

**OPETTAJAN ANTAMA KORJAAVA PALAUTE
ALA- JA YLÄKOULUN LAAJA-ALAISESSA ERITYISOPETUKSESSA.
KESKUSTELUNANALYYTTINEN TUTKIMUS.**

Hanna-Leena Hakola

Pro gradu -tutkielma
Erityispedagogiikan yksikkö
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2008

TIIVISTELMÄ

Hakola, Hanna-Leena. 2008. Opettajan antama korjaava palaute ala- ja yläkoulun laaja-alaisessa erityisopetuksessa. Keskustelunanalyttinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu - tutkielma. 79 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia korjaamisen tapoja opettajat käyttävät palautteenannossaan laaja-alaisessa erityisopetuksessa ja miten korjaamisen tavat liittyvät erilaisiin opetuksellisiin konteksteihin. Tutkimusaineisto koostui yhteensä 14 videokuvatusta oppitunnista ala- ja yläkoulun laaja-alaisesta erityisopetuksessa. Tutkimusaineisto oli osa laajempaa aineistoa, joka kerättiin kahta eri tutkimusprojektia varten (Kuorelahti & Vehkakoski 2007–2008 ja Vehkakoski 2008–2010). Tutkimusmenetelmänä käytettiin keskustelunanalyysiä. Tutkimusaineistosta löytyi kuusi erilaista korjaamisen tapaa, jotka olivat suora korjaaminen, kehumalla korjaaminen, uudelleenmuotoilu, selvennyspyyntö, virheen paikantaminen keskeyttämällä tai toistamalla sekä johdattelu. Aineisto sisälsi myös paljon pitkiä korjausjaksoja, joissa opettaja käytti useita eri korjaamisen tapoja. Yleisimmin käytetty korjaamisen tapa oli johdattelu, joka sisälsi opettajan kysymyksiä tai vihjeitä oikean vastauksen saavuttamiseksi. Toiseksi yleisin korjaamisen tapa oli suora korjaaminen. Kehumalla korjaaminen ja virheen paikantaminen keskeyttämällä tai toistamalla liittyivät vain tiettyyn opetukselliseen kontekstiin. Tulokset osoittivat, että opettaja käyttää joustavasti erilaisia korjaamisen tapoja erilaisissa opetuksellisissa konteksteissa ja antaa oppilaalle useimmiten mahdollisuuden myös itsekorjaamiseen. Alakoulussa korjaamisia esiintyi enemmän, mutta yläkoulussa korjaamista vaativat tilanteet olivat monimutkaisempia.

Avainsanat: korjaava palaute, opettaja, laaja-alainen erityisopetus, luokkahuonevuorovaikutus, keskustelunanalyysi.

SISÄLTÖ

1 OPETTAJAN ANTAMAN PALAUTTEEN TUTKIMINEN.....	4
2 OPETTAJAN ANTAMA KORJAAVA PALAUTE	6
2.1 Korjaamisen käsite.....	6
2.2 Korjaamisen moninaisuus	7
2.2.1 Korjaaminen ja konteksti.....	7
2.2.2 Erilaiset korjaamisen tavat.....	9
2.3 Korjaamisen merkitys	12
2.3.1 Korjaamisen ei-toivottavuus	12
2.3.2 Korjaamisen hyödyllisyys ja tehokkuus.....	14
2.3.3 Oppilaan toiminta korjaamisen jälkeen.....	17
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	20
3.1 Tutkimuksen rajaus ja tutkimusaineisto.....	20
3.3 Käytännön toteutus	23
3.5 Eettiset näkökohdat ja tutkimuksen luotettavuus	25
4 TULOKSET	30
4.1 Suora korjaaminen	30
4.2 Kehumalla korjaaminen	34
4.3 Uudelleenmuotoilu.....	37
4.4 Selvennyspyyntö.....	41
4.5 Virheen paikantaminen keskeyttämällä tai toistamalla.....	44
4.6 Johdattelu.....	47
4.7 Useat korjaamisen tavat samassa korjausjaksossa.....	51
4.8 Korjaamisen tapojen yleisyys.....	59
5 POHDINTA	62
6 LÄHTEET.....	71
7 LIITTEET	78
Liite 1. Kirjallisuuden etsimisessä käytetyt hakusanat	78
Liite 2. Keskusteluanalyttiset litterointimerkit.....	79

1 OPETTAJAN ANTAMAN PALAUTTEEN TUTKIMINEN

Palautteen vaikutusta oppimiseen pidetään tärkeänä ja tämä vaikutus voi olla joko positiivinen vai negatiivinen (Hattie & Timperley 2007). Koska palautteen antaminen oppilaille on opettajalle erittäin tuttu tehtävä, tutkijat ovat olleet kiinnostuneita, millaisia järjestelmällisiä keinoja opettajat noudattavat palautteenannossaan (Macbeth 2004). Palautteenantoa esiintyy myös muualla kuin luokkahuoneympäristössä (Chaudron 1988, 132, Cullen 2002, Seedhouse 2004, 74), mutta luokkahuoneessa opettajan antama palaute on odotettu ja normaali osa toimintaa (Chaudron 1988, 132, Cullen 2002, Macbeth 2004).

Luokkahuoneen vuorovaikutus koostuu usein peräkkäisistä kysymys-vastaus-palaute – toimintajaksosta (IRF/IRE)¹, joita opettaja johtaa luokan edessä (Cullen 2002, Hall 2007, Hellermann 2003, Macbeth 2004). Kysymys-vastaus-palaute -ketju jakautuu kolmeen vuoroon, jotka ovat opettajan aloite eli kysymys ensimmäisessä vuorossa, oppilaan vastaus toisessa vuorossa ja opettajan palaute tai arvio vastauksesta kolmannessa vuorossa. Kolmivaiheiset toimintajaksot liittyvät yleensä sellaisiin kysymyksiin, joihin opettajalla on tietty ennalta määrätty vastaus valmiina. (ks. esim. Macbeth 2004.) On pedagogisesti tärkeää tutkia kolmivaiheisen toimintajakson palautevaihetta, sillä siinä opettaja arvioi oppilaan tuotosta ja tämä voi joko kannustaa tai lannistaa oppilasta (Tainio 2007, 43). Chinin (2006) mukaan opettajan täytyy kiinnittää erityistä huomiota juuri kolmivaiheisen toimintajakson palautekohtaan, jotta hän pystyisi edistämään oppilaiden omaa ajattelua luokassa. Opettajan antama palaute on välttämätöntä oppilaiden oppimiselle ja siksi on tärkeää tutkia, miten sitä voidaan parhaiten toteuttaa (Cullen 2002).

Tässä tutkimuksessa tutkin opettajan antamaa korjaavaa palautetta. Rajasin tutkimukseni koskemaan vain opettajan antamia korjaavia palautteita, koska opettajan antama palaute on aiheena hyvin laaja. Korjaavan palautteen tutkiminen on erityisen mielenkiintoista siksi, että tutkimusten mukaan opettajan näyttäisi olevan helpompi antaa oppilaille hyväksyvää kuin korjaavaa palautetta (Kleemola 2007, 81). Samoin sekä opet-

¹ Initiation-Response-Follow up tai Initiation-Response-Evaluation -toimintajaksot

tajien että oppilaiden toiminnasta on havaittu, että väärin vastaaminen luokassa on epätoivottua, jolloin korjaaminenkin on herkkä asia (Kleemola 2007, 77, 81, Seedhouse 2004, 173–176).

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikössä *Erilaista pedagogiikkaako? Luokahuonevuorovaikutus erityisopetusympäristöissä* – tutkimusprojektia (Vehkakoski 2008–2010) sekä Kuopion ja Mikkelin kaupunkien tilaamaa perusopetuksen toimintaa selvittävää hanketta (Kuorelahti & Vehkakoski 2007–2008) varten. Oma tutkimusaineistoni on rajattu opettajan tekemiin korjauksiin laaja-alaisen erityisopetuksen tunneilla. Korjaamisen tarkastelu erityisopetuskontekstissa on kiinnostavaa, koska itse opiskelen erityisopettajaksi ja olen havainnut, että erityisoppilaat tekevät paljon korjaamista vaativia virheitä oppitunneilla. Saattaa myös olla, että korjaavan palautteen tyyppillä on merkitystä taidoiltaan heikompien oppilaiden oppimiseen, kun taas taidoiltaan paremmat oppilaat hyötyvät kaikenlaisesta korjaavasta palautteesta (Ammar & Spada 2006).

Tutkimusmenetelmäni on keskusteluanalyysi, jossa tutkitaan ihmisten välistä puhuttua vuorovaikutusta (Hutchby & Wooffit 1998, 13). Luokahuoneen vuorovaikutusta tutkittaessa otetaan huomioon sen institutionaalisuus eli se, että puhujilla on tietyt roolit, joita he puheellaan myös toteuttavat. Näin ollen opettajalla ja oppilaalla on erilainen orientaatio puheessaan, mikä näkyy esimerkiksi jo puheenvuorojen määrässä ja pituudessa. (Hutchby & Wooffit 1998, 149.) Luokahuoneen vuorovaikutuksen keskusteluanalyttinen tutkiminen on Suomessa uutta ja äidinkielellä opettujen lukuaineiden tunneille sijoittuvaa tutkimusta on vähän (Tainio 2007a, 7–8). Siten tässäkin työssä esittelemäni tutkimukset ovat pääasiassa kielten oppitunneilta ja opettajan korjaamisen tavat aineistossani ovat mahdollisesti erilaisia kuin näissä tutkimuksissa. Varsinaiset tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia korjaamisen tapoja opettajat käyttävät laaja-alaisessa erityisopetuksessa?
2. Miten korjaamisen tavat liittyvät erilaisiin opetuksellisiin konteksteihin?

2 OPETTAJAN ANTAMA KORJAAVA PALAUTE

Korjaavaa palautetta on tutkittu keskusteluanalyttisesti viime vuosina laajalti luokkahuoneessa tapahtuvan äidinkielen sekä erityisesti vieraan kielen opiskelun yhteydessä (El Tatawy 2002). Suomessa aihetta on tutkittu vähän ja pääasiassa juuri kielen oppimisen yhteydessä. Esittelemäni tutkimuskirjallisuus painottuu siis vahvasti kielten opitunneilla tapahtuvaan korjaamiseen. Tutkimuksista on kuitenkin löydettävissä keskeisiä asioita, jotka liittyvät luokkahuonevuorovaikutukseen ja opettajan tekemiin korjauksiin opiskeltavasta oppiaineesta riippumatta.

2.1 Korjaamisen käsite

Korjausjäsenyys on yksi keskeinen vuorovaikutusta jäsentävä tekijä keskusteluanalyysissä (Hall 2007, Seedhouse 2004, 16, Sorjonen 1995, 111). Kun keskustelijat käsittelevät puhumisen sekä puheen kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmia, kyse on korjausjäsenyyksestä (Hall 2007, Seedhouse 2004, 34, Sorjonen 1995, 111). Keskustelijat määrittelevät itse, mikä puheessa on korjattavaa, joten periaatteessa mikä tahansa keskustelukohta voi nousta korjausta vaativaksi (Seedhouse 2004, 143, Schegloff, 2007, 100, Sorjonen 1995, 112). Luokkahuoneessa opettaja määrittelee, mitkä oppilaan vastaukset ovat korjausta vaativia. Korjauksen alaiseksi joutuva oppilaan vastaus ei aina välttämättä ole väärä vastaus, mutta se vain ei sovi opettajan aikomuksiin tai käsiteltävään kontekstiin. (Kleemola 2007, 77.)

Luokkahuonevuorovaikutuksen ja korjaavan palautteen yhteydessä käytettävä terminologia vaihtelee tutkijoittain (El Tatawy 2002, Surakka 2007, 5). Hallin (2007) ja Macbethin (2004) mukaan keskusteluanalyttinen korjaaminen (repair) ja opetuksellinen korjaaminen (correction) ovat kaksi eri asiaa, joita ei saisi sekoittaa toisiinsa, kuten monet tukijat ovat tehneet. Keskusteluanalyttisen korjaamisen tavoitteena on keskustelun sujuvuus ja sitä käytetään, kun puhujan viestiä ei ole esimerkiksi kuultu tai ymmärretty kunnolla (Hall 2007, Macbeth 2004). Opetuksellinen korjaaminen taas liittyy edellä mainitsemaani kolmivaiheiseen toimintajaksoon ja tarkoittaa sitä, että opettaja on kyllä ymmärtänyt oppilaan vastauksen, mutta korjaa sitä, koska se ei ole hänen mielestään riittävä tai oikein. Jotta asia ei olisi liian yksinkertainen, oikaisemista (correcti-

on) pidetään arkikeskustelussa yhtenä korjaamisen tyyppinä, jossa virheet korjataan avoimesti ja sitä voi esiintyä tai olla esiintymättä, kun havaitaan korjaamista vaativa ongelma. (Hall 2007, Macbeth 2004.) Luokkahuonevuorovaikutuksessa correction-käsite sisältää kuitenkin monia erilaisia korjaamisen tapoja.

Tässä tutkimuksessa tarkoitan korjaamisella opetuksellista korjaamista eli analysoin opettajan tekemiä korjauksia oppilaan tuotokseen. Oppilaan tuotos voi olla kolmivaiheisen toimintajakson osa tai esimerkiksi hänen tekemänsä tehtävä, josta opettaja antaa korjaavaa palautetta. Tässä tutkimuksessa en siis tarkastele korjaamista, joka liittyy keskustelun sujuvuuteen ja ymmärtämisen ongelmiin.

2.2 Korjaamisen moninaisuus

Korjaavaa palautetta tarkasteltaessa on tutkittu, milloin, miten ja millaisia virheitä opettaja korjaa. Myös korjaamiseen osallistujia, korjaavan palautteen ja oppilaan reaktion suhdetta sekä yhteyksiä virhetyyppien ja opettajan korjaamisen välillä on tutkittu. (Sheen 2004.)

2.2.1 Korjaaminen ja konteksti

Se, mikä luokkahuoneen vuorovaikutuksessa määräytyy kulloinkin korjattavaksi, riippuu täysin kontekstista ja senhetkisestä pedagogisesta tarkoituksesta (Seedhouse 2004, 143). Seedhousen (2004, 142) mukaan kielitentuntien kontekstit voidaan jakaa kolmeen ryhmään: muotoon ja tarkkuuteen liittyvä kontekstit (form-and-accuracy contexts), merkityksen välittämiseen ja sujuvuuteen liittyvä kontekstit (meaning-and-fluency contexts) ja tehtäväorientaatioon liittyvä kontekstit (task-oriented contexts). Eri konteksteissa opettaja korjaa eri asioita. Jos ollaan muotoon ja tarkkuuteen liittyvässä kontekstissa opettelemassa uusia sanoja, opettajan korjaukset ovat hyvin yksityiskohtaisia ja tarkkoja. Jos taas kyseessä on merkityksen välittämiseen ja sujuvuuteen liittyvä konteksti, opettaja ei korjaa oppilaiden kielioppivirheitä, sillä pedagogisena tarkoituksena on keskustelun sujuvuus. (Seedhouse 2004, 143–153) Sheenin (2004) mukaan on tärkeää pohtia, miten konteksti vaikuttaa korjaavaan palautteeseen sekä oppijan ymmärrykseen siitä.

Cullen (2002) nostaa esille kahdenlaisen opettajan antaman palautteen: arvioivan (evaluative) ja keskustelevan (discursive). Arvioiva palaute, joka on esimerkiksi yksinkertainen ”hyvä”, esiintyy useimmiten ns. epäaitojen kysymysten kanssa, jolloin opettaja yrittää saada oppilaalta tietyn ennaltamäärätyn vastauksen. Keskusteleva palaute, jossa opettaja liittyy oppilaan tuotoksen opetuksen osaksi, on laadullisesti erilaista. Keskustelevan palautteen tarkoituksena on saada oppilaat osallistumaan luokan keskusteluun ja sitä yleensä esiintyy sellaisten kysymysten kanssa, joihin opettajalla ei ole oikeaa tai väärää vastausta. Molempia palautteita tarvitaan opettajalta. Jos käytetään vain arvioivaa palautetta, se voi estää kommunikatiivista dialogia luokassa. Toisaalta pelkäämään keskustelevan palautteen käyttö ei välttämättä auta oppilaita huomaamaan virheitään ja korjaamaan niitä. Opettaja tekee koko ajan päätöksiä siitä, mikä on sillä hetkellä tarkoituksenmukaisin tapa vastata oppilaan kysymyksiin. (Cullen 2002.)

Pedagogisen kontekstin lisäksi korjaamista tarkasteltaessa huomioidaan myös korjausta edeltävä vuoro, jossa virhe tapahtuu tai puhujat usein merkitsevät esimerkiksi epäonnillisuutta jonkin puheen kohdan korjaamista vaativaksi (McHoul 1990). Tätä kutsutaan myös korjausjaksoksi (repair trajectories) (Seedhouse 1997). Kun tarkastellaan keskusteluanalyttisesti kuka korjaa ja ketä, on mahdollisuuksia neljä: korjaan itse omaa puhettani omasta aloitteestani (self-initiated self-repair) tai teen itse aloitteen puheeni korjaamisesta, mutta joku toinen korjaa sitä (self-initiated other-repair). Joku toinen voi tehdä aloitteen puheeni korjaamisesta sekä korjata sitä (other initiated other-repair) tai voin korjata omaa puhettani jonkun toisen aloitteesta (other-initiated self-repair). (Hall 2007, Liebscher & Dailey-O`Cain 2003, Razfar 2006, Seedhouse 2004, 34.) Seedhouse (2004, 147) on havainnut luokkahuoneessa myös sellaisen korjaustavan, jota hän ei usko esiintyvän missään muussa kontekstissa. Jos oppilas epäonnistuu vastaamisessaan, saattaa opettaja pyytää toista oppilasta korjaamaan virheen (other-initiated peer-repair).

Korjausaloitteet luokkahuoneessa eroavat selvästi korjausaloitteista arkikeskustelussa (Liebscher & Dailey-O`Cain 2003). McHoulin (1990) mukaan luokkahuoneessa puhujien roolit ovat epäsymmetriset ja tästä johtuu muun muassa se, että päinvastoin kuin arkikeskustelussa toisen aloitteesta tehdyt korjaamiset ovat hyvin yleisiä ja itsekorjaamiset vähäisiä (ks. Tainio 2007c, 47). Itsekorjaamisia esiintyy enimmäkseen silloin,

kun opettaja korjaa omaa puhettaan (Tainio 2007c, 47). Kuitenkin sekä luokkahuoneessa että arkikeskustelussa preferoiduinta on oman puheen korjaaminen omasta aloitteesta, kun taas toisen korjaama puhe on vähiten preferoitua (Hall 2007, Seedhouse 2004, 35, Tainio 2007c, 46–47). Korjausjäsenyyksen toteutuminen kuitenkin vaihtelee kulttuurin sekä opetuksen muodon mukaan. Esimerkiksi ryhmätoissa korjausjäsenyys muistuttaa jo arkikeskustelun korjausjäsenyyttä. (Tainio 2007c, 48.) Oliver (2000) myös havaitsi, että oppilaat pystyvät hyödyntämään korjaavaa palautetta paljon paremmin työskennellessään parin kanssa kuin opettajajohtoisessa esittävässä opetuksessa, jossa oppilaalla ei ollut useinkaan mahdollisuutta reagoida saamaansa palautteeseen.

2.2.2 Erilaiset korjaamisen tavat

Monenlaiset käytännöt voidaan laskea korjaamiseksi ja eri tutkijat ovat luokitelleet näitä tapoja omalla tavallaan. Käyttämässäni tutkimuksissa korjaamisen tapojen luokitellut olivat osittain päällekkäisiä ja kaikkia korjaamisen tapoja ei löytynyt kaikkien tutkijoiden luokitteluista. Esittelemäni korjaamisen tavat ovat kuitenkin sellaisia, jotka ovat löytyneet useammasta tutkimuksesta, vaikka niiden nimitykset vaihtelevatkin tutkijasta riippuen. Kaikille korjaamisen tavoille ei ole olemassa vakiintuneita suomenkielisiä termejä, joten seuraavaksi esitetyt termit ovat itseni suomentamia ja muotoilemia.

Suora korjaaminen (explicit correction). Suorassa korjaamisessa opettaja kertoo oikean vastauksen ja osoittaa selkeästi, että oppilaan vastaus oli väärä (Hall 2007, Lyster & Mori 2006, Lyster & Ranta 1997). Usein opettajat kuitenkin välttävät suoraa korjaamista (Lyster & Mori 2006, Seedhouse 2004, 164). Monesti tyypillinen keino siirtää preferoimattoman vuoron tuottamista on arvion viivyttäminen. Viivyttely antaa oppilaalle mahdollisuuden korjata itse oma vuoronsa, mikä on preferoidumpaa kuin toisen korjaama vuoro. (Kleemola 2007, 84.) Kuitenkin sekä Jämiän (2001) sekä Pehkosen (2008) suomalaisiin kouluympäristöihin sijoittuvissa pro gradu -tutkimuksissa suoraa korjaamista esiintyi runsaasti. Pedagogiselta kannalta katsottuna opettajan tekemä suora korjaus vähentää oppilaan kognitiivista työtä, sillä hänen ei tarvitse selvittää vastausta itse (Chin 2006).

Uudelleenmuotoilu (recast, reformulation). Monissa kielten oppitunneille sijoittuvissa tutkimuksissa on havaittu, että eniten kaikista korjaamisen tavoista esiintyy uudelleen-

muotoilua (Lyster & Mori 2006, Lyster & Ranta 1997, Nassaji 2007, Panova & Lyster 2002, Sheen 2004, Yoshida 2008). Uudelleenmuotoilussa opettaja korjaa oppilaan virheellisen tuotoksen toistamalla tuotoksen valmiiksi korjatussa muodossa (Hall 2007, Lyster & Ranta 1997). Esimerkiksi oppilaan tuottaessa lauseen, jossa on yksi väärä sanamuoto, opettaja toistaa oppilaan lauseen korjaten samalla virheellisen sanamuodon sitä erikseen mainitsematta. Yoshidan (2008) tutkimuksessa opettajat selittävät käyttävänsä paljon uudelleenmuotoilua ajan rajallisuuden vuoksi. Opettaja saattaa myös ajatella uudelleenmuotoilun olevan hienovarainen korjaustapa, joka ei pelota tai nolaa oppilaita (Yoshida 2008).

Toistaminen (repetition). Suuren osan kolmivaiheisen toimintajakson opettajan palautteista on havaittu olevan oppilaan vastauksen toistamista (Hellermann 2003). Oppilaan vastauksen toistaminen palvelee monia pedagogisia tarkoituksia. Opettaja voi vahvistaa vastauksen hyväksyttävyyden ja sen että kaikki luokassa kuulevat sen. Äänenpainosta riippuen opettajan toisto voi olla myös kysyvä tai yllättynyt. (Cullen 2002.) Opettajan on todettu käyttävän intonaatiotaan systemaattisesti toistaessaan oppilaan vastauksen kolmivaiheisen toimintajakson palautevaiheessa. Karkeasti sanottuna opettajan intonaatio on laskeva hänen osoittaessaan positiivista arviota ja kolmivaiheisen toimintajakson loppumista. Kun oppilaan vastaus on jollain tavoin riittämätön ja opettaja haluaa keskustelun jatkuvan kolmivaiheisen toimintajakson ulkopuolelle, opettajan intonaatio on nouseva. (Hall 2007, Hellermann 2003, Ruuskanen 2007,103, Seedhouse 2004, 166, Tainio 2007c, 43.)

Johdattelu (prompt, elicitation). Luokittelen johdatteluiksi monia erilaisia tapoja korjata, sillä aikaisemmissa tutkimuksissa käytetyt luokittelut eivät ole yhteneviä. Johdatteluille yhteistä on kuitenkin se, että opettaja jollakin tapaa johdattelee tai ohjaa oppilaita itse tuottamaan oikean vastauksen. Opettajan korjausaloitteena voi toimia oppilaan tuottaman virheellisen sanan toistaminen esimerkiksi niin, että opettaja toistaa kyseisen sanan kokonaan tai osan sanaa juuri ennen oppilaan virhettä, jolloin oppilas pystyy paikantamaan virheensä (Hall 2007, Lyster & Ranta 1997, Seedhouse 1997, Seedhouse 2004, 146). Opettaja saattaa toistaa myös pelkästään alkuperäisen kysymyksensä tai aloitteensa, jolloin oppilas ei saa tietoa, mikä hänen vastauksessaan oli virheellistä (Seedhouse 1997, Seedhouse 2004, 165). Jämiä (2001) käyttää pro gradu -

tutkimuksessaan opettajan tekemän johdattelun yhteydessä käsitettä direktiivi. Direktiivi tarkoittaa ohjailevaa lausumaa, jolla puhuja kääntää, kehottaa pyytää tai neuvoo toista toimimaan tietyllä tavalla.

Selvennyspyyntö (clarification request). Selvennyspyynnössä opettaja pyytää oppilaalta enemmän tietoa tai tarkemmin muotoiltua vastausta (Hall 2007, Lyster & Ranta 1997). Oppilaan vastaus on joko ollut väärin tai sitten opettaja ei ole ymmärtänyt sitä (Lyster 2004). Oppilaan vastaus voi olla myös oikea, mutta opettajan mielestä se on jotenkin riittämätön.

Metakielellinen korjaus. Metakielellinen korjaus sisältää opettajan tekemiä vihjeitä, kysymyksiä tai kommentteja, joilla hän ohjaa oppilasta tuottamaan oikean vastauksen (Hall 2007, Lyster & Ranta 1997). Toisin sanoen opettaja ei suoraan kerro oikeaa vastausta vaan antaa oppilaalle välineitä korjata itse oma tuotoksensa (Hall 2007). Lisäksi metakielellinen palaute sisältää usein kielioppiin liittyviä vihjeitä sekä tietoa virheestä (esim. ”miten sanomme tämän ranskaksi”) (Lyster & Ranta 1997). Metakielellinen puhe näyttäisi edistävän kieliopillisten sääntöjen mukaista kielenkäyttöä (Basturkmen, Loewen & Ellis 2002) sekä kehittävän kielellistä tietoisuutta (Bouffard & Sarkar 2008).

Opettajan valitsema korjaamisen tapa. Jämiä (2001) havaitsi pro gradu- tutkimuksessaan erityisopettajan olevan korjaamisessa hienovarainen ja käyttävän monipuolisia korjaamisen tapoja puheopetuksen yhteydessä. Mielenkiintoista oli myös se, että opettaja näytti pitäytyvän johdonmukaisesti kussakin tilanteessa valitsemassaan keinossa eikä kesken korjaustilanteen vaihtanut kokonaan korjaavan palautteen tyyppiä, vaikka hän tiukensikin ohjeitaan tai antoi lisävihjeitä.

On hyvin mahdollista, että oppilaiden ikä sekä oppimisvalmiudet, opiskeltavan asian vaikeustaso, käytettävissä oleva aika ja opettajan suosima opetustyyli vaikuttavat opettajan antamaan palautteeseen (Chin 2006, Oliver 2000). Chin (2006) havaitsi luonnon- tieteiden tunneille sijoittuvassa tutkimuksessaan, että oppilaiden vastaukset vaikuttavat siihen, miten opettaja antaa palautetta. Lysterin (1998) tutkimuksessa opettajat käyttivät kieliopillisten ja fonologisten virheiden yhteydessä uudelleenmuotoilua, kun taas sanastollisia virheitä korjattiin neuvottelemalla muodosta (negotiation of form). Jämiä

(2001) havaitsi tutkimusaineistostaan, että suoraa korjaamista esiintyi ainoastaan ääneen lukemisen kontekstissa. Yoshidan (2008) tutkimuksessa taas opettaja tiesi oppilaidensa oppimistyyliä eli sen kuka tarvitsee esimerkiksi kieliopillista selitystä korjaamisen ymmärtämiseksi ja kuka ei. Näin ollen opettajan oli mahdollista antaa korjaavaa palautetta yksilöllisesti.

Allwrightin (1989, 1996) mukaan opettajan ja oppilaiden toimintaan luokassa liittyy sekä sosiaalisia että pedagogisia paineita ja usein luokan sosiaaliset ja pedagogiset tarkoitukset ovat ristiriidassa keskenään (ks. Yoshida 2008). Vaikka preferoiduinta olisi, että oppilas itse korjaa virheensä, se ei ole läheskään aina mahdollista. Ajan rajallisuuden vuoksi opettajan on koko ajan mietittävä, mitkä asiat ovat tärkeimpiä käsitellä. Opettaja myös arvioi, ketkä oppilaista pystyvät itse korjaamaan virheensä. (Yoshida 2008.) Lee (2007) pitää ylipäätään koko kolmivaiheisen toimintajakson kolmannen vuoron tutkimusta liian yksipuolisena. Hänen mukaansa opettajan kolmas vuoro oppilaan vastauksen jälkeen on erittäin tilannesidonnainen ja sitä ei pitäisi yksinkertaistaa tiettyihin kaavamaisiin tyypittelyihin. Opettajan on mm. huomattava ja korjattava oppilaiden virheet, arvioida mitä oppilaat jo tietävät tai eivät tiedä, löytää yhtäläisyyksiä oppilaiden virheistä ja suunnattava keskustelu tarkoituksenmukaiseen suuntaan.

2.3 Korjaamisen merkitys

2.3.1 Korjaamisen ei-toivottavuus

Väärin vastaaminen luokassa on epätoivottua, mikä voidaan havaita sekä opettajan että oppilaiden toiminnasta (Kleemola 2007, 77, 81, Seedhouse 2004, 173–176). Ongelmallisen vastauksen jälkeen opettaja yleensä viivyyttää arvion tuottamista, lieventää arviotaan kielellisin ilmauksin tai selittää väärän vastauksen syytä (Kleemola 2007, 81, Pehkonen 2008, 71). Opettaja saattaa myös ennakoida ongelmallista vastausta vihjaamalla etukäteen kysymyksen vaikeudesta. Opettaja toimii näin, sillä hän haluaa suojata oppilaita kasvojen menetykseltä ja koska hän pelkää negatiivisen palautteen vähentävän oppilaiden opiskelumotivaatiota. (Kleemola 2007, 81, Seedhouse 2004, 173–176.) Kielteisen palautteen antaminen voi myös tuntua opettajasta kiusalliselta siksi, että hän haluaa antaa oppilaille myönteisen vaikutelman itsestään, mutta joutuu korjaamaan oppilasta, jotta opetuksen tiedolliset tavoitteet täyttyisivät (Keravuori 1988, 113).

Lysterin ja Rannan (1997) tutkimuksessa opettajat korjasivat vain 62 % kaikista oppilaiden vääristä vastauksista. Tukeutuen aiempiin tutkimuksiin he uskovatkin, että opettajat eivät ole edes halukkaita korjaamaan oppilaitaan enempää. Opettajat eivät myöskään rohkaise oppilaita itsekorjaamiseen, mihin syynä on luultavasti kommunikaation sujuvuuden ylläpitäminen luokassa (Lyster & Ranta 1997).

Opettaja ei aina ilmaise vastauksen ongelmallisuutta selkeästi, jolloin oppilaalle voi jäädä epäselväksi, oliko vastaus oikein vai väärin (Kleemola 2007, 81,85, Liebscher & Dailey-O`Cain 2003). Usein opettaja pyrkii osoittamaan, että oppilaan vastauksessa on jotain oikeaa ja hän saattaa jopa kertoa vastauksen olevan väärä, mutta hyväksyä sen siitä huolimatta. Tällaisessa tavassa käsitellä virheitä on kyse solidaarisuudesta ja opettajan pyrkimyksestä vahvistaa vuorovaikutussuhdetta, mikä on olennaista oppimisen kannalta. (Kleemola 2007,86, 88.) Kuitenkin Seedhousen (2004, 175) mukaan välttäänsään negatiivisen palautteen antamista opettajat samalla viestittävät, että virheiden tekeminen on noloa ja häpeällistä. Opettajien hyvää tarkoittava pedagoginen toiminta on siis ristiriidassa vuorovaikutuksellisen viestin kanssa (Seedhouse 1997, Seedhouse 2004, 175). Ajatusta virheiden tekemisen noloudesta tukee myös Hattien ja Timperleyn (2007) sekä Kleemolan (2007, 81) arvio siitä, että väärin vastausten vähäinen määrä oppitunneilla johtuu oppilaiden tiukasta itesesensuurista ja halusta olla melkein varmoja vastauksen oikeellisuudesta ennen vastaamistaan.

Kielteisen palautteen kasvoja uhkaavaa vaikutusta on mahdollista välttää huumorin avulla. Sekä Saharisen (2007) että Pehkosen (2008) tutkimuksissa opettajat käyttivät huumoria virheiden käsittelyssä. Oppilaan vastaukselle nauraminen ja oppilaan kiusoitteilu saattavat vaikuttaa toiminnalta, joka johtaa oppilaan kasvojen menettämiseen. Pehkosen (2008) vieraskieliseen aineenopetukseen sijoittuvassa pro gradu -tutkimuksessa oppilaiden vastaukset oli usein kuitenkin esitetty humoristisessa sävyssä, johon opettajan oli helppo tarttua ja näin ollen ylläpitää positiivista vuorovaikutussuhdetta nolamatta oppilaita. Nauraminen oppilaan väärälle vastaukselle osoittaa myös opettajan suhtautuvan väärään vastaukseen niin, että oppilas ei ole esittänyt sitä tosissaan ja tällöin oppilas ei menetä kasvojaan vastauksen ollessa väärin (Pehkonen 2008). Myöskään Saharisen (2007, 286) aineistossa kiusoitteilu ei johtanut hankaliin tilanteisiin, sillä oppilaat ymmärsivät sen ja olivat tottuneet opettajansa persoonalliseen tyyliin käsitellä

virheitä. Huumori vaikuttaakin olevan toimiva pedagoginen ratkaisu, sillä se parantaa opiskeluilmapiiriä ja vähentää opettajan ja oppilaiden välistä hierarkiaa (Saharinen 2007, 286).

2.3.2 Korjaamisen hyödyllisyys ja tehokkuus

Tutkijat ovat käyneet keskustelua siitä, miten korjaamista kielten luokkahuoneissa tulisi käsitellä (Lyster & Ranta 1997). Hendricksonin (1978) mukaan korjaamisen tutkimiseen liittyvät sellaiset kysymykset kuin milloin ja mitkä oppijan virheet tulee korjata, kuka nämä virheet korjaa sekä millä tavoin korjaaminen tapahtuu. Hän kysyy myös sitä, tulisiko oppijan virheitä korjata laisinkaan. (ks. Chaudron 1988, 135, Lyster & Ranta 1997.) Razfarin (2006) mukaan korjaaminen on yksi monista laajalle levinneistä käytännöistä kielten oppitunneilla, joka perustuu opettajan ja oppilaan välisiin, kulttuurisiin, kielellisiin ja historiallisiin hierarkioihin. Hän korostaa, että korjaaminen ei ole neutraalia vaan siihen liittyy oikeassa oleminen ja sosiaalisesti konstruoitu valta-asetelma, joka määrittelee millainen kielenkäyttö on hyväksyttävää ja millainen ei.

Opettaja ei kuitenkaan voi olla antamatta palautetta, sillä jos hän ei anna palautetta suoraan, oppilas tulkitsee senkin joka tapauksessa jonkinlaiseksi palautteeksi (Chaudron 1988, 133). Mikäli opettaja ei korjaa oppilaiden vastauksia, toiset oppilaat saattavat olettaa vastauksen olevan oikein (Allwigh & Bailey 1991, 102). Tätä ajatusta tukee Liebscherin ja Dailey-O`Cainin (2003) havainto, että opettaja ei välttämättä korjaa uudestaan opiskelijan uudelleenmuotoiltua vastausta, jolloin opiskelija uskoo vastauksensa oikeaksi, vaikka näin ei olisikaan. Pahimmassa tapauksessa oppilaat saattavat jopa muuttaa olemassa olevia oikeita käsityksiään, jotta heidän oikeaksi luulemansa virheelinen ilmaisu sopisi niihin (Allwigh & Bailey 1991, 102). Seedhouse (1997) kuvaa oppilaiden kannalta hämmentäväksi sellaisia tilanteita, joissa opettaja hyväksyy väärän vastauksen ja sen jälkeen muokkaa sen toisenlaiseksi seuraavassa puheenvuorossaan. Oppilaat saattavat miettiä, miksi opettaja korjaa vastauksen, jonka hän on juuri hyväksynyt.

Opettajan on tehtävä ratkaisu myös korjaamisen ajoituksesta. Oppilaan keskeyttäminen voi monesta opettajasta tuntua epämiellyttävältä, sillä he uskovat että se saattaa vähen-

tää oppilaan motivaatiota vastata ollenkaan. Toisaalta taas, jos virheestä antaa palautetta liian pitkän ajan jälkeen, se ei välttämättä ole enää niin tehokasta. (Allwright & Bailey 1991, 103). Chaudronin (1988, 134) mukaan opettaja joutuu paradoksaaliseen tilanteeseen, jossa hänen täytyy joko keskeyttää kommunikaation sujuvuus tai jättää virhe huomioimatta. Lyster (2002) pitää tätä käsitystä kuitenkin kyseenalaisena, sillä hän väittää useisiin tutkimuksiin nojaten, että opettaja voi sekä korjata virheet että säilyttää kommunikaation sujuvuuden luokassa. Välittömän palautteen antamisen hyödyllisyyttä tukee myös Panyin ja McCoyin (1988) tutkimus, jossa oppimisvaikeuksisten oppilaiden luetunymmärtäminen sekä sanantunnistaminen paranivat tekstiä ääneen luettaessa, jos opettaja korjasi jokaisen virheen välittömästi. Opettajan korjaava palaute, joka keskeyttää oppilaan lukemisen, näyttäisi haittaamisen sijaan hyödyttävän oppilasta parantaen ymmärtämistä ja lukemisen tarkkuutta.

Korjaaminen ei näyttäisi muutenkaan häiritsevän kommunikaation sujuvuutta luokassa, sillä se on odotettua siinä ympäristössä (Lyster & Ranta 1997). Lyster ja Ranta (1997) havaitsivat tutkimuksessaan, että yksikään opettajan korjaus tai oppilaan korjaama tuotos ei häirinnyt kommunikaatiota vaan päinvastoin auttoi oppilasta pysymään paremmin mukana aiheessa. Lyster (2002) ehdottaakin korjaavaa palautetta selittävän neuvottelun olevan hyödyllinen pedagoginen strategia kielten luokkahuoneissa. Cullenin (2002) mukaan opettajan antama palaute on tärkeää, sillä palautteessaan opettaja voi selventää oppilaiden vastauksia, rakentaa keskustelua oppilaiden vastausten varaan sekä kehittää merkityksellistä dialogia opettajan ja oppilaiden välillä. Tehdessään näin opettaja tukee oppimista luomalla ympäristön, jossa käytetään rikasta kieltä ja huumoria. (Cullen 2002.)

Havranek (2002) toteaa korjaavan palautteen helpottavan toisen kielen oppimista, mutta kielen opiskelun yhteydessä tilannekohtaiset sekä kielelliset tekijät vaikuttavat paljon korjaavan palautteen onnistumiseen. Jotta korjaaminen olisi tehokasta, opettajien tulisi käyttää korjaavaa palautetta systemaattisesti ja sen tulisi olla niin selkeää, että oppilaat ymmärtävät palautteen olevan nimenomaan korjaavaa (El Tatawy 2002, Kim & Mathes 2001). Korjaamisen tulisi olla hienosäädettyä niin, että opettajan aikomus, kohdennettu virhe ja oppilaan käsitys annetusta palautteesta kohtaavat (El Tatawy 2002). Lasagabasterin ja Sierran (2005) tutkimuksessa sekä opettajat ja opiskelijat olivat yhtä mieltä

siitä, että korjaaminen oli tehokkainta silloin kun siihen käytettiin enemmän aikaa, pidempiä selityksiä ja eri korjaamisen strategioita. Myös Panova ja Lyster (2002) painottavat, että mikään korjaamisen tapa ei yksinään riitä edistämään tehokasta oppimista, vaan opettajien tulisi käyttää useita eri korjaamisen tapoja ja ottaa korjaamisen tapoja valitessaan huomioon tilannekohtaiset, kielelliset ja kognitiiviset tekijät. Korjaavaa palautetta antaessaan opettajan tulisi huomioida oppilaan kehityksellinen valmius vastaanottaa annettua palautetta (El Tatawy 2002) sekä oppilaan taitotaso (Lyster & Ranta 1997). Ammar ja Spada (2006) havaitsivat, että taidoiltaan heikot oppilaat hyötyivät johdattelusta enemmän kuin uudelleenmuotoilusta. Taidoiltaan hyviä oppilaita hyödytti yhtälailla sekä uudelleenmuotoilu että johdattelu (Ammar & Spada 2006).

Nassaji ja Swain (2000) huomasivat tutkimuksessaan, että opiskelijan lähikehityksen vyöhykkeellä annettu korjaava palaute hyödytti opiskelijaa enemmän kuin sattumanvaraisesti annettu palaute. Tämä tuki myös aiemmissa tutkimuksissa esitettyjä väitteitä siitä, että korjaava palaute on sitä tehokkaampaa, mitä suurempaa se on ja mitä tarkemmin se kertoo opiskelijalle hänen virheestään (Nassaji & Swain 2000). Monet opettajat tietävätkin, että opiskelijat eivät itse huomaa virheitä, ellei opettaja niitä suoraan oppilaalle kerro. Opettajien haasteena onkin antaa sellaista korjaava palautetta, jonka oppilaat huomaavat ja myös ymmärtävät. (Lasagabaster & Sierra 2005, Roberts 1995, 180.)

Eri oppilaat hyötyvät erilaisista korjaamisen tavoista ja opettajan tulisi käyttää tietoa oppilaan oppimistyylistä (visuaalinen, auditiivinen, kinesteettinen) korjaamisen apuna. Pienemmissä ryhmissä tämä on luonnollisesti helpompi toteuttaa kuin isossa luokassa. (Lasagabaster & Sierra 2005.) Huomionarvoista on myös se, että tilanne luokassa on eri oppilaalle, jota korjataan kuin oppilaalle, joka vain kuuntelee korjaustapahtumaa vierestä. Myös luokan muut oppilaat hyötyvät korjaamisesta, jos heillä on mahdollisuus vastata kysymykseen mielessään ennen kuin he kuulevat oikean vastauksen. (Havranek 2002.)

Korjaamisen hyödyllisyyden kyseenalaistamisen lisäksi myös koko kolmivaiheista toimintajaksoa on kritisoitu. Seedhousen (2004, 71–72) mukaan kritiikki kohdistuu siihen, että kolmivaiheisia toimintajaksoja ei pidetä aitona kommunikointina. Hänen

mukaan kolmivaiheisen toimintajakson vuorovaikutus voi kuitenkin olla dynaamista sekä sujuvaa, ja tämä on paljastettavissa keskusteluanalyysin keinoin. Kolmivaiheiset toimintajaksot myös palvelevat hyvin oppimisen ydintavoitteita sekä koulussa että kotona, koska ne näyttävät esiintyvän kulttuurista tai iästä riippumatta erilaisissa opetustilanteissa (Cullen 2002, Seedhouse 2004, 72, 74). Radfordin, Iresonin ja Mahonin (2006) mukaan erityisesti pienryhmäopetuksessa kolmivaiheinen toimintajakso helpottaa kielen oppimista ja palvelee sellaista yhteistyötä, jossa opettaja ja oppilaat voivat helposti keskustella aiheisällöistä. Kolmivaiheinen toimintajakso esiintyy puhtaimmillaan positiivisen palautteen yhteydessä. Korjaavan palautetta annettaessa kolmivaiheinen toimintajakso ei toteudu samalla tavalla opettajan välttäessä suoraa negatiivista palautetta. (Seedhouse 1997.)

2.3.3 Oppilaan toiminta korjaamisen jälkeen

Korjaamisen tehokkuutta voi tarkastella myös siitä näkökulmasta, miten korjaava palaute vaikuttaa oppijan omaksumiseen (learner uptake). Oppilaan omaksumisen tutkiminen on kuitenkin monin tavoin ongelmallista. Lyster ja Ranta (1997) sekä Panova ja Lyster (2002) ovat tarkastelleet oppijan ymmärrystä palautteen jälkeen kiinnittämällä huomiota oppilaan tuotokseen heti opettajan antaman korjaavan palautteen jälkeen. Tutkimuksissa on kuitenkin harvoin huomioitu korjaavan palautteen pitkäaikaisempia vaikutuksia oppijan oppimiseen (Oliver 2000). Oppijan omaksumista on tutkittu myös paljon juuri opettajakeskeisesti (Ohta 2000, 67). Ohtan (2000, 67) tutkimuksessa luokan oppilailla käytettiin henkilökohtaisia mikrofoneja, joiden avulla pystyttiin havainnoimaan myös sellaista puhetta, joka ei kuulu koko luokalle. Tutkimus osoitti, että henkilökohtaisilla mikrofoneilla saadaan paljon tietoa oppilaan mentaalista aktiivisuudesta ja siitä kuinka oppilaat vertailevat itseksensä luokassa kuultuja ilmauksia. Tutkimus paljasti myös sen, että opettajan uudelleenmuotoilut antavat tärkeää tietoa myös muille luokan oppilaille, ei pelkästään sille oppilaalle, jota korjataan.

Oppilaat pystyvät itse korjaamaan virheitään, mutta heidän on vaikea paikantaa virhettä itsenäisesti (Bouffard & Sarkar 2008). Lasagabasterin ja Sierran (2005) tutkimuksessa opiskelijoille ja opettajille näytettiin videoita opetustilanteesta ja heidän tehtävänä oli katsoa opettajan tekemiä korjauksia. Suurin osa opettajan tekemistä korjauksista jäi

huomaamatta sekä opiskelijoilta että opettajilta. Myös Robertsin (1995, 180) tutkimus viittaa siihen, että oppilaat eivät tiedosta kaikkia korjauksia luokassa ja silloinkin kun he tiedostavat, he eivät useinkaan ymmärrä millainen virhe on. Surakan (2007) tutkimuksessa oppilaat pystyivät omaksumaan ja hyödyntämään korjaavaa palautetta noin puolessa kaikista tapauksista. Oliver (2000) kuitenkin epäilee, että monissa tutkimuksissa on aliarvioitu opiskelijoiden huomaaman korjaavan palautteen määrä ja sen omaksuminen.

Oppijan oma panos korjaamiseen on oleellista oppimisen kannalta (Havranek 2002) ja siksi korjaavan palautteen tulisi mahdollistaa itse- ja toverikorjaaminen (El Tatawy 2002, Lyster & Ranta 1997). Havranekin (2002) mukaan korjaava palaute onnistuu parhaiten silloin, kun oppilas itse korjaa virheellisen tuotoksen sen jälkeen, kun häntä on siitä huomautettu. Oppijan tulee siis olla sillä tasolla, että hän pystyy oman virheensä korjaamaan (Havranek 2002). Lyster ja Ranta (1997) pitävät selvennyspyyntöjä, johdattelua, virheiden toistamista sekä metakielellistä palautetta parhaina tapoina korjata oppilaan tuotosta juuri siksi, että niissä oppilas tai muut oppilaat saavat mahdollisuuden korjata itse virheellisen tuotoksen. Suorassa korjaamisessa ja uudelleenmuotoilussa oppilas ei saa yleensä mahdollisuutta korjata itseään, mutta suoran korjauksen etuna on kuitenkin se, että oppilaalle ei jää epäselväksi, että häntä korjataan (Lyster & Ranta 1997).

Korjaamisen tavoista erityisesti uudelleenmuotoilua on kritisoitu ja sen tehokkuutta on tutkittu runsaasti. Lysterin ja Rannan (1997) tutkimuksessa uudelleenmuotoilu oli yleisin, mutta samalla heikoimmin oppilaiden tuotoksiin vaikuttava korjaamisen tapa. Uudelleenmuotoilu on hyvä tapa korjata oppilaiden vastauksia luokassa, sillä se pitää yllä keskustelun sujuvuutta eikä aseta oppilaita sosiaalisesti noloon asemaan. Ongelmana uudelleenmuotoilussa on se, että oppilaat eivät aina kiinnitä huomiota opettajan uudestaan muotoilemaan ilmaisuun (Egi 2007, Lyster & Ranta 1997, Yoshida 2008) tai oppilaat voivat helposti sekoittaa opettajan uudelleenmuotoilun hyväksyvään oikean vastauksen toistamiseen (Lyster & Ranta 1997, Sheen 2004). Lysterin (2004) tutkimuksessa oppilaat, jotka saivat korjaavaa palautetta uudelleenmuotoiluna muotoon keskittyvän kielenopetuksen yhteydessä, suoriutuivat samalla tavoin kuin oppilaat, jotka eivät saaneet palautetta ollenkaan. Havranek (2002) väittää sellaisen uudelleenmuo-

toilun, johon oppilas ei osallistu mitenkään, olevan kaikista huonoin korjaamisen tapa kaikille oppilaille. Kuitenkin mahdollisuus onnistuneeseen korjaamiseen uudelleenmuotoilun yhteydessä kasvaa, jos oppilasta kannustetaan itsekorjaamiseen (Ammar & Spada 2006) ja jos oppilas toistaa opettajan uudelleenmuotoillun vastauksen (Havranek 2002).

Uudelleenmuotoilun tehokkuus riippuu mahdollisesti myös pedagogisesta kontekstista, sillä esimerkiksi Ayoun (2001) pitää kokeellisen tutkimuksensa perusteella kirjallisen palautteenannon yhteydessä uudelleenmuotoilua jopa tehokkaimpana korjaamisen tapana. Samoin Kimin ja Mathesin (2001) kokeellisessa tutkimuksessa uudelleenmuotoilu ei osoittautunut metakielellistä palautetta huonommaksi korjaamisen tavaksi kielioopin opiskelun yhteydessä. Kimin ja Mathesin (2001) tuloksia kuitenkin selittää perinteisestä luokkatilanteesta paljon poikkeava tutkimusasetelma, jossa tutkija opasti ja korjasi kerrallaan vain oppilasta ja korjaamisen kohteena oli vain yksi tietty kieliopillinen muoto.

Tutkimuksissa ei ole vielä ratkaistu sitä, miten uudelleenmuotoilun tehokkuus voidaan mitata luotettavasti (Ellis & Sheen 2006, Nicholas, Lightbown & Spada 2001). Nicholaksen ym. (2001) mukaan suurimmassa osassa uudelleenmuotoilua koskevissa tutkimuksissa on puutteena se, että niissä on harvoin eritelty erilaiset tavat uudelleenmuotoilla vastaukset. Sellaiset uudelleenmuotoilut, joissa opettaja korostaa oppilaan virheellistä ilmaisua, auttavat oppilasta paikantamaan virheen ja selventävät oppilaalle, että kyseessä on virheen korjaaminen eikä opettajan hyväksyvä toisto (Nicholas ym. 2001). Myös opettajan uudelleenmuotoilun pituus sekä siihen sisältyvien korjausten määrä vaikuttaa oppilaiden tulkintaan uudelleenmuotoilusta (Egi 2007). Egin (2007) tutkimuksessa pitkät ja paljon korjauksia sisältävät uudelleenmuotoilut tulkittiin sisällön korjaamiseksi kun taas pienemmät korjaukset liitettiin perinteisiin kieleen ja kieloppiin liittyviin uudelleenmuotoiluihin. Révész ja Hanin (2006) mukaan uudelleenmuotoilu toimiikin paremmin sellaisten tehtävien yhteydessä, joiden sisältö on oppilaalle tuttu, kuin sisällöltään vieraissa tehtävissä

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuksen rajaus ja tutkimusaineisto

Tässä tutkimuksessa selvitän, millaista korjaavaa palautetta opettaja antaa oppilaille ala- ja yläkoulun laaja-alaisessa erityisopetuksessa. Kysymys on siis toisen, joka tässä tapauksessa on opettaja, aloittamista korjauksista. Opettaja voi hoitaa koko korjaamisen itse (other initiated other-repair) tai antaa oppilaalle mahdollisuuden itsekorjaukseen (other-initiated self-repair). Oppilaiden itsensä aloittamat korjaukset sekä opettajan oman puheensa korjaus ovat siis tarkasteluni ulkopuolella.

Tutkimusaineisto on kerätty videokuvaamalla kevään 2008 aikana koulujen yleis- ja erityisopetustunteja osana Kuopion ja Mikkelin kaupunkien tilaamaa, heidän perusopetuksensa toimintaa selvittävää tutkimushanketta (Kuorelahti & Vehkakoski 2007–2008). Samalla aineisto on myös osa Suomen Akatemian rahoittamaa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikön ”Erialaista pedagogiikkaako?” Luokkahuonevuorovaikutus erityisopetusympäristöissä tutkimusprojektia (Vehkakoski 2008–2010). Kuvattuja tunteja oli yhteensä 78 ja kaikki kuvatut tunnit litteroitiin teksteiksi.

Otin analyysini kohteeksi ylä- ja alakoulun laaja-alaisen erityisopetuksen pienryhmätunnit, joita oli yhteensä 14. Rajasin tutkimusaineiston ulkopuolelle sellaiset laaja-alaisen erityisopetuksen tunnit, joissa paikalla oli vain yksi oppilas, koska ryhmäopetus on koulussa yleisempää kuin yksilöopetus ja halusin keskittyä korjaamisen tutkimiseen perinteisemmässä opetustilanteessa. Oppilaita oli tunneilla siis vähintään kaksi ja enintään viisi. Aineistoni neljästätoista oppitunnista kuusi tuntia oli kuvattu alakoulussa ja kahdeksan yläkoulussa. Alakoulun tunneista viisi oli äidinkielen tunteja ja yksi matematiikan tunti. Yläkoulun tunneista kuusi oli matematiikan tunteja² ja kaksi englannin

² Yhdellä yläkoulun matematiikan tunneista oppilaat tekivät koetta ja kesken tunnin yksi oppilas tuli fysiikan yksilöopetukseen. Koska rajasin aineistoni pienryhmäopetukseen, en analysoinut myöskään kyseisen tunnin yksilöopetusta. Tunti oli muutenkin aineistossa poikkeava siinä mielessä, että matematiikan kokeen vuoksi opettajan tekemiä korjauksia oli vain kaksi.

tuntia. Alakoulun tunneilla oppilaat olivat toisluokkalaisia ja yläkoulun tunneilla yhdeksäsluokkalaisia.

3.2 Keskustelunanalyysi menetelmällisenä viitekehyksenä

Keskustelunanalyysi on etnometodologiaan perustuva tutkimussuuntaus, jonka näkemykset pohjautuvat yhdysvaltalaisen Harvey Sacksin pitämiin luentoihin 1960 ja 1970-luvuilla (Heritage 1984, 228, Hutchby & Wooffit 1998, 17). Etnometodologia tutkii ihmisten sosiaalisten käytäntöjen periaatteita, kun taas keskustelunanalyysi keskittyy pelkästään kielellisen vuorovaikutuksen periaatteiden tutkimiseen (Seedhouse 2004, 3). Keskeinen periaate keskustelunanalyysissä on, että vuorovaikutus on vahvasti jäsenyntyä ja järjestäytyntä toimintaa yksityiskohtiaan myöten (Hakulinen 1998, 13, Heritage 1984, 230, Hutchby & Wooffit 1998, 17, ten Have 2007, 9). Keskustelussa puhujien keskinäinen ymmärrys ei siis perustu sattumaan. Puhuja ei kuitenkaan välttämättä tarkoita kirjaimellisesti juuri sitä, mitä sanoo, vaan merkitys syntyy joustavasti ilmauksen, kontekstin ja vastaanottajan päättelyprosessin yhteisvaikutuksesta. (Hakulinen 1998, 14.) Keskustelunanalyysi on menetelmän nimenä hieman harhaanjohtava, sillä metodilla tutkitaan ihmisten välistä puhuttua ja sanatonta vuorovaikutusta, ei pelkästään keskusteluita (Hutchby & Wooffit 1998, 13).

Keskustelunanalyysissä ollaan kiinnostuneita siitä, miten keskustelun osallistujat ymmärtävät ja tulkitsevat toistensa puheet tietyissä vuorovaikutuskonteksteissa (Hutchby & Wooffit 1998, 16, Ruusuvoori, Haakana & Raevaara 2001, 24). Aineistoa ei tulisi tulkita minkään teoreettisten oletusten pohjalta eikä minkään taustatekijöiden saisi antaa vaikuttaa analyysiin. Keskustelunanalyysissä ei ole oleellista keskittyä esimerkiksi sukupuoleen, valtaan tai etniseen taustaan liittyviä tekijöihin, ellei ole todisteita siitä, että keskustelun osallistujat ovat itse suuntautuneet niihin. (Seedhouse 2004, 14–15.) Analyysi on siis aineistolähtöistä ja se etenee yksityisestä yleiseen (Seedhouse 2004, 14–15).

Tutkittaessa luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin voidaan tehdä tiettyjä perusolettamuksia vuorovaikutukseen osallistuvien orientaatiosta vuorovaikutuksen institutionaalisuuden vuoksi. Institutionaalisella puheella tarkoitetaan sel-

laista puhetta, jonka avulla puhujat suorittavat tiettyjä institutionaalisia tehtäviä. Institutionaalisissa tilanteissa osallistujilla on erilaiset sosiaaliset roolit ja heidän puheensa on tuon roolin mukainen (Hutchby & Wooffit 1998, 149). Drew ja Heritage (1992) ovat listanneet institutionaaliseen keskusteluun liittyviä piirteitä, joita tutkimuksissa on toistuvasti esiintynyt. Institutionaalinen keskustelu voi erota arkikeskustelusta esimerkiksi sanavalinnoissa, puheen kielellisessä muotoilussa ja keskustelun kokonaisrakenteessa (ks. Peräkylä 1998, 181).

Institutionaalisen vuorovaikutuksen yhteydessä puhutaan usein vallasta ja etenkin sen epäsymmetriasta (Hutchby & Wooffit 1998, 164). Luokkahuoneessa opettajalla on valtaa ja tämä on havaittavissa esimerkiksi siitä, että opettajalla on selvästi puheenjohtajan rooli. Opettaja säätelee luokan keskustelua monin tavoin: hän tekee päätökset puheaiheesta, kysyy kysymykset ja arvioi oppilaiden vastausten oikeellisuuden ja riittävyyden. (Keravuori 1988, 16, Tan & Tan 2006, Thornborrow 2002, 111.) Oppilaat taas ovat usein kuuntelijan tai yleisön roolissa (Keravuori 1988, 16, Tan & Tan 2006). Ruusuvooren ym. (2001, 11) mukaan opetustilanteessa kuitenkin tarvitaan järjestäytyynyttä institutionaalista vuorovaikutusta, jotta luokassa on mahdollista toteuttaa opetusta ja oppimista. Aineistoa analysoidessa ensisijainen konteksti on kuitenkin keskustelu itsessään eikä taustaoletukset instituutioiden luonteesta ja puhujien tehtävistä. Tutkija nostaa esiin sellaisia institutionaalisia käytänteitä, joita tutkittavat itse pitävät relevantteina. (Ruusuvoori ym. 2001, 24.)

Keskusteluanalyysiin kuuluu vaatimus naturalistisista aineistoista eli puhetta kerätään aidoista vuorovaikutustilanteista. Nauhoitetut aineistot ovat aina etusijalla haastatteluihin tai tutkijan tekemiin muistiinpanoihin nähden, sillä jälkimmäiseksi mainituissa menetetään luonnollisiin tilanteisiin liittyviä tärkeitä yksityiskohtia ja aineisto on tutkijan tulkinnan värittämää jo keräysvaiheessa. (Heritage 1984, 231, Hutchby & Wooffit 1998, 14, ten Have 2007, 9). Keskusteluanalyysissä nauhoitetut aineistot litteroidaan äärimmäisen tarkasti huomioiden mm. nauramiset, yskähdykset ja tauot, sillä mitään keskustelun yksityiskohtaa ei voida suoralta kädeltä pitää analyysin kannalta merkityksettömänä (Hakulinen 1998, 17, Seedhouse, 2004, 14–15).

3.3 Käytännön toteutus

Teoriatausta. Hain tämän tutkimuksen teoriataustan lähdekirjallisuutta sekä kotimaisissa tietokannoista (JYKDOK ja LINDA) että kansainvälisistä tietokannoista (ERIC ja EBSCO). Tein myös runsaasti tutkija- ja viitehakuja löytämiäni artikkelien ja kirjojen pohjalta. Käyttämäni hakusanat löytyvät liitteestä 1.

Aineiston analyysi. Etsin litteroiduista tunneista kaikki opettajan tekemät korjaukset ja siirsin ne sähköisissä muodoissa olevista tiedostoista yhteen tiedostoon. Koodasin korjausjaksot, jotta niiden löytäminen nauhoilta ja litteraateista olisi myöhemmin mahdollista. Luokittelin korjausjaksot korjaamisen tapojen mukaan ottaen mallia teoriataustassa olevasta luokituksesta. Alustava luokitteluni sisälsi viisi ryhmää, jotka olivat suora korjaus, johdattelu, uudelleenmuotoilu, keskeytys ja kehumalla korjaaminen. Luokittelu oli kuitenkin epätasainen, sillä johdatteluryhmä piti sisällään hyvin monentyypisiä tapoja korjata ja minulla oli myös paljon aineistoa, jota en pystynyt perustellusti sijoittamaan edellä mainittuihin ryhmiin. Pohdintani ja graduryhmän tapaamisessa toisilta saamani palautteen jälkeen muokkasinkin luokittelujani. Lopullinen ryhmittely muotoutui täysin vasta analyysiä kirjoittaessani. Aloitin luokittelun sekä kirjoittamisen selvimmistä korjaamisen tavoista, jotka olivat suora korjaaminen, kehumalla korjaaminen, uudelleenmuotoilu ja selvennyspyyntö. Virheen paikantaminen ja johdattelu olivat vaikeimmat ryhmät, sillä ne sisältävät monia erilaisia tapoja paikantaa virheitä tai johdattella oikeaan vastaukseen. Luokittelun lisähaasteena olivat myös pitkät korjaamisjaksot, joissa opettaja ohjasi oppilaita oikeaan vastaukseen usein eri korjaamisen tavoin. Päädyin pitämään pitkät korjausjaksot yhtenäisinä jaksoina, enkä pilkkonut niitä osiin eri korjaamisen tapojen mukaan, koska tällöin aineisto olisi mennyt sekavaksi ja korjaamisen kontekstit olisivat hävinneet. Näin ollen keskusteluanalyysin käyttäminen olisi myös ollut mahdotonta.

Lopullinen luokitteluni sisältää siis kuusi eri korjaamisen tapaa, jotka ovat suora korjaaminen, kehumalla korjaaminen, uudelleenmuotoilu, selvennyspyyntö, virheen paikantaminen keskeyttämällä tai toistamalla sekä johdattelu. Osa aineistosta, jota aluksi pidin korjaamisena, ei tarkemman analysoinnin ja nauhalta katsomisen jälkeen enää ollutkaan korjaamista vaan esimerkiksi opettajan antamia ohjeita. Myös luokan hallit-

semiseen liittyvät ohjeidenannot, jotka voivat sisältää oppilaan toiminnan korjaamista, jätin pois aineistosta (esim. *kynä pois kädestä*).

Tutkimusaineistoni koostuu siis kokonaisista korjausjaksoista. Korjausjakso alkaa, kun opettaja aloittaa oppilaan tuotoksen korjaamisen ja päättyy, kun opettaja tai oppilas tuottaa oikean vastauksen. Näin ollen korjausjakso voi siis olla hyvinkin pitkä ja sisältää monia eri korjaamisen tapoja. Korjausjakson sisällä kuitenkin on vain yksi korjattava asia kerrallaan. Aineistossani oli esimerkiksi tilanteita, joissa opettaja käytti suuren osan tuntia yhden oppilaan vihkoon kirjoittamien lauseiden yksilölliseen tarkistamiseen. Tällöin laskin korjausjaksoksi aina yhden lauseen tarkistamisen enkä koko tarkistusprosessia.

Valitsin eri korjaamisen tavoista edustavimmat aineistoesimerkit sekä ylä- että alakoulusta ja litteroin nämä esimerkit keskusteluanalyyttistä litterointitapaa noudattaen. Kahdesta korjaamisen tavasta, jotka ovat kehumalla korjaaminen ja virheen paikantamisesta keskeyttämällä tai toistamalla, esimerkit ovat ainoastaan alakoulusta, sillä niitä ei esiintynyt yläkoulussa samalla tavoin. Käyttämäni litterointimerkit löytyvät liitteestä 2.

Analysoin aineistoesimerkit keskusteluanalyttisesti vuoro vuorolta ottaen huomioon muun muassa puheen nopeuden, päällekkäisen puhumisen, takeltelun, huokaukset jne. Lopuksi tein vielä kaksi taulukkoa, joista näkyy korjaamisen tapojen esiintyvyys aineistossa. Koko analyysiprosessin etenemisen esitän kuviossa 1. Kuvio on yksinkertaistettu versio analyysin etenemisestä, sillä vaiheet olivat osittain päällekkäisiä. Esimerkiksi luokkien määrittelyyn ja analyysiin palasin monta kertaa kirjoitusprosessin eri vaiheissa. Aineistoesimerkkien analyysi ei edennyt suoraviivaisesti alusta loppuun, vaan palasin useassa vaiheessa katsomaan alkuperäistä tilannetta nauhalta tarkistaakseni havaintojeni sopivuutta, litteraatiota tai tilannetekijöitä. Myös analysoidessani jotain tiettyä korjaamisen tapaa ja käydessäni siihen sisältyviä esimerkkejä yksityiskohtaisesti läpi huomasinkin niiden kuuluvan toiseen ryhmään. Usein kyse oli sellaisesta tapauksesta, että korjausjaksosta löytyi myös jokin toinen korjaamisen tapa, jolloin se kuului oikeasti luokkaan ”useat korjaamisen tavat samassa korjausjaksossa” tai sitten olin pilkkonut pitkän yhtenäisen korjausjakson eri korjaamisen tapojen alle. Näiden seikko-

jen vuoksi osa korjausjaksoista löysi oman paikkansa vasta analyysin loppuvaiheilla eri korjaamisen tapojen esiintyvyyttä laskiessani.

KUVIO 1. Analyysin vaiheet.

Vaihe 1→ Korjausjaksojen etsiminen litteroiduista oppitunneista.

Vaihe 2→ Korjausjaksojen luokittelu korjaamisen tapojen mukaan (pohjana teoriassa esiintyvät korjaamisen tavat)

Vaihe 3→ Epäselvien korjausjaksojen katsominen nauhalta ja sijoittaminen oikeiden korjaamisen tapojen alle

Vaihe 4→ Selkeimpien ryhmien (suora korjaaminen, kehumalla korjaaminen, uudelleenmuotoilu ja selvennyspyyntö) määrittelemine, edustavimpien aineistoesimerkkien valinta sekä keskustelunanalyttinen litterointi ja analyysi.

Vaihe 5→ Jäljelle jääneiden korjausjaksojen uusi luokittelu (virheen paikantaminen keskeyttämällä tai toistamalla, johdattelu ja useat korjaamisen tavat samassa korjausjaksossa), määrittely, esimerkkien valinta, keskustelunanalyttinen litterointi ja analyysi.

Vaihe 6→ Taulukoiden tekeminen korjaamisen tapojen esiintyvyydestä aineistossa.

3.5 Eettiset näkökohdat ja tutkimuksen luotettavuus

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2005, 26) mukaan tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa on selvitetävä, miten tutkittavana olevia henkilöitä on kohdeltu. Tämän tutkimuksen tutkimusaineistoa kerätessä kuvattaville opettajille ja oppilaille sekä heidän vanhemmilleen on informoitu tutkimusprojektista ja sen tarkoituksesta. Tutkimuksesta annettu tieto ei välttämättä kuitenkaan kerro osallistujille kaikkia tutkimukseen liittyviä

seikkoja (Hirsjärvi ym. 2005, 26). Tähän tutkimukseen osallistujat saivat kyllä tietoa tutkimushankkeesta yleisesti, mutta kaikkien yksittäisten osatutkimusten tarkat aiheet eivät olleet tiedossa.

Koulussa tehtävässä tutkimuksessa on kiinnitettävä huomioita erilaisiin lupamenetelyihin (Tainio 2007b, 294–295). Tässä tutkimusprojektissa koulun johdolta ja opettajilta pyydettiin suostumus. Myös kuvattavien oppilaiden vanhemmilta sekä oppilailta itseltään pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta yhtä ensimmäistä luokkaa lukuun ottamatta³ (ks. Kuula 2006, 147, Tainio 2007b, 294). Kuulan (2006, 149) mukaan vanhempien suostumus tutkimukseen ei yksin riitä, sillä lähtökohdiana tulisi pitää lapsen oman tahdon kunnioittamista, joka perustuu lastensuojelulakiin sekä yleisiin tutkimuseettisiin periaatteisiin. Lapsia tutkittaessa voidaan kuitenkin kyseenalaistaa tutkimushenkilöiden kyky päätöksentekoon ja osallistumisen vapaaehtoisuus, jotka ovat tärkeitä seikkoja tutkimuksen eettisyyden kannalta (Hirsjärvi ym. 2005, 26).

Litterointivaiheessa kaikkien videolla esiintyvien henkilöiden nimet on muutettu peitenimiksi tutkittavien anonymiteetin takaamiseksi (ks. Kuula 2006, 215, Mäkinen 2006, 114–115). Myös koulujen nimet on vaihdettu ja tutkimusryhmä on käyttänyt näitä muutettuja nimiä aineistoa käsitellessään ja siitä puhuessaan. Kun tutkimusprojekti saadaan päätökseen, kuvanauhat hävitetään sekä litteroidut tekstit arkistoidaan virallisesti.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on erittäin tärkeää, että kerätty tutkimusaineisto on mahdollisimman luonnonmukaista eli sellaista kuin se normaalisti on silloin, kun paikalla ei ole ulkopuolisia. Tutkija ei saisi aiheuttaa tutkimusympäristössään tarpeetonta häiriötä siellä oleville ihmisille. Tässä tutkimuksessa tutkijoilla on luultavasti ollut jonkinlaista vaikutusta kuvaamisen kohteina olleisiin luokkiin, sillä uusien henkilöiden ilmestyminen johonkin sosiaaliseen ympäristöön vaikuttaa aina jotenkin ihmisten käyttäytymiseen. (Mäkinen 2006, 117.) Kuitenkin Tainion (2007b, 299) mukaan tutkijan vaikutus luokkahuoneen vuorovaikutukseen on vähäisempää kuin voisi kuvi-

³ Yhden ensimmäisen luokan opettajat päättivät, että luokan oppilailta ei erikseen tarvitse kysyä kirjallista suostumusta heidän nuoren ikänsä takia. Vanhemmilta kirjallinen suostumus pyydettiin.

tella. Luokkahuoneen vuorovaikutus on niin rikasta ja luokassa tapahtuu niin paljon asioita yhtä aikaa, että oppilailla ja opettajilla ei ole juurikaan aikaa ajatella kuvaajaa (Tainio 2007b, 299). Tutkimusaineistoa kuvattiin myös useita päiviä samassa luokassa, joten on hyvin todennäköistä oppilaat ja opettajat tottuivat nopeasti kuvaamisen kohteina olemiseen ja tutkijan läsnäoloon.

Oman tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttivat jo kuvauksen aikana ja karkean litteroinnin vaiheessa tehdyt ratkaisut. Videonauhoitukset olivat laadultaan epätasaisia, sillä kuvaajat eivät olleet ammattilaisia. Kuvanauhoilla ei näy tai kuulu kaikkea luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta, joten osa korjaamisesta on luultavasti jäänyt aineiston ulkopuolelle. Esimerkiksi sellaisia tilanteita, joissa opettaja neuvoo tai korjaa kuiskaten yhtä oppilasta, on mahdoton litteroida nauhalta, joten ne jäävät suoraan aineiston ulkopuolelle. Myös joitakin huomaamattomampia korjauseleitä kuten katseita tai osoituksia on varmasti jäänyt aineistosta pois jo kuvaamisen tai karkean litteroinnin yhteydessä. Tällaisia aineiston poisjäämisiä on mahdollista välttää, mikäli jo kuvaamisvaiheessa tiedetään, mitä aineistosta aiotaan tutkia. Toisaalta luokkahuoneen vuorovaikutusta tutkittaessa tuskin koskaan on mahdollista saada nauhalle kaikkea, sillä yhtäaikaista tapahtumia ja vuorovaikutustilanteita on lähes koko ajan.

Tutkimusaineiston laatua lisää laaja aineisto, joka tutkimusryhmässä kerättiin. Aineiston kuvaamisessa käytettiin myös ajantasaista ja laadukasta välineistöä, joten esimerkiksi äänet nauhoituksissa kuuluvat hyvin, joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta. Koska karkeat litteraatit tehtiin koko tutkimusryhmän käyttöön, pystyin niiden perusteella tarkastelemaan korjauksia neljältätoista oppitunnilta, mikä on jo iso aineisto keskusteluanalyttisesti suuntautuneessa laadullisessa työssä. Pystyin myös helposti ottamaan tarkasteluni kohteeksi sekä ala- että yläkoulun oppitunteja. Jos olisin toteuttanut tutkimuksen ilman tutkimusryhmää, aineistoni olisi todennäköisesti huomattavasti suppeampi ja laadultaan heikompi. Tutkimusryhmässä mukana oleminen antoi myös tukea aineiston analyysiin ja menetelmällisiin ratkaisuihin. Aineistosessioissa tulkittiin yhdessä aineistoa, mikä lisää tulkintojen luotettavuutta.

Aineistoni oli kooltaan suuri, sillä se sisälsi yhteensä 204 korjausjaksoa, joissa oli yhteensä 369 opettajan tekemää korjausta. Vaikka aineisto olikin suhteellisen suuri, ei

laadullisen tutkimuksen luotettavuus kuitenkin perustu aineiston kokoon vaan yksityisen tapauksen riittävän tarkkaan tutkimiseen, jotta saadaan selville mikä ilmiössä on merkittävää ja yleisellä tasolla toistuvaa (Hirsjärvi ym. 2005, 171). Samoin keskustelunanalyysin perusajatuksena on, että aineiston koosta riippumatta aina löytyy jotain yleistä, joka on siirrettävissä tilanteesta toiseen. Tässä tutkimuksessa analysoin tarkimmin edustavimmat aineistoesimerkit kustakin luokasta ja testasin tulkintojeni yhteensopivuuden kaikkien luokan sisällä olevien esimerkkien kanssa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa täytyy miettiä tutkijan puolueettomuutta, vaikka laadullisessa tutkimuksessa onkin yleisesti myönnetty, että tutkijan tulkintoihin vaikuttaa väistämättä hänen ominaisuutensa, elämäntilanteensa ja käsityksensä asioista (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133, Patton 2002, 566). Tulkintojeni puolueettomuuden uhkana saatetaan nähdä se, että erityisopettajaksi opiskelijana tutkimuksen aihe on minulle läheinen ja luokkatilanne suhteellisen tuttu. Keskustelunanalyysi ei kuitenkaan perustu tutkijan tulkintoihin siitä, mitä intentioita puhujilla mahdollisesti on, vaan keskustelijoiden itsensä toistensa puheenvuoroista tekemiin tulkintoihin. Hakulinen (1995, 17) kiteyttää tämän seuraavasti: ”Analyysin tekijä tavoittelee kulttuurisesti yleispäteviä havaintoja, jotka nojaavat keskustelunanalyysin metodisiin ratkaisuihin ja joita perustellaan toisilla paralleelisilla havainnoilla.”. Keskustelunanalyysin edellyttämien rinnakkaisten havaintojen tekeminen onnistuu myös paremmin, jos tutkija tutkii sellaista kulttuuria, jonka jäsen hän myös itse on (Hakulinen 1997, 17). Välillä analyysiä tehdessäni huomasin ajautuneeni tulkitsemaan esimerkiksi keskusteluun osallistujien aikomuksia ja tarkoituksia, mutta palasin takaisin keskustelunanalyttiseen tulkintatapaan.

Keskustelunanalyysi sopii menetelmänä luokkahuoneen vuorovaikutuksen tutkimukseen hyvin jo siitä syystä, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisessa keskeistä on sosiaalinen vuorovaikutus ja kontekstisidonnaisuus (ks. esim. Uusikylä & Atjonen 1999, 128). Keskustelunanalyysi on menetelmä, joka tuottaa luotettavaa tietoa, sillä se on metodologisesti selkeä ja aidosti induktiivisesti etenevä (Alasuutari 1993, 129). Analyysini luotettavuutta lisää siis aineistoesimerkkien keskustelunanalyysin mukaiset yksityiskohtaiset litteraatiot, jotka käsittelin analyysivaiheessa rivi riviltä huomioiden pienimmätkin puheen osat. Juuri tarkan litteroinnin ja yksityiskohtaisen

analyysin vuoksi keskusteluanalyysi nostaa laadullisesta aineistosta enemmän havain-
toja kuin pelkän tekstin lukeminen sellaisenaan (Alasuutari 1993, 132). Havaintoni
myös kestävät kriittistä tarkastelua, koska aineistoesimerkit ovat lukijan nähtävissä ja
näin ollen lukija voi myös itse arvioida, ovatko niistä tekemäni tulkinnat järkeviä ja
luotettavia. Samoin korjaamisen tapojen esiintymistiheyksiä esitellessäni olen pyrkinyt
tekemään lukijalle mahdollisimman selväksi, millainen aineisto tutkimuksessa oli ky-
seessä ja mitä vahvuuksia ja heikkouksia sen luokitteluun kuului. Olen myös raportoi-
nut tutkimuksen kaikki vaiheet totuudenmukaisesti ja mahdollisimman tarkasti tutki-
muksen luotettavuuden lisäämiseksi (Hirsjärvi ym. 2005, 217).

4 TULOKSET

Opettajat käyttävät monipuolisesti eri korjaamisen tapoja korjatessaan oppilaan virhettä ja johdatellessaan tätä oikeaan vastaukseen. Esittelen tässä luvussa kaikki erilaiset korjaamisen tavat, joita aineistosta löysin ja käytän esittelyn pohjana kutakin korjaamisen tapaa parhaiten kuvaavaa aineistoesimerkkiä. Esiteltyäni kaikki korjaamisen tavat, esittelen joitakin tilanteita, joissa opettaja käyttää useaa korjaamisen tapaa saman tehtävää tai vastausta korjatessaan. Esittelyn yhteydessä kerron myös, missä pedagogisessa konteksteissa mitään korjaamisen tapaa esiintyy. Lopuksi esitän korjaamisen tapojen esiintyvyyden kahdessa taulukossa.

4.1 Suora korjaaminen

Suoralla korjaamisella tarkoitan sellaisia tilanteita, joissa opettaja osoittaa selvästi oppilaan vastauksen tai tuotoksen olevan väärin (esim. äidinkielessä: *otsikkoon ei panna pistettä* tai matematiikan tehtävässä: *nyt sulla on kyllä liian paljo tuntemattomia täällä*). Useimmiten opettaja osoittaa oppilaan vastauksen olevan väärin korjaamalla sen itse tai tekemällä korjausehdotuksen oppilaalle. Suora korjaaminen on sellainen korjaustapa, että oppilaalle tulee varmasti selväksi, että kyseessä on korjaus. Suora korjaaminen ei rajoitu vain tietynlaisiin pedagogisiin konteksteihin vaan sitä esiintyy ala- ja yläkoulussa ääneen lukemisen, tehtävien tekemisen ja niiden korjaamisen sekä opetuskeskustelun yhteydessä. Alakoulussa suoraa korjaamista esiintyy lisäksi toiminnallisen aivojumpan yhteydessä.

Alakoulun laaja-alaisesta erityisopetuksesta kerätyssä aineistossani suora korjaaminen ei nimestään huolimatta sisällä paljon kieltosanoja kuten ”ei” tai ”älä”. Myöskään sanoja ”virhe” tai ”väärin” ei esiinny juuri lainkaan. Välillä opettaja ilmaisee suorat korjausehdotuksensa lievennetysti, kuten esimerkiksi liittämällä kehoitukseen liitepartikkelin -s: *otappas, teppäs ja korjaappas*. Joskus opettaja myös tarjoaa selityksen siihen, miksi vastaus on väärin.

Seuraavassa aineistoesimerkissä näkyy aineistossani alakoulun tunneille tyypillinen suora korjaus. Esimerkissä 1 oppilaat ovat tekemässä äidinkielen tehtäviä, joissa vasta-

taan kirjan kertomuksesta tehtyihin kysymyksiin. Oppilaiden pulpetit ovat puolikaares-
sa opettajan ympärillä.

Esimerkki 1. alakoulu

```
01 Mikael: voiks siihen laittaa että
02         ((Ope kääntyy Mikaeliin päin))
03         öö Eemu toivo::o näit::ä
04         eläimiä?
05 Ope:   _voi((nyökkää))laittaa
06         >laita vielä< toivo::o
07         sanaan se toinen o(.)
08 Petri: no nii [ja sitte]
09 Ope:           [*kirjain.*]
```

Esimerkin 1 alussa Mikael kysyy opettajalta mielipidettä omasta vastauksestaan. Opettaja toteaa nyökäten vastauksen olevan hyväksyttävä, joskin pientä korjausta vailla. Opettaja korjaa Mikaelia suoraan rivillä 6 kertomalla, että hänen kirjoittamansa sana vaatii vielä toisen o-kirjaimen. Opettaja venyttää *toivoo*-sanan loppua niin, että oppilas voi paikantaa virheen ja käskee oppilasta korjaamaan kirjoitustaan. Huomionarvoista on myös opettajan nopeutettu puhe rivillä kuusi, jossa opettaja ikään kuin haluaisi sanoa korjaavan palautteensa mahdollisimman nopeasti ja huomaamattomasti.

Alakoulussa suoraa korjaamista esiintyy eniten tehtävien tekemisen ja niiden tarkistamisen, lukemisen ja toiminnallisen aivojumpan yhteydessä. Toiminnalliseen aivojumpaan kuuluu erilaisia koordinaatioharjoituksia, joissa keskitytään mm. käden ja silmän yhteistyön kehittämiseen. Toiminnallisen aivojumpan yhteydessä esiintyvä korjaava palaute eroaa muissa konteksteissa annetusta korjaavasta palautteesta siinä, että opettaja selittää monipuolisesti ja esimerkkejä käyttäen sitä, millainen oikea tuotos on. Opettaja kehottaa myös katsomaan mallia ja ohjaa oppilaita jopa kädestä pitäen. Aineisto-esimerkki 2 on oppitunnin alusta ja siinä opettaja ja oppilaat tekevät kaikki yhdessä aivojumpsaharjoituksia. Oppilaat ja opettaja seisovat kasvot toisiaan kohti pulpettien takana.

Esimerkki 2. alakoulu

01 Ope: Katso peukalon kynttä.
 02 ((Lasse viheltää))
 03 Ope: katse peukalon kynnessä.
 04 ja sit rupeet tekemään sitä
 05 kasia ja ei saa katse
 06 herpaantua
 07 Lasse: shhhhh
 08 Ope: [pysyy sielä]
 09 Mikko: [Saara]
 10 Lasse: [shhhh((suhisee tehdessään))]
 11 Ope: Ja kasia Mikko sitä
 12 la::iskaa pistä se sohvalle
 13 pötköttämään et se >meneeki<
 14 nä::in päin se menee niinku
 15 rallirataa Kimi Räikkösen
 16 kasikymppinen rata. (1.0)
 17 ((Pojat pörisevät tehdessään))
 18 Ope: mm ((menee ohjaamaan Lassea
 19 kädestä pitäen)) Peukku
 20 ylöspäin=nyt
 21 [mie ohjaan jokaista]
 22 Mikko: [voikse]
 23 Ope: vuorotellen

Esimerkki 2 alkaa opettajan ohjeistuksella ja esimerkin näyttämällä, jolloin opettaja ei katso oppilaiden tekemisiä. Ohjeiden kertaamisen tarkoituksena saattaa olla virheiden ennaltaehkäiseminen. Opettajan ensimmäinen suora korjaus näkyy rivillä 11 ja se kohdistuu Mikon tuotokseen. Opettajan Mikolle tekemä suora korjaus kuulostaa tarkennukselta (*sitä laiskaa*), jota opettaja elävöittää havainnollistavilla mielikuvilla ja esimerkeillä (*pistä se sohvalle pötköttämään* ja *Kimi Räikkösen kasikymppinen rata*). Opettaja katselee oppilaiden toimintaa hetken ja siirtyy sen jälkeen tekemään katkelman toisen korjauksen lähimpänä häntä seisovalle Lasselle. Riviltä 18 alkaen opettaja

korjaa Lassea kädestä pitäen. Tällainen fyysinen ohjaus on ainutlaatuinen tapa korjata, mutta se näyttäisi tässä kontekstissa olevan puhetta tehokkaampi tapa johtaa oppilaita toivottuun lopputulokseen. Samalla kun opettaja ohjaa Lassea hän kertoo riviltä 21 alkaen kaikille oppilaille, että hän tulee ohjaamaan jokaista samalla tavalla. Sanomalla ohjaavansa *jokaista vuorotellen* opettaja ilmaisee, että Lassen tuotos ei ole sen huonompi kuin muidenkaan oppilaiden, vaan hän korjaa tällä kertaa kaikkia. Tällä voidaan varmistaa, että Lasse ei menetä kasvojaan muiden oppilaiden silmissä ja ettei kukaan oppilaista koe joutuvansa opettajan huomion ulkopuolelle

Yläkoulun aineistossa suoralle korjaamiselle on tyypillistä, että opettaja sanoo oppilaalle tämän vastauksen olevan väärin ja oppilaan kommentin tai kysymyksen jälkeen tarjoaa vielä pitkän selityksen, miksi vastaus on väärin tai miten oikeaan tuotokseen päästään. Opettaja käyttää myös kieltosanaa *ei* useammin kuin alakoulussa. Esimerkki 3 on yläkoulusta ja siinä ollaan laskemassa laskinta apuna käyttäen trigonometrisiä laskuja matematiikan tunnilla.

Esimerkki 3. yläkoulu

```

01 Ope:   Kattokaa se pyöristäminen
02       ((Katsoo Jaanan kirjaa))
03       että jos pyöristätte kahen
04       desimaalin tarkkuuteen
05       että tulee oikee pyörist
06       hhh
07       ((katsoo opettajan kirjaa))
08       sulla Jaana on nyt
09       beekohassa ni väärä
10       pyöristys.
11 Jaana: *mni?* ((alkaa pyyhkiä))
12 Ope:   Ku laitit kakskytkaks kos
13       ((nojautuu taakseppäin)) ni
14       sielt tulee .hhh (0.5)
15       ((nojautuu takaisin eteen))

```

16 Raita: [((yskii))]
 17 Ope: kolmanneks[desimaaliks]
 18 pieni tai sitä isompi(0.5)
 19 Jaana: täh?
 20 Ope: eli paina kakskytkaks?
 21 ((molemmat laskevat laskimella))
 22 Jaana: mm
 23 Ope: ja kosini? ni >siellä on
 24 kakkosen jälkeen seiska<
 25 Jaana: mm
 26 Ope: ni se noro korottaa sen
 27 kakkosen ylöspäin (4.0)
 28 Jaana: Kolme
 29 Ope: Kolmoseks joo

Aineistoesimerkissä 3 opettaja aloittaa puheenvuoronsa muistuttamalla kaikille oppilaille pyöristämisestä ja katsoo samalla Jaanan kirjaa. Opettaja vertaa Jaanan vastausta omaan kirjaansa ja esittää riveillä 8-10 suoran korjauksen. Opettajan korjaus on selkeä: se kohdistuu suoraan Jaanaan, paikantuu kohtaan b ja sisältää ehdottoman kommentin *väärä pyöristys*. Tästä huolimatta Jaanan reaktio on kysyvä *mmii?* ja opettaja jatkaa korjausta tarjoamalla lisäselitystä desimaalin merkityksestä pyöristyksessä (rivit 12–18). Rivillä 19 Jaana kuitenkin ilmaisee sanalla *täh*, ettei ymmärrä opettajan korjausta vielääkään. Opettaja päätyy käskymuodon kautta kehottamaan Jaanaa laskemaan lasku uudelleen (rivi 20). Tämän jälkeen opettaja ja oppilas laskevat vastausta yhtä aikaa laskimella. Opettaja antaa ohjeita pienissä pätkissä ja Jaana osoittaa olevansa mukana lyhyellä *mm*-ilmauksella (rivit 22 ja 25). Laskun jälkeen opettaja kertoo vielä suoraan oikean vastauksen takana olevan periaatteen: *se korottaa sen kakkosen ylöspäin* (rivit 26–27). Kun opettaja saa selityksensä päätökseen hän odottaa useita sekunteja, jotta Jaana voi itse tuottaa oikean täsmällisen vastauksen. Jaanan vastauksen jälkeen opettaja vielä varmistaa vastauksen oikeellisuuden toistamalla sen esimerkin viimeisellä rivillä.

4.2 Kehumalla korjaaminen

Kehumalla korjaamisella tarkoitan tilanteita, joissa opettaja korjaa oppilasta niin, että hän korostaa erilaisin keinoin oppilaan virheen olevan pieni. Tällaisessa korjaustavassa silmiinpistävää on oppilaan tuotoksen runsas kehuminen korjaamisen yhteydessä.

Opettaja käyttää korjaamisen lomassa paljon positiivisia sanoja ja ilmauksia, kuten *hieno, hienosti, oikeen ja älyttömän hyvin*. Opettaja myös kehuu oppilaiden käsialaa ja tarkkuutta. Kehumalla korjaamista esiintyy aineistossa kahdella alakoulun äidinkielen tunnilla, jossa opettaja korjaa oppilaiden itse kirjoittamia tekstejä.

Esimerkissä numero 4 opettaja korjaa oppilaan vihkoonsa kirjoittamia lauseita, jotka koskevat äidinkielen tekstikirjan kappaletta. Samaan aikaan luokassa on kaksi muuta-kin oppilasta, jotka tekevät omia tehtäviään. Opettaja puhuu koko korjausjakson ajan hyvin hiljaa, mikä johtuu luultavasti siitä, ettei kukaan luokassa häiriintyisi omista tehtävissään tai jäisi kuuntelemaan opettajan yksilöllisesti antamaa korjausta.

Esimerkki 4. alakoulu

```

01      ((Ope osoittaa sormella kohtaa
02      Millan kirjasta))
03 Milla: ((lukee)) Papa näki
04 Ope:   hyvä. papa (.) näki [pi]raija.
05 Milla:                                [pi]
06 Ope:   kultaleijona(.)apina.(-)
07 Milla: kultal::leijona apina
08 Ope:   hmm m
09 Markku: >kulta leijona lapio<
10 Ope:   pikkusen muokataan >tääl on
11      tämmönen hieno< kultaleijona-
12      apina. sä oot ihan oikeen
13      tehny ku oot laittanut on
14      tavuviivan väliin >mutta ku
15      sanotaan et< <Papa näki> niin
16      pitäiski sanoa ehkä niin et

```

17 Papa näki <piraijan> .
 18 <kultaleijona-api?>
 19 Milla: nan
 20 Ope: ja
 21 Milla: gorilla
 22 Ope: gori ((katsoo Millaa))
 23 (7.0) lisää noihin
 24 oikeen kapeet (.) loppuännät
 25 nii silloin ei tarvi mitään
 26 muuta muutosta tehä?
 27 Milla: joo
 28 Ope: joo::o? (5.0) otetaan tuo
 29 kirja vähä ylemmäs täältä (-)
 30 nii kaunis käsiala ((siirtää
 31 Millan kirjaa ylemmäs))noin(-)

Esimerkki 4 alkaa siitä, kun opettaja osoittaa sormella Millan kirjoittamaa lausetta. Milla alkaa automaattisesti lukea lausetta ääneen ilman eri kehotusta ja opettaja antaa heti kehuva palautteen *hyvä* rivillä 4. Tämän jälkeen opettaja aloittaa korjaamisjakson lukemalla oppilaan tuotoksen painottaen *piraija* ja *kultaleijona-apina*-sanojen viimeisiä tavuja, jotka ovat virheellisessä muodossa (rivit 4 ja 6). Opettaja siis yrittää korjata Millan tekstiä mahdollisimman hienovaraisesti ja tarjoaa hänelle mahdollisuuden itsekorjaukseen. Milla ei kuitenkaan huomaa opettajan korjausyritystä vaan toistaa opettajan lukemat sanat osittain tai virheellisine loppupäätteineen. Opettaja aloittaa palautteenannon varovaisesti mietintä-äänteellä *hmm* (rivi 8), mutta etenee Millan varsinaiseen korjaamiseen vasta rivillä 10. Ensimmäiseksi opettaja ilmaisee korjaamisen tarpeellisuuden sanomalla, että tekstiä *pikkusen muokataan*. Opettaja ei siis mainitse sanaa ”korjaaminen” ja lieventää muokkaamisenkin vain vähäiseksi. Opettaja myös käyttää korjaamiseen siirryttäessä passiivi-muotoa, joka ottaa myös opettajan mukaan korjaamiseen, eikä siis kohdistu korjaamista pelkästään oppilaan itsensä tehtäväksi.

Korjaamiseen johdattelustaan huolimatta opettaja ei heti tuo esille Millan kirjoituksessa esiintyviä virheitä, vaan kehuu oppilaan kirjoittamaa *kultaleijona-apina*- sanaa *hienok-*

si. Sen jälkeen opettaja toteaa yksikön toisessa persoonassa, joka on vahva kohdennus suoraan oppilaaseen (vrt. passiivi edellä), että oppilas on ihan oikein osannut käyttää väliviivaa. Vasta rivillä 14 aloitettu nopean puheen jakso, joka alkaa vastakohtaa äskeiseen positiiviseen palautteeseen osoittavalla mutta-sanalla, käsittelee oppilaan virhettä. Opettaja lieventää korjaamistaan edelleen rivillä 16, jossa hän ilmaisee oikean vastauksen ehdollisessa muodossa: *pitäiski sanoa ehkä niin*. Todellisuudessa oikea vastaus ei ole ehdollinen, vaan kyseisessä vuorossa *piraija* on objekti, joka vaatii suomen kielioppisääntöjen mukaan n-kirjaimen loppuun.

Mallitettuaan *piraija*-sanana oikeassa muodossa ja viimeistä tavua painottaen opettaja houkuttelee Millan korjaamaan itse seuraavan sanan (kultaleijona-apina) lopettamalla sanan lukemisen ennen virheellistä tavua ja käyttäen nousevaa intonaatiota (rivi 18). Milla tuottaakin oikean tavun loppuun, mutta *gorilla*-sanana kohdalla loppupääte jää edelleen puuttumaan (rivi 21). Opettaja yrittää saada Millaa sanomaan oikean vastauksen toistamalla *gorilla*-sanana alun ja odottamalla sen jälkeen aika pitkään Millan vastausta. Kun vastausta ei kuitenkaan kuulu, opettaja korjaa lopulta suoraan Millaa ja kertoo käskymuodossa mitä tämän tulee tehdä, jotta vastaus on oikein (rivit 23–26). Opettajan käyttämät sanavalinnat ovat tässäkin kohdassa lievennettyjä: Millan ei tarvitse tehdä *mitään* muita muutoksia kuin lisätä *kapeat* n-kirjaimet sanojen loppuun. Korjaus on niin pieni ja se mahtuu vihossa olevaan tilaan, ettei Millan tarvitse edes pyyhkiä jo kirjoittamia sanoja. Opettaja siis osoittaa, että kyse on varsin vähäpätöisestä virheestä, vaikka sitä aika kauan ja monin tavoin korjattiinkin. Esimerkin lopussa opettaja vielä kehuu Millan käsialaa kauniiksi ja näin yrittää ehkä varmistaa, että oppilaalla säilyy positiivinen olo ja motivaatio, vaikka hän joutuu tehtävää korjaamaan.

4.3 Uudelleenmuotoilu

Uudelleenmuotoilu on korjaamisen tapa, jossa opettaja toistaa oppilaan jollakin tapaa virheellisen vastauksen suoraan oikeassa muodossa. Opettaja ei siis millään tavoin kommentoi oppilaan vastauksen olevan väärä, vaan hän saattaa jopa hyväksyä sen, mutta muotoilee sen jollain tavoin uudelleen. Uudelleenmuotoilussa opettaja ei myöskään tarjoa oppilaalle minkäänlaista lisäselitystä siitä, miten vastaus oli vääränlainen. Aineistossa uudelleenmuotoilua esiintyy paljon sellaisissa yhteyksissä, joissa oppilaan vastaus on lähes oikea. Voi olla, että tällaisissa tilanteissa opettaja ei näe syytä jäädä

käsittämään virhettä pitkään, vaan pitää opetuksen sujuvuutta ja tilanteen jatkumista sillä hetkellä oleellisempana. Alakoulussa uudelleenmuotoilua esiintyy vain lukemisen ja opetuskeskustelun yhteydessä. Yläkoulussa taas uudelleenmuotoilu liittyy eniten tehtävien tekemiseen ja tarkistamiseen sekä opetuskeskusteluun.

Esimerkissä 5 on meneillään tehtävien tarkistaminen englannin tunnilla yläkoulussa. Opettaja istuu vastapäätä kahta oppilasta ja pyytää heitä vuorotellen lukemaan vastauksia tehtäväkirjan tehtäviin.

Esimerkki 5. yläkoulu

```

01 Ope:   okei?
02 Jaana: eiks soo toi (.) pre(.)school
03        [preeskuul]((katso vihkoonsa))
04 Ope:   joo? preschool?((ei nosta
05        katsettaan kirjasta))
06 Jaana: no fohof((kirjoittaa
07        vihkoonsa))
08 Mari:  he he ((naurahtaa))
09 Jaana: ((hymyilee))

```

Esimerkki alkaa opettajan ilmaistessa *okei* sanalla ja sen kysyvällä intonaatiolla, että on Jaanan vuoro vastata. Jaana esittää vastauksensa myönteistä vahvistusta odottelevalla *eiks soo toi-* muodolla (rivi 2) ja ääntää vastauksen alkuosan niin kuin sen on kirjoitettu. Rivillä 4 opettaja hyväksyy vastauksen sanalla *joo*, mutta heti sen perään uudelleenmuotoilee Jaanan vastauksen ääntämällä sen englannin kielen mukaisesti oikein. Opettajan korjaus tässä on siis ainoastaan yhden sanan alkuosan muotoileminen. Opettajan nouseva intonaatio sanojen lopussa viittaa samalla tavalla kuin esimerkin alussa siihen, että nyt on seuraavan oppilaan vuoro. Opettaja ei edes nosta katsettaan kirjasta eli hän ei ole selventämässä korjausta millään tavalla. Opettaja ei jää kohtaan pidemmäksi aikaa, sillä pedagogisena tarkoituksena sillä hetkellä on tarkastaa tehtävien sisältöä, ei harjoitella englannin kielen ääntämistä.

Huolimatta opettajan ohimennen tekemästä uudelleenmuotoilusta, oppilas kommentoi hymyillen opettajan tai itsensä ääntämistä ja toinen oppilas naurahtaa tälle kommentille. Tulkitsemme tämän niin, että oppilas suhtautuu huumorilla omaan ääntämiseensä, jonka hän huomaa opettajan vaivihkaisen mallintamisen jälkeen virheelliseksi. Toisaalta Jo Jaanan vastaus rivillä 2 voidaan osittain tulkita kysymyksenä, sillä hän pitää pienen tauon sekä ennen sanan lausumista että sen keskellä aivan kuin miettien, miten sana tulisi lausua. Jaana myös yrittää lausua sanaa eikä lue pelkästään sen kirjoitusasua, sillä *school*-sanana hän ääntää oikein *skuul*. Opettajan uudelleenmuotoilu siis voi olla myös vastaus Jaanan kysyvään esitystapaan siitä, miten sana lausutaan.

Yläkoulussa esiintyi uudelleenmuotoilua myös matemaattisten termien yhteydessä yhdellä matematiikan tunnilla, jossa käsiteltiin avaruusgeometrisia kappaleita. Seuraava esimerkki on keskeltä tilannetta, jossa opettaja on kysellen ohjamassa oppilaita piirtämään avaruusgeometriseen kuvioon tarvittavaa neljäkymmenenviiden asteen kulmaa ruutuvihon avulla.

Esimerkki 6. yläkoulu.

```
01 Ope:      >muistatteko millä
02          erikoisnimellä tommosta
03          kulmaa kutsutaa?<((katsoo
04          Jaakkoa))(1.0)
05 Jaakko:  *joku suora*
06 Ope:      >suora kulma. joo?< ja
07          >muistatteko suorakulman
08          asteluku on?<
```

Esimerkissä 6 opettaja kysyy nopeutetun kysymyksen riveillä 1-3. Opettaja aloittaa kysymyksen sanalla *muistatteko*, joka saattaa alentaa oppilaiden kynnystä vastata kysymykseen, sillä mahdollisen väärin vastaamisen syyksi voi laittaa muistamattomuuden tietämättömyyden sijaan. Opettaja esittää kysymyksen molemmille, mutta katsoo kuitenkin Jaakkoa sen esittämisen jälkeen. Jaakko vastaa rivillä 5 hiljaisella äänellä *joku suora*, jonka opettaja uudelleenmuotoilee heti *suoraksi kulmaksi* ja samalla hyväksyy

vastauksen sanalla *joo*. Opettaja lausuu *joo*-sanana nousevalla intonaatiolla, mikä antaa vihjeen eteenpäin siirtymisestä; niin opettaja tekeekin esittäen nopeasti seuraavan kysymyksen. Opettaja ei kiinnitä uudelleenmuotoiluun enempää huomiota sillä tässäkin matemaattisen termin tietäminen ei ole päällimmäisenä pedagogisena tarkoituksena.

Myös alakoulussa esiintyy samantyyppistä uudelleenmuotoilua kuin yläkoulussa. Äidinkielen tunnilla opettaja käyttää pari kertaa uudelleenmuotoilua, kun oppilaat lukevat tekstiä virheellisesti (esimerkiksi *asentaa* → *asettaa*, *tuikkina* → *tuikkuina*).

Alakoulun puolella uudelleenmuotoilua esiintyy kuitenkin myös sisällöllisten asioiden käsittelyn yhteydessä. Seuraavassa esimerkissä oppilaat lukevat vuorotellen ääneen kysymyksiä oppikirjan tekstistä ja sen jälkeen opettaja antaa vastausvuoron viittaamalla.

Esimerkki 7. alakoulu.

```

01 Lasse: ((lukee kirjasta))Miksi saha
02         vietiin vajaan piiloon?
03         .hhh((henkäisee nopeasti ilmaa
04         ja viittaa))
05 Ope:   Ja tiiät((Heikki heilauttaa
06         samanaikaisesti kättään))
07         vastauksenki((vilkaisee
08         Heikkiä,mutta kumartuu Lasseen
09         päin)) no ker::ro?
10 Lasse: £No että sei leikkaa päätä
11         irti(-)£
12 Heikki: he he
13         ((Ope hymähtää äänettömästi ja
14         katsoo kirjaa))
15 Ope:   Nii va::rovaisuussyi::stä.
16         ((Mikko on leikkaavinaan
17         päänsä irti jonka jälkeen
18         myös Lasse tekee saman
19         ja esittää kuollutta))

```


20 Ope: ((katsoo edelleen kirjaa))
 21 millon ne meinas et ne voi
 22 antaa sahan takasi sille
 23 Touhuselle

Esimerkin 7 alussa Lasse lukee ääneen kirjan kysymyksen sahan viemisestä piiloon ja viittaa saman tien osoitukseksi halustaan vastata kysymykseen. Heikkikin viittaa, mutta opettaja antaa Lasselle vastausvuoron rivillä 8. Lassen vastaus rivillä 10 on mielenkiintoinen siksi, että se ei ole ainoastaan epätavallisesti äännetty oma muunnos, vaan myös kouluun ja luokkaan sopimaton väkivaltaisen sisältönsä vuoksi. Lassen vastaus aiheuttaa levottomuutta muissa oppilaissa, sillä Heikki alkaa nauraa (rivi 12) ja myöhemmin Mikko ja Lasse näyttävät käsillään miten oma pää leikattaisiin irti (rivit 16–19). Opettaja hyväksyy Lassen vastauksen sanalla *nii*, mutta samalla uudelleenmuotoilee sen neutraalimmaksi. Pään irti leikkaaminen muuttuu opettajan uudelleenmuotoilussa *varovaisuussyiksi* (rivi 15). Opettajan uudelleenmuotoilu on hieman epävarman oloinen, sillä hän venyttää sanan äänneitä erikoisella tavalla, mikä voi vihjata siihen, että opettaja vielä samalla miettii sanomistaan. Uskoisin, että opettaja hyväksyy oppilaan vastauksen (rivi 15) siksi, että hän ei luultavasti halua päätyä väittelemään oppilaiden kanssa siitä, onko pään irti leikkaaminen se todellinen uhka, jonka vuoksi saha piilotettiin. Levottomuuden lisääntyminen tunnilla on asia, jota opettaja haluaa välttää, sillä se vaarantaa oppitunnin sujuvuuden ja yhteisen tehtävien tekemisen. Vastauksen ei-toivottavuudesta kertoo myös se, että opettaja katsoo vastauksen jälkeen kirjaa oppilaiden sijaan ja esittää nopeasti seuraavan kysymyksen (rivi 21), jotta oppilaiden huomio kiinnittyisi pois kyseenalaisesta aiheesta. Esimerkissä 7 opettaja siis käyttää uudelleenmuotoilua osittain tukemassa tunnin hallintaa. Uudelleenmuotoilu tällaisessa tapauksessa toimii, koska opettajan on helppo korjata oppilaan sanomisia kiinnittämättä niihin tarkempaa huomiota.

4.4 Selvennyspyyntö

Selvennyspyyntö on korjaamisen tapa, jossa opettaja pyytää oppilaalta lisätietoa tai tarkennusta tämän vastaukseen, sillä hän ei pidä vastausta täysin riittävänä. Oppilaan vastaus voi olla jopa oikein, mutta opettaja saattaa pyytää oppilasta esimerkiksi ilmaisemaan sen toisella tavalla. Alakoulussa opettaja käyttää selvennyspyyntöä ainoastaan

opetuskeskustelun yhteydessä. Yläkoulussa opettaja esittää selvennyspyyntöjä opetuskeskustelun sekä tehtävien tekemisen ja tarkastamisen yhteydessä.

Seuraava esimerkki on englannin tunnilta yläkoulusta ja siinä ollaan tarkastamassa kotitehtäviä yhdessä. Tunnilla on kaksi oppilasta.

Esimerkki 8. yläkoulu.

```
01 Ope:      ((katsoo kirjaa)) how many
02          years (.) does it la::st?
03 Jaana:   yheksä
04 Ope:      ((katsoo kirjaa))yes
05          >and in english please?<
06 Mari:    *nine*
07 Ope:      ((katsoo kirjaa)) okey?
```

Ensimmäisellä rivillä opettaja esittää tarkistettavaan tehtävään liittyvän kysymyksen, johon Jaana vastaa nopeasti ilman, että opettaja on antanut hänelle vuoroa. Vastaus on oikein, sillä opettaja hyväksyy sen rivillä 4 sanalla *yes*. Heti hyväksyvän arvion jälkeen rivillä 5 opettaja kuitenkin esittää nopean selvennyspyynnön, jossa hän pyytää oppilasta sanomaan vastauksensa englanniksi. Opettaja ilmaisee näin, että vastaus oli sisällöltään oikein, mutta englannin tunnilla vastaus tulee esittää englanniksi. Opettaja myös saa haluamansa, tosin korjatun vastauksen kuiskaakin toinen oppilas Mari (rivi 6). Opettaja hyväksyy vastauksen joka tapauksessa sanalla *ok* ja sen nouseva intonaatio viittaa kehotukseen siirtyä seuraavaan tehtävään.

Toinen esimerkki selvennyspyynnöistä sijoittuu alakoulun matematiikan tunnille, jossa paikalla on kaksi oppilasta. Esimerkissä 9 ollaan aivan tunnin lopussa ja opettaja päättää käyttäen muutaman viimeisen minuutin kertauskysymyksiin tunnin aiheesta, millimetreistä. Opettaja näyttää oppilaille viivoittimesta vuorotellen jotakin pätkeä ja oppilaan pitää osata sanoa kuinka pitkä opettajan näyttämä pätke on.

Esimerkki 9. alakoulu.

```

01 Ope:   no miepäs näytän tästä
02       mitan(.) vaikka vuorotelle
03       ((näyttää viivotinta Ilarille))
04       mitä sanotte että mikä tämä
05       mitta on >voi sen voi sanoa
06       kahdella tapaa< milleinä ja
07       senttimetreinä tosta(.) tosta
08       tohon. ((näyttää tiettyä
09       mittaa Ilarille))
10 Ilari: mm
11 Ope:   ton kyntee (.) kynnestä
12       kynteen
13 Ilari: se on:: sataviis *millime*
14 Ope:   mm ((katsoo viivotinta itsekin
15         tarkemmin)) oota(.) ei tuolla
16         vaan tää (.)tää sormi >mihin
17         se näyttää< tohon noin
18 Ilari: mm viiskyt.
19 Ope:   ((katsoo Ilaria)) viiskyt
20       mitä?
21 Ilari: millimetriä
22 Ope:   ((nyökkää samalla)) mm.

```

Esimerkki alkaa opettajan esittämällä kysymyksellä (rivit 1-9). Ilari kuitenkin vastaa opettajan kysymykseen mietintä-äänteellä *mm* rivillä 10, jonka jälkeen opettaja vielä tarkentaa kysymystään (rivit 11–12). Tarkennuksesta huolimatta Ilari vastaa kysymykseen väärin, jonka jälkeen opettaja korjaa itseään ja esittää kysymyksensä uudelleen tarkentaen samalla omien sormiensa paikkaa viivoittimella (rivi 14). Ilarin vastaus rivillä 13 on ollut niin kaukana oikeasta, että opettaja tulkitsee kyseen olevan siitä, että viivoittimesta näytetty kohta on ollut epäselvä. Tulkinta on sikäli oikea, että uuden kysymyksen jälkeen Ilari tuottaakin oikean vastauksen, joka tosin vaatii selvennyspyyntöä (rivi 19). Siinä opettaja antaa Ilarille osittain hyväksyvän palautteen toistamalla

tämän vastauksen *viiskyt*. Samalla hän kuitenkin esittää perään selventävän kysymyksen osoittamaan, että pelkän numeron sanominen ei riitä vastaukseksi, vaan oppilaan pitää myös sanoa mittayksikkö. Ilari vastaa selvennyspyyntöön oikein rivillä 21 ja opettaja hyväksyy vastauksen nyökkäämällä ja *mm*-äänteellä.

4.5 Virheen paikantaminen keskeyttämällä tai toistamalla

Virheen paikantaminen keskeyttämällä tai toistamalla ovat sellaisia korjaamisen tapoja, joissa opettaja antaa oppilaalle mahdollisuuden itsekorjaukseen. Kun opettaja keskeyttää oppilaan, mikä tapahtuu usein sanalla *oota*, opettaja ainoastaan tarjoaa oppilaalle tiedon siitä, että oppilaan tuotoksessa on jotain väärää. Yleensä keskeyttäminen kuitenkin vaatii heti perään jonkin muun vihjeen siitä, mitä pitää korjata. Opettaja voi myös paikantaa oppilaan virheen toistamalla sen tai sitä edeltävän tavun tai sanan, jotta oppilas suoraan ymmärtää missä virhe sijaitsee. Joskus opettajan toistava paikannus on samalla myös uudelleenmuotoileva, sillä hän paikantaa oppilaan virheellisen tavun toistamalla sen suoraan oikeassa muodossa. Virheen paikantaminen keskeyttämällä ja toistamalla ovat korjaamisen tapoja, jotka esiintyvät yleensä yhdessä ja niiden yleisimpänä pedagogisena kontekstina on lukeminen alakoulussa. Yläkoulussa virheen paikantamista keskeyttämällä tai toistamalla ei esiintynyt juuri lainkaan. Ainoastaan kahdessa pitkässä korjausjaksossa, joissa esiintyy myös muita korjaamisen tapoja, esiintyy virheen paikantamista.

Seuraavassa esimerkissä esiintyy sekä keskeyttäminen että virheellisen sanan ensimmäisen tavun uudelleenmuotoilu. Alakoulun luokassa ollaan lukemassa äidinkielen kirjan kertomusta ääneen vuorotellen muiden kuunnellessa ja seuratessa omasta kirjastaan. Paikalla on viisi oppilasta, joista yksi työskentelee tietokoneella.

Esimerkki 10. Alakoulu

```
01 Lasse ((alkaa lukea takellellen)):
02      Koi koiranäyttelyssä oli
03      vi::lskettä. Karvoja (.) tu-
04      tu(.)prusi ilmassa. Hu.(.)
```

05 Harjat?(.)huiskivat. Hienot
 06 rouvat ja herrat(.)
 07 kääntelivät vielä?
 08 Ope: >*Oota.*< *oota*((Näyttää
 09 kirjasta sormella paikan.))
 10 *kaar-*
 11 Lasse: Kaartelivat vielä hie-
 12 hienompien ((Samalla Mikko
 13 nousee ylös tuolillaan ja ope
 14 pudistaa päätään Mikolle))
 15 koiriensa kanssa? Ke(.)hässä.
 16 ((Mikko istuu alas. Heikki
 17 nauraa hiljaa ja alkaa
 18 taitella kirjan sivua))
 19 Keh::- kehän ulkopuolella
 20 istui pö- pönäkkä (.) rivi (.)
 21 irvo- [ir?]
 22 Ope: [*Arv-*]
 23 Lasse: ar(.)vo(.)s (.)teli(.)a (.)
 24 arvos(.)te (.)lutuomareita.
 25 Ope: hyvä. olipa <pitkä> sana.

Riveillä 1-7 Lasse lukee tarinaa hieman takellessen. Opettaja ei kuitenkaan puutu takel-
 teluun, vaan antaa Lassen rauhassa hakea oikeaa sanamuotoa itsenäisesti. Rivillä 8
 opettaja kuitenkin keskeyttää Lassen sanomalla *oota oota*, sillä tämä on huomaamat-
 taan lukenut yhden sanan täysin väärin. Opettajan sanoo ensimmäisen
oota -sanon nopeutetusti, ettei Lasse ehdi lukea pidemmälle ja molemmat keskeytykset
 on sanottu myös hiljaisella äänellä. Opettaja käyttää hiljaista puhetta luultavasti siksi,
 ettei se herätä liikaa huomiota ja siksi että korjaus on kohdistettu erityisesti Lasselle.
 Koska Lasse ei ole huomannut omaa virhettään, opettaja myös näyttää virheen paikan
 konkreettisesti osoittamalla (rivit 8-9) ja vielä varmistukseksi toistaa sanan oikean al-
 kutavun *kaar*, jotta Lasse pystyisi lukemaan sanan oikein. Tämä toistaminen on siis
 samalla uudelleenmuotoilu. Korjaus on onnistunut, sillä Lasse lukee sanan tämän jäl-
 keen virheettömästi. Riviltä 13 alkaen samanaikaisesti, kun Lasse lukee tekstiä, on ha-

vaittavissa kärsimättömyyttä muiden oppilaiden käytöksessä. Mikko nousee tuoliltaan ylös (rivi 12–13) ja Heikki alkaa nauraa hiljaa ja taitella kirjansa sivuja (rivit 16–18). Ehkä juuri tämän levottomuuden vuoksi opettaja katkaisee rivillä 22 Lassen edellisellä rivillä alkaneen sanamuodon haun ja toistaa suoraan oikean sanan alkutavun *arv* hiljaisella äänellä. Tämäkin virheen paikannus on samalla uudelleenmuotoilu.

Joskus opettaja myös toistaa oppilaan virheellisen tuotoksen sellaisenaan, jotta oppilas huomaisi itse oman virheensä ja sen jälkeen korjaisi sen. Seuraavassa esimerkissä oppilaat ovat kirjoittamassa lauseita vihkoonsa. Petri on saanut tehtävän valmiiksi ja hän on näyttänyt lauseita opettajalle. Opettaja on antanut Petrille vihjeen ja kertonut, että Petrin lauseissa on yhteensä kolme virhettä. Opettaja on kertonut, millä riveillä virheet ovat ja käskenyt Petriä itse etsimään kyseiset virheet. Esimerkki alkaa tilanteesta, jossa opettaja on jo neuvomassa toista oppilasta Millaa ja Petri ottaa myös kontaktin opettajaan.

Esimerkki 11.alakoulu.

```
01 Petri: EI TÄS OO:: (.) ei täs oo
02         virhettä
03 Milla:         [LÄMMINTÄ KESÄSADETTA]
04 Eo: ((Petrille))[lueppa vielä]
05         *kesäsadetta ((osoittaa Millaa
06         ja nyökkää)) [hyvä]*.
07 Petri:         [täei oo] vee
08 Eo:   miäpäs luen sulle siitä
09         <Ee::mu kapa::si>
10 Petri: kai?pasi
11 Eo:   hmm
12 Petri: kapasii:: Eemu kapasii
```

Etsimisestään huolimatta Petri ei ole löytänyt virheitä lauseissaan ja hän ilmaisee sen rivillä 1 kovaan ääneen kiinnittääkseen Millan luona olevan opettajan huomion. Opettaja kehottaa Petriä lukemaan lauseen uudelleen (rivi 4) ja jatkaa palautteen antamista

Millalle. Siten Petrin täytyy kiinnittää opettajan huomio uudelleen vastaväitteeseensä rivillä 7. Nyt opettaja on vapaa auttamaan Petriä ja rivillä 8 hän kertoo lukevansa Petrille ääneen hänen tuotoksensa. Opettaja jatkaa siis edelleen aiemmin aloittamaansa pedagogista tarkoitustaan saada oppilas huomaamaan ja korjaamaan itse virheensä. Rivillä 9 opettaja sitten toistaa Petrin virheellisen tuotoksen *Eemu kapasi* hitaasti, minä jälkeen Petri tuottaa välittömästi oikean sanamuodon painottamalla vielä sanasta puuttunutta i-kirjainta. Katkelmasta voidaan päätellä, että Petri ymmärtää, mistä on kysymys ja pystyy näin korjaamaan itse virheensä. Esimerkin lopussa Petri vielä toistelee omaa virhettään eräänlaisena sanaleikkinä.

4.6 Johdattelu

Aineistossani opettaja johdattelee oppilaita oikeaan vastaukseen useilla eri tavoilla. Johdattelua esiintyy silloin, kun opettaja haluaa oppilaan itse korjaavan oman tuotoksensa ja tuottavan oikean vastauksen. Jaottelin johdattelun kahteen alaryhmään, kysymyksiin johdatteluun ja vihjeiden antamiseen. Nämä alaluokatkin ovat osittain päällekkäisiä, sillä opettaja saattaa johdatella oppilasta esimerkiksi kysymyksiin, jotka sisältävät vihjeitä. Johdattelua esiintyy sekä ala- että yläkoulussa opetuskeskustelun sekä tehtävien tekemisen ja tarkistamisen yhteydessä. Lisäksi alakoulussa johdattelua esiintyy välillä myös opettajan korjatessa oppilaan lukemista.

Kysymyksiin johdattelussa opettaja esittää erilaisia kysymyksiä, joiden avulla hän yrittää saada oppilasta tuottamaan oikean vastauksen. Seuraavassa esimerkissä opettaja tarkastaa oppilaiden kirjoituksia heidän vihoistaan. Tunnilla on paikalla kolme oppilasta. Opettaja istuu Markun vieressä ja korjaa tämän kirjoittamia tehtäviä. Oppilaiden huomio on hetkeksi kiinnittynyt pois tehtävistä, sillä Markku on kertonut ostaneensa karkkia tiskaamisesta ansaituilla rahoilla.

Esimerkki 12. alakoulu.

```
01 Eo:      mhy((naurahtaa))hei mi etitään
02          ne pisteet((Markulle))(.)
03          *päästään koht syömään*
04          [hei tota]
```

05 Milla: [sait sie] [sen]
 06 Eo: [Lilja] muistatko
 07 >taas ku siä alotat< lauseen
 08 ni mikä on eka kirjain?
 09 Lilja: ((hymyillen))iso? [izo]
 10 Eo: >iso< ((nostaa sormen
 11 pystyyn)) hmm m
 12 Milla: iso[izo]
 13 Lilja: iso[izo]
 14 Milla: *giso iso [izo]*

Esimerkki 11 alkaa opettajan naurahduksella edeltävään keskusteluun, jonka jälkeen hän yrittää palauttaa oppilaat takaisin tehtävän pariin muistuttamalla Markkua siitä, mitä oltiin tekemässä ja että kohta päästään syömään (rivit 1-3). Opettajan kysymyksellä korjaaminen tapahtuu rivillä 6-8 hänen kysyessään Liljalta, että muistaako tämä *mikä on eka kirjain* lauseen alussa. Opettaja on korjaamishetkellä auttamassa Markkua, mutta huomaa ilmeisesti ympärilleen katsellessaan virheen Liljan vihossa. Kysymyksen sisältämä ilmaus *muistatko taas* viittaavaa siihen, että asiasta on puhuttu aiemminkin ja että Lilja on tehnyt ennenkin samanlaisia virheitä. Voi olla, että opettajan tarkoituksena on myös palauttaa oppilas takaisin tehtävän pariin vielä tunnin lopun ajaksi. Opettajan kysymys onkin Liljalle helppo ja tämä vastaa hymyillen oikein rivillä 9. Lilja siis palaa tehtävän pariin, mutta levottomuutta on havaittavissa iso sanan erikoisesta ääntämisestä *izo*. Opettaja toistaa vastauksen oikein ääntäen rivillä 10 ja vielä havainnollistaa sitä nostamalla sormensa pystyyn. Toinen oppilas Milla toistaa vielä *iso*-sanana pelleillen, johon myös Lilja yhtyy.

Opettajan antamia vihjeitä oikean vastauksen tuottamiseksi on monenlaisia. Vihje voi olla kehoitus johonkin toimintaan, jotta oppilas ymmärtäisi virheensä (esim. *tarkistappas tavuittain tämä sana*). Opettaja voi antaa vihjeitä tekemiinsä kysymyksiin huomatessaan, ettei oikeaa vastausta tai vastausta ollenkaan ole tulossa (esim. *se alkaa aalla*). Joskus opettaja myös kertoo oppilaan vastauksen olevan *melkein* oikein, jolloin oppilas saa vihjeen yrittää uudelleen lähes samanlaista vastausta. Vihje voi olla myös metakie-

lellinen, jolloin opettaja antaa kieliopillisen selityksen liittyen virheeseen ja oikeaan tuotokseen.

Seuraavassa esimerkissä tehdään tehtäviä yläkoulun matematiikan tunnilla. Katkelmasa opettaja esittää kaksi vihjettä ja yhden kysymyksen ohjatessaan oppilasta oikeaan vastaukseen. Paikalla on neljä oppilasta.

Esimerkki 13. yläkoulu.

```

01 Ope:      joo? ja mikä trigonometrinen
02           funktio tulis? (5.0)Karita
03 Karita:   täh?
04 Ope:      mikä trigonometrinen funktio?
05 Karita:   *ta::n::?*
06 opp.?:    bingo
07 Karita:   mikä?
08 opp?:     [bingo]
09 opp2?:    [bingo]
10 Karita:   *bingo (--)* [(-)]
11 Ope:      [tang]enttia
12           aattelisit?
13 Jaana:    si[i]
14 Ope:      [lait] laita totaa >kynän
15           kärki sinne suoraan kulmaan?<
16           ((Karita, Jaana ja kaksi
17           muuta oppilasta laittavat))
18 Karita:   [hhh joo]
19 Jaana:    [*onks se sini?]*
20 Ope:      aaa
21 Jaana:    [*si::ni*]
22 Ope:      [mitä tietään?] >oota Jaana
23           pieni hetki<
24 Karita:   en tiä he he
25 Ope:      no ö (.) kulmasta päin [(-)]

```

26 Karita: [ai
 27 niinku] tuo on nii
 28 hypotenuusa joo tuo
 29 Ope: joo?
 30 Karita: no se on niinku tuo(.)vööää?
 31 (.) >no se on sini<.
 32 Ope: sini. kyllä. [ja sitte]

Esimerkin alussa (rivi 1-2) voidaan huomata, että oppilaat eivät ilmaise kiinnostustaan vastata opettajan kaikille osoittamaan kysymykseen, sillä opettaja joutuu odottelemisen jälkeen valitsemaan yhden oppilaista vastaajaksi. Karitan vastakysymystä *täh* opettaja ei tulkitse vääränä vastauksena vaan olettaa, ettei Karita ole kuunnellut ja päätyy siksi esittämään kysymyksensä uudelleen samassa muodossa rivillä 4. Karitan vastaus rivillä 5 on epäröivä, sillä vastausta esitettäessä tavua on venytetty, se on intonaatioltaan nouseva ja se sanotaan ympäristöä hiljaisemmalla äänellä. Yksi oppilaista säestää Karitaa sanomalla bingo (rivi 6), mutta opettaja ei hyväksy eikä korjaa vastausta vaan ainoastaan toistaa sen uudelleenmuotoiltuna kokonaiseksi termiksi kysyvässä sävyssä: *tangenttia aattelisit* (rivi 11). Opettajan kysyvään sävyyn tarttuu toinen oppilas Jaana, joka tulkintani mukaan vastaa kyllä espanjaksi *sii*. Opettaja jatkaa ohjeistamalla Karitaa, miten oikea vastaus saadaan: *laita kynän kärki suoraan kulmaan*. Karita myöntyy kehotukseen partikkelilla *joo* ja huokaisemalla syvään (rivi 18). Toinen oppilas, Jaana, ei jaksaisi odottaa opettajan ohjeistusta Karitalle vaan yrittää kahdesti ehdottaa *siniä* oikeaksi vastaukseksi (rivit 19 ja 21). Opettaja on ilmeisesti kuitenkin päättänyt, että oikeaan vastaukseen edetään ohjeistamalla Karitaa ja pyytääkin siksi Jaanaa odottamaan (rivit 22–23). Opettaja esittää Karitalle johdattelevan kysymyksen *mitä tietään* kolmion sivuista rivillä 22. Koska Karita ei edelleenkään osaa tuottaa oikeaa vastausta, opettaja jatkaa vihjeiden antamista *kulmasta päin* (rivi 25). Rivillä 26 Karita kuitenkin keskeyttää opettajan aloittaman vihjeen ymmärrettyään, mistä on kyse ja alkaa ratkaista ongelmaa ääneen tuottaen lopulta oikean vastauksen rivillä 31. Opettaja hyväksyy vastauksen toistamalla sen ja sanomalla *kyllä*.

Kielten tunneilla opettajan vihjeet ovat usein metakielellisiä eli opettaja antaa vihjeitä oikeasta vastauksesta käyttäen apunaan kieliopin termejä ja sääntöjä. Seuraavassa esi-

merkissä, joka on yläkoulun englannin tunnilta, ollaan tarkastamassa tehtäviä. Opettajan korjaavasta vuorosta löytyy virheen paikannus, kysymyksellä johdattelu ja metakielellinen vihje.

Esimerkki 14. yläkoulu.

```

01 Mari: you s::oon get used it öö (.)
02      jotai (.) all that
03 Ope: mm .hh nyt used >mikä sana
04      siihen tulee> perään? (.) used
05      (2.0)ootte opetelleet sen
06      >sanakokeeseen sillä tavalla<
07      (.) et siinä on a::ina se
08      prepositio perässä.
09 Mari: to
10 Ope: joo just to (4.0) and Jaana
11      please?

```

Esimerkki alkaa Marin ääneen lukemasta vastauksesta. Rivillä 3 opettaja hyväksyy Marin hieman haparoivan vastauksen *mm-* minimipalautteella, mutta heti sen jälkeen myös paikantaa virheellisen kohdan *nyt used*. Opettajan lause jatkuu kysymyksellä *mikä sana siihen tulee perään*, jonka jälkeen hän vielä toistaa sanan *used*. Opettajan kysymys lienee liian epämääräinen, koska vastausta oppilailta ei tule. Tämä saa opettajan jatkamaan johdattelua vihjaamalla oppilaille, mistä he voisivat oikean vastauksen muistaa sekä antamalla samalla metakielisen vihjeen *siinä on aina se prepositio perässä* (rivi 7-8). Metakielellinen vihje rajaa vastausmahdollisuutta ja on tehokas, sillä Mari tuottaa sen jälkeen nopeasti oikean vastauksen (rivi 9).

4.7 Useat korjaamisen tavat samassa korjausjaksossa

Aineistossa on paljon pitkiä korjausjaksoja, joissa esiintyy monia korjaamisen tapoja. Olen pitänyt tällaiset jaksot yhtenäisinä enkä pilkkonut niitä eri korjaamisen tapojen mukaan, jotta korjaamisen konteksti pysyisi selkeänä. Tällaisissa pidemmissä jaksoissa opettaja käyttää monipuolisesti erilaisia korjaamisen tapoja, jotta oppilas tai oppilaat

saavat tuotettua oikean vastauksen itsenäisesti tai yhdessä opettajan kanssa. Usein tämä onnistuu, mutta on myös tapauksia, joissa opettaja joutuu lopulta tuottamaan itse oikean vastauksen. Aineistoesimerkit tässä luvussa olen valinnut sillä perusteella, että niissä opettaja käyttää mahdollisimman erilaisia korjaamisen tapoja.

Useita korjaamisen tapoja sisältävät korjausjaksot jaottelin kontekstin mukaan sillä perusteella, korjaako opettaja yhden oppilaan tuotosta yksilöllisesti vai onko kyseessä tilanne, jossa kaikki oppilaat ovat mukana (esim. opetuskeskustelu tai yhteisen tehtävän tekeminen). Alakoulussa jaksoja, joissa opettaja korjaa yhden oppilaan kirjallista tuotosta tai lukemista, on selvästi enemmän kuin jaksoja, joissa käynnissä on esimerkiksi opetuskeskustelu tai yhteisen tehtävän tekeminen. Yläkoulussa tilanne on päinvastainen eli suurimmassa osassa pitkiä korjausjaksoja tehdään tehtäviä yhdessä tai osallistutaan opetuskeskusteluun. Vain kahdessa tapauksessa neljästätoista on kyseessä tilanne, jossa opettaja keskittyy korjaamaan oppilaan tuotosta yksilöllisesti käyttäen useita eri korjaamisen tapoja.

Seuraavassa esimerkissä näkyy alakoulussa yleisempi tapaus eli opettaja korjaa yksilöllisesti oppilaan kirjallista tuotosta käyttäen useita korjaamisen tapoja. Monet tällaiset esimerkit ovat useita sivuja pitkiä, joten valitsin tähän selkeyden vuoksi yhden lyhimmistä, mutta kuvaavista katkelmista. Esimerkissä opettaja korjaa Millan vihkoonsa kirjoittamia lauseita ja kaksi muuta oppilasta tekee omia tehtäviään. Koko esimerkki on puhuttu ympäristöä vaimeammalla äänellä luultavasti siksi, ettei kukaan luokassa häiriintyisi. Esimerkissä opettajan käyttämät korjaamisen tavat ovat virheen paikantaminen, johdattelu ja suora korjaaminen.

Esimerkki 16. alakoulu.

01 Ope: @keinua? ja (.) leikiä.@
 02 ((rauhallisesti, hieman
 03 lauleskellen, osoittaa sormella
 04 lukemiaan kohtia; Milla
 05 hymyilee vähän)) öö hetkinen
 06 ((Milla kumartuu vihkoaan

```

07      kohti))) leik(.)ki(.)ä(.)
08      voiskos siihen lisätä yksi
09      kirjain? ((Milla nyökkää ja
10      katsoo kameraan))mikäs se on?
11      (2.0) leik(.)ki(.)ä((Ope lyö
12      tavujen kohdalla sormella
13      kämmeneensä, Milla alkaa
14      pyyhkimään vihkoa)) hmm m
15      ((Milla kirjoittaa))(15.0) hmm m
16      jahas sul on [piste (--)]
17 opp?:          [(--)]
18      ((Milla pyyhkii vihkoaan))

```

Esimerkki alkaa opettajan korjauksella, jossa hän paikantaa virheen toistamalla oppilaan virheellisen tuotoksen *leikiä* ja samalla vahvistaa paikannuksen osoittamalla virheellistä kohtaa vihossa. Opettaja käyttää toistossa rauhallista ja hieman lauleskelevaa äänensävyä ja Milla hymyilee opettajan toistolle. Opettaja osoittaa vastauksen ongelmallisuuden pienellä epäröinnillä *öö hetkinen*, jolloin Milla kumartuu vihkoaan kohti. Seuraavaksi rivillä 7 opettaja käyttää korjaamisen keinona johdattelua tavuttamalla sanan Millalle. Tavuttamisen jälkeen opettaja johdattelee oikeaan vastaukseen vielä lisää kysymällä vihjeen antavan kysymyksen *voiskos siihen lisätä yksi kirjain?*. Tähän Milla nyökkää ja katsoo kameraan. Opettaja palauttaa Millan huomion takaisin tehtävään kysymällä *mikäs se on*. Lyhyen odottelun jälkeen opettaja vielä toistaa aiemman tavutuksensa korostaen sitä taputtamalla tavut samanaikaisesti (rivit 11–13). Milla pyyhkii vihosta aiemman tuotoksensa ja opettaja hyväksyy tämän minimipalautteella *hmm m*. Tämän jälkeen Milla kirjoittaa vastauksen uudelleen opettajan seurattessa viereillä. Opettaja hyväksyy Millan uuden tuotoksen sanomalla *hmm m*, kuten hetki sitten pyyhkimisen yhteydessä. Tämän jälkeen opettaja toteaa *jahas sul on piste*, mutta lauseen loppu jää kuulematta toisen oppilaan sanoessa jotain päälle. Kyseessä on kuitenkin luultavasti suora korjaus, koska Milla alkaa välittömästi pyyhkiä vihostaan jotain pois.

Seuraava esimerkki sijoittuu myös alakouluun, mutta siinä on käynnissä opetuskeskustelu, johon kaikki oppilaat osallistuvat. Opettaja on kyselemässä oppilailta äidinkielen oppikirjan kertomukseen liittyviä kysymyksiä. Tunnilla on neljä oppilasta. Esimerkistä löytyvät korjaamisen tavat ovat johdattelu, suora korjaaminen ja uudelleenmuotoilu.

Esimerkki 17. alakoulu.

01 Ope: tuota:: >minäpä kysyn tähän
 02 perään teiltä< tiiättekö työ
 03 (.)sukulaissuhteista=että
 04 (.)mikä se semmonen eno
 05 on.((Lasse viittaa ja pudottaa
 06 kynänsä lattialle)) Lasse
 07 Lasse: >@en tiä@< ((kumartuu
 08 nostamaan kynän))
 09 Ope: Kuka:: tietäs [mitä mikä on
 10 mikä se on se eno::?]
 11 Lasse: [No miepä arvelen et se on
 12 niinku] @ää:: se on::@ ((Ope
 13 katsoo Lassea, Heikki huitoo
 14 ilmaan, ehkä viittaa))öö
 15 Mikko: [ihmine]
 16 Ope: [oota] ((Heikille, joka
 17 edelleen viittaa))
 18 Heikki: Äiti
 19 Mikko: ((Heikille) Se on ihminen
 20 Lasse: [on on se on on on]
 21 Ope: [Mieti] ((osoittaa Lassea))
 22 nii
 23 Lasse: Se on on on äidin tai
 24 [isän äidin]
 25 Ope: [äidin]
 26 Lasse: laps
 27 Ope: Se on äidin::? ((Lasse

28 huohottaa ja katsoo
 29 toiveikkaana opettajaa))
 30 ketkä on sulle enoja niin=ne
 31 on äidin::? >mitä ne on<
 32 äidin::?
 33 Lasse: [ai pikkuveljii?]
 34 opp?: [(-)]
 35 Ope: veljiä. /hyvä äidin [veli]
 36 Lasse: [JEE]
 37 ((tuulettaa))
 38 Ope: äidin veli on eno.

Esimerkki alkaa opettajan kysymyksellä sukulaisuussuhteista, mihin Lasse viittaa (rivit 1-5). Opettaja antaakin Lasselle heti vastausvuoron, mutta Lasse vastaakin nopeasti ja erikoista ääntä käyttäen *en tiä*. Opettaja jatkaa vastauksen metsästämistä esittämällä kysymyksen uudelleen, mutta hän ei kohdistaa sitä korjauksena Lasselle vaan kaikille oppilaille: *kuka tietäis*. Lasse kuitenkin ottaa puheenvuoron, ennen kuin opettaja saa kysytyä kysymyksen loppuun *no miepä arvelen et se on niinku*. Lassen keskeytys vaihtaa opettajan puheenvuoroon niin, että opettaja joutuu hakemaan oikeaa lausemuotoa hetken *mitä mikä on mikä se on se eno*. Rivillä 12 Lasse pitää vuoroa edelleen itsellään käyttäen pitkitettyjä mietintä-äänteitä *ää se on*. Samaan aikaan Heikki huitoo kädellään ilmaan ilmeisesti viitaten, mutta opettaja katsoo Lassea ja odottaa vastausta. Rivillä 15 Mikko ehdottaa vastaukseksi ihmistä, mutta opettaja ei huomioi sitä mitenkään. Huomiotta jättämiseen saattaa olla syynä se, että opettaja kehottaa juuri samaan aikaan Heikkiä odottamaan. Toinen vaihtoehto on, että opettaja kuulee Mikon vastauksen, mutta ei huomioi sitä, koska se on väärin.

Rivillä 18 opettajan odotuspyynnöstä huolimatta Heikki vastaa kysymykseen sanoen *äiti*, johon Mikko kommentoi, että *se on ihminen*. Opettajan huomio on kuitenkin kiinnittynyt Lasseen, joka edelleen miettii hokien ääneen *on on se on on on*. Samaan aikaan opettaja johdattelee Lassea oikeaan vastaukseen hyvin yleisellä tasolla: *mieti*. Johdatte-
 lu on kohdistettu nimenomaan Lasselle, sillä opettaja osoittaa tätä sormellaan sanoessaan sen. Tämä on mielenkiintoista siksi, että opettaja jostain syystä näyttää odottavan

vastausta nimenomaan Lasselta, vaikka alun perin kysymys on suunnattu kaikille oppilaille. Kaiken lisäksi Lasse on jo aiemmin ilmoittanut, ettei tiedä vastausta. Toisaalta Heikin ja Mikon ehdotukset ovat olleet niin kaukana oikeasta, että voi olla, että opettaja uskoo Lassea johdattelemalla pääsevän helpoiten oikeaan vastaukseen.

Rivillä 23 Lasse alkaa vihdoinkin muodostaa jonkinlaista vastausta, mikä kuitenkin on vielä kaukana oikeasta *se on äidin tai isän äidin laps*. Opettaja keskeyttää Lassen vastauksen jo *tai* sanan jälkeen suoralla korjauksella *äidin*, mutta Lasse jatkaa lauseensa loppuun rivillä 26 *laps*. Opettaja jatkaa korjaamista johdattelemalla ja toistamalla oikein mennyttä lauseen alkua *se on äidin*. Lasse ei kuitenkaan yritä korjata vastaustaan vaan huohottaa ja katsoo toiveikkaana opettajaan riveillä 27–29, mikä vihjaa siihen, että Lasse toivoo opettajan kertovan hänen vastauksensa olevan oikein. Koska Lasse ei tartu opettajan johdatteluun, opettaja jatkaa kyselevää johdattelua vielä kahdesti: *ketkä on sulle enoja niin ne on äidin mitä ne on äidin* (rivit 30–32). Rivillä 33 Lasse lopulta ehdottaa vastaukseksi *pikkuveljii*, jonka opettaja hyväksyy - tosin korjaten vastauksen uudelleenmuotoilemalla sen *veljiä hyvä äidin veli*. Opettajan uudelleenmuotoilu keskeytyy hieman Lassen huudahtaessa *jee* ja tuulettaessa oikeaa vastausta, joten opettaja vielä toistaa oikean vastauksen kokonaisuudessaan *äidin veli on eno*. Tällä tavoin opettaja luultavasti vielä varmistaa, että kaikki ovat kuulleet ja ymmärtäneet oikean vastauksen.

Viimeinen aineistoesimerkki edustaa yläkoulua korjauksissa, joissa opettaja käyttää useita korjaamisen tapoja. Esimerkissä on käynnissä yläkoulun aineistolleni tyypillinen tilanne, jossa oppilaat tekevät kaikki yhdessä tehtäviä opettajan ohjauksella. Kyseessä on englannin tunti, jossa opettaja on juuri opettanut taululle kirjoittaen ensimmäistä ja toista konditionaalia. Tämän jälkeen on siirrytty tekemään aiheeseen liittyviä lauseita. Tunnilla on kolme oppilasta. Esimerkissä opettaja käyttää korjaamisen tapoina suoraa korjausta, johdattelua ja uudelleenmuotoilua.

Esimerkki 18. yläkoulu.

01 Ope: no neloslause ((Nanna
02 huokaa))(2.0)tuntisitko koti-

03 ikävää jos olisit ulkomailla
 04 kauan? (2.0) kysymyslause
 05 alkaa:: ni se alkaa nyt
 06 apuverbillä. ja nytte mikä
 07 apuverbi pitäis (.) tulla
 08 käyttöön?
 09 Raita: *onks se will?*\br/>
 10 Ope: äää >siel o< ö >kato löytyykö
 11 se isi::< ei oo will sillon
 12 vaan? >sillon ollaan tuola<
 13 ((osoittaa taululle ja katsoo
 14 Raitaa))
 15 Nanna: *(--)*
 16 Raita: mikä (.) would [woud]
 17 Ope: joo would. ja sillä alotetaan
 18 (1.0) would [ja kuka]
 19 Nanna: [mitä::?]
 20 Ope: would
 21 Nanna: *joo*
 22 Ope: *joo.* (2.0) ää (.) ja sitte
 23 ke >kenestäs on puhe?<
 24 tuntisitko?
 25 Jaana: you
 26 Ope: joo would you? (4.0)((Nanna
 27 haukottelee)) ää ja tuntea?
 28 ((katsoo oppilaisiin)) (2.0)
 29 Jaana: felt eiku häh
 30 Ope: öää >oikeassa verbissä oot mut
 31 ensimmäinen muoto siitä?<
 32 Jaana: feel [feel]
 33 Ope: joo (.) would you feel?
 34 Jaana: fohof ((oppilaat kirjoittavat
 35 vihkoon, opettaja istuu
 36 tuolille)) (8.0)

37 Ope: ja::a >sitte koti-ikävä?<
 38 (3.0) sama ku kotisairas
 39 ((hymyilee ja katsoo Nannaa))
 40 Nanna: homesick he he
 41 Ope: homesick joo

Esimerkki alkaa opettajan lukiessa ääneen lauseen, joka tulee kirjoittaa englanniksi vihkoon. Opettaja myös antaa heti perään oppilaille vinkkejä, miten lauseeseen tuotetaan oikea vastaus. Riveillä 4-5 opettaja kertoo kyseessä olevan kysymyslauseen ja antaa metakielellisen vihjeen *ni se alkaa nyt apuverbillä*. Heti perään opettaja kaven- taakin alkuperäistä kysymystään pelkän lauseen aloittavan apuverbin tiedusteluun (rivit 6-8). Rivillä 9 Raita ehdottaa hiljaisella äänellä kysyen vastaukseksi will-apuverbiä, joka on väärin. Opettaja reagoi Raitan väärään vastaukseen epäröintiään- teellä *äää*, jonka jälkeen hän nopeasti kehottaa *kato löytyykö se isi*. Samalla hän tekee suoran korja- uksen kuitenkin jo houkutellen oppilasta uuteen tuotokseen *ei oo will sillon vaan*. Opet- taja vielä johdattelee vastaukseen nopeaa puhetta käyttäen rivillä 12 *sillon ollaan tuolla* ja osoittaen samalla taululle, jossa lukee apuverbivaihtoehdot ja koko kielioppiasia.

Rivillä 16 Raita ehdottaa vastaukseksi sanaa *would*, joka on ilmeisesti hänelle jollain tavalla outo sana, sillä hän ilmaisee sen sanoen *mikä would* ja myös ääntää sen väärin, vaikka ääntämistä yrittääkin (*woud*). Opettaja hyväksyy vastauksen rivillä 17 sanalla *joo*, mutta samalla myös uudelleenmuotoilee sanan ääntämällä sen oikealla tavalla. Uudelleenmuotoiluun ei kiinnitetä sen enempää huomiota. Opettaja siirtyykin heti lau- seessa eteenpäin kysymällä seuraavaksi tekijää *kuka*, mutta samalla etenemisen kes- keyttää Nanna, joka yhtäaikaisesti ilmaisee *mitä*- kysymyssanan loppua venyttäen ja nousevalla intonaatiolla, että hän ei ymmärtänyt äskeistä korjausta (rivi 19). Tämän jälkeen opettaja toistaa sanan *would*, johon Nanna kommentoi hiljaisesti sanalla *joo* ymmärtäneensä mistä on kysymys. Opettaja toistaa vielä Nannan hiljaisen *joon* ja ly- hyen tauon sekä epäröintiään- teen *ää* jälkeen palaa taas ohjaamaan tehtävän etenemistä käyttäen osittain nopeutettua kysymystä (rivit 22–24).

Vastausvuoron opettajan osittaiseen kysymykseen ottaa Jaana rivillä 25 ja onnistuu vastaamaan oikein, sillä opettaja hyväksyy sen sanalla *joo* ja toistamaa jo aiemmin yh-

dessä tuotetun lauseen alun. Tämän jälkeen opettaja palaa puuttuvaan pääverbiin kysymällä sitä rivillä 27 tauon ja epäröintiäänteen jälkeen. Rivillä 29 Jaana jatkaa vastaamistaan, mutta tällä kertaa hän tuottaa väärän vastauksen ja epäilee sitä itsekin *felt eiku häh*. Tähänkin väärään vastaukseen opettaja reagoi tuttuun tapaan epäröintiään- teellä *öää* ja nopeutetulla puheella. Opettaja lieventää korjausta kertomalla oppilalle verbin olevan oikea ja sen jälkeen esittää metakielellisen vihjeen *ensimmäinen muoto siitä*. Opettajan johdattelu metakielellistä vihjetä käyttäen onnistuu, sillä Jaana tuot- taa välittömästi oikean vastauksen rivillä 32. Jaanan vastaus on kuitenkin ääntämisel- tään väärä, sillä hän ääntää sanan niin kuin se kirjoitetaan *feel*. Opettaja hyväksyy Jaa- nan vastauksen oikeana ja sen jälkeen lukee koko yhdessä tuotetun lauseen uudelleen- muotoilemalla kuitenkin Jaanan juuri tuottaman sanan *feel* äänneasultaan oikeaksi. Tällä kertaa uudelleenmuotoilu tulee oppilaille varmasti selväksi, sillä Jaana kommentoi sitä sanomalla hymyillen *oho*, joka viittaa humoristiseen suhtautumiseen omaan ääntämisvirheeseensä.

Odotettuaan, että oppilaat saavat kirjoitettua äsken tuotetut sanat vihkoihinsa, opettaja jatkaa vielä yhteistä lauseen muodostusta loppuun kysymällä, mitä *koti-ikävä* on eng- lanniksi (rivi 37). Pienen tauon jälkeen hän tarjoaa vielä helpottavan vihjeen *sama ku kotisairas*. Opettaja katsoo hymyillen Nannaa ja tämä vastaakin oikein samalla nauraen opettajan vihjeelle (rivit 39–40). Opettaja vahvistaa vastauksen hyväksyttävyyden tois- tamalla sen ja sanomalla *joo*. Esimerkissä on tuotettu alkuperäisestä kysymyslauseesta sen päälause. Sivulause muodostetaan aineistossa muutamaa riviä myöhemmin, tosin se tapahtuu pitkällä johdattelulla, joten olen luokitellut sen johdattelu-ryhmään.

4.8 Korjaamisen tapojen yleisyys

Esittelen korjaamisen tapojen yleisyyden kahdessa eri taulukossa. Taulukossa 1 esitte- len korjaamisen tapojen esiintyvyyden Tulokset -osan alalukujen mukaan eli siinä luo- kittelu ”useat korjaamisen tavat samassa korjausjaksossa” esiintyy omana ryhmänään. Taulukko 1 siis kertoo aineistossa esiintyvien korjausjaksojen määrän. Taulukkoa 2 varten olen purkanut ”useat korjaamisen tavat samassa korjausjaksossa” - luokassa esiintyvät eri korjaamisen tavat erilleen ja laskenut kaikki yksittäiset korjaamisen tavat yhteen. Näin ollen taulukko 2 kertoo tarkimmin korjaamisen tapojen määrän koko ai- neistossa ja tämän vuoksi myös analysoin sitä tarkemmin.

Taulukossa 1 näkyy aineistossani esiintyvien korjaamisen tapojen yleisyys ala- ja yläkoulussa. Eri korjausjaksoja aineistossani on yhteensä 204, joista 126 esiintyi alakoulussa ja 78 yläkoulussa. Vaikka oppitunteja yläkoulussa oli enemmän kuin alakoulussa, korjausjaksoja on huomattavasti vähemmän kuin alakoulussa.

TAULUKKO 1. Korjaamisen tapojen esiintyvyys Tulokset -osan alalukujen mukaan.

Korjaamisen tapa	Alakoulu	Yläkoulu	Yhteensä
Suora korjaaminen	39 (31 %)	14 (18 %)	53 (26 %)
Kehumalla korjaaminen	8 (6 %)	-	8 (4 %)
Uudelleenmuotoilu	6 (5 %)	11 (14 %)	17 (8 %)
Selvennyspyyntö	6 (5 %)	8 (10 %)	14 (7 %)
Virheen paikantaminen keskeyttämällä tai toistamalla	13 (10 %)	-	13 (6 %)
Johdattelut	20 (16 %)	31 (40 %)	51 (25 %)
Useat korjaamisen tavat samoissa katkelmissa	34 (27 %)	14 (18 %)	48 (24 %)
Yhteensä	126 (100%)	78 (100%)	204 (100 %)

Taulukko 2 kokoa yhteen koko aineiston kaikki yksittäiset korjaukset. Yhteenlaskettuna koko aineistossa opettajan tekemiksi korjaamiseksi tulkittavia tapoja on yhteensä 369, joista 246 tapahtuu alakoulussa ja 123 yläkoulussa. Ylivoimaisesti suurin korjaamisen tapojen luokka on johdattelu (46 % kaikista korjauksista). Alakoulun korjauksista 39 % on erilaisia johdatteluja ja yläkoulussa johdatteluja taas on huikeat 60 %.

Huomionarvoista on myös suorien korjausten suuri määrä (22 % kaikista korjauksista). Virheen paikantaminen keskeyttämällä tai toistamalla, joka on alakoulussa kolmanneksi yleisin korjaamisen tapa, puuttuu yläkoulusta lähes kokonaan. Samoin kehumalla korjaamista yläkoulussa ei esiinny lainkaan. Uudelleenmuotoilu (7 % koko aineistosta) ja selvennyspyyntö (7 % koko aineistosta) eivät tässä aineistossa ole kovin yleisiä tapoja korjata oppilaiden tuotoksia.

TAULUKKO 2. Koko aineiston korjaamisen tavat.

Korjaamisen tapa	Alakoulu	Yläkoulu	Yhteensä
Suora korjaaminen	57 (23 %)	23 (19 %)	80 (22 %)
Kehumalla korjaaminen	20 (8 %)	-	20 (5 %)
Uudelleenmuotoilu	11 (5 %)	15 (12 %)	26 (7 %)
Selvennyspyyntö	17 (7 %)	9 (7 %)	26 (7 %)
Virheen paikantaminen keskeyttämällä tai toistamalla	44 (18 %)	2 (2 %)	46 (12 %)
Johdattelut	97 (39 %)	74 (60 %)	171 (46 %)
Yhteensä	246 (100%)	123 (100%)	369 (100%)

Taulukon tekeminen aineistosta osoittautui haastavaksi korjaamisen tapojen päällekkäisyyden takia ja vielä tässäkin vaiheessa muutama aineistoesimerkki vaihtoi paikkaansa eri luokissa. Osa korjaamisen tavoista jäi lopulta päällekkäisiksi, joten taulukossa esitetyt luvut eri korjaamisen tapojen esiintyvyydestä ovatkin vain suuntaa antavia. Esimerkiksi kehumalla korjaamisessa opettaja käytti myös muita korjaamisen tapoja, mutta koska pidin kehumista vallitsevana ja korjaamisen tapaa määrittävänä ominaisuutena, olen sijoittanut tällaiset korjaukset ainoastaan kehuvaan korjauksen alle. Useat korjaamisen tavat samassa korjausjaksossa olen taas pilkkonut osiinsa taulukossa 2, sillä muuten tieto eri korjaamisen tavoista olisi jäänyt suppeaksi. Useat korjaamisen tavat samoissa katkelmissa on suuri yksittäinen ryhmä ja sen esittäminen sellaisenaan olisi jättänyt luvut jossain määrin harhaanjohtaviksi. Pitkissä katkelmissa olen siis laskenut eri korjaamisen tavaksi opettajan uuden yrityksen ohjata oppilasta oikeaan vastaukseen. Vaikka taulukot eivät ole yksiselitteisiä, niistä voi kuitenkin nähdä opettajan tekemien korjausten moninaisuuden ja ne antavat kokonaiskuvan tutkimustuloksista.

5 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tutkin keskustelunanalyysin avulla opettajan antamaa korjaavaa palautetta. Tutkimus sijoittui laaja-alaisen erityisopetuksen pienryhmäopetukseen ala- sekä yläkoulussa. Tutkimuskysymykseni olivat: millaisia korjaamisen tapoja opettajat käyttävät laaja-alaisessa erityisopetuksessa ja miten korjaamisen tavat liittyvät erilaisiin opetuksellisiin konteksteihin.

Monipuolinen ja joustava korjaamisen tapojen käyttö. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajat käyttivät monipuolisia korjaamisen tapoja ala- ja yläkoulun laaja-alaisessa erityisopetuksessa. Tämä kertoo jotain hyvin positiivista korjaamisesta, sillä tehokas korjaaminen näyttäisi vaativan sitä, että opettaja käyttää korjaamisen tapoja monipuolisesti tilanteen ja kontekstin huomioiden (Lasagabaster & Sierra 2005, Panovala & Lyster 2002). Suuri osa korjausjaksoista oli myös pitkiä, mikä kertoo siitä, että korjaamiseen käytetään paljon aikaa ja siihen keskitytään. Lasagabasterin ja Sierran (2005) tutkimuksessa juuri runsas ajankäyttö ja pitkät korjausten selitykset kuuluivat opiskelijoiden ja opettajien yhdenmukaiseen näkemykseen tehokkaasta korjaamisesta.

Joustavaan korjaamisen tapojen käyttöön kuului se, että opettaja vaihtoi korjaamisen tapaa oppilaan reaktioiden tai niiden puutteen jälkeen. Jos ensimmäisen korjaamisen tavan käytöstä ei seurannut oikeaa vastausta, opettaja joko antoi lisää erilaisia vihjeitä tai vaihtoi kokonaan korjaamisen tapaa. Tämä poikkeaa Jämiän (2001) tutkimuksesta laaja-alaisessa erityisopetuksesta, jossa opettaja käytti monipuolisesti eri korjaamisen tapoja, mutta ei siitä huolimatta vaihtanut korjaavan palautteen tyyppiä kesken korjausjakson. Tätä eroa selittää kuitenkin kontekstiemme eroavuus ainakin kahdessa kohtaa: ensiksi Jämiä (2001) tutki puheopetusta ja toiseksi se oli yksilöopetusta. Korjaamisen tapojen joustava käyttö osoittaa, että opettaja pyrkii monin tavoin ohjaamaan oppilaan oppimista niin, että se toteutuisi parhaalla mahdollisella tavalla. Uusikylän ja Atjoson (2000, 19) mukaan opetuksessaan vastuullinen opettaja valitsee lukuisista vaihtoehdoista määrätietoisen ohjailun ja oppilaan itsenäisen opiskelun välistä parhaan tavan opettaa kuhunkin tilanteeseen. Tämä pätee uskoakseni myös korjaamiseen. Opettajien toiminta aineistossa osoitti, että he muokkasivat korjaamistaan tilanteeseen ja oppilaille sopivaksi. Yleinen tapa aloittaa korjaaminen oli huomaamaton paikannus tai ilmai-

seminen, että oppilaan tuotoksessa on jotain korjattavaa. Jos hienovarainen tai vähän informaatiota virheestä antava korjaamisen tapa ei tuottanut tulosta, opettaja siirtyi tarkempaan korjaamiseen sekä yksityiskohtaisempiin vihjeisiin.

Korjaamisen tapojen yleisyys. Johdattelu oli ylivoimaisesti yleisin korjaamisen tapa sekä ala- että yläkoulussa, ja lähes puolet kaikista korjauksista olikin johdattelua. Tämä saattaa kertoa siitä, että opettaja haluaa käyttää sellaisia korjaamisen tapoja, jotka antavat oppilaalle mahdollisuuden tuottaa itse oikea vastaus ja myös samalla oppia enemmän. Tällainen toiminta tukee nykyään vallalla olevia ja yleisesti hyväksytyjä kognitiivis-konstruktivistisia oppimiskäsityksiä, joiden mukaan opettajan tulisi tukea oppilaan omaa ajatustyötä ja kohdistaa sitä oppimistavoitteiden suuntaiseksi (Ks. Koro 1994, 118, Rauste-von Wright & von Wright 2002, 123). Johdattelujen suuri määrä aineistossa on myös seurausta siitä, että luokittelin monenlaiset vihjeet ja kysymykset samaan kategoriaan johdatteluiksi. Kuitenkin näille kaikille tavoille yhteistä oli juuri oppilaan aktiivinen rooli oikean vastauksen tuottamisessa.

Johdattelun jälkeen toiseksi eniten aineistossani esiintyi suoraa korjaamista. Tämä oli yllättävää, sillä tutkimuksissa on todettu opettajien välttävän suoraa korjaamista (Seedhouse 2004, 164, Lyster & Mori 2006). Suorien korjausten yllättävän suuri esiintyvyyss aineistossani on kuitenkin yhdenmukainen Jämiän (2001) laaja-alaiseen erityisopetukseen sijoittuvan pro gradu- tutkimuksen kanssa. Jämiän (2001) tutkimuksessa lähes viidesosa (18 %) korjauksista oli suoraa korjauksia ja tämän tutkimuksen aineistossa taas niitä oli hieman yli viidesosa (22 %). Myös Pehkonen (2008) yllättyi suorien korjausten suuresta määrästä suomalaiseseen yläkouluun sijoittuvassa pro gradu- tutkimuksessaan. Suora korjaaminen on sinänsä hyvä korjaamisen tapa, sillä siinä oppilaalle ei jää epäselväksi mitä korjataan. Toisaalta suora korjaaminen on pedagogisesti huonompi korjaamisen tapa siinä mielessä, että se vähentää oppilaan kognitiivista työtä opettajan tuottaessa suoraan oikean vastauksen (Chin 2006). Suoran korjaamisen voisikin ajatella liittyvän enemmän behavioristiseen oppimiskäsitykseen (ks. esim. Rauste-von Wright & von Wright 2002, 111–113), sillä siinä oppilas on opettajan tiedonsiirron passiivinen kohde.

Tässä tutkimuksessa kehumalla korjaaminen, selvennyspyyntö ja uudelleenmuotoilu eivät olleet kovin yleisiä tapoja korjata oppilaan tuotoksia. Uudelleenmuotoilua esiintyi huomattavan vähän verrattuna useisiin aiempiin tutkimuksiin, joissa sen on havaittu olevan yleisin korjaamisen tapa (Lyster & Mori 2006, Lyster & Ranta 1997, Nassaji 2007, Panova & Lyster 2002, Sheen 2004, Yoshida 2008). Osaltaan tätä eroa selittää aiempien tutkimusten sijoittuminen vieraiden kielten luokahuoneisiin. Aineistossani oli kuitenkin myös vieraiden kielten tunteja yläkoulussa, mutta niissäkään uudelleenmuotoilu ei ollut vallitseva korjaamisen tapa. On mahdollista, että uudelleenmuotoilua esiintyy kielten luokissa siksi niin paljon, että oppilailla on vahva itsesensuuri ja vastaukset ovatkin ääntämisvirhettä lukuun ottamatta oikein. Tässä tutkimuksessa oppilaat vastasivat paljon väärin, jolloin ääntämisvirhe oli vain pieni osa virheellistä vastausta. Siten opettaja puuttui korjatessaan herkemmin ”suurempaan” virheeseen eli kokonaan väärään sanaan, jolloin uudelleenmuotoilu ei olisi ollut paras mahdollinen tapa korjata. Uudelleenmuotoilua esiintyi tässä aineistossa perinteisten yläkoulun kielten tuntien lisäksi myös matematiikan tunnilla yläkoulussa ja äidinkielen tunneilla alakoulussa. Kahdessa tapauksessa opettaja käytti uudelleenmuotoilua myös tunninhallintaan, kun oppilaan epäkorrekti vastaus aiheutti levottomuutta oppilaissa.

Korjaaminen ala- ja yläkoulussa. Tutkimustulosten mukaan yläkoulussa korjauksia oli vähemmän kuin alakoulussa, vaikka tunteja yläkoulun puolelta oli enemmän. Yksi mahdollinen selitys tähän on se, että yläkoulussa opetus oli enemmän opettajan esittävää opetusta, jolloin palautteenantotilanteita ei syntynyt niin paljon. Myös tehtäviä tehtiin yläkoulussa yhdessä ja opettajan avustuksella. Alakoulussa taas oli paljon sellaisia tilanteita, joissa opettaja nimenomaan tarkisti yksittäisen oppilaan kirjallista tuotosta tai kuunteli oppilaan ääneen lukemista.

Kontekstin lisäksi myös opiskeltavan asian vaikeus liittyy tiiviisti korjausten määrien epätasaisuuteen ala- ja yläkoulussa. Alakoulussa lukemisen ja kirjoittamisen opettelu on paljon keskeisemmässä asemassa kuin yläkoulussa. Yläkoulussa oppilaiden oletetaan osaavan lukea ja kirjoittaa opiskelun vaatimusten tasoisesti, kun taas alkuopetuksessa opetuksen pääpaino on lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Lukemisen ja kirjoittamisen alkuvaiheessa oppilaat tekevät paljon virheitä ja opettajan on nämä virheet myös korjattava, jotta oppilaiden taidot kehittyisivät. On myös huomattavasti hel-

pompaa ja nopeampaa korjata lukemis- ja kirjoitusvirheitä alakoulussa kuin trigonometrian tehtäviä yläkoulussa. Korjausta vaativat kohdat olivat siis yläkoulussa monimutkaisempia ja vaativat näin ollen myös monipuolisempia korjaamisen tapoja. Uskoakseni juuri tämän vuoksi johdattelu-ryhmä yläkoulussa on huomattavan suuri (60 % kaikista korjauksista). Vain vähän tietoa virheestä ja sen korjaamisesta antava virheen paikannus keskeyttämällä tai toistamalla puuttuikin yläkoulun aineistosta lähes kokonaan, vaikka se oli alakoulussa kolmanneksi yleisin (18 % kaikista korjauksista) tapa korjata.

Korjaamisen tapojen suhde pedagogisiin konteksteihin. Kehumalla korjaaminen sekä virheen paikantaminen keskeyttämällä tai toistamalla olivat sellaisia korjaamisen tapoja, jotka selkeästi liittyivät vain yhteen pedagogiseen kontekstiin. Molemmat korjaamisen tavat sijoittuivat myös pelkästään alakouluun lukuun ottamatta kahta virheen paikannusta yläkoulussa, joihin liittyi myös muita korjaamisen tapoja.

Kehumalla korjaamista esiintyi yksinomaan sellaisissa tilanteissa, joissa opettaja korjasi oppilaan vihkoonsa kirjoittamia vastauksia oppikirjan tarinasta tehtyihin avoimiin kysymyksiin. On hyvinkin mahdollista, että opettaja oli erityisen herkkänä tällaisissa tilanteissa, sillä hän ei halua lannistaa oppilasta tai vähentää tämän kirjoittamisen iloa. Koska opettaja kuitenkin joutuu oppimistavoitteiden saavuttamiseksi tekemään korjauksia oppilaiden teksteihin, hän yritti tehdä sen mahdollisimman huomaamattomasti ja positiivisesti, jotta oppilaiden motivaatio itsenäiseen kirjoittamiseen säilyisi. Yläkoulun tunneilla kehumalla korjaamista ei esiintynyt aineistossani lainkaan. Korjaustavan puuttuminen voi johtua siitä, että aineistossa ei ollut sellaista kontekstia, jossa opettaja korjaa oppilaan omaa tuotosta samalla tavalla kuin alakoulussa. Voi myös olla, että yläkoulun kulttuuriin ei kuulu kehuminen samalla tavoin kuin alakoulussa.

Virheen paikantaminen keskeyttämällä tai toistamalla liittyi ainoastaan sellaisiin tilanteisiin, joissa oppilaat lukivat ääneen oppikirjan tekstiä. Suurta paikantamisten määrää selittää lukemisen suuri osuus alakoulussa. Yläkoulussa virheen paikantamiseksi laskin ainoastaan kaksi tapausta, jotka olivat tehtävien tekemisen yhteydessä muiden korjaamisen tapojen lomassa. Opettaja ei siis juurikaan käyttänyt yläkoulussa samanlaista virheen paikantamista kuin alakoulussa halutessaan oppilaan huomaavan itse virheensä.

Tähänkin selityksenä voi olla se, että yläkoulun aineistossa ei ole samanlaista ääneen lukemiseen liittyvää pedagogista kontekstia. Myös opettajan persoonallinen tapa korjata tai luokan kulttuurin erilaisuus voi olla syynä tähän. Esimerkiksi vaikka kielten tunnilla luettiin lauseita ääneen, opettaja ei kuitenkaan keskeyttänyt oppilaita, jos he tekivät virheen, vaan antoi lukea lauseen loppuun asti. Toisaalta alakoulussa luettavat tekstit olivat pidempiä ja aloittelevalla lukijalla rivin sekä luettavan asian seuraaminen on muutenkin haasteellisempaa. Tällaisissa tilanteissa opettajan siis kannattaa korjata virhe silloin, kun se ilmenee tai muuten tilanne voi ikään kuin mennä ohi (Pany & McCoy 1988).

Muut korjaamisen tavat eivät esiintyneet pelkästään yhdessä tietyssä pedagogisessa kontekstissa vaan niitä esiintyi vaihtelevasti lukemisen, opetuskeskustelun, tehtävien tekemisen sekä tehtävien tarkastamisen kanssa. Pääasiassa opettajat siis käyttivät joustavasti eri korjaamisen tapoja kontekstista riippumatta.

Korjaamisen tehokkuus. Tässä tutkimuksessa huomioni pääkohteena oli opettajan toiminta korjaustilanteessa eikä se, miten korjaaminen vaikutti oppilaan oppimiseen. Oppilaan oppimisesta ja omaksumisesta korjauksen jälkeen on mahdotonta tehdä varmoja päätelmiä. Kuitenkin tulokset antavat paljon viitteitä siitä, että korjaaminen oli tehokasta ja oppilaat ymmärsivät sen. Korjausjaksot käsiteltiin aina loppuun asti eli oikea vastaus tuotettiin lopulta joka kerta ja usein opettaja vahvisti vastauksen oikeellisuuden käyttämällä jotakin positiivista ilmausta. Opettajan itse tekemissä suorissa korjauksissa ja uudelleenmuotoiluissa oppilaat saattoivat vielä toistaa oikean vastauksen. Oppilaat myös keskeyttivät opettajan tai pysyivät selvennystä, mikäli he eivät ymmärtäneet korjausta. Tämä osoittaa selkeästi oppilaiden aktiivisuutta, mutta kertoo myös jotain oleellista luokan ilmapiiristä ja opettajan sekä oppilaan vuorovaikutussuhteesta.

Salliva ilmapiiri korjaamisen aikana osoittanee, että oppilaan ja opettajan institutionaaliset roolit eivät olleet kovin jyrkkiä korjaamistilanteessa. Tosin täytyy kuitenkin pitää mielessä, että opettajan korjaamista tarkasteltaessa institutionaaliset roolit sisältyvät tutkimusaiheeseen erottamattomasti. Jo se, että opettaja ylipäätään korjaa oppilasta osoittaa, että opettaja määrittelee vastauksen oikeellisuuden ja samalla käyttää institutionaalisen roolinsa mukaista valtaa.

Yläkoulun laaja-alaisesta erityisopetuksesta saaduista tuloksista on havaittavissa, että korjaaminen hyödytti muitakin ryhmän oppilaita, ei pelkästään sitä oppilasta, jota opettaja korjasi. Opettajan johdatellessa yhtä oppilasta oikeaan vastaukseen myös muut saattoivat toimia samanaikaisesti opettajan ohjeiden mukaan. Korjaamisen yhteisöllistä ulottuvuutta osoitti myös se, että vastaaja oppilaiden keskuudessa saattoi vaihtua kesken opettajan johdattelun. Huomionarvoista on, että vastaajan vaihtuminen oli oppilaslähtöistä eikä koko tutkimuksessa esiintynyt Seedhousen (2004, 147) esittämää luokkahuoneeseen sijoittuvaa korjaustapaa, jossa oppilaan vastatessa väärin opettajan houkuttelee toisia oppilaita korjaamaan väärää vastausta.

Kasvojen menettäminen. Tässä tutkimuksessa ei näkynyt kovin selvästi, että väärin vastaaminen luokassa olisi ollut vahvasti epätoivottua tai oppilaan kasvoja uhkaavaa. Ensinnäkin virheitä ja niiden korjaamista ylipäätään esiintyi paljon. Toiseksi suora korjaaminen, jota on pidetty kasvoja uhkaavana korjaustapana, oli yleistä. Kolmanneksi uudelleenmuotoilu oli vähäistä, vaikka sen on todettu olevan yleisimmin käytettävä korjaamisen tapa juuri oppilaan kasvoja suojaavan ominaisuutensa vuoksi (Yoshida 2008). Uskoisin eroavaisuuden aiempiin tutkimuksiin johtuvan erilaisesta oppimisympäristöstä ja pienemmästä opetusryhmästä. Glassin ym. (1982) mukaan pienen ryhmän vaikutukset opetukseen ja opettajan sekä oppilaiden asenteisiin ovat suuret. Pienryhmässä opettajalla on usein enemmän aikaa seurata, tarkkailla ja auttaa oppilaita henkilökohtaisesti sekä olla heidän kanssaan monipuolisessa kanssakäymisessä (ks. Lahdes 1997, 208). Edellä mainitut seikat näkyivät aineistossani ja ne uskoakseni johtavat myös hyväksyvään ilmapiiriin, jossa väärin vastaaminen tai korjaamisen kasvoja uhkaava merkitys vähenee. Saattaa siis olla, että erityisopetuksen pienryhmissä oppilaat ovat tottuneempia korjaamiseen, eivätkä koe sitä niin uhkaavana kuin yleisopetuksen luokassa. Tätä väitettä tukee myös havainto, että opettaja kohdisti hyvin usein suorat korjaukset selvästi sille oppilaalle, jota hän kulloinkin korjasi, esimerkiksi kutsumalla oppilasta nimeltä.

Korjaamisen ei-toivottavuudesta ja sen kasvoja uhkaavasta mahdollisuudesta kertovat aineistossa useasti esiintyvät opettajan epäröintiänteet korjaamisen alussa sekä nopeutettu puhe korjaamisen yhteydessä. Selkeästi oppilaan kasvoja suojaavaa toimintaa oli alakoulussa kehumalla korjaaminen, joka myös tavallaan on lievennettyä suoraa korja-

usta. Yläkoulussa kasvojen suojeleluun liittyi huumori, mikä oli erittäin mielenkiintoinen ilmiö. Erityisesti oppilaat käyttivät huomattavan usein huumoria korjaamistilanteissa. Oppilaat nauroivat omille väärille vastauksilleen opettajan korjaamisen jälkeen ja opettaja saattoi hymyillä kertoessaan oppilaan vastauksen olevan väärin. Huumorin esiintyminen opettajan ja oppilaiden välillä oppitunneilla kertoo luokan rennosta ja vapaasta ilmapiiristä (Saharinen 2007, 287). Kun virheiden tekemiseen ei suhtauduta luokassa liian vakavasti, niiden tekeminen ei johda kasvojen menettämiseen tai muuten epämiellyttäviin tilanteisiin. Myös Pehkosen (2008) yläkoulun oppitunneille sijoittuvassa pro gradu -tutkimuksessa sekä Saharisen (2007, 262) lukioon sijoittuvassa tutkimuksessa huumori oli hyvin yleistä väärin vastausten yhteydessä. Muista korjaamiseen liittyvistä tutkimuksista en löytänyt mainintoja tällaisesta ilmiöstä. Kyseessä voivat olla myös kulttuurien väliset erot, sillä Suomessa opettajaa saatetaan auktoriteettiasemastaan huolimatta pitää jollain tavoin tasavertaisena varsinkin vanhempien oppilaiden keskuudessa. Uusikylän ja Atjoson (1999, 17) mukaan opettajan ja oppilaan suhteen epäsymmetrisyys voi vähentyä iän karttuessa.

Kolmivaiheisen toimintajakson toteutuminen. Aikaisempien tutkimusten pohjalta muodostuneista ennakkokäsityksistäni poiketen kolmivaiheinen kysymys-vastaus-arvio- ketju ei ollut tässä tutkimuksessa kovin yleinen luokan vuorovaikutusta jäsentävä rakenne, vaikka sitä aika ajoin esiintyikin. Tämä tukee Seedhousen (1997) toteamusta siitä, että kolmivaiheinen toimintajakso ei korjaavan palautteen yhteydessä toteudu samalla tavalla kuin positiivisen palautteen yhteydessä, sillä opettajan korjaavat palautekeinit ovat usein epäsuoria päinvastoin kuin positiiviset palautekeinit. Kolmivaiheisen toimintajakson vähäisyyttä selittää myös pienryhmätilanne, jossa opettajalla on ehkä enemmän mahdollisuuksia myös muille opetustavoille kuin perinteiselle kolmivaiheiselle opetuskeskustelulle. Eniten kolmivaiheisen toimintajakson mukaisia vuorovaikutusketjuja esiintyikin sekä ala- että yläkoulussa opettajajohtoisissa tilanteissa, kuten esimerkiksi opetuskeskustelun tai tehtävien tarkastamisen yhteydessä. Perinteisen kolmivaiheisen jakson puuttuminen voisi mahdollisesti selittää koko korjaamisen tapojen esiintyvyyttä tässä tutkimuksessa. On hyvin mahdollista, että suoraa korjausta on aineistossa paljon, koska se sopii paremmin tehtävien tekemisen yhteyteen kuin kyselevään kolmivaiheiseen opettajajohtoiseen opetukseen. Korjaavan palautteen olles-

sa myös eri tavoin johdattelevaa ja useita eri tapoja sisältävää, suoraviivaisten kolmi-
vaiheisten toimintajaksojen toteutuminen sellaisenaan on mahdotonta.

Tulosten merkitys ja siirrettävyys. Tutkimus tuo uutta tietoa aiheesta, jota on Suomessa tutkittu hyvin vähän ja toivottavasti siten myös herättää kiinnostusta tutkia aihetta laajemmin. Keskustelunanalyysin periaatteen mukaisesti tämä tutkimus paljastaa arkisesta vuorovaikutustilanteesta sellaisia käytäntöjä, joihin aiemmin ei ole välttämättä kiinnitetty huomiota. Esimerkiksi jo opettajan tekemien korjaamisten suuri määrä, kuuden eri korjaamisen tavan löytyminen sekä korjaamisen tapojen monipuolinen käyttö osoittaa, että korjaaminen on olennainen osa laaja-alaista erityisopetusta ja se on ilmiönä moniulotteinen. Tämän vuoksi opettajankoulutuksessa voisi olla järkevää käsitellä korjaavan palautteen antamista ja siihen liittyviä merkityksiä. Tieto erilaisista korjaamisen tavoista voi auttaa opettajia kehittämään ja käyttämään tietoisesti sellaisia korjaustekniikoita, joista on eniten hyötyä oppilaan oppimiselle. Korjaamisen moninaisuuden ja sen hyödyllisyyden ymmärtäminen voi auttaa opettajaa antamaan korjaavaa palautetta niin, että hän samalla viestittää oppilaalle, ettei virheiden tekeminen ole noloa tai häpeällistä (Seedhouse 2004, 175). Tutkimuksen tulokset ovat uskoakseni siirrettävissä ainakin samanlaisiin erityisopetuksen konteksteihin kuin missä tämä tutkimus toteutettiin. Lisää tutkimusta kuitenkin aiheesta tarvitaan, jotta tälle varovaiselle väitteelle löytyisi tukea.

Rajoitukset. Tämän tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää sitä, että huolimatta aineiston oppituntien runsaasta määrästä, oli tutkittavia opettajia ainoastaan kaksi. Opettajien yksilölliset opetustyyli ja persoonallisuus vaikuttavat luonnollisesti siihen millaisia korjaamisen tapoja he käyttävät korjatessaan oppilaan virheitä. Aineiston monipuolisuutta lisäävät oppitunnit sekä ala- että yläkoulusta, mutta aineistoa on kuitenkin vain kolmen perinteisen lukuaineen, äidinkielen, matematiikan ja englannin tunneilta. Kervuori (1984, 112) onkin todennut, että opettajan persoona sekä oppiaine ja teema vaikuttavat opettajan valitsemiin strategioihin käsitellä väärää vastausta luokassa. Opettajien aikomuksista ja motiiveista ei tämän tutkimuksen perusteella voi sanoa mitään, sillä niiden tulkinta ei kuulu keskustelunanalyysiin.

Jatkotutkimusaiheet. Koska korjaavaa palautetta ja luokkahuonevuorovaikutusta ylipäättään on tutkittu vähän juuri äidinkielellä opettujen lukuaineiden yhteydessä (Tainio 2007a, 7–8), mielekkäitä jatkotutkimusaiheita löytyy runsaasti. Tässä tutkimuksessa esittelin korjaamisen tapoja, jotka löytyivät kahden laaja-alaisen erityisopettajan tunneilta. Pystyin tekemään jonkin verran vertailua ala- ja yläkoulun välillä, mutta olisi hyödyllistä verrata tuloksia myös yleisopetuksessa toteutetun tutkimuksen tuloksiin. Myös korjaamisen tapojen esiintymisen vertailu eri oppiaineiden tunneilla toisi luultavasti uudenlaisia näkökulmia oppiaineiden opetukseen ja niiden eroihin. Voi olla, että korjaaminen varsinkin taito- ja taideaineissa eroaa jossain määrin lukuaineiden tunneilla tehtävistä korjauksista, ja ”virheen” määrittely lienee taito- ja taideaineissa monimutkaisempaa kuin tiedollisissa oppiaineissa.

Tutkimuksille, jotka keskittyvät tarkastelemaan yhtä tiettyä korjaamisen tapaa yksityiskohtaisesti, olisi varmasti myös tarvetta. Omassa tutkimuksessani johdatteluun kuului monia eri käytäntöjä, joissa oppilaalta edellytettiin aktiivista osallistumista. Jatkossa olisi mielenkiintoista erotella johdattelemiseen kuuluvia erilaisia käytäntöjä omaksi ryhmäkseen tai tutkia pelkästään, millaisia erilaisia vihjeitä tai kysymyksiä opettaja käyttää johdatellessaan oppilaita oikeaan vastaukseen. Haastavinta, mutta ehkä kaikkein hyödyllisintä, olisi tutkia oppilaan ymmärrystä korjaavasta palautteesta ja korjauksen palautteen vaikutuksia oppilaan oppimiseen. Tällainen tutkimus toisi arvokasta tietoa korjaamisen toteuttamisesta oppilasta eniten hyödyttävällä tavalla.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Allwright, D. & Bailey, K.M. 1991. Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Ammar, A. & Spada, N. 2006. One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning. *SSLA* 28, 543–574.

Ayoun, D. 2001. The role of negative and positive feedback in the second language acquisition of the *Passè Composé an Imparfait*. *The Modern Language Journal* 85, 226–243.

Basturkmen, H. Loewen, S. & Ellis, R. 2002. Metalanguage in focus on form in the communicative classroom. *Language Awareness* 11 (1), 2–12.

Bouffard, A.B. & Sarkar, M. 2008. Training 8-year-old french immersion students in metalinguistic analysis: An innovation in form-focused pedagogy. *Language Awareness* 17 (1), 3–24.

Chaudron, C. 1988. Second language classrooms. Research on teaching and learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Chin, C. 2006. Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students`responses. *International Journal on Science Education* 28 (11), 1315–1346.

Cullen, R. 2002. Supportive teacher talk: the importance of the F-move. *ELT Journal* 56 (2), 117–127.

Egi, T. 2007. Interpreting recasts as linguistic evidence. The role of linguistic target, length, and degree of change. *SSLA* 29, 511–537.

Ellis, R. & Sheen, Y. 2006. Reexamining the role of recasts in second language acquisition. *SSLA* 28, 575–600.

El Tatawy, M. 2002. Corrective feedback in second language acquisition. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* [online], 2 (2). Tulostettu 4.4 2008 <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/160>

Hakulinen, A. 1998. Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 13–17.

Hall, J.K. 2007. Redressing the roles of correction and repair in research on second and foreign language learning. *The Modern Language Journal* 91, 511–526.

Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research* 77 (1), 81–112.

ten Have, P. 2007. *Doing conversation analysis. A practical guide*. 2.painos. Lontoo: Sage.

Havranek, G. 2002. When is corrective feedback most likely to succeed? *International Journal of Educational Research* 37, 255–270.

Hellerman, J. 2003. The interactive work of prosody in the IRF exchange: Teacher repetition in feedback moves. *Language in Society* 32, 79–104.

Heritage, J. 1984. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Suom. I. Arminen, O. Paoloposki, A. Peräkylä, S. Vehviläinen & S. Veijola. Jyväskylä: Gummerus.

Hirsjärvi, S. Remes, P & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. 11.painos. Helsinki: Tammi.

Hutchby, I & Wooffit, R. 2007. *Conversation Analysis. Principles, practices and applications*. 9.painos. USA: Blackwell.

Jämiä, J. 2001. Opettajan korjaavat palautteet ala-asteen luokattomassa erityisopetuksessa. Helsingin yliopisto. Suomen kielen laitos. Pro gradu-tutkielma.

Keravuori, K. 1984. Opettajajohtoisien opetuskeskustelun kielellisiä piirteitä. Tampere: Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.

Keravuori, K. 1988. Ymmäräkö tarkotukses. Tutkimus diskurssirooleista ja – funktioista. Helsinki. Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Kim, H-R. & Mathes, G. 2001. Explicit vs. implicit corrective feedback. The Korea TESOL Journal 4 (1), 57–72.

Kleemola, S. 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Yliopistopaino, 61–89.

Koro, J. 1994. Kehittyvä opetustyö. Teoksessa J. Kari. (toim.) Didaktiikka ja opetus-suunnittelu. Juva: WSOY. 102–148.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

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

Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. 2005. Error correction: students` versus teacher`s perceptions. Language Awareness 14 (2&3), 112–127.

Lee, Y-A. 2007. Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. Journal of Pragmatics 39, 1204–1230.

Liebscher, G. & Dailey-O`Cain, J. 2003. Conversational repair as a role-defining mechanism in classroom interaction. The Modern Language Journal 87, 375–389.

Lyster, R. 1998. Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning* 48 (2), 183–218.

Lyster, R. 2002. Negotiation in immersion teacher-student interaction. *International Journal of Educational Research* 37, 237–253.

Lyster, R. 2004. Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *SSLA* 26, 399–432.

Lyster, R. & Ranta, L. 1997. Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms. *SSLA* 20, 37–66.

Lyster, R. & Mori, H. 2006. Interactional feedback and instructional counterbalance. *SSLA* 28, 269–300.

Macbeth, D. 2004. The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society* 30, 703–736.

McHoul, A.W. 1990. The organization of repair in classroom talk. *Language in Society* 19, 349–377.

Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.

Nassaji, H. 2007. Elicitation and reformulation and their relationship with learner repair in dyadic interaction. *Language Learning* 57 (4), 511–548.

Nassaji, H. & Swain, M. 2000. A vyotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help on the learning of english articles. *Language Awareness* 9 (1), 34–51.

Nicholas, H. Lightbown, P.M. Spada, N. 2001. Recasts as feedback to language learners. *Language Learning* 51 (4), 719–758.

Ohta, A.M. 2000. Rethinking recasts: A learner-centered examination of corrective feedback in the Japanese language classroom. Teoksessa J.K Hall & L.S Verplaetse (toim.) *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 47–71.

Oliver, R. 2000. Age differences in negotiation and feedback in classroom and pair-work. *Language Learning* 51 (1), 119–151.

Panova, I & Lyster, R. 2002. Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *Tesol Quarterly* 36 (4), 573–595.

Pany, D. & McCoy, K.M. 1988. Effects of corrective feedback on word accuracy and reading comprehension of readers with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 21 (9), 546–550.

Patton, M.Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos. California: Sage Publications.

Pehkonen, M. 2008. Teachers` evaluative turns in Finnish CLIL classrooms. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu – tutkielma. Tulostettu 12.11.2008 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200804011310>

Peräkylä, A. 1998. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 177–203.

Radford, J. Ireson, J. & Mahon M. 2006. Triadic dialogue in oral communication tasks: What are the implications for language learning? *Language and Education* 20 (3), 191–210.

Rauste-von Wright, & von Wright 2002. *Oppiminen ja koulutus*. 1.–8. painos. Helsinki: WSOY.

Razfar, A. 2005. *Language ideologies in practice: Repair and classroom discourse*.

Linguistics and Education 16, 404–424.

Révész, A & Han, Z, H. 2006. Task content familiarity, task type and efficacy of recasts. *Language Awareness* 15 (3), 160–179.

Roberts, M.A. 1995. Awareness and the efficacy of error correction. Teoksessa R. Schmidt (toim.) *Attention & awareness in foreign language learning*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center.

Ruuskanen, L. 2007. Suomenoppija vastauspolulla – opetussyklin toteutuminen suomi toisena kielenä -oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Yliopistopaino, 90–116.

Ruusuvuori, J. Haakana, M. & Raevaara, L. 2001. Institutionaalinen vuorovaikutus. *Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Saharinen, K. 2007. Huumoria koulussa – kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaan virheisiin. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Yliopistopaino, 261–287.

Seedhouse, P. 1997. Review Article. The case of missing “no”: The relationship between pedagogy and interaction. *Language Learning* 47 (3), 547–583.

Seedhouse, P. 2004. *Interactional architecture of the language classroom a conversation analysis perspective*. USA: Blackwell.

Seppänen, E-L. 1995. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 18–31.

Sheen, YH. 2004. Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language teaching research* 8 (3), 263–300.

- Sorjonen, M-L. 1995. Korjausjäsenitys. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 111–137.
- Surakka, Kati. 2007. Corrective feedback and learner uptake in an EFL classroom. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu – tutkielma. Tulostettu 4.4.2008 http://thesis.jyu.fi/07/URN_NBN_fi_jyu-2007551.pdf
- Tainio, L. 2007a. Esipuhe. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Yliopistopaino, 7–11.
- Tainio, L. 2007b. Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen - neuvoja työn eri vaiheisiin. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Yliopistopaino, 291–312.
- Tainio, L. 2007c. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Yliopistopaino, 15–58.
- Tan, S-C & Tan A-L. 2006. Conversational analysis as an analytical tool for face-to-face and online conversations. *Educational Media International* 43 (4), 347–361.
- Thornborrow, J. 2002. Power talk. *Language and interaction in institutional discourse*. Great Britain: Pearson Education.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 1999. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Yoshida, R. 2008. Teachers` Choice and Learners` Preference of Corrective Feedback Types. *Language Awareness* 17 (1), 78–93.

LIITTEET

Liite 1. Kirjallisuuden etsimisessä käytetyt hakusanat.
(huom. hakusanoja on käytetty katkaistuina sekä erilaisina yhdistelminä)

Hakusanat englanniksi

classroom

clarification request

communication

conversation analysis

corrective feedback

discussion

elicitation

feedback

interaction

IRF

learner repair

negative feedback

prompt

repair

recast

repetition

school

social interaction

student

teacher

teacher attention

teacher feedback

teacher questioning

teacher response

teacher support

teacher student relationship

third-turn-position

verbal behavior

Hakusanat suomeksi

keskustelunanalyysi

korjaava palaute

luokkahuone

opettaja

oppilas

vuorovaikutus

palaute

Liite 2. Keskustelunanalyttiset litterointimerkit (Seppänen 1995, 22–23)

1. Sävelkulku

prosodisen kokonaisuuden lopussa:

- . laskeva intonaatio
- , tasainen intonaatio
- ? nouseva intonaatio

prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa:

- ↑ seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
- ↓ seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta

heti (alleviivaus) painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin sanan lopussa

2. Päälekkäisyydet ja tauot

- [päälekkäispuhunnan alku
-] päälekkäispuhunnan loppu
- (.) mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
- (0.4) mikrotaukoa pidempi tauko; pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
- = kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

3. Puhenoisuus ja äänen voimakkuus

- >joo< (sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
- <joo> (ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso
- e:i (kaksoispisteet) äänteen venytys
- °joo °(tai *joo*) ympäristöä vaimeampaa puhetta
- JOO (kapiteelit) äänen voimistaminen

4. Hengitys

- .hhh sisäänhengitys; yksi h-kirjain on 0.1 sekuntia
- hhh uloshengitys
- .joo (piste sanan edessä) sana lausuttu sisäänhengittäen

5. Nauru

- he he naurua
- j(h)oo suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa uloshengitystä, useimmiten kyse on nauraen lausutusta sanasta
- \$joo\$ (tai £joo£) hymyillen sanottu sana tai jakso

6. Muuta

#joo#	nariseva ääni
@joo@	äänen laadun muutos
jo-	(tavuviiva) sana jää kesken
t'ota	(rivinylinen pilkku) vokaalin kato
katos	(lihavointi) voimakkaasti äännetty klusiili
(joo)	sulkujen sisällä epäselvästi kuultu jakso ai puhuja
(-)	sana, josta ei ole saatu selvää
(--)	pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää
((itkee))	kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta

- erisnimet kirjoitetaan tavallisesti kirjoitusasussaan (New York, ei "Nyy jook")

- Kaikki tunnistamista mahdollistavat tekijä, esim. puhujien nimet, iät, puhelinnumerot, paikkakunnat, ammatit yms. muutetaan litteraatioon