

**ALAKOULULAINEN KIRJOITAJANA – KOKEMUKSIA
LUOKKAHUONEESTA**

Leena Rintelä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2009

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rintelä, L. 2009. Alakoululainen kirjoittajana – kokemuksia luokkahuoneesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, s. 115 + liitteet 7 s.

Tässä tutkielmassa kartoitetaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla tapahtuvaa kirjoittamisen opetusta erityisesti palautteen kannalta erään peruskoulun kuudennessa luokassa. Tutkielman tarkoituksena oli tarkastella oppilaiden kokemuksia palautteesta ja sen tarkoituksesta sekä opettajan roolista palautteenantajana. Lisäksi tutkielman tavoitteena oli perehtyä oppilaiden käsityksiin kirjoittamisesta ja teksteistä. Tutkimusaineisto koostuu oppituntien havainnoinnista, oppilaille tehdystä kyselystä sekä oppilaiden ja opettajan haastatteluista, joten kysymyksessä on etnografinen tapaustutkimus. Analyysin perustana oli Ivaničín (2004) diskurssijaottelu.

Tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden käsityksissä kirjoittamiseen liittyvät eri näkökulmat, diskurssit, näyttäytyivät toisistaan melko erillisinä. Aineistosta oli havaittavissa viitteitä kaikista eri näkökulmista, mutta vahvimmin oppilaiden vastauksissa painottui erillisiin taitoihin keskittyvä taitodiskurssi. Yhteisöllinen kielinäkemys havainnollistui puolestaan erilaisten lukijoiden määrittelyissä: Oppilaat näkivät opettajan ennen kaikkea asiantuntijana. Sen lisäksi sekä opettajan että luokkakavereiden rooli lukijana nousi esiin merkittävänä oppilaan tekijyyteen vaikuttavana tekijänä.

Oppilaat näkivät palautteen toimivan erityisesti kehittymisen ja oppimisen apuna, mutta toisaalta palautteen muistaminen ja siihen palaaminen kirjoitustilanteissa koettiin vaikeaksi. Vaikuttaa siltä, että heiltä puuttuvat konkreettiset keinot hyödyntää palautetta. Tämän tutkielman havainnot tukevat ajatusta tiedostavan kirjoittamisen opetuksen tarpeesta. Kirjoittamisen opetukseen liittyvää tutkimusta voidaan pitää tärkeänä, koska oppimistulosten arviointien mukaan kaikki oppilaat eivät saavuta opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita.

Avainsanat: kirjoittaminen, opetus, palaute, pedagogiikka, tekstitaidot

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	KIELI- JA TEKSTIKÄSITYS OPETUKSEN PERUSTANA.....	7
3	KIRJOITTAMINEN ON MONIULOTTEINEN TAITO.....	10
3.1	Kirjoittaminen erillisinä taitoina	11
3.2	Kirjoittaminen luovana toimintana.....	14
3.3	Kirjoittamisen monivaiheisena prosessina.....	16
3.4	Kirjoittaminen tekstilajien hallintana.....	19
3.5	Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana.....	24
4	KOULUKIRJOITTAMINEN JA OPPILAS.....	31
4.1	Kirjoittajalla on tekijänoikeus tekstiinsä.....	31
4.2	Opettajan rooli oppimisessa	34
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	37
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusstrategiat.....	37
5.2	Tutkimuksen kulku.....	39
6	TAVOITTEENA KIRJOITTAMAAN OPPIMINEN.....	42
6.1	Arviointi ja palaute osana oppimisprosessia.....	42
6.2	Opetussuunnitelman asettamat tavoitteet	44
6.3	Kirjoittamisen opetuksen haasteet.....	47
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	53
7.1	Kirjoitustuntien opetusjärjestelyt	53
7.2	Kirjoitusprosessi ja perinteinen opetus	56
7.3	Mistä palautetta annetaan	60
7.4	Moninaiset käsitykset teksteistä ja kirjoittamisesta	66
7.5	Palautteen merkitys oppilaiden kokemana	75
7.6	Opettaja nähdään kielen asiantuntijana.....	81
7.7	Opettaja ja luokkakaverit tekstien lukijoina	84
7.8	Palaute ja arviointi kulkevat rinnakkain.....	92
8	POHDINTA.....	98
8.1	Kohti kokonaisvaltaista opetusta ja palautetta	98
8.2	Jatkotutkimusaiheita	102
8.3	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	103

LÄHTEET	108
LIITTEET	116
Liite 1: Tutkimuslupapyyntö.....	116
Liite 2: Kyselylomake	117
Liite 3: Opettajan haastattelun runko	119
Liite 4: Oppilashaastattelun runko.....	120
Liite 5: Tehtävämoniste.....	122

1 JOHDANTO

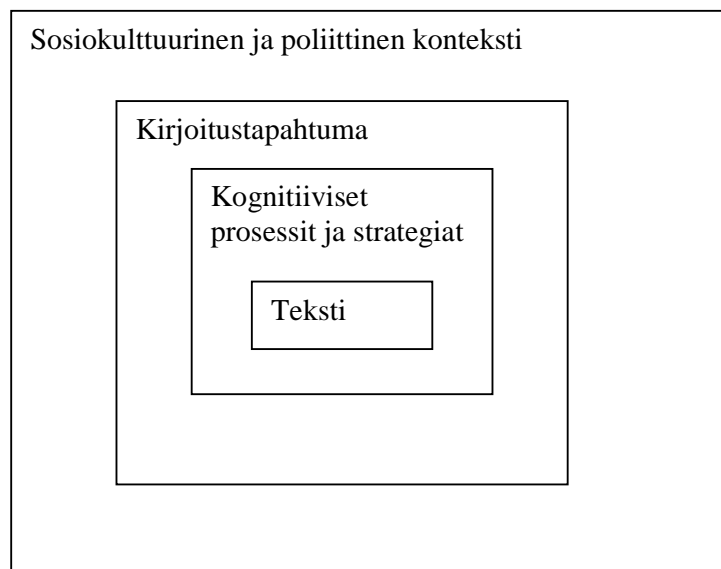
Nyky-yhteiskunnassa lukeminen ja kirjoittaminen ovat keskeisiä elämäntaitoja ja koulun merkitys niiden kehittymisessä on merkittävä (Luukka 2004c, 111–112, 118). Oppimistulosten arvioinnit (Lappalainen 2003; 2004; 2008) osoittavat kuitenkin, että peruskoululaisten kirjoittamisen taidoissa on puutteita. Koulun kirjoittamisen opetuksen voidaan nähdä olevan täynnä haasteita: kiire vaivaa opetusta ja oppimista, oppilaille ei ole motivaatiota, tehtävät painottuvat liikaa fiktiivisiin tekstilajeihin ja palautetta voidaan antaa melko kaavamaisesti niin, että oppilaat eivät edes ymmärrä sitä (Sinko, Pietilä & Bäckman 2005, 132–133). Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä palautteen merkitys nähdään keskeisenä, koska sen avulla omaa toimintaa voi kehittää ja suunnata omaa oppimistaan (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 164, 179). Tämän tutkielman tarkoituksena onkin kohdistaa huomio kirjoittamisesta saatuun palautteeseen erityisesti oppilaan näkökulmasta.

Kirjoittamisen opetuksessa ja tutkimuksessa yhdistyvät useat eri näkökulmat. Koulukontekstissa opetussuunnitelma ja oppimiskäsitykset ovat toiminnan perustana, mutta opetuksessa välitetään yhtä lailla kuvaa kielestä (Macken & Slade 1993, 210). Tämän vuoksi olen yhdistänyt nämä näkökulmat ja tarkastelen palautetta myös kielikäsitteiden näkökulmasta. Ivaničín (2004) diskursijaottelussa huomio kiinnitetään siihen, kuinka monista eri näkökulmista kieltä ja kirjoittamista voidaan lähestyä ja kuinka jokaisella näkökulmalla on oma paikkansa kokonaisuudessa. Myös opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 44) mainittu yhteisöllinen kielinäkemys viittaa siihen, että kirjoittaminen yhdistyy myös tilanteeseen ja ympärillä olevaan yhteisöön. Kirjoitelmista annettua palautetta on tutkittu melko vähän ja Suomessa tutkimukset ovat keskittyneet lähinnä kirjoittamisen prosessiin liittyviin seikkoihin. Esimerkiksi Murtorinne (2005) on tutkinut vertaisryhmän antamaa palautetta ja sen vaikutuksia oppilaan tekemiin muokkauksiin. Alakoulussa kirjoitelmista palautetta antaa pääasiallisesti opettaja (Sinko & Kungas 1998, 200), joten tässä tutkielmassa keskitytään nimenomaan opettajalta saatuun palautteeseen.

Tämän tutkielman tarkoituksena on kartoittaa ja kuvailla, millaisena oppilaat palautteen näkevät: millaisista asioista he kokevat saavansa palautetta ja millaisia käsityksiä heillä on palautteesta, kielestä ja kirjoittamisesta. Valitsin tutkimusstrategiaksi etnografisen tapaustutkimuksen, koska se mahdollistaa koko kirjoittamis- ja palauteprosessin kartoittamisen ja kuvailemisen monista eri näkökulmista sekä erilaisten näkökulmien ja kokemusten kuulemisen (esim. Eskola & Suoranta 1998, 106; Syrjäläinen 1995, 77–78). Seurasin yhden luokan kirjoittamisen opetusta äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Tarkastelun kohteeksi valikoitui yksi kirjoitustehtävä, josta käytän tässä tutkielmassa myös käsitettä kirjoitelma. Etnografian periaatteiden mukaisesti havainnointia täydennettiin kyselyllä ja haastatteluilla. Aineiston pääpaino on oppilaiden haastatteluissa, joiden kautta on mahdollista muodostaa kokonaiskuva siitä, millaisena oppilaat kirjoittamisen ja palautteen näkevät. Tulevana opettajana koen palautteen antamisen sekä kirjoittamisen opettamisen haastavana ja omat valmiuteni puutteellisiksi. Sen lisäksi, että tämän tutkielman tulokset antavat mahdollisuuden tarkastella oppimistulosten (Lappalainen 2003; 2004; 2008) taustalla olevia ulottuvuuksia, ne antavat käytännön näkökulmaa opettajan työhön ja palautteen antamiseen.

2 KIELI- JA TEKSTIKÄSITYS OPETUKSEN PERUSTANA

Puhuessaan kirjoittamisesta opettaja puhuu Mackenin ja Sladen (1993, 210) mukaan aina myös kielestä. Siksi kielikäsitusten tarkastelu opetuksen perustana voidaan nähdä mielekkäänä. Myös Salo (2006, 238–240) näkee tärkeänä, että opettaja pohtisi toimintansa taustalla olevia näkemyksiä kielestä. Kirjoittamista ja kieltä voidaan tarkastella hyödyntämällä Ivaničin (2004) kehittämää kehysmallia, jossa yhdistellään ja eritellään kieleen ja sen käyttöön liittyviä näkökulmia. Kehyksessä kieli nähdään kerrostuneena ilmiönä, jossa eri näkökulmat rakentuvat kuin sipuli, jossa eri kuorikerrokset kasautuvat päällekkäin (ks. KUVIO 1). Kirjoittamisen ytimenä on teksti. Tekstin ympärillä on kognitiivisten prosessien ja strategioiden kerros, johon liittyy kiinteästi merkitysten muodostaminen. Kirjoitustapahtumalla, joka ympäröi kognitiivisia prosesseja, tarkoitetaan sitä välitöntä käyttöyhteyttä, joka kielellä on. Kirjoitustapahtuman elementteinä ovat sosiaalinen vuorovaikutus, aika ja paikka sekä kielenkäytön tarkoitus. Uloimmassa kerroksessa on sosiokulttuurinen ja poliittinen konteksti, jossa huomio kiinnittyy erityisesti kulttuurisiin käytänteisiin ja vallankäyttöön. (Ivanič 2004, 220, 222–224.)



KUVIO 1. Kielen eri ulottuvuudet kerrosmallissa (Ivanič 2004, 223)

Ivanič (2004) kielimallin eri kerroksia voidaan tarkastella erilaisten kielikäsitysjatkumoiden kautta. Erilaiset kielikäsitysten jatkumot eivät ole Salon (2006, 238–240) mukaan käytännössä mustavalkoisia, vaan esimerkiksi opettajat voivat sijoittua jatkumoille eri tilanteissa eri tavoin. Ivanič (2004) malli perustuu samaan perusajatukseen: erilaiset ulottuvuudet voivat limittyä toisiinsa ja ne voivat ilmentyä erilaisissa tilanteissa eri tavoin. Formalistisen ja funktionalistisen kielikäsitksen jatkumo liikkuu mallin sisimmän ja uloimman kerroksen välillä. Formalistinen lähestymistapa perustuu kielen muotopiirteiden ja -järjestelmän tarkastelulle, jolloin päähuomio on tekstin tasolla, mallin sisimmässä kerroksessa. Funktionaalinen kielikäsitys keskittyy kielen erilaisiin tehtäviin, jotka vaikuttavat kielen muotorakenteisiin ja jotka ovat sidoksissa tietystä yhteisössä tai kontekstissa toimimiseen. Tällöin tarkastelu siirtyy Ivanič (2004) mallin uloimpiin kerroksiin. (Ivanič 2004; Luukka 2000, 135, 139; Salo 2006, 239.)

Lisäksi Ivanič (2004) mallia voidaan tarkastella yksilöllisen ja yhteisöllisen jatkumon kautta: tekstien ympärillä on yksilön oma kognitiivinen toiminta, mutta toisaalta taustalla vaikuttaa myös ympäristön luoma konteksti. Kieli ja tekstit rakentavat yksilön maailmaa ja kognitioita, ja kielenkäytön kautta yksilö ilmaisee omia ajatuksiaan. Kielenkäyttö on kuitenkin sidoksissa yhteisön piirissä vakiintuneisiin kielenkäyttötapoihin ja symboliseen merkkijärjestelmään. (Barton 1994, 45–46; Kauppinen 2008, 268.) Salo (2006, 240) lisää yhdeksi jatkumoksi kielenkäytön oikeellisuuden tarkastelun, jossa normatiivinen lähestymistapa painottaa yksiselitteisiä sääntöjä, kun taas deskriptiivinen näkökulma keskittyy arvottamisen sijaan kuvaamaan kielenkäyttöä. Tämä voidaan yhdistää Ivanič (2004) mallin sosiaaliseen kontekstiin, sillä kuten Hiidenmaa (2003, 18–19) tuo esiin, yksilön käsitykset ja tulkinnat, myös kielen oikeellisuudesta, rakentuvat yksilöllisen elämänsä myötä, mutta ennen kaikkea yhteisössä.

Ivanič (2004, 222–223) mallissa teksti on kielen ja kirjoittamisen ytimenä. Tämä konkretisoituu myös koulussa, kun oppilaiden kirjoittaminen tulee näkyväksi teksteinä. Luukan (2000, 144–146; 2004b, 9–10) mukaan tekstiä voidaan tarkastella joko lauseista ja virkkeistä muodostuvana itsenäisenä tuotteena tai prosessina. Tarkasteltaessa tekstiä prosessina kognitiivisilla toiminnoilla nähdään olevan olennainen osa merkitysten ja tekstien muodostamisessa, tuottamisessa ja

ymmärtämisessä. Koulussa tekstit on perinteisesti nähty tuotteina, ja kognitiiviset prosessit saivat huomiota enemmän 1970-luvulta lähtien (Murtorinne 2005, 65; Ranta 2007, 26). Ivanič (2004, 222–223) toteaa, että kapeimmillaan teksti voi olla vain lingvististen ainesten olemassaolo, mutta tekstiä voidaan tarkastella myös paljon laajemmin, multimodaalisena. Näin ollen tarkasteltaessa tekstiä laajimmassa merkityksessään se sisältää puhutut, kirjoitetut ja viitotut tekstit, kuvat, graafit sekä kaikkien edellä mainittujen yhdistelmät. Tällöin tekstit nähdään ennen kaikkea sosiaalisesti konstruoituneina, jolloin ne ovat osana yhteisön toimintaa. (Kauppinen 2008, 269–270.) Laaja tekstikäsitelmä yhdistyy yhteisölliseen kielinäkemykseen, jossa lähtökohtana on tekstien sosiaalinen, yhteisöllinen ja kulttuurinen luonne. Taustalla on ajatus teksteistä tekoina, joiden kautta osallistutaan yhteisön toimintaan. (Luukka 2004b, 15–16.) Ivaničin mallissa tämä näkökulma havainnollistuu uloimpien kerroksien olemassaolona ja se on kirjattu myös opetussuunnitelman perusteisiin.

Yleisesti ottaen teksti voidaan nähdä merkityskokonaisuutena, jossa kielen eri tasot yhdistyvät: sanastolliset ja kieliopilliset valinnat toteutuvat lauseissa ja lauseet toteutuvat äänteinä tai kirjaimina riippuen siitä, onko kyseessä puhe vai kirjoitus. Kirjoitettaessa huomio saattaa kiinnittyä helposti pelkästään yksittäisiin sanoihin ja lauseisiin, vaikka ne toteuttavat myös laajempaa merkityskokonaisuutta. (Ranta 2007, 29–30, 57.) Kirjoitetut tekstit voidaan nähdä eräänlaisina kuvakudoksina, joissa erilaiset osat, loimi- ja kudelangat ovat tärkeitä, sillä pelkät irralliset, yksittäiset lauseet eivät vielä luo yhtenäistä tekstiä (Pentikäinen 2007, 140; Ruuska 2002, 42). Tässä tutkielmassa teksti määritellään merkityskokonaisuudeksi, jota voidaan lähestyä eri diskursseista käsin, jolloin tarkastelutapa vaihtelee diskurssin mukaan (ks. luku 3). Kirjoittamisen opetukseen ei ole olemassa yhtä yhtenäistä teoriaa, ja alan tutkimusta luonnehtii monitieteisyys, teoria ja tutkimus sekä soveltaminen (Pentikäinen 2007, 141). Tässä luvussa esitellyt erilaiset kielikäsitelmät ja näkökulmat tekstien määrittelyyn osoittavat, miten monella eri tavalla kirjoittamista voi lähestyä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin tutkia sitä, millaisia erilaisia lähestymistapoja teksteihin ja kirjoittamiseen opettajalla ja oppilaillla on.

3 KIRJOITTAMINEN ON MONIULOTTEINEN TAITO

Luku- ja kirjoitustaidon vakiintuminen on lapsen elämässä käännekohta. Tällöin hänelle avautuu aivan uudenlainen tapa viestiä, ja samalla hänen roolinsa aktivoituu – saahan hän mahdollisuuden päästä osalliseksi yhteisön kirjoitettuihin diskursseihin. (Dufva 2000, 76, 79–82.) Kalliokoski (2008, 349–350) tuo esiin, että kirjoitettuun kielimuotoon harjaannutaan erityisesti koulukontekstissa, mutta kuten Dufva (2000, 72, 76, 88) huomauttaa, myös kulttuurimme on vahvasti kielellinen ja tarjoaa vaikutteita kirjoitetusta kielestä jopa niin, että kirjoitettu kielimuoto hallitsee käsityksiämme kielestä. Kirjoitettu kieli muodostaa toisaalta yleisen kulttuurisen ja sosiaalisen toimintaympäristön, mutta toisaalta se on läsnä myös yksilöllisessä prosessissa, jossa sosiaalistutaan osaksi tätä ympäristöä (Dufva 2000, 75–76). Kieli toimii myös viestintävälineenä sitoen meidät osaksi tiettyä yhteisöä, kun esimerkiksi kirjoittamalla voimme kommunikoida samaan yhteisöön kuuluvien kanssa (Pentikäinen 2006, 107, 110). Kalliokoski (2008, 351–352) esittää, että kirjoittamisen tarkastelu sosiaalisena toimintana huomioi sekä kognitiiviset että kielelliset piirteet, mutta myös yksilön identiteetin ja suhteen yhteisöön. Ivanič (2004) mallissa yhteisön merkitys havainnollistetaan tuomalla se esiin omana osa-alueenaan.

Ivanič (2004) kirjoittamisen eri ulottuvuuksia tarkastelevassa kehyksessä kielen, yksilön ja yhteisön näkökulmat huomioidaan eri diskurssien avulla. Kehyksen perustana on kuvaus kielestä kerroksina (ks. KUVIO 1), jonka pohjalta kirjoittamiseen liittyvät ulottuvuudet on jaettu kuuteen eri diskurssiin (Ivanič 2004):

1. Taitodiskurssi (A Skills Discourse)
2. Luovuusdiskurssi (A Creativity Discourse)
3. Prosessidiskurssi (A Process Discourse)
4. Genrediskurssi (A Genre Discourse)
5. Sosiaalisten käytänteiden diskurssi (A Social Practices Discourse)
6. Sosiopoliittinen diskurssi (A Sociopolitical Discourse)

Käyttyessään käsitettä *diskurssi* Ivanič (2004, 224) tarkoittaa ilmaistuja käsityksiä kirjoittamisesta, kirjoittamisen opetuksesta, oppimisesta ja arvioinnista. Diskurssin ytimenä on yleinen, sosiaalisesti hyväksytty tapa käsitteellistää tekstitaidot, niihin

kiinteästi kuuluvat arvot, uskomukset ja erilaiset käytänteet. Konkreettisesti ne näkyvät erilaisissa päätöksissä, valinnoissa ja puheessa. (Ivanič 2004, 220.) Tässä työssä diskurssi määritellään yksinkertaistetusti tavaksi toimia: käsitykset ja näkemykset kirjoittamisesta ja sen opettamisesta ilmenevät opettajan ja oppilaiden puheessa ja toiminnassa. Tässä tutkielmassa kirjoittamisen opetuksen tarkastelu muodostuukin tavasta, jolla opettaja ja erityisesti oppilaat toimivat ja kuinka he kielestä ja kirjoittamisesta puhuvat.

Jaottelun perustana olevan kerrosmallin (KUVIO 1) tarkoituksena on suunnata ajattelu kohti yhtenäistä kirjoittamisen opetusta, jossa kaikki eri diskurssit ovat läsnä. Eri kerroksiin perustuvia diskursseja on kuitenkin selkeämpää tarkastella erillisinä, minkä vuoksi ne esitellään seuraavissa alaluvuissa erillään, toisistaan irrallisina. Käytännössä nämä diskurssit kuitenkin limittyvät ja ne voivat näyttäytyä kirjoittamisesta puhuttaessa ja kirjoittamista opettaessa sekoittuneina. Toisaalta joissakin yhteyksissä jokin diskursseista on havaittavissa itsenäisenä, ja ne voivat myös olla keskenään ristiriitaisia. (Ivanič 2004, 240–241.) Opettajan ja tutkijan kannalta näiden eri diskurssien tuntemusta voidaan pitää tärkeänä, sillä kuten Pentikäinen (2007, 141) toteaa, eri taustaoletukset vaikuttavat käsityksiin kirjoittamisen oppimisesta, mutta myös käytännön toteutukseen, eli opetuksen suunnitteluun ja ennen kaikkea arviointiin. Ivanič (2004, 240) huomauttaa, että kehyksen diskurssit keskittyvät erityisesti oppimisen kognitiivisiin ja sosiaalisiin ulottuvuuksiin, vaikka diskurssiajattelussa olisi mahdollista huomioida myös oppimiseen liittyvät tunnetekijät. Tässä työssä koulun kirjoittamisen opetuksen ja oppilaan identiteetin välistä suhdetta tarkastellaan erikseen luvussa 4.

3.1 Kirjoittaminen erillisinä taitoina

Taitodiskurssilla (A Skills Discourse of Writing) Ivanič (2004) tarkoittaa näkökulmaa, jossa ollaan kielen kerrosmallin ytimessä, eli kirjoitetussa tekstissä. Kirjoittaminen nähdään kontekstista irrallisena, jolloin kaiken kirjoittamisen taustalla ovat samat, erityisesti lingvistiset, lainalaisuudet ja kuviot: esimerkiksi kirjainten ja äänteiden vastaavuuden tuntemusta sekä lauserakenteiden hallintaa pidetään tärkeänä osana kirjoitustaitoa. (Ivanič 2004, 225, 227–229.) Tästä näkökulmasta käsin teksti

näyttäytyy melko tuotemaisena, kun pääpaino on rakenteiden, lauseiden ja virkkeiden sekä niiden muodostamien kokonaisuuksien tarkastelussa (Luukka 2000, 144–145). Kirjoittaminen nähdään tällöin omana, kontekstista riippumattomana taitona, johon kuuluvat erilaiset lingvistiset osataidot, kuten oikeinkirjoitus, tavutus, välimerkit ja lauserakenne. Näiden osataitojen harjoittelu on taitodiskurssissa tärkeänä osana opetusta. Oppilaille opetetaan esimerkiksi erilaisia kirjoitettua kieleen liittyviä malleja ja sääntöjä, ja he tekevät tehtäviä, joissa harjoitellaan kielipiillisesti oikeaoppisten lauseiden muodostamista. (Ivanič 2004, 227.) Luukan (2004b) jaotteluun verrattaessa taitodiskurssi vastaa perinteistä kirjoittamisen opetusta, jossa lingvististen taitojen lisäksi huomioidaan myös sisällön taso. Opetuksen tavoitteena ovat sujuvat, kielipiillisesti vakiintuneet, korrektit ja sisällökkäät tekstit, joissa on myös kompleksisia rakenteita. Perinteiselle kirjoittamisen opetukselle on tyypillistä taitodiskurssin tapaan se, että opetuksen pääpaino on yksilöllisten ja irrallisten taitojen harjaannuttamisessa. Tällöin kieli- ja tekstikäsitys on autonominen, mikä tarkoittaa kirjoitustaidon tarkastelua yksilöllisenä ja pysyvänä ominaisuutena. (Luukka 2004b, 10–11.)

Taitodiskurssin lähestymistapa kirjoittamiseen voidaan luokitella melko mekaaniseksi. Taitodiskurssilla voidaan kuitenkin nähdä olevan paikkansa kirjoitustaidon kuvaamisessa ja opetuksessa, sillä kirjain-äänne-vastaavuuden ymmärtäminen on olennainen osa luku- ja kirjoitustaidon omaksumista (Lerkanen 2006, 75–77). Ruuskan (2002, 41) mukaan oikeinkirjoituksen opettelu kulkee mukana myös koko kouluajan ja sitä tulisi kerrata ja käsitellä oppilaiden kehitystason ja tarpeiden mukaisesti. Oikeinkirjoitusta seuraa lauseiden ja virkkeiden opiskelu, joskin ne ovat Ruuskan (mts. 41) mukaan käsitteenä melko abstrakteja ja saattavat olla alakoulun oppilaille haastavia. Arvioitaessa tekstiä taitodiskurssiin perustuva lähestymistapa kiinnittää huomiota tekstin kunnollisuuteen. Tämän diskurssin valossa kirjoittamisesta puhuttaessa käytetään esimerkiksi käsitteitä ”kunnollinen”, ”oikein”, ”oppijan pitää” tai ”oppija ei saa”. (Ivanič 2004, 228.) Normatiivisuuden voidaankin nähdä yhdistyvän erityisesti taitodiskurssiin. Muissa diskursseissa tekstin kunnollisuus on yhteydessä tekstin ymmärtämiseen ja sen viestinnälliseen tarkoitukseen, kun taas taitodiskurssissa huomio on nimenomaan ainoastaan tekstin tasolla. Perinteisessä kirjoittamisen opetuksessa kirjoitustaitoa uskotaankin

kehittävän parhaiten siten, että opettaja kommentoi ja korjaa tekstiä kirjoittamisen jälkeen (Luukka 2004b, 10–11).

Taitodiskurssi on vaikuttanut opetukseen erityisesti 1800- ja 1900-luvuilla, mutta sillä voidaan nähdä edelleen olevan vaikutusta kirjoittamisen opetukseen (Ivanič 2004, 228). Se konkretisoituu erityisesti alkuopetuksessa, jolloin kirjoittaminen vaatii pieneltä oppilaalta erityishuomiota. Esimerkiksi Lerkkanen (2006, 29) jaottelee kirjoitustaidon teknisiin kirjoittamisen taitoihin ja tekstin tuottamisen taitoihin. Teknisiin taitoihin kuuluvat kirjaimien tuottaminen ja oikeinkirjoitus, ja tekstin tuottamista kuvaavat puolestaan sujuvuus, koherenssi ja rakenne. Tekstin sisällön voidaankin nähdä olevan kiinteästi sidoksissa rakenteelliseen muotoon. Pentikäinen (2007, 142–143) tuo esiin, että merkityksiä välittävä sisältö ja ilmaisun tapana konkretisoituva muoto kulkevat aina rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tässä tutkielmassa sisältöä tarkastellaan Luukan (2004b) jaottelua soveltaen niin, että tekstin sisältö ja muoto nähdään erillisinä, mutta toisiinsa vaikuttavina tekijöinä. Taitodiskurssiin määritellään kuuluvaksi sekä muotoon että sisältöön liittyvät taidot silloin, kun niitä tarkastellaan toisistaan erillisinä, opittavina taitoina.

Taitodiskurssille on tyypillistä, että kirjoittamista opetetaan omana taitonaan, eikä sitä yhdistetä lukemiseen (Ivanič 2004, 227–228). Lerkkanen (2006, 137–138) esittää, että esi- ja alkuopetuksessa kirjoittaminen ja lukeminen kulkevat usein rinnakkain. Trageton (2007, 194) puolestaan huomauttaa, että kirjoittaminen ja sen hyödyntäminen jää usein lukemisen opettamisen varjoon. Hänen kokeilussaan (2007) esi- ja alkuopetuksessa olevat oppilaat oppelivat lukemaan kirjoittamalla, kun he leikinomaisesti ja tietokoneella kirjoittaen oppivat kirjoittamisen kautta lukemaan. Taitodiskurssin näkemys kielestä voidaan nähdä äärimmilleen vietyinä formalistisena, jolloin kielenkäyttö jää joko pelkän muodon tasolle ja tekstiä tarkastellaan tuotteena. Tällöin teksti muodostuu joko yksittäisistä sanoista ja rakenteista tai näiden muodostamasta kokonaisuudesta ja tarkastelun kohteeksi voidaan ottaa esimerkiksi tekstikappaleiden väliset suhteet tai koheesiokeinot (Ivanič 2004, 227). Huomio pysyy kuitenkin koko ajan itse tekstissä, kerrosmallin sisimmässä kerroksessa. Ivanič (2004, 227–229) toteaaakin, että diskurssia voi yhdistellä muihin diskursseihin, jolloin opetuksesta tulee tasapainoisempaa ja vaihtelevampaa.

3.2 Kirjoittaminen luovana toimintana

Luovuusdiskurssissa (A Creativity Discourse of Writing) lähtökohtana on kirjoitettu teksti, mutta päähuomio kiinnitetään ennen kaikkea tekstin sisältöön ja tyyliin. Toisin sanoen merkitykset ja niiden muodostaminen korostuvat diskurssissa lingvistisiä piirteitä enemmän, ja tarkasteluun otetaan tekstin lisäksi myös kirjoittajan mentaaliset prosessit. (Ivanič 2004, 225, 229.) Kun pääpaino on luovassa itseilmaisussa, teksti nähdään tuotteena, vaikka siihen yhdistyy myös yksilön luova prosessi. Tällöin tekstin omaperäisyys ja itseilmaisuus ovat tärkeitä. (Luukka 2004b, 11.) Luovuudella ja itseilmaisulla nähdään Ivaničin (2004, 229) mukaan olevan itseisarvoa, eikä sillä tarvitse olla lukijan viihdyttämisen tai ilahduttamisen lisäksi muita tarkoituksia. Luovuusdiskurssi voidaan yhdistää Pentikäisen (2006, 110) näkemykseen kielestä ilmaisuvälineenä, jonka kautta yksilö voi tuoda esiin omia kokemuksiaan ja tunteuksiaan. Esimerkiksi päiväkirja on osoitus luovuusdiskurssiin liittyvästä kirjoittamisesta, jossa kirjoittaminen itsessään on arvokasta eikä lukijoita välttämättä tarvita. (Pentikäinen 2006, 110.)

Jääskeläinen (2002, 36–38) esittää, että käsitteenä luova kirjoittaminen yhdistetään usein kaunokirjallisten tekstien kirjoittamiseen sekä vapaaseen itseilmaisuun, mutta hän huomauttaa, kuinka haastava ja vaikea käsite loppujen lopuksi on. Pentikäinen (2006, 113–114) tähdentääkin, että käsitteen käyttö on vaikuttanut kirjoittamisen tarkasteluun kahtiajakautuneena asiakirjoittamisen ja luovan kirjoittamisen välille. Jaottelu erottaa faktan ja fiktion toisistaan, mutta se voidaan nähdä keinotekoisena ja kaventavana, sillä myös asiakirjoittamisessa luovuus ja henkilökohtaisuus ovat usein mukana. Ivaničin (2004, 225, 229–230) luovuusdiskurssi noudattaa kuitenkin perinteisenä pidettävää näkemystä, mikä näkyy esimerkiksi kirjoitustehtävissä, joiden aiheiksi valitaan kirjoittajaa kiinnostavia ja hänelle läheisiä teemoja. Näin ollen tekstit ovat usein narratiivisia, kuvailevia, fiktiivisiä tai mielipiteitä ilmaisevia ja ne pohjautuvat usein täysin tai suurimmaksi osaksi kirjoittajan henkilökohtaisiin tietoihin, kokemuksiin ja käsityksiin. (Ivanič 2004, 229.)

Luovuusdiskurssissa korostuu, että kirjoittamaan opitaan vain kirjoittamalla, ja siksi kirjoittamisen opettelu perustuu käytännössä runsaaseen harjoitteluun, kaunokirjallisiin malleihin ja palautteeseen, joka antaa lisäeväitä kehittymiseen

(Ivanič 2004, 230). Opettaja toimii mahdollisuuksien luojana, joka huolehtii kannustuksesta ja hyvän ilmapiirin luomisesta (Luukka 2004b, 12). Opetuksella pyritään tukemaan oppilasta oman luovan ajattelun, persoonallisen kirjoitustavan ja itseilmaisun löytämisessä, ja kehittyminen on havaittavissa kielen muuttuessa värikkäämmäksi ja ilmeikkäämmäksi. Tämän vuoksi palautetta annetaan tekstin sisällöstä, tyylistä ja omaperäisyydestä. (Ivanič 2004, 229–230; Luukka 2004b, 11–12.) Hyvän kirjoittamisen mallit tulevat tässä lähestymistavassa ennen kaikkea kirjallisuudesta ja kaikkia kirjoittajia pidetään kirjailijoina (Ivanič 2004, 229).

Luovuutta lähestytään Jääskeläisen (2002, 37–38) mukaan usein kahtalaisesti. Toisaalta luovuus nähdään tavoiteltavana, rohkeana ja omaperäisenä, mutta toisaalta päämäärättömänä puuhasteluna. Tämä on nähtävissä myös diskurssin ympärillä käydystä keskustelusta: Ivanič (2004, 229–230) tuo esiin, että luovan itseilmaisun diskurssi on ollut vallalla Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa 1960- ja 1970-luvuilta lähtien. Nykyään sitä on kritisoitu liian pehmeänä lähestymistapana, joka ei anna valmiuksia yhteiskunnan vaatimuksiin. Esimerkiksi Luukka (2004a, 147; 2004b, 12–13) huomauttaa, että luovaa kirjoittamista ei pidetä itsessään riittävänä ja että sen rinnalla tulisi olla myös toisenlaista opetusta ja harjoitusta, jotta oppilaat harjaantuisivat kirjoittamaan yhteiskunnassa tarvittavia tekstejä. Ruuska (2002, 37) kohdistaa kritiikkinsä tavoitteiden puuttumiseen, jolloin määrä korvaa laadun ja palautettakin vältellään.

Toisaalta luovalla kirjoittamisen opetuksella on myös oma roolinsa (Ivanič 2004, 230; Luukka 2004a, 147; 2004b, 12–13). Ivaničin (2004, 230) malli näkee luovuusdiskurssin yhtenä osana kirjoittamisen diskursseissa ja polarisoinnin sijaan sillä uskotaan olevan paikkansa koulujen opetussuunnitelmassa ja opetuksessa, jossa se on linkittyneenä muihin diskursseihin. Ekström, Kuitunen ja Lavikainen (1997, 129–130) sekä Hiidenmaa (2003, 289) puolestaan esittävät, että luovan kirjoittamisen harrastuksen tukeminen vaikuttaisi säännöllisen harjoittelun lisääntymiseen, jolloin oppilaan oman ilmaisun kehittymistä olisi mahdollista tukea. Samalla kirjoittamisen opetuksen arvostus ja tottumus kirjoittamiseen lisääntyisi.

3.3 Kirjoittamisen monivaiheisena prosessina

Prosessidiskurssissa (A Process Discourse of Writing) kirjoittamista lähestytään kognitiivisesta näkökulmasta. Tällöin tekstiä tärkeämmäksi nousevat kirjoittajan mentaaliset prosessit. (Ivanič 2004, 225, 231.) Kirjoittamisen prosessia on pyritty havainnollistamaan erilaisin tavoin, joista tunnetuimpia on Hayesin ja Flowerin (1980) malli. Se jakautuu kolmeen eri vaiheeseen: suunnitteluun, kielellistämiseen ja muokkaamiseen. Jokaisessa vaiheessa mukana on myös tarkkailu ja taustalla vaikuttaa kirjoittajan kesto muisti, johon sisältyvät tiedot aiheesta, lukijoista ja erilaisista malleista. Myös tehtäväympäristöllä on vaikutusta, kun tehtävän eri piirteet (aihe, lukijakunta, motivointi) ja teksti ovat osana kirjoittamisprosessia. (Hayes & Flower 1980, 11.) Hayesin ja Flowerin mallia on kritisoitu sen kehittelystä vain tapaustutkimusten valossa eikä sen nähdä huomioivan yksilöiden erilaisuutta (Luukka 2004b, 13). Clark ja Ivanič (1997, 92–93) puolestaan kritisoivat mallia siitä, että kirjoittaminen nähdään vain yksinkertaistettuna kognitiivisena toimintana, jossa sosiaalinen konteksti ja kulttuuriset käytänteet jäävät huomiotta.

Toinen kuvaus, joka nostetaan usein esiin puhuttaessa prosessikirjoittamisesta, on Bereiterin ja Scardamalian malli (Ranta 2007, 31). Bereiter ja Scardamalia (1987, 5–12) tarkastelevat kirjoittamista kahdenlaisena erilaisena prosessina: tiedosta kertomisena ja tiedon muokkaamisena. Tiedosta kertomisen malli on luonnollinen, aloittelevien kirjoittajien käyttämä strategia, kun taas tiedon muokkaamismalli vaatii korkeamman tason kognitiivisia prosesseja. Aloitteleva kirjoittaja etenee melko suoraviivaisesti hyödyntäen muistiaan ja jo olemassa olevaa tietoa. Kokeneempi kirjoittaja lähestyy kirjoittamista puolestaan monitahoisempaa ongelmanratkaisuprosessina, jossa tietoa kehitetään yhdessä tekstin kehittämisen kanssa. (Bereiter & Scardamalia 1987, 5–12.) Myös tämä mallinnus on saanut osakseen arvostelua. Faigley (1986, 535–536) kritisoi, että eksperttityden, eli kokeneemman kirjoittajuuden, yhteys sosiaaliseen kontekstiin jää melko vähälle huomiolle.

Suomalaisista kirjoittamisen tutkijoista Murtorinne (2005, 69, 74) ja Ranta (2007, 31) pitävät malleja tärkeinä. Vaikka ne eivät välttämättä pysty kuvaamaan kirjoittamista tyhjentävästi, niiden avulla on mahdollista ymmärtää, mitä kirjoittaja

tekee, ja ne havainnollistavat, millaisia eroja kirjoittajien välillä voi olla. Kuvaukset antavat myös eväitä opetukseen ja oman kirjoittamisen hahmottamiseen. Ranta (2007, 34) erittelee Bereiterin ja Scardamalian teorian soveltuvan opetukseen silloin, kun oppilaita pyritään ohjaamaan kohti taitavampia kirjoittamisen prosesseja. Hayesin ja Flowerin malli on hänen mukaansa hyvä havainnollistus, joka muistuttaa läheisesti myös kirjoittamisprosessin näkyviä toimintoja. Ivanič (2004, 225, 231) ehdottaakin, että kirjoitusprosessista puhuttaessa voidaan tarkoittaa sekä kirjoittamisen kognitiivisia prosesseja että käytännöllisiä prosesseja, joiden myötä kognitiiviset prosessit tulevat näkyviksi kirjoittajan toimintana kirjoitustapahtumassa. Näin ollen prosessidiskurssi liikkuu kerrosmallissa (KUVIO 1) sekä kognitiivisten prosessien että kirjoitustapahtuman kerroksissa.

Prosessinäkökulmaan perustuva opetus etenee prosessiin kuuluvien työvaiheiden mukaisesti. Pyrkimyksenä on opettaa melko suoraan tekstin tekemistä ja auttaa oppilasta tiedostumaan omasta kirjoitustavastaan. (Linnakylä, Mattinen ja Olkinuora 1989, 25; Luukka 2004b, 14.) Prosessin vaiheita harjoitellaan ensin yhteisesti, minkä jälkeen oppilas voi käyttää niitä sisäisinä toiminta- ja ajattelumalleinaan (Linnakylä ym. 1989, 25). Mallista on olemassa toisistaan eroavia havainnollistuksia, mutta yksinkertaistaen opetus etenee seuraavasti (Linna 1994 / 2000, 35; Linnakylä ym. 1989, 28):

1. **Aiheen valinta ja valmistautuminen** (orientoituminen, ideointi, tiedonkeruu)
2. **Luonnostelu** (rungon rakentaminen, ensimmäinen tekstiversio)
3. **Palaute** (luonnoksen vahvoja kohtia korostaen ja kysymyksiä esittäen)
4. **Muokkaaminen** (toinen tekstiversio)
5. **Toimittaminen** (palautetta haastaviksi koetuista kohdista, pääpaino rakenteessa, tyyliässä ja kielessä)
6. **Viimeistely, oikoluku** (kielivirheiden korjaaminen)
7. **Julkistaminen ja arviointi**

Käytännössä menetelmästä on lukuisia variaatioita, joissa kaikissa on yhteisenä elementtinä Murtorinteen (2005, 86) mukaan prosessimaisuus ja ryhmän rooli palautteenantajana.

Prosessidiskurssin yhteydessä käytetään usein toiminnallisia sanoja, kuten suunnittelu, luonnos, korjaus, yhteistyö ja toimittaminen (Ivanič 2004, 232). Kirjoittaminen nähdään melko yksilöllisenä taitona, mutta prosessiin kuuluu myös lukija: vaikka alussa kirjoittamisessa korostuu itseilmaisuvaihe, kirjoitusprosessin muokkaus- ja viimeistelyvaiheissa näkökulman on tarkoitus muuttua kirjoittajakeskeisestä lukijakeskeiseksi. Jotta tekstin sisältämä viesti välittyisi lukijoille, vertaisryhmä antaa lukijapalautetta tekstin kehittämiseksi. (Linnakylä ym. 1989, 19; Luukka 2004b, 15.) Prosessiperustaiseen lähestymistapaan kuuluu myös yhteistoiminnan idea, joten ryhmän tuki ja ryhmän antama vertaispalaute ovat tärkeitä elementtejä prosessikirjoittamisen opetuksessa (Ivanič 2004, 232; Pentikäinen 2006, 119). Päävastuu toiminnasta on kuitenkin oppilaalla itsellään, ja hän itse tekee ratkaisut saamansa palautteen pohjalta. Oppilaan aktiivisuuden korostaminen onkin yksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen tärkeimpiä elementtejä. (Luukka 2004b, 14, Murtorinne 2005, 12–13; Ruuska 2002, 40.) Opettajalla on prosessissa tasavertaisempi asiantuntijan rooli, jossa ohjaaminen, tuen ja palautteen antaminen korostuvat (Linnakylä ym. 1989, 25; Luukka 2004b, 14). Prosessikirjoittamista on kuitenkin kritisoitu oppilaiden jättämisestä yksin luonnostelu- ja kirjoittamisvaiheessa (Luukka 2004a, 147).

Prosessikirjoittamisessa tekstin muokkaaminen ja uudelleen kirjoittaminen korostuvat, joten arviointia ja palautetta pidetään tärkeänä osana prosessia. Eri vaiheissa arviointia tehdään eri muodoissa ja eri seikkoihin keskittyen. (Luukka 2004b, 14, 20; Pentikäinen 2006, 118–119; ks. myös Murtorinne 2005, 64.) Luonnosteluvaiheen jälkeen annettavassa palautteessa keskitytään tekstin vahvoihin kohtiin ja esitetään kysymyksiä, jotka vievät kirjoittajaa eteenpäin, eli painopiste on sisällössä ja ideoissa. Toisesta tekstiversiosta annetaan puolestaan palautetta tyylin, rakenteen ja kielen kannalta, ja oikolukuvaiheessa keskitytään pelkästään kielivirheisiin. (Linnakylä ym. 1989, 28, 90.) Julkaisuvaihe on todella tärkeä osa prosessia ja tällöin teksti saa oikeat lukijansa, mikä voi myös motivoida tekstin muokkaus- ja toimittamisvaiheissa (Linnakylä ym. 1989, 8, 26; Ruuska 2002, 40). Palaute on käytännössä lukukokemuksen kertominen tai analyysi tekstistä. Vaikka se voi olla subjektiivista, olennaista on, että se on hyvin perusteltua, rakentavaa ja henkilökohtaista. (Pentikäinen 2006, 119.) Kun arviointia tarkastellaan

prosessidiskurssin kannalta, Ivanič (2004, 231–232) ei näe mielekkäänä pelkästään summatiivista, lopputuloksen arviointia, vaikka prosessi lopputulokseen johtaakin. Hän tarjoaa vaihtoehdoksi pelkän kirjoitetun tekstin arvioinnin lisäksi prosessista kirjoitetun reflektion arviointia. Murtorinne (2005, 280, 290) esittää puolestaan arvioinnin pohjaksi yhdessä laadittuja selkeitä tavoitteita ja konkreettisia arviointikriteerejä.

Prosessiin perustuva lähestymistapa on vaikuttanut kirjoittamisen opetukseen 1980-luvulta lähtien ympäri maailmaa. Lähestymistapa herätti keskustelua ja esitti kahtiajaon tuotoksiin ja prosessiin perustuvasta lähestymistavasta. (Ivanič 2004, 231–232.) Suomessa prosessiin perustuva kirjoittamisen opetus ja tutkimus on ollut huomion kohteena 1980-luvun puolivälistä alkaen (Pentikäinen 2006, 118; 2007, 146). Luukka (2004b, 13) nimittää prosessinäkökulmaa yhdeksi suurimmaksi edistysaskeleeksi kirjoittamisen opetuksessa, koska opetuksesta innostuttiin, kun systemaattisen opetuksen mahdollisuudet huomattiin. Myös kirjoittamiseen liittyvä tutkimus Suomessa on huomion kohteena prosessiin perustuvan näkökulman: Linnakylän (1983) tutkimuksessa tarkastellaan kirjoittamisen strategioita, Murtorinne (2005) keskittyy palautteeseen sekä muokkaukseen ja Ranta (2007) lähestyy kirjoitusprosessia tekstien kautta. Kansainvälisessä tutkimuksessa kirjoittamista on alettu kuitenkin tarkastella Pentikäisen (2007, 146) mukaan yhteisöllisten seikkojen kannalta. Tämä näkyy esimerkiksi kirjoittamisen prosessimalleihin suunnatusta kritiikistä, jossa korostetaan myös sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin vaikutusta (esim. Clark ja Ivanič 1997, 92–93; Luukka 2004b, 13). Ivaničin (2004) prosessidiskurssissa keskitytään ainoastaan kirjoittamiseen mentaalisenä ja käytännöllisenä prosessina. Sosiaalinen ja yhteisöllinen suuntaus erotetaan omiksi diskursseikseen, joita käsitellään seuraavaksi.

3.4 Kirjoittaminen tekstilajien hallintana

Ivaničin (2004) mallin genrediskurssissa (*A Genre Discourse of Writing*) keskiöön nostetaan kirjoitustuote sekä se tapahtuma ja ympäristö, jossa tuotos on syntynyt. Vaikka huomio kiinnittyykin tekstiin tuotteena ja sen muotoon, on tarkastelunäkökulma kuitenkin sosiaalinen, sillä tekstin muotoon vaikuttavat sen

tarkoitus ja konteksti. (Ivanič 2004, 225, 232–233.) Esimerkiksi Swales (1990, 46, 58) korostaa kielen kommunikatiivisen käytön vaikutusta, jolloin erilaiset viestinnälliset tarkoitukset ja tarpeet muodostavat aina kussakin tietyssä kielenkäyttöyhteisössä tekstistä tietynlaisen. Teksti on suunnattu tietylle ryhmälle ja sen rakenne, muoto ja sisältö ovat prototyypiltään samanlaisia. Sosiokulttuurisesti tarkasteltuna tekstilajin perustana onkin sosiaalinen ja yhteisöllinen toiminta, kun kullekin tekstilajille on muodostunut kulttuurisesti omat sanastolliset, kieliopilliset ja tekstuaaliset piirteensä ja ne myös muovautuvat osana yhteiskunnallisia käytäntöjä (Kalliokoski 2002, 147).

Kun tekstejä määritellään abstraktilla tasolla, tiettyyn muotoon syntynyttä tekstiä voidaan lähestyä tekstilajin, eli genren, käsitteen avulla (Pentikäinen 2006, 121). Vaikka yksittäiset tekstit eivät ole täysin samanlaisia, tietyn tekstilajin eri esiintymillä on niin paljon samankaltaisuuksia, että ne voidaan luokitella kuuluvaksi samaan tekstilajiin. (Shore & Mäntynen 2006, 11, ks. myös Leiwo & Luukka 2002, 180.) Pohjimmiltaan tekstilajin käsitettä voidaan pitää kattoterminä eri näkökulmille, ja eri tieteenaloilla sitä käytetään hyvin eri tavoin. Tekstejä voidaan luokitella käsitteen avulla monista eri lähtökohdista, ja siksi tutkimuksen tai määrittelyn tavoitteet vaikuttavat luokittelun tarkkuuteen ja tapaan. (Shore & Mäntynen 2006, 11–12, 41.)

Kouluissa tekstilajin synonyymina saatetaan käyttää Shoren ja Mäntynen (2006, 36–37) mukaan tekstityypin käsitettä, jota myös Ivanič (2004) käyttää genrediskurssista puhuessaan. Tekstityypin ja tekstilajin käsitteet kulkevat rinnakkain myös opetussuunnitelmassa. Tekstityypillä voidaan kuitenkin Werlichin (1983, 21, 39) mukaan tarkoittaa ryhmittelyä, jossa tarkastellaan tekstin rakenteellisia ja lingvistisiä elementtejä. Tekstissä, joka edustaa tiettyä tekstilajia, voi esiintyä yhtä tai useampaa tekstityyppiä (Shore & Mäntynen 2006, 36–37). Erotan työssäni tekstityypin ja tekstilajin toisistaan ja käytän tekstilajin käsitettä, sillä Ivanič (2004, 232–233) viittaa mielestäni tekstilajin käsitteeseen puhuessaan siitä, miten tiettyyn tarkoitukseen tietyssä tilanteessa syntyneissä teksteissä on tiettyjä samankaltaisuuksia.

Genrediskurssin näkemys kirjoittamisen luonteesta ohjaa siihen, että opetuksessa oppilaille opetetaan eri tekstilajien luonteenomaiset piirteet. Kun oppilailla on tietoa

eri tekstilajeista, he pystyvät tuottamaan uudelleen samankaltaisia tekstejä tietyissä tilanteissa. (Ivanič 2004, 233.) Käytännön pedagogisena sovelluksena genreperustainen lähestymistapa toteutuu Ivaničin (2004, 225, 233) mukaan malleissa, joita voidaan kutsua yleisesti genrepedagogiikaksi. Genrepedagogiikan perustana on yhteisöllinen näkemys kielestä, jolloin kirjoitus-, eli laajemmin tarkasteltuna tekstitaidot, ovat edellytys yhteiskuntakelpoisuuteen ja yhteisön täysivaltaiseen jäsenyyteen. Tekstirakenteiden analysoinnin lisäksi opetuksessa pyritään herättämään oppilaiden tietoisuutta teksteistä ja kulttuurisista käytänteistä. (Luukka 2004a, 157; 2004b, 15; Pentikäinen 2006, 117, 121.) Genrepedagogiikassa voidaan nähdä olevan viitteitä myös sosiaalisten käytänteiden ja sosiopoliittiseen diskurssiin, mutta koska genrepedagogiikan pääpaino on eri tekstilajien piirteillä, esittelen sen tämän diskurssin yhteydessä.

Käytännössä genrepedagogiikka voidaan yhdistellen ja pelkistäen kiteyttää seuraavanlaiseksi malliksi (esim. Luukka 2004a, 154–156; Pentikäinen 2006, 121–122):

1. **Johdanto** (omat kokemukset, havainnot ja tekstilajin käyttöyhteydet)
2. **Mallintaminen** (tarkemmassa tarkastelussa tekstin tehtävät, rakenne ja kielioppi)
3. **Yhteinen keskustelu** (tiedon syventäminen, prototyypin tekstimallin muodostaminen)
4. **Tuottaminen** (tekstilajia kirjoitetaan yksin tai yhdessä opettajan ja muun ryhmän kanssa)
5. **Arviointi** (miten hyvin teksti täyttää vakiintuneen tekstilajin kriteerit ja viestinnällisen tehtävän)

Genreen perustuvassa lähestymistavassa opetuksen kohteena ovat erityisesti tekstin lingvistiset tunnusmerkit, joiden avulla erilaisia tekstejä voidaan tarkastella yleisellä tasolla. Kielitietoa pidetään rakennusaineena, jota oppilaita rohkaistaan käyttämään, kun he rakentavat samaan tekstilajiin kuuluvia tekstejä. (Ivanič 2004, 233.) Genreen perustuva lähestymistapa vaikuttaa näin ollen myös kieliopin opetukseen, kun kielioppi yhdistyy tiiviisti teksteihin ja toimii analyysin metakielenä. Lisäksi huomio kiinnittyy kieliopin tarkasteluun merkityksistä käsin. Kun tekstejä tarkastellaan niiden kulttuurisen kontekstin yhteydessä ja pohditaan niiden taustoja, rakenteita ja muotoja, tarkastellaan samalla väistämättä myös kirjoittajan kieliopillisia valintoja. (Luukka 2004a, 151–152, 157.) Malliin perustuva opetus

edistää Luukan (2004a, 150) mukaan oppilaiden analysointitaitojen sekä kielellisen ja tekstuaalisen tietoisuuden kehittymistä. Näin oppilaat saavat välineitä tarkastella niitäkin olemassa olevia tekstilajeja, joihin koulussa ei ole aikaa perehtyä.

Jokaiselle kehitty Solinin (2006, 72–73) mukaan teksteihin liittyvää intertekstuaalista tietämystä kunkin oman kokemusmaailman, eli tekstihistorian, myötä siinä kulttuurissa ja yhteisössä, jossa kielenkäyttötilanteita ja tekstejä kohtaa. Genrepedagogiikan taustalla on käsitys kielen ja tekstien omaksumisesta toiminnan ja erityisesti tiedostumisen kautta, joten opetuksen lähtökohtana on suora opetus ja mallintaminen. Oppilas on kirjoittamisen opiskelijana oppipojan asemassa, kun kielenkäytön kannalta kokeneempi opettaja on asiantuntijana. (Luukka 2004a, 153.) Arviointi ja palaute näyttävätkin tässä diskurssissa melko ohjaavina ja asiantuntijakeskeisinä. Opettajalla on aikuisen, yhteisön asiantuntevemmän jäsenen rooli ja hänen pyrkimyksensä on ohjata oppilaita kohti hyvän kirjoittajan taitoja, joihin kuuluu kyky tehdä tarkoituksenmukaisia valintoja ja sopeutua yhteisön erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin (Luukka 2004b, 16). Oppilaat tarvitsevat kirjoittamisen opiskelussaan ohjausta, mutta vähitellen asiantuntijan kontrolli siirtyy oppipojalle, joka selviää tilanteista itsenäisemmin (Luukka 2004a, 153; ks. myös Murtorinne 2005, 27).

Genrepedagogisen mallin mukaan arviointia tehdään tekstin tuottamisen jälkeen. Arvioidessaan opettaja, oppilasryhmä tai oppilas pohtii, miten hyvin teksti täyttää tekstilajin kriteerit ja kuinka se onnistuu viestinnällisessä tehtävässään, eli onko teksti tarkoituksenmukainen. Genrepedagogiikan näkökulmasta pidetään tärkeänä, että arviointikriteerit ovat tarkkaan määriteltyjä ja viestinnällisen tavoitteen lisäksi ne keskittyvät tekstilajin kannalta olennaisiin kielellisiin piirteisiin. (Ivanič 2004, 233; Luukka 2004a, 154–156.) Arvioinnissa ja opetuksessa korostetaan Luukan (2004a, 156) mukaan avoimuuden merkitystä ja pyrkimyksenä on, että palautetilanteessa käytettävät käsitteet ja palaute olisivat kaikille ymmärrettäviä. Tätä diskurssia käsiteltäessä Ivanič (2004, 233–234) nostaa esiin mahdollisuuden kyseenalaistaa arvioijan roolin. Hän kysyykin, kenellä on oikeus määritellä, onko teksti tekstilajinsa kannalta hyvä ja onnistunut. Pohdinnan voi yhdistää sosiopoliittiseen diskurssiin, jossa kiinnitetään huomiota vallitseviin käytänteisiin ja valtasuhteisiin.

Genrediskurssia on kritisoitu muutoksen mahdottomuudesta, sillä muutos ja vaihtelu teksteissä voi jäädä hyvin pieneksi, kun mallintamisvaihe ohjaa matkimiseen ja vallitsevien käytänteiden säilymiseen. Genrepedagogiikka etenee loogisesti ja systemaattisesti, ja sitä on helppo soveltaa opetuksessa, mutta toisaalta se antaa melko pelkistetyn ja staattisen kuvan teksteistä. Lisäksi sen systemaattisuus voi liian tarkkaan noudatettuna johtaa oppilaiden kyllästymiseen. (Ivanič 2004, 233–234; Luukka 2004a, 156–158.) Pentikäinen (2006, 122) tarkentaa muutoksen vaikeutta toteamalla, että jos ainoastaan kopioidaan merkityksiä ja keinoja, tulkinta ja tuottaminen jäävät huomiotta ja kukaan ei kritisoi tai uudista käytänteitä. Hän (mts. 122) esittää, että genrepedagogiikkaa on tarkasteltava kriittisesti, sillä uudistuminen, vaihtoehtoisuus ja oma ääni ovat myös merkittäviä tekijöitä yksilön yhteiskuntakelpoisuudessa. Luukka (2004a, 158) pehmentää kritiikkiä todeten, että jotta voi luoda uutta, on tunnettava jo olemassa olevat käytänteet.

Genrepedagogiikan yhteydessä voidaan kuitenkin todeta, että koulussa huomio kiinnittyy usein vahvoihin ja yleissivistykseen kuuluviin tekstilajeihin – oppilaat pyritään näin sosiaalistamaan ennen kaikkea yhteiskunnan, mutta myös akateemisen yhteisön jäseneksi (Ivanič 2004, 233; Luukka 2004b, 16).

Genreperustainen lähestymistapa kehittyi Australiassa 1980-luvun puolivälin jälkeen ja Suomessa se on alkanut vaikuttaa 1990-luvulta alkaen (Ivanič 2004, 233; Pentikäinen 2006, 117). Kuitenkin Suomessa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa tekstilajin käsitettä on käytetty paljon jo ennen genrepedagogiikkaa, erityisesti kirjallisuuden opetuksessa. Myös kirjoittamisen opetuksessa eri tekstilajien hallinta on ollut esillä: mielipidekirjoitus, arvostelu ja pakina ovat esimerkkejä tällaisesta lähestymistavasta. (Kalliokoski 2002, 147.) Toisaalta Kalliokoski (2002, 148, 159) tuo esiin, että ymmärrys tekstilajista ei ole pelkästään lingvististen piirteiden tuntemusta, vaan sen voidaan nähdä kattavan laajemman kielenkäytön käytänteiden tuntemuksen, eli herkkyyden tekstilajiin kuuluvista käytänteistä ja muutoksista. Niin lukijalla kuin kirjoittajalla on tarve tälle tuntemukselle, tekstilajin tajulle, joka kehittyy läpi eliniän niin yksilöllisesti kuin myös koulun ohjaamana. (Kalliokoski 2002, 148, 159.) Kun huomio kiinnittyy enemmän koko sosiaaliseen kontekstiin eikä vain tekstilajin yksittäisiin lingvistisiin piirteisiin, muuttuu

näkökulma toisenlaiseksi. Tätä Ivanič (2004) havainnollistaa erillisellä sosiaalisten käytänteiden diskurssilla, jota käsitellään tarkemmin seuraavassa luvussa.

3.5 Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana

Kun tekstejä tarkastellaan funktionaalisesti, kielen merkitys vuorovaikutuksen välineenä ja sosiaalisesti rakentuneena korostuu (Luukka 2000, 138, 144, 148–153). Ivaničin (2004) jaottelussa kielenkäytön sosiaalinen ulottuvuus nousee esiin genrediskurssissa, sosiaalisten käytänteiden diskurssissa ja sosiopoliittisessa diskurssissa, tosin hiukan erilaisin painotuksin. Vaikka genrediskurssissa sosiaalinen konteksti on kirjoittamisessa vahvasti läsnä, Ivanič (2004, 234) näkee sen kuitenkin vain tekstin kautta määrittävänä, kun konteksti vaikuttaa tekstin lingvistisiin piirteisiin ja muotoon. Tässä luvussa käsitellään sekä sosiaalisten käytänteiden diskurssia (A Social Practices Discourse of Writing) että sosiopoliittista diskurssia (A Sociopolitical Discourse of Writing), joissa kiinnitetään huomiota tekstin sijaan kirjoittamisen sosiaaliseen kontekstiin sekä käytänteiden että valtarakennelmien kannalta. Yhdistän nämä diskurssit opetussuunnitelman taustalla vaikuttavaan käsitteeseen *tekstitaidot*, jonka kautta esittelen diskursseja tarkemmin.

Tekstitaito-käsite on vastine englanninkieliselle literacy-sanalle (esim. Dufva 2000, Kalliokoski 2008, 350; Luukka & Leiwo 2004). Se yhdistää tekstien parissa tarvittavat taidot yhdeksi taidoksi: lukeminen, kirjoittaminen ja kielitieto yhdistyvät saumattomaksi kokonaisuudeksi, kun tekstien parissa toimitaan tulkiten ja tuottaen. Tekstitaidot ovat vahvasti sidoksissa sosiaaliseen kontekstiin, sillä taitojen hallintaan kuuluu myös sosiaalisten käytänteiden ymmärtäminen. (Barton & Hamilton 1998, 6–7; Luukka 2004a, 146; Luukka & Leiwo 2004, 21.) Taustalla on sosiokonstruktivistinen käsitys kielestä, jossa yhteisiä merkityksiä rakennetaan kielenkäytön kautta. Kielen käyttäminen on tapa osallistua yhteisön toimintaan ja sillä on vahva yhteys laajempiin sosiaalisiin tavoitteisiin ja kulttuuriseen kontekstiin. Tekstitaidot ovat koko ajan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa mukana olevia taitoja ja tekemisen tapoja. (Barton & Hamilton 1998, 3, 6–8; Luukka 2004a, 149; 2004c, 112–113.) Ivaničin (2004, 234) sosiaalisten käytänteiden diskurssissa kirjoittaminen nähdäänkin vuorovaikutuksena, jossa pyritään tarkoituksenmukaiseen viestintään ja

johon vaikuttavat erilaiset sosiaaliset käytännöt, kuten ajan, tilan, työvälineiden ja muiden resurssien käyttö. Sosiopoliittisessa diskurssissa puolestaan kiinnitetään huomiota laajempaan kontekstiin ja kirjoittaminen nähdään sosiopoliittisten voimien varaan rakentuneena. Diskurssissa pyritäänkin tarkastelemaan kirjoittamista kriittisesti ja taustalla olevat sosiopoliittiset rakenteet otetaan huomioon. (Ivanič 2004, 225, 237–240.)

Sosiaaliset käytänteet konkretisoituvat esimerkiksi eri tekstilajien piirteissä ja niiden tuntemus on olennainen osa tekstitaitoja. Tekstitiedon lisäksi painottuvat myös tulkinnan ja kriittisyyden taidot, jotka ovat läsnä sekä lukiessa että kirjoittaessa. (Leiwo & Luukka 2002, 179; Shore & Mäntynen 2006, 12; ks. myös Kalliokoski 2006, 241.) Ivanič (2004, 234–235) tuo esiin, että sosiaaliset käytänteet ovat mukana vuorovaikutuksessa, mutta niiden kautta voidaan nähdä myös laajempi sosiokulttuurinen viitekehys, jossa merkitykset, arvot ja arvostukset vaikuttavat toiminnan taustalla. Huomio kiinnittyy siihen, millaisia tekstit ovat, mutta ennen kaikkea siihen, miten niitä kirjoitetaan ja käytetään (Barton & Hamilton 1998, 8). Tekstitaidon käsite on syntynyt muuttuvan maailman asettamaan tarpeeseen, kun tekstit ja viestimet muuttuvat ja perinteinen lukutaito ei enää riitä. Esimerkiksi tekstiviestit ja sähköpostit ovat osoitus teknologian kehityksen vaikutuksesta uudenlaisten tekstien syntymiseen. Tekstikäsitys on laajentunut kattamaan myös erilaisia esitystapoja yhdistelevät tekstit, joissa on esimerkiksi liikettä, kuvaa, ääntä ja perinteistä tekstiä. (Kalliokoski 2008, 360; Luukka 2004c, 114.)

Muuttuneessa maailmassa tekstin lukemisen ja kuuntelemisen lisäksi tarvitaan taitoa keskustella tekstistä tai selostaa sitä suullisesti tai kirjallisesti hyödyntäen tietämystä, kokemusta ja mielipiteitä, joita itsellä on. Näiden taitojen avulla on mahdollista rakentaa omaa tietämystään, mutta myös osoittaa omaa osaamistaan tekstejä kirjoitettaessa. (Kauppinen 2008, 273; Luukka 2004c, 114.) Tekstitaitojen ytimeksi Ivanič (2004, 234–235) tiivistää kyvyn toimia tarkoituksenmukaisesti erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Tällöin kirjoittamista voi hänen mukaansa oppia erityisesti oikeaan elämään kuuluvissa tilanteissa, jolloin opetus jää toissijaiseksi. Leiwo ja Luukka (2002, 189–190) esittävät, että kouluopetuksen tehtävänä on tukea luonnostaan tapahtuvaa sosiaalistumista. Käytännössä tämä tarkoittaa välineiden ja käsitteiden antamista, jotta oppilaat voivat ymmärtää ja tiedostaa merkityksiä

tekstien takana, kuten teksteihin liittyvää tilanteista, sosiaalista, historiallista ja kulttuurista kontekstia. Tekstin ominaisuuksia ja kirjoittamisen taustoja tutkitaan ja kiinnitetään huomiota esimerkiksi kysymyksiin, kenelle teksti on tarkoitettu, miksi se on kirjoitettu, millaisessa kontekstissa se esiintyy ja millaisiin muihin teksteihin se liittyy. (Ivanič 2004, 234; Leiwo & Luukka 2002, 189–190; Shore & Mäntynen 2006, 41.) Kun tarkastellaan valtakysymyksiä, joita kirjoittamiseen liittyy, tarkastelunäkökulma muuttuu sosiopoliittisen diskurssin mukaiseksi. (Ivanič 2004, 237.)

Sosiaalisten käytänteiden diskurssissa opettajalla on asiantuntijan rooli ja oppilaat nähdään oppipoikina, jotka identifioituvat yhteisön jäseniksi oppiessaan ja kartuttaessaan tekstitaitojaan autenttisisissa tilanteissa (Ivanič 2004, 225, 235). Autenttiseen tilanteeseen voidaan nähdä kuuluvaksi tekstin aitous, muokkaamattomuus, asianmukaisuus, kiinnostavuus, merkityksellisyys sekä tekstin tuttuus ja tarkoituksellisuus lukijalle. Toisin sanoen autenttiset tekstit ovat lukijan kannalta olennaisia: ne ovat todellisen elämän tekstejä, joiden lukemisella (ja kirjoittamisella) on oikea merkitys ja tarkoitus. (Sulkunen 2007, 44–45.) Barton (1994, 3–4, 38) tuo esiin, että tekstitaitoja tarvitaan arkisessa elämässä koko ajan ja niissä painottuvat tilanteesta riippuen erilaiset asiat. Tähän kielenkäytön autenttisuuteen ja kokonaisvaltaisuuteen Barton (1994, 176–185) viittaa käsitteellä kielen ekologia, jossa esimerkiksi koulun rooli on vain pieni osuus koko kokonaisuudesta.

Koulun roolia voidaan tarkastella laajempina sosiaalisena kontekstina. Kun lähtökohdaksi otetaan sosiopoliittinen diskurssi, Clarkin ja Ivaničin (1997, 55) mukaan on mahdollista herättää keskustelua esimerkiksi joidenkin tekstien tai kirjoittamisen tapojen korostumisesta opetuksessa ja tämän vaikutuksesta syrjäytymiseen. Hiidenmaa (2003, 40, 70–71) tuo esiin, että Suomessa koulujen välillä on havaittu eroja, mutta hän esittää kuitenkin, että opetuksen lisäksi myös koti, ympäristön mallit ja arvostukset ovat vahvoja taustatekijöitä, jotka voivat vaikuttaa oppilaiden välillä oleviin eroihin. Koulu on kuitenkin yksi tärkeä vaikuttaja kirjoittamisen sosiaalisessa kontekstissa. Barton (1994, 176–185) puhuu koulusta kasvihuoneena, jossa keskitytään tietynlaisten kasvien kasvattamiseen. Toisin sanoen koulun käsitykset teksteistä ja tekstitaidoista hallitsevat vahvasti yleisiä käsityksiä

keskeisistä taidoista, vaikka ne voivatkin olla hyvin erilaisia kuin ne, joita oppilaat tarvitsevat omassa arjessaan. Tämä yhdistyy Virran (1999, 5) näkemykseen siitä, että tavoitteiden ja erityisesti arvioinnin kautta oppilaille välittyy käsitys, mitä pidetään opittavina tietoina ja taitoina – ratkaisut ja valinnat siitä, mitä opetetaan, sisältävät myös valtaa. Luukka (2004b, 20) toteaaakin, että on tärkeää pohtia millaisia tavoitteita kirjoittamisen opetukselle asetetaan ja tulisiko opetuksen palvella yksilöä, koulua vai yhteiskuntaa.

Jos kirjoittaminen nähdään sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvana vuorovaikutuksena, oikean elämän autenttiset tekstit ovat opetuksen kannalta merkityksellisiä (Ivanič 2004, 235). Sulkunen (2007, 45, 48–50) painottaa, että kouluun olisi tärkeää tuoda oikean elämän tekstejä niiden oikeissa asiayhteyksissään ja että myös oppilaille olisi annettava mahdollisuus tuoda oman elämänsä kannalta autenttisia tekstejä kouluun. Myös Ivanič (2004, 235) puoltaa funktionaalista lähestymistapaa, jossa oikeassa elämässä tarvittavia taitoja harjoitellaan koulussa todellisen elämän tai simuloitujen kirjoitustehtävien avulla. Ruuska (2002, 38) puolestaan epäilee, että koulukirjoittaminen ei voi saavuttaa ”oikeiden tekstien” kirjoittamista, sillä tilanne on väistämättä koulumainen. Esimerkiksi kouluaine voidaan nähdä ainoastaan koulun tekstilajina, vaikka se sisältäisikin faktaa, fiktiota tai mielipiteitä (ks. myös Kalliokoski 2006, 247, 250, 259–262).

Murtorinne (2005, 24–25) tuokin esiin, että jos autenttisuutta ajatellaan kovin kapeasti, tilanne on opetuksen kannalta mahdoton. Mutta jos asiaa tarkastellaan laajemmassa merkityksessä, jolloin sosiaalinen todellisuus, merkityksellisyys ja vastaavuus todelliseen elämään ovat tärkeitä autenttisuuden piirteitä, saa kouluopetuskin laajempia mahdollisuuksia (Sulkunen 2007, 45, 48–50; ks. myös Luukka & Leiwo 2004, 23). Tästä näkökulmasta myös koulumaailman omat tekstit, jopa kouluaineet, voidaan nähdä autenttisina, koska ne ovat tiettyssä sosiaalisessa yhteisössä syntyneitä tekstejä, joilla on omat käytänteensä ja tarkoituksensa. (Ivanič 2004, 235–236; ks. myös Luukka & Leiwo 2004, 23–24). Kaikki koulun opettajat toimivatkin näin ollen kirjoittamisen opettajina ja oman oppiaineensa ammattikielen ja tekstikäytänteidensä asiantuntijoina (Luukka 2004a, 149–150; Sinko ym. 2005, 133–134).

Tekstitaitojen osaaminen on moninaista, kun erilaisissa tilanteissa ja yhteyksissä tarvitaan erilaisia taitoja, joita opitaan paljon myös epämuodollisissa tilanteissa (Barton & Hamilton 1998, 9, 12–13). Tämän vuoksi tekstilajin ja sosiaalisten käytänteiden suhdetta voidaan tarkastella myös intertekstuaalisuuden ja konstruktioiden näkökulmasta. Intertekstuaalisesti tarkasteltuna tekstilaji on eräänlainen kielellinen resurssi, joka mahdollistaa ilmaisun. Toisaalta joissakin yhteisöissä tekstilajit voivat muodostua niin vakaiksi, että intertekstuaalisuus vaikuttaa kirjoittamiseen. Aiemmat tekstit ovat osana kirjoittajan tietämystä, jota hän hyödyntää ja käyttää alkaessaan kirjoittaa. (Solin 2006, 74–75.) Kauppinen (2008) mukaan tekstilaji voidaankin nähdä kielellisenä konstruktiona, jossa yhdistyvät tieto rakenteesta, merkityksestä ja käytöstä, ja samaan genreen kuuluvia tekstikokonaisuuksia yhdistää hahmo, sävy ja funktio. Konstruktio rakentuvat kokemusten myötä, ja kirjoittajan lukemat tekstit toimivat hahmoina, joita he varioivat. Konstruktioiden vaikutus näkyy siinä, että ne ohjaavat saman konstruktion tekstejä samankaltaisiksi. Esimerkiksi kirjallisuuslehti Vinskiin kirjoitetuista kirja-arvosteluista on nähtävissä, että lapset ovat saaneet vaikutteita kirjoittamiseen liittyvistä sosiaalisista käytänteistä – heille on syntynyt käsitys ja ymmärrys siitä, millaisia asioita kirja-arvostelun tulisi sisältää, vaikka kaikkia ohjeita ei tiedostetusti olisi ilmaistukaan. (Kauppinen 2008, 268, 275, 281–282.)

Jotta oppilaalla olisi käytössään erilaisia konstruktioita, kirjoittamisen käyttöohjeita, kouluopetuksessa tulisi Kauppinen (2008, 282–285) mukaan tukea oppilaan kielivarannon monipuolistumista eikä tukeutua vain formaaliin kielenopetukseen. Kun oppilaat saavat kokemuksia konstruktioista, joissa merkitys, muoto ja käyttö yhdistyvät, he pystyvät varioimaan näitä hahmoja kirjoittaessaan. Ivanič (2004, 236–237) esittelee lähestymistavan, jossa oppilaat toimivat etnografeina konteksteissa, joihin he haluaisivat osallistua. Oppilaat tarkkailevat tekstejä ja tutustuvat teksteihin ja käytänteisiin, jotka ovat kyseisessä kontekstissa keskeisiä. Toisaalta myös oppilaiden oma elämä on täynnä lukuisia kielellisesti monimuotoisia ympäristöjä, joissa kirjoitettu ja puhuttu kieli, erilaiset rekisterit, lajityypit, tyylit ja murteet vaihtelevat. Koulussa painopiste on kuitenkin usein institutionaalisissa tekstilajeissa ja vaikka oppilaiden arkielämän tekstitaidot toimivatkin resurssina uuden tekstilajin harjaantumisen harjoittelussa, he eivät aina pääse hyödyntämään osaamistaan.

(Dufva, Alanen & Aro 2003, 302–305; Kalliokoski 2006, 261–262.) Koulun ja erilaisissa tekstimaailmoissa kasvaneiden opettajien haasteena onkin luoda ja löytää siltoja, joilla arjen ja koulun kielimaailmoja voitaisiin luontevasti yhdistää toisiinsa. Esimerkiksi mediataidoissa oppilaat ovat usein hyvin taitavia, mutta tätä hyödynnetään kouluissa melko vähän. (Taalas, Tarnanen & Huhta 2007, 77–78.)

Oikeaan elämään liittyvät tekstit ovat tärkeitä myös siksi, että niiden kautta oppilaan on mahdollista laajentaa osaamistaan, jotta hän osaisi toimia monipuolisesti erilaisten tekstien parissa. Vaikka koulussa tekstit irrotetaan niiden oikeasta yhteydestä, ne antavat silti opetukselle mahdollisuuden päästä lähemmäs autenttista, todellisen elämän tilannetta. (Sulkunen 2007, 48–50.) Toisaalta Luukka (2004a, 148–149) näkee koulun tehtävänä tutustuttaa oppilaita eri tekstilajeihin ja laajentaa heidän tekstitaitojaan arkipäivän teksteistä institutionaalisiin, pohtiviin ja vaikuttaviin teksteihin. Monipuolinen opetus vaikuttaa tutkimusten mukaan myös hyviin oppimistuloksiin. Hyviin oppimistuloksiin yhdistyy eri osa-alueiden perustiedon omaksumisen lisäksi kirjoitustehtävät, joissa harjoitellaan kertomusten lisäksi muitakin tekstilajeja. (Lappalainen 2004, 155.) Sosiaalisten käytänteiden näkökulmaa noudatettaessa arvioinnissa kiinnitetään huomiota tekstin tehokkuuteen siinä sosiaalisessa kontekstissa, johon se on tarkoitettu. Tällöin opettaja ei periaatteessa voi arvioida muualle kuin koulukontekstia varten tehtyä tekstiä, koska sen tehokkuuden arviointi on mahdotonta eri kontekstista käsin. (Ivanič 2004, 236–237.) Tämä puoltaakin koulumaailmaan kuuluvien eri oppiaineiden tekstien hyödyntämistä kirjoittamisen opetuksessa.

Tekstitaitojen käsite sisältää myös kriittisyyden ulottuvuuden. Opetussuunnitelmassa se nousee esiin vuosiluokkien 6–9 sisällöissä. (Luukka & Leiwo 2004, 23.)

Kriittisyyden vaatimus yhdistää tekstitaito-käsitteen sosiopoliittiseen diskurssiin, jossa pidetään tärkeänä, että oppilaat omaksuvat kriittisen tarkastelutavan: he ymmärtävät, että poliittiset ja historialliset tekijät ovat muovanneet ja muovaavat koko ajan tekstilajeja ja lisäksi he tiedostavat, kuinka paljon kirjoittamalla on mahdollista vaikuttaa. Ilman kriittistä tietoisuutta kirjoittamistaidon nähdään vain vahvistavan voimassa olevia valtasuhteita, mikä voi olla haitallista niin kirjoittajalle kuin lukijoillekin. (Ivanič 2004, 238.) Hiidenmaa (2003, 141–142, 227) näkee kielen vahvana vaikuttajana ja tuo esiin, että aitojen tekstin lukeminen ei ole aina helppoa ja

vaivatonta, minkä vuoksi koulussakin on totuteltava haastaviin ja kriittisyyttä vaativiin teksteihin. Näistä esimerkkinä voivat olla esimerkiksi median tekstit, joiden kriittiseen tarkasteluun viitataan myös opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 37–38). Kriittisyys ei kuitenkaan Hiidenmaan (mts. 227) määrittelyssä tarkoita tekstin automaattista epäilyä ja erimielisyyttä, vaan tarkoitus on keskittyä pohtimaan tekstin alkuperää ja tarkoitusta. Sosiopoliittisen diskurssin arviointinäkemys edellyttää myös järkevää kriittisyyttä. Diskurssissa arviointia tarkastellaan kriittisesti valtaan kietoutuneena ilmiönä, mutta jos arviointia kuitenkin tehdään, sosiaalisen vastuunoton ja tasa-arvon huomioimisen merkitys korostuu. (Ivanič 2004, 239.)

Sosiaalisesti painottuneet kirjoittamisen teoriat ovat Ivaničin (2004, 235) mukaan olleet merkittäviä, mutta niiden vaikutukset pedagogiikkaan eivät ole olleet niin suoria kuin esimerkiksi prosessi- tai genrediskurssissa. Toisaalta genrepedagogiikan voidaan nähdä linkittyvän sekä sosiaalisten käytänteiden että sosiopoliittiseen diskurssiin, sillä siinä huomioidaan yhteisön merkitys sekä kriittisyys tekstejä analysoitaessa (Luukka 2004a, 150; 2004b, 16). Sosiaalisten kirjoittamisen teorioiden merkitys on havaittavissa myös melko uudesta tekstitaito-ajattelusta (ks. myös luku 6.2). Vaikka kirjoittamista ja tekstitaitoja omaksutaan koulussa, ne eivät silti ole kerralla omaksuttu taito. Muuttuva maailma ja yhteiskunta muuttavat myös tekstitaitojen määritelmää ja niihin sisältyviä vaatimuksia, joten kielenkäyttäjän on oltava valmis kehittämään omia taitojaan kouluajan jälkeenkin. (Luukka 2004c, 113.) Myös tekstitaito-käsite tarvitsee päivityksiä ja tarkennuksia. Esimerkiksi multiliteracy-käsitteellä kuvataan taitojen moninaistumista sekä erilaisten ilmaisukanavien ja medioiden kautta että kielen ja kulttuuristen piirteiden osalta. (Cope & Kalantzis 2000, 5.) Haastavaa onkin pohtia, millaisia tekstejä nykykoululaiset tulevaisuudessaan tarvitsevat ja mitä koulussa tulisi opettaa (Luukka 2004c, 112–113).

4 KOULUKIRJOITTAMINEN JA OPPILAS

4.1 Kirjoittajalla on tekijänoikeus tekstiinsä

Sosiopoliittisessa diskurssissa huomioidaan, että kirjoittamisella on yhteisön lisäksi vaikutuksensa ja seurauksensa myös yksilön identiteettiin (Ivanič 2004, 225). Pentikäinen (2006, 110, 112) tuo esiin, että minuutta voi rakentaa ja luoda vuorovaikutuksessa muun ympäristön kanssa ja erilaiset osallistumisen keinot, kuten piirtäminen, lukeminen ja kirjoittaminen, antavat mahdollisuuden itsensä ilmaisuun. Erityisesti kieli yhdistää meidät tiettyyn yhteisöön ja kielellä toimimisen kautta ylläpidämme vuorovaikutuksessa yhteyttämme kyseiseen ryhmään. Kirjoittamalla voikin liittyä osaksi tiettyä yhteisöä, kehittää ja rakentaa omaa identiteettiään, mutta myös ilmaista sitä. Pentikäisen (mts. 112) mukaan identiteetin huomioiva näkökulma on keskeinen erityisesti kouluopetuksessa. Yleensä kirjoittajaidentiteetti on yhdistetty fiktiivisten ja elämäkerrallisten tekstien kirjoittamiseen sekä luovaan kirjoittamiseen, mutta kaikissa teksteissä tekstilajista riippumatta kirjoittaja tulee luoneeksi omakuvaansa tekemällä omia henkilökohtaisia valintoja kirjoittaessaan (Clark & Ivanič 1997, 134; Pentikäinen 2006, 111–114). Tässä tutkielmassa ei ole tarkoitus perehtyä syvällisemmin identiteettiin omana käsitteenään tai osana kirjoittamista. Tarkoitus on todeta, että kirjoittaja ja hänen identiteetinsä ovat vahvasti osana kirjoittamista ja havainnollistaa tätä Clarkin ja Ivaničin (1997) teorian valossa.

Clarkin ja Ivaničin (1997, 134–160) esitys perustuu korkeakouluopiskelijoiden parissa toteutettuun tutkimukseen, mutta he tuovat esiin, että malli on yleistettävissä eri-ikäisiin eri konteksteissa. Tässä mallissa kirjoittajaidentiteetti jakautuu kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat linkittyneenä toisiinsa ja joiden taustalla vaikuttaa sosiokulttuurinen perusta. Sosiokulttuurisessa kontekstissa toimittaessa kirjoittajan identiteetti Clarkin ja Ivaničin (1997) mukaan ilmenee kolmessa eri ulottuvuudessa (Clark & Ivanič 1997, 134–160):

1. **Omaelämäkerrallinen minuu**s on syntynyt elämänhistorian kokemusten myötä ja nämä yksilölliset kokemukset elämästä ja kirjoittamisesta vaikuttavat kirjoittamisen taustalla.

2. **Diskursiivinen minuu**s ilmenee siitä, miten kirjoittaja haluaa ilmaista itseään tekstissä, eli millaisena hän haluaa näyttäytyä lukijoille. Diskursiiviseen minuuteen vaikuttavat myös tekstilajien erilaiset konventiot, joita kirjoittaja joko noudattaa tai uhmaa.
3. **Tekijyys** ilmenee omien ilmaisujen ja näkemysten esittämisestä ja siitä, miten kirjoittaja kokee tekijyytensä. ”Kirjoittajan oma ääni” rakentuu erilaisissa tekstilajeissa eri tavoin, kuten omien näkemysten esiintuomisena tai yksikön 1. persoonan käytöllä.

Clark ja Ivanič (1997, 94–99) esittelevät identiteetin yhtenä osana kirjoittamisen kaaviota, jossa kirjoittaminen nähdään kokonaisvaltaisena. Psykologistien prosessien ja identiteetin lisäksi kaaviossa on huomioitu myös sosiaalinen ulottuvuus ja tunnetekijät. Kirjoittajan tunteet ja mielipiteet kulkevat mukana sisällön muokkaamisessa tiedon ohella, ja kirjoittamisen yhteydessä on mahdollista kokea erilaisia tunteita, kuten tuskaa, ahdistusta, paniikkia, mutta myös tyytyväisyyttä ja iloa. Emotionaaliset tekijät ja tunnesävyt onkin todettu tärkeäksi osaksi oppimisprosessin säätelyä (Rauste-von Wright ym. 2003, 52).

Clarkin ja Ivaničin (1997) esityksessä kirjoittajaidentiteetti muokkautuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa: toisaalta oma elämänhistoria vaikuttaa kirjoittajan ratkaisuihin, toisaalta kirjoittamisen aikana tehtävät valinnat ovat vuorovaikutuksessa ympäristön ja sen käytänteiden kanssa. Tämä vastaakin Pentikäisen (2006, 112) esittelemää nykikäsitystä identiteetin jatkuvasta luomisesta ja rakentamisesta vuorovaikutuksessa ympäristön, eli kontekstin, kanssa. Toisin sanoen käsitys itsestä kirjoittajana syntyy osana kieliyhteisöä, sen arvoja ja kulttuuria. Jääskeläinen (2002, 16–17) tuo esiin, että kontekstin vahva vaikutus voi olla myös ongelmallinen silloin, kun kirjoittaja kokee, että hänen tapansa käyttää kieltä on täysin erilainen kulttuurissa arvostettujen tapojen kanssa. Esimerkiksi lukiolaisten kirjoittajaidentiteettiä tarkastellut pro gradu -tutkimus osoittaa, että lukiolaiset painiskelevat yhteisön normien ja oman äänen löytämisen välillä (Laine-Patana 2008, 344–345).

Palautetilanteessa oppilaalle tärkeiden ihmisten vaikutus on suuri. Kun käsillä on tärkeä asia, kuten oma kirjoitus ja sen arviointi, siihen suhtaudutaan tunteenomaisesti

ja vakavasti. (Ekström 2008, 47–48; Laine-Patana 2008, 344.) Itsetunto ja palautteen tulkinta vaikuttavat toisiinsa, ja sama palaute voi saada aikaan hyvinkin erilaisia tulkintoja eri ihmisissä (Rauste-von Wright ym. 2003, 47). Jos palautteessa keskitytään pelkästään taitojen puutteellisuuksiin ja osoitetaan liikaa virheitä ja heikkouksia, on vaarana, että oppilas kokee tekstinsä täysin epäonnistuneeksi (Malmivaara 2004, 8–9). Esimerkiksi Black, Harrison, Lee, Marshall ja Wiliam (2003, 44) havaitsivat, että oppilaat kokevat punakynän käytön työnsä pilaamisena ja että he kaipaavat palautetta, jota on helppo lukea ja ymmärtää. Toisaalta jos kirjoittaminen nähdään kokonaan subjektiivisena toimintana, johon ulkopuolisen ei kuulu osallistua, tekstien kehittämisen ajatus, eli koko kouluopetuksen idea, jää taustalle (Pentikäinen 2007, 143). Itsetunnon ja kirjoittajaidentiteetin kehittymisen tukemisen näkökulmasta onkin Murtorinteen (2005, 163, 175) mukaan tärkeää, että palautetilanne olisi mahdollisimman myönteinen, läpinäkyvä ja että tekstissä olisi myös kohtia, joita ei tarvitse muokata.

Kyse on Ekströmin (2008, 45) ja Murtorinteen (2005, 201) mukaan oppilaan tekijänoikeudesta omaan tekstiinsä, jolloin hänellä on oikeus päättää, mistä aiheesta ja näkökulmasta hän kirjoittaa. Myös Linnakylä ym. (1989, 6) pitävät monipuolisia kirjoitustehtäviä tärkeinä ja korostavat, että oppilaille tulisi olla mahdollisuus ilmaista kirjallisesti omia ajatuksiaan, toiveitaan ja mielikuvitustaan. Yhdistän tähän Rowen (2003) esittelemän *authoring*-käsitteen, jonka vastineena käytän käsitettä *tekijyys*. Yksilön sisäinen, kognitiivinen tekijyys syntyy, kun lapsi oivaltaa luoneensa viestin, joka on toisille ymmärrettävä tai merkityksellinen. Lisäksi suhde ympäristöön, niin aikuis- kuin vertaislukijoihin, on todella keskeinen. Kirjoitustilanteissa lapsien on vuorovaikutuksen myötä mahdollista tarkkailla muita kirjoittajia sekä saada heiltä palautetta. Lisäksi tällöin on mahdollista olla vuorovaikutuksessa tekstin vastaanottajien kanssa ja ylläpitää kaverisuhteita. Tutkimukset osoittavatkin, että kirjoittamiseen liittyvillä prosesseilla ja tietämyksellä on vahva sosiaalinen perusta. (Rowe 2003, 258–262.)

4.2 Opettajan rooli oppimisessa

Oppiminen voi tapahtua hyvin monella eri tavalla, mutta olennaisina siihen kuuluvat Bartonin (1994, 140) mukaan aina tilanne, toiminta ja osallistujat. Kouluopetuksessa on läsnä sosiaalinen, kulttuurinen ja institutionaalinen tausta, joka muovaa myös opettajien käsityksiä omasta ja opiskelijoiden roolista. Opettaja asettautuu kulttuurisesti paremmin tietäjäksi, jonka odotetaan osaavan esittää tietämyksensä myös toisille. (Hakala 2007, 22, 51, 166, 169.) Pedagoginen suhde muodostuu epäsymmetriseksi: toisaalta opettajan ja oppilaan välinen suhde on vastavuoroinen, mutta toisaalta yhteiskunnan antaman tehtävän vuoksi opettajan on käytettävä pakkoa ja edistettävä oppilaan riippumattomuutta ja vapautta (Atjonen 2007, 172).

Opettamisesta voidaan puhua valtasuhteena, jossa vuorovaikutus on pedagogista dialogia. Tämän erityisen vuorovaikutuksen kautta tietoa rakennetaan, vaihdetaan ja välitetään – toisin sanoen opitaan ja opetetaan. (Hakala 2007, 49, 169.) Kansanen (1999) mallissa opetus nähdään opettamis-opiskelu-oppimisinteraktiona, jossa opetus on neutraalia vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta katsottuna. Kouluympäristö kuitenkin muovaa vuorovaikutuksen pedagogiseksi, jolloin siihen liittyvät esimerkiksi arvot ja opetussuunnitelma, mikä tekee opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta asymmetrisen. Opettajan rooliin liittyy kouluinstituutioon yhdistyvää auktoriteettia ja valtaa, mutta se ei tarkoita välttämättä demokratian puuttumista. (Kansanen 1999.) Pedagogisen auktoriteetin käsitettä käyttävä Meri (1998, 47) korostaakin toimivan, turvallisuutta ja luottamusta herättävän vuorovaikutussuhteen merkitystä.

Länsimaisessa oppimis- ja opetustilanteessa valtasuhde liittyy myös aikuisen asiantuntijuuteen. Aikuinen johdattaa lasta kohti kulttuurista tietämystä kontrolloiden ja asettaen oppimistilanteita, eli toimien Vygotskin esittelemällä lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. (Barton 1994, 133–135.) Vygotskin (1982, 184–186) teoria perustuu ajatukseen, että lapsi suoriutuu yhteistyön tai ohjauksen auttamana tehtävistä paremmin, lähikehityksen vyöhykkeensä ylärajoilla. Opettajan auktoriteettiin liittyy tähän myös tiedollisen auktoriteetin elementti, johon sisältyy opettajan aineenhallinta ja pedagoginen osaaminen (Puolimatka 2001, 251). Tiedollisen auktoriteetin olemassaoloa perustelevat Cope ja Kalantzis (1993, 19–20)

näkevät opettajan auktoriteettiaseman perustuvan myös tekstien ja niihin liittyvien käytänteiden tuntemukseen ja hallintaan. Opettajan rooli onkin yhdistettävissä kieliasantuntuuteen, johon kuuluvat tavallista syvemmät ja perusteellisemmat tiedot jostakin kielestä. Tietojensa pohjalta asiantuntijalla on erikoisosaamista, jonka perusteella häntä voidaan pyytää antamaan lausuntoja alaansa liittyviin kysymyksiin ja asioihin. (Pesonen 2003, 25–26.)

Opettaja joutuu soveltamaan kielentutkimusta ja kielenhuoltoa kieltä opettaessaan, ja opettajan toiminta asiantuntijana onkin vahvasti liitoksissa tieteenalojen normien ja käytänteiden lisäksi myös sosiaaliseen tilanteeseen (Pesonen 2003, 26, 32). Opettajan tulee esimerkiksi huolehtia, että oppilaat ymmärtävät käytössä olevat käsitteet (Murtoirinne 2005, 156). Kun opettajan asiantuntuuteen nähdään yleisesti kuuluvan erityisesti kielen (ja ennen kaikkea oikeakielisyyden) normien hallitsemista, opettajat toivoisivatkin Tommolan (2003, 70) tekemän yleistyksen mukaan kielenhuollon sisältävän yksinkertaisia ja ehdottomia sääntöjä, joita olisi helppo välittää oppilaille.

Atjonen (2007, 124) näkee opettajan toimivan kaksoisroolissa, sillä antaessaan palautetta opettaja toimii oppimisen auttajana ja ohjaajana. Arviointiroolissaan hän joutuu puolestaan vertailemaan oppilaita ja asettamaan heitä paremmuusjärjestykseen. Tämä käy ilmi myös opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2004, 260–261, 264), joissa todetaan, että opettajan antama arviointipalaute on apuna oppilaan oppimisprosessissa. Kuitenkin opettajan tekemän arvioinnin perusteella päätetään myös oppilaan siirtymisestä vuosiluokalta toiselle ja annetaan päättötodistus, joka vaikuttaa jatko-opiskelupaikan saamiseen. Opettajan merkitys tietojen, taitojen ja ennen kaikkea asenteiden ja arvostuksen muodostumisessa nähdään myös tärkeänä. Esimerkiksi opettajan antamat kommentit ja tehdyt korjaukset ovat tärkeitä oppilaille ja ne muistetaan vielä aikuisiässäkin. (Hiidenmaa 2003, 50.)

Opettajalla on käytössään valtaa, mikä tuo Atjosen (2007, 171–172) näkemyksen mukaan myös vaatimuksen asiantuntijan vastuusta. Tämä tarkoittaa omien ratkaisujen ja toiminnan tarkastelua erityisesti niiden seurausten ja vaikutusten kannalta. Pro gradu -tutkielmassaan arviointia tutkineet Meriläinen ja Pesonen (1994) havaitsivat, että arviointi voi aiheuttaa oppilaissa hämmennystä tai

mukautumista silloin, kun opettaja kiinnittää huomiota eri asioihin kuin oppilas ja näkemykset opiskelusuorituksen onnistumisesta eivät vastaa toisiaan. Kuitenkin oppilaat luottavat opettajan tekemään arviointiin, koska opettajan koetaan tietävän oppilaan osaamisen taso. (Meriläinen & Pesonen 1994, 66–68, 71.) Atjonen (2007, 84, 99) korostaakin, että oppilaan oikeuksiin kuuluu saada palautetta kokeneemmalta aikuiselta. Hän kuitenkin huomauttaa, että palaute on parhaimmillaan vastavuoroisena dialogina, jossa on tilaa ja kunnioitusta kummankin osapuolen näkemyksille.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusstrategiat

Tässä tutkielmassa perehdytään alakoulussa äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla kirjoitelmista annettavaan palautteeseen. Routarinne ja Uusi-Hallila (2008, 42–43) tuovat esiin, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tutkimus tarvitsisi mittareiden, testien ja kyselyjen ohella myös koulunpidon käytänteiden tutkimusta, jossa tarkasteltaisiin taustamuuttujien takana olevia tapahtumia, eli sitä, mitä luokkahuoneissa käytännössä tapahtuu. He (2008, 22–24) esittävät oppimistulosten arviointien (ks. luku 6.3) perusteella, että kirjoittamisen tutkimuksessa on tarve monialaiselle tutkimukselle, jossa tarkasteltaisiin erilaisia opetusjärjestelyjä ja -käytäntöjä sekä niiden vaikutusta oppimisen tukemiseen. Tämän tutkielman tarkoituksena onkin **kartoittaa ja kuvailla, millaista palautetta kirjoitelmista annetaan ja miten oppilaat kokevat palautteenannon osana kirjoittamisen opetusta.**

Kartoittavan tutkimuksen pyrkimyksenä on kiinnittää huomiota siihen, mitä tapahtuu ja etsiä uusia näkökulmia ja ilmiöitä. Kuvailevassa tutkimuksessa pyritään esittämään tarkkoja kuvauksia tapahtumista ja tilanteista sekä havainnoimaan niiden keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 134–135.) Kartoittavan ja kuvailevan tutkimustarkoituksen avulla on mahdollista vastata tarpeeseen luokkahuonekäytäntöjen tarkastelusta kirjoittamisen opetuksessa. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen nojaten oppilaan toiminnan merkitys on myös keskeinen (Rauste-von Wright ym. 2003, 56–59), ja tämän vuoksi on mielekästä kiinnittää huomiota ennen kaikkea oppilaiden kokemuksiin ja käsityksiin, joskin samalla huomioiden koko kokonaisuus, johon palautteenanto kuuluu.

Jotta olisi mahdollista päästä taustamuuttujien taakse ja tarkastella palautetta osana kirjoittamisen opetuksen kokonaisuutta, on mielekästä valita tutkimusstrategiaksi tapaustutkimus, jonka avulla saadaan yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa (Hirsjärvi ym. 2007, 130–131). Etnografinen lähestymistapa puolestaan sopii tutkimukseen, jossa pyrkimyksenä on lisätä inhimillistä ymmärrystä sosiaalisesta

elämästä. Etnografisessa tutkimuksessa ei ole tavoitteena löytää yksittäisiä toiminnan lakeja, vaan kuulla eri yksilöiden erilaisia kokemuksia. (Syrjäläinen 1995, 77–78.) Tällöin tutkija on mukana tutkimansa yhteisön toiminnassa ja hän pyrkii perehtymään kyseisen yhteisön toiminta- ja ajattelutapoihin yhteisöstä käsin, sisältäpäin (Eskola & Suoranta 1998, 106). Tämän tutkielman lähtökohta on etnografistyyppinen: taustalla on pyrkimys hahmottaa kirjoittamisen opetusta ja palautetta kokonaisvaltaisesti koulu yhteisön arkipäivästä käsin ja yhteisössä olevien, eli oppilaiden ja opettajan silmin. Tarkoituksena on pysähtyä luonnollisissa olosuhteissa kuuntelemaan, kyselemään ja katselemaan, jotta voisi oppia yhteisön ajattelu- ja toimintatapoja. (Eskola & Suoranta 1998, 104, 106.)

Etnografiassa työskentely kentällä voidaan aloittaa ilman teoreettisia käsityksiä tai huomiota voidaan kiinnittää johonkin tiettyyn, teorian lukemisesta heränneeseen näkökulmaan (Eskola & Suoranta 1998, 104, 109–110). Tämän tutkielman lähtökohtana ovat eri teorioiden pohjalta nousseet ajatukset, erityisesti Ivanič (2004) diskurssijaottelu. Ivanič (2004, 240) toteaaakin, että diskurssijaottelun tarkoituksena on luoda hyödyllinen tutkimuksen työväline. Sen avulla kirjoittamiseen liittyviä erilaisia lähestymistapoja on mahdollista analysoida esimerkiksi kouluympäristössä tehdyistä havainnoista ja opettajan haastatteluista. Tässä tutkielmassa diskurssijaottelu on kehys, jota hyödynnetään tarkasteltaessa opetussuunnitelmaa, luokassa tapahtuvaa toimintaa sekä oppilaiden ja opettajan haastatteluja. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija on aktiivinen ja hänen arvonsa, persoonallisuutensa ja historiansa ovat vaikuttamassa tutkimuksen kulkuun (Syrjäläinen 1995, 78). Myös tutkijan lähtökohdat luokanopettajaksi sekä äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajaksi opiskelevana ovat tässä tutkielmassa vaikuttaneet tarkasteluun, tutkimuskysymyksiin ja metodeihin. Tutkijan rooliin palataan tarkemmin luvussa 8.3.

Syrjäläinen (1995, 79–80) pitää väljän, tutkimuksen lähtökohtia suuntaavan tutkimussuunnitelman laatimista tärkeänä. Hän (mts. 80) kuitenkin muistuttaa, että tutkimustehtävät jäsentyvät ja muovautuvat prosessin myötä. Tässä tutkielmassa tutkimuksen tarkoituksen lisäksi määriteltiin alustaviksi tutkimustehtäviksi seuraavat kysymykset:

- 1 Millaista palautetta kirjoitelmista annetaan?

- 1.1 Mistä asioista oppilaat kokevat saavansa palautetta?
- 2 Välittykö opetussuunnitelman laaja tekstikäsitys oppilaille palautteen kautta?
- 3 Millaisena oppilaat näkevät opettajan roolin palautteenantajana?
- 4 Mikä käsitys opettajalla on palautteen tavoitteesta?
 - 4.1 Vastaako oppilaiden kokemus palautteesta ja sen tavoitteista opettajan käsityksiä?
- 5 Miten oppilaat kokevat hyödyntävänsä palautetta?
- 6 Mikä on palautteen ja arvioinnin suhde?

Nämä kysymykset toimivat teemoina, jotka jäsenyivät ja muovautuivat materiaalin keräämisen ja analysoinnin aikana (ks. luku 5.2). Tässä tutkimuksessa materiaalia kerättiin monella eri tavalla, mikä on tyypillistä etnografiselle tutkimukselle (Hirsjärvi ym. 2007, 187). Materiaalin keräämistä ja tutkimuksen etenemistä esitellään tarkemmin seuraavassa luvussa.

5.2 Tutkimuksen kulku

Tutkimus toteutettiin erään eteläsuomalaisen koulun kuudennessa luokassa syyslukukaudella 2008. Keväällä 2008 sain suostumuksen tutkimukseen sekä koulun rehtorilta että luokan opettajalta. Tutkimus alkoi elokuun lopulla käytyäni esittäytymässä ja kertomassa tutkimuksesta luokalle. Opettaja jakoi tutkimuslupalaput (ks. liite 1) vanhemmille vanhempainillassa elokuun loppupuolella, ja 29 oppilasta, 14 tyttöä, 15 poikaa, sai luvan osallistua tutkimukseen. Kuitenkin käytännössä oppilaiden lukumäärä vaihteli eri aineiston osissa poissaolojen vuoksi. Tutkimus alkoi osallistuvalla havainnoinnilla, jolloin tarkkailijan roolissa havainnoin ensin viikon ajan kaikkia äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteja ja neljän viikon aikana kirjoittamisjaksoon kuuluvia, kirjoittamiseen keskittyneitä oppitunteja (ks. Eskola & Suoranta 1998, 101–102; Syrjäläinen 1995, 84). Havainnointi dokumentoitiin muistiinpanoin, ja kolme kirjoittamiseen keskittyntä oppituntia videoitiin. Opettajan kanssa sovittiin, että videoinnit keskittyvät erityisesti yhteen kirjoitustehtävään (ks. luku 7.1), ja lisäksi videoitiin kirjoitustunti (10.8.2008), jolloin oppilaat tekivät oppikirjan tehtäviä.

Tässä tutkielmassa havaintomateriaalin ohella keskeisinä materiaaleina olivat kysely ja haastattelut. Syrjäläinen (1995, 86) tuo esiin, että kielellisessä vuorovaikutuksessa hankittu tieto on oleellista, kun pyritään lisäämään ymmärrystä jostakin asiasta. Havainnointijakson päätyttyä oppilaat vastasivat kyselyyn (ks. liite 2), jossa kartoitettiin heidän asenteitaan ja käsityksiään kirjoittamisesta ja palautteesta. Kyselyyn vastattiin nimettömänä ja siihen vastasi 12 tyttöä ja 13 poikaa. Aineiston merkittävimmän osan muodostavat opettajan ja oppilaiden haastattelut (ks. liitteet 3 ja 4), jotka olivat tyypiltään teemahaastattelun ja avoimen haastattelun kaltaisia.

Haastatteluissa käsiteltiin keskustelunomaisesti tutkijan johdattelemana havainnointien, kyselylomakevastauksien ja teorian pohjalta syntyneitä teemoja vapaassa järjestyksessä ja keskityttiin erityisesti oppilaiden kirjoittamiin tarinoihin ja niistä saatuun palautteeseen. Teema-alueet oli siis määritelty etukäteen, mikä on teemahaastattelulle tyypillistä. Toisaalta kaikkia teema-alueita ei välttämättä käyty läpi jokaisessa haastattelussa, mikä puolestaan muistuttaa avoimen haastattelun periaatteita. Lisäksi haastattelutilanteessa tutkijalla oli tukenaan kysymyksiä, minkä voidaan nähdä toisaalta myös viittaavan puolistrukturoituun haastattelutyyppiin, jossa kysymykset ovat kaikille samat. (Eskola & Suoranta 1998, 86–87.) Oppilaiden haastattelut toteutettiin koulupäivän aikana yhdeksässä, oppilaiden itse muodostamassa ryhmässä, joissa oli kerrallaan 2–4 oppilasta. Eskola ja Suoranta (1998, 98) luonnehtivat ryhmähaastattelua keskustelunomaiseksi ja vapaamuotoiseksi, mikä oli havaittavissa tässä tapauksessa haastattelutilanteiden ainutkertaisuutena, kun jokaisen ryhmän haastattelusta muotoutui omanlaisensa.

Aineistonanalyysissä käytettiin seuraavia kenttäjaksolta kerättyjä materiaaleja:

- Muistiinpanot seuratuista tunneista
- Koulun opetussuunnitelma (6. luokan äidinkieli ja kirjallisuus)
- Litteroinnit videoiduista tunneista (3 kirjoittamista käsitellyttä oppituntia)
- Oppilaiden kyselylomakkeet (yhteensä 26 kpl)
 - Yksi oppilas ei merkinnyt vastauspaperiin sukupuoltaan ja hänen vastauksiaan on käytetty aineistossa silloin, kun luokan vastauksia tarkastellaan kokonaisuutena ilman jaottelua sukupuolen mukaan.
- Oppilaiden ryhmähaastattelulitteroinnit
- Opettajan haastattelulitterointi

Aineiston analyysi alkoi jo kenttätyövaiheessa ja jatkui materiaalien puhtaaksikirjoittamisen jälkeen karkealla, tutkimustehtävien teemoja hyödyntävällä luokittelulla (Syrjäläinen 1995, 89). Karkean luokituksen jälkeen analyysissa kiinnitettiin huomiota kussakin teemassa oleviin näkökulmiin sekä eri teemojen välillä oleviin yhtäläisyyksiin ja eroihin. Tutkimustehtävien muotoutuminen analyysin aikana on Syrjäläisen (1995, 80) mukaan tavallista ja näin tapahtui myös tässä tutkielmassa: palautteen tavoitteita ja hyödyntämistä käsitelleet tutkimustehtävät (4, 4.1 ja 5) yhdistyivät palautteen merkityksen teemaksi. Tulosten tulkinnaksi analyysi muodostuu Syrjäläisen (1995, 90) mukaan, kun aineistoa rikastutetaan teorian avulla. Tässä tutkielmassa kehyksenä toimi koko analyysin ajan Ivaničnin (2004) diskurssijaottelu, johon nojaten tulkintoja tehtiin. Teoria yhdistyy tutkimustehtävistä nousseisiin teemoihin, joita esitellään luvussa 7. Aineistosta nousseita yksittäisiä havaintoja esitellään sivuten myös luvussa 6.

6 TAVOITTEENA KIRJOITTAMAAN OPPIMINEN

Kirjoitettu kieli opitaan koulussa lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen myötä. Mekaanisen luku- ja kirjoitustaidon oppimisen jälkeen alkaa taitojen syventäminen, joka vaatii harjoitusta erilaisten tekstien parissa. (Kalliokoski 2008, 350.) Pentikäinen (2007, 140) tuo esiin, että taidon oppiminen vaatii paljon käytännön harjoittelua, jossa mukana ovat vähintään kirjoittaja ja teksti. Ruuska (2002, 35–36) nostaa tarkoituksenmukaisen ja ymmärrettävän viestinnän osaamisen kansalaistaidon asemaan, ja hän pitää koulun tehtävää toimivan kirjoitustaidon opettajana erittäin merkittävänä. Koulukontekstissa oppilas kohtaakin kirjoittamista koko ajan (Pentikäinen 2006, 111), mutta tässä tutkielmassa keskitytään nimenomaan kirjoittamiseen äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Luvussa 6.1 esitellään kuitenkin alkuun joitakin arviointiin ja palautteeseen liittyviä näkökulmia, jotka ovat yleistettävissä koko koulukontekstiin. Luvussa 6.2 perehdytään tarkemmin äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen opetussuunnitelman avulla, ja luvussa 6.3 tarkastellaan kirjoittamisen opetukseen liittyviä haasteita.

6.1 Arviointi ja palaute osana oppimisprosessia

Arvioinnissa määritetään jonkin toiminnan tai tuloksen arvo ja merkitys. Arvon tai merkityksen määrittäminen konkretisoituu, kun saatua tietoa käytetään muutoksen ja kehittämisen välineenä. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 16.) Arvioinnin tehtävänä voidaan nähdä sekä oppimisen tukeminen ja kehittäminen että toiminnan ohjaaminen ja kontrollointi. Arviointi toisaalta auttaa ja tukee oppimista, mutta on toisaalta väline, jolla koulun ja koulutuksen tuloksia voidaan kontrolloida ja jonka avulla voidaan valikoida oppilaita esimerkiksi jatko-opintoihin. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1999, 25–29; Linnakylä & Välijärvi 2005, 138–139.) Kun arviointia tarkastellaan yleisemmällä ja laajemmalla, yleensä koulutuksen ja tuloksellisuuden tasolla, käytetään usein termiä evaluaatio (evaluation). Arviointi-käsitettä käytetään englanninkielisen assessment-termin vastineena silloin, kun huomio on yksilön tai oppimistulosten arvioinnissa. (Kananoja 1999, 64–65.) Oppijälhtöisen arvioinnin merkitystä on korostettu 1990-luvulta alkaen, mutta toisaalta myös kansainväliset

arvioinnit (esimerkiksi PISA-arviointi, Linnakylä & Välijärvi 2005) ja kansalliset arvioinnit (esim. Lappalainen 2008) ovat lisääntyneet (Kananoja 1999, 3; Uusikylä & Atjonen 2005, 191–192).

Käyttätymistieteen ja koulutuksen yhteydessä käsitteen *arviointi* käyttöyhteydet voidaan Koppisen ym. (1999, 8) mukaan tiivistää kolmeen eri pääkohtaan:

1. Arviointi laadun tai määrän erittelynä jonkin kriteeristön perusteella
2. Tietyn kohteen havainnointi
3. Meta-arviointi, eli arvioinnin pysyvyyden ja luotettavuuden arviointi

Tässä tutkielmassa huomio kiinnittyy ennen kaikkea kohtiin 1 ja 2. Opettajalla on käytettävissään koulun opetussuunnitelman antamat kriteerit, joiden pohjalta arviointia tehdään. Toisaalta tässä tutkielmassa opettaja myös havainnoi tiettyä kohdetta eli oppilaiden kirjoitelmia ja kirjoitusprosessia, josta hän antaa palautetta. Opettajan tekemää arviointia voidaan luokitella myös sen mukaan, miten se ajoittuu oppimisjaksoon nähden: *Diagnostista arviointia* tehdään ennen opetusta oppilaiden lähtötason selvittämiseksi. *Formatiivinen arviointi* tapahtuu oppimisen aikana, jolloin oppimista seurataan, ja oppimiskokonaisuuden päätyttyä *summatiivisella arvioinnilla* selvitetään oppimisen tuloksia. (Koppinen ym. 1999, 10; Linnakylä & Välijärvi 2005, 26–28.) Tässä työssä palaute nähdään nimenomaan formatiivisena arviointina, jota Black ym. (2003, 2, 14–15, 42) kuvailevat mahdollisuutena, jossa oppilas saa tietoa omasta osaamisestaan ja kehittymistarpeestaan suhteessa tavoitteisiinsa. Tämän tiedon avulla oppilaan on mahdollista pienentää oman osaamisensa tason ja tavoitteiden välistä kuilua, eli kehittää osaamistaan. Samalla myös opettaja saa tietoa, jolloin hän voi muuttaa opetustaan vastaamaan paremmin oppilaiden tarpeita.

Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 260–261) formatiivinen arviointi tuodaan esiin korostamalla palautteen yhteyttä arviointiin.

Opetussuunnitelman perusteissa (mts. 260–261) todetaan, että oppilaalle annettavan arvioinnin keskeinen muoto on opettajan antama arviointipalaute, jota annetaan lukuvuositodistusten lisäksi jatkuvasti ja monipuolisesti esimerkiksi välitodistuksien, tiedottein, arviointikeskusteluissa tai muilla tavoin. Palautteen tarkoituksena on opetussuunnitelman perusteiden (mts. 260) mukaan auttaa oppilasta ymmärtämään omaa oppimistaan, vahvuuksiaan ja kehittymistarpeitaan, mikä viittaa

opetussuunnitelman perustana olevaan oppimiskäsitykseen, jossa oppija nähdään aktiivisena ja tavoitteellisena toimijana (Opetushallitus 2004, 16). Tavoitteet toimivat Uusikylän ja Atjosen (2005, 72–73) mukaan toiminnan perustana, koska suunnittelu, oppilaiden ohjaaminen ja arviointi tehdään tavoitteiden suuntaisesti. Toisaalta myös arvioinnin seurauksena asetetaan uusia tavoitteita (Atjonen 2007, 76). Kunkin koulun ja kouluasteen tavoitteet ovat kirjattuina opetussuunnitelmaan, joka ohjaa koulun toimintaa (Uusikylä & Atjonen 2005, 50).

Atjonen (2007, 88–89, 99) kiteyttää palautteen oppimisen moottoriksi. Tällöin se on oppijan oikeus ja opettajan velvollisuus opetus- ja kasvatusvuorovaikutuksessa. Tässä tutkielmassa nojataan Atjosen esittämään kiteytykseen: palaute on oppijalle tärkeää hänen oman oppimisensa kannalta, ja saadakseen palautetta oppilas toimii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä, tässä tapauksessa opettajan tai luokkakaveriensa kanssa. Palaute perustuu tavoitteisiin, jotka asetetaan opetussuunnitelman perusteissa. Toisaalta Luukka (2004b, 19) tuo esiin, että opetus- ja arviointikäytänteiden taustalla vaikuttavat käsitykset, jotka opettajalla kirjoittamisesta on. Tämän tutkielman taustan muodostavatkin konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja opetussuunnitelman perusteiden asettamien raamien lisäksi Ivaničín (2004) diskurssijaottelu, jonka avulla kieli- ja kirjoittamiskäsityksiä on mahdollista tarkastella.

6.2 Opetussuunnitelman asettamat tavoitteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 44) todetaan, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetus perustuu yhteisölliseen kielinäkemykseen sekä laajaan tekstikäsitteeseen (ks. luku 2). Tavoitteena on, että oppilas kehittyy vastuulliseksi ja eettiseksi viestijäksi, joka kielen omaksumisen myötä pääsee osaksi yhteisöä ja että oppilas kiinnostuu kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Keskityn tässä tutkielmassa erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen alakoulun ylemmillä luokilla ja näin ollen rajaan pois kokonaan alkuopetuksen, vaikka se muodostaakin merkittävän ajanjakson kirjoitustaidon oppimisen kannalta. Jätän tarkasteluni ulkopuolelle myös aihekokonaisuudet ja suomi toisena kielenä -näkökulman.

Vuosiluokille 3–5 on opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 47–50) asetettu tavoitteiksi oppia äidinkielen perustaitoja erilaisten tekstien parissa. Viidennen luokan päättyessä teksteihin liittyvään, erityisesti kirjoittamiseen keskittyvään hyvään osaamiseen kuuluu Ivaničín (2004) diskurssijakoa mukaillen jaoteltuna:

Taitonäkökulman kannalta

- tekstauksen hallinta, sujuva, sidosteinen käsiala ja tekstinkäsittelyohjelman käyttö
- oikeinkirjoituksen perusasioiden hallinta
 - iso ja pieni alkukirjain
 - lopetusmerkit
 - muiden välimerkkien käyttö
 - yhdyssanojen muodostaminen
- erimittaisten lauseiden vaihteleva käyttö ja niiden sujuva yhdisteleminen teksteissä
- kronologisessa tekstiä suunnitellessaan ja tuottaessaan oppilaan tulisi käyttää hyödyksi ymmärrystään lauserakenteiden ja kappalejaon merkityksestä

Luovuuden ja ilmaisun kannalta

- rohkea itseilmaisu monipuolisesti laajenevan sanavaraston turvin
- oman äänen kuuluminen tekstissä

Kirjoitusprosessin kannalta

- kyky suunnitella omaa tekstiä
- kyky rakentaa tekstejä, jotka perustuvat tietoon, kokemukseen ja mielikuvitukseen

Tekstilajien kannalta

- erilaisten tekstien tuottaminen
 - juonellinen kertomus
 - ohje
 - kuvaus tai selostus tutusta asiasta

Kuudennesta luokasta peruskoulun loppuun asti harjoitellaan tekstien suuntaamista eri viestintätilanteisiin ja eri kohderyhmille (Opetushallitus 2004, 51–55).

Peruskoulun päättyessä oppilaan hyvää osaamista *tekstien tuottamisen* osalta on Opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 54–55) mukaan

Taitonäkökulman kannalta

- kirjoittaminen käsin, tekstinkäsittelyohjelmalla ja tekniikan hyödyntäminen
- kielitiedon hyödyntäminen tekstejä tehdessä (sanastolliset, rakenteelliset valinnat, oikeinkirjoituskäytänteet, kohteliaisuuskeinot, puhutun ja kirjoitetun kielen erot)
- hyvin jäsenneily, riittävää ja olennaista ainesta sisältävä teksti

Kirjoitusprosessin kannalta

- kirjoitusprosessin tuntemuksen hyödyntäminen tekstiä tehdessä
- kyky koota tekstiin riittävästi aineksia ja jäsenellä niitä

Tekstilajien kannalta

- erilaisiin tarkoituksiin laadittujen tekstien hallinta
 - kuvaus, kertomus, määritelmä, tiivistelmä, selostus, kirje, hakemus, yleisönosastokirjoitus
 - muut kantaa ottavat ja pohtivat tekstit

Sosiaalisen lähestymistavan (tekstitaidot) kannalta

- lähteiden valikointi, käyttö ja asianmukainen viittaaminen niihin
- kyky vuoropuheluun tekstien kanssa, esimerkiksi tiivistäminen, kommentointi, tulkinta
- kielitiedon hyödyntäminen tyyllillisiä, rakenteellisia ja sanastollisia valintoja tehdessä

Ivaničin (2004) diskurssijaottelun avulla tehdystä opetussuunnitelman perusteiden erittelystä voidaan havaita, että opetussuunnitelman perusteet näyttäytyvät monipuolisina: Taitodiskurssi ilmenee oikeinkirjoituksen hallinnan vaatimuksesta, luovuus pilkahtaa esiin mainintana itseilmaisusta, prosessi korostuu tekstin suunnittelun esiintuomisessa ja lisäksi erikseen mainitaan tekstilajeja, joita opetuksessa käsitellään. Sosiaalisten käytänteiden diskurssiin viitataan oppiainetekstin johdannossa yhteisöllisen kielinäkemyksen käsitteellä. Viittaus sosiopoliittiseen diskurssiin esiintyy puolestaan tekstien tulkintaan liittyvissä hyvän osaamisen kuvauksissa (mts. 49–50, 54), kun oppilailta odotetaan kykyä arvioida tekstin luotettavuutta ja tarkastella sitä kriittisesti.

Tutkimuskoulun opetussuunnitelman kuudennen luokan keskeisissä sisällöissä esiintyvät taitoon, prosessiin ja tekstilajiin liittyvät diskurssit. Taidoista mainitaan käsialakirjoitus, oikeinkirjoituksen vakiinnuttaminen, tekstien aloitus ja lopetus sekä

rinnasteiset lauseet. Prosessiin liittyvänä keskeisenä sisältönä on omien tekstien suunnittelu. Tekstilajeihin viitataan tekstitiedon sisältökuvauksessa, jossa nostetaan esiin kertova ja kuvaileva tekstityyppi ja niiden lajeina esimerkiksi satu ja seikkailukertomus. Lisäksi kirjallisuustietoon kuuluvat suulliset ja kirjalliset kirjaesitelmät.

Luukka ja Leiwo (2004, 22–23) tarkastelevat opetussuunnitelman perusteita kriittisesti todeten, että oppiainetekstin johdannossa esiin tuotu yhteisöllinen kielikäsitys ei välity parhaimmalla mahdollisella tavalla eri vuosiluokkien opetussuunnitelmateksteistä, ja eheää jatkumoa vuosiluokalta toiselle siirryttäessä ei pääse syntymään (ks. myös Luukka 2003, 414–415). He (mts. 21–22) huomauttavat, että vaikka opetussuunnitelmassa on periaatteellisella tasolla hyväksytyt kokonaisvaltainen tekstitaitojattelu, opetussuunnitelmassa sisällöt ja tavoitteet esitetään kuitenkin erillisten, taitoon viittaavien otsikoiden alle eriteltyinä. Tutkimusluokassa tämä eri taitojen erottelu näkyi myös käytännössä, sillä äidinkielen ja kirjallisuuden tunnit oli jaettu kahden koulussa opettavan opettajan kesken. Havainnointiaikana toinen koulun opettajista piti kielitietoon liittyvää jaksoa ja luokan oma opettaja kirjoittamisjaksoa. Ratkaisun taustalla olivat jakotunteihin liittyvät järjestelyt. Näin ollen myös käytännön resurssit voivat asettaa haasteita tekstitaitojattelun toteutumiselle.

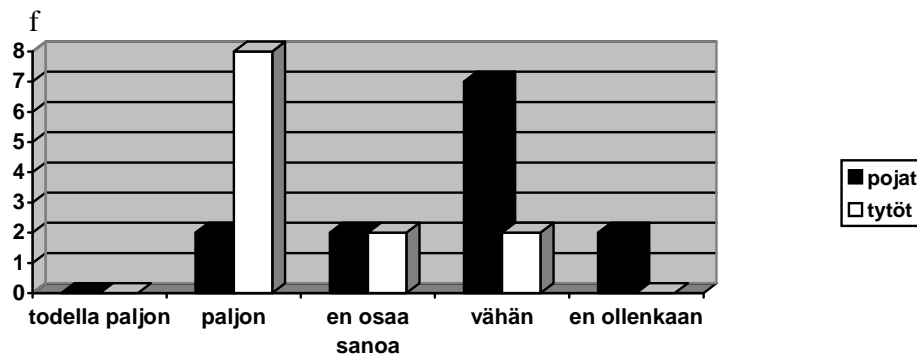
6.3 Kirjoittamisen opetuksen haasteet

Suomalaislasten ja -nuorten kirjoittamistaitojen heikkenemisestä on kannettu huolta (esim. Luukka 2004c, 111–112). Opetushallituksen teettämien oppimistulosten arviointien tulokset ovat osoittaneet, että kirjoitustaitojen hallinnassa on puutteita. Vuonna 2007 kuudesluokkalaisten oppilaitten kirjoitustaitojen osaamisen yleistaso oli kohtalainen (keskimäärin 46 % enimmäispisteistä); tyttöjen taitotaso arvioitiin keskimäärin tyydyttäväksi (keskimäärin 57 % enimmäispisteistä) ja poikien välttäväksi (35 %). Kuitenkin 51 % tytöistä ja 22 % pojista määriteltiin taidoiltaan hyväksi tai kiitettäväksi. Tarkastelun kohteena olivat esimerkiksi tekstin sisältö, tyyli, sanaston sävy, tekstin luettavuus, lauserakenteet ja oikeinkirjoitus. Huomattavaa horjuntaa oli välimerkkien ja sanojen alkukirjainten käyttötaidoissa,

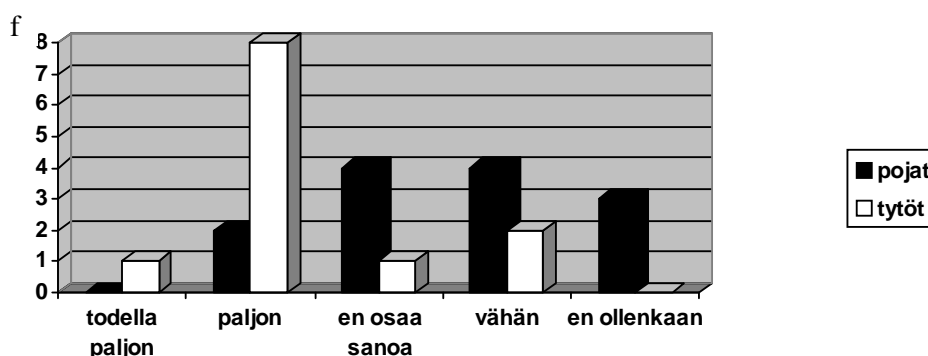
joskin tutkitussa näytteessä vastauksien tasoissa esiintyi paljon hajontaa. Lisäksi kirjoitustaidon hallinnassa oli huomattavia eroja eri koulujen välillä. (Lappalainen 2008, 5, 44, 57–62.)

Murtorinne (2005, 35) huomauttaa, että arviointien tulosten vertailu vuosittain on vaikeaa vaihtuvien kirjoitustehtävien erityyppisyyden ja erilaisten kriteerien vuoksi. Kuitenkin uusimman arvioinnin tuloksissa on havaittavissa samansuuntaisuutta aikaisempien, vuonna 2002 kuudesluokkalaisten (Lappalainen 2003, 5, 73–74) ja vuonna 2003 yhdeksäsluokkalaisten (Lappalainen 2004, 6–7, 81) taitoja selvittäneiden arviointien kanssa: tytöt menestyvät poikia paremmin ja puutteita on etenkin oikeinkirjoitukseen ja lauserakenteisiin liittyvissä taidoissa. Vaikka tässä tutkimuksessa ei erikseen selvitetty oppilaiden taitoja, opettajan kertoman mukaan ne näyttäisivät noudattavan samaa yhdensuuntaista linjaa Lappalaisen (2008) havaintojen kanssa. Haastattelussaan opettaja toi esiin, että luokassa on noin 10–15 oppilasta, jotka kirjoittavat lähes moitteettomasti, mutta erityisesti poikien keskuudessa tekstit ovat usein hutiloiden ja nopeasti tehdyn oloisia, eikä käsialastakaan ole aina mahdollista saada selvää.

Oppimistulosten arvioinneissa on tutkittu myös oppilaiden suhtautumista äidinkielen ja kirjallisuuteen oppiaineena. Haasteena voidaan nähdä, että vain 43 % oppilaista kokee oppiaineen kiinnostavana ja 66 % hyödyllisenä arkielämän, opintojen ja tulevaisuuden kannalta. Erot tyttöjen ja poikien välillä ovat suuret: tytöistä 64 % ilmaisi opiskelevansa äidinkieltä ja kirjallisuutta mielellään kun pojista vastaavasti vain 36 % koki opiskelun mieluisaksi. (Lappalainen 2008, 38–40; ks. myös Sinko ym. 2005, 132.) Taustatietojen keräämisen yhteydessä saadut tiedot osoittavat, että tutkimusluokassa asenteet jakautuvat sukupuolen mukaan samalla tavalla kuin Lappalaisen (mts. 38–40) tutkimuksessa. Kuvioista 2 ja 3 on nähtävissä, kuinka selkeästi oppilaiden vastaukset jakautuvat kyseisessä luokassa sukupuolen mukaan. Lisäksi yhdessä poikaryhmässä tuotiin selkeästi esiin kielteinen suhtautuminen kirjoittamiseen, kun Aaro kuvasi kirjoittamista tyhmänä, koska ”en mä oo tottunu kirjottaan enkä enkä miä tykkää oikein silleen mie tykkään enempi toiminnast silleen ja urheilust”.



KUVIO 2. Vastaukset väittämään ”Pidän äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelusta” sukupuolen mukaan jaoteltuna (tytöt n = 12, pojat n = 13)



KUVIO 3. Vastaukset väittämään ”Pidän satujen ja tarinoiden kirjoittamisesta” sukupuolen mukaan jaoteltuna (tytöt n = 12, pojat n = 13)

Myös opettajan haastattelussa asenteet nousevat esiin, kun opettaja mainitsee, että joiltakin oppilailta puuttuu motivaatiota kirjoittamisen opiskeluun. Hän pitää omassa toiminnassaan tärkeänä pyrkimyksenä sitä, että oppilaat eivät kokisi kirjoittamista vastenmielisenä. Opettajan esittämät keinot motivaation lisäämiseen ovat samansuuntaisia Lappalaisen (2008, 87) ehdottamien ja Luku-Suomi -hankkeessa (Sinko ym. 2005, 133–134) esiteltyjen pyrkimysten kanssa: monipuolisten ja tietotekniikkaa hyödyntävien kirjoitustehtävien uskotaan lisäävän motivaatiota. Oppilaat suhtautuvat tietokoneisiin hiukan varautuneemmin:

H no entäs jos koneella kirjottas oisko siitä mitään
 Aaro no ei
 Aki se ois ehkä vähän kivempaa mut on sekin tylsää
 Aaro en mä tykkää kirjottaa
 Aki mä en tykkää ylipäätänsä kirjottamisesta
 Aaro yymh

Tietokoneella kirjoittamista ei käsitellä erikseen haastatteluissa, mutta se nousee esiin muutamassa ryhmässä. Marko ja Manu mainitsevat kirjoittavansa tietokoneella eri paikoissa, ja Aaro, Aki ja Anssi kertovat kirjoittavansa tietokoneella lähinnä keskustelunomaisia tekstejä esimerkiksi Messengerissä ja nettipelikeskusteluissa.

Luovuusdiskurssista käsin tarkasteltaessa koulukirjoittaminen eroaa arjen kirjoittamistilanteista kontrollin kautta. Koulukirjoittaminen voidaan nähdä opettajan vaatimina suorituksina, jolloin opettaja valitsee ja määrää kirjoittamisprosessissa aiheen, tyylin, ajan ja paikan, ja vapaasti pääsee kirjoittamaan vasta, kun pakolliset tehtävät on suoritettu. (Ekström ym. 1997, 129–130.) Tässä tapauksessa kirjoitustilanteessa oppilaat viittaavat kontrollin näkökulmaan kysyessään opettajalta, kuinka pitkä tekstin täytyy olla. Tekstin pituus määritellään luokassa käyttämällä mittana lauseita ja sivuja, mutta tarkemman tarkastelun kohteena olevien tarinoiden pituudelle ei anneta rajattua määrää. Prosessidiskurssin näkökulmasta oppilaiden kysymykset vaadittavasta pituudesta voidaan tulkita myös tavaksi hakea rajoja ja raameja heidän omalle prosessilleen. Kykyyn ottaa huomioon kirjoitustilanteen asettamat ehdot viittaa myös oppilas, joka kyselylomakevastauksessaan korostaa käytettävissä olevan tilan osuutta kirjoittamiseen vaikuttavana tekijänä.

Tekstin pituuden teema yhdistyy myös arvioinnin näkökulmaan. Opettajan näkemyksen mukaan jotkut oppilaat luulevat määrän olevan olennainen asia, joka vaikuttaa arviointiin. Tämä tulee esiin myös kyselylomakevastauksessa, jossa oppilas kuvailee palautetta kertomalla, että opettaja kehuu pitkää tarinaa. Opettaja kuitenkin näkee tekstin pituuden pikemminkin vaarana kuin kehuttavana tekijänä: “siel on myös mahdollisuutta tehdä niitä tota oikeinkirjoitusvirheitäkin paljon enemmän”. Kun oppilaat kertovat lukukokemuksistaan ja määrittelevät hyvän tarinan ominaisuuksia, tekstin pituuteen liittyvää teemaa käsitellään erilaisella tavalla:

H	[voisitte kertoa] hyvän tarinan ominaisuuksia
--	
Eerika	tarina ei saa olla niinku et mielummin on tarina sit niinku niinku lyhyt ja osuva kun niin kun pitkä ja samaa
Enni	sellanen tylsä
Emma	ei sellasta kaikkee yksityiskohtii tarvi niin tarkasti
Enni	sil tarina pystyy olla lyhytki ja se voi olla sillonkin mielenkiintonen

Neljässä ryhmässä korostuu, että kun oppilaat puhuvat teksteistä lukijaroolista käsin, tekstin laatu on määrää tärkeämpää. Koulukontekstilla ja siihen liittyvällä kontrollilla

saattaakin olla vaikutusta siihen, että kirjoitustilanteessa tekstin määrän merkitys korostuu ja etenkin heikommät kirjoittajat voivat keskittyä vaan saamaan tarvittavan lause- tai sivumäärän täyteen.

Koulukontekstiin kuuluu kiinteästi myös oppikirja, jonka merkitys on esimerkiksi Hiidenmaan (2003, 218) ja Kananojan (1999, 28, 36) mukaan keskeinen. Myös tutkimusluokassa oppikirjaa käytetään melko paljon. Miltei kaikki tehtävät, joita oppilaat tekevät ja tekstit, joita he lukevat, ovat äidinkielen ja kirjallisuuden oppi- ja tehtäväkirjoista. Koulun kirjoittamista on kritisoitu keskittymisestä kertoviin tekstityyppeihin (Luukka 2004c, 118; Sinko ym. 2005, 132). Tässä tutkielmassa tekstien monipuolisuutta tarkastellaan oppikirjan avulla, ja taulukkoon 1 on tiivistetty yksinkertaistetusti luokitellen ja yleistäen luokan käytössä olleiden Sanataituri-kirjojen (Kyllijoki, Liuskari, Rokka, Ruuska & Saravesi 2007; 2008) tekstit ja tehtävät.

TAULUKKO 1. Luettavat ja kirjoitettavat tekstit Sanataituri-kirjasarjan 6. luokan oppikirjan eri jaksoissa

Oppikirjan jakso	Luettavat tekstit	Kirjoitettavat tekstit
Opiskelutaidot	asiattekstit (kaaviot, taulukot, tietotekstit) mielipideteksti	lyhyet vastaustekstit kysymyksiin, asiatekstit, perustelut, tutkielma
Kieli	oppikirjatekstit, listat, tietoruudut, jatkokertomus	mekaanisia vastaustekstejä (etsi tietty sijamuoto) → kirjoittamista sanojen ja lauseiden tasolla
Ilmaisu	vuorosanat, sadut, käsikirjoitus → työskentelyn pohjana	käsikirjoitus → muistiin merkitsemisen funktio
Kirjallisuus	kaunokirjalliset tekstit, kirjailijoiden tai kirjojen esittelyt	monia eri tekstilajeja, joiden tarkoituksena luettujen tekstien käsittely
Kirjoittaminen	virikkeitä kirjoittamiseen: esim. sarjakuva, tarinan aloitus, kartta, runo	virittelyharjoitukset, kertomus tai tarina, päiväkirja, runo, kielenhuoltoasema (yksittäiset tehtävät)
Viestintä	median erilaiset tekstit (esimerkkejä teksteistä) ja oppikirjatekstit	median tekstit: esim. uutinen, mielipidekirjoitus

Taulukko 1 pyrkii havainnollistamaan sitä, että kirjoittamisen tehtävät vaihtelevat suuresti eri jaksojen sisällä. Kirjoittamisen funktiot vaihtelevat, ja eri tekstilajeja on melko paljon, mutta ne painottuvat erityisesti fiktiivisiin teksteihin.

Asiakirjoittamista harjoitellaan oppikirjassa opiskelutaitojen jaksossa tutkielmaa tehdessä ja viestintäjaksossa uutisen ja mielipidekirjoituksen muodossa.

Lisäksi oppikirjassa huomio kiinnittyy tekstin muodon ja kirjoittamisen väliseen suhteeseen. Kieli-jaksossa kirjoittamistehtävät painottuvat nimenomaan kielitiedollisten seikkojen harjoitteluun. Oppilaat kirjoittavat tekstejä, joissa kielitiedon oppisisältö määrittää reunaehdot, kun tekstissä pitää esimerkiksi käyttää paikallissijoissa olevia sanoja ja merkitä ne. Kirjoittamisen jaksossa on erillinen kielenhuoltoasema, jossa harjoitellaan esimerkiksi välimerkkien sekä ison ja pienen alkukirjaimen käyttöä irrallisilla tekstikatkelmilla. Oppikirjassa oppilaan oma kirjoittaminen, kielitieto ja kielenhuolto eivät näyttäisi olevan suoraan yhteydessä keskenään, eikä oppikirja tällöin ohjaa opetusta kohti kokonaisvaltaista tekstitaitojattelu. Tekstitaitojattelu asettaakin vaatimuksia opetuksen uudistamisesta ja kehittämisestä erityisesti opettajalle, sillä loppujen lopuksi opettajan toiminta ja oppikirjat muuttavat opetussuunnitelman käytännöksi ja todellisuudeksi (Luukka 2003, 418; Murtorinne 2005, 26, 36). Tässä tutkielmassa huomio kiinnitetään nimenomaan luokkahuoneeseen ja siihen, kuinka opetussuunnitelma siellä konkretisoituu opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1 Kirjoitustuntien opetusjärjestelyt

Aineistonkeruun aikana seurasin luokan kirjoittamisjaksoa, ja tarkemman tarkastelun kohteena oli erityisesti yksi kirjoitustehtävä ja siitä saatu palaute. Kirjoitustunti pidetään keskiviikkona (3.9.2008) kaksoistunnilla, joka alkaa kymmeneltä oppilaiden saapuessa kellon soiton jälkeen luokkaan ja asettautuessa omille paikoilleen. Oppilaat istuvat luokassa pareittain sijoitetuissa pulpeteissa, yhteensä kolmessa jonossa, joiden välissä on pienet käytävät. Opettajan saavuttua luokkaan selvitetään ensin vihkoihin liittyviä käytännön asioita, ja oppilaat saavat ohjeen kirjoittaa tekstin isoon kirjoitusvihkoon tai erilliselle paperille. Oppilaille jaetaan moniste (ks. liite 5), jossa on kaksi vaihtoehtoa: monisteessa ohjataan tekemään kertomus virikekuvan ja lyhyen ohjeistuksen avulla joko aiheesta ”Tapahtui Tottensundin talleilla” tai ”Vanhan jäähallin arvoitus”. Näistä kertomuksista käytetään tästä eteenpäin nimityksiä talli- ja jäähallitarina tai puhutaan yleisemmällä tasolla kirjoitelmasta. Luokassa kertomuksesta ja tarinasta puhuttiin toistensa synonyymeina ja niin tehdään myös tässä tutkielmassa.

Saatuana monisteen oppilaat silmäilevät sitä, ja ennen kuin opettaja ehtii aloittaa ohjeistuksen oppilaiden joukosta esitetään kysymys: ”saaks tästä valita kumman kirjottaa?” Opettaja aloittaa ohjeistuksen luokan edestä kertomalla tehtävien olevan vaihtoehtoisia. Hän lukee ohjeet monisteesta ja antaa vielä lisäohjeita työskentelystä:

Nyt nää lähetään sillä tavalla tekemään .. mitä mie kovasti suosittelen että työ käytätte niitä asioita, joita myö ollaan harjoiteltu myö ollaan tehty päähenkilön kuvaus myö ollaan tehty ideakarttaa myö ollaan suunniteltu sitä tekstiä. Tapahtumapaikan kuvausta. ... Juonikaaviota. Voitte miettiä tällaisia asioita ennen kun lähetään kirjoittamaan.

Opettajan ohjeistuksen jälkeen oppilaat esittävät tarinan pituuteen ja käsialalla kirjoittamiseen liittyviä kysymyksiä sekä kysyvät, voivatko halutessaan kirjoittaa molemmista, jos ehtivät. Opettaja täydentää ohjeistusta kertomalla vaativansa parasta käsialaa, muistuttaa tekstin asettelusta suoraan riveille ja varoittaa kirjoittamasta rivejä liian täyteen. Lisäksi opettaja muistuttaa kieliasusta: ”että ne kielioppirakenteet ois kunnossa ... alkaa isolla ja päättyy pisteeseen välimerkit kohallaan”. Opettaja

kertoo, että koulussa kirjoitusaikaa on ruokailuun asti (noin 40 minuuttia) ja että tehtävää on mahdollista jatkaa kotona. Ohjeistus päättyy opettajan todetessa, että aikaa on kello 10.50 asti ja ”voitte alkaa suunnitteleen”.

Kirjoitusvaihe näyttäytyy itsenäisenä ja hiljaisena työskentelyvaiheena, jonka aikana oppilaat kirjoittavat kukin omalla paikallaan lukuun ottamatta lyhyitä joko kynän teroittamiseen tai nenän niistämiseen liittyviä käyntejä roska-astian luona. Koko luokan työskentely keskeytyy kirjoittamisen aikana kahdesti: ensin naapuriluokan opettajan hakiessa soittimia ja sitten keskusradiosta tulleeeseen liikuntakerhoa koskevaan kuulutukseen. Keskeytyksien jälkeen kirjoitustyö jatkuu kuitenkin ilman erinäisiä keskusteluja tai kehotuksia. Kirjoitusvaiheen aikana muutamat oppilaat keskustelevat lyhyesti ja hiljaisesti lähellä istuvien kanssa, niin että keskustelujen sisällöstä ei ole mahdollista saada selvää. Videoinnista on kuitenkin havaittavissa, että kirjoittamisen aikana vaihdetaan mahdollisesti ajatuksia kirjoitustehtävistä, kun Hanna antaa vihkonsa Helille ja Pasi Jarkolle. Kirjoittamisen aikana opettaja istuu välillä oman opettajanpöytänsä takana luokan edessä ja välillä hän kiertele luokassa. Kiertelyn aikana opettaja juttelee muutamien oppilaiden kanssa lyhyesti pysähtyen heidän pulpettiensa luona.

Ensimmäinen oppilas ilmaisee tekstinsä valmistuneen noin puolen tunnin kirjoittamisen jälkeen, ja opettaja kehottaa häntä tarkistamaan kirjoituksensa vielä ennen palautusta. Samalla opettaja muistuttaa koko luokkaa, että *ja sitten* -sanoilla ei saa aloittaa lauseita sekä kehottaa merkitsemään puheenvuorot selkeästi lainausmerkeillä tai vuorosanaviivalla. Kaksi oppilasta palauttaa vihkonsa tunnin loppupuolella, mutta silmäiltyään niitä hetken opettaja antaa ne vielä takaisin oppilaille. Haastattelussa opettaja kertoo pyytäneensä tällöin oppilaita vielä korjaamaan teksteissä olleet kielenhuollon asiat ennen varsinaista palautusta. Tunnin päättyessä opettaja kirjoittaa palautuspäivän, 5.9.2008, taululle ja kertoo siitä myös suullisesti. Samalla hän kehottaa oppilaita tarkistamaan tekstinsä ennen niiden palauttamista: ”lukekaa se läpi pari kertaa lukekaa ne sanat sillä tavalla että työ luette sen ääneen lukekaa ihan ääneen mitä työ ootte kirjoittanu. Sielt paljastuukin, saattaa paljastua jotain virheitä”. Oppilaat valmistautuvat ruokailuun ja ruokailun jälkeen olevaan kirjastokäyntiin. He keskustelevat keskenään, ja vaikka nauhalta ei kuulu kaikkia sanoja, näyttäisi siltä, että oppilaat keskustelevat ainakin tarinoidensa

pituuudesta sekä aiheesta. Opettaja ottaa aihevalinnat yhteiseen keskusteluun ja kertoo, että kaikki pojat ja kolme tyttöä kirjoittivat jäähallitarinan ja loput tytöt tallitarinan. Tunti päättyy ruokarukoukseen.

Kirjoitusjakso jatkuu jäähalli- ja tallitarinoiden kirjoittamisen jälkeen oppi- ja työkirjan tehtävillä, ja oppilaiden kirjoittamat tekstit ovat luettavana opettajalla. Jäähalli- ja tallitarinoiniin liittyvän palautetunnin (26.9.2008) alussa opettaja pahoittelee palautteen viivästymistä:

tästä on nytte .. muutama viikko taaksepäin nii kirjoitettiin tässä keskiviikkona nii . vanhan jäähallin arvoitus tai tapahtui tottensundin talleilla. - - täs on ne on nyt lojunu pahoittelen sitä .. mu- mun syytä että ne venyny näin näin pitkään ja .. tota mut nyt mulla ois vähä nihi palautetta .. ne ei ole .. numeroarvosteluun niin kun miä sanoin jo tänää vaan luku läpi semmoisia yleishuomioita on tarkoitus käyä läpi ..

Opettaja antaa palautetta suullisesti kertoen teksteistä tekemiään huomioita, jotka liittyvät niin tekstin sisältöön, muotoon kuin suunnitteluun (ks. tarkemmin luku 7.3). Palautteensa lomassa opettaja esittää oppilaille kysymyksiä esimerkiksi samannimisistä henkilöahmoista ja oppilaat vastaavat viittaamalla. Lisäksi oppilaat kommentoivat tunnin aikana muutaman kerran spontaanisti. Esimerkiksi kun opettaja mainitsee jäähallitarinoissa toistuneen pilkkimisen, eräs oppilas kertoo saaneensa idean virikekuvasta.

Kun opettaja varsinaisen palautetilanteen jälkeen kysyy, kuka haluaisi lukea tekstinsä luokalle, halukkaita on muutamia. Lopputunnin aikana tekstinsä lukee yhteensä kolme oppilasta, jotka tulevat istumaan luokan etuosassa olevalle tuolille. Jokainen lukija saa lukemisen jälkeen taputukset luokkakavereilta. Lisäksi opettaja kysyy ensimmäiseltä lukijalta muutamia kysymyksiä tämän kirjoittamisprosessiin liittyen. Tunnin aikana opettaja kohdistaa suorat keuhut kahdelle oppilaalle: toiselle hienosta käsialasta ja toiselle juonenkäänteistä. Lisäksi opettaja antaa yleiset keuhut koko luokalle:

tota . kaikkia ei keritä käymään läpi ja siellä on- toistaiseksi siellä on luultavasti oikeinmerkki vaan mutta tota tosi hienoja kertomuksia oli - ja käsialakin niin kun muutamaa lukuun- poikkeusta lukuunottamatta niin ihan kohallaan

Tunnin loppuessa hän kysyy oppilailta, onko heillä kysymyksiä tarinoista. Tämän jälkeen järjestäjät jakavat vihot oppilaiden pulpeteille. Osa oppilaista jää odottamaan vihkoaan ja osa lähtee välitunnille.

Jos jäähalli- ja tallitarinoita tarkastellaan konkreettisten, käytännön tapahtumien kannalta, muodostuu selkeä tapahtumaketju: opettajan antaman ohjeen jälkeen seuraa itsenäinen työskentelyaika, minkä jälkeen teksti palautetaan ja siitä saa palautetta. Havainnoidut kirjoitusjakson muut oppitunnit rakentuvat melko samanlaisen kaavan mukaan, joskin ohjeen tai virikkeen antaa oppi- tai työkirja ja kirjoittamisaika on lyhyempi. Lisäksi tunneilla tehtyjä pienempiä tehtäviä ei palauteta opettajalle, vaan ne luetaan ääneen. Esimerkiksi oppikirjan matkailuesitetehtävässä kaikki oppilaat lukevat kirjoituksensa ääneen, kun taas esimerkiksi silmukoita virkkaamaan -tehtävässä ääneen lukijat valitaan vapaaehtoisten joukosta. Myös se, mistä ja miten opettaja antaa palautetta, vaihtelee eri tilanteissa (ks. lisää luku 7.3). Seuraavissa luvuissa konkreettisia kirjoitustilanteita ja oppilaiden kokemuksia niistä avataan ensin tarkastellen kirjoittamisen prosessia, minkä jälkeen huomio keskitetään ennen kaikkea palautteeseen prosessin osana.

7.2 Kirjoitusprosessi ja perinteinen opetus

Ivanič (2004, 225, 231) esittää, että kirjoitusprosessia voidaan tarkastella niin konkreettisten tapahtumien kautta kuin sisäisten prosessien avulla. Edellisessä luvussa esiteltiin, kuinka kirjoitusprosessi käytännön tapahtumien ketjuna rakentui. Tässä luvussa kirjoitustunneilla olleita kirjoitustapahtumia tarkastellaan hyödyntäen prosessidiskurssiin ja prosessikirjoittamisen malliin kuuluvia keskeisiä elementtejä, eli suunnittelua, palautetta ja muokkaamista. Kuten edellisessä luvussa esitetystä opettajan ohjeistuksesta käy ilmi, suunnittelun merkitystä korostettiin oppilaille ohjeita ja tehtävää annettaessa ja siihen palattiin myös palautteessa. Tässä tutkielmassa ei perehdytä tarkemmin suunnitteluun prosessin osana, mutta siihen liittyvät haasteet nousevat esiin aineistosta sekä opettajan oppilaille antamassa palautteessa että oppilaiden haastatteluissa. Opettaja nostaa palautteessaan esiin, että osa oppilaista oli tehnyt tarkan suunnitelman, kun taas osalta suunnitelma puuttui

kokonaan; oppilaat puolestaan kertovat haastattelussa suunnitelleensa vähän, jotkut eivät ollenkaan.

Oppilaiden haastatteluissa suunnittelun haasteiksi näyttäisivät nousevan vahvat ideat ja suunnittelun vaikeus. Kahdessa tyttöryhmässä tuodaan esiin, että ideat kirjoittamisesta tulevat heti, jolloin suunnitelma toimii hahmotelmaomaisena ja varsinainen suunnittelutyö tapahtuu kirjoittamisen lomassa. Tällöin ollaan Emmen sanoin ”muutaman hetken edellä silleen niinku tiedän mitä siinä tapahtuu”. Kahdessa poikaryhmässä nousee esiin suunnittelun sijaan se, että kirjoitetaan mitä tulee mieleen:

H	miltä sitä tuntu tehä suunnittelitks te kuin paljon
Kasper	en mä sitä suunnitellu [mä yritin suunnitella] mut se mäni
Kalle	[no en]
Kimmo	[mä yhtä-] [mä osannu yhtää sunnitella]
Kasper	se suunnittelu sitte iha mä unohin
Kalle	mä tein vaan jonkun ajatuskartan ja sitte
Kimmo	mä en ees osannu tehä sitäkää
Kasper	mä unohin koko suunnitelman [pois siitä]
Kimmo	[mitä tähän] vois kirjottaa
	mietin siinä ja sit mä keksin jotain
Kasper	mie vaan kävin kirjottaa
Kalle	ta mä vaan rupesin kirjottaa siitä ihan hyvin ku on lukenu paljon

Jos suunnittelua tarkastelee Ivaničín (2004, 225, 231) ehdotuksen mukaisesti käytännössä näyttäytyvänä kognitiivisena toimintana, se näyttäisi ainakin joillekin jäävän hiukan irralliseksi vaiheeksi. Syynä voi olla joko se, että sopivaa suunnittelutapaa ei ole löytenyt tai se, että oppilaalla ei ole malttia pysähtyä suunnittelemaan tekstiään. Havainnoista voidaan päätellä, että suunnittelun onnistuminen ei ole itsestään selvää, vaan se vaatii huomiota yhtenä kirjoitusprosessin osana. Luonnosten tai suunnittelun tekeminen on kuitenkin Lappalaisen (2008, 34) mukaan melko harvinaista: alle 3 % oppilaista oli tottunut tilanteeseen, jossa luonnoksen tekeminen vaadittiin jokaisella kirjoituskerralla, kun taas 39 %:n oppilaista ei ollut koskaan tarvinnut luonnostella tekstejään.

Itse kirjoitustilanne näyttäytyy hyvin itsenäisenä ja hiljaisena työskentelynä, mitä vahvistaa yhden oppilaan kyselylomakevastauksessa ollut toteamus opettajan antamasta palautteesta: ”Suoraan minulle ei opettaja ole sanonut mitään, mutta

luulen, että yleisesti opettaja haluaa meidän tekevän omaa työtämme ja keskittyvän erityisesti käsialaan ja kielioppiin”. Oppilaat tekevät omaa työtä, johon opettajallakaan ei näyttäisi olevan osuutta. Kun oppilailta kysytään haastatteluissa oppitunnin tapahtumia, he eivät suoranaisesti muista keskustelleensa opettajan kanssa kirjoittamisen aikana. Muutama oppilas viittaa mahdollisiin keskusteluihin, mutta niiden sisältöä he eivät tuo esiin lukuun ottamatta Emmaa, joka kertoo opettajan kysyneen, kumman aiheen hän valitsi siksi, koska ”varmaan just ku niin moni tyttö teki siitä toisest”. Oppilaiden muistamattomuus vuorovaikutuksesta kirjoittamisen aikana voi tietysti johtua pitkästä ajanjaksosta, joka oli kirjoitustilanteen ja haastattelun välillä. Mutta toisaalta taustalla voi olla myös muita syitä:

H	joo no tota sit ku opettaja siinä ku te teitte sitä niin opettaja kierteli nii juttelitteks te opettajan kaa siinä sen kirjottamisen aikana mistään
Manu	[en]
H	[täst] on jonkun verran aikaa mut
Manu	en
Mikko	en kai
Marko	en mä sit aatellu en kai
Mikko	en mä sit-
Marko	ei ees kukaan puhunu mitään

Kuten esimerkistä käy ilmi, opettajan kanssa keskustelu ja opettajan ohjaava asenne on niin luonnollinen ja olennainen osa koulussa tapahtuvaa vuorovaikutusta, että oppilaat eivät kiinnitä siihen erityisesti huomiota, eikä sitä huomioida mitenkään erilaisena. Toisaalta taustalla voi olla käsitys kirjoittamisesta yksilöllisenä taitona, johon muut eivät voi vaikuttaa.

Luku-Suomi -hankkeessa (Sinko ym. 2005, 134) kiinnitettiin huomiota palautteen antamiseen henkilökohtaisesti ja välittömästi ongelmatilanteissa. Tässä tapauksessa oppilaat toimivat kirjoitustilanteessa pääasiassa itsenäisesti. Vaikka opettaja on kirjoitustilanteessa läsnä, oppilaat eivät välttämättä käänny hänen puoleensa. Opettaja tuo haastattelussaan esiin, että toiset oppilaat kysyvät, kun taas toiset oppilaat eivät kysy neuvoja kirjoittamisen aikana. Opettaja näkee tärkeänä, että oppilaan itsen tulisi olla aktiivinen: ”eihän se nyt käy jos ei apua osaa kysyä niin sit on pulassa”. Kirjoitustilanteen aikana opettaja antoi palautetta muutamille oppilaille henkilökohtaisina ohjeina ja muistutti koko luokkaa oikeinkirjoituksen

tarkistamisesta. Palautetunnilla opettaja antoi puolestaan varsinaisen palautteen (ks. luku 7.3) suullisesti, minkä jälkeen teksteihin ei ollut enää tarkoitus palata.

Kaiken kaikkiaan kirjoitustapahtumaa tarkasteltaessa se muistuttaa monilta osin Luukan (2004b, 10–11, 19) esittelemää, Ivaničnin (2004) taitodiskurssiin yhdistynyttä perinteistä kirjoittamisen opetusta, jossa opettaja antaa tehtävän, oppilaat kirjoittavat itsenäisesti ja kirjoittamisen jälkeen opettaja antaa palautetta ja korjaa tekstissä olevat virheet. Toisaalta luokassa on nähtävissä viitteitä myös muihin diskursseihin viittaavista käytänteistä, joissa kirjoittamista pyritään yhdistämään myös laajempaan, sosiaalisen kontekstin huomioivaan ja prosessinomaisempaan työskentelyyn: Luokassa oli opettajan kertoman mukaan kokeiltu vertaispalautetta ja myös tässä tapauksessa muutamat oppilaat keskustelivat teksteistään. Opettaja rohkaisi palautetunnilla oppilaita keksimään erilaisia keinoja, jotta kirjoitelmat saisivat enemmän huomiota, eivätkä jäisi vain vihkon kansien sisäpuolelle. Konkreettisia tekstien julkistamiseen pyrkineitä keinoja olivat myös luokkalehtiprojektin aloittaminen sekä mahdollisuus heijastaa tekstiään dataheittimellä kaikkien nähtäväksi, mihin kukaan kuitenkaan ei tarttunut.

Perinteisen opetuksen haasteena voidaan nähdä se, kuinka oppilaat osaavat hyödyntää ohjausta. Black ym. (2003, 53–57) esittävät, että summatiivista arviointia voidaan käyttää myös formatiivisesti, jolloin se osoittaa kehittymistarpeita seuraavaa kertaa varten. Tämä ei kuitenkaan ole Luukan (2004b, 11) mukaan itsestään selvää, sillä viimeisteltyyn tekstiin annettu palaute ei konkreettisesti ohjaa tekemään korjauksia ja palautteen hyödyntäminen jää oppilaan omalle vastuulle: toiset saavat apua, kun taas toiset eivät edes vilkaise opettajan antamia merkintöjä. Oppilaiden kokemuksissa muokausehdotusten merkitseminen näyttäytyykin melko satunnaisena: Lappalainen (2008, 34) esittelee tuloksen, jossa oppilaat kokevat opettajan merkitsevän muutosehdotuksia tai korjauksia silloin tällöin (37 %), melko harvoin (23 %) tai ei ollenkaan (13 %). Voikin olla, että oppilaat eivät miellä viimeisteltyyn tekstiin annettua palautetta varsinaisena muokkaus- tai korjausehdotuksena. Myös tässä tutkimuksessa oppilaat nostavat esiin näkökulman, jossa viimeisteltyyn tekstiin annettu palaute on lopullinen arvio (ks. luku 7.8), joskin he huomioivat myös palautteen formatiivisen tehtävän (ks. luku 7.5).

Murtorinne (2005, 200, 258, 263, 271) havaitsi tutkimuksessaan, että oppilailla ei välttämättä ole tavoitteelliseen työskentelyyn tarvittavaa kokonaisnäkemystä kirjoitus- ja muokkausprosessista (ks. myös luku 7.5). Muokkaamattomuuden takana voi olla myös tottumus perinteiseen kirjoittamisen opetukseen, jossa teksteihin ei palautteen jälkeen enää palata. Kirjoittamisen opetuksen roolia äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa pohtinut Lappalainen (2003, 110) nostaa esille mahdollisuuden, että kirjoittaminen on koulussa enemmänkin luovaa verryttelyä kuin tavoitteellista ja järjestelmällistä opiskelua. Murtorinne (2005, 276, 280) esittelee tiedostavan kirjoittamisen opetuksen mallin, jonka avulla oppilaiden on mahdollista oppia kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessin sisältöjä ja periaatteita ja näin toimia tehokkaammin kirjoittamistilanteissa. Tiedostava kirjoittamisen opetus ja oppiminen muodostuu teoreettisesta, toiminnallisesta ja menetelmällisestä toiminnasta sekä tiedon soveltamisesta (ks. myös Ivanič 2004, 231). Myös Pentikäinen (2006, 118) ehdottaa, että osataitoja voitaisiin harjoitella erillisissä, pienemmissä tehtävissä.

Prosessiin perustuvan opetuksen avulla oppilaan on mahdollista oppia omista työskentelytavoistaan, jolloin hän pystyy käsitteellistämään ja siten myös monipuolistamaan niitä. Kehittymisen myötä teksteistä tulee jäsentyneempiä, loogisempia ja monipuolisempia, kun ideointi- ja muokausvaiheet auttavat tekstien kehittämisessä. (Luukka 2004b, 14; Pentikäinen 2006, 119–120.) Prosessin eri vaiheiden tarkastelu vaikuttaisikin tärkeältä, mutta toisaalta jos huomiota kiinnitetään pelkkään prosessiin tai noudatetaan prosessikirjoittamisen menetelmää rutiininomaisesti samaa kaavaa noudattaen, on vaarana, että kirjoittaminen muuttuu raskaaksi ja kirjoittamisen ilo katoaa (Linna 1994 / 2000, 35). Saman näkökulman tuo esiin myös tutkimusluokan opettaja. Hän kertoo, että he ovat harjoitelleet erilaisia tapoja suunnitella tekstejä, mutta niiden perusteellista kertaamista joka kirjoituskerralla hän ei näe mielekkäänä.

7.3 Mistä palautetta annetaan

Kirjoittamistehtävistä annettavaa palautetta voidaan lähestyä monella eri tavalla, kuten tarkastelemalla palautteen sisältöä, muotoa, sen vastaanottoa tai

hyödyntämistä. Palautetta voidaan antaa suullisesti tai kirjallisesti ja sitä voivat antaa esimerkiksi opettaja, oppilas itse tai pienryhmä (Atjonen 2007, 89–90; Murtorinne 2005, 81). Tämä tutkielma keskittyy opettajan antaman palautteen sisältöön ja sen vastaanottamiseen. Muodoltaan palaute tässä tutkimuksessa on pääasiassa suullista, minkä lisäksi jäähalli- ja tallitarinoiden yhteydessä opettaja on tehnyt merkintöjä ja kirjoittanut muutamia sanoja oppilaiden vihkoihin. Tämä käytäntö näyttäisi olevan samansuuntainen kuin Singon ja Kungaksen (1998, 200) havainto luovien kirjoitelmien arvioinnista: ala-asteella 76 % opettajista kertoi antavansa suullista ja 74 % kirjallista palautetta. Yläasteella luovien kirjoitelmien arvioinnissa käytetään enemmän henkilökohtaista kirjallista palautetta (93 % opettajista) ja numeroarvostelua (90 % opettajista), kun taas suullinen henkilökohtainen palautteenantotapa on käytössä 74 %:lla opettajista (Sinko & Kungas 1998, 216).

Talli- ja jäähallitarinoista opettaja antaa palautetta tekstin muodosta, sisällöstä ja kirjoittamisprosessista erillisellä palautetunnilla. Sisältöön liittyvässä palautteessa opettaja kertoo huomioitaan tarinoiden piirteistä ja yhtäläisyyksistä:

joka tapauksessa pilkkiminen erkki ja pertti .. ja sitte tota ää .. aika monessa oli se että halli oli tosi huonos kunnossa jollakin tavalla remontoinnista oli kysymys ja .. sitte oli vedenalainen maailma semmonenkin löyty .. tä- tää niin kun mikä näissä pisti silmään niin se erkki ja pertti miä kun luin noita että tä- ei voi olla mahdollista taas tuli

Sisältöön liittyvässä palautteessa opettaja kommentoi erityisesti samannimisiä henkilöhahmoja, kun monet ovat nimenneet päähenkilöitensä Erkeiksi, Perteiksi ja Penteiksi. Opettaja kiinnittää myös huomiota tarinoiden tapahtumiin, kuten jäähallissa pilkkimiseen ja hevosen katoamiseen. Lisäksi opettaja viittaa palautteessaan sisällön ja muodon yhdistäviin tekijöihin, kun hän kommentoi kerrontaan liittyviä elementtejä. Hän esimerkiksi tuo esiin, että jäähallitarinoita oli vaikeaa lukea, kun niissä ei ollut kertovia osuuksia vuorosanojen välillä. Opettaja kommentoi myös tekstin jäsentelyä kertomalla yhden oppilaan käyttäneen tallitarinassa eri kohtauksia ja tekstin tyyliä korostaen, että *ja sitten* -alkuisten lauseiden jättäminen pois parantaa tyyliä. Juonenkäänteisiin opettaja viittaa kehuessaan yhden tarinan juonen olevan kuin Columbo-poliisisarjasta.

Muotoon liittyvässä palautteessa opettaja antaa tunnustusta vuorosanojen merkitsemisen hallitsemisesta, kun taas käsialasta ja erityisesti välimerkeistä löytyy vielä kehitettävää:

sit semmonen asia vielä mihin pitää kiinnittää huomiota on se .. että tota kirjottaminen pitää oikeestaan niin kuin puheen tapaan .. siinä missä meillä tulee puheessa tauko nii siihen pitäis laittaa kirjoituksessa joku välimerkki .. joka on pilkku tai piste .. nii ei voi vaan niinku kirjottaa alusta eteenpäin .. ilman pisteitä ja pilkkuja vaan jatkaa sitä .. silloinhan siihen kun mie lukisinkin nii kun aina pisteen kohalla ku pysähtään nii ei pystyis missään vaiheessa pysähtymään.. ja mieltä et mikä on se ajatus mikä alkaa tosta ja loppuu ...

--

muissakin oli oli hyviä sit muutamissa aineissa en nyt sano missä mut yleisesti nii edelleen niin se teksti menee näin (näyttää kaarevaa linjaa) vaikka siin on ihan selkeet rivit nii joillakin menee teksti näin sit saattaa olla näin iso riviväli (näyttää) sit seuraavassa onkin näin pieni (näyttää)

Käsialasta opettaja antaa tunnustusta yhdelle oppilaalle ja näyttäisi sitä myös dataheittimen kautta, mutta oppilas ei anna tähän lupaa. Muotoseikkoihin opettajan voidaan nähdä myös viittaavan, kun hän kommentoi taitavien kirjoittajien tekstien pituutta todeten: ”alkaa jo tulla semmosia eepoksia että .. kieltämättä pikkasen vähemmänkin tekstiä riittä”. Muotoon liittyvistä seikoista oppilaat saavat lisäksi kirjallista palautetta: vihkoihin on tehty merkintöjä kohtiin, joissa on virheitä tai horjuntaa omistusliitteen, välimerkkien, aikamuotojen ja persoonamuotojen käytössä tai oikeinkirjoituksessa, johon kuuluvat isot ja pienet alkukirjaimet, yhdyssanat, kirjoitusvirheet ja vuoropuhelun merkitseminen. Lisäksi opettaja on merkinnyt kohdat, joissa käsialasta, sanan ja lauseen merkityksestä ei saa selvää.

Kirjoitusprosessiin liittyvä palaute kohdistuu erityisesti tekstin suunnitteluun (ks. luku 7.2). Lisäksi opettaja kommentoi myös kirjoitusprosessin loppuvaihetta:

- Ope sitte ... mites kuinkas moni tarkisti tekstin ennen ku palautti (14 oppilasta viittaa)
- Ope voisko paremminkin tarkistaa (Kuuluu joo-ääntä, muutama oppilas viittaa)
- Ope .. nyt mie kun puhun oikeestaan tai tarkoitan välimerkkejä .. siellä tota mie uskosin että se että tarkastaa sen läpi huolellisesti nii sieltä pystyy havaitsemaan ne välimerkit jotka puuttuu .. just semmoset ettei kirjoiteta montaa lausetta putkee

Tarkistamisesta saatu palaute on kiinteästi yhteydessä kirjoitustuntiin, jonka lopussa opettaja kehottaa oppilaita tarkistamaan tekstin vielä kertaalleen ääneen lukien.

Kirjoitusprosessiin liittyvät seikat saavatkin huomiota sekä kirjoitus- että palautetilanteessa yhtä lailla tekstin muotoon ja sisältöön liittyvien seikkojen ohella. Prosessidiskurssin ja muoto- ja sisältöseikkoina konkretisoituvan taitodiskurssin lisäksi opettajan palautteessa luovuusdiskurssia sivutaan esimerkiksi henkilöhahmoihin liittyvässä palautteessa. Sosiaalinen ulottuvuus nousee esiin opettajan antaessa palautetta lukijana välimerkkien puuttumisesta: ”ilman pisteitä ja pilkkuja vaan jatkaa sitä .. silloinhan siihen kun mie lukisinkii nii kun aina pisteen kohalla ku pysähtytään nii ei pystyis missään vaiheessa pysähtymään”.

Talli- ja jäähallitarinoiden lisäksi oppilaat kirjoittavat havainnointijakson aikana useita pienempiä kirjoitustehtäviä, jotka yleensä luetaan ääneen. Näissä tilanteissa opettajan antaman palautteen painopiste on hiukan erilainen. Kun kirjoitelman julkistamismuoto on julkinen, eli kun se luetaan ääneen, opettajan antama palaute kohdistuu sisällöllisiin seikkoihin sekä hyväksyvään palautteeseen, kuten kirjoitustunnilla 10.9.2008:

Jere	lokki lentää taivaalla taivaalla lentää myös lentokone lentokone on iso ja painava painava on myös laiva laiva kulkee vedessä vedessä on myös kaloja kalo- kaloja on isoja -
Ope	yhm hyvä sie olit ottanu aina sen viimesen sanan sieltä ja .. Aaro
Aaro	lokki lentää taivaalla taivaalla on paljon lintuja linnut ovat suurin osa vesilintuja vesilinnut näykkivät kaloja merestä meressä on paljon kaloja kalat eivät tarvitse ilmaa ilma tukehduttaa kalat kaloilla on kidukset eivät keuhkot keuhkot ovat elintärkeitä (ihmiselle / meille?)
Ope	joo – pääsit tota .. lokista keuhkoihin

Tunneilla, joilla kirjoitetaan oppikirjassa olevia tehtäviä ja niitä luetaan ääneen, opettaja kommentoi useimmiten sisältöön liittyvän palautteen lisäksi käyttämällä esimerkiksi sanoja ”yymh”, ”joo”, ”hyvä” ja ”kiitos” sen jälkeen, kun oppilas on lukenut tekstinsä. Samanlaisen palautteen opettaja antaa suullisesti myös niille oppilaille, jotka lukevat jäähalli- tai tallitarinansa ääneen koko luokalle. Julkisessa palautetilanteessa opettajan rooli tekstin lukijana näyttäisikin korostuvan (ks. luku 7.7).

Haastattelussa opettaja määrittelee kiinnittävänsä huomiota enimmäkseen käsialaan ja kielioppiasioihin.

H joo nii tarkoitat sie kieliopilla niinku näitä
 Ope kyllä siellä kiinnittää semmoseen ekana huomiota että onks siellä
 pisteitä vai onks se onks se tota sellasta tekstiä et se alkaa alusta ja
 kaikki kirjoitetaan pötköön vaan ..

Opettaja korostaa, että ensimmäisenä lähtökohtana täytyy kuitenkin olla se, että tekstistä saa selvää, sillä muutamien oppilaiden käsialan lukeminen on hänen mukaansa haastavaa. Muotoon liittyvien seikkojen lisäksi opettaja mainitsee haastattelussaan suunnittelun merkityksen tarinoiden yhtenäisyyden ja loogisen etenemisen kannalta. Opettajan mainitsevat seikat nousevat esiin myös oppilaiden keskuudessa, kun heitä pyydetään kuvailemaan saamaansa palautetta. Suunnittelusta saatuun palautteeseen viitataan kahdessa ryhmässä, kun taas muotoon liittyvällä palautteella on huomattavasti korostuneempi asema. Yhdeksästä ryhmästä seitsemän muistaa erityisesti muotoon liittyvän palautteen, ja myös kyselylomakkeessa oppilaat palautetta kuvaillessaan mainitsevat muotoon liittyviä seikkoja sisältöön ja prosessiin liittyviä seikkoja enemmän.

H - - minkälaisiin asioisiin se on kiinnittänyt huomiota
 Iina pisteisiin ja pilkkuihin
 H joo
 Inka ja isoihin kirjaimiin
 H ne oli sellasia
 Inka ja et ei oo hirveen pitkä lause
 H just et ne on niinku sopivan mittasia tuleeks mitä oliko mita muita
 juttuja
 Inka sit niinku et mä tein niinku lauseen ni et ei voi olla sellasia ja sitten

Oppilaiden kertoessa siitä, mistä asioista palautetta saadaan, he mainitsevat yleisimmin välimerkit, isot alkukirjaimet ja oikeinkirjoitukseen liittyvät seikat. Myös käsiala mainitaan. Lisäksi sisällön ja muodon yhdistävästä palautteesta muutama oppilas kertoo tekstin jäsentelyyn ja *ja sitten* -alkuisiin lauseisiin liittyvästä palautteesta.

Sisältöön liittyviin seikkoihin kohdistuva palaute konkretisoituu oppilaiden puheissa selvimmin palautteessa, joka käsittelee tarinan samannimisiä henkilöitä, ja yhteensä neljä eri ryhmää nostaa tämän palautteen esiin:

H niin millasiin asioisiin se opettaja kiinnitti huomiota kun se anto teille
 suullisesti sitä palautetta kaikille yhteisesti ja sitte noi vihkot takasin
 niin millasista asioista se opettaja anto palautetta
 Aki nooh näistä eeh

Anssi	henkilöistä ainaki
Aaro	no niin et nii henkilöist että aika moni käytti perttiä ja erkki sanaa
Anssi	ja penttiä
Aki	niih

Yleisemmällä tasolla sisältöön liittyvän palautteen kokemus jää hiukan avoimeksi ja epämääräiseksi. Kyselylomakkeessa muutama oppilas mainitsee juonenkäänneet, tarinan hauskuuden ja pituuden asioiksi, joista opettaja antaa palautetta. Kun oppilaiden palautekokemuksia vertaa oppitunneilta tehtyihin havaintoihin ja opettajan näkemyksiin, huomaa, että ne kokonaisuutena vastaavat toisiaan melko tarkasti. Myös tutkimuskoulun opetussuunnitelmassa määritellyt keskeiset sisällöt (ks. luku 6.2) näyttäisivät välittyvän oppilaille selkeästi.

Vaikka kyseessä on sama palaute, eri ryhmiä vertailtaessa oppilaiden kokemuksissa näyttäisivät kuitenkin painottuvan eri asiat. Tähän voi luonnollisesti vaikuttaa esimerkiksi kysymyksenasettelu, oppilaiden muisti tai haastattelutilanne. Toisaalta havainto vahvistaa myös Pentikäisen (2007, 143) ajatusta siitä, että koulussa joudutaan tasapainoilemaan muodon ja sisällön välillä, kun samalla kertaa opetuksessa pitäisi huomioida kirjoitetun kielen, eri tekstilajien ja kirjoitusprosessin vakiintuminen sekä tekstin tekemisen ilo ja taito. Tämä tasapainoilu näkyy myös aineistossa, kun eri ryhmissä samasta palautteesta painotetaan eri asioita: yhdessä ryhmässä korostetaan pelkästään kirjoitusvirheistä saatua palautetta, kun toisessa muistellaan henkilöhahmoihin liittyvää palautetta tai suunnittelun tärkeyttä. Tämä voi viitata siihen, että oppilaiden kirjoittamis- ja tekstikäsitteissä eri diskurssit painottuvat eri tavoin, kun he nostavat palautteesta esiin heille tärkeän asian.

Aineistoa tarkasteltaessa yksi keskeisimmistä elementeistä vaikuttaisi kuitenkin olevan muotoon kohdistuva palaute, joka nousee esiin jokaisesta aineiston osasta. Se on läsnä ohjeistuksessa, tunnilla annettavassa palautteessa, opettajan näkemyksissä, kyselylomakkeissa ja miltei kaikissa haastatteluryhmissä. Tämän voidaan nähdä viittaavan Ivaničnin (2004, 227–229) taitodiskurssiin, jossa kirjoittamisesta puhutaan erillisinä taitoina, kuten tavutuksena, välimerkkeinä, käsialakirjoituksena, lauserakenteena ja kielioppina. Toisaalta muutoseikkojen korostuminen voi selittyä Murtorinteen (2005, 256) mukaan sillä, että ne ovat ilmiönä tutuimpia ja helpoimpia havaita. Eriteltyjen havaintojen pohjalta palaute vaikuttaisi olevan yhteydessä taitodiskurssiin liittyvään perinteiseen kirjoittamisen opetukseen (Luukka 2004b, 10–

11), jossa huomion kohteena on tekstin kieliasu ja sisältö. Kuitenkin viitteitä myös muista diskursseista on havaittavissa, kun esimerkiksi prosessiin viitataan palautteessa ja oppilaiden puheessa. Myös sisältöön liittyvällä palautteella näyttäisi olevan oma erityinen paikkansa, joka yhdistyy yhteisölliseen kielikäsitteeseen ja lukijuuteen (ks. luku 7.7).

7.4 Moninaiset käsitykset teksteistä ja kirjoittamisesta

Kartoitettaessa oppilaiden käsityksiä kirjoittamisesta ja teksteistä esiin nousevat asiat ovat melko samansuuntaisia kuin palautekokemusten yhteydessä. Perustelut ja keskustelut osoittavat, kuinka moninaisia teksteihin ja kirjoittamiseen liittyvät käsitykset voivat olla. Kun oppilaita pyydettiin luettelemaan asioita, jotka ovat kirjoittamisessa tärkeitä, he mainitsivat erityisesti taitodiskurssiin kuuluvat erilliset osataidot, jotka ovat nousseet esiin myös palautekokemuksissa. Kun oppilaille annettiin ryhmässä tehtäväksi tiivistää kolme tärkeintä asiaa kirjoittamisessa, jokainen ryhmä nosti esiin eri tavoin kielen muototasoon liittyviä seikkoja. Seitsemän ryhmää yhdeksästä mainitsee tärkeänä asiana pisteet tai pilkut, ja käsiala nousee esiin kuuden ryhmän keskusteluissa. Muotoseikkoihin viitataan myös ilmauksilla ”kielioppi” ja ”kieliasu”.

H	teien pitäis päättää nyt porukalla kolme tärkeintä asiaa kirjottamisessa mitkä ois tärke oppia kolme
Kalle	juoni
H	juoni
	Naurua
Kasper	juoni
H	joo sitte kaks vielä juoni
Kalle	kirjotusas
H	joo tarkotat sä sillä niinku
Kalle	no sitä
Kasper	sitä et miten kirjottaa
Kalle	sitä siististi
Kasper	kui siististi
Kalle	siististi ja sitte silleen niinku pilkut ja kaikki
H	joo
Kimmo	pisteet
H	pisteet joo ja sit se kolmas tuleeks vielä
Kalle	no
Kasper	öö
Kimmo	sun muut merkit

Myös kyselylomakkeissa muotoseikkojen asema on vahva. Enemmistö oppilaista (22 oppilasta) mainitsee vastauksessaan joko oikeinkirjoituksen, väli- ja lopetusmerkit tai kirjoittamisen ulkoasun ja käsialan asioina, jotka pitää ottaa huomioon, kun kirjoittaa.

Mikä on kirjoittamisessa mielestäsi tärkeää? Millaisia asioita pitää ottaa huomioon, kun kirjoittaa?

(kyselylomake, kysymys 7, T = tyttö, P = poika)

- ”pisteet huuto merkit isot kirjaimet + muut” (P)
- ”kirjoittamisessa tärkeää on se, että muistaa väli merkit ja sen että on hauskaa” (P)
- ”Aluksi pitää tehdä suunnitelma ja sitten pitää muistaa pisteet, pilkut ja isot alkukirjaimet ja pitää kirjoittaa huolellisesti.” (T)
- ”Kirjoitusasu on tärkeä. Myös kiinnostavuus olisi tärkeää, jotta pidemmänkin kertomuksen jaksaa lukea loppuun.” (T)

Kyselylomakkeissa tyttöjen ja poikien välillä on havaittavissa eroja, vaikka sekä tyttöjen että poikien vastauksissa muotoseikat ovat kaikista yleisimpiä vastauksia kysymykseen, mikä kirjoittamisessa on tärkeää. Pojilla muotoseikat kuitenkin näyttäisivät korostuvan hiukan enemmän, kun muotoseikat mainitaan kymmenessä vastauksessa ja sisältöön liittyvät seikat vain kolmessa vastauksessa. Tyttöillä muotoseikat nostetaan tärkeiksi kahdeksassa vastauksessa ja sisältöön liittyvät kuudessa kyselylomakevastauksessa. Käsialan merkitys korostuu puolestaan enemmän tyttöjen vastauksissa, sillä ainoastaan yksi poika nostaa käsialan tärkeäksi kirjoittamiseen liittyväksi asiaksi, kun kahdeksan tytön vastauksissa käsiala ja ulkoasu tuodaan esiin. Vaikka eroista ei voida tehdä laajoja yleistyksiä tai johtopäätöksiä, voivat ne kertoa kuitenkin tässä luokassa olevista sukupuoleen liittyvistä eroista. Voi olla, että tytöt haluavat panostaa työn siistiin ja huolelliseen jälkeen, kun taas pojat kamppailevat ennen kaikkea oikeinkirjoituksen ja välimerkkien kanssa.

Erityisesti muotoseikkoihin liittyvät asiat, joita oppilaat pitävät kirjoittamisessa tärkeinä, heijastelevat taitodiskurssin ja perinteisen kirjoittamisen opetuksen näkemyksiä (ks. luku 3.1). Oppilaat mainitsevat kuitenkin kirjoittamisen kannalta tärkeinä asioina myös sellaisia sisältöön liittyviä seikkoja, jotka näyttäisivät viittaavan muihin diskursseihin. Juonen ja juonenkäänteiden pitäminen tärkeänä voidaan tulkita genrediskurssin piirteeksi, jos sitä tarkastellaan nimenomaan tarinan tekstilajin kannalta olennaisena piirteenä, joka konkretisoituu tekstissä erilaisin

lingvistisin elementein. Tekstin kiinnostavuus, sujuvuus ja loogisuus puolestaan voidaan tulkita sosiaalista näkökulmaa sivuaviksi sisällön keskeisiksi piirteiksi, jos ne nähdään tärkeinä nimenomaan lukijan ja tekstin luettavuuden kannalta. Lisäksi muutama oppilas mainitsee kirjoittamisessa mielestään tärkeäksi luovuuden sekä prosessidiskurssiin kuuluvista elementeistä suunnittelun ja keskittymisen.

Oppilaiden vastauksissa on havaittavissa viitteitä siitä, että kirjoittamiseen liittyy monia eri tekijöitä. Huomattavaa kuitenkin lienee se, että muotoseikat nähdään keskeisimpinä kirjoittamisen elementteinä (ks. myös luku 7.3). Muotoseikkojen korostuminen voi vaikuttaa motivaatioon. Jos kirjoittamisen aikana kamppaillaan pelkästään kiinnittäen huomiota yksittäisiin muutosääntöihin, on Linnakylän ym. (1989, 6) mukaan vaarana, että kirjoittamisinto laimenee ja jopa häviää ja oppilas pitää muotoseikkoja omia ajatuksia ja ilmaisuaan tärkeämpänä. Koulukonteksti saattaa kuitenkin luoda kirjoittamiselle oman, erityisen ympäristönsä. Tämä näkyy esimerkiksi Eerikan toteamuksessa siitä, että käsiala ei ole tärkeä silloin, kun teksti on kaupasta ostettu ja koneella kirjoitettu, kun taas koulussa hän pyrkii kirjoittamaan mahdollisimman siististi. Koulukonteksti voineekin vaikuttaa siihen, että oppilaat näkevät kirjoittamisen nimenomaan perinteiseen tapaan, erillisinä opittavina taitoina.

Aineistosta on selkeästi havaittavissa, että näkökulma muuttuu erilaiseksi, kun keskiöön otetaan tarina tekstilajina. Kun oppilaita pyydettiin määrittelemään hyvän tarinan ominaisuuksia, ainoastaan yhdessä ryhmässä mainittiin muotoon liittyvistä piirteistä pilkut, pisteet ja vuorosanaviivat. Kun hyvän tarinan piirteiden jälkeen haastattelussa kysyttiin kirjoittamisessa tärkeitä elementtejä, jokaisessa ryhmässä nostettiin esiin muotoon liittyvät piirteet. Hyvää tarinaa määriteltäessä korostuvatkin sisällölliset seikat. Kaikissa ryhmissä nousevat esiin erityisesti juonen ja tekstilajin kannalta tunnusomaiset piirteet:

H	yymh no tota yym millanen on teien mielestä hyvä tarina
Kalle	no se on semmo-
Kasper	hauska
Kalle	sellanen missä on paljon juonenkäänteitä ja
Kimmo	sellanen hauska niinku
Kasper	hauska
Kimmo	hyvä tarina on hyvä tarina
Kalle	niin kyl sen sitte tietää ku se

Hauskuuden ja juonenkäänteiden lisäksi hyvän tarinan osasina pidetään loogista etenemistä, mielenkiintoisuutta ja kiinnostavuutta. Lisäksi yksi ryhmä tuo esiin seikkailun, toiminnan, jännityksen ja kauhun merkityksen hyvän tarinan aineksina. Kahdessa ryhmässä kiinnitetään huomiota myös siihen, että hyvä tarina on hyvin suunniteltu. Oppilaiden vastaukset voidaan tulkita osoitukseksi siitä, että tekstilaji ja sen erityiset piirteet tunnustetaan ja ne osataan erotella. Tällöin on nähtävissä yhteys Ivaničin (2004) genrediskurssiin, jossa huomiota kiinnitetään tekstilajin lingvistisiin piirteisiin. Tässä tapauksessa oppilaat eivät eritelleet piirteitä lingvistisesti, mutta he kuitenkin viittaavat asioihin, jotka voidaan nähdä tarinalle tunnusomaisina piirteinä, kuten juonenkäänteiden ilmeneminen. Kysyttäessä tekstilajista, he myös osaavat pukea tekstilajin piirteitä sanoiksi, mikä ei välttämättä ole itsestään selvää: Murtorinne (2005, 273) havaitsi tutkimuksessaan, että yhdeksäsluokkalaiset oppilaat osasivat kirjoittaa tehtävänä olleita argumentoivia mielipidetekstejä, mutta palautekeskusteluissa heillä ei ollut välineitä tai kykyä analysoida tekstiä tekstilajin kannalta.

Murtorinne (mts. 273) esittääkin, että genrepedagogiikan mukainen lähestymistapa voisi antaa oppilaille enemmän metakieltä, jolloin heidän toisilleen antamansa palaute olisi täsmällisempää tekstilajin kannalta. Tutkimusluokan oppilaat ovat nuorempia, eikä tarkka genrepedagoginen lähestymistapa välttämättä vielä sovi sellaisenaan opiskeluun. Heidän vastauksistaan on kuitenkin havaittavissa, että kykyä ja ymmärrystä tekstilajien erotteluun on olemassa. Tästä konkreettisin esimerkki on, kun Eerika ja Enni pohtivat tarinan loogisuutta. Enni tuo esiin, että tarina ei saisi olla sekava ja henkilöistä tulisi kertoa riittävästi. Eerika kuitenkin huomauttaa, että jännityskertomuksessa tietynlainen sekavuus kuuluu asiaan. Oppilaille voikin olla kokemuksen myötä syntyneitä Kauppinen (2008, 283–286) konstruktioiksi nimeämiä hahmoja, joiden oppimisessa analogisen päättelyn merkitys on tärkeä. Kauppinen (mts. 285–286) ehdottaa, että konstruktioiden antamia mahdollisuuksia voisi hyödyntää myös koulussa, esimerkiksi rohkaisemalla oppilaita hyödyntämään aikaisempia tietojaan ja kokemuksiaan. Luokassa tämänkaltainen tilanne konkretisoituu kirjoitustunnilla, kun opettaja herättelee opetuskeskustelussa kysymyksin oppilaita pohtimaan, millaista kieltä ja millaisia rakenteita päiväkirjaa kirjoittaessa käytetään.

Se, että oppilaat kielellistävät kertovan tekstityypin kannalta olennaisia elementtejä, kertonee myös siitä, että tarina on tekstilajina heille tuttu. Havainnointijakson aikana oppilaat kirjoittavat pääasiassa fiktiivisiä elementtejä sisältäviä tehtäviä (esimerkiksi matkailuesite kuvan pohjalta). Faktaan perustuvia tekstejä oppilaat kirjoittavat vastatessaan kielitietoa käsitteleviin oppi- ja työkirjan tehtäviin. Päiväkirja- ja omituinen tapaus -tehtävissä he saavat ottaa lähtökohdaksi tositapahtumat omasta elämästään, mutta teksti on myös näissä tehtävissä tyypiltään kertovaa. Oppilailla vaikuttaisi kuitenkin olevan kiinnostusta kirjoittaa Lappalaisen (2008, 87) peräänkuuluttamia monipuolisia, luontevasti harrastuksiin ja opiskeluun yhdistyviä kirjoitustehtäviä: annetuista vaihtoehdoista (ks. liite 3, kysymys 4) suosituimpia ovat sekä tytöillä että pojilla mielipidekirjoitukset ja lehtijutut. Listasta tytöt valitsevat mieluisaksi päiväkirjan kirjoittamisen, kun taas pojilla vastaukset jakautuvat monen eri vaihtoehdon kesken. Vastatessaan avoimeen kysymykseen mieluisista teksteistä oppilaat nostavat esiin niin fiktion kuin faktaan pohjautuvia tekstejä. Fiktiivisistä teksteistä mainitaan erityisesti tarinoiden ja kertomusten kirjoittaminen, mutta lisäksi oppilaat kertovat kirjoittavansa mielellään myös esimerkiksi omia lauluja, fantasiatarinoita, novelleja ja sarjakuvia. Faktapohjaisista teksteistä mieluisiksi koetaan esitelmät, päiväkirja, sanelu ja rallinuottien kirjoittaminen, jotka mainitaan muutamissa vastauksissa.

Tekstitaitojattelun mukainen näkemys siitä, että kaikki opettajat toimivat kirjoittamisen ohjaajina (Luukka 2004a, 149–150) ei ainakaan Mikon mukaan vaikuttaisi vielä toteutuvan, kun hän mainitsee haastattelussa, että englannin tunneilla hän ei juuri kiinnitä huomiota alkukirjaimiin ja muihin muotoseikkoihin. Mikon käsitys vahvistaakin Singon ym. (2005, 133) esittelemää väitettä siitä, että kirjoittaminen nähdään usein vain äidinkielen opettajan asiana. Monipuolisten kirjoitustehtävien merkitystä näyttäisi myös tukevan havainto, että oppilaat eivät koe tarinan kirjoittamista aina hyödyllisenä. Kahdessa ryhmässä oppilaat mainitsevat oman oppimisensa kannalta hyödyllisiksi muut kirjoittamista sisältävät tehtävät, kuten sanelun sekä kielitiedon asioihin liittyvät oppi- ja työkirjan tehtävät. Aaro toteaa, että tarinoista ei välttämättä opi niin paljoa, ja tyttöryhmässä tarinoiden hyödyllisyyttä pohditaan rutiinien kannalta:

Eerika sit kun nää on niinku moni on tällasia niinku kirjotusjuttuja et ei olla niinku opeteltu varsinaisest
 H joo
 Emma mitää et niinku on vaan pitäny jotain jostain aiheest kirjottaa et siin ei oo sitte varsinaisesti mitään uutta asiaa tullu
 Eerika niin et vaikka on silleen niinku kirjetettu uuest aiheest niin ku just toi pienii kertomuksii tai toi työkirja kolme annettua sanaa niin se sekin onhan se uus juttu et ei me- en mä ainakaan ikinä tehny silleen mut silleen et ei siinä mitään vaikeetakaan ollu

Tyttöjen pohdinta voi selittää sen, miksi pidempiin, tuttuihin kirjoitustehtäviin ja niiden palautteisiin voidaan suhtautua välinpitämättömämmin. Kun esimerkiksi välimerkit on opeteltu ja käyty läpi jo kerran, eivät ne tunnu enää seuraavilla kerroilla merkityksellisiltä, sillä niissä ei ole mitään ”uutta asiaa”. Kuitenkaan niitä ei aina muisteta: Eerikalta saattaa ”epähuomios jäädä pilkku pois” ja Enniltä saattaa kirjoittaessa ”jäähä just ään pisteitä tai pilkkuja pisteet”. Ruuska (2002, 41) esittää, että kirjoittamiseen liittyvät taidot vaativat kertaamista ja esimerkiksi oikeinkirjoittamiseen liittyviä asioita tulisi vaatia oppilailta myös muilla oppitunneilla. Asioiden systemaattinen harjoittelu johtaa Ruuskan (mts. 41) mukaan vähitellen toimintojen automatisoitumiseen. Tyttöjen kommentti saattaa myös viestiä oppimiskäsityksestä, jossa oppiminen ja hyödyllisyys nähdään uuden oppimisena. Kirjoittamisen opiskelussa taitojen oppimisen jälkeen seuraa kuitenkin elinikäisen oppimisen tarve, johon Ruuskakin (mts. 41) viittaa. Myös tekstitaitonäkemys perustuu ajatukseen elinikäisestä prosessista, kun tekstien, kielen ja käytänteiden uudistuessa myös oma osaaminen tarvitsee päivittämistä (Luukka 2004c, 113, 118).

Toisaalta tarinat voivat tarjota mahdollisuuden kirjoittaa pidempää tekstiä ja harjoitella kirjoittamisen eri osa-alueita, mikä korostuu viiden ryhmän vastauksissa. Esimerkiksi Petri kertoo tarinan olevan hyödyllinen, koska ”siit sai sellasen pitkän kertomuksen” ja Juhan mielestä hyödyllistä oli tarinan alun harjoittelu. Puoltaviin käsityksiin näyttäisi yhdistyvän ajatus tarinasta kokonaisuutena, jossa eri osa-alueet tulevat esiin luontevassa yhteydessä: Mikko kokee oppineensa ”kaikkia välimerkkejä ja kirjetusta” ja Amanda näkee tehtävän hyödyllisenä, koska siitä ”oppi sitä kirjoittamista”. Oppilaiden perusteluissa voidaan nähdä ohuita viitteitä kokonaisvaltaiseen ajatteluun, jossa kirjoittamisen nähdään koostuvan monesta eri osa-alueesta, joita voi harjoitella yhtä aikaa tekstin kirjoittamisen aikana. Oppilaiden

viittaukset siihen, että kirjoittaessa on paljon muistettavaa, voivatkin viitata näkemykseen, jossa kirjoittamisen kokonaisvaltaisuus on läsnä.

Edellä esiteltyjen perustelujen taustalla saattaa olla ajatus siitä, että kirjoittamista oppii vain kirjoittamalla. Tämä voi viitata Ivaničnin (2004) prosessidiskurssiin, jossa kirjoittamiseen liittyvät kognitiiviset ja käytännölliset prosessit ovat tärkeitä.

Oppilaiden ajatukseen kirjoittamisen oppimisesta voikin sisältyä näkemys siitä, että kun kirjoitusprosessia harjoitellaan, omat työskentelytavat jäsentyvät ja sitä kautta myös rutinoituvat (Pentikäinen 2006, 118–120). Toisaalta näkemys siitä, että kirjoittamaan oppii kirjoittamalla voi viitata myös Ivaničnin (2004, 229)

luovuusdiskurssiin, jossa kirjoittamisen opetuksen perustana on runsas harjoittelu kirjoittajaa kiinnostavien aiheiden avulla ja jossa kirjoittaja nähdään kirjailijana.

Luovuusdiskurssi voidaan opetuksen näkökulmasta nähdä haasteellisena:

Eerika ja se ku on just silleen eihän periaatteessa ainekirjotuksiin ni eihän siihen silleen pysty vaikuttaan niinku opettaja silleen
Emma koska siin on kuitenkin oma mielikuvitus eikä niinku silleen

Tyttöjen haastatteluryhmässä vallitsee melko yksimielinen käsitys siitä, että palautteella on merkityksensä kehittymisen kannalta. Kuitenkin keskusteltaessa siitä, millainen opettajan rooli on kirjoittamistilanteen aikana, nousee esiin näkemys kirjoittamisesta ennen kaikkea oman mielikuvituksen ja luovan prosessin tilanteena, johon ulkopuolisella ei ole mahdollisuuksia vaikuttaa.

Fiktiiviset kirjoitustehtävät voivat korostaa luovuuden ja mielikuvituksen merkitystä niin, että ne nousevat oppilaiden mielestä tehtävien keskeisiksi sisällöiksi:

H joo onks se sit se et se pilkkujuttu miks se pilkkujuttu ei tunnu niin tärkeeltä
Aino no ku tää on kuitenkin sellasta kertovaa niinku tekstiä et täs ei tää ei oo nyt tätä niinku erikseen että pitäis kaikki kattoo
H joo-o
Aino tai siis tää ei oo niin sellasta tarkkaa

Ainon näkemystä kirjoittamisen luonteesta voidaan tulkita kahdella eri tavalla. Toisaalta taustalla voi olla ajatus kokonaisvaltaisuudesta, jolloin muutoseikat eivät ole ainoa, tarkan huomion kohde, vaan niihin kiinnitetään huomiota siinä missä muihinkin kertovan tekstin elementteihin. Toisaalta aineistosta nousee esiin selkeä, erotteleva jaottelu kirjoittamisen ja tekstilajin välillä, jolloin kertova teksti nähdään

mukavana, luovana toimintana, jossa kirjoitusasulla ei ole niin suurta merkitystä. Esimerkiksi Kalle, Kasper ja Kimmo tuovat vahvasti esiin, että kirjoitusvirheistä annettu palaute on melko tarkkaa ja tällöin palaute annetaan Kallen sanoin ”vaan siitä kirjoituksesta”. Kasper täydentää luovuusdiskurssiin viittaavaa ajatusta toteamalla, että kirjoitusvirheestä annettava palaute ei ole niin olennaista, koska ”se menee tota vaan liian tarkaks ettei siin oo yhtään minkäänäköst hauskuutta”. Ivanič (2004) esittelemä luovuusdiskurssi, jossa tekstin sisältöä pidetään muotoa tärkeämpänä, yhdistyy oppilaiden puheessa tarinaan ja nimenomaan sen kirjoittamiseen.

Kirjoittaminen ja tekstit näyttäisivät oppilaiden käsityksissä olevan toisistaan erillisinä. Amanda tuo esiin, että tarina voi olla hyvä kirjoitusvirheistä huolimatta ja Eerika harmittelee tilannetta, jossa kirjoittajalla on hyvä mielikuviutus, mutta puutteellisen kieliasun takia hän saa huonon numeron. Emmen ajatus siitä, että kielioppi on tärkeää nimenomaan kokeessa, jossa harvemmin kirjoitetaan tarinaa, havainnollistaa, kuinka irrallisina kirjoittamiseen liittyvät taidot voivat näyttäytyä. Kokonaisvaltaisen kirjoitustaidon sijaan voitaisiinkin tässä tapauksessa puhua taidoista eri osa-alueilla:

- H se juonenkäänteestä annettu tai sit tommonen vaikka missä on kirjoitusvirheestä se merkannu
 Aaro yymh
 H kumpi on tärkeempi
 Aaro jos no riippuu kumman kirjoittamisen saral tää mut sitte taas silleen en mä osaa sanoa
 H yymy
 Aaro riippuu näkökulmast
 H mitä se toinen näkökulma on sitte se juonenkäänteest annettu palaute
 Aaro ää se on se miten osaa tehdä sen tarinan niin sitte se on huomaa vaan siinä sit tässä taas kirjoitusvirheestä taas huomaa vaan että kuinka hyvin osaa kirjoittaa

Aaro jakaa kirjoittamisen opetuksen kahtia kirjoitustaidon mekaaniseen opiskeluun ja luovaan henkilökohtaiseen kirjoitustaitoon. Aaron jaottelussa on nähtävissä opetussuunnitelmasta nousevat, eri diskursseihin liittyvät tavoitteet (ks. luku 6.2). Oppilaiden käsityksissä nämä opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet näyttäisivät esiintyvän eräänlaisessa joko-tai-ajattelussa, jossa kirjoitustaito nähdään erillisinä, toisistaan irrallisina taitoina. Tämä voi osaltaan selittää, miksi oppilaat eivät

motivoidu kiinnittämään huomiota muotoseikkoihin esimerkiksi tarinoita kirjoittaessaan, ja näin ollen taidot eivät harjaannu.

Ivaničín (2004) esittelemä kokonaisvaltainen kirjoittamisen opetus puolestaan ohjaa enemmän sekä-että-ajatteluun, jossa jokainen osa-alue on muodostamassa yhtenäistä kokonaisuutta. Tässä ajattelumallissa myös muotoseikkoihin liittyvät taidot ovat olennainen osa eri tilanteissa tarvittavia tekstitaitoja. Oppilaiden kieli- ja tekstikäsitystä kartoittaessa on havaittavissa muodon ja sisällön välillä oleva jatkumo, joka osoittaa, kuinka eri tavoin ja erilaisin painotuksin oppilaat suhtautuvat sisällön ja muodon suhteeseen sekä kirjoittamisen eri diskursseihin. Vaikka muotoseikat näyttäytyvät pääasiassa irrallisina taitoina, aineistosta nousee esiin myös viestinnällinen näkökulma:

[Kirjoittamisessa on tärkeää] välimerkit ja hyvä käsiala. Eihän ole kivaa lukea sellaista tekstiä, jossa ei ole pistettä tai jos kirjaimet muistuttavat harakan varpaita. myös yhdys-sanat ovat tärkeitä kirjoittaa yhteen (kyselylomake, T)

Osa oppilaista perustelee muotoseikkojen tärkeyttä nimenomaan sillä, että tekstin muotoon liittyvät ongelmat vaikeuttavat tekstin lukemista. Toisaalta tekstiin tarvitaan oppilaiden mielestä myös sisältöä, sillä ”eihän siin oo mitään järkee kirjottaa mitää jos ei oo juonta” (Marko). Suurin osa oppilaista pitikin sisältöön liittyvää palautetta muotoseikoista annettua palautetta tärkeämpänä, kun heitä pyydettiin valitsemaan näiden kahden väliltä.

Pisimmälle kokonaisvaltaisen ajattelun vie ryhmä, joka pohtii asioita, jotka kirjoittamisessa ovat tärkeitä:

Enni no .. se aihe ainankii et se on sitte tota ja just kaikki kielioppiasiat silleen että on oikein kirjetettu ettei oo niinku just to- siel on pisteet ja o- ja pilkut oikees kohtaa ettei kaikki oo silleen yhteen putkeen kirjetettu

Emma yymh

Enni et sitä on sit hyvä lukee

Emma niin kyl se on niinku se ulkoasu se niinku jos se on sellast epäselvää.. nii vaikkei niinku ees tajuais ei ite välttämättä osais kirjottaa niin hyvin niinku kieliopillisesti mut kyl sit ku sitä rupee lukemaan niin kyl siit niinku huomaa et se ei oo et niinku sitä on vaikee lukee se on kielioppi ainaskii

H yhym

Ella ja sitte kaikki juonenkäänteet et jos siin ei oo niinku mitään mitään käynty nii sillon siin ei oo mitään luettavaakaan

Emma yhymin se ei kiinnosta

Oppilaiden näkemykset antavatkin viitteitä siitä, että ajatus kokonaisvaltaisesta kirjoittamisen opetuksesta ei ole mahdoton toteuttaa.

Kaiken kaikkiaan näyttäisi siltä, että oppilaille välittynyt käsitys teksteistä ja kirjoittamisesta yhdistyy opetussuunnitelmaan ja eri diskursseihin. Oppilaat tuovat esiin kaikkia niitä asioita ja näkökulmia, jotka ovat läsnä myös opetussuunnitelmassa, ja heidän näkemyksistään on havaittavissa kaikki Ivaničnin (2004) diskurssijaottelun diskurssit. Taitonäkökulma korostuu käsityksissä vahvasti muutoseikkoihin yhdistyneenä, ja prosessidiskurssi näyttäytyy suunnittelun korostumisena ja pyrkimyksinä vakiinnuttaa omaa kirjoitusprosessia. Luovuus ja ilmaisu esiintyvät hajanaisempina mainintoina ja ne yhdistyvät osaltaan myös tarinaan, jossa mielikuvitus on tärkeässä roolissa. Tekstilajina tarina onkin oppilaille erittäin tuttu. Osa oppilaista näkee oikeinkirjoituksen osana tekstin tarkoituksenmukaisuutta, jolloin he huomioivat sosiaalisten käytänteiden diskurssin ja yhteisöllisen kielinäkömyksen. Oppilaiden käsitykset vaikuttavatkin monipuolisilta, mutta näkökulma muuttuu pirstoutuneemmaksi, jos tilannetta tarkastelee yksittäisen oppilaan kannalta. Yksilöinä oppilaat nostavat esiin hyvin eri asioita ja painottavat niitä eri tavoin, jolloin luokassa voi samanaikaisesti olla hyvinkin erilaisia näkemyksiä teksteistä ja kirjoittamisesta.

7.5 Palautteen merkitys oppilaiden kokemana

Palautteen merkitys on sidoksissa moniin eri tekijöihin, kun sen hyödyntämiseen yhdistyy sen ymmärtäminen, muistaminen ja tärkeänä kokeminen.

Kyselylomakevastauksista nousee esiin, että palautteen ymmärtäminen voi olla haastavaa: kuusi oppilasta tuo esiin, että ymmärtää aina opettajan palautteen, kun taas kahdeksalla oppilaalla on ollut vaikeuksia ymmärtää aina, mitä opettaja on palautteellaan tarkoittanut. Kymmenen oppilasta ilmaisee olevansa valmis kysymään opettajalta palautteessa olleista epäselvistä kohdista. Kyselylomakkeeseen vastasi yhteensä 26 oppilasta, joten näiden kysymysten vastausmääriä voidaan pitää melko vähäisinä. Tosin huomioon on otettava epäily siitä, ymmärsivätkö vastaajat, että kohdassa sai ympyröidä useamman kohdan. Huomio kiinnittyy kuitenkin siihen, että

alle puolet ilmaisee kysyvänsä opettajalta epäselvistä kohdista, kun opettaja puolestaan näkee tärkeänä, että oppilas itse on aktiivinen avun kysymisessä. Voi olla, että oppilaat eivät helposti lähde kysymään palautteesta, sillä opettajaa pidetään paremmin tietäjänä (ks. luku 7.6) tai yksittäistä epäselvää kohtaa ei pidetä olennaisena oman kirjoitustaidon kehittymisen kannalta.

Murtorinne (2005) havaitsi tutkimuksessaan, että 27 % yhdeksäsluokkalaisten toisilleen antamasta pienryhmäpalautteesta jäi hyödyntämättä. Muuttumattomina säilyivät kohdat, joista oppilas sai yleistä, tarkentamatonta palautetta tai ankaraa kritiikkiä. Toisaalta kannustava ja rohkaiseva palaute ei myöskään saanut aikaan muokkausta, vaikka palautteeseen olisikin ollut piilotettuna muokkaamista edellyttävä kehoitus. Joskus oppilaille saattaa olla myös vahva käsitys siitä, mitä asioita he haluavat aiheestaan kirjoittaa, jolloin muokkaamattomuus on tietoinen valinta. Joskus syynä voi myös olla unohdus. (Murtorinne 2005, 151–153, 169–170.) Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia, ja palautteen hyödyntäminen ei oppilaiden kokemuksen mukaan aina suju ongelmitta. Seitsemän oppilasta ilmaisee kyselylomakkeessa muistavansa seuraavalla kirjoituskerralla opettajan antaman palautteen, kun taas kuusi oppilasta kokee, ettei aina muista opettajan antamaa palautetta; kaikki kuusi näin vastannutta ovat poikia. Kuitenkin haastattelutilanteessa käy ilmi, että oppilaat näyttäisivät tässä tapauksessa muistavan saadun palautteen melko tarkasti (ks. luku 7.3).

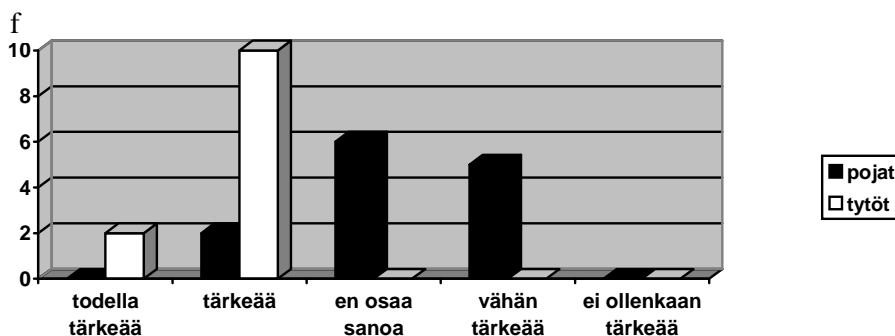
Oppilaat selittävät, että palautteen muistamista ja hyödyntämistä vaikeuttaa, jos palautteessa on paljon asiaa tai sitä ei ole kirjoitettu mihinkään ylös. Lisäksi oppilaat kertovat, että omaa vakiintunutta kirjoitustapaa on vaikeaa muuttaa, vaikka palautetta saisikin. Muistaminen yhdistyy oppilaiden puheessa myös tunteisiin ja motivaatioon: jos palaute ei tunnu kivalta tai itse ei ole samaa mieltä palautteesta, se unohtuu helpommin.

H no tota miten tota opettaja ku just antaa tota palautetta niin miten sitä voi käyttää hyödyks mitä te teette ku te saatte palautetta
 Aaro kuuntelen ja muistan sen seuraavalla kerralla (naurua)
 (Naurua)
 H heh niin se tais olla sielt kyselylomakkeest onks ne helppo muistaa
 Anssi ei
 Aki ee
 Aaro on ne mu en ne unohan sen heti muistan sen vasta seuraaval tunnil

H mikä siit tekee semmosen et se saattaa helpost unohtua
 Aaro ku se on niin tylsää
 Anssi en tiä
 Aki no ehkä sit munkin mielest ehkä on tylsää
 H tylsä mikä miks se on tylsää
 Aaro no ku ei sit en mää oo ei mun lempiaine oo todellakaan mikään äidinkieli

Ryhmän esimerkki ilmaisee hyvin myös opettajan esiintuomaa motivaation puutetta ja sen vaikutusta kirjoittamisen taitoihin. Opettaja tuo esiin, että esimerkiksi sidonnoista ja oikeinkirjoituksessa on ollut tukiopetusta, mutta ”sit jos ei oo ei oo motivaatiota siihen kirjottamiseen kyl se näkyy sieltä että ei ne korjaannu ne asiat jotka pitäis”. Oppilaat, jotka vaikuttavat motivoituneilta, nostavat esiin keinoja, joita itse käyttävät palautteen hyödyntämisessä. Enni tuo esiin, että vihkossa olevat palautteet on helppo kerrata ja Aino kertoo lukevansa tekstin vielä uudelleen palautteen saamisen jälkeen tarkkaillen kohtia, joista palautetta on annettu. Motivaation merkityksen kiteyttää Eerika, jonka kanssa ryhmä on samaa mieltä: ”kyl niinku tärkeet niinku noi palautteet just niin kyl ne jää mieleen”. Palautteen kokeminen tärkeänä voidaankin nähdä yhtenä oleellisena elementtinä palautteen hyödyntämisessä.

Nykytutkimus näkee motivaation ilmentyvän sekä oppijan asettamissa tavoitteissa että keinoissa, joita hän käyttää tavoitteisiin pyrkiessään (Rauste-von Wright ym. 2003, 57). Näin ollen se, millaisia tavoitteita oppilaalla omasta kirjoittamaan oppimisestaan on, vaikuttaa myös siihen, miten hän toimii saadessaan palautetta ja miten hän palautteen merkitykseen suhtautuu. Kyselylomakkeessa kysyttiin oppilaiden kokemusta opettajalta saadun palautteen merkityksestä (ks. KUVIO 4).



KUVIO 4. Vastaukset väittämään ”Opettajan antama palaute ainekirjoituksista tai kirjoittelusta on minulle...” sukupuolen mukaan jaoteltuna (tytöt n = 12, pojat n = 13)

Kyseisen luokan tilanne näkyy kuviossa hyvin selkeästi. Tyttöjen kokemuksissa opettajan antama palaute näyttäytyy tärkeämpänä kuin poikien. Toisaalta voi olla, että kyselylomakkeen viimeinen kysymys ei ole avautunut pojille, sillä perusteluita pyydetessä pojat vastaavat suurimmaksi osaksi ”en osaa sanoa” tai ”tä?”. Kysymys on myös kyselylomakkeen viimeinen, mikä osaltaan saattaa vaikuttaa vastaus- ja perusteluinnokkuuteen. Pojat eivät juuri perustele valintojaan lukuun ottamatta vastauksia, joissa tuodaan esiin, että vastaaja ei pidä kirjoittamisesta ja että palaute ei vaikuta kirjoittamiseen tai sitä ei muista. Kahdesta palautetta tärkeänä pitäneestä pojasta toinen perustelee vastaustaan arvioinnin näkökulmasta todeten, että palaute ”vaikuttaa numeroon”. Poikien kielteisempi suhtautuminen kirjoittamiseen ja sen opiskeluun nousee esiin myös opettajan haastattelussa, kun hän tuo esiin, että yleensä nopeasti ja hutiloiden tehtävää tekevät ovat poikia. Sukupuolten väliset erot palautteen tärkeyden kokemisessa ovat samansuuntaisia kuin asenteissa käsitellessä kysymyksissä (ks. kuvat 2 ja 3).

Kokemusta palautteen tärkeydestä perustellaan eri tavoin. Muutamat perustelut voidaan kytkeä motivaatioon, ja palautteen yhteys arviointiin nousee esiin yhden pojan lisäksi kahdella tytöllä. Tyttöjen perusteluja hallitsee kehittymisen ajatus. Kyselylomakevastauksissa yhdeksän kahdestatoista tytöstä nostaa esiin palautteen tärkeyden nimenomaan sen hyödyntämisen ja kehittymisen kannalta. Eräs vastaaja perustelee valintaansa näin: ”Palaute on minulle tärkeää, koska jos saa kehuja jostain, muistaa että pitää asian samalla tasolla ja keskittyy muuhun. Jos taas on mokannut, muistaa asian jälkeenpäin ja osaa skarparta seuraavassa kirjoitelmassa”. Kaiken kaikkiaan palautteen merkitys oman kehittymisen kannalta on esillä yhtä ryhmää lukuun ottamatta myös haastatteluissa sekä poikien että tyttöjen keskuudessa:

- | | |
|------|--|
| H | joo no mites tota tota tota mitä te ootte mieltä miks sitä palautetta opettajat antaa just äikässä esimerkiks ... |
| Juha | no et tekee sit seuraavalla kerralla paremmin sen ja |
| Jere | yhym |
| H | niin et siitä ois niinku hyötyä - - niin millä tavalla te hyödynnätte sitä |
| Jere | no teen sit ens kerralla paremmin |
| H | ne on sun mielestä tärkeetä joo no mitä ootte mieltä minkä takia tota palautetta annetaan miks se opettaja niitä aineita sitte |
| Iina | no et voi |
| Inka | et voi kehittyä |

Iina niin et voi parantaa aina
Inka niitä asioita ja muutenkin

Aineistossa selkeästi korostuva näkemys palautteen kehittävistä ja ohjaavasta merkityksestä tuodaan esiin erilaisin käsittein, kuten suorituksen parantamisena, paremmaksi tulemisena, oikein tekemisenä, oppimisena ja ettei tehdä samoja virheitä uudelleen. Palautteesta ja opettajan osoittamista virheistä koetaan saatavan vinkkejä ja tietoa siitä, mitä pitää parantaa. Käsite virhe esiintyy oppilaiden puheissa usein, joskin linkittyneenä kehittymisen näkökulmaan. Näen, että siihen yhdistyy kuitenkin myös arvioinnin ja arvottamisen näkökulma ja siksi palaan siihen vielä tarkemmin luvussa 7.8.

Vaikka kirjoittajalla olisikin halukkuutta muokata tekstiä, häneltä saattaa puuttua siihen tarvittavaa taitoa tai oikeanlaista tahtoa. Monilta saattaa puuttua kyky tarkastella omaa tekstiään kriittisesti tai tietotaitoa siitä, miten saamaansa palautetta voisi hyödyntää. (Murtorinne 2005, 200, 228; Ranta 2007, 254.) Samaan viittaa myös haastattelussaan opettaja, joka kertoo kirjoitustilanteessa antamastaan palautteesta, joka kuitenkin ei johtanut muokkaamiseen. Opettajan mukaan kyseessä oli: ”semmonen ihan vanha asia minkä se tiedostaa mut se on taas sitä ku ei lueta läpi”. Tässä tutkimuksessa oppilaiden omien taitojen reflektointia sivuttiin kyselylomakkeessa, jossa oppilaita pyydettiin määrittelemään asioita, jotka heille ovat kirjoittamisessa helppoja ja vaikeita. Osa oppilaista määrittelee omaan osaamiseensa liittyviä seikkoja erittäin tarkasti, kuten: kirjoittamisessa vaikeaa on, kun ”isot kirjaimet tahtoo unohtua” (P) tai helpoksi koetaan ”aiheen keksiminen ja inspirointi” (T). Kuitenkin osalle vastaajista kysymys näyttäisi olevan vaikea. Erityisesti pojilla noin puolet vastanneista nostaa vaikeiksi tai helpoiksi asioiksi ”kaiken”, ”ei minkään” tai he toteavat, että ei tiedä.

Myös palautteen hyödyntämistä oppilaat kuvailevat melko yleisellä tasolla:

H et siit on niinku hyötyä sitte ... miten tota miten muuten sitä opettajan
 palautetta voi käyttää hyödyks
Heli niinku jos joku on menny vikaan nii sit seuraaval kerral osaa tehdä
 paremmin sen jutun

Oppilaat kuvailevat hyödyntävänsä palautetta tekemällä paremmin, ottamalla asiat huomioon tai muistamalla palautteen. Konkreettisia käytänteitä palautteen

hyödyntämiseksi ei juurikaan mainita lukuun ottamatta ajatusta siitä, että palautteen voi kerrata vihkosta. On vaikeaa sanoa, kuinka paljon kysymyksenasettelu vaikutti oppilaiden vastauksiin tai kuinka vaikeaa oman toiminnan kielellistäminen ja reflektointi heille vielä on. Mutta toisaalta yleisellä tasolla vastaaminen voinee viestiä myös siitä, että oppilailla ei ole välttämättä konkreettisia keinoja tai malleja, joita he voisivat käyttää palautetta hyödyntäessään. Tutkimusten mukaan oppilaat saavat iän ja taitojen karttumisen myötä lisää valmiuksia muokata omia tekstejään, mutta toisaalta motivaation ja sitoutumisen lisäksi tarvitaan myös ohjausta (Murtorinne 2005, 206, 278–281). Näin ollen opetusjärjestelyilläkin voidaan nähdä olevan vaikutusta palautteen hyödyntämisen mahdollisuuksiin (ks. luku 7.2).

Kaiken kaikkiaan oppilaat näkevät palautteen merkityksen kirjoittamisen opetuksessa keskeisenä. Kyselylomakkeista käy ilmi, että viisitoista oppilasta kokee opettajan palautteen tärkeänä tai todella tärkeänä, kun viidelle se on vain vähän tärkeää (ks. KUVIO 4). Oppilaat esittävät myös toiveita ihannepalautteesta: Eerika ja Inka tuovat esiin toiveen tarkemmasta henkilökohtaisesta kirjoitetusta palautteesta ja Mikko ehdottaa palautemuodoksi listausta, josta näkisi tekstin hyvät ja huonot puolet. Kuitenkin oppilaat ottavat huomioon myös opettajan rajalliset aikaresurssit. Emma nostaa esiin, että koska oppilaitakin on kolmisenkymmentä ja osa teksteistä on pitkiä, niin ”oli vähä kestäny niitte niinku lukeminen että ei välttämättä niinku ehtinykään kirjottaa [enemmän palautetta]”.

Palautteeseen yhdistyy vahva kehittymisen pyrkimys, mutta toisaalta läsnä on myös identiteetin ulottuvuus ja tunnetekijät. Eräs kyselylomakevastaaja kertookin, että vaikka palautteesta saa tietoa virheiden korjaamiseen, niin tärkeintä on itse olla tyytyväinen oman tekstinsä sisältöön. Toinen vastaaja korostaa palautteen merkitystä toteamalla, että opettajan antama palaute on erittäin tärkeää, koska ”yleensä tulee hyvä mieli, kun saa positiivista palautetta kirjoitelmista, joten on se melko tärkeää”. Opettajan rooli palautteenantajana muodostuukin kahtalaiseksi: opettajalta odotetaan kehittämisspyrkimystä tukevaa asiantuntijuutta (luku 7.6), mutta toisaalta palautetilanteessa on läsnä identiteetti ja tarve, että joku toimii tekstin lukijana (luku 7.7).

7.6 Opettaja nähdään kielen asiantuntijana

Opettajan roolia määriteltäessä lähestymistapa vaihtelee ryhmien kesken. Kaikissa haastatteluryhmissä oppilaat tekevät kuitenkin selvän eron opettajan ja luokkakaverin roolin ja heidän antaman palautteen välille. Erottelun apukeinoina käytetään sekä palautteen sisältöä ja muotoa että opettajan asiantuntijuutta ja valtaa.

- H joo ja sit jos vertaa sitä siihen palautteeseen mitä opettaja antaa niin mitä eroja niis on
- Heli no kaverit yleens vaan niinku kehuu .. ei ne viitti hirveest mitään negatiivista sanoo mut ope niinku huomaa ne paremmin ku on niinku .. opettaja
- H joo no jos ois semmonen tilanne että opettaja on antanu sulle palautetta jostain kuvitellaan et ois tämmönen tällanne ja sitte sä olisitkin ite vähä eri mieltä niin miten mitä tekisit .. semmoses tilanteessa
- Iina no varmaan sanoisin siit opettajalle ja
- Inka tai sit vaan aattelis vaan kosk se opettajan antam- opettajan antama on parempi sillai
- H tuntuuks niinku niin et jos opettajan kaa niin ku juttelis nii yrittäskö siin sit sanoo opettajalle että
- Iina niin
- H joo no entäs sitten jos meinais et opettaja on parempi niin miks miks se opettajan ois antama ois parempi
- Inka no no se kuitenkin tietää mist se puhuu paremmin

Opettaja nähdään oppilaiden vastauksissa asiantuntijana. Kuten ensimmäisestä katkelmasta käy ilmi, oppilaat tunnistavat opettajan erilaisen roolin, mutta sen kielellistäminen on haastavaa. Opettajan erilaista asemaa kuvataankin puhumalla opettajasta, (viisaasta) aikuisesta, ammatillisemmasta palautteesta tai, että opettaja tietää asian. Muutaman ryhmän keskusteluissa opettajan rooli nostetaan selkeästi paremmin tietäjän paikaksi ja arvostetummaksi, jolloin opettajan palautetta ei lähdetä helposti sivuuttamaan, vaan mieluummin luovutaan omasta näkökulmasta. Tämän lähtökohdan taustalla voi olla opetukseen liittyvä sosiaalinen, kulttuurinen ja institutionaalinen tausta, joka muovaa käsityksiämme opettajan ja opiskelijoiden roolista. Opettaja asettautuu kulttuurisesti paremmin tietäjäksi, jonka odotetaan osaavan esittää tietämyksensä myös toisille. (Hakala 2007, 22, 166, 169.)

Opettajan auktoriteetti eri ulottuvuuksineen (ks. luku 4.2) on vahvasti mukana kirjoittamisen opetuksessa. Kouluinstituutioon ja opetuksen järjestämiseen liittyvä

auktoriteetti konkretisoituu esimerkiksi tunnilla, jolla opettaja puuttuu oppilaiden tekemättömiin kotitehtäviin. Opettaja ja koulunkäyntiavustaja käyvät jokaisen oppilaan kirjoitustehtävän läpi ja ne oppilaat, jotka eivät ole tehneet kotitehtävää, saavat kirjallisen muistutuksen tulla tekemään sen kouluajan ulkopuolella. Kaiken kaikkiaan auktoriteetin institutionaalinen ulottuvuus näkyy käytännön asioissa, kun opettaja päättää esimerkiksi kotitehtävistä ja kirjoitustehtävän palautuspäivästä. Myös oppilaat sivuavat kouluinstituution myötä syntyvää auktoriteettia, kun he antavat ohjeita siitä, mitä tulevan äidinkielenopettajan on syytä ottaa huomioon. Oppilaat nostavat esiin, että opettaja ei saa olla liian tiukka eikä ”lälly” (Marko). Opetuksen järjestämistä koskevat myös oppilaiden ohjeet mielenkiintoisista tehtävänannoista, palautteen muodosta sekä opetuksen suunnittelusta.

Institutionaaliseen auktoriteettiin liittyvät asiat ovat helppoja konkretisoida. Toisaalta ne saattavat yhdistyä myös opettajan auktoriteetin tiedolliseen ulottuvuuteen, joka vaikuttaisi oppilaiden käsityksissä olevan jopa itsestänselvyys:

H	minkälaisia neuvoja te antasitte mulle kirjottamisen opetukseen - - Mites äikän opetuksessa pitääks jotain asioita muistaa
Marko	no
Mikko	no
H	tai kirjottamisessa
Marko	pitää muistaa
Manu	pisteet pilkut ja isot kirjaimet ja mitä muita ne on
Marko	kyl se nyt muistaa ne
(naurua)	

Tässä haastattelutilanteessa nousee mielenkiintoisella tavalla esiin oppilaiden oletus opettajan osaamisesta: tulkitsen Markon kommenttia siten, että hänestä on itsestään selvää, että tulevana opettajana hallitsen kielen muotoseikat. Opettajalla näyttäisi olevan kieliasiantuntijan rooli (Pesonen 2003, 25–26), joka on havaittavissa myös, kun oppilaat vertailevat opettajan ja luokkakavereiden antamia palautteita:

H	nii minkälaisia eroja niis palautteissa ois mitä veik- mitä luulette et jos ois semmonen tilanne et että samasta tekstistä sais sekä opettajalta että luokkakaverilt
Kasper	yymh yym
H	minkälaisia eroja
Kalle	no
Kimmo	opettaja on paljon tarkempi
Kalle	yhym

Kasper	no niinpä
Kalle	se luokkakaverit ei sitte oikein [niinku välitä] niistä
Kimmo	[siistii väh- vähä] hauskaa heheh
Kalle	niin
Kimmo	tolleen
H	niin ne ei välitä
Kalle	ne ei välitä niinku niistä [välimerkeistä]
Kasper	[virheistä mitä] siel on
Kimmo	[kirjotusvirheistä] ja isoista alkukirjaimista ja pisteistä ja pilkkuista
Amanda	no ehkä opettaja antaa sellasta niinku suorampaa palautetta ja se kaveri sit taas ei viiti sit sanoo et miten sillai niin suoraan
H	yymh minkälaisist asioist se opettaja sanois sit suurempaa kuin se kaveri
Aino	no ehkä yymh no opettaja kuitenkin kattois noi kirjotusvirheet ja sitte se jotenkin en en tiedä että sanoisko se silleen hirveesti sit siit juonen (etenemisestä?) kuitenkaan
H	niin toi kumpi
Aino	niin opettaja

Opettajan antamaa palautetta luonnehditaan muodoltaan suuremmaksi sekä tarkemmaksi kuin luokkakaverin antamaa palautetta. Sisällöltään opettajan palautteen nähdään olevan yhteydessä kielen muotoseikkoihin. Yhteensä viisi ryhmää tuo esiin, että opettajan roolia osoittaa erityisesti oikeinkirjoituksesta ja välimerkeistä annettava palaute, kun taas luokkakaverit keskittyvät enemmän joko juoneen tai tarinaan itsessään.

Opettajan rooli näyttäisikin yhdistyvän Ivaničnin (2004) jaottelun taitodiskurssiin, jossa kirjoittamista tarkastellaan erilaisten lingvististen taitojen kannalta. Tällöin arvioinnissa kiinnitetään huomiota kielen täsmällisyyteen, kuten oikeinkirjoitukseen. Oppilaiden näkemyksissä on myös yhteyksiä perinteiseen kirjoittamisen opetukseen, jossa opettajan roolina on keksiä tehtävät sekä korjata ja kommentoida oppilaiden tekstejä (Luukka 2004b, 10–11; Murtorinne 2005, 91). Kolme ryhmää tuo esiin opettajan rooliin liittyen, että opettaja huomaa kirjoitusvirheet tai korjaa ne. Opettajan tehtävä kirjoittamisen opetuksessa näyttäytyy oppilaiden kuvauksissa paremmin tietäjänä, eivätkä oppilaat juurikaan perustele tai kommentoi tätä roolia erityisesti. Uusikylän ja Atjoson (2005, 81–85) mukaan näkemys tiedosta vaikuttaa opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen: nykykäsityksen mukaan tietoa ei pidetä pelkästään opettajan hallussa olevana, vaan informaatio muodostuu osaksi

tietorakenteita opettajan ja oppilaan välisen yhteistyön kautta. Tästä näkökulmasta käsin tarkasteltuna oppilaiden käsitys opettajan roolista vaikuttaa perinteisemmältä. Käsitys saattaa myös viestiä syvemmästä kielikäsituksesta, jossa Malmivaaran (2004, 10) mukaan kieli nähdään asiantuntijoiden hallinnassa olevana elementtinä, jota tulisi hallita ulkoa opittujen sääntöjen turvin.

Toisaalta myös koulukontekstin vaikutus voi selittää opettajan erityistä roolia, ja näyttäisikin siltä, että tilanne vastaa oppilaiden käsitystä siitä, miten asioiden pitääkin olla: ”et jotenkin aattelee se et siin on niinku et se on ihan luonnollista et jos se [opettaja] antaa vähän huonoo tai hyvää palautetta” (Eerika). Inka nostaa esiin, että palautteen tehtävänä on auttaa eteenpäin ja siksi myös opettajalla on oikeus sanoa suoraan, ”koska sehän sit auttaa”. Jos oppilaiden käsityksiä opettajan roolista ja palautteen tehtävästä tarkastellaan yhdessä, voidaan tulkita, että oppilaat näkevät palautteen tarkempana ja suurempana siksi, koska sillä on merkityksensä ja oma tehtävänsä nimenomaan kehittymisen ja oppimisen apuna. Edellä esiteltyjä esimerkkejä lukuun ottamatta oppilaat eivät erityisesti painottaneet opettajan roolin yhteyttä oppimisen ja kehittymisen näkökulmaan. Kuitenkin vaikuttaa siltä, että yhteys on olemassa, sillä kaikki ryhmät tuovat haastatteluissa esiin sekä opettajan erityisen roolin että palautteen kehittävän tehtävän. Kun oppilaiden käsityksiä opettajan roolista ja palautteen tehtävästä tarkastellaan toisiinsa linkittyneinä, toteutuu Atjosen (2007, 88–89, 99) ajatus palautteesta oppimisen moottorina ja opettajan roolista vastuullisena aikuisena, joka auttaa oppilaita seuraamaan omaa oppimistaan.

7.7 Opettaja ja luokkakaverit tekstien lukijoina

Oppilaan tekijyyden (ks. luku 4.1) syntymisen kannalta on olennaista, kun kirjoittaja kokee, että hänen kirjoittamansa viesti vastaanotetaan. Näin ollen teksti tarvitsee myös lukijan, jolloin sosiaalinen ja yhteisöllinen näkemys on läsnä. Tässä tapauksessa tekstin pääasiallisena ja virallisena lukija toimii opettaja, mutta myös luokkakavereiden lukijuus nousee aineistosta esiin. Opettajan rooli tekstin lukijana korostuu erityisesti toiminnan ja sen kommentoinnin kautta. Ainoastaan Marko viittaa suoraan opettajan olevan yksi tekstin lukijoista: ”no luokkakaveri tietysti aina

sanois silleen kehuis tälleen niinku mut sit opettaja taas sanois taas niinku mitä se aattelee hä- hänen mielestään”. Toiminnassa opettajan lukijarooli ilmenee selkeimmin erityisesti tilanteissa, joissa oppilaat lukevat tekstinsä ääneen ja opettaja antaa palautetta tekstin sisällöstä hyväksyvään sävyyn. Tämän voidaan nähdä yhdistyvän identiteettiin, koska tilanteissa, joissa oppilas tuo tekstinsä julkisesti tarkasteltavaksi, opettajan voidaan nähdä pyrkivän ennen kaikkea turvaamaan myönteisen ilmapiirin ja antamaan oppilaalle tunnustusta. Opettaja itse pitääkin palautteessa kaikkein tärkeimpänä sitä, ”ettei nolata ketään”. Myös oppilaat tuovat tämän esiin: Emma on sitä mieltä, että suullisessa koko luokalle annettavassa palautteessa asioista ei voi sanoa suoraan, kun koko luokka on kuulemassa.

Malmivaara (2004, 8) esittää, että palautteessa on läsnä myös henkilöiden vaikutus, kun palautteen tulkintaan vaikuttavat sekä palautteenantajan persoona ja ilmaisutapa että palautteensaajan kyky vastaanottaa palautetta. Ilmaisutapa näyttäisi olevan oppilaille tärkeä, sillä he korostavat kehumisen merkitystä. Ilmaisutapa saattaa myös olla tärkeä osa opettajan lukijana antamaa palautetta, kuten silloin, kun ”hän kehuu aika paljon suullisesti esim. hän välillä nauraa jos joku on kirjoittanut hauskan tarinan” (kyselylomakevastaus). Kaiken kaikkiaan opettajan lukijuus näyttäisi yhdistyvän ennen kaikkea tekstin sisällöstä ja tekstistä kokonaisuutena annettavaan palautteeseen. Esimerkiksi Mikko tuo esiin, että sisältöön liittyvistä seikoista saa useimmin parempaa palautetta. Lukijana annettava palaute näyttäisi myös luovan yhteisöllisyyttä. Tässä tapauksessa luokan ja opettajan yhteiseksi jutuksi muodostuivat samannimiset henkilöhahmot, joista tuli yhteinen puheenaihe.

Opettajan kahtalainen rooli havainnolistuu, kun oppilaita pyydetään kuvailemaan, miten he toimisivat, jos olisivat opettajan kanssa jostakin asiasta eri mieltä. Osa korostaa opettajan asiantuntijaroolia ja on valmis mukautumaan opettajan näkökulmaan, kuten Kalle, joka ”varmaan sitte muuttaisin sen mut opettaja varmaan kyl tietää sitte vähä paremmin”. Atjonen (2007, 213) toteaaakin, että alakouluikäiset harvemmin kyseenalaistavat opettajan tekemää arviointia, kun taas vanhemmat opiskelijat voivat kysyä arvioinnille perusteluita tai ottaa kokemansa arviointivirheet myös esille. Meriläinen ja Pesonen puolestaan (1994, 66–68, 71) havaitsivat, että erilaisista ja eroavista arviointinäkökulmista ei keskustella juuri lainkaan. Osa

tutkimusluokan oppilaista kuitenkin kertoo, että erimielisyystilanteessa he olisivat tavalla tai toisella vuorovaikutuksessa opettajan kanssa:

- H niinpä no mitäs jos ois sellanen tilanne opettajan kanssa eri mieltä jostain kohasta jos se ois laittanu vaikka jotain palautetta ja sit sä olisit ite ihan eri mieltä niin mitä mitä tekisit
- Eerika varmaan sanosin opettajalle siitä
- Emma kyl mäkin kosk varmaan rupeis häiritseen silleen et niinku aattelis et se opettaja jos se ois niinku käsittäny jotenkin väärin sen
- H yym
- Emma et niinkun kyl haluis niinku korjata sen
- Enni niin .. ja tietyst jokaisel jos ni kirjottaa sitä omaa tarinaa niin on oma näkemys siit tarinasta

Oppilaat tuovat esiin, että he keskustelisivat, kysyisivät tai kertoisivat erimielisyydestä tai jopa väittäisivät vastaan. Lisäksi kymmenen kyselylomakkeeseen vastannutta kertoo kysyvänsä opettajalta epäselvistä kohdista. Tämä voi olla osoitus Malmivaaran (2004, 8) esittelemästä vuorovaikutteisesta palautenäkemyksestä, jossa lukija kertoo lukukokemuksestaan tekstin kirjoittajalle palautteen muodossa. Tällöin teksti, kirjoittaja ja lukija ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja tilanne voi muotoutua edellä olevan katkelman kaltaiseksi, jolloin myös oppilaalla on mahdollisuus keskustella ja kertoa oma näkemyksensä tekstistään.

Vuorovaikutteinen, lukijuuden huomioiva näkökulma ei välttämättä kuitenkaan sulje pois opettajan paremmin tietäjyyttä ja asiantuntijuutta. Esimerkiksi sosiaalisessa kieli- ja kirjoittamisnäkemyksessä oppilas nähdään oppipoikana, joka tarkkailee aitoja tilanteita, ja opettaja toimii ennen kaikkea kielen, merkitysten ja tekstien asiantuntijana. (Ivanič 2004, 235; Luukka 2004b, 20.) Askew ja Lodge (2000, 4, 9–11) näkevät tilanteen konstruktivistisena mallina, jossa asiantuntevan opettajan palaute pyritään yhdistämään oppilaan omaan kokemusmaailmaan, eli Ekströmin (2008, 43) mukaan oppilaan omaan tekstiin. Ihannetilanne muotoutuukin Atjosen (2007, 84, 99) kuvailemaksi vastavuoroiseksi dialogiksi, jossa lähtökohtana on oppilaan oikeus saada palautetta kokeneemalta aikuiselta.

Luokkakavereiden rooli lukijana muodostuu painotukseltaan toisenlaiseksi. Heillä ei ole opettajan asemaa ja se nousee esiin sekä videoinneista että haastatteluista:

H mites oä saitteks te kavereilta palautetta tästä
 Kaspero en mä
 Kimmo ei
 Kalle ee tai no jotkut tytöt sano että on ihan hyvä
 H niin ne luki sen
 Kalle joo
 H joo mites tota ootteks te saanu koskaan aikasemmin kavereilta
 ootteks te luettanu
 Kimmo [ei]
 Kaspero [en mä] oo
 Kalle [ee] tai no joltakin joltain kavereilta aina ku se sitte nii ollaan
 naurettu päälle aina

H joo no tota tätä te ette sanottekin ette oo kavereille niinku lukenu näitä
 mut ootteks te joskus saanu kavereilta palautetta kirjotelmasta
 Jere en
 Juha en muista

Katkelmista käy ilmi, kuinka toisaalta luokkakavereiden lukijuutta ei muisteta, mutta toisaalta jotkin palautteet tai lukemistilanteet voivat jäädä vahvastikin mieleen. Näihin haastatteluissa esiin tullessiin palautetilanteisiin näyttäisi liittyvän vahva sosiaalinen ulottuvuus ja merkitys. Niillä vaikuttaisikin olevan tärkeä merkitys kirjoittajaidentiteetin muodostumisessa (ks. luku 4.1). Rowe (2003, 261–262) esittää, että kirjoittamistilanteissa sekä kehitetään ja ylläpidetään sosiaalisia kaverisuhteita että kommunikoidaan yleisön kanssa. Kallen mainitsemissa tytöiltä saadussa palautteessa sekä nauramistilanteissa nämä kummatkin ulottuvuudet näyttäisivät olevan läsnä.

Kaiken kaikkiaan oppilaat eivät haastattelussa juurikaan tuo runsaasti esiin tilanteita, joissa luokkakaveri lukee tai antaa palautetta. Havainnointi kuitenkin osoittaa, että monet oppilaat keskustelevat hiljaisesti tarinan kirjoittamisen aikana ja lisäksi Hanna ja Pasi antavat vihkon hetkeksi lähellä istuvalle kaverilleen. Keskustelut ja vihkon vaihtamiset tapahtuvat hiljaisesti ja osin ehkä myös tarkoituksella huomaamatta, sillä yleisoletuksena luokassa vaikuttaisi olevan käsitys hiljaisesta, itsenäisestä työskentelystä kirjoittamisen aikana. Voi olla, että oppilaat eivät tämän vuoksi haastatteluissakaan tuo luokkakavereiden kanssa käytyjä keskusteluja esiin. Toisaalta voi olla, että ne ovat luonteeltaan niin luontevia, että ne eivät erityisesti jää mieleen. Onkin mahdotonta sanoa varmuudella, onko oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa kyse tehtävään liittyvästä keskustelusta. Vaikuttaa kuitenkin

siltä, että toisten tekstejä luetaan ja teksteistä sekä niiden tekemisestä keskustellaan. Esimerkiksi tunnin lopulla oppilaat keskustelevat ja keskusteluista on kuultavissa sanat ”aukeaman” ja ”suunnilleen kaks tollasta (näyttää vihkoa)”.

Lyhyetkin keskustelut voivat Rowen (2003, 261–262) mukaan olla merkityksellisiä, sillä toisen vertaisen antamat kommentit haastavat kirjoittajaa pohtimaan omia käsityksiään kirjoittamisesta ja omista teksteistään. Lisäksi niiden myötä on mahdollista havainnoida toisen tapaa kirjoittaa sekä pyytää ja saada apua. Askew ja Lodge (2000, 4, 11–14) näkevät tasa-arvoisen dialogin kuuluvan yhdessäoppimisen malliin, jossa palaute pyrkii luomaan ymmärrystä ja mahdollistamaan ongelmaratkaisun. Yhdessäoppimisen malli yhdistyy Rowen (mts. 262) esittelemiin tutkimustuloksiin, joista käy ilmi, että kun lapsilla oli vapaus kommunikoida toistensa kanssa, he toimivat eri rooleissa. He tarkkailivat toisia kirjoittajia, tarjosivat apua, jakoivat ideoita ja ikään kuin toimivat peleinä toiselle tekijyydessä ja kirjoittamisprosessissa.

Tässä tapauksessa oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus nousee esiin opettajan ihmetellessä samannimisiä henkilöahmoja:

pertti pentti ja erkki tää nyt herättää miun mielestä jonkun jonkun keskustelun siihe.. että onks tää- ei- ei voi tulla kaikille henkilöille tulla samat nimet mieleen .. jos ei oo ollu jotain keskustelua aiheesta .. missä se on sit tapahtunu sitä mie en tiää .. koska tota mie en ainakaan hirvee- hirveetä keskustelua niin huomannu tässä .. onks sitä keskustelua ollu

Rowe (2003, 261–262) tuo esiin, että lapset voivat käyttää omilla teksteissään aineksia sellaisilta kirjoittajilta, joiden kanssa he ovat olleet vuorovaikutuksessa. Toisin sanoen he saattavat ottaa toisten tekstistä melko tarkastikin niin muotoon kuin sisältöön liittyviä vaikutteita. Rowe (mts. 262) esittää tutkimuksiin viitaten, että vaikka tilanne näyttäisi matkimiselta ja kopioimiselta, siihen liittyy kuitenkin myös konstruoivaa työtä, jossa kirjoittaja analysoi ja rakentaa merkityksiä omalla tavallaan. Näin näyttäisi olevan myös tässä tapauksessa, sillä samannimiset henkilöahmot yhdistyvät Rowen (2003, 264) esittelemään Dysonin havaintoon, kuinka tekstien avulla rakennetaan yhteyksiä vertaisiin samalla, kun määritetään omaa suhtautumista tapaan, jolla toiset ovat tekstit paikantuneet. Samannimiset henkilöahmot perustuivat oppilaiden kertoman mukaan yleisesti tuttuihin teksteihin,

kuten tv-ohjelmiin ja nimistereotypioihin. Oppilaat rakensivat näistä teksteistä oman tekstinsä, johon liittyi myös vahva yhteenkuuluvaisuuden tunteen rakentaminen.

Lukijuus onkin toisaalta läsnä kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa, mutta toisaalta tilanteissa, joissa on mukana koko luokkayhteisö. Eräänlainen palaute- ja vuorovaikutustilanne, jossa koko luokkayhteisö on mukana, syntyy, kun oppilaat lukevat tekstinsä koko luokalle. Luokassa tällaiset tilanteet ovat tavallisia: ääneen luetaan sekä lyhyitä kirjoitustehtäviä että pidempiä tarinoita. Kun kyseessä on lyhyempi kirjoitustehtävä, jota tehdään oppikirjan tehtävänä ja lukijoita on melko monta, luokkakaverit eivät juuri reagoi. Kun luettavana on pidempi teksti, jäähallitai tallitarinat, luokkakaverit antavat aplodit jokaisen lukijan jälkeen. Lisäksi yhden luetun tekstin jälkeen muutama oppilas viittaa luettuun hyräilemällä samaa kappaletta, joka tekstissä mainittiin. Erilainen suhtautumistapa eri kirjoitustehtäviin kuvanee ehkä sitä, kuinka lyhyet oppikirjan tehtävät mielletään lähinnä tavalliseksi, arkiseksi ja ohjatuksi kirjoittamiseksi, kun taas pidemmät tekstit ovat enemmän henkilökohtaisia. Tällöin ne saavat enemmän huomiota myös lukemisvaiheessa ja oppilaiden toisilleen antamat aplodit voitaneen nähdä hyväksynnän ja kunnioituksen osoituksena samoin kuin opettajan antama hyväksyvä ja sisältöä kommentoiva palaute.

Tekstien lukemiseen koko luokkayhteisölle liittyy kuitenkin paljon haasteita.

Opettaja näkee tärkeänä, että myös heikommilla kirjoittajilla tulisi olla mahdollisuus saada huomiota, mutta toisaalta:

- Ope - - ei se välttämättä aina onnistu ja sit heikommilla on se jotenkin on niin ahdistuneita siintä tai tiedostavat sen oman heikkouden sillä tavalla että ne ei halua välttämättä että heidän töitään muut kuulee tai näkee
- H joo sill-
- Ope niin kun täskii kun kysyin nii tota moni oli että ei saa lukee ja yleens ne on niitä vähä heikompia vaikka ois ihan hyviä

Tältä kannalta katsottuna kahdenkeskiset palautetilanteet voivat olla helpompia, jolloin kirjoittaja ei joudu koko yhteisön huomion keskipisteeksi. Lisäksi pareittain tai pienissä ryhmissä toteutettava palautteenanto voi olla intensiivisempää, mikä nousee esiin, kun tekstinsä luokalle lukenut oppilas kertoo, että ”miä luulen et kaverit välttämättä ei aina ees kuuntele”. Tilanteessa toinen oppilas reagoi toteamalla, että

”mun mielest se oli aika hyvä”. Esimerkki näyttäisi osoittavan, että kun teksti luetaan kaikille, kirjoittajalle ei välttämättä selviä, ovatko lukijat pitäneet tekstistä, ja vastaanottajan rooli näyttäisikin olevan paljon passiivisempi. Kahdenvälisessä vuorovaikutuksessa tilanne muuttuu, kuten tapahtui myös edellä esitellyssä haastattelutilanteessa. Voikin olla, että luokkakaverit nähdään ennen kaikkea yksittäisinä lukijoina eikä suurempana kohderyhmänä tai yleisönä. Luokkatilanteissa tekstejä annettiin nimenomaan kavereille, ja esimerkiksi kysyessäni kenelle teksti on suunnattu, Pasi mainitsee Jeren tekstinsä kohderyhmään kuuluvaksi.

Oppilaan rooli koulukontekstissa onkin kahtalainen, kun hän on samaan aikaan sekä oppilas- että kaveriroolissa. Eri roolien kautta sama kirjoittamistapahtuma voikin näyttäytyä hyvin erilaisena. (Rowe 2003, 264.) Ystävien yhteisössä palautteenanto yhdistyy Rowen (2003, 261) mainitsemaan sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen, mikä näkyy erittäin selkeästi, kun oppilaat erottelevat opettajan ja luokkakaverin antamaa palautetta. Luokkakavereiden antamaa palautetta kuvaillaan ennen kaikkea positiivisena, kun kuudessa ryhmässä tuodaan esiin, että luokkakaveri kehuu tai antaa hyvää palautetta.

H	nii minkälaisia eroja niissä ois niissä opettajan ja kaverin antamissa palautteissa
Inka	opettajan niinku sellasta ammatillisempaa niinku että kaveri sa- kaveri saattais vaan [sanoo et-]
Iina	[se] kaveri ei varmaan sanois niinku silleen suoraan et se vaan sanois et se on ihan hyvä et
Inka	niin vaikka sen mielestä se oiskin ihan surkee (naurua)
Iina	niin

Kahdessa ryhmässä kehuva palaute yhdistetään selkeästi sosiaalisten suhteiden ylläpitoon: luokkakaverin antama palaute on epäsuorempaa ja kehuvoimaisempaa, jotta palautteensaaja ei pahoittaisi mieltään. Vaikka muissa ryhmissä asiaa ei selkeästi kielellistetäkään, näen, että jo kehuvoimaisen palautteen nostaminen erityisesti luokkakaverilta saatavan palautteen tunnuspiirteeksi on osoitus tilanteen sosiaalisuudesta. Samalla yhteys kirjoittajan itsetunnon vahvistamiseen ja tekijänoikeuden ajatukseen (luku 4.1) on vahva. Jarkko tuo tämän esiin toteamalla, että kaverin palaute on mieluisampaa, koska ”se ei arvostele sellai niinku opettaja”.

Luokkakaverilta saatua palautetta oppilaat luonnehtivat yleisluontoiseksi ja erityisesti tarinan sisältöön liittyväksi. Oppilaiden kuvauksesta on mahdollista tulkita, että he

kokevat luokkakavereiden kiinnostavan huomiota tekstiin itsessään eikä tällöin tekstiä tarkastella muuttamisen tai kehittymisen näkökulmasta. Luokkakavereiden lukijuus viittaakin sosiaalisen ulottuvuuden lisäksi myös Ivaničín (2004) luovuusdiskurssiin. Koulukontekstiin liittyy kuitenkin kirjoittajan rooli virallisessa yhteisössä ja oppilaan roolissa. Siinä missä opettaja toimii kahtalaisessa tehtävässä sekä lukijana että arviointien tekijänä, luokkakaverin rooli muistuttaa enemmän todellisen lukijan roolia. Koulukontekstissa luokkakaverin antamalle palautteelle näyttäisi kuitenkin syntyvän myös odotuksia:

- | | |
|-----|---|
| H | antaaks kaverit sit siitä palautetta vai |
| Ope | no ollaan tehty silläkin tavalla mut ei ne oikein osaa palautetta antaa |
| H | niin se ei- mikä siin on sit suurin ongelma siin kaveripalautteen antamises |
| Ope | no varmaan se on joillakin ongelma ettei saa sen toisen tekstistä selvää se on suurin ei- eikä ne osaa silleen täsmällisesti antaa mistään kirjoitusasusta esimerkiksi palautetta et se on se että ihan hyvä teksti |

Murtorinne (2005, 139) havaitsi tutkimuksessaan, että oppilaat ottavat neuvovan ja ohjaavan roolin palautetilanteissa hyvin varovaisesti. He muotoilivat palautteensa ohjaavat kommentit ehdolliseen muotoon, useimmiten kysymyksiin, mikä jätti tekstin kirjoittajalle mahdollisuuden olla toimimatta ohjailun mukaisesti. Yhdeksi syyksi Murtorinne (2005, 269) esittää, että koska kenelläkään vertaisryhmässä ei ole opettajan statusta, eivät opettajan aktiiviseen rooliin tottuneet oppilaat välttämättä ota neuvovaa ja ohjaavaa roolia, eikä tällöin vertaispalautteena saatuja kysymyksen muotoon puettua ohjeita noudateta. Kehittymisen kannalta pelkästään vertaispalaute ei näyttäisi riittävän – tulkitsen, että Enni tarkoittaa samaa todetessaan haastattelussa, että toisille ei ole annettu ”mitään erikoista palautetta täs on nyt tollane”.

Rowe (2003, 263) esittelee tutkimuksia, joiden mukaan erilaiset käytännöt luokissa muodostavat hyvin erilaisia raameja oppilaiden käsityksille kirjoittamisesta. Tässä luokassa oppilaat eivät ilmeisesti olleet juurikaan tottuneet, että myös luokkakavereilla on koulukontekstissa oma, huomioitu roolinsa tekstien lukemisessa. Tämä ilmenee esimerkiksi, kun oppilailta kysyttiin, kenet he ajattelevat tekstinsä lukijaksi ja kysymys vaikutti olleen joko liian vaikea tai itsestään selvä. Osa oppilaista tuo esiin, että ei ollut ajatellut asiaa, kaksi oppilasta nimeää omaan ikäryhmään kuuluvan henkilön ja kaksi oppilasta lähestyy kysymystä tekstilajin kannalta. Voikin olla, että oppilaat ajattelevat koulukirjoittamisen olevan kouluun

sidoksissa, jolloin lukijat ovat itsestään selvästi luokkayhteisöön kuuluvia. Toisaalta oppilaiden epävarmuus voi myös kertoa siitä, että koulukontekstissa lukijan rooli saattaa jäädä tekstin varjoon, eikä yhteisöllinen kielinäkemyks toteudu vielä parhaalla mahdollisella tavalla. Kirjoittamisen sosiaalinen ulottuvuus on kuitenkin vahvasti mukana luokan kirjoittamistilanteissa, kun oppilailla on selkeä tarve ja kyky löytää lukijoita teksteilleen luokkayhteisöstä.

7.8 Palaute ja arviointi kulkevat rinnakkain

Koulukontekstissa arvioinnin näkökulma on aina läsnä. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 260–261) edellytetään, että oppilaan tulee saada arviointipalautetta työstään todistusten ohella jatkuvasti. Myös oppilaiden kokemuksissa palaute ja arviointi näyttäisivät olevan kiinteästi yhteydessä toisiinsa ja asiaa lähestytään niin palautteen tehtävän kuin sisällön kautta. Oppilaat näkevät palautteen merkityksen oppimisen tukijana ja edistäjänä (ks. luku 7.6), mutta palautteeseen yhdistyy myös arvoihin ja arvottamiseen liittyviä elementtejä. Kyselylomakkeessa osa oppilaista kuvailee saamaansa palautetta konkreettisesti kertomalla esimerkiksi pisteistä ja pilkuista saadusta palautteesta. Keskeiseksi kuvailussa nousee kuitenkin käsitteiden ”hyvä” ja ”kehua” toistuminen: yhteensä 16 oppilaan vastauksissa mainitaan joko opettajan antamat kehut, kirjoitetut ”hyvä” -kommentit tai se, että palaute on hyvää.

Kuvaile, millaista palautetta opettaja antaa aineista ja kirjoitustehtävistä? Mitä asioita opettaja on kirjoittanut vihkoosi? Antaako hän myös suullista palautetta? Millaista esimerkiksi? (kyselylomake, kysymys 8)

- Hän korjaa virheet, joskus kehuu parhaimpia kirjoituksia. (P)
- hyvää, oikein merkin ja sanan ”hyvä”. Eipä oikein. (P)
- Opettaja kirjoittaa aineisiin usein kiitettävä, hyvä, yms... Joskus saattaa olla myös oikeinmerkki (%) Suullistakin palautetta tulee, joskus sanotaan arvosanat ääneen, jos oppilaat niin haluavat. (T)
- Yleensä palaute on ihan hyvää. Vihkoon on yleensä kirjoitettu jotain: hyvä tai erinomaista tai jotain muuta. En ole saanut suullista palautetta, tai en ainakaan muista. (T)

Palautteen yhteys arviointiin korostuu oppilaiden puheessa erityisesti hyvyyden kautta, kun hyvät tekstit saavat kehuja tai sanallisen merkinnän vihkoon.

Oikeinmerkki näyttäisi olevan tärkeä osa palautetta ja yhteensä sen mainitsee

kyselylomakkeessa yhdeksän oppilasta. Oikeinmerkin tehtävänä näyttäisi olevan ainakin joillekin oppilaista hyväksynnän osoitus ja sen puuttuminen aiheuttaa hämmennystä, kuten Marko ja Manu osoittavat: heiltä puuttuviin oikeinmerkkeihin palataan ryhmähaastattelussa kahteen kertaan.

Oppilaiden vastauksissa arvioinnilla on myös toinen puolensa, jossa se näyttäytyy negatiivisemmassa asiayhteydessä. Viiden oppilaan kyselylomakevastauksissa nousee esiin palautteen yhteys arvottamiseen negatiiviselta kannalta, kun he kuvailevat sitä esimerkiksi käsitteillä ”huono” tai ”toruja” ja yhdistävät palautteen virheiden korjaamiseen. Neljä näin palautetta kuvanneista on poikia. Haastatteluissa käsitteet ”virhe”, ”korjaus”, ”pieleen tai vikaan mennyt” sekä ”punaiset merkinnät” mainitaan kahdeksassa ryhmässä. Kun käsitteitä tarkastelee asiayhteydestä irrallisena, ne näyttävät arviointiin, tai pikemmin arvosteluun liittyviltä, melko kielteisiltä ilmauksilta. Haastatteluissa kuitenkin nousee melko vahvasti esiin, yhtä ryhmää lukuun ottamatta, kuinka virheet ovat yhteydessä oppimiseen ja kehittymiseen:

Anssi	ää no toi ku on vihkoon merkinny
H	miks susta ne on
Anssi	no jos siel on virheitä niin sen näkee sit siintä
H	niin et se auttaa sit huomaamaan niitä
Aki	niin ja voi sit virheist voi oppia helpommin

Virheistä oppiminen ilmaistaan lähinnä toteamalla, että seuraavalla kerralla tehtyjä virheitä ei toisteta, vaan tehdään paremmin. Vaikka kehittymisen näkökulma on läsnä ja virheet nähdään myös mahdollisuutena oppia, käytettäessä sanaa virhe on kuitenkin kielteinen vivahde. Oppilaiden käsityksistä esimerkiksi ilmenee, että virheet tulee korjata heti seuraavalla kerralla ja tehdä suoritus paremmin.

Oppilaiden lähestymistapa muistuttaakin Askew'n ja Lodgen (2000, 3–9) luokittelussa behavioristista lähettäjä-vastaanottaja-toimintatapaa, jossa asiantuntija-opettajan palaute on passiiviselle oppilaalle suoritusta parantava lahja tai arvottava tuomio. Ekström (2008, 40–41) täydentää behavioristisen toimintatavan kuvausta toteamalla, että opettaja odottaa oppilaan vastaavan palautteeseen seuraavassa kirjoituksessaan ja keskittyy ennen kaikkea korjaamaan ja oikaisemaan virheitä. Tässä aineistossa myös oppilailla itsellään on oletus siitä, että virheet tulee seuraavalla kerralla olla korjattuna. Lisäksi myös palautteen lopullisuus nousee esiin:

H miltä se [oma vihko] tuntu saaha takasin
 Iina no
 Inka ei paljon miltään
 Iina olihan se ihan kiva tietää et
 Inka kuin paljon virheitä siel o
 Iina nii

H miltä tuntu saaha oma teksti takasin
 Mikko ihan kivalta
 H miltä te-
 Manu ookoo
 Mikko ei löytyny ainuttakaan punasta merkintää

Yhteensä viiden ryhmän (3 tyttöryhmää, 2 poikaryhmää) haastatteluista on tulkittavissa selvästi näkökulma, jossa oppilaat lähestyvät palautetta katsoen sitä ensin korjauksien ja virheiden näkökulmasta. Esimerkiksi Amandaa ”jännitti ehkä vähän et onks siel menny ihan kaikki pieleen”. Näyttäisi siltä, että opettajalta kirjoitelmista saatava palaute voidaankin kokea myös Askew’n ja Lodgen (mts. 6–7) kuvaamana eräänlaisena lopullisena arviointina – tuomiona, jota jännitetään. Tähän voi osaltaan vaikuttaa myös perinteisen kirjoittamisen opetuksen mallia muistuttava opetus (ks. luku 7.2).

Oppilaiden lähestymistapa palautteen ja arvioinnin suhteeseen on yhteydessä myös Ivaničín (2004) taitodiskurssiin, jossa arvioidessa keskitytään tekstiin ja sen kunnollisuuteen. Oppilaiden näkemyksissä virheiden korjaamisesta voidaan tulkita olevan viitteitä eräänlaiseen normittamiseen, jonka Marko kiteyttää vastatessaan palautteen tarkoituksena olevan, että oppilaat ”tajuua seuraaval kerralla tehdä oikein”. Toisaalta oppilaiden kiinnostus katsoa ensin, mitä opettaja on tekstiin merkinnyt, voi viestiä myös siitä, että opettajan palautteen muodossa kirjoittama lukukokemus, eli opettajan mielipide tekstistä, kiinnostaa. Tämä voi viitata virheiden tarkasteluun sosiaalisesta näkökulmasta, jolloin ne ovat osana laajempia kokonaisuuksia ja vaikuttavat ennen kaikkea tekstin ymmärtämiseen ja tulkintaan. Osa oppilaista kuitenkin vaikuttaisi korostavan taitodiskurssimaista lähestymistapaa, jossa yksittäiset virheelliset muodot ja virheiden määrä ratkaisee niiden laatua enemmän. (Kalliokoski 2008, 353–354; ks. myös Ivanič 2004.) Erityisesti kahdessa ryhmässä tuodaan esiin, että heitä kiinnostaa se, kuinka paljon virheitä tai korjauksia tekstissä on.

Oppilaiden huomion kiinnittyminen virheisiin on nähtävissä osana laajempaa trendiä. Taitodiskurssille annetaan sosiaalisessa kontekstissa usein korostunut merkitys, ja taidosta käytävä julkinen keskustelu korostuu jopa siten, että kansakunnan tila nähdään riippuvaiseksi kirjoittamisen taitojen hallinnasta (Ivanič 2004, 228). Suomessa tätä samaa keskustelua on käyty oppimistulosten arviointien myötä ja pohdittu kielen ja kielenkäytön rappeutumista (Hiidenmaa 2003, 24). Tässä tapauksessa on vaikeaa arvioida, kuinka keskeisinä oppilaat näkevät virheiden olemassaolon oman oppimisensa kannalta. Voi olla, että virheet ovat vain yksi konkreettinen tapa tarkastella omaa tekstiä. Kuitenkin jo virheiden esiintyminen melko negatiivisessa merkityksessä, vaatii mielestäni huomiota, sillä pyrkimyksellä virheettömyyteen on omat vaaransa. Tutkimukset eivät ole vahvistaneet käsitystä kielio pillisten seikkojen keskeisyydestä taitavassa kirjoittamisessa. Virheettömyys voi myös olla osoitus oppilaan pyrkimyksestä toistaa hyväksi ja turvalliseksi koettuja yksinkertaisia ilmauksia virheiden pelossa. (Luukka 2004b, 11.) Vaarana voidaanankin nähdä, että jos oppilaat keskittyvät pelkästään virheisiin ja pyrkivät vähentämään niiden määrää, eivät he välttämättä kehity ja uskalla käyttää omia resurssejaan.

Oppilaiden näkemyksissä palautteella on oma tehtävänsä, mutta läsnä on myös arvottava elementti. Kysyttäessä oppilailta kenet he ovat ajatelleet tekstinsä lukijaksi, Petri mainitsee kriitikon, joka arvostelee tekstin. Kriitikon määrittely jää avaamatta tarkemmin, mutta kaiken kaikkiaan tähän toteamukseen yhdistyy tiivistetysti se, miten arviointi oppilaiden kokemuksissa näyttäytyy. Kriitikkovertaus osoittaa, kuinka luontevaa arviointi tekstien lukemisessa on. Esimerkiksi Koppinen ym. (1999, 8) ja Jääskeläinen (2002, 129) korostavat, kuinka arviointi on olennainen osa elämää. Murtorinne (2005, 88–89) täydentää tätä tuomalla esiin, että kun kirjoitelmista annetaan palautetta sekä opettaja että vertaisryhmä hyödyntävät olemassa olevia sääntöjä ja ihanteita, jolloin palautteessakin on arvottavia elementtejä. Kriitikkona voi toimia myös kirjoittaja itse:

Emma et yleens kyl niinku osaa arvioida niinku oikeastaan etukäteen et miten suunnilleen on menny silleen
 Eerika ei oo ikinä tullu sellasta pahaa iskua et
 Enni eikä niinku oikein yllättävää

Oman kirjoittamisen tason arviointi osoittaa myös sen, kuinka tiiviisti kirjoittamisessa tehty arviointi on yhteydessä tunteisiin ja identiteettiin. Jos

palautteessa keskitytään pelkästään kritisoimaan, voi syntyä Eerikan mainitsema epämiellyttävä tilanne, mikä voi vaikuttaa oppilaan käsityksiin itsestään kirjoittajana ja sitä kautta myös motivaatioon.

Arviointikäsitteiden näkökulmasta tarkasteltuna aineistosta on havaittavissa sekä formatiivinen että summatiivinen arviointi. Murtorinne (2005, 280) havaitsi, että palautteen tehtävän ymmärtäminen voi olla oppilaille haastavaa. Hänen tutkimuksessaan osa oppilaista piti arviointia arvosteluna ja palautetta virheiden etsimisenä. Tämän tutkimuksen aineistosta nousee esiin samankaltaisia näkökulmia, joissa summatiivinen arviointi korostuu ennen kaikkea arvon antamisena ja tason ilmaisemisena. Vaikka oppilaat huomioivat tässä tapauksessa selkeästi myös arvioinnin formatiivisen ulottuvuuden, havainnot tukevat Murtorinteen (mts. 280) näkemystä siitä, että arvioinnin ohjaavan merkityksen korostaminen ja arviointiin liittyvien käsitteiden eroavaisuuksista keskusteleminen olisi tärkeää.

Koulukontekstissa arvosanojen tai arvostelujen olemassaolo tuo oman lisänsä kirjoitelmien arviointi- ja palautetilanteisiin, mikä näkyy muutamina mainintoina oppilaiden vastauksissa. Kyselylomakkeessa suoranaisesti arvosanat ja joko numero- tai sanallisen arvosana-asteikon mainitsee kaksi tyttöä. Lisäksi palautetta kuvaillaan kertomalla, että palautteeseen kirjoitetaan usein hyvä tai erinomainen, mutta en näe näitä suorina viittauksina sanalliseen arvosteluun. Kyselylomakevastauksissaan yksi tyttö ja yksi poika nostavat esiin palautteen merkityksellisyyden yhteyden arvosanoihin, kun he näkevät palautteen tärkeänä, koska se vaikuttaa numeroon.

Tarkasteltaessa kokonaiskuvaa vaikuttaisi siltä, että suurin osa oppilaista ei välttämättä yhdistä palautetta ja arvosanaa suoranaisesti toisiinsa. Osasy tähän voi olla se, että opettajan näkemys arvosanoista kirjoittamistehtävissä on kriittinen:

- | | |
|-----|--|
| H | annat sie numeroita ikinä kirjotelmista onks teillä ollu |
| Ope | oon mie joskus antanu mut se on se on mahoton tehtävä antaa toisten kirjotuksista |
| H | yyh |
| Ope | jos ei rajota sitä että vaikka tässä tarkastellaan nyt tätä kielioppia tai tai sit et miten hyvin hyvin tota juonikaavio vastaa sitä tekstiä |
| H | yy |
| Ope | tai jotain tällaisii .. en mie oikein oo ikinä ymmärtäny miten voi arvioida toisen kirjotusta |

Opettajan näkökulman voidaan nähdä yhdistyvän osaltaan luovuusdiskurssiin, jossa kirjoittaminen nähdään hyvin henkilökohtaisena. Toisaalta näkemys linkittyy sosiopoliittiseen diskurssiin ja lukijuuteen, kun opettaja korostaa, että numeroarviointia annettaessa yhdellä lukijalla on paljon valtaa antaa arvosana omien mieltymystensä mukaan. Opettajan näkemys siitä, että arviointia on mahdotonta tehdä ilman jotakin tiettyä tarkastelukohdetta, osoittaa puolestaan, kuinka tavoitteet, palaute ja arviointi ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa.

8 POHDINTA

8.1 Kohti kokonaisvaltaista opetusta ja palautetta

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tarkastella kirjoittamisen opetusta erityisesti palautteen kannalta ja perehtyä oppilaiden kokemuksiin palautteenannosta osana kirjoittamisen opetusta. Tutkimuksen keskeiset tulokset on koottu taulukkoon 2.

TAULUKKO 2. Tutkimuksen keskeiset tulokset jaoteltuna teoreettisten näkökulmien mukaisesti

Teoreettinen tausta	Aineistosta nousseet teemat				
	opetus	palaute	oppilaiden tekstikäsitys	palautteen antajat	palautteen merkitys
TAITO	perinteinen kirjoittamisen opetus (tehtävä, itsenäinen työskentely, lopuksi palaute)	muotoon ja sisältöön liittyvä palaute (välimerkit, oikeinkirjoitus, henkilöhahmot)	kirjoittamisen taidot (eri osataidot, erityisesti muotoon liittyvät seikat)	opettaja osaa taidot	virheiden yhteys normeihin vrt. virheet kehittymisen apuna
LUOVUUS		mielikuvitusta sivutaan	tarinat → luova toiminta	kaveri: teksti itsessään arvokas	
PROSESSI	suunnittelu ja tarkistaminen	tekstin suunnittelu ja tarkistaminen	suunnittelu ja keskittyminen prosessin rutinoituminen		Konkreettiset keinot hyödyntää palautetta puuttuvat?
GENRE	Tarinat työskentelyn perustana		tarinan kirjoittamisen taidot (juonenkäänneet, luovuus)		
YHTEISÖ	vertaispalautteen kokeileminen → enemmän lukijoita	tekstin luettavuus (opettaja lukijana)	tarkoituksenmukaisuus: lukijan huomioiminen	Opettaja asiantuntija Tarve lukijoille	Palaute asiantuntevana apuna (oma kehittyminen)
TEKI-JYYS		hyväksynnän osoitus julkisessa palautteessa		opettajan hyväksyntä, kaverit & sosiaaliset suhteet)	Palautteen tärkeänä kokeminen → motivaatio

Kuten taulukosta 2 käy ilmi, kaikki Ivaničin (2004) diskurssiijaottelun ulottuvuudet ja tekijyyden näkökulma ovat aineistossa läsnä. Kuitenkin tutkimuksen keskeiseksi tulokseksi nousee havainto siitä, että diskurssit esiintyvät hyvin erilaisin painotuksin, ja eri näkökulmat jäävät toisistaan erillisiksi (vrt. Ivanič 2004, 240–242). Tässä tapauksessa opetusjärjestelyissä ja oppilaiden kokemuksissa taitodiskurssi ja perinteinen kirjoittamisen opetus painottuvat muiden diskurssien jäädessä taustalle täydentäviksi diskursseiksi. Oppilaat näkevät kirjoittamisen opiskelun ennen kaikkea erillisten osataitojen harjoitteluna ja keskeisenä palautteen osana he pitävät erityisesti muotoseikoista saatavaa palautetta. Näyttäisikin siltä, että tekstitaitoajattelu ei vielä kokonaisuudessaan konkretisoidu oppilaiden kokemuksissa ja käsityksissä. Erityisesti diskurssien erillisyyttä kuvaa oppilaiden tekemä erottelu kirjoittamisen taitojen ja tarinan kirjoittamisen taitojen välille. He kokevat kirjoittamisen taitojen olevan yhteydessä muotoon liittyviin piirteisiin. Tarinan kirjoittamisen taitoon nähdään puolestaan kuuluvaksi tekstilajin kannalta keskeisten piirteiden osaaminen ja luovuuden käyttö.

Toinen tutkimuksesta nouseva keskeinen tulos on, kuinka yhteisöllinen näkökulma havainnollistuu lukijoiden olemassaolon kautta. Opettaja nähdään yhteisössä toimivana asiantuntijana, joka hallitsee kielen erityisesti muotopiirteiden osalta ja toimii opetuksen järjestäjänä. Koulukonteksti näyttäisikin luovan kirjoittamiselle oman ympäristönsä, jossa opettajan paremmin tietäjän roolia pidetään luonnollisena (ks. Hakala 2007, 22, 166). Aineistossa merkittäväksi teemaksi nousee kuitenkin yhteisölliseen kielinäkemukseen yhdistyvä tekijyyden teema, eli oppilaiden tarve saada teksteilleen lukijoita. Opettaja toimii asiantuntijaroolinsa ohella myös lukijan roolissa erityisesti silloin, kun palautetilanne on julkinen. Luokkakaverit toimivat tärkeinä vertaislukijoina, jotka näkevät kirjoittajan ennen kaikkea kirjailijana Ivaničin (2004) luovuusdiskurssin kaltaisesti. Luokkakavereiden lukijuudessa korostuvat sosiaaliset suhteet ja yhteisöllisyys, joka syntyy palautetilanteissa ja jota myös luodaan tekstien avulla. Vaikka vertaislukijoiden palautetta ei luokassa välttämättä pidetä oppimisen kannalta hyödyllisenä, sen merkitys tekijyyden ja motivaation kannalta voidaan nähdä erittäin keskeisenä.

Palautteen merkitys yhdistyy tässä tutkimuksessa ennen kaikkea yhteisölliseen näkökulmaan: oppilaat kokevat palautteen olevan asiantunteva apu, joka auttaa heitä

kehittymään kirjoittajina. Toisaalta palautteeseen yhdistyy myös arvottavia elementtejä. Erityisesti virheistä puhutaan kehittymisen apuna, mutta toisaalta niihin liittyy myös negatiivinen ulottuvuus, jolloin ne nähdään osoituksena väärin tekemisestä. Vaikka oppilaat tuovat palautteen kehittävän tehtävän selkeästi esiin, he kokevat palautteen muistamisen ja hyödyntämisen vaikeana. Tässä tapauksessa oppilaiden palautekokemus kuitenkin vastasi melko tarkasti opettajan antamaa palautetta. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin Murtorinteen (2005, 200) tutkimuksessa, ja näyttäisikin siltä, että oppilailta ei välttämättä ole konkreettisia keinoja hyödyntää saamaansa palautetta. Konkreettisten keinojen puuttumisen lisäksi motivaation merkitys palautteen hyödyntämisessä korostuu. Motivoituneet oppilaat kokevat palautteen tärkeänä ja keksivät helpommin keinoja hyödyntää sitä. Erityisesti poikien joukossa on kuitenkin oppilaita, joita kirjoittaminen ja siinä kehittyminen ei kiinnosta. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavatkin Singon ym. (2005, 132–133) esittämää näkemystä, että kirjoittamisen opetus on täynnä haasteita.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että kirjoittamisen opetukseen ja opiskeluun on kiinnitettävä huomiota. Näyttäisi siltä, että kirjoittamisprosessissa kannattaisi kiinnittää erityistä huomiota palautteen hyödyntämiseen. Murtorinne (2005, 276) ehdottaa ratkaisuksi tiedostavaa kirjoittamisen opetusta, jonka avulla voitaisiin kehittää oppilaiden taitoja toimia kirjoitusprosessissa tarkoituksenmukaisella tavalla. Tulokset antavat viitteitä siitä, millaisia näkökulmia oppilaiden heikkojen kirjoitustaitojen taustalla voi olla (ks. Lappalainen 2003; 2004; 2008). Diskurssien erillisuus toisistaan saattaa osaltaan selittää, miksi oppilaat eivät motivoitu kiinnittämään huomiota kielen muotoseikkoihin: tarinaa kirjoitettaessa tekstilajiin liittyvät taidot koetaan tärkeämmiksi, jolloin kirjoittamisen taitoon liittyviä ja muototasoon yhdistyviä taitoja ei pidetä merkityksellisinä. Ivaničnin (2004, 241–242) ehdottama eri diskurssit huomioiva kokonaisvaltainen kirjoittamisen opetus voisi tarjota lähtökohdan, jonka avulla kirjoittamisen moninaisuus tulisi oppilaille näkyväksi. Tutkimus osoittaa, että oppilailta on selkeästi resursseja tunnistaa ja pohtia kirjoittamisen ja kielen eri ulottuvuuksia, mutta ne jäävät taitodiskurssin varjoon.

Tämän tutkielman tuloksia, Ivaničnin (2004) ja Murtorinteen (2005) näkemyksiä soveltaessa on mahdollista kallistua Mikon palautemalliehdotukseen, jossa listauksen

avulla esitettäisiin tekstin hyvät ja huonot puolet. Näin oppilas saisi Mikon mukaan käsityksen siitä, millainen teksti on. Lähtökohtana mallissa voitaisiin käyttää Ivaničnin (2004) diskurssijaottelua, jonka avulla kirjoittamisen eri ulottuvuudet ryhmiteltäisiin omiksi osa-alueikseen. Näin sekä kirjoittamiseen että tekstilajiin liittyvät taidot olisivat läsnä samassa palautteessa omina teemoinaan. Oppilaat ja opettaja voisivat Murtorinteen (2005, 280, 290) ehdotuksen mukaisesti laatia konkreettiset tavoitteet ja arviointikriteerit kustakin eri näkökulmasta. Tavoitteista keskusteltaessa voisikin olla mahdollista tehdä näkyväksi ja tukea niitä käsityksiä, joita oppilailla kirjoittamisen eri ulottuvuuksista on. Palaute annettaisiin sovellusmallissa lomakepohjalle yksinkertaisen asteikon, kuten hymynaamojen tai numeroasteikon, avulla. Palautteenantajina voisivat toimia opettaja, vertaisryhmä ja kirjoittaja itse.

Ehdotettu palautemalli toisi oppilaille näkyväksi, kuinka monesta eri osa-alueesta kirjoittaminen koostuu. Esimerkiksi kun palautetta annetaan yhtä lailla sekä välimerkkien hallinnasta että tekstin luettavuudesta, oppilaat voisivat havaita eri näkökulmien yhteydet toisiinsa. Malli mahdollistaisi myös keskittymisen johonkin tiettyyn osa-alueeseen, jota voitaisiin tietyllä kirjoituskerralla tietoisesti ja sovitusti harjoitella. Ruuska (2002, 38) esittääkin, että kun tavoitteista on keskusteltu, on mahdollista keskittyä johonkin tiettyyn seikkaan. Palautemalli mahdollistaisi myös jatkuvuuden ja tavoitteellisuuden, jota Lappalainen (2003, 110) pitää tärkeänä ja opetuksesta ajoittain puuttavana. Palautetta voitaisiin käyttää apuna yhden tekstin kirjoittamisen aikana, mutta myös yhtenäisenä jatkumona kirjoituskerrasta toiseen. Tällöin palaute toimisi seuraavan kirjoitustehtävän tavoitteenasettelun pohjana (ks. myös Black ym. 2003, 53–57). Mallin avulla olisi mahdollista toteuttaa myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita, kun kirjoittaja itse voisi valita palautelomakkeesta tavoitteen seuraavalle kirjoittamiskerralle. Palautteen antaminen ehdotetun mallin mukaisesti vie aikaa, mutta toisaalta sen avulla olisi mahdollista antaa Lappalaisen (2008, 87) tärkeänä pitämää säännöllistä ja ohjaavaa palautetta.

Ehdotetun mallin kaltaista palautemuotoa esiteltiin Luku-Suomi -hankkeessa (Sinko ym. 2005, 135–136). Malli muistuttaa yhdistelmää analyttisestä ja piirrearvioinnista. Piirrearvioinnissa arvioidtavat piirteet määritellään kirjoittamisen tarkoituksen ja lukijoiden mukaan, kun taas analyttisessä arvioinnissa kiinnitetään huomiota erilaisiin kirjoittamisessa tarvittaviin taitoihin. (Tarnanen 2002, 78–84.)

Myös Macken ja Slade (1993, 205–206, 210–211) kannattavat funktionaaliset näkökulmat huomioivaa kriteeriperustaista arviointia, jossa kriteerit määritellään kontekstin ja kielitieteen avulla. Toisaalta jos kirjoittamisen eri näkökulmat esitellään eri otsikoiden alla, on vaarana, että taidot näyttäytyvät toisistaan erillisinä, mitä Luukka ja Leiwo (2004, 22) kritisoivat opetussuunnitelman osalta. Palautteen lisäksi tarvitaankin opetusta ja tietoa kirjoittamisesta: pelkkä kirjoittamalla harjoittelu ei riitä.

Samalla, kun keskitytään palautteeseen, on pidettävä huolta kirjoittamisen ilon säilymisestä. Sinko ym. (2005, 133) näkevät, että kirjoittamisen ilo voi säilyä paremmin, jos kaikista teksteistä ei anneta yhtä tarkkaa palautetta. Esimerkiksi harrastajaryhmissä lapset kirjoittavat Jääskeläisen (2002, 129) mukaan paljon ja ehkä luetuttavat tekstinsä kaverilla, mutta he eivät välttämättä tarvitse enempää palautetta tai kritiikkiä. Kirjoittamisen merkityksellisyys yhdistyy tässä tutkimuksessa tekijyyden teemaan, jossa vertaislukijoilta aidoissa lukemistilanteissa saatu palaute on tärkeää (ks. Rowe 2003, 259). Aidoilta lukijoilta saatu palaute yhdistyy yhteisölliseen kielinäkemykseen, jossa myös asiantuntevalla aikuisella on merkittävä rooli. Tärkeänä voidaankin pitää, että oppilaat saisivat palautetta erilaisilta lukijoilta.

8.2 Jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että tiedostavan kirjoittamisen opetuksen malli (Murtorinne 2005) vaikuttaisi hyödylliseltä. Oppilaat tarvitsevat ohjausta, jotta he saisivat mahdollisimman monipuolisen kuvan kirjoittamisesta ja pystyisivät hyödyntämään kirjoittamisprosessin eri vaiheita mahdollisimman hyvin.

Jatkotutkimuksessa voitaisiin tarkastella, kuinka kirjoittamisen harjoittelun ohella annettava kirjoittamisen kokonaisvaltainen, tiedostava opetus vaikuttaisi oppilaiden käsityksiin kirjoittamisesta ja heidän tapansa hyödyntää palautetta. Lappalainen (2003, 110) on esittänyt, että kirjoittamisen opetuksesta saattaa puuttua järjestelmällisyyttä ja tavoitteellisuutta. Tässä tutkimuksessa oppilaat nostivat itse esiin palautteen kertaamisen tärkeyden ja tutkimustulokset osoittavat, että oppilaat muistavat saadun palautteen sitä kysyttäessä. Jatkossa voitaisiinkin tutkia, kuinka palautteen kertaaminen ja sen käyttäminen seuraavan tehtävän tavoitteenasettelun

pohjana auttasi oppilaita sen hyödyntämisessä. Käyttämällä tapaustutkimusta tutkimusmenetelmänä voitaisiin perehtyä tarkasti esimerkiksi yksittäisen oppilaan kirjoittamiseen sekä palautteeseen liittyviin kokemuksiin ja käytänteisiin.

Koulukonteksti asettaa opetukselle omat raaminsa. Dufva ym. (2003, 305) esittävät, että koulu välittää instituutiona auktorisoitua kuvaa kielestä ja Sajavaara (2000, 83) nostaa esiin, että kouluopetus voikin välittää mielikuvaa sitä, mitä pitää välttää sen sijaan, että se tukisi rikkaan, ilmaisuvoimaisen kielen käyttöä. Tässä tutkimuksessa koulukontekstin vaikutus nousee esiin ennen kaikkea oppilaiden pyrkimyksessä kehittymiseen ja virheistä oppimiseen sekä näkemyksessä opettajasta asiantuntevana paremmin tietäjänä. Opettajan rooliin yhdistetään kuitenkin myös lukijuus. Jatkossa voitaisiinkin tutkia opettajan roolia kirjoittamisen opetuksessa tarkemmin ja tarkastella esimerkiksi sitä, onko opettajan rooli oppilaiden kokemana erilainen, kun hän antaa palautetta oikeinkirjoituksesta tai tarinan juonesta.

Myös luokkakavereiden roolia palautteenantajana voitaisiin tutkia tarkemmin erityisesti sosiaalisten käytänteiden näkökulmasta. Erilaisia rooleja ja koulukontekstin vaikutuksia oppilaiden käsityksiin voitaisiin tarkastella tapaustutkimuksina yksittäisinä kokemuksina. Toisaalta niitä voitaisiin selvittää myös laajemmin ja perehtyä samalla siihen, miten opetusjärjestelyt ja -käytännöt eroavat eri luokka-asteilla tai opettajien välillä. Tutkimus opettajien ja oppilaiden tekstikäytännöistä koulussa ja vapaa-ajalla on jo käynnissä: Taalas ym. (2007) esittelevät tutkimushanketta ”Muuttuvat teksti- ja mediamaisemat. Oppilaat ja opettajat kielten ja tekstien käyttäjinä koulussa ja vapaa-ajalla.”, jossa laajaa kartoitusta seuraavat laadulliset tutkimusinterventiot.

8.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Eskolan ja Suorannan (1998, 209) mukaan laadullisessa tutkimuksessa kysymykset aineiston kattavuudesta ja työn luotettavuudesta ovat tutkijan pohdittavana koko ajan. Syrjäläinen (1995, 102) toteaa, että etnografiassa korostuu subjektiivisuus, joka liittyy erityisesti vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa. Käytännössä tämä konkretisoituu tutkijan aktiivisuutena ja läheisyytenä tutkittavien kanssa, mikä nostaa

esiin myös eettisiä kysymyksiä. Eettiset kysymykset kulkevat mukana läpi koko tutkimusprosessin ajan (Eskola & Suoranta 1998, 52). Esittelen tutkimuksen kulkua luvussa 5.2 ja tässä luvussa keskityn tutkimuksen toteuttamiseen luotettavuuden, oman subjektiivisuuteni ja eettisyyden kannalta. Tiedonhankintaan liittyvät eettiset kysymykset alkavat tutkimusluvan hankkimisesta. Tässä tapauksessa oppilaille kerrottiin tutkimuksesta, mutta varsinainen tutkimuslupa pyydettiin oppilaiden huoltajilta. Syrjäläinen (1995, 82) nostaakin esiin, että oppilaiden ja vanhempien informointi on usein kentälle pääsyn edellytys, ja avoimen vuorovaikutuksen myötä on mahdollista saada aikaan toimiva yhteistyö.

Eettisesti tärkeänä tutkimustyössä pidetään ihmisarvon kunnioittamista, mikä tarkoittaa erityisesti tutkimusintentiosta kertomista, osallistumisen vapaaehtoisuutta ja riskien pohdintaa (Eskola & Suoranta 1998, 53–55, 58; Hirsjärvi ym. 2007, 25). Käytännössä näin pyrittiin toimimaan kertomalla tutkimuksen tarkoituksesta ja päämääristä avoimesti sekä tutkimuslupapyynnössä että luokalle esittäytyttäessä. Myös aineistoa kerättiin koko ajan avoimesti: oppilaat näkivät minun kirjoittavan muistiinpanoja ja kuvaavan oppitunneilla ja kerroin heille kysyttäessä, että kirjaan ylös oppitunnin tapahtumia. Myös kyselylomaketta kerätessäni ja haastatteluja nauhoittaessani kerroin niiden liittyvän tutkielmaani. Varsinainen tutkimuslupa pyydettiin tässä tapauksessa vanhemmilta, ja oppilaiden itsemääräämisen huomioiminen olisi voitu ottaa paremmin huomioon: esitellessäni tutkimusta oppilaille toin esiin, että pyydän heiltä apua oman lopputyöni toteuttamiseen, mutta en suoranaisesti korostanut heille osallistumisen vapaaehtoisuutta. Aineistonkeruussa mahdollisuus vapaaehtoisuuteen oli kuitenkin mukana, kun kyselylomakkeeseen vastattiin nimettömänä ja näin ollen oli mahdollista jättää tyhjä paperi. Ryhmähaastatteluissa puolestaan ei ollut välttämätöntä sanoa mitään.

Tässä tutkimuksessa aihe ei ollut suoranaisesti arkaluonteinen, joten suurimmat eettiset riskit sekä opettajan että oppilaiden kohdalla liittyvät tutkijan läsnäolon häiritsevyyteen ja tilanteen mahdolliseen jännittämiseen (Eskola & Suoranta 1998, 53, 59, 102). Havainnointi- ja haastattelutilanteen jännittävyttä pyrittiin vähentämällä kertomalla tutkimuksesta avoimesti painottaen sen keskittymistä nimenomaan kirjoittamisen opiskeluun ja opettamiseen ja käyttämällä ryhmähaastattelua oppilaiden haastattelumenetelmänä (Eskola & Suoranta 1998, 95).

Opettajan kanssa pyrin avoimeen ja vuorovaikutukselliseen keskusteluun ja lisäämään hänen työtaakkaansa mahdollisimman vähän.

Keskeinen lupaukseni tutkittavilleni oli tietojen luottamuksellisuus ja anonymiteetti, mitä myös Eskola ja Suoranta (1998, 57) pitävät keskeisenä tietojen käsittelyssä. He (mts. 57) tuovat kuitenkin esiin, että tapaustutkimuksissa anonymiteettisuojaan säilyttäminen voi olla haastavaa ja että täydellinen nimettömyys ei ole aina mahdollista tietojen käsittelyssä. Lupasin tutkittaville, että aineistoja ei anneta kenenkään ulkopuolisen käyttöön, tutkielman raportoinnissa nimet muutetaan ja lopulta aineistot hävitetään. Lupaukseni mukaan olen käsitellyt keräämiäni aineistoja yksin ja litteroinnin yhteydessä muuttanut oppilaiden nimet pseudonyymeiksi. Lisäksi olen jättänyt pois raportoinnista henkilökohtaisia ja yksityiskohtaisia tietoja, joista oppilaat voisi tunnistaa. Tutkielman valmistumisen jälkeen hävitän lupaukseni mukaan kaikki kerätyt aineistot. Erityisen haastavaksi anonymiteetin säilyttäminen muodostuu Eskolan ja Suorannan (1998, 54) mukaan silloin, kun tutkimuksesta tiedotetaan tutkittaville. Esitellessäni alustavia tuloksia tutkittaville toukokuussa 2009 käytin pseudonyymeja sisältäviä sitaatteja harkiten, jotta anonymiteetti säilyi, mutta jotta tutkittavat saivat tietää, miten olen aineistoa käsitellyt ja millaisia tuloksia heidän antamansa tiedot ovat antaneet.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta subjektiivisuutta voidaan tarkastella tutkijan taustasitoumusten kautta sekä sen vaikutusta aineistonkeruuseen. Lähtökohtani luokan- sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi opiskelevana ja teoreettisen perustan muodostaneet tekstitaitojattelu ja Ivaničín (2004) diskurssi-aottelu ovat vaikuttaneet läpi tutkimusprosessin ratkaisuihini ja toimintatapoihini. (ks. Syrjäläinen 1995, 102.) Myös aineistonkeruussa subjektiivisuus oli läsnä koko ajan: Eskolan ja Suorannan (1998, 103) mukaan havainnointi on ennen kaikkea subjektiivista toimintaa, jossa ennakko-odotukset suuntaavat havaintoja ja toisaalta myös havainnoitsija vaikuttaa havainnoinnin kohteeseen. Tässä tapauksessa opettaja halusi varmistaa, että kyseessä oleva kirjoitustehtävä sopii tutkimukseen, ja keskustelimme tutkimuksen toteutuksesta opettajan kanssa muutaman kerran. Näin ollen tutkijan läsnäolo vaikutti opettajan toimintaan. Oppilaat reagoivat ensimmäisillä havaintokerroilla havainnoijaan vilkuilemalla taakseen. Voi olla, että läsnäoloni luokan perällä ja muistiinpanojen kirjoittaminen saattoivat vaikuttaa luokan

oppilaiden ja opettajan toimintaan ja häiritäkin sitä. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 102.)

Haastattelutilanteissa oppilaat saattoivat jännittää, mikä saattoi myös vaikuttaa heidän vastauksiinsa. Haastattelut tehtiin luokan ulkopuolella käytävällä, johon oli sijoitettu kopiokone. Haastattelupaikka saattoi luoda tilanteesta epävirallisemmän, mutta se oli ajoittain hiukan rauhaton, mikä saattoi häiritä haastateltavia. (Eskola & Suoranta 1998, 93.) Ryhmähaastattelut olivat muodoltaan hyvin erilaisia ja myös ryhmien sisällä vallinneet ihmissuhteet saattoivat vaikuttaa vastauksiin: joissakin ryhmissä osa oppilasta otti erittäin aktiivisen ja voimakkaan roolin, kun muut tyytyivät myötäilemään. Toisissa ryhmissä kaikki osallistuivat keskusteluun ja toivat esiin myös eriäviä mielipiteitä. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 95–96, 98.) Haastattelu vaatii Hirsjärven ym. (2007, 201) mukaan kouluttautumista haastattelijan rooliin ja tehtäviin. Olen haastattelijana melko kokematon, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa kysymyksenasetteluihin ja myös oppilaiden vastauksiin. Erityisesti haastattelujen alkuvaiheessa huomasin esittäväni ajoittain johdattelevia kysymyksiä:

Heidi no en mä tiä ku tota jos kirjottaa niin tota ei tiä tarkottaaks se sitä että .. tai en mä tiä
 H et suullises on niinku voi niinku tarkotats sä et voi niinku keskustella
 Heidi yhym

Haastattelujen edetessä pyrin kiinnittämään tähän enemmän huomiota ja kääntämään johdattelevat kysymykset avoimiksi, kuten: ”opettaja niinku opettaja niinku kiinnittää kattooks se sit eri asioita?”

Haastatteluun liittyviä luotettavuuteen vaikuttavia haasteita on Hirsjärven ym. (2007, 201) mukaan myös se, että haastateltava saattaa antaa vastauksia, jotka ovat sosiaalisesti suotavia. Tämä sama kriittinen varaus liittyy tässä tapauksessa sekä haastatteluun että kyselylomakkeeseen. Se, että oppilaat tiesivät minun opiskelevan opettajaksi, saattoi vaikuttaa oppilaiden vastauksiin. Kielellä on ollut tässä tutkielmassa keskeinen merkitys niin tutkimuksen kohteena, mutta myös tutkimuksen välineenä. Kielen keskeisyys asettaa Eskolan ja Suorannan (1998, 139, 146) mukaan haasteita, mutta tarjoaa myös monipuolisuutta. Tässä tapauksessa aihe oli lähellä arkielämää, mutta mahdollisuus väärinymmärryksille on olemassa, vaikkakin

haastatteluissa pyrin pyytämään oppilailta tarkennuksia esimerkiksi käsitteen *kielioppi* käytössä.

Eskola ja Suoranta (1998, 216–217) nostavat esiin, että luotettavuutta voidaan tarkastella myös aineiston riittävyden sekä analyysin kattavuuden, arvioitavuuden ja toistettavuuden kannalta. Tässä tapauksessa aineiston riittävyttä voidaan tarkastella aineiston kylläntymisen kautta: kun uudet tapaukset eivät tuo enää uutta tietoa, on aineistoa riittävästi. Aineiston kattavuudesta olen pyrkinyt huolehtimaan siten, että olen ottanut huomioon koko luokan vastaukset, enkä ole perustanut tulkintojani satunnaisiin poimintoihin. (Eskola & Suoranta 1998, 62–64, 216.) Tässä tutkimuksessa analyysia on tehty teemoitellen aineistosta käsin, mutta silmälaseina on toiminut koko ajan Ivaničnin diskurssijaottelu. Kun analyysimenetelmäksi valitaan teemoittelu, tulisi empirian ja teorian olla Eskolan ja Suorannan (1998, 176) mukaan vuorovaikutuksessa keskenään. Olen pyrkinyt tekemään mahdollisimman näkyväksi ja erillisiksi tapauksen kuvaamisen sitaatteineen ja omat, teoriaan pohjautuvat tulkintani tapauksesta, jotta lukijan olisi mahdollista arvioida erikseen aineiston ja siitä tehtyjen päätelmien luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 213).

Laadullisesta tutkimuksesta ei tehdä empiirisesti yleistettäviä päätelmiä, vaan keskitytään kuvaamaan ja ymmärtämään tiettyä tapahtumaa tai ilmiötä (Eskola & Suoranta 1998, 61, 65). Tämän yhden ilmiön tarkastelun myötä olen saanut paljon eväitä tulevaan opettajan työhöni: Tutkimuksen teko on osoittanut minulle, että yhtä ainoaa ja oikeaa lähestymistapaa ja mallia kirjoittamisen opetukseen ei ole, vaan valittavana on lukuisia erilaisia mahdollisuuksia. Näkemykseni siitä, että kirjoittamisen opetuksen tulisi olla monipuolista, on vahvistunut ja täydentynyt. Lisäksi oppilaiden käsitykset ja kokemukset ovat havahduttaneet minut huomaamaan, kuinka paljon mahdollisuuksia oppilaiden käsitysten ja kokemusten hyödyntäminen opetuksen yhteydessä voikaan tarjota. Tästä tutkielmasta saadun teoreettisen ja empiirisen tiedon myötä minun onkin mahdollista tulevassa työssäni päästä kokeilemaan näitä erilaisia mahdollisuuksia. Toivon, että pro gradu -tutkielmani antaa virikkeitä äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen sekä herättää ajatuksia kirjoittamisen opetuksesta myös muille opettajille ja opettajiksi opiskeleville.

LÄHTEET

- Askew, S. & Lodge, C. 2000. Gifts, pin-pong and loops – linking feedback and learning. Teoksessa S. Askew (toim.) *Feedback for Learning*. London and New York: Routledge / Falmer, 1–17.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Barton, D. 1994. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. 1998. *Local Literacies. Reading and writing in one community*. London & New York: Routledge.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. 2003. *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Clark, R. & Ivanič, R. 1997. *The Politics of Writing*. London & New York: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 1993. Introduction: How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing is Taught. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. University of Pittsburgh Press, 1–21.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2000. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge, 3–8.
- Dufva, H. 2000. Puheen ja kirjoituksen maailmat: eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAn vuosikirja 2000. Jyväskylä. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 58, 71–93.
- Dufva, H., Alanen, R. & Aro, M. 2003. Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus*. AFinLAn vuosikirja 2003. Jyväskylä. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 61, 295–315.

- Ekström, N. 2008. Tarvitaanko muutakin kuin hyvät lukulasit? Kirjoittamisen oppimista edistävä palaute. Teoksessa J. Joensuu, N. Ekström, T. Lahdelma & R. Niemi-Pynttari (toim.) Luova laji. Näkökulmia kirjoittamisen tutkimukseen. Jyväskylä: Atena, 35–55.
- Ekström, N., Kuitunen, L. & Lavikainen, T. 1997. Kirjoittamisen ohjaajan työ – ennalta ajateltua ja perästä puhuttua. Teoksessa M. Jääskeläinen & P. Pietiläinen (toim.) Kirjoittaja opissa. Kirjoittamisen taitoa ja tiedettä etsimässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kirjaston julkaisusyksikkö, 128–136.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Faigley, L. 1986. Competing Theories of Process: A Critique and a Proposal. *College English* 48 (6), 527–542. Tulostettu 6.3.2009.
<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/376707.pdf>.
- Hakala, K. 2007. Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos: tutkimuksia 212.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. 1980. Identifying the Organisation of Writing Processes. Teoksessa L. W. Gregg & E. R. Steinberg (toim.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale & New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3–30.
- Hiidenmaa, P. 2003. Suomen kieli – who cares? Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education* 18 (3), 220–245. Tulostettu 27.3.2008.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ufh&AN=13913185&loginpage=Login.asp&site=ehost-live>
- Jääskeläinen, M. 2002. Sana kerrallaan. Johdatus luovaan kirjoittamiseen. Helsinki: WSOY.
- Kalliokoski, J. 2002. Tekstilajin taju. Teoksessa I. Herlin, J. Kalliokoski, L. Kotilainen, T. Onikki-Rantajääskö (toim.) Äidinkielen merkitykset. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia* 869, 147–159.

- Kalliokoski, J. 2006. Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) Genre – tekstilaji. Tietolipas 213. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 240–265.
- Kalliokoski, J. 2008. Suomi toisena kielenä ja koulussa kirjoittaminen. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 349–370.
- Kananoja, S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 202.
- Kansanen, P. 1999. Teaching as Teaching-Studying-Learning Interaction. Scandinavian Journal of Educational Research 43 (1), 81–89. Tulostettu 9.12.2008.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=6058491&loginpage=Login.asp&site=ehost-live>
- Kauppinen, A. 2008. Alakoululainen, genre ja kirjallisuus. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 268–289.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1999. Arviointi oppimisen tukena. 2. painos. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Kyllijoki, V., Liuskari, H., Rokka, P., Ruuska, H. & Saravesi, S. 2007. Sanataituri 6. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja. 1.–3. painos. Helsinki: Otava.
- Kyllijoki, V., Liuskari, H., Rokka, P., Ruuska, H. & Saravesi, S. 2008. Sanataituri 6. Äidinkielen ja kirjallisuuden tehtäväkirja. 1.–4. painos. Helsinki: Otava.
- Laine-Patana, S. 2008. Lukiolainen kirjoittaa identiteettiä. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 344–348.
- Lappalainen, H.-P. 2003. Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002. Oppimistulosten arviointi 4 / 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2004. Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003. Oppimistulosten arviointi 2 / 2004. Helsinki: Opetushallitus.

- Lappalainen, H.-P. 2008. On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007. Oppimistulosten arviointi 3 / 2008. Helsinki: Opetushallitus. Tulostettu 16.12.2008.
http://www.oph.fi/julkaisut/2008/on_annettu_hyvia_numeroita.pdf
- Leiwo, M. & Luukka, M.-R. 2002. Lukutaidosta ja lukemisen vaikeudesta. Teoksessa I. Herlin, J. Kalliokoski, L. Kotilainen, T. Onikki-Rantajääskö (toim.) Äidinkielen merkitykset. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 869, 178–190.
- Lerkkanen, M.-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Linna, H. 1994 / 2000. Prosessikirjoittaminen. Kirjoittamisen suuri seikkailu. Lisäpainos. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Linnakylä, P. 1983. Kirjoittamisen opetuksen ja opiskelun strategiat peruskoulun keskiluokilla ja yläasteella. Turun yliopiston julkaisuja.
- Linnakylä, P., Mattinen, E. & Olkinuora, A. 1989. Prosessikirjoittamisen opas. 1.–2. painos. Helsinki: Otava.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukka, M.- R. 2000. Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kieli, diskurssi & yhteisö. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 133–160.
- Luukka, M.-R. 2003. Tekstitaituriksi koulussa. Virittäjä 3 / 2003, 413–419.
- Luukka, M.- R. 2004a. Genrepedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 145–160.
- Luukka, M.- R. 2004b. Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus.

Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 9–22.

- Luukka, M.-R. 2004c. Tulevaisuuden tekstitaitureita? Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 111–119.
- Luukka, M.-R. & Leiwo, M. 2004. Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 13–36
- Macken, M. & Slade, D. 1993. Assessment: A Foundation for Effective Learning in the School Context. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing. University of Pittsburgh Press, 203–230.
- Malmivaara T. 2004. Kirjoittajana kehittymisen eväät. Kielikello 3 / 2004, 8–10.
- Meri, M. 1998. Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen.. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 194.
- Meriläinen, M. & Pesonen, K. 1994. Arviointia vai arvailua? Oppilaiden ja opettajien arvioinnille antamia merkityksiä. Jyväskylän yliopisto: opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Murtorinne A. 2005. Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities: 40.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pentikäinen, J. 2006. Kirjoittamisen opettamisen lähtökohtia ja menetelmiä. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.) Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Otava, 107–129.
- Pentikäinen, J. 2007. Kirjoittamisen opetuksesta. Menetelmiä ja näkemyksiä. Teoksessa S. Grünthal & E. Harjunen (toim.) Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Tietolipas 217. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 140–159.

- Pesonen A. 2003. Mielikuvia ja kokemuksia kieliasiantuntijuudesta. Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAN vuosikirja 2003.* Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 61, 25–36.
- Puolimatka, T. 2001. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. 1.–2. painos. Helsinki: Tammi.
- Ranta, T. 2007. Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 50.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus.* 9., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Routarinne, S. & Uusi-Hallila, T. 2008. Kouluikäisten monet kielet 2000-luvun Suomessa. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla.* Tietolipas 220. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–52.
- Rowe, D. W. 2003. The Nature of Young Children's Authoring. Teoksessa N. Hall, J. Larson & J. Marsh (toim.) *Handbook of Early Childhood Literacy.* London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications, 258–270.
- Ruuska, H. 2002. Kirjoittaminen on kansalaistaito. Teoksessa I. Buchberger (toim.) *Maailman paras. Juhlakirja Maija Larmolan merkkipäivänä 1.3.2002.* Helsingin yliopisto. *Studia Paedagogica* 28, 35–44.
- Sajavaara, P. 2000. Kielenohjailu. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö.* Jyväskylän yliopisto. *Soveltavan kielentutkimuksen keskus,* 67–106.
- Salo, O.-P. 2006. Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko oppikirja? Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsitteistä. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today.* AFinLAN vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 64, 237–254.
- Solin, A. 2006. Genre ja intertekstuaalisuus. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) *Genre – tekstilaji.* Tietolipas 213. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 72–95.

- Shore, S. & Mäntynen, A. 2006. Johdanto. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) Genre – tekstilaji. Tietolipas 213. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–41.
- Sinko, P. & Kungas, A. 1998. Peruskoulun ja lukion sanataiteen opetus. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus peruskoulussa ja lukiossa. Taidekasvatuksen painotukset, opettajien kelpoisuudet, opetusresurssit, oppimistulokset ja kehittämistarpeet. III osa. Opetushallitus: Arviointi 9 / 1998, 197–238.
- Sinko, P., Pietilä, A. & Bäckman, P. (toim.) 2005. Luku-Suomessa taottua. Opetushallituksen Luku-Suomi -kärkihankkeen (2001–2004) loppuraportti. Opetushallitus. Tulostettu 28.2.2008.
www.edu.fi/julkaisut/lukusuomi_valmis.pdf.
- Sulkunen, S. 2007. Text Authenticity in International Reading Literacy Assessment. Focusing on PISA 2000. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 76.
- Swales, J. M. 1990. Genre Analysis. English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 67–112.
- Taalas, P., Tarnanen, M. & Huhta, A. 2007. Oppilaat ja opettajat kielten ja tekstien käyttäjinä koulussa ja vapaa-ajalla – kartoitustutkimuksen suunnittelu ja toteutus. Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFinLAN vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 65, 75–91.
- Tarnanen, M. 2002. Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tommola, H. 2003. Kieliammatillaiset ja maallikot oikeakielisyysuudistuksen kourissa. Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAN vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 61, 55–73.
- Trageton A. 2007. Lukemaan oppiminen kirjoittamalla. Suom. E. Silvennoinen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3., uudistettu painos.
Helsinki: WSOY.
- Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun
opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
Julkaisusarja B: 65.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes.
Espoo: Weilin + Göös
- Werlich, E. 1983. A Text Grammar of English. 2., tarkistettu lisäpainos. Heidelberg:
Quelle & Meyer.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupapyyntö

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

13.8.2008

Hei,
olen Leena Rintelä, luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopiston
opettajankoulutuslaitokselta.

Teen nyt lukuvuonna 2008–2009 tutkielmaa, jossa selvitän kirjoittamisen
opetusta opettajan ja oppilaiden kannalta.

Tarkoitukseni on videoida luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteja ja
kysellä oppilailta heidän mielipiteitään kirjoittamisen opiskelusta. Tutkielmani
koskee vain kirjoittamisen opiskelua ja opetusta ja se tehdään yhteistyössä
luokan opettajan kanssa. Työni ohjaaja on professori Anneli Kauppinen
(anneli.kauppinen@edu.jyu.fi).

Luokasta kerättyjä aineistoja ei anneta kenenkään ulkopuolisen käyttöön,
eikä niitä näytetä edes koulun muulle henkilökunnalle. Oppilaiden nimet
muutetaan ja tutkielman valmistuttua kaikki aineistot hävitetään.

Pyydän palauttamaan tämän tutkimuslupapyyntöni allekirjoitettuna
luokanopettajalle __.__.2008 mennessä.

Annan mielelläni lisätietoja.

ystävällisin terveisin

Leena Rintelä
sähköposti: lejorint@cc.jyu.fi



Lapseni _____(nimi)

voi osallistua tutkimukseen

ei voi osallistua tutkimukseen

Huoltajan allekirjoitus _____

Liite 2: Kyselylomake


Kerätty 29.9.2008

1. Ympyröi

Olen _____ tyttö _____ poika _____

2. Mikä on lempiaineesi koulussa? _____

3. Laita rasti sopivan hymiön kohdalle

					
	todella paljon	paljon	en osaa sanoa	vähän	en ollenkaan
a) Pidän äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelusta					
b) Pidän kirjoittamisesta					
c) Pidän satujen tai tarinoiden kirjoittamisesta					
d) Pidän muusta kirjoittamisesta					

4. Minusta olisi mukavaa kirjoittaa (ympyröi)

lehtijuttuja _____ havaintoja luonnosta _____
 selostuksia tosiasioista _____ matkakertomuksia _____
 mielipidekirjoituksia (esim. nettiin) _____ mainoksia _____
 päiväkirjaa _____ ohjeita _____

5. Mistä muusta kirjoittamisesta pidät?

6. Täydennä lauseet

a) Kirjoittamisessa minulle helppoa on _____

b) Kirjoittamisessa minulle vaikeaa on _____

jatkuu

jatkuu

7. Mikä on kirjoittamisessa mielestäsi tärkeää? Millaisia asioita pitää ottaa huomioon, kun kirjoittaa? _____

8. Kuvaile, millaista palautetta opettaja antaa aineista ja kirjoitustehtävistä? Mitä asioita opettaja on kirjoittanut vihkoosi? Antaako hän myös suullista palautetta? Millaista esimerkiksi?

9. Oppilas ei aina ymmärrä tai muista, mitä opettaja on palautteellaan tarkoittanut. Ympyröi sinuun parhaiten sopivat vaihtoehdot:

- a) En aina ymmärrä, mitä opettaja on tarkoittanut.
- b) Ymmärrän aina, mitä opettajan palaute tarkoittaa.
- c) Muistan seuraavalla kirjoituskerralla, mitä palautetta opettaja on antanut.
- d) Kysyn opettajalta, jos en ymmärrä, mitä hän on tarkoittanut.
- e) Minulle on paljon hyötyä opettajan antamasta palautteesta.
- f) En aina muista, mitä opettaja on kirjoittanut tai sanonut.
- g) Yritän ottaa huomioon asiat, joista opettaja on antanut minulle palautetta.

10. a) Ympyröi sopiva hymiö.

Opettajan antama palaute ainekirjoituksista tai kirjoitelmista on minulle....



todella tärkeää



tärkeää



en osaa sanoa



vähän tärkeää



ei ollenkaan tärkeää

10. b) Miten perustelisit valintaasi?

Tarkistahan vielä, että vastasit jokaiseen kohtaan.
Kiitos vastauksistasi!!

Liite 3: Opettajan haastattelun runko

Opettajan haastattelu 29.9.2008

KIRJOITTAMISEN OPETUS YLEENSÄ

Millaisia tehtäviä yleensä kirjoitatte? Mistä tehtävät otetaan?

Millaisia tekstejä?

Kuinka paljon käytetään aikaa? Missä kirjoitetaan?

Miten kirjoitusprosessi etenee?

Miten suunnitellaan?

Miten oppilaat saavat ohjeen tehtävästä?

Muokataanko tekstiä ensimmäisen kirjoittamiskerran jälkeen?

Miten teksti ”julkistetaan”? Kuka sen lukee?

Palataanko teksteihin myöhemmin?

Millaisia erilaisia ”apukeinoja” oppilaille on käytettävissään kirjoittamisen aikana? Hyödyntävätkö oppilaat niitä?

PALAUTE YLEENSÄ

Mikä on mielestäsi palautteessa yleensä ottaen tärkeää? Entä silloin, kun palaute koskee kirjoittamisen opiskelua?

Millaisiin asioihin kiinnität huomiota?

Mikä on palautteen tavoite?

Millaisia palautekäytänteitä?

Miten annat palautetta - numerot? Kommentit? Korjaukset? Palautustunti?

Miltä tämä palautteenanto tuntui?

Mitä ajattelet kaveripalautteesta?

PALAUTE TÄSSÄ KIRJOITELMASSA

Mikä oli tämän kirjoittamistehtävän tarkoitus ja tavoite?

Miten annoit palautetta tehtävän aikana, kun kiertelit? (kolme oppilasta)

Millaisia asioita nousi tekstejä lukiessa?

Miten tehtävä sujui oppilailta?

KIRJOITTAMINEN YLEENSÄ

Mikä kirjoittamisessa on mielestäsi tärkeää?

Millaisen käsityksen toivot välittäväsi oppilaille kirjoittamisesta?

Millainen on hyvä kirjoitelma? Entä millainen on hyvä tarina?

Liite 4: Oppilashaastattelun runko

HAASTATTELURUNKO (oppilaat) 1.10.2008

LÄMMITTELY

Minkälaista palautetta ja mistäköhän asioista Lassi on saanut sarjakuvissa?
Onko sarjakuvissa mitään tuttua? Onko Sinusta koskaan tuntunut tuollaiselta?

PALAUTE TÄSTÄ KIRJOITELMASTA / JAKSOSTA

Olette kirjoittaneet kuluneen kuukauden aikana paljon. Mikä näistä tehtävistä on ollut sellainen, mistä olet oppinut eniten? Miksi?

Keskitytään Kreivi Tottensundiin ja jäähalleihin. Kummasta kirjoitit?
Miltä tehtävää tuntui kirjoittaa? Miksi? Suunnittelitko tekstiäsi kuinka paljon?

Kenet ajattelit tekstin lukijaksi? Kenelle teksti on tarkoitettu?

Juttelitko opettajan kanssa kirjoittamisen aikana tai kun palautit kertomuksen?

Millaisista asioista puhuitte?

Kun sait kirjoitelman takaisin ja opettaja antoi palautetta ensin yhteisesti ja sitten saitte vihkon takaisin. Miltä tuntui saada oma teksti takaisin?

Miten tämä kirjoitelma sujui / onnistui? Mikä onnistui? Mikä ei onnistunut?

Opettaja antoi palautetta yhteisesti suullisesti ja sitten mahdollisesti vihkoon.

Millaisista asioista opettaja on antanut palautetta? Millaisiin asioihin opettaja on kiinnittänyt huomiota?

(Millaisiin asioihin opettaja on eniten kiinnittänyt huomiota?)

Mihin opettaja ei ole kiinnittänyt huomiota? Mihin olisit toivonut kommentteja ja palautetta opettajalta?

Mitä opettajan antamasta palautteesta oli hankalaa ymmärtää?

Mikä oli tärkein opettajan antama palaute? Mikä ei ollut niin tärkeä? Miksi?

PALAUTTEEN ERI OSAT

Opettaja on laittanut joitakin merkintöjä vihkoon ja sitten antoi suullisesti palautetta.

Kummalla tavalla annetusta palautteesta on enemmän hyötyä? Miksi?

Opettaja antoi teille suullisesti antamassaan palautteessa mm. tarinan juonenkäänteistä. Sitten vihkoon opettaja on esimerkiksi lisännyt pilkun. – kumpi on Sinun mielestäsi tärkeämpi palaute ja mikä ei niin tärkeä? Miksi?

PALAUTTEEN HYÖDYNTÄMINEN

Miksi mielestäsi palautetta annetaan?

Miten voit käyttää hyödyksi opettajan antamaa palautetta?

Mitä opit, kun teit tämän kirjoitustehtävän?

Mitä palautteesta pitäisi muistaa seuraavalla kerralla kirjoittaessa?

Onko palautteita helppo muistaa? Miksi? / Miksi ei?

jatkuu

jatkuu

PALAUTE YLEENSÄ

Jos olisi tilanne, että olisit opettajan kanssa eri mieltä jostakin kohdasta, miten toimisit ja miksi? Onko tällaisia tilanteita ollut?

Mitä palautteissa on helppo ymmärtää? Mitä vaikeaa ymmärtää? Miksi?

Oletko koskaan saanut kaverilta palautetta kirjoitelmastasi? Millaista?

Jos olisi tilanne, että saisit palautetta sekä opettajalta että luokkakaverilta, mitä eroja palautteissa olisi? Millaisia yhtenäisyyksiä? Miksi?

KIRJOITTAMINEN YLEENSÄ (TEKSTIKÄSITYS)

Millainen on hyvä tarina? Miksi?

Mikä on Sinun mielestäsi tärkeää kirjoittamisessa, jos pitäisi nimetä kolme tärkeintä asiaa kirjoittamisessa, niin mitkä ne olisivat? Miksi?

Millaisia tekstejä haluaisit oppia kirjoittamaan paremmin?

Mitä kirjoittamisesta on mielestäsi tärkeää oppia? Miksi?

Minusta on tulossa vuoden päästä äikänope, millaisia ohjeita oppilaina antaisitte minulle, kun opetan kirjoittamista ja annan kirjoitelmista palautetta?

Liite 5: Tehtävämoniste**Opettajan ottama kopio Sanataituri 6 -kirjan opettajan oppaasta**

VANHAN JÄÄHALLIN ARVOITUS (liite 21, s. 240)

* Kirjoita kertomus piirroksen avulla.

Kuva, jossa mies istuu pilkillä keskellä jäähallin jätää.



TAPAHTUI TOTTENSUNDIN TALLEILLA (liite 23, s. 242)

* Kirjoita kertomus Tottensundin talleilta.

* Kreivi Tottensundin tallin paras ratsu Snabbaste on kadonnut salaperäisesti.

* Kuka on katoamisen takana?

Kuva tallista, jossa on kaksi ihmistä, kolme hevosta ja tyhjä karsina.

