OHJAAVAN KIRJOITETUN PALAUTTEEN VAIKUTUS OPISKELIJOIDEN TAPAAN TÄYDENTÄÄ VASTAUKSIAAN

TANJA AHOLAINEN

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2000
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tanja Aholainen. OHJAAVAN KIRJOITETUN PALAUTTEEN VAIKUTUS OPISKELIJOIDEN TAPAAN TÄYDENTÄÄ VASTAUKSIAAN. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2000. 159 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ja arvioida sitä, mitä autenttiset opettajien (n = 4) oppilaiden tehtäväpapereihin kirjoittamat palautteet kertovat arvioinnista ja ohjauksesta ja mitä opiskelijoiden (n = 31) oppimistehtävävastausten korjaukset kertovat palautteen tuottamasta oppimisesta. Lisäksi oltiin kiinnostuneita siitä, millaisia mahdollisia yhteyksiä palautteen ja oppimistulosten väliltä voidaan löytää. Tutkimuksessa sovellettiin kielenopetuksessa luotuja kirjoitetun palautteen analyysimalleja ja verrattiin, miten ne soveltuvat kasvatustieteen monimuoto-opetuksessa annettavaan kirjoitettuun palautteeseen. Lisäksi palautetta ja sen tuottamaa oppimista tarkasteltiin kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta. Tutkimuksessa analysoitiin 33 täydennettyä oppimistehtävää palautteineen kvantifioivan sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin keinoin.

Kasvatustieteen monimuoto-opetuksessa annetuista kirjoitetuista palautteista voidaan löytää samoja kommenttien tarkoituksia ja kielellisiä muotoja kuin kielenopetuksessa. Täydennettävään vastaukseen kirjoitetussa ohjaavassa palautteessa oli pääasiassa pyyntöjä, lisätietoa kysyviä ja antavia kommentteja, vastauksen puutteiden arviointeja ja väärinymmärrysten korjauksia. Kehuvia ja motivoivia kommentteja ei tarkasteltu tässä lähemmin, koska niiden vaikutuksia ei voitu tällä menetelmällä suoraan arvioida. Kommenttimuodolla havaittiin olevan merkitystä sille, miten kommentteihin vastataan ja miten ne parantavat opiskelijoiden vastauksia. Tutkimus toi esille myös sen, että ohjaava palaute tuottaa usein oppimista, joka on melko pinnallista, kirjatietoja toistavaa sekä yhteyksistään irrallista. Näin siksi, että kommentit olivat usein kognitiivisesti melko yksinkertaisia nimeämiseen ja kuvailuun ohjaavia, eikä asioiden jäsentelyyn kiinnitetty kovin paljon huomiota. Aitoja ongelmanratkaisutilanteita tarjottiin vähän. Toisaalta silloin, kun palaute rohkaisi asioiden syväprosessointiin, myös vastaukset kuvastivat korkeatasoisten ajattelutoimintojen käyttämistä ja tietoa muokkaavaa kirjoittamista.

Interaktiivinen ja reflektiivinen kommentointi näyttäisi olevan hyödyllisempää oppimiselle kuin kovin autoritäärinen ohjaustapa. Toisaalta käskevät kommentit voivat olla tehokkaita siinä mielessä, että ne ohjaavat selkeästi työstämään asiaa. Korkeamman tason ajattelutoimintoihin kehottavat kysymykset ja pyynnöt, opiskelijan sen hetkisen ymmärryksen hyväksikäyttäminen sekä käsitteelliseen ajatteluun ohjaaminen voivat tämän tutkimuksen perusteella olla niitä palautteen ominaisuuksia, jotka aktivoivat syvällistä oppimista. Tavalla, jolla palautetta annetaan voidaan katsoa olevan merkittävä asema opiskelijoiden oppimisessa ja konstruktivistisen oppimisympäristön luomisessa.

Avainsanat: palaute, oppiminen, konstruktivistinen oppimiskäsitys

SISÄLLYS

1 KIRJOITETTU PALAUTE OPPIMISEN OHJAUS- JA ARVIOINTIMENETELMÄNÄ 6

2 OPPIMINEN JA SEN OHJAAMINEN 8

2.1 Oppiminen tiedon konstruointina 8

2.2 Oppimisen laadullinen ja määrällinen ulottuvuus 9

2.3 Ymmärtäminen oppimisen tavoitteena 12

2.4 Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja toiminnan merkitys oppimisessa 14

2.5 Prosessiorientoitunut ohjauskäsitys 16

2.5.1 Tiedollisen ristiriidan herättäminen oppijassa 20

2.5.2 Syväprosessointiin ohjaaminen 21

3 KIRJOITETTU ARVIOINTI PALAUTTEENA 25

3.1 Arvioinnin tehtävät ja uusi arviointikulttuuri 25

3.1.1 Arvioinnin tehtävät 25

3.1.2 Uusi arviointikulttuuri 27

3.2 Palaute ja sen tehtävät 29

3.2.1 Palautteen käsite ja palautteen tehtävät 29

3.2.2 Palautteen tyyppejä 31

3.3 Palautteen tehokkuus ja sen tulkitseminen 31

3.3.1 Tehokkaan palautteen ominaisuuksia 31

3.3.2 Palautteen tulkintaan vaikuttavia tekijöitä 32

3.4 Kirjoitettu palaute monimuoto-opetuksessa 34

3.4.1 Opiskelijoiden kokemuksia etätehtäviin annetusta palautteesta 34

3.4.2 Arviointipalautteen ohjaavan tehtävän toteutuminen opiskelijoiden arvioimana 36

3.4.3 Opettajan roolista kirjallisen palautteen antajana 38

3.5 Kirjoitettu palaute kielenopetuksessa 40
3.5.1 Ohjaavan palautteen muotoja 40
3.5.2 Ohjausmuotojen kontrolloivuus 47
3.5.3 Opettajan kontrolloivuus palautteen antajana 49
3.5.4 Kommenttien täsmällisyys ja tekstispesifisyys 50
3.5.5 Opiskelijoiden kokemuksia kirjoitetun palautteen hyödyllisyydestä ja ymmärrettävyydestä 51
3.5.6 Palautteen ja kirjoitelman muuttumisen välisistä yhteyksistä 57
3.5.7 Yhteenveto kirjoitettua palautetta koskevista tutkimuksista 61

4 TUTKIMUS KIRJOITETUSTA PALAUTTEESTA MONIMUOTO-OPETUKSESSA 63
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat 63
4.2 Tutkimusaineisto 66
4.3 Aineiston analyysi 70
4.4 Tutkimuksen reliaabelius ja validius 74

5 KIRJOITETTU OHJAAVA PALAUTE OPISKELIJAN OPPIMISTEHTÄVÄN MARGINAALEISSA JA KANSILEHDESSÄ 78
5.1 Kommenttien lukumäärä 78
5.2 Ohjausmuodot 79
5.2.1 Ohjausmuodot koko aineistossa 79
5.2.2 Ohjausmuodot opiskelijan vastauksen kansilehdessä ja marginaaleissa 88
5.2.3 Ohjausmuodot eri tehtävissä 92
5.3 Kommenttien persoonamuodot 94
5.4 Ohjausmuotojen kontrolloivuus 97
5.5 Kommenttien täsmällisyys ja tekstispesifisyys 98
5.6 Opettajien erilaisia ohjaustyylejä 100

6 KIRJOITETTU PALAUTE OPPIMISEN OHJAAJANA 106
6.1 Opiskelijoiden vastauksien ongelmakohdat 106
6.2 Opettajat täydennyspyyntöjen esittäjinä 107

6.3 Opettajat tiedonjakajina ja asiantuntijoina 115

7 OHJAAVAN PALAUTTEEN VAIKUTUS OPPIMISTEHTÄVÄN TÄYDENTÄMISEEN 117

7.1 Kommentteihin vastaaminen 117

7.2 Opiskelijoiden oppimistehtävävastauksiinsa tekemät muutokset 120

7.2.1 Tietoa muokkaava ja toistava kirjoittaminen 120

7.2.2 Täydennetyn vastauksen ilmentämät ajattelutoiminnot . . . 124

7.2.3 Muutosten osoittama ymmärtäminen ja sen yhteys ohjaavan palautteen piirteisiin 128

7.2.4 Opettajien palautteenantotapojen kytkeytyminen opiskelijoiden vastauksiinsa tekemiin muutoksiin 130

8 DISKUSSIO 133

LÄHTEET 144

LIITE 1: Kasvatustieteen perusopintojen tavoitteet ja aineistona olevat oppimistehtävät 154

LIITE 2: Instruktio opiskelijalle oppimistehtävän lähettämistä varten 158

LIITE 3: Oppimistehtävän kansilehti 159

1 KIRJOITETTU PALAUTE OPPIMISEN OHJAUS- JA ARVIOINTIMENETELMÄNÄ

Opiskelijoiden oppimistehtävävastauksiin kirjoitettu arviointipalaute on uudentyyppinen arvioinnin ja oppimisen ohjaamisen muoto, jota on yliopisto-opetuksessa käytetty aikaisemmin lähinnä kielenopetuksessa. Muilla tieteenaloilla kirjallista palautetta on perinteisesti annettu tutkielmien ohjauksessa, mutta monimuoto-opetuksen kautta se on levinnyt myös muuhun opetukseen.

Aikuiskoulutusneuvoston määritelmän mukaan monimuoto-opetuksella tarkoitetaan "tietylle kohderyhmälle suunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi yhdistettyä lähi- ja etäopetusta sekä itseopiskelua, joita tukee opiskelijoiden ohjaus ja neuvonta" (Opetusministeriö 1989, 1). Tässä tutkimuksessa opiskelijat kirjoittavat itsenäisesti oppimistehtäviä kirjallisuuden avulla ja saavat vastauksiinsa kirjallisen arviointipalautteen, jolloin voidaan puhua itseopiskelun ja etäopetuksen yhdistelmästä.

Kirjoitetun palautteen tutkimusta on tehty toistaiseksi hyvin vähän monimuoto-opetuksessa huolimatta sen keskeisestä roolista. Kirjallisen palautteenannon voidaan katsoa olevan monimuoto-opetuksen ydinasioita, sillä merkittävä osa avoimen yliopiston opettajien työajasta kuluu oppimistehtävien lukemiseen sekä niiden arviointiin ja palautteen kirjoittamiseen (Turunen-Kallio 1994). Myös monille monimuoto-opiskelijoille kirjallinen arviointipalaute on ainoa kommunikaatiotilanne, jossa on mahdollista saada oppimiseensa tukea ja ohjausta. Suuri osa avoimen yliopiston opiskelijoista suorittaa opintonsa itseopiskellen opintojen tai työn ohessa, jolloin ei välttämättä ehditä osallistua tutorin vetämiin ryhmäkokoontumisiin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ja arvioida, millainen vaikutus ohjaavalla kirjoitetulla palautteella on oppimiselle eli millaista oppimista opettajien antama ohjaava palaute tuottaa. Tutkimusongelmina tarkastellaan sitä, millaista ohjaavaa palautetta opettajat antavat, miten opiskelijoiden oppimistehtävävastaukset muuttuvat palautteen jälkeen sekä miten yksittäiset ohjaavat kommentit ovat yhteydessä opiskelijoiden vastauksiinsa tekemiin korjauksiin. Tutkimusaineisto koostuu Jyväskylän avoimen yliopiston kasvatustieteen perusopintojen opiskelijoiden oppimistehtävävastauksista, niihin annetusta kirjoitetusta palautteesta sekä opiskelijoiden täydennetyistä vastauksista. Nimenomaan

täydennettäväksi arvioituun vastaukseen annettava palaute on erittäin olennainen tutkimuskohde, sillä valtaosa kasvatustieteen perusopintojen opiskelijoista täydentää vastauksiaan opintojensa aikana.

Kirjoitettua palautetta ovat opettajan kirjoittamat kommentit opiskelijan oppimistehtävävastauksen kansilehteen (kokonaisarviointi) sekä marginaaliin (reunahuomautukset ja yksittäiset kommentit). Palautteen tarkoituksena on todeta opiskelijan tietojen ja taitojen taso, motivoida opiskelijan oppimista ja opiskelua sekä ohjata opiskelijaa huomaamaan erilaista näkökulmaa vaativat asiat. Oppimistehtäville on olemassa sisällölliset tavoitteista johdetut kriteerit, joiden mukaan oppimista arvioidaan (katso liite 1). Lisäksi opettajat käyttävät yhteisesti laatimaansa yksityiskohtaisempaa ohjeistusta arvioinnin apuna. Tarkempien arviointiohjeiden kattavuus vaihtelee kuitenkin oppimistehtävittäin, sillä osaan tehtävistä on annettu hyvin yksityiskohtaiset arviointiohjeet, kun taas osassa tehtävistä arviointi pohjaa opettajan omaan harkintaan.

Tässä tutkimuksessa keskitytään ohjaavaan palautteeseen. Sillä viitataan opiskelijan työn kansilehteen ja marginaaliin kirjoitettuihin kommentteihin, joiden tarkoituksena on osoittaa opiskelijalle työn puutteet ja ohjata niiden korjaamisessa. Ohjaavaa palautetta ovat myös täydennyspyyntöjen perustelut sekä muu yleinen ohjaus. Palautteen pohjalta opiskelija täydentää vastaustaan ja lähettää uuden täydennetyn vastauksensa opettajalleen arvioitavaksi. Täydennyksen mukaan liitetään myös opiskelijan ensimmäinen vastaus palautteineen. Opiskelijat saavat vastauksensa arvioituna takaisin keskimäärin kahdessa viikossa, mutta täydentämiselle ei ole asetettu aikarajoituksia.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat tarpeellisia avoimen yliopiston eri tieteenalojen käytännön opetus- ja arviointitoiminnan kehittämiselle, mutta niillä on myös laajempi pedagoginen arvonsa. Aikaisemmin ei ole systemaattisesti selvitetty, millaisia vaikutuksia ohjaavalla kirjoitetulla palautteella on opiskelijoiden oppimiselle eli millaista oppimista kirjoitettu palaute tuottaa. Oma kokemukseni palautteenantajana ja -saajana sekä avoimen yliopiston toiminnan seuraajana on vaikuttanut juuri tällaisen tutkimustehtävän muotoutumiseen.

2 OPPIMINEN JA SEN OHJAAMINEN

Oppimista ja oppimisen ohjausta tarkastellaan tässä tutkimuksessa kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta, joka on yksi monimuoto-opetuksen taustakäsityksistä ja siten myös tutkimuksen kohteena olevan palautteenannon suuntaaja. Muun muassa Tynjälä (1998, 1999) on todennut, että konstruktivistinen oppimisympäristö, kuten oppimistehtävillä opiskelu, edistää syvätason oppimista ja ymmärtämistä sekä asiantuntijuutta, jota korkeakouluopiskelijalta edellytetään. Tässä tutkimuksessa selvitetään, millainen rooli ohjaavalla kirjoitetulla palautteella on konstruktivistisen oppimisympäristön luomisessa.

2.1 Oppiminen tiedon konstruointina

Kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on tiedon konstruointia, jossa oppijan aktiivinen toiminta korostuu. Oppija valikoi ja muokkaa tietoa niin yksilöllisen kuin sosiaalisenkin toiminnan kautta. Oppijoiden oletukset, motiivit, tavoitteet sekä aikaisempi tieto ja kokemus vaikuttavat jokaiseen oppimis-opetustilanteeseen ja määrittelevät sitä, mitä opitaan. Näin ollen on tärkeää huomioida oppimisessa myös se, että erilaiset konstruointiprosessit johtavat laadullisesti erilaiseen oppimiseen. Jokainen oppija näkee opittavan asian aikaisempien kokemustensa ja uskomustensa kautta ja siten monenlaiset ulkoisen todellisuuden tulkinnat ovat mahdollisia. (Biggs 1996; Hendry 1996; Jonassen 1991.)

Oppiminen on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan myös kontekstisidonnaista. Tiedon konstruointi ei tapahdu tyhjiössä, vaan kontekstissa, jossa oppija elää ja toimii. Tällöin hedelmällisin tapa on kytkeä oppimistilanteet todellisiin yksilön elämäntilanteisiin. Näin oppimisesta tulee merkityksellistä ja mielekästä. (Biggs 1996; Hendry 1996; Jonassen 1991.) Tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään, miten opettaja omalla ohjaustoiminnallaan konstruoi käsityksiä oppimisesta ja opittavasta asiasta. Samalla on tarpeen kiinnittää huomiota itse oppimiskontekstiin, kuten oppimistehtäväannon merkitykseen sekä itse tilanteeseen, jossa oppimista tapahtuu, sillä palautteenanto on ohjauksen lisäksi aina myös arviointitilanne.

2.2 Oppimisen laadullinen ja määrällinen ulottuvuus

Kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys määrittelee oppimisen havaittavana kognitiivisen käyttäytymisen muutoksena (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 194; Schmeck 1988, 4). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppijan toiminnassa eli oppimistehtävävastauksissa tapahtuneita määrällisiä ja laadullisia muutoksia ja arvioidaan, miten kirjoitelmat ovat muuttuneet suhteessa täydennyspyyntöihin. Martonin ja Säljön (1976, 4-5) mukaan oppimisen määrällinen aspekti kuvastaa ennen kaikkea sitä, kuinka paljon on opittu, kun taas laadullinen aspekti kertoo, mitä on opittu. He ovat havainneet, että oppimista tapahtuu laadullisesti eri tasoilla (levels of outcome), ja tämän tutkiminen on heidän mielestään keskeisintä oppimistuloksia tarkasteltaessa. Kukin opiskelija oppii tai ymmärtää yhdestä ja samasta materiaalista erilaisia asioita, antaa erilaisia merkityksiä tietyille käsitteille ja periaatteille.

Opiskelijan oppimistehtävävastaus voi olla niin sisällöllisesti kuin rakenteellisestikin erilainen. Sisällöllisesti vastaukset voidaan luokitella erilaisiin kategorioihin sen mukaan, miten oppija on asian ymmärtänyt. Tätä on testattu (esim. Marton 1976) muun muassa pyytämällä opiskelijaa tiivistämään muutamalla lauseella jonkin artikkelin tai sen kappaleen keskeinen sisältö. Laadullisia eroja ovat esimerkiksi määrittelyn tai periaatteen spesifisyys tai tyhjentävyys. Oppimistehtävävastaukset voivat olla erilaisia myös sen mukaan, pyritäänkö niissä vain kuvailemaan vai onko oppija pyrkinyt myös johtopäätösten esittämiseen. (Dahlgren 1984, 25-27.)

Edellä sanottua voidaan jäsentää Engeströmin (1984) tarjoaman mallin avulla. Sen mukaan tiedon laadullisia ulottuvuuksia ovat opittavan aineksen 1) ilmenemismuoto, 2) jäsentyneisyys sekä 3) selittämisen syvyys (Engeström 1984, 34). Näistä jäsentyneisyyttä ja selittämisen syvyyttä on tarpeen tarkastella lähemmin. Opittavan asian *jäsentyneisyydessä* voidaan erottaa eri tasoja. Alinta tasoa edustavat yksittäistiedot ja yksittäiset suoritukset. Seuraavalla tasolla yksittäistietoja voidaan pyrkiä luokittelemaan niiden yhteisten ominaisuuksien perusteella ja muodostamaan niistä yläkäsitteitä. Tiedon jäsentyneintä astetta edustavat tiedolliset systeemikokonaisuudet, joissa osatekijöiden toiminnalliset yhteydet ja vuorovaikutussuhteet tulevat esille. Tämä edistää asioiden ymmärtämistä, muistamista ja soveltamista. (Emt., 36.) *Selittämisen syvyyden* pinnallisin taso puolestaan tarkoittaa

pelkkää ulkoisten ominaisuuksien tai tapahtumien kuvailua luokittelemalla ja luetteloimalla ilmiön tuntomerkkejä. Tällaisella tiedolla on usein vähän siirtovaikutusta uusiin ongelmatilanteisiin. Hieman kehittyneempi selittämisen syvyyden taso on peräkkäisyyksien toteaminen. Tällöin ilmiötä pyritään selittämään tapahtumasarjana, prosessina. Syy-seuraussuhteiden etsiminen ja todentaminen ei kuitenkaan vielä välttämättä osoita todellista ilmiön syytä. Todellinen selittäminen edellyttää ilmiön alkuperän ja synnyn selvittämistä. (Emt., 38-39.)

Useimmin oppimisen laadullista aspektia selvittävät tutkimukset ovat olleet tutkimuksia, joissa oppijoita on pyydetty lukemaan jokin teksti ja esitetty heille sen jälkeen kysymyksiä tekstin sisällöstä. Opiskelijan vastauksia on analysoitu luokittelemalla niitä laadullisesti. (Dahlgren 1984.) SOLO -taksonomiaa (Structure of the Observed Learning Outcome) voidaan pitää yleisimpänä oppimisen laadullisia eroja selvittävänä analyysimallina.

Biggsin ja Collisin (1982) kehittelemä viisiportainen SOLO -taksonomia kuvaa oppimista, joka tasolta toiselle siirryttäessä muuttuu monimutkaisemmaksi, useampia näkökulmia huomioivaksi tarkasteluksi. Taksonomia luokittelee opiskelijoiden kirjallisia tuotoksia sen mukaan, miten monia asian kannalta relevantteja näkökulmia on huomioitu ja miten näkökulmat on kytketty toisiinsa. Laadukkaassa vastauksessa hallitaan paljon relevantteja tosiasioita ja niiden välisiä suhteita. Opiskelija osaa esittää useita tulkintamahdollisuuksia ja sijoittaa asiat laajempiin yhteyksiinsä. Aiheen käsittely on omakohtaista ja johdonmukaista. (Biggs & Collis 1982, 24-31; Biggs 1996, 351-353.)

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden oppimistehtävävastauksiinsa tekemien muutosten analysointi SOLO-taksonomialla on vaikeaa, koska jokaisen tehdyn muutoksen taustalla on yksilöllinen ohjaus, ja vastaukset ovat hyvin erilaisia. Kuten Marton ja Säljö (1976, 4-5, 7) ovat todenneet, opittavan asian sisältö eli tehtävänanto tulee olla kaikille tutkittaville sama, jotta oppimistulosten laadullisia eroja voidaan systemaattisesti selvittää. Vaikka taksonomia ei sovellukaan suoraan tämän tutkimuksen analyysimalliksi, se antaa kuitenkin arvokasta tietoa siitä, millaisiin asioihin voidaan kiinnittää huomiota arvioitaessa kirjallisia vastauksia laadullisesti.

Leiwon, Kuusisen, Nykäsen ja Pöyhösen (1987, 64-71) sekä Ohlssonin (1996, 51) esittämät episteemiset kategoriat sitä vastoin soveltuvat paremmin käsillä olevan tutkimuksen analyysimalliksi. Kirjoitelmien kappaleita tai teemallisia kokonaisuuksia voidaan tarkastella sen mukaan, korostuuko niissä 1) nimeäminen, 2) määrittely, 3) kuvailu, 4)

vertailu, 5) kausaalisuhteiden esittäminen, 6) perustelu ja selittäminen, 7) arviointi ja kritiikki, 8) mielipide vai 9) yleistäminen ja päätelmien tekeminen. Eri kategoriat kuvaavat asteittain kognitiivisesti korkeatasoisempaa tarkastelua niin, että yleistäminen ja päätelmien tekeminen vaativat kaikkein monimutkaisimpia ajattelutoimintoja. Kategorioista voidaan löytää yhtymäkohtia Engeströmin esittelemälle selittämisen syvyyden luokittelulle, jossa kuvailusta edetään kausaalisuhteiden hahmottamisen kautta selittämiseen. Tässä tutkimuksessa käytettiin luokittelua, johon kuuluivat

1) *nimeäminen* (esitetään ilmiöiden tai asioiden nimiä),

2) *määrittely ja kuvailu* (selvennetään käsitteitä määritelmillä, esitetään ilmiöiden ominaisuuksia, kuvataan tapahtumia),

3) *perustelu tai selittäminen omin sanoin* (perustellaan omin sanoin valintoja ja tekoja, selitetään, miksi jokin asia on tapahtunut tai miten asiat liittyvät toisiinsa),

4) *perustelu tai selittäminen abstrakteilla käsitteillä* (perustellaan kirjojen käsitteitä oikein käyttäen valintoja ja tekoja, selitetään, miksi jokin asia on tapahtunut tai miten asiat liittyvät toisiinsa),

5) *objektiivinen ja subjektiivinen arviointi* (objektiivisessa arvioinnissa arvioidaan ilmiön tai asian hyvyyttä tai huonoutta, eettistä oikeutusta tai vaihtoehtojen prioriteettia yleisesti hyväksytyn kriteerin suhteen, subjektiivisessa arvioinnissa asiaa tai ilmiötä arvioidaan ilman yleisesti hyväksyttyä kriteeriä) sekä

6) *yleistäminen* (yksittäistapausten osoitetaan pätevän laajemminkin).

Marton, Dall' Alba ja Beaty (1991, 283-294) ovat tutkineet korkeakouluopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta ja jäsentäneet oppimista kahdella ulottuvuudella, jotka myös sisältävät oppimisen laadullisen ja määrällisen ulottuvuuden. *Oppiminen tiedon uusintamisena* tarkoittaa käsitystä, jossa tieto nähdään valmiina ja annettuna, esimerkiksi kirjatietona. Uusintavassa oppimisessa muistissa oleva tieto lisääntyy määrällisesti, ja tietoa opitaan käyttämään eri tilanteissa. *Oppiminen tiedon muokkaamisena* tarkoittaa puolestaan käsitystä, jossa tietoa ei nähdä valmiina, vaan konstruoitavana. Oppijat antavat oppiessaan omia merkityksiään asioille ja vaikuttavat näin siihen, mitä tieto on, jolloin oppimisen laadullinen puoli korostuu. Tiedon muokkaamiseen liittyy henkilökohtaisen merkityksen antamisen kautta ymmärtäminen, käsitysten ja jopa koko maailmankuvan muuttuminen.

Prosser, Trigwell ja Taylor (1994, 220-222) ovat saaneet vastaavanlaisia tuloksia oppimisen ulottuvuuksista haastatellessaan korkeakouluopettajia. Tutkimuksessa havaittiin,

että ulkoisten tavoitteiden ohjaamassa oppimisessa on keskeistä ulkoaoppiminen ja tiedon määrällinen lisääntyminen. Sisäisten eli oppijan omien tavoitteiden ohjaamassa oppimisessa oppimiskokemusta osataan itse arvioida, asiat ovat henkilökohtaisesti merkityksellisiä ja oppimisen tuloksena maailmankuva muuttuu. Kuten Martonin ym. (1991) tutkimuksessa, oppiminen on syvällisintä silloin, kun oppijan persoona ja maailmankuva muuttuvat. Prosser ym. (1994) puhuvat tällöin *käsitteellisestä muutoksesta*.

Edellä esitetyissä episteemisissä kategorioissa voidaan nimeämistä, kuvailua ja määrittelyä pitää uusintamisena ja muita tiedon esittämisen tapoja korkeamman tason ajattelutaitoja vaativana tiedon muokkaamisena. Uusintamista ilmentävä oppiminen voi konkreettisesti näkyä opiskelijan vastauksessa tehtyinä lisäyksinä, jolloin opiskelija on mekaanisesti vastannut opettajan täydennyspyyntöön, mutta ei ole liittänyt uutta tekstiä johdonmukaisesti aikaisempaan tekstiin. Tiedon muokkaamista ilmentävä oppiminen puolestaan voi tulla esille siten, että opiskelija on poistanut aikaisemmasta vastauksesta osia ja korvannut sen uudella tekstillä palautteen pohjalta.

2.3 Ymmärtäminen oppimisen tavoitteena

Keskeinen tavoite oppimisessa kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan on korkeammantason ajattelutaitojen kehittyminen sekä ymmärtäminen (Biggs 1996; Jonassen 1991). Biggsin (1996, 350-351) mukaan oppimisen ohjauksen lähtökohtana on määritellä tavoitteet kognitiivisesti korkeatasoisiksi, mutta tätäkin olennaisempaa on osata muuntaa yleiset oppimiselle asetetut päämäärät tarkoiksi tapauskohtaisiksi tavoitteiksi. Opettajan tulee tietää, mitä ymmärtäminen merkitsee tai tarkoittaa tietyssä tilanteessa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kasvatustieteen perusopintojen opiskelua kirjallisten oppimistehtävien kautta, joille kullekin on määritelty omat sisällölliset tavoitteensa. Niissä korostuu pyrkimys ymmärtämiseen. Esimerkiksi oppimistehtävässä, joka käsittelee kasvatustieteellistä tutkimusta (TM-tehtävä), on tavoitteena muun muassa se, että opiskelija ymmärtää kasvatustieteellistä tutkimustekstiä niin hyvin, että pystyy käyttämään tutkimusraportteja ja -artikkeleita tiedonlähteinään. Tämä edellyttää, että opiskelija ymmärtää tutkimustiedon merkityksen kasvatustoiminnassa, ymmärtää tärkeimmät kasvatustieteelliseen tutkimukseen liittyvät käsitteet, tietää, millaista tieteellinen tiedonhankinta on ja omaa yleiskuvan tutki-

musprosessin kulusta.

Muun muassa Entwistle (1995, 48-49) sekä Entwistle ja Entwistle (1991, 211) ovat tutkineet korkeakouluopiskelijoiden käsityksiä ymmärtämisestä haastattelututkimuksella. Ymmärtämisen kokemukseen kuuluivat kaikkien haastateltujen opiskelijoiden mielestä tyytyväisyyden kokeminen, opitun asian näkeminen itselle merkityksellisenä, kokonaisuuksien hahmottaminen ja yhteyksien näkeminen, kyky perustella ja selittää sekä käyttää tietoa erilaisissa yhteyksissä. Ymmärtämisen kokemukseen liittyvät siis samanlaiset tekijät kuin Martonin ym. (1991) esittämässä tiedon muokkaamisessa.

Ymmärtäminen voi olla *laajuudeltaan* erilaista. Ymmärtäminen voi tarkoittaa esimerkiksi käsitteen merkityksen ymmärtämistä, luennoitsijan selityksen ymmärtämistä, eri opintokokonaisuuksien yhtymäkohtien ymmärtämistä tai tieteenalan metodologisen tai filosofisen taustaperinteen ymmärtämistä. Monet tutkimukset viittaavat myös ymmärtämisen hierarkiseen luonteeseen. Ymmärtäminen voi olla *syvyydeltään* erilaista, millä tarkoitetaan kykyä selittää asioita. Tällöin olennaisia seikkoja ovat yksittäisten tietojen määrä sekä erilaisten kytkentöjen näkeminen. (Entwistle 1995, 49; Entwistle & Entwistle 1991, 212-213.)

Käsitteet ja teoriat ovat olennaisia ymmärtämisessä. Ne ovat ajattelun työvälineitä, sillä niitä voidaan soveltaa uusien ongelmien ratkaisussa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 122-123). Kasvatustieteen opiskelussa keskeisenä tavoitteena on olennaisten käsitteiden ja teorioiden oppiminen, koska ne selittävät ja jäsentävät sosiaalista todellisuuttamme. Bruner (1960, 19, 23-26) pitää juuri tätä yleisten periaatteiden siirtovaikutusta opetustapahtuman ytimenä. Aihealueen olennaisten käsitteiden ja periaatteiden opettaminen on hänen mukaansa tärkeää neljästä syystä. Ensinnäkin se tekee opittavasta asiasta ymmärrettävämmän. Toiseksi se helpottaa opittavan asian muistamista. Kolmanneksi yleisten periaatteiden ymmärtämisellä voidaan hallita periaatteessa rajaton määrä uusia ongelmatilanteita. Neljänneksi yleisten periaatteiden opettamisella vältytään osittain tiedon vanhentumisesta aiheutuvilta ongelmilta.

Keskeisistä käsitteistä tai teoreettisista selitysmalleista voidaan käyttää myös ankkuroivien ideoiden ja ennaltajäsentäjien nimitystä. Ausubelin (1968) mukaan uuden oppiminen tulee aina kytkeä oppijan aikaisempien tietojen pohjalle. Ennaltajäsentäjät herättävät oppijassa aikaisempia relevantteja tietoja, jotka puolestaan antavat merkityksen uudelle opittavalle asialle ja ankkuroivat ne olemassaolevaan tietorakenteeseen. Ankkuroi-

vat ideat puolestaan esittävät kokonaiskuvan tai olennaisen periaatteen opittavasta aiheesta. (Ausubel 1968, 148-149.) Uuden oppiminen on helpompaa, jos oppijalla on käytössään hyvin jäsentynyt ennakkokuva opittavasta asiasta. Olennaista on selkeän rakenteen hahmottaminen (Marton 1988, 60). Ennaltajäsentäjänä voi olla esimerkiksi vanhat luentomuistiinpanot tai kirjan sisällysluettelo, jotka voivat auttaa uuden asian assimiloinnissa vanhaan tietorakenteeseen. Uuden oppiminen on helpompaa myös silloin, kun opetuksessa keskitytään olennaisiin selittäviin periaatteisiin, jotka tarjoavat selkeän rakenteen opittavasta asiasta.

Se, miten hyvin oppija ymmärtää käsitteen, näkyy siinä, miten hän käsitettä käyttää (Biggs 1996, 351). Ymmärtämisestä kertoo se, että oppija tunnistaa arkipäivän ilmiöstä käsitteen kuvaaman asian. Olennaista ymmärtämisen osoittamisessa on nimenomaan käsitteen oikeanlainen käyttäminen. Selvästä ymmärtämisestä ei kerro esimerkiksi tilanne, jossa opiskelija kuvaa omin sanoin asiaa, mutta ei käytä kuvailussa kirjojen käsitteitä.

Silloin kun ymmärtämistä korostetaan yhtenä päämääränä, ohjauksen ja arvioinnin eli myös kirjoitetun palautteen tulisi korostaa tätä (Biggs 1996, 351). Keskeinen kysymys on se, miten opettajat ovat ohjauksessaan operationaalistaneet ymmärtämisen ja tuleeko ymmärtämisen korostaminen ylipäätään esille eri ohjauskäytännöissä (vrt. Marton ym. 1991; Prosser 1994).

2.4 Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja toiminnan merkitys oppimisessa

Kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa toiminnan ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Oppimiseen tähtäävä toiminta ei tapahdu koskaan tyhjiössä, vaan aina sosiaalisessa kontekstissa. Erityisen korostuneen aseman sosiaalinen vuorovaikutus saa sosiokulturaalisessa oppimisnäkemyksessä, jossa vuorovaikutusta ja kontekstia ei eroteta toisistaan oppimistapahtumassa. On kuitenkin huomattava, että sosiaalinen vuorovaikutus on tärkeä näkökulma kaikissa konstruktivismin suuntauksissa. Myös konstruktivistinen oppimiskäsitys, vaikka se perinteisesti onkin suunnannut huomionsa yksilön oppimistapahtumaan, on viime aikoina alkanut lähentyä sosiokulturaalista oppimiskäsitystä. (Kumpulainen & Mutanen 1999, 8-10.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimistulos riippuu olennaisesti

oppimisprosessin luonteesta (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 131; von Wright 1993, 28). Oppimista säätelee se, mitä oppija tekee (Vermunt & Verloop 1999, 258; von Wright 1993, 21). Oppijan toimintaan ja siten hänen oppimisensa laatuun vaikuttaa puolestaan ratkaisevasti se, miten opettaja on vuorovaikutuksessa oppijan kanssa ja millaiseen tekemiseen hän oppijaa ohjaa (von Wright 1993, 28). Onnistunut ohjaus on aina vuorovaikutteista, mikä edellyttää yhteistä kieltä ja viitekehystä. Ohjaus tulee antaa tavalla, joka vastaa opiskelijan tapaa tarkastella todellisuutta (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121-122), mikä on erityisen keskeistä juuri kirjallisessa vuorovaikutuksessa.

Tämän tutkimuksen kohteena olevassa kirjallisessa palautteenantoprosessissa on kyse opiskelijan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta, josta kuitenkin puuttuvat perinteiset sosiaalisen vuorovaikutuksen tunnusmerkit, kuten näkö- ja kuuloyhteys sekä nonverbaalinen viestintä. Paakkola (1992, 69) onkin puhunut rajoitetusta vuorovaikutuksesta esitellessään monimuoto-opetuksen peruselementtejä. Annettu opetus ja ohjaus on usein välillistä, esimerkiksi kirjoitetun palautteen kautta annettua, ja lähiopetusta, kuten tutorkokoontumisia, on vähemmän kuin perinteisessä kontaktiopetuksessa. Kirjallisessa vuorovaikutuksessa ei ole myöskään mahdollisuuksia tarkentaviin kysymyksiin tai selityksiin. Myös palautteen määrä on rajallinen, sillä valmis kansilehtikaavake ja opiskelijan vastauksen marginaalit sanelevat ehtonsa palautteelle. Näistä rajoituksista huolimatta oppimistehtävillä opittaessa opettajan ja opiskelijan vuorovaikutus on keskeisessä roolissa. Opettaja toimii yleisönä, jolle opiskelija kirjoittaa. Opettaja pyrkii myös tukemaan opiskelijaa hänen lähtökohdistaan käsin ohjaamalla opiskelijaa eteenpäin siitä, mihin hän on itsenäisesti päässyt (scaffolding). Tämä ei ole kuitenkaan mahdollista, jos palautetta on vaikea tulkita ja dialogi katkeaa.

Sosiaalinen vuorovaikutus tukee yksilön tiedon konstruointiprosessia, koska tämä auttaa oppijan tiedon aktivointia (Kumpulainen & Mutanen 1999, 8). Engeströmin (1984) mukaan opittavan asian sisäistämiselle on olennaista ulkoistaminen, mikä mahdollistuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Siinä oppija voi ulkoistaa ajatuksensa ja tietonsa eli purkaa ne esiin puheen tai tekstin avulla. Tämä lisää tietoisuutta omasta ajattelusta ja auttaa siten ymmärtämään omaa ajatusmaailmaa paremmin. (Engeström 1984, 46.) Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppija on pakotettu selittämään ajatuksensa ja tietonsa niin, että muut sen ymmärtävät. Tämä auttaa puolestaan ajatusten jäsentämisessä ja uudelleen organisoimisessa.

2.5 Prosessiorientoitunut ohjauskäsitys

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostetaan oppimisen prosessiluonnetta ja prosessiorientoitunutta ohjauskäsitystä. Vermuntin (1994) mukaan prosessiorientoinut ohjaus voidaan määritellä ohjaukseksi, jossa ajattelustrategioiden ja tietyn aihealueen tiedon opettaminen yhdistyvät. Oppimisen ohjaajan tärkein tehtävä on ohjata ja tukea oppijoiden ajatteluprosesseja ja tiedon konstruointia. (Vermunt 1994, 16.) Tähän kuuluu muun muassa kyky huomioida ja ymmärtää oppimisprosessin periodiluonne, sillä oppimiselle on tyypillistä intensiivisen työskentelyn ja seesteisempien kausien vuorottelu (Wood 1995, 337).

Prosessiorientoituneessa ohjauksessa on kahdeksan pääperiaatetta, jotka toimivat kaikissa oppimistilanteissa. Ensimmäisen pääperiaatteen mukaan *ohjaus kohdistuu oppimis- ja ajattelutoimintoihin.* Vermunt erottaa kolmenlaisia toimintoja, joihin prosessiorientoitunut ohjaus kohdistuu: 1) kognitiiviset, 2) affektiiviset ja 3) metakognitiiviset toiminnot. Tässä tutkimuksessa tarkasteltava ohjaava palaute suuntautuu usein oppijan kognitiivisiin toimintoihin. Ensisijaisena ohjauksen tavoitteena on saada opiskelija täydentämään oppimistehtävävastausta edellisen vastauksensa pohjalta niin, että oppija huomioi ja ymmärtää sisällöllisesti olennaisen opittavasta asiasta. Affektiiviset ja metakognitiiviset toiminnot ovat tärkeitä oppimisprosessissa, mutta niitä ei tässä tutkimuksessa tarkastella lähemmin, koska niihin suunnatun ohjauksen vaikutuksia ei voida tällä menetelmällä suoraan selvittää. *Affektiiviset toiminnot* liittyvät emootioihin, jotka voivat eri tavoin vaikuttaa oppimiseen. Affektiivisia toimintoja on esimerkiksi motivaatio. *Metakognitiiviset toiminnot* puolestaan säätelevät kognitiivisia ja affektiivisia toimintoja ja vaikuttavat siten epäsuorasti oppimistuloksiin. Metakognitiivisia toimintoja ovat muun muassa oppimisen seuranta ja toimintojen muuttaminen oppimisprosessin aikana tavoitteiden mukaisesti. (Vermunt 1994, 16-17.)

Kognitiivisia toimintoja oppija käyttää sisältöjen prosessoinnissa, mikä näkyy oppimistuloksina eli muutoksina oppijan tietorakenteessa (Vermunt 1994, 16). Vermuntin ja Verloopin (1999) mukaan kognitiivisia toimintoja ovat

1) *yhdistäminen*, esimerkiksi analogioiden miettiminen, yhtäläisyyksien ja erojen selvittäminen, kirjatietojen vertailu muualta saatuihin tietoihin sekä *jäsentäminen*, esimerkiksi keskeisten käsitteiden suhteiden selvittäminen ja tiivistelmän tekeminen,

2) *analysointi*, esimerkiksi yksityiskohtien opiskelu,

3) *konkretisointi*, esimerkiksi esimerkkien keksiminen ja kirjatiedon vertaaminen omiin kokemuksiin tai havaintoihin sekä *soveltaminen*, esimerkiksi omien kokemusten tulkinta kirjatietojen avulla tai ongelmanratkaisu opitun tiedon pohjalta,

4) *muistaminen*, esimerkiksi määritelmien ulkoaopettelu,

5) *kriittinen prosessointi*, esimerkiksi toisten ihmisten päätelmien ja tulkintojen kriittinen arviointi, omien mielipiteiden muodostaminen sekä

6) *valikointi*, esimerkiksi opiskelemalla tietyt asiat (esim. määritelmät, luettelot) huolellisemmin kuin toiset (Vermunt & Verloop 1999, 260-261).

Vermunt ja Verloop (1999) erottavat *kolme ohjausstrategiaa,* jotka kohdistuvat oppijan kognitiivisiin toimintoihin ja jotka eroavat opettajan kontrolloivuuden suhteen: 1) vahva opettajakontrolli, 2) heikko opettajakontrolli sekä 3) jaettu kontrolli. Kun opettajan kontrolli on vähäinen ja oppijan itseohjautuvuus korostuu, opiskelija osaa itsenäisesti hyödyntää erilaisia kognitiivisia toimintoja. Sen sijaan opettajan kontrolloimassa ohjaustilanteessa opettaja on aktiivinen osapuoli selittäessään oppijalle käsitteiden välisiä suhteita, tiivistäessään opittavaa asiaa, selittäessään yksityiskohtia, antaessaan esimerkkejä, keksiessään yhteyksiä käytäntöön, argumentoidessaan puolesta ja vastaan ja kertoessaan oppijalle keskeiset käsitteet. Jaetun kontrollin tilanteessa vastuu oppimisesta on oppijalla, mutta opettaja pyrkii aktivoimaan hänen kognitiivisia toimintojaan eri tavoin, esimerkiksi kysymällä opittavan ilmiön yksityiskohtia tai yhtäläisyyksiä ja eroja, pyytämällä miettimään kytkentöjä omiin kokemuksiin, vaatimalla perusteluja ja esittämällä eriäviä mielipiteitä. (Vermunt & Verloop 1999, 267-268.)

Vermuntin ja Verloopin (1999) esittelemiä ohjausstrategioita voidaan tarkastella myös Ausubelin (1968) keksivän ja vastaanottavan oppimistilanteen näkökulmista. Keksivässä oppimisessa opettaja on ohjaajan roolissa ja antaa oppijalle vinkkejä, joiden avulla hän voi itsenäisesti ratkaista ongelman. Vastaanottavassa oppimisessa opittava asia annetaan valmiissa muodossa. Ohjattu keksiminen on todettu oppimisen kannalta hyödyllisemmäksi kuin täysin itsenäinen keksivä oppiminen tai täydellinen ohjaaminen. Ohjattu keksiminen voi tarkoittaa esimerkiksi kysymysten esittämistä, esimerkkien ja ongelmien antamista oppijalle, yleisen periaatteen nimeämistä, verbaalista ohjausta tai harjoitusten antamista. (Ausubel 1968, 301-303.) Vahvan opettajakontrollin tilanne muistuttaa läheisesti vastaanottavaa oppimista, jossa oppiminen on täysin ohjattua. Heikon opettajakontrollin tilanne taas on

samansuuntainen itsenäisen keksivän oppimisen kanssa ja jaetun kontrollin tilanne vastaa likipitäen ohjattua keksimistä.

Toinen ohjauksen pääperiaate on, että *oppimisen ohjaus siirtyy asteittain ulkoisesta ohjauksesta sisäiseen oppimisen kontrollointiin* ja tätä ulkoisen kontrollin sisäistämistä ohjataan ja tuetaan oppimisprosessin aikana. Tämä tulee esille myös kasvatustieteen perusopintojen opiskeluoppaassa (1998 - 1999, 91), jossa todetaan, että "opintojen alku-, väli- ja loppuvaihe vaativat erityyppistä ohjausta ja arviointia". Opintojen alkuvaiheessa joudutaan kirjoitetussa arviointipalautteessa täsmentämään opintojen tavoitteita ja oppimistehtävien arviointikriteereitä enemmän kuin loppuvaiheessa. Opintojen loppuvaiheessa oppimistehtävien vastauksilta vaaditaan myös enemmän. Tässä tutkimuksessa TM-tehtävä oli alkuvaiheen tehtävä, kun taas PO-tehtävä (piilo-opetussuunnitelmatehtävä) tehtiin opintojen loppuvaiheessa. Kolmannen pääperiaatteen mukaan *oppimis- ja ajattelutoimintoja ei opeteta irrallaan kontekstistaan*, vaan kunkin oppimistehtävän yhteydessä. Ohjaajan rooli on olla malli, aktivoija, seuraaja ja arvioija. (Vermunt 1994, 17.)

Neljännen pääperiaatteen mukaan prosessiorientoitunut *ohjaus pyrkii luomaan oppijoissa oikeanlaisia mielikuvia oppimisesta*, koska ne vaikuttavat siihen, miten oppijat oppivat. Oppimisstrategioiden esilletuonti ja perusteleminen ovat tärkeitä keinoja tässä. Viidennen pääperiaatteen mukaan prosessiorientoituneessa ohjauksessa on *keskeistä oppijoiden vastuu ja valinnanvapaus* henkilökohtaisten tavoitteiden ja päämäärien mukaisesti. (Vermunt 1994, 19-20.) Sisäistä motivaatiota pyritään edesauttamaan muun muassa vaihtoehtoisilla suoritustavoilla, kuten kasvatustieteen perusopinnoissa, joissa oppimistehtävistä voi valita itseä eniten kiinnostavat vaihtoehdot.

Kuudes pääperiaate korostaa *oppimis- ja ajattelutoimintojen siirtovaikutusta*, jota pyritään tukemaan muun muassa monipuolisilla oppimistehtävillä, jotka edellyttävät erilaisten strategioiden käyttöä. Prosessiorientoitunut ohjaus siis korostaa niin tilanneoppimista kuin opitun transferoitumistakin. Seitsemännen pääperiaatteen mukaan oppimissisällöt voidaan esittää niin kirjoitetussa muodossa kuin puheenakin. Olennaista on kuitenkin *keskeisten käsitteiden esilletuonti ja käsitteiden välisten suhteiden selventäminen ja selittäminen* (vrt. Ausubel 1968; Bruner 1960). Oppijoita aktivoidaan muun muassa kysymyksillä tai ristiriidoilla, mutta päävastuu tekemisestä jätetään oppijalle itselleen. (Vermunt 1994, 20.)

Kahdeksas pääperiaate sisältää *erilaisia ohjausstrategioita*, joilla oppijaa pyritään

aktivoimaan. Oppimistehtävät, itsearviointitehtävät ja kysymysten esittäminen oppijalle ovat esimerkkejä näistä. Se, miten oppijat ohjausstrategioita hyödyntävät riippuu heidän aikaisemmasta tiedostaan, opiskelu- ja ajattelutaidoistaan, oppimiskäsityksestään ja oppimisorientaatiostaan. (Vermunt 1994, 21.)

Pääperiaatteiden lisäksi prosessiorientoituneeseen ohjaukseen kuuluu kahdeksan *erityisperiaatetta*, joita käytetään oppimisprosessin eri vaiheissa (Vermunt 1994, 21). Ensimmäisessä vaiheessa eli oppimisprosessin alussa pyritään

1) selvittämään oppijan oppimisstrategiat, oppimis- ja ohjauskäsitykset, henkilökohtaiset tavoitteet sekä aikaisemmat tiedot, jotta

2) ohjaus voitaisiin parhaiten suunnata oppijan tarpeiden mukaan. Lisäksi

3) luodaan rakentavia ristiriitoja, jos oppijan oppimistottumuksia halutaan muuttaa (katso luku 2.5.1). (Vermunt 1994, 17.)

Tämän tutkimuksen kohteena oleva palautteenantoprosessi pohjaa vahvasti yksilölliselle ohjaukselle, sillä opettaja pysyy yleensä samana koko perusopintojen suorittamisen ajan. Näin opettajan on mahdollista tarkkailla opiskelijansa oppimisen edistymistä lukuvuoden aikana. Oppimisprosessin alkutilannetta jäsentää myös opiskelijoiden ensimmäinen oppimistehtävä, jossa he pohtivat omaa suhdettaan kasvatustieteeseen ja tavoitteitaan opiskelulle. Toisessa vaiheessa

4) kognitiivisia, affektiivisia ja metakognitiivisia toimintoja opetetaan rinnakkain niin, että alkuvaiheen

5) esimerkit ja

6) aktivointi asteittain vähenevät ja

7) oppijat ottavat vastuun omasta oppimisestaan.

Toisessa vaiheessa eli varsinaisessa oppimisprosessissa ulkoisen palautteen merkitys korostuu. Oppimisen ohjaaja toimii ulkoisena oppimisprosessin seuraajana ja antaa oppijoille palautetta suorituksensa laadusta niin, että oppijat voivat suunnata toimintaansa tarkoituksenmukaisesti. (Vermunt 1994, 19.) Kasvatustieteen perusopintojen opiskelussa toista vaihetta kuvaa varsinainen opiskeluprosessi, jonka aikana opintojaksoja suoritetaan eri tavoilla, esimerkiksi kirjoittamalla oppimistehtäviä ja täydentämällä niitä tarvittaessa opettajan kirjoitetun palautteen avulla. Kolmannessa vaiheessa eli oppimisprosessin lopussa

8) ajattelutoimintoja ja sisältöjen oppimista arvioidaan vertaamalla niitä lähtötason arviointiin. (Vermunt 1994, 18-19, 21.)

Kasvatustieteen perusopintojen opiskelu päätetään kokoavaan portfolioon, johon opiskelija kerää mielestään onnistuneimpia tai opettavaisempia vastauksiaan ja pyrkii niiden avulla pohtimaan omaa oppimistaan, vahvuuksiaan ja kehittämisalueitaan.

2.5.1 Tiedollisen ristiriidan herättäminen oppijassa

Chinn ja Brewer (1993, 2) pitävät poikkeavan tiedon esittämistä opiskelijalle lupaavana opetustekniikkana. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten opiskelijat ovat reagoineet ns. poikkeavaan tietoon ja tiedollisiin ristiriitoihin, joita opettajat ohjauksessaan käyttävät.

Vuorovaikutuksessa oppija joutuu vertailemaan omia näkemyksiään toisten näkemyksiin ja arvioimaan tietojensa tarkoituksenmukaisuutta. Vertailutilanteessa oppijalle voi muodostua ns. *tiedollinen ristiriita*, mikä puolestaan virittää konfliktin ratkaisuyrityksiin ja siten oppimiseen. (Engeström 1984.) Chinn ja Brewer (1993, 2, 4) puhuvat samaa tarkoittaen *poikkeavasta tiedosta* (anomalous data), joka on opiskelijan aikaisemmasta käsityksestä poikkeavaa tietoa. Tällöin opiskelijan aikaisempi käsitys tai teoria ei selitä uutta tietoa.

Engeströmin (1984) mukaan tiedollinen ristiriita syntyy, kun oma aikaisempi tietorakenne huomataan riittämättömäksi tai virheelliseksi tehtävää ratkaistaessa. Opettaja voi esimerkiksi esittää oppijoille kaksi oikealta näyttävää, mutta keskenään yhteen sopimatonta selitysmallia ilmiölle, jolloin oppijoilla herää mielenkiinto selvittää, kumpi selitysmalli toimii käytännössä. Ristiriitana voivat toimia myös oppijoiden ennakkokäsitykset, joiden osoitetaan olevan ristiriidassa todellisuuden kanssa. Tärkeintä on, että oppija motivoituu ratkaisemaan ristiriidan. Ristiriidan tulee siksi suunnata oppijan huomio keskeisiin periaatteisiin, joita on tarkoitus oppia. (Engeström 1984, 32-33.) Ohjaavassa kirjoitetussa palautteessa tiedollinen ristiriita voidaan synnyttää esimerkiksi marginaalikysymyksellä, jonka ratkaisemiseksi oppija joutuu hankkimaan lisätietoa. Erityisen hedelmällinen kysymys pakottaa oppijan miettimään myös kirjatiedon siirtämistä uuteen yhteyteen. Poikkeavaa tietoa ovat myös opettajan esittämät kommentit, joissa hän ilmaisee olevansa opiskelijan kanssa eri mieltä, kommentit, joissa opettaja korjaa opiskelijan tekstiä tai kommentit, joissa kehotetaan opiskelijaa huomioimaan monipuolisempia näkökulmia.

Chinnin ja Brewerin (1993, 4) mukaan oppija voi a) sivuuttaa poikkeavan tiedon, b) vastustaa sitä, c) jättää poikkeavan tiedon olemassa olevan teorian ulkopuolelle, d) jättää poikkeavan tiedon odottamaan toistaiseksi ratkaisuaan, e) tulkita uudelleen poikkeavaa tietoa niin, että olemassa oleva teoria sopii siihen, f) tulkita uudelleen poikkeavaa tietoa ja tehdä pintapuolisia muutoksia olemassa olevaan käsitykseen tai teoriaan tai g) hyväksyä poikkeava tieto ja muuttaa käsitystä tarkoituksenmukaisemmaksi.

Tiedollisen ristiriidan tai poikkeavan tiedon tulkintaan puolestaan vaikuttavat a) yksilön aikaisempi tieto, b) mahdollinen vaihtoehtoinen teoria, c) poikkeava tieto sekä d) prosessointistrategiat, jotka suuntaavat poikkeavan tiedon arviointia (emt., 14). Esimerkiksi juurtuneet uskomukset ovat omiaan vaikeuttamaan käsitysten muuttamista. Toisaalta vaihtoehtoisen ajattelutavan saatavuus sekä täsmällisyys ja johdonmukaisuus helpottavat olemassa olevien käsitysten muuttamista. Yhtä lailla poikkeavan tiedon uskottavuus ja yksiselitteisyys lisäävät todennäköisyyttä sille, että aikaisempia käsityksiä muutetaan paremmin havaintoja vastaavaksi. Myös asian syväprosessointi edistää muutosta, koska se edellyttää henkilökohtaista sitoutumista asiaan sekä näkemysten perustelua ja oikeuttamista. Oppimisen ohjaajan tehtävänä on näihin tekijöihin vaikuttaminen auttamalla oppijoita hankkimaan tarkoituksenmukaista tietoa aiheesta ja lieventämällä syvälle juurtuneita ennakkouskomuksia, esittämällä poikkeava tieto vakuuttavasti ja selkeästi, tarjoamalla varteenotettavia ja laadukkaita vaihtoehtoisia selitysmalleja sekä rohkaisemalla oppijoita syväprosessointiin. (Chinn & Brewer 1993, 30-31.)

2.5.2 Syväprosessointiin ohjaaminen

Marton ja Säljö (1976, 10; 1984, 37) ovat havainneet tutkimuksissaan, että oppimistulos on vahvasti yhteydessä tiedon prosessointitapaan. Tuore tutkimustulos erilaisten opiskelutapojen ja oppimisen yhteyksistä löytyy Tynjälän (1998, 1999) tutkimuksesta, jossa analysoitiin kahdella eri tavalla (perinteisellä luento-opetuksella ja konstruktivistisilla kirjoitustehtävillä, kuten tässä oppimistehtävillä) opiskelleiden korkeakouluopiskelijoiden esseevastauksia. Kirjoittamisryhmän vastauksissa oli luokiteltu, vertailtu ja tehty yleistyksiä perinteistä ryhmää enemmän eli kirjoittamisryhmän vastaukset ilmensivät korkeammantason ajatteluprosesseja. On kuitenkin huomattava, että myös kirjoittamisryhmässä kuvailu oli selkeästi

yleisintä opiskelijoiden esseevastauksissa (Tynjälä 1999, 409-410; Tynjälä 1998, 183), mitä voidaan pitää alemman tason ajatteluprosesseja vaativana tiedon uusintamisena tai kertomisena.

Oppijan toimintaa voidaan suunnata sillä, ohjataanko häntä tiedon kertomiseen vai tiedon muokkaamiseen, kuten Bereiter ja Scardamalia (1987) esittävät. *Tiedon kertomismallin* mukaan oppija kirjoittaa asioista, jotka hän jo tietää. Hän ei siis muuta tuota tietoaan, vaan uusintaa aikaisempia käsityksiään tai kirjan ajatuksia sellaisenaan. Kun puhutaan tekstin työstämisestä, oppija saattaa tämän mallin mukaan lisätä tekstiinsä jotain tai esittää saman asian toisella tavalla, mutta vielä ei ole kyse tiedon muokkaamisesta. (Bereiter & Scardamalia 1987, 22.) Tiedon kertomismallin mukaan tekstiin tehdään vain kosmeettisia muutoksia (emt., 346). Kirjoittaminen ei vaadi tällöin suunnittelua tai tavoitteenasetteluja (emt., 339). *Tiedon muokkaamismallin* mukaan kirjoittajan ajatukset kehittyvät kirjoittamisprosessin aikana eräänlaisena ongelmanratkaisuna (emt., 11). Tiedon muokkaamisesta on kyse silloin, kun oppija muuttaa huomattavasti aikaisempia ajattelumallejaan ja kirjoittamaansa (emt., 22). Tietoa muokkaava kirjoittaja työstää tekstiä aikaisemman tekstin pohjalta poistamalla tai korvaamalla joitain osia, kun taas tiedon kertoja tekee tyypillisesti vain lisäyksiä aikaisempaan tekstiin (emt., 346-347).

Tiedon kertomista ja muokkaamista voidaan verrata Martonin ym. (1991) esittelemiin oppimisen ulottuvuuksiin, joita ovat tiedon uusintaminen ja tiedon muokkaaminen (katso luku 2.2). Samalla tavoin yhtymäkohtia voidaan löytää Martonin ja Säljön (1976, 1984) tutkimuksista, joissa on löydetty kaksi tiedon prosessoinnin tasoa: syväprosessointi ja pintaprosessointi. Tiedon syväprosessointia ja syväoppimista eli keskeisten periaatteiden tai käsitteiden ymmärtämistä edistävät

- tiedon muokkaaminen itselle merkityksellisellä tavalla,
- vastaaminen kysymyksiin miksi, mistä johtuen tai mitä mieltä olet,
- toimiminen kehotusten keksi, arvioi, kritisoi, arvostele, ideoi, otsikoi, sovella pohjalta,
- johtopäätösten tekeminen,
- perusteleminen,
- keskeisten toimintaperiaatteiden etsiminen,
- lainalaisuuksien etsiminen ja soveltaminen,
- ristiriitaisten seikkojen etsiminen,

- erilaisten ratkaisumahdollisuuksien keksiminen sekä
- toimintojen ja käsitejärjestelmien ymmärtäminen (Hendry 1996, 30; Lahdes 1997, 231; Marton & Säljö 1976, 7-9).

Pintaprosessointi puolestaan liittyy opiskelutapaan, jossa keskitytään tekstin oppimiseen sellaisenaan. Oppija turvautuu tällöin ulkoaoppimiseen, mikä on tyypillistä juuri uusintavassa tai toistavassa oppimisessa. (Marton & Säljö 1976, 7.)

Siihen, kumpaa mallia opiskelijat käyttävät, voisi palautteenprosessoinnissa ajatella vaikuttavan sen, miten opettaja esittää täydennyspyynnön eli mitä hän pyytää opiskelijaa tekemään. Tiedon kertomista (tai uusintamista ja pintaprosessointia) voi vahvistaa kirjatietojen pyytäminen, kun taas tiedon muokkaamista (tai syväprosessointia) voivat edistää täydennyspyynnöt ja -ohjeet, joissa opiskelijan toivotaan prosessoivan kirjatietoja esimerkiksi vertailemalla ja arvioimalla kirjoissa esitettyjä näkökulmia, kytkemällä teoriatietoon omia havaintojaan ja kokemuksiaan tai soveltamalla teoriatietoa käytännön tilanteissa.

Tässä tutkimuksessa esitettyjä täydennyspyyntöjä ja kysymyksiä on tärkeää analysoida sen mukaan, kannustavatko ne syväprosessointiin, kuten tavoitteissa on määritelty vai onko annettu ohjaus pintaprosessointia ja pinnallista oppimista tuottavaa. Edellä esiteltiin Leiwon ym. (1987) sekä Ohlssonin (1996) episteemiset kategoriat, joista voidaan löytää yhtymäkohtia Leiwon ym. (1987, 74-83) esittämään luokitukseen luokkahuoneen erilaisista opetuskysymyksistä ja niiden vastausoletuksista, joita ovat:

1) vaihtoehtokysymys - vaihtoehtovastaus (vastaukseksi riittää kyllä tai ei tai yhden kysymyksessä esitetyn vaihtoehdon nimeäminen),
2) nimeämis- ja luokittelukysymys ja -vastaus (kysymyksellä haetaan asioiden, käsitteiden tai luokkien nimiä),
3) määrittely- ja kuvaamiskysymys ja -vastaus (kysymyksellä haetaan käsitteiden määritelmiä sekä ominaisuuksien ja tapahtumien kuvauksia),
4) syy-, seuraus- ja perustelukysymys ja -vastaus (kysytään tietyn asiantilan syitä, sen seurauksia tai perusteluja sille),
5) vertailukysymys ja -vastaus (kysytään asian yhtäläisyyksiä tai eroja),
6) arvioimiskysymys ja -vastaus (vastauksessa oppija arvioi asian hyvyyttä, huonoutta, eettisiä ongelmia jne. oppimansa pohjalta),
7) avoin kysymys ja avoin vastaus (kokemus- sekä mielipidekysymys),
8) neuvon pyyntö ja neuvo (opiskelijan kysymys, ei käytetä tässä) sekä

9) muu kysymys ja muu vastaus.

Opetuskysymyksissä opettaja tietää vastauksen tai ainakin odottaa vastauksen olevan tietyntyyppinen. Opetuskysymyksistä erotetaan ns. aidot kysymykset, joihin on olemassa useita vastausmahdollisuuksia eikä opettaja näin ollen tiedä vastausta etukäteen. Aitoja kysymyksiä ovat avoimet kysymykset, joilla opettaja voi kysyä opiskelijalta hänen omakohtaisista kokemuksistaan, mielipiteistään ja arvostuksistaan. (Leiwo ym. 1987, 75, 82.)

3 KIRJOITETTU ARVIOINTI PALAUTTEENA

3.1 Arvioinnin tehtävät ja uusi arviointikulttuuri

3.1.1 Arvioinnin tehtävät

Arvioinnista voidaan käyttää useita nimityksiä arvioinnille asetettujen tehtävien mukaan. Yleisin kirjallisuudessa esitetty jako arvioinnin tehtävistä lienee oppilaan ja opettajan näkökulmasta tehty jaottelu toteavaan, motivoivaan, ohjaavaan ja ennustavaan tehtävään. Näiden tehtävien lisäksi voidaan puhua myös korjaavasta ja kehittävästä tai suunnittelevasta ja kokoavasta tehtävästä. (Brotherus, Hasari & Helimäki 1990, 136-138; Ekola 1982, 18; Räisänen 1994, 22, 27; Räsänen 1994, 41-42; Soininen 1997, 20.)

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan *ohjaavasta* ja *korjaavasta* arvioinnin tehtävästä, koska ne korostuvat täydennystä vaativien vastausten arvioinnissa. Soinisen (1997) mukaan ohjaava arviointi auttaa oppijaa oikeiden toimintatapojen valinnassa. Se osoittaa puutteet tiedoissa ja opiskelutekniikassa, viittaa onnistumisten ja epäonnistumisten syihin sekä ohjaa tiedoissa olevien puutteiden korjaamisessa. Ohjaava ja korjaava arviointi pohjautuvat toteavaan arviointiin. Ohjaava ja korjaava palaute tulisi antaa myönteisessä ja kannustavassa hengessä ja sen tulisi olla sekä laadullista että määrällistä. (Soininen 1997, 21.) Ohjaavalla arvioinnilla on myös suuri merkitys oppijan itsekontrollin ja omatoimisuuden kehittymiselle (Ekola 1982, 18; Räsänen 1994, 41). Tässä tutkimuksessa ohjaavaa arviointia ja siihen liittyvää palautetta ovat opettajan esittämät kirjoitetut täydennyspyynnöt ja niiden perustelut sekä muu yleinen ohjaus.

Ohjaavan arvioinnin sijaan käytetään tässä tutkimuksessa ohjaavan arviointipalautteen käsitettä. Opettajien antama palaute arvioi opiskelijan vastauksen hyväksytyksi, täydennettäväksi tai uusittavaksi. Samalla palaute toimii oppimisen ohjaamisen välineenä. Avoimen yliopiston omassa kielenkäytössä palautetermi on arviointitermiä yleisempi; puhutaan esimerkiksi "kansilehtipalautteesta" (= erilliselle kansilehtilomakkeelle käsin kirjoitettu palaute) ja "marginaalipalautteesta"(= opiskelijan oppimistehtävävastauksen marginaaleihin kirjoitettu palaute). Ohjaavan arviointipalautteen käsitteen käyttäminen tässä tutkimuksessa pohjautuu osittain myös Korpisen (1982) ja Törmän (1998) antamiin

malleihin. Korpinen käyttää termiä "sanallinen arviointi" ja käsittelee evaluaatiota palautteena. Myös Törmä käyttää verbaalisesta arvioinnista arviointipalautteen käsitettä. Sanallisella arviointipalautteella viitataan tässä tutkimuksessa nimenomaan kirjallisesti annettuun sanalliseen palautteeseen.

Jotta ohjaava arviointi voidaan erottaa muista arvioinnin tehtävistä, on syytä määritellä myös muut tehtävät lyhyesti. *Toteava* arviointi on lähtökohta ja perusta kaikelle toiminnalle. Sen avulla todetaan nykytilanne tietyllä tavoitealueella tai arvioidaan oppijan valmiuksia uuden oppimiseen. Toteavalla funktiolla on myös *ennustavan* arvioinnin piirteitä, koska edellisen opetusjakson päätteeksi suoritettua arviointia voidaan käyttää uuden opetusjakson lähtökohtana. (Ekola 1982, 18; Soininen 1997, 20.) Ennustava arviointi antaa tietoa oppijalle hänen tulevasta menestyksestään opiskelussa. Sillä vaikutetaan koulutuksen jatkosuunnitteluun sekä oppijan uranvalintaan ja itsetuntoon. (Ekola 1982, 18). Ennustavan arvioinnin välineenä voivat toimia esimerkiksi oppijan omat aikaisemmat opiskelukokemukset ja todistukset (Räsänen 1994, 42; Soininen 1997, 21).

Motivoiva arviointi pyrkii aktiivisuuden virittämiseen ja suuntaamiseen. Se antaa tietoa oppijan minäkuvan ja itsetuntemuksen vahvistamista varten. Positiivinen ohjauksen ja korjauksen sävy kannustaa oppijaa suhtautumaan asiallisesti omiin mahdollisuuksiinsa ja asettamaan uusia tavoitteita. Myös oppijoiden opiskeluasenteet ovat yhteydessä saatuun palautetietoon. Motivaatiota voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Yleismotivaatiolla tarkoitetaan sitä, miten oppija suhtautuu yleensä opiskeluun ja tilannemotivaatiolla sitä, miten oppija asennoituu johonkin tiettyyn opetustilanteeseen. (Ekola 1982, 18; Soininen 1997, 20.)

Suunnitteleva arviointi sijoittuu toteavan ja motivoivan arvioinnin väliin, kun taas *kokoava* arviointi kokoaa arviointitiedot, jolloin se sijoittuu ohjaavan ja ennustavan tehtävän välimaastoon. *Kehittävän* arvioinnin tehtävänä on auttaa oppijaa itse asettamaan itselleen tavoitteita ja myös itse arvioimaan omien tavoitteiden saavuttamista. (Soininen 1997, 21-22.)

3.1.2 Uusi arviointikulttuuri

Arviointia voidaan määritellä ja jäsentää myös uusien arviointitermien kautta, joita on viime vuosina alettu yhä enenevästi käyttää. Vaihtoehtoinen arviointi (alternative assessment), uusi arviointi (new assessment), suoritusarviointi (performance assessment), suoritusperustainen arviointi (performance-based assessment), tulosperustainen arviointi (outcome-based) sekä autenttinen arviointi (authentic assessment) ovat kaikki uusia, mutta suurelta osin päällekkäisiä käsitteitä, jotka kuvaavat kognitiivis-konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle (katso luku 2) pohjaavaa arviointia (Herman 1992, 1-2; Virta 1999, 32). Autenttinen arviointi lienee uusista arviointikäsitteistä yksiselitteisin ja myös kansainvälisesti käytetyin (Virta 1999, 32). Uusia arviointikäytäntöjä voidaan määritellä seuraavien yhteisten ominaisuuksien kautta:

1) Arviointitehtävissä (tässä oppimistehtävissä) oppijat esittävät, luovat, tuottavat tai tekevät jotain.
2) Tehtävät vaativat korkeatasoista ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja.
3) Tehtävillä voidaan arvioida myös oppijan metakognitiivisia taitoja.
4) Tehtävät itsessään ovat merkityksellisiä oppimisen ja ohjaamisen välineitä.
5) Tehtävät vaativat opittavien asioiden kytkemistä käytäntöön.
6) Tehtävät ovat usein työläitä ja aikaa vieviä. (Herman 1992, 2.)

Uusi arviointikulttuuri korostaa arvioinnin ja oppimisen ohjaamisen yhdistämistä. Arviointi nähdään tärkeäksi opetus-oppimisprosessin välineeksi. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 203.) Birenbaumin (1996) mukaan oppija nähdään behavioristiselle oppimiskäsitykselle vastakkaisesti aktiivisena osallistujana, joka jakaa vastuun oppimis- ja arviointiprosessista opettajan kanssa. Arvioinnin pohjana toimivat oppimistehtävät ovat mielenkiintoisia, oppijoille merkityksellisiä ja haastavia. Niiden kautta oppijat saavat mahdollisuuden käyttää aikaisempia tietojaan ja kokemuksiaan uuden tiedon ymmärtämisen apuna. Opettajan tehtävänä on ohjata, neuvoa ja tukea oppijoiden ajatteluprosesseja ja kannustaa ymmärtämiseen tähtäävään tiedon syväprosessointiin. Oppijat osallistuvat arviointikriteerien kehittelyyn ja arvioinnin kohteena on niin prosessi kuin itse tuotoskin. Näin luonnehdittu arviointikulttuuri on olennaisesti erilainen kulttuuri kuin sen edeltäjä, mittauskulttuuri (testing culture), jossa opettaminen ja arviointi nähtiin erillisinä niin, että opettaja oli

vastuussa opettamisesta ja arvioinnista huolehti mittaamiseen erikoistunut asiantuntija. Mittaamisessa käytetyt testikysymykset eivät liittyneet suoraan luokkatilanteessa tapahtuvaan opettamiseen eivätkä oppijoiden elämänkokemuksiin (esimerkiksi, mikä on Albanian pääkaupunki: 1. Belgrade 2. Tirana 3. Lisbon 4. Lagos?) (Dahlgren 1984, 20). Testin arviointikriteereistä ei myöskään keskusteltu oppilaiden kanssa. (Birenbaum 1996, 6-7.)

Oppimisen arvioinnissa käytetään esseitä, avoimia kysymyksiä (open-ended questions), demonstraatioita ja portfolioita. Niissä korostetaan korkeatasoisten ajattelutaitojen arviointia eikä kuten perinteisessä monivalintatesteissä muistamisen mittaamista. (Herman 1992, 2.) Biggsin (1996) mukaan perinteisillä tenteillä ja monivalintatesteillä on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan kaksi olennaista heikkoutta. Oppijan suoritus tai tekeminen eivät liity proseduraaliseen tietoon eli siihen, kuinka tietoa voidaan käyttää erilaisissa tilanteissa tai konditionaaliseen tietoon, joka viittaa siihen, milloin tietoa voidaan käyttää, vaan deklaratiiviseen tietoon, esimerkiksi kirjoissa kuvattuihin faktatietoihin ja käsitteisiin (Alexander, Schallert & Hare 1991, 323). Opettaja myös tyypillisesti asettaa rajat sille, mikä on hyvää oppimista. Kuitenkin jos oppija on tiedon konstruoija, hänen kuuluu saada tuoda esille se, miten hän on asiat hahmottanut ja ymmärtänyt omista lähtökohdistaan. Tämä ei tule esille silloin, kun oppija joutuu vastaamaan tarkasti rajattuihin suljettuihin kysymyksiin. (Biggs 1996, 357-358.)

Avoimen yliopiston toteuttamille kasvatustieteen perusopinnoille on asetettu niin yleiset kuin jaksokohtaisetkin tavoitteet, jotka heijastelevat yleisiä oppimis- ja arviointikulttuurin muutoksia. Yleistavoitteissa mainitaan muun muassa, että opinnoissa pyritään siihen, että oppija oppii soveltamaan kasvatustieteellisiä käsitteitä ja teoreettisia selitysmalleja tulkitsemalla omia kokemuksia ja havaintoja. Tavoitteena on myös kehittää ajattelua arvioimalla kasvatustieteellisiä selitysmalleja ja opiskelijan omia kasvatuskäsityksiä. Lisäksi korostetaan opiskelu- ja tiedonhankintataitojen kehittymistä. (Kasvatustieteen opiskeluopas 1998 - 1999, 10). Oppimistehtävien teossa oppijoilta vaaditaan muun muassa

- ongelmanratkaisukykyä,
- kriittistä ajattelua,
- kysymysten tekoa,
- tarkoituksenmukaisen tiedon löytämistä,
- arviointien tekoa,
- tehokasta tiedonkäyttöä,

- tiedon analysointia,
- kommunikointitaitoja,
- itsearviointia,
- minäpystyvyyttä ja
- itsenäisyyttä,

jotka Birenbaumin (1996, 4) mukaan kuuluvat uuteen oppimis- ja arviointikulttuuriin. Yleistavoitteiden lisäksi on oppimistehtäväkohtaisia tavoitteita, joihin arviointi pääasiallisesti pohjaa. On kuitenkin huomattava, että oppimistehtävien arviointi on luonteeltaan laadullista arviointia, jossa opettajan rooli korostuu. Tavoitteita ja niiden pohjalta laadittuja kriteereitä saatetaan soveltaa eri tavoilla sen mukaan, mitä kukin opettaja pitää oppimisessa tärkeänä. Tältä pohjalta opettajien käsitykset oppimisesta vaikuttavat merkittävästi annettuun arviointiin ja ohjaukseen.

3.2 Palaute ja sen tehtävät

3.2.1 Palautteen käsite ja palautteen tehtävät

Palaute kuuluu olennaisena osana oppimiseen silloin, kun oppiminen määritellään vastavuoroiseksi oppijan ja ympäristön vuorovaikutukseksi. Palautteen käsite on alun perin liitetty toiminnan vaikutusten oppimiseen (vaikutuksen laki) ja siitä johdettuun behavioristiseen ärsyke-reaktiomalliin, jossa palaute toimii toivottujen reaktioiden vahvistajana tai ei-toivottujen reaktioiden sammuttajana (Skinner 1953). Kuitenkin myös nykyisissä vallalla olevissa oppimiskäsityksissä korostetaan palautteen merkitystä oppimiselle ja yleisesti palautteen katsotaan olevan erittäin tärkeä oppimiseen liittyvä tekijä.

Kulhavy (1977) on tarkastellut palautetta ja erityisesti kirjoitettua palautetta kognitiivisen informaationprosessointiteorian näkökulmasta, mikä soveltuu myös tämän tutkimuksen lähtökohdaksi. Palautteen tehtävänä voidaan pitää ensinnäkin sitä, että palaute antaa tietoa opittavista sisällöistä ja siitä, kuinka hyvin oppija on onnistunut tavoitteiden saavuttamisessa, toisin sanoen kertoo vastauksen oikeellisuudesta tai vääryydestä (Butler & Winne 1995, 265; Kulhavy 1977, 219, 224). Butlerin ja Winnen (1995, 266) mukaan perinteisissä palautetutkimuksissa palaute on ymmärretty usein tällaisena lopputulospalaut-

teena (outcome feedback), jolloin opetuksen kohteena ovat ennen kaikkea opittavat sisällöt.

Palautteeseen voi liittyä myös erilaisia korjaavia tai lisätietoa antavia elementtejä, joiden tarkoitus on syventää vastausta tai lisätä siihen uusia näkökulmia. Palaute muuttuu sitä moniulotteisemmaksi, mitä enemmän palautteenantoprosessi sisältää ohjauksellisia muotoja eikä pelkästään kerro oppijalle hänen vastauksensa oikeellisuudesta. (Kulhavy 1977, 211-212.) Palautteen toisena tehtävänä voidaankin pitää sitä, että palaute auttaa oppijaa korjaamaan virheensä ja ohjaa tarkoituksenmukaisten oppimisstrategioiden käyttöön (Butler & Winne 1995, 265; Kulhavy 1977, 219, 224). Kun palaute sisältää dialogissa annettua ohjausta ja pyrkii vaikuttamaan oppijan kognitiivisiin prosesseihin, voidaan puhua ns. kognitiivisesta palautteesta (cognitive feedback), joka keskittyy oppimaan oppimisen ohjaamiseen eli antaa oppijoille tietoa siitä, kuinka ohjata ja kontrolloida itse omaa oppimistaan (Balzer, Doherty & O'Connor 1989, 410-412). Palaute voi siis suuntautua niin oppimissisältöihin ja oppijan uskomuksiin kuin ajattelustrategioihinkin, ja se voi 1) vahvistaa, 2) syventää, 3) korjata, 4) jäsentää ja 5) muotoilla uudelleen oppijan aikaisempia tietoja, uskomuksia ja ajattelustrategioita (Butler & Winne 1995, 265).

Ohjaavan palautteen voisi olettaa sisältävän kognitiivisen palautteen piirteitä, onhan sen tavoitteena auttaa opiskelijaa ymmärtämään opittavaa asiaa paremmin korjaamalla väärinymmärryksiä ja ohjaamalla tarkoituksenmukaisten ajattelutoimintojen käyttämiseen (vrt. Vermunt & Verloop 1999). Kulhavyn (1977, 229) mukaan tätä voidaan pitää palautteen tärkeimpänä aspektina. Jos palaute ohjaa aktiiviseen syväprosessointiin ja on oppijalle mielekästä, oppimista yleensä tapahtuu ja sen voi havaita oppimistuotoksista (Butler & Winne 1995, 266). Palaute voi kuitenkin myös ehkäistä oppimista silloin, kun oppija osaa ja haluaa monitoroida itse omaa suoriutumistaan tai kun tehtävä on niin helppo, ettei ulkoista tietoa suoriutumisesta tarvita (Bangert-Drowns, Kulik, Kulik & Morgan 1991, 214).

Kulhavyn (1977) mukaan kognitiivisessa oppimiskäsityksessä palaute nähdään Skinnerin selityksille vastakkaisena, koska kognitiiviset oppimisteoriat näkevät palautteen tehtävänä ennen kaikkea väärinymmärrysten korjaamisen, eikä kuten behavioristiset oppimisteoriat, oikean vastauksen vahvistamisen (Kulhavy 1977, 216). Kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan virheisiin ja väärinymmärryksiin tulisi kiinnittää aktiivisesti huomiota ja nähdä ne nimenomaan oppijan tämänhetkisen ymmärryksen

osoittimena ja tärkeänä ohjauksen lähtökohtana (Wood 1995, 336-337). Tähän voidaan liittää Ausubelin (1968, 127) näkemys siitä, että tärkein oppimiseen vaikuttava tekijä on se, mitä oppija jo tietää. Myös Vygotsky (1978) on korostanut oppijan lähtötason huomioimista puhuessaan lähikehityksen vyöhykkeestä.

3.2.2 Palautteen tyyppejä

Palautetta voidaan tyypitellä eri tavoin sen lähteen, tavoitteellisuuden, antotavan, kohteen sekä sisällön mukaan. Palaute voi olla oppijan itsensä luomaa tietoa (sisäinen palaute), jota oppija saa seuraamalla oppimisprosessiaan, tai palautetta voidaan saada ulkopuolelta (ulkoinen palaute), esimerkiksi opettajalta tai opiskelutovereilta. Palaute voi olla tavoitteellista tai tahatonta ja sitä voidaan antaa suoraan henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa tai välittävien kanavien kautta. Palautetta voidaan antaa suullisesti tai kirjallisesti. Molemmissa tavoissa erilaiset symbolit, kuten kieli, ovat tärkeitä kommunikointivälineitä. Kirjallista palautetta voidaan antaa esimerkiksi postitse tai tietokoneen välityksellä. Palautteella voi olla myös erilaisia päämääriä tai kohteita. Se voi vaikuttaa ensisijaisesti oppimisen tunnepuoleen, kuten motivaatioon ja attribuutioihin tai toisaalta oppimisen ohjaamiseen ohjaamalla itsemonitorointia ja muita metakognitiivisia prosesseja. Tavallisimmin palaute kuitenkin antaa tiedon oppijalle oikeasta vastauksesta tai opitun asian oikeanlaisesta käytöstä. Palautteen sisältöä voidaan puolestaan luokitella sen määrän, muodon ja funktion mukaan. (Bangert-Drowns, Kulik, Kulik & Morgan 1991, 214-215.)

3.3 Palautteen tehokkuus ja sen tulkitseminen

3.3.1 Tehokkaan palautteen ominaisuuksia

Palaute on ennen kaikkea sellaista tietoa, joka on toiminnan kannalta merkityksellistä (Keskinen 1985, 91). Opettajan antama kirjallinen palaute on osa opiskelijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Ollakseen oppimisen kannalta tehokasta palautteen on oltava *vuorovaikutteista* eli opettajan ja opiskelijan on oltava tietoisia toistensa aikomuksista ja tilanteesta. Tehokkaan palautteen tulee olla vuorovaikutteisuuden lisäksi myös oikea-

aikaista, asianmukaista, hyväksyttävää, ymmärrettävää ja rakentavaa. (Emt., 92-93.) Tässä tutkimuksessa palautteen ajoitus ja palautteen antajan objektiivisuus rajataan tutkimuskysymysten ulkopuolelle, koska ollaan kiinnostuneita ensisijaisesti ohjaavan palautteen muotojen merkityksestä oppimiselle. Vaikka palautteen oikea-aikaisuus ja opettajan objektiivisuus ovat tärkeitä palautteenantoprosessia kehystäviä tekijöitä, niitä ei voida tällä menetelmällä tutkia.

Palautteen *hyväksyttävyys* liittyy ennen kaikkea siihen, miten hyvin opiskelija luottaa palautteen antajaan. Palaute on helpompi hyväksyä silloin, kun sen näkee liittyvän suoritukseen eikä suorittajaan persoonana. Hyväksyttävyyteen vaikuttaa myös se, voiko opiskelija itse havaita palautteen osoittamat asiat (emt., 93), esimerkiksi palautteessa ilmaistut väärinymmärtämiset tai puutteet.

Ymmärrettävyys on tärkeää ohjaavassa palautteessa. Jotta opiskelija voi parantaa suoritustaan palautteen avulla, sen on oltava yksityiskohtaista ja konkreettista. Ymmärrettävä palaute liittyy johonkin yksittäiseen havaittavaan ilmiöön eikä se ole vain yleiskuvaus asiasta. On yksilöitävä, mikä onnistui ja mikä ei, ja pyrittävä löytämään epäonnistumisten syitä ja parannusehdotuksia. Ymmärrettävä palaute kohdistuu myös keskeiseen sisältöön, jolloin opiskelijan on helpompi ymmärtää palautteen mielekkyys oppimisen kannalta. (Emt., 93.)

Palautteen *rakentavuus* liittyy ennen kaikkea suorituksen kehittämiseen myönteisellä tavalla. Rakentava palaute arvioi yhtä lailla hyvät kuin heikotkin suorituksen osat ja tähtää heikkojen puolien osoittamisella osaamiseen tulevaisuudessa. (Emt., 94.) Myös Ovando (1992, 5) on analysoinut rakentavan palautteen ominaisuuksia, joita ovat asianmukaisuus, välittömyys, tosiasioihin pohjaavuus, ohjaavuus, luottamuksellisuus, kunnioittavuus sekä rohkaisevuus.

3.3.2 Palautteen tulkintaan vaikuttavia tekijöitä

Kuten mikä tahansa opittava asia, myös palaute vaatii kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppijan aktiivista konstruointia eli tulkintaa. Oppijan tulkinta vaikuttaa siihen, miten palautetta prosessoidaan ja millaisia seurauksia sillä on oppimiselle. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 34.) Butlerin ja Winnen (1995) mukaan palaut-

teen tulkintaan vaikuttavat oppijan uskomukset opittavasta aihealueesta, oppimisprosessista ja oppimistuloksista. Nämä uskomukset vaikuttavat havaitsemiseen, sisäisen palautteen luomiseen ja ulkoisesti annetun palautteen prosessointiin. Ulkoisessa palautteessa oppijan uskomukset voivat vaikuttaa jopa niin, että palaute mitätöidään. Myös palautetiedon piirteet, kuten uskottavuus, vaikuttavat siihen, kuinka oppija käyttää palautetta hyväkseen (vrt. Keskinen 1985; Ovando 1992). (Butler & Winne 1995, 254.)

Kaukiainen, Aalto, Lappalainen ja Lindberg (1995, 11-12) ovat määritelleet niitä tekijöitä, jotka ovat olennaisia palautteen annossa. Jotta oppimista tukevaa ja itseohjautuvuutta kehittävää palautetta voidaan antaa, on tiedettävä, millainen oppimis- ja tiedonkäsitys oppijalla itsellään on, millainen on oppijan motivaatio, mitkä ovat oppijan tavoitteet opiskelulleen tai tietylle opintokokonaisuudelle, millaiset ovat oppijan oppimistaidot sekä muu elämäntilanne. Näiden tekijöiden voidaan ajatella vaikuttavan myös siihen, miten palaute vastaanotetaan ja millaisia vaikutuksia sillä on oppimiselle.

Palautteenanto ei sisällä pelkästään sanomia, vaan myös sanomiin kohdistuvaa säätelyä, arviointia ja tulkintaa. Tätä Deaux, Dane, Wrightsman ja Sigelman (1993) kutsuvat *metakommunikaatioksi*, eräänlaiseksi sanomaan piilotetuksi toiseksi viestiksi. Opiskelija voi esimerkiksi tulkita opettajan kommentin "saat täydennyksen helposti valmiiksi" niin, että tosiasiassa opettaja ei itsekään usko opiskelijan kykyihin, mutta katsoo velvollisuudekseen antaa kannustavaa palautetta. Lundgrenin ja Pettersonin (1979, 31) mukaan opetustilanteessa tapahtuu oppimisen lisäksi ns. *metaoppimista* eli opiskelijat oppivat palautteen kautta jotain myös omasta oppimisestaan, kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Metaoppimista syntyy muun muassa opettajan luotsatessa oppijaa jonkin vaikean ongelman yli esittämällä yksinkertaisia osakysymyksiä, joihin oppija osaa vastata, vaikka hän ei välttämättä ymmärtäisikään asian ydintä. Samalla tavoin oppijat oppivat piiloisesti opettajan antaman palautteen kautta tulkitsemaan, millaisia vastauksia opettaja toivoo ja millaista kieltä tulisi käyttää. Sekä palautesanoman että metatason sanoman tulkintaan vaikuttavat palautteensaajan aikaisemmat kokemukset ja tiedot. Jokaisen sosiaalisen tilanteen havaitsemiseen liittyy siis subjektiivisuutta, sillä sosiaalinen todellisuus on kunkin yksilön oma rekonstruktio.

3.4 Kirjoitettu palaute monimuoto-opetuksessa

Etäopetuksessa arviointi ja palaute ovat keskeisempiä kuin kontaktiopetuksessa, koska opintojen ohjaus on rajoitetumpaa (Koskenniemi & Meriläinen 1994, 87). Palautteen antaminen monimuoto-opetuksessa tapahtuu pääasiallisesti välillisesti, esimerkiksi kirjallisen palautteen kautta. Kuten Roberts (1996) toteaa Colea ym. lainaten, kirjeitse tapahtuva opetus ei ole vain opiskelijoiden töiden korjaamista, vaan se on nähtävä merkittävänä opettamisen välineenä. Opetus ei myöskään ole vain sisältöjen ohjausta, vaan myös opiskelijoiden opiskelutaitojen ja yksilöllisten tarpeiden huomioimista. Kun vuorovaikutus tapahtuu kirjallisesti, mihin liittyy monia epävarmuustekijöitä, voidaan palautteenannosta puhua varsin moni-ilmeisenä ja usein vaikeanakin prosessina. (Roberts 1996, 97.) Monimuoto-opetuksen vahvuuden ja heikkouden voikin katsoa olevan juuri etätehtäviin annetussa palautteessa (Turunen-Kallio 1994, 207).

Monimuoto-opetuksessa annettavaa kirjallista palautetta on tutkittu toistaiseksi varsin vähän. Suomessa on ilmestynyt ainoastaan kaksi (Niemi 1995; Penttinen 1999) pelkästään monimuoto-opetuksen arviointiin ja palautteenantoon keskittyvää tutkimusta. Lisäksi Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus on julkaissut äskettäin lyhyen selvityksen opiskelijoiden kokemuksista saamastaan palautteesta (Lammela, Lappalainen, Norvanto, Oinonen, Piiparinen, Siltari & Tuohela 2000). Suomessa on tehty myös joitain selvitysluonteisia tutkimuksia monimuoto-opetuksesta (esim. Marttunen 1989; Paananen 1992; Vento 1991), joissa yhtenä tutkimuskohteena on ollut palautteenantojärjestelmä. Näissä tutkimuksissa on tutkittu nimenomaan sellaista kirjoitettua palautetta ja sellaisissa opintokokonaisuuksissa kuin tässä tutkimuksessa.

3.4.1 Opiskelijoiden kokemuksia etätehtäviin annetusta palautteesta

Paananen (1992) ja Vento (1991) ovat selvittäneet monimuoto-opiskelijoiden opiskelua Helsingin avoimessa korkeakoulussa ja tarkastelleet tutkimuksensa osana myös opiskelijoiden kokemuksia etätehtäviin annetusta palautteesta. Paananen teemahaastatteli 38 ja Vento 42 kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen monimuoto-opiskelijaa.

Paanasen ja Vennon tutkimuksissa suurin osa opiskelijoista oli ollut tyytymättömiä

saamaansa palautteeseen. Paanasen (1992, 55-56) tutkimuksessa 71 prosenttia opiskelijoista oli toivonut enemmän *kehittävää palautetta*, millä he olivat viitanneet toiveisiin saada enemmän sanallista palautetta (55,6 %), enemmän kriittistä ja erittelevää palautetta (33,3 %) sekä dialogista, keskusteluun perustuvaa palautetta (11,1 %). Vennon (1991, 84) tutkimuksessa 62 prosenttia opiskelijoista oli ollut tyytymättömiä saamaansa palautteeseen ja myös heillä tyytymättömyys oli johtunut pääasiassa siitä, että sanallista palautetta ei oltu saatu riittävästi.

Paanasen tutkimus osoitti, että opiskelijoiden saama palaute oli ollut pääasiassa plus ja miinus sekä hyväksytty ja hylätty -merkintöihin perustuvaa, eikä sitä oltu koettu riittäväksi palautteeksi. Opiskelijat eivät myöskään olleet aina tienneet, mitä näillä merkinnöillä tarkoitetaan. Opiskelijoiden mielestä palaute ei näin ollen ollut kertonut heille riittävän selvästi, missä he ovat onnistuneet ja missä puolestaan olisi vielä korjattavaa ja kehitettävää. Opiskelijat olivat toivoneet myös enemmän kriittistä palautetta sekä esseevastauksen rakenteeseen että sisältöön. Opiskelijat olivat olleet kiinnostuneita kuulemaan, kuinka ja minkälaisessa järjestyksessä asiat tulisi vastauksessa esittää. Lisäksi oli haluttu opettajien erittelevän, mitä hyvää ja huonoa vastauksen sisällöissä oli ja millaisiin kysymyksiin vastauksessa pitäisi vastata. Erään haastateltavan mukaan olisi ollut myös tärkeää, että opettaja olisi täsmentänyt odotuksiaan eikä vain pyytänyt käsittelemään asiaa laajemmin tai syvällisemmin. Myös yleisempiä kysymyksiä ja ehdotuksia muista mahdollisista tarkastelutavoista ja näkökulmista oli toivottu. Muutamat opiskelijat olivat toivoneet lisäksi kaksisuuntaista palautekeskustelua, koska kirjallinen kommunikointi oli koettu hankalaksi tulkita ja oli ilmennyt selviä väärinymmärtämisiä puolin ja toisin. (Paananen 1992, 55-58.)

Saamaansa palautteeseen oli ollut tyytyväisiä 16 prosenttia opiskelijoista. Heille palautteen *korjaava funktio* oli tärkeä arviointiperuste. Opettajat olivat kiinnittäneet opiskelijoiden mielestä hyvin huomiota puutteisiin ja virheisiin sekä olivat vastanneet hyvin opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin. Viisi opiskelijaa oli ilmoittanut olevansa tyytyväinen pelkkään *toteavaankin palautteeseen*, joka tarkoitti pelkkää ilmoitusta vastauksen hyväksymisestä tai hylkäämisestä. Yhtenä perusteluna oli mainittu se, että palaute tuli yleensä niin myöhään, että sillä ei koettu olevan enää merkitystä oppimisen kannalta. (Emt., 55, 58-59.)

Paanasen ja Vennon tutkimukset ovat yleisluontoisia ja on myös huomattava, että palautteenanto ja arviointi ovat huomattavasti kehittyneet viime vuosien aikana. Nykyään opiskelijat saavat enemmän sanallista palautetta ja pelkät plus- tai miinus -merkinnät

palautteena kuuluvat menneisyyteen monimuoto-opetuksen arvioinnissa. Tästä on osoituksena muun muassa Niemen (1995) tutkimus. Hän on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan etätehtävien evaluointia ja palautetta teemahaastattelemalla yhtätoista Oulun avoimen yliopiston kasvatustieteen perusopintojen opiskelijaa.

3.4.2 Arviointipalautteen ohjaavan tehtävän toteutuminen opiskelijoiden arvioimana

Tässä tutkimuksessa ovat olennaisia Niemen (1995) saamat tutkimustulokset evaluoinnin ja palautteen ohjaavan funktion toteutumisesta. Arvioinnin ja palautteen vaikutusta oppimiseen oli opiskelijoiden mielestä vaikea arvioida ja kahta lukuun ottamatta haastateltavat olivat suhtautuneet varsin epäröiden siihen, että arviointi olisi voinut edistää oppimista. Monet haastateltavista olivat vastanneet kysymyksiin "Tukiko arviointi oppimista?" tai "Ohjasiko arviointi oppimista?" hyvin lyhyesti kertoen arvioinnin sekä tukeneen että ohjanneen oppimista, mutta perusteluja ei oltu esitetty. Arvioinneista oli saatu kyllä innostusta jatkaa ja pyrkiä yhä parempiin tuloksiin ja arvioinnin oli koettu ohjanneen ajattelemaan omaa opiskelua ja oppimista. (Niemi 1995, 115.)

Niemen mukaan syynä sille, että evaluoinnin ja palautteen osuus oppimisen edistäjänä, tukijana ja kehittäjänä oli arvioitu yleisesti vähäiseksi, saattoi olla se, että kirjallinen palaute oli koettu niukaksi tai riittämättömäksi, kritiikittömäksi ja hitaaksi. Myös koko ajatus arvioinnista oppimisen edistäjänä on niin uusi, ettei arvioinnin vaikutuksia ehkä oltu kyetty yhdistämään oppimiseen. (Emt., 103.) Syynä ovat voineet olla myös epäselvät haastattelukysymykset, joilla ei ole tavoitettu haluttua asiaa (emt., 106). Näkemys arvioinnin ja ohjauksen yhdistämisestä korostuu kirjoitetussa palautteessa. Jos opiskelija ei ymmärrä palautteen merkitystä omassa oppimisessaan, opettajan voi olla vaikeaa muodostaa tasavertaista ohjaussuhdetta, mikä on tärkeää oppimisessa. Uudet oivaltavat ajatukset syntyvät silloin, kun toiseen ihmiseen voi luottaa. Energiaa tuhlautuu, jos oppija näkee tilanteen vain häneen kohdistuvana arviointina ja kokee joutuvansa pätemään opettajan seurassa.

Etätehtävien tekemistapoihin evaluoinnilla kuitenkin koettiin olleen vaikutuksia. Niemi (1995, 152) kysyykin oikeutetusti, jos arvioinnin ja palautteen oli koettu vaikutta-

neen työskentelytapoihin, eivätkö ne sitä kautta olleet vaikuttaneet myös oppimiseen, opiskeluun ja niiden edistymiseen. Monet kertoivat oppineensa tekemään tehtäviä kuten edellytettiin, vältettiin toistamasta edellisten tehtävien virheitä, laitettiin määritelmiä, kun niitä pyydettiin ja oltiin kenties rohkeampia omien kokemusten ja mielipiteiden esittämisessä. Tekemällä oppimisella ja harjaantumisella näytti haastateltavien mukaan olleen varsin suuri merkitys vastausten kehittymisessä. Eräät tosin olivat uskoneet löytäneensä oman vastaustapansa jo aikaisemmin ja olivat katsoneet, etteivät siihen arvioinnit vaikuta. (Emt., 106.)

Äskettäin ilmestyneessä Lammelan ym. (2000, 44-45) selvityksessä, jossa oli haastateltu 12 Turun avoimen yliopiston opiskelijaa, tuli esille samanlaisia tuloksia palautteen hyödyllisyydestä kuin Niemen (1995) tutkimuksessa. Virheistä oli opittu ja tiedettiin, mitä etätehtävältä odotettiin. Myös vastauksen jäsentelyssä oli kehitytty.

Niemen (1995) tutkimuksessa vastausten puutteellisuudet oli opiskelijoiden mielestä osoitettu arvioinnissa selvästi. Esseevastausten yleisimpiä puutteita haastateltavien mukaan olivat olleet asioiden liian suppea käsittely, syvällisen teoreettisen ja tutkimuksellisen otteen puuttuminen, kriittisen tarkastelun sekä omien mielipiteiden ja kokemusten puuttuminen. (Emt., 152).

Haastateltavat olivat kuitenkin esittäneet myös kritiikkiä erityisesti arviointien perusteluja kohtaan. Varsinkin silloin, kun tehtäviä oli jouduttu täydentämään tai uusimaan, oltiin oltu kriittisiä ja odotettiin arvioinnilta enemmän tarkkuutta ja syvällisyyttä. (Emt., 113.) "Hyvä" ja kysymysmerkki (?) etätehtävävastauksen marginaalissa olivat olleet opiskelijoiden mukaan yleisimpiä arviointimerkintöjä (emt., 102). Perustelut olivatkin joissakin tapauksissa jääneet opiskelijoiden mielestä löyhiksi. Heidän mukaansa etätehtäviä ei ehkä oltu aina luettu kovin perusteellisesti. Kun esseetä oli pyydetty laajentamaan, epäiltiin, että sivumäärä oli ollut arviointiperusteena hyväksymiselle tai hylkäämiselle. (Emt., 113.)

Myös Roberts (1996) on tutkinut kirjallista palautteenantoa haastattelututkimuksella brittiläisessä avoimessa yliopistossa. Hänen tavoitteenaan oli selvittää erityisesti sitä, millaista palautetta opiskelijat haluavat. Haastattelemansa 22 opiskelijaa olivat nimenneet palautteen huonoja puolia harvoin, mutta eniten tyytymättömyyttä olivat aiheuttaneet Niemen (1995) tutkimustulosten tavoin selitysten ja perustelujen puuttuminen, mutta myös epäselvä kirjoittaminen, tarkkojen neuvojen puuttuminen sekä palautteen viivästyminen

(Roberts 1996, 108, 110). Myös Lammelan ym. (2000, 46) haastateltavat olivat tuoneet usein esille sen, että palautteen saaminen kestää liian kauan.

Niemen (1995, 132, 137) tutkimuksessa niukka enemmistö eli kuusi haastateltavista oli kaivannut tarkempaa ja syvällisempää kirjallista arviointia etätehtäviinsä. Laajempaa ja syvällisempää kommentointia oli kaivattu nimenomaan tehtävien sisällöistä. Kehittämistoiveista keskusteltaessa oli korostettu myös sitä, että vastauksiin kaivattiin enemmän virheitten ja puutteellisuuksien kritiikkiä. Myös Robertsin (1996, 104) ja Lammelan ym. (2000, 46) tutkimuksissa opiskelijat olivat toivoneet kommentteja, jotka selvästi osoittavat virheet tai puutteet. Robertsin (1996, 104) mukaan hyvinä puolina saamassaan palautteessa opiskelijat pitivät tutorin rohkaisevaa ja myönteistä suhtautumista sekä kommentteja, joissa tutor antaa oikeat tai mallivastaukset ja selittää, miksi ne ovat oikein.

3.4.3 Opettajan roolista kirjallisen palautteen antajana

Penttinen (1999) on julkaissut äskettäin selvityksen Jyväskylän avoimen yliopiston opettajien käyttämistä kirjoitetun palautteen repertuaareista. Tutkimuksessa analysoitiin 130 kansilehtipalautetta eri oppiaineiden opettajilta. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata erilaisia palauterepertuaareja ja tehdä tämän pohjalta johtopäätöksiä siitä, millaista oppimista palautteen kautta pyritään vahvistamaan ja ylläpitämään. Penttinen (1999, 56) havaitsi kahdeksan erilaista palautteenannon muotoa: arviointi-, kokonaisarviointi-, tavoite-, ohje-, opiskelunohjaus-, opetus-, kannustus- sekä vuorovaikutteisuusrepertuaari.

Tämän tutkimuksen kannalta on tarpeen tarkastella erityisesti ohje-, opiskelunohjaus- ja opetusrepertuaareja, mutta myös arviointi-, kokonaisarviointi- ja tavoiterepertuaareja, koska niiden sisältämän tiedon voidaan olettaa liittyvän täydennyspyyntöjen perusteluihin. *Ohjerepertuaarin* piirteinä olivat konditionaali- tai imperatiivimuodossa annetut muutosehdotukset tai kysymykset, jotka olivat usein yksinkertaisia vaihtoehto-, määrittely- ja kuvailukysymyksiä (mitä, mihin, miten, millaisia, kumpaa ja kuinka?). Ohjeet olivat usein varsin selkeitä ja yksityiskohtaisia käskyjä tai kehotuksia. Kuten Penttinen (1999, 49-50) oikeutetusti toteaa, näin meneteltäessä ei voida olla varmoja opiskelijoiden todellisesta oppimisesta. *Opiskelunohjausrepertuaariin* kuuluivat opettajien antamat yksittäisiä täydennyspyyntöjä yleisemmät opiskelutekniikkaan liittyvät ohjeet ja

neuvot, jotka oli usein esitetty käskymuodossa. Penttinen arvioi, että tämä repertuaari olisi huomattavasti harvinaisempi kuin ohjerepertuaari ja että tätä repertuaaria olisi käytetty eniten erityisen heikoissa töissä. (Emt., 51.) *Opetusrepertuaaria* käytettiin usein sellaisissa tapauksissa, joissa opiskelija oli tulkinnut lukemaansa puutteellisesti tai virheellisesti. Näiden virheiden oikaisemiseksi opettaja esitti monologimaisen "luennon", jossa saatettiin viitata myös lähdekirjallisuuteen. (Emt., 52-53.)

Penttisen mukaan *tavoiterepertuaari* esiintyi erityisesti täydennettäväksi arvioitujen tehtävien kansilehdissä (emt., 52), joissa todellakin saattaa olla usein paikallaan täsmentää oppimistehtävän vaatimuksia ja tavoitteita. *Arviointirepertuaarille* oli tyypillistä luettelonomainen vastauksen sisältöjen, rakenteen ja opiskelijan omien ajatusten arviointi joko hyväksi tai puutteelliseksi. Arviointi oli esitetty pääosin sinä-muodossa, joskin jotkin kielteiset arvioinnit oli kytketty itse vastaukseen eikä opiskelijaan henkilönä. Arviointirepertuaari kuvastaa vahvasti opettajan kuvaa ideaalista vastauksesta, jolloin opiskelijan rooliksi jää tuon ideaalin selvittäminen ja siihen vastaaminen. *Kokonaisarviointirepertuaari* koski puolestaan yksittäistä tehtävää laajempaa arviointia, jossa opettaja voi viitata opiskelijan aiempiin suorituksiin ja opiskelijan onnistumiseen näissä tehtävissä. (Emt., 47-49.)

Kuten tässä tutkimuksessa, myös Penttisen tutkimus korostaa opettajan ottaman roolin merkitystä opiskelijan roolin hahmottumiselle. Opettajan antama palaute ei ainoastaan kuvaa opettajan roolia, vaan palautteen muodolla ja sisällöllä on oma tärkeä merkityksensä sille, millaisena opiskelija näkee oman roolinsa. Tällä on puolestaan vaikutuksensa koko oppimisprosessin muotoutumiselle. (Emt., 47.) Penttinen arvioi, että pääsääntöisesti kirjoitettua palautetta antava avoimen yliopiston opettaja toimii arvioijan, sisällöllisen ohjaajan ja motivoijan rooleissa. Vähemmälle jäävät tavoitteenmäärittelijän, opiskelun ohjaajan, tiedon jakajan ja asiantuntijan sekä kuuntelijan roolit. (Emt., 54.) Penttisen mukaan yksipuolista arviointirepertuaaria ja detaljipainotteista ohjerepertuaaria noudattava palaute johtaa helposti opiskelijan arvauksiin siitä, mitä vastaukselta odotetaan. Opiskelijan rooliksi muodostuu tällöin passiivinen tiedon toistajan ja oikeaa vastausta arvailevan opiskelijan rooli. Opiskelijat itsekin ovat usein yksityiskohtaisten ja konkreettisten ohjeiden kannalla (Lam 1992; Straub 1997; Thompson 1993), mikä on omiaan lisäämään opettajan painetta tietoa toistavaan oppimiseen. Penttinen ehdottaa varteenotettavasti, että palaute tulisi suhteuttaa enemmän oppimisen tavoitteisiin kuin yksityiskohtaisiin arviointikriteereihin ja antaa tällä tavalla opiskelijalle enemmän valinnanmahdollisuuksia ja vastuuta omasta

oppimisestaan. (Penttinen 1999, 57.)

Tämä tutkimus eroaa Penttisen tutkimuksesta erityisesti siinä, että tässä pyritään konkreettisesti selvittämään, millaista oppimista opettajien antama ohjaava palaute tuottaa, vertaamalla opiskelijoiden oppimistehtävävastauksissa palautteen jälkeen tapahtuneita muutoksia. Tässä tutkimuksessa tarkastelu rajataan ainoastaan ohjaavaan palautteeseen ja opiskelijoiden täydennettäväksi arvioituihin töihin. Mukana ovat kuitenkin sekä kansilehti- että marginaalipalautteet, joiden erilaisia ohjausmuotoja pyritään selvittämään. Lisäksi palautetta ja sen tuottamaa oppimista tarkastellaan määrällisellä analyysillä, joka puuttui Penttisen tutkimuksesta.

3.5 Kirjoitettu palaute kielenopetuksessa

Kirjoitettua palautetta on tutkittu enemmän kielenopetuksessa, jossa sanallisella palautteella on pitkät perinteet. Nämä tutkimukset antavat tärkeän viitekehyksen tälle tutkimukselle niin sisällöllisesti kuin metodisestikin. Kielenopetuksen alueella saadut tutkimustulokset kirjoitetusta palautteesta ja palautteen vaikutuksista eivät kuitenkaan välttämättä ole suoraan sovellettavissa muiden tieteenalojen opiskeluun, kuten Beason (1993, 397) toteaa. Kielenopetuksessa kirjoittamisen opettaminen on keskeisempää kuin esimerkiksi kasvatustieteen opiskelussa, jossa tähdätään ensisijaisesti sisältöjen hallintaan ja kirjoittamista käytetään oppimisen välineenä. Aikaisemmat kielenopetusta koskevat tutkimukset ovat tarkastelleet kirjoitetun palautteen merkitystä oppimiselle joko opiskelijahaastatteluiden, -kyselyjen tai dokumenttien avulla. Tähän on valittu tuoreimpia tutkimuksia kirjoitetusta palautteesta.

3.5.1 Ohjaavan palautteen muotoja

Kirjoitettua palautetta analysoivissa amerikkalaisissa tutkimuksissa ohjaavaa palautetta on luokiteltu eri tavoilla.[1] Ferrisin (1997) ja Ferrisin, Pezonen, Taden ja Tintin (1997) tutki-

---

[1]Seuraavassa on esitelty niiden tutkimusten toteutusta tarkemmin, joita käsitellään tässä luvussa. Muista tutkimuksista kerrotaan myöhemmissä luvuissa.

muksiin osallistui 47 englanninkielen opiskelijaa (ESL) ja yksi yliopistonopettaja. Tutkimusaineisto koostui opiskelijoiden ensimmäisestä esseevastauksesta, opettajan kirjallisesta palautteesta sekä opiskelijoiden korjatusta esseevastauksesta, joita analysoitiin kaiken kaikkiaan 110. Opiskelijat kirjoittivat kolmenlaisia kirjoitelmia: henkilökohtaisia analyysejä, esseitä, joissa he kytkivät omia kokemuksiaan artikkelin ajatuksiin, ja esseitä, joissa he analysoivat artikkelia. Opettajan palaute sisälsi opiskelijan vastauksen kansilehdelle ja marginaaleihin käsinkirjoitettuja kommentteja, joiden tarkoituksia ja kielellisiä muotoja analysoitiin. Lisäksi Ferrisin (1997) tutkimuksessa selvitettiin palautteenantotapojen vaikutuksia opiskelijoiden kirjoitelmiin.

Van Looyin ja Vrijsenin (1998) tutkimuksessa analysoitiin niin ikään ohjaavia kommentteja, mutta siinä kommentin tarkoitusta ja kielellistä muotoa ei oltu eroteltu yhtä selkeästi kuin Ferrisin (1997) ja Ferrisin ym. (1997) tutkimuksissa. Tutkimuksessa ei myöskään oltu tarkasteltu erikseen kansilehdelle ja vastauksen marginaaleihin kirjoitettua palautetta. Aineistona olivat opetusharjoittelun ohjaajien antamat kirjoitetut ohjausraportit (n = 895), joita ohjaajat olivat kirjoittaneet seuratessaan opiskelijoiden pitämiä harjoitustunteja. Palautetta ei siis oltu annettu kirjoitelmiin,vaan suullisiin esityksiin.

Beasonin (1993) aineistona olivat 20 korkeakouluopiskelijan kirjoitelmat sekä niihin annetut opettajien ja opiskelijoiden kommentit. Opiskelijat olivat joko yrityksen lakitiedon, journalismin, hammashoidon tai psykologian kursseilta. Huomionarvoista on, että Beason tutki kirjoitettua palautetta ja sen yhteyttä kirjoitelmien korjaamiseen muussa kuin varsinaisessa kielenopetuksessa (non-composition course). Kyseessä ei ollut myöskään vieraalla kielellä kirjoittaminen, kuten useissa palautetutkimuksissa.[2]

Smithin (1997) tutkimuksessa analysoitiin vain kansilehdelle kirjoitettua palautetta (n = 208). Tutkimukseen osallistui kymmenen yliopisto-opettajaa. Kommentteja oli annettu opiskelijoiden esseevastauksiin, joita oli kirjoitettu ensimmäisen vuoden kirjoittamisen (composition) ja retoriikan kursseilla.

Seuraavassa on pyritty kokoamaan tutkimusten luokitteluja niiden yhteisten piirteiden pohjalta. Merkille pantavaa on, että läheskään kaikissa tutkimuksissa kommentti-

---

[2]Beasonin (1993) tutkimuksessa kirjoittamista ohjattiin tiettyjen sisältöjen opiskelun rinnalla opiskelijoiden omalla äidinkielellä (L1), kun taas muissa kielenopetusta koskevissa tutkimuksissa aineistoa oli kerätty kielenhuollon kursseilta (L1, L2 ja ESL).

luokkia ei oltu havainnollistettu esimerkein. Tekstistä ilmeneekin, milloin esimerkki on otettu tutkimuksesta (esimerkki on lähdeviitteistetty) ja milloin se on mukailtu tämän tutkimuksen aineistosta (ei lähdeviitettä). Kommentin *tarkoituksena* tai *tehtävänä* voi olla:

A. Lisätiedon kysyminen opiskelijalta, esimerkiksi
- Ratkaisitko ongelman kaveriesi kanssa? (Ferris 1997; Ferris, Pezone, Tade & Tinti 1997)

B. Pyynnön esittäminen opiskelijalle (Ferris 1997; Ferris ym. 1997; Straub 1996, 1997; Van Looy & Vrijsen 1998), esimerkiksi
- Voitko antaa perusteluja - mitä opit tästä? (Ferris 1997)
- Tämä kappale voisi olla parempi siirtää aikaisemmaksi esseessä (Straub 1997).
- Selitä, miksi huumeet ovat väärin. (Straub 1997)

C. Lisätiedon antaminen opiskelijalle (Ferris 1997; Ferris ym. 1997)
* informoivat kommentit (Krol 1998)
* opetusrepertuaari (Penttinen 1999)
* luennointi (Straub 1996, 1997)
- Monissa valtioissa on tietty odotusaika ennen kuin adoptio on lopullinen - ovatko kaikki tällaiset lait mielestäsi väärin? (Ferris 1997; Ferris ym. 1997)
- Iowan laki korostaa vanhempien oikeuksia. Michiganin ja Californian lait ovat lapsen oikeuksien puolella. (Ferris 1997; Ferris ym. 1997)
- Tieteellisessä kirjoittamisessa on tarkoitus ilmaista oma mielipide auktoriteetilla perustellen. (Ferris 1997; Ferris ym. 1997)

D. Neuvominen, ratkaisun ehdottaminen (Beason 1993; Krol 1998; Penttinen 1999; Smith 1997; Straub 1996, 1997; Van Looy & Vrijsen 1998; Ziv 1984), esimerkiksi
- Voisit vielä tarkentaa koulutuksen tehtävien toteutumista kaksinkertaisen piilo-opetussuunnitelman välityksellä kuvaamalla sitä prosessia ja mekanismeja, joiden kautta eriyttäminen alkaa jo koulussa.
- Ehdotankin, että määrittelet vielä koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät Takalan kirjan pohjalta.
- Esseesi saaattaisi olla selkeämpi, jos selittäisit opponenttisi näkemykset niin täsmällisesti ja objektiivisesti kuin voit. (Straub 1996, 1997)

E. Kielteinen arviointi
* ongelman tai virheen osoittaminen (Beason 1993)
* arvioiva ja tuomitseva kommentointi, kielteinen arviointi, ei-hyväksyminen (Van Looy & Vrijsen 1998)
* arviointirepertuaari ja kokonaisarviointirepertuaari (Penttinen 1999)
* arvioiva kommentointi, kritiikki (Smith 1997; Straub 1996, 1997)
- Kytkentäsi siitä, miten koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät toteutuvat sukupuolen suhteen jää aika niukaksi.
- Et ole vastannut kaikkiin tehtävänannon kysymyksiin.

- B-kohdassa sinun täytyy vielä miettiä muutamaa kohtaa uudelleen.
- Nämä perustelut eivät ole vakuuttavia.

F. Myönteinen arviointi (Ferris 1997; Ferris ym. 1997; Smith 1997)
* hyväksyminen (Beason 1993; Van looy & Vrijsen 1997)
* kehuminen (Beason 1993; Straub 1996, 1997)
* vahvistava kommentointi (Krol 1998)
* arviointirepertuaari ja kokonaisarviointirepertuaari (Penttinen 1999)
- A-kohta on kokonaisuudessaan ok!
- Olet hyödyntänyt hyvin lähdekirjoja tässä.

G. Korjaaminen (Straub 1996, 1997; Van Looy & Vrijsen 1998; Ziv 1984)
- Tutkimusstrategiana ei ole survey eikä tapaustutkimus.

H. Kommentointi lukijana (Beason 1993; Krol 1998; Smith 1997; Straub 1996, 1997)
- Mielestäni sinulla on vahvoja mielipiteitä asiasta (Straub 1996, 1997).

I. Selittäminen, syiden nimeäminen (Straub 1996, 1997; Van Looy & Vrijsen 1998)
- Täsmälliset määritelmät koulutuksen yhteiskunnallisille tehtäville puuttuvat, koska et ole luultavasti huomannut hyödyntää Takalan kirjaa.
- ...silloin voit käsitellä jokaista opponoijan argumenttia ja osoittaa niiden heikkoudet (Straub 1996, 1997).

J. Tulkitseminen, päättely (Straub 1996, 1997; Van Looy & Vrijsen 1998)
- Ensimmäinen perustelusi sisältää taloudelliset perusteet huumeiden laillistamiseksi (Straub 1996, 1997).

K. Henkilökohtainen avunanto (Smith 1997).
- Soittele, jos joku kohta tuntuu "ylitsepääsemättömän" vaikealta.

Kommenteista voidaan erottaa myös *kielellinen muoto*, joita ovat palautetutkimusten pohjalta:

- toteamus (Ferris 1997; Ferris ym. 1997; Straub 1996, 1997; Van Looy & Vrijsen 1998),
- kysymys (Ferris 1997; Ferris ym. 1997; Smith 1997; Straub 1996, 1997; Van Looy & Vrijsen 1998),
- käsky (Ferris 1997; Ferris ym. 1997; Straub 1996, 1997; Van Looy & Vrijsen 1998),
- varauksellinen ilmaisu (ystävällisesti, voit, voitko, ehkä, positiiviset pehmentäjät, kuten "sinulla on monia hyviä pointeja tässä, mutta...") (Ferris 1997; Ferris ym. 1997) tai
- huudahdus (Ferris 1997; Ferris ym. 1997).

Ferrisin (1997), Ferrisin ym. (1997), Van Looyin ja Vrijsenin (1998) sekä Beaso-

nin (1993) tutkimuksissa havaittiin, että *tekemiseen kehottavaa* palautetta annetaan eniten. Ferrisin (1997, 323) mukaan opettaja oli esittänyt ohjaavassa palautteessaan eniten *pyyntöjä* (44,5 %). Pyynnöt olivat useinmiten toteavia (22,1 %), mutta myös käskeviä (10,2 %) ja kysyviä (12,2 %) pyyntöjä oli esitetty. Van Looyin ja Vrijsenin (1998, 6-7) aineistossa neuvovia kommentteja oli vähän yli puolet, jotka luultavimmin tarkoittivat konditionaalimuotoisia pyyntöjä. Näitä ei ollut Ferrisin ja Ferrisin ym. tutkimuksissa. Käskeviä kommentteja oli sitä vastoin lähes yhtä paljon kuin Ferrisin tutkimuksessa. Beasonin (1993, 405-406) tutkimuksessa havaittiin, että opettajien antamista 94:stä kommentista suurimmassa osassa opiskelijaa neuvottiin yleisellä tasolla (58,5 %). Toiseksi eniten oli annettu tarkkoja ohjeita, miten korjata työtä (14,9 %). Ferrisin (1997) ja Ferrisin ym. (1997) sekä Van Looyin ja Vrijsenin (1998) luokittelussa tarkat korjausohjeet luultavimmin tarkoittivat käskeviä tai määrääviä pyyntöjä tai suoria korjauksia. Van Looyin ja Vrijsenin (1998, 6-7) aineistossa korjauksia ei oltu juurikaan tehty, mikä oli ymmärrettävää, sillä aineistona olivat suulliseen esitykseen annetut kirjalliset palautteet. Korjauksista noin 40 prosenttia osoitti, kuinka parantaa asioita, mutta vain viidessä prosentissa kommenteista kerrottiin myös, miksi korjauksia tulisi tehdä.

Smithin (1997) tutkimuksessa tekemiseen ohjaavaa palautetta oli toiseksi eniten. Opettaja oli antanut ohjaavassa palautteessaan odotusten mukaisesti eniten ehdotuksia kyseessä olevan työn korjaamiseksi. Ehdotuksia tulevia töitä ajatellen oli melkein puolta vähemmän. Henkilökohtaista apua oli tarjottu huomattavasti muita ehdotuksia harvemmin. Usein tällaisia kommentteja oli annettu heikoissa esseevastauksissa. (Emt., 253, 259-260.) Ohjaavat kommentit oli esitetty useimmin käsky- tai kysymysmuodossa. Kaiken kaikkiaan käskymuotoisia oli 39 prosenttia ehdotuksista, jotka koskivat saman työn korjaamista ja jopa 85 prosenttia ehdotuksista, joita oli annettu tulevia töitä ajatellen. Avuntarjonnoista puolestaan 68 prosenttia oli imperatiivissa. Yli puolet kaikista kysymyksistä olivat korjausehdotuksia käsilläolevaan opiskelijan työhön. Yleisimmin kysymykset neuvoivat opiskelijaa ajattelemaan syvällisemmin asiaa. Jotkut kysymykset oli kuitenkin tarkoitettu pääasiallisesti kielteiseksi arvioinniksi. (Emt., 260.) Smithin (1997, 261) mukaan opettajien tulisi antaa täsmällisiä ehdotuksia eikä pelkästään tyytyä puutteiden toteamiseen. Olisi myös tärkeää jättää tietynlainen valinnanmahdollisuus opiskelijalle, esimerkiksi käydä opettajan luona keskustelemassa.

Toiseksi eniten oli Ferrisin (1997, 323) tutkimuksen mukaan ollut *lisätietoa*

kysyviä kommentteja (31,4 %). On siis huomioitava, että Ferris ym. (1997, 164) tekivät eron kysyvien pyyntöjen ja lisätietoa kysyvien kommenttien välille. He havaitsivat myös eroja siinä, millaista tietoa kysyttiin. Kommenteissa oli kaivattu lisätietoa asiaan, joka ei ollut opettajalle/lukijalle tuttu, esimerkiksi "mikä on tavoitteesi tässä?". Toisaalta kommenteissa oli pyydetty opiskelijaa selventämään jotain opettajalle tuttua asiaa. Opettajat myös kysyivät opiskelijoilta retorisia kysymyksiä, joiden tarkoituksena oli herätellä opiskelijaa ajattelemaan asiaa lisää, esimerkiksi " väitätkö, että kaikki adoptiovanhemmat ovat parempia vanhempia kuin yksikään biologinen vanhempi?". Van Looyin ja Vrijsenin (1998, 6-7) tutkimuksessa kysymyksiä oli ainoastaan kaksi prosenttia kaikista kommenteista eli kaiken kaikkiaan huomattavasti vähemmän kuin Ferrisin ja Ferrisin ym. tutkimuksissa, vaikka kommenttien luokittelut erosivat toisistaan.

Kolmanneksi eniten Ferrisin (1997) ja Ferrisin ym. (1997) aineistossa oli ollut *lisätietoa antavia* kommentteja (24,1 %). Ohjaavaksi nämä kommentit tekee se, että vaikka opettaja ei suoraan kehota näissä tekemään mitään, epäsuorasti voidaan havaita, että opiskelijan odotetaan työstävän asiaa eteenpäin. Tietoa antavat kommentit olivat joko sellaisia, joissa opettaja antoi opiskelijalle tietoa siitä, miten hän lukijana on ymmärtänyt sisällön, tai sellaisia, joissa opettaja antoi opiskelijalle vinkkejä tiedoista, joita opiskelija ei ole itse huomannut käyttää. (Ferris ym. 1997, 163-165.)

Smith (1997) on todennut, että hänen aineistossaan arvioivia kommentteja oli valtaosa verrattuna ohjaaviin ja lukijan kommentteihin. Tässä on huomioitava, että Smith tutki vain kansilehdelle kirjoitettua palautetta. Hän havaitsi, että tyypillinen kansilehtipalaute alkoi yleensä myönteisellä arvioinnilla, josta siirryttiin kielteiseen arviointiin ja ohjaukseen. Palaute lopetettiin joko ohjaaviin kommentteihin tai myönteiseen arviointiin. Yli neljä viidesosaa arviointikommenteista oli myönteisiä, mutta erityisesti kommentit, jotka arvioivat vastauksen täsmällisyyttä tai oikeellisuutta ja perustelivat arvosanaa, olivat pääosin kielteisiä arviointeja. Opettajat olivat arvioineet tekstin etenemistä, tyyliä, tarkoitusta, rakennetta, aihevalintaa, asian täsmällisyyttä tai oikeellisuutta sekä lukijan huomioimista. Smithin tutkimuksessa tuli esille myös se, että myönteisessä arvioinnissa opettajat käyttivät usein sanaa "sinä" subjektina, kun taas kielteisessä arvioinnissa opettajat olivat käyttäneet enemmän sanoja "paper" tai "there". (Smith 1997, 253-254, 256.) Van Looyin ja Vrijsenin (1998, 6-7) tutkimuksessa arvioivia kommentteja oli toiseksi eniten eli viidesosa kaikista kommenteista. Ferrisin (1997) ja Ferrisin ym. (1997) tutkimuksissa kielteisiä arviointeja ei

ollut lainkaan ja positiivisia arvioivia kommentteja ei laskettu ohjaavaan palautteeseen. Myös positiivisten kommenttien voidaan olettaa kuitenkin olevan ohjaavia siinä mielessä, että niillä voidaan piiloisesti osoittaa opiskelijan toimintatavan tai periaatteen hyväksyttävyyttä, ja kehumisella saatetaan rohkaista opiskelijaa tekemään samoin myös jatkossa. Myös tässä tutkimuksessa positiiviset kommentit on jätetty ohjaavan palautteen ulkopuolelle, koska tutkimuksen mielenkiinto suuntautuu ohjaavan palautteen lisäksi sen eri muotojen ja kirjoitelmiin tehtyjen muutosten välisten yhteyksien selvittämiseen. Positiivisilla kommenteilla on erityisen tärkeä rooli opiskelijan motivoinnissa, mutta motivoivan palautteen vaikutuksia vastauksen täydentämiseen ei katsota voivan tällä menetelmällä suoraan tutkia.

Ferris (1997) havaitsi, että marginaali- ja kansilehtipalaute erosivat monilta osin toisistaan. Kaiken kaikkiaan marginaalikommentteja oli annettu enemmän kuin kansilehtikommentteja. Marginaalikommenteista 92 prosenttia oli lyhyitä (1-5 sanaa) tai keskipitkiä (6-15 sanaa), kun taas kansilehtikommenteista 87 prosenttia oli keskipitkiä tai pitkiä (16-25 sanaa). (Ferris 1997, 323.) Myös Lunsford (1997) on kiinnittänyt huomiota kommenttien lukumäärään. Hän on tyypitellyt yhdessä Richard Straubin kanssa amerikkalaisten yliopisto-opettajien kirjoitettuja kommentteja. Lunsford ja Straub lähettivät 12 yliopisto-opettajalle opiskelijoiden tekstejä ja pyysivät heitä antamaan palautetta niihin samaan tapaan kuin aidossa palautteenantotilanteessakin. Lunsfordin mukaan opettajat kirjoittivat huolellisesti harkittuja ja tavoitteellisia kommentteja, sillä he kirjoittivat keskimäärin vain kolmesta asiasta työtä kohti. Muutamalla tarkoituksenmukaisella kommentilla on enemmän vaikutusta opiskelijoiden töihin kuin useilla epämääräisillä kommenteilla. Keskittämällä ohjaustaan opettajalla on mahdollisuus tarkastella kutakin asiaa huolellisesti niin, että ajatus tulee selvästi selitetyksi ja perustelluksi opiskelijalle. Harkittu kommentointi edellyttää opettajalta aina työn kokonaisuuden hyvää hahmotusta. (Emt., 93.)

Ferrisin (1997, 322-324) ja Ferrisin ym. (1997, 170) tutkimuksissa marginaalikommenteissa oli eniten kysytty lisätietoa (39,2 %) ja esitetty pyyntöjä (38,6 %), kun taas kansilehtipalautteessa oli esitetty eniten pyyntöjä (59,1%) ja annettu positiivista palautetta. Kysymyksiä oli esitetty harvoin vastauksen kansilehdellä (16,1 %) verrattuna marginaaleihin kirjoitettuihin kommentteihin (56,4 %). Toteavia pyyntöjä oli kansilehtipalautteessa (43,0 %) sitä vastoin marginaaleihin kirjoitettua palautetta (13,8 %) enemmän. Käskymuotoisia kommentteja oli annettu yleisesti vähän; marginaaleissa 9,2 prosenttia ja kansilehdillä 12,5 prosenttia. Myös Smith (1997) on arvioinut vastauksen marginaaleihin kirjoitetun

palautteen olevan juuri runsaiden kysymysten takia vuorovaikutuksellisempaa kuin kansilehdelle kirjoitetun palautteen.

Huomion kiinnittää myös suhteellisen vähäinen varauksellisten ilmaisujen käyttö (marginaaleissa ja kansilehdillä 15 %) (Ferris 1997, 322-324; Ferris ym. 1997, 170). Varauksellisiin ilmaisuihin eivät kuuluneet konditionaalimuodossa annetut kommentit, jotka ovat suomenkielessä yleisiä tapoja pehmentää asian ilmaisua. Tässä tutkimuksessa konditionaali luettiin omaksi kielelliseksi muodokseen, kun taas Ferrisin ym. (1997) ja Ferrisin (1997) tutkimuksissa konditionaalimuotoiset kommentit laskettiin toteaviksi kommenteiksi. Kielellisiä muotoja tässä tutkimuksessa olivat siis käskyt, kysymykset, toteamukset sekä konditionaalimuoto ja muut varaukselliset ilmaisut. Huudahduksia ei analysoitu, koska niiden käyttö havaittiin epäjohdonmukaiseksi ja vaikeasti tulkittavaksi.

Ferris ym. (1997, 161, 174, 176) havaitsivat lisäksi, että kommenttien tarkoitus ja muoto olivat yhteydessä tehtävään, jonka pohjalta opiskelijat kirjoittivat. Opettaja antoi palautetta eri tavoin erityyppisissä tehtävissä. Kuitenkaan opettaja ei huomioinut palautetta antaessaan juurikaan opiskelijoiden erilaisia kykyjä ja taitoja kirjoittajina, vaikka näin olisi voitu olettaa. Tosin hyvien kirjoittajien palautteissa oli ollut huomattavasti vähemmän käskymuotoisia kommentteja kuin heikkojen kirjoittajien töissä.

3.5.2 Ohjausmuotojen kontrolloivuus

Straub (1996) on analysoinut viiden amerikkalaisen yliopisto-opettajan palautteita. Hänen mukaansa eri kommenttimuodot eroavat niiden kontrolloivuuden perusteella. Palautteenanto on sosiaalista toimintaa, jossa ovat aina mukana myös valtasuhteet. Se, millainen suhde opettajalla on opiskelijaan, ilmenee piilevästi tavassa, jolla kommentit esitetään. Kun kyseessä on arvioiva toiminta, eivät opettajan kommentit voi olla täysin kontrolloimattomia. (Straub 1996, 234-235.) Myös Lea ja Street (1998, 168-169) ovat kiinnittäneet huomiota palautteenannon valta- ja auktoriteettisuhteisiin opettajan ja opiskelijan välillä. Palautteen muoto vaikuttaa vuorovaikutussuhteeseen. Kommentit, kuten "Selitä", "Hieman sekava" tai "Liian monta irrallista asiaa tässä. Perustelut puuttuvat." osoittavat selkeästi opettajan auktoriteettia sanoa, mitä ja miten pitää kirjoittaa oikein. Ne paljastavat myös opettajan oikeuden kritikoida suoraan opiskelijan tekstiä. Sovittelevammat kommentit, kuten "Voisit

harkita", "Oletko tullut ajatelleeksi", "Mielestäni...", "Ehkä" ja avoimet kysymykset, kuten "Voisiko tämän tulkita myös toisin?" heijastavat puolestaan erilaista palautediskurssia ja opettaja - opiskelija-suhdetta. Lean ja Streetin tutkimuksessa havaittiin, että vaikka opiskelijat eivät olleet ymmärtäneet kommentteja tai olivat olleet eri mieltä niiden oikeutuksesta, juuri kukaan opiskelijoista ei ollut haastanut opettajan auktoriteettiasemaa ja epäillyt opettajan oikeutta tehdä epäselviä tai huonosti perusteltuja kommetteja, minkä havaittiin olevan usein tosiasia opettajan toiminnassa. Saman on todennut Williams (1997, 6-7), joka näkee noviisi - ekspertti-asetelman yhtenä syynä sille, että opiskelijat eivät kyseenalaista opettajan kommentteja.

Kommentin muoto on olennainen tekijä tarkasteltaessa palautteen kontrolloivuutta, mutta se on myös olennainen kommentin sisältöön ja merkitykseen vaikuttava tekijä. Tapa, jolla kommentti esitetään, vaikuttaa sen merkitykseen. Esimerkiksi konditionaalimuodossa annettu kommentti saa usein neuvon luonteen, mutta sen puuttuessa se muuttuu helposti autoritääriseksi käskyksi. Myös kirjoitetussa vuorovaikutuksessa ovat läsnä sosiaaliset tekijät. Sanat ja kommenttien muodot kertovat jotain opettajan ja opiskelijan suhteista. Kuva opettajasta, joka välittyy kirjoitetun tekstin kautta opiskelijalle hänen lukiessaan palautetta, vaikuttaa välittömästi siihen, miten nuo kommentit tulkitaan ja millainen merkitys niille annetaan. Tosiasiallisen tai aiotun viestin lisäksi kommentit viestittävät myös opettajan persoonasta ja suhteesta opiskelijaan. (Straub 1996, 235; 1997, 99-100.)

Straubin (1996, 225-226) mukaan opettajien kirjoitetusta palautteesta voidaan löytää kahdenlaista kommentointia. Opiskelijaa *helpottava kommentointi* (facilitative commentary) tukee, neuvoo, syventää, sitouttaa, kysyy, motivoi, rohkaisee, huolehtii, vastaanottaa, tulkitsee ja kertoo lukijan reaktioita. Opiskelijaa *ohjaava kommentointi* (directive commentary) on puolestaan kriittistä ja tuomitsevaa. Siinä kiinnitetään huomiota virheisiin ja ongelmiin sekä korjataan tekstiä. Edellisiä käsitteitä voidaan selventää yksityiskohtaisemman luokittelun kautta. Straub (1996, 1997) erottaa *autoritäärisen kommentoinnin, interaktiivisen kommentoinnin* sekä *reflektiivisen kommentoinnin*, jotka kaikki pitävät sisällään erimäärän kontrollia suhteessa opiskelijan tekstiin ja opiskelijaan. Autoritääriset kommentit, kuten *korjaukset, kritiikki* ja *käskyt* ovat kontrolloivempia kuin interaktiiviset kommentit, koska ne vähentävät opiskelijan aktiivisuutta ja vastuuta. Interaktiivisia kommentteja ovat *arvioivat kommentit, neuvot, kysymykset, toteamukset ja kehuminen.*

Jotkut interaktiiviset kommentit ovat kontrolloivempia kuin toiset, kuten *suljetut kysymykset*, jotka tavallisesti ohjaavat opiskelijaa tarkastelemaan tiettyjä asioita tai työstämään asiaa tietyllä opettajan ehdottamalla tavalla. *Avoimet kysymykset* antavat opiskelijan itse keksiä ratkaisun. Interaktiivisissa kommenteissa opettajan auktoriteettia pyritään peittämään erilaisin tavoin. On kuitenkin huomattava, että vaikka esimerkiksi kehumisen ei ole tarkoitus muuttaa mitään, on sen esittäminen kuitenkin osoitus opettajan arvoista. Tällä tavalla myös kehuminen on kontrolloivaa kommentointia. Vähiten kontrolloivia ovat reflektiiviset kommentit, kuten *"luennointi", selitykset, lukijan kommentit* sekä *tulkinnat*. Yleisesti ottaen, mitä enemmän opettaja kommentoi opiskelijan tekstiä, sitä kontrolloivampana häntä voidaan pitää. (Lunsford 1997, 96-97; Straub 1996, 233-234; 1997, 98-99.)

Lunsfordin (1997, 97) tutkimuksessa opettajien kommenteista useimmat olivat ei-kontrolloivia, sillä vain 29 prosenttia kommenteista luokiteltiin autoritäärisiksi. Kysymysten avulla voidaan osoittaa opiskelijalle, missä tekstiä voisi parantaa ilman, että sorrutaan kontrollointiin, esimerkiksi negatiivisen arvioinnin kautta. Lunsfordin (1997, 98-99) mukaan on kuitenkin tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaisia kysymyksiä opettajat opiskelijalle tekevät. Oppimiselle on merkitystä sillä, onko kysymykseen olemassa yksiselitteinen vastaus vai edellyttääkö kysymys käsitteen reflektointia eri näkökulmista, jolloin tyhjentävää tai oikeaa vastausta ei ole olemassa. Lunsford tähdentää, että tekstipohjaiset ja tekstin ulkopuoliset sekä kontrolloivat ja ei-autoritääriset kommentit täydentävät toisiaan.

3.5.3 Opettajan kontrolloivuus palautteen antajana

Erään näkökulman palautteenantoon ja sen kontrolloivuuteen tarjoaa Leki (1990) puhuessaan erilaisista rooleista, joita opettajilla on suhteessa opiskelijoiden kirjoittamiseen (vrt. myös Penttinen 1999). Vaikka Leki keskittyy tarkastelussaan äidinkielenopettajien rooleihin, voidaan samoja rooleja olettaa löytyvän myös muiden opettajien toiminnasta. Opettajan roolit jakautuvat tavallisimmin kolmeen yhteensovittamattomaan rooliin: opettaja todellisena opiskelijan tekstin lukijana tai yleisönä, opettajana tai ohjaajana (coach) sekä arvioijana. Lukijan ja ohjaajan roolien voidaan olettaa sisältävän huomattavasti vähemmän kontrollointia kuin arvioijan roolin. Edellä kuvatun valtasuhteen takia opettaja voi harvoin lukea opiskelijan tekstiä kuin romaania tai tieteellistä julkaisua. Hän ei myöskään voi välttää

opettamasta, jakamasta tiedeyhteisössä arvostettuja tietoja ja taitoja, jotka sinällään asettavat opettajan opiskelijan yläpuolelle. Yhtä monimutkaista on yrittää olla samaan aikaan niin ohjaaja kuin arvioija. Ohjaajan rooliin kuuluu yleensä opiskelijan avustaminen ja työskentely yhdessä. Tämä rooli on voimakkaasti ristiriidassa arvioijan roolin kanssa. Myös opettajan huomautukset yleisön huomioimisesta menettävät merkitystään opiskelijan näkökulmasta, sillä opiskelijan kirjoitelman tosiasiallinen yleisö on väistämättä opettaja (arvioijana) eikä esimerkiksi tiedeyhteisö, johon opettaja saattaa huomautuksessaan viitata. (Leki 1990, 59-60.)

Ziv (1984) korostaa opettajan ottamaa roolia siksi, että se vaikuttaa opettajan ja opiskelijan väliseen dialogiin. Toimiva dialogi on puolestaan edellytys sille, että kommentit menevät perille ja että niistä on opiskelijalle todellista hyötyä. Zivin mukaan opettajalla on myös tärkeä rooli osoittaa opiskelijalle vastauksen työstämisen arvo ja merkitys, sillä se ei ole läheskään aina opiskelijoille itsestään selvää. (Ziv 1984, 376-377.) Jos oppimisen prosessiluonnetta ei korosteta ohjauksessa, vastauksen täydentäminen voi tuntua turhauttavalta.

3.5.4 Kommenttien täsmällisyys ja tekstispesifisyys

Lekin (1990, 60) mukaan opettajien kirjoitettuja kommentteja on yleisesti pidetty joko liian yleisinä (voitu kirjoittaa mihin vastaukseen tahansa) tai liian spesifeinä, jolloin ohjeiden soveltaminen muissa tehtävissä on koettu vaikeaksi. Ferrisin (1997, 322-324) ja Ferrisin ym. (1997, 169-170) tutkimuksessa havaittiin, että kommentit olivat liittyneet kiinteästi opiskelijan tekstiin, sillä tekstikohtaisia kommentteja oli marginaaleissa 81,3 prosenttia ja kansilehdissä 79,4 prosenttia. Tekstispesifejä kommentteja olivat kaikki ne kommentit, jotka on voitu kirjoittaa vain tiettyyn esseeseen (Ferris ym. 1997, 166-167). Lunsfordin (1997, 93) tutkimuksessa 55 prosenttia kommenteista koski sisältöjä. Kaiken kaikkiaan opettajien kommenteista 24 prosenttia lukeutui tekstin ulkopuolisiin kommentteihin. Tekstin ulkopuoliset kommentit liittyivät kirjoittamisprosessiin, opiskelijan kokemuksiin, retoriseen tilanteeseen, luokkatilanteeseen sekä tehtävänantoon. (Emt., 94.) Koska oppimisprosessit ovat sidoksissa opiskelijan persoonaan ja aikaisempiin tietoihin, opettajien kommentit tulisi liittää myös itse työskentelyprosessiin ja opiskelijan tietoihin eikä pelkäs-

tään tekstin sisältöihin. Opiskelijan aikaisemmat käsitykset ja tiedot vaikuttavat siihen, mitä he oppivat ja kuinka he asiat tulkitsevat. (Emt., 95.) Voidaan ajatella, että hyvien kirjoittajien ohjauksessa on mahdollista keskittyä enemmän sisältöihin kuin heikompien kirjoittajien ohjauksessa, jossa täytyy keskittyä enemmän kirjoittamisen ohjaamiseen (emt., 94).

Van Looyin ja Vrijsenin (1998, 6) tutkimuksessa 65 prosenttia kaikista kommenteista oli täsmällisiä, joten suurin osa kommenteista ei jättänyt sijaa väärintulkinnoille. Tämä on tärkeää, sillä mitä ymmärrettävämpiä kommentit ovat, sitä suurempi vaikutus niillä on opiskelijaan. Myös Lunsford (1997) havaitsi, että opettajat kirjoittivat kehittäviä ja tekstispesifejä kommentteja, jotka liittyivät selvästi johonkin tekstin osaan ja mahdollistivat siten keskusteluyhteyden opettajan ja opiskelijan välille. Monet opettajat kuitenkin käyttävät Lunsfordin mukaan myös marginaalikommentteja, jotka eivät selvästi viittaa mihinkään tiettyyn opiskelijan tekstin sanaan tai lauseeseen, vaan ovat lyhyitä, irrallisia kommentteja, joihin voi olla vaikeaa reagoida tarkoituksenmukaisesti. Hän havaitsi, että tutkimastaan kahdestatoista opettajasta kuusi opettajaa ei tehnyt lainkaan tai teki vain harvoja marginaalikommentteja. (Lunsford 1997, 92, 98.) Keskustelevien kommenttien kirjoittaminen vie enemmän aikaa, joten opettajan työn puitteet, kuten kiire ja aikapula voivat haitata palautteen perillemenoa ja hyödyllisyyttä oppimisen kannalta.

3.5.5 Opiskelijoiden kokemuksia kirjoitetun palautteen hyödyllisyydestä ja ymmärrettävyydestä

Kielenopetuksessa kirjoitettua palautetta koskevat tutkimukset ovat useimmin olleet opiskelijakyselyjä tai -haastatteluja, joissa opiskelijoilta on kysytty, millaisessa muodossa he haluaisivat saada palautetta, tai tutkimuksia, joissa on selvitetty opiskelijoiden reaktioita saamaansa palautteeseen. Heiltä on kysytty muun muassa sitä, kiinnittivätkö he huomiota saamiinsa kommentteihin, mitä strategioita he käyttivät työstäessään tehtävää palautteen pohjalta ja oliko kommenttien ymmärtämisessä ongelmia. (Ferris 1995, 35-36.)

Hedgcockin ja Lefkowitzin (1994, 142) mukaan näitä tutkimuksia on tehty toistaiseksi vähän. Straubin (1997) mukaan tarvitaankin lisää tutkimusta siitä, millaiset kommentit todella ovat hyödyllisiä opiskelijoiden arvioimana ja miksi. Erityisesti tarvitaan tutkimusta, jossa opiskelijoiden näkemyksiä tiettyjen kommenttityyppien hyödyllisyydestä

tarkastellaan yksityiskohtaisten kommenttiesimerkkien kautta, koska silloin ne ovat riittävän spesifejä ja konkreettisia arvioitavaksi. Monissa tutkimuksissa palautteiden muodot ovat olleet liian yleisiä tai niitä ei ole määritelty täsmällisesti. Esimerkiksi erilaisia kritiikin esittämistapoja tai kysymysmuotoja ei ole eritelty. (Straub 1997, 93, 96.) Yksityiskohtaisuus ja täsmällisyys voi tarkoittaa haastattelutilanteessa sitä, että opiskelijan saamat palautteet ja opiskelijan työt ovat esillä ja haastattelukysymykset kohdistuvat tiettyihin opiskelijan saamiin kommentteihin.

Straubin (1997, 93) mukaan tutkijat, jotka ovat selvitelleet opiskelijoiden reaktioita opettajan kommentteihin, ovat yleisesti todenneet, että opiskelijat lukevat ja käyttävät opettajien kommentteja hyväkseen. He pystyvät myös erottelemaan erilaisia kommenttityyppejä ja pitävät joitain kommentteja hyödyllisempinä kuin toisia. Opiskelijat myös arvostavat sellaisia palautteita, joihin opettaja on sitoutunut.

Useissa palautetutkimuksissa on saatu arvokasta tietoa siitä, millaista hyödyllinen palaute on. Straubin (1997, 97) tutkimuksessa kyselylomake koostui todellisista opettajien kommenteista, jotka oli valittu 20 yliopisto-opettajan palautteista. Kyselylomake sisälsi opettajien kommentteja, joita ensimmäisen vuoden kirjoittamisen opiskelijat (writing students, n = 142) arvioivat sen mukaan, miten hyödyllisenä he näkivät kunkin kommentin siinä tapauksessa, että he joutuisivat korjaamaa vastaustaan niiden pohjalta. Lisäksi kysyttiin perusteluja valinnoille.

Straub (1997, 100) havaitsi, että kommenttien spesifisyys ja muoto vaikuttavat enemmän opiskelijoihin ja heidän oppimiseensa kuin se, mihin palaute kohdistuu. Tästäkin syystä tässä käsillä oleva tutkimus on perusteltu, koska se pyrkii selvittämään juuri eri ohjausmuotojen yhteyksiä oppimiseen. Tutkimus osoitti myös, että kommentointimuodolla on välitön ja merkittävä vaikutus opiskelijan ja opettajan suhteeseen ja siihen, kuinka opiskelija tulkitsee kommentin. (Emt., 112.)

Opiskelijat pitivät kaikkein hyödyllisimpänä neuvovia kommentteja, koska ne jättävät heille enemmän kontrollia kuin hyvin ohjaavat kommenttimuodot. Neuvojen lisäksi opiskelijat pitivät hyödyllisenä, jos neuvoa oli perusteltu, selitetty tai annettu esimerkki. Selitykset tekivät kommentin selkeämmäksi ja osoittivat, miksi jokin korjaus olisi hyvä. (Emt., 108-109). Vastaavanlaisia tuloksia on saatu myös monimuoto-opetuksessa tehdyissä tutkimuksissa (katso luku 3.4.2).

Myös kehuvat kommentit olivat opiskelijoiden mieleen. Erityisesti arvostettiin

kommentteja, joissa oli myös selitetty, miksi jokin asia on hyvä. (Emt., 106.) Kysymyksistä ja varsinkin avoimista kysymyksistä pidettiin, koska ne antavat opiskelijalle vapauden työstää tekstiä ja ohjaavat mihin suuntaan työtä olisi korjattava sen sijaan. (Emt., 109-111.) Myös Krolin (1998, 8, 12, 19) tutkimuksessa on todettu, että huomiota suuntaavat kommentit, jotka olivat useimmin kysymysmuodossa olivat hyödyllisiä, koska kysymykset viestittivät selvästi siitä, että vastaamista odotetaan. Erityisesti provosoivat kysymykset ja sellaiset kysymykset, joissa kehotettiin miettimään tiedon tulevaa käyttöä, koettiin hyväksi oman oppimisen kannalta. Straubin (1997) tavoin Krol havaitsi, että vahvistavat tai kehuvat kommentit olivat opiskelijoiden mieleen, koska ne rohkaisivat ja motivoivat. Hän haastatteli toimintatutkimuksessaan kolmea opetusstrategioita käsitelleen kurssin korkeakouluopiskelijaa Walshin yliopistosta ja pyrki selvittämään, miten hyvin hänen kirjoittamiensa kommenttien tarkoitukset ja opiskelijoiden tulkinnat niistä vastasivat toisiaan. Kommenttien tarkoituksien selvittämiseksi Krol puhui ääneen nauhalle tarkoituksistaan kommenttien kirjoittamisen aikana. (Krol 1998, 5, 8.)

Straubin (1997, 104-105) mukaan lukijan kommentit, joissa opettaja esimerkiksi kertoi, mistä piti ja mistä ei pitänyt opiskelijan tekstissä, sekä arvioinnit, olivat opiskelijoiden mielestä hyviä, koska ne eivät olleet niin hyökkääviä ja toivat opettajan subjektiivisia mielipiteitä esille. Näitä kommentteja on usein vain valitettavan vähän. Esimerkiksi Connorsin ja Lunsfordin (1993, 214) tutkimassa aineistossa (3000 esseetä) lukijan kommentteja oli vain 17 prosenttia kommenteista, 83 prosenttia kommenteista oli etäännytetty kirjoittajasta esimerkiksi passiivimuodolla.

Straub (1997, 102-103) on todennut, että opiskelijat pitävät hyödyllisinä myös kommentteja, jotka ovat yksityiskohtaisia ja tarkkoja. Vastaavanlaisia tuloksia ovat saaneet myös Thompson (1993), Lam (1992) sekä Ziv (1984). Thompson (1993, 3, 5) pyysi opiskelijoita arvioimaan esseeseen kirjoitettujen 16 kommentin hyödyllisyyttä. Opiskelijoiden mielestä hyvä palaute kertoo tarkasti, missä on puutteita ja miten puutteita voisi korjata. Lamin (1992) tutkimuksessa, jossa selvitettiin muun muassa opettajan käyttämän kommenttidiskurssin vaikutusta opiskelijoiden korjausstrategioihin, havaittiin myös, että opiskelijat luottivat enemmän korjausohjeisiin, jotka olivat täsmällisiä ja selkeitä. Zivin tutkimuksessa opiskelijat (n = 4) kertoivat reaktioitaan saamaansa palautteeseen. Tutkimuksessa verrattiin myös opiskelijoiden tekstejä ja katsottiin, miten vastaukset olivat muuttuneet palautteen jälkeen. Analyysi osoitti, että epätarkat kommentit ja opettajan

korjaukset eivät olleet hyödyttäneet opiskelijoita, koska niitä ei oltu aina ymmärretty. (Ziv 1984, 366-367, 373-374.) Tämän pohjalta voidaan ajatella, että täsmälliset ohjeet, joissa kerrotaan tarkasti, kuinka vastausta tulee korjata ovat parempia kuin epäsuorat ohjeet, jossa ehdotetaan vaihtoehtoisia tarkastelutapoja. Hodges (1997, 86) on lisäksi korostanut kansilehdelle ja vastauksen marginaaleihin kirjoitetun palautteen yhteyttä, sillä marginaalipalautteella voidaan tarkentaa kansilehdelle kirjoitettua palautetta ja edistää näin palautteen perillemenoa.

Tutkimuksissa on tarkasteltu myös sitä, millaisesta palautteesta opiskelijat eivät pidä. Straub (1997) havaitsi, että suljettuja kysymyksiä ja käskyjä kohtaan opiskelijoilla oli ristiriitaisia tuntemuksia. Kysymykset, jotka auttoivat korjaamaan työtä, olivat opiskelijoiden mielestä kuitenkin parempia kuin pelkkä toteamus puutteista tai suora kritiikki. (Emt., 109-111.) Käskyjen kovuudesta ei pidetty, vaikka he ymmärsivätkin niiden tarkoituksen (emt., 106). Krolin (1998, 12, 18) tutkimuksessa tuli selvästi esille se, että suorat käskyt edistävät oppimista siinä mielessä, että niihin reagoidaan varmimmin. Opiskelijat kuitenkin ajattelivat, että opettajan ei saisi johtaa liikaa oppimisprosessia, vaan tilaa pitäisi jättää myös oppijan omalle ajattelulle. Straubin (1997, 103) tutkimuksessa kaikkein hyödyttömimpänä kommentin muotona pidettiin tuomitsevaa tapaa esittää ongelmakohdat opiskelijoiden teksteissä.

Sen lisäksi, että opiskelijat eivät pidä tietyistä palautemuodoista, useissa palautetutkimuksissa (Ferris 1995; Hodges 1997; Krol 1998; Williams 1997; Ziv 1984) on todettu, että kirjoitettua palautetta on joskus vaikeaa ymmärtää oikein. Opettajien aikomukset eivät aina suinkaan välity opiskelijoille. Krolin (1998) tutkimuksessa kommenttien aikomusten ja niiden tulkintojen vastaavuus vaihteli 39 prosentista 76 prosenttiin, jolloin parhaimmassakin tapauksessa noin neljäsosassa kommenteista oli ollut ymmärtämisvaikeuksia. Saman on havainnut Williams (1997, 4-5), joka haastatteli kahdeksaa kirjallisuuden yliopisto-opiskelijaa. Ferrisin (1995, 44) tutkimuksessa jopa yli puolella (n = 155) opiskelijoista oli ollut ongelmia palautteen tulkinnassa. Aina ei ole toki kyse ymmärtämisongelmista, kuten Williams (1997, 9-10) on muistuttanut. Tekstiä ei jakseta aina muokata aikapulan, heikon motivaation tai muiden henkilökohtaisten syiden takia, vaikka periaatteessa tiedettäisiin, mitä vastaukselta odotetaan. Tässä mielessä opiskelijoiden tuotokset eivät välttämättä kuvasta sitä, mitä he ovat todella oppineet.

Ymmärtämisongelmien taustaa selvittävät tutkimukset ovat todenneet, että usein

opiskelijat olisivat tarvinneet selkeämmän käskyn tai ohjeen vastaamista varten (Krol 1998, 18). Opiskelijoilta näyttää jäävän tärkeitä opettajien viestejä huomioimatta siksi, että opettaja on muotoillut kommentin niin, että siihen reagointi vaikuttaa vapaaehtoiselta (Hodges 1997, 78). Tässä mielessä erityisesti varaukselliset ilmaisut saattavat olla ongelmallisia. Muun muassa Ferris (1995, 44) on todennut, että käsiala, erilaiset yksittäiset symbolit sekä kysymysmuotoiset kommentit aiheuttavat usein opiskelijoille vaikeuksia. Cohen (1987, 65) on puolestaan havainnut, että lyhyet kommentit, kuten "tarkemmin", "vrt. tehtävä" tai "kerro lisää" ovat usein hankalia tulkita.

Tulkintavaikeuksia voi selittää osaltaan opettajien käyttämä diskurssi, puhetapa, kuten Williams (1997, 7) ja Hounsell (1987, 118) ovat esittäneet. Ongelmia aiheuttaa se, että opettajien yksittäisten kommenttien merkitys ei ole itsestään selvää opiskelijoille, vaikka näin olisi opettajalle. Monet kommentit viittaavat sellaiseen keskustelumuotoon (mode of discourse), joka on pitkälti julkilausumaton ja siten näkymätön opiskelijoille, eikä opettajan palaute siksi kohtaa opiskelijaa. (Hounsell 1987, 118.)

Thompson (1994, 1) on lisäksi todennut kyselytutkimuksessaan, että opiskelijoilla on erilaisia näkemyksiä siitä, mitä tekstin muokkaaminen (revision) tarkoittaa. Opettajan ja opiskelijan ristiriitaiset näkemykset täydennyksestä voivat luonnollisesti vaikuttaa siihen, miten palaute tulkitaan ja miten työtä korjataan palautteen pohjalta. Palautteen sisältämä ohjaus itsessään, mutta myös esimerkiksi tieteenala, jota opiskelija edustaa, vaikuttavat opiskelijan näkemyksiin siitä, mitä muokkaaminen tarkoittaa, toisin sanoen, millaista tietoa arvostetaan (Thompson 1993, 6). Kysymys on siitä, miten hyvin opiskelija on sosiaalistunut akateemiseen diskurssiin eli miten hyvin hän on perillä tiedeyhteisönsä julkilausumattomista säännöistä, suotavasta kielenkäytöstä ja opiskelijoihin kohdistuvista odotuksista.

Gerholmin (1990) mukaan akateeminen diskurssi sisältää julkilausumatonta tietoa (tacit knowledge), joka jakautuu kahteen kategoriaan. Toiseen kuuluvat ainelaitoksen sisäiset toimintasäännöt ja rutiinit, joista menestyvän opiskelijan tulee olla tietoinen ja joihin hänen on osattava suhtautua asianmukaisesti. Toiseen kategoriaan lukeutuvat opiskelijoiden itsensä muodostamat implisiittiset tulkinnat siitä, mitä heiltä odotetaan ja mitä opettajat sanovat tai tekevät. (Gerholm 1990, 263-264.) Akateemisen diskurssin hallintaan kuuluvat muun muassa kyky tunnistaa pätevät argumentointitavat sekä kyky esittää vastaväitteitä ja oivaltavia kysymyksiä (emt., 267). Tiedeyhteisön sosiaaliset säännöt ovat usein niin itsestään selviä henkilökunnalle, että niitä ei tietoisesti ja suorasti opeteta. Kuitenkin

opiskelijan osaamisen arviointi saattaa perustua näihin epävirallisten normien mukaisiin kriteereihin (Penttinen 1997, 19). Gerholm (1990, 263) väittääkin, että opiskelija, joka ei ole perillä tiedeyhteisönsä julkilausumattomasta diskurssista, on vaarassa epäonnistua myös eksplisiittisen tiedon (teoriat ja metodit) omaksumisessa.

Sosiaalistuminen akateemiseen diskurssiin tapahtuu informaalin oppimisen kautta. Olennaista tässä on vuorovaikutus henkilökunnan kanssa. (Emt., 268.) Avoimen yliopiston kirjallisella arviointipalautteella ja sitä tukevalla tutoroinnilla on merkittävä asema, koska vuorovaikutus on varsinaiseen yliopisto-opiskeluun verrattuna huomattavasti rajoitetumpaa. Avoimen yliopiston opiskelijoiden voidaan olettaa tästä syystä kiinnittyvän heikommin tiedeyhteisöön kuin varsinaisten opiskelijoiden ja kohtaavan useammin vaikeuksia juuri opettajan käyttämään diskurssiin osallistumisessa.

Jotta palaute menisi paremmin perille, on tärkeää kiinnittää palautetta annettaessa huomiota ongelmallisiksi koettuihin asioihin ja pyrkiä välttämään monitulkintaisuutta. Vuorovaikutusta voidaan tehostaa myös siten, että opettaja kertoo etukäteen omasta kommentointitavastaan ja selittää erilaisten kommenttien tarkoituksia opiskelijoille, kuten Krol (1998, 20) ehdottaa. Itse opetustilanteessa yksi keino on lukea ja kommentoida opiskelijan tekstiä ääneen ja selittää tarkemmin niitä kommentteja, joita opiskelija ei ole ymmärtänyt (Ferris 1995, 49; Hodges 1997, 84-85).

Toinen keino tehostaa vuorovaikutusta voisi olla opiskelijan rohkaiseminen kommentoimaan opettajan palautetta (Ferris 1995, 49; Krol 1998, 20; Hodges 1997, 84-85). Tässä voisi opiskelijoiden itsearviointi olla erinomainen väline, kuten Williams (1997, 10) ehdottaa. Itsearviointi mahdollistaa kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen opiskelijan ja opettajan välillä. Voidaan kuitenkin kysyä, osaavatko opiskelijat ja opettajat hyödyntää tätä keinoa vuorovaikutuksen ja sitä kautta oppimisen edistämiseksi. Opettajan palautteen kommentointi saattaa opiskelijasta tuntua opettajan kritisoimiselta tai epäluottamuksen osoittamiselta. Siksi on tärkeää, että avoimeen molemminsuuntaiseen kommentointiin rohkaistaan, kuten Ferris (1995, 49) toteaa. Itsearvioinnissa opiskelija voisi esittää toiveitaan palautteen kohdentamisesta ja välittää ajatuksiaan myös palautteen luettavuudesta ja tulkinnasta. Avoimella kommunikaatiolla voitaisiin yrittää lieventää palautteenantotilanteeseen liittyviä kielteisiä mielikuvia ja korostaa sitä arviointitilanteen sijasta oppimistilanteena.

Paitsi, että opiskelijoita opetetaan tulkitsemaan kommentteja oikein, myös opettajien tulee huomioida kommenttien kirjoittamisen retorinen luonne ja harjaannuttaa

itseään kirjallisen palautteen antajana. Yksi olennainen tekijä on yksinkertaisuus. On tärkeää selvittää omia tarkoitusperiä riittävästi opiskelijalle, mutta yhtä tärkeää on myös välttää sanomasta liikaa. Lisäksi opettajan tulisi keskittyä siihen, mitä opiskelija on yrittänyt sanoa. Opettajan alan asiantuntijuus voi joskus haitata tätä tulkintaa, sillä opettaja saattaa lukea tekstistä jotain sellaista, mitä siinä ei itse asiassa sanota. (Lunsford 1997, 102.) Hodgesin (1997, 86) mukaan opettajan on tärkeää antaa palautetta tekstin sisällöstä ja opiskelijan ajatuksista, mutta myös siitä, miten hyvin asiat on välitetty kirjoituksessa lukijalle. Näin opiskelija tulee tietoiseksi lukijan asemasta. Jos teksti ei selkeästi osoita, että asia on hallussa, kommenttien tulisi ohjata opiskelijaa selvittämään ajatusta lisää (Lunsford 1997, 103).

3.5.6 Palautteen ja kirjoitelman muuttumisen välisistä yhteyksistä

Opiskelijoiden oppimista voitaisiin ratkaisevasti parantaa, jos pystyttäisiin selvittämään, missä muodossa annettu palaute hyödyttää opittavan asian oppimista parhaiten. Opiskelijoiden omat edellä kuvatut toiveet palautetta kohtaan ja heidän kokemuksensa erilaisten palautteiden tulkitsemisesta ja käyttämisestä ovat tärkeitä, koska niiden voidaan olettaa olevan palautteen ja oppimisen välisen suhteen taustalla. Ne voivat antaa mahdollisia selitysmalleja sille, miksi tietyllä tavalla annettu palaute menee perille ja hyödyttää oppimista paremmin kuin toinen. Krolin (1998, 20) mielestä opettajien on tärkeää tulla tietoisiksi erilaisista kommenttityyleistä ja niiden vaikutuksista opiskelijaan ja oppimiseen, koska siten voidaan muokata kommentteja ja niiden antamaa ohjausta vuorovaikutuksellisemmaksi.

Ferrisin (1997, 316) mukaan kielenopetuksessa opettajan antaman palautteen ja opiskelijan korjatun kirjoitelman välisiä todellisia yhteyksiä on selvitetty hyvin vähän (Beason 1993; Dessner 1991; Ferris 1997; Lam 1992). Tutkimustulokset ovat olleet myös keskeneräisiä ja ristiriitaisia (Leki 1990, 66). Lisäksi vain muutamissa tutkimuksissa (muun muassa Ferris 1997) on tarkasteltu palautteenantoa ja kirjoitelmien työstämistä prosessiorientoituneesta perspektiivistä, joilloin palautteen jälkeen on todella vaadittu kirjoitelman työstämistä palautteen pohjalta. Koska opiskelijoiden täytyy palata edelliseen työhönsä ja työstää sitä uudelleen palautteen pohjalta, he luultavasti kiinnittävät erilailla huomiota opettajan ohjaukseen kuin silloin, kun heidän ei tarvitse enää työstää kirjoitelmaa, vaan

annettua palautetta käytetään ehkä vasta seuraavissa töissä hyväksi (Ferris 1995, 36).

Ferrisin (1997) tutkimuksessa selvitettiin, miten palautteen eri muodot ovat yhteydessä kirjoitelmissa tapahtuneisiin muutoksiin. Hänen tutkimuksensa on siis paitsi sisällöllisesti myös metodologisesti keskeinen tämän tutkimuksen kannalta, koska palautteen eri muotojen tosiasiallisia vaikutuksia kirjoitelmiin tutkittiin tekstejä analysoimalla (katso tarkemmin sivulta 41).

Palautetta analysoitiin sen pituuden, kommenttimuodon (kommentin tarkoitus ja kielellinen muoto), varauksellisten ilmaisujen käytön sekä sen mukaan, oliko kommentti opiskelijan tekstiin liittyvä vai yleinen kommentti (Ferris 1997, 320-321). Lisäksi tutkittiin, miten opiskelijat hyödynsivät saamiaan kommentteja (ei muutosta, vähäinen muutos, olennainen muutos) sekä sitä, olivatko tehdyt muutokset parantaneet työtä vai ei (vaikutus negatiivinen, positiivinen ja epäselvä). Näistä dimensioista oli muodostettu ristiintaulukoimalla kuusiluokkainen arviointiskaala, jonka pohjalta eri kommenttimuotojen vaikutusta kirjoitusten korjaamiseen analysoitiin (0. Opiskelija ei ole tehnyt kommentin jälkeen havaittavia muutoksia tekstiinsä - 6. Opiskelija on tehnyt olennaisen muutoksen tai muutoksia ja vaikutus on yleisesti myönteinen. (Ferris 1997, 322.)

Luokittelukriteereistä Ferris antaa kuitenkin vain hyvin vähän tietoa, mikä tekee luokittelun soveltamisen tässä tutkimuksessa vaikeaksi. Pelkät opiskelijoiden teksteistä ja opettajan palautteista otetut esimerkit kustakin luokasta eivät avaudu asiasta tarkemmin tietämättömälle. Esimerkkien rinnalle olisi tarvittu tutkijan omia selityksiä analyysiperusteistaan. Ferrisin käyttämä korjauksia koskeva luokittelu ei myöskään anna kovin monipuolista kuvaa palautteen jälkeen tehdyistä muutoksista. Muutosten luokittelukriteereitä on täytynytkin etsiä tähän tutkimukseen oppimisen tutkimuksesta. Yhden vaihtoehdon tarjoaa myös Connorin ja Asenavagen (1994, 261-262) käyttämä korjaustaksonomia. Tekstiä voidaan analysoida sen mukaan, onko siihen tehty lisäyksiä, onko jotain poistettu, onko jotain korvattu (myös Ziv 1984), onko asioiden järjestystä vaihdettu, onko asioita luokiteltu tai jaoteltu pienempiin osiin tai onko asioita yhdistelty toisiinsa.

Ferrisin (1997) tutkimuksessa vastaukset olivat muuttuneet palautteen jälkeen pääasiassa joko olennaisesti ja tehdyt muutokset olivat parantaneet sitä (31,1 %) tai vastaus ei ollut muuttunut lainkaan (41,4 %), jolloin kommentteihin ei oltu luultavasti reagoitu. Huomionarvoinen on myös tulos siitä, että kansilehdelle kirjoitettuihin kommentteihin oli jätetty vastaamatta useammin kuin marginaaleihin kirjoitettuihin kommentteihin. Jopa 51

prosenttia kansilehdelle kirjoitetuista kommenteista ja 36 prosenttia marginaaleihin kirjoitetuista kommentteista ei ollut muuttanut vastausta lainkaan. (Ferris 1997, 323-324.)

Beason (1993, 407) puolestaan havaitsi, että opettajien antamiin kommentteihin, jotka selkeästi kehottivat työstämään työtä, reagoitiin hyvin, sillä liki 90 prosenttiin kommenteista opiskelijat olivat reagoineet jollain tavalla. Kymmenesosassa kommenteista, joihin ei oltu vastattu, oli ollut useimmin kyse positiivisista kommenteista, joihin ei oltu kaivattukaan reagointia. Tulos on Ferrisin (1997, 324) tutkimukseen verrattuna selvästi myönteisempi, sillä hänen tutkimuksessaan 41,4 prosenttiin kommenteista ei oltu vastattu lainkaan. Ferrisistä poiketen Beason ei selvittänyt kommenttityyppien yhteyttä muutoksiin eikä myöskään arvioinut sitä, paransiko kommentti työtä vai ei (katso tutkimusasetelmasta tarkemmin sivulta 41). Hän kuitenkin analysoi, minkä tasoisia opiskelijoiden kirjoitelmiinsa tekemät muutokset olivat luokittelemalla ne kolmeen kategoriaan: pintatason korjauksiin (merkitys ei muutu), mikrotason korjauksiin (merkitys muuttuu vähän, mutta ei vaikuta tekstiin kokonaisuudessaan) sekä makrotason korjauksiin (tekstin merkitys muuttuu olennaisesti) (Beason 1993, 404). Koko aineistossa (261 tehtyä korjausta) 52,1 prosenttia tehdyistä korjauksista oli pintatason korjauksia, kun taas 40,2 prosenttia korjauksista oli mikrotason ja 7,7 prosenttia makrotason korjauksia (emt., 409-410). Ferrisin (1997, 324) tutkimuksessa opiskelijat olivat tehneet olennaisia muutoksia vastauksiinsa useammin kuin Beasonin tutkimuksessa. Kansilehdelle kirjoitetuissa kommenteissa olennaisia muutoksia oli tehty 28 prosentissa ja marginaaleihin kirjoitetuissa kommentteissa 33 prosentissa tapauksista.

Ferrisin (1997, 326) tutkimus toi esille sen, että tietyllä kommenttimuodolla on vaikutuksensa opiskelijoiden kirjoitelmien muuttumiseen. Kun tarkasteltiin sitä, mitkä kommentit eivät olleet useinmiten muuttaneet vastausta millään tavalla, voitiin todeta, että kansilehdelle kirjoitetuissa kommenteissa kaikki kysymysmuotoiset lisätietoa antavat kommentit (*most states do allow a waiting period before an adoption is final - do you feel that all such laws are wrong?*), 41 prosenttia toteamusmuotoisista lisätietoa antavista kommenteista (*Iowa law favors parental rights*) ja 39 prosenttia käskymuotoisista pyynnöistä (*mention what Zinsser says about...*) eivät olleet muuttaneet vastausta lainkaan. Marginaaleihin kirjoitetuissa kommenteissa puolestaan 28 prosenttia toteamusmuotoisista pyynnöistä (*you need a brief summary here*) ja 27 prosenttia toteavista lisätietoa antavista kommenteista eivät olleet aiheuttaneet muutoksia opiskelijoiden vastauksissa. Kun

katsottiin niitä kommentteja, jotka olivat useimmin muuttaneet vastausta myönteiseen suuntaan, havaittiin, että kansilehdelle kirjoitetuissa kommenteissa kysymysmuotoiset pyynnöt (60 %) olivat tuottaneet parhaimman tuloksen (*can you summarize...?*). Myös lisätietoa kysyvät kommentit (53 %) olivat vieneet usein vastausta myönteisesti eteenpäin (*what do they say?*). Marginaaleihin kirjoitetuissa kommenteissa puolestaan käskymuotoiset pyynnöt (72 %) olivat edistäneet eniten vastausta. Myös toteamusmuotoiset pyynnöt opiskelijan vastauksen marginaaleissa (62 %) olivat usein muuttaneet vastausta myönteisellä tavalla.

Ohjaavista kommenteista voitiin yleisesti todeta, että lisätietoa antaviin kommentteihin oli reagoitu vähiten ja ne olivat myös muuttaneet vastausta vähiten myönteisellä tavalla. Sen sijaan lisätietoa kysyvät kommentit sekä pyynnöt olivat muuttaneet vastausta myönteisesti yli puolessa tapauksista. (Ferris 1997, 326.)

Keskipitkät (6-15 sanaa) ja hyvin pitkät (yli 26 sanaa) kommentit olivat todennäköisimmin johtaneet myönteisiin muutoksiin kirjoitelmissa, mutta mielenkiintoisesti 41 prosenttia pitkistä (6-25 sanaa) kommenteista ei ollut aiheuttanut mitään muutoksia. Kommentin pituus ei liene tällä perusteella kovin olennainen korjauksien tekoon vaikuttava tekijä tai ainakin sen merkitys on ristiriitainen työstämisen kannalta. (Ferris 1997, 327, 329.)

Varauksellisia ilmauksia (*maybe, might, please, can you*) oli käytetty vähän, mutta silloin kun niitä oli käytetty, oli vaikutus ollut yli puolessa tapauksista myönteinen. Varauksellisten ilmaisujen vähäinen käyttö oli saattanut Ferrisin mukaan johtua siitä, että opettaja ei ollut halunnut hämmentää opiskelijaa kommentin tarkoituksesta, sillä konditionaalimuotoinen kommentti (might be, would be) voidaan tulkita vapaaehtoiseksi. Se ilmaisee kuitenkin myös kohteliaisuutta ja lieventää voimasuhteita, joita opettajan ja opiskelijan välillä on. (Ferris 1997, 329.)

Harvoista yleisistä kommenteista 59 prosenttia oli ollut positiivisia (opiskelijan kehumista), joissa ei sinänsä kehoteta muuttamaan mitään ja siksi oli ymmärrettävää, että suurin osa niistä ei ollut johtanut muutoksiin opiskelijoiden teksteissä. Toki välillisiä vaikutuksia kannustavalla palautteella on. Se kohottaa opiskelijoiden itsetuntoa ja oppimismotivaatiota (esim. Lackey 1997). Valtaosa kommenteista oli ollut tekstispesifejä, joten tutkimuksessa ei tullut esiin ongelmia, joita on huomattu aiheutuvan kommenteista, jotka eivät selkeästi viittaa mihinkään tekstin kohtaan (Connors & Lunsford 1993; Lunsford

1997, 92).(Ferris 1997, 327, 329.)

Ferris esittää oikeutetusti muutamia huomionarvoisia varauksia, jotka ovat osittain olennaisia myös tämän tutkimuksen kannalta. Ensinnäkin tutkimuksessa tarkasteltiin vain käsinkirjoitettua palautetta ja ainoastaan ensimmäiseen kirjoitelmaan annetun palautteen vaikutuksia kirjoitelmissa tapahtuneisiin muutoksiin. Lisäksi vain yhden opettajan palautteita tutkittiin eikä tutkimuksessa huomioitu muiden mahdollisten palautteen antajien (muut opiskelijat, ystävät) vaikutusta palautteen prosessointiin ja oppimiseen. (Ferris 1997, 318-319.) Tutkimuksessa ei myöskään huomioitu opiskelijoiden motiivien merkitystä täydennysprosessissa, sillä voidaan olettaa, että motivaatio on ratkaiseva tekijä sille, miten huolellisesti opettajan palautetta luetaan ja millaisia muutoksia vastaukseen tehdään. Jos opiskelija ei ole reagoinut johonkin tiettyyn kommenttiin, sitä ei voi automaattisesti tulkita ymmärtämisvaikeudeksi. Vaikka tässä tutkimuksessa haetaankin mahdollista vuorovaikutussuhdetta kommenttimuodon ja oppimisen välillä, ei edellisen pohjalta voida puhua puhtaasta kausaalisen syy-seuraussuhteen selvittämisestä.

3.5.7 Yhteenveto kirjoitettua palautetta koskevista tutkimuksista

Ohjaava arviointipalaute määritellään tässä tutkimuksessa Soinisen (1997), Räsäsen (1994) ja Ekolan (1982) määritelmien avulla arvioinniksi, joka osoittaa opiskelijalle työn puutteet ja ohjaa niiden korjaamisessa. Ohjaavaa arviointipalautetta ovat opettajan esittämät täydennyspyynnöt ja niiden perustelut sekä muu yleinen ohjaus, johon ei kuitenkaan välttämättä odoteta vastaamista. Penttinen (1999) on luokitellut jälkimmäisen opiskelunohjausrepertuaariksi.

Tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää sitä, että kirjallisesti annettua sanallista palautetta on tutkittu monimuoto-opetuksessa toistaiseksi hyvin vähän. Erityisesti tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä tutkimuksia ovat Penttisen (1999) tekemä tutkimus kirjoitetun kansilehtipalautteen repertuaareista sekä Niemen (1995) pro gradu -tutkielma arviointipalautteen eri tehtävien toteutumisesta monimuoto-opetuksen palautteessa. Myöskään kielenopetuksen alueella, jossa kirjoitettua palautetta on systemaattisemmin tutkittu, ei ole riittävästi selvitetty tosiasiallisia palautteen eri muotojen vaikutuksia opiskelijoiden kirjoittamiseen. Aikaisemmat tutkimukset ovat esittäneet ristiriitaisia tulkintoja

palautteen muotojen yhteyksistä oppimiseen (Leki 1990, 66). Ei voida myöskään automaattisesti olettaa, että kielenopetuksen alueella saadut tutkimustulokset olisivat sovellettavissa suoraan muiden tieteenalojen palautteenantoon (Beason 1993), sillä palautteen kohde on olennaisesti erilainen kielenopetuksessa kuin esimerkiksi kasvatustieteen opiskelussa.

Aikaisemmat kielenopetuksessa tehdyt palautetutkimukset ovat selvittäneet, millaista palautetta opettajat antavat (muun muassa Beason 1993; Ferris 1997; Ferris ym. 1997; Smith 1997; Straub 1996; Van Looy & Vrijsen 1998), millaista palautetta opiskelijat pitävät hyödyllisenä (esim. Straub 1997), miten palaute on ymmärretty (Ferris 1995; Hodges 1997; Krol 1998; Williams 1997;) sekä millainen yhteys palautteella ja vastauksen korjaamisella on (Beason 1993; Ferris 1997; Lam 1992). Tutkimukset osoittavat, että tietyt palautteenmuodot vaikuttavat opiskelijoiden kirjoitelmien laatuun myönteisemmin kuin toiset (Hedgcock & Lefkowitz 1994, 142; Ferris 1997) ja että opiskelijoilla on selkeitä mielipiteitä erilaisten palautteenantotapojen hyödyllisyydestä (Straub 1997). Kuitenkin myös päinvastaisia tutkimustuloksia on esitetty siitä, että palautteen muodolla ei olisi vaikutusta kirjoitelmien korjaamiseen (katso Leki 1990). Zellermayerin (1989, 158) mukaan tarvitaankin tietoa erityisesti siitä, miten eri muodossa annettu palaute vaikuttaa opiskelijoiden oppimiseen.

Lisäksi on havaittu, että kommentteja on usein vaikeaa ymmärtää, eivätkä opettajien aikomukset aina välity opiskelijalle (Ferris 1995, 1997; Hodges 1997; Krol 1998). Muun muassa Williams (1997), Hounsell (1987) ja Thompson (1993, 1994) ovat havainneet palautetutkimuksissaan, että opettajien käyttämä kieli tai puhetapa eli diskurssi ei ole tuttu opiskelijoille ja palaute ei siksi mene perille. Gerholm (1990) puhuu julkilausumattomasta tiedosta, jonka opinnoissa menestyvän opiskelijan tulee hallita. Julkilausumattomaan tietoon kuuluu muun muassa juuri akateeminen kielenkäyttö. Ohjauksen perillemenoa voidaan kuitenkin pitää ehdottomana edellytyksenä onnistuneelle oppimisprosessille.

Kuten Straub (1997, 91) toteaa, kirjoitetun palautteen ja oppimisen suhteen osoittaminen on vaikeaa. Useissa tutkimuksissa on käytetty ns. "ääneenajattelu" -menetelmää, jossa opiskelijat ja opettajat ovat kertoneet omia tulkintojaan palautteen tarkoituksista. Tässä tutkimuksessa Straubin esittämään haasteeseen pyritään vastaamaan. Tavoitteena on löytää opettajien tekstejä systemaattisesti analysoimalla erilaisia ohjaavan palautteen muotoja ja selvittää niiden vaikutuksia opiskelijoiden oppimiseen.

4 TUTKIMUS KIRJOITETUSTA PALAUTTEESTA MONIMUOTO-OPETUKSESSA

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista oppimista kasvatustieteen monimuoto-opetuksessa annettava ohjaava palaute tuottaa. Tutkimuksessa kuvailtiin ohjaavan palautteen piirteitä ja opiskelijoiden oppimista sekä näiden mahdollisia yhteyksiä. Tutkimusongelmina tarkasteltiin seuraavia kysymyksiä:

1. Millaista ohjaavaa palautetta opettajat antavat?
Aikaisemmat kirjoitettua palautetta tyypittelevät tutkimukset löytyvät pääosin amerikkalaisesta vieraan kielen opetuksesta. Tässä haluttiin tutkia, millaista ohjaava palaute on kasvatustieteen monimuoto-opetuksessa. Suomessa Penttinen (1999) on selvittänyt avoimessa yliopistossa annettavan kirjoitetun palautteen repertuaareja. Hänen tutkimuksessaan tarkasteltiin kuitenkin vain kansilehtipalautetta ja eri repertuaareja melko yleisellä tasolla. Tämä tutkimus lisää tietoa nimenomaan opettajien antamasta kirjallisesta oppimisen ohjauksesta niin kansilehti- kuin marginaalipalautteessakin.

Näkökulman kirjallisen palautteen tutkimiselle antavat kognitiiviset oppimista koskevat teoreettiset selitysmallit. Esimerkiksi tutkijoiden identifioimat ohjausstrategiat (muun muassa Bereiter & Scardamalia 1987; Vermunt 1994; Vermunt & Verloop 1999) ja syväoppimista edesauttavat ohjausperiaatteet tarjoavat mahdollisen tarkastelu- ja selitysmallin opettajien antamalle ohjaukselle. Lisäksi tämän tutkimusongelman selvittelyyn luovat pohjaa lingvistiset kielenopetuksen alueella tehdyt palautetutkimukset. Tutkimuksessa hyödynnettiin Straubin (1996) kuvaamaa tapaa analysoida opettajapalautetta, jolloin kuvattiin yksittäisen kommentin sisältöä sekä muotoa. Lisäksi analyysimallina oli Ferrisin, Pezonen, Taden ja Tintin (1997) kehittelemä kirjoitetun palautteen tarkoituksia ja kielellisiä muotoja tarkasteleva luokittelu, jota tarkennettiin muiden palauteluokitusten avulla (taulukko 1). Tutkimuksessa analysoitiin erikseen kansilehti- ja marginaalipalautetta ja pyrittiin selvittämään niiden tunnusomaisia piirteitä. Analyysin kautta pyrittiin rakentamaan kuvaa tyypillisestä kansilehti- ja marginaalipalautteesta teemoittelemalla ja tyypittelemällä

TAULUKKO 1. Ohjaavan palautteen luokittelurunko

Kommenttiluokka	Selitys
A. Esitetään pyyntö	- Kehotetaan tekemiseen - Odotetaan reagointia - Käsky-, toteamus-, konditionaali- tai kysymysmuodossa
B. Kysytään lisätietoa	- Halutaan opiskelijan kertovan tai selittävän asiaa lisää - Odotetaan reagointia - Kohteena opiskeltavat sisällöt tai opiskelijan tarkoitukset ja ajatukset - Retoriset, provosoivat kysymykset
C. Annetaan lisätietoa	- Opettaja opettaa tai luennoi sisällöistä tai tehtävän tavoitteista - Annetaan kirjallisuus-vihjeitä tai muistutetaan opiskelijaa marginaaleihin kirjoituista lisäohjeista - Ei välttämättä odoteta opiskelijan reagointia
D. Kielteinen arviointi	- Osoittaa opiskelijalle, miksi vastausta ei voi sellaisenaan hyväksyä - Perustelee ja oikeuttaa täydennyspyynnön
E. Korjaukset	- Osoittavat väärinymmärrykset - Antavat opiskelijalle vihjeitä oikeasta vastauksesta tai korjaavat suoraan
F. Selitykset	- Perustelevat täydennyksen tarpeellisuutta neutraalilla tavalla, esimerkiksi tehtävän laajuudella tai myöhemmillä opinnoilla
G. Lukijan kommentti	- Ilmaistaan asia mielipiteenä ("mielestäni") eikä ehdottomana totuutena - Kerrotaan, miten opettaja on lukijana ymmärtänyt asian
H. Henkilökohtainen avunanto	- Tarjotaan mahdollisuutta lisäohjauksen saamiseen esimerkiksi puhelimitse

niitä. Straubin (1996) tutkimuksia hyödyntäen tutkittiin lisäksi sitä, miten kasvatustieteen opettajien antaman ohjaavan palautteen kontrolloivuutta voidaan luokitella. Tältä pohjalta luotiin kuvaa kullekin opettajalle tyypillisestä ohjaustyylistä. Lisäksi kiinnitettiin huomiota annettujen täydennyspyyntöjen perusteluihin, sillä opiskelijakyselyjen ja -haastattelujen (Niemi 1995; Roberts 1996) mukaan perustelut koetaan yhdeksi tärkeäksi tehokkaan palautteen ominaisuudeksi.

Kahden sisällöllisesti ja toteutukseltaan erilaisen tehtävän kautta haluttiin lisäksi arvioida sitä, miten tehtävä suuntaa ohjaavaa palautetta ja erityisesti ohjaavan palautteen muotoja. Ferrisin ym. (1997) tutkimuksessa on todettu, että opettajan kommentoinnin tarkoitus ja muodot vaihtelevat tehtävätyypistä riippuen. Lisäksi oltiin kiinnostuneita siitä, millainen yhteys opettajien kirjoittamilla kansilehtikommenteilla ja marginaalikommenteilla oli. Muun muassa Hodges (1997) on kiinnittänyt huomiota palautteiden yhteyden tärkeyteen.

2. Miten opiskelijoiden oppimistehtävävastaukset muuttuvat palautteen jälkeen?

Tämän tutkimusongelman kautta haluttiin selvittää sitä, millaista oppimista ohjaava palaute tuottaa: rohkaisevatko opettajat ohjauksellaan tiedon uusintamiseen vai itsenäiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisuun eli syvätason oppimiseen. Samalla voitiin nähdä, miten hyvin opiskelijoiden oppimistehtävävastaukset kuvastavat annetun ohjauksen lähtökohtaa, konstruktivistista oppimiskäsitystä. Niemen (1995) tutkimuksessa on tullut esille se, että palautteen merkitystä sisältöjen oppimisessa ei aina selkeästi havaita. Palautteen merkitys motivoijana ja kannustajana on sitä vastoin tullut esille aikaisemmissa tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan, millainen vaikutus palautteella on oppimiselle. Opiskelijoiden alkuperäisiä ja korjattuja vastauksia vertaamalla katsottiin, millaisia määrällisiä ja laadullisia muutoksia vastauksiin oli tehty palautteen jälkeen. Tämän ongelman ratkaiseminen kytkeytyi erityisesti oppimista koskeviin käsitteiden määrittelyihin ja selitysmalleihin (katso tarkemmin luku 2).

3. Miten ohjaavan palautteen piirteet ovat yhteydessä tehtyihin muutoksiin?

Muun muassa Straubin (1997) mukaan ohjausmuotojen ja oppimisen välisten yhteyksien selvittäminen on koettu vaikeaksi eikä aikaisempaa tutkimusta ole siksi juuri tehty. Vastaavanlaiset tutkimukset puuttuvat lisäksi kokonaan kasvatustieteen monimuoto-opetuksen alueelta. Kielenopetuksen piirissä tehdyissä tutkimuksissa on todettu tiettyjen kommentti-

muotojen vaikuttavan opiskelijoiden kirjoitelmien laatuun myönteisemmin kuin toisten (Ferris 1997; Hedgcock & Lefkowitz 1994, 142). Kuitenkin myös päinvastaisia tutkimustuloksia on esitetty kommenttien ja kirjoitelmien työstämisen välisistä yhteyksistä (Leki 1990). Ilmiötä ei ole tutkittu riittävästi opiskelijoiden todellisen käyttäytymisen kautta niin, että palautemuotojen vaikutusta opiskelijoiden oppimiseen olisi selvitetty tekstianalyysillä. Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, ovatko kasvatustieteen monimuoto-opetuksessa annetun ohjauksen eri muodot yhteydessä opiskelijoiden oppimiseen. Analyysissa käytettiin hyväksi muun muassa Ferrisin (1997) tutkimuksen tarjoamaa viitekehystä, jossa kieltenopiskelijoiden teksteihinsä tekemiä kommenttikohtaisia muutoksia tarkasteltiin kuusikohtaisen luokittelun avulla (katso tarkemmin luku 3.5.6). Lisäksi haluttiin tarkastella sitä, millaiseen ohjaavaan palautteeseen opiskelijat ylipäänsä reagoivat ja millainen palaute jätetään täydennyksissä huomiotta.

Tutkimusongelmien valintaan vaikuttivat omat kokemukseni kirjoitetun palautteen saajana ja antajana sekä aikaisempien tutkimusten pohjalta nousevat tarpeet. Oma kokemus palautteenantajana vaikutti erityisesti siihen, että kiinnostuin tutkimaan juuri palautteen vaikutuksia oppimiselle. Tutkimus eroaa aikaisemmista monimuoto-opetuksen piirissä tehdyistä kirjoitetun palautteen tutkimuksista siinä, että tässä kohteena on huomattavasti rajatumpi alue palautteenannosta. Tällä tutkimuksella on pyritty saamaan yksityiskohtaista tietoa erityisesti ohjaavasta palautteesta sekä sen vaikutuksista oppimiselle. Myös metodisesti tutkimus poikkeaa aikaisemmista, sillä tässä tarkastellaan opettajien ja opiskelijoiden autenttisia tekstejä. Aikaisemmat monimuoto-opetuksen palautteenantoa selvitelleet tutkimukset ovat olleet pääosin opiskelijahaastatteluja hyvin yleisellä tasolla. Poikkeuksen tekee Penttisen (1999) analyysi avoimen yliopiston opettajien antamasta kirjoitetusta kansilehtipalautteesta.

4.2 Tutkimusaineisto

Tutkimukseen osallistui neljä kasvatustieteen opettajaa ja 31 kasvatustieteen perusopintojen opiskelijaa, jotka olivat aloittaneet opintonsa syksyllä 1998. Opettajat olivat kaikki naisia. Myös suurin osa opiskelijoista oli naisia (n = 26). Opiskelijat olivat 20 - 44-vuotiaita, mutta selkeästi suurin joukko oli vuonna 1979 syntyneitä eli 20-vuotiaita naisia. Näin oli myös

tutkimuksen perusjoukossa. Koska opiskelijat olivat opiskelleet avoimen yliopiston eri yhteistoimintapaikoissa, opiskelijoita saatiin varsin kattavasti ympäri Suomea. Kaiken kaikkiaan 755:stä opiskelijasta rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle yliopiston varsinaiset opiskelijat (202), koska näin tutkimusjoukosta saatiin lähtökohdiltaan yhtenäisempi. Yliopiston varsinaisilla opiskelijoilla voidaan olettaa olevan enemmän valmiuksia esseetyyppiseen kirjoittamiseen ja palautteen prosessointiin kuin avoimen yliopiston omilla opiskelijoilla, joilla tausta on usein varsin erilainen.

Kasvatustieteen perusopintojen opiskelu Jyväskylän avoimessa yliopistossa toteutettiin lukuvuonna 1998 - 1999 monimuoto-opetuksena, jota on käytetty vuodesta 1989 (Koro 1990). Erilaisina suoritusvaihtoehtoina olivat oppimistehtävät (yksilö- tai parivastaus), ryhmäkeskustelut, lukupiirit sekä kirjatentit. Käytetyin suoritustapa oli kirjallisten oppimistehtävien tekeminen, joita oli mahdollista tehdä kaiken kaikkiaan 12. Opiskelijoiden oppimistehtävävastaukset arvioitiin asteikolla hyväksytty - täydennettävä - uusittava, jossa hyväksyttävä vastaus vastasi vähintään hyviä tietoja (2-). Lisäksi opiskelija sai opettajan arvioinnin siitä, oliko aiheen sisällön käsittely laajaa vai suppeaa, vastauksen rakenne selkeä vai epäselvä ja aiheen käsittely soveltava vai kirjatekstiä toistava. Opettaja ympyröi neliportaiselta asteikolta mielestään sopivimman vaihtoehdon. Vastauksen arviointia täydensi kirjoitettu palaute, jota annettiin niin opiskelijan vastauksen erillisessä kansilehdessä kuin opiskelijan vastauksen marginaaleissa. Mikäli vastausta oli täydennettävä, opettaja ohjasi palautteellaan työskentelyä. Uuden korjatun vastauksen mukaan opiskelija liitti myös edellisen vastauksensa palautteineen. Opettajien käyttämä valmis kansilehtilomake on liitteessä 3 tutkimuksen lopussa.

Tutkimusaineistona olivat opiskelijoiden täydennetyt vastaukset, koska näin voitiin analysoida ohjaavaa palautetta ja sen vaikutuksia kirjoitelmien korjaamiseen. Koko tutkimusmateriaali koostui alkuperäisestä opiskelijan oppimistehtävävastauksesta, siihen annetusta kirjallisesta arvioinnista ja palautteesta sekä opiskelijan palautteen pohjalta korjatusta vastauksesta. Aineisto kerättiin takautuvasti lukuvuoden aikana tehdyistä suorituksista. Aineisto oli näin aidompaa kuin, jos opettajat olisivat palautetta kirjoittaessaan tienneet tutkimustarkoituksesta.

Tutkimuksessa päädyttiin ns. sekundaariaineiston hyödyntämiseen. Sekundaariaineistolla tarkoitetaan aineistoa, jota ei ole alunperin kerätty tutkimustarkoituksessa (Robson 1993, 273). Ohjaavan palautteen sisältöjä ja muotoja katsottiin olevan luontevinta

tutkia siinä kontekstissa, missä ne esiintyvät. Palautteen tuottamaa oppimista ja mahdollisia palautemuotojen ja oppimisen välisiä yhteyksiä haluttiin niin ikään tarkastella suoraan dokumenteista eikä välikäsien, kuten opiskelija- tai opettajahaastatteluiden kautta. Edellä sanottua ei pidä kuitenkaan ymmärtää niin, että dokumenttiaineisto olisi suorempi lähestymistapa kuin esimerkiksi haastattelu. Päinvastoin dokumenttiaineistoa kutsutaan epäsuoraksi lähestymistavaksi, koska haluttua asiaa ei kysytä suoraan tutkittavalta (Robson 1993, 272). Dokumenttiaineistoa harkitessa on syytä kiinnittää erityistä huomiota tutkimuskysymysten valintaan, sillä menetelmän hyvyys on paljolti riippuvainen siitä, kuinka hyvin tutkija pystyy ennakolta arvaamaan, millaisia asioita dokumentin kautta on mahdollista selvittää (Marshall & Rossman 1994, 101). Yhden perustelun dokumenttiaineiston käyttämiselle antaa myös se, että tässä tutkimuksessa ei oltu kiinnostuneita niinkään opettajien tai opiskelijoiden kokemuksista, vaan haluttiin selvittää, mitä autenttinen tekstiaineisto kertoo monimuoto-opetuksessa annettavasta ohjaavasta palautteesta ja sen vaikutuksesta oppimiseen.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa analysoitiin 33 täydennettyä oppimistehtävävastausta ja ensimmäisen vastauksen kansilehdelle ja marginaaleihin kirjoitettua ohjaavaa palautetta. Täydennetty oppimistehtävävastaus sisälsi sekä alkuperäisen että korjatun vastauksen. Kopioitua materiaalia kertyi noin 500 sivua. Aineistoon valittiin kolme oppimistehtävää (6, 14 ja 15). Näin tutkimukseen lukeutui mukaan ne neljän opettajan opiskelijat, jotka olivat lukuvuoden aikana täydentäneet joko oppimistehtäviä 6, 14 tai 15. Tehtäviä rajaamalla voitiin kontrolloida tehtävätyypistä johtuvia eroavaisuuksia palautteessa ja sen vaikuttavuudessa. Lisäksi ohjaavan palautteen tuottaman oppimisen selvittämiseksi oli tarpeen määritellä opittavan materiaalin sisältö, sillä oppimisen laadullisia eroja ei voida selvittää muuten kuin oppimisen kohde huomioimalla (Marton & Säljö 1976, 8). Oppimistehtäviä 14 ja 15 käsiteltiin yhtenä tehtävänä, koska niiden tehtävänannot ja sisällöt olivat hyvin samanlaisia. Yksinkertaisuuden vuoksi oppimistehtävä 6 koodattiin TM-tehtäväksi (tutkimusmenetelmä-tehtävä) ja oppimistehtävät 14 ja 15 PO-tehtäväksi (piilo-opetussuunnitelma-tehtävä). Tehtävät ovat liitteessä 1 tutkimuksen lopussa.

Kyseisten oppimistehtävien valintaan vaikutti se, että juuri nämä tehtävät olivat opettajien mukaan osoittautuneet haastaviksi niin opiskelijoille kuin ohjauksellisesti myös opettajille. Kahden mahdollisimman erilaisen tehtävän avulla voitiin lisäksi selvittää, millainen vaikutus tehtävällä on ohjaavaan palautteeseen ja sen perillemenoon. Vaikka

erilaisten tehtävien rajaaminen oli tässä perusteltua ja tarkoituksenmukaista, on syytä huomioida se, että tällä menetelmällä saadaan tietoa palautteesta kyseisissä tehtävissä. Tehtävän voidaan olettaa vaikuttavan ohjaavaan palautteeseen ja siksi joitain ohjaavan palautteen tyyppejä voi jäädä tämän tarkastelun ulkopuolelle.

Alunperin oli tavoitteena kerätä kunkin opettajan opiskelijoilta viisi täydennettyä oppimistehtävävastausta molemmista tehtävistä eli tavoitteena oli kerätä yhteensä 40 täydennettyä oppimistehtävävastausta. Tätä määrää ei kuitenkaan ollut mahdollista saada kokoon, koska täydennettäväksi arvioituja vastauksia ei yksinkertaisesti ollut riittävästi (n= 38). Yhtenä valintakriteerinä oli nimittäin se, että yksittäisen opettajan arvioimia vastauksia tuli olla useita, jotta erilaisten ohjaustapojen vaikutuksia vastausten työstämiseen voitiin systemaattisesti selvittää. Joillakin opettajilla oli opiskelijoita vain yhdeltä opistolta ja joillakin tutkimukseen valitut tehtävät olivat pääosin olleet hyväksyttyä. Paljon oli myös parivastauksia ja tuntiopettajien tarkastamia vastauksia, jotka jätettiin aineiston ulkopuolelle. Useamman opettajan palautteiden käyttäminen oli perusteltua muun muassa siksi, että näin ohjaavan palautteen muodot olivat monipuolisemmat kuin, jos aineistoon olisi valittu esimerkiksi vain yhden opettajan palautteita. Samalla aineistosta saatiin riittävän kattava palautteen ja oppimisen välisten yhteyksien selvittämiseksi.

Aineistonkeruuprosessi aloitettiin kysymällä opettajilta suullisesti lupa saada käyttää heidän palautteitaan tutkimuksessa. Kaikki opettajat suostuivat tähän. Opettajien käyttämistä suorituslistoista tai heidän arkistoimistaan kansilehtipalautteista valittiin ensin vastaukset, joissa haluttuja tehtäviä oli täydennetty. Tästä joukosta arvottiin satunnaisesti varsinaiseen analyysiin mukaan tulevat vastaukset, koska näin taattiin tasapuolisuus tutkimukseen osallistumisessa. Mukaan arvontaan otettiin vain yksilövastaukset ja ne, jotka oli hyväksytty ensimmäisen täydennyksen jälkeen. Parityöt ja moneen kertaan täydentäminen olivatkin todella harvinaisia. Lisäksi tehtävien joukosta poistettiin tuntityöntekijöiden korjaamat vastaukset. Huomioitavaa oli se, että loppujen lopuksi suurin osa lukuvuonna 1998 - 1999 täydennetyistä TM- JA PO-tehtävistä, jotka tutkimukseen valitut neljä opettajaa olivat arvioineet, valikoituivat mukaan tutkimukseen.

Tämän jälkeen otin puhelimitse yhteyttä opiskelijoihin ja pyysin heiltä lupaa käyttää heidän vastauksiaan tutkimuksessani. Vastaukset voivat joillekin olla varsin henkilökohtaisia, joten luvan kysyminen katsottiin tästä syystä tarpeelliseksi. Ajateltiin myös, että henkilökohtainen kontakti tutkittaviin lisäisi osallistumishalukkuutta ja olisi näin

tehokkaampi aineistonkeruutapa kuin pelkkä kirje opiskelijalle. Opiskelijalle kerrottiin lyhyesti tutkimuksen tarkoituksesta sekä selitettiin, miten aineistoa tullaan keräämään. Lisäksi painotettiin sitä, että tutkimukseen valikoitumisen perustana oli ollut se, että opiskelija oli lukuvuoden aikana täydentänyt valittuja oppimistehtäviä.

Kaikki opiskelijat suostuivat puhelimessa tutkimuspyyntöön. Heille lähetettiin kirjallinen ohje (liite 2) sekä valmis vastauskuori, jossa opiskelija lähetti pyydetyt tehtävät. Näin opiskelijalle ei aiheutunut ylimääräisiä kuluja tutkimukseen osallistumisesta. Materiaalia palautui kiitettävästi, ainoastaan neljälle opiskelijalle lähetettiin elokuun 1999 lopussa tekstiviesti, jossa muistutettiin materiaalin lähettämisestä. (Tekstiviesti: Hei! Oletko muistanut lähettää graduani varten pyytämäni oppimistehtävät? Ystävällisin terveisin - Tanja Mäkinen.) "Karhuun" vastasi kolme opiskelijaa, joista yhden vastaus jouduttiin kuitenkin jättämään analyysin ulkopuolelle, koska opiskelija oli lähettänyt ainoastaan ensimmäisen oppimistehtävävastauksensa. Kaikki materiaalit kopioitiin ja palautettiin postitse opiskelijoille. Kopioinnin aikana huomattiin, että kopiojälki oli joissakin kommenteissa huono, joten ennen alkuperäisen materiaalin palauttamista, jouduttiin aineisto tarkistamaan niin, että puutteelliset ja epäselvät kohdat voitiin täydentää käsin.

4.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksessa voidaan katsoa olevan etnografisen tutkimuksen piirteitä, sillä siinä pyritään ymmärtämään kirjallisesti annetun arvioinnin ja palautteen eli tietynlaisen oppimisympäristön sosiaalista toimintaa. Etnografisessa tutkimuksessa selvitetään, millainen on ryhmän ilmaisema kulttuuri (Patton 1990, 67). Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on avoimen yliopiston opettajien ja opiskelijoiden toiminnallaan konstruoima arviointi- ja palautteenantokulttuuri. Tutkimusta voidaankin pitää Teschin (1990, 67) mukaan koulutuksellisena etnografisena tutkimuksena (educational etnography).

Havainnointi on perinteisesti käytetty tutkimusmenetelmä etnografisissa tutkimuksissa, mutta myös kirjalliset dokumentit kertovat tietyn yhteisön piirteistä (Hammarsley & Atkinson (1983, 128; 1995, 158). Kuten Hammersley ja Atkinson (1983, 142-143; 1995, 173) toteavat, dokumentit sisältävät etnografille tärkeitä analyysikohteita, jotka kuvastavat sitä, miten ihmiset kommunikoivat. Esimerkiksi kirjoitettua palautetta luettaessa aineistolta

voidaan kysyä seuraavia kysymyksiä: Miten ohjaava palaute on kirjoitettu? Kuinka ohjaava palaute on luettu? Kuka kirjoittaa ohjaavaa palautetta? Kuka lukee sitä? Miksi ohjaavaa palautetta kirjoitetaan ja luetaan? Missä tilanteessa? Millä seurauksilla? Mitä ohjaavassa palautteessa on huomioitu? Mitä siinä on jätetty huomiotta? Mikä on otettu itsestäänselvyytenä? Mitä kirjoittaja/opettaja olettaa lukijalta/opiskelijalta? Mitä lukijan/opiskelijan täytyy tietää ymmärtääkseen ohjaavaa palautetta? Myös täydennetyiltä oppimistehtävävastauksilta voidaan kysyä samoja kysymyksiä, esimerkiksi, miksi oppimistehtäviä tehdään, mitä täydennetyssä vastauksessa on huomioitu ja mitä jätetty huomiotta, mitä kirjoittaja/opiskelija olettaa lukijalta/opettajalta tai mitä lukijan/opettajan täytyy tietää ymmärtääkseen opiskelijan tekemiä korjauksia.

Opiskelijoiden ja opettajien henkilötiedot poistettiin ennen analyysivaihetta, jolloin yksittäistä vastausta ei voitu tunnistaa kenellekään tietylle henkilölle kuuluvaksi. Aineisto kuitenkin koodattiin numeerisesti niin, että koodista ilmeni opettaja ja opiskelija. Eskolan ja Suorannan (1998, 157) mukaan aineistolähtöisyyden ja teorialähtöisyyden yhdistyminen on usein tavallista laadullisessa tutkimuksessa. Analyysimenetelmänä olikin ns. kvantifioiva kvalitatiivinen analyysi, jossa laadullinen teemoittelu, tyypittely ja diskursiiviset analyysitavat yhdistettiin määrälliseen luokitteluun. Analyysi eteni niin, että yksittäiset opettajan kommentit ja opiskelijoiden vastauksiinsa tekemät muutokset luokiteltiin laadullisesti ja laskettiin eri luokkiin tulevien tapausten määrät ja prosenttiosuudet. Lisäksi katsottiin, eroavatko vastauksen kansilehdelle ja marginaaleihin tai eri tehtäviin kirjoitetut kommentit toisistaan sekä onko oppimistuloksissa eroja eri tehtävissä. Näin tehtyjä johtopäätöksiä ja tulkintoja voitiin määrällisesti perustella. Samalla vältyttiin siltä, että jokin aineiston yksityiskohta olisi saanut liian suuren painoarvon tulkinnassa. Laadullisessa analyysissa voi olla houkutuksena tarttua mielenkiintoisiin poikkeustapauksiin, vaikka ne tosiasiassa ovat määrällisesti erittäin vähäisiä.

Tutkimusongelma 1: Millaista ohjaavaa palautetta opettajat antavat? Tutkimusongelman ratkaisemiseksi katsottiin tarpeelliseksi järjestää aineistoa tarkoituksenmukaisempaan ja hallittavampaan muotoon, joten tarvittava materiaali kirjoitettiin tekstinkäsittelyohjelmalla puhtaaksi. Opettajan palautteessa keskityttiin vain ohjaavaan palautteeseen. Ensimmäinen analyysikohde olikin se, mikä opettajan antamasta palautteesta laskettiin ohjaavaksi palautteeksi. Lisäksi analyysiyksikkö täytyi määrittää. Yksittäiseksi kommentiksi laskettiin verbaalinen kommentti, jota tarkasteltiin sana sanalta alkuperäisessä muodos-

saan. Analyysiin ei otettu siten mukaan yksittäisiä symboleja, kuten huutomerkkejä tai kysymysmerkkejä. Kommentit erotettiin toisistaan niiden merkityksen perusteella. Esimerkiksi kommentissa "vrt. kvalifiointi / ja valikointi" oli kaksi merkitykseltään erilaista pyyntöä (merkitty kauttaviivalla). Tutkimuksessa päädyttiin yksityiskohtaiseen kommenttien erotteluun, sillä sen katsottiin olevan hyödyllinen analysoitaessa yksittäisten kommenttien vaikutuksia opiskelijoiden kirjoitelmiinsa tekemiin muutoksiin. Esimerkiksi kommentti

> tarkenna kuitenkin vielä
> - kohtaa 5: tee lähdekortti artikkelista, / ks. myös kommentit muistiinpanokortista/
> - kohtaa 8: kerro kuvailevasta surveystäsi (teoria) enemmän / (miten itse tekisit sellaisen valitsemastasi aiheesta? / mikä olisi otos? / miten aineisto kerättäisiin ? jne. / (K, B, TM, 1)

jaettiin kuuteen eri kommenttiin, jotta voitiin tarkastella kussakin täydennettävässä asiassa tapahtuneita muutoksia opiskelijan korjatussa vastauksessa. Suluissa olevat koodit (K, B, TM, 1 oheisessa näytteessä) kertovat, onko lainauksessa kyse opiskelijan vastauksen marginaaliin (M) vai kansilehteen (K) kirjoitetusta kommentista, kenen opettajan (A, B, C, D) kommentista on kyse, mistä tehtävästä (TM, PO) sekä kenen opiskelijan (1, 2, 3...) vastauksesta lainaus on otettu.

Ohjaavaa palautetta tarkasteltiin niin, että sekä selkeät täydennyspyynnöt että muu ohjaus laskettiin kuuluvaksi ohjaavaan palautteeseen. Ohjaavaksi palautteeksi katsottiin kuuluvaksi niinikään sekä kansilehdessä että opiskelijan työn marginaalissakin annettu ohjaus. Kaikki ohjaavat kommentit poimittiin ja kirjoitettiin puhtaaksi. Lisäksi marginaalikommentteissa kirjoitettiin myös opiskelijan tekstistä kohta, johon kommentti näytti viittaavan. Näin voitiin nähdä, milloin kommentti viittaa selkeästi johonkin eli on opiskelijan näkökulmasta riittävän täsmällinen ja ymmärrettävä. Toisaalta marginaalikommentin tarkoituksen voi täydellisesti ymmärtää vain tarkastelemalla sitä siinä yhteydessä, jossa se on annettu. Tämä näkökulma korostuu erityisesti diskursiivisissa lähestymistavoissa (Eskola & Suoranta 1998, 197). Myös viittaussuhteen selvittäminen vaati tutkijan omaa tulkintaa.

Ohjaavaa palautetta teemoiteltiin ja tyypiteltiin ensinnäkin sisällöllisesti, koska haluttiin tietoa siitä, millaisia asioita opettajat pyytävät opiskelijoita täydentämään eli millaisia puutteita opiskelijoiden vastauksissa yleisesti oli. Sisällönanalyysi onkin käytetyin analyysitapa dokumenttiaineistoa tutkittaessa (Marshall & Rossman 1994, 85-86; Robson 1993, 272). Toiseksi opettajien ohjaavista kommenteista etsittiin yleisiä teemoja sen

mukaan, mikä niiden päämääränä tai tarkoituksena oli. Myös kielellisiä muotoja luokiteltiin, sillä tapa, jolla asia on ilmaistu, on tietoa itsessään (Tesch, 1990, 129). Esimerkkejä ohjausmuodoista on esitetty luvussa 3.5.1 (katso myös taulukko 1 sivulla 64). Pääsääntönä luokkia muodostettaessa oli se, että kuka muu tutkija tahansa voisi päätyä tulkinnassaan samaan luokitteluun. Tämä sääntö poisti osan suunnitelluista luokista, koska tulkinta koettiin liian subjektiiviseksi tutkimuksen luotettavuuden ja toistettavuuden näkökulmista.

Ohjausmuotojen pohjalta tehtiin analyysiä palautteen kontrolloivuudesta ja tarkasteltiin myös kommenttien täsmällisyyttä ja ymmärrettävyyttä. Kommenttien tarkoitukset ja kielelliset muodot suhteuttiin tämän jälkeen konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmaan ja kysyttiin, mitä ohjaavan palautteen piirteet merkitsevät oppimisen ohjauksen kannalta. Tämän näkökulman tarkastelussa käytettiin myös diskurssianalyyttistä otetta, jota hyödynnettiin ohjauksen kehottaman toiminnan analysoimisessa. Teemoittelun jälkeen ohjaavaa kansilehti- ja marginaalipalautetta tyypiteltiin ja muodostettiin kuva kullekin opettajalle tyypillisestä ohjaavasta palautteesta.

Tutkimusongelma 2: Miten opiskelijoiden oppimistehtävävastaukset muuttuvat palautteen jälkeen? Opiskelijoiden alkuperäistä vastausta ja täydennettyä vastausta verrattiin ja katsottiin, miten vastaukset olivat muuttuneet palautteen jälkeen. Opiskelijoiden kirjoitelmissa tapahtuneita muutoksia analysoitiin niin määrällisesti kuin laadullisestikin tarkastelemalla rakenteen muutoksia sekä laadullisia eroja siinä, millaisia tehdyt muutokset olivat. Rakenteesta tutkittiin, oliko otsikoinnissa, asioiden esittämisjärjestyksessä tai kappaleiden rakenteessa tapahtunut palautteen jälkeen muutoksia. Lisäksi katsottiin, oliko tehty muutos lisäys aikaisempaan tekstiin vai oliko siinä poistettu ja korvattu aikaisempaa tekstiä eli muokattu tietoa. Tämä luokittelumalli pohjasi tutkimustuloksiin, joissa oppimista voidaan tarkastella joko uusintamisena tai muokkaamisena (Bereiter & Scardamalia 1987; Marton ym. 1991; Marton & Säljö 1976, 1984). Tutkimuksessa hyödynnettiin myös Leiwon ym. (1987) sekä Ohlssonin (1996) esittämiä episteemisiä kategorioita, joiden avulla esseevastausten laatua voidaan tarkastella. Oppimisen laadullisen aspektin selvittämiseksi oli tarpeen perehtyä oppimistehtävien sisältöihin kirjojen avulla. Vastauksien pituuden muutoksia ei käytetty tässä oppimisen osoittimena, sillä muun muassa Tynjälä (1999, 423) on todennut, että se ei ole tarkoituksenmukainen oppimisen mittari silloin, kun oppimista tarkastellaan konstruktivistisesta näkökulmasta.

Tutkimusongelma 3: Miten ohjaavan palautteen piirteet ovat yhteydessä tehtyihin muutoksiin? Kolmanteen tutkimusongelmaan vastaamiseksi analysoitiin yksittäisten täydennyspyyntöjen ja kirjoitelmissa tapahtuneiden muutosten välisiä mahdollisia yhteyksiä. Erityisesti oltiin kiinnostuneita siitä, millaisia vaikutuksia eri tavoin annetulla ohjauksella on oppimiselle. Analyysin kautta saatiin tietoa siitä, millaiseen ohjaukseen opiskelija reagoi ja millaisen ohjauksen hän jättää täydennyksessä huomiotta sekä siitä, onko annettu palaute vastauksen perusteella lisännyt opiskelijan ymmärrystä asiasta. Analyysiyksikkönä oli tässä kokonaisuus, joka koostui opiskelijan ensimmäisestä oppimistehtävävastauksesta, siihen annetusta kirjallisesta arvioinnista ja palautteesta (opettajan marginaali- ja kansilehtipalaute) sekä opiskelijan täydennetystä oppimistehtävävastauksesta.

4.4 Tutkimuksen reliaabelius ja validius

Tutkimuksen teossa on aina syytä pohtia sitä, ovatko saadut tulokset luotettavia, tutkijasta riippumattomia sekä sitä, kuvaavatko tulokset todella sitä, mitä niiden on haluttukin kuvaavan (Silverman 1993, 145, 149).

Tutkimuksen sisäiseen validiuteen eli uskottavuuteen liittyy koko tutkimusprosessin sisäinen yhtenäisyys, mikä tarkoittaa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuksen toteutuksen loogisuutta. Tutkimuksessa on pyritty rajaamaan keskeiset käsitteet ja näkökulmat huolellisesti niin, että ne kuvaavat juuri sitä, mitä on haluttu tutkia. Samoin käsitteiden operationaalistaminen ja muut menetelmälliset ratkaisut on pyritty perustelemaan aikaisemmilla tutkimuksilla. Analyysimalleina on käytetty aikaisemmissa tutkimuksissa päteviksi ja luotettaviksi havaittuja luokitteluja (katso esim. Tynjälä 1999, 423). Oppimisen määrittely on kuitenkin tässä tapauksessa ongelmallinen. Voidaan miettiä, ovatko kirjoitelmiin tehdyt muutokset ylipäätään tietoista oppimista, jolla olisi pysyviä vaikutuksia opiskelijan käyttäytymiseen ja ajatteluun.

Tutkimuksen uskottavuutta paransi se, että tutkimuksessa käytettiin olemassaolevaa, autenttista aineistoa. Palautteenantoprosessia ei siten tarvinnut ohjailla tutkimusta varten, jolloin aineiston voidaan olettaa kuvaavan juuri sitä, mitä sen on haluttukin kuvaavan. Kokonaan toinen tilanne olisi ollut, jos aineistoa olisi kerätty uusista vastauksista. Opettajien olisi voinut olla vaikeaa suhtautua palautteisiinsa neutraalisti ja objektiivisesti,

kun tutkimustarkoitus olisi ollut opettajan tiedossa.

Toisaalta aineistonkeruuprosessi oli postituskulujen takia kalliimpi kuin, jos tutkimukseen valitut tehtävät olisi kopioitu samalla kerralla, kun ne olivat opettajan arvioitavana. Oman vaivansa aiheutti myös opiskelijoiden tavoittaminen kesäaikaan. Jonkin verran ongelmia oli myös siinä, miten saada selville ne opiskelijat, jotka olivat lukuvuoden aikana täydentäneet tutkimukseen valittuja oppimistehtäviä. Osa saatiin säilytetyistä kansilehtikopioista ja osa opettajien käyttämistä suorituslistoista, joihin oli merkitty, oliko vastaus ollut ensimmäisellä kerralla hyväksytty vai täydennettävä.

Tutkimuksen ulkoista validiutta eli siirrettävyyttä on pyritty parantamaan havainnollistamalla tehtyjä tulkintoja ja johtopäätöksiä aineistolainauksilla. Näin tulkintasääntöjä nimenomaistamalla on annettu lukijalle mahdollisuus hyväksyä tai riitauttaa tehty tulkinta. Tehtyjä tulkintoja on pyritty perustelemaan myös kvantifioimalla luokkien esiintymistä. Näin tehdyt johtopäätökset eivät pohjaudu pelkästään saamaani tuntumaan. Tulkintoja ei ole siis perustettu satunnaisiin poimintoihin aineistosta, mikä on lisännyt analyysin kattavuutta.

Tutkimuksen reliaabeliutta tai varmuutta on pyritty parantamaan kuvaamalla tutkimuksen kulkua ja käytettyjä menetelmiä mahdollisimman tarkasti. Tavoitteena on ollut tutkimuksen toistettavuus, mikä tosin on todettu useasti varsin vaikeaksi saavutettavaksi (Eskola & Suoranta 1998, 217). Käytettyjen luokittelujen varmuutta lisättiin keskustelemalla niistä ohjaajan ja muiden opiskelijoiden kanssa. Tutkielmaopintojen ryhmässä tehtiin muun muassa analyysiharjoitus, jossa ryhmäläiset saivat erotella palautteesta yksittäiset kommentit. Lisäksi käytetyt luokat pyrittiin määrittelemään tutkimuksessa selkeästi. Tämän merkitystä ei voida liiaksi korostaa, sillä monissa aikaisemmissa palautetutkimuksissa (Beason 1993; Krol 1998; Smith 1997; Van Looy & Vrijsen 1998) havaittiin selkeitä puutteita kommenttiluokkien havainnollistamisessa. Luokittelut tehtiin useaan kertaan, jolloin eri luokkien kriteerit täsmentyivät ja samalla voitiin poistaa sellaiset luokat, joiden kriteerejä ei pystytty eksplisiittisesti nimeämään.

Yksittäisten kommenttien ja vastauksiin tehtyjen muutosten välisten yhteyksien selvittämisessä sisäistä validiutta saattoi heikentää se, että siinä nojauduttiin yksinomaan dokumenttiaineistoon. Ennakko-oletuksena oli, että palautteen muotojen ja kirjoitelmissa tapahtuneiden muutosten väliltä voitaisiin löytää yhteys ja että tuo yhteys tulisi ilmi tekstianalyysillä. Myöhemmin alettiin epäillä, miten hyvin pelkän dokumenttiaineiston kautta

yksityiskohtaista yhteyttä pystyttäisiin selvittämään. Tavallisestihan dokumentteja käytetään täydentämään muita aineistoja (Marshall & Rossman 1994, 85). Tällainen menettely nähtiin kuitenkin parhaimmaksi, sillä itseäni kiinnosti nähdä, mitä autenttiset tekstit pystyvät kertomaan ohjaavan palautteen vaikutuksista oppimistehtävävastausten työstämiseen. Kokonaisuudessaan tällä menetelmällä saatiin kuva palautteen tuottamasta oppimisesta, mutta yksityiskohtaisten palautteen ja oppimisen välisten yhteyksien selvittämisessä tulisi käyttää tarkempia tilastollisia analyysejä. Tässä yhteyksien selvittäminen rajattiin muutamiin palautteiden piirteisiin.

Tutkimuksen reliaabeliutta pohdittaessa on muistettava, että ei voida varmuudella sanoa, johtuvatko kirjoitelmissa tapahtuneet muutokset juuri ohjaavasta palautteesta. Onkin huomioitava, että ohjauksen tarve ja ongelmat riippuvat muun muassa opittavasta aiheesta, oppisisällöstä, opiskelutavasta, oppimisprosessin vaiheesta sekä opetuksen didaktisista järjestelyistä (Lehtinen 1992, 173-174). Keskeinen tämän tutkimuksen väliintuleva muuttuja oli tehtävä, johon opiskelijat vastasivat. Kahdella erityyppisellä tehtävällä voitiin tutkia, miten tehtävä suuntaa ohjaavaa palautetta. Samalla kuitenkin sen arvioiminen, kuinka paljon oppimistuloksissa oli tehtävästä ja kuinka paljon palautteesta johtuvaa variaatiota, vaikeutui. Jos tutkimuksessa olisi tarkasteltu useisiin erilaisiin tehtäviin annettua palautetta, oltaisiin voitu ehkä varmemmin löytää yhteyksiä nimenomaan palautteen ja oppimisen väliltä.

Lisäksi oppimisprosessiin vaikuttavat aina myös oppijan ominaispiirteet, esimerkiksi motivaatio. Jyväskylän avoimessa yliopistossa tehdyn kyselyn (Ratalahti 1999, 11-12) mukaan motiivina kasvatustieteen opinnoille oli ollut useimmilla nuoren ikäluokan (20 - 25-vuotiaat) opiskelijoilla lisäpisteiden hankkiminen pääsykokeita varten. Toisena syynä oli ollut halu kehittyä oppijana tai kasvattajana. Vanhempi ikäluokka (26 - 55-vuotiaat) oli aloittanut kasvatustieteen opinnot enimmäkseen pätevöityäkseen ammatillisesti tai kehittyäkseen oppijana ja/tai kasvattajana. Toiseksi syyksi oli usein mainittu opiskelu harrastuksen vuoksi. Huomioitavaa on, että tämän tutkimuksen suurimmalla ikäluokalla (20 - 25-vuotiaat) ensisijainen opintojen motiivi oli ollut välineellinen. Kokonaisuutena tarkasteltuna näyttäisi kuitenkin siltä, että suurimmalle osalle opiskelijoista opinnot olivat olleet hyvin tärkeä itsensä kehittämisen väline. Kykyyn prosessoida palautetta vaikuttaa myös opiskelijoiden aikaisempi koulutus ja kokemus yliopisto-opinnoista. Suurimmalla osalla opiskelijoista oli ollut aiempana koulutuksenaan ylioppilastutkinto (69,7 %). Ammatillinen tutkinto

(18,2 %) tai korkeakoulututkinto (7,3 %) oli osalla opiskelijoista. Kyselyyn vastanneista opiskelijoista 27,9 % oli opiskellut, 26,7 % oli käynyt työssä ja 23 % oli ollut työttömänä.

Tulosten tulkinnassa oli syytä huomioida myös konteksti, jossa palautetta oli annettu. Tämä on erityisen tärkeää käytettäessä ns. sekundaariaineistoa. (Robson 1993, 273.) Avoimen yliopiston palautteenantokulttuurin tuntemukseni saattoi vähentää väärintulkintoja, joita voi syntyä dokumenttiaineistoa analysoitaessa ellei materiaalin alkuperäistä tarkoitusta ja kontekstia tunneta riittävän hyvin (Marshall & Rossman 1994, 101). Tutkimuksessa tulkittiin tekstejä, jotka oli tuotettu kasvatustieteen perusopintojen osasuorituksina. Tällöin oppimistehtävävastaukset oli kirjoitettu pääasiassa opettajille, vieläpä tietylle tutulle opettajalle. Hallitsevana piirteenä oli se, että palautteenantoprosessi oli oppimistilanteen lisäksi myös arviointitilanne, mikä vaikuttaa opiskelijoiden ja opettajien toimintaan. Vaikka opiskelijoiden oppimiskäsitykset ovat luultavasti kehittyneet yhä joustavimmiksi, voidaan kuitenkin olettaa palautteenannon olevan monille arvioinnin ja arvostelun paikka, ei niinkään oppimisen ja kehittymisen paikka. Myös tiedeyhteisö ja avoimen yliopiston oma organisaatiokulttuuri sanelevat omat ehtonsa palautteenannolle, esimerkiksi asettamalla vaaditut oppisisällöt kasvatustieteen perusopinnoissa, määrittämällä aikaa, jonka yksittäiseen vastaukseen olisi suotavaa käyttää sekä suuntaamalla opettajien antaman yksilöohjauksen tapoja.

5 KIRJOITETTU OHJAAVA PALAUTE OPISKELIJAN OPPIMISTEHTÄVÄN MARGINAALEISSA JA KANSILEHDESSÄ

5.1 Kommenttien lukumäärä

Tutkimuksessa analysoitu ohjaava palaute koostui kaiken kaikkiaan 723 yksittäisestä kommentista opiskelijan vastauksen kansilehdissä ja marginaaleissa. Kommentit oli annettu 33 oppimistehtävastaukseen, jolloin kuhunkin vastaukseen oli kirjoitettu keskimäärin 21 kommenttia.

Opiskelijan vastauksen marginaaleihin kirjoitettuja kommentteja oli huomattavasti kansilehteen kirjoitettuja kommentteja enemmän, mikä havaittiin myös Ferrisin (1997) ja Ferrisin ym. (1997) tutkimuksissa. Marginaaleihin oli kirjoitettu kaiken kaikkiaan 452 yksittäistä kommenttia, kun taas erillisille kansilehdille oli kirjoitettu 271 kommenttia. Keskimäärin yhdessä vastauksessa oli esitetty 13 marginaalikommenttia ja kahdeksan kansilehtikommenttia. Erot johtuvat luultavimmin siitä, että opiskelijan vastauksen marginaalissa kommentoitiin kansilehtikommentteja yksityiskohtaisemmin tiettyjä opiskelijan ajatuksia ja myös kohdistettiin sekä selkiytettiin kansilehdessä esitettyjä täydennyspyyntöjä. Myös valmis kansilehtilomake rajoitti palautteen pituutta.

Kahdessa vastauksessa ei oltu annettu lainkaan yksityiskohtaisempaa ohjausta opiskelijan vastauksen marginaalissa. Tarkemman ohjauksen puuttuminen ei ollut kuitenkaan yhteydessä täydennyksen onnistumiseen, sillä toisessa tapauksessa täydennys oli erinomainen ja ohjeiden mukainen, kun taas toisessa tapauksessa täydennys oli puutteellinen ja laadullisesti heikkotasoinen. Jälkimmäisessä tapauksessa opettaja oli havainnut oman ohjeistuksensa puutteellisuuden arvioinnissaan ja katsoi täydennyksen epäonnistumisen johtuneen osaltaan siitä. Tuloksesta ei voida näin ollen vetää johtopäätöksiä marginaaleihin kirjoitettujen täsmentävien kommenttien tarpeellisuudesta tai merkityksestä vastauksen täydentämiselle, mutta selkeän lisätutkimuksen tarpeen se osoittaa.

TM-tehtävässä annettiin kaiken kaikkiaan 487 ja PO-tehtävässä 236 kommenttia (tehtävät liitteessä 1). TM-tehtävässä kuhunkin vastaukseen oli kirjoitettu keskimäärin 32

kommenttia, kun taas PO-tehtävässä oli kirjoitettu 13 kommenttia, jolloin voidaan huomata selvä ero tehtävissä. Vaikka kansilehtilomake on sama kaikissa oppimistehtävissä, eri tehtävissä oli suuri ero kansilehteen kirjoitetun ohjaavan palautteen määrässä. PO-tehtävässä ohjaavaa kansilehtipalautetta oli annettu liki puolta vähemmän verrattuna TM-tehtävään. Tässä on huomioitava kuitenkin tehtävien erilainen luonne. TM-tehtävä oli laajuudeltaan kahden opintoviikon tehtävä ja sisälsi runsaasti eri teemoja, kun taas PO-tehtävä käsitteli pääasiassa vain kolmea eri teemaa, jotka olivat tosin laajempia kuin TM-tehtävän kysymykset. Siksi on luonnollista, että myös ohjaava palaute oli TM-tehtävässä laajempaa ja monimuotoisempaa kuin PO-tehtävässä. Ehkä opettajat kirjoittivat vähemmän kommentteja PO-tehtävässä myös siksi, että siinä voitiin kokea vaikeammaksi esittää sellaisia marginaalikommentteja, jotka olisivat riittävän tarkkoja, mutta jotka eivät kuitenkaan suoraan antaisi opiskelijalle valmista vastausta. Vastauksissa oli usein ongelmana se, että opiskelijat olivat kirjojen pohjalta kirjoittaneet hyvin niin piilo-opetussuunnitelmasta ja siihen liittyvistä luokkahuonetutkimuksista kuin koulutuksen yhteiskunnallisista tehtävistäkin, mutta eivät olleet osanneet yhdistää näitä toisiinsa. Kommentteja oli tällöin vaikeaa kirjoittaa niin, ettei samalla viety opiskelijalta oman ajattelun ja oivaltamisen mahdollisuutta. Huomioitavaa on, että juuri PO-tehtävässä oli kaksi sellaista vastausta, joihin opettajat eivät olleet lisänneet marginaalikommentteja lainkaan.

5.2 Ohjausmuodot

5.2.1 Ohjausmuodot koko aineistossa

Ohjaavan palautteen muotoja tai tyyppejä (joissa tarkoitus ja kielellinen muoto yhdistyvät) havaittiin kaiken kaikkiaan 15, jotka on esitetty taulukossa 2. Siitä voidaan nähdä, että annetussa palautteessa erottuu selvästi kolme yleisintä ohjausmuotoa: käskymuotoiset pyynnöt, lisätietoa kysyvät kommentit sekä toteavat lisätietoa antavat kommentit. Taulukko osoittaa myös, että kolmea yleisintä kielellistä muotoa, toteamuksia, käskyjä ja kysymyksiä oli käytetty lähes yhtä usein. Eniten opettajat olivat esittäneet *käskymuotoisia pyyntöjä.* Kuitenkin juuri pyyntöjä esittäessään opettajat olivat käyttäneet melko usein myös konditionaalimuotoa. Esimerkeistä käy ilmi se, missä kielellisessä muodossa opettajat olivat

TAULUKKO 2. Ohjaavan palautteen muodot kaikissa tehtävissä yhteensä

Ohjausmuodot	Yhteensä	
	f	%
Esitetään pyyntö		
- Käsky	224	31,0
- Konditionaali	36	5,0
- Toteamus	17	2,3
- Kysymys	1	0,1
Yhteensä	278	38,4
Kysytään lisätietoa		
- Kysymys	214	29,6
Annetaan lisätietoa		
- Toteamus	124	17,2
- Konditionaali	5	0,7
- Kysymys	4	0,5
Yhteensä	133	18,4
Kielteinen arviointi		
- Toteamus	36	5,0
- Konditionaali	7	1,0
Yhteensä	43	6,0
Korjaus		
- Toteamus	38	5,3
- Kysymys	4	0,5
Yhteensä	42	5,8
Selitys		
- Toteamus	7	1,0
Lukijan kommentti		
- Toteamus	3	0,4
Henkilökohtainen avunanto		
- Toteamus	3	0,4
Kaikki yhteensä	723	100

kommenttejaan esittäneet kussakin luokassa.

- Käskymuodossa: Työstä kirjoitustasi lisää ja tarkastele kunkin tehtävän toteutumista erikseen kaksinkertaisen piilo-opsin näkökulmasta. (K, A, PO, 1)
- Konditionaalimuodossa: Pyytäisinkin siis sinua täydentämään vastaustasi siten että määrittelet tarkemmin koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät (ks. Takala) / ja pohdit sitten niiden toteutumista piilo-ops:n vaatimusten kautta. (K, C, PO, 4)
- Toteamusmuodossa: B-kohdassa joudut miettimään strategiaa / ja tutkimustarkoitusta uudelleen. (K, B, TM, 2)
- Kysymysmuodossa: ...teetkö muistiinpanokortin uudelleen! (K, A, TM, 5)

Käskymuodon käyttöä voi selittää muun muassa se, että se kehottaa opiskelijaa selvästi toimimaan. Näin opettaja varmistaa, että ohjeet ovat riittävän yksiselitteisiä opiskelijoiden käsiteltäväksi ja toivoo näin yksityiskohtaisen ohjeistuksen auttavan opiskelijaa suoriutumaan tehtävästä hyväksytysti. Käsky antaa kuitenkin usein täsmällisen suunnan korjaukselle, mikä kertoo vahvasta opettajan kontrollista. Se puolestaan vähentää opiskelijan vapautta ja vastuuta tiedon valikoijana ja konstruoijana. Tässä mielessä tarkkojen määräävien ohjeiden antamisen voidaan katsoa olevan ristiriidassa konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa.

Sen sijaan konditionaalimuotojen ja muiden varauksellisten ilmaisujen, kuten konditionaalimuotoisten kysymysten (esim. ”kertoisitko”), “voit”-ilmaisujen (esim. ”voit pohtia”), “ehkä”-sanojen sekä positiivisten pehmentäjien tarkoituksena on yleensä pehmentää tavalla tai toisella opettajan viestiä. Positiivisella pehmentäjällä tarkoitetaan tässä ilmaisua, jossa opettaja ensin kehuu opiskelijaa, mutta lisää sivulauseessa täydennystä tai korjausta vaativia asioita, esimerkiksi

- Muuttuja-asetelman olet löytänyt hyvin, mutta operationaalistamisesta kerrot vain riippuvan muuttujan osalta. (K, B, TM, 2)

Vaikka konditionaalia oli käytetty paljon pyynnöissä ja toisaalta myös kielteisissä arvioinneissa, sitä käytetään yleisesti ottaen suhteellisen harvoin. Erityisesti vastauksen marginaaleissa sitä oli käytetty erittäin vähän, mikä viestittää siitä, että opettajilla on selkeä ohjaustyyli, jossa ei jätetä tulkinnoille sijaa. Kuitenkin kansilehdessä konditionaalimuotoja oli huomattavan runsaasti, peräti 15,1 prosenttia. Kun tarkasteltiin kaikkia varauksellisia ilmaisuja (konditionaalimuoto, ehkä, voit, positiiviset pehmentäjät), voitiin todeta, että kansilehdissä kaikista kommenteista 22,1 prosentissa oli tavalla tai toisella varauksellisia tai pehmentäviä ilmauksia. Tässä on syytä huomioida se, että kielellisten muotojen tarkastelus-

sa konditionaalimuodossa esitetty kysymys luettiin kysymykseksi, kun taas varauksellisten ilmaisujen tarkastelussa olivat mukana kaikki varauksellisset ilmaisut, myös konditionaalimuotoiset kysymykset.

Konditionaalimuodon vähäisyyttä voidaan pitää odotettuna tuloksena, sillä opettajat luultavasti haluavat olla ohjauksessaan mahdollisimman selkeitä ja välttää monitulkintaisuutta, jota konditionaalissa kirjoitettu kommentti lisää. Toisaalta konditionaalimuoto voi vähentää opettajan auktoriteettia ja tuoda vuorovaikutukseen enemmän dialogisuutta kuin tiukan käskevässä tai toteavassa vuoropuhelussa. Voidaankin miettiä, kokevatko opettajat täydennyspyyntöjä ja arviointeja esittäessään tarvetta pehmentää palautetta, joka erityisesti täydennettäviksi arvioiduissa töissä voi saada muutoin vahvan kielteisen sävyn. Positiivisten pehmentäjien käyttämisen lisäksi tutkimuksessa tuli selvästi esille se, että kaikki opettajat vähättelivät pyytämänsä täydennyksen työmäärää käyttämällä kansilehtipalautteessa ilmaisuja "ainoastaan muutamaan kohtaan", "hieman täydentämään", "vähän", "pientä hienosäätöä", "kyseessä ei ole iso täydennys" tai "lyhyessä täydennyksessä". Ilmaisuilla opettaja voi motivoida opiskelijaa työskentelyyn kertomalla, että täydennyksen saa nopeasti valmiiksi. Samalla opettaja kiinnittää opiskelijan huomion vastauksen onnistuneisiin kohtiin, sillä jos täydennystä vaaditaan vain muutamaan kohtaan, vastaus on ollut täydennyspyynnöstä huolimatta kokonaisuutena melko hyvä.

Toiseksi eniten koko aineistossa oli *kysytty opiskelijalta lisätietoa*. Taulukko 3 havainnollistaa tarkemmin, mihin opettajien esittämät kysymykset kohdistuivat. Kuten odottaa saattoi, suurimmassa osassa oli tarkoituksena kysyä opiskelijalta lisätietoa *sisällöistä*.

> - Millä tavalla aineisto hankittiin? (M, A, TM, 4)
> - Miten esim. opettajan toiminta, / luokan vuorovaikutus (piilotetut viestit) jne. auttavat koul. tehtävien toteutumisessa? (K, D, PO, 2)

Jonkin verran opettajat olivat kyselleet myös *opiskelijan tarkoituksista tai ajatuksista*, jotka olivat tekstin perusteella jääneet opettajalle epäselviksi, kuten

> - Onko siis kyseessä opettajien kokemukset lasten lukemaanoppimisesta, joita haluat kyselyllä kartoittaa? (M, D, TM, 1).

Opettajat olivat esittäneet jonkin verran myös *retorisia kysymyksiä*, joilla he ilmaisivat erimielisyyttään opiskelijan kanssa tai pyrkivät hieman provosoiden virittämään opiskelijassa uusia ajatuksia. Esimerkin alleviivaus tarkoittaa sitä, että opettaja on alleviivauksella tai

TAULUKKO 3. Lisätietoa kysyvien ja lisätietoa antavien kommenttien kohteet

	Yhteensä	
	f	%
Kysytään lisätietoa		
- sisällöt	198	92,5
- retoriset kysymykset	9	4,2
- opiskelijan tarkoitukset	7	3,3
Yhteensä	214	100
Annetaan lisätietoa		
- sisällöt	106	79,7
- tehtävän vaatimukset	19	14,3
- opettajan reunakommentit ja kirjat	8	6,0
Yhteensä	133	100

nuolella selventänyt sitä, mihin kommentin on tarkoitus viitata.

> - Opiskelija: Koska tutkimusotos oli suhteellisen pieni ei sillä ole tieteellistä merkitystä, vaan sen voidaan katsoa olevan ainoastaan suuntaa antava.
> Opettaja: Eikö? (M, C, TM, 2)

Kysymystä voidaan pitää myös hyvänä keinona turvata täydennyspyynnön perillemeno, sillä yleensä kysymykseen odotetaan vastausta ja siksi se pakottaa opiskelijan reagoimaan (vrt. Krol 1998). Opettajat pyrkivät didaktisilla tai provosoivilla kysymyksillä ohjaamaan opiskelijan ajattelua tehtävän tavoitteiden suuntaisesti. Kysymyksillä on saatettu myös pyrkiä vastavuoroiseen dialogiin opiskelijan kanssa ja luomaan keskustelevan ohjaajan roolia kirjoitetun dialogin kautta.

Kolmanneksi tyypillisimpiä kommentteja koko aineistossa olivat *lisätietoa antavat kommentit*. Taulukossa 3 on eritelty tarkemmin se, mistä tietoa on annettu. Kuten odottaa saattoi, koko aineistossa opettajat olivat tarjonneet lisätietoa selvästi eniten *sisällöistä*, joka tarkoitti useinmiten opiskelijan vastauksen täydentämistä tai täsmentämistä muutamalla sanalla.

> - Opiskelija: Mielestäni piilo-opetussuunnitelmalla on tarkoituksena kouluttaa henkilöitä, jotka töihin mennessään ottavat vastuun työstään ja tekevät työnsä

huolellisesti. Henkilöille pyritään luomaan tottelevaisuutta, kärsivällisyyttä, vastuun ottamista sekä toisen henkilön kunnioittamista.
Opettaja toteamusmuodossa: = piilo-ops toteuttaa koulutuksen kvalifikaatiotehtävää. (M, C, PO, 2)

- Opiskelija: Heistä 15 kuului koeryhmään ja 13 vertailuryhmään.
Opettaja kysymysmuodossa: Koeryhmä? Kontrolliryhmä? (M, A, TM, 3)

Opettajat olivat katsoneet tarpeelliseksi myös selventää opiskelijoille tehtävän *vaatimuksia*, sillä jossain tapauksissa täydennysvaatimus johtui siitä, että opiskelija ei ollut ymmärtänyt tehtävänantoa oikealla tavalla, esimerkiksi

- Konditionaalimuodossa: Tässä pitäisi liittää nämä vaatimukset koul. yht.kunnallisiin tehtäviin siten, että tarkastelet miten piilo-ops esiintyy kvalifikaatio-tehtävässä, valikointi- jne. (M, C, PO, 4)

- Opiskelija: Koulun kvalifiointitehtävä ei toteutunut Willisin kuvaamien työläisnuorten kohdalla...
Opettaja toteamusmuodossa: Tätähän ei pyydetty pohtimaan, vaan sitä, miten koulutuksen tehtävät toteutuvat piilo-ops:n kautta. (M, C, PO, 1)

- Konditionaalimuodossa: Tässä olisi riittänyt vain toisen artikkelin käsittely kussakin teemassa. (K, A, TM, 4)

Jälkimmäisessä esimerkissä ei ollut kuitenkaan kyse täydennysperusteesta, vaan opettaja oli halunnut vain tarkentaa sitä, mitä opiskelijalta tehtävässä vaaditaan. Paanasen (1992) tutkimuksen mukaan opiskelijat pitävät tärkeänä juuri sitä, että opettajat tuovat selvästi esille sen, mitä asioita vastauksessa olisi pitänyt käsitellä. Tehtävän ja koko opintojen tavoitteista puhuminen voisi todellakin olla yksi sellainen seikka, jota opettajat voisivat painottaa enemmän palautteessaan.

Kansilehdelle oli lisäksi kirjoitettu muutamia kommentteja muistuttamaan opiskelijaa opettajan antamista *lisäohjeista vastauksen marginaaleissa*. Jotkut opettajat olivat myös antaneet vihjeitä kirjoista, joista vastausta kannattaisi lähteä etsimään, mutta on huomioitava, että tällaisia kommetteja oli vain vajaa kymmenen prosenttia koko aineistossa.

Toteamusmuodossa:
- Apua saat reunoista. (K, D, TM, 2)
- Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät löytyvät tarkemmin Takalan kirjasta. (K, A, PO, 3)

Kaiken kaikkiaan 86,5 prosenttia kaikista marginaaleihin ja kansilehdille kirjoitetuista kommenteista lukeutui joko lisätietoa kysyviin kommentteihin, pyyntöihin tai

lisätietoa antaviin kommentteihin. Tulos kuvastaa ohjaustilannetta, jossa keskitytään täydennyspyyntöjen esittämiseen sekä opetukseen. On syytä olettaa, että vastauksissa, jotka on hyväksytty ensimmäisellä kerralla, ohjaava palaute on erilaista. Hyväksytyssä vastauksessa suurimman osan palautteesta vie luultavimmin työn vahvuuksien kuvailu ja opiskelijan kehuminen onnistuneissa asioissa. Ohjaavat kommentit, joita tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, jäävät todennäköisesti huomattavasti vähäisemmiksi ja ne on ehkä esitetty varaukselliisempina eikä niin ehdottomina kuin täydennystä vaativan vastauksen palautteessa.

Neljänneksi eniten opettajat olivat ohjaavassa palautteessaan joko arvioineet vastauksen puutteita ja heikkouksia *(kielteinen arviointi)* tai *korjanneet* opiskelijan virheitä. Suurin osa kielteisistä arvioinneista ja korjauksista oli toteamusmuodossa. On kuitenkin huomattava, että näitä kommentteja oli yhteensä vain reilu kymmenen prosenttia koko aineistossa. Kielteisellä arvioinnilla opettajat luultavasti halusivat perustella ja samalla oikeuttaa arviointiaan ja täydennyspyyntöään.

> - Toteamusmuodossa: Sen sijaan kytkentäsi siihen, miten nämä tehtävät toteutuvat sukupuolen suhteen, jää aika niukaksi. (K, D, PO, 4)
> - Konditionaalimuodossa: Tehtäväsi olisi kaivannut kappaleita, otsikoita yms. (K, A, TM, 4)

Koko aineistossa noin kuusi prosenttia kommenteista pyrki korjaamaan opiskelijan virheitä ja väärinymmärryksiä, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

> - Opiskelija: Tutkimusstrategiana on se, että tiedot käsitellään numeerisesti tilastollisten menetelmien avulla.
> Opettaja toteamusmuodossa: Tämä ei ole tutkimusstrategiaa! (M, A, TM, 1)

> - Opiskelija: Koska oppimista voidaan seurata suoraan, osaako joku lapsi lukea hyvin, vai miten? Sopii kuvailevan survey ilmiön tutkimiseen.
> - Opettaja kysymysmuodossa: Haluatko siis havainnoida myös? Onko silloin enää survey? (M, D, TM, 1)

Kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opiskelijan tekemiin virheisiin puuttuminen on erityisen tärkeää, sillä virheet tulisi nähdä oppijan senhetkisen ymmärryksen osoittimena ja siksi tärkeänä ohjauksen lähtökohtana, kuten Wood (1995) on todennut. Nämä ajatukset juontavat juurensa jo Ausubelin (1968) ja Vygotskyn (1978) ajoilta, jolloin he puhuivat painokkaasti oppijan tämänhetkisen tietämyksen ja lähikehityksen vyöhykkeen merkityksestä oppimisessa.

Kommenttien luokituksissa löydettiin lisäksi kolme muuta luokkaa, joita oli

kuitenkin käytetty erittäin harvoin. Prosentti kommenteista oli opettajan tarjoamia täydennyspyyntöjen *selityksiä*, esimerkiksi:

> - Pientä hienosäätöä kuitenkin vielä tarvitaan, / sillä onhan kysymyksessä 2 ov:n tehtävä. (K, B, TM, 3)

Tämän kommentin alkuosa luokiteltiin pyynnöksi ja loppuosa sen toteamusmuotoiseksi selitykseksi. Kaikki selitykset oli esitetty indikatiivissa. Nimenomaan tällaiset täydennyspyyntöjen perustelut voisivat olla hyviä, koska ne eivät tuomitse samalla tavoin kuin kielteinen arviointi, jota opettajat olivat pääasiassa käyttäneet perusteluna. Lisäksi havaittiin yhdellä opettajalla toteavia kommentteja, joiden tarkoituksena oli *tarjota henkilökohtaista lisäohjausta* tarvittaessa, esimerkiksi:

> - Jos joku kohta ei kommenttienikaan avulla "aukea" sinulle, niin soittele, mietitään asiaa yhdessä" (K, C, TM, 2).

Selityksiä ja henkilökohtaista apua oli tarjottu vain kansilehdelle kirjoitetussa palautteessa.

Opettajan rooli opiskelijan työn *henkilökohtaisena lukijana ja kommentoijana* oli kirjoitettujen marginaali- ja kansilehtikommenttien perusteella myös olematon ohjaavassa palautteessa. Opettajat eivät olleet tuoneet omaa näkökulmaansa lukijana juuri lainkaan esille, sillä näitä kommentteja oli alle prosentti kaikista marginaaliin kirjoitetuista kommenteista ja kansilehdissä lukijan kommentteja ei oltu kirjoitettu lainkaan. Palautetutkimuksien (Straub 1997) perusteella lukijan kommentteja voisi käyttää enemmänkin, sillä opiskelijoiden mielestä ne ovat hyvä vastakohta tuomitsevalle kommentoinnille ja tuovat vuorovaikutukseen myös opettajan persoonaa mukaan. Lukijan kommentti tarkoitti tässä tutkimuksessa selkeää opettajan oman mielipiteen ilmaisemista, esimerkiksi

> - Opiskelija: Työssäni olen tullut huomaamaan, että ammattioppilaitos on hyvä esimerkki piilo-opetusmenetelmistä, koska siellä opetusta tapahtuu myös käytännössä. Käytännön töissä opitaan parhaiten tunnollisuutta, vastuun ottamista sekä toisen kunnioittamista ja kärsivällisyys paranee.
> Opettaja toteamusmuodossa: Näet mielestäni tässä liian positiivisena piilo-ops:n. (M, A, PO, 2)

Lukijan kommentissa oli yleensä ilmaistu eriävä mielipide, jolloin kommentti myös korjasi opiskelijan virheellistä käsitystä. Kuitenkin nämä kommentit ajateltiin lukijan kommentiksi, koska niissä opettaja toi "mielestäni" -sanalla esille sen, että kyseessä on hänen mielipiteensä eikä objektiivinen totuus. Kaikki lukijan kommentit olivat toteamusmuodossa.

Kommentit voidaan jaotella sen mukaan, mitkä niistä ovat selkeitä täydennyspyyntöjä, ja mitkä kommentit ovat täydennyspyyntöjä tukevaa ohjaavaa palautetta. Selkeitä täydennyspyyntöjä, joita olivat lisätietoa kysyvät kommentit sekä eri muodoissa esitetyt pyynnöt, oli koko aineistossa 68,1 prosenttia. Tämä kertoo paljon täydennystä vaativaan tehtävään annetun ohjaavan palautteen luonteesta. Opettajat keskittyvät palautteessaan yksityiskohtaisten täydennyspyyntöjen laatimiseen, jotta opiskelija voisi niiden avulla korjata vastaustaan hyväksytyksi.

Muuta ohjaavaa palautetta oli 31,9 prosenttia, josta suurimman osan vei lisätiedon antaminen sisällöistä, tehtävän vaatimuksista sekä täydennyksessä hyödyllisestä lisämateriaalista, kuten opettajan reunakommenteista. Myös korjauksia ja kielteisiä arviointeja oli näissä prosentuaalisesti huomattavasti. Kansilehdessä muu ohjaus sai marginaalia niukemman alan, mikä on ymmärrettävää juuri täydennyspyyntöjen hallitsevan osan kautta.

Pääosin tutkimus vahvisti aikaisempia tutkimustuloksia ohjaavasta kirjoitetusta palautteesta. Näyttäisi siltä, että kasvatustieteen monimuoto-opetuksen ohjaava kirjoitettu palaute on melko samanlaista kieltenopetuksessa annetun palautteen kanssa. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet Ferris (1997) ja Ferris ym. (1997) pyynnöissä, lisätietoa kysyvissä ja lisätietoa antavissa kommenteissa sekä varauksellisten ilmaisujen käytössä sekä Van Looy ja Vrijsen (1998) neuvonluonteisissa pyynnöissä ja korjaavissa kommenteissa. Varauksellisissa ilmauksissa tulee ottaa kuitenkin huomioon se, että konditionaalimuodossa esitetyt kommentit eivät lukeutuneet Ferrisin tutkimuksessa varauksellisiin ilmaisuihin. Hän ei ollut myöskään sisällyttänyt konditionaalia kielellisiin muotoihin. Tässä tutkimuksessa luokka oli tarpeen muodostaa, koska suomenkielessä konditionaalimuotoa käytetään tyypillisesti lieventämään ilmaisua.

Tästä tutkimuksesta jonkin verran poikkeavia tuloksia on sitä vastoin Van Looyilla ja Vrijsenillä (1998) kysyvien kommenttien käytöstä ja arvioivista kommenteista sekä Connorsilla ja Lunsfordilla (1993) lukijan kommenteista. Erot selittynevät kuitenkin erilaisilla tutkimusasetelmilla ja erilaisilla luokitteluilla, joten tulokset eivät tässä suhteessa ole täysin vertailukelpoisia.

Van looyin ja Vrijsenin tutkimuksessa kysymyksiä havaittiin huomattavasti tätä tutkimusta vähemmän. Luultavasti kysyvien kommenttien vähäinen käyttäminen johtui siitä, että Van Looy ja Vrijsen analysoivat ohjaavaa palautetta, johon ei odotettu kirjallista reagointia, vaan palautteen vaikutukset näkyivät opetusharjoittelijoiden pitämissä harjoitus-

tunneissa. Välitön dialogi, jota kysymykset edistävät, ei näin ollen ollut ehkä tarpeellista. Van Looyin ja Vrijsenin (1998) tutkimuksessa sitä vastoin arvioivia kommentteja oli selvästi enemmän kuin tässä tutkimuksessa. Tässä tulee kuitenkin ottaa huomioon se mahdollisuus, että arvioiviin kommentteihin ovat heidän luokittelussaan kuuluneet niin myönteiset kuin kielteisetkin arvioinnit. Tässä tutkimuksessa arvioivat kommentit olivat nimenomaan opettajien esittämiä kielteisiä arvioita vastauksen puutteista ja väärinymmärryksistä. Myönteiset arvioinnit jätettiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska kehuviin kommentteihin ei tarvitse täydennetyssä vastauksessa reagoida.

Connorsin ja Lunsfordin (1993) tutkimuksessa lukijan kommentteja oli selvästi enemmän kuin tässä tutkimuksessa. Heidän tutkimuksessaan lukijan kommentit kuitenkin ymmärrettiin eri tavalla kuin tässä tutkimuksessa, sillä lukijan kommentteja oli kaikki ne kommentit, joissa opettaja viittasi itseensä, esimerkiksi käyttämällä minä-muotoa. Tässä tutkimuksessa lukijan kommentiksi on ymmärretty vain sellaiset kommentit, joissa opettaja käyttää sanaa "mielestäni" ja ilmaisee näin omia ajatuksiaan opiskelijan tekstistä. Minä-muotoisia kommentteja, jotka olivat pääasiassa pyyntöjä, oli tässä aineistossa reilu viisi prosenttia. Lisäksi niitä käytti pääosin vain yksi opettaja.

5.2.2 Ohjausmuodot opiskelijan vastauksen kansilehdessä ja marginaaleissa

Kuten taulukko 4 osoittaa, opiskelijan vastauksen kansilehti ja marginaali tarjoavat erilaisen paikan ohjata opiskelijaa. Ohjausmuodot erosivat selkeästi kansilehdillä ja marginaaleissa, kun tarkasteltiin 5 yleisintä ohjausmuotoa (khin neliö = 160,781; p = .000). Selitykset, lukijan kommentit ja henkilökohtainen avunantaminen jätettiin vertailusta pois, jotta khin neliö -testin ehdot täyttyivät. "Toimiakseen oikein khin neliö -testi vaatii, että kaikki odotetut frekvenssit ovat nollaa suurempia ja että enintään viidesosa (20 %) odotetuista frekvensseistä on pienempiä kuin 5" (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 120).

Marginaalissa annettu ohjaus rakentui lähes yksinomaan kolmen ohjausmuodon varaan. Lisätietoa kysyviä kommentteja oli annettu opiskelijoiden vastauksien marginaaleissa eniten. Toiseksi eniten oli annettu tietoa toteamusmuodossa ja kolmenneksi eniten, liki

TAULUKKO 4. Ohjaavan palautteen muodot opiskelijan vastauksen marginaaleissa ja kansilehdillä

	Kansilehti		Marginaali		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Esitetään pyyntö						
-Käsky	123	47,1	101	22,5	224	31,5
-Toteamus	17	6,5	0	0	17	2,4
-Kysymys	0	0	1	0,2	1	0,1
-Konditionaali	33	12,6	3	0,7	36	5,1
Yhteensä	173	66,3	105	23,4	278	39,1
Kysytään lisätietoa						
-Kysymys	35	13,5	179	39,0	214	30,1
Annetaan tietoa						
-Toteamus	13	5,0	111	24,7	124	17,5
-Konditionaali	4	1,5	1	0,2	5	0,7
-Kysymys	0	0	4	0,9	4	0,6
Yhteensä	17	6,5	116	25,8	133	18,8
Kielteinen arviointi						
-Toteamus	30	11,5	6	1,3	36	5,1
-Konditionaali	4	1,4	3	0,7	7	1,0
Yhteensä	34	12,9	9	2,0	43	6,1
Korjaus						
-Toteamus	2	0,8	36	8,0	38	5,3
-Kysymys	0	0	4	0,9	4	0,6
Yhteensä	2	0,8	40	8,9	42	5,9
Kaikki yhteensä	261	100	449	100	710	100

Khin neliö = 160,78; p = .000 (eroja testattu viidessä yleisimmässä luokassa)

yhtä usein, oli esitetty käskymuotoisia pyyntöjä. Näihin kolmeen pääluokkaan lukeutui kaikkiaan 86,4 prosenttia kommenteista. Kansilehdessä annettu ohjaus muotoutui rakenteeltaan hieman erilaiseksi, sillä selvästi eniten oli esitetty käskymuotoisia pyyntöjä.

Lisätietoa kysyvät kommentit olivat kansilehdessä toiseksi suurin ryhmä yhdessä konditionaalimuodossa esitettyjen pyyntöjen kanssa. Liki yhtä paljon oli toteamusmuotoisia kielteisiä arviointeja. Kokonaisuudessaan kansilehtipalautetta luonnehti jonkin verran marginaalipalautetta määräävämpi ohjaustyyli, kun taas marginaalissa havaittiin olevan enemmän tilaa sovittelevammalle ohjaustyylille, johon kuuluivat kysymykset sekä neutraali toteava tai kuvaileva ilmaus. Marginaaleissa annettu ohjaava palaute oli myös vuorovaikutuksellisempaa kuin kansilehdessä, sillä marginaaleissa opettajilla oli enemmän mahdollisuuksia pureutua tiettyihin kohtiin opiskelijan tekstissä ja käydä kysymysten avulla vuoropuhelua opiskelijan kanssa.

Kansilehteä ja opiskelijan vastauksen marginaalia lähemmin verrattaessa voitiin todeta, että selvin eroavaisuus marginaali- ja kansilehtipalautteen välillä oli esitetyissä pyynnöissä. Kansilehdellä opettaja tyypillisesti esitti varsinaiset täydennyspyyntönsä ja ikään kuin antoi kokonaisarvion vastauksesta. Marginaaleissa täydennyspyyntöä täsmennettiin esimerkiksi kysymyksillä, mistä seurasi se, että marginaaleissa oli kysytty ja myös annettu lisätietoa huomattavasti enemmän kuin kansilehdissä. Marginaaleissa opettaja siis puuttui kommentilla välittömästi tiettyyn spesifiin kohtaan opiskelijan tekstissä, mikä ei ole mahdollista kansilehdessä. Luultavasti tästä syystä lisätietoa kysyviä kommentteja oli esitetty kansilehdissä huomattavasti vähemmän kuin marginaaleissa.

Kuten edellä todettiin kansilehdessä lisätiedon antaminen oli huomattavasti vähäisempää kuin marginaaleissa. Tätä mielenkiintoisempi on kuitenkin tulos siitä, että kansilehdelle kirjoitetussa palautteessa lisätiedon antaminen nimenomaan sisällöistä oli paljon harvinaisempaa kuin marginaaleihin kirjoitetussa palautteessa (5,9 % / 90,5 %). Sitä vastoin opettaja oli kertonut vastaamista helpottavista reunakommenteista useammin vastauksen kansilehdessä kuin marginaalissa (41,2 % / 0,9 %). Kiinnittämällä kansilehdessä opiskelijan huomion vastauksen marginaaleista löytyviin kommentteihin ja kysymyksiin, opettaja tekee opiskelijalle selväksi sen, että myös marginaalikommentit ovat osa opiskelijan saamaa arviointia ja palautetta ja siten yhtä tärkeitä hyödyntää täydennystä laadittaessa.

Huomionarvoista kansilehden ja marginaalin vertailussa on myös se, että kielteinen arviointi oli esitetty pääosin vastauksen kansilehdillä, kun taas korjauksia oli tehty vastauksen marginaaleissa. Kielteinen arviointi oli jopa toiseksi yleisin kommenttityyppi kansilehdissä. Voidaan olettaa, että kielteisen arvioinnin yleisyys tässä tutkimuksessa on luultavimmin yhteydessä siihen, että kansilehdessä, jossa vastauksen kokonaisarviointi ja myös

täydennyspyyntö esitetään, opettajat katsovat luontevaksi esittää myös perusteluja esitetylle arvioinnille. Tulkintaa tukee huomio, että tässä tutkimuksessa opiskelijan vastauksen marginaaleissa kielteinen arviointi oli erittäin vähäistä.

Täydennyspyynnön perustelut on palautetutkimuksissa (Niemi 1995; Roberts 1996) havaittu usein puutteellisiksi ja opiskelijat ovat toivoneet arvioinnilta enemmän tarkkuutta ja syvällisyyttä sekä selkeitä perusteluja. Myös tämä tutkimus antaa aihetta pohtia, pitäisikö täydennyspyyntöjen perusteluihin kiinnittää enemmän huomiota. Kuten Keskinen (1985) ja Ovando (1992) ovat todenneet, palautteen hyväksyttävyyteen vaikuttaa se, voiko palautteensaaja itse havaita ja ymmärtää vastauksensa puutteellisuudet. Tästä syystä palautteenantajan olisi tärkeää esittää täydennysohjeiden lisäksi selityksiä sille, miksi ohjeenmukaista täydentämistä tarvitaan ja mitä hyötyä siitä on oppimiselle.

Korjauksia on luontevampi tehdä opiskelijan vastauksen marginaaleissa, joissa opettaja voi kommentoida virhettä heti. Voidaan ajatella, että opettajan on huomattavasti helpompi auttaa opiskelijaa eteenpäin vaikeissa käsitteissä korjaamalla ensin väärä vastaus ja luotsaamalla sitä kautta opiskelija takaisin oikealle polulle. Näin opettaja varmistuu siitä, että opiskelija saa varmasti oikean tiedon asiasta, mutta hän ei voi luonnollisestikaan tietää, onko opiskelija myös ymmärtänyt tehdyn korjauksen ja osaako hän korjauksen nähtyään perustella, miksi opettajan esittämä vaihtoehto on oikea. Luotsaamalla opettaja tulee viestittäneeksi opiskelijalle jotain hänen kyvyistään oppijana, sillä se on yksi metaoppimista synnyttävä ohjauskeino (Lundgren & Petterson 1979).

Kansilehden ja marginaalin vertailussa havaittiin myös se, että jotkin ohjausmuodot puuttuivat kokonaan kansilehdestä ja marginaalista. Kansilehteen kirjoitetussa ohjaavassa palautteessa oli marginaalipalautteesta poiketen muutamia henkilökohtaista apua tarjoavia kommentteja, kun taas marginaaleihin kirjoitetussa palautteessa oli kansilehdestä poiketen muutamia kysymysmuotoisia pyyntöjä, lukijan kommentteja, kysymysmuotoisia korjaavia kommentteja sekä kysymyksiä, joiden tarkoituksena oli antaa opiskelijalle lisätietoa. Selitykset, lukijan kommentit ja henkilökohtainen avunantaminen jätettiin vastauksen marginaaleihin ja kansilehdille kirjoitettujen kommenttien vertailusta pois, koska niitä oli tässä aineistossa hyvin vähän.

Ferrisin (1997) ja Ferrisin ym. (1997) tutkimuksien tapaan kansilehtipalautetta luonnehti pyyntöjen esittäminen, kun taas marginaaleihin kirjoitetulle palautteelle oli tyypillistä lisätietoa kysyvät kommentit. Ohjausmuodoissa havaittiin kuitenkin myös joitain

eroja aikaisempiin palautetutkimuksiin, jotka luultavasti liittyvät kielten välisiin eroihin. Tässä tutkimuksessa käskevät pyynnöt olivat varsin yleisiä vastauksien kansilehdissä. Ferrisin (1997) ja Ferrisin ym. (1997) tutkimuksissa sitä vastoin toteamusmuotoiset pyynnöt olivat yleisin luokka kansilehdelle kirjoitetussa ohjaavassa palautteessa. Lisäksi kysymysmuotoisia pyyntöjä oli tässä tutkimuksessa erittäin vähän, mutta Ferrisin aineistossa ne olivat kolmanneksi yleisimpiä kommentteja vastauksen marginaaleissa. Jälkimmäisessä tapauksessa voidaan miettiä, ovatko näiden kahden tutkimuksen luokittelukriteerit olleet yhteneväisiä. Todennäköisin selitys löytynee kuitenkin kielten välisistä eroista. Englanninkielessä käytetään tyypillisesti "please" -sanaa ja can you/could you -rakennetta silloin, kun kohteliaasti ehdotetaan jotain tehtäväksi. Suomenkielestä puolestaan ajatellaan usein, että se on jollain tavalla suorasukaisempaa ja käskevämpää tyyliltään. Hienotunteisemmissa ilmaisuissa käytetään meillä yleensä konditionaalia englanninkielen vastaavien lieventävien rakenteiden sijasta. Ehkä osaselitys löytyy myös kulttuurieroista. Aikaisemmat palautetutkimukset ovat pääosin amerikkalaisia, jossa tietynlainen kohteliaisuus on leimaa-antavaa.

Kieltenopetuksessa annettavalle palautteelle oli myös tyypillisempää lisätiedon antaminen opiskelijoille. Voidaankin miettiä, olisiko myös kasvatustieteen monimuotoopetuksessa mahdollista ohjata enemmän tällä tavoin. Ehkä se voisi tehdä sekä palautteenannosta että palautteen vastaanottamisesta mielenkiintoisemman. Opettajat voisivat hyödyntää osaamistaan tarjoamalla opiskelijalle lisätietoa myös kirjojen ulkopuolelta ja samalla he voisivat myös ottaa laajemmin kantaa vaihtoehtoisiin tarkastelutapoihin ja näkökulmiin, mitä opiskelijat toivovat muun muassa Paanasen (1992) tutkimuksen perusteella. Näin palaute voisi antaa myös opiskelijalle uusia oppimiskokemuksia sen sijaan, että palaute vain toteaisi esitetyn tiedon oikeellisuuden.

5.2.3 Ohjausmuodot eri tehtävissä

Tämän tutkimuksen valossa näyttäisi siltä, että tehtävä suuntaa jonkin verran annettavan ohjauksen tarkoituksia ja muotoja aivan, kuten Ferris (1997) on todennut.

PO-tehtävässä oli tyypillistä määräävämpi tyyli täydennyspyyntöjen esittämisessä kuin TM-tehtävässä ($p = .001$; katso taulukko 5). TM-tehtävän kommenteissa käskymuoto oli vasta kolmanneksi yleisin kielellinen muoto, kun taas PO-tehtävän kommenteissa

käskyjä oli käytetty eniten. Ero aiheutui marginaaleihin kirjoitetusta palautteesta, joka oli PO-tehtävässä huomattavasti käskevämpää kuin TM-tehtävässä. Ehkä tyypillisin käsky PO-tehtävässä oli kehotus verrata piilo-opetussuunnitelman asioita koulutuksen yhteiskunnallisiin tehtäviin, esimerkiksi *"vrt. kvalifiointi" (M, C, PO, 4)* tai *"vrt. tehtävät" (M, B, PO, 1)*. PO-tehtävän marginaaliin kirjoitettua ohjausta luonnehtivatkin lyhyet, yksi- tai kaksisanaiset kommentit, joilla opettajat pyrkivät auttamaan opiskelijaa näkemään piilo-opetussuunnitelman vaatimusten ja koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien liittymisen toisiinsa.

Taulukossa 6 on kuvattu viiden yleisimmän kommentin tarkoituksen eroja TM- ja PO-tehtävässä. Taulukko osoittaa, että opettajat olivat tehneet korjauksia TM-tehtävässä

TAULUKKO 5. Ohjaavien kommenttien kielellinen muoto TM- ja PO-tehtävissä

	TM-tehtävä		PO-tehtävä		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Toteamus	171	35,1	57	24,2	228	31,5
Käsky	129	26,5	95	40,2	224	31,0
Kysymys	151	31,0	72	30,5	223	30,9
Konditionaali	36	7,4	12	5,1	48	6,6
Yhteensä	487	100	236	100	723	100

Khin neliö = 17,07; p = .001

enemmän kuin PO-tehtävässä (p = .000), sillä siinä opettajat eivät olleet joutuneet korjaamaan opiskelijoiden vastauksia lainkaan. Tässä on syytä huomioida se, että TM-tehtävässä, jossa korjauksia oli käytetty, haettiin enemmän yksiselitteisiä oikeita vastauksia, kuten tutkimusstrategian tai muuttujien nimeämistä. Tällöin myös vastauksissa oli mahdollista tehdä enemmän selkeitä virheitä, joihin opettajat ohjauksessaan puuttuivat. Lisäksi TM-tehtävän marginaaleissa oli kysytty lisätietoa puolta useammin kuin PO-tehtävässä. Tämä vaikutti kuitenkin luonnolliselta, sillä TM-tehtävässä oli useita eri kohtia, joihin oli olemassa melko lyhyt ja täsmällinen vastauksensa ja joita oli tästä syystä helppo kysyä suoralla kysymyksellä. PO-tehtävässä oli puolestaan kyse laajemmista kokonaisuuksista, jolloin selkeiden kysymysten esittäminen oli saatettu kokea vaikeaksi.

TAULUKKO 6. Kommenttien tarkoitus tutkimusmenetelmä- ja piilo-opetussuunnitelma-tehtävissä

	TM-tehtävä		PO-tehtävä		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Esitetään pyyntö	170	35,5	108	46,7	278	39,1
Kysytään lisätietoa	142	29,6	72	31,2	214	30,1
Annetaan tietoa	100	20,9	33	14,3	133	18,8
Kielteinen arviointi	25	5,2	18	7,8	43	6,1
Korjaus	42	8,8	0	0	42	5,9
Yhteensä	479	100	231	100	710	100

Khin neliö = 30,74; p = .000

5.3 Kommenttien persoonamuodot

Taulukossa 7 on kuvattu kommenttien persoonamuotoja opiskelijan vastauksen kansilehdellä ja marginaaleissa. Taulukossa 8 on puolestaan vertailtu eri opettajien kirjoittamien kommenttien persoonamuotoja. Taulukoiden pohjalta ohjaavaa palautetta voidaan kokonaisuudessaan luonnehtia melko neutraaliksi, sillä yli puolet ohjauksesta oli annettu joko 3. persoonassa tai passiivissa. Kuitenkin myös selkeitä opiskelijaa puhuttelevia kommentteja oli runsaasti, mikä luultavimmin liittyy käskymuodon yleisyyteen ohjauksessa. Minä-muotoisia kommentteja, joissa opettaja puhuu itsestään, oli sitä vastoin erittäin vähän, vain noin viisi prosenttia kaikista kommenteista.

Verrattaessa marginaaleihin ja kansilehtiin kirjoitettujen kommenttien persoonamuotoja havaittiin selkeitä eroja (p = .000; katso taulukko 7). Marginaaliin kirjoitetut kommentit oli esitetty pääosin kolmannessa persoonassa tai passiivissa. Kansilehdessä puolestaan passiivimuotoisia ja 3. persoonassa annettuja kommentteja oli huomattavasti vähemmän, mikä on luultavimmin yhteydessä siihen, että käskymuotoisia pyyntöjä, jotka ovat sinä-muotoisia, oli esitetty kansilehdellä eniten. Passiivia tai 3. persoonaa käyttäessään

TAULUKKO 7. Kommenttien persoonamuodot vastauksen kansilehdissä ja marginaaleissa

	Kansilehti % (f)	Marginaali % (f)	Yhteensä % (f)
3. persoona tai passiivi	25,5 (69)	70,6 (319)	53,7 (388)
Sinä-muoto	60,9 (165)	29,0 (131)	40,9 (296)
Minä-muoto	13,6 (37)	0,4 (2)	5,4 (39)
Yhteensä	100 (271)	100 (452)	100 (723)

Khin neliö = 161,19; p = .000

opettaja viittasi neutraalisti työhön tai täydennykseen, esimerkiksi

- Tässä tarvitsee ainoastaan tehdä lähdekortti ko. artikkelista (M, A, TM, 1)
- Varsinaista päälähdettä on tästä artikkelista vaikea löytää (M, C, TM, 1)
- Ilmiön taustat jäävät hieman hämäriksi (K, D, PO, 1).

Kolmannen persoonan ja passiivin runsas käyttö viestittää opettajien melko etäisestä suhteesta opiskelijaan. Olipa marginaalissa sitten kysytty lisätietoa, jaettu tietoa tai tehty korjauksia, opettajat tekivät sen mielellään tieteelliseen kirjoittamiseen sopivalla neutraalilla tavalla. Tällöin vuorovaikutuksesta puuttuu kuitenkin henkilökohtainen suhde ja opettajan voi olla vaikeaa viestittää opiskelijalle aidosta ohjaukseen sitoutumisestaan, jota opiskelijat pitävät erittäin tärkeänä muun muassa Straubin (1997) tutkimuksen mukaan.

Opiskelijaa puhuttelevan ohjauksen vuoksi kansilehtipalaute antoi huomattavasti henkilökohtaisemman ja persoonallisemman vaikutelman kuin marginaalipalaute, jolle oli tyypillistä neutraalimpi tai anonyymimpi kielenkäyttö. Sinä-muotoisia kommentteja olivat esimerkiksi

- Kuvaile vielä, mitä koululuokassa tapahtuu sellaista, joka vaikuttaa erilaisiin valikointeihin (M, A, PO, 3)
- Miten toteutat otannan eli löydät tutkittavat konkreettisesti? (M, D, TM, 2)
- Sen sijaan kytkentäsi siihen, miten nämä tehtävät toteutuvat sukupuolen suhteen, jää aika niukaksi (K, D, PO, 4)
- Olen laittanut reunoihin myös runsaasti kysymyksiä, joihin voit halutessasi vastata (K, D, TM, 2).

Sinä-muodossa oli koko aineistossa esitetty selvästi eniten käskymuotoisia pyyntöjä, kuten

odottaa saattoi. Lisäksi opettajat olivat antaneet jonkin verran tietoa kohdistaen asian suoraan opiskelijalle, kuten opettaja A: *"tarkastelet tässä identiteetin kehittymisen edellytyksiä" (M, A, PO, 1).* Huomattavaa oli, että esimerkiksi yhdeksästä kielteisestä arvioinnista, jotka oli esitetty opiskelijan vastauksen marginaalissa, vain kaksi oli kohdistettu suoraan opiskelijaan, esimerkiksi *"näistä tuloksista olisit voinut kertoa tarkemmin!" (M, C, TM, 4).* Kansilehdessä oli sitä vastoin 47,1 prosentissa turvauduttu kielteisen arvioinnin esittämisessä sinä-muodon käyttöön, mikä epäilemättä voi olla tehokas opiskelijaa herättelevä keino, mutta voi myös vaikuttaa kielteisesti heikentämällä opiskelijan itsetuntoa ja motivaatiota. Penttinen (1999) on esittänyt, että arviointipalaute annetaan yleisimmin sinä-muodossa, mutta kielteisessä arvioinnissa viitataan enemmän työhön eikä opiskelijaan. Myös Smith (1997) on todennut, että kielteiset arvioivat kommentit annetaan useinmiten passiivissa tai kolmannessa persoonassa käyttämällä sanoja "paper" tai "there". Näin voidaan etäännyttää kritiikkiä opiskelijasta, mutta samalla arviointi voi menettää tehoaan. Tämä tutkimus antoi aikaisempien tutkimusten suuntaisia tuloksia kielteisen arvioinnin esittämisestä, mutta on muistettava, että liki puolet arvioinneista oli kohdistettu suoraan opiskelijaan.

TAULUKKO 8. Kommenttien persoonamuodot eri opettajien kirjoittamissa kansilehti- ja marginaalipalautteissa

	Opettaja A % (f)	Opettaja B % (f)	Opettaja C % (f)	Opettaja D % (f)	Yhteensä % (f)
3. persoona tai passiivi	51,0 (107)	61,3 (111)	48,8 (81)	53,6 (89)	53,7 (388)
Sinä-muoto	47,1 (99)	37,6 (68)	36,1 (60)	41,6 (69)	40,9 (296)
Minä-muoto	1,9 (4)	1,1 (2)	15,1 (25)	4,8 (8)	5,4 (39)
Yhteensä	100 (210)	100 (181)	100 (166)	100 (166)	100 (723)

Khin neliö = 46,19; p = .000

Marginaalikommenteissa opettaja oli viitannut itseensä erittäin harvoin, sillä ainoastaan kahdessa lukijan kommentissa opettaja oli puhunut omasta näkökulmastaan, esimerkiksi *"viittaa mielestäni ehkä enemmän kvantitatiiviseen tutkimukseen" (M, C, TM, 2).* Kansi-

lehdessä minä-muotoisia kommentteja oli sen sijaan enemmän, vaikkakin on huomioitava, että opettaja C oli käyttänyt minä-muotoisia pyyntöjä 24 kommentissa, mikä oli liki kaksi kolmasosaa kaikista minä-muotoisista kommenteista kansilehdissä. Opettajien erot (p = .000) eri persoonamuotojen käytössä liittyivät lähinnä juuri minämuodon käyttämiseen (katso taulukko 8). Esimerkkinä opettaja C:n käyttämistä minämuotoisista pyynnöistä oli muun muassa kommentti *"A-kohdan osalta pyytäisinkin sinua kertomaan tarkemmin tiedonhausta ja lähdekirjallisuudesta" (K, C, TM, 3).* Näissäkin kommenteissa on toisaalta myös selkeä opiskelijaa puhutteleva sävy, mutta luokitteluissa ne päätettiin kuitenkin määritellä minä-muotoisiin kommentteihin.

5.4 Ohjausmuotojen kontrolloivuus

Muun muassa Lunsfordin (1997) tutkimukseen verrattuna huomattava osa kommenteista voitiin jaotella autoritäärisiksi kommenteiksi, joiksi laskettiin Straubin (1996) luokittelun mukaisesti käskyt, kielteiset arvioinnit ja korjaukset. Kuitenkin suurin osa tässä tutkimuksessa annetuista kommenteista lukeutui interaktiivisiin ja reflektiivisiin kommentteihin. Interaktiivisia kommentteja olivat toteamus-, kysymys- ja konditionaalimuotoiset pyynnöt, lisätiedon kysyminen sekä henkilökohtaisen avun tarjoaminen. Vähiten kontrolloivimpia reflektiivisiä kommentteja olivat puolestaan tiedon antaminen tai luennointi, opettajan tarjoamat selitykset sekä lukijan eli opettajan henkilökohtaiset kommentit, joita oli noin viidesosa kaikista kommenteista (taulukko 9).

Selkeät täydennyspyynnöt, joihin odotetaan opiskelijan reaktiota eli lisätietoa kysyvät kommentit ja eri muodoissa esitetyt pyynnöt, olivat myös huomattavan kontrolloivia. Autoritääriset täydennyspyynnöt tarkoittivat käskymuotoisia pyyntöjä, kuten *"kerro tutkimustuloksista tarkemmin"* (K, C, TM, 2). Näitä oli 45,5 prosenttia täydennysohjeista. Kuitenkin yli puolet täydennyspyynnöistä oli interaktiivisia, koska kysyviä, toteavia ja konditionaalimuotoisia pyyntöjä (esimerkiksi *"A-kohdassa ainoastaan lähdekortti vaatii hieman täydennystä"*(K, A, TM, 1) tai *"toivoisin sinun lyhyessä täydennyksessä ottavan laajemmin kantaa myös niihin prosesseihin, joiden kautta kaksinkertainen piilo-ops koulun käytännöissä (esim. opettajan toiminta) ja rakenteissa toteutuu"* (K, D, PO, 3)) sekä lisätietoa kysyviä kommentteja oli autoritäärisiä täydennyspyyntöjä enemmän.

TAULUKKO 9. Kommenttien kontrolloivuus eri tehtävissä

	TM-tehtävä		PO-tehtävä		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Autoritääriset kommentit	196	40,2	113	47,9	309	42,7
Interaktiiviset kommentit	186	38,2	85	36,0	271	37,5
Reflektiiviset kommentit	105	21,6	38	16,1	143	19,8
Yhteensä	487	100	236	100	723	100

Khin neliö = 4,76; p = .092

TM- ja PO-tehtäviä verrattaessa (taulukko 9) havaittiin, että tehtävä ei vaikuttanut palautteen kokonaiskontrolloivuuteen (p = .092), vaikka kommenttien tarkoituksissa ja kielellisissä muodoissa olikin eroja (vertaa taulukot 5 ja 6). On huomioitava, että Straubin malli, jolle tehty kontrolloivuusluokitus pohjaa, on epäjohdonmukainen kommenttien kielellisten muotojen ja tarkoituksien suhteen, joten tässä tutkimuksessa on käytetty myös muita luokituksia analyysin apuna (katso luvut 3.5.1 ja 4.1).

5.5 Kommenttien täsmällisyys ja tekstispesifisyys

Kommenttien täsmällisyys ja ymmärrettävyys ovat ensisijaisia tehokkaan palautteen ominaisuuksia, kuten monissa palautetutkimuksissa (Keskinen 1985; Lam 1992; Straub 1997; Thompson 1993) on tullut esille. Kuitenkin kirjoitettuja kommentteja on yleisesti pidetty joko liian yleisinä tai liian spesifeinä (Leki 1990, 60). Kommenttien ymmärrettävyyteen vaikuttaa erityisesti marginaaleihin kirjoitetuissa kommenteissa se, miten opettaja on kehystänyt kommentin eli miten täsmällisesti hän osoittaa kommentin liittyvän opiskelijan tekstiin. Palautteen hyödyllisyyteen vaikuttaa myös se, onko se riittävän yksityiskohtaista ja tekstispesifiä. Pelkkien kansilehtiohjeiden perusteella täydentämisen voisi kuvitella melko vaikeaksi, koska kansilehdessä opettajat antavat tavallisesti hyvin yleisluonteisia ohjeita ja siksi onkin tärkeää, että kansilehdessä annettua täydennyspyyntöä selitetään tarkemmin

vastauksen marginaaleissa. Kommenttien tekstispesifisyys puolestaan tarkoittaa sitä, että kommentti liittyy juuri käsillä olevaan työhön, eikä se ole yleinen kommentti, joka voitaisiin kirjoittaa periaatteessa kenen opiskelijan vastaukseen tahansa.

Tässä tutkimuksessa analysoitu palaute havaittiin suhteellisen täsmälliseksi ja ymmärrettäväksi. Kahta vastausta lukuun ottamatta kaikkiin vastauksiin oli kirjoitettu marginaaleihin ohjeita, jotka täsmensivät hyvin kansilehdessä annettua ohjausta. Marginaalikommentteja luettaessa voitiin myös suhteellisen helposti päätellä, mihin opiskelijan tekstin kohtaan kyseinen kommentti viittasi. Tässä arviossa oma kokemukseni vaikutti paljon, joten tulkintoihin on suhtauduttava varauksella. Reunakommentit oli myös usein sijoitettu niin, että asia, johon kommentti viittasi, löytyi heti kommentin vierestä opiskelijan tekstissä. Lisäksi opettajat olivat käyttäneet alleviivauksia ja nuolia osoittaakseen opiskelijan tekstistä kohtia, johon kommentit liittyivät. Myös Van Looyin ja Vrijsenin (1998) tutkimuksessa todettiin kommenttien olevan pääasiassa täsmällisiä ja ymmärrettäviä, sillä 65 prosenttia kommenteista oli selkeästi muotoiltuja.

Tehtävissä oli eroja, sillä TM-tehtävässä kommenttien liittäminen opiskelijan tekstiin arvioitiin paremmaksi kuin PO-tehtävässä. Tämä oli kuitenkin odotettua, kun otetaan huomioon, millaisiin asioihin opettajat ohjauksensa kohdistivat. TM-tehtävässä marginaaleihin kirjoitetut kommentit viittasivat usein yksittäiseen sanaan, kun taas PO-tehtävässä kaksi yksittäinen kommentti saattoi koskea jopa kokonaista kappaletta tai sivua.

Tekstiin tehdyt alleviivaukset ja nuolet vaikuttivat erittäin hyödyllisiltä palautteen tulkinnassa. Samalla kun ne helpottavat opiskelijan työtä, ne voivat auttaa myös opettajaa kirjoittamaan entistä selkeämpiä kommentteja ja ohjeita, koska tällöin joutuu todella miettimään kommenttien viittaussuhteita.

Tutkimuksessa tuli esille Ferrisin (1997), Lunsfordin (1997) sekä Smithin (1997) tutkimusten tapaan, että valtaosa ohjauksesta annetaan käsillä olevan vastauksen työstämistä silmällä pitäen, jolloin yleisille tulevissa töissä hyödynnettäville ohjeille ei jää juuri tilaa. Palaute on siis pääosin tekstispesifiä. Toki kaikki täydennykseen liittyvät ohjeet ovat rivien välistä tulkittuna aina jonkinlaisia vihjeitä opiskelijalle siitä, millaista työskentelyä ja esittämistä häneltä jatkossa odotetaan. Niiden hyödyntäminen riippuu opiskelijan kyvystä ymmärtää kommentin olennainen viesti ja taidosta soveltaa niitä uusissa tilanteissa.

5.6 Opettajien erilaisia ohjaustyylejä

Palautteiden lähempi tarkastelu osoitti, että opettajilla oli jonkin verran toisistaan poikkeava tyyli ohjata. Opettaja A oli kirjoittanut keskimäärin 21 kommenttia (210/10) yhteen opiskelijansa vastaukseen. Hän esitti täydennyspyynnön useimmin käskymuodossa niin kansilehdessä kuin opiskelijan vastauksen marginaalissakin. A:n antamaa ohjausta voitiinkin pitää kaikkein kontrolloivimpana, sillä liki puolet (49,5 %) ohjaavista kommentteista luokiteltiin Straubin (1996) mallia käyttäen autoritäärisiksi kommenteiksi. A:lle oli tyypillistä myös perinteinen toteava tiedonjakajan tai opettajan rooli erityisesti opiskelijan vastauksen marginaaleissa. A käytti lisäksi vähiten varauksellisia ilmaisuja ohjauksessaan. Yhteensä yhdestätoista varauksellisesta ilmaisusta lähes kaikki olivat konditionaalimuotoisia kommentteja, mutta lisäksi hän oli käyttänyt muutamaa positiivista pehmentäjää opiskelijan vastauksen kansilehdessä. A:n vastaukset noudattivat kaikilla opettajilla esille tullutta tendenssiä siinä, että kansilehteen kirjoitetut kommentit olivat useimmin sinä-muotoisia eli kohdistettu suoraan opiskelijalle, kun taas marginaaleihin kirjoitetut kommentit olivat pääasiassa passiivimuodossa tai 3. persoonassa (katso taulukko 7). Seuraava aineistolainaus kuvaa opettaja A:lle ominaista ohjaustyyliä vastauksen kansilehdessä.

> Hei!
> Olet kuvannut tyttöjen ja poikien erilaista kohtelua koulussa ja tästä aiheutuvia erilaisia mahdollisuuksia myöhemmin työmarkkinoilla. Olet määritellyt hienosti piilo-opetussuunnitelman ja kaksinkertaisen piilo-opsin. Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät löytyvät tarkemmin Takalan kirjasta. Täydennä tehtävääsi ja kuvaile koul. yht.kunn. tehtävät täydellisemmin Takalan mukaisesti ja kytke kaksinkertainen piilo-ops niihin. Pohdi vielä myös hieman laajemmin kvalifikaatiotehtävää, millaisia kvalifikaatioita tytöt saavat (vrt. tyttökoodi, piiloviestien vaikutukset). Laajenna vielä siis integraatio- ja varastointitehtävää myös. Tsemppiä tähän täydennykseen! (K, A, PO, 3)

Opettaja B oli kirjoittanut keskimäärin 26 kommenttia (181/7) arvioimaansa vastausta kohden, mikä olikin suhteellisesti eniten verrattaessa eri opettajien antamia palautteita. Tässä mielessä myös opettaja B:tä voitiin pitää suhteellisen kontrolloivana ohjaajana, sillä Straubin (1996, 1997) mukaan, mitä enemmän opettaja kommentoi opiskelijan vastausta, sitä kontrolloivampana häntä voidaan pitää. Opettajakontrollista kertoo myös se, että autoritäärisiksi kommenteiksi luokiteltiin 47,0 prosenttia kaikista hänen antamistaan kommenteista. Opettaja B:lle tyypillinen piirre ohjauksessa oli myös se, että hän toi muita

opettajia useammin esille opiskelijan vastauksen puutteita ja ongelmakohtia erityisesti vastauksen kansilehdessä. Tyypillinen kansilehtipalaute oli hänellä sellainen, missä esitettiin yksityiskohtaisesti vastauksen heikkoudet ja niihin vedoten esitettiin täydennyspyynnöt. Tätä ominaisuutta ei tullut muilla opettajilla yhtä vahvasti esille, vaikkakin kaikki opettajat olivat jossain määrin perustelleet täydennyspyyntöään puutteiden esilletuonnilla. Erityisesti opettajat A ja C olivat kuitenkin jättäneet ongelmakohtien nimeämisen vähemmälle. Puutteiden esittämistä on pidetty tässä ikään kuin tehdyn arvioinnin oikeuttajana ja perustelijana, mitä voidaan toisaalta pitää melko kontrolloivana tapana, mutta toisaalta myös oikeudenmukaisena ja selkeänä opiskelijan näkökulmasta. Hyvin perusteltu palaute on helpompi hyväksyä. Puutteiden nimeämisessä oli mielenkiintoista havaita, että opettaja B oli turvautunut muita opettajia useammin positiivisten pehmentäjien käyttöön kansilehtipalautteessaan. Puutteiden esittäminen oli siis yhdistetty myönteisiä puolia esilletuovaan ilmaisuun, jolla kritiikkiä voitiin hieman pehmentää. Seuraavassa on opettaja B:n antamaa ohjausta havainnollistettu aineistoesimerkillä.

> Hei!
> Oikeaakin asiaa löytyy, mutta hieman pyydän sinua vielä työstämään vastaustasi. Määrittelet piilo-ops:n käsitteenä hyvin ja esittelet sen vaatimuksia. Kuitenkin piilo-ops:n ja progressivismin yhteys näyttää jääneen sinulle epäselväksi. Selitä se lyhyesti täydennyksessä. Koulutuksen yhteiskunnallisista tehtävistä valikointi ja integrointi löytyvät ja oletkin kytkenyt piilo-ops:n vaatimuksia mukavasti niihin. Määrittelyt ovat kuitenkin puutteelliset. Kvalifiointi jää myös niukaksi ja varastointi puuttuu kokonaan. Lisää vastaukseen siis näiden kaikkien tehtävien määrittelyt (Takalan kirja) ja mieti kytkentää piilo-ops:aan vielä kvalifioinnin ja varastoinnin osalta. Kytkentä on ok valikoinnissa ja integroinnissa. Tämä vastaus on hyvä pohja pienelle täydennykselle. Lupaan lukea nopeasti! Tsemppiä! (K, B, PO, 4)

Opettaja C oli opettajien A ja D tavoin kirjoittanut 21 ohjaavaa kommenttia opiskelijoidensa vastauksiin (166/8). Hänen ohjaustapansa viestitti enemmän interaktiivisesta kuin autoritäärisestä ohjaustyylistä. Muista opettajista poiketen kansilehdessä esitetyt täydennyspyynnöt oli esitetty useimmin konditionaalimuodossa, jolloin pyyntö saa neuvovan luonteen verrattuna selkeisiin määrääviin pyyntöihin. Lisäksi opettaja C oli viitannut selvästi enemmän itseensä kuin muut opettajat palautetta antaessaan ($p = .000$). Minä-muotoisia kommentteja hänellä oli 64,1 prosenttia kaikista minä-muotoisista kommenteista (katso taulukko 8). Opettaja voi tuntua henkilökohtaisemmalta ja sitoutuneemmalta ohjaustilanteeseen kuin, jos hän anonyymisti esittäisi täydennyspyyntönsä. Kaiken kaikkiaan

interaktiivisia ja reflektiivisiä kommentteja oli opettaja C:n kommenteista 62,0 prosenttia eli valtaosa. Opettajiin A ja B verrattuna opettaja C:tä voitiin pitää hieman ei-autoritäärisempänä ohjaajana. Muista opettajista poiketen hänellä oli myös tapana tarjota henkilökohtaista apuaan opiskelijalle, mikäli kirjallinen ohjaus ei riittänyt. Tämä tuli esille TM-tehtävässä, jota yleisesti pidettiin vaikeana tehtävänä. Myös Smithin (1997) tutkimuksessa henkilökohtainen ohjaus luokiteltiin omaksi ohjaavan palautteen tavakseen, mutta myös hänen aineistossaan sitä oli käytetty vähän. Opettaja C käytti eniten varauksellisia ilmaisuja palautteessaan, sillä hänelle olivat tyypillisiä konditionaalimuodossa esitetyt täydennyspyynnöt. On kuitenkin huomioitava, että kukaan opettajista ei käyttänyt runsaasti esimerkiksi "ehkä"-sanaa tai "voit"-ilmaisua. Esille tulleet varaukselliset ilmaisut olivatkin erityisesti kansilehdelle kirjoitetussa palautteessa pääasiassa konditionaalimuodossa kirjoitettuja toteavia tai kysyviä kommentteja tai positiivisia pehmentäjiä. Seuraava esimerkki kuvaa hyvin opettaja C:lle tyypillistä kansilehtiohjausta.

> Heippa!
> Vastauksen a-kohta on suurimmalta osalta hyvä. Pyytäisin kuitenkin sinua vielä täydentämään kasvatustieteen tutkimuskohteet, lähdeviitteet, kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus -kohtia. Näissäkään kohdissa kyse ei ole mistään isoista täydennyksistä, vaan lähinnä reunakommenttieni avulla tehtävistä pienistä tarkennuksista. Muut kohdat a-kohdassa olivat onnistuneet sinulta oikein mukavasti. B-kohtaa pyytäisin sinua työstämään vielä seuraavilta osin:
> - tutkimusongelma?
> - tutkimusote eli -strategia?
> - muuttuja-asetelma?
> - muuttujien operationaalistaminen?
> - kerro tutkimustuloksista tarkemmin.
>
> Täydennä näitä kohtia reunakommenttieni avulla. Tsemppiä! Jos joku kohta ei kommenttienikaan avulla "aukea" sinulle, niin soittele, mietitään asiaa yhdessä. (K, C, TM, 2)

Opettaja D oli kirjoittanut myös keskimäärin 21 kommenttia (166/8) kuhunkin arvioimaansa vastaukseen. Kommentit olivat opettajien vertailussa ehkä kaikkein sovittelevimpia ja ei-autoritäärisimpiä luonteeltaan. Interaktiivisia ja reflektiivisiä kommentteja oli yli 66 prosenttia kaikista hänen antamistaan ohjaavista kommenteista. D käytti täydennyspyyntöjä esittäessään eniten kysymyksiä erityisesti vastauksen marginaaleissa. Vastauksen kansilehdessä täydennyspyynnöt olivat sitä vastoin muiden opettajien tapaan (C poikkeus) useimmin käskymuodossa. Lisätietoa kysyvien kommenttien lähemmässä tarkastelussa selvisi, että vastauksien marginaaleissa opettaja D oli muita opettajia aktiivisemmin kysynyt

opiskelijalta hänen tarkoitusperiään eli pyytänyt täsmentämään ajatteluaan niin, että lukija voi tarkasti ymmärtää, mistä oli kysymys. Myös opettaja C oli esittänyt muita opettajia useammin kysymyksiä juuri opiskelijan tarkoituksista ja erityisesti hän oli käyttänyt ohjauksessaan retorisia kysymyksiä, jotka pyrkivät provosoimaan opiskelijan esittämää ajatusta ja viemään näin ajattelua haluttuun suuntaan. Opettaja D toi myös vähiten esille omaa asiantuntija-asemaansa tiedonjakajan roolissa. Reflektiiviseen kommentointiin viittasi hänellä selitysten käyttö, mikä tarkoitti sitä, että hän oli pyrkinyt järkeistämään annettua ohjetta tai täydennyspyyntöä opiskelijalle selittämällä, miksi olisi hyvä prosessoida tiettyä asiaa vielä eteenpäin. Täydennysperusteluna toimi näin neutraali selitys, ei kielteinen arviointi, joka oli yleisintä. On kuitenkin huomattava, että selitysten prosentuaalinen osuus oli erittäin pieni kokonaisuutta tarkateltaessa. Sovittelevaan ohjaustyyliin viittasi myös useiden varauksellisten ilmaisujen käyttö, sillä reilu kymmenen prosenttia kommenteista oli esitetty joko konditionaalissa, "voit"-muodossa, tai kielteistä arviointia oli pehmennetty kehumisella. Seuraavassa opettaja D:n antamaa kansilehtiohjausta on havainnollistettu esimerkillä.

> Tässä on mukava pohjatyö, josta sinun on hyvä pikkuisen vielä tarkentaa näkökulmaa eli koulutuksen tehtävien toteutumista kaksinkertaisen piilo-ops:n välityksellä: Itse piilo-ops:n käsitettä purat auki, mutta varsin nopeasti olet siirtynyt pohtimaan sukupuolen eriyttämisen mekanismeja koulutuksessa. Voit siksi halutessasi täydennyksessä pohtia myös piilo-ops:n taustaan liittyviä lisäkysymyksiä. Koulun käytäntöjen ja rakenteiden eriyttäviä mekanismeja tarkastelet huolella ja tuot konkreettisesti esille, mitä esim. tyttöihin ja poikiin kohdistuva käyttäytyminen voi olla. Hyvä! Määrittelet lyhyesti myös koulutuksen yht.kunn. tehtävät. Sen sijaan kytkentäsi siihen, miten nämä tehtävät toteutuvat sukupuolen suhteen, jää aika niukaksi. Kerrot tavallaan lopputuloksen eli miesten ja naisten aseman yhteiskunnassa. Täydennä sen sijaan reunojen avulla sitä prosessia ja mekanismeja, joiden kautta eriyttäminen alkaa jo koulussa. Tällä pohjalla osaat varmasti. Puhtia ihan pikkuisen! (K, D, PO, 4)

Muun muassa Hodges (1997) on kiinnittänyt huomiota vastauksen kansilehdelle ja marginaaleihin kirjoitetun palautteen välisen yhteyden merkitykseen. Opettaja D:llä tuli esille kaikkein selvimmin kansilehtipalautteen ja marginaalipalautteen välinen yhteys, jota opettaja pyrki toiminnallaan korostamaan. Hän oli viitannut eniten kansilehtipalautteessaan antamiinsa reunakommentteihin ja pyrki kehotuksillaan sitouttamaan opiskelijaa myös marginaalikommenttien hyödyntämiseen ja työstämiseen. Tätä voidaan pitää todella tärkeänä ohjaavana tekijänä, sillä ilman opettajan aktiivista kehottamista marginaalikom-

mentteja ei välttämättä ajatella arviointina ja oppimisen ohjaajana, eikä niihin siksi reagoida. Itse opettajat pitävät niiden roolia ohjauksessa selvästi tärkeänä, sillä kaiken kaikkiaan marginaaleihin oli kirjoitettu 452 kommenttia ja eli keskimäärin 13 kommenttia kuhunkin työhön. Tätä voidaan pitää varsin huomattavana, kun otetaan huomioon opettajien työmäärä ja aika, joka heillä on käytettävissä yhden vastauksen lukemiseen ja kommentointiin.

Opettajien kesken havaittujen erojen lisäksi todettiin myös tehtävissä eroavaisuuksia marginaalikommentteihin viittaamisessa. PO-tehtävässä opettajat olivat muistuttaneet opiskelijaa marginaaleihin kirjoitetuista kommenteista huomattavasti TM-tehtävää harvemmin. Ehkä selitys löytyy siitä, että PO-tehtävässä annetut kommentit olivat enemmän vinkin luonteisia kuin selkeitä jatkoja kansilehden täydennyspyynnöille, mikä tuli puolestaan selkeästi esille TM-tehtävässä. Siinä opettajat tuntuivat ikään kuin jatkavan kansilehdelle kirjoittamaansa palautetta marginaaleissa ja ehkä he siksi pitivät marginaaleihin kirjoitettuja kommentteja enemmän täydennyspyyntöinä, joihin oli syytä viitata, kuin PO-tehtävässä. TM-tehtävän laajuus pakotti käyttämään marginaalitilaa palautteen antamisessa, koska kansilehtitila ei riittänyt.

Opettajien erilaiset roolit. Edellä esitetystä voidaan vetää johtopäätöksiä siitä, millaisia rooleja ohjaava palaute yleisesti ilmentää ja millaisessa roolissa kukin opettaja toimii ohjatessaan kirjallisesti opiskelijaa täydentämään vastaustaan. Ohjaavan palautteen perusteella näyttää yleisesti siltä, että erityisesti täydennettäväksi arvioidussa työssä opettajan rooli muotoutuu arvioijan, sisällöllisen ohjaajan sekä tiedon jakajan ja asiantuntijan rooleista. Arvioijan roolissa opettaja esittää oman näkemyksensä opiskelijan vastauksen puutteista tai virheistä ja samalla oikeuttaa näin tehdyn arvioinnin. Sisällöllisen ohjaajan roolissa opettaja pääasiassa käskee opiskelijaa toimimaan hänen ohjaamallaan tavalla tai kysyy lisätietoa asioista, jotka vaativat hänen mielestään vielä laajempaa tai tarkempaa näkökulmaa. Kysymykset ovat valtaosaltaan tyypillisiä didaktisia kysymyksiä, joilla haetaan täsmällisiä vastauksia sisällöistä. Opettajan ja asiantuntijan rooleissa toimiessaan opettaja antaa opiskelijalle lisätietoa sisällöistä; täsmentää opiskelijan ilmaisuja, tuo uusia näkökulmia, osoittaa asioiden välisiä yhteyksiä ja lisää tärkeitä käsitteitä opiskelijan tekstin rinnalle. Opettajan rooliin voidaan lukea myös opiskelijan virheiden ja väärinymmärryksien korjaajan rooli, jolla näyttää olevan oma merkittävä asemansa erityisesti opiskelijan vastauksen marginaaleissa. Asiantuntijan roolissa opettaja ei yleensä laajenna tarkastelua opintovaatimusten ulkopuolelle, mikä toisi asiantuntijuutta esille.

Penttinen (1999), joka analysoi kansilehdelle kirjoitettua palautetta niin hyväksytyissä kuin täydennettäviksi arvioiduissa töissä, on arvioinut, että opettajat toimisivat pääasiassa arvioijan, sisällöllisen ohjaajan ja motivoijan rooleissa. Tämä tutkimus antoi tukea Penttisen arvioinnille huomioiden esitetyt varaukset, jotka aiheutuvat tutkimusten erilaisista lähtökohdista. Penttisen tutkimuksesta poiketen näyttäisi siltä, että koko palaute huomioon ottaen myös tiedon jakajan ja asiantuntijan rooli olisi keskeinen kasvatustieteen monimuoto-opetuksen palautteenannossa. Myös Leki (1990) pitää ohjaajan ja arvioijan roolia keskeisinä, mutta niiden lisäksi opettaja on myös yleisö tai lukija, jolle opiskelijat kirjoittavat. Rooleja on Lekin mukaan usein vaikea sovittaa keskenään, koska roolit sisältävät eri määrin valtaa suhteessa opiskelijaan.

Koska tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vain ohjaavaa arviointipalautetta, oli luonnollista, että kaikki opettajat toimivat vahvasti sisällöllisen ohjaajan roolissa. Opettaja C:llä ja D:llä korostui ei-autoritäärisen ohjaajan rooli verrattuna opettajiin A ja B, joiden ohjaava rooli oli hieman autoritäärisempi. Tämän lisäksi opettaja A:lle ominaisimmaksi rooliksi havaittiin opettajan eli tiedonjakajan rooli, kun taas opettaja B:lle oli tyypillistä arvioijan rooli. Hieman kärjistäen voidaan opettajia C ja D kutsua Straubin (1996) sanoin opiskelijaa helpottavan palautteen (facilitative commentary) antajiksi, koska he tyypillisesti neuvoivat, kysyivät sekä kertoivat omia lukijan reaktioitaan opiskelijalle. Opettajien A ja B palautteesssa oli sitä vastoin enemmän opiskelijaa ohjaavan kommentoinnin (directive commentary) piirteitä, sillä heille oli ominaista kielteinen arviointi ja virheiden korjaaminen. On kuitenkin otettava huomioon, että opettajien palautteenantoa ohjaavat monet opettajasta riippumattomat tekijät. Siksi jyrkkiä kategorisointeja opettajien välillä ei ole tarkoituksenmukaista tehdä tämän aineiston perusteella.

6 KIRJOITETTU PALAUTE OPPIMISEN OHJAAJANA

6.1 Opiskelijoiden vastauksien ongelmakohdat

Tutkimukseen valittiin kaksi sisällöllisesti erilaista tehtävää, koska haluttiin selvittää, miten tehtävänanto vaikuttaa annettuun ohjaukseen. Täydennyspyyntöjä voidaan tarkastella sen mukaan, mitä ne kertovat opiskelijoille ongelmallisiksi ja vaikeiksi osoittautuneista asioista. Samalla nähdään, mitä opettajat ovat arvostaneet tai pitäneet tärkeinä asioina oppia kussakin tehtävässä.

TM-tehtävässä keskeisenä tavoitteena oli tärkeimpien tutkimusmetodisten käsitteiden oppiminen Tynjälän (1998) kirjoittaman artikkelin avulla. Ohjaavaa kansilehtipalautetta analysoitaessa havaittiin, että eniten ongelmia olivat tuottaneet muuttujien operationaalistamisen ymmärtäminen, aineiston analysoinnin kuvaaminen, tutkimusstrategian nimeäminen sekä tutkimusongelman muotoileminen. PO-tehtävässä oli kansilehdessä pyydetty eniten pohtimaan piilo-opetussuunnitelman ja koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien välistä kytkentää. Opiskelijat olivat kyllä osanneet kertoa piilo-opetussuunnitelmasta ja määritellä koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät kirjatietojen perusteella, mutta tehtävän soveltava, omaa ajattelua vaativa osuus oli jäänyt monilla tekemättä osittain tai kokonaan. Osin PO-tehtävässä koetut ongelmat olivat opettajien mukaan johtuneet tehtävän epäselvyydestä, mikä on otettava huomioon tuloksia tulkittaessa. Usein varsinainen tehtävänanto ja sitä selittävä ohjeistus olivat menneet opiskelijoilla sekaisin. Molemmissa tehtävävissä tuli selkeästi esille kirjatietojen soveltamisen vaikeus, sillä myös TM-tehtävässä ongelmallisiksi koettuja kohtia ei pysty ratkaisemaan pelkästään kirjan tai artikkelin avulla, vaan vaaditaan asioiden kytkemistä toisiinsa.

Valitut oppimistehtävät heijastavat kognitiivis-konstruktivistista oppimiskäsitystä (luku 2), jossa korostetaan erityisesti syvällistä ymmärtämistä ja oppijan aktiivista toiminnallista roolia oman ymmärryksensä rakentamisessa. Mutta miten on annetun kirjallisen ohjauksen laita? Rohkaiseeko se asioiden syväprosessointiin?

6.2 Opettajat täydennyspyyntöjen esittäjinä

Edellä ohjaavaa palautetta on luokiteltu ja tyypitelty kielellisestä näkökulmasta. Palautetta voidaan kuitenkin tarkastella myös oppimisen ohjaamisen näkökulmasta, jolloin lähestymistapa on lingvistiikan sijaan didaktinen. Voidaan kysyä, mitä edellä esitetyt kommenttien piirteet merkitsevät oppimisen ohjauksen näkökulmasta.

Vermuntin ja Verloopin (1999) esittämiä ohjausstrategioita sekä Ausubelin (1968) keksivän ja vastaanottavan oppimistilanteen käsitteitä käyttäen voitiin opettajien antamaa ohjausta tyypitellä jaetun kontrollin ohjaukseksi, josta löytyi kuitenkin myös vahvan opettajakontrollin piirteitä. Ausubelin käsitteillä ilmaistuna voi puhua keksivän ja vastaanottavan oppimisen välimaastoon sijoittuvasta ohjaavasta keksimisestä. Koko kirjoitetun arviointipalautteen idea avoimessa yliopisto-opetuksessa perustuu ajatukselle, että päävastuu työn edistymisestä ja oppimisesta on opiskelijalla, mutta opettaja pyrkii eri tavoin tukemaan sitä. Opettajan tuki tarkoittaa käytännössä esimerkiksi kirjallista palautetta, jolla hän pyrkii suuntaamaan opiskelijan ajattelua tavoitteiden suuntaisesti kehottamalla opiskelijaa tietynlaiseen toimintaan. Kuitenkin ohjaavasta palautteesta voi löytää myös vahvan opettajakontrollin piirteitä, joina voitiin pitää esimerkiksi tehtyjä korjauksia ja valmiiden, oikeiden vastausten antamista. Opettajan kontrolloima oppimisprosessi ei vastaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista näkemystä oppimisen ohjaamisesta, jossa on keskeistä oppijoiden vastuu ja oppijan oman sisäisen kontrollin syntyminen (Biggs 1996; Hendry 1996; Jonassen 1991; Vermunt 1994).

Opettaja- ja opiskelijakontrollin suhde on ongelmallinen kirjoitetussa palautteenannossa. Oma kokemukseni on, että opettaja joutuu usein tasapainottelemaan ohjauksensa kontrolloivuuden ja opiskelijan oman vapauden ja vastuun välillä. Toisaalta opettaja tietää ja pitää tärkeänä sitä, että oppimistilanteessa oppija on aktiivinen subjekti, jonka ehdoilla toimitaan. Tältä pohjalta ohjaavan palautteen tulisi olla mahdollisimman ei-autoritääristä ja jättää opiskelijan omille valinnoille ja ajattelulle sijaa. Toisaalta opettajan kokemus kertoo siitä, että kaikki opiskelijat eivät suostu tai eivät ole tottuneet sellaiseen vastuunottoon kuin kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa. Opettaja saattaa kokea opiskelijan suunnalta jopa selvää närkästymistä silloin, jos opettaja on löysännyt kontrolliaan ohjauksessa ja pyrkinyt jättämään opiskelijan omalle ajattelulle tilaa pitäytymällä antamasta

tarkkoja ohjeita opiskelijalle. Luultavasti etenkin uudet palautteenantajat kokevat tämän ristiriidan vaikeana ja joutuvat usein luopumaan idealistisista ohjausperiaatteistaan, kun huomaavat, että opiskelijat tekevät jatkuvasti heikkoja täydennyksiä. Tässä voidaan havaita luokkahuoneestakin tuttu ilmiö, jota Broady (1986) kuvaa "idealistisen" opettajan astumiseksi opettajan ammattiin. Kokemuksen kautta omat ideaalit hylätään ja aletaan samastua kollegoihin jäljittelemällä heidän toimintatapojaan.

Opettajakontrollista kertoivat myös esitetyt kysymykset (taulukko 10), jotka olivat pääosin suljettuja kysymyksiä. Niihin on olemassa yksiselitteinen vastaus ja ne ohjaavat ajattelemaan asiaa tietyllä tavalla. Avoimia kysymyksiä, joihin ei ole periaatteessa yhtä oikeaa vastausta ja jotka eivät ohjaa ajattelua tiettyyn suuntaan, oli esitetty vajaa kaksi prosenttiyksikköä. Tämä on selkeä puute, sillä muun muassa Straub (1997) on todennut, että opiskelijat pitävät avoimista kysymyksistä. Toisaalta yliopistolliseen arvosanaan tähtäävässä opiskelussa ja ohjauksessa tulee olla selkeä tavoitteellisuus asetettujen päämäärien mukaisesti. Tavoitteena on keskeisten teoreettisten käsitteiden ja selitysmallien omaksuminen. Tällöin ohjauksen ja täydennyspyyntöjen tulee lähteä asiatiedosta eikä mielipideasioista, joista avoimissa kysymyksissä usein on kyse.

Niin ikään opettajakontrolliin viittaa tulos, jonka mukaan suuri osa täydennysohjeista oli käskymuotoisia pyyntöjä, jotka määrittelivät etukäteen opiskelijalle sen, miten vastausta tulisi käsitellä, jotta se voitaisiin hyväksyä. Ilmeisesti, kuten edellä todettiin, opettajien kokemus palautteenantajana oli sellainen, että onnistunut täydennysprosessi vaatii tarkkoja ja yksityiskohtaisia ohjeita ja että opiskelijat eivät sittenkään ole vielä valmiita kovin itsenäiseen työskentelyyn. Luultavasti opettajat ovat ohjeita antaessaan ajatelleet myös opiskelijoiden kognitiivisia ja metakognitiivisia taitoja, sillä voidaan olettaa, että täydentämään joutuvat opiskelijat ovat taidoiltaan heikompia kuin opiskelijat, jotka saavat opintonsa suoritetuksi ilman täydennyksiä. Sellaisten kommenttien käyttäminen, joissa ilmaistaan vastauksen ongelmakohdat ja selvitetään, missä asioissa tarvittaisiin vielä täydentämistä, mutta joissa jätetään opiskelijalle mahdollisuus itse selvittää, mitä asioita ja millaisia toimintoja vaaditaan (aito ongelmanratkaisu), vaatisi niin opiskelijoiden kuin opettajienkin asenteiden muuttumista.

Analysoitaessa ohjaavaa palautetta laadullisesti havaittiin, että esitetyt pyynnöt ja kysymykset olivat melko yksityiskohtaisia ja ajattelua selvästi tiettyyn suuntaan ohjaavia eikä selkeitä syväprosessointiin kehottavia pyyntöjä tai kysymyksiä ollut kovinkaan paljoa.

TAULUKKO 10. Kysymystyypit eri opettajien palautteissa kaikissa tehtävissä yhteensä

	Opettaja A % (f)	Opettaja B % (f)	Opettaja C % (f)	Opettaja D % (f)	Yhteensä % (f)
Määrittely- ja kuvaamiskysymys	64,0 (23)	43,8 (28)	24,0 (12)	63,0 (46)	48,9 (109)
Nimeämis- ja luokittelukysymys	16,7 (6)	28,1 (18)	24,0 (12)	16,4 (12)	21,5 (48)
Vaihtoehtokysymys	5,5 (2)	15,6 (10)	36,0 (18)	8,2 (6)	16,2 (36)
Syy-, seuraus- ja perustelukysymys	5,5 (2)	3,1 (2)	12,0 (6)	5,5 (4)	6,3 (14)
Arvioimiskysymys	0	7,8 (5)	2,0 (1)	2,8 (2)	3,6 (8)
Avoin kysymys	0	0	2,0 (1)	4,1 (3)	1,8 (4)
Vertailukysymys	5,5 (2)	1,6 (1)	0	0	1,3 (3)
Muu kysymys	2,8 (1)	0	0	0	0,4 (1)
Yhteensä	100 (36)	100 (64)	100 (50)	100 (73)	100 (223)

Tulos siis vahvisti Penttisen (1999) havaintoa selkeistä ja yksityiskohtaisista käskyistä kansilehtipalautteessa.

Esitetyt kysymykset olivat tyypillisesti opetuskysymyksiä, jotka ovat tuttuja luokkahuoneen vuorovaikutusta koskevista tutkimuksista (Leiwo ym. 1987). Esitettyjen kysymysten havaittiin olevan pääasiassa melko pinnalliseen prosessointiin ohjaavia nimeämis- tai luokittelu-, määrittely- tai kuvaamis- sekä vaihtoehtokysymyksiä (86,6 %). Tällaisia olivat mikä-, miten-, millainen- ja onko-kysymykset, joihin vastaus oli löydettävissä suoraan kirjoista. Saman on todennut Penttinen (1999) kansilehtipalautetta analysoineessa tutkimuksessaan. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että selkeästi eniten opettajat olivat kysyneet määrittely- ja kuvaamiskysymyksiä, sillä näitä oli aineistossa liki puolet kaikista

opetuskysymyksistä. Aineistossa esille tulleet yleisimmät opetuskysymykset edustavatkin Leiwon ym. (1987) kognitiivisessa tasoluokittelussa heikointa tasoa. Syy-, seuraus- ja perustelu- sekä vertailu- ja arvioimiskysymykset ovat sitä vastoin huomattavasti kognitiivisesti kompleksisempia. Tällaisia syvätason prosessointiin (Marton & Säljö 1976, 1984) kannustavia kysymyksiä oli 11,2 prosenttia. Eri tehtävissä ei havaittu suuria eroja kysymysten esittämisessä. Kuitenkin syväprosessointiin rohkaisevia kysymyksiä oli esitetty jonkin verran enemmän PO-tehtävässä (13,9 %) kuin TM-tehtävässä (9,9 %). Syy-seuraussuhteiden ja perustelujen osoittamiseen kehottavia kysymyksiä olivat esimerkiksi

- Miksi siis piilo-opetussuunnitelmasta tuli piilossa oleva 1960-luvulla? (M, D, PO, 1)
- Miten koulun käytännöt (metaoppiminen, luotsaus, pedagoginen T) vaikuttavat kvalifiointi ja valikointi tehtävien toteutumiseen? (K, C, PO, 2)

Jälkimmäinen tulkittiin syy-seuraussuhdetta koskevaksi kysymykseksi, koska siinä kysytään selkeästi jonkin asian vaikutusta toiseen asiaan. Sitä vastoin kysymys *"miten koulutuksen muut (2) tehtävät toteutuvat piilo-ops:n vaatimusten kautta?"* (K, C, PO, 2) katsottiin kuvailukysymykseksi, koska siinä syy-seuraussuhteen esittäminen ei tule yhtä selkeästi esille. Vertailukysymykset olivat usein lyhyitä kehotuksia, kuten

- Opiskelija: Jos olisi haluttu ennustaa tutkimuksen tulosta etukäteen, eli olisi muodostettu hypoteesi, niin se olisi ollut aikaisempien tutkimusmuotojen perusteella varmastikin sellainen, että kirjoittamisella on hyvin positiivinen vaikutus oppimiseen.
  Opettaja: Millä tavalla? Verrattuna mihin? (M, B, TM, 2)

Arviointikysymyksissä kehotettiin opiskelijaa pohtimaan asian hyvyyttä tai huonoutta tai prioriteettia, esimerkiksi

- Miten käsitteet on mielestäsi määritelty? (M, D, TM, 1)
- Oliko tämä artikkelin pääasia? (M, B, TM, 2)

Opettajat eivät eronneet toisistaan eri kysymystyyppien käyttämisessä (khin neliö = 0,41; p = .937) silloin, kun kysymystyyppiluokat yhdistettiin kahdeksi luokaksi (tiedon toistamiseen kehottavat kysymykset ja tiedon muokkaamiseen kehottavat kysymykset). Taulukon 10 luokituksilla khin neliö -testin ehdot eivät täyttyneet, joten eroja ei voitu tilastollisesti osoittaa. Huomiota voidaan kuitenkin kiinnittää taulukon 10 mukaan siihen, että opettaja C oli esittänyt jonkin verran enemmän syvemmän tason ajattelua vaativia

kysymyksiä ja puolestaan vähemmän kognitiivisesti vaatimattomampia kysymyksiä kuin muut opettajat. Opettaja C oli kysynyt vaihtoehto- ja perustelukysymyksiä muita opettajia enemmän. Puolestaan opettajille A, B ja D oli ollut tyypillistä määrittely- ja kuvaamiskysymysten esittäminen. Vertailuun oli kehottanut kysymyksillä eniten opettaja A, kun taas arvioitiin oli rohkaissut eniten opettaja B. Avoimia kysymyksiä olivat käyttäneet ohjauksessaan vain opettajat C ja D.

Tarkasteltaessa esitettyjä pyyntöjä diskurssianalyyttisesti, voitiin selvittää, millaiseen toimintaan ne opiskelijaa kehottavat. Opettajia on vertailtu taulukossa 11 ja taulukossa 12 on verrattu eri tehtäviä. Oppimisen näkökulmasta oltiin kiinnostuneita siitä, millaiseen prosessointiin kirjallinen ohjaava palaute itse asiassa rohkaisee, toisin sanoen, onko annetussa ohjauksessa syvätason oppimista edistäviä piirteitä.

Selkeästi kirjatietoihin viittaavia pyyntöjä olivat kehotukset, kuten *tarkastele tarkemmin kirjan mukaan tai lisää teoriaa, selvitä (kirjoista), määrittele, nimeä, käytä kirjaa tai teoriataustaa hyväksi, katso kirjasta, lue uudelleen sekä etsi vastaukset.* Nämä pyynnöt voivat edistää enemmän pintatason prosessointia (Marton & Säljö 1976) ja pinnallisempaa oppimista, koska niiden mukaan ongelmanratkaisu löytyy suoraan kirjasta ja vaatii näin vähemmän opiskelijan omaa ajattelua. Tämän kategorian kommentit luokiteltiin kirjatietoa uusintaviin kommentteihin Martonin ym. (1991) esittämien oppimiskäsitysten pohjalta, jotka muistuttavat Bereiterin ja Scardamalian (1987) esittelemiä tiedon kertomis- ja muokkaamismalleja.

Ylivoimaisesti yleisin kehotus oli sellainen, jossa opiskelijaa pyydettiin joko *pohtimaan ja kuvailemaan tarkemmin tai selkeämmin asiaa tai tarkastelemaan asiaa monipuolisemmin tai laajemmin.* Tähän kategoriaan voidaan laskea myös kehotukset, joissa pyydetään *täydentämään tai työstämään vastausta lisää*, vaikka tällainen kehotus on huomattavasti yleisemmällä tasolla kuin tämän kategorian muut pyynnöt. Tällaisten pyyntöjen voidaan ajatella edistävän syvätason oppimista, koska niissä halutaan opiskelijan prosessoivan asiaa perusteellisemmin. Opettajat voivat siis ajatella tällaiset kommentit kirjatietoja muokkaaviksi. Opiskelijat eivät kuitenkaan välttämättä tulkitse pyyntöä opettajan ajattelemalla tavalla, sillä yleiset toimintakehotukset, kuten ”pohdi”, ”tarkastele” tai ”mieti” voivat jäädä opiskelijan näkökulmasta latteiksi ja sisällöttömiksi pyynnöiksi, jotka eivät tarjoa konkreettisia välineitä täydennyksen tekemiseen. Ne eivät kerro tarkasti, mitä

TAULUKKO 11. Täydennyspyyntöjen kehottama toiminta eri opettajien palautteissa kaikissa tehtävissä yhteensä

	Opettaja A % (f)	Opettaja B % (f)	Opettaja C % (f)	Opettaja D % (f)	Yhteensä % (f)
1. Kirjatietojen toistaminen					
a. pyydetään kuvailemaan tai pohtimaan tarkemmin	48,4 (45)	30,1 (19)	34,3 (23)	29,1 (16)	37,0 (103)
b. pyydetään täydentämään tai työstämään	12,9 (12)	1,6 (1)	26,9 (18)	3,6 (2)	11,9 (33)
c. pyydetään tarkastelemaan kirjojen mukaan	8,6 (8)	14,3 (9)	8,9 (6)	14,6 (8)	11,1 (31)
Yhteensä	69,9 (65)	46,0 (29)	70,1 (47)	47,3 (26)	60,0 (167)
2. Kirjatietojen muokkaaminen					
d. pyydetään kritisoimaan, vertaamaan, perustelemaan jne.	18,3 (17)	46,0 (29)	22,4 (15)	30,9 (17)	28,1 (78)
3. Muu toiminta	11,8 (11)	8,0 (5)	7,5 (5)	21,8 (12)	11,9 (33)
Kaikki yhteensä	100 (93)	100 (63)	100 (67)	100 (55)	100 (278)

Khin neliö = 46,45; p = .000

TAULUKKO 12. Täydennyspyyntöjen kehottama toiminta eri tehtävissä

	TM-tehtävä		PO-tehtävä		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Kirjatietojen toistaminen	126	74,1	41	38,0	167	60,1
Kirjatietojen muokkaaminen	19	11,2	59	54,6	78	28,0
Muu toiminta	25	14,7	8	7,4	33	11,9
Yhteensä	170	100	108	100	278	100

Khin neliö = 61,78; p = .000

opiskelijan tulisi tehdä. Liian yleisten ohjeiden ongelmallisuus on havaittu myös monimuoto-opetuksen palautetutkimuksissa. Paanasen (1992) mukaan opiskelijat toivovat opettajia täsmentämään odotuksiaan eikä vain pyytämään käsittelemään aihetta laajemmin tai syvällisemmin. Kuvailuun kehottava toiminta voidaan katsoa lisäksi kognitiivisesti melko yksinkertaiseksi toiminnaksi, kuten Leiwon ym. (1987), Ohlssonin (1996) ja Tynjälän (1998, 1999) esittämissä luokitteluissa kuvattiin. Voidaan ajatella, että tämän kategorian pyynnöt ohjaavat helposti opiskelijaa kirjoittamaan lisää nimenomaan kirjoista, jolloin oma ajattelu ja tiedon muokkaaminen voivat jäädä vähäisemmäksi kirjatietojen kertomiseen tai uusintamiseen verrattuna. Tämän pohjalta myös yleiset täydennys- tai työstämiskehotukset luokiteltiin kirjatietoa uusintaviin tai toistaviin toimintakehotuksiin. Kun tehtäviä verrattiin, havaittiin, että TM-tehtävässä opettajat olivat käyttäneet huomattavasti useammin tämän kategorian pyyntöjä kuin PO-tehtävässä (p = .000; taulukko 12).

Korkeammantason ajattelun taitoja ja syvätason oppimista voidaan ajatella edistettävän erityisesti kehotuksilla *kritisoi, jäsennä, kommentoi, ota kantaa, osoita, anna esimerkkejä, kytke, vertaa ja perustele*, joita oli noin neljäsosa kaikista pyynnöistä. Nämä kehotukset ovat selkeitä kognitiivisiin toimintoihin (Vermunt & Verloop 1999) viittaavia kehotuksia verrattuna perusteellisempaa käsittelyä vaativiin pyyntöihin, jotka olivat huomattavasti yleisemmällä tasolla. Tällaiset pyynnöt kertovat opiskelijalle täsmällisesti, mitä hänen tulisi tehdä päästäkseen ajattelussaan syvällisemmälle tasolle. Tämän kategorian pyynnöt luokiteltiin kirjatietoa muokkaaviin toimintakehotuksiin Martonin ym. (1991) sekä

Bereiterin ja Scardamalian (1987) oppimiskäsityksiä soveltaen.

Syväprosessointiin ohjaavista kommenteista kolme neljäsosaa oli annettu PO-tehtävässä ja vain neljäsosa TM-tehtävässä (p = .000). Tulos antoi olettaa, että myös oppimistulokset olisivat PO-tehtävässä korkeatasoisempia kuin TM-tehtävässä, sillä tutkimuksissa (Marton & Säljö 1976, Tynjälä 1999) on havaittu, että oppimisprosessin laatu, johon myös annettu ohjaus kytkeytyy, vaikuttaa merkittävästi oppimistulokseen. Osittain tutkimustulokset tehdyistä muutoksista vahvistivatkin tätä oletusta (katso tarkemmin luku 7.2).

Muu toiminta -kategorian kommentit pyysivät opiskelijaa konkreettisesti tekemään jotain, esimerkiksi *tee uudelleen, laadi, korjaa tai tee muutokset.* Jotkut pyynnöt antoivat myös työskentelyyn ja sen laatuun liittyvää yleistä opastusta. Opettajan kirjoittamiin reunakommentteihin liittyviä kansilehtikommentteja oli useita, kuten *katso ohjeita, katso reunakommentteja ja vastaa reunakommentteihin.* Lisäksi muutamissa kommenteissa kehotettiin opiskelijaa huolellisuuteen erityisesti reunakommentteihin vastaamisessa.

Opettajien välillä oli eroa siinä, mitä asioita he pyysivät opiskelijoita tekemään vastausten korjaamiseksi (p = .000; taulukko 11). Kaikkein selvimmin kirjatietojen muokkaamiseen ja korkeamman tason ajattelutoimintojen käyttämiseen kehottivat opettaja B:n esittämät pyynnöt. Hän oli myös kysynyt eniten arviointikysymyksiä. Opettajat A ja C olivat puolestaan esittäneet muita useammin yleisiä täydennyskehotuksia, kuten "pohdi tarkemmin". Opettaja D:n kansilehtipyynnöissä oli kehotettu eniten huomioimaan marginaaleissa olevat lisäohjeet.

Opettajan näkökulmasta täydennyspyynnöt olivat pääasiassa kirjatietoja muokkaamaan kehottavia. Niissä ohjattiin prosessoimaan asiaa syvällisemmin ja perusteellisemmin (a ja b) sekä käyttämään korkeatasoisia ajattelutoimintoja, kuten perustelua, vertailua ja selittämistä (d). Opiskelijan näkökulmasta sitä vastoin suurin osa pyynnöistä oli pintaprosessointiin ja kirjatietojen uusintamiseen ohjaavia kommentteja, koska ensimmäisen kategorian liian yleiset pyynnöt ohjaavat opiskelijaa helposti kirjatietojen toistamiseen. Tämä on ristiriidassa kasvatustieteen perusopintojen yleisten ja tehtäväkohtaisten tavoitteiden kanssa. Tavoitteet heijastelevat kognitiivis-konstruktivistista oppimiskäsitystä ja siten ymmärtämisen korostamista oppimisprosessissa (Biggs 1996; Jonassen 1991).

Toisaalta ymmärtämistä edistävät asioiden tarkastelu useasta näkökulmasta ja riittävän laaja yksittäistietojen hallinta, mitä opettajat selvästi korostivat ohjauksessaan.

Kuitenkin monimutkaisempiin ajattelutoimintoihin kehottavia pyyntöjä oli esitetty suhteellisen harvoin. Tällöin voidaan olettaa, että ymmärtämiselle keskeiset yhteyksien näkeminen, perusteleminen, arviointi sekä soveltaminen uusiin yhteyksiin, joita muun muassa Entwistle (1995) on esittänyt ymmärtämisen olennaisiksi piirteiksi, ovat voineet jäädä vähemmälle huomiolle opettajien ohjauksessa. Biggs (1996) on korostanut sitä, että opettajan tulee tietää, mitä ymmärtäminen tarkoittaa tietyssä tilanteessa. Tämän tutkimuksen puitteissa näyttäisi siltä, että ymmärtämisen ohjaamiseen olisi syytä kiinnittää vielä enemmän huomiota kirjoitettua palautetta annettaessa. Toki on muistettava se, että opiskelijat ovat lähtökohdiltaan erilaisia, jolloin opettajan täytyy huomioida, millä tasolla kullekin opiskelijalle voi antaa ohjausta. Kaikki eivät hyödy samalla tavoin vaativista syväprosessointiin ohjaavista kehotuksista. Opettajien voidaan olettaa onnistuvan ohjauksessaan parhaiten silloin, kun hän ymmärtää opiskelijan sen hetkisen ymmärryksen tason ja osaa tukea (scaffolding) häntä tästä lähtökohdasta käsin. Kuten Vygotsky (1978) on esittänyt, oppimisen ohjauksessa on keskeistä ottaa huomioon oppijan lähikehityksen vyöhyke, oppimispotentiaali, joka voidaan ohjaajan tuella saavuttaa.

6.3 Opettajat tiedonjakajina ja asiantuntijoina

Ohjaavassa palautteessa tuli esille perinteinen luokkahuoneesta tuttu opetusrepertuaari. Opettajat olivat käyttäneet erityisesti opiskelijan vastauksen marginaalia paikkana, jossa he jakoivat lisätietoa sisällöistä, tehtävän vaatimuksista sekä paikoista, joista opiskelija saa apua työskentelyynsä. Opettajat myös korjasivat opiskelijoiden väärinymmärryksiä, joita oli runsaasti erityisesti TM-tehtävässä. Huomattavaa oli, että sisällöllinen ohjaus liittyi kuitenkin useinmiten peruskysymyksiin eikä varsinaista tehtäväkohtaisten kriteerien ulkopuolista lisätietoa juurikaan annettu. Ehkä tällaista vaatimusten ulkopuolelle menevää lisätietoa annetaankin enemmän hyvissä töissä, joissa perusasiat hallitaan ja näkökulmaa voidaan laajentaa uusiin asioihin. Pääasiassa opettajien sisältöihin liittyvät kommentit olivat opiskelijan vastausta täsmentäviä kommentteja. Toisaalta voidaan ajatella, että keskeisiin käsitteisiin ja periaatteisiin keskittyminen helpottaa opiskelijaa käyttämään opittavia asioita myös uusissa yhteyksissä (vrt. Ausubel 1968; Bruner 1960).

Opettajien tekemiä korjauksia lähemmin tarkasteltaessa havaittiin, että niitä ei

yleensäkään selitetty, esimerkiksi kertomalla, miksi opiskelijan vastaus on väärin. Joidenkin korjauksien jälkeen oli kuitenkin esitetty opiskelijalle pyyntö tai kysymys, jossa häntä kehotettiin miettimään asiaa uudelleen ja perustelemaan vastauksensa. Joissain korjauksissa oli esitetty vain eriävä mielipide, mutta joissain korjauksissa oli myös kerrottu oikea vastaus. Näin oli toimittu erityisesti silloin, kun opettaja ei ollut pyytänyt opiskelijaa täydentämään asiaa. Ehkä on haluttu varmistua siitä, että opiskelijalle ei jää väärää kuvaa, ja siksi ollaan turvauduttu suoraan tiedon jakamiseen kysymyksen sijaan. Myös Van Looy ja Vrijsen (1998) ovat todenneet, että korjauksia selitetään harvoin.

Korjaukset, eriävän mielipiteen ilmaisut ja provosoivat kysymykset voidaan tulkita opettajan näkökulmasta yritykseksi esittää opiskelijalle tiedollinen ristiriita, jota Engeström (1984), Chinn ja Brewer (1993) sekä Vermunt (1994) pitävät olennaisena tiedon konstruoinnin lähtökohtana. Parhaiten tiedollisen ristiriidan ja motivaation lisätiedon hakemiseen voisi kuvitella synnytettävän marginaalikysymysten avulla, koska tällöin odotetaan opiskelijan aktiivista panosta ristiriidan ratkaisemiseksi. Valmiiden vastausten antaminen ei sen sijaan aktivoi opiskelijan omaa ajattelua, jolloin syvällistä oppimista ei pääse syntymään. Näin myös tiedolliset ristiriidat voivat olla laadullisesti erilaisia.

7 OHJAAVAN PALAUTTEEN VAIKUTUS OPPIMISTEHTÄVÄN TÄYDENTÄMISEEN

7.1 Kommentteihin vastaaminen

Tämän vaiheen analysointiin otettiin mukaan pyynnöt, lisätietoa kysyvät kommentit, tietoa antavat kommentit sekä korjaavat kommentit, koska näihin voitiin odottaa opiskelijalta reagointia. Kuten taulukko 13 osoittaa, kommentteihin oli reagoitu hyvin, sillä kolmeen neljäsosaan kommenteista oli tavalla tai toisella vastattu. Näin ollen vastaamatta jääneiden kommenttien osuus jäi suhteellisen alhaiseksi. PO-tehtävässä kommentteihin oli vastattu hieman TM-tehtävää paremmin, sillä PO-tehtävässä vastaamatta oli jäänyt 17,8 prosenttia ja TM-tehtävässä 28,6 prosenttia kommenteista. Tulosta voidaan pitää hyvänä varsinkin, kun otetaan huomioon, että opiskelijat olivat pääosin vastanneet vain marginaalikommentteihin, joihin opettaja oli viitannut opiskelijan vastauksen kansilehdessä. PO-tehtävässä vastaamatta jääneissä kommenteissa ei ollut kuitenkaan kyse kansilehden ohjaavasta vaikutuksesta, mikä havaittiin TM-tehtävässä, vaan kaikki marginaaleihin kirjoitetut kommentit oli oletettavasti tarkoitettu täsmentämään kansilehdessä annettuja ohjeita.

Annetussa ohjauksessa ei tältä pohjalta näyttäisi olevan suuria ymmärtämis- tai tulkintaongelmia. Vastaamisprosenttia enemmän huomio kiinnittyy kuitenkin siihen, että monissa kohdin opettajan kommenttiin oli vastattu vain osittain tai kommentti oli ymmärretty väärin. Tämä tulos antoi aiheen tarkemmalle palautteen ja oppimisen välisen yhteyden selvittämiselle (katso luku 7.2.3).

Ferrisin (1997) tutkimukseen verrattuna tämän tutkimuksen opiskelijat olivat vastanneet opettajan esittämiin kommentteihin useammin. Beasonin (1993) tutkimuksessa kommentteihin reagointi oli sitä vastoin ollut parempaa kuin tässä tutkimuksessa.

Kansilehdessä annettuja ohjeita opiskelijat olivat noudattaneet paremmin kuin marginaalissa annettuja ohjeita ($p = .000$; taulukko 13), mikä voi sinällään kertoa kansilehdelle kirjoitetun ohjaavan palautteen hyvästä perillemenosta ja ehkä myös kansilehtipalautteen suuremmasta painoarvosta verrattuna marginaalipalautteeseen. Opiskelijat saattavat kokea kansilehdessä esitetyn arviointipalautteen tärkeämmäksi, koska siinä opettaja on esittänyt kokonaisarvioinnin vastauksesta ja kiinnittävät siksi siihen erityistä huomiota.

TAULUKKO 13. Opiskelijan vastauksen kansilehdelle ja marginaaleihin kirjoitettuihin kommetteihin vastaaminen kaikissa tehtävissä yhteensä

	Kansilehti		Marginaali		Yhteensä	
	Kyllä % (f)	Ei % (f)	Kyllä % (f)	Ei % (f)	Kyllä % (f)	Ei % (f)
Pyyntöön vastaaminen	98,3 (170)	1,7 (3)	82,9 (87)	17,1 (18)	92,4 (257)	7,6 (21)
Lisätiedon antaminen kysyttäessä	91,4 (32)	8,6 (3)	73,2 (131)	26,8 (48)	76,2 (163)	23,8 (51)
Opettajan antamaan lisätietoon reagointi	88,2 (15)	11,8 (2)	43,1 (50)	56,9 (66)	48,9 (65)	51,1 (68)
Opettajan korjaukseen reagointi	100 (2)	0	30,0 (12)	70,0 (28)	33,3 (14)	66,6 (28)
Yhteensä	96,5 (219)	3,5 (8)	63,6 (280)	36,4 (160)	74,8 (499)	25,2 (168)

Khin neliö = 107,07; p = .000

Kansilehtipalautteen painoarvo täydennystä tehtäessä ja kehotusten sanamuodot tuleekin tämän tutkimuksen antaman tiedon perusteella ottaa tarkoin huomioon palautetta laadittaessa.

Vastaamatta jääneistä kansilehtikommenteista puolessa oli käytetty varauksellista ilmaisua, konditionaalimuotoa tai voit -ilmaisua, mikä on luultavimmin ollut syynä sille, ettei kommenttia oltu huomioitu. Jos opettaja oli jättänyt kommenttiin vastaamisen vapaaehtoiseksi, esimerkiksi toteamalla, *"voit halutessasi..."*, kommenttiin ei oltu vastattu. Näissä tapauksissa opettaja oli tuskin edes vakavissaan halunnut reagointia. Kohteliaisuus tai hienotunteisuus palautteen esittämisessä voi joskus heikentää sen tehoa. Tämä on tullut esille muun muassa Krolin (1998) tutkimuksessa, jossa opiskelijat olisivat kyllä vastanneet opettajan kommentteihin, jos siihen olisi selkeästi kehotettu.

Tässä kohdin tuli esille huomionarvoinen ero Ferrisin (1997) tutkimuksen kanssa, sillä siinä kansilehdelle kirjoitetut kommentit, päinvastoin kuin tässä tutkimuksessa, olivat olleet useimmin sellaisia, jotka eivät olleet muuttaneet vastausta mitenkään. Tässä tutkimuksessa vastauksen marginaaleihin kirjoitetut kommentit olivat olleet useammin sellaisia,

joihin opiskelijat eivät olleet vastanneet tai reagoineet. Reilusti yli kolmasosaan ja TM-tehtävässä jopa 40,4 prosenttiin marginaaleihin kirjoitetuista kommenteista oli jätetty vastaamatta. Yleisimmin oli jätetty reagoimatta opettajan tekemiin korjauksiin, tietoa antaviin kommenteihin sekä lisätietoa kysyviin kommentteihin. Etenkin korjauksissa voi olla kyse ns. poikkeavan tiedon sivuuttamisesta tai vastustamisesta, kuten Chinn ja Brewer (1993) ovat esittäneet. Korjauksen uskottavuus ja täsmällisyys vaikuttavat tällöin käsitysten muuttamiseen.

Huomionarvoista on, että erityisesti PO-tehtävän marginaaleissa jopa selkeisiin käskyihin (25,0 %) ja kysymyksiin (15,7 %) oli jätetty usein vastaamatta, vaikka ne on todettu palautetutkimuksissa (Krol 1998; Straub 1997) hyödyllisiksi nimenomaa siksi, että ne ovat selkeitä toimintakehotuksia. Kuitenkin muun muassa Ferris (1995, 1997) ja Hodges (1997) ovat todenneet kysymysmuotoisten kommenttien aiheuttavan tulkintaongelmia. Ferrisin (1997) tutkimuksessa havaittiin, että noin neljäsosaan lisätietoa kysyvistä kommenteista ei oltu vastattu lainkaan ja kymmenesosa opiskelijan tekemistä muutoksista ei ollut selkeästi parantanut vastausta. Kysymysten käyttöön näyttäisi liittyvän epävarmuustekijöitä, joten niiden laadintaan on syytä kiinnittää huomiota. Kuitenkin kysymyksiä on hyödyllistä käyttää, sillä ne tukevat opettajan ja opiskelijan välistä dialogia sekä lieventävät valtasuhteita ja kontrollia palautteenannossa.

Ongelmallisiksi kommenteiksi osoittautuivat korjausten, lisätietoa antavien ja kysyvien sekä varauksellisten kommenttien lisäksi käskymuotoiset pyynnöt, jotka kehottivat opiskelijaa vertaamaan, esimerkiksi PO-tehtävässä *"vrt. tehtävä"*, jolla opettaja on viitannut koulutuksen yhteiskunnallisiin tehtäviin. Puolet marginaaleissa esitetyistä vertailukehotuksista oli jätetty huomiotta, vaikka ne käskymuotoisina selkeästi ohjasivat vastaamiseen. Vertailu vaatii korkeatasoista ajattelua, joten pyyntö on voinut siksi olla ongelmallinen.

Taustalla saattoi olla myös se, että vertailukehotukset olivat usein hyvin lyhyitä, kahden sanan kommentteja, jolloin opiskelijoilla oli saattanut olla vaikeuksia ymmärtää, mitä itse asiassa tulisi verrata ja mihin. Hyvin lyhyet kommentit onkin todettu aikaisemmissa palautetutkimuksissa (Cohen 1987; Lunsford 1997) ongelmallisiksi tulkita. Toisaalta Ferrisin (1997) mukaan kommentin pituuden ja kommenttiin vastaamisen suhde on epäselvä. Kommentin pituus näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella olevan yksi olennainen kommentin hyödyntämiseen vaikuttava tekijä, sillä 43,1 prosenttia 160:stä vastaamatta jätetystä marginaalikommentista oli yksi- tai kaksisanaisia, esimerkiksi

- Opiskelija: Selkeänä hypoteesina voidaan sanoa kirjoitusmetodin tuottavan

enemmän toivottuja tuloksia, koska tällöin oppilaat joutuvat käsittelemään asiaa sekä tekemään työtä enemmän sen eteen, jolloin se myös jää paremmin mieleen. Opettaja: Väitteen muoto (M, B, TM, 1)

- Opiskelija: Eräs piilo-opetussuunnitelman tärkeä ominaisuus oppilaiden suhteen, on kasvattaminen yhteiskunnan "normaaliksi" ja sosiaalistuneeksi jäseneksi. Tämä tapahtuukin koulussa yleensä järjestyssääntöjen ja käyttäytymisohjeiden avulla. Opettaja: Integrointi (M, B, PO, 4)

Asia vaatinee lisätutkimusta, jotta voidaan varmistua siitä, miten kommentin pituus vaikuttaa sen tulkintaan ja hyödyntämiseen.

Pohdittaessa mahdollisia muita syitä vastaamatta jättämiselle, on myös muistettava, että yli puolet opiskelijoista eivät olleet kirjoittaneet koko vastaustaan uudelleen, vaan olivat tehneet erillisen lisäyksen opettajan kommenttien pohjalta. Tällöin opettajan tekemät korjaukset ja muu sisällöllinen ohjaus on saatettu sivuuttaa ja keskittyä vain selkeisiin täydennyspyyntöihin. Tutkimuksessa havaittiin kuitenkin, että myös niissä täydennyksissä, joissa vastaus oli kirjoitettu kokonaisuudessaan uudelleen, virheet oli jätetty usein korjaamatta. Tästä syystä opettajan on tarpeen tarkoin harkita, mitä hän edellyttää täydennetyltä vastaukselta. Jos opettaja haluaa, että myös marginaaleihin kirjoitettuja kommentteja käytetään täydennyksessä, se on syytä osoittaa opiskelijalle selvästi.

Kokonaisuudessaan tutkimus vahvisti Ferrisin (1997) havaintoa siitä, että kommenttimuodolla on vaikutuksensa vastauksen muokkaamiseen, koska tiettyihin kommenttimuotoihin oli jätetty useammin vastaamatta kuin toisiin. Erityisesti lisätietoa antavat kommentit havaittiin sekä tässä että Ferrisin (1997) tutkimuksessa ongelmallisiksi. Puolestaan käsky- ja toteamusmuotoiset pyynnöt näyttävät menevän paremmin perille. Yleisesti ottaen myös kysyvät kommentit ovat tämän ja Ferrisin (1997) tutkimuksen perusteella hyödyllisiä ohjausmuotoja siksi, että niihin reagoidaan yleisesti ottaen melko hyvin.

7.2 Opiskelijoiden oppimistehtävävastauksiinsa tekemät muutokset

7.2.1 Tietoa muokkaava ja toistava kirjoittaminen

Kaiken kaikkiaan rakenteen muutoksia luokiteltiin 266. Muutosten pituudet vaihtelivat muutamasta sanasta kokonaisiin kappaleisiin. Ne eivät ole kuitenkaan vertailtavissa

keskenään siinä mielessä, että voitaisiin sanoa opiskelijan, joka on tehnyt kolme muutosta vastaukseensa, täydentäneen huonommin vastaustaan kuin opiskelija, joka on tehnyt 14 muutosta vastaukseensa. Keskimääräisesti tarkasteltuna opiskelijat olivat tehneet palautteen pohjalta kahdeksan muutosta ensimmäiseen vastaukseensa. Tehtävissä ei tässä havaittu eroavaisuuksia. Rakenteellisia muutoksia tarkasteltiin Connorin ja Asenavagen (1994) taksonomiaa soveltaen. Lisäksi tuloksia tulkittiin Bereiterin ja Scardamalian (1987) sekä Martonin ym. (1991) teorioiden avulla.

Yleiskuva, joka saatiin verrattaessa ensimmäistä ja täydennettyä vastausta, oli se, että opiskelijat olivat pääosin tyytyneet tekemään mekaanisia ja melko yksinkertaisia muutoksia vastauksiinsa. Kuten taulukosta 14 voidaan nähdä, useinmiten muutokset olivat opettajan kommenttien mukaisia *lisäyksiä* ensimmäiseen vastaukseen. Näin ollen tutkimus tukee Bereiterin ja Scardamalian (1987) tiedon kertomismallia, jonka mukaan tämän tyypin kirjoittaja tekee ainoastaan pintapuolisia muutoksia ja tuo mielellään uutta materiaalia tekstiinsä, mutta ei muokkaa vanhaa tekstiään. Samalla se kertoo siitä, että kirjoitettu ohjaava palaute tuottaa pääasiassa Martonin ym. (1991) sanoin uusintavaa tai toistavaa oppimista. Opiskelijat olivat usein lisänneet opettajan kommentin sellaisenaan tekstiinsä, mikä kuvasti valmiin tiedon vastaanottamista. Lisäksi he olivat tehneet lisäyksiä usein kirjatekstin pohjalta, jolloin oma ajattelu ja ymmärtäminen eivät tulleet selkeästi esille. Uusintavaa oppimista kuvasti myös se, että kirjamateriaalia käytettiin oppimistehtäviin vastaamiseksi eli tietoa konkreettisesti siirrettiin kirjoista oppimistehtävävastaukseen.

Tietoa muokkaavaa kirjoittamista (Bereiter & Scardamalia 1987) havaittiin kuitenkin myös, sillä reilu 40 prosenttia tehdyistä muutoksista luokiteltiin *korvaamiseksi, poistamiseksi, siirroksi, otsikoinniksi tai kappalejaoksi.* Korvaaminen tarkoitti tässä sitä, että opiskelija oli ensimmäiseen vastaukseensa verrattuna poistanut osia vanhasta tekstistään ja korvannut ne uudella tekstillä. Sellaisia poistoja, joita ei oltu korvattu uudella tekstillä oli alle prosentti. Siirtoja, joilla tarkoitettiin sitä, että vanha teksti oli siirretty uuteen paikkaan täydennetyssä vastauksessa, oli niinikään vain muutamia. Myös uusia otsikointeja ja kappalejakoja tarkasteltiin tietoa muokkaavina toimintoina, koska ne jäsentelivät vastausta uudelleen yhdistämällä asioita laajemmiksi kokonaisuuksiksi tai jakamalla asioita pienempiin osiin. Tässä on kuitenkin otettava huomioon se, että kaikki opiskelijat eivät olleet kirjoittaneet kokonaan uutta vastausta, jolloin on luonnollista, että

TAULUKKO 14. Opiskelijoiden tekemät rakenteelliset muutokset eri tehtävissä

	TM-tehtävä		PO-tehtävä		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Lisäykset	49	41,5	101	68,2	150	56,4
Korvaukset	65	55,1	14	9,5	79	29,7
Otsikoinnit	0	0	20	13,5	20	7,5
Kappalejaot	3	2,5	9	6,1	12	4,5
Siirrot ja poistamiset	1	0,9	4	2,7	5	1,9
Yhteensä	118	100	148	100	266	100

Khin neliö = 73,30; p = .000

otsikoinnit ja kappalejaot jäivät näissä vastauksissa vähäisiksi.

Yleensä rakenteeseen tehdyt muutokset olivat parantaneet vastauksen jäsentelyä. Tässä yhteydessä on kuitenkin todettava, että opettajat olivat puuttuneet vastauksen rakenteeseen erittäin harvoin, vaikka selkeän rakenteen hahmottamista pidetään yleisesti olennaisena ymmärtämiseen liittyvänä tekijänä (Entwistle 1995; Entwistle & Entwistle 1991; Marton 1988). Asioiden huolelliseen jäsentelyyn ei aktiivisesti ohjattu, mikä saattoi olla syynä sille, että opiskelijat olivat tyytyneet tekemään lähinnä pintaremonttia vastauksiinsa. Mahdollisuus muokkaavaan kirjoittamiseen kuitenkin oli, sillä valtaosa täydennetyistä vastauksista oli kirjoitettu tekstinkäsittelyohjelmalla. Ehkä rakenneasioihin tulisikin kiinnittää palautteessa enemmän huomiota. Tätä vahvistaa myös Paanasen (1992) tutkimus, jonka mukaan opiskelijat kaipaavat tarkempaa kommentointia ja ohjausta esseevastauksiensa rakenteeseen. Ehkäpä kehotus "jäsennä vastaus uudelleen" voisi olla riittävän selkeä ja konkreettinen ohje opiskelijalle pohtia asioiden kytkeytymistä toisiinsa.

Lisäysten tekoon näyttäisivät ohjaavan myös opettajien marginaaleissa esittämät pyynnöt ja kysymykset, joihin opiskelijat vastaavat melko mekaanisesti pohtimatta laajemmin, miten ne vaikuttavat kokonaisuuteen. Tällöin kokonaisuus voi jäädä jäsentymättömäksi ja tehdyt lisäykset irrallisiksi laajemmista yhteyksistään. Kuten Engeström (1984) ja Biggs (1996) ovat kuvanneet, tieto on jäsentynyt hyvin, kun oppija hallitsee kokonaisuuden

pystyen osoittamaan asioiden väliset yhteydet. Tämän tutkimuksen perusteella opiskelijoiden oppimista leimaa lievä pinnallisuus. Selittävien yleisten periaatteiden hallinta on puutteellista, vaikka Bruner (1960) ja Ausubel (1968) pitävät sitä erittäin tärkeänä ymmärtämisessä. Vaikka marginaaleihin kirjoitetut kommentit selittävät kansilehdelle kirjoitettua palautetta, ne eivät välttämättä rohkaise opiskelijaa tiedon muokkaamiseen ja syväprosessointiin, vaan ohjaavat tiedon uusintamiseen. Marginaalikommentilla opettaja usein sijoittaa asian oikeaan paikkaan opiskelijan vastauksessa, jolloin tieto on valmiiksi jäsenneltyä. Opiskelijan tehtäväksi jää vain pyydetyn asian lisääminen opettajan merkitsemään kohtaan, mikä ei vaadi opiskelijalta tiedon aktiivista prosessointia ja kytkemistä yhteyksiinsä. Tämä tuli esille muun muassa vastauksen epäjohdonmukaisuutena. Huomattavasti erilainen tilanne on silloin, kun opettaja vähentää marginaaleissa antamaansa ohjausta ja siirtää kontrollin opiskelijalle esimerkiksi niin, että antaa ohjaavan palautteen pääasiassa vastauksen kansilehdessä. Tällöin opiskelija joutuu itse miettimään asioiden kytkeytymistä toisiinsa. Tästä oli esimerkki aineistossa, jossa opettaja (C) ei ollut kirjoittanut marginaaleihin lainkaan kommentteja, vaan esitti lisätietoa pyytävät kysymyksensä kansilehdessä. Opiskelija muokkasi vastaustaan tämän pohjalta erittäin onnistuneesti omaa ajatteluaan käyttäen.

Oppilaiden vastauksiinsa tekemät rakenteelliset muutokset olivat eri tehtävissä erilaisia ($p = .000$; katso taulukko 14). Joko tehtävästä tai annetusta ohjauksesta riippuen PO-tehtävässä oli tehty useammin lisäyksiä vanhaan tekstiin verrattuna TM-tehtävään. Korvauksia oli sitä vastoin PO-tehtävässä vain noin joka kymmenes tehdyistä muutoksista, kun taas TM-tehtävässä yli puolet muutoksista voitiin luokitella korvauksiksi. Lisäksi opiskelijat olivat otsikoineet vastaustaan uudelleen selkeästi useammin PO-tehtävässä kuin TM-tehtävässä.

Luonnollisin selitys tulokselle löytyy luultavimmin opiskelijoiden vastauksissa ilmenneiden puutteiden luonteesta, sillä PO-tehtävässä oli jätetty usein tehtävän toinen osio käsittelemättä, jota täydennyksellä paikkailtiin, kun taas TM-tehtävässä oli kyse useimmin väärinkäsityksistä, jotka kaipasivat korjaamista. Tästä syystä korvauksia oli enemmän TM-tehtävässä kuin PO-tehtävässä. Huomionarvoista on, että TM-tehtävässä opiskelijat olivat todellakin muokanneet vanhaa tekstiään, vaikka he olivat useimmin kirjoittaneet täydennykseksi erillisen lisäyksen opettajan kommenttien avulla. PO-tehtävässä vastaus oli sitä vastoin useimmin kirjoitettu kokonaisuudessaan uudelleen, minkä voisi olettaa johtavan todennäköisemmin tietoa muokkaavaan kirjoittamiseen, mutta näin ei ollut. PO-tehtävässä reilusti

yli puolet (12/55,6 %) vastauksista oli kirjoitettu uudelleen, kun taas TM-tehtävässä täysin uusia kokonaisuuksia oli 4 eli 26,7 prosenttia. Tämän voidaan ajatella johtuneen kuitenkin pääasiassa tehtävästä, jossa oli monta erillistä osiota. Tulkintaa tukee se, että PO-tehtävässä, jossa tehtävä oli teemallisesti yhtenäisempi, täydennetyt vastaukset oli useimmin kirjoitettu kokonaisuudessaan uudelleen.

7.2.2 Täydennetyn vastauksen ilmentämät ajattelutoiminnot

Vastauksista voidaan löytää laadullisesti eri tasoista oppimista, kuten Marton ja Säljö (1976) ovat esittäneet. Laadulliset erot näkyvät erityisesti vastauksen rakenteessa, sen johdonmukaisuudessa sekä siinä, kuinka moniulotteista asian tarkastelu vastauksessa on (Biggs 1996; Biggs & Collins 1982). Opitun asian syvällisyydestä ja jäsentyneisyydestä kertovat muun muassa asioiden välisten suhteiden hahmottaminen ja johtopäätösten esittäminen (Dahlgren 1984; Engeström 1984). Tältä pohjalta vastauksiin tehtyjä muutoksia luokiteltiin Leiwon ym. (1987), Ohlssonin (1996) sekä Tynjälän (1998, 1999) esittämien mallien mukaan. On tärkeää huomioida, että luokat eroavat kognitiiviselta tasoltaan toisistaan. Nimeäminen kehittää vähiten korkeamman tason ajattelua, kun taas yleistysten tekeminen on kognitiivisesti vaativinta tässä luokittelussa. Muutoksilla (n = 234) tarkoitettiin tässä teemallisia tekstikokonaisuuksia opiskelijoiden vastauksissa, jolloin otsikointeja ja kappalejakoja ei analysoitu (tämä selittää erot muutosten lukumäärissä luvuissa 7.2.1 ja 7.2.2).

Melko yksinkertaisten ajattelutoimintojen käyttämistä kuvastivat opiskelijoiden tekemät muutokset, joissa oli kuvailtu tai nimetty asioita. Näitä oli liki 60 prosenttia kaikista muutoksista (taulukko 15). *Kuvailu* oli selvästi yleisintä, sillä yli puolessa muutoksista oli kyse määrittelyistä tai ilmiön ominaisuuksien kuvailusta. Kuvailuksi katsottiin sellaiset teemalliset kokonaisuudet, joissa opiskelija kuvasi, miten jokin asia tehtiin tai mitä jokin asia tai ilmiö tarkoittaa, esimerkiksi

> Tutkimuksen riippuva muuttuja oli oppimiskokemukset ja -tulokset ja se operationaalistettiin haastatteluin ja kyselyin, joissa oppilailta kysyttiin heidän oppimistuloksiaan. Riippumaton muuttuja oli opetus- ja oppimismenetelmät, jotka operationaalistettiin luomalla koe- ja vertailuryhmä. (B, TM, 1)

Kuvailuksi nimettiin myös sellaiset muutokset, joissa opiskelija oli pääasiassa referoinut

kirjojen keskeistä sisältöä eikä ollut vastannut tehtävään selkeästi. Esimerkiksi PO-tehtävässä opiskelija oli kuvaillut kirjojen pohjalta, miten tyttöjä ja poikia kohdellaan eri tavoin koulussa, mutta ei ollut osannut yhdistää asiaa kaksinkertaisen piilo-opetussuunnitelman vaatimuksiin ja koulutuksen yhteiskunnallisiin tehtäviin, kuten tehtävä edellytti.

Nimeäminen, joka ei kuvailun tavoin vaadi syvemmän tason tiedon muokkaamista oli huomattavasti kuvailua vähäisempää. Nimeämisellä tarkoitettiin tässä esimerkiksi koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien tai tutkimuksen muuttujien nimeämistä.

Korkeammantason ajattelua ja syväprosessointia edistävää toimintaa eli *perustelua, arviointia ja yleistämistä* oli 40 prosentissa muutoksista. Perustelemista löydettiin kahdenlaista: perustelua, joka oli muotoiltu omin sanoin ja perustelua, jossa käytettiin abstrakteja käsitteitä. Arviointiin laskettiin kuuluvaksi niin objektiivinen kuin subjektiivinenkin arviointi, joka viittasi mielipiteen esittämiseen.

Opiskelijoiden ajattelun laatua kuvasti se, että suurin osa perusteluista tapahtui käsitteellisellä tasolla. Nämä opiskelijat hallitsivat hyvin abstraktien käsitteiden käytön, mikä kuuluu tieteelliseen kirjoittamiseen ja osoittaa asian hyvää ymmärtämistä. Perustelu tieteellisillä käsitteillä olikin toiseksi yleisintä koko aineistossa. Tällöin opiskelija oli perustellut tekemäänsä valintaa käyttäen kirjojen käsitteitä ja osoittaen näin ymmärtäneensä niiden keskeisen merkityksen, esimerkiksi

> Tätä tutkimusta voisi pitää myös kokeellisena tutkimuksena, koska siinä mitataan yhden käsiteltävän muuttujan vaikutusta toiseen muuttujaan, tässä tapauksessa mitataan oppimista eri opiskelutyylien välillä ja testataan hypoteesia kirjoittamalla oppii paremmin kuin perinteisesti opiskellen. (C, TM, 4)

Käsitteillä tapahtuvaksi perusteluksi katsottiin myös kytkentöjen tekeminen, esimerkiksi piilo-opetussuunnitelman ja koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien välillä niin, että opiskelija on osannut kuvata, miten jokin piilo-opetussuunnitelmaan liittyvä piirre ja tietty koulutuksen yhteiskunnallinen tehtävä liittyvät toisiinsa, esimerkiksi miksi valikointi toteutuu juuri piilo-opetussuunnitelmaan liittyvien metaoppimisen ja luotsaamisen kautta. Kyse on selittämisestä tieteellisillä käsitteillä, kuten seuraavasta integrointitehtävän toteutumista kuvaavasta esimerkistä käy ilmi.

> Kolmantena yhteiskunnallisena tehtävänä Takala mainitsee integroinnin eli kulttuurisen sopeuttamisen ja tätä kautta yhteiskunnan kiinteyden ylläpitämisen. Koulutus yhtenäistää ihmisten käytöstottumuksia ja Takalan mukaan olennaisena integraatiossa on juuri yhteiskunnan vakauden lujittaminen. Koulu opettaa mikä

TAULUKKO 15. Opiskelijoiden vastauksiinsa tekemien muutosten kuvastamat kognitiiviset toiminnot eri tehtävissä

	TM-tehtävä		PO-tehtävä		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Kuvailu	65	56,5	57	47,9	122	52,1
Nimeäminen	16	13,9	1	0,8	17	7,3
Perustelu (abstrakteilla käsitteillä)	14	12,2	29	24,4	43	18,4
Perustelu (omin sanoin)	10	8,7	18	15,1	28	12,0
Arviointi	10	8,7	12	10,1	22	9,4
Yleistys	0	0	2	1,7	2	0,8
Yhteensä	115	100	119	100	234	100

Khin neliö = 23,40; p = .000

> on soveliasta ja mikä vähemmän soveliasta meidän yhteiskunnassa. Tämäkin sopeuttaminen toteutuu piilo-opetussuunnitelman kautta. Koulu opettaa kuuliaisuutta ja alistumista auktoriteetteihin ja koulussa vallitseviin sääntöihin ja tapoihin, jotka osaltaan peilaavat kulttuurissa vallitsevia sääntöjä, tapoja ja normeja. (C, PO, 4)

Omin sanoin perustelussa opiskelijat olivat perustelleet valintojaan tai selittäneet yhteyksiä, mutta asioita ei oltu osattu yhdistää tieteellisiin käsitteisiin.

> Kvalifiointi eli tietojen, taitojen ja tutkintojen tuottamista. Todistuksia ja tutkintoja kutsutaankin muodollisiksi kvalifikaatioiksi. Paljolti näiden avulla ihmiset sijoittavat toisensa yhteiskunnalliseen kerrostumarakenteeseen. Kvalifikaatiot esineellistyvät koulututkinnoissa, mutta koulussa tuotetaan myös jokapäiväiseen elämään tarkoitettuja kvalifikaatioita, kuten hyviä tapoja ja tottelevaisuutta. (A, PO, 2)

Esimerkissä opiskelija kytkee kvalifikaatiotehtävän ja piilo-opetussuunnitelman vaatimukset (hyvät tavat ja tottelevaisuuden), mutta ei ole nimennyt niitä piilo-opetussuunnitelmaan liittyviksi. Käsitteiden käyttämisen ongelmallisuus on tullut esille myös Niemen (1995) tutkimuksessa, jossa vastauksista oli puuttunut usein teoreettinen tai tutkimuksellinen ote. Tieteellisiä käsitteitä ja teorioita voidaan nimittää ajattelun työvälineiksi (Vygotsky 1978), sillä ne sisältävät yleistettävissä olevia ajatuksia ja periaatteita, joita voidaan käyttää

ilmiöiden selittämisessä ja tekemisessä ymmärrettävämmäksi (Hakkarainen ym. 1999, 122-123, 225). Siksi keskeisten käsitteiden opettaminen on erityisen tärkeää. Keskeisiä käsitteitä voidaan kutsua myös selittäviksi periaatteiksi (Bruner 1960) tai ankkuroiviksi ideoiksi (Ausubel 1968). Kuten Bereiter ja Scardamalia (1993, 200) ovat todenneet, uuden tiedon luominen ja olemassa olevan tiedon (esim. käsitteiden) oppiminen eivät välttämättä ole niin erilaisia kuin yleisesti ymmärretään. Oppijatkin luovat uutta tietoa käyttäessään käsitteitä uusissa yhteyksissä, jolloin he antavat käsitteille uudenlaisia merkityksiä omista lähtökohdistaan. Tällaista tutkivaa oppimista voidaan pitää konstruktivistisen oppimiskäsityksen ydinajatuksena.

Arviointeja ja yleistysten tekemistä oli suhteellisen vähän molemmissa tehtävissä luultavasti siksi, että tehtävät eivät näihin varsinaisesti kehottaneet. Kuitenkin, jos opettaja oli ohjauksessaan pyytänyt opiskelijaa arvioimaan, opiskelijat olivat onnistuneet siinä yleensä hyvin, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

> Voiko koulu sitten opettaa piilo-opetussuunnitelman avulla taitoja, joista on haittaa työelämässä? Piilo-opetussuunnitelman avullahan opitaan esimerkiksi olemaan hiljaa luokassa, odottamaan ja alistumaan. Nämä ovat sinänsä hyödyllisiä taitoja, mutta kaikella on rajansa. Sanotaan, että koulussa hiljaa istuminen tappaa ihmisen luovuuden. Asiahan voi olla näin. Toisaalta taas liika kärsivällisyys ja alistuminen voi olla pahasta. Ei osata enää pitää puoliaan ja kaikki annetaan muille periksi. Kaikella on siis oltava rajansa, ettei kaikki käänny ylösalaisin. Voi siis olla, että liiallisesta piilo-opetussuunnitelman noudattamisesta on enemmän haittaa kuin hyötyä. (C, PO, 3)

Käsillä oleva tutkimus antoi samansuuntaisia tuloksia oppimisen tasosta kuin Tynjälän (1998, 1999) tutkimus, jossa selvitettiin kahden erilaisen oppimismenetelmän vaikutuksia oppimistuloksiin. Tynjälän tutkimus sopii tämän tutkimuksen vertailukohdaksi, koska tutkimukseen osallistui niin ikään ryhmä kirjoittamalla opiskelevia kasvatustieteen opiskelijoita. Tutkimuksessa analysoitiin kuitenkin opiskelijoiden tenttivastauksia eikä kotona kirjoitettuja oppimistehtäviä, kuten tässä, joten konteksti oli erilainen. Kirjoittamalla opiskelleiden ryhmässä kirjoitelmat sisälsivät eniten kuvailua, kuten tässä tutkimuksessa. Tynjälä havaitsi perustelemista, vertailua, arviointia sekä yleistysten tekemistä kuitenkin hieman kuvailua ja nimeämistä enemmän, mikä poikkeaa tämän tutkimuksen tuloksesta.

Huomionarvoista tässä tutkimuksessa on, että PO-tehtävässä monimutkaisia kognitiivisia toimintoja kuvasti jopa 51,3 prosenttia tehdyistä muutoksista, kun taas TM-tehtävässä perusteluja, arviointeja ja yleistyksiä oli 29,6 prosenttia. Erot olivat tilastollisesti

erittäin merkitseviä (p = .000; katso taulukko 15), joten tässä voitiin todentaa annetun ohjauksen ja oppimisen kytkeytyminen toisiinsa. PO-tehtävässä opettajat olivat esittäneet syväprosessointiin rohkaisevia pyyntöjä ja kysymyksiä selkeästi TM-tehtävää useammin. Martonin ja Säljön (1976) esittämä ajatus oppimisprosessin ja oppimistuloksen liittymisestä toisiinsa saikin odotetusti vahvistusta tässä tutkimuksessa. Se, millä tavalla ohjaus annetaan, ei siis ole yhdentekevää oppimisen näkökulmasta.

Huomion kiinnittää eri tehtävien vertailussa myös se, että vaikka PO-tehtävässä opiskelijoiden vastauksiinsa tekemät muutokset kertoivat korkeamman tason ajattelutoimintojen käyttämistä, tietoa muokkaavaa kirjoittamista, joka yhdistetään syväoppimiseen, havaittiin TM-tehtävää vähemmän (katso taulukko 14). PO-tehtävässä sekä tehtävä että ohjaus suuntasivat syvemmän tason tiedon prosessointiin kuin TM-tehtävässä. Kuitenkin monissa vastauksissa aikaisempaa tekstiä ei oltu osattu hyödyntää kytkentöjen teossa. Toisin sanoen, vaikka opettajan pyytämille kytkennöille oli ollut periaatteessa pohja valmiina opiskelijan ensimmäisessä vastauksessa, ei tätä oltu osattu käyttää. Täydennettyyn vastaukseen oli sen sijaan tehty irrallinen lisäys, jossa kytkentöjä pohdittiin. Tulos antaa aihetta kiinnittää palautteessa huomiota asioiden jäsentelyyn.

7.2.3 Muutosten osoittama ymmärtäminen ja sen yhteys ohjaavan palautteen piirteisiin

Vaikka kommentteihin oli vastattu melko huolellisesti, aina ohjausta ei oltu kuitenkaan ymmärretty oikein ja opiskelijan tekemästä muutoksesta voitiin päätellä, että ohjaus ei ollut lisännyt opiskelijan ymmärrystä asiasta. Kaikki täydennetyt vastaukset (n = 33) luokiteltiin kolmeen luokkaan sen mukaan, olivatko tehdyt muutokset lisänneet ymmärrystä asiasta paljon, jonkin verran tai ei ollenkaan (taulukko 16). Vastaus oli parantunut paljon silloin, kun opettajan täydennyspyyntöihin oli vastattu, eikä vastaus osoittanut väärinymmärryksiä. Vastaus ei ollut parantunut lainkaan siinä tapauksessa, että opettajan ohjeita ei oltu ymmärretty ja vastaus sisälsi useita väärinymmärryksiä. Silloin, kun vastaus oli parantunut jonkin verran osaan opettajan täydennyspyynnöistä oli vastattu onnistuneesti, mutta joitain tärkeitä asioita ei oltu pohdittu tai ne oli edelleen käsitetty väärin.

Täydennetyt vastaukset kuvastivat ymmärryksen selkeää parantumista liki 40

prosentissa vastauksista. Tärkeää on kuitenkin se, että sellaisia täydennyksiä, joissa ymmärrys ei ollut parantunut lainkaan, oli erittäin vähän. Eniten huomiota kiinnittää se, että suurin osa täydennyksistä oli parantanut vastausta vain jonkin verran. Eri tehtävissä vastaukset olivat parantuneet suunnilleen yhtä paljon silloin, kun vastausta tarkasteltiin kokonaisuutena. Kuitenkin yksittäiset muutokset opiskelijoiden vastauksissa kuvastivat PO-tehtävässä enemmän tiedon muokkaamista ja monimutkaisten ajattelutoimintojen käyttämistä kuin TM-tehtävässä (katso taulukot 14 ja 15). Beasonin (1993) ja Ferrisin (1997) tutkimuksiin verrattuna tulos on melko myönteinen, sillä Beasonin aineistossa yli puolet tehdyistä muutoksista ei ollut muuttanut merkitystä lainkaan ja Ferrisin tutkimuksessa 45,5 prosentissa vastaus ei ollut muuttunut myönteisesti kommentin jälkeen.

Vastauksen parantuminen vain osittain liittyi usein siihen, että opettajan esittämiin kommentteihin oli vastattu puutteellisesti. Palaute on siis voinut olla jossain määrin vaikeaa tulkita tai opiskelijat eivät ole yksinkertaisesti halunneet vastata paremmin. Tutkimuksessa havaittiin, että niissä vastauksissa, joissa täydennys oli parantanut vastausta vain jonkin verran tai ei lainkaan, opettajat olivat kirjoittaneet paljon yksi- ja kaksisanaisia kommentteja. Vaikka tutkimuksessa ei analysoitukaan erilaisten symbolien merkitystä täydennykselle, tuli esille se, että esimerkiksi opettajan tekemä aaltoviivaus oli sekoittanut opiskelijaa ja vastaus ei ollut siksi parantunut opettajan haluamalla tavalla. Yhtä lailla voisi olettaa yksittäisten kysymysmerkkien aiheuttavan tulkintaongelmia, sillä ne voidaan ymmärtää usealla tavalla. Kysymysmerkki voi tarkoittaa, että asia on opettajan mielestä ymmärretty väärin, mutta se voi tarkoittaa myös sitä, että ajatus on sinällään hyvä, mutta ilmaisua pitäisi vielä tarkentaa. Jos opiskelija ei ymmärrä opettajan tarkoitusperää, hän voi poistaa epäselvän kohdan kokonaan tekstistään.

Palautetutkimuksissa (Ferris 1995, 1997; Hodges 1997; Krol 1998; Paananen 1992; Williams 1998) onkin todettu, että opettajien tarkoitukset eivät aina ole kovin selkeitä opiskelijoille. Opettajilla ja opiskelijoilla saattaa olla myös erilainen käsitys siitä, mitä vastauksen muokkaaminen tarkoittaa (Thompson 1994). Palautteen tulkintaan vaikuttaa niin ikään akateemisen viestinnän hallitseminen (Williams 1997; Hounsell 1987). Opiskelijoille ei ole ehkä riittävästi selitetty opettajan ohjaustyyliä ja yksittäisten kommenttien merkityksiä, kuten Ferris (1997), Hodges (1997) ja Krol (1998) ovat tuoneet esille. Nämä kaikki tekijät voivat olla myös tässä tutkimuksessa havaittujen ongelmien taustalla.

TAULUKKO 16. Jakauma siitä, olivatko tehdyt muutokset lisänneet ymmärrystä asiasta vastauskohtaisesti paljon, jonkin verran vai ei lainkaan

Ymmärrys lisääntynyt	TM-tehtävä		PO-tehtävä		Yhteensä	
	f	%	f	%	f	%
Paljon	5	33,3	8	44,4	13	39,4
Jonkin verran	10	66,7	8	44,4	18	54,5
Ei lainkaan	0	0	2	11,1	2	6,1
Yhteensä	15	100	18	100	33	100

7.2.4 Opettajien palautteenantotapojen kytkeytyminen opiskelijoiden vastauksiinsa tekemiin muutoksiin

Tarkempi kuva palautteen ja oppimisen välisestä suhteesta saatiin, kun verrattiin eri opettajien antamaa ohjausta ja täydennetyissä vastauksissa tapahtuneita muutoksia (taulukko 17). Opettaja C:n ohjauksessa opiskelijat olivat muokanneet eniten vastauksiaan. Opettaja C:n opiskelijoiden täydennetyt vastaukset kertoivat myös eniten ymmärryksen lisääntymisestä ohjaavan palautteen jälkeen. Myös opettaja D:n ohjauksessa vastaukset kuvastivat korkeatasoisten ajattelutoimintojen käyttämistä, kuten perustelua ja arviointia. Vastauksen muokkaaminen oli kuitenkin opettaja D:n opiskelijoilla vähäistä, mikä paljasti sen, että korkeatasoisten ajattelutoimintojen käyttäminen ei välttämättä liittynyt tässä vastauksen rakennetta muokkaavaan kirjoittamiseen. Tässä on huomioitava, että erojen tilastollista merkitsevyyttä ei voitu osoittaa, koska khin neliö -testin ehdot eivät toteutuneet.

Verrattaessa saatuja tuloksia kunkin opettajan ohjaustyyliin (luku 5.6) näyttäisi siltä, että interaktiivinen ja reflektiivinen ohjaustyyli tuottaisi parempia oppimistuloksia kuin kovin autoritäärinen tapa ohjata. Opettajien C ja D ei-autoritääriselle ohjaukselle olivat ominaisia muun muassa neuvonluonteiset ohjeet, kysymysten käyttäminen ja käskyjen

TAULUKKO 17. Syvätason ajattelua ja tiedon prosessointia kuvastavat muutokset opiskelijoiden vastauksissa sekä ymmärryksen lisääntyminen eri opettajien palautteiden jälkeen (%)

	Korkeatasoiset ajattelutoiminnot (n = 95)	Tiedon muokkaaminen (n = 116)	Ymmärrys lisääntynyt	
	% (f)	% (f)	Paljon	Jonkin verran
Opettaja A	18,9 (18)	29,3 (34)	40,0	60,0
Opettaja B	23,2 (22)	28,5 (33)	14,3	71,4
Opettaja C	26,3 (25)	31,9 (37)	62,5	37,5
Opettaja D	31,6 (30)	10,3 (12)	37,5	50,0

vähäisyys, selitysten ja henkilökohtaisen avun tarjoaminen sekä minä-muoto täydennyspyyntöjä esitettäessä. He olivat myös kirjoittaneet vähiten kommentteja opiskelijoiden vastauksiin, mikä heikensi heidän kontrolloivuuttansa palautteenantajina.

Opettaja C:n antamaa ohjaavaa palautetta lähemmin tarkasteltaessa tuli esille se, että hänen esittämänsä kysymykset olivat useimmin ohjanneet syvemmän tason ajattelutoimintoihin, kuten perusteluun, vertailuun ja arviointiin, verrattuna muihin opettajiin. Lisäksi palaute sisälsi paljon sellaisia vihjeitä, jotka pohjautuivat suoraan opiskelijan vastaukseen. Palaute osoitti ristiriitaisuuksia opiskelijan vastauksessa, kuten seuraava esimerkki havainnollistaa.

> Opiskelija aikaisemmin vastauksessaan: Kokeellinen tutkimus ei missään nimessä tule kysymykseen vaikkakin kokeessa oli eräänlainen koe- ja vertailuryhmä.
> Opettaja: Mieti vielä tätä! Miksei kokeellinen?
> Opiskelija myöhemmin: Kokeeseen osallistui yhteensä 28 Jyväskylän yliopiston opiskelijaa.
> Opettaja: Äsken totesit, että tutkimus ei ollut kokeellinen, mutta nyt puhut kokeesta. Ristiriitaista! (M, C, TM, 2)

Lisäksi *"eikö?"* tai *"miksei?"* -kysymyksillä osoitettiin, että asia vaatinee vielä tarkennusta. Palaute sisälsi myös paljon vihjeitä, joissa pyydettiin vertaamaan asiaa kokonaisuuteen. Näin palaute ohjasi opiskelijaa aktiiviseen ajatteluun ja loogisen kokonaisuuden hahmottamiseen.

> Opiskelija: Tämän tutkimuksen tutkimustarkoitus oli kartoittava, koska tutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään mitä tapahtuu...
> Opettaja: Mieti tätä tarkoitusta uudestaan. Vrt. strategia. (M, C, TM, 3)

PO-tehtävässä opettaja C:n ohjaava palaute sisälsi tarkkoja ohjeita käsitteistä ja näkökulmista, joiden kautta piilo-opetussuunnitelman ja koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien välistä kytkentää voisi lähteä selittämään.

> Millaisia kvalifikaatioita piilo-ops:n kautta opitaan? Miten ne vaikuttavat valikointiin? Miten koulun käytännöt (metaoppiminen, luotsaus, pedagoginen T) vaikuttavat kvalifiointi- ja valikointitehtävien toteutumiseen? Ketä ovat Broadyn mukaan nämä luotsattavat? (K, C, PO, 2)

Palautteissa tuli esille myös se, että opettaja C:llä vertailukehotukset olivat tarkempia eli opiskelijaa pyydettiin vertaamaan koulun käytäntöjä kvalifiointitehtävään tai valikointitehtävään, eikä vain pyydetty vertaamaan koulutuksen yhteiskunnallisiin tehtäviin (esim. ”vrt. tehtävä”), johon vastaamisessa havaittiin selkeitä ongelmia.

8 DISKUSSIO

Tutkimuksen tarkoitus. Tässä tutkimuksessa selvitettiin ja kuvattiin, millaista kirjallista ohjaavaa palautetta kasvatustieteen etäopettajat antavat ja millaista oppimista ohjaava palaute tuottaa. Lisäksi pyrittiin löytämään yhteyksiä palautteen piirteiden ja oppimistulosten väliltä. Lähtökohtana oli tarkastella tutkimusongelmia sen pohjalta, mitä autenttiset dokumentit eli opettajien antama palaute ja toisaalta opiskelijoiden oppimistehtävävastaukset, kertovat annetusta ohjauksesta ja oppimisesta. Ohjaavaksi palautteeksi ymmärrettiin tässä kommentit, joissa opettaja ohjaa opiskelijaa esittämällä täydennyspyynnön sekä perusteluja arvioinnilleen. Mitenkään vähättelemättä myönteisen palautteen ohjaavaa merkitystä, kehuva palaute ja motivointi rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska niiden vaikutuksia ajateltiin olevan vaikeaa nähdä aineistona olevista täydennetyistä vastauksista.

Päätulokset ja pedagogiset seuraukset. Aikaisemmissa palautetutkimuksissa (esim. Ferris ym. 1997, 178) on korostettu, että saatuja tuloksia olisi tärkeää verrata erilaisissa konteksteissa. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että kielenopetuksessa ja kasvatustieteen monimuoto-opetuksessa annettava ohjaava palaute on lingvistisestä näkökulmasta melko samanlaista, sillä tutkimuksessa tuli esille samoja palautteen tarkoituksia ja kielellisiä muotoja kuin aikaisemmissa amerikkalaisissa kielenopetusta koskevissa tutkimuksissa. Tutkimusten välisiä eroja selittivät luultavasti tutkimusasetelmien erilaisuus sekä kielten ja kulttuurien väliset erot, jotka on syytä pitää mielessä pohdittaessa tulosten vertailtavuutta. Kielenopetuksessa luodut analyysimallit kirjoitetusta palautteesta ovat tämän tutkimuksen perusteella käyttökelpoisia myös muilla tieteenaloilla ja suomalaisessa kulttuurissa.

Tutkimus vahvisti aikaisempia monimuoto-opetusta koskevien tutkimusten tuloksia. Esimerkiksi Penttisen (1999) kehittelemä palauterepertuaari löydettiin myös tässä tutkimuksessa. Arviointirepertuaaria vastasi tässä kielteinen arviointi ja tavoiterepertuaaria tiedon antaminen tehtävän vaatimuksista. Ohjerepertuaari tarkoitti tässä pyyntöjen ja lisätietoa kysyvien kommenttien esittämistä ja opetusrepertuaari lisätiedon antoa sisällöistä sekä korjauksia. Tutkimuksessa tuli esille myös opiskelunohjausrepertuaarin piirteitä, jotka tarkoittivat tässä esimerkiksi opettajan ohjeita marginaalikommenttien hyödyntämiseen tai kirjallisuuden lukuohjeita. Odotusten mukaisesti täydennettäväksi arvioidussa vastauksessa

palaute keskittyi ohjerepertuaarin käyttämiseen eli täydennysohjeiden antamiseen opiskelijalle.

Ohjaava palaute rakentui varsin selkeästi kolmen ohjausmuodon varaan. Kommenteista 86,5 prosenttia oli joko käskymuotoisia pyyntöjä, lisätietoa kysyviä kommentteja tai toteavia lisätietoa antavia kommetteja. Ohjaavaa palautetta luonnehtikin melko kontrolloiva ja käskevä tyyli, vaikka suurin osa annetusta ohjaavasta palautteesta havaittiinkin interaktiiviseksi ja reflektiiviseksi (vrt. Straub 1996, 1997). Etenkin vastauksien kansilehdille kirjoitettu palaute oli määräävää luonteeltaan, mikä poikkesi kielenopetuksessa saaduista tuloksista (Ferris 1997). Marginaaleihin kirjoitettua palautetta sitä vastoin luonnehti aikaisempien tutkimusten tapaan (Ferris 1997, vrt. myös Smith 1997) vuorovaikutuksellisempi ja neutraalimpi ote, sillä useat lisätietoa kysyvät kommentit opiskelijan vastauksen marginaaleissa viittasivat tiettyihin opiskelijan vastauksen kohtiin. Tekstispesifisyys olikin yleinen piirre koko palautteessa, sillä yleisiä, muissa töissä hyödynnettäviä ohjeita annettiin varsin vähän. Palautetutkimuksissa (esim. Ferris 1997) tekstispesifit kommentit on todettu hyödyllisemmiksi kuin yleiset kommentit. Toisaalta tekstispesifin ohjauksen siirtovaikutus voi olla heikko, jolloin ajattelutoimintoja ei osata hyödyntää muissa yhteyksissä (vrt. Vermunt 1994). Ehkäpä kansilehdessä voitaisiinkin tarjota aikaisempaa enemmän yleisempiä opiskeluteknisiä ohjeita, esimerkiksi vihjeitä siitä, miten opiskelu ja oppiminen voisi olla mahdollisimman mielekästä opiskelijalle. Mielekkyyden kokemiseen liittyy se, että opiskelija saa palautteen avulla kokemuksia tieteellisestä diskurssista ja muista tieteenalansa pelisäännöistä, joiden hallinnan perusteella opiskelijoita usein tiedostamatta arvioidaan (Penttinen 1997).

Ohjaava palaute oli usein etäännytetty palautteenantajasta ja myös palautteensaajasta, sillä pääasiassa palaute oli kirjoitettu passiivissa tai 3. persoonassa. Runsas käskevien kommenttien käyttäminen lisäsi kuitenkin sinä-muotoa palautteessa. Myös kielteisiä arviointeja oli esitetty varsin usein sinä-muodossa niin, että subjektina oli opiskelija itse: hän oli tehnyt asian puutteellisesti tai ymmärtänyt sen väärin. Kielteisen arvioinnin suora osoittaminen opiskelijalle tuli tässä tutkimuksessa selkeämmin esille kuin aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Penttinen 1999; Smith 1997). Voidaan keskustella siitä, miten kritiikin suora kohdistaminen opiskelijaan vaikuttaa palautteen hyväksyttävyyteen. Muun muassa Keskinen (1985) on tuonut esille, että palaute on helpompi hyväksyä silloin, kun se liittyy suoritukseen eikä opiskelijaan.

Kuten tutkimuksen alussa oletettiin, opettajilla havaittiin olevan omat tapansa

ohjata opiskelijaa kirjallisen palautteen avulla. Opettajat kontrolloivat eri tavoilla opiskelijaa, jolloin opettajan ja opiskelijan suhde muotoutui hieman erilaiseksi eri opettajilla (vrt. Straub 1996, 1997; Lea & Street 1998). Palautteenantotapojen nähtiin heijastuvan jonkin verran myös opettajien ottamiin rooleihin palautteenannossa, millä on huomattava merkityksensä opiskelijan roolin muotoutumiselle (vrt. Penttinen 1999). Oppimisen kannalta ei ole yhdentekevää, onko opiskelijan rooli valmiiden mallien toistajan vai aidon ongelmanratkaisijan rooli.

Didaktisesta näkökulmasta ohjaavaa palautetta tarkasteltiin esitettyjen kysymysten ja pyyntöjen avulla tutkimalla lähemmin sitä, millaiseen toimintaan, prosessointiin, ne opiskelijaa kehottavat. Selkeästi eniten oli esitetty melko yksinkertaisia ajattelutoimintoja vaativia kuvailu- ja määrittely-, nimeämis- sekä vaihtoehtokysymyksiä, mikä on todettu myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Penttinen 1999). Sitä vastoin korkeatasoisten ajattelutoimintojen käyttämiseen ohjasi ainoastaan 13,4 prosenttia kysymyksistä. Tässä havainnollistui Lundgrenin ja Pettersonin (1979) kuvaama luotsaamisen periaate, joka on yleinen luokkahuonevuorovaikutuksessa. Näyttäisi siltä, että myös kirjallisessa vuorovaikutuksessa turvaudutaan usein yksinkertaisten osakysymysten esittämiseen, joiden avulla opiskelijan toivotaan osaavan täydentää vastaustaan halutulla tavalla. Toisaalta kysymykset ovat oppimisen kannalta mielekkäitä, koska ne aktivoivat opiskelijaa itse ratkaisemaan ongelman. Toisaalta ne voivat liian yksinkertaisina aliarvioida opiskelijan omia mahdollisuuksia pohtia asiaa. Ne voivat synnyttää opiskelijassa epäilyksiä omia kykyjä ja taitoja kohtaan (metaoppiminen). Silloin ne eivät ole myöskään todelliseen ongelmanratkaisuun kehottavia, jota kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa. Myös muissa täydennysohjeissa tiedon kertomiseen ja uusintamiseen kehottavia kommentteja oli selkeästi eniten, sillä selkeästi tiedon muokkaamiseen kehottavia pyyntöjä oli vain alle 30 prosenttia. Eri opettajat eivät johdonmukaisesti ohjanneet joko syvätason tai pintatason prosessointiin, vaan pyyntöjen ja kysymysten esittämisessä havaittiin variaatioita siinä, kehottivatko ne kirjatietojen toistamiseen ja yksinkertaisiin ajattelutoimintoihin vai tietojen muokkaamiseen ja korkeatasoisiin ajattelutoimintoihin.

Tutkimus antoi vahvistusta aikaisemmille tutkimustuloksille (esim. Ferris 1997) siitä, että kommentointitavalla on vaikutusta kommentteihin vastaamisessa ja oppimisessa. Yksinkertaisten ajattelutoimintojen käyttämistä kuvasti 60 prosenttia opiskelijoiden vastauksiinsa tekemistä muutoksista ja korkeammantason ajattelutoimintojen käyttämistä

heijastavaa oppimista havaittiin 40 prosentissa opiskelijoiden tekemistä muutoksista. Voidaan ajatella, että selitys löytyy annetusta ohjauksesta, joka usein suuntasi opiskelijan toimintaa kirjatietojen toistamiseen ja yksinkertaisten ajattelutoimintojen käyttämiseen. Näyttäisi siltä, että sen sijaan korkeampiin ajattelutoimintoihin kehottavat ohjeet saavat opiskelijan prosessoimaan syvällisemmin, josta on osoituksena korkeatasoista ajattelua vaativat korjaukset opiskelijoiden vastauksissa. Poikkeuksena olivat lyhyet "vrt. tehtävä" -kehotukset, joihin ei oltu yleensä osattu vastata. Palautteenantotapa on merkityksellinen siitä syystä, että palaute luo mielikuvia oppimisesta ja yliopistoyhteisön arvoista. Tavoitteiden ja käytäntöjen ristiriitaisuus ei ole välttämättä ideaalilähtökohta opiskelijalle hahmottaa rooliaan opiskelijana.

Olennainen tutkimustulos oli se, että opiskelijoiden täydennetyissä vastauksissa rakenne muuttui yleensä melko vähän. Opiskelijat olivat useinmiten tehneet irrallisia lisäyksiä vanhaan vastaukseensa. Tutkimuksessa havaittiin, että opettajat eivät juurikaan puuttuneet rakenteeseen liittyviin ongelmiin opiskelijoiden vastauksissa tai ohjanneet vastauksen jäsentelyssä. Opiskelijat saattavatkin tarvita tässä selkeämpää ohjetta ja neuvomista. Näyttäisi siltä, että opettajien marginaaleihin kirjoittamat kommentit voivat edistää pinnallista tiedon prosessointia vähentämällä opiskelijan aktiivista tiedon muokkaamista. Toisaalta marginaalikommentit selkiyttävät ja täsmentävät kansilehdelle kirjoitettua palautetta, mutta toisaalta ne antavat opiskelijalle valmiiksi jäsennellyn mallin, johon opiskelijat näyttävät halukkaasti tarttuvan. Täydennetyt vastaukset olivatkin usein epäjohdonmukaisia rakenteeltaan, mikä kieli opiskelijoiden ainakin osittaisista ymmärtämisvaikeuksista. Heidän saattoi olla vaikeaa hahmottaa kokonaisuutta ja uuden asian suhteutumista siihen.

Aikaisemman tutkimuksen pohjalta tutkimuksessa oletettiin, että tehtävä suuntaisi annettavaa palautetta. Näin todellakin oli. PO-tehtävässä opettajat olivat antaneet käskevämpää ohjaavaa palautetta kuin TM-tehtävässä. Toisaalta siinä tuli esille myös enemmän syväprosessointiin ja tiedon muokkaamiseen kehottavia kysymyksiä sekä pyyntöjä kuin TM-tehtävässä. Tältä pohjalta oletettiin, että myös opiskelijoiden vastaukset PO-tehtävässä ilmentäisivät tiedon muokkaamista enemmän kuin TM-tehtävässä. Näin ei kuitenkaan ollut. Tulos antaa aihetta pohdinnalle, sillä PO-tehtävässä opiskelijat olivat kirjoittaneet TM-tehtävää useammin täydennetyn vastauksen kokonaan uudelleen, jolloin mahdollisuus todelliseen tiedon muokkaamiseen, asioiden poistamiseen, korvaamiseen ja siirtoihin sekä

otsikointeihin ja kappalejakoihin oli olemassa. Kuitenkin opiskelijat olivat tehneet PO-tehtävässä TM-tehtävää enemmän vain uusia otsikointeja ja kappalejakoja.

Ohjaus näytti olevan yhteydessä vastausten muuttumiseen siinä, että opiskelijoiden tekemät muutokset PO-tehtävässä ilmensivät useammin korkeatasoisia ajattelutoimintoja, kuten perustelua ja arviointia verrattuna TM-tehtävään. Sitä, kuinka paljon tässä on tehtävän vaikutusta, ei tällä menetelmällä voitu suoraan selvittää. Ehkä PO-tehtävässä korostettiin enemmän proseduraalista tietoa, kun taas TM-tehtävässä lähtökohta oli enemmän deklaratiivisen tiedon etsimisessä metodikirjallisuudesta ja artikkelista.

Tutkimus osoittaa, että sen pohtiminen, millaisia oppimistehtävien tulisi olla, on tärkeää, joskin erittäin vaikeaa. Opintojen tavoitteet korostavat ymmärtämistä, mutta tutkimuksen valossa näyttäisi siltä, että palautteen tuottama oppiminen on osittain pinnallista ja toistavaa. Tässä mielessä voidaan kyseenalaistaa, miten hyvin kirjoitetulla palautteella pystytään vaikuttamaan opiskelijoiden syvälliseen oppimiseen. Niemi (1995) on lisäksi havainnut, että kirjoitetun arviointipalautteen merkitys oppimisen kannalta ei ole suinkaan aina kovin selkeä opiskelijoille. Palautteen merkitys innostajana ja rohkaisijana tunnistetaan paremmin.

Kommentteihin vastaamisen perusteella näyttäisi siltä, että kasvatustieteen monimuoto-opetuksessa annettu palaute on melko ymmärrettävää ja hyödyllistä vastauksen täydentämisessä, sillä kommentteihin oli reagoitu yleisesti melko hyvin. Suurimmassa osassa tehdyistä muutoksista oli myös pyritty pohtimaan asiaa ohjeiden mukaisesti. Näyttäisi siltä, että opettajien eniten käyttämät ohjausmuodot olivat tarkoituksenmukaisia siinä mielessä, että niihin myös vastattiin hyvin. Tätä voidaan pitää onnistuneen dialogin lähtökohtana. Tutkimuksen perusteella voidaan ajatella, että interaktiivinen ja reflektiivinen kommentointi voisi olla parempi oppimisen kannalta kuin kovin autoritäärinen tapa ohjata. Johtopäätökseen tultiin, koska niiden opettajien ohjauksessa, jotka suosivat interaktiivisuutta ja reflektiivisyyttä, vastaukset kuvastivat ymmärryksen parantumista enemmän kuin autoritääristen opettajien ohjauksessa olleiden vastaukset. Tulosta voi selittää osaltaan se, että hyvin autoritääristä palautetta kohtaan opiskelijoilla on havaittu olevan ristiriitaisia tunteita (vrt. Straub 1997). Tulkinta ei tosin ole yhdenmukainen sen kanssa, että PO-tehtävässä, jossa opiskelijoiden vastaukset olivat yleisesti ottaen parantuneet selkeämmin kuin TM-tehtävässä, ohjaava palaute oli määräävämpää.

Lisäksi näyttäisi siltä, että syvemmän tason ajattelutoimintoihin kehottavat

kysymykset ja pyynnöt sekä opiskelijan vastauksen hyödyntäminen vihjeiden antamisessa voisi olla hedelmällinen lähtökohta ohjaukselle. Vastauksen ristiriitaisuuksien osoittaminen, vertailukehotukset vastauksen eri kohdissa sekä provosoivat "eikö" tai "miksei" -kysymykset vaikuttivat varsin tehokkailta ohjauskeinoilta. Mikä tärkeintä, tällöin opettaja osoittaa uuden oppimisen lähtevän opiskelijan aikaisemmasta tiedosta ja korostaa kokonaisuuden loogisuutta.

Palaute oli mennyt hyvin perille ja vastausta oli muokattu onnistuneesti myös silloin, kun palaute sisälsi vihjeitä teoreettisista käsitteistä, joiden kautta ongelmanratkaisuun päästäisiin. Tämä nostaa esille kysymyksen siitä, tarvitsevatko opiskelijat sittenkin enemmän malleja, selittäviä periaatteita tai keskeisiä käsitteitä jäsentämään ajatteluaan (vrt. Ausubel 1968; Bruner 1960; Hakkarainen ym. 1999; Vygotsky 1978). Tutkimuksessa tuli ilmi se, että monilla opiskelijoilla oli ollut vaikeuksia käyttää teoreettisia käsitteitä vastauksessaan, mikä oli selvä osoitus puutteista ymmärtämisessä. Kuitenkin tieteellisen ajattelun ja käsitteiden käyttämisen oppiminen on yliopisto-opetuksen keskeinen tavoite. Myös aikaisemmat oppimista koskevat tutkimukset pitävät tärkeänä ajattelun työvälineiden eli käsitteiden oppimista, koska ilman niitä emme voi ymmärtää ja hallita todellisuuttamme.

Aikaisemmissa tutkimuksissa (Beason 1993; Ferris 1997) on todettu, että palautteen vaikutus on joskus kielteinen. Tämä todettiin myös tässä tutkimuksessa, jossa vastaukset olivat parantuneet pääasiassa vain jonkin verran tai ei lainkaan, jolloin havaittiin väärinymmärryksiä ja puutteita kommentteihin vastaamisessa. Lisäksi 25 prosenttiin kommenteista ei oltu reagoitu. Näyttäisi siltä, että varaukselliset ilmaisut, vastaamisen vapaaehtoisuus sekä hyvin lyhyet kommentit liittyvät siihen, että kommenttiin ei vastata tai siihen vastataan puutteellisesti. Lisäksi tutkimus osoitti, että opettajan korjauksiin, lisätiedon antamiseen ja lisätietoa kysyviin kommentteihin ei aina läheskään reagoida täydennetyssä vastauksessa. Tässä tulee tosin ottaa huomioon se, että opiskelijoiden vastaamista näyttää ohjaavan vahvasti se, mitä opettaja on nimenomaisesti pyytänyt täydentämään kansilehdelle kirjoittamassaan palautteessa. Opiskelijat tekevät täydennyksissään yleisesti vain sen, mitä suoraan pyydetään. Tästä syystä monet marginaaleihin kirjoitetut kommentit jätetään huomiotta. Tämä voi osaltaan liittyä opiskelijoiden välineellisiin motiiveihin opiskella kasvatustieteen perusopintoja. Kuten Williams (1997) on tuonut esille, opiskelijat tyytyvät opiskelussaan usein vähempäänkin, koska muut henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet koetaan tärkeämmiksi. Tulkintaongelmien mahdollisuus on pidettävä tästä huoli-

matta mielessä ja pyrittävä selkeisiin palautteisiin. Lisäksi tulkintavaikeuksia voidaan vähentää selittämällä palautteenantotapoja opiskelijoille.

Kysymys palautteen kontrolloivuudesta ja siitä, millainen ohjaus on kullekin opiskelijalle hyödyllisintä, on hyvin monisyinen. Yhtä oikeaa tapaa antaa palautetta ei ole. Tästä syystä on vältettävä yksinkertaisia ohjeita siitä, miten palautetta pitäisi antaa. Voidaan ajatella, että taitava opettaja hallitsee useita erilaisia palautteenantotapoja ja osaa soveltaa niitä erilaisiin opiskelijoihin. Esimerkiksi opiskelijan aikaisempi koulutus- ja työkokemus olisi tärkeää huomioida ohjauksessa. Myös opiskelijan edistyminen tulisi huomioida palautteen määrässä ja ohjaustavoissa. Prosessiorientoituneen ohjauskäsityksen mukaan ulkoisesta ohjauksesta ja kontrollista tulisi siirtyä opiskelijan taitojen kehittyessä sisäiseen kontrolliin (Vermunt 1994). Tärkeintä on, että kommentit todella vievät opiskelijan ajattelua eteenpäin. Palautteenannossa voi olla vaarana myös tiettyjen kaavojen toistaminen ja rutiininomaisuus, mikä voi vähentää palautteen merkitystä ja uskottavuutta (Smith 1997). Pyrkimys aitoon vuorovaikutukseen opiskelijan kanssa voi lieventää tätä ongelmaa. Näitä asioita pohtimalla ja suhtautumalla kriittisesti omaan palautteenantoon voi palautteesta tulla entistä enemmän oppimista edesauttava tekijä.

Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimuksen haasteet. Tällä tutkimusmenetelmällä voitiin luotettavasti selvittää, millaista ohjaava palaute on laadullisesti ja määrällisesti sekä sitä, millaista oppimista annettu palaute tuottaa. Reliaabeliutta ja validiutta lisäsivät muun muassa menetelmällisten ratkaisujen johtaminen teoriasta, aineiston autenttisuus ja edustavuus, luokittelukriteereistä keskustelu, luokittelu useaan kertaan sekä tulkintasääntöjen nimenomaistaminen, analyysin kattavuus sekä oma kokemukseni kirjoitetun palautteen antajana ja saajana. Palautteen ja oppimistulosten tarkempien yhteyksien selvittäminen olisi vaatinut kuitenkin tarkempia tilastomatemaattisia analyysimenetelmiä. Tässä tutkimuksessa haluttiin kuitenkin keskittyä palautteen tarkasteluun oppimisen näkökulmasta, ja siksi päädyttiin laadullisen ja määrällisen tutkimuksen yhdistelmään. Tutkimuksen arviointiin liittyviä kysymyksiä on pohdittu laajemmin luvussa 4.4.

Joitain yhteyksiä palautteen piirteiden ja oppimistulosten väliltä voitiin löytää myös tällä menetelmällä, kun katsottiin, mihin kommentteihin ylipäätään vastataan ja mitkä jätetään kokonaan huomiotta täydennetyssä vastauksessa. Lisäksi voitiin esittää tulkintoja siitä, mitkä tekijät mahdollisesti saattoivat olla syynä siihen, että useisiin kommentteihin vastattiin vain osittain ja että täydennetyt vastaukset olivat useinmiten parantaneet vastausta

vain jonkin verran. Palautteen ja vastausten muuttumisen välisiin yhteyksiin on suhtauduttava kuitenkin varauksella, sillä palautteen perillemenoon vaikuttavat monet palautteesta riippumattomat tekijät. Tarvitaan eri menetelmin tehtyä (triangulaatio) jatkotutkimusta siitä, mitkä palautteen piirteet ovat yhteydessä vastauksen parantumiseen ja siihen, että vastaus ei selkeästi parane täydennyksen jälkeen.

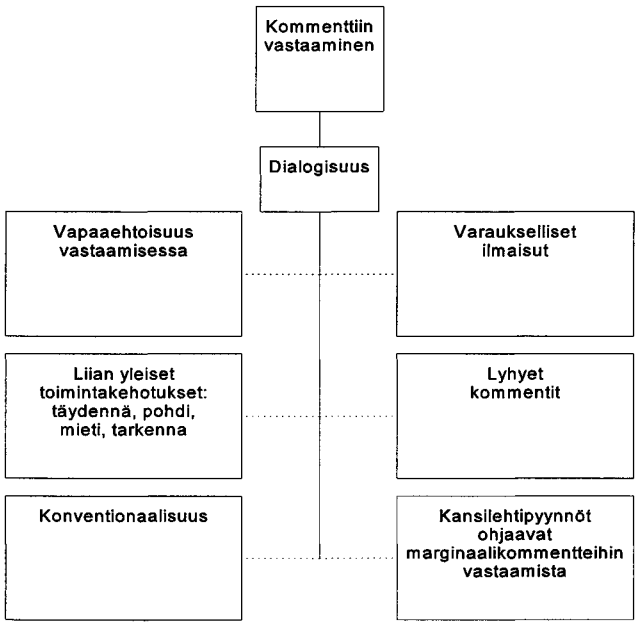
Palautteen vaikuttavuutta oppimiselle olisi mielenkiintoista selvittää myös opiskelijan näkökulmasta. Tällöin voitaisiin opiskelijan saaman palautteen pohjalta keskustella siitä, millaisen merkityksen opiskelijat antavat tietyntyyppisille kommenteille omassa oppimisessaan. Palautetta tulisi tarkastella mahdollisimman konkreettisesti esimerkiksi kommenttiesimerkkien avulla, jotta tulokset eivät jäisi liian yleiselle ja ennalta-arvatulle tasolle. Menetelmänä voitaisiin käyttää ns. "stimulated recall" -metodia, jossa opiskelija reflektoi palautteen vastaanottotilannetta ja arvioi erityyppisten kommenttien hyödyllisyyttä omassa oppimisprosessissaan. Opiskelijan näkökulmasta erityisesti kommenttien ymmärrettävyys korostuisi. "Ääneenajattelu" -menetelmällä voitaisiin tutkia sitä, ymmärtävätkö opettaja ja opiskelija kommenttien tarkoitukset samalla tavalla, sekä sitä, mitkä palautteen tekijät lisäävät tulkintaongelmia ja vähentävät näin palautteen vuorovaikutuksellisuutta. Samoin voitaisiin selvittää, mitä täydentäminen opiskelijan ja opettajan mielestä tarkoittaa, ja tutkia sitä, onko tässä ristiriitaisuuksia. Oppimistehtävien kirjallisia itsearviointeja voitaisiin myös hyödyntää ja tarkastella niiden pohjalta palautteen merkitystä oppimiselle.

Tämän tutkimuksen perusteella ei voida vetää johtopäätöksiä ohjaavan palautteen pitkäaikaisvaikutuksista. Jatkossa olisi tärkeää selvittää sitä, millaisia ovat ohjaavan palautteen siirto- tai pitkäaikaisvaikutukset, toisin sanoen, osataanko opettajien antamia ohjeita hyödyntää myös muissa tehtävissä, ja miten opiskelun alkuvaiheen ja loppuvaiheen tuotokset eroavat tässä suhteessa. Samalla voitaisiin tarkastella, miten prosessiohjaamisen periaatteet tulevat esille palautteessa. Tässä voisi olla hyödyllinen tapaustutkimuksen tyyppinen lähtökohta, jossa tiettyjen opiskelijoiden oppimisprosessia seurattaisiin koko lukuvuoden aikana. Kiinnostuksen kohteena olisivat opiskelijoiden erilaiset strategiat hyödyntää palautetta omassa oppimisessaan ja oppimisprosessin eri vaiheissa. Aineistona voisivat olla opettajien palautteet, opiskelijahaastattelut sekä kirjalliset tuotokset (oppimistehtävät, itsearvioinnit sekä oppimispäiväkirjat).

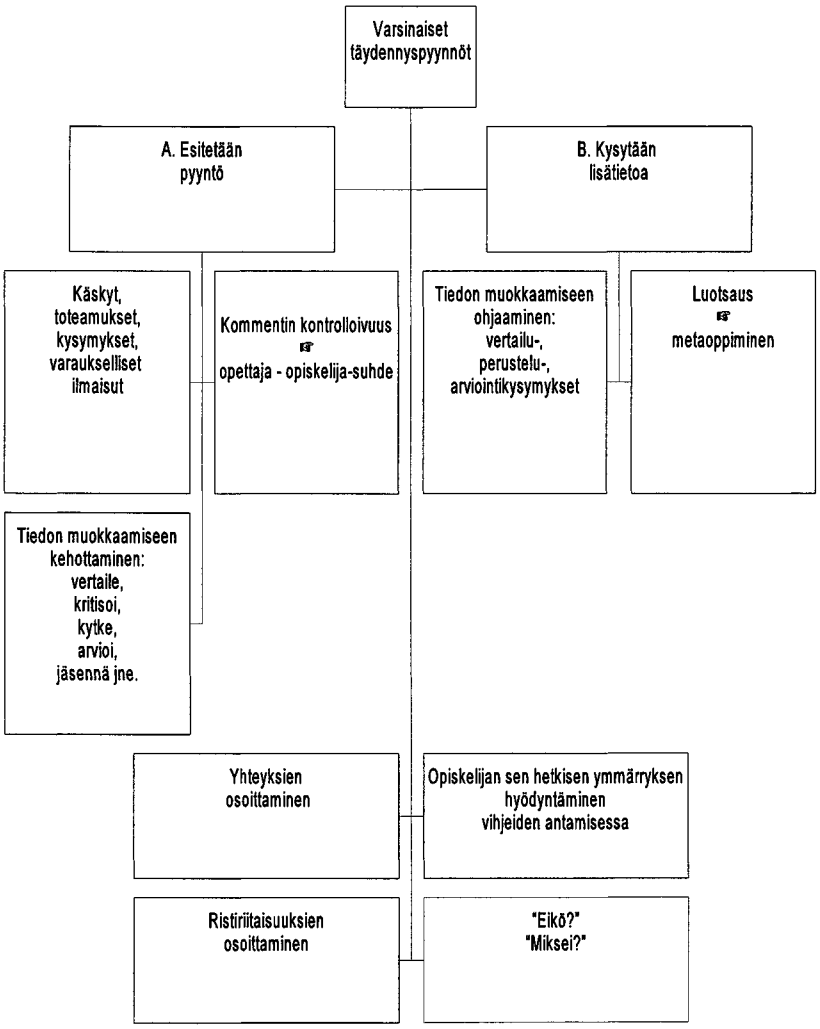
Tutkimustulosten hyödynnettävyys. Kuten käsillä oleva tutkimus osoittaa, korkeakoulupedagogiikka on muutakin kuin luentoja ja tenttejä. Kirjoitetun palautteen tutkimuk-

sella voidaan kehittää oppimisen ohjaamisen ja arvioinnin menetelmiä, joissa korostetaan opiskelijan kontrolloinnin sijaan oppimisen tukemista. Vaikka tutkimusaineistona olivat vain kasvatustieteessä annetut palautteet ja täydennetyt vastaukset, voidaan ajatella, että tutkimustuloksilla on käyttöä myös muiden aineiden etäopetusta antaville opettajille. Etenkin humanistisissa ja yhteiskunnallisissa aineissa, joissa opetettavat sisällöt ja opiskelulle asetetut tavoitteet ovat samansuuntaisia kasvatustieteen sisältöjen ja tavoitteiden kanssa, tutkimustuloksia voidaan laajasti hyödyntää koulutustoiminnassa. Tutkimuksen pohjalta on jo "koulutettu" etäopettajia Jyväskylän avoimessa yliopistossa ja Kansanvalistusseuran järjestämässä tilaisuudessa Helsingissä. Lisäksi etäopetus on mitä ilmeisemmin lisääntyvä opetusmuoto elinikäistä oppimista korostavassa yhteiskunnassamme, joten kirjallisen palautteenannon ja oppimisen ohjauksen tutkimukselle on selvästi tarvetta.

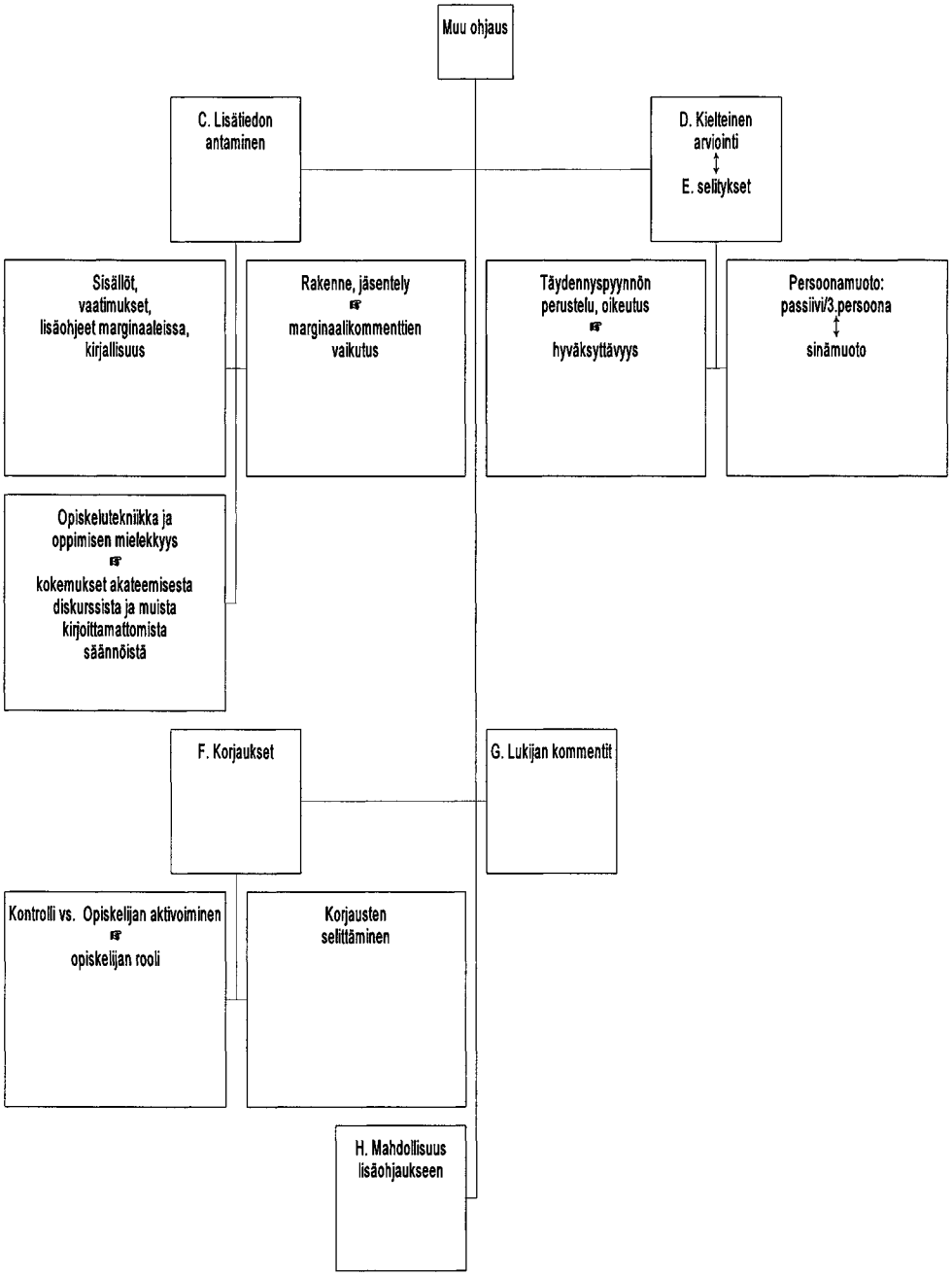
Tutkimuksen teoreettisena antina voidaan pitää sitä, että tutkimus tarjoaa mallin palautteen jäsentämiselle (kuviot 1-3). Kuviossa 1 on kuvattu joitain palautteen piirteitä, jotka voivat heikentää palautteen perillemenoa ja dialogisuutta, joka on onnistuneen ohjausprosessin perusedellytys. Kuvioissa 2 ja 3 on esitetty ohjaavan kirjoitetun palautteen tarkoitukset (A - H) ja muutamia näkökulmia niiden esittämiseen. Malli on aikaisemmin puuttunut yhteiskunnallisten aineiden monimuoto-opetuksesta, koska kirjoitettua palautetta on tutkittu systemaattisesti vain kielenopetuksessa. Mallin avulla opettajat voivat tutkia itse omaa palautteenantoaan ja kehittää sitä tarkoituksenmukaisemmaksi. Mallia voivat käyttää uudet palautteenantajat muodostaessaan omaa tyyliään ohjata sekä myös kokeneet opettajat, joilla malli voi auttaa heitä tiedostamaan ja pohtimaan palautteenantotapojaan.



KUVIO 1. Kommentin perillemenoa heikentäviä tekijöitä kirjallisessa palautteessa



KUVIO 2. Varsinaiset täydennyspyynnöt ohjaavassa kirjallisessa palautteessa



KUVIO 3. Täydennyspyyntöjä tukeva muu ohjaus kirjallisessa palautteessa

LÄHTEET

Alexander, P. A., Schallert, D. L. & Hare, V. C. 1991. Coming to terms: how researchers in learning and literary talk about knowledge. Review of Educational Research 61 (3), 315-343.

Ausubel, D. P. 1968. Educational psychology: a cognitive view. New York.

Balzer, W. K., Doherty, M. E. & O'Connor, R. 1989. Effects of cognitive feedback on performance. Psychological Bulletin 106 (3), 410-433.

Bargert-Drowns, R. L., Kulik, C-L. C., Kulik, J. A. & Morgan, M. 1991. The instructional effect of feedback in test-like events. Review of Educational Research 61 (2), 213-238.

Beach, R. & Bridwell, L. S. (toim.) 1984. New directions in composition research. New York: Guilford.

Beason, L. 1993. Feedback and revision in writing across the curriculum classes. Research in the Teaching of English 27, 4, 395-422.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1987. The psychology of written composition. Hillsdale (NJ): Erlbaum.

Bereiter, C. & Scardamalia. 1993. Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago, IL: Open Court.

Biggs, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education 32, 347-364.

Biggs, J. B. & Collis, K. F. 1982. Evaluating the quality of learning. The SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcomes). New York: Academic Press.

Birenbaum, M. 1996. Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. Teoksessa M. Birenbaum & F. J. R. C. Dochy (toim.) Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge. Boston (Mass.): Kluwer Academic Publishers, Cop., 3-29.

Birenbaum, M. & Dochy, F. J. R. C. (toim.) 1996. Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge. Boston (Mass.): Kluwer Academic Publishers, Cop.

Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan. 3. painos. Tampere:

Vastapaino.

Brotherus, A, Hasari, Allan & Helimäki, E. 1990. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Kirjayhtymä.

Bruner, J. S. 1960. The process of education. Cambridge: Harvard University Press.

Butler, D. L. & Winne, P. H. 1995. Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. Review of Educational Research 65 (3), 245-281.

Chinn, C. A. & Brewer, W. F. 1993. The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. Review of Educational Research 63 (1), 1-49.

Cohen, A. 1987. Student processing of feedback on their compositions. Teoksessa A. Wenden & J. Rubin (toim.) Learner strategies in language learning. Cambridge: The University press, 57-69.

Connors, R. J. & Lunsford, A. 1993. Teachers' rhetorical comments on student papers. College Composition and Communication 44 (2), 200-223.

Connor, U. & Asenavage, K. 1994. Peer response groups in ELS writing classes: How much inpact on revision? Journal of Second Language Writing 3, 257-276.

Dahlgren, L.-O. 1984. Outcomes of learning. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N.Entwistle, N. (toim.) The experience of learning. Edinburgh: Scottish Academic Press, 19-35.

De Jong, F. P. C. M. & van Hout-Wolters, B. H. A. M. (toim.) Process-oriented instruction and learning from text. Amsterdam: VU University Press.

Ekola, J. 1982. Arviointimenetelmistä aikuiskoulutuksessa. Teoksessa T. Vaherva & J. Ekola (toim.) Arviointi aikuisopetuksessa osa 1. Aikuisopetukseen soveltuvista menetelmistä. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B 20a, 17-46.

Ekola, J. (toim.) 1992. Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Porvoo: WSOY.

Engeström, Y. 1984. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Entwistle, N. 1995. Frameworks for understanding as experienced in essay writing and in preparing for examinations. Educational Psychologist 30 (1), 47-54.

Entwistle, N. J. & Entwistle, A. 1991. Constrasting forms of understanding for degree examinations: The student experience and its implications. Higher Education 22 (3), 205-227.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere:

Vastapaino.

Ferris, D. R. 1995. Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. Tesol Quarterly 29 (1), 33-53.

Ferris, D. R. 1997. The influence of teacher commentary on student revision. Tesol Quarterly 31 (2), 315-339.

Ferris, D. R., Pezone, S., Tade, C. R. & Tinti, S. 1997. Tearher commentary on student writing: Descriptions & implications. Journal of Second Language Writing 6 (2), 155-182.

Gerholm, T. 1990. On tacit knowledge in academia. European Journal of Education 25 (3), 263-271.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.

Hammersley, M. & Atkinson, P. 1983. Etnography: Principles in practice. London: Tavistock.

Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. Etnography: Principles in practice. London: Tavistock.

Hedgcock, J. & Lefkowitz, N. 1994. Feedback on feedback: assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing. Journal of Second Language Writing 3, 141-163.

Hein, I. & Larna, R. (toim.) 1992. Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 14.

Hendry, G. D. 1996. Constructivism and educational practice. Australian Journal of Education 49 (1), 19-45.

Herman, J. 1992. What's happening with educational assessment? Synopsis of two presentations delivered at the Annual Meeting of the SouthEastern Regional Vision for Education. Helmikuu 1992. Tampa, FL. ED349342.

Hodges, E. 1997. Negotiating the margins: Some principles for responding to our students' writing, some strategies for helping student read our comments. Teoksessa M. D. Sorcinelli & P. Elbow (toim.) Writing to learn: Strategies for assigning and responding to writing across the disciplines. New Directions for Teaching and Learning 69. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 77-89.

Hounsell, D. 1987. Essey writing and the quality of feedback.Teoksessa J. T. E. Richard son, M. W. Eysenck & D. W. Piper (toim.) Student learning. Research in education and cognitive psychology. Philadelphia, Pa: SRHE, 109-119.

Hypen, K., Keskinen, E., Kinnunen, R., Niemi, P. & Vauras, M. (toim.) 1985. Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet. Radion aikuiskasvatussarjan toisen osan oppikirja. Helsinki: Yleisradio.

Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) 1994. Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2, 22-28.

Jonassen, D. H. 1991. Evaluating constructivistic learning. Educational Technology 31 (9), 28-32.

Jääskeläinen, M., Lamberg, M., Penttinen, L. & Saarimäki, M. (toim.) 1999. Open uni. Avointa keskustelua oppimisesta. Jyväskylän yliopisto, avoin yliopisto.

Kasvatustieteen opiskeluopas. Perusopinnot 1998 - 1999.

Kaukiainen, A., Aalto, P., Lappalainen, M. & Lindberg, J. 1995. Kasvokkain. Palautteen antaminen oppijalle. Turun yliopisto. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja A 34.

Keskinen, E. 1985. Taitojen oppiminen. Teoksessa K. Hypen, E. Keskinen, R. Kinnunen, P. Niemi & M. Vauras (toim.) Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet. Radion aikuiskasvatussarjan toisen osan oppikirja. Helsinki: Yleisradio, 68-95.

Koro, J. 1990. Avoin korkeakouluopetus aikuiskoulutuksen osana. Teoksessa J. Koro, E. Lehtinen & J. Nieminen (toim.) Monimuoto-opetus avoimessa korkeakouluopetuksessa. Kokeilu- ja tutkimusprojektin 1. osaraportti. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 6, 1-12.

Koro, J., Lehtinen, E. & Nieminen, J. (toim.) 1990. Monimuoto-opetus avoimessa korkeakouluopetuksessa. Kokeilu- ja tutkimusprojektin 1. osaraportti. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 6.

Korpinen, E. 1982. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 319.

Koskenniemi, Y. & Meriläinen, J. 1994. Audiografiikka opiskelijan kannalta. Teoksessa L. Lakio (toim.) Monimuoto-opetusta kehittämässä. Raportti etä- ja monimuoto-opetuksen sekä sähköisten viestinten opetuskäytön kokeiluista 1991 - 1993.

Helsinki: Opetushallitus, 85-88.

Krol, C. A. 1998. Inquiring into our own practice: Do the intentions of our written comments match with students' interpretations of and reactions to them? Paper presented at the Annual meeting of the Accociation of Teacher Educators. 13.-17.2.1998. Dallas, T. ED417141.

Kroll, B. (toim.) 1990. Second language writing: Research insights for the classroom. New York: Cambridge University Press.

Kulhavy, R. W. 1977. Feedback in written instruction. Review of Educational Research 47, 211-232.

Kumpulainen, K. & Mutanen, M. 1999. Interaktiotutkimus sosiokulturaalisen ja konstruktivistisen oppimisnäkemyksen viitekehyksessä. Kasvatus 30 (1), 5-17.

Lackey, J. R. 1997. The effects of written feedback on motivation and changes in written performance. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. 24.-28.3.1997. Chicago, IL. ED406690.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.

Lakio, L. (toim.) 1994. Monimuoto-opetusta kehittämässä. Raportti etä- ja monimuoto-opetuksen sekä sähköisten viestinten opetuskäytön kokeiluista 1991 - 1993. Helsinki: Opetushallitus.

Lam, C. Y. P. 1992. Revision processes of college ESL students: How teacher comments, discourse types and writing tools shape revision. Dissertation Abstracts International 52, 12, 4248A.

Lammela, P., Lappalainen, M., Norvanto, T., Oinonen, P., Piiparinen, S., Siltari, E. & Tuohela, K. 2000. Palautteet puntarissa. Opintosuoritukset ja kirjallinen palaute. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 75.

Lea, M. R. & Street, B. V. 1998. Student writing in higher edacation: An academic literacies approach. Studies in Higher Education 23 (2), 157-172.

Lehtinen, E. 1992. Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 163-182.

Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, R. & Pöyhönen, M-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa 1. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 2.

Leki, I. 1990. Coaching from the margins: Issues in written response. Teoksessa B. Kroll

(toim.) Second language writing: Research insights for the classroom. New York: Cambridge University Press, 57-68.

Lhyle, K. G. & Kulhavy, R. W. 1987. Feedback processing and error correction. Journal of Educational Psychology 79 (3), 320-322.

Lunsford, R. F. 1997. When less in more: Principles for responding in the disciplines. Teoksessa M. D. Sorcinelli & P. Elbow (toim.) Writing to learn: Strategies for assigning and responding to writing across the disciplines. New Directions for Teaching and Learning 69. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 91-104.

Marshall, C. & Rossman, G. B. 1994. Designing qualitative research. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.

Marton, F. 1988. Describing and improving learning. Teoksessa R. R. Schmeck (toim.) Learning strategies and learning styles. New York: Plenum, 53-82.

Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. 1991. Conceptions of learning. International Journal of Educational Research 19, 277-300.

Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (toim.) 1984. The experience of learning. Edinburgh: Scottish Academic Press.

Marton, F. & Säljö, R. 1976. On qualitative differences in learning: Outcome and process. British Journal of Educational Psychology 46, 4-11.

Marton, F. & Säljö, R. 1984. Approaches to learning. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) The experience of learning. Edinburgh: Scottish Academic Press, 36-55.

Marttunen, M. 1989. Monimuoto-opetuksen mahdollisuudet ammatillisessa aikuiskoulutuksessa: tapausesimerkkinä etäoppilaitos Tietomies. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Niemi, L. 1995. Etätehtävien evaluointi ja palaute. Tulkintoja opiskelijoiden kokemuksista KATE-projektissa. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.

Ohlsson, S. 1996. Learning to do and learning to understand: A lesson and a challenge for cognitive modeling. Teoksessa P. Reimann & H. Spada (toim.) Learning in humans and machines. Toward an interdiciplinary learning science, 37-62.

Opetusministeriö. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä. 1989. 69 toimenpidettä aikuiskoulutuksen kehittämiseksi: Aikuiskoulutusneuvoston muistio 23.1.1989: Monimuotoopetus aikuiskoulutuksessa.

Ovando, M. N. 1992. Constructive feedback: A key to successful teaching and learning. University of Texas. Department of Educational Administration. College of Education. Guides - Non-Classroom Use (055). ED404291.

Paakkola, E. 1992. Rajoitettu vuorovaikutus monimuoto-opetuksessa. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.) Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuotoopetukseen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 14, 65-73.

Paananen, S. 1992. Monimuoto-opiskelijoiden itseopiskelu avoimessa korkeakoulussa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia 4.

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and reseach methods. 2nd ed. Newbury Park: Sage.

Penttinen, L. 1997. Akateemiseen diskurssiin sosiaalistuminen ja ainelaitoskulttuurit. Pedaforum 1, 19-21.

Penttinen, L. 1999. Opettajan rooli kirjallisen palautteen antajana. Teoksessa M. Jääskeläinen, M. Lamberg, L. Penttinen & M. Saarimäki (toim.) Open uni. Avointa keskustelua oppimisesta. Jyväskylän yliopisto, avoin yliopisto, 45-59.

Prosser, M., Trigwell, K & Taylor, P. 1994. A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. Learning and Instruction 4 (3), 217-231.

Ratalahti, E. 1999. Kasvatustieteen perusopintojen kysely 1999. Jyväskylän yliopisto, avoin yliopisto. Julkaisematon.

Rauste-von Wright, M.-L. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.

Reinmann, P. & Spada, H. (toim.) 1996. Learning in humans and machines: towards an interdisciplinary learning science. Oxford: Pergamon.

Richardson, J. T. E., Eysenck, M. W. & Piper, D. W. (toim.) 1987. Student learning. Research in education and cognitive psychology. Philadelphia, Pa: SRHE.

Roberts, D. 1996. Feedback on assignments. Distance Education 17 (1), 95-116.

Robson, C. 1993. Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers. Oxford: Blackwell.

Räisänen, A. 1994. Arvioinnin tehtävät. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) 1994. Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Arviointi ja seuranta 2. Helsinki: Opetushallitus, 22-28.

Räsänen, J. 1994. Kehityssuuntautunut arviointimalli - malli aikuisten ammatillisen koulutuksen ja oppisopimuskoulutuksen arviointiin. Arviointimallin orientaatioperusta, arvioinnin perusteet ja toteutus. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 4. Helsinki: Painatuskeskus.

Schmeck, R. R. 1988. An introduction to strategies and styles of learning. Teoksessa R. R. Schmeck (toim.) Learning strategies and learning styles. Perspectives on individual differences. New York: Plenum, 3-19.

Schmeck, R. R. (toim.) 1988. Learning strategies and learning styles. Perspectives on individual differences. New York: Plenum.

Silverman, D. 1993. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage.

Skinner, B. F. 1953. Science and human behavior. New York: Macmillan.

Smith, S. 1997. The genre of the end comment: Conventions in teacher responses to student writing. Collage Composition and Communication 48 (2), 249-268.

Soininen, M. 1997. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. 3. uudistettu painos. Turun yliopisto. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja A 56.

Sorcinelli, M. D. & Elbow, P. (toim.) 1997. Writing to learn: Strategies for assigning and responding to writing across the disciplines. New Directions for Teaching and Learning 69. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Straub, R. 1996. The concept of control in teacher response: Defining the varieties of "directive" and "facilitative" commentary. College Composition and Communication 47 (2), 223-251.

Straub, R. 1997. Students' reactions to teacher comments: an Exploratory study. Research in the Teaching of English 31 (1), 91-119.

Tesch, R. 1990. Qualitative research: Analysis types and software tools. New York: Falmer.

Thompson, T. 1993. Personality preferences and student responses to teacher comments. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on Collage Composition

and Communication. 31.3 - 3.4.1993. San Diego, CA. ED357392.

Thompson, T. 1994. Giving them what they want: Student views of revision. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication. 16.-19.3.1994. Nashville, NA. ED370139.

Steffe, C. P. & Gale, J. (toim.) 1995. Constructivism in education. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Turunen-Kallio, T. 1994. Monimuoto-opetus ja opettajan työ. Teoksessa L. Lakio (toim.) Monimuoto-opetusta kehittämässä. Raportti etä- ja monimuoto-opetuksen sekä sähköisten viestinten opetuskäytön kokeiluista 1991 - 1993. Helsinki: Opetushallitus.

Tynjälä, P. 1998. Traditional studying for examination versus constructivist learning tasks: do learning outcomes differ? Studies in higher education 23 (2), 173-189.

Tynjälä, P. 1999. Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in University. International Journal of Educational Research 31 (5), 357-442.

Törmä, E. 1998. Verbaalinen arviointi osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Teoksessa E. Törmä (toim.) Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. Journal of Teacher Research 3. Jyväskylä: TUOPE, 60-76.

Vaherva, T. & Ekola, J. (toim.) 1982. Arviointi aikuisopetuksessa osa 1. Aikuisopetukseen soveltuvista menetelmistä. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B 20 a.

Van Looy, L. & Vrijsen, M. 1998. A multi-dimensional analysis of feedback by tutors and teacher-educators to their students. Free University of Brussels. Research 143. ED418963.

Vento, R. 1991. Monimuoto-opiskelijoiden opintokokemukset: Opintojärjestelmän arviointia. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia 3.

Vermunt, J. D. H. M. 1994. Design principles of process-oriented instruction. Teoksessa F. P. C. M. De Jong & B. H. A. M. van Hout-Wolters (toim.) Process-oriented instruction and learning from text. Amsterdam: VU University Press, 15-26.

Vermunt, J. D. & Verloop, N. 1999. Congruence and friction between learning and teaching. Learning and Instruction 9, 257-280.

Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi: mahdollisuuksia ja varauksia. Turun

yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B. Selosteita 65.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: the development of higher psychological processes. 2nd ed. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Wright, J. von. 1993. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Helsinki: Opetushallitus.

Wenden, A. & Rubin, J (toim.) 1987. Learner strategies in language learning. Cambridge: The University press.

Williams, S. E. 1997. Teachers' written comments and students' responses: a socially constructed interaction. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication. 12.-15.1997. Phoenix, AZ. ED408589.

Wood, T. 1995. From alternative epistemologies to practice in education: Rethinking what it means to teach and learn. Teoksessa L. P. Steffe & J. Gale (toim.) Constructivism in education. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 331-340.

Zellermayer, M. 1989. The study of teachers' written feedback to students' writing: changes in theoretical considerations and the expansion of research contexts. Instructional Science 18, 145-165.

Ziv, N. 1984. The effects of teacher comments on the writing of four college freshmen. Teoksessa R. Beach & L. S. Bridwell (toim.) New directions in composition research. New York: Guilford, 362-380.

LIITE 1: Kasvatustieteen perusopintojen tavoitteet ja aineistona olevat oppimistehtävät

Kasvatustieteen perusopintojen tavoitteet

1. Opit erilaisia kasvatustieteellisiä käsitteitä ja teoreettisia selitysmalleja.
2. Sovellat kasvatustieteellisiä käsitteitä ja teoreettisia selitysmalleja tulkitsemalla omia kokemuksiasi ja havaintojasi.
3. Kehität omaa ajatteluasi arvioimalla kasvatustieteellisiä selitysmalleja ja kasvatuskäsityksiäsi.
4. Opit lukemaan kasvatustieteen asiantuntijoiden kirjoituksia sekä kirjoittamaan ja keskustelemaan kasvatustieteellisistä ilmiöistä.
5. Opiskelu- ja tiedonhankintataitosi kehittyvät.

TM-tehtävän tavoitteet

1. Ymmärrät kasvatustieteellisiä tutkimustekstejä niin hyvin, että pystyt käyttämään tutkimusraportteja ja -artikkeleita tiedonlähteinä, opit siis lukemaan kasvatustieteen asiantuntijoiden kirjoituksia.
2. Voit menestyksellisesti osallistua esim. kasvatustieteen aineopintojen ja opettajaopintojen tutkimusmenetelmäkursseille.
   - Ymmärrät tutkimustiedon merkityksen kasvatustoiminnassa.
   - Ymmärrät tärkeimmät kasvatustieteelliseen tutkimukseen liittyvät käsitteet.
   - Tiedät, millaista tieteellinen tiedonhankinta on ja sinulla on yleiskuva tutkimusprosessin kulusta.
   - Opiskelu- ja tiedonhankintataitosi kehittyvät.

TM-tehtävä

Tehtävässä on A- ja B- osa, joihin molempiin vastataan. A-osa keskittyy tiedonhankintaan ja kirjallisuuden merkitykseen tutkimuksessa. B-osassa perehdytään tarkemmin Päivi Tynjälän tutkimuksen empiiriseen toteutukseen.

A)
Valitse Laurisen (toim.) kirjasta vähintään kaksi artikkelia ja tarkastele niiden pohjalta seuraavia teemoja. Voit tarvittaessa käyttää useampaa kuin kahta artikkelia tehtävän pohjana; älä kuitenkaan valitse Päivi Tynjälän artikkelia, koska siihen perehdyt B-kohdassa. Tarkastele jokaista teemaa vain kerran niin, että jokainen teema tulee käsitellyksi. Käytä apuna Tutki ja kirjoita -kirjan sisältöjä ja ohjeita, ellei toisin ole mainittu. Jäsennä vastauksesi teemoittain ja merkitse jokaisen teeman käsittelyn yhteyteen, minkä artikkelin pohjalta teemaa tarkastelet.

Jatkuu

Liite 1. (jatkuu)

1. Tieteen yleiset periaatteet
Valitse jokin tieteellisen toiminnan yleisistä periaatteista tai tieteen yleisistä tuntomerkeistä (ks. myös Johdatus kasvatustieteeseen s. 14-17). Pohdi, missä määrin ja millä tavalla ko. periaate tai tuntomerkki tulee esille (toteutuu tai ei toteudu) artikkelissa.

2. Kasvatustieteen tutkimuskohteet
Tutustu kasvatustieteen tutkimuskohteisiin Johdatus kasvatustieteeseen -kirjasta. Mille osa-alueelle artikkeli kuuluu aiheensa ja käsitteistönsä perusteella? Perustele.

3. Tiedonhaku
Kerro, miten toimit, jos haluat artikkelin aiheesta lisätietoa. (Esim. millä hakutermeillä voisit lähteä tietoa hakemaan?)

4. Lähdekirjallisuus
Kerro artikkelin pohjana olevasta kirjallisuudesta. (Esim. minkä tyyppistä kirjallisuutta on käytetty - lehtiartikkeleita, teorioita, metoditeoksia tms.? Mitä pidät artikkelin päälähteenä, miksi?)

5. Lähdeviitteet
Tee artikkelista lähdekortti ja ainakin yksi muistiinpanokortti.

6. Peruskäsitteet
Selvitä, mikä tai mitkä ovat mielestäsi artikkelin peruskäsitteitä. Miten ne on artikkelissa määritelty? Arvioi käsitteiden määrittelyjä kriittisesti niitä koskevien ohjeiden ja kriteerien pohjalta.

7. Kvalitatiivinen lähestymistapa
Kerro, mitä ilmiötä artikkelissa tarkastellaan. Miten kyseistä ilmiötä on kvalitatiivisesti (ilmiölähtöisesti) tutkittu tai miten sitä voitaisiin tutkia kvalitatiivisesti? Perustele valintasi.

8. Kvantitatiivinen (teorialähtöinen) lähestymistapa
Hahmottele kuvaileva survey -tutkimus jostakin artikkelissa pohditusta ilmiöstä. Millainen olisi tutkimuksen otos? Millaisiksi ulottuvuuksiksi tai kysymyksiksi operationaalistaisit tutkittavan ilmiön? Minkä tyyppisillä kysymyksillä ilmiöstä voisi hankkia tietoa? Pohdi vielä, miksi kuvaileva survey soveltuisi hyvin ilmiön tutkimiseen. Entä millaisia ongelmia tällaiseen tutkimukseen liittyisi?

B)
Tutustu Päivi Tynjälän artikkeliin "Kirjoittaminen ja asiantuntijatiedon rakentaminen yliopisto-opetuksessa" ja tarkastele erityisesti opetuskokeilua kuvaavaa osaa. Vastaa Tutki ja kirjoita- sekä Johdatus kasvatustieteeseen -kirjan avulla seuraaviin kysymyksiin:

Jatkuu

Liite 1. (jatkuu)

1. Mikä oli tutkimuksen tutkimusongelma?
2. Mikä oli tutkimuksen tutkimusstrategia eli -ote? (Kokeellinen tutkimus, survey- vai tapaustutkimus?) Perustele.
3. Mikä on tämän tyyppisen tutkimuksen tutkimustarkoitus? (Kartoittava, selittävä, kuvaileva vai ennustava?) Perustele.
4. Mikä hypoteesi olisi voitu aiemman tutkimuksen perusteella esittää opetuskokeilun tuloksista?
5. Keitä kokeiluun osallistui? Millaisiin ryhmiin tutkittavat jaettiin ts. mikä oli tutkimusasetelma?
6. Mikä oli tutkimuksen muuttuja-asetelma ts. mikä oli riippumaton muuttuja ja mikä riippuva muuttuja?
7. Miten kyseiset muuttjat operationaalistettiin eli miten ne muutettiin mitattavaan muotoon?
8. Millä tavalla aineisto hankittiin?
9. Millä tavalla aineistoa analysoitiin?
10. Kerro tutkimuksen päätulokset ja johtopäätökset.
11. Mitä ongelmia, esim. epäluotettavuutta, tutkimuksen toteutukseen mielestäsi liittyi?

PO-tehtävän tavoitteet

1. Osaat kuvata piilo-opetussuunnitelmaa yhtenä koulun käytäntöjä ja rakenteita esittävännä käsitteenä.
2. Selvität koulutuksen yhteiskunnallisia tehtäviä ja piileviä mekanismeja.
3. Osaat käyttää piilo-opetussuunnitelman käsitettä eräänä esimerkkinä kuvattaessa koulua ja sen käytäntöjä työmarkkinoille valmistavana instituutiona.
4. Osaat selvittää, miten piilo-opetussuunnitelman ja kaksinkertaisen piilo-opetussuunnitelman avulla voimme tarkastella tyttöihin ja poikiin kohdistuvia erilaisia odotuksia.
5. Selvität sosiaalisen sukupuolen, sukupuolijärjestelmän sekä koulutuksen rakenteiden ja käytäntöjen vaikutuksia miesten ja naisten erilaiseen asemaan työmarkkinoilla ja yhteiskunnassa.

PO-tehtävä

Oppimistehtävässä tarkastellaan, miten eri tavoin koulutus vaikuttaa eri ihmisryhmiin. Esimerkkeinä ovat koulun käytännöt ja koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden toteutuminen koulun käytäntöjen kautta. Aiheisiin pureudutaan piilo-opetussuunnitelman käsitteen avulla. Käytä tehtävässä Broadyn Piilo-opetussuunnitelma -kirjaa sekä Takalan (toim.) Kasvatussosiologia -kirjaa.

Piilo-opetussuunnitelman käsite tarjoaa mahdollisuuden tarkastella kriittisesti koulun käytäntöjä.
Mitä piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan?
Miten piilo-opetussuunnitelma vaatimustensa kautta toteuttaa koulutuksen yhteiskunnallisia tehtäviä?

Jatkuu

tai vaihtoehtoisena

Oppimistehtävässä tarkastellaan, miten eri tavoin koulutus vaikuttaa eri ihmisryhmiin. Esimerkkinä on sukupuolen mukainen toiminta koulussa, eli miten tyttöjä ja poikia eriytetään koulutuksen ja rakenteiden kautta. Aiheeseen pureudutaan piilo-opetussuunnitelman käsitteen avulla. Käytä tehtävässä Broadyn Piilo-opetussuunnitelma -kirjaa ja Takalan (toim.) Kasvatussosiologia -kirjaa.

Selvitä, miten piilo-opetussuunnitelma eriyttää ja luokittelee oppilaita sukupuolen perusteella.
Miten ns. kaksinkertaisen piilo-opetussuunnitelman kautta toteutuvat koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät?

LIITE 2: Instruktio opiskelijalle oppimistehtävän lähettämistä varten

Hei! 5.7.1999

Olen kasvatustieteen opiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaa kirjoitetun palautteen merkityksestä oppimiselle monimuoto-opetuksessa. Tarkoitukseni on tutkia, millaista oppimista ohjaava sanallinen palaute tuottaa. Selvittelen aihetta autenttisten tekstien kautta, jolloin aineistoni koostuu opiskelijoiden oppimistehtävävastauksista sekä opettajien kirjoitetuista palautteista. Tutkimus tuo erittäin tärkeää tietoa palautteenannon kehittämistä ajatellen, sillä kirjoitettua palautetta on tutkittu monimuoto-opetuksessa toistaiseksi hyvin vähän.

Toivoisinkin, että voisit antaa vastauksesi käyttööni tässä tärkeässä tutkimustarkoituksessa. Sinun tulisi lähettää oheisessa vastauskuoressa opettajan kommentoima ensimmäinen vastauksesi kasvatustieteen perusopintojen oppimistehtävään 6[3], opettajan kansilehtipalaute sekä opettajan kommentoima täydennetty vastauksesi. Aineistoa tullaan käsittelemään ehdottoman luottamuksellisesti. Poistan esimerkiksi kaikki henkilötiedot vastauksista, jolloin en voi paikantaa kenenkään työtä analyysivaiheessa. Aineisto ei myöskään joudu kenenkään muun käsiin. Otan kopiot materiaalista ja lähetän sen sinulle takaisin mahdollisimman pian.

Kiitos mielenkiinnostasi! Aurinkoista kesän jatkoa!

Tanja Mäkinen
Lisätietoja:

---

[3] Ohjeet erosivat sen mukaan, mistä oppimistehtävästä oli kyse.

LIITE 3: Oppimistehtävän kansilehti

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
AVOIN YLIOPISTO

Oppimistehtävän kansilehti

Vastauspäivä _____

Nimi _____ Henkilötunnus _____

Palautus- _____ Oppilaitos _____

osoite _____ _____

(Kirjoita nimesi ja osoitteesi selvällä käsialalla)

Oppiaine _____

Yliopistonopettaja _____ Tehtävän nro _____

Vastaus on:

- ☐ hyväksytty
- ☐ täydennettävä
- ☐ uusittava

Vastauksen arvionti:

1. rakenne	selkeä	* * * *	epäselvä
2. asiasisältö	laaja	* * * *	suppea
3. aiheen käsittely	soveltava	* * * *	kirjatekstiä toistava

Kokonaisarviointi:

Jyväskylässä ____/____ 19 ____ _____

Älä irrota papereita toisistaan - saat toisen kappaleen itsellesi arvioituna!