

Annamari Murtorinne

Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen

Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla

En toivon jälkeen oltaisiin isäntä, lokaista
meillä neijätuolin ja ranteilthy tekkeä
ukoseidintä seuraavat neijä tuntea.
iän neijän tunnin TV:n katsele kiinti
nessä on jo yleisä ja kaikkien ikäluok
voitit vankuunin seuraavat päivittäm
ille konderghuille tarkoitettuja ohjelmia
Television ohjelmisto on laajentunut
neijän kymmenen vuoden huon
ant ja ruutu voi tilitteä merkei
nen vuorokauden. On mahdollista
on kymmeniin erilaisiin kanaviin
ovat erikoistuneet erilaisiin aihepi
riin. Elokuvi- ja lastenohjelmisto
isiin ajakohtais- ja uutisohjelmia.
Televisio kaikkine mukavuuksineen
, keuitentien myös kunnat puolesta kuul
teivaltta on lisääntynyt postituumassa
uutia ja jopa lastenohjelmissa se
suut lisää kalle itelleen. Hevessä
myös onko televisio osittayllinen yll







ABSTRACT

Murtorinne, Annamari

Painfully fun! Towards reflective writing process

Jyväskylä: University of Jyväskylä 2005, 336 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4331; 40)

ISBN 951-39-2258-8

Diss.

This study investigates the process of writing as a method of learning writing among pupils in comprehensive school. The aim of the study was to gain information on the process of writing, discussing and revising among pupils in the 9th grade in comprehensive school, and in particular, to find out about the significance of group work in the writing process. Furthermore, the purpose was to find out how to make both writing, and teaching writing more effective. The research questions sought to discover what kind of feedback the pupils got from the group, how they benefited from the feedback, and how they revised their texts with the help of the feedback. Also, the study aimed to examine to what extent pupils were able to revise their own texts when working independently, and to evaluate the whole process.

This study was a pedagogical applied case study. The participants were six pupils chosen for the study and divided into two groups of three. The data consisted of 12 feedback discussions, 18 texts and 6 self-evaluation forms. Each participant first wrote a text that was discussed in a small group. Based on the feedback, the pupils wrote a second version of their texts which was followed by another feedback session. After this, they wrote the final version and answered evaluation questions. Discourse analysis was used to analyse spoken language; to study written texts, the method chosen was data and content analysis. The surface and content features of spoken and written language were analysed through revision taxonomy.

The analysis revealed that the pupils mostly discussed issues connected to the theme of the text. Nearly half of the discussion on developing the theme led to revising the text. The pupils were not capable of having long, in-depth discussions on the themes but swiftly changed angles. Some pupils adjusted their discourse roles according to the goals of discussion whereas some maintained the same role throughout the discussion. Discourse roles either promoted or hindered pupils' willingness to revise the texts. In discussions leading to revision, the initiative taken by the group seemed to enhance pupils' willingness to revise their texts. The analysis of finished texts revealed that one group managed to enrich the contents and surface structure of finished texts with the help of feedback whereas the other group skilfully intertwined the feedback from the group and their own ideas into a new text. Pupils did slightly more independent revision than revised texts on the basis of feedback from the group. Pupils believed that the group enhanced the writing process but since they did not have enough knowledge and skills to take advantage of different phases, they could not use the method to its full potential.

The results of this study offer teachers a possibility to reconsider and develop their teaching practices. As for pupils, the usefulness of results is linked to feedback discussions and the versatile learning culture they bring about. Being familiar with the process and using it as a learning method combines teaching and learning into a simultaneous processing of skills and knowledge. In this process, the significance of motivation and social skills is emphasised. On the basis of the results of this study it is possible to help pupils to look at their own process of writing, discussing and revising theoretically and to revise their practices towards reflective writing.

Keywords: teaching writing, writing process, peer-group feedback, revision process, curriculum

Author's address

Annamari Murtorinne
Teacher Training School, Jyväskylä
P.O.BOX 35 (N), 40014 University of Jyväskylä
murtorinne@norssi.jyu.fi

Supervisor

Professor Minna-Riitta Luukka
Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä

Reviewers

Professor Pirjo Linnakylä
Institute for Educational Research
University of Jyväskylä

Professor Markku Varis
Department of Educational Sciences and
Teacher Education
University of Oulu

Opponent

Professor Pirjo Linnakylä
Institute for Educational Research
University of Jyväskylä

ESIPUHE

Väitöstutkimukseni juuret ovat 1980-luvulla. Professori Matti Leiwo johdatteli minut 1980-luvun alussa koulukielen tutkimuksen maailmaan. Tuolloin itse koulumaailma houkutteli kuitenkin enemmän ja siirryin tutkimusassistentista äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi ja opettajankouluttajaksi. Suomeen rantautui 1980-luvulla myös prosessikirjoittaminen, jota opiskelin innokkaana opettajana kesäseminaareissa. Menetelmä miellytti minua, ja käytin sitä vaihtelevasti opetuksessani. Pari vuosikymmentä opettajana herätti kiinnostukseni tutkimiseen. Erityisesti pienryhmän toiminta kirjoittamisprosessissa askarrutti mieltäni. Kuinka saisin vahvistetuksi oppilaani taitoja antaa pienryhmäpalautetta tekstejä kehittäväällä tavalla? Tutkimukseni alkutaipaleella professori Matti Leiwo oli jälleen ohjaamassa ja kannustamassa minua – nyt tutkivan opettajan työhön. Lisensiaatintyön vaiheessa erityisen arvokkaana pidin professori Pirjo Linnakylältä ja erikoistutkija Mirja Tarnaselta saamaani palautetta. Palaute kannusti jatkamaan työtäni väitöstutkimukseksi.

Tutkimukseni etenemisen kannalta professori Minna-Riitta Luukan tuki ja kannustaminen ovat olleet tärkeitä. Hän on ohjannut ja neuvonut, mutta jättänyt ongelmien lopullisen ratkaisemisen tutkijan itsensä vastuulle. Hän on antanut minulle mahdollisuuden kehittää tutkimuksessanikin peräänkuuluttamaani progressiivista ongelmanratkaisukykyä. Esitarkastajilleni professori Pirjo Linnakylälle ja professori Markku Varikselle olen kiitollinen monipuolisista kommenteista ja kannustavasta palautteesta. Professori Pirjo Linnakylää kiitän siitä, että hän suostui vastaväittäjäkseni. Olen saanut myös väitöstutkimustani rikastuttavaa ja syventävää palautetta emeritusprofessori Kari Sajavaaralta ja erikoistutkija Mirja Tarnaselta. Heille kiitokset.

Työnantajani Jyväskylän yliopisto ja sen rehtori Aino Sallinen ja Normaali-koulun rehtori Pekka Ruuskanen ovat suhtautuneet kannustavasti ja joustavasti väitöskirjani tekemiseen. Pidän rehtori Aino Sallisen myöntämää määrärahaa lehtorin tutkimustyöhön tunnustuksena tutkimustani kohtaan, mutta näen sen myös tutkiva opettaja -ajattelun kannustamisena ja erityisesti koulun kehittämisen arvokkaana tukemisena. Koululta saamani alkuvaiheen kannustusstipendit ja vaivattomasti myönnetyt virkavapaudet ovat mahdollistaneet keskittymisen tutkimuksen tekemiseen. Taloudellisesti tämän työn valmistumista ovat tukenneet myös Suomen Kulttuurirahaston Keski-Suomen rahasto ja Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Kiitos luottamuksesta.

Kouluyhteisöni jäsenet, erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden kollegani, ansaitsevat kiitokset jatkuvasta tukemisesta ja kiinnostuksesta työhöni. Erityskiitokset kohdistan niille tutkimusoppilailleni, jotka mahdollistivat työni toteuttamisen. Osoitan lämpimät kiitokseni myös lähiomaisilleni, jotka ovat kannustaneet minua pitkäjänteisessä tutkimustyössäni.

Jyväskylässä heinäkuussa 2005
Annamari Murtorinne

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

SISÄLLYS

1	TUKIMUKSEN ALUKSI	11
1.1	Tutkimuksen tarkoitus	11
1.2	Väistytävä opetussuunnitelma kirjoittamisen opetusta ohjanneena opetussuunnitelmana	14
1.3	Uusi opetussuunnitelma kirjoittamisen opettamisen kehyksenä ...	20
1.3.1	Muuttuva yhteiskunta, muuttuva koulu	20
1.3.2	Yhteisöllinen kielenkäyttö ja laaja tekstikäyttö uudessa opetussuunnitelmassa	23
1.3.3	Uusi opetussuunnitelma ja kirjoittamisen opettaminen ja oppiminen	26
1.4	Katsaus oppilaiden kirjoitustaitojen arviointituloksiin	31
2	TUTKIMUSPROSESSI	37
2.1	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	37
2.1.1	Tiedonkäytön taustateoriat	37
2.1.2	Oppimiskäytön taustateoriat	40
2.2	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskäytökäytökset	45
2.3	Tutkimusaineisto	47
2.4	Tutkimusmenetelmät	49
2.4.1	Tutkimusprosessin laadulliset menetelmät	49
2.4.2	Tutkimusprosessissa käytettävät analyysimenetelmät	52
2.5	Tutkimuksen kulku	58
2.6	Tutkimuksen hyödynnettävyys ja luotettavuus	61
3	NÄKÖKULMIA KIRJOITTAMIS-, KESKUSTELU- JA MUOKKAUSPROSESSIN TUTKIMUKSEEN	64
3.1	Kirjoittamisprosessi ongelmanratkaisuprosessina	64
3.1.1	Kirjoittaminen omien ajatusten kehittämisenä	64
3.1.2	Kirjoittaminen yhteisöllisenä prosessina	70
3.2	Muokkausprosessi tekstin kehittäjänä	75
3.3	Pienryhmäkeskustelu palautteenantajana	80
3.4	Arviointiprosessi oppilaan oppimisen ja sosiaalisen kasvun edistäjänä	89
4	POHJATEKSTI KIRJOITTAMIS-, KESKUSTELU- JA MUOKKAUSPROSESSIN PERUSTANA	94

5	PIENRYHMÄKESKUSTELU PALAUTTEENANTAJANA	101
5.1	Palautekeskustelun analyysimalli	101
5.2	Palautekeskustelun koko kuva	121
5.2.1	Syklit keskustelun rakenteen kuvaajina	121
5.2.2	Siirrot syklien rakennusaineina	126
5.3	Diskurssirollit keskustelun kehittäjinä	133
5.3.1	Avaajan aktiivinen rooli	135
5.3.2	Keskustelua kehittävät diskurssirollit	142
5.4	Teemallisen palautekeskustelun erilaiset päämäärät	151
5.4.1	Päämääränä tekstin muokkaaminen	152
5.4.2	Ryhmän keskustelusta huolimatta muuttumattomina säilyneet tekstin kohdat	163
5.4.3	Palautekeskustelun käyttämätön voimavara	170
5.5	Palautekeskustelu arvostelun ja pohdinnan välineenä	175
6	PIENRYHMÄPALAUTTEEN HYÖDYNTÄMINEN	183
6.1	Oppilas tiedon hankkijana	183
6.2	Oppilas tiedon käyttäjänä	191
6.3	Pohdintaa palautteen hyödyntämisestä	195
7	TEKSTIN MUOKKAUSPROSESSIN TARKASTELUA	201
7.1	Muokausprosessin moninaisuus	201
7.2	Ryhmäavusteinen tekstin muokkaaminen	205
7.2.1	Kielen pintatason kehittäminen	205
7.2.2	Tekstin sisällön rikastuttaminen	210
7.3	Itsenäinen tekstin muokkaaminen	217
7.3.1	Itsenäinen suunnittelu- ja muokausprosessi	217
7.3.2	Valmiin tekstin muokkaaminen	218
7.3.3	Uuden tekstin luominen	220
7.4	Pohdintaa oppilaan tekstin muokausprosessista	223
8	VIIMEISTELTY TEKSTI	232
8.1	Pienryhmän palaute ja itsenäinen työskentely osana oppilaan lopullista tekstiä	232
8.2	Oppilaan prosessiprofiili	248
9	ARVIOINTILOMAKKEEN ANTI KIRJOITTAMIS-, KESKUSTELU- JA MUOKKAUSPROSESSISTA	253
10	TUTKIMUKSEN LOPUKSI	261
10.1	Tulosten kertomaa	261
10.1.1	Pienryhmäpalaute ja sen hyödyntäminen	263
10.1.2	Tekstien maailma	270
10.2	Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen	276
10.3	Tutkimusprosessin arviointia	281

10.3.1 Tutkiva opettaja	281
10.3.2 Tutkimusasetelma	282
10.3.3 Tutkimuksen luotettavuus ja hyödynnettävyys	283
10.4 Tutkimuksen jatkolinjauksia	287

KIRJALLISUUS	292
--------------------	-----

LIITTEET 1–12	303
1. Tutkimusesimerkeissä käytettyjen koodien selitykset	303
2. Arviointilomakkeen kysymykset	304
3. Kirjoitelmien aiheet	306
4. Oppilaan ohjeet	308
5. Muokkausstrategioiden sisällöt	309
6. Mielipidetekstin piirteet	311
7. Sykliä nimet keskusteluihin	312
8. Laaja esimerkki: 2K2 115–162	318
9. Laaja esimerkki: 2K3 254–284 ja 329–349	320
10. Liitetaulukot	322
11. Tutkimuspäiväkirja	332
12. Liitekuviot	335

1 TUTKIMUKSEN ALUKSI

1.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tuskan hauskaa, kirjoitti kirjoittamisprosessiin osallistunut oppilaani prosessin loppuksi arviointilomakkeeseen. Toisen mukaan oli *Ihan mielenkiintoista kokeilla, mutta ehkä "perinteinen" työskentely on mukavampaa. Perinteinen työskentely on ehkä heikompaa, mutta kestää vähemmän aikaa. Tässä huomasi että teksti ei tule koskaan valmiiksi*. Nämä loppuarviot paljastavat itse asiassa tämän tutkimuksen lähtökohdan. Arjen koulumaailma tuo esiin sekä oppilaitten kirjoittamisen tuskan että ilon. Oppilaat taiteilevat *perinteisen* kerralla valmiiksi -kirjoittamisen ja prosessinomaisen kirjoittamisen välillä. Perinteinen yksin puurtaminen on monelle oppilaalle edelleenkin mieluisaa. On oppilaita, jotka haluavat työstää tekstiään useamman kerran joko parin tai pienryhmän kanssa, mutta on myös oppilaita, joita koulutyypinen kirjoittaminen ei innosta lainkaan. Pienryhmätilanteissa oppilaat nauttivat tekstin yhdessä tekemisestä ja toistensa kanssa keskustelemisestä, mutta eivät toisaalta kykene aina antamaan ja saamaan riittävästi tiedollista ainesta toisiltaan tekstiensä kehittämiseksi. Nuorilta vaaditaan nykyään kuitenkin yhä enemmän taitoa käyttää kieltä monipuolisesti. Enää ei riitä pelkkä yksilöllisen kirjoittamistaidon hallitseminen, vaan on kyettävä hallitsemaan myös yhteisölliset kirjoittamiskäytänteet. Enää ei riitä vain koulun tekstilajiin perehtyminen, vaan tarvitaan tuntemusta yhteiskuntaan valtaanuttavasta tekstimaailmasta. Enää ei riitä pelkän verbaaliseen tekstimaailman hallitseminen, vaan tarvitaan visuaalisten ja auditiivisten tekstien käyttämisen taitoa. (Ks. Luukka 2004a, 150–151; 2004b, 15–16; 2004c, 118; Luukka & Leiwo 2004, 19.)

PISA-tutkimus (Linnakylä & Sulkunen 2002, 22–29) osoittaa, että suomalaiset nuoret osaavat lukea, ymmärtävät lukemansa ja kykenevät erittelemään lukemaansa. Myös PISA:n uusimmat kansainväliset vertailutulokset (Kupari ym. 2004, 16–17) osoittavat suomalaisnuorten lukutaidon vahvuuden. Tältä osin olemme tutkittujen maiden kärjessä. Kuitenkin perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten vuonna 2000 9. vuosiluokilla tehty kansallinen

arviointi (Lappalainen 2001, 90) paljastaa ja uusin vahvistaa (Lappalainen 2004, 82), että runsas viidennes koulunsa päättäneistä oppilaista ei kykene kirjoittamaan edes välttävän tasoista yleiskielistä tekstiä. Valtaosa oppilaista ei ole myöskään kirjoittanut 9. luokalla yhtään kirjoitusta uudelleen saatuaan palautetta luonnoksesta tai kehiteltyään tekstiä ensimmäisen kirjoituskerran jälkeen. Uusimmat selvitykset (Lappalainen 2003, 5–6) osoittavat kuudennen luokan suorittaneiden kohdalla, että noin puolet tytöistä on hyviä kirjoittajia ja pojista vain joka viides. Pojista vieläpä joka kolmas oli heikko kirjoittaja. Kirjoitusten luettavuus, sisältö ja sanankäyttö arvioitiin keskimäärin tyydyttäväksi, mutta lauserakenteiden ja oikeinkirjoituksen taso jäivät vain välttäväksi. Tarvitaan siis tutkimustietoa kirjoittamisesta.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on kirjoittamis-, keskustelu- ja muokausprosessi oppimisen menetelmänä ja päämääränä löytää välineitä sekä kirjoittamisen että kirjoittamisen opettamisen tehostamiseksi. Se, miksi olen valinnut tutkimukseni kohteeksi nimenomaan kirjoittamis-, keskustelu- ja muokausprosessin, liittyy omaan opettamis- ja oppimiskäsitykseeni. Opettamis- ja oppimiskäsitykseni nojaa Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994) ja Rauste-von Wrightin (1997) oppimiskäsitykseen sekä Bereiterin ja Scardamalian (1993) ajatuksiin asiantuntijuudesta. Taustalla vaikuttaa myös vygotskilainen ajattelu lähikehityksen vyöhykkeestä, jonka mukaan oppilas kykenee saavuttamaan enemmän kokeneemman oppijan tai ryhmän antaman tuen avulla kuin yksin (Vygotsky 1978, 84–91).

Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 128–129) oppimiskäsitys on lähtökohtaisesti yksilöpsykologinen, mutta he tuovat eksplisiittisesti esiin sosiaalisen vuorovaikutuksen keskeisen roolin. Heidän ajattelunsa voidaan katsoa lähenevät sosiokonstruktivistista paradigmaa. Oppilas pyrkii rakentamaan objektiivista tietoa vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa. Oppimistilanteisiin liittyvät kokemukset vaikuttavat puolestaan siihen, millaiseksi motivaatio ja taito kehittyvät. Mitä onnistuneempia oppimisen kokemukset ovat, sitä haasteellisempia tehtäviä oppilas kykenee ottamaan vastaan. Tärkeää konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä on juuri toisten kanssa yhdessä tiedon muokkaaminen. Tietoa ei nähdä pelkästään muuttumattomien ja pysyvien asioiden muistiin painamisena tai omaksumisena, vaan uusien ideoiden syntymisen ehtona on, että oppilas toimii sekä tiedon vastaanottajana että uuden tiedon rakentajana.

Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 20) toteavat, että ihmisen kyky havaita, muistaa ja ajatella nivoutuvat toisiinsa saumattomasti. Ihmiselle on tyypillistä prosessoida kokonaisvaltaisesti ja jatkuvasti. Hän ottaa vastaan tietoa, muokkaa ja tulkitsee sitä. Prosessi voi aiheuttaa muutoksia hänen tiedoissaan, käsityksissään, taidoissaan ja tunteissaan. Kun tämä muutos kestää kauemmin kuin hetken, sitä kutsutaan oppimiseksi. Rauste-von Wright (1997, 18–19) tuo esiin oppijan aktiivisena oman tiedon rakentajana ja tulkitsijana. Oppija rakentaa tietoa aiemmin oppimansa perusteella. Keskeisenä oppimisessa pidetään ymmärtämistä ja ajattelemista. Oppijalla on vastuu omasta oppimisestaan, mutta opettaja toimii tukijana ja ohjaajana oppimistilanteessa.

Oppijan omasta vastuusta on kyse myös Bereiterin ja Scardamalian (1993, 219–220) asiantuntijuudessa, ekspertti-ajattelussa. Kun oppilas ajattelee asioita uudelleen, taistelee aina vain vaativampien ongelmien kanssa omien kykyjensä ääri-laidoilla ja pyrkii rakentamaan monimutkaisempaa tietoa, hän joutuu käyttämään koko kapasiteettinsa prosessiin, mutta hän oppii. Opimme toiminnan välityksellä toimintaa varten (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 20.) Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessissa oppilas on oman työnsä ja oman kirjoittamisensa aktiivinen muokkaaja ja kehittäjä. Hän on vastuussa oppimisestaan ja rakentaa tekstiään itsenäisesti mutta tekee sitä vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden ja opettajan kanssa. Opettajan tehtävänä on tukea ja ohjata oppilasta. Oppiminen nähdään siis jatkuvana vuorovaikutteisena prosessina, jossa oppilas pyrkii hyödyntämään omaa tieto- ja taitokapasiteettiaan mahdollisimman tehokkaasti. Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2001, 12, 77) mukaan oppilaan on opittava oppimaan muilta ja jakamaan omaa asiantuntijuuttaan muiden kanssa. Ongelmaksi jää vain se, kuinka oppilaat saadaan sitoutumaan tällaiseen monimutkaiseen ja vaativaan tiedon prosessointiin. (Ks. myös Kohonen & Leppilampi 1994, 18; Sahlberg & Leppilampi 1994, 24–25).

Tutkimukseni kohteena on peruskoululaisten kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessi. Sillä ymmärretään tässä menetelmää, jossa pienryhmä on keskeinen palautteenantaja ja jossa teksti valmistuu useamman muokkauskerroksen jälkeen. Tutkimuksen tavoitteena on edistää tietoa kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessista ja selvittää erityisesti, millainen merkitys pienryhmällä on kirjoittamisprosessissa. Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessia lähestytään seuraavien tutkimuskysymyksiensä kautta: 1. *Millaista pienryhmän palautteenanto on?* 2. *Mitä keinoja oppilaat käyttävät hyödyntääkseen pienryhmäkeskustelua?* 3. *Miten oppilaiden tekstit muokkaantuvat prosessin aikana?* 4. *Millaisiksi muodostuvat viimeistellyt tekstit?* 5. *Miten oppilaat arvioivat kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessia?* Tutkimuksesta saatujen tulosten pohjalta on mahdollista vahvistaa oppilaiden taitoja käyttää hyväksi pienryhmäkeskusteluja ja ryhmän palautetta kirjoittamisprosessin aikana ja kehittää kirjoittamisen oppimista ja opettamista niin, että oppilaasta kehittyy tiedostava kirjoittaja. Tiedostavalla kirjoittajalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppilasta, joka ymmärtää kirjoittamisprosessin kokonaisuuden ja sen osien merkitykset, osaa soveltaa oppimaansa ja osaa ottaa vastuun omasta oppimisestaan ryhmänsä jäsenenä.

Lähestyn tutkimusaineistoa tapaustutkimuksen näkökulmasta. Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessista saatu yhden luokan tutkimusmateriaali on niin laaja ja moniulotteinen, että sitä on syytä kuvata tapauksista käsin. Tutkittavat olivat 9.-luokkalaisia oppilaitani. Kuvanauhoitin heidän pienryhmäkeskustelujaan ja litteroin ne. Oppilaat tallensivat kaikki kirjoittamansa tekstit tietokoneelle analyysia varten. Valitsin lopullista analyysia varten kaksi kolmen hengen ryhmää, jotka edustivat hyvin koko luokkaa. Varsinaisessa tutkimusprosessissa analysoin kuuden oppilaan kolme tekstiversiota ja oppilaiden käymät pienryhmäkeskustelut.

Tutkimusraporttini seuraa kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin vaiheita. Tutkimusraportin alku johdattelee kirjoittamis-, keskustelu- ja muok-

kausprosessin taustoihin: opetussuunnitelmiin ja oppilaiden kirjoittamistaitoon. Toisessa luvussa käsittelen tutkimusprosessia. Esittelen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, tutkimuskysymykset, -aineiston ja -menetelmät. Selvitän tutkimuksen kulkua ja tutkimuksen hyödynnettävyyttä ja luotettavuutta. Kolmannessa luvussa tarkastelen kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessia sekä arviointiprosessia aiempien tutkimusten valossa. Kirjoittamis-, keskustelu ja muokkausprosessin pohjaksi luotuja ensimmäisiä tekstiversioita, pohjatekstejä, kuvaan luvussa 4. Viidennessä luvussa 5 esittelen palautekeskustelun koko kuvan ja tarkastelen diskurssi-roolien merkitystä keskustelun kehittäjänä. Käsitelen myös palautekeskustelua siltä kannalta, mihin päämääriin eri keskustelun osat johtavat. Niitä keinoja, joilla oppilas pyrkii hyödyntämään pienryhmäkeskustelua, otan esille luvussa 6. Tekstin muokkaantumista kuvaan sekä oppilaan itsenäisesti tekemän työn että ryhmäpalautteen kautta luvussa 7. Kahdeksannessa luvussa analysoin, millä tavalla pienryhmäpalaute ja itsenäinen työskentely ovat vaikuttaneet lopulliseen tekstiin ja millainen prosessiprofiili oppilaalle muodostuu työskentelyn kuluessa. Yhdeksännessä luvussa tarkastelen kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessia arviointilomakkeen antaman tiedon turvin. Luvussa 10 kokoan yhteen keskeiset tulokset ja nostan esiin uusia kysymyksiä jatkotutkimusta varten.

1.2 Väistyvä opetussuunnitelma kirjoittamisen opetusta ohjanneena opetussuunnitelmana

Käsillä oleva tutkimus osuu kahden opetussuunnitelman murrosvaiheeseen. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet ovat väistymässä, ja uudet vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet valtaavat alaa vuosiluokittain. Tutkimuksen kohteena olleet oppilaat ovat opiskelleet vuoden 1994 opetussuunnitelman mukaan, joten peilaan kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin tuloksia vanhaan opetussuunnitelmaan. Sitä, miten tutkimustuloksia voisi hyödyntää oppilaiden kirjoittamisen opettamisessa, tarkastelen puolestaan uuden opetussuunnitelman vaatimusten mukaisesti.

Opetussuunnitelman määritelmät ovat erittäin vaihtelevia ja muuttuvat kulloisenkin koulutusjärjestelmän myötä. Uusikylä ja Atjonen (2002, 46–48) puhuvat lukusuunnitelmista, oppiennätyksistä, opintosuunnitelmista tai koulutussuunnitelmista. Nimestä huolimatta opetussuunnitelmat ovat riippuvaisia yleisistä kasvatustavoitteista. Opetussuunnitelmassa määritellään opetuksen ja kasvatuksen tärkeitä päämääriä (filosofinen näkökulma). Opetussuunnitelma on tarkoitettu oppimisen tueksi sekä opettajille että oppilaille (pedagoginen näkökulma), mutta se on myös hallinnon ja hallinnoinnin väline: siinä heijastuu yhteiskunnan tila ja tahto (yhteiskunnallinen näkökulma). Goodsonin (1990, 305) mukaan opetussuunnitelma voi olla vain suppea määritelmä siitä, mitä oppilaille pitää opettaa, tai laajempi kokonaissuunnitelma niistä käytännön toimista ja prosesseista, joilla asetettuihin päämääriin pyritään. Grundy (1987,

5-6) näkee opetussuunnitelman sosiokulttuurisena rakennelmana, jossa opetussuunnitelma nostaa esiin yksilön kokemukset ja on sidottu aina yhteiskunnalliseen ympäristöönsä.

Opetussuunnitelmia voidaan tarkastella sen mukaan, mikä niiden hallitseva tekijä on: oppiaines, oppilas vai yhteiskunta. Malinen (1992, 12-15) puhuu Lehrplan- ja curriculum-malleista. Lehrplan-mallissa opetussuunnitelmien laadinta perustuu ainejakaisuuteen, ja opetussuunnitelma sisältää myös hallinnollisia määräyksiä, kuten oppiaineiden tuntijaot ja oppimäärät. Curriculum-mallissa keskeistä on taas oppilaan oppimiskokemusten suunnittelu. Malisen (1992, 15) mukaan suomalaisissa opetussuunnitelmissa on pyritty yhdistämään pedagoginen ja hallinnollinen suunnittelu. Uusikylä ja Atjonen (2002, 48) korostavatkin, että tuskin yksikään opetussuunnitelma rakentuu vain jonkin määrävän tekijän pohjalta, vaan niissä on nähtävissä eri painotuksia eri aikoina.

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa (OPS 1994) näkyy ainejakoinen ajattelu, mutta se on rakennettu yksilön kehittämisen näkökulmasta oppilaspainotteiseksi. Opetussuunnitelma perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa painottuvat elämänläheisyys, ongelmanratkaisutaidot ja oppilaan persoonalliset kehitystarpeet. Oppiminen nähdään aina tilanne- ja kontekstisidonnaisena sosiaalisena vuorovaikutuksena. Oppilaspainotteisen opetussuunnitelman mukaan oppija valikoi, tulkitsee ja muokkaa uutta tietoa aiempien tietorakenteidensa pohjalta (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 158; Uusikylä & Atjonen 2002, 48). Oppilaskeskeinen opetussuunnitelman laadinta on subjektivistista. Opettaja ja oppilaat voivat muovata itse työskentelytavoitteitaan ja päämääräänsä, jolloin oppiminen saadaan mielekkääksi ja joustavaksi. (Ropo 1997, 91; Uusikylä & Atjonen 2002, 48-49.) Ongelmana oppilaskeskeisessä opetussuunnitelmassa on oppimistulosten valtakunnallinen vertailtavuus. Kun kukin koulu voi laatia opetukselleen subjektiiviset tavoitteensa, sisältönsä ja arviointikriteerinsä, tuloksia ei voida vertailla yhtäpitävästi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (OPS 2004, 36-41) perustuu myös ainejakoiselle ajattelulle, vaikka sitä pyritäänkin häivyttämään eheyttäväksi tarkoitettujen aihekokonaisuuksien avulla. Opetussuunnitelma korostaa vahvasti oppilaskeskeisyyttä ja yhteistyössä oppimista, mutta siinä on nähtävissä myös selvä yhteiskunnallinen näkökulma. Opetussuunnitelman perusteissa puhutaan yhteisöllisyydestä, yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamisesta, oppilaan osallisuudesta suomalaisen yhteiskuntaan, hänen valmiuksistaan kehittää demokraattista yhteiskuntaa, hänen tietoisuudestaan yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista, kaikkiaan hänen kulttuurisesta osallisuudestaan. Siinä todetaan myös perusopetuksen tehtäväksi "antaa yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja (mm. alueellista) tasa-arvoa" (OPS 2004, 12).

Onpa opetussuunnitelman määrävä tekijä oppiaines, oppilas tai yhteiskunta, Uusikylän ja Atjosen (2002, 48) mukaan opettajan tehtäväksi jää kulloisessakin oppimistilanteessa johtaa kirjoitetusta opetussuunnitelmasta toimivat päätelmät. Päätelmien pohjalta opettaja luo ehdot, jotka ohjaavat tietojen ja taitojen oppimista. Opettajan tehtäväksi jää myös oppilaan kehittymistä edistävän

oppimisympäristön rakentaminen. Tällöin puhutaan *toimeenpannusta* opetussuunnitelmasta (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 159; Uusikylä & Atjonen 2002, 48.) Opettajasta tulee näin opetussuunnitelman aktiivinen toteuttaja, merkityksenantaja ja tulkitsija. Opettaja joutuu oman käyttötietonsa perusteella ratkaisemaan, millaisia tietolähteitä ja materiaaleja tulisi hyödyntää kussakin tilanteessa ja kontekstissa ja millainen oppimisympäristö palvelisi parhaiten kokonaisuuden oppimista (Kosunen & Huusko 2002, 208). Miten opetussuunnitelma on *toteutunut* (Uusikylä & Atjonen 2002, 49), näkyy oppilaiden oppimistuloksista.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa opetussuunnitelmaa pidetään pohjana, jota tulkiten, muokaten ja täydentäen laadittiin koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Käsite *pohja* mahdollisti hyvinkin erilaisten kunnallisten opetussuunnitelmien kehittämisen. Opetussuunnitelman yhteisenä perustana on myönteinen ihmiskäsitys. (OPS 1994, 9, 15.) Tiedonkäsitys määritellään perusteissa kyky- ja taitovalmiuksina ja tiedon sisällölle ja merkityksille asetetaan tiedonalakohtaisesti kriteerejä. Opetussuunnitelma-ajatteluun sisältyy näkemys opettajasta oman työnsä kehittäjänä. Koulutyön suunnittelussa, arvioinnissa ja toteuttamisessa kyetään ottamaan huomioon myös paikallisten oppilaiden tarpeet ja kunkin koulun omaleimaisuus. (Norris, Aspland, MacDonald, Schostak & Zamoski 1996, 41; Patrikainen 1997, 4; 1999, 9.)

Opetussuunnitelman perusteissa 2004 puhutaan opetussuunnitelmasta puolestaan "kansallisena kehyksenä, jonka pohjalta paikallinen opetussuunnitelma laaditaan" (OPS 2004, 4). Käsite *kehys* antaa liikkumatilaa oppilaiden yksilölliselle oppimiselle ja opettamiselle, mutta piirtää kuitenkin rajat kaikille oppilaille tarpeellisesta yleissivistyksestä (Uusikylä & Atjonen 2002, 47). Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden väljästi määritellystä pohjasta on siis siirrytty rajatumpaan kehykseen. Uusikylä ja Atjonen (2002, 124) toteavat toiveikkaasti, että uuden vuosituhanen koulu on vihdoinkin omaksumassa konstruktivistisia käytänteitä. Vaarana Ropo ja Huopanainen (2001, 80) pitävät sitä, että konstruktivistinen ajattelu saattaa edelleenkin jäädä pelkästään kielen tasolle; koulun ja opetuksen toiminnan tasolle se ei välttämättä yllä.

Opetussuunnitelmassa tavoitteet kertovat sen, mihin opettamisella ja oppimisella pyritään, ja keskeiset sisällöt sen, mitä ovat ne asiat, joita tulisi opiskella tavoitteiden saavuttamiseksi. Opintojen aikana tapahtuva arviointi ja päätösarviointi puolestaan kontrolloivat saavutetut tavoitteet. Tavoitteiden tarkoitus on ohjata opetuksen suunnittelua ja toteutusta sekä oppilaan oppimista. Samalla tavoitteet luovat pohjan opetuksen ja sen tulosten arvioinnille. Mitä paremmin opettajalla ja oppilaalla on tiedossa, mitä opiskellessa tulee omaksua, sitä täsmällisemmin opettamiseen ja opiskeluun voi paneutua. (Uusikylä & Atjonen 2002, 60–61.) Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa (OPS 1994, 42) äidinkielen (nyk. äidinkielen ja kirjallisuuden) opiskelun yleistavoitteena on oppilaan itseluottamuksen sekä ilmaisuhalun ja -rohkeuden vahvistaminen ja taitavaksi viestijäksi kehittyminen. Opetussuunnitelman perusteet määrittelevät myös äidinkielen opiskelun tavoitteet ja keskeiset sisällöt asteittain. Yläasteella (nyk. perusasteen vuosiluokat 6–9/yläkoulu) tavoitteet ja sisällöt on jaettu nel-

jään suurempaan kokonaisuuteen. Kuhunkin kokonaisuuteen sisältyy tavoitteita, joiden saavuttamiseen kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin käyttäminen on keskeistä ja luontevaa.

Ensimmäinen kokonaisuus (OPS 1994, 44–45) puhuu oppilaan kehittymisestä ilmaisijana ja vastaanottajana. Oppilas oppii kuuntelemaan, kysymään, ilmaisemaan mielipiteensä ja reagoimaan toisen puheeseen. Nämä ovat kaikki taitoja, joita tarvitaan pienryhmän palautteenantokeskustelussa. Oppilas oppii myös kirjoittamaan pohtivia ja eritteleviä tekstejä. Toinen alue kattaa oppilaan kehittymisen viestintäympäristöön osallistujana ja vaikuttajana. Oppilas pystyy lukemaan, tulkitsemaan ja arvioimaan erilaisia tekstejä, myös oppilastovereiden tuottamia tekstejä, ja omaksuu tietoja ja valmiuksia, joiden avulla hän pystyy osallistumaan viestintäympäristöönsä. Opetussuunnitelmassa ei siis nähdä oppilasta yksinäisenä tiedonrakentajana vaan osana ympäröivää yhteisöä. Kolmas kokonaisuus käsittää oppilaan tiedonhankkijana ja tutkijana. Tällöin hän omaksuu mm. monipuolisia ja tehokkaita kirjoittamisstrategioita. Hän harjaantuu tiedon valikointiin, jäsentämiseen, tulkitsemiseen, arviointiin ja tiedon muokkaamiseen ja pystyy käyttämään hyväkseen tietoteknisiä taitoja. Nämä kaikki ovat sellaisia taitoja, joita tarvitaan prosessinomaisessa kirjoittamisessa. Oppilas ymmärtää myös sen, mikä merkitys kielenhuollolla on tekstin viestivyyteen. Viimeinen alue käsittelee oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteetin vahvistumista: oppilas motivoituu tarkkailemaan omaa kielenkäyttöään ja haluaa kehittää sitä ja harjaantuu julkisen kielenkäytön normeihin.

Opetussuunnitelman perusteissa todetaan myös, että eri osa-alueiden tiedot ja taidot kietoutuvat yhteen (OPS 1994, 45–46). Näin siis puhumisen, kuuntelemisen, lukemisen ja kirjoittamisen integraatio on keskeistä. Nämä osa-alueet nähdään prosesseina, joiden opiskeleminen pyritään toteuttamaan monivaiheisena työskentelynä. Menetelmät ja opiskelutavat tulee valita niin, että ne mahdollistavat sekä yksilöllisen että yhteistoiminnallisen oppimisen. Oppilasta on myös ohjattava tutkivaan, ongelmakeskeiseen ja omaehtoiseen oppimiseen. Opetussuunnitelman perusteet tukevat näin prosessinomaisen kirjoittamisen hyödyntämistä kirjoittamisen opettamisessa. Keskeistä konstruktivistisesti suuntautuneessa koulutusprosessissa onkin oppimaan oppiminen. Jussila (1999, 34–35) toteaa, että koska tieto on suhteellista ja muuttuvaa, oppilas tarvitsee tiedonhankinnan ja elinikäisen oppimisen taidot. On osattava valikoida tietoa, jäsentää ja analysoida sitä, tehdä synteesejä ja lopuksi arvioida syntynyttä tietoa. Konstruktivistisesti orientoituneeseen koulutusprosessiin sisältyy siis didaktiikassa vanhastaan tunnettu ajatus siitä, että tarvitaan aktiivista opiskelua, jotta opittaisiin jotakin. Oppilaan omaa toimintaa pidetään oppimisen lähtökohtana, mutta opettaja toimii viisaana havaintoihin ohjaajana. Tällaiset ajatukset näkyvät jo Comeniuksen ja Pestalozzin kirjoituksissa.

Oppilaat kirjoittavat koulussa monenlaisia tekstejä. Koulun tekstivalikoiman taustalla on vanha Werlichin (1983, 39–45) esittämä jaotus, jossa tekstityypit määritellään rakenteen mukaan: deskriptiivinen, narratiivinen, ekspositorinen, argumentatiivinen ja instruktiivinen. Tekstilajiltaan ne voivat olla esimerkiksi runoja, mietteitä, uutisia, mainoksia tai pitkiäkin suorasanaisia tekstejä.

Sisältöä voidaan rakentaa joko kuvitteellisesti tai todenmukaisesti. Alastevuosinaan oppilaat ovat oppineet kertomaan tarinoita, kuvailemaan asioita ja esittämään mielipiteitä ja jopa alustavasti pohdiskelemaan asioita. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa (OPS 1994, 44) todetaan yläasteen tavoitteissa, että oppilas oppii tuottamaan pohtivia, eritteleviä ja raportoiva tekstejä. Asioiden analysoimiseen, niiden ongelmallistamiseen ja tekstin asiapitoisuuteen kiinnitetään aiempaa enemmän huomiota. Lisäksi opetussuunnitelmassa mainitaan, että oppilas oppii lukemaan ja kirjoittamaan sekä tulkitsemaan ja arvioimaan erilaisia tekstejä, myös mediatekstejä (OPS 1994, 42, 45). Opetussuunnitelman perusteet määrittelevät melko väljästi, millaisia tekstejä oppilaan on opittava. Sanamuoto *erilaisia tekstejä* antaa opettajalle mahdollisuuden valita tekstityypit ja -lajit oppilasryhmän tarpeiden mukaan.

Valintaa on tehty myös silloin, kun perusteiden pohjalta on kaikissa kouluissa laadittu koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Opettajat ovat itse työstäneet koulunsa opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt sekä yleiset käytänteet. Osa käytänteistä on siirtynyt kouluissa myös suullisena perintönä, eikä kaikkea ole kirjattu opetussuunnitelmaan. Tutkimuksessa mukana olevat oppilaat noudattivat Jyväskylän normaalikoulun vuoden 1994 opetussuunnitelmaa. Siinä todetaan kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessiin liittyvistä tavoitteista samoja asioita kuin perusteissa, mutta suunnitelmassa on lisäksi haluttu korostaa kuvien pohjalta kirjoittamista ja vaikuttavan kirjoittamisen harjoittamista. Toisaalta jotkut tavoitteet jäävät vielä väljemmiksi kuin opetussuunnitelman perusteissa. Suunnitelmassa todetaan yleisesti, että opetuksessa tulee kehittää kirjoittamisen taitoja ja kiinnittää huomiota tekstien rakentumiseen (Jyväskylän normaalikoulun opetussuunnitelma 1994, 122). Oppilas opiskelee koulussa kirjoittamisen taitoja lähinnä opettajan tietoisien valinnan mukaan ja osin opetusmateriaalin ohjaamana. Opettajasta on siis kiinni, millaisia kirjoittamisen menetelmiä tai strategioita oppilas omaksuu.

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (OPS 1994, 44–45) tekstin muodon ja sisällön opettaminen määritellään yksityiskohtaisemmin kuin tekstityyppien ja -lajien opettaminen. Oppilas harjaantuu tiedon valikointiin, jäsentämiseen, tulkitsemiseen ja arviointiin. Asioiden analysoimiseen, niiden ongelmallistamiseen ja tekstin asiapitoisuuteen kiinnitetään enemmän huomiota. Oppilaan on myös opittava muokkaamaan tekstinsä edelleen välitettäväksi. Hänen on myös opittava hahmottamaan lauserakenteet ja julkisen kielenkäytön normit. Opetussuunnitelman perusteissa sanotaan myös, että oppilas omaksuu monipuolisia ja tehokkaita kirjoittamisstrategioita. Valikointi, jäsentäminen, muokkaaminen ja arviointi viittaavat siihen, että kirjoittamisen oppiminen nähdään jatkuvana prosessina, mikä mahdollistaa kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin käyttämisen oppimisen ja opettamisen menetelmänä. Varsinaisia opetusmenetelmällisiä ohjeistuksia opetussuunnitelman perusteet ei anna.

Arviointikriteereitä ei ole kirjattu erikseen vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteisiin. Opetussuunnitelmassa (OPS 1994, 25) todetaan, että oppilaan arviointi perustuu opetussuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin. Tämä edellyt-

tää erilaisten arviointimenetelmien käyttöä ja monipuolista arviointitiedon tuottamista. Opetushallitus määritteli kuitenkin vuonna 1999 perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit, jotta arvioinnissa saavutettaisiin yhtenäisyys ja oikeudenmukaisuus. Näin opetushallitus rajasi vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa annettua vapautta toteuttaa koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Kriteereissä todetaan, mitä oppilaalta vaaditaan arvosanan hyvä (8) saamiseksi. Annetut kriteerit pohjaavat vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteisiin, mutta ovat konkreettisemmat ja tarkemmat kuin varsinainen opetussuunnitelmateksti. Koska opetussuunnitelman perusteissa esitetyt tavoitteet ja päättöarvioinnin kriteerit luotiin eri aikaan, tavoitteet ja arviointikriteerit eivät kohtaa kaikilta osin. Määrittäessään hyvän osaamisen kriteerit opetushallitus edellytti, että myös koulukohtaisia opetussuunnitelmia tuli tarkistaa. Näin tultiin tilanteeseen, jossa opetussuunnitelmia tuli muokata sen mukaan, mitä haluttiin mitata eli arviointikriteerit pyrkivät määrittämään tavoitteita (ks. Uusikylä & Atjonen 2002, 169).

Kirjoittamisen päättöarvioinnin kriteereissä (Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit 1999, 10–11) vaaditaan oikeakielisyyden hallintaa, jäsentelemistä ja viestivää tekstiä. Esimerkiksi hallittavat tekstityypit (mm. tiedottava, kantaaottava, kertova) luetellaan tarkasti jopa tekstilajeja myöten (mm. uutinen, arvostelu, mainos, haastattelu), toisin kuin vielä vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa. Opittavien tietojen ja taitojen lisäksi kriteereissä vaaditaan arvioitavaksi myös erilaisten työprosessien hallintaa. Kirjoittamisprosessin kannalta tärkeä kriteeri on se, jossa todetaan, että oppilas pystyy havainnoimaan ja arvioimaan itseään puhujana ja kirjoittajana (Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit 1999, 11). Hän kykenee ottamaan vastaan palautetta ja osaa hyödyntää sitä omien taitojensa kehittämiseen. Hän osaa antaa myös rakentavaa palautetta toisille. Hän osaa työskennellä yksin ja ryhmässä. Oppilaan tulee siis osata yhdeksännen luokan päättyessä hyödyntää prosessinomaisen kirjoittamisen menetelmiä.

Äidinkielen opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt palvelevat ja tukevat kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin eri vaiheiden opettamista ja opiskelusta. Prosessinomaisessa menetelmässä oppilas oppii itsenäiseen työskentelyyn, kun hän hahmottelee ensimmäistä tekstiversiotaan, kirjoittaa seuraavia versioita palautteen pohjalta ja viimeistelee omaa lopullista tekstiään. Pienryhmäkeskustelussa oppilas puolestaan harjaantuu kuuntelemaan, kyselemään, ilmaisemaan mielipiteensä ja arvioimaan. Näin oppilaan palautteenantotaito kehittyy. Keskustelu ja palautteenanto opettavat oppilaat toimimaan yhdessä mutta myös hyödyntämään toistensa tietoutta ja käyttämään sitä oman tekstin muokkaamiseen. Tutkiessaan toistensa tekstejä oppilailla on mahdollisuus tutustua erilaisiin kirjoittamistyyliin ja erilaisiin tapoihin ilmaista itseään. Tärkeää on myös, että kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessissa kaikki äidinkielen osa-alueet tulevat oppimisen avuksi. Kuitenkin prosessinomaista kirjoittamista on käytetty kirjoittamisen oppimisen menetelmänä erittäin vähän tai vain satunnaisesti (ks. arviointituloksia 1.4; Lappalainen 2001, 39). Onko prosessin eri vaiheissa jotain, joka ehkäisee sen käytön, onko opetta-

jilla mahdollisesti liian vähän tietoa eri vaiheista ja niiden pedagogisista mahdollisuuksista vai onko koko prosessi liian raskas ja hankala käytettäväksi? Menetelmä ei ole vain äidinkielen kirjoittamisen ja keskustelemisen harjoittelemista, vaan se sopii erinomaisesti opetusmenetelmäksi myös muihin oppiaineisiin. Äidinkielen opetuksen tehtävä on opettaa menetelmä ja harjaannuttaa oppilaat sen sujuviksi käyttäjiksi.

1.3 Uusi opetussuunnitelma kirjoittamisen opettamisen kehyksenä

1.3.1 Muuttuva yhteiskunta, muuttuva koulu

Maailmankuva, yhteiskuntakuva ja ihmiskuva muuttuvat ajoittain, mikä näkyy aina myös koulutuksen ja oppimisen tietoisena muutoksena. Muutokset heijastuvat kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöön, esimerkiksi opetussuunnitelmien tavoitteisiin ja opetuksen sisältöihin (Lehtisalo & Raivola 1999, 279; Ropo, Lindén, Syrjäläinen & Värri 2001, 7). Uuden vuosituhanen postmoderni maailma tarvitsee uudenlaista koulutusta. Tieto ei ole enää staattista paikallaan pysyvää, sellaisenaan oppijalle siirrettävää. Se nähdään nopeasti vanhenevana ja syklisesti uusiutuvana prosessina ja jopa ristiriitaisena suhteessa aiempaan tietoon (Ropo & Huopainen 2001, 77). Tietoon on opittava suhtautumaan kriittisesti ja sitä on kyettävä karsimaan, valitsemaan ja jäsentämään. Tulevaisuutta on myös yhä vaikeampi ennustaa: on opittava elämään epävarmuudessa ja jatkuvassa muutoksessa. Tämän vuoksi myös opetus joutuu vannomaan elinikäiseen oppimiseen. (Ropon ym. 2001, 8.) Postmoderni oppija rakentaa identiteettiään osaamisen ja tiedon yksilöllistämisen kautta: on opittava aktiiviseksi oman tiedon rakentajaksi vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Kohonen & Lepilampi 1994, 17; Ernest 1995, 475).

Ballin (2001, 29) mukaan OECD:n esiin nostama suorituskeskeinen ja markkinamuotoinen kulttuuri vaatii koulutuksen puolella uutta johtajuutta, optimaalista laatua ja erinomaisuutta. Uutena kontrollin muotona ovat kilpailu ja yritteliäisyys¹. Liikkeenjohdon maailmasta saadut tulosjohtamisen ja laadun-arviointikriteereiden periaatteet pyrkivät myös koulutuspoliittiseen ajatteluun (Syrjäläinen 2001, 67; Värri 2001, 41). Syrjäläinen (2001, 67) toteaa, että laatu- ja tehokkuusajattelu - erinomaisuus, tehokkuus ja tuloksellisuus - verhoillaan kohti yhä kiristyvää kontrollia ja yhä lisääntyvää koulutusmarkkinointia. Tämä näkyy myös vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa.

Toisin kuin vuoden 1994 opetussuunnitelmassa uudessa opetussuunnitelman perusteissa tavoitteet ja sisällöt on kirjattu tarkkaan vuosiluokittain. Opetus-

¹ Teoksessa Jauhiainen, Rinne & Tähtinen (toim.) 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit voi tutustua laajemmin suomalaisen ja eurooppalaisen koulutuspolitiikan viimeaikaisiin muutoksiin.

suunnitelman perusteisiin sisältyy yhteiset kriteerit arvioinnin perustaksi: hyvän osaamisen kriteerit tiettyjen vuosiluokkien kohdalla ja päättöarvioinnin kriteerit perusopetuksen päättyessä. Päättöluokkiin kohdistuvan oppimistulosten kansallisen arvioinnin ja tiettyjen vuosiluokkakohtaisten arviointikriteereiden avulla mitataan oppilaiden oppimista ja opettajien opettamista, koulutuksellista tehokkuutta. Uusikylä (2002, 52) tuo esille, että jatkuva opetuksen arviointi ja koulujen vertailu ohjaa helposti faktojen opettelemiseen ja testien ennakointiin ja karsii mahdollisuutta oppilaslähtöiseen suunnitteluun. Ballin (2001, 33) mukaan arviointi- ja suorituskeskeisyys tuhoavat myös yhteisöllisyyden ja rohkaisevat kilpailevaan individualismiin. Vaarana on siis, että lisääntyvä tehokkuuden mittaaminen ja kilpailuttaminen ehkäisevät uudessakin opetussuunnitelmassa vaadittua yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä koulussa.

Yhteistyön ja yhteisöllisyyden merkitystä korostettiin jo 1990-luvun opetussuunnitelmissa. Nähtiin, että oppija tarvitsee henkiseen kasvuunsa muita ihmisiä, keskinäistä yhteenkuuluvuutta, luottamusta ja yhteisvastuuta. Yhdessä oppimisen katsottiin auttavan parhaimmillaan ratkaisemaan todellisia ongelmia ja kehittämään hyvää elämää, luovuutta ja kulttuuritaitoja. Oppijan tarvitsi näin kehittää sekä omaa itsenäistä opiskeluaan että yhteistyössä oppimisen taitojaan. (Kohonen & Leppilampi 1994, 22–24; Näkökulmia elinikäiseen oppimiseen 1997:14, 27.) Myös uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPS 2004, 16) painotetaan yksilöllistä oppimista ja sitä tukevaa vastavuoroisessa yhteistyössä oppimista. Oppilasta ei nähdä enää passiivisena vastaanottajana vaan aktiivisena, vastuullisesti oppimisprosessiin osallistujana. Oppilas valikoi, tulkitsee ja rakentaa tietoa aiemmin oppimansa perusteella itsenäisesti ja yhteistyössä ongelmanratkaisua sisältävässä prosessissa. Opetussuunnitelmassa pidetään keskeisenä ymmärtämistä ja ajattelemista ja jätetään tai pyritään jättämään vastuu oppimisesta oppijalle itselleen. Uusi rooli edellyttää oppilaalta uusia oppimaan oppimisen taitoja, vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja, tiedonhankintataitoja ja vastuun ottamista omasta oppimisestaan sekä oman ymmärryksen syvyyden ja oman osaamisen arviointia eli metakognitiivisia taitoja (ks. Helakorpi, Juutti & Niemi 1996, 114; Hakkarainen ym. 2001, 165; Ropo & Huopainen 2001, 95). Koulun tehtävänä onkin Kohosen ja Leppilammin (1994, 27) mukaan vahvistaa oppilaiden monipuolista kasvua, kriittistä ajattelua ja halua elinikäiseen oppimiseen. Koulun on myös ohjattava oppilasta sietämään jatkuvaa muutosta ja omien arvojen uudelleen pohtimista.

Oppilaan roolin muuttuminen vaatii myös opettajaa muuttumaan tiedepedagogisesta didaktisen kasvatustieteen asiantuntijasta *konstruktivistisen oppimiskäsityksen ruumiillistumaksi* (Värri 2001, 36): on opittava ohjaamaan, jäsentämään ja tukemaan; on muututtava tiedon jakajasta tiedon kehittäjäksi ja rakentajaksi. Ohjaaminen tulee nähdä haasteellisena ymmärtämiseen ohjaamisena, sen selvittämisenä, mistä oppimisessa on kysymys ja mihin oppimisella pyritään (von Wright 1996, 12–15). Opiskelijan omatoimisuus ei tee kuitenkaan opettamista tarpeettomaksi. Opettajan tehtävä on arvioida, mitä oppilaat voivat konstruoida. Didaktisen kasvatustieteen asiantuntijuutta ei ole Uusikylän ja Atjosen (2002, 16) mukaan tarpeen unohtaa, sillä opettaminen ei tee opettajasta tiedon-

siirtäjää. Hyvä opettaja siirtää tietoisesti ja joustavasti vastuun painopistettä siten, kuin opetuksen tavoitteet vaativat.

Kun opettaja suunnittelee omaa opetustaan ja toteuttaa opetussuunnitelmaa, hän joutuu muokkaamaan tieteellistä tietoa uudelleen pedagogisista näkökulmista käsin. Tällöin voidaan puhua tietorakenteiden jäsentämisestä pedagogisiksi rakenteiksi (Aho 2002, 26). Opettajan on näin kyettävä yhdistämään teoria ja käytäntö toisiinsa, niin että oppilaiden on helppo omaksua opetussuunnitelman tavoitteissa asetetut päämäärät. Tähän tarvitaan itsenäistä, systemaattisesti ajattelevaa ja omaa työtään kehittävää opettajaa. (Kohonen & Leppilampi 1994, 55; Uusikylä & Atjonen 2002, 53.) Feldmanin (1997, 770) mukaan monet tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat kykenevät yhdistämään taidokkaasti pedagogisen tiedon ja opetuksen käytännön sekä erilaiset opettamisstrategiat. Uudet opetussuunnitelman perusteet vaativat opettajalta uudistumista. Tämä ei onnistu, jos opettaja ei pidä ammattiaan ongelmia ja haasteita sisältävänä työnä, jota hän itse pyrkii uudistamaan (Patrikainen 1999, 15). Kohonen ja Leppilampi (1994, 53) puhuvat opettajan ammatillisesta identiteetistä uutena asiantuntijuutena (new professionalism). Tähän he sisällyttävät opettajan halun suhtautua työhönsä tutkivasti ja ammattieettisesti. Värin (2001, 42) mukaan opettajan tulee olla aina valmis kehittämään itseään ja oppimaan uutta, toimimaan muutosagenttina.

Aktiivinen opettaja pyrkii kehittämään omaa työtään ja omia opetusmenetelmiään. Uuden opetusmenetelmän haltuunotto on opettajalle samanlainen oppimistapahtuma kuin minkä tahansa uuden asian oppiminen oppilaalle: opettaja motivoituu, aktivoituu, testaa ideoitaan ja reflektoi. Sahlberg (1996, 109) toteaa, että kyetäkseen hyödyntämään tehokkaasti uutta opetusmenetelmää opettajan on tunnettava menetelmän käsitteellinen viitekehys. Tällä tarkoitetaan kaikkia niitä opetusmenetelmään sisältyviä teorioita, filosofioita, periaatteita, oletuksia ja käsitteitä, joihin menetelmän rakenne ja toiminta perustuvat. Samalla tavalla voidaan olettaa, että jos opettaja haluaa kehittää työtään opetussuunnitelman suuntaisesti, hänen on tiedettävä opetussuunnitelman pohjana olevat tieteen paradigma, ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja opettamis- ja oppimiskäsitys. (Ks. myös Kohonen & Leppilampi 1994, 163–164; Patrikainen 1999, 15–17.) Jotta opettaja kykenee ohjaamaan oppilastaan realistiseen minä-kuvaan, terveeseen itseluottamukseen, sosiaaliin ja yhteistoiminnallisiin taitoihin, hänellä itsellään täytyy olla tieto myös omasta ihmiskäsityksestään sekä oppimisteoreettisesta ja pedagogisesta ajattelustaan (Patrikainen 1999, 8). Opettajan on siis voitava pohtia, kyseenalaistaa ja arvioida opetussuunnitelman perusteissa esitettyjä asioita. Tätä hän ei voi kuitenkaan tehdä ilman selkeitä kytkentöjä opetussuunnitelman taustalla oleviin tieteellisiin tutkimuksiin ja kunkin oppiaineen omiin tieteen teorioihin (Aho 2002, 25). Suomalaiseen opetussuunnitelmatraditioon näyttää kuitenkin kuuluvan, että opetussuunnitelman perusteisiin ei liitetä kirjallisuusviitteitä, joiden esiintuominen mahdollistaisi opettajan itsenäisen, syvemmälle menevän tiedon prosessoinnin.

1.3.2 Yhteisöllinen kielinäkemyks ja laaja tekstikäsitys uudessa opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPS 2004, 44) äidinkieli ja kirjallisuus nähdään monitieteisenä oppiaineena, mikä edellyttää opettajilta monipuolista tieteenalojen tuntemusta ja oppiaineen sisällöltä laajaa opiskeltavien asioiden kirjoa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtävänä pidetään oppilaan kiinnostuksen herättämistä ja tiedon kehittämistä kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Opetuksen tulee perustua yhteisölliseen kielinäkemykseen ja laajaan tekstikäsitukseen. Opetus pohjaa oppilaan aiempiin kielellisiin ja kulttuurisiin taitoihin ja kokemuksiin ja kehittää myös suunnitelmallisesti opiskelu- ja vuorovaikutustaitoja erilaisissa kielenkäyttö- ja viestintätilanteissa. Opettaminen on ohjaavaa ja tukevaa ja oppiminen prosessinomaista aiemmin opitun varaan rakentuvaa, aktiivista työskentelyä. Opetuksen tavoitteena on puolestaan saada oppilaasta aktiivinen ja eettisesti vastuullinen viestijä ja lukija, joka pääsee osalliseksi kulttuurista ja kykenee osallistumaan ja vaikuttamaan yhteiskuntaan. Taustalla näkyy sosiokonstruktivistinen ajattelu, jonka mukaan opettaja ohjaa oppilasta tiedon etsimiseen ja välittämiseen sekä itsenäisessä työskentelyssä että ryhmän jäsenenä.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteiden keskeisten uusien käsitteiden, yhteisöllisen kielinäkemyksen ja laajan tekstikäsitteen, taustalla vaikuttaa mm. kielitieteen käsite tekstitaidot (literacy²) (Luukka & Leiwo 2004, 21). Tekstitaidot yhdistävät lukemisen, kirjoittamisen ja kielitiedon yhteisöllisten tekstikäytännöiden hallinnaksi, ja ne ovat sidoksissa tekstilajeihin. Koska lukemista, kirjoittamista ja kielitietoa ei voida erottaa toisistaan, niitä on käsiteltävä opetuksessakin yhdessä tekstitaitoina (Luukka 2004a, 146). Tekstitaitojen hallitsemisen katsotaan antavan taidot aktiiviseen ja osallistuvaan kansalaisuuteen (Luukka & Leiwo 2004, 21).

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan (OPS 2004, 44) yhteisöllinen näkemys kielestä pitää sisällään ajatuksen siitä, että yksilön on opittava käyttämään kieltä yhteisön tavoin. Näin hän juurtuu yhteisöön ja sen tietoon. Keskeistä on siis tiedon rakentaminen kielen avulla yhteisössä. Laajaan tekstikäsitukseen kuuluu puolestaan tekstien ymmärtäminen puhuttuina ja kirjoitettuina, kuvitteellisina ja asiateksteinä, sanallisina, kuvallisina, äänellisiä ja graafisina. Enää eivät riitä yksistään perinteiset genret, kuten kertomukset, kuvaukset, asiateksti, argumentit tai ohjeet. On opittava tulkitsemaan, lukemaan ja kirjoittamaan kuvia, grafiikkaa, ääntä ja liikettä; taulukoita, lomakkeita, karttoja ja piirroksia; verkkosivuja, tekstiviestejä ja sähköpostiviestejä; tekstejä ja hyper-tekstejä (P. Linnakylä, luento 15.11.2002; Luukka 2004c, 115–116).

Laaja tekstikäsitys nousee Christien ja Missionin (1998, 9–11) mukaan semiotiikasta, merkkien ja symboloiden tutkimisesta. Kun tutkimme merkitysten muodostumista, tutkimme erilaisia symbolisia järjestelmiä, joilla ihminen rakentaa maailmaansa. Kieli sinänsä on yksi tällainen merkityksiä rakentava, se-

² Literacy-käsitteestä lisää mm. Stubbs 1980; Cope & Kalantzis 1993; Barton 1994; Barton, Hamilton & Ivanic (toim.) 2000.

mioottinen järjestelmä, mutta siihen liittyvät tiiviisti aina myös muut semioottiset järjestelmät, kuten esimerkiksi musiikki, tanssi, kuvataide, videot tai pukeutuminen. Näiden kaikkien sanotaan yhdessä rakentavan tekstin merkitykset. (Ks. myös New London Group 2000, 19–20.) Laajaan tekstikäsitteeseen sisältyy ajatus, että kieltä opitaan kaikkialla, mutta koulussa myös muualla kuin äidin kielen ja kirjallisuuden tunneilla. Kirjoittamista opitaan reaaliaineiden tunneilla, kielitieto lisääntyy vieraita kieliä opiskeltaessa tai kaunokirjallisuutta luetaan historian tunneilla. Oppilaat oppivat lukemaan ja tulkitsemaan kuvan ja symboleiden merkityksiä kuvataiteen tunneilla mutta myös uskonnossa tai matematiikassa. Oppilaat oppivat lukemaan ja tulkitsemaan liikkeen merkityksiä tanssitunnilla, ilmaisutaidossa mutta myös fysiikassa. Oppilaat oppivat ymmärtämään pukeutumisen erilaisia merkityksiä koulun arjessa mutta myös koulun juhlassa. Kielen ja merkitysten oppiminen on yhteisöllistä arjen maailmassa oppimista. Kieli on koko kulttuuri, jonka kautta ymmärrämme ja toimimme. Kyse on tällöin kulttuuristen tekstikäytänteiden oppimisesta ja niihin kasvamisesta (Luukka 2004b, 15).

Kieltä ei nähdä myöskään sääntöinä, vaan pikemminkin erilaisina valintoina, joita oppilaat oppivat tekemään kontekstin mukaan (Christie & Mission 1998, 11). Oppilas oppii valitsemaan tarvitsemansa kielimuodon sen mukaan, onko kyseessä kaunokirjallinen teksti vai asiateksti tai tekstiviesti vai hyperteksti. Kyse on siis oikean rekisterin valinnasta eli siitä, että valittu kieli sopii tarkoitukseen, tilanteeseen ja yleisöön. Oppilas ymmärtää, että tekstiviestin kieli on erilaista, kun se lähetetään opettajalle tai ystävälle. Oppilas tietää, että työpaikkahakemuksen kielen tulee olla asiallista eikä huolimattontaa puhekieltä, ja oppilas oppii valitsemaan oikean puhetyylin puhuessaan vanhempainillassa tai koripalloharjoituksissa. Kun oppilas oppii tekemään relevantteja valintoja rakentaakseen tärkeitä merkityksiä, hän on oppinut käyttämään kieltä. (Ks. myös Macken-Horarik 1996, 233.)

Cope ja Kalantzis (2000, 5–7) täydentävät uusimmissa pohdinnoissaan literacy-käsitettään. Perinteinen tekstitaitokäsité ei riitä vastaamaan monikulttuurisen ja laajenevien kommunikointikanavien maailman vaateisiin, koska perinteiseen tekstitaitokäsitteeseen sisältyy pelkästään tietyn kansallisen kielen muoto, joka on pysyvä systeemi ja perustuu säännöille. Haastavamman ja laajemman käsityksen he nimesivät multiliteracyksi (laajaksi tekstitaitokäsitykseksi), joka kattaa muutakin kuin vain kielen eli kielen lisäksi myös kulttuurin, kontekstin ja sosiaalisuuden, siis yhteisöllisyyden ja vahvan yhteiskunnallisen näkökulman.

New London Group (2000, 9–37) nostaa esiin keskeisiä multiliteracy-pedagogiikkaan kuuluvia piirteitä: autenttisuuden, yhteisöllisen ja tiedostavan oppimisen, kriittisyyden ja siirtovaikutuksen (vrt. myös van Lier 1996, 1–23). Seuraavassa suluissa olevat englanninkieliset termit viittaavat tutkijaryhmän artikkeliin. Multiliteracy-pedagogiikkaan kuuluvat autenttiset oppimistilanteet. Oppilaiden oppimisen lähtökohtana tulee olla aidot kysymykset, aidot tekstit ja aidot tilanteet, joiden kautta uusi asia ymmärretään tai ongelma ratkaistaan yhdessä (vrt. Hakkarainen ym. 2001, 216). Jos ajatellaan autenttisuutta vain

kapeasti aitoutena, aitojen oppimistilanteiden luomisena tai aitojen tekstien käyttämisenä, olemme opetuksessa mahdottomassa tilanteessa. Autenttisuus ei tarkoita pelkkää aitoutta vaan siihen liittyy myös mielekkyys, todellisuuden vastaavuus ja kulttuurisidonnaisuus. Luukan ja Leiwon (2004, 23) mukaan kielenkäyttö on autenttista, jos se on sosiaalisesti merkityksellistä ja perustuu sosiaaliseen todellisuuteen tai luo sitä. Esimerkiksi mielipideteksti, joka kirjoitetaan ja lähetetään paikalliseen sanomalehteen, satukirja, jonka oppilaat kirjoittavat ja panevat myyntiin, tai kesätyöpaikkahakemus, jolla oppilas onnistuu saamaan tulevana kesänä työtä, täyttävät autenttisuuden vaatimuksen. Kyse on oppilaan todellisesta tekstistä, oppilaan elämään liittyvästä tekstistä. Tähän liittyy myös yhdessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa työskenteleminen, jolloin oppilaat voivat hyödyntää toistensa eksperttiyttä ja mahdollisuutta oppia toisiltaan (situated practice).

Multiliteracy-pedagogiikkaan kuuluu myös pohdintaa siitä, miten tekstit rakentuvat eli erilaisten tekstilajien tietoista analyysia. Tähän tarvitaan metakielen hallintaa ja tietoisuutta opitusta. Yhdessä mietitään, mistä mielipideteksti rakentuu, mitkä ovat sen kielelliset keinot, millaisissa konteksteissa se esiintyy, mikä on sen tavoite tai kuka on sen takana. Ajatuksena on, että sekä opettajan että vertaisryhmän kanssa työskennellessään oppilas kykenee vaikeampiin suoriutuksiin kuin yksin (overt instruction).

Edelleen laaja tekstikäsitys edellyttää kriittistä suhtautumista teksteihin (critical framing). Opittua asiaa tarkastellaan erilaisessa kontekstissa ja toiseltaisesta näkökulmasta. Miten teksti muuttuu, jos suomalainen kansansatu laitetaan afrikkalaiseen kontekstiin tai jos moottoritiehankkeen puolesta valtakunnalliseen lehteen kirjoitettu mielipideteksti istutetaan hanketta vastustavien luonnonsuojelijoiden lehteen? Näin oppilas tarkastelee tekstiään uudesta näkökulmasta ja laajentaa omaa tietoisuuttaan kielestä ja sen merkityksistä sekä oppii luomaan uusia tekstejä. Lopullisena tavoitteena on oppilaan kyky ja ymmärrys soveltaa oppimaansa käytäntöön: oppilas kykenee hyödyntämään tekstitaitojaan omaan elämäänsä ja yhteiskunnassa selviytymiseen (transform practice). Oppilas osaa kirjoittaa tarvittavat anomukset, hän osaa täyttää lomakkeet, hän osaa kirjoittaa työselostuksen tai hän osaa esittää kirjallisesti mielipiteensä.

Yhteisöllisen kielinäkemyksen ja laajan tekstikäsityksen taustalla vaikuttaa tekstitaitokäsitteen lisäksi genre-pedagogiikka. Genre-pedagogiikka tarkoittaa Australiassa Sydneyn-koulukunnassa kehitettyä kirjoittamisen opetuksen suuntausta, jossa opetuksen tavoitteet määritellään yhteisöllisestä ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Luukka (2004a, 146–151) katsoo, että genre-pedagogiikkaa voi hyödyntää kirjoittamisen opettamisessa, mutta näkee sen laajemman merkityksen tekstitaidon opettamisessa. Hänen mukaansa genre-pedagogiikka pyrkii tietoiseen kielen tarkastelemiseen ja analysoimiseen, prototyyppiä jättäen. Eri tekstilajit rakentuvat omalla tavallaan, ja niissä on omat kielelliset konventionensa, joiden ymmärtämisestä ja opiskelemisesta on kyse. Koulun tehtävä on opettaa oppilaat tunnistamaan tekstilajien konventiot ja tekemään relevantteja kieli-
valintoja.

Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessissa on kyse siitä, että opettaja opettaa ja oppilas opiskelee tekstin tekemistä tietoisesti. Prosessin eri vaiheita tarkastellaan yhdessä ja menetelmää harjoitellaan pienryhmissä. Oppiminen vaatii tiedostavaa, systemaattista ja pitkäjänteistä opettamista. Prosessi toimii siis kirjoittamisen opiskelemisen menetelmänä. Genre-ajattelu tukee kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin tyylistä opiskelua siinä, että genre-pedagogiikka vaatii myös itse kielestä ja teksteistä tiedostumista (Luukka 2004b, 16–17). Kirjoittamisen opetus perustuu yhteiseen metakieleen, jonka avulla analysoidaan erilaisia tekstejä sekä kieliopillisella että rakenteellisella tasolla. Samanlaista metakielen hallintaa tarvitaan myös kirjoittamisprosessin palautteenantokeskustelussa. Genre-pedagoginen opetus pyrkii nostamaan myös oppilaiden kielellistä tietoisuutta ja tuntemusta yhteisönsä puhetavoista ja erilaisten tekstien hallinnasta, ja se korostaa kirjoittamisen opettamisessa tekstin sosiaalista, yksilöllistä ja kulttuurista luonnetta. Mukana on tiiviisti myös toiminnallinen aspekti: kieltä opitaan ja opiskellaan toimimalla tekstien kanssa. Kirjoitus-, keskustelu- ja muokkausprosessi kirjoittamisen opettamisen ja oppimisen tapana ja genre-pedagoginen ajattelu täydentävät toisiaan: molemmissa on kyse oppilaan tietoisuuden lisäämisestä toiminnan kautta. (Genre-pedagogiikasta lisää, Luukka 2004b, 145–160.)

Jatkuvasti muuttuva maailma vaatii opiskelijalta tekstitaitojen haltuunottoa. Tässä opettamis- ja oppimisprosessissa opettaja ohjaa, rakentaa ja muotoilee oppimisympäristöjä, jotka tarjoavat oppilaalle keinot itsenäisen ajattelun omaksumiseen. Christien ja Missionin (1998, 5–7) mukaan opettaja opettaa taitoja ja edellytyksiä, joilla päästään valtaan ja omaksutaan yhteiskunnassa tarvittavia tekstejä eli vahvistetaan vallalla olevaa ideologiaa. Toisaalta opettajan tehtävä on ohjata opiskelija kykeneväksi sellaiseen itsenäiseen ajatteluun, jolla vallalla olevaa ideologiaa voidaan kyseenalaistaa. Tekstitaidon opettamisessa on tärkeää erottaa, miten tekstit toimivat toisaalta sellaisenaan ja toisaalta sosiaalisten päämäärien välineinä. Perustavoitteena on kuitenkin pitää huolta, että kaikki oppilaat hyötyvät oppimisesta ja kykenevät täyteen ja oikeudenmukaiseen sosiaaliseen osallistumiseen yhteiskunnassa. (Ks. myös New London Group 2000, 9, 19–20.) Luukan (2004b, 118) mielestä onkin tärkeää pohtia, millaisiin tekstitaitoihin oppilaat kasvavat ja sosiaalistuvat luonnostaan ja millaisia tekstitaitoja yhteiskunta edellyttää koulun opettavan, jotta kaikki oppilaat saisivat tasa-arvoiset lähtökohdat ja mahdollisuudet elämässä.

1.3.3 Uusi opetussuunnitelma ja kirjoittamisen opettaminen ja oppiminen

Uuteen opetussuunnitelmaan (OPS 2004) sisältyvät käsitteet laaja tekstikäsitys ja yhteisöllinen kielinäkemykset haastavat opettajat kehittämään kirjoittamisen opettamista. Käsitteet vaativat uusien asioiden opiskelemista. Ne vaativat opettajalta uudentlaisia tehtäviä kirjoitusprosessin ohjaajana ja uudentlaisten kirjoittamis- ja oppimisprosessien rakentajana. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPS 2004, 16) oppiminen nähdään yksilöllisenä ja yhteisöllisenä tietojen ja taitojen rakennusprosessina, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Tämä on juuri sitä, mitä Tynjälä (2002, 19) kaippaa koululta: oppilaan aktiiv-

vista, luovaa toimintaa, jossa tiedot rakentuvat yksilön ajattelun ja yhteisölliseen toimintaan osallistumisen kautta. Prosessinomaisen kirjoittamisen opettamiseen ja oppimiseen rakentamisen metafora käy erittäin hyvin. Puhutaan siitä, miten ajatukset rakentuvat tekstiksi, miten keskustelu rakentaa tekstiä tai miten tekstin tekijä rakentaa tekstiään; miten tämä kaikki rakentuu aiemman tiedon pohjalle yhteistyössä vertaisryhmän kanssa ja miten samalla koko ajan rakennetaan uutta tietoa, uusia käsitteitä. Toiminta on hyvin tietoista.

Kirjoittamisen opettamisessa ja oppimisessa korostuvat metakognitiiviset taidot ja niiden tietoinen opiskelu. Hakkarainen ym. (2001, 6-7) esittävät, että kun oppilas oppii tiedostamaan oman älyllisen toimintansa, ohjaamaan ja säätelemään sitä ja lopulta arvioimaan omaa taitoaan, voidaan puhua metakognitiivisten taitojen kehittymisestä. Mitä paremmat tiedot oppilaalla on omista älyllisistä voimavaroistaan, ajattelutavoistaan ja strategioista sekä tieto erilaisista ongelmanratkaisutilanteista ja tehtävistä, sitä paremmin hän voi vaikuttaa omaan tiedon käsittelyynsä ja tapaansa toimia. Tutkimus on osoittanut metakognitiivisten taitojen olevan tärkeä tekijä esim. oppimaan oppimisessa, mutta myös kirjoittamisprosessissa.

Sharples (1999, 6-7) puhuu kirjoittamisen edellytyksistä, jotka oppilaalla täytyy olla ennen varsinaista kirjoittamisprosessia. Näihin hän liittyy mm. kirjoittajan tiedot ja taidot, jotka liittyvät kieleen, kielen käyttöön ja kirjoitusaiheeseen. Varsinainen kirjoitusprosessi, joka sisältää jälleen omat edellytyksensä, kuten erilaiset kirjoittamisstrategiat, rakentuu sitten Sharplesin mukaan yhteydessä oppilasta ympäröiviin kulttuurisiin teksteihin. Kulttuurisilla teksteillä ymmärretään esimerkiksi oppilaan omia tekstejä, kotiin, kouluun ja harrastuksiin liittyviä tekstejä sekä median ja yhteiskunnan tekstejä (Luukka, luento 15.11.2002). Edellytysten oppiminen vaatii oppilaalta tarvittavan tiedon tiedostamista, älyllistä toimintaa, sen ohjaamista ja säätelemistä, mutta myös oman työskentelyn arvioimista. Ennen kuin oppilas voi ottaa vastuun omasta ja oppilastovereidensa kirjoittamisen oppimisesta, hän tarvitsee paljon tukea ja ohjausta. Sen jälkeen kun oppilaat ovat saavuttaneet edellytykset omaehtoiseen kirjoittamiseen, opettajan kontrolli kirjoittamisesta siirtyy asteittain oppilaille.

Jotta oppilaasta voisi kehittyä uudenlainen oppija, häntä on ohjattava yksilöllisesti ja monipuolisesti. Konstruktivistiseen ajatteluun kuuluu, että oppiminen on konteksti- ja tilannesidonnaista, ja sitä tukee ja ohjaa opettaja. Opettajan tehtävänä on luoda oppimisympäristöjä, jotka herättävät oppijassa kysymyksiä ja auttavat häntä löytämään vastauksia. Opettajan tehtävänä nähdään myös oppimisen auttaminen, aktiivinen osallistuminen oppimisprosessiin, ongelmien tunnistaminen ja tiedon rakentumisen seuraaminen ja edistäminen. Opetussuunnitelman perusteet (OPS 2004, 17) tarjoaa opettajalle luettelon työtapojen valitsemisperusteista. Valintaperusteet kuvaavat konkreettisesti ja selkeästi, millaista oppimista oppilaalta edellytetään: *aktiivista, tavoitteellista, vuorovaikutteista, joustavaa ja vastuullista*; ja millaisia strategioita oppilaan on omaksuttava elinikäisen oppimisen haltuun ottamiseksi: *vastuun ottamista omasta opiskelusta, oman toiminnan reflektointia ja tietojen ja taitojen soveltamista uusiin tilanteisiin*.

Uudet opetussuunnitelman perusteet (OPS 2004) määrittelevät edeltäjänsä tarkemmin oppimisen tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit, joskin aina se, mitä arviointikriteereissä vaaditaan osattavaksi, ei ole kirjattuna tavoitteissa tai sisällöissä. Tällöin on vaarana, että arviointikriteerit alkavat ohjata opettamisen tavoitteita ja koulussa opiskellaan yhä enemmän vain sitä, mitä tullaan mittaamaan (Uusikylä & Atjonen 2002, 169). Äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteissa (OPS 2004, 51–52) arvostetaan uuden ajattelun mukaisia formaalisia tavoitteita, eli tärkeää on se, miten opitaan, ei niinkään, mitä opitaan: *oppilas kehittää viestintävalmiuksiaan, oppilas monipuolistaa lukuharrastustaan*. Vaikka nykyisin oppilaat Uusikylän ja Atjosen (2002, 167) mukaan ohjataankin hankkimaan tietoa, erittelemään sitä ja hallitsemaan sitä kriittisesti ajatellen, ei tietojen opiskelu ole suinkaan turhaa. On vain mietittävä, millä koulussa opiskeltavilla sisällöillä on käyttöarvoa elämässä. Tavoitelauseet, joissa näkyy perinteisen koulun materiaalien tavoitteiden painotus, kuten *oppilas oppii perustietoa omasta äidinkielestään, sen rakenteesta, vaihtelusta ja muuttumisesta* (OPS 2004, 52), ovat edelleenkin tarpeellisia opiskelemisen tavoitteita.

Tavoitteiden ja arviointikriteereiden sisällöt on jaoteltu uudessa opetussuunnitelmassa (OPS 2004) samannimisten otsikoiden alle, mutta keskeiset sisällöt on jäsennelty osin toisella tavalla. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisen tavoitteissa ja arviointikriteereissä mm. tekstin tulkitseminen ja tekstin tuottaminen on kuvattu erillisinä taitoina. Keskeisissä kirjoittamiseen liittyvissä sisällöissä tekstinymmärtäminen, kirjoitelmien laatiminen ja jopa tiedonhallintataidot on lokeroitu omiksi kokonaisuuksikseen (OPS 2004, 51–54), ikään kuin voisi olla tekstin laatimista ilman ymmärtämistä tai tekstin laatimista ilman aineiston hankkimista, valikoimista ja ryhmittelemistä. Vaarana on, että opetuskin etenee herkästi erillisinä taitoina vastoin laajan tekstikäsityksen periaatteita (ks. Luukka & Leiwo 2004, 22).

Vuorovaikutustaidot on esitetty omana kokonaisuutenaan sekä tavoitteissa, sisällöissä että arviointikriteereissä. Vuorovaikutustaitojen tavoitteita ja sisältöjä koskevissa lausumissa opetussuunnitelman perusteet välttävät käyttämästä konkreettista ryhmäsanaa, vaikka opetuksen taustalla tulisi olla nimenomaan ryhmän merkitystä ensisijaisesti korostava yhteisöllinen kielinäkemys. Ryhmäkäyttäytymiseen liittyvää tietojen ja taitojen opiskelemista voi hakea kuitenkin joistakin ilmauksista, joskin samoja taitoja tarvitaan myös kahdenkeskisen viestinnän harjoittelemisessa. Tavoitteissa puhutaan *vuorovaikutussuhteen rakentamisesta, erilaisista viestintäympäristöistä ja erilaisista näkemyksistä ja tavoista osallistua vuorovaikutukseen, sisällöissä puolestaan erityyppisistä keskusteluista, vuorovaikutuksen perustiedoista, menettelyistä ristiriitatilanteessa tai palautteen antamisesta ja vastaanottamisesta* (OPS 2004, 51–52). Päätösarvioinnissa ovat kuitenkin arviointikriteereinä useissa kohdissa selvästi mainittuina ryhmän ja oppilaan taidot toimia ryhmän jäsenenä. Niissä arvioidaan halua ja rohkeutta ilmaista itseään ryhmän jäsenenä, kykyä ottaa puheenvuoro ideointi- ja ongelmanratkaisukeskusteluissa ja muissa ryhmäviestintätilanteissa, taitoa edistää ryhmän pääsyä tavoitteisiin, kykyä antaa ja vastaanottaa palautetta sekä taitoa työskennellä tavoitteellisesti ryhmässä (OPS 2004, 53–55). Prosessinomaisen kirjoittami-

sen näkökulmasta arviointikriteerit ovat toimivat. Ne vaativat opetettavaksi juuri sellaisia taitoja, joita prosessikirjoittaminen tarvitsee.

Kirjoittamisen opettamiseen ja oppimiseen liittyviä tavoitteita on kirjattu myös *taitoon tulkita ja hyödyntää tekstejä* ja *taitoon tuottaa tekstejä ja hyödyntää niitä*. Tulkitsemisen ja hyödyntämisen taidon tavoitteena on tekstityyppien ja tekstilajien tuntemuksen kehittäminen (OPS 2004, 51). Tätä tuntemusta edellytetään myös arvioinnissa. Tavoite antaa mahdollisuudet genre-pedagogiikan ja laajan tekstitaidon mukaiseen opettamiseen. Tekstityyppien ja -lajien opiskeleminen ja tuntemus auttavat oppilasta hyödyntämään oikeanlaista tekstiä oikeanlaisessa tilanteessa. Se, että oppilas tuntee eri tekstityypit ja -lajit, on myös ennakoedellytys kirjoittamisprosessissa onnistumiselle. Tavoitteen saavuttamiseksi oppilaan täytyy opiskella keskeisten oppisisältöjen mukaan (OPS 2004, 52) perinteisiä tekstityyppejä, kuten kuvailevia, kertovia, ohjaavia, pohtivia ja kantaa ottavia tekstejä. Joitakin uuteen ajatteluun ohjaavia tekstilajeja, kuten lomakkeita, graafisia kuvioita, karttoja, verkkosivuja tai sähköpostiviestejä, olisi sisällöissä kuitenkin voitu mainita. Yksittäisen opettajan vastuulle jää joka tapauksessa päättää, mitä ovat sisällössä mainitut kulttuurisesti keskeiset tekstilajit.

Laajan tekstikäsitteilyn mukaista opiskelua tukee sisällöissä vielä vaatimus opettaa tekstien verbaalisia, visuaalisia ja auditiivisia keinoja merkitysten rakentajina (OPS 2004, 52). Tässä vaatimuksessa korostuu sähköisten viestinten tuntemus ja käyttö. Näitä tietoja ja taitoja tarvitaan myös yhdeksännen luokan lopussa, kun arvioidaan oppilaan kykyä suunnistaa monenlaisessa tekstiympäristössä ja tunnistaa arjen ja median tekstilajeja (OPS 2004, 54). Kun oppilas tuntee median ja osaa käyttää sitä, hän kykenee hankkimaan itselleen tarvittavaa tietoa ja taitoa toimia nyky-yhteiskunnan vaatimusten mukaan. Mediataito auttaa myös oppilasta kulkemaan tekstien maailmassa tiedostavana tekstin lukijana ja tuottajana.

Tekstien tuottamisen ja hyödyntämisen tavoitteissa (OPS 2004, 51) lähdeään ajatuksesta, että oppilas kehittyy monipuoliseksi ja persoonalliseksi kirjoittajaksi ja rohkaistuu tuomaan esille ja perustelemaan omat näkemyksensä. Tärkeänä tavoitteena pidetään myös taitoa hyödyntää opittua kielitietoa kirjoittamiseen. Kun Lappalaisen (2001, 130; 2003, 109) tutkimusten mukaan oppilaat hallitsevat vain kohtalaisesti oikeakielisyyttä ja kielentuntemusta, on tämä vaatimus oikeasuuntainen ja tärkeä. Sen tärkeys näkyy myös siinä, että kielitiedon opiskeleminen on asetettu selvästi tavoitteeksi ja merkitty sisällöksi, ja se vaaditaan osattavaksi arviointikriteereissä. Viimeaikaiset tutkimustulokset (Lappalainen 2001, 134; 2003, 110) osoittavat myös selvästi, että oppilaat suunnittelevat tekstinsä puutteellisesti ja eivät kykene etenemään tavoitteellisesti. Oppilailla ei ole myöskään vakiintuneena käytäntönä muokata tekstejään ja kirjoittaa versioita uudelleen (Lappalainen 2001, 39). Opetussuunnitelmassa tavoitteeksi onkin asetettu tottuminen suunnittelemaan ja etenemään tavoitteellisesti kirjoitustehtävissä (OPS 2004, 51). Kirjoittamisprosessin ja erilaisten kirjoittamisstrategioiden hallitseminen olisi voinut olla myös kirjoitettuna tavoitteena, koska se on sisällytetty keskeisiin sisältöihin *tekstintekoprosessin vakiinnuttamisena* ja koska sitä vaaditaan myös päättöarvioinnin kriteereissä: *tuntee – – kirjoitelman laa-*

timisen prosessin ja soveltaa tietoaan tekstejä tuottaessaan (OPS 2004, 53–54). Jos opettaja tuntee kirjoittamisprosessin eri vaiheet, hänelle avautuu mahdollisuus hyödyntää menetelmää opetussuunnitelman mukaisesti erityisesti kirjoittamisen opettamisessa mutta myös monien muiden opetussuunnitelmassa olevien tavoitteiden saavuttamisessa. Jos opettaja ei ole sisäistänyt prosessinomaisen kirjoittamisen menetelmiä, hänen on vaikea havaita punaista lankaa, jota seuraamalla opetussuunnitelma tukee niiden menetelmien käyttämistä.

Kun kirjoittamista opiskellaan prosessinomaisin keinoin, arvioinninkin tulee kohdistua sekä prosessiin että lopulliseen tuotokseen. Uudessa opetussuunnitelmassa tämä otetaan jollakin tavalla huomioon. Opintojen aikaisesta arvioinnista on vastuu annettu opettajalle ja oppilaalle. Opetussuunnitelman (OPS 2004, 260–262) mukaan arviointi nähdään jatkuvana, tavoitteellisena ja kannustavana. Opettaja pyrkii arvioidessaan ohjaamaan oppilasta ja antamaan hänelle arviointipalautetta oppimisen edistymisestä eri osa-alueilla. Opettaja arvioi oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tavoitteena oppilaan oman ajattelun tiedostaminen ja oman oppimisensa ymmärtäminen. Työskentelyn arvioinnissa on tavoitteena kehittää oppilaan oppimaan oppimisen taitoja, käyttäytymisessä puolestaan ohjata oppilasta ottamaan huomioon muut ihmiset, arvostamaan työtä ja noudattamaan sääntöjä. Opintojen aikana annetussa arvioinnissa oppilaan on tärkeää saada palautetta oppimisestaan ja edistymisestään, ei pelkästään tuotoksista vaan myös oppimisprosessista. Oppilas arvioi omaa opiskeluaan (OPS 2004, 262) asetettujen tai asettamiensa tavoitteiden pohjalta. Arvioidessaan hän oppii tiedostamaan omaa edistymistään ja säätämään oppimisprosessiaan. Opettajan tehtävä on ohjata ja kannustaa oppilasta itsearviointiin. Vertaisarvioinnin velvoitteen kirjaaminen opetussuunnitelman perusteisiin olisi tuonut selkeän vaateen yhteistyöstä, varsinkin kun perusteissa muuten korostetaan yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutuksessa toimimista.

Päättöarviointi jää opetussuunnitelman mukaan (OPS 2004, 264) pelkästään opettajan tehtäväksi. Opettaja määrittelee, miten hyvin oppilas on opiskelun päättyessä saavuttanut oppimäärän tavoitteet oppiaineessa. Tämän vuoksi tavoitteiden, keskeisten sisältöjen ja arviointikriteereiden tulisi olla linjassaan, etteivät ylimitoitettut kriteerit alkaisi ohjata opetusta. Päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 (OPS 2004, 53–55) ovat kuitenkin niin laajat ja vaativat, että jotain ohjeita ja painotuksia olisi toivonut esitettävän. Ovatko päättöarvioinnin kriteereiden osiot tasa-arvoisia? Onko kaikissa osioissa saavutettava hyvät taidot ol-lakseen hyvä kahdeksaisen oppilas? Kompensoiko yhden osion kiitettävät taidot toisen osion välttävän saavutuksen? Päättöarvioinnin kriteerit määrittelevät oppilaan saavuttaman tieto- ja taitotason. Opetussuunnitelman mukaan työskentelemisen arviointi sisältyy arvosanaan. Näin kirjoittamista arvioitaisiin päättöarvioinnissa myös prosessin hallitsemisen osalta.

Entä asenteet? Asenteet tiedon rakentamiseen, asenteet työn tekemiseen, asenteet oppiaineeseen tai asenteet oppilastoveria ja luokkayhteisöä kohtaan? Yleisesittelyssä olisi voinut myös pohtia oppilaan asennoitumista oman äidinkielen oppimiseen ja sen vaikutusta päättöarvosanaan, kun asenteita kuitenkin mitataan arviointikriteerein. Asenteita arvioidaan jonkin verran työskente-

lyn arvioinnin yhteydessä (OPS 2004, 262), jolloin tarkastellaan oppilaan työskentelyssään osittamaa vastuullisuutta ja kykyä toimia yhteistyössä toisten kanssa. Asenteet näkyvät jollain tavoin myös päättöarvioinnin kriteereissä: [oppilas] *haluaa ja rohkenee ilmaista itseään, toimii rakentavasti ja antaa rakentavaa palautetta* (kahdessa viimeisessä asenteen lisäksi arvioidaan myös taitoa) (OPS 2004, 53–55). Vaikka kriteereiden määrittäminen asenteille ja niiden objektiivinen mittaaminen on vaikeaa, olisi opetussuunnitelman perusteissa voitu vielä selvemmin osoittaa myös asenteiden näkyminen päättöarvioinnissa. Päättöarvioinnissa on kuitenkin kyse tavoitteiden suuntaisesta oppilaan kokonaisvaltaisesta arvioinnista.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden tarkastelussa tulee esiin, että laajat päättöarvioinnin kriteerit vaativat myös sellaista osaamista, jota ei ole asetettu tavoitteeksi tai kirjattu sisältöön. Opettajat tietävät, että yhä enemmän opetusta ja oppimista kontrolloidaan valtakunnallisesti perusasteenkin eri vaiheissa. Tiedetään myös, että hyvin testeissä menestyneet koulut saavat motivoituneita oppilaita ja opettajia ja kunta panostaa myös rahallisesti menestyvään kouluun (ks. Simola 2001, 290–297). Jos haluaa oppilaidensa, itsensä ja samalla oman koulunsa menestyvän näissä testeissä, on vaarana, että opetuksen ja oppimisen suunnittelua ohjaavat liikaa päättöarvioinnin kriteerit. Unohtuuko tällöin yksilöstä ja hänen kehittymisen tarpeistaan lähtevä opettamisen ja oppimisen suunnittelu (Uusikylä ja Atjonen 2002, 60)?

Vuoden 1994 opetussuunnitelma antoi pohjan konstruktivistisen ajattelun kehittymiselle kirjoittamisen opettamisessa. Tuolloin oli jo näkyvissä yhteisöllinen aspekti, mutta sitä ei tuotu korostuneesti esille. Mukana oli monia prosessinomaista kirjoittamista tukevia tavoitteita ja sisältöjä, mutta niitä ei ole rohjettu käyttää riittävästi. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vahvistaa sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita ja antaa kehyyksen ja perustan opettajan käytännön työlle kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin opettamisessa ja oppimisessa.

Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelma nähdään sosiaalisesti rakentuvana, arvioinnin kohteena olevana prosessina. Opetussuunnitelma täsmentää perusteissa määriteltyjä opetusta ohjaavia yhteisiä tavoitteita, sisältöjä ja arviointikriteereitä ja tuo esiin ne käytännön toimet ja prosessit, joilla opettaja ja oppilas yhdessä pyrkivät asetettuihin päämääriin.

1.4 Katsaus oppilaiden kirjoittamistaitojen arviointituloksiin

Oppilaat kirjoittavat kouluaikanaan hyvin suuren määrän erilaisia tekstejä. Aiemmin vanha ainekirjoitusperinne edellytti, että oppilas kirjoittaa opettajalle arvioitavaksi viimeistellyn tekstin tietystä ajassa, yleensä kahdessa tunnissa. Aineen aiheet saatiin tuntitilanteessa; ennakkosuunnittelua ei ollut. Kahden tunnin aikana piti siis suunnitella, kirjoittaa, muokata ja viimeistellä. Tällainen tilanne viittasi vahvasti testaamiseen. Nykyisin kirjoittaminen mielletään tai

pitäisi mieltää todellisten tekstien tuottamiseksi, vaikka tiettyjä tekstejä edelleenkin arvioidaan. Oppilaat kirjoittavat paljon pieniä kirjoitelmia erilaista tarkoitusta varten; kaikkia ei edes viimeistellä loppuun saakka. Portfolioajattelu on tuonut tullessaan ajatuksen siitä, ettei kaikkia töitä tulekaan arvioida. Omaan salkkuun voi kerätä sekä harjoitteet, todelliset tekstit että arvioitavaksi tarkoitettut tekstit. (Ks. esim. Calfee & Perfumo 1993; Linnakylä, Pollari & Takala 1994; Linnakylä 1996; Pollari, Kankaanranta & Linnakylä 1996; Hakkarainen ym. 2001, 187–188.)

Koulun tekstit syntyvät tietyssä sen yhteisön tuntemassa toimintakulttuurissa. Näitä tekstejä voi pitää Maurasen (2000, 315) mukaan omana kirjoittamisen genrenään. Koulun teksti voidaan sijoittaa esimerkiksi institutionaliseen kontekstiinsa tai genresysteemin osaksi. Teksti on yksi kirjallinen luokkadiskurssi, jonka oppilaat tuottavat ja pienryhmä ja opettaja lukevat ja arvioivat. Koska opettaja arvioi ainakin joitakin tekstejä, oppilas mieltää herkästi kirjoittavansa vain opettajalle. Kirjoittamiskulttuuriimme ei ole juuri kuulunut todellisen vastaanottajan pohtiminen. Viime aikoina on kuitenkin yhä enemmän ruvettu kirjoittamaan myös todellisia tekstejä. Puhutaan autenttisista teksteistä (Widdowson 1990; Harris & Hodges 1995; Välijärvi ym. 2001; Sulkunen 2004). Edelleenkin tekstin tavoite voi jäädä hämäräksi ja pelkästään opettaja tekstin lukijaksi, mutta yhä selvemmin ovat mukaan tulleet myös todelliset kulttuuriset tekstit todellisine vastaanottajineen. Oppilaat kirjoittavat lehtien mielipidepalstoille, heidän tekstejään julkaistaan joko seinälehtinä koulun käytävillä tai nykyaikaisemmin verkkolehtenä koulun web-sivuilla, tai oppilaat kirjoittavat julkaistavan satukirjan. Todellisina lukijoina, tekstin vastaanottajina, voivat toimia pienryhmän jäsenet prosessin aikana, koulutoverit lukiessaan koulun web-sivuja tai seinälehtiä, lapset lukiessaan satukirjaa, opinto-ohjaaja tarkastessaan oppilaan työharjoitteluraporttia tai työnantaja valitessaan pätevää työntekijää kesätyöpaikkahakemusten perusteella. Koulun tekstien erikoisuuteen kuuluu edelleenkin tietyssä ajassa kirjoittaminen. Enää se ei ole niin kiivastahvista kuin muinoin, mutta tietyt aikarajoitteet ovat olemassa. Ja on syytäkin olla. Yksi kirjoittamisen taito on se, että kykenee nopeasti tuottamaan tekstiä. Aina ei ole mahdollisuutta suunnitella ja muokata tekstiä loputtomiin. Työelämässä tulee tilanteita, joissa vaaditaan hyvin suunniteltuja, loppuun asti mietittyjä, mutta myös lyhyessä ajassa valmiiksi saatettuja tekstejä.

Koulun tekstit ja kirjoittamistavat ovat alkaneet hiljalleen monipuolistua. Uusi opetussuunnitelma (OPS 2004) vahvistaa tätä kehitystä. Arviointitulokset kertovat kuitenkin karua kieltä perusopetuksen oppilaiden kirjoittamistaidosta. Kansainvälisen PISA-tutkimuksen (Kupari ym. 2004) erinomaiset tulokset äidinkielen ja kirjallisuuden lukemisen ja tekstinyymmärtämisen osa-alueella ja erinomainen menestyminen myös matematiikassa, luonnontieteissä ja ongelmanratkaisutaidoissa ovat aiheuttaneet tiedusteluja maamme ulkopuolelta koululaitoksemme opetuksesta ja opetusjärjestelyistä. Toisaalta opettajat ja tutkijat ovat seuranneet huolestuneina sitä, että äidinkielen ylioppilaskirjoitusten taso laskee ja perusopetuksen päättöluokkalaisilla ja seitsemännelle luokalle tuleville oppilailla on heikot kirjoittamisen taidot. Mitkä seikat voisivat selittää kirjoit-

tamistaidoissa olevia puutteita? Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2001 ja 2004 ja 7.-luokkalaisia koskeva tutkimus antavat mahdollisuuden tarkastella koulun ja kirjoittamisen todellisuutta arviointitulosten kautta (Lappalainen 2001; 2003; 2004). Kirjoittamistaidon heikkenemisen syitä voi katsoa mm. opetusjärjestelyjen, opetussuunnitelman ja oppiaineen sekä oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden taitojen näkökulmasta.

Osassa peruskouluja siirryttiin 1990-luvun alkupuolella kurssimuotoiseen ja jaksotettuun opiskeluun. Kouluissa saattavat kurssit vaihtua jopa kuuden seitsemän viikon välein. Aina ei myöskään sama opettaja opeta oppilaan jokaisesta kurssista. Lyhyet kurssit hankaloittavat prosessikirjoittamisen harjoittelemista ja käyttämistä. Perusopetuksen arviointitutkimuksesta näkyykin, etteivät äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat ole varauksetta hyväksyneet uusia opetusjärjestelyjä. Heistä vain 36 % totesi, että kurssimuotoisuus sopii hyvin äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen ja jaksotus jossain määrin (35 %) (Lappalainen 2001, 25). Erikseen ei kysytty, miten edellä mainitut opetusjärjestelyt sopivat oppiaineen eri osa-alueisiin. Jos kuitenkin kirjoittamisen opettamiselta ja oppimiselta otetaan pois mahdollisuus jatkuvaan harjoitteluun ja oppilaan tuntemukseen perustuvaan tarkkaan ja yksilölliseen ohjaamiseen, ei liene ihme, että kirjoittamisen tulokset heikkenevät. Täytyy kuitenkin muistaa, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa on runsaasti oppiainesta, johon kurssimuotoisuus ja jaksottaminen sopivat hyvin.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet antoivat mahdollisuuden väljiin koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Koulut saivat suunnitella vapaasti omat painotuksensa ja käytettävät oppimateriaalit. Vuonna 1999 perusasteen päättöluokkia varten annetut yhteiset päättöarvioinnin kriteerit eivät näy vaikuttaneen alempien luokkien oppilasarviointiin. Oppilasarviointi ei ole säilynyt koko maassa vertailukelpoisena. Oppilaat siirtyvät eri yläasteen kouluihin samoin 6. luokan arvosanoin (Lappalainen 2003, 5, 113), mutta heillä on sangen eritasoiset oppiaineen perustiedot ja -taidot. Koulujen erot näkyivät suurina ennen kaikkea kirjoitustaidoissa.

Vaikka opetussuunnitelma luo opetukselle perustaa, oppikirjat ja muut oppimateriaalit ohjannevat suunnittelua ja käytänteitä melko paljon. Lappalaisen (2001, 27–30) tutkimukset osoittavat, että 72 % opettajista käyttää oppiaineensa oppikirjaa. Analysoitujen oppikirjojen sisältöalueista kirjallisuus, lukeminen ja mediatekstit veivät 53 % osuuden; toiseksi laajimmin oli kirjoissa esillä kielitieto (20 %). Kirjallisuuden ja lukemisen opettamisesta ja oppimisesta on runsaasti tutkimustietoa: mediatutkimus valtaa alaa koko ajan ja pedagoginen kielioppi toi uudenlaiset ajatukset kielen opettamiseen. Nämä osa-alueet näkyvät selvästi myös oppikirjoissa. Oppikirjojen oppiaineesta kuitenkin vain noin kuudesosa (16 %) liittyi jollakin tavalla kirjoittamiseen. Tästäkin osuudesta 7 % oli oikeinkirjoitukseen liittyvää, 2 % kuvauksen tai kertomuksen laadintaan liittyviä ohjeita, ja loput 7 % sisälsivät kaiken muun kirjoittamisen oppimiseen tarvittavan aineksen: tekstin laadintaan ja kirjoituksen sisällön ja rakenteen suunnitteluun liittyvät tekijät, eri tekstityypit ja -lajit, tyyli, puhe- ja kirjakielen

erot, aineistosta kirjoittaminen, mainoksen laadinta, elokuvan tai kuunnelman käsikirjoitus, referaatti, essee, tutkielma jne. Lisäksi sellaista oppiainesta, jonka avulla oppilas saadaan tiedostamaan, millaista tiedon prosessointia erilaisissa kirjoittamistilanteissa tarvitaan ja miten kirjoittamisprosessi palauteryhmineen etenee vaihe vaiheelta, on oppikirjoissa erittäin vähän. Kurssimuotoisuus ja jaksoajattelu ovat todellisuutta osassa nykyistä koululaitostamme, ja siihen on sopeuduttava, mutta oppikirjan sisällöt ja omat opetuskäytänteet ovat sen sijaan muutettavissa.

Varsinaisten äidinkielen ja kirjallisuuden taitojen osalta arvioinnin tulokset osoittavat, että lukemisen, kirjallisuuden ja tekstitiedon hallinnan yleistaso on yhdeksäsluokkalaisilla melko hyvä. Tytöistä 60 % ja pojista 35 % pääsi hyviin tuloksiin (Lappalainen 2001, 5). Vastaavasti 7.-luokkalaiset saavuttivat vain tyydyttävän yleistason näissä taidoissa. Hyviin tuloksiin pääsi tytöistä 55 % ja pojista 33 % (Lappalainen 2003, 63). Kielentuntemuksen taso oli 9.-luokkalaisilla vain kohtalainen (tytöt, kohtalainen 59 %; pojat, välttävä 46 %) (Lappalainen 2001, 5). Seitsemäsluokkalaiset tytöt hallitsivat taas kielentuntemusta tyydyttävästi (53 %) ja pojat kohtalaisesti (46 %) (Lappalainen 2003, 6).

Kirjoitustaidon hallinnassa tilanne on kuitenkin huolestuttava. Peruskoulunsa päättävillä tytöillä kirjoittamisen taitotaso oli keskimäärin tyydyttävä (68 %), pojilla välttävä tai kohtalainen (50 %). Tekstin viimeistelytehtävä (Lappalainen 2001, 90) osoitti myös oikeinkirjoituskäytäntöjen puutteet: tytöistä pääsi 44 % hyviin tuloksiin, pojista 19 %. Edelleen valtaosa oppilaista (73 %) ilmoitti, etteivät he kirjoita tekstiään uudelleen saatuaan palautetta luonnoksesta tai kehiteltyään tekstiä ensimmäisen kirjoituskerran jälkeen (Lappalainen 2001, 39). Arvioinnin tuloksista (Lappalainen 2001, 26) käy myös ilmi, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa kiinnitetään huomiota sellaisiin tavoitteisiin, jotka liittyvät itsenäiseen työskentelyyn ja monipuoliseen ajatteluun. Opettajien mukaan opetussuunnitelman perusteiden yleisistä tavoitteista toteutuu esimerkiksi itsenäinen työskentely erittäin hyvin (77 %). Keskimäärin yhdeksäsluokkalainen siis hallitsee melko hyvin lukemisen, kirjallisuuden ja tekstitiedon ja kohtalaisesti kielentuntemuksen, kirjoittaa välttävästi, ei hallitse oikeakielisyyskäytänteitä, ei luonnostele eikä kirjoita useampia tekstiversioita palautteen jälkeen, mutta saa harjoitusta itsenäisestä työskentelystä erittäin paljon. Lappalaisen (2003, 5–6, 110) raportti 7.-luokkalaisten kirjoitustaitojen hallinnasta kertoo yhtä karua kieltä. Vaikka keskimääräinen kirjoittamisen taso oli tytöillä hyvä (61 %) ja pojilla kohtalainen (41 %), joka kolmannen pojan kirjoitustaidot osoittautuivat heikoiksi. Lappalainen kysyykin, onko systemaattinen ja tavoitteellinen kirjoittamisen opiskelu osassa kouluja unohdettu.

Tuorein yhdeksäsluokkalaisten perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi (Lappalainen 2004, 81, 60) vahvistaa jo aiempina vuosina saatuja kirjoittamistaitojen tuloksia. Poikien ja tyttöjen kirjoitustaitojen suuret erot tulivat tälläkin kertaa esille. Tyttöjen taidot arvioitiin keskimäärin tyydyttäväksi (67 %) ja poikien kohtalaisiksi (52 %). Koetuloksissa sanaston, oikeinkirjoituksen ja kieliopin osaamistasossa oli samansuuntainen ero. Tyttöjen ratkaisuosuus oli 68 %, poikien 60 %. Tulokset osittavat sen, että kirjoitustai-

toon ja kielentuntemukseen ei edelleenkään panosteta riittävästi. Lappalainen (2004, 44–45) pitää myös huolestuttavana sitä, että yhdeksäsluokkalaiset näyttävät kirjoittavan ennen muuta kertomuksia ja tarinoita, novelleja, kuvauksia ja muita kaunokirjallisia tekstejä. Kirjoitustehtävässä vaaditun pohtivan tekstin sijaan suurin osa oppilaista kirjoitti kertomuksen tapaan laaditun selostuksen; pohdinnan ja erittelyn sijaan esitettiin mielipiteitä ja yleistyksiä. Toisen asteen opinnot ja tuleva työelämä vaativat kuitenkin kirjoittajalta sitä, että hän tuntee monipuolisesti tekstimaailman ja osaa tuottaa erilaisia tekstejä. Lappalainen (2004, 150, 154) vaatiikin, että kouluissa tulisi panostaa kirjoittamisen opiskelemisessä oppilaiden arkielämän ja jatko-opintojen kannalta hyödyllisiin tilanteisiin ja monipuolisiin menetelmiin. Tähän vaateeseen vastaa uuden opetussuunnitelman laaja tekstikäsitys.

Vuoden 1994 opetussuunnitelma (OPS 1994, 45) edellyttää, että oppilas tuntee ja osaisi käyttää erilaisia kirjoittamisstrategioita ja että kirjoittamista ja keskustelemista opiskeltaisiin prosessinomaisesti. Tutkimus osoittaa, että näin ei ole tapahtunut (Lappalainen 2001, 39): valtaosa oppilaista ei ollut tottunut tekstin luonnostelemiseen ja muokkaamiseen kirjoittamisen perusmenetelmänä. Jotta oppiaineksen sisältöä tai opetuskäytänteitä olisi mahdollista muuttaa, tarvitaan kokonaisvaltaista tietoa kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessista.

Lappalaisen (2001, 112) mukaan kansallisen arvioinnin tehtävänä on saada yleiskuva keskeisistä oppimistuloksista koko maassa, jotta tulosten vertailu alueellisesti ja muita ryhmittelyjä käyttäen olisi mahdollista. Arviointitulokset antavatkin esimerkiksi kirjoittamisen taidoista tietoa, joka kertoo arviointivuoden kirjoitustehtävänä olevan tekstilajin hallinnasta. Kirjoitustaidon arvioinnissa kiinnostavaa olisi kuitenkin se, mihin suuntaan kirjoittamisen taito etenee ja paranevatko tulokset esimerkiksi oikeakielisyyden, tekstin suunnittelun tai sisällön rakentamisen kannalta. Onko raportoiduilla arviointituloksilla siis vaikutusta opetukseen ja oppimiseen? Arviointitulosten vertailtavuuden ongelmaksi muodostuu kuitenkin se, että vuosittain kirjoitettavat tekstit ovat hyvin erityyppisiä: pohtivia tai mielipidetekstejä, uutisia, kuvauksia, runoja tai kirjeitä. Haikurunon sisällön, tyylin ja rakenteen arviointi nostaa esiin erityyppistä tietoa kuin esimerkiksi pohtivan tekstin. Kirje antaa mahdollisuuden erilaiseen sisältöön, tyyliin ja ilmaisunmahdollisuuteen kuin mielipideteksti.

Kirjoitelmia ei arvostella myöskään samoin kriteerein vuosittain. Vuoden 1999 kirjoittamisen arvioinnissa käytettiin tarkkaa luokitusta sisällön laajuuden ja syvyyden, sanavalinnan ja sävyn, kokonaisrakenteen eheyden, lauseiden ja ilmausten rakenteiden, oikeakielisyyden ja käsialan ja paperitilan arvioimiseksi (Lappalainen 2000, 156–161). Seuraavana vuonna kirjoitustaitoa arvioitiin 16 piirteen osalta (Lappalainen 2001, 49), mutta raportissa ei käy tarkasti ilmi, mitä nämä piirteet ovat. Vuonna 2003 arviointikriteerit olivat väljentyneet: tehtäviä arvioitiin ”samaa tapaan kuin 9. luokan oppilaiden kirjoitukset arvioidaan yleensä koulussa” (Lappalainen 2004, 32). Osa teksteistä arvioitiin myös vuoden 1999 arviointikriteereiden avulla (Lappalainen 2004, 130). Vuoden 1999 ja 2003 tehtävänantona oli molemmissa mielipidetekstin kirjoittaminen. Jos kaikki vuoden 2003 tekstit olisi arvioitu vuoden 1999 arviointitutkimuksen kriteerein,

samanlainen tehtävänanto ja samat arviointikriteerit olisivat mahdollistaneet eri vuosien kirjoitustaidon vertailemisen. Tällöin olisi kyetty tarkastelemaan, onko oppilaiden kirjoittamisen taidoissa tapahtunut muutosta.

Perusopetusta koskevat kirjoittamisen tutkimustulokset (Lappalainen 2001, 2003 ja 2004) edellyttävät kirjoittamisen opettamisen tarkastelua ja tehostamista. Jos viidennes perusopetuksen päättäneistä oppilasta ei kykene kirjoittamaan välttävän tasoista tekstiä tai jos joka kolmannen pojan kirjoitustaidot kuudennen luokan päättyessä osoittautuvat heikoiksi, perusopetus ei täytä yleistä sivistystehtäväänsä (Lappalainen 2001, 138; 2003, 110). Häkkinen ottaa kantaa arviointitutkimusraportin lopuksi Lappalaisen saamiin tutkimustuloksiin opettajankoulutuksen näkökulmasta (Lappalainen 2001, 138-139). Häkkinen mielestä tekstin luonnostelu ja muokkaaminen, joilla kyetään tehostamaan kirjoittamisen opettamista ja oppimista, on pitkälti laiminlyöty. Hän korostaa, että opettajien olisi havahduttava ymmärtämään prosessikirjoittamisen edut ja uuden teknologian suomat mahdollisuudet. Sekä Häkkinen että Lappalainen kaipaavat myös opettajilta oppilaidensa totuttamista kurinalaiseen, tavoitteelliseen, pitkäjänteiseen ja yleiskielen mukaiseen kirjoittamiseen (Lappalainen 2001, 137-139 ja 2003, 110.) Uusi opetussuunnitelma (OPS 2004) vaatii autenttisuutta tekstimaailmaan, yhteisöllistä kielinäkemyä ja laajaa tekstikäsitystä. Näiden kautta on mahdollisuus ja jopa velvollisuus uudistaa kirjoittamisen opettamista ja kirjoittamisen opiskelemisen menetelmiä.

2 TUTKIMUSPROSESSI

2.1 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

2.1.1 Tiedonkäsityksen taustateoriat

Tietoteoreettiset eli epistemologiset kysymykset tiedosta ja tiedon hankkimisesta vaikuttavat oppimiskäsitysten taustalla ja sisältyvät myös tätä tutkimusta varten valittuun tutkimusparadigmaan. Tietoteoriaa voidaan tarkastella sekä psykologisena että filosofisena näkemyksenä (Ernest 1995, 460–465). Psykologisen tietoteorian kiinnostuksen kohteena ovat tiedon alkuperä ja luonne sekä oppiminen. Filosofisesta näkökulmasta ollaan kiinnostuneita tiedon loogisista luokituksista ja tiedon oikeutuksen perusteista. Viime aikoina tiedonfilosofiasa, kuten myös oppimisen tutkimuksessa, ovat olleet keskeisesti vallalla konstruktivistinen tiedonkäsitys ja sen eri suuntaukset.

Ernestin (1995, 467–468) mukaan konstruktivistinen tietoteoria ei hyväksy empiristis-objektiivista ajatusta, että tieto on totta silloin, kun se heijastaa objektiivista todellisuutta eli totuuden korrespondenssiteoriaa. Ontologialtaan naiivi tieteen realismi pitää kiinni ajatuksesta, että kokemamme maailma on olemassa todellisuudessa. Todellisuus nähdään meistä riippumattomana. Objektiivista tietoa maailmasta on siksi mahdollista saada, ja se hankitaan kokemuksen ja havaintojen kautta. Saatu tieto todennetaan empiirisen tutkimuksen kautta. Jos kirjoittamista opiskellaan vain hankittujen kokemusten ja havaintojen kautta, olemme tilanteessa, jossa kirjoitamme vain kirjoittamisen vuoksi: opimme yrityksen ja erehdyksen kautta. Ymmärrykselle ja opittujen taitojen soveltamiselle ei jää tilaa.

Konstruktivistinen tiedonkäsitys ei myöskään pidä tiedon lähteenä pelkkää ihmisen järkeä ja ajattelua, kuten rationalistinen tiedonkäsitys (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 104–105). Rationalismikaan ei kyseenalaista todellisuuden erillisyyttä ihmisestä: todellisuus on olemassa itsessään, ennen ihmistä ja ihmisestä riippumatta. Realismin mukaan tieto syntyy yksilön ajattelun poh-

jalta ja vastaa todellisuutta. Ajattelun kautta syntynyt totuus sallii myös käsitteellisen, ei havaintoihin ja kokemukseen pohjautuvan maailman ymmärtämisen. Prosessinomaisessa kirjoittamisessa tieto syntyy yhteisössä, ei pelkästään yksilön ajatteluna. Tarvitaan yhteisiä käsitteitä, yhteistä ymmärtämistä, jotta voidaan ohjata toista oppilasta parempaan suoritukseen. Tarvitaan havaintoja ja kokemuksia, jotta voidaan soveltaa esiin tullutta tietoa. Näin pelkkä rationalistinen tiedonkäsitelmä ei voi olla kirjoittamisen opettamisen perustana.

Tynjälä (2002, 24–25) toteaa konstruktivistisen epistemologian pohjautuvan osin kantilaiseen tiedonkäsitelmään, koska se pitää tiedon lähteenä sekä kokemusperäistä, aistihavainnoin hankittua että järkeen pohjaavaa tietoa. Kant pyrki yhdistämään omassa tietoteoriassaan empiristis-objektiivisen ja rationaalisen ajattelun. Kantin teorian mukaan aistihavaintomme ja oma tietomme ja ymmärryksemme yhtyvät ja synnyttävät empiiristä tietoa. Havainnoin saavutettu tieto liittyy omassa ajattelussamme jo oleviin kategorioihin ja käsitteellisiin kehyksiin, minkä perusteella aistihavaintomme saavat merkityksen. Kantin mukaan nämä kategoriat olivat muuttumattomia. Konstruktivistien mukaan ihmisellä olevat käsitejärjestelmät ja erilaiset ajattelun pohjalla olevat kategoriat ovat kuitenkin muuttuvia ja kehittyviä. (Ks. Kant 1990, 20–21; Suoranta 1997, 10–11.) Tiedonkäsitelmän taustalla vaikuttavat Jean Piagetin teoriat ajattelun rakenteista ja niiden kehittymisestä biologisesti määräytyvien kehitysvaiheiden kautta, sensomotorisen älykkyyden, konkreettisten operaatioiden ja muodollisten operaatioiden kauden kautta (Piaget 1988, 98–109.) Kirjoittamisen opettamisessakin tunnustetaan erilaiset kehitysvaiheet, jolloin oppilas on kykenevä omaksumaan uusia käsitteitä, uusia kirjoittamisstrategioita ja uudistamaan ajatteluaan (ks. Vygotsky 1978, 117–118). Yhdeksäsluokkainen kykenee aivan erilaiseen käsitteelliseen ajatteluun kuin esimerkiksi seitsemäsluokkainen, mutta koska kehitysvaiheet eivät seuraa välttämättä opetuksen etenemisvaihetta, toinen yhdeksäsluokkainen tarvitsee enemmän tukea kuin toinen. Vygotskyn (1978, 90) mukaan opetus edeltää yleensä aina kehitystasoa, ja siksi pienryhmäkeskeisessä kirjoittamisen opiskelemisessä ryhmä ja opettaja mahdollistavat tämän tuen.

Konstruktivismi pohjautuu kognitiiviseen psykologiaan ja lähtee ajattelusta, että ihmisellä on kyky tulkita ja rakentaa todellisuutta aktiivisesti aistihavaintojen kautta, mutta ihminen tulkitsee tietoa omien kielellisten ja kulttuuristen käsitteiden ja käsitejärjestelmien pohjalta (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 157–158). Eri kulttuurissa elävät ihmiset muodostavat erilaisen kuvan maailmasta (Tynjälä 2002, 25). Kyseessä on ihmisen sisäinen ajatteluprosessi, jossa tulkinta toimii automaattisesti. Ihminen tulkitsee tiedon toteuttamiskelpoisuutta, empiiristä vastaavuutta ja sopivuutta aiemmin koettuun (Shotter 1995, 45). Von Glasersfeldin (1995, 6–7) mukaan tieto on ihmisen rakentama konstruktio; tietäjästään irrallista objektiivista totuutta ei ole. Totuuden sijasta puhutaankin toteuttamiskelpoisuudesta, tiedosta, joka osoittautuu käytännössä toimivaksi. Tässä konstruktivistinen tiedonkäsitelmä lähenee pragmatistista tiedonkäsitelmää, jonka mukaan tiedon tarkoitus on ohjata mahdollista tulevaa toiminta-

taa. Jos toiminnan avulla kyetään ratkaisemaan tietty ongelma, on toiminnan aikaansaanut tieto osoittanut uskottavuutensa (Honkonen 1993, 232).

Omassa tutkimuksessani lähdän ajatuksesta, että oppilaat hankkivat tietoa oppimistilanteessa kokemuseräisesti, aistihavainnoin ja omaa järkeään käyttäen. Tämä tarkoittaa sitä, että kirjoittamista harjoitellaan yhdessä pienryhmissä työskennellen. Työn edistymiseksi tarvitaan jo opittua tietoa, mutta yhteisessä keskustelussa pyritään rakentamaan lisäksi uutta tietoa ja ymmärrystä. Oppilaiden tarvitsema tieto on pragmaattista, toteuttamiskelpoista ja käytännössä toimivaa. Palautekeskustelussa esiin tulevan tiedon tarkoitus on muokata ja kehittää tekstiversioita. Tässä tapauksessa vain toteuttamiskelpoinen tieto edistää tekstin kehittymistä. Tämä tieto, siis käsitejärjestelmät ja toimintatavat, on muuttuvaa ja kehittyvää. Pitkäjänteinen prosessinomainen kirjoittaminen opettaa oppilaita ohjaamaan omaa prosessiaan ja muuttamaan sellaisia käytänteitä, joilla ei saavuteta haluttua tavoitetta. Tutkimuksen tehtävä on paljastaa, millaista on se tieto, joka johtaa oppilaan ratkaisemaan ongelmansa ja onnistumaan asettamassaan tavoitteessa. Mitä ovat ne aiemmin rakentuneet käsitejärjestelmät ja toimintamallit, joihin oppilaat voivat nojata kyetäkseen oppimaan uutta tai soveltamaan vanhaa uuteen tilanteeseen? Ja millaista tietoa oppilas rakentaa oman ajattelun pohjalta ja millaista on se tieto, joka rakentuu kielennettynä toisten oppilaiden kanssa?

Konstruktivismi jakaantuu eri suuntauksiin, ja eri tutkijat lähestyvät konstruktivistista epistemologiaa hieman eri näkökulmista. Yksilöpsykologista näkökulmaa edustavat mm. Bereiter (1994), Confrey (1995), von Glasersfeld (1995) ja Steffe (1995); sosiaalipsykologista puolestaan Gergen (1995), Shotter (1995) ja Cobbe & Yackel (1996). Prawatin (1996, 215) mukaan konstruktivismi voidaan jakaa jopa kuuteen eri suuntaukseen. Konstruktivismi voidaan nähdä myös saateenvarjokäsitteenä, jonka alle eri suuntaukset sijoittuvat (Atkinson, Coffey & Delamont 2001, 7). Kun halutaan tarkentaa, mitä yhtäläisyyksiä ja eroja konstruktivismiin eri suuntausten välillä on, voidaan peilata toisiinsa konstruktivismiin ja sosiaalisen konstruktivismiin (myös sosiokonstruktivismiin) käsityksiä. Tällöin asettuvat vastakkain näkemykset, joissa edellinen korostaa mm. yksilön merkitystä tiedon rakentamisessa ja jälkimmäinen yhteisön ja ympäröivän kulttuurin merkitystä tiedon rakentumisessa (Suoranta 1997, 19). Sosiokonstruktivismia voidaan tarkastella lisäksi kolmesta eri näkökulmasta, joita käsittelem oppimiskäsityksen yhteydessä tarkemmin (luku 2.1.2). Bereiter (1994, 22) on kuitenkin sitä mieltä, että modernissa konstruktivismissa on nähtävissä jo sosiokulttuurinen näkökulma eikä eri suuntausten välillä ole varsinaisesti ristiriitoja. Näin ollen sosiokulttuurinen katsomus ei toisi hänen mielestään mitään uutta konstruktivistiseen ajatteluun.

Shotterinkin (1995, 41) mukaan konstruktivismiin eri suuntauksissa on runsaasti yhtäläisyyksiä. Kaikki suuntaukset ovat kiinnostuneita aktiivisesta, luovasta, rakentavasta ja refleksiivisestä toiminnasta, pikemminkin kuin asioista ja sisällöistä. Tiedon oppimisessa on tärkeää tiedon rakentaminen, ei niinkään tiedon löytäminen. Usko tiedon absoluuttiseen totuuteen puuttuu kaikilta konstruktivismiin suuntauksilta. Ne kyseenalaistavat tiedon ja tiedon rakentajan

suhteen ja hyväksyvät sen, ettei maailmasta ole saavutettavissa varmaa tietoa (Ernest 1995, 481). Konstruktivistit ovat Ernestin (1995, 42) mukaan kiinnostuneita merkityksistä syiden ja seurausten tutkimisen sijaan. Ei riitä, että tutkimus paljastaa, että oppilaat eivät osaa antaa tosilleen palautetta ja sen vuoksi muokkaamisprosessi epäonnistuu. Konstruktivistit pyrkii selvittämään ja nostamaan tietoisuuteen niitä käsitteitä ja toimintoja, jotka johtavat toisaalta epäonnistumiseen, toisaalta onnistumisen elämykseen. Kiinnostus vuorovaikutuksen tutkimiseen on ilmeinen, mutta jotkin suuntaukset pitävät tärkeämpänä prosessin, toiset interaktiossa saavutetun tuotteen tutkimista. Toisten kiinnostuksen kohteena on sosiaalinen interaktio, toisten yksilön sisäisen maailman rakentuminen. Tutkimuksessani toteutuvat kahden viimeisen näkemyksen molemmat puolet. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat toisaalta sekä kirjoittamisprosessi että prosessin aikana yhteistyössä valmistuneet tekstit. Toisaalta tutkimus kohdistuu siihen, miten oppilas rakentaa tekstiään itsenäisessä työskentelyssä ja miten tieto rakentuu pienryhmässä vuorovaikutuksessa.

Suuntausten erot tulevat esille kuitenkin oppimisesta puhuttaessa. Siinä, missä yksilökonstruktivistit korostaa opettamista ja oppimista yksilön ajattelun sisäisenä kehittymisenä, ei ihmisten välisenä toimintana, sosiokonstruktivistit näkevät opettamisen ja oppimisen sosiaalisena taitona ja erilaisina käytänteinä, jotka syntyvät yhteistyössä keskustellen. Näyttää kuitenkin siltä, että saamansa kritiikin jälkeen myös konstruktivistit ovat ottaneet yhtä enemmän huomioon sosiaalista ulottuvuutta yksilön oman tiedon rakentamisessa ja oppimisessa. (Ernest 1995, 484; Shotter 1995, 42–47.) Shotter (1995, 55) itsekin sosiokonstruktivistina korostaa erityisesti kielen dialogisuutta. Hän on kiinnostunut nimenomaan niistä kielen merkityksistä, jotka syntyvät argumentoitaessa: toisen ilmaisuun reagoimisena, kiistämisenä, väittämisenä, lisäämisenä tai vastaamisena.

Vaikka raja konstruktivismiin ja sosiokonstruktivismiin välillä näyttää hiljalleen hälvenevän ja näillä paradigmoilla on paljon yhteisiä piirteitä, pidetään näitä kuitenkin vielä eri tieteenparadigmoina. Kirjoittamisprosessin tutkimuksen kannalta voisi ajatella kumman tahansa paradigman sopivan tutkimuksen näkökulmaksi riippuen siitä, mitä tutkimuksella halutaan saavuttaa. Konstruktivistisen näkökulman painottaminen antaisi tietoa yksilön tiedon muodostamisesta ja oppimisesta, sosiokonstruktivistinen näkökulma puolestaan auttaisi ymmärtämään tiedon rakentumista pienryhmässä. Tässä tutkimuksessa pääpaino on pienryhmäkeskustelun merkityksellä koko kirjoittamisprosessiin sekä yksilön itsenäiseen että ryhmän avittamaan työskentelyyn. Koska sosiokonstruktivistinen paradigma ottaa huomioon sekä sosiaalisen kontekstin että yksilön itsessään rakentaman tiedon, antaa sosiokonstruktivistinen paradigma laajemman näkökulman tähän tutkimukseen.

2.1.2 Oppimiskäsityksen taustateoriat

Oppimiskäsitys perustuu yleensä johonkin tietoteoreettiseen, filosofiseen näkemykseen. Oppimiskäsitykseen sisältyvät taustateorioina epistemologiset ja ontologiset oletukset, mutta kasvatustieteellisessä paradigmassa myös pedagogiset oletukset siitä, mitä oppiminen on ja miten sitä voidaan edistää. Kun pa-

radigma muuttuu, myös käytännön pedagogiset sovellukset muuttuvat. (Ernest 1995, 465–466.) Käsillä olevassa tutkimuksessa oppimiskäsitystä tarkastellaan eklektisestä näkökulmasta: sosiokulttuurisista lähestymistavoista, symbolisesta interaktionismista ja konstruktivismista käsin.

Sosiokulttuurinen lähestymistapa ottaa huomioon sekä yksilön, oppilaan oman tekstinsä tekijänä että sosiaalisen kontekstin, pienryhmän palautteenantajana. Kun tutkimuksessa analysoidaan pienryhmän palautteenantoa, vygotskilaisten ajattelu lähikehityksen vyöhykkeestä ja kokeneemman oppijan antamasta tuesta mahdollistaa ryhmätason merkitysten tutkimisen. Symbolisen interaktionismin paradigma tuo mukanaan luokahuonetutkimuksen näkökulman. Se on kiinnostunut yksilön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen toiminnasta ja kykenee nostamaan esiin kirjoitusprosessin sosiaaliset käytänteet. Yksilön käyttäytyminen, rooli, pienryhmässä ei ole pysyvä, vaan käyttäytyminen nähdään jatkuviksi merkitysten tulkinnoiksi, neuvotteluiksi ja oman roolin muuttamiseksi. Ja lopultakin tutkimuksen ajankohta – kahden erilaiseen oppimiskäsitykseen perustuvan opetus suunnitelman perusteiden murros – vaatii ottamaan huomioon myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen. Kirjoittamisprosessia tarkastellaan tutkimuksessa siis sekä oppijan yksilöllisenä konstruktioprosessina että laajempaan sosiaaliseen oppimiseen liittyvänä kulttuuristamisprosessina. Tutkimukseni keskeisen näkökulman voi sanoa olevan sosiokulttuurisen, mutta koska joudun tarkastelemaan kirjoittamisprosessia useamman paradigman näkökulmasta, käytän tutkimuksessani oppimiskäsityksen paradigmat yläkäsitettä sosiokonstruktivismi.

Kun oppimista lähestytään konstruktivistisesta näkökulmasta, keskeinen painopiste on siinä aktiivisessa prosessissa, miten oppilas rakentaa omaa tietoaan ja omaa ymmärrystään dialogissa oman kokemusmaailmansa kanssa (Ernest 1995, 474). Tieto nähdään jatkuvasti muuttuvana ja kehittyvänä prosessina, toisin kuin behavioristisessa oppimiskäsityksessä, jossa tieto nähdään pysyvänä: tieto itsessään vanhenee ja se joudutaan päivittämään, mutta tiedon rakenne pysyy samana (von Glasersfeldt 1995, 4–5; Tynjälä 2002, 29–30). Nykyisin tarjolla olevan tietomäärän muistiin painaminen ymmärretään mahdottomaksi, ja siksi tiedon hankkimista, soveltamista ja kriittistä arviointia pidetään elinikäisen oppimisen perustana.

Tieto rakentuu yhdessä taitojen kanssa, jolloin oppimaan oppiminen on keskeistä (Rauste-von Wright ja von Wright 1994, 121–127). Oppilaan odotetaan rakentavan käsityksensä maailmasta ja sen tulkintaan käytetyistä käsitteistä omien aiempien kokemustensa, nykyisen elämäntilanteensa ja tulevaisuuden odotusten perusteella. Myös von Glasersfeldt (1995, 14–15) näkee tiedon oppimisen toimintana. Hän pitää tietoa sellaisten käsitteiden ja toimintojen yhdistelmänä, jonka avulla saavutetaan asetetut tavoitteet. Oppimisessa tämä tarkoittaa sitä, että oppija kykenee kehittämään itse oman ongelmansa, asettamaan sille tavoitteet, löytämään toteuttamiskelpoisen keinon saavuttaa tavoite ja lopulta ratkaisemaan ongelmansa. Onnistunut ongelmanratkaisu motivoi oppilasta uusiin oppimistilanteisiin. Jotta oppimaansa voi hyödyntää elämässään,

käsitysten rakentaminen edellyttää aina myös ymmärtämistä (von Glasersfeldt 1995, 5).

Uusikylän ja Atjosen (2002, 138) mukaan konstruktivistinen pedagogiikka näkee oppilaan järkevänä, tuntevana, fyysisenä ja sosiaalisena olentona. Kasvatuksen avulla pyritään rikastamaan, täydentämään ja avartamaan oppilaan subjektiivista maailmankuvaa, mutta oppilas rakentaa kuitenkin itse tietoaan maailmasta havaintojensa ja oman ajattelunsa kautta. Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 121–123) toteavat, että opettajan näkökulmasta konstruktivistinen ajattelu suuntautuu niihin opettajan toimiin, joilla tämä kykenee tukemaan ja ohjaamaan oppilastaan tiedon rakentumisessa. Opettajan tehtäväksi jää oppilaan kuunteleminen ja toiminnan tulkitseminen sekä hänen ajatusrakenteidensa ymmärtäminen. Opettajan tehtävänä on myös luoda taitojen kehittymistä edistävä oppimisympäristö ja järjestää optimaaliset oppimismahdollisuudet jokaiselle sekä virittää ja pyrkiä säilyttämään kunkin oppilaan oppimishalu (Patrikainen 1999, 57–58).

Kirjoittamisen opettamisessa ja oppimisessa konstruktivistinen ihmiskäsitys edellyttää, että oppilasta tarkastellaan kokonaisvaltaisena yksilönä ja siksi myös emootioita pidetään erottamattomana osana kirjoittamisen oppimista (Clark & Ivanic 1997, 97–98). Kirjoittamisen ja siihen liittyvien käsitteiden ja käsitejärjestelmien opiskeleminen sekä varsinainen kirjoittamisprosessi vaativat oppilaalta fyysisiä ponnisteluja: tuottavat tuskaa, paniikkia ja ahdistusta, mutta toisaalta antavat myös mielihyvän ja onnistumisen elämyksiä. Ne edellyttävät sosiaalisia ja vuorovaikutuksellisia taitoja, mutta myös vahvaa tiedollista panosta. Oppilas joutuu avaamaan oman persoonallisuutensa kirjoittaessaan tekstejään ja ottaessaan vastaan niistä palautetta. Hänen työskentelyssään motivaatio, asenteet, tuntemukset ja mielikuvat yhdistyvät osaksi tietoa. Kirjoittamisprosessissa hankittu tieto, joka osoittautuu käytännössä toimivaksi, muodostuu uusien oppimistilanteiden rakennusaineeksi.

Tutkimukseni kohteena ovat sekä yksilö että ryhmä ja heidän toimintansa vuorovaikutteisessa kirjoittamisprosessissa. Yksittäisen oppijan näkökulmasta voisi ajatella, että tutkimukseni oppimiskäsitys perustuu wrightiläiseen konstruktivistiseen ajatteluun yksilön aktiivisesta oman tiedon rakentamisesta (Rauste-von Wright & von Wright 1994). Tutkimuksessa olevat oppilaat ovat noudattaneet opiskelussaan Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita 1994, jonka keskeinen oppimiskäsitys perustuu oppilaan aktiiviseen rooliin oman tietorakenteensa jäsentäjänä (OPS 1994, 10). Tutkimassani kirjoitusprosessissa on myös vaiheita, jolloin oppilas työskentelee itsenäisesti ja rakentaa tekstiään yksin aiemmin hankitun tiedon ja omien ajatustensa pohjalta. Siksi voisi ajatella, että tutkimukseni taustalla oleva oppimiskäsitys on yksilökonstruktivistinen. Se, miksi kuitenkin haen tutkimukseni oppimiskäsityksen taustateorioita pikemminkin sosiokonstruktivistisesta kuin konstruktivistisesta paradigmat, selittyy kahdesta syystä. Prawat (1996, 218) kirjoittaa artikkelissaan, että konstruktivistiseen näkemykseen kuuluu keskeisesti yksilön biologisten ja psykologisten oppimismekanismien tutkiminen, vaikka näitä tutkitaan myös vuorovaikutustilanteissa. Hän näkee tiedon yksittäisen oppijan omana tietona, ja tut-

kijan tehtävänä on selvittää, millaisia strategioita ja skeemoja oppija käyttää muodostaessaan tietoa ja ratkaistessaan ongelmia. Tutkijan on siis päästävä oppijan ajatteluun käsiksi. Tutkimukseni sivuaa tätä näkökulmaa silloin, kun analysoin oppijan itsenäistä työskentelyä oman tekstinsä parissa. Keskeinen kiinnostuksen kohde on kuitenkin pienryhmäkeskustelun merkitys yksittäisen oppijan tekstin rakentumisessa, eli siinä, miten yksilö ja ryhmä yhdessä rakentavat ja muokkaavat yksittäisen oppilaan ajattelua ja tekstiä kielen ja sosiaalisen interaktion avulla. Sosiokonstruktivistinen näkemys lähestyy oppimista nimenomaan tästä näkökulmasta. Toisaalta tutkimukseni yhtenä kiinnostuksen kohteena ovat myös uudet opetussuunnitelman perusteet ja niiden tarjoamat reunaehdot tulevaisuuden kirjoittamisen opettamiselle ja oppimiselle. Uusi opetussuunnitelma painottaa perusteissaan, toisin kuin edeltäjänsä, korostuneesti oppimisen yhteisöllisyyttä, sosiokulttuurisia taitoja.

Sosiaalinen konstruktivismi voidaan jakaa kolmeen eri suuntaukseen: sosiokulttuurisiin lähestymistapoihin, symboliseen interaktionismiin ja sosiaaliseen konstruktionismiin (Tynjälä 2002, 39). Sosiokulttuuriset lähestymistavat ja symbolinen interaktionismi ovat opetuksellisten tutkimusten paradigmoja, joissa yksilöllinen ja sosiaalinen fokus ovat tasa-arvoisia. Sosiaalista konstruktionismia käytetään lähinnä yhteiskunnallisen tutkimuksen paradigmana. Siinä korostuu sosiaalisesti hankitun kielen merkitys. Kaikki sosiokonstruktivistien suuntaukset hylkäävät ajatuksen tiedon yksilöllisyydestä ja korostavat tiedon sosiaalista rakentumista. Olen koonnut taulukkoon 1 tiivistetysti suuntausten keskeiset piirteet. Tiedot pohjautuvat Prawatin (1996), Tynjälän (2002) ja Puttonin (2002) näkemyksiin. Vaikka taulukossa esitellyt suuntaukset kuuluvat saman yläkäsitteen alle ja vaikka voidaan jopa väittää kaikkien sosiokonstruktivistien suuntausten olevan konstruktivismiin variaatioita (Ernest 1995, 480), on suuntauksissa kuitenkin havaittavissa selkeitä painotus- ja näkökulmaeroja.

TAULUKKO 1 Sosiaalinen konstruktivismi oppimisen tutkimuksen taustateorianä.

Sosiokonstruktivismi oppimisen tutkimuksen taustateorianä				
	keskeinen ajatus	merkitykset	oppiminen	edustajia
Sosiokulttuuriset lähestymistavat	tiedonmuodostus ja oppiminen ovat sosiaalisia ilmiöitä ja tapahtuvat kulttuurisissa konteksteissa; yksilö sisäistää kulttuuriset merkitykset yhteisöllisesti psykologisten välineiden eli erilaisten merkkijärjestelmien avulla; keskeistä ihmisten väliset psykologiset prosessit	kieli ja muut symbolijärjestelmät ovat toiminnan välineitä; kielen avulla luodaan yhteys yksilön ja ympäristön välille; kieli mahdollistaa abstraktin ajattelun	oppiminen alkaa sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja muuttuu sisäiseksi psyykkiseksi toiminnaksi; oppimisessa korostuu ns. lähikehityksen vyöhykkeen hyödyntäminen ja kokeneemman oppijan tuki; yksittäinen oppija oppii yhteiskunnan ja koulun asettamissa normeissa	Vygotsky (1978) John-Steiner & Mahn (1996)

jatkuu

TAULUKKO 1 jatkuu

Symbolinen interaktionismi	yksilöllistä tiedon rakentamista tarkastellaan sosiaalisessa kontekstissa; yhteiseen ymmärrykseen päästään sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta; keskeistä yksilöllinen tiedon rakentamisprosessi ja sosiaaliset normit ja käytänteet	yksilö katselee maailmaa omasta näkökulmastaan mutta tulkitsee merkityksiä yhteisön näkökulmasta; merkitykset syntyvät tulkintoina sosiaalisessa symbolistisessa vuorovaikutuksessa	yksilö rakentaa itseään muiden ihmisten ja sosiaalisen yhteisön kautta ja sosiaalistuu kulttuuriin toiminnan kautta; oppimisessa on tärkeää yksilöllinen tiedon rakentaminen ja oppimisen sosiaalinen dynamiikka; yksittäinen oppija oppii sosiaalisen vuorovaikutuksen ja neuvottelun kautta luokkayhteisön asettamissa kehyksissä	Cobb (1994, 1999) & Cobb & Yackel (1996)
Sosiaalinen konstruktionismi	tieto rakennetaan ja rakentuu kielen avulla ensisijaisesti sosiaalisen yhteisön ja kulttuurin kautta, yksilö toissijainen; todellisuus nähdään sosiaalisena konstruktiona; keskeistä kieli ja ihmisten välinen keskustelu	kieli ja tekstit neuvotellaan diskurssiyhteisössä; merkitykset ovat kontekstista riippuvaisia; yhdessä neuvotellut tekstit ja kieli ovat todellisuutta;	yksilö rakentaa tietoaan sosiaalisessa asetelmassa, ideaalissa oppimisympäristössä; kaikki yksilön kokemus ja käyttäytyminen on pohjimmiltaan kielellistä; oppimisessa korostuvat yhteistoiminnalliset ja dialogiset prosessit	Berger & Luckman (1994) Gergen (1995)

Sosiokulttuurinen paradigma pohjaa paljolti Vygotskyn (1978, 52–57) ajatuksiin siitä, että erilaisten merkkien ja merkkijärjestelmien, kuten kielen, avulla ihminen luo yhteyden oman toimintansa ja ympäristön välille. Kieli auttaa hallitsemaan sisäistä psykologista prosessia sekä ulkoisia tapahtumia ja kohteita. Paradigmassa lähdetään ajattelusta, että tiedon rakentaminen ja merkityksellistäminen lähtee ensin sosiaalisesta prosessista ja siirtyy sitten hiljalleen yksilön sisäiseksi psyykkiseksi toiminnaksi. Prosessinomaisessa kirjoittamisessa tämä merkitsee sitä, että kun oppilaat keskusteleval yhdessä pienryhmässä esimerkiksi kielen pintarakenteen ja sisältötason ongelmista, oppilas oppii vähitellen myös itse havaitsemaan samantyyppisiä asioita itsenäisessä työskentelyssään. Eräät vygotskilaista ajattelua tulkitsevat tutkijat pitävät tiedon rakentumista sosiaalisena mutta kahdenvälisenä: tietävämpi yksilö auttaa noviisia merkitysten rakentamisessa ja tavoitteiden saavuttamisessa (Prawat 1996, 217). Samantyyllisestä tukevasta toiminnasta on kyse myös Vygotskyn (1978, 84–91) lähikehityksen vyöhykkeessä. Siinä eksperttinä voi toimia yhtä hyvin ryhmä kuin yksilö. On olemassa oppimisen vaiheita, joissa oppija ei kykene vielä suoriutumaan itsenäisesti jostakin ongelmanratkaisutehtävästä, mutta yhdessä toisten kanssa tehtävä onnistuu. Tässä tapauksessa ekspertti tai ryhmä tarjoaa yksilölle tukipuita

(scaffolding), joiden avulla tämä kykenee saavuttamaan enemmän, kuin mihin hän yksin kykenisi. Sosiokulttuurinen toiminta on näin selkeästi tavoitteellista. (Prawat 1996, 218–219; Tynjälä 2002, 48.)

Prawatin (1996, 219–220) mukaan symbolisen interaktion paradigma antaa erinomaisen näkökulman luokkahuonetutkimukseen. Se ottaa huomioon sekä yksilöllisen oppimisen että sosiaalisen dynamiikan. Kun tutkimus kohdistuu vuorotellen yksilöön ja ryhmään, tutkija kykenee havaitsemaan, kuinka ryhmä rakentaa ja muokkaa interaktiivisesti sosiaalisia merkityksiä luokkahuoneessa ja miten jokaisella yksilöllä ryhmässä on merkityksiin omat yksilölliset kantansa. Omassa tutkimuksessani analysoin toisaalta pienryhmässä käytävää keskustelua ja sen hyötyä yksittäisen oppilaan tekstin rakentamiseen, toisaalta yksittäisen oppilaan omaa työskentelyä sekä ryhmässä että itsenäisen työskentelyn vaiheessa. Ernest (1995, 479) toteaa, että yksilö ei omaksu sellaisenaan sosiaalisesti rakentunutta tietoa, vaan pohtii, sopiiko se hänen ajatteluunsa. Tieto syntyy siis kulttuurisissa yhteyksissä ja on yhdessä sovittua. Jotta ryhmän jäsenet pääsevät yhteisymmärrykseen, heidän täytyy kyetä tulkitsemaan toistensa toimia. Yksilölle merkityksellisen tiedon tulisi olla siten opetuksen lähtökohtana, ja siksi opettajan tehtävänä on luoda oppilaille ongelmatilanteita ja rohkaista heitä ratkaisemaan niitä.

Sosiaalista konstruktionismia käytetään Ernestin (1995, 481) mukaan lähinnä yhteiskunnallisen tutkimuksen paradigmana. Se nostaa tutkimuksessa keskeiseksi yksilön sijasta kielen ja sosiaaliset merkitykset. Merkitykset rakentuvat sosiaalisessa yhteisössä dialogina toisen yksilön kanssa. Konstruktionistisen lähestymistavan anti opetukselliselle tutkimukselle syntyy dialogin, keskustelun, neuvottelun ja yhteistoiminnallisen oppimisen hyödyntämisenä opetuksessa. Kun oppilaat oppivat yhteisen kielen ja merkitykset keskustelussa toistensa kanssa, he saavat samalla statuksen yhteisössään: kieli avaa oven yhteisöön. (Ks. Gergen 1995, 30; Prawat 1996, 221–222.)

Käsillä olevassa keskeisesti kirjoittamisen oppimiseen kohdistuvassa tutkimuksessa se, mitä opitaan, nähdään seuraukseksi oppilaan aktiivisesta, motivoituneesta ja tavoitteellisesta toiminnasta ymmärtää ja rakentaa uutta yksilöllistä tietoa. Tieto rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppilaan aiemmin oppimien tietojen pohjalta. Oppiminen nähdään luovaa ajattelua ja ongelmanratkaisukykyä sisältävänä prosessina, joka on kulttuuriin ja kontekstiin sidottua.

2.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Käsillä olevan tutkimuksen kohteena on kirjoittamisprosessi, joka sisältää tekstin tekemistä, tekstistä keskustelemista pienryhmissä, tekstin muokkaamista ja prosessin arvioimista. Tutkimukseni lähtökohtana ovat olleet erityisesti kirjoittamisen ongelmat mutta myös oppimaan oppimisen yleiset ongelmat, yhtenä niistä yhteistyössä oppiminen. Tutkimukseni tavoitteena on edistää tietoa kir-

joittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessista ja pyrkiä ymmärtämään prosessia kokonaisuutena ja tutkia erityisesti, millainen merkitys pienryhmäpalautteella on kirjoittamisprosessissa: millaista palautekeskustelu on, miten oppilaat hyödyntävät palautetta ja miten he muokkaavat tekstejään saamansa palautteen avulla. Lisäksi pyrin selvittämään oppilaiden taitoa muokata omaa tekstiään itsenäisessä työskentelyssä ja kykyä arvioida omaa tekstiä ja toisten oppilaiden tekstejä. Saamieni tutkimustulosten avulla on sitten mahdollisuus ryhtyä kehittämään ja muokkaamaan opetuksellisia käytänteitä. Tuloksia voi hyödyntää mm. etsittäessä keinoja, joilla vahvistaa oppilaiden taitoja käyttäen hyväkseen pienryhmäkeskustelua ja ryhmän palautetta kirjoittamisprosessissa.

Kirjoittamisprosessi rakentuu vaiheittain pohjatekstin luomisesta keskustelujen kautta viimeistelyyn tekstiin ja arviointiin. Pyrin saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiini prosessin rakennetta seuraamalla. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen *Millaista pienryhmän palautteenanto on?* haen vastausta seuraavien alakysymysten tarkastelusta:

- a. Millaisiin seikkoihin oppilaat kiinnittävät huomionsa palautekeskustelussa?
- b. Millä tavoilla oppilaat antavat palautetta toistensa teksteistä pienryhmäkeskusteluissa?

Toista tutkimuskysymystä *Mitä keinoja oppilaat käyttävät hyödyntääkseen pienryhmäkeskustelua?* pyrin selvittämään seuraavin alakysymyksin:

- a. Miten oppilaat hankkivat palautetta toisilta oppilailta keskustelun aikana oman tekstinsä erittelemiseen ja rakentamiseen?
- b. Miten oppilaat hyödyntävät pienryhmältä saamaansa palautetta tekstinsä muokkaamiseen?

Kolmas tutkimuskysymys *Miten oppilaiden tekstit muokkaantuvat prosessin aikana?* selvittää tekstien muokkaantumista sekä pienryhmäkeskustelun että oppilaiden itsenäisen työskentelyn jälkeen. Lähestyn kysymystä seuraavin alakysymyksin:

- a. Millaisiin kielen ilmiöihin oppilaat kohdistavat muokkaamisensa tekstissään?
- b. Millaisia muokkausstrategioita oppilaat käyttävät?
- c. Miten oppilaat muokkaavat tekstejään?

Neljännän tutkimuskysymyksen avulla *Millaisiksi muodostuvat viimeistellyt tekstit?* pyrin kuvaamaan prosessissa syntyneitä lopullisia tuotoksia. Kysymykseen haen vastauksia seuraavin alakysymyksin:

- a. Miten itsenäinen työskentely ja pienryhmän palaute näkyvät tekstissä?
- b. Millaisia ovat tekstit sisällöltään ja muodoltaan?

Viimeiseen tutkimuskysymykseen *Miten oppilaat arvioivat kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessia?* saan vastauksen analysoimalla arviointilomakkeita. Lomakkeessa lähestytään prosessia kolmesta näkökulmasta:

- a. Millaiseksi arvioit oma panoksesi prosessissa?
- b. Millaiseksi arvioit pienryhmäkeskustelun?
- c. Mitä mieltä olit koko kirjoittamisprosessista?

2.3 Tutkimusaineisto

Kokosin tutkimusaineistoni Jyväskylän normaalikoulun 9.-luokkalaisten (14–15-vuotiaiden) oppilaiden kirjoittamis- ja pienryhmäkeskustelutilanteista aivan yhdeksännen luokan lopussa toukokuussa 1998. Oppilaat olivat matemaattisluonnontieteellisesti painottuvalla luokalla, ja heidän kaikkien aineiden opiskelussaan pyrittiin erityisesti kiinnittämään huomiota ilmiöiden ongelmallistamiseen ja ilmiöistä keskustelemiseen. Tutkimuksessa oli mukana 15 oppilaasta. Kaksi oppilasta ei halunnut osallistua tutkimukseen, ja yksi sairastui kesken prosessin.

Oppilaat muodostivat viisi kolmen hengen ryhmää. Oppilaat olivat tottuneet työskentelemään pienryhmissä, koska käytän opetuksessani kotiryhmäperiaatetta (ks. Sahlberg & Leppilampi 1994, 77). Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat opiskelevat koko lukuvuoden yleensä samoissa kolmesta neljään hengen ryhmissä silloin, kun ryhmämuotoa tarvitaan. Ryhmät muodostuvat joko itsenäisesti ystävyysuhteiden tai muiden oppilaiden valitsemien kriteereiden mukaan, yhdessä opettajan kanssa suunnittelemalla, arpomalla ryhmän jäsenet tai opettajan itsenäisesti määräämällä tavalla. Kun kotiryhmätyöskentelyä aletaan harjoitella, opettajan ohjaava ote on tarpeen ryhmiä muodostettaessa. Kun oppilaat ovat omaksuneet työskentelyn menetelmät ja idean, he kykenevät myös itse neuvotellen saamaan aikaan oppimista tukevat kotiryhmät. Oppilasjäsenet toimivat ryhmissään tasa-arvoisina jäseninä. Samassa ryhmässä työskenteleminen luo oppilaalle turvallisuuden tunteen ja antaa mahdollisuuden kannustaa ja kontrolloida toisia oman ryhmän jäseniä. Työskenteleminen lisää sosiaalisuutta ja motivaatiota. Kotiryhmätyöskentelyä on käytetty mm. opittujen asioiden soveltamiseen, asioista keskustelemiseen, itsearviointiin kehittämiseen ja ongelmatilanteiden ratkaisemiseen. Kotiryhmän työskentelystä saadaan paras hyöty silloin, kun sitä käytetään säännöllisesti. Kirjoittamisen kannalta on erityisen tärkeää, että ryhmät pysyvät samoina pitkään, joko koko lukuvuoden tai ainakin lukukauden ajan. Mitä tutumpi oppilastoveri ja pienryhmä on, sitä helpompi on saada aikaan luottamuksellinen ja avoin keskusteluilmapiiri. Samoissa ryhmissä myös kunkin oppilaan tapa kirjoittaa tulee tutuksi, ja näin ryhmät kykenevät helpommin yhdessä kehittämään kirjoittamisen taitoa.

Varsinaiseksi tutkimusmateriaaliksi valitsin kaksi ryhmää. Ryhmien valinnassa hyödynsin Eskolan ja Suorannan (2003, 149–150) käsitystä analyysin ja tulkinnan evoluutiomallista. Mallin mukaan aluksi ei eroteta eksplisiittisesti aineiston analyysia ja tulkintaa toisistaan. Analyysivaiheessa tehdään tulkintoja, jotka puolestaan ohjaavat uuteen analyysiin. Tätä kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Seuraavassa vaiheessa analyysissa erotetaan raakamateriaalista tutkimusongelman kannalta olennainen aines ja vasta tästä aineksesta tehdään tulkintoja. Käydessäni läpi koko luokan ryhmien keskusteluja ja litteroidessani niitä sekä analysoidessani oppilaiden tuottamia tekstejä havaitsin, että kaksi ryhmää käyttäytyi keskustelu- ja muokkaamisprosessissa toisistaan eroavalla tavalla, vaikka yhtäläisyyksiäkin oli havaittavissa. Näistä ryhmistä oli löydet-

vissä yleisiä ja erityisiä piirteitä, mutta vastaavia piirteitä oli havaittavissa toistenkin varsinaisen tutkimuksen ulkopuolelle jääneiden ryhmien välillä. Valitsin nämä kaksi ryhmää kirjoittamisprosessista monipuolisesti tietoa antaviksi vahvoiksi näytteiksi.

Koska yksi tutkimukseni keskeinen lähtökohta oli selvittää kirjoittamisprosessista, miksi pienryhmän keskustelu ja palautteenanto eivät toimi riittävän tehokkaasti tekstin kirjoittamista ja muokkaamista tukevalla tavalla, harkinnanvaraisen näytteen valinnassa painottui tietysti sellaisten ryhmien tarkastelu, joissa jo analyysin karkeassa vaiheessa näkyi keskustelua, kirjoittamista ja muokkaamista haittaavia ja edistäviä piirteitä. Molemmat valitut ryhmät keskustelivat runsaasti ja sujuvasti, ja kaikki ryhmän oppilaat osallistuivat palautteen antamiseen. Toisaalta keskustelutyyli tai tapa keskustella oli erilaista näiden kahden ryhmän välillä. Tuotettuja tekstejä lähestyttiin myös eri tavalla. Molemmat ryhmät olivat sekaryhmiä: kaksi tyttöä ja yksi poika. Molemmissa ryhmissä oli myös eritasoisia kirjoittajia. Ryhmät olivat luokalle tyypillisiä ryhmiä, eivätkä ne eronneet erityisellä tavalla luokan muista ryhmistä. Ryhmät eivät siis olleet Pattonin (2002, 230) mainitsemia äärimmäisen poikkeavia näytteitä.

Harkinnanvaraiseen näytteeseen kuuluneet kaksi tutkimusryhmää olivat oppilaiden omia kotiryhmiä, joissa he olivat työskennelleet vähintään yhdeksannen luokan ajan. A-ryhmässä työskentelivät Heini, Sini ja Kari ja B-ryhmässä Sanna, Johanna ja Pekka (pseudonyymit). Kaikki tunsivat toisensa peruskoulun yläasteen ajalta, osa ala-asteeltakin. Oppilaiden pitkäaikainen toistensa tuntemus ja tutussa toimintakulttuurissa opiskeleminen mahdollistivat teeskentelemättömän keskustelutilanteen. Oppilastoverit tiedettiin myös varteenotettavien neuvojen antajiksi. Puhuttua tutkimusmateriaalia kertyi kaikkiaan 10 varsinaista palautekeskustelua, joista jokainen sisälsi puolestaan kolme eri tekstiversiota käytyä keskustelua. Kaikkiaan eriaiheisia keskusteluja kertyi siis 30, jotka kaikki litteroin. Lopullisen analyysin kohteeksi otin ryhmän A ja B molemmat palautteenantokeskustelut, jotka sisälsivät kaiken kaikkiaan 12 eri tekstiversiota käytyä keskustelua. Ryhmä A pohtii ensimmäisessä (1K2) ja toisessa keskustelussaan (2K2) abortin oikeutusta, varastamisesta aiheutuvia ongelmia ja jumaan uskomisen problematiikkaa. Ryhmän B ensimmäisessä (1K3) ja toisessa (2K3) palautekeskustelussa ovat esillä pedofilia, televisio-ohjelmien väkivaltaisuus ja eläinkokeiden oikeutus. Viittaan raportissani myöhemmin muutaman kerran ryhmän B toisen keskustelun kohdalla jatko-osaan. Tämä tarkoittaa sitä, että ryhmän B oppilaat olivat jo käyneet läpi jokaisen oppilaan tekstin, mutta Sanna nosti keskusteluun vielä sekä oman tekstinsä että Johannan tekstin. Keskustelu jatkui useiden puheenvuorojen ajan.

Tutkimuksen tekstityypiksi valitsin yhdessä oppilaiden kanssa mielipidetekstin. Kahdeksannella luokalla oli jo opiskeltu mielipidetekstin piirteet ja harjoiteltu sekä suullisesti että kirjallisesti perustelemisen taitoja. Oppikirjana käytettiin Kielikuvia 2 -kirjaa. Yhdeksannen luokan aikana vahvistettiin hankittuja taitoja. Tutkimuksessa oppilaiden oli mahdollista pitää mukanaan yhdessä koottua muistilistaa mielipidetekstin piirteistä (liite 6). Tekstityypin valinnan

taustalla oli ajatus, että mielipidetekstin rakenne, tyyli ja ilmaisutapa ovat oppilaille tuttuja. Näin heidän ei tarvitse käyttää liian paljon aikaa tekstityypin konventioiden miettimiseen. Opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan oppilaiden pitäisi osata ennakoita toistensa mielipiteet, kyetä perustelemaan kantansa ja osata ottaa kantaa eri asioihin. Heidän tulisi kyetä olemaan vakuuttavia, johdonmukaisia ja vankkoja perusteluissaan. Toisaalta oppilaiden mielestä mielipidetekstit herättävät herkästi keskustelua ja jopa selkeästi vastakkaisia ajatuksia. Toisten mielipiteitä on helpompi myös kyseenalaistaa kuin hyökätä tiukkoja tosiasioita vastaan. Lisäksi oppilaat tiesivät, että vaikuttamaan pyrkivä mielipideteksti vaatii erityistä hiomista, jotta siitä tulisi vakuuttava ja uskottava (Linnakylä, Mattinen ja Olkinuora 1992, 18): yhteistyötä tarvittaisiin. Oppilaiden suoraan tietokoneelle opettajan tiedostoon tallentamia tekstejä ja tekstiversioita kertyi kaiken kaikkiaan 45, joista tarkemman analyysin kohteeksi valitsin 18 A- ja B-ryhmän jäsenten kirjoittamaa tuotosta.

Alun perin oli tarkoitus, että oppilaat arvioivat työskentelyään useassa prosessin vaiheessa: heti ensimmäisen palautekeskustelun jälkeen, toisen keskustelun päätyttyä ja koko kirjoittamisprosessin lopuksi. Taustalla oli ajatus, että kuta välittömämpi palaute on, sitä enemmän relevanttia tietoa se sisältää (Rauste-von Wright ja von Wright 1994, 34). Esitutkimus osoitti kuitenkin, että väliarviointi keskeytti pahasti ajatusprosessin. Tämän vuoksi päädyin koko prosessin lopuksi täytettävään itsearviointilomakkeeseen (liite 2), jossa oppilaat arvioivat omaa oppimistaan, pienryhmäkeskusteluja ja koko kirjoittamisprosessia. Kaikkiaan itsearviointilomakkeita kertyi 15, joista otettiin mukaan analyysiin edellä mainittujen ryhmien oppilaiden arviot. Kukin ryhmä käytti aikaa kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessiin sekä arviointikysymysten vastaamiseen 3–4 tuntia. Koko tutkittava aineisto koostuu siis 12 palautteenantokeskustelusta, 12 prosessissa olevasta tekstiversiosta, 6 viimeistellystä tekstistä ja 6 itsearviointilomakkeesta. Liitteessä 1 on koottuna oppilaiden nimet ja ryhmien, keskustelujen, tekstien ja arviointilomakkeiden koodit.

2.4 Tutkimusmenetelmät

2.4.1 Tutkimusprosessin laadulliset menetelmät

Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin tutkimus on soveltavaa pedagogista tutkimusta, jossa yhdistyvät kasvatustieteellinen, sosiologinen ja kieli-tieteellinen näkökulma. Tutkimus on soveltavaa empiiristä tutkimusta siltä osin, että sen tavoitteena on tehdä kriittistä analyysia todellisten ongelmien esiin nostamista oppimistilanteista kerätyn aineistoin pohjalta. Basseyn (1999, 39–40) mukaan empiirinen tutkimus pyrkii tekemään kysymyksiä, havainnoimaan tapahtumia ja kuvailemaa kohdetta systemaattisesti, totuudellisesti, kriittisesti ja viisaasti tulkiten sekä pyrkii tekemään päätelmiä objektiivisesti. Tavoitteena on lisätä tietoa, jonka avulla kyetään ymmärtämään tutkittavaa on-

gelmaa ja kehittämään tutkimustulosten pohjalta opetuksellisia käytänteitä. Tavoitteena on myös tuottaa uusia ideoita, faktoja, arvoja ja asenteita kasvatustieteellisen keskustelun herättämiseksi. Soveltavaa tutkimusta ohjaavat usein perustutkimuksen esiin tuomat tutkimukselliset totuudet, selitykset ja teoriat, joiden tavoitteena on puolestaan ymmärtää ja selittää jonkin ilmiön perusluonnetta (Patton 2002, 215–217). Käsillä oleva tutkimus on sosiologista ja kasvatustieteellistä, koska kohteena on kielenkäyttö sosiaalisessa oppimistilanteessa. Se kuvaa, miten kieltä käytetään erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, mitä kielellä tehdään ja mitä sillä saadaan aikaiseksi. Se on myös vahvasti kielitieteellistä, koska kohteena on kieli – puhuttu ja kirjoitettu diskurssi. Sosiologinen ja lingvistinen näkökulma yhtyvät siinä, että kieli ja toiminta ovat erottamattomassa yhteydessä toisiinsa. (Eskola & Suoranta 2003, 142–143.)

Tässä tutkimuksessa keskeisenä tutkimusparadigmana nähdään tulkitseva lähestymistapa. Tutkimuksessa pyritään tarkkaan, systemaattiseen ja syvälle menevään oppilaiden kirjoittamisprosessin sisällön ja eri vaiheiden analyysiin. Tavoitteena on saada mahdollisimman runsaasti yksityiskohtaista aineistoa pienestä määrästä tapauksia. Tulkintojen yleistäminen ei siis ole mahdollista. Tutkimustuloksia voidaan kuitenkin hyödyntää etsittäessä keinoja, joilla kyetään vahvistamaan oppilaiden taitoja käyttäen hyväksi pienryhmäpalautetta kirjoittamisprosessissa. Oppilaiden kirjoittamisprosessia ja siihen sisältyviä pienryhmäkeskusteluja sekä arviointikysymysten vastauksia kuvataan deskriptiivisesti osin ennakkoon määrättyjen, osin aineistosta nousevien luokitusten avulla ja tulkinta todennetaan tutkimusmateriaalista saaduilla esimerkeillä ja aiemmillä tutkimustuloksilla. Eskola ja Suoranta (2003, 139) toteavat, että pelkkä kuvaaminen ei kuitenkaan riitä tulkinnaksi. Siksi pyrin löytämään kirjoitus-, keskustelu- ja muokkausprosessista joidenkin piirteiden tai käyttäytymistapojen yhtäläisyyksiä, mutta ennen kaikkea eroavaisuuksia ja moninaisuuksia. Aineistoa havainnoimalla pyrin saamaan esiin nämä erilaiset näkökulmat ja tutkin sen jälkeen, mitä erilaisista näkökulmista seuraa.

Kirjoittamis- keskustelu- ja muokkausprosessista saatu tutkimusaineisto on niin laaja ja moniulotteinen, että sitä on syytä kuvata tapauksista käsin. Bassey'n (1999, 58) mukaan kasvatustieteellinen tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, jossa tutkija kerää riittävästi aineistoa kyetäkseen tutkimaan tapauksesta merkityksellisiä piirteitä. Hänen on myös kyettävä tulkitsemaan uskottavasti ja luotettavasti havaintojaan ja argumentoimaan niitä niin, että muilla tutkijoilla on mahdollisuus vahvistaa tulkinnat ja selitykset tai kyseenalaistaa ne. Tapaustutkimukseen kuuluu myös, että tutkimus toteutetaan eettisesti tietyssä ajassa ja paikassa, luonnollisessa kontekstissa osallistujia kunnioittaen. Merriam (1998, 34–40) toteaa, että tulkitseva tapaustutkimus tulee kysymykseen silloin, kun tutkimuksen tarkoituksena on kehittää käsitteellisiä luokituksia tai haastaa tai tukea aiempia teoreettisia käsityksiä. Jos aiemmat teoriat puuttuvat, tapaustutkimusta tekevä tutkija pyrkii keräämään mahdollisimman paljon tarkkaa ja syvälle luotavaa tietoa tutkimuskohteesta ja analysoi, tulkitsee ja teoretisoi sitä. Pyrin omassa tutkimuksessani luokittelemaan osaa aineistostani valmiiden tai tutkimuksen pohjalta muokattujen kategorioiden mukaan, toisaalta pyrin ana-

lysoimaan ja tulkitsemaan osaa aineistostani aineistopohjaisesti. Aineistopohjainen analyysi saattaa paljastaa mahdollisuuksia uusiin käsitteellisiin luokituksiin tai kirjoittamisprosessin teorioiden tarkentamiseen. Tulkitseva tapaustutkimus antaa mahdollisuuden tutkia ja ymmärtää moniulotteista sosiaalista tapausta, kirjoittamisprosessia, jossa tutkimuskohteena ovat sekä yksilö- että ryhmätason kirjoittamis-, keskustelu ja muokkausprosessit. Prosessin rakennekokonaisuuden mallintaminen antaa mahdollisuuden prosessin eri osien toiminnan tutkimiseen ja opiskelemiseen. Malli auttaa ymmärtämään, mitä kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin eri vaiheissa tapahtuu. Mallin tarjoama tieto mahdollistaa käytänteiden vahvistamisen ja kehittämisen.

Tutkimusaineistoa kuvataan suurimmaksi osaksi laadullisin menetelmin, mutta aineiston kuvausta täydennetään myös määrällisesti. Bassey (1999, 43–44) käyttää laadullisesta tarkastelusta nimitystä tulkitseva tutkimusparadigma (interpretive research paradigm). Tulkitseva tutkija näkee todellisuuden ihmisten ajatusten rakennelmana. Ihmiset tulkitsevat todellisuutta usein samansuuntaisesti mutta eivät välttämättä samalla tavalla. Ei siis ole olemassa vain yhtä todellisuutta vaan useita ihmisten rakentamia sosiaalisia todellisuuksia. Tulkitseva paradigma on näin ontologialtaan relativistinen. Tulkitseva tutkija näkee kielen enemmän ja vähemmän sovittuna symbolisysteeminä, ja näin eri ihmisillä voi olla eri käsitykset tarkoitteista. Positivistisesti puolestaan pitää kieltä todellisuuden kuvaamisen symbolina, ja hänen mielestään on olemassa vain yksi objektiivinen todellisuus. Tulkitseva tutkija näkee itsensä myös osana tutkimusta, minkä vuoksi tieteen tekemisessä tunnustetaan tutkijan subjektiivisuus ja arvosidonnaisuus. Hänen tarkoituksenaan on lisätä tietämystä kuvailemalla ja tulkitsemalla todellisuudessa ilmeneviä ilmiöitä, jotka perustuvat sosiaalisiin merkityksiin ja jotka on rakennettu ja muokkaantuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tulkitseva ote pyrkii etsimään tarkkoja näkökulmia tutkittavaan tapaukseen ja teorian ymmärtämiseen. Analyysi saattaa tarjota mahdollisuuksia, mutta ei varmuuksia tulevista tapahtumista. Koottu data on usein kielellistä. Sitä kuvataan ja tulkitaan deskriptiivisesti, harvoin määrällisesti. Tulkitseva paradigma kasvatustieteellisessä tutkimuksessa – toisin kuin positivistinen paradigma – pitää opetusta ja oppimista koulussa tapahtuvana prosessina, josta saatua tietoa tutkimus pyrkii kuvaamaan ja tulkitsemaan pikemminkin induktiivisella tutkimusstrategialla kuin deduktiivisella. (Merriam 1998, 4–8.)

Tarkasteltaessa aineistoa kvantitatiivisilla metodeilla taustalla on realistinen ontologia, jonka mukaan todellisuus rakentuu objektiivisesti todettavista tosiasioista, joista tutkimus voi antaa mitattavaa, määrällistä ja yhdenmukaista tietoa. Tietoa saadaan ainoastaan suorasta aistihavainnosta ja kokemuksesta sekä näistä tehdystä loogisesta päättelystä. Kyse on tällöin positivistisesta tutkimusparadigmasta. (Merriam 1998, 4; Bassey 1999, 42–44). Käsillä olevan tutkimuksen kvantitatiivinen kuvaus koskee lähinnä prosenttilukujen ja frekvenssien esittämistä taulukkomuodossa. Aineisto ei salli kuitenkaan prosenttilukujen merkitsevyyksien tilastollista testaamista. Taulukoinnilla pyritään laadulliseen analyysiin perustuvan aineiston systemaattiseen ja tiiviiseen esittämiseen. Joidenkin tutkijoiden mielestä tässä ei ole kyse varsinaisesta kvantitatiivisesta

analyysistä, pikemminkin tilastollisesta päättelystä (Mäkelä 1995, 65; Alasuutari 1999, 193). Määrällinen päättely sopii menetelmäksi kuvattaessa mm., miten paljon oppilaat muokkaavat tekstejään ja millaisiin kielen piirteisiin muokkaukset kohdistuvat. Tavoitteena on selittää numeerisen aineiston avulla tutkittavaa ilmiötä.

Eskolan ja Suorannan (2003, 18) mielestä laadullisten tapaustutkimusten ongelmana on, että aineistot ovat harvoin niin suuria ja laajoja, että olisi mahdollista käyttää satunnaisotantaa otosta valittaessa. Tämän vuoksi käytetäänkin useimmin tarkoituksenmukaista eli harkinnanvaraista otosta. Laadullisessa tapaustutkimuksessa puhutaankin mieluummin harkinnanvaraisesta näytteestä kuin tilastollisiin otantamenetelmiin perustuvasta otoksesta. Harkinnanvaraisessa näytteessä keskitytään usein pieneen määrään tapauksia ja analysoidaan ne tarkasti. Tällöin tarvitaan tarkkoja aineiston kuvauksia ja subjektiivisia mutta kurinalaisia tulkintoja (Stake 2000, 444). Tutkija voi valita tutkimusongelman kannalta eniten tietoa antavan tapauksen ja tapaukseen sisältyvät näytteet joko ennen kuin aineiston kerääminen alkaa tai samanaikaisesti aineistoa kerätessään. (Merriam 1998, 65–66).

Tämän tutkimuksen tapaus on kirjoittamisprosessi, jonka valintaan ennen aineiston keräämisen alkua ovat vaikuttaneet sekä koulun arkityössä ilmenneet kirjoittamisen ongelmat että tutkimukseen myötämielisesti suhtautunut perusopetuksen ryhmä. Tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti olen valinnut kirjoittamisprosessiin osallistuneista viidestä pienryhmästä kaksi ryhmää harkinnanvaraiseksi näytteeksi, tarkan analyysin kohteeksi. Tätä näytettä ei voi pitää väittäminä todellisuudesta eikä todellisuuden heijastumina, vaan se on tutkittavan todellisuuden osa (Alasuutari 1999, 114). Tämä tutkimus on siis tulkitseva tapaustutkimus, jonka tavoitteena on tarkka ja syvälle menevä kirjoittamisen, keskustelemisen ja muokkaamisen analyysi.

2.4.2 Tutkimusprosessissa käytettävät analyysimenetelmät

Kirjoittamis-, keskustelu ja muokkausprosessin tutkimuksessa käytetään erilaisia menetelmiä prosessin eri vaiheiden kuvaamiseen ja analysoimiseen. Koska yksittäinen tutkimusmenetelmä ei kykene antamaan riittävän kattavaa ja luotettavaa kuvaa tutkimuskohteesta (Eskola & Suoranta 2003, 68), hyödynnetään tutkimuksessa triangulointia, joka mahdollistaa erilaisten menetelmien ja aineistojen käytön, jopa määrällisen ja laadullisen lähestymistavan ongelmiin (Patton 2002, 247). Osa tutkijoista on sitä mieltä, että erilaisiin ihmis- tai tiedonkäsityksiin perustuvia menetelmiä ei voida käyttää samassa tutkimuksessa (Siljander 1992, 20–21). Toisaalta Denzin (1978, 28) kehotti jo aikoinaan käyttämään monia eri metodeita jokaisessa tutkimuksessa, koska jokainen metodi paljastaa eri asioita todellisuudesta. Kvantitatiivisia menetelmiä käyttävä positivistit saa esiin aineistosta objektiivista, tilastoihin perustuvaa dataa, jota voidaan yleistää ja jonka avulla kyetään selittämään ilmiöitä ja jopa ennustamaan niiden pohjalta. Kvalitatiivisia menetelmiä hyödyntävä konstruktivistit pyrkii kuvaamaan ja tulkitsemaan ihmisten sosiaalisesti rakentamia monia todellisuuksia. Hän saa esiin monipuolista, holistista ja kuvailevaa aineistoa, jonka avulla lisätään tietoa

tutkittavasta kohteesta ja pyritään kehittämään käytänteitä. (Ks. Merriam 1998, 9; Tashakkori & Teddlie 1998, 22; Eskola & Suoranta 2003, 74.) Tutkimukseni päämääränä on saada monien menetelmien avulla vastaukset tutkimuskysymyksiini.

Hyödynnän tutkimuksessani sekä aineisto- että menetelmätriangulaatiota (Denzin 1978, 295–302). Aineistotriangulaatio tarkoittaa sitä, että samassa tutkimuksessa yhdistellään useammanlaisia aineistoja keskenään. Menetelmätriangulaatiossa puolestaan tutkitaan aineistoa useilla eri aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmillä. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi muokkausprosessia tarkastellaan sekä yksilön että ryhmän näkökulmasta. Samalla tavalla palautekeskustelun analyysin kohteena on sekä yksilö ja hänen roolinsa ryhmässä että ryhmän interaktio. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu oppilaiden pienryhmän palautteenantokeskusteluista, eri prosessin vaiheessa olevista teksteistä ja arviointilomakkeiden vastauksista. Data on hankittu sekä kuvanauhoituksin, tekstidokumentein että lomakekyselyinä. Luokittelen aineistoa valmiiden taksonomioiden pohjalta ja toisaalta aineistolähtöisesti. Käsittelen aineistoa diskurssianalyttisesti, aineistolähtöisesti ja lähiluvun menetelmää käyttäen mutta kuvaan osaa aineistosta myös tilastollisin menetelmin. (ks. yhteenvetotaulukko 3.) Pattonin (2002, 248) mukaan erilaisten aineistojen ja menetelmien käytöllä voidaan saavuttaa yhtäpitäviä tuloksia, mutta aineistosta saattaa nousta esiin myös ristiriitaisia tuloksia, koska erilaiset menetelmät johtavat näkemään todellisuuden eri tavalla. Tämä ei välttämättä heikennä tulosten luotettavuutta, vaan tarjoaa mahdollisuuden päästä syvemmälle aineiston ja valitun menetelmän suhteeseen.

Pyrin mallintamaan kirjoitus-, keskustelu- ja muokkausprosessin, josta eri prosessien suhteet toisiinsa kävisivät ilmi ja koko prosessin olennaiset piirteet saataisiin esille. Analysoimalla tarkkaan prosessin eri vaiheet pyrin saamaan selville kirjoittamisen oppimista mahdollisesti edistävät ja hankaloittavat piirteet. Näin saatu tieto auttaa ymmärtämään kirjoittamisprosessia ja sen mekanismeja. Kun saan selville, mitä prosessin eri vaiheissa tapahtuu, voin kehittää opetusta tarkoituksenmukaiseen suuntaan ja vahvistaa oppilaan oppimista oikealla tavalla, oikeissa kohdissa. Tutkimukseni päämääränä on erityisesti yksilön ja opetuksen hyöty. Tutkimukseni tarkoitus on myös kielentää niitä käytänteitä, joita opettajat jo ehkä tiedostamaan toteuttavat. Opettajilla on koulutuksen mukanaan tuomaa tietoa, joka ohjaa heidän päivittäisiä toimiaan, mutta heillä on myös runsaasti taitoa, jonka he ovat oppineet käytännössä. Tämä osa opettamista on usein spontaania, rutiininomaista ja jopa tiedostamatonta. (Brown & McIntyre 1993, 17; Atkinson 2000, 69–70.) Tulkitsen tapauksia aineistosta käsin ja todennan tulkintani esimerkein, mutta esimerkiksi analysoidessani puhutun ja kirjoitetun diskurssin kielellisiä piirteitä ja tekstin muokkaamista nojaan myös aiempiin tutkimuksiin. Esittelen seuraavassa tarkemmin ne menetelmät, joiden avulla pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

Tarkastellessani tutkimusmateriaalia sekä puhutun että kirjoitetun kielen kannalta käytän soveltaen Faigleyn ja Witten (1984, 96–100) kirjoitetun tekstin analyysia varten kehittämää muokkaustaksonomiaa. Heidän esittämänsä tak-

sonomia kohdistuu tilanteeseen, jossa oppilas muokkaa kirjoitettua tekstiä itsenäisesti, mutta omassa tutkimuksessani käytän taksonomiaa soveltuvin osin myös vertaisryhmän palautteesta syntyneen muokkauksen analysoimiseen ja pienryhmäkeskustelun diskurssin analyysiin. Käytän käsitteitä diskurssi ja teksti synonyymisesti. Molemmilla voidaan viitata sekä puhuttuun että kirjoitettuun tuotteeseen. Puhun kuitenkin useimmin diskurssista pienryhmäkeskustelun yhteydestä ja tekstistä kuvatessani oppilaiden kirjoitelmia. (Ks. diskurssikäsitteestä Crystal 1992, 72; Harris & Hodges 1995, 255; Luukka 1995, 51; 2000, 134.)

Faigleyn ja Witten taksonomiassa muokkaukset jaotellaan kahteen ryhmään: pintatason muutoksiin ja merkitystason muutoksiin (taulukko 2). Käytän merkitystasosta myös käsitettä sisältötaso. Pintatason muutoksiin kuuluvat yleiset muotoon liittyvät oikeakielisyydevirheiden korjaamiset, kuten kirjoitusvirheet, välimerkkiongelmien ja aikamuotovirheiden, ja muut merkityksen säilyttävät muutokset, kuten sanojen lisäämiset, poistamiset ja korvaamiset sekä sanontojen yhdistämiset, jakamiset useammiksi virkkeiksi ja sanajärjestyksen muuttamiset. Merkityksen muutokset kohdistuvat puolestaan kaikkiin tekstissä näkyvissä ja pääteltävissä oleviin ilmauksiin (mikrorakenteen muutokset) tai ilmausten pohjalta tehtyihin abstrahointeihin, kuten yleistämisiin (makrorakenteen muutokset). Näissä voidaan muuttaa keskeistä ideaa tai laajentaa sitä useammaksi jaksoksi tai voidaan lisätä, poistaa tai yhdistellä jaksoja.

TAULUKKO 2 Muokkaustaksonomia (Faigley & Witte 1984, 98).

Pintataso		Muokkaus	Merkitystaso
Muotoon liittyvät muokkaukset	Merkityksen säilyttävät muokkaukset	Mikrorakenteen muokkaukset	Makrorakenteen muokkaukset
Oikeinkirjoitus	Lisääminen	Lisääminen	Lisääminen
Aikamuoto, luku ja modaalisuus	Poistaminen	Poistaminen	Poistaminen
Lyhentäminen	Korvaaminen	Korvaaminen	Korvaaminen
Välimerkit	Järjestyksen vaihtaminen	Järjestyksen vaihtaminen	Järjestyksen vaihtaminen
Ulkomuoto (format)	Jakaminen	Jakaminen	Jakaminen
	Yhdistäminen	Yhdistäminen	Yhdistäminen

Hyödynnän Faigleyn ja Witten taksonomian pinta- ja merkitystason dikotomiaa analysoidessani pienryhmän palautteenantoa ja palautteen hyödyntämistä (luvut 5 ja 6). Selvitän, millaisista kielen piirteistä oppilaat keskustelevat antaessaan palautetta ja millaisia kielen piirteitä oppilaat hyödyntävät keskustelusta. Taksonomian käsitteet sopivat hyvin myös puheen erittelyn välineeksi, koska oppilaat puhuvat juuri samoista kielen piirteistä, jotka näkyvät heidän muokatuissa teksteissään. On mielekästä käyttää samaa ilmiötä puhutussa ja kirjoitetussa materiaalissa analysoitaessa samoja tutkimusvälineitä. Tutkimuksissa on osoitettu, että jos oppilaat keskustelevat vain pintatason ongelmista, oppilas

muokkaa vain pintaa. Jos keskustelu laajenee sisällön pohtimiseksi, oppilas muokkaa myös herkästi tekstin sisältöä (Connor ja Asenavage 1994, 263–265). Keskustelujen kielellisten piirteiden lisäksi sisältöjen laajemmat teemat käyvät esille runsaasta esimerkkiaineistostani.

Palauttekeskustelujen pintatason ja sisällöllisten piirteiden kuvaus valaisee sitä, millaisista asioista oppilaat keskustelevat pienryhmissä. Toinen tärkeä seikka on pyrkiä selvittämään, millä tavoin keskustelu etenee. Kuka avaa keskustelun ja miten, ja kuka lähtee kehittämään keskustelua eteenpäin ja millä tavoilla se tapahtuu? Kuvatessani pienryhmän tapaa antaa palautetta, hyödynnän pääpiirteittäin Leiwon, Kuusisen, Nykäsen ja Pöyhösen (1987b) kehittämää ryhmäkeskustelujen kuvausjärjestelmää. Tämä kuvausjärjestelmä on kehitetty pääosin peruskoululaisten ryhmäkeskustelujen pohjalta, ja siksi se sopii hyvin myös tutkimukseni 9.-luokkalaisten koulukeskustelun analyysiin. Olen muokannut kuvausjärjestelmää joiltakin osin oman aineistoni pohjalta (ks. luku 5.1).

Tutkimusaineistoni molemmat ryhmät keskustelevat kaksi kertaa teksteistään. En ole kuitenkaan analysoinut systemaattisesti mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä eri keskustelukertojen välillä, koska pienryhmän palautteenannosta oli havaittavissa, että ensimmäinen ja toinen keskustelu etenivät hyvin samantyyppisesti. Tärkeää on ollut se, miten palautekeskuskeskustelu ylipäätään vaikuttaa tekstien muokkaamiseen.

Ei riitä, että oppilaat keskustelisivat monipuolisesti kielen piirteistä ja antaisivat toisilleen kehittäviä muokausehdotuksia, vaan oppilaiden on myös kyettävä hyödyntämään palautetta. Palautteen hyödyntämistä tarkastellaan kahdesta eri näkökulmasta: oppilaiden keskustelusta analysoidaan sitä, millä keinoilla oppilaat hankkivat tietoa keskustelusta, ja tutkitaan sitä, millä tavalla hankittu tieto siirtyy oppilaan tekstiin. Molemmissa tapauksissa aineistoa tarkastellaan aineistopohjaisen analyysin keinoin (luku 6). Gargaro (1994, 174–175) käsittelee sitä, miksi oppilaat eivät hyödynnä palautetta, omassa tutkimuksessani näen tärkeämpänä selvittää niitä tapoja, joilla oppilaat hyödyntävät palautetta, koska tämä tieto antaa mahdollisuuden tietoisesti harjoitella oppitunneilla näitä keinoja.

Tekstien muokkaamista tutkin oppilaiden kirjoittamista alkuperäisistä teksteistä. Koska tutkimusmateriaali koostuu korjaamattomana niistä kirjoitelmista, jotka oppilaat ovat itsenäisesti ja yhdessä ryhmänsä kanssa saaneet aikaiseksi, teksteissä on esimerkiksi lause- ja virkerakennevirheitä. Siksi en ole lähtenyt keinotekoisesti rajaamaan lauseita kieliopillisesti, vaan käytän tekstiä pienemmästä yksiköstä nimitystä ilmaus. Se ei ole välttämättä kieliopillinen lause tai virke, vaan se voi olla yksi sana, lauseke, lause tai virke. Yksikön raja kulkee siinä, mihin oppilas itse on laittanut ilmauksen päättävän merkin: pisteen, huutomerkkin tai kysymysmerkin. Olen kehitellyt Faigleyn ja Witten (1984, 98) muokkaustaksonomian pohjalta omaan tutkimusmateriaaliini sopivat kielen pintatasoon ja tekstin sisältöön kohdistuvat muokkausstrategiat. Esittelen ne yksityiskohtaisesti käsitellessäni tekstin muokkausprosessia luvussa 7.1 (ks. myös liite 5).

Kirjoitetun kuten myös puhutun tekstin analyysissä on otettava huomioon muutakin kuin pelkkä kielen pinta- ja syvärakenne. Tarkastelen tekstejä myös itsenäisen muokkaamisen ja ryhmältä saatujen muokkausehdotusten kautta, koska koko prosessi muodostuu näiden kahden työskentelytavan vuorottelusta. Jos oppilaat keskustelevat tietyistä asiasta tai laajemmasta temasta ja aiheet ilmenevät jossain muodossa tekstissä joko seuraavassa tai viimeisessä versiossa, keskustelu on auttanut tekstin muokkaantumisessa ja rakentumisessa. Kun oppilas tekee itsenäisesti muokkauksia tekstiin, voin nähdä vain lopputuloksen ja vertailla eri tekstiversioita. Tähän vaiheeseen olisi sopinut ääneen ajattelun metodi (think-aloud), jolloin olisi ollut mahdollista saada tietoa myös siitä, millaisia muokkausvaihtoehtoja oppilas harkitsee ja toteuttaa tai jättää toteuttamatta itsenäisen työskentelyn vaiheessa. Tämä olisi tuonut kiinnostavaa lisätietoa tekstin suunnitteluprosessista, mutta se olisi merkinnyt liian mittavaa työtä toteutettavaksi tämän tutkimuksen osana. Nyt tulkinta jää tutkijan tarkan analyysin ja tekstiesimerkkien varaan. Analysoidessani, kuinka tekstit muokkaantuvat keskustelussa saadun palautteen myötä, voin todentaa tulkintani keskustelun ja teksteissä näkyvien muutosten yhteydestä. Olen pyrkinyt tutkimuksessani rajaamaan tekstien määrää ja käytävissä olevaa aikaa, jotta asiasta keskusteleminen ja mahdollinen tekstiin tehty muutos olisivat mahdollisimman lähekkäin. Oppilaat ovat tehneet kolme tekstiversiota ja keskustelleet kahdesti; kaikki tämä on tehty kolmesta neljään tuntiin. Oppilailla oli mahdollisuus muokata viimeistä tekstiään vielä välitunneilla tai kotona, mutta vain pari oppilasta koko luokasta teki niin. Muut tyytyivät siihen versioon, jonka saivat valmiiksi prosessin loppuksi. Kaikilla oppilailla viimeinen versio oli tutkimuksen aikana tuotettu teksti.

Muokkaamisprosessin tutkimukseen kuuluu myös tekstien tarkastelu siltä kannalta, pyrkivätkö oppilaat vain jatkamaan tekstiään ehdotusten pohjalta vai innostuvatko he myös laajentamaan jo valmista tekstiään. Onko palautekeskustelusta ollut hyötyä vai laajentaako ja jatkaako oppilas tekstiään ryhmästä huolimatta? Nämä asiat näkyvät vertailtaessa eri tekstiversioita ja analysoitaessa pienryhmäkeskustelujen sisältöjä. Tärkeää on myös selvittää, miksi oppilas ei muokkaa tekstiään ehdotuksista huolimatta. Tämä tutkimuksen osa on osin materiaalista nousevaa spekulointia, mutta sitä todennetaan aiempien tutkimusten avulla. Myös tutkijan pitkä kokemus opettajana auttaa muokkaamattomuuden syiden pohtimisessa. Oikean vastauksen tähän olisi voinut antaa vain oppilas itse, jos hänkään? Kun analysoin oppilaiden tekstien muokkausprosessia, kuvaan tuloksia myös määrällisesti.

Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin päätteeksi oppilaat työstävät ns. viimeistellyn version, lopullisen tekstin. Viimeistellyjä tekstejä tutkin vertailemalla kunkin oppilaan eri versioita ja lopullisia tekstejä toisiinsa. Selvitän, millaisia muutoksia teksteissä on prosessin aikana tapahtunut ja millaiseen esitysmuotoon oppilas jättää lopullisen versionsa. Tarkka aineistopohjainen analyysi kertoo, miten itsenäinen työskentely ja ryhmän palaute näkyvät aineistossa ja millaisiksi muodostuivat lopulliset tekstit. Koko kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin tutkimus päättyy oppilaiden arviointilomakkeiden

kysymyksiin annettujen vastausten analyysiin. Lomake (liite 2) käsittää kymmenen kysymystä, jotka analysoin lähilukumenetelmää käyttäen. Olen koonnut taulukkoon 3 tutkimuskysymykset, tutkimusmateriaalin ja tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät.

TAULUKKO 3 Tutkimuskysymysten, tutkimusmateriaalin ja analyysimenetelmien yhteenveto.

Tutkimuskysymykset	Tutkimusmateriaali	Analyysimenetelmät
<p>1. Millaista pienryhmän palautteenanto on?</p> <p>a. Millaisiin seikkoihin oppilaat kiinnittävät huomionsa palautekeskustelussa?</p> <p>b. Millä tavoilla oppilaat antavat palautetta toistensa teksteistä pienryhmäkeskusteluissa?</p>	<p>a. Pienryhmäkeskustelujen kielen pinta- ja sisältötaso</p> <p>b. Pienryhmäkeskustelujen keskustelupuheenvuorot</p>	<p>a. Aineiston luokittelu: Faigleyn ja Witten (1984) taksonomian sovellus tutkimusaineiston pohjalta</p> <p>b. Diskurssianalyysi: Leiwon ym. (1987b) taksonomian sovellus tutkimusaineiston pohjalta ja määrällinen kuvaus</p>
<p>2. Mitä keinoja oppilaat käyttävät hyödyntääkseen pienryhmäkeskustelua?</p> <p>a. Miten oppilaat hankkivat palautetta toisilta oppilailta keskustelun aikana oman tekstinsä erittelemiseen ja rakentamiseen?</p> <p>b. Miten oppilaat hyödyntävät pienryhmältä saamaansa palautetta tekstinsä muokkaamiseen?</p>	<p>a. Pienryhmäkeskustelu</p> <p>b. Kirjoitettu teksti</p>	<p>a. Diskurssianalyysi: aineistosta nouseva luokitus</p> <p>b. Aineistopohjainen analyysi</p> <p>c. Määrällinen kuvaus</p>
<p>3. Miten oppilaiden tekstit muokkaantuvat prosessin aikana?</p> <p>a. Millaisiin kielen ilmiöihin oppilaat kohdistavat muokkaamisensa tekstissään?</p> <p>b. Millaisia muokkausstrategioita oppilaat käyttävät?</p> <p>c. Miten oppilaat muokkaavat tekstejään?</p>	<p>a. Kirjoitetun tekstin pinta- ja sisältötaso</p> <p>b. Kirjoitettu teksti</p> <p>c. Kirjoitettu teksti</p>	<p>a. Aineiston luokittelu: Faigleyn ja Witten (1984) taksonomian sovellus tutkimusaineiston pohjalta</p> <p>b. Aineiston luokittelu: Faigleyn ja Witten (1984) taksonomian ja tutkimusaineiston pohjalta kehitelty muokausstrategialuokitus</p> <p>c. Aineistopohjainen analyysi</p> <p>d. Määrällinen kuvaus</p>

jatkuu

TAULUKKO 3 jatkuu

<p>4. Millaisiksi muodostuvat viimeistellyt tekstit?</p> <p>a. Miten itsenäinen työskentely ja pienryhmän palaute näkyivät tekstissä?</p> <p>b. Millaisia ovat tekstit sisällöltään ja muodoltaan?</p>	<p>a. Prosessissa olevat eri tekstiversiot ja viimeistellyt tekstit</p> <p>b. Viimeistellyt teksti</p>	<p>a. Aineistopohjainen analyysi</p> <p>b. Aineistopohjainen analyysi</p>
<p>5. Miten oppilaat arvioivat kirjoittamis- ja keskusteluprosessia?</p> <p>a. Millaiseksi arvioit oma panoksesi prosessissa?</p> <p>b. Millaiseksi arvioit pienryhmäkeskustelun?</p> <p>c. Mitä mieltä olit koko kirjoittamis- ja keskusteluprosessista?</p>	<p>Itsearviointilomakkeiden vastaukset</p>	<p>Lähiluku</p>

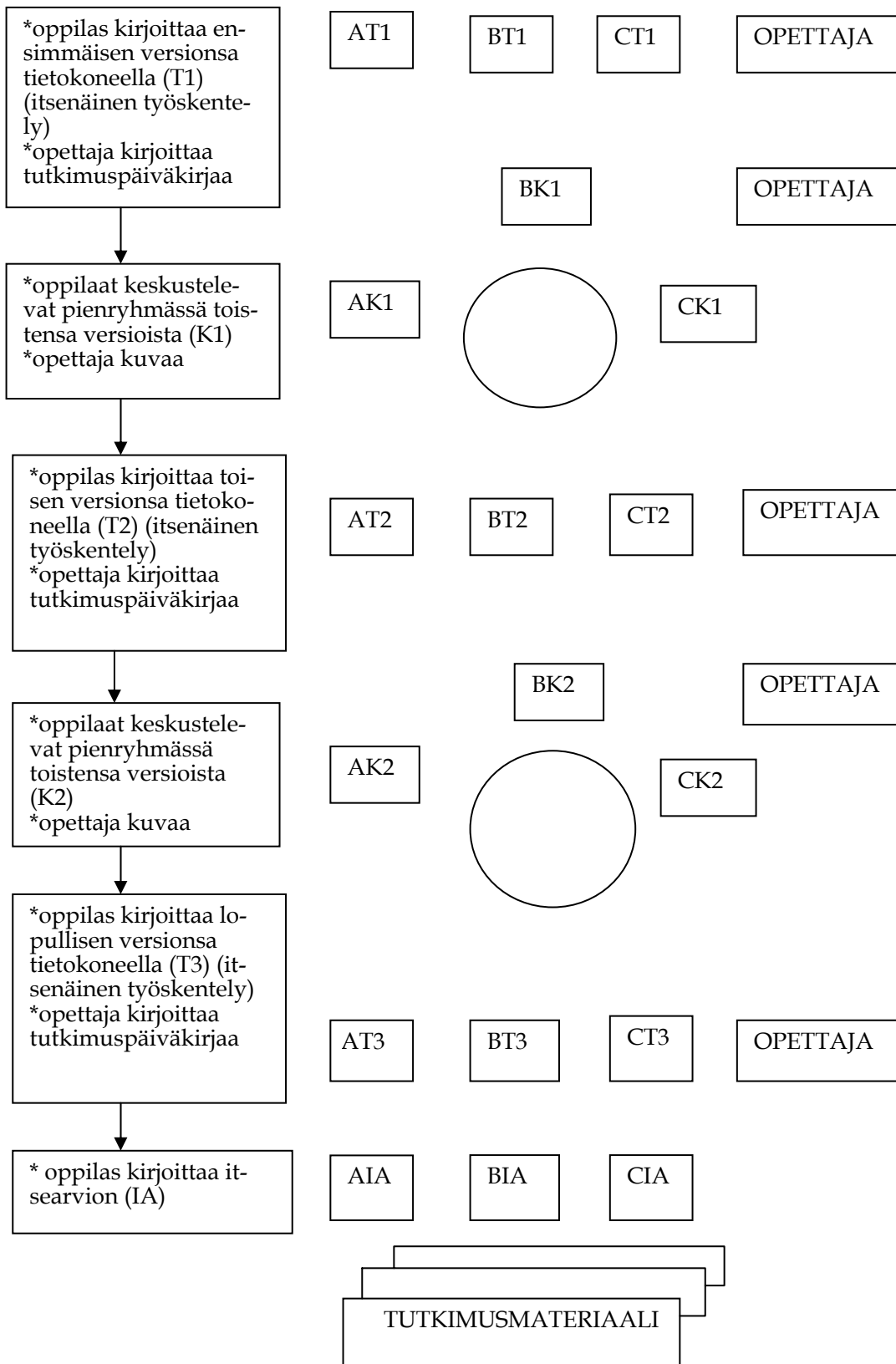
2.5 Tutkimuksen kulku

Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin tutkimus alkoi yhteissuunnitellulla oppilaitten kanssa. Sovittiin tutkimusaikataulusta ja -käytännöistä. Kirjoitelmien otsikoita lähdettiin kehittelemään oppilaita kiinnostavista ja heille läheisistä aiheista (liite 3). Tavoitteena oli saada syntymään teksti, jolla vaikutetaan toisten mielipiteisiin. Kyseessä oli yhdeksännen luokan viimeinen teksti, joten tavoitteeksi annettiin ”ysin paras mielipideteksti”. Tutkimustilanteeseen oppilaat saivat ottaa mukaan jo aiemmin kootun hyvän mielipidetekstin piirteitä sisältävän monisteen (liite 6). Oppilaat valitsivat aiheilistalta mieleisensä aiheen ennen varsinaiseen kirjoittamisprosessiin ryhtymistä, mutta varsinaista miellekarttaa tai paperilla olevaa muuta suunnitelmaa ei vaadittu. Oppilaat olivat tottuneet tekemään ennakkosuunnitelmia, esimerkiksi miellekarttoja, piirroksia ja listoja, mutta osa oppilaista piti tätä ikävänä esivaiheena ennen varsinaista kirjoittamista. Niinpä osalla oppilaista oli paperilla hahmotelmia, osa totesi miettineensä asiaa vain mielessään. Koska ennakkosuunnittelu perustui vapaehtoisuudelle, suunnitelmia ei voitu ottaa myöskään varsinaisen tutkimuksen osaksi. Tekstimateriaalin kerääminen alkoi oppilaiden kirjoittaessa pohjatekstiä eli ensimmäistä tekstiversiota ja keskustelumateriaalin kuvaaminen ensimmäisen palauttekeskustelun alkaessa.

Palautteenannon yleiset tavat olivat tuttuja aiemmista kirjoittamis- ja keskusteluprosesseista. Oppilaita muistutettiin kuitenkin vielä siitä, että jokainen pyrki hyödyntämään sitä palautetta, jota sai pienryhmältä unohtamatta kui-

tenkaan itsenäisen työn merkitystä. Oppilaat tiesivät, että yksi oppilas kerrallaan lukee oman tekstinsä ja sen jälkeen käydään palautekeskustelu. Oppilaiden kanssa oli harjoiteltu palautteen kohdistamista mm. tekstin hyviin piirteisiin ja paranneltaviin kohtiin. Heidän kanssaan oli mietitty, mikä tavoite tekstillä on ja kenelle se on suunnattu, ja oli pohdittu, millaisilla kysymyksillä saisi autetuksi toista sisällön laajentamisessa. Tavoitteena oli nyt hyödyntää aiempia tietoja ja keskustella vapaasti teksteistä, jotta nähtäisiin, millaista heidän vapaa keskustelunsa olisi. Oppilaat olivat myös työskennelleet pitkään omissa kotiryhmissään, joten prosessin etenemiseen ja ryhmien muodostamiseen ei tarvinnut puuttua. Kolmihenkisessä ryhmässä oppilaat ehtivät käydä keskustelussa mukavasti läpi kaikkien tekstit kohtuullisessa ajassa, ja kolmen eri oppilaan puheen erottaminen kävi melko vaivattomasti litteroidessani ääninauhoja.

Uutta tavanomaiseen tuntityöskentelyyn oli se, että kaikilla oppilailla oli käytössään tietokone ja oppilaat kykenivät tulostamaan tekstiversiot kaikille keskustelutilanteeseen. Tavallisuudesta poiketen oppilaat myös arvioivat lomakkeen avulla koko menetelmän toimivuutta prosessin päätyttyä. Tutkimus tehtiin kokonaisuudessaan tutkimusluokassa, jossa oli tietokoneet ja kiinteät luokkakamerat sekä kuvausmahdollisuus luokkatilan ulkopuolelta. Näin oppilaat saivat palautteenantovaiheessa keskustella rauhassa ilman opettajan läsnäoloa. Prosessin eteneminen käy selville kuviosta 1.



KUVIO 1 Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin eteneminen.

Oppilas aloittaa kirjoittamisprosessin tuottamalla tekstinsä ensimmäisen version tietokoneella. Opettaja on läsnä kirjoittamisvaiheessa, koska tavoitteena on luoda lähes normaali koulukirjoittamistilanne. Oppilaat voivat kysellä toisiltaan ja opettajalta asioita suunnitellessaan ja kirjoittaessaan. Opettaja kirjoittaa samanaikaisesti tutkimuspäiväkirjaa oppilaiden kirjoittamistilanteesta. Oppilaat työskentelevät monisteen mukaan, johon on kirjattu tutkimuksen vaiheittainen eteneminen (liite 4); opettaja kontrolloi ainoastaan aikaa.

Ensimmäisen version kirjoittamiseen käytetään aikaa noin puoli tuntia. Oppilaiden siirtyessä keskustelemaan opettaja poistuu kuvaamaan äänitysstudioon. Ryhmäläisillä on keskustelussa tulostettuna kunkin oppilaan kirjoittama tekstiversio. He käyvät läpi jokaisen oppilaan tekstin niin, että tekstin tekijä lukee ääneen oman tuotoksensa ja toiset oppilaat seuraavat tekstiä paperiversiosta. Keskustelun aikana tekstin kirjoittaja voi tehdä muistiinpanoja myöhempää tarvetta varten. Yhden keskustelutilanteen sisään muodostuu siis kolme erillistä palautekeskustelua. Kun ryhmä on omasta mielestään valmis, oppilaat siirtyvät jatkamaan kirjoittamista. Näin edetään prosessinmukaisesti vaihe vaiheelta. Kun viimeinen versio on valmis, oppilaat vastaavat arviointilomakkeen kysymyksiin. Kaikki kirjallinen materiaali tallennetaan vaiheittain opettajan tiedostoon. Enimmillään kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessiin oli tarkoitus käyttää noin kahden kaksoistunnin verran aikaa, mikä vastaisi jotakuinkin yhtä kirjoituskertaa kohden keskimäärin koulussa käytettävissä olevaa aikaa. Tarkoituksena oli myös saada tietoa, miten oppilaat kykenevät hyödyntämään pienryhmäpalautetta tarkkarajaisessa ajassa. Aikaa kunkin ryhmän koko prosessiin kului 3–4 tuntia.

2.6 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja luotettavuus

Monitieteisen tutkimuksen hyödynnettävyyttä voidaan pohtia eri tieteenalojen näkökulmasta, tässä tutkimuksessa kasvatustieteellisestä, sosiologisesta ja lingvistiksestä. Tarkoitus on herättää keskustelua tutkimuksesta, sen tuloksista sekä erityisesti tulosten merkittävyydestä ja sovellettavuudesta. Tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää opetuksellisiin, erityisesti opetusmenetelmällisiin käytänteisiin, mutta pienryhmäkeskustelun tutkiminen antaa uutta tietoa tiedon rakentamisesta yhdessä ja erityisesti kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin yhteisöllisyydestä. Lisäksi tuloksia voidaan myös hyödyntää osana koulun kielen tutkimustraditiota. Eniten tutkimukseni tuloksista on kuitenkin käyttöä opetustyössä. Tutkimuksen lähtökohtana ovat nimittäin puhtaasti käytännön opetustyössä eteen tulleet ongelmat, ja tavoitteena on saada sellaista tietoa, jota voi hyödyntää suoraan opetuksellisiin käytänteisiin.

Tutkimuksen luotettavuutta punnittaessa ovat perinteiset kvantitatiivisten menetelmien käsitteet reliabiliteetti ja validiteetti ongelmallisia. Reliabiliteetti määrittää traditionaalisesti sen, missä määrin tutkimus tai sen tulokset ovat toistettavissa samanlaisissa olosuhteissa, eli mittaustulosten pysyvyyttä ja kykyä an-

taa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Kvalitatiivisessa ihmistutkimuksessa on kyseenalaistettu reliabiliteetin vaatimus tutkimuksen toistettavuudesta. Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin tutkimuksen voi tehdä uudelleen uudessa luokassa, uusien oppilaiden kanssa, mutta kaikilta osin ei voida päätyä samoihin tuloksiin, kun tutkimuksen muuttajat, kuten oppilaat, opettaja ja tilanne, eivät ole samat kuin alkuperäisessä tutkimuksessa. Validiteetti kertoo puolestaan sen, ovatko tutkimus ja sen tulokset sitä, mitä niiden väitetään olevan, eli mittaavatko ne sitä, mitä niiden oletetaan mittaavan. Puhutaan myös sisäisestä ja ulkoisesta validiteetista, jolloin kyse on tutkimuksen ja sen tulosten syistä ja seurauksista ja tulosten yleistettävyydestä. Sisäinen validiteetti tarkoittaa myös operaatio-naalistamisen onnistumista, ulkoinen validiteetti mittarin kykyä antaa hyödyllisiä tuloksia. (Bassey 1999,74–75; Eskola & Suoranta 2003, 213.)

Tapaustutkimuksiin ja erityisesti tulkitseviin tapaustutkimuksiin ei välttämättä liity syy- ja seuraussuhteita, eikä tapauksia voi lähteä yleistämään laajalti. Bassey (1999, 74–76) itse käyttää tapaustutkimuksessa reliabiliteetista ja validiteetista yhteisnimitystä luotettavuus (trustworthiness). Siihen Bassey sisällyttää mm. seuraavia asioita: riittävä syventyminen aiheeseen, perusteellinen tutkittavien piirteiden valitseminen, tutkimusaineiston tarkastaminen tutkittavien kanssa (esim. haastattelujen oikeellisuuden toteaminen), tapauksen tutkiminen useammasta näkökulmasta (esim. triangulaatio) ja tutkimuksen luettaminen kriittisellä ystävällä.

Eskola ja Suoranta (2003, 208) toteavat, että laadullista tutkimusta tekeviä kritisoidaan luotettavuuskriteereiden hämäryydestä. Kvalitatiivista tutkimusta tekevän, esimerkiksi omaa opetustyötään tutkivan opettajan, on siksi erityisesti kiinnitettävä huomiota tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkijan on tiedostettava ja avoimesti myönnettävä tutkimuksen subjektiivisuus, koska hän on sekä tutkimuksen keskeinen väline että kohde. Laadullisessa tutkimuksessa on Mäkelän (1990, 47–48) mukaan kiinnitettävä huomiota aineiston merkittävyyteen, riittävyteen, analyysin kattavuuteen, arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. Aineiston merkittävyys on Mäkelän mielestä suhteellinen käsite, mutta tutkijan itsensä on tiedostettava se ja kyettävä puolustamaan sitä, että aineisto on analyysin arvoinen. Riittävyyttä ja kattavuutta on vaikea tietää tutkimuksessa edeltä käsin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan aineiston kylläännyttämisestä eli saturaatiosta. Aineistoa kerätään niin kauan, että uusi aineisto ei tuo esiin enää mitään uutta. Ongelmana on, että aineiston kerääminen on harvoin prosessi, joka voidaan lopettaa sopivassa kohdassa (Mäkelä 1990, 52). Omassa tutkimuksessani kokosin koko luokan tekstit ja ryhmäkeskustelut. Litteroidessani aineiston ja käydessäni läpi oppilaiden kirjoittamat tekstit havaitsin tietynlaisia samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, jotka toistuivat kaikissa ryhmissä. Näin saatoin luottaa siihen, että valitut kaksi ryhmää pystyvät antamaan vastaukset tutkimuskysymyksiini.

Analyysin kattavuus sisältää puolestaan ajatuksen siitä, ettei tulkintoja perusteta satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Silverman (2000, 831) varoittaa tyypillisistä virheistä, joita tutkija voi tehdä esimerkiksi analysoidessaan puheenvuoroja. Tutkija saattaa tulkita puhujan aikeet, vaikkei niitä näkyisikään

itse puheessa, tai tulkitsee puheenvuoroa puhujan roolin kautta tai irrallaan ympäröivästä puheesta. Tutkimuksessani on runsaasti havaintomateriaalia analyysin ja tulkinnan tueksi. Olen pyrkinyt myös ottamaan mukaan laajemmat kontekstit. Koko materiaali on tarkistettavissa tietokoneelta. Toinen tutkija voi käydä läpi aineiston ja olla samaa tai eri mieltä tehdyistä ratkaisuista. Tutkimuksen arvioitavuus on Mäkelän (1990, 53) mielestä sitä, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä ja saa mahdollisuuden hyväksyä tai riitauttaa tutkijan tulkinnat. Toistettavuus edellyttää luokittelu- ja tulkintasääntöjen yksiselitteistä esittämistä, niin että toinen tutkija voi niitä soveltamalla pyrkiä samaan tulokseen. Sekä arvioitavuus että toistettavuus edellyttävät tutkimusraportilta tekstin loogisuutta, argumentoinnin vakuuttavuutta ja päättelyketjujen eksplisiittistä esittämistä (Silverman 2000, 829–830).

3 NÄKÖKULMIA KIRJOITTAMIS-, KESKUSTELU- JA MUOKKAUSPROSESSIN TUTKIMUKSEEN

3.1 Kirjoittamisprosessi ongelmanratkaisuprosessina

3.1.1 Kirjoittaminen omien ajatusten kehittämisenä

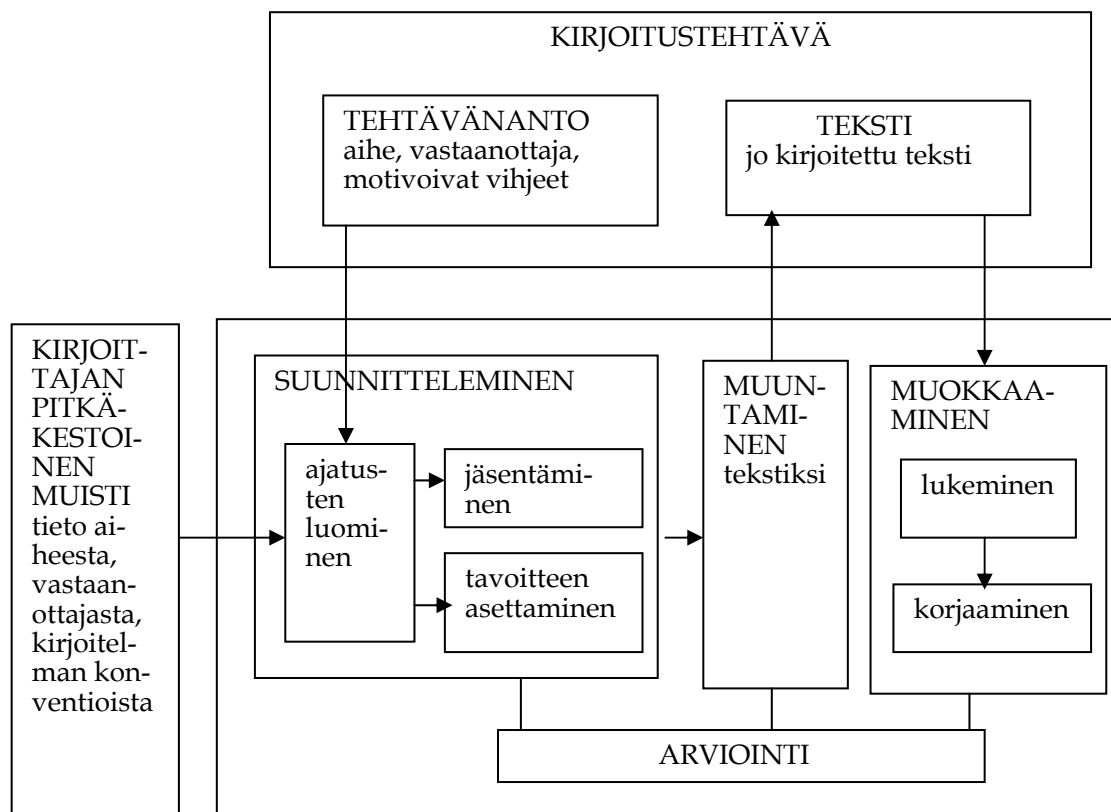
Kirjoittamista pidetään Hakkaraisen ym. (2001, 127–128) mukaan nykyisin kaikkein tärkeimpänä ajattelemaan oppimisen välineenä, mutta koulussa sitä käytetään hyvin harvoin ajattelun ja ideoiden kehittämiseen. Myöskään pitkäjänteiseen kirjoittamiseen ei koulussa rohkaista. Tukeakseen ajattelun kehittymistä kirjoittamisen tulisi olla oppilaiden omien ajatusten ja ideoiden kehittämistä, uuden tiedon tarjoamista ja tiedon välttämistä muille. Kirjoittamista ja tekstin muokkaamista on tutkittu paljon, mutta yllättävän vähän tutkimustietoa ja teorian sovelluksia on kulkeutunut äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoihin perusmateriaaliksi opettajille (ks. 1.4).

Kuvattaessa kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin tutkimuksia ja niiden tuloksia jako kirjoittamisprosessiin, muokkausprosessiin, pienryhmän palautteenantoon ja arviointiprosessiin on keinotekoinen ja vastoin prosessin eilineaarista etenemistä. Sama tilanne tulee esille myös koko tutkimusprosessin analyysissä ja sen tulosten esittämisessä. Kirjoittamisprosessin tutkimuksista useimpiin sisältyy myös tekstin muokkaamisen tarkastelu. Muokkausprosessin tutkimuksia kuvattaessa taas samoihin tutkimuksiin sisältyy sekä puhtaasti tekstin muokkaamisen tarkastelua että pienryhmän palautteen vaikutusta muokkaamiseen. Arviointiprosessi on taas mukana koko ajan annettaessa palautetta ja arvioitaessa oppilaiden työskentelyä ja tekstejä. Tutkimuksen näkökulma on ratkaissut sen, missä prosessin vaiheessa tutkimusta esitellään. Tarkastelen tässä luvussa kirjoittamisen tutkimuksia itsenäisen työskentelyn näkökulmasta. Seuraavassa luvussa käsittelen muokkausprosessin tutkimuksia ja tuon esiin, miten kirjoittaja muokkaa tekstiään ja millaisia keinoja on tukea kirjoittajaa hänen muokkausprosessissaan. Vaikka puhun aluksi kirjoittamisesta omana prosessinaan havainnollisuuden vuoksi, pidän kuitenkin kirjoittamis- ja

muokkausprosessia yhtenä kokonaisuutena. Katson, että muokkaaminen sisältyy kirjoittamisprosessiin lähes aina jonkinlaisessa muodossaan.

Kirjoittamisen tutkimuksesta voidaan erottaa neljä pääsuuntaa. Kirjoittamista voidaan tutkia prosessina (ekspressiivinen ja kognitiivinen), vuorovaikutustilanteena ja sosiaalisena tai sosiokulttuurisena toimintana. Näissä kaikissa tutkimuksen kohteena on prosessi, ei niinkään lopullinen tuotos (Tarnanen 2002, 97). Vielä 1960-luvulla kirjoittamista lähestyttiin ekspressiivisestä näkökulmasta, jossa keskeistä oli valmis tuotos, ei se, mitä kirjoittaessa tapahtui (Grabe & Kaplan 1996, 88–89). Kirjoittamisessa oli tärkeintä kirjoittajan autenttinen ääni ja vapaa itsensä ilmaiseminen. Tavoitteena oli tuottaa tekstiä tuoreesti, spontaanisti ja rehellisesti. Lopullinen kirjallinen tuote oli tutkimuksen kohde. Ongelmana oli se, että kirjoittajalla ajateltiin olevan muistissaan kaikki se materiaali, jota hän tarvitsi tekstiinsä. Hänen tuli vain löytää sopiva ilmaisutapa. Kirjoittajan ei tarvinnut myöskään ottaa huomioon kirjoittamistilannetta eikä tekstin vastaanottajia.

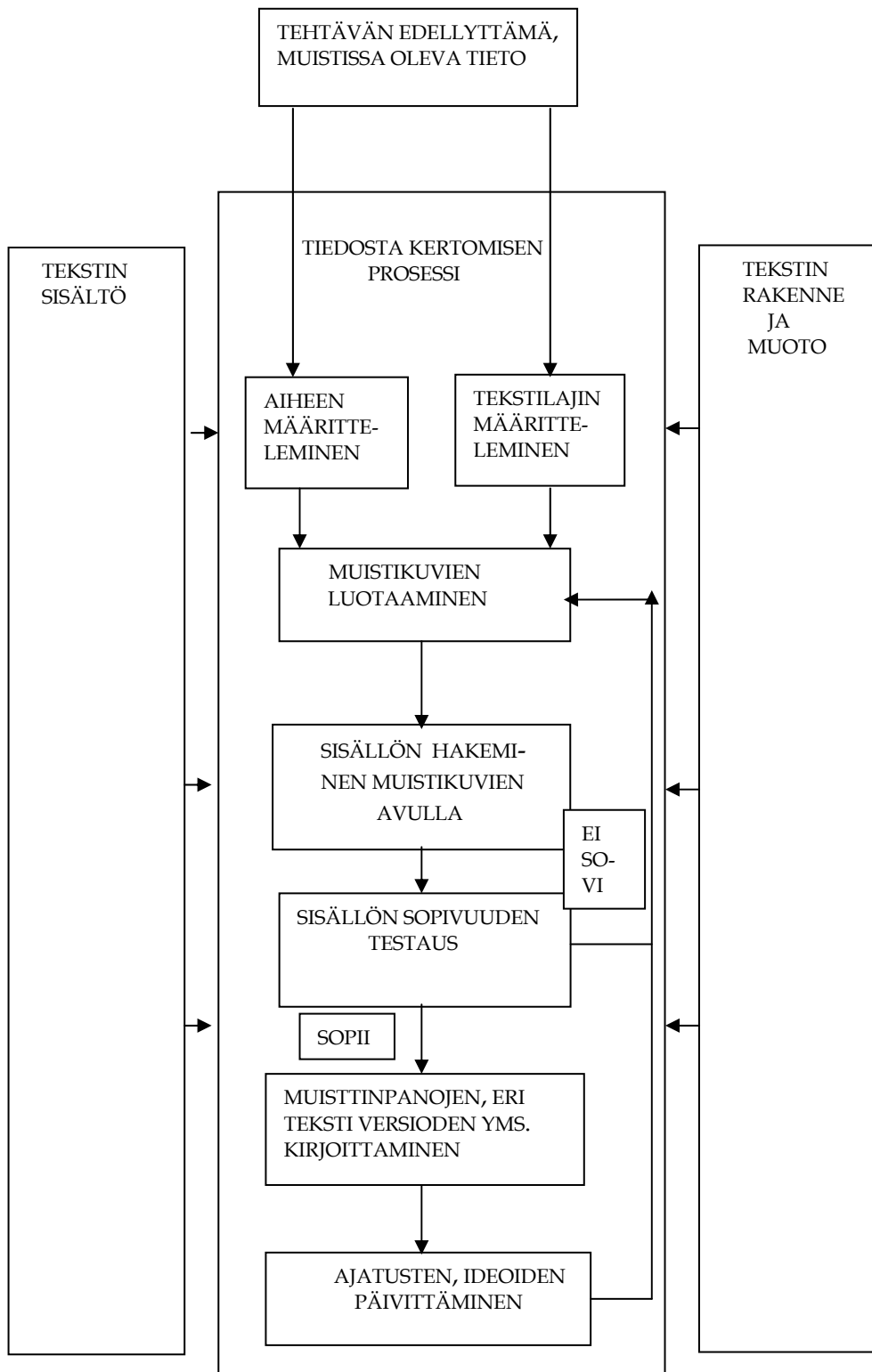
Kirjoittamisprosessia tarkasteltiin 1970-luvulla kognitiivisesta näkökulmasta. Graben ja Kaplanin (1996, 89–90) mukaan prosessia alettiin pitää omien ajatusten kehittämisena ja muokkaamisena. Ymmärrettiin, ettei kaikki tarvittava tieto ollut valmiina kirjoittajan muistissa, ja alettiin puhua vastaanottajan merkityksestä tekstin rakentamisessa. Taustalla vaikutti kognitiivisen psykologian kehittyminen. Kirjoittamisen tutkimuksessa hyödynnettiin mm. tapaustutkimusta ja ääneen ajattelemisen mallia (think aloud protocol). Näiden menetelmien avulla Flower ja Hayes (1980) tutkivat, mitä kirjoittaja itse asiassa tekee kirjoittaessaan. Havaittiin, että kirjoittaminen ei ole suinkaan lineaarista, vaan kirjoittaja suunnittelee ja muokkaa tekstiään ja palaa aina uudelleen tekstiinsä. Kirjoittaminen nähtiin ongelmanratkaisuprosessina. Tutkimustulosten perusteella Flower ja Hayes (1980, 11) kehittivät kirjoittamisprosessin kognitiivisen mallin, joka lähinnä kuvaa sitä, mitä kirjoittaja yleensä tekee kirjoittaessaan: Tekstin tekijä suunnittelee, kirjoittaa ja muokkaa tekstiään. Hän miettii kirjoittamistehävänsä perusteella tekstinsä aiheita, vastaanottajaa ja tekstinsä muotoa. Hän käyttää myös hyväkseen muistissaan jo olevaa tietoa sekä kirjoittamastaan aiheesta että kirjoittamisen konventioista (kuvio 2). Tutkijat olivat myös sitä mieltä, että sekä aloitteleva että ekspertti kirjoittaja prosessoii samalla tavalla kirjoittaessaan mutta kehittynyt kirjoittaja tekee sen vain paremmin.



KUVIO 2 Kirjoittamisprosessin malli (Flower & Hayes 1980, 11).

Flowerin ja Hayesin (1980) teorian puutteena pidettiin mm. sitä, että se ei kyennyt kuvaamaan, miten teksti rakentui kirjoittamisprosessissa. Se keskittyi paljolti kirjoittajan psykologiseen prosessiin, eikä sitä liitetty siihen sosiaaliseen kontekstiin, jossa kirjoittaja kirjoitti. Ongelmallisena pidettiin myös sitä, että tutkijat eivät nähneet eroa aloittelevan ja kehittyneen kirjoittajan työskentelytavoissa. (Grabe & Kaplan 1996, 92, 117; Clark & Ivanic 1997, 92.) Flower ja Hayes (1981) kehittivätkin edelleen malliaan ja ottivat siihen mukaan myös tekstin tuottamisen näkökulman. Malli kuvasi kuitenkin edelleenkin sellaisia piirteitä, jotka olivat yhteisiä kaikille kirjoittajille.

Bereiter ja Scardamalia (1987, 4–5) saivat selville laajoissa empiirisissä tutkimuksissaan, että kirjoittamista ei voinut kuvata vain yhden ainoan mallin avulla. Eri kehitysvaiheessa oleva kirjoittaja prosessoii tekstiä eri tavalla. Tutkijat havaitsivat, että kehittynyt kirjoittaja käyttää erilaista kirjoittamisprosessia kuin aloitteleva, mutta kumpikin saattoi saada aikaan hyvää tai huonoa tekstiä. Bereiter ja Scardamalia (1987, 8–12) kehittivät tutkimustulostensa perusteella kaksi mallia. Malleissaan tutkijat pyrkivät kuvaamaan, miksi ja miten eritasoiset kirjoittajat tuottavat tekstejään. Tiedosta kertomisen malli (knowledge-telling model) kuvaa lähinnä luonnollista kirjoittamisprosessia, jossa kirjoittaja hyödyntää hänellä jo olevia tietoja ja taitoja ja pyrkii karttamaan ongelmatilanteita (kuvio 3).

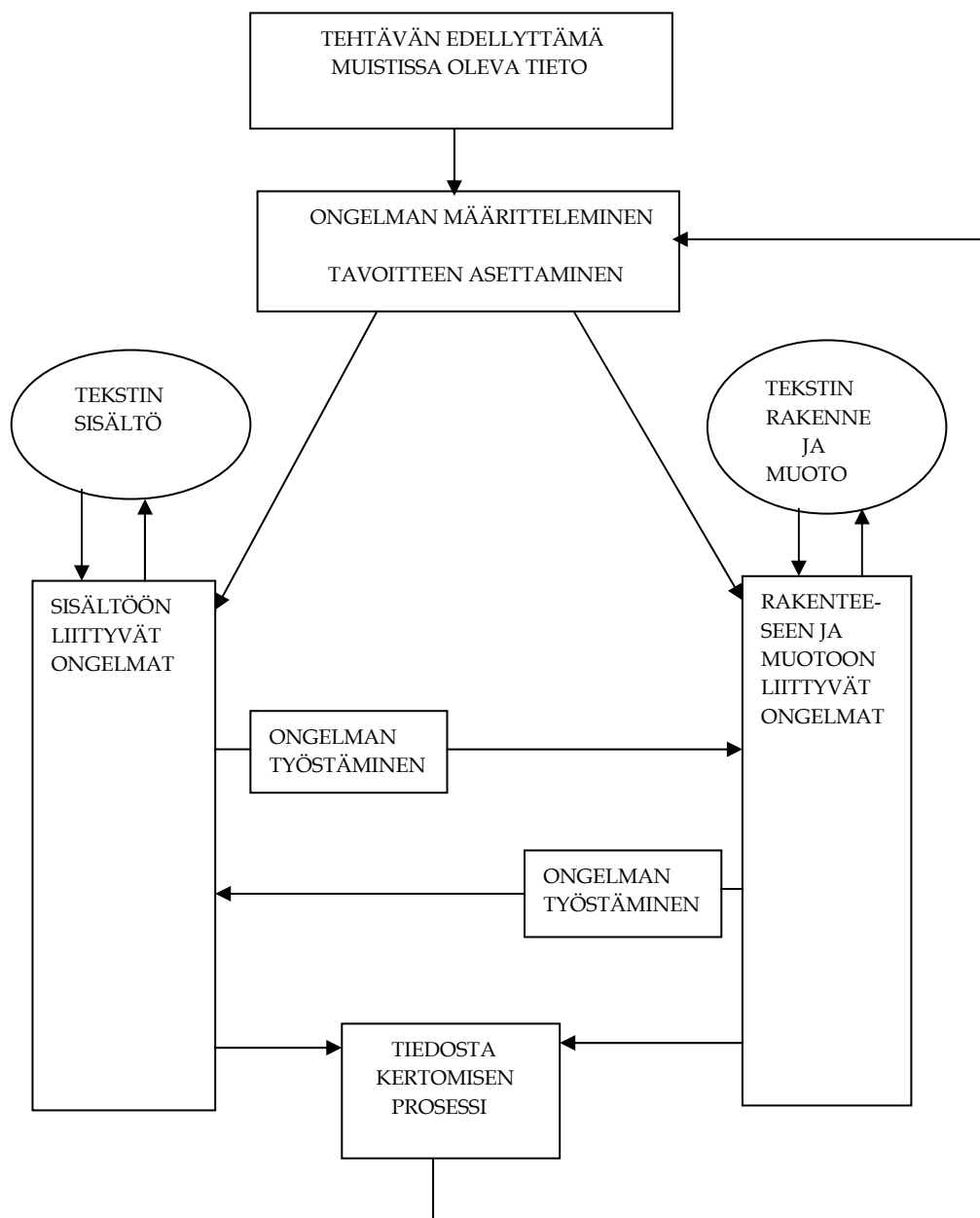


KUVIO 3 Tiedosta kertomisen malli (Bereiter & Scardamalia 1987, 8).

Kuviossa 3 esitetyn kirjoitusprosessin taustalla on oletus siitä, että kirjoittajalla on muistissaan kaikki tekstiinsä tarvitsema tieto. Prosessi alkaa aiheen ja tekstilajin määrittelyllä. Kirjoittajat hakevat muististaan aiheeseen liittyviä asioita ja testaavat niiden sopivuutta mm. aiheeseen, tekstilajiin, kiinnostavuuteen,

vaikuttavuuteen ja jo kirjoitettuun tekstiin. Jos asia läpäisee testin, se muok- kaantuu tekstiksi, ja sisällön kehittäminen alkaa alusta uudelleen. Kirjoittajat siis aktivoivat omia ajatuksiaan ja ideoitaan ja ryhtyvät kirjoittamaan tekstiään siinä järjestyksessä, missä asiat tulevat heille mieleen, eivätkä he pyrikään tie- toisesti muokkaamaan tuottamaansa tekstiä. Tällaisella suunnittelulla päästään alkuun nopeasti ja kyetään tuottamaan aiheeseen ja tekstilajiin sopivaa tekstiä. Tällainen kirjoitustapa on hyvin kirjoittajakeskeinen, ja sitä käyttää useimmin aloitteleva kirjoittaja. Tekstin tekijä ei ota huomioon vastaanottajan tietoja, taito- ja, asenteita tai odotuksia. Mutta koska malli ei vaadi kirjoittajalta monimutkai- sia prosessoiteja, kuten tiedon jäsentämisen pohtimista tai perustelujen loogis- ta järjestämistä, Bereiter ja Scardamalia (1987, 10) ovat huolissaan siitä, että täl- lainen kirjoittamisen malli jäisi ainoaksi tavaksi suunnitella, muokata ja kirjoit- taa peruskoulusta lukioon ja myöhemminkin. Siksi he ovat kehitelleet haasta- vammam tiedon kehittelyn mallin (knowledge-transforming model) vaativam- pia kirjoitustehtäviä varten (kuvio 4). Sen käyttäminen vaati runsaasti aktiivista uudelleen ajattelemista ja asioiden muokkaamista sekä ongelmanratkaisuky- kyä.

Ongelmakeskeisessä mallissa kirjoittaja suunnittelee tekstiään, pohtii ta- votteitaan, muokkaa ja valikoi aineista ja miettii, miten ilmaisisi itsensä parhaal- la mahdollisella tavalla kirjallisesti. Suunnittelumalli pohjaa tiedosta kertomi- sen malliin, mutta siihen on lisätty ongelmanratkaisuprosessi. Prosessiin sisäl- tyy kaksi ongelma-aluetta: sisältöön liittyvät ongelmat (content problem space) ja rakenteeseen ja muotoon liittyvät ongelmat (rhetorical problem space). Mal- lissa kirjoittaja muotoilee ja ratkoo ongelmia ja pitää yllä vuorovaikutusta jat- kuvasti kehittyvän tiedon ja jatkuvasti kehittyvän tekstin välillä. Kun kirjoittaja havaitsee jonkin sisällöllisen ongelman tekstissään ja pyrkii muuttamaan sitä, muutos saattaa aiheuttaa suuria muutoksia tekstin rakenteeseen ja muotoon ja tuottaa jopa uusia ongelmia käsiteltäväksi sisällön kannalta. Bereiterin ja Sar- damalian (1987, 11) mukaan ongelmanratkaisumallia käyttävät sellaiset ihmiset, jotka ovat valmiita aktiivisesti työstämään ajatuksiaan ja miettimään, sanooko teksti sitä, mitä he haluavat sen sanovan ja uskovatko he itse siihen. Tiedon ke- hittelyn strategia vaatii joka tapauksessa monimutkaisempia ongelmanratkaisu- taitoja kuin tiedosta kertomisen strategia. Se vaatii jopa ekspertiltä odotettuja toimintamalleja: progressiivista ongelmanratkaisutaitoa, motivoitumista työ- hön, sitkeyttä ja viitseliäisyyttä (Bereiter & Scardamalia 1993, 82).



KUVIO 4 Tiedon kehittelyn malli (Bereiter & Scardamalia 1987, 12).

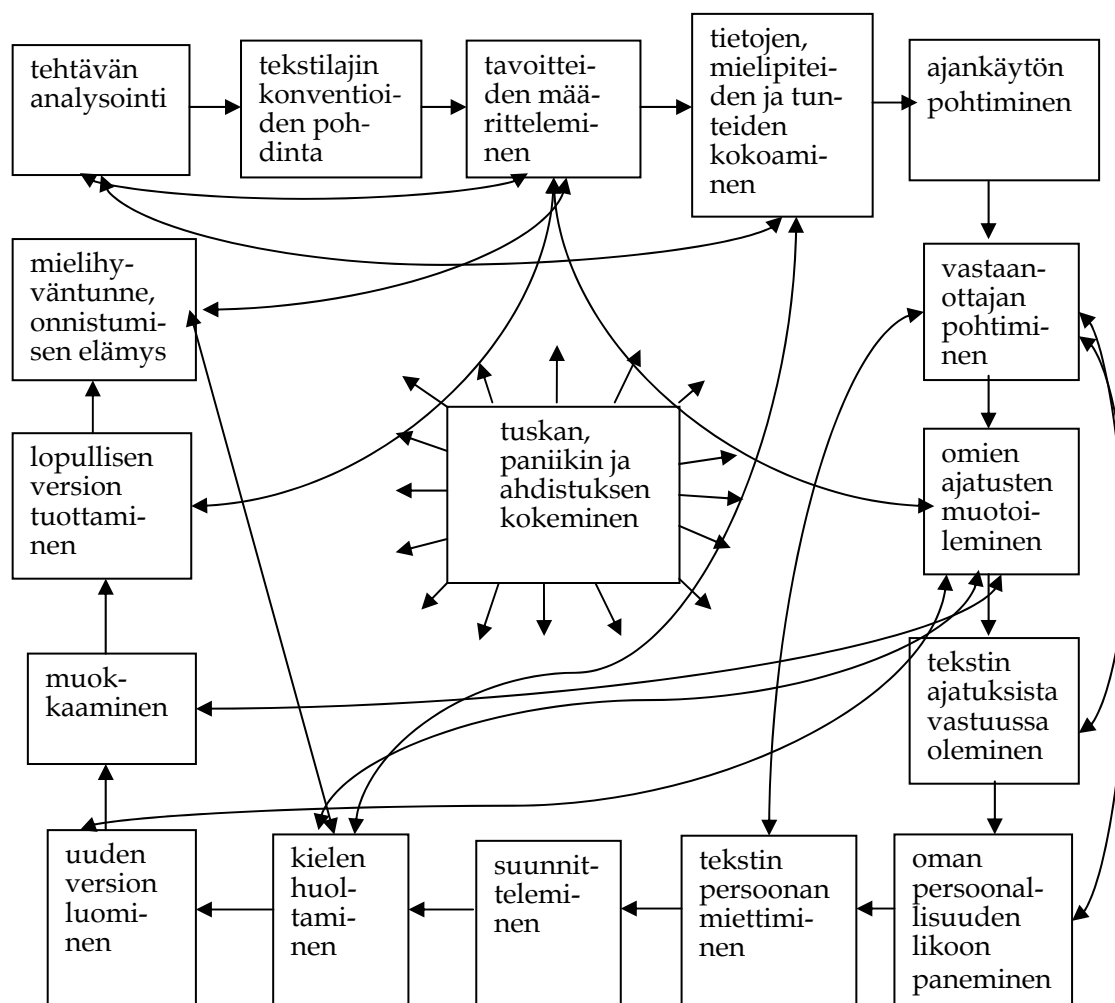
Flowerin ja Hayesin (1980, 1981) ja Bereiterin ja Scardamalian (1987) kehittämät mallit ovat auttaneet ymmärtämään, mitä kirjoittaja tekee kirjoittaessaan ja miksi erilaiset kirjoittajat kirjoittavat eri tavalla. Mallit on myös tietoisesti jätetty avoimen kritiikin kohteeksi (Bereiter & Scardamalia 1987, 26). Esimerkiksi Galbraight ja Torrance (1999, 2–6) kyseenalaistavat ongelmanratkaisutaidon korostuneen merkityksen laadukkaan tekstin luomisessa. He painottavat itse erityisesti motivaation ja sosiaalisen kontekstin merkitystä kirjoittamisprosessissa. Myöhemmissä tutkimuksissaan Bereiter ja Scardamalia ovat itsekin ottaneet huomioon nämä asiat puhuessaan kirjoittamisen asiantuntijuuteen kasvamisesta (1993, 101–107). Asiantunteva kirjoittaja kokee, että hän kykenee vastaamaan

asettamiinsa haasteisiin ja hänen toimintansa keskittyy työn suorittamiseen. Bereiter ja Scardamalia lainaavat asiantuntijakirjoittajasta puhuessaan Csikszentmihalyin (1991, 71) luomaa käsitettä *flow*, joka sisältää optimaalisen kokemuksen tilan ja vahvan onnen tunteen. Jotta kirjoittaja voisi säilyttää motivoitumisensa, *flow*´nsa, hänen tulee saada koko ajan lisähaasteita työhönsä. Bereiterin ja Scardamalian kuvaamassa sosiaalisessa kontekstissa tilanteet kehittyvät toisten samassa kontekstissa toimivien ihmisten yhteistyönä. Esimerkiksi kirjoittamistilanteessa aloitteleva kirjoittaja voi saada tukea ekspertiltä tekstin tekiältä ongelmien ratkaisuihin. Sharples (1999, 5–6) on puolestaan huolissaan siitä, että erilaiset kirjoittamisprosessin mallit nuolineen ja laatikkoineen tekevät kirjoittamisprosessista itseään säätelevän mekanismin ja unohtavat kirjoittajan. Sharples ei kuitenkaan kiistä näiden mallien arvoa, mutta haluaa sisällyttää ne laajempaan kuvaukseen, jossa kirjoittajaa pidetään luovana ajattelijana ja oman tekstinsä rakentajana ja jossa kirjoittamiseen vaikuttavat sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät.

Kirjoittamisprosessin tutkimukseen tuli 1980-luvulla vahvasti mukaan sosiaalisen kontekstin merkitys, ja se vain vahvistui vuosituhatlupien loppua kohti. Ymmärrettiin, että kirjoittamista tuli katsoa laajemmasta perspektiivistä, ei vain yhden ainoan kirjoittajan tuotteesta käsin (Grabe & Kaplan 1996, 94). Nykyisin kirjoittaminen nähdään sosiaalisena ja kulttuurisena toimintana, ei vain fyysisenä tai kognitiivisena prosessina. Se, miten kirjoitamme, liittyy siihen, millaisessa kulttuurissa elämme. Ympäröivä kulttuuri vaikuttaa sekä kielen käyttöömme että niihin käsityksiin, joita meillä on siitä, miten tekstiä ymmärretään ja käytetään. (Clark & Ivanic 1997, 81; Sharples 1999, 5; Luukka 2004b, 15–18.)

3.1.2 Kirjoittaminen yhteisöllisenä prosessina

Flower ja Hayes (1980) ja Bereiter ja Scardamalia (1987) ovat kuvanneet kirjoittamisprosessia malleina. Clark ja Ivanic (1997, 93–94) eivät halua omassa kirjoittamisprosessin kuvauksessaan käyttää malli-sanaa, vaan he esittelevät omat ajatuksensa kaaviokuvan muodossa. He näkevät malli-käsitteen vaarana sen, että kirjoittaja pitää mallia ennalta määrättyinä ja ohjailevana ja tämän vuoksi noudattaa tiettyä reittiä kirjoittaessaan. Usein malli on myös hyvin pelkistetty kuva prosessista. Tutkijat ovat kuitenkin halunneet omassa kaaviokuvassaan tuoda esiin kirjoittamisen monimutkaisen joskus jopa kaoottisen luonteen. Heidän tavoitteenaan on kuvata kognitiivisen prosessin ja käytännön kirjoittamisen vuorovaikutusta ja osoittaa, ettei ole olemassa tiettyä reittiä, jota kirjoittajan täytyy noudattaa (kuvio 5).



KUVIO 5 Kirjoittamisprosessin vaihteellinen kuvaus (Clark & Ivancic 1997, 98).

Clarkin ja Ivancin (1997, 97–99) kirjoittamisprosessin kaaviokuvassa on pyritty yhdistämään fyysinen, affektiivinen, sosiaalinen ja kognitiivinen elementti. Kuvauksesta on noussut tutkijoiden mielestä esiin joitakin pohdittavia asioita. Tutkijat pitävät mahdollisena ehdottaa minkäänlaista lineaarista etenemistä kirjoittamisprosessissa, minkä Flower ja Hayes (1980) olivat jo omissa tutkimuksissaan havainneet. Vaikka muokkaaminen näkyy heidän kaaviossaan omana vaiheenaan, heidän mielestään muokkaamista ei pitäisi kuitenkaan erottaa kirjoittamisprosessista, koska se itse asiassa sisältyy kirjoittamisen jokaiseen vaiheeseen. Kirjoittaja muokkaa tekstiään esimerkiksi uusien ideoiden viitoittamana, hän muokkaa saavuttaakseen paremmin vastaanottajan ja hän muokkaa sekä ajatuksissaan että tekstin tasolla. Voikin ajatella, että aina, kun konkreettinen kirjoittaminen pysähtyy, tekstin tekijä alkaa muokata – ajatuksissaan tai kirjoittaen (Sharples 1999, 7). Tutkijat toteavat edelleen, että koska kirjoittamisprosessi on kokonaisvaltaista, kaikki kaaviossa kuvatut osat ovat jollakin tavalla suhteessa toisiinsa, ja siksi kaikkia nuolia on mahdotonta merkitä kaavioon. Kirjoittamisprosessin kuvaus on siis aina vajaata. Clark ja Ivancic (1997, 97) ovat myös sitä mieltä, että erityyppiset kirjoittamistehtävät vaativat kirjoittajalta

eri tavalla paneutumista kuhunkin vaiheeseen, mutta heidän mielestään jokainen kirjoitustehtävä vaatii hyödyntämään ainakin vähän kutakin vaihetta.

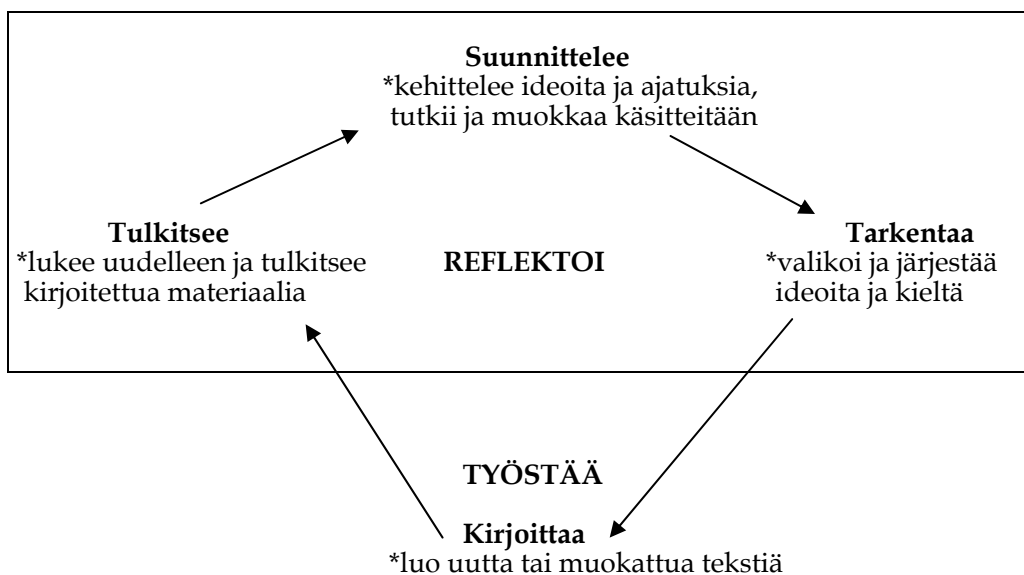
Clarkin ja Ivanicin (1997) kirjoittamisprosessin kuvaus on aiempiin malleihin verrattuna sisällöltään runsas ja monipuolinen. Eri vaiheissa korostuu vahvasti pohtiminen, ongelmien ratkaiseminen ja kirjoittajan omista tavoitteista vastuun ottaminen. Kaavio paljastaa myös kirjoittamisprosessiin liittyvän edestakaisen työskentelyn. Prosessin ja tekstin arviointi voisi näkyä avoimesti kaaviossa. Oletettavasti se on implisiittisesti mukana aina muokkaamisvaiheessa. Kaaviokuvassa tulee selvästi ilmi myös affektiivinen puoli. Keskiön täyttämä ahdistus ja paniikki sekä lopuksi saavutettu mielihyvä vahvistavat kirjoittamisen *tuskan hauskaa* -ilmiötä. Vaikka Clark ja Ivanic toteavatkin, ettei heidän kaaviossaan ole olemassa tiettyä reittiä, jota kirjoittajan tulisi noudattaa, heidän kaaviossaan on kuitenkin merkitty, mistä ja miten prosessi alkaa ja loppuu. Sharples (1999, 7) on omassa kirjoittamisprosessin kuvauksessaan pyrkinyt välttämään tämän kuvaamalla kirjoittamisprosessia kiertokaaviona (cycle). Kiertokaavion voi aloittaa mistä kohdasta tahansa, mikä antaa mahdollisuuden eri tavalla prosessoiville kirjoittajille.

Sharples (1999, 6-7) lähtee siitä ajatuksesta, että monet kirjoittamisprosessiin kuvatut asiat ovat itse asiassa rajoituksia (constraints) koko kirjoittamistapahtumalle, eivät varsinaisia prosessin osia. Tällaisia ovat mm. edellä esitetystä Clarkin ja Ivanicin kaaviokuvassa (kuvio 5) tekstilajin konventioiden pohdinta tai kielen huoltaminen. Kirjoittajalta edellytetään jo ennakkoon, että hän tietää, millä tavalla esimerkiksi pohtiva teksti rakentuu, tai että kirjoittajalla on hallussaan oikeakielisyysäännöt. Itse kirjoittamisprosessi tapahtuu aina tietyssä kontekstissa, jolla on omat ehtonsa. Prosessia ohjaavat sekä ulkoiset että sisäiset rajoitukset. Ulkoisia rajoituksia voivat olla esimerkiksi koulukirjoittamisessa opettajan antama aihe, työssä käytettävä aineisto, kirjoittamistapa tai -paikka. Sisäisiä ovat puolestaan kirjoittajan tiedot ja taidot sekä kielestä, kielen käytöstä että kirjoittamisaiheesta. Ulkoisia ja sisäisiä rajoituksia ei pidä pitää kirjoittamisen esteenä. Niiden tavoite on aktivoida, kiinnittää kirjoittajan huomio kirjoittamisprosessiin ja herättää ajattelemaan ja pohtimaan omaa työtään. Näitä erilaisia kirjoittamisen rajoituksia voidaan muuttaa, mutta jotta kirjoittaja voisi muuttaa niitä, hänen on tiedettävä, mitä ne ovat ja miten ne toimivat. Kirjoittaja tarvitsee hyvän tekstin luomiseen esimerkiksi tyylisääntöjä, mutta taitava kirjoittaja kykenee myös rikkomaan niitä tarpeen tullen. Yksi kirjoittamisen taidoista onkin kyetä soveltamaan rajoituksia itselleen parhaalla tavalla.

Sharples (1999, 8-9) esittää myös, että kun kirjoittaja kirjoittaa pitempää tekstiä, esimerkiksi tutkimusraporttia, kirjoittamisprosessiin tulee uusi ulottuvuus: makrorakenne. Kirjoittaja tietää, että raportti sisältää tietynlaisen rakenteen ja jokainen rakenteen osa sisältää omat määrityksensä. Hän tietää, että esimerkiksi päätännössä viitataan asioihin, joita on otettu esiin johdannossa. Samalla tavalla kirjoittaja tietää, että mielipideteksti vaati erilaista sisältöä ja tyyliä sekä vastaanottajan huomioon ottamista kuin satu. Sharples pitää makrorakennetta myös kirjoittamisen ehtona, mutta se on ehto, joka vaikuttaa yleisellä tasolla. Hän toteaa, että on olemassa taitavia kirjoittajia, joilla on valmiina

mielessään oma selkeä makrorakenteensa. Tällaiset ihmiset pystyvät kirjoittamaan tekstiään ilman suurempaa suunnittelemista. Mutta tavallinen kirjoittamaan opetteleva peruskoululainen tarvitsee tietoa makrorakenteen sisällöstä ja ulkoisia välineitä tekstinsä hahmottelemiseen, ajattelun laajentamiseen, suunnittelemiseen ja muokkaamiseen. Tällaisia ovat esimerkiksi miellekartat ja erilaiset listaamiset.

Kun ihminen kirjoittaa, hän ei voi samanaikaisesti miettiä kirjoittamisprosessiaan. Hän ei voi esimerkiksi kirjoittaa ja samanaikaisesti pohtia tekstin rakennetta. Siihen tarvitaan aina pysähtyminen. Niinpä kirjoittaessaan kirjoittaja voi valita kaksi reittiä: joko vain tuottaa tekstiä sujuvasti ja luovasti eteenpäin tai kirjoittaa ja reflektoida vuorotellen (Sharples 1999, 7). Monet peruskoulun oppilaat valitsevat edelleenkin ensimmäisen vaihtoehdon. Heidän mielestään otsikko laukaisee kirjoittamisen halun, teksti tehdään pysähtelemättä ja saataan loppuun viivyttelämättä. Kirjoittaminen ja reflektointi vaativat enemmän älyllisiä ponnisteluja ja paneutumista koko prosessiin. Jotkut ihmiset selviävät tästäkin prosessista ilman suurempia ponnisteluja, mutta edellytyksenä on, että kirjoittajalla on hallussaan selkeät kirjoittamisen ulkoiset ja sisäiset edellytykset (Sharples 1999, 10).



KUVIO 6 Kirjoittamisprosessin kehäkaavio (Sharples 1999, 7).

Sharplesin kehittämässä kirjoittamisprosessin kehäkaaviossa (kuvio 6) reflektoinnin ja työstämisen vuorottelu muodostavat kirjoittamisen kognitiivisen prosessin. Kirjoittaja tuottaa tekstiä ja siirtyy välillä tietoisesti tutkimaan jo kirjoittamaansa. Tauko kirjoittamisessa saattaa johtua ideoiden loppumisesta, häiriötä luokassa tai, kuten omassa kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin tutkimuksessani, palautekeskustelun alkamisesta. Reflektio sisältää koko tekstin tai sen osan uudelleen lukemista, ajatusten pohtimista, ideoiden muokkaamista ja tekstin arvioimista. Reflektoidessaan kirjoittaja miettii, millaista uutta materiaalia hän pystyy kirjoittamaan ja kuinka hänen tulisi se järjestää. Kun kirjoittajan tapa tuottaa tekstiä on reflektiivinen, hän voi alkaa kehän mistä vai-

heesta tahansa. Kukin kirjoittaja voi toteuttaa jokaista ydintoimintaa – suunnittelua, tarkentamista, kirjoittamista, tulkitsemista – eri tavalla. Niitä voidaan myös harjoitella erikseenkin ja opiskella erilaisia keinoja hyödyntää niitä.

Sharplesin (1999) kirjoittamisen kehä muistuttaa kirjoittamisprosessin aiempia pelkistettyjä malleja. Sharples onkin siirtänyt kirjoittamisen rajoituksiin monet sellaiset asiat, jotka näkyvät kirjoittamisen eri vaiheina Clarkin ja Ivanicin (1997) kaaviossa. Itse asiassa Sharplesin kirjoittamisen kuvausta voisi ajatella kahtena sisäkkäisenä vuorovaikutuksessa olevana kehänä: ulompi kehä muodostuisi kirjoittamisen rajoituksista ja sisempi kehä kirjoittamisen vaiheista.

Molemmat 1990-luvulla esitetyt kirjoittamisprosessin kuvaukset ovat pyrkineet vastaamaan niihin epäkohtiin, joita on havaittu vanhemmissa malleissa. Sekä Clarkin & Ivanicin (1997) että Sharplesin (1999) kaaviot ottavat huomioon, että on olemassa hyvin eritasoisia ja eri tavalla prosessoivia kirjoittajia. Heidän kirjoittamisprosessinsa ovat myös tiukasti sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin sidottua. Kirjoittaja ei luo tekstejään pelkästään omasta ajattelustaan, vaan hän on sidottu vahvasti häntä ympäröiviin kulttuurisiin teksteihin. Erityisesti Clarkin ja Ivanicin kaaviossa näkyy myös kirjoittamiseen liittyvät affektiiviset piirteet. Näiden tunnistaminen ja hyväksyminen osaksi kirjoittamista lisäävät kirjoittajan motivoitumista. Sharpin tapa kuvata tietyt kirjoittamiseen liittyvät asiat rajoituksina, auttaa kirjoittajaa hahmottamaan, millaisia asioita hänellä tulisi olla hallussaan, jotta itse kirjoittamisprosessi sujuisi vaivattomasti. Kirjoittamisprosessia on pyritty kuvaamaan monella eri tavalla: malleina, kaavoina ja kehinä. Kirjoittamisprosessin täydellinen kuvaaminen lienee mahdotonta, mutta tärkein merkitys tällä onkin kirjoitus- ja muokkausprosessin havainnollistamisessa. Mallit ja kaaviot auttavat opettajaa opettamisen suunnittelemisessa ja erilaisten pedagogisten ratkaisujen valinnassa, oppilasta oman kirjoittamisensa hahmottamisessa ja oppimisessa.

Tässä tutkimuksessa kirjoittamista tarkastellaan keskeisesti prosessin näkökulmasta, vaikka koko tutkimukseen kuuluu myös oppilaiden kirjoittamien viimeisteltyjen tekstien kuvaus. Prosessia katsotaan kuitenkin useammasta kirjoittamisen tutkimuksen näkökulmasta. Kun oppilas luo ensimmäistä tekstiversiotaan prosessin alussa, hänen kirjoittamistapaansa voidaan katsoa ekspressiivisestä näkökulmasta käsin. Siinä vaiheessa työ on paljolti itsetutkiskelua ja kirjoittamisen vapautta. Kun pienryhmä antaa palautetta, prosessi ei etenekään enää lineaarisesti, vaan oppilas palaa aina uudelleen pohtimaan omaa tekstiään. Samalla siirrytään tarkastelemaan kirjoittamisprosessia vuorovaikutuksen näkökulmasta. Oppilaat keskustelevat ja antavat palautetta. He ovat yhdessä vastuussa tekstin edistymisestä, vaikka lopullinen vastuu onkin kirjoittajan itsensä. Tekstin tekijä joutuu myös ennakoimaan vastaanottajan. Kirjoittaja tietää, kenelle hän kirjoittaa ja osaa asettaa argumenttinsa sen mukaisesti. Kirjoittamisprosessin aikana pienryhmän jäsenet toimivat tutussa luokkahuonekontekstissa, tuttuun oppilaiden kesken. Koulu, opettaja ja toiset oppilaat ohjaavat heidän kirjoittamistaan. Toiminnan voidaan sanoa olevan yhteisöllistä. Kirjoittamislanteessa olevilla on yhdessä opitut tieto- ja uskomusjärjestelmät, joiden avulla he rakentavat uutta yhteistä tietoa. Kirjoittamista täytyy siis peilata myös sosi-

aalisen ja sosiokulttuurisen näkökulman kautta. Tarnanen (2002, 98–99) toteaa, että jos kirjoittaminen halutaan nähdä monitahoisena prosessina, tarkasteluun on saatava mahdollisimman moni kirjoittamisen tutkimuksen näkökulma. Tässä tutkimuksessa kirjoittamisprosessi nähdään ongelmanratkaisuprosessina, jossa kirjoittaja pyrkii saavuttamaan itselleen asettamansa tavoitteet aiemmin hankkimiensa tietojen ja taitojen avulla sekä itsenäisesti että vuorovaikutuksessa pienryhmän kanssa. Kirjoittamisprosessi on kontekstiin sidottua ja yhteisöllistä.

3.2 Muokkausprosessi tekstin kehittäjänä

Kirjoitusprosessin tarkastelussa oli kiinnostuksen kohteena kirjoittajan tekstin itsenäinen suunnitteleminen ja työstäminen. Muokkausprosessin tutkimuksissa on oltu kiinnostuneita toisaalta kirjoittajan – tässä tutkimuksessa erityisesti oppilaan – tekstin itsenäisen suunnittelun ja muokkaamisen selvittämisestä, toisaalta yksittäisen oppilaan, opettajan tai ryhmän antaman avun merkityksestä suunnitteluun ja muokkaamiseen. Tässä kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat sekä oppilaan itsensä tekemät että ryhmän ideoimat muokkaukset.

Fitzgerald (1987) luo katsauksen muokkaamisen historiaan. Hän esittelee muokkauksen menneisyyden, pyrkii määrittelemään muokkauksen käsitteen ja esittelee erilaisia tutkimusmenetelmiä. Ensimmäisessä vaiheessa muokkaus nähtiin pelkkänä editointina, virheiden korjaamisena. Seuraavaksi muokkaamisessa erotettiin ajattelu eli sisäinen muokkaus varsinaisesta kirjoittamisesta eli ulkoisesta muokkauksesta. Kirjoittamisen tutkimusmenetelmien muuttuminen 1970-luvulla kokeellisesta laadulliseen tutkimukseen auttoi siirtymistä kirjoittamisen tutkimiseen prosessina. Kirjoittamista ei nähty enää lineaarisena, vaan siitä erotettiin omaksi alueikseen suunnitteleminen, kirjoittaminen ja muokkaaminen. Tekstin tekijä saattoi edetä edestakaisin näillä alueilla muokatessaan tekstiään.

Muokkauksen tarkka määritelmä esiintyy harvoin kirjallisuudessa. Fitzgeraldkin (1987, 484) määrittelee muokkauksen väljästi aiempien määritelmien pohjalta. Tekstin muokkaaminen tarkoittaa hänen mukaansa minkä tahansa muutoksen tekemistä missä tahansa kirjoittamisprosessin vaiheessa. Siihen kuuluu kyky erottaa ajatuksissa ideana oleva teksti jo kirjoitetusta, kyky päättää, mitä tulisi muuttaa tekstissä, ja kyky saada aikaan haluttu muutos. Muokkaukset vaikuttavat tai eivät vaikuta tekstin merkityksiin, ja ne voivat olla laajoja tai pieniä muutoksia. Muokkaus saattaa olla ajateltuna jo kirjoittajan mielessä, kun hän tekee muutoksen tekstiinsä, tai muutos syntyy samanaikaisesti, kun hän kirjoittaa tekstiään (vrt. Sharples 1999, 7). Käsillä oleva tutkimus tukeutuu paljolti Fitzgeraldin laajaan määritelmään. Muokkauksella tarkoitetaan näkyvää muutosta, jonka oppilas tekee joko tekstinsä pinta- tai sisältötasoon. Muokkaus voi muuttaa tekstin merkitystä tai säilyttää sen ennallaan. Muokkaustarve syn-

tyy joko oppilaan itsensä ajattelemana tai pienryhmäkeskustelun ideoimana. Vaikka muokkauksena pidetään myös kirjoittajan mielessään ajattelema muok-kausta, tämän tutkimus ei kykene kuvaamaan näitä tapauksia.

Erityisesti tekstin itsenäiseen suunnitteluun ja tekstin muokkaamiseen ovat perehtyneet Bereiter ja Scardamalia (1987). Heidän kehittelemiinsä malleihin ei kuulu pienryhmäkeskustelun tuki tai tutorin ohjanta, vaan kirjoittaja suunnittelee ja muokkaa tekstiään yksin. Toinen malli luontuu vaivattomasti, toinen vaatii ponnisteluja. Tutkijoiden mielestä tutorit ja opettajan johtamat luonnosteluvaiheet eivät anna mahdollisuutta oppilaan itsensä aktivoida muis-tiaan. Palautteenantaja ottaa sen tehtävän, joka kuuluisi olla kehittyneellä kir-joittajalla itsellään (Bereiter & Scardamalia 1987, 66). Oppilas tarvitsee taitoa suunnitella, kirjoittaa ja muokata tekstiä myös yksin ilman ulkopuolisia vihjeitä. Kuinka sitten opettaa aloittelevalle, tiedosta kertomisen mallia käyttävälle kir-joittajalle vaativamman tasoisen strategian käyttöä niin, että hän kykenee itse-näiseen kirjoittamiseen ilman keskustelun tuomia vihjeitä? Miten saadaan siis noviisi käyttämään asiantuntijan omaksumia tapoja? Bereiterin ja Scardamalian (1987, 62–69) mielestä oppilas oppii käyttämään omaa palautetta joustavasti, kun hän oppii oman tekstinsä lukijaksi ja oppii löytämään keskeisen ajatuksen jo kirjoittamastaan. Tämä taito harjaantuisi niin, että oppilaalle annetaan kirjoit-tamisen aikana toiminnallista tukea, esimerkiksi virkkeenaloittamisfraaseja (*I think..., For example..., Even though...*). Toiminnallisen tuen tulisi ohjata aloittele-va kirjoittaja itse ajattelemaan ja kehittelemään uusia ideoita, eikä korvata hän-ten yritystään hyödyntää omaa ajatteluaan. Tutkimus on osoittanut, että oppi-laat, jotka olivat saaneet toiminnallista tukea, kykenivät sellaiseen suunnittelu-ja muokkaamisprosessiin, johon he eivät olisi kyenneet ilman tukea. Kun Berei-ter ja Scardamalia (1993, 101–107) korostavat kirjoittajan tarvetta suunnitella, kirjoittaa ja muokata tekstiään itsenäisesti, eikö myös toiminnallisella tulella ole vaarana ottaa se tehtävä, joka kuuluisi olla kehittyneellä kirjoittajalla itsellään? Millä tavalla esimerkiksi pienryhmän antama neuvo *olisiko sinulla antaa tähän jotain esimerkkiä* eroaa virkkeenaloitusfraasin neuvosta *For example?* Edellä kävi jo ilmi, että myös Bereiter ja Scardamalia ovat muokanneet ajatteluaan ja pitävät sosiaalisen kontekstin ja yhteistyön merkitystä keskeisenä ongelmien ratkaise-misessa kirjoittamisprosessissa.

Bereiterin ja Scardamalian ajattelu itsenäisen, ongelmakeskeisen kirjoittami-sen tärkeydestä on kiistaton. On tilanteita, kuten esimerkiksi ylioppilaskirjoituk-set ja myöhemmin työelämä, joissa tekstin tekijän on osattava kirjoittaa täysin itsenäisesti. Jotta oppilas oppisi ja kykenisi hyödyntämään molempia Bereiterin ja Scardamalian esittelemiä malleja ja jopa pyrki aktiivisesti käyttämään tiedon kehittelyn strategiaa, hän tarvitsee tietoa eri strategioista ja niiden käyttömahdol-lisuuksista ja ainakin harjoitteluvaiheessa jonkinlaista tukea kirjoittamisproses-siinsa. Omassa tutkimuksessani toiminnallista tukea antaa pienryhmä. Kun oppi-laat harjoittelevat ongelmiin tarttumista yhdessä toisiaan tukien pienryhmässä, he voivat myös samalla oppia, millaisiin asioihin tulisi omassa itsenäisessä muokkaamisvaiheessa kiinnittää huomiota ja miten kehittää tekstiään.

Bereiterin ja Scardamalian (1987) tutkimuksissa tuli jo esiin asiantuntijuuden merkitys tiedon kehittämisessä. Myöhemmin tutkijat (1993, 22) ovat jatkaneet asiantuntijuuden tutkimista. Samalla he ovat tuoneet mukaan ajatuksen ryhmän – jopa kouluyhteisön – kyvystä toimia ekspertin lailla. Asiantuntijuus ei olisi pelkästään yksilössä, vaan koko ryhmä seuraisi ekspertin tapaa toimia. Bereiter ja Scardamalia ovat havainneet, että asiantuntijuuden ytimenä on uusien ongelmanratkaisutaitojen kehittyminen. Kirjoittajan, joka käyttäytyy asiantuntijan tavoin, täytyy asettaa omat tavoitteensa korkeammalle kuin hänen sen hetkiset kykynsä edellyttäisivät. Asiantuntijaprosessiin (kursivoidut käsitteet Hakkarainen ym. 2001, 79) kuuluu haastavien tavoitteiden asettamisen lisäksi kaksi keskeistä seikkaa. Ekspertin on kyettävä käyttämään progres-siivista, *asteittain syvenevä* ongelmanratkaisua sekä *kiteytyntä* että *joustavaa* tietämystä. Asteittain syvenevä ongelmanratkaisu tarkoittaa sitä, että kirjoittaja käy käsiksi sellaisiin ongelmiin, jotka lisäävät hänen asiantuntijuuttaan eli laajentavat hänen tietoaan niin, että esiin tulee jälleen uusia ongelmia. Hän muotoilee niitä yhä uudelleen, yhä kompleksisemmin ja yhä korkeammalla tavoitetasolla. Koska ihmisen älyllinen kapasiteetti on rajallista, ekspertti hyödyntää kiteytyntä tietoa eli rutiinitietoa, jonka kirjoittaja on oppinut jo aiemmin ja joka on muodostunut automaattiseksi eikä vaadi paljon hänen resurssejaan. Näin kirjoittajalle jää henkisiä varoja suunnattavaksi uusien ongelmien pohtimiseen. Joustavaa tietämystä tarvitaan puolestaan uusien ongelmien ratkaisussa. Prosessin tavoitteena on joustavan tietämyksen muuttuminen hiljalleen kiteytyneeksi tietämykseksi, jolloin kirjoittajalle jäisi taas uutta kapasiteettia käsitellä monimutkaisempia ongelmia (Bereiter ja Scardamalia 1993, 78–92.)

Tavallisessa koululuokassa, jossa hyödynnetään kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessia, oppilaat pyrkivät useimmin pikemminkin vähentämään ongelmiaan kuin kehittämään uusia. He toimivat ryhmässä opitun mallin mukaan melko rutiininomaisesti. Kun asiantuntijan lailla toimiminen vaatii äärrirajoilla työskentelemistä ja alati uusien ongelmien ratkaisemista, täytyy menetelmässä olla jotain, joka palkitsee kirjoittajaa. Bereiterin ja Scardamalian (1993, 101–107) tutkimukset paljastavatkin kolme asiaa, jotka liittyvät asiantuntijuusprosessiin. Ensimmäisenä on motivaatio. Kirjoittaja haluaa venyttää omia saavutuksiaan aina uuteen haasteeseen. Tämä syntyy tutkijoiden mielestä niin, että kirjoittajan taidot ja tavoitteet ovat tasapainossa. Jos tavoite ylittää kyvyt, syntyy ahdistuneisuutta ja frustraatio. Jos taidot alittavat tavoitteen, seuraa ikävystyminen. Toisena on asiantuntijuutta tukeva ympäristö. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi pienryhmässä aloitteleva kirjoittaja saa tukea taitavalta kirjoittajalta, mikä puolestaan vaikuttaa koko ryhmän tavoitteiden saavuttamiseen ja uusien ongelmien esiin tuomiseen. Yksilöiden toiminta siis vaikuttaa toisten toimimiseen. Vastakohtana tälle tutkijat pitävät ympäristöä, jossa yksilön toiminta ei hyödynnä muita samaa työtä tekeviä. Tutkijat mainitsevat tällaisena esimerkkinä postinkantajan työn. Kolmantena asiantuntijuusprosessiin liittyvänä asiana Bereiter ja Scardamalia (1987, 107) pitävät jonkinlaista sankarillisuusajatusta. Toimiessaan luokkahuoneessa asiantuntijan lailla oppilas ohjaa ja auttaa noviisia kirjoittajaa ja toimii koko ajan omien kykyjensä äärrirajoilla, mutta

on motivoitunut. Mikä on hänen itsensä palkinto? Onko se havainto ryhmän suorituksen paranemisesta vai onko se tunne siitä, että on kyennyt auttamaan oppilastoveriaan? Harvoin ihminen kykenee toimimaan näin epäitsekkäästi, mutta tällainen sankarillinen toiminta siis kuuluu eksperttiyteen.

Myös ryhmä voi toimia asiantuntijan tavoin. Ryhmien tutkiminen osoittaa, että ryhmät käyttäytyvät kuten yksilö: ne oppivat, ratkaisevat ongelmia, jäävät kiinni rutiineihin tai pääsevät irti niistä, käyttäytyvät siis kuten ekspertti tai noviisi. Kun on kyse asiantuntijaryhmän toiminnasta, siinä näkyy jatkuva pyrkimys kehittää tietojaan ja taitojaan yksikkönä. Yksikkö pyrkii korkeampiin päämääriin; se pyrkii saavuttamaan tavoitteet entistä paremmin. Tällainen ryhmä ei vain tee työtään hyvin, vaan se saavuttaa jotain. (Bereiter ja Scardamalia 1993, 118.) Onkin kiinnostavaa tutkia, näkyykö tutkimusaineistoni kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessissa minkäänlaista asiantuntijuuteen viittaavaa toimintaa. Onko ryhmässä yksittäisiä ekspertejä tai toimiiko jopa jompikumpi ryhmä ekspertin tai noviisin tavoin?

Faigleyn ja Witten (1984, 96–100) muokkaustutkimuksessa on myös kyse prosessinomaisesta mutta oppilaan itsenäisesti tekemästä muokkauksesta. Taksonomiaa on moitittu siitä, ettei sen avulla kyetä saamaan selville niitä muutoksia, jotka tapahtuvat, ennen kuin oppilas kirjoittaa muokkaantuneen ilmauksen tekstiinsä, eli sellaisia muutoksia, joita oppilas tekee tekstiinsä ajatuksissaan (Fitzgerald, 1987, 486). Connor ja Asenavage (1994) käyttivät tutkimuksessaan Faigleyn ja Witten luokitusta. Heidän mielestään taksonomian ongelmaksi muodostui se, että oli vaikeaa määritellä, aiheuttiko kommentti muutoksen seuraavassa versiossa. Yhteyttä kommentin ja muokkaamisen välillä oli vaikea havaita erityisesti, jos oli kulunut pitkä aika eri versioiden kirjoittamisen välillä. Tutkijat totesivatkin lisätiedon saamiseksi tarvittavan joko ääneen ajattelemisen metodia, silloin kun oppilas kirjoittaa tekstiään, tai oppilaan haastattelemista. Faigleyn ja Witten luokituksen ongelma ei näytä olevan se, etteikö se pystyisi kuvaamaan juuri niitä muokkauksen näkyviä piirteitä, joita oppilaat todellakin tekevät kirjoittaessaan, vaan ongelma syntyy siinä vaiheessa, kun prosessiin tulee uusi ulottuvuus: palautteenantaja. Pitemmissä kirjoittamis- ja palautteenantotilanteissa on vaikea todeta kommentin ja mahdollisen muokkauksen yhteyttä, ja mitä useammasta palautteenantajasta on kyse, sitä epävarmemmaksi yhteyden osoittaminen käy. Käytän omassa tutkimuksessani Faigleyn ja Witten taksonomiaa sekä kirjoitetun että puhutun tekstin analyysissä. Olen pyrkinyt vähentämään edellä mainittua ongelmaa siten, että koko kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessi eri työvaiheineen on toteutettu yhtäjaksoisesti tiiviissä ajassa, jolloin palautekeskustelu ja tekstin muokkaaminen tapahtuvat välittömästi peräkkäin. Sen lisäksi kaikki keskustelutilanteet on kuvanauhoitettu ja eri tekstiversiot on taltioitu joka vaiheessa tietokoneelle muokkaamisen todentamiseksi ja varmistamiseksi.

Kirjoittamisen ja muokkaamisen ongelmat kouluissa ja yliopistoissa näyttävät olevan paljolti samanlaisia eri puolilla maailmaa. Innostuneet opettajat pyrkivät kuitenkin tehostamaan omaa opetustaan jatkuvasti, jotta oppilaat saisivat parasta mahdollista oppia. Yhdysvalloissa toteutettiin laaja kirjoittamisen

ja yhdessä suunnittelemisen (collaborative planning) projekti (Making Thinking Visible, Flower, Wallace, Norris & Burnett 1994), jossa oli mukana tutkijoita ja opettajia. Lähinnä yliopiston tutkijat olivat huolissaan projektin tulosten yleis-tettävyydestä ja luotettavuudesta, mutta tutkijaopettajat kirjoittivat raportteja tapaustutkimuksista, joissa he pyrkivät saamaan selville jotain sellaista tietoa luokkahuoneesta, jota toiset opettajat voisivat hyödyntää (Wallace 1994, 63–64).

Yhtenä tutkimuskohteena oli se, miten keskustelussa (collaborative planning) esiin tulevat ideat ja ajatukset siirtyvät oppilaan tekstiin. Gargaro (1994) tutki omia oppilaitaan lukuvuoden ajan. Tutkimuksessa oli mukana 18 lukio-ikäistä lahjakasta opiskelijaa. Tutkimus pyrki antamaan vastauksen neljään kysymykseen (Gargaro 1994, 168–169):

1. Miten kirjoittaja sisällyttää palautteenantajan kysymykset ja kommentit tekstiinsä?
2. Millaisia kysymyksiä tai kommentteja kirjoittaja ei hyödynnä lainkaan?
3. Mitkä yhdessä suunnittelemisen piirteet edesauttavat kirjoittajaa hyödyntämään tehokkaita kirjoittamisen strategioita tekstissään?
4. Mitä sellaisia kirjoittamisstrategioita opiskelija kehitti yhteisen suunnittelemisen tuloksena, joiden vaikutus näkyi tekstissä?

Tutkija havaitsi, etteivät opiskelijat aina käytä opiskelijatoverinsa antamaa palautetta tekstinsä tekemisessä. He hyödynsivät herkästi kommentteja, jotka sopivat heidän omaan ajatteluunsa, tai kommentteja, jotka liittyivät jollain tavalla tuttuihin asioihin eivätkä aiheuttaneet ongelmia jatkon suhteen, mutta usein he suhtautuivat täysin välinpitämättömästi saamansa tukeen. Opiskelijat itse mainitsivat seuraavanlaisia asioita, miksi he eivät hyödyntäneet palautetta: *Itselläni on erittäin hyvä idea, jota en halua hylätä. Kysymykset, joita toverit kysyvät, ovat liian vaikeita eikä niitä ymmärrä. Kuuntelen kyllä tukijani kommentit, mutta en käytä niitä tekstissäni. Jos kommentti vaatii laajoja tekstini muokkaamisia, hylkään ne.* Tutkijan mukaan opiskelijat eivät kykene hyödyntämään palautetta, jos he eivät ole avoimia ja vastaanottavaisia. Toisaalta Gargaron luokassa oli myös sellaisia opiskelijoita, jotka ottivat uudet ideat ja ajatukset haasteena ja muokkasivat omaa ajatteluaan. He olivat oppineet hyötymään yhteisestä suunnittelusta. (Gargaro 1994, 173–174.)

Yhdessä suunnittelemisen onnistuminen ja erityisesti siitä hyötyminen näyttävät olevan kiinni paljolti tekstin tekijän halukkuudesta ja taidoista kommunikoida – avoimuudesta, kuten tutkija totesi. Tutkimus toi esiin myös asioita, jotka paranivat lukuvuoden aikana. Gargaron (1994, 176) mielestä yhteisessä suunnitteluvaiheessa edistyi kuuntelutaidoissa, eteenpäin auttavien kysymysten esittämisessä ja kysymysten huomioon ottamisessa. Tekstien tutkimisen osalta Gargaro havaitsi, että opiskelijat osasivat nyt tietoisemmin käyttää kirjoittamisen strategioita. He hyödynsivät suunnittelua tekstinsä tekemisessä, osasivat rajata tiedon määrää ja muokata tietoa suhteessa tekstin tavoitteeseen, kykenivät pohdiskelemaan erilaisia vaihtoehtoja ja poimivat tekstiinsä keskustelussa esille tulleita esimerkkejä ja yksityiskohtia. Yhdessä suunnitteleminen siis opettaa kysymään ja vastaamaan sekä tuomaan omat ajatukset selvästi esille. Oppilaat oppivat puhumisen strategioiden avulla luomaan puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyden. He oppivat muokkaamaan omia ideoitaan suhteessa toisten mielipiteisiin

ja näin kykenivät kehittämään tietojaan ja taitojaan. Tärkeäksi kirjoittamisen ope-
tuksessa nousee siis sisällön lisäksi ne keinot, joilla sisällöstä saadaan viestivä.
Menetelmä, jota Gargaro käyttää luokassaan, on melko aikaa vievä ja vaativa ai-
nakin aluksi, ennen kuin se omaksutaan käytänteeksi. Jokaisella oppilaalla tulee
olla oma tukijansa (supporter), palautteenantajansa, läpi lukuvuoden, mikä vaatii
oppilailta pitkäjänteistä sitoutumista. Ohjaustilanteista tehdään itsearvioita ja
lopullisista teksteistä ja arviopapereista keskustellaan yhdessä opettajan kanssa.
Opettaja saa näistä tilanteista arvokasta tietoa sekä koko luokan että yksittäisen
oppilaan edistymisestä ja oppilas – toivon mukaan – kehittyy ajattelijana ja kir-
joittajana. Jos halutaan kehittää oppilaista ajattelevia ja tiedostavia kirjoittajia,
työlätkin oppimisen tavat on hyväksyttävä.

3.3 Pienryhmäkeskustelu palautteenantajana

Kirjoittamalla oppiminen on äidinkielessä käytetty menetelmä. Keskusteleminen ja kirjoittaminen ovat puolestaan yhdistyneet prosessikirjoittamisen menetelmässä. Oppilaalta vaaditaan tällöin taitoa suunnitella ja kirjoittaa itsenäisesti, mutta häneltä vaaditaan myös taitoa analysoida ja tulkita tietoa kriittisesti, tehdä yhteenvedoja, luoda uutta tietoa, arvioida ja perustella omia näkökulmiaan sekä antaa palautetta yhteistyössä toisten kanssa. Näitä taitoja onnistunut pienryhmäkeskustelu ja palautteenanto pyrkivät tukemaan. Kun oppilas käyttää prosessikirjoittamisen menetelmää, hän kirjoittaa ensiksi luonnoksen, joka on tarkoitettu lähinnä oppilaan omien ajatusten selventämiseksi. Luonnoksen tekemistä edeltää usein virittäytyminen aiheeseen. Siihen voi liittyä ideoiden esiin nostaminen musiikin tai kuvien avulla, luokkatoverin kanssa jutustelu tai vaikkapa jonkun henkilön haastattelu. Luonnoksesta oppilas saa sitten palautetta pienryhmältään. Oppilaat esittävät kysymyksiä ja etsivät luonnoksesta sen vahvoja kohtia. Palautteen tulee olla vain myönteistä. Perinteisessä menetelmässä tekstin kirjoittaja ei vastaa oppilaiden tekemiin kysymyksiin, vaan kirjaa ne muistiin itsenäistä työskentelyä varten. Taustalla on ajatus siitä, että jos kysymykseen vastaa heti, siihen ei palaa enää uudelleen niin herkästi muokkausvaiheessa. Tekstin tekijä voi kuitenkin pyytää apua ongelmaansa tai kysyä muiden mielipidettä. Palautteenannossa ei ole tarkoitus myöskään ryhtyä keskustelemaan laajemmin, jotta aika riittäisi kaikkien tekstin läpikäymiseen. Palauttekeskustelun jälkeen oppilas kirjoittaa joko uuden tekstiversion uutta keskustelua varten tai lopullisen version. (Lonka & Lonka 1991, 54; Linnakylä ym. 1992, 114.)

Sosiolingvistiikan ja kognitiivisen psykologian alalla tehty tutkimus osoittaa, että tieto hankitaan ja hyödynnetään parhaiten kommunikaatiotilanteessa (Graben & Kaplan 1996, 380). Nykyään soveltavan kielentutkimuksen puolella puhutaan kulttuurisista tekstikäytännöistä ja niihin kasvamisesta. Kirjoittamista ei pidetä pelkästään yksilöllisenä taitona, vaan se on kulttuurinen taito, joka opitaan sosiaalisesti yhteisössä (Luukka 2004b, 15). Kirjoittamisprosessin pien-

ryhmätyöskentely on juuri tätä. Pienryhmän palautteenannon etuna pidetään sitä, että oppilaat oppivat kirjoittamaan muullekin yleisölle kuin opettajalle. Oppilas näkee usein kirjoittamisen kohteena yksioikoisesti opettajan, vaikka luokkatilanteessa tekstejä suunniteltaessa on harjoiteltu mm. analysoimaan, kenelle kirjoitetaan ja miksi. Pienryhmässä luettavan tekstin vastaanottaja on todellinen, luontevasti määriteltävissä ja ymmärrettävissä. Graben ja Kaplanin mukaan oppilaat saavat myös hyvin erilaista palautetta ryhmältään kuin esimerkiksi opettajalta (vrt. Gere & Stevens 1985). Antaessaan palautetta toistensa teksteistä oppilaat tutustuvat lisäksi erilaisiin tapoihin käyttää kieltä. He saattavat jopa oppia havaitsemaan omissa teksteissään vastaavia ongelmia tai heikkouksia, mutta myös löytämään uusia ja luovia ideoita omiin teksteihinsä. (Grabe & Kaplan 1996, 379–380.) Myöskään keinoja hyödyntää palautetta omassa tekstissä ei tunneta riittävästi. Nivelkohta, joka siirtää puhutun tekstin kirjoitettuun muotoon, on jäänyt vähälle tutkimiselle (esim. Gargaro 1994). Mitä oppilas tekee sille tiedolle, jota hän saa pienryhmäkeskustelussa? Mikä on sen tiedon käyttämisen tavoite? Miten hän käyttää saamaansa tietoa ryhtyessään muokkaamaan tekstiään? Oppilaat siis kehittyvät kirjoittajina kaikkein tehokkaimmin, kun he keskustelevat omista ja toistensa teksteistä, miettivät ja pohtivat todellisia ongelmia, osaavat keinot hyödyntää saamaansa palautetta ja tietävät kirjoittavansa todelliselle yleisölle. Tutkijoiden esiin nostamat hyödyt pienryhmän tavasta työskennellä ovat ideaali, tavoiteltavissa oleva tilanne. Oppilaat kyllä lukevat mielellään toisilleen tekstejä, mutta ajattelevat kuitenkin opettajaa viimeisenä lukijana. Oppilaat saavat toisiltaan palautetta, mutta tapa antaa ja kohdistaa palautetta ja hyödyntää sitä ei ole aina oppilaan kirjoittamisprosessia edistävää.

Pienryhmäkeskustelu on kuitenkin vain yksi tapa antaa palautetta kirjoittamisprosessissa. Yhtä hyvin palautetta voi antaa opettaja, oppilas itse, vain yksi oppilas tai tehtävään koulutettu tutor. Saman prosessin aikana palautetta voivat antaa myös sekä opettaja, tutor että vertaisryhmä. Nykyisin palautteenantajina voidaan pitää myös tietokoneohjelmia, jotka ohjaavat tekstin muokkaamisessa. Taulukkoon 4 on koottu muutamia tutkimuksia, joissa palautetta on annettu myös muuten kuin vertaisryhmän palautteena. Tutkimusten esittelyssä keskitytään lähinnä siihen, mitkä seikat näyttäisivät edistävän oppilaan muokkausprosessia, ja toisaalta, millaisia ongelmia tietyn tyyppinen palautteenanto saattaa sisältää.

TAULUKKO 4 Palautteenantoon liittyviä tutkimuksia.

Tutkija	Palaute	Muokkausta edistävää	Ongelmallista
Nystrand (1986)	pienryhmän palaute	*tehokas ryhmä keskittyy selvittämään epäselviä ja ongelmallisia tekstikohtia *keskustelu jatkuvaa ongelmien ratkaisemista ja intensiivistä työskentelyä *ryhmässä työskentely opettaa muokkaamaan tekstiä jo kirjoittamisvaiheessa	*oppilaan rooli ryhmässä ei aina selvä
Dale (1994)	pienryhmän palaute	*sitoutuneisuus vahvistaa interaktiota *myönteiset ristiriidat edistävät keskustelua *ryhmän tasa-arvoisuus edistää yhteistyötä	*repivät konfliktit estävät muokkaamisen *väärään rooliin asetuminen haittaa yhteiseen päämäärään pyrkimistä
Gere & Stevens (1985)	pienryhmän ja opettajan palaute	pienryhmä: *tarkkaa ja kohdistettua palautetta *ryhmällä positiivinen vaikutus * välitön palaute *tavoitteena todellinen teksti *prosessissa olevan tekstin kommentoiminen	opettaja: *kommentit yleisiä, vastaansanomattomia *erityisesti oikeakielisyysohjeita *hyvän tekstin kriteerit, tavoitteena ideaali teksti *kirjoittamisen tavoite pedagoginen *palaute prosessin päätyttyä
Wallace (1994)	tutorin palaute	*tehokas, strukturoitu malli (The Planners's Blackboard 1994, 51) *intensiivinen keskustelu tekstin tekijän kanssa	*näkökulmien erilaisuus ei tule esiin *erilaiset tekstivalikoimat puuttuvat *valmis malli ehkäisee vapaan pohtimisen
Zellermayer ym. (1991)	tietokonepalaute: suunnittelemisen ja muokkaamisen ohjelma	*jatkuvasti tuettu ryhmä lisää älyllisen kapasiteetin käyttöä ja tekee korkeatasoisempia tekstejä *lisää suunnitteluvaiheen aktiivisuutta *tiivis yksilöllinen palaute	*pyynnöstä tuettu ryhmä ei hyödy avusta; ei tiedosta avun tarvetta *ei auta muokkaamisen lisääntymiseen *häviää sosiaalisuudessa, tekstien runsaudessa ja näkökulmien runsaudessa

Nystrand (1986) ja Dale (1994) ovat tutkineet pelkkää pienryhmää palautteenantajana. Molempien tutkimuksessa käy ilmi, että pienryhmän palaut-

teenanto tuo monia myönteisiä seikkoja: ajattelun ongelmakeskeisyys lisääntyy, sitoutuneisuus paranee ja yhteistyö kehittyi. Pienryhmätyöskentelyssä ongelmallisia ovat kuitenkin sekä Nystrandin (1986, 188–189) että Dalen (1994, 334–346) mielestä oppilaat, jotka eivät tiedä, mikä heidän roolinsa on ryhmässä. Jotkut ovat liian kohteliaita kommentoidakseen lainkaan ja toiset toimivat opettajamaisesti ja tarttuivat vain oikeakielisyysasioihin. Jotkut voivat asettua ikävän kriitikon rooliin ja aiheuttaa näin koko ryhmään kielteisen, muokkaamista ehkäisevän ilmapiirin. Dalen (1994) pienryhmäpalautteen tutkimuksen kohteena oli kolme erilaista 9.-luokkalaista vertaispalauteryhmää: malli-, tyypillinen ja ongelmaryhmä. Tutkimuksen tarkoitus oli löytää eroja ryhmien välillä. Ryhmät erosivatkin toisistaan työhön sitoutuneisuuden, kognitiivisten konfliktien ja sosiaalisen interaktion suhteen. Tavoitteena oli kehittää tutkimustulosten pohjalta yhteistyössä kirjoittamista (collaborative writing) ja selvittää, mitkä tekijät interaktiossa vaikuttavat yhdessä kirjoittamiseen. Sitoutuneisuus kirjoitusprosessiin osoittautui kaikkein tärkeimmäksi interaktiota vahvistavaksi piirteeksi. Keskusteleminen vaati myös jonkin asteisia ristiriitoja, jotta oppilas saattoi testata mielipiteitään. Tutkimuksessa oppilaat tekivät ryhmässä yhden yhteisen tekstin. Tällainen vaatii aina rajattomasti kompromisseja, jopa kiivastakin argumentointia omien mielipiteiden puolesta. Tämä puolestaan edellyttää onnistuakseen turvallista ympäristöä.

Myönteisestä ristiriidasta puhuu myös Keravuori (1990, 51). Hän toteaa, että ryhmissä, joissa oppilaiden tiedot ovat erilaiset, syntyy hedelmällistä ristiriitaa, joka edistää puolestaan oppimista. Myös sosiaalinen ympäristö vaikutti Dalen (1994, 346) tutkimuksessa interaktioon. Kun oppilaat ymmärtävät, että ryhmä on tasa-arvoinen, kukaan ei ole toistaan parempi, yhteistyö sujuu. Tutkimus nosti esiin erittäin tavoiteltavia ja opetuksessa huomioon otettavia vertaisryhmäpalautteen piirteitä. Artikkelin ei kuitenkaan tuo esiin, mitä tekstille tapahtui palautteen jälkeen eli miten sitä muokattiin. Teksti toimi lähinnä keskustelun aiheena ja kohteena mitattaessa oppilaiden kykyä interaktioon.

Sekä oppilasryhmä että opettaja toimivat palautteenantajina Geren ja Stevensin (1985) tutkimuksessa. Tutkimuskohteena oli eri luokkatasojen (5.-, 8.-, ja 10. – 12.-luokkalaisten) pienryhmissä työskentelevien oppilaiden ja opettajan antama palaute. Tutkimus koski ryhmän osalta suullisen palautteen vaikutusta tekstin muokkaamiseen. Opettaja antoi kommenttinsa vain kirjallisesti. Taulukossa 4 näkyy, miten eri tavalla opettaja ja oppilasryhmä antoivat palautetta. Opettajan roolin ongelmallisuus Geren ja Stevensin tutkimuksessa johtuu lähinnä siitä, että opettaja antaa palautteensa valmiiseen tekstiin. Tällöin oppilas ei voi käyttää saamiaan ohjeita ja neuvoja ennen kuin seuraavalla kirjoituskerällä. Opettajan osallistuminen palautteenantoon jo prosessin kestäessä olisi kuitenkin erittäin arvokasta. Usein riittävän osallistumisen tekevät kuitenkin mahdolltomaksi suuret ryhmät ja ajan puute. Kun oppilaat tuovat tekstejään yksi toisensa jälkeen opettajalle luettavaksi tunnilla, opettaja ei ehdi paneutua riittävästi kunkin oppilaan tekstiin, vaan tarttuu herkästi tekstin pintatason ongelmiin. Siksi monet opettajat hyödyntävätkin kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessia niin, että he ottavat itselleen kommentoitavaksi oppilaiden

kirjoitelmat esimerkiksi ensimmäisen ja toisen version jälkeen. Palaute ei ole tietenkään välitöntä, mutta varmasti sisällöltään rakentavampaa kuin pikaisen lukemisen jälkeen tunnilla. Oppilas saa näin palautetta sekä ryhmältä että opettajalta. Omassa tutkimuksessani olen jättänyt opettajan palautteenannon lähes kokonaan viimeistelyihin teksteihin, jotta saisin tutkituksi pienryhmän palautteen vaikutusta välittömästi tekstin muokkaamiseen. Toisaalta haluan selvittää myös, miten pienryhmä kykenee auttamaan tekstin tekijää melko lyhytkestoisessa kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessissa. Useinhan kirjoittamis- ja keskusteluprosessi saattaa kestää parikin viikkoa ryhmän ja opettajan palautteiden vuoksi.

Palautetta voi kirjoittamisprosessissa antaa myös yksittäinen oppilas; aina ei tarvita ryhmää. Tavanomaista äidinkielen oppitunneilla onkin, että oppilaat keskustelevat jossain vaiheessa kirjoittamisprosessia työstään toisen oppilaan kanssa. Tämä ei ole useinkaan niin strukturoitua kuin Wallacen tutkimuksen tutorointi. Wallacen (1994, 48–51) esittämässä menetelmässä oppilaat käyttävät hyväkseen valmista mallia, tekstin suunnittelemisen mallia (The Planner's Blackboard). Siinä palautteenantajaa ohjataan käymään läpi tekstin tavoitteet, keskeiset ajatukset, tekstin vastaanottaja ja kirjalliset keinot, joilla vastaanottaja ja tavoite on mahdollista saavuttaa. Tämä pakottaa kirjoittajan vääjäämättä entistä tehokkaampaan suunnitteluun, mutta menetelmästä jäävät puuttumaan keskeiset pienryhmän edut: näkökulmien moninaisuus ja erilaisten tekstien valikoima. Strukturoitu ohjeisto rajoittaa myös mahdollisuutta tekstistä nousevien ajatusten vapaaseen pohtimiseen.

Tutorointi ja palauteryhmä ilmentävät oppilaskeskeistä kirjoittamista. Ne sisältävät yhteistyötä, joka edistää kirjoittajan ja lukijan vuorovaikutusta, ja auttavat ottamaan huomioon vastaanottajan. Ne myös tekevät oppilaasta aktiivisen osanottajan passiivisen vastaanottajan sijasta ja tuovat näin keskustelun olennaiseksi osaksi kirjoittamista. Näiden menetelmien erona on se, että tutor on koulutettu keskusteluyhteistyöhön, toisin kuin vertaisryhmät. (Harris 1992, 369–371.) Harris tutki tutorin ja vertaisryhmän eroja kirjoittamisprosessissa. Koulutetun tutorin tehtävänä on antaa palautetta, ohjata kirjoittajaa löytämään omat vastauksensa, ehdottaa uusia lähestymistapoja, kuunnella kirjoittajaa ja tukea kirjoittamisprosessissa. Hän on hybridi: ei opettaja eikä vertaisryhmä. Harris toteaa, että tutorinnin hyviä puolia ovat, että tutor voi välittömästi kyseillä epäselvistä kohdista ja tarjota tukeaan. Tässä hänellä on apuna sekä oppilaan teksti että tämän suulliset vastaukset. Tutor kuulee myös oppilaan kirjoitusmetodeista ja -strategioista, mikä auttaa häntä keskustelun suuntaamisessa. Hän saa myös rehelliset vastaukset, koska hän ei ole työn arvioitsija. (Harris 1992, 375–376.) Oppilaat saavat kirjoittamistilanteissa tutorin tyyppistä palautteenantoa silloin, kun he työskentelevät pareittain, joskaan oppilaita ei ole aina varsinaisesti koulutettu parityöskentelyyn.

Vertaisryhmällä ja myös tutorilla on selkeä päämäärä. Vertaisryhmä auttaa parantamaan kriittistä ajattelua, kirjoittamisen organisointia ja tarkoituksenmukaisuutta. Ryhmä auttaa kehittämään myös kielenkäyttöä ja lisää muokkausnokkuutta. Vertaisryhmässä oppilas voi muokata ja kirjoittaa vähemmän pelot-

tavalle kohderyhmälle kuin opettajalle. Oppilas oppii ymmärtämään, mikä on tarpeellista, mikä tarpeetonta palautetta ja oppii ennakoimaan lukijan reaktioita muokatessaan. Vertaisryhmä voi antaa arvioivia kommentteja tai muutosehdotuksia ja samalla terävöittää omia kriittisen lukemisen taitojaan. (Harris 1992, 372–375.) Harrisin tutkimuksen mukaan opettajat suosivat vertaisryhmää, koska se auttaa ymmärtämään paremmin, kenelle teksti kirjoitetaan, vähentää tekstien korjaamista, laajentaa oppilaan kirjoitustyyliä, motivoi muokkaamaan ja luo yhtenäisyyden tunnetta. Harris (1992, 381) toteaa lopuksi, että opetuksessa olisi syytä yhdistää tutorin ja vertaisryhmän hyvät puolet. Tutorin ja ryhmän palautteenannossa ei näytä olevan juuri eroa. Tavot ja päämäärä ovat samat. Eroa syntyy kuitenkin sosiaalisuuden, näkökulmien runsauden ja erilaisiin teksteihin tutustumisen mahdollisuudessa. Tutoroinnin etu on yksilöllinen ohjaus. Tutkimuksessa käy ilmi, että tutor on koulutettu. Samalla tavalla täytyy ajatella, että pienryhmäkin tarvitsee koulutusta, tietoja ja taitoja, toimiakseen tehokkaasti. Molemmilla menetelmillä on paikkansa opiskeltaessa kirjoittamista.

Viimeisenä taulukossa on esitetty tutkimus, jossa on hyödynnetty tietokoneohjelmaa palautteenantajana. Omassa tutkimuksessani oppilailla oli mahdollisuus käyttää ainoastaan oikolukuohjelmaa, joka ohjaa tekstin pintarakenteen parantamiseen. Nykyään tietokoneohjelmia on kehitetty sisällöltään laajemmiksi ja monipuolisemmiksi. Zeller Mayer, Salomon, Globerson ja Givon (1991, 373–391) tutkivat tietokoneohjelman (The Writing Partner) käyttämistä palautteenantajana tekstin tekijälle. Heidän mielestään tällaista tietokoneohjelmaa tarvitaan kahdestakin syystä. Koulussa on erittäin vaikeaa tarjota yksilöllistä tutoria jokaiselle oppilaalle pitkien kirjoittamisprosessien aikana. Toisaalta psykologiset tutkimukset osoittavat, että jatkuva inhimillinen palaute oppilaan kirjoittamisprosessin aikana aiheuttaa oppilaassa vastustusta ja johtaa tarjotun palautteen torjumiseen. Näin ei tapahdu tietokoneohjatussa palautteenannossa. Luokahuoneessa hyvin kehitetty tietokoneohjelma palautteenantajana tuo varmasti vaihtelua ja antaa mahdollisuuden eriyttää kirjoittamisen opetusta, mutta samalla tavalla kuin tutorin ohjaamassa kirjoittamisprosessissa myös tässä se, mikä voitetaan yksilöllisessä palautteessa, hävitään sosiaalisuudessa, tekstien moninaisuudessa ja näkökulmien runsaudessa.

Zellemayerin ym. (1991) tutkimustulokset nostavat esiin kiinnostavan ajatuksen. Nykyiset tietojenkäsittelyohjelmien oikolukuohjelmat ovat sangen pitkälle kehitettyjä. Ohjelma ohjaa käyttäjänsä miettimään esimerkiksi verbin monikollisuutta, virkerakenteen monimutkaisuutta tai yhteen ja erikseen kirjoittamisen ongelmaa. Jos oppilaat opetettaisiin käyttämään näitä ohjelmia systemaattisesti vaikkapa kirjoittamis- ja keskusteluprosessin osana, jäisikö keskustelussa enemmän tilaa esimerkiksi sisällön ja merkitysten käsittelemiseen, tekstin rakenteen ja tarkoituksen pohtimiseen tai tekstin vaikutuksen ja kohteen arvioimiseen? Tekisivätkö oppilaat oikeakielisyysskorjaukset itsellisen työskentelyn aikana, ja auttaisiko tällainen menetelmä vain hyviä kirjoittajia, kuten tutkijoiden tulokset osoittavat?

Suomessa pienryhmän palautetta on tarkasteltu prosessikirjoittamiskokeiluissa ja -tutkimuksissa, joita on tehty 1980-luvun jälkeen. Tulosten viitoittama-

na prosessikirjoittamisesta on tehty myös menetelmäoppaita. Linnakylä ym. (1992) ovat julkaisseet Prosessikirjoittamisen oppaan, jossa on kuvattuna prosessikirjoittamista pedagogisine vihjeineen. Lukiolaisten tekstejä on tutkinut mm. Sarmavuori (1988), ja tuore väitöstutkimus kohdistuu lukiolaisten prosessikirjoittamiseen tekstilingvistisestä näkökulmasta (Tuula Ranta, tekeillä; ks. Ranta 2004). Useat tutkimukset ovat koskeneet nimenomaan ala-asteen oppilaita. Linna (1994) on tutkinut koulukirjoittamista ala-asteella seitsemän vuotta ja todennut, ettei perinteinen kirjoittaminen motivoi oppilaita. Hän päätyikin pitämään prosessikirjoittamista opetuksen kohteena, oppimaan oppimisen ja ajattelutaitojen kehittämisen välineenä. Mattinen (1997) on puolestaan julkaissut kirjassaan erilaisia ryhmätyötehtäviä, joiden avulla kyettiin harjoittelemaan prosessikirjoittamisen eri vaiheita. Yhdessä ryhmätyössä harjoitellaan palautteen antamista, toisessa tutkaillaan tekstin rakennetta, seuraavassa paneudutaan kielen tarkastelemiseen ja lopuksi havainnollisuuden tutkimiseen. Nykyisin prosessikirjoittamisen menetelmästä on yhtä monta variaatiota kuin on sitä käyttäviä opettajia, mutta edelleenkin keskeisenä pidetään kirjoittamisen prosessinomaisuutta ja ryhmän antamaa palautetta valmiiden kysymysten siivittämisestä keskustelusta aina vapaaseen keskusteluun.

Palautteen tarkkarajaisia kysymysmalleja on esitetty useissa tutkimuksissa. Yksi malli perustuu ryhmän palautteen vuorotteluun: ryhmä kehuu, kirjoittaja kysyy ja ryhmä kommentoi ja ehdottaa parannuksia (Tompkins 1990, 86). Toinen kysymyslista ohjaa vain ryhmää tekemään kysymyksiä (Raines 1992, 64), ja kolmas taas antaa ohjeita, kuinka kirjoittaja saa tarvittavaa tietoa ryhmältään (Holt 1992, 385). Vastaavanlaisia kysymyssarjoja palautteenannon kehittämiseksi esittävät myös Linnakylä ym. (1992, 100). Siinä kehoitetaan antamaan oppilaille muokkausvaiheessa ohjeita tai tarkkoja kysymyssarjoja, kiinnittämään huomiota esimerkiksi tekstin vastaanottajaan, sisältöön, rakenteeseen tai vaikka parhaaseen kohtaan. Valmiita kysymyksiä on hyödyntänyt myös Freedman (1987, 13–25) tutkiessaan yhdeksäsluokkalaisten palautteenantoa. Tuloksista käy ilmi, että kun oppilas kommentoi omaa tekstiään, hän yleensä selittää kuulijalleen tekstinsä sisältöä tai muotoa, mutta ei pyydä palautetta itselleen. Hän ei yleensä tunnista ongelmia omassa tekstissään, minkä vuoksi ymmärtää, ettei hän pyydä myöskään tarpeellista apua ryhmältään. Vertaisryhmän kommentoinnissa ilmenee kolmenlaista toimintaa. Kun he käyttävät kommentoidessaan hyväkseen valmiita kysymyskaavakkeita, aika menee lähinnä vastausten kirjoittamiseen. Tekstin tekijä itse toimii aloitteellisena palautteenannossa ja jopa auttaa palautteenantajaa täyttämään kysymyskaavaketta. Sellaiset kysymykset, joissa ohjataan pohtimaan mm. aloitusta, kohtaa, jota tulisi muokata, tai lisätietoa, vievät oppilaat puolestaan tekstin laadun tarkkailemiseen. Kaavake siis suuntaa sekä keskustelua että palautteen sisältöä eikä anna mahdollisuutta laajempiin sisällöllisiin keskusteluihin. Oppilaat antavat toisilleen myös spontaania palautetta. Tällöin kohteena ovat oikeakielisyyssasiat, muodolliset seikat, kuten otsikon paikka, tai sisällölliset asiat. Sisällölliset asiat ovat usein positiivista palautetta tai ehdotuksia jonkin asian lisäämiseksi. Harris (1992, 375) havaitsi tutkimuksessaan, että vertaisryhmän palautteessa voi-

daan käyttää valmiita kysymyslomakkeita, mutta ne ohjaavat oppilaat monesti opettaja-oppilas -kyselymalliin eivätkä anna mahdollisuutta todelliselle neuvottelemiselle.

Kysymyssarjojen etu on se, että oppilaat saavat konkreettisia vihjeitä siitä, millaisista asioista ja aiheista heidän tulisi keskustella. Kysymyslistoin ohjattu palautteenanto puoltaa paikkansa nimenomaan harjoitteluvaiheessa ja erityisesti perusopetuksen alimmilla luokilla, mutta niiden vaarana on ohjata liikaa keskustelua. Tällöin kirjoittamisen ongelmat eivät nousekaan tekstistä itsestään vaan oletetuista näkökulmista. Myös Grabe ja Kaplan (1996, 381) toteavat, että monet tutkijat ja opettajat vastustavat valmiiden ohjelistojen käyttöä. Opettajat väittävät, että oppilaat käyttävät usein listoja vain asioiden järjestelmälliseen tarkastamiseen eivätkä kykene antamaan laajempaa palautetta. Toisaalta joidenkin tutkimusten mukaan täysin ohjaamaton keskustelu pitäytyy yleensä vain kielen pintatasossa. Tutkimukset tuovat selvästi esiin sen, mitä ongelmia on saada pienryhmä keskustelemaan palautteenantoa edistävällä tavalla. Jos annetaan valmiit kysymykset, niihin jäädään kiinni. Jos annetaan suulliset ohjeet, riippuu ryhmän taidoista, kuinka palautekeskustelu etenee ja jos ei anneta mitään ohjeita, keskustelu pysyy usein pintatason asioissa.

Koko pienryhmätyöskentely pohjaa ajatukseen, että yhdessä tekemällä kyetään ratkaisemaan monimutkaisempia ongelmia kuin yksin. Hakkarainen ym. (2001, 143) puhuvat jaetusta asiantuntijuudesta. He tarkoittavat sillä prosessia, ”jonka aikana useat ihmiset jakavat tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyviä älyllisiä voimavaroja saavuttaakseen jotakin, jota yksittäinen ihminen ei pystyisi toteuttamaan”. Jaetun asiantuntijuuden taustalla on Vygotskyn (1978, 86) ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä, jonka mukaan oppimisessa on vaiheita, joissa oppilas ei suoriudu vielä yksin ongelmallisista tehtävistä vaan tarvitsee siihen toisten apua. Kirjoitusprosessin pienryhmäkeskusteluissa tämän voisi ajatella toimivan niin, että joku oppilaista on taitava uusien ideoiden ja uudella tavalla muotoiltujen ongelmien esiintuoja, toinen löytää herkästi pintatason kielivirheet ja kolmas tarttuu asioiden epäloogiseen esittämiseen. Kun oppilaat antavat palautetta toisilleen, he kykenevät samalla testaamaan omia prosessin aikana syntyneitä uusia ajatuksiaan. Näin oppilaiden oletetaan lisäävän yhteistä älyllistä kapasiteettiaan, ja he saattaisivat saada aikaan laadukkaita tekstejä. Samaa tarkoitti Dale (1994, 346) puhuessaan yhteistyöstä, joka syntyy silloin, kun oppilaat ymmärtävät, että kukaan ei ole paras joka asiassa vaan jokaisen erilaisia kykyjä tarvitaan. Haasteellista on siis saada oppilaat tietoisiksi omista erikoisosaamisistaan ja rohkaista heitä ratkaisemaan yhdessä monimutkaisiakin ongelmia ja jakaa näin omaa asiantuntijuuttaan.

Asiantuntijuusajattelu ei sulje kuitenkaan pois esimerkiksi kysymyslistojen käyttämistä. Oppilaat eivät saavuta tiettyä kehitystasoa yhtä aikaa, joten kirjoittamisryhmässä saattaa olla hyvinkin eritasoisia oppilaita. Ekspertit eivät tarvitse itse tukipuita toisten ohjantaan, mutta aloitteleva kirjoittaja saattaa kaivata jotain konkreettista palautteen antamiseksi. Näin pienryhmätyöskentelyssäkin ei tulisi ajatella vain yhtä tapaa toimia. Kuitenkin jossain vaiheessa oppilaiden tulisi kyetä antamaan palautetta ilman tukipuita, niin että he osaisivat käyttää

hyödykseen jo opittua, rutiinitiedoksi kehittyneitä tietoja. Tällöin heille jäisi mahdollisuus hyödyntää yhdessä asiantuntijoiden joustavaa tietämystä, joka vaatii enemmän pohdintaa ja ongelmanratkaisutaitoja sekä haasteellista palautteenantoa (ks. Bereiter ja Scardamalia 1993, 11–12; Hakkarainen 2001, 79–81). Jos prosessinomaista kirjoittamista harjoiteltaisiin tiivistä aivan alaluokilta, niin yhdeksäsluokkalaisella tulisi olla jo valmiudet vapaasti keskustellen pyrkiä ratkomaan teksteissä havaittavia ongelmia.

Tutkimuksessani olevat oppilaat ovat käyttäneet kirjoittamisprosessia vaihtelevasti perusasteen ylimpien luokkien ajan. Prosessikirjoittaminen ei ole ollut systemaattista, vaan muitakin kirjoittamisen tapoja on käytetty. Aluksi oppilaat ovat harjoitelleet palautteen antamista erilaisilla tukevilla ohjeilla. Yhdeksännellä luokalla on kuitenkin pyritty jo vapaaseen keskusteluun palautetta annettaessa. Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkaamisaikaa on järjestetty niin, että kaikkien ryhmän oppilaiden tekstit on ehditty käydä keskustellen läpi. Palautteessa on saanut myös osoittaa erimielisyyttä, koska keskustelussa ilmenevät ristiriitojen on ymmärretty auttavan omien mielipiteiden testaamisessa. Arvokkainta prosessissa on ollut pienryhmäkeskustelu ja sen antamat mahdollisuudet. Kuitenkaan kaikki oppilaat eivät ole kyenneet hyödyntämään vertaispalautetta oppitunneilla. Vaikka oppilaat ovat keskustelleet, neuvotelleet, pohtineet ja pyrkineet muokkaamaan toistensa tekstejä, palaute ei ole tullut aina näkyviin seuraavissa versioissa. Lisäksi jotkut ryhmät ovat joskus kinanneet, kieltäytyneet yhteistyöstä ja pikemminkin häirinneet toisiaan kuin auttaneet kirjoittamisessa eteenpäin.

Tutkimuksessani pienryhmäpalautteen analyysin lähtökohtana on keskustelu, jota eivät ohjaa valmiit kysymykset eivätkä opettajan kommentit. Keskustelu käydään vapaasti ilman strukturoituja kysymyksiä. Puhunkin vapaasta keskustelusta. Lähden oletuksesta, että yhdeksäsluokkalainen osaa keskustella tekstistä ilman tarkkoja ohjeita, koska hän on saanut harjaannusta siihen koko perusasteen ajan. Haluan selvittää, millaiset valmiudet oppilaille on tässä vaiheessa vapaamuotoiseen keskusteluun. Millaisia välineitä he käyttävät keskustellessaan, millaisiin seikkoihin he kiinnittävät huomiota antaessaan palautetta toisilleen ja miten he sen palautteen antavat? Näin ennakkoon annetut näkökulmat eivät pääse ohjaamaan keskustelua. Pienryhmäkeskustelulla ymmärretään tässä tutkimuksessa oppilaiden välistä vuorovaikutustilannetta, jossa vertaisryhmä antaa kirjoitus-, keskustelu- ja muokausprosessin kuluessa suullista palautetta. Palautekeskustelussa käsiteltävä teksti toimii erilaisten tekstivalikoimien esimerkistönä, keskustelun välineenä ja arvioinnin kohteena sekä lopullisena oppilaan tuotoksena.

Palautteen määrittelemisen suhteessa arviointiin on ongelmallista. Palautteella ymmärretään yleensä jotain tietoa, jota esimerkiksi oppilas hankkii tai saa. Se on välitön kannanotto eikä sisällä kriteereitä, joten se ei ole siinä mielessä arvottavaa. Palautetiedon hankkimisen katsotaan kuitenkin nykyisin esimerkiksi julkisessa keskustelussa sisältyvän arviointikäsitteeseen (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 8). Kun pienryhmä antaa palautetta toisilleen, se kohdistuu sekä prosessiin että tuotteeseen. Kun palaute kohdistuu esi-

merkiksi tekstin oikeakielisyyksiasioihin, rakenteeseen, tyyliin, tekstityyppiin tai tekstilajiin, taustalla ovat opitut säännöt ja kriteerit. Tai kun opettaja antaa palautetta oppilaan viimeistellystä tekstistä, hän vertaa oppilaan tekstiä mielessään olevan ideaalin tekstin kriteereihin. Oppilaat ja opettaja käyttävät siis hyödykseen kriteereitä, joiden avulla he tekevät arvioitavasta kohteesta arvottavia johtopäätöksiä (mts. 24). Palaute on siis arvottavaa tältä osin. Kun palaute kohdistuu tekstin asiasisältöön tai oppilaan esittämään mielipiteeseen tai kirjoitustai työskentelyprosessiin, palaute saattaa olla vain kannanotto tai huomautus, eikä perustu näin ennalta annettuihin kriteereihin. Tässä tutkimuksessa palautteella tarkoitetaan sekä produktioon että prosessiin kohdistuvaa hankittua tai saatua palautetta, joka voi olla myös arvottavaa. Palautetta antavat prosessin eri vaiheissa oppilas itse, pienryhmä ja opettaja.

3.4 Arviointiprosessi oppilaan oppimisen ja sosiaalisen kasvun edistäjänä

Kouluopetuksen menestymisen ehtona pidetään sitä, että oppilas omaksuu oppimisen tavoitteekseen. Mitä paremmin hän sisäistää tämän tavoitteen, sitä enemmän hän pyrkii muokkaamaan toimintaansa saavuttaakseen tavoitteensa. Hyvä tavoite ei kuitenkaan aina takaa tarkoituksenmukaisten keinojen valitsemista. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 35.) Keinojen ja tavoitteiden yhteensopivuuden saavuttamiseksi tarvitaan arviointia.

Arvioinnissa on kyse asioiden arvottamisesta. Sen tarkoituksena on jonkun toiminnan tai tuloksen hyödyn tai ansion, arvon tai merkittävyyden määrittäminen joko omien tai toisten asettamien kriteerien suhteen (Linnakylä 1998, 175–176; Heinonen 2001, 21). Koulussa arviointitehtävä on pääasiassa opettajalla, joka arvioi oppilaan oppimista. Oppilas arvioi myös itseään itsearviointin ja ryhmäarviointin eri muotoja käyttämällä. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa (1994, 24–25) todetaan, että oppilas konkretisoi opiskelunsa tavoitteet ja rakentaa minäkuvaansa arvioinnin avulla. Arvioinnin tehtävä on tukea oppilaan itsetunnon kehittymistä ja suunnata hänen kiinnostustaan ja ponnistelujaan. Arvioinnin tulee olla prosessinomaista ja tavoitteellista. Arvioinnin tulee kannustaa oppilasta omien tavoitteidensa asettamiseen, työskentelyn suunnitteluun ja itsenäisiin valintoihin. Tämä näkyy siinä, että oppilas harjaantuu vähitellen oman ja muiden opiskelun jatkuvaan analysointiin. Arviointi voidaankin määritellä myös asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välisen suhteen vertaamiseksi (Raivola 1995, 22–30; Heinonen 2001, 22).

Arviointiprosessin keskeisimpiä tavoitteita on edistää oppilaan oppimista. Arviointiprosessi ohjaa, tukee ja kehittää oppimista, kontrolloi edistymistä, motivoi oppilasta ja ennustaa selviytymistä. Arviointiin liittyy kiinteästi siis oppimisprosessin ja sosiaalisen kasvun edistymisen arviointi. Toisaalta arvioinnin tulee kohdistua myös oppimisen laatuun, opiskelustrategioihin, itsetuntoon, yhteistyökykyyn, oppimisen iloon sekä myös opetuksen kehittämiseen. Arvi-

ointia ei nähdä ulkoisen kontrollin välineenä, vaan oppimisprosessin osana. Nykyinen arviointikäsitte korostaakin konstruktivistista ja sosiokulttuurista näkökulmaa, jossa erilaiset arvostukset pyritään neuvottelemaan yhteisön yhteiseksi arvoperustaksi. (Linnakylä 1994b, 13; 1998, 176; Takala 1996, 208; Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 80.)

Linnakylän (1994a, 33) mukaan arviointi voi olla itsearviointia tai ryhmän antamaa palautetta, usein myös opettajalta saatua. Se voi kohdistua tavoitteiden tai prosessin arviointiin tai olla vasta lopullisen tuotoksen kritiikkiä. Arviointi voi olla autenttista, jolloin se pyrkii kohdistumaan todellisiin taitoihin aitojen tehtävien kautta. Se voi olla oppimista innostavaa, itsetuntemusta lisäävää, mutta sen tulisi olla ekologisesti validia eli luonteissa käyttöyhteyksissä tapahtuvaa. Se voi olla luovaa ja kriittistä, mutta se voi olla myös ikävää ja ahdistavaa. Jos koulun arvoperustana pidetään kykyä ohjata oppilasta itsetuntonsa vahvistamiseen, oma-aloitteisuuteen ja luovuuteen, kykyä opettaa itsenäiseksi, yhteistyökykyiseksi, vastuuntuntoiseksi ja elämänmyönteiseksi sekä kykyä arvostaa omaa työtään ja yrittämistään, täytyy tämä näkyä sekä oppilaan itsensä, oppilasryhmän että opettajan arvioinnissa. (Ks. Takala 1994, 1; Linnakylä & Kupari 1996, 101; Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 80). Myös nykyinen, laajalle levinnyt konstruktivistinen oppimiskäsitte edellyttää arviointia osana oppimista ja korostaa oppilaan omaa, aktiivista ja tavoitteellista toimintaa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15.)

Oppimista pitäisi arvioida mahdollisimman monipuolisesti, mieluiten oppijan kasvu- ja kehitysprosessia, itsearviointitaitoja ja itseohjautuvaa oppimista kehittäen eikä vain ulkoisten normien varaan rakentuen (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 80). Toisaalta ryhmän antama arvio edellyttää sosiaalisten taitojen kehittymisen ottamista osaksi kokonaisuutta ja antaa näin yksilölle mahdollisuuden ajatustensa reflektointiin itsekseen ja muiden kanssa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 128; Sahlberg & Leppilampi 1994, 121.) Oppimisen arvioinnin tulisi siis olla oppilaskeskeistä. Calfeen ja Perfumon (1993, 532–537) artikkelissa tulee esiin tiettyjä yhteisiä ominaisuuksia, joita oppilaskeskeisessä arvioinnissa on. Tutkijat esittävät, että oppilaskeskeisen arvioinnin tulee olla mahdollisimman lähellä oppilaan oppimisympäristöä, ja työtehtävien tulee olla elämänläheisiä, autenttisia ja ekologisesti valideja. Ne eivät saisi olla pelkästään kotitehtäviä, vaan niiden tulisi olla osa oppimista ja opiskelua. Arvioinnin tulee lisäksi kohdistua sekä oppimisprosessiin että tuloksiin. Edelleen tutkijat toteavat, että oppilaskeskeisen arvioinnin tulisi kohdistua tiedon soveltamiseen, kriittiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisukykyyn. Myös oppilaan oman vapaasti tuotetun arvioinnin kirjoittaminen on keskeistä, ei pelkästään valmiisiin kysymyksiin vastaaminen. Tutkijat korostavat lopuksi, että oppilaskeskeisen arvioinnin on tärkeää kohdistua oppimisen laatuun ja vahvuuksiin, ei niinkään määrään ja puutteisiin. Kyky arvioida on kuitenkin vaikea taito, jota ei opi, ellei sitä harjoita jatkuvasti ja mahdollisimman monissa oppimistilanteissa.

Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokausprosessin käyttäminen oppimismenetelmänä antaa hyvät mahdollisuudet oppilaskeskeiseen arviointiin. Koulussa on mahdollista teettää tehtäviä, jotka ovat mielekkäitä ja aitoja. Kirjoittamispro-

sessin tavoitteena voi yhtä hyvin olla raportin tai esitelmän työstäminen historian oppitunnille kuin mielipidetekstin tuottaminen paikalliseen sanomalehteen. Pienryhmässä arvioidaan sekä niitä keinoja, joilla oppilas pyrkii saamaan aikaiseksi tehokkaan tekstin että lopullista, valmista tuotosta. Ongelmanratkaisukyvyyn ja kriittisen ajattelun kehittäminen on yksi keskeisimpiä tavoitteita pienryhmässä keskusteltaessa, ja palautteen antaminen on mitä suurimmissa määrin vapaata arviointia. Tämä kaikki edellyttää kuitenkin, että oppilaalla on tarvittavat tiedot ja taidot harjoittaa oppilaskeskeistä arviointia, mutta ennen kaikkea hänen on tiedettävä, mitä arvioinnilla tavoitellaan.

Laadukkaan arvioinnin tulee perustua yhteisesti sovittuihin arvostuksiin ja käsitteisiin, ja sen tulee edistää eettisiä ja moraalisia arvoja (Linnakylä 1998, 176). Kirjoittamisen arvioimisen taustalla tulee olla siis yhteinen käsitys kirjoittamisesta ja sen oppimisesta, jonka pohjalta voidaan luoda yhteiset arviointikriteerit, -käytänteet ja -tehtävät. Puhutaan kriteeriviitteisestä arvioinnista vastakohtana normiviitteiselle arvioinnille, jolloin oppilasta ja hänen tulostaan verrataan toiseen oppilaaseen ja tämän suoritukseen. Kriteeriviitteisessä arvioinnissa sovitaan yhdessä yhteiset kriteerit. (M. Tarnanen, luento 8.2.2003.) Kirjoittamis- ja keskusteluprosessissa tämä tarkoittaa sitä, että sekä oppilaan että opettajan on tiedettävä ja yhdessä sovittava, mitä ovat ne asiat, joita arvioidaan ja joista annetaan palautetta pienryhmässä. Mitä ovat ne asiat, joiden ensisijaisena tavoitteena on auttaa toista oppilasta oppimaan tehokkaammin, muokkaamaan tekstiään yhä uudelleen kohti tasokkaampaa tekstiä? Toisaalta oppilaan ja opettajan on tiedostettava ne keinot, joilla arviointi auttaa kirjoittamisprosessia.

Ennen kuin kirjoittaminen prosessina valtasi alaa, kirjoittamisen arviointi kohdistettiin usein lopulliseen tekstiin. Kielioppi antoi tarkat arviointikohteet. Tarkasteltiin kielen sisältöä, rakennetta, kielenkäyttöä ja oikeakielisyyttä; toisaalta tutkailtiin tekstejä kirjoitelman tarkoituksen, kirjoitelmalajin tai tekstityypin laaja-alisuuden kannalta (Linnakylä 1996, 56). Viimeistelyyn tekstiin yleensä opettaja merkitsi punakynällä virheelliset kohdat ja toivoi, että oppilas motivoituisi ja muistaisi välttää samanlaisia virheitä seuraavassa kirjoittelmasaan. Lopullisena palautteena saattoi olla jopa pelkkä arvosana. Tällainen menettely jätti oppilaan epä tietoisuuteen siitä, kuinka hän kykenisi rakentamaan seuraavalla kerralla paremman tekstin. Toisaalta pelkkä arvosana sinänsä ei ollut huono asia, jos oppilas tiesi, mistä kriteereistä arvosana koostui. Hän saattoi tuntemiensa arviointikriteereiden avulla kehittää kirjoittamisen taitoaan seuraavassa tekstissä. Harmillista oli se, että hän ei kyennyt saamaan välitöntä palautetta prosessin kuluessa.

Yksi parhaimmista asioista, mitä prosessinomaisen kirjoittamisen hyödyntäminen on antanut, on tekstin muokkaamisen mahdollisuus ja arvion saaminen jo tekstin luonnosteluvaiheessa. Tällöin oppilas saattaa jo työskentelyvaiheessa miettiä omia kirjoittamisen strategioitaan ja niitä valintoja, jotka hän hyväksyy viimeistelyyn tekstiinsä. Prosessivaiheeseen kohdistuva arvio ei tietenkään poista tuotoksen arvioimisen merkitystä. Koulussa tarvitaan edelleen myös arvosanojen antamista. Nyt oppilas kuitenkin tietää, millaisten prosessien kautta hän on päätenyt lopulliseen tekstiin ja kykenee näin seuraavalla kerralla

välttämään samoja ongelmia. Siirtyminen behavioristisesta oppimiskäsityksestä (sosio)konstruktivismiin on tuonut myös vaateen arvioinnin kohdistamisesta prosessiin. (Sosio)konstruktivismin mukaan oppiminen nähdään jatkuvana tiedon rakentamisena, jolloin myös arvioinnin on kohdistuttava prosessiin (Tynjälä 2002, 65). Prosessin arviointi ei ole kuitenkaan helppoa. Luukka (1995, 52) toteaa, että näkymättömältä tuntuvan prosessin arviointia pidetään ongelmana, koska teksti sinänsä ei paljasta, miten kirjoittaja on sen tehnyt. Siinä näkyy vain, mihin on päädytty, kun on käytetty tiettyjä kirjoittamisen strategioita. Tarvitaan siis arviointikriteereitä, joiden perustana ovat tekstien prosessilähtöiset työ- ja arviointitavat.

Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessissa yhdistyvät vääjäämättä sekä tuotoksen että tuottamisprosessin arviointi. Tuotos, kirjoitettu teksti, on koko ajan käsillä ja esillä pienryhmäkeskustelun aikana. Keskustelussa kiinnitetään huomiota kieliopillisiin asioihin, eksplisiittisesti tekstissä näkyviin piirteisiin, ja tekstin luomiin merkityksiin. Mutta mukaan tulee myös prosessi ja sen kommunikatiivinen aspekti. Tekstiä lukee tai kuuntelee prosessin kuluessa tekstin todellinen vastaanottaja. Käydään siis dialogia vastaanottajan kanssa, ja sekä kirjoittaja että vastaanottaja ottavat vastuun tekstistä. Kirjoittaja voi näin testata, kuinka hän onnistuu vakuuttamaan vastaanottajan tekstillään. Vastaanottaja puolestaan arvioi, ymmärtääkö hän tuotosta halutulla tavalla. Vastaanottaja arvioi tekstiä kirjoittamisen monilla tasoilla (aihe, jäsentely, argumentointikeinot), ei pelkästään pintatason kielellisinä yksiköinä. Kyse ei ole myöskään vain yhdestä lukijasta vaan ryhmästä, tietyssä kontekstissa, tietyille lukijoille suunnatusta sosiaalisesta toiminnasta. (Ks. Tarnanen 2002, 98.) Prosessiarvioinnin tavoitteena on siis kannustaa oppilasta hakemaan kritiikkiä ja kehittämisideoita ja samalla antaa tietoa oppilaan oppimisesta.

Arviointiprosessin keskeisiä kysymyksiä ovat, miten arvioidaan, mihin arviointi kohdistetaan ja kuka arvioi. Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessiin kuuluu olennaisena osana se, että oppilas itse, pienryhmä ja opettaja arvioivat sekä tuotosta että tuottamisen prosessia. Kun arviointi kohdistuu tuotokseen, oppilas arvioi omaa tekstiään itsenäisessä työskentelyvaiheessa ja lopuarviointia tehdessään. Pienryhmä arvioi puolestaan tekstejä palautekeskustelun aikana. Yksittäinen oppilas ja pienryhmä nojaavat arvioinnissaan aiemmin oppimiinsa kirjoittamiseen liittyviin kriteereihin. Opettaja arvioi eri tekstiversioita ja tarkastelee viimeistelyjä tekstejä omien ideaalisten tekstin kriteereidensä mukaan. Kun arvioinnin kohteena on tuottamisen prosessi, oppilaat arvioivat toimintaa keskustellessaan teksteistään ja lopuksi antaessaan arviota koko kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessista. Tässä tutkimuksessa opettaja arvioi tuottamisen prosessia osallistuvana tutkijana asettamiensa tutkimuskysymysten valossa. Tutkimusprosessin yhtenä tavoitteena onkin pyrkiä nostamaan esiin niitä oppilaslähtöisiä arviointikriteereitä ja palautteenantotapoja, joita oppilaat käyttävät prosessin eri vaiheessa, jotta kyettäisiin yhdessä sopimaan kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin mielekkäät ja toimivat arviointikriteerit. Arviointiprosessilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppilaan

oppimista ja sosiaalista kasvua edistävää arviointia. Se on oppilaskeskeistä, tavoitteellista ja kohdistuu sekä tuotokseen että tuottamisen prosessiin.

Luvussa 3 kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin tutkimuksia ja niiden tuloksia on tarkasteltu prosessin eri vaiheista käsin, vaikka todellisuudessa eri vaiheet kietoutuvat yhteen. Olen pyrkinyt määrittelemään erikseen, mitä kirjoittamisella, muokkaamisella, pienryhmän palautteella tai arvioinnilla tarkoitetaan. Kokonaisuutena kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessilla ymmärretään tässä tutkimuksessa sosiaalista ja kognitiivista prosessia, jossa oppilas pyrkii aktiivisesti ymmärtämään ja ratkaisemaan ongelmia ja rakentamaan merkityksiä käyttämällä hyväkseen sekä aiemmin oppimiaan että yhteistyössä ryhmän kanssa muodostamia tietoja ja taitoja. Hän kykenee suunnittelemaan omaa prosessiaan, asettamaan sille tavoitteet, etenemään niitä kohti ja arvioimaan koko prosessia. Opettaja toimii prosessin aikana tukijana ja ohjaajana ja lopuksi päättöarvion antajana.

4 POHJATEKSTI KIRJOITTAMIS-, KESKUSTELU- JA MUOKKAUSPROSESSIN PERUSTANA

Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessissa teksti rakentuu puheen ja kirjoittamisen vuorovaikutuksessa. Pohjatekstin merkitys on toimia keskustelun lähteenä ja seuraavan version luonnoksena. Prosessin tavoitteena on kirjoittaa itsenäisesti ja pienryhmän palautetta hyödyntäen mahdollisimman viestivä teksti, jossa ovat selvästi ymmärrettävissä tekstin tavoite, keskeinen sanottava ja kohde. Kielimuodon valinnan tulee tukea asiasisältöä. Tällainen kirjoittaminen vaatii aikaa ajatella ja mahdollisuutta pohdiskella erilaisia vaihtoehtoja; se vaatii ongelmanratkaisukykyä (Linnakylä ym. 1992, 9–10). Oppilaan on osattava valita aihe ja siihen liittyvät erilaiset ideat ja ajatukset. Hän joutuu rakentamaan irrallisista tietoineksista jäsentyneen kokonaisuuden ja muodostamaan kielellisesti viestivän ja tehokkaan tekstin. Tässä prosessissa on apuna pienryhmä ja sen kyky tehdä yhteistyötä. Prosessin taustalla oleva sosiokonstruktivistinen ajattelu lähtee siitä, että yhdessä keskustellen oppilas oppii suhtautumaan omaan tekstiinsä ja toisen tekstiin kriittisesti mutta kannustavasti arvioiden. Oppilas oppii hyödyntämään ryhmän palautetta ja omaa tietoaan, kun hän rakentaa omaa tekstiään (Ks. Bereitter 1994, 21; Patton 2002, 96–97). Tarvitaan sekä sosiaalisia että tiedollisia taitoja. Oppilaan täytyy osata keskustella korrektisti ja pureutua tekstin kieleen ja sisältöön.

Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin tutkimuksessa on ongelmana kysymys siitä, vaikuttaako keskustelu suoraan kirjoittamiseen eli muokkaako oppilas tekstiään keskustelun tuomien ideoiden pohjalta vai muokkaisiko hän tekstiään samalla tavalla, vaikka keskustelua ei olisi käytykään. Gere ja Stevens (1985, 100) ovat havainneet, ettei ryhmän kommenttien voida todistaa vaikuttavan suoraan siihen, että oppilas muokkaa tekstiään. Heidän mielestään ryhmän kysymykset pakottavat kuitenkin oppilasta ajattelemaan asiaa tarkemmin. Samaan tulokseen tulivat myöhemmin Connor ja Asenavage (1994, 268), joiden mielestä pitkään kestävässä prosessissa on vaikea havaita keskustelun ja muutoksen yhteyttä. Tutkimuksessani pohjatekstin hahmottelemisesta lopullisen tekstin viimeistelyyn kuluu aikaa noin kolme tuntia, jolloin tekstistä keskusteleminen ja tekstin muokkaaminen ovat ajallisesti lähekkäin. Pohjateks-

tiin ei kohdistu varsinaista tutkimuskysymystä, vaan pohjateksti toimii tässä tutkimuksessa tekstivarantona, muokattavaksi tarkoitettuna ensimmäisenä hahmotelmana ja pienryhmäkeskustelun avaajana. Varsinainen tutkimus foku-soituu keskustelu- ja muokkausprosessiin.

Oppilaat keskustelevat pohjatekstistä, hyödyntävät keskustelusta saamaansa palautetta seuraavaan versioon, kirjoittavat ja muokkaavat tekstejään. Keskustelu ja muokkaaminen kohdistuvat sekä kielen pintatasoon että tekstin sisältöön ja merkityksiin. Taulukossa 5 tekstin rakentuminen eli tutkittavat koh-teet on kuvattu peräkkäisinä, erillisinä paloina. Prosessi ei etene kuitenkaan lineaarisesti eteenpäin, vaan keskusteleminen, palautteen hyödyntäminen ja tekstin muokkaaminen vuorottelevat ja ovat myös yhtä aikaa prosessissa. Esi-merkiksi keskusteleminen ja palautteen hyödyntäminen ovat paljolti samanaikaista toimintaa. Samalla tavalla palautteen hyödyntäminen ja tekstin muok-kaaminen tapahtuvat osin samanaikaisesti.

TAULUKKO 5 Teksti rakentuu prosessina.

Puhutun ja kirjoitetun kielen tasot	Pienryhmäkeskustelu	Palautteen hyödyntäminen	Tekstin muokkaaminen	
			Itsenäisesti	Keskustelun pohjalta
Kielen pintataso	x	x	x	x
Tekstin sisältötaso	x	x	x	x

Oppilas kirjoittaa itsenäisesti ensimmäisen tekstiversionsa eli pohjatekstin. Oppilaat ovat opiskelleet vuosien mittaan kirjoittamis- ja oppimisstrategioita, jotka voidaan määritellä spesifisiksi sisäistyneiksi kognitiivisiksi toiminnoiksi. Strategioiden käyttö helpottaa kirjoittamisessa tiedon hankintaa, säilyttämistä ja ilmaisemista (Matilainen 1993, 8). Bereiter ja Scardamalia (1993, 11–12) puhuvat rutiinitiedosta, jonka avulla oppilaat kykenevät ratkaisemaan tuttuja ongelmia vaivattomasti kirjoittamistilanteessa. Oppilaat hyödyntävät kirjoittamisstrategioitaan omien taitojensa mukaan aina uusissa tehtävissä. Tutkimuksessa mukana olevat oppilaat ovat tottuneet kirjoittamaan pohjatekstin omalla strategiallaan. He voivat hakea muististaan aiheeseen liittyviä asioita ja kirjata ne tekstiksi paperille. Oppilas voi tehdä myös ennakkotyötä ja kirjata muistiin tietoja tekstinsä aiheesta, piirtää miellekartan tai rakentaa merkityssuhdekaavion. Tässä tutkimuksessa ennakkosuunnittelua ei vaadittu tehtäväksi paperille, mutta oppilaat olivat valinneet kirjoitelmiansa aiheet ennakkoon, joten he pystyivät halutessaan suunnittelemaan tekstiään omassa mielessään.

Oppilaiden tyyli kirjoittaa ensimmäistä versiota muistuttaa Bereiterin ja Scardamalian (1987, 4–10) tiedosta kertomisen mallia (luku 3). Lähtökohtana on se, että kirjoittajalla on kyky käyttää kieltä ja hänellä on valmiina kaikki tarvittava tieto, joka hänen on vain haettava muististaan ilman toisilta saatavaa pa-

lautetta. Syntyvä teksti antaa uusia vihjeitä, mihin suuntaan kirjoittaja voi jatkaa kirjoitustaan. Tämän lisäksi sekä tekstin aihe että tekstilaji ohjaavat kirjoittamista. Mallin ulkopuolelle jäävät kielitaitoon liittyvät seikat, kuten sanavalinnat ja lauserakenteiden sujuvuus. Malli siis ohjaa kirjoittajaa sisällön suunnitteluun aiheen, tekstilajin ja jo kirjoitetun tekstin kautta.

Tämän tutkimuksen ensimmäisen keskustelun pohjaksi tarkoitettut tekstiversiot ovat laajuudeltaan hyvin erilaisia. Jossakin oppilaan pohjatekstissä on vain kolme ilmausta, laajimmassa kuusitoista, sen mukaan miten oppilas on ehtinyt hakea tietoa muististaan, testata sitä ja kirjoittaa asian tekstiksi. Tekstin pituus ei näytä haittaavan keskustelijoita, sillä kirjoitelman tarkoitus on toimia keskustelun alustuksena ja ajatusten jäsentäjänä: on joitain asioita, joihin tarttua, tai tietoa, jota laajentaa ja selventää. Toisaalta esimerkiksi nopeasti luodun tekstin sisällön hajanaisuus saa aikaan monia pohdintatilanteita. Toisen keskustelun pohjana toimii sitten yhdessä ideoitu ja muokkausajatuksin kehitelty mutta itsenäisesti kirjoitettu tekstiversio.

Tutkimuksessani on kahden kolme opiskelijaa käsittävän ryhmän pohjatekstit eli kuusi ensimmäistä versiota. Kummassakaan tutkimusryhmässä oppilaat eivät ole valinneet samaa aiheetta, vaan keskustelun pohjana on aina uusi aihe. Toisaalta olisi ollut kiinnostava nähdä, miten samasta aiheesta keskusteleminen muuttuu, kun pohjateksti on eri oppilaan kirjoittama, mahdollisesti eri näkökulmasta katsottu, vai olisiko keskustelu tyrehtynyt aiheen toistuessa. Oppilailla oli mahdollisuus miettiä aiheetta rauhassa kotona, mutta tällä kertaa ei ollut pakko tehdä opettajalle näytettävää suunnittelupaperia, joka olisi kyllä tuonut lisää tärkeää tutkimustietoa. Muutamat oppilaat olivat koonneet luetelmaviivoin joitakin pääkohtia, mutta pääsääntöisesti he sanoivat pohdiskelleensa aiheetta mielessään. Oppilailla on siis valmiina tehtävän määrittely, aihe ja tekstilaji. Aikaa pohjatekstin tuottamiseen oli puolisen tuntia. Olimme sopineet oppilaiden kanssa, että tuntitilanne olisi mahdollisimman normaali, niinpä he saattoivat kysellä toisiltaan tai opettajalta ohjeita kirjoittamisen aikana. Tutkimuspäiväkirjani paljastaa kuitenkin, että oppilaat keskittyvät suunnittelemaan ja samalla kirjoittamaan tekstiään eivätkä kyselemään apua tekstin tuottamiseen (liite 11). Satunnaiset kysymykset liittyvät yleensä vain oikeakielisyyteen: *tuleeko koe-eläin sanaan yhdysmerkki, miten osasyyllinen kirjoitetaan tai vauvova, kaksveetä [kö?]*.

Ryhmässä A kirjoittavat Heini, Sini ja Kari. Heini on valinnut aiheekseen abortin. Aihelistassa (liite 3) tarjotaan annetun otsikon *Abortin oikeutus* lisäksi oppilaalle näkökulmia, mistä aloittaa. Näkökulmat antavat vihjeitä siitä, mitä muistista tulisi hakea. Heini lähteekin pohtimaan tehtävänannon mukaan abortin oikeutusta määritelyään ensin abortti-sanana ja päätty versionsa lopuksi mietiskelemään, milloin nainen joutuu turvautumaan mahdolliseen raskauden keskeyttämiseen ja millaisia seurauksia siitä on. Jo ensimmäisessä versiossa näkyy kirjoittajan vaikeus ilmaista itseään selkeästi. Asioiden muistista hakeminen ja niiden jäsentyminen automaattisesti koherentiksi kokonaisuudeksi, kuten Bereiter ja Scardamalia (1987, 8) väittävät tiedon kertomisen mallissaan käyvän, ei näytä toimivan Heinin kirjoituksessa. Tekstin sisältö ei muodosta

ehyttä kokonaisuutta, koska Heini ei kykene käyttämään hyväkseen riittävästi jo kirjoittamansa tekstin vihjeitä uusien ilmausten luomiseen. Ensimmäisestä versiosta tulee ensimmäisten mielteiden kritiikitön lista. Sisällön epäyhtenäisyyden lisäksi kielitaito tuottaa vaikeuksia. Kielellisesti teksti on vaikeasti luettavissa, koska lauseiden rajat eivät ole kunnossa. Tekstin vaikeaselkoisuuteen toiset ryhmän jäsenet tarttuvat useampaankin kertaan keskustelujen edetessä. Toisaalta prosessinomaiseen kirjoittamiseen kuuluu, että luonnosteluvaiheessa ei vielä tarvitsekaan saada aikaan valmista korrekta tekstiä.

- Heini1T2
- 1 *Abortti, se kuulostaa kauhealta sanalta, kun rupeaa ajattelemaan, että siinä tapetaan tai jopa murhataan viaton ja niin suloinen pieni vauva.*
 - 2 *mutta joillekin se on ainut vaihtoehto esim. raiskauksen yhteydessä tapahtuneessa raskaudessa tai muuten vahingossa tapahtuneen raskauden takia.*
 - 3 *Joskus jopa äidin oman terveyden tilan säilyyttämiseksi tai sikiön vammaisuuden takia koska vanhemmilla ei riittäisi rahkeet elättää vammaista lasta, niin henkisesti kuin fyysisestikkään.*
 - 4 *Suomen laki sallii abortin tehtäväksi silloin kun se on tapahtunut väkisinmakaamisen eli raiskauksen yhteydessä tai nainen on alaikäinen, eikä pysty elättämään itseään saati sitten lasta.*
 - 5 *Myös tilanteessa jossa äiti on yli 40v.:tta tai perheessä on jo neljä lasta*
 - 6 *Abortin tekemiseen liittyy monia riskejä, mutta onneksi nyky aikana on jo niin hyvät asiantuntijat ja tohtorit, että harva äiti kuolee enää abortin jälkeisiin tartuntoihin, mutta sitä riskiä ei ole vielä kokonaan pystytty poistamaan.*
 - 7 *Raiskauksen uhriksi joutunut neljätoista vuotias tyttö, joka on tullut raskaaksi tuon hirveän tapahtuman jälkeen saattaa pitää aborttia ainoana oikeana vaihtoehtona.*
 - 8 *Raiskaus aiheuttaa aina paljon tuskaa sen kokeneelle ja tuskin on vielä "uodin kestävä" sydäntä keksittykkään".*
 - 9 *Masennus ja jopa raivokohtaukset voivat olla yksi tapa ilmaista sisällä leiskuvaan pahaa oloa ja syyllisyyttä siitä että ei ehkä tehnytään kaikkea voitavaansa vaan koko tapahtuma olikin omaa syytäni.*

Sini tarttuu otsikkoon *Älä varasta elämääsi!* Tämänkin otsikon kohdalla oppilaalle annetaan vinkkejä, miten asiaa voisi käsitellä. Oppilasta ohjataan kirjoittamaan hyvin konkreettisesta varastamisesta ja sen seurauksista. Sini aloittaa määritelmänomaisesti ja tuo esille, mitä kaikkea voidaan pitää varastamisena. Sen jälkeen hän vyöryttää luettavaksi monia esimerkkejä, mutta ainakin ensimmäisessä versiossaan unohtaa täysin otsikon rajaaman näkökulman oman elämänsä varastamisesta. Näyttää siltä, että aihe on tuonut oppilaalle mieleen sellaisia asioita, joista hän haluaisi kirjoittaa, huolimatta siitä, etteivät ne sovi aiheeseen. Hän haluaa muokata otsikon omiin ajatuksiinsa sopiviksi. Samoin kuin Heini ei myöskään Sini malta testata kriittisesti ajatustensa sopivuutta sisältöön. Otsikon ja sisällön suhde askarruttaa toisiakin ryhmäläisiä myöhemmissä keskusteluissa.

- Sini1T2
- 0 *Älä varasta elämääsi*
 - 1 *Varastamista on monenlaista.*
 - 2 *Varastamine on jo sananakin hyvin negatiivisen tunnelatauksen omaava.*
 - 3 *Esimerkiksi rikoksista tehdyissä tilastoissa ei koskaan puhuta autovarkauksista, vaan "ajoneuvon luvattomasta käyttöön otosta".*
 - 4 *Varastamista on monenlaista.*
 - 5 *Yleisimmin tunnettuja ovat varmaan myymälävarkaudet.*
 - 6 *(Miksei silloin puhuta "tavaran haltuun otosta maksamatta", taikäytetä muuta vastavaa aristokraattista, totuutta kaunistelevaa termiä?)*

- 7 *Mutta entäpä kun onkin kysymys mielipiteen tai idean varastamisesta?*
- 8 *Esimerkiksi taiteen parissa ja teollisuudessa tms. tuotekehittelyä aatioalla alalla tällaista tapahtuu paljon.*
- 9 *Teollisuusvakoilu onkin yksi yritysjohtajien pahimmista päänvaivoista.*
- 10 *Ajatella mikä taloudellinen tappio olisi seurannut, jos jokin kilpaileva yritys olisi saanut tamagotchin idean selville ja tuonut sen puolivuotta aiemmin markkinoille.*
- 11 *Nykyisin joka mutkan kioski on täynnä jos jonkin näköistä hilavitkutinta, mitä myydään tamagotchin nimellä.*
- 12 *Ei tarvitse kovin kauas Suomen rajalta mennä, että löytää torilta uusimman pop-leven kahdella kymptillä tai viimeisintä muotia olevan Adidas verkkarin satsella.*
- 13 *Tuon kaltaiset piraattikopiot ovat tavallisen kansalaisen kannalta ajateltuna vain mukavia säästö kohteita, mutta entäpä kun kopioinnin kohteena ovatkin lääkkeet?*
- 14 *Monissa Aasian maissa on käynnissä piraattilääkkeiden massatuotanto, joita kyllä löytyy jo Suomenkin mustasta pörssistä.*
- 15 *Ajatelkaapa vaikka vanhusta, joka sydänkohtauksen saatuaan ottaa halvalla ostamiaan nitroja, jotka sattuvatkin olemman pilerinmuotoon muovattua kalakia?*
- 16 *Kamalaa!*

Kari epäilee Jumalan olemassaoloa ja kehittää heti aluksi tavanomaisen annetun otsikon *Miksi uskon / en usko Jumalan olemassaoloon?* tilalle oman otsikkonsa *Haloo, onko siellä ylhäällä joku?* Hänen tekstinsä on kaikista ensimmäisistä versioista lyhyin. Kari herättää lukijansa kysymyksin ja kyseenalaistaa aluksi jumalan mahdollisen vaikutuksen ihmisen elämään maapallolla. Viimeisessä ilmauksessaan hän laajentaa aihetta meidän kristinuskomme jumalasta vanhempien kulttuurien jumaliin. Ensimmäinen versio on sisällöltään yhtenäinen kokonaisuus, vaikka sisältää kielellisiä kömmähdyksiä.

- Kari1T2
- 0 *Haloo, onko siellä ylhäällä joku ?*
 - 1 *Onko olemassa jumalaa, jotain suurempaa voimaa joka säätelee sitä mitä teemme, ajattelemme tai jopa sitä mitä olemme.*
 - 2 *Olemmeko vain pelinappuloita elämän suurella pelilaudalla, vain arvottomia muotoon leikattuja puun kappaleita tai halpoja, nopeasti kokoon puristettuja muovisia möykkyjä, joita suuri käsi liikuttaa oman tahtonsa mukaan vai voimmeko itse vaikuttaa kohtaloomme.*
 - 3 *Oma kristillinen Jumalamme kuvataan raamatussa kaikkia rakastavaksi ja hyvän tahtoiseksi, todelliseksi isähaamoksi ja ainoana oikeana Jumalana kun taas vanhampien kulttuurien (kuten Egypti, Intia, Rooma, Kreikka ja monet muut) omaavat kukin useita Jumalia joilla on kullakin oma tehtävänsä, hyvä tai paha.*

Ryhmään B kuuluvat Sanna, Johanna ja Pekka. Sannan kirjoitelma *Pedofilia puhuttaa* alkaa kadonneen lapsen etsintäkuulutuksella. Aihelistassa ei ole ohjeita otsikon käsittelemiseksi, joten oppilas voi hyvin vapaasti valita tekstinsä näkökulman. Aihe oli kuitenkin juuri tutkimuksen aikoihin laajasti esillä sanomalehdissä ja televisiossa Belgiassa tapahtuneiden pedofiliatapausten vuoksi, mikä saattaa vaikuttaa Sannan muististaan hakemien asioiden määrään ja laatuun. Etsintäkuulutusesimerkin jälkeen Sanna menee suoraan asiaan. Hän kuvailee kadonneiden lasten kohtaloa, ihmettelee maailman turvattomuutta ja selvittää, miten pedofilia on alkanut lisääntyä ja miten vakavasti siihen nykyisin suhtaudutaan. Hän hallitsee tekstilajin keinot, pyrkii vaikuttamaan lukijaan ja rakentaa tekstiään koherentisti.

- Sanna1T3 0 *Pedofilia puhuttaa*
 1 *Anne-Mari Berg syntynyt 1988.*
 2 *Ruskeasilmäinen, tummatukkainen tyttö.*
 3 *Päällään hänellä oil punainen t-paita ja kukkaiset shortsit.*
 4 *Kadonnut yli kaksi kuukautta sitten.*
 5 *Vieläkin epätoivoisesti etsien : vanhemmat*
 6 *Yhteiskuntamme päälle on kehittynyt synnkkä musta pilvi, joka saa vanhemmat*
suremaan ja lapset pelkäämään.
 7 *Ilmoituksia kadonneista lapsista, etenkin nuorista tytöistä ja pienistä lapsista on*
yleistynyt yleistymistään.
 8 *Monesti heitä on käytetty seksuaalisesti hyväksi, mutta yhä useampi heistä*
löytyy tapettuina!
 9 *Olemmeko me ihmiset todella näin sairaita?*
 10 *Aikoinaan lapset olivat turvassa , eikä vanhemmillakaan ollut samanlaisia huo-*
lia kuin nykypäivinä.
 11 *Käsitettä pedofilia ei edes tunnettu.*
 12 *Tietenkin saattaahan olla, että jotain pedofiilin tapaista jotkut olivat kokee-*
neet, mutta asiasta ei puhuttu, sillä se olisi ollut häväistys perheelle ja koko su-
vulle.
 13 *Pikku hiljaa pedofilia alkoi lisääntymään ja vanhemmat rupesivat varoittamaan*
lapsiaan namusedistä.
 14 *Nykypäivänä pedofilia otetaan vakavasti ja lapsia aletaan jo pienestä pitäen*
varoittamaan.

Johannan teksti *Televisio-ohjelmien rajoista. Mitä TV:ssä saisi näyttää, mitä ei?* sisältää tietoa televisionkatseluun käytetyn ajan lisääntymisestä ja televisio-ohjelmien määrän kasvusta sekä erilaisista ohjelmatarjonnoista. Alkupuolen asiat liittyvät kiinteästi toisiinsa, ja jo kirjoitettu ilmaus antaa vihjeitä uuden ilmauksen luomiseen. Tekstinsä loppupuolella Johanna ottaa esiin televisioväkivalta-aiheen. Hän ei välttämättä muista peilata tätä aihetta otsikkoon, ja niinpä väkivalta nouseekin keskustelussa ja myöhemmin myös Johannan teksteissä keskeiseksi teemaksi jopa niin paljon, että otsikon rajaama aihe tulee käsitellyksi hieman yksipuolisesti.

- Johanna1T3 0 *TV&RAJAT*
 1 *Nykyaikana televisio on keskeisessä osassa yhteiskunnassamme ja jokapäi-*
väistä elämää.
 2 *Neljäkymmentä vuotta sitten ei tullut kuuloonkaan, että töitten jälkeen oltaisi-*
in istuttu loikoisasti pehmeään nojatuoliin ja ränkläilty telkkarin kaukosää-
dintä seuraavat neljä tuntia.
 3 *Nykyään neljän tunnin TV:n katselu kiintiö päivässä on jo yleistä ja kaikki*
ikäluokat vauvoista vanhuksiin seuraavat telkkarista päivittäin omille kohde-
ryhmilleen tarkoitettuja ohjelmiaan.
 4 *Televisio-ohjelmisto on laajentunut näinä neljänä kymmenenä vuotena*
huomattavasti ja ruutua voi töllöttää melkein ympäri vuorokauden.
 5 *On mahdollisuus myös kymmeneen erilaisiin kanaviin, jotka ovat erikoistu-*
neet erilaisiin aihepiireihin.
 6 *Elokuvista ja lastenohjelmista erilaisiin ajankohtais- ja uutis ohjelmiin.*
 7 *Televisio kaikkine mukavuuksineen tuo kuitenkin myös huonoja puolia mu-*
kanaan.
 8 *Väkivalta on lisääntynyt päätähuimaavaa vauhtia ja jopa lastenohjelmissa se*
on saanut lisää tilaa itselleen.
 9 *Herää kysymys onko televisio osasyllinen yleistyneeseen väkivaltaan ka-*
duilla ja tavallisissa kotioloissa, niin nuorten kuin vanhempienkin keskuu-
dessä.
 10 *Onko tosiasia se, että televisio näyttää katsoja kunnalleen raaempaa todelli-*
suutta kuin ennen?

Pekka pohtii kirjoitelmassaan eläinkokeiden oikeutusta *Eläinkokeet – pelastus ihmiselle?* Hän pyrkii havahduttamaan lukijaa käyttämällä vahvoja ilmauksia ja tehokkaita esimerkkejä. Teksti on lyhyt, ja Pekka toteaaakin lukemisensa aluksi, että hän ei keksinyt vielä aloitusta. Hän tiedostaa ongelmansa ja aikoo paneutua siihen seuraavaa versiota kirjoittaessaan. Pekan tekstissä näkyy, miten hän on tässä vaiheessa vain kerännyt muististaan niitä asioita, joista hän haluaisi kirjoittaa. Tekstikatkelman sisäinen koherenssi on pyritty luomaan numeroimalla ne asiat, jotka olisivat vaihtoehto eläinkokeille.

- Pekka1T3 0 *eläinkokeet – pelastus ihmiselle?*
 1 *“Onko viisasta, että kymmenet tuhannet eläimet vuodessa kuolevat mahdollisesti hyvinkin kivuliaasti surkean elämänsä lopuksi vain ihmisen vuoksi? Ihmiset saattavat kysyä.*
 2 *Valitettavasti näin on.*
 3 *Koe-eläintesteille ei ole tällä hetkellä vaihtoehtoa.*
 4 *Toinen mahdollisuus on, että ihmiskuntamme kärsisi tuhansista taudeista, joihin ei olisi lääkitystä.*
 5 *Kolmas vaihtoehto oli käytössä 40-luvun natsi Saksassa, ja vaikka oikeilla ihmisillä testaaminen olikin todella tehokasta ja antoi varmasti oikeaa tietoa, se on onneksi jäänyt jo historiaan ja siellä se varmasti pysyykin.*

Bereiterin ja Scardamalian (1987, 9) tiedosta kertomisen malli muistuttaa paljon meilläkin toteutettua perinteistä kirjoitusmallia, jossa oppilas kirjoittaa tietystä aiheesta tietyssä ajassa omaan muistiinsa turvaten valmiin tekstin. Vaikka tässä tutkimuksessa ensimmäisen version suunnitteleminen näyttää toteuttavan paljon tutkijoiden mallia, erojakin on. Ehkä keskeinen ero on siinä, mikä tavoite tekstin työstämisellä on. Tutkijoiden mallissa lähdetään oletuksesta, että teksti kirjoitetaan yhdellä kertaa loppuun. Tässä tutkimuksessa oppilaat tietävät, että kyseessä on vasta ensimmäinen versio, jota voi sitten myöhemmin muokata niin paljon kuin haluaa. Nämä tekstinäytteet eivät ole siis valmiita kokonaisuuksia, mutta niistä saattaa jo havaita, minkä tyyllisiä ongelmia oppilaalla on sisällön suunnittelemisessa ja millaisiin asioihin oppilas siis tarvitsee ryhmänsä apua myöhemmin.

Bereiter ja Scardamalia (1987, 8) olettavat myös, että muistista hakeminen toimii automaattisesti, kun kirjoittajan aktiivisuus lisääntyy, niin ettei hänen tarvitse tietoisesti suunnitella ja miettiä koherenssia: muokkaamista ei tarvita. Osassa teksteistä näin käykin, mutta ei esimerkiksi Heinin kohdalla. Teksti jää sisällöltään hyvin hajanaiseksi ja lisäksi kielellisesti kömpelöksi. Bereiter ja Scardamalia (1987, 5) toteavatkin, että seuraamalla tiedosta kertomisen tai tiedon kehittelyn mallia voi kirjoittaa joko hyvin tai huonosti sen mukaisesti, millaiset henkilökohtaiset taidot kirjoittajalla on. Tärkeää olisi kuitenkin se, että oppilaat tietävät, millaisista prosesseista erilaisissa kirjoitustavoissa on kyse ja millaisissa tilanteissa mitään strategiaa voi käyttää.

5 PIENRYHMÄKESKUSTELU PALAUTTEEN- ANTAJANA

5.1 Palautekeskustelun analyysimalli

Hyvä palautteenanto vaatii harjoitusta ja harjaannusta sekä opettajalta että oppilaalta. Kohdistamaton ja epämääräinen palaute saattaa turhauttaa oppilaan, kun taas rakentava ja kirjoittamista tukeva arviointi motivoi häntä. Ei ole kuitenkaan olemassa kaiken kattavia ja yksiselitteisiä ohjeita, miten oppilasta voitaisiin tukea ja antaa hänelle positiivista palautetta. Jokainen kirjoitus- ja palautetilanne on omanlaisensa. (Grabe & Kaplan 1996, 377–378.) Kirjoittamisprosessi pienryhmäkeskusteluineen ja eri tekstiversioineen on tuonut kuitenkin mahdollisuuden antaa palautetta välittömästi ja useampaan kertaan prosessin aikana. Tällainen kohdennettu ja välitön palaute sisältää relevanttia informaatiota, jonka hyväksikäyttö on yleensä helppoa (Rauste-von Wright & Wright 1994, 34–35). Opettajan valmiin tekstin loppuun antamat mekaaniset virheiden korjaamisohjeet, yleisen tason kommentit ja vastaansanomattomat kriteerit eivät aina innosta oppilasta muokkaamaan tekstiään. Ohjeet ja neuvot myös unohtuvat helposti, ennen kuin oppilaat kirjoittavat seuraavan tekstin.

Se, millä tavalla ryhmä keskustelee antaessaan palautetta, riippuu siitä, millainen keskustelun tavoite ryhmällä on. Päämääränä voi olla uuden tiedon oppiminen ja vahvistaminen yhdessä toimien, yhden yhteisen tekstin kirjoittaminen keskustelun avulla tai yhtä hyvin yksittäisen oppilaan vertaispalautteen avulla kirjoittama teksti. Olipa keskustelun tavoite mikä tahansa, sen saavuttamiseksi täytyy ryhmän osata keskustella. Jotta keskustelu ylipäättänsä etenisi, tarvitaan aloitekykyisiä ja innokkaita keskustelijoita ja tietysti kiinnostava aihe. Higginsin, Flowerin ja Petraglian (1992, 77) tutkimus osoittaa, että 40 % aloitteista tulee tekstin kirjoittajalta itseltään, mutta loput puheenvuorot ovat muiden käytettävissä. Tasa-arvoisessa ryhmässä kuka tahansa voi siis toimia sekä ideoijana että arvioijana. Ilman hyvää ärsykettä keskustelu ei kuitenkaan etene. Ärsykkeenä toimii luontevasti kirjoittamisprosessissa eri vaiheissa olevat tekstit. Geren ja Stevensin (1985, 97) mukaan oppilaat reagoivat tekstiin ja tekevät

kirjoittajalle kysymyksiä ja selvittävät epäselviä kohtia. He kertovat myös kirjoittajalle, miten he ymmärtävät tekstin.

Tekstin kirjoittaja tietää – tai hänen ainakin tulisi tietää – jotain aiheesta, jonka hän on valinnut kirjoitelmaansa. Hänen tavoitteenaan on kuitenkin hankkia ryhmältään lisätietoa, vahvistusta omiin ajatuksiinsa tai ohjeita kirjoittamiseen. Ryhmä keskustelee vuorotellen kustakin tekstistä ja kyselee vastavuoroisesti kirjoittajalta selityksiä epäselviin kohtiin, mielipidettä keskusteluaiheeseen tai tietoa johonkin asiaan. Keravuori (1990, 61) toteaa, että oppilaiden oma aktiivisuus on keskeistä, ja kunkin oppilaan on itse pidettävä huolta omasta etenemisestään ja tiedon saannistaan. Oppilaiden on kuitenkin muistettava, että oppilastoverin antama tieto voi olla epävarmaa, ehdollista tai jossain tapauksessa jopa väärää. Tekstin kirjoittajan tehtäväksi jääkin tiedon oikeellisuuden puntarointi: vastuu on kirjoittajan.

Vertaisryhmä voi antaa palautetta valmiiden kysymyslistojen mukaan tai arviointilomakkeella, tai se voi keskustella teksteistä vapaasti kirjoittamisprosessin aikana. Valmiit kysymykset voivat kuitenkin myös rajoittaa palautteenantoa, kuten olen havainnut omassa opetustyössäni. Kun oppilaat ovat käyneet annetut kysymykset läpi, he siirtyvät jatkamaan kirjoittamista. Valmiit kysymykset eivät houkuttele vapaaseen ideointiin ja ajatusten laajentamiseen, mutta ovat erittäin käyttökelpoisia siinä vaiheessa, kun vertaisryhmän palautteenantoa aletaan harjoitella. Valmiit kysymykset opastavat oppilaat näkemään, mitkä asiat on syytä nostaa keskustelussa esiin ja mihin asioihin on tarpeen pureutua. Kirjoittamisprosessin tavoitteena on, että taitojen edistyessä oppilaat kykenisivät siirtymään vapaamuotoiseen keskustelemaan palautteenantoon.

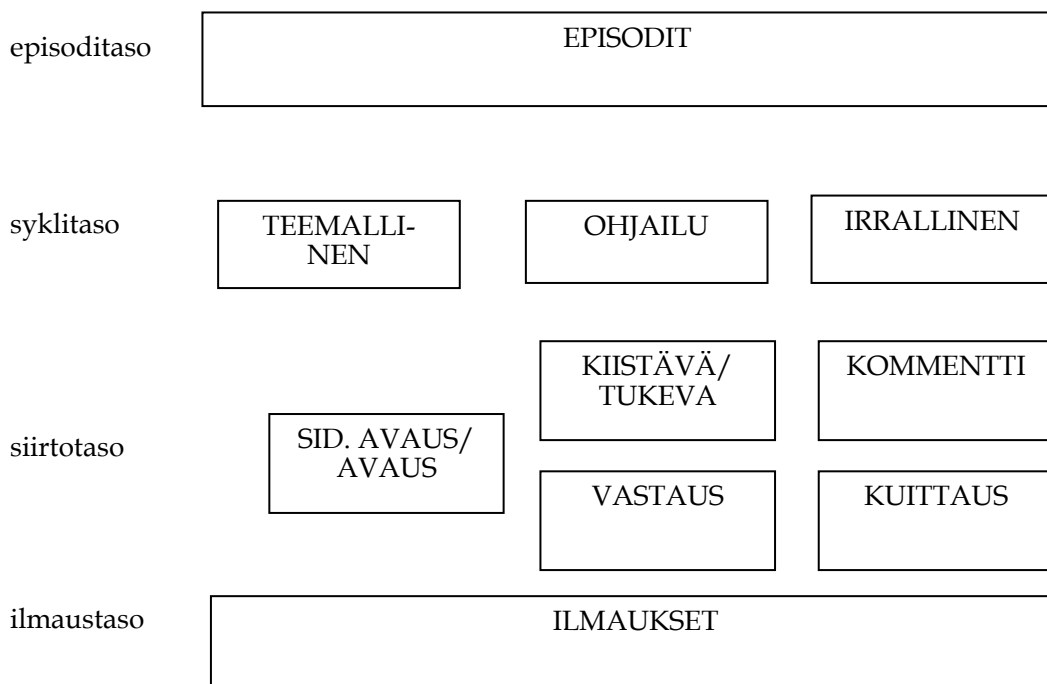
Tutkimukseni pienryhmäkeskustelun analyysi pyrkiikin selvittämään, millaista oppilaiden antama vapamuotoinen palautteenanto on. Miten ryhmä kokonaisuudessaan tai sen yksittäiset oppijat kykenevät tukemaan toisiaan (scaffolding) tekstien edelleen työstämisessä? Kykeneekö tietävämpi yksilö auttamaan noviisia merkitysten rakentamisessa ja tavoitteiden saavuttamisessa? Vai kykeneekö jopa koko ryhmä toimimaan eksperttinä? (Vygotsky 1978, 84–91; Bereiter & Scardamalia 1993, 22; Prawat 1996, 217.) Ja miten lopultakin oppilaat kykenevät hyödyntämään saamaansa palautetta tekstinsä rakentamisessa?

Jotta saan selville, millaista palautteenantokeskustelu on tutkittavissa ryhmissä, analysoin keskustelut Leiwon ym. (1987b) kehittämällä oppilaiden ryhmäkeskustelun kielellisen vuorovaikutuksen kuvausjärjestelmällä. Täydennän analyysiani Feigleyn ja Witten (1984) kielellisten ja sisällöllisten piirteiden analyysillä (ks. taksonomia 2.4.2) ja kuvaan keskustelun sisältöä esimerkeillä. Viitataan tulosten tarkastelun yhteydessä myös toiseen suomalaiseen ryhmäkeskustelututkimukseen, Keravuoren (1988, 122) diskurssi-rooli- ja diskurssifunktio-tutkimukseen. Keravuoren tutkimuksen yksi osa käsitteli peruskoulun seitsemäsluokkalaisten pienryhmäkeskustelua. Oppilailla oli keskustelussa opettajalta saadut valmiit kysymykset, joiden perusteella tuli selvittää annettua teemaa. Tavoitteena oli annetun asiakokonaisuuden oppiminen yhdessä ryhmän kanssa.

Leiwon ym. (1987b) kuvausjärjestelmä on kehitetty pääosin peruskoulu-laisten ryhmäkeskustelujen pohjalta, minkä vuoksi se sopii hyvin myös oman tutkimukseni 9.-luokkalaisten palautekeskustelun analyysiin. Tutkimusasetelmassa on kuitenkin joitakin eroja. Leiwon ym. (1987b, 2–7 ja 217–219) tutkimuksessa tarkasteltiin eri-ikäisiä oppilaita ala-asteelta lukioon; keskusteluryhmien koot vaihtelivat kolmesta viiteen oppilaaseen. Oppilaat keskustelivat aiheista, joita oli jo käsitelty aiemmin oppitunneilla. Heille annettiin keskusteluun mukaan myös kirjallista tietoa kustakin aiheesta ja viitekysymykset, jotka toimivat keskustelun tukipuuna. Oppilailla sai olla oppikirjat esillä, joten heillä oli mahdollisuus tarvitessaan hankkia lisätietoa ja varmistusta omille tiedoilleen. Tavoitteena oli keskustella aiheista. Keskustelut olivat teemaansidottuja ja tavoitteellisia, eivät vapaata keskustelua.

Omassa palautteenantotutkimuksessani kaikki oppilaat ovat yläasteen päättöluokkalaisia ja he keskustelevat kolmen hengen ryhmissä. Palautteenannon tapaa ja keskustelun sisältöä ohjaavat työstettävän tekstin lisäksi vain yhdessä sovitut ohjeet, joissa neuvotaan keskustelemaan, kunnes kaikkien ryhmän jäsenten tekstit on käyty läpi (liite 4). Lähtökohtana on aina kunkin oppilaan pohjateksti, joten keskustelu on myös aiheeseen sidottua ja tavoitteellista mutta kuitenkin ennalta strukturoimatonta, usein ei-lineaarista. Oppilaiden on mahdollista siirtyä aiheesta toiseen ja palata uudelleen samoihin asioihin täysin vapaasti. He myös keskustelevat kahteen otteeseen kustakin tekstiversiosta. Oppilailla on mahdollisuus hyödyntää keskusteluissaan pelkästään aiemmin oppimaansa tai hankkimaansa tietoa. Keskustelun tavoitteena on nostaa esiin yhdessä sellaista tietoa, jota kukin oppilas voi myöhemmin hyödyntää muokatessaan omaa tekstiään lopulliseksi versioksi. Molemmissa tutkimuksissa ollaan kiinnostuneita siitä, miten oppilaat käyttävät kieltä keskustellessaan, miten tietoa esitetään ja prosessoidaan keskustelussa, ja mitä kielellä saadaan aikaan. Molempien tutkimusten pedagogisena tavoitteena on myös kehittää opetusta ja erityisesti pienryhmätyöskentelyä (ks. Leiwo ym. 1987b, 2, 81). Kun myöhemmin viitataan näihin molempiin tutkimuksiin, käytän Leiwon ym. tutkimista keskusteluista nimitystä ryhmäkeskustelu, oman tutkimukseni keskusteluista nimitystä palautekeskustelu.

Leiwon ym. (1987b, 10–11) kuvausjärjestelmä tarkastelee oppilaiden ryhmäkeskustelua episodi, sykli-, siirto- ja ilmaustasojen kuvausten kautta (kuvio 7). Siinä pienin kuvausyksikkö on sisällöllisesti määritelty ilmaus. Ilmausta laajempi siirtotaso kuvaa diskurssin rakennetta ja keskustelun etenemistä. Syklitaso on puolestaan siirroista koostuva keskustelun yksikkö. Episodin kognitiivista tasoa kuvataan Biggsin ja Collisin (1982) SOLO-taksonomian sovelluksella.



KUVIO 7 Pienryhmäkeskustelujen kuvausjärjestelmä (Leiwo ym. 1987b, 11).

Kirjoittamis- keskustelu- ja muokkausprosessin tutkimuksessa pienryhmäkeskustelut analysoidaan vain sykli- ja siirtotasolla (ks. kuvio 8). Sykli- ja siirtotason analyysi seuraa paljolti Leiwon ym. (1987b) kuvausjärjestelmää, mutta joitakin eroavaisuuksia on. Leiwo ym. (1987b, 93, 94) määrittelevät syklin pienimmäksi diskursiiviseksi siirroista muodostuvaksi keskustelun osaksi, joka koostuu avaussiirrosta ja sitä seuraavista muista siirroista. Syklit alkavat avauksella, jossa esitetään keskusteluteemaan tai keskustelun ohjaamiseen liittyvä yksittäinen toteamus, kysymys tai kehoitus. Syklit jakaantuvat sisältönsä perusteella teemallisiin, toimintojen ohjailuun liittyviin ja asiaankuulumattomiin sykleihin. Omassa tutkimuksessani sykli määritellään samalla tavalla, mutta syklit jaetaan teemallisiin ja ei-teemallisiin sykleihin. Teemalliset syklit jakaantuvat sisällöllisesti kahteen: tekstinluentasykleihin ja pohdintasykleihin. Käytän teemallisista sykleistä myös nimitystä teemaa kehittävät syklit. Ei-teemallisiin sykleihin kuuluvat puolestaan keskustelua ja tilannetta ohjaavat ja asiaan kuulumattomat eli irralliset syklit. Tutkimuksen keskeisenä kiinnostuksen kohteena ovat teemalliset syklit, koska tässä tutkimuksessa pyrin nimenomaan selvittämään, millaista palautekeskustelussa esitetty tieto on eli mistä ryhmässä keskustellaan ja miten tieto kulkee ryhmätilanteessa. Jotta saataisiin kokonaiskuva ryhmän tavasta keskustella teksteistä ja antaa palautetta, myös ei-teemallisia syklejä analysoidaan.

Siirrot eli puheenvuorot ovat keskustelun rakenteen yksikköjä. Leiwon ym. (1987b, 81) kuvausjärjestelmässä siirtojen määritteet perustuvat keskustelun etenemiseen, keskusteluteeman kehittelyyn, ja ne ovat sisällöllisiä. Keskusteluteeman perusteella määriteltyjä siirtoja ovat Leiwolla ym. avaukset, tukevat ja kiistävät siirrot. Selvästi diskursiivinen siirto on kuittaus. Siirrot voivat olla

joko teemaan liittyviä tai ei-teemallisia keskustelun strukturoijia. Käytän hyväkseni tutkimuksessani pääasiassa Leiwon ym. määrittelemiä siirtoluokkia, mutta esimerkiksi sidonnaisen avauksen määritelmä on tutkimuksessani laajempi ja tukevaan siirtoon sisältyy arvioiva elementti, toisin kuin Leiwon ym. (1987b, 84, 86). Erot käyvät ilmi kuvausjärjestelmän yksityiskohtaisesta esittelystä.

Siirtoja analysoimalla saadaan esiin keskustelun eteneminen ja diskurssi-roolit (Leiwo ym. 1987b, 10). Tarkastelen omassa tutkimuksessani siirtotasolla myös sitä, mistä pienryhmäkeskusteluissa puhutaan ja mistä palautetta annetaan. Siirroilla eli puheenvuoroilla tarkoitetaan yhden puhujan itsenäistä keskusteluun osallistumista, ja ne voivat koostua joko yhdestä tai useammasta ilmauksesta. Puheenvuoro vaihtuu aina puhujan vaihtuessa. Palautekeskustelun analyysissä ei edetä siirtoa pienempiin yksiköihin, ilmauksiin. Koska siirrot voivat kuitenkin koostua useammasta ilmauksesta, määritellään siirto pääjäsenen mukaan eli sen mukaan, mikä keskeinen tarkoitus puheenvuorolla on keskustelussa. Esimerkissä 2K3 435–437 Johanna aloittaa puheenvuoronsa kysymyksellä (435) mutta jatkaa sitä toteamalla, miten mahdotonta pedofiilien toimintaa on estää. Keskeinen tarkoitus ei ole kysyä vaan tuoda uusi näkökulma aiheeseen. Toiset oppilaatkin reagoivat puheenvuoroon pelkällä hyväksyvällä samanmielisyydellä, ja keskustelu ei jatku sen pitemmälle, vaan päättyy Pekan kuittaukseen.

2K3

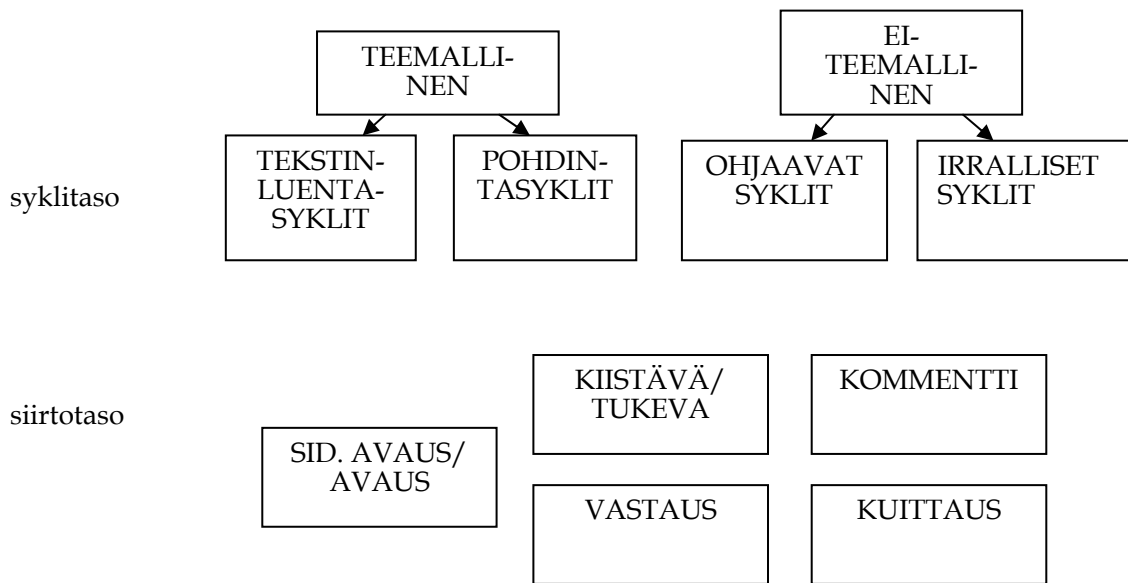
toteaa	435 Johanna: mut miten tommosen voi niinku silleen, ei tommosta voi mitenkään niinku silleen estää koska 100[jotkut ihmiset kun ne on niin sairaita että ne niinku on]100
kuittaa	436 Sanna: 100[ei koska niin nii, nii]100
kuittaa	437 Pekka: 100[yhm]100

Toisessa esimerkissä (1K2 39–42) aivan keskustelun loppupuolella Heini esittää yleisen kysymyksen (39). Tähän Sini kyllä vastaa puheenvuorossaan, mutta esittää myös samassa siirroissa tekstin kirjoittajalle jatkokysymyksen (40), johon tämä vastaa (41). Puheenvuoron sisältämä kysymys vie keskustelua eteenpäin ja on näin puheenvuoron pääjäsen.

1K2

kysyy	39 Heini: 12[joo oisko täs vielä moittittavaa]12
sid. av.	40 Sini: 12[must tää on ainakin ihan hyvä]12 siis tää otsikko on mun mielestä tosi hyvä, keksiksä sen ite vai oliko se joku niistä
vastaa	41 Kari: itte
kuittaa	42 Heini: joo

Olen koontanut kuvioon 8 kirjoittamis- keskustelu- ja muokkausprosessin tutkimuksessa käytetyt kuvausjärjestelmän tasot.



KUVIO 8 Palautekeskustelun kuvausjärjestelmä.

Syklit

Tekstinluentasyklin kokonaisuuden muodostavat sekä tekstin ääneen lukeminen että siihen kiinteästi liittyvät yksittäiset kommentoinnit. Palautekeskustelu lähtee liikkeelle tekstinluentasyklillä. Tekstinluentasyklin sisään voi muodostua myös pohdintasykli silloin, kun oppilaat keskeyttävät luennan ja nostavat keskusteluun jonkin tekstissä ajatuksia herättäneen asian. Samoin ei-teemallinen sykli saattaa keskeyttää oppilaan tekstin lukemisen. Olen erottanut tekstinluentasyklin omaksi syklikseen, koska se ei ole varsinaista pienryhmäkeskustelua vaan pikemminkin monologityyppistä palautekeskustelun alustusta. Luentasykli voi olla joko pelkkää oman tekstin luentaa tai siihen voi sisältyä oman toiminnan tai tekstin kommentointia tai ohjailua lukemisen aikana tai sen päätyttyä. Tekstinluentasykli alkaa useimmin suoraan tekstin lukemisella tai sitä saattaa edeltää ei-teemallinen keskustelua strukturoiva sykli. Esimerkki 2K3 4 kuvaa Sanna'n lukemaa tekstin osaa. Siinä näkyy tummennettuna, millaisia kommentteja oppilas voi tehdä lukiessaan omaa tekstiään.

2K3
toteaa

4 Sanna: – – ihmiset ovat vih-, vihdoin, kin avanneet silmänsä, **pitäis olla** kin, pedofiiliä ei pystytä määrittämään ulkoapäin, sitä et voi tunnistaa vaatteista puhe-tyylistä tai ihonväristä, pedofiili voi olla kuka vaan, jopa sellainenkin henkilö joka on sinulle läheinen esimerkiksi oma sukulaisesi, surullisinta onkin se, että yhä useampi pedofiileistä on uhrin tuttava tai sukulainen, pienet lapset eivät voi silloin ymmärtää mikä on väärin, sillä sukulainenhan on luotettava ja turvallinen, yleensä pedofiili on mies, jolla on mie-, mielenterveydellisiä ongelmia, harvoin puhutaan naispedofiileistä, saattaahan heitäkin olla, **ja siihen pitäis tulla** miksipä ei olisi, **[naurahdus] meni vähä väärin**, pedofiilin toimenku-, toimeenkuvaan kuuluu melkein aina uhrin seksuaalinen hyväksikäyttö, uhrin saatetaan kidnapata ja tappaa parin kuu kauden päästä, useasti markkinoilla kiertää, pornovideot joihin uhrin ovat pakoitettu, jopa Internetissä pyörii **kolme pistettä tää meni nyt tää loppu, kappale vähän pimeeks kun mä kauheella kiireellä kirjoitin sen**

Kun oppilas lukee omaa tekstiään, hän voi myös kesken lukemisensa viitata aiempiin tapahtumiin. Kari on saanut ensimmäisessä keskustelussa pilkutusohteita tekstin ajatuksen selventämiseksi. Hän ei halua kuitenkaan vielä tässä vaiheessa muokata tekstiään saamiensa ohjeiden mukaan. Hän toteaa: – – *tai halpoja nopeasti kokoon puristettuja muovisia möykkyjä joita suuri käs, liikuttaa oman tahtonsa mukaan vai voimmeko itse vaikuttaa kohtaloomme \ kristillinen Jumala kuvoataan raamatussa kaikkia, rakastavaksi ja hyväntahtoiseksi näitä en muuten muutellu.*

Toinen oppilas voi keskeyttää tekstinluentasyklin pohdintasyklillä. Tämä näkyy esimerkissä 2K2 9–13. Kari aloittaa lukemisensa otsikosta (9). Heini keskeyttää luennan ja tiedustelee otsikosta (10), saa vastauksen ja kuittaa sen. Tämän jälkeen Kari jatkaa taas lukemistaan (13).

2K2

toteaa

9 Kari: *haloo, onko siellä ylhäällä joku*

kysyy

10 Heini: onks siinä sama otsikko ku äsken

vastaa

11 Kari: o

kuittaa

12 Heini: ai yhyym

sid. av.

13 Kari: *onko olemassa jumalaa, jotain suurempaa voimaa joka säätelee sitä mitä teemme ajattelemme tai jopa sitä mitä olemme, olemmeko vain pelinappuloita elämän suurella pelilaudalla, vain arvottomia muotoon leikattuja puun kappaleita tai halpoja nopeasti kokoon puristettuja muovisia möykkyjä, äällä on piste, nyt toimii taas sprintteri*

Tekstinluentasykli voi keskeytyä useammankin pohdintasyklin ajaksi, kun oppilaat ryhtyvät keskustelemaan kesken kaiken tekstistä ilmenneestä kiinnostavasta asiasta tai ongelmasta. Luennan keskeyttävässä syklissä on siis kyse selkeästä avauksesta ja siihen liittyvistä puheenvuoroista. Liitteessä olevassa laajassa esimerkissä näkyy, miten Heinin lukeminen keskeytetään useampaankin otteeseen (liite 8 2K2 115–162). Heini aloittaa oman tekstinsä lukemisen, mutta se keskeytetään heti alkuvaiheessa. Ensiksi pohditaan useamman syklin ajan sanaliiton parasta paikkaa tekstissä, minkä jälkeen Heini jatkaa lukemistaan. Seuraavan keskeytyksen aiheuttaa erään luetun lauseen epäselvyys, jota pohditaan jälleen useassa syklissä. Sen jälkeen Heini jatkaa ja saa lukea tekstinsä loppuun saakka.

Pohdintasykli vastaa opettajajohtaisen luokkakeskustelun luokitusjärjestelmässä lähinnä opetus- ja ohjaussyklin yhdistelmää (ks. Leiwo 1987a, 50). Pohdinta- ja tekstinluentasyklit muodostavat yhdessä ryhmäkeskustelun teemalliset syklit (vrt. Leiwo 1987b, 95). Pohdintasyklissä oppilaiden tavoitteena on nostaa yhteiseen keskusteluun mahdollisimman paljon tietoa, asioita ja uusia näkökulmia, joita kirjoittaja voi tarpeen mukaan hyödyntää tekstissään. Pohdintasykliesimerkki 2K3 402–406 käsittelee pedofilia-aiheista tekstiä. Keskustelun avauksessa Sanna tuo esiin uuden näkökulma siitä, onko pedofiili ollut mahdollisesti itse lapsuudessaan uhri (401). Oppilaat ryhtyvät yhdessä pohtimaan esitettyä toteamusta ja jatkavat aiheesta usean syklin ajan.

2K3

toteaa

401 Sanna: mut mielti-, semmosiaki tapauksia voi olla että vanhemmat on, ja itelle jääny kauheet kompleksit

kuittaa

402 Pekka: nii

kommentoi	403	Johanna: 95[se on niinku niin]95
tukee	404	Pekka: 95[se on musta ihan tott et ne on]95 saattaa olla iteki uhreja
tukee	405	Sanna: 95[sitte iteki on, minkä sää siis, minkä sää sille voit]95

Pohdintasykleissä oppilaat myös ohjailevat ja neuvovat toisiaan tekstiensä pinta- rakenteen korjaamisessa ja sisältötason muokkaamisessa. Ensimmäisessä esimerkissä (1K2 105–108) Kari havaitsee tekstissä kirjoitusvirheen (105) ja määrittelee virheen (107).

1K2		
toteaa	105	Kari: niin sit 33[tossa on kirjoitusvirhe]32
kommentoi	106	Heini: 33[hän ei pysty]33 niin no siellä
sid. av.	107	Kari: <i>vammaisuudentakia</i> kirjoitettu yhteen
kiistää	108	Heini: siellä voi olla vähän [yskäisee] muutakin, yhym

Ei-teemallisiin sykleihin kuuluvat *ohjaavat syklit* sisältävät teemaan liittymättömiä siirtoja, joiden tarkoituksena on viedä keskustelua eteenpäin ja strukturoida keskustelun kulkua. Tyypillisesti ohjaava sykli sijoittuu tekstinluentasyklin alkuun ja aina kunkin palautekeskustelun loppuun, mutta myös palautekeskustelun kuluessa oppilaat pyrkivät ohjailemaan toistensa toimia ja keskustelutilanteita. Kesken lukemisen Sini huudahtaa *siis, hei, tauko, opettaja*, mihin tekstin lukija Heini toteaa *yhym mä huomasin*. Tämän jälkeen alkaa pohdintasykli. Esimerkissä (2K3 60–62) edellinen teksti on tullut käsitellyksi loppuun ja on aika siirtyä seuraavaan tekstiin.

2K3		
kysyy	60	Johanna: alotanks mä taas alusta
vastaa	61	Sanna: hyh
kuittaa	62	Pekka: yym, eiku [naurhdus]

Irrallisiin sykleihin luetaan sellaiset keskustelutilanteet, joissa oppilaat keskustelevat täysin asiaankuulumattomista aiheista tai puhuvat toisistaan tai asioista epäasiallisesti. Irrallisiin sykleihin kuuluvat myös sekä teemalliset että ei-teemalliset epäselvät syklit. Esimerkissä 2K3 194–197 oppilaat kiinnittävät huomionsa kesken keskustelun luokan sisäikkunan ulkopuolella tapahtuvaan episodiin.

2K3		
kysyy	194	Johanna: kuka tuo o\ [katsoo terassi-ikkunaan]
vastaa	195	Sanna: Luukkonen
kuittaa	196	Johanna: no ni
kommentoi	197	Pekka: joku klimppii niskaan tuolta [naurua] eihän tässä mitään,

Palautekeskustelun siirtoja analysoimalla saadaan selville, mistä oppilaat puhuvat, miten keskustelu etenee ja millaisia diskurssirooleja oppilaat käyttävät keskusteluissa.

Siirrot

Avaussiirrot avaavat syklin, joka voi olla joko keskusteluteemaan liittyvä tai keskustelun rakenneta ohjaava. Teemallisen avaussiirron tarkoituksena on tuo-

da keskusteluun sellaista tietoa, josta voidaan keskustella yhdessä ja jota tekstin tekijä voi hyödyntää omassa tekstissään keskustelun jälkeen. Teemaan liittymätön avaus pyrkii puolestaan ohjaamaan keskustelun kulkua. Avaussiirtoja ovat toteavat, kysyvät ja kehottavat siirrot. Ne ovat sisällöllisesti ja diskursiivisesti itsenäisiä, koska ne eivät riipu edellisistä siirroista. Avaussiirron voi esittää joko joku ryhmän jäsenistä tai kirjoittaja itse. Kun toinen oppilas tuo keskusteluun tietoa, kyseessä on usein ajatusten ja ideoiden laajentaminen tai tarkentaminen. Kun oppilas itse tarjoaa tietoa, kyselee asiasta tai ehdottaa tekstiin muokkausta, voi kyseessä olla hänen omien ajatustensa testaaminen muiden näkökulmasta tai keskustelun vieminen oppilaan haluamaan suuntaan.

Tasa-arvoisessa ryhmäkeskustelussa keskusteluteeman aloittavat siirrot ovat luonteeltaan avauksia, toisin kuin esimerkiksi koulukeskustelussa, jossa opettajan esittämä monologi (nondiskursiivinen siirto) ei avaa keskustelua vaan nostaa esiin itsenäisesti tietoa. Opettajan monologiin ei odoteta myöskään oppilaiden reagoiteja. (Leiwo ym. 1987a, 109–111; Luukka 1996, 49.) Pienryhmäkeskusteluissa on kuitenkin havaittavissa myös tilanteita, joissa yksittäinen oppilas saa tilaa tuoda esiin uutta tietoa itsenäisesti omassa monologinomaisessa puheenvuorossaan. Tällaista ilmenee sekä avauspuheenvuoroissa että myös pitkissä useamman puheenvuoron käsittävissä vastauksissa. Monologi eroaa opettajajohtoisen keskustelun monologista siinä, että ryhmän toiset oppilaat kuittaavat ja antavat palautetta kuunnellessaan puheenvuoron esittäjää. Oppilaiden tavoitteena ei ole kuitenkaan viedä keskustelua varsinaisesti eteenpäin vaan pikemminkin vain osoittaa kuuntelevansa puheenvuoron sisältöä. Oppilaiden pienryhmässä esittämät monologit muodostuvat siis vuorovaikutteisiksi. Esimerkissä 2K3 387–395 Pekka aloittaa monologinsa esittämällä tietoa pedofiileistä ja vankilaoloista (387) ja tuo sen jälkeen esiin runsaasti lisätietoa avausta seuraavissa sidonnaisissa avauksissaan. Toiset ryhmän jäsenet kuittaavat Pekan puheenvuoroja ja osoittavat näin kuuntelevansa tätä. Vasta aivan monologin lopuksi Johanna antaa tukensa koko Pekan monologin sisältämälle ajatukselle *ei mut se on niin sairasta*.

2K3

toteaa	387 Pekka: vankilassa siellä niinku kastit menee että, yläällä on ne talousrikolliset ja muut vastaavat kaikki tämmöset ni, niin ni kaikkein alinpana just nuo raiskaajat ja pedofiilit
kuittaa	388 Johanna: ihan oikein
sid. av.	389 Pekka: silleen et niinku luulis että niillekin jätkille vaikka ei niille, paljo mikään muu tunnu ni se on niinku niille semmonne holy asia suunnilleen
kuittaa	390 Johanna: yhm
sid. av.	391 Pekka: no niinku monet haluaa pedofiilit ite pyytää vapaaehtoisesti siirto niinku, suletulle osastolle, niinku ne hakataan heti jos ne pääsee vapaaks, tai jossain käytetään
kuittaa	392 Johanna: no siis hyi
sid. av.	393 Pekka: ei se silleen niinku niittenkää elämä välttämättä mitään aurinkoista oo, että em mää sitä mieltä että senku pistätte turpaa vaa vankit mut silleen että
kuittaa	394 Sanna: nii
kuittaa	395 Johanna: nii
sid. av.	396 Pekka: musta ehkä tärkeintä tossa hommassa on se että, niinku niitä lapsia suojellaan tietysti

kuittaa	397	Sanna: aha
kuittaa	398	Johanna: yhym
kommentoi	399	Sanna: miettikää nyt
tukee	400	Johanna: ei mut se on niinku niin sairasta

Oleennaista monologinomaisessa puheenvuoroketjussa on se, että puheenvuoron esittäjä pitää tilannetta hallussaan eikä anna edes mahdollisuutta toisille ottaa osaa keskusteluun. Tällaisen monologipuheenvuoron esittää usein oppilas, jolla näyttäisi olevan paljon tietoa asiasta ja joka myös rohkeasti ottaa oman tilansa tiedon esiin tuomisessa, käyttäytyy opettajamaisesti. Monologipuheenvuoro muodostaa yleensä myös oman syklinsä, minkä jälkeen siirrytään aivan uuteen aiheeseen tai jatketaan keskustelua monologin herättämien ajatusten pohjalta. Monologipuheenvuoroa ei käsitellä omana siirtotyypinään, vaan se kuluu toteavien avaussiirtojen ryhmään.

Toteava avaussiirto tuo keskusteluun sisältöä mm. selittämällä, kuvaamalla tai arvioimalla tietoa (Leiwo ym. 1987b, 81–82). Tiedon esittämisen lähtökohtana on aktiivinen ja asiasta jotain tietävä oppilas, joka pyrkii viemään keskustelua eteenpäin ja auttamaan toisia. Keskustelun premissinä on pyrkimys esittää tieto totena. Oppilas on kuullut tai lukenut aiheesta seuratessaan esimerkiksi televisiota tai lehdistöä. Tiedon esittäminen vaatii siis ennakkotietoa ja kykyä yhdistellä asioita uudella tavalla. Koulussa ei voi kuitenkaan lähteä siitä, että vain aiheesta jotain tietävät voisivat keskustella keskenään. Tämän vuoksi tietokäsite ymmärretään väljästi. Tieto ei ole pelkästään totena pidettävä asia, vaan se voi olla myös mielipide tai arvio. Se voidaan esittää epävarmana tai jopa kuulopuheena kuultuna. Tiedon esittämisessä on tarkoitus tuoda keskusteluun uusia konkreettisia ehdotuksia tai mielipiteitä ja laajentaa käsiteltävien asioiden näkökulmaa, jotta tekstin tekijä saisi mahdollisimman runsaan materiaalin, josta valita ideoita tekstinsä muokkaamiseen.

Pienryhmäkeskustelussa oppilaat avaavat keskustelun myös nostamalla käsiteltävistä teksteistä esimerkkejä palautekeskustelun pohjaksi tai ryhtymällä lukemaan omaa tekstiään keskustelun pohjaksi. Nämä molemmat aloitustavat luetaan toteaviin avaussiirtoihin. Esimerkissä 1K3 127–128 Pekka aloittaa toteavan avaussiirtonsa arvioimalla Sannan tekstiä. Esimerkki 1K2 86–88 osoittaa, miten oppilaat hyödyntävät tekstiä keskustelussa.

1K3		
toteaa	127	Pekka: tuo on mun mielestä hyvä huomio et niitä [pedofiileja] on varmaan ollu jonku verran ennenki
kuittaa	128	Sanna: nii

1K2		
toteaa	86	Kari: sit tää alku että, abortti se kuulostaa kauhealta sanalta kun rupeaa ajattelemaan että siinä tapetaan ja murhataan
kuittaa	87	Heini: yhym
sid.av.	88	Kari: siis eihän siinä 25[sanassa tapeta]25

Kysyvän avaussiirron tavoitteena on kysymyksen tarkentaa jo tiedossa olevaa tietoa tai nostaa esiin uutta ajateltavaa. Kysymyksillä haetaan mm. mielipidettä, palautetta, neuvoa, selitystä tai arviota. Kysyvä siirto ei ole luonteeltaan täysin

itsenäinen, koska kysymykseen odotetaan yleensä vastausta. Palautteenantokeskustelussa oppilaat keskustelevalt vapaasti eikä heillä ole valmiita kysymyslistoja, joiden avulla voisi keskittyä tiettyjen asioiden pohtimiseen. Näin pyritään välttämään perinteiseen opettaja-oppilaskyselymalliin päätymistä. Oppilaat ovat tottuneet opettajajohtoisen tunnin opetusmenetelmään, jossa tieto on jo valmiina kysyjällä ja jossa opettajasta lähtevä kysymys-vastauspari on vuorovaikutuksen perusta (Leiwo ym. 1987b, 83). Vertaisryhmän palautteenannossa tilanne on toinen. Oppilaat kysyvät toisiltaan asioita, joita he eivät tiedä tai joista heillä ei ole riittävästi tietoa. Joissain tapauksissa heillä kyllä saattaa olla tietoa, mutta he haluavat varmistaa omaa tietoaan ja nostavat aiheen keskusteluun yhteisesti pohdittavaksi. Ryhmän tasa-arvoisuus takaa sen, ettei kysymys-vastauspari ole ainoa viestinnän muoto. Kysymyksiä voi esittää kuka tahansa ryhmästä, niihin voi halutessaan tehdä jatkokysymyksiä ja, mikä tärkeää, niiden sisällön totuudellisuutta voi rauhassa epäillä. Oppilaat kartuttavat näin myös kysymyksiä sita materiaalia, jota he voivat sitten käyttää oman tekstinsä rakentamiseen.

Pienryhmäkeskustelussa kirjoittaja saattaa itse pyytää neuvoja tai ohjeita ja kysellä mielipiteitä. Samoin toinen oppilas voi tiedustella uutta tietoa tai pyytää selitystä epäselvään kohtaan. Keravuori (1990, 60) esittääkin tutkimuksessaan pohdittavaksi seuraavan ajatuksen: Kun oppilas kysyy itse ja on tiedonjanoinen, kiinnostunutko vastaus hänen olemassa oleviin tietorakenteisiinsa luontevammin kuin silloin, jos tietoa on tarjonnut hänelle toinen oppilas? Kirjoittamisa keskusteluprosessin kohdalla voisi puolestaan kysyä, siirtyykö vastauksen sisältö herkemmin oppilaan tekstiin silloin, kun hän itse on ollut aloitteellinen ja halunnut tietoa, kuin silloin, jos asian on esittänyt oppilastoveri.

Pienryhmäkeskustelussa kysymyksen vastaajaa ei osoiteta eksplisiittisesti nimeltä, mutta kysymys voidaan esittää joko suoraan tekstintekijälle tai avoimena koko ryhmälle. Alla olevista kahdesta esimerkistä ensimmäisessä Heini tiedustelee toisten ryhmäläisten mielipidettä omaan tekstiinsä (1K2 76-77), toisessa Sini puolestaan kohdistaa kysymyksen nimenomaan tekstintekijälle itselleen eli Heinille ja pyytää tältä selitystä epäselvään ilmaukseen (2K2 120-123).

1K2

kysyy 76 Heini: käyks tohon toi *nainen* vai pitäskö siihen pistää *tyttö*, koska jos se on alaikänen niin sillohan se on vielä niinku, yhym ikään kuin tyttö, no mut mut se on silti nainen
vastaa 77 Sini: no se nyt on ihan, sama siis sillai niinku

2K2

kysyy 120 Sini: tarkotetaanko tällä siis
kuittaa 121 Heini: yhym
sid. av. 122 Sini: sen, vanhempien henkisiä fyysisiä mahdollisuuksia vai sen lapsen henkisiä ja fyysisiä mahdollisuuksia
vastaa 123 Heini: no niitten vanhempien koska ne ei pysty kasvattamaan sitä

Kehottavan avaussiirron tavoitteena on ohjailla tiedon rakentumista sekä neuvoa ja ohjata tekstintekijää tekstinsä muokkaamisessa. Kehottava siirto sisältää teemaan liittyvän korjaus- tai muokkausehdotuksen. Kehottava avaussiirto on

yleensä ohje, neuvo, toimintakehotus tai työrauhakäskey (Leiwo ym. 1987b, 84). Esimerkissä 2K2 159–160 on kyse ohjeen tai neuvon antamisesta. Siinä Sini kehottaa Heiniä korjaamaan kielen pintatason kielivirheet (159). Esimerkissä 1K2 49–52 Sini pyrkii yksilöimään niitä ongelmia, joita Heinin tekstissä on, ja kehottaa lopuksi muokkaamaan tekstiä. Jälkimmäisessä esimerkissä siirron pääjäsen, kehottaminen, tulee ilmi vasta pitkän puheenvuoron lopussa.

2K2
kehottaa 159 Sini: no sitte samalla ku rupes kirjoi-, korjaileen ni ota siit *nelkytä vuotta*, se yks piste pois
kommentoii 160 Heini: no nyt siitä tuli söpö,

1K2
kehottaa 49 Sini: 13[mutta eiks tää oo siis niinku]13 aiheeltaan siis niinku sisällöltään ihan hyvä mut tää alku
komm. 50 Heini: 13[no nyt saa puhua]13 tökkii 14[siis]14 niinku et se, ei oo niinku sujuvaa 15[tekstiä]15 tossa alussa, et se niinku hyppii sillain
kuittaa 51 Heini: 14[yhym]14, 15[yhym]15, 16[yhym]16 kauheesti 16[aiheesta]16 toiseen 17[et siitä ei niinku saa silleen kauheen hyvää tolkkua]17, **et sitä vois**
kommentoii 52 Heini: 17[--kun mä luin sen]17 **niinku muokata jotenkin**

Ei-teemallisissa sykleissä keskustelun etenemistä pyritään ohjailemaan pääasiassa kysymyksin ja toteamuksin. Esimerkissä 2K2 1–5 Sini avaa syklin kysymyksellä; esimerkissä 1K2 114–116 Heini kysyy mahdollisuutta lopettaa palauttekeskustelu hänen tekstistään.

2K2
kysyy 1 Sini: alotetaanko taas Jylhästä
vastaa 2 Heini: joo, alotetaan
tukee 3 Sini: perinteitä pitää vaalia
kiistää 4 Kari: ei oo reilua,
kommentoii 5 Heini: 1[voi et sua syrjitää]1

1K2
kysyy 114 Heini: 35[et sillai]35\ jes yhym\ onks tästä nyt syynätty kaikki
vastaa 115 Sini: eiköhän
vastaa 116 Heini: suht ainaki

Esimerkki toteavasta avauksesta on Sinin puheenvuoro (2K2 287–289):

2K2
toteaa 287 Sini: jaahas sulla onki punakynä heilunu oikein urakalla
kuittaa 288 Kari: nii täytyy sitä
kuittaa 289 Heini: yhym täytyy

Ei-teemalliset toteamukset ja kysymykset ovat usein funktioltaan toimimaan kehottavia, vaikka ovat muodoltaan kysymyksiä ja toteamuksia. Ei-teemallisen syklin avaussiiro *siis hei, tauko, opettaja* on toteava muodoltaan, mutta lauseyhteys paljastaa sen funktioltaan kehotukseksi keskeyttää lukeminen. Tässä tut-

kimuksessa olen luokitellut siirrot kuitenkin siirron muodon mukaan. Seuraava esimerkki on tyypillinen kehottava siirto (1K2 126–129). Siinä Sini ohjaa ryhmää aloittaessaan tekstinsä lukemisen.

1K2

kehottaa 126 Sini: okei, ja sitten pidätte jälleen kerran mölyt mahassanne
kommentoii 127 Heini: sen vaan katot et se menee tohon mikkiin

Ei-teemallisiin siirtoihin luetaan myös epäasialliset syklien avaukset (1K2 56–59).

1K2

kysyy 56 Kari: 19[oot sä joskus ennen ajatellu]19
kuittaa 57 Heini: yhym
kuittaa 58 Sini: heh heheh
kuittaa 59 Heini: he he [nauraal]

Avaussiirtojen lisäksi sykli koostuu siirroista, jotka liittyvät kiinteästi avaussiirtoon. Tällaisia siirtoja ovat sidonnaiset avaukset, tukevat ja kiistävät siirrot sekä vastaussiirrot. Kuittausiirrot vahvistavat tai kuittaavat puolestaan edellisen siirron ja kommenttisiirrot kommentoivat tilanteeseen tai toimiin liittyviä asioita.

Sidonnainen avaus

Sidonnainen avaus liittyy edeltävään avaussiirtoon sisällöllisesti. Siinä puheenvuoron avaaja tai joku toinen pienryhmästä toistaa osin tai kokonaan avauksen sisällön (uudelleen avaukset) tai puheenvuoron avaaja jatkaa avaustaan silloin, kun hän on esimerkiksi tullut keskeytetyksi tai avaus on ymmärretty väärin. (Leiwo ym. 1987b, 84.) Esimerkissä 2K3 79–82 Johanna jatkaa puheenvuoroaan sidonnaisena avauksena, sen jälkeen kun Sannan on keskeyttänyt hänet.

2K3

toteaa 79 Johanna: 20[miettikääs sillai]20 jossain *Tao Taossaki* siinä on ihan kunnon opetus 21[joka sadussa]21
kuittaa 80 Sanna: 21[ja siinä on aina o-,]21 nii
sid. av. 81 Johanna: mut siis nykyään jossain, tommosessa *Prätkähiiressä* ni, siinä on vaan silleen niinku että
tukee 82 Sanna: hakataan 22[viholliset]22 [naurahtaa]

Leiwon ym. (1987b, 84) mukaan sidonnaisiksi avauksiksi on tulkittu myös avaukseen liittyvät tarkistuskysymykset. Käsillä olevassa tutkimuksessa avaukseen tai sidonnaiseen avaukseen liittyvät sekä tarkistus- että jatkokysymykset on luokiteltu sidonnaisiksi avauksiksi. Tarkistuskysymyksen voi luokkakeskustelussakin esittää joko opettaja tai oppilas, mutta jatkokysymyksen esittää luokkakeskustelussa tyypillisesti opettaja. Tasa-arvoisessa pienryhmäkeskustelussa jatkokysymyksen esittäjän roolin voi ottaa kuka tahansa ryhmän jäsenistä. Esimerkissä 1K2 150–151 Sini tekee jatkokysymyksen (151) avauksen kysymykseen, ja esimerkissä 1K3 45–47 Johanna puolestaan tarkentaa omaa kysymystään sidonnaisessa avauksessaan (47).

1K2

kysyy 150 Kari: eiks tää *tavaran haltuunotosta maksamatta*, niin vois muuttaa enemmän samanlaiseks ku tää *ajoneuvon luvattomasta 47[käyttöönnotosta]*47
 sid.av. 151 Sini: 47[no onko]47 idea

1K3

kysyy 45 Johanna: no entä tää tätä mä mietin niinku että, *elokuvista ja lastenohjelmista erilaisiin ajankohtais- ja uutisohjelmiin* ni onks se *ohjelmia* niinku oikee sana
 vastaa 46 Pekka: onhan niitä *uutiskanavia*
 sid. av. 47 Johanna: niin niin mut, onks toi *ohjelma* niin, pitäskö siihen keksii joku toinen sana

Sidonnaisiin avauksiin olen lukenut myös tapaukset, joissa oman tekstin ääneen lukeminen keskeytyy jostain syystä ja tekstin tekijä jatkaa lukemista keskeytyksen jälkeen. Sidonnaisella avauksella on siis avaukselta tarkentava ja samalla jatkava funktio. Käytän sidonnaisen avauksen rinnalla käsitettä tarkentava siirto.

Teemaan liittymättömissä sykleissä voi olla myös sidonnaisia avauksia. Kari avaa syklin (1K2 128–131) kysymyksellä (128), jota Heini jatkaa sidonnaisella avauksella (130).

1K2

kysyy 128 Kari: eikö saa ees nauraa tässä
 vastaa 129 Sini: ei, hyh,
 sid. av. 130 Heini: 40[no joko]40 nyt saa nauraa
 vastaa 131 Sini: shut up

Tukeva siirto

Tukeminen tarkoittaa kannustamista ja innostamista, mutta se osoittaa myös toiseen nojautumista, tukeutumista. Tästähän vertaisryhmän palautteenannossa on kyse: toisen auttamisesta ja toiseen luottamisesta. Burnett (1994, 73–74) pitää kannustamista erittäin tärkeänä yhteistyön kannalta. Hänen tutkimuksessaan kannustamiseen kuuluvat selvennykset, täsmennykset ja puhumaan ja kirjoittamaan rohkaisemiset. Ne ovat kuitenkin luonteeltaan melko neutraaleja eivätkä sisällä juurikaan tietoa. Käsillä olevassa tutkimuksessa tukemiseen voi sisältyä aivan uuden tiedon antamista, jo puhuttujen asioiden tärkeyden korostamista tai painottamista eri tavalla esimerkiksi vahvistamisen yhteydessä tai positiivisen palautteen tarjoamista kannustettaessa. Tukeminen kohdistuu yleensä tekstin sisältötasoon, mutta satunnaisia kommentteja tai vahvistamisia saattaa kohdentua pintatasoon. Tällöin kyseessä on esimerkiksi kommentti siitä, että oppilas on korjannut ryhmässä esiin otetun kielivirheen. Kari itse toteaa toisessa keskustelussa, että hän on tehnyt vaaditun korjauksen: *Äällä on piste, nyt toimii taas sprintteri*, ja hieman myöhemmin ryhmänjäsen Sini toteaa: *Joo kysymysmerkitki löyty että printteri on ihan hyvässä kunnossa*.

Leiwon ym. (1987b, 86) mukaan tukeva siirto on avaukselta tai sitä tukevia siirtoja sisällöllisesti tukeva. Se on yleensä samanmielinen edeltävän siirron pääjäsenen kanssa. Tukeva siirto täsmentää ja täydentää edellä esitettyjä siirtoja ja voi sisältää myös lisävaihtoehdon, joka ei kuitenkaan sulje pois alkuperäistä ehdotusta. Tukevilla siirroilla oppilaat laajentavat ja tuovat uutta tietoa pien-

ryhmäkeskusteluun ja vievät samalla keskustelua eteenpäin. Keskusteluesimerkissä 1K2 117–119 Sini tukee Karin aloittamaa ajatusta tuomalla lisätietoa Karin puheenvuoroon.

1K2

toteaa	117	Kari: mut toi <i>rahkeet</i> sana se on vähä
kuittaa	118	Heini: niin sitä, 36[määki jäin yhym]36
tukee	119	Sini: 36[niin se on puhekielen ilmaisu]36
kommentoi	120	Heini: mä meinasin äsken kysyä sitä mutta, en,

Esimerkissä 1K3 150–155 oppilaat keskustelevat mahdollisuudesta, että oma sukulainen saattaa olla pedofiili. Sannan ajatus siitä, että sukulaisiin täyttyy voida luottaa (152) saa tukea Johannalta, joka hyväksyy ajatuksen ja täydentää sitä (153). Johannan puheenvuoroa tukee puolestaan Sanna jatkamalla ajatusta (155). Pekka täsmentää vielä aihetta arvioimalla sukulaisten osuutta pedofiliassa (156). Jokainen tukeva puheenvuoro tuo uutta näkemystä teemaan ja vie näin keskustelua eteenpäin. Tekstin tekijä voi kirjoittamisvaiheessa harkita, käyttäkö hän keskustelussa nousseita näkökulmia tekstissään.

1K3

toteaa	150	Sanna: 23[siis varsinki]23 ku monet on su-, siis on ollu semmosiiki juttuja et on ollu oma sukulainen
kommentoi	151	Pekka: niin sehä
sid. av.	152	Sanna: ni mistä ne voi tie-, niinku ku sanotaan et sukulaisiin voi luottaa niinku
kuittaa	153	Pekka: yhym
tukee	154	Johanna: nii ja sit 24[lapsi ei uskalla tietenkää sanoo mitää]
tukee	155	Sanna: ja-, 24[niin niin]24 25[koska se on oma sukulainen]25
tukee	156	Pekka: 25[mutta nuo on kaikkein pahimpia]25 tapauksia just ku nuo, jotenki

Silloin, kun sykli avataan kysymyksellä, tukeva siirto määritellään suhteessa vastaukseen (Leiwo ym. 1987b, 86). Esimerkissä 2K3 157–158 Sanna ja Johanna täsmentävät ja laajentavat Johanna vastausta hieman leikkimielisesti.

2K3

kysyy	157	Sanna: onks sulla tästä oma mielipidettä
vastaa	158	Johanna: no oon mulla oma mielipide mutta em mää, mää en tykkää kirjottaa silleen kauheen silleen
tukee	159	Sanna: minun 37[mielestäni]37
tukee	160	Johanna: 37[minun]37 mielestäni minä en suvaitse missään tapauksessa [naurua]
tukee	161	Sanna: kun minulla on omia lapsia ni kyllä sillon 38[kuria on]38

Pienryhmäkeskustelussa on kyse oppilaan tekstin palautteenannosta. Tämän vuoksi monet siirrot sisältävät myös arvioivia elementtejä. Tukevan siirron arviointi on yleensä myönteistä. Otankin esille myöhemmin muokkaamiseen johtavan keskustelun yhteydessä tukemiseen liittyvän kannustamisen ja vahvistamisen, joissa molemmissa on tavoitteena myönteisen palautteen antaminen. Kari ehdottaa alla olevan keskustelunosan 1K2 153–155 vastauksessaan (152), että *tavar*an luvaton haltuunotto olisi parempi kuin tekstissä ollut *tavar*an haltuunotto maksamatta. Tekstin kirjoittaja Sini on saamaa mieltä ja täydentää puheenvuoroaan

vielä arvioimalla ehdotettua ilmausta myönteisesti (155). Esimerkissä 1K3 72–75 Johanna tukee Pekan esittämää tietoa ja arvioi samalla ajatusta (75).

1K2

--

vastaa	152 Kari: no <i>tavar</i> an, <i>luvattomasta käytt- haltuunotosta</i>
kuittaa	153 Sini: [naurahtaa] <i>tavar</i> an
kuittaa	154 Heini: <i>luvattomasta haltuunotosta</i>
tukee	155 Sini: nii just se on <i>tavar</i> an lu-, <i>luvaton haltuunotto</i> , no joo se on ihan hyvä

1K3

toteaa	72 Pekka: 10[no jos myö sovitaan]10 et myö katotaan vääriä kanavia jotain pornoo tai 11[liian väkivaltaa]11
kuittaa	73 Johanna: 11[nii]11 ni se [televisio] sammuu automaattisesti, sitte jos vanhemmat haluaa ite sekata niitä ni ne voi näppäillä sen koodin vain sinne se on sillä sipuli, et sellasta - -[päällekkäispuhuntaa]
tukee	74 Sanna: tosi helppoo, tsekkailee
tukee	75 Johanna: ei oo siistiä,-- tommonen ois ihan hyvä idea
kuittaa	76 Sanna: ni o

Aivan kuten teemallisissa sykleissä, myös keskustelua ohjaavissa sykleissä on tukevia siirtoja. Esimerkki 2K3 1–4 on aivan keskustelun alusta. Siinä oppilaat keskustelevat, täytyykö koko teksti lukea alusta asti vai vain uusi kirjoitettu osuus. Keskustelunosassa Pekka tukee Johannan esittämää vastausta.

2K3

kysyy	1 Sanna: no ni, otaks mää tän mun, jatkaks-, jatkanks mää tosta mihin jäätiin
vastaa	2 Johanna: häh, eiku kokonaan tietenki
tukee	3 Pekka: kokonaan uuestaan
kuittaa	4 Sanna: no huh huh,

Kiistävä siirto

Kiistävä siirto asettaa avauksen ja/tai sitä tukevan siirron merkityssisällön kyseenalaiseksi esimerkiksi esittämällä vaihtoehdon, joka sulkee pois avauksessa tai sitä tukevassa siirrossa esitetyn sisällön tai sen osan. Koska kiistävyys määritellään suhteessa avaukseen, myös kiistävää siirtoa tukeva, samanmielinen siirto määritellään kiistämiseksi. Kiistävä siirto osittaa usein selkeän erimielisyyden. (Leiwo ym. 1987b, 87–88.) Esimerkin 1K3 274–283 puheenvuorot vievät eteenpäin keskustelua eläinten käyttämisestä eläinkokeissa. Edellä Pekka on esittänyt, että jopa bakteereja käytetään eläinkoetesteissä. Sanna avaa uuden näkökulman Pekan esittämään ajatukseen (274). Johanna ja Pekka molemmat kiistävät ajatuksen välittömästi (275 ja 276) ja säilyttävät melko kielteisen kantansa syklin loppuun saakka. Sanna yrittää jopa vedota auktoriteettiin omaa avauspuheenvuoroaan tukevassa siirrossaan (282), mutta Johanna kiistää vielä tämänkin ajatuksen kuitenkin epäillen (283). Sykli päättyy tähän. Osa kiistämisiirroista vaikuttaa melko tylyiltä. Kuitenkin ryhmä, jossa on hyvä ilmapiiri, sietää myös näin suorasukaisia ilmauksia. Ennen uuteen tekstiin liittyvään asiaan siirtymistä oppilaat keskustelevat, miten paljon eläinkokeista on kirjoitettu

erilaisia mielipiteitä ja miten tärkeää on kuitenkin pitää oma mielipiteensä. Tällä keskustelulla he osoittavat toisilleen sen, että asioista voidaan olla erimieltä ja on syytäkin puolustaa omaa kantaansa.

1K3

toteaa	274	Sanna: 40[mutta siis bakteerit,]40 nehä on ihmiselle haitaks, suurin osa niistä
kiistää	275	Johanna: 41[ei kä oo]41
kiistää	276	Pekka: 41[ei oo]41
sid. av.	277	Sanna: suurin osa 42[niistä mää]42 sanoin, bakteerit
sid. av.	278	Johanna: 42[ai oo]42 suurin osa
kuittaa	279	Sanna: no
kiistää	280	Johanna: no eihä oo, em mää tiä
vastaa	281	Pekka: mutta, em mää tiä
tukee	282	Sanna: bilsan kirjassa luki [naurua]
kiistää	283	Johanna: eikä lukenu, vai lukiko, okey, no joo

Jos syklin avaus on kysymys, kiistävyys määritellään suhteessa vastaukseen (Leiwo ym. 1987b, 87). Esimerkissä 1K2 76–85 on kyse Heinin aborttitekstistä. Heini haluaa vahvistaa ja täsmentää omaa ajatteluaan ja pyytää neuvoa. Hänellä on ongelmana sanavalinta, johon hän toivoo apua. Heini tarjoaa ensin itse selkeät perustellut vaihtoehdot (76), mistä näkyy, että hän on jo edeltä pohdiskellut asiaa itseksensä. Nyt hän haluaa ryhmältään apua. Heini aloittaa syklin esittämällä vaihtoehdokysymyksen, johon Sini antaa epämääräisen vastauksen (77). Kari puolestaan kiistää puheenvuoroissaan molemmat esitetyt vaihtoehdot (80 ja 82), joista myös jälkimmäistä Heinikin pitää epäsovittavana tekstiinsä. Näin oppilaat pohdiskelivat *tyttö* ja *nainen* sanojen merkityksiä, ja lopuksi Heini saa omaan aprikointiinsa selkeän neuvon Siniltä (84). Sana *nainen* jää Heinin tekstin viimeiseenkin versioon. Näin ryhmä vahvisti Heinillä jo tekstissään ollutta vaihtoehtoa.

1K2

kysyy	76	Heini: käyks tohon toi <i>nainen</i> vai pitäskö siihen pistää <i>tyttö</i> , koska jos se on alaikäinen niin sillohan se on vielä niinku, yhym ikään kuin tyttö, no mut mut se on silti nainen
vastaa	77	Sini: no se nyt on ihan, sama siis sillai niinku
sid. av.	78	Heini: mut eiks mut mulla se jäi nimittäin vähä korvaan soimaan
komm.	79	Sini: 24[mut ainakin tän sais varmaan]24
kiistää	80	Kari: 24[mut ei siihen <i>tyttökään</i>]24 ei sovi
kuittaa	81	Heini: yhym
kiistää	82	Kari: mut toisaalta toi <i>nainenkin</i> tuntuu vähä sellaselta
kiistää	83	Heini: nii, kun se on <i>alaikäinen nainen</i>
vastaa	84	Sini: yhym kyllä se mun mielestä voi olla <i>nainen</i> ku, täs kuitenkin niinku
kuittaa	85	Heini: yhym

Samalla tavalla kuin tukevat siirrot myös kiistävät siirrot voivat sisältää arviointia. Esimerkissä 2K2 178–184 arviointi näkyy jo avauspuheenvuorossa. Karin mielestä Heinin tekstissä on pari asiavirhettä, jotka kuulostavat tyhmiltä (178). Sini kiistää välittömästi Karin avauksen ja esittää oman arvionsa siitä, mikä tekstissä ei oikein toimi (180, 182 ja 184). Vaikka Sinin viimeisen puheenvuoron loppuun liittyy suora kysymys Heinille, Heini ei reagoi kysymykseen vaan siirtää keskustelun hetkeksi aivan toiseen aiheeseen.

2K2

toteaa	178	Kari: niin tässä on, pari tällasta, tavallaan asiavirhettä tai siis sellasta jotka kuulostaa tyhmältä
kuittaa	179	Heini: no
kiistää	180	Sini: eiku siis mun mielestä tää on siis, et tää ei oo ninku
kommentoi	181	Heini: saat sen toi-,
kiistää	182	Sini: selkee kokonaisuus, siis, miten mä sen nyt selittäisin, et siis niinku no se voi olla et meikäläinen on tähän aikaan iltapäivästä niin väsyny että niinku, ei niinku mikään uppoo mutta siis, et se ninku, et täst ei nyt saa sellasta pointtia esille et se on vaa niinku lauseita lauseitten perään jotka niinku, siis
kuittaa	183	Heini: yhym
kiistää	184	Sini: et se ei oo niinku, selkee kokonaisuus et siitä ei niinku saa ihan sitä 44[ooks sää samaa mieltä]44

Keskustelun etenemistä strukturoiva ei-teemallinen sykli voi sisältää myös kiistäviä siirtoja. Esimerkissä 1K2 43–45 Sini ohjaa keskustelua kysymyksellä seuraavan tekstin lukemiseen (43). Heini vastaa vastaehdotuksella (44), jonka Sini kiistää omalla puheenvuorollaan (45).

1K2

kysyy	43	Sini: no mennäänkö, siinä aineessa
vastaa	44	Heini: eiku tässä mul on seuraavana Siljan aine
kiistää	45	Sini: ei mut mulla on seuraavana Hannan aine

Vastaussiirto

Vastaussiirto on yleensä kysymyksen pari, ja se voi liittyä sekä avausiirtoon että sidonnaisen avauksen tarkistus- tai jatkokysymykseen (Leiwo ym. 1987b, 88). Kun opettaja esittää luokkatilanteessa kysymyksen oppilaalle, opettajan yhtenä tavoitteena on kontrolloida oppilaan vastauksesta tämän tietämystä. Tasa-arvoisessa pienryhmäkeskustelussa, jossa oppilaat kysyvät toisiltaan kysymyksiä, joihin he eivät itse tiedä vastauksia, vastauksella on toisenlainen tavoite. Kysyjä tarvitsee esimerkiksi vastauksen tietoa omaan tekstiinsä, tai kysyjä haluaa nostaa esiin jonkin aiheen, jonka käsittelystä toiset ryhmän jäsenet hyötyvät. Pienryhmäkeskustelussa samaan kysymykseen voi tulla useampiakin vastauksia ja/tai näitä vastauksia tukevia siirtoja tai vastauksen kyseenalaiseksi asettavia kiistäviä siirtoja. Vastaussiirrot voivat muodostaa myös pitkiä vastausketjuja, oppilaan monologeja, aivan kuten avausiirto sidonnaisine avauksine. Kyse on samasta ilmiöstä. Monologia esittävällä oppilaalla on runsaasti sanottavaa jostain aiheesta, ja ryhmän muut jäsenet osoittavat kuuntelevansa antamalla vain minimipalautetta puheenvuoron esittäjälle. Esimerkissä 2K3 317–323 vastaukset liittyvät suoraan avauksen kysymykseen, esimerkissä 1K2 207–212 Kari vastaa (212) Heinin esittämään tarkistuskysymykseen (210).

2K3

avaa	317	Sanna: mutta, ei, mitä muita vaihtoehtoja olis
vastaa	318	Pekka: ei siinä oikein
vastaa	319	Johanna: bakteerit
--		
tukee	321	Sanna: 81[bakteerit]81 82[kasvit]82 [siirto seuraavan syklin avauksen jälkeen]

1K2	
toteaa	207 Kari: ja toi <i>kamalaa</i> niinku
kuittaa	208 Heini: yhym
sid. av.	209 Kari: se on vähä tollanen
sid. av.	210 Sini: no se on vähä sellanen, onks se häiritsevä
kommentoi	211 Heini: [---]
vastaa	212 Kari: no 61[kyl se ainaki nyt ottaa]61 silmään kun se sattuu olee just tuolla viimesenä

Monologityyppisestä vastauksesta on kyse esimerkissä 1K3 223–240. Edellä on keskusteltu ihmisten käyttämisestä testaamisen kohteena, minkä vuoksi Pekka osaa täydentää Johanna aloittamaa kysymystä tämän tarkoittamalla tavalla (225). Sen jälkeen Pekka aloittaa pitkän vastauspuheenvuoron, jossa vastaukset ketjuuntuvat toisiinsa. Johanna ja Sanna tyytyvät vain kuittaamaan kuuntelemisen merkiksi. Tässä tapauksessa monologivastaus liittyy Pekan omaan kirjoitelman aiheeseen.

1K3	
kysyy	223 Johanna: aiot sää vielä niinku, puuttua tähän niinku tähän
kuittaa	224 Sanna: puuttua
tukee	225 Pekka: ihmisten kokeeseen
kuittaa	226 Johanna: nii
vastaa	227 Pekka: em mä tiä ehkä mä tota semmosen mainita että, joku psykologiset kokeet ni ei niitä voi tehä millään muulla kuin ihmisillä
kuittaa	228 Johanna: nii
vastaa	229 Pekka: ja sitte siihe että, tottakaiha siinä aina tulee virhettä tehä samaa testaako koirilla vai ihmisillä
kuittaa	230 Johanna: yhym
vastaa	231 Pekka: ikinä, mutta silleen [naurahtaa] kyllä mä oon sitä mieltä että on se viisaampaa et kun eläimet ei oo nyt kuitenkaan sinäänsä oo samanarvosia kuitenkaa, niin ni [naurahtaa] mä oon sitä mieltä
kommentoi	232 Sanna: no seki on
kuittaa	233 Johanna: no ei
kuittaa	234 Sanna: nii
vastaa	235 Pekka: että ei mun-, niinku, joku vaikka sata rottaa kuolee kun joku, äijä joutuu kärsimään mum mielestä se on se, totta kai on montaa mieltä mutta, [naurahdus] jettä mitä, tää on aika semmonen mistä on kirjoitettu satatuhatta kilometriä kirjoja
kuittaa	236 Sanna: yhym
kuittaa	237 Johanna: nii
vastaa	238 Pekka: mikä puolesta 34[mikä vastaan]34 joka palst-, mieli-, jos sää eläinlehtiä luetta ni ei paljo muita
kuittaa	239 Sanna: 34[ei voi]34
kuittaa	240 Johanna: 34[yhym]34 ookkaa mielipide toinen sanoo et kyllä on pakko tehä ja toinen ei ikinä sitä

Keskustelua ohjaavissa ei-teemallisissa siirroissa vastaukset liittyvät yleensä kysyvään avaussiirtoon (1K3 306–307) *onko vielä jotain, ei*.

Kommentoiva siirto

Opettajajohtoisessa luokkakeskustelussa opettaja esittää yleensä kysymyksiä ja oppilaat vastaavat ja opettaja kommentoi vastausta. Luokkakeskustelun luokituksessa puhutaan seuraussiirroista, jotka sisältävät opettaja kommentoinnin, arvioinnin tai kuittauksen oppilaan vastaukseen. Opettajajohtoisessa keskustelussa ei yleensä odoteta, että oppilas lähtisi kommentoimaan toisen oppilaan

saatikka opettajan vastauksia tai yleensäkin puheenvuoroja (Leiwo ym. 1987a, 111; Luukka 1996, 49). Pienryhmäkeskustelulle tämä on kuitenkin tyypillistä. Teemaan liittyvä kommentoiminen ilmeneekin Leiwon ym. (1987b, 89) luokituksessa sekä puheenvuorojen tukemisissa että kiistämisisä. Varsinaiset kommenttisiirrot eivät kuitenkaan tue eivätkä kiistä edellistä puheenvuoroa, vaan ne kommentoivat tilanteeseen tai toimiin liittyviä asioita (2K3 18–25; 1K2 16–18). Kommentoiviin siirtoihin luokitellaan myös teeman kannalta epärelevantit viisit ja häiritsevät ilmaukset (1K2 193–195) sekä epäselvät tapaukset.

2K3

kysyy	18	Johanna: oota\ ai oota, ai ku tässä lukee niinku että, <i>useasti markkinointi kieltää pornovideot joihin uhrin ovat pako-, useasti pakoitettu</i> , että ai silleen niinkun että että se on ottanu 5[videoita vai et sille on]5
kuittaa	19	Sanna: 5[niin niin]5 näytetty videoita
vastaa	20	Sanna: et se otta se, 6[pedofiili]6
kuittaa	21	Johanna: 6[pedofiili]6
kuittaa	22	Pekka: 6[nii nii]6
kommentoi	23	Sanna: mut mun pitää tehdä se vielä kerran
kuittaa	24	Johanna: joo
vastaa	25	Sanna: se pedofiili ottaa niistä

1K2

kehottaa	16	Sini: heti nyt tähän alkuun pari tämmöstä et siihen ensimmäisen lauseen jälkeen kysymysmerkki, se on kysymys\ sitten möykkyjä äänpiisteet [naurua]
kommentoi	17	Heini: [naurhdus] kauheeta pilkun 5[viilaamista]5
kuittaa	18	Sini: 5[nii just joo]5

1K2

toteaa	193	04: seuraava aihe mää melkein, arvaan, varsinkin valokuvaamisen ohelta ja
kommentoi	194	05: eipäs nyt mennä sillai ihan likaisiin yksityiskohtiin
kuittaa	195	04: joo joo

Kommentoivia siirtoja on sekä teemallisissa että ei-teemallisissa sykleissä. Alla oleva (1K3 86–88) on tyypillinen keskustelua ohjaava sykli, jossa Johanna kommentoi tilannetta (88).

1K3

kehottaa	86	Johanna: niin, kyllä, okey siirrytään seuraavaan
sid. av.	87	Sanna: seuraava on mu\ huh huh, tää on kyllä ihan no,
kommentoi	88	Johanna: älä vielä älä vielä, no nyt

Kuittaava siirto

Leiwon ym. (1987b, 91) mukaan kuittaava siirto on diskursiivinen siirto. Se vahvistaa tai kuittaa edellä ollutta siirtoa eikä sillä ole teemallista sisältöä. Kuittaavat siirrot ovat yleensä samanmielisyyden osoittamisia. Usein se on vain lyhyt *yhym* tai *nii*, joskus hieman laajempikin *joo hyvää homma*. Esimerkissä 1K3 25–30 ensimmäinen kuittaus (26) osoittaa ryhmän jäsenen kuulleen edellisen puheenvuoron ja kaksi viimeistä (29 ja 30) osoittaa samanmielisyyttä.

1K3		
kehottaa	25	Sanna: jos sä vielä lisäät tohon väkivaltahommaan
kuittaa	26	Johanna: niin nii
sid. av.	27	Sanna: siihen varmaan sais lisättyä vielä jotaki
tukee	28	Pekka: aika paljoki
kuittaa	29	Johanna: ni
kuittaa	30	Sanna: ni

Taulukossa 6 on koottuna pienryhmäkeskustelujen analysoimisessa käytettävät kuvaustasot. Keskustelu avataan tietoa esittämällä (toteamus), tietoa vaatimalla (kysymys) tai tietoa ohjaamalla (kehotus). Keskustelun avauksen jälkeen palautekeskustelu etenee avausta tarkentaen, tukien, kiistäen ja kysymyksiin vastaten. Keskustelua myös kommentoidaan ja puheenvuoroja kuitataan. Analysoidessani palautekeskustelun tapaa prosessoida tietoa, tarkastelen samalla, mihin kielen tasoihin oppilaat pyrkivät kiinnittämään huomionsa palautekeskustelussa.

TAULUKKO 6 Pienryhmäkeskustelun kuvaustasot.

Puhutun ja kirjoitetun kielen tasot	Pienryhmäkeskustelu
Kielen pintataso	<i>keskustelun avaaminen: toteaa, kysyy, kehottaa</i> <i>keskustelun kehittäminen: tarkentaa, tukee, kiistää, vastaa, kommentoi, kuittaa</i>
Tekstin sisältötaso	<i>keskustelun avaaminen: toteaa, kysyy, kehottaa</i> <i>keskustelun kehittäminen: tarkentaa, tukee, kiistää, vastaa, kommentoi, kuittaa</i>

5.2 Palautekeskustelun koko kuva

5.2.1 Syklit keskustelun rakenteen kuvaajina

Pienryhmän palautekeskustelu rakentuu erilaisista teemoista, joita käsitellään useista näkökulmista. Tämän lisäksi keskustelussa on mukana prosessin ohjailuun liittyviä aiheita ja tilanteesta täysin irrallisia keskustelun osia. Tutkimusaineistossa oppilaiden keskustelut sisältävät kaikkiaan 286 sykliä, joista suurin osa on teemaa kehittäviä. Teemallisten syklien määrä osoittaa, että oppilaat pitävät keskustelussaan tekstien käsittelemiseen. Kuitenkin viidennes sykleistä liittyy keskusteluprosessin strukturointiin (taulukko 7).

TAULUKKO 7 Syklityyppien ja siirtojen määrät.

Syklityyppi	Syklit		Siirrot	
	f	%	f	%
Teemallinen	227	79.4	1240	85.2
Ei-teemallinen	59	20.9	215	14.8
Yhteensä	286	100	1455	100

Teemalliset syklit ovat pääasiassa pohdintasyklejä. Esimerkissä 1K3 97–103 näkyy, miten ryhmä yhdessä kehittää Sannan avauksessa esittämää ajatusta. Sykli päättyy Pekan vastaukseen, joka sisältää runsaasti lisätietoa (102). Keskusteltavana on Sannan oma teksti. Hän ohjaa keskustelua haluamaansa suuntaan tavoitteenaan hankkia uutta tietoa tekstinsä laajentamiseksi.

1K3

kysyy	97	Sanna: tiiäteks työ jotain siitä [Belgian pedofiilistä]
vastaa	98	Pekka: en muista sen nimeä ainakaan
sid. av.	99	Sanna: niin mut mikä se homma oliks se tappaanu ne tytöt
vastaa	100	Pekka: joo
sid. av.	101	Johanna: mitkä tytöt
vastaa	102	Pekka: tai useemmankin, se oli kara-, nythä se karkas vähä aikaa sitte, tai ehkä niinku, suurin homma siinä on, se että niinku koneisto on tavallaan messissä et siitä ei välitetty vaikka siitä on tietty, tavallaan, ni sehän siinä on nyt 16[kaikkein]16 suurin skandaali, eikä se, et ohan tommosia tapahtunu aikasemminki,
kuittaa	103	Sanna: 16[nii]16

Toisessa esimerkissä 1K2 174–178 Kari nostaa Sinin tekstistä yhteisesti pohdittavaksi oikeakielisyysoingelman. Kari kohdistaa kysymyksensä yleisesti koko ryhmälle (174), mutta tekstin tekijä itse vastaa siihen (177).

1K2

kysyy	174	Kari: kirjetetaanko säästökohteet yhteen
kommentti	175	Heini: säästö-
sid. av.	176	Kari: 52[säästökohteet]52
vastaa	177	Sini: 52[joo tulee yhteen]52
tukee	178	Heini: säästökohteet, 53[säästökinkohteet]53

Pohdintasykliä lisäksi aineistossa on 12 teemaa käsittelevää monologityyppistä tekstinluentasykliä, joissa oppilaat tuovat tietoa keskustelun pohjaksi lue-malla oman tekstinsä.

Ei-teemallisiin sykleihin kuuluvat sekä ohjaavat että irralliset syklit. Tilanetta ja toimia ohjaavia syklejä on koko keskustelussa 40 ja irrallisia, asiaankuulumattomia tai pelleilysyklejä 19. Irrallisen syklin saa aikaiseksi usein joku luokkatilan ulkopuolinen tapahtuma. B-ryhmän keskustelun keskeyttää ambulanssin sireenin ääni (1K3 219–22). Ääni tuo mieleen vasta tapahtuneen Jyväskylän junaturman. Keskeytyksen jälkeen oppilaat jatkavat keskustelua alkupe-raisestä aiheesta.

1K3

kehottaa	219	Johanna: kuunnelkaa
kommentoi	220	Sanna: taas joku junaonnettomuus

kommentoi 221 Johanna: junaturma-- [epäselvä]\
 kuittaa 222 Sanna: yes

Pienryhmän palautekeskustelu alkaa usein toimia tai tilannetta ohjaavilla sykleillä, jatkuu tekstinluentasyklillä ja useammilla pohdintasykleillä ja päättyy jälleen ohjailevaan sykliin (liite 7). Yhtä hyvin keskustelu voi alkaa suoraan pohdintasyklillä, jossa esimerkiksi tekstin tekijä kertoo omasta tekstistään ennen sen lukemista. Samoin yksittäinen keskustelu voi päättyä teemasta keskustelemiseen, ilman että keskustelun lopetusrituaaleja *joo tota, no eiköhän tää ollu tässä* käydään läpi. Myös keskustelua strukturoivat syklit voivat sijoittua mihin tahansa, jopa tekstinluentasyklin sisälle. Esimerkissä 2K2 274–279 Sinin luenta on keskeytynyt jo muutaman kerran aiemmin. Tässä vaiheessa hän itse keskeyttää lukemisensa ja antaa arvioin sen hetkisestä tilanteestaan (275). Heini kehottaa kuitenkin jatkamaan, ja Sini lukeekin loppuun siihen mennessä kirjoittamansa.

2K2

--

sid. av. 274 Sini: *sen sijaan että puhutaan oman elämän varastamisesta voitaisiin sanoa älä varasta kenenkään toisen elämää, ihantellisen tilan-, ihanteellisin tilanne olisi tietysti se, että kukaan ei varais-, varastaisi mitään keneltäkään, eikä näin ollen varastaisi omaansa eikä kenenkään toisen elämää, mutta tällaiseen ihanne, yhteiskuntaan on varmasti pitkä ellei loputon matka,*

toteaa 275 Sini: sit tää viimeinen kappale multon vielä ihan keske
 kommentoi 276 Heini: no lue se nyt kuitenkin
 kommentoi 277 Sini: no siinä on nyt, no joo okey

sid. av. 277 Sini: *otetaan esimerkiksi taiteilija joka on saanut loistavan idean [yskäisy] hän laittaa teoksen toteuttamiseen sielunsa kaiken aikansa ja lähes koko sen hetken, sen hetkisen elämänsä*

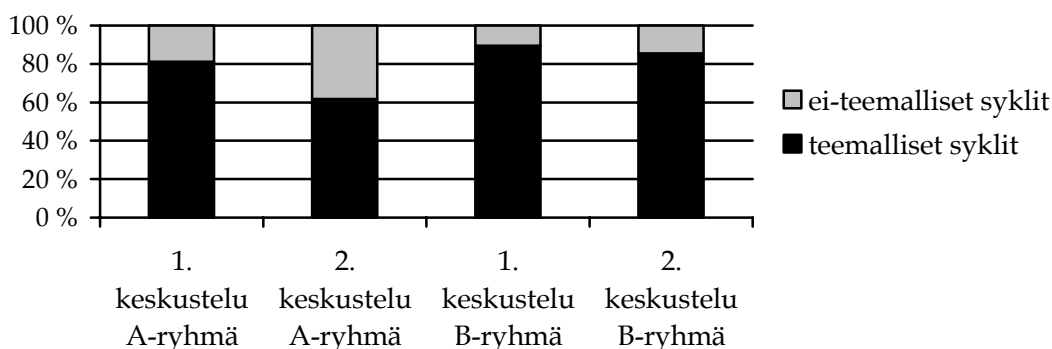
kommentoi 278 04: [yhym]--
 kommentoi 279 05: sen täytyy jatkua vielä siitä eteenpäin mutta se nyt jäi siihen

Teemalliset ja ei-teemalliset syklit vuorottelevat palautekeskustelussa satunnaisesti. Ainoa kaavamaisuus keskustelussa on se, että keskustelun aluksi on aina luettava kunkin oppilaan tekstiversio. Oppilaiden mahdollisuus tulla mukaan keskusteluun spontaanisti omien tavoitteidensa mukaan estää ehdottoman kaavamaisuuden syntymisen, toisin kuin luokkakeskustelussa, jossa opettaja ohjaa ja jaksottaa oppituntia ja keskustelua (Leiwo 1987a, 144).

A- ja B-ryhmän välillä on havaittavissa eroja siinä, miten syklit vuorottelevat ryhmien omissa keskusteluissa. Ensimmäisellä keskustelukerralla molempien ryhmien oppilaat muistavat ohjeen, jossa neuvotaan kuuntelemaan teksti loppuun saakka. Ohjeen taustalla on ajatus siitä, että lukutilanne muodostuisi ehyeksi ja teksti hahmottuisi sekä lukijalle että kuulijoille kokonaisuutena. Nopea vastaus kesken luennan tehtyyn kysymykseen ei johda myöskään aiheen perusteelliseen pohtimiseen. Toisen keskustelun aikana erityisesti A-ryhmä keskeyttää luentasyklin joko pohdintasyklillä tai oman toiminnan kommentointiin liittyvillä sykleillä. Kun A-ryhmässä ensimmäisessä keskustelussa ei-teemalliset syklit sijoittuvat lähinnä keskustelujen alkuun ja loppuun, toisen keskustelun aikana ei-teemalliset syklit keskeyttävät myös pohdintasyklejä.

Ivailu- ja pelleilysykliit lisääntyvät toisella keskustelukerralla ja keskustelu muodostuu katkonaiseksi. B-ryhmässä tekstinlukemista ei keskeytetä lainkaan ensimmäisellä keskustelukerralla, ja pohdintasyklien jatkumo keskeytyy vain muutaman kerran irralliseen sykliin. Toisella keskustelukerralla tilanne ei muutu. B-ryhmän molemmat keskustelut etenevät pohdintasyklien peräkkäisyyksinä, ja ei-teemalliset sykit asettuvat suurimmaksi osaksi keskustelujen alkuun ja loppuun. (Ks. liite 7.)

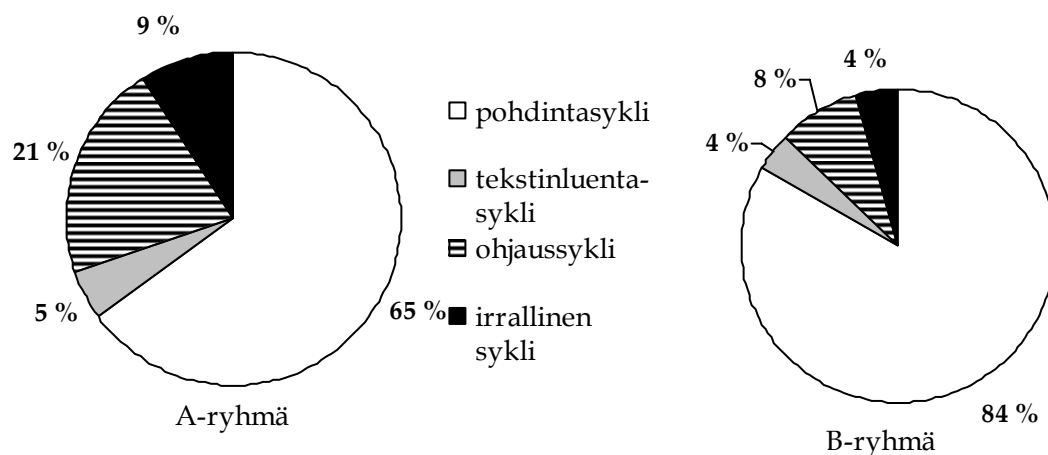
Ryhmien välillä on muitakin eroja siinä, miten sykliit rakentuvat palautekeskustelussa. Syklien frekvenssit osoittavat, että sekä teemallisten että ei-teemallisten syklien määrä lisääntyy molemmissa ryhmissä toisen keskustelun aikana. Voisi ajatella, että oppilaat työstävät toistensa tekstejä hanakammin. Suhdeluvut paljastavat kuitenkin, mitä keskustelussa tapahtuu. Ensimmäisessä keskustelussa ei-teemallisten syklien osuus on A-ryhmässä vajaat 20 %. Toisessa keskustelussa ei-teemallisten syklien osuus kasvaa lähelle neljääkymmentä prosenttia (kuvio 9; liitetaulukko 1). Kasvu on huomattava. Tämä osoittaa, että oppilaat käyttävät toisessa keskustelussa enemmän aikaa toimien ohjailuun ja pelleilyyn. Keskittyminen aiheeseen herpaantuu, ja tiedon käsittelemiselle ja ohjeiden antamiselle jätetään vähemmän aikaa. Keskustelutilanteesta tulee rikkonainen. B-ryhmässä muutos on samansuuntainen, mutta ei merkittävä.



KUVIO 9 Teemallisten ja ei-teemallisten sykliin jakaantuminen erin keskustelukerroilla.

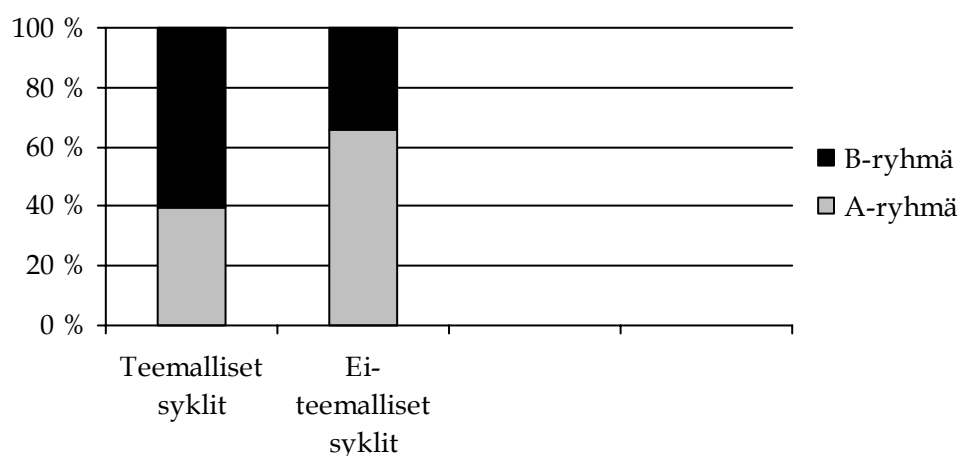
Leiwon ym. (1987b, 156) laajassa tutkimuksessa kävi ilmi, että silloin kun oppilaat keskustelevat hyvästä aiheesta, teeman käsittelyn osuus on suuri ja ohjailun ja irrallisten sykliin osuus on pieni. Tässä tapaustutkimuksessa keskustelun aiheet ovat yhtä haastavia ja kiinnostavia molemmissa ryhmissä. Oppilaat ovat saaneet valita aiheensa mieltymyksensä mukaan. A-ryhmän käyttäytymistä selittää kuitenkin osin henkilöiden väliset suhteet. Kariutunut ystävyys aiheuttaa jännitettä keskusteluun. Tämä näkyy oppilaiden keskeisestä irtailusta ja todentuu Sinin tokaisuun: *Ei niinku, käytetä tätä aikaa teijän keskenäisen aviokriisin selvoittämiseen vaan niinku aineitte* –. B-ryhmässä eri keskustelukertojen välille ei synny sanottavasti eroja, vaikka tässäkin ryhmässä aiheesta keskusteleminen vähenee hieman. Leiwon ym. (1987b, 156) ryhmäkeskustelututkimus osoitti edelleen, että sellaiset aiheet, joista keskustelijoilla oli omia kokemuksia tai omakohtaista tietoa, johtivat yhtenäiseen pohdiskeluun. Tv-väkivalta, pedofilia

ja eläinkokeet ovat haastavia ja vaikeitakin asioita yhdeksäsluokkalaisten keskusteltavaksi, minkä vuoksi B-ryhmä keskittyy sangen tiukasti asialinjalle. Ryhmän keskustelusta käy myös ilmi, että oppilailla on runsaasti tietoa käsiteltävistä aiheista. Vaikka eroja syntyy eri keskustelukertojen välille, molemmilla ryhmillä on omilla keskusteluissaan kuitenkin selvä enemmistö teemallisia pohdinta- ja tekstinluentasyklejä. B-ryhmällä lähes 90 % ja A-ryhmälläkin 70 % (kuvio 10).



KUVIO 10 Syklien rakenne A- ja B-ryhmässä.

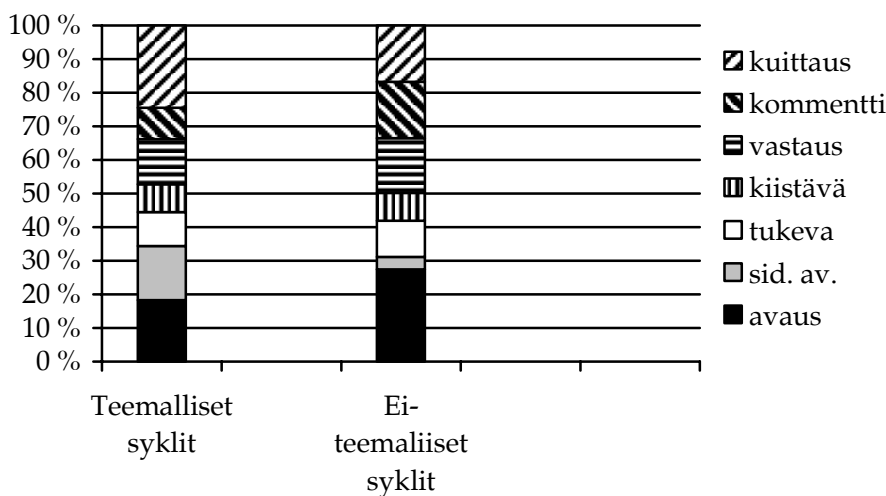
Verrattaessa ryhmien käyttäytymistä koko palautekeskustelussa havaitaan selvä ero ryhmien välillä: ryhmät käyttävät keskusteluaikaa täysin vastakkaisilla tavoilla. B-ryhmä hyödyntää palautekeskustelua tiedon kehittämiseen yli 60-prosenttisesti ja A-ryhmä ohjailuun ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen yli 65-prosenttisesti (kuvio 11).



KUVIO 11 Teemallisten ja ei-teemallisten sykliden osuudet ryhmien välillä.

5.2.2 Siirrot syklien rakennusaineina

Palautekeskustelun teemaa kehittävät ja keskustelua strukturoivat syklit rakentuvat siirroista, jotka joko vievät syklin avausta eteenpäin tai toimivat tilanteiden kommentteina tai puheenvuorojen kuittauksina. Keskusteluissa on kaikkiaan 1455 siirtoa, joista teemallisissa sykleissä olevia on 1240, ei-teemallisissa 215 (taulukko 7). Kuviosta 12 näkyy, että oppilaat rakentavat keskustelua samaan tapaan antaessaan palautetta kirjoitelmista tai ohjatessaan tilanteita ja toimintoja, mutta joitakin eroja on (tarkat prosenttiluvut liitetaulukossa 2).



KUVIO 12 Teemaa kehittävät ja keskustelua strukturoivat syklit.

Teemallisissa ja ei-teemallisissa sykleissä avaussiirtoja ja niitä tarkentavia sidonnaisia avauksia on molemmissa kutakuinkin yhtä paljon, mutta tekstistä keskusteltaessa sidonnaisten avausten määrä korostuu. Oppilaat kysyvät herkästi tarkennuksia ja jatkavat mielellään omia puheenvuorojaan, vaikka toinen oppilas keskeyttääkin välillä puheen. Ei-teemallisessa keskustelussa korostuvat puolestaan avaukset. Syklit koostuvat usein lyhyistä ohjeista, kehotuksista tai toimintaohjeen kysymisistä ja niihin reagoimisista. Kuittaus- ja kommenttisiirtoja on molemmissa keskusteluissa runsas kolmannes. Kuittaukset ja kommentit ovat tyypillisiä oppilaiden välisissä tasa-arvoisissa keskusteluissa toisin kuin opettajajohtoisessa luokkakeskustelussa, jossa opettajien puheenvuoroja ei kommentoida eikä niihin osoiteta samanmielisyyttä (Luukka 1996, 60). Teemallisessa keskustelussa kuittaussiirroilla on tärkeä tehtävä. Kuittaussiirrot osoittavat yleensä samanmielisyyttä, mutta niiden avulla oppilaat osoittavat myös halukkuuttaan osallistua keskusteluun. Kuittauksen avulla he varaavat puheenvuoron itselleen, usein juuri syklien vaihtuessa. Esimerkissä 2K3 422–437 kuittaukset osoittavat sekä samanmielisyyttä että kuunteluhalukkuutta. Sykliens rajoilla näkyy, miten oppilaat varaavat kuittauksen avulla itselleen seuraavan puheenvuoron. Pekka ottaa ensimmäisen syklin viimeisen puheenvuoron itselleen ja osoittaa olevansa samaa mieltä kuin toiset (426), mutta hänellä on jo ajateltuna uusi näkökulma aiheeseen. Niinpä hän avaa samassa puheenvuoros-

saan uuden syklin haluamastaan aiheesta. Seuraavan syklin lopussa Johanna toimii samalla tavalla kuin Pekka. Johanna yrittää avata uutta sykliä jo puheenvuorossaan 433, mutta Pekka haluaa jatkaa vielä ajatuksensa loppuun (434). Johanna kuittaa Pekan viimeisen puheenvuoron ja saa näin varmistetuksi itselleen seuraavan syklin avauksen (435)

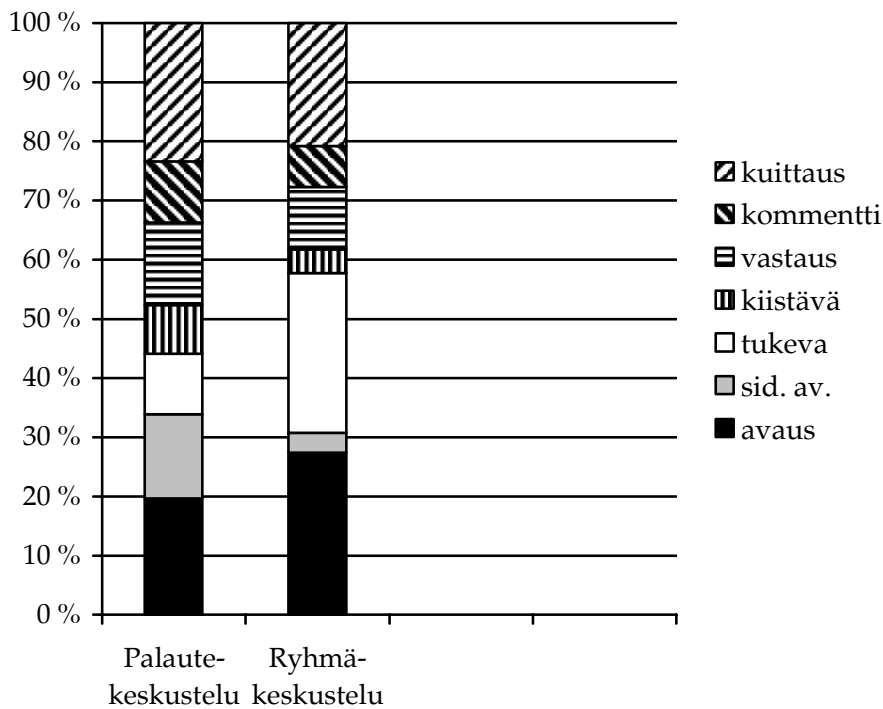
2K3	
toteaa	422 Sanna: mut onneks nykyään niinku, silleen ku siihen on niin paljon puututaan [pedofiliasta] ni 98[ihmiset]98 uskaltaa enemmän
kuittaa	423 Pekka: 98[yhm]98
kuittaa	424 Johanna: nii
sid. av.	425 Sanna: niinku puhua siitä
kuittaa	426 Pekka: on se ihan totta
toteaa	426 Pekka: mut silleen just että, nytte jossain Englannissa ja täällä kehitetäs sellasia systeemejä et just ku pääsee semmonen vapaaks vankilasta, ni sinne seudulle minne se muttaa [naurahtaa] ni ilmoitetaan kaikille, [tytöt nauravat] sitte silleen sen näkönen kaveri, tottakai silleen et vähän tietulee nitte kolmen pedofiilin asuntoja ni tai siinä lähistöllä, mut suurin osa niinku yleensäkin ton tapasisa rikoksissa ni lähetään selvittää silleen että, aluks soitellaan vanhoille tutuille katotaan ketkä niistä kävis, sit vaan a-, aletaan kattoo muita
kuittaa	427 Sanna: yhym
sid. av.	428 Pekka: elikkä sen rikoksen uusinta on ihan älyttömän iso prosentti
kuittaa	429 Johanna: nii
sid. av.	430 Pekka: mut silleen että musta, silleen mitkään oikeussuojat oo esteenä silleen et koska, lapset on kuitenkin kaikkein viattomimpia puolustuskyvyttömimpiä melkein tässä yhteiskunnassa
kuittaa	431 Johanna: nii
kuittaa	432 Sanna: ni on
kuittaa	433 Johanna: 99[ni mi-,]99
sid. av.	434 Pekka: 99[mut siinä]99 ei saa paljo säästää rahoja eikä vaivaa siihen että
kuittaa	435 Johanna: ei niin
toteaa	435 Johanna: mut miten tommosen voi niinku silleen, ei tommosta voi mitenkään niinku silleen estää koska 100[jotkut ihmiset kun ne on niin sairaita että ne niinku on]100
kuittaa	436 Sanna: 100[ei koska niin nii, nii]100
kuittaa	437 Pekka: 100[yhm]100

Ei-teemallisessa keskustelussa korostuvat puolestaan kommenttisiirrot. Ne ovat joko aikaisempien toimien kommentointeja *mä jätin sen ihan tarkoituksella luke-matta* tai usein myös irvailevia kommentteja *voi et sua syrjitään*.

Selvä ero näkyy teemallisten ja ei-teemallisten syklien puheenvuoromäärissä. Kun oppilaat keskustelevat teksteistään, he käyttävät keskimäärin 5,5 puheenvuoroa sykliä kohti. Ei-teemallisissa sykleissä luku jää 3,6:een. Ei-teemallisten syklien puheenvuorojen niukkuutta selittää varmasti se, että strukturoivassa keskustelussa pyrkimyksenä on pääasiassa jaksottaa keskustelua tai kommentoida lyhyesti jotain tilannetta tai toimintaa. Myös huumorimielessä esitetyt puheenvuorot saavat harvoin jatkoa keskustelussa. Toisaalta teemallisten syklien puheenvuoroja lisää parin oppilaan refleksinomaisen tapa osoittaa kuuntelevansa toisten puheenvuoroja lyhyin *yhm-* tai *nii-*kuittauksin. Koko palauteskeskustelun aikana tämän tutkimuksen oppilaat käyttävät keskimäärin 5,1

puheenvuoroa sykliä kohti. Vastaava luku Leiwon ym. (1987b, 111) tutkimuksessa oli 3,7. Palautekeskustelussa oppilaat näyttäsivät siis pysähtyvän keskustelemaan aiheesta hieman pitempään kuin Leiwon ym. ryhmäkeskustelussa.

Verrattaessa Leiwon ym. (1987b) tutkimuksen ryhmäkeskustelun ja tämän tutkimuksen palautekeskustelun rakentumista keskusteluissa on havaittavissa sekä selviä eroja että joitakin yhtäläisyyksiä (ks. kuvio 13; vrt. Leiwo ym. 1987b, 145, taulukko 39 ja tämän tutkimuksen liitetaulukko 2).



KUVIO 13 Siirtojen vertailu palautekeskustelussa ja Leiwon ym. (1987b, 145) ryhmäkeskustelussa.

Ryhmäkeskustelututkimuksessa oppilailla oli lähes 30 % avauksia, palautekeskustelussa vajaat 20 % (kuvio 13). Ryhmäkeskustelussa käsiteltiin aiheita, joita oli opiskeltu yhdessä jo aiemmin, ja keskustelua tukivat viitekysymykset, viriketeki, oma tieto sekä oppikirjat. Teemoja oli valmiiksi tarjolla ja tavoitteena keskustella aiheesta. Palautekeskustelussa oppilailla on virikkeenä vain toistensa keskeneräiset tekstit ja oma tietämys ja tavoitteena edesauttaa toisia oppilaita tekstin muokkaamisessa. Valmis materiaali saattoi auttaa ja ohjata ryhmäkeskustelututkimuksessa oppilaita käyttämään avaussiirtoja.

Leiwon ym. (1987b, 184) mukaan ryhmäkeskusteluissa tieto kulkee myös muissa siirroissa kuin avauksissa, toisin kuin luokkakeskustelussa, jossa opettaja tarjoaa tietoa avauspuheenvuoroissaan. Opettajan puhetta ei kiistetä eikä tueta. Hänelle tehdään harvoin tarkistuskysymyksiä tai jatkokysymyksiä. Vastausmahdollisuusakin kontrolloi opettaja. Ryhmäkeskustelussa on taas luontevaa tukea, kiistää ja tarkentaa toisten puheenvuoroja, koska kukaan ei ole tiedollinen auktoriteetti. Tiedon kulkeminen muissakin kuin avaussiirroissa näkyy selvästi palautekeskustelussa. Tukevien siirtojen avausta täydentävät ja kiistävien siirto-

jen vaihtoehtoisia näkökulmia tarjoavat puheenvuorot sisältävät tietoa. Samoin vastausten tietoa kantavat ja sidonnaisten avausten tietoa tarkentavat ja jatkavat puheenvuorot kehittelevät tietoa.

Sidonnaisten avausten määrät eroavat tutkimuksissa selvästi toisistaan. Ryhmäkeskustelussa oli vain 3 % sidonnaisia avauksia, palautekeskustelussa 14 %. Sidonnaisten avausten runsaus kertoo palautekeskustelun luonteesta. Oppilaat tekevät paljon tarkistuskyseisiä avauksessa esitetystä asiasta tai esittävät välittömästi avaukseen liittyviä jatkokysymyksiä. Oppilaat haluavat myös pitää ottamansa puheenvuoron itsellään ja jatkavat usein omaa siirtoaan toisen oppilaan keskeytyksen jälkeen. Sidonnaisten avausten määrää kasvattaa lisäksi se, että tekstin lukemisen jatkaminen ja monologityyppinen tapa kehittää ajatusta ja viedä eteenpäin keskustelua määritellään sidonnaisiksi avauksiksi. Sidonnaiset avaukset kuljettavat teemaa eteenpäin, mikä näkyy edellä olevasta esimerkistä 2K3 422–437.

Ero ryhmäkeskustelun ja palautekeskustelun välillä näkyy myös tavasta tukea ja kiistää puheenvuorojen sisältöjä. Leiwon ym. (1987b) tutkimuksessa jokaista kiistävää siirtoa kohti oppilaat käyttivät lähes seitsemän tukevaa puheenvuoroa, pienryhmän palautteenantokeskustelussa yhtä kiistävää siirtoa vastaa 1,2 tukevaa siirtoa. Tämä ero näyttäisi johtuvan osin molempien keskustelujen tavoitteista. Ryhmäkeskustelussa on tarkoitus keskustella yhdessä ja vahvistaa jo opetettua asiaa ja vastata annettuihin kysymyksiin. Siinä ei ole tarvetta kyseenalaistaa asioita. Palautekeskustelussa taas etsitään muokattavia asioita ja paranneltavia kohtia, joten kyseenalaistaminen ja jopa suora erimielisyyden osoittaminen kuuluvat asiaan. Oppilaat ovat tunteneet toisensa pitkään, mikä vaikuttaa myös siihen, että he rohkenevat kyseenalaistaa asioita. Kaikkiaan ryhmäkeskustelussa tukevien ja kiistävien siirtojen osuus oli noin 30 %, palautekeskustelussa vajaat 20 %.

Leiwon ym. (1987b, 156) mukaan onnistuneessa keskustelussa tukevien ja kiistävien keskusteluteemaa eteenpäin vievien siirtojen osuus on suuri. Pienryhmän palautekeskustelussa näkyy kuitenkin, että myös sidonnaiset avaukset ja ennen kaikkea vastaukset sisältävät runsaasti teemaa kehittävää tietoa. Oppilaat käyttävät vastaussiirtoja enemmän palautekeskustelussa (13,9 %) kuin ryhmäkeskustelussa (10,5 %). Oppilaat vastaavat mielellään toistensa kysymyksiin, koska kysyjällä ei ole tiedollista auktoriteettia ja koska kysymykset ovat aitoja kysymyksiä. Palautekeskustelussa vastaussiirrot vaihtelevat lyhyestä vastauksesta aina vastausmonologisiin. Vastausmonologissa on usein kyse mielipiteen ilmaisemisesta tai laajan tietoaikaisen kertomisesta. Keravuoren (1988, 184) tutkimuksesta kävi ilmi, että juuri mielipidevastaukset ovat kaikkein spontaaneinta puhetta, jota ei sido oppilastovereiden odotukset, vaan mielipiteen esittäjä voi kielentää vapaasti omaa ajatteluaan. Oppilaat antavat palautekeskustelussa myös samaan kysymykseen useita vastauksia, mikä ei ole tyyppillistä opettajajohtoiselle luokkakeskustelulle. Luokkakeskustelussahan oppilaan vastausta seuraa yleensä opettajan arvioiva seuruus siirto (Leiwo ym. 1987b, 179). Oppilaat voivat Keravuoren (1988, 183) mukaan vastata myös tietoa esittäviin toteamuksiin. Palautekeskustelun analyysissä tällaiset puheenvuorot luokitel-

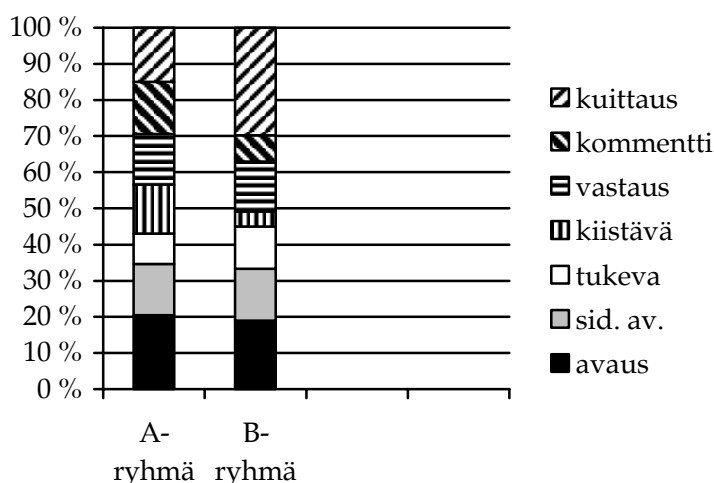
laan tukeviin ja kiistäviin siirtoihin. Kahden syklin esimerkissä 1K3 104–112 Sanna avaa molemmat syklit aidolla kysymyksellä ja saa tietoa Pekalta omaa tekstiään varten.

1K3	
kysyy	104 Sanna: no onks nyt ollu mittää, siis jossain uutisissa 17[tai jossain]17
vastaa	105 Pekka: 17[nyt oli ihan]17 vähän aikaa sitte se äijä karkas hoi-, tota vanginvartian hoivista, mut se otettiin heti kiinni se pää-, jonkun ajan kuluttua-
kysyy	106 Sanna: oliko se jotenki, mielellisesti sairas vai
vastaa	107 Pekka: yhym pedofiliahan lue-, tai luetaan psyykkiseksi sairaudeks, mut silti on musta aika käsittämätöntä että suurin osa niistä lähtee niinku vankilaan, eikä 18[minnekään]18 mielisairaalaan
kuittaa	108 Sanna: 18[yhym]18 yhym
vastaa	109 Pekka: se on kuitenkin luokiteltu sairaudeksi
kiistää	110 Johanna: niin no ne ei ehkä halua sitä niinku sillei todeta itelles et ne ovat sairaita
kuittaa	111 Pekka: yhym
kiistää	112 Johanna: tai ei

Keskustelut muistuttavat toisiaan oikeastaan vain kommenttien ja kiittausten määrissä. Tasa-arvoiseen pienryhmäkeskusteluun kuuluu luontevasti toisten puheenvuorojen kiittäminen ja kommentoiminen. Näiden yhteinen osuus kaikista siirroista on molemmissa keskusteluissa noin 30 %.

Leiwon ym. (1987b, 197) tutkimuksen mukaan keskustelua voidaan pitää onnistuneena mm. silloin, kun siirroissa on runsaasti tukevia ja kiistäviä siirtoja. Olennainen tekijä keskustelun onnistumiselle näytti olevan myös se, että oppilailta oli omakohtaista tietoa ja omia kokemuksia aiheesta. Omakohtaisen tiedon runsaus tulee esille selvästi palautekeskustelussa. Tämä näkyy sidonnaisien avausten avausta tarkentavien ja jatkavien puheenvuorojen sisällöissä sekä vastaussirroissa. Tältä osin palautekeskustelu on onnistunutta. Tutkimusryhmien keskustelutapojen erot voivat johtua useista seikoista. Leiwon ym. (1987b) tutkimus oli monivuotinen, laaja tutkimusprosessi. Oma tutkimukseni on tapaututkimus, jossa yksittäisten oppilaiden käytös vaikuttaa tutkimustulokseen. Eroihin vaikuttavat myös keskustelujen erilaiset tavoitteet ja ryhmän jäsenten kyky työskennellä yhdessä. Ryhmäkeskustelun oppilaat olivat tottuneet työskentelemään pienryhmissä, mutta valitsivat itse ryhmänsä kutakin tutkimuskertaa varten. Palautekeskustelussa oppilaat keskustelivat tutuiksi käyneissä kotiryhmissään. Eroa saattaa selittää myös ryhmäkeskustelussa käytettävissä ollut tukimateriaali. Tutkimusten mukaan oppilaat tarvitsevat tietystä kehityksen vaiheesta esimerkiksi valmiita kysymyksiä tai virikemateriaalia tukemaan ja ohjaamaan heidän toimintaansa (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 129).

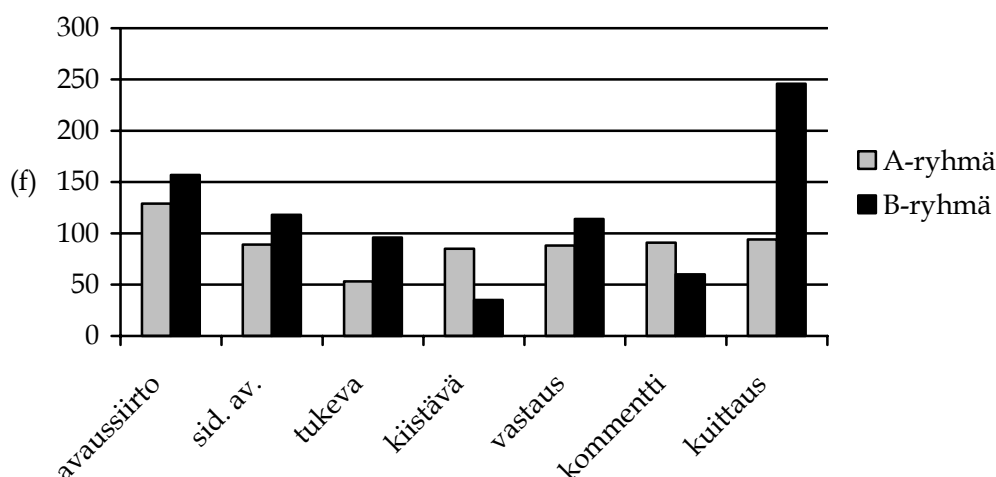
Palautekeskusteluissa näkyi edellä, että A- ja B-ryhmät eroavat toisistaan siinä, miten erilaiset syklit vuorottelevat keskustelun kuluessa ja millaisista sykleistä palautekeskustelu koostuu. Myös itse syklien siirtorakenteissa on havaittavissa sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Molemmissa ryhmissä on avauksia, sidonnaisia avauksia ja vastauksia suhteellisesti lähes saman verran (kuvio 14; liitetaulukko 3). Erot ryhmien käyttäytymisessä syntyvät muiden siirtojen kohdalla.



KUVIO 14 Kaikkien syklien siirtotyyppien määrät A- ja B-ryhmässä.

Ryhmät käyttävät tukevia ja kiistäviä puheenvuoroja eri tavalla, mutta myös kommenttipuheenvuoroja ja kuittauksia. Ryhmät keskustelevat eri tavalla. Siinä, missä A-ryhmä kiistää avauspuheenvuoroja enemmän kuin tukee, B-ryhmä puolestaan tukee enemmän kuin kiistää. A-ryhmä kommentoi mielellään tilanteita, ja B-ryhmän tapana on kuitata puheenvuoroja. A-ryhmä suhtautuu kriittisesti avaussiirroissa esitettyihin ajatuksiin, kyseenalaistaa ajatuksia ja esittää vastakkaisia mielipiteitä. Oppilaat ylittävät kiistämisissään herkästi myös sopivuuden rajan ja siirtyvät välillä jopa ivailun puolelle. B-ryhmä pyrkii puolestaan tukemaan avauksessa esitettyjä siirtoja sekä tukevin puheenvuoroin että samanmielisyyttä osoittavin kuittaussiirtein. B-ryhmässä kuittausten määrä on huomattava (29,7 %), mitä kasvattaa erityisesti yhden oppilaan jatkuva refleksiomainen tapa kuitata kaikkien puheenvuoroja. B-ryhmä on myös puheliasmpi: syklit ovat pitempiä, ja kaikista keskustelujen puheenvuoroista 56,8 % on B-ryhmällä (liitetaulukko 4). B-ryhmän keskustelutyylisiin ei kuulu erimielisyyksien esiintuominen ja keskustelun ote on kaikkiaan myönteinen.

Verrattaessa A- ja B-ryhmän koko keskustelun siirtotyyppien jakautumista havaitaan, että B-ryhmä käyttää aktiivisemmin kuin A-ryhmä avavia, sidonaisia, tukevia, vastaus- ja kuittauspuheenvuoroja (kuvio 15). A-ryhmä on puolestaan aktiivisempi kiistäjänä ja kommentoijana. Kun tarkastellaan siirtotyyppisiä pelkästään teemaa kehittävässä sykleissä, jakauma pysyy samanlaisena (liitetaulukko 5). Keskustelua strukturoivissa sykleissä B-ryhmä on aktiivinen enää tukevien puheenvuorojen käyttäjänä (liitetaulukko 6). Kaikkiaan A-ryhmällä on enemmistö ei-teemallisten syklien siirtotyypeistä (n. 70 %) ja B-ryhmällä taas teemallisten syklien siirtotyypeistä (61,4 %). Palautekeskustelussa B-ryhmä käyttää siis aktiivisemmin puheenvuoroja teemasta keskusteltaessa; A-ryhmä taas aktivoituu tilanteita ja toimia ohjailtaessa. Yksittäisten oppilaiden käyttämiä puheenvuoroja tarkastellaan seuraavassa luvussa diskurssi-roolien käsitteilyn yhteydessä.



KUVIO 15 Siirrot verrattuna A- ja B-ryhmän välillä.

Palautekeskustelulla ei näytä olevan tarkkaa ennalta määrättyä rakennetta. Oppilaat rakentavat keskustelua täysin vapaasti, koska keskustelussa ei ole mukana ketään, joka on tiedollinen auktoriteetti. Oppilaat keskustelevat aiheesta tai ohjaavat keskustelutilannetta ryhmän jäsenten tavoitteiden mukaan, toisin kuin luokkahuonekeskustelussa. Luokassa keskustelun rakennetta ohjaa opettaja (Luukka 1996, 49). A-ryhmän sykli rakenne muodostuu rikkonaiseksi, koska oppilaat keskeyttävät asiattomin syklein herkästi sekä toistensa tekstinluennan että pohdintakeskustelun. B-ryhmällä on paljon tietoa keskusteltavista aiheista, ja oppilaat pyrkivät asialliseen keskusteluun. B-ryhmässä tekstinluenta- ja pohdintasyklit muodostavat ehjän kokonaisuuden. Toinen keskustelukerta lisää molemmissa ryhmissä ei-teemallisten syklien määrää; ote keskusteluteemasta herpaantuu. Ensimmäisessä keskustelussa kaikkien oppilaiden tekstit ovat uututtaan kiinnostavia ja melko lyhyitä. Kiinnostus teksteihin on ilmeinen. Toisella keskustelukerralla tekstit ovat jo osin tuttuja, mutta ne ovat myös laajempia, joten palautteenanto vaatii perusteellista paneutumista teemasta keskustelemiseen. Tähän oppilaat eivät aina kykene.

Teemaa koskevia sylejä on koko keskustelussa lähes 80 %. Keskustelua rakentavat ja epäasialliset syklit jäävät selkeään vähemmistöön. B-ryhmä aktivoituu teemasta keskustelijana ja A-ryhmä keskustelun ohjaajana ja sosiaalisen vuorovaikutuksen ylläpitäjänä. A- ja B-ryhmän sisäiset siirtorakenteet ovat osin toistensa kaltaisia, mutta siinä, missä A-ryhmä käyttää aikaansa kritisoi-miseen, B-ryhmän jäsenet pyrkivät tukemaan toistensa puheenvuoroja. Sama näkyy verrattaessa ryhmien siirtotyyppisiä toisiinsa. A-ryhmä osoittaa taitavuutensa kritisoi-jana ja kommentoijana, B-ryhmä tiedon kehittäjänä. Oppilaat keskustelevat teeman yhdestä näkökulmasta tai ohjaavat keskustelun rakentumista keskimäärin 5,1 puheenvuoroa sykliä kohti. Teemallisissa sykleissä keskimääräinen siirtojen määrä nousee 5,5:een. Puheenvuorojen määrää nostaa runsaat kuittaukset ja kommenttipuheenvuorot. Jos näitä ei oteta huomioon, siirtoja on keskimäärin 3,6 sykliä kohti. Oppilaat eivät malta siis pysähtyä perusteelliseen palautekeskusteluun vaan rientävät aiheesta ja näkökulmasta toiseen nopeassa tahdissa. Keskus-

telun rakenne on kuitenkin monimuotoista: puheenvuoroja tarkennetaan, kiistetään ja tuetaan ja kysymyksiin vastataan. Kaikkien syklien ja niiden siirtorakenteiden tarkastelu antaa yleiskuvan siitä, millaisia keskustelut ovat rakenteeltaan. Tutkimusongelman keskeinen tavoite on kuitenkin selvittää, miten nimenomaan tietoa prosessoidaan palautekeskustelussa. Tämän vuoksi analyysi rajataan seuraavissa luvuissa koskemaan pääasiassa teemallisia syklejä.

5.3 Diskurssirollit keskustelun kehittäjinä

Pienryhmän palautekeskustelussa oppilaat saavat edetä itsenäisesti, ottaa haluamiaan aiheita keskusteluun, tukea ja kyseenalaistaa toistensa puheenvuoroja. Vastauksista he voivat poimia uutta tietoa oman tekstinsä muokkaamiseksi. Se, miten kyvykkäästi oppilaat osaavat käyttää vuorovaikutus- ja keskustelutaitojaan keskustelussa ja miten he hallitsevat keskusteluroolit, ratkaisee sen, miten hyvin tieto nousee esiin ja kehittyy keskustelussa. Palautekeskustelun onnistumisen perustana ovat hyvät viestintätaidot, mutta kirjoittamis- ja keskusteluprosessissa tarvitaan kuuntelemisen ja puhumisen perustaitojen lisäksi ongelmanratkaisutaitoa. Bereiter ja Scardamalia (1993, 157) puhuvat jopa asteittain syvenevästä eli progressiivisesta ongelmanratkaisutaidosta. Tällä he tarkoittavat sitä, että uuden taidon oppiminen vaatii aluksi ponnisteluja, mutta hiljalleen ihminen oppii tiettyjä rutiineita, ja näin ajattelun ja toiminnan kapasiteettia jää yhä monimutkaisempien ongelmien ratkaisemiseen. Progressiivinen ongelmanratkaisutaito on siis jatkuva oppimisprosessi.

Ongelmanratkaisutaitoihin liittyy myös keskeisesti jatkuva reflektiivinen ajattelu. Higgins ym. (1992, 49) toteavat, että reflektio osana ongelmanratkaisutaitoa auttaa oppilasta siirtämään koulussa opitut tiedot ja taidot luokkahuoneen ulkopuolelle. Ensi alkuun tietoja ja taitoja ei tarvitse siirtää edes luokkahuoneen ulkopuolelle. Palautekeskustelussa riittää, että tiedot ja taidot siirtyvät ryhmän pohdinnasta yksilön tekstiin. Vygotskyn (1978, 84–91) mukaan tiedon rakentaminen ja merkityksellistäminen lähtevät ensin sosiaalisesta prosessista ja muuttuvat sitten yksilölliseksi. Oppilas tarvitsee ensin ryhmän tai taitavan yksilön tukea, minkä jälkeen hän voi suoriutua tehtävästä itsenäisesti. Sahlberg ja Leppilampi (1994, 30–31) puolestaan mieltävät reflektion sosiaalisena pohdintana, mutta väittävät, että tällainen älyllinen toiminta ei ole kovin tavallista koulussa. Palautekeskustelu antaa parhaimmillaan mahdollisuudet ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseen ja samalla kaivatun älyllisen toiminnan harjoittamiseen.

Pienryhmäkeskustelussa jokainen voi osallistua tiedon prosessointiin. Keskusteleminen on keino rakentaa yhteistä tietoa ryhmänä. Ryhmällä on koulussa opitut yhteiset arvot ja toimintatavat, ja niiden tunteminen edesauttaa toimintaa yhteisössä. Diskurssintutkimuksen konstruktionistinen näkökulma lähestyy diskurssia nimenomaan yhteisöstä käsin (Luukka 2000, 151). Tämän näkökulman mukaan kielenkäyttö on olennainen osa yhteisön toimintaa, ja yh-

teisön jäsenet – tässä tapauksessa siis pienryhmä – tietävät, mistä asioista ja millä tavalla on sopivaa keskustella. Koko keskustelutilanteen rakentumiseen ja yhteisön muokkaantumiseen toimivaksi ryhmäksi vaikuttaa mm. se, onko oppilas valmistautunut edeltä käsin keskustelemaan vai odottaako hän valmista tai onko hänen asenteensa myönteinen vai kielteinen. Myös se, millaisen roolin oppilas ottaa vuorovaikutustilanteessa, ohjaa koko ryhmän käyttäytymistä. Ryhmässä on usein joku aloitteellisempi kuin toinen tai joku enemmän kuuntelijan roolissa kuin toinen.

Tutkimusaineistoni ryhmissä muodostuvat nopeasti selvät roolit ja työskentelytavat. Nämä eivät ole kuitenkaan pysyviä, vaan oppilaat vaihtavat roolejaan ja työskentelytapojaan tarpeen mukaan. Brillhartin ja Galanesin (1992, 167–168) mukaan roolit syntyvät yhteistyössä koko ryhmän kanssa ja kehittyvät keskustelun edetessä. Jotta keskustelu etenisi sujuvasti ja tavoitteellisesti, jokaisen ryhmän jäsenen tulisi pyrkiä edistämään sitä. Roolit syntyvät kuitenkin sen mukaan, millainen kukin osanottaja on kommunikaatiokyvyiltään ja millainen tavoite ryhmällä on. Tutkiessaan tyttöjen ja poikien rooleja ryhmäkeskusteluissa Keravuori (1990, 65–67) havaitsi, että tytöt pitävät usein yllä keskustelua ja tuovat uutta aineista mukaan kysymyksiin, kun taas pojat edistävät keskustelua väittein. Tytöt täyttävät tällä tavalla tunnollisesti opettajalta saadun tehtävän. Dale (1994, 345) tuo puolestaan esille oppilaiden opettajamaisen roolin: oppilaat pyrkivät toimimaan opettajan tavoin. Dale käyttää käsitettä lainaääni (*borrowed voice*): opettajan tyyliä jäljittelemällä oppilas voi saavuttaa sosiaalista arvostusta. Palautekeskusteluissa keskustelun tavoitteena ei näyttäisi olevan niinkään sosiaalisen arvostuksen saavuttamisen tarve, koska oppilaat tuntevat toisensa perusteellisesti. Oppilaat vain yksinkertaisesti toistavat opettajajohtoisilla tunneilla opittua mallia: opettaja kysyy, oppilas vastaa.

Oppilaiden ryhmäkeskustelu koostuu sekä kielellisestä käyttäytymisestä että asenteista (Burnett 1994, 68). Kielellinen käyttäytyminen tulee ilmi tiedon prosessoinnista. Asenteet, joita tässä tutkimuksessa ei analysoida erikseen, paljastuvat puolestaan siitä, miten oppilas käyttäytyy ryhmässä: haluaako hän esimerkiksi edistää tai haitata keskustelua? Burnett (1994, 69) toteaa, että jos oppilas ei ole sitoutunut ryhmässä työskentelyyn eikä hänellä ole sen paremmin itseluottamusta, motivaatiota, vastuuta kuin halukkuuttakaan työskentelyyn, keskustelu ei suju. Tällainen oppilas saattaa olla joko kyllästynyt tehtävään, ei pidä oppimismenetelmästä tai ei ole kiinnostunut aiheesta.

Pienryhmäkeskustelussa kenelläkään ei ole auktoriteetin asemaa toisiin nähden. Kukaan oppilas voi avata keskustelun, tulla siihen mukaan halutessaan tai jättäytyä passiivisena syrjään. Se, millaisia puheenvuoroja oppilas käyttää, määrittää hänen diskurssiroolinsa. Leiwon ym. (1987b, 171) mukaan oppilas voi olla kyselijä, myötäilijä, kiistäjä, kannustaja tai tarkentaja. Yhtä hyvin hän voi jättäytyä kuuntelijan rooliin. Näitä rooleja voidaan analysoida siirtotyyppien avulla. Oppilaan diskurssirooleja tarkastellaan ensiksikin suhteessa hänen omaan toimintaansa. Yhtenä oppilaan toiminnan säätelijänä on hänen tapansa mieltää oma roolinsa keskusteluprosessissa. Onko oppilas itse vastuussa toiminnastaan vai odottako hän muiden ohjaavan häntä? (Rauste-von Wright &

von Wright 1994, 123.) Oppilas voi itse päättää, tietoisesti tai tiedostamattaan, millainen rooli hänellä on keskustelussa, mutta lopullinen rooli muodostuu vuorovaikutuksessa itse keskustelutilanteessa. Kun oppilas oppii säätelemään omaa toimintaansa diskurssiroolissa, hän säätelee samalla omaa oppimistaan keskustelutilanteessa. Siksi oppilaan diskurssiroolia on syytä tarkastella kahdesta näkökulmasta: millainen rooli oppilaalla on omassa toiminnassaan ja millaiselta hänen roolinsa näyttää verrattaessa hänen toimintaansa ryhmän muihin jäseniin? Siihen, millaisen roolin oppilas itse valitsee keskusteluun, vaikuttaa osin hänen luonteenpiirteensä. Jotkut ovat luonnostaan aktiivisia, toiset hiljaisia vetäytyjiä. Mutta oppilas voi myös tietoisesti valita roolinsa ja vaihdella roolejaan myös saman keskustelun aikana. Oppilaan itsearvostus vaikuttaa ratkaisevasti siihen, missä määrin hän uskaltaa kokeilla erilaisia rooleja ja toimia oman roolinsa subjektina (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 100).

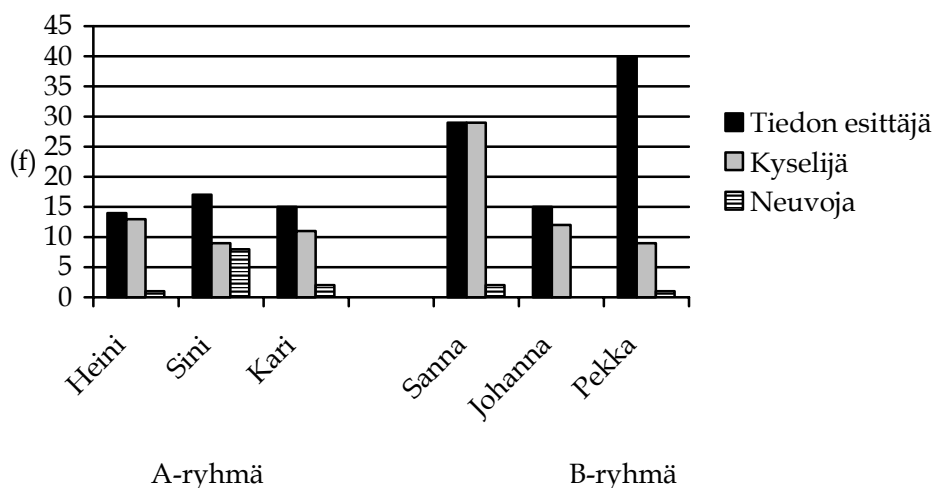
Seuraavassa oppilaiden palautekeskustelun roolien tarkastelussa nimitykset pohjaavat paljolti siirtotyyppeihin. Käytän osin Luukan (1996, 62) määrittelemiä seminaarikeskustelun diskurssityyppejä. Aktiiviseen avaajan rooliin kuuluvat avausten teot molemmissa tutkimuksissa. Luukka yhdistää sidonnaisten avaus- ja tukevien siirtojen esittämiset tukevaan rooliin. Tutkimuksessani sidonnaisia avauksia käyttävällä oppilaalla on tarkentajan rooli ja tukijan rooli sisältää sekä tukevat siirrot että samanmielisyyttä osoittavat kuittaavat siirrot. Minimaa-liset kuittaavat siirrot esittää Luukan tutkimuksessa seurailija. Reaktiiviseen rooliin sisältyvät sekä vastaukset että tilanteita tai toimia kommentoivat puheenvuorot. Luukalla nämä on erotettu reaktiiviseksi ja ohjailevaksi rooliksi. Kiistäjän rooli on vain tässä tutkimuksessa. Kiistäjä käyttää erimielisyyttä ja kyseenalaisuutta osoittavia kiistäviä siirtoja. Tarkastelen rooleja ensisijaisesti teemaa kehittälevissä sykleissä, mutta viittaa paikoin myös koko keskusteluaineistoon.

5.3.1 Avaajan aktiivinen rooli

Oppilas voi olla keskustelussa monella tavalla aktiivinen. Hän voi olla innokas vastaaja, kyselijä, kiistäjä ja jopa tietoinen vetäytyjä. Diskurssin tutkimuksessa aktiivisuudella tarkoitetaan nimenomaan aktiivisuutta avata keskustelu, innokkuutta tuoda uusia teemoja keskusteluun ja halukkuutta rakentaa ja ohjata keskustelua. Käytän kuitenkin aktiivisuutta myös toisessa merkityksessä. Puhun oppilaan tai ryhmän aktiivisimmasta diskurssiroolista. Tämä on sellainen rooli, jossa oppilas tai ryhmä käyttää eniten puheenvuoroja. Oppilas käyttää esimerkiksi eniten avauspuheenvuoroja omassa ryhmässään ja on näin ryhmänsä aktiivisin avaaja. Toinen oppilas saattaa käyttää ryhmässään kaikkein eniten vastaus- ja kommenttipuheenvuoroja ja on näin ryhmänsä aktiivisin reagoija.

Avaaja voi osoittaa aktiivisuuttaan tiedon esittäjänä, kyselijänä ja neuvojana. Kuvioista 16 näkyy, että kaikki oppilaat ovat ensisijaisesti tiedon esittäjiä, kun tarkastellaan heidän omaa toimintaansa keskustelussa. Pekan avauspuheenvuoroissa tietoa esittäviä siirtoja on peräti 80 % (liitetaulukko 7). Sannalla on taas selvästi kaksoisrooli tiedon esittäjänä ja kyselijänä. Lähes samanlaiseen kaksoisrooliin yltää Heini. Kyselijän rooliin kuuluvia puheenvuoroja käyttää vähiten omissa puheenvuoroissaan Pekka. Käskemistä edellyttävään neuvojan

rooliin ei ole halukkuutta, mikä näkyy siinä, että sykli avataan harvoin ohjeiden ja neuvojen antamisilla. Vaikka tasa-arvoisessa keskustelussa ei odoteta toisten ryhmän jäsenten ohjailua (Keravuori 1988, 124), tekstin muokkaamiseen tähtävässä keskustelussa se voisi olla luontevaa.



KUVIO 16 Oppilaiden teemallisten syklien avaussiirtojen diskurssirollit.

Teemallisissa sykleissä tietoa esittäviä avaussiirtoja on kaikkiaan 57,3 % (liitetaulukko 8). Aiemmissa koulututkimuksissa on todettu, että oppilaat avaavat keskustelun suurimmaksi osaksi tietoa antavalla puheenvuorolla. Keravuoren (1988, 122–124) tutkimuksessa kaikista oppilaiden aloitteista 60 % oli informoivia. Leiwon ym. (1987b, 106–107) tutkimuksessa avaussiirtojen ilmauksista 66 % oli tietoa esittäviä. Tietoa esittävän roolin mieluisuus saattaa johtua siitä, että oppilas voi esittää vapaasti tietoa, kuvauksia, selityksiä, mielipiteitä tai arvioita, koska ryhmästä puuttuu auktoriteetti, joka kontrolloisi ja jolla olisi varma tieto siitä, onko esitetty tieto totta. Tiedon arvioiminen jää ryhmässä kunkin oppilaan omaksi tehtäväksi. Omassa tutkimuksessani oppilaat ovat itse olleet kehittämissä kirjoitelmien aiheita ja valinneet aiheekseen sellaisia, joista he ovat kiinnostuneita ja joista he tietävät jotain. Siksi myös innokkuus tuoda esiin omaa tietoa on ilmeinen. Esimerkissä 1K3 38–43 Pekka tarjoaa Johannalle uutta näkökulmaa tv-väkivaltakeskusteluun (38). Ehdotusta Johanna pitää hyvänä (43) ja käyttää sen ajatusta omassa tekstissään myöhemmin.

1K3

toteaa	38	Pekka: mä tiän semmonen, voisit ehkä mainita et se telkkari ei sinäänsä tee sitä väkivaltaa mutta ehkä se, antaa virikkeitä ja laukasee 5[silleen]5
kuittaa	39	Johanna: 5[nii nii]5 totta
sid. av.	40	Pekka: niinku se ehkä antaa sitä mahdollisuus
kommentoi	41	Johanna: mää laitan -- [epäselvä]
kuittaa	42	Sanna: aha [naurua]
kuittaa	43	Johanna: tuo oli hyvä, joo, totta

Koulukielen tutkimuksissa on havaittu, että oppilaat esittävät toisilleen tieto- ja tiedustelukysymyksiä saadakseen lisätietoa ja viedäkseen keskustelua eteen-

päin (Gere & Stevens 1985, 95; Leiwo ym. 1987b, 179; Keravuori 1988, 58; Harris 1992, 375). Keravuoren (1988, 138) tutkimus paljasti, että pienryhmässä oppilaiden kysymykset kohdistuvat määrääalueisiin: käsitteiden ja outojen ilmiöiden selvittämiseen, yksittäisten tosioiden ja mielipiteiden kysymiseen, syy- ja seuraussuhteiden sekä ehdotusten etsimiseen. Tutkimuksessani oppilaat kyselevät selityksiä, neuvoja tai ohjeita, tietoa, mielipiteitä tai arviota. Tässäkin tutkimuksessa oppilaat siis hakevat lisätietoa kysymällä ja pyrkivät samalla viemään keskustelua eteenpäin, mutta tärkeimpänä tavoitteena heillä on tiedon kartuttaminen ja hyödyntäminen omaa työtään varten. Palautekeskustelussa oppilaita ei kiinnosta niinkään kieliopilliset seikat kuin asiasisältö. Oppilaat kohdistavat kysymyksensä vain aivan satunnaisesti kielen pintatason seikkoihin; pääasiassa he tiedustelevat tekstin sisältöön, ideoihin ja merkityksiin liittyviä asioita. Pintatason ongelmissa mietityttä mm. yhteen ja erilleen kirjoittaminen: *Kirjotetaanko säästökohteet yhteen.*

Tutkimassani aineistossa avaavia kysymyssiirtoja on teemallisissa sykleissä 36,6 % (liitetaulukko 8). Samanlaiseen tulokseen päätyi myös Keravuori (1988, 124) tutkimuksessaan. Sinä kysymysten osuus oli 37 %. Leiwon ym. (1987b 106–107) tutkimuksessa avaussiirroista oli sitä vastoin kysyviä ilmauksia vain 13 %. Kysyminen on tuttua luokkakeskustelussa, mutta kysyjän rooli on yleensä opettajalla. Opettajan auktoriteetin puuttuminen vapauttaa oppilaat kysyjän rooliin. Oppilaat tekevät kuitenkin erilaisia kysymyksiä kuin opettaja. Siinä, missä opettaja kysyy tietoa, johon hänellä itsellään on oikea vastaus, oppilaat tekevät aitoja kysymyksiä, joihin ei tiedetä vastausta tai joihin kehitellään yhdessä päättelöllä vastaus. Aidot kysymykset lisäävät keskustelun mielekkyyttä. Pienryhmäkeskustelussa kysymysten tavoite on herätellä ajatuksia, udella tekstin tekijän ratkaisuja tai saada tietoa itselleen.

Oppilaat kohdistavat kysymyksensä joko kirjoittajalle, jollekin ryhmän jäsenelle tai koko ryhmälle. Keravuori (1988, 132) käyttää nimitystä puhutteleva kysymys puheenvuorosta, jossa kysyjä nimeää vastaajan eksplisiittisesti ja samalla säätelee diskurssin kulkua. Palautekeskustelussa vastaajan nimeltä mainitseminen on erittäin harvinaista. Eksplisiittistä nimeämistä ei tarvita, koska oppilaat osoittavat persoonamuotoisella puhuttelulla, kenelle puheenvuoro on suunnattu. Puheenvuoroa voidaan lisäksi vahvistaa katseen tai eleiden avulla. Seuraavassa puhutteleva kysymys suunnataan tekstin kirjoittajalle: *Siis aattelit sää niinku, vaan keskittyä siihen väkivaltahommaan niinku enimmäkseen tai mut, onks sun mielestä, ni eläinkokeet eläinräkkäystä.* Molemmat kysymykset ovat aitoja kysymyksiä, koska oppilas kysyy asiaa, jota hän ei tiedä. Hän suuntaa kysymyksensä tekstin tekijälle, koska olettaa tällä olevan erityistä tietoa tai mielipide asiasta. Tällainen on myös esimerkki 2K3 214–215, jota edeltävässä puheenvuorossa Pekka on antanut rajun esimerkin eläinkokeista. Sanna jatkaa samaa aihetta ja osoittaa tarkentavan kysymyksensä Pekalle (214), koska olettaa hänellä olevan vielä lisätietoa aiheesta.

2K3

kysyy

214 Sanna: 49[nii]49 mut onks se sit Suomessa silleen et, tai siis tiukempi se, sään-, säännöt 50[mitä muualla]50

vastaa

215 Pekka: 50[on niitähän]50 tehään ulkomailla ni, kuka niistä välittää,

Suomessa ne vaati aika hyvät, luvat sun muut ei niitä saa silleen ihan miten
51[tahasa]51 ite alkaa, avaa tätä kissaa

--

Kirjoittajalle suoraan kohdistetun kysymyksen haittana on, että se voi jättää muut keskustelijat välinpitämättömiksi tai myötäilijän ja kannustajan asemaan. Keskustelusta saattaa näin jäädä puuttumaan koko ryhmän anti. Tilannetta voi verrata opettajajohtoisien tunti vuorovaikutusta rajoittavaan tilanteeseen, jossa opettaja aloittaa kysymyksensä nimeämällä vastaajan edeltäjänsä. Muu luokka jää automaattisesti kyselyn ulkopuolelle. Pienryhmäkeskustelussa oppilas voi osoittaa kysymyksensä myös koko ryhmälle: *No onks nyt ollu mittää [pedofiliasta], siis jossain uutisissa tai jossain*. Tällainen kysymys antaa mahdollisuuden jokaiselle ryhmän jäsenelle vastata ja voi näin herättää koko ryhmän halun keskustella. Esimerkissä 2K3 326–330 Sanna tuo esiin uuden näkökulman eläin-kooteemaan ja esittää kysymyksen, johon kuka tahansa voi vastata.

2K3

kysyy	326	Sanna: miks meikkiejä ei voi testata ihmiseen
vastaa	327	Johanna: no koska jos, jos siinä on jotain sellasia aineita ni
tukee	328	Pekka: joku sellanen ihme jota ei ollenkaa huomattu
kuittaa	329	Joanna: nii
kommentoi	330	Pekka: mää siis--

Kysyttäessä ja esitettäessä tietoa voi aloitteen tekijänä olla siis joko kirjoittaja itse tai ryhmän jäsen. Kirjoittaja voi tiedustella esimerkiksi itselleen hieman epävarmaa asiaa: *No entä tää tätä mä mietin niinku että, elokuvista ja lastenohjelmista erilaisiin ajankohtais- ja uutisohjelmiin ni onks se ohjelmia niinku oikee sana tai toisessa esimerkissä 1K2 144–145:*

1K2

kysyy	144	Sini: mitenkähän mää laitan sen
vastaa	145	Heini: oota se 46[pois kokonaan]46

--

Keskustelun osallistujien aktiivisuuteen saattaa vaikuttaa se, suunnataanko kysymys vain kirjoittajalle itselleen vai koko ryhmälle. Vaikuttaako sitten kysymyksen kohdistaminen yleisesti ryhmälle tai suoraan tekstin tekijälle siihen, lähteekö kirjoittaja muokkaamaan herkemmin tekstiään vai säilyttääkö ennallaan? Tutkimuksestani näkyy, että kun kirjoittaja saa useammalta ryhmän jäseneltä ehdotuksia ja ideoita keskusteltavasta aiheesta ja niitä kehitellään yhdessä, hän muokkaa näiden perusteella tekstiään (ks. tarkemmin luku 6). Muokkauksen kannalta on tärkeintä siis vastauksen sisältö, ei se, onko kysymyksellä herätelty kirjoittajaa itseään vai koko ryhmää. Higgins ym. (1992, 74) tutkimuksessa käy myös ilmi, että nimenomaan kirjoittajien yhdessä konstruoimat ajatukset näkyvät teksteissä, vieläpä hyvin keskeisissä kohdissa.

Neuvon ja ohjeen antamisessa tarjotaan usein uutta vaihtoehtoa tai esitetään oma kanta asiaan. Avauspuheenvuorossa on harvinaista antaa suora ohje toiselle oppilaalle; neuvojan rooli ei ole kovin haluttu. Keravuoren (1988, 124) tutkimuksessa ohjaavia aloitteita oli 3 %. Nämä olivat yleensä menettelyohjeita.

Tässä tutkimuksessa neuvoja ja ohjeita (6,2 %) annetaan useimmin tekstin pintarakenteen korjaamiseksi tai tekstin sisällön muokkaamiseksi (liitetaulukko 8). Suoria neuvoja annetaan jonkin verran erityisesti A-ryhmässä. Esimerkkisykleissä 1K2 16–18 ja 19–20 on kyse Karin tekstin muokkaamisesta. Sini aloittaa molemmat syklit suoralla korjausehdotuksella. Suora käsky koetaan hieman ikäväksi, koska heti ensimmäisten neuvojen jälkeen Heini koettaa keventää tunnelmaa huumorilla (17), ja samaa linjaa jatkaa Kari seuraavassa syklissä (19).

1K2

kehottaa	16	Sini: heti nyt tähän alkuun pari tämmöstä et siihen ensimmäisen lauseen jälkeen kysymysmerkki, se on kysymys\ sitten möykkyjä äänpiteet [nauraa]
kommentoi	17	Heini: [naurahdus] kauheeta pilkun 5[viilaamista]5
kuittaa	18	Sini: 5[nii just joo]5
kehottaa	18	Sini: ja sit kysymysmerkki vielä siihe
kommentoi	19	Kari: se on ollu tulostimessa -- [epäselvä]
kuittaa	20	Heini: yhym, tietenki, eihän se koskaan niinku, joo

Luokkakeskustelussa oppilas ei ole oppinut käskemään tai kehottamaan. Oppilaalla ei ole myöskään samaa statusta kuin opettajalla, ja oppilastoverin neuvot voivat hyvinkin närkästyttää kirjoittajaa. Aineistostanikin voi nähdä, ettei ohjaaminen ole aina aivan ongelmaton. Monissa tutkimuksissa on havaittu, että ohjaaminen voi ehkäistä yhteistyötä (Burnett 1994, 75). Toisaalta yhteistyön onnistumiseen vaikuttaa se, millaista ohjaamista oppilaat harrastavat. Gere & Stevens (1985, 98) toteavat, että oppilaat ovat joskus hyvin kohteliaita ja tuottavia ohjatessaan. Toisinaan he taas antavat liiankin kovaa palautetta, jopa loukkaavaa. Tutkimuksessani oppilaat näyttävät olevan varovaisia ottamaan aktiivisesti neuvovan roolin, vaikka kyseessä on palautekeskustelu. Ohjeet ja neuvot kätkeytyvät usein kysymyksiin: *Eiks tää tavaran haltuunotosta maksamatta, niin vois muuttaa enemmän samanlaiseks ku tää ajoneuvon luvattomasta käyttöönnotosta tai toteamuksiin: Se ois parempi jos se ois niinku et vanhemmilla ei riittäisi mahdollisuuksia elättää vammaista.* Oppilaat muotoilevat ohjeet ja neuvot usein ehdolliseen muotoon, jolloin tekstin tekijän on helpompi noudattaa tai jättää noudattamatta neuvoa, toisin kuin suorassa kehotuksessa. Keskustelussa on runsaasti myös sellaisia avauspuheenvuoroja, jotka ovat muodoltaan toteamuksia tai kysymyksiä, mutta funktioltaan ohjeita tai neuvoja. Esimerkissä 2K2 292–294 näkyy havainnollisesti, miten Kari aloittaa virheen korjaamiseen tähtäävän syklin. Hän ei kehoita Siniä suoraan korjaamaan ilmauksessa olevaa viittausvirhettä, vaan hän avaa syklin nostamalla esiin virheellisen ilmauksen (292). Sini ymmärtää kuitenkin sen korjausehdotukseksi ja tukee Karin puheenvuoronsa lopussa esittämää väitettä täsmennyksellä (293). Karin kiistävä puheenvuoro osoittaa, että Sini ei kykene havaitsemaan virhettä. Seuraa tiukka väittely aiheesta, mikä päättyy lopulta siihen, että Karin luovuttaa. Virheellinen muoto jää lopulliseen tuotokseen. Olisiko suora kehoitus korjata virheellinen viittaus tuottanut toisen tuloksen?

2K2

toteaa

292 Kari: mutta entäpä, eikä ku ei, *monissa Aasian, maissa on käynnissä piraattilääkkeiden massatuotanto, joita löytyy kyllä jo Suomestakin, siis eihän niitä massatuo-*, 65[*tuotantoja löydy*]65

tukee

293 Sini: 65[*ei vaan niitä lääkkeitä*]65

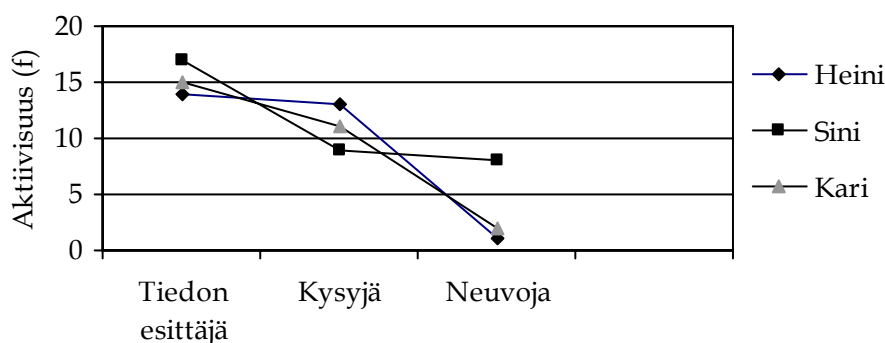
kiistää

294 Kari: no ei, mut siis tästä saa sellasen kuvan et niitä *massatuotantoja löytyy Suomesta*

--

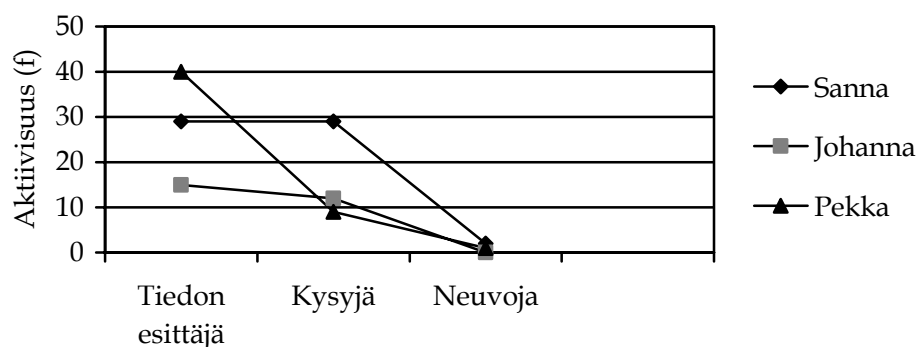
Keskustelua rakentavissa, ei-teemallisissa sykleissä oppilaat ottavat kyselijän rooliin. Ainoastaan Sini säilyttää edelleenkin näkyvämpänä tiedon esittäjän roolin (liitetaulukko 9). Sinin toteavat avauspuheenvuorot liittyvät usein hänen oman toimintansa kommentoimiseen: *Mä yritän koota itteni etten mä rupee hekotaa näille kuppi nureille ja tshihihih tai sit tää viimene kappale multon vielä ihan keske. Ei-teemallisista sykleistä suurin osa on ohjaavia syklejä. Oppilaat ohjaavat luontevasti keskustelua kysymyksiin *sitte, no niin otetaaks me sun tai jos tota, no eiköhän tää ollu tässä.* Mutta oppilaat hakevat ei-teemallisissa sykleissä myös tietoa kysymyksiin *monta riviä sulla on tai no kuinka, pitkälle te aiotte tehdä.**

Diskurssirooli voi näyttää erilaiselta, kun oppilaan omaa toimintaa verrataan ryhmän muiden jäsenten toimintaan. Yksi oppilas esittää ryhmässään eniten kysymyksiä, toinen antaa neuvoja ja kolmas puolestaan esittää toteamuksia. Vertaamalla kunkin oppilaan avausiirtoja ryhmän toisten jäsenten avausiirtoihin saadaan selville, millainen avajaan rooli oppilaalle muodostuu keskustelutilanteessa. Kuviossa 17 näkyvät ryhmän A oppilaiden avausiirtojen diskurssiroolit. Tiedon esittäjän roolissa oppilaat ovat hyvin tasaväkisiä. Kaikilla on ryhmänsä toteavista siirroista yli 30 %, mutta Sini avaa useimmin ryhmässään keskustelun esittämällä tietoa (37 %) (liitetaulukko 10). Hänellä on myös neuvon rooli. A-ryhmän aktiivisena kyselijänä toimii Heini. Kari jää ryhmässään vetäytyjän rooliin. Hänellä ei ole avajaan yhtään aktiivisinta roolia. Kun tarkastellaan oppilaiden rooleja keskustelua strukturoivissa sykleissä, oppilaat toimivat täysin samalla tavalla (liitetaulukko 11). A-ryhmän oppilaiden keskustelun avajaan roolit säilyvät siis samanlaisina huolimatta siitä, puhutaanko asiasta vai ohjataanko keskustelua.



KUVIO 17 A-ryhmän oppilaiden avausiirtojen diskurssiroolit keskustelussa.

B-ryhmän aktiivisimman tiedon esittäjän rooli muodostuu keskustelutilanteessa Pekalle (kuvio 18). Hän esittää lähes puolet ryhmänsä toteavista puheenvuoroista (liitetaulukko 10). Kysyjän ja neuvojan roolit muodostuvat Sannalle. Teemasta keskusteltaessa Johannalla ei ole yhtään aktiivisinta roolia, eikä hän käytä ainoatakaan avauspuheenvuoroa neuvoakseen toista. Hänellä on ryhmästään myös vähiten avauspuheenvuoroja, alle 20 %. Hän on samoin kuin Kari vetäytyjän roolissa. Johannan tilanne muuttuu kuitenkin olennaisesti ei-teemallisten syklien kohdalla. Tällöin Johanna aktivoituu. Hänestä tulee aktiivisin kyselijä ja neuvoja mutta myös yhtä aktiivinen tiedon esittäjä kuin Pekka. Johanna kehottaa ryhmässään toimimaan, hän vie keskustelutilannetta eteenpäin kysymyksiin ja kommentoi keskustelun ulkopuolisia tilanteita. Hän käyttää kaikkiaan puolet kaikista ryhmänsä ei-teemallisista avaussiirroista (liitetaulukko 11).



KUVIO 18 B-ryhmän oppilaiden avaussiirtojen diskurssirollit keskustelussa.

Osalla oppilaista avaajan diskurssirooli säilyy samana, verrataanpa roolia heidän omaan toimintaansa tai toimintaan vuorovaikutuksessa. Sini ja Pekka säilyttävät tiedon avaajan roolinsa molemmissa tilanteissa. Sanna säilyttää tiedon esittäjän roolinsa, mutta aktivoituu neuvonantajana keskustelutilanteessa. Heinin rooli muuttuu keskustelutilanteessa aktiiviseksi kyselijäksi. Karilla ja Johannalla on omassa toiminnassaan eniten tietoa esittäviä puheenvuoroja. Keskustelutilanteessa molemmat vieroksuivat aloitteellisuutta. Heillä ei ole yhtään aktiivisinta roolia.

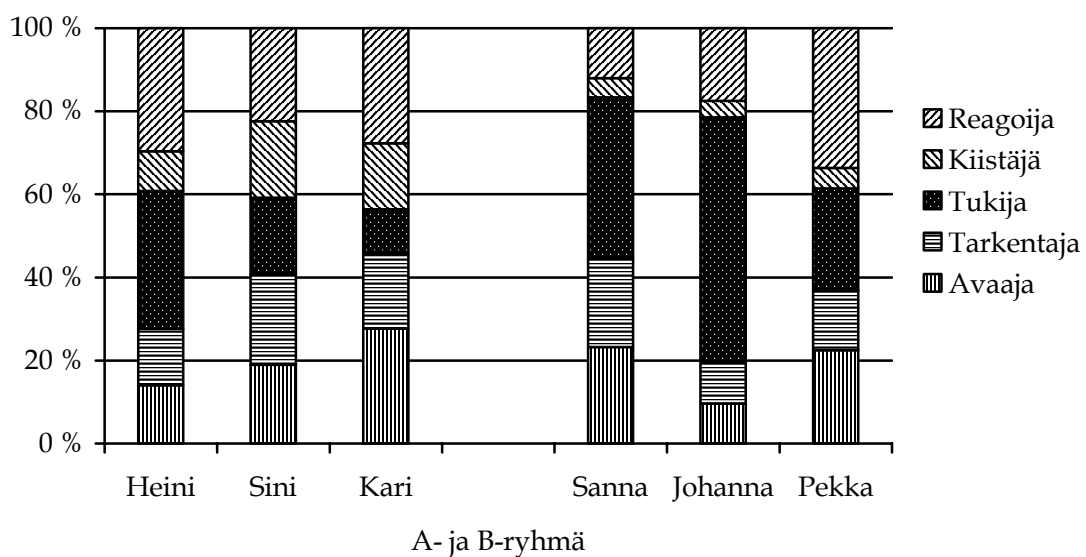
Avaussiirojen tarkastelu ryhmittäin osoittaa odotetusti, että koska kaikilla oppilailla on eniten tietoa esittäviä puheenvuoroja, myös molemmissa ryhmissä yli puolet teemallisten syklien avauspuheenvuoroista on tietoa esittäviä (liitetaulukko 8). Ryhmien välinen vertailu osoittaa, että B-ryhmä on aktiivisin sekä tiedon esittäjän että kyselijän roolissa. Yli 60 % toteavista ja kysyvistä avaussiirroista tekee B-ryhmä (liitetaulukko 12). A-ryhmä terästyy puolestaan neuvonantajana. Teeman ulkopuolisessa keskustelussa ryhmien roolit muuttuvat. Ei-teemallisissa keskusteluissa molemmissa ryhmissä on eniten kyselijän rooliin kuuluvia puheenvuoroja, ja ryhmiä keskenään verrattaessa A-ryhmä ottaa aktiivisimman roolin kaikissa avauksen rooleissa (liitetaulukot 9 ja 13). B-ryhmä on siis aktiivisempi avaamaan teemaa kehittävän keskustelun tietoa esittämällä

ja kysymällä, A-ryhmä neuvomalla ja ohjaamalla. Kun taas on kyse keskustelun ohjaamisesta, irrallisten aiheiden käsittelemisestä tai vaikkapa pelleilemisestä, A-ryhmä on aloitteellinen kaikissa avauksen teoissa.

5.3.2 Keskustelua kehittävät diskurssirollit

Palauttekeskustelun avaajan roolin tarkasteleminen irrallisena antaa mahdollisuuden analysoida oppilaiden rooleja tiedon esittäjänä, kyselijänä ja neuvojana. Seuraavassa avaajan rooli on yksi muista keskustelussa käytettävistä rooleista. Avauspuheenvuorot ovat erittäin tärkeitä uusien ideoiden ja uuden sisällön esiin nostamisessa, mutta avausta seuraavat siirrot ovat yhtäläillä tärkeässä tehtävässä avausten teemoja eteenpäin vievinä puheenvuoroina (Leiwo ym. 1987b, 184). Kaikkia siirtotyyppisiä analysoimalla saadaan selville, millä tavalla kukin oppilas osallistuu keskusteluun eli millainen diskurssirooli hänellä on koko teemallisessa keskustelussa.

Teemallisessa keskustelussa Karilla on omilla puheenvuoroissaan eniten avaajan rooliin kuuluvia siirtoja. Yhtä vahvana hän on reagoijan roolissa vastatesaansa kysymyksiin ja pyrkiessään kommentoimaan tilanteita. Tukeminen ei kuulu aktiivisesti Kariin, mutta kiistämispuheenvuoroja hän esittää mielellään (liitetaulukko 14). Hän käyttää paikoin keskustelua ehkäiseviä puheenvuoroja, pyrkii latistamaan tai jopa masentamaan toisen oppilaan *oot sä joskus ajatellu tai niin tässä on, pari tällasta, tavallaan asiavirhettä tai siis sellasta jotka kuulostaa tyhmältä*. Vaikka Leiwon ym. (1987b, 184) mukaan kiistäminen samoin kuin tukeminen ovat luontevia keskustelumuotoja auktoriteetittomassa ryhmäkeskustelussa, Karin kohdalla sopivuuden raja ylittyy usein. Kuvioon 19 on koottu kaikkien oppilaiden siirtotyyppistä muodostetut diskurssirollit kunkin omaan toimintaan verrattuna.



KUVIO 19 Oppilaiden diskurssirollit teemaa kehittävässä syleissä.

Heini käyttää tukijan rooliin kuuluvia puheenvuoroja eniten, Sini puolestaan reagoijan rooliin kuuluvia siirtoja. Erityyppiset puheenvuorot jakaantuvat kaikkein tasaisimmin Sinin keskustelussa. Hän kykenee käyttämään hyväkseen erilaisia rooleja monipuolisesti vaihdellen (liitetaulukko 14). Heinillä roolien erot ovat jyrkemmät. Hänen puheenvuoroistaan tukevia ja samanmielisyyttä osoittavia on yli kolmannes. Hänen tukijan rooliinsa kuuluu runsas toisten puheenvuorojen vahvistaminen. Myös reagoijan roolissa Heinillä on enemmistö (66 %) kommentoivia puheenvuoroja (liitetaulukko 15). Heinin vahvuudet tulevat esiin pikemminkin keskustelun myötäilijänä kuin varsinaisena teeman kuljettajana.

A-ryhmässä oppilaat käyttävät kaikkein eniten reagoijan rooliin liittyviä puheenvuoroja, lähes 30 % (liitetaulukko 16). Ryhmän palautekeskustelusta näkyikin, että kun keskustelu on avattu, oppilaat osallistuvat mielellään siihen. Aktiivisimmin he joko vievät teemaa eteenpäin vastauksissaan tai osoittavat samanmielisyyttä ja kannustavat näin puheenvuoron esittäjää.

B-ryhmässä kenelläkään oppilaista ei ole omissa puheenvuoroissaan eniten siirtoja avaajan roolissa. Muut roolit nousevat esiin. Sanna ja Johanna käyttävät eniten tukijan rooliin kuuluvia täsmentäviä ja täydentäviä sekä samanmielisyyttä osoittavia puheenvuoroja. Johannalla on tukijan rooliin kuuluvista puheenvuoroista eniten nimenomaan kiitauksia, joiden osuus on 78,2 % (liitetaulukko 15). Johannan tapana onkin osoittaa kuuntelevansa toisen puheenvuoroa antamalla minimipalautetta, kuten Heinin B-ryhmässä. Sannan tavassa keskustella nousee esiin toiseksi vahvimpana avaajan rooli, mikä vain vahvistuu vuorovaikutuksessa. Pekalla on ensisijaisena reagoijan rooli. Hänen puheenvuoroistaan on lähes 30 % vastauksia ja kommentteja. Edellä on käynyt jo ilmi, että Pekka tietää paljon keskusteltavista asioista ja haluaa myös tuoda tietonsa ja mielipiteensä esiin. Hänen reagoivan rooliinsa puheenvuoroista vastausten osuus nouseekin suureksi (noin 70 %) (liitetaulukko 15). Keravuoren (1988, 184) mukaan mielipidevastaukset ovat spontaaneinta puhetta, jossa puhujalla on mahdollisuus kielentää omaa ajatusprosessiaan. Pekalla on tapana myös ketjuttaa vastauspuheenvuoronsa monologityyppisiksi yksinpuheluiksi. Toisin kuin opettajajohtoisessa tilanteessa toiset oppilaat kuitenkin kiittailevat Pekan ajatuksia koko puheenvuoron ajan. Kiittailusta huolimatta Pekka saa otetuksi keskustelutilanteesta tilaa itselleen ja saa toiset lähinnä kuuntelijan rooliin. Tästä on esimerkki edellä luokitusjärjestelmän vastaussiirron esittelyn yhteydessä. Samalla tavalla Pekka käyttäytyy usein myös toteavien avauspuheenvuorojen kohdalla.

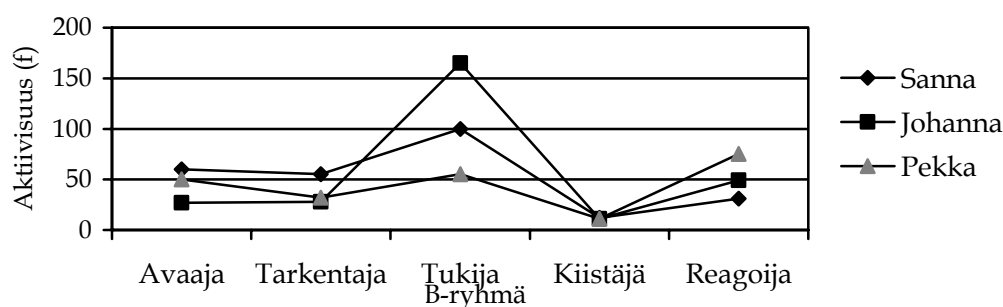
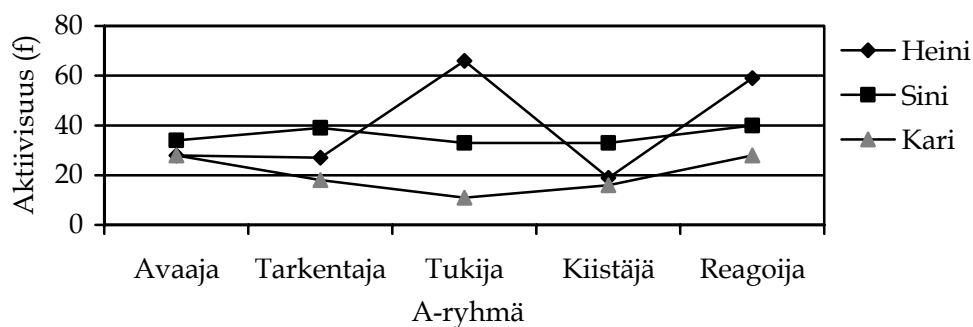
B-ryhmässä oppilaat käyttävät ryhmänä eniten tukevaan rooliin kuuluvia puheenvuoroja (liitetaulukko 16). Tukevien puheenvuorojen myönteinen sisältö ja kannustuspyrkimys näkyvätkin ryhmän palautekeskustelussa.

Vuorovaikutustilanteessa osa oppilaista säilyttää omassa toiminnassaan tyypillisimmät roolinsa, toisilla diskurssi-roolit muuttuvat, kuten näkyi jo avausrooleja tarkasteltaessa. Pekka, Heini ja Johanna säilyttivät itselleen tyypilliset aktiiviset roolinsa myös palautekeskustelussa. Pekka käyttää reagoijana ryhmänsä puheenvuoroista lähes puolet (liitetaulukko 17). Heini ja Johanna käyt-

tävät tukijan roolissa ryhmissään eniten sekä tukevia että kuittaavia siirtoja myös vuorovaikutustilanteessa (kuvio 20). Heidän toimintansa on toisia oppilaita kannustavaa ja puhumaan rohkaisevaa. Johanna toteaa toisen oppilaan mielipiteestä: *Ei oo siistiä, – – tommonen ois hyvä idea* tai toisessa kohdassa: *Ja siksi muutenki silleen, onhan se tosi tärkeitä*. Heini puolestaan tukee syklin yli Sinin vastausta esimerkissä 2K2 259–265.

2K2

kysyy	259	Kari: mitä tarkoittaa <i>aristokraattinen</i>
sid. av.	260	Sini: eksä tiää
vastaa	261	Kari: eh
vastaa	262	Sini: no mut siis tämmönen oikein niinku, hieno ja, tämmönen niinku upea, mikä ei niinku, kuulosta ollenkaa siltä et
kysyy	263	Kari: eiks 59[sen vois kirjottaa ihan]59 tollasella, tolleen niinku ihan, selkeesti
tukee	264	Heini: 59[rahvaanomaiselta]59
vastaa	265	Sini: eiku minä olin nimenomaan halunnu laitta sen noin siis niinku, 60[vähän sarkastisia huomautuksia]60



KUVIO 20 Keskustelusta paljastuvat diskurssiroolit A- ja B-ryhmän teemallisissa sykleissä.

Sannan tukijan ja Sinin reagoijan aktiivisimmat roolit eivät säily ensisijaisina rooleina, kun heidän keskusteluaan tarkastellaan vuorovaikutuksen näkökulmasta. Kummallekin muodostuu ryhmässään useampi aktiivinen rooli: avaajan, tarkentajan ja kiistäjän rooli. Avaajan rooli on merkittävä. Häkkinen ja Arvaja (1999, 215) ovat todenneet, että ryhmässä oppimisen kannalta on tärkeää esittää

sellaisia kysymyksiä, jotka nostavat esiin tarpeellista tietoa. Sellaiset oppilaat, jotka osaavat esittää hyviä kysymyksiä ja saavat niihin vastauksia, hyötyvät työskentelystä eniten. Sanna on hyvä esimerkki tällaisesta aktiivisesta, ennakkoon valmistautuneesta ja myönteisellä asenteella varustautuneesta keskusteluun osallistujasta. Hän käyttää keskustelussa kahta strategiaa, joilla hän pyrkii saamaan esille ryhmän yhteisen tiedon: toisaalta hän kysyy suoria kysymyksiä, toisaalta esittää mielipiteitä tai tosiasioita. Omissa avauspuheenvuoroissaan Sannalla onkin yhtä paljon toteavia ja kysyviä puheenvuoroja (liitetaulukko 7). Hän on innokas sekä silloin, kun käsitellään toisten tekstejä, että silloin, kun hänen omat tekstinsä ovat keskustelun pohjana. Uusia aiheita ja näkökulmia tuottavat kysymykset osoittavat, että Sanna tietää usein kyseenä olevasta asiasta, mutta olettaa, että aiheen valinneella kirjoittajalla on asiasta vielä enemmän tietoa kuin hänellä. Hän ottaa huomioon tekstin kirjoittajan valitessaan keskusteluteemat. Hän kyselee: *Siis aattelit sää niinku, vaan keskittyä siihen väkivaltaan niinku enimmäkseen tai mitä eläimiä niissä [koe-eläintesteissä] yleensä käytetään, tai hän tiedustelee toisen oppilaan jatkotoimista: Mitä sä aioit tässä vielä käsitellä, vai, onks tää menossa loppua kohti.* Sannan tavoitteena näyttää olevan halu auttaa toista oppilasta ajattelemaan asioita useammalta kannalta. Kun on kyse hänen omasta tekstistään, hän kysyy toisilta tietoa tai ohjeita: *Tiiätteks te muita siis tä-, tä-, siis pedofilin toimenkuvahommia kuin että, just tää hyöäkskäyttö ja pornovideot mitä muut ja jatkanko mä tästä vai, mitä mää teen.* Omalla kohdallaan hän selvästikin haluaa muilta uutta tietoa aiheestaan. Sanna käyttää avaajan rooliaan myönteisen opettajamaisesti (Dale 1994, 345).

Edellä kävi jo ilmi, että vuorovaikutustilanteessa Sanna avaa syklin useimmin kyselijänä ja Sini tiedon esittäjänä ja neuvojana (liitetaulukko 10). Kyselijän roolista on kyse myös usein tarkentavassa roolissa. Sannan ja Sinin keskustelutapaan kuuluu tarkistus- ja jatkokysymysten tekeminen (1K3 66–71). He käyttäytyvät tältä osin toisin kuin aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet. Keravuoren (1988, 138) tutkimuksessa kävi esimerkiksi ilmi, että oppilaat eivät kysy toisiltaan tarkistuskysymyksiä, koska oppilas pystyy harvoin tarkistamaan toisen tietojen oikeutta.

1K3

kehottaa	66 Pekka: kirjota et semmonen ois hyvä niinku Usassa taitaa kohta tulla pakolliseksi semmonen et telkkari sammuu jos lapset kattoo liian väkivaltaisia ohjelmia, jo
sid. av.	67 Joanna: ai o, 8[esite]8
sid. av.	68 Sanna: mistä sen voi 8[tietää että se]8 sillo- sillon jos lapset kattoo sitä
vastaa	69 Pekka: niin nii, kato vanhemmat pystyy laittaa sellasen koodin sit-, tai pistetään päälle se homma ni, tota ni ne pystyy tulee, kaikki uusiin telkkareisiin
kuittaa	70 Johanna: 9[ei oo siisti]9 10[ei oo tosi hyvä]10
kuittaa	71 Sanna: 9[vähä hyvä]9

Tarkentavaan rooliin kuuluu myös oman puheenvuoron jatkaminen keskeytyksen jälkeen. Sanna ja Sini osaavat pitää huolta siitä, että vaikka heidän puheenvuoronsa keskeytetäänkin, he kykenevät jatkamaan puheenvuoroaan keskeytyksen jälkeen (2K3 66–71).

2K3

toteaa	66 Sanna: totta, ni sillon ku me oltiin pieniä niin oli joku
kuittaa	67 Johanna: ni, ni
sid. av.	68 Sanna: mitä 14[minäkin katoin]14
kiistää	69 Johanna: 14[--]14 tai siis ei ei sillon 15[ollu mittää]15
sid. av.	70 Sanna: 15[<i>Tao Tao</i>]15
tukee	71 Johanna: niin ku joku <i>Tao</i> , voe että ne oli ihania

Yhtenä aktiivisena roolina Sinillä on kiistäjän rooli. Sinin käyttäytymisessä on havaittavissa jonkin verran samanlaisia piirteitä kuin Karin kiistävässä puheenvuorissa. Molemmilla oppilailla kiistävät puheenvuorot riistäytyvät välillä lähes asiattomuksiin, mutta Sini pyrkii vähentämään kiistämisen kovuutta myös tukevilla puheenvuoroilla (ks. esimerkki 2K2 78–108, s. 148–149).

Kari jää vuorovaikutustilanteessa ryhmässään vetäytyjän rooliin. Vaikka hänellä ei ole yhtään aktiivista roolia ja hän myös puhuu ryhmässään vähiten (liitetaulukko 17), hänen tapansa keskustella vaikuttaa koko ryhmän ilmapiiriin. Edellä Sanna käytti omaa avaajan rooliaan myönteisen opettajamaisesti. Opettajamaisuus voi olla myös ryhmän työskentelyä hankaloittavaa. Dalen (1994, 345) tutkimuksessa oli poikaoppilas, joka käytti opettajan ääntä keskustelua ehkäisevällä tavalla³. Kyseinen oppilas otti autoritaarisen ohjeiden antajan mallin, dominoi keskustelua, loukkasi keskustelijoita ja toimi arvostelijana. Hän tyrehdytti tehokkaasti keskustelun. Aivan yhtä rajusta käyttäytymisestä ei ole kyse seuraavissa esimerkeissä, mutta tiettyjä keskustelun etenemisen kannalta epäsuotavia piirteitä niissä esiintyy. Ensimmäisessä esimerkissä (1K3 49–64) ei tyrehdy niinkään keskustelu mutta kylläkin muokkaamisen halu.

Keskustelu Heinin aborttitekstistä alkaa Sinin kommentilla: *Ihan hyvää mut, jolloin tekstin kirjoittaja voi jo odottaa jotain huomautettavaa. Alun hyväksyvä kommentti ei kuitenkaan riitä korvaamaan sitä seuraavia ilmaisuja alku tökkii, ei oo sujuvaa, hyppii sillai kauheesti aiheesta toiseen ja ei niinku saa silleen kauheen hyvää tolkkua.* Reippaan kritiikin jälkeen seuraa puheenvuoron lopussa hyvin yleinen korjausehdotus: *Vois niinku muokata jotenki* (49). Heini vahvistaa kiittauksin Sinin kommentointia tämän puheenvuoron aikana mutta yrittää lopulta puolustella tapaansa kirjoittaa (53). Heinihän on toiminut juuri niin kuin ensimmäistä versiota kirjoitettaessa usein toimitaan. Hän on pannut mieleen tulevia ajatuksiaan kritiikittömästi tekstiinsä. Sini puolestaan pyrkii lieventämään kovaa palautettaan viitatessaan siihen, että keskustelun tarkoitus on muokata tekstiä (54). Kari ottaa osaa keskusteluun ei-teemallisessa syklissä ainoastaan ilkeilemällä (56). Sini pyrkii jatkamaan keskustelua ja antaa edelleen epämääräistä ohjantaa (61 ja 63).

1K3

kehottaa	49 Sini: no jaa 13[mutta eiks tää oo siis niinku]13 aiheeltaan siis niinku sisällöltään ihan hyvä mut tää alku
kommentoi	50 Heini: 13[no nyt saa puhua]13 tökkii 14[siis]14 niinku et se, ei oo niinku sujuvaa 15[tekstiä]15 tossa alussa, et se niinku hyppii sillain

³ *His vision of teacher talk, however, was a perversion of classroom management (Dale 1994, 345).*

kuittaa	51 Heini: 14[yhym]14, 15[yhym]15, 16[yhym]16 kauheesti 16[aiheesta]16 toiseen 17[et siitä ei niinku saa silleen kauheen hyvää tolkkua]17, et sitä vois
kommentoi	52 Heini: 17[--kun mä luin sen]17 niinku muokata jotenkin
kommentoi	53 Heini: noh, mä kirjoitin sen sillai et mä en ajatellu sitä et 18[mää vain kirjotin]18
sid. av.	54 Sini: 18[niin niin joo mut]18 siis et, niinku, sitä vartenhan me käyvään näitä keskusteluja 19[että]19
kuittaa	55 Heini04: 19[yhym niin niin niin]19 kysyy 56 Kari: 19[oot sä joskus ennen ajatellu]19 kuittaa 57 Heini: yhym kuittaa 58 Sini: heh heheh kuittaa 59 Heini: he he [nauraa]
kehottaa	60 Sini: niin, tota noin niin, 22[tota]22
kommentoi	61 Heini: 22[---]22 [nauraa] alkua vois ainaki muokata jotenki, ku se niinku, siis, siitä ei oikein pääse perille siitä ideasta et mistä tässä nyt on kysymys
kuittaa	62 Sini: yhm
sid. av.	63 Sini: tai no siis sen kyllä ymmärtää et siin on abortista kysymys mut sen niinku, se ei oo selkeetä, eikä sujuvaa
tukee	64 Heini: yhym, mun täytyy et mä teen rungon tästä ja sitte, muuntelen sen vielä niin kun mää nyt saan sen jotenkuten tehtyä, et niinku\ tässä on kyllä pari semmosta pientä, pikku kohtaa

Heini selittää lopuksi aikovansa muunnella tekstiään vielä, mutta kritiikki on ollut niin musertavaa ja kehittämisohjeet niin yleisiä, ettei hän kykene muokkaamaan tekstiään ryhmän antamien ohjeiden mukaan seuraaviin versioihin. Ulkoisestihan keskustelu toimii: oppilaat muokkaavat yhdessä tekstiä. Ronskin huumori kuuluu olennaisesti tämänikäisten oppilaiden kielenkäyttöön ja omalta osaltaan saattaa keventää keskustelun tunnelmaa. Toisaalta se voi toimia kielteisesti hämärtämällä ajatusta ja häiritsemällä keskustelun sujuvuutta. Leiwon ym. (1987b, 166) tutkimus osoittaa, että toistuvat vitsit ja epäasiallisuudet vievät keskustelun usein kokonaan pois teemasta. Yllä oleva esimerkki paljastaa kuitenkin, että ryhmällä on vielä paljon opittavaa tavassa käsitellä tekstiä ja tekstin kirjoittajaa.

Joskus oppilaiden kiinnostus riittää vain vitsinkertojan tai hankalan vastaanpanijan rooliin, joskus taas roolit eivät ota muodostuakseen, koska ei muisteta, mikä keskustelun tavoite on. Oppilailta puuttuu tällöin vastuu ryhmän työskentelystä. Heillä voi olla keskustelussa myös muita kuin ryhmän yhteisiä tavoitteita eli piilotavoitteita (hidden agendas). Kun piilotavoitteet ja ryhmän tavoitteet ovat ristiriidassa, keskustelu kangertele (Brilhart & Galanes 1992, 42). Seuraavassa Karin tekstiä käsittelevässä keskusteluesimerkissä 2K2 78–108 piilotavoitteena toimii Heinin ja Karin keskinäinen kisailu ja sanoilla mittely. Sini puolestaan pitää kiinni ryhmälle annetusta tavoitteesta ja pyrkii selvittämään Karin tekstissä olevan epäselvän ilmauksen. Itse asiassa käynnissä on rinnakkain kaksi keskustelua: Sinin monologi ja Karin ja Heinin dialogi. Esimerkissä vuorottelevat teemalliset ja ei-teemalliset syklit. Ei-teemalliset syklit on sisennetty. Esimerkistä voi poimia Sinin pohdintaketjun (78, 83, 85, 89), joka päättyy virheen havaitsemiseen (93) ja korjausehdotukseen (102 ja 104). Sini ei ole unohtanut ryhmäkeskus-

telun tavoitetta. Hän pyrkii auttamaan Karia ilmauksen selventämisessä huolimatta siitä, että toiset keskittyvät samanaikaisesti vitsailemaan.

2K2

- kysyy** 78 Sini: mut sit tää lause mua jäi kans vähä niinku, siis mitä sä oot nyt hakenu tässä että *monijumalaisiin uskontoihin sillä kaiken turhan uskonnon opetuksen* 20[kyllästynyt]20 omaan kristillisen uskomme, siis
- kommentoi 79 Heini: 20[nauraa]20
mä en saa mitään tolkkua siitä [naurahtaa]
- vastaa 80 Kari: siis sehän lukee ihan selkeesti emmä osaa ton paremmin sitä selittää
- kommentoi 81 Sini: [kysyvä yskäsy]
tukee 82 Heini: ihan selkeä yhym
- toteaa** 83 Sini: ensinnäkin 21[siitä puuttuu tota noin ni siis]21, no
- toteaa 84 Heini: 21[tota niil on vaan putkiaivot]21 22[koht se lyö mua]22
- sid. av.** 85 Sini: 22[eihän tässä oo ollenkaa]22
- kiistää 86 Kari: ei se on tässä puolessa välissä menossa, ni se toinen tippaleipä sillai et sen häntäpää ei tiä missä se etupää on menossa ja ne eksyy
- kuittaa 87 Sini: joo voi olla mut
- kiistää 88 Kari: ja loppujen lopuksi ne muistaa että siinä sattuu oleen 23[---]23
- kiistää 89 Sini: 23[se on varmaan aika monella muullakin]23 jotka tätälukee, ni sillä samalla tavalla sitä kannattas lukee sillai niinku et yheksänkymmentä prosenttia ihmisistä sais selvää siitä elikkä,
- sid. av.** 89 Sini: yhym, siis mitä sinä oot nyt tällä 24[niinku yrittäny sanoo]24
- sid. av. (84) 90 Heini: 24[kohta se humauttaa suaki ni]24
- tukee 91 Kari: jos meillä on kummallaki musta silmä
- tukee 92 Heini: mul on musta käsi jo
- sid. av.** 93 Sini: siis niinku 25[tostahan puuttuu siis]25 tekijä kokonaan siis niin ku\ aah, *sillä kaiken turhan uskonnon*
- tukee 94 Heini: 25[no mulla ei oo muuta]25 \
- tukee 94 Heini: olen
- tukee 95 Kari: *opetuksen kyllästynyt omaan kristilliseen uskomme*
- tukee 96 Sini: no niin no se, parantais sitä jo huomattavasti
- toteaa 97 Kari: niin niin mä kirjoitin se jo itelleni tänne
- kiistää 98 Heini: mut et sä meille sanonu
- kommentoi 99 Sini: ai sä laitoit sen jo sinne no hyvä sitte
- kiistää 100 Kari: mä sanoin sen 26[mutta se ei tepsiny tippaleipään]26
- kommentoi 101 Heini: 26[yhym me ei kuunneltu]26 me ei kuunneltu sua
- toteaa** 102 Sini: siis kaiken, et se tulis niinku
- kommentoi 103 Heini: [naurahtaa] nyt se tavaa tota
- sid. av.** 104 Sini: [olen] *kaiken turhan uskonnon opetuksen vuoksi kyllästynyt omaan kristilliseen uskomme* joo sit se ois selkee [yskäsee] joo tuli selväks mulleki
- toteaa 105 Kari: nyt pääs sen lauseen, häntäpääki sinne tippaleivän toiselle

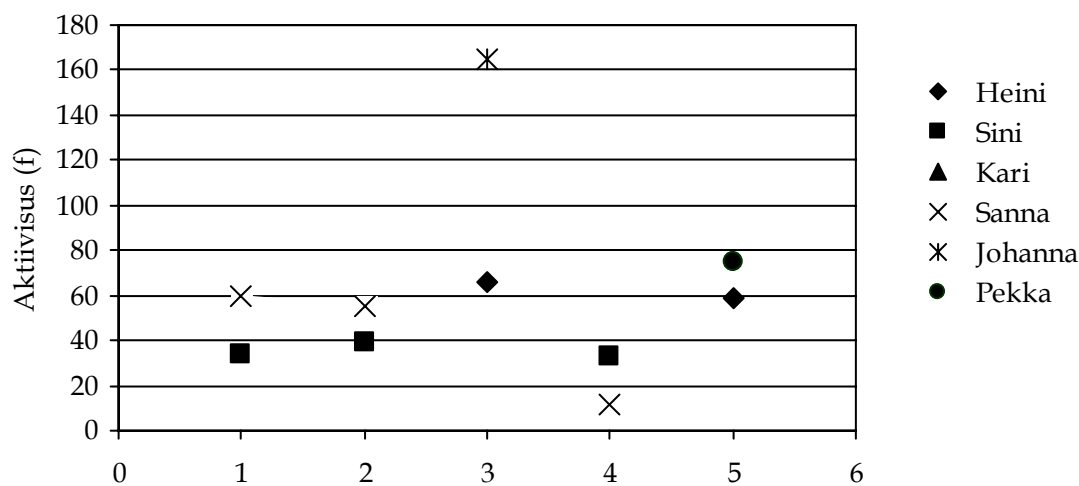
kuittaa	106	Heini: yhym
kommentoi	107	Sini: shut up 27[nytte tippaleipies]27 kanssa nytte [naurahdus]
kommentoi	108	Heini: 27[vähä kestää mutta]27 [naurua] joo, mitkäs tulee seuraavaks, juhannuksena ei taida olla mitään erikoisia leivoksia, no nii 28[otetaaks sit Silja]28

Vaikka Kari välillä tuntuukin kiinnostuvan Sinin ohjeista (95), hän ei kuitenkaan kuuntele kunnolla. Karin viimeiseenkin versioon jää virheellinen muoto, vaikka ilmaus olisi ollut korjattavissa yksinkertaisesti lisäämällä siihen tekijä Sinin ehdotuksen mukaan (93), jota myös Heini tuki omassa puheenvuorossaan (94). Näennäisesti keskustelu etenee. Oppilaat ovat aktiivisia, mutta yhteinen päämäärä puuttuu.

Pienryhmäkeskusteluissa keskustelutapa näyttää syntyvän tilanteen mukaan eikä se ole suinkaan pysyvä: yhdessä tilanteessa oppilas on vetäytyvä, toisessa hän on innokas mielipiteen esittäjä, yhdessä hän pelleilee, toisessa hän ottaa tavoitteen tosissaan. Oppilaiden diskurssirooleja voidaan tarkastella keskustelun edistämisen kannalta. Joku avaa ryhmässä keskustelun, toinen taas jatkaa sitä, mutta molemmat toimivat aktiivisesti. Aktiivinen aloittaja on motivoitunut tiedon esittäjä, joka tuo toisten pohdittavaksi asioita, antaa esimerkkejä ja kehottaa käyttämään hyödyksi ajatuksiaan. Aktiivinen aloittaja kyselee paljon ja testauttaa muilla ajatuksiaan. Aktiivinen aloittaja voi olla myös ohjeiden antaja, joka kykenee havaitsemaan muokkaamista tarvitsevat kohdat ja antamaan selkeitä muokkausohjeita. Tutkimuksessani suoria kehotuksia annetaan kuitenkin erittäin vähän. Keskustelun alkaminen on vahvasti aktiivisten avaajien käsissä. Keskustelua eteenpäin kuljettava oppilas on taas sellainen, joka ottaa aktiivisesti osaa keskusteluun, kun se on käynnistynyt, mutta on itse tarmoton aloittaja. Vaikka oppilas on tarmoton aloitteissaan, hänen ei tarvitse olla muuten passiivinen osallistuja. Hän voi nimenomaan panostaa vastauksiin ja keskustelun edistämiseen aloituksen jälkeen. Hän tukee toisten ajatuksia, kyseenalaistaa puheenvuoroja, vastaa kysyttäessä ja poimii tarvitessaan ideoita toisen oppilaan informatiivisista ilmauksista ja kehittelee niitä. On myös vastahakoisia ryhmäläisiä. He vetäytyvät kaikista aktiivisista rooleista ja ottavat jonkin verran osaa keskusteluun. Heiltä puuttuu sitoutuminen työhön, ja heidän asenteensa yhteistyötä kohtaan saattavat olla kielteiset. Tällainen oppilas ei myöskään edistä yhteiseen päämäärään pääsemistä.

Kuvioon 21 on koottu kummankin ryhmän oppilaat sen mukaan, miten he edistävät teeman kehittämisestä pienryhmäkeskustelussa eli millaisessa roolissa oppilaat käyttävät kaikkein eniten puheenvuoroja ja ovat näin ryhmässään sen roolin aktiivisimpia. Kuvioista nähdään, että teemaa kehittävässä keskustelussa Sanna ja Sini ovat ryhmiensä aktiivisemmat avaajat. He tuovat keskusteluun uusia näkökulmia ja erilaisia aiheita useimmin. He myös tarkentavat avattuja puheenvuoroja eniten. Kun keskustelu on avattu, Johanna ja Heini osallistuvat siihen tukemalla toisten puheenvuoroja. Pekka ja Heini pitävät huolta siitä, että kysymykset saavat myös vastaukset ja tieto kehittyy edelleen. Sini ja Sanna huolehtivat asioiden kyseenalaistamisesta. Karia ei näy kuviossa lainkaan. Karia ei voi pitää kuitenkaan täysin passiivisena, vaan pikemminkin liiallista ak-

tiivisuutta välttelevänä. Hän osallistuu keskusteluun, mutta ei tee sitä aktiivisesti. Karin tavan keskustella tekee mielenkiintoiseksi se, että kun myöhemmin tarkastellaan vain sellaista keskustelun osaa, joka johtaa tekstin muokkaamiseen, Kari on erittäin aktiivinen ja osaava. Roolit eivät siis suinkaan ole pysyviä.



1 = avaaja 2= tarkentaja 3= tukija 4= kiistäjä 5= reagoija

KUVIO 21 Aktiiviset diskurssiroolit teemasta keskusteltaessa.

Diskurssiroolien analyysi sekä oppilaan omana toimintana että keskustelutilanteessa osoittaa, että joillakin oppilailla itselleen tyypillinen rooli säilyy samana myös vuorovaikutuksessa, toisilla oppilailla pienryhmätilanteessa nousevat esille erilaiset roolit. Ovatko oppilaat, jotka säilyttävät roolinsa, vahvoja oman roolinsa tietoisia valitsijoita ja oppilaat, jotka muuttavat rooliaan, muiden ohjattavissa olevia mukautujia? Vai ovatko oppilaat, jotka säilyttävät roolinsa, kaaivoihin kangistuneita, tietyn roolikäyttäytymisen omaksuneita ja oppilaat, jotka muuttavat rooliaan, kokeilunhaluisia itseohjautuvia oppilaita? Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 100) näkevät rooliaan muuttavan oppilaan itsearvostukseltaan vahvana ja kokeilunhaluisena. Joka tapauksessa oppilas, joka ottaa aktiivisen roolin keskustelun avaamisessa tai ylipäätään keskustelussa, kykenee vaikuttamaan keskustelun etenemiseen haluamallaan tavalla. Näin voidaan katsoa, että hän ottaa myös vastuun omasta oppimisestaan. Vetäytyjän rooliin asettuva tyytyy puolestaan ottamaan osaa keskusteluun toisten ohjauksessa.

Ryhmien vertailu teemaa kehittävässä diskurssirooleissa osoittaa, että B-ryhmä keskustelee erittäin aktiivisesti. Ryhmä keskittyy vahvasti ja myönteisesti teeman kehittelyyn. Ainoastaan kiistävissä rooleissa A-ryhmä on aktiivisempi (liitetaulukko 16). A-ryhmän aktiivisuus ilmenee toisaalla. A-ryhmä kunnostautuu keskustelun ohjaamiseen liittyvässä keskustelussa. Ei-teemallisissa sykleissä A-ryhmä on B-ryhmää aktiivisempi kaikissa rooleissa (liitetaulukko 18). Näin ryhmätason analyysi vahvistaa jo edellä esitettyä tietoa: A-ryhmä on vahvim-

millaan ohjaamisessa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, B-ryhmä tiedon kehittämisesä.

5.4 Teemallisen palautekeskustelun erilaiset päämäärät

Palautekeskustelu sisältää vakavaa pohdintaa, teeman kanssa leikittelyä, toimien ja tilanteiden ohjaamista, jopa ilkeilyä. Edellä on tarkasteltu palautekeskustelua kokonaisuutena ja erityisesti teemaa kehittävää keskustelua, jonka osuus koko palautekeskustelusta on lähes 80 %. Osa teemaa kehittävästä keskustelusta näyttää edistävän muokkaushalukkuutta, mutta osa keskustelusta jää täysin tai osin hyödyntämättä. Lähden seuraavassa tarkastelemaan erilaiseen lopputulokseen johtavia teemaa kehittävän keskustelun osia. Jos tekstissä näkyy muutos, josta on keskusteltu ryhmässä, keskustelun katsotaan vaikuttaneen tekstin muotoutumiseen. Puhun tällöin muokkaavasta keskustelun osasta. Jos tekstistä voidaan osoittaa jokin ilmaus tai rakenteen osa, joka säilyy muuttumattomana, vaikka siitä olisikin keskustelu yhdessä, keskustelu ei ole kyennyt auttamaan tekstin tekijää. Tällöin kyse on säilyttävästä keskustelun osasta. Teemaa kehittävästä keskustelusta on havaittavissa myös sellaisia osia, josta ei näy jälkeäkään teksteissä tai sen yhteyden osoittaminen on vaikeaa. Esimerkiksi keskustellaan tekstin muokkaamisesta yleisesti osoittamatta mitään erityistä kohtaa tekstissä tai keskustellaan aiheista, joita tekstin tekijä ei kuitenkaan hyödynnä tekstissään. Tekstinluentasyklit kuuluvat myös tähän ryhmään. Käytän siitä keskustelun osasta nimitystä muu keskustelun osa. Erityyppiset teemakeskustelut eivät ole täysin toisensa poissulkevia. Samassa syklissä saattaa esimerkiksi olla ainesta, josta osa aiheuttaa muokkauksen oppilaan tekstissä, osa säilyttää tekstin sellaisenaan.

Teemaa koskevista sykleistä 46,1 % sisältää keskustelua, jonka voi nähdä muutoksena oppilaan tekstissä (taulukko 8). Kuitenkin 27 % oppilaiden keskustelusta ei joko aiheuta muokkausta kehoituksista ja kiinnostavista vinkeistä huolimatta tai oppilaat eivät osaa tai halua hyödyntää saamansa palautetta. Teemasta keskustelemisessa on siis runsaasti sellaista ainesta, jonka voisi hyödyntää tekstin muokkaamisessa.

TAULUKKO 8 Teema kehittävän keskustelun syklit eri lopputuloksiin johtavissa keskusteluissa.

Ryhmä	Teemaa kehittävä keskustelu							
	Muokkaava keskustelun osa		Säilyttävä keskustelun osa		Muu keskustelun osa		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä	39	41.9	35	37.6	19	20.4	93	100
B-ryhmä	68	48.9	27	19.4	44	31.7	139	100
Ryhmät yhteensä	107	46.1	62	26.7	63	27.2	232	100

A-ryhmässä oppilaat päätyvät muokkaamaan tekstejään palautekeskustelun jälkeen lähes yhtä usein kuin säilyttämään ilmaukset sellaisinaan. A-ryhmän keskustelussa aivan selvätkin kielivirheet jäivät korjaamatta. Osasyynä tähän saattaa olla ryhmän tapa antaa sangen kriittistä palautetta. B-ryhmässä lähes puolet teemakeskustelusta aiheuttaa muutoksen tekstissä. Kuitenkin ryhmä käyttää kolmanneksen sellaiseen keskusteluun, josta ei näy viitteitä oppilaiden teksteissä. Ryhmä tietää paljon keskusteltavista aiheista, joten he myös keskustelevat niistä mielellään. Oppilailta näyttää kuitenkin olevan selvä käsitys siitä, mitä asioita he haluavat ottaa omaan tekstiinsä ja mitä rajata aiheen ulkopuolelle herkullisista esimerkeistä huolimatta. Esimerkiksi Pekka ei näe tarpeelliseksi käsitellä eläinkokeiden yhteydessä laajemmin kosmetiikkateollisuuden etiikkaa, vaikka aiheesta keskusteltiin pitkään. Pedofiilikeskusteluun Pekka tuo runsaasti uutta tietoa pedofiilien kohtelusta sekä vankilaoiloissa että yleensäkin englantilaisessa yhteiskunnassa. Sanna ei kuitenkaan katso tarpeelliseksi laajentaa oman tekstinsä näkökulmaa enää tähän suuntaan. Vertailtaessa ryhmiä toisiinsa A-ryhmä on aktiivinen säilyttävässä keskustelussa ja B-ryhmä taas sekä muokkaavassa että muussa keskustelussa (liitetaulukko 19).

5.4.1 Päämääränä tekstin muokkaaminen

Muokkaamiseen päätyvän palautekeskustelun perimmäisenä tavoitteena on keskustella teksteistä ja tekstin kirvoittamista teemoista yhdessä ryhmän kanssa, jotta tekstin tekijä kykenisi keskustelun innoittamana muokkaamaan omaa tekstiään. Kirjoittamisprosessissa on kuitenkin olennaista, että oppilas itse päättää, mitä teemoja ja uusia ideoita hän ottaa seuraaviin tekstiversioihinsa tai mitkä teemat ja aiheet hän haluaa säilyttää tekstissään sellaisinaan. Haluaako hän laajentaa tekstiään uudella kuvauksella vai haluaako hän syventää tekstiään yhdessä pohditun esimerkin avulla vai haluaako hän säilyttää toisten mielestä liiankin tiiviin kappaleen?

Edellä kävi ilmi, että kun teemaa kehittävää keskustelua tarkastellaan kokonaisuutena, Kari on ponneton keskustelun avaaja. Hän osallistuu innokkaasti kuitenkin silloin, kun analyysin kohteena on muokkaamiseen johtava keskustelu. Vaikka hänellä on ryhmässään vähiten puheenvuoroja, hän käyttää kuitenkin eniten avausirroissaan tietoa esittäviä ja kysyviä puheenvuoroja (liitetaulukko 20). Kari näyttää keskittyvän olennaisten asioiden esiintuomiseen. Hän löytää tekstistä sellaiset asiat, jotka eivät ole hänen mielestään vielä kunnossa tai joista olisi syytä keskustella vielä lisää. Hänen aktiivisuutensa näkyy erityisesti kieliensiöiden vaalijana. Hän piilottaa kuitenkin usein suorat neuvot tietoa esittäviin siirtoihin ja kysymyksiin: ”niin sitte täs on tää, *mut onneksi nyky aikana, eiks nyky aikana* kirjeteta muuten yhteen”, vaikka muuten hänen tapansa antaa palautetta on melko ronskia. Karin tietoa esittävät avauspuheenvuorot liittyvä kaikki jollakin tavalla kielen korjaamiseen. Hänen avaustensa tavoitteena ei ole herättää keskustelua sisällön laajentamiseksi. Karin toinen aktiivinen rooli tarkentajana tukee sopivasti aktiivisen avaajan roolia. Tarkentajana Kari seuraa toisten avauksia, jatkaa niitä tai kysyy tarkennuskysymyksiä. Omissa puheen-

vuoroissaan hän taas pitää hanakasti kiinni oikeudestaan jatkaa keskeytyksen jälkeen.

A-ryhmässä sekä Sinillä että Karilla on melko karkea tapa keskustella muokkausehdotuksista. Heidän palautteenantonsa on kriittistä. Ehkä tämä on yksi syy, miksi Heini ei innostu omalta osaltaan tuomaan uusia teemojen esiin, vaan joutuu puolustuskannalle. Palautetta annettaessa tekstistä nostetaan esiin pelkästään viittausvirheet, kirjoitusvirheet ja puhekielisyydet, ja tapa, millä se tehdään, on suorasukaista. Kannustamiseenkin piilotetaan arvostelua, kun Sinin toteaa keskustelun lopuksi: *Mut kyllä se muuten on ihan, hyvä, kyllä se menee kun muokkaat sitä vähän ja, parantelet.* Seuraava keskustelu (1K2 86–98) kuvaa Heiniä puolusteleavassa roolissa. Kyse on hänen omasta tekstistään. Kari nostaa roolinsa mukaisesti ongelmakohtaan esiin (86) ja muut yhtyvät asian pohtimiseen. Yhteisen keskustelun lopuksi Heini päätyy valitsemaan Karin esittämän (91) ja Sinin tukemana *sana*-sanan tilalle *asia*-sanan (97). Tämä näkyy Heinin seuraavassa tekstiversiossa *abortti kuulostaa kauhealta asialta* [2T 1].

1K2

toteaa	86 Kari: sit tää alku että, <i>abortti se kuulostaa kauhealta sanalta kun rupeaa ajattelemaan että siinä tapetaan ja murhataan</i>
kuittaa	87 Heini: yhym
sid. av.	88 Kari: siis eihän siinä 25[sanassa tapeta]25
kuittaa	89 Sini: yhym
toteaa	89 Sini: 25[se vois olla]25 26[niin se vois olla et se niinku tarkoittaa abortissa]26 et se abortti tarkoittaa
kommentoi	90 Heini: 26[niin niinku et se, tarkoittaa]26 että <i>tapetaan tai murhataan viaton ja niin</i> 27[<i>suloinen pieni vauva</i>]27
kiistää	91 Kari: 27[se kuulostaa]27 <i>kauhealta asialta</i>
kuittaa	92 Heini: nii
kommentoi	93 Kari: tai jotenkin tälleen
kiistää	94 Heini: niin <i>asialta</i> yhym
kehottaa	95 Sini: niin tai jos sä haluut laittaa sen <i>san-</i> et se <i>kuulostaa kauheelta sanalta</i> mut 28[sittenhän se vois olla]28
kiistää	96 Heini: 28[mut kuulostaahan]28 se <i>asialtakin</i> siis ku ajatte- ni, 29[itseasiassa <i>asialta</i>]29
kiistää	97 Sini: 29[sittenhän sä voit laitta sen]29
kiistää	98 Heini: joo <i>asialta</i>

Näennäisesti palautekeskustelussa annetaan neuvoja erittäin vähän, kun neuvoiksi luokitellaan kehottavat avauspuheenvuorot. Enemmistö näistä tulee esiin muokkaavassa keskustelun osassa, mikä osoittaa, että ainakin osaa neuvoista ja ohjeista myös noudatetaan. Sinillä on avauspuheenvuoroissa eniten suoria neuvoja ja ohjeita sisältäviä kehottavia puheenvuoroja (liitetaulukko 21). Mutta kuten edellä jo todettiin, implisiittisiä neuvoja sisältyy runsaasti sekä toteamuksiin että kysymyksiin. Sini piilottaa myös monet neuvonsa hyvin samaan tapaan kuin Kari. Neuvo annetaan toteavan puheenvuoron sisällä: *Ensinnäkin ihan pari kirjoitus, hommaa ni ammattiauttaja yhdysana.* Mutta Sini uskaltaa myös reippaammin kehottaa suoraan toimintaan: *Nositte samalla ku rupes kirjoit-, korjaileen ni ota siit nelkytä vuotta, se yks piste pois.*

Seuraava keskustelu (1K2 105–116) kuvaa, miten oppilaat ohjaavat toisiaan sujuvasti, ilman että heidän tarvitsee antaa käskymuodossa olevaa neuvoa. Tapansa mukaan Kari sisällyttää neuvonsa toteavaan avaussiirtoon (105) ja tarkentaa ohjettaan omassa jatkopuheenvuorossaan (107). Syklin lopussa Heini puolustautuu ja pyrkii lieventämään mahdollista kritiikkiä viittaamalla yleisesti mahdollisiin muihin tekstissä oleviin virheisiin (108).

1K2

toteaa	105	Kari: niin sit 33[tossa on kirjoitusvirhe]32
kommentoi	106	Heini: 33[hän ei pysty]33 niin no siellä
sid. av.	107	Kari: <i>vammaisuudentakia</i> kirjoitettu yhteen
kiistää	108	Heini: siellä voi olla vähän [yskäsee] muutakin, yhym

Sini jatkaa tekstin korjaamista seuraavassa syklissä (109), minkä jälkeen Heini kiirehtii itse tuomaan esiin havaitsemansa virheen (112). Toteamalla avoimesti virheen tai jopa virheiden mahdollisuudenkin Heini pyrkii välttämään virheistä kiistelemisen.

toteaa	109	Sini: ja se, toinen, kolmas lause siinä ni iso alkukirjain
tukee	110	Heini: joo, sen mä huomasin se <i>mutta</i>
kiistää	111	Sini: 34[ei ku]34 <i>raiskauksen yhteydessä</i>
kommentoi	112	Heini: 34[tuola]34 joo

toteaa	112	Heini: mut sit sielä on se <i>muttaki</i> siin on piste ja siin on pienellä <i>mutta</i>
kiistää	113	Sini: niinpä onki joo [naurahdus] 35[pilkku]35
kuittaa	114	Heini: 35[et sillai]35\ jes yhym\

Kielen korjaaminen ei aina tunnu kovin mukavalta tekstin kirjoittajasta, vaikka hän ymmärtäisikin korjaamisen hyödyn. Kun Heinin tekstiä on käsitelty useamman puheenvuoron verran, Heini kuitenkin työlästyy. Hänen *onks tässä nyt syynätty kaikki* -lausahduksensa kärsimätön äänensävy paljastaa, että korjauksia on ollut jo ihan riittävästi (114). Tiukkasävyinen ohjaaminen aiheuttaa sen, että annetuista neuvoista Heini hyödyntää lopullisessa tekstissään ainoastaan Karin ensimmäisenä mainitsemien ohjeiden sanojen erilleen kirjoittamisesta.

kysyy	114	Heini: 35[et sillai]35\ jes yhym\ onks tästä nyt syynätty kaikki
vastaa	115	Sini: eiköhän
vastaa	116	Heini: suht ainaki

Palautekeskustelusta näkyy, miten vahvana mallina oppilailla on ollut opettajan toiminta kirjoitelmien ohjaamisessa. Aineistosta nousee esiin kahdentyypistä neuvomista: korjaamista ja ongelmista neuvottelemista. Korjaamisessa voi nähdä sen, miten opettaja on korjannut teksteistä oikeakielisyydevirheitä. Samalla tavalla oppilaat suuntaavat keskustelussaan korjausehdotuksensa kielen pintatasoon. He osoittavat virheen ja antavat oikean ehdotuksen, kuten edellisessä esimerkissä. Virheiden korjaaminen ilman lieventäviä ilmauksia sopinee silloin, kun kyse on satunnaisesta virheestä, joka vielä mahdollisesti korjataan ikään kuin ohimennen. Kun virheitä on paljon tai ne vaativat laajempaa pohdiskelua, toisentyypinen ohjailu olisi tarpeen. Aineistosta käy ilmi, että oppilaat osaavat halutessaan ohjailta kieltä ja tekstiä neuvottelemalla ongelmista. Neuvottelemi-

sen sisältöä voi verrata opettajan oppilaan kirjoitelman loppuun tai reunamarginaaleihin tekemiin kysymyksiin tai kommentteihin. Opettajan kommentteja monet tutkijat pitävät kuitenkin hyvin yleisinä, ja heidän mielestään ne eivät juuri auta oppilasta muokkaustyössä (Gere & Stevens 1985, 99; Connor & Asenavage 1994, 264–265). Tähän vaikuttavat sekä palautteenannon viive että suullisen palautteen puute. Pienryhmässä oppilailla on puolellaan se etu, että he voivat välittömästi yhdessä keskustellen neuvotella ongelmista ja korjauskehdotuksista.

Oppilaat keskustelevat seuraavassa esimerkissä (1K2 138–149) Sinin varastamista käsittelevästä tekstistä. Heini toimii tällä kertaa avaajan roolissa ja osoittaa toistovirheen (138) ja tarkentaa sitä hieman (140). Jos Sini vain muokkaisi tekstiään ohjeen mukaan, kyseessä olisi pelkkä korjaaminen, mutta hän haluaa-kin neuvoja toisilta (144). Heinillä on selkeä ohje (145), jonka Sini hyväksyy heti. Ongelmasta ei tarvitse keskustella sen pitempään, mutta Sinin vastauksesta näkyy, että hän on tyytyväinen saamaansa palautteeseen. Kyseessä oli yhteisesti neuvoteltu päätös, jonka perusteella Sini muokkaa tekstiään ehdotuksen mukaan.

1K2	
toteaa	138 Heini: 41[naurua]41 joo, toi <i>varastamista on monenlaista</i> sulla on kaks kertaa se tässä
sid. av.	139 Sini: onko
sid.av.	140 Heini: <i>varastamista on monen-</i> niin mut ei vierekkäin siis ei 42[peräkkäin]42 mut se on niiku <i>varastamista</i>
kuittaa	141 Sini: 42[ohoh]42 <i>on monenlaista varastaminen on jo sanoinkin jo plaa plaa plaa, sitte, ajoneuvon 43[luvaton käyttöönotto]43 varastamista 44[on monenlaista]44</i> niin se ei
tukee	142 Sini: 43[joo niinpä onkin]43 44[just joo]44, joo toi on vähän hölmö, ohoh 45[mä en huomannukaan sitä]45
tukee	143 Heini: yhym 45[se vähä töksähtää]45
kuittaa	144 Sini: aa, joo,
kysyy	144 Sini: mitenkähän mää laitan sen
vastaa	145 Heini: oota se 46[pois kokonaan]46
vastaa	146 Sini: 46[sen vois ottaa]46 tästä pois
tukee	147 Heini: nii, koska se ei oikein siihen käy se on vaa niinku, koska sit se voi ihan hyvin <i>yleisimmän tunnettuja ovat varmaan myymälävarkaudet</i>
tukee	148 Sini: joo, no se on hyvä kun sen ottaa tosta pois
kuittaa	149 Heini: yhym

Aina ei neuvottelemisen kuitenkaan ole näin kitkatonta. Asioista voidaan olla myös eri mieltä. Kun kyseessä on vuorovaikutustilanne, monet väliintulevat muuttajat voivat vaikuttaa siihen. Aina ei kyetä kuulemaan, vaikka kuinka kuunneltaisiin, aina sanoma ei mene perille, vaikka puhuttaisiinkin samaa kieltä. Seuraavassa esimerkissä (2K2 292–307) oppilaat keskustelevat samasta Sinin tekstistä kuin edellä, mutta menossa on toinen keskustelukerta. Kari on havainnut Sinin tekstissä viittausvirheen (292). Sini on samaa mieltä Karin kanssa ja toteaa, mihin sanaan relatiivipronominin pitäisi viitata, mutta hän ei kykene havaitsemaan lauseessaan viittauksen ongelmaa (293). Kiistävässä puheenvuorossaan Sini tarjoaa alkuperäisen ilmauksen tilalle uutta mutta edelleenkin virheellistä ratkaisua (295). Kari toistaa sidonnaisessa avauksessaan ääneen vir-

heellisen ilmauksen ja yrittää saada Sinin kuulemaan virheen (296). Edelleenkin Sini ei tunnu ymmärtävän aivan selvää viittausvirhettä (297). Lopulta Kari työlästyy (298) mutta yrittää kuitenkin vielä osoittaa viittauksen virheellisyyden (300). Sini käyttäytyy, kuten tässä ryhmässä näyttää olevan tapana hankalassa tilanteessa: hän ryhtyy vitsailemaan, mihin toisetkin yhtyvät.

2K2

toteaa	292	Kari: mutta entäpä, eikä ku ei, <i>monissa Aasian, maissa on käynnissä piraattilääkkeiden massatuotanto, joita löytyy kyllä jo Suomestakin</i> , siis eihän niitä massatuo-, 65[<i>tuotantoja löydy</i>]65
tukee	293	Sini: 65[<i>ei vaan niitä lääkkeitä</i>]65
kiistää	294	Kari: no ei, mut siis tästä saa sellasen kuvan et niitä massatuotantoja löytyy Suomesta
kiistää	295	Sini: yhyymm, massatuotantoo Suomen mustasta pörssistä
sid. av.	296	Kari: no, siis, <i>monissa Aasian maissa on käynnissä piraattilääkkeiden massatuotanto joita kyllä löytyy jo Suomestakin</i>
kiistää	297	Sini: Suomenkin mustasta pörssistä
kiistää	298	Kari: no mut siis ihan sama vaikka tässä ois 66[joulupukin maasta]66
kommentoi	299	Sini: 66[<i>oliks siin printerissä jokun vika</i>]66 [naurua]
kiistää	300	Kari: ei mut siis, tän mukaan löytyy näitä, massatuotantoja sieltä
kommentoi	301	Heini: <i>tapelkaa tapelkaa yhm</i>
kommentoi	302	Kari: onks sulla tupakka

Sini palaa kuitenkin takaisin asiaan ja yrittää uudelleen puolustaa omaa tekstiään antamalla erilaisia selitysmalleja (303). Selitysyritys ei onnistu, ja Kari jää tiukasti oman mielipiteensä taakse (304).

toteaa	303	Sini: no, mun mielestä se kyllä viittaa aika selkeesti tuohon piraattilääkkeisiin mutta, siis jos aatellaan et siin lukis niinku että joita kyllä löytyy jo Suomestakin, ni silloin se vois ymmärtää et se liittyy tohon massatuotantoon, mutta ku on niinku puhe nimenomaan et Suomen mustasta pörssistä, ni eiks se sillo viittaa aika selkeesti niihin lääkkeisiin, koska harva ihminen menee ostamaan massatuotanto mustasta pörssistä [tytöt nauravat]
kiistää	304	Kari: no se on ihan sama vaikka siinä ois, mikä sana mut siis se viittaa kumminki siihe
kiistää	305	Sini: no se voi olla et se viittaa siihe mutta ku sitä lukee eteenpäin, nii se on kuitenkin aika siis et siitä 67[<i>saa käsityksen mistä</i>]-67 [uusi sykli alkaa välissä]
kommentoi	307	Kari: 68[<i>okey mennään eteenpäin</i>]68

Keskustelu jää siis ratkaisemattomaksi ja teksti virheelliseksi. Yritystä keskustelussa selvästi on, ja oppilaiden tavoitteena näyttää todellakin olevan virheen korjaaminen. He vain puhuvat toistensa ohi. Heiltä puuttuvat yhteiset käsitteet ja niiden merkitys ongelman ratkaisemiseksi. Esimerkki paljastaa tilanteen, jossa tarkkojen käsitteiden puuttuminen hankaloittaa yhteiseen päämäärään pääsemistä.

B-ryhmän muokkaukseen johtava keskustelun osa käsittelee ainoastaan kielen sisältötasoa. Ryhmän pyrkimyksenä on uusien ajatusten kehittäminen ja vanhojenkin esiin nostamisen tavoitteena on tuoda keskusteluun mahdollisimman paljon tietoa. Oppilaat esittävät faktatietoa, kertovat omakohtaisia esimerkkejä ja ottavat mielipitein kantaa asioihin. He myös kyselevät neuvoja, tietoa, mielipiteitä ja selityksiä. Verrattaessa ryhmiä toisiinsa havaitaan, että enin osa (66,9 %) muokkaavan keskustelun puheenvuoroista esitetään B-ryhmässä

(liitetaulukko 22). Oppilaat ovat, kuten A-ryhmässäkin, tietomäärältään lähellä toisiaan, ja useimmin myös keskustelun vuorovaikutus on sellaista, että heidän on mahdollista ilmaista toisilleen myös erimielisyytensä. Keravuori (1990, 55) toteaa, että oppilastoverin palaute on niin konkreettista, että siihen on helppo ottaa kantaa: hyväksyä se tai kumota. Opettajan antamasta tiedosta ”suuri osa menee ohi jälkiä jättämättä”.

Pedofiilikeskustelussa oppilaat tarjoavat Sannalle runsaasti erilaisia näkökulmia. Hän ei kuitenkaan tartu kaikkiin. Hänen on mahdollista joko hyväksyä tieto ja hyödyntää sitä, hyväksyä tieto mutta jättää käyttämättä sitä hyödykseen, kyseenalaistaa tieto ja miettiä sen jälkeen, onko siitä hyötyä omalle tekstille. Pedofiliaa käsitellessään oppilaat ovat hyvin samanmielisiä. Heillä ei ole tarvetta asettaa väitteitä tai mielipiteitä kyseenalaiseksi. Mutta toisessa tilanteessa oppilaat voivat suhtautua toistensa esittämään tietoon epäillen, väitteen totuusarvoa punnitien tai tarkennusta pyytäen. Tässä pienryhmän työskentely poikkeaa perinteisestä opettajajohtoisesta luokkakeskustelusta. Opettajan tarjoamaa tietoa ei juurikaan epäillä, tai jos epäillään, se tuodaan harvoin julki. Vertaisryhmän palautteenannossa oppilas joutuu pohtimaan oman tietonsa ja toisen antaman tiedon suhdetta ja varmistamaan tiedon paikkansapitävyyden jollakin tavalla. Tästä hyvänä esimerkkinä on seuraava keskustelun osa (2K3 285–291). Keskustelussa käsitellään Pekan kirjoittamaa eläinkoetekstiä. Pekalla itsellään on valmis ajatus, jonka hän esittää ryhmälle (285). Sanna ohjaa Pekan ajattelua herättelemällä tätä pohtimaan ajatusta vielä jalostuksen eettisestä näkökulmasta ja tekee jatkokysymyksen Pekan avaukseen (287).

2K3

toteaa	285 Pekka: toisekseen ni eläinkokeessa käytetään ei niitä haita mistään luonnosta niitä eläimiä ne on vai, vaan ne on jalostettu semmoseks
kuittaa	286 Johanna: yhym
sid. av.	287 Sanna: eli toisaalta onks se hyvä vai huono, 74[siis onks se hyvä et se on jalos-,]74
vastaa	288 Pekka: 74[kyllä mun mielestä hyvä]74 koska ei ne oo ikinä, jos sää mietit jos sää laitat jonku villielukan ni arvaa onks se [nauravat][--] jos sää meet ja sää haluut, asut koko elämäs sitte yhtäkkiä jossain tautisen häkissä ni, ei ne ikinä o, tottunu , 75[em mää tiiä kai niillä on pakko joku]75, pakko niillä keino, suoja silleen että, stressaantumiselle
tukee	289 Sanna: 75[ni siis sehän on hyvä et ne on jalostettuja]75 [tytöt nauravat]
kuittaa	290 Sanna: aham aham
vastaa	291 Pekka: luulis ainaki

Pekka perustelee omaa väitettään (288), mutta hänen viimeinen puheenvuoronsa (291) osoittaa, että Sannan kysymys on saanut hänet epäilevälle kannalle. Yksi ryhmäkeskustelun kehitettävistä tavoitteista on täytynyt: toinen oppilas on herättänyt tekstintekijän miettimään ja pohtimaan varmana pitämänsä ajatusta. Sannan esittämä epäily vahvistaa kuitenkin Pekan omaa ajattelua, ja Pekka tuo kantansa esiin hyvin perustellen viimeisessä versiossaan.

Pekka 3T3	20	<i>Lisäksi on hyövä muistaa, että suurin osa koe-eläimistä on jalostettu, eivätkä ne ole eläneet ikinä luonnossa.</i>
	21	<i>Ne eivät osaa "kaivata" vapauteen, ja jos ne päästettäisiin luontoon ne eivät osaisi hankkia ravintoaan itse.</i>

B-ryhmän muokkaamiseen tähtäävässä keskustelun osassa aloitteellisimpana uusien näkökulmien esiin nostajana toimii Sanna (liitetaulukko 20). Hän kyselee ja neuvoo. Tiedon esittäminen jää Pekan tehtäväksi, vaikka hänellä ei aktiivista avaajan roolia olekaan. Sitä vastoin Pekka antaa ryhmässään useimmin vastauksen tai kommentin ja pitää näin itsellään reagoijan roolin. Neuvojan rooli jää B-ryhmässä marginaalirooliksi, koska ryhmällä on koko palautekeskustelussa ainoastaan kolme kehottavaa avausta, niistäkin kaksi muokkaavassa keskustelussa. Johanna suuntaa aktiivisuutensa toisten ajatusten tukemiseen. Hän käyttää tukijana ryhmänsä puheenvuoroista yli puolet (liitetaulukko 20). Muokkaavassa keskustelun osassa B-ryhmän oppilailla on aivan samanlaiset roolit kuin koko teemallisessa keskustelussa yleensäkin, toisin kuin A-ryhmässä, jossa oppilaat keskustelevat eri tavalla muokkaamiseen johtavassa keskustelun osassa. Kuitenkin B-ryhmä muokkaa tekstejään enemmän kuin A-ryhmä (luku 7, kuvio 29). B-ryhmän tavassa keskustella täytyy siis olla jotain, joka edesauttaa muokkaamista.

Ryhmän tapa avata keskustelu ja johdatella sitä eteenpäin edistää halukkuutta muokata tekstiä. Tätä havainnollistaa esimerkki 1K3 94–112. Sanna on juuri lukenut pedofiilitekstinsä ja aloittaa keskustelun toteavalla puheenvuorolla, joka paljastuu tekstiyhteydessä implisiittiseksi pyynnöksi saada tietoa (94 ja 97). Hän toivoo saavansa uutta tietoa Belgian pedofiilitapauksesta. Avauksellaan Sanna ohjaa keskustelua haluamaansa suuntaan.

1K3	
toteaa	94 Sanna: määh 15[aattelin että vois kirjotta]15 siitä, siitä
kommentoi	95 Johanna: 15[tuo on paha tuo--]15 Belgian hommasta mut mä en oikein tiää niinku siitä mitää
sid. av.	96 Johanna: ai mis-, yhym ai siitä
sid. av	97 Sanna: siitä Belgian pedofiilista,

Sanna avaa seuraavan syklin kaikille kohdistetulla tiedustelulla (97) ja jatkaa puheenvuoroaan tarkentavalla kysymyksellä, joka osoittaa, että hän tietää asiasta jotain, mutta haluaa kuitenkin vahvistusta tiedolleen ja mahdollisesti vielä lisää uutta tietoa (99). Pekka vastaa Sanna kysymykseen ja lähtee samalla laajentamaan ajatusta (102).

kysyy	97 Sanna: tiäteks työ jotain siitä
vastaa	98 Pekka: en muista sen nimeä ainakaan
sid. av.	99 Sanna: niin mut mikä se homma oliks se tappanu ne tytöt
vastaa	100 Pekka: joo
sid. av.	101 Johanna: mitkä tytöt
vastaa	102 Pekka: tai useemmankin, se oli kara-, nythä se karkas vähä aikaa sitte, tai ehkä niinku, suurin homma siinä on, se että niinku koneisto on tavallaan messissä et siitä ei välitetty vaikka siitä on tietty, tavallaan, ni sehän siinä on nyt 16[kaikkein]16 suurin skandaali, eikä se, et ohan tommosia tapah-tunu aikasemminki, mut
kuittaa	103 Sanna: 16[nii]16

Sanna vie keskustelua edelleen eteenpäin hankkimalla lisätietoa oman tekstinsä laajentamiseksi ja jatkaa keskustelua tietoa vaativilla kysymyksillä (104 ja 106).

Hän pitää aloitteen koko ajan itsellään. Pekan tehtävänä on jälleen tarjota runsaasti tietoa (105 ja 107), jota Sanna voi hyödyntää myöhemmin tekstissään.

kysyy vastaa	104 Sanna: no onks nyt ollu mittää, siis jossain uutisissa 17[tai jossain]17 105 Pekka: 17[nyt oli ihan]17 vähn aikaa sitte se äijä karkas hoi-, tota vanginvartian hoivista, mut se otettiin heti kiinni se pää-, jonkun ajan kuluttua [-]
kysyy vastaa	106 Sanna: oliko se jotenki, mielellisesti sairas vai 107 Pekka: yhym pedofiliahan lue-, tai luetaan psyykkiseksi sairaudeks, mut silti on musta aika käsittämätöntä että suurin osa niistä lähtee niinku vankilaan, eikä 18[minnekään]18 mielisairaalaan
kuittaa vastaa kiistää	108 Sanna: 18[yhym]18 yhym 109 Pekka: se on kuitenkin luokiteltu sairaudeksi 110 Johanna: niin ni ne ei ehkä halua sitä niinku sillei todeta itelles et ne ovat sairaita
kuittaa kiistää	111 Pekka: yhym 112 Johanna: tai ei

Sannan tapa johtaa keskustelua on tehokas. Hän saa haluamaansa tietoa ja pysyy näin valitsemaan ideoita ja ajatuksia seuraavaan tekstiversioonsa. Pekka puolestaan pääsee toimimaan tietolähteenä ja auttaa Sannaa tämän tekstin laajentamisessa.

Keskustelun avaaja ei suinkaan ole aina tekstin kirjoittaja itse. Yhtä hyvin joku ryhmän jäsenistä voi kysyä tietoa ja nostaa yhteiseen keskusteluun haluamansa aiheen ja tarjota näin tekstin tekijälle ainesta muokattavaksi. Seuraavat esimerkit tuovat esiin B-ryhmän palautekeskustelulle tyypillisen tavan palata seuraavassa keskustelussa uudelleen jo esillä olleeseen aiheeseen. Kyseessä on Pekan eläinkoeteksti. Ensimmäisestä tekstiversiosta keskusteltaessa (1K3 262–270) Sanna avaa keskustelun ja nostaa pohdittavaksi, millaisia eläimiä testeissä yleensä käytetään (262). Hän hakee uutta tietoa keskusteluun.

1K3 kysyy vastaa	262 Sanna: mitä mitä eläimiä niissä yleensä käytetään 263 Pekka: mää en tiä rottia käytetään tosi paljo, ku ne on halpoja, tämmösiä
tukee kommentoi	264 Johanna: 37[ja kun nää-,]37 niin hiiriä ja tällasia 265 Pekka: 37[mutt silleen]37
toteaa	266 Sanna: olihan tuolla just tuolla so-, tossa mikä mo-, solu-, solubiologian laitoksella niillähän oli ennen
kuittaa sid. av.	267 Pekka: yhym 268 Sanna: rottia ja hiiriä mut nyt ne otti ne pois ku 38[siitä tuli kauheesti huutoo]38
toteaa	269 Pekka: 38[jonkun varran nykyään]38 pystytään bakteereita ja tämmösiä niillä tehä niitä testejä
kuittaa sid. av. kiistää sid. av.	270 Sanna: nii 271 09: totta kai 38[voiaan ajatella että neki]38 eläimiä [naurua]mutta 272 07: 39[se on tosi vähästä]38 nii [kaikki nauravat] 273 09: no mutta em mää tiä, tuskin niillä mitään tuntoa on, mutta kyllä jos nuo voi 40[silleenki ajatella]40

Kaikki oppilaat tietävät jotain koe-eläimistä ja haluavat myös tuoda tietonsa esiin. Pekka itse laajentaa vielä ajatusta bakteereihin (269). Pekan seuraavassa

tekstiversiossa mainitaan sekä hiiret, rotat että solukokeet ja bakteerit. Koe-eläimet ovat tekstin aiheen kannalta olennaisia, joten oppilaat palaavat niihin vielä kaksi kertaa toisessa keskustelussa. He keskustelevat erilaisista eläinkokeista ja miettivät, miten eläinten kärsimystä voitaisiin vähentää. Johanna aloittaa pohdiskelun ja esittää myöhemmin ratkaisuksi Pekan edellisessä keskustelussa mainitsemat bakteerit (230) ja vahvistaa näin jo keskusteltua ja tekstiin siirtynyttä asiaa.

2K3

kysyy	225	Johanna: 52 [niin mut ei niitä muuten vois niinku korvat]52
kuittaa	226	Pekka: yhym no ei sitte jos [edelliseen sykliin viittaa]
sid. av.	227	Sanna: millä sää muu-, muualla testaa tommosenki
kuittaa	228	Johanna: 53[nii]53
vastaa	229	Pekka: 53[nii]53 ei sitä voi
vastaa	230	Johanna: bakteereilla [naurua]
vastaa	231	Sanna: ihmisillä, mut mi-, sit siitähän vasta huutoo tuliski jos jollai 54[ihmisellä]54 ruvettais testaamaan
kommentoi	232	Pekka: 54[no elä viitti]54
kuittaa	233	Johanna: no ei se oo
kommentoi	234	Sanna: sehä ois niinku

Asia kuitenkin jatkuu useamman syklin jälkeen (2K3 317–325). Sanna palaa eläinten kärsimyksen ja kysee vaihtoehtoja eläinkokeille (317). Johanna esittää edelleen bakteereja eläinkokeiden sijaan (319) ja pyrkii näin vahvistamaan ajatusta. Sanna tukee ajatusta ja tarjoaa myös kasveja ratkaisuksi (321). Ajatuksia vaihdettaessa Pekka kehittelee hiljalleen oman ideansa ja tuo esiin uuden näkökulman: kone koe-eläimenä (320).

2K3

kysyy	317	Sanna: mutta, ei, mitä muita vaihtoehtoja olis
vastaa	318	Pekka: ei siinä oikein
vastaa	319	Johanna: bakteerit
toteaa	320	Pekka: totakai 81[jotkut]81 mää meinaan siitä 82[sanoo et]82 jotkut
tukee	321	Sanna: 81[bakteerit]81 82[kasvit]82 [tukee edellisen syklin puheenvuoroa 319] uskoo, johonki semmoseen että, voiaan kehittää joku kone mutta, yks solu on niin monimutkanen et ei sitäkään ei, 83[vois oikeella koneella]83
kuittaa	322	Johanna: 83[nii nii]83
tukee	323	Sanna: 83[joku robotti]83 joku, ei ne nyt kuitenkaan anna sellasta
kommentoi	324	07: nii, se on kuitenkin niin eri – –
sid. av.	325	09: liikutaan alueella mistä ei tiätä ni

Ajatus eläinkokeiden tekemisestä jonkinlaisilla koneilla tulee esiin Pekan viimeisessä versiossa kehittyneenä ja laajentuneena seuraavalla tavalla:

Pekka 3T3	22	<i>Mitä hyötyä on eläinkokeita, ihminen ei ole apina, tai saati sitten rotta” monet ihmettelevät.</i>
	22	<i>On tietysti totta, että kaikki kokeet eivät anna oikeaa tulosta, ja lääkkeitä täytyy ”koekäyttää” oikeilla ihmisillä 10 vuotta ennen kuin ne voidaan laittaa myyntiin.</i>
	24	<i>Mutta esim. simpanssin geeniperimä on noin 96 % sama kuin ihmisellä, josta voimme hyvin päätellä, että kokeet osuvat hyvin lähelle oikeaa.</i>
	25	<i>Koirilla ja rotillakin on samat elimet kuin ihmisillä, joten tulokset</i>

- tuskin voivat vääristyä täysin päinvastaisiksi.
- 26 Jotkut hurjapäät ovat väittäneet, että eläinkokeet voidaan korvata "fokus tulevaisuudessa" laitteilla tai tietokoneilla, jotka laskisivat eri aineiden vaikutukset ihmisessä.
- 27 Kaikki tällainen on kuitenkin toiveajattelua, valitettavasti.
- 28 Jo ihmisen yksi solu on niin monimutkainen, että sitäkään tuskin voidaan ikinä korvata koneella, saati sitten biljoonista soluista koostuvaa ihmistä.

Esimerkki osoittaa, että oppilaat näkevät keskustelu- ja kirjoittamisprosessin kokonaisuutena, ei vain lineaarisesti eteenpäin kulkevana. He kykenevät aina uuden tekstin kohdalla palaamaan myös tekstin edellisen version ongelmakohtiin tai kiinnostaviin teemoihin ja tarkastelemaan, onko teksti edistynyt tai mitä mahdollista teemaan lisättävää voisi nostaa keskusteluun. Näin vahvistaminen eli asioihin uudelleen palaaminen tuottaa uutta tietoa mutta korostaa myös keskustelussa jo olleen asian merkittävyyttä ja kiinnostavuutta.

Huolimatta hyvästä ja innokkaasta keskustelusta ja uusien ideoiden esiin nostamisesta muokkaaminen voi joskus jäädä hyvinkin pieneen muutokseen tekstissä. Alla olevassa keskustelussa (1K3 241–248) on kyse Pekan koe-eläintekstistä. Sanna avaa syklin ja kysyy Pekan mielipidettä turhiin testeihin (241). Pekka pääsee esittelemään omia ajatuksiaan vastauksissaan muulle ryhmälle.

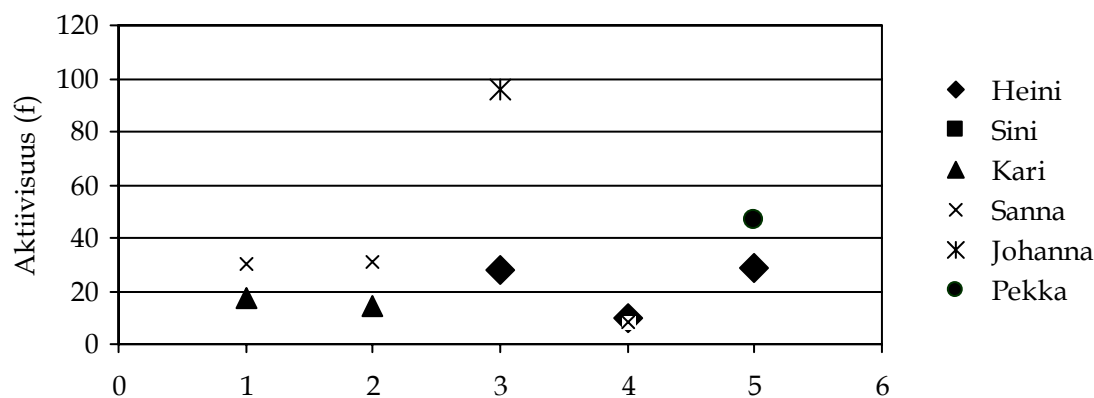
1K3

- | | |
|---------|---|
| kysyy | 241 Sanna: mitkä sun mielestä on turhia testejä |
| vastaa | 242 Pekka: lähinnä nuo, semmoset meikkihommat et pitää -- nuo sotilashommat on mun mielestä kans tavallaan, niissä niinku, semmoset josta on hyötyä ehkä lähinnä nämöset 35[sairaudet ja niitä vastaan]35 |
| kuittaa | 243 Sanna: 35[nii]35 |
| kuittaa | 244 Johanna: 35[yhm]35 |
| vastaa | 245 Pekka: totta kaihan periaatteessa kaikki jotkut, huumeet testataan nii et miten ne vaikuttaa ihmisiin tottakai se on tavallaan ihmisen omia hölmöilyjä |
| kuittaa | 246 Johanna: yhm |
| vastaa | 247 Pekka: mutta, musta on kuitenkin täkeetä saaha niistäki tietoa silleen |
| kuittaa | 248 Sanna: aha |

Tytöille koe-eläinten käyttö meikkien testaamiseen näyttää olevan puhutteleva ja läheinen asia, niinpä he palaavat aiheeseen vielä useita kertoja toisessa keskustelua. Oppilaat keskustelevat aiheesta kaikkiaan kymmenen syklin verran (2K3 252–284 ja 326–349, liite 9). Pekka, joka itse asiassa itse nosti meikkiasian ensimmäisenä esille, osallistuu kohteliaasti aiheen käsittelemiseen: *Kai niitä semmosiiki kokeita tehään että leikataan joku, pieni nahka, palanen ja sit kokeillaan siihe mite-, tai joku, luulen ainaki, pakko niitte on niinku testata minkälaista ihmisen iho ei ne voi mitään, kanin karvoaan työntää mitään väriä kokeilla sitte* (2K3 333). Vaikka meikkiasiaista puhutaan laajasti ja useaan otteeseen, aihe typistyy Pekan kirjoituksessa vain yhteen suluissa olevaan sanaan *kosmetiikkafirmat*. Pekka on katsonut, ettei koe-eläinten käyttö meikkien testaamisessa ole hänen tekstinsä kannalta keskeistä. Ryhmän toiminnan ja yhteistyön kannalta on kuitenkin tärkeää, ettei aiheita arvoteta ennakkoon, vaan kaikista asioista voidaan keskustella yhdessä. Se, mitä kirjoittaja ottaa tekstiinsä tai jättää ottamatta, on sitten hänen oman muokkausprosessinsa tulosta. Geren ja Stevensin tutkimuksessa (1985,

95) yksi heidän tutkimushenkilöistään kertoo kirjoittavansa kyllä muistiin, mitä oppilastoverit sanovat, jotta heistä tuntuisi mukavalta, mutta loppujen lopuksi hän muokkaa tekstiään, miten itse haluaa.

Se, että A-ryhmässä oppilaat käyttäytyvät eri tavalla muokkaavassa keskustelun osassa kuin yleensä teemaa kehittävässä keskustelussa, saattaa vaikuttaa ryhmän muokkaushalukkuuteen. Karin tiukka tarttuminen kielen pinta- tasoon ja sen ongelmiin antaa ainakin mahdollisuuden korjausten tekemiseen. Heinin rooli keskustelua edistävänä tukijana, kyseenalaistajana ja reagoijana tukee mahdollisia muokausehdotuksia (kuvio 22). Sinillä ei ole yhtään aktiivisinta roolia muokkaavan keskustelun osuudessa, toisin kuin temallisessa keskustelussa kokonaisuutena. Yksi syy löytyy Sinin oman tekstin käsittelytilanteista. Sinillä on liian valmis ennakkosuunnitelma oman tekstinsä sisällöstä ja rakenteesta, eikä hän ole valmis neuvoista huolimatta muuttamaan tekstiään tai ajatteluaan. Karin ja Heinin teksteistä keskusteltaessa Sini on kuitenkin aloitteellinen. B-ryhmän oppilaat sitä vastoin keskustelevat samalla tavalla muokkaamiseen päätyvässä keskustelun osassa kuin kokonaisuutena temallisessa keskustelussa.



1= avaaja 2= tarkentaja 3= tukija 4= kiistäjä 5= reagoija

KUVIO 22 Aktiiviset diskurssirollit muokkaamiseen päätyvässä keskustelussa.

Oppilaiden tapa keskustella ryhmänä tukee tai ehkäisee muokkaushalukkuutta, mutta siihen liittyy myös muita tekijöitä. Keskustelunaiheilla, jotka innostavat oppilaita muokkaamaan ja siirtämään ideoita seuraaviin tekstiversioihinsa, näyttää olevan joitain yhteisiä piirteitä. Konkreettiset tai muuten hätkähdyttävät esimerkit, määritelmät tai kuvaukset ja hyvin tarkasti osoitetut ja perustellut ideat siirtyvät herkästi eteenpäin. Tämä on nähtävissä molempien ryhmien keskusteluissa. Higgins ym. (1992, 74) toteavat, että jopa 88 % yhdessä kehitellyistä ideoista siirtyy oppilaan tekstiin esimerkkeinä, avausjaksoina tai keskeisenä teesinä. Tutkimuksessani oppilaiden keskustelusta vain 46 % on sellaista keskustelua, että se päättyy oppilaiden teksteihin muokkauksina. Paljon ainesta jää käyttämättä. Sellaiset aiheet, joita palataan vahvistamaan aina uudelleen samassa tai seuraavassa keskustelussa, innostavat oppilaita muokkaamaan tekstiään.

Erityisesti B-ryhmässä samaan aiheeseen palataan eri keskusteluissa, mutta myös saman keskustelun sisällä. Muokkaamista näyttää Higginsin ym. mukaan edistävän myös hyvin perusteltu ja yhdessä pohdittu materiaali. Uusien näkökulmien esiintuominen, aiheista keskusteleminen, ongelmien ratkaiseminen ja päätelmien teko tuovat asian esiin monelta kannalta. Tämä auttaa kirjoittajaa sekä muokkaamaan omaa ajatustaan tai ongelmaansa että kehittämään vaihtoehtoisia ajatuksia ja arvioimaan uusia ideoita. Muokkaavassa keskustelun osassa syklien pituudet kasvavat. Oppilaat käyttävät useampia puheenvuoroja sykliä kohti kuin teemallisessa keskustelussa yleensä. Paneutuminen toisten auttamiseen näyttäisi lisääntyvän, mutta paneutuminen ei ole vielä riittävää.

Aineistosta näkyy myös, että aktiivinen kyselijä ja aloitteentekijä saa tukea oman tekstinsä muokkaamiseen. Tekstin tekijän omassa aloitteellisuudessa on selvä ero A- ja B-ryhmän oppilaiden välillä. A-ryhmän oppilaat turvautuvat vain ryhmän aloitteellisuuteen, kun taas B-ryhmässä myös tekstin tekijä osoittaa aloitteellisuutta. (Palaan aloitteellisuuteen tarkemmin luvussa 6.) Oppilas, jolla on myös tekstinsä tavoite selvänä ja jo jonkinlainen tekstirunko hahmoteltuna ainakin mielessään, osaa hyödyttää parhaalla mahdollisella tavalla ryhmänsä tietoutta. Toisaalta oppilas, joka on suunnitellut valmiiksi kirjoitelmansa rungon, saattaa olla vastahakoinen ottamaan vastaan uusia ideoita ja siirtämään nämä omaan tekstiinsä, kuten A-ryhmän Sini. Gargaron (1994, 173) tutkimus osoittaa, että oppilas hyödyntää mielellään sellaisia ryhmän ideoita, jotka tukevat hänen omaa ajatteluaan eivätkä sisällä erityistä riskiä.

Se, mihin kielen tasoihin muokkauskeskustelu kohdistuu, vaikuttaa muokkausten tekemiseen. A-ryhmän oppilaat keskittyvät muokkaavassa keskustelun osassa korjailemaan toistensa tekstejä nimenomaan pintarakenteeltaan. Laajempaa keskustelua oppilaiden tekstien sisällöistä ei saada aikaan. Tämän vuoksi oppilaat myös muokkaavat keskustelun pohjalta eniten juuri kielen pintatasoa. B-ryhmässä keskitytään taas pelkästään tekstin sisällöstä keskustelemiseen. Tämä johtaa oppilaat myös muokkaamaan sisältötason seikkoja. Käsittelen näitä tarkemmin tekstin muokausprosessin tarkastelun yhteydessä luvussa 7.4.

5.4.2 Ryhmän keskustelusta huolimatta muuttumattomina säilyneet tekstin kohdat

Kirjoittajan itsetunnon kannalta on tärkeää, että tekstissä on ainesta, jota ei ole tarpeellista muuttaa. Myös tekstin etenemisen kannalta on tärkeää, että osan tekstistä voi hyväksyä sellaisenaan. Prosessissa on muutama itsestään selvä keskustelun osa, jonka perusteella oppilas ei muokkaa tekstiään. Tällaisissa keskusteluissa kirjoittaja saa joko eksplisiittistä positiivista palautetta, hänen esittämänsä tiedusteluun tulee myönteinen vastaus tai kirjoittajan jo tuottamaa tekstiä vahvistetaan tukevin puheenvuoroin. Ensimmäisessä esimerkissä (2K3 182–189) Pekka on juuri lukenut eläinkoetekstinsä toisen version, johon hän on saanut kirjoitetuksi ensimmäisestä versiosta puuttuneen aloituskappaleen. Tytöt antavat välitöntä positiivista palautetta (182–184), jota Pekka hieman vähättelee (185), mutta säilyttää ymmärrettävästi alkuosan muuttumattomana

viimeisessä versiossaan. Tällainen myönteinen palaute toimii usein kannustimena tai keskustelun aloittajana ja luo myönteistä ilmapiiriä.

2K3

toteaa	182	Johanna: tää on hyvä,
kuittaa	183	Sanna: nii on
sid. av.	184	Johanna: tää on 43[kyllä tosi hyvä]43
kiistää	185	Pekka: 43[ei oo kyllä hirveesti]43 tullu muutoksia mutta tota
kuittaa	186	Sanna: 43[niin on]43
sid. av.	187	Johanna: tää alku, tää alku on kyllä hyvä
kuittaa	188	Sanna: se alku
sid. av.	189	Johanna: tuo oli siis tosi hyvä tuo että, että, <i>nyt ei olla eläintarhassa vaan koe-eläinlaitoksessa</i>

Keskustelussa tulee esille myös tilanteita, joissa kirjoittaja haluaa tarkistaa oman ajattelunsa oikeellisuutta tai kysellä aivan konkreettista apua tekstinsä rakentamiseksi. Kyseessä on Johannan oma teksti. Esimerkissä 1K3 45–54 Sini, Pekka ja Johanna pohtivat, voisiko Johanna käyttää tekstissään *uutisohjelma*-sanaa. Koska päädytään yhdessä myönteiseen kantaan, Johanna jättää käsitteen tekstiinsä.

1K3

kysyy	45	Johanna: no entä tää tätä mä mietin niinku että, <i>elokuvista ja lastenohjelmista erilaisiin ajankohtais- ja uutisohjelmiin</i> ni onks se <i>ohjelmia</i> niinku oikee sana
vastaa	46	Pekka: onhan niitä uutisikanavia
sid. av.	47	Johanna: niin niin mut, onks toi <i>ohjelma</i> niin, pitäskö siihen keksii joku toinen sana
sid. av.	48	Sanna: ai ajankohtaisia uutis-
vastaa	49	Johanna: niin niinku, mä oon miettiny et onks siihen jotain muuta
sid. av.	50	Sanna: onks <i>uutisohjelma</i> , tai siis sille että
vastaa	51	Johanna: no kai se nyt on ohjelma mutta
sid. av.	52	Sanna: no eiks se nyt sitte käy, tai siis silleen uutis-
kuittaa	53	Johanna: 6[nii nii]6
vastaa	54	Pekka: 6[mun mielestäki kyllä]6

Esimerkissä 1T3 13 ja 14 Pekka avaa syklin toteavalla puheenvuorolla (136). Siinä Pekka kommentoi Sannan pedofiliatekstin ilmauksia ja toteaa, miten tärkeän asian tämä on tuonut esiin. Sannalla ei ole mitään syytä muokata tekstiään tältä osin.

Sanna 1T3	13	<i>Pikku hiljaa pedofilia alkoi lisääntymään ja vanhemmat rupesivat varoittamaan lapsiaan namusedistä.</i>
	14	<i>Nykypäivänä pedofilia otetaan vakavasti ja lapsia aletaan jo pienestä pitäen varoittamaan.</i>

1K3

toteaa	136	Pekka: 20[mut tuo]20 on musta kaikkein tärkein tästä hommasta että, niinku, varotetaan mut ei pelotella tavallan sillä
kuittaa	137	Sanna: aha
--		

Edellisissä esimerkeissä palaute on myönteistä ja selkeästi kohdistuvaa. Kirjoittaja tietää, että hänen ajatuksensa tai tekstinsä ovat ryhmänkin mielestä onnistuneita ja antaa tekstinsä olla sellaisenaan. Aina palaute ei ole kuitenkaan näin

selvää ja kohdistettua. Seuraavissa esimerkeissä tulee esiin, miksi oppilas ei keskustelusta ja ohjeista huolimatta muokkaa tekstiään.

Koko ryhmän toiminnan kannalta kaikkein ikävintä on liian kova kritiikki. Esimerkin 2K2 178–219 keskustelu alkaa hyvin epämääräisellä ja yleisellä Heinin tekstin kritisoinnilla ja tarkentuu tekstin kolmeen ensimmäiseen kappaleeseen. Oppilastoverit aloittavat kovin sanoin: *kuulostaa tyhmältä, ei oo selkee kokonaisuus ja ei saa pointtia esille*. Kun kritiikki käy jatkossa liian tiukaksi, Heini tarttuu epäolennaisuuteen (185), ja keskustelu ryöstäytyy sivuun aiheesta. Sini palauttaa keskustelun taas aiheeseen (196), ja ryhmä keskustelee hetken aikaa kappaleiden ymmärrettävyydestä. Keskustelu lipsuu jälleen aiheesta ja oppilaat ryhtyvät vitsailemaan aina ilkeilyyn asti: teemallisen keskustelun keskeyttää eiteemallinen jutustelu. Sini palaa aiheeseen keskustelun loppupuolella ja toteaa lakonisesti, ettei hän saa tekstistä oikein selvää, mikä on sen *pointti* (217).

2K2

toteaa	178	Kari: niin tässä on, pari tällasta, tavallaan asiavirhettä tai siis sellasta jotka kuulostaa tyhmältä
kuittaa	179	Heini: no
kiistää	180	Sini: eiku siis mun mielestä tää on siis, et tää ei oo ninku
kommentoii	181	Heini: saat sen toi-,
kiistää	182	Sini: selkee kokonaisuus, siis, miten mä sen nyt selittäisin, et siis niinku no se voi olla et meikäläinen on tähän aikaan iltapäivästä niin väsynyt että niinku, ei niinku mikään uppoo mutta siis, et se ninku, et täst ei nyt saa sellasta pointtia esille et se on vaa niinku lauseita lauseitten perään jotka niinku, siis
kuittaa	183	Heini: yhym
kiistää	184	Sini: et se ei oo niinku, selkee kokonaisuus et siitä ei niinku saa ihan sitä 44[ooks sää samaa mieltä]44
kysyy	185	Heini: huomasiitko [naurahdus] sä äsken 44[sä sanoit et tää]44 on selkee kokonaisuus ja nyt sä sanot et se ei oo ni
sid. av. vastaa	186	Sini: sanoinko mä äsken nii
sid. av. vastaa	187	Heini: joo
tukee	188	Sini: siis viime kerralla
tukee	189	Heini: ei ku äsken
sid. av. vastaa	190	Kari: sanoit
kiistää	191	Heini: joo ihan, kakskytäviis sekunttia sitte ni, no alota nyt kuitenkin
kiistää	192	Sini: sanoinko 45[no anyway]45
kiistää	193	Kari: 45[mun mielestä]45
kiistää	194	Sini: niin siis mää, en määkään omasta mielestä ees sanonu, ihan sama se nyt on
kuittaa	195	Heini: yhym, no
toteaa	196	Sini: mut ku, siis mä en saa tosta niinku sitä ideaa, siis, tää ensimmäinen kappale vielä menee sekä tää toine, mut sis tä-, niinku
kiistää	197	Heini: mun mielestä tää, viime on parempi kun mikä tää edellinen o
kiistää	198	Sini: niin no voi se olla, mut siis
kiistää/tukee	199	Kari: siinä on vähemmän virheitä mut, /enemmän mää, tästä [viittaa ensimmäiseen kappaleeseen] saan niinku
tukee	200	Heini: tästä selvää
kuittaa	201	Kari: ni
kiistää	202	Heini: ku tosta
tukee (196)	203	Kari: 46[se on jotenki helpompaa tekstiä]46
kysyy	204	Sini: 46[oisko se siis niinku]46 nii
kuittaa	205	Heini: nii

sid. av.	206	Sini: niin se ei oo, siis se on aika vaikeeta tekstiä et 47[se niinku]47
toteaa	207	Heini: 47[mut sinun pitäs]47 tossa tääs nähkhään meikäläisen aivoon sisältä ni
tukee	208	Sini: nii just et se menee vähä sillai niinku niistä 48[tippaleipä, tippaleivän kiemuroitten]48 mukaan, no on
sid. av.	209	Kari: 48[mitä siellä on, ei mitään]48 siellä se tippaleipä
tukee	210	Kari: se näkyy tässä neljännessä kappaleessa
kiistää	211	Sini: Kari, toi on jo ilkeetä
kuittaa	212	Heini: yhm
tukee	213	Kari: niin mut siis tää menee just 49[jotenki ku tippaleipä]49 et se niinku kiemurtelee sillai niinku
kommentoi	214	Heini: 49[semmonen se on ollut aina]49
kommentoi	215	Sini: et siis
kuittaa	216	Heini: yhym
sid. av.	217	Sini: mä en niin, saa sitä pointtia nyt tästä et mikä tässä niinku on se
kiistää	218	Heini: no se vielä kyllä jatkuu
kommentoi	219	Sini: jaa mut

Asia jää avoimeksi. Ymmärrettävää on, ettei tällaisesta ohjannasta ole kenellekään hyötyä, pikemminkin se vain aiheuttaa pahaa mieltä. Heini ei osaakaan tarttua epämääräisiin parannusehdotuksiin ja jättää tekstin siltä osin muokkaamatta. Gargaro (1994, 174) toteaa tutkimuksessaan, että voidakseen käyttää hyödykseen ryhmän palautetta oppilaalla on oltava avoin mieli. Edellä olevassa esimerkissä ryhmä tukahduttaa tällaisen avoimuuden tehokkaasti alun kovalla kritiikillä. Kritiikki saa kirjoittajan vain puolustuskanalle, ei miettimään mahdollista ongelmaa. Vaikeutena tällaisessa keskustelussa on palautteen epämääräisyys: ei kyetä antamaan riittävän kohdennettuja ja konkreettisia ohjeita, joihin kirjoittaja voisi tarttua, eikä osata pysähtyä miettimään asiaa yhdessä, vaan kiiruhdetaan eteenpäin. Kohdennetut mutta yleiset neuvot ja ohjeet ovat tyypillistä säilyttävässä keskustelussa.

Vaikka ryhmän ehdottamat neuvot olisivat tarpeellisia ja kohdennettuja, ne eivät aina kuitenkaan toteudu. Tekstin tekijä ei ehdi tai viitsi kirjoittaa muihin kaikkia parannusehdotuksia. Se, että oppilas ei sitten muokkaakaan ilmaustaan, saattaa johtua pelkämästä unohduksesta. Sinin varastamista käsittelevän tekstin keskusteluesimerkkiä 2K2 310–334 on edeltänyt monitahoinen kommentointi kielivirheistä. Sini on jopa yhdessä vaiheessa osoittanut narkästystä toteamalla: *Jaahas sulla onkin punakynä heilunu oikein urakalla* (2K2 287). Alla olevassa esimerkissä keskustelu jatkuu Sinin kirjoittamasta ilmauksesta 16.

Sini2T2	16	<i>Meitä tavallisia Matti- meikeläisiä yritetään saada pysymään kaidalla polulla mm. mainoskampanjoiden avulla: "Tämä mies kuuluu alimpaan öryhmään koska hän varasti..." tai terävoilla isku lauseilla "Älä varasta elämäsi!"</i>
2K2		
toteaa	310	Kari: seuraavan 69[kappaleen alussa]69
sid. av.	311	Heini: 69[miten sää löysit]69 noin paljo, no
sid. av.	312	Kari: ni <i>mattimeikäläisiä</i> , ni siinä lukee <i>meikeläisiä</i>
kuittaa	313	Sini: oho
kysyy	314	Kari: ja sit minkä ihmeen takia siinä on toi tavuviiva tossa välissä
kuittaa	315	Sini: 70[no joo]70

kuittaa	316	Heini: 70[matti viiv]70
kysyy	317	Kari: ja minkä takia meikä- 71[meikäläinen on kirjoitettu pienellä]71
kuittaa	318	Heini: 71[meikäläinen on pienellä]71
vastaa	319	Sini: no koska sillä ei tarkoteta sukunimee
sid. av.	320	Kari: normaalisti se kirjoitetaan niin ni
tukee	321	Heini: matti 72[meikäläisiä]72 et se on sukunimi 73[siis sillai]73
sid. av.	322	Kari: 72[ni isolla]72
vastaa	323	Sini: 73[no voin mää]73 laittaa sen isollakin jos se nyt niinku
kommentoi	324	Heini: ja meikäläisiä no joo
toteaa	325	Kari: eihän silloin tuolla matillakaan tarkoteta etunimeä\
kiistää	326	Sini: no mut matti yleensä on siis niinku, ihmisen nimi, mut siis sillä meikäläisellä 74[viitattan siihen et se
kysyy	327	Kari: 74[niin miks siinä on se tavuviiva]74 tavuviiva - - [epäselvä] on]74 joku tämmönen, kuka tahansa [puheenvuoro 326 jatkuu]
sid. av.	328	Kari: tavuviiva - - [epäselvä]
kiistää	328	Heini: tai se viiva
vastaa	330	Sini: no mää on nähny 75[sit semmosenki]75 kirjoitusasu, siis et sillä ei tarkoteta niinku nimee, et on
kiistää	331	Heini: 75[yhdysviiva]75 niinku vaikka 76[---]76 se ei oo sen tyyppinen nimi vaan se on siis tarkoteetaan tommosta niinku, ihan
kysyy	332	Heini: 76[mut eiks se oo parempi]76 kuka tahansa, tavallinen 77[tallaaja, kadun kuluttaja]77 [puheenvuoro 330 jatkuu]
sid. av.	333	Heini:77[niin mut laita se matti]77 niinku, siis, sukunimeks kun on maija meikäläineni se on niinku se78[matti meikäläinen]78, vai meikäläisiä
vastaa	334	Sini: 78[no voin mä laittaa sen sukunimeksi]78

Kari toteaa heti aluksi kirjoitusvirheen (312), mutta sen jälkeen keskustelu etenee *mattimeikäläis*-käsitteen oikeinkirjoittamisongelmaan, jota pohditaan pitkään. Oppilaat esittävät erilaisia vaihtoehtoja ja miettivät, mikä mahtaa olla oikea kirjoitusasu. Lopulta päästään yhteisymmärrykseen, kun Sini luopuu kannastaan (334). Kirjoitusasu muuttuu, mutta käsitteeseen jää vielä virheellinen vokaali.

Sini 3T2 16 *Meitä tavallisia Matti Meikäläisiä yritetään saada pysymään kaidalla polulla mm. mainoskampanjojen avulla: "Tämä mies kuuluu alimpaan ryhmään koska hän varasti..." tai terävillä isku lauseilla "Älä varasta elämäsi!"*

Toisentyypisistä muokausehdotuksen sivuuttamisesta ja oman tekstimuodon säilyttämisestä on kyse, kun oppilas pitää itse kiinni tiukasti omasta ajattelustaan. Keskustelemassa on ryhmä B, ja kohteena Karin jumalaa koskeva teksti ja sen ilmaus 2.

Kari2T2 2 *Olemmeko vain pelinappuloita elämän suurella pelilaudalla, vain arvottomia muotoon leikattuja puun kappaleita tai halpoja, nopeasti kokoon puristettuja muovisia möykkyjä, joita suuri käsi liikuttaa oman tahtonsa mukaan vai voimmeko itse vaikuttaa kohtaloomme?*

Keskustelu (2K2 40–65) saa alkunsa kohdasta, jossa nominilauseke on yhdistetty lauseeseen pelkällä pilkulla eikä ole käytetty rinnastavaa konjunktia. Heini

nostaa esiin ensimmäiseksi sellaisia vaihtoehtoja, joita Kari on mahdollisesti tarkoittanut ilmauksellaan (40), ja Sini tukee Heiniä (43). Kari toteaa ilmauksen olevan sellaisen, kuin hän haluaa sen olevan. (46). Tytöt antavat useita eri vaihtoehtoja, sinänsä mahdollisia ja oikeita, ja välillä siirrytään ei-teemalliseen keskusteluun vapusta. Aikansa kuunneltuaan Kari työlästyy ja toteaa närkeätyneesti: *No siinähan se lukee* (63). Kari ei ole halukas muuttamaan omaa ajatustaan ilmauksen muodosta, ja ilmaus jääkin muuttumattomana kolmanteen versioon.

2K2

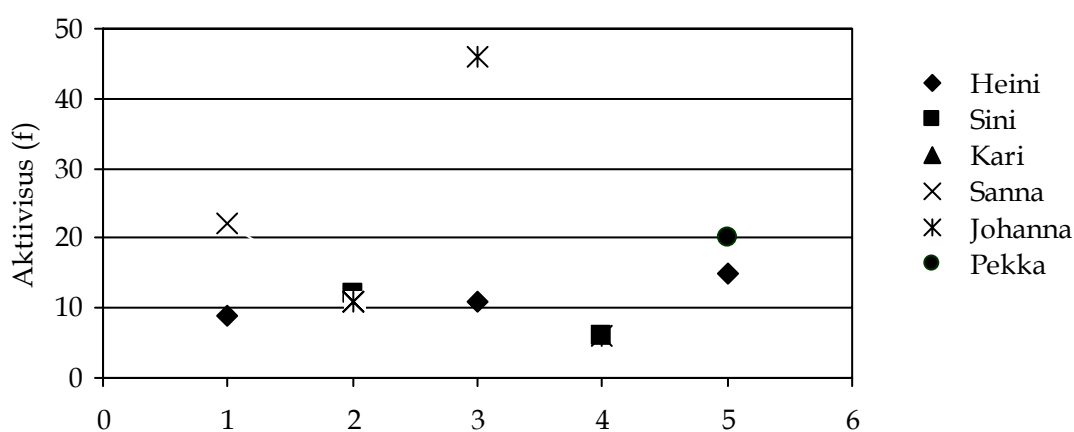
- kysyy 40 Heini: joo, onks tuolla tarkotus olla vain *vain* tai sitte, *vai*, vai *vain* \ *vai vai vain, vain* 9[*arvottomia*]9
- vastaa 41 Kari: 9[missä kohti]9\ *vain arvottomia muotoon, leikattuja*
- sid. av. 42 Heini: niin mut kun sä kysyt *olemmeko vain pelinappuloita elämän suurella pelilaudalla vain arvottomia muotoonleikattuja puunkappaleita tai*, niin mä 10[luulen että siin on sitte *vai*]10
- tukee 43 Sini: 10[niin se on aika, runollinen]10 *sillain kun se on niinku et siihen ei tuu sitä vai vain*
- kuittaa 44 Kari: ni
- kysyy 45 Sini: *vain* se on niinku, mut eihän se oo siis
- vastaa 46 Kari: siis tämä *vain*, 11[kuuluu tähän]11
- sid. av. 47 Sini: 11[niin niin mut siis katopa]11
- sid. av. 48 Heini: niin niin mut, 12[mitä se tarkot-]12
- sid. av. 49 Sini: 12[niin niin mut siis]12 Hanna luultavimmin 13[tarkotti]13 et se menis sillai *olemmeko vain*
- kuittaa 50 04: 13[ni]13 *pelinappuloita elämän suurella pelilaudalla* 14[*vai*]14 *vain*, et siihen tulis niinku *vai*, tähän
- kiistää 51 Heini: 14[*vai*]\ tai sitte et 15[siitä otettas se *vain* kokonaan pois]15 et se ois *vai*
- kiistää 52 Sini: 15[mut, mun mielestä se ei oo niinku]15 nii *vai* 16[*arvottomia*]16 *muotoonleikattuja*
- kysyy 53 Heini: 16[tajuut sä]16, yhym, juhuu
- kysyy 54 Sini: kukkuu, onko siellä ketään [naurahdus]
- kuittaa 55 Heini: nii
- vastaa 56 Kari: en oo juonu simaa tänään [vappu lähenee]
- tukee (46) 57 Sini: 17[niin et se ois *vain*]17 18[tai siis *vai*]18 *arvottomia*
- kiistää 58 Heini: 17[no me ollaa]17 ni
- kommentoi 59 Kari: 18[no sen kyllä nyt arvaa]18
- kuittaa 60 Heini: nii
- tukee 61 Sini: mun mielestä se ei oo paha tollainkaan et se 19[on semmonen ku, runollisempi sellanen pohdiskeleva]19
- kysyy 62 Heini: 19[niin mut siis mä ajattelin et mitä sä siinä hait]19 *vai vai vain*
- vastaa 63 Kari: no siinähan se lukee
- sid. av. 64 Heini: no mut mä vain, no niin, oliko se kirjotusvirhe noh, ah
- kommentoi 65 Sini: lapset lapset asiallisesti

Vastaavanlaisia esimerkkejä esittää myös Gargaro (1994,174) ja toteaa, että jotkut oppilaat haluavat pitää kiinni omista ajatuksistaan ja ovat joustamattomia muuttamaan suunnitelmiaan. Karin esimerkissä ei näyttäisi olevan kyse joustamattomuudesta. Kari näyttää todellakin olevan sitä mieltä, että ilmaus on juu-

ri sellainen, kun hän haluaa sen olevan. Kyse on ilmauksen tietoisesta säilyttämisestä.

Muuttumattomina siis säilyvät odotuksen mukaisesti sellaiset aiheet, joista keskustellaan kannustavasti ja rohkaisevasti. Muuttumattomina säilyvät myös tekstit, joihin kohdistetaan liian yleisiä, tarkentamattomia ohjeita tai liian kovaa kritiikkiä. Ilmaus saattaa säilyä myös muokkaantumattomana unohduksen tai tietoisien valinnan vuoksi.

A-ryhmän oppilaiden teemallisesta keskustelusta säilyttävää keskustelua on kaksi viidesosaa eli lähes yhtä paljon kuin muokkaavaa keskustelua (taulukko 23). Keskustelussa tulee ilmi paljon sellaista ainesta, jota tekstin tekijä voisi käyttää tehokkaammin mutta ei edellä esitetyistä syistä kykene. Oppilaiden aktiiviset roolit ovat toiset kuin muokkaavassa keskustelun osassa. Sini aktivoituu ja Kari vetäytyy aktiivisista rooleista, mutta käyttää kuitenkin lähes yhtä paljon kiistäviä puheenvuoroja kuin Sini (liitetaulukko 24). Heini on säilyttävissäkin keskustelussa puheenvuorojen tukija ja niihin reagoija (kuvio 23). Roolien muutokset sopivat yhteen hyvin säilyttävän keskustelun sisältöjen kanssa. Sini antaa kovaa kritiikkiä kyseenalaistajan roolissa. Sini ja Kari ovat molemmat melko itsepäisiä oman tekstinsä suhteen ja säilyttävät mielellään tekstinsä haluamallaan tavalla. Tässä roolissa Karin ei tarvitse olla aloitteellinen. Riittää, kun hän puolustautuu. Karin keskusteluun ei juuri kuulu myönteisen palautteen antaminen, mikä on taas tyypillistä osalle säilyttävää keskustelua. Heini on ryhmänsä puheliain. Heinistä voisi ajatella, että koska hän keskittyy keskustelemaan, hän ei ehdi kirjata muistiin saamia ohjeita. Heini tekstiin jääkin runsaasti korjaamattomia ilmauksia. Toisaalta jo edellä todettu kova kritiikki lamaannuttaa Heinin halukkuutta muokata tekstiään.



1 = avaaja 2= tarkentaja 3= tukija 4= kiistäjä 5= reagoija

KUVIO 23 Aktiiviset diskurssirollit säilyttämiseen päätyvässä keskustelussa.

B-ryhmän keskustelusta näkyy, että Pekka on hahmottanut mielessään melko tarkkaan, mitä asioita hän haluaa sisällyttää tekstiinsä. Tämä tulee ilmi Pekan runsaissa vastauksissa. Pekan rooliin kuuluu myös jo kunnossa olevien asioi-

den esiin nostaminen. Kaikkiaan B-ryhmä antaa runsaasti positiivista palautetta, mikä auttaa tekstin säilymistä alkuperäisessä muodossaan. B-ryhmällä on mielenkiintoinen suhtautuminen ohjeiden antamiseen valmiin tekstin muokkaamiseksi. Kun ryhmä yrittää neuvoa tai kun ryhmän jäsen yrittää pyytää neuvoa, neuvo tai vastaus on yleensä niin yleinen, että siihen on lähes mahdollonta tarttua. Oppilaat itse eivät myöskään jää kysymään lisää, vaan ohittavat tilanteen. Näin teksti säilyy alkuperäisessä muodossaan. Palautekeskustelua, joka ei aiheuta muutosta tekstissä, on B-ryhmän keskustelussa kuitenkin vain alle viidennes (liitetaulukko 23).

5.4.3 Palautekeskustelun käyttämätön voimavara

Oppilaat keskustelevat pienryhmissään myös teemoista, jotka eivät nouse suoraan tekstistä vaan joissa oppilaat hyödyntävät aiemmin hankkimaansa tietoa. Osasta tätä keskustelua ei näy viitteitä lopullisessa tekstissä. Tällaista materiaalia on teemallisesta keskustelusta yli neljännes (taulukko 8). Siihen, ettei teemoja käytetä, voi olla monia syitä, ja niiden selvittäminen vaatisi kirjoittajan haastattelemista. Tutkimusaineistoni näyttäisi paljastavan ainakin seuraavanlaisia mahdollisia syitä: yleinen ja kohdistamaton palaute, arka tai vaikea aihe, otsikon piiriin kuulumaton asia tai kirjoittajan ajatuksiin sopimaton aihe. Käyttämättömään materiaaliin luetaan myös sellainen aines, jonka yhteyttä tekstiin on vaikea osoittaa.

Kun oppilas saa positiivista palautetta, hän harvoin lähtee muokkaamaan tekstiään. Joskus positiivisen palautteen alle voidaan kuitenkin piilottaa toimintaohjeeksi tarkoitettu viesti, joka voi olla niin yleinen ja kohdistamaton, ettei kirjoittaja kykene hyödyntämään palautetta, vaikka haluaisi. Esimerkissä 1K3 12–14 ja 25–30 Sanna kommentoi Johanna TV-väkivaltatekstiä ja antaa ensin positiivista palautetta (12). Sitten hän yrittää antaa Johannalle ohjetta (25 ja 27), jota myös Pekka tukee erittäin väljästi (28). Kumpikaan ei kuitenkaan saa annetuksi Johannalle selviä konkreettisia neuvoja.

1K3	
toteaa	12 Sanna: tää oli hyvä
kiistää	13 Johanna: em mä tiiä pitäs varmaan kirjottaa niinku vähä niinku vielä you know tarkemmin
tukee	14 Pekka: siitä 1[väkivallasta]1
--	
kehottaa	25 Sanna: jos sä vielä lisäät tohon väkivaltahommaan
kuittaa	26 Johanna: niin nii
sid. av.	27 Sanna: siihen varmaan sais lisättyä vielä jotaki
tukee	28 Pekka: aika paljoki
kuittaa	29 Johanna: ni
kuittaa	30 Sanna: ni

Vastaavanlaisessa tilanteessa Johanna on myös myöhemmin, kun hän haluaisi ohjeita tekstinsä lopettamiseksi (2K3 473–477).

2K3	
kysyy	473 Johanna: no miten mää tän lopetan em minä tiä
vastaa	474 Sanna: sul on mun mielstä sul on ni tota, silleen että, että jonkun verran vielä mutta, sä oot käsitelly kuitenkin niin laajasti tota asiaa
kuittaa	475 Pekka: yhym
vastaa	476 Sanna: et siihen ei tarvii enää paljo mitää
kuittaa	477 Pekka: ei nii ei nii

Ohjeet *jonkun verran vielä ja ei tarvii paljo mitää* eivät auta Johanna konkreettisesti. Vaikka Johanna ei saakaan keskustelun loppuvaiheessa minkäänlaisia selviä neuvoja tai ideoita tekstinsä lopettamiseksi, hän on kuitenkin poiminut aiemmista keskustelutilanteista muokkaamiseen käytettäviä ideoita ja kykenee niiden avulla ja itsenäisesti työskennellen saamaan mieleisensä lopetuksen.

Arasta aiheesta voisi olla esimerkkinä pedofiilikeskustelun osa. Aiemmin oppilaat ovat keskustelleet siitä, että pedofiili saattaa olla kuka tahansa. Sanna itse ottaa esille hyväksi käytetyt vanhemmat: *Mut mielti-, semmosiakin tapauksia voi olla että vanhemmat on [hyväksi käytettyjä], ja itelle jääny kauheet kompleksit.* Keskustelun jatkuessa oppilaat pohtivat sitä, miten tällaiset vanhemmat sitten puolestaan käyttävät hyväkseen omia lapsiaan. Oppilaat tuovat esille kuviteltuja esimerkkejä *miettikää nyt ku, nuori tai, pieniki joku neljävuotias, ja oma isä hei ja jos mulle nyt käy ni kyllä minä siitä meen siitä kaikille kertomaan, siis se on varmaan tosi.* Ja lopulta keskustelu päättyy vielä vahvasti emotionaaliseen ilmaukseen *hyi likanen dirty.* Vaikka aiheesta keskustellaan useiden puheenvuorojen ajan ja tuodaan esiin hyvinkin konkreettisia esimerkkejä, aiheen arka sisältö saattaa estää teeman laajemman pohdinnan tekstissä. Tässä tapauksessa keskustelu näkyy kuitenkin pienenä viitteenä Sannan tekstissä. Hän käyttää pedofiiliepäilystä sanaa *sukulaiset*, mutta se on toisella tavalla etäännyttävä sana kuin keskustelussa käytetty *vanhemmat*.

Sanna2T3	18	<i>Pedofiili voi olla kuka vaan, jopa sellainenkin henkilö joka on sinulle läheinen esimerkiksi oma sukulaisesi.</i>
----------	----	--

Joskus ryhmän jäsen saattaa lähteä laajentamaan keskustelua kirjoittajan mielestä ohi aiheen (2K3 292–308). Alla olevassa esimerkissä Johanna tarjoaa turkiseläinteemaa Pekan eläinkokeita käsittelevään tekstiin (292, 295 ja 297). Pekka toteaa kuitenkin, ettei aihe kuulu otsikon piiriin (298) mutta lieventää kohteliaasti kielteistä kantaansa myöhemmässä puheenvuorossaan (303).

2K3	
kysyy	292 Johanna: aiot sää totanii, käsitellä täs-, käsitellä hyh, kauheen tollasii aiotko sinä käsitellä ni, aiot sää käsitellä tätä käsitellä, ni aiot sää käyvä läpi [naurua] tän aiheen, aineesto [nauraa ja sekoilee] että ai-, nyt
kommentoi	293 09: [--]
kommentoi	294 07: väsymys iski
sid. av.	295 Johanna: ei ku sitä mä tarkotin että, aiot sää, niinku perehtyä johonkin erik-, eri niinku
vastaa	296 Pekka: kokeisiin
sid. av.	297 Johanna: vaikka johonki turkiseläimiin tai
vastaa	298 Pekka: ne nee 76[ei oo eläinkokeita]76
sid. av.	299 Johanna76[vai aiot sä]76 mun mielestä, ei oookkaa
kuittaa	300 Johanna: nii

vastaa	301 Pekka: ne on vaa, 77[hyöty-,]77
sid. av.	302 Johanna: 77[nii ei ne]77 niin no ei ne nyt eläinkokeita oo mitään muuta ko-, nii mut aiot sää kuitenkin niinku, perehtyä johonki eri-,
vastaa	303 Pekka: voihan sitä sanoa tietenkin että on niitä muuallaki eläinrääkkä- ystä kun pelkää eläinkokeissa
kuittaa	304 Sanna nii
kuittaa	305 Johanna: nii
vastaa	306 Pekka: kyllä sitä 78[on kaikkialla]78 kärsitty
kommentoi	307 Sanna: 78[mut siis]78
kuittaa	308 Johanna: yhym

Kirjoittajalla voi olla hyvinkin selvä kuva siitä, millaisia asioita hän haluaa käsitellä tekstissään, ja vaikka keskustelussa tulisi esiin kuinka mielenkiintoisia ideoita tahansa, tekstin tekijä ei käytä niitä kirjoituksessaan. Tästä hyvänä esimerkkinä on keskustelu Sannan pedofilia-aiheesta. Pekka tarjoaa useampaan otteeseen esimerkkejä siitä, mitä pedofiiliasta seuraa sen kohteeksi joutuneelle ihmiselle. Ensimmäisessä keskustelussa hän tuo esille, miten vähän aikaa pedofiili joutuu olemaan vankilassa. Toisessa keskustelussa hän kertoo, millaista pedofiilillä on vankilassa: *Vankilassa siellä niinku kastit menee että, yläällä on ne talousrikolliset ja muut vastaavat kaikki tämmöset ni, niin ni kaikkein alinpana just nuo raiskaajat ja pedofililit*, myöhemmin hän kuvaa esimerkin avulla, miten Englannissa asukkaita on pyritty suojelemaan, kun pedofiili muuttaa samalle paikkakunnalle (2K3 426–459).

2K3

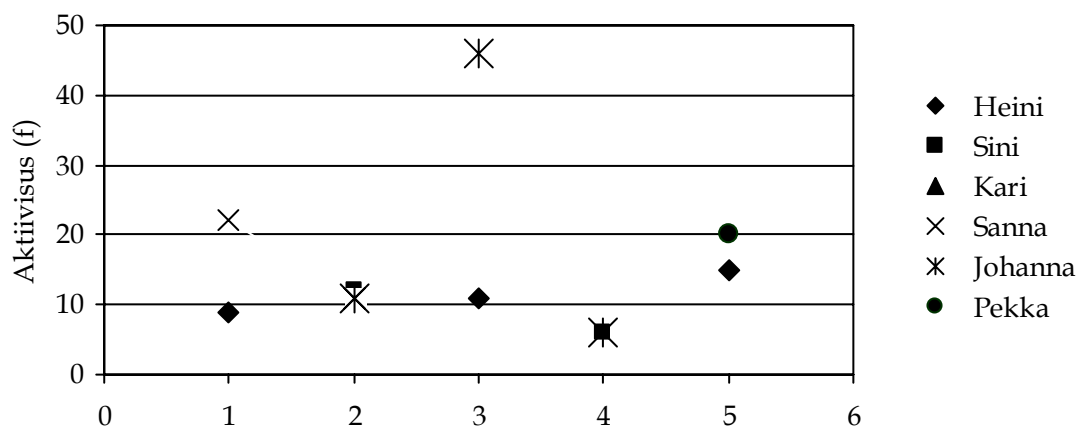
toteaa	426 Pekka: mut silleen just että, nytte jossain Englannissa ja täällä kehitet- täs sellasia systeemejä et just ku pääsee semmonen vapaaks vankilasta, ni sinne seudulle minne se muttaa [naurahtaa] ni ilmoitetaan kaikille, [tytöt nauravat] sitte silleen sen näkönen kaveri, tottakai silleen et vähän tieto- suoja kärsiä sum muuta eikä se, onko kiva sitte asua sillä alueella missä tulee niitte kolmen pedofiilin asuntoja ni tai siinä lähistöllä, mut suurin osa niinku yleensäkin tontapasissa rikoksissa ni lähetään selvittää silleen että, aluks soitellaan vanhoille tutuille katotaan ketkä niistä kävis, sit vaan a- aletaan kattoo muita
kuittaa	427 Sanna: yhym
sid. av.	428 Pekka: elikkä sen rikoksen uusinta on ihan älyttömän iso prosentti
kuittaa	429 Johanna: nii
sid. av.	430 Pekka: mut silleen että musta, silleen mitkään oikeussuojat oo esteenä silleen et koska, lapset on kuitenkin kaikkein viattomimpia puolustuskyvyttömimpiä melkein tässä yhteiskunnassa
kuittaa	431 Johanna: nii
kuittaa	432 Sanna: ni on
kuittaa	433 Johanna: 99[ni mi-,]99
sid. av.	434 Pekka: 99[mut siinä]99 ei saa paljo säästää rahoja eikä vaivaa siihen että
	435 Johanna: ei nii,
toteaa	435 Johanna: mut miten tommosen voi niinku silleen, ei tommosta voi mitenkään niinku silleen estää koska 100[jotkut ihmiset kun ne on niin sai- raita että ne niinku on]100
kuittaa	436 Sanna: 100[ei koska niin nii, nii]100
kuittaa	437 Pekka: 100[yhm]100
toteaa	438 Sanna: ni sitku ku, nii ei siis sää et voi, 101[et sää voi koko ajan ol- la]101 pitämässä silmällä, kaikkia
sid. av.(435)	439 Johanna: 101[ei sitä voi parantaa --]101 [edelliseen sykliin liittyvä puheenvuoro]

tukee	440 Pekka: [naurahtaa] niih, aikalail-, seki on itseasiassa aika tuskaa elämä-tä
tukee	441 Johanna: nii koska mieti nyt, nytki jokainen 102 [tunti joku raiska-taan]102
sid. av.	442 Sanna: 102[koko ajan pitää sil-,]102 [nauravat]
kommentoi	443 Johanna: ei naurata mutta
kommentoi	444 Pekka: ei
toteaa	445 Sanna: tää on semmonen asia joka pistää niinku ihan oikeesti mielti-mään, mielti-, tai just silleen niinku, sillenki ku oma pikkusisko ni kuitenkin koko ajan kauheen
tukee	446 Pekka: niin se on vaikee jos miten tauti jos joku mejän porukoista nin, pikkusen sitä vois itelleki palaa kiinni
kommentoi	447 Johanna: [--]
sid. av.	448 Sanna: tai siis itelläki on semmonen kauhee, koska nyt on kuitenkin se ikänen et tietää mikä o oikee ja väärä ja silleen, ni kuitenkin pitää silleen kau-heen oma pikkusisko kuitenkin silleen vähä huolehtia aina ja, tai paljo
kuittaa	449 Johanna: nii [tukee koko ajan niin-sanalla puhujaa]
sid. av.	450 Sanna: tai kuitenkin koska niitä on niitä on
toteaa	451 Johanna: nii ja sit-, vaikka pienenäki ni ei sitä sillon tajunu
kuittaa	452 Sanna: ni
sid. av.	453 Johanna: vaikka, joku, mejänki metsissä silleen hullut ukot vetää ihan ou-, 103[nää sielää enää mitää mitää]103
kuittaa	454 Sanna: 103[ei sitä ei sitä tajunnu]103 104[ei sitä tajunnu]
toteaa	455 Pekka: 104[emmää tiä]104 alk-, [luokkaan tulee uusi luokka, syntyy vähän hälyä, oppilaat vain jatkavat keskustelua] niin nii emmä tiä kuu-luuks ne muuten mutta onhan tämmöset itse paljastukset [--]
kuittaa	456 08: nii
kommentoi	457 07: yhyhm, tuli hiljanen hetki, hiljanen hetki,--

Johanna ja Sannakin antavat oman panoksensa keskusteluun. Johanna tuo esiin ajatuksen siitä, miten mahdotonta taistelu pedofiliaa vastaan on, koska pedofiilit ovat todella sairaita (435). Sanna puolestaan viittaa Pekan esimerkkiin pedofiilien silmällä pitämisestä ja toteaa senkin täysin mahdottomaksi (438). Keskustelun loppupuolella oppilaat yrittävät vielä konkretisoida pedofilia-asiaa pohdimalla sitä *mitä jos* -ajatuskuviona. Halutessaan Sanna olisi voinut laajentaa kirjoitustaan ja pohtia Pekan esimerkkien viitoittamana pedofilia-asiaa pedofiilin näkökulmasta. Tämä ei kuitenkaan sovi Sannan ajatuksiin tekstissä käsiteltävistä aiheista. Toisaalta keskustelun voisi ajatella vaikuttaneen Sannan tekstiin, vaikka suoraa yhteyttä tekstin ja keskustelun välillä ei voida osoittaa. Sanna kirjoittaa viimeisen tekstiversion loppupuolella yhteiskunnan mahdollisuuksista puuttua pedofiliaan ja maalaa todella pelottavan ja synkän kuvan tulevaisuudesta: olemme menossa kohti yhteiskuntaa, jossa kuka tahansa voi olla pedofiili ja kehenkään ei voi luottaa.

Diskurssirooliensa mukaisesti (kuvio 24) Heini ja Sanna ryhmiensä aktiivisimpina avaajina tiedustelevat tekstin tekijältä usein yleisiä kysymyksiä, kuten *miten sä aiot jatkaa* tai *miten sä lopetat tän*. Kysymykset eivät kohdistu tekstissä näkyvään kohtaan ja ovat niin laajoja, että harvoin oppilas edes yrittää vastata niihin. Sanna tuo myös avauksissaan aivan uusia näkökulmia, joita toiset eivät kuitenkaan käytä. Samaa tekee Pekka tarjotessaan tietoa avauksissaan, mutta myös laajoissa vastauksissaan. Sinin tarkentajan rooli koostuu paljolti hänen

omista luentaosuuksiensa sidonnaisista avauksista, sillä sekä Sini itse että myös toiset oppilaat keskeyttävät Sinin luennan useampaan kertaan.



1 = avaaja 2= tarkentaja 3= tukija 4= kiistäjä 5= reagoija

KUVIO 24 Aktiiviset diskurssirollit muussa keskustelussa.

B-ryhmä käyttää yli kolmanneksen teemaa kehittävästä keskustelusta tekstin ulkopuolelta tulevaan tai yleiseen kohdistamattomaan keskusteluun (taulukko 8). Yleensä teemasta keskustelu näyttää kirjoittavan B-ryhmän oppilaat laajentamaan aiheita. Heille syntyy uusia mielle yhtymiä yhteisessä keskustelussa. Aina tämä uusi näkökulma ei kirjoittajan mielestä kuitenkaan sovi hänen ajattelunsa ja jää näin käyttämättä. A-ryhmä käyttää kaikkein vähiten aikaansa muuhun keskusteluun (17,2 %). Ryhmä pitäytyy tiukasti esillä olevien tekstien käsittelyyn molemmissa keskusteluissa eikä pyrikään laajentamaan keskustelua tekstin ulkopuolelle.

Käyttämättömät teemat ovat opetuksellisesti tärkeitä. Yleisiä ja kohdistamattomia neuvoja voidaan tarkastella ja havaita, että niistä ei ole apua tekstin tekijälle. Arkojen ja vaikeiden aiheiden kohdalla voidaan käydä keskustelua, millä tavalla näitä asioita voisi kirjoittaa tekstissä loukkaamatta toista tai paljastamatta liikaa itsestään. Otsikon ohi menevien teemojen tutkiminen puolestaan opettaa jäsentämään ja rajaamaan aihetta. Oppilaiden omaan ajatusmaailmaan sopimattomia aiheita voi nostaa yhteiseen keskusteluun, jotta oppilaat oppisivat hyväksymään erilaisia näkökulmia ja jopa kirjoittamaan itselleen oudommista aiheista. Tietysti on muistettava, että teksti on oppilaan oma ja hän saa valita, mistä aiheista ja mistä näkökulmasta hän haluaa kirjoittaa.

5.5 Palautekeskustelu arvostelun ja pohdinnan välineenä

Palautteenanto ja arviointi vaikuttavat sekä minäkuvan muodostumiseen että itsetunnon kehittymiseen. Itsetunnon vahvistumisessa on oleellista se, miten yksilö itse tulkitsee saamaansa palautetta (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 101). Tämän vuoksi palautteenantotilanne tulisi saada mahdollisimman myönteiseksi ja läpinäkyväksi. Korpinen (1993, 22–23) puhuu peruskoulun arviointitutkimuksessaan opettajan merkityksestä oppilaan minäkäsitykselle. Hän esittää kuusi kohtaa, jotka vaikuttavat oppilaan myönteisen minäkäsityksen kehittymiseen. Samat kriteerit muokattuna pienryhmän palautteenannon tavoitteiksi tulisi näkyä oppilaiden keskustelussa: tue oppilastoveriasi, anna hänen ymmärtää olevansa lopullisessa vastuussa tekstistään, kannusta hänen päätöksensä, ohjaa realististen tavoitteiden asettamisessa, auta häntä arvioimaan itseään kriittisesti ja kannusta realistista itsekiitosta. Kun oppilaalla on vahva minäkuva, hänellä on hyvät mahdollisuudet antaa myös myönteistä mutta kriittistä palautetta oppilastoverilleen. Toisaalta hänellä on avoin mieli ottaa vastaan palautetta omasta työstään. Aivan näin eivät tutkimusryhmän oppilaat ole kuitenkaan toimineet.

Oppilaiden oman työskentelyn arviointikysymyksissä tiedusteltiin, millä tavalla he keskustelivat teksteistä. Vastaukset osoittavat ryhmien eron. Ryhmän A oppilaat totesivat, että *kaikki tekstit arvosteltiin samalla tavalla toisissa oli vain enemmän virheitä, kun päästiin alkuun, niin ihan hyvin se meni tai rakentavasti*. Ryhmän B oppilaat puolestaan vakuuttivat, että *tosi hyvin ja monipuolisesti pohdittin niihin aiheisiin liittyviä asioita, vähän syvemmältäkin puhuttiin, jokaisesta tekstistä kerrallaan, onnistui kohtalaisesti*. Arviointikysymysten vastaukset ja koko keskustelun analyysi paljastavat tutkittavien ryhmien peruseron: toisessa ryhmässä pohdiskeltiin ja puhuttiin, toisessa korjattiin ja arvosteltiin. Oppilaiden arviota tukee myös taulukossa 9 esitetty yhteenveto, jossa vertaillaan ryhmien käyttäytymistä eri päämääriin päätyvässä temallisessa keskustelussa. A-ryhmä osoittautuu muokkaavassa keskustelussa aktiivisimmalta diskurssi-rooliltaan asioiden kyseenalaistajaksi ja kiistäjäksi *kaikki tekstit arvosteltiin*. Säilyttävässä keskustelussa A-ryhmällä on useita aktiivisia rooleja *kun päästiin alkuun, niin ihan hyvin meni*, mutta kova kritiikki ja kohdennettu mutta yleinen palaute estävät tehokkaasti muokkaushalukkuutta. Sisällön laajentaminen uusiin teemoihin ei kiinnosta A-ryhmää, joten muu keskustelu jää innottomaksi yleisten ja kohdistamattomien asioiden pohdinnaksi.

TAULUKKO 9 Kaikkien aktiivisten diskurssi-roolien muutokset ryhmittäin.

Ryhmät	Teemaa kehittävä keskustelu		
	Muokkaava keskustelun osa	Säilyttävä keskustelun osa	Muu keskustelun osa
A-ryhmä	kiistäjä	avaaja/ tarkentaja/ tukija/ kiistäjä/ reagoija	-
B-ryhmä	avaaja/ tarkentaja/ tukija/ reagoija	-	avaaja/ tarkentaja/ tukija/ kiistäjä/ reagoija

Kun A-ryhmä kunnostautui muokkaavassa keskustelun osassa aktiivisimpana kiistäjän roolissa, B-ryhmä käyttää kaikkein aktiivisimmin kaikkia muita rooleja *monipuolisesti pohdittiin*. Tietoa epäillään, asioihin palataan uudelleen ja erilaiset mielipiteet otetaan huomioon. Muussa keskustelun osassa aktiivisuutta osoitetaan laajentamalla teemoja uudella tiedolla ja käsittelemällä arkojakin asioita *vähän syvemältäkin puhuttiin*. Säilyttävää keskustelua on B-ryhmässä vähän, ja se keskittyy lähinnä myönteisen palautteen antamiseen ja omien ajatusten tietoiseen säilyttämiseen.

Käsittelen seuraavassa erikseen molempia ryhmiä, vertaan niitä aiempiin tutkimuksiin ja pyrin hahmottamaan kokonaisuuden pienryhmäkeskustelun palautteesta. Samalla vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: *Millaista pienryhmän palautteenanto on?*

Nelson ja Murphy (1993, 138–139) ryhmittävät tutkimuksessaan oppilaita interaktiivisiin ja ei-interaktiivisiin sekä yhteistyökykyisiin ja yhteistyökyvyttömiin. Interaktiivinen ja yhteistyökykyinen ryhmä keskusteli paljon, teki yhteistyötä, kuunteli ja kyseli. Vastapari puolestaan puhui lyhyesti, oli puolustuskannalla ja arvioi sekä osoitti erimielisyyttä. Aineistoni ryhmä A on Nelsonin ja Murphyn mukaan ei-interaktiivinen ja yhteistyökyvytön, koska ryhmän oppilaat osoittavat erimielisyyttä ja ovat puolustuskannalla. Tämä näkyy sekä muokkaavassa että säilyttävässä keskustelussa. Samalla oppilaat kuitenkin puhuvat paljon, kuuntelevat ja kyselevät, siis osoittavat interaktiivisuutta ja yhteistyökykyä. Säilyttävässä keskustelussa, jossa A-ryhmän oppilailta on eniten aktiivisia rooleja, he myös käyttävät eniten puheenvuoroja. Freedman (1987, 6–7) puolestaan jaottelee ryhmät sen mukaan, millaista vertaisryhmän toiminta oli. Yksi ryhmä reagoi tekstin sisältöön. Toinen keskittyi kieliseikkoihin. Kolmas suunnitteli yhteistyössä jotain tekstin osaa, ja neljäs ryhmä keskittyi pohdiskelemaan sisällön ongelmia ja uusia ideoita. Ryhmä A ei myöskään käyttäydy vain yhdellä tavalla, kun sitä verrataan Freedmanin luokitukseen. Vaikka ryhmä ehkä korostuneesti keskustelee kielivirheistä, oppilaat ottavat esiin ja pohdiskelevat myös ongelmia. Ryhmän luokittelu vain jonkin tietyn tyyppisen nimikkeen alle näyttää melko mahdottomalta, koska yksilön käyttäytymisellä on suuri vaikutus.

Tutkimuksessani palautekeskustelua tarkastellaan kielen pintatason ja tekstin sisällön ja merkitysten näkökulmasta. Ryhmä A paneutuu sekä kieliseikkoihin että tekstin sisältöön. Keskustelu avataan useimmin toteavalla puheenvuorolla (51,1 %), jolla pyritään tuomaan uutta tietoa keskusteluun mutta myös usein ohjailemaan tekstin tekijää. Vaikka kielivirheen korjaamisedotuksia on paljon, useimmissa puheenvuoroissa ryhmä kuitenkin käyttää aikaa asioiden pohtimiseen: nostaa esiin ongelman ja etsii vaihtoehtoisia ratkaisuja. Ryhmä siis kyseenalaistaa ainakin jollakin tasolla kielellisiä asioita. Asioiden esiin nostajana toimii useimmin joku muu ryhmän jäsen kuin tekstin kirjoittaja itse. Kirjoittaja saattaa joskus esimerkiksi pyytää neuvoa. Tällaisia tilanteita esiintyy A-ryhmän keskustelussa vain kahdeksan kertaa. Koko prosessin kannalta olisi hedelmällistä, jos myös tekstin tekijä olisi aloitteellinen. Hänellä nimittäin on tai ainakin tulisi olla näkemys siitä, millaista apua hän tarvitsee ryhmältään ja mihin suuntaan hän haluaisi keskustelun etenevän.

Keskustelun kysyvät avauspuheenvuorot kohdistuvat A-ryhmässä epäselviin kohtiin. Ryhmän keskustelussa on nähtävissä opettaja-oppilaskyselyn piirteitä. Kysymys esitetään yleensä suoraan kirjoittajalle, ja vain hän itse vastaa siihen. Puhutteleva kysymys ei mahdollista tässä ryhmässä asian laajempaa käsittelyä. Myönteisiä kannustuspuheenvuoroja ryhmä käyttää niukasti. Toisia ryhmän jäseniä kannustetaan vain satunnaisesti, ja vahvistuksetkin koskevat tehtyjä korjauksia, ei aiheeseen uudelleen palaamista. Tämä kertoo ryhmän kommunikoinnin vaillinaisuudesta: positiivinen toisten kannustaminen puuttuu lähes täysin. Kiistäviä ja kyseenalaistavia puheenvuoroa on lähes 15 %. Kiistämisiä esittävät sekä tekstintekijä itse puolustaessaan omaa tekstiään että toiset oppilaat kyseenalaistaessaan toisten puheenvuorot.

Burnetti (1994, 68–70) erottaa tutkimuksessaan erilaiset palautteenantajat (supporters) näiden asenteiden mukaan. Ryhmän A oppilaiden keskustelusta näkyy, että jokainen ryhmän jäsen ottaa osaa keskusteluun ja katsoo tarpeelliseksi tuoda omat ajatuksensa julki. Keskustelumotivaatiota on, mutta ei riittävän pitkäjänteiseen työskentelyyn. Burnettin mukaan positiiviseen motivaatioon kuuluu, että oppilas kykenee ja on halukas käsittelemään yksityiskohtaisesti kirjoittamisen ongelmia. Ryhmä A siirtyy kuitenkin rivakasti, miltei rutiininomaisesti korjauksesta toiseen. Myös vastuun ottaminen on Burnettin mukaan yksi keskustelun menestymisen edellytys. Jos osaa ottaa vastuuta, asennoituu myös positiivisesti. Jonkinlainen vastuun ottaminen näkyy kyllä ryhmän haluna parantaa tekstien kielellistä asua, mutta tapa, jolla se tehdään, on liian kriittinen ja kielteinen.

Viimeisenä Burnett tuo esiin suunnittelu- ja yhteistyöhalukkuuden. Jos oppilaat eivät ole avoimia suhteessaan prosessiin, yhteistyö epäonnistuu. Avoimuutta on kyky joustaa omien ja yleisesti hyväksytyjen ideoiden kesken, halu kehittää prosessointitaitojaan ja halukkuus yhdistää keskustelussa esiin tulleet ajatukset tekstiin. Ryhmän A oppilaat joutuvat herkästi konfliktiin eivätkä kykene pääsemään ristiriitatilanteen yli muuten kuin työntämällä sen syrjään. Keinoja ongelman ratkaisemiseksi ei ole. Myös keskustelussa esiin tulleita hyviä neuvoja ja ohjeita jätetään hyödyntämättä. Ne joko unohdetaan tai niitä ei vain haluta käyttää. Oppilaiden on myös vaikea vastaanottaa palautetta, joka ei sovi tekstin tekijän omaan ajatteluun. He säilyttävät mieluummin virheellisen tai epäselvän kohdan kuin lähtevät muokkaamaan ehdotuksesta.

Ryhmän A tapa viestiä on myös ongelmallinen. Oppilaat hyökkäävät melko kovin sanoin toistensa tekstejä kohtaan ja sortuvat välillä jopa saivarteluun. Johnson ja Johnson (2002, 119) toteavat, että mitä enemmän osallistujat välittävät toisistaan ja yhteisistä tavoitteista, sitä useimmin he ovat eri mieltä. Ristiriidat voivat kuitenkin joko ehkäistä tai edistää tilanteen kehittymistä. A-ryhmän kova kritiikki ja erimielisyys johtavat prosessissa epämurkkaan ristiriitaan: ryhmän jäsenenä oleva oppilas pahoittaa mielensä. Tämä ehkäisee tehokkaasti halun keskustella laajemmin aiheesta tai jopa halun muokata tekstiä. Higginsin ym. tutkimus (1992, 50–51), osoittaa että pilkkuasioihin keskittyminen ehkäisee tehokkaasti laajempien aiheiden käsittelyn. Tämä näkyy ryhmän A työskentelyssä selvästi, ja näin tekstin tekijä ei voi saada monipuolisia rakennusaineita

oman tekstinsä kirjoittamiseen. Hyökkäävä ja liian kriittinen käyttäytyminen ei ole valitettavasti mitenkään epätavallista koululuokissa. Tässä ryhmässä hankauksen aiheuttaa kariutunut suhde. Ehkä tiedostamattomastikin keskustelun tavoitteiden rinnalle nousee piilotavoitteena sanan säilän käyttö. Oppilaiden tulisi kaikesta huolimatta oppia erilaisissa tilanteissa tulkitsemaan, milloin ylitetään sopivuuden raja. Se kuuluu korrektiin kommunikointitaitoon.

TAULUKKO 10 Kaikkien aktiivisten diskurssirollien muutokset A-ryhmässä.

A-ryhmä	Teemaa kehittävä keskustelu		
	Muokkaava keskustelun osa	Säilyttävä keskustelun osa	Muu keskustelun osa
Heini	tukija/kiistäjä/ reagoija	tukija / reagoija	avaaja/tukija/ reagoija
Sini	-	avaaja/ tarkentaja /kiistäjä	tarkentaja /kiistäjä
Kari	avaaja /tarkentaja	-	-

Taulukkoon 10 on koottu ryhmän A oppilaiden diskurssirollien muutokset eri päämääriin johtavissa keskusteluissa. Tummennetulla on merkitty oppilaan diskurssirooli, joka on aktiivisin rooli myös oppilaan omaan toimintaan verrattuna. Heinin tapa keskustella säilyy hyvin samantyyllisenä kaikissa keskusteluissa. Hän osallistuu tasaisesti keskusteluun ja käyttää eniten puheenvuoroja ryhmässään. Hänen vahvuudekseen nousee sekä toisten puheenvuorojen tukeminen että kysymyksiin vastaaminen ja kommentoiminen. Sini vetäytyy muokkaavassa keskustelun osassa, mutta on taas aktiivinen säilyttävässä ja muussa keskustelun osassa. Tarkentajan rooli on hänelle omin. Hän kysyykin tarkentavia ja jatkokysymyksiä ja pitää erityisesti huolta, että saa sanotuksi puheenvuoronsa loppuun keskeytyksistä huolimatta. Säilyttävät avauspuheenvuorot johtavat monesti kriittiseen ja yleiseen palautteenantoon. Kari osoittaa aktiivisuutta vain muokkaavassa keskustelun osassa. Hän löytääkin muokkaamista vaativat kohdat teksteistä, mutta ei osaa asettaa sanojaan riittävän kauniisti, että tekstin tekijä haluaisi muokata tekstinsä neuvon mukaan. Heini ja Sini vaihtavat rooleja keskustelun aikana ja hyödyntävät muitakin rooleja kuin niitä, jotka ovat heidän omassa toiminnassaan tyypillisimpiä. Näin he pyrkivät ohjaamaan omaa oppimistaan. Karin käyttäytyminen osoittaa, että hän ohjaa omaa toimintaansa itselleen kiinnostavassa ja tärkeässä keskustelussa. Muuten hän jättäytyy toisten ohjattavaksi. Käyttäytyminen osoittaa joko tietynlaista itsekkyyttä tai älykkyyttä käyttää voimavarojaan vain tavoitteeksi annettuun tehtävään.

Vaikka ryhmän A tapa antaa palautetta ei ole paras mahdollinen, on ryhmän toiminnassa hyviäkin puolia. Oppilaat tekevät työtä tavoitteellisesti *sitä* [tekstin parantamiseksi] *vartenhan me käyvään näitä keskusteluja* ja uskaltavat ylipäänsä kritisoida toisiaan, kyseenalaistavat toistensa puheenvuorot ja ilmaisevat selkeästi erimielisyytensä. Tässä ryhmässä ei ole nähtävissä kritiikin uskalluksen puutetta ja kyvyttömyyttä kielteisten kommenttien antamiseen, kuten joissakin tutkimuksissa on esitetty (Harris 1992, 378). Ryhmän A oppilaat ottavat myös tekstin kokonaisuutena: he käsittelivät sekä kielen pintatasoa että si-

sältöä, vaikka eivät kovin syvällisesti. Vitsailu, silloin kun se ei mene loukkamisen puolelle, auttaa luomaan tunnelmaa ja keventämään ilmapiiriä.

Toinen ryhmä on monin paikoin ryhmän A vastakohta. Ryhmän B keskustelulle on tyypillistä, että oppilaat irtautuvat hyvin nopeasti tekstistä ja lähtevät kuljettamaan aihetta yleisempiin ideoihin. He pohdiskelevat, onko asia ollut lehdistössä tai televisiossa, tai he puhuvat eläinkokeiden eettisyydestä yleensä, mutta pitäytyvät vain tekstin sisällöissä ja merkityksissä. Kielen korjaamisen ja ongelmakohtien parantelun oppilaat jättävät itsenäisen työskentelyn vaiheeseen. Ryhmä B tarjoaa tietoa kehittämällä ideoita. Uusia ideoita, mielipiteitä ja esimerkkejä risteilee keskustelussa, ja oppilaat ovat kiinnostuneita toistensa puheenvuoroista. Ryhmän B työskentelyssä on nähtävissä Bereiterin ja Scardamalian (1993, 111) esittelemää progressiivista ongelmanratkaisua. Ryhmä toimii asiantuntijan tavoin. Saadaksean hyvän tekstin aikaan ryhmä nostaa esiin aina uusia ongelmia ja parantaa sisältöä yhdessä. Kirjoittamisesta tulee löytöjen prosessi.

Ryhmän palautetta antava jäsen avaa useimmin uuden syklin sekä A- että B-ryhmässä, kaikkiaan 162 kertaa (liitetaulukko 25), mutta B-ryhmässä myös kirjoittaja itse ottaa uuden asian puheeksi. A-ryhmässä tämä tapahtuu vain 14 kertaa, B-ryhmässä 51 kertaa (liitetaulukko 26). B-ryhmässä tekstin tekijällä on oma näkemyksensä siitä, mitä asioita tulisi ottaa esiin hänen omaa tekstiään käsiteltäessä. Kiinnostavaa on myös se, että jos kysymys suunnataan kirjoittajalle, toisetkin ottavat osaa aiheen käsittelyyn. Puhutteleva kysymys ei siis estä toisten keskusteluhalukkuutta. Ryhmä B on sisäistänyt koko ryhmän vastuun työn etenemisestä, niinpä jokainen haluaa ottaa osaa, milloin vain saa tilaisuuden. Tässä ryhmässä saavutetaan yhteistyöllä sellaista, mitä ei saavutettaisi ilman kannustavaa palautekeskustelua (Higgins ym. 1992, 54).

Oppilaat käyttävät aikaa myös toistensa tukemiseen. Erityisesti toisessa keskustelussa he antavat positiivista palautetta. Vahvistaminen on ryhmässä B nimenomaan jo esille otettuihin asioihin palaamista, jolloin aihetta laajennetaan uusilla näkökulmilla tai painotetaan tärkeäksi katsottua ajatusta. Toimivaa yhteistyötä saatetaan näin käyttää sekä sosiaaliseen tukemiseen että konstrukttiivisen ajattelun ohjaamiseen (Higgins ym. 1992, 56–57). Vastaavanlaista kriittisyyttä kuin ryhmässä A ei tässä ryhmässä kuitenkaan ole. He välttävät suoran kritiikin antamalla kirjoittajalle uusia vaihtoehtoja. Näin tekstin tekijä saattaa valita omat ideansa ilman, että hän joutuu selittelemään valintojaan tai puolustamaan niitä (Higgins ym. 1992, 77). Kysymykset kohdistuvat ryhmässä lähinnä selitysten pyyntöihin ja tiedon kysymisiin. Ohjeitakin pyydetään ja nimenomaan tekstin tekijän aloitteesta. Kirjoittajalla on ryhmässä siis mahdollisuus ajatella ääneen omia ideoitaan tai nostaa pohdittavaksi mieltä askarruttavia ajatuksia. Wallace (1994, 55) väittää kuitenkin, että vertaisryhmäpalautteessa kirjoittaja on vain tiedon vastaanottaja, toisin kuin yhdessä oppimisessa (collaborative learning), jossa kirjoittajan on mahdollista ajatella, puhua ja tutkia valintojaan oman tutorinsa kanssa. Pienryhmän palautekeskustelussa on mahdollista toimia niin, että ryhmän jäsenet esittävät kysymyksiä epäselvistä kohdista ja antavat myönteistä palautetta. Tekstin tekijä kirjoittaa kysymykset muistiin ja

pohtii niitä itsenäisesti muokatessaan tekstiä. Tällöin kirjoittaja on vain tiedon vastaanottaja. Kummassakaan tämän aineiston ryhmässä ei ole nähtävissä tekstin tekijää vain ajatusten vastaanottajana. Vapaa keskustelu takaa sekä vastaanottajan että lähettäjän roolin kaikille ryhmän jäsenille. Ryhmän jäsenet antavat toisilleen palautetta, vaihtavat ajatuksia ja pohtivat parhaita muokkausvaihtoehtoja vuorovaikutuksessa. Ryhmien viestintätapaa tukee myös Harrisin (1992, 381) tulos, jonka mukaan sekä vertaisryhmän että tutorin antama palaute on interaktiivista ja prosessissa myös kirjoittaja itse on aktiivinen.

Nelsonin ja Murphyn (1993) luokituksen mukaan ryhmä B on sekä interaktiivinen että yhteistyökykyinen. Freedmanin (1987) jaottelun mukaan tämäkin ryhmä, kuten ryhmä A, on sopiva sekoitus eri tavalla toimivia vertaisryhmiä. Ainoastaan kieliseikoista yhdessä keskusteleminen ei ole tyypillistä ryhmälle B. Ryhmä täyttää myös Burnettin (1994) vertaispalautteen asenneväittämät melko hyvin. Vahva itsetunto tulee esiin mm. siinä, että oppilaat uskaltavat kyseenalaistaa toistensa tiedon ja esittävät tarkentavia kysymyksiä tiedon esittäjälle. Keskustelumotivaatio näkyy kaikkien osallistumisena työskentelyyn. B-ryhmän oppilailla on kaikilla eri päämäärin johtavissa keskusteluissa ainakin yksi aktiivinen rooli (taulukko 11). Mutta B-ryhmäkään ei kykene riittävän pitkäjänteiseen työskentelyyn. Jostakin kiinnostavasta aiheesta jaksetaan keskustella perusteellisestikin, mutta kun olisi autettava toista kehittämään esimerkiksi konkreettisia jatkotoimenpiteitä, vastuu siirretään herkästi kirjoittajalle itselleen. Aivan lopullinen vastuun ottaminen, toisen tukeminen ja kannustaminen päätöksentekoon jää vaillinaiseksi. Oppilaat ovat selvästi sitoutuneita keskusteluun. Ryhmä on oppinut kouluvuosinaan hyvän palautteenantajan roolin. Ryhmässä kuunnellaan aktiivisesti, pyydetään täsmennyksiä, kannustetaan ja kysellään. Kyseessä on nimenomaan Sahlbergin ja Leppilammen (1994) kaipaama älyllinen toiminta, reflektiivinen ajattelu.

TAULUKKO 11 Kaikkien aktiivisten diskurssirollien muutokset B-ryhmässä.

B-ryhmä	Teemaa kehittävä keskustelu		
	Muokkaava keskustelun osa	Säilyttävä keskustelun osa	Muu keskustelun osa
Sanna	avaaja/tarkentaja/kiistäjä	tarkentaja	avaaja/tarkentaja
Johanna	tukija	tukija	tarkentaja/tukija/kiistäjä
Pekka	reagoija	avaaja/kiistäjä/reagoija	reagoija

B-ryhmälle tyypillinen toiminta näkyy taulukossa 11. Kaikki oppilaat ovat jollakin tapaa aktiivisia koko keskustelun ajan. Sannalla vaihtuvat diskurssirollit eniten sen mukaan, mihin keskustelu johtaa. Hän ei myöskään pidä kiinni itselleen ominaisesta roolista, vaan vaihtaa roolia tavoitteen ja tilanteen mukaan. Johanna ja Pekka säilyttävät taas itselleen tyypilliset roolinsa myös vuorovaikutuksessa. B-ryhmässä Sanna ja Pekka ottavat vastuun omasta oppimisestaan, mutta Johanna odottaa toisten johdattelevan itseään: *Pitäskö siihen [alkuun] lisätä niinku jotain, onko ehdotuksia tai noo, nää sanavalinnat sitte on vähä tällasia.*

Vaikka ryhmä B toimii tehokkaasti ja vuorovaikutteisesti, kehitettävääkin on. Ryhmä voisi miettiä, miksi se jätti koko keskustelun ulkopuolelle kielen pintatason. Kielellisten ongelmien pohtiminen ja niiden kyseenalaistaminen tukevat kielitajun vahvistumista ja opettavat oppilaita katsomaan omaa kieltään eri näkökulmista. Ryhmän B oppilaat voisivat myös harjoitella kriittisempää otetta esitettäviä asioita kohtaan; erimielisyys saattaa laukaista aivan uuden ajattelukuvion. Tällaista hedelmällistä ja älyllistä ristiriitaa on nähtävissä silloin, kun ryhmä pyrkii yhdessä kyseenalaistamaan Pekan väitteitä ja löytämään niistä aukkoja. Suurimmaksi osaksi ryhmä kuitenkin kommunikoi kohteliaasti: käyttää konditionaalimuotoja ehdotuksissaan, antaa kaikille mahdollisuuden puhua ja on hyvin samanmielinen asioissaan.

Verrattaessa A- ja B-ryhmien ensimmäisen ja toisen keskustelun piirteitä voidaan havaita, että molemmissa ryhmissä toisessa keskustelussa syklien määrät lisääntyivät nimenomaan ei-teemallisessa keskustelussa. A-ryhmässä myös keskustelun hajanaisuus lisääntyy toisessa keskustelussa. Oppilaat keskeyttävät herkästi tekstin luennan ei-teemallisilla sykleillä ja estävät näin tekstin hahmotumista kokonaisuudeksi. Keskustelua strukturoivan aineksen lisääntyminen osoittaa, että keskustelun ote herpaantuu ja jutustelu saa valtaa. Samaa osoittaa oppilaiden oma arvio. Molempien ryhmien arviointikysymysten vastukset paljastavat, että oppilaiden mielestä keskusteluissa ei ole juuri eroja, mutta toinen keskustelu on jollakin tavalla sujuvampaa. Toisella kertaa oli *päässyt jo sisään paremmin*, keskustelu oli huomattavasti sujuvampi tai siinä oli enemmän tekstiä. Yhden mielestä toiseen keskusteluun tuli *joitakin samoja asioita*. Vaikka ei-teemallisen aineksen osuus lisääntyy toisella keskustelukerralla, molemmilla ryhmillä on omassa palautekeskustelussa kuitenkin enemmistö teemaa kehitettävää keskustelua: B-ryhmällä lähes 90 % ja A-ryhmälläkin 70 %. Tämä osoittaa, että ryhmät pyrkivät keskustelemaan toistensa teksteistä ja antamaan niistä palautetta. Jos ryhmien käyttäytymistä verrataan toisiinsa, asetelma muuttuu. B-ryhmä hyödyntää palautekeskustelua yli 60-prosenttisesti tiedon kehittämiseen, A-ryhmä taas keskustelun ohjailuun ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Ryhmien palautekeskustelun analyysin perusteella voisi lähteä kuvailemaan sitä, millainen olisi ryhmä C, jossa yhdistyisivät molempien tutkimusryhmien palautekeskustelun hyvät puolet. Ryhmä työskentelisi tavoitteellisesti ja käsitelisi perusteellisesti kutakin tekstiä. Se antaisi tarkkaa, kohdennettua, välitöntä ja prosessiin kohdistuvaa palautetta. Oppilaat ymmärtäisivät, että tekstin sekä pintataso että merkitykset muodostavat kokonaisuuden ja osaisivat kehitellä ideoita, ohjata ja tukea tekstin rakentamista ja kysellä kirjoittajaa eteenpäin auttavia asioita. Oppilaat olisivat positiivisen kriittisiä, motivoituneita, vastuuntuntoisia ja halukkaita tekemään työtä yhteiseksi hyväksi. Ryhmässä ei riideltäisi, mutta huumori pitäisi yllä miellyttävää ilmapiiriä. Mahdollista ristiriitatilannetta ei myöskään työnnettäisi syrjään, vaan se pyrittäisiin ratkaisemaan yhdessä – ei täysin mahdotonta.

Jotta vertaisryhmän palautteenanto voisi täyttää edellä mainitut piirteet, oppilaat tarvitsevat runsaasti erilaisia sekä puheeseen että tekstin analyysiin liittyviä harjoituksia ja esimerkkejä. Heidän on kehitettävä ryhmätyötaitojaan

voidakseen ottaa vastaan ja antaa kehittävää palautetta niin, että palautteenanto yhtenä keskeisenä osana kirjoittamisprosessia tulisi hyödynnetyksi tehokkaasti tekstien muokkausprosessissa. Mutta ennen kaikkea oppilailla tulisi olla yhteinen tieto ja yhteiset käsitteet, jotta he kykenisivät keskustelemaan teksteistä. Tähän he tarvitsevat sekä kiteytynyttä että joustavaa tietämystä (ks. Bereiter & Scardamalia 1993 11–12; Hakkarainen ym. 2001, 79–81). Kiteytynyt tieto on aiemmin opittua sisäistynyttä tietoa, jota oppilas kykenee hyödyntämään rutiniinomaisissa ongelmanratkaisutilanteissa itsenäisesti. Joustava tieto vaatii puolestaan asiantuntijaoppilasta tai asiantuntijaryhmää johdattelemaan keskustelua vaativimpiin ongelmanratkaisutilanteisiin. Tässä voivat toimia apuna erilaiset artifaktit, kuten kysymyslistat, ohjeistot tai jopa tietokoneohjelmat.

6 PIENRYHMÄPALAUTTEEN HYÖDYNTÄMINEN

6.1 Oppilas tiedon hankkijana

Kirjoittamisprosessissa tekstin muokkaaminen käsittää sekä suunnitteluprosessin että tekstin todellisen muokkaamisen eli muutosten tekemisen valmiiseen tekstiin ja uusien ilmausten kehittelyn. Oppilaan suunnitteluprosessi ja uusien ideoiden kehittyminen käyvät ilmi palautekeskusteluista, tekstin muuntuminen puolestaan eri tekstiversioista. Connor ja Asenavage (1994, 268) toteavat, että tarvitaan tutkimustietoa myös siitä, mitä tapahtuu keskustelupuheenvuorojen ja niitä seuraavien muokkausstrategioiden välissä. He ehdottavat mm. ääneen ajattelemisen menetelmää (think-aloud) tai oppilaan haastattelemista. Omassa tutkimuksessani analysoin tätä prosessin osaa sekä palautekeskustelusta käsin että muokkauksia tutkimalla. Pysin selvittämään aineistostani, millaisia keinoja oppilaat käyttävät hyödyntääkseen pienryhmänsä keskustelua tekstinsä muokkaamiseen.

Kun pienryhmäkeskustelun tavoitteena on antaa tietoa kirjoittajalle, kehitellä esimerkiksi uusia ideoita, vahvistaa hyviä entisiä ajatuksia tai ehdottaa korjauksia kieleen, tekstin tekijän tai ryhmän aloitteellisuus vaikuttaa siihen, millä tavalla kirjoittaja hankkii itselleen relevanttia tietoa. Aloitteellisuus vaikuttaa tiedonhankkimistapaan myös silloin, kun keskustelu etenee kysymyksiä esittämällä; oppilaat pyytävät selityksiä, neuvoja, tietoa tai mielipiteitä. Sannan omaa pedofiilitekstiä käsittelevässä esimerkissä 1K3 141–160 Sanna itse on aktiivinen aloitteentekijä. Keskustelun alkupuolella hän on kertonut, että hän haluaisi kirjoittaa Belgian pedofiilitapauksista, mutta ei tiedä niistä paljon. Sannan puheenvuorot osoittavat kuitenkin, että hänellä on pohjatietoa aiheesta. Siitä huolimatta hän haluaa nostaa ensimmäisessä keskustelussa yhteisesti pohdittavaksi pedofiilin oveluuden ja pedofiilin tunnistamisen vaikeuden (141 ja 150). Hän ei kuitenkaan kysy ryhmältä suoraan asiasta vaan antaa tarjolle keskusteluaiheita ja vie näin keskustelua haluamaansa suuntaan.

1K3		
toteaa	141	Sanna: mut sit huomaa senki että, neki on tullu ovelimmiks se pedofiilit
kuittaa	142	Johanna: niin onki
sid. av.	143	Sanna: ei ne oo enää sitä että, koska nykyään tietää että jos joku sulle sanoo et hei mullon karkkia tai
kuittaa	144	Pekka: yhym
sid. av.	145	Sanna: mut paljo ove-, tuntuu et ne on paljo silleen
kuittaa	146	Johanna: nii joo
sid. av.	147	Sanna: tai silleen
toteaa	148	Johanna: sit silleen pienet lapset just hämääntyy tosi
	22	[helposti]22 sit se ukkoki 23[pyys vessaa]23
kuittaa	149	Sanna: 22[nii]22
toteaa	150	Sanna: 23[siis varsinki]23 ku monet on su-, siis on ollu semmosiiki juttuja et on ollu oma sukulainen
kommentoi	151	Pekka: niin sehä --
sid. av.	152	Sanna: ni mistä ne voi tie-, niinku ku sanotaan et sukulaisiin voi luottaa niinku
kuittaa	153	Pekka: yhym
tukee	154	Johanna: nii ja sit 24[lapsi ei uskalla tietenkää sanoo mitää]
tukee	155	Sanna: ja-, 24[niin niin]24 25[koska se on oma sukulainen]25
tukee	156	Pekka: 25[mutta nuo on kaikkein pahimpia]25 tapauksia just ku nuo, jotenki
toteaa	156	Pekka: ja sitte nykyään nehän on kaikista, al-, alkaa olla yhä useimmin tyyliin joku 26[päiväkodinhoitaja]26 tai joku muu vastaava
kuittaa	157	Johanna: 26[yhym nii]26
kuittaa	158	Sanna: 26[yhym]26
kuittaa	159	Johanna: nii,
kysyy	159	Johanna: kelle sit puhut tommosta ku pikkulapsi ni
vastaa	160	Sanna: niiku ei se voi tie-, se aattelee et se on ihan oikein koska se on sen oma 27[setä vaikka et eihän]27
kuittaa	161	Johanna: 27[niin ii]27
kuittaa	162	Pekka: nii
Sanna2T3	16	<i>Pedofiiliä ei pystytä määrittämään ulkoapäin.</i>
	17	<i>Sitä et voi tunnistaa vaatteista, puhetyylistä tai ihonväristä.</i>
	18	<i>Pedofiili voi olla kuka vaan, jopa sellainenkin henkilö joka on sinulle läheinen esimerkiksi oma sukulaisesi.</i>
	19	<i>Surullisinta onkin se ,että yhä useampi pedofiileistä on uhrin tuttava tai sukulainen.</i>
	20	<i>Pienet lapset eivät voi silloin ymmärtää mikä on väärin, sillä sukulainenhan on luotettava ja turvallinen.</i>

Ryhmä tukee ja vahvistaa Sannan ajatuksia ja tuo mukaan uusia näkökulmia. Saamaansa tietoa Sanna hyödyntää tulevassa tekstissään. Ensin hän jatkaa tekstiään [2T3] määrittelemällä, millainen pedofiili ei ole [16 ja 17]. Tämän jälkeen hän toistaa omia keskustelussa esittämiään ajatuksia [18] ja käyttää hyväkseen Pekan tarjoamaa tietoa [19]. Viimeiseen ilmaukseen Sanna lisää vielä näkökulman sukulaisten luotettavuudesta [20].

Sannan tekstistään esille nostamaan oveluusaiheeseen palataan jälleen toisessa keskustelussa (2K3 30–43), kun Pekka ottaa aloitteen ja lähtee kuvailemaan pedofiiliä (30 ja 33). Näin hän vahvistaa jo edellä keskusteltua teemaa. Yhteisesti keskustellen saadaan muokatuksi pedofiilin profiili: harhauttaja, ove-

la ja kehittyvä. Sanna jatkaa tekstiään toistamalla omia ja ryhmässä esiin tulleita ajatuksia ja tiivistää nämä lopuksi yhdeksi ainoaksi ilmaukseksi [3T3 29].

2K3

- | | | |
|----------|----|---|
| toteaa | 30 | Pekka: sitte toine, työskentelytapa mikä niillä on ni, ei pakoteta vaan siis silleen, siis puhutaan ympäri yksinkertaisesti, jollain oli ollu sellanen tietokonepeli missä niinku, hommat eteni siihen tahtiin ja sitte, kato se, ei se tajuu, kuusvuotias jätkä ni mistä se voi tietää |
| kuittaa | 31 | Sanna: 7[nii]7 |
| kuittaa | 32 | Johanna: 7[nii] |
| sid.av. | 33 | Pekka: harhau-, siis ne on tosi ovelia harhauttajia, niinku 8[niillä on]8 tosi monenlaisia keinoja |
| tukee | 34 | Johanna: 8[nii]8 nii ja sit kun ne tietää että miten niinku |
| kuittaa | 35 | Pekka: yhym |
| kuittaa | 36 | Sanna: ovelia |
| kuittaa | 37 | Johanna: ei ovelia |
| kuitta | 38 | Sanna: ni, nii ja sit |
| kuitta | 39 | Johann: ni |
| toteaa | 40 | Sanna: nehä kehittyy tavallan 9[koko ajan]9 |
| tukee | 41 | Pekka: 9[yhym pakko]9 niitten on kehittyäki ei se enää auta nää 10[nykyset niinku sää sanotki siinä]10 |
| kuittaa | 42 | Sanna: 10[nii]10 |
| kuittaa | 43 | Johanna: nii, nii/ |
| Sanna3T3 | 29 | <i>Nykyajan pedofilit ovat ovelampia, kehittyneempiä ja kokeneempia kuin ennen.</i> |

Samaisen keskustelun lopussa Pekka kysyy vielä Sannalta, miten tämä aikoo lopettaa tekstinsä. Sanna kertoo keskusteluissa läpikäytyt teemat ja toteaa: *Em mä tiiä, varmaan siis, vetää yhteen tän homman, miettikää, ei voi luottaa enää niinku kehenkään*; ja hieman myöhemmin vielä: *Ne voi olla niin ovelia ne on niin ovelia*. Kolmannen tekstin viimeisissä ilmauksissa näkyy ryhmässä pohdiskeltu aihe yhteen vedettynä [39–42].

- | | | |
|----------|----|---|
| Sanna3T3 | 39 | <i>Voihan olla, että parinkymmenen vuoden sisällä olemme kaikki olleet pedofilin uhreina ja pedofilia on osa elämäämme.</i> |
| | 40 | <i>Tulevaisuus, joka edessämme häämöttää saattaa koitua meidän jokaisen painajaiseksemme.</i> |
| | 41 | <i>Pian huomaamme, ettemme voi luottaa enää kehenkään.</i> |
| | 42 | <i>Tämä saattaa hyvinkin olla se tulevaisuus, jonka me ihmiset itse saamme aikaan vahingoittamalla toisiamme!</i> |

Kuitenkin ajatus siitä, ettei edes omiin sukulaisiinsa voi luottaa, näyttää olevan oppilaille puhutteleva asia. Ryhmä palaa vielä uudelleen toisen keskustelun jatko-osassa (2K3 406–421) luottamusteemaan ja vahvistaa ajatuksen merkittävyyttä. Vielä ensimmäisen keskustelun jälkeen Sanna kirjoittaa, että sukulainen on luotettava. Toisessa keskustelussa oppilaat kauhisteleivat, mitä kaikkea lapselle voisi tapahtua (406 ja 408) tai millaisessa tilanteessa tämä voisi olla suhteessa vanhempiinsa (409 ja 411). Keskustelun jälkeen Sanna muuttaa ajatustaan sukulaisen luotettavuudesta ja muokkaa kirjoittamansa ehdottoman asian ehdolliseksi *pitäisi olla luotettava* [3T3 20].

2K3

- toteaa 406 Johanna: ei mut siis se on niinku ihan se on niinku viimene mitä niinku vois että, vanhem-, oma van-, oma isä tulis vaikka raottaan peitto, ei varmaan tulis kauheesti
- tukee 407 Sanna: miettikää nyt ku, nuori tai, pieniki joku neljävuotias, ja oma isä hei, 96[se on niinku sese on niinku se lähin ihmieni , se on se johon sää luotat, sitte ku se on vielä aikuinen]96 niin että se aattelee että tottakai aikuiset tietää kaiken, aikuiset osaa aikuiset on
- sid. av. 408 Johanna: 96[se on ihan kauheeta, niin niin se on kauhee tilanne sä et voi kertoo sun äidille koska se ei usko sua]96
- toteaa 409 Pekka: voihan se olla silleenki että, ai mille äitille
- kuittaa 410 Johanna: nii
- sid. av. 411 Pekka: jos se asuu vaikka erossa tai jotain muuta ni kerra sadassa vuodessa
- tukee 412 Johanna: nii, nii tai se on kuollu tai jotain muuta, huh hu
- toteaa 413 Sanna: mut seki on semmonen asia et sää siitä mee, nii helposti puhumaan
- kuittaa 414 Johanna: ei ei
- sid. av. 415 Sanna: jos mulle nyt käy ni kyllä minä siitä meen siitä kaikille kertomaan, siis se on varmaan tosi 97[vaiketa niinku se sanoo, nii]97
- kommentoi 416 Pekka: 97[--]97
- tukee 417 Johanna: 97[koska sua niinku sua nolottaa]97 varmaan itteeski ihan sikana
- tukee 418 Sanna: toi on sitte vähä tosi semmonen
- tukee 419 Johanna: hyi likanen dirty
- kuittaa 420 Sanna:nii
- tukee 421 Johanna: ei ihan oikeesti

Sanna3T3 20 *Pienet lapset eivät voi silloin ymmärtää mikä on väärin, sillä sukulainenhan pitäisi olla luotettava ja turvallinen.*

Esimerkeissä Sanna on oman tekstinsä suhteen aloitteellinen ja nostaa esiin aiheita, joista hän haluaa keskusteltavan. Keskustelujen edetessä aiheet kirjoittavat myös ryhmää olemaan aloitteellinen. Keskustelussa palataan samoihin aiheisiin useamman kerran ja vahvistetaan asian tärkeyttä. Asiaa pohdiskellaan, mielipiteitä ja kannanottoja tuetaan, ja niiden pohjalta syntyy uusia ideoita. Sanna vahvistaa omia alustavia tietojaan ja muokkaa tekstiään saamiensa vinkkien pohjalta toisessa ja kolmannessa tekstiversiossa. Hän jatkaa tekstiään osin toistamalla ryhmän tukemia omia ajatuksiaan ja osin lisäämällä keskustelun pohjalta esimerkkejä ja määritelmiä.

Sannan esimerkki koskee tekstin sisältöön kohdistuvaa tiedon hankkimista. Kielen pintatasoa pohtiessaan oppilas voi vahvistaa omia tietojaan oikeakielisyysseikoista. Kun asioista keskustelemisen aloite on vahvasti tekstin tekijällä itsellään ja hän haluaa varmistaa omaa tietämystään ja saada mahdollisesti vielä asiasta lisätietoa, voidaan tiedon hankkimista nimittää *tietojen vahvistamiseksi*.

Tieto voi tulla esille pienryhmäkeskustelussa myös ryhmän aloitteesta, mihin voi olla monia syitä. Ryhmä voi olla erittäin kiinnostunut aiheesta ja haluaa jakaa tietonsa tai mielipiteensä kirjoittajan ja ryhmän muiden jäsenten kanssa, kuten edellisessä esimerkissä. Ryhmä voi myös havaita, että tekstin tekijä tarvitsee apua esimerkiksi oikeakielisyysasioissa. Karin uskontoa käsittelevässä esimerkissä 1K2 16–20 Sini osoittaa tekstistä havaitsemansa kielivirheet

(16 ja 18) ja kehottaa Karia korjaamaan ne. Korjaukset näkyvät Karin seuraavassa versiossa [2T2 0–2].

1K2		
kehottaa	16	Sini: heti nyt tähän alkuun pari tämmöstä et siihen ensimmäisen lauseen jälkeen kysymysmerkki, se on kysymys\ sitten möykkyjä äänpiteet [nauraa]
kommentoi	17	Heini: [naurahdus] kauheeta pilkun 5[viilaamista]5
kuittaa	18	Sini: 5[nii just joo]5
kehottaa	18	Sini: ja sit kysymysmerkki vielä siihe
kommentoi	19	Kari: se on ollu tulostimessa -- [epäselvä]
kuittaa	20	Heini: yhym, tietenki, eihän se koskaan niinku, joo
Kari2T2	0	<i>Haloo, onko siellä ylhäällä joku ?</i>
	1	<i>Onko olemassa jumalaa, jotain suurempaa voimaa joka säätelee sitä mitä teemme, ajattelemme tai jopa sitä mitä olemme?</i>
	2	<i>Olemmeko vain pelinappuloita elämän suurella pelilaudalla, vain arvoittomia muotoon leikattuja puun kappaleita tai halpoja, nopeasti kokoon puristettuja muovisia möykkyjä, joita suuri käsi liikuttaa oman tahtonsa mukaan vai voimmeko itse vaikuttaa kohtaloomme?</i>

Tiedonhankkimistapaa, jossa ryhmä on aloitteellinen ja tarjoaa tietoa tai korjaus ehdotuksia tekstin tekijälle ja tekstin tekijä puolestaan ottaa vastaan palautteen ja käyttää sitä tekstinsä muokkaamiseen, voidaan kutsua *tietojen poimimiseksi*. Tällaista menetelmää voidaan käyttää sekä sisällön laajentamiseen ja muokkaamiseen että pintatason ilmiöiden paranteluun. Ei ole kuitenkaan aivan yksinkertaista poimia tietoa keskustelusta ja siirtää se omaan tekstiin. Voisi ajatella, että kun oppilastoverit osoittavat ongelmia tekstistä ja antavat jopa korjaus ehdotuksia, tekstin tekijä kykenisi hyödyntämään saamiaan tietoja omassa tekstissään. Tutkimusaineistostani näkyy kuitenkin, että oppilaat osaavat osoittaa virheet ja epätasallisuudet, mutta niistä keskustelemiseen ja vaihtoehtoisten muotojen pohtimiseen ei käytetä riittävästi aikaa. Palautteenantotaidot eivät riitä siihen, että ryhmäläiset pysähtyisivät ongelman eteen ja pohtisivat asiaa monelta kannalta. Tekstin tekijä ei siten saa riittävästi tukea ja jättää muokkaamatta tekstiään (ks. esimerkkejä luku 5.4.2).

Kun ryhmä keskustelelee yksittäisen oppilaan tekstistä, ryhmän muut jäsenet esittävät kysymyksiä useammin kuin tekstin tekijä itse sekä muokkaamiseen päätyvässä keskustelun osassa että koko teemallisessa keskustelussa (liitetaulukot 25, 26, 29 ja 30). Oppituntikulttuurimme ei kuulu aktiivinen oppilas, joka kyselee innokkaasti itseään kiinnostavista tai mietityttävistä asioista. Oppilaat ovat tottuneet siihen, että joku toinen, lähinnä opettaja, esittää kysymykset. Opettajan korvikkeena näyttäisivät palautekeskustelussa toimivan ryhmä ja sen jäsenet. Kun kirjoittaja kysyy, hän pyytää joko ohjetta tai tietoa. Sanna on keskustelijana sekä innokas tiedon esittäjä että kyselijä. Esimerkissä 2K3 376–386 on kyse Sannan pedofiilitekstistä. Sanna avaa syklin pyytämällä lisätietoa aiheeseensa (376 ja 378). Uuden tiedon lisäksi Sanna saa käsityksen siitä, mitä mieltä toiset oppilaat ovat pedofiiliasta.

2K3

kysyy	376 Sanna: hei, yks homma että, tiiättekste muita siis tä-, tä-,
tukee	377 Johanna: tapauksia
sid. av.	378 Sanna: siis pedofiilin toimenkuvahommia kuin että, 90[just tää hyväksikäyttö ja pornovideot]90 mitä muuta
tukee	379 Johanna: 90[toimenkuva, minä olen pedofiili]90 ne tekee
vastaa	380 Johanna: no, tappaa 91[sekstailee niitte kaa]91
vastaa	381 Pekka: 91[mä en tiä kuuluuko]91
tukee	382 Sanna: sekstailee, hyi tosi, 92[miettikää nyt niinku joku lapsi]92
tukee	383 Pekka: 92[se on semmonen aihe että]92 , se on melkein iljettävä [--]
tukee	384 Johanna: ihan karsee, 93[se on niinku]93 sairasta
kommentoi	385 Pekka: 93[oikeesti, et sää]93 --
tukee	386 Sanna: 94[ei pysty hirveesti kirjotta ku tulee]94 paha olo

Sanna3T3 24 *Pedofiilin toimenkuvaan kuuluu melkein aina uhrin seksuaalinen ja väkivaltainen hyväksikäyttö.*

Sanna laajentaa ilmaustaan keskustelussa esiin nousseella väkivalta-ajatuksella. Hänen lopullisesta tekstistään on luettavissa myös koko ryhmän asenne pedofiiliaan. Sanna kirjoittaa internetissä pyörivistä *hävyttömistä nauhoista ja sairaasta toiminnasta*. Aloitteellinen kyselijä hankkii siis pienryhmäkeskustelusta tietoa *laajentaakseen tai tarkistaakseen tietojaan*.

Oppilaat käyttäytyvät eri keskustelutilanteissa eri tavalla. Joskus heillä on aktiivinen rooli, joskus he vetäytyvät. Kun tekstintekijä vetäytyy aloitteellisuudesta, jää vastuu ryhmälle. Tällöin toiset oppilaat esittävät puheenvuoroja, joilla viedään keskustelua eteenpäin ja saadaan uutta tietoa. Sannan, Johannan ja Pekan muodostamassa ryhmässä Pekka on tiedon esittäjänä erittäin aktiivinen, mutta hän tekee vähän kysymyksiä. Jos häneltä kysytään, hän käyttää tilannetta hyödykseen, vastaa mielellään ja ottaa osaa keskusteluun. Pekan eläinkokeita koskevan keskustelun 1K3 215–218 aluksi Sanna utelee Pekalta, mitä tämä aikoo kirjoittaa aiheesta (215). Pekan selvä, luettelonomainen vastaus paljastaa, että hän on miettinyt ennakkoon aihettaan (216). Muokkausvaiheessa Pekka kirjoittaa toiseen tekstiversioonsa ilmauksen [2T3 15], jossa hän toistaa keskustelussa esiin tulleita omia ajatuksiaan.

1K3

kysyy	215 Sanna: miten sää niinku, mitä, mitä sää aiot käsitellä tässä
vastaa	216 Pekka: no ma en tiä just että, just ne ensinnäki ne meikkikokeet ni aika turhia, sitte toisekseen just semmosta että, osa niistä jotka vaahtoo, varsinkin tämmösestä yrityksestä ni vaahtoo että ei saa tehdä koe-eläimillä testejä ni ne on ite testannu aikoinaan, se on vaan niille semmonen keino tavallaan niinku saaha muut alas, tai silleen niinku et ei ne oikeesti välitä siitä että, tehäänkö niitä kokeita vaan se vaan niitte markkinointikeino
kuittaa	217 Sanna: yhym
kuittaa	218 Johanna: yhym
kommentoi	219 Pekka: se on niinku sellanen --

Pekka2T3 15 *On olemassa tuhansia firmoja ympäri maailmaa, jotka vaahtoavat koe-eläinten puolesta ja julistavat [jää kesken]*

Ryhmä palaa koe-eläinaiheeseen uudelleen sekä ensimmäisessä että toisessa keskustelussa. Esimerkissä 2K3 245–282 oppilaat pohtivat sitä, ovatko esimerkiksi kosmetiikkafirmat käyttäneet hyväkseen koe-eläintestejä jossain vaiheessa

ja onko edes tarpeellista testata meikkejä koe-eläimillä. Sanna toimii aktiivisena kyselijänä ja herättelee koko ryhmää ajattelemaan ja pohtimaan. Keskustelu vahvistaa niitä ajatuksia, joita Pekka on esittänyt ensimmäisessä keskustelussa.

2K3	
toteaa	245 Sanna: 58[mut miten niinku jotain, siis, miettikää nyt melkien kaikki lääkkeet]58 on testattu, eläimillä
kuittaa	246 Pekka: yhym
sid. av.	247 Sanna: siis 59[ethän]59 si-,
kuittaa	248 Johanna: 59[nii]59 mehän niinku oltais, kuolleita jos, tai siis miettikää nyt
tukee	249 Johanna: niin se varmaan ois koska
kommentoi	250 Pekka: ei paljo kolise, e-, siinä vaiheessa
kuittaa	251 Johanna: nii ei oo paljo
toteaa	252 Sanna: niin siis mut mielestä ne on niin, siis on se mun mielestä tyhmää et jotain meikkihommia testaillaa koska
kuittaa	253 Johanna: nii, nii
tukee	254 Pekka: tai silmäväriä [--]
kuittaa	255 Johanna: nii
sid. av.	256 Sanna: nii miltä se näyttää jossain karvasessa [naurua] hiiressä [nauravat]
tukee	257 Johanna: site ne sit [naurua] ne on nii törkeitä koska, jos sanoo niinku että, niitä ei oo eläimillä testattu vaikka ne 60[tosiasiasa] onki 61[se on nyt, kaikkein tärkeintä]61
kuittaa	258 Pekka: 60[yhym]60
toteaa	259 Sanna: 61[ainut, ainut paikka]61 mitä ei oo varmasti on Body shop
kuittaa	260 Johanna: nii
sid. av.	261 Sanna: se on ainut, Yves Rocherki 62[ni, niitä on sillo]62 alussa testattu, mut Body shop 63[on ainut jota ei]63
kuittaa	262 Johanna: 62[yhym, niin onkin ni]62
kysyy	263 Pekka: 63[mistä Body]63 shopistakaan tietää
vastaa	264 Johanna: 64[no ei si, tossa jo-, jokaisessa noissa] vaiheissa kuitenkin tulee 65[jossain kohti jossain vaiheessa on kuitenkin joku elukka
kiistää	265 Sanna: 64[se on se, se on semmonen mitä ei oo,]64 65[jossain vaiheessa]65
kysyy	266 Sanna: mut miks ne testaa e-, 66[eläimiin jotain luomiväriä]66
vastaa	267 Pekka: 66[tai sit ne on]66 em mää tiä
vastaa	268 Johanna: 67[niin ei mut siis miettikää ei mitää järkee]67 joku eläin saa ne
sid. av.	269 Sanna: 67[mut eihän se ees näy]67 vai pitääks ne niinku, ajatella hiiren, hiiren meikkiä, tai siis meikattuna hiiri samannäkönen ku nainen meikattuna
kommentoi	270 Johanna: [nauraa edellisen puheenvuoron päälle]
kommentoi	271 Pekka: [--]
vastaa	272 Johanna: ei ku ne koettaa sitä että onks se niinku, soveltuvaa 68[se aine]68
toteaa	273 Pekka9: 68[vaikka joku]68 tehas oo ehkä välttämättä ite niitä tehny mut on, ne 69[jostain]69
tukee (268)	274 Johanna: [nauraa] 69[meikattu nainen]69, ei noloo
kuittaa	275 Pekka: väliä
kuittaa	276 Sanna: no mieti nyt 70[loukkaus]70
sid. av.	277 Pekka: ni se o, mut tota, 70[pakko niitte]70 jostain ollu aikoinaan hankkia ne tiedot ei ne voi uskalla silleen et

kuittaa (276)	278	Sanna: 70[loukkaus]70 ne tekee vain jonku, sekotuksen ja 71[kokeillaa suoraan]71 pistettään myyn- tiin et 72[on ne jossain
kuittaa	279	Sanna: 71[nii]71 pakko]72 ollu 73[ne ainaki saanu]73 ne perustiedot
kuittaa	280	Johanna: 72[yhym]72
kuitta	281	Sanna: 73[niin on]
kuittaa	282	Johanna: nii
Pekka3T3	15	<i>On olemassa tuhansia firmoja ympäri maailmaa (esim. kosmetiikkafirmat) , jotka vaahtoavat koe-eläinten puolesta ja julistavat , kuinka hyviä ne ovat kun eivät itse käytä koe-eläimiä testeissään.</i>
	16	<i>Suurin osa näitä firmoista on ennen itsekin käyttänyt koe-eläimiä testei- sään tai ne käyttävät tietoja, jotka on saatu koe-eläimiä testaamalla.</i>
	17	<i>Kyse onkin vain myyntikikasta, eikä aidosta huolesta koe-eläinten puoles- ta.</i>

Kun Pekka kirjoittaa kolmatta versiotaan 3T3, hän toistaa ilmauksissaan 15, 16 ja 17 lähes sanatarkasti omat ensimmäisessä keskustelussa toteamansa asiat. Pekan ajatukset ovat saaneet lisävahvistusta toisessa keskustelussa ja tiivistyneet kirjalliseen muotoon. Toimiessaan esimerkin tavoin oppilaalla on valmiina selvä ajatus siitä, millaisia asioita hän haluaa käsitellä tekstissään. Ryhmän herättämät kysymykset auttavat kirjoittajaa tiedostamaan ajatuksiaan ja mahdollisesti muokkaamaan niitä ryhmän antamalla uusilla näkökulmilla. Tällaista tapaa hankkia tietoa voidaan kutsua *tietojen vahvistuttamiseksi*.

Tiedonhankkimistavat eivät ole toisensa poissulkevia. Erilaiset tavat voivat esiintyä peräkkäin, vuorotellen tai yhtä aikaa. Käsillä olevan luvun alussa oleva esimerkki (1K3 141–162), jossa Sanna on määrätietoinen ja ohjaa keskustelun teemoja, paljastaa, että sen lisäksi, että Sanna peilaa omia tietojaan toisten tietämykseen, hän myös poimii uusia ideoita keskustelusta. Yksittäinen oppilas ei käytä siis vain yhtä tapaa. Välillä oppilas on aktiivisessa aloitteentekijän roolissa ja vahvistaa ja laajentaa omia ajatuksiaan. Välillä hän jää reagoijan, tukijan tai kiistäjän rooliin, antaa ryhmän toimia aloitteellisena ja poimii itselleen tarpeellista tietoa tai vahvistuttaa omaa ajatteluaan.

Aineistostani näkyy, että molemmat ryhmät ovat aktiivisia tiedon esiintuojia. Ryhmien jäsenet esittävät kysyviä, toteavia ja neuvovia avauspuheen-
vuoroja yksittäisen oppilaan tekstistä enemmän kuin tämä itse. Oppilaiden olisi kuitenkin tärkeää oppia hankkimaan tietoa myös oma-aloitteisesti. Kysymykset ovat sangen näppärä keino laajentaa omaa tietämystä tai varmistaa omien tietojen oikeellisuutta. Toisaalta taitava keskusteluttaja eli oppilas, joka esittää keskusteluun haluamiaan aiheita, saattaa saada myös laajaa ja monipuolista tietoa hyödynnettäväksi tekstissään.

Silloin, kun oppilaiden kanssa tutkitaan, millä tavalla he oppisivat hyödyntämään pienryhmäkeskustelua parhaalla mahdollisella tavalla ja millä tavalla he voisivat kehittyä palautteenantajina, on tarpeen nimetä erilaiset tiedon hankkimistavat. Nimeäminen lähtee siitä, kuka aloittaa keskustelun, tekstintekijä vai ryhmä, millä tavalla se tapahtuu, tietoa antamalla (toteamalla, neuvoamalla) tai vaatimalla (kysymällä), ja mikä muodostuu tiedon hankkimisen tavoitteeksi, vahvistaminen, laajentaminen tai tarkistaminen, poimimien vai vah-

vistuttaminen (kuvio 25). Laajemmassa aineistossa saattaisi syntyä myös uusia tapoja hyödyntää palautetta.



KUVIO 25 Palautteen hyödyntäminen: tekstin tekijä hankkii tietoa keskustelusta.

Sitä, mitä oppilaiden tiedon hankkimisessa tapahtuu, voidaan kuvata Sahlbergin ja Leppilammin (1994, 30–31) mukaisesti yhteistoiminnalliseksi reflektoinniksi. Reflektio määritellään silloin oman toiminnan ja ajattelun pohdiskelemissä, omien käsitysten, uskomusten ja tietojen itsearviointiksi ja yhteistoiminnallisesti tapahtuvaksi sosiaalisesti toiminnaksi.

6.2 Oppilas tiedon käyttäjänä

Kun oppilas saa hankituksi itselleen uutta tietoa tai vahvistaa omia tietojaan, hän muokkaa niitä ajatuksissaan ja käyttää jollakin tavalla tekstissään tai jättää ne omaan arvoonsa. Tutkimusaineistoni oppilaat eivät malta pysähtyä yhdessä pohtimaan perusteellisesti kielen pintatason asioita. B-ryhmä jättää kielen huoltamisen pelkästään itsenäiseen työskentelyyn. Pienryhmäkeskustelussa halutaan tietoa tekstin sisällöstä. Oppilaat käyttävät enemmän aikaa tekstin sisällön ja merkitysten miettimiseen kuin oikeakielisyyden tutkimiseen. Kun kieliseikkoja käsitellään, keskustelun tavoitteena on ohjata tekstin tekijää muokkaamaan tekstistään kielellisesti korrektiksi. Kieliseikkoja käsitellään joko niin, että ehdotetaan suoraa korjausta tai kyseenalaistetaan jokin kielen piirre. Esimerkki 2K2 67–174 on Heinin aborttia käsittelevästä toisesta keskustelusta. Heini on lopettanut tekstiversionsa lukemisen, minkä jälkeen Sini aloittaa keskustelun ja osoittaa yksioikoisesti korjattavat kielivirheet. Heini korvaa kolmanteen tekstinsä [3T2] kuuliaisesti jokaisen esiin tulleen virheellisen muodon uudella virheettömällä.

2K2

toteaa

167 Sini: ensinnäkin ihan pari kirjoitus, hommaa 42[ni ammattiauttajaa]42 yhdyssana

kommentoi

168 Heini: 42[no niitä siinä varmaan on]42, oota, tuolla

toteaa	169	Sini: sitte, uudelleen
sid. av.	170	Heini: missä se on
sid. av.	171	Sini: tapahtuman <i>udelleen ja uudelleen</i> , siinä 43[lukee <i>uudellaan</i>] ⁴³
tukee	172	Heini: 43[täällä on <i>uudellaan</i>]\ <i>udelleen ja uudelleen</i>
toteaa	173	Sini: öö, aiheuttaa, kaks aata
sid. av.	174	Heini: missä, aiheut, taa
Heini3T2	7	<i>Vaikka selviäisikin kaikilta tartunta vaaroilta voi tulla henkinen masennus tila josta ei helpolla pääse pois, ainakaan ilman kunnollista ammattiauttajaa.</i>
	--	
	9	<i>Hän kelaa mielessään tuon tapahtuman uudelleen ja uudelleen alusta loppuu ja yrittää tajuta, että miksi se tapahtui juuri minulle, miksi?</i>
	10	<i>Raiskaus aiheuttaa aina paljon tuskaa sen kokeneelle ja tuskin on vielä "luodin kestävä" sydäntä keksittykkään", joka pystyisi käsittelemään tuollaista kauheaa tapahtumaa jättämättä minkään laisia sisäisiä haavoja tai arpia.</i>

Keskustelu on tehokasta mutta tylyä. Tällaista menetelmää oppilaat käyttävät silloin, kun he muokkaavat kielen pintatason selviä oikeakielisyysrikkkeitä. Tekstin tekijä ei kyseenalaista ohjetta, vaan toimii ohjeen mukaan. Menettely on yksisuuntainen, informaatiota antava, vuorovaikutteeton. Se ohjaa kirjoittajaa pitäytymään osoitetuissa virheissä. Esimerkissä Sinin havaitsemat virheet tulevat kyllä korjatuiksi, mutta jokaiseen ilmaukseen jää aivan samanlaisia kielivirheitä vielä tekstin muokkaamisen jälkeenkin. Tällaista yksioikoista tapaa käyttää keskustelusta esiin noussutta palautetta voidaan kutsua *mekaaniseksi tiedon käyttämiseksi*. Ainoana muokkausprosessin menetelmänä se ei ole riittävä. Se on kuitenkin tarpeellinen silloin, kun korjataan satunnaisia kirjoitusvirheitä tai selviä kielirikkeitä. Oppilaat käyttävät mekaanista tekstin muokkaamista myös sisältöä kehitellessään. Kun oppilas toistaa omat ajatuksensa tai ryhmästä saamansa ajatukset sellaisenaan tai poistaa tekstin kannalta tarpeettomat ilmaukset, hän muokkaa tekstiään mekaanisesti. Oppilaat siis keskustelevat yhdessä aiheesta, mutta mekaanisuus tulee ilmi tavassa kopioida ajatukset sellaisinaan. Näin toimivat välillä sekä Sanna että erityisesti Pekka (ks. esimerkit 6.1).

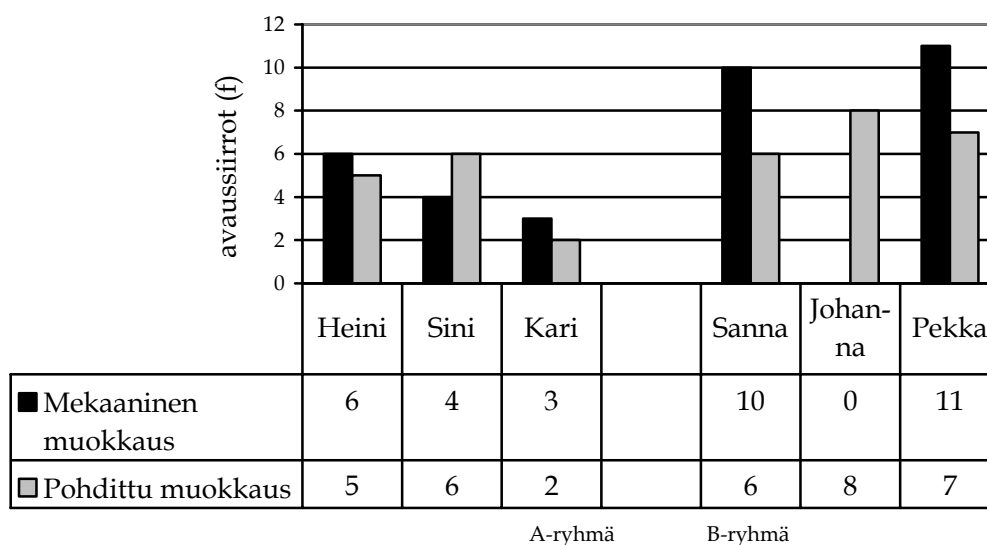
Pyrkiessään ohjaamaan tekstin tekijää oppilaat osaavat myös kyseenalaistaa asioita, pohtia eri vaihtoehtoja ja antaa rakentavia muokausehdotuksia. Tällöin on kyse oikeakielisyysasiassa enemmästä kuin pelkän kirjoitusvirheen korjaamisesta. Tästä on hyvänä esimerkkinä luvussa 5.4.2 oleva pohdinta *mattimeikeläis-ilmauksesta*. Keskustelu alkaa kirjoitusvirheen osoittamisella, mutta päättyy laajaan keskusteluun ilmauksen oikeasta kirjoitusasusta. Esimerkissä 1K2 150–166 Sini kirjoittaa autovarkauksista ja käyttää termiä *luvaton käyttöönotto* [1T2]. Viidennessä ilmauksessaan hän puhuu myymälävarkauksista ja yrittää muodostaa *luvatonta käyttöönottoa* vastaavan sanonnan kuudenteen ilmaukseen.

Sini1T2	2	<i>Varastamine on jo sananakin hyvin negatiivisen tunnelatauksen omaava.</i>
	3	<i>Esimerkiksi rikoksista tehdyissä tilastoissa ei koskaan puhuta autovarkauksista, vaan "ajoneuvon luvattomasta käyttöön otosta".</i>
	4	<i>Varastamista on monenlaista.</i>
	5	<i>Yleisimmin tunnettuja ovat varmaan myymälävarkaudet.</i>
	6	<i>(Miksei silloin puhuta "tavaran haltuun otosta maksamatta", tai käytetä muuta vastavaa aristokraattista, totuutta kaunistelevaa termiä?)</i>

Ryhmän mielestä Sini ei onnistu sanavalinnassaan [6], niinpä Kari ehdottaa ensimmäiseksi uutta ilmausta (150 ja 152).

1K2	
kysyy	150 Kari: eiks tää <i>tavaran haltuunotosta maksamatta</i> , niin vois muuttaa enemmän samanlaiseks ku tää <i>ajoneuvon luvattomasta</i> 47[käyttöönnotosta]47
sid. av.	151 Sini: 47[no onko]47 idea
vastaa	152 Kari: no <i>tavaran, luvattomasta käytt- haltuunotosta</i>
kuittaa	153 Sini: [naurahtaa] <i>tavaran</i>
kuittaa	154 Heini: <i>luvattomasta haltuunotosta</i>
tukee	155 Sini: nii just se on <i>tavaran lu-, luvaton haltuunotto</i> , no joo se on ihan hyvä
kysyy	156 Heini: mut se <i>maksamatta</i> jättääkö se sen siihen vai ottaako pois
vastaa	157 Sini: öö, <i>tavaran luvaton haltuunotto</i> ja kassalle rahojen antamisen unohtaminen tai jotain muuta vastaavaa [nauraa]
kuittaa	158 Heini: niin tai no, nii
vastaa	159 Kari: se on virallisempi jos siinä ei oo tota <i>maksamatta</i> -sanaa
kuittaa	160 Heini: 48[yhym]48
kuittaa	161 Kari: 48[joo]48 niin on
tukee	162 Heini: koska eihän tosta ajoneuvostakaan makseta mitään kun sä sen otat 49[käyttöön] 49 50[luvattomasti]50
kiistää	163 Sini: 49[niin on]49 mut se oli 50[vaan sarkastinen]59 huomautus
kuittaa	164 Heini: yhym
kiistää	165 Sini: tässä ni
vastaa	166 Heini: yhym, niin niin, mutta niinku jos, et jos se, se ois enemmän ton muotoon ton <i>ajoneuvon luvaton käyttöönotto</i> , ahah
Sini2T2	5 (<i>Miksei silloin puhuta "tavaran luvattomasta haltuun otosta", tai käytetä muuta vastavaa aristokraattista, totuutta kaunistelevaa termiä?</i>)

Esimerkistä näkyy, miten kaikki oppilaat osallistuvat idean prosessointiin. Vaikka Sini hyväksyy (155) Karin ehdotuksen jo keskustelun puolesta välissä, se ei estä muita jatkamasta ilmauksen hiomista. Oppilaat esittävät muokausehdotuksia, niitä perustellaan ja ehdotuksista keskustellaan. Keskustelussa ei ole kyse vain ilmauksen korjaamisesta, vaan myös sen sopivuuden pohtimisesta. Sini korvaa keskustelun jälkeen ensimmäisessä versiossa kirjoittamansa ilmauksen toisella, sisällöltään samaa merkitsevällä ilmauksella seuraavaan versioon [Sini2T2]. Tällaista tapaa käyttää palautetta voidaan puolestaan kutsua *pohdituksi tiedon käyttämiseksi*. Oppilas saattaa tehdä pienen muutoksen tekstiinsä tai hän saattaa muokata koko ilmauksen uudelleen. Keskeistä on kuitenkin se, että oppilas päätyy muokkaamaan tekstiään niin, että hän yhdistelee sekä ryhmän ajatuksia että omia ajatuksiaan uusiksi kokonaisuuksiksi. Edellä on runsaasti esimerkkejä, joissa oppilaat keskustelevat tekstin sisällöstä, pohtivat asioita ja esittävät uusia ideoita kirjoittajalle ja tämä hyödyntää sitten pohditun tiedon omassa tekstissään.



KUVIO 26 Avaussiirrot, joiden sisältö johtaa mekaaniseen tai pohdittuun muokkaamiseen.

Kuvion 26 taulukko osoittaa, että oppilaiden välillä on eroja siinä, päätyvätkö he keskustelun ohjaamina mekaaniseen vai pohdittuun muokkaukseen. Ryhmänä oppilaat toimivat samalla tavalla. A- ja B-ryhmässä avataan sekä mekaaniseen että pohdittuun muokkaamiseen päätyvä keskustelu yhtä usein. A-ryhmässä näin käy molemmissa tapauksissa 13 kertaa, B-ryhmässä 21 kertaa. A-ryhmän oppilaat hyödyntävät molempia tapoja kutakuinkin saman verran. Heidän keskustelunsa suuntautuu enimmäkseen pintarakenteen parantelemiseen. Oppilaiden tapa muokata tekstejään näyttäisi osoittavan sen, että A-ryhmä kykenee pohdiskelemaan kielen pintarakenteen ongelmia, kun taas B-ryhmässä oppilaat eivät keskustele lainkaan kielen pintatason asioista. Voisi odottaa, että koska B-ryhmän palautekeskustelu koskee vain sisällöllisiä asioita, oppilaat päätyisivät muokkaamaan tekstiään enimmäkseen pohditusti. Sanna ja Pekan mekaanisten muokkausten määrää selittää kuitenkin se, että heillä on palautekeskustelussa runsaasti ennakkotietoa, jota he siirtävät lähes sellaisenaan omaan tekstiinsä. He kopioivat mekaanisesti omia ajatuksiaan huolimatta yhdessä käydystä keskustelusta. He hyödyntävät ryhmäänsä tietojensa testaamiseen ja tarkastamiseen. Johanna käyttää puolestaan pelkää pohdittua muokkausta. Keskusteluista käy ilmi, että Johannalla on vähän ennakkoon valmiiksi mietittyä ainesta, joten hän on avoin kaikille uusille ehdotuksille. Hän poimiikin ideoita yhteisestä keskustelusta ja muokkaa ne omikseen. Runsa ennakkotieto näyttäisi siis ehkäisevän oppilaan kykyä ottaa huomioon ryhmän palaute.

Taulukkoon 12 on koottu, millaisia keinoja oppilaat käyttävät hyödyntääkseen palautetta. Oppilaat avaavat keskustelun esittämällä tietoa, kysymällä tai antamalla neuvoja ja ryhtyvät kehittämään esitettyä teemaa yhdessä. Keskustelun aikana oppilaat vahvistavat aktiivisesti omia ajatuksiaan tai kyselevät ryhmän muilta jäseniltä tarkennuksia tai laajennuksia, poimivat uusia ideoita kes-

kustelusta tai vahvistuttavat ryhmällä itsellään olevia ideoita. Hankkimaansa tietoa oppilaat käyttävät mekaanisesti tai pohditusti tekstinä muokkaamiseen.

TAULUKKO 12 Palautteen hyödyntämisen keinot.

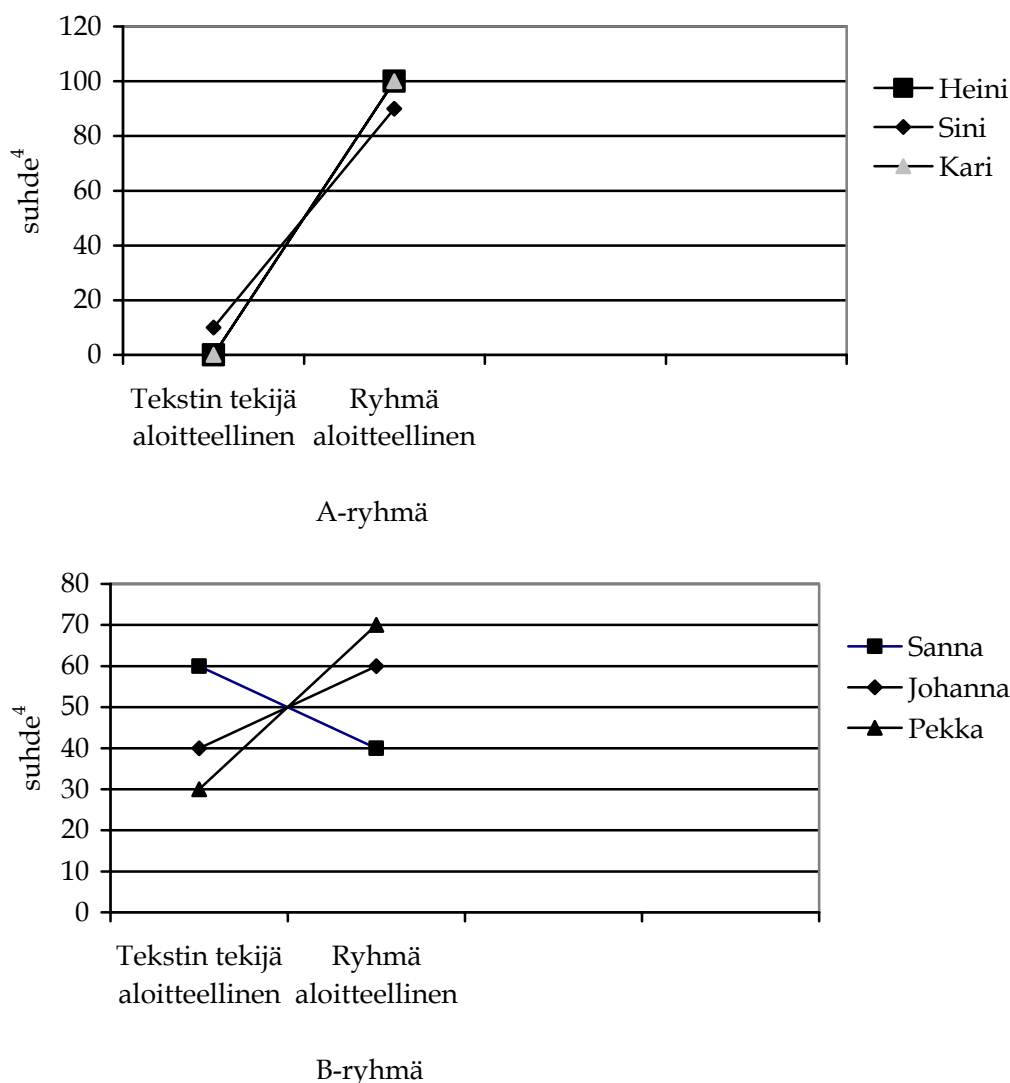
Puhutun ja kirjoitetun kielen tasot	Pienryhmäkeskustelu	Palautteen hyödyntäminen
Kielen pintataso	<i>keskustelun avaaminen:</i> toteaa, kysyy, kehottaa <i>keskustelun kehittäminen:</i> tarkentaa, tukee, kiistää, vastaa, kommentoi, kuittaa	<i>tiedon hankkiminen:</i> vahvistaa, laajentaa tai tarkistaa, poimii, vahvistuttaa tietojaan <i>tiedon käyttäminen:</i> käyttää mekaanisesti tai pohditusti tietoa
Tekstin sisältötaso	<i>keskustelun avaaminen:</i> toteaa, kysyy, kehottaa <i>keskustelun kehittäminen:</i> tarkentaa, tukee, kiistää, vastaa, kommentoi, kuittaa	<i>tiedon hankkiminen:</i> vahvistaa, laajentaa tai tarkistaa, poimii, vahvistuttaa tietojaan <i>tiedon käyttäminen:</i> käyttää mekaanisesti tai pohditusti tietoa

6.3 Pohdintaa palautteen hyödyntämisestä

Toinen tutkimuskysymykseni kohdistuu pienryhmän annin hyödyntämiseen: *Mitä keinoja oppilaat käyttävät hyödyntääkseen pienryhmäkeskustelua?* Monissa tutkimuksissa puhutaan siitä, mitä ryhmä antaa yksittäiselle oppilaalle. Geren ja Stevensin (1985, 97) tutkimus paljastaa, että oppilaat kertovat toisilleen, mitä he ajattelevat tekstiversiosta. He kysyvät epäselvistä kohdista ja ehdottavat, miten tekstin tekijä saisi työstään paremman. Harris (1992, 372) puolestaan toteaa, että vertaisryhmä tarjoaa tietoa ideoiden kehittämiseen, auttaa testaamaan ja tarkentamaan ajatuksia ja antaa arvioivia kommentteja ja muutosehdotuksia. Samanlaisia näkemyksiä nousee esiin omasta aineistostani. Oppilaat esittävät tietoa, kyselevät, neuvovat, tukevat, kiistävät ja vastaavat yhteisen tiedon esiin tuomiseksi ja kehittämiseksi. Heidän tavoitteenaan on auttaa tekstin tekijää mahdollisimman paljon tekstin muokkaamisessa.

Palautteen hyödyntämisen näkökulma tulee esiin Gargaron (1994, 173–176) tutkimuksessa, jossa on kysymys siitä, millainen merkitys yhteistyöllä on tekstin suunnittelussa ja kirjoittamisstrategioiden käyttämisessä. Tulokset osoittavat, että toiset oppilaat hyödyntävät herkästi sellaisia ideoita teksteissään, jotka tukevat heidän omaa ajatteluaan. Keravuori (1990, 60) esittää oman tutkimuksensa pohjalta pohdittavaksi, kiinnittyvätkö tiedot oppilaan tietorakenteisiin luontevammin, jos oppilas itse on aloitteellinen, kuin jos toinen oppilas on tarjonnut tietoa. Palautekeskustelussa tiedon kiinnittymistä tietorakenteisiin voidaan tarkastella halukkuutena muokata tekstiä.

Tässä tutkimuksessa ryhmän aloitteellisuus näyttää johtavan useimmin sellaiseen keskusteluun, jonka tuloksena oppilas muokkaa omaa tekstiään (ks. kuvio 27 ja liitetaulukko 27). Toisen oppilaan tarjoama tieto näyttäisi siis kiinnittyvän helpommin oppilaan tietorakennelmiin ja aiheuttavan muokkaustarpeen. Oppilas, joka poimii tietoja ja vahvistuttaa omia ajatuksiaan, hyötyy siis ryhmän palautteesta. Tällaisia tapauksia on tässä tutkimuksessa enemmistö (taulukko 13). Vain yhden oppilaan kohdalla tekstin tekijän oma aktiivisuus edistää enemmän muokkaushalukkuutta. Tällainen oppilas keskusteluttaa ryhmää ja hakee tietoa itselleen kysymyksillä.



KUVIO 27 Tekstin tekijän ja ryhmän aloitteellisuus kunkin oppilaan omaa tekstiä käsittelevässä muokkaamaan päätyvässä keskustelussa.

4 Suhde kuvaa tekstin tekijän ja ryhmän avaussiirtojen suhdetta kunkin oppilaan kaikkiin muokkaamiseen johtaviin avaussiirtoihin. Kuviossa on käytetty suhdelukua 10 havainnollisuuden vuoksi.

A-ryhmässä kaikki oppilaat hyötyvät ryhmän aloitteellisuudesta. Sinillä on vain yksi oma avauspuheenvuoro, joka johtaa muutokseen (taulukko 13). Heini ja Kari tukeutuvat pelkästään ryhmään. Oppilaat hyödyntävät ryhmäänsä tietovarastona. He poimivat tarpeellisia ja omaa tekstiä kehittäviä asioita yhteisestä keskustelusta ja vahvistuttavat jonkin verran tietojaan. A-ryhmän keskustelu etenee nopeatempoisesti ongelman esiin nostamisesta korrektiin tai vaihtoehtoisen muodon tarjoamiseen ja sen hyödyntämiseen.

B-ryhmä on tiedon hankkimisen taidoiltaan monipuolisempi kuin ryhmä A. Kaikki B-ryhmän oppilaat käyttävät vähintään kolmea tapaa hankkia tietoa. Johanna ja Pekka hankkivat enimmäkseen tietonsa ryhmän aloittamista keskusteluista. Johanna käyttää ainoana tiedonhankkimismenetelmänä tietojen poimimista. Poimimansa tiedon hän yhdistää taitavasti omiin ajatuksiinsa ja saa aikaan tekstistään ehyen kokonaisuuden. Pekan pääasiallinen keino on vahvistuttaa tietojaan ryhmällä. Pekalla on selvät ajatukset siitä, mitä hän haluaa kirjoittaa tekstiinsä, mutta hän ei tuo niitä esiin aktiivisesti, vaan odottaa, että ryhmä tekee kysymyksiä. Sanna on parhaimmillaan tiedon vahvistajana. Hänellä on tietoa, jota hän tuo oma-aloitteisesti keskusteluun ja testaa sen paikkansapitävyyttä tai hyväksyttävyyttä. Sanna ja Pekka eivät käytä ryhmäänsä tietovarastona, vaan pikemminkin testauttavat omia ajatuksiaan ryhmällä ja haastavat ryhmän jäsenet ottamaan kantaa esitettyihin puheenvuoroihin.

TAULUKKO 13 Tekstin tekijä hankkii tietoa.

Ryhmät	Aloite tekstin tekijällä		Aloite ryhmällä		Yhteensä oppilaat (f)
	vahvistaa tietojaan (f)	laajentaa/tarkistaa tietojaan (f)	poimii tietoja (f)	vahvistuttaa tietojaan (f)	
A-ryhmä					
Heini	0	0	9	2	11
Sini	0	1	7	2	10
Kari	0	0	4	1	5
Yhteensä	0	1	20	5	26
B-ryhmä					
Sanna	7	3	4	2	16
Johanna	1	2	5	0	8
Pekka	6	0	2	10	18
Yhteensä	14	5	11	12	42
A+B	14	6	31	17	68

Jotkut oppilaat ovat haasteellisia ja pyrkivät hyödyntämään palautetta uudella tavalla, toiset hyödyntävät palautetta melko mekaanisesti. Kaikkiaan mekaaniseen muokkaamiseen johtavia avauspuheenvuoroja on aineistossa yhtä paljon kuin pohdittuun muokkaamiseen johtavia. Kun tarkastellaan muokkaamiseen johtavaa palautekeskustelua, aineisto osoittaa, että oppilaat hankkivat tietoa kaikkein useimmin poimimalla ajatuksia ja ideoita keskustelusta (f=31) (taulukko 13). Saamaansa tietoa oppilaat käyttävät useammin mekaanisesti (f=17) kuin pohditusti (f=14) (liitetaulukko 28). Oppilaat siis poimivat keskustelusta suoraan joitakin hyviä ideoita tai korjaavat esiin nostetut kielivirheet, mutta he myös yhdistelevät ja muokkaavat saamaansa tietoa omiin ajatuksiinsa ja kirja-

vat tuotoksen hyvinkin luovasti tekstiin. Taitava kirjoittaja voi luoda persoonallisen tekstin poimimalla toisten antamasta palautteesta keskeisiä näkökantoja ja muokkaamalla ne omikseen, mutta heikolla kirjoittajalla on vaarana, että hän vain toistaa toisten ajatukset sellaisinaan. Tällaisella oppilaalla ei ole paljon tietoa aiheesta tai tieto ei ole rakentunut selkeäksi kokonaisuudeksi. Aihe kiinnostaa häntä, ja hän rakentaa suunnitelmansa sen varaan, että hän saa ryhmän muilta jäseniltä tietoa.

Toiseksi eniten oppilaat päätyvät keskustelussa vahvistuttamaan tietojaan (f=17). Tietojaan vahvistuttavat oppilaat käyttävät keskustelun antia pohditusti (f=12), mutta eivät karta mekaanisia muokkauksiakaan (f=5). Tällaisilla oppilaille on selvät käsitykset siitä, mitä he haluavat tekstiinsä kirjoittaa. He eivät ole kuitenkaan aloitteellisia, vaan odottavat, että muut lähtevät viemään keskustelua eteenpäin, ja osallistuvat siihen. Kysyttäessä he tuovat esille itsellään olevaa tietoa yhteisesti pohdittavaksi ja peilaavat omaa tietoaan muiden käsityksiin, mutta muokkaavat tekstiään lähes kokonaan omien ajatustensa kautta. He ovat tyytyväisiä omaan ennakkosuunnitteluunsa ja sen hetkiseen tekstiinsä. Pekka on tyypillisesti tällainen oppilas. Kirjoittamisprosessin kannalta on harrastavaa, jos oppilaat eivät opi näkemään pienryhmän annin merkitystä uusien ideoiden antajana vaan tukeutuvat pääasiassa omaan ajatteluunsa.

Tietojaan vahvistavat oppilaat käyttävät keskustelun innoittamina enemmän mekaanista (f=11) kuin pohdittua (f=3) muokkaamista. Heillä on samoin kuin tietojen vahvistuttajilla paljon ennakkotietoa kirjoittamastaan aiheesta, mutta he ovat avoimia myös uusille ideoille ja ehdotuksille. He vievät keskustelua haluamaansa ja tarvitsemaansa suuntaan, tuovat aktiivisesti esiin erilaisia näkökulmia, tarttuvat hanakasti toisten esittämiin ideoihin ja poimivat niitä omaan tekstiinsä. Oma-aloitteisuutta ja luovaa tiedon käyttämistä ilmentävät myös oppilaat, joka pyrkivät laajentamaan tai tarkistamaan tietojaan kysymällä aktiivisesti (f=6). Kysymyksiinsä saamiaan vastauksia ja omaa ajatteluaan yhdistellen he sitten muokkaavat tekstiään pohditusti. Kirjoittamisprosessissa on tilanteita, jolloin mekaaninen tiedon käyttäminen on tarpeen, ja tilanteita, jolloin on tarpeen pysähtyä pohdiskelemaan.

Kun palautetta hyödynnetään, kirjoitus-, keskustelu- ja muokkausprosessissa tulee tärkeäksi se, miten tekstin tekijä osaa ottaa aktiivisesti hyödyn yhteisistä keskusteluista ja kehittää omaa tekstiään. Tekstin tuottamisprosessi muuttuu pelkästään tarvittavan tiedon muistista hakemisesta enemmän ongelmallistamista ja tiedon jäsentämistä vaativaksi. Oppilas käyttäytyy tällöin sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti: hän on oma-aloitteinen ja pyrkii ongelmallistamaan asioita yhteistyössä ympäröivän yhteisön kanssa. Tässä tutkimuksessa oppilaat osaavat olla aloitteellisia, kun kyse on heidän omasta tekstistään, mutta aloitteellisuus ei johda aina tekstin muokkaamiseen. Hyödyntämättä jäävät keskustelut, joissa oppilas ei saa haluamaansa tietoa tai joissa hän saa liian kriittistä palautetta avaukseensa. Keskustelussa saattaa nousta esiin myös ainesta, joka on tekstiin sopimatonta tai tekstin kehittämisen kannalta epäolennaista. Kaikkiaan oppilas avaa uuden teeman hänen omaa tekstiään käsitellessä 65 kertaa (liitetaulukko 26), mutta näistä vain 20 on sellaisia avauspu-

heenvuoroja, jotka saavat oppilaan muokkaamaan omaa tekstiään (liitetaulukko 29). Vastaava avaussiirtojen määrä on ryhmän aloittamassa keskustelussa 162, joista 48 tapauksessa keskustelu johtaa muokkaamiseen (liitetaulukot 25 ja 30). Oppilaat muokkaavat siis tekstiään tai jättävät muokkaamatta aivan yhtä usein, onpa aloite ryhmällä tai yksilöllä. Tulos tukee Gargaron (1994, 173–176) näkemyksiä, että tekstin tekijän tai ryhmän aloitteellisuudella ei ole merkitystä muokkaamiseen päätymisessä, vaan oppilaat muokkaavat niitä aiheita, jotka tukevat heidän omaa ajatteluaan. Gargaron ajattelu saa vahvistusta myös, kun tarkastellaan pelkästään muokkaamiseen päätyvää keskustelua. Aineistosta näkyy, että silloin kun tekstin tekijä on aloitteellinen, hän tuo keskusteluun nimenomaan itsellään valmiina olevaa ainesta. Toisaalta myös ryhmän aktivoima oppilas nostaa esiin omia, valmiiksi mietittyjä ideoitaan. Siis jos oppilaalla on jo tilanteeseen tullessaan paljon tietoa ja sellaista tietoa, jota hän on aikonut käyttää tekstissään, keskustelu – onpa aloite kirjoittajalla itsellään tai ryhmän toisilla jäsenillä – tukee oppilaan ajatuksia. Palautekeskustelussa ei näin ollen olisi väliä, kuka toimii teemojen esiin nostajana. Muokkaamisen edistymisen kannalta tärkeää olisi vain se, että tekstin tekijän ajattelu sopii ryhmän ajatteluun. Tällainen ajattelu tai tapa toimia saattaa kaventaa oppilaan herkkyyttä hyödyntää ryhmänsä antia ennakkoluulottomasti.

Aineistosta nousee esiin toisenlainenkin näkökulma, kun tarkastellaan pelkästään muokkaamiseen päätyvää keskustelua. Aiemmin todettiin, että muokkaavassa keskustelussa ryhmän aloitteellisuus johtaa useimmin oppilaan muokkaamaan tekstiään. Kaksi kolmannesta muokkaamiseen päätyvistä aloitteista tekee ryhmä. Kun ryhmä on aloitteellinen, se hyödyttää tekstin tekijää kahdella tavalla. Toisaalta oppilas luottaa omaan ryhmäänsä ja uskoo saavansa tältä tarpeellista ja oikeaa tietoa, jota hän voi poimia omaan tekstiinsä. Toisaalta oppilas voi vahvistuttaa omia tietojaan ja omia ideoitaan yhteisessä ryhmäkeskustelussa. Ryhmän aloitteellisuudella näyttää siis olevan merkitystä halukkuuteen muokata tekstiä. Aineisto näyttää tukevan Keravuoren (1990, 60) ajatuksia siitä, että ryhmän aloitteellisuus edistää tiedon kiinnittymistä luontevasti oppilaan tietorakenteisiin eli kirjoittamisprosessissa ryhmän aloitteellisuus rohkaisi oppilasta muokkaamaan tekstiään. Toisen tarjoama tieto vaikuttaa uskottavalta ja kiinnostavalta ja kiinnittyy oppilaan omiin tietorakenteisiin luontevasti, jolloin tämä pyrkii muokkaamaan tekstiään saamansa tiedon pohjalta. Oman tutkimukseni mukaan sillä, kuka aloittaa teemasta keskusteluun, on merkitystä. Ryhmän aloitteellisuus näyttäisi vaikuttavan oppilaan muokkaushalukkuuteen enemmän kuin hänen oma-aloitteisuutensa. Erityisesti silloin kun ryhmän ajatukset tukevat oppilaan omaa ajattelua ja omia tietoja, oppilas on halukas muokkaamaan tekstiään. Laajempaa tutkimusaineistoa tarvitaan vahvistamaan tai kumoamaan edellä esitetyt näkemykset.

Ryhmän aloitteellisuuden myönteinen merkitys näkyy myös siinä, millä tavalla oppilas käyttää saamaansa tietoa. Aineistosta käy ilmi, että oppilaat avaavat sekä mekaaniseen että pohdittuun muokkaamiseen päätyvän keskustelun yhtä usein. Kuitenkin silloin kun tekstin tekijä itse on aloitteellinen, keskustelu johtaa useimmin mekaaniseen muokkaamiseen, ryhmän aloitteesta taas

pohdittuun muokkaamiseen. Näin ryhmän aloittama yhteinen keskustelu vahvistaa tiedon kehittelyn strategiaa ja tuo mukaan problematisoivan asenteen tekstin muokkaamiseen. Ryhmän aloitteellisuudesta hyötyvät oppilaat, joilla on omassa ryhmässään tukijan tai reagoijan diskurssirollit. Tukija tarkentaa ja esittää vaihtoehtoisia näkökulmia ryhmänsä avaamaan keskusteluun ja voi samalla poimia itselleen keskustelusta uusia ideoita ja hyödyntää niitä omassa tekstissään. Reagoija puolestaan tarjoaa tietoa ryhmälleen ja vahvistuttaa omaa tietoaan ryhmässään ja hyödyntää esiin tuotua tietoa. Omasta aloitteellisuudestaan hyöttyy puolestaan oppilas, jolla on aktiivinen avaajan ja tarkentajan diskurssirolli. Hän kykenee pitämään keskustelun omassa hallinnassaan, vahvistamaan omia tietojaan ja muokkaamaan ne haluamallaan tavalla tekstiinsä. Tällaisia oppilaita on tutkimusaineistossa ainoastaan yksi, Sanna.

Oppilailla ei näytä olevan selvää kuvaa siitä, mitä palautteen hyödyntäminen kuuluu. Vaikka he osaavat käyttää omaa ryhmäänsä tietovarastona ja vaikka he osaavat tarjota haasteellisia puheenvuoroja ryhmänsä pohdittavaksi, he eivät tiedä, millaisia tapoja on hankkia tietoa keskustelusta ja käyttää hankkimaansa tietoa muokkaamiseen. Siksi he eivät osaa hyödyntää vertaispalautetta riittävän monipuolisesti eivätkä kykene muokkaamaan tekstejään niin paljon kuin palautekeskustelu antaisi mahdollisuuksia. Oppilaat tarvitsevat tietoa erilaista tavoista hyödyntää palautetta, mutta heidän on myös opiskeltava, millaisia keskustelijoita ja palautteen hyödyntäjiä he ovat. Ovatko he aktiivisia omien ideoidensa esiin nostajia vai odottavatko he ryhmän aktivoivan itseään? Hyödyntävätkö he vain mekaanisesti tarjottuja parannuksia vai osaavatko he toimia luovasti, kyseenalaistaa ja muokata muiden ehdotuksia? Kun oppilaat tietävät, miten he yleensä käyttäytyvät pienryhmässä, he voivat tietoisesti laajentaa tietojaan tai muuttaa käytänteitään.

7 TEKSTIN MUOKKAUSPROSESSIN TARKASTELUA

7.1 Muokkausprosessin moninaisuus

Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessissa oppilaiden on hallittava sekä keskustelun säännöt että kulloisenkin tekstin konventiot. Keskustelijoiden on osattava tuoda esiin aiheen kannalta relevantteja asioita. Heidän on kyettävä esittämään mielipiteitä, tosiasioita ja esimerkkejä, heidän on kyettävä tekemään keskustelua eteenpäin vieviä kysymyksiä ja heidän on osattava kuunnella toisiaan. Tekstin tekijän on puolestaan kyettävä seuraamaan keskustelua, osattava tuoda mukaan omalta kannaltaan kiinnostavia näkökulmia ja pidettävä mielessä hyvät ajatukset tai ehdittävä kirjata ne muistiin. Hänen on osattava hyödyntää ryhmältä saamaansa palautetta, suhtautua kriittisesti tarjottuihin ehdotuksiin ja puolustaa myös omaa kantaansa, kuten esimerkissä 2K2 259–266.

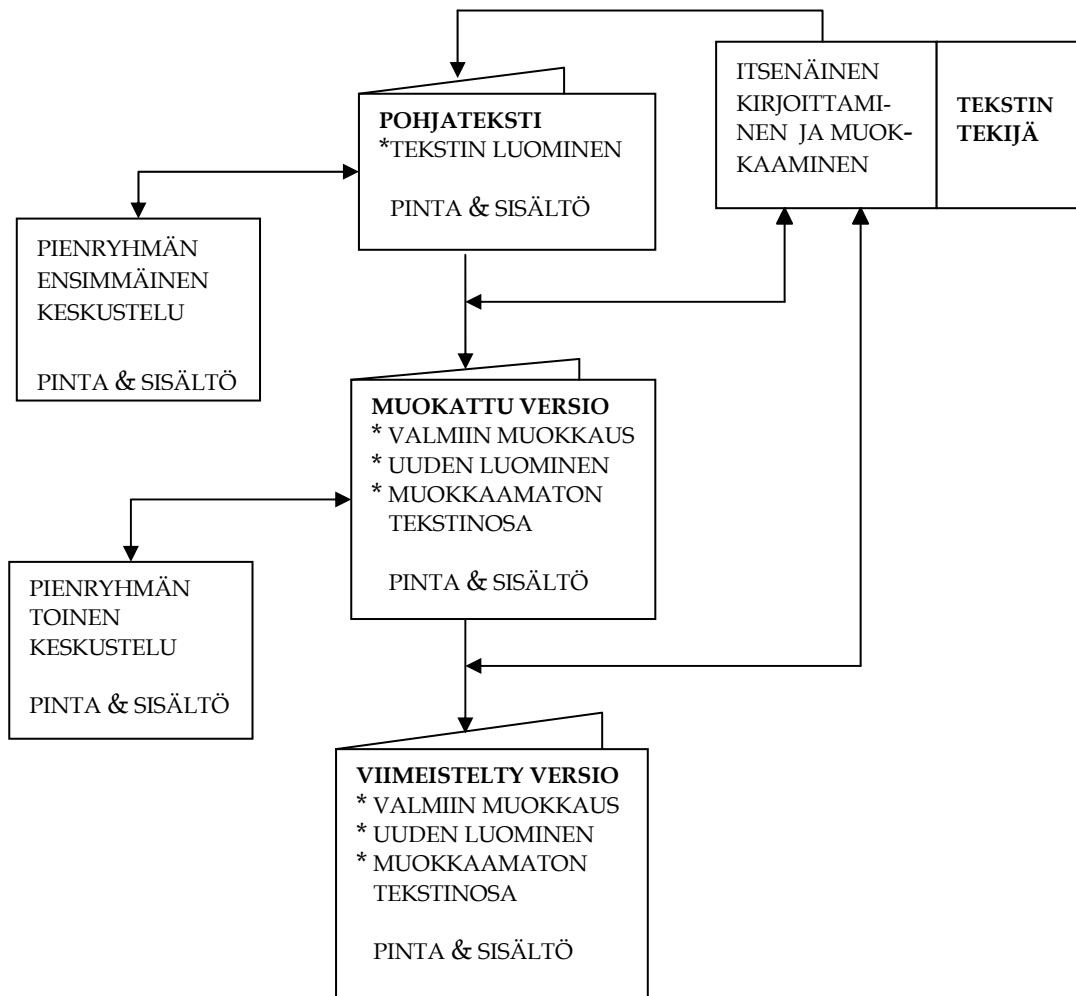
2K2

kysyy	259	Kari: mitä tarkoittaa <i>aristokraattinen</i>
sid. av.	260	Sini: eksä tiä
vastaa	261	Kari: eh
vastaa	262	Sini: no mut siis tämmönen oikein niinku, hieno ja, tämmönen niinku upea, mikä ei niinku, kuulosta ollenkaa siltä et
kysyy	263	Kari: eiks 59[sen vois kirjoittaa ihan]59 tollasella, tolleen niinku ihan, selkeesti
tukee	264	Heini: 59[rahvaanomaiselta]59
vastaa	265	Sini: eiku minä olin nimenomaan halunnu laitta sen noin siis niinku, 60[vähän sarkastisia huomautuksia]60
kommentoi	266	Kari: 60 [nyt puolet lukijoista jää --]60\ yhym

Keskustelu ei aiheuta muutosta kirjoittajan tekstiin, sillä kirjoittaja haluaa säilyttää käsitteen *aristokraattinen* lopullisessa versiossaan, mutta esimerkki tuo esiin tekstin muokkaamisen keskeisen periaatteen ja osoittaa pienryhmän merkityksen kirjoittamisprosessissa. Kirjoittajalla on täysi oikeus omaan tekstiinsä. Tulipa ryhmältä millaisia muokausehdotuksia tahansa, kirjoittaja valitsee, mitä hän

haluaa sisällyttää tekstiinsä. Hänellä on vastuu lopullisesta tekstistä. Keskustelusta näkyy, miten lukijan ääni kuulu jo tekstin muokkaamisvaiheessa. Pienryhmän kysymykset ja huomautukset antavat mahdollisuuden siihen, että kirjoittaja terävöittää tekstiään ottamalla tarkemmin huomioon vastaanottajan. Samalla oppilaille tulee selväksi se, että tekstillä on muukin vastaanottaja kuin opettaja.

Tässä tutkimuksessa tekstin muokausprosessin tutkimus alkaa tekstin tekijän kirjoitettua pohjatekstinsä itsenäisesti (kuvio 28). Seuraavassa vaiheessa



KUVIO 28 Tekstin muokausprosessi.

pienryhmä antaa palautetta kirjoittajalle sekä kielen pinta- että sisältötason asioista. Ryhmä pohtii yhdessä tekstin tekijän kanssa uusia ideoita, neuvoo tekstin tekijää, kyselee asioita, kyseenalaistaa ja kannustaa. Keskustelussa tekstin tekijä pyrkii hyödyntämään palautetta omalla tavallaan. Hän voi olla aloitteellinen ja vahvistaa omia ideoitaan tai laajentaa ja tarkistaa tietämystään. Hän voi odottaa ryhmältä aloitetta ja poimii keskustelusta kiinnostavia yksityiskohtia, tai hän vahvistuttaa ryhmällä itsellään aiheesta olevaa ennakkotietoa. Keskustelun päätyttyä tekstin tekijä aloittaa itsenäisen vaiheen, jossa hän muokkaa tekstiään

saamiensa vinkkien ja omien ajatustensa pohjalta. Hän käyttää hankkimaansa palautetta hyödykseen joko aivan mekaanisesti korjaamalla ja muokkaamalla tekstiään tai pohtii samaansa palautetta ja hyödyntää sitä luovasti. Tekstin tekijä työstää pohjatekstistään muokatun version. Muokattu versio koostuu tekstin osasta, jota kirjoittaja pitää sellaisenaan säilyttämisen arvoisena, pohjatekstissä olleen tekstin muokatusta osasta ja aivan uudesta tekstinosasta. Prosessi jatkuu uudella pienryhmäkeskustelulla ja sen jälkeen kirjoittajan itsenäisellä työskentelyllä. Viimeistely teksti koostuu säilytetystä, muokatusta ja uudesta tekstin osasta, ja oppilas pyrkii muodostamaan siitä ehjän kokonaisuuden. Kuvioista näkyy, että muokkausprosessissa otetaan huomioon koko ajan kielen kahtalaisuus: pinta-asiat ja sisältöasiat. Kuvio havainnollistaa myös, miten tekstin tekijä on vastuussa tekstinsä muokkaamisesta koko prosessin ajan.

Kirjoittamis- ja muokkausprosessin tutkimusmateriaali koostuu pohjatekstistä ja kahdesta muokatusta versiosta. Tekstiä pienemmästä yksiköstä käytän nimitystä ilmaus. Ilmaus päättyy siihen, mihin tekstin kirjoittaja on laittanut ilmauksen päättävän merkin: pisteen, huutomerkkin tai kysymysmerkin. Kun kuvaan ja analysoin oppilaiden tekstiin tekemiä muokkauksia, käytän tutkimuksessani soveltaen Faigleyn ja Witten (1984) muokkaustaksonomiaa (ks. tarkemmin luku 2.4.2). Analyysini kohdistuu muokkausprosessissa sekä kielen pintatasoon että sisältöön ja merkityksiin. Kun kuvaan, millä tavalla oppilaat muokkaavat kielen tasoja itsenäisesti tai ryhmän avustamina, käytän tutkimuksessani käsitettä muokkausstrategia. Olen luokitellut muokkausstrategiat sellaisten piirteiden mukaan, jotka ovat tyypillisiä tässä aineistossa. Laajempi materiaali voisi nostaa esiin uusia strategioita. Koska tutkimukseni ei kohdistu pelkästään kirjoitettuun kieleen, vaan tarkoitukseni on kuvata ja analysoida laaja kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessi, en ole katsonut tarpeelliseksi analysoida tekstejä Faigleyn ja Witten taksonomian esittämällä tarkkuudella. Käytän muokkausstrategioiden luokitusta kuvaamaan sekä itsenäistä että ryhmäavusteista muokkaamista; Faigleyn ja Witten luokitus on tehty vain oppilaan itsenäisen muokkaamisen kuvaamiseen.

Kielen pintatason muokkaamisella tarkoitan lähinnä oikeakielisyyteen liittyviä asioita, kuten kirjoitusvirheen yksinkertaista oikaisua tai kielen norminvastaisen muodon korjaamista. Sisältötason muokkaamisessa on kyse tekstin ytimen, sisältöön liittyvien asioiden muuttamisesta. Olen yhdistänyt Faigleyn ja Witten taksonomian kaksi pintatason ja kaksi sisältötason kategoriaa kummankin yhdeksi luokaksi. Kun analysoin kielen pintatasoa, luokittelen samaan kategoriaan esimerkiksi kirjoitus- tai yhdyssanavirheet (muotoon liittyvät muokkaukset) ja oppilaan tekemät yhden sanan lisäämiset tai lauseen sananjärjestyksen muuttamiset (merkityksen säilyttävät muokkaukset). Nämä kielen piirteet ovat yksittäisten kielen elementtien, sanojen tai fraasien ja lauseiden muokkauksia, jotka eivät aiheuta merkityksen muutosta.

Tekstin sisältötasoa analysoidessani yhdistän vastaavasti kaksi luokkaa (mikro- ja makrorakenteen muokkaukset) yhdeksi luokaksi. Tutkimuksessani ei analysoida erikseen lauseke- tai lausetason muutoksia ja koko tekstin rakennetta koskevia perustavaa laatua olevia muutoksia, koska aineistossani on ainoas-

taan yksi tapaus, jossa oppilas muokkaa tekstin rakennetta lausetasoa laajemmin. Hän muokkaa aloituksen uudelleen niin, että aloitus koostuu uusista ja edellisen version ilmauksista. Pidän tekstin sisältötason muokkauksena sellaisia sanan, lausekkeen tai ilmauksen muuttamisia, jotka ovat pääteltävissä itsenäisesti tehdyissä muokkauksissa tekstistä ja ryhmän palautteesta tehdyissä muokkauksissa sekä tekstistä että keskustelusta. Nämä muuttavat yleensä tekstin sisältöä ja merkitystä. Olen sisällyttänyt analyysiini myös strategian *säilyttää*, vaikka se ei aiheutakaan muutosta tekstissä. Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokausprosessin analyysissä ennallaan pysyvällä aineksella on tärkeä merkitys tekstin kehittämisessä. Taulukossa 14 näkyvät tekstien analyysissä käyttämäni muokkausstrategiat. Tarkempi muokkausstrategioiden kuvaus näkyy liitteessä 5.

TAULUKKO 14 Kielen pintatason ja tekstin sisältötason muokkausstrategiat.

Puhuttu ja kirjoitettu kieli	Palautekeskustelu	Palautteen hyödyntäminen	Tekstin muokkaaminen	
			Itsenäisesti	Keskustelun pohjalta
Kielen pintataso	<i>keskustelun avaaminen</i> : toteaa, kysyy, kehottaa <i>keskustelun kehittäminen</i> : tarkentaa, tukee, kiistää, vastaa, kommentoi, kuittaa	<i>tiedon hankkiminen</i> : vahvistaa, laajentaa tai tarkistaa, poimii, vahvistuttaa tietojään <i>tiedon käyttäminen</i> : käyttää mekaanisesti tai pohditusti tietoa	lisää, poistaa, korvaa, säilyttää	lisää, poistaa, korvaa, säilyttää
Tekstin sisältötaso	<i>keskustelun avaaminen</i> : toteaa, kysyy, kehottaa <i>keskustelun kehittäminen</i> : tarkentaa, tukee, kiistää, vastaa, kommentoi, kuittaa	<i>tiedon hankkiminen</i> : vahvistaa, laajentaa tai tarkistaa, poimii, vahvistuttaa tietojään <i>tiedon käyttäminen</i> : käyttää mekaanisesti tai pohditusti tietoa	poistaa, korvaa, laajentaa, jatkaa, säilyttää	poistaa, korvaa, laajentaa, jatkaa, säilyttää

Tutkimusmateriaalin tarkastelu osoittaa, että oppilas käyttää samanlaisia strategioita, onpa muokkauksen lähtökohtana omat ajatukset tai ryhmän ideat. Muokatessaan kielen pintatasoa oppilas lisää, poistaa tai korvaa kielen elementin. Kielen pintatason strategioissa *lisääminen* tarkoittaa kielen elementin lisäämistä valmiiseen tekstiin. Epäselvä ilmaus [olen] *kaiken turhan uskonnonopetuksen kyllästynyt "omaan" kristilliseen uskoomme* muokkaantuu korrektiksi *vuoksi*-sanana lisäyksellä: [olen] *kaiken turhan uskonnonopetuksen vuoksi kyllästynyt "omaan" kristilliseen uskoomme*. Poistaminen on puolestaan vastakkainen strategia. Oppilas poistaa esimerkiksi yhdysmerkin: *meitä tavallisia Matti-meikeläisiä* > *meitä tavallisia Matti Meikeläisiä*. Samalla hän korvaa pienen kirjaimen isolla kirjaimella. Oppilas voi poistaa kokonaisen ilmauksen, ilman että tekstin merkitys muuttuu: *Saattaahan heitäkin [pedofiilejä] olla. Miksipä ei?* Oppilas poistaa retorisen kysymyksen, jonka tarkoitus on vain vahvistaa edellä esitettyä toteamusta ja

herättää lukija pohtimaan. Kun oppilas vaihtaa kielen elementin tilalle uuden, hän käyttää *korvaamisen* strategiaa.

Muokatessaan tekstinsä sisältöä oppilas poistaa, korvaa, laajentaa tai jatkaa tekstiään. Muokkaaminen voi avartaa tai terävöittää tekstin sisältöä. Kielen elementin *poistaminen* tarkoittaa kokonaisen ilmauksen tai lausekkeen poistamista, mikä aiheuttaa yleensä merkityksen muutoksen. Ilmauksen poistamisen tarkoituksena voi olla tekstin ymmärrettävyyden tai tiiviyyden lisääminen. *Korvaamisessa* on kyse jonkun kielen elementin vaihtamisesta toiseksi. Oppilas saattaa vaihtaa predikaatin modusta. Tällöin koko ilmauksen tekemisen tapa muuttuu ja ilmaus saa erilaisen merkityksen: – – *sillä sukulainenhan on luotettava ja turvallinen* > – – *sillä sukulainenhan pitäisi olla luotettava ja turvallinen*. Sisältötason korvaamiseen luokitellaan myös sellaiset ilmaukset, jotka vaihdetaan tyyllisesti tekstiyhteyteen sopivampaan ilmaukseen: *asiantuntijat ja tohtorit* > *asiantuntijat ja lääkärit*. Tekstin ilme muuttuu, kun tyyli muuttuu, vaikka tekstin varsinainen merkitys ei sinänsä muuttuisikaan. *Laajentaessaan* tekstiään oppilas poimii omasta muististaan tai palauteskustelusta lisäesimerkkejä, tarkennuksia tai kuvauksia ja lisää ne tekstiin. Hän saattaa lisätä ilmaukseen määritteen tai sivulauseen: *Raiskaus aiheuttaa aina paljon tuskaa sen kokeneelle ja tuskin on vielä "luodin kestävä" sydäntä keksittykkään"* joka pystyisi käsittelemään tuollaista kauheaa tapahtumaa jättämättä minkään laisia sisäisiä haavoja tai arpia [HeiniT2 10]. Silloin kun oppilas *jatkaa* tekstiään, kyseessä on aivan uusien, edellisessä versiossa näkymättömien ilmausten luominen. Ajatus voi olla lähtöisin kirjoittajan itsensä esiin nostamasta teemasta, toisen oppilaan kysymykseen vastaamisesta, jonkun ryhmän jäsenen ideasta tai jopa suoran lainan ottamisesta toisen oppilaan puheenvuorosta. Ajatus voi olla myös täysin oppilaan itsenäisesti kehittämä. Jatkaessaan tekstiä oppilas voi lisätä ilmauksia tekstin alkuun, sisään tai jatkoksi. Laajemmat muokkausesimerkit tulevat esiin käsitellessäni erikseen tekstin muokkaantumista keskustelun pohjalta ja itsenäisesti (7.2 ja 7.3).

Oppilas *säilyttää* ilmauksensa tai tekstinsä muuttumattomana silloin, kun hän on saanut hyvää palautetta, on itse tyytyväinen tekstiinsä tai ei havaitse muutostarvetta. Joissain tapauksissa oppilas säilyttää ilmauksen muokkaamattomana huolimatta siitä, että ryhmä on ehdottanut muutosta. Säilyneiden ilmausten tehtävänä on toimia virikkeenä uuden asian suunnittelussa. *Säilyttä-*strategian mukaanotto on tärkeää, että saadaan kuvatuksi, miten koko teksti rakentuu.

7.2 Ryhmäavusteinen tekstin muokkaaminen

7.2.1 Kielen pintatason kehittäminen

Oppilas keskustelee pienryhmässä, hankkii palautteesta tietoa ja ryhtyy muokkaamaan tekstiään saamansa tiedon pohjalta. Fitzgerald (1987, 492) toteaa laajassa kirjoittamisen muokkaamisen katsauksessaan, että useat tutkimukset

osoittavat eri-ikäisten korjaavan muokatessaan lähes pelkästään mekaanisesti kielen pinnan ilmiöitä. Toisaalta monet tutkimukset osoittavat, että iän ja kirjoittamisen taidon lisääntyessä kirjoittaja oppii muokkaamaan enemmän tekstinsä sisältöä. Oppilas voi siis kehittyä kirjoittajana, kun häntä opetetaan ja hän on halukas oppimaan. Muokkauksen ongelma ei oikeastaan ole se, että ryhmässä paneuduttaisiin pelkästään kielen pintatason ilmiöihin. Kieliasioita otetaan esiin, niitä korjataan ja niiden muokkaukseen oppilailla tuntuu olevan sekä kiinnostusta että jonkinlaista taitoa. Ongelmana on pikemminkin se, kuinka opettaa oppilaat keskustelemaan teksteistä niin, että kieliasiatkin kyseenallistettaisiin eikä niitä otettaisi itsestäänselvyyksinä. Ongelmana on myös se, miten saada kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessi todelliseksi yhteistyöksi, kuinka opettaa ryhmä kokonaisuutena antamaan hyviä vinkkejä ja ohjeita toisilleen uutta tekstiversioita varten tai kuinka ohjata tekstin tekijää hankkimaan tarvitsemaansa tietoa ja käyttämään sitä muokkaamiseen.

Pienryhmäkeskusteluissa hyvän yhteistyön perusedellytys on turvallinen ja positiivinen sosiaalinen ympäristö. Huumorin varjolla voidaan selvittää monista hankalista tilanteista. Toisaalta turvallinen ympäristö antaa mahdollisuuden myös ristiriitatilanteisiin. Dalen (1994, 345–346) tutkimuksessa parhaiten työtä teki pienryhmä, joka oli sitoutunut kirjoitusprosessiin, ymmärsi yhteisen päämäärän, suunnitteli ja sieti ristiriitatilanteita. Hyvä ryhmä kannusti, ideoi ja arvioi toistensa valintoja. Esimerkissä 2K2 220–239 Heini, Sini ja Kari käsittelevät Heinin aborttiaiheista tekstiä. Oppilaat parantelevat Heinin tekstin pintatasoa myönteisesti neuvoen. Keskustelun kirjoittaa Heinin aborttitekstissä ilmaus 6.

Heini2T2	6	<i>Abortin tekemiseen liittyy monia riskejä, mutta onneksi nyky aikana on jo niin hyvät asiantuntijat ja tohtorit, että harva äiti kuolee enää abortin jälkeisiin tartuntoihin, mutta sitä riskiä ei ole vielä kokonaan pystytty poistamaan.</i>
2K2		
kysyy	220	Kari: niin sitte täs on tää, mutta onneksi nyky aikana, eiks nykyaikana kirjoiteta muuten yhteen
vastaa	221	Sini: joo 50[sitäkin mun piti sanoa]50 mä korjasin sen tänne <i>nykyaikana</i>
sid. av.	222	Heini: 50[en minä tiää missä se on]50
vastaa	223	Kari: öö, tossa
kommentoi	224	Heini: yhym tossa
toteaa	225	Kari: <i>nykya aikana on jo niin hyvät asiantuntijat</i> , 51[<i>tohtorit</i>]51
sid.av.	226	Heini: 51[<i>ja tohtorit</i>]51 [naurua] se jäi kans mulla äsken kun mä luin
sid. av.	227	Sini: <i>tohtorit</i>
sid. av.	228	Heini: nihii [naurua] te ette äsken huomannut sitä
kommentoi	229	Kari: mä huomasin, mulla on merkittynä
kommentoi	230	Heini: joo mä huomasin
kysyy	231	Sini: mikä siin <i>tohtorissa</i> mättää
sid. av.	232	Heini: onks lääkärit parempi
vastaa	233	Sini: lääketieteen tohtori
kehottaa	234	Kari: öö, lueppa sillai vielä, 52[rupeet miettii sitä ei hyvä]52
kuittaa	235	Heini: 52[naurua] [<i>tohtori</i>]52

kiistää	236	Sini: [nauraa] puut- niinkun puuttuu vaan et nykyisin on niin hyvät lääkkeet ja rohdot että [naurua] tai yrtit, se ois niinku vähä sama
kiistää	237	Heini: joo 53[no ei se käy]53
kiistää	238	Sini: 53[no lääkärit]53
kommentoi	239	Sini: yhym, missä
Heini3T2	6	<i>Abortin tekemiseen liittyy monia riskejä, mutta onneksi nykyään on jo niin hyvät asiantuntijat ja lääkärit, että harva äiti kuolee enää abortin jälkeisiin tartuntoihin, mutta sitä riskiä ei ole vielä kokonaan pystytty poistamaan.</i>

Keskustelu alkaa sanaliiton *nyky aikana* kirjoitusasun tarkistamisesta. Ryhmän jäsenet ovat yhtä mieltä siitä, että sanapari kirjoitetaan yhteen, joten Heini korvaa mekaanisesti sanaliiton yhdyssanalla seuraavassa versiossa. Keskustelu jatkuu välittömästi uuteen muokkauskohteeseen. Oppilaat ryhtyvät mietiskelmään *tohtori*-sanana sopivuutta tekstiyhteyteen. He näyttävät pitävän sanaa hieman vanhahtavana, ehkä jopa satujen maailmaan liittyvänä (vrt. tohtori Sykerö). Sini yhdistää puheenvuorossaan (236) *tohtori*-sanana *rohtoihin* ja *yrtteihin*. Hän viittaa puheenvuorossaan myös *tohtori*-sanana arvonimikäyttöön *lääketieteen tohtori* (233). Yhteisesti neuvotellen ja huumoria käyttäen he päätyvät ehdottamaan uudeksi ilmaukseksi *lääkäriä*. Heini käyttää jälleen korvaamisstrategiaa ja vaihtaa pohdinnan jälkeen vanhan sanan tilalle uuden. Muokkaus vaikuttaa tällä kertaa ilmauksen sisältöön. Ilmaisus muuttuu tyyllillisesti muuhun tekstiympäristöön paremmin soveltuvaksi [3T3 6].

Keskustelu voi lainehtia edes takaisin, ilmauksiin voidaan palata useamman kerran joko samassa keskustelussa tai jopa eri keskusteluissa. Tämä on tyypillistä silloin, kun oppilaat kyseenalaistavat kielivirheen tai kun he keskustelevat tekstin sisällöstä. Esimerkissä 1K2 23–39 A-ryhmä keskustelee Karin uskonnollisesta tekstistä. Kielen pintatason muokkausesimerkki on sellainen, jossa yhden ilmauksen kieliasua pohditaan molemmissa keskusteluissa, mutta kirjoittaja hyödyntää palautetta ja muokkaa tekstiään vasta viimeisessä versiossaan. Kari on kirjoittanut ensimmäiseen tekstiinsä ilmauksen 1T2 3, josta viriää alla oleva keskustelu. Siinä sekä Sini että Heini aloittavat peräkkäisissä puheenvuoroissaan omat sykkinsä.

Kari1T2	3	<i>Oma kristillinen Jumalamme kuvataan raamatussa kaikkia rakastavaksi ja hyvään tahtoiseksi, todelliseksi isähahmoksi ja ainoana oikeana Jumalana kun taas vanhampien kulttuurien (kuten Egypti, Intia, Rooma, Kreikka ja monet muut) omaavat kukin useita Jumalia joilla on kullakin oma tehtävänsä, hyvä tai paha.</i>
1K2 toteaa	23	Sini: 6[niin tää ensimmäinen]6 lause ku sä, tai siis tää toisen kappaleen ensimmäinen osa ku ei sun mielestä, ei niinku oikein 7[lähteny]
toteaa	24	Heini: 7[niin määhä tota]7 ainoaa oikeaa
kiistää	25	Kari: ainoalla 8[oikealla]8 Jumalalla
sid. av.	26	Heini: 8[oikeana]8 nii
kommentoi	27	Sini: ainaki se oli--
sid. av.	28	Heini: ainoana meidän, niin no joo

sid. av.	29 Sini: ainaki se helpottas sitä lukemista jos sen laittas niinku että, <i>kuva-</i> <i>taan raamatussa kaikkia rakastavaksi pilkku hyväntahtoiseksi ja todelliseksi</i> <i>isähahmoksi, et se niinku</i>
kuittaa	30 Heini: 9[niin]9
toteaa	30 Heini: mut se tökkää tohon <i>ainoana oikeana</i>
kiistää	31 Kari: 9[nii]9 \ <i>sekä ainoana oikeana, ainoaksi oikeaksi Jumalaksi</i>
kiistää	32 Heini: niin minkä me tunnemme
kiistää	33 Kari: 10[siis raamatun mukaan]10 siinähan se on
kiistää	34 Sini: 10[ainoaksi oikeaksi]10
kuittaa	35 Heini: 10[niin niin niin]10
kiistää	36 Sini: joo se on varmaan parempi että <i>ainoaksi oikeaksi</i>
kiistää	37 Kari: <i>Jumalaksi</i>
kiistää	38 Sini: aivan [naurahdus] 11[tulee]11 vähän kivoja nää suomen kielen sijamuodot ja päätteet
kuittaa	39 Heini: 11[joo]11, joo

Keskustelussa on sisäkkäin kahden paranneltavan kohdan neuvottelu. Sini nostaa esiin alkuosan epäselvyyden (23) ja ehdottaa sen selkeyttämistä pilkutusta muuttamalla (29). Heini aloittaa samanaikaisesti keskustelun sanaparin *ainoana oikeaa* oikeasta taivutusmuodosta (24). Ryhmä päättyy vaihtoehtojen jälkeen yhteiseen lopputulokseen. Kari ei muuta seuraavaan versioon yhtään keskustelussa esiin tullutta kohtaa. Ainoa muokkaus, jonka hän tekee, on *oma*-sanana ja possessiivisuffiksin poistaminen itsenäisesti [2T2 3]. Tässä muokkauksessa kyse ei ole pintatason muutoksesta, vaan ilmauksen sisällön merkityksen muuttamisesta: käsite laajenee.

Kari2T2	3 <i>Kristillinen Jumala kuvataan raamatussa kaikkia rakastavaksi ja hyvän tahtoiseksi, todelliseksi isähahmoksi ja ainoana oikeana Jumalana kun taas vanhampien kulttuurien (kuten Egypti, Intia, Rooma, Kreikka ja monet muut) omaavat kukin useita Jumalia joilla on kullakin oma tehtävänsä, hyvä tai paha.</i>
---------	---

Lukiessaan toista tekstiversiota Kari keskeyttää ja kommentoi syitä siihen, että oli jättänyt muokkaamatta tekstiään (17), mikä osoittaa, että hän on kuunnellut Sini ehdotusta jo ensimmäisessä keskustelussa, mutta ei katsonut tarpeelliseksi muokata tekstiään vielä. Karin kommentin innoittamana Sini toistaa ehdotuksensa (28) eli vahvistaa jo kertaalleen puhuttua.

2K2

--

sid. av.	17 Kari: <i>joita suuri käs, liikuttaa oman tahtonsa mukaan vai voimmeko itse vaikuttaa kohtaloomme\ kristillinen Jumala kuvataan raamatussa kaikkia, rakastavaksi ja hyväntahtoiseksi</i> näitä en muuten muuttanu
kuittaa	18 Sini: aijajai
sid. av.	19 Kari <i>todelliseksi isähahmoksi ja ainoana oikeana Jumala-</i>
kuittaa	20 Heini: <i>-lana</i>
kommentoi	21 Kari: [----] [epäselvää]
kysyy	22 Heini: lai-, eiks nää oo ihan eri järjestyksessä
vastaa	23 Sini: ei 3[mun mielestä se mitään haittaa, siis se oli se]3
sid. av.	24 Heini: 3[mut tuo, tuol on silti ja mut sitte]3 eiks tää <i>isähahmo</i> ollu täälä näin, oot sä sille jotain tehny
vastaa	25 Kari: tosta mä otin sen <i>oma</i> -sanana pois tosta alusta
tukee	26 Heini: yhym, yhym 4[ja siks se <i>isähahmo</i>]4 on siirtyny tuonne 5[ylemmälle]5 riville
tukee	27 Kari: 4[ja se <i>jumala</i>]4 5[nii]5

toteaa	28 Sini: niin mut se, silti ois parempi vielä jos siinä ois <i>rakastavaksi pilkku, hyvääntahtoiseksi ja todelliseksi</i> \ se ois selkeempi
tukee	29 Heini: niin sit se ja sinne
kuittaa	30 Kari: ni
kuittaa	31 Heini: ni

Ryhmä ei ole edelleenkään tyytyväinen Karin kirjoittamaan ilmaukseen 2T2 3, niinpä siihen palataan uudelleen samassa keskustelussa. Keskustelu 2K2 66–77 alkaa, kun Heini nostaa esiin ongelmakohdan (66). Kari ymmärtää, mistä on kyse, ja jatkaa Heinin ensimmäisen puheenvuoron loppuun (67). Sini toteaa omissa puheenvuoroissaan, että sulkuja ei tarvita, ja Heini osoittaa Karille eri vaihtoehdot, joita tämä voisi käyttää (71, 73, 75 ja 77). Viimeiseen versioon Kari korjaa Sinin ensimmäisessä keskustelussa ehdottaman pilkutusasian ja *ja*-sanana käytön. Hän korjaa myös yhdessä pohdittun taivutusmuodon mutta ei onnistu muokkaamaan oikeaan muotoon suluissa ollutta asiaa. Yhteisestä yrityksestä huolimatta lopullinen ilmaus jää vaillinaisesti korjatuksi [3T2 3].

2K2

toteaa	66 Heini: entäs sitte toi, tää on mulle töksähti tää, <i>ainoana oikeana</i>
	20[<i>jumalana kun taas</i>]20 <i>vanhempien</i>
kommento	67 Kari: 20[<i>se eksy sille tiukalle</i>]20 <i>kulttuurien, [jättää lukematta (kuten Egypti, Intia, Rooma, Kreikka ja monet muut)] omaavat kukin useita jumalia joilla on kummallakin oma tehtävänsä jos ottaa niinku</i>
sid. av.	68 Kari: pitäskö nuo sulut ottaa, pois
kuittaa	69 Heini: yhym
vastaa	70 Sini: no, no ne on kyllä aika turhat
vastaa	71 Heini: <i>kuten Egyptin Intian Rooman Kreikan ja, monien muiden</i>
tukee	72 Sini: <i>Egyptin</i> , niin siinä pitäis olla <i>Egyptin Intian Rooman</i>
tukee	73 Heini: <i>Rooman Kreikan</i>
vastaa	74 Sini: ja sit ne sulut on aika turhat siis sillai et se niinku voi iha hyvin olla, <i>pilkku pelkää</i>
vastaa	75 Heini: tai <i>kulttuurit, kuten Egypti Intia</i> mut ei <i>kulttuurien</i>
kuittaa	76 Kari: ni
tukee	77 Heini: se on joko <i>kulttuuri</i> , ni sit sä voit pitää <i>Egypti Intia</i> tai, <i>kulttuurien Egyptin</i>
Kari3T2	3 <i>Kristillinen Jumala kuvataan raamatussa kaikkia rakastavaksi, hyvään tahtoiseksi ja todelliseksi isähahmoksi sekä ainoaksi oikeaksi Jumalaksi kun taas vanhammat kulttuurit kuten Egyptin, Intian, Rooman, Kreikan ja monet muut omaavat kukin useita Jumalia joilla on kullakin oma tehtävänsä, hyvää tai paha.</i>

Esimerkki paljastaa kirjoittamis-, keskustelu- ja muokausprosessin monipolvisuuden. Oppilaat eivät neuvottele yhtä asiaa loppuun ja aloita uutta aihetta, vaan kuten vapaalle keskustelulle on tyypillistä, uudet asiat tuodaan keskusteluun silloin, kun ne sattuvat juolahtamaan mieleen. Kirjoittaja ei muokkaa tekstiään aina heti seuraavassa versiossa eikä onnistu aina ohjeista huolimatta saamaan tekstiään korrektiin muotoon. Koska keskustelusta puuttuu systemaattisuus, kirjoittajalta vaaditaan tarkkuutta muistiinpanojen tekemisessä tai ideoiden muistiin painamisessa.

Kielen pintatason oikeakielisyyssasioista puhuessaan oppilaat pitäytyvät ohjaamaan toisiaan. He käyttävät tukevia puheenvuoroja vahvistamaan kielellisen ilmauksen säilyttämistä sellaisenaan ja pyrkivät kiistävillä puheenvuoroilla

ohjaamaan tekstin tekijää muokkaamaan virheellisiä muotoja. Pienryhmäkeskustelun aikana oppilaat eivät juuri kysele neuvoja tai ohjeita kielen pintatason asioista. Oppilas saattaa aivan satunnaisesti kysyä esimerkiksi, *kirjoitetaanko säästökohteita yhteen*. Vain ryhmän A oppilaat keskusteleivat yhdessä oikeakielisyyssasioista. He tarttuivat herkästi kielen ongelmiin, ja keskusteluissa on hieman punakynällä korjaamisen makua. Tekstin muokkaamiseen annettujen ohjeiden hyödyntämisessä ei sen sijaan olla tarkkoja: monet kielivirheet jäivät korjaamatta. Ryhmäläiset parantelevat tekstinsä pintatasoa itsenäisessä vaiheessa.

Kielen pintatasoon kohdistuvassa keskustelussa oppilaat siis pääasiassa antavat ohjeita kirjoittajalle: nostavat esiin virheen ja ehdottavat korjausta. Oppilas hyödyntää ehdotuksia niin, että hän joko korjaa ilmauksia mekaanisesti tai muokkaa niitä pohditusti. Oppilaat tekevät kaikkiaan 22 pintatason muokkausta, joista 17:ssä käyttävät korvaamisstrategiaa. Kielen elementin poistamista on kolme ja lisäämisiä kaksi. Erityisesti suorissa korjausehdotuksissa ilmauksen ongelmat käsitellään kerralla loppuun. Prosessi on tällöin vuorovaikutukseltaan informoivaa ja yksisuuntaista. Kyseenalaistaessaan jonkin kielen piirteen oppilaat palaavat herkemmin hiomaan ilmauksen oikeakielisyyttä. He ohjaavat toisiaan pohdiskellen, ehdottavat erilaisia näkökulmia ja vaihtoehtoja, vertailevat niiden paremmuutta ja päätyvät mahdollisesti yhteiseen lopputulokseen. Muokatessaan tekstiään oppilas käyttää pohtimisenkin jälkeen tavallisesti korvaamisstrategiaa ja vain satunnaisesti poistaa tai lisää kielen elementtejä. Kielen pintatasosta keskusteleminen ja piirteiden muokkaaminen näyttävät siis olevan melko yksioikoista: kielellinen kömmähdys osoitetaan ja se korvataan korrektilla muodolla.

7.2.2 Tekstin sisällön rikastuttaminen

Keskustellessaan tekstin sisällöstä oppilaat eivät pelkää ohjata toisiaan, vaan tarjoavat tietoa käytettäväksi, kyselevät epäselvistä kohdista ja haluavat lisätietoa. Keskustelun luonne muuttuu niin, että oppilaat palaavat entistä useammin samaan keskusteluteemaan, mikä vaatii kirjoittajalta erityisen tarkkaavaista keskustelun seuraamista. Uusi tieto ja yhdessä kehitellyt ideat tarjoavat tekstin tekijälle mahdollisuuden muokata tekstinsä sisältöä, esimerkiksi jatkaa tai laajentaa sitä. Esimerkissä 1K3 66–76 on kyse tekstin jatkamisesta. Sanna, Johanna ja Pekka keskustelevat Johannan TV-väkivaltatekstistä. Keskustelu- ja muokausprosessi lähtee etenemään Johannan ensimmäisen version 1T3 ilmausten 7–10 pohjalta.

Johanna1T3	7	<i>Televisio kaikkine mukavuuksineen tuo kuitenkin myös huonoja puolia mukanaan.</i>
	8	<i>Väkivalta on lisääntynyt päätähuimaavaa vauhtia ja jopa lastenohjelmissa se on saanut lisää tilaa itselleen.</i>
	9	<i>Herää kysymys onko televisio osasyylinen yleistyneeseen väkivaltaan kaduilla ja tavallisissa kotiloissa, niin nuorten kuin vanhempienkin keskuudessa.</i>
	10	<i>Onko tosiaan se, että televisio näyttää katsoja kunnalleen raaempaa todellisuutta kuin ennen?</i>

Puheenvuoronsa aluksi Pekka esittää suoran käskyn (66), mikä on harvinaista tämän aineiston pienryhmäkeskusteluissa. Käskyä seuraa konkreettinen esimerkki. Sanna tarttuu Pekan esimerkkiin ja kyseenalaistaa sen todenperäisyyden (68). Pekka tuo lisääinesta puheenvuoronsa tueksi (69 ja 72) ja pystyy näin vakuuttamaan sekä Sannan että Johannan.

1K3	
kehottaa	66 Pekka: kirjota et semmonen ois hyvä niinku Usassa taitaa kohta tulla pakolliseksi semmonen et telkkari sammuu jos lapset kattoo liian väkivaltaisia ohjelmia, jo
sid. av.	67 Joanna: ai o, 8[esite]8
sid. av.	68 Sanna: mistä sen voi 8[tietää että se]8 sillo- silloin jos lapset kattoo sitä
vastaa	69 Pekka: niin nii, kato vanhemmat pystyy laittaa sellasen koodin sit-, tai pistetään päälle se homma ni, tota ni ne pystyy tulee, kaikki uusiin telkkareisiin
kuittaa	70 Johanna: 9[ei oo siisti]9 10[ei oo tosi hyvä]10
kuittaa	71 Sanna: 9[vähä hyvä]9
toteaa	72 Pekka: 10[no jos myö sovitaan]10 et myö katotaan vääriä kanavia jotain pornoo tai 11[liian väkivaltaa]11
kuittaa	73 Sanna: 11[nii]11 ni se sammuu automaattisesti, sitte jos vanhemmat haluaa ite tsekata niitä ni ne voi näppäillä sen koodin vain sinne se on sillä sipuli, et sellasta --- [kaikki puhuvat yhtä aikaa]
tukee	74 Sanna: tosi helppoo, tsekkailee
tukee	75 Johanna: ei oo siistiä,-- tommonen ois ihan hyvä idea
kuittaa	76 Sanna: ni o

Seuraavaan tekstiversioon 2T3 kirjoitetut ilmaukset osoittavat, että Johanna ei toista mekaanisesti ryhmässä esiin tulleita ajatuksia, vaan jatkaa tekstiään yleisemmällä tasolla. Hän käyttää pohdittua muokkaamista. Yhdessä käydyn keskustelun perusidea näkyy ilmauksissa 14, 15 ja 18: vanhempien on kontrolloitava lastensa katsomisia. Toiseen versioon Johanna kehittää ajatuksia myös itsenäisesti. Hän mainitsee nimeltä joitakin lastenohjelmia [16 ja 17].

Johanna2T3	14	<i>Myös lasten vanhempien pitäisi vaikuttaa lapsiinsa ja siihen mitä he katsovat televisiosta.</i>
	15	<i>Väkivallalta tuskin voi vältyä kokonaan valitsepa minkän ohjelman taahaansa, mutta yli väkivoaltaiset ohjelmat olisi hyövä vanhempien kieltää kokonaan lapsiltaan.</i>
	16	<i>Vielä kuusikin vuotta sitten, ei ollut puhettakaan prätkähiiristä tai power rangerseista, nyt ne ovat jokapäiväistä elämää joka perheen lapsille.</i>
	17	<i>Kakkosen Pulli kuusi tai Pikkukakkonen ei enää nykypäivänä kuulu kenenkään vähänkään "kovan pojan" listalle ja yhä nuorempina lapset siirtyvät katselemaan "aikuisten" ohjelmia.</i>
	18	<i>mielestäni vanhempien pitäisi tarkkaan valikoida mitä antaa lapsiensa katsella.</i>
	19	<i>ja tuskin on hyväksi näyttää ohjelmia jälkeen kymmenen.</i>
	20	<i>Useimmat vanhemmat eivät edes tiedä mitä heidän lapsensa katselevat ja mitä ohjelmat sisältävät.</i>

Kun Johanna lukee seuraavan keskustelun aluksi uuden versionsa, lastenohjelmien mainitseminen herättää menneen muistelut, ja seuraava keskustelu (2K3 66–85) alkaa lastenohjelma-analyysilla:

2K3

- toteaa 66 Sanna: totta, ni silloin ku me oltiin pieniä niin oli joku
kuittaa 67 Johanna: ni, ni
sid. av. 68 Sanna: mitä 14[minäkin katoin]14
kiistää 69 Johanna: 14[--]14 tai siis ei ei silloin 15[ollu mittää]15
sid. av. 70 Sanna: 15[Tao Tao]15
tukee 71 Johanna: niin ku joku *Tao*, voe että ne oli ihania
- toteaa 72 Sanna: siis miettikää vielä silloin ku myö oltiin16[nuoria kauheen
nopeesti]16 niinku että
kuittaa 73 Johanna: 16[niin niin]16
tukee 74 Pekka: 17[sillo viiskytä luvulla]17
sid. av. 75 Sanna:17 [nyt niinku munki]17 [naurua] pikkusisko, siloin ennen van-
haan kun 18[minäkin olin]18
kuittaa 76 Johanna: 18[minä olin]18
sid. av. 77 Sanna: kuitenkin siis19[mun pikkusiskoki kattoo]19 varmaan mitä
vaan, jol-, pitää vielä, täytyy 20[vähä pitää
kommentoi 78 Pekka: 19[saa pian iso vähä tottuu]19
huolta mutta että]20
- toteaa 79 Johanna: 20[miettikääs sillai]20 jossain *Tao Taossaki* siinä on ihan kun
non opetus 21[joka sadussa]21
kuittaa 80 Sanna: 21[ja siinä on aina o-,]21 nii
sid. av. 81 Johanna: mut siis nykyään jossain, tommosessa *Prätkähiiressä* ni, siinä
on vaan silleen niinku että
tukee 82 Sanna: hakataan 22[vihollista]22 [naurahtaa]
tukee 83 Johanna: 22[hakataan]22 verille ja huh huh, noh
tukee 84 Sanna: tosi sairasta
kuittaa 85 Johanna: silleen että hyvin menee

Johanna3T3 20 *Myös ohjelmaneuvooston jäsenien pitäisi paremmin valikoida ohjelmat mitä televisiosta katsellemme ja erityisen kriittisiä pitäisi olla nykyisten lastenohjelmien valikoinnissa.*

Nykyohjelmien raaistumisesta käyty keskustelu näkyy Johannan tekstissä ilmauksessa [20], jossa hän toivoo päättäjiltä erityistä kriittisyyttä lastenohjelmien valinnassa. Pekan uskonnolliseen vakaumukseen ei kuulu television katsominen. Kuitenkin hän ottaa aktiivisesti osaa keskusteluun, tuo esiin kiinnostavia esimerkkejä ja pyrkii antamaan oman panoksensa Johannan tekstin edistämiseksi. Vakaumuksensa vuoksi Pekka voi tarjota keskusteluun erilaista tietoa: luettua tai kuultua, ei katsottua. Yhteinen keskustelu auttaa Johannaa muokkaamaan tekstinsä sisältöä. Sisältö laajenee suppeasta väkivaltateeman käsitteilystä laajempaan pohdintaan vanhempien ja yhteiskunnan päättäjien vastuusta kontrolloida TV-ohjelmien sisältöjä. Näin Johanna pääsee tekstissään lähemmäksi otsikon rajaamaa aihetta *Televisio-ohjelmien rajoista. Mitä TV:ssä saisi mielestäsi näyttää, mitä ei?*

Tekstin kirjoittaja muokkaa palautteen pohjalta tekstiään ja luo aivan uusia ilmauksia tekstinsä jatkoksi, kuten Johanna edellä. Kun oppilas käyttää muokausstrategianaan laajentamista, hän pyrkii lihottamaan valmista tekstiä. Ryhmän B toisen keskustelun esimerkki 2K3 18–31 on Sannan pedofiliatekstin käsit-

telystä. Keskustelu alkaa, kun Johanna kiinnittää huomionsa Sannan tekstin epäselvään ilmaukseen 27. Sanna lupaa tarkentaa omaa ajatustaan (23) ja saa Pekalta vielä uutta tietoa pedofiliateemasta (26, 28 ja 30).

Sanna2T3	27	<i>Useasti markkinoilla kiertää pornovideot, joihin uhrit ovat pakotettu.</i>
	28	<i>Jopa Internetissä pyörii [jää kesken]</i>
2K3		
kysyy	18	Johanna: oota\ ai oota, ai ku tässä lukee niinku että, <i>useasti markkinoilla kiertää pornovideot joihin uhrit ovat pako-, useasti pakoitettu,</i> että ai silleen niin-kun että että se on ottanu 5[videoita vai et sille on]5 näytetty
kuittaa	19	Sanna: 5[niin niin]5 videoita
vastaa	20	Sanna: et se ottaa se, 6[pedofiili]6
kuittaa	21	Johanna:6[pedofiili]6
kuittaa	22	Pekka: 6[nii nii]6
kommento	23	Sanna: mut mun pitää tehdä se vielä kerran
kuittaa	24	Johanna: joo
vastaa	25	Sanna: se pedofiili ottaa niistä
toteaa	26	Pekka: ne on lait-, itse asiassa ne on laittomat, tai ei oo pakko
kuittaa	27	Sanna: joo se on hyvä
sid. av.	28	Pekka: ainaki Suomessa laittomat
kuittaa	29	Johanna: yhym
toteaa	30	Pekka: sitte toine, työskentelytapa mikä niillä on ni, ei pakoteta vaan siis silleen, siis puhutaan ympäri yksinkertaisesti, jollain oli ollu sellanen tietokonepeli missä niinku, hommat eteni siihen tahtiin ja sitte, kato se, ei se tajuu, kuusvuotias jätkä ni mistä se voi tietää
kuittaa	31	Sanna: 7[nii]7
--		
Sanna 3T3	26	<i>Viime vuosien aikana on markkinoilla kiertänyt laittomat pornovideot, joissa on kuvattu pikkulasten seksuaalista hyväksikäyttöä.</i>
	27	<i>Jopa maailman laajuisessa Internetissä on pyörinyt nämä hävyttömät videonauhut .</i>
	28	<i>Lapset on voitu pakottaa, suostutella, lahjoa tai puhua ympäri tälläiseen sairaaseen toimintaan.</i>

Keskustelun jälkeen Sanna muokkaa omaa ilmaustaan [3T3 26]. Hän muuttaa aikamuotoa, ottaa mukaan tekstiinsä Pekan tarjoaman laittomuusidean ja tarkentaa sisältöä vastauksena Johannan kysymykseen. Sanna laajentaa ilmaustaan sivulauseella, jossa hän kuvaa pornovideoiden sisältöä. Muokatessaan Sanna käyttää korvaamis- ja laajentamisstrategiaa. Kun hän jatkaa tekstiään eteenpäin [27 ja 28], hän hyödyntää ilmauksissaan Pekan puheenvuorossa olleita asioita (30). Esimerkissä oppilas yhdistää taitavasti palautteen annin ja oman ajattelun.

Aina tarjottu apu ei saa aikaan toivottua muutosta. Sini on kirjoittanut ensimmäiseen varastamista käsittelevään tekstiversioonsa piraattilääkkeiden vaarallisuudesta ja kuvailee esimerkin, jossa sydänkohtauksen saanut vanhus ottaakin kalkista valmistetun nitron. Hän päättää tekstinsä ilmaukseen *Kamalaa!* [1T2 16].

Sini1T2	15	<i>Ajatelkaapa vaikka vanhusta, joka sydänkohtauksen saatuaan ottaa halvalla ostamiaan nitroja, jotka sattuvatkin olemman pilerinmuotoon muovattua kalkkia?</i>
	16	<i>Kamalaa!</i>

Ryhmän mielestä ilmaus ei ole tyyllillisesti sopiva tekstiyhteyteen. Oppilaat pohdiskelevat ja miettivät vaihtoehtoisia ilmauksia palautekeskustelussa (1K2 207–234). Keskustelun loppuosa menee kuitenkin leikiksi ja naureskeluksi. Sini poimii uuden ilmauksen vitsailuosuudesta (232) ja hylkää ryhmänsä asialliset ehdotukset. Muokatessaan Sini korvaa vanhan ilmauksen uudella [2T2 15]. Yrityksistä huolimatta ryhmä ei kykene vaikuttamaan kirjoittajan ajatuksiin. Ryhmä saa aikaan muokkauksen, mutta ei haluamaansa.

1K2

toteaa	207	Kari: ja toi <i>kamalaa</i> niinku
kuittaa	208	Heini: yhym
sid. av.	209	Kari: se on vähä tollanen
sid. av.	210	Sini: no se on vähä sellanen, onks se häiritsevä
kommentoi	211	Heini: [---]
vastaa	212	Kari: no 61[kyl se ainaki nyt ottaa]61 silmään kun se sattuu olee just tuolla viimesenä
	213	Heini: 61[mua vaan tuo <i>kalkkia</i>]61
kuittaa	214	Sini: yhym nii joo
tukee	215	Kari: em mä tiiä sitte koko, tekstissä
kommentoi	216	Sini: no mä katon sitä vähän
	217	Heini: joo, ku tässä on niinku <i>ajatelkaa vaikka vanhusta joka sydänkohtauksen saatuaan, ottaa halvalla ostamiaan nitroja jotka, sattuvatkin olemaan pillerin- pillerinmuotoon muovattua kalkkia, kamalaa, nii</i>
	218	Sini: niin no se vanhus kuolee
kiistää	219	Heini: yhym, <i>hirveää</i>
kiistää	220	Sini: niin no se, on kyllä siis, vois se
kysyy	221	Kari: eiks sydänkohtauksen jälkeen yleensä mennä sairaalaan eikä oteta nitroja ja paineta täysillä ettenpäin
vastaa	222	Sini: no ei mut sii, sehän niinku siis, siis sydänkohtauksen kun sää saat niin se voi olla niinku heti ninku henki pois et jos kerkee nitron ottaa ni siinä niinku saa vähä enemmän aikaa soittaa niinku ambulanssin ja muuta
kiistää	223	Heini: yhym se on niin, tilannekohtanen kyllä mutta
kiistää	224	Sini: niin, niin no niin on mutta
kehottaa	225	Heini: niin, mut toisaalta ton <i>kamalaa</i> vois jättää pois mut toisaalta taas sitte ei, se vähä riippuu miten sää just jatkat
sid. av.	226	Sini: oisko <i>hirveää</i> parempi
vastaa	227	Heini: <i>huono homma</i>
vastaa	228	Sini: <i>paha juttu</i> [nauradus]
kommentoi	229	Kari: [---]
vastaa	230	Sini: [naurua] <i>just a bad thing</i> [naurua]
vastaa	231	Heini: <i>nyt taas läks</i>
vastaa	232	Sini: yhym [naurua] <i>sit män kuppi nurin</i> [naurua]
kuittaa	233	Heini: joo
kuittaa	234	Kari: joo
kuittaa	234	Sini: joo yhym okey [naurua]
Sini2T2	14	<i>Ajatelkaapa vaikka vanhusta, joka sydänkohtauksen saatuaan ottaa halvalla ostamiaan nitroja, jotka sattuvatkin olemman pillerinmuotoon muovattua kalkkia?</i>
	15	<i>Sit` meni kuppi nurin!</i>

Kirjoittamis- ja muokkausprosessissa oppilas pyrkii muokkaamaan yksittäiset kielivirheet tai tekstiin sopimattomat ilmaukset palautteen mukaan. Kun hänen olisi tehtävä laajoja perustavaa laatua olevia muutoksia tekstiinsä, sekä palautteen antaminen että tekstin muokkaaminen hankaloituvat. Esimerkissä 1K2 196–206 on kyse Sinin koko ensimmäisen tekstiversion sisällöstä. Kari ja Heini yrittävät saada Sinin ajattelemaan, mitä otsikko vaatii tekstiltä. Heidän mielestään otsikko "*Älä varasta elämäsi!*" ja Sinin kirjoittama sisältö eivät vastaa toisiaan (196 ja 198). Sinillä on asiasta oma käsityksensä (197), eikä hän halua myöskään ottaa kritiikkiä vastaan. Hän lupaa selventää ajatuksiaan myöhemmin (199). Kun Kari mainitsee vielä aloituskappaleen liiallisesta pituudesta (201), Sini on välittömästi puolustuskannalla (203). Hän ei muokkaa ensimmäisen versionsa sisältöä, vaan pikemminkin vahvistaa otsikon ohi kirjoittamista toisen tekstiversion ilmauksessa 19. Oppituntitilanteesta näkyy, että jo ensimmäistä versiota kirjoittaessaan Sinillä on selvä kuva, mistä hän haluaa kirjoittaa. Hän pääsee nopeasti työn alkuun, ja hänen pohjatekstistään muodostuu kaikkein runsain. Otsikko näyttää antavan Sinille hyvän idean, jonka hän haluaa toteuttaa. Innostuksissaan hän ei kuitenkaan jää analysoimaan tarkemmin otsikon vaateita, ja niinpä Sinin tekstissä sisältö ei vastaa otsikkoa. Edes viimeinen versio ei tuo muutosta tähän.

1K2		
toteaa	196	Kari: tää on joteki tää <i>älä varasta elämäsi</i> ja sitte ruvetaan jostain teollisuusvakoilusta ja 58[taiteen --]58
kiistää	197	Sini: 58[nii joo mut]58 kato mä aion jatkaa sitä siis sillai niinku että, että jos niinku varastaa esimerkiks jonkun, jos joku on niinku pistäny oikein elämäsi jonkun idean kehittelyyn, ja sitte joku varastaa sen idean niin se niinku tavallaan varastaa sen toisen elämän sitte siinä
kiistää	198	Heini: mut eihän se oo sen elämää, <i>älä varasta elämäsi</i>
kiistää	199	Sini: niin niin mä aion siis viitata siihen täällä myöhemmin sitte, kato tässä on vasta kaks ensimmäistä kappaletta
kuittaa	200	Heini: joo
toteaa	201	Kari: alku on, vähän turhan pitkä
kuittaa	202	Heini: 59[yhym]59
kiistää	203	Sini: 59[mutta ei sitä]59 voi oikein keskenkään 60[pistää poikki]60
kiistää	204	Kari: 60[ei pystykää]60
kiistää	205	Sini: yhym, mut se kappale siis loppuu tähän näin nytte
kommentoi	206	Heini: niin et sä, -- ehkä
Sini2T2	19	<i>Sen sijaan, että puhutaan oman elämän varastamisesta, voitaisiin sanoa "Älä varasta kenenkään toisen elämää"</i>

Sinin tapauksessa on kyse samasta asiasta kuin tekstin sisällön laajentamisessa. Jos Sini ryhtyisi muokkaamaan valmiin tekstinsä sisältöä ja aloitusta, hän joutuisi käyttämään paljon aikaa tekstin uudelleen ajattelemiseen ja muokkaamiseen: se vaatisi pitkäjänteistä työtä ja ponnisteluja. Innokkuuteen muokata tekstiä vaikuttaa myös se, miten hyvin ryhmä kykenee ohjaamaan ja neuvomaan tekstin tekijää eli kuinka selkeäsanaisesti ja konkreettisesti oppilastoverit osaa- vat nostaa esiin ongelmakohtat ja antaa niihin parannusehdotuksia. Kari ja Heini tarttuvat sisällön ja otsikon suhteeseen napakasti ja aloituksesta huomauttaminen on paikallaan, mutta oppilaat eivät malta ryhmänä jäädä pohtimaan lisää kyseisiä kohtia. Karilla ja Heinillä ei ole myöskään tietoa eikä taitoa,

miten ja kuinka tiukasti tällaisessa tilanteessa tulisi ohjata. Heiltä puuttuu myös opettajalla oleva auktoriteetti vaatia muokkauksia.

Tutkimusaineistosta käy ilmi, että A-ryhmä keskittyy tekstin muokkaamisessa ilmausten tai tekstikokonaisuuksien poistamiseen ja korvaamiseen, B-ryhmä puolestaan tekstin laajentamiseen ja jatkamiseen. Taulukosta 15 näkyy, että A-ryhmä käyttää kaikkia muokkausstrategioita, vaikka pääasiassa korvaamista. Korvaaminen, poistaminen ja lisääminen kohdistuvat vain kielen pinta-tason muokkaamiseen.

TAULUKKO 15 A- ja B-ryhmän keskustelun pohjalta käytetyt muokkausstrategiat.

Muokkausstrategiat	A-ryhmä (f)	B-ryhmä (f)	Yhteensä (f)
Lisää	1	0	1
Poistaa	4	0	4
Korvaa	22	0	22
Laajentaa	1	6	7
Jatkaa	3	45	48
Yhtensä	31	51	82

Kuten aiemmin jo todettiin, B-ryhmän oppilaat eivät edes keskustele yhteisesti kielen pintatasosta, vaan keskittyvät laajentamaan tekstiään ja erityisesti kirjoittamaan uusia ilmauksia keskustelun antamien vinkkien pohjalta. Uuden tekstin luominen on oppilaille tuttua kaikenlaisissa kirjoitustehtävissä. Jatkaessaan tekstiä tutkittavat kaksi ryhmää hyödyntävät tekstin sisältöön kohdistuvaa pienryhmäpalautetta vastakkaisilla tavoilla. Ryhmän A oppilaat jatkavat tekstiään täysin piittaamatta siitä, mitä keskustelussa tulee esille. Ainoastaan Sini jatkaa omaa tekstiään kolmen ilmauksen verran keskustelun pohjalta. Sitä vastoin ryhmän B oppilaat pyrkivät hyödyntämään runsaasti palautekeskustelua omissa jatkoilmauksissaan. Kokonaisuudessaan A-ryhmän oppilaat muokkaavat keskustelun pohjalta tekstiään vähemmän [$f=31$] kuin B-ryhmän oppilaat [$f=51$]. Käsittelemistä tarkemmin pohdintaluvussa 7.4.

Kummankaan ryhmän oppilaat eivät näytä jaksavan paneutua valmiin tekstin laajentamiseen. Kun ei ole harjaannuttu siihen, että teksti ei ole valmis ensimmäisellä kerralla, vaan sitä on työstettävä moneen otteeseen, oppilas ohittaa mieluummin muutostarpeet kuin jää ratkaisemaan ongelman. Niukat muokkaukset kohdistuvat kielen tyyliseikkoihin, sisällön epäselvyyksiin tai ilmausten poistamisiin. Tekstin laajentaminen vaatii enemmän vaivaa ja asioiden uudelleen ajattelemista kuin uuden tekstin kirjoittaminen. Kun oppilas muokkaa valmista tekstiä, lisää tai poistaa jotain, vaihtaa sanajärjestystä tai miettii kokonaan uudelleen ilmauksiaan, työ ei tunnu etenevän. Tekstin jatkaminen palkitsee enemmän. Tekstiin tulee pituutta, uusia ideoita ja ajatuksia: työ näyttää edistyvän. Tämä saattaa olla osasyynä siihen, että oppilaat tekevät muokkauksia valmiiseen tekstiin vähän.

7.3 Itsenäinen tekstin muokkaaminen

7.3.1 Itsenäinen suunnittelu- ja muokkausprosessi

Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin pohjana on oppilaan itsenäisesti kirjoittama ensimmäinen versio. Ensimmäisen keskustelutuokion jälkeen seuraa toinen itsenäinen vaihe ja toisen keskustelun jälkeen vielä viimeistellyn tekstin kirjoittaminen. Kun oppilas muokkaa tekstiään tai luo aivan uutta tekstiä itsenäisesti, on mahdotonta sanoa, onko ryhmä vaikuttanut muutoksen tai uuden idean syntyyn vai onko oppilas kehittänyt ilmauksia täysin itsenäisesti. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on, että jos keskustelussa on puhuttu asiasta ja tämä näkyy tekstissä jossain muodossa, keskustelu on innoittanut kirjoittajaa muokkaamaan tekstiään. Jos eri versioihin ilmestyy uutta tekstiä tai kielellisiä korjauksia, joista ei ole yhdessä keskusteltu, oletus on, että oppilas on suunnitellut ja miettinyt muutokset ja tehnyt tarvittavat muokkaukset ja tekstin jatkamiset itsenäisesti.

Kun oppilas luo pohjatekstiä, hän kirjoittaa sitä omien ajatustensa ja aiheen innoittamana. Hänen tapansa työskennellä muistuttaa Bereiterin & Scardamalian (1987, 8) esittämää tiedosta kertomisen strategiaa. Tällainen tapa suunnitella ja kirjoittaa on oppilaille tuttu peruskoulun alaluokilta lähtien, mutta se ei ole ainoa tapa. Kun kirjoitusprosessin vaatimustaso nousee ja tarvitaan enemmän pohdintaa, mielipiteen ilmaisemista ja kykyä ratkaista ongelmia, tarvitaan myös monisyisempää itsenäistä suunnittelua ja kirjoittamista. Tällöin oppilas voi käyttää tiedon kehittelyn mallia (Bereiter & Scardamalia 1987, 11). Oppilas pohtii tavoitteitaan, muokkaa ja valikoi ainesta ja miettii, miten ilmaisi itsensä parhaalla mahdollisella tavalla. Hän saattaa havaita lukiessaan ja muokatessaan tekstiään, ettei hän ole määritellyt riittävän tarkasti käsitettä *tarpeelliset eläinkokeet*. Lukija voi saada väärän kuvan hänen ajatuksistaan tekstin pohjalta. Oppilas pyrkii kehittämään lisää sellaisia tapauksia, jotka selkeyttäisivät ja tukisivat käsitettä ja muokkaa tekstiään tämän mukaisesti. Toisaalta oppilas saattaa päätyä havaintoon, ettei tarpeellisia eläinkokeita ole olemassa ja poistaa koko käsitteen tekstistään. Oppilaalta, joka pyrkii aktiivisesti työstämään ajatuksiaan ja miettimään, sanooko teksti sitä, mitä hän haluaa sen sanovan, vaaditaan todellista paneutumista tekstinsä suunnittelemiseen ja muokkaamiseen. Puhutaan ekspertiltä odotetuista toimintamalleista. Tämä tarkoittaa progressiivista ongelmanratkaisutaitoa, motivoitumista työhön, sitkeyttä ja viitseliäisyyttä. (Bereiter ja Scardamalia 1987, 82.)

Tekstin laajentamisessa tarvitaan erityisesti valmiin tekstin pohdintaa ja asioiden uudelleen järjestämistä. Tässä tutkimuksessa pienryhmäpalaute toimii pohtimisen ja ongelmien eteenpäin kehittämisen tukena, mutta oppilas joutuu paneutumaan ongelmanratkaisuun myös itsenäisesti. Ajatuksena on, että kun oppilas oppii tekemään ryhmässä oikeanlaisia kysymyksiä ja kiinnittämään huomionsa relevantteihin kohtiin, hän kykenee hyödyntämään menetelmää myös suunnitellessaan ja kirjoittaessaan itsenäisesti. Ensin oppilaan on kuitenkin

kin opittava ymmärtämään ne toimintamallit, jotka liittyvät pienryhmäpalautteeseen, jotta hän kykenisi siirtämään vastaavanlaisen toiminnan myös itsenäiseen tilanteeseen (ks. Vygotsky 1978, 84–91; von Wright 1996, 17–18). Monet tutkijat epäilevät tällaista siirtovaikutusta. Tutkimuksissa on nimittäin havaittu, että kirjoittaja, joka on harjoitellut yhtä tekstilajia tai tehtävätyyppiä, ei välttämättä kykene siirtämään taitojaan toiseen tekstilajiin tai tehtävään, ennen kuin sen tyyppistä harjoitetta on tehty (Grabe & Kaplan 1996, 125). Tällöin opetuksessa on unohdettu käsiteiden ymmärtämisen merkitys. Vain ymmärrettyä tietoa voidaan käyttää mielekkäästi uusissa tilanteissa (von Wright 1996, 17).

Bereiter ja Scardamalia (1987, 13) ovat sitä mieltä, että pelkästään valmiin tekstin pohjalta ei voi nähdä, millaista strategiaa kirjoittaja on käyttänyt. Heidän tutkimustuloksensa osoittavat, että erilaiset kirjoittajat käyttävät erilaisia suunnittelumalleja tarinan tai mielipiteen kertomiseen, tekstien nopeaan tuottamiseen, eri versioiden kirjoittamiseen tai ongelmanratkaisukirjoittamiseen. Tutkimusaineistoni antaa viitteitä siitä, että itsenäisesti kirjoittaessaan oppilas ei aina tyydy ensimmäiseen versioon luodessaan ilmauksia vaan pyrkii muokkaamaan niitä ja käyttää näin ongelmakeskeistä strategiaa. Kun kyseessä on tekstin pintatasoon liittyvä ilmausten muokkaaminen, se ei välttämättä johda alkuperäisen tekstin uudelleen ajattelemiseen. Kun on kyse tekstin sisältöön kohdistuvasta suunnittelusta ja muokkaamisesta, esimerkiksi tekstin laajentamisesta tai ilmausten korvaamisesta toisilla ilmauksilla, prosessi vaatii asioiden uudelleen ajattelemista. Näin ollen muokkausstrategiat, joita oppilas käyttää, saattavat paljastaa, millaista suunnittelutapaa oppilas on käyttänyt luodessaan itsenäisesti tekstiään.

7.3.2 Valmiin tekstin muokkaaminen

Pienryhmäkeskustelun jälkeen oppilas kirjoittaa toisen tekstiversioiden. Hän voi hyödyntää tekstin muokkaamisessa omaa ajatteluaan, valmista tekstiään ja ryhmältä saamaansa palautetta. Käsittelen tässä luvussa kuitenkin vain oppilaan itsenäisessä työskentelyssä tekemiä muokkauksia. Muokatessaan itsenäisesti valmiin tekstin pintatasoa oppilas käyttää yleensä korvaamisstrategiaa. Hän korjaa kirjoitusvirheen, kielivirheen tai muuttaa sijamuodon kuten Johanna:

- Johanna2T3 1 *Nykyaikana televisio on keskeisessä osassa yhteiskunnassamme ja jokapäiväistä elämää.*
 Johanna3T3 1 *Nykyaikana televisio on keskeisessä osassa yhteiskunnassamme ja jokapäiväisessä elämässämme.*

Oppilas voi myös lisätä puuttuvan kielen elementin, kuten yhdysmerkin, *-kin*-liitteen tai possessiivisuffiksin, poistaa mielestään tarpeettoman sanan parannelakseen ilmauksensa selkeyttä tai vaihtaa omasta mielestään tehokkaamman sanan toisen tilalle: *valitettavasti* muuttuu sanaliitoksi *ikävä kyllä*. Kieliseikkojen korjaaminen näyttää olevan satunnaista, ja selvätkin kielivirheet jäävät usein korjaamatta. A-ryhmässä yksi oppilas ei muokkaa lainkaan kirjoittamansa version pintatasoa itsenäisesti; kaksi muuta oppilasta korjaa vain yhden kielivirheen kumpikin. Tällöin he käyttävät korvaamisstrategiaa. B-ryhmän kaikki oppilaat muokkaavat itsenäisesti molempia versioitaan. He käyttävät eniten kor-

vaamisstrategiaa ($f=8$), kolme kertaa poistamisstrategiaa ja kaksi kertaa lisäämisstrategiaa. Ryhmät tekevät yhteensä vain 15 pintatason muokkausta.

Oppilaat paneutuvat valmiin tekstin sisällön muokkaamiseen itsenäisesti vain hieman tarkemmin kuin pinnan hiontaan. Eniten käytetty muokkausstrategia on sisällön laajentaminen. Tällöin oppilas lisää ilmauksen loppuun esimerkiksi sivulauseen. Heini kirjoittaa raiskauksen uhriksi joutuneen tuskasta ensimmäiseen versioonsa näin:

Heini1T2 8 *Raiskaus aiheuttaa aina paljon tuskaa sen kokeneelle ja tuskin on vielä "luodin kestävä" sydäntä keksittykkään".*

Seuraavassa versiossaan hän määrittelee lisää *luodin kestävä" sydäntä* ja laajentaa ajatusta sivulauseella.

Heini2T2 10 *Raiskaus aiheuttaa aina paljon tuskaa sen kokeneelle ja tuskin on vielä "luodin kestävä" sydäntä keksittykkään "joka pystyisi käsittelemään tuollaista kauheaa tapahtumaa ,jättämättä minkään laisia sisäisiä haavoja tai arpia.*

Sanna pohtii toisessa versiossaan naispedofiilien olemassaoloa ja pyrkii herättämään lukijoita retorisella kysymyksellä *Miksipä ei?* [2T3 24]. Viimeisestä versiosta hän poistaa kysymyksen mutta ottaa lukijan mukaan yhteiseen pohdiskeluun ilmauksella *enemmän kuin tiedämmekään* [3T3 23].

Sanna 2T3 22 *Harvoin puhutaan naispedofiileista.*
23 *Saattaahan heitäkin olla.*
24 *Miksipä ei?*

Sanna 3T3 22 *Harvoin puhutaan naispedofiileista.*
23 *Saattaahan heitäkin olla enemmän kuin tiedämmekään.*

Laajentaminen voi olla myös yhden sanan lisäämistä, mutta niin että se aiheuttaa ilmauksessa merkityksen muutoksen. Pekka kirjoittaa ensimmäisessä versiossaan, että *koe-eläintesteille ei ole tällä hetkellä vaihtoehtoa*. Seuraavaan versioon hän lisää ilmauksen alkuun sanan *kaikille* ja rajaa merkityksen ehdottomaksi. *Kaikille* tarkoittaa ilmausta koskemaan koko puheena olevaa joukkoa. Ilmaus antaa ymmärtää, ettei millekään koe-eläintestille löydy vielä vaihtoehtoa. Väitteestä innostuneena oppilaat ryhtyvät pohdiskelemaan seuraavassa keskustelussa, voisiko olla mahdollista korvata joskus jotakin koe-eläintestejä jollain tavalla.

Usein samassa ilmauksessa on sekä pinta- että sisältötason muokkausta. Sanna käyttää laajentamis-, korvaamis- ja poistamisstrategiaa muokatessaan yhtä ainoaa ilmausta. Hän muokkaa seitsemättä ilmaustaan jokaisessa versiossa, mutta ei tunnu löytävän sopivaa muotoa ajatukselleen. Sannan suunnittelu-prosessia voi peilata Bereiterin ja Scardamalian (1987) tiedon kehittelyn strategiaan. Sanna tarkastelee kirjoittamaansa ilmausta [1T3 7] eikä ole tyytyväinen siihen. Hän palauttaa ajatuksensa uudelleen työstettäväksi tekstin sisältökenttään, josta se palaa pohdinnan jälkeen retoriseen kenttään uudessa kirjallisessa muodossa [2T3 7]. Seuraavassakaan vaiheessa Sanna ei ole tyytyväinen työhönsä, vaan ajatus palaa jälleen sisällön tarkasteluun. Viimeisessä versiossa näkyy

lopulta sekä sisällöltään että retoriselta muodoltaan Sannan hyväksymä ilmaus [3T3 7]. Jatkuvasti kehittyvä ajatus ja jatkuvasti kehittyvä teksti ovat siis koko ajan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Bereiterin ja Scardamalian (1987, 22) mukaan muokkauksessa on keskeistä se, että oppilas ajattelee uudelleen tekstiään, ja jos tarpeellista, muuttaa alkuperäistä ajatustaan viestivämpään suuntaan. Vaikka tutkijat sanovat, ettei pelkästä tekstistä voi nähdä, mitä suunnittelemisen mallia oppilas käyttää, Sannan ilmausten hiomisprosessi näyttäisi seuraavan ongelmanratkaisumallia.

Sanna1T3	7	<i>Ilmoituksia kadonneista lapsista,etenkin nuorista tytöistä ja pienistä lapsista on yleistynyt yleistymistään.</i>
Sanna2T3	7	<i>Ilmoituksia kadonneista lapsista,etenkin pienistä ja nuorista tytöistä joskus jopa pojistakin on yleistynyt yleistymistään.</i>
Sanna3T3	7	<i>Ilmoituksia kadonneista lapsista etenkin pienistä,nuorista tytöistä ja pojista on yleistynyt yleistymistään.</i>

Muokatessaan uutta versiota oppilaan on mahdollista korjata havaitsemansa kielivirheet, muokata ilmauksia eri järjestykseen, poistaa jotain ja laajentaa tekstiään. Oletukseni oli, että koska oppilailla on käytössä tekstinkäsittelyohjelma, muokkaaminen käy kätevästi, ja oppilaat muuttavat rohkeasti alkuperäistä tekstiään. Näin ei kuitenkaan käynyt. Sisältöä muokatessaan A-ryhmä käyttää laajentamisstrategiaa kaksi kertaa, lisäämis- ja poistamisstrategiaa molempia kerran. B-ryhmä keskittyy laajentamiseen (f=8) ja korvaamiseen (f=5). Valmiin version muokkaaminen itsenäisesti on siis pienimuotoista, ja se kohdistuu hie- man useammin tekstin sisältöön (f=17) kuin kielen pintatason ilmiöihin (f=15).

7.3.3 Uuden tekstin luominen

Uuden tekstin luomisessa on kyse ilmauksista, jotka eivät ole tulleet konkreettisesti esiin keskusteluissa. Oppilas jatkaa edellistä versiotaan tai kirjoittaa uusia ilmauksia entisen tekstin väliin. Kun oppilaat jatkavat kirjoitelmiaan itsenäisesti, aineistoni ja menetelmäni eivät paljasta, millaisia muokkauksia he tekevät kielen pinta- tai sisältötasoon, ennen kuin kynä kohtaa paperin. Tutkimukseni kykenee paljastamaan vain sen, mikä näkyy kirjoitettuna. Tämän vuoksi kaikki jatkettut ilmaukset kuuluvat sisältötason muokkauksiin. Oppilaat luovat uutta tekstiä myös ryhmän ideoina. Näitä tapauksia on käsitelty edellä palautekeskustelun näkökulmasta luvussa 7.2.2. Tällöin kävi ilmi, että itsenäinen ideointi ja ryhmän avustama ajattelu kietoutuvat usein yhteen.

Ryhmän A oppilaat Sini ja Kari jatkavat tekstejään niin, että toisen ja kolmannen version uudet ilmaukset tulevat edellisen tekstiversion jatkeeksi. Kumpikaan oppilaista ei lisää uusia ilmauksia valmiin tekstin lomaan. Kirjoitus- ja muokkausprosessi etenee lineaarisesti. Aineistosta ei näy, kuinka paljon he muokkaavat ja ongelmallistavat ajatteluaan luodessaan tekstiä, mutta tapa tuottaa tekstiä vaikuttaa Bereiterin ja Scardamalian (1987) tiedosta kertomisen mallilta. Oppilaiden edellinen tekstiversio toimii ärsykkeenä uusille ilmauksille ja lisääjätukset haetaan omasta muistista. Uusi teksti muodostuu näin oman ajattelun tuotoksena. Voitaisiin puhua myös ei-ekspertistä tavasta toimia (Berei-

ter ja Scardamalia 1993, 181). Oppilaat lähestyvät tekstiään rutiininomaisesti ja pyrkivät ratkaisemaan mahdolliset ongelmat mekaanisesti. Oppilaat eivät pyri työstämään ajatuksiaan uudelleen, kuten tiedon kehittelyn mallin mukaan tulisi tehdä, ja he eivät myöskään palaa ongelmiin uudelleen. Tutkijoiden mielestä ongelmanratkaisumalli on niin vaativa, että jopa hyvä kirjoittaja tarttuu herkästi kertomisen strategiaan, jos hän on työstänyt ajatustaan aiemmin tai uskoo kykenevänsä luomaan riittävän hyvän tekstin tällä tavalla (Bereiter & Scardamalia 1987, 11; Grabe & Kaplan 1996, 124).

A-ryhmän oppilaista Heini tavoittelee tekstin kokonaisvaltaista muokkaamista. Hän kirjoittaa uusia ilmauksia sekä valmiin tekstin sisään että edellisen version jatkoksi. Toista versiota kirjoittaessaan Heini upottaa uudet ilmaukset vanhojen ilmausten lomaan. Hän käyttää jatkamisen strategiaa: antaa esimerkin tai kuvauksen, ilmaiseen perustelun tai seurauksen tai tuo esiin aivan uuden asian. Aborttitekstiesimerkissä 2T2 6–11 lihavoidut ilmaukset ovat uusia. Ilmauksessa 7 Heini laajentaa omaa ajatustaan abortin riskeistä ja ilmauksessa 9 hän kuvailee edellisessä ilmauksessa mainitun abortin tehneen tytön tuntemuksia.

- Heini2T2 6 *Abortin tekemiseen liittyy monia riskejä, mutta onneksi nyky aikana on jo niin hyvät asiantuntijat ja tohtorit, että harva äiti kuolee enää abortin jälkeisiin tartuntoihin, mutta sitä riskiä ei ole vielä kokonaan pystytty poistamaan.*
- 7 ***Vaikka selviäisikin kaikilta tartunta vaaroilta voi tulla henkinen masennus tila josta ei helpolla pääse pois, ainakaan ilman kunnollista ammatti auttajaa.***
- 8 *Raiskauksen uhriksi joutunut neljätoista vuotias tyttö, joka on tullut raskaaksi tuon hirveän tapahtuman jälkeen saattaa pitää aborttia ainoana oikeana vaihtoehtona.*
- 9 ***Hän kelaa mielessään tuon tapahtuman uudelleen ja uudellaa alusta loppuu ja yrittää tajuta, että miksi se tapahtui juuri minulle, miksi?***
- 10 *Raiskaus aiheuttaa aina paljon tuskaa sen kokeneelle ja tuskin on vielä "luodin kestävä" sydäntä keksittykkään "joka pystyisi käsittämään tuollaista kauheaa tapahtumaa jättämättä minkään laisia sisäisiä haavoja tai arpia.*
- 11 *Masennus ja jopa raivokohtaukset voivat olla yksi tapa ilmaista sisällä leiskuvaa pahaa oloa ja syyllisyyttä siitä, että ei ehkä tehnytään kaikkea voitavaansa vaan koko tapahtuma olikin hänen omaa syytään.*

Ryhmän B oppilaat Sanna, Johanna ja Pekka toimivat samalla tavalla kuin A-ryhmän oppilaat. Sanna ja Johanna kirjoittavat uudet ilmaukset edellisen version jatkeeksi. Sanna lisää herätteleviä kysymyksiä, laajentaa näkökulmaa, esittää seurauksia tapahtumille ja pelottelee kauhukuvilla. Johanna tuo esiin pääasiassa uusia näkökulmia. Pekka pyrkii itsenäisessä työskentelyssä muokkaamaan enemmän ja kirjoittaa toisen version aloituksen uudelleen, vaikka viimeisessä versiossaan hänkin kirjoittaa uudet ilmaukset tekstin jatkoksi. Pekka lisää aloitukseen ilmauksia vanhojen ilmausten lomaan [2T3 0–9] mutta ottaa samalla huomioon ryhmänsä palautteen. Tämä näkyy ilmauksissa 1 ja 4 siltä osin, kuin sitä ei ole lihavoitu.

- Pekka2T3 0 *Eläinkokeet – pelastus ihmiselle?*
- 1 ***Tuhannet kanit, rotat, kissat, koirat ja simpanssit loikovat häkeissä, joissa ne tuskin mahtuvat kääntymään.***
- 2 ***Ne saavat ruokaa ehkä pari kolme kertaa päivässä ja ne ovat todella stressaantuneita, koska niillä ei ole muuta tekemistä ei juuri olekaan.***
- 3 ***Nyt ei olla eläintarhassa vaan koe-eläinlaitoksessa.***
- 4 ***Kaikki tämä on vielä pientä siihen verrattuna, mitä ne joutuvat kärsimään***

- eläinkokeissa.
- 5 **Kaikki tämä on ihmisen syytä.**
- 6 **Miksi emme sitten lopeta tällaista järjetöntä toimintaa?**
- 7 **Valitettavasti se ei ole niin yksin kertaista.**
- 8 *“Onko viisasta, että kymmenet tuhannet eläimet vuodessa kuolevat mahdollisesti hyvinkin kivuliaasti surkean elämänsä lopuksi vain ihmisen vuoksi? Ihmiset saattavat kysyä.*
- 9 *Ikävä kyllä näin on.*

Sannan pedofiliatekstin esimerkki 2T3 21–28 kuvaa myös sitä, miten itsenäinen työskentely ja ryhmäkeskustelu kietoutuvat yhteen. Tekstin alun ilmaus 21 on syntynyt keskustelun pohjalta. Sanna jatkaa tekstiään itsenäisesti ja tuo uuden näkökulman naispedofiileistä [22, 23 ja 24]. Ilmauksiin 25 ja 26 Sanna saa ideat ryhmältään, ja ilmaukset 27 ja 28 hän kehittää itsenäisesti.

- Sanna 2T3 21 *Yleensä pedofiili on mies, jolla on mielenterveydellisiä ongelmia.*
- 22 **Harvoin puhutaan naispedofiileistä.**
- 23 **Saattaahan heitäkin olla**
- 24 **Miksipä ei?**
- 25 *Pedofiilin toimeenkuvaan kuuluu melkein aina uhrin seksuaalinen hyväksikäyttö.*
- 26 *Uhrit saatetaan kidnapata ja tappaa parin kuukauden päästä.*
- 27 **Useasti markkinoilla kiertää pornovideot, joihin uhrit ovat pakotettu.**
- 28 **Jopa Internetissä pyörii**

Oppilaat kehittelevät tekstejään siis eri tavalla. Kun ryhmän B oppilaat kirjoittavat uusia ilmauksia, he lomittavat itsenäiset ideansa ja ryhmältä saadut vinkit ja muodostavat ehyen tekstin. Jatko-osa koostuu kaikilla B-ryhmäläisillä sekä oppilaan itsenäisesti luomista että keskustelun pohjalta tulleista ilmauksista. A-ryhmässä jatkoilmaukset ovat kolmea Sinin ilmausta lukuun ottamatta kaikki täysin itsenäisesti kirjoitettuja. Itsenäisessä tekstin muokkaamisessa B-ryhmä näyttäisi kehittävän ja pohtivan enemmän uusia ilmauksia kuin ryhmä A, vaikka määrällisesti A-ryhmä tuottaa enemmän [f=45] tekstiä (taulukko 16). B-ryhmän oppilaat käyttävät nimittäin korvaus- ja laajentamisstrategiaa selvästi enemmän (f=21) kuin A-ryhmä (f=5). Näissä strategioissa vaaditaan pitkäjänteisyyttä ja asiaan paneutumista, jopa asioiden ongelmallistamista.

TAULUKKO 16 A- ja B-ryhmän itsenäisessä työskentelyssä käytetyt muokkausstrategiat.

Muokkaus-strategiat	A-ryhmä (f)	B-ryhmä (f)	Yhteensä (f)
Lisää	0	2	2
Poistaa	1	3	4
Korvaa	3	13	15
Laajentaa	2	8	10
Jatkaa	45	32	77
Yhtensä	51	58	109

Aineiston perusteella on vaikea todeta, käyttävätkö oppilaat Bereiterin ja Scardamalian (1987) tiedon kehittelyn strategiaa. Jotkin esimerkit antavat kyllä siitä viitteitä. Ryhmän B oppilaat eivät kirjoita uusia ilmauksia pelkästään jatkoksi edelliselle versiolle, vaan he lähtevät pohtimaan, miten he voisivat hyödyntää

parhaalla mahdollisella tavalla saamaansa palautetta ja omia ajatuksiaan. Heillä on tiettyä rutiinitietoa, jonka perusteella he kykenevät poistamaan tekstistään esimerkiksi jotkin oikeakielisyyskömmähdykset. Rutiineista vapautuvaa aikaa oppilaat taas voivat käyttää sen miettimiseen, miten he kykenisivät muokkaamaan tekstiään edelleen, niin että seuraava keskustelutilanne ja ryhmän palaute voisivat edistää heidän työtään ja avata uusia ongelmia pohdittavaksi. Voisi ajatella, että he pyrkivät Bereiterin ja Scardamalian (1993, 96) mainitsemaan progressiiviseen ongelmanratkaisuun. Itsenäisen kirjoittamisen ja ryhmän palautteen mukaisen muokkaamisen vuorottelua tarkastellaan tarkemmin luvussa 8, jossa kuvataan viimeisteltyjä tekstejä.

7.4 Pohdintaa oppilaan tekstin muokkausprosessista

Vastausta kolmanteen tutkimuskysymykseeni *Miten oppilaiden tekstit muokkaantuvat prosessin aikana?* on tarkasteltava useasta näkökulmasta. Ensiksi oppilaat kirjoittavat ja muokkaavat tekstiä sekä keskustelun pohjalta että itsenäisesti. Toiseksi he muokkaavat valmiina olevaa tekstiä ja luovat uusia ilmauksia. Kolmanneksi he muokkaavat sekä kielen pintatason ilmiöitä että tekstin sisältöä käyttäen erilaisia muokkausstrategioita.

Aiemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että oppilaat muokkaavat sangen vähän tekstiä vertaisryhmän palautteesta. Tämä on nähtävissä myös äidinkielen oppitunneilla. Connorilla ja Asenavagella (1994, 265–267) oli samantyyppinen tutkimusasetelma kuin omassa tutkimuksessani. Myös he käyttivät analyysissaan Faigleyn ja Witten (1984) taksonomiaa. Tutkijoiden kiinnostus kohdistui vertaisryhmäpalautteeseen opetettaessa englantia toisena kielenä. Palautetta antoivat vertaisryhmä, opettaja ja toiset oppilaat. Myös oppilaan itsensä tekemiä muutoksia havainnoitiin. Tutkimuksesta käy ilmi, että vaikka muokkauksia tehtiin paljon, vertaisryhmä kykeni vaikuttamaan tekstiin vain 5 %:in verran. Eniten (60 %) muokkaamiseen vaikuttivat oppilaan oma toiminta ja luokan toisten oppilaiden palaute. Opettajan osuudeksi jäi 35 %.

Erilaisia muokkaustutkimusten tuloksia on vaikea verrata toisiinsa, mutta tuloksia voidaan pitää suuntaa-antavina. Se, mitä kussakin tutkimuksessa käsitetään muokkaukseksi, vaihtelee tutkimuksittain. Joissain tutkimuksissa muokkaamisella ymmärretään vain valmiiseen tekstiin tehtyjä muutoksia; tekstiin uusina tulevia ilmauksia ei ole sisällytetty muokkauksikäsitteeseen. Joissakin tutkimuksissa oppilaat ovat taas äänittäneet omaa muokauspuhettaan työskennellessään itsenäisesti, jotta saataisiin selville, millaisia muokkauksia oppilaat tekevät, ennen kuin he kirjoittavat ajatuksensa paperille. Tällaisetkin muokkaukset voidaan lukea muokkauksikäsitteeseen.

Tässä tutkimuksessa oppilaat osaavat hyödyntää vertaisryhmän palautetta kohtuullisesti, vaikka he muokkaavatkin tekstejään enemmän itsenäisesti (ks. tarkemmin kuvio 29). Yleisesti ottaen oppilaat eivät malta paneutua valmiin tekstin muokkaamiseen. Taulukko 17 vahvistaa tätä havaintoa omalta osaltaan.

Taulukossa näkyy kielen eri tasoihin palautekeskustelun pohjalta tehtyjen muokkauksien määrät. Olen merkinnyt taulukkoon myös eri tekstiversioiden ilmausten määrät, joista näkyy, kuinka suppeista tai laajoista teksteistä on kyse. Aineistostani käy ilmi, että oppilaat keskustelevat mielellään, mutta läheskään kaikki keskustelu ei näy teksteissä. Esimerkiksi vahvistamaan pyrkivät puheenvuorot ja positiiviset palautteenannot eivät näy muutoksina, samoin yhteisesti laajastikin keskustellut mutta tekstin kirjoittajan tarpeettomina pitämät aiheet eivät tule esiin teksteissä.

TAULUKKO 17 Keskustelun pohjalta valmiin tekstin pintatasoon ja sisältöön tehdyt muokkaukset.

Valmiiseen tekstiin keskustelun pohjalta tehdyt muokkaukset							
	2. versio			3. versio			Pintataso: Sisältötaso
	Ilmaukset	Pintataso	Sisältötaso	Ilmaukset	Pintataso	Sisältötaso	
A-ryhmä							
Heini	12	1	2	21	5	3	6:5
Sini	23	3	2	35	3	0	6:2
Kari	6	3	0	19	6	0	9:0
Yhteensä		7	4		14	3	21:7
Ilmaukset yhteensä	41			75			
B-ryhmä							
Sanna	29	0	0	43	0	3	0:3
Johanna	21	0	0	27	0	1	0:1
Pekka	16	0	0	37	0	2	0:2
Yhteensä		0	0		0	6	0:6
Ilmaukset yhteensä	66			107			
A+B		7	4		14	8	21:13
A+B ilmaukset	107			182			

Taulukosta 17 näkyy, että tutkittavat ryhmät eroavat toisistaan siinä, millaisiin asioihin oppilaat tekevät muutoksia palautteen jälkeen. Ryhmä A muokkaa eniten kielen pintatasoa [f=21] eli tekee lähinnä oikeakielisyyskorjauksia. Ryhmä on keskusteluissaan tiiviisti kiinni edessä olevissa papereissaan, ja teksti houkuttelee selvästi pysähtymään näkyviin kielivirheisiin. Kieliasioiden ylenmääräiseen pohdintaan saattaa johtaa se, että oppilaat käsittelevät ensimmäisenä Heinin tekstin, jossa on havaittavissa runsaasti selviä kielivirheitä. Näihin tarttuminen antaa mallin myös seuraavia tekstejä käsiteltäessä. Taulukosta näkyy myös se, että Heini on tehnyt vain muutaman pintatason muutoksen [f=6], vaikka keskusteluissa ryhmä ehdottaa useita muitakin muokattavia kohtia. Heini ei kuitenkaan korjaa kuin osan niistä, vaikka kyseessä on jopa yksinkertaisia kielivirheitä. Tässä ryhmässä palaute on erittäin kriittistä, mikä voi aiheuttaa muutosvastarintaa tekstin tekijässä. Vastaavanlainen tulos näkyi Nelsonin ja Murphyn (1993, 140) tutkimuksessa, jossa oppilaat muokkasivat mielellään tekstejään, kun vertaisryhmän keskustelu sujui hyvässä yhteistyössä. Kun keskustelussa jouduttiin puolustelemaan ja olemaan erimieltä, oppilas ei mielellään hyödyntänyt vertaispalautetta. Ryhmän A oppilaat muokkaavat sisältöä vähän [f=7]. Sisältöä muokatessaan he tekevät vain satunnaisia tekstimuutoksia.

Ryhmä B ei ole kiinnostunut lainkaan muokkaamaan valmista tekstiä yhdessä ryhmän kanssa. Kielen pinta-asioita ei mainita kertaakaan ja sisältöasioita pohdiskellaan vain kuudessa tapauksessa niin, että se aiheuttaa muutoksen tekstiin. Oppilaat pohtivat useita valmiin tekstin kohtia, mutta he joko antavat näistä myönteistä palautetta tai keskustelevat aiheesta yleisesti ilman muokausvaateita. Oppilaat eivät jää kiinni paperissa olevaan tekstiin, vaan johdattelevat keskustelun koskemaan tekstin sisältöä: laajentavat ideoita ja vahvistavat omia ja toisten mielipiteitä tai poimivat toistensa ajatuksia. Nämä muokkaukset näkyvät uusissa ilmauksissa.

Connorin ja Asenavagen (1994, 263–265) tutkimuksesta käy ilmi, että jos ryhmä keskustelee vain kieliasioista, oppilas muokkaa herkästi vain pintaa. Jos keskustelu käydään yleisemmällä tasolla, muokkaukset kohdistetaan sisältöön. Tämä tulos tukee osin omia tuloksiani. Jos katsotaan prosessia valmiin tekstin osalta, nähdään, että A-ryhmä muokkaa juuri niitä asioita, joista ryhmässä keskustellaan. Oppilaat parantelevat kielen pintatasoa ja pyrkivät laajentamaan tekstejään. B-ryhmässä keskustellaan yhdessä vain sisältöasioista, niinpä oppilaat muokkaavat palautteesta vain valmiin tekstin sisältöä. Vaikka ryhmällä sanottaisiin olevan positiivisen vaikutuksen tekstin muokkaamiseen, se saattaa myös osaltaan kaventaa oppilaiden kykyä muokata laajasti ja monipuolisesti. Oppilaat näyttävät jäävät kiinni juuri niihin seikkoihin, joita palautekeskustelussa käsitellään. Toisaalta omassa tutkimuksessani B-ryhmä osaa tarttua kielihuollollisiin asioihin itsenäisessä työskentelyssä.

Ryhmien A ja B käyttäytyminen tukee myös Connorin ja Asenavagen (1994, 268) oletusta siitä, että jos oppilaat saivat eteensä kopiot toistensa teksteistä ääneen lukemisen ja keskustelun ajaksi, palaute kohdistuisi enemmän sisältöön. Tutkittavilla ryhmillääni on tekstien paperiversiot edessään keskuste-

luvaiheessa, ja oppilaat keskustelevat enemmän sisällöstä kuin tekstin pintarakenteesta. Sisällöstä keskustelemiseen ja muokkaamishalukkuuteen näyttää vaikuttavan myös ryhmän sosiaaliset taidot ja muokkaamisen periaatteiden riittävä tunteminen.

Taulukko 17 antaa tietoa myös niistä muokkauskohteista, joissa ei ole lainkaan tapauksia. A-ryhmässä näitä ei ole kuin Karilla ja Sinillä, ja ne kaikki koskevat kielen sisältötasoa. A-ryhmän keskustelusta käy ilmi, että Sini ja Kari jättävät huomiotta monia tekstin sisältöön liittyviä muokkausehdotuksia. He eivät joko halua tai osaa ottaa palautteesta uusia ideoita eivätkä näin kykene muokkaamaan tekstiään toisten ohjaamina. He tarvitsisivat asenteenmuutosta ja yksityiskohtaista opetusta. Heidän olisi opittava arvostamaan vertaispalautetta ja luottamaan ryhmän kykyyn tekstin vastaanottajana. Toisaalta heidän tulisi opiskella ja omaksua ne keinot, joilla hankitaan tietoa keskustelusta ja käytetään sitä hyödyksi.

Se, miksi ryhmä B muokkaa vain kolmannen version sisältötasoa, antaa aihetta pohdiskeluun. Ovatko oppilaiden tekstit todella niin hyviä, ettei niissä ole lainkaan kielen pintatason epätarkkuuksia, jolloin ei synny myöskään muokkaustarvetta? Viimeistellyt tekstit osoittavat, että muokkaamiseen olisi ollut syytä. Miksi oppilaat eivät ota esille lainkaan oikeakielisyyssasioita? Yhdeksäsluokkalaisina heillä pitäisi olla sekä tietoa että taitoa. Pidättäytyminen täydellisesti kielen pintatason seikkojen käsittelystä ei opeta oppilaita kyseenalaistamaan oikeakielisyyssasioita. Se ei myöskään opeta keskustelemaan omasta kielestä. Ryhmän B oppilaat korjailevat tekstiään itsenäisessä vaiheessa, mutta keskustelussa nostetaan esiin vain sisällölliset muokkauskohteet. Sisällön muokkaaminenkin vinoutuu tässä ryhmässä. Ryhmän palautteen pääasiallinen anti käytetään hyväksi vain uusien ilmausten luomisessa. Vaikka ryhmän B oppilaat keskustelevat hyvin ja innokkaasti, heidän keskustelunsa ja siten koko muokkaamisensa kohdistuu vain osaan tekstiä. Oppilaat eivät näe sitä, että tekstiä tulee käsitellä kokonaisuutena myös palautteenantotilanteessa.

Pienryhmäkeskustelu ei innoita oppilaita paneutumaan perusteellisesti valmiin tekstin muokkaamiseen. Myöskään itsenäisen työskentelyn vaiheessa oppilaat eivät malta kehittää, parantaa ja korjailla riittävästi omaa tekstiään (taulukko 18). Tulos on jokseenkin odotettu, sillä oppilaat muokkaavat tekstijään kaiken kaikkiaan sangen vähän (Lappalainen 2001, 134). Ollaan kaukana Bereiterin ja Scardamalian tiedon kehittelyn strategiasta tai progressiivisen ongelmanratkaisun taidoista. Oppilaat ovat selvästi haluttomia käymään käsiksi valmiiseen tekstiin. Ei vaivauduta työstämään tekstiä edelleen tai ei tiedosteta, millaisiin asioihin ja miten tulisi kiinnittää huomiota. Yksinkertainen selitys voisi olla myös se, että hyvän- ja valmiinnäköinen tietokoneella kirjoitettu teksti ei houkuttele muokkaamaan. Kun teksti kirjoitetaan käsin useampaan kertaan, oppilaalle tarjoutuu tilaisuus huomaamattaan tai tietoisesti muokata ja korjailla tekstiään.

TAULUKKO 18 Oppilaiden itsenäisesti valmiin tekstin pintatasoon ja sisältöön tekemät muokkaukset.

Valmiiseen tekstiin itsenäisesti tehdyt muokkaukset							
	2. versio			Ilmaukset	3. versio		
	Ilmaukset	Pintataso	Sisältötaso		Pintataso	Sisältötaso	Pintataso: Sisältötaso
A-ryhmä							
Heini	12	1	2	21	0	1	1:3
Sini	23	0	0	35	1	0	1:0
Kari	6	0	1	19	0	0	0:1
Yhteensä		1	3		1	1	2:4
Ilmaukset yhteensä	41			75			
B-ryhmä							
Sanna	29	1	1	43	6	8	7:9
Johanna	21	0	0	27	3	3	3:3
Pekka	16	3	1	37	0	0	3:1
Yhteensä		4	2		9	11	13:13
Ilmaukset yhteensä	66			107			
A+B		5	5		10	12	15:17
A+B ilmaukset	107			182			

Taulukon 18 luvut kertovat, että oppilaiden tekstit muodostuvat versio versiolta runsaammiksi. Materiaaliset mahdollisuudet tekstin muokkaamiseen ovat siis hyvät. Kuitenkin oppilaat paneutuvat itsenäisestikin melko vähän sekä pintatason että sisällön muokkaamiseen [f=15:17]. Oppilas käyttäytyy paljolti samalla tavalla kuin kirjoittaessaan perinteistä ainetta: ei lue tekstiään läpi eikä muokkaa kirjoittamaansa tekstiä, vaan ryhtyy tuottamaan uutta tekstiä. A-ryhmässä Heini tekee vain yhden pintatason muokkauksen toiseen versioon ja Sini yhden muutoksen viimeiseen versioon. Yhtä lailla sisältötason muokkaukset ovat harvassa [f=4]. B-ryhmäläiset ovat kiinnostuneempia omasta tekstis-

tään. Sanna muokkaa tekstinsä molempia versioita. Johanna jättää lopullisen huolittelun viimeistelyvaiheeseen, ja Pekka tekee tarvittavat muokkaukset toiseen versioon.

Vertailtaessa oppilaiden eri versioita nähdään, että oppilaiden olisi syytä huoltaa kielen pinta- ja sisältötasoa myös itsenäisessä työskentelyssä. Aineisto vahvistaa näin entisestään sitä käsitystä, että oppilas ei kykene lukemaan kirjoitustaan kriittisesti, hän ei havaitse tekstinsä ongelmia tai hän ei ole kiinnostunut muokkaamaan valmiiksi saamaansa tekstiä. Häneltä puuttuu tieto ja taito muokata tekstiä tehokkaasti. Bereiter ja Scardamalia (1987, 22) toteavat tutkimuksessaan, että ammattikirjailijoille muokkaaminen on ensiarvoisen tärkeää, mutta että opiskelijat pyrkivät kaikin keinoin välttämään muokkaamista. Useimmin se jääkin vain kosmeettiseksi paranteluksi tai vain tekstin läpi lukemiseksi. Fitzgeraldin (1987, 490–493) tutkimustulokset tukevat samaa ajattelua. Sen mukaan eri-ikäiset oppilaat tekevät pääasiassa minimitason mekaanisia muokkauksia, ja usein pelkkä tekstin läpilukeminen katsotaan muokkaukseksi. Suomalaisten peruskoulun 9.-luokkalaisten tutkimus osoittaa, että valtaosa oppilaista ei ole tottunut tekstin luonnostelemiseen ja muokkaamiseen säännöllisenä työtapana (Lappalainen 2001, 134). Toisaalta tulokset osoittavat, että ikä ja kyky näyttäisivät vaikuttavan siirtymiseen pintatason ilmiöistä sisällön ja merkitysten muutokseen. Tutkimukseni oppilaat ovat sen ikäisiä, että heillä pitäisi opetussuunnitelman mukaan olla tietoa ja taitoa käsitellä kieltä kokonaisuutena ja muokata sekä pintatason että sisältötason asioita. Ryhmien erilainen käyttäytyminen kertoo kuitenkin oppilaiden erilaisesta kyvystä hyödyntää kirjoittamis-, keskustelu- ja muokausprosessia.

Pienryhmäkeskustelun anti ja innokkuus itsenäiseen työskentelyyn näkyvät selvästi uusien ilmausten kirjoittamisessa. Tässä tutkimuksessa oppilaiden kirjoittamat jatkettut ilmaukset koskevat aina vain sisältöä. Oppilaat eivät keskustele oikeakielisyyssasioista muuta kuin käsitellessään valmista tekstiä. Muokatessaan uusia ilmauksia oppilaat kirjoittavat tekstilleen jatkoa tai lisäävät aivan uusia ilmauksia entisen tekstin väliin. Taulukossa 19 on esitettyinä luvut toisen ja kolmannen tekstiversion täysin uusista ilmauksista, jotka on tehty itsenäisesti tai ryhmän ideoimana.

TAULUKKO 19 Keskustelun pohjalta ja itsenäisesti muokattujen uusien ilmausten määrät.

Uudet muokatut ilmaukset							
	2. version uudet ilmaukset	itsenäisesti tehdyt	keskustelun pohjalta tehdyt	3. version uudet ilmaukset	itsenäisesti tehdyt	keskustelun pohjalta tehdyt	itsenäisesti tehdyt : keskustelun pohjalta tehdyt
A-ryhmä							
Heini	3	3	0	9	9	0	12:0
Sini	7	6	3	12	12	0	18:3
Kari	2	2	0	13	13	0	15:0
Yhteensä		11	3		34	0	45:3
Ilmaukset yhteensä	12			34			
B-ryhmä							
Sanna	14	7	7	15	7	8	14:15
Johanna	10	4	6	8	4	3	8:9
Pekka	10	5	5	22	5	16	10:21
Yhteensä		16	18		16	27	32:45
Ilmaukset yhteensä	34			45			
A+B		27	21		50	27	77:48

Taulukko 19 osoittaa, että A-ryhmän oppilaat eivät kykene hyödyntämään ryhmänsä palautetta kirjoittaessaan uutta tekstiä. Sinillä on ainoastaan kolme ilmausta, jotka hän kirjoittaa tekstiinsä keskustelun pohjalta. Oppilaat laajentavat siis tekstiään omien suunnitelmien ja ajatustensa mukaan. Tässä ryhmässä palautteen hyöty näkyy vain valmista tekstiä muokattaessa. B-ryhmän oppilaat osaavat puolestaan kirjoittaa uutta tekstiä niin, että he tuottavat tekstiä melko tasapuolisesti sekä itsenäisesti että pienryhmäpalautteesta [$f=32:45$]. Itse asiassa Sanna ja Pekka luottavat ryhmäänsä siinä määrin, että heillä on enemmistö uusista ilmauksista keskustelun vahvistamia omia ajatuksia tai keskustelun pohjalta ideoituja uusia ajatuksia. B-ryhmän oppilaat osaavat myös luoda toistensa

ideoista ja omista ajatuksistaan ehyitä tekstejä. Sekä A- että B-ryhmän oppilaat kehrittelevät uusia ideoita, jatkavat keskeneräisiä ajatuksiaan, selittävät aiemmin kirjoitettua, toistavat omia tai toisten virittämiä ajatuksia, esittävät syyseuraussuhteita tai määrittelevät käsitteitä, mutta he panostavat kokonaisuudessaan enemmän itsenäiseen tekstin tuottamiseen [f=77] kuin siihen, että he muokkaisivat uudet ilmaukset keskustelun pohjalta [f=48].

Yksi syy siihen, että oppilaat tuottavat runsaasti uutta tekstiä, lienee työtvävan tuttuus: näin on tehty perinteisessä ainekirjoituksessa. Oppilaat eivät ole tottuneet muokkaamaan tekstejään riittävästi, eikä heillä ole välttämättä hallussaan tarpeellisia taitoja ja tekniikoita. He uskovat, että se, mikä on kirjoitettu ja ryhmässä luettu, on kunnossa. Toinen syy saattaa olla tässä tutkimuksessa myös aika. Oppilaat haluavat tekstinsä valmiiksi tutkimusajassa, joten he jättävät muokkaamisen vähemmälle ja panostavat tekstin jatkamiseen. Toisaalta sama ajanpuute tuntuu vaivaavan oppilaita kirjoitettaessa tekstejä tavallisella oppitunnillakin.

Muokatessaan itsenäisesti tai hyödyntäessään vertaisryhmän palautetta oppilaat käyttävät hyvin samantyyppisiä muokkausstrategioita. Oikeakieli-syysasioita pohdittaessa oppilaat tyypillisesti korvaavat ilmiön toisella ja vain satunnaisesti poistavat tai lisäävät jonkin kieliseikan. Sisältöä muokatessaan oppilaat korvaavat, laajentavat ja eritoten jatkavat tekstejään. Laajentamisstrategiaa oppilaat käyttävät harmittavan vähän. Laajentaminen on kuitenkin juuri se strategia, joka vaatii pysähtymistä tekstin äärelle, tekstin lukemista yhä uudelleen ja erilaisten vaihtoehtojen pohtimista. Laajentaminen on edellytys progressiivisen ongelmanratkaisun haltuun ottamiselle ja hyödyntämiselle. Erilaiset muokkausstrategiat eivät näytä tässä tapaustutkimuksessa olevan yhteydessä siihen, muokkaako oppilas tekstiään itsenäisesti vai ryhmän palautteesta tai muokkaako hän pintatasoa vai sisältöä. Mutta erilaisten strategioiden esiin nostaminen ja tiedostaminen antaisi oppilaalle mahdollisuuden monipuolistaa muokkausprosessiaan.

Olen koonnut lopuksi taulukkojen lukuja havainnolliseksi kuvioksi. Kuviosta 29 näkyy, miten eri tavalla ryhmät käyttäytyvät palautekeskustelun auttamina tai itsenäisesti työskennellessään valmiina olevan ja jatkettun tekstin kanssa. Kuviota voi tarkastella myös siltä kannalta, mihin seikkoihin kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessissa tulisi kiinnittää huomiota, jotta oppilaat kykenisivät hyödyntämään prosessia tehokkaasti ja monipuolisesti.

A-ryhmä

- * muokkaa itsenäisesti [f=6]
- * muokkaa ryhmän palautetta hyödyntäen [f=28]

- * luo uutta itsenäisesti [f=45]
- * luo uutta ryhmän palautetta hyödyntäen [f=3]

valmiina oleva teksti**jatkettu teksti****B-ryhmä**

- * muokkaa itsenäisesti [f=26]
- * muokkaa ryhmän palautetta hyödyntäen [f=6]

- * luo uutta itsenäisesti [f=32]
- * luo uutta ryhmän palautetta hyödyntäen [f=45]

KUVIO 29 Ryhmien A ja B muokkaustavat.

Oppilaat tekevät kaikkiaan 191 muokkausta itsenäisesti ja ryhmän avittamina, valmiiseen ja jatkettuun tekstiin. Kuviosta voi havaita, että oppilaat muokkaavat tekstiversioitaan ja luovat uutta tekstiä itsenäisesti enemmän [f=109] kuin käyttävät hyödykseen ryhmänsä palautetta [f=82]. Itsenäinen työskentely näyttää oleva oppilaille edelleenkin tutumpi työmuoto kuin asioiden jakaminen ryhmän kesken. Tarkasteltaessa muokkausprosessia ryhmittäin havaitaan, että molemmat ryhmän muokkaavat lähes saman verran valmista tekstiä [A f= 34; B f=32]. A-ryhmä hyödyntää ryhmän palautetta pääasiassa parannellessaan tekstejään, B-ryhmä keskittyy valmiin tekstin itsenäisen muokkaamiseen. Uutta tekstiä tuotettaessa B-ryhmä osaa käyttää taitavasti hyödykseen sekä omaa ajatteluaan [f= 32] että ryhmän antia [f= 45] ja yhdistää ilmaukset ehyeksi tekstiksi. A-ryhmä keskittyy vain luomaan itsenäisesti uusia ilmauksia [f= 45]. Pienryhmäkeskustelun anti ryhmille näyttää siis kohdistuvan tekstin eri vaiheisiin: A-ryhmä hyötyy eniten palautteesta valmista tekstiä muokattaessa, B-ryhmä uusia ilmauksia luomisessa.

Se, miksi ryhmä A hyötyy palautteesta enemmän valmiin tekstin muokkaamisessa kuin uusien luomisessa saattaa johtua ryhmän tavasta keskustella. Ryhmän ensimmäiset puheenvuorot kohdistuvat pintarakenteen korjaamiseen, ja keskustelu jatkuu tämänkin jälkeen vahvasti kieliasioiden pohtimisena. Oppilaat näyttävät pitäytyvän konkreettisessa tekstissä ja keskustelevat siitä. Keskustelu laajenee hyvin vähän yleisempiin teemoihin. B-ryhmä aloittaa keskustelun sisältöön kohdistuvilla kysymyksillä, ja oppilaat keskittyvät myöhemminkin pelkäämään sisältöpohdintoihin, mikä antaa mahdollisuuden laajentaa teemoja tekstin ulkopuolelle. Oppilaat tarjoavat toisilleen perusteluja ja vastaväitteitä, joista tekstin tekijän on hyvä tehdä päätelmiä. Tällaiset asiat näyttävät siirtyvän herkästi uuteen tekstin osaan. Ryhmän B oppilaat näyttävät pitävän itsestään selvänä, että jokainen korjaa omat kielivirheensä itsenäisesti työskentelyssä.

Muokkaavatpa oppilaat tekstejään yhdessä tai yksin, pintaa tai sisältöä, valmista tekstiä tai uusia ilmauksia, on kuitenkin tärkeää, että oppilas voi säilyttää osan tekstistään sellaisenaan, olla tyytyväinen siihen ja käyttää säilyneitä ilmauksia taas uuden tekstin luomisen pohjana. Tekstin muokkaaminen ei saa olla itsetarkoitus, mutta kielelliset kömmähdykset ja ajatukselliset epäselvyydet tulisi kuitenkin oppia havaitsemaan.

8 VIIMEISTELLYT TEKSTIT

8.1 Pienryhmän palaute ja itsenäinen työskentely osana oppilaan lopullista tekstiä

Oppilaiden kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessissa viimeiseksi tuotama teksti on kolmas tekstiversio. Se on syntynyt kahden keskustelun ja oppilaan itsenäisen työskentelyn tuloksena. Viimeiseen versioon oppilas kuljettaa tekstiään ensimmäisestä versiosta alkaen, muokkaa sitä pienryhmän ohjeiden mukaan, poistaa joitakin osia, pitää osan ennallaan ja luo uutta tekstiä jatkoksi tai valmiin tekstin sisälle. Fitzgerald (1987, 481) esittää yksioikoisesti, että tällainen muokkaaminen saattaa tietyissä tilanteissa parantaa tekstin laatua: kun kirjoittaja muokkaa, hän ajattelee uudestaan ideoitaan. Varmaa se ei kuitenkaan ole. Nelson ja Murphy (1993, 140) toteavat, että ryhmäpalaute ei välttämättä paranna tekstin laatua, vaan saattaa jopa heikentää sitä. Myönteisiäkin ääniä kuuluu. Nystrand (1986, 211) sanoo, että kun oppilas työskentelee pitkään keskusteleavassa pienryhmässä, hän oppi muokkaamaan tekstiään jo kirjoittaessaan. Gargaron (1994, 174) tutkimuksesta käy puolestaan ilmi, että osa oppilaisista kykenee hyödyntämään toveripalautetta. Bereiterin ja Scardamalian (1993, 198) mukaan myös progressiivisen ongelmanratkaisun käyttäminen pienryhmäkeskustelussa auttaa tekstin muokkaantumista. Tällöin oppilaat lähestyvät tekstejä asiantuntevasti, eikä muokkaaminen jää pelkäksi pintatason paranteluksi. Vaikka tutkimusten tulokset ovat vastakkaisia, voidaan joka tapauksessa osoittaa, että pienryhmäkeskustelu edistää yhteistyötä, tuo ryhmään mukaan tekstin lukijan äänen ja ohjaa oppilaita ajattelemaan asioita vaihtoehtoisilta kannoilta ja käyttämään tekstissään erilaista tyyliä (Grabe & Kaplan 1996, 386). Tämä näkyy tässä tutkimuksessa myös oppilaiden arviointikysymysten vastauksissa: *Mä ihan hämmästyin kuinka hyvin tämä opimme toisiltamme tavoite toimii, tekstistä tuli hieman parempi, kun sai apua toisilta tai ehkä vähän sai uusia ideoita ja näkökulmia.*

Käsittelen seuraavassa kunkin oppilaan tekstiversioiden edistymistä ja lopullista, viimeisteltyä tekstiä vastatakseni tutkimukseni neljänteen kysymyk-

seen: *Millaisiksi muodostuvat viimeistellyt tekstit?* Olen ottanut havaintoesimerkeiksi kaikki Heinin ja Pekan tekstit. Esimerkeissä näkyy versioittain, millaisia muokkauksia oppilaat ovat tehneet. Heinin prosessista käy ilmi, kuinka palautteenanto hyödyttää oppilaan kirjoittamaa valmista tekstiosuutta, Pekan prosessissa puolestaan näkyy, kuinka oppilas hyödyntää palautekeskustelua uusien ilmausten muokkaamiseen. Muilta oppilailta näkyvät esimerkkeinä vain viimeistellyt versiot, joihin on merkitty kaikkien versioiden muokkaukset. Esimerkeissä lihavoitu fontti havainnollistaa visuaalisesti, millainen osuus ryhmäpalautteella on muokausprosessissa ja mihin tekstin osaan palaute kohdistuu. Kursivoitu fontti osoittaa oppilaan itsenäisesti tekemiä muokkauksia ja antiikva fontti tekstin säilymistä sellaisenaan.

Ryhmän A ensimmäinen jäsen Heini kirjoittaa abortin oikeutuksesta [Heini3T2]. Heinin valitsema aihe esiteltiin aihelistassa seuraavasti: *Abortin oikeutus. Ota kantaa, kenellä on oikeus päättää abortista. Milloin se on oikeutettu? Voidaanko se ylipäättään kieltää?* Otsikoksi tuli laittaa valmis lihavoitu otsikko, ja aihetta tuli käsitellä omasta mutta myös annetuista näkökulmista.

Heini aloittaa ensimmäisen versionsa tunteisiin vetoavasti. Ensimmäinen ilmaus antaa lukijan ymmärtää, että Heini ei itse hyväksy aborttia, mutta toisessa ilmauksessa hän toteaa sen ainoaksi vaihtoehdoksi joissain tapauksissa. Heini vastaa virikkeinä oleviin kysymyksiin, tuo esiin abortin riskit ja kuvailee esimerkin oikeutetusta abortista. Ensimmäisen version jälkeen lukija ei vielä tiedä, mitä mieltä Heini on abortin oikeutuksesta. Tämä näkyy myös ryhmän kritiikissä. Kari toteaa, että *niin tässä on, pari tällasta asiavirhettä tai siis sellasta jotka kuulostaa tyhmältä*, ja Sini jatkaa heti perään: *et tää ei oo ninku selkee kokonaisuus – et täst ei nyt saa sellasta pointia esille et se on vaan niinku lauseita lauseitten perään jotka niinku, siis*. Oppilaat yrittävät selventää useampaa kohtaa yhdessä, mutta eivät pääse yhteisymmärrykseen.

- Heini1T2
- 1 Abortti, se kuulostaa kauhealta sanalta, kun rupeaa ajattelemaan, että siinä tapetaan tai jopa murhataan viaton ja niin suloinen pieni vauva.
 - 2 mutta joillekin se on ainut vaihtoehto esim. raiskauksen yhteydessä tapahtuneessa raskaudessa tai muuten vahingossa tapahtuneen raskauden takia.
 - 3 Joskus jopa äidin oman terveyden tilan säilyyttämiseksi tai sikiön vammaisuudentakia koska vanhemmilla ei riittäisi rahkeet elättää vammaista lasta, niin henkisesti kuin fyysisestikkään.
 - 4 Suomen laki sallii abortin tehtäväksi silloin kun se on tapahtunut väkisinmakaamisen eli raiskauksen yhteydessä tai nainen on alaikäinen , eikä pysty elättämään itseään saati sitten lasta. //⁶
 - 5 Myös tilanteessa jossa äiti on yli 40v.:tta tai perheessä on jo neljä lasta.
 - 6 Abortin tekemiseen liittyy monia riskejä, mutta onneksi nyky aikana on jo niin hyvät asiantuntijat ja tohtorit, että harva äiti kuolee enää abortin jälkeisiin tartuntoihin, mutta sitä riskiä ei ole vielä kokonaan pystytty poistamaan. //
 - 7 Raiskauksen uhriksi joutunut neljätoista vuotias tyttö, joka on tullut raskaaksi tuon hirveän tapahtuman jälkeen saattaa pitää aborttia ainoana oikeana vaihtoehtona.
 - 8 Raiskaus aiheuttaa aina paljon tuskaa sen kokeneelle ja tuskin on vielä "luodin kestävä sydäntä keksittykkään".

⁶ // = jakso päättyy

- 9 Masennus ja jopa raivokohtaukset voivat olla yksi tapa ilmaista sisällä leiskuvaa pahaa oloa ja syyllisyyttä siitä että ei ehkä tehnyt kukaan kaikkea voitavansa vaan koko tapahtuma olikin omaa syytäni.

Toisessa versiossa näkyy, miten vähän ryhmä on kyennyt auttamaan Heiniä ensimmäisen keskustelun aikana. Ensimmäisen ja kolmannen ilmauksen sisällystä ryhmä keskustelelee melko pitkään, mutta lopputuloksena on vain muuttaman sanan korvaaminen toisella. Heinin ainoa vaihtoehto on muokata tekstiä itsenäisesti. Hän korjaa yhden possessiivisuffiksien [11] ja laajentaa kahta ilmausta [5 ja 10]: toisessa hän päättää kesken jääneen päälauseen, toisessa lisää havainnollistavan sivulauseen. Lisäksi hän jatkaa tekstiään kolmella uudella ilmauksella. Ilmaus 7 vahvistaa edelleen edellä esitettyjä abortin riskejä, ja ilmaus 9 kuvailee raiskauksen uhrin tunteita. Viimeisessä ilmauksessa Heini tuo esiin vastakkaisen näkökulman: mitä riskejä seuraa, jos ei tee aborttia [12]? Heinin työskentelyssä näkyy pyrkimys muokata tekstiä perusteellisemmin, koska hän laajentaa pariin otteeseen tekstiään ja sijoittaa kaksi uutta ilmausta aiemman tekstin sisälle. Tämä vaatii tekstin uudelleen lukemista ja ajattelemista. Tekstin rakenteeseen Heini ei kuitenkaan osaa tehdä muutoksia, vaikka ryhmä osoittaa selviä heikkouksia jaksottamisessa. Toinen tekstiversio kohenee pintarakenteeltaan muutamasta kohdasta, saa lisää havainnollisuutta ja aloittaa uuden näkökulman.

- Heini2T2
- 1 Abortti, se kuulostaa kauhealta **asialta**, kun rupeaa ajattelemaan, että siinä tapetaan tai jopa murhataan vian ja niin suloinen pieni vauva.
 - 2 mutta joillekin se on ainut vaihtoehto esim. raiskauksen yhteydessä tapahtuneessa raskaudessa tai muuten vahingossa tapahtuneen raskauden takia.
 - 3 Joskus jopa äidin oman terveyden tilan säilyttämiseksi tai sikiön **vammaisuuden takia** koska vanhemmilla ei riittäisi **mahdollisuutta** elättää vammaista lasta, niin henkisesti kuin fyysisestikkään.
 - 4 Suomen laki sallii abortin tehtäväksi silloin kun se on tapahtunut väkisinmakaamisen eli raiskauksen yhteydessä tai nainen on alaikäinen, eikä pysty elättämään itseään saati sitten lasta.
 - 5 Myös tilanteessa jossa äiti on yli 40v.:tta tai perheessä on jo neljä lasta, *niin suomen laki sallii abortin toteuttamisen. //*
 - 6 Abortin tekemiseen liittyy monia riskejä, mutta onneksi nyky aikana on jo niin hyvät asiantuntijat ja tohtorit, että harva äiti kuolee enää abortin jälkeisiin tartuntoihin, mutta sitä riskiä ei ole vielä kokonaan pystytty poistamaan. //
 - 7 *Vaikka selviäisikin kaikilta tartunta vaaroilta voi tulla henkinen masennus tila josta ei helpolla pääse pois, ainakaan ilman kunnollista ammatti auttajaa.*
 - 8 Raiskauksen uhriksi joutunut neljätoista vuotias tyttö, joka on tullut raskaaksi tuon hirveän tapahtuman jälkeen saattaa pitää aborttia ainoana oikeana vaihtoehtona.
 - 9 *Hän kelaa mielessään tuon tapahtuman uudelleen ja uudellaa alusta loppuu ja yrittää tajuta, että miksi se tapahtui juuri minulle, miksi?*
 - 10 Raiskaus aiheuttaa aina paljon tuskaa sen kokeneelle ja tuskin on vielä "luodin kestävä sydäntä keksittykkään" joka pystyisi käsittelemään tuollaista kauheaa tapahtumaa, jättämättä minkään laisia sisäisiä haavoja tai arpia.
 - 11 Masennus ja jopa raivokohtaukset voivat olla yksi tapa ilmaista sisällä leiskuvaa pahaa oloa ja syyllisyyttä siitä, että ei ehkä tehnyt kukaan kaikkea voitavansa vaan koko tapahtuma olikin hänen omaa syytään.
 - 12 *Jos tyttö ei pysty tekemään aborttia ja aikoo pitää lapsen, niin siitä voi tulla vakavia jälkiseurauksia.*

Viimeistä versiota kirjoittaessaan Heini hyödyntää ryhmänsä palautetta useassa kohdassa. Hän korjaa kahdeksaa oikeakielisyys- ja tyylliseikkaa ilmauksissa 4–10 ja yhden verbin itsenäisesti [3] mutta jättää korjaamatta osan palautteesta esiin tulleista seikoista. Palautekeskustelu ei kuitenkaan auta tekstin lauserakenteiden ja ilmausten muokkaamiseen. Lause- ja virkerajat horjuvat, eikä pilkutus ole kunnossa. Virkkeet ketjuuntuvat, ja kieli on kankeaa ja vaikeaselkoista. Palautteesta huolimatta Heini ei kykene huomaamaan, että lausetason ongelmat vaikuttavat suoraan tekstin luettavuuteen ja ymmärrettävyyteen. Itsenäinen työskentelykään ei auta Heiniä näkemään monia tekstiin jääneitä kieli- virheitä. Muokkaukset, joita hän tekee, kohdistuvat ainoastaan valmiiseen tekstiin. Viimeiseen versioon lisätyt uudet ilmaukset 15–20 Heini kirjoittaa aivan itsenäisesti. Hän lisää ilmausten väliin uusia kuvailevia ilmauksia [12 ja 13] ja jatkaa edellisen version lopussa aloittamaansa aihetta perustelemalla sitä [15]. Heini lisää tekstiinsä adoptionäkökulman, jonka perustelut sekä tukevat aborttia että kiistävät sen [16]. Edes viimeiset ilmaukset eivät tuo lukijalle täyttä selvyyttä, millä kannalla kirjoittaja on. Implisiittisesti tämä on kuitenkin luettavissa Heinin käyttämistä sanavalinnoista ja tekstin sävystä. Hän puhuu *suloisesta pienestä vauvasta, viattoman tappamisesta ja murhaamisesta, sisäisistä haavoista ja arvista*. Ilmaukset 10, 11, 12, 13 ja 15 osoittavat myös, kuinka Heini pyrkii sanavalinnoillaan vaikuttamaan lukijaan ja erityisesti tämän tunteisiin. Lopussa Heini esittää avoimen mielipiteen [18] ja jättää lukijan ratkaistavaksi abortin oikeutuksen.

Heini3T2	0	<i>Abortti</i>
	1	Abortti, se kuulostaa kauhealta asialta, kun rupeaa ajattelemaan, että siinä tapetaan tai jopa murhataan viaton ja niin suloinen pieni vauva.
	2	mutta joillekin se on ainut vaihtoehto esim. raiskauksen yhteydessä tapahtuneessa raskaudessa tai muuten vahingossa tapahtuneen raskauden takia.
	3	Joskus jopa äidin oman terveyden tilan säilyyttämiseksi tai sikiön vammaisuuden takia koska vanhemmilla <i>ei olisi mahdollisuutta</i> elättää vammaista lasta, niin henkisesti kuin fyysisestikkään.
	4	Suomen laki sallii abortin tehtäväksi silloin kun se on tapahtunut väkisinmakaamisen eli raiskauksen yhteydessä tai nainen on alaikäinen , tai pysty elättämään itseään saati sitten lasta.
	5	Myös tilanteessa jossa äiti on yli 40v:ttä tai perheessä on jo neljä lasta, niin suomen laki sallii abortin toteuttamisen. //
	6	Abortin tekemiseen liittyy monia riskejä, mutta onneksi nykyaikana on jo niin hyvät asiantuntijat ja lääkärit , että harva äiti kuolee enää abortin jälkeisiin tartuntoihin, mutta sitä riskiä ei ole vielä kokonaan pystytty poistamaan.
	7	Vaikka selviäisikin kaikilta tartunta vaaroilta voi tulla henkinen masennus tila josta ei helpolla pääse pois, ainakaan ilman kunnollista ammattiauttajaa. //
	8	Raiskauksen uhriksi joutunut neljätoista vuotias tyttö, joka on tullut ras- kaaksi tuon hirveän tapahtuman takia saattaa pitää aborttia ainoana oikeana vaihtoehtona.
	9	Hän kelaat mielessään tuon tapahtuman uudelleen ja uudelleen alusta loppuun ja yrittää tajuta, että miksi se tapahtui juuri minulle, miksi?
	10	Raiskaus aiheuttaa aina paljon tuskaa sen kokeneelle ja tuskin on vielä "luodin kestävä" sydäntä keksittykkään", joka pystyisi käsittelemään tuollaista kauheaa tapahtumaa jättämättä minkään laisia sisäisiä haavoja tai arpia.

- 11 Masennus ja jopa raivokohtaukset voivat olla yksi tapa ilmaista sisällä leiskuvaa pahaa oloa ja syyllisyyttä siitä, että ei ehkä tehnyt kukaan kaikkea voitavaansa vaan koko tapahtuma olikin hänen omaa syytään.
- 12 *Tuo syyllisyyden tunne ja pelkästään sekin, että haluaisi vain unohtaa tuon tapahtuneen ja jatkaa elämää niinkuin tähänkin asti aivan normaalisti pelkäämättä mitään ja valvomatta öitään kauhupainajaisten takia.*
- 13 *Tullainen voi ajaa naisen jopa itsemurhan partaalle tai huumausaine riippuvuuteen. //*
- 14 Jos tyttö ei pysty tekemään aborttia ja aikoo pitää lapsen, niin siitä voi tulla vakavia jälkiseurauksia.
- 15 *Esim. joka päivä katsoessaan lastaan hän muistaa kuinka tuo pieni ja suloinen enkeli on saanut alkunsa ja kun lapsi kysyy kuka on hänen isänsä, niin mitä äiti siihen vastaa? //*
- 16 *Adoptoitavaksi antaminen on tietenkin vielä yksi vaihtoehto, mutta jos lasta ei adoptoida ja hän joutuu kasvamaan koko ikänsä lastenkodissa ilman kunnollisia vanhempia, niin onko se oikein lastakohtaan?*
- 17 *Tuo asia on, niin kaksipiippuinen juttu.*
- 18 *Jos pystyisi säästämään tuon lapsen myöhemmältä tuskalta, niin eikö abortti olisi silloin oikea vaihtoehto?*
- 19 *Mutta koskaan ei tulevaisuutta voi ennustaa, että mitä tuo sikiö saisi elämänsä aikana aikaan.*
- 20 *Hän voisi ilahduttaa jotain lapsetonta pariskuntaa adoptiolapsena tai hänestä voisi tulla suuri ja tunnettu taiteilija, mutta yhtähyvin hänestä voisi tulla rikoksen tielle ajautuva huumanarkkari.*

Heinin ongelmana näyttää olevan, ettei hän ole alun perin päättänyt, mitä mieltä hän on asiasta. Tämä päättämättömyys häiritsee lukijaa, mikä tulee esiin oppilaiden palautekeskustelussa: *Siitä ei oikein pääse perille siitä ideasta et mistä tässä on kysymys tai no siis sen kyllä ymmärtää et siin on abortista kysymys.* Heini tuo vuoroin puolustavia, vuoroin vastustavia näkökulmia esiin ja jättää lukijan tehtäväksi ottaa kantaa. Vastakkainasettelu ei toimi riittävän linjakkaasti, joten ajatukset eivät muodosta kaikilta osin ehyttä kokonaisuutta. Ryhmä havaitsee tämän mutta ei osaa pukea kantaansa sanoiksi ja neuvoiksi. Myös oikeakielisyysrikkeet ja puhtaat kirjoitusvirheet hankaloittavat luettavuutta. Heini hyötyy palautekeskustelusta vain valmiin tekstin osalta ja siinäkin pääasiassa pintarakenteen kohentamisessa. Ensimmäisessä versiossaan Heini tuo esiin jo kaikki muut kirjoitelmaansa sisältyvät aiheet paitsi adoptioasian. Muokkaaminen laajentaa hieman pohjatekstin sisältöä. Heini tuo tekstiin havainnollistavan esimerkin, uuden näkökulman ja perustelun, laajentaa muutamaa ilmausta ja korjaa kielen rakennetta. Viimeinen teksti laajenee niin, että Heini lisää havainnollisuutta, perusteluja ja uusia näkökulmia ja keskittyy korjaamaan monia kielen pinta- ja sisältörakenteessa ilmenneitä kielen rikkeitä. Viimeistellyssä tekstissä on kantaa ottavan mielipidetekstin piirteitä. Heini on pyrkinyt rakentamaan tekstinsä vertailujäsennyksen varaan. Lukijaa Heini ei saa kuitenkaan vakuutuneeksi abortin oikeutuksesta.

Heinin tekstistä annettu palaute havainnollistaa, miten vaikeaa on puuttua toisen tekstiin kokonaisvaltaisesti ja tutkia sen sisältöä, perusteluja ja jäsentymistä. Tämä vaatii ensinnäkin enemmän aikaa ja paneutumista kuin nyt on ollut käytettävissä. Toisaalta oppilaat näyttävät tarvitsevan tähän vaiheeseen erityistä tukea, Vygotskyn (1978 84–91) esittämiä tukipuita: miten havaita esimerkiksi rakenteen horjuvuus, miten löytää tekstin sisäinen epä johdonmukaisuus

tai kuinka puuttua perustelujen hataruuteen? Kun oppilailta puuttuu taito tähän, he pysyttelevät pintarakenteen muokkaamisessa.

Sini kirjoittaa varastamisesta [Sini3T2]. Aiheistassa ohjeistus oli seuraavanlainen: *"Älä varasta elämäsi!"* Aiheena myymälävoarkaudet ja / tai varastaminen yleensä. Saako yleistä omaisuutta viedä työpaikalta, koulusta, kaupungilta? Onko olemassa harmitonta kähveltämistä? Voiko varastavaan luottaa? Onko varastaminen väärin vain, koska voi jäädä kiinni? Sinillä ja ryhmällä on ratkaisematon ongelma: Ryhmä on sitä mieltä, että Sini ei noudata ohjeistusta ja siksi otsikko ja sisältö eivät kohtaa. Sini on puolestaan vakuuttunut tekstinsä toimivuudesta. Hän on kehitellyt idean, jota hän haluaa käsitellä, mutta sille ei otsikkoaiheissa löydy sopivaa kohdetta. Sini aloittaa tekstinsä määrittelemällä varastamisen [1–5], mutta jo ilmauksessa 6 hän siirtyy käsittelemään aihetta omasta näkökulmastaan. Ensimmäisessä versiossaan Sinillä on jo kaikki lopullisen version aiheet mainittuna. Ensimmäinen versio siirtyy toisen version osaksi niin, että Sini poistaa tai korvaa kielen elementtejä viidessä kohdassa ja kirjoittaa uusia ilmauksia ryhmän palautteesta kolme [19, 21 ja 22] ja itsenäisesti kolme [16, 17 ja 20]. Näissä ilmauksissa Sini tekee kömpelön yrityksen perustella aiheensa käsittelyn näkökulmaa, mutta se ei kuitenkaan vakuuta lukijaa. Toista versiota muokatessaan Sini hyödyntää vielä jonkin verran ryhmän tietoutta, mutta viimeinen versio muodostuu lähes täysin Sinin itsenäisen työskentelyn tuloksena. Hän muokkaa ryhmän kehotuksesta kahta ilmausta [16 ja 17], siirtää toisen version sellaisenaan kolmanteen versioon ja kirjoittaa uudet ilmaukset [23–34] edellisen version jatkoksi. Kuitenkin arviointikysymyksiin vastatessaan Sini toteaa, että hän olisi toivonut ryhmältä koko prosessin aikana kommentteja tekstin sisällöstä. Hän ei kuitenkaan halunnut vastaanottaa edes niitä sisältövihjeitä, joita ryhmä tarjosi. Näyttää siltä, että Sini ei kykene arvioimaan omaa toimintaansa realistisesti.

Sini3T2	0	Älä varasta elämäsi
	1	Varastamista on monenlaista.
	0	Varastamista on monenlaista (< poistettu ilmaus)
	2	<i>Varastaminen on</i> jo sananakin hyvin negatiivisen tunnelatauksen omaava.
	3	Esimerkiksi rikoksista tehdyissä tilastoissa ei koskaan puhuta autovarkauksista, vaan "ajoneuvon luvattomasta käyttöön otosta".
	4	Yleisimmin tunnettuja ovat varmaan myymälävoarkaudet.
	5	(Miksei silloin puhuta "tavarán luvatomasta haltuun otosta", tai käytetä muuta vastavaa aristokraattista, totuutta kaunistelevaa termiä?)
	6	Mutta entäpä kun onkin kysymys mielipiteen tai idean varastamisesta? //
	7	Esimerkiksi taiteen parissa ja teollisuudessa tms. tuotekehittelyä vaativalla alalla tällaista tapahtuu paljon.
	8	Teollisuusvakoilu onkin yksi yritysjohtajien pahimmista päänvaivoista.
	9	Ajatella mikä taloudellinen tappio olisi seurannut, jos jokin kilpaileva yritys olisi saanut tamagotchin idean selville ja tuonut sen puolivuotta aiemmin markkinoille.
	10	Nykyisin joka mutkan kioski on täynnä jos jonkin näköistä hilavitkutinta, mitä myydään tamagotchin nimellä.
	11	Ei tarvitse kovin kauas Suomen rajalta mennä, että löytää torilta uusimman pop-levyn kahdella kympillä tai viimeisintä muotia olevat Adidas verkkarit satasella.
	12	Tuon kaltaiset piraattikopiot ovat tavallisen kansalaisen kannalta ajateltuna vain mukavia säästökohteita , mutta entäpä kun kopioinnin kohteena ovatkin lääkkeet?

- 13 Monissa Aasian maissa on käynnissä piraattilääkkeiden massatuotanto, joita kyllä löytyy jo Suomenkin mustasta pörssistä.
- 14 Ajatelkaapa vaikka vanhusta, joka sydänkohtauksen saatuaan ottaa halvalla ostamiaan nitroja, jotka sattuvatkin olemman pilerinmuotoon muovattua kalkia?
- 15 **Sit' meni kuppi nurin! //**
- 16 *Meitä tavallisia **Matti Meikeläisiä** yritetään saada pysymään kaidalla polulla mm. mainoskampanjoiden avulla: "Tämä mies kuuluu alimpaan ö-ryhmään koska hän varasti..." tai terävillä isku lauseilla "Älä varasta elämääsi!"*
- 17 *Ideana on, että varastamalla ihminen tuhoaa oman elämänsä (ja aiheuttaa riis-toporvari-kapitalisti- yhteiskunnalle **lisäkustannuksia**).*
- 18 *Alkeellisen ajattelutavan mukaan ihminen saa tehdä omalla elämällään mitä haluaa, mutta kun hänen toiminnallaan on negatiivinen vaikutus jonkun toisen elämään, ei asia olekaan enää niin yksinkertainen.*
- 19 **Sen sijaan, että puhutaan oman elämän varastamisesta, voitaisiin sanoa "Älä varasta kenenkään toisen elämää" //**
- 20 *Ihanteellisin tilanne olisi tietysti se, että kukaan ei varastaisi mitään keneltäkään, eikä näin ollen "varastaisi omaansa eikä kenenkään toisen elämää", mutta tällaiseen ihanne yhteiskuntaan on varmasti pitkä, ellei loputon matka.*
- 21 **Otetaan esimerkiksi taiteilija, joka on saanut loistavan idean.**
- 22 **Hän laittaa teoksen toteuttamiseen sielunsa, kaiken aikansa ja lähes koko sen hetkisen elämänsä.**
- 23 *Sillä hetkellä tuo taideteos on hänelle kaikki kaikessa ja kenties tulevaisuudessaakin, kunnes sitten tulee joku brutaali barbaari, joka sydämmettömästi varastaa taiteilijan loistavan idean jonka toteuttamiseen hän on uhrannut kaikkensa.*
- 24 *Toisena esimerkkinä käytettäköön yrityksen tuotekehittelijää, joka on saanut idean uudesta super tietokoneesta, joka on jollakin tapaa mullistava.*
- 25 *Piirroksot joutuvat pitkäkyntisen teollisuusvakoojan käsiin ja yhtäkkiä tiotokone tuleekin markkinoille jonkin toisen firman nimellä.*
- 26 *Piraattikopiot ovat yhtä ikäviä, tuote vain tuodaan markkinoille sen firman nimellä, joka sen alunperin keksikin, rahoista idean keksinyt firma ei näe häivähdyistäkään.*
- 27 *Ensimmäisessä tapauksessa tilanne on vastaavan lainen, kun taiteilija huomaa, että teos, joka alunperin oli hänen tekemänsä, on maailmannäyttelyn voittajana jonkun toisen nimellä. //*
- 28 *Tällaiset tapaukset ovat tietysti hyvin ikäviä ja aiheuttavat suuria taloudellisia tappioita, mutta tekijöitä on hyvin hankalaa haastaa oikeuteen, sillä toditteet ja todistajat puuttuvat.*
- 29 *Eihän olisi täysin mahdotonta, että kaksi tuotekehittelijää saavat yhtäaikaan toisistaan tietämättä samanlaisen idean.*
- 30 *Miten pystytäisiin todistamaan, kumpi taiteilijoista teki teoksensa ensin?*
- 31 *Eihän olisi itsestään selvyyttä, ettei toinen taiteilija olisi pystynyt keksimään saman tapaista ideaa jo ennen, enenkuin hän näki toisen taiteilijan teoksen.*
- 32 *Jokainen onneksi kuitenkin tietää sisällään, mikä on totuus.*
- 33 *Joillakin ihmisillä on vielä omatunto jäljellä.*
- 34 *Varastaminen on vakava ongelma, mutta onneksi sitä vastaan voidaan taistella.*

Kirjoittamis- ja muokkausprosessin näkökulmasta Sinin teksti ei kehity, pitenee kyllä. Sini saa ryhmältään ohjeita, joita hän osin toteuttaakin, mutta itsenäisen muokkaamisen osuus jää pääasiassa uusien ilmausten kehittämiseen. Toiseen versioon Sini lisää väitteen, perusteluja ja pari vastaväitettä ja korjaa viittä kielien pinta- ja sisältörakenteen seikkaa ryhmän kehotuksesta. Lisäksi hän aloittaa varastamisongelman esittelyn. Tässä vaiheessa mielipideteksti muuttuu pohtivan tekstin suuntaan. Seuraavassa versiossa Sini esittelee lisää erilaista varastamista ja sen seurauksia, mutta ei osoita keinoja ongelman ratkaisemiseksi. Viimeistellyn version viimeinen ilmaus [34] päättyy siihen, mistä ongelmanratkaisukeinojen esittämisen tulisi alkaa. Kokonaisrakenteen kannalta teksti ei muodostu ehyeksi, vaan siitä muodostuu pikemminkin pohtivan ja mielipide-

tekstin yhdistelmä. Vaikka kokonaisrakenne ei ole ehyt, virke- ja lauserakenteet ovat kunnossa. Virkkeiden pituuden vaihtelu tuo elävyyttä tekstiin. Samoin sanavalinnat luovat ilmeikkyyttä: *joka mutkan kioskit, hilavitkuttimet, pitkäkyntiset teollisuusvakoojat ja brutaalit barbaarit* paljastavat kirjoittajan humoristisen otteen. Vaikka aihe on vakava, kirjoittaja osaa hersytellä tyyliä kohtuuden rajoissa. Mutta kömmähdyksiäkin sattuu ryhmän avusta huolimatta. *Sit' meni kuppi nurin!* on liian poikkeava tyyliltään verrattuna muuhun tekstiin ja asiayhteyteen. Oikeakielisyyden kohdalla käy niin, että mitä pitemmäksi teksti muotoutuu, sitä enemmän syntyy myös kielivirheitä, joita Sini ei kykene havaitsemaan itsenäisessä työskentelyssä.

Kari ilahduttaa lukijaa heti aluksi puhuttelevalla otsikollaan *Haloo, onko siellä ylhäällä joku?*, jonka hän vaihtaa alkuperäisen otsikon *Miksi uskon / en usko Jumalan olemassaoloon?* tilalle [Kari3T2]. Annettuun otsikkoon ei sisälly minkäänlaisia käsittelyohjeita. Kari aloittaaakin tekstinsä herättelevillä kysymyksillä ja ottaa näin lukijansa. Tekstin alkua pitää ryhmäkin vaikuttavana, ja siksi Kari korjaa toiseen versioon ryhmän palautteesta vain muutaman kielivirheen ja poistaa yhden sanan itsenäisesti. Vaikka ilmausta 3 pohditaan ensimmäisessä keskustelussa, Kari säilyttää sen muokkaamattomana ja jatkaa toista versiota kahdella omalla ilmauksella: väitteellä ja sen perustelulla [4 ja 5]. Kolmanteen ilmaukseen palaataan vielä toisessa keskustelussa, jonka pohjalta Kari tekee siihen kuusi pintatason korjausta. Neljännessä ilmauksesta ryhmä keskustelee myös pitkään, mutta oppilaat puhuvat toistensa ohi, eikä Kari muokkaa ilmausta ryhmän palautteesta. Itsenäisesti hän lisää *vuoksi*-sanana. Ilmauksissa 8, 9 ja 10 Kari osoittaa, miksi tarvitaan monijumalaisuutta mutta kieltää kuitenkin kaiken uskomisen heti seuraavassa päätelmässään 11. Tätä päätelmää Kari perustelee runon muodossa. Runolla hän pyrkii todistamaan, miksi hän ei tarvitse uskoa. Näin hän vastaa alkuperäisen otsikon kysymykseen *Miksi en usko jumalaan?* Lukija jää miettimään, mihin tekstin tekijä sitten tarvitsee monijumalaista uskontoa.

- | | | |
|---------|---|---|
| Kari3T2 | 0 | Haloo, onko siellä ylhäällä joku ? |
| | 1 | Onko olemassa jumalaa, jotain suurempaa voimaa joka säätelee sitä mitä teemme, ajattelemme tai jopa sitä mitä olemme? |
| | 2 | Olemmeko vain pelinappuloita elämän suurella pelilaudalla, vain arvottomia muotoon leikattuja puun kappaleita tai halpoja, nopeasti kokoon puristettuja muovisia möykkyjä , joita suuri käsi liikuttaa oman tahtonsa mukaan vai voimmeko itse vaikuttaa kohtaloomme? // |
| | 3 | <i>Oma</i> (>poistaa sanan) kristillinen Jumala kuvataan raamatussa kaikkia rakastavaksi, hyvän tahtoiseksi ja todelliseksi isähahmoksi sekä ainoaksi oikeaksi Jumalaksi kun taas vanhammat kulttuurit kuten Egyptin, Intian, Rooman, Kreikan ja monet muut omaavat kukin useita Jumalia joilla on kullakin oma tehtävänsä, hyvä tai paha. |
| | 4 | <i>Oikeastaan on mahdotonta valita satojen uskontojen juokosta paras mutta itse olen päätenyt näihin edellä mainittuihin monijumalaisiin uskontoihin sillä kaiken turhan uskonnon opetuksen vuoksi kyllästynyt "omaan" kristilliseen uskoomme.</i> |
| | 5 | <i>Uskon kyllä että Jeesus oli hieno ihminen ja jopa että hän on elänyt mutta se onkin kaikki jonka raamatusta löytyvistä asioista pystyn purematta nielemään.</i> |
| | 6 | <i>Suurin epäkohta (Jeesuksen ihmetöiden lisäksi) lienee heidän jumalansa täydellinen hyvyys.</i> |
| | 7 | <i>Jos ainoa oikea jumala olisi hyvä, ei sanan varsinaisessa merkityksessä vaan vielä parempi, täydellisen hyviä ilman minkäänlaista pahuutta, olisiko maailmassa</i> |

- minkäänlaisia kärsimystä, sotaa, nälkää, kurjuutta... tätä listaa voisi jatkaa loputtomiin.*
- 8 *Siispä uskon että pitää olla toinen vaikuttava voima tavallaan vastapainoksi tälle toiselle.*
- 9 *Kuin Jin & Jang, hyvä ja paha, rakkaus ja viha, kylmä ja kuuma... toinen tukee toista ja estää koko maailmaa luhistumasta kasaan.*
- 10 *Rakkaus tarvitsee vihaa, ilo surua, nauru itkua. //*
- 11 *Vaikka olisi jumala joka tietää kaiken ja on valmis auttamaan en tahdo apua uskon että pärjään yksin, ilman uskoa jumalaan. //*
- 12 *Mä tahdon lentää .*
- 13 *Lentää kuin lintu, vapaana, vailla velvollisuuksia, ilman näitä kahleita.*
- 14 *Ilman sua. Mä tahdon lentää, lentää yksin, ilman sua.*
- 15 *Näyttää viimeinkin että mä pärjään, etten tarvii sua.*
- 16 *Mä en tarvii kahleita, tätä palloa jalassa, sua.*
- 17 *Mä osaan lentää.*
- 18 *Lentää yksin.*

Kuten A-ryhmän muidenkin jäsenten kohdalla, keskustelun palaute vaikuttaa Karin tekstissä lähinnä valmiiseen tuotokseen ja pääasiassa pintatason ilmiöihin. Varsinaisia oikeakielisyyserikkeitä on vain muutama, ja nekin säilyvät sellaisenaan viimeiseen tekstiin saakka. Virke- ja lausetasolla on enemmän ongelmia. Päälauseiden välinen pilkutus puuttuu lähes tyystin ja sivulauseitakaan ei tule erotetuksi pilkulla muusta yhteydestä. Virkkeet ovat myös sangen pitkiä, mikä vaikuttaa luettavuuteen. Sanavalinta ja tekstin sävy sopivat kuitenkin sisältöön, ja tekstistä tulee selkeästi esille kirjoittajan mielipide. Tekstistä huokuu kaikkiaan keskeneräisyys; muokkaaminen on jäänyt puolitiehen.

A-ryhmän lopullisissa teksteissä näkyikin selvästi viimeistelemättömyys. Samojen virheiden siirtyminen versiosta toiseen osoittaa, että versioita ei palauttekeskustelun jälkeen tutkailla tarkkaan läpi eikä kaikkia vertaisryhmän neuvoja oteta huomioon, vaan jatketaan uuden osan luomista. Oikeakielisyyserikkeitä näkyvät vielä viimeisessäkin versiossa lähes sellaisinaan. Kirjoitusvirheitä ei pyritä korjaamaan, mutta tekstin sisällön laajentamiseen panostetaan. Oppilaat lisäävät itsenäisesti ja ryhmän auttamina perusteluja, vastaväitteitä ja vastaperusteluja. Havainnollisuutta pyritään saamaan aikaan esimerkein ja kuvauksin. Mutta jos tavoiteltu tekstilaji ja jäsentämistapa eivät ole selvänä tekstin tekijän mielessä, näiden muokkaamista ryhmä ei näytä pystyvän ohjaamaan. Vaikka keskustelun hyötyä ei voida aina osoittaa tekstin konkreettisina muutoksina, saattavat keskustelu ja yhdessä tekeminen yleisesti innostaa pohtimaan ja kirjoittamaan asioita uudella tavalla. Tämä onkin tutkimuksen perusongelma: palauttekeskustelu saattaa vaikuttaa oppilaan ajatteluun, tekstin rakentamiseen ja kirjoittamisen innostavuuteen, mutta sitä ei tässä tutkimuksessa kyetä osoittamaan.

B-ryhmässä Sannan tekstin otsikko *Pedofilia puhuttaa* on sama kuin aihealustassa, eikä otsikon ohien ole annettu ohjeita aiheen käsittelemiseksi [Sanna 3T3]. Sanna valitsee itse näkökulmansa mutta kysyy myös neuvoja ryhmältään. Hän aloittaa tekstinsä vaikuttavalla etsintäkuulutusesimerkillä, luo taustoja pedofiilille ja vertailee aiheita ennen ja nyt. Seuraavaksi hän määrittelee sekä pedofiilin että pedofiilin toimenkuvan, tuo mukaan median mahdin ongelman esiintuomisessa ja lopettaa tekstinsä tulevaisuuden uhkakuviin. Väitteet ja ker-

ronnan kulku ovat riittävän perusteltuja. Tekstistä muodostuu näin ehyt ja selkeärakenteinen kokonaisuus.

Sanna luon ensimmäisessä versiossaan taustoja pedofilialle, kuvaa ilmiötä ja valmistaa lukijaa pääteesin ilmaisemiseen. Kun Sanna lisää itsenäisesti ilmauksen 15 tekstinsä toiseen versioon, lukija voi päätellä syntyneestä tekstistä, että Sanna pitää pedofiliaa vakavasti otettavana ongelmana. Toiseen versioon Sanna saa tukea ryhmältä. Ilmaukset 16–21 käsittelevät pedofiilin tunnistettavuutta ja luonnetta. Näillä yhteisen keskustelun tuloksena syntyneillä ilmauksilla Sanna perustelee omaa väitettään ja tuo esiin syitä siihen, miksi pedofiliaa ei aina havaita. Oman näkökulman naispedofiileistä [22, 23 ja 24] Sanna lisää näiden perustelujen jatkoksi. Hän kuvaa myös itsenäisesti pedofiilin toimintatapaa [25], mihin ryhmä antaa oman panoksensa esittämällä konkreettisen esimerkin toimintatavasta. Toisen version lopussa Sanna aloittaa uuden näkökulman pedofiliaan: pornovideot [27]. Toinen versio koostuu Sannalla ensimmäisestä versiosta, jonka ilmauksiin hän tekee itse pari korjausta, ja seitsemästä yhteisesti keskustelusta sekä seitsemästä itse tuotetusta ilmauksesta.

Kolmannesta versiosta muodostuu itsenäisen työskentelyn ja yhteistyön tuotos. Ensimmäiset 27 ilmausta ovat toisen version pohja, valmis teksti. Tähän osaan Sanna tekee itsenäisiä pintatason ja sisältötason muokkauksia kaikkiaan 14. Tämän lisäksi ryhmä vaikuttaa ajatusta laajentavasti ilmauksiin 24 ja 26. Loppuosa 28–42, uudet ilmaukset, syntyvät itsenäisen ideoinnin ja ryhmästä saatujen ideoiden yhteen muokkaamisena. Tekstin tuottamisessa on tietty rakenne. Ryhmä kehittää yhdessä perusteluja [28 ja 29] ja Sanna kirjoittaa tästä oman päätelmänsä [30]. Edelleen aihetta kehitellään yhdessä lisää [31–33] ja Sanna tekee itsenäisesti päätelmän [34]. Yhdessä nostetaan vielä esiin tieto siitä, että pedofiliasta puhutaan ja kirjoitetaan nykyisin paljon [35 ja 36]. Lopuissa ilmauksissaan Sanna ryhtyy tekemään itsenäisesti yhteenvetoa saattaakseen tekstinsä loppuun [37–40]. Hän nostaa esiin luottamuksen puutteen, josta on yhdessä keskusteltu useaan otteeseen ja päättää tekstinsä pelottavaan uhkakuvaan. Tyypillistä Sannan tekstistä käydyille keskusteluille on se, että ryhmä pohdiskelee samoja ilmauksia molemmissa keskusteluissa eli palaa vahvistamaan ja tarkentamaan ajatuksiaan aina uudelleen.

Sanna3T3	0	Pedofilia puhuttaa
	1	Anne-Mari Berg syntynyt 1988.
	2	Ruskeasilmäinen, tummatukkainen tyttö.
	3	Päällään hänellä oli punainen t-paita ja kukkaiset shortsit.
	4	Kadonnut yli kaksi kuukautta sitten.
	5	Vieläkin epätoivoisesti etsien : Vanhemmat //
	6	Yhteiskuntamme päälle on kehittynyt synkkä musta pilvi, joka saa vanhemmat suremaan ja lapset pelkäämään.
	7	Ilmoituksia kadonneista lapsista etenkin pienistä, nuorista tytöistä ja pojista on yleistynyt yleistymistään.
	8	Monesti heitä on käytetty seksuaalisesti hyväksi, mutta yhä useampi heistä löytyy tapettuina!
	9	Olemmeko me ihmiset todella näin sairaita? //
	10	Aikoinaan lapset olivat turvassa, eikä vanhemmillakaan ollut samanlaisia huolia kuin nykypäivinä.
	11	Käsitettä pedofilia ei edes tunnettu.

- 12 Tietenkin saattaahan olla,että jotain pedofiilin tapaista jotkut olivat ko-
keeneet,mutta asiasta ei puhuttu,sillä se olisi ollut häväistys perheelle ja
koko suvulle.
- 13 Pikku hiljaa pedofilia alkoi lisääntymään ja vanhemmat rupesivat varoit-
tamaan lapsiaan namusedistä.
- 14 Nykypäivänä pedofilia otetaan vakavasti ja lapsia aletaan jo pienestä pi-
tään varoittamaan *epämääräisistä henkilöistä.*
- 15 *Ihmiset ovat vihdoinkin avanneet silmänsä! //*
- 16 **Pedofiiliä ei pystytä määrittämään ulkoapäin.**
- 17 **Sitä et voi tunnistaa vaatteista,puhetyylistä tai ihonväristä.**
- 18 **Pedofiili voi olla kuka vaan,jopa sellainenkin henkilö, joka on sinulle
läheinen esimerkiksi oma sukulaisesi.**
- 19 **Surullisinta onkin se ,että yhä useampi pedofiileistä on uhrin tuttava
tai sukulainen.**
- 20 **Pienet lapset eivät voi silloin ymmärtää mikä on väärin, sillä sukulai-
nenhan *pitäisi olla luotettava ja turvallinen.***
- 21 **Yleensä pedofiili on mies,jolla on mielenterveydellisiä ongelmia.**
- 22 *Harvoin puhutaan naispedofiileistä.*
- 23 *Saattaahan heitäkin olla enemmän kuin tiedämmekään.*
- 0 *Miksipä ei? (< ilmaus poistettu) //*
- 24 **Pedofilin toimeenkuvaan kuuluu melkein aina uhrin seksuaalinen ja väkival-
tainen hyväksikäyttö.**
- 25 *Jotkut uhreista saatetaan kidnapata ja parin kuukauden päästä jopa tappaa.*
- 26 *Viime vuosien aikana on markkinoilla kiertänyt laittomat pornovide-
ot,joissa on kuvattu pikkulasten seksuaalista hyväksikäyttöä.*
- 27 *Jopa maailman laajuudessa Internetissä on pyörinyt nämä hävyttömät
videonauhut .*
- 28 **Lapset on voitu pakottaa,suostutella,lahjoa tai puhua ympäri tällaiseen
sairaaseen toimintaan.**
- 29 **Nykyajan pedofiilit ovat ovelampia, kehittyneempiä ja kokeneempia
kuin ennen.**
- 30 *Rupeavatko he olemaan aivan liian ylivoimaisia meille? //*
- 31 **Mediat,kuten televisiot ja lehdet kertoivat meille Belgian pedofiili ta-
pauksesta,joka sai meidät kaikki hetkeksi pysähtymään.**
- 32 **Kauheinta olikin se ,että asiasta tiedettiin,muttei siihen aluksi puutut-
tu.**
- 33 **Pedofiili oli kidnapannut kaksi tyttöä ja tappanut heidät myöhemmin.**
- 34 *Tälläinen julmuus ja sydämettämyys sai ihmiset raivostumaan.*
- 35 **Hienoa on kuitenkin se, että yhä enemmän ja enemmän tehdään do-
kumentteja,kirjoja ja juttuja pedofiileistä.**
- 36 **Pikku hiljaa ihmiset ovat uskaltaneet puhua ja puuttua pedofiliaan.**
- 37 *Myös yhteiskunta on vihdoinkin ottanut tämän maailman laajuisen ongelman
harteilleen,mutta onko se jo liian myöhäistä? //*
- 38 *Tämä suunta,jonka me ihmiset olemme valinneet on synkkä ja pelottava.*
- 39 *Voihan olla, että parinkymmenen vuoden sisällä olemme kaikki olleet pedofilin
uhreina ja pedofilia on osa elämäämme.*
- 40 *Tulevaisuus,joka edessämme häämöttää saattaa koitua meidän jokaisen
painajaiseksemme.*
- 41 **Pian huomaamme,etemme voi luottaa enää keheenkään.**
- 42 *Tämä saattaa hyvinkin olla se tulevaisuus,jonka me ihmiset itse saamme aikaan
vahingoittamalla toisiamme!*

Sanna osaa hyödyntää prosessia niin, että hänen tekstinsä kehittyy versio versi-
olta. Väitteet ja perustelut lisääntyvät molemmissa versioissa. Toiseen versioon
tulee kolme uutta näkökulmaa ja viimeiseen versioon kolme päätelmää. Itse-
näinen kielen korjaaminen ja laajentaminen keskittyvät viimeistelyvaiheeseen.
Lisäksi Sanna kykenee sulauttamaan ryhmän kommentit ja omat ajatuksensa
yhdeksi kokonaisuudeksi. Sannan kielellinen lahjakkuus tulee esiin sekä kielen
pintatason korrektiudessa että sisällön rakentamisessa. Hän käyttää vaihdellen

eripituisia virkkeitä ja kykenee sitomaan lauseet hyvin toisiinsa. Teksti noudattaa ongelmajäsennyksen rakennetta. Tyyliiltään ja sanavalinnoiltaan teksti palvelee aihetta, ja asiat on esitetty niin selvästi, että lukijan on vaivatonta seurata tekstin ajatusta. Sannan oma mielipide tulee perustellusti esille. Kirjoittamis- ja keskusteluprosessin hyöty näkyy Sannan tekstissä sisällön syvenemisessä ja monipuolistumisessa.

Johanna kirjoittaa TV-väkivallasta [Johanna3T3]. Hän on muotoillut tekstinsä otsikoksi *TV&RAJAT* aiheistassa annetun *Televisio-ohjelmien rajoista* sijaan. Aihe sisältää myös ohjeistuksen *Mitä TV:ssä saisi mielestäsi näyttää mitä ei?* Aivan tarkkaan Johanna ei ole miettinyt, mitä hän haluaisi sanoa ja kirjoittaa, koska ryhmä joutuu pohdiskelemaan, kummasta aiheesta Johanna kirjoittaa: *Televisio-ohjelmien rajoista* vai listan seuraavasta aiheesta *Hiipiikö paha sisään televisiosta?* Ensimmäisessä versiossaan Johanna luo taustaa tutkailemalla lyhyesti television menneisyyttä ja tuo esiin nykyisen ohjelmatarjonnan. Version lopuksi hän esittää kaksi lukijan herättävää kysymystä [9 ja 10]. Kysymykset toimivat ansaitulla tavalla, koska seuraavaan versioon Johanna saa ryhmältään sekä perusteluja että vastaväitteitä näihin kysymyksiin [11–15 ja 18]. Itse hän lisää esimerkin lasten ohjelmien nykyväkivallasta [16, 17] ja aloittaa kirjoittaa version lopussa vanhempien vastuusta television katselemisessa. Toisessa versiossa Johanna ei muokkaa kielen pintatasoa lainkaan.

Viimeiseen versioon Johanna siirtää 17 toisen version ilmausta. Kolmea viimeistä ilmausta Johanna laajentaa sekä itsenäisesti että ryhmän avustamana. Hän korvaa myös kolme kielen elementtiä uudella. Loppuilmaukset muodostuvat ryhmän ja Johanna itsenäisen työskentelyn tuloksena. Palautekeskustelusta Johanna poimii ajatukset ohjelmaneuvoston vastuusta, nuoren omasta kyvyistä päättää katsomisistaan ja television merkityksen sekä hyvässä että pahassa [20–22]. Television merkitystä tarpeellisena välineenä hän korosta itse ilmauksissa 23 ja 24 ja kirjoittaa selkeän päätelmän tekstinsä loppuun. Ryhmä auttaa Johannaa löytämään hyviä perusteluja tämän omien väitteiden tueksi.

Johanna 3T3	0	TV&RAJAT
	1	Nykyaikana televisio on keskeisessä osassa yhteiskunnassamme ja jokapäiväisessä elämässämme.
	2	Neljäkymmentä vuotta sitten ei tullut kuuloonkaan, että töitten jälkeen oltaisiin istuttu lokoisasti pehmeään nojatuoliin ja ränkläilty telkkarin kaukosäädintä seuraavat neljä tuntia.
	3	Nykyään neljän tunnin TV:n katselu kiintiö päivässä on jo yleistä ja kaikki ikäluokat vauvoista vanhuksiin seuraavat <i>telkkarista</i> (< sana poistettu) päivittäin omille kohderyhmilleen tarkoitettuja ohjelmiaan. //
	4	Television ohjelmisto on laajentunut näinä neljänä kymmenenä vuotena huomattavasti ja ruutua voi töllöttää melkein ympäri vuorokauden.
	5	On mahdollisuus myös kymmeneen erilaisiin kanaviin, jotka ovat erikoistuneet erilaisiin aihepiireihin.
	6	Elokuvista ja lastenohjelmista erilaisiin ajankohtais- ja uutis ohjelmiin. //
	7	Televisio kaikkine mukavuuksineen tuo kuitenkin myös huonoja puolia mukanaan.
	8	Väkivalta on lisääntynyt päätähuimaavaa vauhtia ja jopa lastenohjelmissa se on saanut lisää tilaa itselleen.

- 9 Herää kysymys onko televisio osasyllinen yleistyneeseen väkivaltaan kaduilla ja tavallisissa kotiooloissa,niin nuorten kuin vanhempienkin keskuudessa.
- 10 Onko tosiasia se,että televisio näyttää katsoja kunnalleen raaempaa todellisuutta kuin ennen? //
- 11 **Totta on että pikkupojatkin ovat saaneet omiin pyssyleikkeihinsä sairaampia piirteitä.**
- 12 **Vaarattomat vesipyssyt ovat vaihtuneet oikeisiin järeimpiin aseisiin ja monia ihmisiä on kuollut yhä pienempien lasten toimesta ,heidän katsottuaan alle kuusitoista vuotiailta kiellettyjä elokuvia,joita näytetään nykyään miltä kanavalta tahaansa, mihin aikaan tahaansa. //**
- 13 **Kaikesta huolimatta Televisio ei voi olla ainoa syy tähän väkivallan huikeaan kasvuun.**
- 14 **Myös lasten vanhempien pitäisi vaikuttaa lapsiinsa ja siihen mitä he katsovat televisiosta.**
- 15 **Väkivallalta tuskin voi välttyä kokonaan valitsepa minkän ohjelman tahaansa,mutta yli väkivaltaiset ohjelmat olisi hyvä vanhempien kieltää kokonaan lapsiltaan. //**
- 16 *Vielä kuusikin vuotta sitten,ei ollut puhuttakaan prätkähiiristä tai power rangerseista.*
- 17 *Nyt ne ovat jokapäiväistä elämää joka perheen lapsille.*
- 18 *Kakkosen Pulli kuusi tai Pikkukakkonen ei enää nykypäivänä kuulu kenenkään vähänkään "kovan pojan" listalle ja yhä nuorempina lapset siirtyvät katselemaan "aikuisten"ohjelmia, joissa väkivalta kukoistaa ja ilkosillaan esiintyvät naiset esittelevät ulkoisia avujaan estoitta. //*
- 19 **Jotta lasten TV:n katseluun saataisiin jotain kontrollia ,vanhempien pitäisi tarkoin olla perillä pienien lapsiensa katsomien ohjelmien sisällöstä,ja myös siitä milloin ja missä pikku naperot töllötintä tuijottavat.**
- 20 **Myös ohjelmaneuvoston jäsenien pitäisi paremmin valikoida ohjelmat mitä televisiosta katselemme ja erityisen kriittisiä pitäisi olla nykyisten lastenohjelmien valikoinnissa.**
- 21 **Kuitenkin lapsen kasvaessa olisi hyvä jos nuori saisi itse päättää mitä katsoo ja mitä ei,sillä siinä vaiheessa hänen pitäisi olla perillä siitä mikä on hänelle itselleen hyväksi ja mikä ei. //**
- 22 **Televisio kaikkine huonoine ja hyvine puolineen on tärkeä osa mediaa ja joka päiväistä elämäämme.**
- 23 *Elämä ilman sitä tuntuisi luonnottomalta,jopa epänormaalilta.*
- 24 *Se tarjoaa meille viihdeohjelmien lisäksi myös runsaasti tietoa ja totuutta visuaalisesta näkökulmasta.*
- 25 *Televisiota koskevia rajoja on vaikea piirtää tai hahmottaa selvästi,mutta jonkinlaiset rajat olisi katselussa ja ikärajoissa kuitenkin jatkossakin pidettävä.*
- 26 *Ja niissä olisi myös pysyttävä.*

Johanna saa runsaasti lisää perusteluja tekstiinsä ryhmän palautteesta, ja hän itse muokkaa kielensä pinta- ja sisältötasoa; näin teksti paranee viimeiseen versioon tultaessa. Jäsentely muodostuu kaikkiaan selkeäksi ja ajatus loogisesti eteneväksi. Tekstin keskivaiheen liian lyhyet jaksot luovat kuitenkin hengästyttävän vaikutelman. Tyyliiltään teksti ei ole aivan ehyttä ja tasaista. Jotkin sanat, kuten *räklätä* ja *töllöttää*, hypähtävät liian puhekielisinä esiin muuten sangen asiallisesta tekstistä. Toisaalta kieli on paikoin ilmeikästä ja elävää: *Lapset siirtyvät katselemaan "aikuisten" ohjelmia, joissa väkivalta kukoistaa ja ilkosillaan esiintyvät naiset esittelevät ulkoisia avujaan estoitta*. Virkkeet ketjuuntuvat välillä turhan pitkiksi, mikä puurouttaa ajattelun, mutta toisin paikoin päälauseiden ja sivulauseiden vaihteleva yhdistäminen luo syvyyttä tekstiin.

Pekka kirjoittaa eläinkokeista [Pekka3T3]. Pekan tekstin aiheena on *Eläinkokeet – pelastus ihmiselle?* Pekan ensimmäinen versio on erittäin lyhyt, vain viisi ilmausta. Kuitenkin jo tässä versiossa Pekka esittää oman pääväitteensä: koe-eläin testeille ei ole vaihtoehtoa [3].

- Pekka1T3 0 eläinkokeet – pelastus ihmiselle?
 1 “Onko viisasta,että kymmenet tuhannet eläimet vuodessa kuolevat mahdollisesti hyvinkin kivuliaasti surkean elämänsä lopuksi vain ihmisen vuoksi?”ihmiset saattavat kysyä.
 2 Valitettavasti näin on.
 3 Koe-eläintesteille ei ole tällä hetkellä vaihtoehtoa.
 4 Toinen mahdollisuus on, että ihmiskuntamme kärsisi tuhansista taudeista,joihin ei olisi lääkitystä.
 5 Kolmas vaihtoehto oli käytössä 40-luvun natsi Saksassa,ja vaikka oikeilla ihmisillä testaaminen olikin todella tehokasta ja antoi varmasti oikeaa tietoa,se on onneksi jäänyt jo historiaan ja siellä se varmasti pysyykin.

Toista versiota kirjoittaessaan Pekka aloittaa tekstin koskettavalla esimerkillä koe-eläinten kohtalosta. Hän vyöryttää vasta-argumentteja tekstinsä aluksi ja esittää sitten oman pääteesinsä ilmauksessa 10. Aloitus muodostuu ryhmän palautteen ja Pekan itsenäisen ajattelun tuloksena. Version loput ilmaukset ovat myös yhteisen pohdinnan tulosta, paitsi kaksi [12 ja 14], jotka ovat siirtyneet pohjatekstistä seuraavaan versioon. Ryhmä hakee keskustelussaan mahdollisia aukkoja Pekan teesistä ja pyrkii löytämään erilaisia vastaperusteluita [11, 13 ja 15]. Kaikki ensimmäisen version ilmaukset siirtyvät toiseen versioon, mutta ne vuorottelevat uusien ilmausten kanssa. Toiseen versioon Pekka tekee itsenäisesti 4 kielen muokkausta.

- Pekka2T3 0 Eläinkokeet – pelastus ihmiselle?
 1 **Tuhannet kanit, rotat, kissat, koirat ja simpanssit loikovat häkeissä, joissa ne tuskin mahtuvat kääntymään.**
 2 *Ne saavat ruokaa ehkä pari kolme kertaa päivässä ja ne ovat todella stressaantuneita, koska niillä ei ole muuta tekemistä ei juuri olekaan.*
 3 *Nyt ei olla eläintarhassa vaan koe-eläinlaitoksessa.*
 4 **Kaikki tämä on vielä pientä siihen verrattuna, mitä ne joutuvat kärsimään eläinkokeissa.**
 5 *Kaikki tämä on ihmisen syytä.*
 6 *Miksi emme sitten lopeta tällaista järjetöntä toimintaa?*
 7 *Valitettavasti se ei ole niin yksin kertaista. //*
 8 “Onko viisasta,että kymmenet tuhannet eläimet vuodessa kuolevat mahdollisesti hyvinkin kivuliaasti surkean elämänsä lopuksi vain ihmisen vuoksi?”ihmiset saattavat kysyä.
 9 *Ikävä kyllä näin on.*
 10 *Kaikille koe-eläintesteille ei ole tällä hetkellä vaihtoehtoa.*
 11 **Tietenkin on kehitetty esimerkiksi solu- ja bakteerikokeita,mutta ne eivät luonnollistikaan voi korvata kaikkia kokeita.**
 12 Toinen mahdollisuus on, että ihmiskuntamme kärsisi tuhansista taudeista,joihin ei olisi lääkitystä.
 13 **Vai mitä sanoisit jos menettäisit kuulosi, näkösi tai pahimmassa tapauksessa henkesi jonkun tulehduksen takia, joka olisi voitu helposti hoitaa lääkkeillä.**
 14 Kolmas vaihtoehto oli käytössä 40-luvun *natsi-Saksassa*,ja vaikka oikeilla ihmisillä testaaminen olikin todella tehokasta ja antoi varmasti oikeaa tietoa,se on onneksi jäänyt jo historiaan ja siellä se varmasti pysyykin.
 15 **On olemassa tuhansia firmoja ympäri maailmaa, jotka vaahtoavat koe-eläinten puolesta ja julistavat**

Toinen versio päättyy keskeneräiseen ilmaukseen. Tätä ilmausta Pekka laajentaa ryhmän palautteesta seuraavan versioon [15] ja jatkaa vielä aihetta pitkän yhteisen keskustelun tuloksena perustellen väitettä ilmauksissa 16 ja 17. Uusien ilmausten tuottamisessa näkyy tietynlaista systemaattisuutta. Ilmauksissa 18–20 puolustellaan yhdessä pääväitettä, ja lopuksi Pekka vahvistaa ajatusta omalla perustelullaan [21]. Seuraavassa yhdessä kehitelty vastaväite ja sen perustelu [22 ja 23] kumoutuvat Pekan omalla vastaperustelulla ja ryhmän tukemalla perustelulla [25]. Ilmauksessa 26 nousee esiin jälleen vastaväite, jonka Pekka itse kumoaa [27] ja vahvistaa vielä ajatusta ryhmän antamalla perustelulla [28]. Ilmauksesta 29 alkaa päätösjakso. Sekin muodostuu yhteisesti keskustellun aineksen pohjalta pääasiassa Pekan pääväitteen perusteluista. Pekan oma mielipide tulee selvästi esiin ilmauksessa 34 ja sitä tukevassa perustelussa 35. Teksti rakentuu vastakkainasetteluna puolesta–vastaan. Vasta-argumentit ilmestyvät tekstiin pääasiassa yhteisen keskustelun pohjalta, ja pääväite ja siihen liittyvät perustelut Pekan omana tuotoksenaan.

- Pekka3T3 0 Eläinkokeet – pelastus ihmiselle?
 1 Tuhannet kanit, rotat, kissat, koirat ja simpanssit loikovat häkeissä, joissa ne tuskin mahtuvat kääntymään.
 2 Ne saavat ruokaa ehkä pari kolme kertaa päivässä ja ovat todella stressaantuneita, koska niillä ei ole muuta tekemistä ei juuri ollenkaan.
 3 Nyt ei olla eläintarhassa vaan koe-eläinlaitoksessa.
 4 Kaikki tämä on vielä pientä siihen verrattuna, mitä ne joutuvat kärsimään eläinkokeissa.
 5 Kaikki tämä on ihmisen syytä.
 6 Miksi emme sitten lopeta tällaista ”järjetöntä” toimintaa?
 7 Valitettavasti se ei ole niin yksin kertaista. //
 8 “Onko viisasta, että kymmenet tuhannet eläimet vuodessa kuolevat mahdollisesti hyvinkin kivuliaasti surkean elämänsä lopuksi vain ihmisen vuoksi?” ihmiset saattavat kysyä.
 9 Ikävä kyllä näin on.
 10 Kaikille koe-eläintesteille ei ole tällä hetkellä vaihtoehtoa.
 11 Tietenkin on kehitetty esimerkiksi solu- ja bakteerikokeita, mutta ne eivät luonnollisestikaan voi korvata kaikkia kokeita.
 12 Toinen mahdollisuus on, että ihmiskuntamme kärsisi tuhansista taudeista, joihin ei olisi lääkitystä.
 13 Vai mitä sanoisit jos menettäisit kuulosi, näkösi tai pahimmassa tapauksessa henkesi jonkun tulehduksen takia, joka olisi voitu helposti hoitaa lääkkeillä.
 14 Kolmas vaihtoehto oli käytössä 40-luvun natsi-Saksassa, ja vaikka oikeilla ihmisillä testaaminen olikin todella tehokasta ja antoi varmasti oikeaa tietoa, se on onneksi jäänyt jo historiaan ja siellä se varmasti pysyykin. //
 15 On olemassa tuhansia firmoja ympäri maailmaa (**esim. kosmetiikkafirmat**), jotka vaahtoavat koe-eläinten puolesta ja julistavat, **kuinka hyviä ne ovat kun eivät itse käytä koe-eläimiä testeissään.**
 16 **Suurin osa näitä firmoista on ennen itsekin käyttänyt koe-eläimiä testeissään tai ne käyttävät tietoja, jotka on saatu koe-eläimiä testaamalla.**
 17 **Kyse onkin vain myyntikikasta, eikä aidosta huolesta koe-eläinten puolesta. //**
 18 **Kaikkiin Suomessa tehtäviin eläinkokeisiin tarvitaan lupa.**
 19 **Ainakin lääketieteelliset kokeet ovat usein kivuttomia, koska niissä käytetään paljon puudutusaineita.**
 20 **Lisäksi on hyvä muistaa, että suurin osa koe-eläimistä on jalostettu, eivätkä ne ole eläneet ikinä luonnossa.**
 21 *Ne eivät siis osaa “kaivata” vapauteen, ja jos ne päästettäisiin luontoon ne eivät osaisi hankkia ravintoaan itse.*

- 22 **“Mitä hyötyä on eläinkokeita, ihminen ei ole apina, tai saati sitten rotta”** monet ihmettelevät.
- 23 **On tietysti totta, että kaikki kokeet eivät anna oikeaa tulosta, ja lääkkeitä täytyy “koekäyttää” oikeilla ihmisillä 10 vuotta ennenkuin ne voidaan laittaa myyntiin.**
- 24 *Mutta esim. simpanssin geeniperimä on noin 96 % sama kuin ihmisellä, josta voimme hyvin päätellä, että kokeet osuvat hyvin lähelle oikeaa.*
- 25 **Koirilla ja rotillakin on samat elimet kuin ihmisillä, joten tulokset tuskin voivat vääristyä täysin päinvastaisiksi. //**
- 26 **Jotkut hurjapäät ovat väittäneet, että eläinkokeet voidaan korvata “joskus tulevaisuudessa” laitteilla tai tietokoneilla, jotka laskisivat eri aineiden vaikutukset ihmisessä.**
- 27 *Kaikki tällainen on kuitenkin toiveajattelua, valitettavasti.*
- 28 **Jo ihmisen yksi solu on niin monimutkainen, että sitäkään tuskin voidaan ikinä korvata koneella, saati sitten biljoonista soluista koostuvaa ihmistä. //**
- 29 **Kaikkia koe-eläintestejä ei varmastikaan voida ikinä lopettaa, mutta osa niistä on turhia tai ne voitaisiin korvata jollain toisella testillä.**
- 30 *Lisäksi koe-eläinten häkkeitä voisi tehdä isommiksi, päästää eläimet välillä jaloittelemaan jne.*
- 31 **Mutta jos kyse on pelkästä rahasta, niin ollaan menty väärään suuntaan ja vieläpä pitkälle.**
- 32 **Olen kuitenkin vakaasti sitä mieltä, että kun taistellaan esim. syöpää tai HI-virusta vastaan, vaihtoehtoja eläinkokeille ei ole.**
- 33 **Kanta siitä, kannattaako eläinkokeita vai ei riippuu paljolti siitä, mitä mieltä on ihmisen ja eläimen välisestä erosta.**
- 34 *Itse ajattelen niin, että ihminen on maapallon vahvin laji, ja että voimme hillitysti hallita maapallon eläimiä.*
- 35 **Tähän hillittyyn hallitsemiseen lasketaan myös tarpeelliset eläinkokeet.**
- 36 **Jos joku on sitä mieltä, että eläimet ovat yhtä arvokkaita kuin ihmisetkin, se on hänen mielipiteensä ja kunnioitan sitä niin kauan kun se pysyy laillisuuden rajoissa.**

B-ryhmä toimii Pekan tekstiä käsitellessään kriittisenä keskustelijana ja tekstin lukijana sekä argumenttien uskottavuuden testajana. Pekka tietää paljon kirjoittamistaan asioista. Toiset oppilaat pyrkivät kaikin tavoin kumoamaan tai asettamaan epäilyalaiseksi hänen tietonsa ja mielipiteensä. Pekka saa keskustelusta vasta-argumenttiainesta, jota hän voi sitten hyödyntää oman väitteensä vakuuttavuuden osoittamiseen. Pekan viimeistelty teksti muokkaantuu kaikista tutkimuksen teksteistä monipuolisimmin itsenäisen työskentelyn ja pienryhmäpalautteen yhteisenä tuloksena. Hänen ensimmäisessä versiossaan on vain kuusi ilmausta, mutta prosessin edetessä ilmausten määrä päättyy 37:ään. Tekstin ilmausten lisääntyminen ei suinkaan ole vielä laadun tae, mutta teksti myös osin kehittyy ja vankkenee sisällöllisesti. Pekan teksti voisi ainoana tutkituista teksteistä kuulua Rannan (2004, 53–54) tutkimuksessaan esittelemään *muokattujen tekstien* ryhmään. Ne ovat tekstejä, joita oppilas pyrkii muokkaamaan kokonaisuudessaan, jopa ensimmäistä versiotaan. Muita oman tutkimukseni tekstejä voisi kutsua *vaiheittaisesti syntyneiksi teksteiksi*, joissa alkuperäistä tekstiä täydennetään vertaisryhmän palautteesta. *Heti valmiita kirjoitelmia* ei aineistossani ollut. Lihavoiduista ilmauksista näkee, miten Pekka on osannut muodostaa ehyen tekstin omista ajatuksistaan ja ideoista, joihin hän on saanut apua ryhmältään. Ilmaukset nivoutuvat toistensa väleihin jouhevasti. Muokkausten tarkempi analyysi osoittaa, että Pekka on tehnyt sekä ensimmäisen että toisen kes-

kustelun pohjalta muokkauksia koko tekstiin. Ensimmäisen keskustelun ajatuksia näkyy mm. ilmauksissa 22, 29, 33, 35, ja 36. Kaikki keskustelun pohjalta ja itsenäisesti valmiiseen tekstiin tehdyt muokkaukset ovat sisältötasoon kohdistuvia. Toisaalta on ymmärrettävää, että ryhmä keskustelee Pekan tekstistä nimenomaan sisällöstä, koska Pekan tekstissä ei juuri ole kielivirheitä.

Pienryhmän palautteen vaikutus näkyy A-ryhmässä vain valmiin tekstin pintatason ja sisällön muokkaamisena. Uusien ilmausten luominen jätetään itsenäiseen työskentelyyn, ja ilmaukset kirjoitetaan entisen tekstin jatkoksi. Täytyy muistaa, että ryhmä A nostaa keskustelussa esiin keskeisiä kehitettäviä seikkoja, mutta oppilaat eivät pääse sellaiseen yhteisymmärrykseen ideoista, että tekstin tekijä haluaisi hyödyntää niitä tekstissään. Ryhmällä B on vahvuutena toimiva keskustelukulttuuri, ja siksi ryhmä voi kehitellä runsaasti uusia ideoita ja ajatuksia sekä rakentaa sisältöä. Yhteinen tieto siirtyy sitten sulavasti oman tekstin yhteyteen. He eivät toisaalta keskustelee lainkaan pintatasosta, mikä sinänsä ei ole hyvä asia, koska kieliasioiden kyseenalaistaminen ja niiden pohtiminen lisäävät kielitaitoa. Kuitenkin tätä pohtimista voi olettaa tapahtuvan silloin, kun oppilaat muokkaavat itsenäisesti kieltään. Vaikka uudet ilmaukset tässäkin ryhmässä liitetään mieluummin entisen tekstin jatkoksi kuin sisällytetään jo kirjoitetun tekstin sisälle, suurin osa uusista ilmauksista on kuitenkin palautekeskustelun pohjalta luotuja. Ryhmä B keskustelee aktiivisesti tekstin sisällöstä ja merkityksistä ja kykenee hyödyntämään palautetta tekstissään. Kaiken kaikkiaan molempien ryhmien viimeisissä versioissa painottuu sisällön muokkaaminen, mikä osaltaan johtuu siitä, että kaikki uudet ilmaukset luetaan sisältötason muokkaukseen. Jos kuitenkin tutkitaan vain valmiin tekstin muokkaamista, siinäkin niukkana enemmistönä eri versioissa ovat sisältötason muutokset. Oppilaiden palautekeskustelun hyödyntämisessä painottuvat sisältötason muutokset, mutta muutoksia on myös koko tekstin rakenteessa – joskaan ei riittävästi. Vaikka tässä tutkimuksessa kirjoittamis-, keskustelu- ja muokausprosessin tavoitteeksi oli yhdessä asetettu ”ysin paras teksti”, oppilaat pitivät kirjoittamista vain tavanomaisena koulukirjoittamisen harjoituksena. Ainoastaan yksi oppilas edes myönsi muistaneensa tavoitteen. Näin siis viimeistely unohtui nyt niin kuin usein aiemminkin.

8.2 Oppilaan prosessiprofiili

Kirjoitus-, keskustelu- ja muokausprosessi on menetelmä, jonka tavoitteena on pyrkiä toteuttamaan konstruktivistista pedagogiikkaa, nykyisin myös yhä korostuneemmin sosiokonstruktivistista pedagogiikkaa. Tärkeää tässä on tiedon muokkaaminen yhdessä toisten kanssa. Tietoa ei nähdä pelkästään muuttumattomien asioiden muistiin painamisena, vaan uusien ajatusten syntymisen ehtona on, että oppilas toimii sekä tiedon vastaanottajana että uuden tiedon rakentajana. Oppilaan on opittava oppimaan muilta ja jakamaan omaa asiantuntijuuttaan (Hakkarainen ym. 2001, 12).

Oppilaan toimintaa koko prosessissa voidaan pyrkiä kuvaamaan prosessi-profiilin avulla. Oppilaalle muodostuu prosessiprofiili sen mukaan, millä tavalla hän toimii kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin eri vaiheessa. Oppilasta tarkastellaan siltä kannalta, millainen hänen aktiivisin diskurssiroolinsa on muokkaamiseen päätyvässä palautekeskustelussa, miten hän hankkii tietoa itselleen hänen omaa tekstiään käsiteltäessä, miten hän käyttää tietoa muokkaamiseen ja miten hän käyttäytyy muokatessaan eri versioita. Taulukkoon 20 on koottu kultakin oppilaalta hänelle tyypillisimmät toimintatapansa. Diskurssiroolin tarkasteluun on otettu vain sellaiset roolit, joita oppilas käyttää omassa ryhmässään kaikkein aktiivisimmin. Samoin tiedon hankkimisessa ja käyttämisessä näkyvät menetelmät, joita oppilaat hyödyntävät prosessissa useimmin. Taulukossa näkyy viite kuvioon tai taulukkoon, jonka pohjalta voi tarkastella oppilaiden kaikkia toimintatapoja.

Heinin aktiivisimmat diskurssiroolit ovat reagoijana, tukijana ja kiistäjänä. Hän pyrkii vastaamaan toisten kysymyksiin, tukemaan toisten esittämiä puheenvuoroja tai kiistämään niitä. Hän ei pyri aktiiviseen aloitteellisuuteen palautekeskustelussa. Sama näkyy myös palautteen hyödyntämisessä. Hän poimii ryhmän aloitteesta tietoja ja hyödyntää näitä mekaanisesti. Muokkaamisessa tämä näkyy siinä, että Heini toimii ryhmän ehdoilla. Hän korjaa pintarakennetta ryhmän ohjeiden mukaan, mutta sisältötason tai rakenteen ongelmiin hän ei saa riittävää ja kohdennettua apua. Heinin prosessiprofiiliin ei kuulu aktiivisesti hakea apua ryhmältä, ja jos ryhmä ei kykene toimimaan, tekstin tekijä ei saa tarvitsemaansa palautetta. Heini työstääkin täysin itsenäisesti tekstinsä sisältöä, laajentaa, havainnollistaa ja kehittää väitteitä ja näiden perusteluja.

Sinillä ei ole lainkaan aktiivisinta diskurssiroolia yhteisessä palautekeskustelussa. Kun joku toinen oppilas avaa keskustelun, Sini pyrkii kyseenalaistamaan ja tarkentamaan puheenvuoroja. Oma-aloitteisuus puuttuu myös palautteen hyödyntämisessä. Sini poimii enimmäkseen pintarakenteeseen mutta myös sisältöön liittyviä seikkoja ryhmän aloittamasta keskustelusta ja muokkaa näitä pohditusti. Ryhmässään hän säilyttää eniten ilmauksiaan muokkaamattomina ja kirjoittaa myös eniten uusia ilmauksia itsenäisesti. Tämä osoittaa sen, että Sini on vahvasti kiinni omissa ajatuksissaan ja omassa muokkausprosessissaan eikä juuri tarvitse palautetta ryhmältään. Sini kirjoittaakin itsenäisesti tekstinsä väitteet ja perustelut ja nostaa esiin aiheensa ongelmat ja niiden seuraukset.

Karilla on ryhmänsä aktiivisin diskurssirooli avaajana ja tarkentajana. Kari osoittaa erityistä aktiivisuutta muokkaamiseen johtavassa keskustelussa, mutta hänen aktiivisuutensa kohdistuu toisten töistä keskustelemiseen. Hänellä on taito löytää muokattavia seikkoja toisten teksteistä. Oman tekstinsä käsittelyssä hän odottaa, että ryhmä on aloitteellinen, ja poimii vain haluamaansa tietoa keskustelusta ja käyttää tietoa mekaanisesti. Tekstinsä aiheeseen liittyvät väitteet ja perustelut sekä vastaväitteet ja vastaperustelut hän muokkaa itsenäisesti.

TAULUKKO 20 Oppilaiden prosessiprofiilit.

Oppilaat	Millainen diskurssirooli muokkaamiseen päättyvässä keskustelussa? (liitetaulukko 20)	Miten hankkii tietoa omaan tekstiinsä? (taulukko 13)	Miten käyttää saamaansa tietoa? (kuvio 26)	Miten muokkaa tekstiään? ⁷	
				keskustelun pohjalta	itsenäisesti työskennellen
Heini	- täsmentää ja esittää lisävaihtoehtoja - vastaa ja kommentoi - kyseenalaistaa	- aloite ryhmällä - poimii tietoa keskustelusta	- kopioi mekaanisesti annettuja ohjeita	- korjaa kieltä: poistaa, korvaa ja lisää	- laajentaa ja havainnollistaa - esittää väitteitä ja perusteluja - esittää vastaväitteitä ja vastaperusteluja
Sini	- ryhmässään ei aktiivisinta diskurssiroolia - toisten aloitettua keskustelun kyseenalaistaa ja tarkentaa	- aloite ryhmällä - poimii tietoa keskustelusta	- hyödyntää pohditusti keskustelusta poimimia ajatuksia	- korjaa kieltä: poistaa ja korvaa - tarkentaa ja havainnollistaa	- esittää väitteitä ja vastaväitteitä ja perusteluja - esittelee ongelmat ja sen seuraukset, ratkaisu avoin - havainnollistaa
Kari	- esittää tietoa ja kyselee - tarkentaa ja toistaa	- aloite ryhmällä - poimii tietoa keskustelusta	- kopioi mekaanisesti annettuja ohjeita	- korjaa kieltä: korvaa ja poistaa	- esittää väitteitä ja perusteluja - esittää vastaväitteitä ja vastaperusteluja
Sanna	- kyselee - tarkentaa ja toistaa - kyseenalaistaa	- aloite itsellään - vahvistaa omia pohjatietojaan tarjoamalla keskusteluaiheita	- toistaa mekaanisesti omia vahvistuneita tietojaan	- esittää perusteluja väitteilleen	- korjaa kieltä: poistaa, korvaa, lisää ja laajentaa - esittää väitteitä - tekee päätelmiä
Johanna	- tukee, täsmentää ja esittää lisävaihtoehtoja	- aloite ryhmällä - poimii tietoa keskustelusta	- hyödyntää pohditusti keskustelusta poimimia ajatuksia	- esittää perusteluja - esittää vastaväitteitä ja vastaperusteluja	- korjaa kieltä: poistaa, korvaa ja laajentaa - havainnollistaa - esittää väitteitä
Pekka	- vastaa ja kommentoi	- aloite ryhmällä - vahvistuttaa itsellään olevia tietoja vastaamalla ryhmän kysymyksiin	- toistaa mekaanisesti omia esiintuomiin tietoja	- esittää perusteluja ja vastaperusteluja - kumoaa vastaväitteitä	- korjaa kieltä: korvaa ja laajentaa - havainnollistaa - esittää väitteitä ja perusteluja - esittää vastaväitteitä - kumoaa vastaväitteitä

⁷ Muokkaamiseen sisältyvät valmiiseen tekstin tehdyt pinta- ja sisältötason muokkaukset ja uudet, jatkettut ilmaukset.

Sannalla on aktiivisin diskurssi-rooli avaajana, tarkentajana ja kiistäjänä. Avaajana Sannan puheenvuoroissa korostuu kyseleminen. Hän esiintyy aktiivisena sekä silloin, kun käsitellään kaikkien tekstejä, mikä näkyy ryhmän muiden oppilaiden muokkaustyössä, että silloin, kun on kyse hänen omasta tekstistään. Hän on aloitteellinen tiedon vahvistaja ja tuo näin palautekeskusteluun aiheita ja ideoita yhdessä pohdittavaksi. Hankitun tiedon hän käyttää paljolti mekaanisesti, koska osa keskustellusta aineksesta on hänen omien ajatustensa toistamista. Ajatukset ovat saaneet vahvistusta ja tukea yhteisessä keskustelussa. Tekstin muokkaamisessa hän hyödyntää ryhmää niin, että hän saa keskustelusta runsaasti perusteluja omille väitteilleen ja kykenee sitten tekemään itsenäisesti päätelmiä. Kielen pintatasoa Sanna muokkaa eri versioissa täysin itsenäisesti.

Johanna on enemmän vetäytyjä kuin aktiivinen aloitteissaan. Hänen aktiivisin diskurssi-roolinsa on tukija. Hän osoittaa samanmielisyyttä sekä täsmentää ja antaa lisävaihtoehtoja palautekeskusteluun. Palautteen hyödyntämisessä Sannan ja Johannan ero näkyy siinä, että Sanna kyselee ja on aloitteellinen kaikin tavoin. Näin hän saa haluamaansa uutta materiaalia tekstissään käytettäväksi. Johanna puolestaan on kuulolla ja antaa muiden tarjota ehdotuksia. Näitä ehdotuksia hän sitten poimii, yhdistää omaan ajatteluunsa ja hyödyntää niitä pohditusti. Hän kirjoittaakin arviopaperissaan, että ryhmä otti esille sellaisia asioita, *mitä vielä vois mainita*. Tätä tukee myös se, että Johanna saa ryhmältään hyviä perusteluja ja vastakkaisia ajatuksia. Itsellään hänellä on valmiina perusväitteet. Kuten Sanna, myös Johanna muokkaa tekstinsä kieliasua itsenäisen työskentelyn aikana.

Pekka hyödyntää ryhmää vahvistuttamalla tietojaan eli hän on passiivinen aloitteentekijä, mutta hän lähtee nopeasti mukaan kysyttäessä ajatuksia ja tuo selkeästi esiin keskusteluun omat kantansa. Aktiivisessa diskurssi-roolissaan Pekka on tottunut tuomaan vastauksissaan tietoa ryhmän käytettäväksi. Pekan prosessiprofiili sopii hyvin siihen tapaan, miten hän muokkaa tekstiään. Hänellä itsellään on selkeät väitteet ja perustelut aiheesta, mutta hän saa hyödyllisiä vasta-argumentteja ja niiden kumoamisia myös ryhmältä. Kysyttäessä, millaista palautetta hän olisi halunnut tai tarvinnut, mutta ei kuitenkaan saanut, Pekka toteaa, että *hän olisi halunnut tietää enemmän aineen sisällöstä*. Toteamus on mielenkiintoinen, koska ryhmän palaute näyttää vaikuttavan runsaasti siihen, miten Pekka muokkaa tekstinsä sisältöä. Ehkä ajatus siitä, että sisältöä ei ole käsitelty keskustelussa, juontuu siitä, että Pekalla oli erittäin varmat mielipiteet ja suunnitelmat valmiina, ja näin hän ei tunne saavansa mitään uutta ajatuksiinsa. Myös Pekan tekstin kieliasu muokkaantuu itsenäisessä työskentelyssä.

Koska tutkimuksessa on vain kuusi oppilasta, prosessiprofiili kykenee kuvaamaan vain yksittäisen oppilaan toimintaa. Jotakin pientä samankaltaisuutta voidaan kuitenkin havaita. Taulukossa 20 näkyy, että A-ryhmässä oppilaat, jotka odottavat, että keskustelun aloite tulee ryhmältä ja poimivat tietoa keskustelusta, kykenevät hyödyntämään palautekeskustelua lähes pelkästään pintatason muokkaamiseen. Näistä kaksi vielä käyttää samaansa tietoa mekaanisesti. B-ryhmässä oppilaat, joilla on runsaasti omaa tietoa pyrkivät toistamaan omat tietonsa mekaanisesti, mutta kykenevät hyödyntämään ryhmänsä palautetta

yhdistämällä omat ja ryhmän tiedot. Laajemmalla materiaalilla olisi mielenkiintoista tutkia, voisiko se, millainen diskurssirooli oppilaalla on tai miten hän hyödyntää palautetta vaikuttaa siihen, millä tavalla hän kykenee muokkaamaan tekstiään ryhmän palautteesta tai itsenäisesti. Laajemmassa tutkimuksessa voitaisiin myös ottaa mukaan oppilaan kaikki roolit ja tiedon hyödyntämisen tavat.

9 ARVIOINTILOMAKKEEN ANTI KIRJOITTAMIS-, KESKUSTELU- JA MUOKKAUSPROSESSISTA

Koulussa opetusta ja oppimista arvioivat tavallisesti opettaja, vertaisryhmä ja oppilaat. Joskus tähän antavat panoksensa myös kansalliset arvioitsijat ja jopa vanhemmat yhdessä opettajan ja oppilaiden kanssa arviointikeskusteluissa. Koulussa on kahdenlaista arviointia: opetukseen liittyvää arviointia (luokkahuonearviointia) ja testiarviointia (taitotasoarviointia) (Tarnanen 2002, 48). Luokkahuoneessa arviointia käytetään opetuksen osana, ja sen tarkoituksena on tehostaa oppimista. Se kohdistuu prosessiin ja lopputulokseen, ja sitä pyritään pitämään yllä koko opetuksen ja oppimisen ajan. Se voi olla esimerkiksi alkumittauksen tekemistä, vertaispalautteen antamista, itsearviointia tai jopa opettamisen arviointia. Luokkahuonearviointilla pyritään kehittämään ajattelua. Shepardin (2000, 4–12) mukaan luokkahuonearviointin tavoitteena on saattaa opetuksen odotukset tunnetuksi oppilaalle ja näin edistää myös oppilaan omaa arviointia. Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessissa on kyse nimenomaan luokkahuonearviointista. Kansalliset arvioinnit täyttävät puolestaan testiarviointin kriteerit.

Esitutkimusvaiheessa oppilaat arvioivat palautteenantoa ja prosessin etenemistä kunkin keskustelun jälkeen. Prosessin päätyttyä he kirjoittivat lisäksi vapaamuotoisen arvion koko prosessista. Esitutkimuksen oletuksena oli, että keskustelun jälkeen välittömästi kirjoitettu arviointi olisi tarkkaan erittelevää tekstitasoon kohdistuvaa arviota ja viimeinen palauteteksti koskisi nimenomaan prosessia menetelmänä. Oppilaat arvioivat kuitenkin sangen holistisesti sekä tekstejään että prosessia. Välitön keskustelujen jälkeinen kirjallinen arviointi häytti oppilaiden mielestä kirjoittamis- ja keskittymisprosessia. Varsinaisessa tutkimuksessa oppilaat arvioivat toistensa tekstejä ja antoivat toisilleen suullista palautetta pienryhmäkeskusteluissa prosessin aikana. Luvussa 5 on kuvattu, mihin oppilaat kiinnittävät huomionsa palautekeskustelussa ja miten he sen tekevät. Prosessin päätteeksi oppilaat arvioivat arviointilomakkeella (liite 2) omaa ja toistensa toimintaa sekä kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin toimivuutta.

Arviointilomake pyrkii antamaan vastauksen tutkimuksen viimeiseen kysymykseen: *Miten oppilaat arvioivat kirjoittamis-, keskustelu ja muokkausprosessia?* Lomake koostuu kolmesta osa-alueesta: oman oppimisen arvioinnista sekä palautteen vastaanottajana että antajana, keskustelujen arvioinnista ja koko kirjoittamis- ja keskusteluprosessin kommentoimisesta. Omaan oppimiseen kohdistuvilla kysymyksillä on tarkoitus kartoittaa, miten oppilas kykenee arvioimaan ryhmältä saamaansa palautetta (kysymykset 1–3) ja miten hän kykene arvioimaan omaa tapaansa antaa palautetta (kysymykset 4 ja 5). Pienryhmäkeskusteluun liittyvillä kysymyksillä (6–8) pyritään paljastamaan, millaisena oppilas näkee ryhmäkeskustelun. Koko prosessin arviointiin liittyvillä kysymyksillä (9 ja 10) tavoitteena on koota vahvistusta tai kritiikkiä oppimismenetelmästä. Käsitteiden seuraavassa oppilaiden vastaukset yksilöittäin. Liitteessä 2 näkyvät koottuna kaikkien oppilaiden vastaukset.

Omaa oppimistaan arvioidessaan Heini tuo esiin selvästi, että hänen ongelmanaan ovat kirjoitusvirheet ja asiayhteysjutut. Hän toteaa korjanneensa niitä *sieltä täältä*, mikä näkyy hänen tekstissään: monet ryhmän esittämät parannukset jäivät muokkaamatta. Lomakkeessaan Heini toteaa, että hän olisi tahtonut ryhmältä apua siihen, miten hän olisi voinut jatkaa tekstiään. Heini pyytää palautekeskustelussa konkreettisia neuvoja ryhmältään, mutta ryhmä ei kykene auttamaan häntä. Oma-aloitteisuuden lisääminen ja neuvonpyyntöjen konkretisoiminen olisi voinut auttaa myös ryhmää kohdentamaan palautteensa Heinin haluamiin kohtiin. Heini tyytyy enimmäkseen ottamaan vastaan palautetta ryhmältä ja muokkaamaan tekstiään vain mekaanisesti. Heini toteaa myös itse antaneensa palautetta lähinnä kirjoitusvirheistä. Hän on epävarma siitä, kykenikö hän olemaan itse hyödyksi ryhmälle: *en ole varma, mutta kai he jotakin asioita teksteistään korjailivat*. Heini ei itse kykene havaitsemaa omaa aktiivista toimintaansa lisävaihtoehtojen esittäjänä ja kyseenalaistajana muokkaamiseen tähtäävässä keskustelussa. Arvioidessaan yleisesti palautekeskustelua hän näkee sen olleen rakentavaa, vaikka sitä käytiinkin pääasiassa vain kieliasioiden ympärillä. Ilkeilyt ja noilaamiset ovat unohtuneet tai jätetään omaan arvoonsa. Mitään eroja eri keskustelujen välillä hän ei havaitse. Palautteenannossa unohtui Heinin mielestä kokonaan yhteinen sovittu tavoite (kirjoittamisprosessin tavoite = ysin paras teksti). Koko kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin ideaan *opimme toisilta, toiset meiltä* hän uskoo jossain määrin. Arvioinnissaan hän toteaa saaneensa *ehkä vähän uusia ideoita ja näkökulmia*. Kaiken kaikkiaan Heini piti kirjoittamista ja keskustelua *kivoina*, mutta arvioinnin hän koki vaikeaksi.

Sini lähtee oman oppimisensa arvioinnissa siitä, että hänen tekstinsä kirjoitusasu parani hieman ryhmän palautteesta, mutta sisältö ei muuttunut. Hän korjasi virheet, muutti joitain ilmauksia ja poisti lauseen ohjeen mukaan. Sini jäi kaipaamaan kommentteja tekstin sisällöstä eikä huomannut arvioinnissaan, että ryhmä oli tehnyt kaikkensa ohjataksaan hänen tekstinsä sisältöä. Omasta tavastaan antaa palautetta hän toteaa yksioikoisesti, että *no, ainakin heillä on nyt vähän virheettömämmät tekstit*. Sini kohdistaa arviointinsa sekä kirjoitusvirheisiin, tekstin sisältöön että sujuvuuteen. Hän toimii aktiivisimmin puheenvuorojen kyseenalaistajana ja tarkentajana, mikä saa aikaan mielenkiintoisia pohdinta-

syklejä. Keskustelua hän pitää aluksi hieman vaivaantuneena, mutta toinen keskustelu sujuu jo huomattavasti paremmin. Myöskään Sini ei ole kuullutkaan kirjoittamisprosessin yhteisestä tavoitteesta: *jaa, vai sellainen se tavoite oli!* Yhdeksännen kysymyksen väittämää toisilta oppimisesta ja toisille antamisesta hän pitää totena. Hänen mielestään teksti paranee, kun toisilta saa apua. Sini odottaakin omaa tekstiään käsiteltäessä, että ryhmän muut jäsenet tuovat asioita esiin ja näitä voidaan sitten pohtia yhdessä. Vastaus viimeiseen kysymykseen paljastaa sen, miten eri tavalla oppilaat näkevät oppimistilanteet. Kun kaikki B-ryhmän oppilaat pitävät menetelmää uudenlaisena oppimisen tapana, Sini ei näe siinä muuta uutta kuin oppilastoverinsa Karin palautteen. Sini nimittäin *kysyy yleensäkin Heinin mielipidettä aineesta*. Tämä on totta. Heinillä ja Sinillä on ollut läpi peruskoulun tapana keskustella aina teksteistään toistensa kanssa ja antaa kriittistä palautetta niistä.

Kari ottaa esiin arvioinnissaan juuri ne seikat, mistä ryhmässä keskusteltiin eniten eli pintatason asiat. Ryhmä osoitti Karille kirjoitus- ja rakennevirheet ja nämä hän myös totesi korjanneensa. Hän kirjoittaa ainoana oppilaana saaneensa kaiken tarvittavan palautteen. Tämä viittaisi siihen, että Karilla on selkeä kuva, mitä hän haluaa kirjoittaa tekstiinsä, eikä hän näin ollen kaipaa sisältöön laajentamisia, pintavirheiden muokkaaminen riittää. Kielen pinta-asioihin hän sanoo kiinnittäneensä huomiota myös muiden teksteissä ja toteaa vähätellen: *Kai musta jotain hyötyä oli*. Keskustelun arvioinnissa hän käyttää kiinnostavaa sanavalintaa. Hän toteaa, että kaikki tekstit *arvosteltiin* samalla tavalla. Keskusteleminen on siis hänen mielestään arvostelemista. Hän jopa arvottaa tekstejä sen mukaan, että toisissa oli enemmän virheitä. Karin kommenteissa tulee esille selvästi se, että hän pitää palautteenantoa virheiden etsimisenä ja valmiin pinta-tekstin korjaamisena. Karin mielestä eri keskustelujen välillä ei ollut eroja, muuten kuin käsiteltävien tekstien pituudessa, ja kirjoittamisprosessin tavoitettakaan ei keskustelussa tullut ilmi. Toisilta oppiminen ja toisille opettaminen tulivat kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessissa esiin siinä, että *jokainen neuvoi toisia*. Koko prosessin kannalta Kari oli sitä mieltä, että keskustelusta oli hyötyä kirjoittamiseen. Itsearviointia Kari piti hankalana.

A-ryhmän arvioinnissa on aistittavissa jonkinasteista kriittistä suhtautumista menetelmään. Oppilaat myöntävät, että ryhmästä on hyötyä, mutta he haluaisivat selvästi enemmän ryhmältään kuin saavat. Arviointilomakkeen vastauksissa tulee ilmi, että oppilaat saavat apua pintarakenteen parantamiseen, mutta sisältötason asiat tai laajemmat muokkaukset ryhmäpalautte ohittaa. Toisaalta oppilaat voisivat olla itse paljon aloitteellisempia oman tekstinsä tarkastelussa kuin ovat. Kaikki ryhmän oppilaat odottavat aloitetta toisilta (taulukko 20). Kari ja Heini, toisin kuin Sini, ovat epävarmoja siitä, autoiko heidän palautteensa toisia. Kari on kyllä erittäin aloitteellinen toisten tekstejä käsiteltäessä, mutta palautteen hyödynnettävyyttä vähentää hänen nolaava tapansa antaa palautetta. Oppilaat näyttävät olevan epävarmoja rooleistaan eivätkä hallitse sitä, miten korrektia ja positiivista palautetta annetaan (vrt. Nystrand 1986; Dale 1994). Opettajan ohjaavaan roolin asettuminen ei suju, jos oppilas ei ota vastuuta omasta toiminnastaan ja ryhmästään. Tavoitteiden epämääräisyys hankaloit-

taa myös palautetilannetta. Kun oppilaalla itsellään ei ole tiedossa, mihin hän pyrkii tekstillään, toisten on vaikea puuttua siihen. Toisaalta jos oppilailla ei ole selviä ja monipuolisia arviointivälineitä, palaute kohdistuu helpoimpaan ja tumpaan ilmiöön helpoimmalla mahdollisella tavalla: *säästökohteet on yhdyssana*.

A-ryhmän arviointilomakkeen vastaukset tukevat sitä, mitä on nähtävissä myös heidän prosessinsa analyysissa: A-ryhmän oppilaat eivät saa riittävä ja muokkaamista edistävää palautetta vapaasta keskustelusta. Tämä ryhmä tarvitsee selkeää ohjantaa siitä, kuinka toimia palautekeskustelussa. Voi olla, että heille riittäisi tavoitteiden ja arviointikriteereiden muistiin palauttaminen ja kirkastaminen yhdessä keskustellen prosessin aluksi. Saattaa olla myös niin, että oppilaat tarvitsevat aivan konkreettisia kaavioita tai muistilappuja arviointikriteereistä, tekstityyppien piirteistä ja tekstin jäsenystavoista tai jopa tietokoneohjelmia palautteensa syventämiseksi ja kohdentamiseksi relevantteihin asioihin. Erityisesti kielestä keskusteltaessa oppilailla ei ole hallussaan riittävästi sopivia käsitteitä.

B-ryhmä näyttää puolestaan tuovan arvioinnissaan esiin erityisesti myönteisiä kommentteja. Omaa oppimistaan arvioidessaan Sanna kirjoittaa saaneensa kehuja tekstinsä aloituksesta. Hän toteaa myös, että ryhmä pohdiskeli enimmäkseen pedofiliakysymystä. Oppilaat siis keskustelivat tekstin sisällöstä. Tämän vuoksi Sanna saattoi todeta *muunnelleensa* [tekstiään/ajatuksiaan?] *tosi paljon* ja olleensa tyytyväinen myös palautteen määrään. Sanna toimiikin ainoana oppilaana aktiivisesti omaa tekstiään käsiteltäessä eikä odota ryhmän aloitteellisuutta. Näin hän voi kohdistaa palautteen haluamiinsa asioihin. Sannan vastaus siihen, mitä asioita hän itse otti esiin toisten tekstistä, kertoo hänen tavastaan työskennellä: *no kuuntelin sitä kokonaisuutta ja mietin jotain omia ideoita että miten sitä voi jatkaa. Mä myös kuuntelin sitä ettei se teksti toistanut samoja asioita moneen kertaan. Sana kuuntelin paljastaa paljon. Sanna ei jää tuijottamaan pelkääntään edessään olevaa kirjoitettua versiota vaan pyrkii hahmottamaan kokonaisuuden. Hän kertoo avoimesti myös toisten arvostaneen hänen palautettaan *no mä sanoin ne mun omat ideat ja monesti se aineen kirjottaja tykkäs siitä ja kirjotti muistiin*. Sannan aktiivisuus muokkaamiseen johtavassa keskustelussa on ilmeistä. Hän kyselee paljon toisilta ja saa näin nostetuksi tarpeellista ainesta keskusteluun. Hän saa kysymyksillään myös toiset pohtimaan omia tekstejään. Toisten kuunteleminen johtaa myös siihen, että Sanna osaa tarkentaa ja kyseenalaistaa puheenvuoroja. Oman ryhmänsä keskustelua hän kuvasi myönteisesti: ryhmä keskusteli *tosi hyvin ja monipuolisesti*, ja ryhmä myös *pohdiskeli paljon niihin aiheisiin liittyviä asioita*. Pohdiskelun tuloksena uusiin versioihin ilmestyy runsaasti keskustelun pohjalta tehtyjä muokkauksia, lisäperusteluja, vastaargumentteja ja kumoamiseen tarvittavia perusteluja. Sannan mielestä kaikkein hankalinta on keskustelun aloittaminen, mikä osoittaa, että oppilailla ei ole selvää kuvaa siitä, kuinka pitäisi toimia. Toinen keskustelu sujui kuitenkin jo paremmin Sannan mielestä. Oppilaat siis kehittivät oman toimintamallinsa, kuinka edetä keskustelussa. Kirjoittamisprosessin tavoite näkyi Sannan mukaan siinä, että kun kuuli ja luki toisten aineita, sai ideoita ja oppi uutta. Samaa ajatusta hän jatkaa hämmästellessään, *kuinka hyvin opimme toisilta tavoite toimii*. Sanna olikin ainoa koko tutkimusjoukosta, joka muisti tavoitteen olemassaolon. Kir-*

joittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessi onnistui Sannan mukaan tosi hyvin. Hän sai sekä hyviä ideoita muilta ryhmäläisiltä että onnistumisen kokemuksen tietokoneella työskentelemisestä. Sanna ei unohda palautteenannossa myöskään tutkijaa: *Toivottavasti tästä oli apua siihen tutkimukseen!!*

Johanna toteaa heti arviointikysymysten aluksi, että ryhmä otti esiin hänen tekstistään myönteisiä ja vielä lisättäviä asioita. Siksi hän myös muokkasi tekstiään *lisäillen joitain pikku jutskia ja hyviä puolia*. Johanna ei vastannut lainkaan kysymykseen, jossa tiedusteltiin palautteesta, jota hän olisi tarvinnut mutta ei saanut. Todennäköisesti Johanna oli tyytyväinen saamaansa palautteeseen. Ainakin hän ilmoitti keskustelussa avoimesti tyytyväisyytensä tarjottuihin ideoihin. Toisaalta Johanna tapa hankkia tietoa keskustelusta oli tiedon poimiminen. Näin hän tuntee ilmeisesti keräävänsä kaiken sen palautteen, jota hän tarvitsee. Kirjoittaessaan siitä, mihin hän kiinnitti huomionsa antaessaan palautetta ryhmäläisille, hän totesi kertovansa hyvistä puolista ja kiinnittäneensä huomiota joihinkin sanavalintoihin. Hän näkee myönteisenä myös oman palautteensa muille. Kysyttäessä, millä tavalla hän kykeni olemaan hyödyksi muille, hän sanoi, että *kannustamalla jatkamaan samaan malliin ja kertomalla mitä itse voisinkin kirjoittaa samasta aiheesta*. Johanna kunnostautuikin aktiivisimmin tukijan roolissa. Johanna näkee myös pienryhmäkeskustelun onnistuneena. Hän totesi ryhmässä puhutun aiheesta vähän syvemmältäkin. Samoin kuin Sanna myös Johanna ajattelee toisen keskustelun olleen ensimmäistä paremman. Kirjoittamisprosessin tavoitteesta ei Johannakaan ollut selvillä, mutta se ei haitannut myönteistä arviota koko prosessista. Vastavuoroisesti opittiin ryhmässä *tosi hyvin!!!!* ja menetelmääkin Johanna piti yllättävän hyvänä.

Pekka kirjoittaa omaa oppimistaan arvioidessaan, että ryhmä halusi lisätä tietoa hänen omasta mielipiteestään eläinkokeiden oikeutuksesta ja että ryhmä auttoi häntä myös pääsemään alkuun tekstissään. Huolimatta siitä, että Pekalla on tosi vankka tietämys ja paljon ideoita tekstinsä luomiseen, hän *olisi halunnut tietää enemmän aineen sisällöstä*. Pekan tapa hyödyntää palautetta saattaa vaikuttaa ajatukseen, että sisältöä ei käsitelty tarpeeksi. Pekka nimittäin vahvistuttaa ajatuksensa ryhmällä eli saa toiset kyselemään ja utelemaan hänen tietämystään asiasta. Näin Pekka toistaa paljolti omia ajatuksiaan, ja hänelle saattaa jäädä tunne, ettei sisältöä käsitelty juuri lainkaan tai ettei keskustelussa tullut esiin mitään uutta hyödynnettävää. Kuitenkin hän saa ryhmältään erittäin hyviä vasta-argumentteja omiin väitteisiinsä. Omaa tapaansa antaa palautetta toisten teksteistä hän kuvaa kyseleväksi: *mikä on oma mielipide/kanta, miten ainetta jatkaa jne*. Hän totesi hyödyttäneensä ainakin Sannaa pedofiliatekstissä, koska hän oli itse kirjoittanut aiheesta aiemmin. Pekka toimii palautteenantokeskustelussa aktiivisena reagoijana, ja näin toiset oppilaat kykenevät hyödyntämään Pekan laajaa tietomäärää omiin teksteihinsä. Pekan mielestä keskustelussa onnistuttiin kohtalaisesti ja toisessa keskustelussa tuli kerratuksi jo joitakin aiemmin käsiteltyjä asioita. Kirjoitusprosessin tavoite tehdä yhdeksännen luokan paras teksti ei näkynyt Pekan mukaan oikeastaan millään tavalla. Ainoana liennytyksenä hän totesi, että prosessi auttoi ehkä pääsemään alkuun, ja jos tavoitteena oli todellakin päättöluokan paras teksti, *olisi [sen] voinut ehkä tehdä huolellisemmin*. Koko

prosessia arvioidessa Pekka toteaa, että *ehkä olisi voinut keskittyä enemmän itse aineisiin*. Olisiko tämä tuonut keskusteluun mukaan myös kielen pintatason pohdinnat, on vaikea arvioida, mutta Pekka lienee ajatellut aiheiden ajautuneen välillä liian kauaksi edessä olleista teksteistä. Pekan loppukommentti kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessista tukee monen oppilaan ajattelua: *Ihan mielenkiintoista kokeilla, mutta ehkä "perinteinen" työskentely on mukavampaa. perinteinen työskentely on ehkä heikompa, mutta kestää vähemmän aikaa. Tässä huomasi että teksti ei tule koskaan valmiiksi*. Hän näkee kyllä ryhmän arvon prosessissa, mutta hyvälle kirjoittajalle, joka työskentelee mielellään yksin ja saattaa työnsä ripeästi loppuun, on tiukka paikka havaita, ettei *teksti tule koskaan valmiiksi*.

Jos A-ryhmä suhtautuu pienellä kriittisyydellä prosessiin, B-ryhmä suhtautuu sen hyviä puolia. Ainoastaan Pekan mainitsema prosessin työteliäisyys saa lievää kritiikkiä. B-ryhmän oppilaat keskustelevat laajasti sisällöstä, minkä he itsekin näkevät hyvänä tekstin kehittämiseksi. Se, että ryhmässä edes yhdellä on kirjoittamisen ja prosessin tavoite kirkkaana mielessä, hyödyttää koko ryhmää. Ryhmä pyrkii muokkaamaan teksteistä mielipidetekstejä. Tämä näkyy muokkausten sisällöissä: perustelut ja vastaperustelut lisääntyvät. Ryhmässä näkyy myös prosessin tavoite: oppilaat pyrkivät kantamaan vastuuta toistensa teksteistä. Arviointilomakkeen vastauksissa tämä näkyy siinä, että oppilaat toteavat saaneensa ryhmältään hyvää ja monipuolista palautetta, ja viimeistellyissä testeissä tämä näkyy runsaina ryhmän kehittäminä ilmauksina. Kuitenkaan kukaan oppilaista ei mainitse arvioinnissa sanaakaan kielen pintarakenteen käsittelemisestä. Ryhmä pitää itsestään selvänä, että kieliasiat hoidetaan itsenäisessä työskentelyssä. B-ryhmän työskentelyssä on pyrkimystä yhteistoiminnalliseen reflektioon (ks. Sahlberg & Leppilampi 1994, 30–31). Oppilaat hankkivat tietoa sekä yhdessä sosiaalisena toimintana että pohtimalla omaa toimintaansa ja omaa ajatteluaan itsenäisessä työskentelyssä.

Oppilaiden arviointilomakkeiden kysymyksiin antamat vastaukset osoittavat, että oppilailla ei ole kokonaisnäkemystä prosessista. Prosessin eri vaiheiden tarkempi analyysi jää vähiin. Oppilaat ymmärtävät ja tiedostavat yleisesti pienryhmän merkityksen ja uskovat sen auttavan kehittyneemmän tekstin luomisessa. He kykenevät hyödyntämään keskustelussa toistensa eksperttiyttä ja mahdollisuutta oppia toisiltaan. Tässä tulee esiin prosessin sosiokulttuurinen näkökulma: tekstit ovat yhteisön tuotteita (Luukka 2004b, 15). Ryhmät toimivat prosessissa todellisina lukijoina ja vastaanottajina. A-ryhmässä tämä näkyy ryhmän yrityksenä selventää teksteissä sellaisia kohtia, joissa lukija ei ymmärrä tekstin sisältöä, B-ryhmässä taas haluna väitellä tekstin kanssa. Oppilaat pitävät menetelmästä kokonaisuutena. Osa oppilaista pitää kuitenkin arviointikysymyksiin vastaamista vaikeana, mikä näkyy osin niukkoina vastauksina. Oppilailla on kulttuurista tietoa teksteistä ja kielestä. Arjen kokemukset, havainnot ja aiempi tieto auttaa heitä keskustelemaan jonkin verran kielestä. (Luukka, luento 29.10.2004.) Tämä ei kuitenkaan riitä, kuten prosessin tutkiminen on osoittanut. Oppilaat tarvitsevat enemmän opittua ja tietoisuuteen nostettua tietoa teksteistä ja kielestä. He tarvitsevat välineitä tekstistä puhumiseen, yhteistä metakieltä ilmiöistä. He tarvitsevat tietoa koko prosessista, mutta myös sen osien merkityksestä kokonaisuuteen.

Van Lier (1996, 11) tuo esiin tietoisuuden merkityksen oppimisessa. Jotta oppilas voisi oppia jotain uutta, hänen täytyy ensin havaita se. Kun oppilas kiinnittää huomionsa uuteen ilmiöön, hän tulee tietoiseksi siitä. Hän tietää, mitä tekee ja miksi. Hän kykenee sitoutumaan oppimiseen ja pohtimaan omaa oppimistaan. Tietoisuuden lisäksi van Lier (1996, 12–14) puhuu autonomisuudesta ja autenttisuudesta. Autonomisuus tarkoittaa sitä, että oppilasta ei voi pakottaa oppimaan, van hänen itsensä on haluttava oppia ja hänen on osattava ottaa vastuu oppimisestaan. Hän tietää, mitä pitää oppia, miten ja milloin. Autenttisuudella van Lier ymmärtää oppilaan vapaata valintaa omien tuntemustensa ja uskomustensa pohjalta sekä sisäistä motivoitumista oppimiseen. Van Lier (1996, 3–7) näkee kielen opettamisen ja oppimisen myös ongelmanratkaisuprosessina. Hänen mielestään jokainen prosessiin kuuluva toiminta on ymmärrettävä suhteessa prosessin muihin osiin. Yhteinen metakieli antaa mahdollisuuden prosessin analyysiin ja oman toiminnan arviointiin prosessin eri vaiheissa. On siis kehiteltävä Luukan (1995, 52) peräänkuuluttamia prosessilähtöisiä työ- ja arviointitapoja.

Sosiokonstruktivistisen ajattelun mukaan oppilaat yhdessä opettajan kanssa asettavat tavoitteet työlleen ja miettivät kuhunkin oppimistilanteeseen sopivat arviointikriteerit. Tässä tutkimuksessa yhteinen tavoite asetettiin työn alkusi, mutta oppilaat eivät itse muodostaneet kirjallisesti tavoitetta työlleen, vaikka omassa mielessään he ovatkin saattaneet näin tehdä. Työn arviointikriteereitäkään ei kerrattu tarkasti, ainoastaan hyvän mielipidetekstin piirteet koottiin yhdessä muistiin. Ajatuksena oli, että oppilailla täytyisi olla jo joitain opittuja kriteereitä tekstien ja prosessin arviointiin ja näiden esiin nostaminen oli yksi tutkimuksen tavoite. Tulokset osoittavat, että tarvitaan selvästi konkreettisempia välineitä sekä tekstien että prosessin eri vaiheiden arvioimiseen. Vain konkreettiset tavoitteet kykenevät suuntamaan oppilaan toimia prosessinomaiseen ja tavoitteellisen arviointiin, mitä myös opetussuunnitelmat vaativat (OPS 1994, 24–25; OPS 2004, 260). Kun oppilas kykenee harjaantumaan työnsä ja toisten töiden analysoimiseen, hän oppii löytämään myös niissä mahdollisesti olevat ongelmat. Ongelmapohjainen työskentely johtaa hiljalleen käyttämään joustavaa tietoa (Bereiter & Scardamalia 1993, 11–12).

Tutkimus osoittaa myös sen, että sillä, millä tavalla ja missä vaiheessa oppilas arvioi työtään, on merkitystä. Calfee ja Perfurmo (1993, 532–537) suosittelivat käytettäväksi sekä vapaasti tuotettua arviota että kysymyksiin vastaamista. Oma esitutkimukseni vahvisti ajatusta, että vapaasti tuotettu arvio antaa erilaista tietoa kuin valmiisiin kysymyksiin vastaaminen. Valmiit kysymykset kykenevät ohjaamaan oppilasta tarkastelemaan ilmiötä tietyltä kannalta. Vapaa- muotoinen arvio puolestaan nostaa esiin oppilaslähtöiset ongelmat. Näiden molempien tapojen yhtensovittaminen on tärkeää nimenomaan kirjoittamisprosessia harjoiteltaessa. Toisaalta myös oppilaiden kasvu- ja kehitystaso ratkaisee sen, millaisten kriteereiden varaan arviointi rakennetaan.

Tämän tutkimuksen perusteella voi lähteä kehittämään välineitä prosessin ja tekstin arvioimiseksi analysoimalla tarkasti koko prosessia ja sen eri vaiheita (ks. kuvio 30). Tarnanen (2002, 111) toteaa, että mitä tarkemmin kirjoitusprosessia kyetään analysoimaan, sitä vankemmalle pohjalle kirjoittamisen opetus ja

arviointi perustuvat. Kuhunkin kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin vaiheeseen kuuluu erilaisia työtapoja. Näiden tunteminen, ymmärtäminen ja hallittu käyttäminen auttavat oppilasta asettamaan kirjoittamisprosessilleen selvät arvioinnin tavoitteet ja keinot.

10 TUTKIMUKSEN LOPUKSI

10.1 Tulosten kertomaa

Käsillä olevan tutkimuksen lähtökohtana oli arkinen koulumaailma ja siinä esiintyvät ongelmat. Miksi kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessi ei kaikilta vaiheiltaan onnistu niin, kuin se menetelmänä voisi onnistua? Miksi se on osin tehotonta ja pienryhmän hyöty vähäistä? Menetelmällä tulisi saavuttaa enemmän. Tutkimuksen tavoitteena oli edistää tietoa peruskoulun 9.-luokkalaisitten kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessista. Prosessin mallintamisella pyrittiin ymmärtämään menetelmä kokonaisuutena. Erityisenä kiinnostuksen kohteena oli pienryhmäpalautteen merkitys koko prosessissa. Tutkimuskysymyksillä haluttiin nostaa esiin, millaista pienryhmäpalautte oli, miten oppilaat hyödynsivät palautetta ja miten he muokkasivat tekstejään palautteen avulla. Lisäksi tutkimus pyrki selvittämään oppilaiden taitoa muokata omaa tekstiään itsenäisessä työskentelyssä ja kykyä arvioida omaa tekstiään ja toisten oppilaiden kirjoitelmia.

Jo johdannossa mainittu arviointilomakkeen sitaatti *Tuskan hauskaa!!* kertoo tutkimustulosten kaksinaisuuden. Oppilailla oli selvästi *hauskaa* koko prosessin ajan. He keskustelivat mielellään tekstien aiheista, antoivat monenlaista palautetta, kinasivat ja nauroivat välillä ja kirjoittivat innoissaan tekstejään. Tämä näkyy selvästi teksti- ja kuvanauhoitetussa materiaalissa. Loppuarviokin osoitti tyytyväisyyttä prosessiin: *En olis ikinä uskonut, että tää on näin kivaa.* Menetelmä sinänsä miellytti. *Tuska* syntyi puolestaan siitä, että oppilailla ei ollut selkeää kuvaa, mitä heiltä odotettiin missäkin kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausvaiheessa. Tällöin työn tekeminen hankaloitui ja kävi vaivalloisemmaksi. Vaikka menetelmä on opettajille tuttu ja sitä käytetään monimuotoisesti soveltaen, tarkkaa tietoa prosessin eri vaiheista – sisällöstä ja menetelmistä – ei ole riittävästi. Koska oppilaat eivät kyenneet hahmottamaan selvästi kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin kokonaisuutta ja monipolvisuutta ja koska heillä ei ollut vielä riittävästi tietoa ja taitoa hyödyntää prosessin eri vaiheita, he eivät kyenneet käyttämään menetelmää parhaalla mahdollisella taval-

la. Tämän vuoksi myös pienryhmän palautteen hyödyntäminen tekstin konkreettisiin muutoksiin jäi joiltakin osin vähäiseksi.

Tutkimuksessa olleiden oppilaiden palautteenanto kohdistui kahdeksankymmentäprosenttisesti teemaan liittyviin asioihin. Teemaa kehittävästä keskustelusta lähes puolet aiheutti tekstin muokkaamista. Toisen tutkimusryhmän palautekeskustelu muodostui rakenteeltaan rikkonaiseksi, toisessa oppilaat pyrkivät asialliseen ja ehjään keskusteluun. Sykliin sisällyttämät puheenvuorojen määrät osoittivat, että oppilaat eivät malttaneet antaa perusteellista palautetta, vaan halusivat siirtyä näkökulmasta toiseen ripeässä tahdissa. Keskustelumotiivaatiota oli, mutta se ei näyttänyt riittävän kaikilla pitkäjänteiseen työskentelyyn. Oppilaat esittivät keskustelun avauksissa eniten tietoa. Kysymykset olivat aitoja kysymyksiä, joilla haluttiin yksittäistä tietoa tai joihin kehiteltiin yhdessä päättelöllä vastaus. Suoria neuvoja ja ohjeita annettiin avauksissa vähän. Kielen sisältöä rikastutettiin, mutta kielen pintatason asiat jätettiin paljolti kunkin oppilaan omaksi asiaksi. Ryhmissä muodostuivat selvät diskurssi-roolit. Roolit syntyivät sen mukaan, millainen kukin oppilas oli kommunikointikyvyiltään ja millaiseen tavoitteeseen oppilas pyrki. Roolit eivät olleet kuitenkaan pysyviä, vaan samakin oppilas saattoi toimia hyvin eri tavalla eri keskustelutilanteissa. Osa oppilaista pyrki monipuoliseen vuorovaikutukseen ja vaihtoi diskurssi-rooliaan tarpeen mukaan, osa pitäytyi samanlaisessa roolissa eri keskustelutilanteissa. Oppilaiden diskurssi-roolit näyttivät edistävän tai ehkäisevän muokkaushalukkuutta. Ryhmien tavassa antaa palautetta oli selkeä ero: toinen korjasi ja arvosteli, jopa liiankin kriittisesti, toinen pohdiskeli ja kannusti. Toisessa ryhmässä odotettiin, että joku ryhmästä toimisi aloitteellisenä, toisessa ryhmässä myös tekstin tekijä otti aloitteen.

Tutkimusaineistosta nousi esiin neljä erilaista tapaa hankkia tietoa pienryhmäpalautteesta: tietojen vahvistaminen, poimiminen, laajentaminen tai tarkistaminen sekä tietojen vahvistuttaminen. Tietojen vahvistamisessa ja laajentamisessa tai tarkistamisessa aloite oli teksti tekijällä itsellään. Tietojen poimimisessa ja vahvistuttamisessa aloitteellisenä toimi ryhmä. Tavat eivät ole toisensa poissulkevia. Ne saattoivat esiintyä peräkkäin, vuorotellen tai jopa yhtä aikaa samassakin keskustelun osassa. Oppilaat hyödynsivät hankkimaansa palautetta joko mekaanisesti tai pohditusti. Mekaanisessa hyödyntämisessä oppilaat käyttivät saamaansa tietoa kopioiden ja toistaen sen sellaisenaan omassa tekstissään. Pohditussa hyödyntämisessä tekstin tekijä ja ryhmä yhdessä keskustelivat tiedosta, ja kirjoittaja yhdisteli omia ja toisten ajatuksia ja muokkasi pohditun tiedon tekstiinsä. Ryhmän aloitteellisuus edisti oppilaan oman tekstin muokkaamista. Ryhmän aloitteesta oppilas päätyi muokkaamaan tekstiään pohditusti, omasta aloitteestaan taas mekaanisesti.

Oppilaat muokkasivat tekstiään enemmän itsenäisen työskentelyn aikana kuin ryhmäkeskustelun jälkeen. Molemmat ryhmät kehittivät ja syvensivät tekstinsä sisältöä. Toisen ryhmän muokkaukset kohdistuivat pääasiassa valmiiseen tekstiin, toisen uusien ilmausten luomiseen. Kielen pintatason kohentaminen jäi kuitenkin vähälle molemmissa ryhmissä. Muokkausstrategioista käytettiin vaivattomimpia, lisäämistä, poistamista, korvaamista ja jatkamista. Laajen-

tamista, joka olisi edellyttänyt pohdintaa ja tekstin uudelleen lukemista, oppilaat käyttivät vähän. Oppilaat jättivät myös osan tekstistä muokkaamatta. Syyinä saattoi olla joko tyytyväisyys omaan tekstiin, myönteinen palaute tai kova kritiikki ja taitamaton palautteenanto.

Pienryhmän palaute näkyi viimeistellyissä teksteissä niin, että toinen ryhmä sai rikastutetuksi valmiin tekstin sisältöä ja pintarakennetta ja toinen kietoi taitavasti pienryhmän palautteen ja omat ajatuksensa uusiksi ilmauksiksi. Viimeistellyt tekstit osoittivat myös, että toinen ryhmä kykeni hyödyntämään vapaata keskustelua omien tekstiensä muokkaamisessa, toinen ryhmä olisi näyttänyt tarvitsevan tukea palautekeskustelun onnistumiseksi. Itsenäisessä työkentelyssä oppilaat laajensivat tekstiensä sisältöä: kehittivät lisää perusteluja, vastaväitteitä ja vastaperusteluja, kirjoittivat kuvauksia ja esimerkkejä ja korjasivat oikeakielisyydevirheitä. Tekstin kieliasu paljasti, että oikeakielisyyden viimeistelyyn ja huolitteluun jäi aivan liian vähän aikaa. Toisen ryhmän teksteissä näkyi siis palautekeskustelun tekstiä kehittävä vaikutus, toisen ryhmän teksteihin keskustelu toi vähäistä kohennusta.

Oppilaat pitivät itse kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessista, mutta arviointi sinänsä oli heidän mielestään vaikeaa. Oppilaat osasivat kuitenkin katsoa prosessia ja analysoida toimintaa ulkoapäin. He kykenivät havaitsemaan puutteita omassa toiminnassaan. Itsearviointi paljasti, että jos ryhmässä keskusteltiin oikeakielisyydestä, tekstistä muokattiin lähinnä vain pintatason ilmiöitä ja arvioinnissa huomattiin vain kielen pintataso. Oppilaat tiedostivat pienryhmän merkityksen ja uskoivat pienryhmän edistävän kirjoittamisprosessia.

10.1.1 Pienryhmän palaute ja sen hyödyntäminen

Oppilas tarvitsee sekä tietoa kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessista että oman toimintansa analysoimista prosessissa. Oppilaan on ymmärrettävä prosessin kokonaisuus, mutta myös sen eri vaiheiden merkitykset, jotta hän voi jäsentää ajatteluaan uudella tavalla ja kykenee kehittämään tavoitteellisesti omaa kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessiaan. Kuvio 30 havainnollistaa, millainen kokonaisuus kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessista ja sen eri vaiheista muodostui tutkimuksen pohjalta. Liitteessä 12 näkyvät lisäksi A- ja B-ryhmien keskeiset prosessin piirteet omina havainnollistavina kuvioina.



KUVIO 30 Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessi.

Pohjateksti toimi keskustelun lähteenä ja seuraavan version luonnoksena, siis koko prosessin avajana. Pohjateksti hahmottui kaikkein vaivattomimmin, koska se muistutti eniten perinteistä kirjoittamisen mallia. Oppilaat loivat pohjatekstin samaan tapaan kuin Bereiterin ja Scardamalian (1987) tiedosta kertomisen mallissa virikkeenään kirjoitelman aihe, omat tietonsa ja jo kirjoittamansa teksti. Ainoastaan tavoite oli toinen. Bereiterin ja Scardamalian mallissa teksti

tehtiin valmiiksi yhdellä kertaa, tässä tutkimuksessa oppilaat tiesivät, että ensimmäinen versio oli vain hahmotelma. Pohjateksteistä muodostui eripituisia ja eritasoisia sen mukaan, miten oppilas ehti hakea muististaan tietoa, testata sitä ja kirjoittaa tekstiksi.

Palauttekeskustelu rakentui teemaa kehittävistä tekstinluenta- ja pohdintasykleistä ja teemaan liittymättömistä keskustelun rakennetta ohjaavista ja irrallisista sykleistä. Keskustelu alkoi pohjatekstin lukemisella ja eteni ryhmän jäsenten tavoitteiden mukaan. Oppilaat kykenivät rakentamaan keskustelua vapaasti, koska ryhmästä puuttui tiedollinen auktoriteetti. Ryhmän jäsenet keskustelivat suurimmaksi osaksi teemaan liittyvistä asioista, mikä osoitti, että oppilaat olivat kiinnostuneita toistensa teksteistä. A-ryhmän palauttekeskustelun sykli rakenne muodostui rikkonaiseksi, koska ryhmän oppilaat keskeyttivät toisensa keskustelua ohjaavilla tai asiattomilla sykleillä. Kolmannes puheenvuoroista kului A-ryhmässä muuhun kuin teeman kehittämiseen. B-ryhmän keskustelussa tekstinluenta- ja pohdintasyklit muodostivat ehyen kokonaisuuden. Ryhmän oppilaat keskustelivat pääasiassa aiheesta, vain reilu 10 % puheenvuoroista ei liittynyt teemaan. Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että silloin kun oppilaat keskustelevat mieleisistä ja omakohtaisista aiheista, keskustelu etenee sujuvasti (Lewio ym. 1987b, 156). B-ryhmä keskittyi yhtenäiseen pohdintaan ja jätti keskustelun ohjaamisen lähes pelkästään siihen vaiheeseen, jossa käsiteltävä teksti vaihtui. A-ryhmän levottoman keskustelun osasyynä lienee kariutunut ystävyysuhde. Keskustelussa nousi yhteisten tavoitteiden edelle Brillhartin & Galanesin (1992, 42) esittämät piilotavoitteet, minkä vuoksi oppilaat ajautuivat herkästi naljailemaan toisilleen ja esittämään ronskiakin huumoria.

Syklit rakentuivat siirroista, joista yli kolmannes oli avauspuheenvuoroja ja niitä jatkavia tai tarkentavia sidonnaisia avauksia. Sidonnaisten avausten runsaus kertoo keskustelun luonteesta. Oppilaat tarkensivat usein avauksen teemaa ja esittivät jatkokysymyksiä, mikä ei ole tyypillistä opettajajohtoiselle luokkakeskustelulle (Luukka 1996, 49). Yhteen kysymykseen saattoi tulla myös useampi vastaus. Kiistäviä ja tukevia siirtoja oli lähes yhtä paljon. Kiistävien puheenvuorojen runsaus oli ymmärrettävää, koska palauttekeskustelussa oli tarkoitus etsiä muokattavia kohtia, kyseenalaistaa tekstin osia ja osoittaa jopa suoraa erimielisyyttä. Tukevia siirtoja oppilaat käyttivät silloin, kun he halusivat kannustaa tai korostaa asian tärkeyttä vahvistamisen yhteydessä. Kolmannes siirroista oli kommentti ja kiittävä puheenvuoro, mikä on tyypillistä tasarvoiselle pienryhmäkeskustelulle.

A- ja B-ryhmän siirtorakenne erosi toisistaan osin. Avauksia, sidonnaisia avauksia ja vastausiirtoja käytettiin kutakuinkin saman verran, mutta siinä missä A-ryhmä käytti kiistäviä puheenvuoroja ja kommentoi, B-ryhmä tuki avauspuheenvuoroja ja käytti samanmielisyyttä osoittavia kiittäviitä siirtoja. Syklin siirtorakenne paljastaa siis ryhmien keskustelutyylin peruseron: A-ryhmä esiintyi kriittisesti, jopa sopivuuden rajan ylittäen, ja B-ryhmä kannusti ja oli myönteinen. Oppilaat käyttivät palauttekeskustelussa keskimäärin 5,5 puheenvuoroa sykliä kohti. Kun siirroista poistetaan kiittäukset ja kommenttipuheenvuorot, määräksi jää 3,6. Oppilaat eivät siis kyenneet perusteelliseen teemojen

pohdintaan ja muokkausehdotusten antamiseen, vaan riensivät aiheesta ja näkökulmasta toiseen. Vapaa keskustelu antaa oppilaalle mahdollisuuden toimia itsenäisesti ja valita oppimistavat, mutta se edellyttää myös vastuun ottamista omasta oppimisestaan. Van Lier (1996, 13) puhuu oppilaan oman oppimisen autonomisuudesta.

Oppilaiden puheenvuoroja tarkasteltiin aktiivisen avaajan ja keskustelua kehittävän diskurssi-roolin näkökulmasta. Diskurssi-rooleja analysoitiin oppilaan omana toimintana ja vuorovaikutuksessa. Joillakin oppilailla itselleen tyypillinen rooli säilyi samana keskustelutilanteessa, toiset vaihtoivat rooliaan vuorovaikutuksessa. Keskustelun avaajan roolia pidetään tärkeänä. Oppilas, joka osaa nostaa esiin tarpeellista tietoa ja kysyä oikeanlaisia kysymyksiä, edistää sekä ryhmän että omaa työskentelyä (Häkkinen & Arvaja 1999, 215). Käsillä olevassa tutkimuksessa oppilas oli aktiivisena keskustelun avaajana tiedon esittäjän, kyselijän tai neuvojan roolissa. Tiedon esittäjän roolissa oppilaat avasivat keskustelun tuomalla siihen tietoa, kuvauksia, selityksiä, mielipiteitä tai arvioita, eli juuri niitä aineksia, joita tarvittiin tekstin sisällön laajentamiseksi ja uusien ajatusten esiin nostamiseksi. Toteavia puheenvuoroja oli lähes 60 % avauksista. Oppilaat ottivat tiedon esittäjän roolin mielellään, koska ryhmästä puuttui auktoriteetti, joka kontrolloisi ja jolla olisi varma tieto siitä, oliko esitetty tieto totta.

Kysyjän roolissa oppilaat selvittivät kirjoittajan mielipiteitä, tämän tulevia toimia tai tekstin epäselviä kohtia. He pyrkivät täsmentämään omaa tai toisen ajattelua ja rikastuttamaan näin tekstin sisältöä. Oppilaita ei kiinnostanut niinkään kieliopilliset seikat kuin asiasisältö; oppilaat kohdistivat kysymyksensä vain aivan satunnaisesti kielen pintatason seikkoihin. He halusivat ohjata kysymyksillä myös keskustelua ja saada esiin mieleisensä aiheet. Kysyviä puheenvuoroja oli lähes 40 %. Oppilaat esittivät runsaasti myös jatko- ja tarkistus-kysymyksiä tarkentajan roolissa. Näitä siirtoja ei kuitenkaan laskettu mukaan kysymysten määrään. Palautekeskustelussa oppilaat osasivat ottaa opettajan kysyvän roolin, mutta tekivät aitoja kysymyksiä, joihin ei ollut oikeita vastauksia. Vastaukset pyrittiin kehittämään yhdessä. Aitous ja mielekkyys näkyivät myös siinä, että toisin kuin Keravuoren (1988, 132) tutkimuksessa, palautekeskustelussa puhutteleva kysymys ei estänyt muita ryhmän jäseniä vastaamasta kysymykseen.

Jotta tiedon kysyminen onnistuisi, se vaatisi ensisijaisesti taitoa tehdä kiinnostavia ja keskustelua edistäviä kysymyksiä. Myös tietämys keskusteltavasta aiheesta lisää palautteen tehokkuutta. Innokkaat ja aktiiviset oppilaat on vaivatonta saada keskusteluun mukaan, mutta toisin on niiden laita, jotka vetäytyvät keskustelemisesta tai eivät ole kiinnostuneita tekstinsä muokkaamisesta. Juuri heidänlaisiinsa ryhmä joutuu panostamaan. Keinot eivät aina vain riitä. Oppilaan on toisaalta osattava itse kehitellä olennaisia kysymyksiä oikeaan aikaan, toisaalta hänen on kyettävä herättelemään ja aktivoimaan prosessiin mukaan pienryhmän muita jäseniä. Perinteinen opettajajohtoinen opetusmenetelmä ei anna oppilaille luontevaa mahdollisuutta harjoitella aitojen kysymysten tekoa. Käsillä oleva tutkimus, kuten Keravuorenkin tutkimus (1990, 60),

osoittaa, että oppilaat osaavat tehdä kysymyksiä, kunhan heidän vain annetaan harjoittaa taitojaan. Tiedon kyselemisen taito opitaan siis vain monipuolisilla harjoituksilla ja tarvittava tieto lukemalla ja maailmaa seuraamalla.

Oppilas ei ole tottunut käskemään tai kehottamaan luokkatoveriaan eikä tottelemaan toista oppilasta, siksi neuvojan rooli ei ollut palautekeskustelussa kovin haluttu. Toisella oppilaalla ei katsota olevan samaa statusta kuin opettajalla, joten suora käsky voi närkästyttää. Tutkimuksissa (Burnett 1994, 75) on todettu, että ohjaaminen saattaa ehkäistä tehokkaasti yhteistyön. Aineistossani vain runsas viisi prosenttia siirroista oli suorina käskyjä, kehotuksia tai ohjeita. Oppilaat esittivät kehotukset usein ehdollisessa muodossa, jolloin neuvoja oli helpompi noudattaa tai jättää noudattamatta. Kehottava avaus siirto kohdistui usein selvään oikeakielisyysrikkeseen, eikä oikeakielisyysasioita kyseenalaistettu kovin herkästi.

Avaajan diskurssi-roolia tarkasteltaessa nähtiin, millä tavalla ja kuinka innokkaasti oppilaat avasivat keskustelun, nostivat esiin uusia teemoja ja rakensivat sekä ohjasivat keskustelua. Oppilas osoitti kuitenkin aktiivisuuttaan myös keskustelun edistäjänä. Hän saattoi olla ryhmänsä aktiivisin tarkentaja, tukija, kiistäjä tai reagoija. Tutkimuksestani kävi ilmi, että osa oppilaista ei joko kyennyt saamaan tai ei halunnut ottaa lainkaan aktiivisinta diskurssi-roolia vuorovaikutustilanteessa. Tällaiset oppilaat eivät kuitenkaan vetäytyneet palautteenannosta, vaan osallistuivat siihen keskustelun alettua esimerkiksi tarkentajina, reagoijina tai tukijoina. Toiset oppilaat puolestaan hyödynsivät useampaa roolia ja pystyivät näin ohjailemaan keskustelua ja sen sisältöä esimerkiksi avaajan ja tarkentajan roolissa.

Oppilaiden diskurssi-roolit muuttuivat myös sen mukaan, mikä oli keskustelun tavoite. Palautekeskustelusta tutkittiin erikseen muokkaamiseen päätyvää keskustelua, keskustelua, joka säilytti alkuperäisen tekstin sellaisenaan ja keskustelua, josta ei näy jälkeäkään teksteissä tai sen yhteyden osoittaminen on vaikeaa. Esimerkiksi oppilas, jolla ei ollut yhtään aktiivisinta roolia avaajana ja keskustelun edistäjänä koko palautekeskustelua tutkittaessa, osoittautuikin muokkaamaan päätyvässä keskustelussa innokkaimmaksi avaajaksi ja tarkentajaksi. Hän kykeni löytämään teksteistä sellaiset kohdat, jotka eivät olleet vielä kunnossa ja joista olisi ollut syytä keskustella lisää. Toisaalta taas oppilas, joka yleensä oli erittäin aktiivinen palautteenantaja, ei ottanut itselleen yhtään aktiivisinta roolia muokkaavassa keskustelussa. Tällainen oppilas tiesi, miten hän halusi kirjoittaa aiheesta, eikä näin osoittanut innokkuutta muokkauskeskusteluun. Molemmissa ryhmissä oli oppilaita, jotka vaihtoivat roolia sen mukaan, mihin keskustelulla pyrittiin. Molemmissa ryhmissä oli myös oppilaita, jotka säilyttivät itselleen tyypilliset roolit, olipa keskustelun tavoite mikä tahansa. Tämä tutkimus ei paljasta sitä, oliko roolin vaihtaminen tietoista vai ei, mutta tutkimuksista tiedetään, että silloin kun oppilas oppii tietoisesti säätämään omaa rooliaan, hän kykenee myös säätämään omaa oppimistaan (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 123).

Oppilas, joka avaa keskustelun aktiivisesti ja kehittää sitä edelleen ja joka kykenee muuttamaan rooliaan tavoitteen mukaan, kykenee vaikuttamaan kes-

kustelun etenemiseen haluamallaan tavalla. Tässä tutkimuksessa aktiivinen oppilas oli motivoitunut tiedon esittäjä, joka toi toisten pohdittavaksi asioita, antoi esimerkkejä ja kehotti käyttämään ajatuksiaan hyödyksi. Samoin käyttäytyi aktiivinen kyselijä, joka kyseli itse paljon ja testautti muilla ajatuksiaan. Keskustelu eteni vahvasti tällaisten oppilaiden käsissä. Vähemmän aktiivinen oli oppilas, joka oli haluton keskustelun aloittaja, mutta otti keskustelun käynnistettyä innokkaasti osaa. Hän vastasi kysyttäessä ja poimii tarvitessaan ideoita toisen oppilaan puheenvuoroista ja kehitteli niitä. Täysin passiivista oppilasta, joka vetäytyy keskustelusta eikä juuri halua ohjeita omaan kirjoitelmaansa, ei tutkimusaineistossani ollut. Tällaiselta oppilaalta puuttuu sitoutuminen työhön, ja hänen asenteensa yhteistyötä kohtaan ovat kielteiset.

Yhteistyö, vuorovaikutus ja oikean asenne näkyivät ryhmässä eri tavalla: ryhmässä A korjattiin ja arvosteltiin, ryhmässä B pohdiskeltiin ja kannustettiin. A-ryhmä pitäytyi tiukasti edessä olevaan tekstiversioon: vain tekstissä näkyvä maailma oli keskustelussa mukana. Tämä toisaalta kahlitsi ryhmää, toisaalta ohjasi ryhmän keskustelua. Keskustelu kohdistettiin sekä sisältöasioihin että oikeakielisyysseikkoihin, jopa kieliseikkoja kyseenalaistettiin. Keskustelussa korostui opettajamainen kysely mutta myös huumori, ja kannustamista käytettiin harvaksen. Keskustelumotivaatiota oli, ja oppilaat ymmärsivät prosessin tavoitteellisuuden, mutta ryhmä ei kyennyt pitkäjänteiseen työskentelyyn, vaan ajautui herkästi konfliktiin. Ryhmä B irtautui keskustelun aluksi tekstistä ja laajensi pohdintansa yleiselle, tekstin ulkopuoliselle tasolle. Ryhmä nosti esiin uusia ongelmia ja paransi tekstin sisältöä yhdessä. Kysymyksiä osoitettiin avoimesti kaikille ja positiivista palautetta annettiin runsaasti. Ryhmä pureutui kuitenkin vain tekstin sisältöön ja jätti kunkin omaksi asiaksi kieliasioiden parantelun. Keskustelu oli joiltain osin jopa hampaatonta, koska ryhmä käyttäytyi niin tahdikkaasti. Jonkinasteinen kriittisyys ja erimielisyys voisi nimittäin laukaista uusien ajatusten esiin tulemisen.

Palautekeskustelun onnistumisen kannalta on tärkeää ymmärtää, että oppilaat ovat kommunikaatiotaidoiltaan ja -tyyliltään hyvin erilaisia. He eroavat sekä kielellisen käyttäytymisen että asenteidensa osalta. Oppilaat tarvitsevat tietoa käyttäytymisestään yksilöinä, mutta he tarvitsevat myös tietoa, miten ryhmässä tulee käyttäytyä sen toimintaa edistävällä tavalla. He tarvitsevat tietoa, miten käyttää mahdollisimman tehokkaasti erilaisia kielellisiä keinoja ryhmän yhteiseksi hyväksi. He tarvitsevat tietoa, miten lähestyä eri asenteilla ryhmässä mukana olevia. He tarvitsevat harjoitusta oppiakseen viestimään tarkoituksenmukaisesti kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessissa. Kirjoittamisprosessin osana pienryhmän palautteenanto kykenee antamaan parhaimmillaan mahdollisuudet tutkijoidenkin kaipaamaan ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseen ja samalla älyllisen toiminnan harjoitteluun. Pienryhmäkeskustelu mahdollistaa oppimisenmenetelmänä sen, että jokainen pääsee osallistumaan tähän tiedon prosessointiin.

Palautekeskustelun analyysissa tarkasteltiin sitä, miten ryhmä ja sen jäsenet antoivat palautetta toistensa teksteistä. Palauteen hyödyntämisen tutkimuksessa näkökulma siirtyi oppilaan omaan toimintaan oman tekstinsä muokkaa-

jana: miten oppilas hankki tietoa palautteesta ja miten hän käytti hankkimaansa tietoa tekstin muokkaamiseen. Kun oppilas vahvisti tietojaan tai laajensi ja tarkisti tietojaan, hän oli itse aloitteellinen. Kun ryhmä oli aloitteellinen, oppilas poimi tietoja palautekeskustelusta tai vahvistutti omia ajatuksiaan muilla ryhmän jäsenillä. Nämä neljä erilaista tapaa hankkia tietoa eivät ole toisensa pois sulkevia. Erilaiset tavat saattavat esiintyä peräkkäin, vuorotellen tai jopa yhtä aikaa. Oppilas käytti palautekeskustelusta hankkimaansa tietoa joko mekaanisesti tai pohditusti.

Kun oppilas vahvisti tietojaan, hän oli aloitteellinen ja uusille ajatuksille avoin. Hän tiesi ennakkoon kirjoittamastaan aiheesta paljon ja vei keskustelua haluamaansa suuntaan, jotta hän sai keskustelusta esiin erilaisia näkökulmia. Oppilas, joka halusi laajentaa tai tarkistaa omia tietojaan, kyseli aktiivisesti. Hänellä oli ennalta tietoa aiheesta, josta hän kirjoitti, mutta hän halusi joko lisätietoa asiasta tai halusi tarkistaa, ovatko hänen tietonsa oikeita tai ajantasaisia. Aloitteellinen oppilas pyrki haastamaan ryhmänsä ottamaan kantaa omiin ajatuksiinsa. Tutkimuksessa oli ainoastaan yksi oppilas, joka muokkasi tekstiään enemmän aloittamansa keskustelun päätteeksi kuin ryhmän aloittaman keskustelun. Oppilaat ovat tottuneet siihen, että opettaja kyselee ja johtaa keskustelua. Oppilaan oma aktiivinen toiminta jää monesti vain vastaajan rooliin; jopa pienryhmäkeskusteluissa odotetaan, että joku ottaa opettajan roolin ja ohjaa keskustelua.

Kun ryhmä oli aloitteellinen, oppilas kykeni poimimaan keskustelusta tietoja. Ryhmä toimi tällöin tietovarastona. Oppilas kuunteli, myötäili ja yhdisteli hankkimiaan ideoita omiin ajatuksiinsa uudella tavalla. Hänellä ei ollut paljon pohjatietoa aiheesta, mutta hän odotti saavansa tietoa ja ohjeita muilta ryhmän jäseniltä. Tällaista tapaa käyttävä taitava kirjoittaja voi onnistua yhdistämään erilaisia näkemyksiä toimivaksi tekstiksi, mutta heikolla kirjoittajalla on vaarana, että toisten ajatuksista rakennettu teksti ei muodosta johdonmukaista kokonaisuutta. Oppilaalla, joka vahvistutti tietojaan, oli valmiina melko selvä ajatus siitä, millaisia asioita hän halusi käsitellä tekstissään. Ryhmän herättämät kysymykset auttoivat häntä vertailemaan ajatuksiaan toisten oppilaiden ajatuksiin ja vahvistamaan niitä edelleen. Tällainen oppilas oli tyytyväinen omaan ennakkosuunnitteluunsa eikä juuri halunnut hyödyntää uusia ideoita. Hän toisti tekstissään omat ajatuksensa usein lähes sellaisenaan. Kaikkiaan ryhmän aloitteellisuus edisti tekstin tekijän muokkaushalukkuutta (vrt. Keravuori 1990, 60).

Hankkimansa tiedon oppilaat hyödynsivät kahtalaisesti: osa tiedosta kopioitiin sellaisenaan, osaa lähdettiin muokkaamaan hyvinkin luovasti tietoja yhdistellen. Ryhmän aloitteellisuus näytti auttavan oppilasta hänen oman tekstinsä muokkaamisessa erityisesti silloin, kun ajatukset tukevat oppilaan omaa ajattelua ja omia tietoja. Tämä näkyi siinä, että kun ryhmä oli aloitteellinen ja esitti muokausehdotuksia, joita pohdittiin yhdessä, tekstin tekijä saattoi yhdistellä ideat itselleen sopivaksi uudeksi ajatukseksi. Kun oppilas oli aloitteellinen, hän päätyi useimmin muokkaamaan tekstiään mekaanisesti toistaen sanatarvasti omia ryhmässä testattuja ajatuksiaan. Tietoa hyödynnettiin mekaanisesti myös selvien oikeakielisyyserikkeiden korjaamisessa.

Vaikka tämäkin tutkimus vahvistaa käsitystä ryhmän myönteisestä vaikutuksesta oppilaan oman tekstin muokkaamiseen, oppilaan oman aktiivisuuden merkitystä ei pidä unohtaa. Oppilaiden on tiedostettava, mitä omalla aktiivisuudella voidaan saavuttaa ja mitä on saavutettavissa yhdessä tekemällä. Näiden tulisi olla tasapainossa oppilaan oppimisessa. Kun yhteistoiminnallisuus määritellään oman toiminnan ja ajattelun pohdiskelemiseksi, omien käsitysten, uskomusten ja tietojen itsearviointiksi ja yhteistoiminnallisesti tapahtuvaksi sosiaalisesti toiminnaksi (Sahlberg ja Leppilampi 1994, 30–31), on oppilaiden tapa hyödyntää palautetta juuri tätä. Jotta oppilaat oppisivat hyödyntämään palautetta tehokkaasti ja taitavasti, heidän oppimistaan on tuettava ja heidän kanssaan on opiskeltava. Heidän on saatava tietoa, millä tavalla pienryhmäkeskustelua hyödynnetään ja millä tavalla he voisivat itse kehittyä palautteen antajina. Oppilaiden on analysoitava, minkä tyyppisiä he ovat tiedon hankkijoina. Heidän on tarkkailtava, osaavatko he olla tarpeen tullen aloitteellisia, ja heidän on selvitettävä, millä tavalla he yleensä käyttävät saamaansa tietoa hyväkseen. Tämä kaikki on tehtävä yhdessä opettajan ja oppilastovereiden kanssa. Oppilaiden on siis saatava tietoa muilta ja rakennettava tietoa itsenäisesti. Tällöin oppilaiden oppimisessa on piirre, jonka katsotaan sisältyvän sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen: oma-aloitteinen ja problematisoivaa asenne työhön.

10.1.2 Tekstien maailma

Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin pienryhmäkeskustelussa ei edetty yksi asia kerrallaan, vaan keskustelu lainehti ajatuksesta toiseen. Se oli vapaamuotoista ajatusten ja ideoiden vaihtoa, ja uusia asioita tuotiin keskusteluun silloin, kun ne sattuivat juolahtamaan mieleen. Tekstin tekijä ei myöskään muokannut tekstiään aina heti seuraavaa versiota kirjoittaessaan vaan saattoi jättää korjaukset vasta viimeistelyyn tekstiin. Kirjoittaja ei myöskään onnistunut aina ohjeista huolimatta saamaan tekstiään korrektiin muotoon. Koska keskustelusta puuttui systemaattisuus, oppilailta vaadittiin taitoa, keskittymistä ja viitseliäisyyttä ideoiden muistiin painamisessa ja muistiinpanojen tekemisessä, jotta he kykenisivät tehokkaaseen muokkaamiseen. Tekstin muokkausta tarkasteltiin tässä tutkimuksessa useasta näkökulmasta. Kiinnostuksen kohteena oli ensiksikin se, miten oppilas muokkasi valmiin tekstinsä pinta- ja sisältötasoa pienryhmän auttamana ja itsenäisesti. Aineistoa tutkittiin myös siltä kannalta, miten oppilas loi uutta sisältöä eli jatkoi kirjoitelmaansa itsenäisesti kehittellen tai pienryhmäkeskustelua hyödyntäen. Pohdittavana oli lisäksi se, miksi oppilas ei muokannut joitakin osia tekstistään.

Pienryhmäkeskustelu auttoi selvästi B-ryhmää muokkaamaan erityisesti tekstinsä uusien ilmausten sisältötasoa, mutta pintarakennetta oppilaat parantelivat täysin itsenäisesti. B-ryhmä kykeni poimimaan keskustelusta ajatuksia ja yhdistämään ne omiin ajatuksiinsa. Keskustelu oli vuorovaikutuksellista ja tasapuolista. A-ryhmän oppilaat saivat toisiltaan jonkin verran tukea kieliasioihin. He antoivat tekstin tekijälle pääasiassa oikeakielisyysohjeita, joita tämä muokkasi hyvin mekaanisesti. Keskustelu oli vuorovaikutukseltaan informoivaa ja yksisuuntaista. Ryhmä A pyrki kuitenkin kyseenalaistamaan kielen

piirteitä jonkin verran: ilmausten oikeakielisyyttä pohdittiin, erilaisia näkökulmia ehdotettiin ja vaihtoehtoja vertailtiin, mutta selvistä kielen pintatason rikeistä keskusteltiin niin, että osoitettiin kielelliset kömmähdykset ja tarjottiin tilalle korrektia muotoa. Sisältötason muokkaukset kohdistuivat tyylliseikkoihin, sisällön epäselvyyksiin tai vain ilmausten poistamiseen. Valmiin tekstin laajentamiseen ei kumpikaan ryhmä jaksanut paneutua. Se olisi vaatinut vai- vaa, asioiden uudelleen ajattelemista ja ennen kaikkea pitkäjänteisyyttä enem- män kuin tämän tutkimuksen oppilailla oli halua tai taitoa. Heillä ei ollut riittä- västi Bereiterin ja Scardamalian (1993, 157) esittelemää eksperttiasennetta ja on- gelmanratkaisukykyä. Oppilaat eivät yksinkertaisesti malttaneet jäädä paini- maan ongelmien kanssa, kehittämään uutta ja kirjoittamaan tekstiään aina uudelleen.

Itsenäinen työskentely ei innoittanut A-ryhmää pohtimaan oman tekstinsä muokkaamista kovin paljon. Sitä vastoin ryhmän B oppilaat luottivat omiin tie- toihinsa ja taitoihinsa kielestä ja muokkasivat itsenäisesti tekstiään. Kaiken kaikkiaan itsenäinen muokkaaminen oli kuitenkin pienimuotoista ja kohdistui useimmin tekstin sisältöön kuin kielen pintatason ilmiöihin. Todellista tarvetta itsenäiseen kielen ja tekstin huoltamiseen olisi ollut, mikä näkyi viimeistelyjen tekstien kielessä. Näytti siltä, että itsenäisessä työskentelyssä oppilaat taantui- vat perinteiseen ainekirjoitustyyliin: ei luettu tekstiä läpi, ei muokattu ilmauksia vaan kiiruhdettiin tuottamaan uutta tekstiä. Toisaalta odotukset siitä, että mitä enemmän ehti kirjoittaa ennen seuraavaa keskustelua, sitä enemmän oli yhdes- sä käsiteltävää materiaalia, saattoivat vaikuttaa itsenäisen muokkaamiseen vä- hyyteen. Tämä oli jokseenkin odotettu, sillä oppilaat malttavat yleensä muoka- ta tekstejään sängen vähän. Pitkäjänteiseen työskentelyyn ei jakseta paneutua. Kun oppilas ei ole harjaantunut siihen, että teksti ei ole valmis ensimmäisellä kerralla, vaan sitä on työstettävä moneen otteeseen, hän ohittaa mieluummin muutostarpeet kuin jää ratkaisemaan ongelmia. Aineisto vahvisti entisestään sitä käsitystä, että oppilas ei joko kykene lukemaan kirjoitustaan kriittisesti, hän ei havaitse ongelmia tai hän ei ole kiinnostunut muokkaamaan valmiiksi saa- maansa tekstiä. Toisaalta aineisto paljasti myös sen, että oppilaalla ei ole riittä- västi tietoa ja taitoa tehokkaaseen muokkaamiseen. Itsenäisessä työskentelyssä ollaan kaukana Bereiterin ja Scardamalian (1987, 12) tiedon kehittelyn strategi- asta tai progressiivisen ongelmanratkaisun taidoista.

Valmiin tekstin muokkaaminen koettiin siis vaivalloiseksi ja aikaa vieväk- si, mutta uuden tekstin työstämiseen oppilaat paneutuivat. Ryhmät tekivät sen vain eri tavalla. Siinä, missä ryhmä A tuotti uutta tekstiä jatkoksi edelliselle ver- sionle lähteenään vain omat ajatukset, ryhmä B käytti taitavasti hyödykseen pienryhmäkeskustelujen antia. B-ryhmän oppilaat lomittivat itsenäiset ideansa ja ryhmältä saadut vinkit ja muodostivat ehyen tekstin. Ryhmän palautteen hyödyntäminen pakotti tekstin tekijän ajattelemaan omaa tekstiään uudella ta- valla. Ajatteleminen ja asioiden pohtiminen nostivat puolestaan uusia asioita ja ongelmia seuraavaa keskustelua varten. A-ryhmälle näytti riittävän tiedosta kertomisen mallin mukainen työskentely, mutta B-ryhmän työskentely lähenei tiedon kehittelyn mallia, jopa progressiivista ongelmanratkaisumenetelmää.

Kun muokkausprosessia katsotaan kokonaisuutena, oppilaat muokkasivat mieluummin yksin kuin yhdessä [f=109; f=82]. Ero ei ollut kovin suuri, mutta osoitti jälleen kerran, miten tottuneita oppilaat ovat yksin kirjoittamiseen. Pienryhmän palautetta osattiin kuitenkin hyödyntää, mutta se kohdistui tutkimuksessa olleilla ryhmillä selkeästi tekstin eri vaiheeseen. A-ryhmä käytti palautetta nimenomaan valmiin tekstin muokkaamiseen, B-ryhmä puolestaan tekstin jatkamiseen. Tämä saattoi johtua ryhmien erilaisesta tavasta keskustella: ryhmä A pitäytyi edessään olevassa tekstissä, ryhmä B laajensi keskustelun yli kirjoitetun tekstin rajojen. Tähän viitattiin jo edellä ryhmien toiminnan eroja tarkasteltaessa. Ymmärrettävästi oppilaat kohdistivat muokkauksensa niihin asioihin, joista he olivat yhdessä edellä keskustelleet.

Kun tekstin muokkaamista katsotaan muokkausstrategioista käsin, aineisto paljasti, että jatkamisen strategiaa käytettiin eniten [f=125]. Jatkettiinpa tekstiä itsenäisesti tai yhdistäen omat ajatukset ja ryhmän ehdotukset, strategia vaikutti mieluisalta. Laajentamisen strategiaa käytettiin vähän [f=17]. Oppilaat eivät ole tottuneet muokkaamaan tekstejään useaan kertaan, eikä heillä ole välttämättä edes riittäviä taitoja ja tekniikoita siihen. Tekstin laajentaminen on kuitenkin juuri se strategia, joka vaatisi valmiiseen tekstiin paneutumista, sen uudelleen lukemista, uusien vaihtoehtoisten ratkaisujen löytämistä eli kaivattua progressiivista ongelmanratkaisutaitoa. Oppilaat valitsivat vaivattomamman tien: he lisäsivät, poistivat ja korvasivat kielen elementtejä ja jatkoivat tekstejään. Tässä tutkimuksessa näyttäisi siltä, etteivät erilaiset muokkausstrategiat ole yhteydessä siihen, muokkaako oppilas tekstiään itsenäisesti vai ryhmän palautteesta tai muokkaako hän pintatasoa tai sisältöä. Erilaisten strategioiden esiin nostaminen ja näiden tiedostaminen antaisi oppilaalle mahdollisuuden monipuolistaa omaa muokkausprosessiaan.

Muokkaukselta säilyneet tai säilytetyt tekstin osat kuuluvat myös muokkausprosessin kokonaisuuteen. Siihen, ettei tekstejä muutettu, oli erilaisia syitä: Ryhmä piti alkuperäistä tekstiä onnistuneena ja tuki sitä positiivisin puheenvuoroin. Alkuperäistä tekstiä olisi ollut syytä muuttaa, mutta palautteenanto oli taitamatonta ja kritiikki liian kovaa. Joskus myös palautekeskustelussa esiin tulleet aiheet eivät sopineet joko tekstin kokonaisuuteen, tai tekstin tekijä oli haluton käyttämään näitä. Onpa muokkaamattomuuden syynä arka tai vaikea aihe, ohi otsikon menevä tema, omaan ajatusmaailmaan sopimaton aihe, taitamaton kritiikki, yllättävä laiskuus tai myönteisen palautteen antaminen, tekstin muokkaamatta jättämisestä on syytä keskustella kirjoittamista opettaessa. Käyttämättömät teemat, muokkaamattomat ilmaukset ovat pedagogiselta kannalta tärkeä resurssi. Oppimisen kannalta on syytä joskus pysähtyä pohtimaan, miksi tekee juuri niin kuin tekee tai miksi ei tee jotain.

Viimeistelyjen tekstien analyysi osoitti, että A-ryhmän oppilaat hyödynsivät palautetta nimenomaan valmiin tekstin pintarakenteen kohentamisessa. Pienryhmän palautteella ei ollut kuitenkaan kaikkiaan kovin paljon merkitystä koko tekstin muokkaamisessa. Keskustelun aiheet ja oikeakielisyyksneuvot näkyivät vähän konkreettisina muokkauksina teksteissä. Myönteistä oli kuitenkin se, että muokkaukset kohdistettiin sekä kielen pintatason että sisällön muok-

kaamiseen. Tyypillistä ryhmälle A oli, että monet selvät ohjeet ja tekstiä rakentavat ideat jätettiin käyttämättä lopullisen tekstin huolittelussa. Vaikka palautekeskustelu näkyi vain vähäisinä oikeakielisyydevirheiden korjaamisina tekstissä, niin se näkyi kuitenkin innostavana keskusteluna ja yrityksenä tavoitteelliseen yhteistyöhön. Konkreettisten kehittämisideoiden puute tekstissä saattoi johtua oppilaiden vajavaisista taidoista antaa palautetta ja hyödyntää sitä. Toisaalta A-ryhmän kevyt sanoilla kisailu ja joskus jopa ankara kritiikki saattoivat ehkäistä muokkausta: korrekti käyttäytyminen unohtui. Ryhmä A olisi erityisesti voinut hyötyä oikeakielisyyssasioissa ja tekstin jäsentämisessä toistensa palautteesta, jos tekstin tekijä olisi aina vuorollaan ollut vastaanottavaisempi. Itsenäisessä työskentelyssä oppilaat kykenivät muokkaamaan hieman enemmän tekstejään. Tekstiin tuli havainnollistavia lisiä, esimerkkejä ja kuvauksia. Sisältöä rikastutettiin perusteluilla, vastaväitteillä ja vastaperusteluilla, ja joitakin oikeakielisyydevirheitä korjattiin. A-ryhmän teksteissä näkyi kuitenkin viimeistelemättömyys. Palautteen vuoksi tai siitä huolimatta oppilaiden tekstit pitenevät, mutta keskustelu ei kyennyt kehittämään niitä ja nostamaan niiden tasoa.

B-ryhmä puolestaan otti hyödyn palautekeskustelusta, mikä näkyi myös oppilaiden viimeistellyissä teksteissä. Heidän teksteistään muodostui omien ajatusten ja ryhmässä heränneiden ideoiden kudelma. Keskustelun aiheet näkyivät selvästi teksteissä. Tekstin tekijä sai ryhmältä runsaasti perusteluja ja vastaväitteitä, joista hän saattoi itsenäisesti tehdä päätelmiä. Ryhmä auttoi myös ajatusten laajentamisessa. Ryhmässä näkyi jonkin verran pitkäjänteistä asioiden pohdiskelua. Keskustelukertoja ei ajateltu erillisinä vaan keskustelun sisältö paljasti, että työskentely ymmärrettiin edestakaiseksi prosessiksi. Samoihin asioihin palattiin useampaan kertaan ja samalla laajennettiin näkökulmaa. Itsenäisessä työskentelyssä oppilaat kohensivat sekä tekstinsä pintatasoa että laajensivat sisältöä. B-ryhmän viimeistellyt tekstit näyttävät saaneen runsaasti uutta sisältöä ja erilaisia näkökulmia palautekeskustelusta ja kehittyivät versio versiolta.

Kirjoitelmien tekstilaji ei tullut millään tavalla esille palautekeskusteluissa, vaikka tavoitteeksi oli asetettu mielipidetekstin kirjoittaminen ja oppilailla oli jopa mielipidetekstin keskeiset piirteet monisteena. He eivät pohtineet tekstiä genren kannalta ainakaan tietoisesti. He eivät käyttäneet esimerkiksi käsitteitä argumentti, vastaperustelu tai teesi, vaikka he niitä esittivätkin erityisesti Pekan tekstiä käsiteltäessä. He eivät pohtineet, tuleeko asian esittely ja ongelman kuvaus selvästi esiin tekstissä, eivätkä he keskustelleet, kuinka vakuuttavat vastaperustelut kirjoittaja osasi esittää. Oppilailla ei näyttänyt olevan välineitä erilaisten tekstityyppien piirteiden analyysiin tai kykyä pohtia, täyttääkö oma teksti tietyn tekstityypin ja -lajin piirteet. Oppilaiden teksteistä muodostui kuitenkin argumentoivia mielipidetekstejä, joskin kaikki tekstit eivät olleet johdonmukaisia rakenteeltaan, eivätkä perustelut ja vastaperustelut olleet aina vakuuttavia. Genre-pedagogiikan mukainen tekstianalyysi ja metakielen tietoinen hallitseminen ohjaisivat oppilaita antamaan toisilleen täsmällistä ja tekstiä kehittävää palautetta.

Esitutkimuksessa oppilaat olivat kirjoittaneet vapaamuotoisen arviointitekstin. Varsinaista tutkimusta varten laadittiin arviointilomake, jonka kysymysten oli tarkoitus ohjata ja terävöittää palautetta. Palaute terävöityikin sitä osin, että oppilaat kiinnittivät huomionsa niihin seikkoihin, joista haluttiin tietoa, mutta joko kysymysten väljyys tai arviointiin käytetty aika tai molemmat aiheuttivat sen, että oppilaat vastasivat kysymyksiin sangen nopeasti ja niukasti.

A-ryhmän itsearviointi noudatti kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin kulkua. Koska oppilaat keskustelivat pääasiassa kielen pintatason ongelmista ja kohdistivat palautteenantonsa valmiiseen tekstiin, he myös toivat korostuneesti esille nämä asiat arvioinnissaan. Oppilaat osasivat kaivata vastauksissaan jonkin verran kielen sisältötason käsittelyä ja totesivat sen puutteeksi omissa keskusteluissaan. Arvioidessaan pienryhmän merkitystä prosessissa oppilaat vastasivat kahdensuuntaisesti. Toisaalta todettiin, että ryhmältä ei saanut oikein apua ja toisaalta, että ryhmästä oli hyötyä. Omaakaan panosta ryhmän hyväksi ei kyetty oikein arvioimaan. Kaikki olivat kuitenkin sitä mieltä, että ”opimme toisilta, toiset meiltä” -väite toteutui heidän ryhmässään. Ryhmä ei ainakaan tietoisesti muistanut mitään yhteistä kirjoittamisprosessin tavoitetta. Myös se, että ryhmä puhui palautteenannosta arvosteluna ja virheettömiin teksteihin pyrkimisenä, osoittaa erittäin kapea-alaista käsitystä ryhmän tehtävästä. Ryhmän merkityksen epämääräisyys osoitti, että oppilailla ei ollut aivan selvää kuvaa pienryhmän tavoitteista ja toimintakulttuurista koko kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessissa. Vastaukset paljastivat kuitenkin sen, että oppilaat osaavat katsoa prosessia ja analysoida toimintaa ulkoapäin, vaikka paikoin hieman epämääräisesti. A-ryhmän tyyllisesti opiskeleva ryhmä tarvitsee keskustelua jäntevöittävää ja ohjaavaa tukea. Tuki voi olla konkreettisia kaavioita tai muistilappuja toiminnasta ja arviointikriteereistä, tai se voi olla asiantuntijaoppilas, joka osaa suunnata oppilaiden työskentelyn relevantteihin asioihin (Vygotsky 1987, 86).

B-ryhmän itsearviointi kuvasi juuri sellaista tilannetta, mikä palautekeskusteluissa tässä ryhmässä oli. Ryhmän merkitys nähtiin tekstin muokkaamisen kannalta keskeisenä: toisilta siis opittiin. Oppilaat saivat mielestään hyvää ja monipuolista palautetta ja pitivät laajaa sisältökeskustelua tarpeellisena tekstin kehittämiseksi. Positiivinen palaute ja aiheiden syvällisempikin käsittely auttoivat ryhmän mielestä muokkaamista. Mutta vaikka oppilaat näkivät palautekeskustelun myönteisenä, heillä ei ollut, kuten ei A-ryhmälläkään, yhteistä tietoa keskustelun tavoitteista ja toimintatavoista. Kielen pintatason asioiden täydellinen unohtaminen palautekeskustelusta – ja itse asiassa arvioinnistakin – osoitti, että oppilailla ei juuri ollut ongelmia pintatason asioiden kanssa. He katsoivat, että mahdolliset parantelut voi hoitaa hyvin itsenäisen työskentelyn aikana. Myös B-ryhmä osasi analysoida ja eritellä omaa ja toistensa oppimista rehellisellä tavalla.

Arviointilomakkeen vastauksista näkee yksinkertaistettuna selvän jatkumon kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessissa. Kun oppilaat keskustelivat pelkästään kielivirheistä tai sisällöstä, he myös muokkasivat ryhmän antaman palautteen mukaan teksteistään kielivirheitä tai sisältöä. Arviointikin

kohdistui sitten jompaan kumpaan tasoon. Yksipuolinen tekstistä keskusteleminen johti siis yksipuoliseen muokkaamiseen ja lopulta yksipuoliseen arviointiin. Oppilaat näyttivät tiedostavan pienryhmän merkityksen ja uskoivat pienryhmän edistävän kirjoittamisprosessia. Heillä oli kulttuurinen tieto teksteistä ja kielestä. He näkivät toisensa todellisina tekstin vastaanottajina ja kykenivät hyödyntämään toistensa asiantuntijuutta ja jopa jollain tavalla näkemään, että tekstit olivat yhteisön tuotetta. Heiltä puuttuivat riittävät välineet tekstistä puhumiseen, yhteinen metakieli, ja yhdessä sovitut arviointikriteerit. Käsillä olevan tutkimuksen perusteella on mahdollista rakentaa välineitä prosessin ja tekstin arvioimiseksi. Sosiokonstruktivistisen ajattelun mukaan opettaja yhdessä oppilaidensa kanssa opiskelee kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin eri vaiheita, tutkii eri vaiheisiin tarvittavia metakielen käsitteitä ja miettii kuhunkin oppimistilanteeseen sopivat arviointikriteerit. Prosessin opiskelemisen lähtökohtana tulisivat olla van Lierin (1996, 11–14) esittämät periaatteet: jotta oppilas kykenisi oppimaan jotain, hänen on havaittava ja tiedostettava asia, hänen on haluttava oppia se, ja hänen on uskottava omiin valintoihinsa.

Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin tulokset näyttävät siis osoittavan, että tämän tutkimuksen ryhmä B kykenee hyödyntämään tekstin muokkaamisessa pienryhmän vapaamuotoista palautetta, mutta ryhmä A olisi tarvinnut tukea pystyäkseen samaan. B-ryhmän työskentelyssä täytyi siis olla jotain, joka edisti yhteisöllisyyttä ja auttoi saavuttamaan tavoitteen. B-ryhmän palautekeskustelun rakenne oli ehjä. He lukivat tekstinsä ja pohtivat siihen liittyviä teemoja yhtäjaksoisesti. Ohjaussyklejä käytettiin yleensä vain silloin, kun siirryttiin käsittelemään seuraavaa tekstiä, ja irrallisia syklejä oli erittäin vähän. Oppilaat keskittyivät puheenvuoroissaan pääasiassa teeman kehittelyyn. Puheenvuoroissa korostuivat kannustavat ja tukevat siirrot sekä positiivinen palaute. Oppilailla oli myös runsaasti tietoa keskusteltavista aiheista. Oppilaiden diskurssirollit toimivat keskustelua edistävästi. Ryhmässä oli erittäin aktiivinen aloittaja, mutta myös aktiivinen reagoija ja tukija. Erityispiirteinä oli, että kun kysymys esitettiin tekstin tekijälle, kaikki oppilaat osallistuivat vastaamiseen. Ryhmän vuorovaikutus toimi hyvin, ja oppilailla oli myönteinen asenne työskentelyyn. Oppilaat eivät pitäytyneet palautekeskustelussa pelkästään tekstissä, vaan laajensivat keskustelun yleisempään pohdintaan. Näin oppilaat saivat toisiltaan runsaasti lisätietoa, perusteluja ja vastaväitteitä, joista tekstin tekijä kykeni tekemään päätelmiä ja synteesejä. Se, että ryhmällä oli paljon omaa tietoa, jota vahvennettiin ja kehiteltiin yhdessä, auttoi muokkaamista (vrt. Gargaro 173–176). Palautteen hyödyntämisessä oppilaat käyttivät monipuolisesti erilaisia tiedon hankkimisen tapoja. Ryhmä kykeni melko pitkäjänteiseen työskentelyyn, ja oppilaat ymmärsivät, että keskustelukerrat eivät olleet erillisiä. Tämä näkyi siinä, että heidän keskustelunsa muodosti edestakaisen prosessin, jossa palattiin vahvistamaan ja täydentämään edellisessä keskustelussa esiin nostettuja teemoja. Ryhmä tiedosti myös omassa arvioinnissaan pienryhmäpalauteen merkityksen omiin teksteihinsä: *Mä ihan hämmästyin kuinka hyvin tämä opimme toisiltamme tavoite toimii.*

B-ryhmän kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessissa ei ole mitään sellaista, mitä oppilaat eivät kykenisi oppimaan tai millaisiin taitoihin he eivät

voisi tavoitella. B-ryhmän keskustelu näyttää osoittavan, että oppilaat osaavat antaa toisilleen palautetta myös vapaasti keskustellen. A-ryhmän toiminta osoittaa kuitenkin, että monet oppilaat tarvitsevat runsaasti tukea oppiakseen. Vaikka päämääränä olisi, että oppilaat kykenevät vapaaseen palautteenantoon perusasteen ylemmällä luokalla tai viimeistään lukiossa tai ammatillisissa opinnoissa, tähän pääsemiseksi oppilaat tarvitsevat monipuolista harjoittelua ja erilaisia tukitoimia. Jotkut oppilaat tulevat tarvitsemaan tukea aina. Jotta oppilaat kykenisivät hyödyntämään kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessia, heidän on tunnettava prosessin sisällöt ja toimintaperiaatteet, kyettävä toimimaan monipuolisesti ja asennoiduttava omaan ja ryhmänsä oppimiseen vastuullisesti. Tarvitaan siis tiedostavaa kirjoittamisen opettamista ja oppimista.

10.2 Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen

Pienryhmä auttaa parantamaan kriittistä ajattelua, kirjoittamisen organisointia ja tarkoituksenmukaisuutta. Se edistää hyvää kielenkäyttöä ja muokkausintoa. Se tuo mukaan todellisen tekstin vastaanottajan ja mahdollisuuden välittömään vertaispalautteeseen – silloin kun se toimii. Se vaatii tietoa ja taitoa, mutta se vaatii myös oppilaiden ja opettajan kanssa yhdessä laadittuja selkeitä tavoitteita ja konkreettisia arviointikriteereitä – tiedostavaa kirjoittamista. Grabe ja Kaplan (1996, 377–378) toteavat, ettei yksiselitteisiä ja yhtenäisiä arviointikriteereitä voida antaa, koska kirjoittamistilanteet vaihtelevat tilanteesta toiseen. Joistakin asioista voidaan kuitenkin yhdessä päättää, vaikka ne sopisivat vain juuri tiettyyn toimintakulttuuriin, juuri tiettyyn oppimis- ja opettamistilanteeseen. Lähtökohtana ovat aina senhetkiset tavoitteet, oppimisen sisällöt ja arviointikriteerit, ja arvioinnin tavoitteena on edistää oppimista ja oppimisen laatua. Parhaimmillaan arviointi ohjaa oppilasta itsereflektioon, tarjoaa työkaluja oppimaan oppimiseen ja itsensä kehittämiseen sekä kannustaa uusien tavoitteiden asettamiseen (Tarnanen 2002, 280 – 281).

Tässä tutkimusprosessissa sovittiin edeltä käsin yhdessä vain kirjoittamisen tavoite, vaikka se ei ollutkaan iskostunut kaikkien oppilaiden mieleen. Tutkimusprosessin tuli paljastaa, millaiset tiedot oppilailla oli kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin menetelmästä, sisällöstä ja arviointikriteereistä ja millaiset taidot heillä oli hyödyntää hankittua tietoa sekä millaisin asentein oppilaat olivat mukana prosessissa. Jako tietoihin, taitoihin ja asenteisiin, on oikeastaan aika väkivaltaista, koska tosiasiaa nämä kaikki vaikuttavat toisiinsa. Psykologiassa puhutaan esimerkiksi persoonallisuuden kognitiivisesta eli tiedollis-aidollisesta alueesta. Samalla tavalla pienryhmäkeskusteluissa tieto ja taito nivoutuvat yhteen, eivätkä asenteetkaan jää irralliseksi alueekseen. Käytän jatkossa *käsitys*-sanaa puhuessani siitä, millaiset tiedot, taidot ja asenteet oppilailla tulisi olla kirjoitus-, keskustelu- ja muokkausprosessissa.

Oppilaalla tulee olla selvä käsitys kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin eri vaiheista, jotta hän kykenisi ottamaan prosessin haltuunsa oppi-

misen menetelmäksi. Metakognitio eli sen tietäminen, mitä tietää, on kaiken oppimisen ehdoton perusta (von Wright 1996, 15; Julkunen 2002, 78). Oppilaan on tiedettävä toimintansa tavoitteet, ja hänen tulee myös tuntea konkreettiset arviointikriteerit, jotta hän kykenisi tarpeen mukaan kehittämään omaa oppimistaan. Jokaisen prosessin vaiheen tulisi kyetä antamaan sisältö seuraaville toteamuksille: oppilas tietää, oppilas ymmärtää (tiedot); oppilas osaa, oppilas soveltaa (taidot); oppilas haluaa, oppilas rohkenee (asenteet).

Prosessin keskeinen elementti on kieli, joka toimii sekä välinenä että kohteena. Tämä tutkimus osoitti, että näillä peruskoulun 9.-luokkalaisilla oli kapea-alainen käsitys kielestä ja sen tasoista. Ainakin sen tietoiseksi pukeminen ontui. Kieltä ei kyetty näkemään kokonaisuutena, johon kuuluvat sekä kielen pintaseikat että tekstin sisältö ja merkitykset, saatiikka että oppilaat olisivat keskustelleet kielen toiminnallisesta funktiosta: mitä kielellä saadaan aikaan, kenelle se on suunnattu ja mitä varten. Peruskoulun alemmilta luokilta ja tarkemmin yläkoulun aikana tulisi selvemmin ja tietoisemmin tutustuttaa oppilaat kielen eri tasoihin ja käyttötarkoituksiin. Kielen ja metakielen tietoinen opiskeleminen jää usein vasta lukio-opiskeluun. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) laaja tekstikäsitys velvoittaa tehostamaan kielen ja tekstin analyysia. Kouluopetuksen tulisikin tarjota mahdollisimman hyviä tekstien analyysin työkaluja, joita oppilas voisi soveltaa kirjoittamisprosessissaan (Luukka 2004a, 150).

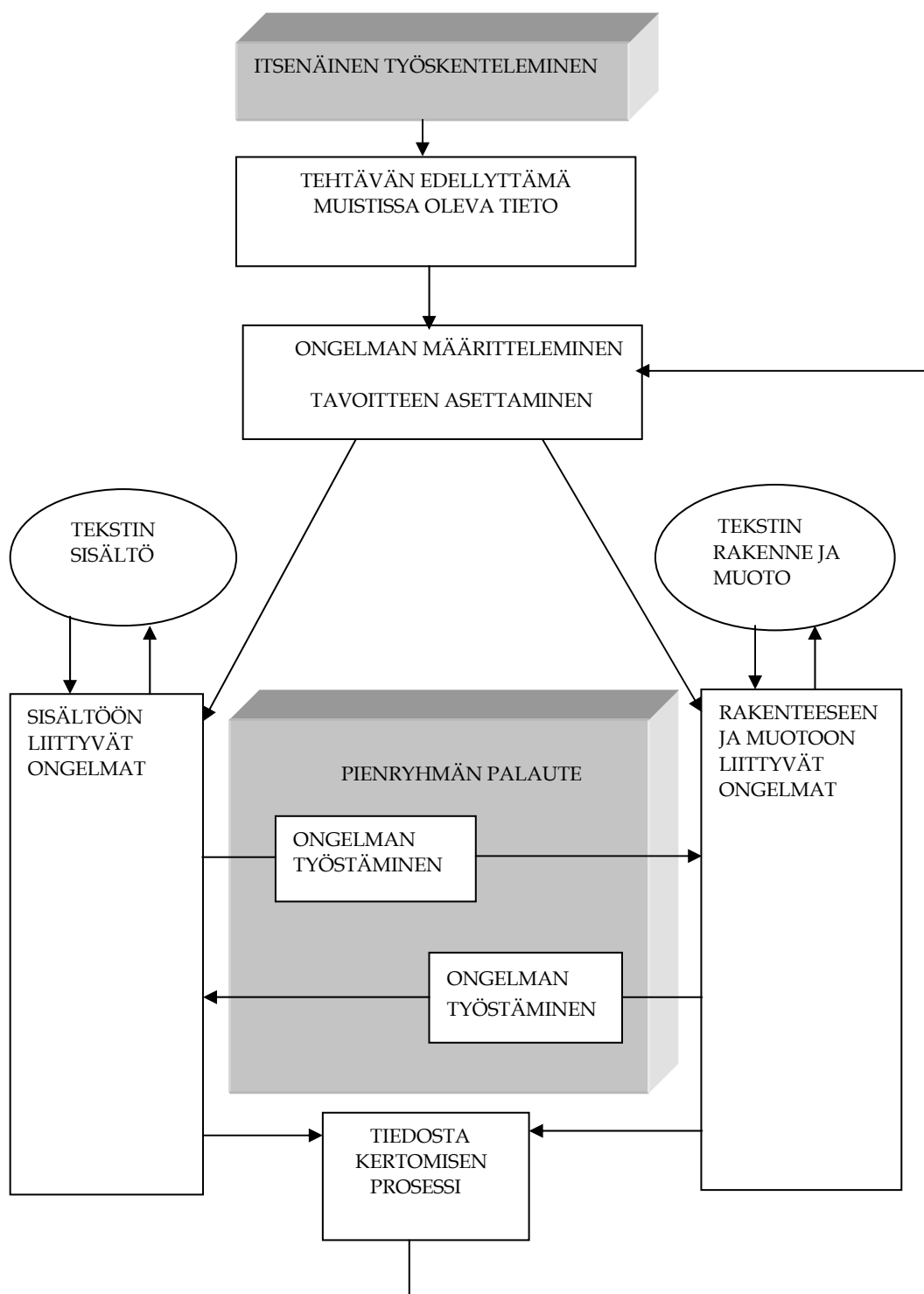
Käsitys palautekeskustelusta ja sen mekanismista näytti olevan oppilailla hyvässä kehitysvaiheessa, mutta ei suinkaan kunnossa. He käyttivät palautteenannossa erilaisia diskurssirooleja, mutta eivät varmasti tietoisesti. Tämä näkyi siinä, että he eivät osanneet hyödyntää diskurssirooleja monipuolisesti. Joku oppilas saattoi olla pääasiassa avaajan roolissa, joku toinen tarkentajan roolissa. Oppilaan on tiedettävä, millaisia eri diskurssiroolit ovat, jotta hän kykenee käyttämään niitä hyväkseen. Oppilaan on myös tiedostettava, mihin eri diskurssirooleihin kuuluvilla puheenvuoroilla pyritään. Esimerkiksi kiistäjän tavoitteena on kyseenalaistaa asioita ja saada näin tekstin tekijä pohtimaan tekstiään lisää, reagoijan tavoitteena on vastauksissaan kehittää teemaa eteenpäin ja mahdollisesti laajentaa sitä tai tukijan tavoitteena on tukea ja kannustaa tekstin tekijää ja tuoda esiin tekstissä näkyvät hyvät ja myönteiset asiat. Oppilaan on myös analysoitava, millaisessa roolissa hän on tyyppillisesti vuorovaikutustilanteessa. Onko hän esimerkiksi riitaisa kriitikko vai kannustava kehittelijä? Hänen on tutkittava, onko hän toisten ohjattavissa vai ottaako hän vastuun omasta toiminnastaan. Kun oppilas oppii säätelemään omaa rooliaan, hän oppii ohjaamaan myös omaa oppimistaan (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 123). Yksilötason analyysi ei kuitenkaan riitä: jotta voitaisiin kehittää Sahlbergin ja Leppilammin (1994) esiin nostamaa yhteistoiminnallista sosiaalisuutta, on opittava analysoimaan myös koko ryhmän toimintaa.

Yhteiset tavoitteet ja kriteerit tarvitaan myös palautteen hyödyntämisen arvioimiseksi. Oppilaan on tiedettävä, millaisilla eri tavoilla hän voi hankkia tietoa ryhmältään ja miten hän voi käyttää sitä. Hänen on ymmärrettävä, mikä merkitys on sillä, onko hän itse aktiivinen aloitteentekijä oman tekstinsä suh-

teen vai odottako hän, että muut havaitsisivat muokattavaa hänen tekstissään. Kun oppilaalla on tieto, hän voi myös arvioida omaa toimintaansa. Oppilaan on siis saatava selville, millainen tiedon vahvistaja, poimija, laajentaja ja tarkistaja tai tiedon vahvistuttaja hän on, tai osaako hän hyödyntää tietoa pohditusti vai muokkaako hän tekstiään puhtaasti mekaanisesti. Oppilas käyttää ryhmää reflektoidessaan omia ajatuksiaan, mutta vain omaa toimintaansa rehellisesti ja perin pohjin arvioimalla hän kykenee kehittämään itsetuntemustaan ja vastaamaan edellä esitettyihin kysymyksiin ja näin kehittämään itsetuntemustaan.

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että tekstin muokkaaminen on hankalaa (Bereiter & Scardamalia 1987, 1993; Connor & Asenavage 1994; Grabe & Kaplan 1996). Sama näkyi tässä tutkimuksessa. Yksi vaikeuden aiheuttaja on muokkauskäsitteen laajuus ja moninaisuus. Selvien ja konkreettisten tavoitteiden ja arviointikriteereiden laatiminen tulee vaikeaksi mutta ei mahdottomaksi. Kirjoittamis- ja muokkausprosessissa oppilaan on osattava hahmottaa teksti itsenäisesti ja ryhmän kautta, muokattava valmista tekstiä ja tuotettava uutta, osattava erottaa kielen pinta- ja sisältötaso ja hallittava erilaiset muokkausstrategiat. Tekstin muokkaamisen avainkohdaksi näyttää muodostuvan se, miten kehittää progressiivista ongelmanratkaisutaitoa ja kirjoittamisen asiantuntijuuteen kasvamista, motivoitumista, sitkeyttä ja viitseliäisyyttä (Bereiter ja Scardamalia 1993, 82, 101–111). Mitkä ovat ne keinot, joilla oppilas saadaan pysähtymään tekstinsä ääreen yhä uudelleen, asettamaan itselleen aina vain korkeampia haasteita ja vastaamaan niihin? Mitkä ovat ne harjoitteet, joilla oppilas oppii nauttimaan ongelmatilanteista ja kehittyä kohti dynaamista asiantuntijuutta? Mitkä ovat ne tavat, joilla oppilas autetaan näkemään, että asiantuntijuuden jakamisen arvo on siinä, että toisten palaute toimii uusien ajatusten testaamisen välineenä? (Hakkarainen ym. 2001, 80, 145.)

Kysymyksiä voi lähestyä Bereiterin ja Scardamalian (1987, 12) tiedon kehittelyn mallin kautta, joka kuvaa kirjoittajan itsenäistä kirjoitusprosessia. Kun mallin mukaan työskentelevä oppilas havaitsee ongelman tekstin pinta- tai sisältörakenteessa, hän yrittää ratkaista sen. Bereiterin ja Scardamalian mukaan oppilas työstää ongelmaansa niin, että hän pohtii sitä ja muokkaa samalla tekstiä. Kirjoitusprosessissa voi kuitenkin käydä niin, ettei oppilas havaitse tekstinsä puutteita, tai jos havaitsee, ei osaa korjata niitä. Tutkimukset osoittavat, että oppilas kykenee enempään, kuin mihin hänen taitonsa muuten riittäisivät, kun hän saa tukea kirjoittamiseensa oikeassa vaiheessa (Vygotsky 1978, 84–91). Käsillä olevassa tutkimuksessa tukea antoi pienryhmä. Kun Bereiterin ja Scardamalian (1987) malliin lisätään ongelman pohdintaan pienryhmän tuki (kuviot 31), oppilas voi saada ryhmältään tarvitsemaansa tietoa. Ryhmä voi pysäyttää kirjoittajan tekstin ääreen. Ryhmä voi haastaa pohtimaan ja auttaa saavuttamaan korkeampia tavoitteita. Käsillä olevassa tutkimuksessa toisessa ryhmässä pienryhmän tuki auttoi, toisessa ryhmässä tuki jäi vähäiseksi. Kun oppilas oppii ryhmänsä avulla havaitsemaan tekstinsä puutteet ja saa ohjeita, miten tekstiä tulisi muokata, hän kykenee myös itsenäisessä työskentelyssä kehittämään omaa tekstiään ryhmän ohjaamalla tavalla (von Wright 1996, 19).



KUVIO 31 Muokattu tiedon kehittämisen malli (Bereiter & Scardamalia 1987, 12).

Se, että pienryhmä auttaa tekstin tekijää muokkaamisessa, ei vielä riitä onnistuneeseen kirjoittamisprosessiin. Tarvitaan oppilaan omaa motivoitumista työskentelyyn. Van Lier (1996, 3) näkee opettamisen ja oppimisen systemaattisena ongelmanratkaisuna. Jotta oppiminen olisi mahdollista, oppilaan on tiedostettava kirjoittamisprosessi ja siihen liittyvät sisällöt ja toiminnot (Lier 1996, 11-

14). Hänen on osattava toimia autonomisesti, valita oppimisen keinot ja kantaa vastuu työstään, erityisesti itsenäisessä kirjoittamisen vaiheessa. Hänen on myös sitouduttava työskentelyynsä.

Käsitys kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin arvioinnista kävi ilmi analysoitaessa arviointilomakkeita. Osa oppilaista käsitti arvioinnin arvosteluksi ja palautteen antamisen virheiden etsimiseksi. Tärkeää arvioinnista puhuttaessa on korostaa nimenomaan sen ohjaavaa merkitystä. Vaikka oppilaat arvioivat toistensa tekstejä esimerkiksi oikeakielisyyseikoista keskusteltaessa, tavoitteena on kuitenkin ohjata ja neuvoa tekstin tekijää kirjoittamaan korrekimpi teksti. Yhteisiä tavoitteita ja yhteisiä arviointikriteereitä kehitettäessä onkin syytä keskustella oppilaiden kanssa siitä, mitä eri käsitteillä tarkoitetaan. Koulussamme on harjoitettu oppilaiden itsearviointia, opettamisen ja oppikursien arviointia aina alaluokilta lähtien, siksi oppilaat olivat tottuneet arvioimaan, mutta heilläkään ei ollut riittävästi tietoa, millä tavalla kutakin prosessin osaa tuli arvioida ja millaisiin kriteereihin nojautua.

Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin omaksuminen jokapäiväiseksi oppimisen menetelmäksi edellyttää, että oppilaalla on selvä kuva sekä prosessin eri osien tavoitteista (välitavoitteista) että koko menetelmän tavoitteista (päättötavoitteet). Tämä edellyttää oppisisältöjen tuntemista ja arviointikriteereiden tietämistä ja ennen kaikkea prosessiin sitoutumista. Lier (1996, 3) käyttää näistä käsitettä holistisen ja prosessinomaisen oppimisen opetus suunnitelma. Ehkä on mahdotonta löytää yksiselitteisiä ja yhtenäisiä arviointikriteereitä kirjoittamis-, keskustelu ja muokkausprosessia varten, mutta mahdollista on ainakin kehittää joitakin konkreettisia työkaluja juuri kyseenä olevaan toimintakulttuuriin. Jotta kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessia kyettäisiin hyödyntämään sen parhaassa mahdollisessa muodossa, tarvitaan tiedostavaa kirjoittamisen opettamista. Tähän kuuluvat sekä teoreettinen, toiminnallinen että menetelmällinen opettaminen ja oppiminen sekä hankitun taidon soveltaminen. Ennen kaikkea menetelmä vaatii kuitenkin oppilaan kykyä omaan aktiiviseen ongelmanratkaisuntaitoon. Ongelmanratkaisuntaitoa voidaan kehittää ohjaamalla oppilasta tiedostamaan ja käyttämään tiedon käsittelyssä monipuolisia oppimisstrategioita, kuten suunnittelu-, kirjoittamis-, palautteenanto-, muokkaamis- ja kirjoittamisstrategioita. Ei kuitenkaan riitä, että tuntee ja osaa käyttää erilaisia oppimisen tapoja, vaan on myös opittava valitsemaan kuhunkin oppisisältöön oikea oppimisstrategia.

Kouluopetusta on moitittu siitä, että ongelmanratkaisun kannalta tärkeää tietoa ja taitoa opetetaan toisistaan erillään (Engenberg 1998, 161). Oppilas oppii strategiat, menetelmät ja jopa itse ongelmanratkaisutaidot eri aikoina, eri aselemissä ja eri konteksteissa erillään tiedosta, käsitteistä ja periaatteista. Tämä vaikeuttaa opitun tiedon ja taidon soveltamista uuteen tilanteeseen. Tarvitaan siis toisaalta kokonaisnäkemystä kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessista ja toisaalta analyttistä lähestymistapaa, jotta oppilas osaa siirtyä osista kokonaisuuksiin ja tietää, mitä strategiaa hän tarvitsee kussakin vaiheessa (ks. Linnakylä 1983, 61–67; Matilainen 1993, 8; Julkunen & Haring, 2002, 89). Tämäkään ei takaa vielä kehittyneempiä tekstejä. Tutkimuksissa korostetaan erityi-

sesti motivaation ja sosiaalisen kontekstin merkitystä oppimisprosessissa (Bereiter ja Scardamalia 1993, 101–107; Galbraight & Torrance 1999, 2–6). Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin perinpohjainen tunteminen ja käyttäminen oppimisen menetelmänä kykenevät vastaamaan edellä esitettyihin vaateisiin. Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessissa oppilas joutuu käyttämään tietojaan ja taitojaan samanaikaisesti, ja prosessissa korostuvat motivaation tärkeys ja sosiaalisuuden merkitys.

10.3 Tutkimusprosessin arviointia

10.3.1 Tutkiva opettaja

Sekä tutkimusyhteisö että koulumaailma tarvitsevat tutkivaa opettajaa vuoropuheluun teoreettisen tutkimuksen ja käytännön kouluelämän välille (Ojanen 1996, 11 – 13). Tutkivan opettajan merkitystä koulun ja opettamisen kehittämisessä korostaa myös Korpinen artikkelissaan *Mitä opettajuus on ja kuka sitä määrittelee?* (KSML 26.1.2004). Hän toteaa, että opettajankoulutuksen päämääränä on tutkiva opettaja, joka hallitsee eri tilanteiden analysoinnissa tarvittavat metodit, niiden tulkinnan sekä vaadittavat toimenpiteet muutoksen aikaansaamiseksi. Tutkiva opettaja kykenee rakentamaan omaa opettajuuttaan ja luomaan yhteisön, joka laatii ja kehittää opetussuunnitelmaa. Ojasen (1996, 11–13) mukaan opettajan olisi suostuttava tarkastelemaan opetuksessaan vallitsevia käytänteitä ja malleja kriittisen aktiivisesti arvioiden ja tutkien. Myös opettajalla oleva runsas arkitieto tulisi haastaa tieteellisen tutkimuksen kohteeksi. Käsillä olevaa tutkimusta olen toteuttanut omaa työtäni tutkivana opettajana. Olen myös itse vääjäämättömästi sekä tutkimusväline että tutkimuskohde. Tutkimuksen subjektiivisuus on siis myönnettävä. Vaarana on se, että koska tunnen tutkimusmateriaalini perin pohjin, en kuvaa ilmiötä riittävän laajasti, jotta lukija voisi vakuuttua tulkintani oikeellisuudesta, tai kuvaan sen liian laajasti, vakuuttaakseni lukijan. Kun omia oppilaitaan tutkiva opettaja tunkeutuu tutkimusmenetelmien välityksellä oppilaidensa maailmaan, hänen on toimittava erityisen kurinalaisesti ja eettisesti. Tässä tutkimuksessa oppilaille on annettu pseudonyymit, jotta heitä ei tunnistettaisi tutkimuksesta. On myös täysin mahdollonta tulkita oppilaitten toimia tutkimusprosessissa vain tämän materiaalin kautta. Vääjäämättä tulkintaani vaikuttaa se, että tiedän ja olen nähnyt, miten oppilaani käyttäytyvät yleensäkin luokkatilanteessa. Subjektiivisuus on siis todellisuutta.

Tutkimusprosessin objektiivisuutta ja omaa uskottavuuttani olen pyrkinyt vahvistamaan tuomalla esiin avoimesti kaiken tutkimusmateriaalini ja siitä tekemäni päätelmät ja vertaamalla tuloksia aiempiin tutkimuksiin. Olen kuvannut tutkimusprosessia ja pyrkinyt selittämään, miten tulkintani liittyvät olemassa olevaan teoriaan. Olen pyrkinyt lisäämään tietämystä prosessista, jotta voisin muuttaa käytänteitä. Oma opettamistaan tutkiva opettaja tuo muka-

naan myös vuosikymmenten oppilaat ja heidän käyttäytymisensä. Näin tästä tutkimuksesta saatuja tuloksia vahvistavat myös aiempien oppilaiden toimet. Merkittävää on kuitenkin se, että ryhmien toimintaa analysoidessani olen saanut esiin kaipaamaani tietoa. Saamani tiedon pohjalta voin lähteä kehittämään opetusta ja omia pedagogisia käytänteitäni. Jotkut tulokset vahvistivat jo olemassa olevaa arkitietoa, mutta koko prosessin analyysi paljasti runsaasti uutta, varteen otettavaa tietoa kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessista.

10.3.2 Tutkimusasetelma

Koulun käytänteet sanelivat ehdot sille, milloin tutkimus oli mahdollista toteuttaa. Aineiston keruu alkoi tekstien kirjoittamisella ja keskustelujen kuvanauhoittamisella. Samanaikaisesti kun koodasin ja litteroin laajaa tutkimusmateriaalia, syvennyin teoriakirjallisuuteen. Hyvää tässä oli se, että saatoin verrata jo alkuvaiheessa omaa tutkimusmateriaaliani aiempiin tutkimuksiin. Näin jälkikäteen ajateltuna perusteellinen ennakkotutustuminen alan kirjallisuuteen olisi tuonut tutkimusasetelmaani joitakin muutoksia. Tutkimukseen olisi voinut ottaa mukaan myös pohjatekstin kirjoittamista edeltävän suunnitteluvaiheen, ja arviointiprosessia olisi voinut lähestyä toisin.

Tämän tutkimuksen kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin arviointilomake ei juuri antanut uutta tietoa. Se pikemminkin vahvisti tilanteen, joka näkyi prosessia analysoitaessa. Valmiit kysymykset ohjasivat vastauksia eli tietoa saatiin vain siitä, mitä kysyttiin. Myös aikaa vastausten kirjoittamiseen jäi liian vähän, mikä taas näkyi suppeina vastauksina. Vapaamuotoinen arvio prosessista olisi saattanut tuoda esiin jotain sellaista, jota itse tutkimusanalyysi ei tuottanut. Calfeen ja Perfurmon (1993, 532–537) mielestä olisi syytä käyttää sekä vapaasti kirjoitettua arviota että kysymyksiin vastaamista. Käsillä olevan tutkimuksen esitutkimus osoitti, että vapaamuotoinen arvio nosti esiin oppilaslähtöiset ongelmat ja että varsinaisen tutkimuksen valmiit kysymykset suuntasivat oppilaan arviointiprosessia. Lisätietoa arviointiprosessista olisi tuonut myös oppilaiden itsensä tekemä arvio viimeistellystä tekstistä. Nyt viimeistelyjen tekstien arviointi jäi vain opettajan näkökulmasta tehdyksi. Viimeistellyn tekstin analyysissä on luotettava siihen, että tutkijan tarkka analyysi kykenee paljastamaan sellaisia asioita, joita oppilaskin havaitsisi omassa arviossaan. Tutkimusmateriaaliin olisi voinut liittää myös oppilaille jääneet alkuperäiset opettajan arvioimat tekstit.

Litteroidessani keskustelumateriaalia panin merkille, että molemmat ryhmän keskustelut ovat hyvin samanlaisia. Samaa ajatusta vahvistivat oppilaitteni kirjoittamat arviot keskustelujen eroista. Systemaattinen vertailu olisi kuitenkin saattanut tuoda esiin jotain uutta. Keskustelun merkitys muokkausprosessille on myös ongelmallista tällaisessa tutkimuksessa. Keskustelu saattaa vaikuttaa oppilaan ajatteluun ja sitä kautta hänen muokkausprosessiinsa, mutta käytettävissä olevan materiaalin perusteella sitä ei voida osoittaa. Aiemmissä tutkimuksissa tätä tietoa on hankittu joko ääneen ajattelemisen metodilla (think aloud) tai oppilaita haastatteleamalla, mutta tässä tutkimuksessa päädyttiin muokkauksia tarkastelemaan kuitenkin vain tekstissä ilmenneinä konkreettisi-

na muutoksina: mitä oli puhuttu keskustelussa tai minkä oppilas oli muokannut itsenäisesti ja mikä sitten näkyi muutoksena tekstissä, oli muokkausta. Tämän vuoksi myös positiiviset kommentit jäivät muokkausprosessin systemaattisen tarkastelun ulkopuolelle.

Pidin tutkimuspäiväkirjaa samanaikaisesti, kun oppilaat kirjoittivat tekstejään. Tavoitteena oli kirjata muistiin, millaisia asioita oppilaat kyselivät toisiltaan tai opettajalta kirjoittamisprosessin aikana. Vaikka oppilaat eivät keskustelleet kovin paljon, vaan kyselivät lähinnä joitakin oikeakielisyyseikkoja, tehokkaampi menetelmä olisi ollut äänittää tilanne.

Pedagogisesti tutkimuksen olisi voinut päättää toisella tavalla. Molempien ryhmien teksteissä näkyi ajan loppuminen: viimeistely jäi osin tekemättä. Oppilaiden olisi pitänyt saada tarkastaa tekstinsä vielä aivan rauhassa. Tutkimuksessa haluttiin kuitenkin nähdä, mitä saadaan aikaan tietyssä, kirjoittamisprosessin kannalta melko lyhyessä ajassa.

10.3.3 Tutkimuksen luotettavuus ja hyödynnettävyys

Yksi tieteen tekemisen eettinen normi on järjestelmällisen epäilyn periaate. Tämän mukaan tutkimuksen luotettavuudessa on kyse ”epäluuloisen tiedeyhteisön vakuuttamisesta erilaisin tutkimustekstissä näkyvin merkein ja kielellisin toimenpitein” (Eskola & Suoranta 2003, 209). Pysin arvioimaan tämän laadullisen tapaustutkimuksen luotettavuutta ensin tietyillä laadullisen tutkimuksen luotettavuuskäsitteillä, ja sen jälkeen tarkastelen luotettavuutta tutkimusprosessin näkökulmasta. Kvalitatiivinen tutkimus puhuukin koko tutkimusprosessin luotettavuudesta siinä, missä kvantitatiivinen tutkimus puhuu mittauksen luotettavuudesta, validiteetista ja reliabiliteetista (Eskola & Suoranta 2003, 210; Basse 2000, 75). Koska laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida eri sisältöisin käsittein, on tärkeää tietää, mitä uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus tarkoittavat tässä tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2003, 211–212; Lincoln & Guba 1985, 290.)

Kun uskottavuuden kriteeri on se, vastaavatko tutkijan käsitteellistykset ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä, käsillä oleva tutkimus ei kykene vastaamaan tähän. Aineistonkeruun ja analyysin ja tulkinnan välille muodostunut aika oli niin pitkä, että ei ollut mahdollista käydä tulkintoja läpi tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden kanssa. Toisaalta Eskola ja Suoranta (2003, 211) epäilevät, voitaisiinko tutkimuksen uskottavuutta edes lisätä antamalla tutkittavien arvioida tulkintoja. Uskottavuuden kriteeriksi muodostuvat tässä tutkimuksessa tutkijan esittelemät aidot esimerkit ja niiden yhteys teoreettisiin lähtökohtiin sekä niistä tehdyt päätelmät. Teksti on pyritty kirjoittamaan niin, että lukijalla on mahdollisuus tarkistaa analyysistä tehdyt tulkinnat. Epäilyyn tutkimuksen siirrettävyydestä eli siitä, voidaanko analyysia ja tulkintoja yleistää laajemmalle, saadaan vastaus jo tutkimusotteesta. Tapaustutkimuksen perusteella ei ole syytä tehdä laajoja yleistyksiä, mutta käsitelty aineisto saattaa hyvinkin osoittautua samankaltaiseksi muiden vastaavissa tilanteissa esiintyvien tapausten kanssa. Esimerkiksi opettajat kykenevät tunnistamaan samankaltaisia tilanteita omista opetustilanteistaan, vaikka tutkimustuloksia ei voida yleistää kaikkiin koulu-

luokkiin tai oppilasryhmiin. Tämän tutkimuksen pienryhmien tuloksia voi tietäen varauksin yleistää analyysin ulkopuolelle jääneisiin pienryhmiin.

Tutkimuksen varmuus sisältää ristiriidattomuuden ja toistettavuuden. Toistettavuutta voidaan katsoa kahdesta eri näkökulmasta. Jos ajatellaan kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin toistettavuutta jossain eri luokassa, eri oppilaiden ja eri opettajan kanssa, tulokset voivat olla vain osin yhteneväiset tämän tutkimuksen kanssa. Jo pelkästään se, mitä oppilaille on ennen kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessia opetettu ja mitä oppilaat ovat oppineet menetelmästä, vaikuttaa lopputulokseen. Siltä osin toistettavuus ei ole luotettavaa. Toistettavuutta voidaan katsoa myös tutkimusanalyysin toistettavuuden kannalta (Sacks 1992, 622 Silvermanin 2000, 829–830 mukaan). Tutkimuksen aineisto, kuva ja ääninauhokaset pienryhmäkeskustelusta, litteroidut keskustelut ja oppilaiden kirjoittamat tekstit ovat toisten tutkijoiden saatavilla. Halutessaan he voivat käydä läpi tutkimusprosessin vaiheet uudelleen ja tutkia prosessin luotettavuutta. Varmuuden käsitteeseen sisältyy myös tutkimuksessa käytettyjen analyysimallien luokittelujen luotettavuus. Tämän kriteerin täyttämiseksi olen pyrkinyt esittämään tutkimusprosessin kuvauksen ja analyysissä käytettävät luokittelut mahdollisimman tarkasti ja todentanut tulkintani aineistoesimerkillä. Tuloksinvaraisuus on kuitenkin aina läsnä laadullisessa tutkimuksessa, ja tutkijan oma perehtyneisyys aineistoon ja prosessiin tulee ottaa huomioon luokitusten varmuutta arvioitaessa.

Pienryhmäkeskustelua analysoidessani hyödynsin osin Leiwo ym. (1987b) kehittämää oppilaiden ryhmäkeskustelun kielellisenvuorovaikutuksen kuvausjärjestelmää, joka oli kehitetty pääosin peruskoululaisten ryhmäkeskustelujen pohjalta. Siksi se sopi myös käsillä olevan tutkimuksen analyysiin. Hyödynsin heidän kuvausjärjestelmänsä neljästä luokitustasosta vain kahta: keskustelun rakennetta ja puheenvuoroja kuvaavaa tasoa. Keskustelun rakenteen ja puheenvuorojen luokituksen pohjalta oli mahdollista kuvata pienryhmän palauttekeskustelua ja vastata tutkimuskysymykseen. Kun analysoin pienryhmäkeskustelun eri päämääriin johtavia keskusteluja, sen määrittäminen, näkyikö keskustelu tekstissä vai ei, oli paikoin vaikeaa. Palautteenantoa analysoidessani käytin kielen tason kuvauksessa Faigelyn ja Witten (1984) muokkaustaksonomiaa, joka on luotu tekstien analyysia varten. Luokitus toimi hyvin puhutun kielen kuvauksessa, koska oppilaat käsittelivät palautteessaan juuri niitä kielen piirteitä, jotka näkyivät heidän teksteissään. Palautteen hyödyntämisessä aineiston luokittelu lähti aineistopohjaisesta analyysistä ja määrällisestä kuvauksesta. Aiempaa kuvausjärjestelmää ei ollut käytettävissä, siksi laajempi tutkimusaineisto voisi tuoda esiin uudenlaisia näkökulmia palautteen hyödyntämisen kuvaukseen.

Muokkausprosessin luokituksen pohjalla oli myös Faigelyn ja Witten (1984) luokitus. Rajatakseni analyysia yhdistin Faigelyn ja Witten taksonomian kaksi pintatason ja kaksi sisältötason kategoriaa kummankin yhdeksi luokaksi: pintatasoon kohdistuviksi merkityksen säilyttäviksi muokkausstrategioiksi ja tekstin sisältöön kohdistuviksi yleensä merkityksen muuttaviksi muokkausstrategioiksi. Tästä seurasi, että Faigelyn ja Witten pintatason muokkaukseen liitty-

vä modaalisuus, näkyy oman tutkimuksen sisältötason strategiana, koska modaalisuus muuttaa ilmauksen merkitystä. Sisältötason mikro- ja makrorakenteen muokkaukset on yhdistetty yhdeksi luokaksi, koska aineistossani oli ainoastaan yksi tapaus, jossa oppilas tekee makrotason muokkauksen. Vahvistuvuuteen eli objektiivisuuteen pyrin tutkimuksessani vertaamalla omia tuloksiani ja tulkintojani koko analyysin ajan mahdollisuuksien mukaan toisiin vastaavanlaisiin tutkimuksiin.

Bassey (1999, 74–75) katsoo laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia prosessin näkökulmasta. Hänen esityksensä pohjaa Lincolnin ja Guban (1985, 290–301) ajatuksiin. Basseyn mielestä tutkimusprosessin luotettavuutta tulee punnita neljän vaiheen kautta: materiaalin keräämisen, materiaalin analysoimisen, materiaalin tulkinnan ja tutkimusprosessin raportoimisen kautta. Ensimmäiseen vaiheeseen liittyy sen pohdinta, kuinka syvällisesti aineistoon on perehdytty, kuinka perusteellisesti tutkittavat piirteet on valittu ja ovatko tutkimukseen osallistujat voineet tarkistaa aineiston paikkansapitävyyden. Koska olen itse osallistunut koko tutkimusprosessiin, kuvannut, nauhoittanut, litteroinut ja analysoinut tutkimusmateriaalin, olen voinut perehtyä analysoitavaan materiaaliin sekä tutkimusprosessin aikana että purkaessani nauhoja ja lopulta analysoidessani materiaalia. Ikuinen ongelma laadullisen tutkimuksen kirjoittamisessa on liikkuminen liian laajan tai liian suppean kerronnan välillä. Kaikkea keskustelu- ja litteraatiomateriaalia ja siitä tehtyjä analyysieja ei voi ottaa mukaan tutkimusraporttiin. Piirteiden valinnassa lukijan on luotettava tekemiini esimerkkivalintoihin. Kysymykseen, ovatko tutkimukseen osallistujat voineet tarkistaa aineiston paikkansapitävyyden, vastasin jo edellä.

Materiaalin analysoinnin luotettavuutta punnitaan sen mukaan, onko tutkimusmateriaalia tutkittu riittävän monesta näkökulmasta, jotta siitä voitaisiin tehdä päätelmiä. Olen lähestynyt prosessia keskustelun ja tekstien maailmasta käsin. Analysoin keskustelua palautteen antamisen ja saamisen sekä sen hyödyntämisen näkökulmasta. Tekstien muokkaamista tarkastelin itsenäisen ja ryhmävasteisen työskentelyn kautta, ja viimeistelyjä tekstejä vertasin oppilaan edellisiin versioihin. Koko prosessin arviointitekstit olivat myös tutkimuksen kohteena. Osaa materiaalista tarkastelin lisäksi kvantitatiivisilla menetelmillä.

Kolmannen vaiheen luotettavuuden arvioinnissa pohditaan sitä, onko analysoidun materiaalin tulkintoja testattu systemaattisesti esimerkiksi työhypoteeseihin. Laadullinen tutkimus sisältää harvoin ennalta asetettuja hypoteeseja, mikä tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä ennako-olettamuksia tutkimuksen tuloksista. Hänellä on pikemminkin arvauksia siitä, mitä tutkimus tuo tullessaan (Eskola & Suoranta 2003, 19). Käsillä olevan tutkimuksen analyysissä on edetty johdonmukaisesti kirjoitus-, keskustelu- ja muokkausprosessin vaiheiden mukaan. Olen erottanut omaksi tarkastelukokonaisuudekseen prosessin kunkin vaiheen, mikä itse asiassa sotii prosessin ei-lineaarista luonnetta vastaan. Tulkintojani olen verrannut aiempien tutkimusten tuloksiin ja niihin odotuksiin, mitä kokemukseni kirjoittamisen opettajana on antanut. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi Bassey (1999, 76) ehdottaa kriittistä ystävää, kriittistä lukijaa. Olen luettanut tutkimustani kriittisellä ystä-

vällä ja esiteltyt tutkimustani, keskustellut tutkimustuloksistani ja kyseenalais-
tanut analyysiani tutkija- ja opettajatovereideni sekä opettajaharjoittelijoiden
kanssa. Näissä tilanteissa olen voinut alistaa tutkimuksen luotettavuuden
avoimelle kritiikille.

Viimeisessä vaiheessa tarkastellaan tutkimuksen raportoinnin luotetta-
vuutta. Onko tutkimusprosessi selostettu riittävän yksityiskohtaisesti, jotta luki-
ja voi luottaa tutkimustuloksiin? Otin tutkimukseeni kuvaus- ja analyysikoh-
teeksi vain kahden pienryhmän kirjoitus-, keskustelu- ja muokkausprosessit.
Näin saatoin pitää monivaiheisen prosessin hallussani. Tämä mahdollisti myös
teoreettisten lähteiden käyttämisen pienen materiaalin syvälliseen analyysiin
(Silverman 2000, 828). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen kuuluu Bas-
sey'n (1999, 77) mielestä vielä tutkimusmateriaalin systemaattinen tallentaminen
(case record), jolloin lukijalla tai muilla tutkijoilla on mahdollisuus käydä tut-
kimusmateriaali läpi vaihe vaiheelta ja todentaa näin tutkimuksen luotettavuus.
Viittasin tähän edellä käsitellessäni tutkimusprosessin toistettavuutta. Tutki-
musmateriaalini on tallennettu tietokoneelle ja kuvamateriaali nauhoille.

Vaikka tutkimukseni on pääasiassa laadullinen tapaustutkimus, hyödyn-
sin tarkastelussani myös pienimuotoisesti kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä.
Pienryhmäkeskustelun ja muokkausprosessin kuvauksessa otin avuksi tapaus-
ten frekvenssit ja prosenttiosuudet. Tällä tavalla sain monesta suunnasta analy-
soidun materiaali havainnolliseen muotoon. Opetuksellisesti kiinnostavia ha-
vaintoja olivat sellaiset luokat, joihin ei tullut lainkaan tapauksia. Tilastollista
luotettavuutta luvuilla ei ole: minkäänlaisia yleistyksiä ei lukujen perusteella
ole syytä tehdä. Mittaustulokset mittasivat kuitenkin niitä ilmiöitä, joita niiden
oletettiin mittaavan.

Valitut tutkimusmenetelmät sopivat hyvin prosessin kuvaamiseen. Pien-
ryhmäkeskustelun analyysissa käytetyt menetelmät vahvistivat aiempia tutki-
muksia mutta toisaalta toivat esiin uutta tietoa. Litteroidun keskustelun tarkas-
telua tukivat kuvanauhat; aina pelkkä teksti ei kykene antamaan oikeaa kuvaa
keskustelutilanteesta. Kuvanauhoihin voi turvautua myös lukija arvioidessaan
tulkintojen luotettavuutta. Tekstin muokkaantumisen tutkimuksessa käytetty-
jen analyysimenetelmien tulokset vahvistivat myös aiempia tutkimuksia. Koko
prosessin arviointiin suunniteltua arviointilomaketta tai -tapaa olisi voinut vielä
kehittää syvällisemmän tiedon saamiseksi. Systemaattinen kirjoittamis-, keskus-
telu- ja muokkausprosessin analyysi antoi vastauksen tutkimukseni lähtökoh-
dan pohdintaan, miksi menetelmä ei toimi luokassa niin, kuin sillä olisi edelly-
tyksiä.

Nyt toteutettu laadullinen tapaustutkimus on ollut monitieteistä. Tutki-
mustehtävää on lähestytty kasvatustieteellisestä, sosiologisesta ja kielitieteelli-
sestä näkökulmasta. Tämän vuoksi tutkimustulosteni hyödynnettävyyttä tulee
arvioida tieteenaloittain. Keskeinen ja tärkein hyöty tutkimuksestani on opetus-
työlle, erityisesti opetusmenetelmällisiin käytänteisiin. Tulokset lisäävät ensin-
näkin ymmärrystä ja tietoa kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin
monipolvisuudesta. Tulokset osoittavat myös konkreettisesti, mihin seikkoihin
tulisi kiinnittää huomiota kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin op-

pimisessä ja opettamisessa ja sen kehittämisessä oppimaan oppimisen menetelmäksi. Pienryhmäkeskustelun tutkiminen antoi uutta tietoa tiedon rakentamisesta yhdessä. Se kertoo, miten kieltä käytetään vuorovaikutustilanteissa, mitä sillä tehdään ja mitä sillä saadaan aikaan. Se tuo esille yksilön merkityksen palautekeskustelussa ja erityisesti kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin yhteisöllisyyden. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää myös kielitieteen puolella yhtenä osana koulun kielen tutkimustraditiota.

Tutkimuksen hyötyä tulee katsoa myös opettajan ja oppilaan näkökulmasta. Opettajille tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat mahdollisuuden omien opettamiskäytänteidensä uudistamiseen ja kehittämiseen ja samalla muuttumiseen entistä enemmän opetuksen ohjaajiksi ja oppimistilanteiden suunnittelijoiksi. Tulokset tarjoavat eri aineiden opettajille luontevan yhteistyöfoorumin menetelmää kehitettäessä, opiskeltaessa ja käytettäessä. Oppilaiden kannalta tutkimustulosten hyöty liittyy vahvasti palautekeskusteluun ja sen mukanaan tuomaan moninaiseen oppimiskulttuuriin. Toisen työn arviointi ja välittömän positiivisen palautteen annon ja vastaanottamisen oppiminen kehittävät sosiaalisuutta ja ryhmätyöskentelyn taitoja. Oppilas oppii myös prosessissa muokkaamaan tekstiään itsenäisesti ja arvioimaan tekstiään ilman ulkopuolista tukea, mutta hän oppii myös havaitsemaan, milloin ryhmän antamaa palautetta on tarpeen hyödyntää. Nämä ovat taitoja, joita harjoitellaan peruskoulussa, vahvistetaan lukiossa ja ammatillisissa opinnoissa ja tarvitaan työelämässä. Tutkimustiedosta on hyötyä myös sellaisille oppilaille, jotka ovat vaarassa syrjäytyä heikkojen yhteistyötaitojensa vuoksi ja toisaalta sellaisille oppilaille, joille nykykoulu ei anna riittävästi haasteita. Taitava oppilas voi toimia esimerkiksi asiantuntijana, eksperttinä ryhmässä, auttaa muita ja saada haasteita itselleen. Heikompa oppilasta voi ryhmä puolestaan kannustaa ja ohjata eteenpäin. Ryhmässä toimiminen antaa oppilaalle mahdollisuuden sosiaalisten taitojen opiskelamiseen. Tutkimustulosten pohjalta on mahdollista johdattaa oppilaat tutkimaan omaa kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessiaan teoreettisesti perusopetuksesta lähtien ja nostaa heidän tietoisuuteensa, mitä itse asiassa koko prosessissa tapahtuu. Jatkotutkimuksen tehtävänä on kehittää monipuolisia harjoituksia ja pedagogisia sovelluksia prosessin eri vaiheisiin ja näin tukea opetusta ja kehittää oppimista.

10.4 Tutkimuksen jatkolinjauksia

Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin tutkimustulokset, jotka nostivat esiin prosessin ongelmakohtia ja kehittämistarpeita, ja tämänhetkinen koulumaailman tilanne herättävät keskustelua ja vaativat toimenpiteitä, ei vähiten tutkijoilta. Tutkijat ja media ovat huolestuneita nykyisten oppilaiden ja laajempien kansanryhmien heikosta kirjoittamisen taidosta. Luukka (2004c, 111) toteaa, että kirjoittamisen ja lukemisen taidot ennustavat ratkaisevalla tavalla myöhempää menestystä opiskelu- ja työelämässä. Hän katsoo, että tekstitaidot

ovat avain tulevaisuuden kansalaistaitoihin. Kuparin ym. (2004, 16–17) analysoimat PISA-tutkimuksen esitulokset kertovat perusasteen oppilaiden OECD-maiden parhaasta lukutaidosta, kun taas kirjoittamisen tutkimukset osoittavat, että kirjoittamisen taidoissa on edelleen puutteita (Lappalainen 2000, 2001, 2003 ja 2004). Viimeisimmässäkin perusopetuksen kansallisessa arviointitutkimuksessa tyttöjen kirjoittamisen taidot arvioitiin edelleen keskimäärin tyydyttäväiksi ja poikien kohtalaisiksi (Lappalainen 2004, 60, 81). Lappalainen (2003, 111–114) kaipaa säännöllistä ohjattua kirjoittamisen harjoittelua vaativienkin tehtävien parissa. Hänen mielestään oppilaan tulisi tottua työstämään kirjoituksiaan ja saamaan niistä säännöllistä ohjaavaa palautetta. Valtaosa oppilasta ei ole nimittäin tottunut tekstin luonnosteluun ja muokkaamiseen kirjoittamisen säännöllisenä työtapana. Prosessinomaisen kirjoittamisen harjoittamisen tulisi lähteä jo perusasteen alaluokilta. Lappalainen osoittaa sanansa myös tutkijoille ja opetuksen kehittäjille: perusopetuksen ainedidaktiikkaa on kehitettävä kirjoittamisen osalta. Lappalainen vaatii syvällisempää ja pitkäjänteisempää prosessinomaista kirjoittamisen oppimista ja opettamista.

Tutkimukseni herättää rajoitustensa ja tutkimustulostensa vuoksi monia ajatuksia kirjoittamisen opettamisen ja oppimisen jatkotutkimusaiheiksi. Laadullinen tapaustutkimukseni täyttää luotettavuuden kriteerit, mutta tapaustutkimuksen perusteella ei ole mahdollista tehdä laajoja yleistyksiä. Tutkimustulosten luotettavuuden varmistamiseksi olisi syytä toteuttaa laaja ja pitkäkestoinen tutkimushanke, jolloin voitaisiin hyödyntää myös määrällisen tutkimuksen keinoja. Tällöin voitaisiin esimerkiksi tutkia, nouseeko laajemmasta aineistosta lisää palautteen hyödyntämisen keinoja tai voitaisiinko oppilaan prosessiprofiilia tutkimalla nähdä yhteys oppilaan diskurssiroolin, palautteen hyödyntämisen tapojen ja muokkaamistapojen välillä. Laaja materiaali saattaisi paljastaa myös uusia tekstin muokkausstrategioita.

Tutkimuksessani olen mallintanut kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin, josta käyvät ilmi eri prosessien suhteet toisiinsa ja koko prosessin olennaiset piirteet. Mallinnuksen ja tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella on mahdollista ryhtyä kehittämään ja muokkaamaan kirjoittamisen opettamisen käytänteitä. Pysin seuraavassa esittämään tutkimukseni pohjalta joitakin kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin opettamiseen haasteita, joihin jatkotutkimuksin voitaisiin saada kirjoittamisen opettamista ja opiskelua edistäviä tuloksia.

Vygotskin (1987, 117–118) mukaan kirjoittamisen opettamisen lähtökohtana tulee olla oppilaan kehitysvaiheelle sopivat tehtävät. Tämän lisäksi oppilaan on koettava tehtävät mielekkäinä ja hänen omalle elämälleen tarpeellisina. Nämä on pidettävä mielessä lähdettäessä opiskelemaan kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessia. Prosessin opettaminen ja oppiminen lähtevät tekstin suunnittelemisen ja rakentamisen tuntemuksesta. Ennen kuin oppilas kykenee hyödyntämään prosessia tehokkaasti, hänen on ymmärrettävä, mitä kirjoittamisprosessissa tapahtuu. Hänen on tiedettävä erilaiset kirjoittamisstrategiat ja osattava hyödyntää niitä tietoisesti. Opettamisessa on lähdettävä siitä, mitä oppilaan mielessään tapahtuu silloin, kun hän aloittaa tekstinsä suunnittelemisen

ja ryhtyy kirjoittamaan. Prosessin ymmärtämistä voidaan lähestyä esimerkiksi näin: Opettaja antaa oppilaalle aiheen ja tekstilajin ja pyytää tätä kirjoittamaan pienen tekstin, kuvauksen lapsuuden kauneimmasta muistosta. Kirjoittamiseen on aikaa viisitoista minuuttia. Teksti valmistuu yhdellä kirjoittamiskerralla. Tämän jälkeen opettaja ja oppilaat käyvät läpi yhdessä, miten oppilaat toimivat työtä tehdessään. Havaitaan, että he hakevat muististaan ajatuksia, kirjoittavat niistä, mietiskelevät lisää, hylkäävät joitakin ajatuksia, lukevat jo valmiina olevaa tekstiä ja kirjoittavat uutta tekstiä. Tekstiin ei tehdä juurikaan muutoksia. Tämän opiskelujakson tavoitteena on tutustuttaa oppilaat tiedosta kertomisen mallin mukaiseen tekstin suunnitteluun ja rakentamiseen (Bereiter & Scardamalia 1987, 8).

Kun lähdetään tutustumaan tiedon kehittelyn malliin (Bereiter & Scardamalia 1987, 12), tarvitaan haasteellisempi työ. Oppilaat saavat kirjoittaa pitemmän aikaa ja työstää tekstiään rauhassa. Kirjoittamisen jälkeen keskustellaan, mitä prosessissa tapahtui. Havaitaan, että prosessiin on tullut uusi elementti, tekstin muokkaaminen. Yhdessä keskustellen selvitetään, mistä muokkaamistarve syntyi ja miten oppilaat muokkasivat tekstejään. Havaitaan, että muokkaamistarpeen synnyttää jokin tekstissä ilmenevä ongelma, pieni kirjoitusvirhe, virkkeiden väärä järjestys, aloituksen epämääräisyys tai virheellinen tieto. Samalla mietitään, miten oppilaat muokkasivat ongelmakohtia ja mitä muokkaaminen aiheutti tekstille. Vaihe vaiheelta käydään prosessia läpi ja nimetään käsitteitä. Muokkaamista tutkittaessa voidaan jo samalla pohtia, mistä on mahdollista saada palautetta ja tukea ongelmatilanteessa. Vaikka erilaiset kirjoittamisen strategiat opiskeltaisiinkin erillisinä malleina, on syytä muistaa, että tiedon kehittelyn malliin sisältyy tiedosta kertomisen malliin. Oppilaan omista kyvyistä on kiinni, maltaako hän pysähtyä pohtimaan ja etsimään ratkaisua ongelmatilanteessa vai jatkaako hän tekstinsä kirjoittamista.

Kun oppilailla on käsitys siitä, mitä heidän mielessään tapahtuu ja miten he toimivat kirjoittaessaan itsenäisesti, voidaan ryhtyä opiskelemaan prosessinomaista kirjoittamista, jossa oppilaiden on tärkeä ymmärtää, että teksti ei ole valmis yhden kirjoituskerran jälkeen. Prosessinomaisessa kirjoittamisessa opettaja antaa aluksi palautetta versioista, minkä jälkeen siirrytään toiselta oppilaalta saadun palautteen kautta pienryhmän antamaan palautteeseen. Opettaja ja oppilaat ryhtyvät tutkimaan yhdessä pienryhmäpalautteen merkitystä kirjoittamisprosessissa (kuvio 31).

Käsillä oleva tutkimus on osoittanut, että kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessi on monipolvinen menetelmä, ja jotta oppilaat kykenisivät hyödyntämään sitä tehokkaasti, heidän on tunnettava prosessi kokonaisuutena ja ymmärrettävä, millaisista osista se koostuu (ks. kuvio 30). Jokaiseen prosessin osaan on syvennyttävä erikseen. Oppilaiden on tunnettava prosessin kunkin osan sisältö, osattava toimia prosessia edistävällä tavalla ja tiedettävä tavoitteet ja arviointikriteerit. Tällöin oppilas kykenee kehittämään omaa oppimistaan. Oppilaan on myös ymmärrettävä, että prosessinomaisessa työskentelyssä itsenäinen kirjoittaminen ja ryhmän palaute ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa: siinä yhdistyvät oppimisen yksilöllinen ja yhteisöllinen prosessi.

Pohjatekstin kirjoittaminen opitaan samalla, kun tutustutaan tiedosta kertomisen malliin. Palautekeskustelussa oppia tarvitaan sekä palautteen antamisesta että sen vastaanottamisesta. Oppilaiden kanssa on analysoitava, millaista palautekeskustelu on luonteeltaan, mihin palautteen tulisi kohdistua (pintataso ja sisältötaso) ja millaisia erilaisia tapoja on antaa palautetta. Diskurssi-roolien opiskeleminen on tärkeää. Oppilaiden kanssa on tutkittava, millainen oppilaan tyypillinen diskurssi-rooli on ja muuttuuko rooli vuorovaikutuksessa. Parhaiten saadaan selville oppilaiden roolit, jos keskustelutilanteita kyetään kuvanauhoittamaan ja sen jälkeen analysoimaan. Nauhoituksista voidaan keskittyä tutki- maan oppilaan omaa käyttäytymistä, mutta samalla nähdään, miten oppilas käyttäytyy osana ryhmää. Valmista palautekeskustelumateriaalia olisi kehitet- tävä samaan tapaan kuin meillä on tehty kuvanauhaesimerkkejä neuvotteluista ja kokoustilanteista. Diskurssi-roolien tutkimus yhdistyy luontevasti viestintä- kasvatuksen alueeseen.

Palautteen hyödyntämisen opiskeleminen etenee samaan tapaan kuin pa- lautteenannon, mutta tässä vaiheessa opiskelemisen näkökulma siirtyy oppi- laan omaan toimintaan: miten oppilas osaa hankkia tietoa palautekeskustelusta ja miten oppilas osaa käyttää saamaansa tietoa tekstissään. Keskeisenä mene- telmänä on itsearviointi, oman työn analysointi. Oppilaan on tiedettävä, mitä palautteen hyödyntäminen tarkoittaa ja millaisia keinoja on hankkia tietoa ryhmältä ja käyttää sitä, ja oppilaan on analysoitava, millainen itse on tiedon hankkijana ja käyttäjänä. Tämän jälkeen voi lähteä kehittämään itseään ja omia taitojaan.

Muokkausprosessia opiskeltaessa on tärkeää painottaa kielentasojen kah- talaisuutta. Samalla käydään läpi kielitiedon asioita ja opitaan muokkaamiseen liittyviä metakielen käsitteitä. Genrepedagogiikan mukaan lukemista, kirjoitta- mista ja kielitietoa ei voi erottaa toisistaan, joten niitä on käsiteltävä yhteisenä tekstitaitona (Luukka 2004a, 146). Tekstitaidon opiskelemiseen liittyy myös muokkausstrategioihin paneutuminen. Muokkausprosessin yhteydessä pohdi- taan, mitä tekstin piirteitä oppilas muokkaa ja miten. Keskusteluun on syytä ottaa myös ne aiheet ja tekstin kohdat, jotka oppilas jättää muokkaamatta keho- tuksesta huolimatta tai jotka ovat tulleet esiin keskustelussa, mutta joita oppilas ei ole halunnut hyödyntää tekstissään. Jatkotutkimuksen vastattavaksi jää, onko muokkausstrategioita mahdollisesti enemmän kuin tämä tutkimus on nostanut esiin tai mitä ovat ne tekstin analyysin työkalut, joita oppilas voisi soveltaa muokkausprosessissaan (Luukka 2004a, 150).

Prosessin päättävä itsearviointi tarvitsee tuekseen eri prosessin vaiheisiin liittyvät arviointikriteerit. Mitä tarkemmat arviointikriteerit kyetään luomaan, sitä tehokkaampaa arviointi on. Luukka (1995, 52) kaipaa prosessilähtöisiä työ- ja arviointitapoja. Jatkotutkimus antaa mahdollisuuden kehittää näitä kirjoitta- mis-, keskustelu- ja muokkausprosessin tulosten ja mallinnuksen avulla. Tut- kimuksessa kävi ilmi, että vapaa arviointi ja valmiisiin kysymyksiin vastaami- nen tuottavat erilaista palautetta. Mitä arviointitapaa käyttää prosessin lopuksi, riippuu siitä, millaista tietoa prosessista haluaa.

Tässä tutkimuksessa käytettiin valmiita luokitusmalleja. Leiwon ym. (1987b) luokitusmalli sopi aineiston kuvaukseen lähes sellaisenaan. Luokitus tarjoaa myös jatkotutkimusmahdollisuuksia keskustelun tunneilmaston tutkimiseen esimerkiksi affektiivisten lisämääreiden (Leiwo 1987b, 50–52) avulla. Tutkimukseni muokkausstrategiat pohjaavat Faigleyn ja Witten (1984, 98) taksonomiaan. Taksonomia on luotu kirjoitettua tekstiä varten, mutta hyödynsin sitä myös puhuttuun kieleen. Vaikka luokitus antoi tarpeellista tietoa siitä, mihin kielen tasoihin oppilaat kiinnittävät huomionsa palautteenannossa, puhtaasti aineistopohjainen keskustelun analyysi voisi tuoda esiin uusia ja erilaisia luokitusmalleja.

Kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin tutkimus herättää myös yleisiä oppimaan oppimisen kysymyksiä: Mitä merkitsee sosiokonstruktivismiin vaatimus kirjoittamisen opettamisessa ja oppimisessa? Mitä ovat aktiivisen oppimisen oppimaan oppimisen taidot kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessissa? Miten tehdään oppimisesta kokemuksellista ja kokonaisvaltaista? Miten vähennetään opettajan tiedonjakajan roolia ja edistetään oppilaan oppimisprosessin ohjaajaksi kehittymistä?

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2004) vaatii autenttisuutta tekstimaailmaan, yhteisöllistä kielinäkemyistä ja laajaa tekstikäsitystä. Perusteet vahvistavat sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita ja antavat kehysten ja perustan opettajan käytännön työlle kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin opettamiseen ja oppimiseen. Ne vaativat opettajaa uudistumaan ja uudistamaan omaa opettamistaan. Tulevaisuuden kirjoittamisen opettamisen on kyettävä vastaamaan muuttuvan kulttuurin, uudenlaisten kirjoittamisvälineiden ja uusien opetussuunnitelmien vaateisiin. Tämän vuoksi tarvitaan tiedostavaa kirjoittamisen opettamista.

KIRJALLISUUS

- Aho, L. 2002. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. (2., uusittu painos) Juva: WSOY, 14–34.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinentutkimus. (3., uusittu painos) Tampere: Vastapaino.
- Atkinson, P., Coffey, A. & Delamont, S. 2001. A debate about our canon. *Qualitative Research* 1(1), 5–21.
- Atkinson, T. 2000. Learning to teach: intuitive skills and reasoned objectivity. Teoksessa T. Atkinson & G. Claxton (toim.) *The intuitive practitioner. On the value of not always knowing what one is doing.* Buckingham: Open University Press, 69–83.
- Ball, 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit.* Suomen Kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama, 21–43.
- Barton, D. 1994. *Literacy: An introduction to the ecology of written language.* Oxford: Blackwell.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic R. (toim.) 2000. *Situated literacies: Reading and writing in one community.* London: Routledge.
- Bassey, M. 1999. *Case study research in educational settings.* Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Bereiter, C. 1994. Constructivism, socioculturalism and Popper's world 3. *Educational Researcher* 23, 21–23.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1987. *The Psychology of Written composition.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise.* Chicago, IL: Open Court.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologian tutkielma.* (Suom. toim. V. Raiskila). Helsinki: Gaudeamus.
- Biggs, J. B. & Collis, K. F. 1982. *Evaluating the quality of learning.* New York: Academic Press.
- Brilhart, J. K. & Galanes, G. J. 1992. *Effective Group Discussion.* (7. painos) Dubuque (Io): Brown, cop.
- Brown, S. & McIntyre, D. 1993. *Making Sense of Teaching.* Buckingham: Open University Press.
- Burnett, R. E. 1994. Interactions of Engaged Supporters. Teoksessa L. Flower, D. L. Wallace, L. Norris & R. E. Burnett (toim.) *Making Thinking Visible. Writing, Collaborative Planning, and Classroom Inquiry.* Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, 67–82.
- Calfee, R. C. & Perfumo, P. 1993. Student portfolios: Opportunities for a revolution in Assessment. *Journal of Reading*, 36:7, 532–537.

- Christie, F. & Mission, R. 1998. Framing the issues in literacy education. Teoksessa F. Christie & R. Mission (toim.) *Literacy and schooling*. London: Routledge, 1-17.
- Clark, R. & Ivanic, R. 1997. *The Politics of Writing*. London: Routledge.
- Cobb, P. 1994. Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher* 23, 13-20.
- Cobb, P. 1999. Where is the mind? Teoksessa P. Murphy (toim.) *Learners, learning & assessment*. London: Paul Chapman Publishing in association with The Open University, 135-150.
- Cobb, P. & Yackel, E. 1996. Constructivism, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist* 31, 175-190.
- Connor, V. & Asenavage, K. 1994. Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision. *Journal of Second Language writing*, 3, 257-276.
- Confrey, J. 1995. How compatible are radical constructivism, sociocultural approaches, and social constructivism? Teoksessa P. Steffe & J. Gale (toim.) *Constructivism in education*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 185-225.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (toim.) 1993. *The Powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. Pittsburgh (Pa.): University of Pittsburgh Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2000. Multiliteracies: the beginnings of an idea. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 3-8.
- Crystal, D. 1992. *Introducing linguistics*. London: Penguin.
- Csikszentmihalyi, M. 1991. *Flow, the Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Dale, H. 1994. Collaborative writing interactions in one ninth-grade classroom. *Journal of Educational Research* 87, 334-352.
- Denzin, N. K. 1978. *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw.
- Engenberg, J. 1998. Uutta pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Juva: WSOY, 158-178.
- Ernest, P. 1995. The One and the Many. Teoksessa P. Steffe & J. Gale (toim.) *Constructivism in education*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 459-486.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (6. painos) Jyväskylä: Gummerus.
- Faigley, L. & Witte, S. P. 1984. Measuring the effects of revision on text structure. Teoksessa R. Beach & L. S. Bridwell (toim.) *New direction in composition research*. New York: Guilford Press, 95-108.
- Feldman, A. 1997. Varieties of Wisdom in the Practice of teaching. *Teaching and Teacher Education* 13 (7), 757-773.
- Fitzgerald, J. 1987. Research on Revision in Writing. *Review of Educational Research* 57 (4), 481-506.

- Flower, L. & Hayes, J. 1980. The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. Teoksessa L. Gregg & E. Steinberg (toim.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum, 31-50.
- Flower, L. & Hayes, J. 1981. Plans that guide the composing process. Teoksessa C. Fredriksen & J. Dominic (toim.) *Writing: The nature, development, and teaching of written communication*, (2). Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 39-58.
- Flower, L., Wallace, D. L., Norris, L. & Burnett, R. E. (toim.) 1994. *Making Thinking Visible. Writing, Collaborative Planning, and Classroom Inquiry*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Freedman, S. W. 1987. *Peer response groups in two ninth-grade classrooms*. Berkley: University of California.
- Galbraight, D. & Torrance, M. 1999. *Conceptual Processes in Writing: From Problem Solving to Text Production*. Teoksessa M. Torrance & D. Galbraight (toim.) *Knowing What to Write. Conceptual Processes in Text Production*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1-12.
- Gargaro, J. Z. 1994. Transferring Talk to Text. Teoksessa L. Flower, D. L. Wallace, L. Norris & R. E. Burnett (toim.) *Making Thinking Visible. Writing, Collaborative Planning, and Classroom Inquiry*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, 168-177.
- Gere, A. R. & Stevens, R. S. 1985. The Language of Writing Groups: How Oral Response Shapes Revisio. Teoksessa S. W. Freedman (toim.) *The Acquisition of Written Language: Response and Revision*. Norwood N. J.: Ablex, 85-105.
- Gergen, K. J. 1995. Social construction and the educational process. Teoksessa P. Steffe & J. Gale (toim.) *Constructivism in education*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 17-39.
- Goodson, I. F. 1990. Studying curriculum: towards a social constructionist perspective. *Journal of Curriculum Studies* 22 (4), 299-312.
- Grabe, W. & Kaplan, B. R. 1996. *Theory & Practice of Writing*. London: Longman.
- Grundy, S. 1987. *Curriculum: Product or praxis*. London: Falmer.
- Hakkarainen, K. Lonka, K. & Lipponen, P. 2001. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Helsinki: WSOY.
- Harris, M. 1992. Collaboration Is Not Collaboration Is Not Collaboration: Writing Center Tutorials vs. Peer-Response Groups. *College Composition and communication* 43, 369-83.
- Harris, T. L. & Hodges, R. E. (toim.) 1995. *The Literacy Dictionary. The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark (Del.): International Reading Association.
- Heinonen, S. 2001. Arvioinnin teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen. 2001. *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. Arviointi 2/2000. Helsinki: Opetushallitus, 21-47.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. *Tiimiorganisoitu koulu*. Juva : WSOY.

- Higgins, L., Flower, L. & Petraglia, J. 1992. Planing Text Together: The Role of Critical Reflection in Student Collaboration. *Written communication* 9(1), 48-84.
- Holt, M. 1992. The value of written peer criticism. *College Composition and Communication* 42, 384-392.
- Honkonen, R. 1993. Symbolinen interaktionismi ja kasvatuksen tutkimus. *Kasvatus* 24 (3), 231-241.
- Häkkinen, K. 2001. Arvioinnin tulokset opettajankoulutuksen näkökulmasta. Teoksessa H.-P. Lappalainen (toim.) *Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. luokalla 2001. Oppimistulosten arviointi 6/2001*. Helsinki: Opetushallitus, 138-139.
- Häkkinen, P. & Arvaja M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo: WSOY, 206-221.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Opiskelija-arviointi. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen. 2001. *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Arviointi 2/2000*. Helsinki: Opetushallitus, 78-94.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) 2001. *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen Kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 2002. Yhteistoiminnallinen ongelmaratkaisu. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sahran (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 119-136.
- John-Steiner, V. & Mahn, H. 1996. Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist* 31, 191-206.
- Julkunen, M.-L. 2002. Johdanto. Teoksessa Julkunen, M.-L. (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. (2., uusittu painos) Juva: WSOY, 78-80.
- Julkunen, M.-L. & Haring, M. 2002. Tekstistä oppimaan oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. (2. uusittu painos) Juva: WSOY, 81-96.
- Jussila, J. 1999. Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa P. Kansanen ja J. Husu (toim.) *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 203*, 31-43.
- Jyväskylän normaalikoulun opetussuunnitelma 1994.
- Kant, I. 1990. *Siveysopilliset pääteokset*. (Suom. J. E. Salomaa) Porvoo: WSOY.
- Keravuori, K. 1988. *Ymmärrätkö tarkoitukses? Tutkimus diskurssirooleista ja funktioista*. Jyväskylä: Gummerus.
- Keravuori, K. 1990. *Tapa puhua — tapa oppia*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu yhdessä kehittäen*. Juva: WSOY.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päättövaiheessa. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi*

- 90 tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 5–26.
- Korpinen, E. 2004. Mitä opettajuus on ja kuka sitä määrittelee? Keskisuomalainen 26.1.2004. Yliö, 4.
- Kosunen, T. & Huusko, J. 2002. Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. (2., uusittu painos) Juva: WSOY, 202–226.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. 1998. Arviointi 7/98. Helsinki: Opetushallitus.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Brunell, V., Leino, K., Sulkunen, S., Törnroos, J., Malin, A. & Puhakka, E. 2004. Nuoret osaajat PISA 2003 -tutkimuksen ensituloksia. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Lappalainen, H.-P. 2000. Peruskoulun äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 1999. Oppimistulosten arviointi 1/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2001. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. luokalla 2001. Oppimistulosten arviointi 6/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2003. Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002. Oppimistulosten arviointi 4/2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2004. Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen M.-R. 1987a. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessä I. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen M.-R. 1987b. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessä III. Oppilaiden ryhmäkeskustelut. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lincoln, Y. S. & Guba E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. California: Sage.
- Linna, H. 1994. Kirjoittamisen suuri seikkailu: prosessikirjoittaminen. Porvoo: WSOY.
- Linnakylä, P. 1983. Kirjoittamisen opetuksen ja oppimisen strategiat peruskoulun keskiluokilla ja yläasteella. Turku: *Annales Universitatis Turkuensis*, Ser. C39.
- Linnakylä, P. 1994a. Arviointi oppilaan oppimisen ja kasvun tukena. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & A. Räisänen (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille*. Arviointi ja seuranta 2. Helsinki: Opetushallitus, 29–41.
- Linnakylä, P. 1994b. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) *Portfolio arvioinnin ja*

- oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9–31.
- Linnakylä, P. 1996. Yksilöitä luokkakuvassa. Kirjoittamisen portfoliot itsearvioituna ja ulkopuolisin silmin. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 53–80.
- Linnakylä, P. 1998. Koulutuksen kansallisen ja kansainvälisen arvioinnin haasteita. *Kasvatus* 2, 175–189.
- Linnakylä, P. & Kupari, P. 1996. Autenttinen arviointi peruskoulun opiskelua ja arviointimenetelmiä uudistamassa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista*. Arviointi 6/96. Helsinki: Opetushallitus, 95–121.
- Linnakylä, P. Mattinen, E. & Olkinuora, A. 1992. *Prosessikirjoittamisen opas* (3. painos) Helsinki: Otava.
- Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) 1994. *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. & Sulkunen, S. 2002. Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat PISA-2000 Suomessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Lonka, K. & Lonka, I. 1991. *Aktivoiva opetus*. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Luukka, M.-R. 1995. Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersonaalisiin piirteisiin. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Luukka, M.-R. 1996. Seminaari - luokkahuoneviestintää vai ryhmäkeskustelua? Teoksessa L. Laurinen, M.-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) *Seminaaridiskursseja - diskursseja seminaarista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 39–84.
- Luukka, M.-R. 2000. Näkökulma luo kohteen: diskurssitutkimuksen taustaolelutukset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 133–160.
- Luukka, M.-R. 2004a. Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa M.-R. Luukka ja P. Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: ÄOL, 145–160.
- Luukka, M.-R. 2004b. Tekstejä, luovuutta ja prosesseja - Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa M.-R. Luukka ja P. Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: ÄOL, 9–22.
- Luukka, M.-R. 2004c. Tulevaisuuden tekstitaitureita? Teoksessa M.-R. Luukka ja P. Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: ÄOL, 11–119.

- Luukka, M.-R. & Leiwo, M. 2004. Opetussuunnitelma äidinkielen opetuksen suunnannäyttäjänä. Teoksessa Sajavaara, K. & Takala, S. (toim.) Kielikoulu-tus tienhaarassa. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 14–36.
- Macken-Horarik, M. 1996. Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for second school teachers. Teoksessa R. Hasan & G. Williams (toim.) *Lieracy in Society*. London: Longman, 232–278.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat opetustyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Mauranen, A. 2000. Kontrastiivinen retoriikka. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh, A. (toim.) 2000. *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 299–330.
- Matilainen, K. 1993. Peruskoululaisten kirjoittamisen hahmottamisstrategioiden kehittyminen ja kuvaus oppimisvaikeuksisten oppilaiden kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen strategioista. Joensuu: Joensuun yliopisto monistuskeskus.
- Mattinen, E. 1997. *Prosessikirjoittaminen: tee kirjoittamisesta seikkailu*. (2. painos) Helsinki: Painatuskeskus.
- Merriam, S. B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. Revised and expanded from case study research in education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mäkelä, J. 1995. Tilastollisen päättelyn, kvantitatiivisen menetelmän ja sosiaalitutkimuksen suhteesta. Teoksessa J. Eskola, J. Mäkelä & J. Suoranta (toim.) *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä*. Keskustelua kasvatus- ja sosiaalitieteiden 1990-luvun metodologiasta. Lapin yliopiston kasvatustieteen julkaisuja. C 8 Katsauksia ja puheenvuoroja. Aikuiskasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen julkaisuja 2. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 59–73.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Nelson, G. L. & Murphy, J. M. 1993. Peer Response Groupus: Do L2 Writers Use Peer Comments in Revising Their Drafts? *TESOL Quarterly* 27, 135–142.
- New London Group. 2000. *A pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures*. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 9–37.
- Norris, N., Asplund, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. (1996) *Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta*. Opetushallituksen julkaisu 11/96. Helsinki: Opetushallitus.
- Nystrand, M. 1986. *The structure of written communication: Studies in the reciprocity of writers and readers*. New York: Academic Press.
- Näkökulmia elinikäiseen oppimiseen 1997. Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön 1997:14 liite. Helsinki: Opetusministeriö.
- Ojanen, S. 1996. Miksi tarvitaan tutkivaa opettajaa? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 11–17.
- OPS 1994. ks. Peruskoulun opetussuunnitelma perusteet 1994.

- OPS 2004. ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 36.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. (3. painos) Thousands Oaks, California: Sage.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Painatuskeskus. (lyh. OPS 1994)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan Kirjapaino. (lyh. OPS 2004)
- Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa 1999. Helsinki: Yliopistopaino.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. (Suom. S. Palmgren). Juva: WSOY
- PISA-tutkimus 2004. Ks. Kupari, P. ym.
- Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä P. (toim.) 1996. Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Prawat, R. S. 1996. Constructivism, modern and postmodern. Educational Psychologist 31, 215–225.
- Raivola, R. 1995. Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan? Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. Vuosikirja. Kansanvalistusseuran ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 21–60.
- Ranta, T. 2004. Miten aine syntyy? Kirjoittamisprosessi teksteinä. Teoksessa M.-R. Luukka ja P. Jääskeläinen (toim.) Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: AOL, 49–66.
- Rauste-von Wright, M.-L. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Raimes, A. 1992. Exploring through writing: A process approach to ESL composition. (2. painos) New York: St Martins Press.
- Ropo, E. 1992. Opetussuunnitelmastrategiat elinikäisen oppimisen kehittämässä. Kasvatus 23 (2), 99–110.
- Ropo, E. 1997. Opetussuunnitelmat ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. (4., muuttamaton painos) Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 87–114.
- Ropo, E. & Huopainen, M. 2001. Havainnot opettajien ja rehtoreiden kokemuksesta opetussuunnitelmaprosessin vaiheista peruskoulussa. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun murroksessa. Tampere: Juvenes-Print Tampereen yliopistopaino, 77–101.

- Ropo, E., Linden, J., Syrjäläinen, E. & Värri V.-M. 2001. Koulun ja opettajuuden haasteet. Teoksessa E. Repo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun murroksessa. Tampere: Juvenes-Print Tampereen yliopistopaino, 7-8.
- Sacks, H. 1992. Lectures on conversation. (vol. 1) (toim.) G. Jefferson Cambridge: Cambridge University Press.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House and Sisäsuomi.
- Sahlberg, P. & Leppilampi A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? - yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto Vantaan täydennyskoulutuslaitos: Yliopistopaino.
- Sarmavuori, K. 1988. Prosessikirjoittamiskokeilu Turun normaalikoulussa. Äidinkielen opetustieteen seuran tutkimuksia 1. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sharples, M. 1999. How we Write. Writing as creative design. London and New York: Routledge.
- Shepard, L. A. 2000. The role of assessment in a learning culture. *Educational Research* 29, 7, 4-14.
- Shotter, J. 1995. In dialogue: Social constructionism and radical constructivism. Teoksessa P. Steffe & J. Gale (toim.) *Constructivism in education*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 41-56.
- Siljander, P. 1992. Metodologisen ekletismin ongelma kasvatustieteessä. *Kasvatus* 23 (1), 14-21.
- Silverman, D. 2000. Analyzing talk and text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative research*. Thousands Oaks California: Sage, 821-833.
- Simola, H. 2001. Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (3), 290-297.
- Stake, R. E. 2000. Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative research*. Thousands Oaks California: Sage, 435-454.
- Steffe, L. P. 1995. Alternative epistemologies: An educator's perspective. Teoksessa P. Steffe & J. Gale (toim.) *Constructivism in education*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 489-523.
- Stubbs, M. 1980. Language and literacy: The Sociolinguistics of Reading and Writing. London: Routledge and Kegan Paul.
- Sulkunen, S. 2004. Millaiset tekstit ovat nuorten mieleen? Lukukoetekstien autenttisuus suomalaisnuorten kulttuurissa. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 5-31.
- Suoranta, J. 1997. Konstruktionismi ja realismi kasvatustieteessä. Teoksessa J. Eskola (toim.) *Reflektio, realismi, konstruktionismi sekä muita kasvatustieteellisiä teemoja*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 15 Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 7-39.
- Syrjäläinen, E. 2001. Opetussuunnitelmauudistuksesta koulutusmarkkinoille - Jaksako opettaja. Teoksessa E. Repo (toim.) *Opettajuus ja opetussuunni-*

- telma koulun murroksessa. Tampere: Juvenes-Print Tampereen yliopistopaino, 47-75.
- Takala, S. 1994. Arviointi - ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1-8.
- Takala, S. 1996. Suoritusarviointi puntarissa. Mahdollisuuksia ja ongelmia valtakunnallisissa kokeissa. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 207-222.
- Tarnanen, M. 2002. Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 1998. *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Tompkins, G. 1990. *Teaching writing: Balancing process and product*. New York: Merill.
- Tynjälä, P. 1999. Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in university. Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Tynjälä, P. 2002. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer-Paino.
- Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. Jyväskylä: Gummerus, 42-55.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2002. *Didaktiikan perusteet*. Juva: WSOY.
- Wallace, D. L. 1994. *Teaching Collaborative Planning: Creating a Social Context for Writing*. Teoksessa L. Flower, D. L. Wallace, L. Norris & R. E. Burnett (toim.) *Making Thinking Visible. Writing, Collaborative Planning, and Classroom Inquiry*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, 48-67.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. Harlow: Longman.
- Werlich, E. 1983. *A text grammar of English*. Heidelberg Quelle & Meyer.
- Widdowson, H. G. 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: University Press.
- von Glasersfeldt, E. 1995. *A Constructivist Approach to Teaching*. Teoksessa P. Steffe & J. Gale (toim.) *Constructivism in education*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 3-15.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle antamia haasteita. *Kasvatus* 27 (1), 9-21.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Malin, A. & Puhakka, E. 2001. *Suomen tulevaisuuden osaajat [Elektroninen aineisto]: 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen kansainvälisessä vertailussa: PISA 2000 -tutkimuksen ensituloksia*. Jyväskylä: ER-paino Ky. (lyh. PISA-tutkimus 2001)

- Värri, V.-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokaapitalismin muutosagentiksi - aikalaiskriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun murroksessa. Tampere: Juvenes-Print Tampereen yliopistopaino, 33-45.
- Zellermayer, M., Salomon, G. Globerson, T. & Givon, H. 1991. Enhancing writing-related metacognitions through a computerized writing partner. *American Educational Research Journal*, 28, 373-391.

LIITE 1

TUTKIMUSESIMERKEISSÄ KÄYTETTYJEN KOODIEN SELTYKSET

Henkilöt ja ryhmät

Ryhmä A = tutkimusryhmä 2

Ryhmä B = tutkimusryhmä 3

} tutkimusryhmiä koko aineistossa 5,
tarkan analyysin kohteena 2

Ryhmä A: Heini, Sini, Kari

Ryhmä B: Sanna, Johanna, Pekka

Eri tekstiversiot

Heini1T2 = tutkimusryhmä 2,

Heini2T2 = "

Heini3T2 = "

Heinin pohjateksti

Heinin muokattu versio

Heinin viimeistelty teksti

Sini1T2 = tutkimusryhmä 2,

Sini2T2 = "

Sini3T2 = "

Sinin pohjateksti

Sinin muokattu versio

Sinin viimeistelty teksti

Kari1T2 = tutkimusryhmä 2,

Kari2T2 = "

Kari3T2 = "

Karin pohjateksti

Karin muokattu versio

Karin viimeistelty teksti

Sanna1T3 = tutkimusryhmä 3,

Sanna2T3 = "

Sanna3T3 = "

Sannan pohjateksti

Sannan muokattu versio

Sannan viimeistelty teksti

Johanna1T3 = tutkimusryhmä 3,

Johanna2T3 = "

Johanna3T3 = "

Johannan pohjateksti

Johannan muokattu versio

Johannan viimeistelty teksti

Pekka1T3 = tutkimusryhmä 3,

Pekka2T3 = "

Pekka3T3 = "

Pekan pohjateksti

Pekan muokattu versio

Pekan viimeistelty teksti

Keskustelut

1K2 = tutkimusryhmä 2,

2K2 = "

Ryhmän A ensimmäinen keskustelu

Ryhmän A toinen keskustelu

1K3 = tutkimusryhmä 3,

2K3 = "

Ryhmän B ensimmäinen keskustelu

Ryhmän B toinen keskustelu

Arviointikysymykset

HeiniA2 = tutkimusryhmä 2,

SiniA2 = "

KariA2 = "

Heinin arviointikysymykset

Sinin arviointikysymykset

Karin arviointikysymykset

SannaA3 = tutkimusryhmä 3,

JohannaA3 = "

PekkaA3 = "

Sannan arviointikysymykset

Johannan arviointikysymykset

Karin arviointikysymykset

* Kun tutkimustekstissä viitataan keskustelun puheenvuoroon, puheenvuoron numero merkitään ()-sulkeisiin.

* Kun tutkimustekstissä viitataan tekstin ilmaukseen, ilmauksen numero merkitään []-sulkeisiin.

LIITE 2

ARVIOINTILOMAKKEEN KYSYMYKSET

ARVIOINTIKYSYMYKSET (kaikkien oppilaiden vastaukset)

a) oman oppimisen arviointi

1. Millaisia asioita toiset ottivat esiin sinun tekstistäsi (myönteisiä tai kehitettäviä)?

Heini: KIRJOITUSVIRHEET JA ASIAYHTEYS JUTUT

Sini: Enimmäkseen kirjoitusvirheitä (iso alkukirjain, pilkut yms.), ja joitakin ilmaisuja esim. matti Meikäläinen ja muut sellaiset. Ideoiden avulla tekstin kirjoitusasu tuli varmasti hieman paremmaksi, mutta tekstin sisältö ei muuttunut.

Kari: Kirjoitusvirheet, rakennevirheet yms.

Sanna: No että alku oli hyvä. Enimmäkseen me vaan pohdittiin tätä pedofilia kysymystä.

Johanna: Myönteisiä ja sellasia mitä vielä vois mainita.

Pekka: Mikä on oma kanta ?

2. Millaisia muutoksia teit tekstiisi keskustelun jälkeen (eri versiot ja lopullinen tuotos)?

Heini: KORJAILIN SANOJA SIELTÄ TÄÄLTÄ JA MUOKKASIN JOITAKIN LAUSEIDEN MERKITYKSIÄ

Sini: Korjasin kirjoitusvirheet ja muutin joitakin ilmaisuja (Matti Meikäläinen) Poistin lauseen, joka oli jo aikaisemmin tekstissä.

Kari: Korjasin virheet, jotka olivat tulleet esille keskustelussa.

Sanna: Kyllä mä muuntelin tosi paljon

Johanna: Lisäilin jotain pikkusia jutskia ja kerroin hyviä puolia lisää.

Pekka: Pääsin aineeni alkuun keskustelun jälkeen.

3. Millaista palautetta olisit halunnut tai tarvinnut, jota et kuitenkaan saanut?

Heini: MITEN OLISIN VOINUT JATKAA AINETTANI

Sini: Hieman kommenttia tekstin sisällöstä olisi ollut kiva saada.

Kari: Sain kaiken tarvittavan palautteen.

Sanna: Mä sain omasta mielestäni juuri tarpeeksi palautetta.

Johanna: -

Pekka: Olisin halunnut tietää enemmän aineen sisällöstä.

4. Millaisia asioita **sinä** otit esiin toisten teksteistä?

Heini: ASIAYHTEYKSIÄ JA JOITAKIN KIRJOITUS VIRHEITÄ

Sini: Kirjoitusvirheitä, tekstin sisältö ja -sujuvuus.

Kari: Kirjoitus-, rakenne- ja asiavirheet.

Sanna: No kuuntelin sitä kokonaisuutta ja mietin jotain omia ideoita että miten sitä voi jatkaa. Mä myös kuuntelin sitä ettei se teksti toistanut samoja asioita moneen kertaan.

Johanna: Kerroin hyvistä puolista ja jotain sanavalinnoista.

Pekka: Mikä on oma mielipide/kanta, miten ainetta aijotaan jatkaa jne.

5. Millä tavalla **sinä** kykenit olemaan hyödyksi toisille oppilaille?

Heini: ENOLE VARMA, MUTTA KAI HE JOTAKIN ASIÖITA TEKSTEISTÄÄN KORJAILIVAT

Sini: No, ainakin heillä on nyt vähän virheettömämmät tekstit.

Kari: Kai musta jotain hyötyä oli.

Sanna: No mä sanoin ne mun omat ideat ja monesti se aineen kirjottaja tykkäs siitä ja kirjotti muistiin.

Johanna: Kannustamalla jatkamaan samaan malliin ja kertomalla mitä itse voisin kirjottaa samasta aiheesta.

Pekka: En itse tiedä. Pitäisi kysyä muilta oppilailta. Ehkä pystyin auttamaan Sanna pedofiilitekstissä koska olin itse kirjoittanut samasta aiheesta.

b) keskustelun arviointi

6. Millä tavalla pienryhmäsi keskusteli eri teksteistä?

Heini: RAKENTAVASTI

Sini: Tunnelma oli alkuun hieman vaivautunut, mutta kun päästiin alkuun, niin kyllä se ihan hyvin meni.

Kari: Kaikki tekstit arvosteltiin samalla tavalla toisissa oli vain enemmän virheitä

Sanna: Meidän ryhmä keskusteli mun mielestä tosi hyvin ja monipuolisesti ja pohdittiin paljon niihin aiheisiin liittyviä asioita.

Johanna: Mun mielestä tosi hyvin. Ja puhuttiin aiheista vähäsyvemmlätkin.

Pekka: Jokaisesta tekstistä kerrallan onnistui kohtalaisesti.

7. Millä tavalla ensimmäinen ja toinen keskustelu erosivat mielestäsi toisistaan?

Heini: EIPÄ JUURI MITENKÄÄN

Sini: Toinen keskustelu oli jo huomattavasti sujuvampi.

Kari: Toisessa oli enemmän tekstiä,

Sanna: Ensimmäisessä ei aluksi tiennyt että mitä pitää sanoa ja miten pitää toimia mutta kyllä se ensimmäinen ensimmäinenkin keskustelu meni hyvin. Toinen keskustelu oli mun mielestä kuitenkin parempi.

Johanna: Toisessa oltiin päästy jo "sisään" toisen aiheeseen.

Pekka: Toisella kerralla asiaa (aineeseen liittyen) oli paljon vähemmän, tuli joitakin samoja asioita.

8. Millä tavalla pienryhmätyöskentelyssä näkyi kirjoittamisprosessin tavoite (= ysin paras teksti)?

Heini: EIPÄ JUURI MITENKÄÄN

Sini: Jaa, vai sellainen se tavoite oli! No, eipä se juurikaan näkynyt.

Kari: Ei se näkynyt.

Sanna: Kun kuuli ja luki toisten aineita sai ideoita ja oppi uutta toisilta.

Johanna: En mä tienny et tässä oli joku tavoite.

Pekka: Ei oikeastaan millään tavalla, ehkä olisi voinut tehdä huolellisemmin. Ehkä auttoi pääsemään alkuun.

c) koko prosessin arviointi

9. Millä tavalla väite "opimme toisilta, toiset meiltä" toteutui ryhmässäsi?

Heini: SAI EHKÄ VÄHÄN UUSIA IDEOITA JA NÄKÖKULMIA

Sini: Kyllä se väittämä varmaan on totta. Luulen, että tekstistä tuli hieman parempi, kun sain apua toisilta

Kari: Jokainen neuvoi toisia.

Sanna: Todella hyvin. Mä ihan hämmästyin kuinka hyvin tämä opimme toisitamme tavoite toimii.

Johanna: Tosi hyvin!!!!

Pekka: Ihan kohtaisesti, ehkä olisi voinut keskittyä enemmän itse aineisiin.

10. Mitä mieltä olit koko prosessista (kirjoittamisesta ja arvioinnista)?

Heini: IHAN KIVA. KIRJOITTAMINEN JA KESKUSTELU OLIVAT KIVOJA.

ARVIOINTI OLI VÄHÄN VAIKEAA

Sini: Ei se juurikaan poikennut normaalista, koska kysyn yleensäkin Heiniltä mielipidettä aineesta, mutta oli ihan kiva kuulla Karinkin mielipiteitä.

Kari: Keskusteluista oli hyötyä kirjoittamiseen. Oli hankala arvioida itseään.

Sanna: Tuskan hauskaa!! En olis ikinä uskonut, että tää on näin kivaa. Ensin mulla oli vähän negatiivinen ajatus tohon koneella kirjoittamiseen, mutta nyt mä taijan ruveta kirjoittamaan aina kun voi koneella. Oltais tehty aineet aina tälle. Tässä sai tosi hyviä ideoita muilta ryhmäläisiltä. Toivottavasti tästä oli apua siihen tutkimukseen!!

Johanna: Tää oli yllättävän hyvä menetelmä. Mä en oo ennen kirjottanu ainetta koneella.

Pekka: Ihan mielenkiintoista kokeilla, mutta ehkä "perinteinen" työskentely on mukavampaa. Perinteinen työskentely on ehkä heikompa, mutta kestää vähemmän aikaa. Tässä huomasi että teksti ei tule koskaan valmiiksi.

LIITE 3

KIRJOITELMIEN AIHEET

AIHEITA 27.4.1998

Muista merkitä kirjoitelmasi otsikon eteen aiheen **numero!**

1. Miksi uskon / en usko Jumalan olemassaoloon?
2. Voiko tieteeseen luottaa?
3. Miksi avaruutta tutkitaan?
4. Millaista on olla lapsi nyky-yhteiskunnassa?
 Uusperheen lapsen onnea ja ongelmia
 Kadotettu lapsuus
 Kunnioita isääsi ja äitiäsi, sillä heillä on taloudellinen ylivalta!
5. Avioero
 - a) kirjoita mielipideteksti
 - b) kirjoita subjektiivinen kuvaus minä-muodossa
 - lapsen näkökulma
 - yksinhuoltajaksi jääneen näkökulma
 - perheensä jättäneen näkökulma
 - hylätyn näkökulma
6. Pedofilia puhuttaa
7. Pitääkö tappajaa rangaista?
8. " Älä varasta elämääsi!"
 - aiheena myymälävarkaudet ja / tai varastaminen yleensä
 - saako yleistä omaisuutta viedä työpaikalta, koulusta, kaupungilta?
 - onko olemassa harmitonta kähveltämistä?
 - voiko varastavaan luottaa?
 - onko varastaminen väärin vain koska voi jäädä kiinni?
9. Miesten työt ja naisten työt
10. Naisen ja miehen perinteiset ja muuttuvat roolit
12. Toiveikas tulevaisuus / Pelottava tulevaisuus
 Miten maailmamme käy? Oma otsikko.
13. Mikä minulle on tärkeää tulevaisuudessa?
14. Laman siunauksia. Onko lama tuonut tullessaan jotain hyvää?
15. Kuvien todellisuus. Kirjoita kuvien muokkaamisesta: Miten kuvilla valehdellaan? Miksi kuvilla valehdellaan? Miten kuvan sisältö muuttuu, kun kuvia muokataan? jne.
16. Minä ja mainokset. Kirjoita omista mieltymyksistäsi perustellen. Millaiset mainokset ovat hyviä, millaiset huonoja? Miksi? Millaisen maailman mainokset tarjoavat? Millaisia mainoksia sinä itse tuottaisit? jne.
17. Sanomalehdet ja sensaatio
 Mieti lehtien merkitystä ja tehtävää erilaisten "sensaatiouutisten välittäjinä. Voit käyttää yksittäistä esimerkkiä, mutta älä tyydy pelkästään "sensaation" kuvaamiseen. Olkoon se vain esimerkki.
18. Televisio-ohjelmien rajoista. Mitä TV:ssä saisi mielestäsi näyttää mitä ei?

19. Hiipiikö paha sisään televisiosta?
20. Virtuaali- eli keinotodellisuus luo tulevaisuudessa uusia mahdollisuuksia, mutta siihen liittyy myös vaikeita kysymyksiä. Kirjoita keinotodellisuudesta.
Oma otsikko tai:
Matkalla uuteen todellisuuteen
Toden ja epätoden rajamailla
21. Suuret keksinnöt tai Keksintö, joka olisi saanut jäädä keksimättä. Oma otsikko.
22. Ulkonäkö, ihmisen mitta ennen ja nyt
23. Miksi koululaiset käyvät työssä koulun ohessa? Mitä työssä oppii? Pitäisikö työntekoa rajoittaa ja miten? Otsikko Työtä koulunkäynnin ohessa
24. Voiko Suomen / maailman parasta urheilijaa nimetä?
25. Voiko puhdasta urheilua enää olla? Ota kantaa asiaan ja kirjoita mielipideteksti. Otsikoi itse.
26. EU:n yhteinen ulko- ja turvallisuuspolitiikka
27. Eläinkokeet - pelastus ihmisille
28. Eläinkokeet eläinräökkäystä?
29. Ihminen median pyörteissä. Millä tavalla media pyrkii vaikuttamaan meihin? Mitä se saa aikaan yksittäisen ihmisen/ ihmisten kohdalla? Ota esimerkkejä lehdistöstä ja/tai televisiosta. Otsikoi itse.
30. Eutanasia - ihmisenarvoinen kuolema? Kenellä on oikeus ja millaisessa tilanteessa vai onko kenelläkään oikeutta päättää elämän lopettamisesta?
31. Abortin oikeutus. Ota kantaa, kenellä on oikeus päättää abortista. Milloin se on oikeutettu? Voidaanko se ylipäätään kieltää?
32. Valkoinen valhe. Esitä mielipiteesi valkoisesta valheesta. Onko sitä edes olemassa? Milloin sitä käytetään? Miten se vaikuttaa? Voit ottaa oman otsikon.
33. Voit kirjoittaa mielipidetekstin myös jostakin sinua askarruttavasta, ehkäpä ajankohtaisesta, aiheesta. Otsikoi itse.

LIITE 4**OPPILAAN OHJEET**

1. Kirjoita ensimmäinen versiosi. Tallenna se **annetulla koodillasi** (esim. 011T1) opettajan tiedostoon **o:\projekti\aitutk9a** ja tulosta kaikille oppilaille (3).

2. Siirry keskustelemaan ryhmäsi kanssa ja keskustele niin kauan, kunnes jokainen oppilas on saanut tekstistään palautteen. **Tee muistiinpanoja** omaan paperiisi.

3. Palaa tietokoneesi ääreen ja ryhdy kirjoittamaan toista versiota. Tallenna se **annetulla koodillasi** (esim. 012T1) opettajan tiedostoon. Tulosta kaikille oppilaille.

5. Siirry jälleen antamaan ja vastaanottamaan palautetta teksteistä. **Tee muistiinpanoja**.

6. Palaa tietokoneesi ääreen ja ryhdy kirjoittamaan viimeistä versiota. Kun tunti päättyy, tallenna työsi jälleen **annetulla koodillasi** (esim. 013T1) opettajan tiedostoon.

7. Ota esille opettajan tiedostosta **o:\projekti\aitutk9a\arviokys**. Ryhdy vastaamaan kysymyksiin ja tallenna vastaukset **annetulla koodillasi** (esim. 01A1). Jos et saanut työtäsi valmiiksi, voit viimeistellä sen ensi tunnilla.

AMU ;)

LIITE 5

MUOKKAUSTRATEGIOIDEN SISÄLLÖT

KIELEN PINTATASOON JA TEKSTIN SISÄLTÖÖN KOHDISTUVAT MUOKKAUSSTRATEGIAT

Kielen pintatasoon kohdistuvat merkityksen säilyttävät muokausstrategiat	
itsenäisesti käytettävät	keskustelun pohjalta käytettävät
<ul style="list-style-type: none"> * lisää - lisää kielen elementin jo valmiina olevaan tekstiin - lisää esim. välimerkin, kirjaimen, sanavälin, puuttuvan sanan tai ilmauksen osan * poistaa - poistaa jo tekstissä olevan kielen elementin - poistaa esim. välimerkin, kirjaimen, sanan tai ilmauksen *korvaa - vaihtaa kielen elementin tilalle toisen - korvaa esim. välimerkin tai kirjaimen toisella - vaihtaa uuden sanan tai sanonnan entisen tilalle * säilyttää - ei näe tarvetta muokkaamiseen 	<ul style="list-style-type: none"> * lisää - lisää kielen elementin jo valmiina olevaan tekstiin - lisää esim. välimerkin, kirjaimen, sanavälin, puuttuvan sanan tai ilmauksen osan * poistaa - poistaa jo tekstissä olevan kielen elementin - poistaa esim. välimerkin, kirjaimen, sanan tai ilmauksen *korvaa - vaihtaa kielen elementin tilalle toisen - korvaa esim. välimerkin tai kirjaimen toisella - vaihtaa uuden sanan tai sanonnan entisen tilalle * säilyttää - ei näe tarvetta muokkaamiseen - unohtaa muokata

(jatkuu)

Tekstin sisältöön kohdistuvat yleensä merkityksen muuttavat muokkausstrategiat	
itsenäisesti käytettävät	keskustelun pohjalta käytettävät
<ul style="list-style-type: none"> * poistaa - poistaa sanan, fraasin tai ilmauksen * korvaa - vaihtaa kielen elementin toiseksi - korvaa sanan tai sanonnan tyyllillisesti parempaan - korvaa vanhan uudella ilmauksella * laajentaa - kirjoittaa lisätietoa jo olemassa olevaan tekstiin - kirjoittaa mm. esimerkkejä, perusteluja, määritelmiä tai lisää sanoja - laajentaa ilmausta esimerkiksi lausekkeella tai sivulauseella * jatkaa - kirjoittaa uuden ilmauksen valmiin tekstin sisään tai jatkoksi - kirjoittaa esimerkin, mielipiteen, lisätiedon, uuden näkökulman, yleistyksen, perustelun, määritelmän - uuden ilmauksen sisällöstä ei jälkiä edellisissä versioissa eikä keskustelussa * säilyttää - ei näe tarvetta muokata 	<ul style="list-style-type: none"> * poistaa - poistaa sanan, fraasin tai ilmauksen * korvaa - vaihtaa kielen elementin toiseksi - korvaa sanan tai sanonnan tyyllillisesti parempaan - korvaa vanhan uudella ilmauksella * laajentaa - kirjoittaa lisätietoa jo olemassa olevaan tekstiin - kirjoittaa mm. esimerkkejä, perusteluja, määritelmiä tai lisää sanoja - laajentaa ilmausta esimerkiksi lausekkeella tai sivulauseella * jatkaa - kirjoittaa uuden ilmauksen valmiin tekstin sisään tai jatkoksi - kirjoittaa esimerkin, mielipiteen, lisätiedon, uuden näkökulman, yleistyksen, perustelun, määritelmän - uuden ilmauksen sisällöstä ei jälkiä edellisissä versioissa * säilyttää - ei näe tarvetta muokata - unohtaa muokata

LIITE 6

MIELIPIDETEKSTIN PIIRTEET

HYVÄ MIELIPIDETEKSTI

1. Selkeä
2. Johdonmukainen rakenne
 - a) mielenkiinnon herättäminen
 - b) asian esittely ja ongelman kuvaus
 - c) oma mielipide ja perustelut
 - d) vastaväitteet, vastaperustelut ja niiden kumoaminen
 - e) yhteenveto
3. Vakuuttavat perustelut
4. Ottaa huomioon vastapuolen perustelut
5. Tehoa tyylillään

LIITE 7**SYKLIEN NIMET KESKUSTELUITTAIN**

(> = sykli jatkuu myöhemmin välissä olevien syklien jälkeen)

(sama siirron numero = syklin raja puheenvuoron sisällä)

**keskusteluaiheet
(teemalliset)****keskustelun strukturointi
(ei-teemalliset)****1K2 Karin teksti**

1	otsikko puuttuu
13–15	tekstin lukeminen
16–18	kirjoitusvirhe
18–20	päättömerkkivirhe
20–22	tekstin jatkamisen pohdintaa
23>	pintatason kielivirheiden korjaamista
24–28	sopivan sijamuodon pohdintaa
>29–30	pintatason kielivirheiden korjaaminen jatkuu
30–39	sopivan sijamuodon pohdintaa
39–42	otsikon kehumista

1–9 kuka aloittaa?
10–12 kysyy ohjetta**1K2 Heinin teksti**

48	tekstin lukeminen
49–55	aloituksen epäselvyyden pohdintaa
60–64	aloitusta muokattava
65–70	kappalejako muokattava
71–75	sidossanan ongelma: muuttuuko merkitys?
76–85	nainen/tyttö-sanan pohdintaa
86–89	viittausvirheen pohdintaa
89–94	ilmauksen uusi tulkinta
95–98	alkuperäinen ilmaus hyvä
99–100	sidossanan pohdintaa uudelleen
100–104	ilmauksen sisällön muokkaamista
105–108	yhdyssanavirhe
109–112	iso alkukirjain virhe
113–114	pilkkuvirhe
117–120	puhekielinen ilmaus esiin
120–125	korjausehdotuksia

43–48 kenen tekstiin sitten?

56–59 irrallinen ilkeily

114–116 eteenpäin?

1K2 Sinin teksti

129>	tekstin lukeminen
>133–135	tekstin lukeminen jatkuu
136–138	mistä idea? sisäpiirijuttu :)
138–144	sanatoisto esiin
144–149	korjausehdotuspyyntö
150–155	ontuvan ilmauksen korjaus
156–166	ontuvan ilmauksen hionta

126–127 mölyt mahassa!
128–129> pelleilyä

>130–132 pelleilyä jatkuu

171–173	yhdyssanavirhe	167–170 asiaton väite, teemaan liittyvät
174–178	yhdyssanaongelma	
		179–182 tilanteen komm.
183–184	hauskan ilmauksen kehumista	
185–189	tekstin jatkamisen pohdintaa	
190–192	aiheen pohdintaa	
193–195	uuden aiheen arvuuttelua	
196–200	otsikon ja sisällön ristiriitaisuuden pohdintaa	
201–206	liian pitkän alun arviointia	
207–212>	<i>kamalaa</i> - sanan sopivuuden pohdintaa	
213>	<i>kalkki</i> -sanon sopivuuden pohdintaa (alkaa edellisen syklin sisältä)	
>214–216	<i>kamala</i> -sanon pohdinta jatkuu	
>217–220	<i>kalkki</i> -sanon pohdinta jatkuu	
221–224	sydänkohtausaihe	
225–235	uudelleen esille <i>kamalaa</i> -sana	236–237 keskustelu päättyy
2K2 Karin teksti		
9>	tekstin lukeminen	1–5 kenestä aloitetaan? 6–8 kysyy ohjetta
10–12	otsikko-ongelma	
>13	tekstin lukeminen jatkuu	
>17–21	tekstin lukeminen jatkuu	13–16 tulostimesta pelleilyä
22–27	sanajärjestysongelma	
28–32	pilkutusongelma	
> 32–39	tekstin lukeminen jatkuu	
40–44	<i>vai/vain</i> kumpi?	
45–52>	mitä Hanna tarkoitti	
>57	<i>vai/vain</i> -pohdinta jatkuu	53–56> pelleilyä >58–60 pelleilyä
>61	<i>vai/vain</i> -pohdinta jatkuu	
62–65	kirjoitusvirhekö?	
66–77	sulut ja taivutus hiertää	
78–82	ongelmallinen ilmaus	
83>	epäselvän lauseen pohdinta alkaa	
>85	epäselvän lauseen pohdinta jatkuu	84> pelleily alkaa
>89	epäselvän lauseen pohdinta jatkuu	>86–89 pelleily jatkuu
> 93–96	epäselvä lause ratkeaa	>90–92 pelleily jatkuu
102–104	ratkaisun kertaus	97–101 toimien komm. >105–108 pelleily loppuu
2K2 Heinin teksti		
115–117 >	tekstin lukeminen	108–110 kuka lukee? 110–112 onko pakko? 112–115 kellä pisin?
120–124	mitä ilmaisu tarkoittaa?	118–119 tilanteen komm.

124–129	oudossa kohdassa	
129–139	parempi kohta	
> 139	tekstin lukeminen jatkuu	
140–143	pilkku vieläkin väärin	
144–151	mitä haluaa sanoa?	
152–158	yhteinen lopputulos	
159–160	pintatason kielivirheen korjaamista	
> 160–162	tekstin lukeminen jatkuu	
163–166	kappaleen lopetuksen pohdintaa	
167–168	yhdyssanavirhe	
169–172	kirjoitusvirhe	
173–174>	kirjoitusvirhe	
		175–176 häiriö luokkatilaan
> 177	kielivirheiden korjaaminen	
	päättyy	
178–184	tekstin epäselvyyden pohdintaa	
185–195	selkeä/ei kokonaisuus?	
196–203	paras kappale?	
204–206>	ongelmana vaikea teksti	
		207–216 tippaleipäjuttu
>217–219	ongelmana vaikea teksti	
220–224	yhdyssanavirheen korjaamista	
225–230	<i>tohtori</i> -sanon sopivuus?	
231–233	mikä ongelma?	
234–239	mikä parempi?	
240–247	jälkeen vai vuoksi?	
248–251	pikkusanojen ongelma	
2K2 Sinin teksti		
		252–253 toimien komm.
		254–255 toimien komm.
		256–258 toim. ohj.
258 >	tekstin lukeminen	
259–262	<i>aristokraattisen</i> merkitys?	
263–265	toinen ilmaisu?	
> 265–267	tekstin lukeminen jatkuu	
		268–271 omaa toim. komm.
>272–275	tekstin lukeminen jatkuu	
		275–277 oman toim. komm.
277–279	tekstin lukeminen loppuu	
		280–285 tilanteen komm.
		286–289 toim. komm.
290–291	parempi ilmaus -ehdotus	
292–302	virheellisen viittauksen pohdintaa	
303–305>	viittauksen puolustelua	
306>	vertaa minun tekstini	
>307	viittauksen puolustelua loppuu	
>308–309	vertaa minun tekstini loppuu	
310–313	kirjoitusvirhe	
314–316	tavuviiva?	
317–324	sukunimi pienellä?	
325–326	etunimi pienellä?	
327–331	paluu tavuviivaan?	
332–334	korjausehdotus	
335–339	yhdyssanavirhe	
		340–345 toim. komm.
		345–346 eikö virheitä lisää?
		347–352 pelleilyä
		352–355 pelleilyä
		356–358 ivailua
		359–360 til. komm.
		361–362 til. tiedustelu

363–364 til. tiedustelu
365–367 til. komm.

1K3 Johanna teksti

2	tekstin lukeminen
3–5	otsikon tiedustelua (2 avausta)
6–11	tekstin jatkamisen pohdintaa
12–14	aloituksen kehumista
15–20	tekstin aloituksen pohdintaa
20–21	ehdotus jatkoksi?
25–30	lisäyksen ehdottaminen
31–35	mitä muuta?
36–37	vainko väkivaltaa?
38–43	uusi ehdotus sisältöön
43–44	muita ehdotuksia?
45–54	sanan sopivuuden pohdintaa
54–56	aineen ydin?
57–61	hyvät puolet?
62–65	otsikko rajaa
66–71	uusi ehdotus sisältöön
72–76	tarkennus ehdotukseen
77–83	uusi ehdotus sisältöön
83–86	uusi ehdotus sisältöön

1–2 toimien ohjailu

22–24 epäselvä

1K3 Sanna teksti

89	tekstin lukeminen
90–92	tekstin aloituksen arviointia
94–97	aiheen esittely
97–103	lisätiedon tiedustelu
104–105	onko ollut uutisissa?
106–112	mielisairas?
113–119	rangaistukset
120–126	tekstin arviointia ja jatkon pohdintaa
127–135	uusi näkökulma: pedofiileja ollut ennenkin
136–140	uusi näkökulma: pelottelu ei auta
141–147	uusi näkökulma: ovela pedofiili
148–149	esimerkki
150–156	uusi näkökulma: sukulainen pedofiilina
156–159	uusi näkökulma: tuttava pedofiilina
160–162	lapsi pelkää puhua
162–170	lapsen pelottelu
171–176	asiasta puhuttava
177–181	jatkon tiedusteleminen

86–88 tilanteen ohjaaminen

93–94 epäselvä

1K3 Pekan teksti

182–183	miten teksti alkaa -selitys
184–185	tekstin lukeminen
186–193	ihmisillä testattu?
193–199	tekstityypin pohdintaa
201–203	alkuosan pohdintaa
204–209	oman tiedon vahvistuttaminen
210–213	alun keksimisen vaikeus
214–218	tulevan sisällön pohdiskelamista

200 irrallinen

219–222 irrallinen

223–240	sisällön laajentamisen pohdintaa
241–248	turhat testit?
249–255	testit ihmisen hyödyksi
255–261	vaikea testata ihmisillä
262–265	mitä eläimiä käytetään?
266–268	solubiologiassa
269–273	bakteereita
274–283	bakteerit haitaksi?
284–286	kommentoidaan aihetta
287–290	oma mielipide pidettävä
291–295	isoilla eläimillä?
296–299	serkkuesimerkki
300–302	eläinten huono kohtelu yleensä
303–304	koiraesimerkki

2K3 Sannan teksti

4–5	tekstin lukeminen
5–7	tekstin esimerkin arviointia
8–17	pedofiilin toimenkuva
18–25	epäselvän tekstikohdan pohdintaa
26–29	laittomat videot
30–39	pedofiilien uudet työkalut
40–43	pedofiili kehittyä
44–46	uusi näkökulma: pedofiili ja lapsityö
47–53	pedofilia ei näy testeissä
54–57	kehittyä pedofiiliksi

2K3 Johanna teksti

63–65	tekstin lukeminen
66–71	<i>Tao Taon</i> esittely
72–78	lapsuuden muistelo
79–85	ennen opetus mukana
86–90	jatkon pohdintaa
90–95	TV-porno kielletty Suomessa?
96–101	pornokontrolli?
102–108	uusi näkökulma: vanhempien vastuu
109–112	on tunnettava todellisuus
113–116	ennen kiltejä ohjelmia
117–120	uusi näkökulma: tv antaa mallin
121–129	vanhempana ei suoraa mallia

140–145	mitä loppuun?
146–151	melko valmis teksti
152–153	tekstin lopetuksen pohdintaa
154–156	mielipide loppuun?
157–167	onko mielipidettä?
168–171	kukaan ei kontrolloi lasta
172–173	videot osasyllinen

2K3 Pekan teksti

178 >	tekstin lukeminen
178–181	sanan muodon pohdintaa
>181	lukeminen jatkuu
182–189	aloituksen kehuminen
190–193	eläintarhajuttu
197–202	eläinkokeet eläinräökkäystä?

306–309 keskustelun lopetus

1–4 aloitanko minä?

58–60 kenen teksti sitten?

61–62 alustako?

130–135 teemaan liittymätön

136–139 teemaan liittymätön

174–177 tilanteen ohjailu

194–197 irrallinen

- 203–207 huonoa eläintenpitoa
 208–214 rankka esimerkki
 214–222 Suomen lainsäädäntö
 223–224 on kärsimystäkin
 225–234 miten korvataan?
 235–240 ihminen koe-eläimenä?
 241–244 lääkkeet sisään ajettava
 245–251 eläimillä testattu
 252–258 meikkien testaaminen eläimillä
 259–262 Body Shopissa ei
 263–265 kyseenalaistaa testittömyyden
 266–274> miksi testataan eläimillä meikkejä?
 275> aina eläimellä testattu
 >276–278 miksi eläimillä? jatkuu
 >279 aina eläimillä testattu
 >280 eläintestaus loppuu
 >279–284 aina eläimillä testattu ilmaus jatkuu ja loppuu
 285–291 uusi näkökulma: koe-eläimet jalostetaan
 292–308 muuallakin eläinrääkkäystä
 309–316 eläintestit eläinrääkkäystä?
 317–319 vaihtoehto eläinkokeille?
 320–325 robotti
 326–330 meikkien testaus ihmisillä?
 331–335 eläintestit tarpeettomia
 335–339 miten testataan?
 340–348 tulee toimeen ilman meikkejä
 349–354 meikkejä ei tarvitse kehittää enää
 355–359 uusi näkökulma: raha
- 360–361 lisää jonkun aiheesta?
 362–366 kuinka pitkälle?
 367–369 mulla pienempi?
 369–370 toim. komm.
 371–372 lyhyin?
 373–375 til. komm.
- 2K3 Sannan tekstiin palaaminen**
 376–386 muita pedofiilin toimenkuvahommia?
 387–400 uusi näkökulma: esimerkkejä
 401–405 uusi näkökulma: vanhemmat omien vanhempiensa uhreina
 406–408 oma isä?
 409–412 mille äidille kertoa?
 413–421 uusi näkökulma: ei helppo puhua kenellekään
 422–426 uskalletaan puhua jo
 426–435 uusi näkökulma: esimerkki Englannista
 435–437> uusi näkökulma: ihmiset sairaita
 438> ei voi pitää silmällä
 >439 ihmiset sairaita
 >440–444 ei voi pitää silmällä
 445–450 aiheen kauheuden pohdintaa
 451–454 pienenä ei tajunnut
 455–457 itsensä paljastajat?
 457–458 pyytää lisää sisältöä
 459–464> mitä lopetukseksi?
 465> ventovieraisiin ei voi luottaa
 >466–467 mitä lopetukseksi?
 >468–473 ventovieraisiin ei voi luottaa
- 2K3 Johannan tekstiin palaaminen**
 473–477 tekstin päättämisen pohdintaa
 478–484 laitanko pornohommista?
 485–490 jos ei uutisia?

LIITE 8

LAAJA ESIMERKKI: 2K2 115–162

- 115 04: no vähän joo mut mä en tiä onks se oikein, no nii [huokasee], *abortti, se kuulostaa kauhealta asialta kun rupeaa ajattelemaan että siinä tapetaan tai jopa murhataan viaton ja niin suloinen pieni vauva, mutta jollekin se on ainoa vaihtoehto*
- 116 05: sit meni kuppi nurin [naurua; viittaus kuolema-ilmaukseen Sinin tekstissä]
- 117 04: *esim* [naurahtaa] *raiskauksen yhteydessä tapahtuneessa raskaudessa tai muuten vahingossa tapahtuneen raskauden takia, yhym no joo, joskus jopa äidin oman terveydentilan säilyttämiseksi tai sikiön vammaisuuden takia koska vanhemmilla ei riittäisi mahdol-, ei riittäisi mahdollisuuksia, siinä pitäis olla eikä mahdollisuutta mahdollisuuksia, elättää vammaista lasta, niin, henkisesti kuin fyysisestikään*
- 118 05: siis hei, tauko, opettaja
- 119 04: yhym mä huomasin
- 120 05: tarkotetaanko tällä siis
- 121 04: yhym
- 122 05: sen, vanhempien henkisiä fyysisiä mahdollisuuksia vai sen lapsen henkisiä ja fyysisiä mahdollisuuksia
- 123 04: no niitten vanhempien koska ne ei pysty kasvattamaan sitä
- 124 05: must se on hassussa välissä siis, ootas nytte, lueppa uuesta se lause jooko
- 125 04: no missä se alkaa, *joskus jopa äidin, ööh, niin henkises-, no missä mä nyt oon oota terveydentilan säilyttämiseksi tai sikiön vammaisuuden takia koska vanhemmilla ei riittäisi mahdollisuutta, elättää vammaista lasta niin henkisesti kuin fyysisestikään*
- 126 05: must se on hassussa välissä, siis koska mun mielestä se niinku viitta tohon *lapseen* nytte, siis jollain lailla, vaikka siis se ei voi viitata siihen *lapseen*, mutta siis niinku, koska se tulee sen 30[sen, jälkeen kun
- 127 06: 30[siis sehän, siis hoitoon]30
sä oot maininnu]30 *sen lapsen*
- 128 06: sehän tulee siihen hoitoon viittaava nyt
- 129 05: niin aivan, mut se on siis hassussa välissä koska se, viittaa siihen *hoitoon*, elikkä siis, se ois parempi jos se ois niinku et *vanhemmilla ei riittäisi mahdollisuuksia elättää vammaista*, tai ootas nytte
- 130 06: no sehän lukee suoraan siinä
- 131 05: 31[niin lukee mut]31, tässä nyt joku tökkii se ei nyt oikein niinku \
- 132 04: 31[nauraa]31
- 133 06: niin
- 134 05: *elättää niin henkisesti kuin fyysisestikään, vammaista lasta, oisko se parempi siinä välissä*
- 135 04: no ei se nyt oikein mun mielestä siihenkään mee
- 136 05: no 32[ei oikein]32
- 137 06: 32[mun mielestä]32 se on parempi tälläsena
- 138 05: must se vähä ontuu mutta, no, ehkä se on ihan hyvä
- 139 04: no, nyt mä jatkan, *Suomen laki sallii abortin tehtäväksi silloin kun se on, tapahtunut väkisinmakaamisen eli raskauden yhteydessä tainen-, tai nainen on alaikäinen, eikä pysty elättämään itseään tai saati sitten lastaan, myös tilaanteessa jossa äiti on yli neljäkymmentä vuotta tai perheessä on jo neljä lasta niin suomen laki sallii abortin toteuttamisen se kyllä vähän töksää tossa toi, no mä pistin sen siihen kuitenkin*
- 140 06: mut täs on taas tää, *pilkku eikä pysty elättämään itseään saati lastaan*
- 141 04: niin on, mikäs se oli siinä viimeksi 32[ai nii se oli]32 ei kyl mä korjasin sen mihinköhän minä sen
- 142 06: 32[no se oli se]32
- 143 05: 32[se oli samalla lailla]32
korjasin, jaa, mun mielestä mä kyllä 33[korjasin sen]33
- 144 05: 33[niin sä siis]33 haluut siis viitata siihen sillai et se on kaksi ihan 34[eri asiaa]34 et se on
- 145 04: 34[nii]34
nelkytävuootta ja sit seuraava homma, et jos se tota ei pysty eri- elättää itteää eikä lastaa
- 146 04: nii, kyl mä korjasin sen tonne
- 147 05: et sä et siis tarkota sillä sitä että *nelkytävuoottias nainen ei pysty elättämään itseään eikä*

- 148 04: yhym
 149 05: 35[*lastaan*]35
 150 04: 35[*tai*]35, eiku minkä mää siihen pistän\ mikä siihen käy, *alaikäinen*, yhym, ootas nyt\ 36[*tai*]36
 151 06:36[*tai*]36
 152 05: eiku niin siis *alaikäinen* et se viittaa siihe *alaikäiseen* siinä sä et oo 37[tarkottanu sitä viittaavaks siihe]37
 153 04: 37[ei, ku, siis, et ihan]37 siis ketkä vaan
 154 05: joo
 155 04: ei siihen pelkästään siihen *alaikäiseen* 38[vaan]38 ketkä vaan
 156 05: 38[*tai*]38 39[*tai*]39
 157 06: 39[*tai*]39 nii nii
 158 04: noi
 159 05: no sitte samalla ku rupes kirjoi-, korjaileen ni ota siit *nelkytä vuotta*, se yks piste pois
 160 04: no nyt siitä tuli söpö, *abortin tekemiseen liittyy monia riskejä mutta onneksi nykyaikana on jo niin hyvät asiantuntijat ja tohtorit, että harva äiti kuolee enää abortin jälkeisiin tartuntoihin mutta sitä riskiä ei ole vielä kokonaan pystytty poistamaan, vaikka selviäisikin kaikilta tartuntavaaroilta voi myös henkinen masennustila, josta ei ole helppo päästä po-, häh*
 161 05: josta ei 40[*helpolla pääse pois*]40
 162 04: 40 [*voi tulla henkinen*]40 *masennustila josta ei helposti pääse pois ainakaan ilman kunnollista ammattiauttaja, raiskauksen uhriksi joutunut neljätoistavuotias, tyttö joka on tullut raskaaksi tuon hirveän tapahtuman jälkeen, saattaa pitää aborttia ainoana oikeana vaihtoehtona, hän kelaa mielessään tuon tapahtuman, uudelleen ja uudelleen alusta loppuu, ja yrittää tajuta miks-, että, miksi se tapahtui juuri minulle miksi, raiskaus aih- raiskaus aiheuttaa aina paljon tuskaa sen kokeneelle ja tuskin on vielä luodinkestävää sydäntä keksittykään joka pystyisi käsittelemään tuollaista kauheaa tapahtumaa, jättämättä minkäänlaisia sisäisiä haavoja tai arpia, masennus ja jopa raiivokohtaukset voivat olla, yksi ta-, voivat olla yksi tapa ilmaista sisällä leiskuvaan pahaaoloa ja syyllisyyttä siitä että ei ehkä tehnytään kaikkea voitavaansa vaan koko tapahtuma olikin omaa syytään, omaa, hänen omaa syytään, jos tyttö ei pysty tekemään aborttia ja aikoo pitää lapsen niin siitä voi tulla vakavia jälkiseurauksia, sit se jatkuu*

LIITE 9

LAAJA ESIMERKKI: 2K3 254–284 JA 329–349

- 252 07: niin siis mun mielestä ne on niin, siis on se mun mielestä tyhmää et jotain meikkihommia testailla koska
- 253 08: nii, nii
- 254 09: tai silmäväriä [--]
- 255 08: nii
- 256 07: nii miltä se näyttää jossain karvasessa [naurua] hiiressä [nauravat]
- 257 08: sitte ne sit [naurua] ne on nii törkeitä koska, jos sanoo niinku että, niitä ei oo eläimillä testattu vaikka ne 60[tosiasiassa] onki 61[se on nyt, kaikkein törkeintä]61
- 258 09: 60[yhym]60
- 259 07: 61[ainut, ainut paikka]61 mitä ei oo varmasti on Body shop
- 260 08: nii
- 261 07: se on ainut, Yves Rocherki 62[ni, niitä on sillo]62 alussa testattu,
- 262 08: 62[yhym, niin onkin ni]62 mut Body shop 63[on ainut jota ei]63
- 263 09: 63[mistä Body]63 shopistakaan tietää
- 264 08: 64[no ei si, tossa jo-, jokaisessa noissa] vaiheissa kuitenkin tulee
- 265 07: 64[se on se, se on semmonen mitä ei oo,]64 65[jossain vaiheessa]65 65[jossain kohti jossain vaiheessa on kuitenkin joku elukka]65
- 266 08: 66[tai sit ne on]66
- 267 07: mut miks ne testaa e-, 66[eläimiin jotain luomiväriä]66
- 268 09: em mää tiää
- 269 07: 67[mut eihän se ees näy]67
- 270 08: 67[niin ei mut siis mieltikää ei mitää järkee]67 joku eläin saa ne
- 271 07: vai pitääks ne niinku, ajatella hiiren, hiiren meikkiä, tai siis meikattuna hiiri samannäkönen ku nainen meikattuna
- 272 08: [nauraa edellisen puheenvuoron päälle]
- 273 09: [--]
- 274 08: ei ku ne koettaa sitä että onks se niinku, soveltuvaa 68[se aine]68
- 275 09: 68[vaikka joku]68 tehas oo ehkä välttämättä ite niitä tehny mut on, ne 69[jostain]69
- 276 08: [nauraa] 69[meikattu nainen]69, ei noloo
- 277 09: väliä
- 278 07: no mieti nyt
- 279 09: ni se o, mut tota, 70[pakko niitte]70 jostain ollu aikoinaan hankkia ne tiedot ei ne voi uskalla silleen et
- 280 07: 70[loukkaus]70 ne tekee vain jonku, sekotuksen ja 71[kokeillaa suoraan]71 pistetään myyntiin et 72[on ne jossain
- 281 07: 71[nii]71 pakko]72 ollu 73[ne ainaki saanu]73 ne perustiedot
- 282 08: 72[yhym]
- 283 07: 73[niin on]
- 284 08: nii
- ###
- 326 07: miks meikkiejä ei voi testata ihmiseen
- 327 08: no koska jos, jos siinä on jotain sellasia aineita ni
- 328 09: joku sellanen ihme jota ei ollenkaa huomattu
- 329 08: nii
- 330 09: mää siis
- 331 07: mut mu-, mutta mieltikää nyt jos se reagoi eri tavalla siihe eläimeen se reagoi ihan normaalisti sitte laitetaan sitä meikkiä ja reagoiki, ik
- 332 08: reagoiki ak
- 333 09: kai niitä semmosiiki kokeita tehään että leikataan joku, pieni nahka, palanen ja sit kokeillaan siihe mite-, tai joku, luulen ainaki, pakko niitte on niinku testata minkälaista ihmisen iho ei ne voi mitään, kanin karvaan työntää mitään väriä kokeilla sitte
- 334 08: mut siis silleen kuitenkin että

335 07: niin tuo, ihan tarpeettomia tai siis, toisaalta 84[mut 84]miten sit niitäki,
85[meikkejä,]85 miten niitäki
336 08: 84[nii]84
337 09: 85[nii nii]85
sitte testaat
338 09: tarviiks enää hirveesti kehittää [nauraa] [--]
339 07: nii, nii just [nauraen] se, ei sitä enää mum mielestä, nii just tarviiki kehitellä
meikkejä, mut loppujen lopuksi, 86[miten niinku]86
340 08: 86[nii]86, mut siis silleen kuitenkin että kyllä nyt tulis toimeen ilman että on
ripsiväriä jos niinku
341 07: ei [nauravat]
342 08: 87[kyllä tulis mut]87 tota ni
343 09: 87[vai ei]87
344 07: tottakai tulis 88[mut seki on]88
345 08: 88[mut oha-,]88
silleen että
346 08: että
347 09: ilman samppoota ni elämä, ois
348 08: no se ois kyllä jo aivan hirveetä [naurua]
349 07: mut siis mieltikää nyt tähän ni, miten on voitu muka sitte niinku, siis okey mun
mielestä on ihan oo ettei enää kehitettäis meikkejä koska ni, ei tosiaankaan tarvii, niitä
on jo niin älyttömästi

LIITE 10**LIITETAULUKOT**

LIITETAULUKKO 1 Syklien määrät eriteltynä ryhmittäin ja keskusteluittain.

Ryhmät	Teemalliset syklit		Ei-teemalliset syklit		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä						
1. keskustelu	43	81.1	10	18.9	53	100
2. keskustelu	47	61.8	29	38.3	76	100
Yhteensä	90	69.8	39	30.2	129	100
B-ryhmä						
1. keskustelu	60	89.6	7	10.4	67	100
2. keskustelu	77	85.6	13	14.4	90	100
Yhteensä	137	87.3	20	12.7	157	100

LIITETAULUKKO 2 Kaikki siirrot teemallisissa ja ei-teemallisissa sykleissä.

Siirtotyypit	Teemalliset syklit		Ei-teemalliset syklit		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Avaus	227	18.3	59	27.4	286	19.7
Sid. avaus	199	16.0	8	3.7	207	14.2
Tukeva	126	10.1	23	10.7	149	10.2
Kiistävä	102	8.2	18	8.4	120	8.2
Vastaus	167	13.5	35	16.3	202	13.9
Kommentti	115	9.3	36	16.7	151	10.4
Kuittaus	304	24.5	36	16.7	340	23.4
Yhteensä	1240	100	215	100	1455	100

LIITETAULUKKO 3 Siirtotyyppien osuudet ryhmittäin kaikissa sykleissä.

Ryhmät	Siirtotyyppit															
	Avaus f %	Sid. av. f %	Tukeva f %	Kiistävä f %	Vastaus f %	Kommentti f %	Kuittaus f %	Yhteensä f %								
A-ryhmä	129	20.5	89	14.1	53	8.4	85	13.5	88	14.0	91	14.5	94	15.0	629	100
B-ryhmä	157	19.0	118	14.3	96	11.6	35	4.2	114	13.8	60	7.3	24	29.7	826	100
Yhteensä	286	19.7	207	14.2	149	10.2	120	8.2	202	13.9	151	10.4	34	23.4	1455	100

LIITETAULUKKO 4 Siirtotyyppien osuudet ryhmien välisesti kaikissa sykleissä.

Ryhmät	Siirtotyyppit															
	Avaus f %	Sid. av. f %	Tukeva f %	Kiistävä f %	Vastaus f %	Kommentti f %	Kuittaus f %	Yhteensä f %								
A-ryhmä	129	45.1	89	43.0	53	35.6	85	70.8	88	43.6	91	60.3	94	27.6	629	43.2
B-ryhmä	157	54.9	118	57.0	96	64.4	35	29.2	114	56.4	60	39.7	246	72.4	826	56.8
Yhteensä	286	100	207	14.2	149	100	120	100	202	100	151	100	340	100	1455	100

LIITETAULUKKO 5 Teemallisten syklien siirtotyyppit ryhmien välisesti.

Ryhmät	Siirtotyyppit															
	Avaus f %	Sid. av. f %	Tukeva f %	Kiistävä f %	Vastaus f %	Kommentti f %	Kuittaus f %	Yhteensä f %								
A-ryhmä	90	39.6	84	42.2	42	33.3	68	66.7	64	38.3	63	54.8	68	22.4	479	38.6
B-ryhmä	137	60.4	115	57.8	84	66.7	34	33.3	103	67.7	52	45.2	236	77.6	761	61.4
Yhteensä	227	100	199	100	126	100	102	100	167	100	115	100	304	100	1240	100

LIITETAULUKKO 6

Ei-teemallisten syklien siirtotyypit ryhmien välisesti.

Ryhmät	Siirtotyypit															
	avaus		sid. av.		tukeva		kiistävä		vastaus		kommentti		kuittaus		yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä	39	66.1	5	62.5	11	47.8	17	94.4	24	68.6	28	77.8	26	72.2	150	69.8
B-ryhmä	20	33.9	3	37.5	12	52.2	1	5.6	11	31.4	8	22.2	10	27.8	65	30.2
Yhteensä	59	100	8	100	23	100	18	100	35	100	36	100	36	100	215	100

LIITETAULUKKO 7 Teemallisten syklien avaussiirtojen jakaumat oppilaittain ja ryhmittäin.

Ryhmä	Avaussiirto							
	Toteamus		Kysymys		Kehotus		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä								
Heini	14	50.0	13	46.4	1	3.6	28	100
Sini	17	50.0	9	26.5	8	23.5	34	100
Kari	15	53.6	11	39.3	2	7.1	28	100
B-ryhmä								
Sanna	29	48.3	29	48.3	2	3.3	60	100
Johanna	15	55.6	12	44.4	0	0.0	27	100
Pekka	40	80.0	9	18.0	1	2.0	50	100

LIITETAULUKKO 8 Teemallisten syklien avaussiirrot ryhmittäin.

Ryhmä	Avaussiirto							
	Toteamus		Kysymys		Kehotus		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä	46	51.1	33	36.6	11	12.2	90	100
B-ryhmä.	84	61.3	50	36.5	3	2.2	137	100
Yhteensä	130	57.3	83	36.6	14	6.2	227	100

LIITETAULUKKO 9 Ei-teemallisten syklien avaussiirtojen diskurssirollit.

Ryhmät	Avaussiirrot							
	Toteamus		Kysymys		Kehotus		Avaukset yht.	
	f	%	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä								
Heini	4	33.3	8	66.6	0	0.0	12	100
Sini	8	47.1	5	29.4	4	23.5	17	100
Kari	4	40.0	5	50.0	1	10.0	10	100
yht.	16	41.0	18	46.2	5	12.8	39	100
B-ryhmä								
Sanna	0	0.0	4	80.0	1	20.0	5	100
Johanna	2	20.0	5	50.0	3	30.0	10	100
Pekka	2	40.0	3	60.0	0	0.0	5	100
yht.	4	20.0	12	60.0	4	20.0	20	100
A+B yht.	20	33.8	30	50.8	9	15.5	59	100

LIITETAULUKKO 10 Oppilaiden avaussiirrot ryhmittäin.

Ryhmä	Avaussiirto							
	Toteamus		Kysymys		Kehotus		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä								
Heini	14	30.4	13	39.4	1	9.0	28	31.1
Sini	17	37.0	9	27.3	8	72.7	34	37.7
Kari	15	32.6	11	33.3	2	18.2	28	31.1
yht.	46	100	33	100	11	100	90	100
B-ryhmä								
Sanna	29	34.5	29	58.0	2	66.7	60	43.8
Johanna	15	17.9	12	24.0	0	00.0	27	19.7
Pekka	40	47.6	9	18.0	1	33.3	50	36.5
yht.	84	100	50	100	3	100	137	100

LIITETAULUKKO 11 Ei-teemallisten sylien avaussiirtojen diskurssirollit.

Ryhmät	Avaussiirrot							
	Toteamus		Kysymys		Kehotus		Avaukset yht.	
	f	%	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä								
Heini	4	25.0	8	44.4	0	0.0	12	30.8
Sini	8	50.0	5	27.8	4	80.0	17	43.6
Kari	4	25.0	5	27.8	1	20.0	10	25.6
yht.	16	100	18	100	5	100	39	100
B-ryhmä								
Sanna	0	0.0	4	33.3	1	25.0	5	25.0
Johanna	2	50.0	5	41.7	3	75.0	10	50.0
Pekka	2	50.0	3	25.0	0	0.0	5	25.0
yht.	4	100	12	100	4	100	20	100
A+B yht.	20	33.9	30	50.8	9	15.2	59	100

LIITETAULUKKO 12 Teemallisten syklien avaussiirrot ryhmittäin.

Ryhmä	Avaussiirto							
	Toteamus		Kysymys		Kehotus		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä	46	35.4	33	26.8	11	78.6	90	39.6
B-ryhmä.	84	64.6	50	60.2	3	21.4	137	60.4
Yhteensä	130	100	83	100	14	100	227	100

LIITETAULUKKO 13 Ei-teemallisten syklien avaussiirrot ryhmittäin.

Ryhmä	Avaussiirto							
	Toteamus		Kysymys		Kehotus		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä	16	80.0	18	60.0	5	55.5	90	39.6
B-ryhmä.	4	20.0	12	40.0	4	44.4	137	60.4
Yhteensä	20	100	30	100	14	100	227	100

LIITETAULUKKO 14 Oppilaiden diskurssirollit teemallisissa sykleissä.

Ryhmät	Diskurssirollit											
	Avaaja		Tarkentaja		Tukija		Kiistäjä		Reagoija		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä												
Heini	28	14.1	27	13.6	66	33.2	19	9.5	59	29.6	199	100
Sini	34	19.0	39	21.8	33	18.4	33	18.4	40	22.3	179	100
Kari	28	27.7	18	17.8	11	10.9	16	15.8	28	27.7	101	100
Yhteensä	90	18.8	84	17.5	110	22.9	68	14.2	127	26.5	479	100
B-ryhmä												
Sanna	60	23.3	55	21.3	100	38.8	12	4.7	31	12.0	258	100
Johanna	27	9.6	28	10.0	165	58.9	11	3.9	49	18.9	280	100
Pekka	50	22.4	32	14.3	55	19.6	11	4.9	75	29.1	223	199
Yhteensä	137	18.0	115	15.1	320	42.0	34	4.5	155	20.4	761	100

LIITETAULUKKO 15 Tukijan ja reagoijan rooliin sisältyvien siirtojen osuudet.

Ryhmät	Tukijan diskurssirolli						Reagoijan diskurssirolli					
	Tukeva		Kuittaus		Yhteensä		Vastaus		Kommentti		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä												
Heini	3	34.8	43	65.2	66	100	20	33.9	39	66.1	59	100
Sini	15	45.5	18	54.5	33	100	26	65.0	14	35.0	40	100
Kari	4	36.4	7	63.6	11	100	18	64.3	10	35.7	28	100
B-ryhmä												
Sanna	29	29.0	71	71.0	100	100	20	64.5	11	35.5	31	100
Johanna	36	21.8	129	78.2	165	100	31	63.3	18	36.7	49	100
Pekka	19	34.5	36	65.5	55	100	52	69.3	23	30.7	75	100

LIITETAULUKKO 16 Ryhmien diskurssirollit teemallisissa sykleissä.

Ryhmät	Diskurssirollit											
	Avaaja		Tarkentaja		Tukija		Kiistäjä		Reagoija		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä	90	18.8	84	17.5	110	22.9	68	14.2	127	26.5	479	100
B-ryhmä	137	18.0	115	15.1	320	42.0	34	4.5	155	20.4	761	100
Yhteensä	227	18.3	199	16.0	430	34.7	102	8.2	282	22.7	1240	100

LIITETAULUKKO 17 Oppilaiden diskurssirollit teemaa kehittävässä sykleissä.

Ryhmät	Diskurssirollit											
	Avaaja		Tarkentaja		Tukija		Kiistäjä		Reagoija		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä												
Heini	28	31.1	27	32.4	66	60.0	19	27.9	59	46.5	199	41.5
Sini	34	37.7	39	46.4	33	30.0	33	48.5	40	31.5	179	37.4
Kari	28	31.1	18	21.4	11	10.0	16	23.5	28	22.0	101	21.1
Yhteensä	90	100	84	100	110	100	68	100	127	100	479	100
B-ryhmä												
Sanna	60	43.8	55	47.8	100	31.3	12	35.3	31	20.0	258	33.9
Johanna	27	19.7	28	24.3	165	51.6	11	32.4	49	31.6	280	36.8
Pekka	50	36.5	32	27.8	55	17.2	11	32.4	75	48.4	223	29.3
Yhteensä	137	100	115	100	320	100	34	100	155	100	761	100

LIITETAULUKKO 18 Ryhmien diskurssirollit ei-teemallisissa sykleissä.

Ryhmät	Diskurssirollit											
	Avaaja		Tarkentaja		Tukija		Kiistäjä		Reagoija		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä	39	66.1	5	62.5	37	62.7	17	94.4	52	73.3	150	69.8
B-ryhmä	20	33.9	3	37.5	22	37.3	1	5.6	19	26.8	65	30.2
Yhteensä	59	100	8	100	59	100	18	100	71	100	215	100

LIITETAULUKKO 19 Ryhmien väliset teemalliset syklit, joiden sisältö näkyy tekstissä joko ilmauksen muokkaantumisena tai ilmauksen säilymisenä.

Ryhmä	Syklit							
	Muokkaantuu		Säilyy		Muut		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä	39	36.4	38	58.5	16	26.7	93	40.1
B-ryhmä	68	63.6	27	41.5	44	73.3	139	59.9
Yhteensä	107	100	65	100	60	100	232	100

LIITETAULUKKO 20 Teemaa kehittävien syklien diskurssirollit vuorovaikutuksessa. Keskustelu aiheuttaa muokkauksen.

Ryhmät	Diskurssityypit											
	Avaaja		Tarkentaja		Tukija		Kiistäjä		Reagoija		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä												
Heini	7	17.9	10	30.3	28	62.2	10	50.0	29	48.3	84	42.6
Sini	15	38.5	9	27.3	15	33.3	9	45.0	19	31.7	67	34.0
Kari	17	43.6	14	42.4	2	4.4	1	5.0	12	20.0	46	27.4
Yhteensä	39	100	33	100	45	100	20	100	60	100	197	100
B-ryhmä												
Sanna	30	44.1	31	53.4	57	31.5	8	53.3	12	15.6	138	34.6
Johanna	11	16.2	9	15.5	96	53.0	3	20.0	18	23.4	137	34.3
Pekka	27	39.7	18	31.0	28	15.5	4	26.7	47	61.0	124	31.1
Yhteensä	68	100	58	100	181	100	15	100	77	100	399	100

LIITETAULUKKO 21 Teemallisten syklien muokkauksen aiheuttavat avaussiirtojen jakaumat ryhmän sisäisesti.

Ryhmä	Avaussiirto					
	Toteamus		Kysymys		Kehotus	
	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä						
Heini	3	16.7	3	21.4	1	14.3
Sini	7	38.9	4	28.6	4	57.1
Kari	8	44.4	7	50.0	2	28.6
Yhteensä	18	100	14	100	7	100
B-ryhmä						
Sanna	15	34.9	14	60.9	1	50.0
Johanna	5	11.6	6	26.1	0	0
Pekka	23	53.5	3	13.0	1	50.0
Yhteensä	43	100	23	100	2	100

LIITETAULUKKO 22 Teemaa kehittävien syklien diskurssirollit vuorovaikutuksessa. Keskustelu aiheuttaa muokkauksen.

Ryhmät	Diskurssirollit											
	Avaaja		Tarkentaja		Tukija		Kiistäjä		Reagoija		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä	39	36.4	33	36.3	45	19.9	20	57.1	60	43.8	197	33.1
B-ryhmä	68	63.6	58	63.7	181	80.0	15	42.9	77	56.2	399	66.9
Yhteensä	107	100	91	100	226	100	35	100	137	100	596	100

LIITETAULUKKO 23 Teema kehittävän keskustelun syklit eri lopputuloksiin johtavissa keskusteluissa.

Ryhmä	Teemaa keittävä keskustelu							
	Muokkaava keskustelu		Säilyttävä keskustelu		Muu keskustelu		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä	39	41.9	38	40.9	16	17.2	93	100
B-ryhmä	68	48.9	27	19.4	44	31.7	139	100
Ryhmät yhteensä	107	46.1	65	28.0	60	25.9	232	100

LIITETAULUKKO 24 Teemaa kehittävien syklien diskurssirollit vuorovaikutuksessa. Keskustelu ei aiheuta muokkausta.

Ryhmät	Diskurssirollit											
	Avaaja		Tarkentaja		Tukija		Kiistäjä		Reagoija		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A-ryhmä												
Heini	13	34.2	13	30.2	35	63.6	9	20.0	22	43.1	92	39.7
Sini	14	36.8	21	48.8	12	21.8	19	42.2	14	27.5	80	34.5
Kari	11	28.9	9	20.9	8	14.5	17	37.8	15	29.4	60	25.9
Yhteensä	38	100	43	100	55	100	45	100	51	100	232	100
B-ryhmä												
Sanna	8	29.6	9	42.9	19	36.5	1	20.0	7	21.9	44	32.1
Johanna	8	29.6	6	28.6	30	57.7	1	20.0	12	37.5	57	41.6
Pekka	11	40.7	6	28.6	3	5.8	3	60.0	13	40.6	36	26.3
Yhteensä	27	100	21	100	52	100	5	100	32	100	137	100

LIITETAULUKKO 25 Ryhmän avauspuheenvuorot kunkin oppilaan omaa tekstiä käsiteltäessä teemallisessa keskustelussa.

Ryhmät	Avaussiirot			
	Toteamus	Kysymys	Kehotus	Yhteensä
	f	f	f	f
A-ryhmä				
Heini	16	7	8	31
Sini	13	13	1	27
Kari	8	8	2	18
Yhteensä	37	28	11	76
B-ryhmä				
Sanna	20	5	0	25
Johanna	16	13	2	31
Pekka	14	16	0	30
Yhteensä	50	34	2	86
A- ja B-ryhmät	87	62	13	162

LIITETAULUKKO 26 Tekstin tekijän avauspuheenvuorot hänen omaa tekstiä käsiteltäessä teemallisessa keskustelussa.

Ryhmät	Avaussiirot			
	Toteamus f	Kysymys f	Kehotus f	Yhteensä f
A-ryhmä				
Heini	4	3	0	7
Sini	3	2	0	5
Kari	2	0	0	2
Yhteensä	9	5	0	14
B-ryhmä				
Sanna	11	7	1	19
Johanna	5	6	0	11
Pekka	18	3	0	21
Yhteensä	34	16	1	51
A- ja B-ryhmät	43	21	1	65

LIITETAULUKKO 27 Tekstin tekijän tai ryhmän aloitteellisuus kunkin oppilaan omaa tekstiä käsittelevässä muokkaamaan päätyvässä keskustelussa.

Ryhmät	Avaussiirot					
	Tekstin tekijän ja ryhmän muokkaukseen päätyvät avaukset (a) f	Tekstin tekijä aloitteellinen (b) f	Suhde (b:a)	Tekstin tekijän ja ryhmän muokkaukseen päätyvät avaukset (a) f	Ryhmä aloitteellinen (b) f	Suhde (b:a)
A-ryhmä						
Heini	11	0	0.0	11	11	1.0
Sini	10	1	0.1	10	9	0.9
Kari	5	0	0.0	5	5	1.0
Yhteensä	26	1	0.0	26	25	1.0
B-ryhmä						
Sanna	16	10	0.6	16	6	0.4
Johanna	8	3	0.4	8	5	0.6
Pekka	18	6	0.3	18	12	0.7
Yhteensä	42	19	0.5	42	23	0.5

LIIPIEVAULUKKO 28 Avaussiirot, jotka johtavat tekstin tekijää käyttämään hankkimaansa tietoa mekaanisesti tai pohdittu.

Ryhmät	Mekaaninen muokkaus					Pohdittu muokkaus					Mekaaninen ja pohdittu yhteensä (f)	
	Vahvistaa tietojaan (f)	Laajentaa/ tarkistaa tietojaan (f)	Poimii tietoja (f)	Vahvistuttaa tietojaan (f)	Yhteensä (f)	Vahvistaa tietojaan (f)	Laajentaa/ tarkistaa tietojaan (f)	Poimii tietoja (f)	Vahvistuttaa tietojaan (f)	Yhteensä (f)		
A-ryhmä												
Heini	0	0	6	0	6	0	0	3	2	5	11	
Sini	0	1	3	0	4	0	0	4	2	6	10	
Kari	0	0	3	0	3	0	0	1	1	2	5	
Yhteensä	0	1	12	0	13	0	0	8	5	13	26	
B-ryhmä												
Sanna	6	0	3	1	10	1	3	1	1	6	16	
Johanna	0	0	0	0	0	1	2	5	0	8	8	
Pekka	5	0	2	4	11	1	0	0	6	7	18	
Yhteensä	11	0	5	5	21	3	5	6	7	21	42	
A+B	11	1	17	5	34	3	5	14	12	34	68	

LIITETAULUKKO 29 Tekstin tekijän avauspuheenvuorot hänen omaa tekstiä käsiteltäessä muokkaavassa keskustelussa.

Ryhmät	Avaussiirrot			
	Toteamus f	Kysymys f	Kehotus f	Yhteensä f
A-ryhmä				
Heini	0	0	0	0
Sini	0	1	0	1
Kari	0	0	0	0
Yhteensä	0	0	0	1
B-ryhmä				
Sanna	5	4	1	10
Johanna	1	2	0	3
Pekka	6	0	0	6
Yhteensä	12	6	1	19
A+B	12	6	1	20

LIITETAULUKKO 30 Ryhmän avauspuheenvuorot kunkin oppilaan omaa tekstiä käsiteltäessä muokkaavassa keskustelussa.

Ryhmät	Avaussiirrot			
	Toteamus f	Kysymys f	Kehotus f	Yhteensä f
A-ryhmä				
Heini	8	1	2	11
Sini	5	4	0	9
Kari	3	0	2	5
Yhteensä	16	5	4	25
B-ryhmä				
Sanna	4	2	0	6
Johanna	3	1	1	5
Pekka	3	9	0	12
Yhteensä	10	12	0	23
A- ja B-ryhmät	26	17	5	48

LIITE 11**TUTKIMUSPÄIVÄKIRJA (ryhmät A ja B)**

Teksti kirjoitettu samanaikaisesti kun oppilaat kirjoittivat ja kyselivät toisiltaan ja opettajalta.

Päiväkirja 29.4.1998 (A-ryhmä)

Ryhmän kaksi videointi- ja kirjoitusprosessi. Tilanteessa mukana Heini (04), Sini (05) ja Kari (06).

Työskentely aloitettiin 13.25. Sovittiin, että ensimmäistä versiota voi kirjoittaa n. puoli tuntia.

H: vauvva, kaks veetä?

O: ei yks, vauva

H: se näyttikin hassulta

H: mikä on vammanen lapsi sikiövaiheessa, se ei oo lapsi

O: se on vammanen sikiö

H: joo

K: kirjoitetaanko pelilauta yhteen?

O: pelilauta?

K: niin

O: joo yhteen

H: voiko tai-sanalla aloittaa päälauseetta?

O: ei oikeastaan

Neuvoteltiin pitkästä virkkeestä. Annoin ohjeita katkaista virke.

K: hei ope tuu kattoon, näyttääks tuo, että kädellä on oma tahto (neuvottelua)

O: se on aika kuvainnollisesti sanottu, kyllä se voi olla noin

Taas se kirottu välipala painaa päälle ja sotkee elämäämme. Yksi oppilas ei ollut saanut sanaa, että syömässä pitäisi käydä ennakkoon.

K: hei miten tässä tuli se jaksotus?

O: ihan tavallisesti, yks riviväli, ei tarvitse sientää

K: kirjoitetaanko isähahmo yhteen?

O: joo

K: jos kirjoitetaan vanhoista kulttuureista, kirjoitetaanko egypti isolla

O: tarkoitatko sanaa Egypti

K: joo

O: kyllä kirjoitetaan isolla Egypti, jos olis egyptiläinen kulttuuri se tulisi pienellä

Keskustelemaan päästiin siinä tasan paikkeilla. Odoteltiin hieman syöjää.

Ensimmäinen keskustelu kesti yli 16 minuuttia. Oppilaat ottivat mukavan tosissaan. Ehkä ensimmäinen teksti käsiteltiin liian nopeasti. Kahta muuta käsiteltiin selvästi pitempään.

H: mikä tulee siihen resurssien tilalle

K: laita ihan mahdollisuus

S: ei siihen taida oikein käydä.. Joo laita mahdollisuus

Juteltiin vähän fonttien koosta.

H: kumoaako teksti itsensä lopussa (kakkos versio)

S: oota mä luen sen huolella. Minusta se on ihan selkee noin.

Tytöt puhuivat henkisen ja fyysisen tason riskeistä.

H: hei sä annoitkin minulle hyvän idean, miten mä jatkan tästä

S: hei onks tämä otsikko "älä varasta elämäsi." jostain mainoksesta

O: on

H: joo niitä oli monta erialista

S: onko kaidalla tiellä siis sitä, että on ojan pohjalla

O: ei vaan juuri päin vastoin, tekee hyvin, on kunnolla

S: onko sillä jotain vastakohtaa niinku leveellä tiellä tai...

O: ei varmaankaan aivan samanlaista ilmausta, sitä puhutaankin, että pysyä kaidalla polulla, se on niin kapee, että on vaikea pysyä sillä

S: siis mä voin kirjoittaa että voi ohjata kaidalle polulle

O: joo voit

K: kirjoitanko mä ton (näyttää mulle) moni jumalisiin yhteen, se onkin jumalaisiin

O: kyllä, se on monijumalaisiin, yhteen, se on adjektiivi

H: siitä että tulee sen siitä jälkeen pilkku

O: yhym tulee

Toinen keskustelu meni hieman "avioparin" riitojen ratkomiseen. Tytöt irvuilivat Karille. Luokkaan tuli kirjoittamaan muita, siltä osin tilanne muuttui. Ei haitanne. Koulu on tällaista.

Jatkoimme prosessia reippaasti kolmannelle tunnille. Sini saanee valmiiksi, Kari ei ehkä. Heini tekee kolmannen version lisäksi kotona paperiversion. Kolmannen tunnin lopussa ryhdyttiin tekemään arviota.

No joo. Tällä kertaa mentiin neljännen tunnin puolelle. Oppilaat kirjoittavat arviointeja, Kari vieläpä tekstiä.

Lopetimme klo 16.30

4.5.1998 tutkimuspäivä (B-ryhmä)

Tänään ovat vuorossa Sanna (07), Johanna (08) ja Pekka (09). Oppilaat kertoivat, että heitä jännittää. Alkuun päästiin kuitenkin aika mukavasti. Aikaa kirjoittamiseen on n. puoli tuntia.

S: kirjoitetaanko ruskea silmäinen yhteen vai erikseen

O: kirjoita yhteen

P: tulee koe-eläin sanaan yhdysmerkki

O: tulee

J: miten osasyllinen kirjoitetaan

O: osasyllinen

J: niin

O: yhteen ihan normaalisti

Ja sitten ryhdyttiin keskustelemaan. Ensimmäinen keskustelu kesti yli 19 minuuttia. Oppilaat keskustelivat paljon myös itse aiheista. Olivat kiinnostuneita toistensa töistä. Paluu kirjoittamaan.

J: kirjoitetaanko raaempaa ihan tavallisesti

O: joo, raa'an kirjoitettais heittomerkillä

J: onks tää vasta toinen juttu

O: yhm

P: tuleeks pilkun jälkeen välilyönti

O: joo (kokeillee) tulee, pitää ihan kokeilla itte

P: tuleeks olekkaan kahdella vai yhdellä koolla

O: olekaan, yhdellä koolla, se on niitä poikkeuksia

S: tuleeks ulkoa päin yhteen vai erikiseen

O: kirjoita yhteen ulkoapäin

S: onks muuten olemssa yhtään naispedofiliä

P: on niitä,

O: niistä vaan ei kirjoiteta niin paljon

P: niitä ei oo ollu esillä

J: sano joku lasten ohjelma jossa on sikana väkivaltaa

P: Aku Ankka

J: ei ku

S: prätäkä hiiri

J: mulla on se jo

S: rangers???

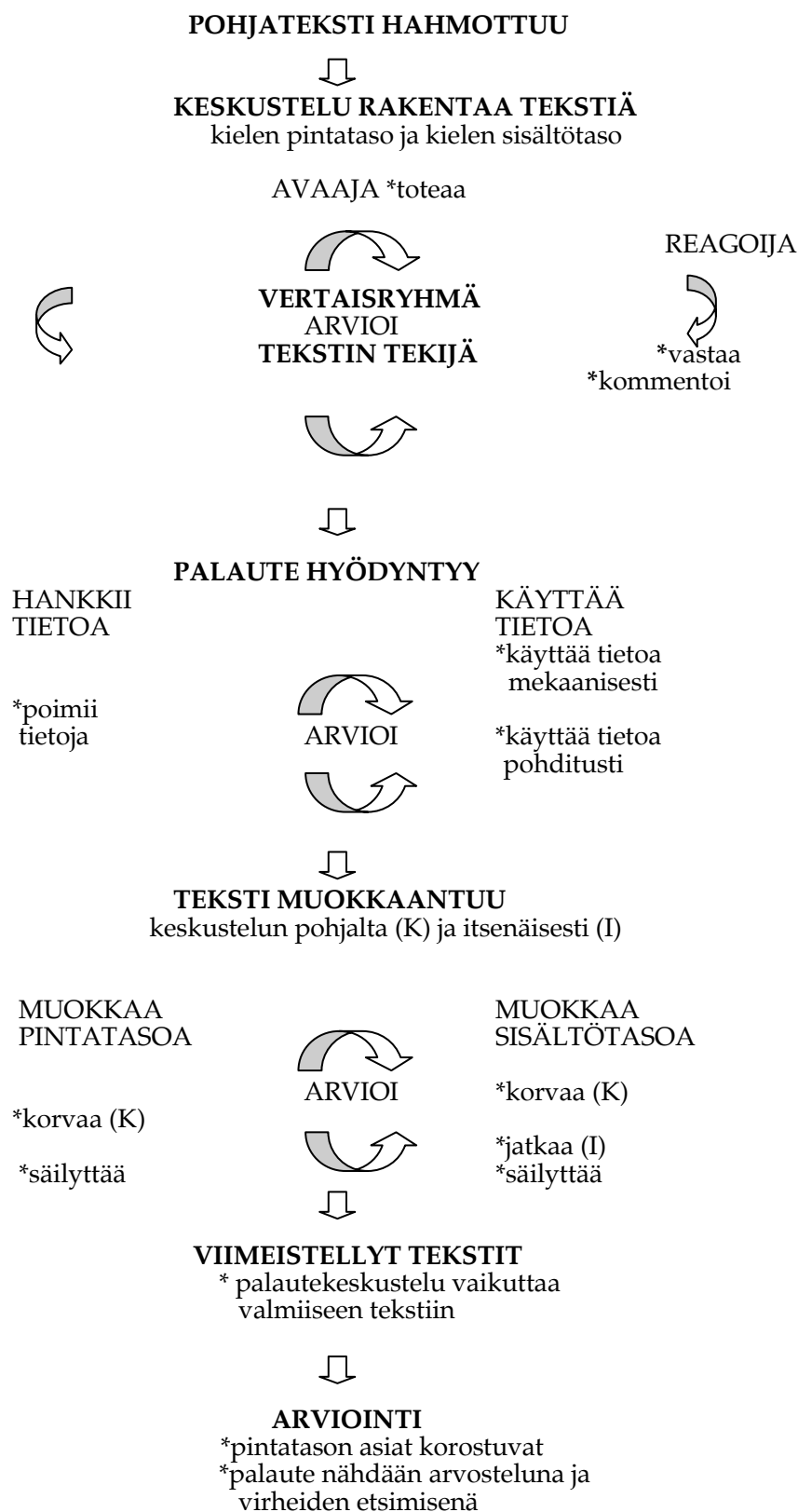
P: tuleeeko natsisaksa pienellä

O: joo siihen tulee se yhdysmerkki ja sitte isolla

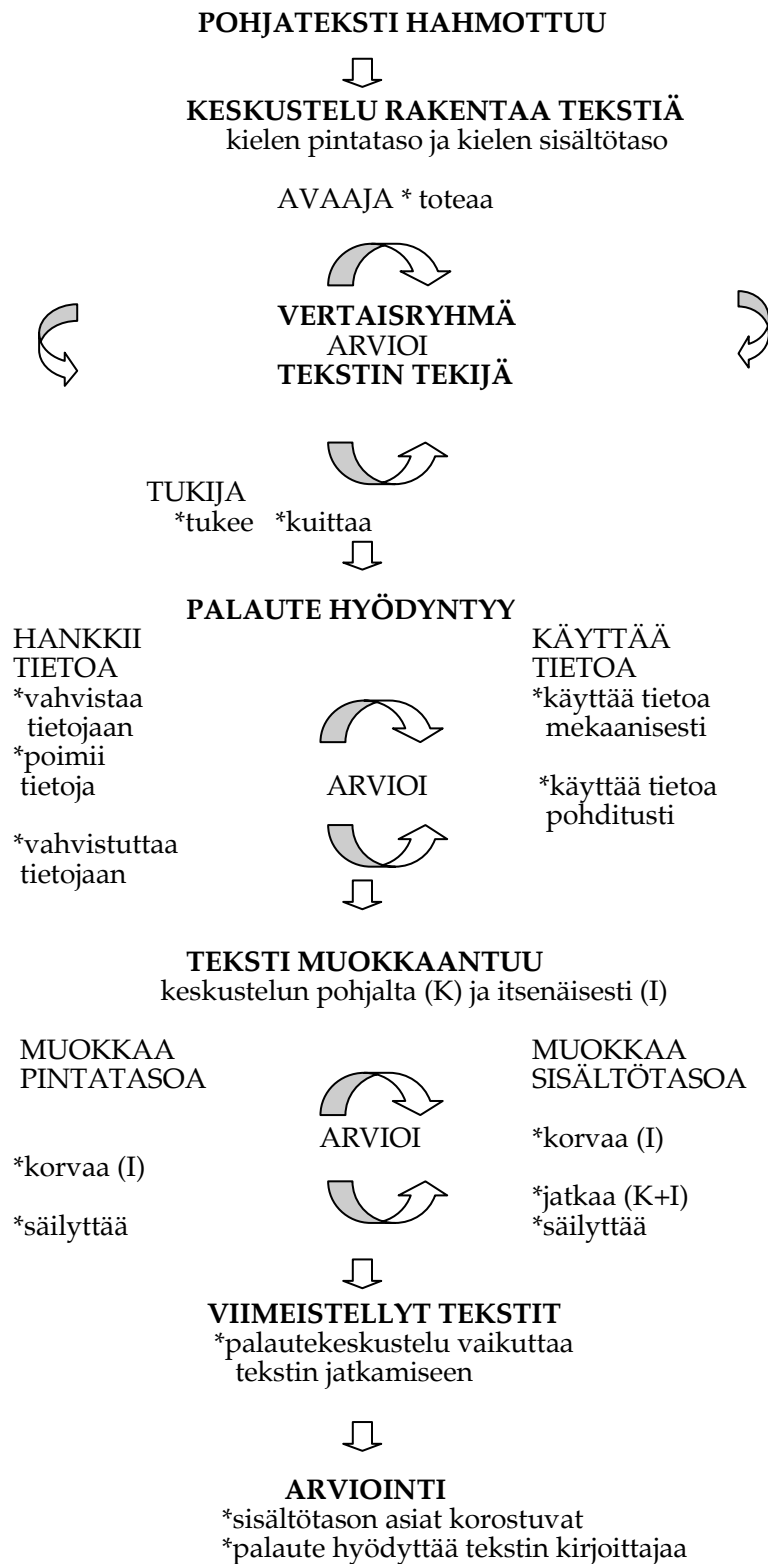
P: ai niin siihen tulee se viiva

Kakkoskeskustelu oli vielä pitempi kuin ensimmäinen. Asioista keskusteltiin laajasti. Viimeisen tekstin jälkeen palattiin vielä kahteen edelliseen. Tyttöillä oli kysyttävää vielä. Oppilaat aikoivat muokata tekstejään vielä omalla ajallaan. => Lopputulos: sama teksti tuli opettajalle kuin viimeinen versio. Eivät sitten jaksaneetkaan muokata enää.

LIITE 12



LIITEKUVIO 1 A-ryhmän kirjoittamis-, keskustelu- ja muokausprosessin keskeiset piirteet.



LIITEKUVIO 2 B-ryhmän kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin keskeiset piirteet.