

”Napakka teksti – huomiota myös pilkuille! 😊”
Äidinkielen opettajat palautteenantajina

Suomen kielen pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

kesäkuu 2009

Elina Hovila

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Hovila, Elina	
Työn nimi – Title "Napakka teksti - huomiota myös pilkuille :)" Äidinkielen opettajat palautteenantajina	
Oppiaine – Subject suomen kieli	Työn laji – Level pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year kesäkuu 2009	Sivumäärä – Number of pages 155 sivua liitteineen
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena on muodostaa kuva siitä, millaisia näkemyksiä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla on kirjoittamisesta ilmiönä, kirjoittamisen opettamisesta ja arvioinnista sekä palautteen antamisesta. Lisäksi tarkastelen, millaista palautetta opettajat todellisuudessa antavat oppilailleen, mihin palaute kohdistuu ja miten opettajat palautteensa muotoilevat, ja sen avulla kuvaan opettajien rooleja palautteenantajina. Lopuksi tarkastelen, onko opettajien kirjoittamiskäsitysten ja annetun palautteen välillä yhteyttä ja vastaavatko opettajien käsitykset hyvästä arvioinnista ja palautteesta sitä, mitä he käytännössä tekevät.</p> <p>Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu kirjoittamisen opettamisen, arvioinnin ja palautteen antamisen teorioista ja aikaisemmista tutkimuksista. Näistä tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpiä ovat Roz Ivanicin (2004) kirjoittamiskäsitysten malli ja Straubin ja Lunsfordin (1995) kuvaus opettajien palautekommenteista.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimusaineistoni koostuu neljästä teemahaastatteluna toteutetusta opettajahaastattelusta ja heidän korjaamistaan teksteistä, joita on yhteensä 70. Haastatteluaineiston analyysimenetelmänä käytin laadullista sisällönanalyysiä, jossa hyödynsin myös Ivanicin (2004) kirjoittamiskäsitysten mallia. Tekstiaineiston analyysissa olen käyttänyt Straubin ja Lunsfordin (1995) palautekommenttien luokittelua, jossa palautetta tarkastellaan fokuksen ja tyylin sekä roolin näkökulmista.</p> <p>Opettajat kokevat kirjoittamisen opettamisen, arvioinnin ja palautteen antamisen haastaviksi. Suurimmaksi haasteeksi opettajat nostivat hyvän, auttavan ja oppilaskohտaisen palautteen muotoilun. Myös oppilaiden motivoiminen, heterogeeniset ja suuret opetusryhmät sekä rajallinen aika ovat opettajien mukaan suuria haasteita. Opettajat suhtautuvat kriittisesti korjausmerkintöjen ja numeerisen arvioinnin hyödyllisyyteen. Kaiken kaikkiaan opettajien mielestä mahdollisuudet opettaa kirjoittamista ovat rajalliset.</p> <p>Analyysini paljasti, että opettajien kirjoittamiskäsityksissä yhdistyvät usein monet näkökulmat. Pääosin he hahmottivat kirjoittamisen taidoksi, luovuudeksi tai prosessiksi tai näiden yhdistelmäksi. Opettajien käsitykset heijastuvat osittain heidän antamaansa palautteeseen. Varsinkin taitonäkemys näkyy vahvasti opettajien korjausmerkinnöissä. Kaikki opettajat pitivät kannustavaa, ohjaavaa, tukevaa ja selkeää palautetta tärkeänä. Käytännössä opettajien palautteissa ohjaavaa palautetta oli korjaavaa tai käskevää palautetta vähemmän. Opettajat käyttivät palautteissaan paljon evaluoivia kommentteja ja käskyjä. Nämä kommenttityypit korostavat opettajan valtaa ja auktoriteettiasemaa ja jättävät vain vähän tilaa kirjoittajan omalle pohdinnalle ja ongelmanratkaisulle. Toisaalta opettajat antavat myös kannustavaa, kysyvää ja reflektioivaa palautetta. Nämä palautetyylit muokkaavat palautteenantoa vuorovaikutteisemmaksi.</p>	
Asiasanat – Keywords kirjoittaminen, kirjoittamisen opetus, arviointi, palaute, äidinkielen opetus, opettajat	
Säilytyspaikka – Depository Fennicum	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
1.1. Tutkimuksen taustaa	1
1.2. Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	9
1.3. Katsaus aikaisempiin tutkimuksiin	11
2. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	16
2.1. Tutkimusaineisto	16
2.2. Menetelmät	18
3. KÄSITYKSIÄ KIRJOITTAMISESTA JA KIELESTÄ	20
3.1. Kirjoittaminen ilmiönä	20
3.1.1. Kirjoittaminen on taitoa	23
3.1.2. Kirjoittaminen on luovuutta	24
3.1.3. Kirjoittaminen on prosessi	25
3.1.4. Kirjoittaminen on tekstilajin tuottamista	25
3.1.5. Kirjoittaminen on sosiaalista toimintaa	26
3.1.6. Kirjoittaminen on sosiopoliittista toimintaa	28
3.2. Käsitteitä kielestä	29
4. KIRJOITTAMISEN ARVIOINTI.....	30
4.1. Kirjoittamisen arviointitavat	30
4.2. Arviointiin vaikuttavia tekijöitä	34
5. PALAUTTEEN ANTAMINEN.....	37
5.1. Palautteen ja arvioinnin eroista	37
5.2. Hyvän palautteen malli	40
5.3. Palaute genrenä ja palautteen muotoilu	43
5.4. Palautteenantajan ja arvioijan rooli	47
6. OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ KIRJOITTAMISESTA JA SEN OPETTAMISESTA.....	50
6.1. Kirjoittaminen ilmiönä	50
6.2. Kirjoittamisen opettamisen haasteet ja mahdollisuudet	54
7. ARVIOINTI JA PALAUTE	56
7.1. Arvioinnin ja palautteen suhde	56
7.2. Arvioinnin ja palautteen tavoitteet	58
7.3. Arvioinnin ja palautteenannon käytänteitä	63
7.4. Arvioinnin kriteerit	67
7.5. Mihin teksteissä kiinnitetään huomiota?	75
8. ARVIOINNIN HAASTEITA	80
9. PALAUTTEEN FOKUS JA TYYLI	86
9.1. Kaisa	88
9.2. Anne	98
9.3. Mikko	106
9.4. Tiina.....	115
10. KÄSITYKSET JA KÄYTÄNTÖ	125
11. PÄÄTÄNTÖ.....	133

LÄHTEET	142
LIITTEET	147
LIITE 1 Nuorten rahankäyttö -teksti	147
LIITE 2 Suurajo-teksti.....	151
LIITE 3 Esitietolomake	153
LIITE 4 Teemaluettelo	154

1. JOHDANTO

1.1. Tutkimuksen taustaa

Kirjoittaminen on yksi keskeinen osa monipuolisia tekstitaitoja, joita tekstiviidakon keskellä elävä ihminen tarvitsee kyetäkseen hyödyntämään, kuluttamaan ja tuottamaan arkipäivän tekstejä. Tekstitaidottoman nuoren on hyvin vaikeaa selvitä nykyisessä yhteiskunnassa, jossa teksteillä on yhä enemmän valtaa: tekstitaidoton nuori on vaarassa syrjäytyä. (Luukka 2004b: 111–117.) Sosiaalisen tekstitaitonäkemyksen mukaan tekstitaidot ovat osa elämää. Tekstien kanssa toimitaan, niistä keskustellaan, niitä tuotetaan ja kulutetaan. Koulun ja vapaa-ajan tekstimaailmat ja tekstitaidot eroavat toisistaan, mutta toisaalta ne myös limittyvät ja vaikuttavat toisiinsa. Yläkouluikäinen nuori tarvitsee erilaisia tekstitaitoja pärjätäkseen esimerkiksi koulun, kodin ja vapaa-ajan tekstimaailmoissa. Tekstikäytännöt rakentuvat sosiaalisesti yhteisössä ja täten on luonnollista, että niitä myös opitaan ja omaksutaan yhteisössä. Toisin sanoen tekstitaitoihin soosialistutaan. Koulu on yksi ympäristö, jossa lapset ja nuoret tekstitaitoja oppivat. (Luukka 2008: 7–9.) Koulussa ei voida opettaa niitä kaikkia tekstilajeja, joita nuori elämässään kohtaa ja joiden kanssa hän toimii, vaan koulun tehtävänä on Luukan (2008: 10) mukaan ”opettaa tietynlaista suhtautumista kieleen ja teksteihin” ja johdatella oppilaita ymmärtämään, että teksteihin ja niiden kanssa toimimiseen liittyy aina vallankäyttöä, ideologiaa ja sen kulttuuriympäristön vaikutusta, jossa teksti on tuotettu ja kulutettu.

Kirjoittaminen on tärkeä osa-alue äidinkielen ja kirjoittamisen oppiaineessa. Kuitenkin opettajien asenteita ja näkemyksiä kirjoittamisesta, sen opettamisesta, arvioinnista ja palautteen antamisesta on tutkittu vähän. Tässä tutkimuksessa tarkastelen, miten opettajien näkemykset kirjoittamisesta, kirjoittamisen arvioinnista ja palautteen antamisesta näkyvät heidän antamassaan palautteessa.

Vaikka suomalaiset peruskoululaiset ovat loistaneet koulusuorituksillaan esimerkiksi OECD:n tekemissä PISA-tutkimuksissa, ovat nimenomaan kirjoittamisen taidot huolestuttavan monella heikot. Esimerkiksi uusimmassa Opetushallituksen kansallisessa oppimissaavutus-tutkimuksessa havaittiin, että peruskoulun 9. luokan oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen on tyttöjen osalta tyydyttävää. Poikien osaamisen yleistaso sen sijaan oli vain kohtalainen. Tyttöjen kirjoitustaidot olivat keskimäärin hyvät ja poikien välttävät. Joka kolmannen pojan kirjoitustaidot osoittautuivat heikoiksi. (Lappalainen 2006: 5–6.) On yleisesti tiedossa, että tyttöjen ja poikien kirjoitustaidoissa on isoja eroja. Lappalaisen (2004: 54) mukaan tilanne on ollut samankaltainen jo pitkään.

Kirjoitustaidoiltaan heikkojen oppilaiden osuus oli peräti 24 prosenttia. Tutkimuksen mukaan oppilaiden taitotasossa ei ole huomattavissa suuria alueellisia eroja. Sen sijaan koulukohtaiset erot tulivat selkeimmin esille nimenomaan kirjoittamisen taidoissa. (Lappalainen 2006: 5–6.) Vuonna 2003 tehdyssä Opetushallituksen oppimissaavutus-tutkimuksessa havaittiin, että tutkimuksessa heikoimmin menestyneet oppilaat saavuttivat muissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osa-alueissa kohtalaisen ja välttävän osaamisen tason, mutta heidän kirjoittamisen taitonsa arvioitiin heikoiksi. (Lappalainen 2004: 55.) Yksi kirjoittamisen opettamisen haasteista onkin juuri heikosti menestyvien oppilaiden ja poikien tukeminen ja motivoiminen kohti parempaa kirjoitustaitoa.

Kielitieteilijät ovat pitkään kiistelleet siitä, onko kielitaito biologinen ominaisuus vai kasvaako yksilö kielenkäyttäjäksi sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Vaikka nykyisin yleisesti ajatellaan, että ainakin jotkut puhutun kielen osa-alueet voivat olla biologisesti periytyviä, on varsin selvää, että ihminen ei opi kirjoittamaan ja lukemaan samalla tavoin luonnollisesti kuin puhumaan. (Grabe – Kaplan 1996: 4–6.) Kirjoittaminen on kielitaidon osa-alueista se, joka on tiukimmin sidoksissa koulutukseen. Käytännössä kaikki lapset osaavat puhua äidinkieltään kouluun mennessään, mutta kirjoittamisen ja lukemisen taidot opitaan usein vasta koulussa. Kirjoittamista ja lukemista erottaa se, että lukutaitoa tarvitaan koulun ulkopuolisessa elämässä yleensä paljon enemmän kuin kirjoitustaitoa. Kun verrataan lukemista, puhumista, kuuntelemista ja kirjoittamista, huomataan että kirjoittaminen jää usein arkielämässä vähemmälle kuin muut kielitaidon osa-alueista. (Weigle 2002: 1–7.) Koska koululla on siis keskeinen merkitys kirjoittamistaitojen kehittymisessä, on tärkeää tiedostaa ja tunnistaa, miten kirjoittamista opetetaan, opitaan ja arvioidaan.

Kirjoittamisen opetus yläkoulussa

Opetussuunnitelma on normi, joka määrittelee sitä, miten ja millaista kirjoittamista koulussa opiskellaan ja opetetaan. Se ohjaa sekä arviointia että opetustapoja ja opetuksen sisältöä. Kirjoittamisen opettamiselle ja arvioinnille asetetaan koulukontekstissa siis tietyt raamit ja vaatimukset muun muassa valtakunnallisilla ja koulukohtaisilla opetussuunnitelmillä, jotka myös heijastavat tiettyjä käsityksiä. Opetussuunnitelma vaikuttaa koulun arkeen asettamalla näkyviin ne asiat ja aihekokonaisuudet, jotka opetuksessa tulisi tuoda esille ja jotka peruskoulunsa päättävän oppilaan pitäisi ainekohtaisesti hallita. Opetussuunnitelma ei ole vain institutionaalinen, opetusta ohjaava dokumentti, vaan myös suunnittelijoidensa arvoja ja asenteita heijas-

tava teksti. Luukka ja Leiwo (2004: 13–15) huomauttavat, että opetuksen suuntaviivojen asettamisen lisäksi opetussuunnitelmat heijastavat ja rakentavat myös laajemmin kielipoliittisia linjauksia vaikuttamalla kielikäsitteisiin, kielellisiin asenteisiin ja ylipäänsä kielenkäyttöön. Eri aikoina opetussuunnitelmat ovat heijastaneet erilaisia käsityksiä oppimisesta. 1990-luvulle asti opetussuunnitelmat noudattivat ainekeskeistä lähestymistapaa. Vuoden 1994 opetussuunnitelmissa painopiste siirtyi ainekeskeisyydestä oppilaskeskeisyyteen ja huomio kiinnittyi konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Uusin opetussuunnitelma (2004) siirtyi taas askeleen lähemmäksi ainekeskeisyyttä määrittelemällä tarkemmin oppiainekeskeiset tavoitteet ja arvosanaperusteet.

Uusimmassa opetussuunnitelmassa on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kannalta mielenkiintoisia muutoksia. Kun aikaisempi opetussuunnitelma korosti enemmän yksilöllisyyttä ja niin sanottuja perinteisiä arvoja, uusi opetussuunnitelma taas painottuu enemmän yhteiskunnallisuuteen sekä aktiiviseen ja osallistuvaan kansalaisuuteen. Opetussuunnitelma siis lähestyy kieltä yhteisöllisenä ja sosiaalisena resurssina, jonka avulla yksilö pääsee osalliseksi kulttuurista ja vaikuttamisesta. (Luukka – Leiwo 2004: 16–18.)

Uudessa opetussuunnitelmassa lanseerattiin tekstitaidot-käsite. Tekstitaidolla ei tarkoiteta mitään yksittäistä taitoa, vaan se on tekstikäytänteiden hallintaa, joka on sidoksissa tekstilajeihin. Tekstitaitoihin perustuva äidinkielen opetus on rantautunut Suomeen Britanniasta, Australiasta ja Uudesta Seelannista. Ajatus tekstitaidosta on kirjattu opetussuunnitelmaan enemmän idean tasolla kuin käytännössä, sillä vastoin tekstitaitoajattelun käsitystä opetussuunnitelmassa edelleen on erikseen merkitty eri osa-alueiden tavoitteet ja opetussisällöt. (Luukka – Leiwo 2004: 21–22.)

Tekstitaidot on suomenkielinen vastine englannin kielen termille literacy. Sillä tarkoitetaan Luukan (2009: 13) mukaan ”tilaa, jossa henkilö osaa lukea ja kirjoittaa ja pystyy näiden taitojen avulla osallistumaan koulutukseen ja yhteiskunnan toimintaan.” Tekstitaidoilla siis tarkoitetaan yhteisön toimintaan ja käytänteisiin sidoksissa olevaa toimintaa. Tämä toiminta voi olla esimerkiksi tekstin tuottamista, lukemista, tulkintaa ja vaikkapa teksteistä puhumista. (Luukka 2009: 13–14) Käytännössä opetuksen tasolla tämä tarkoittaa sitä, että opetuksen tulisi tarjota oppilaille riittävät taidot ja tiedot sekä mahdollisimman hyviä työkaluja tekstien analysoimiseen. Pelkkä tieto tai taito ei kuitenkaan riitä, sillä niitä pitäisi myös osata soveltaa. (Luukka 2004b: 150.)

Uusi opetussuunnitelma (2004) tuo mukanaan haasteita myös kirjoittamisen opettamiselle. Murtorinteen (2005: 26–28) mukaan erityisesti käsitteet *laaja tekstikäsitteisyys* ja *yhteisöllinen kielinäkemyks* vaativat muutosta ja uusien asioiden opiskelemista sekä opettajilta että oppi-

lailta. Opettajan rooli muuttuu enemmän kirjoitus- ja oppimisprosessin ohjaajan rooliksi, ja laaja tekstikäsitys vaatii myös aivan uudenlaisten tekstien tuomista luokkaan. Murtorinteen mukaan kirjoittamisen opettamisen kannalta prosessikirjoittaminen vastaa kaikkein parhaiten konstruktivistisen oppimisenäkemyksen haasteisiin. Sen avulla oppilaat oppivat tietoisesti ymmärtämään kirjoittamiseen liittyviä vaiheita ja työskentelymuotoja.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineksen keskeiset sisällöt on opetussuunnitelman perusteissa jaettu viiteen ryhmään, joissa kunkin sisältöalueen tarkemmat oppimistavoitteet on määritelty. (OPS 2004: 54–55.) Keskeisten sisältöjen ryhmät ovat vuorovaikutustaidot, tekstinymmärtäminen, puhe-esitysten ja kirjoitelmien laatiminen, tiedonhallintataidot sekä suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin.

Vuorovaikutustaidoissa (OPS 2004: 54) nostetaan esille tavoitteellinen viestintä ja tekstien rakenteiden hallinta. Tekstinymmärtämisen tavoitteissa esiin nostetaan *selostavat, kuvailvat, ohjaavat, kertovat, pohtivat ja kantaa ottavat tekstityypit asia- ja kaunokirjallisissa teksteissä*. Lisäksi mainitaan *kulttuurissa keskeiset tekstilajit*, joita ei sen tarkemmin eritellä. Murtorinne (2005: 29) huomauttaakin, että opettajalla on vastuu ja valta valita ne luokan tekstimaailmaan tuotavat tekstilajit, jotka opettajan näkemyksen mukaan ovat kulttuurissa keskeisiä.

Puhe-esitysten ja kirjoitelmien laatimisen (OPS 2004: 55) tarkemmin eriteltyt osa-aidot sisältävät suunnitelmallisen ja tavoitteellisen kirjoittamisen lisäksi myös konkreettisemmin tekstien jäsentelytapojen harjoittelua sekä tekstin tuottamisen prosessien hahmottamista ja hallintaa. Lisäksi mainitaan oikeinkirjoituksen ja erilaisten ilmaisutapojen hallinta ja kirjoittaminen sekä käsin että tietokoneella. Opetussuunnitelma siis rakentaa kuvaa kirjoittajasta, joka tietoisesti osaa ohjata ja hallita omaa kirjoitusprosessiaan ja käyttämäänsä kieltä, uskaltaa käyttää omaa ääntään, hallitsee tekstilajien konventiot ja ymmärtää kirjoittajana toimivansa vuorovaikutustilanteessa, jossa kirjoittajan lisäksi on läsnä myös muita osallistujia. Puheesityksen ja kirjoitelmien laatimisen oppimistavoitteiksi asetetaan muun muassa *omien tekstien ja työskentelyn tavoitteiden määrittely sekä tekstintekoprosessien vakiinnuttaminen ja tavallisten jäsentelytapojen harjoittelu, jaksotus-, aloitus- ja päättäntätaidon varmentaminen*. Näiden taitojen hallinta vaatii kirjoittamisen opetukselta lähtökohtaisesti sitä, että kirjoittaminen ymmärretään prosessimaisena ja suunnitelmallisena toimintana, jonka hyvä osaaminen edellyttää kirjoittamisprosessiin vaikuttavien asioiden ymmärtämistä ja hallintaa.

Opetussuunnitelman perusteiden äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteet vuosiluokille 6–9 on jaoteltu tavoitteisiin, keskeisiin sisältöihin ja päättöarvioinnin kriteereihin. (OPS 2004: 53–57). Tavoitteissa kirjoittamisen opettamisen kannalta keskeistä on toiminnan tavoitteelli-

suuden kehittäminen ja tekstilajien tunnistaminen. Tekstin tuottamisessa keskeistä on nimenomaan kontekstin ja viestintätilanteen huomioiminen. Tekstien tuottamisesta mainitaan erikseen tavoite kehittyä *monipuoliseksi* ja *omaääniseksi* tekstien tekijäksi ja erikseen mainitaan myös kielitiedon hyödyntäminen kirjoittamisessa.

Jyväskylän yliopiston ”Muuttuvat teksti- ja mediamaisemat” -tutkimushankkeen (ToLP) kyselytutkimuksella kartoitettiin muun muassa sitä, millaisia tekstejä yläkoulussa kirjoitetaan ja tuotetaan. Kirjoittamisella ja tekstien tuottamisella näyttäisi opettajien vastausten perusteella olevan iso rooli äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Opettajien mukaan koulussa tehdään eniten perinteisiä kirjoitettuja tuotoksia. Useimmin kirjoitetaan koulukirjoitelmia. Perinteisellä koulukirjoitelmalla tarkoitetaan tekstiä, joka on tyypillisesti lineaarisesti etenevä. Siinä ei yleensä ole visuaalisia elementtejä, kuten kuvia, taulukoita tai diagrammeja. Kirjoittaminen siis painottuu koulun tekstilajeihin, joista tyypillisiä esimerkkejä ovat tarinat sekä kertovat ja pohtivat tekstit. Oppilaiden näkemykset ovat suurilta osin samanlaisia kuin opettajien, mutta oppilaiden mukaan kaikkia tekstilajeja kirjoitetaan harvemmin kuin opettajien mukaan. Lisäksi oppilaan mainitsivat vähemmän tekstilajeja, joita koulussa tuotetaan. (Luukka – Pöyhönen – Huhta – Taalas – Tarnanen – Keränen 2008: 112–119.)

Tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi opetussuunnitelman perusteissa kuvataan päättöarvioinnin kriteerit. Myös ne osaltaan rakentavat kuvaa kirjoitustaidon opetuksen tavoitteista, ihanteista ja käsitystä hyvästä kirjoittamisesta. Päättöarvioinnin kriteerit avosanalle kahdeksan (OPS 2004: 55–57) nostavat kirjoittamisen osalta esille rohkeuden ja halukkuuden itseilmaisuuksiin ja taidon valita kuhunkin viestintätilanteeseen sopiva kielimuoto. Lisäksi esille nostetaan taito keskustella erilaisten tekstien kanssa. Tekstien kanssa keskustelemisessä korostuu käsitys teksteistä nimenomaan sosiaalisena käytänteenä, jossa tekstejä ei vain lueta tai kirjoiteta, vaan niiden kanssa toimitaan, niitä tulkitaan, analysoidaan ja toimitaan vuorovaikutuksessa. Tekstille voidaan esittää kysymyksiä ja sitä voidaan peilata omiin kokemuksiin, näkemyksiin ja toimintatapoihin. Oppilaan tulisi lisäksi tunnistaa eri konteksteissa esiintyviä tekstityyppejä ja pystyä vertailemaan tekstejä. Erikseen mainitaan runo ja sen analysoiminen. Kielitiedon osa-alueesta mainitaan päättöarvioinnin kriteereissä sen verran, että oppilaan tulisi osata soveltaa oppimaansa kielitietoa kirjoittamiinsa teksteihin sekä osata käyttää kielitietoon liittyvää sanastoa kuvaillessaan lukemaansa. Myös oikeinkirjoitus ja sanastolliset valinnat sekä kielellisen tyylittelyn keinot ovat osana päättöarvioinnin kriteeristöä.

Perusopetuksen arvioinnin muodot ja tehtävät

Arvioinnilla tarkoitetaan jonkin kohteen arvon määrittämistä. Koulumaailmassa arvioinnin tärkein tehtävä on oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen. Arviointi ja palaute ovat läsnä koko ajan elämässämme. Koulun viitekehyksessä arvioinnilla on kuitenkin hieman erilainen asema ja merkitys kuin muualla elämässä. (Koppinen – Korpinen – Pollari 1994: 8.) Esimerkiksi päättötodistuksen numeroilla voi olla hyvinkin ratkaisevia vaikutuksia siihen, mille alalle nuori pääsee tai päätyy tulevaisuudessa opiskelemaan. Lisäksi oppilasarviointia säädellään muun muassa perusopetuslain pykälillä.

Koulun kontekstissa arviointia säätelevät erilaiset tekijät kuten opetussuunnitelma ja siinä annetut määräykset arvioinnista sekä perusopetuslaki. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004: 250) korostavat, että arvioinnin ensisijainen tarkoitus on auttaa oppilasta ymmärtämään omat vahvuutensa ja auttaa oppilasta hahmottamaan osaamisensa taso kussakin oppiaineessa. Opetussuunnitelman perusteissa annetaan opettajalle myös käytännön työkaluja arviointiin. Jokaisen arvioitavan oppiaineen kohdalla on luettelo niistä asioista, jotka oppilaan tulisi hallita saadakseen arvosanaksi numeron 8, joka vastaa hyvän osaamisen tasoa. Lisäksi opetussuunnitelmassa määritellään oppiainekohtaiset osaamistavoitteet kullekin luokkatasolle.

Opetussuunnitelmien taustalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka johtaa oppilasarviointia yksilöllisyyden ja oppimisen tukemisen suuntaan. Toisaalta koulun arvioinnissa korostuvat myös yhteisöllisyys ja organisaatio. Silloin arvioinnin kohteena on koulu toimintaympäristönä ja nimenomaan koulu opetussuunnitelman ja tavoitteiden toteuttajana. (Holopainen – Ikonen – Ojala. 2001: 5–6.)

Mittaamisen ja arvioinnin historiassa koulun ja koulutuksen kannalta ongelmallista on Raivolan (1995: 28–30) mukaan niin sanottu preppaamisen kulttuuri, joka on arjen tasolla käytössä huolimatta kehittyneistä arviointitavoista ja -käytännöistä. Preppaamisen kulttuurin tavoitteena on saada oppilaat suoriutumaan testeistä ja kokeista mahdollisimman hyvin. Kun keskitytään yksittäiseen suoritukseen, opetussuunnitelman sisältämät ajatukset kokonaisvaltaisesta ja konstruktivistisesta oppimisesta jäävät toteutumatta.

Suhtautuminen arviointiin ja arvosanoihin on monimutkainen. Sekä arviointiin että arvioinnin kohteena olemiseen liittyy usein voimakkaita tunteita ja reaktioita. (Elbow 2000: 396.) On myös pidettävä mielessä, että arviointiin liittyy aina jollain tapaa vallan käyttäminen. Arviointiin liittyy paljon ongelmia, jotka johtuvat muun muassa siitä ristiriidasta, että toisaalta arviointiin testiteoreettisesta näkökulmasta tarkasteltuna liittyvät kovat vaatimukset validiudesta ja reliaabeliudesta. Toisaalta taas on yleisesti tiedossa, että arviointi on yksilön suorit-

tamaa toimintaa, jolloin subjektiivisten näkemysten vaikutuksilta on miltei mahdotonta välttyä. Vaikka arviointiin liittyy monia ongelmia ja siihen suhtaudutaan ristiriitaisesti, siitä luopuminen olisi käytännössä mahdotonta, koska vallalla oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa arvioinnin olevan osa oppimista ja ihmisille ominaista toimintaa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppilaan metakognitiivisten taitojen kehittyminen vaatii oman toiminnan ja taitojen monitorointia. Tällöin on huomattava, että arvioinnilla tarkoitetaan laajalaisemmin oppimiseen liittyvää arviointia, johon tärkeänä osana kuuluvat, opettajan tekemän arvioinnin lisäksi, myös itsearviointi ja vertaisarviointi. (Takala 1994: 2–4.)

Arviointia voidaan luokitella ja jakaa ryhmiin monella eri tavalla. Arviointi voi olla esimerkiksi joko otantapohjaista tai yksilökeskeistä. Otantapohjaisella arvioinnilla pyritään kartoittamaan esimerkiksi tietyn ikäluokan taitotasoa. Lisäksi arviointi voi perustua itsearviointiin, jolloin päävastuu oman osaamisen määrittelystä jää oppilaalle itselleen. Arviointia voidaan lähestyä myös siitä näkökulmasta, kuinka suuri merkitys sillä on arvioitavan tulevaisuuden kannalta. Jos arvioinnilla on välitön vaikutus oppijan tulevaisuuteen, kuten esimerkiksi ylioppilaskokeilla, sitä kutsutaan high-stakes-tyyppiseksi arvioinniksi. Kurssiarvosana, joka muodostuu aktiivisuudesta, tuotoksista, itsearvioinnista ja kurssin aikana tehtävistä tehtävistä, on taas hyvä esimerkki low-stakes-tyyppisestä arvioinnista, jossa yhdellä suorituksella ei ole niin suurta painoarvoa. (Tarnanen 2002: 51.)

Tarnanen (2002: 48–52) jakaa arvioinnin kahteen pääkategoriaan: luokkahuonearviointiin (opetukseen liittyvä) ja taitotasoarviointiin (testiarviointi). Kahtiajaon avulla on helpompi päästä käsiksi näiden kahden arviointisuunnan eroihin. Luokkahuonearvioinnin tavoitteena on oppiminen ja oppimisen tukeminen, kun taas taitotasoarviointi antaa tarkempaa ja yksityiskohtaisempaa tietoa siitä, millä tasolla esimerkiksi oppilaan kielipillinen osaaminen on. Myös luokkahuonearvioinnin ja taitotasoarvioinnin arviointikeinot ovat erilaiset: taitotasoarviointi perustuu pääasiallisesti erilaisiin testitehtäviin, kun taas luokkahuonearvioinnin kohteena ovat tuotosten ja suoritusten lisäksi esimerkiksi motivaatioon ja tuntikäyttämiseen liittyvät asiat. Luokkahuonearvioinnissa osa arviointivastuusta on oppilaalla, joten valta jakautuu eri tavalla kuin taitotasoarvioinnissa. Jako luokkahuonearviointiin ja taitotasoarviointiin on kuitenkin jyrkkä. On myös huomattava, että kahden näin selkeän ryhmän muodostamisen ei liene aina hyödyllistä, sillä luokkahuonearviointi sisältää käytännössä myös testaamista ja mittaamista, jotka tiukan kahtiajaon mukaan kuuluisivat taitotasoarviointiin. (Tarnanen 2002: 48–52.)

Arviointi voidaan jakaa ryhmiin myös sen mukaan, missä vaiheessa arviointia tehdään. Diagnostinen arviointi tähtää oppilaan lähtötason arviointiin, ja se toteutetaan ennen tietyn

oppimiskokonaisuuden alkua. Formatiivinen arviointi taas tarkoittaa sitä, että oppilaiden taitoja, tietoja ja oppimista seurataan opetuksen edetessä. Summatiivinen arviointi ajoittuu tietyn oppimiskokonaisuuden loppuun. Tarkoituksena on kokonaisvaltaisemmin arvioida sitä, mitä on opittu, missä on onnistuttu ja missä olisi vielä parantamisen varaa. (Koppinen – Korpinen – Pollari 1994: 10.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004: 250–254) arviointi jaetaan opetuksen aikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa mainitaan itsearviointi, käyttäytymisen arviointi ja työskentelyn arviointi, joka on osa oppiaineen arviointia oppisisältöjen hallinnan ohella. Opintojen aikaisen arvioinnin tavoitteena on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva itsestään opiskelijana, tarjota oppilaalle ja oppilaan vanhemmille tietoa taidoista ja edistymisestä sekä kannustaa oppilasta opintojen aikana. Taustalla on myös ajatus siitä, että oman kehittymisen seuraaminen ja omien tietojen, taitojen ja työskentelytapojen tiedostaminen tukee oppilaan henkistä kasvua. Päättöarvioinnin tavoitteena on määritellä ja osoittaa oppilaan osaamisen taso ainekohtaisesti, kun oppilas on suorittanut peruskoulun oppimäärän.

Perusopetuslain pykälän 22 mukaan ”arviointilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään edellytyksiä itsearviointiin.” Lisäksi tuodaan esille se, että arvioinnin tulee olla monipuolista. Monipuolisuudella tarkoitetaan sitä, että arvioinnin pitää perustua useisiin näyttöihin ja suorituksiin. Arvioinnin tulisi lisäksi perusopetuslain pykälien 10–14 mukaan kohdistua niin sanottuihin oppimaan oppimisen valmiuksiin, oppilaan minäkuvaan, itsetuntoon ja kykyyn hankkia, omaksua ja prosessoida uutta tietoa. (Lahtinen - Lankinen – Penttilä - Sulonen 2005: 217–219.)

Absoluuttisessa arvioinnissa oppilaan suoritusta verrataan johonkin ennalta määriteltyyn kriteeriin tai kriteeristöön. Absoluuttinen arviointi soveltuu yleisesti paremmin esimerkiksi matemaattisiin oppiaineisiin kuin äidinkieleen, koska esimerkiksi käsityksiä esteettisestä tai hienosta runosta on vaikeaa mitata absoluuttisesti. (Koppinen – Korpinen – Pollari 1994: 10–11.) Nykyisin arviointikirjallisuudessa puhutaan absoluuttisen arvioinnin sijasta kriteeriviitteisestä arvioinnista, koska absoluuttisuus on terminä harhaanjohtava. Kyse ei ole siitä, että arviointi olisi virheetöntä tai täydellistä, vaan siitä että arvioitavaa suoritusta ei verrata toisiin suorituksiin, vaan tarkkoihin ja ennaltamääriteltyihin kriteereihin. (Lynch – Davidson 1994: 731.) Jos taas käytetään suhteellista arviointitapaa, verrataan oppilaan suoritusta muiden oppilaiden suorituksiin. Vertailuryhmänä voi olla esimerkiksi opiskeluryhmä, luokka tai luokkataso. Tavoitearviointissa oppilaan suoritusta verrataan hänen omaan tavoitetasoonsa ja oppi-

mistavoitteisiin. Oppimistavoitteet voivat olla myös yhteisesti määriteltyjä tai oppilaan itsensä määrittelemiä. (Koppinen – Korpinen – Pollari 1994: 10–11.)

Koulun kontekstissa on huomattava, että arviointi voi ja sen tulisi kohdistua kolmelle tasolle: oppilaaseen, opettajaan ja kouluun. Eli oppimiseen, opettamiseen ja toimintaympäristöön. Arviointi voi kohdistua myös tuotoksien kontrollointiin. Tällöin arvioinnin tarkoituksena on varmistaa, että oppija on oppinut vaadittavat asiat. Oppimisen näkemys on tällöin se, että kerran opitut asiat osataan aina. Jos oppijan osatavoitteiden osaamista testataan säännöllisesti, ei kuitenkaan voida varmistaa, että hän olisi oppinut hallitsemaan suurempia kokonaisuuksia tai saavuttanut vaadittuja toimintavalmiuksia. Kontrollivoivassa arvioinnissa yksilön suorituksia verrataan joko annettuihin standardeihin tai normeihin tai ryhmän sisäisiin suorituksiin. Kontrollivoivassa arvioinnissa on se ongelma, että kertaluontoisesti toteutettuna se ei anna oppijalle tietoa siitä, mitä tulisi parantaa tai missä kohtaa oppimisprosessia ongelma on. Sen avulla saadaan tietoa siitä, millä osaamisen tasolla oppija testattavassa asiassa, taidossa tai aiheessa on. Sen sijaan esimerkiksi prosessiarviointi ja itsearviointi mahdollistavat myös prosessin tasolle pääsyn, jolloin sekä arvioinnin kohteena oleva että arvioija saavat tarpeellista tietoa siitä, missä mahdolliset kehitystarpeet ovat ja miten oppimista, työskentelyä ja opettamista voitaisiin tehostaa, jotta osaamistavoitteet olisi mahdollista saavuttaa. (Rauste-Von Wright – Von Wright – Soini 2003: 181–188.)

Hyvää arviointia ja palautetta on pyritty määrittelemään monella eri tavalla ja useasta näkökulmasta. Tiivistäen voidaan sanoa, että hyvä arviointi on validia, reliaabelia, johdonmukaista, oikeudenmukaista, objektiivista, avointa, kehittäväää ja kehittyvää. Lisäksi on tärkeää, että opettaja arvioi sitä, mitä opettaa ja opettaa sitä, mitä arvioi. (Koppinen – Korpinen – Pollari 1994: 32–33.) Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden (2004: 250–254) mukaan opintojen aikaisen arvioinnin tulisi olla totuudenmukaista ja arvosanan tulisi perustua monipuolisesti oppilaan antamiin näyttöihin osaamisestaan. Päätösarvioinnin taas tulisi olla valtakunnallisesti vertailtavissa hyvän osaamisen kriteereihin, jotka on tarkemmin määritelty oppiainekohtaisesti. Lisäksi arvioinnin tulisi olla tasavertaista ja perustua oppilaan osaamiseen.

1.2. Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2004: 53) mukaan oppilaan tulisi siis kehittyä kirjoitustaidoissaan niin, että hän oppisi tuottamaan monipuolisesti erilaisia tekstejä ja osaisi tuoda oman äänensä esiin tekstejä tuottaessaan. Lisäksi oppilaan tulisi osata soveltaa

oppimaansa kielitietoa kirjoittaessaan, oppia suunnittelemaan omaa työskentelyään, toimia tavoitteellisesti tuottaessaan tekstejä ja ottaa kirjoittamisessaan huomioon myös viestintäväli-
neen ja kontekstin vaikutukset. Kirjoittamisen opettamiselle ja arvioinnille asetetaan runsaasti haasteita, vaatimuksia ja tavoitteita, mutta mitä opettajat ajattelevat kirjoittamisen opettamisesta, arvioinnista ja palautteen antamisesta? Millaiseksi ilmiöksi kirjoittaminen mielletään, miten sitä käytännössä opetetaan, miten sitä arvioidaan ja millaista palautetta kirjoittamisesta annetaan? Näihin kysymyksiin etsin vastausta pro gradu -työssäni.

Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa tavoitteenani on muodostaa kuva siitä, millaisia näkemyksiä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla on kirjoittamisesta ilmiönä, kirjoittamisen opettamisesta, arvioinnista ja palautteen antamisesta. Lisäksi tutkin sitä, millaista palautetta opettajat antavat oppilailleen, mihin palaute arvioiduissa teksteissä kohdistuu ja miten opettajat muotoilevat antamansa palautteen. Palautteen muotoilun tarkastelun kautta tarkastelen sitä, millaisia palautteenantajan rooleja tutkimuksessani mukana olevat opettajat edustavat. Lopuksi tarkastelen, onko opettajien kirjoittamiskäsitysten ja annetun palautteen välillä yhteyttä ja vastaavatko opettajien käsitykset hyvästä arvioinnista ja palautteesta sitä, mitä he käytännössä tekevät. Tutkimukseni ei ole virheanalyyttistä, joten rajaen tekstiaineiston analyysistä pois opettajien korjausmerkintöjen tarkemman luokittelun ja tarkastelun. Tavoitteenani on siis tarkastella tekstiaineistosta nimenomaan opettajien sanallista palautetta.

Käsitykset kirjoittamisesta, hyvästä tekstistä ja arvioinnista sekä kirjoittamisen opettamisesta heijastuvat konkreettisesti opettajan työhön. Tietty opetusmetodi tai tekstien korjaustapa on seurausta siitä, mitä opettaja, tietoisesti tai tiedostamattaan, kirjoittamisesta ja arvioinnista ajattelee. Kirjoittamista voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Joidenkin mielestä kirjoittaminen on luovuutta, toiset ajattelevat sen olevan mekaaninen taito, jotkut taas korostavat kirjoittamisen prosessimaista luonnetta. Kirjoittaminen voidaan myös ymmärtää kykynä tunnistaa, hallita ja käyttää erilaisia tekstilajeja tarkoituksenmukaisesti. Nämä erilaiset käsitykset kirjoittamisesta johtavat myös erilaisiin arviointi- ja palautekäytänteisiin. Tarkastelen siis kirjoittamista tässä tutkimuksessani opettamisen ja arvioinnin näkökulmista. Koppisen (1994: 8) mukaan arvioinnin tärkein tehtävä kouluissa on oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen. Kirjoittamisen arviointi ja palautteen antaminen ovat siis paljon muutakin kuin koulumaailmaan pakollisesti liittyviä työskentelymuotoja. Ilman palautetta ja arviointia oppilaan olisi mahdotonta kehittyä paremmaksi kirjoittajaksi.

1.3. Katsaus aikaisempiin tutkimuksiin

Kirjoittamisen opetusta ja nimenomaan kirjoittamisen arviointia äidinkielen näkökulmasta on Suomessa tutkittu verrattain vähän. Tuula Ranta (2007) on tarkastellut väitöskirjassaan abiturienttien kirjoittamisprosessia ja tekstien muokkausstrategioita tekstilingvivistisestä näkökulmasta. Tutkimuksessa tuli esille muun muassa se, että hyvien ja huonojen kirjoittajien tekstinmuokkausstrategiat poikkesivat toisistaan. Heikommat kirjoittajat eivät tuntuneet löytävän oikeita strategioita tekstinsä muokkaamiseen ja parantamiseen. Tutkimus osoitti myös, että tekstin koheesion ongelmat kertovat usein siitä, että tekstiä on muokattu. Muokkaaminen ei siis automaattisesti tee tekstistä parempaa. (Ranta 2007: 363,366.)

Palautekäytänteitä ja kirjoittamista on tarkastellut Annamari Murtorinne (2005) väitöskirjassaan *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen*. Murtorinne tarkasteli yläkoululaisten kirjoittamista prosessikirjoittamisen ja vertaispalautteen näkökulmista. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää muun muassa se, millainen merkitys pienryhmäpalautteella on kirjoittamisprosessissa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaat pitivät pienryhmäkeskustelusta työskentelymuotona, mutta heillä ei välttämättä ollut tarpeeksi tietoa ja taitoa, jotta menetelmän käyttö olisi ollut mahdollisimman hedelmällistä ja hyödyllistä.

Opettajien arviointikäytänteitä on tutkinut Mirja Tarnanen suomi vieraana kielenä -näkökulmasta väitöskirjassaan *Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia* (2002). Hän tarkasteli suomi toisena kielenä opettajien kirjoittamisen arviointia, käsitteitä arviointiprosessista ja arvioitavista teksteistä. Lisäksi Tarnanen tutki arvioijien välistä yhdenmukaisuutta ja arviointien johdonmukaisuutta.

Tutkimuksessa ilmeni, että arvioijien kirjoittamiskäsityksissä on tavallaan kaksi tasoa: rakennekeskeinen, arvottava kirjoittamiskäsitys ja laajempi yleinen kirjoittamiskäsitys. (Tarnanen 2002: 262.) Haastattelujen analyysi paljasti, että tutkittavat olivat tietoisia esimerkiksi kirjoittamisen sosiokulttuurisista ja tekstilajillisista piirteistä, mutta silti käytännössä arviointi painottui kirjoittamisen taitokäsityksen muihin osa-alueisiin, muun muassa kielioppiin ja sanastoon. Vaikka arvioinnissa ei eri arvioijien välillä näkynyt numeerisesti suuria eroja, paljastivat haastattelujen analyysin tulokset sen, miten monimutkainen, ennakoimaton ja subjektiivinen arviointiprosessi on. (Tarnanen 2002: 5.)

Annakaisa Lindell (2008) on tarkastellut pro gradu -tutkielmassaan opettajien korjaavaa palautetta suomi toisena kielenä -opetuksen näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, mitä virheitä opettajat teksteistä korjaavat ja vaikuttavatko tehtävätyyppi ja taitotaso siihen, mitä teksteistä korjataan. Toinen päätutkimuskysymys koski korjausten muotoa ja sisältöä.

Lindell tarkasteli opettajien korjaamia virheitä tekemällä ensin tutkimusaineistona olleiden tekstien virheanalyysin, jonka tuloksia verrattiin opettajien tekemiin korjauksiin. Lindellin tutkimus on urauurtava, koska siinä on ensimmäistä kertaa tutkimusmenetelmänä yhdistetty virheanalyysi ja korjausten analyysi. Tällaisen yhdistelmäanalyysin tarkoituksena oli muodostaa entistä tarkempi kuva siitä, mitä opettajat oppilaiden teksteistä korjaavat. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajat antavat palautetta enemmän muotoon kuin sisältöön tai konventioon kohdistuvista virheistä tai ongelmista. Mielenkiintoista on se, että Lindell havaitsi tutkimuksessaan tehtävänannon vaikuttavan opettajan palautteeseen. Jos tehtävänanto oli tiukasti muotoiltu ja tekstilajin konventiot ovat vakiintuneita, opettajan palaute kohdistui enemmän nimenomaan siihen, miten teksti vastasi tehtävänantoon ja miten se noudatti tekstilajin konventioita. Eri tekstilajeja arvioidaan siis eri tavalla. Palautteeseen vaikuttavat Lindellin tutkimuksen mukaan myös opettajan käsitykset hyvästä palautteesta sekä opettajan kielitaitokäsitys.

Richard Straub ja Ronald F. Lunsford (1995) ovat tehneet laajan tutkimuksen kirjoittamisen arvioinnista ja palautteesta. He tarkastelivat ja analysoivat kirjoittamisen opettajien palautetyylejä, palautteen antamisen tapoja ja erilaisia palautteen antamiseen liittyviä rooleja. Tutkimukseen osallistui kaksitoista kokenutta ja ammattitaitoista kirjoittamisen opettajaa. Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella ja mallintaa taitavien arvioijien arviointityöskentelyä, arviointia ja palautetta ja antaa täten toisille kirjoittamista opettaville mahdollisuus reflektoida ja kehittää omaa arviointiaan. Tutkimukseen osallistuneille opettajille lähetettiin 15 esseettä, joista he valitsivat arvioitaviksi 12. Arvioitujen ja kommentoitujen tekstien perusteella Straub ja Lunsford tekivät kunkin opettajan palautteesta yksityiskohtaisen ja tarkan analyysin. He tarkastelivat muun muassa sitä, millaisista asioista opettajat antavat palautetta, miten opettajat muotoilevat palautteensa ja millaisia palautteenantajan rooleja opettajat edustavat.

Straub ja Lunsford (1995) muotoilivat aineistonsa perusteella metodin, jonka avulla opettajien palautteita voidaan analysoida fokuksen ja tyylin sekä roolin ja vallan näkökulmista. Olen soveltanut omassa analyysissäni ja esittelen sitä tarkemmin luvussa 5.3. Lisäksi he tekivät jokaisen tutkimukseen osallistuneen opettajan palautteenantotyylisestä yksityiskohtaisen analyysin, jossa kommentti kerrallaan käydään läpi sitä, mistä opettaja antaa palautetta, millaiseen rooliin hän asettuu ja miten hän palautteensa muotoilee.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu myös oppilaiden ja opettajien asenteita palautetta ja arviointia kohtaan. Puheilmaisuuden opettajien näkökulmasta arviointiin ja palautteeseen liittyviä asenteita on tutkinut Suvi-Tuuli Metsä (2001) pro gradussaan. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että palautteen antaminen on haastavaa, koska opettajan pitää pystyä arvioimaan sitä, millaista palautetta kukin oppilas tarvitsee. Myös ajankäyttö koettiin haasta-

vana: kahdenkeskiselle palautteen antamiselle ei ollut riittävästi aikaa. Opettajat kokivat myös, että puhetaiteen arviointikriteerit ja tavoitteet olivat liian väljiä, jolloin arviointi ja palautteen antaminen hankaloituvat.

Tekstien ja kirjoittamisen näkökulmasta palautteeseen liittyviä asenteita on tarkastellut Zacharias Nugrahenny (2007). Hänen tutkimuksensa mukaan opettajat ja oppilaat pitävät opettajan antamaa palautetta tarkempuna ja parempuna kuin vertaisarviointia. Opettajien ja oppilaiden käsitykset palautteen vaikutuksista kirjoittamiseen ovat eroavat. Opettajien mukaan palautteella ei näyttänyt olevan vaikutusta oppilaiden kirjoittamiseen. Oppilaat taas tunsivat, että olivat toimineet saamansa palautteen mukaisesti.

Nugrahennyn (2007) suorittaman tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella opiskelijoiden ja opettajien asenteita opettajien tekemää arviointia kohtaan. Tutkimukseen osallistui 100 opiskelijaa ja 30 opettajaa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että sekä opettajat että opiskelijat arvostavat opettajan antamaa palautetta enemmän kuin vertaispalautetta. Opettajien antamaa palautetta arvostetaan enemmän muun muassa siksi, että opettajilla oletetaan olevan parempi kielitaito ja enemmän kokemusta palautteen antamisesta. Toinen syy siihen, miksi opiskelijat arvostavat opettajan antamaa palautetta on se, että opiskelijat ovat hyvin tietoisia palautteen antamiseen liittyvästä vallankäytöstä. He luottavat opettajan palautteeseen ja toimivat sen mukaisesti, koska uskovat siten saavansa paremman numeron. (Nugrahenny 2007: 38–42.)

Kirjoittamisen palautetta on tutkinut ja analysoinut myös Richard Straub (2000). Hän kirjoittaa tekemästään tapaustutkimuksesta, jossa hän reflektoi ja vertaili omia palautteen antamisen käytänteitään hyvän palautteen kriteereihin. Ne hän on muotoillut palautteen antamiseen liittyvien teorioiden pohjalta. Näiden kriteerien mukaan hyvä ja tehokas palaute on keskustelemaa, fokuoitua, oppilaalle kohdistettua ja kehuva. Lisäksi opettajan tulisi välttää puuttumasta liikaa oppilaan tekstiin ja rajoittaa kommenttiensa määrää niin, että annettu palaute kohdistuisi vain keskeisiin asioihin. Näiden lisäksi hyvä ja toimiva palaute on suhteessa tekstin kirjoittamisen vaiheeseen. Luonnosvaiheessa annetun palautteen tulisi siis olla syväraenteisiin suuntautuvampaa ja ohjaavampaa kuin valmiista tai melkein valmiista tekstistä annetun palautteen. (Straub 2000: 28–47.)

Analyysista saamiensa tulosten perusteella Straub (2000: 48–49) teki kuvailevan tiivistelmän omista palautteenantokäytännestään. Sen mukaan hänen palautteensa on usein kyselevää ja vuorovaikutukseen pyrkivää. Suurin osa annetusta palautteesta keskittyi tekstin ajatusrakenteisiin ja sisältöön. Vain 14 prosenttia kommentteista kohdistui tekstin pintarakenteeseen, kielioppiin tai tekstin ulkoiseen asemointiin. Straub huomasi käyttävänsä runsaasti positiivisia huomioita kannustamisen keinona. Ohjeita ja neuvoja voi antaa usealla tavalla. Niitä voi tarjo-

ta huomaamattomasti ehdotuksina, kommentoivina kysymyksinä tai neuvoina. Vain 7 prosenttia annetusta palautteesta oli suoria käskyjä, korjauksia tai kritiikkiä. Straubin palautteenantotyylä oli siis enemmänkin ohjaileva, neuvotteleva tai ehdottava kuin autoritaarinen. Palautteenantotyylä vaikuttaa myös siihen, kuinka paljon valtaa kirjoittajalla on omaan tekstiinsä. Ohjailevat kommentit antavat kirjoittajalle enemmän valinnan mahdollisuuksia ja vapautta kuin suoraan käskevät kommentit.

Opettajien kirjoittamaa palautetta ovat tutkineet myös Connors ja Lunsford (1993: 205–206). He keräsivät 21 000 kommentoidun tekstin aineiston, josta he valitsivat tarkemman analyysin kohteeksi 3000 tekstiä. Analyysissä ei tarkasteltu korjausmerkintöjä tai yksittäisiä oikeakielisyyteen liittyviä kommentteja, kuten johonkin tiettyyn sanaan tai sanamuotoon kohdistuvia kommentteja, vaan niin sanottuja loppukommentteja (end comments). Loppukommentilla tarkoitetaan koko tekstiin kohdistuvaa tai kokoavaa palautetta. Tutkimuksen tarkoituksena oli löytää toistuvia kommenttityyppejä ja huomion kohteita opettajien palautteesta.

Kirjoittamisen arviointia on usein kritisoitu siitä, että sen tarkoituksena näyttäisi olevan enemmänkin arvosanan antaminen kuin oppilaan kirjoittamisprosessin edistäminen. Connorsin ja Lunsfordin (1993: 208) analysoiman aineiston mukaan kuitenkin 77 prosenttia teksteistä sisälsi koko tekstin tasoon liittyvää palautetta, joka auttaa edistämään oppilaan kirjoitustaitoja pelkkää numeerista arviointia tai yksittäisiä kielenhuollollisia korjauksia paremmin.

Palautteiden analysoinnin tuloksena muotoutui neljä palautteen antamisen luokkaa, jotka perustuvat palautteen negatiivisuuteen tai positiivisuuteen. 42 prosenttia palautteista alkoi positiivisella huomiolla, jonka jälkeen palautteen sävy muuttui negatiiviseksi. 23 prosenttia palautteista oli kokonaan negatiivisia, mikä on mielenkiintoista, koska kokonaan negatiivisella palautteella on todettu olevan hyvin vähäisiä vaikutuksia oppilaan kirjoittamisen tasoon ja sen on todettu vaikuttavan alentavasti oppilaan kirjoitusmotivaatioon. 11 prosenttia palautteista alkoi kritiikillä tai negatiivisella huomiolla ja jatkui loppua kohden positiivisena. Vain yhdeksän prosenttia palautteista oli kokonaan positiivisia. (Connors – Lunsford 1993: 209–210.)

Suurin osa palautteesta kohdistui teksteissä neljään asiaan: vaikuttavuuteen (56 %), tekstin rakenteeseen (28 %), tekstin tarkoitukseen tai päämäärään (11 %) ja yleisön huomiointiin (6 %). 11 prosenttia kommenteista kohdistui siihen, miten hyvin kirjoitettu teksti vastasi annettua tehtävää tai tehtävässä vaadittua tekstilajia. Hyvin harvat kommentit koskivat oppilaan kehittymistä kirjoittajana (8 %). Yleisemmin palaute kohdistui vain kyseessä olevaan tuotokseen. Yli 59 prosenttia kaikista kommenteista oli perusteluita annetusta arvosanasta. (Connors – Lunsford 1993: 209–213.)

Fife ja O'Neill (2001: 300–302) suhtautuvat kriittisesti aikaisempia kirjoittamisen arviointiin liittyviä tutkimuksia kohtaan. Heidän mukaansa aikaisemmissa tutkimuksissa on liian tiukasti keskitytty vain kirjalliseen palautteeseen, vaikka arviointia ei heidän mukaansa voi tarkastella ilman luokkahuonekontekstia. Kirjoittamisen arvioinnin tutkimus on siis eristänyt arvioinnin ja luokkahuoneen toisistaan. Tarkastelemalla kirjallista palautetta päästään kiinni siihen, miten kommentteja muotoillaan ja mahdollisesti siihen, miten kommentteja ja arviointia voitaisiin parantaa ja tehostaa. Fife ja O'Neill kuitenkin peräänkuuluttavat tutkimuksia, jotka ottaisivat huomioon laajemmin kirjoittamisen arvioinnin ja kirjoittamisen opetuskontekstin sekä dialogisemman arviointikulttuurin. Tällöin päästäisiin tarkastelemaan asioita, joiden avulla kirjoittamisen opettamisen menetelmiä voitaisiin kehittää yhä paremmiksi. Nykyiset tutkimukselliset painotukset luovat diskurssin, jossa opettajan kirjalliset kommentit ja arviointi laittavat pisteen kirjoitusprosessille, kun todellisuudessa keskustelun arvioijan ja kirjoittajan välillä pitäisi vasta alkaa palautteen antamisesta.

Jyväskylän yliopiston ToLP-hankkeen kyselytutkimuksessa tarkasteltiin, millaisessa tekstimaailmassa yläasteen 9.luokkalaiset oppilaat sekä äidinkielen ja vieraiden kielten opettajat elävät. Hanketta varten toteutettiin laaja kyselytutkimus keväällä 2006. Kyselytutkimuksella kartoitettiin opettajien ja oppilaiden arjen ja vapaa-ajan tekstikäytänteitä. Oman tutkimusaiheeni kannalta keskeisiä aiheita ovat muun muassa kirjoittamisen arvioinnin ja palautteen käytänteet sekä opettajien ja oppilaiden käsitykset arvioinnista.

Tutkimuksen mukaan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat että oppilaat pitävät arviointia tärkeänä osana oppimisprosessia. Molemmat olivat myös sitä mieltä, että arviointi motivoi oppimaan. Arviointimuodoista yleisimpinä esiin nousivat opettajan tekemä arviointi, itsearviointi ja vertaisarviointi. 99 prosenttia opettajista ilmoitti opettajan tekemän arvioinnin olevan yleisin arviointimuoto. Sekä opettajat että oppilaat olivat sitä mieltä, että opettajan tekemä arviointi vaikuttaa paljon arvosanaan. Opettajien mukaan myös itsearviointi ja vertaisarviointi vaikuttavat arvosanaan, mutta oppilaat kokivat, että niillä on vain vähän vaikutusta. Äidinkielen opettajista yli 80 prosenttia kertoo painottavansa arvioinnissaan paljon kirjoitustaitoja. Myös tekstien ymmärtämistä ja tuntemusta, oikeakielisyyttä ja kotimaisen kauno-kirjallisuuden tuntemusta painotettiin paljon arvioinnissa. Oppilailta kysyttiin avoimella kysymyksellä, mihin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat kiinnittävät huomiota arvioinnissaan. Kaikkein useimmin vastauksissa mainittiin ahkeruus, yrittäminen, aktiivisuus ja asenne (43 %). 28 prosenttia oppilaista oli sitä mieltä, että opettajat painottavat kirjoittamista kaikkein eniten arvioinnissaan. Opettajat osaavat omasta mielestään arvioida oppilaiden taitoja, mutta pitävät arvosanojen antamista vaikeana. (Luukka ym. 2008: 119–138.)

Sekä opettajat että oppilaat ovat sitä mieltä, että palaute on tärkeää ja se ohjaa sitä, miten asioita tehdään. Kuitenkin kolmannes oppilaista on sitä mieltä, että he eivät saa riittävästi palautetta. Opettajien mukaan yleisin tapa antaa palautetta on merkitä se kommentein ja korjauksin oppilaan tekstiin. Seuraavaksi yleisin palautteenantotapa on suullinen palaute. Äidinkielen opettajien mielestä toimivin palautteenantotapa on kommenttien kirjoittaminen oppilaiden teksteihin. Henkilökohtaisen palautteen antamista oppilaille pidetään toiseksi tehokkaimpana palautemuotona. (Luukka ym. 2008: 139–145.)

Oman tutkimukseni kannalta aikaisemmista tutkimuksista keskeisimpiä ovat Straubin ja Lunsfordin (1995) muotoilemat palautteen analysointitavat, joita sovellan omassa analyysissäni sekä ToLP-hankkeen raportin tiedot äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kirjoittamisen arviointiin ja opettamiseen liittyvistä käytänteistä, työmuodoista ja asenteista.

2. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

2.1. Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostuu kahdesta osasta: opettajien haastatteluista ja opettajien korjaamista teksteistä. Kaksiosaisen tutkimusaineiston taustalla on ajatus siitä, että haastatteluaineistosta on mahdollista nostaa esille opettajien arvostuksia, käsityksiä ja ajatuksia kirjoittamisen opettamisesta ja arvioinnista, kun taas arvioitujen tekstien kautta voi muodostaa yleiskuvaa siitä, mitä tekstin tasolla käytännössä tapahtuu arviointiprosessissa. Teemahaastattelun avulla kerätystä haastatteluaineistosta analysoin opettajien käsityksiä kirjoittamisesta, kirjoittamisen arvioinnista ja palautteen antamisesta. Opettajien korjaamista teksteistä pyrin tarkastelemaan, mitä opettajat käytännössä arvioivat ja millaista palautetta he oppilailleen antavat. Olen rajannut opettajien tekemien korjausmerkintöjen analyysin ja luokittelun pois tutkimuksestani ja tarkastelen lähemmin vain opettajien kirjoittamia, sanallisia palautekommentteja.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000: 43–44) mukaan tutkimushaastattelut voidaan jaotella ryhmiin monella tapaa. Yhden jaotteluperusteen mukaan haastattelut voidaan luokitella kahden luokkaan sen perusteella, ovatko ne niin sanottuja formaaleja haastatteluja vai kuuluvatko ne ryhmään, johon kuuluvat muun muassa strukturoimaton haastattelu, puolistrukturoitu haastattelu, syvähaastattelu sekä kvalitatiivinen haastattelu. Toisen jaon mukaan haastattelytyypit voidaan jakaa kolmeen ryhmään: lomakehaastattelut, puolistrukturoidut ja strukturoimattomat haastattelut.

Olen kerännyt aineistoni teemahaastattelun avulla. Valitsin aineistonkeruumetodikseni teemahaastattelun, koska tavoitteenani ei ole laajan yleiskuvan saaminen, vaan ilmiön ymmärtäminen. Teemahaastattelu lähtee ajatuksesta, että haastattelun avulla voidaan tutkia haastateltavan ajatuksia, uskomuksia ja näkemyksiä tutkittavasta asiasta. Teemahaastattelussa ei käytetä suoria kysymyksiä, vaan haastattelu etenee teemoittain. Haastattelija suunnittelee etukäteen teemaluettelon, johon kirjataan keskeisiä käsitteitä ja aiheita. Haastattelija ei muotoile kysymyksiä tarkasti etukäteen, eikä kysymysten järjestys ole useinkaan etukäteen valittu. Strukturoidumman teemahaastattelusta tekee se, että haastattelun teema ja aihepiiri on etukäteen päätetty. Ne myös ohjaavat haastattelua tiettyyn suuntaan ja aiheeseen. Teemojen avulla eteneminen helpottaa tutkittavan äänen kuulumista ja saattaa helpottaa haastattelijaa irtautumaan tutkijan näkökulmasta. (Hirsjärvi – Hurme 2000: 47–48.)

Tutkimukseeni osallistui neljä, sattumanvaraisesti valittua äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa. Kaikki opettajat ovat yläkoulun opettajia ja opettavat luokka-asteilla 7–9. Käytän haastateltavista seuraavia keksittyjä nimiä: Anne, Kaisa, Tiina ja Mikko. Anne on työskennellyt äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana 21 vuotta, Kaisa 3 vuotta, Tiina 17 vuotta ja Mikko 10 vuotta. Litteroitua haastattelumateriaalia on yhteensä 3 tuntia ja 23 minuuttia. Haastattelujen kesto vaihteli 45 minuutista 60 minuuttiin.

Haastattelut tehtiin keväällä 2008 opettajien työpaikoilla. Ennen haastattelua lähetin opettajille postitse kaksi tekstiä, jotka he arvioivat ja kommentoivat ennen haastattelutilannetta. (LIITTEET 1 JA 2) Tekstit ovat autenttisia, yläkoululaisten kirjoittamia tekstejä. Toinen teksti käsittelee nuorten rahankäyttöä ja toinen Jyväskylän Suurajojen hyviä ja huonoja puolia. Lähettämieni tekstien avulla keskustelimme haastattelussa muun muassa arviointiprosessin kulusta ja opettajien käyttämistä arviointiperusteista. Haastattelun aluksi opettajat täyttivät esitietolomakkeen (LIITE 3) ja tutkimusaineiston luovutus- ja käyttölopakaavakkeen.

Käytin haastattelurunkona etukäteen suunnittelemani teemaluetteloa (LIITE 4). Vaikka teemahaastattelussa yleensä ei tehdä etukäteen selkeitä ja suoria kysymyksiä, kirjoitin kunkin teeman ja aiheen alle kysymyksiä, joiden avulla pystyin joustavasti muokkaamaan haastattelua tilanteen mukaan.

Koska en tutkimuksessani tarkastele vuorovaikutusta, olen jättänyt keskusteluissa esiintyvät minimipalautteet litteroimatta. Merkitsen taukojen pituudet pisteillä. Yksi piste tarkoittaa hyvin lyhyttä taukoa (lyhyempi kuin 0,5 sekuntia), kaksi pistettä tarkoittaa hieman pidempää taukoa (1-2 sekuntia) ja kolme pistettä pitkää taukoa.

Tekstiaineistoni koostuu oppilaiden kirjoittamista teksteistä, jotka opettajat ovat arvioineet ja kommentoineet. Käsittelem tutkimuksessani oppilaiden tekstejä nimettöminä. Oppilai-

den kirjoittamia tekstejä on yhteensä 108 kappaletta, joista tarkempaan analyysiin olen ottanut mukaan 70 kappaletta. Olen valinnut analyysiini jokaiselta opettajalta yhden oppilastyhmän tekstit. Tekstit ovat yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kirjoittamia. Tekstiaineisto on hyvin heterogeeninen. Annen oppilaiden kirjoittamat tekstit ovat pohtivia esseemäisiä tekstejä, jotka on kirjoitettu valmiiksi annetuista otsikoista. Kaisan oppilaiden tekstit ovat kirjallisuushistorian opiskelun ohella kirjoitettuja, fiktiivisiä tarinoita, jotka käsittelevät kirjallisuuden keskeisiä teemoja. Aiheiksi oppilaat ovat valinneet muun muassa kolmiodraaman, rakkauden ja koston. Tiinan oppilaiden tekstit ovat aineistopohjaisia kirjoitelmia, jotka he ovat kirjoittaneet itse valitsemansa lehtitekstin pohjalta. Tutkimusaineistonani olevien luonnosversioiden pohjalta oppilaat kirjoittivat viimeisen version puhtaaksi tietokoneella. Mikolta saamani tekstit ovat kaunokirjallisia kirjoitelmia, joiden teemana on äiti. Suurin osa teksteistä on tarinoita tai novelleja, mutta joukossa on myös muutama runo.

Laadullisissa tutkimuksissa aineiston rajaaminen ja määrittely aiheuttavat joskus ongelmia. Aineistoa voi rajata niin sanotun saturaatioperiaatteen mukaisesti. Se tarkoittaa käytännössä sitä, että kun aineistosta ei enää ilmene mitään uutta, on aineistoa tarpeeksi paljon. Eskola ja Suoranta kuitenkin huomauttavat, että yksilön asenteita ja arvostuksia tutkittaessa saturaation määrittäminen on käytännössä mahdotonta. (Eskola – Suoranta 1999: 60–65.) Tarkastellessani opettajien kommentteja ja merkintöjä tekstiaineistostani, huomasin nopeasti, että samat merkinnät, merkintätavat ja kommentit toistuivat usein. Tekstiaineistostani oli siis mahdollista määrittää saturaatio, mutta haastatteluaineistoni taas on luonteeltaan hyvin erilainen. Siitä nousevat esille nimenomaan opettajien arvostukset ja mielipiteet, jolloin saturaation määrittäminen on hyvin hankalaa.

2.2. Menetelmät

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Laadullisia menetelmiä on Eskolan ja Suorannan (1999: 9) mukaan kutsuttu joskus myös pehmeiksi menetelmiksi. He huomauttavat kuitenkin, että tällaisen nimityksen käytössä on vaarana se, että pehmeän menetelmän avulla tehdyn tutkimuksen ajatellaan olevan määrällistä tutkimusta epätieteellisempi.

Usein laadullinen tutkimus kuitenkin määritellään suhteessa määrälliseen tutkimukseen ja ne asetetaan toistensa vastakohdiksi. Tällainen jaottelu saattaa helpottaa laadullisen tutkimuksen periaatteiden hahmottamista, mutta toisaalta se asettaa helposti kaksi erilaista ajattelua ja lähestymistapaa väärällä tavalla vastakkain. Kyse ei Eskolan ja Suorannan (1999: 9–10)

mukaan ole siitä, kumpi tutkimusote on parempi vaan siitä, millaiseen kysymykseen etsitään vastausta.

Laadullinen tutkimus ei pyri esittämään tietoa tilastojen avulla, vaan pyrkii kuvaamaan jotain tapahtumaa, asiaa tai ilmiötä ja tekemään teoreettisesti mielekkäitä tulkintoja. (Eskola – Suoranta 1999: 61.) Eskolan ja Suorannan mukaan aineiston koolla ei laadullisessa tutkimuksessa ole samanlaista merkitystä kuin määrällisessä tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto toimii tutkijan apuna tutkittavan ilmiön tarkastelussa. Usein puhutaankin harkinnanvaraisesta näytteestä. (Eskola – Suoranta 1999: 13.)

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole vain mekaanisesti kuvata aineistoa, vaan tutkijan tulisi pyrkiä muodostamaan ja rakentamaan aineiston ja teorian pohjalta ”teoreettisesti kestäviä näkökulmia” (Eskola – Suoranta: 1999: 62). Tutkija pyrkii usein laadullisessa tutkimuksessa välttämään tiukkoja ennakko-odotuksia ja tutkimushypoteesien asettamista etukäteen. Niin sanottujen työhypoteesien kehittäminen etukäteen on kuitenkin suositeltavaa. (Eskola – Suoranta 1999: 14.)

Teemahaastattelun avulla kerätyn aineiston ja opettajilta kerättyjen tekstien arviointimerkintöjen analyysimenetelmänä käytän laadullista sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven (2002: 93) mukaan sisällönanalyysi ei ole tarkkarajainen analyysimetodi, vaan enemmänkin väljätkö teoreettinen viitekehys, jonka avulla on mahdollista luoda selkeä kuva tutkimuksen kohteesta ja kerätystä aineistosta. Sisällönanalyysi siis mahdollistaa aineiston luokittelun ja järjestelyn siten, että siitä on helpompi tehdä päätelmiä ja johtopäätöksiä. Laadullisen aineiston analyysilla pyritään luomaan selkeyttä aineistoon ja tuottamaan uutta tietoa tutkimuksen kohteesta (Eskola – Suoranta 1999: 104).

Haastatteluaineistosta analysoin opettajien käsityksiä kirjoittamisesta taitona, kirjoittamisen opettamisesta ja arvioinnista. Jaan litteroidun haastatteluaineiston käyttämäni teemaluettelon mukaisesti teemoihin. Näistä teemaluokista jatkan analyysiani teoriapohjaisesti. Tarkoitukseni on luokitella opettajien käsityksiä kirjoittamisesta taitona Roz Ivaničin (2004) muotoileman jaottelun perusteella ja tarkastella heidän käsityksiään kirjoittamisen arvioinnista ja palautteen antamisesta. Esittelen Ivaničin esittämää jaottelua tarkemmin luvusta 3.1. eteenpäin.

Tekstiaineistosta tarkastelen, millaisia merkintöjä, huomioita ja kommentteja opettajat ovat tehneet oppilaiden teksteihin ja millaisiin asioihin he arvioinnissaan käytännössä kiinnittävät huomiota. Tarkastelen myös sitä, millaista sanallista palautetta opettajat ovat oppilailleen antaneet. Lisäksi havainnoin sitä, millaiseen rooliin opettajat palautteensa perusteella asettuvat. Tekemäni tutkimus ei ole puhdasta sisällönanalyysia, sillä käytän haastatteluaineis-

ton analyysissäni apuna Ivaničín (2004) kirjoittamisluokittelua, jota esittelen tarkemmin luvussa 3.1. Tekstiaineistoni analyysiin sovellan Straubin ja Lunsfordin (1995) muotoilemaa kommenttiluokittelua, jota esittelen tarkemmin luvuissa 5.3. ja 5.4.

3. KÄSITYKSIÄ KIRJOITTAMISESTA JA KIELESTÄ

3.1. Kirjoittaminen ilmiönä

Kirjoittamisesta on olemassa monenlaisia käsityksiä, taitokuvauksia ja luokitteluja. Luokittelut helpottavat hahmottamaan sitä, mistä kirjoittamisesta on kyse. Ne auttavat kirjoittajaa, kirjoittamisen opettajaa ja tutkijaa jäsentämään tätä monimuotoista ilmiötä. Tarnasen (2002: 111) mukaan on tärkeää tunnistaa ja analysoida käsityksiä kirjoittamisesta, koska ne heijastuvat väistämättä käytännön työssä arvioitiin ja opettamiseen. Kirjoittamiskäsityksen ja sitä kautta toiminnan analysoiminen ja pohtiminen luovat kestävä pohjan niille periaatteellisille ja teoreettisille valinnoille, joita kirjoittamista opettava ja arvioiva henkilö tekee.

Perinteisestä lähestymistavasta tarkasteltuna kirjoitettu teksti on yksilön kognitiivisten prosessien kautta syntyvä tuotos. Näkökulma on siis sulkenut pois ympäristön, sosiaalisen tilanteen ja kontekstin. Weiglen (2002: 18–19) mukaan on kuitenkin tärkeää tarkastella kirjoittamista laajemmasta näkökulmasta. Kirjoittaminen ei ole vain yksilön tuotos, vaan siihen liittyvät läheisesti myös konteksti ja ympäristö. Teksti ei siis synny valmiina tuotteena, eikä se ole irrallaan muusta maailmasta.

Grabe ja Kaplan (1996: 14–16) huomauttavat, että koska kirjoittaminen on sosiaalisesti opittu taito, on selvää että on olemassa useita erilaisia tapoja kirjoittaa. Tämä taas johtaa siihen, että erilaisissa konteksteissa arvostetaan erilaisia tekstejä. Koulumaailmassa arvostetut tekstit voivat erota hyvinkin radikaalisti nuoren arkielämän tekstikäytännöistä. Opettajien tulisi siis opetuksessaan ottaa huomioon se, että oppilas ei välttämättä ole ”huono kirjoittaja”, vaikka hän ei osaisikaan tuottaa koulumaailmassa arvostettua tekstiä. Kyse on erilaisista tekstimaailmoista ja niissä omaksutuista käytännöistä.

Jotta voitaisiin puhua kirjoittamisen arvioinnista, täytyy ensin selvittää, mitä kirjoittamisella tarkoitetaan. Tyhjentävää selitystä kirjoittamisen olemuksesta ja sisällöstä on käytännössä mahdotonta antaa. Toisaalta kirjoittamisella voidaan viitata ostoslistan tekemiseen, toisaalta sillä voidaan tarkoittaa akateemista kirjoittamista. Ostoslista ja akateeminen teksti eroavat toisistaan niin paljon, että niitä ei tietenkään ole mahdollista vertailla keskenään tai arvioida

samoin kriteerein. (Weigle 2002: 1–7.) Käsitys siitä, millainen on hyvä teksti, rakentuu Bartonin (1994: 166–167) mukaan sosiaalisesti ja kulttuurisesti. Hyvän ja toimivan kirjoittamisen arvioinnin kannalta olisi tärkeää, että arviointikulttuuri ja käsitykset hyvästä tekstistä olisivat yhtenäisiä ja avoimesti neuvoteltuja.

Kirjoittamiskäsityksiä on luokiteltu usealla eri tavalla. Yksi mahdollinen luokittelutapa on tarkastella käsityksiä historiallisesta näkökulmasta. Pinsent ja Bunting (1998) esittelevät jaottelutavan, joka asettaa kirjoittamiskäsitykset jatkumolle kopionnista luomiseen ja prosessista genreen. Pinsentin (1998: 1–3) mukaan ennen vuotta 1960 ajateltiin, että kirjoittamaan opitaan kopioimalla. Myös oikeinkirjoitus ja kielioppi olivat painotettuja alueita kirjoittamisen opettamisessa.

Luomista ja luovuutta korostava käsitys hylkäsi ajatuksen kopioinnista ja korosti sitä, että kirjoittaminen on luovaa toimintaa, jonka avulla kirjoittaja tutkii, käsitteellistää ja koodaa omia ajatuksiaan kirjoitettuun muotoon. Tämän ajattelutavan mukaan kopioiminen ja mallien käyttäminen eivät enää olleet tarpeellisia apuvälineitä kirjoittamisen opetuksessa. Buntingin (1998: 7–9) mukaan kirjoittamisen opetukseen alkoi 1980-luvun alussa vaikuttaa ajatus siitä, että kirjoittaminen ei ole pelkästään kopioimista tai luovuutta, vaan se on prosessi, jossa keskeistä ja tärkeää ei ole tuotos, vaan sen tuottamiseen liittyvät vaiheet. Kirjoittaminen ei siis ole yksittäinen taito, vaan siihen liittyy useita osa-taitoja ja vaiheita, joiden seurauksena muotoutuu tekstiä. Kyse on siis ajattelun ja merkityksen tuottamisen prosesseista.

Ajallisesti seuraava askel kirjoittamiskäsitysten jatkumolla oli Buntingin (1998: 13–16) mukaan genreajatteluun pohjautuva kirjoittamisen opetus, jossa kirjoittaminen ymmärretään yhteisöllisesti jaetuiksi konventioiksi ja käsityksiksi.

Luukka (2004a: 9–18) jakaa kirjoittamiskäsitykset neljään ryhmään: kirjoittaminen on kirjoitetun kielen hallintaa, itseilmaisua, kognitiivinen prosessi ja yhteisöllisten puhetaipojen hallintaa. Jos ajatellaan, että kirjoittaminen on kirjoitetun kielen hallintaa, sitoudutaan autonomiseen teksti- ja kielikäsitukseen. Käytännössä käsitys tarkoittaa sitä, että kirjoitustaidon ajatellaan olevan pysyvä ja yksilöllinen ominaisuus. Hyvä kirjoittaja osaa siis tuottaa hyvää tekstiä ihan mistä tahansa aiheesta ja joka tilanteessa. Kirjoittamisen opetuksessa ja tekstien arvioinnissa pääpaino on sisällössä ja oikeinkirjoituksessa.

Itseilmaisua painottavan ajattelutavan mukaan kirjoittaminen on henkilökohtainen prosessi. Hyvän kirjoittajan tuotos on omaperäinen ja persoonallinen. Tällöin kirjoittamisen opetuksella tavoitellaan sitä, että jokainen oppilas löytäisi oman ”äänensä” luovana yksilönä.

Kirjoittamisen opetuksessa tapahtui iso muutos, kun tuotoksen sijasta alettiin kiinnittää huomiota siihen, millä tavalla tekstiä tuotetaan. Kognitiivisten prosessien mallintaminen toi mukanaan uutta intoa kirjoittamisen opetukseen. (Luukka 2004a: 11–14.)

Vaikka kirjoittamiskäsitykset kielen hallinnan, itseilmaisun ja kognitiivisen prosessin näkökulmista tarkastelevat kirjoittamista hyvin erilaisista lähtökohdista, on niille kaikille yhteistä se, että kirjoittaminen nähdään yksilön taitona ja ominaisuutena. Ajatus yhteisesti jaetuista kulttuurisista käytänteistä taas rakentaa näkemystä, että teksti on tapa osallistua yhteisöjen toimintaan eikä pelkästään toiminnan tuloksena syntyvä tuotos. Sosiokulttuurinen näkökulma on ikään kuin laaja kattokäsite näkemyksille, joiden mukaan kieli, kielenkäyttö, tekstin tuottaminen kuluttaminen ja niiden kanssa toimiminen ovat yhteydessä kulttuuriin ja sosiaalisiin käytänteisiin. (Luukka 2004a: 15–16.) Sen alle kuuluu muun muassa genrepedagogiikka, joka on lähtöisin Australiasta. Genre-pedagogiikan näkökulmasta kirjoittaminen on tekstilajien ja kirjoitetun kielen konventioiden hallintaa ja niihin sosiaalistumista. Kyse ei ole Luukan (2004a: 16) mukaan siis kognitiivisesta oppimisprosessista tai mekaanisesta taidosta, vaan enemmänkin ”kielestä ja teksteistä tiedostumisesta” ja ”kulttuuristen tekstikäytänteiden sisäistämisestä”.

Kirjoittamiskäsitysten luokittelutapoja on siis useita. Tässä työssä käytän Ivaničin (2004) luokittelua, jota esittelen tarkemmin seuraavaksi. Olen käyttänyt luokittelussa esiintyvien termien kääntämisessä apuna Svinhufvudin (2007: 25) esittämiä suomennoksia. Ivaničin mukaan erilaiset näkökulmat kirjoittamisesta voidaan jakaa ryhmiin siten, että kirjoittamisen ajatellaan olevan

1. taitoa
2. luovuutta
3. prosessi
4. tekstilajin tuottamista
5. sosiaalista toimintaa
6. sosiopoliittista toimintaa.

Käytännössä opettajien kirjoittamiskäsitys on sekoitus useammasta kuin yhdestä kirjoittamiskäsityksestä. Tällöin opetuksen taustalla yhdistyvät usein monet kirjoittamiskäsitykset. Luokittelun tarkoituksena ei ole siis selittää tyhjentävästi eri tyylejä opettaa ja lähestyä kirjoittamista, vaan ennemminkin avata erilaisia näkökulmia ja niiden taustoja. (Ivanič 2004: 224–227.)

3.1.1. Kirjoittaminen on taitoa

Taitokäsityksen mukaan kirjoittaminen on kieliopin ja oikeinkirjoituksen hallintaa sekä koherentin tekstin tuottamista. Samat kieliopilliset ja rakenteelliset säännöt pätevät kaikkeen kirjoittamiseen tekstilajista riippumatta. Taitokäsitys ei siis ota huomioon kontekstin vaikutusta kirjoittamiseen. Hyvä teksti määritellään tekstin oikeakielisyyden ja eheän rakenteen perusteella. Kirjoittamisen oppiminen edellyttää taitokäsityksen mukaan äänne-kirjain -tason, syntaktisten rakenteiden ja tekstin pintatason rakenteiden hallintaa. Iso osa kirjoittamisen opetuksesta perustuu taitokäsitykseen. Taitokäsitykseen perustuvassa kirjoittamisen opetuksessa oppilaille opetetaan eheiden kappaleiden ja tekstien kirjoittamista, oikeinkirjoitusta ja kielioppia. (Ivanič 2004: 227.)

Taitokäsityksessä lukeminen ja kirjoittaminen käsitetään erillisiksi taidoiksi ja niitä myös opetetaan toisistaan erillään. Taitokäsitys on perinteisesti ollut johtavassa asemassa kirjoittamisen opettamisessa. Ivaničin (2004: 228) mukaan kilpailevia näkemyksiä kirjoittamisesta alkoi ilmestyä Isossa-Britanniassa vasta 1950-luvun lopulla. Tämän jälkeen taitokäsityksen asema kirjoittamisen opettamisessa on vaihdellut paljon. Toisinaan taitokäsitys on hylätty kokonaan ja sitä on syytetty vanhanaikaiseksi. Monet opettajat kuitenkin yhdistävät opetuksessaan taitokäsityksen ja jonkun muun kirjoittamiskäsityksen ideoita. (Ivanič 2004: 228.)

Kieliopin ja rakenteiden tunteminen onkin kieltämättä yksi tärkeä osa tekstitaitoja, mutta näkökulma on sellaisenaan hieman liian suppea, koska se hylkää kokonaan ajatuksen tekstilajien erilaisuudesta ja kontekstin vaikutuksesta kirjoittamiseen. (Ivanič 2004: 228.) Yksinkertaistaen taitoon perustuva näkemys kirjoittamisesta tarkoittaa sitä, että kirjoittaja vain valuttaa valmiina olevat ajatuksensa paperille. Tällöin kirjoittaminen toimintana olisi lähinnä ajatusten kääntämistä tai koodaamista kirjoitettuun muotoon. (Barton 1994: 168.)

Luukan (2004a: 10–11) mukaan niin sanottu perinteinen kirjoittamisen opetus perustuu autonomiseen teksti- ja kielikäsitukseen. Kirjoittaminen siis hahmotetaan taidoksi, joka on yksilöllinen ja pysyvä ja nimenomaan kirjoitetun kielen hallintaa. Kirjoittamisen taitoa voidaan parantaa ja kehittää korjaamalla tekstin kieliasua. Kun ajatellaan, että kirjoittaminen on nimenomaan yksilöllinen taito, korostuu oman työn osuus kirjoittamisen aikana. Oppilas siis kirjoittaa tekstin itsenäisesti ja saa siitä palautetta vasta sitten, kun tuotos on valmis.

3.1.2. Kirjoittaminen on luovuutta

Luovuutta korostava kirjoittamiskäsitys on taitokäsityksen lailla kiinnostunut vain tekstistä, mutta tarkastelee sitä sisällön ja tyylin näkökulmasta. Kirjoittaminen on luovuutta -käsityksen mukaan kirjoittaminen on toimintaa, jolla ei nähdä olevan muuta sosiaalista funktiota kuin viihdyttää ja kiinnostaa lukijaa. Ivanič (2004: 229) uskoo, että luovuuden korostaminen on lähtöisin opettajien kirjallisuuden ihannoinnista.

Tämän käsityksen mukaan kirjoittamaan opitaan kirjoittamalla. Oppimiskäsitys voidaan jakaa vielä kahteen alakäsitykseen: ihminen kirjoittaa enemmän, jos hän saa kirjoittaa inspiroivista ja mielenkiintoisista aiheista ja hyvien kirjoitusten ja tekstien lukeminen kehittää lukijan kirjoitustaitoja. Luovuuden diskurssissa puhutaan usein itseilmaisun tärkeydestä ja kirjoittamisen itseisarvosta. Kirjoittaminen itsessään on siis niin tärkeää ja merkityksellistä, että mitään tilanteeseen tai kontekstiin sidottua tarkoitusta sille ei tarvitse etsiä. (Ivanič 2004: 229.)

Luukan (2004a: 12) mukaan opettajan rooli on luovuuskäsityksessä enemmän mahdollistaja kuin opettaja tai ohjaaja. Opettaja ei siis anna malleja, ohjeita tai otsikoita, vaan antaa tilaa oppilaiden omalle äänelle ja luovuudelle. Oppilaan ja opettajan suhde on luottamuksellinen.

Luovuutta korostavassa käsityksessä tekstien sisällöt syntyvät usein kirjoittajan omista kokemuksista. Käsitys hyvästä tekstistä muodostuu kaunokirjallisuuden arvioinnin mukaisesti. Teksteistä siis arvioidaan vaikuttavuutta, sisältöä ja tyyliä. Kirjoittamisen opetuksessa luovuutta korostava opettaja opettaa kirjoittamista ja lukemista yhdessä. Käsityksen mukaan oppilas oppii hyvän tekstin piirteet lukemalla hyviä tekstejä. Kirjoittamista ei välttämättä opeteta eksplisiittisesti, vaan korostetaan palautteen tärkeyttä ja hyvien tekstien lukemisen vaikutuksia. (Ivanič 2004: 229–230.)

Tätä näkemystä on usein syytetty liiallisesta pehmeystä ja elitistisyydestä. Lisäksi luovuuden korostamista on kritisoitu siitä, että se ei valmista oppilaita työelämän tekstimaailman vaatimuksiin. Useat opettajat kuitenkin pitävät luovuutta tärkeänä osa-alueena kirjoittamisen opetuksessa, sillä usein koetaan, että luovuuden käyttö motivoi kirjoittajaa kirjoittamaan. (Ivanič 2004: 230.)

3.1.3. Kirjoittaminen on prosessi

1970-luvun lopulla kognitiivisen psykologian parissa kehitettiin kirjoittamisen prosesseihin liittyvä malli, (ks. Flower – Hayes 1980, 1981 ja Bereiter – Scardamalia 1987) jota pian alettiin soveltaa kirjoittamisen opetuksessa. Nyt huomio siis siirtyi tekstistä kirjoittamiseen eli tuotteesta prosessiin. On kuitenkin huomattava, että puhuttaessa kirjoittamisprosesseista voidaan tarkoittaa kognitiivisia prosesseja tai konkreettisia kirjoittamisen vaiheita. Kirjoittamisen prosessimaisuutta korostavassa opetuksessa kiinnitetään huomiota tekstin suunnitteluun, luonnosteluun ja viimeistelyyn. (Ivanič 2004: 231.)

Prosessikirjoittaminen on ollut suosittua kouluissa jo 1980-luvulta lähtien. Useissa opikirjoissa kirjoittamiseen liittyvät tehtävät on muotoiltu niin, että niissä harjoitellaan tekstin suunnittelua ja luonnostelua, versioiden muokkaamista palautteen avulla ja lopulta viimeisen, viimeistellyn version kirjoittamista. Prosessimaisen kirjoittamisen suosiota opetuksessa voidaan perustella ainakin sillä, että konkreettisten kirjoitusprosessien opettaminen vaikuttaa ainakin näennäisesti helpolta. (Ivanič 2004: 231–232.)

Kun painotetaan kirjoittamisen prosessia, voi arvioinnin kohteen valitseminen tuottaa hankaluuksia. Ivaničin (2004: 231) mukaan on ongelmallista, jos opetuksessa korostetaan prosessin tärkeyttä, mutta arviointi kohdistuu silti vain lopulliseen tuotokseen. Toisaalta prosessi pyrkii aina johonkin tiettyyn lopputulokseen, joten on luonnollista, että arviointi kohdistuu myös lopulliseen tuotokseen. Arvioinnin voi myös jakaa kahtia ja arvioida lopputulosta ja prosessia erikseen. Tosin prosessin arviointikriteeristön luominen voi olla hankalaa, sillä prosessin onnistuminen näkyy kuitenkin selkeimmin lopputuloksessa. (Ivanič 2004: 231–232.)

3.1.4. Kirjoittaminen on tekstilajin tuottamista

Tekstilajin tuottamisen näkökulmassa tarkastelun kohteena on se, miten tekstitapahtuma vaikuttaa lopputulokseen eli tekstiin. Tekstitapahtumalla tarkoitetaan tilannetta, jossa ollaan tekemisissä tekstien kanssa. Kuten prosessikirjoittamisen näkökulmassa myös tekstilajin tuottamisen näkökulmassa tarkastellaan kirjoittamisprosesseja, mutta ne ovat vain osa suurempaa kokonaisuutta eli tekstitapahtumaa. (Ivanič 2004: 232.)

Tekstit ovat erilaisia; eroja tekstilajien välillä voi olla esimerkiksi sanaston tasolla, rakenteessa tai retorisisissa keinoissa. Erilaisuuteen vaikuttaa se, mihin tarkoitukseen teksti on kirjoitettu. On siis mahdollista tunnistaa erilaisia kielen piirteitä, jotka ovat ominaisia esimer-

kiksi kirjoitetulle tai puhutulle tekstille tai ohjaavalle, informoivalle tai kuvaavalle tekstityypille. (Ivanič 2004: 233.)

Tällaisesta kirjoittamiskäsityksestä seuraa kirjoittamisen oppimiskäsitys, jonka mukaan kirjoittamaan oppimisen edellytyksenä on eri tekstilajeille tyypillisten piirteiden tunnistaminen. Joidenkin mielestä nämä piirteet on mahdollista omaksua implisiittisesti, mutta genrepedagogiikassa korostetaan, että oppiminen edellyttää myös eksplisiittistä tietoa. (Ivanič 2004: 233.)

Opetuksen tasolla tietyille tekstilajeille ominaisten piirteiden opettaminen tapahtuu teksteistä käsin. Opetuksessa käytetään usein apuna autenttisia tekstejä ja korostetaan mallioppimista. Genrepedagogiikassa pyritään siihen, että oppilaat tiedostavat ja tunnistavat eri tekstilajien konventioita. Tähän liittyy läheisesti käsitys siitä, että kirjoittamaan oppiminen on tekemisissä lukemisen kanssa. Kirjoittamisen ja lukemisen taitojen sijasta puhutaan tekstitaidoista. Ivaničin (2004: 233) mukaan opetuksessa painotetaan vallakkaita tekstilajeja (powerfull genres). Vallakkailla tekstilajeilla tarkoitetaan esimerkiksi tekstilajia, joka oppilaan on hallittava kyetäkseen toimimaan tehokkaasti työelämässä. Tekstitaidoista, kirjoittamisen opettamisesta ja opetus suunnitelmista olen kertonut tarkemmin luvussa 1.1.

Hyvä teksti määritellään sen mukaan, kuinka tarkoituksenmukainen se on. Tarkoituksenmukaisuudella tarkoitetaan sitä, onko kirjoitettu teksti tekstilajin konventioiden mukainen ja toteuttaako se sille asetetun funktion. Ivanič (2004: 234) huomauttaa, että tarkoituksenmukaisuuden käsitteeseen liittyy kuitenkin muutamia ongelmia arvioinnin kannalta. Tarkoituksenmukaisuuden määrittelyssä törmätään siihen ongelmaan, että millaisia tekstilajeja koulussa tulisi opettaa ja kuka määrittelee sen, mitä tarkoituksenmukaisuus tarkoittaa.

Genrepedagogiikka on saanut osakseen myös kritiikkiä. Sen on epäilty olevan liian normatiivinen ja yksinkertaistava. Lisäksi sitä on syytetty luovuuden tukahduttamisesta ja siitä, että se sosiaalistaa oppilaita vain tietynlaisten tekstien tuottamiseen. (Ivanič 2004: 234)

3.1.5. Kirjoittaminen on sosiaalista toimintaa

Kun kirjoittamisen ajatellaan olevan sosiaalista toimintaa, ei tekstiä ja tekstitapahtumaa voida erottaa sosiaalisesta kontekstista. Kirjoittaminen on tämän näkemyksen mukaan tarkoitushakuista kommunikointia sosiaalisessa kontekstissa. Tekstitapahtuman ja sosiaalisen kontekstin ero on se, että tekstitapahtumaan sisältyvät asiat kuuluvat myös sosiaaliseen kontekstiin, mut-

ta sosiaalinen konteksti on laajempi käsite. Kirjoittamisen sosiaaliseen kontekstiin liittyvät muun muassa valtakysymykset ja kirjoittamisen sosiaaliset merkitykset. (Ivanič 2004: 234.)

Tämä näkökulma on kehittynyt tekstitaitotutkimuksen (New Literacy Studies) parissa (ks. Barton 1994). Näkökulma ei ole niinkään kielioppi- tai teorialähtöinen, vaan pohjautuu etnografisiin tutkimuksiin, joissa on tarkasteltu sitä tekstimaailmaa, jossa ihmiset elävät. (Ivanič 2004: 234–235.)

Näkökulman mukaan kirjoittamaan opitaan implisiittisesti osallistumalla tekstitapahtumiin sosiaalisessa kontekstissa. Kirjoittamaan oppimisella ei tarkoiteta pelkästään tekstin tuottamiseen liittyvien taitojen omaksumista, vaan myös laajemmin ymmärrystä esimerkiksi siitä, kuka on tuottanut tekstin, miksi ja miten teksti on tuotettu, kenelle se on tarkoitettu ja mihin tarkoitukseen teksti on tuotettu. (Ivanič 2004: 235.)

Kirjoittamisen opiskelussa on Ivaničin (2004: 235) mukaan mahdollista hahmottaa kaksi erilaista mallia: mestari–kisälli-periaate ja perifeerinen osallistuminen (peripheral participation). Mestari–kisälli-periaatteessa on nimensä mukaisesti kyse siitä, että kirjoittamaan opiskellaan jonkun kokeneen kirjoittajan ohjauksessa. Perifeerinen osallistuminen taas tarkoittaa Svinhufvudin (2007: 44) mukaan sitä, että osallistumalla johonkin tietystä kirjoitustyöstä vastuussa olevaan ryhmään on mahdollista havainnoida ryhmän tekstitapahtumia ja käytänteitä. Tällöin kirjoittamiseen voidaan osallistua ilman, että vastuu on liian suuri. Kirjoittamaan oppimisen kannalta identifioituminen on tärkeä asia. Ihminen samaistuu helpommin sellaiseen yhteisöön, johon hän tuntee kuuluvansa. Samaistumisen myötä ihminen myös hyväksyy tietyn yhteisön toimintatavat, konventiot ja säännöt. (Ivanič 2004: 235.)

Ajatus, että kirjoittaminen on sosiaalista toimintaa, on suhteellisen uusi, joten mitään vakiintuneita pedagogisia käytänteitä ja opetusmalleja sen ympärille ei ole vielä ehtinyt muodostua. Ivaničin (2004: 235) mukaan on kuitenkin mahdollista erottaa kolme erilaista lähestymistapaa kirjoittamisen opettamiseen. Näitä lähestymistapoja yhdistää se, että niissä kaikissa kirjoittaminen ymmärretään sosiaaliseksi toiminnaksi.

Funktionaalisessa lähestymistavassa painottuu jonkun tietyn tavoitteen saavuttaminen. Tekstin tasolla tavoite voi olla esimerkiksi opintotukihakemuksen täyttäminen tai työhakemuksen tekeminen. Sosiaalisessa kontekstissa tavoite voisi olla esimerkiksi kesäopintotuen tai työpaikan saaminen. Kommunikatiivinen lähestymistapa taas korostaa autenttista sosiaalista ympäristöä, vuorovaikutusta ja autenttisia kirjoitustehtäviä. Käytännössä autenttisten sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden ja tekstitapahtumien tuominen luokkaan voi olla haastavaa, mutta opettaja voi myös simuloida tiettyjä tilanteita. Tietenkin on muistettava myös, että

luokkahuone ja koulu ovat sosiaalisia ympäristöjä, joiden arvoihin ja toimintatapoihin sitoudutaan samalla tavalla kuin esimerkiksi työpaikalla. (Ivanič 2004: 236.)

Etnografinen lähestymistapa taas laittaa opiskelijan tutkijan asemaan. Opiskelija voi muun muassa tarkkailla ja dokumentoida tietyn kurssin tekstitapahtumia ja käytänteitä. Oppiminen tapahtuu implisiittisesti havainnoinnin kautta. Etnografista lähestymistapaa on sovellettu lähinnä aikuisille opiskelijoille, mutta käytännössä sitä voisi soveltaa kaiken ikäisten opetukseen. (Ivanič 2004: 236.)

Käsitys hyvästä tekstistä muodostuu siitä, kuinka tehokkaasti teksti saavuttaa sille asetetut sosiaaliset tavoitteet. Tavoitteiden saavuttamista on kuitenkin vaikeaa mitata evaluoinnin näkökulmasta. Arkielämässä on mahdollista tarkastella, vakuuttiko työhakemus työnantajan, mutta kirjoittamisen arvioinnin näkökulmasta sosiaalisten tavoitteiden saavuttamisen mittaaminen on paljon vaikeampaa. Kirjoittajan itsearvioinnin käyttäminen osana arviointia voi auttaa arvioijaa. Näkökulmaa on arvosteltu muun muassa siitä, että pelkistetyimmillään se voi ohjata ajattelemaan, että kirjoittamisen ei tarvita muuta kuin ympäristön havainnointia. (Ivanič 2004: 237.)

Bartonin (1994: 168) mukaan ei ole väliä ajatellaanko kirjoittamisen olevan taitoa, ajattelua vai prosessi, jos silti sivutetaan se, että kirjoittaminen tapahtuu aina sosiaalisessa kontekstissa ja se että sillä on aina joku tarkoitus. Jos esimerkiksi ajatellaan kirjoittamisen olevan joukko mentaalisia prosesseja, se yksinkertaistaen tarkoittaa, että tiettyjen prosessien kautta päässä olevat ajatukset karkaavat paperille kynän kautta. On siis tärkeää muistaa, että kirjoittamista on mahdotonta tarkastella erillään kontekstista ja käytänteistä.

3.1.6. Kirjoittaminen on sosiopoliittista toimintaa

Tämä näkökulma on monilta kohdin samankaltainen kuin kirjoittaminen on sosiaalista toimintaa -näkökulma. Sosiaalisen kontekstin lisäksi tähän näkökulmaan liittyy kuitenkin poliittinen konteksti. Sosiopoliittisen toiminnan näkökulmassa korostetaan sitä, että valtasuhteet ovat olennainen osa kieltä ja sen käyttämistä. Valta voi tarkoittaa kirjoittajan käyttämää valtaa tai kirjoittajaan kohdistuvaa vallankäyttöä. Kirjoittajan toimintaa rajoittavat tietyt konventiot, mutta toisaalta kirjoittaminen itsessään on vallan käyttämistä. Näkökulma on muodostunut kriittisen lingvistiikan kielikäsitteiden pohjalta. (Ivanič 2004: 238.)

Diskurssit ja genret ovat kielen sosiaalisesti rakentuneita resursseja. Diskurssit ovat tapoja käyttää kieltä maailman kuvaamisessa. Genret taas ovat tietyn tyyppisen sosiaalisen vuo-

rovaikutuksen konventioita. Nämä kielen resurssit eivät ole kirjoittajan käytössä rajoituksetta. Sosiopoliittinen konteksti määrittää sen, millaisena kirjoittaja voi esittää maailman ja miten hän voi kohdistaa tekstinsä lukijalle. (Ivanič 2004: 238.)

Näkökulma ei ole kuitenkaan deterministinen, vaan kirjoittaja on aktiivinen sosiaalinen toimija, jolla on myös mahdollisuus muokata valtarakenteita ja käyttää valtaa. Kirjoittamisen oppiminen on sosiopoliittisesta näkökulmasta sitä, että opiskelijoissa herää kriittinen tietoisuus kielen valtarakenteista. Opiskelijoiden tulisi myös ymmärtää tekemiensä kielellisten ja tekstuaalisten valintojen seuraukset ja vaikutukset sekä tuntee diskurssien ja tekstilajien historiaa ja poliittisia taustoja. Myös arviointi on tästä sosiopoliittisesta näkökulmasta vallankäyttöä. (Ivanič 2004: 238–239.)

3.2. Käsitteitä kielestä

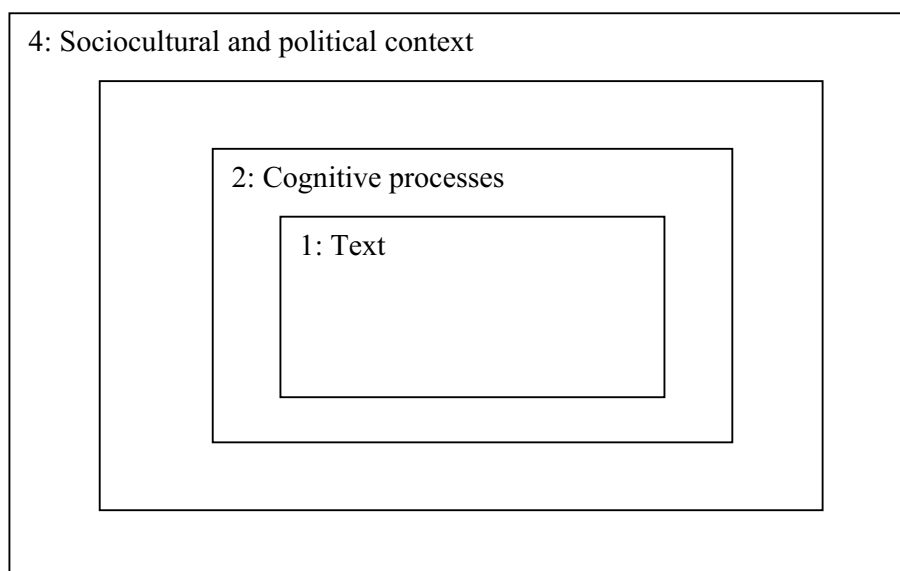
Kirjoittamiskäsitykseen on aina uppoutunut myös käsitys kielestä. Käsitys kielestä ei ehkä ole selkeästi näkyvässä toiminnan tasolla, mutta se on ikään kuin lähtökohtana käsitykselle siitä, mitä kirjoittaminen on. Kielikäsitykset ovat siis abstrakteja sitoumuksia, kun taas kirjoittamiskäsitykset ovat konkreettisempia. Roz Ivanič lähestyy artikkelissaan *Discourses of Writing and Learning to Write* (2004: 222–223) kieltä monikerroksisuuden (a Multi-layered View) näkökulmasta. Monikerroksisuudessa on kyse siitä, että kaikki kerrokset ovat osa kieltä. Ne eivät siis ole selkeästi toisistaan irrotettavissa, vaan muodostavat yhdessä käsityksen kielestä. Kielen tekstuaalista luonnetta ei voi erottaa mentaaliseen ja sosiaaliseen luonteesta.

Kieltä voidaan Ivaničin (2004: 223) mukaan tarkastella neljästä näkökulmasta: tekstin taso (text), kognitiivisten prosessien taso (cognitive processes), tekstitapahtuman taso (event) ja sosiokulttuurisen ja poliittisen kontekstin taso (sociocultural and political context). Ivaničin esittelemän kielikäsityksen taustalla ovat Hallidayn (1994) näkemykset kielestä ja Faircloughin (1992) näkemykset diskursseista ja teksteistä.

Tekstin tasolla näkemys kielestä on tiukimmin lingvistinen. Tekstit siis koostuvat lingvistisestä aineksesta. Ivanič huomauttaa, että lingvistisen aineksen lisäksi tarvitaan tietoa muista semioottisista merkkijärjestelmistä. Kognitiivisten prosessien tasolla huomio kiinnittyy kielen tuottamisen ja ymmärtämisen prosesseihin. Mielenkiinnon kohteena eivät ole niinkään kielen pintatason ilmiöt ja rakenteet kuin kielellistämisen (languaging) ilmiöt. Tekstitapahtuman tasolla tarkastelun kohteena ovat kielen käyttötilanne, kielenkäytön syyt, sosiaalinen vuorovaikutus sekä ajan ja paikan vaikutus tekstiin. Halliday (1994) käyttää tästä tasosta ni-

mitystä tilannekonteksti (the context of situation). Tällä tasolla kontekstilla tarkoitetaan siis konkreettisempaa ympäristöä kuin laajimmalla sosiokulttuurisella ja poliittisellä kontekstilla. (Ivanič 2004: 222–223.)

Kaikkein laajin taso on sosiokulttuurisen ja poliittisen kontekstin taso, josta Halliday (1994) käyttää nimitystä kulttuurinen konteksti (the context of culture). Sosiokulttuurisen ja poliittisen kontekstin tasolla kieli nähdään osana kulttuurisia käytänteitä, jotka vaikuttavat kielenkäytön tapaan. Tässä tasossa otetaan huomioon myös valtasuhteiden vaikutus kielenkäyttöön. Kielen käytänteet ja kirjoittaminen ovat vuorovaikutuksessa maailman ja yhteisön sosiaalisten rakenteiden kanssa. (Ivanič 2004: 222–223.)



Kuvio 1: Monikerroksinen näkemys kielestä (Ivanič 2004: 223)

4. KIRJOITTAMISEN ARVIOINTI

4.1. Kirjoittamisen arviointitavat

Kirjoittamisen arviointia, kuten kaikkea muutakin arviointia, koskevat hyvän arvioinnin kriteerit. Lisäksi kirjoittamisen arviointiin vaikuttavat myös esimerkiksi opetussuunnitelmien perusteisiin kirjatut arviointiohjeet ja oppiainekohtaiset tavoitteenasettelut ja vaatimukset. Olen esitellyt sekä hyvän arvioinnin kriteerejä että opetussuunnitelmia ja kouluarviointia tarkemmin luvussa 1.1. Lisäksi esittelen hyvän arvioinnin kriteerejä ja arviointiin vaikuttavia tekijöitä luvussa 4.2.

Arvioinnissa on koulumaailmassa luonnollisesti myös oppiainekohtaisia eroja, jotka vaikuttavat arviointiin ja ohjaavat sitä. Esimerkiksi matemaattisissa ja luonnontieteellisissä oppiaineissa sisällöt ja opetettavat asiat ovat erilaisia kuin äidinkielessä ja kirjallisuudessa, jota usein luonnehditaan taito-, tieto-, ja taide-, ja kulttuuriaineeksi. Matematiikassa oppimistavoite voi selkeämmin olla koko opetettavaa ryhmää koskeva, kun taas erityisesti kirjoittamisessa täytyy väistämättä asettaa selkeämmin oppilaskohtaisia tavoitteita. Kirjoittaminen ei myöskään ole samalla tavalla tiedollisesti siirrettävissä ja suoraan opetettavissa oleva asia kuin esimerkiksi matemaattinen laskukaava. Kirjoittaminen ilmiönä on hyvin erilainen kuin esimerkiksi lauseenjäsennys tai sanaluokat. Niiden osaamista tai ymmärtämistä voidaan suhteellisen helposti mitata testillä tai kokeella. Oppiaineiden välinen vertailu ei välttämättä ole hedelmällistä, mutta joidenkin asioiden tarkastelu voi helpottaa hahmottamaan sitä, millaisia erityispiirteitä kussakin oppiaineessa on. (Black ym. 2003: 67–69.)

Yksi niin sanotuista uusista haasteista ja mahdollisuuksista, joka koskee myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ja kirjoittamisen arviointia on monikulttuurisuus. Monikulttuurisuus ja sitä kautta opetusryhmien heterogeenistyminen koskevat myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta. Opettaja joutuu työssään pohtimaan, kuinka opettaa kirjoittamista heterogeeniselle ryhmälle, johon kuuluu kielitaustoiltaan erilaisia oppilaita. Millaisia eroja tulisi ottaa huomioon, kun opettaa nimenomaan kirjoittamista oppilaalle, jonka äidinkieli ei ole suomi? Tarnasen (2002: 100) on olemassa useita näkemyksiä siitä, kuinka paljon äidinkielen ja vieraan tai toisen kielen kirjoittamaan oppimisen prosessit eroavat toisistaan. Toisaalta niissä on nähty olevan perustavanlaatuisia eroja, kun taas toisaalta korostetaan sitä, että kirjoittamistaidosta ja -prosessista on mahdollista muodostaa universaaleja malleja, jotka eivät ole riippuvaisia siitä, kirjoitetaanko äidinkielellä vai vieraalla kielellä.

Jatkuvasti käynnissä olevasta teoreettisesta keskustelusta huolimatta kirjoittamistaidon äidinkielen ja vieraan/toisen kielen omaksumisessa, kirjoittamisprosessissa ja tekstin tuottamisessa on kiistämättä sellaisia seikkoja, jotka eroavat toisistaan. Grabe (2001: 45–46) on koonnut seuraavaan luetteloon eri tutkimuksissa esille nousseita asioita, joissa äidinkielellä ja toisella tai vieraalla kielellä kirjoittaminen eroavat toisistaan. Tarnasen (2002: 101) mukaan Graben listaamat erot eivät ole aina selkeästi huomattavissa ja listaus oikeastaan osoittaa vain sen, missä erot voivat näkyä. Niiden avulla ei ole siis mahdollista ennustaa, missä asioissa vieraalla kielellä kirjoittava tulee tekemään virheitä. Luettelon avulla on kuitenkin mahdollista havainnoida, missä osa-alueissa virheitä yleisesti eniten ilmenee.

1. Epistemologiset seikat
2. Kirjoittamisen funktiot
3. Kirjoitusaiheet
4. Tieto (oman äidinkielen vaikutus.)
5. Luetusta kirjoittaminen (kuinka hyvän lukutaidon tason kirjoittaja on saavuttanut vieraassa kielessä.)
6. Tietoisuus yleisöstä
7. Tekstuaalisuuteen liittyvät asiat
8. Plagiarismi (viittaustekniset asiat, käsitys siitä, mikä on kenenkin sanomaa.)
9. Muistelu, imitaatio, lainaaminen
10. Oikeus omaan kieleen (kenen kieli on ”oikeaa”).)

Kirjoitusaiheilla tarkoitetaan sitä, että erilaisissa kulttuureissa arvostetaan erilaisia asioita. Esimerkiksi individualistisen ja kollektiivisen kulttuurin kirjoitusaiheet ja -käytänteet voivat poiketa toisistaan voimakkaasti. Omaan äidinkieleen perustuva tieto voi häiritä vieraan kielen oppimista ja vaikuttaa myös kirjoittamiseen. Myös käsitys siitä, miten toisen tekstistä kirjoitetaan, miten viitataan ja mikä ylipäänsä on jonkun toisen kirjoittajan sanomaa, voi vaihdella kulttuureittain. (Tarnanen 2002: 101.)

Kalliokosken (2006: 240–244) mukaan kirjoittaminen on yhteydessä kulttuuriin ja siihen ympäristöön ja tekstimaailmaan, jossa elämme. Vierasta kieltä kirjoittavalle tekstilajin vaatimuksen ja konventioiden ymmärtäminen ja hahmottaminen voi olla haastavaa. Siksi kirjoittamisen opettamisessa pitäisi painottaa myös kirjoittamisen sosiaalisia ulottuvuuksia. Voidaan kärjistäen sanoa, että perinteisesti painotus kirjoittamisen opettamisessa on ollut kielitaidon ja oikeinkirjoittamisen osa-alueilla. Tekstitaito-käsitteeseen sitoutuminen on kuitenkin tuonut uutta näkökulmaa niin äidinkielen kuin suomen toisena kielenä -opetukseenkin. Kalliokosken (2006: 246) mukaan kirjoittamisessa olevia virheitä tai variaatioita siedetään huomomin kuin puhutun kielen virheitä. Tämä voi johtua siitä, että kirjoitettujen tekstien ajatellaan olevan puhuttua tekstiä tuotetumpaa ja normeihin sitoutuneempaa.

Arviointi on monimutkainen prosessi, johon vaikuttavat monet asiat. Arvioinnin jakaminen erilaisiin arviointitapoihin helpottaa arvioijan työtä ja edistää pyrkimystä kohti hyvää, toimivaa ja tarkoituksenmukaista arviointia. Arviointitavat voidaan jakaa ryhmiin niiden analyttisyyden tai holistisuuden perusteella, eli niitä voidaan luokitella sen mukaan, arvioidaanko tekstiä kokonaisuutena, annetaanko suorituksesta vain yksi arvosana vai arvioidaanko tekstistä erikseen useampaa kirjoittamisen komponenttia. Useimmiten arviointitavat jaetaan kolmeen ryhmään, joita ovat holistinen ja analyttinen arviointi sekä piirrearviointi. Piirrearviointi voi olla soveltamistavasta riippuen joko analyttistä tai holistista, joten luokittelu tiukasti analyttiseen ja holistiseen ryhmään ei aina ole mahdollinen. (Tarnanen 2002: 78–79.) Arvi-

ointitapojen luokitteluisa ja termien tarkoissa määrittelyissä esiintyy vaihtelua. Tarnanen (2002: 85) huomauttaa, että usein on epäselvää, viitataan holistisuudella niin sanottuun holistiseen pisteyttämiseen vai laajemmin holistiseen metodiin. Holistinen metodi on ikään kuin kattokäsite holistisen pisteyttämisen erilaisille sovelluksille.

Holistinen arviointi tarkastelee kirjoittamista kokonaisuutena, kun taas analyttisessä arvioinnissa kirjoittamisen ja tekstin eri osa-alueita arvioidaan erikseen. Holistisessa eli kokonaisvaltaisessa arvioinnissa käytetään apuna usein yleisiä tasokuvauksia, joissa määritellään kutakin arvosanaa vastaavan tekstin piirteitä ja ominaisuuksia. (Huhta 1993:148–151.) Arvioinnin holistisuus voidaan määritellä monella tavalla. Cooperin (1977: 4) mukaan holistinen arviointi tarkoittaa sitä, että arvioinnissa ei erikseen pysähdytä tarkastelemaan esimerkiksi tekstin rakennetta tai kieliasua, vaan teksti arvioidaan kokonaisuutena.

Tarnanen (2002: 85) lisää, että holistisen arvioinnin avulla saadaan tietoa nimenomaan kirjoittamisen taidosta yleisesti eikä kirjoittamisen osataidoista erikseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että arviointiprosessin aikana ei olisi mahdollista tehdä huomioita johonkin yksittäiseen kirjoittamisen osa-alueeseen liittyen, vaan enemmänkin sitä, että tavoitteena on muodostaa mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva arvioitavasta tekstistä.

Holistisen arvioinnin taustalla on käsitys, että kirjoittaminen on taitona paljon myös paljon enemmän kuin esimerkiksi kielioppia ja rakenteiden hahmottamista. Tästä syystä kirjoittamista tulisi arvioida kokonaisvaltaisesti. Tällöin arviointi kohdistuu koko tekstiin ja myös mahdollisesti niihin piirteisiin, jotka osataitoihin jaettaessa saattaisivat jäädä huomiotta. Holistisessa arvioinnissa teksti on siis enemmän kuin osiensa summa. (Tarnanen 2002: 85.)

Kun holistinen arviointi tarkastelee tekstiä kokonaisuutena, analyttinen arviointi tarkastelee kirjoittamista monimutkaisena, osataidoista koostuvana ilmiönä, jota lähestytään ja arvioidaan komponentti kerrallaan. Käytännössä kirjoittamisen arviointi analyttisesti edellyttää kirjoittamistaidon jakamista osataitoihin, jotta arviointiasteikosta tulisi kattava ja luotettava. (Tarnanen 2002: 81.) Vaikka analyttinen arviointi tarkastelee kirjoittamisen osa-alueita erikseen, voidaan arvioinnin lopputulos tai arvosana silti antaa yhtenä arviona, joka perustuu esimerkiksi eri osa-alueiden osaamisen keskiarvoon. Arvosanat tai arvio voidaan antaa myös kriteereittäin tai niin sanottuna yleisarviona. (Huhta 1993: 150.)

Piirrearvioinnin (primary trait scoring) taustalla on ajatus siitä, että on tärkeää saada tietoa siitä, kuinka hyvin oppilaat osaavat tuottaa tekstiä, jota rajoittavat jonkin tietyn diskurssityypin konventiot (Weigle 2002: 110). Piirrearvioinnissa kirjoittamista ei siis lähestytä niinkään kokonaisvaltaisen taidon tai osataitojen näkökulmasta, vaan sitä tarkastellaan tilansidonnaisena ja tehtäväkohtaisena. Lähtökohtana piirrearvioinnissa on siis se, kuinka hyvin

teksti vastaa diskurssityypin vaatimuksia. Tarnasen (2002: 79) mukaan diskurssityyppi ymmärretään tässä yhteydessä ”tavoitteellisena toimintana, joka liittyy kielen funktioihin ja niiden piirteisiin”. Piirrearvioinnissa määritellään etukäteen ne kriteerit, joiden avulla tiettyä tekstilajia tai diskurssityyppiä arvioidaan. Piirrearviointiin, kuten muihinkin arviointitapoihin, liittyy sekä hyviä, että huonoja puolia. Piirrearvioinnin hyviä puolia ovat sen autenttisuus ja kontekstin vaikutuksen huomioiminen. Toisaalta piirrearviointi taas vaatii paljon aikaa ja resursseja. Lisäksi piirrearvioinnin luotettavuutta on kritisoitu. (Tarnanen 2002: 80–81.)

Arviointiin liittyy aina luotettavuuden ja tasapuolisuuden vaatimuksia. Osa arvioinnin asiantuntijoista on sitä mieltä, että holistinen arviointi on luotettavinta, kun taas toiset ovat sitä mieltä, että analyyttisen arvioinnin avulla päästään kaikkein tarkimpiin ja luotettavimpiin tuloksiin. Tarnasen mukaan kahden erilaisen arviointitavan vertailemisen sijaan järkevämpää olisi miettiä, millainen arviointitapa olisi kaikkein sopivin ja luotettavin suhteutettuna arviointitapaan tuotokseen, tavoitteisiin ja arviointitilanteeseen. (Tarnanen 2002: 82–83.)

4.2. Arviointiin vaikuttavia tekijöitä

Arviointi on monimutkainen ja dynaaminen prosessi, johon vaikuttavat monet asiat. Hyvän arvioinnin peruskriteerit eivät ole vain tavoitteita tai käytänteitä, vaan ne ovat myös sosiaalisia arvoja. Ne eivät koske vain konkreettisia arviointitilanteita, vaan ulottuvat paljon laajemmalle alueelle. Vaikka arvioinnille asetettaisiinkin erilaisia hyvyyden kriteereitä, on selvää, että arvioinnin hyvyys riippuu myös muista asioista kuin peruskriteerien toteutumisesta. Useimmiten hyvän arvioinnin peruskriteereiksi mainitaan validius, reliaabelius, vertailtavuus ja eettisyys. Validius tarkoittaa sitä, että kokeella, testillä tai tehtävällä mitataan sitä, mitä on tarkoitus mitata. Reliaabelius puolestaan tarkoittaa sitä, että arviointi on luotettavaa toistettavuuden näkökulmasta. Lisäksi puhutaan arvioinnin tasapuolisuudesta tai oikeudenmukaisuudesta, jotka kuuluvat eettisen arvioinnin piiriin. (Tarnanen 2002: 52–53.)

Arvioinnin yhdenmukaisuudella tarkoitetaan sitä, että arviointi pysyy samanlaisena ja samoihin kriteereihin perustuvana suorituksesta toiseen. Opettajan antamaan arviointiin vaikuttavat sekä arviointityyli että suhtautumistapa arvioinnin kohteena olevaan tekstiin. Arviointityylillä tarkoitetaan arvioijan pysyvää ominaisuutta: onko arvioija ankara vai lempeä verrattuna muihin arvioijiin. Suhtautumistapa nimensä mukaisesti tarkoittaa arvioijan suhtautumista kirjoitettavaan tehtävään, aiheeseen tai vaikkapa kirjoittajan ominaisuuksiin. Lisäksi

suhtautumistapaan kuuluvat subjektiiviset tuntemukset, ärsyntyminen jostain tietystä tavasta kirjoittaa tai tietynlaisen tyylin ihailu. (Tarnanen 2002: 67.)

Arviointiin vaikuttavat tekijät voivat olla myös suoraan arvioijasta johtuvia. Näistä käytetään nimitystä arviointilinjaus erotukseksi arviointityylistä, joka on pysyvämpi. Eri lähteiden mukaan arviointilinjausten vaikutukset arviointiin voidaan luokitella neljään tai viiteen ryhmään, sillä joidenkin lähteiden mukaan kolmas ja neljäs ryhmä on mahdollista laskea samaan kategoriaan.

1. sädekehävaikutus
2. arvioijan ankaruus tai lempeys
3. asteikon keskivälin painottaminen
4. arvioijien välisen yhdenmukaisuuden tai yksimielisyyden puute
5. samojen taitotasoarvioiden tai pistemäärien käyttäminen

Sädekehävaikutuksella (halo effect) tarkoitetaan sitä, että arvioijan henkilökohtaiset mieltymykset vaikuttavat arviointiin tai että arvioija ei kiinnitä tasapuolisesti huomiota arviointiasteikon kaikkiin osa-alueisiin, vaan nojaa arvionsa johonkin tiettyyn piirteeseen tai asiaan. Sädekehävaikutus liittyy niin kiinteästi arvioijan asenteisiin ja arvostuksiin, että sen karsiminen kokonaan pois arvioinnista olisi käytännössä mahdotonta. Sen tiedostaminen voi kuitenkin auttaa arviointiprosessin oikeudenmukaistamisessa ja tasapuolistamisessa. Arvioijan ankaruus tai lempeys vaikuttaa siihen, miten arvioija käyttää arviointiasteikkoa. Lempeä arvioija käyttää toistuvasti vain arviointiasteikon yläpäästä, kun taas ankara arvioija antaa arvosanoja asteikon alemmilla tasoilla. Lempeys ja ankaruus eivät ole toistensa vastakohtia, vaan sijaitsevat jatkumolla, jonka toisessa päässä on lempeys ja toisessa ankaruus. Asteikon keskivälin painottaminen tarkoittaa sitä, että arvioija käyttää arviointiasteikosta vain keskimmäisiä arvosanoja eikä käytä arvioinnissaan arvosanoja asteikon ylä- tai alapäästä. Arvioijien välisen yhdenmukaisuuden on joidenkin tutkimusten perusteella arvioitu olevan yksi arvioinnin luotettavuuden mittareista. (Saal – Downey – Lahey 1980.)

Toisinaan arviointityylistä johtuvia mittausvirheitä tai arvioinnin vääristymiä voidaan pyrkiä korjaamaan siten, että arvioija ei tiedä mitään ylimääräistä taustatietoa kirjoittajasta. Tällä tavalla menetellään usein silloin, kun testin tai kokeen tulokset vaikuttavat välittömästi oppilaan tulevaisuuteen, esimerkiksi ylioppilaskirjoituksissa. peruskoulun äidinkielen tunneilla tällainen toimintatapa on käytännössä mahdoton, koska opettajat tunnistavat oppilaat usein jo käsialan tai kirjoitustyylin perusteella ja tietävät usein paljon oppilaan taustoista, persoonal-

lisuudesta ja aikaisemmista suorituksista. Siksi pedagogisessa luokahuonearvioinnissa arviointikriteerit eivät välttämättä perustu vain suoritukseen tai taitoon, vaan siihen vaikuttavat muun muassa motivaatio ja aktiivisuus.

Lienee itsestään selvää, että arviointiin vaikuttavat myös opettajan arvostukset ja näkemykset esimerkiksi hyvästä tekstistä tai tärkeästä tekstilajista. Arviointia vääristävät tai siihen vaikuttavat asiat voivat olla tiedostamattomia. Opettaja voi esimerkiksi väsyneenä arvioida tekstiä hyvin eri tavalla kuin levänneenä. Lisäksi arviointiin voi vaikuttaa se, että iso oppilasjoukko on kirjoittanut samasta aiheesta. Myös opettajan omat mielipiteet ja näkemykset voivat vaikuttaa siihen, miten hän tekstiä arvioi. Esimerkiksi oppilaan valitsema aihe tai esittämä mielipide voivat ärsyttää opettajaa, jolloin hän saattaa arvioida tekstiä kriittisemmin tai erilaisin kriteerein kuin muita tekstejä. (Berge 2002: 458–460.) Myös jotkut tekstin pintatason ominaisuudet voivat vaikuttaa voimakkaastikin opettajan arviointiin. Huhta (1987: 42–43) toteaa, että esimerkiksi kirjoittajan käsiala ja tekstin yleisilme korreloivat annettujen arvosanojen kanssa. Myös edeltävä teksti voi vääristää seuraavan tekstin arviointia. Tätä on kuitenkin todettu tapahtuvan vain positiivisesti, eli hyvän tekstin jälkeen luettava teksti nähdään parempana kuin se oikeasti on.

Kirjoittamisen arvioinnin taustalla ovat arvioijan omat käsitykset siitä, millainen on hyvä teksti. Tästä käytetään nimitystä ideaaliteksti. Arvioijalla on siis käsitys siitä, millainen hyvä ja tehtävänannon täyttävä teksti on. Arvioija vertaa oppilaiden kirjoittamia tekstejä muodostamaansa ideaalitekstiin. Ideaalitekstin olemassaolo ja siihen vertaaminen eivät välttämättä ole tietoisia prosesseja. Ajatusta ideaalitekstistä on kritisoitu siitä, että se riistää vallan kirjoittajalta lukijalle ja arvioijalle. Arvioijan olisi hyvä tiedostaa, millainen oma ideaaliteksti on ja pohtia, miten voisi välttää asettumasta liiaksi kirjoittajan omien ideoiden ja ajatusten tielle. (Svinhufvud 2007: 65–68.)

Arviointiin ja palautteen antamiseen liittyy aina vallankäyttöä. Tekstin arvioijalla on valta kommentoida, tehdä muutosehdotuksia ja jopa käskää kirjoittajaa korjaamaan tekstiään. Arvioija voi kuitenkin käyttää valtaa monella tapaa. Usein jo se auttaa pitämään vallankäytön tasapainossa, että sekä kirjoittaja että arvioija ovat tietoisia arvioinnin vallankäyttöön liittyvistä asioista. Arviointi ja palautteen antaminen eivät tapahdu irrallaan kontekstista. Palautteeseen ja opettajan tekemään arviointiin vaikuttavat monet asiat: oppilaan aikaisempi menestyminen, opettajan omat mielipiteet ja odotukset sekä ympäristö ja tehtävänanto. (Svinhufvud 2007: 68–77.)

Bartonin (1994: 166–167) mukaan kirjoittamista arvioidaan arkipäivän tasolla siisteyden perusteella. Hyvä teksti on siis siististi ja asianmukaisesti asemoitu, ulkonäöltään selkeä

ja kieleltään virheetön. Tämä ajattelutapa näkyy osittain myös koulumaailmassa, jossa opettajilla on suuri kiusaus arvioida teksteistä niin sanottua pintarakennetta, joka on kaikkein selvimmän näkyvä osa tekstissä ja johon huomio kenties ensimmäisenä kiinnittyy. Jos tekstiä tarkastellaan vain ulkonäön perusteella, asemoidaan tekstin kirjoittaja silloin kirjurin (scribe) asemaan kirjoittajan aseman sijasta. Kirjoittamisen määrittelemiseksi, mekaaniseksi toiminnaksi tai joksikin muuksi toimintatavaksi on mielenkiintoista arvioinnin kannalta, koska käsitykset kirjoittamisesta näkyvät voimakkaasti arvioinnissa.

Myös opettajan arvostukset tiettyä tekstilajia kohtaan ja yleisemmin käsitykset äidinkielen oppiaineena vaikuttavat opettajien arviointikäytänteiden muotoutumiseen. Norjalaisten äidinkielen opettajien arviointikäytänteitä tutkineen Bergen (2002: 470–477) mukaan opettajien käsitykset ja arvostukset ovat muuttuneet suhteellisen hitaasti kohti uuden opetussuunnitelman mukaisen genrepohjaisen kirjoittamisen opettamisen tavoitteita. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitys kirjoittamisen opettamisesta näyttäisi korreloivan vahvasti käsitteen kielioppi kanssa ja heikosti käsitteiden persoonan kehittyminen ja kontekstin vaikutus kanssa. Tulos viittaa siihen, että kirjoittamisen käsitetään olevan toimintaa, joka liittyy vahvasti oikeinkirjoittamiseen ja mekaaniseen kielenkäytön taitoon.

Kennedy ja Stagg Peterson (2006) ovat tarkastelleet tekstilajin vaikutusta kirjoittamisen arviointiin. Myös heidän mukaansa tekstilajilla näyttäisi olevan vaikutusta siihen, mitä opettajat oppilaiden teksteistä arvioivat. Käsitykset hyvästä tekstistä ja ideaaliteksti muotoutuvat sen mukaan, mikä on tekstilajille tyypillistä ja tavoiteltavaa. Esimerkiksi kertovasta (narrative) tekstistä antamassaan palautteessa opettajat kiinnittivät enemmän huomiota muun muassa prosessiin, konventioihin ja tyyliin kuin arvioidessaan vaikuttamaan pyrkivää tekstiä. Vaikuttamaan pyrkivässä tekstissä (persuasive) opettajien palaute kohdistui merkityksellistämiseen (meaning), tekstin rakenteeseen (organization), pyrkimykseen (effort) ja ideologiaan. (Kennedy – Stagg Peterson 2006: 54–56.)

5. PALAUTTEEN ANTAMINEN

5.1. Palautteen ja arvioinnin eroista

Elbown (2000: 397) mukaan on tärkeää erottaa toisistaan palaute, arviointi ja numeroiden antaminen. (feedback, evaluation, grading) Palaute on suurin osa-alue. Arviointi on tarkennettua palautetta, joka kohdistuu tiettyihin osa-alueisiin tekstissä. Näitä osa-alueita voivat olla esi-

merkiksi tekstin rakenne, ulkoasu tai oikeinkirjoitus. Arvosanan antaminen taas on arvioinnin alakategoria. Jos kirjoittamisen päämääränä on oppiminen, ei arvosanan antaminen ole pakollista. Myöskään arviointi ei ole oppimisen kannalta välttämätöntä, vaikka siitä usein onkin hyötyä oppilaille. Oppimisen kannalta välttämätöntä on vain palaute. Jos kirjoittamisen tavoitteena on oppiminen ja kehittyminen, tulisi pohtia tarkasti sitä, millä keinoin saavutetaan paras mahdollinen tulos. Opettajan tulisi siis arvioida, millainen palaute tai arviointi ohjaisi oppilaan kirjoitusprosessia eteenpäin mahdollisimman tehokkaasti.

Elbow (2000: 397) huomauttaa, että nykyisessä yhteiskunnassa erilaisia testausmenetelmiä ja numeerisia arviointeja pidetään liiankin suuressa arvossa. Opiskelijat saattavat tuntea, että numeron saaminen on ainoa syy kirjoittaa ja kokevat kirjoittamisen turhauttavaksi, jos siitä ei saa numeerista arviointia. Opettajat perustelevat usein antamaansa numeroa sanallisesti eivätkä niinkään keskity antamaan sellaista palautetta, joka auttaisi oppilasta eteenpäin.

Svinhufvud (2007: 63–65) määrittelee palautteen ja arvioinnin välisen eron siten, että palaute kohdistuu yleensä keskeneräiseen tekstiin. Se on siis osa kirjoittamisprosessia. Palautetta voi antaa myös valmiista tekstistä, mutta sen luonne on dialoginen ja keskusteleva, kun taas arvioinnin tavoitteena on nimensä mukaisesti arvottaa ja tuoda esiin tekstin vahvuuksia ja heikkouksia. Ero palautteen ja arvioinnin välillä ei ole kuitenkaan selvä, sillä ne limittyvät usein niin, että niitä on mahdotonta erottaa. Keskeistä on kuitenkin se, että palautteella pyritään tehostamaan ja edistämään kirjoittajan työskentelytaitoja, kun taas arviointi usein vain kertoo sen, missä on onnistuttu ja missä olisi vielä parantamisen varaa.

Kirjalliset kommentit ja huomiot ovat tehokkaampi palautemenetelmä oppimisen kannalta kuin pisteytys tai arvosana. Oppilaat usein itse pitävät institutionaalista arviointia ja arvosanoja suuremmassa arvossa kuin sanallista palautetta, mutta numeerinen palaute tai arviointi ei juuri paranna oppilaan suoritusta. Pelkästä numerosta on miltei mahdotonta päätellä ja havainnoida niitä keinoja, joilla ensi kerralla voisi suoriutua vielä paremmin ja tarkoituksenmukaisemmin. (Hattie – Timperley 2007: 92.)

Ei ole yhdentekevää, millaista palautetta opettaja oppilailleen antaa. Opettajan antamalla palautteella on suuri vaikutus siihen, miten opiskelijat suhtautuvat kirjoittamiseen ja miten motivoituneita kirjoittajia he ovat. (Nugrahenny 2007: 38.) Useat tutkimukset osoittavat, että palautteen tyyli ja antotapa vaikuttavat oppilaan suoritukseen. Hattie ja Timperley (2007: 82–86) päätyivät useiden tutkimusten meta-analyysin pohjalta siihen tulokseen, että tehokkainta palautetta näyttäisi olevan ohjeistava palaute, joka liittyy tiiviisti tavoitteisiin. Kehut, palkinnot ja rangaistukset toimivat tulosten mukaan huonommin. Positiivinen palaute, kuten kehu-

minen, on toki oppilasta motivoivaa, mutta kehu ei auta oppilasta oman oppimisen edistämisessä tai oppimistulosten arvioinnissa.

Opiskelijoiden mukaan tekstin ulkoasuun ja rakenteeseen liittyvä palaute on hyödyllisempää kuin tekstin sisältöön kohdistuva palaute. Sisältöön kohdistuva palaute on opiskelijoiden mielestä liian yleistä. Lisäksi se on usein ristiriidassa opiskelijoiden käsitysten kanssa. Sisältöön kohdistuvassa palautteessa on myös se ongelma, että joskus opettajan ja opiskelijan mielipiteet eroavat toisistaan. Jos opettaja tuo oman, opiskelijan mielipiteestä eroavan, näkemysensä julki, opiskelija saattaa ajatella, että vain opettajan mielipide on oikea. Tällöin opiskelija saattaa kokea, että arvosanan kannalta on parempi olla samaa mieltä opettajan kanssa. (Nugrahenny 2007:50.) Myös Sommers (1982: 150) huomauttaa, että arviointiin liittyy usein ongelma siitä, että kirjoittajan valta siirtyy pois opiskelijalta, joka pyrkii ennakoimaan ja arvailemaan sitä, mitä opettaja haluaisi hänen kirjoittavan tai korjaavaan tekstistään. Tämä vääristää kirjoittamista siinä mielessä, että tekstin kirjoittaja ei ota tekstissään huomioon niin sanottua oikeaa kohdeyleisöä, vaan kirjoittaa tekstit aina vain ja ainoastaan opettajalle.

Opiskelijat suhtautuvat opettajalta saamaansa palautteeseen ristiriitaisesti. Tutkimuksen mukaan palautteen määrällä on suuri merkitys siihen, millä tavalla opiskelijat suhtautuvat kirjoittamiseen. Lyhyt palaute koetaan hyväksi ja motivoivaksi asiaksi, sillä sen tulkitaan tarkoittavan sitä, että teksti on hyvä eikä siinä ole paljoa korjattavaa. Liiallinen tai pitkä palaute koettiin usein ahdistavaksi ja masentavaksikin. Kokemukset palautteen sopivasta määrästä vaihtelevat tutkimuksen mukaan yksilöittäin. Opiskelijat toivovat opettajilta suoria korjausehdotuksia ja ongelmien kielellistämistä ja konkretisointia alleviivauksen tai muun merkintätavan lisäksi. Opiskelijat kokivat ympäriryöryt ilmaukset, kuten ”paljon kielioppivirheitä” tai ”tiivistä ajatuksiasi” ongelmallisiksi. Kirjoittajan voi olla vaikea löytää ne konkreettiset toimenpiteet, joilla ajatuksia tiivistetään tai kielioppivirheitä korjataan. (Nugrahenny 2007: 45–46.)

Myös palautteen sisäiset ristiriidat voivat hämmentää opiskelijaa. Sommers (1982: 151) käyttää ristiriitaisesta palautteesta esimerkkinä opiskelijan tekstiä, johon opettaja on yhteen kappaleeseen merkinnyt kaikki kieliopilliset virheet ja kirjoittanut marginaaliin kommentin, jossa kehottaa opiskelijaa ilmaisemaan ajatuksensa selkeästi. Tällöin opiskelija joutuu tilanteeseen, jossa hänen pitää punnita, onko kieliopillinen korjaus tärkeämpää kuin ajatusten selkeästi ilmaiseminen. Opiskelija joutuu siis pohtimaan kumpaa korjaustapaa tai -ehdotusta tulisi noudattaa.

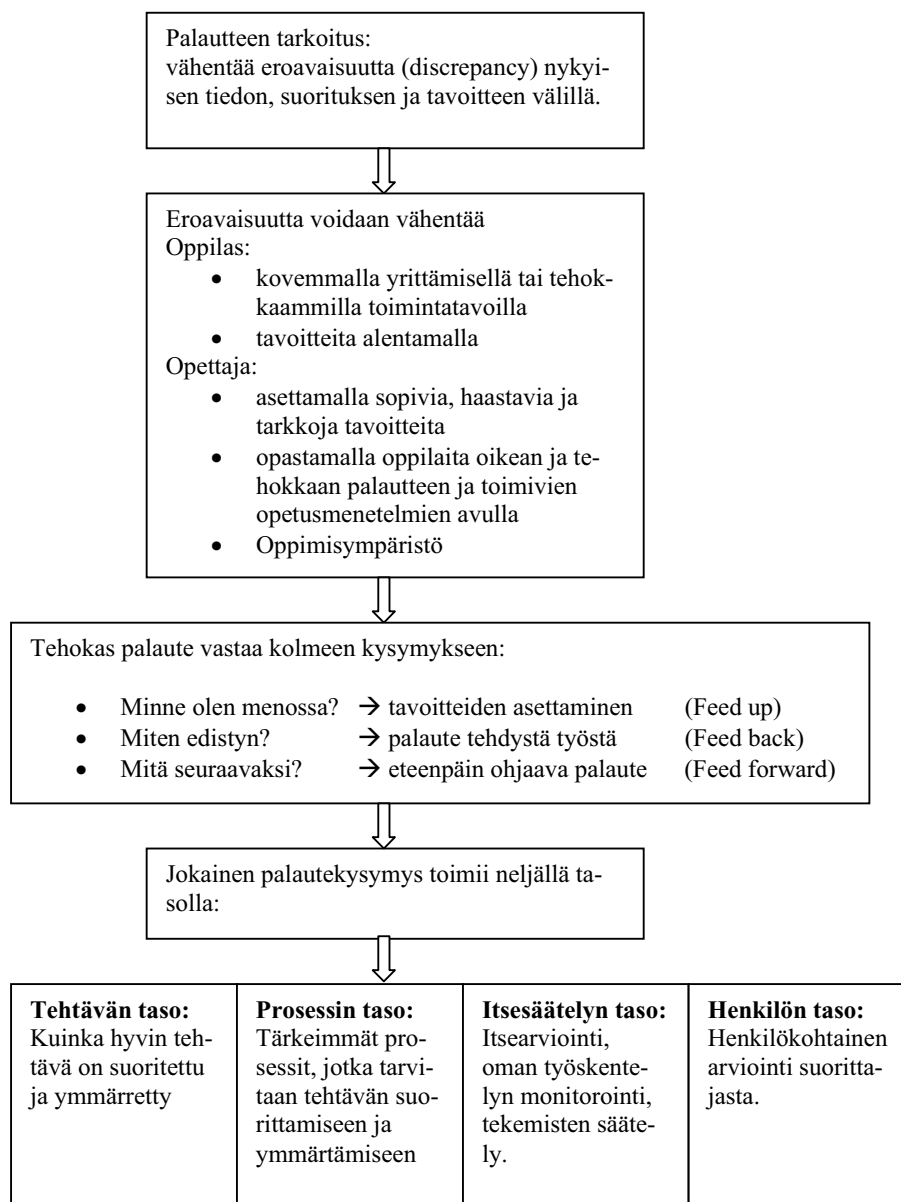
5.2. Hyvän palautteen malli

Kirjoittamisesta annettava palaute ei ole irrallaan muusta opetuskontekstista. Siihen liittyvät läheisesti opettajan käsitykset hyvästä tekstistä, opettajan muut palautekäytänteet, yhteisesti jaettu tieto toimintatavoista ja arvostuksista sekä kirjoittamisen opettamisen tyyli. Hyvä palaute ei ole pysyvä ja staattinen ilmiö, vaan se muotoutuu tapauskohtaisesti sosiaalisessa kontekstissa. Sen muoto riippuu paljon opetettavasta asiasta, luokan ja opettajan toimintakulttuureista ja yksittäisistä oppilaista. Ei siis ole vain yhtä hyvää tapaa arvioida tekstiä tai antaa siitä palautetta. Tärkeintä on, että arvostukset, tavoitteet, kriteerit ja palautekäytänteet ovat tuttuja sekä opettajalle että oppilaille. Palautteen antamiseen liittyvien teorioiden kautta on kuitenkin mahdollista muodostaa tiettyjä ohjeita ja periaatteita, joiden avulla omia käytänteitä on helpompaa monitoroida ja kehittää. (Straub 2000: 23–24)

Hattien ja Timperleyn (2007: 81–82) mukaan palautteella on keskeinen osa oppimisprosessissa. Kaikki palaute ei kuitenkaan välttämättä johda parempaan lopputulokseen. Väärään aikaan annettu tai vääränlainen palaute voi tuntua vastaanottajasta uhkaavalta ja jopa estää oppimisen etenemisen. Palaute voidaan määritellä eri tavoin. Yhden määritelmän mukaan se on seurausta toiminnasta. Toisen määritelmän mukaan palaute on joltain taholta saatua tietoa suorituksesta tai ymmärryksen tasosta. Koulumaailmassa palautetta perinteisesti antavat opettajat, mutta yhä enemmän käytetään myös vertaispalautetta ja paripalautetta. On hyvä muistaa, että palaute on hyvin laaja käsite. Sen antaminen ja saaminen eivät rajoitu vain koulumaailmaan tai oppilaisiin.

Palautteen antamisen ja ohjeistamisen välillä on jatkumo. Aina ei ole selvää, onko palautteen tarkoituksena kertoa jotain tehdystä työstä vai auttaa eteenpäin. Varsinkin koulumaailmassa palautteen ja ohjeistuksen tavoitteena on saada oppilas ymmärtämään se, minkä hän jo osaa ja se mitä hänen toivottaisiin osaavan. Palaute ei ole tehokasta ellei se liity johonkin oppimistilanteeseen. Vaikka palautteella pyritään antamaan tietoa suorituksesta tai ymmärryksen tasosta, vastaanottajan ei ole pakko reagoida siihen mitenkään. Palaute ei siis välttämättä aiheuta toimenpiteitä. (Hattie – Timperley 2007: 81–83.)

Meta-analyysin tuloksena saatujen tietojen pohjalta Hattie ja Timperley (2007: 87) esittelevät artikkelissaan mallin tehokkaasta palautteesta. Mallin tarkoituksena ei ole toimia yksipuoleisesti opettajan työvälineenä, vaan se tarjoaa myös opettajalle mahdollisuuden saada palautetta omasta työstään. Lisäksi mallia voi soveltaa esimerkiksi vertaispalautteen antamiseen tai mihin tahansa tilanteeseen, jossa annetaan palautetta.



Kuvio 2: Hattien ja Timperleyn malli tehokkaasta palautteesta (Hattie–Timperley 2007: 87)

Hattien ja Timperleyn (2007: 87–88) mallin mukaan palautteen tarkoituksena on vähentää eroavaisuutta (discrepancy) nykyisen tiedon, suorituksen ja tavoitteen välillä. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi sekä opettajan että oppilaan tulee toimia mahdollisimman tehokkaita työtapoja käyttäen. Positiivisiin tuloksiin päästään, jos oppilas on motivoitunut ja osaa käyttää itselleen sopivia oppimismenetelmiä. Sen sijaan tavoitteiden alentaminen tai alisuorittaminen voi vaikuttaa negatiivisesti lopputulokseen. Opettaja voi auttaa oppilaita löytämään sopivat työskentelytavat ja -menetelmät. Lisäksi opettaja voi vähentää eroavaisuutta asettamalla oppilaille selkeitä, mielekkäitä ja vaativuudeltaan sopivia tavoitteita. Tavoitteiden lisäksi tärkeää

luoda sellaisen oppimisympäristön luominen, jossa oppilas oppii monitoroimaan omaa työskentelyään.

Tehokkaan palautteen pitää pystyä vastaamaan kolmeen opettajan tai oppilaan asettamaan kysymykseen: minne olen menossa, kuinka edistyn ja mitä seuraavaksi? Selkeiden ja saavutettavissa olevien tavoitteiden asettaminen on oppimisen kannalta hyvin tärkeää. Jos oppilas ei ymmärrä, mitä häneltä vaaditaan, on epätodennäköistä, että hän saavuttaa asetetut tavoitteet. Opettajan on myös tärkeää varmistaa, että oppilaat ovat ymmärtäneet asetetut tavoitteet samalla tavalla kuin hän itse. Jotta palaute olisi mahdollisimman tehokasta, on varmistettava, että palautetta annetaan nimenomaan asetettuihin tavoitteisiin kuuluvista asioista. (Hattie – Timperley 2007: 86–88.)

Palautteeseen tulisi sisältyä tietoa siitä, kuinka tähän asti on suoriuduttu ja kuinka toimintatapoja tai tuotosta voisi kehittää. Valitettavan usein koulumaailmassa vastausta kysymykseen, kuinka edistyn, etsitään kokeilla, testeillä tai arvioinneilla. Pelkkä numero tai pistemäärä ei välttämättä anna tarpeeksi tarkkaa informaatiota siitä, missä on onnistuttu. Pelkkä palaute suorituksesta, tiedon tasosta tai taidoista ei vielä riitä ohjaamaan oppilasta eteenpäin oppimisprosessissa. Tästä syystä palautteen pitäisi vastata myös kysymyksiin siitä, mitä seuraavaksi pitäisi tehdä ja mitä seuraavaa kertaa varten voisi oppia ja kehittää. Oppimisen ja kehittymisen kannalta tämä eteenpäin ohjaava palaute (feed forward) antaa usein kaikkein hedelmällisimmät vastaukset. (Hattie – Timperley 2007: 88–90.)

Palautekysymykset toimivat neljällä tasolla. Taso, jolla palautetta annetaan, vaikuttaa siihen, kuinka hyviä tuloksia sen avulla saavutetaan. Tehtävän tasolla palaute kohdistuu nimensä mukaisesti suoritettavaan tehtävään tai tuotokseen. Tämä palautetyyppi on kaikkein yleisimmin käytetty. Sitä kutsutaan myös korjaavaksi palautteeksi (corrective feedback). Liiallinen tehtävän suorittamiseen liittyvä palaute ohjaa oppilaita ajattelemaan vain kyseessä olevaa suoritusta eikä auta heitä esimerkiksi korjaamaan prosessissa olevia ongelmakohtia. Prosessin tason palaute ei koske tiedon pintarakennetta, vaan pureutuu syvemmälle ajattelumalleihin ja toimintatapoihin. Sen avulla on mahdollista havainnoida ja parantaa esimerkiksi omia ideointikeinoja, tiedon etsimisen strategioita ja kykyä havaita ongelmakohtia prosessissa. Itsesäätelyn tasolla palautteella pyritään herättämään motivaatiota ja auttamaan oppilasta itsearvioinnin ja oman työn monitoroinnin taitojen kehittämisessä. Itsesäätelyn tasolle kuuluvat myös muun muassa motivaatioon, itseluottamukseen ja oman toiminnan säätelyyn liittyvät asiat. Henkilön tason palaute kohdistuu oppilaan suoritukseen ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Palaute on usein positiivista, mutta ei tarjoa oppilaille tehtävän tason palautteen kaltaista tarkempaa tietoa siitä, missä on onnistuttu ja missä voisi vielä parantaa. Henkilön tason

palautetta voi olla esimerkiksi opettajan kommentti ”hyvä yritys” tai ”hienosti tehty”. (Hattie – Timperley 2007: 88–97.)

5.3. Palaute genrenä ja palautteen muotoilu

White (1998: 103) ja Smith (1997: 249–250) kiinnittävät huomiota siihen, että vaikka opettajat harvoin saavat juuri minkäänlaista yhtenäistä koulutusta siitä, miten palautetta käytännössä muotoillaan, on opettajien palautteista silti selvästi havaittavissa tiettyjä yhtäläisyyksiä. Yksi syy samanlaisten palautteenantotyyliden, ilmausten ja rakenteiden käyttämiseen on se, että monesti palautetta kirjoitetaan sen mallin mukaan, joka on saatu esimerkiksi omalta opettajalta. Palautteen antamisen tyyli ei tietenkään suoraan periydy opettajalta seuraavalle opettajalle, mutta ajan kuluessa tietyistä palautteen antamisen tyyleistä, sanavalinnoista ja muotoiluista kehittyy genre, jonka piirteitä palautteissa noudatetaan. Smith (1997: 249–250) huomauttaa, että sen sijaan, että opettajat joka kerta palautetta kirjoittaessaan aloittaisivat niin sanotusti puhtaalta pöydältä, he käyttävät loppukommentin muotoilemisessa usein samantyyllisiä ja aikaisemmin käyttämiään rakenteita, ilmaisuja, virkerakenteita ja sanastoa.

Smithin (1997: 252–253) mukaan opettajien palautteista on havaittavissa 16 palautteen antamisen genreä, jotka voidaan jakaa kolmeen pääryhmään.

1. arviointi (judging)
2. lukijan palaute (reader response)
3. valmentaminen (coaching)

Arviointi voi kohdistua tekstissä kehittymiseen, tyyliin, koko paperiin, fokukseen, panokseen, rakenteeseen, retoriseen vaikuttavuuteen, aiheeseen, oikeakielisyyteen ja yleisön huomioimiseen. Lisäksi ensimmäiseen ryhmään kuuluvat opettajan kommentit, jotka perustelevat annettua arvosanaa. Arviointi voi olla sekä negatiivista että positiivista. Negatiiviset ja positiiviset kommentit jakautuvat suhteellisen tasaisesti kussakin ryhmässä. Kuitenkin esimerkiksi koko paperiin liittyvä arviointi on useimmiten vain positiivista. Smithin (1997: 253) mukaan tätä voi selittää se, että opettajat välttelevät antamasta negatiivista palautetta koko tekstistä, koska pelkäävät oppilaan motivaation kärsivän liian negatiivisesta palautteesta.

Lukijan palautteen alle kuuluvat lukukokemuksen jakaminen ja identifikaatio. Identifikaatiolla tarkoitetaan opettajan kommentteja, jotka liittyvät enemmän sisältöön kuin tekstiin.

Opettaja voi esimerkiksi onnitella oppilasta, joka kirjoittaa päässeensä mukaan jalkapallojoukkueeseen tai ilmaista olevansa samaa mieltä oppilaan kanssa jostain tekstin sisältöön liittyvästä asiasta. Kirjoittamalla palautetta lukukokemuksestaan tai henkilökohtaisista mielipiteistään opettaja siirtyy askeleen lähemmäksi oppilasta eikä käytä arvioijan institutionaalista valtaa. (Smith 1997: 257–258.)

Kolmanteen ryhmään kuuluvat ehdotukset uusia ja tulevia kirjoitustehtäviä varten sekä avun tarjoaminen. Ehdotukset uutta versiota ja tulevia kirjoitustehtäviä varten kohdistuvat yleensä tekstin sisältöön tai oppilaan tapaan ilmaista asioita. Avun tarjoaminen on yleensä ehdotus, että oppilas tulee tapaamaan opettajaa henkilökohtaisesti tai pyyntö, että oppilas toisi seuraavan version tekstistä etukäteen opettajan tarkasteltavaksi. Mielenkiintoista tämän ryhmän kommentteissa on se, että niissä käytetään usein imperatiivia, joka tuo esimerkiksi korjausehdotukseen käskevän sävyn. (Smith 1997: 258–260.)

Palautteen fokus ja tyyli

Lunsford ja Straub (1995) kehittivät aikaisemmista tutkimuksista saadun tiedon ja teorioiden perusteella tarkemman ja erottelivamman metodin, jonka avulla he analysoivat tutkimukseensa osallistuneiden opettajien kommentteja ja palautetta. He analysoivat annettua palautetta fokuksen ja tyylin näkökulmista. Tämä luokittelu eroaa aikaisemmista palautteen antamisen tarkastelutavoista siinä, että tarkastelun kohteena olivat vain kirjoitettu palaute ja kirjoittamisesta annettu palaute. Tutkimuksessa ei otettu huomioon luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajan välillä. (Straub – Lunsford 1995: 158–159.) Olen käyttänyt Straubin ja Lunsfordin käyttämien englanninkielisten termien kääntämisessä apuna Svinhufvudin (2007) suomennoksia.

Palaute voi kohdistua tekstissä kolmeen tasoon. Jokaisella tasolla on vielä tarkemmin määritelty ne kohdat, johon palaute useimmiten kohdistuu. Koko tekstin tasolla palaute voi kohdistua ajatuksiin, kehityskohteisiin tai rakenteeseen. Tällä tasolla rakenteeseen liittyvä palaute tarkoittaa suurempia kokonaisuuksia, kuten kappaleiden järjestystä, tekstin painotuksia ja kirjoittajan tekemiä rakenteellisia valintoja. Paikallisella tasolla palaute voi taas kohdistua paikalliseen rakenteeseen, sanavalintoihin ja oikeakielisyyteen. Tekstinulkoisia seikkoja voivat olla esimerkiksi opettajan huomiot ja kommentit tekstin yleisöstä tai tehtävänannon tarkennukset. (Straub – Lunsford 1995: 158–159.)

Palautetta voi tarkastella myös niin sanotusti kommenttitasolla eli analysoimalla, mihin seuraavista tyyli luokista opettajan kirjoittamat kommentit sopivat. On kuitenkin huomattava, että kommenttien analysointi ei tarkoita pelkästään niiden ulkoasun tai sanallisen muodon analysoimista, vaan myös kommenttien ympäristö, sävy, sanavalinnat ja opettajan tyyli vaikuttavat voimakkaasti siihen, millaiseen rooliin opettaja palautteensa myötä asettuu. Kaksi samaan päämäärään tähtäävä kommenttia ja sisällöltään samankaltaista kommenttia voivat kuitenkin luoda hyvin erilaisen valtasuhteen opettajan ja oppilaan välille. Palautteet ”lisää yksityiskohtia” ja ”katso, mitä voisit lisätä, jotta saisit tästä yksityiskohtaisemman” edustavat molemmat korjausehdotuksia ja ovat molemmat käskyjä, mutta ensimmäisessä palautteessa opettajan kontrolli on paljon tiukempi kuin toisessa esimerkissä. (Straub – Lunsford 1995: 166–167.)

Evaluaatiot

Negatiiviset evaluaatiot
Perustellut negatiiviset evaluaatiot
Kehut

→ Kehittämätön idea.
→ En ole varma, ymmärrätkö ideaasi.
→ Hyvä huomio.

Korjaukset

Muutosehdotukset

Käskyt
Neuvot
Epäsuorat pyynnöt

→ Lisää yksityiskohtia.
→ Harkitsisin yksityiskohtien lisäämistä
→ Voisitko tarkentaa antamaasi esimerkkiä?

Kysymykset

Suljetut ongelma-perustaiset
kysymykset
Avoimet ongelma-perustaiset
kysymykset
Suljetut heuristiset kysymykset
Avoimet heuristiset kysymykset

→ Eikö esimerkkejä ole jo riittävästi?
→ Miten voisit vielä kehittää tätä?
→ Harrastitko itse liikuntaa?
→ Miten kokemuksesi vaikuttivat sinuun?
→ Olen samaa mieltä kanssasi.

Reflektiiviset kommentit

Kuvio 3: Palautteen tyyli (Straub – Lunsford 1995: 173)

Straub ja Lunsford (1995: 159–161) jakavat palautteen antamisen tyylit viiteen pääluokkaan. Evaluaatioihin kuuluvat negatiiviset evaluaatiot, perustellut evaluaatiot ja kehut. Negatiivisissa evaluaatioissa palautteen antaja tuo esille jonkun virheen tai epäkohdan tekstistä. Negatiiviset evaluaatiot annetaan objektiivisessa muodossa, kun taas perustellut negatiiviset evaluaatiot tuovat näkemyksen esille pehmeämmin. Siinä palautteen antaja perustelee kritisoimansa asian tai tuo esille sen, että kyseessä on hänen subjektiivinen näkemyksensä käyttämällä esimerkiksi ilmauksia mielestäni, nähdäkseni tai tuomalla omaa kantaansa esille jollain muulla tavalla. Kehumista nimitetään usein positiiviseksi evaluaatioksi. Palautteen antaja voi esittää kehut sekä objektiivisesti että subjektiivisesti. Myös huuhdahdukset, kuten hyvä tai hienoa, ovat positiivista evaluaatiota. Korjauksilla tarkoitetaan suoria muutoksia, joita opettaja tekee

oppilaan tekstiin. Näitä voivat olla esimerkiksi väärin kirjoitetun sanan korjaaminen, pilkkujen lisääminen tai puuttuvan kirjaimen lisääminen. Usein korjaukset voivat olla myös sanatomia eli esimerkiksi yliviivauksia, huutomerkkejä tai alleviivauksia. (Straub – Lunsford 1995: 166–167.)

Muutosehdotukset voivat olla suoria käskyjä, neuvoja tai epäsuoria pyyntöjä. Käskyyn sisältyy muutosehdotusten kategoriassa eniten opettajan käyttämää valtaa. Käskyihin sisältyvät myös niin sanotut pehmeämmät ilmaisut, kuten ”varo kliseiden käyttämistä” tai ”vältä ketjupilkuttamista”. Nämä eivät ole niin suoria kuin esimerkiksi ilmaukset ”poista tämä” tai ”lisää yksityiskohtia”. Käyttäessään neuvoja antamassaan palautteessa opettaja jättää enemmän päätösvaltaa oppilaalle. Neuvova palaute on usein konditionaalissa: ”voisit harkita, onko tämä tarpeellinen”. (Straub – Lunsford 1995: 168–169.) Epäsuorat pyynnöt ovat usein kysymyksen muodossa olevia muutosehdotuksia. Kysymisen sijaan niiden funktio on kuitenkin ehdottaa muutosta tekstiin: ”voisiko tätä kohtaa kehittää?” (Straub – Lunsford 1995: 169.)

Neljännän palautteen muotoilun luokan muodostavat kysymykset. Kysymyksillä ei suoraan ehdoteta muutosten tekemistä, vaan enemmänkin ohjataan kirjoittaja pohtimaan jotain tiettyä kohtaa tekstissä. Ongelmaperustaiset kysymykset jakautuvat kahteen luokkaan. Suljetut ongelmaperustaiset kysymykset osoittavat kirjoittajalle, että palautteen antajan mielestä tekstissä on jokin ongelma. Ne ovatkin yleensä merkitykseltään enemmän käskyjä tai negatiivisia evaluaatioita kuin kysymyksiä: ”onko tämä järjestys paras mahdollinen?” Kun palautteen antajan käsitys tulee näin selvästi ilmi, jää kirjoittajalle itselleen vähemmän valinnanvara.

Avoimet ongelmaperustaiset kysymykset taas jättävät kirjoittajalle enemmän tilaa ja mahdollisuuksia toimia oman mielensä mukaan. Esimerkkejä avoimista ongelmaperustaisista kysymyksistä ovat ”miten tämän saisi vielä sujuvammaksi?” ja ”onko tämä kirjoitelmasi pääidea?” Avoimen ja suljetun ongelmaperustaisen kysymyksen välinen ero on siinä, että suljetussa kysymysmuodossa huomio kiinnittyy opettajaan ja hänen esittämäänsä kritiikkiin tai ongelmaan, kun taas avoimessa kysymysmuodossa kriitikon rooli ja päätösvalta jäävät kirjoittajalle. (Straub – Lunsford 1995: 168–170.)

Ongelmaperustaisten kysymysten lisäksi kysymysten luokkaan kuuluvat myös heuristiset kysymykset. Niiden tarkoituksena on saada kirjoittaja pohtimaan tai kehittämään eteenpäin jotain tekstissä olevaa asiaa. Myös heuristiset kysymykset voidaan jakaa suljettuihin ja avoi-miin. Käyttäessään suljettuja heuristisia kysymyksiä opettaja asettuu kiinnostuneen lukijan rooliin ja pyytää kirjoittajalta lisätietoa jostain asiasta: ”kuinka vanha olit silloin?” Heuristiisiin kysymyksiin ei sisälly palautteen antajan mielipidettä tai kritiikkiä tekstiä kohtaan.

Avoimessa heuristisessa kysymyksessä palautteenantaja johdattelee kirjoittajaa pohtimaan syvällisemmin jotain tekstissä esiin tulevaa asiaa: ”kuinka paljon uskot, että tämä on vaikuttanut sinuun myöhemmässä elämässä?” Nämä kysymykset ovat avoimia, koska ne eivät vaadi kirjoittajalta mitään tarkentavaa vastausta, vaan johtavat hänet pohtimaan asiaa syvällisemmin. (Straub – Lunsford 1995: 169–170.)

Reflektiivisten kommenttien luokka koostuu erilaisista ilmauksista, joiden tarkoituksena on tuoda esille lukijan lukukokemusta, palautteen antajan mielipiteitä tai tietoa tekstin ulkopuolelta. Niiden avulla palautteen antaja voi antaa kirjoittajalle tietoa esimerkiksi siitä, miten palautteen antaja lukijana suhtautuu kirjoittajan valitsemaan aiheeseen tai tyyliin. Reflektiiviset kommentit eivät ole arvioivia eivätkä vaadi kirjoittajaa tekemään muutoksia tekstiin. (Straub – Lunsford 1995: 169–170.)

5.4. Palautteenantajan ja arvioijan rooli

Opettajan arviointiroolissa on nähtävissä selkeä muutos korjaajasta aktiiviseksi lukijaksi. Connorsin ja Lunsfordin (1993: 201–204) mukaan ennen 1950-lukua kirjoittamisen opettajan pääasiallinen rooli oli arvioida oppilaan teksti sekä toimia oikolukijana ja tuomarina. Uusien oppimiskäsitysten myötä hyvän palautteen ihanteet alkoivat muuttua keskustelevampaan ja vuorovaikutteisempaan suuntaan.

Useissa tutkimuksissa on tarkasteltu opettajien rooleja. Roolilla on keskeinen vaikutus siihen, miten opettajat lukevat ja arvioivat tekstejä. Roolit rakentuvat opettajan antaman palautteen kautta. Esimerkiksi arvioijan tai tuomarin (examiner, judge) roolissa huomio kiinnittyy helposti tekstin pintatason virheisiin, kun taas ohjaavassa tai auttavassa (facilitative) roolissa oleva opettaja pyrkii kommentteillaan siihen, että oppilas oppisi itse huomaamaan tekstin ongelmakohdat ja osaisi jatkossa korjata ne itsenäisesti. Kirjoittamisen arvioinnissa tulisi siis välttää asettumasta tuomarin tai arvioijan rooliin, sillä silloin opettajan kirjoittamat huomiot ja korjaukset eivät jätä tilaa oppilaan omille valinnoille. On kuitenkin huomattava, että roolit eivät ole pysyviä tai leimaavia. Sama opettaja saattaa tehtävänannosta ja tavoitteista riippuen omaksua hyvinkin erilaisia palautteenantajan rooleja. (Straub – Lunsford 1995: 8–9.)

Kirjoittamisen arvioinnissa ja palautteen antamisessa tulisi palautteenantajan roolien lisäksi kiinnittää huomiota myös lukijan omiin ennakko-oletuksiin ja -odotuksiin. Joskus ne saattavat ohjata arvioijaa lukemaan tekstiä niin sanotusti laput silmillä. Straub ja Lunsford (1995: 9–11) kertovat esimerkin tutkimuksesta, jossa opettajat luulivat arvioivansa oppilaiden

kirjoittamia tekstejä. Todellisuudessa tekstien kirjoittajat olivat hyvin kokeneita kirjoittajia. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat arvioivat kriittisemmin tekstejä, koska olettivat, että ne olivat oppilaiden kirjoittamia. Jos opettajat olisivat tienneet tekstien oikeat kirjoittajat, olisivat kommentit, korjaukset ja huomiot todennäköisesti olleet erilaisia. (ks. Williams 1981.)

Kirjoittaessaan ja muotoillessaan palautetta opettaja tietoisesti valitsee jonkin tyylin tai tavan, jolla hän asiansa, mielipiteensä ja näkemyksensä ilmaisee. Samalla hän asettuu tiettyyn rooliin. Straubin ja Lunsfordin (1995: 173) mukaan tyylin ja roolin muotoutuminen voidaan jaotella seuraavan taulukon mukaisesti. Roolit eivät ole tarkkarajaisia, ja yksi opettaja edustaa harvoin vain yhtä roolia.

Palautteen tyyli	Opettajan rooli
Korjaukset	Oikolukija
Evaluaatiot	Kriitikko
Perustellut negatiiviset evaluaatiot	Subjektiiivinen lukija
Käskyt	Päätoimittaja
Neuvot	Neuvonantaja
Kehut	Kannustava valmentaja
Epäsuorat pyynnöt	Ohjaaja
Suljetut ongelma- perustaiset kysymykset	Ongelmien selvittäjä
Avoimet ongelma- perustaiset kysymykset	Ongelman esittäjä
Suljetut heuristiset kysymykset	Kiinnostunut lukija
Avoimet heuristiset kysymykset	Kyselevä ja tarkasteleva kumppani
Reflektiiviset kysymykset	Opettaja lukijana

Kuvio 4: Palautteenantajan rooli (Straub – Lunsford 1995: 173)

Svinhufvud (2007: 92) huomauttaa, että kommenttien sanallisten muotojen lisäksi palautteenantajan rooliin vaikuttavat myös opettajan persoonallisuus, sanavalinnat ja opettajan ja oppilaan suhde. Eli kaikki käskyt tai evaluaatiot eivät välttämättä ole yhtä jyrkkiä jokaisessa kontekstissa.

Straub ja Lunsford (1995: 191–207) esittelevät myös toisenlaisen tavan analysoida ja tarkastella opettajan antamaa palautetta. Lähtökohtana tässä tarkastelutavassa on se, kuinka paljon opettaja käyttää valtaa antaessaan palautetta. Tämän tarkastelu- ja luokittelutavan avulla on mahdollista muodostaa yleisempi ja laajempi kuva opettajasta palautteenantajana kuin tarkastelemalla pelkästään palautteen kohdetta tai opettajan roolia kommenttien perusteella.

AUTORITAARINEN			VUOROVAIKUTTEINEN		
AUTORITAARINEN	OHJAAVA	NEUVOVA	SOKRAATTINEN	DIALEKTINEN	ANALYYTTINEN
korjaa / kritisoi	ohjaa	neuvoo	johdattelee	kysyelee	reflektoi / pohtii
korjaukset, evaluaatiot	evaluaatiot, ohjaus	perustellut negatiiviset evaluaatiot, neuvot	suljetut kysymykset	avoimet kysymykset	refleksiiviset kommentit
tiukka kontrolli (osoittaa tai merkitsee ongelmat)		keskinkertainen kontrolli (tarjoaa suoraa apua)		vähäinen kontrolli (tarjoaa epäsuoraa apua)	
toimittaja		opettaja		lukija	
tekstiin suuntautunut				prosessiin suuntautunut	

Kuvio 5: Opettaja palautteen antajana (Straub – Lunsford 1995: 193)

Autoritaarinen ja vuorovaikutteinen tyyli sijaitsevat jatkumolla, jonka alle sijoittuu tarkempia alakategorioita. Autoritaarinen tyyli on kaikkein kontrolloivin, kun taas jatkumon toisessa päässä sijaitseva analyttinen tyyli on kaikkein vähiten kontrolloiva. Autoritaarista tyyliä edustava opettaja antaa palautetta, joka osoittaa oppilaalle suoraan tekstin ongelmakohdat. Vuorovaikutteisen tyylin opettajat taas pyrkivät luomaan opettajan ja oppilaan välille keskustelemaan suhteen, jossa erilaisista valinnoista ja mahdollisuuksista voidaan neuvotella. Tällöin opettaja ei kommentaillaan ja palautteellaan tarjoa suoraa apua, vaan pyrkii siihen, että oppilas huomaa itse ne kohdat, joita tulisi ehottaa tai muuttaa. Vuorovaikutteiseen palautetyyliin kuuluu myös se, että opettaja jättää päätösvallan muutosten tekemisestä oppilaalle. (Straub – Lunsford 1995: 191–192.)

Autoritaarisen palautteenantotyylin alle kuuluvat autoritaarinen, ohjaava ja neuvova tyyli. Autoritaariselle tyylille tyypillisiä ovat korjaukset ja kritisoinnit, jotka voivat olla tuomitsevia ja ottavat usein päätösvallan pois kirjoittajalta. Palaute on usein suoraan korjaavaa, käskevää ja evaluatiivista. Ohjaava tyyli taas ohjaa tai opastaa oppilaan tekstin ongelmakohtien ääreen. Autoritaarisesta tyylistä poiketen palautteen sävy ei ole tuomitseva, mutta kuitenkin kriittinen. Ohjaavassa tyylissä palautteenantaja ei myöskään suoraan vaadi muutosten tekemistä, mutta osoittaa kuitenkin ongelmakohdat ja korjausten tarpeen selkeästi. Neuvovassa tyylissä palautteenantaja neuvoo ja opastaa sekä tuo esiin erilaisia mahdollisuuksia tekstin parantamiseksi. Neuvovaa tyyliä käyttävä opettaja ei vaadi muutosten tekemistä, vaan ehdottaa niitä. Kirjoittajalle jää siis enemmän valtaa ja valinnanmahdollisuuksia. (Straub – Lunsford 1995: 192–193.)

Vuorovaikutteisempia palautteenantotyylejä ovat sokraattinen, dialektinen ja analyyttilinen tyyli. Sokraattinen tyyli johdattelee oppilaan tekemään muutoksia tekstiinsä. Tyyli on saanut nimensä Sokrateen Platonin dialogeissa käyttämistä suljetuista kysymyksistä, joita ovat suljetut ongelmaperustaiset kysymykset ja suljetut heuristiset kysymykset. Vaikka sokraattiseen tyyliin kuuluvat vuorovaikutuksellisuus ja keskusteleva suhde, on valta kuitenkin vielä opettajan käsissä, sillä esittämillään huomioilla ja kysymyksillä hän ohjaa oppilaan haluamiensa asioiden äärelle. Dialektinen tyyli taas siirtää vastuuta oppilalle. Avoimet kysymykset ovat tyypillisiä dialektisessa tyyliin. Ne ohjaavat kirjoittajaa tarkastelemaan ja pohtimaan omia valintojaan. Analyyttilinen tyyli taas korostaa kirjoittajan roolia. Opettaja reflektoi omaa lukukokemustaan, pohtii kirjoittamiseen liittyviä asioita ja analysoi palautteessaan oppilaan kirjoittamaa tekstiä. Opettaja ei anna korjausehdotuksia tai neuvoja, vaan olettaa, että oppilas löytää lukijan kirjoittaman pohdinnan perusteella ne kohdat, joita pitää muokata. (Straub – Lunsford 1995: 192–195.)

6. OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ KIRJOITTAMISESTA JA SEN OPETTAMISESTA

6.1. Kirjoittaminen ilmiönä

Opettajan käsitys siitä, millainen ilmiö kirjoittaminen on, vaikuttaa suuresti siihen, miten kirjoittamista opetetaan ja arvioidaan. Olen käyttänyt analyysissani apuna Ivaničnin kirjoittamiskäsitysten jaottelua, jota olen esitellyt tarkemmin luvussa 3. Ivanič (2004: 240–241) korostaa, että hänen esittelemänsä, näennäisesti selkeän luokittelun soveltaminen käytäntöön voi paljastaa, että useat opettajat edustavat montaa kirjoittamiskäsitystä. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat toivat kaikki esille vähintään kaksi erilaista näkemystä siitä, mitä kirjoittaminen on. Selkeimmin erottuivat ne opettajat, jotka ajattelivat kirjoittamisen olevan luovaa toimintaa. Kirjoittaminen on luovuutta -käsitys korostaa itseilmaisun tärkeyttä. Lisäksi pyrkimys esteettiseen, tunteita herättävään tekstiin on ominaista tälle näkemykselle. (Ivanič 2004: 229.)

Mikko: kirjottamisen pitäis olla. sellanen välitön. välitön väline. jolla. ihminen. saattaa asiansa tiedettäväksi ja jolla hän ilmaisee. myöski sitte jotain henkilökohtasia.. mmm joko emotionaalisia tai esteettisiä sisältöjä – –

Kirjoittaminen on luovuutta -käsitykseen kuuluu myös ajatus siitä, että kirjoittaminen ja lukeminen kulkevat käsi kädessä. Opetuksessa korostetaan sitä, että hyvää tekstiä oppii kirjoit-

tamaan lukemalla hyviä tekstejä ja yksinkertaisesti kirjoittamalla. Tämä käsitys ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin esimerkiksi genrepedagogiikan ajatus erilaisten mallitekstien avulla kirjoittamaan oppimisessa. Luovuutta korostavassa lähestymistavassa hyvällä tekstillä tarkoitetaan ilmaisuvoimaltaan ja sisällöltään hyvää tekstiä, jossa kuuluu kirjoittajan oma ääni. (Ivanič 2004: 229–230.)

Mikko: eli kirjoja lukemalla oppii kirjottamaan ja päinvastoin. lukemalla. oppii lukemaan tai kirjottamalla oppii lukemaan kirjoja. mutta myöskin kirjottamaan kirjoja tietysti

Kaisa: mm... jossain määrin. mä aattelen niin että.. vaikka mä pitäsin just ihan tunnin että me luetaan. jotai. ni sekin on kirjottamisen opettamista niin ku jos aatellaan että se kulkee semmosena pohjavireenä siellä. taustalla. et aina ku lukee tekstiä. ni siitä on mahdollisuus oppia myös ite. ja se voi olla tekstien analysoimista

Luovuutta korostavaan käsitykseen liittyy myös ajatus siitä, että kirjoittaminen on taito, joka opitaan tekemällä. Kaisa huomauttaakin, että vaikka oppilas ei välttämättä jokaisesta kirjoittamastaan tekstistä saisikaan tarkkaa palautetta, on kirjoittamisesta aina hyötyä.

Kaisa: sitte mä. uskon kyllä siihenki että ku kirjojetaan ihan vaan kirjojetaan. vaikka mä en aina jaksais joka tekstiä kauheen tarkkaan jotenki korjata. tai se palaute ei olis jotenki nyt kauheen henkevää. mut se että kirjojetaan. että tavallaan myös se että tekemällä oppii. että tietäähän sen itekki että kun on kirjottanu jonku jutun sit ku sen on tehny ni tajuua ehkä miten se ois kannattanu tehdä

Opettajien vastauksissa korostui myös kaksi muuta näkökulmaa: kirjoittaminen on taitoa ja kirjoittaminen on ajattelua. Kirjoittaminen on taitoa -näkemys tuli esille opettajien haastattelussa osana kirjoittamisen taitoa. Opettajat siis korostivat, että mekaaniset taidot ovat vain osa kirjoittamista.

Kaisa: no sitten se on toki ihan niinku... taitona myös sitte että onhan siellä ihan selkeesti semmosia. mekaanisia taitoja joita voi pilkkusäännöt voi niinku opiskella.. voi opiskella sen että. kuukauden nimet tulee pienellä ja sodat tulee pienellä -tyyppisiä asioita et onhan se ihan semmosta tietoaiksenkin hallintaa. jonka voi opiskella periaatteessa just kirjoista ja sitte muistaa ne säännöt --

Tiina: -- ja sitten. kun se sitten. siihen liittyy vielä ne muoto. muotoseikat että. se on hyvin. hyvin vaativa --

Kirjoittaminen on taitoa -ajattelussa arviointi perustuu tekstin kielellisiin ja rakenteellisiin ominaisuuksiin (Ivanič 2004: 227). Opettajan mukaan oppilaiden voi olla hankala hahmottaa

sitä, mikä tekee tekstistä hyvän ja mikä kaikki vaikuttaa siihen. että teksti on kiitettävä. Oppilaiden oma käsitys hyvästä tekstistä ei välttämättä ole tarpeeksi laaja, jotta he ymmärtäisivät, että teksti on kokonaisuus, johon vaikuttavat pintarakenteen lisäksi myös muut asiat. He tuntevat tullessaan väärin kohdelluiksi, kun opettaja ei anna tekstistä kiitettävää arvosanaa, vaikka tekstin pintarakenne olisi kunnossa. Oppilaiden käsitys kirjoittamisesta on siis taitopainotteinen.

Tiina: – – ja sitten. kun se sitten. siihen liittyy vielä ne muoto. muotoseikat että. se on hyvin. hyvin vaativa että niin monta asiaa kirjottamisessa kun sitä opettaa. opettaa niin siinä että et siitä tekstistä tulis hyvä ja ymmärrettävä nii. siinä on niin monia asioita. ja sitten. just siinä arvioinnin puoleksakin niin saada oppilaat ymmärtämään et kun se ei oo pelkkä se. mikä näkyy päällepäin vaan siel on niinku paljon asioita kun yleensä se palaute on sitä että. eihän mullo täällä yhtään. yhtään punaista kynää että. et miks tää ei oo kymppi. mutta kun ei se kirjottaminen oo sitä että. sä kirjat oikein sen tekstin vaan. siinä on niin paljon. monennäköisiä asioita että et se on koko. se on kokonaisuus.. johon vaikuttaa moni seikka

Kirjoittaminen on prosessi -lähestymistavan taustalla vaikuttavat kognitiivisen psykologian ajatukset oppimisesta ja kirjoittamisesta. Flower ja Hayes (1981) mallinsivat kirjoittamista muistitoimintojen ja ongelmanratkaisukeinojen avulla. Mallintamisen tarkoituksena oli hahmottaa niitä kognitiivisia toimintoja, jotka liittyvät kirjoittamiseen ja kirjoitusprosessiin. Teorian mukaan teksti syntyy erilaisten ajatus- ja muistitoimintojen aktivoinnin ja toimintaprosessien kautta. (Luukka 2004a: 13.) Haastatteluaineistostani käy selville, että opettajien käsitys kirjoittamisesta on se, että kirjoittaminen on ajattelun taitoa.

Kaisa: jossain määrin se on mun mielestä niinku. se on niinku ajattelun taito

Kaisa: jos ei oo kykyä. ajatella. mitä tahansa nyt ilmiötä tai asiaa jotenki monipuolisesti. ni ei oo silloin sitä kirjottamisenkaan taitoa. toki voi aatella että jollain. yksilöllä saattaa olla.. kyky niinku pohtia jotain ilmiöä hyvinkin monipuolisesti mutta ei syystä tai toisesta saa tuotettua niitä ajatuksiaan paperille

Tiina: et se ei oo pelkkä tämmönen mekaan. mekaaninen taito vaan siinä tarvii myös sitä ajattelutaitoo

Kun tarkastellaan oppilaan kirjoittamiseen liittyviä kognitiivisia prosesseja, voi opettajan olla vaikea ohjata ja opettaa kirjoittamista, koska kognitiiviset prosessit eivät näy suoraan toiminnasta. Luukka (2004a: 15) toteaa, että se mitä oppilaan päällä tapahtuu, jää arvoitukseksi opettajalle. Yksi opettajista koki, että kirjoittamisen opettamisessa nimenomaan ajattelemaan opettaminen on haastavaa.

Anne: se on kyllä #naurahtaa#.. se on tylyä sanoa mutta se on kyllä ajattelutaitoo. minusta.. ja. ja tota. sen takia sitä on.. erittäin haasteellista opettaa

Kaksi opettajaa nosti esille myös mallioppimisen kirjoittamisen opettamisen yhteydessä. Toinen opettaja koki, että muutos luovuudesta ja oppilaan omaäänisyyden korostamisesta mallien käyttöön on antanut uusia työkaluja kirjoittamisen opettamiseen. Opettajan mukaan aikaisemmin ajateltiin, että oppilaan luovuutta ei saa häiritä antamalla valmiita tekstejä malleiksi.

Tiina: kun välillähän se oli sellasta että et heitettiin vaan että kirjottakaa että opettaja ei saa tappa oppilaan luovuutta. että ei saa antaa malleja. mutta. mistä ne sen oppii sitten jos niille ei anneta malleja

Sitoutumalla ajatukseen siitä, että kirjoittamaan on mahdollista oppia harjaantumalla työskentelemään erilaisten tekstien kanssa, opettajat tuovat esille kirjoittaminen on tekstilajien hallintaa -ajattelutavan ja erityisesti genrepedagogiikan käsityksiä kirjoittamisesta, teksteistä ja tekstitaidoista. Tullakseen hyväksi kirjoittajiksi oppilaiden täytyy siis tunnistaa eri tekstilajien konventiot ja tekstikäytännöt ja pyrkiä toimimaan niiden edellyttämällä tavalla. Kaksi opettajaa mainitsi mallien avulla oppimisen ja esimerkkitekstien käytön, jotka osaltaan tukevat myös opetussuunnitelmassa esiintuotua tekstitaito-ajatusta. Tekstitaidoista ja opetussuunnitelmasta olen kirjoittanut tarkemmin kohdassa 1.1.

Tiina: mallit että kyllä mun mielestä sitä voi opettaa. opettaa just tällä lailla että. luetaan erilaisia tekstejä just näitä. niin ku eri tekstilajien vaatimuksia että. silloin kun sä kirjoitat tällasta ni tällasta ja. luetaan malliksi niitä tekstejä ja sitten kokeillaan et ite tehdään erilaisia. kokeiluja ja leikitään kielellä

Anne: hirmu hyvä. miks. minkä mä oon kyllä. havainnu hyväks on. mallit mallien avulla.. et näin tehdään tän tyyppinen teksti. näin se rakentuu. näin se rakennetaan. tästä se syntyy. näin tehdään. ensi tehään mallin mukaan. sit vähän ruetaan soveltamaan

Haastattelija: eli niin ku että. että tuodaan tavallaan niitä tekstejä. luokkaan oppilaitten lähelle

Anne: mmm. kyllä. e-erilaisia

Haastattelemani opettajat eivät asettaudu tiukasti vain yhden ajattelutavan taakse, vaan jokaisen käsitys kirjoittamisesta muodostuu useammasta osa-alueesta. Ne opettajat, jotka ajattelevat kirjoittamisen olevan luovuutta, korostavat itseilmaisun ja omaäänisyyden tärkeyttä teksteissä. Toisaalta luovuuden kanssa käsi kädessä kulkee myös oman ajattelun ja ideoinnin tärkeys eli se, että kirjoittaminen on ajattelua. Voimakkaimmin luovuutta kirjoittamisessa näyt-

täisi haastattelun perusteella korostavan Mikko. Opettajat näyttäisivät ajattelevan, että kirjoittaminen koostuu monista osa-alueista, joista osa on yksilön henkilökohtaisia ominaisuuksia ja osa taas oppimisen, mallintamisen ja opetuksen kautta omaksuttavia asioita.

6.2. Kirjoittamisen opettamisen haasteet ja mahdollisuudet

Opettajat kokevat, että mahdollisuudet opettaa kirjoittamista ovat osittain rajalliset. Kirjoittamisen siis ajatellaan olevan siinä määrin yksilön ominaisuus, että opettamalla huonosta kirjoittajasta ei välttämättä saa hyvää kirjoittajaa. Yksilöllisyys korostuu myös siinä, kuinka paljon esimerkiksi oppilaan lukuharrastuksen katsotaan vaikuttavan kirjoittamisen taitoon. Jos siis ajatellaan kirjoittamisen olevan yksilön synnynnäinen ominaisuus, ei opettamisella koeta olevan suurta merkitystä siihen, kuka on hyvä kirjoittaja. Jos taas ajatellaan, että kirjoittaminen on tekstilajien tai -käytänteiden hallintaa, korostuu opettamisen merkitys.

Kaisa: on sitä mahdollista opettaa. toki sitä on mahollista opettaa mutta on se tota. se on kuitenkin mun mielestä rajottunut. se mahdollisuus opettaa sitä. että... on oppilaita jotka mun mielestä on jo jotenki lähtökohdiltaan vaikka nyt. seiskaluokalle tullessaan tai näin. ni voihan se olla että alakoulun opettaja on tehny niin hyvää työtä #nauraa# mut mä vähän epäilen. et ne on jo niin ku aika taitavia kirjottajia. että. jotenki tuntuu että semmoset no siinä kulkee se että lukee ite paljo. ni semmoset on monesti hyviä kirjottajia enkä mä tiä paljon siihen sitte niin ku opettamalla tuo. lisää. mut et on sitä mahdollista opettaa. mut et emmä usko että. e- en ehkä siihe usko kuitenkaan että on mahdollista tehdä jostain. yksilöstä tosi taitava kirjottaja ihan vaa opetuksen avulla #naurahtaa#

Toisaalta opettajat ovat sitä mieltä, että vaikka kirjoittamista mekaanisena taitona voisikin olla mahdollista opettaa, hankaluus piilee siinä, kuinka saada niin sanotut heikot kirjoittajat tuottamaan tekstiä. Motivointi ja kirjoittamisen lukkojen poistaminen koettiin hankalaksi ja haastavaksi. Konkreettisista kirjoittamisen opettamisen keinoista nousivat esille mallien käyttäminen, tekstien lukeminen, kirjoittamalla oppiminen, jäsentely- ja lopetustapojen harjoittelu, kieliopin opettaminen, päättelyn ja ajattelun kehittäminen, sanaston laajentaminen ja kielellä leikittely.

Suurimmiksi haasteiksi kirjoittamisen opettamisessa opettajat nostivat ajankäytön, opetusryhmien heterogeenisyyden ja heikkojen oppilaiden motivoimisen. Opettajat siis kokivat opetuksen eriyttämisen suureksi haasteeksi. Varsinkin ajankäytön kohdalla opettajat olivat huolissaan siitä, että aika ei riitä tarpeeksi monipuolisen ja oppilasta hyödyttävän palautteen antamiseen. Yksi opettajista totesikin potevansa kroonista huonoa omaatuntoa siitä, että ei ai-

na ehdi perehtyä tarpeeksi syvällisesti oppilaiden teksteihin. Oppilaiden kirjoittamisen taitojen erot koettiin myös haastaviksi. On vaikeaa löytää sopivia kirjoitustehtäviä ja opetusmenetelmiä luokalle, jossa muutama oppilas kirjoittaisi vaikka kymmenen sivua ja osalle oppilaista jo muutaman virkkeen tuottaminen on haastavaa.

Tiina: muutoseikat kappalejaot ja oikeinkirjotus ja tälläset asiat niin kun. työtä tekemällä niin ne. suurin piirtein opitaan mut sit. se niin kun se sisällön tuottaminen että kyl se varmaan haastavinta on – – ja se just tietysti mikä on meillä aina se ongelma että osais niin ku jokaiselle antaa sitä. palautetta nimenomaan kirjottamisesta mitä jokainen tarvitsee että. että kun ne on niin erilaisia kirjottajina et se siinä haastavaa on

Mikko: ehkä just se. oppilaitten erilaisuus. et se. että ei pysty yleisopetuksella. niinkun tuolta edestä ei pysty.. kauheesti auttamaan. et et tavallaan on haastavaa tehdä. sellasia tehtävänantoja. jotka jotka aukeaa sillä edestä annetulla opilla kaikille. ja tota silloin kun onnistuu nii silloin saa tavallaan yhteismitallisesti.. öö arvioitavaa ja luettavaa joka helpottaa sitten palautteenantoa

Kaisa: osittain se arjen haastehan on se että siellä luokassa on niitä jotka tahtoo. olla siinä jamassa että ei tuu sanaakaan paperille – – mut sitte. sihe rinnalle on iso haaste se että siellä on niin ku niitä tosi taitavia kirjottajia jotka kysyy että miten mä voisin kehittyä paremmaks. jotka on jotenki kunnianhimosia sen oman tekemisensä kanssa.. niin tota. jotenki ehkä se on se jatkuva iso eriyttämisen haaste #nauraa# mikä on kaikissa muissaki ku kirjottamisessa. että pystys. pystys antamaan sitte. joka oppilaalle jotain palikoita millä mennä eteenpäin

Myös kirjoittamisen arviointi ja tietyille oppilaalle räätälöidyn ja hyödyllisen palautteen antaminen koettiin haastavaksi. Osa opettajista koki, että tekstin arvioiminen numerolla on huomattavasti helpompaa kuin kehittävän ja eteenpäin auttavan palautteen antaminen. Korjausmerkinnät ja kieliopillisten asioiden korjaaminen tekstistä koettiin helpoksi ja rutiininomaiseksi. Tosin osa opettajista pohti, kuinka hyödyllistä niin sanottujen perinteisten punakynämerkintöjen tekeminen tekstiin on. Osa opettajista oli sitä mieltä, että oppilaat eivät suu-remmin kiinnitä huomiota kieliasuun liittyviin korjauksiin, vaan ovat enemmän kiinnostuneita arvosanasta ja loppukommenteista.

Tiina: – – vaikka mä pidän. kirjottamisen opettamisesta ni mä en tykkää näitten tekstien korjaamisesta. et se on se. tai lähinnä se et mä vielä korjaankin ne tekstit mut se palautteen antaminen just sitten että se on niin ku niin vaikeeta että miten. osais antaa tarpeeks konkreettista palautetta

Kaisa: tai onko siitä mitään hyötyä että mä korjaan sinne niitä pilkkuvirheitä. että. antaaaks se sille oppilaalle ihan oikeesti jotain. kattoo ko se ne ja osaks se seuraavalla kerralla ne nyt sit jotenki paremmin. että joskus mää musta tuntuu siltäki että se on ihan sama korjaanko mä sinne niitä. semmosia niin ku. kielenhuollon ongelmia pitäskö

enemmän jaksaa. panostaa siihen tavallaa sanalliseen palautteeseen sinne perään et sen ne yleensä aina kuitenkin lukee

Mikko: mut se että niinku jaksais. jokaisen tekstin käydä sillä tavalla läpi että siellä jotain järkevää kohdallista ja. persoonallistakin tulis joskus #naurahtaa# sanottua

Vaikka opettajat kokevat, että kirjoittamisen opettamiseen liittyy monia haasteita, koetaan sen toisaalta olevan hyvin antoisaa ja positiivisella tavalla haastavaa. Mikko mainitsee, että palkitsevinta kirjoittamisen opettamisessa on se, että jokaisella oppilaalla on edes jonkinlainen taito kirjoittaa ja ilmaista itseään. Ihan tyhjästä ei siis tarvitse lähteä liikkeelle. Kirjoittamisen opettamisessa mielekkääksi koettiin myös muun muassa se, että kirjoittamistaidon avulla oppilaat voimaantuvat yhteiskunnan jäseniksi ja oppivat hoitamaan omia asioitaan esimerkiksi virastoissa. Toisaalta taas positiiviseksi koettiin se, että kirjoittamalla oppilaat voivat ilmaista itseään, ajatuksiaan ja tunteitaan. Tiinan mielestä kirjoittamisen opettamisessa mielekkäintä on se, kun huomaa oppilaan oppineen ja kehittyneen kirjoittajana. Anne on kokenut, että tekstien rakenteiden opettaminen ja oppiminen on palkitsevaa sekä opettajasta että oppilaista. Kaisan mielestä kirjoittamisen opettaminen on palkitsevaa ja mielenkiintoista, jos opettaja jaksaa aidosti olla kiinnostunut oppilaidensa kirjoittamista teksteistä.

7. ARVIOINTI JA PALAUTE

7.1. Arvioinnin ja palautteen suhde

Kun puhutaan kirjoittamisen arvioinnista ja palautteen antamisesta, on olennaista määritellä, mitä termeillä palaute ja arviointi tarkoitetaan. Osassa kirjoittamisen arvioinnin teoriakirjallisuutta pidetään tärkeänä sitä, että palaute ja arviointi erotetaan selvästi toisistaan. Esimerkiksi Elbow (2000: 397) luokittelee palautteen, arvioinnin ja numeroiden antamisen kolmeksi erilliseksi teoksi, joilla pyritään vaikuttamaan eri asioihin ja joilla saavutetaan erilaisia tavoitteita. Svinhufvud (2007: 63–65) taas esittää, että palautteen ja arvioinnin ero perustuu siihen, missä vaiheessa kirjoittamisprosessia niitä annetaan. Palaute sijoittuu usein keskelle kirjoittamisprosessia, kun taas arviointi tapahtuu prosessin päätteeksi. Palaute on luonteeltaan dialogista ja ohjaa prosessia eteenpäin, kun taas arviointi on informaatioarvoltaan erilaista: se osoittaa korkeintaan sen, missä on onnistuttu tai epäonnistuttu.

Haastattelemini opettajien vastauksissa arviointi ja palautteen antaminen usein limittyvät toisiinsa. Jos kirjoittamisen arviointi ja palautteen antaminen erotetaan toisistaan, kah-tiajaolla halutaan yleensä tehdä ero numeerisen arvioinnin ja kirjallisen, eteenpäin ohjaavan palautteen välillä. Palautteen rooli kirjoitusta ohjaavana toimintana korostuu, sillä opettajien mukaan sen tavoitteena on auttaa oppilasta kehittymään kirjoittajana ja antaa henkilökohtaista tietoa oppilaan suoriutumisesta. Vaikka suoraan kysyttäessä osa opettajista tekee ainakin jon-kinlaisen eron arvioinnin ja palautteen välille, haastattelujen aikana opettajat käyttivät näitä käsitteitä kuitenkin synonyymeina.

Haastattelija: no tota. nyt ollaan puhuttu siitä arvioinnista ja palautteen antamisesta nii- onks ne sun mielestä sama asia. arviointi ja palaute. tai miten ne niin ku eroo. toisistaan
Tiina: no mä koen varmaan että... et. palaute on niin kun sellasta. sitä sanallista sellasta. niin ku ohjaavaa.. ohjaavaa tuota että. palaute on sitä että mä annan ohjeita että miten sä kehittäisit eteenpäin ittees että mä koen et se palaute. ja jos palautekeskusteluja niin käy- dään läpi että mikä on nyt sitä sellasta henkilökohtasta. et arviointi menee sit enemmän niin ku sinne numeroihin ja sillein niin ku et yleisiin kriteereihin – –

Toisaalta osa opettajista hahmotti palautteen ja arvioinnin samaksi ilmiöksi. Tällöin opettaja korosti sitä, että tehdessään huomioita tekstistä, hän samalla arvioi tekstiä. Sanallinen palaute ja kaikki tekstiin kirjoitettavat ja merkittävät kommentit, huomiot ja korjaukset ovat siis osa arviointia.

Haastattelija: niin mikä. miten sää ne määrittelisit. arviointi ja palaute... sama asia eri asia

Kaisa: kyllä ne mun mielestä on toisaaltaan aika sama asia siis että onhan se palaute niin kun arviota. siitä tekstistä että emmä sinne palautteeseen nyt. että kyllä mää palaut- teessa. yritän sanoa sen et mikä tässä oli hyvää ja mikä oli huonoa. ja sehän on sen teks- tin arviointia... kyllä mää ne miellän aika lailla samaksi asiaksi

Mikko: se liittyy siihen tekstiin. mitä mä kirjotan näihin. näihin tota. yksittäisiin. öö. kirjotelmiin. kaikkiin siis. kaikki mahdolliset merkinnät on sitä arviointia

Opettajat kokevat, että arviointi on muodollisempaa kuin palautteen antaminen. Tällöin arvi- oinnilla tarkoitetaan siis konkreettista numeerista arviointia. Yksi tapa tehdä ero arvioinnin ja palautteen välille on korostaa sitä, että palautteen antamistavat voivat olla monimuotoisempia kuin arvioinnissa.

Mikko: kyllähän ne tietysti lähelle. toisiansa tulee mä en oo ikinä miettiny mitä eroo niillä voisi olla mutta.. mutta tota kyl mä arvioinnin ymmärrän jotenkin muodollisempaa-

na se liittyy siihen että. et mul on jossain. päiväkirjassa on tota. jonkun luokan kohdalla oppilailla jotain tiettyjä numeroita tietyistä suorituksista

Mikko: mut se palautteenanto on ehkä vähän laajempi vielä että mun mielestä palautteenantoa. tälle ja tälle voi antaa myöskin yhtä aikaa niin että. että tota. esimerkiksi käy luokan edessä. tai pienryhmissä niin kun palautetta ja.. ja tota esimes joku ryhmätyömuodot ni saattaa olla myöski palautteenantoa koska joutuu lukemaan ite toisten tekstejä. mun mielestä se on vähän laajempi kuitenkin

7.2. Arvioinnin ja palautteen tavoitteet

Opettajat kokevat eteenpäin auttavan ja hyödyllisen palautteen kirjoittamisen haastavaksi, mutta mitä he ajattelevat siitä, miksi tekstejä ylipäänsä arvioidaan ja palautetta annetaan? Sommersin (1982: 148–149) mukaan teoreettisesti ajatellen opettajat kommentoivat oppilaiden tekstejä, koska kirjoittaja tarvitsee lukijan mielipiteitä ja neuvoja kehittyäkseen kirjoittajana. Lisäksi arvioinnille ja palautteen antamiselle on pedagoginen syy: tavoitteena on, että oppilas oppisi ottamaan lukijan näkökulman huomioon kirjoitusprosessissaan ja oppisi aktiiviseksi ja kysymyksiä esittäväksi lukijaksi ja kirjoittajaksi, joka harjoittelun jälkeen osaisi itsekin editoida ja muokata omaa tekstiään. Lisäksi kirjoittamisen arviointiin koulussa liittyy tietysti hallinnollinen näkökulma: opettajalla on oltava konkreettisia tietoja oppilaan taidoista myös kirjallisten suoritusten osalta.

ToLP-hankkeen kyselytutkimuksen (Luukka ym. 2008: 119–121) mukaan opettajat pitivät arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä oppilaiden motivoimista. Tutkimukseen osallistuneista äidinkielen opettajista 88 prosenttia oli osittain tai kokonaan samaa mieltä siitä, että arviointi motivoi oppilaita opiskelemaan tehokkaammin. Kirjoittajat kuitenkin huomauttavat, että motivoinnin vaikutus voi näkyä kahdella tavalla. Parhaimmillaan se tarkoittaa sitä, että oppilas saa tarvittavan palautteen työstään ja motivoituu jatkossakin työskentelemään tehokkaammin kehittääkseen itseään kirjoittajana. Toisaalta motivoituminen voi olla niin sanotusti ulkokohtaista. Se tarkoittaa sitä, että työskentelyn tavoitteena on vain hyvien numeroiden saaminen eikä niinkään omien taitojen kehittäminen.

Omassa aineistossani opettajien mielipide palautteen ja arvioinnin tärkeimmästä tehtävästä oli samansuuntainen kuin ToLP-hankkeen kyselytutkimuksen tuloksissa (Luukka ym. 2008: 119–121.) Tutkimani opettajat korostivat sitä, että arviointia tehdään ja palautetta annetaan siksi, että oppilaat oppisivat ja kirjoittamaan paremmin ja motivoituisivat työskentelemään tehokkaammin. Opettajat toivat esille myös arvioinnin institutionaalisen roolin: opetta-

jan on omankin työnsä kannalta tärkeää saada tietoa oppilaan osaamisen tasosta, koska hänellä on oltava jotain konkreettista näyttöä annetun arvosanan perusteeksi.

Haastattelija: no tota.. mitä hyötyä siitä kirjottamisen arvioinnista on et miks. miks sitä tehdään

Anne: niin.. ööö.. hyvälle kirjottajille siitä on varmasti hyötyä se että se että tota. heitä. kannustaa se että ai tää on näin hyvä. emmä tiennytkään et tää on näin hyvä. että mä luulen niin. mutta sitte tota... mm.. emmä tiedä. onko siitä arvioinnista sinällään.. muuten ku että siitä on sille. siihen. omaan työhön. ku oppilas pitää joka tapauksessa arvioida. niin siitähän se koostuu niistä pienistä näytöistä

Kaisa: kai sitä eletään jossain toivossa että se auttaa sitä oppilasta kehittymään #nauraa# sitte paremmaksi kirjottajaksi. että siitä on se hyöty että se antaa.. eväitä.. tulla paremmaksi

Tiina: emmä tiedä onko siitä hyötyä. mut että siihenhän. että jotain perusteitahan meidän pitää kun meidän pitää ne numerot sitten kuitenkin sinne todistukseen antaa. niin jotain perusteitahan siihen pitää olla --

Tiina: -- et se niin ku tavallaan. minä varmistan oman selustani sillä että. mulla on myös kirjoitelmia arviotuna

Arvioidessaan tekstejä ja kirjoittaessaan palautetta oppilaalle opettajalla on institutionaalinen valta, jota hän voi käyttää esimerkiksi motivoimiseen, opastamiseen tai nuhtelemiseen. Valtasuhde ei kuitenkaan ole yksipuoleinen: oppilas, teksti ja instituutio vaikuttavat opettajaan ja hänen kirjoittamaansa palautteeseen. Oppilas voi vaikuttaa opettajaan esimerkiksi siten, että opettaja välttää antamasta huonoa numeroa oppilaalle, jonka tietää toivovan hyvää numeroa tai joka saattaa ottaa vastoinkäymiset raskaasti.

Lisäksi opettajalla saattaa olla jotain sellaista henkilökohtaista tietoa oppilaasta, joka vaikuttaa siihen, miten opettaja oppilaan tekstiä lukee. Teksti taas saattaa esimerkiksi ärsyttää tai jopa loukata opettajaa, jolloin tekstin lukeminen tai palautteen antaminen voi olla vaikeaa. Instituutio voi vaikuttaa opettajaan esimerkiksi asettamalla opetukselle ja arvioinnille tiettyjä kriteereitä ja vaatimuksia. Konkreettisimmillaan instituutio voi vaikuttaa palautteen antamiseen esimerkiksi silloin, kun opettajalla on joku tietty ja määrätty aika, jonka sisällä tekstit on luettava ja kommentoitava. (Smith 1997: 250.)

Omassa tutkimusaineistossani opettajat pohtivat sitä, millä tavalla arviointi ja palaute voi vaikuttaa oppilaaseen. Opettajat olivat sitä mieltä, että positiivisella palautteella voi motiivoida ja kannustaa oppilasta kehittymään kirjoittajana. Moni opettaja pitikin motivoimista ja kannustamista palautteen tärkeimpinä tehtävinä. Kaisa myös huomauttaa, että palautteella voi herätellä oppilasta huomaamaan, että kyseisen tekstin kohdalla oppilas ei ole tehnyt tarpeeksi

töitä. Tiina toteaa, että palautetta antaessaan opettaja saattaa tuntea sääliä oppilasta kohtaan, koska tietää, kuinka vaikeaa tekstin tuottaminen kyseiselle oppilaalle on. Toisaalta taas oppilaan omat odotukset voivat vaikuttaa siihen, millaista palautetta annetaan ja miten opettaja lukee ja arvioi tekstiä.

Kaisa: – – koska siinä mä just aattelen niin että. kun se on niin henkilökohtanen tuotos nii siinä voi vähän niin ku myös opettaja soveltaa ja käyttää omaa sellasta oppilaantuntemustaan. siinä että mä luotan siihen että kyllä opettajaki tietää missä kohassa kannattaa kannustaa. ja missä kohassa kannattaa vähän niin ku. ikään kuin näpöyttää tai vetää vähän tiukemmalle

Tiina: mutta ku. tietää näitä tapauksia mitä meilläkin on – – että miten vaikeeta se joillekuille on. niin niin sitte se niin kun että. ei raaski masentaa niitä. sillä että kun pitäs. kuitenkin et kyllä mun mielestä sen pitäs sitte olla sitä. eteenpäin vievää ja kehittävää

Kaisa: niin ku justii mietin yhen ysiluokkalaisen tekstin kanssa niin ku.. kymppin. tai kymppi miikan antamista.. ja sitte mä olin niin ku jotenki mä tiesin tavallaan myös sen et se oppilas oottaa siitä sitä kymppiä mä mietin et vaikuttaaks se siihen että. et määkin sit harkitsen sitä. et jos mä tietäsin et se oppilas on ihan tyytyväinenysiin

Hattien ja Timperleyn (2007: 92) mukaan oppilaat arvostavat institutionaalista arviointia ja numeroita enemmän kuin sanallista palautetta. Myös omassa aineistossani tämä tuli esille. Opettajien mukaan oppilaat ja jopa oppilaiden huoltajat kokevat numeroiden saamisen kirjallista palautetta tärkeämmäksi. Opettajat puolestaan olisivat valmiita luopumaan, ainakin osittain, numeroiden antamisesta osana kirjoittamisen opettamista.

Haastattelija: no kokeeko sun mielestä oppilaat tärkeeks sen et ne saa sen numeron vai riittäskö niille pelkkä. kirjallinen palaute

Mikko: oon mä sitä. pelkkää kirjallista palautetta kokeillu ja mun mielestä niille se numero on kuitenkin tärkeä.. ne odottaa että ne saa numeron ja. jopa huoltajat saattaa. ilmoittaa aika vahvasti että et. et ala-asteella ei saatu numeroita mutta mut yläasteella kyllä odotettas

Mikko: mutta tota.. mä tietysti toivosin ettei tarvis antaa numeroita. mä pidän sitä tärkeenä ja jatkan sitä. perinnettä mielellänikin mutta tota. must ois hauska jos pääsis. vaikkapa valinnaiskurssissa niin tota. opettamaan kirjottamista niin että. ei tarttis numeroita. käyttää

Tiina: osa on niin ku selkeesti numerosta. et must tuntuu että jotkut on että ne kattoo sen numeron ja. jaaha tää oli tässä että ne ei edes lue sitä. sitä mutta et jotkut lukee tosi tarkkaan sen. sanallisen arvioinnin ja tulee kysymäänkin et mitä se tarkoittaa

Anne: minusta olis. hirveen mielekästä. kirjottaa useammin. vaan niin että annetaan palaute. ilman sitä arvosanaa. se olis minusta oppilaiden kannalta huomattavan paljon

kannustavampaa. siis ihan niin kun. vilpittömästi. mutta oppilaat ei halua. siitä ei oo kuulemma mitään hyötyä jos siitä ei tule numeroa

Osaltaan numeroiden tärkeyden korostamista voi selittää sillä, että oppilaiden on helpompi vertailla numeroita kuin kirjallista palautetta. Samalla oma osaaminen on helpompi asettaa jonhonkin asteikkoon kuin pelkästään kirjallista palautetta tarkastelemalla. Oppilaat ovat niin totuneet hahmottamaan osaamistaan numeroilla, että esimerkiksi jako tyydyttävään, hyvään ja erinomaiseen suoritukseen ei anna riittävän tarkkaa numeerista vertailupohjaa.

Mikko: – – mun mielestä se homman järki on. se että sillä numeroilla. kaikkein nopeimmin oppilaat itse pystyy arvioimaan vertaillessansa niitä palautteita niin sitä että miten täs on onnistunu

Anne: useinkin käytän. ja sitte sillein että tota.. en anna numeroo et jotenkin et kiitettävä hyvä tyydyttävä mut sekin tuntuu oppilaista. erittäin kummal. mikä tää nyt ois sitte numerona #nauraa#

Haastattelija: #nauraa# et ne kysyy sit kuitenkin

Anne: nii. nii kyllä. ja sit mä sanon niin ku aina et emmä sano siihen mitään numeroa et hyvä on. hyvä

Vaikka opettajien kokemusten mukaan oppilaat arvostavat nimenomaan numeerista arviointia, olivat opettajat sitä mieltä, että kirjallisella palautteella on numeroita positiivisempi vaikutus oppimiseen. Opettajien mielestä oppilaat myös lukevat innokkaasti saamansa kirjallisen palautteen. Myös Hattie ja Timperley (2007: 92) korostavat kirjoitetun palautteen tärkeyttä oppimisen kannalta. Pelkkä numeerinen arvio ei auta oppilasta eteenpäin eikä tarjoa mahdollisuutta parantaa omaa suoritusta seuraavalla kerralla.

Mikko: emmä usko että ne kauheesti niistä pilkkujutuista. kommento- tai siis niistä oppii. että jotkut saattaa sen tason jutuista niin ku oppia. mut just nää kommentit ni.. niihin ne saattaa keskittyä niinkin paljon että ne seuraavalla kerralla saattaa jopa sanoa että muistaks sä kun sä. edelliseen kirjoitit näin ja nyt mä otin tämmösen jutun huomioon – –

Opettajat mainitsivat palautteen tärkeimmiksi tehtäviksi kannustamisen ja auttamisen. Jos arvioinnin tehtävänä on lähinnä antaa institutionaalista tietoa osaamisen tasosta ja auttaa myös opettajaa hahmottamaan oppilaan taitotasoa, on palautteen funktio konkreettisempi. Sen avulla opettajat pyrkivät kannustamaan, opastamaan ja ohjaamaan oppilasta kohti parempaa kirjoitustaitoa. Hyvä palaute on siis opettajien mukaan kannustavaa, positiivista, kohdennettua ja kehittävä. Hyvän palautteen ominaisuuksiin kuuluu opettajien mukaan myös se, että palau-

tetta lukiessaan oppilas kokee saavansa henkilökohtaista, juuri hänelle kohdistettua palautetta, joka on riittävän yksityiskohtaista ja oppimisen kannalta hyödyllistä.

Haastattelija: tota niin niin. mä mietin vielä sitä palautteenantoa että. millasta se hyvä palaute on

Anne: no se on varmasti kannustavaa ja.. löytää hyviä puolia.. osaa kertoa. missä ehkä pitäs pikkusen. viilata vielä lisää... et semmonen ympäriryöree palaute. ihan kiva. niin se ei hyödytä ketään. että. jokainen sen joka on joskus saanu ite semmosen palautteen ni tietää et semmosella ei tee mitään

Tiina: mm. no tietysti sen palautteen pitäis olla sillä lailla niin kun. et palautteessa pitää aina olla positiivista. että. että et oppilasta ei saa tyrmätä eikä lyödä lyttyyn. eikä se saa masentua siitä. vaan et se palaute pitäs osata antaa vaikka siellä tulee niitä kehitettäviä niin nimenomaan tälläsessä kehittävässä eikä sillä että. nyt et osannu tätä ja nyt et osannu tätä ja. näitä virheitä sulla on. pakkohan sitäkin on tehdä ja kun. välillä sitten tuntuu että jos yrittää tälläsessä muodossa antaa nii oppilas ei ymmärrä. et se niin ku et oppilaankin on välillä helpompi ymmärtää se et nyt sulla on näin paljon. virheitä ja yritetään korjata näitä. et se on toinen puoli tätä asiaa mut että. kyl kyl palautteesta kuitenkin periaatteessa. pitäs jäädä hyvä mieli. ja semmonen niin ku et mä oon osannu jotain mut mulla on asioita jotka pitäs vielä oppia. oppia et siinä niin kun. et palautteessa pitää aina olla hyvää. et sieltä kaikista töistä pitää löytyä myös ne hyvät puolet. ja ne pitää muistaa nostaa sieltä esille. mutta sitten taas sekin että mitä on kehitettävää

Kaisa: no mä yritän aina jotenki niin ku antaa sillee just jotenki semmosta.. sillai henkilökohtasta palautetta. et sille oppilaalle tulis semmonen olo et tää on nyt ihan oikeesti hänelle kirjoitettu ja hänen tekstistä. että. että se ei ois jotenki ihan ympäriryöreetä tai jotenki semmosta... siis sen verran sitä palautetta että sille tulee se tunne että tää teksti on luettu ajatuksella. ja sitte semmosta. myös siis semmosta sinne et mä yritän saada sinne jotain mitä vois tehdä paremmin. ja sitte jotain missä sä oot onnistunu. että siellä tulis niitä molempia

Vaikka opettajan tavoitteena olisi antaa mahdollisimman monipuolista, kehittävää ja kannustavaa palautetta, mainitsee Kaisa joskus jälkeinpäin huomanneensa, että palaute onkin pääasiassa kohdistunut sisältöön ja oikeakielisyyteen. Käytännössä siis nimenomaan tekstin pinateikat korostuvat joskus tarpeettomankin paljon. Opettajat siis tiedostavat hyvän palautteen piirteet, mutta ovat sitä mieltä, että käytännön työssä ja konkreettisessa palautteenannossa ne eivät aina toteudu.

Kaisa: – – koska kyllä jos on oikeesti yrittäny ja jotain sisimmästään sinne vuodattanu. ja ainoo mitä siitä saa on joku että. kertaa pilkkusäänöt. huomaa käsiala nii onhan se tosi oikeesti tylyä. mut et kyllä mulla niin ku sitäki on siellä.. toivottavasti ne kestää ja jaksaa yrittää seuraavalla kerralla #nauraa# uudestaan

Haastattelija: mutta että kuitenkin semmonen niin kun. pyrkimys sisäinen pyrkimys ois siihen kannustamiseen

Kaisa: kyllä. mutta ei välttämättä aina käytännön toteutus

Hyvällä palautteella pyritään siis opettajien mukaan kannustamaan ja tukemaan oppilasta sekä yritetään auttaa oppilasta oppimaan. Toisaalta palaute voi olla yhteydenpitoa tai kontakti oppilaan ja opettajan välillä. Tällöin palaute ymmärretään kanavaksi, jonka kautta oppilaalle voidaan lähettää myös kyseiseen tehtävään liittymättömiä viestejä. Kaisa huomauttaa, että palautteessa voi myös nostaa esiin tekstinulkoisia asioita, joiden avulla oppilasta voi kannustaa muutenkin kuin vain kirjoittamisessa.

Mikko: – – se on kontakti. et se ei ole vaan korjaamista. se on kontakti

Kaisa: että niin ku... riippuen just siitä tekstistä ni mä saatan yrittää. niin ku sinne palautteeseen sanoo myös niin ku semmosta mikä ei liity siihen tekstiin sinänsä mitenkään. mut et yrittää niin ku sanoo että. just että koita jaksaa taistella. ja tässäkin niin ku ei se mitenkään. sitä tuo ilmi että hän kirjottaa omasta elämästään mutta. mutta ku sit tietää tyypin muuten ni

Kaisan ja Mikon kommentteista näkyy, että he ymmärtävät äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan roolin olevan paljon muutakin kuin asiantuntevan palautteenantajan rooli. Heidän mukaansa opettajan rooli ei rajoitu vain kirjoittamisen opettamiseen tai ohjaamiseen. Se on laajemmin myös oppilaan elämän tukemista ja oppilaan elämässä mukana olemista.

7.3. Arvioinnin ja palautteenannon käytänteitä

Vaikka opetussuunnitelmassa yksi tärkeä oppimisen osa-alue on itsearviointi ja vertaisarviointi ja vallalla oleva konstruktivistinen oppimiskäsityskin tukee ajatusta itsearvioinnin tärkeydestä, ei tutkimusaineistoni perusteella itsearviointia juurikaan käytetä ainakaan kirjoittamisen opettamisessa. Myös aikaisemmat tutkimustulokset tuovat esiin sen, että käytännössä koulumaailman ja luokkahuoneen arviointikäytännöt ja arvioijien roolit muuttuvat hyvin hitaasti.

ToLP-hankkeen kyselytutkimuksesta (Luukka ym. 2008: 122) käy ilmi, että äidinkielessä opettaja on se, joka useimmiten arvioi oppilaan osaamista. Myös oppilaat olivat sitä mieltä, että opettaja arvioi useimmin oppilaan osaamista. Opettajien ja oppilaiden vastausten välillä oli raportin mukaan ristiriitaa siinä, kuinka usein itsearviointia tehdään. Oppilaiden mukaan itsearviointia tehdään joskus (63 prosenttia vastanneista). Opettajista taas 92 prosenttia vastasi

käyttävänsä opetuksessaan itsearviointia ainakin joskus. Tutkimukseen mukaan myös vertaisarviointia käytetään äidinkielen oppitunneilla, mutta huomattavasti vähemmän kuin itsearviointia.

Haastattelussa kysyin opettajilta, millaisia palaute- ja arviointikäytänteitä he soveltavat opetuksessaan. Useimmiten opettajat arvioivat itse oppilaiden tekstit. Syitä siihen, miksi vertaisarviointia ja vertaispalautetta käytetään niin vähän, on monia. Useimmiten opettajat tuovat esille sen, että oppilailla ei ole riittävästi kokemusta tai taitoa antaa palautetta, joka oikeasti hyödyttäisi tekstin kirjoittajaa. Toinen usein mainittu syy on se, että opettajien mielestä oppilaat muodostavat palauteparit usein kaverisuhteiden perusteella. Tällöin hyvälle kaverille annettu palaute tai arviointi ei ehkä ole kovin objektiivista eikä auta oppilasta kehittymään paremmaksi kirjoittajaksi.

Opettajat kertovat käyttävänsä hyvin vähän vertaisarviointia osana kirjoittamisen opettamista ja arviointia. Syy tähän on se, että opettajien kokemusten mukaan oppilaiden toisilleen antama palaute on usein liian yleistä, joten siitä ei ole juuri hyötyä oppimisen kannalta. Jotkut opettajat taas epäilivät, että oppilaiden väliset suhteet saattaisivat vaikuttaa liikaa siihen, millaista palautetta he toisilleen antavat. Palautteenantajana toimiminen ei kuitenkaan ole mikään synnynnäinen taito, joten palautteen antamista opettamalla, hyvällä ohjeistuksella ja selkeisiin kriteereihin tukeutumalla vertaispalautteesta voitaisiin saada toimiva ja hedelmällinen työmuoto muiden arviointitapojen rinnalle.

Mikko kertoo arvioivansa käytännössä aina itse oppilaiden kirjoittamat tekstit. Vertaisarvioinnin ongelmaksi Mikko kokee sen, että oppilaiden pitäisi aktiivisesti harjoitella tekstien arviointia ja palautteen antamista, jotta niistä olisi oikeasti hyötyä sekä palautteen antajalle että palautteen saajalle. Lisäksi Mikko mainitsee, että yksi syy siihen, miksi arvioijana toimii yleensä opettaja, on se, että oppilaat arvostavat enemmän opettajan antamaa arviota ja palautetta. Itsearviointia työtapana Mikko ei mainitse.

Mikko: öö. mä kyllä. käytännössä ite arvioin. kirjoittamani tekstit. hyvin harvoin tulee arvioitettua - arvioituttua #naurahtaa# noilla. oppilailla toisensa juttuja öö sitte niin kun. kun sitä tekee ehkä sitä pitäis tehdä enemmän että se tulis aktiiviseksi taidoksi mutta.. mut kun ne joutuu sitä tekemään ni ne jotenki suhtautuu siihen aika välinpitämättömästi eikä pidä sitä arvokkaana.. niil on sellanen käsitys.. no nuoremmilla varsinkin on sellanen käsitys että. että tota opettajan pitää tietää ja opettajan pitää sanoa ja ilman opettajan palautetta ni tää ei oo tavallaa arvioitu

Kaisa ei muista koskaan käyttäneensä oppilaiden kanssa vertaisarviointia tai vertaispalautetta osana kirjoittamisen opettamista. Hän mainitsee käyttävänsä vertaisarviointia lähinnä suullis-

ten esitelmien yhteydessä. Kirjoittamisen aikana oppilailla on kuitenkin mahdollisuus halutesaan lukea toistensa tekstejä ja kysyä mielipidettä kaverilta. Kaisa mainitsee kuitenkin suunnitelleensa vertaisarvioinnin käyttämistä myös tekstien arvioinnissa, mutta ei ole vielä tarkasti miettinyt, kuinka se käytännössä toteutettaisiin. Hän korostaa, että vertaisarviointia pitäisi ensin harjoitella huolellisesti, jotta jokainen saisi tarvitsemaansa hyödyllistä palautetta.

Kaisa on myös huolissaan siitä, että oppilaiden tekstit ovat liian henkilökohtaisia toisten oppilaiden luettaviksi. Hän korostaakin sitä, että oppilaiden tulisi heti kirjoittamisprosessin alusta alkaen olla tietoisia siitä, että joku muukin kuin opettaja lukee tekstin. Kaisa siis kokee, että vertaisarvioinnin ja vertaispalautteen avulla oppilaat voisivat saada tekstiinsä uusia näkökulmia ja rakentavia ehdotuksia, mutta korostaa samalla sitä, että loppujen lopuksi opettaja on kuitenkin aina vastuussa siitä, että jokainen oppilas saa hyvää ja asiallista palautetta. Kukaan ei siis saisi tuntea oloaan arvioinnin tai palautteen takia syrjityksi tai väärin kohdelluksi.

Kaisa: kyllähän sit mä annan kyllä sitä tehdä tunnilla että ne saa niin ku. että oppilaat jos haluaa. ni että voi näyttää kaverille ja kaverilta voi ottaa palautetta. mut nii et se ois ollu järjestelmällistä ja et se ois niin ku. kaikki tehty ja että se palautekki ois jotenki niin ku. ehkä just annettu. muutaki ku vaa että. hauska tai ihan hyvä sanottu siinä. niin mä haluaisin sitä [vertaisarviointia] kyllä. kokeilla ja ehkä miettiä siihen jotain toimivia juttuja mut että kauheen arkoja oppilaat on siinä.. tietenki vähän aiheesta riippuen. mut että tosi paljon näkee sitäki että. ei saa ja että sinne on moni moneen kertaan kirjottanu et ei saa lukea ääneen ei saa. ei saa näyttää ei saa. että. mä en tiä oikein että miten se sitte. pitäis tehdä jos sen ottas semmosena että se nyt koko luokassa tehhään ja

Kaisa oli opettajista ainoa, joka mainitsi että arvioinnissa voi käyttää apuna myös kollegoiden kokemuksia. Kaisa huomauttaa, että varsinkin uran alussa olevaa opettajaa auttaa paljon, jos työpaikalla on avoin ilmapiiri, joka kannustaa tällaiseen yhteistyöhön opettajien välillä. Muutenkin Kaisa kokee, että tekstien arviointiin liittyvä keskustelu kollegan kanssa tarjoaa paitsi uusia näkökulmia myös mahdollisuuden tarkastella omia toimintatapoja ja arviointikäytänteitä.

Tiinan mukaan hänen luokassaan oppilaat saavat usein kirjoittamisen aikanakin näyttää tekstejään luokkatovereilleen saadakseen vertaispalautetta. Tiina kuitenkin huomauttaa, että usein oppilaille on tärkeää, että myös opettaja arvioi tekstin ja antaa siitä palautetta, sillä oppilaat luottavat opettajan ammattitaitoon. Tiina mainitsee käyttävänsä joskus myös oppilaiden itsearviointia kirjoittamisen arvioinnin ja palautteen antamisen apuna. Annen kokemusten mukaan oppilaat pitävät vertaisarvioinnista, mutta vaativat usein, että myös opettaja lukee ja arvioi tekstit ja antaa niistä palautetta. Myös Annen huomauttaa, että oppilaiden toisilleen antama palaute ja arviointi jäävät yleensä liian yleiselle tasolle, jotta sen avulla olisi mahdollista kehittyä kirjoittajana.

Tiina: tuota että välillä mä teetän sellasta niin kun. #huokaa# pariarviointia että ne pari- en kanssa ne antaa palautetta ja sitten. sitten joskus on ihan ohjeitakin että. tutkikaa nyt millainen aloitus millasia sanoja. sanoja on käytetty itsearviointiakin. käytetään joskus että nyt tosiaankin niitten kasien kanssa kun kirjoiteltiin nii just sitä että antakaas vähän arvosanaa et mitä. kun ne virheet ja muut et mitä ite antasitte. ja minkä verran. ja sitte. ja sit joskus luetaan ryhmissä niitä tekstejä ja ryhmä niin ku tiettyjä asioita sieltä tark- kailee ja. sit mul kun mä rupeen omaa arviointiani tekemään nii mul on ne. ne ja välillä on sitten niin että pelkästään minä luen ne ja annan sitä palautetta että... että tuota kyl me käytetään kaikkia näitä. näitä tapoja – –

Haastattelija: entä sitte tota. ketkä niin ku tekstejä arvioi että. onks sulla ollu koskaan mitään semmosta. et niin ku oppilaat lukis toistensa tekstejä tai että mitään semmosta

Anne: joo. joo. oppilaat kyllä tosi mielellään sitä kyllä tekeeki. mut sit yleensä ne haluaa siitä sitte vielä sen opettajan kommentin

Haastattelija: elikkä se ei riitä se

Anne: nii ei. ei.. ja ehkä se on sitä että oppilaat tietysti. mikä on hirveen kiva. että ne on kannustavia. että ne toisillensa sanoo et tosi hyvä. tosi hyvät tämä ja tämä. mutta se eh- kä se. sit se palaute et kaikki saa vaan et tää on hyvä

Haastattelija: nii eli mitä siitä sit saa irti niin

Anne: mm. ni se ei sitte. riitä kuitenkin että heti jos ne. vähänkään enemmän tekee töi- tä sen eteen ni kyl ne sit.. usein toivoo sitä että. opettajan kautta pyöritetään

Osa opettajista mainitsi käyttävänsä tekstien palautukseen erillisiä palautetunteja, joiden aika- na käydään koko luokan kanssa tekstejä läpi ja annetaan yhteisesti palautetta. Kaikki opettajat eivät erikseen maininneet palautetunteja, mutta kaikki opettajat sanoivat kirjoittavansa palau- tetta arvioitaviin teksteihin. Osa opettajista myös kirjoituttaa tekstit uudelleen oppilailla pa- lautteen ja arvioinnin jälkeen. Usein korjausmerkinnät tehdään suoraan tekstiin ja siihen koh- taan, missä jotain korjattavaa on. Jotkut opettajat mainitsivat myös käyttävänsä joskus rivin lopussa merkintää, joka ilmaisee kyseisellä rivillä olevan virheen tai ongelman. Tätä tapaa mainittiin käytettävän ainakin silloin, kun opettaja on etukäteen kertonut tarkastelevansa eri- tyisesti jotain tiettyä asiaa tai piirrettä oppilaiden teksteistä. Tällöin on luonnollisesti tärkeää, että oppilaat lukevat saamansa palautteen ja korjausmerkinnät tarkasti ja kirjoittavat tekstin tarvittaessa uudestaan.

Haastattelussa selvitin myös sitä, mitä opettajat käytännössä tekevät arvioidessaan teks- tejä. Arviointiprosessin vaiheet vaihtelivat opettajittain. Mikko mainitsi lukevansa kaikki tekstit yksittäin. Hän ei pyri vertailemaan niitä toisiinsa. Toiset opettajat taas nimenomaan ja- ottelevat tekstit aihepiireittäin tai otsikoittain pinoihin ja lukevat, kommentoivat ja arvioivat tekstejä rinnakkain. Anne jakaa tekstit aihepiireittäin ja lukee ne ensin ilman mitään merkintö- jä. Samalla hän tekee niin sanotun kokonaishahmotelman tai pikakelauksen, jonka aikana hän

asettelee tekstit pinkkoihin alustavien arvosanojen mukaan. Tämän työvaiheen jälkeen hän lukee tekstit uudestaan, tekee tarvittavat merkinnät ja antaa numeron.

Tiina kertoo lukevansa tekstit ensin pikaisesti läpi ja tarkastelevansa ensivaikutelmaa, jonka joskus kirjaa ylös erillisille muistilapuille. Seuraavaksi hän tarkastelee, onko kyseistä kirjoitustehtävää varten opiskeltu asia siirtynyt myös oppilaiden teksteihin. Tällainen asia voi olla esimerkiksi lauseenvastikkeiden pilkutus, kuvailu tai jokin muu opetuksessa erityisesti painotettu asia tai sisältö. Kaisa lajittelee tekstit aiheittain ja lukee niitä rinnakkain. Ensimmäisellä lukukerralla hän laittaa oikeakielisyyteen kohdistuvat korjaukset ja merkinnät suoraan tekstiin. Toisella ja kolmannella lukukerralla hän yrittää hahmottaa sisältöä ja rakennetta. Mikko laittaa kaikki tekstit pinoon, ottaa pinosta ensimmäisen ja silmäilee sen läpi. Sen jälkeen hän alkaa tehdä korjausmerkintöjä suoraan tekstiin. Mikko ei katso etukäteen laajemmin, mitä on tulossa. Hänen mukaansa numeroinnin suhteen joutuu joskus miettimään, miten tekstit ovat suhteessa toisiinsa, mutta muuten hän pyrkii tarkastelemaan jokaista tekstiä erillisenä ja yksilöllisenä tuotoksena.

7.4. Arvioinnin kriteerit

Opettajat eivät haastattelun perusteella juurikaan käytä arvioinnissa apunaan mitään erillistä arviointikriteeristöä. Muutama opettaja mainitsi käyttävänsä niin sanottua ”sisäistä kriteeristöä”. Tällä he tarkoittavat sitä, että kokemuksen myötä heille on muodostunut tarkka kuva siitä, mikä on hyvä teksti. Onkin mielenkiintoista, etteivät opettajat miellä käyttävänsä mitään arviointikriteereitä, vaikka kuitenkin kertovat vertaavansa oppilaiden tekstejä muodostamiinsa hyvän tekstin kriteereihin. Yksi opettajista mainitsi vertaavansa tekstejä usein siihen, millaiseksi mieltää ”hyvän perustekstin.” Hyvä perusteksti tarkoittaa tässä yhteydessä arvosanana numeroa 8.

Tiina: no mulla tavallaan niin ku sellanen pään sisäinen kriteeristö on siinä mielessä että. et mulla on itselläni niin kun.. on niin kun sellanen tavallaan et mikä on sellanen hyvä perusteksti ja. että se on niin ku semmonen kaheksikko. et siitä mä niin ku yleensä lähen liikkeelle ja sitten siitä. siitä niin kun.. niin kun millanen teksti on kiitettävä. kiitettävä ja millane. millaset seikat sitten tiputtaa. et mä usein oppilaille sanon että kaheksikkoo ei voi saada. jos ei oo kappalejaot kunnossa ja että tälläsiä. mut kyl mä sitte luis-tan niistä kuitenkin tapauskohtaisesti että ei. ei se voi olla niin ku niin jäykkä ja lukko. lukkoonlyöty – –

Opettajien tekemä arviointi on luonteeltaan holistista. Vaikka osa opettajista mainitsee tarkastelevansa esimerkiksi rakennetta ja kieliänsä erikseen, annetaan tekstistä kuitenkin yksi kokonaisarvosana. Vain yksi opettaja nosti esiin piirre-arvioinnin, mutta mainitsi pitävänsä sitä liian haastavana ja aikaavievänä arviointimenetelmänä. Kukaan opettajista ei tunnu ajattelevan, että arvioinnin pitäisi olla tiukasti kriteeriviitteistä, sillä kukaan heistä ei, ainakaan tiukasti, noudata mitään kriteeristöä arvioinnissaan. Normittamista tai väärän ja oikean osoittamista enemmän opettajat tuntuvat korostavan arvioinnin ja palautteen kannustavaa vaikutusta, jonka avulla oppilaita voidaan motivoida kirjoittamaan.

Opettajat myös kritisoivat sitä, että kriteeristöt ovat kaukana arkitodellisuudesta, sillä niiden asettamat vaatimukset ovat liian kovia. Lisäksi osa opettajista koki, että tarvetta kaikille yhteisiin kriteereihin ei ole, vaan arvioinnin pitäisi painottua enemmän henkilökohtaiseen kehittymiseen ja henkilökohtaisen osaamisen tasoon. Anne toteaa, että jotta voitaisiin puhua tasapuolisesta arvioinnista, olisi siirryttävä yleisistä taitotasokuvauksista tai tavoitteista ja kriteereistä kohti HOJKS-tyyppistä arviointia.

Tiina: kyllä se on sitä. sitä nimenomaan ja. sitte nää on semmosia sanoja just tasapuolinen ja että mis. kenen näkökulmasta tasapuolista. ja oikeudenmukaista.. mukasta että jos oppilas todella kehittyy.. niin kyllähän se ansaitsee parempia arvosanoja

Haastattelija: vaikka se ei välttämättä kriteeristöllä (nousiskaan)

Tiina: (nii.) nii nii. kyl mä oon niin ku sitä mieltä et kun ne kriteerit on sitte välillä aika kovat. kovat ja sit mä oon. mitä mä oon niin ku itekki tossa niin. että jos siinä. kirjotelmassa vaikka nyt sulla on kolmekymmentä pilkkuvirhettä niin sehän on yks virhe. emmää voi laskee että sulla on kolmekymmentä virhettä siinä kirjotelmassa. sä et osaa pilkkua tohon kohtaan panna sulla on paljon tälläisiä lauseita. tai sun lauseenvastikkeet ei oo kohdallaan. kun ne on vasta tulossa. tulossa sinne ni enhän mä voi sellasesta rueta rueta kun siellä näkyy. kirjotelmassa näkyy se että miten oppilaat kehitty. kehitty niin eihän niitä voi rueta leimaamaan sitten minkään kriteerin mukaan ja jos. jos niin ku ne on. yläasteella varsinkin niin niin eri vaiheissa. tyttöjen ja poikien erot kirjottajina on valtavan suuret. nii miks pitää rueta sakottamaan arvioinnilla sitten. sitä et sä et oo kehitysvaiheessa vielä. sä et niin ku saavuta että se on siinä mielessä niin ku se arki. siitä teoriasta on aika kaukana

Haastattelija: eli se että se ois niin ku. niin sanotusti puolueetonta tai siis tasapuolista kaikille vai. vai miten sitä kuvailis

Anne: niin. se että sen vois että. että jotta se olis tasapuolista niin sen pitäis olla sillon niin kun. tän pitäis olla joku hojks-tyyppinen. että tota. sulta mä en voi vaatia koska sulla on ollu nyt. kotona tämmönen tilanne ja. sul on nyt tässä tää muutto ollu ja et sun paperit oli hukassa ja nyt sä saat tämmösen numeron siks että. et ihan niin kun. ne on niin laidasta laitaan. sit on toinen ryhmä. missä joku ei anna esimerkiks. työrauhaa. on joku aivan. mahdoton. käytöshäiriöinen ryhmässä. siinä ryhmässä. pitäis sitten kaikkien muiden työt arvioida jo vähän niin ku.. et nää on niitä mitkä tässä niin ku vaikeeta. tästä hommasta tekee

Pohtiessaan erilaisten valmiiden arviointikriteeristöjen käytettävyyttä Tiina toi esiin negatiivisen näkemyksen piirrearvioinnista. Hänen mukaansa joidenkin oppikirjasarjojen opettajan oppaissa olevat piirrearviointien matriisit ovat oppilaille liian haastavia, ja niiden käyttäminen vie liikaa aikaa.

Tiina: – – ja mä en oo kovin innostunu ollu. ollu ku siinä. opettajan oppaassa on niitä kaikkia tälläisiä piirrearviointeja että ne. vaatii niin hirvittävän paljon aikaa selittää oppilaille että mitä ne tarkoittaa ja niin ku saada ne tajuamaan et se vaatii aika kypsää. kypsää et sit huomaa niitten oppilaitten kommentteista just sen että. kykeneekö ne oikeesti näkemään niitä asioita sieltä nii se on aika vaativa taito

Tiina ja Kaisa pohtivat sitä, millä perusteella numero annetaan ja mihin perustuvat ne päätökset, että jokin teksti saa arvosanakseen neljäsosan suuremman arvosanan kuin toinen teksti. Molemmat olivat sitä mieltä, että ero esimerkiksi arvosanojen 8- ja 7½ välillä on minimaalinen, mutta heidän kokemuksensa mukaan oppilaan näkökulmasta numero 8- on huomattavasti parempi kuin 7½. Sekä Kaisan että Tiinan kommentteista voi päätellä, etteivät opettajat pidä arviointiaan kovin luotettavana tai tarkkana.

Tiina: – – ja että ne on ihan. ihan niin ku. naurettavia ne erot välillä. välillä niin ku että onko oikeesti tosiaanki jonkun kasi miikan ja seiska puolen niin. eroa. nii mikä se ero niin ku oikeesti on

Tiina: mut sitä mä oon tosiaan just sitä pohtinu että se numeron antamine.. antaminen ja miten pienet ne on ne. ne oikeesti ne erot mut se et oppilaalle sillä on merkitystä että alkaako se seiskalla vai alkaako se kasilla että. kasi miinus on paljon parempi numero ku seiska puol. että tuota. että sitte joskus itekki siinä. että no annetaan nyt kasi miinus vaikkei tää nyt ihan sitä oookkaan. että ei se arviointi mikään tämmönen. absoluuttinen kyllä oo

Kaisa: – – sellasia että kun palauttaa tekstit ja sit ne siinä vaiheessa lukee niitä.. niin ku näi. ja sitte joku sanoo että.. miks mul on seiska puol ja täl on seiska. että.. mikä näissä on muka eroo tai jotain näi. no siinä voi joutua itekki aika et nonii et mikä sen seiskan ja seiska puolen. ero on et onhan se oikeesti myös aika hämärä joskus et miks mä oon pyöryttäny tähän sen puolikkaan ja tähän en

Vaikka Kaisa toi esille näkemyksensä siitä, että arvioija ei aina jälkikäteen ole itsekään varma, miksi on antanut tietylle tekstille neljäsosan paremman numeron, hän korostaa vahvasti sitä, että opettajan pitää pystyä perustelemaan antamansa arvosana oppilaalle. Hänen mukaansa oppilaan ja opettajan välillä pitää olla vuorovaikutussuhde, joka mahdollistaa myös sen, että oppilas voi ilmaista eriävän mielipiteensä opettajan antamasta arvosanasta. Tällöin opettajan pitää pystyä luotettavasti osoittamaan ne asiat, joista esimerkiksi tekstin arvosana koostuu.

Kaisa: mutta että kyllä me sitte niin ku mä sanon usein tunnin jälkeen että jäähään tunnin jälkee kattoo. et katotaan ne tekstit jos teille käy ni luetaan molempien tekstit ja katoaa. ja yleensä sitä pystyy jotain soveltaa #nauraa# jos haluaa pysyä siinä arvioinnissaan että no. sulla on täällä nyt paljon enemmän tätä tai tota. ja eihän ne sisällötkään yleensä nii yks yhtee oo. mut että kyllä ja mä yleensä sitte aina myös aika paljon korostan sitä että. pyytäkää perusteluja jos ootte sitä mieltä että. et ite ootitte jotain ihan muuta

Kaisa: – – mutta tota niin niin.. yritän siellä tietenki perustella sitä. numeroo myös mut sit vielä sanon että saa aina kysyä. et jos ette ymmärrä et miks se numero on se mikä on
Haastattelija: et sä koet sen semmosen. semmosen keskustelun ihan positiivisena

Kaisa: joo kyllä

Haastattelija: et sulle ei tuu semmonen. olo siinä. uhkaava olo siinä tavallaan että sitä. kyseenalaistetaan jotenki

Kaisa: joo ei. ei. ja kyllä mä niin ku kurssinumeroistaki aina sanon että tulkaa kysymään. että jos yhtään on semmonen olo että ootit kasia ja tuliki seiska. vaikka niistäki mä yritän aina antaa perustelut joko niin että keskustelen oppilaan kanssa tai annan kirjallisena. perustelut miks kurssinnumero on se mikä on. nii tota sitte. että mieluummin nii että tuutte kysymään ku että sitte käytävällä ihmettelette että et ku seki vihaa mua. kun se ei antanu. että aina on reilumpi tulla kysyyn et opettajan pitää pystyä myös perustele

Jotta arviointi voisi olla tasapuolista ja oikeudenmukaista, sen tulisi olla myös avointa. Tätä avoimuuden ihannetta opettajat toivat esille sanomalla, että heidän mielestään on tärkeää, että oppilaat tietävät, mitä piirteitä opettaja teksteistä tarkastelee. Opettajat korostivat erityisesti sitä, että oppilaiden tulee tietää jo etukäteen, jos tekstistä tarkastellaan painotetusti jotain tiettyä asiaa. Tämä korostaa näkemystä, että arvioinnin tulisi olla avointa ja tietyllä tapaa keskustele-vaakin.

Tiina: että monesti meillä on niin kun. että. että joku kirjelma on aina sellanen että. nyt on käsitelty oikeinkirjotusasioita ja nää on nyt erityistarkkailussa tässä tekstissä että. muistakaa. muistakaa nää asiat että sitten käyn. sillä lailla niitä tekstejä läpi

Haastattelija: ja silloin sä kerrot oppilaille aina etukäteen jos sä katsot jotain tiettyä asiaa siitä

Tiina: nii. ja monesti on ohjeessakin että mä. teen usein. oppilaille niin ku sellasia ihan kirjoitettuja ohjeita tai kalvoja ja sit siellä on niin ku että. että nyt on käyty läpi tälläisiä ja tälläisiä asioita ja kaikilla pitää olla nyt kappalejaot ja kiinnittää nyt huomiota alotukseen lopetukseen

Anne: ja yleensä mä aina sitte niin ku ennen sitä kirjoitustehtävää niin. sanon myös että. et mitä arvioidaan. et mikä tässä tehtävässä on nyt se pointti. mihin kiinnitä huomiota erityisesti

Haastattelija: ja. eli silloin oppilaat tietää että mitä. mitä heiltä niin kun

Anne: mmm. mitä vaaditaan. joo

Kaisa: joo. ja just esimes kun kuvailevia tekstejä seiskojen kanssa ni mä oon sanonu et mä erityisesti arvioin sitä kuvausta. et nyt ku on sitä harjoteltu ja näi. nii että. muistakaa että nyt siellä tarinassa ni panostatte siihen et siel ois sitä kuvausta tai että just että dialogia on katottu ja dialogin merkitsemistavat. ni katon niitä. ja että kun jokaisella on nyt muistiinpanot miten dialogi merkitään ni. sit se on isompi miinus jos. niissä on tehny hirveesti virheitä

Tiina toi esille myös sen, mitä numeroita arviointiasteikolta käytännössä tekstien arvioimisessa käytetään. Hän toteaa, että hänen käyttämänsä numeerinen arviointiskaala on hyvin suppea. Vaikka periaatteessa käytettävissä olisivat kouluarvosanat neljästä kymmeneen, hän käyttää arvioinnissaan lähinnä numeroita kuudesta yhdeksään.

Tiina: – – just niin ku omalta kohdaltani sitä arvioinnissa että. että tuota mä hyvin harvoin niin kun alle kuutosen. arvo et. niin se asteikko mikä kirjotelmassa on käytössä. niin se on loppujen lopuks niin kun. aika. aika että se on niin ku kuutosen ja yheksikön välissä. et suurin osa arvosanoista. asettuu sille välille että. että alle kutosen ja yli ysin. no on yli ysin arvosanakin on käytössä. mut kuitenkin et jotenki niin ku itteeki välillä et se on loppujen lopuks niin ku aika suppee se numeroasteikko mitä sitte lopulta käytetään

Tiina: nii. sitte niin ku siitä. ja sitten. sitten yleensä jos oppilas nyt jotakin tekstiä. järkevää tekstiä paperille saa. niin mä yleensä siitä kuutosesta lähen liikkeelle että. että tietysti jos ei tuo niin se on ilman muuta se nelonen. ja sitten vitosen teksti nyt on sitten täysin. epäymmärrettävä mutta yleensä nyt jos jonkin verran edes saa. saa sinne vaikka. nyt sitte. tämän mittasen tekstin jos ysiluokkalainen kirjottaa niin kutonen on siitä aika paljon

Numeroasteikon yläpään suoritusten piirteitä kukaan opettajista ei suoraan mainitse, mutta haastattelussa esiin nousseista hyvän tekstin piirteistä on mahdollista muodostaa kuva siitä, millainen on kiitettävä teksti haastattelemani opettajien mielestä. Hyvän tekstin piirteistä nousivat esille muun muassa järkevä rakenne ja riittävä sisältö. Tiinan mukaan hyvä teksti on sellainen, joka toteuttaa tavoitteensa ja on toimiva siinä tarkoituksessa, jota varten se on kirjoitettu. Mielenkiintoista hyvän tekstin ominaisuuksissa on se, että ne noudattavat suurimmalta osin tiukasti koulukirjoittamisen perinteitä. Vain yksi opettaja nosti hyvän tekstin tärkeäksi elementiksi sen, että se on funktionaalinen ja toimii tekstilajin edellyttämässä kontekstissa.

Anne: hyvässä tekstissä on sisältö.. riittävästi.. se liittyy siihen. annettuun aiheeseen. sit siin on järkevä rakenne.. ja se on niin ku selkeesti mietitty rakenne. et se ei oo vaan niin ku. että sisällöt pannaan putkeen – –

Kaisa: – – semmone että se. vastaa nyt ensinnäki siihen tehtävänantoon et mitä siinä on. lähdetty hakemaan. että se on sen tehtävänannon mukainen

Tiina: no joo #nauraa#. se nyt tietenkin ensinnäkin riippuu siitä. siitä että mihin tarkoitukseen se teksti on tehty.. tehty että tuota. että se määrää tietysti. et jos mä nyt opettajana ajattelen sitä niin on aina se että mitä. on tarkoitus ollu tehdä. minkälainen teksti mitä on harjoteltu

Hyvän tekstin ominaisuuksiin kuuluu opettajien mukaan myös se, että tekstin pintarakenne on kunnossa. Osa opettajista nosti esiin myös tekstin asettelun. Moni opettaja viittasi näihin tekstin piirteisiin sanomalla, että ”perusasioiden” pitää olla kunnossa.

Tiina: – – että tuota totta kai se on siis rakenne. rakenteeltaan kieleltään kunnossa et nää perusasiat on siinä kunnossa – –

Anne: – – ja sitte kolmas asia mistä se. koostuu on oikeinkirjotus. ja myöskin se et miten sen siihen paperille latoo

Osa opettajista mainitsi myös luovuuden, persoonallisuuden ja oppilaan oman äänen kuuluminen hyvän tekstin ominaisuuksiksi. Mielenkiintoista Tiinan kommentissa on se, että hyvän tekstin ominaisuudeksi katsotaan se, että opettaja kiinnostuu tekstistä. Tätä voisi kuvailla eräänlaiseksi koulukirjoittamisen ideologiaksi. Myös Mikko puhuu siitä, että tekstin ”asiakkaan” on kiinnostuttava tekstistä ja hyvän tekstin on annettava jotain lukijalle.

Tiina: – – mut et sit hyvä teksti on. sujuva. selkeä. kiinnostava.. jollain lailla siinä näkyy niin ku se kirjottajan persoona – – perusasiat on kunnossa ja sit siinä on joku joka erottaa ja opettaja kiinnostuu. et saa siitä sellasen hyvänolontunteen että hei täs on nyt jotain. niin sillen mun mielestä se teksti on onnistunu

Mikko: sitä voi vitsaillen sanoa että sun pitää vähän niin kun paljastaa jotain ittestäs se on myöskin niin ku ekshibitionistinen taito. et jotain täytyy antaa. jotta se asiakas eli lukija viihtyy.. ja tota. semmosia niin ku.. semmosia. konkretisoinnin ja. tarinoinnin siis esimerkiks tämmöses mielipidetekstis nii pitää pikkusen osata myöski. tarinoida. houkuttella se lukija ja konkretisoida sille antaa sille mielikuva siitä että. minkälaista rällimelu esimerkiks on

Mikko: et semmosia.. kun se näkökulma pitäs olla että. et ne. oppii kirjottamaan tekstejä jotka on kiinnostavia lukijan kannalta. houkuttelee lukemaan. saamaan sen tiedon joka kirjottaja kokee tärkeeksi välittää

Kaisa: että se ei oo kuitenkaan kaavamainen että se on myös persoonallinen ja. niin ku elävä. ja että se on hyvää suomen kieltä

Monet opettajat mainitsivat, että arviointiin syntyy rutiini, jolloin jo ensimmäisellä lukukerralla on helppo hahmottaa, mihin kohtaan numeerista arviointiasteikkoa teksti kuuluu. On oleellista huomata, että opettajat kokevat arviointiasteikon olevan intuitiivinen ja syntyvänsiis kokemuksen kautta

Haastattelija: eli on. tullu semmonen niin ku tavallaan tulee semmonen tuntuma siitä kun sen lukee ekan kerran ni pystyy jo hahmottaa sen johonkin päähän sitä. arviointiasteikkoa

Anne: juu. kyllä sen. kyllä sen oikeestaan siitä ensimmäiseltä. lukemakerralta niin. kyllä. mä sen yleensä niin. löydän jo sen numeron

Osa opettajista mainitsi ainakin tietävänsä erilaisia kirjoitelmien arviointiin tarkoitettuja asteikkoja, joita on muun muassa eri oppikirjasarjojen opettajan oppaissa. Näiden ongelmaksi kuitenkin nähtiin se, että niiden soveltaminen käytäntöön ei ole helppoa, koska ne eivät opettajien mukaan huomioi riittävästi kirjoittajien välistä yksilöllistä vaihtelua. Opettaja saattaa siis havaita oppilaansa oppineen tai ymmärtäneen jotain uutta, mutta tämä uuden oppiminen ei välttämättä näkyisi oppilaan saamassa numerossa, jos arvioinnissa käytettäisiin jotain tiettyä, valmista arviointikriteeristöä tai -asteikkoa.

Tiina: – – niin ku kirjottamisen arviointi on. tuota minun mielestä niin ku tosi hankalaa. ja välillä niin ku että. niitä numeroita ei haluais antaa. koska sitä ei pysty sillä lailla kun välillä huomaa niin ku selkeesti että nyt tää on. oppinu jonkun asian ja tää on kehittynyt ja tää on hyvä. mut sitte ku. rupeet johonki ulkoo annettuihin arviointikriteereihin vertaamaan nii et vois antaa mut kun selkeesti kehitystä on tapahtunu

Haastattelija: nii

Tiina: huomaat että tää on nyt oppinu jonkun asian ja se näkyy täällä

Haastattelija: se on kehittynyt niin ku siinä omalla (asteikolla)

Tiina: (nii omalla) asteikolla ja sitte ku niitä täytyy verrata toisiin ja. ja että se ei oo sillä lailla kun äidinkielen opettajat aina palautetta näistä numeroistaan saa niin. niin se. se ei oo niin kun reilua. reilua sitten se että sit on sidottu. sidottu toki eihän se nyt sitä tarkoita että mitään kympejä annetaan mut kuitenkin se että. ei halua numeroilla ja arvioinnilla masentaakaan niitä aina ja sit kuitenkin pitäs. pitäs kannustaa rohkasta ja sit on kuitenkin se et ei voi antaa. ei voi antaa kaheksikkoo jos siellä on jotain pahoja oikeinkirjotusvirheitä ja muuta tällästä mikä on. on niin niitä mä mietin tässä kun mä näitäkin lueskelin että. että se on se ongelma. ongelma että kun. kun tuntee omat oppilaansa ja tietää. mitä ne on tehny ni sitte. sitten kun näkee sen että. nyt on oppinu. oppinu jotain

Tiina: – – että onhan tossa jossain. opettajan oppaassa. en nyt muista mikä se oli niin siinä oli.. on sellanen jota mä oppilaillekin joskus näytän. niin on laadittu eri arvosanoille sellanen kriteeristö mut kun ei niitä voi ihan. sillain sillä lailla. suoraan niin ku soveltaa että. et mikä koska. on todella lahjakkaita kirjottajia joilla on sitten oikeinkirjotuksen kanssa ongelmia. tai sitte jotkut kirjottaa semmosia pikkunättejä tekstejä jotka on täysin virheettömiä mut sitten ne on sisällöllisesti niin köykäsiä että. et sit täy-

tyy niin ku se tasapaino että. et sillon mä sit siihen ratkasuun päädyn et se on siellä kahksikon kieppeillä se arvosana

Anne mainitsee käyttävänsä arvioinnissaan apuna kolmeportaista jaottelua, johon hän merkitsee sisällön, rakenteen ja oikeinkirjoituksen arvosanat. Näistä muodostuu koko tekstin arvosana. Tämäkin kriteeristö perustuu kuitenkin niin sanottuun sisäiseen tietoon ja kokemuksen mukanaan tuomaan intuition siitä, millainen on hyvä teksti. Annen mukaan kolmiportaisella asteikolla arvioiduista teksteistä oppilaan saattaa olla helpompi hahmottaa niitä kirjoittamisen osa-alueita, joissa olisi vielä parannettavaa. Anne mainitsee myös käyttävänsä arvioinnissaan apuna opiskeluaikanaan saamaansa arviointikriteeristöä, jossa tekstin osa-alueet ja ominaisuudet on luokiteltu omiin ryhmiin.

Haastattelija: no tota. mihin. mihin se arviointi. mihin se perustuu. ku sä arvioit niitä tekstejä ni mihin se. onks niin ku onks sulla päässä jotkut omat kriteerit vai onko. joku semmonen. kriteeristö. joku valmis kriteeristö tai muu. mihin sää sen perustat sen. arvioinnin

Anne: hitsi kun mul ois se paperi mukana. on semmonen.. nyt en muista sen nimee mutta semmonen arviointiperusteet tekstien. öö. niin kun. kaikkien näiden. siin on muitaki puolia kun sisältö ja rakenne ja oikeinkirjotus et siin on. tyyli ja. öö ja ja.. mitähän kaikkee. no siinä oli ehkä nää samat asiat jaoteltu vähän tarkemmin niin. niin sellaseen... mikskä sitä nyt sanois. on se sellanen peruskriteeristö

Haastattelija: eli se on siellä taustalla

Anne: joo se on siellä taustalla. jonka on. jonka mä olen varmaan #nauraa#. Vihosen, Sakari Vihosen legendaarisilla. aineen arviointikursseilla aikanani. Jyväskylän yliopistossa opiskellu.. että kyllä se semmoseen ihan. tämmöseen niin kun mm... tämmöseen perustietoon siitä että millainen. millaiset ne. hyvän tekstin kriteerit on ni. niihin ne perustuu

Kaisa kuvailee käyttämänsä arviointiasteikkoa ”epäjohdonmukaiseksi” ja epäilee, ettei se ”kestä päivänvaloa”. Tällä hän tarkoittaa ilmeisesti sitä, että hyvän arvioinnin kriteerit, kuten luotettavuus, oikeudenmukaisuus ja vertailtavuus eivät hänen mielestään toteudu kirjoittamisen arvioinnissa. Kaisan mielestä arvioinnin ja palautteen tehtävänä on kannustaa oppilasta, joka on paneutunut työhönsä. Hänen mielestään se, että oppilas saa kokea myös onnistumisen tunteita, on tärkeämpää kuin se, että arviointi on vertailukelpoista ja joihinkin tiettyihin kriteereihin perustuvaa. Kaisa huomauttaa myös, että äidinkielen ja kirjallisuuden arvosana muodostuu niin monesta osasuorituksesta, että yksi ”liian hyvä” arvosana tekstistä ei heilauta kokonaisarvosanaa suuntaan tai toiseen.

Kaisa: siis joo mä. siis mää todella mietin sitä että voi ei että kun. tähän lupauduin että #nauraa# tää mun arviointiasteikkohan on ihan joku niin ku. kummallinen mä siis todell-

lakin. tää ei varmaan kestä mitään päivänvaloo mutta mä siis oikeesti kyllä käytän sitä. semmosta jotenki.. epäjohdonmukaista #nauraa# arvostelutapaa tekstien kanssa – – koska mä mietin sitä että mä käytän hirveesti sitä että mä mietin että. jotenki että kenen teksti tää on ja mihin tää yleensä pystyy ja onks se tässä nyt tosissaan yrittäny vai ei. että ei se on mulla pään sisällä. ja se on vielä jotenki niin ku. #nauraa# oppilaskohtainen – – jos joku. ulkopuolinen kattos niitä tekstejä rinnakkai. ni siel ei välttämättä varmaa oo mitään johdonmukaisuutta et jos tää on saanu kasin nii miks tää on saanu seiskan. mulla vaikuttaa se että. mä saatan niin ku just yrittää palkita. tekstin kohalla

Kaisa: – – kun kuitenkin jokaisessa äikän kurssissa. mulla ainaki sitä arvioitavaa on niin paljo et ei se oo koskaan et se ois vaan se yks teksti. vaan niitä tuotoksia on paljo. et jos mä pystyn siinä tekstin kohalla ikään ku jotenki kannustaa ja ehkä antaa jotenki. liian hyvän numeron. ja se antaa sille oppilaalle yhtään sellasta että okei tässä mä onnistuin ihan hyvin.. et vaikka se kurssinnumero sit ois kutonen mut jos sinne jää se. muisto siitä että määhän sen yhen tekstin kirjoitin aika hyvin ja se opettaja oli selkeesti sitä mieltä että. mulla oli siinä nyt ajatuksia

Kaisa: – – mut niin ku osittain kaikki tietää et siin on iso riski että. et se syrjäytyminen on niin kun niin varteenotettava vaihtoehto. että.. että jos sitä koulussa pystys yhtään niin ku. sitä polkua. jotenki tota niin niin. kasvattamaan umpeen ja avaamaan sitä toista ni. ihan sama sitte että mikä siitä tekstistä on tullu se numero

Toisaalta opettajat ovat melko varmoja intuitiostaan kirjoittamisen arvioinnin suhteen. He peilaavat oppilaiden tekstejä muodostamiinsa hyvän tekstin kriteereihin, mutta tiedostavat sen, ettei skaala välttämättä ole luotettava tai tasapuolinen. Toisaalta opettajat siis suhtautuvat hieman epävarmasti arviointiinsa tai ainakin kyseenalaistavat sen johdonmukaisuutta. Opettajat tuntuvat ajattelevan, että tiukasti kriteereihin sidottu arviointi on käytännön työssä lähes mahdoton tavoite ja että arvioinnin tulisi mahdollisuuksien mukaan olla oppilasta kannustavaa. Joissain tapauksissa opettajat ovat valmiita joustamaan vertailtavuuden ja luotettavuuden ihanteista kirjoittamisen arvioinnissa, jos niistä luopumalla on mahdollista kannustaa ja motiivoida oppilasta.

7.5. Mihin teksteissä kiinnitetään huomiota?

Vaikka jokaisella opettajalla palautteen antamisen ja arvioinnin prosessi on hieman erilainen, opettajat tuntuivat olevan yhtä mieltä siitä, mihin ensimmäisenä kiinnitetään huomiota tekstissä. Tiina ja Kaisa mainitsevat huomaavansa ensimmäisenä tekstistä sen yleisilmeen, asemoinnin ja ulkonäön. Mikko taas mainitsee, että ensimmäisenä silmiin osuu otsikko. Hän kertoo usein lukevansa otsikon ja pysähtyvänsä sen luettuaan hetkeksi miettimään, mitä tekstiltä mahdollisesti on odotettavissa.

Haastattelija: no tota. mikä on ihan ensimmäinen asia mihin sä kiinnität huomiota siinä tekstissä. se kun sä otat sen tekstin käteen ni mihin sun silmät siinä nauliutuu

Kaisa: kyllä ne nauliutuu varmaan sellaseen yleisolemukseen. #nauraa# ja siihen niin ku. käsialaan ja siihen onks siellä se kappalejako ja et miltä se niin ku näyttää ihan sillein yleisolemukseltaan et jos se on semmonen hirveen. joku epämääräinen. suttu nii. #nauraa# sitte rupee heti jotenki et joo mikä tää nyt on

Mikko: öö. otsikkoon #naurahtaa#. usein myöskin siihen et onko siellä nimi. et et niinku.. mä luen sen otsikon ja sit mä mietin et että. mitä ihmettä mä odotan jos mä luen. otsikon Jyväskylän Suurajoista hyötyä vai haittaa se on aika ilmeinen mut jos siellä lukee esimerkiks.. mikä viimeks tuli vastaan yks semmonen seiskaluokkalaisen teksti jonka nimi oli.. öö tapahtumien lähde. ja lähde oli kirjoitettu isolla

Kaisan mukaan huomio tekstissä kiinnittyi usein ensimmäisenä mahdollisiin pintatason ongelmiin. Hänen mukaansa yksi selitys tälle on se, että opettajan aika paneutua teksteihin, arviointiin ja palautteeseen on rajallinen. Myöskään olosuhteet ja ympäristö, jossa arviointia tehdään, eivät aina ole ihanteelliset. Opettajat selittävät tekstin pintatasoon keskittymistä aikapaineilla. Osa opettajista tuntee huonoa omaatuntoa siitä, että aika ja resurssit eivät aina riitä muuhun kuin tekstin pintapuoliseen korjaamiseen ja kommentoimiseen.

Kaisa: kyllä ne varmaan ne pintatason ongelmat pomppaa enemmän niin ku silmiin. ja sitte... ku sekin on. on jotenki semmonen arjen fakta että joskus niitä lukee niin ku aika semmosessa. just ite ehkä niin ku hyppytunnilla. tossa niin ku. meilläkään nyt oo kauheen häävit nää työtilat ni tossa opettajanhuoneessa ja niin ku yrittää kahlata että nyt ees mä saisin tässä hyppytunnilla tän ja tän määrän tekstejä. korjattua. ni tavallaan helpommin sieltä sitte korjaa niitä pilkkuvirheitä ja sit niin ku vähä yrittää lopuks kattoo et mites tää sisältö meni. et onhan se joskus ihan hävettävän huonoo se oma paneutuminen siihen tekstiin. ni kyllä se sillon ihan varmasti jää siihe pintatason korjaamiseen. ja sitte jos joku kysyis jälkeinpäin että miten siinä nyt itse asiassa se sisältö ni.. kuinka tarkkaan mä oon ees sitä jotenki puntaroinu ees. ja taaspäin että. kuinka nää juonelliset ratkasut ja

Ennen haastattelua lähetin tutkimukseen osallistuneille opettajille kaksi yläkoululaisen kirjoittamaa tekstiä (LIITTEET 1 ja 2) ja ohjeistin heitä tarkastelemaan ja arvioimaan tekstejä haastattelutilannetta varten. Toinen teksteistä on lyhyehkö mielipidekirjoitus Suurajojen (nykyisin Neste Rally Finland) haitoista ja hyödyistä. Toinen teksti taas on pohdiskeleva, esseemäinen mielipideteksti nuorten rahankäytöstä. Haastattelun aikana lähestyimme käytännön arviointiprosessia näiden esimerkkitekstien kautta. Olen koonnut kahteen taulukkoon opettajien tekemiä havaintoja esimerkkiteksteistä. Joidenkin opettajien kanssa esimerkkiteksteistä syntyi haastattelutilanteessa enemmän keskustelua kuin toisten. Tästä syystä havainnot ja arvosanat

eivät ole vertailukelpoisia, mutta on mielenkiintoista tarkastella, mihin asioihin opettajat esimerkkiteksteissä kiinnittivät huomiota. Osa opettajista oli paneutunut syvällisesti teksteihin ennen haastattelutilannetta ja tehnyt teksteihin myös kommentteja ja merkintöjä. Osa opettajista taas luki ja arvioi tekstit vasta haastattelutilanteessa.

Jotkut opettajat pohtivat arvioinnissaan, kuka tekstin on kirjoittanut. Esimerkiksi Kaisa pohti pitkään sitä, millainen henkilö tekstin takana on. Myös Mikko mietti esimerkiksi kirjoittajan sukupuolta pohtiessaan, kuka tekstin on kirjoittanut. Mikko mainitsi nuorten rahankäytöstä kertovan tekstin yhteydessä tunteneensa ärtymystä tekstiä lukiessaan. Opettajat huomauttivat, että arviointiin vaikuttaa autenttisessa tilanteessa paljon myös se, miten aihetta on käsitelty luokassa ja millainen tehtävänanto oppilaille on annettu. Nyt heillä ei ollut tätä tarvittavaa taustatietoa, vaan tekstiä piti tarkastella irrallaan koulu- ja opetuskontekstista, mikä koettiin osittain haastavaksi.

Haastattelija: oliko toi nyt niin ku hankalaa. tuntuko hankalalta ku ei tiedä yhtään kirjoittajasta. mitään niin

Kaisa: nii kyllä. mä mulla varmaan just niin ku mä. just niin paljon aina jotenki mietin sitä että.. että. suhteessa siihen oppilaaseen että missä mennää. että sitte ehkä on just vähän vaikee vaan sitte ajatella sitä tekstinä että no. minkä arvonen tää nyt sit ois

Kaisa: no just jos tää ois jonku. reppahousun ni mä antasin tästä varmaan ihan niin ku. vahvan jonku kasin – –

Alla olevissa taulukoissa on haastatteluissa esiin nousseita havaintoja esimerkkiteksteistä. Kommentit ovat suoria lainauksia opettajien haastatteluista. Suurajo-tekstistä opettajat tekivät yhteneviä havaintoja ainakin tekstin kieliasun osalta. Monet havainnoivat kirjoittajan tekemän paljon huolimattomuus- ja kielivirheitä. Mikko kuvasi tekstiä ”keskivertotekstiksi”, ja Tiina käytti tekstistä samankaltaista nimitystä ”perusteksti”. Arvosanojen skaala Suurajo-tekstin kohdalla oli 7-8. Kaisa huomautti, että numero riippuu tekstin kirjoittajasta. Sekä Mikko että Kaisa pohtivat tekstin kirjoittajan sukupuolta. Mikon mielestä tekstistä voi päätellä kirjoittajan olevan poika. Aihevalinta tai mielipide sinänsä eivät ohjaa Mikon mukaan ajattelemaan, että kirjoittaja on poika, vaan yleisesti kirjoittajan tapa ilmaista asiat lyhyesti ja ytimekkäästi. Sekä Mikko että Tiina olivat sitä mieltä, että tekstistä nousee selkeästi esille kirjoittajan mielipide, mikä on yksi mielipidetekstin keskeisiä ominaisuuksia.

Tekstin töksähtävää aloitusta kritisoivat sekä Mikko että Tiina. Molemmat toivoivat aloitukseen hieman johdattelua, jotta lukija pääsisi paremmin mukaan aiheeseen. Tiinan mie-

lestä teksti oli kaikessa lyhydessään sujuva, napakka ja asiassa pysyvä, kun taas Mikko oli sitä mieltä, että rakenne oli ennalta arvattavissa. Annen mielestä tekstin rakenne oli heikko.

Opettaja	Huomioita tekstistä	Arvosana
MIKKO	<ul style="list-style-type: none"> - selkeä mielipide, jota on kohtalaisella vaivalla yritetty esittää. - nopean oloisesti kirjoitettu - virheitä isojen ja pienten kirjaimien käytössä. - huolimattomuusvirheitä - ennalta arvattava rakenne - keskivertoteksti - todennäköisesti pojan kirjoittama teksti. - töksähtävä aloitus 	7-8
ANNE	<ul style="list-style-type: none"> - tekstissä aika paljon asiaa, mutta rakenne heikko. - oikeinkirjoitus heikko. 	7 (+)
KAISA	<ul style="list-style-type: none"> - sisällöltään heppoisempi ja köykäisempi kuin toinen esimerkkiteksti. - systemaattisia virheitä oikeinkirjoituksessa. - toisaalta selkeä rakenne, mutta sisällössä epäloogisuuksia. 	7½ - 8 (Riippuu tekstin kirjoittajasta)
TIINA	<ul style="list-style-type: none"> - sujuva, napakka, asiassa pysyvä. - mielipide tulee selkeästi esille. - pitäisi olla johdattelua aiheeseen. - paljon oikeinkirjoitusvirheitä. - perusteksti 	Lähtisi arvioinnissa liikkeelle arvosanasta 8. (Riippuu tekstin kirjoittajasta)

Kuvio 6: Opettajien näkemyksiä esimerkkitekstistä: Suurajo-teksti.

Nuorten rahankäyttöä pohtivan tekstin suhteen opettajien välillä näkyi joitain eroja. Kaikki olivat sitä mieltä, että teksti oli sisällöltään monipuolisempi ja kieliasultaan siistimpi kuin Suurajoja käsittelevä teksti. Mielenkiintoista on se, missä asioissa opettajat olivat eri mieltä keskenään. Muut opettajat arvioivat tekstin ansaitsevan arvosanakseen kiitettävän, kun taas Mikko oli sitä mieltä, että teksti ei yllä kiitettävän tasolle. Sekä Mikko että Kaisa tulkitsivat tekstin olevan kypsästä otteestaan ja laajasta sisällöstään huolimatta ”ylikorrekti” tai ”hyperkorrekti.” Se mikä toiselle lukijalle saattaa näkyä kirjoittajan kypsyytenä ja hallittuna mielipiteen ilmaisuna, saattaa toisen mielestä olla liikaa yrittämistä eli hyperkorrektiutta.

Mikko pohti tekstin herättämiä reaktioita lukijassa ja toi esiin sen, että koki tekstin hyvin ärsyttävänä pikkuvanhan opetuksen, luettelomaisuuden ja näkökulman tarkentumattomuuden vuoksi. Tiinan mielestä tekstistä löytyy punainen lanka, mutta Mikko on sitä mieltä, että tekstin rakenne on luettelomainen eikä kirjoittaja sitoudu mihinkään näkökulmaan. Kaisan mielestä kirjoittajalla on siisti ja hyvä käsiala, kun taas Mikon mielestä käsialan tiheys ja kirjainten rytmi nostattavat lukijassa mielikuvan siitä, että kirjoittaja on ”pikkutarkka nipo”.

Opettaja	Huomioita tekstistä	Arvosana
MIKKO	<ul style="list-style-type: none"> - huomattavasti laajempi ja yksityiskohtaisempi kuin Suurajo-teksti. - tekstin fyysinen pinta vaikuttaa: takaviistoon kääntyvä käsiala ja tiuha kirjainten rytmi tuovat tunteen, että kirjoittaja on pikkutarkka nipottaja. - ei mitään näkökulmaa. - alkaa vastakkainasettelulla, mutta hedelmällinen ristiriita ei kulje läpi tekstin. - luettelomainen - kieliassultaan melko korrekti, mutta taipuu ylikorrektiuteen. - lukija etäännyy, kun kirjoittaja on niin varovainen - pikkuvanha opetus. - ärsyttävä teksti. 	Ei yllä kiitettävän tasolle. 8½
ANNE	<ul style="list-style-type: none"> - haastattelussa ei tullut esiin tarkempaa erittelyä tekstistä 	Kiitettävä 9-9½
KAISA	<ul style="list-style-type: none"> - monipuolinen sisältö. - hyperkorrekti. - yrittää olla hienompi kuin onkaan. - hyvä käsiala ja kappalejaot merkitty. 	”Kiitettävän pinnassa”
TIINA	<ul style="list-style-type: none"> - pohtii ja perustelee monipuolisesti. - punainen lanka löytyy. - kypsempi ote kuin toisessa tekstissä. - rakenne ja kieli kunnossa. 	Kiitettävä 9-9½, ei kuitenkaan 10.

Kuvio 7: Opettajien näkemyksiä esimerkkitekstistä: Nuorten rahankäyttö -teksti

8. ARVIOINNIN HAASTEITA

Sommers (1982: 148–150) huomauttaa, että kirjoittamisen arvioinnissa nousee usein esille ristiriita ajankäytön ja ymmärtämisen välillä. Tällä hän tarkoittaa sitä, että opettajat käyttävät valtavasti aikaa tekstien korjaamiseen, arvioimiseen ja palautteen kirjoittamiseen, mutta heillä ei välttämättä ole kovinkaan paljon tietoa siitä, miten oppilaat tulkitsevat heidän kirjoittamansa kommentit, miten palaute käytännössä vaikuttaa oppilaiden kirjoitustaitoihin ja millaiset palautteenantomenetelmät ovat kullekin ryhmälle tai oppilaalle käytännössä kaikkein toimivimpia.

Vaikka opettajat pitivät kirjallista palautetta yleisesti tehokkaampana oppimisen kannalta kuin pelkkää numeroa tai korjausmerkintöjä, on kirjoitetussa palautteessa ja loppukommenteissakin omat ongelmansa. Tiina pohti sitä, että kaikkia pitkän kirjallisen loppupalautteen kirjoittaminen ei hyödytä, sillä jotkut oppilaat eivät jaksakaan keskittyä lukemaan saamaansa palautetta tai eivät ymmärrä, mitä opettaja haluaa palautteellaan sanoa.

Tiina: -- että ei voi. kovin syvällisiä rueta sinne sitten kirjoittelemaan koska sitte ne ei ymmärrä mitä se tarkoittaa

Tiina: että määhän nyt tuota korjaan sieltä ne kirjoitusasiat ja. ja tuota sitten. annan palautetta mut sit aina tuntuu että onko siitä mitään hyötyä siitä palautteen. pitkät tarinat jos sinne loppuun kirjottaa. ymmärtääkö se oppilas mitä mä tarkoitan. aikaa pitäis olla sellaseen henkilökohtaiseen palautteeseen ja sit et pohtia että onko tää nyt ihan turhaa työtä että oisko se helpompi että mä läiskään sen numeron vaan sinne ja. ja teen sen. sen siinä ja

Mikko ja Anne myös huomauttavat, että sanallisella kommentilla ja palautteella on huomattavasti suurempi vaikutus oppimiseen kuin pelkällä korjausmerkinnällä tai arvosanalla. Kirjallisen palautteen avulla oppilaaseen myös saadaan kontakti. Kaisan mukaan oppilaalle on tärkeää, että opettaja on paneutunut huolellisesti juuri hänen kirjoittamaansa tekstiin. Kaisa huomauttaa myös, että tekstien korjaamisen ja kommentoinnin kautta opettajalla on mahdollisuus päästä lähemmäksi oppilasta. Tätä mahdollisuutta esimerkiksi kokeiden korjaamisessa ei yleensä ole. Kirjoitettujen palautekommenttien ajatellaan siis olevan vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä.

Anne: että enemmän mun mielestä. oppilaille on hyötyä niistä mun palautteista. et ei niinkään siitä arvioinnista nii. että sitä mä just tarkotin. että mun mielestä ne on eri asia. et siitä palautteesta on oppilaille ihan taatusti hyötyä. jos niin ku. jos ne oikeesti lukee niitä

Mikko: -- jos siel on sanallisia kommentteja ni kyllä ne lukee ne todella huolellisesti et-
tä. et ne pilkku. pilkut. ja. muut. isot kirjaimet ja. lisäykset. ne varmaan jää vähemmälle
huomiolle mut jos malttaa kommentoida sitä tarinaa ni. sillon.. tai asiatekstiäki ni sillon
ne takuulla lukee.. se on kontakti. et se ei ole vaan korjaamista. se on kontakti

Kaisa: ja niistä voi tuntua kauheen niin ku tärkeeltä se että mitä siellä on kommentoitu
ja sit niille tulee semmonen olo että opettaja on nyt ihan oikeesti tän lukenu ja halua täs-
tä jotain sanoo

Kaisa: että mun mielestä ne tekstit on myös jotenki semmone kohta jossa voi antaa.. an-
taa niin ku positiivista palautetta ja kannustaa ja jotenki. just jos sitä kautta sai vähän si-
tä asennetta ja ehkä itsetuntoo ja semmosta.. nostettua ylöspäin ni. tekstit on mun mie-
lestä jotenki väylä myös sillai sen oppilaan luo. mitä ei voi kokeessa niin ku. käyttää

Vaikka hyvän arvioinnin periaatteiden mukaisesti arvioinnin tulisi olla tasapuolista, luotetta-
vaa ja johdonmukaista, on sanomattakin selvää, että monet asiat vaikuttavat siihen, millä ta-
valla opettajat tekstejä arvioivat. Tarnasen (2002: 52–53) mukaan hyvän arvioinnin peruskri-
tereitä ovat validius, reliabelius, vertailtavuus ja eettisyys. Olen esitellyt hyvän arvioinnin
peruskriteereitä tarkemmin luvuissa 1.1. ja 4.2. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kir-
joittamisen arvioinnissa yksi esille nousevista ongelmakohtista on esimerkiksi tekstin esteet-
tisyuden arvioiminen. Esteettisyyden, kauneuden, miellyttävyyden tai tekstin taiteellisten an-
sioiden arviointiin kun ei ole olemassa mitään niin selkeitä periaatteita tai taulukoita kuin on
mahdollista muodostaa esimerkiksi tekstin rakennetta tai kieliasua arvioitaessa.

Kaisa: et on se mun mielestä jos aattelee niin ku mitä tahansa kirjallisuutta. nii kyllä mä
voin olla mun kollegan kanssa hyvi. eri mieltä jostain niin ku kaunokirjallisesta teokses-
ta.. joku. Sadan vuoden yksinäisyys ei iske muhun ollenkaan #nauraa# et mä voin kuvi-
tella et. jos joku oppilas kirjottas sen tyyppisen tekstin. ni mä en välttämättä niin ku nä-
kis sen hienoutta. että mä oisin ihan että no hei haloo että. onks tää nyt realismia vai
#nauraa# onks tää fantasiaa että yritän nyt päättää. et mun palaute voi olla niin ku joku.
tosi nolo #nauraa#. ja sitte et joku näkee sen ihan upeena. et onhan siinä. tavallaan niin
ku kaikessa jos puhutaan tämmösestä niin ku taiteen arvioinnista. ni kyllähän teksteissä
on myös se että ne henkilökohtaset mieltymykset vaikuttaa

Tekstejä lukiessaan opettaja usein painii sen kanssa, kuinka paljon omat mielipiteet esteetti-
syydestä saavat vaikuttaa arviointiin ja kuinka paljon ne vaikuttavat tiedostamatta. Myös op-
pilaan mielipiteet, näkemykset ja tapa kielellistää asioita voivat herättää opettajassa närkästys-
tä ja ärsytystä. Vaikka pro gradu -tutkielmani tarkoituksena ei ole selvittää, toimivatko tutki-
mani opettajat hyvän arvioinnin periaatteiden mukaisesti, on mielenkiintoista tarkastella niitä

seikkoja, jotka väistämättä arviointiin vaikuttavat ja sitä, miten opettajat suhtautuvat hyvän arvioinnin periaatteisiin ja niiden toteuttamiseen käytännön työelämässä.

Tutkimukseeni osallistuneista opettajista vain Mikko nosti esille sen, mitä tulisi tehdä tilanteessa, jossa jokin teksti ärsyttää tai aiheuttaa muuten voimakkaita reaktioita opettajassa. Muut opettajat pohtivat enemmän sitä, millä tavalla oppilas vaikuttaa arviointiin ja palautteeseen ja saavatko oppilaan henkilökohtaiset asiat tai opettajan näkemykset oppilaasta ylipäänsä vaikuttaa siihen, miten tekstejä luetaan ja arvioidaan.

Mikko: arvioinnissa pitäis olla objektiivinen ja tää ärsytti niin kauheesti. ja sitten joutuu kyseenalaistamaan niitä perusteita että miksi mä antasin kuitenkin niin. niin ku tavallaan.. no verrattuna tähän ni miksi mä antasin tähän tälle vain niin ku esimerkiks kasin.. et onks se niin ku mun omaa subjektiivista. pottuunnustani tämmöseen tiettyyn ilmasutapaan. vai. vai mikä siihen johtaa

Haastattelija: mm

Mikko: et tommosen pintatason. juttujen. yli. sen varsinaisen tekstin sisältöihin kattoaminen ja sitte sen arvioinnin ja kommentoinnin niin ku. motivoiminen oikeesti siitä tekstistä eikä omista pitämyksistensä ni.. se on. se on aika haastavaa. joissakin teksteistä. tää on siitä oikeen hyvä esimerkki

Haastattelija: niin tota. jos opettaja tunnistaa sen sen tavallaan että tää ärsyttää mua. niin niin onks se. onks se oikein että sellaset asiat niin ku voi vaikuttaa siihen

Mikko: ei se oo tietenkään oikein että se voi. vaikuttaa että. hyvä jos tunnistaa oman ärtymyksensä ja sitte yrittää ylittää sen se on tärkeetä.. mut sitä ei voi olla sellasta opettajaa ei ole joka ei ärsyyntyisi jostakin oppilaittensa.. tavoista myöskin. siitä et mitä ne tuottaa opiskelijoina. et se on. se on ihan mahotonta. mut se tunnistaminen on tärkeintä ja se ylittäminen on tärkeetä ja. tavallaan myöskin sen oman ärtymyksensä. ja niiden piirteiden jotka ärsyttää niin sen läpi näkeminen siinä.. siihen niin kun. mikä on hyvää ja toimii. ja sitte käyttää arvioinnin kannustavana periaatteena

Opettajista Anne ja Kaisa olivat sitä mieltä, että tasapuolisuuden ja vertailtavuuden periaatteita ja ihanteita on kirjoittamisen arvioinnissa käytännössä hyvin vaikeaa toteuttaa. Anne totesi, että kirjoittamisen opetuksessa pitäisi siirtyä henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (hojks) käyttöön jokaisen oppilaan kohdalla, jotta tasapuolisuudesta voitaisiin puhua kirjoittamisen arvioinnin yhteydessä. Osa opettajista oli sitä mieltä, että oppilaan henkilökohtaisten asioiden vaikutus arviointiin ei ole huono asia. Heidän mukaansa on hyvä, että opettaja ottaa huomioon oppilaan suoritukseen mahdollisesti vaikuttavat asiat. Anne oli kuitenkin sitä mieltä, että juuri tämä tekee opettajan työstä raskasta. Tiina korosti sitä, että vaikka hyvän arvioinnin kriteerit ja arvioinnin tasapuolisuus ja oikeudenmukaisuus ovat hyviä tavoitteita, on arki luokkahuoneessa usein hyvin toisenlainen. Tiinan mukaan arvioinnissa ja palautteen antamisessa tärkeämpää on se, että ne auttavat oppilasta eteenpäin kuin se, että ne ovat absoluuttisia.

Tiina: niin. niin vaikee rueta arvioimaan että. et kun yleensä äidinkielen opettaja kuitenkin niin ku tietää ne. kirjottajat ja niin ku et mikä se niitten kyky on ja. millä tasolla itse kukin nii. niin kyl. minun mielestä se vaikuttaa ja sen pitääkin vaikuttaa et ei se voi absoluuttista se arviointi koskaan olla. olla että jos sen on tarkoitus kehittää. kehittää oppilasta. kirjottajaa eteenpäin niin tuota ei voi

Tiina: – – että se on siinä mielessä niin ku se arki. siitä teoriasta on aika kaukana

Tiina: – – ja. sitte nää on semmosia sanoja just tasapuolinen ja että mis. kenen näkökulmasta tasapuolista. ja oikeudenmukaista.. mukasta että jos oppilas todella kehittyy.. niin kyllähän se ansaitsee parempia arvosanoja

Haastattelija: : vaikka se ei välttämättä kriteeristöllä (nousiskaan)

Tiina: (nii.) nii nii. kyl mä oon niin ku sitä mieltä et kun ne kriteerit on sitte välillä aika kovat

Mikko: mut yleensä riittä se et niinku. et arvioi sen tekstin kirjottajan tekstinä ja. mitä enemmän on kirjoitettu silläki tyypillä aina. tekstejä ni sitä paremmin sitä pystyy suhteuttamaan sen omaan kirjoitukseen ja – –

Vaikka opettajat eivät nähneet suurta ongelmaa siinä, että opettajan taustatieto oppilaasta vaikuttaa arviointiin, Mikko huomauttaa, että opettajan pitää tunnistaa omat subjektiivisen näkemyksensä, jotka eivät välttämättä ole millään tavalla perusteltavissa tekstistä käsin. Mikon mukaan näistäkin asioista voi oppilaan kanssa keskustella ja kirjoittaa palautetta, kunhan opettaja huolehtii siitä, että oppilas kykenee erottamaan opettajan omat subjektiiviset pohdinnat ja niin sanotun virallisen arvioinnin ja palautteen toisistaan.

Mikko: niin nää omat. subjektiiviset arvostelmat pitää.. joko esittää niin selkeesti subjektiivisina ja erillään sitte siitä. loppuarvioinnista ja numeroarvioinnista. ja luottaa siten myöskin siihen että oppilas tajuaa et nää on kaks eri juttua ja sitte toisaalta luottaa sit esimerkiksi siihen et oppilaan huumorintajuun että semmosta voi tehdä

Mikko: – – se niin ku oikeesti se tekstin fyysinen pinta saattaa vaikuttaa.. ja tässä niin ku tää näyttää jotenki takaviistoon kirjoitetulta ja. ja semmoselta. semmoselta niin ku kirjainten rytmi on tiuhaa ja tulee semmonen olo että tässä on nyt joku pikkutarkka nipottaja se on niin ku täysin ulkosta mutta niitä vaikutteita ei voi välttää

Kaisa toteaa, että vaikka opettaja pyrkisikin tekemään arviointia mahdollisimman puolueettomasti, on oikeudenmukaista ja tasapuolista arviointia käytännössä hyvin vaikea toteuttaa. Ajatuksen tasolla siis oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus ovat tavoiteltavia asioita, mutta myös tässä asiassa teoria ja ihanteet saattavat olla kaukana arjen todellisuudesta.

Kaisa: mm kyllä sen ilman muuta sillä tavalla pitäis olla oikeudenmukaista. että opettajan niin ku henkilökohtaiset semmoset mieltymykset että. että ku osa oppilaista on jotenki niin kun.. mukavampia tai miellyttävämpiä tai tulee jostain syystä niin ku sillee #nauraa#

Haastattelija: lähemmäs

Kaisa: lähelle. niin se ei tietenkään sais. se on mun mielestä niin ku väärin jos se vaikuttaa. mutta tota niin nii.. mutta mää. oon aika skeptinen sen suhteen et etteikö se sitte vaikuta

Oppilaan henkilökohtaiset asiat näyttävät myös vaikuttavan arviointiin. Annen mielestä tekstin arviointi tietyn kriteeristön mukaan on helppoa, mutta vaikeaa palautteen antamisesta ja arvioinnista tekee se, että opettaja tuntee oppilaansa henkilökohtaisesti ja tietää heidän taustansa ja taitotasonsa.

Anne: mun mielestä tekstin. arvioiminen on sinällään helppoa. mutta. siinä on sitte se että tota.. että. siihen tulee aina se... jotenki se oppilas sitte mukaan. ja se on se mikä siitä tekee vaikeeta

Anne: sit sitä rupee niin ku miettimään et voinks mä nyt tältä vaatia kuitenkaa sitte koska se oli esimerkiks. poissa sen ja sen tunnin kun mä tein näitä ja noita ja. ja sehän ei ymmärtäny siitä kotiläksystäkään mitään ja eihän tätä voi siltä vaatia. nää on ne jotka tekee tästä vaikeen. mun mielestä

Vaikka opettajat olivat sitä mieltä, että arviointi on vaikeaa, koska opettaja tuntee oppilaansa, osa opettajista koki etukäteen lähettämieni esimerkkitekstien arvioinnin hankalaksi juuri siitä syystä, ettei heillä ollut mitään taustatietoa tekstin kirjoittaneesta oppilaasta. Kaisa kertoi pohitineensa ja analysoineensa pitkään, millainen henkilö tekstin takana on.

Haastattelija: oliko toi nyt niin ku hankalaa. tuntuko hankalalta ku ei tiedä yhtään kirjottajasta. mitään niin

Kaisa: nii kyllä. mä mulla varmaan just niin ku mä. just niin paljon aina jotenki mietin sitä että.. että. suhteessa siihen oppilaaseen että missä mennää. että sitte ehkä on just vähän vaikee vaan sitte ajatella sitä tekstinä että no. minkä arvonon tää nyt sit ois

Kaisa: tästäki mä rupeen heti miettii et onkohan tän joku rallipoika kirjottanu #nauraa# joka ei ehkä yleensä niin kauheesti kirjoittele

Oppilaiden odotusten ja henkilökohtaisten asioiden lisäksi myös vanhemmat saattavat vaikuttaa opettajan tekemään arviointiin. Kaisa kertoo tilanteesta, jossa oppilaan vanhemmat olivat suuttuneet uudelle äidinkielenopettajalle, koska tämä oli antanut oppilaalle huonomman arvosanan kuin aikaisemmin oppilasta opettanut opettaja.

Kaisa: – – ni sellasen oppilaan kohalla tulee tosi varovaiseks sen arvioinnin kanssa. ja että just pyöristää ehkä liikaakin ylöspäin ettei joudu siihen ikävään tilanteeseen et se arviointi. jotenki ehdollistetaan.. mm mikä on mun mielestä. hirveen huono jos me siihen mennään. koska aina tulee niitä vanhempia jotka tulee linjoja pitkin se on ihan varma että niitä tulee. että kyllä se pitäis niin ku. ehkä siks mä aattelen niin että. et se on hyvä miettiä ite. niin ku ne perustelut sille et sä sit oikeesti pystyt perustelee sen sun numeron

Aikaisemmat tutkimukset kirjoittamisen arvioinnista osoittavat, että tyttöjen ja poikien suoritusta arvioidaan eri kriteereillä. Lappalaisen (2008: 67) mukaan pojille annetaan hyvä arvosana löyhemmin perustein kuin tytöille. Pojat jotka olivat saaneet äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanakseen 7, 8, 9 tai 10 osoittautuivat taitojensa osalta tilastollisesti huomattavasti huonommiksi kuin vastaavan numeron saaneet tytöt. Eroja oli kaikissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osa-alueissa, mutta selkeimmin ne tulivat esiin juuri kirjoittamisen kohdalla. Lappalaisen (2008: 67) mukaan äidinkielestä ja kirjallisuudesta arvosanan 7 saanut tyttö ja arvosanan 8 saanut poika ovat tilastollisesti yhtä taitavia kirjoittajia.

Omassa haastatteluaineistossani kirjoittajan sukupuoli nousi esille, kun Kaisa pohti lähettämieni esimerkkitekstien kirjoittajien taustoja. Myös Mikko pohti sitä, mikä ohjaa ajattelemaan, että toinen esimerkkiteksteistä on pojan kirjoittama. Opettajat eivät saaneet etukäteen mitään taustatietoa, kuten kirjoittajan sukupuolta tai tarkkaa tehtävänantoa esimerkkiteksteistä. Vaikka Kaisan käyttämästä nimityksestä ”reppahousu” ei suoraan ole tulkittavissa kumpaan sukupuoleen sillä viitataan, syntyy kontekstista sellainen kuva, että sillä viitataan poikaan. Tämä on mielenkiintoista, koska tässä tilanteessa sukupuolen voidaan tulkita vaikuttavan siihen, mikä numero tekstistä annetaan.

Kaisa: tästäki mä rupeen heti miettii et onkohan tän joku rallipoika kirjottanu #nauraa# joka ei ehkä yleensä niin kauheesti kirjottele

Mikko: on tää nyt.. vois kuvitella että tää on jonkun pojan kirjottama. et silleen. pituus ja rakenne jotenkin. houkuttelee aattelemaan että.. et semmosesta on kysymys ei mielihope sinänsä mutta. tää tapa ilmasta. vähän töksähtävä alotus. et se tota. ei mitään semmosta erityistä kuvailua että. mitä hyötyä Jyväskylän Suurajoista on ettei mitään muuta sellasta #nauraa#

Kaisa: no just jos tää ois jonku. reppahousun ni mä antasin tästä varmaan ihan niin ku. vahvan jonku kasin – –

Osa opettajista oli sitä mieltä, että arviointi on joiltain osin pakon sanelemaa toimintaa. He olisivat, ainakin osittain, valmiita luopumaan numeroiden antamisesta osana kirjoittamisen opettamista. Osa opettajista koki, että numeroiden antaminen ja tekstin pintatason korjaaminen on helppoa, mutta hyödyllisen ja auttavan palautteen antaminen koettiin haastavaksi. Muita esille nousseita haasteita olivat suuret opetusryhmät ja niiden heterogeenisuus, heikkojen oppilaiden motivoiminen ja palautteen kohdentaminen. Isossa opetusryhmässä on vaikeaa löytää niitä arvioinnin ja palautteenannon toimintatapoja, joiden avulla jokainen oppilas saisi parhaat eväät kehittyä paremmaksi kirjoittajaksi.

Opettajat selkeästi tiedostavat hyvän arvioinnin piirteet ja ihanteet, mutta kokevat, että niitä on usein vaikea noudattaa. Opettaja on inhimillinen toimija, ja arviointi on inhimillistä toimintaa. Kirjoittamisen arviointi ei ole kontekstistaan vapaa, vaan siihen vaikuttavat opettajan henkilökohtaiset mielipiteet ja näkemykset, oppilas, koulun ja instituution asettamat vaatimukset sekä aika ja paikka. Juuri opettajan omien mieltymysten ja oppilaan vaikutus arviointiin saivat opettajat pohtimaan kirjoittamisen arvioinnin luotettavuutta. Toisaalta opettajat kokivat hyväksi sen, että opettajalla on taustatietoa oppilaastaan. Tämä helpottaa tehokkaan ja hyvän palautteen antamista, koska opettaja kykenee vertaamaan oppilaan suoritusta tämän aikaisempiin suorituksiin. Toisaalta taustatieto oppilaasta ja sen käyttäminen osana kirjoittamisen arviointia sotivat hyvän arvioinnin kriteerejä, kuten luotettavuutta, toistettavuutta ja tasapuolisuutta, vastaan.

9. PALAUTTEEN FOKUS JA TYYLI

Tarkastelen opettajien tekemiä merkintöjä, kommentteja ja palautteita luvussa 5.3. esittelemiäni luokittelujen avulla. Tarkastelen ensin, mille kolmesta tasosta (koko tekstin taso, paikallinen taso, tekstinulkoisen taso) opettajien kommentit kohdistuvat. Sen jälkeen tarkastelen, miten opettajat muotoilevat antamansa palautteen. Lisäksi pyrin muodostamaan kuvan siitä, millaiseen palautteenantajan ja arvioijan rooliin opettajat antamansa palautteen perusteella asettuvat.

Straubin ja Lunsfordin (1995: 159) mukaan opettajan palautetta voidaan tarkastella ja analysoida luokittelemalla sitä fokuksen ja tyylin mukaan. Fokuksella tarkoitetaan sitä, mille tekstin tasolle palaute kohdistuu. Palaute voi kohdistua tekstissä kolmelle päätasolle.

Koko tekstin taso

- ajatukset
- kehityskohteet
- rakenne

Paikallinen taso

- paikallinen rakenne
- sanavalinnat
- oikeakielisyys

Tekstinulkoinen taso

- tehtävänannon tarkennukset
- opettajan näkemykset ja lukukokemus
- muut huomiot esimerkiksi kirjoittajan aikaisemmista teksteistä ja kirjoittamistaidon kehittymisestä.

Kommenttien tyyllillä tarkoitetaan tapaa, jolla palautteenantaja muotoilee kirjoittamansa kommentit, korjaukset ja ehdotukset. Straub ja Lunsford (1995: 159) jakavat palautteen tyyliä viiteen pääluokkaan, joiden alle kuuluu tarkentavia alaluokkia. Pääluokat ovat evaluaatiot, korjaukset, muutosehdotukset, kysymykset ja reflektiiviset kommentit.

Evaluaatiot

Negatiiviset evaluaatiot

Perustellut negatiiviset evaluaatiot

Kehut

Korjaukset**Muutosehdotukset**

Käskyt

Neuvot

Epäsuorat pyynnöt

Kysymykset

Suljetut ongelma-perustaiset kysymykset

Avoimet ongelma-perustaiset kysymykset

Suljetut heuristiset kysymykset

Avoimet heuristiset kysymykset

Reflektiiviset kommentit

Kirjoittamisesta annettava palaute harvoin on yksipuolisesti vain korjaavaa tai kysyvää. Useimmiten palaute muodostuu useammasta tyyli-luokasta ja kohdistuu useampaan tekstin tasoon. Palautteen tyyliä tarkastelemalla on mahdollista muodostaa kuvaa siitä, millainen palautteenantaja opettaja on, millaiseen rooliin hän asettuu ja kuinka paljon hän palautteellaan ottaa valtaa kirjoittajalta. Kuvaa ja esittelen seuraavaksi henkilöittäin tutkimukseen osallistuneiden opettajien kirjoittamia marginaalikommenteja ja loppupalautteita fokuksen, tyylin ja roolin näkökulmista.

Tarnasen (2002: 111) mukaan on tärkeää tunnistaa ja analysoida käsityksiä kirjoittamisesta, koska ne heijastuvat väistämättä käytännön työssä arvioitiin ja opettamiseen. Kirjoittamiskäsityksen ja sitä kautta toiminnan analysoiminen ja pohtiminen luovat kestävä pohjan niille periaatteellisille ja teoreettisille valinnoille, joita kirjoittamista opettava ja arvioiva henkilö tekee. Tämän vuoksi onkin kiinnostavaa vertailla opettajien mielipiteitä ja näkemyksiä

kirjoittamisesta toimintana ja heidän antamaansa palautetta. Samalla vertailen opettajien haastatteluissa mainitsemia hyvän tekstin kriteereitä siihen, mitä he käytännössä näyttäisivät arvioinnin ja palautekommenttien perusteella arvostavan.

Koska tutkimusaineistonani olevat tekstit ovat tehtävänannoiltaan hyvin erilaisia, on luonnollista, että opettajat arvioivat niistä eri asioita. Vaihtelu on tietenkin opettajakohtaista, mutta on syytä olettaa, että tietynlainen tekstilaji myös vaikuttaa arviointiin ja palautteeseen. Esimerkiksi hyvältä mielipidetekstillä tai pohtivalta esseeltä odotetaan ja edellytetään todennäköisesti hieman eri asioita kuin fiktiiviseltä tarinalta tai runolta. Samalla onkin mielenkiintoista tarkastella myös sitä, millaisia hyvän tekstin kriteereitä opettajat kuhunkin tekstilajiin tai tekstityyppiin liittävät.

9.1. Kaisa

Kaisan oppilaiden tekstit ovat yhdeksäsluokkalaisten kirjoittamia kaunokirjallisia tekstejä. Tehtävänantona on ollut kaunokirjallinen irrottelu kirjallisuushistorian opiskelun lomassa. Oppilaat ovat saaneet kirjoittaa kirjallisuuden kestoaiheista. Oppilailla on ollut mahdollisuus valita myös itse keksitty aihe. Tekstejä on 16 kappaletta.

Kaisa tekee korjausmerkinnät suoraan tekstiin siihen kohtaan, missä on jotain korjattavaa. Teknisten korjausmerkintöjen tueksi hän kirjoittaa marginaaliin selventävän kommentin silloin, kun siihen on tarvetta. Tällainen selventävä kommentti voi olla esimerkiksi muistutus relatiivipronominien viittaussuhteista. Marginaaliin Kaisa kirjoittaa myös korjausehdotuksia ja kysymyksiä. Jokaisen tekstin loppuun hän kirjoittaa pitkäkhön, kommentoivan loppupalautteen.

Marginaalikommenttien fokus on usein paikallisella tasolla, koska on luonnollista laittaa huomio siihen kohtaan, jossa on jotain kehitettävää tai korjattavaa. Paikallisen tason kommentteja ovat esimerkiksi paikalliseen rakenteeseen liittyvät kommentit: *kappalejako, yhdistä samaan kappaleeseen*. Paikallisella tasolla kommentit voivat kohdistua myös sanavalintoihin: *sana rikkoo hieman tyyliä – herkkään tekstiisi vähän turhan karkea ilmaus. Hyvää kuvausta! Tuoksuu-sana toistuu turhan tiheään. Verbin voisi vaihtaa joksikin muuksi*. Paikallisen tason kommentteihin kuuluvat myös oikeakielisyyteen kohdistuvat kommentit ja merkinnät, joita marginaaliin sijoitetuista kommenteista on suurin osa: *ison ja pienen alkukirjaimen ero, tavutus, kuukauden nimi pienellä, erota suora lainaus lainausmerkillä, sisennä uuden kappaleen alku*. Tähän kategoriaan kuuluvat myös tekniset korjausmerkinnät. Kaisa ei käytä

erillisiä merkkejä tai symboleita erilaisten virheiden osoittamiseen, vaan alleviivaa virheen tai käyttää aaltoviivaa ja lisää puuttuvan kirjaimen tai sanan. Alla on skannattu esimerkki Kaisan korjausmerkinnöistä ja marginaalikommenteista.

Helvetin ja taivaan välillä

(HYVÄ OTSIKKO!)

Siitä on jo kolme vuotta. Muistelen aina minkä laista elämä oli, kun isä ja äiti oli yhdessä, elämä oli niin täydellisen tuntuista, kun nyt muistelee, mutta nyt on elämä toisin, kun sitä vertaa niin sanotusti edelliseen elämään, jolloin oli täydellistä. Se oli kuin kaunis kesäinen ilma, jolloin oli lämmintä ja vihreää, joka puolella, ja se ei koskaan loppunut, mutta nyt tuntuu kuin olisi koko aika musta, kylmä, pimeä talvi ja tuntuu kuin sekään ei loppuisi koskaan, kun on pimeää, niin miettii kaikkea pimeitä asioita, että kaikki täällä asuvat ihmiset ovat samanlaisia kuin kaikki muutkin. Sitä tulee mietittyä paljon asioita ja sitä on tultu joskus ajateltua, kun elämä on pieleen päin menossa, niin se menee pieleen päin itsestään (kulkiessa kulkuaan).

En kyllä olisi uskonut, että olen saanut uusia kavereita näin helposti, mutta siitäkkin on jo vuosi ja vanhempien erosta on jo neljä vuotta. Kyllä kun on alkanut tajuta näitä kavereita, miksi he halusivat minut kaveriksi, tietenkkin siksi, että he halusivat yhden ihmisen heidän joukkoonsa pahoihin tekoihinsa, ja en pääse siitä eroon ollenkaan, mutta kun sen aika koittaa, niin pääsen kaikesta eroon; näistä kusipäistä, jotka ovat minun niin sanottuja kavereita ja muutan täältä joko helvettiin tai taivaaseen, tai aloitan keksimään, miten pääsen tästä kaikesta eroon, alkoholistista, tupakasta ja huumeista, että pääsen vielä elämään elämää ja haluaisin kokea sen kyllä vielä tässä elämässä.

Useat oikeakielisyyteen kohdistuneista kommentteista koskevat joko kappalejakoa tai lainausmerkkien käyttöä. Niiden käyttäminen on Kaisan antamassa palautteessa isossa roolissa, koska ne ovat olennainen osa fiktiivistä ja kertovaa tekstiä. Marginaalikommenteissa on myös koko tekstin tasoon liittyviä kommentteja. Useimmat niistä liittyvät kehityskohteisiin. Kehityskohteilla tarkoitetaan asioita, ilmaisuja tai tekstin kohtia, joissa teksti ei täysin aukea lukijalle tai lukija tarvitsee lisätietoa pystyäkseen seuraamaan kirjoittajan ajatusta.

- Mitä tässä välissä tapahtuu?
- Päähenkilön tunteita voisi kuvata jotenkin. Miltä tuntuu tappaa ihminen? Nyt tyyppi on täysin tunteeton.
- Tätä kohtausta olisi voinut kuvata tarkemmin.
- Tähän voisi kuvata pojan tunteita tarkemmin.

Loppukommenteissaan Kaisa kirjoittaa yhteenvedon tekemistään havainnoista. Kaisan loppukommentit alkavat usein opettajan reflektiivisellä pohdinnalla siitä, millaisia tunteita tekstiä lukiessa heräsi.

- Mielenkiintoinen ja paljon tunteita sisältävä tarina. Kuvaillet hyvin surun ja epätoivon hetkiä, ja lukijan on helppo samastua päähenkilöösi.
- Hieno teksti! Onnistut rakentamaan lyhyessä tilassa vangitsevan tunnelman, johon lukija imeytyy mukaan.
- No huh huh! Olipahan hurja tarina! Mahtaisi olla aika kammottavaa elä tuollaisen valheen kanssa. Tarinasi oli jännittävä ja mukaansatempaava. Huomasin oikein jännittäväni, että kuinka tässä mahtaa käydä.

Loppukommentit kohdistuvat usein koko tekstin tasolle, sillä niiden tarkoituksena on antaa kokoavaa palautetta tekstistä. Vaikka loppukommenteissakin annetaan palautetta esimerkiksi oikeakielisyydestä, ovat havainnot laajempia kuin marginaaliin kirjoitettujen kommenttien kieleen liittyvät korjaukset.

- Tavutuksen kanssa olet ollut huolimaton, muista ensi kerralla tarkistaa, mistä sanan voi jakaa.
- Kieleen on kuitenkin jäänyt valtavan paljon ihan huolimattomuusvirheitä, jotka hankaloittavat ymmärtämistä.
- Kielesi on selkeää ja hyvää, mutta muista jatkossa erottaa suorat lainaukset muun tekstin seasta joko lainausmerkeillä tai repliikkiviivalla.

Usein loppukommenteissa tuodaan esiin myös tekstinulkoisia asioita. Näitä ovat esimerkiksi sekä tekstin lukijan reaktioiden kertominen että viittaus oppilaan lukihäiriöön.

- No jopas oli surullinen tarina!
- Kun kirjoitat koneella, voisit käyttää oikolukuohjelmaa avuksesi.
- Lukihäiriöstä on juteltu ennenkin...Muista, että kun kirjoitat koneella, voit ihan huolletta hyödyntää tekstinkäsittelyohjelman oikolukua. Se karsii osan virheistä pois.
- Me kertaamme pilkkusäännöt vielä ysillä, muista olla silloin hereillä tunnilla!

Tekstinulkoisiin asioihin liittyvät myös kommentit, jotka yleisellä tasolla tuovat esiin opettajan näkemyksen tai mielipiteen tekstistä tai sen onnistuneisuudesta.

- Hieno teksti!
- Hienoa, että jaksoit kirjoittaa noin pitkän tarinan.
- Mielenkiintoinen sota-aikaan sijoittuva teksti – – .
- – – ja olen oikein iloinen, että kirjoitit näin pitkän jutun.

- Selkeä teksti, jossa käsitellään tärkeitä asioita – – .

Kaisan loppukommentit alkavat usein positiivisella huomiolla tai havainnolla. Tämän jälkeen Kaisa esittää usein jonkin kehityskohteen, joka yleensä liittyy jollain tavalla tekstin juoneen tai rakenteeseen tai tekstin elävöittämiseen. Kehityskohteen jälkeen Kaisa antaa usein konkreettisia neuvoja siitä, mihin asioihin kirjoittajan kannattaa kiinnittää huomiota, jotta ongelma korjaantuisi. Useimmissa loppukommenteissaan Kaisa antaa palautetta myös tekstin ulkoasusta tai kieleen liittyvistä ongelmista. Kaisan kommentit ovat tyyliltään hyvin kannustavia ja positiivisia.

- Mukava tarina! Isoäidin antama suvun aarre ratkaisee onnistuneesti puvun värivalinnan. Tekstin elävöittämiseksi olisin kaivannut enemmän yksityiskohtaisempaa kuvausta, koska tämä ei juonen kannalta ollut mikään toimintajännäri. Muista käyttää kuvauksessa kaikkia aistejasi hyödyksi (näkö, tunto, haju, maku, kuulo). Kappalejako on hienosti kohdallaan, mutta kielessä on muuten vielä hiomisen varaa. Kokeile sitä, että luet aina lopuksi oman tekstisi ääneen, jolloin saatat huomata tekstiin jääneet oudot rakenteet.

Monet Kaisan loppukommenteista kohdistuvat tekstin tyyliin ja kirjoittajan tekemiin tyylillisiin ratkaisuihin ja valintoihin tai juonen kehittelyyn. Tavallaan näiden kommenttien voisi laskea kuuluvan koko tekstin tasolle ja kehityskohteisiin, koska kehityskohteisiin kohdistuvalta palautteella pyritään saamaan kirjoittajaa kuvailemaan, tarkentamaan tai terävöittämään tekstiään siten, että lukijan on helpompi ymmärtää ja lukea tekstiä. Kaunokirjallisesta tekstistä palautetta annettaessa luova ilmaisu, kuvailu ja tekstin elävöittäminen nousevat vahvasti esiin. Straubin ja Lunsfordin (1995) muotoileman luokittelun aineistona on ollut yliopistopiskelijoiden kirjoittamat, pohtivat asiatekstit, joten koko tekstiä koskevia tyyliin viittaavia kommentteja tai palautetta ei ole ollut yhtä paljon kuin omassa tutkimusaineistossani.

- Auran kohtalo jää mietityttämään. Tekstissä vihjataan, että Aura pelkäsi jotain. Mitä tai ketä? Ja mitä Auran kuolemaan liittyy?
- Juonen kannalta päähenkilön romahtaminen jää kuitenkin motivoimatta ja perustelematta. Hän on juuri alkanut seurustella, rakkaus kukoistaa, ja sitten yhtäkkiä elämä suistuu raiteiltaan. Lukijalle pitäisi kuvailla tarkemmin, miksi näin käy. Onko syy Niinassa ja Niinan kavereissa? Vai tapahtuuko päähenkilön elämässä jotain muuta mullistavaa?
- Tekstin elävöittämiseksi olisin kaivannut enemmän yksityiskohtaisempaa kuvausta, koska tämä ei juonen kannalta ollut mikään toimintajännäri.

Jotkut tähän kategoriaan kuuluvista kommenteista taas ovat enemmänkin tekstin ulkoi-siin asioihin liittyviä. Näitä voivat olla esimerkiksi kommentit, joissa Kaisa pohtii kirjoittajan tekemiä juonellisia ratkaisuja ja niiden vaikutusta lukijaan tai pohtii omaa lukukokemustaan.

- Alun perusteella voisi luulla, että Jake on tarinan päähenkilö, mutta lopulta näin ei ollutkaan. Juonen kannalta minua jäi häiritsemään, miksi Jasper ei voinut edes soittaa Annikalle (ilmeisesti tämä sijoittuu kuitenkin nykyaikaan, kun Jakella oli kännykkä mukana?) kadotessaan isänsä hautajaisiin. Tuo hiljaisuus olisi siis kaivannut vielä lisää perusteluja, jotta se olisi riittävän uskottava.
- Kerronnan kannalta on ihan toimiva ratkaisu että tämä on ns. kirje, jossa päähenkilö tilittää elämänsä muille. Toki olisin toivonut, että hän olisi löytänyt jonkin muun vaihtoehdon kuin totaalisen luovuttamisen – melkein piti kaivaa nenäliina esiin... ☹
- Kuvaillet päähenkilöä sen verran elävästi, että hänen puolestaan alkaa jännittää ja toivoa parasta. Ja sehän on tarinoissa ideakin, että lukija samastuu keksittyihin henkilöihin ja eläytyy tarinan maailmaan.
- Olet jättänyt henkilöihahmosi nimeämättä, he ovat vain ”tyttö” ja ”poika”. Se tekee tarinasta toisaalta universaalin, mutta ehkä myös hieman etäisen.
- Kappaleiden välissä on ilmaa, eli tarina ei ole täyteen kerrottu, vaan lukija joutuu/saa täydentää aukkoa. Hyvä kaunokirjallinen teksti toimii juuri niin!

Kaisa tekee lähinnä kieliopillisia korjausmerkintöjä tekstiin, kirjoittaa lyhyehköjä kommentteja, kielioppisääntöjä ja huomioita marginaaleihin. Jokaisen tekstin loppuun hän kirjoittaa noin kolme tai neljä kappaletta pitkän loppupalautteen, jossa kommentoi tekstin pintatasoa sekä tekee kokoavia havaintoja tarinan juonesta ja tyylistä. Monissa loppupalautteissaan Kaisa myös kertoo omia kokemuksiaan tekstin lukijana.

Marginaalikommentit ja korjaukset kohdistuvat usein paikalliselle tasolle, kun taas loppukommentissa Kaisa pyrkii tekemään kokoavia havaintoja ja huomioita koko tekstin tasolta. Kaisan loppupalautteet rakentuvat siten, että aina ensimmäisenä hän tekee jonkin positiivisen havainnon tekstistä. Lisäksi jokaisessa palautteessa hän esittelee jonkin kehityskohdan, johon kirjoittajan olisi kiinnitettävä huomiota seuraavassa tekstissään. Useassa loppukommentissaan Kaisa analysoi omaa lukukokemustaan tai kertoo tekstin herättämistä tunteista.

Kaisan palautteessa on paljon kielioppiin tai tekstin pinta-asuun kohdistuvia merkintöjä, mutta loppupalautteessa taas korostuvat rakenteellisia tai kieliopillisia asioita enemmän sisältöön ja tarinan konventioon liittyvät kommentit ja huomiot.

Määrällisesti eniten Kaisan palautteessa on korjausmerkintöjä, jotka on tehty suoraan tekstiin. Näitä ovat muun muassa virheiden alleviivaukset tai yliviivaukset sekä puuttuvien kirjainten, sanojen tai pilkkujen lisäykset. Korjaukset kohdistuvat yleensä tekstin pintatasoon eli oikeinkirjoitukseen, kappalejakoon tai käsialaan. Pelkkien korjausmerkintöjen käyttäminen

antaa kyllä oppilaalle tiedon siitä, että kyseisessä kohdassa tekstissä on ongelma, mutta niiden avulla oppilaan voi olla vaikea oppia virheistään. Sanallisella, korjausmerkintöjä selventävällä palautteella oppilas saa informaatiota siitä, miten ongelman voisi korjata seuraavassa tekstissä. Suorat korjausmerkinnät eivät jätä juurikaan tilaa oppilaan omalle ajattelulle, vaan ne ovat auktoriteetin osoittamia virheitä, jotka tulee korjata.

Alla olevassa listassa on luokiteltu kaikki Kaisan tekemät marginaalikommentit Straubin ja Lunsfordin (1995: 166–172) esittelemän jaottelun mukaan. Kommenteista suurin osa on muutosehdotuksia ja tarkemmin luokiteltuna käskyjä. Sekä korjaukset että käskyt ovat hyvin suoria ja kontrolloivia palautteen antamisen tapoja. Kommenttien luokittelu ei ole yksiselitteistä, sillä sama kommentti voi samaan aikaan kuulua useampaan luokkaan. Esimerkiksi palautekommentti *Tuoksu-sana toistuu turhan tiheään. Verbin voisi vaihtaa joksikin muuksi.* voidaan luokitella kuuluvaksi sekä negatiivisiin evaluaatioihin että neuvoihin sen mukaan, kumpi palautteen osista tulkitaan ohjaavammaksi tai voimakkaammaksi.

Keskustelempaa palautetyyliä taas edustavat kysymykset ja neuvot, jotka jättävät enemmän valtaa kirjoittajalle. Korjausmerkinnät tai käskyt eivät juurikaan anna kirjoittajalle vapautta määrittellä, millaisia muutoksia tekstiin tulisi tehdä. Myös suljetut ongelma-perustaiset kysymykset kertovat kirjoittajalle suoraan, että ongelma tai virhe tulisi korjata. Sen sijaan suljetut heuristiset kysymykset jättävät kirjoittajalle enemmän valinnanvaraa ja mahdollisuuksia pohtia erilaisia ratkaisutapoja ongelmaan.

Evaluaatiot

Negatiiviset evaluaatiot

Aikamuoto pomppii preesensistä imperfektiin
Hieman monimutkainen rakenne, joka tekee virkkeestä raskaan.
Vajaa virke
Ei voi olla tuossa kohdassa

Perustellut negatiiviset evaluaatiot

Sana rikkoo hieman tyyliä – herkkään tekstiisi vähän turhan karkea ilmaus.

Kehut

Hienoa kuvausta!
Hyvää kieltä!
Hyvä otsikko!
☺
Hyvää kuvausta!
Hienoja yksityiskohtia!
Hyvä!
Hyvä kuvaus!

Korjaukset

Muutosehdotukset

Käskyt

Keskity kirjoittamaan suoraan rivien mukaisesti
Ison ja pienen alkukirjaimen ero!
Pysy rivillä
Suorat lainaukset erotettava lainausmerkeillä.

Kappalejaot

Otsikko saisi olla suomen kielellä!
 Huolellisuutta lainausmerkkien käyttöön!
 Suora lainaus alkaa isolla alkukirjaimella.
 Päätöväli-merkki lainausmerkkien sisäpuolelle.
 Kirjoita rivit täyteen!
 Jätä sanojen väliin rako, kun eivät ole yhdyssanoja.
 Ei tyhjiä välejä!
 Sisennä uuden kappaleen alku.
 Kappalejako
 Lyhyempiä virkkeitä!
 Muista käyttää pisteitä!
 Samaa kappaletta.
 Sisennä uusi kappale.
 Ei pistettä otsikkoon
 Vain kolme pistettä, ei enempää eikä vähempää.
 Kuukauden nimi pienellä.
 Erotta suora lainaus lainausmerkillä.
 Voisi olla huutomerkkin paikka.
 Voisi tehdä kappalejaon

Neuvot

Päähenkilön tunteita voisi kuvata jotenkin.
 Otsikossa voisi olla enemmän mielikuvitusta.
 Tuoksu-sana toistuu turhan tiheään. Verbin voisi vaihtaa joksikin muuksi.
 Tätä kohtausta olisi voinut kuvata tarkemmin.

Epäsuorat pyynnöt**Kysymykset**

Suljetut ongelmaperustaiset kysymykset
 Rakenne ei toimi. Kuka halusi kiittää?
 Miksi laitoit pilkun tuohon?
 Kuka puhuu?
 Avoimet ongelmaperustaiset kysymykset
 Et käytä päivämäärää kuin alussa. Miksi?
 Suljetut heuristiset kysymykset
 Mitä tässä välissä tapahtuu?
 Miltä tuntuu tappaa ihminen?
 Avoimet heuristiset kysymykset

Reflektiiviset kommentit

Marginaalikommenteissa Kaisan rooli on siis tiukasti oikolukijamainen päätoimittaja. Hän korostaa kieliopillisia ongelmia ja tekstin pintatason virheitä ja kommentoi niukasti sisältöä tai sisällöllisiä ratkaisuja. Loppukommenteissa taas fokus on selkeästi enemmän sisällössä, koko tekstin rakenteessa ja opettajan reflektiivisissä pohdinnoissa. Myös loppupalautteen tyyli on hyvin erilainen kuin marginaalikommenteissa. Kaisan marginaalikommenttien tyyli on käskävä, mutta loppukommenteissa tyyli on huomattavasti pehmeämpi, keskustelempi ja ei niin tiukasti ohjaava. Kaisa aloittaa loppukommenttinsa usein kehumalla jotain tekstin piirrettä tai ylipäänsä tekstiä kokonaisuutena. Muutenkin Kaisa antaa paljon positiivista ja kannustavaa palautetta.

- Mielenkiintoinen ja paljon tunteita sisältävä tarina.
- Mukava tarina!

- Mielenkiintoinen tarina, jossa on muutamia oikein onnistuneita kohtia.
- Aurinko toimii hienosti symbolisella tasolla otsikosta alkaen.
- Vau!
- Sujuvasti rullaava teksti.

Hyvässä palautteessa tulisi olla sekä negatiivisia että positiivisia havaintoja, joiden avulla oppilaan on mahdollista parantaa suoritustaan seuraavassa tekstissä. Kaisan loppupalautteessa negatiivisia evaluaatioita ja kehuja on suurin piirtein saman verran. Useimmiten Kaisa perustelee tai selventää kirjoittamiaan negatiivisia evaluaatioita. Usein negatiiviset evaluaatiot linkittyvät jollain tapaa kehuihin.

- Loppu tulee melko nopeasti, mutta näissä kouluun liittyvissä tarinoissa on aina aika-taulupaineita.
- Kielesi on selkeää, mutta kappalejako on välillä epämääräinen, mikä voi johtua myös dialogin runsaudesta.
- Tarina jää kuitenkin turhan paljon juonen selostamiseksi eli kuvausta olisi saanut olla mukana PALJON enemmän.
- Juoni on toimiva, mutta tarinassa saisi olla paljon enemmän kuvausta.
- Kappaleet venyvät välillä turhan pitkiksi, mutta ovat pääosin kunnossa.
- Tekstin kappalejaossa on ongelmia (kappaleita voisi siis olla enemmän) ja kieli kaipaa muutoinkin lisää huolellisuutta.

Suurin osa marginaalikommenteista on muutosehdotuksia ja tarkemmin luokiteltuna käskyjä. Myös loppupalautteessa on muutosehdotuksia, mutta ne ovat useimmiten neuvoja tai epäsuoria pyyntöjä.

- Kun kirjoitat koneella, voisit käyttää oikolukuohjelmaa avuksesi.
- Seuraavalla kerralla voisitkin kiinnittää huomiota kielen eloisuuteen: käytä kuvailevia verbejä, adjektiiveja jne. ettei kieli ole ”puisevaa”.
- Kappaleita saisi olla muutama lisää, mutta pääosin tekstin rakennekin on kunnossa. Tosin päiväkirjaan kuuluvat päivämäärämerkinnät jäivät yhteen, joten sen voisi ottaa pois.

Loppupalautteissa Kaisa käyttää myös suoria käskyjä, mutta ne on useimmiten muotoiltu ”pehmeämmiksi” kuin marginaalikommenttien käskyt. Straub ja Lunsford (1995: 168) käyttävät näistä käskyistä nimitystä pehmeä ohjailu. Nämä käskyt ovat kyllä kieliopilliselta muodoltaan imperatiivissa, mutta kirjoittaessaan pehmeästi ohjailevia käskyjä palautteen antaja perustelee näkemystään, kun taas suora käsky on tiukempi muutosehdotus.

- Rakenteen kannalta muista jatkossa yksi asia: kirjoita lyhyempiä virkkeitä. Siis käytä pistettä tiukempaan ja jaa ajatukset lyhyiksi virkkeiksi. Tällöin ajatus ei puuroudu ja säästyt esim. pilkkuvirheiltä paremmin.
- Kokeile sitä, että luet aina lopuksi oman tekstisi ääneen, jolloin saatat huomata tekstiin jääneet oudot rakenteet.

Melkein jokaisessa kommentissaan Kaisa kohdistaa palautteensa kirjoittajalle käyttämällä aktiivisia passiivien sijaan ja puhuttelemalla oppilasta suoraan.

- Luot pienillä yksityiskohdilla henkilöistä tarkan ja elävän kuvan.
- Kielesi on selkeää, mutta yhdyssanoihin voisit kiinnittää enemmän huomiota.
- Hienoa, että jaksoit kirjoittaa näin pitkän tarinan.

Kaisa käyttää loppupalautteissaan myös kysymyksiä, jotka jättävät tilaa oppilaan omalle ajattelulle ja ongelmanratkaisulle. Suljettujen ongelma-perustaisten kysymysten avulla palautteen antaja osoittaa tekstin kirjoittajalle tekstissä olevan ongelman, mutta muotoilee negatiivisen huomion kysymyksen muotoon, jolloin palaute ei suoraan anna vastausta kysymykseen, vaan johdattaa kirjoittajan pohtimaan ongelmaa ja mahdollista ratkaisua.

- Etkö jaksanut miettiä tarinalle lopetusta? Nyt ajatus katkeaa kuin seinään.

Kun ongelma-perustaiset kysymykset liittyvät usein tekstin rakenteellisiin ongelma-kohtiin, pyrkii palautteenantaja heuristisilla kysymyksillä kiinnittämään kirjoittajan huomion tekstin sisältöön. Suljetun heuristisen kysymyksen tarkoituksena on saada tekstin kirjoittaja antamaan lisätietoa tai tarkentamaan jotain lukijalle epäselvää kohtaa.

- Tekstissä vihjataan, että Aura pelkäsi jotain. Mitä tai ketä? Ja mitä Auran kuolemaan liittyy?
- Onko syy Niinassa ja Niinan kavereissa? Vai tapahtuuko päähenkilön elämässä jokin muuta mullistavaa?
- Oliko se siis onnettomuus vai tarkoituksellinen kuolema, esim. murha?

Käyttämällä avointa heuristista kysymystä palautteenantaja haastaa kirjoittajaa kehittämään tai jalostamaan jotain tekstissä olevaa kohtaa tai ideaa hieman pidemmälle.

- -- miksi Jasper ei voinut edes soittaa Annikalle -- ?
- Hmm... Mitenkähän tässä mahtaa käydä? Voiko rikottua luottamusta enää rakentaa uudelleen?

- Juonen kannalta on pieni epäuskottavuusongelma siinä, miksi Lauren ei alun perin vain ota eroa Johnista, jos kuitenkin teki lopuksi noin. Miksi hän ei muuttanut heti Kevinin luo, jos kerran rakasti tätä?

Vaikka suljetut kysymysmuodot ovatkin hieman ohjaavampia kuin avoimet kysymysmuodot, jättävät kaikki kysymykset paljon enemmän tilaa kirjoittajan omalle ideoinnille kuin muutosehdotukset, käskyt tai neuvot, jotka suoraan ilmaisevat ongelman olemassaolon.

Iso osa Kaisan loppupalautteesta kuuluu reflektiivisen palautteen ryhmään. Reflektiivisiin palautekommentteihin kuuluvat muun muassa opettajan pohdinnat lukukokemuksesta, tekstinulkoisiin asioihin viittaavat kommentit sekä kehuja ja kommentit, jotka viittaavat oppilaan aikaisempiin suorituksiin. Loppupalautteissaan Kaisa pohtii paljon sitä, millaisia tunteita teksti herätti hänessä lukijana. Kaisa tuo esiin myös kehitysideoita tai näkemyksiä, jotka eivät suoraan ole ohjeita, neuvoja tai muutosehdotuksia, vaan subjektiivista pohdintaa.

- Auran kohtalo jää mietityttämään.
- Olisin toivonut, että Vander olisi keksinyt jonkun ”älykkäämmän” ratkaisun.
- Tämä tuntui paljon enemmän todelliselta sankaritarinalta kuin mitkään urheilusankarijutut.
- Mahtaisi olla aika kammottavaa elää tuollaisen valheen kanssa.
- Toki olisin toivonut, että hän olisi löytänyt jonkin muun vaihtoehdon kuin totaalisen luovuttamisen – melkein piti kaivaa nenäliina esiin... ☹
- Huomasin oikein jännittäväni, kuinka tässä mahtaa käydä.

Reflektiivisten kommenttien luokkaan kuuluvat myös niin sanotut selittävät kommentit. Selittäville kommentteilla Straub ja Lunsford (1995: 171) tarkoittavat palautekommentteja, joissa opettaja selventää tai selittää antamaansa palautetta. Tähän luokkaan kuuluville kommentteille on tyypillistä se, että ne saattavat sisältää myös johonkin muuhun palautetyylikategoriaan kuuluvia elementtejä, mutta Straubin ja Lunsfordin (1995: 171) mukaan niiden reflektiivinen funktio on keskeisempää kuin kieliopillinen asu.

Olet jättänyt henkilöihahmosi nimeämättä, he ovat vain ”tyttö” ja ”poika”. Se tekee tarinasta toisaalta universaalin, mutta ehkä myös hieman etäisen. Mietin myös sitä, miten tarinan tunnelma olisi muuttanut, jos se olisi kerrottu minä-muodossa. Nyt tämä on hyvin lähellä pohtivaa asiatekstiä, eikä niinkään fiktiivistä tarinaa.

Reflektiivisten palautekommenttien kautta opettaja asettuu ohjaajan tai lukijan asemaan, jolloin opettajan ja oppilaan suhde on keskustelevalta ja avoin. Valtasuhte on tasapuolisempi, eikä

opettaja ole kaikkietävä auktoriteetti, vaan autenttinen lukija tai ohjaaja, jonka tavoitteena on tarjota uusia näkökulmia ja antaa kirjoittajalle työkaluja parantaa kirjoittamistaitojaan.

Marginaalikommenttien osalta Kaisan rooli palautteenantajana on oikolukija, päätoimittaja tai kriitikko, joka osoittaa kirjoittajalle tämän tekemät virheet ja ohjaa niiden korjaamisessa. Tällöin opettaja on auktoriteetti, jonka antamia korjausehdotuksia tekstin kirjoittajan on noudatettava parantaakseen suoritustaan. Loppupalautteiden perusteella Kaisa taas ottaa lukijan, tekstin vastaanottajan tai ohjaavan keskustelijan roolin. Käyttämällä ongelmaperustaisia kysymyksiä Kaisa ohjaa oppilasta ajattelemaan ja kehittämään tekstissä olevia ideoita ja ratkaisemaan oma-aloitteisesti ongelmia. Tällöin auktoriteettiasema ei ole vahva, vaan palautteen ote on keskusteleva ja vastavuoroinen. Palautteen analysoinnin perusteella käy siis ilmi, ettei opettaja useinkaan ole palautteenantajana vain yhdessä roolissa, vaan voi samaa tekstiä arvioidessaan ja palautetta antaessaan ottaa useamman roolin.

Kaisan marginaalikommentit kohdistuvat tekstissä suurimmalta osin paikalliselle tasolle. Loppukommentit taas kohdistuvat enemmän koko tekstin tasolle. Kaisa kohdistaa palautteensa monipuolisesti tekstin eri tason ongelmiin ja antaa palautetta sekä negatiivisista että positiivisista asioista. Kaisan rooli palautteenantajana on kaksijakoinen. Toisaalta hän on tiukka korjaaja, joka puuttuu tekstin pintatason ongelmiin ja usein käskävälläkin sävyllä ohjaa oppilasta korjaamaan tekstin virheet ja puutteet. Toisaalta taas hän on keskusteleva lukija, joka eläytyy tekstiin, raportoi omia näkemyksiään lukijana ja nostaa esille uusia näkökulmia ja avoimeksi jääviä kysymyksiä.

Kaisan antaman palautteen perusteella on mahdollista muotoilla muutamia yleisiä kriteereitä sille, millainen on hyvä kaunokirjallinen teksti. Kaisa pohtii palautteissaan paljon sitä, millaisia tuntemuksia teksti lukijassaan herättää. Hyvä kaunokirjallinen teksti siis saa lukijan reagoimaan, pohtimaan ja jättää myös jotain avoimeksi. Rakenteeltaan hyvä kaunokirjallinen teksti on sujuva ja eheä kokonaisuus. Kieliasultaan tekstin taas tulisi olla mahdollisimman moitteeton.

9.2. Anne

Annen oppilaiden kirjoittamat tekstit ovat pohtivia mielipidekirjoituksia, joiden aiheen oppilaat ovat saaneet itse valita yhdeksästä erilaisesta aiheesta. Aiheita ovat muun muassa *miksi maailmassa soditaan? jokamiehen luonnonsuojelua, mitä peruskoulu minulle opetti ja ulko-*

maille töihin/opiskelemaan? Useimmissa tehtävissä on myös tehtävänantoa selventävä, lyhyt selitys.

2. Tuntematon sotilas

Kirjoita sodasta ja suomalaisuudesta Väinö Linnan teoksen Tuntematon sotilas pohjalta. Kuvaile suomalaisia sotilaita ja heidän suhtautumistaan sotaan ja elämään yleensä. Otsikoi itse.

Kahden oppilasryhmän kirjoittamia tekstejä on yhteensä 36 kappaletta, joista valitsin tarkempaan analyysiin toisen ryhmän kirjoittamat tekstit. Analysoitavia tekstejä on yhteensä 16 kappaletta. Anne tekee kieliopilliset korjausmerkinnät suoraan tekstiin ja käyttää virhettä tai ongelmaa osoittavaa merkintää marginaalissa sen rivin kohdalla, jossa ongelma esiintyy. Hän käyttää vakiintuneita korjausmerkintöjä, jotka osoittavat muun muassa, että virkkeestä puuttuu sana tai että jokin kohta on epäselvästi ilmaistu. Myös sujuva juonen kuljetus ja kuvaus näyttävät olevan tärkeitä elementtejä kaunokirjallisessa tekstissä.

En de Taikauskoinen

Monien mielestä neliapula tuottaa onnea ja mustakissa ei, mutta minä [REDACTED] en de taikauskoinen. Minusta se on (tosi) tyhmää uskoa haamuihin ja muuhun hölynpölyyn. Minusta se on siltä olemalla pienet lapsetkin uskovat, että joulupukki ei ole, ja mies? he eivät usko? Koska he ovat nähneet kuinka heidän vanhemmat piilottavat kaikki ostetut joululahjat komeroon tai keittiön kaappiin.

Jotkut uskovat jopa avaruusolentoihin. He jopa uskovat, että

Että mitä eivät wto?

Jakotus

Korjausmerkintöjen lisäksi Anne kirjoittaa marginaaliin lyhyehköjä kommentteja ja korjausmerkintöjä selventäviä ohjeita tai käskyjä. Anne käyttää loppukommenteissaan kolmiportaista jaottelua, joka sisältää sisällön, rakenteen ja oikeinkirjoituksen. Hän merkitsee näitä kirjaimilla s, r ja o.

Annen palautteessa marginaalikommentteja on vähän suhteessa korjausmerkintöihin ja marginaalissa oleviin korjausmerkintöjen symboleihin. Kussakin tekstissä on keskimäärin kaksi marginaalikomenttia. Marginaalikomenttien fokus jakautuu tasaisesti koko tekstin tasolle ja paikalliselle tasolle. Paikallisella tasolla Annen marginaalikommentit kohdistuvat sanavalintoihin *kuolinsyy > < tappaminen, tasapuolisesti? Toisenlaiset?* Näillä kommentteilla palautteen antaja antaa kirjoittajalle vihjeen siitä, mikä sanavalinta olisi tilanteeseen sopivampi tai haluaa osoittaa lukijalle, että väärä sanavalinta aiheuttaa ongelmia tekstin tulkinnassa. Paikallisen tason kommentteihin kuuluvat myös oikeakielisyyteen liittyvät ohjeet, kommentit ja korjaukset, kuten *uusi jakso, uusi rivi*.

Koko tekstin tasolla marginaalikommentit kohdistuvat rakenteen lisäksi kehityskohteisiin ja ajatuksiin. Joskus ero kehityskohteisiin ja ajatuksiin kohdistuvan palautteen välillä on hyvin pieni, mutta ajatuksiin kohdistuvat kommentit eivät välttämättä vaadi minkään uuden idean tai tiedon tuomista tekstiin, vaan enemmänkin kehottavat selkeyttämään jo olemassa olevaa tietoa, ajatusta tai ideaa. Annen marginaalikommentti *siis?* ohjaa tekstin kirjoittajaa muotoilemaan tai ilmaisemaan selkeämmin tekstissä jo esille tuodun asian. Kehityskohteisiin kohdistuvat kommentit: *Niin miksi? Niin, miksi tällaista tehdään? Onko tämä ongelmana? Mutta olisitko oma itsesi?* taas opastavat kirjoittajaa antamaan lisätietoa aiheesta tai kehittämään loppupäätelmää pidemmälle.

Tekstinulkoisiin asioihin kohdistuvia palautekommentteja on marginaalikomenttien luokassa vain yksi. Anne on sijoittanut marginaalikommentin erään oppilaan tekstissä kohtaan, jossa oppilas pohtii, haluaako koulun henkilökunta eroon hänestä. Kommentillaan ☺ *ei taa-tusti*, Anne viittaa tekstin ulkopuoliseen koulumaailmaan ja siirtyy arvioijan roolista hetkeksi kantaottavan lukijan ja koulun henkilökunnan edustajan rooleihin. Samalla palaute muuttuu vuorovaikutteisemmaksi ja keskustelelevammaksi, kun oppilas saa vastauksen tekstissä esittämänsä kysymykseen.

Anne antaa loppukommenteissaan palautetta tekstin sisällöstä (S), rakenteesta (R) ja oikeinkirjoituksesta (O). Palaute on jaettu kolmeen osaan, ja kaikista osista Anne antaa sanallisen palautteen lisäksi myös arvosanan asteikolla välttävä, hyvä ja erinomainen. Tekstin kokonaisarvosana lasketaan sisällöstä, rakenteesta ja oikeinkirjoituksesta saatujen arvosanojen perustella.

- S: h Pohdit asioita ja oma ääneesi kuuluu
- R: v Luepa aloituksesi ja lopetuksesi: ovat aika eri linjoilla ☺
- O: v Vielä on vähän opittavaa oikeinkirjoituksessa ☺ Käsialasi on kuitenkin selkeä.

Loppukommenttien fokus on usein koko tekstin tasolla, koska tavoitteena on antaa palautetta tekstistä kokonaisuutena. Koko tekstin tasolla palaute voi kohdistua ajatuksiin, kehityskohteesiin ja rakenteeseen. Annen loppukommentit kohdistuvat ajatuksiin ja koko tekstin rakenteeseen. Loppupalautteista ei löydy kommentteja, jotka sopisivat kehityskohteen kategoriaan. Sen sijaan ajatuksiin kohdistuvia kommentteja on runsaasti.

- Oma ääni kuuluu selvästi. Hyvä!
- Pysyt hyvin asiassa. Mieltäsi on lopetusjaksoa lukuun ottamatta selkeä.
- Pohdit mukavasti aihetta.
- Paljon asioita ja selkeä mielipide. Hyvä!
- Pohdit asioita ja oma äänesi kuuluu.

Myös koko tekstin rakenteeseen kohdistuvia kommentteja on paljon.

- Hajanaisuutta käsittelyssä. (Palaat samaan asiaan.)
- Selkeä jäsentely ja jaksotus.
- Suunnitelma puuttuu. Teksti on hajanainen.
- Hyvin järjestelty esitys.
- Etenet johdonmukaisesti.

Loppukommenteissa annetaan usein tiivistävää ja kokoavaa palautetta koko tekstistä. Niinpä esimerkiksi Annen oikeinkirjoitusta koskeva palaute kohdistuu loppukommenteissa yleensä koko tekstiin.

- Vastaa kirjoitetun kielen perussääntöjä!
- Hallitset oikeinkirjoituksen.
- Oikein hyvää.
- Tässä tekstissä kieltäsi leimaavat liiaksi vaillinaiset lauseet.

Tekstinulkoisiin asioihin kohdistuvia kommentteja on loppupalautteissa kaksi. Toisessa opettaja kommentoi oppilaan tekstin sisältöä ja kannustaa oppilasta opiskelumotivaation löytymisessä. Toisessa palautekommentissa Anne opastaa ohi aiheen kirjoittanutta oppilasta ja tarkentaa tehtävänantoa.

- Toivottavasti löydät jatko-opinnoissasi alakoulun motivaation!
- Esittelet sodan muotoja. Piti pohtia syitä.

Sekä Annen marginaalikommentit että loppukommentit ovat tyyliään toteavia ja lyhyitä. Anne ei tarjoa näkemyksilleen, mielipiteilleen tai arvostelmilleen perusteluita eikä juuri esitä parannusehdotuksia. Usein hänen kirjoittamansa loppukommentit ovat tiiviistä kirjoitusasustaan huolimatta sisällöltään hyvin laajoja ja abstrakteja. Oppilaan voi olla vaikea hahmottaa, mitä opettaja tarkoittaa kirjoittaessaan palautteeseen *paljon asioita ja selkeä mielipide tai eteenet järjestyksessä, mutta asiat hajallaan*. Vaikka kommentit ovat kannustavia ja osittain positiivisiakin, ne eivät juuri ohjaa, selitä tai auta eteenpäin.

Joskus Annen palautteissa on myös epämääräisiä ilmauksia, joiden kohdalla oppilaan saattaa olla vaikeaa hahmottaa tarkasti, missä kohdissa tekstin kieliasua ongelma on.

- O: v/h Osin tekstisi noudattaa kirjoitetun kielen sääntöjä.
- O: h Melko onnistunutta oikeinkirjoitusta
- O: h Hallitset melko hyvin oikeinkirjoituksen.

Marginaalikommenteissaan Anne käyttää paljon kysymyksiä, joiden tarkoituksena on saada oppilas huomaamaan mahdollinen virhe tai epäselvyys. Anne ei juuri käytä käskyjä tai neuvoja, vaan enemmänkin esittää evaluaatioita ja kysymyksiä. Positiivisia evaluaatioita on marginaalikommenteissa vain yksi.

Evaluaatiot

- Negatiiviset evaluaatiot
 - Aiheen vierestä
 - Samaa
 - Tavallaan eri otsikosta
 - Lopetus puuttuu
- Perustellut negatiiviset evaluaatiot
- Kehut
 - Jaksotus %

Korjaukset

Muutosehdotukset

- Käskyt
 - Uusi jakso, uusi rivi
 - kuolinsyy > < tappaminen
- Neuvot

Kysymykset

- Suljetut ongelmaperustaiset kysymykset
- Avoimet ongelmaperustaiset kysymykset
- Suljetut heuristiset kysymykset
 - Niin miksi?
 - Että mitä eivät usko?
 - Niin miksi tällaista tehdään?
 - Siis?

tasapuolisesti?
 Toisenlaiset?
 Avoimet heuristiset kysymykset
 Mutta olisitko oma itsesi?
 Onko tämä ongelmana?

Reflektiiviset kommentit

☺ ei taatusti
 Vielä tämä!

Kun marginaalikommentteja on näin vähän, on vaikea sanoa painottuuko Annen palautteessa enemmän kysymyksiä esittävän ja kiinnostuneen lukijan rooli vai evaluoivan kriitikon rooli. Toisaalta kysymyksiä esittävä palaute on dialogimaista kanssakäymistä lukijan, tekstin ja kirjoittajan välillä, mutta toisaalta taas Annen loppukommentit ja muu palaute on enemmän muistiinpanomaisen toteavaa, jolloin selkeän roolin hahmottaminen on haastavaa.

Marginaalikommenttien määrään verrattuna Annen palautteessa on paljon korjausmerkintöjä. Anne korjaa tekstissä olevat virheet suoraan siihen kohtaan, missä virhe on. Erikseen kirjoitetut yhdyssanat hän korjaa kaariviivalla, lisää puuttuvat kirjaimet ja välimerkit sekä yli- viivaa väärät tai virheelliset sanavalinnat. Näiden lisäksi jokaisen virheen kohdalla marginaalissa hän käyttää kutakin virhetyyppiä symboloivaa merkkiä. Merkkejä voin näin olla yhden rivin päässä kolme tai neljäkin. Jos oppilaat tuntevat korjausmerkintöjen ohella käytetyt symbolit ja osaavat tulkita niitä oikein, on heidän helppo huomata, missä oikeinkirjoitusasioissa on vielä parannettavaa. Toisaalta symbolien määrän perusteella opettajan on helppo perustella oikeinkirjoituksesta antamaansa erillistä arviointia tai arvosanaa. Tavallaan symbolit voivatkin siis tässä tapauksessa toimia enemmän opettajan omina muistiinpanoina kuin oppilaille tarkoitettuina palautteina.

Kommenttien ryhmittely tyylin perusteella ei ole aina yksinkertaista. Vaikka jokin kommentti olisikin kysymysmuodossa, palautteen antaja ei välttämättä halua kysyä kirjoittajalta mitään, vaan tavoitteena ennemmin on epäselvyyden tai virheen osoittaminen. Annen marginaalikommenteissa tämän kaltaisia rajatapauksia on kaksi kysymystä, jotka olen yllä olevassa listassa sijoittanut suljettuihin heuristisiin kysymyksiin, vaikka niiden luonne onkin kysyvän sijasta enemmän korjaava tai käskevä.

- tasapuolisesti?
- Toisenlaiset?

Vaikka nämä kaksi kommenttia ovatkin kysymyksiä, on niiden funktio kuitenkin enemmän muutosehdotuksen tai neuvon kaltainen. Kommenttien luokitteluun vaikuttavat niiden funktion ja kieliopillisen asun lisäksi myös konteksti. Kummankin yllä olevan kommentin tarkoi-

tuksena on korjata virheellinen sanavalinta ja ehdottaa tilalle parempaa tai toimivampaa vaihtoehtoa. Straub ja Lunsford (1995: 173) huomauttavatkin, että eri palautteenantajan kirjoittamina samat tai samantyylliset kommentit voivat kontekstin vaikutuksesta asettua eri tyyllilajikategorioihin. Jos opettajan palautetyyli on muuten hyvin käskevä tai arvioiva, voivat myös opettajan esittämät kysymykset vaikuttaa enemmän muutosehdotuksilta kuin keskustelunavauksilta tai kiinnostuneen lukijan esittämiltä kysymyksiltä.

Annen marginaalikommenteissa on suhteellisen paljon kysymyksiä, mutta loppukommenteissa sen sijaan korostuvat voimakkaasti positiiviset ja negatiiviset evaluaatiot. Usein loppukommentissa on samasta kategoriasta sekä positiivisia että negatiivisia havaintoja.

- S: h Asiaa ja mielipiteitä on, hyvä. Osin luettelomainen.
- S: v Selkeä mielipide. Hyvä! Liian vähän asiaa.
- S: h- Pohdintaa mukana, oma ääni kuuluu, luettelomaisuutta.
- R: v Suunnittelu puuttuu.
- R: e Hyvin järjestetty esitys. Vastaa hyvin otsikkoa.
- R: h Lopetus puuttuu tai se ei ihan sovi (vrt. aloitus)
- O: h Hallitset oikeinkirjoituksen.
- O: e Vastaa kirjoitetun kielen pelisääntöjä.
- O: h Osaat kirjoittaa selkeällä käsialalla

Kysymyksiä loppukommenteissa on vain yksi, ja sekin on tyyllillisesti lähempänä negatiivista evaluaatiota kuin kysymystä, sillä sen tarkoituksena on enemmän huomauttaa tekstin huonosta rakenteesta kuin ohjata oppilas itse tarkastelemaan ongelmaa.

- R: v Toistelet samaa. Suunnittelitko?

Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta Annen loppupalautteet kuuluvat negatiivisten ja positiivisten palautetyylien luokkiin. Ensimmäinen poikkeus on neuvo, jonka avulla Anne pyrkii saamaan tekstin kirjoittajan huomaamaan, mikä on hänen tekstissään useimmin toistuva kirjoitusvirhe.

- Muistathan: yläasteessa ei ole yhdysmerkkiä.

Samana tekstin loppupalautteessa Anne esittää kannustavan toivomuksen, joka kuuluu reflektiivisten kommenttien luokkaan. Tämä kommentti on kaikkien evaluatiivisten kommenttien joukossa tyyllillisesti vahva poikkeus, sillä Annen palautetyyli ei ole kovin vuorovaikutteinen tai keskusteleva.

- Toivottavasti löydät jatko-opinnoissasi alakoulun motivaation!

Loppukommenteista löytyy myös yksi suora käsky, jota pehmentää palautekommentin perässä oleva hymiö.

- Luepa aloituksesi ja lopetuksesi: ovat aika eri linjoilla ☺

Jokaisessa loppupalautteessa on sekä positiivisia että negatiivisia palautekommentteja. Yleensä oppilas on saanut palautetta kaikista Annen arvioimista osa-alueista. Vain yksi teksti on saanut sanallista palautetta ainoastaan rakenteesta. Teksti on saanut arvosanakseen 9-.

- S: e
- R: e etenkin lopetus!
- O: e

Kyseisessä tekstissä ei ole myöskään marginaalikommentteja eikä juuri korjausmerkintöjä. Vaikka oppilas onkin onnistunut kirjoittamaan hyvän ja virheettömän tekstin, voisi kuvitella, että oppilas kaipaisi yksityiskohtaisempaa ja tarkempaa palautetta kyetäkseen seuraavassa tekstissä vielä parempaan suoritukseen.

Kun kirjoittamisen osa-alueet on jaettu kolmeen ryhmään, on oppilaan helppo huomata, missä asioissa olisi vielä kehittämisen varaa ja mitkä asiat ovat hyvin hallussa. Toisaalta oppilaan voi olla vaikeaa hahmottaa tekstin onnistuneisuutta kokonaisuutena. Loppupalautteiden ja marginaalikommenttien perusteella Annen rooli palautteenantajana on kriitikko, joka ei juuri jätä tilaa keskustelulle tai oppilaan omalle pohdinnalle. Kriitikko käyttää valtaansa osoittaakseen kirjoittajalle tämän tekemät virheet ja tekstin ongelmakohdat, jolloin valtasuhde kirjoittajan ja palautteenantajan välillä ei ole tasapuolinen. Kriitikon rooli ei kuitenkaan tarkoita sitä, että annettu palaute olisi kauttaaltaan negatiivista, vaan Anne on usein kannustava ja antaa runsaasti positiivista palautetta. Kun palautteen funktiona on lähinnä onnistumisten ja epäonnistumisten osoittaminen, on ohjaava ja eteenpäin auttava palaute minimaalista.

Annen kommenttien perusteella hyvä pohtiva teksti on kielellisesti moitteeton ja rakenteeltaan selkeä ja eheä. Palautteen perusteella hyvässä pohtivassa mielipidetekstissä kuuluvat kirjoittajan oma ääni ja mielipide, joka on hyvin perusteltu. Myös suunnittelun tärkeys asiaa tekstiä kirjoitettaessa korostuu voimakkaasti. Hyvän tekstin tulisi Annen kommenttien ja palautteen perusteella olla myös sujuva ja siinä pitää olla riittävästi sisältöä. Annen loppupalaut-

teista nousee esiin myös se, että hyvä ja siisti käsiala on olennainen osa hyvän tekstin kriteereitä.

9.3. Mikko

Mikon oppilaiden kirjoittamien tekstien teemana tai aiheena on äiti. Teksti on ollut mahdollista myös liittää osaksi kirjailijakansiota. Yksi tehtävävaihtoehdoista on pastissin tekeminen kurssin aikana luetusta teoksesta. Oppilaat ovat itse saaneet otsikoida tekstinsä, ja muutenkin tehtävänanto on ollut suhteellisen vapaamuotoinen. Tutkimusaineistooni kuuluu kahden oppilasryhmän tekstit, joita on yhteensä 31 kappaletta. Niistä olen valinnut tarkempaan analyysiin vain toisen oppilasryhmän tekstit, joita on 16. Melkein kaikki oppilaiden tekstit ovat fiktiivisiä tarinoita, mutta joukossa on myös muutama runomuotoon kirjoitettu teksti sekä yksi äidin merkitystä ja roolia perheenjäsenenä pohtiva teksti.

Mikko tekee korjausmerkinnät suoraan tekstiin ja kirjoittaa runsaasti kommentteja ja huomioita marginaaliin. Marginaalikomenttien ja korjausmerkintöjen lisäksi jokaisen tekstin loppuun hän kirjoittaa loppupalautteen, jossa kokoaa yhteen tekemiään havaintoja ja esittää parannusehdotuksia.

Alla olevasta esimerkistä näkyy, että Mikko tekee korjausmerkinnät suoraan tekstin sekaan, lisää puuttuvat kirjaimet ja välimerkit sekä oikaisee raskaat tai virheelliset virkerakenteet. Hän ei käytä mitään erityisiä korjausmerkintöjä, vaan alleviivaa, yliviivaa tai ympyröi kohdan, jossa on jotain korjattavaa.

Sisennäpä lappalejako!

Rakkaalle äidille

Siirryt talvesta syksyyn...

Talvisin Mary näki, kuinka lumi laskeutui hiljaa maahan tanssien pakkasessa kerääntyen pikkuhiljaa kinoksiksi ovien eteen ja ikkunoiden alle. Hän tunsi pakkasen kiristyvän ja viiman kovenevan. Hän tunnisti syksyn ennen ensimmäisenkään lehden putoamista puusta. Ilma tuoksui kirpeälle. Hän kuuli, kuinka tuuli lauloi omaa kaunista lauluun, ja hänestä ne asiat olivat kauneinta, mitä maailmassa oli.

Maailma on kaunis, jos vain osaa katsoa. Hän tapasi sanoa, eikä ollut väärässä.

Mary viihtyi pienessä kylässään. Hän rakasti pientä somaa mökkiään, joka oli rakennettu puusta vuosikymmeniä sitten. Mökkiä, jossa hiiret tapasivat juoksennella ja jonka ikkunoissa oli valkoiseksi maalatut ristikot. Takapihalla oli puutarha, jossa Mary kasvatti kukkia. Siellä kasvoi orkideoita, orvokkeja, tummanpunaisia ruusuja ja paljon muita kukkia.

Mökin peittivät puutarhasta levinneet köynnökset, joita Mary ei ollut hennonut leikata. Mökki oli kuin suoraan vanhasta sadusta.

...ja nyt kesään! Outo takaperainen kronologia.

Nyt kesä–heinäkuun vaihteessa puutarha oli kauneimmillaan. Joka aamu herätessään lintujen

Mikon marginaalikommentit painottuvat paikalliselle tasolle. Ideoiden tasolla Mikko kommentoi ja kehuu kirjoittajan tekemiä tyyllisiä ratkaisuja. Kehityskohteiden tasolla Mikko kommentoi muutaman kappaleen sisällä tapahtuvaa tekstin käännekohtaa ja moittii kerronnan suppeutta suhteessa tekstissä kuvattavan muutoksen suuruuteen. Toisessa kehityskohteisiin kohdistuvassa kommentissaan Mikko esittää oppilaalle sisältöön liittyvän kysymyksen. Kysymyksen muodossa esitetyjä marginaalikommentteja on kaksi. Ensimmäisessä kysyvässä kehityskohteisiin kohdistuvassa kommentissaan Mikko kritisoi oppilaan esittämää väitettä, jonka mukaan äidit eivät koskaan sano pahasti rakkailleen. Toisessa kysyvässä palautteessaan Mikko taas pohtii, tarvitseeko äidille esitellä tämän omaa lasta nimeltä.

- Herkullista vuoropuhelua ja kuvausta.
- Turhan niukasti kerrottu, kun muutoksen on noin iso.
- Eikö?
- Tarvitsisiko äidille tarkentaa siskon nimeä?

Mikko kommentoi usein tekstin otsikkoa antamalla esimerkiksi käskyjä sen uudelleenmuotoilemiseksi. Otsikon kommentointia on vaikea sijoittaa mihinkään palautteen fokuksen alakategoriaista, koska samankin kommentin voisi luokitella kohdistuvaksi sanavalintoihin, kehityskohteisiin, koko tekstin rakenteeseen tai paikalliseen rakenteeseen. Olen luokitellut Mikon kommentin *otsikko ei liity sisältöön* koko tekstin tasolle, koska kyse on laajasta, koko tekstiä koskevasta ongelmasta, jossa tekstin otsikko ja sisältö eivät kohtaa. Sen sijaan seuraavat otsikkoon liittyvät marginaalikommentit olen luokitellut paikalliseen rakenteeseen kohdistuviksi kommentteiksi, koska kyse on enemmän yhteen virkkeeseen ja sen muotoiluun liittyvästä ongelmasta kuin koko tekstin tason ongelmasta.

- Liian väljä otsikko
- Epämääräinen otsikko!

Sanavalintoihin kohdistuvien kommenttien joukossa on myös yksi otsikkoa koskeva palautekommentti. Luokittelin tämän sanavalintojen ryhmään, koska kyse ei ole niinkään rakenteeseen tai tekstin sisältöön liittyvästä ongelmasta kuin siitä, että kirjoittajan pitäisi löytää osuvammat sanat tiivistämään tekstin pääajatus.

- Tarkenna otsikko!

Sanavalintojen tasolla Mikko kommentoi myös oppilaan tekemiä kärjistäviä ja kuvailevia sanavalintoja sekä epäselvyyttä aiheuttavaa verbin valintaa.

- Hauskasti kärjistetty
- Repliikki hyökkäsi? Mainio idea!
- Mitä? Lisää tähän perusmuotoinen verbi tai korvaa ”yritti” toisella sanalla.

Marginaalikommenteista suurin osa kohdistuu oikeakielisyyteen. Useissa kommentteissaan Mikko huomauttaa oppilaalle kappalejaon oikeasta merkintätavasta tai kappalejaon paikasta. Nämä eivät ole niinkään oikeinkirjoitukseen liittyviä kommentteja, vaan koskevat enemmän tekstin ulkoasun konventioita, Straub ja Lunsford (1995: 163) sijoittavat näihinkin asioihin kohdistuvat kommentit osaksi oikeakielisyyden kategoriaa.

- Kappalejako sisennyksellä!
- Sisennykset!
- Sisennä kappalejako
- Kappalejakoon sisennys!
- Kappalejako sisennyksellä ja tekstiä vain joka toiselle riville (pieniruutuinen konsepti)
- Käytäpä kolmea pistettä
- Riimiparit asemoidaan aina säkeen loppuun!
- Aikamuoto!

Paikalliseen rakenteeseen kohdistuvien kommenttien joukossa on myös yksi kappalejako koskeva kommentti. Olen luokitellut sen kuitenkin oikeakielisyyden sijasta paikallisen rakenteen tasolle, koska kommentin funktio ei ole kielivirheestä tai teknisestä merkinnästä huomauttaminen, vaan paikallisen rakenteen korjaaminen ja eheyttäminen. Turhan tiiviin kuvauksen kommentoiminen kuuluu paikalliseen rakenteeseen kohdistuvien kommenttien ryhmään, koska siinä viitataan vain kahden virkkeen pituiseen kuvausjaksoon eikä pidempään tekstin osaan. Kolmannessa paikalliseen rakenteeseen kohdistuvassa kommentissa Mikko kritisoi aikasuhteiden muuttumista muutaman virkkeen pituisen kappaleen sisällä.

- Kappalejako!
- Turhan tiiviisti kuvattu.
- Siirryt talvesta syksyyn... ja nyt kesään! Outo takaperoinen kronologia.
- Yhdistä samaan virkkeeseen.

Loppukommenteissaan Mikko analysoi ja kommentoi usein tarinan juonen tai rakenteen toimivuutta sekä tekstin herättämiä ajatuksia lukijassa. Mikon loppukommenteissa ei ole mitään

tiettyä toistuvaa rakennetta tai esitysjärjestystä, vaan palautteessa korostuvat eniten ne asiat, jotka ovat syystä tai toisesta herättäneet eniten ihastusta tai ärsytystä lukijassa. Mikon loppukommentit kohdistuvat usein koko tekstin tasolle, ja niiden tavoitteena on antaa palautetta tekstistä kokonaisuutena. Poikkeuksiakin kuitenkin on, kuten palaute, jossa Mikon huomio ja kommentit kohdistuvat vain tekstin viimeiseen virkkeeseen. Alla oleva palaute on sisällöltään varsin haastava, ja voisi ajatella, että yhdeksäsluokkalaisten oppilaan olisi vaikea ymmärtää, mitä palautteenantaja on kommentillaan halunnut nostaa esiin.

- Loppulause tekisi mieli irrottaa muusta, varsin pinnallisesta tekstistä. Se on tietenkin itsestäänselvyys, mutta ilman muita itsestäänselvyksiä siihen kehittyä omaa painoa, joka kasvattaa siitä suorastaan aforismin. Se sopisi ilmoitukseen, mainokseen, jopa onnittelukorttiin.

Koko tekstin rakenteeseen kohdistuvia kommentteja on loppupalautteissa runsaasti. Niissä Mikko kiinnittää usein huomiota tekstin koheesioon ja eheyteen kommentoimalla juonenkuljetusta ja juonen toimivuutta sekä sen sujuvuutta ja uskottavuutta.

- Juoniselostus tämä enemmän on kuin tarina.
- Juonen kuljetus, vuoropuhelu ja kuvaus toimivat tasapainoisesti.
- Näin suppeassa tekstissä on riskialtista käyttää takaumatekniikkaa, mutta niinpä vain onnistut.
- Ainoa puute on se, että tarina ei muodosta juonellista kokonaisuutta.
- Syntymästä kotoa muuttamiseen kulkeva kertomus ei voi olla näin suppea ja yleistasoinen.
- Kertomus alkaa Jonnan näkökulmasta ja päättyy äidin näkökulmaan. Se aiheuttaa epämääräisyyttä ja sekavuutta.

Kehityskohteiden tasolla Mikko esittää muutaman kysymyksen, joihin kaipaisi täsmennystä tai vastausta. Ensimmäisessä kommentissa hän ihmettelee erään yksityiskohdan puuttumista, jolla olisi tärkeä rooli tekstin juonen rakentumisen kannalta. Toinen kommentti on taas tyyliltään enemmän kiinnostuneen lukijan retorinen kysymys. Kysymyksellä palautteenantaja ei välttämättä vaadi mitään lisäystä tai uutta tietoa kirjoittajalta, vaan osoittaa tekstissä olevan puutteellisuuden, jonka korjaamisella teksti toimisi paremmin.

- Eikös kortissa olisi allekirjoituskin?
- Millainen se vauvakin on?

Mikon loppupalautteissa sanavalintoihin kohdistuvia kommentteja on vain yksi. Toisaalta alla oleva kommentti voisi kohdistua myös paikalliseen rakenteeseen, mutta olen luokitellut sen sanavalintojen kategoriaan, koska kyse on nimenomaan kielikuvien yhteensopimattomuudesta eikä niinkään siitä, millä tavalla ne on rinnastettu tai aseteltu.

- Kaksi näin konkreettista ja itsessään toimivaa kuvaa yhdistyvät kömpelöksi ja vähän koomiseksi ilmaisuksi.

Oikeinkirjoituksesta Mikko antaa loppukommenteissaan hyvin vähän palautetta. Yhden tekstin palautteessa todetaan, että oppilaan tulisi harjoitella repliikkivuorojen merkintätapoja. Seuraavat kolme palautetta on kohdistettu kahdelle oppilalle, joiden äidinkieli on ilmeisesti joku muu kuin suomi. Tämä saattaisi selittää sen, miksi palutteen fokus on niin voimakkaasti kielloppipainotteinen, kun taas Mikon muut loppupalautteet kohdistuvat enemmän tekstin rakenteeseen, juoneen, kuvaukseen ja tekstin yleiseen onnistuneisuuteen.

- Repliikkien merkintä on melkoista remonttia vailla.
- Lauserakenne ok. Virkerakenne melko hyvä.
- Kirjoitusvirheitä ei juuri ole.
- Lauserakenne on välillä ok, välillä sekava.

Tekstinulkoisiin asioihin kohdistuvia kommentteja on Mikon loppupalautteissa jonkin verran. Ensimmäinen alla olevista kommenteista voisi kuulua myös kehitysideoiden ryhmään, mutta kommentin alkuosa ohjaa ajattelemaan, että kyse ei ole niinkään tämän tekstin puutteesta tai liian vähästä tiedosta, vaan puhtaasti palautteenantajan halusta lukea ja tietää lisää.

- Kiinnostaisi lukea jatko tälle. Mitä kaksikolle tapahtuu?
- Kamalasta maailmasta äidin syliin. Tarinan opetus on lohdullinen ja terveellinen muistutus.
- Luokkatovereiden nimien käyttäminen ei ole asiallista.

Mikon marginaalikommentit kohdistuvat useimmiten paikalliseen rakenteeseen ja oikeakielisyyteen. Loppupalautteet taas kohdistuvat useimmin koko tekstin tasolle. Loppupalautteissaan Mikko ei yleensä anna kovin runsaasti palautetta tekstin kieliasusta, vaan keskittyy enemmän sisältöön. On mielenkiintoista, kuinka paljon palautetta Mikko antaa otsikon toimivuudesta, sanomasta ja sisällöstä. Tämä tukee sitä havaintoa, jonka Mikko teki itsestään arvioijana ja palautteenantajana haastattelun aikana. Hän mainitsi kiinnittävänsä aina ensimmäisenä tekstissä huomiota otsikkoon ja pohtivansa sen perusteella, mitä tekstiltä voi odottaa.

Mikon marginaalikommentit ovat tyyliltään usein negatiivisia evaluaatioita tai käskyjä. Myös kehuja ja positiivisia havaintoja on jonkin verran. Sen sijaan kysymyksiä on vain kaksi, ja nekin ovat tyyliltään ja funktioltaan enemmän muutosehdotuksia kuin pohdiskelevia kysymyksiä. Mikko käyttää kahta erilaista tapaa käskeä. Hän käyttää joko imperatiivia tai nimeää ongelman ja laittaa usein vielä sen perään huutomerkkin. Molemmat ovat hyvin suoria ja selkeitä muutosehdotuksia, jotka eivät jätä tilaa oppilaan omalle ajattelulle tai ongelmanratkaisulle.

Evaluaatiot

Negatiiviset evaluaatiot

Liian väljä otsikko

Turhan niukasti kerrottu, kun muutoskin on noin iso.

Epämääräinen otsikko!

Siirryt talvesta syksyyn... ja nyt kesään! Outo takaperoinen kronologia.

Turhan tiiviisti kuvattu.

Otsikko ei liity sisältöön.

Perustellut negatiiviset evaluaatiot

Kehut

Hauskasti kärjistetty

Hyvä otsikko

Repliikki hyökkäsi? Mainio idea!

Herkullista vuoropuhelua ja kuvausta.

Korjaukset

Muutosehdotukset

Käskyt

Kappalejako sisennyksellä!

Tarkenna otsikko!

Riimiparit asemoidaan aina säkeen loppuun!

Sisennä kappalejako

Käytäpä kolmea pistettä

Mitä? Lisää tähän perusmuotoinen verbi tai korvaa ”yritti” toisella sanalla.

Yhdistä samaan virkkeeseen

Sisennykset!

Aikamuoto!

Kappalejakoon sisennys!

Kappalejako sisennyksellä ja tekstiä vain joka toiselle riville (pieniruutuinen konsepti)

Kappalejako!

Tytärhän tämän kirjoitti.

Neuvot

Kysymykset

Suljetut ongelmaperustaiset kysymykset

tarvitsisiko äidille tarkentaa siskon nimeä?

eikö?

Avoimet ongelmaperustaiset kysymykset

Suljetut heuristiset kysymykset

Avoimet heuristiset kysymykset

Reflektiiviset kommentit

Sori, väärä korjaus!

Marginaalikommenttien osalta Mikon rooli palautteenantajana on tiukasti oikolukijamainen kriitikko tai päätoimittaja, joka pitää vallan omissa käsissään käskemällä ja kritisoidulla. Ke-

vyemmin ohjaava rooli tulee kuitenkin esille loppukommenteissa. Vaikka loppukommenteista suurin osa onkin negatiivisia ja positiivisia evaluaatioita, mahtuu joukkoon myös useita neuvoja. Suoria käskyjä loppupalautteissa ei sen sijaan ole. Alla oleva loppupalaute koostuu kokonaan negatiivisista evaluaatioista. Vaikka negatiiviset evaluaatiot eivät ole suoria muutosehdotuksia tai käskyjä, antavat ne tekstin kirjoittajalle voimakkaan signaalin siitä, että muutoksia olisi tehtävä, jotta tekstistä tulisi parempi ja toimivampi.

- Kertomus alkaa Jonnan näkökulmasta ja päättyy äidin näkökulmaan. Se aiheuttaa epämääräisyyttä ja sekavuutta. Samaa vaikutelmaa lisäävät toisto, kappalejaon puuttuminen ja virkkeiden paikoittainen töksähtelevyys.

Myös muissa loppukommenteissa on runsaasti negatiivisia evaluaatioita. Negatiiviset evaluaatiot esitetään usein objektiivisina toteamuksina, jolloin palautteenantaja toimii asiantuntijan tai kriitikon roolissa.

- Otsikko ei osu, sillä lomahan on vasta alussa.
- Sisältö on paikoin hyvin epäselvästi ilmaistu.
- Teksti muistuttaa enemmän luonnostelua kuin valmista tekstiä.
- Replikkien merkintä on melkoista remonttia vailla.
- Lopetus päästää Veeran ja äidin tarinan kannalta liian helpolla.
- Syntymästä kotoa muuttamiseen kulkeva kertomus ei voi olla näin suppea ja yleistasoinen.

Palautteenantajan rooli ja palautteen tyyli eivät muodostu pelkästään kommenttien kieliopillisesta muodosta. Kaikkiin kommentteihin vaikuttavat myös niitä ympäröivät kommentit ja niiden tyyli, sävy ja esitystapa. Mikon rooli on voimakkaasti kriittinen ja arvottava. Mikon käyttämä sanasto, ilmaisutapa ja kommenttien esittämistyyli tekevät hänestä kirjallisuuskriitikon kaltaisen asiantuntijan, joka kommentoi kirjoittajan työtä joskus kovallakin kädellä. Varsinkin tietyt kirjallisuustieteelliset sanavalinnat saattavat olla niihin tottumattomalle oppilaalle haastavia ja abstrakteja. Toisaalta Mikko saattaa opetuksessaankin käyttää näitä termejä ja ilmaisuja, jolloin ne ovat oppilaille jo entuudestaan tuttuja.

- Loppulause tekisi mieli irrottaa muusta, varsin pinnallisesta tekstistä. Se on tietenkin itsestäänselvyys, mutta ilman muita itsestäänselvyksiä siihen kehittyy omaa painoa, joka kasvattaa siitä suorastaan aforismin. Se sopisi ilmoitukseen, mainokseen, jopa onnittelukorttiin.
- Kaksi näin konkreettista ja itsessään toimivaa kuvaa yhdistyvät kömpelöksi ja vähän koomiseksikin ilmaisuksi.

- Henkilöiden repliikeissä on kivasti erilaisuutta, mikä karakterisoi eli rakentaa heistä persoonallisuuksia.
- Ainoa puute on se, että tarina ei muodosta juonellista kokonaisuutta.

Negatiiviset evaluaatiot korostavat palautteenantajan kriittikkomaista roolia. Positiivisten evaluaatioiden käyttäminen taas muokkaa palautteenantajan roolia enemmän kannustavan valmentajan asemaan.

- Hyvin sujuvaa kerrontaa, kuvausta ja varsinkin dialogia.
- Kuvaat sujuvasti äidin ja Venlan välistä kitkaa.
- Kirjoitat hyvää dialogia, joten sitä kannattaisi käyttää enemmänkin.
- Hauska ja toimiva idea.
- Lauserakenne ok.
- Virkerakenne melko hyvä.
- Juonen kuljetus, vuoropuhelu ja kuvaus toimivat tasapainoisesti.

Mikon palautteessa on myös paljon muutosehdotuksia. Käskeyjä tai perusteltuja käskeyjä loppupalautteissa ei ole, mutta neuvoja Mikko käyttää joskus. Neuvot ovat käskeyjä ja perusteltuja käskeyjä pehmeämpi tapa osoittaa ongelma tekstissä ja ohjata oppilas korjaamaan osoitetut puutteet.

- Teksti ei toimi runona kovinkaan hyvin. Rustaapa tämä suorasanaiseen muotoon, niin huomaat itsekin, että hieman järjestyvätön ja sekava tämä on.
- Voisit vaihtaa menneessä tapahtuneen aikamuodon kauttaaltaan imperfektiksi, niin rakenne selkiytyisi.
- Kirjeellä voi rakentaa tarinan. Tämä onnistuu muuten, mutta voisit tietysti panna tytären kysymään äidin kuulumisiakin. Silloin voisi saada vinkin siitä, missä äiti on. Nyt se jää täysin hämäräksi.
- Ripottelepa sekaan vuoropuhelua ja kuvausta, niin saat kerrontaan eloa!

Kysymyksiä Mikon loppukommenteissa on vain kaksi. Molemmat niistä kuuluvat suljettujen ongelmaperusteisten kysymysten luokkaan. Niiden luoma valtasuhde tekstin kirjoittajan ja palautteenantajan välillä on tiukempi kuin muiden kysymystyyppien, sillä niiden avulla palautteenantaja suoraan ohjaa tekstin kirjoittajan ongelman äärelle ja osoittaa, että ongelma tulisi ratkaista. Tällöin kirjoittajalle ei jää kovin paljon tilaa tai mahdollisuutta pohtia ratkaisuvaihtoehtoja tai muutoksen tarpeellisuutta.

- Eikös kortissa olisi allekirjoituskin?
- Millainen se vauvakin on?

Mikon loppupalautteissa on myös reflektiivisiä kommentteja ja pohdintoja. Osa kommenteista on kiinnostuneen lukijan pohdintoja, reaktioita ja mielipiteitä. Kaksi viimeistä taas ovat enemmän asiantuntijan tai opettajan tekemiä havaintoja tai huomautuksia. Viimeinen alla olevista kommenteista voisi kuulua myös muutosehdotusten tai negatiivisten evaluaatioiden luokkaan, sillä siinä käy selvästi ilmi palautteenantajan huomautus tai vaatimus muutoksesta, mutta olen sijoittanut sen reflektiivisiin kommentteihin, koska se on enemmänkin tekstin ulkopuoliseen maailmaan viittaava lukijan huomautus kuin käsky tai evaluaatio. Myös ensimmäinen alla olevista kommenteista voisi kuulua useampaan palautetyylin luokkaan, sillä kysymys voitaisiin luokitella kuuluvaksi esimerkiksi heuristisiin kysymyksiin. Mielestäni kommentin tarkoitus ei ole kuitenkaan saada oppilasta muuttamaan mitään tekstissään, vaan ehdottaa tai kannustaa oppilasta kirjoittamaan jatkoa tarinalle esimerkiksi jonkin muun kirjoitus-tehtävän yhteydessä.

- Kiinnostaisi lukea jatko tälle. Mitä kaksikolle tapahtuu?
- Luulisin äidin soittaneen jo poliisille. Juoni onkin heikoin lenkki kertomuksessasi.
- Kamalasta maailmasta äidin syliin. Tarinan opetus on lohdullinen ja terveellinen muistutus.
- Lukiessa olin aika varma, että kertomus vielä huipentuu, Veera karkaa tms.
- Kaunis lopetus, vaikkakin epäilen, ettei tuollainen salaisuus säily.
- Runo on vaikea laji, loppusointuinen varsinkin.
- Luokkatovereiden nimien käyttäminen ei ole asiallista.

Marginaalikommenttien ja korjausmerkintöjen luokittelun perusteella Mikko on tiukka ja muutoksia vaativa kriitikko ja oikolukija. Loppukommenttien tyyli on kuitenkin jonkin verran erilainen. Niiden tyyli on enemmän pehmeästi ohjaava ja neuvova, vaikkakin kriittinen. Runsas kehujen käyttäminen taas korostaa kannustavan valmentajan roolia. Toisaalta reflektiiviset kommentit muokkaavat roolia kirjallisuuskriitikosta kiinnostuneeksi ja vuorovaikutteiseksi lukijaksi. Kuitenkin yleispiirteiltään Mikon palaute on suhteellisen tiukasti kontrolloivaa ja ohjaavaa.

Mikon palautteista nouseviin hyvän tekstin kriteereihin kuuluu sujuva, toimiva ja eheä juoni, joka on uskottava. Lisäksi hyvässä tekstissä tulisi olla sisältöä vastaava ja lukemaan houkutteleva otsikko, jonka perusteella lukijalle muodostuu tietynlainen mielikuva tekstistä jo ennen ensimmäistä lukukertaa. Korjausmerkinnät ja muutamat oikeakielisyyteen kohdistuvat kommentit nostavat esille myös sujuvan oikeinkirjoituksen merkitystä, mutta sitä Mikko ei painota läheskään niin voimakkaasti kuin muut opettajat. Mikon palaute kohdistuu enemmänkin sisällölliseen eheyteen ja vaikuttavuuteen kuin oikeinkirjoitukseen. Tietysti myös tekstila-

jilla on vaikutusta asiaan, sillä kaunokirjallisessa tuotoksessa juoni, kuvaus, dialogi ja taiteellinen kokonaisuus ovat luonnollisesti tärkeässä asemassa.

9.4. Tiina

Tiinan oppilaiden kirjoittamat tekstit ovat aineistopohjaisia tekstejä, jotka on kirjoitettu oppilaiden valitsemien lehtitekstien pohjalta. Tutkimusaineistooni kuuluvat tekstit ovat ensimmäisiä luonnoksia. Ensimmäisestä versiosta saamansa palautteen pohjalta he ovat muokanneet loppulliset tekstit. Tekstejä on yhteensä 22 kappaletta.

Tiina tekee tekstiin runsaasti korjausmerkintöjä, kirjoittaa marginaaliin kommentteja ja palautetta sekä kirjoittaa jokaisen tekstin loppuun pitkähkön loppukommentin. Palautekommenttien runsaaseen määrään saattaa vaikuttaa se, että kyseessä on ensimmäinen luonnos teksteistä, joista palautteen perusteella kirjoitetaan korjatut versiot. Voi siis olla, että prosessikirjoittamisella on vaikutusta siihen, kuinka paljon palautetta opettaja näkee tarpeelliseksi antaa. Muut tutkimuksessa mukana olevat opettajat ovat korjanneet ja kommentoineet niin sanottuja valmiita tekstejä, joita ei ole enää tarkoitus muokata palautteen saamisen jälkeen.

Tiina käyttää korjausmerkinnöissään alleviivauksia osoittamaan virheen tai ongelman. Hän ei yleensä tee suoraan korjauksia tekstiin, vaan ohjaa oppilaan korjaamaan virheen itse. Epäselvän tai tyyllillisesti horjuvan ilmauksen merkitsemiseen Tiina käyttää aaltoviivaa. Puuttuvat välimerkit tai kirjaimet ja väärin kirjoitetut sanat hän merkitsee pienellä alleviivauksella. Sanajärjestykseen liittyvät ongelmat Tiina osoittaa usein nuolella.

NUORET HARRASTAVAT JULKISUUDESTA UNELMOINTIA.

Tutkijoiden mukaan nuoret unelmoivat julkisuudesta enemmän kuin tavallisten töiden tekemisestä. *Hjua onko-lanne!*
Miehet enemmän kuin naiset. Lapsena usein ajatellaan että, haluaisin olla isona julkkis, koska he ovat niin kauniita ja heillä on kaikki mitä itselläkin haluaisi oleva. Nuoret taas haluaisivat julkisuudelta rahaa, kauneutta ja sitä julkisuutta mitä *ketkä?* he saavat ihmisiltä. Todellisuudessa he ovat tavallisten ihmisten näköisiä, eikä julkisuus tee parempaa ihmistä. Jos julkisuus nousee päähän *ketkä?* niin silloin voi olla jo jotain ongelmia. *kirun* Omasta mielestäni julkisuudessa ei ole mitään unelmoimista. Sinusta halutaan vain muokata julkista jonka elämästä halutaan tietää kaikki.

Palkat on *Ypredik.* tietty parempia ja jos tykkää julkisuudesta niin mikäs siinä, mutta kuka jaksaa koko ajan olla julkisuudessa? Kaikki kameroiden kanssa kuvaamassa kun olet aamulla lähdössä kauppaan tai kaupungille shoppailemaan. Kaupassa ollessasi näet lehdissä oman kuvasi ja kuvasi alla päättömän juorun, joka ei välttämättä edes pidä paikkaansa. Kun kämmäät jossain asiassa, sanot jotain mitä kadut tai muuten nolaat itsesi niin kämmäyksen korjaileminen saattaa olla kohtalokasta koska, sen selittely on varmin tapa kymmenkertaistaa kämmäys jonka teit. Jokainen lehti etsii joka viikko uutta juoruilun kohdetta jonka asioita käsitellään ja kerrotaan hänen yksityisyys asioista koko kansalle.

Tiinan marginaalikommenteissa on runsaasti sekä koko tekstin rakenteeseen että paikalliseen rakenteeseen kohdistuvia kommentteja. Paikalliseen rakenteeseen kohdistuvissa kommenteissa Tiinan huomio kiinnittyy usein sisällöltään vaillinaisiin tai epäselviin virkkeisiin sekä kappaleen sisäiseen koheesioon.

- Kankea rakenne!
- Hyvä alkulause!
- Tätä voisi avata vähän selkeämmäksi.
- Hieman sekavaa! Muotoile selkeämmäksi!
- Hyvää pohjustusta! Lukijaystävällistä! ☺
- Tällainen aloitus on tarpeeton. Muotoile sujuvammaksi!
- Tämä kappale on sekava!

Koko tekstin rakenteeseen kohdistuvissa kommenteissaan Tiina antaa usein palautetta kappalejaon sujuvuudesta, pohjatekstin käytöstä sekä aloituksen ja lopetuksen toimivuudesta.

- Lisää viittauksia pohjatekstiin, niin tekstisi on lukijaystävällisempi.
- Lyhyt, irrallinen kappale. Tarvitaanko? Voisiko siirtää?
- Omat ja pohjatekstin ajatukset pitää erottaa!
- Luepa pohjatekstiä tarkemmin!
- Kappalejako on epäselvä. Mieti, mitkä asiat kuuluvat yhteen.
- Lopetus puuttuu. Tekstisi jää kesken.
- Hyvin tiivistetty!
- Hyvä lopetus!

Koko tekstin tasoon kohdistuvien kommenttien luokkaan kuuluvat myös ajatuksiin liittyvät palautekommentit. Tähän ryhmään kuuluvat muun muassa argumentaatio, päättely ja yleistyksiset. Tiinan kysyvä kommentti kohdistuu oppilaan väitteeseen, jonka mukaan kaikki ruotsalaiset ajattelevat samalla tavalla. Ajatuksiin kohdistuviin kommentteihin kuuluvat myös kehu ja positiiviset havainnot, joilla kehuaan oppilaan tekemiä päätelmiä, havaintoja ja argumentteja.

- Kaikkiko?
- Hyviä kysymyksiä!

Kehitysehdotukset ovat kommentteja, joiden tavoitteena on saada tekstin kirjoittaja muotoilemaan tai selventämään tekstissä olevaa epäselvää tai liian yleistävää kohtaa. Joskus on vaikea luokitella tekstin selventämistä tai täydentämistä vaativia palautekommentteja, sillä toi-

saalta ne olisi mahdollista luokitella myös sanavalintojen ryhmään. Olen kuitenkin luokitellut alla olevat palautekommentit kehitysehdotusten luokkaan, koska niissä on mielestäni kyse muustakin kuin ontuvista sanavalinnoista tai virkerakenteista.

- Tämä jää irralliseksi! Täydennä ja selvennä!
- Mitä tämä tarkoittaa? Mieti mitä haluat sanoa ja muotoile uusiksi!

Sanavalintoihin olen sen sijaan luokitellut kommentit, joissa opettaja ohjaa oppilasta muotoilemaan epäselvyyttä, joka johtuu nimenomaan turhan epäkonkreettisista sanavalinnoista tai ympäröivästä ilmauksesta.

- Tarkkuutta ilmauksiin! Vältä turhia koukeroita.
- Muotoile hieman!
- puhekielen omaista → yritä sanoa täsmällisemmin.
- Yllättävä rinnastus.
- Tarkkuutta sanavalintoihin!

Suurin osa Tiinan oikeinkirjoitukseen ja tekstin konventioihin kohdistuvasta palautteesta on suoria korjausmerkintöjä, mutta joukossa on myös muutama marginaalikommentti. Alla olevista kommentteista ensimmäinen ohjeistaa oppilasta lisäämään tekstiinsä virkkeestä puuttuvan objektin. Myös toinen kysymyksen muotoon kirjoitettu marginaalikommentti ohjeistaa puuttuvien sanojen lisäämiseen. Kolmas kommentti kohdistuu epätäydellisiin, predikaatittoniin virkkeisiin. Tähän kategoriaan kuuluvat myös tekstin konventioihin liittyvät kommentit, kuten tekstin asettelun korjaaminen ja pohjatekstin referoinnin kehuminen.

- Mitä ei tullut ajateltua?
- Pronominit?
- Muotoile! Käytä täydellisiä lauseita!
- Riviväliksi 1.5, please!
- Hyvää referointia!

Tiinan marginaalikommentit jakautuvat suhteellisen tasaisesti koko tekstin tasolle ja paikalliselle tasolle. Sen sijaan loppukomenttien fokus on useimmiten koko tekstin tasolla. Tiinan loppukommentit kohdistuvat usein koko tekstin rakenteen lisäksi myös oikeakielisyyteen. Lähes jokaisessa loppupalautteessaan Tiina noudattaa samaa rakennetta. Ensin hän kommentoi tekstiä kokonaisuutena, antaa palautetta tekstin rakenteesta ja etenemisestä ja tekee yleisiä havaintoja tekstin onnistuneisuudesta. Seuraavaksi hän kommentoi pohjatekstin käyttöä, oman

äänen ja mielipiteen kuulumista ja referoinnin konventioita. Lopuksi Tiina vielä usein antaa vinkkejä siitä, mitä seuraavassa versiossa tulisi tehdä paremmin ja kommentoi tekstin oikea-kielisyyttä.

- Hyvä kokonaisuus! Teksti etenee hyvin ja on sidosteista ja jäsentynyttä. Oma mielipiteesi tulee hyvin esille – vahvaa kieltä! Aloitusta voisit vielä mieltä napakammaksi; samoin lopetus on vielä vähän keskeneräinen. Tarkkaile pilkun käyttöä!

Jokaisessa loppupalautteessaan Tiina antaa palautetta siitä, miten oppilas on onnistunut muotoilemaan omat pohdintansa ja pohjatekstin ajatukset sujuvaksi kokonaisuudeksi. Usein hän antaa myös ohjeita siitä, miten oman pohdinnan osuutta tulisi lisätä tai miten pohjatekstin ääni pitäisi saada enemmän kuuluville.

- Hyvä! Olet löytänyt pohjatekstistä olennaisia asioita ja pyrit ottamaan niihin kantaa. Tekstisi ydinajatus (punainen lanka) jää vähän hämäräksi. Voisit nostaa sen selkeämmin esille. Mitä haluat tarkalleen viestiä lukijallesi? Se tulee kyllä ilmi, mutta voit selventää vielä. Otsikko ja aloitus voisivat olla ”raflaavammat”. Kappalejako ja tekstin asemointi ovat hieman sekavat. Varo koukeroisia lauseita tyyliin ”minä itse henkilökohtaisesti olen sitä mieltä...”

Tiinan loppukommentit kohdistuvat usein koko tekstin rakenteen tasolle. Loppupalautteen alussa on usein hyvin yleistasoinen, koko tekstin rakennetta kuvaava kommentti. Koko tekstin rakenteeseen kohdistuvien kommenttien joukossa on myös tekstin koheesioon ja sujuvuuteen viittaavia kommentteja. Lisäksi Tiina kommentoi usein myös aloituksen ja lopetuksen toimivuutta. Aloitukseen viittaavia kommentteja on lopetusta tarkastelevia kommentteja enemmän. Tämä voi johtua siitä, että kyseessä on prosessikirjoittamisen ensimmäinen vaihe, jolloin tekstin lopetus ei välttämättä vielä ole kovin hyvin muotoutunut.

- Kirjoituksesi etenee sujuvasti. Esittelet napakasti pohjatekstin ydinasian ja otat kantaa, juuri niin kuin pitääkin.
- Kokonaisuutena oikein hyvä ja sujuva teksti. Pohjatekstisi esittelet erittäin perusteellisesti; omia pohdintoja voisi olla hieman enemmän suhteessa siihen. Toki niitäkin löytyy.
- Limität pohjatekstin aineksia hyvin oman tekstisi lomaan
- Esittelet pohjatekstiäsi monipuolisesti, mutta kokonaisuus jää hajanaiseksi.
- Mieti kappalejakoa
- Alku hieman epäselvä ☺
- Voisiko otsikkoa ja lopetusta vielä hieman muokata – toisiinsa sopivammiksi?

Useat Tiinan loppukommenteista kohdistuvat oikeakielisyyden tasolle. Tähän ryhmään kuuluvat kommentit, jotka oikeinkirjoituksen lisäksi kohdistuvat esimerkiksi tekstin konventioihin, pohjatekstistä lainatun osuuden oikeaan merkintätapaan, viittauserkintöihin ja lähdetietojen merkitsemiseen.

- Huomio oikeinkirjoitukseen, mm. pilkun käyttö ja yhdyssanat.
- Oikeinkirjoitus kaipaa huoltoa.
- Osaat kirjoittaa sujuvasti ja melko oikein. Huomio välimerkkien käyttöön.
- Tarkkaile lauseitteesi rakennetta – voisivat olla täsmällisempiä.
- Pilkkuja lienee unohtunut ”vahingossa”?!
- Lisää pohjatekstin lähdetiedot!
- Muotoile lähdetiedot lauseeksi.
- Suorat lainaukset pitää aina osoittaa lainausmerkein; samoin pitää kertoa, kenen näkemyksiä esittelee.

Ajatuksiin ja kehityskohteisiin viittaavia kommentteja on Tiinan loppupalautteissa huomattavasti vähemmän kuin koko tekstin rakenteeseen tai oikeakielisyyteen kohdistuvia kommentteja. Kun palautekommentin fokus on kehityskohteessa, palautteen tavoitteena on saada kirjoittama selventämään tai terävöittämään jotain kohtaa tekstissä. Ero ajatuksiin ja kehityskohteisiin kohdistuvan palautteen välillä on siinä, että kehityskohteisiin kohdistuvien kommenttien tarkoituksena ei ole saada kirjoittajaa lisäämään mitään uutta tekstiin, vaan saada jo olemassa oleva ajatus selkeämpään muotoon. Ensimmäinen alla olevista kommenteista kuuluu kehityskohteisiin viittaavien kommenttien ryhmään, sillä sisällöllisesti nämä asiat ovat jo osana tekstiä, mutta ne pitäisi vielä muotoilla niin, että ne on mahdollista erottaa toisistaan. Sen sijaan kaksi alemmaa kommenttia vaativat kokonaan uuden sisällön tuottamista tekstiin.

- Mikä oli pohjatekstinä? Mitä olet lainannut pohjatekstistä? Mikä on oman tekstisi osuus?
- Näiden asioiden pitäisi erottua toisistaan.
- Mieti, mikä on viestisi lukijalle!
- Kaipaamaan jäin omia ajatuksiasi: Onko tupakointi sinunkin mielestäsi osa aikuistumisista vai ei? Miksi? Ota kantaa otsikkoosi!

Sanavalintoihin viittaavien kommenttien luokittelu on osittain haastavaa, sillä kovin laajasti ilmaistut sanavalintoihin tai tekstin tyyliin viittaavat kommentit voisivat kuuluva myös rakenteeseen kohdistuvien kommenttien ryhmään. Esimerkiksi alla olevista kommenteista ensimmäinen ja toinen kohdistuvat niin laajasti ja yleisesti kirjoittajan kielenkäyttöön, että niiden voisi tulkita viittaavan enemmänkin rakenteeseen kuin sanavalintoihin. Olen kuitenkin luoki-

tellut alla olevat kommentit sanavalintoihin kohdistuviksi kommentteiksi, koska niiden tarkoitus on kiinniittää oppilaan huomio nimenomaan ilmauksiin, sanoihin ja tyylin eikä niinkään siihen, mitä ”puhekieliset koukerot” merkitsevät koko tekstin rakenteen kannalta.

- Kielenkäyttösi on hieman löysää. Pyri sanomaan asiasi napakasti ja vältä ”puhekielisiä koukeroita”.
- Kieltä käytät hyvin, pientä tarkkuutta ilmauksiin! ☺
- Tyyli on puhekielinen. Karsi turhat ”pikkusanat”, mm. se, niin, kyllä, -han, jotka kuuluvat yleensä puheeseen.

Tekstinulkoiseen tasoon kohdistuvien kommenttien ryhmään kuuluvat muun muassa tehtävänannon tarkennukset

- Yhtään omaa ajatusta tai lausetta tekstissä ei ole. Tämä ei ollut tarkoitus, vaan tarkoitus oli, että poimit tekstistä muutamia ajatuksia ja esittelet niitä omin sanoin.

Samaan ryhmään kuuluvat myös kommentit, joiden kautta opettaja tuo esiin oppilaantunteustaan vertaamalla arvioitavaa tekstiä oppilaan aiemmin kirjoittamiin teksteihin. Ensimmäinen alla olevista palautekommenteista on mielenkiintoinen, koska siinä Tiina osoittaa oppilaan epäonnistuneen tekstissään. Epäonnistuminen ei niinkään johdu siitä, että teksti ei tavoita yleisiä hyvän tekstin kriteereitä, vaan nimenomaan opettajan oppilalle muotoilemia, oppilaskohtaisia, kriteereitä. Oppilaan vaikutus arviointiin tuli esille myös haastatteluaineiston analyysissä, jossa opettajat olivat sitä mieltä, että oppilaantuntemus vaikuttaa väistämättä myös arviointiin ja palautteeseen.

- Tällaista tekstiä en voi arvioida sinun tekstinäsi.
- Kirjoittamisesi paranee koko ajan.
- Olet hyvä kirjoittaja, mutta nyt tyyli on hieman ”byrokraattinen”. Olisiko pohjatekstin vaikutusta?
- Pikkunätti teksti –raakile vielä! Täyttää tehtävänannon, mutta pystyt kyllä parempaan.

Tiinan palautekommenttien fokus jakautuu marginaalikommenttien osalta tasaisesti sekä koko tekstin tasolle että paikalliselle tasolle. Loppukommentit sen sijaan kohdistuvat enemmän koko tekstin tasoon ja oikeakielisyyteen.

Tiinan marginaalikommentit ovat tyyliään suoria käskyjä ja evaluaatioita. Huomionarvoista on se, että Tiina käyttää runsaasti huutomerkkiä palautteissaan, mikä osaltaan vaikuttaa siihen, että hänen palautteenantotyyliinsä on tiukasti käskevä ja jopa komentava. Toisaalta Tii-

na käyttäa huutomerkkejä myös positiivisten evaluaatioiden yhteydessä, jolloin keuhutkin vai-
kuttavat painokkailta.

Evaluaatiot

Negatiiviset evaluaatiot

Tämä kappale on sekava!
Hieman sekavaa (kappaleen sisällä)
Lopetus puuttuu. Tekstisi jää kesken.
Ajatus jää hämäräksi. (virke)
Kankea rakenne (virkkeessä)

Perustellut negatiiviset evaluaatiot

Kehut

Hyvä!
Yllättävä rinnastus.
Hyviä kysymyksiä.
Oma kokemus → hyvä aloitustapa!
Hyvä! Oma näkemys!
Hyvin tiivistetty!
Hyvä! Uusi näkökulma!
Hyvä otsikko!
Hyvä! Näkökulma vaihtuu!
Hyvää pohjatekstin esittelyä!
Hyvä johdanto!
Hyvää referointia!
Hyvä alkulause!
Hyvä lopetus!
Hyvä! Oma kokemus!
Hyvää pohjustusta! Lukijaystävällistä! ☺

Korjaukset

Muutosehdotukset

Käskyt

Riviväliksi 1.5, please!
puhekielen omaista → yritä sanoa täsmällisemmin.
Tästä alkaa pohjatekstin käyttö → osoita se jotenkin.
Muotoile hieman!
Tällainen ei kuulu hyvään asiatyyliin. Turhaa toistoa! → muotoile tämä kappale napakammaksi!
Kappalejako on epäselvä. Mieti, mitkä asiat kuuluvat yhteen.
Tarkkuutta sanavalintoihin!
Muotoile hieman!
Luepa pohjatekstiä tarkemmin!
Mitä tämä tarkoittaa? Mieti mitä haluat sanoa ja muotoile uusiksi!
Omat ja pohjatekstin ajatukset pitää erottaa!
Muotoile paremmin!
Tarkkuutta ilmauksiin! Vältä turhia koukeroita.
Tällainen aloitus on tarpeeton. Muotoile sujuvammaksi!
Hieman sekavaa! Muotoile selkeämmäksi!
Tämä jää irralliseksi! Täydennä ja selvennä!
Muotoile! Käytä täydellisiä lauseita!
Älä vähättele mielipiteitäsi!
Lauseesi ovat hieman löysiä. Pyri täsmälliseen ilmaisuun.

Neuvot

Tätä voisi avata vähän selkeämmäksi.
Lisää viittauksia pohjatekstiin, niin tekstisi on lukijaystävällisempi.

Kysymykset

Suljetut ongelmaperustaiset kysymykset

Lyhyt, irrallinen kappale. Tarvitaanko? Voisiko siirtää?
Mitä ei tullut ajateltua?

Pronominit?
 Otsikko?
 Jutun nimi?
 Milloin ja missä julkaistu?
 Kuka J.T on?
 Kaikkiko?

Avoimet ongelmaperustaiset kysymykset
 Suljetut heuristiset kysymykset
 Avoimet heuristiset kysymykset

Reflektiiviset kommentit

Tiinan marginaalikommenteissa on eniten käskyjä ja kehuja. Negatiivisia evaluaatioita on sen sijaan vähän. Suljettuihin ongelmaperustaisiin kysymyksiin luokitelluista kommenteista ensimmäinen voisi kuulua myös negatiivisiin evaluaatioihin, mutta olen luokitellut sen ongelmaperustaisten kysymysten luokkaan, koska Tiina antaa siinä oppilaalle mahdollisuuden pohtia itse parasta ratkaisuvaihtoehtoa. Myös muut ongelmaperustaisiksi luokitellut kysymykset voisivat kuulua esimerkiksi käskyjen ryhmään, sillä niiden tarkoituksena ei ole niinkään saada oppilasta pohtimaan ongelmaa, vaan saada hänet lisäämään puuttuva tieto tekstiin.

Marginaalikommenttien tyylin perusteella Tiina on toisaalta kontrolloiva oikolukija ja korjauksia vaativa päätoimittaja, toisaalta taas kannustava valmentaja. Valtasuhte on kuitenkin tiukasti yksipuoleinen, sillä opettaja käskyy oppilasta tekemään muutoksia tekstiin eikä juuri jätä tilaa oppilaan omalle ajattelulle ja ongelmanratkaisulle. Loppukommenteissa Tiinan palaute siirtyy selkeästi enemmän neuvovaksi.

Marginaalikommenttien tyyli on käskelijä ja kehuva. Sama tyyli jatkuu myös loppupalautteissa. Niissä on kuitenkin huomattavasti enemmän neuvovia kommentteja kuin marginaalikommenteissa. Sekä marginaalikommenteissa että loppupalautteissa negatiivisia evaluaatioita on huomattavasti vähemmän kuin positiivisia evaluaatioita.

- Lauserakenteesi ovat hieman sekavia ja puhekielisiä.
- Otsikko ja aloitus voisivat olla ”raflaavammat”.
- Kappalejako ja tekstin asemointi ovat hieman sekavat.
- Tyylisi on puhekielinen.
- Yhtään omaa ajatusta tai lausetta tekstissä ei ole.

Tiina aloittaa loppupalautteensa usein esittämällä positiivisia havaintoja oppilaan tekstistä. Tiinan positiiviset evaluaatiot kohdistuvat usein siihen, kuinka hyvin oppilas on onnistunut kuljettamaan pohjatekstiä mukana omassa tekstissään.

- Kirjoittamisesi paranee koko ajan.
- Kokonaisuutena oikein hyvä ja sujuva teksti. Olet hyvä kirjoittaja.

- Hyvä teksti! Kirjoitat kypsästi.
- Tekstisi etenee sujuvasti, ja se on napakka kokonaisuus.
- Sisältönsä puolesta oikein hyvä teksti. Ja täyttä asiaa!
- Esittelet aika hyvin pohjatekstiä ja omia ajatuksiasikin vilahdelee.
- Omat mielipiteesi erottuvat selkeästi.
- Esittelet pohjatekstistä olennaisia asioita.
- Kielenkäyttösi on hyvää!
- Kieltä käytät hyvin; pientä tarkkuutta ilmauksiin! ☺

Vaikka neuvot ovatkin pääosassa Tiinan loppukommenteissa, on joukossa myös runsaasti käskyjä. Ne kohdistuvat sekä tekstin teknisiin merkintöihin, oikeakielisyyteen että pohjatekstin käyttöön ja tekstin rakenteeseen. Lisäksi Tiina käskyy oppilaita myös tarkentamaan ajatustiaan ja ilmaisemaan itseään selkeästi.

- Lisää alkuun pohjatekstin lähdetiedot.
- Varo myös puhekielen ilmauksia.
- Tarkkaile pilkun käyttöä.
- Yritä korjata merkintöjen mukaan ja kysy tunnilla neuvoa!
- Esitele pohjateksti.
- Mieti kappalejako.
- Tiivistä hieman pohjatekstin esittelyä ja lisää omia mielipiteitä.
- Mieti, mikä on viestisi lukijalle.
- Luepa tekstisi huolella ja yritä muotoilla asiasi selkeästi.

Eniten Tiinan loppukommenteissa on neuvovia palautteita. Ne kohdistuvat usein oppilaan oman pohdinnan lisäämiseen tekstissä. Tiina antaa myös konkreettisia neuvoja siihen, miten tekstiä on mahdollista elävöittää. Tiinan käskyt kohdistuvat useimmiten tekstin pintatasolle, oikeakielisyyteen tai rakenteeseen, kun taas neuvoissaan Tiina keskittyy ohjaamaan oppilaan tekstin sisällön laajentamista.

- Voisit vielä pohtia esim. miksi valintojen tekeminen on nuorelle vaikeaa.
- Hyvät esimerkkivitsit elävöittäisivät tekstiäsi. Voisit esim. aloittaa ja lopettaa vitsillä.
- Omaa pohdintaa voisi olla enemmän.
- Omia kokemuksia voisi lisätä elävöittämään.
- Pohjatekstin esittelyä voisit selventää; aina ei ole ihan selvää, mikä on pohjatekstistä lainattua, mikä omaa tietoa.
- Hieman enemmän voisit kertoa omin sanoin.
- Aloitusta voisit vielä miettiä, jotain iskevämpää, samoin otsikkoa.
- Hieman voisit lisätä yksityiskohtia pohjatekstistä.
- Jatkossa voisit esitellä pohjatekstiä vähän enemmän.

Tiinan loppupalautteissa on myös muutamia kysymyksiä. Ensimmäinen alla olevista palautekommenteista kuuluu suljettujen ongelmaperustaisten kysymysten ryhmään. Kommentissa Tiina osoittaa suoraan oppilaalle, missä kohtaa ongelmat sijaitsevat ja mitä tietoja tekstiin tulisi lisätä. Tällöin kommentin kysyvistä kieliopillisesta muodosta huolimatta kommentin tyyli on käskemä. Seuraavat kaksi alla olevaa kysymystä ovat avoimia ongelmaperustaisia kysymyksiä. Niiden korjaamisessa oppilaalla on enemmän valtaa kuin suljetussa kysymysmuodossa. Toisessa avoimiin ongelmaperustaisiin kysymyksiin kuuluvassa kommentissaan Tiina esittää kysymyksen lisäksi tarkennuksen, jonka tarkoituksena on neuvoa oppilasta tekemään ehdotettu muokkaus. Viimeinen alla olevista kysymyksistä kuuluu suljettuihin heuristisiin kysymyksiin. Siinä opettaja osoittaa selvästi oppilaalle, että tekstiin tulisi lisätä tietoa oppilaan omista mielipiteistä ja näkemyksistä.

- Mikä oli pohjatekstinä? Mitä olet lainannut pohjatekstistä? Mikä on oman tekstisi osuus?
- Voisiko loppuosasta lisätä vielä jotain?
- Voisiko otsikkoa ja lopetusta vielä hieman muokata – toisiinsa sopivammiksi?
- Onko tupakointi sinunkin mielestäsi osa aikuistumista vai ei? Miksi?

Tiinan loppukommenteissa ei ole reflektiivisen palautteen ryhmään kuuluvia kommentteja. Hänen palautteensa on marginaalikommenttien osalta kannustavaa ja käskemä. Loppupalautteissa taas tyyli on selkeästi enemmän neuvova. Tiinan roolit palautteenantajana ovat jatkumolla oikolukijasta ja päätoimittajasta kannustavaan valmentajaan ja neuvovaan asiantuntijaan. Tiina käyttää huomattavasti enemmän positiivisia kuin negatiivisia arvioita. Marginaalikommenttien fokus jakautuu sekä koko tekstin rakenteen että paikallisen rakenteen tasolle. Loppukommenteissa sen sijaan painopiste siirtyy koko tekstin rakenteeseen ja oikeakielisyyteen.

Tiina on kirjoittanut lähes jokaiseen tekstiin palautetta pohjatekstin ja oman pohdinnan suhteesta, rakenteen sujuvuudesta, oikeakielisyydestä sekä referointiin ja lainaukseen liittyvistä merkintätavoista. Jokaisen oppilaan tekstiin hän on kannustavien kommenttien lisäksi antanut myös konkreettisia tavoitteita ja ohjeita tekstin seuraavaa vaihetta varten. Palautteen perusteella hyvä teksti rakentuu sujuvasta ja toimivasta juonesta sekä riittävästä määrästä omaa pohdintaa ja pohjatekstin näkemysten esittelyä. Lisäksi hyvän tekstin kieliasun tulisi olla kunnossa.

10. KÄSITYKSET JA KÄYTÄNTÖ

Tässä luvussa sidon tekstiaineiston ja haastatteluaineiston analysoituja tuloksia yhteen ja tarkastelen, onko opettajien kirjoittamiskäsitysten ja annetun palautteen välillä yhteyttä ja vastaavtko opettajien käsitykset hyvästä arvioinnista ja palautteesta sitä, mitä he käytännössä tekevät. Tarkastelen mahdollisia yhteneväisyyksiä käsitysten ja käytännön välillä opettajittain.

Opettajan kirjoittamiskäsitys vaikuttaa siihen, miten kirjoittamista opetetaan ja arvioidaan. Kirjoittamiskäsitys vaikuttaa myös siihen, millaisen palautteen opettaja kokee hyödylliseksi ja hyväksi. Onkin mielenkiintoista tarkastella, toteuttavatko opettajat ihanteitaan ja näkemyksiään myös käytännön tasolla. Olen esitellyt kirjoittamiskäsityksiä tarkemmin luvussa 3.1. Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien kirjoittamiskäsityksiä olen analysoinut tarkastellut luvussa 6.1.

Usein kirjoittamiskäsitys ei ole tarkka tai selkeärajainen, vaan opettajan näkemykset voivat muotoutua useasta käsityksestä. Haastattelujen perusteella opettajat näyttäisivät ajattelevan kirjoittamisen olevan pääasiassa luovuutta, ajattelua ja taitoa. Tekstiaineiston analyysissä nousi esille, että vaikka palautteen fokuksessa ja tyyliässä on opettajakohtaisia eroja, on kaikkien opettajien palautteelle yhteistä se, että valta on opettajalla. Osa opettajista esitti kyllä kysymyksiä, jotka mahdollistavat oppilaan oman ajattelun, mutta määrällisesti eniten palautteissa oli käskyjä ja suoria korjauksia. Lisäksi palaute kohdistui usein tekstin pintatasoon. Vaikka opettajat antoivat palautetta monipuolisesti muistakin tekstin osa-alueista, oli opettajien palautteista iso osa nimenomaan tekstin pintatasoon liittyviä kommentteja. Bartonin (1994: 166–167) mukaan kirjoittamista arvioidaankin käytännön tasolla usein siisteyden perusteella. Bartonin mukaan opettajilla on suuri kiusaus arvioida teksteistä pintarakennetta, koska se on kaikkein selvimmin näkyvä osa tekstistä ja usein se asia, johon huomio ensimmäisenä kiinnittyy.

Kaisa

Haastatteluaineistosta käy ilmi, että Kaisa ajattelee kirjoittamisen olevan luovuutta, taitoa ja prosessi. Kirjoittaminen on luovuutta -ajattelutavan mukaan teksti on yksilön luovuuden tuote ja kirjoittamaan opitaan kirjoittamalla ja lukemalla hyviä tekstejä. Opettajan rooli on tämän ajattelutavan mukaan enemmänkin mahdollistaja kuin ohjaaja tai opettaja. Tämän ajattelutavan edustaja pitää usein hyvän tekstin kriteereinä vaikuttavuutta, hyvää sisältöä ja persoonal-

lista tyyliä. Näkemys siitä, että kirjoittaminen on taitoa, korostaa hyvän tekstin piirteissä oikeinkirjoituksen ja tekstin eheän rakenteen merkitystä. Kirjoittaminen on siis tämän käsityksen mukaan oikeinkirjoituksen hallintaa ja yksilöllinen, pysyvä taito. Opettaja rooli on olla kriittinen tarkastelija ja oikolukija. Jos taas kirjoittamisen ajatellaan olevan prosessi, painotetaan joko yksilön psykologisia prosesseja tai konkreettisia kirjoittamisprosessin vaiheita. Hyvä teksti on tämän käsityksen mukaan hyvin suunniteltu ja viimeistelty.

Olen poiminut seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon keskeisimpiä havaintoja Kaisan kirjoittamiskäsityksistä, hyvän tekstin kriteereistä, palautteen fokuksesta ja tyylistä sekä palautteenantajan roolista.

Kirjoittamiskäsitys	Hyvä teksti	Palautteen fokus	Palautteen tyyli	Rooli palautteenantajana
<ul style="list-style-type: none"> - Kirjoittaminen on luovuutta. - Kirjoittaminen on taitoa. - Kirjoittaminen on prosessi. 	<ul style="list-style-type: none"> - On persoonallinen. - On hyvää suomen kieltä. - Ei ole kaavamainen. - Vastaa tehtävänantoon. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marginaalikommentit paikallisen rakenteen ja kehityskohteiden tasoilla. - Loppukommentit koko tekstin rakenteen ja kehityskohteiden tasoilla. - Lisäksi tekstinulkoisiin asioihin kohdistuvia kommentteja. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eniten korjausmekintöjä. - Marginaalikommenttien tyyli eva-luoiva ja käskevä. - Myös jonkin verran kysymyksiä. Loppupalautteessa eniten reflektiivisiä kommentteja, neuvoja ja epäsuoria pyyntöjä. - Pehmeitä käskyjä. - Heuristisia kysymyksiä. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marginaalikommenttien osalta oikolukija, päätoimitaja ja kriitikko. - Loppukommenteissa lukija, tekstin vastaanottaja, ohjaava keskustelija.

Kaisa edustaa haastattelun perusteella ainakin kolmea kirjoittamiskäsitystä, jotka heijastuvat selkeästi myös hänen mainitsemistaan hyvän tekstin kriteereistä. Kaisan hyvän tekstin kriteereissä kohtaavat hänen edustamiensa kirjoittamiskäsitysten näkemykset hyvästä tekstistä. Kirjoittaminen on luovuutta -näkökulmasta tarkasteltuna hyvä teksti on persoonallinen. Taitokäsitys taas korostaa hyvää suomen kielen hallintaa ja oikeinkirjoitusta. Kirjoittaminen on prosessi -käsityksessä korostetaan hyvin suunniteltua ja rakennettua tekstiä.

Kaisan kommenttien fokus jakautuu tasaisesti sekä koko tekstin rakenteen että paikallisen rakenteen tasoille. Usein opettajien marginaalikommentit kohdistuvat paikallisen raken-

teen tasolle. Loppukommentit taas kohdistuvat usein painotetummin koko tekstin rakenteen tasolle. Tämä on usein itsestään selvää, koska opettajien marginaalikommentit ja loppukommentit tähtäävät usein eri tavoitteisiin. Marginaalikommenttien tarkoitus on usein tarkentaa sanallisesti korjausmerkintöjä tai kiinnittää oppilaan huomio ongelmaan tai onnistumiseen juuri siinä kohdassa, missä mahdollinen ongelma esiintyy. Loppupalautteen tavoitteena on sen sijaan antaa kokoavaa ja eteenpäin auttavaa palautetta, jossa tarkastellaan tekstiä kokonaisuutena. Kaisan palautteessa on myös paljon tekstinulkoisiin asioihin kohdistuvia kommentteja, joissa hän reflektoi omaa lukukokemustaan, viittaa oppilaan aikaisempiin teksteihin tai kommentoi esimerkiksi oppilaan lukihäiriön vaikutusta kirjoittamisessa esiintyviin ongelmiin.

Kaisan mukaan hyvällä palautteella pyritään kannustamaan, tukemaan ja auttamaan oppilasta. Kaisa kertoo myös ajattelevansa, että palaute on yhteydenpitoa ja mahdollisuus saada kontakti oppilaisiin. Tämä käsitys näkyy selkeästi myös hänen antamassaan vuorovaikutteisessa, kysyvässä ja reflektoivassa palautteessaan. Hänen mielestään hyvässä palautteessa on sekä positiivisia että negatiivisia havaintoja oppilaan tekstistä. Myös tämä näkemys on selkeästi havaittavissa Kaisan antamasta palautteesta, jossa positiivisia ja negatiivisia palautekommentteja on suunnilleen yhtä paljon.

Yksi Kaisan mainitsemista hyvän palautteen kriteereistä on se, että palautteen tulisi olla henkilökohtaista ja oppilaan tulisi saada sellainen tunne, että opettaja on lukenut ja kommentoinut juuri hänen tekstiään. Kaisan palaute on hyvin kohdennettua ja henkilökohtaista. Hän kohdentaa palautteensa oppilalle puhuttelemalla tätä ja kertomalla omia lukukokemuksiaan ja näkemyksiään oppilaan tekstistä. Toisaalta Kaisan palautteessa on paljon myös käskyjä ja evaluaatioita, jotka korostavat kirjoittaminen on taitoa -näkemykselle tyypillisiä palautteenantajan oikolukijan ja kriitikon rooleja. Kaisan edustama kirjoittaminen on prosessi -ajattelutapa näkyy hänen palautekommenteissaan ohjaavina kysymyksinä, jotka mahdollistavat oppilaan oman ajattelun ja prosessoinnin. Kaisan käsitykset kirjoittamisesta, hyvästä tekstistä ja palautteesta sekä oppilaille annettu palaute ovat hyvin linjassa toistensa kanssa.

Anne

Haastatteluaineiston analyysissä käy ilmi, että Anne edustaa kahta kirjoittamiskäsitystä. Näkemys siitä, että kirjoittaminen on prosessi, ei juuri, ainakaan palautteen tyylin osalta, heijastu Annen palautteeseen. Kirjoittamisen prosessien korostaminen vaatisi palautteelta evaluoivaa otetta enemmän ohjausta ja vuorovaikutukseen pyrkivää, kysymyksiä esittävää tyyliä. Vain

Annen marginaalikommenteissa on ohjaavia kysymyksiä, joiden avulla oppilaan on helpompi päästä käsiksi niihin konkreettisiin keinoihin, joilla tekstiä voisi parantaa. Suurin osa Annen palautteesta on lyhyitä, toteavia evaluaatioita, jotka eivät juuri auta eteenpäin. On mielenkiintoista, että Annen tiukan ja toteavan palautteen seassa esitetyt kysymyksetkin vaikuttavat enemmän käskyiltä tai negatiivisilta evaluaatioilta kuin pohdiskelevilta kysymyksiltä. Palautteen tyyli ei rakennu siis vain kommentin kieliopillisesta muodosta, vaan siihen vaikuttavat myös ympäröivät kommentit.

Vaikka Annen palautteessa neuvoja onkin vähän, hänen palautekommenttinsa kohdistuvat usein oppilaan tekstin sisältöön ja omien ajatusten ilmaisuun, jotka tukevat kirjoittamista on prosessi -käsityksen korostamaa ajattelun taitoa.

Kirjoittamiskäsitys	Hyvä teksti	Palautteen fokus	Palautteen tyyli	Rooli palautteenantajana
<ul style="list-style-type: none"> - Kirjoittaminen on prosessi. - Kirjoittaminen on tekstilajin tuottamista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Riittävästi sisältöä. - Järkevä rakenne. - Oikeinkirjoitus ja asemointi kunnossa. - Ei kaavamainen. - Persoonallinen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marginaalikommenttien fokus koko tekstin tasolla kohdistuu rakenteeseen ja kehityskohteisiin. - Myös paikalliseen rakenteeseen kohdistuvia kommentteja. - Loppukommenttien fokus koko tekstin rakenteessa ja ajatuksissa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marginaalikommenteissa negatiivisia evaluaatioita ja kysymyksiä. - Loppukommenteissa positiivisia ja negatiivisia evaluaatioita. - Paljon korjausmerkintöjä. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marginaalikommenttien osalta kriitikko ja kiinnostunut lukija. - Loppukommenteissa kriitikko ja kannustaja.

Kirjoittaminen on tekstilajin tuottamista -näkemys tulee selkeästi esille Annen palautteessa. Hän kommentoi usein tehtävänä olleen tekstilajin konventioiden saavuttamista kiinnittämällä huomiota muun muassa oman mielipiteen ilmaisuun, perusteluun ja oman äänen kuulumiseen. Nämä ovat kaikki tärkeitä elementtejä mielipidekirjoituksessa. Lisäksi Anne kommentoi usein aloituksen ja lopetuksen rakennetta sekä sisältöä. Myös tehokas, johdatteleva aloitus ja tiivistävä lopetus ovat hyvän mielipidetekstin piirteitä.

Jos tarkastellaan pelkästään Annen antamaa palautetta ja hänen mainitsemiaan hyvän tekstin kriteereitä, näyttäisi Anne ajattelevan, että kirjoittaminen on taitoa. Hän kommentoi

jokaisessa loppupalautteessa tekstin kieliasua, asemointia ja muita tekstin pintarakenteeseen liittyviä asioita. Annen korjaamissa teksteissä on hyvin vähän marginaalikommentteja, mutta korjausmerkintöjä on sen sijaan runsaasti. Anne oli opettajista ainoa, joka kiinnitti huomiota myös oppilaan käsialaan. Usein hyvään käsialaan viittaava kommentti oli sellaisen oppilaan tekstissä, josta olisi ehkä muuten voinut olla vaikea löytää mitään positiivista oikeinkirjoitukseen liittyvää kommentoitavaa.

Annen mukaan hyvä palaute on kannustavaa ja sen tulisi nostaa esiin oppilaan tekstin hyviä puolia. Tämä näkyy selvästi hänen palautteessaan, jossa hän usein antaa positiivista ja kannustavaa palautetta. Positiiviset evaluaatiot eivät välttämättä auta oppilasta eteenpäin. Jos palaute on suurelta osin positiivisten evaluaatioiden sävyttämää, voi oppilaalle tulla tunne, että kehittyminen kirjoittajana on vaikeaa tai siihen ei ole tarvetta.

Annen mukaan hyvä palautteenantaja osaa kertoa konkreettisia parannusehdotuksia. Huonoa palautetta Anne kuvailee ympärilyöreäksi. Ympärilyöreyden määrittelemine on hankalaa, mutta olen tulkinnut sen tarkoittavan palautetta, josta oppilaan on vaikea saada irti mitään konkreettisia keinoja, joiden avulla olisi mahdollista parantaa tekstiä seuraavalla kerralla. Annen palaute on evaluoivaa ja toteavaa, ja hänen käyttämänsä ilmaukset ovat usein hyvin abstrakteja. Ne eivät välttämättä tuo tarpeeksi konkreettisesti esiin niitä keinoja, joiden avulla kirjoittaja osaisi korjata mahdolliset ongelmat ja kehittyä kirjoittajana. Käsitys kirjoittamisesta prosessina näkyy siis vain osittain Annen antamassa palautteessa.

Haastatteluaineistossa Anne mainitsi hyvän tekstin kriteereiksi muun muassa riittävän sisällön, järkevän rakenteen ja persoonallisuuden. Palautteissaan Anne kiinnittää kyllä paljon huomiota rakenteeseen ja sisältöön, mutta kommentit ovat hyvin yleistasoisia. Oppilaan voi olla vaikea tietää, mitä häneltä odotetaan, jos kriteerinä on järkevä rakenne tai riittävä sisältö. Persoonallisuus hyvän tekstin kriteerinä on mielenkiintoinen, sillä on vaikea määritellä, mitä sillä tarkoitetaan. Tavallaan persoonallisuus on tyyllinen tapa ilmaista itseään, mutta tyyllisiä valintoja Anne ei palautteissaan kommentoi. Toisaalta pohtivassa mielipidekirjoituksessa persoonallisuus voi näkyä myös oman mielipiteen esittämisenä ja oppilaan oman äänen kuulumisena. Näitä asioita Anne kommentoi runsaasti.

Lisäksi Anne mainitsee hyvän tekstin kriteeriksi oikeinkirjoituksen. Myös siihen hän kiinnittää palautteissaan runsaasti huomiota tekemällä korjausmerkintöjä ja antamalla vielä erikseen palautetta oikeinkirjoituksesta loppukommenteissaan. Annen rooli palautteenantajana on kriitikko ja kannustaja. Hän käyttää paljon käskyjä ja evaluaatioita, jotka korostavat palautteenantajan valta-asemaa ja auktoriteettiasemaa. Toisaalta hän on kannustaja, joka antaa positiivista palautetta onnistumisista.

Mikko

Haastatteluaineiston perusteella Mikon käsitys kirjoittamisesta on se, että se on luovuutta. Tämä näkyy selkeästi myös hänen palautteessaan. Mikko kommentoi runsaasti kuvausta, kerontaa ja juonta. Lisäksi hänen roolinsa palautteenantajana on hyvin kriittikkomainen, mutta toisaalta reflektoiva. Kirjoittaminen on luovutta -ajattelussa tuodaan esille vahvasti se, että luovuus on yksilön ominaisuus, johon ei opettamalla tai neuvomalla voida juurikaan vaikuttaa. Luukan (2004a: 12) mukaan opettaja onkin tämän ajattelutavan mukaan enemmän kirjoittamisen mahdollistaja kuin opettaja tai ohjaaja.

Kirjoittamiskäsitys	Hyvä teksti	Palautteen fokus	Palautteen tyyli	Rooli palautteenantajana
- Kirjoittaminen on luovuutta. - ”Kirjoittaminen on ekshibitionismia.”	- Paljastaa jotain kirjoittajan persoonallisuudesta. - Tarinointia. - Kiinnostava ja houkutteleva.	Marginaalikommentit paikallisella tasolla: oikeakielisyys, paikallinen rakenne, ideat, kehityskohteet. - Loppupalautteissa koko tekstin rakenne, tekstinulkoiset asiat.	- Marginaalikommentit negatiivisia evaluaatioita ja käskyjä. - Loppukommenteissa evaluaatioita, neuvoja ja reflektiivisiä kommentteja.	- Marginaalikommenteissa kriitikko ja oikolukija sekä tekstin julkaisija. - Loppupalautteissa neuvoja, kannustaja ja kiinnostunut lukija.

Mikko tekee tekstiin jonkin verran korjausmerkintöjä, ja marginaalikommenttien fokus on usein oikeinkirjoituksen tasolla, mutta loppukommenteissaan hän ei mitenkään erityisen tiukasti puutu oikeinkirjoitukseen. Jos ajatellaan, että kirjoittaminen on luovuutta, on ihanteena ilmaisuvoimainen ja persoonallinen teksti. Ehkä tällöin oikeinkirjoitusta ei pidetä niin voimakkaasti hyvän tekstin kriteerinä kuin esimerkiksi kirjoittaminen on taitoa -ajattelussa. Luovuuteen ja kaunokirjalliseen ilmaisuun yhdistetään usein myös tyyli. Tätä Mikko ei kuitenkaan juuri palautteissaan kommentoi. Voi olla, että näin lyhyissä teksteissä on vaikea päästä käsiksi tyyliin ja tyylillisiin ratkaisuihin.

Haastattelussa Mikko kuvaa kirjoittamista ekshibitionistiseksi taidoksi, jossa kirjoittajan pitää antaa jotain itsestään pystyäkseen kirjoittamaan hyvää tekstiä. Tämäkin käsitys korostaa sitä, että kirjoittaminen on luovuutta. Myös kiinnostavuus ja houkuttelevuus ovat kaunokirjalliseen tekstile ominaisia piirteitä.

Mikon mukaan palaute on kontakti. Sen tarkoituksena ei siis ole vain korjata tai ehdottaa muutoksia, vaan ylläpitää vuorovaikutussuhdetta oppilaan ja opettajan välillä. Myös tämä näkemys on tyypillinen opettajalle, joka ajattelee kirjoittamisen olevan luovuutta. Mikon loppupalautteissa kontaktin ottaminen oppilaisiin tapahtuu reflektiivisten kommenttien avulla. Mikon rooli palautteenantajana on mielenkiintoinen, koska toisaalta hän reflektiivisillä kommentteilla ottaa kontaktia oppilaisiin ja toimii kiinnostuneen lukijan roolissa. Toisaalta hänen hyvin kriittiset, välillä kirjallisuuskriittikkomaisetkin kommenttinsa nostavat hänet asiantuntijan jalustalle. Myös hänen käyttämänsä abstraktit kirjallisuustermit saattavat toimia etäännyttävästi.

Mikon mainitsemat hyvän tekstin ominaisuudet korostavat tekstin persoonallisuutta, kiinnostavuutta ja houkuttelevuutta. Juuri kiinnostavuus ja houkuttavuus yhdistetään usein kaunokirjalliseen tekstiin. Teksti on hyvä, jos lukija kiinnostuu siitä ja saa elämyksiä lukiesseen tekstiä. Tämä näkyy myös Mikon reflektiivisissä palautteissa, joissa hän kertoo omista lukukokemuksistaan. Kiinnostavuuden ja houkuttavuuden arviointiin liittyy subjektiivisten käsitysten ongelma. Mikko pohtii omien mielipiteiden vaikutusta arviointiin ja palautteeseen myös haastattelussa. Hänen mukaansa on luonnollista, että opettajan omat näkemykset vaikuttavat arviointiin ja palautteeseen. Mikko korostaakin, että omien mielipiteiden vaikutus pitäisi tunnistaa ja pyrkiä esittämään subjektiiviset arvostelmat niin, että oppilas ymmärtää niiden olevan vain opettajan omia mielipiteitä.

Tiina

Tiina toi haastatteluissa esille kolmeen kirjoittamiskäsitykseen liittyviä asioita. Hänen mukaansa kirjoittaminen on taitoa, prosessi ja tekstilajin tuottamista. Nämä näkökulmat tulevat esiin myös hänen antamastaan palautteesta. Voimakkaimmin näistä näkyy käsitys kirjoittamisesta taitona, koska korjausmerkintöjä ja oikeinkirjoitukseen kohdistuvia käskeviä palautekommentteja on runsaasti.

Kirjoittamiskäsitys	Hyvä teksti	Palautteen fokus	Palautteen tyyli	Rooli palautteenantajana
<ul style="list-style-type: none"> - Kirjoittaminen on taitoa. - Kirjoittaminen on prosessi. - Kirjoittaminen on tekstilajin tuottamista. 	<ul style="list-style-type: none"> - On tarkoituksenmukainen. - Rakenteeltaan ja kieleltään kunnossa. - Sujuva, selkeä ja kiinnostava. - Kirjoittajan persoonana näkyy. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marginaalikommenteissa jakautuu tasaisesti koko tekstin rakenteeseen ja paikalliseen rakenteeseen. - Loppukommenteissa fokus koko tekstin rakenteessa ja oikeakielisyydessä. 	<ul style="list-style-type: none"> - Paljon käskyjä ja positiivisia evaluatioita. - Loppupalautteissa runsaasti myös neuvoja. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marginaalikommenteissa päätoimittaja ja kannustaja. - Loppupalautteissa myös ohjaava neuvoja.

Kirjoittaminen on taitoa -näkemys tulee esille Tiinan loppukommenttien oikeakielisyyteen liittyvissä kommentteissa. Lisäksi Tiina tekee runsaasti oikeinkirjoitukseen liittyviä korjausmerkintöjä oppilaiden teksteihin. Määrällisesti Tiinan palautteessa on eniten korjausmerkintöjä ja kieleen liittyviä käskyjä ja korjauksia. Tiinan kommentit kohdistuvat usein tekstin rakenteeseen ja eheään sisältöön. Ajatus siitä, että kirjoittaminen on prosessi, näkyy jo Tiinan oppilailleen antamassa tehtävänannossa. Oppilaat ovat ensin tehneet suunnitelmat, joiden pohjalta ovat kirjoittaneet tutkimusaineistooni kuuluvat tekstit. Näiden tekstien palautteen perusteella oppilaat ovat kirjoittaneet vielä viimeistellyn version tekstistään.

Tiina antaa loppukommenteissaan paljon konkreettisia neuvoja, joiden avulla oppilaiden on helppo muokata tekstiään paremmaksi. Tiinan antama palaute erosikin voimakkaimmin muiden opettajien antamasta palautteesta juuri neuvojen osalta. On mahdollista, että kirjoittamistehtävän prosessiluonne kannustaa myös opettajaa antamaan neuvovampaa palautetta. Käytännössä usein opettajat näkevät oppilaan tekstin ensimmäisen kerran vasta silloin, kun se on jo valmis. Tällöin palautetta annetaan siis vain valmiista tuotoksesta, eikä palautteella välttämättä ole enää mitään suoria vaikutuksia oppilaan seuraavaan tekstiin.

Tiina kommentoi palautteessaan myös runsaasti aineistopohjaiseen kirjoittamiseen liittyviä konventioita, kuten pohjatekstiin viittaamista ja oman ja pohjatekstin ajatusten yhdistämistä. Tämä liittyy nimenomaan käsitykseen siitä, että kirjoittaminen on tekstilajin tuottamista. Toisaalta taas osa pohjatekstin viittaamiseen ja siihen liittyviin merkintätapoihin kohdistuvista kommentista kuuluu enemmän kirjoittaminen on taitoa -ajatteluun.

Tiinan mukaan hyvä palaute on positiivista. Lisäksi siinä on ideoita kehitystä varten. Käsitys hyvästä palautteesta näkyy vahvasti myös Tiinan antamassa palautteessa, jossa on

huomattavasti enemmän positiivisia kuin negatiivisia evaluaatioita. Lisäksi hänen loppukommenteistaan suurin osa on neuvoja, joiden avulla oppilaan on helppo korjata ja parantaa tekstiään.

Tiinan palautekommentit ovat tyyliltään useimmiten käskyjä tai evaluaatioita. Hän käyttää usein huutomerkkiä käskyn tai evaluaation korostamiseksi. Vaikka Tiinan loppukommenteissa on paljon neuvoja, on Tiina hyvin tiukasti käskettä palautteenantaja. Hän ei juuri jätä oppilaalle mahdollisuuksia pohtia ratkaisuja ongelmiin, vaan osoittaa ongelman ja käskää tai ohjaa tekemään sille jotain.

Myös Tiinan mainitsemat hyvän tekstin kriteerit heijastavat hänen edustamiaan kirjoittamiskäsityksiä. Hän korostaa hyvän tekstin kriteereissään oikeakielisyyttä, hyvää rakennetta ja tarkoituksenmukaisuutta. Tarkoituksenmukaisuus liittyy näkemykseen siitä, että kirjoittaminen on tekstilajien tuottamista. Jokaisella tekstilajilla on funktio, ja yksi hyvän tekstin ominaisuuksista on se, että se toteuttaa funktionsa. Tällöin teksti on siis tarkoituksenmukainen.

Tiina mainitsee hyvän tekstin ominaisuuksiksi myös persoonallisuuden ja kiinnostavuuden. Näiden ominaisuuksien arvostaminen näkyy hänen palautteissaan muun muassa siinä, että hän painottaa oman mielipiteen ilmaisemisen tärkeyttä. Kiinnostavuus on hyvän tekstin kriteerinä mielenkiintoinen. Haastatteluaineistossa Tiina toi esiin, että teksti on hyvä, jos opettaja kiinnostuu siitä. Kiinnostavuuden tarkastelemisessa on vaarana, että oppilas oppii tiedostamaan sen, mikä on opettajan mielestä kiinnostavaa. Oppilas saattaa siis pyrkiä kirjoittamaan tekstiä, jonka tietää kiinnostavan opettajaa saadakseen hyvän arvosanan. Tällöin tekstin kohdeyleisönä on vain opettaja, mikä ei tue ajatusta siitä, että teksteillä on tavoitteita ja kohdeyleisö myös koulun ulkopuolella.

11. PÄÄTÄNTÖ

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli muodostaa kuva siitä, millaisia näkemyksiä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla on kirjoittamisesta ilmiönä, kirjoittamisen opettamisesta, arvioinnista ja palautteen antamisesta. Lisäksi tarkastelin sitä, millaista palautetta opettajat antavat oppilailleen, mihin palaute arvioituissa teksteissä kohdistuu ja miten opettajat muotoilevat antamansa palautteen. Palautteen luokittelun tarkoituksena oli tarkastella, millaisiin palautteenantajan rooleihin opettajat antamansa palautteen perusteella asettuvat. Lopuksi tarkastelin sitä, millä tavalla opettajien käsitykset ja käytännön palaute vastasivat toisiaan.

Keskeisiä tuloksia

Opettajat ajattelevat kirjoittamisen olevan ennen kaikkea luovuutta, ajattelua ja taitoa. Vain kaksi opettajaa nosti esille mallien käyttämisen positiiviset vaikutukset kirjoittamisen oppimisessa. Vaikka haastatteluista nousee esille ajatus mallien hyödyntämisestä ja eri tekstilajien hallinnasta, ei kukaan opettaja näyttäisi sitoutuvan ajatukseen, että kirjoittaminen ja tekstin tuottaminen ovat tapoja osallistua yhteisön toimintaan, jolloin kirjoittamisen ajatellaan olevan osa yhteisesti jaettuja kulttuurisia käytänteitä. Näkemys, että kirjoittaminen on tekstilajin tuottamista tuli esiin lähinnä siinä, että opettajat kommentoivat tekstin tarkoituksenmukaisuutta. Yhteistä kaikkien opettajien kirjoittamiskäsityksille on se, että vaikka itseilmaisua, kognitiivisia prosesseja ja kielen hallintaa korostavat näkemykset tarkastelevat kirjoittamista hyvin eri näkökulmista, ne kaikki lähtevät ajatuksesta, että kirjoittaminen on yksilön tuotos ja kirjoittaminen on yksilöllinen ominaisuus. (Luukka 2004a: 15–16.)

Se, mitä opettaja ajattelee kirjoittamisesta ilmiönä, vaikuttaa siihen, millaisiksi hän kokee mahdollisuudet opettaa kirjoittamista. Jos kirjoittamisen ajatellaan olevan yksilön ominaisuus, ei opetuksella tai palautteella ole merkittävän suurta vaikutusta oppilaan kirjoittamisen taitoon. Jos taas ajatellaan, että kirjoittaminen on yhteisöllisiin ja kulttuurisiin käytänteisiin osallistumista, on opettamisella ja palautteella huomattavasti suurempi vaikutus oppilaan kirjoitustaitoihin. Opettajat suhtautuivat skeptisesti mahdollisuuksiin opettaa kirjoittamista. Toisaalta he totesivat, että kirjoittamista mekaanisena suorituksena on huomattavasti helpompaa opettaa kuin ajattelua tai hyvän sisällön tuottamista.

Opettajien palautteen analysointi paljasti, että käsitykset hyvästä palautteesta ja käytännössä annettu palaute vastasivat melko hyvin toisiaan. Tosin kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että hyvä palaute antaa oppilaalle konkreettisia työkaluja kirjoittamistaitojen parantamiseen, mutta tämä ihanne ei toteutunut kaikkien opettajien palautteissa. Opettajien kirjoittamiskäsitykset näkyivät heidän antamassaan palautteessa. Lisäksi haastatteluaineistossa esiin tuodut hyvän tekstin kriteerit vastasivat suurimmalta osin sekä opettajien kirjoittamiskäsityksiä että heidän antamaansa palautetta. Haastattelujen perusteella opettajat tiedostivat, että ihanteet, tavoitteet ja käsitykset hyvästä arvioinnista ja palautteen antamisesta eivät välttämättä aina toteudu käytännön työssä.

Opettajat kertoivat kokevansa kirjoittamisen opettamisen haastavaksi, koska oppilasryhmät ovat liian suuria ja heterogeenisiä. Kirjoittamisen opettamiseen liittyvien haasteiden lisäksi opettajat kokivat, että nimenomaan yksilöllisesti räätälöidyn, eteenpäin auttavan palautteen kirjoittaminen on vaikeaa. Suvi-Tuuli Metsän (2001) puheviestinnän pro gradu -

tutkielmassa puheviestinnän opettajat painiskelivat samanlaisen ongelman parissa. Opettajat kokivat, että yksilöllisen palautteen muotoileminen ja antaminen sekä rajallinen aika aiheuttavat paineita.

Kirjoittamisen opettamisen suurimmaksi haasteeksi tutkimani opettajat mainitsivat motivoimisen ja heikkojen kirjoittajien opettamisen. Opettajat tunsivat jatkuvaa painetta siitä, että aika ja resurssit eivät mahdollista tarpeeksi eriyttävää opetusta, arviointia ja palautetta, jotka tukisivat sekä heikkoja että lahjakkaita oppilaita tasapuolisesti. Yksi opettajista tunsikin myös syyllisyyttä siitä, että hänen antamansa palaute ei aina ole parasta, tehokkainta ja toimivinta mahdollista. Onkin aiheellista kysyä, miksi opettajat ajattelevat, että vastuu arvioinnista ja palautteen antamisesta on yksinomaan opettajien harteilla?

Kirjoittamisen opettaminen ja arvioiminen tarjoavat valtavasti haasteita äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille. Toisaalta opetussuunnitelmien ylevät tavoitteet painostavat nopeaan ja tehokkaaseen toimintaan. Toisaalta taas suuret ja heterogeeniset oppilasryhmät, rajallinen aika sekä oppilaiden kirjoitustaitojen jatkuva heikentyminen vaikeuttavat tavoitteiden saavuttamista. Olisiko yksi mahdollisuus siirtää vastuuta arvioinnista ja palautteenannosta myös oppilaille? Se vaatisi tietysti paljon pitkäjänteistä taustatyötä sekä arvioinnin ja palautteenannon työtapojen sulauttamista osaksi oppilaiden arkea, mutta tällä tavalla vastuu ja valta jakautuisivat tasaisemmin.

Arviointiin ja palautteen antamiseen liittyvät tiukasti myös valtakysymykset. Omassa tutkimusaineistossani marginaalikommenttien osalta opettajien valta-asema oli hyvin voimakas. He toimivat kriitikoina, oikolukijoina ja korjaajina. Loppukommenttien osalta valtasuhde oli hivenen vähemmän yksipuoleinen: opettajat neuvoivat, ohjasivat, esittivät kysymyksiä ja reflektoivat omaa lukukokemustaan. Sommersin (1982: 150) mukaan suurin ongelma pelkäänsä opettajan tekemässä arvioinnissa on se, että oppilaat alkavat mukauttaa tekstiään ja kirjoittamistaan sen mukaan, mitä ajattelevat opettajan heiltä vaativan. Tällöin siis kirjoitetaan vain opettajalle ja unohdetaan tekstin oikea kohdeyleisö. Jos tavoitteena on monipuolisten tekstitaitojen saavuttaminen, ei voida ajatella kirjoittamisen ainoan funktion olevan opettajan viihdyttäminen tai miellyttäminen. Myös tähän ongelmaan ratkaisuna voisi olla arvioinnin vastuun ja vallan jakaminen myös oppilaille. Jos oppilaat tottuisivat arvioimaan ja tarkastelemaan tekstejä ja niiden tuottamiseen liittyviä prosesseja, myös heidän kykynsä monitoroida ja säädellä omaa kirjoittamistaan kehittyisivät. Tämä voisi osaltaan parantaa oppilaiden kirjoitustaitoja.

Opettajat kokivat, että yksi arviointiin liittyvistä haasteista on omien mieltyömysten, mielipiteiden ja oppilaantuntemuksen vaikutus arviointiin ja palautteeseen. Opettajat eivät näh-

neet ongelmana sitä, että oppilaantuntemus vaikuttaa arviointiin. Heidän mielestään se on luonnollista ja väistämätöntä. Sen sijaan osa opettajista pohti sitä, millä tavalla omat käsitykset esteettisyydestä, tyylistä ja ilmaisutavoista saattavat vääristää arviointia. Yksi opettaja oli sitä mieltä, että opettajan omat mieltymykset saavat vaikuttaa arviointiin ja palautteeseen, kunhan sekä opettaja että oppilas tiedostavat sen, että osa opettajan palautteesta on selkeämin subjektiivista.

Esteettisyyden arvioinnin ongelmista päästään tuskin koskaan eroon, sillä kysymys siitä, mikä on kaunis ja toimiva metafora tai tyyllinen ratkaisu, lienee ikuisesti ratkaisematon. Onneksi kuitenkin täydellisen objektiivisuuden vaatimus on hylätty luokkahuonearvioinnissa mahdottomana tavoitteena. Jo sen asian hyväksyminen, että arviointi ei koskaan voi olla arvoista, tunteista ja subjektiivisista näkemyksistä vapaata, auttaa keventämään arvioijan taakkaa. Omien työskentelytapojen, arviointikäytänteiden ja mieltymysten tunnistaminen muodostaa hyvän pohjan avoimelle ja vuorovaikutteiselle arviointikulttuurille.

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat suhtautuivat kirjoittamisen arvioinnin hyödyllisyyteen jokseenkin kriittisesti. He kyseenalaistivat korjausmerkintöjen ja numeerisen arvioinnin hyödyn ja korostivat palautteen merkitystä. ToLP-hankkeen kyselytutkimuksessa (Luukka ym. 2008: 119–138) kävi ilmi, että opettajat osaavat omasta mielestään arvioida oppilaiden taitoja, mutta pitävät arvosanojen antamista vaikeana. Tämä on mielenkiintoista, koska omassa haastatteluaineistossani opettajat taas pitivät arvosanojen antamista kirjoittamisen arvioinnin helpoimpana osana.

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat epäilivät oppilaiden olevan kiinnostuneempia sanallisesta, sisältöön kohdistuvasta palautteesta kuin tekstin ulkoasuun tai kieleen liittyvistä korjauksista. Päinvastaisia tutkimustuloksia on esittänyt Nugrahenny (2007: 50). Hänen tutkimuksensa mukaan oppilaat kokevat hyötyvänsä kaikkein eniten nimenomaan ulkoasuun ja rakenteeseen liittyvistä kommentteista. Tämä voi johtua siitä, että oppilaat arvostavat yleensä selkeää ja konkreettista palautetta, jonka avulla tuotosta on helppo korjata. Rakenteesta, tekstin kieliasusta ja pintatasosta onkin helpompi muotoilla selkeitä käskyjä ja ohjeita kuin tekstin sisällöstä. Jos kuitenkin tavoitteena tai ihanteena on keskusteleva ja vuorovaikutteinen palaute, jossa valtasuhde kirjoittajan ja palautteenantajan välillä on tasapainoinen, ei palautteenantaja voi antaa liian ohjaavaa tai konkreettista sisältöön liittyvää palautetta.

Haastattelujen perusteella opettajat mieltävät arvioinnin ja palautteen tärkeimmiksi tehtäviksi oppilaiden kannustamisen ja auttamisen. Ihanteena on palaute, jonka avulla oppilas oppii paremmaksi kirjoittajaksi. Samanlaisia vastauksia palautteen funktiosta saatiin myös ToLP-hankkeen kyselytutkimuksen tuloksissa (Luukka ym. 2008: 119–121). Tutkimukseeni

osallistuneet opettajat kokivat, että positiivisella palautteella on suuri vaikutus oppilaan kirjoitusmotivaatioon ja oppimiseen. Hattien ja Timperleyn (2007: 82–86) tutkimuksen mukaan parhaiten toimii kuitenkin ohjaava palaute. Heidän mukaansa positiivisella ja kannustavalla palautteella ei näyttäisi olevan yhtä tehokasta vaikutusta kirjoittamisen oppimiseen kuin ohjaavalla, tavoitteisiin sidotulla palautteella. Kehut toki toimivat yhtenä motivointikeinona, mutta ne eivät juuri anna konkreettisia työkaluja kirjoittamistaitojen parantamiseksi.

Positiivisen palautteen voimaan uskomisen näkyy selvästi myös tekstiaineistossani. Kaikkien opettajien palautteessa oli, ainakin jonkin verran, positiivisia arvioita, ja lähes jokaisessa loppupalautteessa opettajat käyttivät muiden palautetyylien lisäksi myös kehuja. Tosin hyvin harvassa tekstissä opettajan palaute oli pelkästään positiivista. Tätä havaintoa tukevat myös Connorsin ja Lunsfordin 1993: 209–210 tutkimustulokset, joiden mukaan yleisin palautteen muotoilutapa on aloittaa palaute positiivisella havainnolla ja siirtyä sen jälkeen negatiivisten havaintojen pariin. Pelkät negatiiviset tai positiiviset arvioitot eivät vielä kuitenkaan auta oppilasta kehittymään kirjoittajana.

On mielenkiintoista, että tekstistään huonon arvosanan saanut oppilas saa tutkimusaineistoni perusteella usein monipuolisempaa ja ohjaavampaa palautetta kuin oppilas, joka on saanut tekstistään hyvän arvosanan. Voisi kuitenkin olettaa, että niin sanottu hyväkin kirjoittaja haluaisi parantaa taitojaan, saavuttaa jotain uutta ja kehittyä kirjoittajana. Pelkkien kehujen perusteella on kuitenkin hankalaa motivoitua oppimaan uutta. Opettajat olivat valmiita luopumaan esimerkiksi arvioinnin luotettavuudesta ja tasapuolisuudesta, jos hieman paremmalla arvosanalla on mahdollista kannustaa oppilasta. Tämä on mielenkiintoista, koska en usko opettajien ajattelevan samalla tavalla esimerkiksi kielioppikokeiden arvioinnista.

Hattien ja Timperleyn (2007: 86–88.) mukaan tehokkaan palautteen pitää pystyä vastaamaan kolmeen opettajan tai oppilaan asettamaan kysymykseen: minne olen menossa, kuinka edistyn ja mitä seuraavaksi? Selkeiden tavoitteiden asettaminen on oppimisen kannalta hyvin tärkeää. Jos oppilas ei ymmärrä, mitä häneltä vaaditaan, on epätodennäköistä, että hän saavuttaa asetetut tavoitteet. Haastatteluissa opettajat korostivat, että oppilaan on tärkeää tietää, mitä tekstiltä odotetaan, mitä siitä arvioidaan ja miten sitä arvioidaan. Lisäksi he painottivat ohjaavan ja auttavan palautteen tärkeyttä. Käytännössä kuitenkin melkein kaikkien opettajien palaute painottui korjauksiin, käskyihin ja arvioihin. Nämä vastaavat enemmänkin kysymyksiin: mitä olen tehnyt väärin, miten korjaan virheen ja missä onnistuin tai epäonnistuin? Tutkimusaineistoni perusteella varsinkin Hattien ja Timperleyn (2007) viimeinen kysymys jää usein eheää vastausta vaille. Poikkeus muista opettajista oli Tiina, jonka loppupalautteessa positiivisten arvioiden ja käskyjen lisäksi painottuivat neuvot. Tiinan oppilaiden

tekstit olivat prosessikirjoittamisen ensimmäisiä versioita, joista opettajan palautteen pohjalta oppilaat kirjoittivat valmiit tekstit. On mahdollista, että kirjoittamisprosessin vaihe motivoi myös opettajaa antamaan tarkempaa ja ohjaavampaa palautetta. Usein palaute annetaan vasta siinä vaiheessa, kun teksti on jo kokonaan kirjoitettu. Tällöin opettajakin saattaa ajatella, että oppilas ei enää tämän tekstin kohdalla tarvitse tarkkaa ja neuvovaa palautetta, vaan enemmän yleistä ja kokoavaa palautetta.

Haastatteluista käy ilmi, että vaikka opettajat tiedostavat, millaista eteenpäin auttavan, motivoivan ja tehokkaan palautteen tulisi olla, on käytännön toteutus usein toisenlainen. Tämä näkyy myös tekstiaineiston analyysissä, jossa neuvovien kommenttien määrä on pieni suhteessa käskyihin tai evaluaatioihin. Toisaalta voi ajatella, että myös muutosehdotusten luokkaan kuuluvat käskyt auttavat oppilasta huomaamaan tekstin ongelmat ja täten ovat neuvovia ja ohjaavia kommentteja. Toisaalta taas käskyjen seurauksena opettajan liian voimakas valta-asema voi aiheuttaa sen, että oppilas ei saa mahdollisuutta prosessoida omaa kirjoittamistaan, vaan tekee samat virheet seuraavassakin tekstissään.

Määrällisesti eniten kaikkien opettajien palautteissa on suoria korjausmerkintöjä, joilla osoitetaan jokin tekstin pintatasoon liittyvä ongelma. Kaikki opettajat korjasivat puuttuvat välimerkit, osoittivat virheellisen sanajärjestyksen tai puuttuvan lauseenjäsenen, korjasivat isoihin ja pieniin alkukirjaimiin liittyvät ongelmat ja väärin kirjoitetut sanat. Näihin korjausmerkintöihin liittyy vain harvoin selittävä kommentti, jonka avulla oppilaan olisi helpompi hahmottaa, mitä ongelmalle tulisi tehdä. Nugrahenny (2007: 45–46) on tutkinut hyvää palautetta oppilaan näkökulmasta. Hänen tutkimuksensa mukaan oppilaat toivovat opettajilta suoria korjausehdotuksia ja ongelmien kielellistämistä ja konkretisointia alleviivauksen tai muun merkintätavan lisäksi. Opiskelijat kokivat ympäröivät ilmaukset kuten ”paljon kielioppivirheitä” tai ”tiivistä ajatuksiasi” ongelmallisiksi. Kirjoittajan voi olla vaikea löytää ne konkreettiset toimenpiteet, joilla ajatuksia tiivistetään tai kielioppivirheitä korjataan.

Kaikki tutkimukseeni osallistuneet opettajat tekivät korjausmerkinnät suoraan tekstiin, kirjoittivat marginaaleihin lyhyehköjä korjausmerkintöjä ja kirjoittivat tekstin loppuun yhteenvetomaisen loppupalautteen. Opettajien palautteissa oli siis hyvin erilaisista tehtävännäoista riippumatta myös paljon yhtäläisyyksiä. White (1998) ja Smith (1997) ovat tehneet samankaltaisen havainnon opettajien palautteiden muotoilun yhtenäisyyksistä. On mielenkiintoista, että vaikka palautteen muotoilemista ei yhteisesti opeteta missään, opettajien palautteissa toistuivat usein samat rakenteet, sanat ja virkkeet. White (1998: 103) tarjoaa tälle selitykseksi sitä, että usein palautetta tiedostamatta kirjoitetaan sen mukaisesti, millaista palautet-

ta on itse kirjoittamisesta saanut. Tällä tavalla palautteesta on pikku hiljaa syntynyt genre, jonka käyttöä uudet opettajat jatkavat mallin mukaisesti.

Kennedyn ja Stagg Petersonin (2006: 54–56) mukaan tekstilajilla näyttäisi olevan vaikutusta siihen, mitä opettajat oppilaiden teksteistä arvioivat. Käsitukset hyvästä tekstistä ja ideaaliteksti muotoutuvat sen mukaan, mikä on tekstilajille tyypillistä ja tavoiteltavaa. Lindell (2008) taas havaitsi, että myös tehtävänanto vaikuttaa siihen, mitä arvioidaan ja mistä annetaan palautetta. Tiukasti muotoillusta tehtävänannosta kirjoitettua tekstiä arvioitaessa opettajan palaute kohdistui siihen, miten teksti vastasi tehtävänantoon ja miten se noudatti tekstilajin konventioita. Tämä näkyi myös omassa tutkimusaineistossani. Esimerkiksi Tiina antoi oppilailleen paljon palautetta siitä, että aineistopohjaisen tekstin konventioihin kuuluvat viittaaminen pohjatekstiin sekä oman ja pohjatekstin äänten erottelu.

On mielenkiintoista, että toisaalta opettajat toivat haastatteluissa esille käyttävänsä hyvin vähän minkäänlaisia valmiita arviointikriteeristöjä, mutta toisaalta heidän oli helppo nimeä hyvän tekstin ominaisuuksia. Osa opettajista sanoikin käyttävänsä ”sisäistä arviointikriteeristöä”, joka on muotoutunut kokemuksen kautta. Opettajat siis näyttäisivät ajattelevat, että arviointikriteereillä tarkoitetaan jotain konkreettista listaa niistä asioista, jotka hyvän tekstin tulisi sisältää. Käytännössä he eivät siis miellä käyttävänsä kriteereitä, vaan antavansa ohjeita. Kuitenkin juuri näiden sisäisten käsitysten, ihanteiden ja tavoitteiden tulisi hyvän, kehittävän ja toimivan arvioinnin ja palautteen kannalta olla selkeästi tiedostettuja.

Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia

Miten opetetaan kirjoittamista niin, että kaikki oppilaat saisivat tasapuoliset mahdollisuudet selviytyä koulumaailman ulkopuolisessa tekstiviidakossa? Mistä aineksista hyvä arviointi ja palaute syntyvät? Mihin kirjoittamisen arviointi perustuu? Pitääkö hyvän arvioinnin olla objektiivista? Millaista palautetta oppilaille pitäisi antaa, jotta he todella hyötyisivät siitä? Millainen palautteenantaja minä olen? Nämä kysymykset ohjasivat minut tekemään tätä pro gradu -tutkimusta.

Tutkimukseni laajeni runsaasti tutkimusprosessin aikana aineistosta nousseiden uusien ja mielenkiintoisten havaintojen myötä. Tämä on tietysti tyypillistä aineistolähtöiselle analyysille, mutta tutkimuskysymysten tiukempi rajaaminen olisi voinut mahdollistaa yksityiskohtien syvällisemmän analyysin. Toisaalta tutkimukseni tarjoaa yleiskuvan aiheesta, jota ei ole aikaisemmin tarkasteltu äidinkielen näkökulmasta ja luo pohjaa uusille tutkimuksille. Tut-

kimusasetelman monipuolisuus mahdollistaa myös ilmiöiden välisten suhteiden tarkastelun. Tutkimuksen onnistumisen kannalta oleellista oli myös tutkimukseen osallistuneiden opettajien avoimuus ja kiinnostus tutkimusta kohtaan. Opettajien palautekommenttien analyysissä käyttämäni Straubin ja Lunsfordin (1995) luokittelu oli palautteen tyylin ja palautteenantajan roolin tarkastelussa hyvä ja toimiva. Sen sijaan palautteen fokuksen tarkastelu jäi hieman irralliseksi, koska kategoriat olivat hyvin laajoja.

Suuren tutkimusaineiston ja vaikeasti rajattavissa olevan aiheen vuoksi tutkimukseni pystyy tarjoamaan vain yleiskuvan niistä mielenkiintoisista tutkimusaiheista, joita kirjoittamiseen, arviointiin ja palautteen antamiseen liittyy. Olisi esimerkiksi hedelmällistä ja mielenkiintoista tarkastella palautetta ja arviointia oppilaan näkökulmasta ja selvittää, millaista palautetta he kokevat saavansa, millainen kirjoittamiskäsitys heille on muotoutunut, millaista palautetta ja arviointia he toivoisivat saavansa ja mitä he kokevat saavansa irti opettajien arvioinnista ja palautekommenteista. Tässä tutkimuksessa korjausmerkintöjen fokuksen analysointi oli aineiston runsauden vuoksi suljettava pois, mutta niiden lähempi tarkastelu voisi myös olla mielenkiintoinen tutkimuskohde. Lisäksi olisi mielenkiintoista tarkastella sitä, millä tavalla opettajien arviointikäytännöt syntyvät, eli mistä he saavat kirjoittamiseen opettamiseen, arvioimiseen ja palautteen antamiseen tarvittavat tiedot ja taidot, joita työssään konkreettisesti toteuttavat. Kirjoittamisen arviointia ja palautteen antamista olisi mahdollista tarkastella myös sukupuolen vaikutuksen näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista tietää, vaikuttaako tekstin kirjoittajan sukupuoli annettuun palauteeseen. Samanlaista vertailevaa palauteanalyysia voisi tehdä myös lahjakkaiden ja heikkojen oppilaiden tekstien arvioinnista ja heille annettusta palautteesta.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaopiskelijan näkökulmasta kirjoittamisen arviointi kouluissa, siihen liittyvät taidot ja tiedot sekä konkreettisesti se, miten tekstejä arvioidaan, ovat salaisuuksia, joihin vihkiydytään vasta työelämässä. Arviointi ja palaute ovat asioita, joita jokainen tekee tavallaan, eikä kukaan oikein ole innokas kertomaan, mitä ja miten arvioi. Avoin keskustelu arvioinnista, arviointikäytännöistä, arvioinnin kriteereistä, kirjoittamisen opettamisen metodeista ja palautteen antamisen keinoista olisi tarpeen.

Keskustelua tulisi käydä myös luokassa oppilaiden kanssa, jotta arviointi ja palaute eivät olisi vain kurinpidollisia muodollisuuksia, vaan ne nähtäisiin mahdollisuutena kehittyä sekä palautteen antajana että sen saajana. Myös arviointiin liittyvää koulutusta tulisi kehittää monipuolisesti, jotta opiskeluista työelämään siirtyvillä uusilla opettajilla ja jo työssä olevilla opettajilla olisi paremmat valmiudet kehittyä paremmiksi kirjoittamisen opettajiksi ja arvioijiksi. Arviointiin liittyvää keskustelua tulisi käydä paitsi koulun sisällä, myös opettajien ja op-

pikirjantekijöiden välillä. Tutkimuksessani kävi ilmi, että opettajat eivät koe saavansa oppikirjoista tai oppimateriaaleista tarpeeksi tukea hyvään arviointiin ja palautteen antamiseen.

Koska tutkimukseni perusteella opettajat kokevat arvioinnin ja palautteen antamisen haastavaksi ja osin työlääksikin, olisi kaikkia tahoja hyödyttävää ryhtyä pohtimaan keinoja, joilla arviointia ja palautteenantoa saataisiin yhtenäisemmäksi, toimivammaksi ja mielekkäämmäksi. Tarvitaan siis lisää tietoa, koulutusta ja käytännön työvälineitä, jotta arviointi ei olisi välttämätön paha, vaan tavoitteellista toimintaa, josta hyötyvät sekä opettajat että oppilaat.

Kaikkiin mieltäni askarruttaneisiin kysymyksiin ei tietenkään ole olemassa selkeää vastausta, mutta tämän tutkimusprosessin aikana olen saanut paljon lisää tietoa, kokemuksia ja valmiuksia tarkastella, analysoida ja reflektoida omaa toimintaani kirjoittamisen opettajana, arvioijana ja ohjaajana. Toivottavasti muutkin kirjoittamisen opettamisesta, arvioinnista ja palautteen antamisesta kiinnostuneet saavat tutkimuksestani ideoita, uusia näkökulmia ja ennen kaikkea kipinän osallistua talkoisiin paremman, toimivamman ja mielekkäämmän kirjoittamisen arvioinnin ja palautteen antamisen saavuttamiseksi.

LÄHTEET

- BARTON, DAVID 1994: *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- BEREITER, CARL – SCARDAMALIA, MARLENE 1987: *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- BERGE, KJELL LARS 2002: Hidden norms in assessment of student's exam essays in Norwegian upper secondary schools. - *Written communication* 19 (4) s. 458–492.
- BLACK, PAUL – HARRISON, CHRISTINE – LEE, CLARE – MARSHALL, BETHAN – WILLIAM, DYLAN 2003: *Assessment for learning. Putting it into practice*. Glasgow: Open University Press.
- BUNTING, REBECCA 1998: From process to genre: recent developments in the teaching of writing. – Judith Graham & Alison Kelly (toim.), *Writing under control. Teaching writing in the primary school* s. 7–16. Lontoo: David Fulton publishers.
- CONNORS, ROBERT J. – LUNSFORD, ANDREA A. 1993: Teacher's rhetorical comments on student papers. - *College composition and communication*. 44 (2) s. 200–223.
- COOPER, CHARLES R. 1977: Holistic evaluation of writing. – Cooper, Charles R & Odell, Lee. *Evaluating writing: describing, measuring, judging* s. 3–32. Buffalo: State University of New York.
- FAIRCLOUGH, NORMAN 1992: *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity.
- FIFE, JANE MATHISON– O'NEILL, PEGGY 2001: Moving beyond the written comment: narrowing the gap between response practice and research. – *College composition and communication* 53 (2) s. 300–321.
- FLOWER, LINDA S. – HAYES, JOHN R. 1981: A cognitive process theory of writing. – *College composition and communication* 32 (4) s. 365–387.
- 1980: Identifying the organization of writing processes. – Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (toim.) *Cognitive processes in writing* s. 3–30. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- GRABE, WILLIAM 2001: Notes toward a theory of second language writing. – Tony Silva & Paul Kei Matsuda (toim.) *On second language writing* s. 39–57. London: Lawrence Erlbaum associates.
- GRABE, WILLIAM – KAPLAN, ROBERT B. 1996: *Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective*. London: Longman.

- ELBOW, PETER 2000: Everyone can write. Essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing. New York: Oxford university press.
- ESKOLA, JARI – SUORANTA, JUHA 1999: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- HALLIDAY, M.A.K 1994: An introduction to Functional grammar. London: Arnold.
- HATTIE, JOHN – TIMPERLEY, HELEN 2007: The power of feedback. - *Review on educational research* 77 (1) s. 81–112.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – HURME, HELENA 2000: Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- HOLOPAINEN, PIRKKO – IKONEN, OIVA – OJALA, TERHI (toim.) 2001: Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.
- HUHTA, ARI 1993: Suullisen kielitaidon arviointi. – Sauli Takala (toim.), *Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Teoriaa ja käytäntöä* 77 s. 143–194. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- 1987: Kirjoitelmien arviointi. – Sauli Takala (toim.), *Katsauksia kirjoittamiseen. Teoriaa ja käytäntöä* 5. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B* s. 25–52. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- IVANIČ, ROZ 2004: Discourses of writing and learning to write. - *Language and education* 18 (3) s. 220–245.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2006: Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. – Anne Mäntynen, Susanna Shore ja Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 240–265. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- KENNEDY, KERRIE – STAGG PETERSON, SHELLEY 2006: Sixth-grade teacher's written comments on student writing. – *Written communication* 23 (1) s. 36–62.
- KOPPINEN, MARJA-LEENA – KORPINEN, KIRA – POLLARI, JORMA 1994: Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.
- LAHTINEN, MATTI – LANKINEN, TIMO – PENTTILÄ, ANTERO – SULONEN, ARTO 2005: Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Jyväskylä: Gummerus.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2008: On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007. Helsinki: Opetushallitus.

- LINDELL, ANNAKAISA 2008: Opettajan korjaava palaute suomi toisena kielenä - opetuksessa. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- 2006: Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2005. Helsinki: Opetushallitus.
- 2004: Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009. s. 13–25. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – PÖYHÖNEN, SARI – HUHTA, ARI – TAALAS, PEPPI – TARNANEN, MIRJA – KERÄNEN, ANNA 2008: Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaaajalla. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004a: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulma kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 9–22. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004b: Tulevaisuuden tekstitaitureita? – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 111–119. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – LEIWO, MATTI 2004: Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä. Kari Sajavaara & Sauli Takala (toim.), *Kielikoulutustienhaarassa* s. 13–36. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- LYNCH, BRIAN K – DAVIDSON, FRED 1994: Criterion-Referenced Language Test Development: Linking Curricula, Teachers, and Tests. - *Tesol Quarterly* 28 (4) s. 729–734.
- METSÄ, SUVI-TUULI 2001: Kallion lukion puheilmaisun opettajien näkemyksiä arvioinnista ja palautteenannosta. Puheviestinnän pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- MURTORINNE, ANNAMARI 2005: Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- NUGRAHENNY T. ZACHARIAS 2007: Teacher and student attitudes toward teacher feedback. - *RECL Journal* 38 s. 37–52.
- PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMIEN PERUSTEET 2004. - http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf 18.4.2008.
- PINSENT, PAT 1998: From copying to creation: the teaching of writing before the 1980's. – Judith Graham & Alison Kelly (toim.), *Writing under control. Teaching writing in the primary school* s. 1–6. Lontoo: David Fulton publishers.
- RAIVOLA, REIJO 1995: Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan? – Anneli Kajanto (toim.), *Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia* s. 21–60. Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- RANTA, TUULA 2007: Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- RAUSTE-VON WRIGHT, MAIJALIISA – VON WRIGHT, JOHAN – SOINI, TIINA 2003: Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- SAAL, FRANK E. – DOWNEY, RONALD G. – LAHEY, MARY ANNE 1980: Rating the Ratings: Assessing the psychometric Quality of rating data. - *Psychological Bulletin* 88 (2) s. 413–428.
- SMITH, SUMMER 1997: The genre of the end comment: Conventions in teacher responses to student writing. - *College composition and communication* 48 (2) s. 249–268.
- SOMMERS, NANCY 1982: Responding to student writing. – *College composition and communication* 33 (2) s. 148–156.
- STRAUB, RICHARD 2000: The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. - *Assessing writing* 7 s. 23–55.
- STRAUB, RICHARD – LUNSFORD, RONALD F. 1995: 12 readers reading. Responding to student writing. New Jersey: Hampton Press.
- SVINHUFVUD, KIMMO 2007: Kokonaisvaltainen kirjoittaminen. Helsinki: Tammi.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2004: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- TAKALA, SAULI 1994: Arviointi - ongelma ja mahdollisuus. – Pirjo Linnakylä, Pirjo Pollari & Sauli Takala (toim.), *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena* s. 1–8. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- TARNANEN, MIRJA 2000: Arvioija valokeilassa – suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- TYNJÄLÄ, PÄIVI 1998: Kirjoittaminen ja asiantuntijatiedon rakentaminen yliopistossa.
Leena Laurinen (toim.), *Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja op-
pimiskulttuurit tutkimuskohteina* s. 190–213. Juva: Atena kustannus.
- WEIGLE, SARA CUSHING 2002: *Assessing writing*. Cambridge: University press.
- WHITE, EDWARD M. 1998: *Teaching & assessing writing*. 2nd edition. Maine: Calendar Is-
lands Publishers.
- WILLIAMS, JOSEPH 1981: The phenomenology of error. – *College composition and com-
munication* 32 s. 152–168.

LIITTEET**LIITE 1 Nuorten rahankäyttö -teksti**

Nuorten rahankäyttö

Usein kuulee aikuisten valittavan, että nykynuorisot ei ymmärrä rahan arvoa. He saavat rahaa liian helposti, eivätkä joudu tekemään töitä rahoista eteen kuten ennenvanhaan. Kun näiden nykynuorten vanhemmat olivat itse teini-ikäisiä, eivät talousasiat Suomessa olleet niin hyvin kuin nyt. He joutuivat auttamaan vanhempiaan kotitöissä joka päivä erityisesti maalla. Maatila oli yhteinen yritys, eivätkä lapset olleet vaatimassa rahallista korvausta joksikään pienimmästäkin avunannostaan. Uusia vaatteita saatiin harvoin, eikä ollut varaa eikä aikaa kotitöiden ja koulun lomassa

harrastuksille. Nykyään vanhemmat ehkä muistavat omat nuoruusvuotensa ja haluavat jälkikasvunsa saavan niiden paremman nuoruuden ja elämänlaadun parantamiseenhan liittyy usein verratsesti raha.

Jokaisessa kodissa pyritään tekemään tärkeitä suunnitelmia rahanhankintaa suhteen. Vanhemmat antavat lapsilleen rahaa joko säännöllisesti viikko- tai kuukausi- rahan muodossa tai tarpeen vaatiessa. Vanhemmilla on myös oikeus ja vastuu tietää, mihin nuoret rahansa käyttävät. Usein jo peruskouluikäiset nuoret etsivät kesätöitä oman rahansa ansaitsemiseksi. On paljon myös perheitä, joissa lasten työnteko on välttämätöntä perheen toimeentulolle. Toiset tai monet vanhemmista saattavat olla työttömiä jolloin heillä ei juurikaan ole varaa antaa lapsilleen rahaa. Nämä nuoret joutuvat siis itse koulunkäynnin ohella käymään myös töissä. He voivat esimerkiksi illtoisin toimia siivoojina tai lastenvahteina tai viikonloppuisin työskennellä vaikkapa kahviloissa kustantaakseen omat harrastukset, vaatteet

ja muut menonsa. Rahaa voi ansaita myös myymällä vanhoja vaatteita ja tavaroita kirpputorilla, josta voi itsekin vastaavasti ostaa lähes käyttämätöntä tavaraa halvalla.

Nuoret käyttävät rahansa pääasiassa vapaa-ajan viettoon ja vaatteisiin. Jos haluaa olla mukana koko ajan muuttuvassa pintamuodissa, on uusia vaatteita ostettava tiukottain. Merkkivaatteista voi putua palittamaan huikeita summia kuin taas vastaavia, josn heikkolaatuisempia, vaatteita saa edullisesti hiikansallisista jättiyrityksistä, kuten H&M:ltä. Rahaa kuluu paljon myös musiikkiin, uusista CD-levyistä aina pianotunteihin asti. Elokuva-teatteriin, pikaruokahihin ja harrastuksiin saa helposti tuhlettua valtavasti rahaa. Tyttöjen shoppaillessa uusia meikkejä ja vaatteita, ostelvat pojat tietokone- ja playstation-pelejä, skeittilautoja ja jätkieluomalleja.

Koko ajan lisääntyvät kännykät puhelinlaskutteen ja värikuorineen ovat nuorelle vatsihainen rahareikä.

Kännykkätehdollisuus syyttää uusia matkapuhelinmalleja

markkinolle taurtta, jolloin oma puhelin käi nopeasti
 vanhaksi ja on taas vaihdettava uuteen. Hiukan kysymäisiä
 kustannuksia nuorille aiheuttavat tupakka ja erilaiset päihteet.
 Tupakkiaan saa viikossa tuhottua tolsta sataa markkaa,
 kuten myös räjähdysmäisesti levinneisiin huumeisiin. Joka-
 viikonloppuinen juhlintakin kalpiseen ja viinipalvukseen tulee
 nuorelle kalliiksi samalla aiheuttaen suuria terveysriskejä.
 Jo pienestä pitäen täytyisi lapsille opettaa, että raha
 ei koska puussa. Kaikkea rahaa ei pitäisi pistää kiertoon vaan
 osa olisi hyvä pistää säästöön tulevaisuuden varalle. Säästäminen
 on taito, joka on opittava. Kannattaa miettiä kahdesti ennen,
 kuin tuhlaa monta sataa raattisiin tai tietokoneisiin. Koulu-
 ruokailuun tulisi hyödyntää. Seltä saa terveellistä ja ennen
 kaikkea ilmaista ruokaa ja koulubanaan sormalla jaksaa
 pitkälle iltopäivään, eikä tarvitse ostella karkkia tai muuta
 naposteltavaa. Tämäkin säästö on vain pieni osa kokonaisuutta
 mutta markkossahan on miljonan alku!

LIITE 2 Suurajo-tekstiJyväskylän suurajoista hyötyä vai haittaa?

Mitä hyötyä Jyväskylän suurajoista on? Esimerkiksi ne viihdyttää tuhansia katsojia joita tulee kaukaa ulkomailta asti katsomaan suurajoja. Niiden ansiosta Jyväskylä saa hyvää mainosta ja kaupoilla menee hyvin, kun kisaturistit kiertävät Jyväskylän liikkeissä. Rallin pääpaikkana käytetty paviljonkikin sai mainosta ja hotellit täyttyivät äärimmillään kisavieraista. Elokuuhan oli hotellien huippuaikaa.

Entäpä haittaa? Joidenkin mielestä edestakaisin lentelevät helikopterit pivävät liikaa meteliä, jotkut taas pelkäävät turvallisuuden puolesta. Mutta katsokaapa ulkomaisia ralleja, joissa ihmiset seisovat autojen edessä tiellä, jotta näkisivät auton pitempään ja väistävät viime tipassa. Meidän ralleissa sentään on turva-alueet pikataipaleiden varrella. Harjulla tapahtunut ulosajo oli onnettomuus, jossa ei ainakaan minun mielestäni turvallisuusmääräyksiä rikottu. Ihmisethän olivat turva-alueen sisällä ja auto suistui heidän päälleen. Jotkut ihmettelivät miksi turva-alue oli mutkassa, mutta voihan auto

suistua tieltä suorallakin jos ajetaan liian kovaa. Tämän onnettomuuden ei pitäisi tahrata koko rallin mainetta ja killerille siirtynyt pikataival on aina vaan turvallisempi. Rallin 50:n vuoden aikana ei suomessa ole tapahtunut suuria onnettomuuksia eikä kuljettajia tai karttureita ole kuollut kuten korsikassa. Melua helikoptereista ei tule niin paljon, että se häiritsisi. Niiden ääntä ei edes kuule sisätiloihin. Ja jos asuu lähellä sairaalaa kuulee helikopterin ääntä ympäri vuoden.

Mielestäni suurajoista on enemmän hyötyä kuin haittaa, koska ne viihdyttää ihmisiä ja rikastuttaa alueen yrittäjiä. Useimmat ihmiset ovat suurajojen puolella, maanomistajatkin antavat ajaa teillään ja katsojien tulla mailleen seuraamaan ralleja. Suurjyväskylän lehdessä haastatelluista seitsemästä kunnallivaaliehdokkaasta kaikki olivat sitä mieltä että rallit pitäisi pitää osana jyväskylää. jotkut heistä halusivat jopa perustaa uuden ralliradan killerille. Haitat kuten melu ovat vähäisiä ja turvallisuuskin paranee vuosi vuodelta.

LIITE 3 Esitietolomake

Elina Hovila

ESITIETOLOMAKE HAASTATELTAVILLE

NIMI: _____

OSOITE: _____

PUHELIN: _____

SÄHKÖPOSTI: _____

KOULUTUS: _____

TYÖPAIKKA: _____

TYÖVUODET OPETTAJANA: _____

LIITE 4 Teemaluettelo**HAASTATTELURUNKO****1. ESITIETOLOMAKE****2. ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS OPPIAINEENA**

- Kuinka kauan toiminut opettajana?
- Mitä luokkia pääasiassa opettaa?
- Mikä äidinkielessä ja kirjallisuudessa kiinnostaa?
- Millaiset sisällöt ovat keskeisiä oppiaineessa?
- Oppiaineen hyviä ja huonoja puolia
- Millaisia haasteita oppiaineessa on?

3. KIRJOITTAMISEN OPETTAMINEN

- Millainen taito kirjoittaminen on?
- Onko sitä mahdollista opettaa?
- Miten?
- Millaisia kirjoitustehtäviä opettaja oppilaille antaa?
- Mikä kirjoittamisen opettamisessa on haastavinta?
- Mikä kirjoittamisen opettamisessa on mielekkäintä?
- Millainen on hyvä teksti?
- Millainen on hyvä yhdeksäsluokkalaisen kirjoittama teksti? Mitä sen ikäiseltä voi vaatia?

4. ESIMERKKITEKSTIT

- Mitä opettaja tekee ensimmäisenä saatuaan tekstin eteensä?
- Mihin hän ensimmäisenä kiinnittää huomiota tekstissä?
- Millaisia merkintöjä hän tekee tekstiin?
- Millaisin kriteerein arvosana määrittyy?

MITÄ EROA ON ARVIOINNILLA JA PALAUTTEELLA?

5. KIRJOITTAMISEN ARVIOIMINEN

- Millainen prosessi kirjoittamisen arvioiminen käytännössä on?
- Millaisia kirjoitettuja tekstejä arvioidaan? Arvioidaanko kaikki kirjoitetut tekstit?
- Kuka/Ketkä arvioivat?
- Mitä hyötyä kirjoittamisen arvioinnista on?
- Mihin sillä pyritään?
- Millaisia haasteita siihen liittyy?
- Mihin asioihin arviointi kohdistuu?
- Mihin arviointi perustuu?
- Miten määritellään hyvä teksti?
- Mikä tekee tekstistä hyvän?
- Mikä tekee tekstistä huonon?
- Onko arvioinnin oikeudenmukaisuus haastava tavoite?
- Miten sen voi saavuttaa?
- Onko asioita, jotka saattavat vääristää arviointia?

6. PALAUTTEENANTO KIRJOITTAMISEN OPETUKSESSA

- Millaisissa tilanteissa opettaja antaa kirjallista palautetta oppilaalle?
- Luokan palautekäytänteet. Kuka/ketkä antavat palautetta? Kenen palaute on tärkeää?
- Mihin sillä pyritään/miksi palautetta annetaan?
- Miten palautetta annetaan?
- Millaisista asioista palautetta annetaan?
- Millaista on hyvä palaute?