

# LUKIOLAISTEN KIRJOITUSPROSESSIN AIKAINEN PALAUTTEEN HYÖDYNTÄMINEN

Olivia Tammi  
Maisterintutkielma  
Suomen kieli  
Kieli- ja viestintätieteiden  
laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2024

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Olivia Tammi	
Työn nimi Lukiolaisten kirjoitusprosessin aikainen palautteen hyödyntäminen	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Maisterin tutkielma
Aika Kevät 2024	Sivumäärä 39
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tässä tutkielmassa tarkastellaan lukiolaisten kirjoitusprosessin aikaista palautteen hyödyntämistä. Tavoitteena on selvittää, miten lukiolaiset konkreettisesti käsittelevät saamaansa palautetta ja miten palaute tukee heidän kirjoittamisprosessiaan. Tutkimuskysymykset ovat:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Millaisia tunteita saatu palaute opiskelijassa herättää?</li><li>2. Miten opiskelija tulkitsee palautteen, ja miltä osin hän kokee sen hyödylliseksi?</li><li>3. Miten opiskelija ottaa saamansa palautteen huomioon uudessa tekstiversiossa?</li></ol> <p>Tutkielman tutkimuksellinen viitekehys perustuu palautetta koskevaan teoria- ja tutkimuskirjallisuuteen.</p> <p>Tutkielman aineisto koostuu kolmen lukiolaisen kahdesta eri palautteeseen keskittyvästä haastattelusta. Tämän lisäksi olen kerännyt opiskelijoiden kaksi eri tekstiversiota ja opettajan heille antaman palautteen, mutta ne eivät ole varsinaisen analyysin kohteena. Haastattelut on litteroitu peruslitteroinnin tasolla, ja analyysimenetelmänä on teoriaohjaava laadullinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi on toteutettu teemoittelemalla aineisto, minkä kautta muodostui kolme pääteemaa: epävarmuus kirjoittajana, palautteen ymmärrettävyys ja palautteeseen suhtautuminen. Nämä kolme pääteemaa on jaoteltu edelleen pienempiin alateemoihin.</p> <p>Tutkielmassa selvisi, että taitavillakin kirjoittajilla epävarmuus nousee esiin kirjoitusprosessin aikana. Haastatteluissa ilmaistiin innostuksen, toiveikkuuden ja yllättyneisyyden tunteita, joiden kaikkien taustalla oli kuitenkin epävarmuus. Tämän lisäksi opiskelijat pitivät opettajalta saatua palautetta velvoittavana, mutta kokivat haasteelliseksi sen suhteuttamisen omaan päätöksentekoon ja tekstin ohjepituuteen. Opiskelijoiden tekemät muokkaukset tekstiin pohjautuivat pitkälti opettajan antamaan palautteeseen. Muokkaukset olivat lähinnä tekstin lisäämistä, tekstiä harvoin korvattiin uudella ja vielä harvemmin poistettiin kokonaan.</p>	
Asiasanat Palaute, kirjoittaminen, kirjoitusprosessi, äidinkieli ja kirjallisuus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

## Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	TUTKIMUKSELLINEN VIITEKEHYS .....	5
2.1	Kirjoittamisen opettaminen lukiossa.....	5
2.2	Palautteen funktiot ja prosessointi .....	8
2.3	Palautteen muotoilun merkitys.....	10
3	AINEISTO JA MENETELMÄT .....	13
3.1	Aineistonkeruu ja aineisto .....	13
3.2	Laadullinen sisällönanalyysi .....	15
4	TULOKSET .....	18
4.1	Epävarmuus kirjoittajana.....	18
4.2	Palautteen ymmärrettävyys.....	21
4.3	Palautteeseen suhtautuminen .....	25
5	POHDINTA.....	30
	LÄHTEET .....	34
	LIITTEET	

# 1 JOHDANTO

Tässä maisterintutkielmassa tutkin lukiolaisten kirjoitusprosessin aikaista palautteen hyödyntämistä. Valitsin juuri palautteen tutkimukseni aiheekseni, sillä sen vastaanottaminen on tärkeä taito koulumaailman lisäksi myös yleisesti elämässä. Tulevana äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana palaute kiinnostaa minua sekä antajan että vastaanottajan näkökulmasta. Tutkimukseni pyrkiikin ymmärtämään paremmin opettajan tapaa käsitellä saamaansa palautetta, jotta palautteenantaja voisi tukea tätä prosessia. Lukiolaiset valikoituivat tutkimukseni kohteeksi, sillä heidän opintoihinsa kuuluu paljon kirjoittamista, ja heillä on jo jonkin verran kouluvuosien tuomaa kokemusta palautteen vastaanottamisesta. Tutkimuksessani käsitellään myös prosessikirjoittamista ja sen merkitystä nykyisessä kirjoittamisen opetuksessa.

Tutkimukseni tavoite on selvittää, miten oppijat konkreettisesti käsittelevät saamaansa palautetta ja miten palaute tukee heidän kirjoittamisprosessiaan. Tutkimuskysymykseni perustuvat Lipnevichin ja Smithin (2022) luomaan palautemalliin, joka kuvaa oppijan palautteen prosessointia. Malli huomioi palautteen lähteen, suoritustilanteen, oppijan prosessit ja näiden prosessien lopputuloksen. Tärkeä osa oppijan palautteen käsittelyä on itsereflektio, joka koostuu affektiivisestä, kognitiivisesta ja behavioraalista näkökulmasta. Affektiivisestä näkökulmasta oppija pohtii palautteen herättämiä tunteita, kognitiivinen näkökulma taas käsittelee palautteen ymmärtämistä ja behavioraalinen näkökulma tarkoittaa konkreettisia toimia palautteen perusteella. (Lipnevich & Smith 2022, s. 3.) Näihin kolmeen näkökulmaan olen perustanut seuraavat tutkimuskysymykseni:

1. Millaisia tunteita saatu palaute opiskelijassa herättää?
2. Miten opiskelija tulkitsee palautteen, ja miltä osin hän kokee sen hyödylliseksi?
3. Miten opiskelija ottaa saamansa palautteen huomioon uudessa tekstiversiossa?

Tutkimukseni sijoittuu kielentutkimuksessa tekstitaitotutkimuksen alalle. Tämä tutkimusala keskittyy tarkastelemaan luku- ja kirjoitustaitoja (Kallionpää 2014, s. 62). Oma tutkimukseni käsittelee opettajan opiskelijalle antamaa palautetta, jonka tavoite on kehittää opiskelijan kirjoitustaitoja. Myös kirjoitusprosessin hallinta on merkittävä

osa toimivia kirjoitustaitoja, ja vaikka tutkimukseni ei suoraan tarkastele prosessin hallintaa, tutkimuskysymykseni perustuvat tilanteelle, jossa oppija hyödyntää palautetta kirjoitusprosessissaan. Opiskelijoiden haastatteluaineistosta nousee esiin myös jonkin verran opiskelijoiden kuvauksia omista kirjoitusprosesseistaan, jotka vaikuttavat palautteen vastaanottamiseen ja sen prosessoimiseen. Opiskelijoiden palautteen prosessointitapoja on merkittävää tutkia myös siksi, että äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajat käyttävät työstään paljon aikaa palautteen antamiseen (Kauppinen 2011, s. 350). Ymmärtämällä opiskelijoiden prosessointitapoja, voidaan palautetta muokata helpommin omaksuttavaan muotoon, josta on hyötyä sekä oppijalle itselleen että myös opettajalle. Palaute on merkittävä osa oppimista (Black & Wiliam 1998, s. 61), joten sen valjastaminen mahdollisimman hyödylliseen ja tehokkaaseen käyttöön on sekä oppijan että opettajan etu.

Eryteisesti koulukontekstissa palaute on tärkeässä roolissa, sillä arviointi ja palaute voivat vaikuttaa vahvasti kirjoittajan käsitykseen itsestään (ks. Törmä 2011, s. 41). Toimivan palautteen on huomattu tutkimuksissa vaikuttavan positiivisesti oppijoiden minäpystyvyyteen etenkin luettaessa vaikeita tekstejä sekä yleiseen motivaatioon oppimista kohtaan (Guthrie ym. 2007, s. 295, Schunk 2003, s. 164). Minäpystyvyys tarkoittaa ihmisen luottamusta omiin kykyihinsä ja uskoa suoriutua erilaisista tehtävistä (Bandura 1977, s. 191). Minäpystyvyys vaikuttaa ihmisen kokonaisvaltaiseen elämään, uskomuksiin ja käytökseen, sillä mikäli ihminen uskoo itsestään hyvää ja luottaa kykyihinsä, hän myös suoriutuu paremmin. (Bandura 2009, s. 27).

Palautteen merkitys tunnustetaan myös lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2019), sillä niiden kuvataan pohjautuvan oppimiskäsitykselle, jossa opiskelijan aktiivinen ja tavoitteellinen toiminta johtaa oppimiseen. Tätä aktiivista toimintaa pyritään tukemaan rakentavan palautteen avulla, jonka tarkoitus on vahvistaa itseluottamusta, kehittää opiskelijan ajattelua sekä tukea ja ohjata oppimista. Palautteen ja sen ohella tehdyn itse- ja vertaisarvioinnin avulla opiskelija oppii muun muassa ymmärtämään omaa oppimistaan ja tunnistamaan vahvuuksiaan. (Opetushallitus 2019, s. 18, 45.) Suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen yleisiin tavoitteisiin kuuluu taito antaa ja ottaa vastaan palautetta sekä hyödyntää sitä kirjoitusprosessissa ja omien taitojen kehittämisessä (Opetushallitus 2019, s. 68–69). Lisäksi palautteen antaminen ja vastaanottaminen on mainittu erillisenä taitona kurssien ÄI1 Tekstin tulkinta ja kirjoittaminen, ÄI3 Vuorovaikutus ja ÄI6 Kirjoittaminen tavoite- ja sisältökuvauksissa (Opetushallitus 2019, s. 70–72). Opetussuunnitelman perusteella sekä palautteen antamisen että vastaanottamisen opettamisen sekä harjoittelemisen tulisi näkyä koulun arjessa ja erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla.

Palautteen ohella myös kirjoittaminen on tärkeä osa tutkimustani. Nykyisin kirjoittamisen taito nähdään tärkeänä osana jokapäiväisiä taitojamme, mutta aiemmin lukemista pidettiin jopa tärkeämpänä taitona (Anstey & Bull 2018, s. 5). Lukemisen

taitoon onkin pitkään panostettu koulutuksessa enemmän kuin kirjoittamisen taitoon. Tämä on johtunut osittain siitä, että aiemmin koulutus on tähdännyt usein melko fyysisen ja käytännönläheisen ammatin siirtämiseen seuraavalle sukupolvelle, jolloin kirjoittamisen taidon tarve on ollut vähäinen. (Anstey & Bull 2018, s. 5–6.) Kuitenkin 2000-luvulla kirjoittaminen on noussut jopa tärkeämmäksi taidoksi kuin lukeminen, sillä monen ihmisen työ koostuu pitkälti kirjoittamisesta. Kirjoittaminen yleistyy nyt myös sellaisilla aloilla, joilla sitä ei ole ennen tarvittu, ja ihmiset tulevat käyttämään sen parissa entistä enemmän aikaa. (Brandt 2018, s. 3, 15.) Tämän vuoksi kirjoittamisen opettamiseen on tärkeää panostaa.

Kirjoitustaito on myös yhteiskunnallisesti merkittävä, sillä parhaimmillaan se kehittää ihmisen luonnetta, turvaa sosiaalista hyvinvointia ja vahvistaa demokraattisia prosesseja (Brandt 2018, s. 5). Kirjoittamisen taitojen on huomattu olevan myös suomalaisessa yhteiskunnassa tärkeä keino päästä osaksi yhteisöä. Hongon, Sulkusen, Vaaralan ja Syöringin (2022) Suomessa asuvien aikuisten kirjoitustarpeita kartoittavasta tutkimuksesta selviää, että juuri kirjoitustaitoa pidetään Suomessa pärjäämisen ehtona. Tutkimuksen osallistujat olivat pääasiassa suomea äidinkielenään puhuvia vähintään alemman korkeakoulututkinnon suorittaneita henkilöitä. Tutkimuksen tulosten mukaan ihmiset kokevat kirjoittamisen mahdollistavan yhteiskunnallisen osallisuuden ja tukevan muun muassa yksilön itseilmaisua. (Honko ym. 2022, s. 70, 79.)

Sekä palautetta että kirjoittamista on tutkittu paljon viime vuosikymmeninä. Aiemmin tutkimus on keskittynyt palautteen antajaan ja siihen, millainen palaute on mahdollisimman hyödyllistä. Nykyisin tutkimus keskittyy enemmän siihen, miten oppija reagoi saamaansa palautteeseen ja ottaa sitä vastaan. (Winstonen ym. 2017, s. 17–18 mukaan Price, Handley & Millar, 2011; Lipnevich & Smith 2022, s. 1.) Tähän jälkimmäiseen näkökulmaan myös oma tutkimukseni keskittyy. Aiemmasta tutkimuksesta kokoavia esityksiä ovat tehneet muun muassa Black ja Wiliam (1998) sekä Lipnevich ja Smith (2022), joita molempia esittelen tarkemmin tutkimuksellisessa viitekehityksessä.

Kirjoittamiseen ja erityisesti siitä annettuun palautteeseen liittyvää tutkimusta on tehty paljon. Lähelle omaa tutkimustani tulee esimerkiksi Henriikka Kurosen (2013) maisterintutkielma, joka tutkii lukiolaisten ajatuksia kirjoittamisesta annetusta palautteesta. Tutkimuksen mukaan palaute herättää sekä onnistumisen että epäonnistumisen tunteita ja hyödyllinen palaute erittelee selkeästi tekstin ongelmat ja vahvuudet (Kuronen 2013, s. 49, 77). Myös Nora Ekströmin väitöskirja (2011) tarkastelee kirjoittamisen opettamista ja muun muassa lukiolaisten näkemyksiä palautteesta. Ekströmin (2011, s. 272) mukaan palautetta otetaan mielellään vastaan, mutta opettajan ei tule antaa liikaa korjaavaa palautetta, jotta kirjoittaja ei lannistu. Alakoulun puolelta tutkimusta on tehnyt esimerkiksi Marika Mustonen (2012), jonka pro gradu -tutkielma käsittelee viidesluokkalaisten näkemyksiä kirjoitelmien palautteenannosta. Mustosen

(2012, s. 94) mukaan alakoulussa palautetta saatiin lähinnä valmiista tekstistä eikä tekstin muokkaamiselle juuri jäänyt tilaa.

Kirjoittamista on tutkittu myös erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa, esimerkiksi Satu Erra (2020) on tutkinut väitöskirjassaan lukiota kirjoittamisympäristönä. Tutkimuksesta selviää, että lukiokoulutus opettaa kirjoittamista monipuolisemmin, kuin ylioppilaskokeissa mitataan (Erra 2020, s. 344). Kimmo Svinhufvud (2013) taas on tarkastellut väitöskirjassaan opinnäytetyön kirjoittamisen prosessia vuorovaikutuksen näkökulmasta. Svinhufvudin (2013, s. 45) mukaan suullisen palautteen keskeisimmät muodot ovat kysyminen, kehuminen ja ongelma-ratkaisu-näkökulma. Annamari Murtorinteen (2005) väitöskirja tutkii yhdeksäsluokkalaisten kirjoittamis-, keskustelu- ja muokkausprosessia pienryhmän sisällä. Väitöskirjassa keskeiseksi huomioksi nousee, että oppilailla tulee olla selkeä käsitys siitä, mitä on tarkoitus tehdä, jotta pienryhmätyöskentely toimii (Murtorinne s. 262). Oma tutkimukseni eroaa aiemmista tutkimuksista siinä, että se pyrkii ymmärtämään lukiolaisten konkreettista kirjoittamisprosessia, tehtyjä valintoja sekä palautteen herättämiä tunteita ja toimia.

## 2 TUTKIMUKSELLINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa tarkastelen nykyistä tekstitaitokäsitystä ja erityisesti kirjoittamiseen liittyvien tekstitaitojen merkitystä nyky-yhteiskunnassa. Lisäksi esittelen prosessikirjoittamista, jota nykyisin korostetaan lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa (Opetushallitus 2019, s. 68). Alaluvuissa määrittelen myös tutkimukseni keskeisimmän käsitteen palautteen vertaillen aluksi palautteen ja arvioinnin välisiä eroja, jonka jälkeen siirryn palautteen tarkempaan määrittelyyn. Lopuksi pohdin palautteen muotoilun merkitystä sen onnistuneen prosessoimisen ja tehokkaan hyödyntämisen kannalta.

### 2.1 Kirjoittamisen opettaminen lukiossa

Ihmisten arjessa tarvitsemat tekstitaidot ovat muuttuneet huomattavasti viimeisen vuosisadan aikana. Toisen maailmansodan aiheuttaman muuttoliikenteen jälkeen ihmiset alkoivat tarvita aiempaa enemmän kirjallisia taitoja, joiden kautta osallistua yhteiskuntaan, minkä myötä myös kirjoittamisen opetus lisääntyi. (Anstey & Bull 2018, s. 5–7.) Omassa tutkimuksessani kirjoittaminen on kielellistä, omien ajatusten ja aikaisemman tiedon yhdistämistä. Kirjoittamisen tarkoituksena on tuottaa valmis ja ehyt kokonaisuus, jossa tärkeää on tekstin työstäminen kirjoitusprosessin aikana. Keskityn erityisesti tutkimuksessani kirjoitusprosessiin, jonka vuoksi esittelen kirjoittamista erityisesti prosessikirjoittamisen näkökulmasta.

Lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2019, s. 68) painottavat suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän sisällön kuvauksessa kirjoittamista. Lukion aikana kartutettuja kirjoittamisen taitoja mitataan ylioppilaskokeisissa. Äidinkielen ja kirjallisuuden päättökoe jakautuu kahteen osaan, lukutaidon ja kirjoitustaidon kokeeseen. Näistä lukutaito mittaa luetun ymmärtämistä, kun taas kirjoitustaidon koe mittaa kirjallista ilmaisua. Kokeessa on tarkoitus tuottaa pohtiva tai kantaa ottava



teksti aineistoja hyödyntäen. Kirjoitustaidon arviointikriteereissä täyden kuudenkymmenen pisteen teksti kokonaiskuvan osalta “osoittaa erinomaista laajan yhtenäisen tekstin rakentamisen taitoa, yleiskielen hallintaa ja kykyä kielentää ajatuksia.” (Ylioppilastutkintolautakunta 2024.)

Lukiokoulutuksen opetusta ohjaa opetussuunnitelman ja oppikirjojen lisäksi ylioppilaskokeet ja taidot, joita niissä mitataan (Juvonen 2011, s. 38; Erra & Svinhufvud 2017, s. 317). Tämän vuoksi myös ylioppilaskokeissa nähdyllä perinteisellä, yhtenäisellä pohtivalla tai kantaa ottavalla tekstillä on edelleen vahva asema lukiokoulutuksessa, vaikka tekstimaailma ympärillämme on yhä pirstaleisempi. Erityisesti kirjoittamisen arvioinnin on nähty perustuvan pitkälti ylioppilaskokeen määräyksiin (Erra & Svinhufvud 2017, s. 347).

Lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2019) korostaa prosessin merkitystä kirjoittamisessa. Perusteissa on kirjattu suomen kielen ja kirjallisuuden yleisiksi tavoitteiksi, että opiskelijan tulee hallita tekstien tuottamisen prosessin eri vaiheet ja osata myös reflektoida näitä prosesseja (Opetushallitus 2019, s. 68). Erillisinä tavoitteina kirjoittamisen prosessit nostetaan esiin kurssien ÄI1 Tekstien tulkinta ja kirjoittaminen, ÄI6 Kirjoittaminen ja ÄI10 Kirjoittaminen 2 tavoitteissa (Opetushallitus 2018, s. 70, 72, 74). Vaikka lukiossa nykyään ohjataan prosessikirjoittamiseen, se ei aina ole ollut yleinen käytäntö (Svinhufvud 2007, s. 65).

Opetussuunnitelmaa tarkastellessa voidaan myös päätellä jotakin sen kuvaamista kirjoittamisen käsityksistä. Ivanič (2004) on esitellyt kirjoittamista ja oppimista käsittelevässä artikkelissaan kuusi kirjoittamisen diskurssia. Hänen mukaansa kirjoittamisessa voi olla kyse taidosta, luovuudesta tai prosesseista, siinä voidaan tuottaa eri tekstilajeja, noudattaa sosiaalisia käytänteitä tai toimia sosiopoliittisesti. (Ivanič 2004, s. 225.) Näiden kirjoittamiskäsitteiden näkymistä lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä on tutkinut Erra ja Svinhufvud (2017). Heidän tutkimuksensa perustuu vuoden 2003 opetussuunnitelmaan, eli havaintoja ei voida suoraan liittää vuoden 2019 opetussuunnitelmaan. Lukion kirjoittamiskäsitteet ja -käytänteet eivät kuitenkaan ole näiden opetussuunnitelmien välissä muuttuneet niin radikaalisti, etteikö Erran ja Svinhufvudin tutkimus olisi edelleen ajanmukainen.

Erran ja Svinhufvudin (2017) mukaan vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteissa Ivaničin kirjoittamisen diskurssit näkyvät melko monipuolisesti, ja suunnitelma tarjoaakin mahdollisuuden varsin kokonaisvaltaiseen ja moninäkökulmaiseen kirjoittamisen opettamiseen. Vahvimmin opetussuunnitelmassa korostuvat kirjoittaminen taitona, prosessina ja eri tekstilajeina. Vastaavasti taas sosiaaliset ja sosiaalipoliittiset näkökulmat jäävät hieman vähemmälle. (Erra & Svinhufvud 2017, s. 34–345.) Opetussuunnitelman painottamalla kirjoittamisen diskursseilla on merkitystä palautteenannon näkökulmasta, sillä se millaisena kirjoittaminen nähdään, vaikuttaa myös siihen,

millaisiin asioihin palautteessa keskitytään. Erran ja Svinhufvudin (2017) tutkimuksen perusteella voidaan siis olettaa, että palaute keskittyy kirjoittamiseen taitona, prosessin ja eri tekstilajeina.

Kun kirjoittaminen nähdään taitona, esimerkiksi oikeinkirjoitusta ja kielen hallintaa pidetään arvossa. Tämä näkyy paikoin myös nykyisessä opetussuunnitelmassa, jossa suomen kielen ja kirjallisuuden yleisiin tavoitteisiin kuuluu esimerkiksi yleiskielen ja sen normien sekä kirjoitetun ja puhutun kielen hallinta (Opetushallitus 2019, s. 69). Käsitys kirjoittamisesta prosessina taas johtaa siihen, että kirjoittamisen eri prosessin vaiheita otetaan huomioon myös arvioinnissa ja palautteenannossa. Nykyinen opetussuunnitelma huomioi kirjoitusprosessit esimerkiksi oppiaineen yleisissä tavoitteissa tekstien tuottamisen prosessien hallintana (Opetushallitus 2019, s. 70). Juuri prosessidiskurssin näkyminen opetussuunnitelmassa on oman tutkimukseni kannalta mielenkiintoista. Kirjoittamisen käsitys tekstilajien hallintana näkyy nykyisessä opetussuunnitelmassa esimerkiksi oppiaineen yleisissä tavoitteissa tekstilajien tuottamisen hallintana (Opetushallitus 2019, s. 70). Voidaan siis olettaa, että nämä opetussuunnitelmassa näkyvät kirjoittamiskäsitykset heijastuvat jollakin tavalla lukion äidinkielen ja kirjallisuuden arviointiin ja palautteen antamiseen.

Prosessikirjoittaminen nousee esiin tutkimuksessani opetussuunnitelman lisäksi myös siksi, että aineistoni tekstit on kirjoitettu ainakin pyrkien prosessityöskentelyyn kahden eri tekstiversion kautta. Prosessikirjoittaminen rantautui Suomeen 1980-luvulla ja muutti tekstien parissa työskentelyä kouluissa. Tekstejä alettiin kirjoittaa vaiheittain jakaen kirjoitusprosessi eri osiin. (Ranta 2008, s. 1.) Nämä vaiheet koostuvat suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Suunnittelu voi sisältää esimerkiksi tavoitteen asettamista, ideoiden luomista sekä niiden järjestelyä, ja arviointi taas tekstin muokkaamista ja tarkistamista (Graham & Sandmel 2011, s. 396). Työskentelyssä merkittävässä roolissa ovat opiskelijan omat kognitiiviset prosessit, jotka eivät useinkaan ole opettajalle näkyviä (Svinhufvud 2007, s. 17–18). Prosessikirjoittamisessa korostetaan opiskelijan omistajuutta omaan tekstiinsä sekä oman toiminnan arviointia. Kirjoitusprosessia ei suoriteta yhdeltä istumalta, vaan siihen käytetään enemmän aikaa. Lisäksi olennainen osa prosessia on opettajan antama välipalaute. (Graham & Sandmel 2011, s. 396.)

Prosessikirjoittamisen myötä palautteen määrä koulussa lisääntyi, ja oppilaat alkoivat saada palautetta sekä opettajalta että toisiltaan. Tuntityöskentelyn muutoksen lisäksi ajatus kirjoittamisesta luontaisena taitona muuttui, ja kirjoittamisen ymmärrettiin olevan opetettavissa oleva taito. (Ranta 2008, s. 1.) Näkökulma vaihtui myös palautteen hyödyntämisen ajankohdasta, sillä siinä missä aiemmin valmiin tekstin arviota hyödynnettiin seuraavan tekstin kirjoittamisessa, nyt keskeneräisen tekstin palaute hyödynnettiin saman tekstin kehittämiseen (Svinhufvud 2007, s. 65).

Palautteella on prosessikirjoittamisessa tärkeä rooli, sillä tekstiä muokataan yleensä useampaan kertaan palautteen perusteella (Svinhufvud 2007, s. 65). Prosessikirjoittaminen tai palautteen määrä ja laatu eivät kuitenkaan väistämättä johda hyvään tekstiin, sillä kaikki opiskelijat eivät käytä kovinkaan paljon aikaa tekstiensä prosessoimiseen (Ranta 2008, s. 1). Juvonen, Kauppinen, Makkonen-Craig ja Lehti-Eklund (2011) esittävät Reijulan (2004) tutkineen lukiolaisten kirjoitusprosessia prosessikirjoittamisen näkökulmasta. Tutkimuksesta selvisi, että lukion ensimmäisen luokan opiskelijoiden teksteissä osassa oli muutoksia sana-, lause- ja kappaleetasolla, mutta osassa kieliasu ja rakenteet eivät olleet parantuneet. Reijulan mukaan tekstin puutteellinen muokkaaminen johtuu motivaation ja harjoituksen puutteesta sekä kielitajun vähäisyydestä. Lukiolaiset kokivat opettajan henkilökohtaisen palautteen ja tekstin suunnittelun hyödyllisimmäksi avuksi. Eniten haasteita taas tuotti aloituksen laatiminen ja tekstin muokkaaminen, etenkin jos opiskelijalle oli epäselvää, millaista muokkausta opettaja toivoi. (Juvosen ym. 2011, s. 48 mukaan Reijula 2004.)

## 2.2 Palautteen funktiot ja prosessointi

Tutkimukseni keskeinen käsite on palaute, joka liittyy vahvasti arvioinnin käsitteeseen. Blackin ja Wiliamin (1998) mukaan palautteen ja arvioinnin käsitteet ovat vahvasti limittäisiä. He kuvaavat arvioinnin tarkoittavan kaikkia opettajan tai opiskelijoiden toimintoja, joita voidaan käyttää palautteena opetus- ja oppimistoimintojen kehittämiseksi (Black & Wiliam 1998, s. 48, 7–8). Myös lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2019) palaute nähdään osana arviointia, ja palaute voidaan antaa joko kesken suorituksen tai arvioivaa palautetta suorituksen jälkeen. Palautteella kuvataan opiskelijan edistymistä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. (Opetushallitus 2019, s. 69.)

Arviointi voidaan jakaa summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin. Summatiivisen arvioinnin tehtävänä on tehdä näkyväksi osaamiselle ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen. Tämä arviointi suoritetaan esimerkiksi antamalla arvosana opintojakson päätteeksi. Formatiivisen arvioinnin tehtävänä taas on tukea ja ohjata oppimista. Se sisältää esimerkiksi pitkän opintojaksoa annettavan palautteen sekä keskeneräisistä että valmiista töistä. (Opetushallitus 2019, s. 45, 69.) Juuri formatiivisen arvioinnin sisältämä palaute kirjoittamistehtävän aikana on tämän tutkimuksen keskiössä.

Kun puhutaan palautteesta kirjoittamisen yhteydessä, Svinhufvud (2007) tekee lukion opetussuunnitelman perusteita tiukemman jaon arvioinnin ja palautteen välillä. Hän tarkastelee palautetta ja arviointia koulumaailman käytännönläheisestä

näkökulmasta. Svinhufvudin mukaan palaute kohdistuu yleensä keskeneräiseen tekstiin, kun taas arviointi annetaan yleensä valmiista tekstistä. Palautteen tehtävänä on tukea kirjoittajaa ja prosessia sekä kehittää tekstiä, kun taas arviointi erittelee valmiin tekstin hyviä ja huonoja puolia. Valmiistakin tekstistä voidaan toisinaan antaa palautetta, mutta silloin tärkeänä erona arviointiin on tavoite dialogiin ja tekstin sekä kirjoittamisen kehittämiseen. Svinhufvud on kuitenkin myös sitä mieltä, ettei palautetta ja arviointia voi täysin erottaa toisistaan, sillä palaute sisältää usein arviointia, ja toisinaan kirjoittaja saattaa saada tekstistään ainoastaan arvioinnin, ja pitää sitä palautteena. (Svinhufvud 2007, s. 64.) Vastaanottajan näkökulma ja tulkinnat palautteesta ovatkin merkittävässä roolissa siinä, miten palaute ymmärretään. Tähän näkökulmaan myös oma tutkimukseni osittain keskittyy.

Palaute voidaan Blackin ja Wiliamin (1998, s. 49) mukaan määritellä tiedoksi jonkin ominaisuuden tämänhetkisestä tasosta suhteessa tavoitetasoon ja lopulta tiedoksi siitä, miten täyttää näiden kahden version välinen aukko. Tämä määritelmä käsittelee palautetta yleisestä näkökulmasta ja keskittyy juuri formatiiviseen arviointiin, jolla pyritään edistämään oppimista. Black ja Wiliam korostavatkin, että palaute annetaan ihmiseltä toiselle. Palautteenannossa on tärkeintä, että sitä ylipäätään annetaan, ja tuodaan esiin kehityskohteet, joiden avulla päästään toivottuun tavoitteeseen. (Black & Wiliam 1998, s. 43.)

Tällaista kahden taitotason välisen aukon täyttämisen mallia on kritisoitu sen kapeakatseisuudesta (ks. Stobart 2018, s. 31). Esimerkiksi Eraut (2007, s.6) kritisoi määritelmää siitä, ettei se ota huomioon informaalia ja epäsuoraa palautetta, jota ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa annetaan myös koulukontekstissa. Lipnevich ja Smith (2022, s. 2) taas kritisoivat määritelmää siksi, että heidän mukaansa haluttu tavoitetaso ei aina ole helposti määriteltävissä tai se voi olla hyvin epämääräinen. Esimerkiksi kirjoittamaan opetellessa on vaikea määritellä sitä, mikä on lopulta toivuttu taitotaso.

Lipnevichin ja Smithin (2022) määritelmä palautteelle on laajempi kuin Blackin ja Wiliamin, sillä heidän mukaansa palautteen ei tarvitse tulla toiselta ihmiseltä, vaan se voi tulla mistä lähteestä tahansa. Palautteen antaja voi olla opettaja, toinen oppija tai itse suoritus, ja se voi koskea oppijan nykyistä tai tulevaa tilaa tai kehityskohteita. (Lipnevich & Smith 2022, s. 2.) Vaikka Lipnevichin ja Smithin malli kuvaa palautetta yleisestä näkökulmasta, voidaan tämä laaja palautteen määritelmä tuoda myös kirjoittamisen kontekstiin. Kirjoittaja voi esimerkiksi luoda tekstin ja myöhemmin lukea toisen kirjoittajan vastaavanlaisen tekstin. Tällöin hän voi huomata keinoja, jotka toimivat toisessa tekstissä paremmin kuin omassaan, ja hän voi kehittää tekstiään tämän toisen perusteella. Tällöin kirjoittaja ottaa vastaan palautetta, vaikka se ei tulekaan keltäkään ihmiseltä, vaan oman ja toisen suorituksen vertaamisesta.

Lipnevich ja Smith (2022) esittelevät mallin palautevuorovaikutuksesta, jossa korostuu oppijan näkökulma. Malli perustuu tilanteeseen, jossa oppija ottaa palautteen

vastaa ja prosessoi sitä. Mallissa palaute voi tulla Lipnevichin ja Smithin määritelmän mukaisesti mistä lähteestä tahansa ja se voidaan antaa heti (osa)suorituksen jälkeen tai hieman myöhemmin. Palautteen saatuaan oppija prosessoi sitä omien kykyjen, vastaanottavuuden, odotusten, minäpystyvyyden, motivaation ja persoonallisuuden pohjalta. Itse prosessointivaiheessa Lipnevich ja Smith esittelevät näkökulmia, joiden kautta oppijat reflektoivat saamaansa palautetta: ymmärrätkö saamasi palautteen, millaisia tunteita palaute minussa herättää ja mitä aion palautteen perusteella tehdä. (Lipnevich & Smith 2022, s. 3.) Tätä mallia ja näitä kysymyksiä hyödynnän myös omassa tutkimuksessani. Lipnevichin ja Smithin kysymyksistä ensimmäinen tarkastelee vastaanottajan kognitiivisia prosesseja, toinen affektiivisiä ja kolmas edustaa behavioraalista näkökulmaa. Nämä kysymykset ohjaavat oppijan itsereflektiota ja auttavat päätöksessä, mitä palautteella tehdään vai jätetäänkö teksti muokkaamattomaksi. Näiden pohdintojen ja prosessien jälkeen oppija voi esimerkiksi yrittää uudelleen, hyödyntää palautetta jossakin samankaltaisessa tehtävässä tai hyödyntää palautetta laajemmin oppimisessaan. (Lipnevich & Smith 2022, s. 3.)

Parr ja Timperley (2010) selvittivät kirjoittamisen palautetta käsittelevässä tutkimuksessaan, että kun opiskelijoille annettiin laadukasta palautetta heidän teksteistään, heidän arvosanansa ja tuloksensa paranivat huomattavasti. Tutkimuksessa laadukas palaute määriteltiin siten, että sen tuli sisältää tietoa kolmesta eri näkökulmasta – mikä oli opiskelijoiden nykyinen tila suhteessa haluttuun lopputulokseen, halutun lopputulokset tärkeimmät piirteet ja keinot, joilla lopputulos voidaan saavuttaa. (Parr & Timperley 2010, s. 68.) Nämä piirteet mukailevat Blackin ja Wiliamin (1998) palautteen määritelmää, joka edellä esiteltiin. Nämä kolme palautteen piirrettä osoittautuivat Parrin ja Timperleyn tutkimuksessa merkittäviksi tekijöiksi opiskelijoiden kirjoitustaitojen kehittämisessä.

Omassa tutkimuksessani korostuu palautteen formatiivinen puoli. Tutkimuksessani palaute saadaan toiselta ihmiseltä, esimerkiksi opettajalta tai vertaiselta. Palautetta voidaan antaa missä vaiheessa suoritusta tahansa, tässä tutkimuksessa palaute annetaan kesken suorituksen. Palautteen tarkoitus on parantaa tekstiä ja auttaa opiskelijaa muokkaamaan tekstiään parempaan suuntaan.

### **2.3 Palautteen muotoilun merkitys**

Lipnevich ja Smith (2022) käsittelevät palautteen vuorovaikutusmallissaan sitä, millaista oppijalle hyödyllinen palaute on. Jotta palaute voi olla mahdollisimman tehokasta, on myös palautteen sisältö osattava muotoilla huolella. (Lipnevich & Smith 2022, s. 3.) Heidän mukaansa palautteen tulee olla täsmällistä ja tarpeeksi yksityiskohtaista ottaen kuitenkin huomioon oppijan yksilölliset tarpeet. Heikommat oppijat voivat

lannistua hyvin yksityiskohtaisesta palautteesta, jonka käsittelemiseen kuluu paljon aikaa. Palautekommenttien määrä ei ole aina ratkaiseva tekijä, vaan vaikutusta on myös sillä, kuinka paljon aikaa ehdotettujen korjausten tekemiseen kuluu. Palautteen tulee olla lisäksi ymmärrettävää ja sen tulee keskittyä olennaisiin asioihin, jotta siitä voi olla oppijalle hyötyä. Palautteen tarkoituksen tulee olla selvillä ja sen sävy tulee olla positiivinen, jotta oppija on halukkaampi palaamaan takaisin tekstinsä pariin. (Lipnevich & Smith 2022, s. 5.)

Näiden seikkojen lisäksi palautteen oikea-aikaisuudesta on käyty paljon keskustelua, ja kannatusta löytyy sekä välittömälle että viivästetylle palautteelle (ks. Shute 2008, s. 163–166). Kuitenkin kirjoittamisesta ja kirjoitustaitojen kehittämistä puhuttaessa on otettava huomioon tekstin muokkaamisen mahdollisuudet. Mikäli kehittävä palaute annetaan vasta, kun teksti on palautettu, eikä siihen voi enää palata, jää palautteen hyöty melko vähäiseksi. (Lipnevich & Smith 2022, s. 4). Tämän vuoksi olisi tärkeää antaa palautetta sellaisessa vaiheessa, että sitä on mahdollista hyödyntää. Mikäli palaute annetaan vasta suorituksen jälkeen, olisi siihen hyvä palata esimerkiksi seuraavan tekstin kirjoittamisprosessin parissa. Lipnevich ja Smithin (2022) mukaan parhaiten oppimista edistää palaute, jota jollakin tavalla prosessoidaan. He toteavat kaiken pienenkin palautteen ulkoisesta lähteestä muuntuvan itsereflektioksi ja juuri itsereflektion edistävän muutoksia oppimisessa ja toiminnassa. Parhaiten palautetta pystytään prosessoimaan silloin, kun oppijalla on oikeat tiedot, asenne, olosuhteet ja lähestymistapa siihen. (Lipnevich & Smith 2022, s. 2, 3.) Vaikuttamalla myönteisesti näihin olosuhteisiin, voidaan edistää oppijan itsereflektiota ja sitä kautta myös oppimista.

Hattie ja Timperley (2007) käsittelevät artikkelissaan palautetta yleisestä näkökulmasta, ja jakavat palautteen painopisteen neljään eri tasoon: tehtävä-, prosessi-, itsesäätely- ja persoonatasoon. Heidän mukaansa palautteen suuntaamisen tasolla on vaikutusta palautteen tehokkuuteen. Tehtävätasolla palaute on korjaavaa, oikein tai väärin -ajatteluun perustuvaa. Tehtävätason palaute on hyödyllistä etenkin, kun tehtävään liittyvää tietoa tarvitaan myöhemmin tavoitteiden asettelun tai itsesäätelyn kehittämässä. Prosessitasolla palaute kohdistuu enemmän ohjeisiin siitä, millä tavoin toivottuun tavoitteeseen päästään, itsesäätelytasolla taas palaute on vahvasti kannustavaa ja hyödyntää oppijan vahvuuksia. Nämä kaksi tasoa ovat tehokkaimpia, kun tavoitteena on syvä prosessoinnin taso ja tehtävän hallinta. Persoonatasolla palaute on suoraan oppijaa ja hänen taitojaan ja tuotostaan kehuva. Tällä tasolla annettu palaute on oppijan kannalta tärkeää, mutta ei edesauta itse tehtävää yhtä tehokkaasti kuin edellä mainitut. (Hattie & Timperley 2007, s. 90.)

On kuitenkin tärkeää huomata, ettei palautteen saaminen automaattisesti paranna kirjoittamista, vaan tärkeää on palautteen sisältö ja minkälaisiin asioihin siinä keskitytään (Svinhufvud 2007, s. 66). Riippuen siitä, millaisiin asioihin palaute

kohdistetaan, se voi vaikuttaa esimerkiksi siihen, onko oppiminen pintatason oppimista vai syvempää. Pintatason oppiminen näkyy esimerkiksi virheiden korjaamisena ja syvempi oppiminen taas syvempinä kognitiivisina prosesseina. (Parr & Timperley 2010 s. 69 mukaan Balzer, Doherty, & O'Connor, 1989.) Palautekommenttien tulisi olla avoimia ja takaisin tekstin pariin ohjaavia, jotta oppilas sisäistäisi tekstin korjaamiseen vaadittavia prosesseja (Parr & Timperley 2010, s. 70).

Myös Richard Straub (2000) on opettajan antamaa palautetta analysoivassa tutkimuksessaan käsitellyt hyvän palautteen piirteitä. Straub korostaa, ettei ole olemassa vain yhtä oikeaa tapaa antaa palautetta, vaan siihen vaikuttaa kyseessä oleva tehtävä, sen ohjeistus, oppijoiden kokoonpano, kurssin suunnittelu ja opettajan omat käsitykset hyvästä kirjoittamisesta. Kun opettaja ei noudata vain yleisiä ohjeita palautteen antamiseen, vaan yksilöllistää sen aina tietylle luokalle ja tietylle opiskelijalle, on palautteesta mahdollista saada suurempi hyöty. (Straub 2000, s. 24, 51.) Myös Svinhufvud (2007) painottaa opettajan merkitystä palautetta annettaessa. Hänen mukaansa opettaja antaa palautetta tekstistä sen perusteella, millainen käsitys hänellä itsellään on hyvästä tekstistä, niin sanotusta ideaalitekstistä. (Svinhufvud 2007, s. 66.) Opettajan ja oppijan käsitykset hyvästä tekstistä voivat poiketa toisistaan, mikä aiheuttaa haasteita palautteen ymmärtämiselle.

Huolimatta palautteen yksilöllisestä variaatiosta, Straub (2000) nostaa esiin kuitenkin muutamia näkökulmia, joiden avulla opettaja voi antaa oppijoille mahdollisimman hyödyllistä palautetta. Hänen mukaansa palaute pitäisi pyrkiä muuttamaan keskustelun kaltaiseksi ja oppijan tulisi antaa itse kontrolloida omaa tekstiään ja tehdä omat päätöksensä. Opettajan ei tulisi myöskään antaa liikaa tai liian laajoja kommentteja ja palautetta annettaessa tulisi huomioida tekstin taso. Palautteen kohdistaminen jokaiselle yksilöllisesti edistää sen hyödynnettävyyttä. Tärkeää on myös palautteen positiivinen sävy ja runsaat kehu onnistumisista. (Straub 2000, s. 29–46.) Myös Svinhufvud (2007) korostaa oppilaan oikeutta omaan tekstiinsä. Palautteen antaminen on aina vallankäyttöä, mutta viime kädessä kirjoittajan omistajuus ja päätösoikeus omaan tekstiinsä tulisi säilyttää (Svinhufvud 2007, s. 67–68).

## 3 AINEISTO JA MENETELMÄT

### 3.1 Aineistonkeruu ja aineisto

Tutkimukseni aineisto koostuu kolmen lukiolaisen kahdesta eri haastattelusta. Tämän lisäksi olen kerännyt talteen opiskelijoiden kirjoitustaidon vastauksen luonnos- ja lopullisen version sekä opettajan luonnosversiosta antaman palautteen. Nämä eivät kuitenkaan kuulu varsinaiseen aineistooni, sillä tutkimuskysymykseni kohdistuvat palautteen prosessointiin, joten palautteen muotoilu ja tekstin muutokset tulevat esiin myös opiskelijoiden kautta. Analyysini ainut kohde on siis haastatteluaineisto, mutta hyödynnän kuitenkin opettajan antamaa palautetta ja eri tekstiversioita taustatietona, ja nostan niitä esiin olennaisimmilta osilta tulosten esittelyssä. Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi juuri haastattelun, sillä sen avulla voidaan saada tietoa eri ilmiöistä ja nostaa esiin haastateltavien omaa ääntä (Dufva 2011, s. 131–132). Tutkimukseni tavoitteena on selvittää lukiolaisten tapoja hyödyntää saamaansa palautetta, minkä vuoksi haastattelu soveltuu hyvin aineistonkeruumenetelmäksi.

Aineistona oli lukiolaisten äidinkielen ja kirjallisuuden kurssilla tehtävänä ollut kirjoitustaidon vastaus. Juuri kirjoittamisen tehtävä valikoitui osaksi aineistoa siksi, että ylioppilaskokeet painottavat kirjoitustaitoa, minkä vuoksi kirjoittamista myös harjoitellaan lukioissa paljon (ks. Erra & Svinhufvud 2017). Kirjoitustaidon vastauksessa pyritään osoittamaan kirjallisen ilmaisun, tekstin rakentamisen sekä aineistojen hyödyntämisen taitoja. Kokeessa on yhtenäinen teema, jonka ympärille on rakennettu 5–7 aihetta, joista opiskelija valitsee yhden. Tästä aiheesta opiskelija kirjoittaa oman tekstinsä, jossa hyödyntää teemaan liittyviä aineistoja. Näitä aineistoja on kokeessa 6–



8 ja vähintään kahta niistä on käytettävä omassa tekstissä. Tekstin suosituspituus on 6000 merkkiä, mutta vastaustilaa ei rajoiteta. (Ylioppilastutkintolautakunta 2024.)

Tällaisessa pidemmässä kirjoittamisen tehtävässä opettajan on mahdollista antaa palautetta monista erilaisista asioista. Lisäksi tehtävä arvioidaan kaikille samojen ylioppilastutkintolautakunnan määäämien kriteerien perusteella, joten sen tavoitteet ovat ainakin teoriassa samat kaikissa kouluissa. Kirjoitustaidon kokeen arviointikohteet ovat kokonaiskuva kirjoitustaidosta, näkökulma-, sisältö- ja aineistovalinnat, aineistojen käyttö, tekstin rakenne sekä kieli ja tyyli (Ylioppilastutkintolautakunta 2024). Näissä on nähtävissä Ivaničnin (2004) kuudesta kirjoittamisen diskurssista ainakin taitodiskurssi sekä osittain myös prosessidiskurssi ja tekstilajidiskurssi. Voidaan siis olettaa, että näitä asioita käsitellään opiskelijoille suunnatussa palautteessa.

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Tällaisissa haastatteluissa haastattelun teema on ennalta päätetty, mutta keskustelua on mahdollista muovata aiheiden järjestyksen ja rakenteen osalta kunkin haastateltavan kohdalla esiin nousevien ilmiöiden ja aiheiden perusteella (Eskola & Suoranta 1998). Haastateltavat vastaavat kysymyksiin omin sanoin, jolloin menetelmän etuna on, että haastateltavien oma ääni ja tulkinnat asioista nousevat keskiöön (Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi & Hurme 2022).

Litteroin haastattelut käyttäen peruslitteroinnin tasoa, jossa ääni puretaan kirjalliseen muotoon sanatarkasti puhekieltä noudattaen, mutta esimerkiksi täytesanat ja toistot voidaan jättää pois. Valitsin litteroinnin tasoksi peruslitteroinnin, sillä haastatteluaineiston analyysin kohteena on puheen asiasisältö, jolloin esimerkiksi äänenpainoilla ja puheen tauoilla ei ole analyysin kannalta oleellista merkitystä, vaan tärkeintä on puheen ymmärrettävyys. (Tietoarkisto 2021; Kallio 2021). Tarkemmin ottaen haastattelut on litteroitu sanasta sanaan editoiden, eli olen noudattanut opiskelijoiden käyttämää puhekieltä, mutta olen kirjoittanut tekstin pisteiden, pilkkujen ja isojen kirjainten osalta yleiskielen normien mukaisesti (ks. Ruusuvuori 1999, s. 4). Tein tämän ratkaisun, sillä analyysin kohteena on puheen asiasisältö, ja näin se on mahdollisimman helppo ymmärtää. Lisäksi olen poistanut litteraatista mahdolliset omat myötäilyä ilmaisevat äännähdykseni, sillä vaikka ne vievätkin keskustelua eteenpäin, ei niillä ole analyysin kannalta sisällöllistä merkitystä.

Keräsin osallistujat saman lukion tietyltä äidinkielen ja kirjallisuuden kurssilta, jonne lähetin yleisen pyynnön osallistua tutkimukseeni. Olin jo etukäteen rajannut osallistujamäärän kolmeen, ja kutsuun vastasi juuri kolme opiskelijaa. Tein tämän rajauksen, sillä näin sain tarpeeksi laajan aineiston tutkielmaani varten, mutta aineisto ei kuitenkaan käynyt liian laajaksi. Haastattelututkimuksen tarkoitus ei ole pyrkiä yleistettävyyteen, vaan ymmärtää ilmiöitä tutkittavan näkökulmasta, jolloin haastateltavien pieni määrä on perusteltua (Dufva 2011, s. 134).

Valitsin tutkimuskohteeksi juuri lukiolaiset, sillä he ovat pidemmällä opinnoissaan kuin esimerkiksi yläkoululaiset, ja näin ollen heillä on luultavasti enemmän kokemusta erilaisesta palautteesta ja sen prosessoimisesta. Lukiolaisille on saattanut jo muodostua tapoja käsitellä saamaansa palautetta, ja heiltä voi löytyä enemmän meta-kognitiivista kykyä analysoida omaa toimintaansa. Koska kaikki osallistujat olivat vapaaehtoisia, ei ollut mahdollista vaikuttaa esimerkiksi heidän taitotasoonsa kirjoittamisen suhteen. Voidaan kuitenkin olettaa, että näillä vapaaehtoisesti palautetta käsittelevään tutkimukseen osallistujilla on taitoa prosessoida palautetta, ja myös jotakin sanottavaa aiheesta.

Haastattelut toteutettiin fyysisesti koululla, ja haastattelussa oli läsnä yksi opiskelija kerrallaan. Haastattelut kestivät jokainen noin viisi minuuttia ja litteroituna aineisto oli 12 liuskaa. Haastattelin jokaista osallistujaa kahteen kertaan – ensimmäisen kerran sen jälkeen, kun he olivat palauttaneet opettajalle ensimmäisen luonnosversionsa tekstistään ja saaneet opettajalta välipalautteen. Toinen haastattelu suoritettiin, kun he olivat palauttaneet valmiin tekstinsä opettajalle, mutta eivät olleet saaneet siitä vielä lopullista arviota. Ensimmäisellä haastattelukerralla käsitelimme sitä, miltä saatu palaute opiskelijasta tuntui, ymmärsikö opiskelija palautteen ja miten opiskelija aikoo muokata tekstiään palautteen perusteella. Toisella haastattelukerralla kävimme läpi lopullista tekstiversiota ja sitä, millaisia muokkauksia opiskelija on tehnyt tekstiinsä palautteen pohjalta. Haastattelurunko on liitetty tutkielman loppuun (liite 1).

Tutkimuksessa otettiin huomioon Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistamat tutkimuseettiset käytänteet. Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista, ja sen tarkoitus ja kulku kuvattiin osallistujille etukäteen. Osallistujilla oli mahdollisuus kieltäytyä tai keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä kohtaa tahansa. Tutkimus toteutettiin niin, ettei siitä aiheutunut haittaa tai vahinkoa tutkimukseen osallistujille. Osallistujille kerrottiin myös heidän henkilötietojensa käsittelystä, ja he allekirjoittivat kirjallisen tutkimussuostumuksen ennen tutkimuksen aloittamista. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2021.) Henkilötietojen suojaamiseksi aineisto pseudonymisoitiin litterointivaiheessa, eli tunnistetiedot poistettiin ja nimet korvattiin peitetiedoilla (Tietoarkisto 2021). Olen nimennyt opiskelijat numeroilla 1, 2 ja 3. Analyysissä nostamissani esimerkeissä puhuvan opiskelijan numero on nähtävissä sulkuihin merkittynä esimerkin perässä.

## **3.2 Laadullinen sisällönanalyysi**

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullista ja analysoin aineistoni laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Laadullinen tutkimus pyrkii toiminnan, ilmiöiden ja tapahtumien ymmärtämiseen, siinä missä määrällinen tutkimus pyrkii yleistettävyyteen

(Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 98; Glesnen & Peshkin 1992). Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan ymmärtää lukiolaisten kirjoitusprosessin aikaista palautteen prosessointia ja hyödyntämistä, minkä vuoksi laadullinen tutkimussuunta on luonteva valinta.

Analyysissa keskityn haastatteluaineiston sisältöön, minkä vuoksi valitsin analyysimenetelmäksi laadullisen sisällönanalyysin. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s.117) kuvailevat tätä analyysitapaa keinoksi analysoida hyvin monenlaisia kirjallisia aineistoja systemaattisesti ja objektiivisesti. Heidän mukaansa sisällönanalyysia voidaan käyttää sekä menetelmänä että myös teoreettisena kehyksenä (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 91). Tästä on kuitenkin esitetty myös kritiikkiä. Salo (2015) kritisoi artikkelissaan tapaa, jolla laadullista sisällönanalyysia nykyisin usein tutkimuksissa käytetään. Sisällönanalyysia on alun perin käytetty suurten tekstimassojen tiivistämiseen ja luokitteluun, ja se on toiminut vasta alkuvaiheena myöhemmin tapahtuvaan analyysiin. Salo kritisoi Tuomen ja Sarajärven esittelyä sisällönanalyysista teoreettisena kehyksenä ja analyysin perustana. Hän korostaa, ettei sisällönanalyysista ole tällaiseen tarkoitukseen, vaan ennemmin konkreettinen apu analyysin alkuvaiheeseen. Laadullinen sisällönanalyysi on kuitenkin parhaimmillaan toimiva apu analyysissa, kun tutkija on läpinäkyvä analyysitavassaan, ja on valmis myös tuomaan esiin aineiston haastavia kohtia, jotka eivät esimerkiksi sovi mihinkään tiettyyn kategoriaan (Salo 2015, s. 169–170, 186.)

Laadullinen sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen analyysitapaan – aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen (Eskola 2007, s. 162). Tuomi ja Sarajärvi (2018) käyttävät Eskolan teoriasidonnaisen käsitteen sijasta käsitettä teoriaohjaava, jota käytän myös omassa tutkimuksessani. Aineistolähtöinen analyysi pyrkii luomaan aineistosta teoreettisen kokonaisuuden, kun taas teorialähtöisessä analyysissä taustalla on jokin valmis teoria. (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 108, 110). Salo kritisoi aineistolähtöistä menetelmää siitä, ettei aineisto koskaan itse luo uutta teoriaa, vaan se on aina tutkijan tehtävä. Tutkijaan taas vaikuttavat kaikki hänen aiemmin oppimansa ja omaksumansa, joten uusien teorioiden ei ole mahdollista syntyä tyhjiössä, vaan niiden taustalla on aina muita vaikutteita. (Salo 2015, s. 172; Töttö 2000, s. 42–44.)

Omassa analyysissani käytän aineistolähtöisen ja teorialähtöisen tavan välimuotoa, teoriaohjaavaa analyysia. Tässä analyysitavassa analyysi etenee aineiston ehdoilla, mutta varsinaiset teoreettiset käsitteet ovat jo olemassa (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 133). Olen käyttänyt sisällönanalyysia tutkimuksessani keinona saada haastatteluaineisto helpommin käsiteltävään muotoon, jonka jälkeen olen analysoinut sitä aiempaan palautteen tutkimukseen ja kirjallisuuteen verraten. Olen valinnut analyysin kohteet aineistosta sekä tutkimuskysymysten että aineistossa toistuvien aiheiden perusteella, ja aiempi tieto on ollut taustalla ohjaamassa analyysiani. Pyrin tutkimuksessani Ruusuvooren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) kuvaamaan analyysiin, jossa

tarkoituksena on tehdä nostoja ja löytöjä, jotka eivät tekstiesimerkeissä itsessään ole suoraan läsnä.

Laadullisen sisällönanalyysin lisäksi hyödynnän myös diskurssianalyysia. Diskurssintutkimuksessa kieli nähdään sosiaalista maailmaa rakentavana, ja sen tapoja heijastaa ja rakentaa esimerkiksi arvoja ja asenteita pidetään tärkeänä (Pietikäinen & Mäntynen 2019, s. 14; Luukka 2000, s. 140). Aineistoon sisältyy haastattelukatkelmia, joissa näkyy selvästi opiskelijoiden kielellisten valintojen merkitys asenteiden ilmaisemisessa, jonka vuoksi myös analyysissäni on nähtävissä diskursiivinen tutkimusote. Pääasiassa keskityn kuitenkin sisällön analysoimiseen.

Aloitin aineiston analyysin teemoittelemalla sitä. Teemoittelun avulla pyritään löytämään aineistosta tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat (Eskola & Suoranta 1998). Tällaisessa keinotekoisessa lajittelussa tulee olla tarkkana, sillä analyysin ulkopuolelle jää helposti asioita, jotka eivät sovi minkään luodun kategorian alle (Salo 2015, s. 179). Luin kahdelta eri haastattelukerralta keräämiäni haastatteluaineistoja kokonaisuutena, ja nostin sieltä esiin muutamia suurempia teemoja, jotka selvästi toistuivat aineistossa. Tällainen oli esimerkiksi pyrkimys toteuttaa opettajan toiveita.

Tämän jälkeen luin aineistoa tarkasti uudelleen, ja nostin esiin aiheita sekä konkreettisia esimerkkejä, jotka jollakin tavalla vastasivat tutkimuskysymyksiini tai muutoin toistuivat opiskelijoiden haastatteluissa. Tämän jälkeen aloin yhdistellä erilaisia aiheita suurempien teemojen alle, ja huomasin, että jo aiemmin hahmottelemani teemat vastasivat melko hyvin aineistosta nostamiani esimerkkejä. Analyysin edetessä ja huomioita tehdessäni nämä viisi teemaa supistuivat lopulta kolmeksi kattavaksi teemaksi, jotka analyysissäni tulen esittelemään. Analyysin ulkopuolelle jäi myös muutamia hyviä aineistoesimerkkejä, sillä ne eivät sopineet näihin kolmeen teemaan.

## 4 TULOKSET

Haastatteluaineiston sisällönanalyysin avulla kokosin aineistosta kolme teemaa, jotka ovat epävarmuus kirjoittajana, palautteen ymmärrettävyys ja palautteeseen suhtautuminen. Näiden kolmen teeman sisälle muodostui pienempiä alateemoja, jotka tarkentavat ja selittävät niitä.

### 4.1 Epävarmuus kirjoittajana

Aineistosta nousi vahvasti esiin opiskelijoiden epävarmuus kirjoittajana. Tähän teemaan olen sisällyttänyt haastattelun kohtia, joissa opiskelijat ilmaisevat suoraan tai epäsuorasti tunteitaan liittyen kirjoittamiseen ja palautteeseen. Olen jakanut teeman kolmeen eri alateemaan, jotka ovat epävarmuus tavoitteista, rohkaistuminen sekä ylättyneisyys.

**Epävarmuus tavoitteista** on tämän teeman kategorioista määrällisesti suurin, sillä se nousi esiin kaikkien opiskelijoiden haastatteluissa useaan kertaan. Tämä alateema kuvastaa vahvaa pyrkimystä johonkin tavoitteeseen, jonka saavuttamisesta tai sen vaatimasta tasosta ei kuitenkaan olla aivan varmoja. Näitä pyrkimyksiä havainnollistavat esimerkit 1–4.

- 1) Ainaki yritän kirjottaa ne kappaleet silleen, että referoin [aineistoa] sillein tarkasti. (1)
- 2) Joo, kyllä mä mun mielestä kaikkiin kappaleisiin yritin kirjottaa joitain esimerkkejä. (1)

Näissä esimerkeissä Opiskelija 1 kuvailee tekstinsä rakentamista viitaten esimerkissä 1 tulevaan tekstiin, ja esimerkissä 2 tekstiinsä tekemiinsä muutoksiin. Molemmat kommentit liittyvät opettajan antamiin palautteisiin: ”Tästä on hyvä jatkaa konkreettisilla esimerkeillä” ja ”Aineistoa saisit referoida esittelykohdassa hieman tarkemmin, jotta siitä syntyy parempi kokonaiskuva”. Opiskelija noudattaa näitä ohjeita, ja

laajentaa niitä hieman, sillä kuvaa esimerkissä 1 referoivansa aineistoa useammassa kappaleissa tarkasti ja esimerkissä 2 kirjoittavansa jokaiseen kappaleeseen esimerkkejä, vaikka tämä ei ollutkaan opettajan suora ohje. Tavoitteet ovat siis sinänsä tiedossa sekä opettajan palautteen että oman päätöksen perusteella, mutta niiden saavuttamisesta ei ole varmuutta, mitä kuvastaa *yrittää*-sanan käyttö. Tämä nostaa esiin opiskelijan kokeman epävarmuuden, minkä vuoksi esimerkit ovatkin osa tätä alateemaa. Etenkin valmiin tekstin jälkeen *yrittää*-sanan käyttäminen kuvastaa sitä, että opiskelija ei uskalla todeta ainakaan ääneen onnistuneensa ennen kuin saa opettajalta lopullisen palautteen ja onnistumisen vahvistamisen.

Epävarmuus tavoitteista -alateemaan sisältyy erityisesti ensimmäisessä haastattelussa esiin nousseista ajatuksia, joissa opiskelijat kuvailevat tekstin kirjoittamista ja reaktioitaan opettajan antamaan palautteeseen. Tällaista tiettyyn tavoitetasoon pyrkimistä ja epävarmuutta sen saavuttamisesta havainnollistavat esimerkit 3 ja 4.

- 3) Noista omakohtaisista esimerkeistä ni niistäki mä aattelin et selitinköhän mä tätä liian paljon mutta sitte se oliko ihan hyvä juttu (2)
- 4) Sen mä olin niinku aatellukki että se ei ehkä oo tarpeeks tarkka (1)

Näistä esimerkeistä voi huomata, että opiskelijoilla on jokin tähtäin ja käsitys siitä, millainen on hyvä teksti. Se voi perustua opettajan toiveisiin, kirjoitustaidon mallivastauksiin tai omaan ajatukseen, mutta haastatteluista ei käy ilmi, mihin he perustavat käsityksensä. Opiskelijat pelkäävät tekstinsä olevan *liian* tai ettei se ole *tarpeeksi* jotakin, mutta haastatteluissa ei nouse esiin, mikä on taso, johon he vertaavat. Näiden sanojen käyttö kertoo epävarmuudesta, ja siitä, että käsitys hyvästä tekstistä on epätarkka. Opiskelijat eivät osaa tai uskalla itse arvioida oman tekstinsä tasoa, eivätkä välttämättä osaa suhteuttaa sitä käsitykseensä hyvästä tekstistä. Esimerkeistä käy kuitenkin ilmi vahvistuksen odottaminen opettajalta, joka kertoisi, onko teksti *liian* tai *tarpeeksi* jotakin.

Toinen epävarmuuteen liittyvä alateema on **rohkaistuminen**. Tässä alateemassa opiskelijat kertovat opettajan palautteen antaneen heille juuri kaivattua vahvistusta. Tätä havainnollistavat esimerkit 5 ja 6.

- 5) Tää [palaute] on myös niinku loi semmosta niinku uskoa omaan tekemiseen (2)
- 6) Se myös sitten innosti - - tuli toiveikkaampi olo sen ton jatkamisesta sitten kun tota tiesi, että se nyt on jo iha hyvällä mallilla. (2)

Samalla kun nämä esimerkit kertovat opettajan palautteen antamasta positiivisesta vahvistuksesta, niistä voi huomata myös opiskelijoiden epävarmuuden, minkä vuoksi esimerkit ovatkin osa epävarmuus kirjoittajana -teemaa. Opiskelija 2 kertoo esimerkissä 5 palautteen luoneen uskoa omaan tekemiseen, mikä kertoo, että aiemmin uskoa on ollut vähän. Sama opiskelija kertoo esimerkissä 6 palautteen luoneen

toiveikkaamman olon, mikä samalla tavoin kertoo kirjoittamisen epävarmuudesta ja toiveikkuuden puutteesta ennen saatua palautetta. Usko omaan tekemiseen ja toiveikkaampi olo tekstin jatkamisesta saadaan aikaan opettajan antamalla palautteella, joka on rohkaisevaa ja kannustavaa. Opettajan antamalla palautteella on siis tärkeä rooli oman kirjoittajuuden ja pystyvyyden tukemisessa (ks. Guthrie ym. 2007, s. 295).

Opettajan antama palaute on muotoiltu kannustavaksi ja se pyrkii myös herättelemään opiskelijan omia ajatuksia. Palaute sisältää paljon konditionaalimuotoisia verbejä kuten *saisit* ja *voisit*. Tämän lisäksi palaute sisältää kehotuksia, kuten *kannattaa*, sekä kysymyksiä: "Osaammeko englannin lisäksi muitakin kieliä vai luotammeko siihen, että englannilla selviää?" Palaute sisältää myös suoria käskyjä, kuten "Poista toisto". Käskyjä käytetään etenkin selkeissä tilanteissa, joissa esimerkiksi sana- tai lausetasolla on jotakin muokattavaa, kuten "Huolla lauserakenne". Palaute kohdistuu monipuolisesti tekstin eri osiin sanatasolta rakennetasolle ja pyrkii kehittämään tekstiä sekä muokkaamalla jo kirjoitettua että myös luomaan uutta sanottavaa. Onkin huomattavaa, etteivät opiskelijat koe opettajan palautteen aiheuttavan epävarmuutta, vaan erityisesti poistaa epävarmuuden tunteita ja luo varmuutta omaan tekemiseen.

Näiden edellä esitettyjen suoraan sanoitettujen esimerkkien lisäksi aineisto sisältää myös pohdintaa prosessin haasteista ja palautteen merkityksestä niiden keskellä. Tämä on nähtävissä esimerkissä 7.

- 7) Mun mielest oli helpompi kirjottaa eteenpäin tai se alku oli niinku vaikeempi saaha, mutta sitte ku oli palautetta ni sitte ties, että minkälaila niinku kannattaa kirjottaa sitä, ni sit se oli, tuli vähän niinku luontevammin tekstiä. (1)

Esimerkissä 7 Opiskelija 1 tuo esiin palautteen rohkaisevan vaikutuksen kirjoitusprosessissa. Hän kuvailee kirjoittamisen aloittamisen olevan haastavaa, mutta palautteen ohjaavan oikeaan suuntaan. Tällöin ei tarvitse käyttää niin paljon ajatustyötä hyvän ja kehityksen tarpeessa olevan tekstin erottelamiseen, vaan tekstiä syntyy *luontevammin*. Palaute ikään kuin luo uskoa tekemiselle, jolloin itse tekstin tasosta ei tarvitse kantaa niin paljon huolta, vaan kirjoittamistilanteesta tulee sujuvampi.

Kolmas alateema on **yllättyneisyys**, jonka palaute saa aikaan. Tämä nousee esiin ensimmäisissä haastatteluissa, joissa opiskelijat ovat juuri lukeneet saamansa palautteen. Yllättyneisyyttä havainnollistavat esimerkit 8 ja 9.

- 8) Kaikki mitä mä ehkä aattelin että ei ehkä toimi niin hyvin ni sit ne oliko kaikki ihan hyvällä mallilla (2)
- 9) Olin *ehkä* aatellu että siel on *enemmän* semmosta *korjattavaa* (1)

Esimerkissä 8 Opiskelija 2 on aiemmin kuvaillut asioita, jotka hän arveli tekstinsä heikoiksi kohdiksi, mutta olikin saanut niistä opettajalta kehuja. Yhteenvetona hän toteaa, että kaikki sellaiset kohdat olivatkin hyviä, mikä liitepartikkelista -kin päätellen on

ollut hänestä yllättävää. Esimerkissä 9 Opiskelija 1 kertoo, että oletti saavansa enemmän muokkausehdotuksia, mutta saikin paljon myönteistä palautetta. Nämä esimerkit kuvastavat opiskelijoiden epävarmuutta, sillä he eivät usko oman tekstinsä vahvuuksiin, vaan olettavat tekstinsä olevan heikompi kuin se onkaan. Tämän vuoksi yllättyneisyys kuuluukin osaksi epävarmuus kirjoittajana -teemaa. Esimerkeissä on nähtävissä myös itsensä vähättelyä, sillä opiskelijat arvioivat oman tekstinsä paljon kriittisemmin kuin opettaja.

Epävarmuus nousee haastatteluaineistosta esiin monissa eri tilanteissa, joita edellä on kuvattu. Tämä teema ja sen esittelemät esimerkit nostavat esiin palautteeseen liittyviä tunteita, joihin myös ensimmäinen tutkimuskysymys keskittyy. Nämä kaikki esimerkit ja haastatteluissa nousseet ajatukset yllättyneisyydestä, rohkaisun kaipaamisesta ja pohdinnat tekstin tavoitetasosta kuvastavat lopulta pohjimmiltaan opiskelijoiden epävarmuutta liittyen kirjoittamiseen.

## 4.2 Palautteen ymmärrettävyys

Yleisesti ottaen opiskelijat kokivat ymmärtäneensä palautteen hyvin, ja esiin nousi vain muutamia kohtia, jotka jäivät heille epäselviksi. Tämän teeman alle olen koonnut opiskelijoiden esiin nostamia asioita, jotka vaikuttavat siihen, miten helppoa palaute on ymmärtää. Teema on jaettu neljään alateemaan, jotka ovat itsensä ja tekstinsä tunteminen, oman tekstin pariin palaaminen, palautteen muotoilu sekä kehittämiskohteiden rajallisuus.

Ensimmäinen alateema palautteen ymmärtämiseen vaikuttavissa seikoissa on **itsensä ja oman tekstinsä tunteminen**. Tämä tarkoittaa, että kun palaute tukee omia ajatuksia, on se helpompaa omaksua ja näin ollen myös ymmärtää. Tätä havainnollistaa esimerkki 10.

- 10) Haastattelija: Opettaja kommentoi että "Saisi olla esimerkkejä, että teksti eroaisi selvemmin reaaliavastauksesta", niin - - ymmärsitkö mitä siinä haetaan?

Opiskelija 3: Joo ja toi on oikeestaan aika hyvä [että siitä sanotaan] koska mul on yleensä semmonen tyyli, että mä kirjotan vähä silleen asiapohjasesti faktatekstiä että se on hyvä että aina välillä sanotaan että hei kirjota vähä omaaki ajatusta. (3)

Esimerkissä 10 Opiskelija 3 hyödyntää palautteen ymmärtämisessä ja sen vastaanottamisessa oman kirjoitustyyliinsä tuntemista. Hän ottaa kehittävän palautteen vastaan myönteisellä mielellä ja on jopa iloinen opettajan kommentista. Voidaan olettaa, ettei kommentti tule opiskelijalle yllätyksenä, sillä luultavasti hän on jo aiemmin saanut samasta aiheesta palautetta, ja siksi tuntee oman kirjoitustyyliinsä. Oman kirjoitustyylin vahvuuksien ja erityisesti heikkouksien tunnistaminen voi olla hyödyllistä



palautteen ymmärtämisen ja varsinkin sen vastaanottamisen kannalta. Tässäkin esimerkissä opiskelija ymmärtää opettajan kehittävän tarkoituksen, ja osaa näin ollen paremmin käyttää sitä omaksi hyödykseen.

Tämä oman tekstin tuntemisen hyöty voidaan nähdä myös esimerkissä 4, jossa Opiskelija 1 kertoo jo etukäteen ajatelleensa, että aineiston referointi ei ole tarpeeksi tarkkaa. Jos opiskelija jo tekstin luonnosteluvaiheessa toteaa jonkin kohdan kaipaavan hiomista, ja opettaja huomauttaa samasta asiasta, voi se ymmärtämisen helpottamisen lisäksi myös luoda vahvistusta opiskelijalle ja tunnetta siitä, että hän osaa nähdä oman tekstinsä kehityskohteita.

Toinen alateema palautteen ymmärrettävyyden -teemassa on **oman tekstin pariin palaaminen** sen jälkeen, kun palaute on saatu. Tämä on erityisen tärkeää silloin, jos palaute saadaan jollakin muulla tavalla kuin suorina kommentteina tekstiin. Molemmilla tapauksissa on tärkeää lukea oma tekstinsä huolella, jotta ymmärtää, mihin kommentit viittaavat. Tätä alateemaa kuvaavat esimerkit 11 ja 12.

- 11) Haastattelija: Sitte oli että "poista toistoa", ja sitte täällä oli noista pronomineista, niin teitkö sitä?

Opiskelija 2: Joo, kyllä mä sen siis huomasin sitte itekki ku luki et siin on kyllä aika monta kertaa samat sanat toistuu.

- 12) Kun mä luin sitä mun tekstiä uuestaan ni toi "Kysymykset avaavat heti näkökulmaasi lisää" niin se oliko silleen vähä niinku johdatti sitä otsikkoa lisää, että viittas siihen otsikkoon hyvin. (1)

Esimerkissä 11 Opiskelija 2 on opettajan palautekommentin luettuaan palannut oman tekstinsä pariin ja huomannut itsekin tekstissään olevan toiston. Tämä auttaa sekä palautteen ymmärtämisessä, mutta myös tekstin muokkaamisessa, kun huomaa itse konkreettisesti jonkin heikkouden tekstissään. Tällöin on helpompi nähdä jokin kehityskohde kokonaisuutena ja lähteä tietoisesti muokkaamaan sitä, verrattuna siihen, että vain konemaisesti muokkasi opettajan antamat ehdotukset. Ylipäätään oppimisessa on tärkeää tiedostaa opittavan asian olemassaolo, ilman sitä oppiminen on mahdotonta (Lier 2013, s. 11). Tällaisesta tiedostamisesta saattaa olla hyötyä myös tulevien tekstien parissa, mikäli muistaa, että omaan tekstiin jää helposti paljon toistoa.

Esimerkissä 12 Opiskelija 1 taas huomaa konkreettisesti oman tekstinsä vahvuuden, kysymysten käytön. Usein luultavasti ajatellaan palautteen ymmärtämisen tärkeyden liittyvän kehitysehdotuksiin ja niiden toteuttamiseen, mutta opiskelijan kirjoittajaidentiteetille on tärkeää tunnistaa myös oman tekstinsä vahvuudet. Tämä tuo luottamusta omiin kykyihin ja vaikuttaa positiivisesti omaan kirjoittajaidentiteettiin. (ks. Clark & Ivanič 2004, s. 143). Myös tämän tiedostamista voi hyödyntää muissa teksteissä, mikäli huomaa oman vahvuutensa olevan vaikkapa juuri retoristen kysymysten käyttö.

Kolmas alateema on **palautteen muotoilu**. Palautteen muotoilulla on tärkeä rooli siinä, miten helppoa se on ymmärtää (Lipnevich & Smith 2022, s. 3), ja sitä kautta myös oman tekstin muokkaamisessa paremmaksi. Haastatteluaineistossa opiskelijat korostivat erityisesti suoran ja selkeän palautteen merkitystä. Myös Lipnevich ja Smith (2022) tuovat esiin, että oppijalle hyödyllisin palaute on täsmällistä, helposti ymmärrettävää ja olennaisiin asioihin keskittyvää (Lipnevich & Smith 2022, s. 5). Tätä kaipuuta suoriin ja ytimekkäisiin palautekommentteihin havainnollistavat esimerkit 13 ja 14.

13) Selkeesti ja - - ytimekkäästi mutta silleen kunnolla kuitenkin selitetty noita asioita. (2)

14) Tässä on tälleen lyhyesti ja ytimekkäästi sanottu, että mikä onnistu hyvin, mitä vois silleen lisätä. (3)

Esimerkistä 13 käy ilmi, että Opiskelija 1 arvostaa kommenttien hieman laajempaa avaamista, kunhan selityksetkin pysyvät selkeinä ja helposti ymmärrettävinä. Esimerkissä 14 taas Opiskelija 3 on tyytyväinen siihen, että palautteesta on helposti nähtävissä mikä tekstissä on hyvää, ja mitä kohtia voisi vielä kehittää. Tämä on myös erityisen tärkeää, jotta opiskelijalle jää selvä kuva tekstinsä vahvuuksista ja kehityskohteista. Tällaisia on mahdollista myöhemmin hyödyntää muidenkin tekstien parissa, etenkin jos samanlaiset kommentit nousevat esiin useammassa eri tekstissä.

Aina kuitenkin edes suorat ja selkeät toimintaohjeet eivät saa opiskelijoita muokkaamaan tekstiään. Vaikka lause- ja kappaletasolla muutoksia tehtiin, opiskelijoilta jäi usein huomioimatta suoraan tekstiin tehdyt sanatason kommentit. Tällaisia olivat esimerkiksi keltaisella värillä korostetut kirjoitusvirheet, kuten väärät sijamuodot, puhekieliset ilmaukset ja erikoiset sanavalinnat. Myös lyhyillä yksittäisillä kommentteilla huomioitua aikamuotojen muutokset ja huoltamattomat lauserakenteet jäivät opiskelijoilta muokkaamatta. Tämä noudattelee Reijulan (2004) lukiolaisten kirjoitusprosessin tutkimuksessa tehtyjä havaintoja siitä, että kieliasun ja rakenteiden muokkaaminen jää vähimmälle huomiolle. Voisi ajatella, että juuri suoraan tekstiin tehdyt, värillä merkityt ja usein myös lyhyellä kommentilla selitetyt muutokset tulisivat helposti tehdyiksi, sillä ne eivät juurikaan vaadi ajatustyötä opiskelijalta. Jostakin syystä nämä jäivät kuitenkin tekemättä. Saattaa olla, että opiskelijat keskittyvät varsinaiseen palautetekstiin niin, etteivät enää huomaa tarkistaa itse tekstin sisäisiä kommentteja. Mahdollista on myös, etteivät opiskelijat palaa enää oppimisalustalle palauttamaansa tekstiin, jolloin tekstissä suoraan näkyvät muokkaukset unohtuvat.

Selkeästi ja ytimekkäästi muotoillun palautteen lisäksi on tärkeää käyttää opiskelijoille tuttua kieltä. Palautteen ymmärtämistä vaikeuttaa sellaisten sanojen käyttö, joiden merkitys ei ole opiskelijalle tuttu, kuten esimerkki 15 havainnollistaa.

- 15) Opettajan kommentti: Teemasanat, kuten kieli tai kielten opiskelu toistuvat tästä teemasta kirjoitettaessa, mutta esimerkiksi pronomiinilla tai parafrasilla niitä on syytä välillä korvata.

Opiskelija 1: Parafraasia en ymmärrä, että mikä se on

Esimerkissä 15 Opiskelijalle 1 jää epäselväksi sanan *parafraasi* käyttö, eikä hän osaa hyödyntää sitä tekstissään. Toisessa haastattelussa käy kuitenkin ilmi, että opiskelija on selvittänyt parafrasien merkityksen, ja on osannut näin ollen myös hyödyntää sitä. On kuitenkin otettava huomioon, etteivät kaikki opiskelijat jaksa nähdä tällaista määrää vaivaa palautteen ymmärtämisen eteen, joten on tärkeää käyttää opiskelijoille tuttuja sanoja tai vähintään selittää vierassanat, jos niitä käyttää (ks. Straub 2000, s. 29).

Näiden edellä mainittujen palautteen muotoiluun liittyvien tekijöiden lisäksi aineistosta nousee esiin opettajan pohdinnan tueksi jättämät kommentit. Tällaiset virittelemään pyrkivät kommentit, jotka eivät suoraan ole kehuja eivätkä muokkausehdotuksia, voivat jäädä opiskelijoille epäselviksi. Tällaista tilannetta havainnollistaa esimerkki 16.

- 16) Ehkä epäselvä toi että "Miten hyödynnät aineistoa jatkossa ja miten Alman tarina tulee tukemaan omaa sanottavaasi tästä eteenpäin" niin sitä mä jäin miettimään vähän, että pitää pohtia vähän lisää ja että miten sen saa sen aineiston siihen vielä niinkun paremmin esille. (1)

Esimerkissä 16 opettaja on antanut opiskelijalle ajattelun tueksi kommentin, joka rohkaisee pohtimaan aineiston hyödyntämistä omassa tekstissä. Opiskelija kuitenkin nostaa tämän haastattelussa epäselväksi asiaksi, vaikka kommentti ei varsinaisesti ole epäselvä, vaan vaatii vain omaa ajattelua ja pohdintaa. Samassa yhteydessä opiskelija kuitenkin myös toteaa, että hänen pitää pohtia asiaa, mutta ei tunnu aivan huomaavan, että se juuri oli opettajan toive ja tarkoitus. Tällaisia kommentteja käytettäessä olisikin tärkeää käydä yhteisesti läpi, että osa kommentteista on tarkoitettu ajattelun tueksi, eikä pyrikään suoraan toimintaohjeeseen.

Neljäs alateema palautteen ymmärtämiseen vaikuttavissa tekijöissä on **kehittämiskohteiden rajallisuus**. Haastatteluista käy ilmi, että opiskelijat kokevat myönteisen palautteen määrän positiivisena asiana erityisesti sen vuoksi, että se rajaa kehittämiskohteiden määrää. Tätä havainnollistaa esimerkki 17.

- 17) Oli kiva niin ku lähtee tekemään sitä koska sitte tiesi kuitenkin et ei tarttenu enää mitään kauheen suurta työtä, ku oli saanu siitä jo niinku sitä positiivista palautetta ja sit kyl se niinku helpotti sitä ryhtymistä, kun oli niinkun jo selkeitä kohtia mitä rupee muokkaamaan siitä. (2)

Esimerkissä 17 Opiskelija 2 kertoo myönteisen palautteen helpottavan kirjoitusprosessia. Myönteinen palaute auttaa erottelamaan hyvällä mallilla olevat tekstin kohdat niistä, jotka vielä kaipaavat hiomista. Tämä helpottaa opiskelijan mukaan kirjoitusprosessin jatkamista, mutta myös selkeyttää opiskelijan ajatuksia ja ikään kuin vapauttaa

ajatustilaa juuri niille asioille, jotka kaipaavat huomiota. Tämä opiskelijan huomio kehittämiskohteiden rajallisuudesta työhön ryhtymisen helpottajana on huomattu myös muualla tutkimuksissa. Muun muassa Straub (2000) toteaa, että opettajan ei tulisi antaa liikaa tai liian laajasti palautetta, jotta oppija ei lannistu työmäärän edessä (Straub 2000, s. 40).

Toisinaan voi kuitenkin käydä myös niin, että runsas myönteisen palautteen määrä voi saada aikaan tekstin kehittämisen pysähtymisen, kuten Opiskelija 3 kuvaillee itselleen käyneen esimerkissä 18.

- 18) Täs on vähä se, että ku mä en oikein muokannu mitään, se oli oikeestaan yllättävän vaikeeta ku mä vähä *takerruin* siihen, että ku tässä on mainittu niin paljon sitä hyvää, että sit mä vähä niinku tyydyin siihen että okei, jos tää kerta on hyvää niin mä, se olkoot siinä ja mä hyväksyn sen mitä sieltä tulee, et ehkä jos siin ois ollu enemmän sellasta että korjaa tätä ja korjaa tuota, ni oisin tehnyt enemmän muutoksiaki. (3)

Esimerkissä 18 Opiskelija 3 pohtii omaa tekstin käsittelyään. Hän kuvailee *takertuneensa* tekstiin, sillä sai siitä niin paljon positiivista palautetta. Opiskelija ikään kuin lamaantuu myönteisen palautteen määrästä, eikä enää käy itse läpi tekstiään miettien sen vahvuuksia ja kehityskohteita. Hän ikään kuin alistuu odottamaan opettajan lopullista arvosanaa tekstistä. Myönteisellä palautteella voi siis olla monenlaisia vaikutuksia, vaikka yleensä se nähdään ainoastaan positiivisena asiansa. Myönteinen palaute voi siis saada aikaan kaivattua rohkaisua, tai se voi hankaloittaa tekstin kehittämistä. Tässäkin tilanteessa tasapaino on tärkeää – myönteistä palautetta tarvitaan, mutta mikäli palaute on lähes pelkästään myönteistä, se voi hankaloittaa tekstin muokkaamista. Tässä myös opiskelijan tuntemus on keskeisessä roolissa, jotkut tarvitsevat paljon myönteistä palautetta jatkaakseen eteenpäin, toiset hyötyvät enemmän kehityskohteiden esiin nostamisesta (ks. Straub 2000, s. 51).

Tämä palautteen ymmärrettävyys -teema liittyy vahvasti opiskelijoiden ajatukseen palautteen kognitiivisesta puolesta. Teema vastaakin osaltaan toiseen tutkimuskysymykseeni siitä, miten opiskelijat tulkitsevat palautteen ja kokevat sen hyödylliseksi. Tästä temasta voidaan myös huomata, että palautteen ymmärtämistä auttavat tekijät ovat sekä palautteen antajalle että sen vastaanottajalle helppoja ja yksinkertaisia toteuttaa.

### 4.3 Palautteeseen suhtautuminen

Aineistosta nousi esiin opiskelijoiden suhtautuminen saatuun palautteeseen. Tähän teemaan olen sisällyttänyt aineiston kohtia, joissa opiskelijoiden suhtautuminen palautteeseen näkyy heidän puheissaan palautteesta sekä itse tekstin muokkaamisessa. Teema käsittelee sitä, millaisena opiskelijat näkevät saamansa palautteen ja miten

heidän tulee toimia sen perusteella. Aineistosta nousi selvästi esiin kolme alateemaa, jotka ovat suhtautuminen opettajan antamaan palautteeseen, halu omaan päätöksentekoon ja tekstin muokkaaminen opettajan toiveiden mukaan. Ensimmäiset kaksi alateema sisältävät elementtejä sekä kognitiivisesta että behavioraalista näkökulmasta. Kolmannessa alateemassa taas korostuu behavioraalinen näkökulma opiskelijoiden konkreettisissa ratkaisuisissa.

Aineistosta esiin nouseva alateema **suhtautuminen opettajan antamaan palautteeseen** kuvastaa opiskelijoiden käsitystä ylhäältä päin tulevasta palautteesta. Opiskelijat kuvailevat opettajan antamaa palautetta velvoittavaksi, eivätkä juurikaan jää miettimään vaihtoehtoisia tapoja toimia. Tätä velvoittavuutta havainnollistavat esimerkit 19 ja 20.

19) Tuo konkreettinen esimerkki sinne nyt *jonnekki pitää vielä tunkea* (3)

20) No ainaki mä *korjaan* tästä suoraan noi mitä tonne on *annettu* (3)

Erityisesti esimerkissä 19 näkyy opettajan antaman palautteen velvoittavuus. Opiskelija 3 on saanut opettajalta kehotuksen lisätä tekstiin jokin konkreettinen esimerkki, ja opiskelija käyttää hyvin velvoittavaa verbiä *pitää* kuvaillessaan tätä. Tämän lisäksi *tunkea*-verbi kuvastaa vastahakoisuutta ja sitä, ettei opiskelija ole kovin innoissaan muokkauksen tekemisestä. Opiskelija ei tästä huolimatta pohdi, voisiko esimerkin jättää pois tai toteuttaa sen jollakin muulla tavoin, vaan näkee opettajan ehdotuksen lähes pakkona lisätä se tekstiin.

Esimerkissä 20 taas sanavalinnat *korjaan* ja *annettu* kuvastavat ylhäältä päin tulevaa palautetta, jossa opiskelija on vastaanottajan roolissa. Korjaaminen saa aikaan vaikutelman, että on tehty jokin virhe, joka pitää oikaista. Näin ei tietystikään aina ole, vaan usein kommentit ovat myös ehdotuksia, joista opiskelija voi itse pohtia ottaako niitä huomioon vai ei. Toki osa palautteesta voidaan nähdä virheiden esiin nostamisena, kuten selvät kielioppivirheet.

Toinen alateema **halu omaan päätöksentekoon** näkyy sekä opiskelijoiden haastatteluissa että heidän konkreettisissa ratkaisuisiansa oman tekstinsä parissa. Opiskelijat muokkaavat tekstiään pääasiassa opettajan palautteen perusteella, eivätkä juurikaan kyseenalaista opettajan kommentteja. On kuitenkin muutamia poikkeustilanteita, joissa opiskelijat haluavat tehdä omat päätöksensä tekstin suhteen. Tätä havainnollistavat haastatteluesimerkit 21 ja 22 sekä tekstiesimerkki 23.

21) Tuolla sanotaan että "teksti kaipaisi enemmän konkreettisia esimerkkejä" - - , mutta mulla vaan vähä oli se että tota mä en oikein saanu niitä mahutettua tänne nii, mää tein semmosen tietoisin valinnan että mä en, en ees tehnyt sitä niinku ollenkaan, jätin sen siihen. (3)

Esimerkissä 21 Opiskelija 3 on saanut opettajalta toiveen konkreettisista esimerkeistä, mutta opiskelija päättää jättää ne lisäämättä. Opiskelija kertoo syynä olevan, etteivät esimerkit mahdu hänen tekstiinsä. Tällä hän viittaa tekstinsä ohjepituuteen, joka on 4000 merkkiä. Tässä opiskelija kokee joutuvansa valitsemaan opettajan ehdotusten ja ulkoapäin tulevan ohjepituuden väliltä. Opiskelija kokee ohjepituuden selvästi hyvin velvoittavana, sillä hän lopulta päättää jättää toimimatta opettajan ohjeen mukaan, sillä ei halua kasvattaa tekstinsä pituutta. Hän toteaa myös myöhemmin, ettei halua poistaa tekstiään, josta on saanut kehuja, minkä vuoksi tekstin muokkaamisen mahdollisuudet jäävät hyvin vähäisiksi. Tilanteessa opiskelija tekee kuitenkin oman päätöksen ja pitää kiinni vanhasta tekstistään, eikä lähde muokkaamaan sitä. Seuraava esimerkki 22 taas havainnollistaa runsaan myönteisen palautteen vaikutuksia omaan päätöksentekoon.

- 22) Mulla ei ollut oikein varaa [muokata tekstiä], tai sitte mun ois pitänyt ottaa pois jotaki ja se on sitte vähä että (vetää ilmaa sisäänpäin hampaiden välistä), ku siitä sanottiin, että se oli hyvä teksti ni en mä nyt halua sitä hyvää kuitenkaan ottaa pois sieltä. (3)

Esimerkissä 24 Opiskelija 3 pohtii tekstinsä muokkaamista. Hän sai opettajalta palautteessa paljon myönteistä palautetta ja vain muutamia muokausehdotuksia. Tämän vuoksi opiskelija jää hieman vaikeaan tilanteeseen, sillä hän ei uskalla poistaa tekstiään, koska pelkää poistavansa jotakin hyvää. Opiskelijalla oli jo ensimmäisessä luonnosversiossa vaadittu merkkimäärä täynnä, minkä vuoksi hänen olisi pitänyt poistaa jotakin, jotta olisi voinut lisätä tekstiin opettajan toiveen konkreettisesta esimerkistä. Mielenkiintoista on, että vaikka opiskelija on saanut luonnoksestaan paljon kehuja ja on näin ollen oletettavasti taitava kirjoittaja, hän ei uskalla kirjoittaa lisää tekstiä, koska pelkää, ettei pysty samanlaiseen hyvään tekstiin enää uudestaan. Luultavasti uusi teksti olisi samalla tasolla, kuin aiemminkin kirjoitettu, mutta opiskelija ei tunnu uskovan tähän. Seuraava esimerkki 23 havainnollistaa tällaista konkreettista tekstinmuokkausprosessia ja Opiskelijan 2 tekemiä päätöksiä.

23)

Opiskelijan 2 ensimmäinen tekstiversio	Opiskelijan 2 valmis teksti
<p>Olen itse huomannut kuinka paljon enemmän saa irti matkasta, kun uskaltaa puhua paikallisille ja ennestään tuntemattomille reissuilla. Ajatusmaailma laajenee todella paljon ja uusia ajatuksia vain virtaa sisään. Nämä auttavat myös jaksamaan omassa arjessa.</p>	<p>Olen itse huomannut kuinka paljon enemmän saa irti matkasta, kun uskaltaa puhua paikallisille itse omilla taidoillaan välittämättä siitä, mitä muut ajattelevat niistä.</p>

Esimerkissä 23 Opiskelija 2 on muokannut tekstiään, vaikka opettaja ei ole antanut sisällöllisiä muokausehdotuksia tähän osaan tekstiä. Tämä tekstikatkelma on molemmissa versioissa toiseksi viimeisen kappaleen lopetus. Valmiissa tekstissä opiskelija on jättänyt virkkeitä pois, ja muokannut jäljelle jäävää virkettä. Haastattelusta ei käy ilmi, miksi opiskelija on halunnut tehdä tällaiset muokkaukset. Tästä esimerkistä näkyy kuitenkin, että opiskelijat tekevät myös joitakin muutoksia omasta tahdostaan. Tärkeää onkin, että opiskelijalla on omistajuus tekstiinsä ja hän kokee, että hänellä on viime kädessä valta ja päätösoikeus muokkauksiin, joita tekstiin tehdään (Svinhufvud 2007, s. 67–68).

Nämä kaksi edellä esiteltyä alateemaa nostavat esiin opiskelijoiden erilaisia tarpeita ja toiveita. Palautetta antaessa onkin tasapainoteltava selkeiden ehdotusten ja tilan antamisen välillä. Erilaisista toiveista palautteen suhteen olisi hyvä keskustella palautteen antajan ja saajan välillä, jotta sopiva tasapaino voidaan saavuttaa. Esimerkiksi Straub korostaa hyödyllisen palautteen piirteitä käsitellessään, että jokainen opiskelija on erilainen yksilö, ja heitä tulisi myös palautetta antaessa kohdella sellaisina (Straub 2000, s. 51). Tähän päästään keskustelemalla yhteisistä käytänteistä sekä koko luokan kesken, että mahdollisuuksien mukaan myös yksittäisten opiskelijoiden kohdalla.

Kolmas alateema **tekstin muokkaaminen opettajan toiveiden mukaan** näkyy haastatteluiden lisäksi siinä, että suurin osa opiskelijoiden tekemistä muutoksista teksteihinsä tehdään juuri opettajan palautteen perusteella. Tässä alateemassa opettajan palautetta ei kuitenkaan nähdä niinkään velvoittavana, vaan opiskelijat hyödynsivät opettajan antamaa palautetta paljon, ja tarttuvat opettajan antamiin kevyisiinkin ehdotuksiin. Opiskelijoiden teksteistä löytyykin vain muutamia muokkauksia, joita ei ole mainittu opettajan antamassa palautteessa. Tätä havainnollistaa esimerkki 24.

24) Sitten tossa oli toi että "Yksi näkökulma voisi siis olla muiden kuin englannin kielen merkitys omassa kielivaranossassa", ni se ei ollu mun näkökulma vielä niin varmaan siitä kirjoitan sitte seuraavassa kappaleessa. (1)

Esimerkissä 24 Opiskelija 1 ottaa opettajan näkökulmaehdotuksen suoraan tekstiinsä sen tarkemmin ainakaan haastattelussa sitä miettimättä. Hän käyttää valintansa yhteydessä sanaa *varmaan*, mikä kuvastaa mahdollisesti sitä, ettei päätöstä punnita sen tarkemmin, ehdotusta ei siis nähdä velvoittavana. Toinen vaihtoehto on, ettei opiskelija vielä tässä kohtaa osaa sanoa, miten reagoi opettajan antamaan ehdotukseen. On hyvä, että opiskelija voi saada lisää inspiraatiota ja ajatuksia opettajan palautteen perusteella ja saa tekstiään kehitettyä. Tärkeää on, jos opiskelija myös itse prosessoi ehdotuksia.

Opiskelijat näkevät palautteen ulkoapäin tulevana veloitteena, jota he eivät juurikaan kyseenalaista. Palaute nähdään sekä ohjeina ja ehdotuksina, että myös

käskeynÄ korjata ja muokata tekstiÄ. TÄmÄn kÄsityksen perusteella he myös toimivat ja muokkaavat tekstiÄÄn. NÄin ollen tÄmÄ teema vastaa myös kolmanteen tutkimuskysymykseeni ja sen behavioraaliseen nÄkökulmaan siitÄ, miten kirjoittaja ottaa saamansa palautteen huomioon tulevassa tekstiversiossa.



## 5 POHDINTA

Lähdin tutkielmassani tarkastelemaan sitä, miten lukiolaiset konkreettisesti käsittelevät saamaansa palautetta ja miten he hyödyntävät palautetta kirjoitusprosessissaan. Varsinaiset tutkimuskysymykseni olivat 1. Millaisia tunteita saatu palaute opiskelijassa herättää? 2. Miten opiskelija tulkitsee palautteen, ja miltä osin hän kokee sen hyödylliseksi? 3. Miten opiskelija ottaa saamansa palautteen huomioon uudessa tekstiversiossa? Löysin laadullisen sisällönanalyysin avulla aineistostani kolme teemaa, jotka jokainen omalta osaltaan vastaavat tutkimuskysymyksiini.

Opiskelijat nostivat haastatteluissa esiin monenlaisia palautteen aiheuttamia tunteita, joita olivat innostus, toiveikkuus ja yllättyneisyys. Näitä kaikkia tunteita yhdisti kuitenkin suurempi taustalla oleva tunne, epävarmuus, joka oli nähtävissä opiskelijoiden haastatteluissa. Tutkimuksessa on mielenkiintoista, että epävarmuus nousi selkeänä aineistosta, vaikka kaikki osallistujat olivat tekstiensä ja saamansa palautteen perusteella hyviä kirjoittajia. Epävarmuutta opiskelijoilla aiheuttaa tekstin aloittamisen vaikeus, oman tekstin vahvuuksien hahmottamisen vaikeus ja se, etteivät opiskelijat ole varmoja, yltävätkö johonkin tiettyyn tavoitteeseen. Tavoite voi koskea joko yhtä tekstin osa-aluetta tai yleisemmin tekstin tasoa. Voidaankin päätellä, että taitotaso ei aina vaikuta kirjoittamisen herättämiin tunteisiin, vaan esimerkiksi epävarmuutta voi kokea yhtä lailla taitava kuin heikkokin kirjoittaja.

Opiskelijoiden tulkinnat ja suhtautuminen saatuun palautteeseen olivat monilta osin yhteneväistä. Opiskelijat pääasiassa ymmärsivät hyvin saamansa palautteen ja tulkitsivat sen kannustavaksi. He kuvailivat palautteen rohkaisseen ja ilahduttaneen heitä. Suhtautuminen olisi voinut olla erilaista, mikäli tutkimuksen osallistujina olisi ollut myös heikompia kirjoittajia. Tällöin tulkinnat opettajan palautteen sävystä olisivat voineet olla negatiivisempia. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet opiskelijat pitivät palautetta ulkoapäin tulevana, ja melko velvoittavana ohjeena, jota he eivät juurikaan kyseenalaistaneet. Opettajan antaman palautteen näkeminen velvoittavana ei ole yllättävää, sillä aiemmissakin tutkimuksissa on huomattu, että opiskelijat muokkaavat

tekstiään usein juuri opettajan vuoksi (Svinhufvud 2007, s. 66). Tämä näkyy tutkimuksessani myös siinä, että tekstiä muokattiin lähinnä opettajan toiveiden perusteella. Aineistosta nousee esiin muutamia melko selkeitä piirteitä, jotka tekevät palautteesta opiskelijoiden mukaan hyödyllistä, eli jotka tavalla tai toisella edesauttavat tekstin tuottamista. Tällaisia olivat ytimekäs ja selkeä palaute, joka sisälsi selkeän toimintaohjeen. Myös kommentit, jotka rohkaisivat heitä ja kertoivat tekstin olevan menossa oikeaan suuntaan, koettiin hyödyllisiksi. Lisäksi opiskelijat kuvailivat saaneensa rohkaisevista kommenteista myös itseluottamusta. Myönteinen palaute taas auttoi erottamaan toisistaan tekstin vahvuudet ja sellaiset kohdat, jotka vielä kaipasivat hiomista. Kaiken tämän ohella palautteen on hyvä jättää tilaa opiskelijan omille päätöksille ja ajattelulle, sillä sille on opiskelijoilla myös kaipuu. Samanlainen tarve on huomattu myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. Straub 2000, s. 31).

Opiskelijat hyödynsivät runsaasti saamaansa palautetta. Muutokset, joita teksteihin tehtiin, olivat lähinnä tekstin lisäämistä. Jonkin verran tehtiin myös pieniä sanatason muutoksia, toisinaan myös joitakin ilmauksia vaihdettiin, mutta tekstiä harvoin kokonaan poistettiin tai korvattiin jollakin aivan uudella. Opiskelijat toteuttivat lähes kaikki opettajan antamat muokausehdotukset, lukuun ottamatta esimerkiksi Opiskelija 3:n päätöstä jättää muokkaukset tekemättä merkkimäärän vuoksi.

Mielenkiintoista on, että vaikka opiskelijat toteuttivat lähes kaikki opettajan palautetekstissä antamat kommentit, opiskelijoilta jäi usein huomioimatta suoraan tekstiin tehdyt opettajan merkinnät. Tähän tekninen syy on luultavasti, etteivät opiskelijat palaa enää tekstinsä pariin oppimisalustalla, vaan jatkavat sen muokkaamista omissa tekstinkäsittelyohjelmissaan. Tällainen on tärkeää ottaa huomioon palautetta antaessa, ja mahdollisuuksien mukaan sijoittaa palautteet samaan paikkaan, jotta ne tulevat varmasti huomatuksi.

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä jotakin koulun ja erityisesti lukion vaikutuksesta kirjoittamiseen. Nykyinen lukion kirjoittamisen opetus tähtää pitkälti ylioppilaskokeeseen harjoitteluun (ks. Erra & Svinhufvud 2017, s. 316). Tämä muuttaa lukion kirjoittamista yksipuolisempaan suuntaan, ja kirjoittamisen luova puoli voi jäädä vähemmälle huomiolle. Aineistossa nousi esiin, että opiskelijat noudattivat melko tarkasti annettua ohjepituutta. Erran (2020, s. 56) tutkimuksessa kävi ilmi, että koulussa kirjoitettuja tekstejä rajoitti erityisesti niille asetetut aikataulut. Omassa aineistossani tämä ei noussut esiin, mutta annettu ohjepituus nousi lopulta ainakin yhden opiskelijan kohdalla kynnyksysmyykseksi, jonka vuoksi hän ei enää lähtenyt muokkaamaan tekstiään. Opiskelijoiden teksteissä on jossakin määrin nähtävissä myös se, että tehdään mitä pyydetään, mutta ei juurikaan enempiä. Tämä on toisaalta myös ymmärrettävää, sillä lukiossa opiskelijoilla on paljon oppiaineita ja tehtäviä, joita suoritetaan samanaikaisesti, eikä jokaiseen tehtävään pysty panostamaan yhtä

paljon. Tässäkin nähdään lukion vaikutus kirjoittamiseen – siitä voi tulla pakollinen tehtävä, joka on vain suoritettava.

Prosessikirjoittaminen ei juurikaan nouse aineistosta esiin. Opiskelijat kuvailevat kirjoittaneensa tekstinsä yhdeltä istumalta, ja esimerkiksi Opiskelija 3 ei juurikaan muokkaa tekstiään palautetun luonnosversion jälkeen. Opiskelijat kertovat aloittamisen olevan tekstin tuottamisen haastavin osuus, mutta haastatteluista ei käy ilmi, käyttävätkö he hyödyksi alustavia suunnitelmia, kuten ajatuskarttaa tekstin hahmottamiseksi. Kuten edellä on jo todettu, lukion kirjoittaminen painottuu pitkälti ylioppilaskokeisiin harjoitteluun, eikä ylioppilaskoe vahvista prosessikirjoittamisen asemaa, sillä tekstit kirjoitetaan yhdeltä istumalta (Erra 2020, s. 81). Kirjoitusprosessin eri vaiheet ovat kuitenkin näkyvissä, esimerkiksi näkökulman ja aineiston valinnassa (Erra 2020, s. 81).

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on tärkeää ottaa huomioon, että osallistajat valikoituivat tutkimukseen sen perusteella, ketkä itse halusivat ilmoittautua mukaan. Näin ollen voidaan arvella, että tällaiseen kirjoittamista ja palautetta käsittelevään tutkimukseen haluaa luultavasti osallistua enemmän taitavia kuin heikkoja kirjoittajia. Näin voidaan myös päätellä tutkimuksessa käyneen opiskelijoiden tekstien ja heidän saamansa palautteen perusteella. Tutkimuksen tulokset olisivat voineet olla hyvin erilaiset, mikäli osallistujat olisivat olleet taitotasoltaan heikompia tai jos heidän välillään olisi ollut suurempia eroja.

Haastatteluaineistoa käytettäessä on myös otettava huomioon haastattelutilanteen konteksti. Haastattelut toteutettiin opiskelijoiden koululla ja aineistona ollut kirjoittamisen tehtävä oli koulun arvioitava työ. Haastattelun tarkoitus ja pyrkimykset käytiin jokaisen osallistujan kanssa läpi, mutta on otettava huomioon, että opiskelijat saattavat kokea myös tarvetta ikään kuin vastata oikein ja toivotulla tavalla (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, s. 35). Tällaista ei ole suoraan nähtävissä aineistosta, mutta se voi olla osittain mahdollista. Lisäksi haastattelu on aina vuorovaikutustilanne, jossa myös esimerkiksi haastattelijan kysymyksillä ja sanavalinnoilla on merkitystä (Turtiainen & Östman 2015, s. 274). Näiden seikkojen lisäksi tutkimuksen osallistujamäärä on melko pieni, mutta haastatteluissa nousi kuitenkin esiin toistuvia asioita, joten tutkimusta voidaan pitää luotettavana. Aineistosta nousee myös esiin tuloksia, jotka mukailevat aiempia tutkimuksia.

Analyysissäni olen pyrkinyt ottamaan huomioon laadullisen sisällönanalyysin mahdollisuudet ja rajoitteet. Pyrin analyysin läpinäkyvyyteen perustelemalla valintojani ja tekemiäni esimerkkinstoja. Lisäksi olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta kertomalla aineiston keruun taustat, analyysin vaiheet ja tulosten esittelyssä olen perustellut nostamiani esimerkkejä ja tekemiäni havaintoja. Aineistosta tekemiäni analyysit ovat omia tulkintojani, mutta olen tukenut niitä aiemmilla tutkimuksilla ja kirjallisuudella.

Haastattelu toimi sopivana aineistonkeruumenetelmänä tutkimukselleni. Aineistonkeruun haasteena oli, etten nähnyt opiskelijoiden tekstejä ennen haastattelun aloittamista. Mikäli olisin ehtinyt lukea ne etukäteen, olisin voinut tehdä vielä tarkempia kysymyksiä teksteistä ja palautteesta. Haastateltavien määrä oli tutkimukseen so-piva ja osallistujat olivat aktiivisia ja toivat hyvin esiin omia ajatuksiaan.

Tutkimukseni aikana esiin nousi näkökulmia, joista palautetta olisi mielenkiin-toista tutkia vielä lisää. Yksi mahdollinen tutkimusaihe on, millaisiin asioihin palaut-teessa keskitytään. Myös palautteen prosessointia voisi tutkia lisää. Esimerkiksi taita-vien ja heikompien kirjoittajien kirjoittamisen herättämiä tunteita olisi mielenkiin-toista vertailla, varsinkin kun omassakin aineistossa taitavien kirjoittajien kohdalla nousi esiin epävarmuutta. Mielenkiintoista olisi myös palautteen prosessoimisen pit-käaikaisempi tutkimus ja esimerkiksi alakoulun, yläkoulun ja lukion vaikutus näke-mykseen kirjoittamisesta.

## LÄHTEET

- Anstey, M. & Bull, G. (2018). *Foundations of multiliteracies: Reading, writing and talking in the 21st century*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315114194>
- Balzer, W.K., Doherty M.E., & O'Connor R. Jr. (1989). Effects of cognitive feedback on performance. *Psychological Bulletin*, 106 (3), 410–433. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.3.410>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf>
- Bandura, A. (2009). Self-Efficacy: The Foundation of Agency. Teoksessa W. Perring & A. Grob (toim.), *Control of Human Behavior, Mental Processes, and Consciousness: Essays in Honor of the 60th Birthday of August Flammer* (s. 16–78). Psychology Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brandt, D. (2018). *The rise of writing: redefining mass literacy*. 4. painos. Cambridge University Press.
- Clark, R. & Ivanič, R. (1997). *The politics of writing*. Routledge.
- Dufva, H. (2011). Ei kysyvä tieltä eksy: Kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas* (s. 131–145). Finn Lectura.
- Ekström, N. (2011). *Kirjoittamisen opettajan kertomus: Kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4443-8>
- Eraut, M. (2007). *Feedback and formative assessment in the workplace, 3rd Seminar, Assessment of significant learning outcomes project*. Viitattu 29.4.2024. [https://www.researchgate.net/profile/Michael-Eraut/publication/237739544\\_ASSESSMENT\\_OF\\_SIGNIFICANT\\_LEARNING\\_OUTCOMES\\_3RD\\_SEMINAR\\_Feedback\\_and\\_Formative\\_Assessment\\_in\\_the\\_Workplace1/links/553236310cf27acb0deac748/ASSESSMENT-OF-SIGNIFICANT-LEARNING-OUTCOMES-3RD-SEMINAR-Feedback-and-Formative-Assessment-in-the-Workplace1.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Michael-Eraut/publication/237739544_ASSESSMENT_OF_SIGNIFICANT_LEARNING_OUTCOMES_3RD_SEMINAR_Feedback_and_Formative_Assessment_in_the_Workplace1/links/553236310cf27acb0deac748/ASSESSMENT-OF-SIGNIFICANT-LEARNING-OUTCOMES-3RD-SEMINAR-Feedback-and-Formative-Assessment-in-the-Workplace1.pdf)

- Erra, S. (2020). *Minä kirjoittajana, lukio ympäristönä: Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8261-4>
- Erra, S. & Svinhufvud K. (2017). Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä. *Virittäjä*, 121 (3), 316–354. <https://journal.fi/virittaja/article/view/51462>
- Eskola, J. (2007) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992) *Becoming qualitative researcher. An introduction*. Longman.
- Graham, S. & Sandmel, K. (2011). The Process Writing Approach: A Meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104 (6), 396–407. [https://www.researchgate.net/publication/233140262\\_The\\_Process\\_Writing\\_Approach\\_A\\_Meta-analysis](https://www.researchgate.net/publication/233140262_The_Process_Writing_Approach_A_Meta-analysis)
- Guthrie, J., Laurel A. Hoa W., Wigfield A., Tonks S, Humenick N. & Littles E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (3), 282–313. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review on educational research*, 77 (1), 81–112. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos). Gaudeamus.
- Honko, M., Sulkunen, S., Vaarala, H., & Söyrinki, S. (2022). Aikuisten kirjoittaminen ja kirjoitustaitotarpeet digitalisoituvassa Suomessa. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen, & S. D'hondt (toim.), *Kieli, muutos ja yhteiskunta* (s. 61–85). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. AFinLA:n vuosikirja. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.114544>
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18 (3), 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>

- Juvonen, R., Kauppinen, A., Makkonen-Craig, H. & Lehti-Eklund, H. (2011). Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta On tutkittu? Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli: suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 27–59). Suomen Kirjallisuuden Seura.
- Kallio, A. (2021). Litterointi. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 24.4.2024. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/litterointi/>
- Kallionpää, O. (2014). Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & viestintä*, 37, (4), 60–78. <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/62840/24384>
- Kauppinen, A. (2011). Lukiolaisten tekstimaisemat ja kieliasenteet – kyselytutkimuksen satoa. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli: suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (s. 303–381). Suomen Kirjallisuuden Seura.
- Kuronen, H. (2013). "Tietenkään pieni kannustaminen ei ole pahasta" Lukiolaisten ajatuksia kirjoittamisesta annetusta palautteesta [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201303141331>
- Lier, L.V. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Routledge. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.4324/9781315843223>
- Lipnevich A. & Smith J. (2022). Student – Feedback Interaction Model: Revised. *Studies in Educational Evaluation* (75). <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101208>
- Luukka, M-R. (2000). Näkökulma luo kohteen: diskurssitutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi ja yhteisö* (s. 133–160). Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Murtorinne, A. (2005). *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen : kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2258-8>
- Mustonen, M. (2012). "Eikös kirjoitelmissa pitäisi myös katsoa tarinan sisältöä eikä vain sitä, miten hyvin ja huolella ne on kirjoitettu." Viidesluokkalaisten näkemyksiä

- kirjoitelmien palautteenannosta*. [pro gradu-tutkielma, Tampereen yliopisto].  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/83584/gradu05920.pdf>
- Opetushallitus (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)
- Parr, J. & Timperley H. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing writing* 15 (2), 68–85.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1075293510000255>
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019) *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2011). Feedback: Focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36, (8), 879–896.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483513>
- Ranta, T. (2008). Kirjoittamisprosessi teksteinä. *Virittäjä*, 112 (1).  
<https://journal.fi/virittaja/article/view/40647>
- Reijula, H. (2004). *Suunnittele, kirjoita ja muokkaa: lukiolaiset prosessikirjoittajina*. [pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopiston avoin julkaisuarkisto.
- Ruusuvuori J. (1999) *Transkriptiot*. Viitattu 25.4.2024.  
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/transkriptiot.pdf>
- Ruusuvuori J., Nikander P. & Hyvärinen M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen, R. Högbäck, L. Kokkonen & M. Pyykkönen (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166-190). Tampere University Press. <https://helda.helsinki.fi/items/c8108f1d-1b46-4cd6-b010-fa6c56d59b39>
- Schunk, D. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal-setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19 (2), 159–172.  
<https://doi.org/10.1080/10573560308219>
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research* 78 (1).  
<https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.3102/0034654307313795>



- Stobart, G. (2018). Becoming Proficient: An Alternative Perspective on the Role of Feedback. Teoksessa A.A. Lipnevich & J.K. Smith (toim.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback*. Cambridge University Press.  
<https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-handbook-of-instructional-feedback/FE58E27155FC0081298C8B30DF3669F7>
- Straub, R. (2000). The student, the text and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing Writing*, 7 (1), 23–55.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1075293500000179>
- Svinhufvud, K. (2007). *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Tammi.
- Svinhufvud, K. (2013). *Opinnäytteen kirjoittaminen vuorovaikutuksena: Keskustelunanalyttinen tutkimus graduseminaarien ja gradunohjaustapaamisten vuorovaikutuksesta*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto].  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9314-2>
- Tietoarkisto. (2021). *Kvalitatiivisen datan käsittely*. Viitattu 25.4.2024.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/kvalitatiivisen-datan-kasittely/>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6. uud. laitos). Tammi.
- Turtiainen, R. & Östman, S. (2015). Verkkotutkimuksen eettiset haasteet: Armi ja anoreksia. Teoksessa Laaksonen, S., Matikainen, J., Tikka, M., Isomäki, H., Paasonen, S., Turtiainen, R., . . . Suhonen, E. (toim.), *Otteita verkosta: Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Vastapaino.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2021). Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohje. Viitattu 24.4.2024. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/ihmistieteiden-eettisen-ennakoarvioinnin-ohje>
- Törmä, E. (2011). *Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämistä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina*. Tuope.
- Töttö, P. (2000). *Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua*. Vastapaino.

Winstone N., Nash R, Parker M, Rowntree J. (2017). Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist* 54 (1), 17–37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>

Ylioppilastutkintolautakunta. (2024). *Äidinkielen ja kirjallisuuden kokeen määräykset*. Viitattu 29.4.2024  
[https://www.ylioppilastutkinto.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/aidinkieli\\_ja\\_kirjallisuus\\_maaraykset.pdf](https://www.ylioppilastutkinto.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/aidinkieli_ja_kirjallisuus_maaraykset.pdf)

# LIITTEET

## LIITE 1: HAASTATTELURUNKO

### 1. haastattelun runko

Miltä palaute tuntui?

Mitä tunteita palaute herätti?

- Esimerkkinosto jostakin kehitysehdotuksesta, miltä se tuntui?
- Esimerkkinostoja palautteesta ja tarkentavia kysymyksiä, miltä tämä kyseinen kommentti tuntui?

Ymmärsitkö palautteen?

Jäikö jotakin epäselväksi?

- Esimerkkinostoja palautteesta ja tarkentavia kysymyksiä, ymmärsitkö tämän, miten ymmärsit tämän?

Miten aiot jatkaa tästä eteenpäin?

### 2. haastattelun runko

Miten muokkasit tekstiäsi eteenpäin?

- Esimerkkinostoja luonnosversiosta annetusta palautteesta, otitko tämän huomioon tekstissäsi?

Millaista oli jatkaa tekstiä annetun palautteen pohjalta?