

”TIETENKÄÄN PIENI KANNUSTAMINEN EI OLE  
PAHASTA”

Lukiolaisten ajatuksia kirjoittamisesta annetusta palautteesta

Pro gradu  
Henriikka Kuronen

Jyväskylän yliopisto  
Kielten laitos  
Suomen kieli  
Helmikuu 2013

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Henriikka Kuronen	
Työn nimi – Title ”Tietenkään pieni kannustaminen ei ole pahasta” – Lukiolaisten ajatuksia kirjoittamisesta annetusta palautteesta	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Helmikuu 2013	Sivumäärä – Number of pages 88 sivua liitteineen
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, millaisia ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla kirjoitetuista teksteistä annettu palaute herättää lukiolaisissa. Palautekokemusten perusteella tarkastelen, millaista palautetta lukiolaiset ovat kirjoitelmistaan saaneet, miten palaute muotoillaan, mihin sisältöihin siinä keskitytään ja onko palautteesta ollut kirjoittajille hyötyä. Erityisen tärkeää on mielestäni ottaa selville, millaisia toiveita kirjoittajilla on palautteen suhteen eli millainen palaute auttaa ja millaista palautetta on vaikea hyödyntää.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto koostuu 75 lukiolaisen vapaamuotoisesta kirjoitelmasta. Opiskelijat pohtivat palautekokemustensa lisäksi omia käsityksiään siitä, millaista on hyödyllinen palaute. Analyysissäni hyödynnän aikaisempia tutkimuksia kirjoittamisen palautteenannosta, erityisesti kirjallisesta palautteesta, sekä palautteen vastaanottamisesta. Palautteen analyysi perustuu Straubin ja Lunsfordin (1995) malliin, joka tarkastelee kirjallista palautetta sisällön, muotoilun ja tyylin pohjalta. Palautteen hyödyntämistä ja vastaanottamista ovat tutkineet muun muassa Nugrahenny (2007) ja Wiltse (2002). Connorsin ja Lunsfordin (1993) tutkimuksen avulla vertailen kirjoittamisen opettajien kirjallisen palautteen sisältöjä. Lukiolaisten ajatuksia ja toiveita analysoin laadullisen sisällönanalyysin avulla teemoittelemalla ja luokittelemalla niitä sekä vertailemalla näkemyksiä aikaisempiin tutkimuksiin.</p> <p>Lukiolaisten kokemusten perusteella palaute herättää kirjoittajissa niin ilon, onnistumisen kuin epäonnistumisen ja ärsytyksenkin tunteita. Hyödyllinen palaute on tarkkaa, tarjoaa konkreettisia neuvoja ja osoittaa selkeästi tekstin ongelmat ja vahvuudet. Kirjoittaja haluaa tietää rehellisesti, missä hän on onnistunut ja miten hän pystyisi kehittämään tekstiään. Aito ja kriittinen palaute auttaa opiskelijaa huomaamaan, mitä sisältöjä parantamalla hän voi saavuttaa paremman arvosanan. Arvioidusta tekstistä annetun palautteen tulee perustella myös mahdolliset pistevähennykset. Lukiolaiset toivoivat erityisesti palautetta tekstinsä sisällöstä ja siitä, ovatko kirjoittajan esittämät havainnot oikeilla raiteilla. Opettajan toivottiin korjaavan oikeinkirjoitusvirheet ja merkkeävän onnistuneet havainnot ja sananvalinnat heti tekstin viereen marginaaleihin. Sisältöön kohdistuva palaute koettiin hyödyllisempänä kuin pelkkä kielen ja rakenteen kommentointi. Opettaja antaa palautetta usein kirjallisesti kirjoitelman lopussa, mitä pidettiin hyvänä palautteen antamisen tapana.</p> <p>Onnistunut palaute antaa keinoja korjata ja muokata tekstiä ja kertoo, miten kirjoittaja on onnistunut. Kirjoitustaitojen kehittymisen kannalta motivointi ja kannustaminen koettiin ensiarvoisen tärkeäksi.</p>	
Asiasanat – Keywords kirjoittaminen, kirjoittamisen opetus, palaute, äidinkieli, lukiolaiset	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen taustaa	1
1.2 Tutkimuskysymykset, aineisto ja menetit	9
2 PALAUTE OSANA KIRJOITTAMISEN OPETUSTA	14
2.1 Palautteen tavoitteet	14
2.2 Palautteenannon käytänteet	19
2.2.1 Hyvän palautteen kriteerit	19
2.2.2 Palautteen sisältö	24
2.2.3 Palautteen muotoilu ja tyyli	27
2.3 Palautteen vastaanottaminen	32
3 PALAUTEKOKEMUKSET	38
3.1 Palautteen sisällöt	38
3.2 Palautteen muotoilu ja tyyli	47
3.3 Palautteen hyödyntäminen	51
3.4 Hyödyllinen palaute	59
3.4.1 Miten hyödyllinen palaute muotoillaan?	59
3.4.2 Miten hyödyllistä palautetta annetaan?	64
3.4.3 Toiveet palautteen sisällöstä	67
3.5 Hyödytön palaute	70
3.6 Palautteen herättämät tunteet	73
4 TUTKIMUSTULOSTEN KOONTIA JA POHDINTAA	76
LÄHTEET	84
LIITTEET	87

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen taustaa

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva työ on suurimmaksi osaksi tuntien suunnittelun lisäksi oppilaiden tekstien lukemista, arvioimista ja korjaamista. Opettajasta riippuen teksteistä annetaan korjausten lisäksi myös jonkinlaista palautetta joko suullisesti luokassa, kirjallisesti tekstin yhteydessä tai kokoavasti kurssin päätteeksi. Palautetta annetaan, jotta opiskelijat pystyisivät kehittymään kirjoittajina ja saisivat tietää, mitä taitoja heidän olisi hyvä vielä harjoitella. Palautteen avulla opettaja havainnollistaa, mitkä ovat kirjoittajan vahvuudet ja heikkoudet. Opettajan kannalta ihanteellista olisi, jos jokainen kirjoittaja pohtisi annettua palautetta ja toimisi sen antamien vinkkien ja parannusehdotusten mukaan seuraavan kerran kirjoittaessaan.

Lukiossa kirjoitelmista annetaan palautetta, joka sisältää annetun arvosanan lisäksi yleensä tekstiin tehtyjä korjauksia ja kommentteja, joiden tarkoitus on joko kehittää tekstiä tai muistuttaa kirjoittajaa jostain seuraavalla kirjoituskerralla. Syystäkin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat ovat pohtineet sitä, millainen vaikutus palautteella on, koska jokainen opettaja käyttää siihen työstään runsaasti aikaa. (Kauppinen 2011: 350.) Isojen oppilasryhmien kirjoitelmien tarkastaminen on opettajalle aikaavievä prosessi, joten palautetta tulisi antaa ripeästi mutta ajatuksella. Opettaja pyrkii tiivistämään selkeän, yksilöllisen ja rakentavan palautteen oppilaan kirjoitustehtävästä. Jos opettajan antama palaute, suullinen tai kirjallinen, rakentuu oikeista elementeistä ja onnistuu välittämään oppilaalle hänen tekstistään oleelliset asiat, siitä on mahdollisimman paljon hyötyä.

Suomalaisten koululaisten kirjoitustaidosta ollaan oltu huolissaan jo usean vuoden ajan. Abiturienttien tekstintuottamisprosesseja väitöskirjassaan tutkinut Ranta (2007: 15) mainitsee selkeät ja yleistyneet ongelmat muun muassa opiskelijoiden välimerkki- ja yhdyssanavirheissä sekä kirjoitelmien logiikan ja rakenteen heikentymisen. Lukiolaisten kirjoitustaidoista tehdyissä tutkimuksissa on huomioitu kielivirheiden lisääntymisen lisäksi myös virkerakenteiden yksinkertaistuminen (Juvonen ym. 2011: 32-33).

Kouluopetusta hallitsi pitkään kielioppisääntöjen ja oikeakielisyyden korostaminen. Perinteiset kieliopin vaatimukset ovat säilyneet tähän päivään saakka, mutta lukiolaisilta odotetaan 2000-luvulla monia muitakin äidinkielen taitoja, kuten lukemisen ja kirjoittamisen taitoja sekä erilaisia viestintätaitoja. Äidinkielen oppitunneilla opiskellaan myös

kirjoittamisen ja lukemisen prosesseja. Lukion tekstikäsitys on laajempi kuin koskaan aiemmin. Erilaisten tekstikäytänteiden oppiminen edellyttää oman kulttuurin tekstitapahtumiin, -tilanteisiin ja -käytänteisiin sosiaalistumista. Tekstit eivät ole ainoastaan verbaalaisia, vaan ne voivat olla myös multimodaalisia kokonaisuuksia, usein jopa digitaalisessa muodossa. (Kauppinen – Makkonen-Craig 2011: 474.) Kirjoittajan vahvuuksia kouluarvioinnissa ja kirjoittamisessa ovat oikeinkirjoituksen sekä lause- ja virkerakenteiden hallinnan lisäksi ajattelun syvällisyys, omien havaintojen perusteleminen ja tekstin jäsentäminen (Juvonen ym. 2011: 27).

### **Kirjoittamisen opetus lukiossa**

Kirjoittamisen opiskelu on luonnollisesti keskeinen osa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kursseja, koska kolmen vuoden opiskelun päätavoite on ajattelua ja kirjoittamisen taitoja mittaava ylioppilaskoe ja siinä menestyminen. Perinteisen kirjoittamisen opetuksen taustalla on ajatus siitä, että jokaisen yksilön kirjoittamistaitoja voi harjaannuttaa opiskelun eli tekstien tuottamisen avulla. Kirjoittamista harjoitteleamalla kirjoitettu kielimuoto tulee tutuksi ja sen hallinta paranee. Opetuksessa ja arvioinnissa huomio kiinnittyy erityisesti tekstin kieliasuun ja sisältöön. (Luukka 2004a: 10.) Vaikka lukiossa syvennyttään erilaisiin tekstilajeihin ja luetaan kaikkea referaateista pakinoihin, opetus painottuu kirjoittamisen osalta ylioppilaskirjoituksiin eli esseekirjoittamiseen ja tekstitaidon vastauksen rakenteen opiskeluun, hiomiseen ja jäsentelyyn.

Kirjoitustaitojen tärkeydestä ja arvostuksesta suomalaisessa yhteiskunnassa kertoo pitkä ainekirjoitusperinne. Suomalainen ylioppilastutkinto perustui äidinkielen osalta pitkään ylioppilasaineen kirjoittamiseen. Ylioppilasaineen on ajateltu kuvaavan kattavasti nuoren lukioaikana saavuttamaa kirjallista ja henkistä oppia sekä kypsyyttä. Koska yhteiskunta toimii vahvasti kirjoitettujen tekstien varassa, kirjoitustaitojen opettamisella ja oppimisella on myös yhteiskunnassamme tärkeä merkitys. (Makkonen-Craig 2011: 62.)

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2003: 32-33) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on, että opiskelija oppii käyttämään kirjoittaessaan kieltä entistä tarkoituksenmukaisemmin. Äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla syvennyttään tekstitaitoihin, jotta opiskelijat oppisivat tuottamaan erilaisia tekstejä ja olisivat tietoisia niiden tavoitteista. Oppitunneilla opetellaan arvioimaan tekstin ilmaisua, hiotaan kirjoitetun kielen normeja ja sovelletaan opittua kirjoittamalla erilaisia tekstilajeja. Arvioinnin perustana

on opiskelijan tieto kurssien sisällöistä ja tavoitteista, jotta opiskelija pystyisi seuraamaan omaa oppimistaan. Kirjoitustaitojen kehittämisessä on tärkeää, että opiskelijat asettavat henkilökohtaisia tavoitteita ja saavat palautetta sekä toisilta opiskelijoilta että opettajalta. Opetuksen tulee kehittää myös opiskelijan itsearviointitaitoja, joiden avulla hän pystyy rakentamaan myönteisen ja realistisen kuvan itsestään niin puhujana, lukijana kuin kirjoittajanakin.

Opettajan tehtävä on tarjota opiskelijoille välineitä, joiden avulla he oppivat hallitsemaan tekstejä kokonaisuuksina ja rakentamaan omia tulkintojaan. Lukion äidinkielen kursseilla käydään läpi erilaisten tekstilajien ja -tyyppien tavoitteita ja merkityksiä, jotta opiskelijat oppisivat kirjoittamaan myös itse ymmärrettäviä ja eheitä kokonaisuuksia. Kirjoittamista opiskellaan käsittelemällä lausetyyppejä ja -rakenteita, kielen kuvallisuutta, sananvalintoihin liittyviä tyyliseikkoja sekä aiheen ja näkökulman rajausta. Opiskelijoiden tulisi oppia tarkastelemaan kriittisesti oman tekstinsä sisältöä, näkökulmia, muotoa ja tyyliä. (LOPS 2003: 33-34.)

Prosessikirjoittaminen kuuluu lukion toisen kurssin opetussuunnitelmaan. Kurssilla keskitytään tekstin ja kieliasun hiomiseen, rakenteen muokkaamiseen sekä tekstin kokonaisuuden hallitsemiseen. Sisällön käsittelyyn ja tekstin tyyliin kiinnitetään enemmän huomiota, mitä pidemmälle lukion kursseilla edetään. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus pyrkii siihen, että lukiolainen oppii perustelevaan omat näkökulmansa, valitsemaan aiheen, hiomaan tyyliään ja kehittämään tekstinsä sisältöä. (LOPS 2003: 34-35.)

Koulun kirjoittamisprosessin tavoite on mahdollisimman hyvä teksti, jonka sisältö muodostaa merkityksellisen kokonaisuuden. Kirjoitettu teksti edustaa samalla myös jotain tekstilajia Yleensä arvosana annetaan valmiin tuotoksen perusteella. Kaikkea sitä, mitä tapahtuu ennen tekstiä tai ensimmäisen ja toisen version välillä, arvioidaan harvoin, koska edes opettaja ei usein näe, millainen prosessi valmiin tekstin takana on ollut. (Svinhufvud 2007: 15-16.)

Teksti kuitenkin syntyy aina jonkinlaisen prosessin seurauksena eli useiden työvaiheiden kautta. Ennen lopullista valmista tekstiä kirjoittajaideoi, luonnostelee, muokkaa, tarkistaa ja kirjoittaa tekstiään uudelleen. Kirjoittamiseen kuuluu erilaisia työvaiheita, jotka voivat olla hyvin erilaisia kirjoittajien välillä. Tekstin tuottaminen vaatii myös erilaisia kognitiivisia prosesseja, eli ajatteluun liittyviä toimintoja, joita kirjoittaja käy läpi kirjoittamisprosessin aikana. (Svinhufvud 2007: 17-18.)

Uusi ja muuttuva tekstimaailma vaatii lukijalta ja kirjoittajalta taitoa yhdistellä tekstejä keskenään ja huomata tekstien väliset suhteet. Vanhoista teksteistä tuotetaan uusia. Kun

kirjoittaja oppii hallitsemaan ja tuntemaan kielen merkityssysteemin, hän kartuttaa samalla ymmärrystään siitä, miten tekstit tuottavat yhdessä merkityksiä. Kirjoittamisen opettaja pystyy tarjoamaan keinoja tekstien tulkintaan ja kasvattamaan oppilaiden tekstitietoisuutta. Koulun on hyvä olla tietoinen siitä tekstimaailmasta, jossa sen oppilaat elävät. Koulun ja vapaa-ajan tekstien välille ei saisi syntyä kuilua, jonka seurauksena opettajat ja oppilaat vieraantuvat toistensa tekstimaailmoista eivätkä tunne toistensa tekstejä. Kirjoittamisen opettaja ja koulu joutuvat pohtimaan, mitä tekstitaitoja niiden tulisi opettaa. Koska koulu tähtää tasa-arvoon oppilaiden välillä, koulussa olisi opittava tekstitaitoja, joihin oppilaat eivät tutustu vapaa-ajalla, mutta joita he tulevat yhteiskunnassa tarvitsemaan. (Luukka 2004b: 117-118.)

Lukion opetussuunnitelma ja osaltaan myös oppikirjat luovat raamit äidinkielen ja kirjallisuuden opetukselle. Kurseilla käsitellään opetussuunnitelman sanelemat sisällöt oppikirjan ja muiden opettajan hankkimien materiaalien avulla. Kirjoittamisen opetus perustuu usein johonkin näkemykseen, joka ohjaa opettajan toimintaa. Erilaiset näkökulmat eivät sulje toisiaan pois tai ole keskenään vastakkaisia, joten opettaja voi myös yhdistellä näkökulmia keskenään. (Svinhufvud 2007: 26.)

Perinteinen kirjoittamisen opetus perustuu käsitykseen siitä, että kirjoittamisen taito on yksilöllinen ominaisuus. Taitava kirjoittaja hallitsee yleiskielen säännöt ja osaa jäsentää tekstinsä sujuvaksi kokonaisuudeksi. Kiitettävän arvoinen teksti on sujuva, kieliopillisesti virheetön ja välittää kirjoittajan ajatukset selkeästi lukijalle. Opettaja pyrkii kehittämään oppilaiden kirjoitustaitoja korjaamalla ja kommentoimalla tekstin kieliasua. Taitava ja lahjakas kirjoittaja sisäistää uusia monimutkaisia lause- ja virkerakenteita, oppii koheesiokeinojen käytön ja osaa jäsentää tekstinsä sujuvaksi. (Luukka 2004a: 10-11.)

Opettajan tehtävä on kehittää ja etsiä kirjoitustehtäviä, korjata oppilaiden tekstejä, arvioida valmiita suorituksia ja antaa teksteistä palautetta. Osa oppilaista osaa hyödyntää saamansa palautteen ja muistaa annetut ohjeet seuraavalla kerralla, kun taas osa tuskin vilkaiseekaan opettajan merkintöjä. Etenkin lukiossa opiskelijat saattavat oppia kirjoittamaan tekstejä, joiden aihe, sisältö ja rakenne ovat juuri sellaisia, joita opettaja arvostaa. Jotkut opiskelijat taas ovat tyytyväisiä jo siihen, että tarvittava sivumäärä tulee täyteen, teksti viittaa otsikkoon ja sisältää muutaman käsittelykappaleen. Perinteisessä opetuksessa kirjoitelmista annetaan usein yhteistä palautetta kaikille oppilaille palautetunnilla. Tärkeitä neuvoja saadaan myös sen jälkeen, kun essee tai muu kirjoitelma on jo valmis. (Luukka 2004a: 11.)

Ajatus kirjoittamisen taitojen yksilöllisyydestä kumpuaa usein juuri koulumaailmasta, koska koulun esseekirjoittamisessa on perinteisesti tavoiteltu oikeakielisyyttä. Palaute

keskittyy virheisiin ja niiden korjaamiseen. Oikeakielisyyden ja virheettömyyden korostaminen voi sivuuttaa tekstin kokonaisuuden tarkastelun, minkä seurauksena arviointi perustuu pitkälti kieliopin virheettömyyteen. Perinteisen esseekirjoittamisen lisäksi tunneilla harjoitellaan kielenhuoltoon liittyviä tehtäviä. Kirjoittamisen opetus keskittyy tekstiin eli kirjoittamisen prosessin lopputulokseen. Kirjoittamista opetetaan selkeästi rajattujen tehtävien avulla, ja opiskelu etenee johdonmukaisesti aina tietyssä järjestyksessä. (Svinhufvud 2007: 26-27.)

Luova kirjoittamisen opetus perustuu näkemykseen, jonka mukaan kirjoittamaan oppii kirjoittamalla (Svinhufvud 2007: 30). Oppilas kehittää kirjoitustaitojaan kirjoittamalla niin paljon kuin mahdollista aiheista, jotka ovat kiinnostavia, inspiroivia ja koskettavat kirjoittajaa henkilökohtaisesti. Lukemalla arvostettuja tekstejä oppilaat oppivat tunnistamaan, miten hyvä teksti rakentuu ja mitä se pitää sisällään. (Ivanic 2004: 230.)

Kirjoittamisen opettaminen luovuuden kautta ei yleensä perustu mihinkään teoriaan tai selkeään pedagogiseen malliin. Tekstejä käsitellään usein ryhmissä joko vertaispalautteen avulla tai ohjaajan johdolla. Keskustelemalla yhdessä oppilaat jakavat ajatuksiaan hyvän tekstin ominaispiirteistä. Kirjoittamisharjoituksista tunnetuin on *freewriting* eli vapaa kirjoittaminen, jossa kirjoittaja kirjoittaa tietyn ajan keskeytyksettä paperille mitä tahansa mielessä pyörivää. Harjoituksen tarkoitus on vapauttaa kirjoittaja kaikista estoista ja tuottaa mahdollisimman paljon tekstiä. (Svinhufvud 2007: 30.)

Luovaa kirjoittamista Luukka (2004a: 11-12) pitää itseilmaisuna, jossa teksti syntyy yksilöllisen luovan prosessin kautta. Kirjoitusprosessi voi olla persoonallinen ja hyvin henkilökohtainen. Opetus tähtää siihen, että oppilas löytäisi oman tapansa kirjoittaa ja ilmaista itseään. Opettaja voi auttaa oppilasta löytämään oman tyylinsä kannustamalla ja luomalla luokkaan positiivisen ilmapiirin, jossa kirjoittaja uskaltaa toteuttaa itseään.

Prosessikirjoittaminen koostuu kolmesta keskeisestä elementistä: suunnittelusta, luonnostelusta ja muokkaamisesta. Opetuksessa huomio kiinnittyy prosessiin, jonka oppiminen tähtää lopulta siihen, että valmis teksti kehittyy. Kirjoitusprosessin vaiheet ovat ideointi, suunnittelu, hahmottelu, luonnoksen kirjoittaminen ja sen muokkaaminen. (Ivanic 2004: 231.) Palautetta, etenkin vertaispalautetta, annetaan kirjoittamisen eri vaiheissa, ja omaa tekstiä muokataan palautteen avulla (Ranta 2007: 18).

Prosessiluonteisen kirjoittamisen tavoitteena on tiedostaa omat kirjoittamistavat ja opiskella uusia tehokkaampia tekstintekokäytänteitä. Opetus ei keskity kirjoitetun kielimuodon opettelemiseen, luovaan itseilmaisuuksiin tai erilaisten tekstikonventioiden hallintaan, vaan tarkkaan ja yksityiskohtaiseen tekstin tekemiseen ja sen opetteluun. Kun



oppilaan taidot kehittyvät, työskentelytavat monipuolistuvat ja työskentely helpottuu. Ideointi-, muokkaus- ja toteuttamisvaiheiden kautta prosessikirjoittamisen uskotaan tuottavan laadukkaampia tekstejä. Valmis teksti on hyvin jäsennelty, looginen ja sisällöltään monipuolinen. (Luukka 2004a: 14.)

Opettaja tukee ja antaa palautetta kirjoitusprosessin aikana. Perinteisessä kirjoittamisessa keskitytään lopulliseen tekstiin ja sen arviointiin, kun taas prosessikirjoittamisessa paino on tekstin kirjoittamisen eri vaiheissa ja palautteen antamisessa. Opettaja on ohjaaja, joka auttaa oppilasta tekstin ideoinnissa, suunnittelussa, muokkaamisessa ja antaa palautetta. (Luukka 2004a: 14.)

Sosiaalinen lähestymistapa kirjoittamisen opetukseen korostaa kirjoittamisen vuorovaikutusta (Ivanic 2004: 234). Kirjoittamisen oppiminen on tekstikäytänteiden hallintaa. Teksteillä on kulttuurisia konventioita ja odotuksia, joihin hyvä kirjoittaja pystyy sopeutumaan. Ihminen kasvaa tekstikäytänteisiin kulttuurin mukana. Kirjoittajaksi ei opita hetkessä, vaan oppija saavuttaa vähitellen erilaisten tekstilajien kirjon, joita hän oppii käyttämään. Kirjoittamisen opiskelu on tekstien analysointia ja merkitysten etsimistä. Tarkoitus on ymmärtää, miten kieli ja sen muodot rakentuvat ja rakentavat merkityksiä. Opiskelijat harjaantuvat tuottamaan tekstejä eri tilanteisiin ja erilaisille yleisöille. (Luukka 2004a: 15-17.)

Genre-pedagogiikka perustuu tekstilajien tyypillisten kielellisten piirteiden ja konventioiden hallitsemiseen. Mallintamalla opiskelija oppii tuottamaan erilaisiin tarkoituksiin laadittuja tekstejä. Hyvä teksti on kiitettävän kieliasun lisäksi kielellisesti sopiva juuri siihen tarkoitukseen ja tilanteeseen, johon se kirjoitetaan. (Ivanic 2004: 232-233.) Genre-pedagogiikka on samalla sosiokulttuurinen näkökulma, joten se määrittelee kirjoittamisen yhteisöllisten puhetapojen, tekstilajien ja kirjallisten ilmaisutapojen käytänteiden hallinnaksi. Kirjoitustaidot kehittyvät tiedostamalla kielestä ja erilaisista tekstikäytänteistä. (Luukka 2004a: 17.)

### **Palautteen merkitys kirjoittamisen opetuksessa**

Jyväskylän yliopiston ToLP-kyselytutkimuksen mukaan opettajan antama palaute vaikuttaa tehokkaasti oppilaiden työskentelyyn eli siihen, miten he koulussa kirjoittavat ja opiskelevat. Kirjoittamisen opiskelussa koulun yleisin ja toimivimpana pidetty palautteen antamisen tapa

on palautekommenttien sekä korjausten kirjaaminen suoraan oppilaan tekstiin. Opettajat antavat myös suullista palautetta koko luokalle yhteisesti esimerkiksi kokeen tai kirjoitustehtävän jälkeen. Joskus opettajalla on mahdollisuus antaa kirjoittajalle palautetta myös henkilökohtaisesti. Parhaimpina palautteen antamisen tapoina opettajat pitävät palautekommenttien antamista tekstin lopussa sekä henkilökohtaista palautetta luokassa. (Luukka ym. 2008: 139-142, 144.)

Palautteen antamisen yhteydessä opettajan tulisi aina pohtia, milloin hän antaa palautetta, mitä asioita hän palautteessaan ottaa esille ja miten palautteen antamisen jälkeen edetään. Opettajan palaute aiheuttaa oppijassa muutoksia vain, jos se on tarpeeksi yksityiskohtaista, sitä annetaan oppimisprosessin oikeassa vaiheessa ja se sisältää kehitysehdotuksia. Vaikka palaute olisi muodoltaan ja sisällöltään ensiluokkaista, palautteensaajan asenne vaikuttaa ratkaisevasti siihen, onko palautteesta oppilaille hyötyä. (Luukka ym. 2008: 139.)

Kirjoittamisen opettajilla ja kirjoittamisen opetuksen tutkijoilla on yhteisiä ja myös toisistaan eroavia näkemyksiä siitä, millaista palautetta oppilaille tulisi kirjoittamisesta antaa. Selkein yhteinen käsitys on se, että palautteen täytyy olla mahdollisimman tarkkaa. Opettajan tulisi palautteessaan osoittaa konkreettisesti, mitä oppilas voi tehdä kehittääkseen tekstiään ja mitä asioita hänen olisi hyvä vielä harjoitella. Toisaalta tutkijoilla on joitain näkemyseroja siitä, kannattaako opettajan antaa valmiita ratkaisuehdotuksia vai tarjota vinkkejä ja ohjeita, joiden avulla oppilas itse pystyy ratkaisemaan tekstinsä pulmalliset kohdat.

Nugrahennyn (2007: 38) mukaan niin oppilaat kuin opettajatkin pitävät tärkeänä mahdollisimman yksityiskohtaista palautetta, koska sen avulla kirjoittamisen taitoja on mahdollista kehittää. Nugrahennyn tutkimuksessa oppilaat pitivät hyödyllisenä etenkin tekstin kieliasuun ja pintatasoon kohdistunutta palautetta. Oppilaat toivoivat palautetta mieluummin tekstin muodosta ja rakenteesta kuin aiheen käsittelystä. Sama ilmenee myös Thompsonin (1994: 1-2) tutkimuksessa, jossa oppilaat kertoivat hyötывänsä etenkin oikeinkirjoitukseen liittyvästä palautteesta. Opettajan antama palaute tekstin sisällöstä saattaa olla liian yleistä tai opettajan käsitykset voivat olla täysin vastakkaisia tai ristiriidassa oppilaan ajatuksiin ja ideoihin nähden.

Tutkin palautteen antamista jo proseminaarityössäni, jossa mukana olleet opettajat korostivat rakentavan ja tehokkaan palautteen merkitystä. Palautteessaan opettaja tekee oppilaan tekstistä havaintoja ja päätelmiä. Palautteenantaja välittää löytämänsä vahvuudet ja heikkoudet edelleen oppilaille. Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että yksityiskohtainen ja selkeä palaute auttaa oppilasta kehittämään taitojaan ja ymmärtämään, miten hän pystyy

tekstiään korjaamaan. Opettajan tulisi selittää, analysoida ja eritellä tarkasti, mihin tekstin kohtiin hän palautteessaan viittaa. (Kuronen 2009: 17.)

Oppilaan taitojen kehuminen on kirjoitustaitojen kehittymisen kannalta aivan yhtä tärkeää kuin korjausehdotusten esille tuominen. Hyvä ja onnistunut palaute kannustaa oppilasta. Opettajan antama palaute ei missään nimessä saisi lannistaa kirjoittajaa, minkä seurauksena hän voi tuntea epäonnistuneensa täysin (Metsä 2001: 63). Palautteessaan opettajat käsittelevät tekstin hyviä ja onnistuneita elementtejä ja esittävät ehdotuksensa siitä, miten tekstistä saisi luotua vielä paremman. Jos oppilas tarttuu opettajan antamiin ehdotuksiin, hän pystyy kehittämään tulevia tekstejään. (Kuronen 2009: 13.)

Hyvässä palautteessa keskitytään kerralla vain tiettyihin, kaikista olennaisimpiin, sisältöihin. Palautteenantajan tulisi arvioida, kuinka paljon oppilas pystyy kerralla vastaanottamaan palautetta, etenkin kritiikkiä. Opettajan tehtävä on ohjeistaa oppilaita ennen arvioitavaa suoritusta ja kertoa, mitkä ovat tehtävän tärkeimmät tavoitteet. Oppilaita kohtaan on reilua antaa palautetta vain sellaisista asioista, jotka tunnilla on jo opetettu. Yksilöllisen palautteen antaminen edellyttää, että opettaja ottaa huomioon jokaisen oppilaan oman taitotason. Opettaja pyrkii antamaan oppilaalle juuri hänelle sopivaa palautetta. (Metsä 2001: 64-65.)

Aikaisemmat suomalaiset tutkimukset kirjoittamisen opetuksen palautteenannon tavoista ja käytänteistä ovat keskittyneet tutkimaan palautteen muotoa, sisältöä ja käytännön haasteita etenkin opettajan näkökulmasta. Opiskelijoiden tai koululaisten ajatuksia ja kokemuksia palautteen hyödyistä on tutkittu vähän. Kauppisen ym. (2011: 350-351) kyselytutkimuksessa tarkasteltiin kuitenkin myös oppilasnäkökulmaa. Tutkimuksessa selvitettiin, miten lukiolaiset suhtautuvat kirjoittamisesta annettuun palautteeseen, kokevatko opiskelijat palautteen olevan hyödyllistä ja millaiset palautteen muodot miellyttävät opiskelijoita. Mirja Tarnanen (2002) on tutkinut opettajien arviointikäytäntöjä väitöskirjassaan *Arvioija valokeilassa*. Suvi-Tuuli Metsä (2001) tarkastelee opettajien asenteita ja käsityksiä arvioinnista ja palautteenannosta puheviestinnän pro gradussaan. Jyväskylän yliopiston ToLP-tutkimushanke (Luukka ym. 2008) selvitti muun muassa yläkoulun palautteen antamisen ja arvioinnin käytänteitä sekä opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä palautteesta ja etenkin arvioinnin hyödyllisyydestä. Elina Hovila (2009) tutki pro gradussaan yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkemyksiä kirjoittamisen arvioinnista ja palautteen antamisesta. Hovila tarkasteli korjattujen tekstien avulla, mistä asioista opettajat antavat palautetta ja miten palaute muotoillaan. Tutkimuksessa selvitettiin myös opettajien ajatuksia palautteenannon merkityksestä ja haasteista. Annakaisa Lindell

(2008) erittelee pro gradussaan palautteen ja korjauksen keinoja suomi toisena kielenä – opetuksessa. Lindell keskittyi tutkimaan korjausten muotoa ja sisältöä sekä sitä, minkälaisia virheitä opettajat teksteistä korjaavat.

Oman proseminarityöni tavoitteena oli selvittää, millaista palautetta opettajat antavat lukiolaisille kirjoittajille heidän teksteistään ja mihin sisältöihin palaute kohdistuu. Tarkastelin opettajien antamaa kirjallista palautetta arvioiduista esseeteksteistä ja tekstitaidon vastauksista. Palautteen sisällön ja tavoitteen lisäksi halusin saada selville opettajien omia näkemyksiä palautteenannosta. Aineistossani opettajat pohtivat, miksi palautetta annetaan, mikä palautteenannossa on haastavaa ja minkälainen palaute on osoittautunut toimivaksi. Tarkastettujen tekstien analyysistä saamani tulokset olivat osittain ristiriidassa opettajien näkemysten kanssa. Kaikki opettajat korostivat yksilöllisen palautteen merkitystä, yksityiskohtaisia merkintöjä sekä yleisten palautekommenttien välttämistä, mutta todellisuudessa samojen fraasien toistaminen kirjoittajalta toiselle näkyy arvioiduissa teksteissä. Jokainen opettaja myönsi palautteenannon olevan haastavaa etenkin silloin, kun tekemistä on paljon ja aikaa vähän. (Kuronen 2009: 19.)

Opettajien ajatukset palautteenannon haasteista, ajanpuutteesta ja toisaalta myös palautteen merkityksestä kirjoittajien kehittymisen ja motivaation kannalta vaikuttivat tämän tutkimuksen syntymiseen. Halusin tarkastella palautteenantoa nimenomaan oppilaiden näkökulmasta. Vain palautteensaaja, eli kirjoittaja itse, tietää, millaisesta palautteesta hänelle on eniten hyötyä, olivatpa kirjoittajan tavoitteet kiitettävässä tai tyydyttävässä arvosanassa. Jos opettajalla olisi mahdollisuus selviytyä palautteenannosta hiukan nopeammin ja tarjota oppilaille entistä hyödyllisempiä keinoja itsensä kehittämiseen, hän tuskin jättäisi tilaisuutta käyttämättä.

## **1.2 Tutkimuskysymykset, aineisto ja metodit**

Omien työskentelytapojen arvioiminen ja kehittäminen vaativat palautteenantajalta mielenkiintoa selvittää, millaisia toiveita oppilailla on palautteen suhteen ja millaisen palautteen he ovat kokeneet hyödylliseksi. Jos opettaja ei saa ikinä palautetta omasta työstään, palautteen antamisen tapoja on vaikea muuttaa. Palautteenantaja ei myöskään voi tietää, ovatko kaikki oppilaat ymmärtäneet merkinnät ja korjaukset oikein. Opettaja voi kehittyä palautteenantajana, jos hänellä on selkeä käsitys siitä, millainen palaute on auttanut kirjoittajia

kehittymään. Palautteen vastaanottajien ajatusten kuuleminen auttaa hahmottamaan, millaisesta palautteesta opiskelijoille on hyötyä.

Tutkimukseni tavoite on selvittää, millaista lukiolaisten mielestä on hyvä ja innostava palaute. Halusin saada selville, eroaako lukiolaisten näkemys hyödyllisestä palautteesta opettajien käsityksistä tai hyvän palautteen kriteereistä. Opettajat kokevat palautteenannon haastavaksi, koska isojen ryhmien tekstien tarkastaminen vie aikaa. He kuitenkin korostavat yksilöllisen, selkeän ja yksityiskohtaisen palautteen merkitystä. Millaisia ajatuksia opettajan antama palaute kirjoittajissa itsessään herättää: onko palaute tarpeeksi yksilöllistä ja onko palautteesta hyötyä?

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaista palautetta lukiolaiset ovat kokemustensa mukaan kirjoitelmistaan saaneet? Mihin asioihin palaute keskittyy?
2. Onko palautteesta ollut lukiolaisille hyötyä?
3. Millaisia käsityksiä lukiolaisilla kirjoittajilla on hyvästä palautteesta?
4. Millaista palautetta opiskelijat kirjoitelmistaan toivoisivat?

Keräsin tutkimukseni aineiston neljältä lukion toisen ja kolmannen vuosikurssin äidinkielen ja kirjallisuuden ryhmältä. Opiskelijat olivat kahdesta lukiosta eri paikkakunnilta, ja jokaisella ryhmällä oli eri opettaja. Yksi ryhmistä oli opiskellut lukiossa saman opettajan johdolla kaikki äidinkielen kurssit, kun taas kolmella muulla ryhmällä oli ollut kursseilla eri opettajia. Analyysissä ilmeni, että jotkut opiskelijat vertasivat saamaansa palautetta eri opettajien välillä. Aineiston, yhteensä 75 tekstiä, keräsin vapaamuotoisella kirjoitelmalla, jossa pyysin oppilaita pohtimaan lukion äidinkielen oppitunneilla kirjoitetuista teksteistä annettua palautetta. Yhden kolmannen vuosikurssin ryhmän vastaukset keräsin Internetin Google Docs -palvelun avulla. Oppilaat kirjoittivat tekstinsä tietokoneella ja vastasivat sähköisesti nimettöminä. Muut kolme ryhmää kirjoittivat tekstinsä oman opettajan johdolla oppitunneilla, minkä jälkeen opettajat keräsivät tekstit nimettöminä takaisin. Oppilaat tiesivät, etteivät ole teksteistä tunnistettavissa, joten toivoin, että he pyrkivät kirjoittamaan aitoja, rehellisiä havaintoja ja keskittyivät pohtimaan sitä, mikä palautteessa on tuntunut hyödylliseltä ja mitä opettaja voisi tehdä palautetta antaessaan toisin.

Ohjeistuksessa (LIITE1) annoin vastaajille apukysymyksiä ja esimerkkejä siitä, millaista kirjoitelmista annettu palaute on voinut olla. Palautetta voidaan antaa kirjallisesti esseen tai muun kirjoitustehtävän yhteydessä tai suullisesti luokassa. Myös ryhmäläiset voivat antaa toisilleen palautetta. Pyysin opiskelijoita kirjoittamaan yhdestä tai muutamasta

palautekokemuksestaan tarkemmin. Oppilaat saivat vapaasti valita, kirjoittivatko he palautteesta, joka oli ollut innostava ja hyödyllinen tai kommentista, jonka he olivat kokeneet epäselväksi tai täysin hyödyttömäksi. Oppilaat pohtivat kirjoitelmissaan myös sitä, miksi palaute on ollut hyödyllistä eli millainen palaute on auttanut kehittämään kirjoitustaitoja. Kirjoitelman lopussa oppilaat miettivät vielä tarkemmin, millaista palautetta kirjoittamisesta toivoisivat.

Ennen kirjallisen aineiston keräämistä tehtävänannon laatijan täytyy pohtia sitä, että vastaajat pystyvät, haluavat ja osaavat ilmaista itseään kirjallisesti. Perinteisessä kyselyssä vastaamattomia saattaa löytyä enemmän kuin tutkija on ajatellut ja avoimet vastaukset voivat olla niukkia tai lyhyitä. (Tuomi – Sarajärvi 2009: 73-74.) Halusin kirjoitelmassa antaa opiskelijoille vapauden pohtia ja muistella mitä tahansa palautekokemusta ja sitä kautta mahdollisuuden tuoda esiin myös palautteen herättämiä tunteita. Tarkasti valmiiksi rajatussa kyselyssä vastaukset olisivat saattaneet muodostua toistensa kaltaisiksi.

Vapaan ohjaavan kirjoitelman laatijan täytyy olla varma siitä, että vastaajat kykenevät ilmaisemaan itseään riittävän hyvin. Tutkittavien ikä ja kirjalliset taidot kannattaa punnita aineistonkeruuta päätettäessä (Tuomi – Sarajärvi 2009: 84). Koska palaute ja kirjoittaminen voidaan kokea hyvin henkilökohtaiseksi, toivoin, että opiskelijat kirjoittaisivat nimettöminä aidosti siitä, millaista palautetta he ovat saaneet ja onko palaute ollut hyödyllistä ja motivoivaa. Halusin saada tutkimukseni laajuuteen nähden kattavan aineiston, joka sisältäisi mahdollisimman paljon erilaisia palautekokemuksia.

## **Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi**

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ja analysoimaan aineistoa mahdollisimman tarkasti. Tieteellisyyden kriteereitä ovat perusteellisuus ja laatu, ei aineiston määrä. (Eskola – Suoranta 1998: 13, 18.) Laadullisen tapaustutkimuksen pohjalta ei ole tarkoitus tehdä empiirisiä yleistyksiä tai päätelmiä niin kuin tilastollisessa tutkimuksessa. Aineiston keräämisessä täytyy huomioida osallistujien samanlainen kokemusmaailma ja se, että he olisivat kiinnostuneita siitä, mitä tutkitaan ja miksi. (Eskola – Suoranta 1998: 65-66.)

Analyysin tarkoitus on selkeyttää aineistoa ja tuoda esille perusteltuja näkemyksiä. Hajanaisesta aineistosta tutkija pyrkii luomaan kokonaisuuden, josta on mahdollista tehdä tulkintoja. Aineiston kuvaileminen ja referointi eivät ole vielä tulkintaa, vaan vasta pohja aineiston jäsentämiselle ja hahmottamiselle. Perinteisesti laadullisessa analyysissä pyritään

löytämään yhtäläisyyksiä, mutta analyysi voi yhtä hyvin hakea eroja ja monimuotoisuuksia. (Eskola – Suoranta 1998: 137, 139.) Omassa analyysissäni esille nousikin yhteisiä kokemuksia ja ajatuksia, mutta myös näkemuseroja opiskelijoiden välillä.

Analyysi muodostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja niiden esittämisestä ja kokoamisesta. Aineistoa tarkastellaan vain niistä näkökulmista, jotka ovat kysymyksenasettelun kannalta olennaisia. Havaintojen pelkistämisen jälkeen tavoitteena on tiivistää havaintomäärää ja etsiä yhteinen piirre tai nimittäjä, joka yhdistää joukon yhdeksi havainnoksi. (Alasuutari 1999: 38-40.)

Aineisto voidaan jakaa teemoihin tekstejä paloittelemalla eli poimimalla aineistosta kuhunkin teemaan kuuluvia havaintoja ja ryhmittelemällä ne aihepiirien mukaan. Jotta voidaan puhua analyysistä, teemoittelu vaatii teorian ja käytännön kokemuksen vuorovaikutusta eli teorian tulisi tukea analyysia. Vuorovaikutus näkyy esimerkiksi tulkinnan perustelemisessa, kun apuna käytetään aineiston esimerkkiä. (Eskola – Suoranta 1998: 174-175; Tuomi – Sarajärvi 2009: 91.) Teemoittelu voi jatkaa tyypittelemällä aineistosta yleisimpiä mainintoja, vastauksia ja ajatuksia eli tyyppejä. Samalla tavalla joukosta voi etsiä myös eroavia tyyppejä, muista poikkeavia kiinnostavia ajatuksia. (Eskola – Suoranta 1998: 175, 181.)

Tutkimusmetodin eli käytännössä tapahtuvien operaatioiden avulla tutkija tekee havaintoja, joita hän muokkaa ja tulkitsee. Havainnoissa tulee olla johtolankoja, joiden avulla päätelmiä voidaan arvioida. Tutkimusmetodi, aineisto ja teoreettinen viitekehys ovat sopusoinnussa keskenään. (Tuomi – Sarajärvi 2009: 85, 108.) Teoriasidonnainen analyysi käyttää apunaan tiettyjä teoreettisia kytkentöjä. Teoria toimii apuna ja mahdollisesti ohjaa analyysin tekemisessä, mutta analyysi ei pohjaudu teoriataustaan, vaan analyysiyksiköt valitaan aineistosta. Tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähteisyys ja valmiit mallit. (Tuomi – Sarajärvi 2002: 97-98.)

Analyysi alkoi tarkastelemalla ja luokittelemalla kirjoitelmien sisältöjä sen mukaan, millaista palautetta lukiolaiset olivat saaneet, miten he olivat siihen suhtautuneet ja millaisen palautteen he kokivat hyödylliseksi tai hyödyttömäksi. Koska vastauksissa pohdittiin näitä kaikkia asioita, poimin kirjoitelmista jokaiseen luokkaan ainoastaan niihin kuuluvia ajatuksia ja mainintoja.

Tutkimuksessani hyödynnän teoriasidonnaista analyysia, sillä aikaisemmat tutkimukset ja käsitteet ohjaavat analyysia, vaikka itse analyysiyksiköt nousevat esiin aineistostani. Teoriasidonnaisuus näkyy palautteen sisällön, muotoilun ja tyylin analysoinnissa, jossa hyödynnän Straubin ja Lunsfordin (1995) mallia, joka luokittelee

palautteen autoritaariseen sekä vuorovaikutteiseen palautteen antamisen tyyliin. Palautteen muodot jaetaan arvioivaan, korjaavaan ja reflektiiviseen palautteeseen, jotka kuvaavat samalla opettajan vallankäyttöä. Straubin ja Lunsfordin jaottelun mukaisesti tarkastelen aineistoa myös palautteen sisällön osalta. Palautekommentit voivat keskittyvät koko tekstiin, paikallisen tason rakenteeseen tai tekstinulkoisiin elementteihin.

Aineiston luokittelu ja teemoittelu perustuvat valitsemini tutkimuskysymyksiin. Teoriataustan määrittelemät käsitteet ja aikaisemmat tutkimukset auttavat analyysin jäsentämisessä ja kirjoittamisessa. Palautteen määrittelyssä hyödynnän Hattien ja Timperleyn (2007) artikkelia *The Power of Feedback* sekä muun muassa Straubin (2000), Smithin (1997), sekä Connorsin ja Lunsfordin (1993) aikaisempia tutkimuksia koulun kirjoittamisen palautteenannosta ja sen muodoista. Opiskelijoiden näkemyksiä palautteen hyödyntämisestä ja vastaanottamisesta ovat tutkineet muun muassa Nugrahenny (2007), Wiltse (2002), Ferris (1997) ja Ziv (1982). Sisällönanalyysin avulla vertailen ja kokoan yhteen oppilaiden näkemyksiä hyvästä palautteesta ja sen toteutumisesta käytännössä. Analyysissäni hyödynnän myös proseminaariryöni tuloksia eli lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkemyksiä palautteen antamisesta kirjoittamisen opetuksen yhteydessä. Opettajien käsitysten pohjalta tarkastelen myös sitä, eroavatko opiskelijoiden ja opettajien ajatukset toisistaan vai pitävätkö he palautteessa tärkeinä samoja asioita.



## 2 PALAUTE OSANA KIRJOITTAMISEN OPETUSTA

### 2.1 Palautteen tavoitteet

Malmivaaran (2002: 37) mukaan perinteinen käsitys koulun kirjoitustehtävästä annetusta palautteesta on, että opettaja korjaa oikeinkirjoitusvirheet ja antaa muutaman tekstiin liittyvän kirjallisen kommentin paperin lopussa. Todellisuudessa palautetta annetaan monissa eri muodoissa. Opettaja voi palautteessaan tarjota neuvoja, miten kirjoittajan kannattaa muokata tekstiään jatkossa tai miten hän voi kehittää juuri kyseisen tekstin rakennetta. Kirjoittajaa voi johdatella eteenpäin esimerkiksi kysymysten avulla tai kehottaa häntä juttelemaan tekstistä vielä tarkemmin palautteenantajan kanssa kahden kesken. Opettaja voi myös antaa suullisesti palautetta koko luokalle käsittelemällä tunnilla aiheita, jotka nousivat esiin oppilaiden teksteistä.

Opettaja antaa kirjoittamisesta palautetta, koska sen avulla kirjoittaja voi kehittyä ja tarkastella omaa suoritustaan. Kirjoittamisen opettaja on oppilaalle kuvitteellinen lukija, joka esittää palautteen avulla kysymyksiä tekstin rakenteista ja sisällöistä, jotka jäävät epäselviksi, mutta ovat oleellisia tekstin luettavuuden kannalta. Palautteen tulisi kertoa kirjoittajalle, ymmärtääkö lukija, mitä tekstillä tavoitellaan eli välittykö ajatus vastaanottajalle. Jos oppilaasta itsestään kasvaa yhtä tiedostava lukija, hän kykenee esittämään toiselle kirjoittajalle samanlaisia kysymyksiä. Taitavaksi lukijaksi kasvaminen auttaa oppilasta arvioimaan myös omaa kirjoitusprosessiaan ja sen vahvuuksia ja heikkouksia. (Sommers 1982: 148-149.)

Palautteen pitäisi kiinnittää oppilaan huomio juuri hänen omaan tekstiinsä. Palaute ei saisi olla niin epäselvää, että oppilas jää miettimään, miksi opettaja on tehnyt merkintöjä tai antanut kommentteja joistain sisällöistä. Selkeä palaute auttaa kiinnittämään oppilaan huomion tarkasti tekstin ongelmiin ja vahvuuksiin. Palautteen tavoite on, että oppilas muistaisi ohjeet ja neuvot myös jatkossa. (Sommers 1982: 149.) Palautteen avulla opettaja voi auttaa oppilasta miettimällä yhdessä hänen kanssaan tekstin aihetta, rakennetta ja sisältöä. Jos oppilas huomaa opettajan käsittelevän hänen tekstiään tosissaan, palaute voi motivoida oppilasta suhtautumaan kirjoittamiseen innokkaammin. (Straub 2000: 30.)

Äidinkielen opettajien mukaan palautteen tulisi ensisijaisesti antaa oppilaalle keinoja kirjoitustaitojen parantamiseen. Kokoavissa loppukommenteissa opettajat neuvovat, ohjaavat,

esittävät kysymyksiä tekstistä ja refleктоivat lukukokemustaan. Tärkeintä on, että palaute kannustaa, ohjaa ja auttaa kirjoittajaa. Positiivinen palaute parantaa motivaatiota ja oppimista, vaikkei välttämättä antaisikaan työkaluja taitojen kehittämiseen. Oppilaan tulisi aina tietää, mitä tekstiltä odotetaan ja miksi, miten ja mitä siitä arvioidaan. (Hovila 2009: 134-135.)

Thompsonin (1994: 7) mukaan ihanteellista olisi, jos palaute ei suoraan määrää, mitä oppilaan tulee tehdä, vaan tarjoaisi mieluummin ehdotuksia, joita pohtimalla kirjoittaja itse kykenee kehittämään niin tekstiään kuin omia kirjoitustaitojaan. Svinhufvud (2007: 66-67) ottaa esille ideaalitekstin käsitteen, jonka pohjalta opettaja usein palautetta antaa. Ideaaliteksti on opettajan oma näkemys siitä, millainen on hyvä teksti, jota oppilaiden tulisi tavoitella. Antaessaan palautetta opettaja keskittyy oman käsityksensä mukaiseen hyvään tekstiin ja tarkastelee sitä, miten arvioitava teksti saavuttaa samat kiitettävän tekstin piirteet. Jos oppilas ei kuitenkaan tee muutoksia omasta halustaan eikä ajattele tekstiä ja sen kehittämistä kokonaisuutena, palaute ei ole vaikuttanut kirjoittajaan. Korjausten tekeminen ja neuvojen noudattaminen pelkästään opettajan vuoksi ei kehitä oppilaan taitoja.

Kirjoittamisen opettaja on asiantuntija, joka voi palautteen avulla osoittaa oppilaalle, kuinka hän kirjoittajana pystyy saavuttamaan ideaalitekstin piirteet ja mahdolliset muut kriteerit, joita tekstilajilla on. Palautteenantajan on hyvä pohtia sitä, kenen lähtökohdista kirjoittaja kirjoittaa ja muokkaa tekstiään, kuka tekee valinnat ja kenen mukaan. (Svinhufvud 2007: 67.)

Connorsin ja Lunsfordin (1993: 207-208) analysoimat tekstit paljastivat, että palaute perustelee usein arvosanan tai antaa palautetta luonnokselle, jota on vielä tarkoitus työstää. Suurimmalle osalle teksteistä annettiin kokoava kirjallinen palaute paperin lopussa. Jos palautteen antamiseen ei ole ollut tarpeeksi aikaa, opettaja on merkinnyt tekstiin vähintään arvosanan. Tekstin loppuun kirjoitettu palaute alkaa usein positiivisesti kehumalla tekstin vahvuuksia ja esittää kehitysehdotukset lopussa.

Jääskeläisen (2004a: 86-87) mielestä jokaisesta tekstistä ei tarvitse antaa palautetta, vaan opettajan kannattaisi keskittyä varsinaisiin kurssiaineisiin, joihin opiskelijatkin näkevät vaivaa ja pyrkivät yleensä panostamaan eniten. Opettajan on hankala tietää, onko palautteeseen käytetty aika täysin turhaa ja kuinka moni opiskelija lopulta lukee palautteen ajatuksella. Opiskelijat kaipaavat tarkkaa ja monipuolista palautetta, ja opettaja voi vain toivoa, että mahdollisimman moni pyrkisi hyödyntämään ja muistamaan palautteen vinkit seuraavalla kirjoituskerralla. Opettaja kohtaa usein saman tilanteen, jossa tutut virheet toistuvat jatkuvasti tekstistä seuraavaan. Palautteen hyödyntäminen vaatii työtä eikä oppilas pysty sisäistämään palautetta ainoastaan lukaisemalla opettajan antamia kommentteja läpi.

Opettajan täytyy myös opettaa kirjoittamisen taitoja, palautteen vastaanottamista ja kirjoitusprosessin vaiheita, koska pelkkä palautteen antaminen ei riitä kehittämään kirjoitustaitoja. Opiskelijoille on silti hyvä antaa jonkinlainen yleiskatsaus tekstin lopussa. Oppilas olisi hyvä saada huomaamaan, millaiset virheet hänen tekstissään toistuvat.

Jokainen lukiolainen kykenee oppimaan kirjoittamisen perusasiat ja vastuu siitä on osaltaan myös äidinkielen opettajalla (Jääskeläinen 2004a: 89). Palautteen tavoite on aiheuttaa muutoksia oppijassa, mutta kehittyminen on mahdollista vain, jos palaute on tarpeeksi yksityiskohtaista, oppimisprosessin kannalta osuvaa, hyvin ajoitettua, vie kirjoittajaa eteenpäin ja sisältää kehitysehdotuksia. Opettajan tulisi pohtia, milloin palautetta annetaan, mistä asioista sitä annetaan ja miten palautteenannon jälkeen edetään. Pelkkä laadukas palaute ei takaa, että neuvoista on hyötyä kirjoittajalle, koska myös palautteensaajan asenne vaikuttaa palautteen tehoon. Oppilaan täytyy osata vastaanottaa palautetta ja poimia siitä tekstiinsä opettajan antamat vinkit. (Luukka ym. 2008: 139.)

Sisäistääkseen palautteen oppilaan täytyy itse havainnoida ja tulkita saamaansa tietoa. Palautteesta ei ole oppilaalle hyötyä, jos hän ei käsittele ja ota uutta tietoa vastaan. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan tieto muodostuu yksilön omien tulkintojen, havaintojen ja konstruointien kautta. Ihminen on tiedonkäsittelijä, joka tietoisesti asettaa itselleen tavoitteita ja ohjaa omaa toimintaansa. Oppija vastaanottaa tietoa, tekee havaintoja, valikoi, taltioi ja tulkitsee. Yksilön aikaisempiin kokemuksiin perustuvat tiedot ja taidot ohjaavat asettamaan tavoitteita ja valitsemaan toimintatapoja. (Engeström 1987: 45-46.)

Opettajan ratkaisut luokkahuoneessa vaikuttavat oleellisesti siihen, miten oppilaat onnistuvat vaiheistamaan opiskelunsa järkevästi ja toteuttamaan oppimisprosessin jokaisen vaiheen riittävän perusteellisesti. Opettajan tehtävä onkin ennen kaikkea valmistaa uuteen, motivoida ja auttaa oppilaita tulkitsemaan ja jäsentämään uutta oppiainesta. Tehokas opetus on systemaattista ja jäsenneilyä. Opettajan vastuulla on myös opetetun kertaaminen keskeisiin sisältöihin paneutumalla. Lopulta oppilaat pystyvät ratkaisemaan uusia tehtäviä opittua tietoa soveltaen. Opettajan lisäksi myös oppilaiden oletetaan arvioivan lopulta omia taitojaan. (Engeström 1987: 45, 47.)

Jotta oppimisprosessi on mahdollinen, oppilaan on oltava motivoitunut ja kiinnostunut siitä, mitä opiskellaan. Oppija muodostaa itselleen tiedon omaksumista edistävän kokonaiskuvan, selitys- tai toimintamallin, joka auttaa häntä näkemään ja valikoimaan opetuksesta oleelliset asiat ja luomaan yksityiskohdista kokonaisuuden. Oppilas yhdistää palautteen muodossa saadun tiedon aikaisempaan, mikä auttaa häntä sisäistämään omat tavoitteensa. Lopulta oppijan tulisi tarkastella omaa oppimistaan ja pyrkiä tietoisesti

parantamaan opiskelumenetelmiään. (Engeström 1987: 45.)

Opettaja voi tukea oppilaita palautteen avulla tarjoamalla selkeitä, yksilöllisiä tavoitteita ja pyrkiä innostamaan kirjoittajaa. Motivointi auttaa oppilaita sitoutumaan annettuihin tehtäviin entistä paremmin ja panostamaan tavoitteidensa eteen. Tehokas oppiminen ei ainoastaan edellytä tiedon ja ohjeiden välittämistä oppilaille, vaan opettajan täytyy myös arvioida ja määritellä, miten oppilaat ymmärtävät ja vastaanottavat tietoa. Seuraava opetuksen vaihe kohdistetaan oppilaiden ymmärryksen ja tietojen mukaisesti. Ihanteellinen oppimisympäristö ja -kokemus syntyy, kun opettaja ja oppilas pyrkivät samaan tavoitteeseen ja tietävät, miten tavoite on mahdollista saavuttaa. (Hattie – Timperley 2007: 87-88.)

### **Palautteen ja arvioinnin suhde**

Palautteen antamista ja arviointia ei voi täysin erottaa toisistaan. Palautteen ja arvioinnin välinen ero on kuitenkin se, että palaute on osa kirjoitusprosessia ja sen tarkoituksena on kirjoittajan tukeminen sekä kirjoitustaitojen ja tekstin kehittäminen. Palaute voi kohdistua keskeneräiseenkin tekstiin. Palautteen antaminen kirjoitusprosessin jälkeen voidaan tulkita dialogiksi opettajan eli palautteenantajan ja oppilaan välillä. (Svinhufvud 2007: 64.)

Arvioinnin tavoitteena on nostaa esiin asiat, joissa kirjoittaja on onnistunut ja toisaalta myös tekstin heikkoudet. Arvio pyritään tekemään kokonaisuuden onnistumisen pohjalta. Kirjoittajalle annettu palaute sisältää usein myös arviointia, mutta arviointi on joissain tapauksissa ainoa kirjoittajan saama palaute. Palautteen tavoite on kehittää kirjoittajaa, kun taas arviointi kokoaa yhteen valmiin tekstin heikkoudet ja vahvuudet. Palaute ei automaattisesti auta kirjoittajaa, koska oleellista on palautteen sisältö eli se, mistä asioista palautetta annetaan ja miten palaute muotoillaan. (Svinhufvud 2007: 66.)

Arvioinnin tärkein tehtävä on oppilaan kasvun ja oppimisen tukeminen. Itsearvioinnin sekä opettajan antaman palautteen avulla oppilas pystyy havaitsemaan omien taitojensa kehittymisen. Palaute ja arviointi auttavat oppilasta huomaamaan, miten hänen opiskelunsa etenee ja miten myös muut koulussa tarvittavat taidot kehittyvät. Ellei oppimiseen sisälly oman toiminnan ja kokemuksen arviointia, opiskelu ei syvene omakohtaiseksi ymmärrykseksi. (Linnakylä 1994: 22.)

Opiskelijan oppimisen arvioinnin tehtävä on antaa opiskelijalle palautetta opintojen edistymisestä sekä oppimistuloksista. Arvioinnilla pyritään kannustamaan ja ohjaamaan opiskelijoita sekä kehittämään itsearviointia. Oppimista ja työskentelyä tulisi arvioida

monipuolisesti. Arvioinnin tavoite on kannustaa oppijoita myönteisillä tavoilla, jotta jokainen opiskelija pystyisi asettamaan itselleen tavoitteita ja kehittämään työskentelytapojaan. Myös arvosanan tehtävä on antaa palautetta siitä, miten kurssin tavoitteet on saavutettu ja miten opiskelu etenee. Arvosana ei saisi perustua pelkästään kirjallisiin kokeisiin, vaan opettajan olisi havainnoitava opiskelijan opintojen edistymistä ja erilaisten taitojen kehittymistä. (LOPS 2003: 220.)

Elbown (2000: 396) mukaan palautteen, arvioinnin ja arvostelun, eli arvosanojen antamisen, välillä on selkeä ero. Arviointi ja arvosanojen antaminen herättävät tunteita niin niiden antajassa kuin arvioinnin kohteessakin. Vaikka oppilaista ei ehkä tuntuisikaan hyödylliseltä saada palautetta ilman arvosanaa, palaute kaikissa eri muodoissaan voi olla kirjoittajalle hyödyksi. Palautetta kirjoitetaan usein annetun arvosanan pohjalta, koska oppilaat haluavat tietää perusteluja arvosanalle. Arvosanan antaminen ei kuitenkaan ole välttämätöntä, jos opetuksen tarkoituksena on oppia jotain uutta eikä testata jotain jo opittua. Usein arviointi kuitenkin tehostaa ja auttaa oppimista. Oppilaat vaativat ja toivovat arvosanaa, koska he haluavat arvosanan avulla tietää, onnistuivatko paremmin kuin viimeksi. Elbow määrittelee arvioinnin palautteen antamisen alalajiksi ja arvosanojen antamisen arvioinnin alalajiksi.

Oppilas voi saada palautetta tai arvioinnin opettajalta, koulukavereilta tai jopa itseltään. Kirjoittamisen opettajan on hyvä pohtia, mitkä palautteen, arvioinnin ja arvostelun muodot ovat hyödyllisimpiä. Vaikka Elbow (2000: 396-397) kritisoi koulun arvostelukeskeisyyttä ja summatiivista arviointia, hän ei halua arviointikäytänteistä eroon vaan kehittää niitä. Arvosanojen antaminen ei saisi olla haitaksi oppimiselle, joten arvioinnin tulisi olla niin reilua ja tarkkaa kuin mahdollista. Koppisen ym. (1999: 121) mukaan on tärkeää, että arviointia kehitetään ottamalla huomioon koulun tavoitteet ja sisällöt, opetus- ja kasvatustieteelliset sekä koko arviointijärjestelmä.

Hyvän ja laadukkaan arvioinnin kriteereitä on vaikea määritellä, koska arviointiin vaikuttavat aina arviointitilanne, ajankohta, arvioitava yksilö, arvioitava teksti sekä arviointimethodi. Tarnanen (2002: 53-54) huomioi, että on vaikea eritellä sitä, kenen näkökulmasta arviointi on hyödyllistä. Arvioinnin eettisyyttä täytyisi pitää yleiskriteerinä, joten sen tulisi kulkea mukana arviointiprosessin kaikissa vaiheissa. Eettisyyttä voidaan tarkastella selvittämällä, miten koulutukselliset syyt näkyvät arvioinnin taustalla, miten arvioinnin tuloksia tulkitaan ja miten arvioitavan yksilöllisyys ja arvioitavilta saatu palaute otetaan huomioon.

Lähes kaikki ToLP-tutkimushankkeeseen vastanneet äidinkielen ja kirjallisuuden

opettajat olivat sitä mieltä, että arviointi on tärkeää, koska se on olennainen osa oppimista. Myös oppilaat pitivät arviointia tärkeänä ja ymmärsivät sen olevan osa oppimisprosessia. Tutkimuksen tulosten mukaan suurin osa opettajista kokee, että arviointi motivoi opiskelemaan. (Luukka ym. 2008: 119-120.) Niin kuin omassa analyysissänikin tuli esille, arviointi ja arvosanat ovat monelle lukiolaiselle selkeä motivaattori.

Äidinkielen opettajien mukaan päättöarvioinnissa korostetaan oppilaiden kirjoitustaitoja eli tekstin tuottamista, ymmärtämistä ja tuntemusta. Arviointiin vaikuttavat myös oikeakielisyyden hallinta, kaunokirjallisuuden tuntemus, kokeiden ja testien tulokset sekä tuntiaktiivisuus. Oppilaat uskoivat, että etenkin tuntiaktiivisuus ja asenne vaikuttavat päättöarviointiin. Kokeilla, kirjoittamisen taidoilla ja kielioopin hallinnalla ei oppilaiden vastausten mukaan ajateltu olevan yhtä suurta merkitystä arvioinnin kannalta. (Luukka ym. 2008: 127, 131.)

Opettajat kokivat oppilaiden heikkouksien ja vahvuuksien arvioinnin suhteellisen helpoksi, mutta arvosanojen antaminen sekä opetuksen erityttäminen tuottavat enemmän haasteita (Luukka ym. 2008: 133). Metsän (2001: 63) tutkimuksessa ilmeni, että opettajat näkevät selkeän eron arvioinnin ja palautteen antamisen välillä, koska arviointiin liittyy aina arvottaminen. Opettajien mielestä palaute voi kuvailla suoritusta, tarjota vinkkejä ja neuvoja, tai se voi viestiä tehdystä arvioinnista.

## **2.2 Palautteenannon käytänteet**

### **2.2.1 Hyvän palautteen kriteerit**

Kirjoittamisen opettajien palautteen antamisen käytäntöjä, palautteen hyödyllisyyttä ja palautteeseen liittyviä valintoja ovat tutkineet muun muassa Straub ja Wiltse (2002). Straub (2000: 28-29) korostaa palautteenannossa vuorovaikutusta ja dialogisuutta, vaikka palaute annettaisiinkin kirjallisesti. Opettajan tulisi auttaa oppilasta ymmärtämään omat tavoitteensa kirjoittajana sen sijaan, että opettaja ohjaa oppilasta tarkasti ja kertoo suoraan, mitä tehdä. Opettajan kommenttien dialogisuus synnyttää tunteen kasvokkain käydystä keskustelusta.

Keskustelunomaisella palautteella Straub (2000: 30) viittaakin mahdollisimman miellyttävään ja epäviralliseen tapaan käydä keskustelua paperilla ilman oppilaalle vaikeita tai vieraita termejä. Palaute sidotaan oppilaan tekstiin, jotta hän huomaisi selkeästi, mistä

opettajan kommentit ovat syntyneet. Wiltsen (2002: 129) mukaan oppilas ymmärtää vuorovaikutteisuuden kautta, ettei opettajan tarkoitus ole päättää siitä, miten oppilas tekstinsä kanssa etenee. Oppilaan omat näkemykset ja tavoitteet ohjaavat tekstiä eteenpäin palautteen jälkeenkin.

Opettajan täytyy pohtia palautetta kirjoittaessaan kommenttiensa määrää ja pituutta. Aluksi palautteessa on oleellista keskittyä sisällön yhtenäisyyteen, johdonmukaisuuteen, kontekstiin ja rakenteeseen ennen kuin on aihetta käsitellä tarkemmin esimerkiksi tyylin piirteitä. Opettaja syventyy palautteessaan vain muutamaan oleelliseen tekstistä nousevaan asiaan. Samassa palautteessa on turha antaa kommentteja sisällöstä, kirjoitustaitojen kehittymisestä sekä tekstin ja virkkeiden rakenteesta. Opettajalla ei ole aikaa puuttua kerralla kaikkeen eikä oppilasta tule väsyttää antamalla kerralla korjausehdotuksia kaikesta mahdollisesta. Pienet oikeinkirjoitusvirheet tulisi merkitä tekstiin mahdollisimman yksinkertaisesti, ettei oppilaan ajatus kokonaisuudesta katoa. (Straub 2000: 40-41.)

Jokaisesta tehtävästä, luonnoksesta ja kirjoittamisen vaiheesta ei kannata antaa palautetta, sillä liiallinen palaute usein vain lannistaa kirjoittajan. Jos arvioitu teksti on täynnä merkintöjä, kommentteja ja punakynää, koko paperi näyttää sotkulta, jota on vaikea alkaa korjata. Kirjoittaja todennäköisesti tuntee, että joutuisi muokkaamaan lähes kaiken uudelleen ja aloittamaan alusta. Tehokkainta palaute on, jos sen tavoitteena on saada oppilas sisäistämään ja oppimaan jotain. (Wiltse 2002: 128-129.) Kun palautetta annetaan sopivasti, muutamasta asiasta kerrallaan, oppilas pystyy pohtimaan strategioitaan tehtävän suorittamiseen eikä ainoastaan keskity suorituksen läpäisemiseen ja lopputulokseen (Hattie – Timperley 2007: 91).

Palautteen muotoilussa ja kirjoittamisessa tulisi myös ottaa huomioon se, missä vaiheessa oppilas on luonnoksen tai tekstinsä kanssa etenemässä. Ensimmäiselle karkealle luonnokselle annetaan erilaista palautetta ja eri asioista kuin kypsälle jo lähestulkoon valmiille versiolle. Kirjoitusprosessin alussa tulisi korostaa etenkin sisällön painopisteitä, ajatusten kehittämistä ja tekstin rakennetta. Lopullisen tai lähes valmiin version kohdalla on aiheellista kiinnittää huomiota yksityiskohtiin, yksittäisiin sananvalintoihin, virkerakenteisiin ja oikeinkirjoitukseen. Jotta oppilaat saisivat palautteesta suurimman mahdollisen hyödyn, heidän täytyisi saada korjata työtään opettajan antamien kommenttien pohjalta. (Straub 2000: 42.)

Palautteen avulla opettaja voi viestiä oppilalle, että on kiinnostunut hänen ajatuksistaan ja siitä, miten hyvin hän kykenee ilmaisemaan ja välittämään havaintojaan lukijalle. Straubin (2000: 30-31) mukaan palautteen ideana on, että oppilas ja opettaja voivat yhdessä miettiä

tekstiä kokonaisuutena. Palautteen avulla opettaja auttaa oppilasta pohtimaan tekstinsä sisältöä niin kuin voisi kuvitella luokassa kasvokkain tapahtuvan.

Jokaisella oppilaalla on erilainen lähtötaso ja kirjoittamisen taito. Palaute tulisi aina kohdistaa juuri kyseiselle kirjoittajalle eli antaa hänelle sopivaa palautetta. Tärkeää on, että palaute yhdistyy luokkahuoneessa tapahtuvaan keskusteluun ja opetukseen, jotta oppilas löytäisi yhteyden kirjoittamisen opetuksen ja tekstistä annetun palautteen välillä. Palaute ei saa jäädä opetuksesta irralliseksi eikä opettajan siksi kannata keskittyä palautteessaan aiheisiin, joita ei ole tunnilla vielä opetettu. Yleiset havainnot kirjoittamisesta tai sen haasteista eivät ole tekstin loppuun tiivistetyssä palautteessa oleellisia, vaan tärkeintä on keskittyä juuri käsillä olevaan tekstiin ja kirjoittajaan. (Straub 2000: 43.)

Heikomman kirjoittajan on usein helpompi paneutua tekstissään perusasioihin, kuten kieliopin hallintaan ja rakenteeseen, kuin sisällön teemojen kehittämiseen. Jos taas oppilas on jo itsevarma ja tottunut kirjoittaja, hän on siirtänyt kirjoittamisen mekaniikan hallinnan pitkäaikaiseen muistiin ja pystyy keskittymään tarkemmin sisältöön ja rakenteellisiin seikkoihin. Oppilailla on kirjoittamisen suhteen erilaisia tavoitteita ja päämääriä. Valmis teksti voi tarjota kirjoittajalle palkinnoksi tyydyttävän arvosanan, opettajan antamia kehuja tai onnistuneen lopputuloksen. Jos oppilas ei näe työnsä tuloksella mitään arvoa tai ei ole asettanut itselleen tavoitetta, hänellä tuskin on kirjoittamisen suhteen vahvaa motivaatiota eikä hän edes jaksa yrittää parastaan. Kirjoittajan itsetuntoa vahvistaa luottamus omiin taitoihin ja oikeinkirjoituksen hallintaan. Jos oppilas pitää kirjoittamista tärkeänä jonkin tavoitteen saavuttamisen kannalta, esimerkiksi tulevaisuuden työelämään liittyen, se näkyy myös kirjoittajan panoksessa. (Wiltse 2002: 127, 131.)

Jokaisella kirjoittajalla on taitoja, joiden hallinnasta häntä voi ja pitää kehua säännöllisesti. Myös Straub (2002: 46) on vakuuttunut positiivisen palautteen arvosta. Motivaation ja omiin kykyihin luottamisen kannalta kirjoittajan kehuminen on ehdottoman tärkeää, koska jokaisesta paperista on mahdollista löytää positiivisia elementtejä ja kehun aiheita. Rakentava palaute on tehokkainta silloin, kun se kasvattaa oppilaan käsitystä omista vahvuuksistaan kirjoittajana ja motivoi jatkamaan. Wiltsen (2002: 126-127) mielestä on tärkeää pohtia sitä, millaista palautetta oppilaat hyödyntävät, millaiseen he tarttuvat harvemmin tai millaista palautetta heidän on vaikea ymmärtää. Palaute ei saisi ahdistaa oppilasta tekstinsä äärellä, vaan innostaa ja sitä kautta parantaa kirjoitustuloksia.



## Hyvän palautteen malli

Hattie ja Timperley (2007: 81) ovat tutkineet palautteen vaikutusta oppimiseen ja oppilaiden tavoitteiden saavuttamiseen. He ovat kehittäneet palautteen antamisen mallin, joka määrittelee erityisominaisuuksia ja olosuhteita, jotka tehostavat palautetta kouluympäristössä.

Palautteen avulla oppilas pystyy vahvistamaan, uudistamaan tai muuttamaan jo olemassa olevaa tietoa muistissaan. Oppimisen kannalta on tärkeää, että opettaja havainnollistaa tulevia kirjoitustehtäviä ja selkeyttää opetuksen tavoitteet myös oppilaille, jotta heillä olisi selkeä ymmärrys siitä, mitä on tarkoitus saavuttaa. Oppilaiden täytyy tietää, milloin he etenevät oikeaan suuntaan tai milloin he ovat ymmärtäneet jotain väärin. Kun palaute yhdistyy korjaavaan arviointiin, oppilas ymmärtää, ettei tarkoitus ole saavuttaa virheetöntä suoritusta, vaan edetä oppimisprosessissa. Palautteen tulisi antaa aina tehtävään tai oppimisprosessiin liittyvää tietoa. (Hattie – Timperley 2007: 82.)

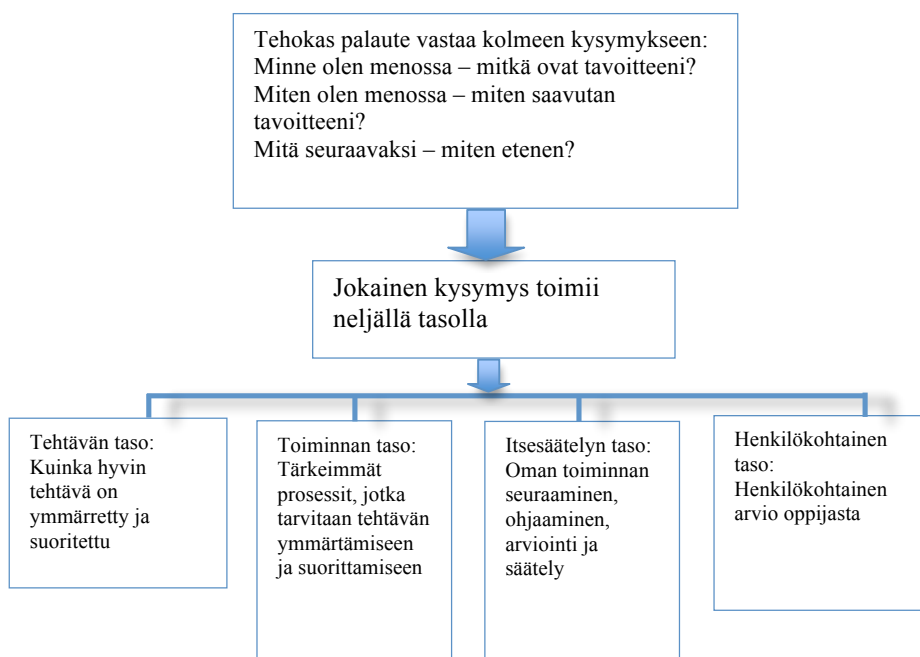
Palautteen tärkein tehtävä on auttaa oppilasta ymmärtämään oman suorituksensa päämäärä. Tehokas palaute vastaa kolmeen oppilaalle tärkeään kysymykseen: Minne olen menossa eli mitkä ovat tavoitteeni? Miten tähtään tavoitteisiini eli mitä edistymistä tulee tapahtua, jotta saavutan tavoitteeni? Mihin tähtään seuraavaksi eli mihin toimiin minun tulee ryhtyä edistyäkseni paremmin? (Hattie – Timperley 2007: 86.)

Tehokkaan oppimisen edellytykset ovat selkeä päämäärä, siihen sitoutuminen sekä usko omaan menestymiseen ja onnistumiseen. Oppilaat voivat itse kehittää päämäärän, jota he haluavat tavoitella. Mikäli oppilaille on jo etukäteen tietoa tulevasta tehtävästä ja tavoitteista, he havaitsevat ja ymmärtävät helpommin myös omat virheensä. Palautteen tulisi sisältää tietoa menestymiseen vaadittavista kriteereistä. (Hattie – Timperley 2007: 86.)

Jos palaute ei ole selkeästi suunnattu oppilaan tavoitteen saavuttamiseen eikä auta häntä kehittämään juuri oleellisia taitoja, palaute ei ole onnistunut tavoitteessaan. Usein palautetta annetaan liian yleisellä tasolla, mikä ei ole onnistumisen ja tavoitteiden saavuttamisen kannalta hyödyllistä. Palautteen onnistuminen edellyttää sopivan haastavia tavoitteita, joista sekä opettaja että oppilaat ovat tietoisia. Onnistunut palaute sisältää tietoa oppilaan kehittymisestä ja antaa neuvoja, kuinka jatkaa eteenpäin. (Hattie – Timperley 2007: 89.)

Hattien ja Timperleyn (2007: 90-93, 95-96) mukaan palautteen tehoon vaikuttaa palautteen painopiste eli se taso, jolle palaute osoitetaan. Palaute voi kohdistua tehtävään, tehtävän suorittamisen prosessiin, oppilaan itsesäätelyyn tai oppilaaseen itseensä. Tehtävän tason palaute arvioi, kuinka hyvin tehtävä tai valmis suoritus on onnistunut. Palaute määrittelee, mikä oli oikein ja väärin, tai se voi vaatia lisää tarkentavaa sisältöä. Tehtävään

liittyvää palautetta kutsutaan myös korjaavaksi palautteeksi, ja se on kaikista yleisin palautteen muoto. Onnistuessaan korjaava palaute on tehokasta, etenkin jos se pohtii oppilaan tulkintojen onnistumista tai niiden puutteita ja ristiriitaisuuksia. Jos oppilaat kuitenkin keskittyvät vain suorituksen lopputulokseen, ja palaute kohdistuu ainoastaan siihen, oppimisprosessi ei kehity. Prosessin tasoon kohdistuva palaute pyrkii auttamaan oppilasta työskentelemään tehokkaammin. Palaute voi auttaa tiedonhankinnassa ja tehtävän suorittamisen strategioissa. Oppimisprosessiin keskittyvän palautteen tarkoitus on syventää oppilaan käsitystä omasta oppimisestaan tai sen ongelmista. Itsesäätelyn tasoa käsittelevä palaute tarkastelee oppilaan sitoutumista, itsevarmuutta, oppimisen etenemistä ja hänen toimintaansa tehtävän päämäärän saavuttamiseksi. Palautteen tehokkuuteen vaikuttaa se, miten oppilas sisäistää palautteen ja toimii sen jälkeen. Henkilökohtaiselle tasolle osoitettu palaute arvioi yleensä positiivisesti oppilasta tai hänen suoritustaan, kuten “hyvin tehty” tai “tekstisi on onnistunut”. Palaute ei kohdistu tehtävään, sen suorituksen arviointiin tai oppimisen tavoitteisiin. Henkilökohtainen palaute pyrkii vahvistamaan oppilaan sitoutumista ja panostusta myös tuleviin tehtäviin.



Kuvio 1. Hattien ja Timperleyn tehokkaan palautteen malli (Hattie – Timperley 2007: 87)

### 2.2.2 Palautteen sisältö

Straub ja Lunsford (1995: 158-159) keskittyivät tutkimuksessaan tarkastelemaan kirjoittamisesta annetun palautteen sisältöä eli sitä, mistä tekstin osa-alueista palautetta annetaan ja miten palaute muotoillaan. Tutkimuksen aineisto koostui tarkastetuista teksteistä, joista opettajat olivat antaneet kirjallista palautetta joko tekstin marginaaleihin, tekstin alkuun tai kokoavasti tekstin loppuun. Tutkimuksen mukaan palaute kohdistuu kolmeen eri tekstin tasoon, joita kutakin on mahdollista tarkastella vielä perusteellisemmin annetun palautteen pohjalta. Olen käyttänyt tekstissäni apuna Svinhufvudin (2007) suomentamia käsitteitä.

Koko tekstiin liittyvä palaute voi kohdistua kirjoittajan ajatuksiin, tekstin kehityskohteisiin tai tekstin rakenteeseen, kuten kappaleiden loogiseen järjestykseen. Kirjoittajan ajatuksia arvioiva palaute keskittyy yksittäisiä virkkeitä laajempiin kokonaisuuksiin, kuten kirjoittajan esittämiin argumentteihin, ajattelun kypsyyteen ja päätelmiin: ”*Tämä paperi on täynnä hienoja kuvauksia.*” Palaute voi pyytää kirjoittajaa tarkentamaan kohtia, joissa ajatukset tai havainnot eivät täysin välity tekstistä lukijalle. (Straub – Lunsford 1995: 160.)

Tekstin kehittämiseen tähtäävä palaute kehottaa kirjoittajaa tarkentamaan tai syventämään sisältöään. Palaute pyrkii kehittämään kirjoittajan ajatuksia ja perusteluita eikä näin ollen vaadi uusia ideoita tai näkökulmia aiheeseen. Kehittävä palaute ei kyseenalaista tai moiti kirjoittajan ajatuksia, vaan pyrkii laajentamaan ja syventämään sisällön käsittelyä ottamatta kantaa rakenteellisiin muutoksiin: ”*Mitä muuta voisit ajatella sen tarkoittavan?*” tai ”*Kuvaa tätä vielä tarkemmin.*” (Straub – Lunsford 1995: 160-161.)

Kokonaisrakenteeseen liittyvä palaute taas kohdistuu nimenomaan laajoihin rakenteellisiin kokonaisuuksiin, kuten kappaleiden järjestykseen ja niiden välisiin sisältöihin. Kokonaisrakenteen kommentointi käsittelee myös aloituksen ja lopetuksen onnistumista ja tehokkuutta sekä tekstin yhtenäisyyttä, johdonmukaisuutta ja painopisteitä. Kokonaisrakenteesta annettava palaute voi myös pohtia sitä, onko tekstissä kenties jotain ylimääräistä. (Straub – Lunsford 1995: 162.)

Paikalliseen rakenteeseen liittyvä palaute pyrkii kehittämään yksittäisten lauseiden, virkkeiden, peräkkäisten virkkeiden tai koko kappaleen rakennetta. Tyypillisesti palautteessa kommentoidaan virkerakenteita, niiden selkeyttä, johdonmukaisuutta ja virkkeiden yhdistämistä keskenään. Sananvalinnoista annettava palaute tarkastelee sanojen valintaa, tarkoituksenmukaisuutta, selkeyttä ja tehokkuutta. Palaute voi kehua onnistuneesta ilmauksesta tai pyytää tarkennusta jonkin termin käyttöön liittyen. Oikeakielisyyteen

liittyvät korjaukset ovat usein välimerkkien, pilkutuksen ja kirjoitusvirheiden korjaamista. Palaute voi sisältää korjauksia, joihin liittyy selkeä sääntö: miten esimerkiksi lainauksen sitaatit merkitään tai miten uusi kappale aloitetaan. (Straub – Lunsford 1995: 162-163.)

Tekstinulkoisista elementeistä nouseva palaute kommentoi yleisön merkitystä, kirjoittajan tavoitteita, aiheenvalintaa, tehtävänannon noudattamista sekä esimerkiksi oppilaan taitojen kehittymistä. Samaa kategoriaan voidaan liittää tekstiä ja sen onnistumista arvioivat ajatukset: *"Tekstisi on hyvin jäsenneilty kokonaisuus."* Tekstinulkoinen palaute ei aina nouse itse tekstistä vaan kirjoittajasta sen taustalla. (Straub – Lunsford 1995: 164.)

**Koko tekstiin liittyvä palaute:**

Kirjoittajan ajatukset  
Tekstin kehittäminen  
Kokonaisrakenne

**Paikallinen palaute:**

Paikallinen rakenne  
Sananvalinnat  
Oikeakielisyys

**Tekstinulkoinen palaute:**

Tavoitteet  
Aiheenvalinta  
Tehtävänanto  
Kirjoittajan kehittyminen

**Kuvio 2: Palautteen sisältö**

Connors ja Lunsford (1993: 205-206) tarkastelivat tutkimuksessaan tekstin lopussa annettavaa kokoavaa palautetta, joka keskittyy yleensä kommentoimaan paperin yleistä ilmettä ja sisältöä. Joskus opettajan kirjoittama palaute on muutama virke marginaalissa, joskus taas pitkä ja kattava palaute tekstin lopussa. Loppukommenteissa palautetta annetaan esimerkiksi tekstin retoriikasta, rakenteesta sekä kirjoittajan yleisistä vahvuuksista ja heikkouksista.

Tarkastetuissa teksteissä palautetta annettiin erityisesti kirjoittajan tulkinnoista, kielestä ja sisällöstä, joiden lisäksi huomio kiinnittyi tekstin rakenteeseen ja mekaanisiin kielivirheisiin. Palautteenantaja keskittyi harvoin kommentoimaan pelkästään oikeinkirjoitusta ja kieltä. Opettaja antaa palautetta lukijana siitä, miten teksti on onnistunut ja mikä vaati vielä kehittämistä. Selkeästi eniten Connorsin ja Lunsfordin (1993: 207-208) analysoimissa teksteissä opettajat antoivat palautetta kirjoittajan ajatuksista ja niiden

perustelemisesta. Joka kolmas palautekommentti sisälsi huomioita tekstin rakenteesta: virkerakenteista, kappaleiden rakenteista, lainauksista, lähteiden käytöstä sekä tekstin kokonaisrakenteesta. Toistuvia palautteen sisältöjä olivat myös huomiot tekstin tavoitteesta, tehtävänannon noudattamisesta, yleisön huomioimisesta sekä kirjoittajan kehittymisestä.

Useimmiten opettajat kirjoittavat kokoavan kirjallisen palautteen tekstin loppuun arvosanan yhteyteen. Tekstin loppuun kirjattu palaute kuvaa luontevasti opettajan lukutyön ja korjausprosessin lopputulosta. Tekstin alkuun kirjoitetut kommentit toivovat kirjoittajan mieltävän palautetta ennen kuin hän palaa opettajan korjaamaan tekstiin. (Connors – Lunsford 1993: 209.)

Kokoavissa loppukommenteissa on havaittavissa yhtäläisyyksiä opettajien välillä. Palaute on sävyltään harvoin ainoastaan kehuva ja positiivista. Ystävällinen ja lyhyt palaute toistui vain kiitettävien tekstin yhteydessä. Palautteenantaja saattaa ajatella, ettei taitavan kirjoittajan kehittäminen ole yhtä tärkeää kuin heikomman arvosanan saaneen oppilaan ohjaaminen. Opettaja pyrkii palautteessaan löytämään ja erittelemään kehittämisen kohteita. Kehitysehdotuksia annettiin enemmän kuin kehuja kommentteja. Hyvin negatiivisista palautteista, joita annettiin vain harvoin, kävi ilmi, että opettaja oli pettynyt lopputulokseen. Negatiivista palautetta saaneet tekstit olivat arvosanoiltaan heikkoja. Palautteenantajan kannattaisi kuitenkin miettiä, miten negatiivinen palaute vaikuttaa oppilaan asenteeseen kirjoittamista kohtaan, jos kirjoittajan motivaatio on jo valmiiksi heikko. (Connors – Lunsford 1993: 210.)

Lähes puolet Connorsin ja Lunsfordin (1993: 211-212) analysoimista palautteista alkoi positiivisella huomiolla, jonka jälkeen opettaja toi esille muutaman tekstissä ilmenevän ongelman tai kehittämisen kohteen. Opettajat pyrkivät lähes aina löytämään tekstistä jotain positiivista. Palautteen alussa huomiot liittyivät tekstin sisältöön ja kokonaisuuden onnistumiseen, minkä lisäksi palautetta annettiin myös tekstin pintatasosta ja oikeinkirjoituksesta. Yli puolet palautteista perusteli annetun arvosanan. (Connors – Lunsford 1993: 213.)

Pisimmät palautteet olivat jopa 250 sanaa, kun taas lyhyimmät vain alle 10 sanaa. Palautteen niukkuus sai tutkijat pohtimaan sitä, voiko muutaman sanan mittaisesta palautteesta olla kirjoittajalle hyötyä. Palautteen pituus, tai sen puute, johtuu usein opettajan kiireestä ja tarkastettavien tekstien suuresta määrästä. Harvoin kyse on siitä, ettei tekstistä nousisi mitään kommentoitavaa opettajan mieleen. (Connors – Lunsford 1993: 211.)

### 2.2.3 Palautteen muotoilu ja tyyli

Straub ja Lunsford (1995: 159-160, 167-168) ovat määritelleet viisi palautteen muotoilun tapaa, joita opettaja käyttää kirjoittaessaan palautetta: korjaukset, muutosehdotukset, evaluaatiot, kysymykset ja reflektiiviset kommentit. Negatiiviset evaluaatiot esittävät kritiikin objektiivisesti: *”Tätä pitäisi perustella vielä lisää.”* Perustellut negatiiviset evaluaatiot taas nimensä mukaisesti perustelevat arvionsa, ja opettaja muotoilee ne subjektiivisesti. Opettaja ei näin ollen väitä kommenttinsa olevan objektiivinen totuus: *”Tämä on hiukan liian vaikea rakenne mielestäni.”* Tekstin kehuminen voi olla joko objektiivista tai subjektiivista. Myös lyhyet kommentit, kuten *”hyvä!”* tai *”juuri näin!”*, määritellään kehuiksi.

Korjauksilla opettaja tekee muutoksia suoraan oppilaan tekstiin, muokkaa virkkeen muotoa, lisää johonkin tekstin kohtaan oman ehdotuksensa tai korjaa tekstiä perustelematta sitä enempää. Käskyt ovat yleensä imperatiivissa ja niiden avulla pyritään hanakasti muuttamaan tekstiä tai käsketään oppilasta pohtimaan jotain kohtaa tarkemmin: *”Erota lopetuskappale omaksi kokonaisuudekseen.”* *”Tähän tulee lisätä esimerkkejä.”* Neuvojen avulla opettaja pyytää kirjoittajaa tekemään paperiinsa muutoksia tarjoamalla vinkkejä, jotka jättävät kuitenkin päätösvallan oppilalle. Neuvot ovat usein konditionaalissa, vaikka ne kehottavat tekemään tarkkoja muutoksia. Epäsuorat pyynnöt ovat kysymyksiä, ja niiden tavoite onkin muokata tekstiä esimerkiksi lisäyksen tai perustelun avulla. (Straub – Lunsford 1995: 167-169.)

Suljetut ongelmaperustaiset kysymykset tuovat esiin jonkin esimerkiksi tekstin muotoon liittyvän ongelman ja pyrkivät kiinnittämään oppilaan huomion siihen. Kysymyksen tavoite on saada aikaan muutos ongelmallisessa kohdassa. Avoimet ongelmaperustaiset kysymykset jättävät päätäntävällän kirjoittajalle. Oppilas voi itse pohtia, tarvitseeko kohtaan tehdä muutoksia ja jos tarvitsee, niin millaisia. Heurististen kysymysten avulla palautteenantaja havainnollistaa etenkin sisältöön liittyviä ongelmia. Esittämällä suljettuja heuristisia kysymyksiä opettaja toivoo tekstiin lisää tarkentavaa sisältöä tai pyytää kirjoittajaa selventämään tai laajentamaan argumenttiaan. Opettaja ei esitä arvioita tekstistä vaan toivoo oppilaan lisäävän kohtaan tietoa, joka auttaa lukijaa ymmärtämään tekstiä paremmin: *”mitä paikkaa tarkoitat?”* Tekstin sisällön ja kirjoittajan päätelmien kehittämiseen pyritään myös avoimilla heuristisilla kysymyksillä. (Straub – Lunsford 1995: 169.)

Reflektiiviset kommentit kuvailevat, tulkitsevat tai selittävät tekstiä. Reflektiivinen palaute ei arvioi tai yritä ohjata kirjoittajaa vaan pyrkii kertomaan, mitä teksti lukijalle välittää. Palaute siis samalla perustelee lukijan eli palautteenantajan ajatuksia. (Straub –

Lunsford 1995: 170.)

### **Palautteen muotoilu**

#### Evaluaatiot:

negatiiviset evaluaatiot  
perustellut negatiiviset evaluaatiot  
kehut

#### Korjaukset

#### Muutosehdotukset:

käskyt  
neuvot  
epäsuorat pyynnöt

#### Kysymykset:

suljetut ja avoimet ongelmaperustaiset kysymykset  
suljetut ja avoimet heuristiset kysymykset

#### Reflektiiviset kommentit

lukijan tulkinnat ja neuvot

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

Palautteen lopullinen merkitys ja tavoite välittyvät oppilaalle palautteen muotoilun lisäksi myös palautteen tyylin ja sävyn kautta. Opettaja voi valita, muotoileeko hän palautteensa subjektiiviseksi kommentiksi, käskyksi vai kysymykseksi: *"Mielestäni tämä kappale sopisi paremmin tekstin alkuun."* *"Siirrä tämä kappale tekstin alkuun."* *"Olisiko tämä kappale parempi tekstin alussa?"* Opettaja päättää palautteen tyylin ja muodon valinnan kautta, miten hän käyttää valtaansa palautteenantajana ja millaisen suhteen hän luo oppilaaseen. Opettajan valta-asema syntyy palautteen sävyn, sisällön ja sananvalintojen kautta. Korjaukset, negatiiviset evaluaatiot sekä käskyt kuvaavat vahvaa valta-asemaa. Valtaa käytetään kohtalaisesti, kun palaute muotoillaan perustelevaksi negatiiviseksi evaluaatioiksi, neuvoksi, kehuksi tai suljetuksi kysymykseksi. Avoimet kysymykset sekä reflektiiviset kommentit asettavat opettajan lähes samalle tasolle oppilaaseen nähden. (Straub – Lunsford 1995: 166.)

Palautteen antamisen tyylejä Straub ja Lunsford (1995: 191) kuvaavatkin vallankäytön kautta eli tarkastelemalla sitä, miten opettaja käyttää valtaa kirjoittaessaan palautetta. Palautteen ääripäät ovat autoritaarinen ja vuorovaikutteinen tyyli. Autoritaarinen

palautteenantaja esittää kirjoittajalle suoraan, mitä tekstissä pitää muuttaa. Opettaja käyttää auktoriteettiasemaansa, jotta ehdotetut korjaukset toteutuisivat. Vuorovaikutteinen palautteen antamisen tyyli tähtää siihen, että oppilas itse tekisi päätökset tekstin lopullisista korjauksista. Vuorovaikutteinen palautteenantaja ei hyödynnä opettajan auktoriteettiaan vaan toivoo keskustelua ja vuorovaikutusta lukijan ja kirjoittajan välille. Opettaja ei keskity etsimään ja merkitsemään virheitä, vaan hän pyrkii osoittamaan kysymysten ja oman tulkintansa avulla, miten oppilaan teksti välittyy lukijalle. Tavoitteena on, että oppilas lukisi tekstiään läpi ja miettisi, miten sitä voisi hioa ja kehittää.

Palautteen antamisen tyylejä ei voida jakaa pelkästään autoritaariseen ja vuorovaikutteiseen tyyliin, vaan palautteet sijoittuvat jatkumolle näiden ääri-laitojen välille. Autoritaarisia alatyylejä ovat autoritaarinen, ohjaava ja neuvova tyyli. Näistä kriittisin on juuri autoritaarinen tyyli, joka korjaa ja merkitsee muutokset suoraan tekstiin. Palaute on arvioivaa, ja palautteenantaja kontrolloi tekstiä, joten tyyli voi olla jopa käskevä. Ohjaava palaute antaa suoria ohjeita ja neuvoja, miten oppilas voisi kehittää tekstiään. Palautteessa osoitetaan selkeästi, jopa kriittisestikin, tekstin ongelmakohdat, mutta kommentit eivät ole yhtä tuomitsevia kuin autoritaarisessa tyylissä. Ohjaava palaute jättää päätöksen muutoksista oppilaalle. Neuvova palautteen antamisen tyyli lähestyy jatkumon vuorovaikutteista päätä. Neuvojen avulla tarjotaan ehdotuksia ja vaihtoehtoja, joiden tarkoitus on auttaa kirjoittajaa päättämään, miten hän voisi hioa tekstiään. Neuvova tyyli ei pyri kontrolloimaan tekstiä vaan saamaan aikaan ehdotuksiansa kautta muutoksia. Palautteen tavoite on, että oppilas tekee omat päätöksensä korjausten suhteen. (Straub – Lunsford 1995: 191-192.)

Sokraattinen, dialektinen ja analyttinen tyyli ovat vuorovaikutteisia keinoja antaa palautetta. Sokraattinen palautteen antamisen tyyli perustuu nimensä mukaisesti sokraattisiin kysymyksiin, joihin kirjoittaja tietää vastauksen pohdittuaan opettajan antamaa palautetta. Palautteenantajan ja kirjoittajan välillä pyritään vuorovaikutukseen, vaikka opettaja pitää tietoisesti kontrollin lopullisesta tekstistä. Dialektisessa tyylissä oppilaalla on yhä enemmän vastuuta tekstinsä muokkaamisesta. Palaute perustuu avoimiin kysymyksiin, jotka auttavat kirjoittajaa pohtimaan muokkaamiseen liittyviä vaihtoehtoja itse. Analyttinen palaute kuvailee kirjoittajalle, kuinka palautteenantaja ymmärtää tekstin ja millainen hänen lukukokemuksensa oli. Lopullisten muutosten tekeminen on kokonaan oppilaan päätettävissä. (Straub – Lunsford 1995: 192.)



← autoritaarinen		vuorovaikutteinen				→
autoritaarinen	ohjaava	neuvova	sokraattinen	dialektinen	analyytinen	
korjaa, kritisoi	ohjaa	neuvoo	johdattelee	kyselee	pohtii	
korjaukset, evaluaatiot	evaluaatiot, käskyt	perustellut negatiiviset evaluaatiot, neuvot	suljetut kysymykset	avoimet kysymykset	reflektiiviset kommentit	
osoittaa ongelmat		tarjoaa suoraa apua		tarjoaa epäsuoraa apua		

Kuvio 4: Palautteen tyyliä ja opettajan rooli (Straub – Lunsford 1995: 193)

### Palautteen genret

Connorsin ja Lunsfordin lisäksi myös Smith (1997: 249-250) on havainnut, että opettajien antamalla palautekommenteilla on keskenään yllättävän paljon yhteistä. Yhden opettajan palautteet muistuttavat luonnollisesti hänen aiempiaan, mutta yhtäläisyyksiä muiden opettajien kirjoittamien palautteiden kanssa voidaan tarkastella palautekommenttien genren avulla. Opettajia ei yleensä kouluteta tai opeteta palautteenantoon eikä etenkin kirjallisen palautteen antamiseen. Opettajat lukevat harvoin toistensa antamia kommentteja tai jakavat keskenään kirjallisia palautekäytäntöjä. Moni opettaja vaihtaa tai muokkaa palautteen antamisen tapaansa ainakin kerran urallaan. Sen vuoksi palautetta ei voida ajatella vakaana ja pysyvänä genrenä.

Luettuaan kymmeniä tekstejä jokainen opettaja muodostaa oman tapansa, rutiininsa ja mallinsa antaa kirjallista palautetta. Vuosien aikana käytäntö muokkaa palautemalleja, ja lopulta niin opettajalla kuin oppilaallakin on omat oletuksensa siitä, millaista palautetta tekstin loppuun kirjoitetaan. (Smith 1997: 250.)

Smith (1997: 245, 252-253) on määritellyt 16 palautteen antamisen genreä, jotka voidaan jakaa kolmeen pääryhmään: negatiiviseen ja positiiviseen arvioivaan palautteeseen,

lukijan palautteeseen sekä valmentavaan palautteeseen. Arvioivat palautteet ovat huomioita tekstin kehittymisestä, tyylistä, kokonaisuudesta, tekstin fokuksesta, kirjoittajan panoksesta, rakenteesta, retorisisista keinoista, aiheenvalinnasta, oikeakielisyydestä sekä yleisön huomioimisesta. Samaan genreen kuuluvat kommentit, jotka perustelevat annetun arvosanan. Vaikka arvioiva palaute jakaantuu negatiiviseen ja positiiviseen suhteellisen tasaisesti, tietyistä asioista opettaja antaa useammin positiivista kuin negatiivista palautetta. Yleinen esimerkki on koko paperiin eli tekstin kokonaisuuteen liittyvä arvio, joka pyritään muotoilemaan positiivisesti. Negatiivinen arvioiva palaute saattaisi saada oppilaan tuntemaan itsensä epäonnistuneeksi, etenkin jos koko paperi saa osakseen negatiivisen arvostelun. Pienten virheiden osoittaminen ei vielä kaada kenenkään itsetuntoa, mutta kokonaisuudesta opettajat antavat mieluummin palautetta positiiviseen sävyyn. Positiivinen arviointi on nähtävissä useammin myös palautteessa, joka liittyy kirjoittajan panokseen. Heikot ja lahjakkaat kirjoittajat voivat panostaa tekstiinsä ihan yhtä paljon, vaikka valmis teksti ei olisikaan kiitettävän arvoinen.

Lukijan palautteen avulla opettaja voi kertoa kirjoittajalle lukukokemuksestaan ja tekstin herättämistä reaktioista. Samalla opettaja tuo itsensä lähemmäs oppilasta. Identifikaatio kiinnittää huomion kirjoittajan kokemuksiin ja tekstin sisältöön esimerkiksi kommentoimalla oppilaan tosielämän kokemuksia tai saavutuksia. (Smith 1997: 257.)

Lukukokemuksen kuvailun kautta opettaja muistuttaa oppilasta hänen tekstinsä ja sanojensa vaikutuksista. Opettaja voi kommentoida sitä, miten tekstin alussa luodut odotukset toteutuivat. Yleensä opettaja todistaa ja perustelee lukukokemustaan, jotta se tukisi myös hänen arviotaan tekstistä. Lukukokemukseen nojaavat palautteet ovat usein marginaaleissa, koska ne kirjoitetaan lukemisen yhteydessä, kokemuksen hetkellä. (Smith 1997: 257-258.)

Kolmas genreryhmä on yksilöllisten ohjeiden tarjoaminen. Opettaja voi ehdottaa ideoita tekstin muokkaamiseen tai tarjota neuvoja, miten kirjoittaja voi kehittää tulevia tekstejään. Ohjeet ja ehdotukset voivat kohdistua niin tekstin sisältöön kuin ilmaisuunkin. Avun tarjoaminen voi auttaa oppilasta selvästi enemmän kuin pelkkä loppukommentti. Opettaja voi esimerkiksi ehdottaa oppilasta näyttämään tekstiään opettajalle vielä henkilökohtaisesti ennen seuraavaan versioon jatkamista. (Smith 1997: 258-259.)

## **Vertaispalaute**

Opiskelijoiden toisilleen antama vertaispalaute voi helpottaa opettajan työtaakkaa. Jos

palautetta annetaan monesta eri näkökulmasta, kirjoittaja saa käsityksen tekstistään useammalta lukijalta, jotka voivat kiinnittää huomiota hyvin erilaisiin asioihin. Toisaalta kirjoittaja voi huomata saaneensa sekä kehuja että kritiikkiä samasta valinnastaan. Vertaispalaute vaatii kirjoittajaa pohtimaan sitä, mitä kannattaisi muuttaa ja kehittää, ja se tarjoaa kirjoittajalle toisenlaisen näkökulman verrattuna ammattilaisen, opettajan, antamaan palautteeseen. Koska palautteen antaminen vaatii harjoittelua, toisen opiskelijan antama palaute voi olla yksipuolista verrattuna opettajan palautteeseen. Samalla vertaispalaute kuitenkin kehittää kirjoittajan lisäksi palautteenantajaa. Vertaispalaute on parhaimmassa tapauksessa kirjoittamisen opetuksen osa-alue, joka opettaa opiskelijoille kriittistä lukutaitoa ja tekstin tarkkaa analysointia. Joissain ryhmissä vertaispalaute voi toimia myös ryhmähengen kasvattajana. (Svinhufvud 2007: 72-73.)

Vertaispalautteen ongelma voi kuitenkin lopulta olla sen laatu, jos opiskelija ei löydä tekstin kannalta olennaisia huomioita. Palaute voi olla sen antajasta riippuen joko liian kriittistä tai pelkästään kehuva, jos palautteenantaja ei osaa ilmaista ajatuksiaan oikein. Ongelmaksi voi muodostua myös ristiriitaisen palautteen määrä, mikä usein kasvaa, kun palautteenantajia on useita. (Svinhufvud 2007: 74.)

Prosessikirjoittamisessa vertaispalaute on keskeinen osa kirjoittamisen opetusta, joten oppilaat oppivat antamaan toisilleen palautetta ja vastaanottamaan sitä. Toisilta ryhmäläisiltä saatu palaute kehittää myös vuorovaikutustaitoja. Prosessin aikana palautetta antaa opettaja, toiset oppilaat ja kirjoittaja itse. (Malmivaara 2002: 37, 40.) Prosessikirjoittaminen perustuu siihen, ettei opettaja ratkaise tekstin ongelmia oppilaan puolesta, vaan johdattelee ja auttaa oppilasta ratkaisemaan pulman lopulta itse (Lonka – Lonka 1991: 105). Opettaja on luokassa toisaalta vain yksi palautteenantaja, mutta samalla myös asiantuntija, johon oppilaat voivat luottaa (Malmivaara 2002: 42).

### **2.3 Palautteen vastaanottaminen**

Nugrahennyn (2007: 38) mukaan niin oppilaat kuin opettajatkin arvostavat opettajalta saatua palautetta selkeästi enemmän kuin luokkakavereilta saatuja kommentteja. Nugrahenny itse kirjoittamisen opettajana jakoi palautteen antamisessa vastuuta myös oppilaille, mutta huomasi, etteivät oppilaat luottaneet täysin luokkakaverin antamaan palautteeseen. Oppilaat kysyivät opettajalta usein palautteen lukemisen jälkeen, onko palautteenantaja korjannut asiat

oikein ja kiinnittänyt huomiota oleellisiin asioihin. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ja opettajat suhtautuivat positiivisesti opettajan antamaa palautteeseen. Oppilaat arvostivat ja pyrkivät hyödyntämään opettajan palautetta, koska he tiedostivat opettajan päättävän myös arvosanoista.

Oppilaista selkeästi suurin osa piti opettajalta saatua palautetta erittäin tärkeänä, koska opettajan hyvä kielitaito auttaa oppilasta huomaaman oman tekstinsä virheet. Moni vastaaja kertoi luottavansa siihen, että opettaja korjaa kielivirheet oikein ja antaa hyviä vinkkejä myös sananvalintoihin. Oppilaiden mukaan kirjoitustaitojen kehittäminen ilman palautetta olisi vaikeaa. (Nugrahenny 2007: 40-41.)

Moni oppilas luottaa opettajaan niin täysin, ettei koskaan kyseenalaista opettajan antamaa palautetta eikä edes näe vaihtoehtoa, että opettaja voisi joskus olla väärässä. Moni oppilas kertoi noudattaneensa opettajan neuvoja, koska he pitivät itsestäänselvyytenä sitä, että opettajan antama palaute keskittyy oikeisiin ja oleellisiin asioihin. (Nugrahenny 2007: 43.)

Välillä palaute kuitenkin koettiin liian arvioivaksi ja stressaavaksi, ja opettajan rooli tuntui enemmänkin holhoavalta kuin ohjaavalta. Oppilaat tunsivat palautetta lukiessaan niin innostusta, hämmennystä, ärsytystä, lannistumista kuin pettymystäkin. Suurin osa oppilaista odotti palautetta innoissaan, koska opettajan kommentit kertovat, miten kirjoittaja on onnistunut. Palaute auttaa oppilaita tekstin tarkistamisessa ja korjaamisessa sekä antaa ohjeita, miten edetä. Samalla palaute tarjoaa oppilaille usein käsityksen siitä, mitä opettaja tekstiltä ja heiltä odottaa. (Nugrahenny 2007: 43, 45.)

### **Millainen palaute auttaa?**

Oppilaat pitivät tärkeänä mahdollisimman tarkkaa palautetta, koska sen avulla tekstiä on mahdollista muokata, jotta lopullisesta versiosta tulisi mahdollisimman hyvä. Etenkin kieliasuun kohdistunut palaute koettiin hyödyllisenä. Sisällön sijaan tekstin muotoon ja rakenteeseen kohdistuvasta palautteesta oli ollut kirjoittajille enemmän apua. (Nugrahenny 2007: 38.) Sama ilmeni myös Thompsonin (1994: 2-3) tutkimuksessa, jossa oppilaat kertoivat hyötyvänsä oikeinkirjoitukseen liittyvästä palautteesta ja kirjoitusvirheiden korjauksista. Hyödyllinen palaute kertoo, miten kirjoittaja voi hioa tekstiään sujuvammaksi ja loogisemmaksi. Sisältöä arvioiva palaute saattaa olla liian yleistä ja joskus opettajan ajatukset voivat olla ristiriidassa oppilaan havaintojen ja ideoiden kanssa. Tekstiä on vaikea muokata paremmaksi, jos palautteessa otetaan kantaa laajoihin sisällöllisiin asioihin.

Jos opettaja antaa määrällisesti paljon palautetta monista eri asioista, oppilas saattaa ärsyyntyä tai pettyä eikä edes jaksaa miettiä tekstinsä muokkaamista. Muutaman lyhyen palautekommentin saanut kirjoittaja voi päinvastaisesti jopa ilahtua, motivoitua ja tarkistaa tekstinsä mielellään. Oppilaat ajattelevat lyhyen palautteen viittaavan onnistuneeseen tekstiin, jossa on vain vähän virheellisiä tai epäselviä kohtia. (Nugrahenny 2007: 45.) Usein heikompi kirjoittaja saakin monipuolisempaa palautetta kuin lahjakas oppilas, vaikka varmasti myös hyvä kirjoittaja haluaa kehittyä ja saavuttaa entistä parempia tuloksia (Hovila 2009: 137).

Liian yleinen ja ympäröivä palaute eivät auta kirjoittajaa muokkaamaan tekstiään paremmaksi. Oppilaat kehittävät opettajan kommentoimia osa-alueita etenkin silloin, kun palaute on tarpeeksi yksityiskohtaista ja tarjoaa selkeitä ja perusteltuja korjausehdotuksia. Jos opettajan palaute ei anna oppilaalle keinoja muokata tekstiä, kuten virkerakenteiden ongelmia, oppilaan voi olla vaikea ymmärtää, mikä tekstissä on epäselvää tai huonosti ilmaistu: *"useita kielioppivirheitä"*, *"tarkenna tätä"*, *"kehittele vielä ajatuksiasi"*, *"tarkista tämä kohta"*, *"muotoile tämä vielä uudestaan"*. Opettaja hukkaa omaa aikaansa ja hämmentää samalla myös kirjoittajan, jos hän käyttää palautteessaan oppilaille vieraita sanoja tai termejä. (Nugrahenny 2007: 47, 50.) Ferris (1997: 331) on samaa mieltä siitä, että palautteen sivuuttaminen johtuu usein opettajan epäselvästä kielestä tai merkinnöistä, mutta välillä myös opiskelijoiden laiskuudesta ja korjausmenetelmien puutteesta.

Thompsonin (1994: 5-6) tutkimuksessa oppilaat kokivat hyötyvänsä tarkoista neuvoista ja kielioppivirheiden korjausohjeista, esimerkiksi suoran lainauksen pilkkutuksen säännöistä. Opettajan esittämät kysymykset tuntuivat välillä ristiriitaisilta: *"Miksi tämä kappale on näin lyhyt?"* Kysymys kertoo oppilaille, että kappale kaipaa enemmän sisältöä, mutta palaute ei anna kirjoittajalle mitään neuvoja, kuinka kappaleesta saisi pidemmän ja mitä siinä kannattaisi vielä käsitellä. Jos opettaja moittii oppilaan sananvalintaa kirjoittamalla, ettei se sovi kyseiseen tekstiin, kommentti kertoo selkeästi, että oppilaan sananvalinta on huono. Pelkästä alleviivauksesta ei olisi yhtä selkeää apua. Samoin esimerkiksi opettajan kommentti *"liian lyhyt kappale"* koettiin hyödyllisemmäksi kuin kysymys *"Miksi kappaleesi ovat näin lyhyitä?"* Ensimmäinen vaihtoehto kertoo heti ongelman, mutta kysymys merkitsee ongelmallisen kohdan eikä edes odota oppilaalta vastausta. Kysymyksen avulla opettaja siirtää vastuun oppilalle ja toivoo, että hän pohtisi ongelmaa itse tarkemmin. Myös Ferris (1997: 332) kehottaa palautteenantajaa harkitsemaan tarkkaan, milloin kysymysten käyttäminen on paras ja hyödyllisin valinta. Opettajan on hyvä tehdä oppilaille selväksi, mitä hän kysymyksillään tavoittelee, koska yleensä tarkoitus on saada oppilas pohtimaan tekstiään ja kysymyksen osoittamaa kohtaa. Samalla opettaja voi tarkentaa oppilaille omia

palautteenantostrategioitaan ja auttaa näin palautteen tulkinnassa.

Ferrisin (1997: 330-331) mukaan tehokas palaute osoittaa selkeän kieliopillisen ongelman heti tekstin seassa tai tarkasti tekstin lopussa. Kysymysmuotoinen palaute ja lausahdukset, jotka ottavat kantaa tekstin yleisiin ominaisuuksiin, eivät auta kaikkia kirjoittajia. Positiiviset kommentit ja kehu eivät kehitä kirjoitustaitoja, mutta ne ovat välttämättömiä oppilaan asenteen ja motivoinnin kannalta. Usein onnistuneet muutokset tehdään tekstin lopussa annettujen tarkkojen loppukommenttien pohjalta. Jos oppilas ei halua vastaanottaa ja hyödyntää palautetta, opettajan kommentteista ei ole apua, vaikka palaute olisi muotoiltu kaikkien hyvien kriteereiden mukaisesti.

### **Miten palautetta hyödynnetään?**

Huolimatta palautteen antamiseen käytetystä ajasta ja vaivasta kaikkien oppilaiden kirjoitustaidot eivät kehity ja kirjoittajat toistavat samoja virheitä seuraavissa teksteissään. Opettaja saattaakin joutua usein miettimään, onko aikaavievästä palautteen antamisesta mitään hyötyä. Opettajan ja opiskelijoiden näkemykset siitä, miten palautetta on hyödynnetty, saattavat monesti erota toisistaan. Nugrahennyn (2007: 39-40) tutkimuksessa opettajat olivat sitä mieltä, etteivät oppilaat usein huomio tai noudata palautteessa annettuja vinkkejä. Opettajien mukaan teksteissä näkyisi selvää kehitystä, jos oppilaat noudattaisivat opettajan neuvoja. Oppilaiden näkemys oli täysin vastakkainen, koska he olivat omasta mielestään pyrkineet hyödyntämään palautetta opettajan toivomalla tavalla. Saman huomion teki tutkimuksessaan myös Ziv (1982: 2), joka havaitsi vain pieniä muutoksia oppilaiden seuraavissa versioissa ja kirjoitustehtävissä, vaikka oppilaat kehuivat palautteen auttaneen heitä kehittämään kirjoitustaitojaan.

Oppilaat ovat lähes yksimielisiä siitä, että ilman opettajan antamaa palautetta on vaikea tietää, mitä on tehnyt oikein tai väärin (Nugrahenny 2007: 43). Opettajan palautetta hyödynnetään välillä kuitenkin lähes sokeasti. Vaikka oppilas ei edes huomaisi tekstissään virhettä, hän saattaa korjata opettajan merkitsemän kohdan ja toivoa sen menevän oikein (Thompson 1994: 4). Nugrahennyn (2007: 44) mukaan oppilaat lukevat opettajan palautteen ja korjaavat tekstiään sen neuvojen mukaisesti, koska he tavoittelevat hyvää arvosanaa. Arvosanan uskotaan laskevan, jos opettajan palautetta ei hyödynnetä. Thompson (1994: 4) pitää ilmiötä huolestuttavana, sillä vain korkeampiin arvosanoihin tähtäävät kirjoittajat eivät välttämättä ajattele omaa kehittymistään. Kirjoittaja ei tee muutoksia ajatellen lukijaa ja sitä,

kuinka hänen ajatuksensa välittyvät vastaanottajalle.

Palautteen vastaanottamisen suurimmat vaikeudet johtuvat opettajan epäselvistä merkinnöistä tai kommentteista. Lähes kaikki (91%) Nugrahennyn (2007: 46) tutkimuksen opiskelijoista olivat kohdanneet vaikeuksia ymmärtää opettajan palautekommentteja. Vaikka opettajan alleviivaukset, plussat, nuolet ja huutomerkit auttavat huomaamaan, missä kohdassa tekstissä on vaikeuksia, ne eivät aina auta kirjoittajaa korjaamaan ja muokkaamaan kohtia. Opettaja saattaa alleviivata kokonaisia korjausta vaativia virkkeitä, vaikka oppilaalla ei välttämättä ole keinoja muokata kohtaa uudelleen, jos opettaja ei tarjoa siihen samalla apua. Oppilaiden mielestä virheiden osoittamisen sijaan olisi hyödyllisempää kuulla perusteluja opettajan palautteelle välillä myös suullisesti.

Kirjoittajien taidot vaikuttavat siihen, miten oppilaat kykenevät hyödyntämään palautetta, jossa ei korjata kaikkia tekstin virheitä valmiiksi. Etevät kirjoittajat etsivät kielioppivirheensä tekstistä ja muokkaavat ne itsenäisesti. Parhaimmassa tapauksessa oppilaat eivät tee jatkossa enää samoja kielivirheitä, joista on jo kerran huomautettu. Osa oppilaista taas ei jaksaa tai osaa korjata virheitään, joten palaute jää huomioimatta eikä mitään oppimista synny. (Nugrahenny 2007: 47.) Ziv (1982: 6-7) kehotti oppilasta muokkaamaan epäselvän virkkeen uudelleen, mutta koska oppilas ei tiennyt, mitä tehdä toisin, hän poisti koko lauseen. Moni oppilas kaipaa selkeää strategiaa tai neuvoa, joka auttaisi ratkaisemaan vaikean kohdan. Jos oppilaan sananvalinta on huono, opettaja voi antaa paremman vaihtoehdon. Virkerakenteiden ongelmien kohdalla opettaja voi ehdottaa uutta sanajärjestystä, kertoa mikä sana on ylimääräinen, mitä pitäisi lisätä tai mikä sana pitäisi korvata jollain muulla sanalla.

Jos oppilas ei ymmärrä opettajan merkintöjä, hänen on helpompi jättää palaute huomioimatta kuin saada seuraavassa palautteessa mahdollisesti uusi korjausehdotus aiemmin tehdyille muutokselle. Oppilaat pelkäävät, että korjauksesta voi tulla taas "uusi virhe". Ohjaava palaute antaa keinoja kirjoittamisen kehittämiseen, koska muuten samat virheet toistuvat jatkossa. Palautteen täytyy myös auttaa oppilaita tekstin tarkistamisen strategioissa. Oppilaan tulisi tietää, mitä muutoksia opettaja odottaa hänen tekemän korjatessaan tekstiään tai kirjoittaessaan seuraavalla kerralla. (Nugrahenny 2007: 47-49.) Thompson (1994: 4) kiinnitti huomiota siihen, että myös kirjoittamisen suhteen oppilaat saattavat nähdä asiat yksinkertaisesti oikeina ja väärinä. Palautetta ei koeta hyödylliseksi, jos sitä annetaan lähes virheettömästä tekstistä, koska oppilaiden mukaan virheetöntä on vaikea muuttaa vielä paremmaksi.

Oppilailla on vaikeuksia vastaanottaa ja hyödyntää etenkin sisältöön kohdistuvaa palautetta. Jos opettaja on sisällöstä eri mieltä eikä jaa samaa käsitystä kirjoittajan kanssa,

tekstiin on vaikea tehdä muutoksia. Koska oman näkemyksen muokkaaminen toisenlaiseksi voi olla mahdotonta, oppilas saattaa poistaa tekstistään kokonaisia kappaleita. Kielioppiin liittyvät korjaukset hoituvat nopeasti, ja oppilaat kokevat ne hyödyllisiksi myös tulevia kirjoitustehtäviä ajatellen. (Nugrahenny 2007: 49-50.)

Jokainen opettaja päättää itse, mitä asioita palautteessaan käsittelee. Thompson (1994: 8) on sitä mieltä, ettei opettajan kannata miettiä, millaista palautetta oppilaat haluavat vaan keskittyä siihen, mitä he tarvitsevat. Onneksi oppilaiden ja opettajien käsitykset hyödyllisestä palautteesta ovat usein aika lähellä toisiaan, vaikka kirjoittamisen tavoitteet eivät olisikaan samat. Kirjoittaja pyrkii ehkä saavuttamaan korkeamman arvosanan, kun taas opettaja haluaisi motivoida oppilasta ja kehittää häntä kirjoittajana. Opettajan tavoite todennäköisesti johtaisi lopulta myös parempaan arvosanaan.

Jos opettaja haluaa oppilaan pohtivan omien ideoidensa kypsyyttä ja toivoo hänen kehittävän tekstin rakenteen sujuvuutta mieluummin kuin oikeinkirjoitusta, palautekommentit keskittyvät valittuihin teemoihin. Opettajan täytyy kuitenkin pitää mielessä, että palautteen sisällöt olisivat olennaisia tekstin kokonaisuutta ajatellen ja oppilaiden kirjoitustaitojen kehittymisen kannalta, jotta palautteesta olisi hyötyä myös seuraavalla kirjoituskerralla. Ihanteellista olisi, jos opettaja muistaisi myös kehua oppilasta, kun hän eri osa-alueilla kehittyi. (Ferris 1997: 331.)



## 3 PALAUTEKOKEMUKSET

### 3.1 Palautteen sisällöt

Opiskelijat pohtivat kirjoitelmissaan ensin omia palautekokemuksiaan. Pyysin opiskelijoita muistelemaan tarkemmin jotain yksittäistä opettajan antamaa palautetta, joten tarkoitus ei ollutkaan pohtia sitä, mitä asioita palautteessa useimmiten otetaan esille. Lukiolaisten kirjoitelmat antoivat kuitenkin selkeän käsityksen siitä, mitkä asiat toistuvat palautteessa kirjoittajalta toiselle ja mistä kirjoittamisen ja tekstin osa-alueista neuvoja ja palautetta usein annetaan. Monet vastaajat muistelivat useampaakin palautetta, ja osa kirjoittajista mietti äidinkielen opettajan antamia kommentteja yleisellä tasolla muistelemalla sitä, mistä asioista kirjoittajaa on huomautettu, missä oman tekstin ongelmat ovat olleet ja millaisista asioista opettaja on antanut positiivista ja kannustavaa palautetta.

Vastaajat kirjoittivat negatiivisista muistoista, mutta myös positiivisista onnistumisen hetkistä ja siitä, miten opettaja on kirjoittajaa kehunut. Hyvät ja huonot kokemukset jakautuivat lähes tasan. Osa opiskelijoista kirjoitti tekstissään hyödyllisestä palautteesta, mutta kuvaili myös opettajan kirjoittamaa kommenttia tai ajatusta, jota oli ollut vaikea ymmärtää. Lukiolaiset korostivat rakentavan palautteen tärkeyttä, mutta toivoivat, että opettaja osaisi esittää kritiikin oikealla lailla, pyrkisi löytämään tekstistä myös onnistuneita kohtia ja toisi palautteessaan esille kirjoittajan vahvuuksia. Kannustava palaute jää mieleen ja voi innostaa seuraavalla kirjoituskerralla.

Välillä palaute unohtuu nopeasti, ja osa opiskelijoista aloittikin kirjoitelman mainitsemalla, että yksittäisten palautteiden muistaminen on vaikeaa. Kun äidinkielen opettajan antamaa palautetta muisteltiin yleisellä tasolla, sen kerrottiin liittyneen kieliopin korjauksiin ja sisältöä kommentoiviin ehdotuksiin. Jos opettaja kirjoittaa neutraalia palautetta, joka ei kohdistu tarkasti kirjoittajan tekstiin, neuvot ja ohjeet eivät jää opiskelijan mieleen eikä niistä ole hyötyä jatkossa, mikä ilmenee aineiston esimerkeistä 1-3.

- (1) En oikein osaa kertoa mistään tietystä palautteesta, kun en niistä oikein muista. Olen ollut aina heikko käyttämään palautetta hyödyksi seuraavaa kirjoitus-tehtävää varten.
- (2) En muista mitään tiettyä palautetta mikä olisi jäänyt mieleeni. Kaikki saamani palautteet ovat olleet samankaltaisia ja melko neutraaleja.

- (3) Palautteet ovat olleet aika mieleenpainumattomia. Parannusehdotuksia olisi pitänyt olla enemmän ja selkeämmin. Muistan vain, kun ensimmäistä tekstitaidon vastaustani keuhuttiin erittäin hyväksi. Kannustava palaute on mukavaa, ja sitä on tullut paljon.

Palautekokemuksista yli puolet käsitteli esseetekstistä annettua palautetta. Koulun tekstilajeista esillä olivat esseiden lisäksi myös novelli sekä tekstitaidon vastaus. Opiskelijoiden vastauksissa muisteltiin myös preliminäärikokeita ja arvioita yo-pistemääristä, mikä kertoo ylioppilaskokeen merkityksestä. Aineistoesseen ja tekstitaidon vastauksen harjoittelu kuuluu vahvasti äidinkielen kirjoittamisen opetukseen. Koska lukiolaisten tavoitteet kohdistuvat ylioppilaskirjoitukseen ja niissä menestymiseen, ylioppilaslautakunnan kriteerit seuraavat kirjoittamisen opiskelun mukana läpi lukion kurssien.

- (4) Sain viime aikien kurssin jälkeen tekstitaidon vastauksen arvioinnin ja kurssi palautteen pienellä paperilapulla tekstitaitovastauksen välissä.
- (5) Yksi yli kaiken jäi mieleeni erittäin vahvasti. Äi 3 – kurssin tekstitaidon koe vastauksessa luki, että minun tulisi ottaa ensi kurssilla tekstitaidon vastausperiaatteen tukiopetusta. Se oli ihan hyvä veto opettajalta, nimittäin en varmasti olisi itse tajunnut pyytää tukiopetusta t:n tekoon.

Opiskelijoiden kokemusten ja palautteen sisältöjen perusteella äidinkielen opettaja on virheiden korjaaja, joka merkitsee tekstiin puuttuvat välimerkit ja kiinnittää huomiota tekstin kieliasuun. Pienet ja selkeät oikeinkirjoitusvirheet korjataan suoraan tekstiin. Opiskelijat toivoivat opettajan merkkiävän virheet, koska he olivat tottuneet katsomaan merkinnät läpi ja yrittäneet muistaa korjaukset seuraavalla kirjoituskerralla. Ainoastaan yksi opiskelija toivoi, että opettaja merkitsisi virheellisen kohdan tekstiin, jonka jälkeen opiskelijan tehtävä olisi ratkaista ongelmallinen kohta itse. Kielivirheiden korjaaminen suoraan tekstiin on vastaajien mielestä hyödyllisempää kuin virheiden mainitseminen ainoastaan tekstin lopussa annettavassa palautteessa.

- (6) Tehokas palaute oli että opettaja merkkasi aina virheen ylös mutta ei korjannut sitä että minun täytyi etsiä virhe oikealta riviltä.

Palautteenantajana opettaja on oppilaisiin nähden auktoriteettiasemassa, ja hän voi itse päättää, miten käyttää valtaansa arvioidessaan tekstejä ja antaessaan palautetta. Palautteenantajalla ja palautteen vastaanottajalla on vastakkaiset asemat, jotka monesti syntyvät myös kirjoittajan tahdosta. Kirjoittaja haluaa usein jakaa vastuuta tekstistään ohjaajan tai opettajan kanssa. Opettaja voi itse valita, kuinka paljon hän kirjoittajaa palautteellaan ohjaa. Jos opettajan antama palaute ei vastaa kirjoittajan odotuksia tai tarpeita, opettaja käyttää valtaansa palautteenantajana väärin. (Svinhufvud 2007: 67.)

Lukiolaisten palautekokemuksista paistaakin läpi opettajan vahva valta-asema palautteenantajana. Opettaja on kertonut suoraan, miten tekstiä tulisi muokata ja tehnyt korjauksia muuttamalla kirjoittajan sananvalintoja tai virkkeitä. Lopullinen päätösvalta tekstin laajemmasta muokkaamisesta esimerkiksi sisällön suhteen on usein annettu opiskelijalle, mutta opettajan palaute on silti ollut hyvin autoritaarista. Suurin osa opiskelijoista ei kokenut opettajan autoritaarista palautteenannon tyyliä tai korjaavan palautteenantajan vahvaa valta-asemaa negatiiviseksi, vaan opiskelijat odottivat opettajan käyttävän valtaansa ja korjaavan virheet. Korjaukset eivät kuitenkaan saisi kohdistua kokonaisuun virkkeisiin tai kappaleisiin, koska laajempien muutosten tekemiseen opiskelijat kaipasivat mieluummin neuvoja tai ehdotuksia kuin yliviiivauksia ja opettajan tekemiä muutoksia.

Hovilan (2009: 138) tutkimuksen mukaan yläkoulun teksteistä annettava palaute sisältää eniten korjausmerkintöjä, jotka liittyvät tekstin oikeinkirjoitukseen. Opettaja korjaa välimerkit, sanajärjestyksen virheet tai puutteet, isot ja pienet alkukirjaimet sekä huolimattomuusvirheet, kuten väärin kirjoitetut sanat. Opettajat kokivat tekstin korjaamisen velvollisuudekseen. Kirjoittamisen opetus nojaa edelleen vahvasti perinteiseen opetukseen, joka korostaa tekstin kieliäsen virheettömyyttä.

- (7) Korjausehdotukset ovat mielestäni tärkeitä, ja opettajan pitää tarkasti kertoa, mitä hän korjauksillaan tarkoittaa.
- (8) Palautteissani on yleensä ollut huomioita kirjoitusvirheistä, joita teksteissäni on yleensä ollut runsaasti, myös virkkeiden yhdistämistekniikkani on sanottu kapeaksi ja toisinaan niistä tulee liiankin pitkiä.

Muutama opiskelija mainitsi saaneensa vertaispalautetta opettajan antaman palautteen lisäksi. Lukiolaiset eivät kritisoineet vertaispalautteen laatua toisin kuin opiskelijat Nugrahennyn (2007) tutkimuksessa, jossa heidän oli välillä vaikea luottaa luokkatoverin antamaan

palautteeseen ja sen virheettömyyteen. Aineistossani opiskelijat kertoivat saaneensa vertaispalautteen lisäksi palautetta myös opettajalta, joten vertaispalaute ei ole ollut ainoa palautteen muoto. Avoimeksi jäi kuitenkin se, mitä oppilaat tarkoittavat ”hyvällä” vertaispalautteella. Onko palaute sisältänyt juuri olennaisia ja hyödyllisiä huomioita vai vaan tsemppaavia kehuja? Svinhufvud (2007: 74) mainitseekin, että usein vertaispalaute ja opettajan palaute voivat olla ristiriidassa keskenään, kun näkökulma tekstiin on erilainen. Ristiriitaisuus korostuu, jos palautetta kerätään paljon. ToLP-hankkeen vastausten mukaan vertaisarviointia ja –palautetta hyödynnetään oppilaiden mielestä vain harvoin (Luukka ym. 2008: 122).

- (9) Joskus on niinkin, että vertaispalaute on ollut tosi hyvää ja vanhemmatkin kehuneet, mutta jostain syystä opettaja rokottaa jostain ihan oudosta jutusta. Kerran tosin kävi niinkin, että en itse pitänyt yhtään tekstistäni, mutta opettaja antoi kymppin.
- (10) Toisena mieleen tulee lukion 1. vuoden lopussa kirjoitettu novelli, josta opettaja piti mutta pyysi jotain sellaista tekstiini, mitä en ymmärtänyt (olisin toki voinut kysyä). Äitini ei pitänyt tekstistä, mikä vei oman uskon omaan tekstiini. Luokkakaverini pitivät sitä hauskana mutta outona ideana.

Opiskelijat ottivat vastauksissaan esille myös palautteen erot eri opettajien välillä. Joidenkin opettajien korjaustavat ja palaute koettiin parempana kuin toisten, ja jotkut ovat arvioissaan tiukempia. Osa opettajista käyttää valtaansa vahvemmin, kun palaute perustuu pelkästään korjauksiin ja arvioiviin kommentteihin.

- (11) Kovasti riippuu opettajista, että millaista palautetta saa.
- (12) Joskus opettajat korjailevat tekstin asioita niin paljon, että koko merkitys muuttuu. Näin ei kuitenkaan käy jokaisen opettajan kohdalla, mutta jotkut ovat tehneet niinkin radikaaleja muutoksia teksteihin.
- (13) Olen saanut lähes tulkoon aina sopivaa palautetta. Mutta toki huomaa, että osa opettajista on tiukempia kuin toiset.

Proseminaarini aineiston perusteella lukion äidinkielen opettajan palaute käsittelee erityisesti tekstin sisältöä, kirjoittajan havaintoja, tekstin rakennetta ja kieliasua. Tekstin paikallisen rakenteen palautteessa opettaja saattaa huomauttaa kappaleiden pituudesta, jäsentelystä, selkeydestä ja selkeistä kielivirheistä, kuten puhekielisistä ilmauksista. Tarkastetuissa teksteissä opettaja ohjasi myös esimerkiksi sitaattien käytössä ja muistutti, että yksi kappale tuo esiin yhden näkökulman. Kielen sujuvuutta kehitettiin, kun siihen oli aihetta. (Kuronen 2009: 14)

Lukiolaiset muistelivat kokemustensa perusteella palautetta, jota opettaja oli antanut valmiista tekstistä. Vastajat eivät kertoneet, että heillä olisi ollut mahdollisuus muokata tekstiään palautteen avulla, joten palautetta oli annettu viimeistellyistä teksteistä arvosanan yhteydessä. Lopullisen suorituksen eli valmiin tekstin palautteessa opettaja kiinnittää usein huomiota eri asioihin kuin keskeneräisen tekstin kohdalla, koska opettaja arvioi kokonaisuutta, tehtävästä suoriutumista ja kirjoittajan onnistumista.

Opiskelijoiden mukaan kokoavissa loppukommenteissa annettiin palautetta oikeinkirjoituksesta, tekstin rakenteesta, sisällöstä ja tyylistä. Palautekokemuksissa muisteltiin eniten tekstin paikallisesta rakenteesta annettua palautetta, jonka kerrottiin liittyneen tarkemmin oikeinkirjoitukseen, virkerakenteisiin, sananvalintoihin, huolimattomuusvirheisiin, sekä aikamuotojen käyttöön. Opettajan huomio kiinnittyy usein tekstin pintatason ongelmiin eli virheisiin, jotka opettajan on helppo tekstistä korjata ja jotka opiskelijoiden olisi myös hyvä oppia. Paikallisen tason korjausten lisäksi opiskelijat mainitsivat vastauksissaan myös tekstinulkoisiin elementteihin ja koko tekstiin liittyvän palautteen, jossa opettaja oli kommentoinut tehtävänannon noudattamista, perusteluiden ja omien mielipiteiden esittämistä sekä aineiston käyttämistä ja hyödyntämistä. Tekstin rakenteeseen liittyvä palaute oli käsitellyt alaotsikointia sekä suunnittelun tärkeyttä.

Taulukko 1: Mistä asioista palautetta oli annettu?

<b>Palautteen sisältö</b>	<b>Mainintoja aineistossa</b>
<b>Koko tekstiin liittyvä palaute</b>	
kirjoittajan ajatukset	11
kokonaisrakenne	9
tekstin sisältö	8
tekstin tyyli	4
alaotsikoiden käyttö	2
epäloogisuus	2
<b>Paikallinen palaute</b>	
oikeinkirjoitus	17
virkerakenteet	3
sanavalinnat	2
pilkut	2
aikamuodot	2
<b>Tekstinulkoisen palaute</b>	
Kirjoittajan taidot	5
tehtävänannon noudattaminen	3
aineiston käyttäminen	2

Lukiolaisten palautekokemukset jaottelin Straubin ja Lunsfordin mallin mukaan koko tekstiin liittyviin huomioihin, paikalliseen palautteeseen ja tekstinulkoiseen palautteeseen. Tarkastelin palautteen sisältöjä kaikista aineiston teksteistä, joissa oli tarkemmin muisteltu palautteen sisältöä ja muotoa ja joista oli mahdollista tulkita, millaisia muutoksia opettaja oli pyrkinyt palautteellaan saamaan aikaan. Koko tekstiin liittyvä palaute pohti etenkin kirjoittajan ajatuksia ja tekstin rakennetta, paikallinen palaute muistutti kirjoittajaa oikeakielisyyteen liittyvistä seikoista ja tekstinulkoisen palaute sisälsi huomioita tehtävänannosta ja aihevalinnasta.

### **Koko tekstiin liittyvä palaute:**

#### kirjoittajan ajatukset

- (14) No, yleensä sanotaan, että hyvää työtä, teet oikeita havaintoja, mutta pitää katsoa lisää asioita siitä lappusesta, jossa on kaikki ne asiat mitä olisi ollut hyvä olla tekstissä. Tämä siis tekstitaitojen vastauksissa. Esseissä yleensä ilmotetaan, että minulla on vahvat mielipiteet ja yleensä ne on vieläpä hyvin perusteltu. Yleisesti kaikissa palautteissa sanotaan jotain virheiden määrästä.
- (15) "Olet erikoinen kirjoittaja, ja sinulta voi odottaa jänniäkin vastauksia." Valitsin aiheen, josta kukaan muu ei muistaakseni kirjoittanut ja kirjoitin siitä muuten kokonaisen suht hyvän vastauksen, lukuunottamatta monia kirjoitusvirheitäni,

joita olen yrittänyt kitkeä pois.

Koko tekstiin liittyvässä palautteessa opettaja voi ohjata kirjoittajaa pohtimaan tekstiään ja kehottaa häntä palaamaan vielä kurssilla käsiteltyihin asioihin. Kertauksen avulla opiskelija saattaa huomata, mitä yhteistä tai eroavaa hänen tekstissään ja hyvän tekstin piirteissä on. Tekstin ongelmat voivat liittyä koko tekstin osalta rakenteeseen, tyyliin tai sisällön käsittelyyn. Aineistoesimerkissä 14 opettaja on tarjonnut neuvoja ja kehoittanut kirjoittajaa kehunutta tekstiä ja kirjoittajan esittämiä havaintoja ja perusteluita. Myös esimerkissä 15 opettaja on kuvailut kirjoittajaa ja mahdollisesti myös hänen tyyliään. Persoonallisuuden ja kirjoittajan erityisyyden kuvailu on kehuva. Molemmat kirjoittajat muistivat saaneensa palautetta myös kirjoitusvirheistä.

Tekstin rakennetta kommentoiva palaute on tarttunut suunnittelun puutteeseen, mikä on opettajan mielestä ollut syy tekstin epäloogisuudelle esimerkissä 16. Tekstitaidon vastauksesta annettu palaute on auttanut kirjoittajaa hahmottamaan tekstille ominaisen rakenteen aineiston esimerkissä 17. Palautteessa on pohdittu myös tekstin aloituksen onnistumista.

### kokonaisrakenne

- (16) Palaute minulle henkilökohtaisesti on usein ollut siitä, että etukäteen suunnittelua on ollut liian vähän, jolloin teksti on ilmeisesti ollut hieman epäloogista tai muuten vain ”suttuista”.
- (17) Tekstitaidon vastauksessa sain kerran palautetta sen rakenteesta, joka on jäänyt mieleen. Palaute jäi mieleen, koska sen avulla osaan kirjoittaa nyt selkeämpiä vastauksia. – – Toinen mieleen jäävä oli palaute novellista. Palautteessa vain luki, että alku olisi voinut olla vähän nopeampi.

Tekstin kehittämiseen pyrkivä palaute tarjoaa neuvoja, joiden avulla kirjoittaja pystyy tarkentamaan tai syventämään tekstinsä sisältöä. Opettajan tavoite on saada kirjoittaja kehittämään omia argumenttejaan. Palaute auttaa kirjoittajaa laajentamaan tekstin sisällön käsittelyä, mutta opettaja ei halua määrätä tai määritellä, mitä tekstiin tulisi lisätä. Tekstin sisällöstä annettu palaute on neuvonut vastaajia syventämään aiheen käsittelyä.

### sisällön kehittäminen

- (18) En itse koe olevani hirveän hyvä esseen kirjoittaja, sillä en osaa paneutua aiheeseen syvemmin. Se myös näkyy palautteessa aina. ”Olisit voinut kertoa

enemmän...”, lause on itselleni tuttu, ehkä liiankin.

- (19) Olen saanut joskus esseestä palautteeksi ohjeita, kuinka saan tekstiini kattavasti ja monipuolisemmin kerrottua haluamani asian.

Paikallinen palaute ottaa kantaa tekstin kieliasuun, kirjoitusvirheisiin ja sananvalintoihin. Opiskelijat ovat saaneet palautetta etenkin oikeinkirjoituksesta. Yksi vastaaja muistelee kirjoitelmassaan sananvalintaan liittyvää kommenttia, jota hän ei ole täysin ymmärtänyt. Opettaja on huomionnut myös aikamuotojen käyttöön liittyviä ongelmia ja korjannut pilkkuvirheitä. Paikalliseen rakenteeseen liittyvät havainnot ovat kehuneet yksittäisen kappaleen sisältöä ja kirjoittajan onnistumista. Kirjoittaja on saanut kehuja myös osuvasta otsikoinnista.

### **Paikallinen palaute:**

#### oikeakielisyys

- (20) Palautteissa kehoitetaan yleensä kiinnittämään huomiota kieliasuun, sekä tiedon määrään ja laatuun.
- (21) Joskus palautetta on tullut mm. pilkkuvirheistä. – – Esim. että jostain pelistä ei voi ”tippua” pois vaan siitä ”tipahtaa” pois... Mieleeni on jäänyt että usein tekstieni kommentteissa lukee jotain ”sujuvaa tekstiä”-tyylistä.
- (22) Äidinkielessä saaduissa palautteissa on muistaakseni vain analysoitu kirjoittamaa tekstiä ja muistutettu kiinnittämään huomiota aikamuotoihin.

#### paikallinen rakenne

- (23) Opettaja kirjoitti esseeseeni "hyvä kohta", jos olin hänen mielestään onnistunut jossain. "Hyvät kohdat" ovat teksteissäni yleensä olleet omia kokemuksia tai hyviä huomioita jostain, mitä on syytä epäillä ja olen niin tehnytkin.
- (24) Erääseen kirjoittamaani essee vastaukseen sain palautetta nerokkaasta otsikosta "Tarvitsenkohan sittenkään näitä munakuppeja?"

Tekstinulkoinen palaute ei arvioi tekstin onnistumista vaan tarkastelee kirjoittajan suoritusta ja usein kehuu hänen taitojaan. Tekstinulkoinen palaute on kommentoinut tehtävänannon noudattamista sekä aineiston hyödyntämistä sitä vaativissa teksteissä. Kirjoittajan kuvailu on kehuva, ja se on osoittanut palautteensaajalle, että hän on onnistunut. Kirjoittajaa ja hänen



taitojaan arvioiva palaute on usein positiivista niin kuin Smith (1997: 253) pani merkille palautteen genren määrittelyssä. Tehtävänantoa kommentoivissa palautteissa opettaja on huomauttanut kirjoittajan tekstin sisällön, tavoitteen ja aiheen ristiriidasta.

### **Tekstinulkoisen palaute:**

#### tehtävänanto

- (25) Palautetta olen saanut esseestä usein aihetta koskien. Joskus olen kirjoittanut aiheen vierestä, joskus taas liian vähän kysytystä asiasta.
- (26) Joskus on sanottu, että aineiston käyttäminen oli hieman suppeaa.
- (27) Lukion ensimmäisen äidinkielen kurssilla sain tekstitaidosta palautteen. Olin saanut koko vastauksesta nolla pistettä, koska olin ymmärtänyt tehtävän väärin.

#### kirjoittajan taidot

- (28) Sain tekemääni esseeseen kiitettävää palautetta, joka kehui tyyliäni, mutta korjasi sekavuutta ja virheitä.
- (29) Opettaja sanoi, että annan itseni näkyä vastauksessani hyvin. Tämä jäi mieleen siksi, että pelkäsin tehneeni virheen kirjoittaessani asioista niin henkilökohtaisesti, mutta se olikin ilmeisesti hyvä juttu.
- (30) Olen saanut palautetta, että olen luova ja aito kirjoittaja. Se on jäänyt parhaiten mieleen.

Palautekokemusten perusteella opettajan antama palaute keskittyy pääasiassa kieleen ja kirjoittajan havaintoihin. Koko tekstiin liittyvä palaute käsittelee kirjoittajan tulkintoja ja tekstin rakenteen onnistumista. Paikallinen palaute huomio virkerakenteiden ja oikeinkirjoituksen ongelmia, ja tekstinulkoisen palaute pohtii tehtävänannon noudattamisesta.

Connorsin ja Lunsfordin (1993: 208-209) tutkimuksen mukaan palautetta annetaan useimmiten koko tekstiin liittyvistä elementeistä eli kirjoittajan ajatuksista ja niiden perustelemisesta, minkä lisäksi palautteessa keskitytään myös tekstin rakenteeseen. Opettaja ottaa kokoavassa palautteessaan usein kantaa tekstin onnistumiseen arvioimalla sen vaikuttavuutta. Palautekokemusten perusteella on kuitenkin mahdoton pohtia sitä, mistä asioista lukion opettajat antavat usein palautetta, koska jokainen opiskelija muisteli yhtä tai muutamaa kokemustaan. Lukiolaisten vastausten perusteella kirjoittajien mieleen jäävät

opettajan huomioiden kirjoittajan havainnoista, oikeinkirjoituksesta ja tekstin rakenteesta.

Connorsin ja Lunsfordin (1993: 212-213) analysoimissa teksteissä kaksi yleisintä kommentoinnin aihetta olivat opiskelijan omaa päättelyä tukevat yksityiskohdat ja perustelut sekä tekstin yleisen kokonaisrakenteen arvioiminen. Opettajat pohtivat, miten aloitus ja lopetus onnistuivat, muodostiko paperi temaattisen kokonaisuuden ja noudattiko teksti tehtävänantoa. Rakenteen suhteen palautteissa otettiin kantaa kappaleiden jäsentelyyn, tekstin rakenteen hallintaan ja kappaleiden väliseen loogisuuteen. Harvemmin palautetta annettiin tekstin tarkoituksesta, kirjoittajan kehittymisestä ja yleisön huomioimisesta.

Proseminaarissani opettajat kertoivat korostavansa palautteessaan eniten sisällön käsittelyä. Opettajat kehuivat onnistuneita havaintoja ja antoivat vinkkejä, miten kirjoittaja voisi syventää ajatuksiaan. Koska oman äänen kuuluminen esseevastauksissa on erityisen tärkeää, omien havaintojen ja esimerkkien onnistunutta käyttöä keuhuttiin. Kirjoittajien tulkinnoista ja havainnoista annettiin kuitenkin kehuja sekä kritiikkiä. Opiskelijoiden ajatukset saattavat olla todella kypsiä ja oivaltavia, mutta toisilla kirjoittajille ne voivat jäädä liian pinnallisiksi tai epätarkoiksi. Opettajat kaipasivat tekstiin usein lisää perusteluita ja esimerkkejä, jotta aiheen käsittely syvenisi ja kirjoittaja oppisi perustelemaan ajatuksiaan osuvilla havainnoilla ja päätelmillä. Joihinkin teksteihin opettajat toivoivat napakkuutta ja tehokkuutta, toisiin taas sisällön syvällisempää käsittelyä ja lisää pituutta. Eräs opettaja antoi oppilaalle neuvon tutkia omaa tekstiään ja kehotti palaamaan siihen vielä arvioinnin jälkeen: ”*Tutki vielä tekstiäsi.*” Tekstin persoonalliset ja onnistuneet tyylivalinnat saivat kehuja, jos tyyli ja tekstilaji kohtasivat. Kritiikkiä opettajat antoivat liian metaforisesta ilmaisusta sekä tyylin ja tehtävänannon välisistä ristiriitaisuuksista. (Kuronen 2009: 13-14.)

### 3.2 Palautteen muotoilu ja tyyli

Lukiolaisten kokemusten mukaan palaute muotoillaan usein korjaukseksi, negatiiviseksi evaluaatioksi, kehuksi tai muutosehdotukseksi. Palautteenantaja käyttää useammin autoritaarista kuin vuorovaikutteista tyyliä. Opettaja korjaa ja merkitsee huomioita tekstiin, ja antaa kirjoittajalle neuvoja ja ehdotuksia seuraavaa tehtävää ajatellen. Opettaja on vahvimmissa valta-asemassa silloin, kun hän ei perustele arvosanaan liittyviä pistevähennyksiä ja palaute on pelkästään virheitä korjaavaa. Autoritaarinen palautteen antamisen tyyli koetaan kuitenkin hyödylliseksi eikä opettajan vahvasti ohjaava palaute

häiritse opiskelijoita, jos opettaja on palautteessaan perusteellinen ja selkeä. Opiskelijat kaipaavat selkeitä ohjeita etenkin sisällön ja rakenteen kehittämiseen.

Muutosehdotuksia ovat opettajan käskyt, neuvot ja epäsuorat pyynnöt. Opettaja ohjaa ja neuvoo oppilasta tekemään muutoksia osoittamalla tekstin ongelmat ja hyödyntää valta-asemaansa palautteenantajana etenkin silloin, kun oppilas on tehnyt selkeän virheen. Opiskelijat muistelivat vastauksissaan opettajan korjauksia sekä neuvoja. Kokemuksissa ei tullut esiin selkeitä käskyjä tai epäsuoria pyyntöjä.

Korjausten avulla opettaja on muokannut esimerkiksi opiskelijan sananvalintoja tai virke- ja lauserakenteita. Usein opettaja merkitsee tekstiin puuttuvat pilkut ja korjaa oikeinkirjoitusvirheet. Korjauksista on hyötyä, jos opiskelija ymmärtää, miksi korjaukset on tehty. Kirjoittajalle ei saa jäädä epäselväksi, liittyykö korjaus oikeinkirjoitukseen, tyyliin vai onko taustalla vain opettajan oma mieltymys.

#### Korjaukset:

- (31) Joskus opettajat korjailevat tekstin asioita niin paljon, että koko merkitys muuttuu. Sanoja on vaihdettu, melkein kokonaisia lauseita. Tämä silloinkin jos kyseessä on ollut oma tarina/teksti. Näin ei kuitenkaan käy jokaisen opettajan kohdalla, mutta jotkut ovat tehneet niinkin radikaaleja muutoksia teksteihin.
- (32) Kaikki palautteet eivät ole oleet auttavia. Osassa on ollut vain virheet. Eikä kehittämisen kohdetta tai tapaa jolla kehittyä.
- (33) Palaute on usein positiivista ja rakentavaa. Joskus palautetta on tullut mm. pilkkuvirheistä. Se on ärsyttänyt vaikka palaute on ollut ihan asiallista.

Opettaja on korjauksillaan esimerkissä 31 lisännyt tai muuttanut sanoja tai ehdottanut muutoksia kohtiin, jotka ovat olleet epäselviä tai vaatineet muokkausta. Neuvojen avulla opettaja on tarjonnut vinkkejä, jotka eivät ole vaatineet suoraan muutosta toisin kuin selkeät korjaukset. Neuvovasta palautteesta on ollut opiskelijoille hyötyä, jos palaute on osoittanut virheet, auttanut niiden korjaamisessa ja antanut keinoja miettiä tekstin rakennetta.

Palautekokemuksissa ei noussut esille epäsuoria pyyntöjä tai kysymyksiä, vaikka opettajat käyttävät kysymyksiä usein etenkin marginaaleissa ja rivien välissä. Kysymyksiä pohtimalla oppilas voi miettiä tekstinsä sisältöä ja argumenttejaan pidemmälle tai pohtia sisällön kehittämistä seuraavan kerran kirjoittaessaan. Yleensä opettajan kysymykset auttavat oppilasta havaitsemaan, mitä hän olisi voinut vielä kappaleessa pohtia tai minkälaisia

näkökulmia tuoda esille: ”Miten tunnelma ilmenee?” ”Eikö nuoruutta voi elää muulla tavalla?” (Kuronen 2009: 15.)

Neuvot:

- (34) Kaikki saamani palaute, jonka muistan on ollut kannustavaa ja positiivista, mutta joka on kuitenkin osoittanut minulle virheeni ja neuvonut kuinka korjata ne.
- (35) Tekstitaidon vastauksessa sain kerran palautetta sen rakenteesta, joka on jäänyt mieleen. Palaute jäi mieleen, koska sen avulla osaan kirjoittaa nyt selkeämpiä vastauksia.

Negatiiviset evaluaatiot esittävät kritiikin objektiivisesti. Koska arvio muotoillaan totuudeksi tai väittämäksi, negatiivinen evaluaatio ei välttämättä perustele palautteenantajan näkemystä. Opiskelijat mainitsivat, ettei palaute ollut aina antanut tarpeeksi keinoja korjata arvostelun kohdetta tai selittänyt opettajan arviota. Opettajan näkemykset ja ehdotukset, joita opiskelija ei ole osannut muokata tai muuttaa, ovat jääneet vastaajien mieleen pyörimään, koska opettaja ei ole perustellut näkemystään tarpeeksi selkeästi. Toisaalta myös opettajan antamat keuhut muistui erityisen terävinä mieleen. Palaute herättää usein tunteita, jotka liittyvät onnistumiseen tai epäonnistumiseen, joten erityisesti harmittamaan jääneet ja keuhut, onnistumista kuvaavat, palautteet ovat jääneet kirjoittajien mieleen.

Negatiivisiksi evaluaatioiksi luokittelin opiskelijoiden kokemukset, joista sai sen käsityksen, ettei opettaja ollut perustellut kriittistä palautettaan selkeästi. Negatiivinen evaluaatio toteaa ongelman objektiivisena totuutena, kuten ”*aineiston käyttäminen on suppeaa*” tai ”*melko monimutkainen lauserakenne*”, muttei anna keinoja ongelman korjaamiseen tai selitä, mistä ongelma johtuu.

**Evaluaatiot:**

negatiivinen evaluaatio

- (36) Joskus on sanottu, että esimerkiksi aineiston käyttäminen oli hieman suppeaa. Onhan siitä hyötyä, että osaisin pitää kirjoittaessa mukana koko aineistoa. Siitä on kuitenkin vaikea tarkemmin ymmärtää, mikä/mitkä oleelliset asiat ovat jääneet tekstistä pois.
- (37) Useimmiten palautteet, joista ei saa mitään irti ovat sellaisia, jotka ovat yksinkertaisesti lyhyitä tai selittämättömiä.

- (38) Yleensä saatu palaute on suppeaa ja usein epäselvästi annettua. Esim. valitetaan jostain ja se näkyy numerossa, mutta itselle ei kuitenkaan jää kuvaa, että mitä tässä nyt sitten pitäisi parantaa. Joskus on niinkin, että vertaispalaute on ollut tosi hyvää ja vanhemmatkin kehuneet, mutta jostain syystä opettaja rokottaa jostain ihan oudosta jutusta.
- (39) Erääseen toiseen esseeseen opettaja oli laittanut kommentin "melko monimutkainen lauserakenne". Olisin kaivannut parannusehdotusta tai jotakin, sillä lause oli suunnattoman vaikea muuttaa parempaan muotoon, enkä loppujen lopuksi tiennyt, oliko sekään parempi.

#### perusteltu negatiivinen evaluaatio

- (40) Palautteessa vain luki, että alku olisi voinut olla vähän nopeampi. En ollut aluksi samaa mieltä, koska ajattelin että kirjoittaja saa itse päättää, miten tarina etenee. Mutta kun luin tekstini toisen kerran, niin olin samaa mieltä sittenkin.

Perustellut negatiiviset evaluaatiot eroavat negatiivisista evaluaatioista, koska ne esittävät palautteenantajan kriittisen näkemyksen subjektiivisesti. Opettaja voi muotoilla palautteen oman lukukokemuksensa kautta ja kertoa, miksi kohta tai argumentti ei hänen mielestään välity lukijalle selkeästi. Opettaja perustelee palautteensa ja kertoo muutosehdotuksen olevan hänen oma näkemyksensä. Opiskelijoiden kokemusten tarkka tulkinta oli kuitenkin haastavaa, koska alkuperäinen palaute ei ollut luettavissa. Perusteltu negatiivinen evaluaatio ei vaadi muutosta yhtä selkeästi ja voimakkaasti kuin negatiivinen evaluaatio. Kirjoittajan on helpompi ottaa vastaan perusteltua palautetta kuin jyrkkää kritiikkiä. Muutosten perusteleminen ja palautteen oikeanlainen muotoilu auttavat myös vastaanottamaan palautetta, koska opettaja ei moiti kirjoittajaa tai pyri osoittamaan, että hän on tehnyt virheen.

Palautekokemuksissa muisteltiin kehuja kirjoittajan taidoista, hyvistä valinnoista ja sisällöistä, tekstin kokonaisuuden onnistumisesta, hyvistä sananvalinnoista ja taitavasti jäsennellyistä kappaleista. Positiivisella palautteella voi olla ratkaiseva merkitys kirjoittajan motivaation kannalta, etenkin jos kirjoittaminen koetaan vaikeaksi. Kehut ovat entistä tärkeämpiä, jos niitä annetaan epävarmasta suorituksesta tai kirjoittajalle haastavista, mutta tekstin onnistumisen kannalta tärkeistä asioista. Kehuvan ja positiivisen palautteen tärkeyttä opiskelijoiden näkökulmasta tarkastelen tarkemmin kappaleessa 3.4 Hyödyllinen palaute.

#### kehut

- (41) Sain viimeisimmästä äidinkielen esseevastauksestani positiivista palautetta.

Opettaja sanoi, että annan itseni näkyä vastauksessani hyvin. Tämä jäi mieleen siksi, että pelkäsin tehneeni virheen kirjoittaessani asioista niin henkilökohtaisesti, mutta se olikin ilmeisesti hyvä juttu.

- (42) En muista juurikaan palautteiden sisältöjä, mutta yksi palaute äikästä jäi mieleen. Opettaja antoi siinä positiivista palautetta ja laittoi hymynaaman perään.
- (43) Yhdeltä opettajaltani sain kirjoitetusta tekstistä erittäin pitkän ja positiivisen palautteen jossa oli arvioitu juuri mielestä tärkeitä asioita

### 3.3 Palautteen hyödyntäminen

Vaikka kirjoittajan ajatukset olisivatkin olleet joskus vastakkaisia opettajan kanssa tai palautteesta ei olisi ollut apua kirjoitustaitojen kehittämiseen, lukiolaiset eivät olleet sitä mieltä, että opettajan antama palaute on ollut täysin turhaa. Palautekokemuksissa muisteltiin äidinkielen kirjoitustehtävästä, kuten tekstitaidon vastauksesta, aineistoesseestä tai novellitekstistä, annettua palautetta. Palautteessa on ollut hyödyllisiä neuvoja, jotka ovat auttaneet eteenpäin, mutta myös epäselviksi jääneitä huomioita. Osa vastaajista kertoi palautteen olleen yleensä kannustavaa ja positiivista, joten opettajalle ei osattu antaa kehitysehdotuksia eivätkä opiskelijat keksineet mitään kritisoitavaa palautteen suhteen. Nämä opiskelijat kokivat, että palaute oli auttanut kehittymään ja huomaamaan omat virheet sekä vahvuudet. Aineistossa nostettiin esille myös palautteita, jotka olivat auttaneet ja keskittyneet kirjoittajan mielestä olennaisiin asioihin, mutta samalla opiskelijat kertoivat saaneesta myös epäselviä kommentteja, joita oli ollut vaikea hyödyntää tai jopa ymmärtää. Vain muutama lukiolainen muisteli tekstissään palautetta, joka oli ollut ainoastaan epämiellyttävää, epäselvää tai hyödytöntä. Palaute jättää huonon mielen, jos opettajan ajatuksia on vaikea ymmärtää tai niitä ei perustella riittävän selkeästi.

Ne kirjoittajat, jotka eivät muistaneet mitään tiettyä palautekokemusta, pohtivat teksteissään äidinkielen opettajan antamaa palautetta yleisellä tasolla ja miettivät sen hyödyllisyyttä. Syy siihen, miksi palaute ei ole jäänyt kirjoittajan mieleen, on usein se, että palaute on ollut hyvin samanlaista jokaisella kirjoituskerralla. Opettaja saattaa kokea velvollisuudekseen antaa palautekommentteja jokaisesta kurssin kirjoitustehtävästä, jolloin palautteen kirjoittamiseen ei jää tarpeeksi aikaa. Kiireessä palautteesta voi muodostua

epäselvä ja opettaja toistaa samoja huomioitaan kirjoittajalta toiselle.

- (44) Mieleeni ei ole jäänyt mitään erityistä palautetta. Palautteet ovat usein olleet rakentavia ja olen yrittänyt ottaa niistä kaiken irti. Välillä on tullut hyvää ja välillä huonoa palautetta, mutta sillä tavalla oppii.
- (45) Lukiossa saaduista palautteista ei ole jäänyt yksikään mieleen, koska arvioitavia kirjoitelmia on niin paljon ja palautteet on yleensä samantapaisia. Palautteissa kehoitetaan yleensä kiinnittämään huomiota kieliasuun, sekä tiedon määrään ja laatuun.
- (46) En muista yksittäisten kirjoitelmien/esseiden palautteita, mutta useimmiten palautteet ovat olleet hyviä. Olen saanut sekä positiivista palautetta (kehuja) että myös kritiikkiä, eli mitä olisi voinut tehdä eritavalla tai missä oli jotakin ongelmaa.

Vaikka opettajalta saatu palaute ei olisi jäänyt tarkasti kirjoittajan mieleen, suurin osa vastaajista pitää palautteen antamista tärkeänä ja useimmiten opettajan huomiot luetaan läpi ajatuksella. Moni kirjoittaja luottaa opettajan ammattitaitoon ja lukee palautekommentit mielellään, aivan niin kuin Nugrahennyn (2007) tutkimuksessakin kävi ilmi. Opiskelijat haluavat teksteistään arvioinnin sekä palautetta jossain muodossa. Selkeään ja kokoavaan, yhtenäiseen palautteeseen tekstin lopussa opiskelijat olivat enimmäkseen tyytyväisiä, kun taas marginaaleihin ahdetut kommentit saattoivat epäselvinä tuntua täysin hyödyttömiltä.

Noin puolet tutkimukseen vastanneista lukiolaisista muisteli palautetta, josta heille oli ollut selkeää hyötyä. Palaute oli auttanut tekstin ongelmien ymmärtämisessä tai seuraavalla kirjoituskerralla. Lukiolaisten mielestä hyödyllinen palaute auttaa luottamaan omiin taitoihin ja kehittämään niitä. Ne kirjoittajat, jotka eivät olleet hyötäneet merkittävästi opettajan antamasta palautteesta, eivät kuitenkaan tyrmänneet ajatusta, että onnistuessaan palautteesta voisi olla apua. Vastaajat olivat rehellisiä ja tunnustivat, että palautteesta saattaisi olla enemmän hyötyä, jos he jaksaisivat lukea sen aina läpi ja palata tarkastettuun tekstiin uudestaan sen jälkeen, kun arvioi ja palaute opettajalta on saatu.

Koppisen ym. (1999: 115, 117) mukaan arvokas ja hyödyllinen palaute on yksilöllistä ja rohkaisee oppilasta asettamaan omia tavoitteita, työskentelemään itsenäisesti sekä arvioimaan omaa edistymistään. Motivaation ja itsenäisen opiskelun tehokkuuden kannalta oppilaan omien heikkouksien ja vahvuuksien tunnistaminen sekä tavoitteiden asettaminen on välttämätöntä. Realistiset tavoitteet mahdollistavat onnistumisen kokemuksia, jotka kasvattavat itseluottamusta sekä rohkaisevat asettamaan vaativampia tavoitteita jatkossa.

Palaute, joka auttaa oppilasta näkemään itsensä myönteisesti, on kehittymisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Myös lukiolaiset kokivat palautteen olevan hyödyllistä, jos se muistaa neuvojen lisäksi kertoa onnistumisista. Opettaja on palautteen avulla kasvattanut kirjoittajan uskoa omiin taitoihinsa ja auttanut luottamaan siihen, että hän pystyy hyvään suoritukseen ja saavuttamaan korkeampiakin tavoitteita.

Palautteen tehtävä on edistää oppimista eli tukea palautteensaajan itsearvostusta ja itsetuntemusta. Oppimisen yhteydessä itsetuntemus on oppilaan todenmukainen käsitys omista taidoistaan, heikoista ja vahvoista puolistaan sekä omien suoritustensa tasosta suhteessa tehtävien tavoitteisiin. Mahdollisimman täsmällinen ja yksityiskohtainen palaute kertoo, mitä oppilas jo osaa ja mitä osa-alueita hänen tulisi kehittää. Palaute auttaa oppilasta ymmärtämään, mitä häneltä odotetaan ja mitkä ovat oppimisen tavoitteet. (Koppinen ym. 1999: 115, 117.)

- (47) Kolmantena mieleen on jäänyt Äikän 4. kurssin palaute tt-vastaukseen, jossa onnistuin ensimmäistä kertaa tekstityypissä. Sain 5 pistettä kuudesta ja opettaja kehui kirjoitustani, vaikka tehtävänantoa olin vähän kiertänyt. Se auttoi luottamaan kirjoittamiseen ja varmisti olettamukseni tt-vastauksen rakenteesta.
- (48) Äidinkielen prelistä sain palautetta, joka nosti uskoani siihen, että minulla on mahdollisuudet saada M arvosanaksi äidinkielestä. Palaute kasvatti motivaatiota ja uskoa omaan tekemiseen äidinkielen saralla. Nyt tavoitteeni äidinkielestä onkin M eikä C, niin kuin se aikaisemmin oli.

Opiskelijan taitojen kehittymisen kannalta on tärkeää saada palautetta sisällöistä, joita kirjoittaja itse arvostaa ja jotka hän kokee merkityksellisiksi. Kriittisen ja rakentavan palautteen tulisi olla mahdollisimman tarkkaa, yksityiskohtaista ja kommentoida vain opiskelijan suoritusta. Heikommalle oppilaalle on tärkeä osoittaa, että hän on edistynyt. Tarpeeksi haastavat tehtävät ja oppilaan rohkaiseminen itsenäisiin valintoihin mahdollistavat minäkäsityksen vahvistumisen. Epäonnistumisen jälkeen jokainen haluaa saada palautetta siitä, mikä meni pieleen. Oppilaan taitojen aliarvioiminen johtaa siihen, että hän asettaa tavoitteensa turhan mataliksi omiin taitoihinsa nähden. (Koppinen ym. 1999: 118-119.)

Jokaisella kurssilla on eritasoisia kirjoittajia, joille opettajat ovat tottuneet antamaan erilaista palautetta. Kun opettaja oppii tuntemaan kunkin opiskelijan kirjoitustyylin, palautteen voi kohdentaa vielä tarkemmin juuri kirjoittajalle olennaisiin asioihin. Heikompaa kirjoittajaa voi olla vaikeampi ohjata, jos hän ei tietoisesti mieti omaa kirjoitusprosessiaan



eikä ole halukas palaamaan teksteihinsä. Opettajien mukaan heikomman kirjoittajan kanssa tulee käsitellä tekstejä mahdollisimman konkreettisesti ja käydä kerrallaan yhden ongelman kimppuun. Lahjakkaalle kirjoittajalle tulisi taas tarjota tarpeeksi haasteita eikä päästää häntä liian helpolla. Taitavaa kirjoittajaa voi ohjata kokeilemaan rajojaan erilaisilla tyyeillä ja rakenteilla. Positiivinen palaute on tärkeää kaikille oppilaille kirjoitusprosessin eri vaiheissa. Heikolle kirjoittajalle pitää osoittaa, missä hän on onnistunut. (Kuronen 2009: 17.)

- (49) Sain vuoden 2012 äidinkielen esseekokeen preliminääristä hyvää palautetta, josta olin varsin yllättynyt. Palaute jäi mieleen, koska itse en pitänyt tekstiäni kovin hyvänä, mutta palautteessa sitä oli kehattu. Palaute antoi luottamusta siihen, että ns. perussuorituksellakin voi saada hyvät pisteet ja asiallinenkin tyyli riittää esseekokeessa, jos asiaa on tarpeeksi.
- (50) Palaute on ollut hyödyllistä ja rohkaissut kirjoittamaan samaan tyyliin enemmänkin.
- (51) Erääseen kirjoittamaani essee vastaukseen sain palautetta nerokkaasta otsikosta "Tarvitsenkohan sittenkään näitä munakuppeja?", liittyen käyttö tavaroihin. Tämän jälkeen olen yrittänyt olla rohkeampi ja kekseliäämpi otsikoiden ja kirjoituksen kanssa yleensä, joten palaute on ollut rohkaisevaa.

Hyödyllinen palaute tarjoaa kirjoittajalle neuvoja tekstin kehittämiseen ja on yksilöllistä. Lukiolaisten mielestä palautteen pitää eritellä, mitkä ovat kirjoittajan vahvuudet ja mitä osa-alueita kannattaisi vielä hioa ja harjoitella. Opettajan neuvojen täytyy olla selkeitä, tarkkoja ja kohdistua kirjoittajan kannalta oleellisiin sisältöihin. Kun opettaja huomioi palautteessaan myös kirjoittajan vahvuudet, palautteensaaja tietää, mitä on tehnyt oikein.

Lindell (2008: 90) tarkasteli tutkimuksessaan, millaisia korjauksia opettaja tekee oppilaiden teksteihin. Analyysistä ilmenee, että opettajan neuvot ja korjaukset saattavat olla erilaisia eri tekstilajien välillä. Tietyt tehtävätyypit voivat nostaa palautteeseen asioita, jotka ovat oleellisia juuri kyseiselle tekstilajille. Jos oppilaan tekstistä puuttuu jotain tekstilajille tyypillistä, opettaja kiinnittää huomionsa mieluummin siihen kuin oikeinkirjoitukseen tai kirjoittajan kuvailuun. Aineistossani opiskelijat muistivat tekstitaidon vastausten palautteet, joissa opettaja oli ottanut kantaa tekstin rakenteeseen ja muotoon. Tekstitaidon vastauksen kirjoittaminen koettiin erityisen haastavaksi, joten neuvot tekstitaidon vastauksen rakenteen ja sisällön kehittämiseen olivat olleet kirjoittajille hyödyllisiä.

Välillä palautteen hyödyntäminen vaatii kirjoittajaa pohtimaan omia ratkaisujaan ja lukemaan tekstiään läpi. Jos palautteen sisältö ei heti aukea opiskelijalle, hän voi pyytää

opettajalta tarkennusta, yrittää selvittää epäselvyyden itse tai jättää asian sikseen. Palautteen hyödyntäminen vaatii kirjoittajalta vaivaa sisäistää annettuja vinkkejä ja huomioita.

- (52) Toinen mieleen jäävä oli palaute novellista. Siitä olin varma, että saisin hyvän ja sainkin. Palautteessa vain luki, että alku olisi voinut olla vähän nopeampi. En ollut aluksi samaa mieltä, koska ajattelin että kirjoittaja saa itse päättää, miten tarina etenee. Mutta kun luin tekstini toisen kerran, niin olin samaa mieltä sittenkin. Palaute oli minulle hyödyllistä.
- (53) Sain viime äikän kurssin jälkeen tekstitaidon vastauksen arvioinnin ja kurssi palautteen pienellä paperilapulla tekstitaidon vastauksen välissä. Se oli hyvä, koska se auttoi minua näkemään tekemäni virheet tekstitaidon vastauksessa sekä koko kurssilla ja palaute oli kaiken lisäksi hyvin tarkkaa ja selkeää.
- (54) Palaute on hyödyttänyt siinä mielessä, että olen huomannut, missä itselläni on ongelmakohtia ja mikä taas kirjoittamisessa sujuu hyvin.

Vertaispalautteesta on eniten hyötyä silloin, kun kirjoittaja saa palautetta erilaisilta lukioilta ja monesta eri näkökulmasta. Opiskelijat kokivat vertaispalautteen olevan mielenkiintoista, koska palaute tulee samanikäisiltä ja lähes samantasoisilta kirjoittajilta. Vertaispalautteen sisällöt voivat olla hyvin erilaisia opettajan palautteeseen verrattuna. Luokkatoverin antama palaute sisältää parhaimmillaan juuri olennaisia huomioita ja kehuja, koska palautteenantaja on kirjoittajan kanssa todennäköisesti paininut saman tehtävänannon parissa.

- (55) Toinen palaute oli muilta oppilailta puheestani. Oli mielenkiintoista nähdä, miten kaverit tai ei niin kaverit arvioivat minua. Niistä oli hyötyä.

### **Palautteen hyödyntämisen ongelmat**

Jotkut opiskelijat pohtivat tekstissään, miksi opettajan antama palaute on usein hyvin samanlaista. Muutama kirjoittaja ihmettelikin sitä, miksi opettaja antaa jatkuvasti samanlaista palautetta, vaikka hän huomaa, ettei siitä ole mitään apua eikä se jää kirjoittajan mieleen. Osa kirjoittajista oli sitä mieltä, että palaute on ollut rakentavaa, mutta he ehtivät usein unohtaa palautteen neuvot ennen seuraavaa tehtävää. Smith (1997: 250) ottaakin esille saman ongelman: opettajat voivat kiireessä rutinoitua antamaan hyvin samankaltaista palautetta. Myös proseminaariini vastanneet opettajat mainitsivat yksilöllisen palautteen ja kehittävien

kommenttien antamisen haastavaksi, koska aika ei aina tunnu riittävän. Yhtäkkiä opettaja voikin huomata muuttuneensa mekaaniseksi ja toistavansa palautteessaan samoja fraaseja. Väsyneenä on helppo antaa yleistä palautetta sisällöstä, kielestä ja rakenteesta, vaikka kirjoittaja kaipaa erityisesti apua jostain tietyistä asiasta tekstissään. Palautteen kohdentaminen kullekin kirjoittajalle juuri hänen taitonsa ja lähtökohtansa huomioiden on opettajien mielestä haastavaa. (Kuronen 2009: 16.)

- (56) Viimeksi minulla on ollut äidinkieltä joskus aikaisin syksyllä, joten saamiani palautteita on vaikea muistaa. Se johtuu kyllä varmaankin myös siitä, että usein palautteet ovat tylsiä ja samanlaisia ja sivujen reunaan kirjoitettuja töherryksiä.

Toistuvasti samanlainen palaute sisältää samoja ongelmia kuin muutkin hyödyttömät merkinnät ja kommentit. Palaute ei auta kirjoittajaa, jos opettaja joutuu jokaisella kerralla huomauttamaan samoista asioista. Kirjoittaja todennäköisesti tarvitsee erilaista tai tarkempaa palautetta, joka antaisi helpompia keinoja kehittää tekstiä.

- (57) Palautehan on aina hyödyllistä, mutta jos miettii, että jokaisessa tekstitaidon vastauksessa on samantyylinen kommentti, niin voisi ehkä ajatella, että mikään ei ole muuttunut kirjoittamisessa palautteen takia

Nugrahennyn (2007: 46) mukaan oppilaiden vaikeudet vastaanottaa palautetta ja hyödyntää sitä johtuvat siitä, etteivät he ymmärrä opettajan merkintöjä tai kommentteja. Opettaja voi merkitä marginaalit täyteen plussia, miinuksia, alleviivauksia ja huutomerkkejä, jotka eivät avaudu kirjoittajalle. Opiskelija ymmärtää, että kohdassa on jotain onnistunutta tai ongelmallista, mutta merkintä ei usein selitä, miksi kohta vaatii muutosta. Jos opettaja merkitsee kappaleen vieren plussan, kirjoittajan on hankala tietää, miksi kappale on opettajan mielestä onnistunut. Opettaja saattaa alleviivata pitkiäkin virkkeitä kertomatta, mitä pitäisi muuttaa ja miksi. Pelkkä virheiden osoittaminen ei riitä, jos oppilaalla ei ole keinoja muokata kohtaa. Oppilas havaitsee paremmin omat virheensä, jos hän tietää, mitä tulisi tavoitella esimerkiksi rakenteen tai kielen suhteen (Hattie – Timperley 2007: 86). Jos opettaja voi marginaaliin merkatulla miinuksella kommentoida mitä tahansa sisältöön tai oikeinkirjoitukseen liittyvää, kirjoittajalle saattaa jäädä epäselväksi, vaatiiko merkintä korjausta oikeinkirjoitukseen, kappaleen sisältöön vai virkerakenteeseen.

Koska pelkkä virheiden merkitseminen tai niiden mainitseminen ei auta kaikkia

kirjoittajia, opiskelijat kaipasivat konkreettisia keinoja ja selviä neuvoja tekstinsä korjaamiseen. Tekstin loppuun kirjoitetussa yleisessä palautteessa on turha listata ongelmia antamatta vinkkejä niiden ratkaisemiseen. Yleisen palautteen ongelmat voivat kohdistua kokemusten perusteella yhtä lailla myös kehuviin kommentteihin: ”sujuvaa tekstiä”, ”hyviä havaintoja”, ”perustelet näkemyksesi hyvin”. Jos palaute ei viittaa suoraan tekstin tiettyyn kohtaan, kirjoittajalle jää avoimeksi, miten hän on perustellut ajatuksiaan hyvin tai miksi teksti on sujuvaa. Kaikista vaikeinta on saada palautteesta mitään irti, jos se moittii tekstiä viittaamatta suoraan kappaleeseen tai virkkeeseen: ”aineiston käyttäminen on suppeaa”, keskity rakenteeseen” tai ”turha”. Kirjoittajan on hyvin vaikea toimia toisella tavalla seuraavalla kirjoituskerralla, jos hän ei tiedä, miksi täytyy keskittyä rakenteeseen, mikä siinä on ongelmallista, mitä tulisi muuttaa tai miksi jokin on turhaa. Myös Nugrahenny (2007: 46) teki samoja havaintoja palautteen ongelmista. Tutkimukseen vastanneet opiskelijat kokivat palautteen hyödyntämisen vaikeaksi, jos palaute oli ollut epäselvää tai opettaja oli tehnyt tekstiin merkintöjä ilman mitään selitystä tai perustelua.

- (58) Kaikki palautteet eivät ole olleet auttavia. Osassa on ollut vain virheet. Eikä kehittämisen kohdetta tai tapaa jolla kehittyä.
- (59) Palautteessa usein sanotaa, että pitää keskittyä rakenteeseen, mutta ei ole hajuakaan mitä pitäisi konkreettisesti parantaa.
- (60) Yleensä vaan huomautellaan ”pieniä virheitä kieliopissa yms.”. Ei niin paljon sellaista palautetta mistä voisi kehittyä -> esim. aloitus, lopetus, mitä niissä voisi muuttaa. Selkeitä esimerkkejä ja ehdotuksia. Ei pelkästään punaisella tussilla tehtyjä merkintöjä niinkuin ”turha”.

Palautteen tulisi opiskelijoiden mielestä myös perustella sisältöön kohdistuva kritiikki ja opettajan tulkinnat. Jos kirjoittaja on palautteenantajan kanssa eri mieltä eikä ymmärrä häntä, opiskelijalla täytyisi olla mahdollisuus kysyä palautteesta suullisesti tarkemmin. Aina mahdollisuutta ei enää tekstin tarkistamisen jälkeen ole, tai opiskelija ei jaksaa ottaa asiasta selvää, jos palautteeseen ei pysty palaamaan pian sen saamisen jälkeen.

- (61) Joskus jokin saamani palaute on mennyt yli ymmärryksen enkä ole nähnyt asiaan pointtia. Esim. että jostain pelistä ei voi ”tippua” pois vaan siitä ”tipahtaa” pois...
- (62) Kuitenkin viimeisin esseeni, aiheesta Maisemani, oli mielenkiintoisesti arvioitu. Kirjoitin maisemistani ns. vertauskuvallisesti ja otin rungon ja esimerkit

arkielämästäni. Kuitenkin opettaja kommentoi, että olisin voinut puhua siis konkreettisesti maisemista, vaikka puista ja Kolista. Eihän sellaisessa ole mitään järkeä, kun puhutaan YO-esseestä.

- (63) Joskus en kuitenkaan aina ymmärrä, mikä tekstitaidossani menee väärin, vaikka saankin sen jälkeen palautteen. Tekstitaidon vastausta kirjoittaessa tulee aina olemaan vaikeuksia.

Kaikilla kirjoittajilla ei ole motivaatiota etsiä korjausta tai vastausta itse, koska yleensä palautetta annetaan lopullisesta versiosta eikä opettaja näe korjauksia enää. Jos palaute on toistuvasti samanlaista tai lähes identtistä luokkatoverin kanssa, kirjoittaja voi turhautua. Lukiolaiset kertoivat hyötyvänsä palautteesta seuraavalla kirjoituskerralla vain, jos se on tarpeeksi tarkkaa ja jää mieleen. Muutama opiskelija kertoi palautteen olevan välillä täysin turhaa, koska opettajan kommentit ovat tylyjä, opettaja käyttää vieraita termejä tai opiskelija ei ole samaa mieltä opettajan antamista ehdotuksista ja korjauksista etenkin sisällön suhteen. Nugrahennyn (2007: 49) mukaan sisältöön kohdistuva kriittinen palaute koetaan usein hyödyttömäksi, koska laajojen sisällöllisten teemojen muuttaminen on haastavaa ja vie aikaa. Oikeinkirjoituksen korjaaminen seuraavassa tekstissä ei tuota samanlaisia ongelmia.

Kauppisen ym. (2011: 351) kyselytutkimuksessa lukiolaisilta kysyttiin, miten he suhtautuvat opettajan antamaan palautteeseen. Yli puolet vastaajista kertoi ottavansa kommentit ja opettajan antaman palautteen huomioon seuraavalla kirjoituskerralla. Noin kolmasosa vastaajista sanoi lukevansa kommentit, mutta palaute saattaa silti unohtua pian tekstin käsittelyn jälkeen. Suurin osa vastaajista koki saavansa riittävästi hyödyllistä palautetta.

Jos palautteesta huolimatta kirjoittaja toistaa samoja virheitä tai tekstitaidon vastauksen kirjoittaminen on edelleen yhtä vaikeaa, palautteesta ei ole ollut hyötyä. Palaute ei saavuta tavoitettaan, jos kirjoittaja kohtaa samat vaikeudet samojen osa-alueiden kanssa kerrasta toiseen. Palautteen hyödyntäminen on haastavaa, jos kirjoittaja ei ymmärrä opettajan perustelemattomia väittämiä.

- (64) Mitään välitöntä, hyötyä en ole palautteissa huomannut. Luulen kuitenkin, että alitajuntaisesti pyrin parantamaan palautteissa saatuja neuvoja, koska kirjoitukseni taso on parantunut peruskoulusta
- (65) Muutama muisto on. Lukion ensimmäiset tekstitaidon vastaukset olivat jokseenkin rakenteeltaan epäselviä ja palaute oli huono arvosanoiltaan. En palautteesta juuri oppinut parantamaan tt-vastaustani.

- (66) Mielestäni saadusta tekstitaidonpalautteesta ei ole oikein ollut hyötyä, koska en vielä osaa niitä kirjoittaa, kuten jo edellä sanoin.

### 3.4 Hyödyllinen palaute

#### 3.4.1 Miten hyödyllinen palaute muotoillaan?

Kirjoittamiseen liittyvien palautekokemusten lisäksi pyysin oppilaita pohtimaan, millaista heidän mielestään on hyvä ja hyödyllinen kirjoittamisesta annettu palaute eli millaista palautetta opiskelijat toivoisivat ja miksi. Opiskelijat keskittyvätkin teksteissään pohtimaan erityisesti omia toiveitaan ja sitä, millaisesta palautteesta olisi eniten hyötyä ja miten hyödyllinen palaute mahdollisesti eroaa palautteesta, jota tähän asti on saatu.

Opiskelijat pitivät erityisen tärkeinä opettajan kehuja ja kannustavia kommentteja (LIITE 2). Palaute on hyödyllistä, jos se motivoi seuraavalla kirjoituskerralla ja innostaa parantamaan suoritusta jatkossa. Palaute ei voi kuitenkaan perustua pelkästään kehumiseen, koska myös opiskelijat tiedostavat, ettei positiivinen palaute yksinään auta kehittämään kirjoitustaitoja. Opiskelijat toivoivat kehuja kritiikin ohella, jotta korjausehdotukset ja virheet eivät jäisi päällimmäiseksi mieleen. Jos kirjoittaja on jossain onnistunut, hän voi palautteen avulla varmistua omista taidoistaan ja hyödyntää vahvuuksiaan jatkossa.

Straubin (2000: 46) mukaan opettajan täytyy osoittaa kirjoittajalle jokaisen tekstin yhteydessä, missä ja miten hän on onnistunut. Jokaisella oppilaalla on taitoja, joista häntä voi kehua. Kannustava palaute on korvaamatonta, koska motivaatio ja usko omiin kykyihin vahvistuvat kehuja kautta. Wiltse (2002: 126-127) korostaa, että opettajan olisi palautetta antaessaan hyvä miettiä, millaista palautetta oppilaat pystyvät hyödyntämään ja millaiseen he ovat tarttuneet harvemmin eli millaista palautetta on vaikea ymmärtää. Palaute ei saisi ahdistaa tai lannistaa kirjoittajaa, vaan sen tulisi innostaa ja sitä kautta parantaa kirjoittajan taitoja. Kehut jättävät kirjoittajalle hyvän mielen ja niiden avulla seuraavaan kirjoituskertaan on helpompi asennoitua positiivisesti.

- (67) Hyödyllisiä palautteita ovat sellaiset palautteet, joissa saa kehuja ja joissa on nostettu esille asioita, jotka ovat olleet hyviä ja joissa olin itse kirjoittajana onnistunut. Niistä jää hyvä mieli ja se motivoi kirjoittamaan lisää.

- (68) Toivoisin rakentavaa ja kannustavaa palautetta. Mielestäni palautteen pitäisi sisältää positiivista palautetta sekä negatiivista, jotta oppilaalle ei jäisi paha mieli.
- (69) Toivon selkeää ja tietenkin hyvää palautetta. Kannustava palaute on aina hyväksi, vaikka kirjoitus ei olisi ollutkaan mitään parasta mahdollista. Jokaisesta tekstistä pitäisi aina löytää jotain pientä parannettavaa.
- (70) Olisi myös hyvä saada joku pieni positiivinen kommentti edes jostakin asiasta, että ei lannistu ja ala inhota kirjoittamista tulevaisuudessa.
- (71) Toivoisin hyvästä työstä ”palkintoa”, eli kehuja ja ylistystä. Se innostaisi kirjoittamisessa seuraavan kerran. Toki jos on viime kerralla kirjoittanut erinomaisen tekstin, niin seuraava kerta voi olla vaikeampi. Väkisin yrittämällä mikään ei onnistu kunnolla. Hymiöt piristäisivät joskus ankeita palautteita!
- (72) Toivoisin lisää niitä positiivisia palautteita! Mutta sen lisäksi on hyvä että niissä huomioidaan myös ne asiat, joissa on parantamisen varaa.

Jos opettajan tekemät korjaukset ovat selkeitä, ja virheet merkataan perustellusti, korjauksista on hyötyä tulevaisuudessakin. Yksilölliset ohjeet, konkreettiset neuvot ja tarkat merkinnät auttavat kirjoittajaa huomaamaan tekstin ongelmat ja onnistuneet valinnat. Moni kirjoittaja esitti toiveen rehellisyydestä, niin kuin esimerkeistä 73-76 ilmenee. Aiheellisten kehuja lisäksi opettajan on myös rehellisesti otettava esille tekstin ongelmat. Vain rehellinen palaute voi auttaa saavuttamaan parempia tuloksia ja arvosanoja.

- (73) Tietysti rehellistä palautetta, vaikkei se olisikaan positiivista palautetta. Opettajan rehellinen mielipide auttaa kehittämään itseään kirjoittajana.
- (74) Toivoisin mahdollisimman rehellistä palautetta kirjoittamisestani. Positiivinen palaute ja ns. kehut ovat myös tärkeitä, ne kannustavat ja nostavat itsetuntoa kirjoittajana. Turhia kehuja ei mielestäni pitäisi kuitenkaan antaa, paitsi ehkä kannustusmielessä, jos kirjoittajalla on muuten vaikeuksia kirjoittamisessaan.
- (75) Haluaisin rehellistä, perusteltua ja selitettyä palautetta, josta ilmenee, että mitä on tehnyt väärin ja joka sisältää mahdollisesti kehitysehdotuksia.
- (76) Toivon todenmukaista palautetta, jota olen yleensä saanutkin. Tietenkään pieni kannustaminen ei ole pahasta, vaan antaa lisää motivaatiota.

Kolmasosa opiskelijoista kertoi toivovansa rakentavaa palautetta, jossa kootaan yhteen niin tekstin heikkoudet kuin ansiotkin. Rakentavaa palautetta kuvailtiin eri tavoilla: se kertoo, mitä

alueita kirjoittajan tulee kehittää, siinä otetaan esille selkeästi ja yksityiskohtaisesti tekstin hyvät ja huonot puolet, se on rehellistä, perusteltua ja selittää pistevähennykset. Lukiolaisten mukaan rakentava palaute kannustaa ja palkitsee onnistumisista, antaa kehitysehdotuksia, ja se pitäisi kirjoittaa aina positiiviseen sävyyn.

Proseminarityössäni opettajat kuvailivat rakentavan palautteen olevan analyttistä ja kehittävää: siinä tulee nostaa esiin kirjoittajan vahvuudet ja mahdolliset heikkoudet. Palautteen tulisi nousta juuri käsillä olevasta tekstistä ja osoittaa konkreettisesti, missä on parannettavaa ja missä kirjoittaja on onnistunut. Yleiset kommentit tekstin sujuvuudesta tai eheästä rakenteesta eivät auta kirjoittajaa. Opettajan on kerrottava kirjoittajalle, mikä hänen tekstissään on sujuvaa ja mikä kyseisessä tekstissä tekee rakenteesta selkeän ja eheän. Hyödyllinen palaute keskittyy vain tiettyihin asioihin eikä yritä kerralla korjata kaikkea mahdollista tai kehua kaikesta mahdollisesta. (Kuronen 2009: 17.)

- (77) Yksinkertaisesti ja lyhyesti: rakentavaa. Jos jokin on mennyt pieleen, toivoisin, että palautteessa perustellaan se hyvin ja selkeästi.
- (78) Toivoisin saavani rakentavaa ja hyödyllistä palautetta, kuten miten voin parantaa tekstejäni. Palaute saisi olla kannustava ja enemmän hyviin puoliin keskittyvää. Palautteesta pitäisi tulla ihan hyvälle mielelle, jotta kiinnostus tekstiä kohtaan /kirjoittamista kohtaan säilyy, eikä niin että ”haukutaan” ja menee into kokonaan. Hymiöt on hyviä.
- (79) Mukavinta olisi saada rakentavaa palautetta eli sellaista minkä takia pystyisi seuraavilla kerroilla parantamaan kirjoitusta.
- (80) Toivoisin saavani juuri mieleenpainuvaa palautetta, jonka varmasti muistaisin seuraavan kerran kirjoittaessani. Sillä ei olisi niin väliä, onko palaute positiivista vai tavallaan negatiivista, kunhan se jää mieleen. Palautteen pitää olla rakentavaa ja yleensä se myös on sitä. Ei kukaan opettaja voi sanoa, että esseesi on aivan surkea.
- (81) Haluaisin rakentavaa palautetta, jossa myös omat heikkouteni tuotaisiin esille. Sillä tavoin olisi helpompi keskittyä kehittämään niitä osa-alueita, joissa oikeasti tarvitsisin harjoitusta. Tietysti olisi myös mukava, että palautteessa tuotaisiin esille myös omat vahvuudet, sillä niiden kertominen opiskelijalle kasvattaa opiskelumotivaatiota plussat ja miinukset

Kaikista yleisin toive oli, että opettaja kertoisi selkeästi, mitä kirjoittaja olisi voinut tehdä toisin ja mitä tekstin kohtia pitäisi korjata ja miten. Opettajan tulisi antaa suoria neuvoja, miten kirjoittaja voi kehittyä ja tarkistaa tekstiään. Opiskelijat toivoivat konkreettisia keinoja



epäselvän virkkeen tai rakenteen korjaamiseen. Ainoastaan tarpeeksi tarkasta ja selkeästä palautteesta on hyötyä, jos opettaja olettaa oppilaan korjaavan virheen tai keksivän ratkaisun itse.

- (82) Haluaisin palautetta, jossa on sekä kehuja että parannusehdotuksia. Parannusehdotusten pitäisi olla selkeitä ja liittyä tekstin kannalta olennaisiin asioihin, ei mihinkään pieniin yksityiskohtiin..
- (83) On mukavaa, jos palaute on suht tarkkaa ja pieniinkin asioihin keskittyvää, mutta se ei kuitenkaan saa olla ns. ”pilkun viilaamista”.
- (84) Toivoisin palautteesta tarkempaa niin, että ymmärtäisin, miksi tekstitaidonluomukseni eivät suju, mutta esseeni sujuvat.
- (85) Toivoisin että palaute olisi selkeää ja helposti ymmärrettävää suoria esimerkkejä ja sen tyylistä. Ei mitään vaikea termisiä kulmaan kirjoitettuja ohjeita vaan sellaisia, että niitä voisi oikeasti joskus käyttää.

Palaute ei saisi sisältää vieraita termejä vaan ainoastaan käsitteitä, jotka ovat tuttuja myös kirjoittajille. Opettajan on käytettävä kieltä, jota kirjoittajat ymmärtävät, jottei palautteen sisältö jäisi epäselväksi tai opiskelijan mieleen pyörimään. Koska opettajan mielipidettä lukijana pidetään tärkeänä, häneltä halutaan kuulla, miten teksti kokonaisuudessaan onnistui niin sisällön käsittelyn kuin kielen sujuvuuden osalta. Lukijan palautteen avulla oppilas saa käsityksen siitä, miten tekstin vastaanottaja ymmärtää kirjoittajan esittämät havainnot tai mikä lukijalle jää epäselväksi ja perustelematta.

- (86) Palautteen pitäisi olla selkeää ja helposti ymmärrettävää. Meidän kielellä eikä millään ihme sanoilla ja lauseilla selitettynä, jota emme ymmärrä
- (87) Tietenkin sen, mitä tarkastaja pitää kirjoituksessa hyvänä, voisi myös laittaa näkyviin. Ja voihan sen kieliopinkin korjata, mutta ei pääpainoa sille
- (88) Toivoisin kirjoittamisesta melko suoran palautteen, mutta kuitenkin asiallisen. Sellainen palaute olisi hyvä josta voisi ottaa oppia ja sen ymmärtäisi mahdollisimman hyvin.

Hovilan (2009: 136-138) tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä hyödyllinen palaute antaa oppilaalle keinoja kirjoitustaitojen parantamiseen. Loppukommenteissa opettajat neuvovat, ohjaavat, esittävät kysymyksiä tekstistä ja refleктоivat lukukokemustaan. Tärkeintä

opettajien mukaan on se, että palaute kannustaa, ohjaa ja auttaa kirjoittajaa. Positiivinen palaute parantaa motivaatiota ja yleensä sitä kautta oppimista, oli kyse sitten lahjakkaasta tai epävarmasta oppilaasta. Usein heikompi kirjoittaja saattaa kuitenkin saada monipuolisempaa palautetta kuin lahjakas oppilas, vaikka varmasti hyväkin kirjoittaja haluaa saavuttaa parempia tuloksia ja kehittyä. Kehut eivät yksinään riitä: ne voivat innostaa ja motivoida, mutta eivät kuitenkaan anna työkaluja ja keinoja kehittää kirjoittajan taitoja.

Myös Ekström (2008: 35-37) pohtii hyvän ja hyödyllisen palautteen muotoja. Oppilaan näkökulman huomioiminen on Ekströmin mukaan tärkeää, ja oppilaan täytyisi myös tietää, miten palautetta otetaan vastaan. Kirjoittajien käsitykset palautteen tehtävästä ja tarkoituksesta saattavat myös erota toisistaan. Yksi pitää palautetta auktoriteetin lopullisena sanana, toinen toivoo palautteessa lukijan pohtivan tekstin merkityksen toteutumisesta, kun taas kolmas odottaa palautteen perustelevan annetun arvosanan. Jos opiskelija odottaa asiantuntijan rehellistä mielipidettä ja suoria neuvoja, hän voi pettyä keskustelevan palautteen ympärilyöreyteen. Toisaalta kirjoittaja saattaa odottaa palautteenantajalta tarkkaa pohdintaa ja tulkintaa tekstistään, mutta palaute voi lannistaa kirjoittajan, jos se tarjoaakin tiukkoja korjausehdotuksia.

Opettajan tulisikin aina palautetta kirjoittaessaan pitää mielessä yksittäinen kirjoittaja, teksti ja tilanne. Hyödyllinen palaute voi tarkoittaa erilaisia asioita erilaisille oppijoille. Opettaja saattaa pohtia lahjakkaan kirjoittajan ajatuksia syvällisemmin kuin heikomman oppilaan ajatuksia. Opiskelija voi toivoa tekstistään hyvin kriittistä palautetta, jotta pystyisi saavuttamaan parhaimman mahdollisen arvosanan. Samanlainen palaute saattaisi lannistaa toisen kirjoittajan täysin. Hyödyllisen palautteen muodot ja sisällöt ovat erilaisia eri kirjoittajien ja tekstien välillä.

### **Palautetta arvosanan yhteydessä**

Lukiolaiset ajattelevat, että opettajan palautteen tehtävä tekstin lopussa on myös perustella kirjoittajalle annettu arvosana. Arvosanan merkitys korostui erityisesti vastauksissa, joissa pohdittiin tulevaa ylioppilaskoetta. Kirjoitustaitojen kehittäminen on tärkeää, jotta ylioppilaskokeesta olisi mahdollista saada ainakin oman taitotason mukainen arvosana.

Arviointi liittyy usein vahvasti koulun palautteenantoon. Hyvän arvosanan saavuttaminen saattaa olla kirjoittajalle ainoa syy tekstin hiomisen ja palautteen hyödyntämisen taustalla. Jos arvosanaa ei jostain tehtävästä anneta, opiskelijat muistavat

vaatia sitä. (Elbow 2000: 397.) Myös proseminarityössäni opettajat korostivat, että opiskelijat toivovat palautteen perustelevan arvosanan ja kaikki pistevähennykset. Lukion viimeisillä kursseilla opettajat saattavat nostaa palautteessaan esille asioita, jotka laskevat tekstitaidon vastauksen tai esseen arvosanaa. Toisaalta opettajat antavat myös vinkkejä, miten opiskelijan olisi mahdollista korottaa arvosanaansa ylioppilaskokeessa. (Kuronen 2009: 13.)

- (89) Selitys kaikista pisteenvähennyksistä, pelkkä ”OK” ja ”8 1/2” ei kerro kenellekään mitään. Paitsi sen, että se ei ollut täydellinen.
- (90) Annettu arvosana pitäisi perustella hyvin, mutta sitäkin tärkeämpää olisi saada parannusehdotuksia.
- (91) Mielestäni oli teksti mikä tahansa, opettajan pitää aina kirjoittaa mistä juuri se saatu numero johtuu. Mitä puuttui, mikä oli hyvää, missä voisi parantaa...
- (92) Joskus on myös tilanteita jolloin ei saa minkäänlaista selitystä siitä, miksi sai tietyn numeron. Se pitäisi tulla selkeästi esille, jotta seuraavalla kerralla voisi parantaa.

Äidinkielen ylioppilaskokeen tarkoitus on mitata opiskelijan ajattelun kypsyyttä, yleissivistystä ja kirjallisen ilmaisun taitoa (Valtonen 2011: 197). Ylioppilaskokeessa menestyminen on opiskelijoille lukion tärkein päämäärä. Ylioppilaskokeeseen liittyvien kirjoittamistehtävien pistemäärät, niiden vähennykset ja erityisesti arvosanojen perustelemineen ovat olennainen osa palautetta, jotta kirjoittaja pystyisi saavuttamaan omat tavoitteensa ylioppilaskokeessa.

Ylioppilastutkintolautakunnan määräyksissä korostetaan sisällön käsittelyn lisäksi myös oikeinkirjoituksen ja kielen rakenteiden hallintaa. Hyviin arvosanoihin tähtäävän kokelaan täytyy hallita hyvä kirjoitettu yleiskieli, jonka tulisi olla sidosteista. (Juvonen – Kauppinen ym. 2011: 31-32.) Opiskelijat haluavatkin tietää, miten he voivat nostaa arvosanaansa ja syventää etenkin tekstin sisällön käsittelyä.

### 3.4.2 Miten hyödyllistä palautetta annetaan?

Opettajien yleisin palautteen antamisen tapa on tekstin loppuun kirjoitettu muutaman virkkeen mittainen palauteteksti. Joka viides vastaaja mainitsi tekstin lopussa annettavan yleispalautteen olevan paras palautteen antamisen tapa. Kaikki vastaajat eivät pohtineet

palautteen antamisen tapoja tai eroja niiden välillä. Opettaja antaa usein palautteensa kirjallisesti, mikä ilmeni myös aineiston kokemuksissa. ToLP-hankkeen vastauksissa myös opettajat totesivat pitävänsä kirjallista palautetta tekstin lopussa parhaana palautteen antamisen tapana (Luukka ym. 2008: 144).

Tekstin lopussa annettava yleinen palaute on auttanut vastaajia, jos se on sisältänyt tarpeeksi tarkkoja, neuvovia ja kehittäviä kommentteja. Osa toivoisi palautteen keskittyvän enemmän sisältöön kuin kielivirheiden ja rakenteen kommentointiin. Myös Kauppisen ym. tutkimuksessa selkeä enemmistö, jopa 90% vastaajista, toivoi äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalta kirjallista palautetta eli tekstin yhteyteen kirjoitettuja kommentteja. Vaikka palautteen hyödyntäminen on välillä haastavaa, opettajan kommentteja pidetään tärkeinä. Noin 20% vastaajista toivoi suullista palautetta ja 10% vastaajista mainitsi hyötyvänsä vertaispalautteesta. (Kauppinen 2011: 352.) Kokoava tekstin loppuun kirjoitettu palaute auttaa opiskelijoita ymmärtämään ja havaitsemaan etenkin tekstin ongelmat. Opiskelijat toivoivat, että opettaja panostaisi selkeään käsialaan.

- (93) Loppuun kirjoitettu yleinen mielipide kirjoitustaidoista ja tekstistä on kiva lukea.
- (94) Toivoisin edelleen kunnon palautepätkää selkeällä käsialalla. Jostain syystä opettajat kirjoittavat hyvin epäselvästi.
- (95) Yhdeltä opettajaltani sain kirjoitetusta tekstistä erittäin pitkän ja positiivisen palautteen jossa oli arvioitu juuri mielestä tärkeitä asioita ja se oli erittäin innostava
- (96) Yleensä kirjallinen palaute auttaa minua näkemään virheet paremmin, kuin pelkät alleviivaukset kohdissa, joissa on ollut virheitä.
- (97) Muistaisin palautteen paremmin, jos se kirjoitettaisiin luettelona tehtävän, esim. esseen loppuun. Näin ihminen saa kokonaiskuvan omista virheistään.
- (98) Kirjallinen palaute on mielestäni parastapa arvioida kirjoitelmia numeroarvioinnin lisänä.

Opettajan näkemykset tekstin sisällöstä saivat opiskelijat miettimään kysymyksiä, joita he halusivat palautekommenteista ja tekstistään opettajalle esittää. Muutama opiskelija toivoikin mahdollisuutta puhua tekstistä ja palautteesta kasvotusten opettajan kanssa. Suullisesti opettajalla on mahdollisuus perustella näkemyksensä tarpeeksi selkeästi, joten mikään kommentti ei voi jäädä epäselväksi pyörimään kirjoittajan ajatuksiin. Opettaja ei pysty

venyttämään kirjallisten kommenttiensa pituutta loputtomasti, vaikka haluaisikin perustella ajatuksiaan tarkemmin. Proseminaariryöissäni opettajat kokivat suullisen palautteen antamisen hyödylliseksi etenkin, jos se annettiin kirjoittajalle henkilökohtaisesti. Kasvokkain opettajalla on mahdollisuus kysyä myös opiskelijan omia ajatuksia tekstistään: miten hän mielestään onnistui ja mistä ajatukset tekstiin syntyivät. (Kuronen 2009: 17.)

- (99) Suullinen henkilökohtainen palaute on aina parempi.
- (100) Kahdenkeskinen opettajalta saatu palaute on mielestäni toimivin, koska siitä saa paljon paremmin irti, kuin kahden lauseen kommentista paperissa. Keskustelussa voi itse myös kyseenalaistaa paremmin palautteen ja saada kysymyksiin vastauksia.
- (101) Palaute voisi olla mieluummin suullisesti kerrottua, kuin kirjoitettua, sillä eihän opettaja jaksaa kirjoittaa kaikkia huomioitaan. Kun palaute olisi suullista, niin myös tekemänsä virheet saisi selvitettyä ja ne jäisivät varmaankin paremmin mieleen.

Yleinen palautteen antamisen ja tekstin korjaamisen keino on yksittäisen sanan tai virkkeen alleviivaaminen. Usein merkinnästä annetaan lyhyesti palautetta marginaalissa. Kokonaisissa opettajan alleviivaamisissa virkkeissä voi olla ajatuksen tasolla jotain epäselvää, ne eivät sovi tekstilajin tyyliin, tai opiskelijan perustelut tai esimerkit eivät avaudu opettajalle. Proseminaarini aineistossa alleviivatuista virkkeistä ja lauseista annettiin palautetta, kuten ”älä viittaa suoraan otsikkoon” tai ”anna tässä jokin esimerkki”. Palaute ja korjaukset tekstin seassa ovat kirjoittajalle avuksi, jos ne kohdistuvat selkeästi ongelmalliseen tai onnistuneeseen kohtaan. (Kuronen 2009: 13.)

Lukiolaiset kokivat marginaaleihin kirjoitetut kommentit sekä hyödyllisiksi että hyödyttömiksi. Osa vastaajista kertoi pystyvänsä hyödyntämään merkintöjä, kun taas muutama kirjoittaja mainitsi marginaaleihin ängetyt merkit ja huomautukset lähinnä ärsyttäväiksi. Punakynällä alleviivatut kohdat ovat hyödyllisiä, jos niiden vieressä on selkeä merkintä tai maininta siitä, miksi virke tai sana on alleviivattu. Alleviivattuja virkkeitä on vaikea korjata ja muotoilla uudestaan, jos opiskelijalla ei ole käsitystä siitä, mitä tulisi muuttaa.

- (102) Palaute on auttanut parantamaan kirjoitustani ja suoraan aineeseen korjatut jutut auttavat paljon. Oikein merkit tekstitaito vastauksen sivussa kertovat että on tehnyt jotakin oikein. – – toivon konkreettisia juttuja suoraan tekstiin korjattuna.
- (103) Toivoisin palautteelta sitä, että miten väärin kirjoitetun asian olisi voinut toisella tavalla kirjoittaa ja mitä jatkossa pitäisi parantaa. Eikä vain yleisesti, vaan

pikkuvirheisiin asti.

- (104) Suoraan aineeseen korjatut jutut auttavat paljon. Oikein merkit tekstitaito vastauksen sivussa kertovat että on tehnyt jotain oikein ja hymiöt on kivoja.
- (105) Toivon konkreettisia juttuja suoraan tekstiin korjattuja ja miten olisi voinut tehdä toisin.

Muutammat opiskelijat toivoivat opettajan merkitsevän erityisesti hyviä ja onnistuneita havaintoja marginaaleihin. Näin olisi helppo huomata selkeästi, mitä ansioita tekstissä on ja millaiset havainnot ovat sisällön kannalta onnistuneita. Tekstin lopussa on vaikea koota yhteen kirjoittajan ansioita ja onnistuneita sisällöllisiä valintoja yhtä tarkasti kuin kappaleiden seassa.

- (106) On kiva, jos tekstin marginaalissa on hyvissä kohdissa plussia, niin osaa jatkossa hyödyntää sitä missä on taitava
- (107) Opettaja kirjoitti esseeseeni "hyvä kohta", jos olin hänen mielestään onnistunut jossain. "Hyvät kohdat" ovat teksteissäni yleensä olleet omia kokemuksia tai hyviä huomioita jostain, mitä on syytä epäillä ja olen niin tehnytkin. Mielestäni tällainen palaute on hyödyllistä, sillä opettaja ei merkitse esseeseeni vain vikoja ja puutteita, vaan osoittaa myös sen hyvät puolet.
- (108) Ope voisi vaikka alleviivata tekstistä kohdan jossa on mainittu tärkeä asia

### 3.4.3 Toiveet palautteen sisällöstä

Vastaajien mukaan opettaja keskittyy palautteessaan etenkin oikeinkirjoitukseen. Lukiolaiset kuitenkin toivoisivat enemmän palautetta etenkin tekstin sisällöstä. Koska lukion kirjoittamisen opiskelu tähtää ajatusten kypsytyttämiseen ja ilmaisua mittaavaan ylioppilaskokeeseen, tekstin kokonaisuuden hallitseminen koettiin tärkeäksi. Monen kirjoittajan kohdalla tekstien arvosanat eivät nouse juuri sisällön eli aiheen käsittelyn vuoksi. Myös opettajan on helppo antaa palautetta tekstin kielestä ja rakenteesta, koska sisällön kommentoiminen voi vaikuttaa oppilaaseen henkilökohtaisemmin. Kehittävän palautteen antaminen kirjoittajan havaintojen ongelmista on haastavampaa kuin kielivirheistä huomauttaminen.

Opiskelijat toivoivat monipuolista palautetta, joka huomioisi oikeinkirjoituksen, mutta arvioisi etenkin tekstin sisällön onnistumista kokonaisuutena. Hyvä palaute sisältää kritiikkiä,

korjausehdotuksia ja positiivisia kommentteja, jotka auttavat kehittämään kirjoitustaitoja. Jos opettaja huomaa oppilaan tekstin rakenteessa ongelmia, hän voi havainnollistaa hyvää rakennetta esimerkkien avulla. Lukiolaisten toiveet palautteen sisällöstä erosivat toisistaan enemmän kuin ajatukset hyödyllisen palautteen muodoista tai palautteen antamisen tavoista. Vastaajien mielestä palautteessa tulisi kuitenkin ottaa esille selkeästi tekstin hyvät ja huonot puolet. Jos opiskelija ei osannut määritellä mitään osa-alueita, jotka tuntuvat haastavilta, palautteen sisällön pohtiminen ja toiveiden esittäminen saattoi olla vaikeaa.

- (109) Palaute voisi sisältää tekstin sisällöstä, kirjoitusasusta sekä kokonaisuudesta palautetta.
- (110) Vaikka jonkunlainen esimerkki täydellisestä tekstistä mukaan niin hahmottaisi.
- (111) Haluan tietää mitä mieltä opettaja on tekstistäni. Korjausehdotukset ovat mielestäni tärkeitä, ja opettajan pitää tarkasti kertoa, mitä hän korjauksillaan tarkoittaa.
- (112) Monipuolista. Palaute on hyvä, jos negatiivisista asioista annetaan suoraan palautetta. Toki myös positiivinen palaute on ok, mutta nimenomaan negatiivisesta palautteesta oppii.
- (113) Toivoisin sellaista palautetta, josta selviäisi, miten voisin parantaa kirjoitustani. Haluaisin kehittää heikompia puoliani ja palautteessa olisi hyvä tulla ilmi, millä keinoin voisin kehittää niitä. Myös tekstin hyvät puolet olisi hyvä mainita palautteessa.
- (114) Sellaista, että opettaja on kirjoittanut mitä olen tehnyt oikein ja mitä väärin, mistä tarvitsisin harjoitusta ja miten seuraavalla kerralla kannattaisi jatkaa.

Lukiolaiset toivoivat palautteen kohdistuvan kirjoittajan ajatuksiin, havaintoihin ja tekstin sisältöön eli koko tekstiin liittyviin osa-alueisiin. Jos opettaja korjaa ja merkitsee oikeinkirjoitusvirheet suoraan tekstiin, paperin loppuun kootussa palautteessa halutaan kuulla tarkemmin, miten tekstin sisältö ja rakenne ovat onnistuneet. Eräs opiskelija kuvasikin tekstissään monen vastaajan yhteistä toivetta:

- (115) Kun kirjoitan mielestäni sisällöllisesti hyvän ja innostavan tekstin haluaisin kuulla siitä opettajan mielipiteen enkä vain sitä ovatko pilkut oikealla paikalla.

Taulukko 2: Lukiolaisten toiveet

<b>Millaista palautetta toivoisit? Millaista on hyödyllinen palaute?</b>	<b>Mainintoja aineistossa</b>
Palautteen tulisi kertoa, mitä olisi voinut tehdä toisin ja miten tekstiä voisi korjata eli antaa neuvoja, miten kehittyä	39
Rakentavaa	25
Kannustavaa	16
Tekstiin loppuun kirjoitettu kokoava kirjallinen palaute on hyödyllinen	12
Positiivista palautetta	11
Palautteen tulee olla selkeää	9
Rehelistä	9
Opettajan pitää korjata virheet tai antaa korjausehdotuksia	9
Palautteen tulee olla tarkkaa	8
Jokaisesta tekstistä pitää löytää jotain hyvää sekä jotain kehitettävää	6
Mieluiten sisältöä koskevaa palautetta	6
Palautteen pitää perustella arvosana	6
Opettajan pitää antaa palautetta selkeällä kielellä, ei vaikeita termejä	5
Hymiöt on kivoja	5
Palautteen tulee olla perusteltua	4
Tarpeeksi kriittistä	4
Palautteen ohella pitää antaa arvosana	4
Hyvä palaute = hyvä arvosana	3
Palautteessa pitäisi kiinnittää huomiota kielioppiin	3
Palautteessa voisi antaa esimerkkejä	3
Rakennetta koskevaa palautetta	2
Palautteessa huomioita myös pikkuvirheisiin	2
Palaute voi olla samanlaista, mitä tähänkin saakka	2
Palautetta mieluiten tyylistä	1
Palautteen pitäisi olla mieleenpainuvaa	1
Opettaja voisi alleviivata tekstin hyviä ja huonoja kohtia ja antaa niistä palautetta	1
Plussia marginaaleihin	1

Opiskelijat toivoivat opettajan muotoilevan palautteensa neuvoiksi, mutta samalla opettajan tulisi muistaa kehua kirjoittajaa onnistumisista. Palautteen tulisi olla perusteltua ja tarpeeksi kriittistä. Parhaimpina palautteen antamisen tapoina pidetään kirjallista kokoavaa palautetta tekstin lopussa sekä suullista palautetta. Kirjallisen palautteen tulisi olla tarpeeksi pitkä ja



selkeä. Hyödyllistä palautetta kuvaillaan rakentavaksi, kannustavaksi, positiiviseksi, selkeäksi, tarkaksi ja rehelliseksi. Myös hymiöiden suhteen oppilaat esittivät toiveen: *”Hymiöt piristäisivät joskus ankeita palautteita!”*

(116) Hymiöt on aina kiva lisä palautteisiin, jos siis niiden saamiseen on ollut aihetta ☺

(117) Ja saa käyttää hymiöitä ja muita kun ne piristää. ☺

(118) Hymiöt on hyviä.

### 3.5 Hyödytön palaute

Opettajan kirjallisen palautteen pituuteen ja sisältöön vaikuttavat opetusryhmän koko, tekstien määrä ja sitä kautta opettajalla käytössään oleva aika ja energia. Usein kiireessäkin opettaja pyrkii antamaan oppilaan tekstistä arvosanan lisäksi edes muutaman kommentin, joista voisi olla kirjoittajalle apua. (Connors – Lunsford 1993: 214.) Tärkeintä olisi antaa yksilöllistä palautetta, vaikka aika ei meinaisikaan riittää.

Lahjakas kirjoittaja tarvitsee kehittävää palautetta ihan niin kuin heikompikin kirjoittaja. Myös positiivista palautetta voi antaa eritasoisille kirjoittajille yhtä paljon. (Metsä 2001: 63). Hyödyllisessä palautteessa on kehitysehdotuksia ja se tarjoaa oppilaalle keinoja korjata opettajan merkitsemiä virheellisiä kohtia. Sisältöön liittyvän palautteen tulisi antaa pelkän kommentin lisäksi myös vinkkejä, miten esimerkiksi aineiston käsittelyä saisi laajennettua.

Opiskelijat toivoivat tekstin sisältöön kohdistuvan palautteen antavan keinoja ongelmien korjaamiseen ja tekstin hiomiseen. Jos opettaja mainitsee, ettei aineistoa ole hyödynnetty riittävästi, hänen tulisi tarjota vinkkejä, miten oppilas voi liittää aineiston käsittelyn tiiviimmin omaan tekstiinsä. Kirjoittajien vaikeudet kohdistuvat nimenomaan sisältöön, koska oikeinkirjoitukseen liittyvä palaute on usein helpompi ymmärtää. Myös opettajan on helpompi korjata tekstin kieltä ja selkeitä virheitä kuin pohtia kirjoittajan tekstin sisällön ongelmia. Hyödytön palaute ei anna kirjoittajalle keinoja kehittää tekstiään.

(119) Joskus on sanottu, että esimerkiksi aineiston käyttäminen oli hieman suppeaa. Onhan siitä hyötyä, että osaisin pitää kirjoittaessa mukana koko aineistoa. Siitä on kuitenkin vaikea tarkemmin ymmärtää, mikä/mitkä oleelliset asiat ovat jääneet tekstistä pois.

- (120) Toivoisin saavani sellaista palautetta, missä selkeästi ja yksityiskohtaisesti kerrotaan tekstini hyvät ja huonot puolet. Haluan ymmärtää, mikä tekee tekstistäni huonomman, enkä vaan kuulla että se ei jostain syystä olekaan niin hyvä.
- (121) Palautteessa usein sanotaa, että pitää keskittyä rakenteeseen, mutta ei ole hajuakaan mitä pitäisi konkreettisesti parantaa.
- (122) Kaikki palautteet eivät ole oleet auttavia. Osassa on ollut vain virheet. Eikä kehittämisen kohdetta tai tapaa jolla kehittyä.

Palautteen täytyy olla perusteellista, koska muutama lyhyt virke ei auta kehittymään. Siksi opiskelijat toivoivat kehujen lisäksi myös rehellistä palautetta omista ongelmistaan. Perustelemattomat kommentit eivät auta kirjoittajaa korjaamaan virheitään tai heikkouksiaan seuraavalla kirjoituskerralla. Jos opiskelija ei yksinkertaisesti ymmärrä opettajan merkintöjä tai havaintoja, palautteesta ei ole apua. Opettajan kommenttien ja merkintöjen epäselvyys oli yleisin syy siihen, miksi vastaajat olivat kokeneet palautteen hyödyttömäksi (LIITE 2).

- (123) Toivoisin rakentavaa ja perusteltua palautetta, esimerkiksi kommentti "omituinen lausahdus" tuntuu turhalta, kun ei kerrota mitään enemmän.
- (124) Useimmiten palautteet joista ei saa mitään irti ovat sellaisia, jotka ovat yksinkertaisesti lyhyitä tai selittämättömiä. Jos tekstin lopussa lukee vain että "hieman hidastempoinen" niin ei siitä juurikaan saa mitään irti. Ja jos paperista on satunnaisia lauseita alleviivattu punakynällä kertomatta syytä siihen, ei sekään juuri auta.
- (125) Erääseen toiseen esseeseen opettaja oli laittanut kommentin "melko monimutkainen lauserakenne". Olisin kaivannut parannusehdotusta tai jotakin, sillä lause oli suunnattoman vaikea muuttaa parempaan muotoon, enkä loppujen lopuksi tiennyt, oliko sekään parempi.
- (126) Ei mitään vaikeaa termisiä kulmaan kirjoitettuja ohjeita vaan sellaisia, että niitä voisi oikeasti hyödyntää.

Koulun kirjoittamisesta annettava palaute eroaa esimerkiksi työelämän palautteesta, jossa kritiikki ja muutosehdotukset kohdistuvat yleensä suoritukseen, jota tulisi kehittää. Opiskelija taas haluaa usein nimenomaan kuulla, miten valmista suoritusta voisi muuttaa tai muokata paremmaksi. Jos palaute ei anna keinoja kehittyä, se voi tuntua täysin turhalta. Vaikka kirjoittaja olisi kirjoittanut kiitettävän tekstin ja saanut palautteessaan opettajalta pelkästään

kehuja, palaute voidaan kokea kielteiseksi. Opettajan myönteinen ja kannustava palaute ei riitä, jos se ei esimerkiksi kerro kirjoittajalle, miksi arvosana ei ole korkein mahdollinen. Palautteen sisältämä kritiikki taas voi tuntua myönteiseltä, jos sen avulla opiskelijaa autetaan ja kannustetaan eteenpäin. Liian arvioiva ja negatiivinen palaute, joka ei neuvo tai edes yritä ymmärtää kirjoittajaa, on tehotonta. (Ekström 2008: 38-39.) Kehuminen ja kannustaminen eivät auta kirjoittajaa tarkastelemaan omaa tekstiään kriittisesti tai kehittämään seuraavia tekstejään. Siksi lukiolaiset toivoivat, että opettaja nostaisi palautteessaan esille rehellisesti niin onnistumiset kuin ongelmatkin.

- (127) Myöskään liika kehuminen ei ole hyvästä, sillä itse haluan ainakin kehittyä kirjoittajana, ja tietää, mitä voisin tehdä paremmin.
- (128) Joskus muistaakseni palaute oli vain pari lausetta, jossa kyllä kehuittiin, mutta numero ei kuitenkaan ollut korkein mahdollinen. Olisi ollut hyödyllisempää saada parannusehdotuksia, nyt ei oikein mitään parhaaseen numeroon olisi vaadittu.
- (129) Joskus on myös tilanteita jolloin ei saa minkäänlaista selitystä siitä, miksi sai tietyn numeron. Se pitäisi tulla selkeästi esille, jotta seuraavalla kerralla voisi parantaa.
- (130) Ei kuitenkaan ole kovin rakentavaa, jos opettaja antaa VAIN negatiivista palautetta: "näin olisi ollut parempi" tai "olisit jättänyt tuon pois". Negatiivisen palautteen ohella odotan kuulevani myös jotain positiivista tietääkseni sekä hyvät että huonot puoleni. Myöskään pelkkä positiivinen palaute ei pitkälle innosta, sillä silloin tulee tunne, että on jatkuvasti hyvä eikä missään ole puutetta. Näin ei välttämättä näe virheitään ja asioita, joissa voisi parantaa, ja myöhemmät epäonnistumiset tuntuvat ikävemmiltä.

Kirjallinen tekstin lopussa annettava palaute on yleisin palautteen antamisen muoto, jota suurin osa oppilaista pitääkin hyvänä ja hyödyllisenä tapana. Loppukommentin merkitys ja arvo laskevat kuitenkin nopeasti, jos siinä toistuvat samat huomiot kerrasta toiseen, ja opiskelijat huomaavat saavansa samanlaisia kommentteja keskenään. Palaute tehoaa opiskelijaan vain, jos hän jaksaa sen lukea. Palautteen olisi näin ollen herätettävä oppilaan mielenkiinto, mikä yleensä edellyttää, että palaute on henkilökohtaista ja yksilöllistä. (Malmivaara 2002: 51). Opiskelijoiden mielestä hyödytön palaute on tylsää, samankaltaista tekstistä riippumatta ja pituudeltaan liian lyhyt.

- (131) Palautehan on aina hyödyllistä, mutta jos miettii, että jokaisessa tekstitaidon vastauksessa on samantyylinen kommentti, niin voisi ehkä ajatella, että mikään ei ole muuttunut kirjoittamisessa palautteen takia.

- (132) Olen myös saanut kaverini kanssa ihan saman palautteen.
- (133) Yleisesti palaute on aina kovin samanlaista, joten se ei jää mieleen. Aika tylsää luettavaa.
- (134) Mutta semmonen hyvä! tai hienoa! on vähän tylsä eikä se oikein kerro paljoa, se tuntuu vain hölmöltä kun se lukee kaikilla muillakin.
- (135) Ja ei lyhyitä palautteita, koska niistä ei saa niin paljon irti kuin laajemmista ja kattavammista palautteista.

### 3.6 Palautteen herättämät tunteet

Palautteen antaminen ja etenkin arviointi ja arvosanan kirjaaminen tekstin loppuun herättävät palautekokemusten perusteella opiskelijoissa erilaisia tunteita: innostusta, iloa, pettymystä, hämmennystä, turhautumista ja ärsytystä. Opettajan antamat epäselvät ehdotukset, kommentit tai ristiriitaiset maininnat sisällöstä saattavat jäädä pyörimään oppilaan mieleen. Hyvät arvosanat ja opettajan kehuvat kommentit taas motivoivat ja innostavat. Opiskelijat toivoivat, että opettaja kehuu, kun siihen on aihetta ja pyrkii palautteen avulla kannustamaan ja kehittämään kirjoitustaitoja. Positiiviset kommentit voivat muistua seuraavalla kirjoituskerralla mieleen ja auttaa hyödyntämään kirjoittajan omia vahvuuksia. Lukiolaisten mielestä opettajan tulisi jokaisessa palautteessaan mainita myös positiivisia asioita ja tekstin onnistuneita elementtejä. Opiskelijat ymmärtävät, että ainoastaan palaute, jossa otetaan esille niin heikkoudet kuin vahvuudetkin, auttaa kehittämään kirjoitustaitoja. Opettajan kannustava ote koettiin erittäin tärkeäksi, koska sen avulla innostus kirjoittamiseen ja omien taitojen harjaannuttamiseen voi kasvaa eikä kirjoittamista kohtaan synny negatiivisia tunteita.

Ekströmin (2008: 47-48) mukaan pelokas ja epävarma kirjoittaja muistaa paremmin kielteisen palautteen, vaikka opettaja olisi antanut myös positiivisia kommentteja. Epäselvä palaute tulkitaan helposti negatiiviseksi, jos palautteensaaja on pelokas. Jos edellinen tai aikaisempi palaute on jäänyt kielteisenä kirjoittajan mieleen, hän on usein epävarma ja varuillaan myös seuraavan kerran saadessaan palautetta. Myönteinen ilmapiiri ja positiivinen mieli auttavat vastaanottamaan negatiivistakin palautetta ja suhtautumaan siihen kevyemmin. Opettajan tulisi pyrkiä palautteenantajana siihen, että palaute, kehitysehdotukset ja korjaukset koettaisiin mieluummin haasteina kuin uhkina tai pelon kohteina.

Palautetilanteen jännityksen taustalla on kirjoittajan henkilökohtainen työ, joka on

vaatinut aikaa ja sitoutumista. Mitä tärkeämpi tehtävä tai teksti on käsillä, sitä enemmän palaute jännittää ja herättää tunteita. Tunteiden herääminen on kuitenkin luonnollinen osa palautteen saamista. Epävarma ja kokematon kirjoittaja saattaa vastustaa vahvemmin muutosehdotuksia. Tunteiden käsitteleminen palautteen yhteydessä voisi auttaa oppilaita pohtimaan, kumpuavatko negatiiviset tunteet ja tyytymättömyys kirjoittajasta itsestään, opettajan antamasta palautteesta vai opettajasta palautteen taustalla. Jos oppilaalla olisi mahdollisuus kertoa opettajalle ennen palautteen antamista, mistä asioista hän toivoo kommentteja, mikä kirjoittamisessa tuntui haastavalta ja missä kirjoittaja toivoo apua, palautteesta olisi todennäköisesti enemmän hyötyä ja siihen olisi helpompi suhtautua rakentavasti. (Ekström 2008: 48-50, 52.) Onnistunut palaute tuo hyvän mielen, ja se voi innostaa, yllättää tai huojentaa.

- (136) Muutama kerta on jäänyt mieleen, jolloin tekstiäni on yksinkertaisesti keuhuttu hienoksi. Niistä on aina jäänyt hyvä mieli.
- (137) Mieleen jäänyt palaute oli se, kun kurssin jälkeen saadulla lapulla opettaja sanoi minusta ”runouden ruhtinas loisti kurssilla” ja se oli innostavaa ja hauskaa.
- (138) Kirjoitimme joskus novelleja äidinkieleessä. Omasta novellistani saama palaute on jäänyt päällimmäisenä mieleen, sillä palaute oli innostava ja todella positiivinen yllätys. En itse koe olevani hirveän hyvä esseiden kirjoittaja, sillä en osaa paneutua aiheeseen syvemmin.

Onnistumisen tunteet ja positiiviset kommentit vahvistavat opiskelijan käsitystä omista taidoistaan ja vahvuuksistaan. Kehujen ohella on helpompi suhtautua ajatuksella ja rakentavasti myös niihin asioihin, joihin opettaja mahdollisesti toivoo parannusta tai joita hän kehottaa tarkistamaan.

Onnistumisen, ilon ja tyytyväisyyden lisäksi palaute herättää lähes yhtä usein kirjoittajissa myös erilaisia kysymyksiä ja voi jopa hämmentää, jos oppilaalla ei ole mahdollisuutta tai kiinnostusta kysyä opettajalta saamastaan palautteesta tarkemmin. Palaute voidaan kokea ongelmalliseksi ja jopa hyödyttömäksi, jos se ei ole selkeästi suunnattu opiskelijan itselleen asettamiin tavoitteisiin eikä auta oppilasta kehittämään juuri hänelle olennaisia taitoja. Usein palautetta annetaan liian yleisellä tasolla, mikä ei ole onnistumisen ja tavoitteiden saavuttamisen kannalta hyödyllistä. (Hattie – Timperley 2007: 89.) Epäselvä ja mitäänsanomaton palaute turhauttaa, koska se ei anna kirjoittajalle keinoja kehittää tekstiään.

- (139) Yleensä saatu palaute on suppeaa ja usein epäselvästi annettua. Esim valitetaan jostain ja se näkyy numerossa, mutta itselle ei kuitenkaan jää kuvaa, että mitä tässä nyt sitten pitäisi parantaa.
- (140) Ei ole yhtään sellaista palautetta, jonka avulla olisi voinut kehittää kirjoitelmiani.

## 4 TUTKIMUSTULOSTEN KOONTIA JA POHDINTAA

Kirjoittamisen opetuksessa pyritään löytämään opetusmenetelmiä, jotka kohtaisivat mahdollisimman monen oppilaan tarpeet. Kirjoittamisen opettaja on ohjaaja, joka pystyy antamaan oppilaille työkaluja, joiden avulla he voivat kehittyä, mutta opiskelijoiden tulee myös itse nähdä vaivaa ja oppia käyttämään annettuja vinkkejä kirjoittaessaan. Henkilökohtaisen palautteen avulla opettaja voi innostaa ja motivoida kirjoittajia ja auttaa heitä tekemään töitä menestymisen eteen. Eritasoisten oppilaiden pitäisi pystyä hyödyntämään opettajan ammattitaitoa ja oppeja yhtä tehokkaasti. Opetuksen olisi hyvä olla inspiroivaa, havainnollistavaa ja monipuolista, mikä edellyttää erilaisten tehtävien ja materiaalien hyödyntämistä. Opettaja ei pysty kasvattamaan työmääräänsä loputtomiin, joten hänen täytyy työssään pohtia, miten opettaa, korjata tekstejä ja antaa palautetta niin, että työmäärä säilyisi kohtuullisena. (Jääskeläinen 2004a: 80-81.)

Tavoitteeni oli tämän tutkimuksen avulla selvittää, millaista palautetta lukiolaiset toivoisivat kirjoittamisestaan. Halusin kuulla kirjoittajilta itseltään, millaista palautetta he muistavat saaneensa, millaisesta palautteesta on ollut hyötyä ja millainen palaute on tuntunut hyödyttömältä. Opiskelijoiden näkemyksiä tarkastelemalla oli mahdollista pohtia, mitä opettajan kannattaisi palautetta antaessaan ottaa huomioon. Millainen palaute kehittää kirjoitustaitoja ja kannustaa opiskelijoita suhtautumaan kirjoittamiseen innokkaammin?

Hovilan (2009: 135) tutkimuksessa opettajat mainitsivat palautteen antamisen haasteiksi isot oppilasryhmät ja yksilöllisen palautteen antamisen. Erityisen haastavaa on oppilaiden motivoiminen ja heikkojen kirjoittajien auttaminen. Oppituntien puitteissa opettajilla ei ole aikaa ohjata oppilaita yksilöinä ja antaa palautetta, joka tukisi hyviä ja huonoja oppilaita yhtä hyvin. Opettajat olivat huomanneet, että oppilaat saattavat oppia kirjoittamaan opettajan mieltymysten mukaan, koska usein ainoastaan opettaja kommentoi ja lukee koulun tekstejä.

Opettajan antama palaute unohtuu usein nopeasti, joten vain juuri erityisimmät, innostavat, kehuvat ja ärsyttävät palautteet olivat jääneet opiskelijoiden mieleen. Palaute tuntuu kirjoittajasta hyödyttömältä, jos se on joka kerta lähes samanlaista. Yksilöllinen, mieleenpainuva palaute on tärkeää, jotta kirjoittaja pystyisi tunnistamaan itsensä opettajan kommentteista ja hyödyntämään juuri hänelle osoitettua palautetta.

Opiskelijat eivät ole sitä mieltä, että palautteen antaminen on turhaa, vaikka he olivat lukeneet palautteestaan hyödyttömiä, turhan laajoja kommentteja ja pohtineet epäselvien merkintöjen tarkoitusta. Hyödyllinen palaute sisältää vain oleellisia huomioita, ja se tulisi

esittää selkeästi, jotta kirjoittaja pystyy opettajan vinkkejä hyödyntämään. Kirjoittajat toivoivat kirjallista sekä suullista palautetta. Pieni osa vastaajista toivoi mahdollisuutta jutella tekstistään opettajan kanssa kasvotusten. Suurin osa kirjoittajista haluaisi pitkän kirjallisen palautteen tekstin lopussa. Se mikä auttaa toista, ei välttämättä anna kehittymisen keinoja toiselle erilaiselle oppijalle ja kirjoittajalle. Eritasoiset opiskelijat voivat hyötyä erilaisesta palautteesta. Tärkeintä olisi, että palaute antaa keinoja kehittyä ja auttaa kirjoittajaa huomaamaan tekstinsä vahvuudet ja heikkoudet.

Yksi opettaja mainitsikin proseminarityössäni, että paras ja kehittävin palaute hänen työstään tulee aina oppilailta. Oppilaat ovat palautteen lukemisen jälkeen joskus kysyneet, mitä erilaiset merkintätavat tarkoittavat tai mitä opettaja on halunnut kommentaillaan saada aikaan. Liian ympäröivä palaute on herättänyt kysymyksiä. Oppilaan on vaikea yrittää korjata tekstiään, jos hän ei ymmärrä, mitä opettaja palautteellaan tavoittelee. Opettajien mukaan oppilaat pitävät hyödyllisenä kirjoitusprosessin aikana annettua palautetta, koska oppilas pystyy muokkaamaan tekstiään palautteen avulla vielä ennen lopullista versiota. (Kuronen 2009: 18-19.)

Lukiolaiset haluavat opettajan olevan palautteessaan rehellinen, koska vain asiantuntevan ja luotettavan palautteen avulla on mahdollista kehittää osa-alueita, joissa kirjoittaja itse ilman apua ei huomaa ongelmaa. Jos samat virheet toistuvat, ja opettaja joutuu antamaan samoista asioista jatkuvasti palautetta, niin opettajan kuin opiskelijankin olisi hyvä pohtia, voisiko omia työskentelytapojaan muuttaa. Opettaja voi pyrkiä antamaan erilaista palautetta, mutta myös oppilaan tulee nähdä vaivaa, jotta hän pystyy opettajan neuvoja hyödyntämään.

Lukion äidinkielen opettajat pitivät tärkeänä yksityiskohtaisen ja yksilöllisen palautteen antamisen lisäksi sitä, että oppilaat kokisivat opettajan antavan palautetta ajatuksella. Jos opettaja on kiinnostunut oppilaan tekstistä ja paneutuu siihen, palaute yleensä välittyy oppilaalle. Oppilaan täytyisi huomata, että opettaja haluaa auttaa häntä kehittymään ja on kiinnostunut hänen tavoitteistaan. Palautetta tulisi kirjoittaa rehellisesti ja keskittyen. Proseminarityössäni eräs opettaja totesikin: ”Kun tekee palautteen, vaikka sitten lyhyen, ajatuksella, se välittyy oppilaalle.” (Kuronen 2009: 18-19.)

Opettajan tehtävä on palautteen avulla myös kannustaa ja auttaa oppilasta saavuttamaan tavoitteensa. Positiivinen palaute voi innostaa ja rohkaista kirjoittajaa asettamaan uusia tavoitteita. Jos oppilas on kokenut epäonnistuvansa, opettajan tehtävä on neuvoa ja antaa vinkkejä, miten suoriutua paremmin ensi kerralla. (Metsä 2001: 63-64.) Lukiolaiset kuvasivat hyödyllistä palautetta kannustavaksi ja kehuvaiksi, mutta samalla sen tulisi antaa vinkkejä,



mitä kirjoittaja voisi tehdä toisin. Turha kehuminen ja pelkästään positiivinen palaute eivät anna kirjoittajalle keinoja kehittyä paremmaksi. Vaikka kirjoittajat toivoivat myös kehittävää ja rehellistä palautetta, kannustavan ja positiivisen palautteen arvoa ei voi olla korostamatta. Kehut, plussat ja hymiöt eivät opiskelijoiden mukaan kehitä taitoja kovin tehokkaasti, mutta kirjoittajan motivaation ja itseluottamuksen kasvattamiseksi aiheellinen kehuminen on välttämätöntä. Jokaisella kirjoittajalla on vahvuuksia, ja jokaisesta tekstistä on mahdollista löytää positiivisia elementtejä. Jos kirjoittamisen eteen tehdystä työstä ja siihen käytetystä ajasta ei saa koskaan palkintoa, kuten kannustusta ja positiivisia huomioita, usko omiin kykyihin ja innostus itsensä kehittämiseen laskevat.

Tulevana äidinkielen opettajana oli huojentavaa huomata, että moni kirjoittaja tunnustaa rehellisesti oman laiskuutensa. Palautteesta saattaisi olla lukiolaisten mielestä enemmän hyötyä, jos sen jaksaisi lukea joka kerta ajatuksella läpi ja palata neuvoihin seuraavalla kirjoituskerralla. Usein vanhaan tekstiin ei kuitenkaan paneuduta uudestaan tarkastuksen, korjausten ja palautteen jälkeen. Näin opettajan käyttämä aika ja vaiva valuu hukkaan, ja samalla myös kirjoittajan mahdollisuudet napata hyödyllisiä neuvoja ja vinkkejä palautekommenteista. Jos opettajalla ei toisaalta ole aikaa, mahdollisuutta tai edes tarkoitus palata palautteen pohjalta tehtyihin muutoksiin, oppilas jaksaa harvoin pohtia tekstiään yksin, koska hän tietää, ettei opettaja tule korjauksia ikinä näkemään tai tarkistamaan.

Straub (2000: 30, 40) on sitä mieltä, että myös kirjallinen palaute voidaan muotoilla keskustelunomaiseksi, jotta opiskelija tuntisi, ettei opettaja pyri tekemään lopullisia päätöksiä tekstin sisällöstä ja muodosta. Palautteessa keskitytään vain muutama olennaiseen tekstistä nousevaan aiheeseen kerrallaan, koska oppilas ei pysty vastaanottamaan ja sisäistämään tietoa, neuvoja ja kritiikkiä loputtomasti. Lukiolaisten mielestä palaute ei ole ollut liian kärkevää, eivätkä he myöskään kokeneet, että opettaja hallitsi tekstiä liikaa. Ainoastaan perustelemattomat ja lyhyet huomiot tai korjaukset ovat mietityttäneet, jos merkintöjä on ollut vaikea ymmärtää. Kukaan vastaajista ei ollut sitä mieltä, että palautetta on annettu liikaa tai liian monista asioista. Suurimmaksi palautteen ongelmaksi lukiolaiset mainitsivat palautteen epäselvyyden, ympärilyöreyden ja sen, ettei opettajan esille nostamaan ongelmaan tarjottu neuvoja tai tekstin kehittämiseen ei annettu keinoja.

Opiskelijat muistelivat kirjoitelmissaan erityisesti koko tekstiin liittyvää palautetta, joka kommentoi kirjoittajan ajatuksia, tekstin rakennetta, suunnittelua ja sisältöä. Paikallisen palautteen osalta vastaajien mieleen muistuivat oikeinkirjoitukseen ja virkerakenteisiin liittyneet huomiot. Opettaja oli kommentoinut palautteessaan tekstinulkoisia elementtejä ottaessaan kantaa tehtävänannon noudattamiseen. Connors ja Lunsford (1993: 207-208)

tutkivat tarkastetuista teksteistä opettajan antaman palautteen yleisimpiä sisältöjä. Heidän tuloksiaan ei kuitenkaan voi täysin verrata omaan aineistooni, koska opettaja ottaa palautteessaan usein kantaa useampaan teemaan. Lukiolaiset olivat saattaneet muistaa palautteesta vain jonkin yksittäisen osan, joten analyysi kohdistui palautekokemuksiin, ei kokonaisuun kirjallisiin palautteisiin. Tuloksissa yhteistä on kuitenkin se, että opettaja keskittyy palautteessaan kirjoittajan tulkintoihin ja tekstin sisältöön sekä korjaa kielivirheitä. Vain harvoin palaute huomioi ainoastaan kieleen, rakenteeseen ja oikeinkirjoitukseen liittyviä seikkoja.

Palautekokemusten perusteella opettaja muotoilee palautteensa korjauksiksi, negatiivisiksi evaluaatioiksi, kehuiksi tai muutosehdotuksiksi, kuten neuvoiksi. Kirjoittajien mukaan opettajan palautteen antamisen tyyli ei ole liian suora, mutta välillä palaute ei perustele opettajan ajatuksia tarpeeksi selkeästi. Mitä tarkemmin opettaja palautteensa antaa, oli se tekstin lopussa, marginaalissa tai tekstin seassa, sitä paremmin opiskelija huomaa, mitä palautteella tarkoitetaan ja mihin sillä pyritään (Ferris 1997: 330).

Opiskelijoiden toiveet tekstin sisältöön kohdistuvasta palautteesta erosivat muun muassa Nugrahennyn esittämistä tuloksista. Lukiolaiset kokivat sisältöä kommentoivan palautteen erityisen tärkeäksi ja hyödylliseksi. Nugrahennyn (2007: 38) tutkimus nosti esille erilaisia tuloksia, koska tutkimukseen vastanneet oppilaat kokivat sisältöön liittyvän palautteen olevan usein liian ympärilyövä. Oppilaiden mielestä palautteen avulla oli vaikea tehdä muutoksia laajoihin sisällöllisiin ratkaisuihin. Oman aineistoni perusteella kirjoittajat toivovat palautetta tekstin sisällöstä, koska he odottavat opettajan mielipidettä ja arviota kirjoittajan ajatuksista ja havainnoista. Kehittämällä tekstinsä sisältöä ja aiheen käsittelyä, opiskelijalla on mahdollisuus tavoitella parempia arvosanoja myös ylioppilaskokeessa.

Oikeinkirjoitukseen liittyvät ongelmat toivotaan korjauksina suoraan tekstiin. Opiskelijat eivät kuitenkaan halua opettajan muuttavan pitkiä virkkeitä, vaan ainoastaan selkeät virheet, kuten pilkutusongelmat, puuttuvat sanat tai huolimattomuusvirheet. Korjaukset, virheiden merkinnät, muutosehdotukset ja neuvot tulee esittää selkeästi, jotta palautteesta on kirjoittajalle apua. Opettajan ei tarvitse mainita pienistä virheistä tekstin lopussa, koska kokoavassa palautteessa opiskelijat toivovat mieluummin arvioita tekstin onnistumisesta.

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka pohjalta on mahdoton tehdä yleistyksiä ja täysin luotettavia päätelmiä siitä, millaista palautetta lukiolaiset opiskelijat kirjoittamisesta toivovat ja millaista palautetta äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kannattaisi lukiolaisille opetella antamaan. Aiheenvalinnan myötä toivoin, että tutkimuksen

avulla saisin eväitä myös omaan opetustyöhöni, koska itse olen kokenut etenkin kirjallisen palautteen antamisen haastavaksi. Kiireinen opettaja horjuvan tekstipinon alla keskellä yötä voi kokea epätoivon hetkiä pyrkiessään antamaan laadukasta, yksilöllistä ja selkeällä käsialalla kirjoitettua kannustavaa ja kehittävää palautetta.

Neljä lukion äidinkielen ryhmää ja 75 kirjoitelmaa tarjosivat oman tutkimukseni laajuuden kannalta riittävän aineiston tulkintojen ja päätelmien tekemiseen. Osa aineiston teksteistä oli hyvin lyhyitä, vain muutamia virkkeitä, kun taas toiset vastaajat muistelivat hyvinkin tarkasti ja perusteellisesti opettajan antamaa palautetta. Omien toiveiden ja hyvän palautteen piirteiden pohtiminen oli kirjoittajille helpompaa kuin teksteistä annetun palautteen muisteleminen. Erityisen kiinnostavia olivat kuvailut palautteista, jotka käsittelivät kirjoittajan ajatuksia, tekstin sisältöä sekä tehtävänannon noudattamista. Kannustavan palautteen merkitys nousi kokemuksista esiin erityisen vahvasti.

Vastaajan tekstistä pystyin tulkitsemaan, jos jokin kommentti oli jäänyt vaivaamaan oppilasta pitkäksikin aikaa. Toisaalta opiskelijat kuvasivat myös opettajan palautetta, joka oli pystynyt luomaan uskoa kirjoittajan omiin kykyihin. Kokemusten perusteella palaute ärsyttää, turhauttaa, innostaa tai huojentaa. Opettajan kannattaa pohtia omaa valta-asemaansa palautteenantajana ja tarkastella palautteen vaikutuksia opiskelijan itsetunnon kasvattamisen kannalta. Liian autoritaarinen tyyli voi johtaa siihen, että opiskelija tekee muutoksia vain opettajan toiveiden ja merkintöjen mukaan.

Kirjallisen aineiston kerääminen mahdollisti monipuolisten kokemusten tarkastelun. Toisaalta ne opiskelijat, jotka muistivat palautetta huonosti, eivät antaneet kommentteillaan ”*on se palaute ollu ihan hyvää*” materiaalia tarkempaan analyysiin. Jos olisin itse ohjeistanut kirjoittajia ennen tehtävänantoa, he olisivat ehkä pystyneet keskittymään palautteen muisteleamiseen paremmin. Ohjeistuksen apukysymykset olivat välttämättömiä, sillä ne ohjasivat kirjoittajia pohtimaan ensin palautekokemuksiaan ja sen jälkeen toiveitaan ja hyvän palautteen piirteitä.

Aineiston analyysissä hyödynsin Straubin ja Lunsfordin (1995) malleja, jotka auttoivat tarkastelemaan palautteen muotoilua, tyyliä ja sitä, mihin tekstin osa-alueisiin opettaja kommenttinsa kohdistaa. Teoriasidonnaisuus näkyy analyysissä etenkin palautteen sisällön ja muotoilun tarkastelussa, joka perustuu Straubin ja Lunsfordin luokitteluun. Aikaisemmat tutkimukset palautteen sisällöistä ja vastaanottamisesta tarjosivat pohjan vertailulle sekä erojen ja yhtäläisyyksien etsimiselle. Menetelmänä sisällönanalyysi on tutkijan kannalta haastava, koska aineistoa luokitellaan ja teemoitellaan tutkijan valintojen ja aineiston pohjalta. Sisällönanalyysissä tutkija kehittää itse omat työkalunsa, koska analyysi ei anna valmiita

vaihtoehtoja tai luokkia aineistolle. Tutkija voikin helposti sortua vain referoimaan aineistoa, vaikka oleellista on tulkintojen tekeminen ja niiden perustelevinen aineiston pilkkomisen avulla (Eskola – Suoranta 1998: 137). Aikaisemmat tutkimukset auttoivat luomaan pohjan valitsemilleni aineistolähtöisille teemoille, joiden kautta analysoin opiskelijoiden kokemuksia. Tutkimuskysymykset ohjasivat analyysiä ja muistuttivat keskittymään vain oman tutkimukseni kannalta oleellisiin havaintoihin.

Halusin tutkia lukiolaisten ajatuksia kirjoittamisen opetuksen palautteenannosta, koska oppilasnäkökulmaa on tarkasteltu suomalaisissa kirjoittamisen opetusta ja palautteenantoa käsittelevissä tutkimuksissa vain vähän. Tutkimukseni antaakin hiukan osviittaa siitä, mihin suuntaan opettajien kannattaisi palautteen antamisen menetelmiään ohjata. Palautteenantajan on hyvä tietää, millaisia toiveita oppilailla on palautteen sisällön ja muodon suhteen ja mistä heille ei yksinkertaisesti ole apua. Palautteen vastaanottajien kuuleminen on välttämätöntä, koska vain kirjoittaja itse voi kertoa, millaisesta palautteesta hänelle on hyötyä. Tutkimuksessa oli mukana neljä lukion ryhmää, joten eri opettajien erilaiset ja monipuoliset palautteen antamisen tavat tulisivat kattavammin esille tutkimalla vielä laajemmin eri-ikäisten äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien ryhmiä sekä eri paikkakuntien lukiolaisia.

Koska kirjoittajilla oli keskenään hyvin erilaisia kokemuksia palautteenannosta, olisi mielenkiintoista tutkia, miten heikkojen ja taitavien kirjoittajien toiveet mahdollisesti eroavat toisistaan ja millaisia tunteita palaute kirjoittajissa herättää. Millaista palautetta heikompi kirjoittaja toivoo verrattuna kiitettävän arvosanan tavoittelijaan? Kokevatko eritasoiset kirjoittajat samanlaisen palautteen erilalla? Onko kriittinen ja perusteleva palaute yhtä hyödyllistä molemmille? Miksi palaute ärsyttää tai innostaa? Kirjallisen aineiston lisäksi opiskelijoiden haastatteleminen olisi hyödyllistä, jotta palautteensaajat voisivat tarkemmin perustella ajatuksiaan ja kuvailla, miltä palaute on tuntunut ja miten se on auttanut.

Proseminarityössäni tarkastelin pienen aineiston avulla opettajien ajatuksia siitä, mikä palautteen antamisessa on vaikeaa tai helppoa, millaista opettajien mielestä on rakentava ja hyödyllinen palaute ja miksi he kokevat palautteen antamisen tärkeäksi ja hyödylliseksi. Opettajien mielestä myönteisen palautteen antaminen on helppoa. Palautteenantoa helpottaa myös se, että palautteen tulisi nousta opettajan edessä olevasta tekstistä. Pehdyttyään opiskelijan tuotokseen opettajan on mahdollista nostaa siitä esiin asioita, joita hän pitää tärkeänä. Palautteessa on helppo tarttua tekstin näkökulmaan ja tekstilajin piirteisiin. Opettajat kokivat hankalammaksi antaa palautetta kirjoittajan ajatusten syvällisyydestä tai naivistisuudesta, koska jokainen oppilas kehittyy omaan tahtiinsa. Erityisesti kirjoitusprosessin aikana, keskeneräisestä versiosta, annettu palaute on opettajien mukaan

avuksi kirjoittajalle. Oppilaalla on vielä silloin mahdollisuus korjata ja muokata tekstiään. (Kuronen 2009: 16.)

Miten opettaja sitten voisi muuttaa palautteen antamisen käytäntöjään, jotta erityisesti kirjallinen palaute vastaisi oppilaiden tarpeita ja toiveita? Jääskeläinen (2004a: 82) kritisoi opetusta, joka perustuu jatkuvaan tekstin tuottamiseen. Nopeatahtinen ainekirjoitus voi olla hyödyksi opiskelijoille, jotka osaavat prosessoida kirjoitustaitojaan ja muistavat kirjoittaessaan opettajan antaman palautteen. Suurin osa oppilaista ei kuitenkaan kykene samaan. Jatkuvasta kirjoittamisesta ja palautteesta huolimatta oppilaat voivat edelleen kirjoittaa tekstejä, joissa toistuvat samat heikkoudet. Jos oppilaiden työmäärä kasvaa liikaa, he eivät jaksakaan keskittyä jokaiseen tekstiin.

Kirjoittamisen oppiminen vaatii myös kirjoittamisen opiskelua, mutta määrä ei kuitenkaan korvaa laatua. Oppilaiden pitäisi pystyä soveltamaan oppimiaan asioita seuraavaa tekstiä kirjoittaessaan ja tottua laadukkaaseen kirjoittamiseen. Opettajan taas tulisi antaa tarpeeksi aikaa tekstien kirjoittamiseen, jotta oppilaat pystyisivät panostamaan teksteihinsä tarpeeksi. Opettaja tekee turhaa työtä, jos hän antaa palautetta tekstistä, johon opiskelija ei ole edes jaksanut syventyä. Liian tiukka aikataulu uuvuttaa kirjoittajan. (Jääskeläinen 2004a: 82-83.) Opiskelijat mainitsivatkin, etteivät he jaksakaan lukea palautetta, jos se on aina hyvin samanlaista. Jos opettaja kokee velvollisuudekseen antaa palautetta lähes jokaisesta tekstistä, palautteen laatu kärsii varmasti.

Lyhyissä kirjoitustehtävissä opettaja voi hyödyntää esimerkiksi vertaispalautetta. Palautteen antamisen harjoittelu olisi hyödyksi opiskelijoille myös heidän kirjoitustaitojensa kehittämisen kannalta. Rehellisen ja tarkan palautteen antaminen voi auttaa kirjoittajaa huomaamaan uusia kehittämisen kohteita myös omassa tekstissään. Koska opettajalla ei ole velvollisuutta antaa kirjallista palautetta jokaisesta arvioitavasta tekstistä, hän voi antaa palautetta yhteisesti koko ryhmälle kokoamalla yhteen kirjoitettujen tekstien ongelmia ja onnistumisia. Tekstin loppuun huolella kirjoitettu palaute on yksilöllisempää ja tehokkaampaa, kun opettaja ei pyri antamaan kirjallista palautetta jokaisesta tekstistä.

Kirjoittaja ja opettaja voivat myös yhdessä miettiä, miten palautetta voisi kehittää. Ekström (2008: 52) ehdottaa, että opettajan kannattaisi huomioida useammin kirjoittajien toiveita. Opiskelijoille olisi myös kerrottava, miksi palautetta annetaan ja mitä opettajat merkinnöillään tavoittelevat. Palautteen kehittäminen opiskelijoiden avulla ohjaisi opettajan käytännön menetelmiä todennäköisesti oikeaan suuntaan. Opiskelijat voisivat pohtia oman tekstinsä onnistumista kirjoittamisen päätteeksi ja esittää toiveitaan opettajalle. Mikä tuntui vaikealta ja mistä asioista kirjoittaja kaipaa palautetta? Palautteen antaminen niistä asioista,

jotka kirjoittaja tuntee itselleen haastaviksi tai tärkeiksi, takaisi ainakin sen, että oppilas lukisi palautteen läpi ajatuksella. Palautteen kirjoittamiseen käytetty aika ei menisi hukkaan.

## LÄHTEET:

- Alasuutari, Pertti 1999: *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Connors, Robert J. – Lunsford, Andrea A. 1993: Teacher's rhetorical comments on student papers. – *College composition and communication*. 44 (2) s. 200–223.
- Dragga, Sam 1988: The effects of praiseworthy grading on students and teachers. – *Journal of Teaching Writing* 7 s. 41-50.
- Ekström, Nora 2008: Tarvitaanko muutakin kuin hyvät lukulasit? Kirjoittamisen oppimista edistävä palaute. – Joensuu, Juri – Ekström, Nora – Lahdelma, Tuomo – Niemi-Pynttari, Risto (toim.), Luova laji. *Näkökulmia kirjoittamisen tutkimukseen*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Elbow, Peter 2000: *Everyone can write*. Essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing. New York: Oxford university press.
- Engeström, Yrjö 1987: *Perustietoa opetuksesta*. Opiskelijakirjaston verkkojulkaisu 2007. Helsinki: Valtiovarainministeriö. – <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/3665/engeström1-175.pdf?sequence=2> 10.4.2009.
- Eskola, Jari – Suoranta, Juha 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Ferris, Diana 1997: The influence of teacher commentary on student revision. *Tesol Quarterly* 31 (2) s. 315-339.
- Hattie, John – Timperley, Helen 2007: The power of feedback. – *Review on educational research* 77 (1) s. 81–112.
- Hovila, Elina 2009: ”Napakka teksti – huomiota myös pilkuille! :)” *Äidinkielen opettajat palautteenantajina*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ivanic, Roz 2004: Discourses of writing and learning to write. – *Language and education* 18 (3) s. 220–245.
- Juvonen, Riitta – Kauppinen, Anneli – Makkonen-Craig, Henna – Lehti-Eklund Hanna 2011: Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 27-59. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Jääskeläinen, Pasi 2004a: Kuinka opettaa lukiolaisia kirjoittamaan (ja jäädä itse henkiin kertomaan siitä)? – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 79–90. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- – – – 2004b: Kirjoittamisen opettaminen ja opiskeleminen lukiossa: oppilaiden näkökulma. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 91–97. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Koppinen, Marja-Leena – Korpinen, Eira - Pollari Jorma 1999: *Arviointi oppimisen tukena* Juva: WSOY.
- Kauppinen, Anneli – Makkonen-Craig, Henna 2011: Johtopäätöksiä ja avauksia. – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 463-474. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

- Kauppinen, Anneli 2011: Lukiolaisten tekstimaisemat ja kieliasenteet – kyselytutkimuksen satoa. – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 303-381. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Koppinen Marja-Leena, Korpinen Eira, Pollari Jorma (1999) *Arviointi oppimisen tukena* Juva: WSOY.
- Kuronen, Henriikka 2009: *Aidosti ja ajatuksella. Havaintoja äidinkielen opettajien antamasta palautteesta lukiolaisille kirjoittajille*. Proseminarityö. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Linnakylä, Pirjo 1994: *Äidinkielen oppimisen arvioinnin uusia haasteita*. – Sinko, Pirjo (toim.), *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan* s. 22-31. Helsinki: Opetushallitus.
- Lonka, Kirsti – Lonka, Irma 1991: *Aktivoiva opetus*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- LOPS 2003 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus. – <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1560> 10.3.2012.
- Luukka, Minna-Riitta – Pöyhönen, Sari – Huhta, Ari – Taalas, Peppi – Tarnanen, Mirja – Keränen, Anna 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu?* Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaaajalla. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luukka, Minna-Riitta 2004a: *Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulma kirjoittamiseen ja sen opetukseen*. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 9–22. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- – – – – 2004b: *Tulevaisuuden tekstitaitureita?* – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 111–119. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Makkonen-Craig, Henna 2011: *Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen*. – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 62-88. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Malmivaara, Terhi 2002: *Punakynämerkinnöistä oivallukseen. Palaute – erottamaton osa kirjoitusprosessia*. – Seija Aalto, Jenni Jämiä, Kirsikka Kajaste, Maria Korkalainen & Kiira Marjala (toim.), *Kirjoittamisen kevät. Näkökulmia kirjoittamisen opetuksen uuteen suuntaan* 37-52. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Metsä, Suvi-Tuuli 2001: *Kallion lukion puheilmainsun opettajien näkemyksiä arvioinnista ja palautteenannosta*. Puheviestinnän pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos.
- Miettinen, Reijo 1984: *Kognitiivisen oppimisen näkemyksen tausta*. 6. painos. Helsinki: Painatuskeskus Oy 1995.
- Nugrahenny, Zacharias 2007: *Teacher and student attitudes toward teacher feedback*. – *RECL Journal* 38 s. 37–52.
- Ranta, Tuula 2007: *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamisen menettelyihin*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Sarmavuori, Katri 2007: *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta. Äidinkielen opetustieteen perusteet*. Helsinki: BTJ Finland Oy.
- Smith, Summer 1997: *The genre of the end comment: Conventions in teacher responses to student writing*. – *College composition and communication* 48 (2) s. 249–268.



- Sommers, Nancy 1982: Responding to student writing. – *College composition and communication* 33(2) s. 148–156.
- Straub, Richard 2000: The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. – *Assessing writing* 7 s. 23–55.
- Straub, Richard – Lunsford, Ronald 1995: *12 readers reading. Responding to student writing*. New Jersey: Hampton Press.
- Svinhufvud, Kimmo 2007: *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Tammi.
- Tarnanen, Mirja 2000: *Arvioija valokeilassa – suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Thompson, T 1994: Giving them what they want: Student views of revision. Education Resources Information Center. – <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED370139.pdf> 15.3.2012
- Tuomi, Jouni – Sarajarvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- 2002: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valtonen, Päivi 2011: Ensimmäinen tekstitaidon koe ja uudistuksen vastaanotto. – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 196-227. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Wiltse, Eric 2002: Correlates of College Students' Use of Instructors' Comments. *Journalism and Mass Communication Educator* 57 (2) s. 126-138.
- Ziv, Nina 1982: What She Thought I Said: How Students Misperceive Written Comments. Education Resources Information Center. – <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED215361.pdf> 18.3.2012
- Ylioppilastutkintolautakunta 2003. – <http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/ylioppilastutkinto/uudyt/> 1.5.2012

## **LIITTEET:**

### **LIITE1**

#### **Kokemuksesi kirjoittamisesta saadusta palautteesta**

Haluaisin kuulla kokemuksiasi siitä, millaista palautetta olet lukiossa saanut kirjoitustehtävistä (esimerkiksi esseet, tekstitaidon vastaukset ja muut kirjoitusharjoitukset). Voit kertoa jostain palautteesta, joka innosti ja auttoi sinua, tai toisaalta jostain, joka meni täysin yli ymmärryksen etkä saanut siitä mitään irti. Palaute on voinut olla kirjallista (esimerkiksi esseestä annettua palautetta) tai suullisesti luokassa annettua palautetta.

Kerro ensin palautekokemuksistasi ja sen jälkeen siitä, millaista palautetta toivoisit saavasi.

1. Kerro yhdestä tai useammasta palautteesta, jotka ovat jääneet mieleesi. Oliko palaute hyödyllistä ja auttoiko se sinua?
2. Millaista palautetta kirjoittamisesta toivoisit? Kuvaile mahdollisimman tarkasti.

**LIITE 2****Hyödyllinen palaute**

<b>Mikä palautteessa koettiin hyödyllisenä?</b>	<b>Mainintoja aineistossa</b>
Opettajan keuhut ja kannustava ote	18
Palaute oli asiallista ja rakentavaa	11
Opettajan tekemät korjaukset ja selkeä virheiden merkkkaus	10
Opettaja antoi konkreettisia neuvoja ja tarkkoja ohjeita	7
Opiskelutovereilta saatu vertaispalaute	3
Opettaja antoi arvioin tekstistä kokonaisuutena	3
Palaute auttoi kehittymään	3
Arvosana innosti	3

**Hyödytön palaute**

<b>Mikä palautteessa koettiin hyödyttömänä?</b>	<b>Mainintoja aineistossa</b>
Palaute oli epäselvä: opettajan merkintöjä ja kommentteja oli vaikea tulkita	13
Palautteesta ei ollut hyötyä, koska se ei antanut neuvoja korjata merkattuja kohtia ja kehittää tekstiä	8
Toistuvasti samanlaisia kommentteja tai samoja kuin muilla luokkakavereilla	4
Palaute ei ollut tarpeeksi tarkkaa	3
Kirjoittaja on opettajan kanssa eri mieltä palautteen sisällöstä ja opettajan huomioista	2
Kirjoittaja ei ymmärrä opettajan käyttämiä termejä	1
Palaute oli tyly	1