TURUN YLIOPISTO

Pikkuisen voisi kertailla erityisesti alkukirjaimien kirjoittamista

Luokanopettajaopiskelijoiden palaute sanelukirjoituksista

Antti Aaltonen

Pro gradu -tutkielma

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma, suomen kieli

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Humanistinen tiedekunta

Turun yliopisto

Lokakuu 2023

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä

Pro gradu -tutkielma

Kielen oppimisen ja opettamisen tutkinto-ohjelma, suomen kieli
Antti Aaltonen
***Pikkuisen voisi kertailla erityisesti alkukirjaimien kirjoittamista* –**
Luokanopettajaopiskelijoiden palaute sanelukirjoituksista
58 s., 4 liites.

Tässä tutkielmassa tarkastelen luokanopettajaopiskelijoiden antamaa palautetta oppilaiden sanelukirjoituksista. Tutkimuksen aineisto kerättiin syksyllä 2019, ja se koostuu 60:stä luokanopettajaksi opiskelevan kirjoittamasta arviosta. Palautteen analysoinnissa käytän Svinhufvudin (2016) esittämää kirjoittamisen palautteen analysointia varten laatimaa mallia, joka pohjautuu Straubin & Lundfordin (1995) tutkimukseen.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista palautetta luokanopettajaopiskelijat peruskoulunsa päättäneiden oppilaiden sanelukirjoituksista antavat ja mitä palaute koskee. Aineisto on analysoitu hyödyntäen NVivo 12 Plus -ohjelmaa, joka on tarkoitettu laadulliseen tekstianalyysiin.

Tarkastelen sisällönanalyysin keinoin, millaista palautetta luokanopettajaopiskelijat oppilaiden sanelukirjoituksista antavat. Tutkin kielellisiä keinoja, joilla palautetta muotoillaan positiivisiksi ja negatiivisiksi evaluaatioiksi. Lisäksi tarkastelen palautteiden sisältämien muutosehdotusten eli käskyjen, neuvojen ja kehotusten sekä kysymysten kieltä.

Diskurssinanalyysin keinoin selvitän, mitä palautteet tekstissä koskevat. Palautteen kohteista tarkastelen paikallisia kommentteja, joista tarkemmin oikeakielisyyttä ja konventioita koskevia palautteita. Lisäksi tarkastelen tekstinulkoisia kommentteja. Analysoin myös kolmea tapausesimerkkiä, joissa pureudutaan kokonaisiin, useista palautteista rakentuviin arvioihin.

Tulokset osoittivat, että palautetta muotoillaan runsaammin positiivisiksi kuin negatiivisiksi evaluaatioiksi, mihin ovat päätyneet myös Kauppinen ja Hankala (2013). Huudahduslauseet, positiiviset adjektiivit sekä intensiteettisanat näyttävät tunnusomaisilta positiivisille evaluaatioille. Negatiivisille evaluaatioille tunnusomaisia piirteitä ei tutkimuksessa nouse esiin.

Muutosehdotuksista käskyt ovat aina joko imperatiivialkuisia tai sisältävät välttämättömyyttä ilmaisevia modaaliverbejä. Neuvot ja kehotukset puolestaan sisältävät konditionaalimuotoisen verbin tai mahdollisuutta ilmaisevan modaaliverbin. Muutosehdotusten eri kategorioita näyttäisi siis ilmaistavan tunnusomaisten kielenpiirteiden perusteella.

Tutkimus herättää pohtimaan kielellisten havaintojen lisäksi arviointien yhdenmukaisuutta ja linjakkuutta. Kirjoittamisesta annettava palaute on pääosin kattavaa ja opetussuunnitelman hengen mukaista, mutta erityisesti kiitettäväksi ja erinomaiseksi arvioiduissa teksteissä välillä niukkaa. Palautteen syvyys ja laajuus on aina myös palautteenantajasta ja tilanteesta riippuvaista.

Avainsanat: kirjoittamisen arviointi, kirjoittamisen opetus, sanelukirjoitus, palaute, opettajaopiskelija

Sisällysluettelo

1 Johdanto 4

1.1 Tausta, tutkimuskysymykset ja metodit 4

1.2 Tutkimusaineiston kerääminen 7

1.3 Tutkimuksen keskeiset käsitteet 8

2 Kirjoittaminen 10

2.1 Saneluiden ja sanelukirjoitusten maisema 10

2.2 Kirjoittamisen opetus ja kirjoittamisen diskurssit 13

2.3 Kirjoittamisen arviointi ja palaute kirjoittamisesta 17

2.3.1 Kirjoittamisen arviointi Suomessa 17

2.3.2 Palautteen kohteet 21

2.3.3 Palautteen muotoilun luokittelu 23

3 Palautteen muotoilu arvioissa 25

3.1 Kohti aineistonanalyysiä 25

3.2 Evaluaatiot 27

3.2.1 Negatiiviset evaluaatiot 27

3.2.2 Positiiviset evaluaatiot 29

3.3 Muutosehdotukset 33

3.3.1 Käskyt 33

3.3.2 Neuvot ja kehotukset 34

3.4 Kysymykset 36

4 Palautteen kohteet arvioissa 38

4.1 Paikalliset kommentit 39

4.2 Tekstinulkoiset kommentit 40

5 Arviot kokonaisuudessaan 43

6 Päätäntö 49

Lähteet 55

Liitteet 59

Liite 1. Sanelukirjoitus 59

Liite 2. Sanelukirjoituksen virheluokitus 60

Liite 3. Oppilaiden sanelukirjoituksen arviointilomake 61

Liite 4. Ohjeet opettajaopiskelijoille arviointiin 62

1 Johdanto

1.1 Tausta, tutkimuskysymykset ja metodit

Koulukirjoittamista on tutkittu 2000-luvulla jonkin verran useammalla tieteenalalla, kuten psykologiassa, kasvatustieteessä ja kielitieteessä. Eniten on tutkittu alkavan kirjoitustaidon suhdetta muihin tekijöihin, kirjoittamista fonologisten ja morfologisten piirteiden kannalta sekä tekstitaitoja. Omaksi aihealueekseen hahmottuvat myös kansalliset oppimistulosten arvioinnit. Lisäksi erotettavissa on kirjoitustaidon kehitykseen sekä erilaisiin esi- ja perusopetuksen käytänteisiin liittyvät tutkimusaiheet. (Kauppinen ym. 2015, 165.)

Luku- ja kirjoitustaidot luovat pohjan kaikelle muulle oppimiselle, ja niiden vaaliminen ja riittävä osaaminen on Kansallisen lukutaitostrategian (Opetushallitus, 2021a) mukaisesti pohja demokraattiselle, tasa-arvoiselle ja hyvinvoivalle yhteiskunnalle. Viime vuosien erilaiset tutkimukset ja selvitykset (PISA 2018, PIRLS 2021, Sivistyskatsaus 2023) antavat aihetta monenlaiseen luku- ja kirjoitustaitojen oppimiseen ja opettamiseen liittyvään tutkimuksen jatkamiseen (ks. tark. Leino ym. 2021; 2023; Kalenius 2023).

Kauppinen ja Hankala totesivat jo kymmenen vuotta sitten (2013, 214) heikentyneiden kirjoitustaitojen johtunevan monista eri tekijöistä ja muodostavan mutkallisen syyvyyhden aina vapaa-ajanviettotapojen muuttumisesta yhteiskunnan tekstimaailman myllerrykseen. Tämän jälkeen tavat ovat muuttuneet entisestään, kun teknologinen kehitys ja siirtyminen digitekstien pariin on ollut vauhdikkaampaa kuin koskaan.

Kirjoittamisen opetuksen tutkimuksesta on mahdollista saada opettajille tietoa ja tukea toiminnan perustaksi. Suomessa erityisesti peruskouluikäisten kotimainen tutkimus on kuitenkin varsin vähäistä verrattuna kansainväliseen kirjoittamisen opetuksen tutkimukseen. Tutkimus on hajanaista ja sijoittuu eri tieteenaloille, kohdistuu epätasaisesti eri ikäluokkiin ja on moninaista sekä aineistoltaan että menetelmiltään. (Hankala ym. 2015, 74.)

Kauppinen ym. (2015, 163) toteavat moniin selvityksiin viitaten, että huomiota vaatisivat esimerkiksi tyttöjen ja poikien väliset osaamiserot, jotka ovat äidinkielessä ja kirjallisuudessa suurimmillaan kirjoittamisessa. Lisäksi erot hyvien ja huonojen lukijoiden sekä tyttöjen ja poikien lukutaidon välillä ovat kasvaneet entisestään (ks. esim. Leino ym. 2021; Kauppinen–Marjanen 2020; Harjunen–Rautapuro 2014). Hankala ym. (2015, 75) pohtivat, että selvittämistä kaipaisi myös esimerkiksi se, miten opettajien kirjoittamisesta antamaan palautteeseen voisi rakentaa ylhäältä päin annettujen arviointien ja ohjeiden rinnalle sellaista

vuorovaikutusta, joka vahvistaisi kirjoittajan otetta omaan tekstiin ja lisäisi minäpystyvyyden tunnetta. Monenlaiselle koulukirjoittamista sivuavalle tutkimukselle näyttäisi siis olevan tarvetta, mikä on motivoinut myös tätä tutkimusta.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen, millaista palautetta luokanopettajaopiskelijat antavat seitsemäsluokkalaisten oppilaiden kirjoittamista teksteistä, tarkemmin ottaen sanelukirjoituksista.

Tutkimuksessani selvitän seuraavia kysymyksiä:

1. Millaista palautetta luokanopettajaopiskelijat antavat oppilaiden sanelukirjoituksista?
2. Mistä luokanopettajaopiskelijat antavat palautetta?

Tutkimukseni tarkoituksena on siis selvittää, minkälaista palautetta luokanopettajaopiskelijat antavat oppilaiden sanelukirjoituksista ja mitä palaute koskee. Sen lisäksi tavoitteenani on ohjata keskustelua siihen, miten kirjoittamisen ja erityisesti oikeinkirjoittamisen arviointia ja palautetta voidaan peruskoulussa kehittää entistä yhtenäisemmäksi, oikeudenmukaisemmaksi, kannustavammaksi ja aidosti oppilaan kirjoittamisen taitoja tukevaksi.

Aineistonani käytän Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella luokanopettajaksi opiskelevien kirjallisia arvioita oppilaiden sanelukirjoituksista. Yhteensä analysoitavia sanelukirjoitusarvioita on 60. Aineisto on kerätty syksyllä 2019 osana luokanopettajaopiskelijoiden Äidinkieli ja kirjallisuus -opintojaksoa.

Analysoin aineistoa diskurssianalyysin sekä laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Analyysini pohjaa Kimmo Svinhufvudin (2016) luomiin palautediskursseihin, jotka puolestaan perustuvat Richard Straubin ja Ronald F. Lunsfordin tutkimukseen *Twelve readers reading: responding to college student writing* (1995). Straubin ja Lunsfordin tutkimus on laajin yksittäinen tutkimus opettajien kirjoittamisesta antamasta palautteesta (Svinhufvud 2016, 76), mikä puoltaa siihen pohjautuvan mallin käyttöä raamina tässäkin tutkimuksessa. Samaan ovat päätyneet myös mm. Kauppinen & Hankala (2013, 213–231). Mallissa keskitytään palautteen kohteisiin, palautteen muotoiluun sekä palautteen antamisen tyyleihin. Hyödynnän mallista sekä palautteiden kohteiden erittelyä että palautteen muotoilun eri ulottuvuuksia. Malli esitellään tarkemmin luvussa 2.3.

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen ja metodina käytän sisällönanalyysiä sekä diskurssianalyysia. Sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin erona on se, että sisällönanalyysi

tarkastelee kommunikaatiota “todellisuuden kuvana” ja diskurssianalyysi “todellisuuden rakentamisena”. (Tuomi–Sarajärvi 2018, 40.) Ensimmäistä tutkimuskysymystäni, millaista palautetta luokanopettajaopiskelijat oppilaiden sanelukirjoituksista antavat, on näin ollen luontevaa lähestyä diskurssianalyysin keinoin. Tavoitteeni on kuvata, miten palautteet kielellisesti rakentuvat: millaisia yhtäläisyyksiä tai toisaalta eroavaisuuksia palautteen kielessä on, mikäli se on tulkittavissa positiiviseksi tai negatiiviseksi evaluoinniksi. Entä miten palautteissa käsketään ja neuvotaan? Pyrin palautteen muotoilua tarkastellessani diskurssianalyysin keinoin luomaan kokonaiskuvaa siitä, miten luokanopettajaopiskelijat muutosehdotuksia, kuten neuvoja ja kehotuksia tai kysymyksiä sanelukirjoituksia arvioidessaan muotoilevat. Valotan näitä runsaiden aineistoesimerkkien avulla.

Toista kysymystäni, eli mistä luokanopettajaopiskelijat palautetta antavat, lähden ruotimaan sisällönanalyysi metodinani. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, ja menetelmällä voidaan analysoida dokumentteja, kuten kirjoja, artikkeleja, raportteja tai kirjoituksia systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysissä etsitään tekstin merkityksiä, kun diskurssianalyysissa analysoidaan, miten näitä merkityksiä tekstissä tuotetaan. (Tuomi–Saarijärvi 2018, 87.) Keskityn toisessa kysymyksessä siis siihen, mitä palautteet koskevat. Palautteen kohteet tekstissä voivat olla erilaisia, esimerkiksi koko tekstiin liittyviä tai paikallisia. Näiden lisäksi palaute voi sisältää tekstinulkoisia kommentteja (Svinhufvud 2016, 77.) En kuitenkaan pitäydy täysin irrallani sisällönanalyysistä ensimmäisenkään tutkimuskysymykseni kohdalla, sillä palautteen muotoilu liittyy elimellisesti palautteen kohteisiin ja päinvastoin.

Aineiston analysoinnin tukena käytän NVivo 12 Plus -ohjelmaa, joka on tarkoitettu laadulliseen tekstianalyysiin. NVivo-ohjelma on hyödyllinen työkalu laadullisen datan lajitteluun, järjestelemiseen ja organisointiin. NVivon kaltaiset ohjelmat eivät korvaa ihmistutkijan tarvetta, vaan niiden tarkoituksena on auttaa tutkijaa tarjoamalla työkaluja ja erilaisia ominaisuuksia kerätyn tiedon järjestämiseen ja jäsentämiseen. (Dhakal 2022, 270.)

Kokonaisuudessaan näkökulmani tutkimuksessa on lingvistis-pedagoginen. Pyrin tuomaan mahdollisimman tarkasti ilmi niitä kielellisiä keinoja, joilla kunkinlaisia palautteita kielellisesti rakennetaan sekä erittelemään ja analysoimaan palautteiden kohteita. Lisäksi otan kantaa siihen, miltä palaute vaikuttaa opetussuunnitelman arviointikulttuuriin suhteutettuna.

1.2 Tutkimusaineiston kerääminen

Keräsin tutkimuksen aineiston marraskuussa 2019 Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampuksella. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt opiskelivat luokanopettajaksi ja suorittivat perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja eli luokanopettajaksi pätevöittäviä opintoja. Joukko koostuu kasvatustieteen pääaineopiskelijoista, joiden opintokokonaisuuteen monialaiset opinnot kuuluvat pakollisina sekä käsityökasvatuksen pääaineopiskelijoista, jotka opiskelevat monialaisia opintoja sivuaineopintoina.

Aineistoni koostuu opiskelijoiden kirjallisista arvioista (N = 60), jotka luokanopettajaopiskelijat antoivat oppilaiden sanelukirjoituksista. Tekstit, joita opiskelijat arvioivat, olivat alakoulun päättäneiden oppilaiden sanelukirjoituksia. Opiskelijan ei tarvinnut tehdä minkäänlaisia korjausmerkintöjä sanelukirjoituksiin, vaan tutkija oli merkinnyt virheet valmiiksi oppilaiden sanelukirjoituksiin punakynällä. Opiskelijoilla oli oppilaan valmiiksi korjatun sanelukirjoituksen (Liite 1) ja arviointilomakkeen (Liite 3) lisäksi nähtävillä myös sanelukirjoitusten virheluokitukset (Liite 2), sillä korjausmerkinnät papereihin oli tehty valmiin virheluokitusasteikon pohjalta. Tutkimuksessa käytettyjen sanelukirjoitusten pisteskaala vaihteli välillä 2–64 virhepistettä. Tutkija oli korjausmerkintöjen lisäksi antanut jokaisesta sanelukirjoituksesta paperiin numeerisen arvosanan, joka oli peitetty tarralapulla arviointitilanteessa, jotta arvosana ei ohjaisi opiskelijan sanallista arviota.

Aineistonkeruutilanteesta pyrin tekemään mahdollisimman autenttisen, joten heijastin luokan etuosaan näkyville ohjeistukset sanelukirjoitusten arviointiin sekä joitakin taustatietoja arvioinnista (Liite 4). Opettajan arviointia koulussa määrittää opetussuunnitelma sekä usein erilaiset oppikirjamateriaalien tai harjoitusaineistojen valmiit arviointiasteikot ja -aineistot, joihin oppilaiden tuloksia verrataan. Arviointi ei tapahdu ilman tietoa kulloisenkin arvioinnin tehtävästä, tavoitteista tai kriteereistä, joten on perusteltua arvioida oppilaiden osaamista suhteessa opetussuunnitelmaan niin, että perustietoa arvioinnista on saatavilla. Etenkin, kun tutkimusjoukko koostui vasta opettajaksi opiskelevista, jotka osin vasta harjoittelivat arviointia.

Jokaiselta opiskelijalta kerättiin aineistonkeruun yhteydessä kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Aineisto on kirjallista, ja sitä on säilytetty ensiksi yliopiston kansliassa lukollisessa kaapissa ja nyttemmin tutkijan kotona lukollisessa mapissa, joihin molempiin on tai on ollut pääsy vain tutkijalla. Tutkimuksen jälkeen aineistoa säilytetään

tarvittava aika, kunnes se tuhotaan tietoturvallisesti. Aineistosta ei ole mahdollista tunnistaa yksittäisiä opiskelijoita, sillä nimitietoja ei kerätty, vaan arviointi toteutettiin anonyymisti.

Tutkimusaineistoni koostuu 60 kirjallisesta arviosta, jotka luokanopettajaopiskelijat antoivat oppilaiden valmiiksi korjatuista ja pisteytetyistä sanelukirjoituksista. Yhteensä arvioitavana oli 20 oppilaiden käsin tuottamaa sanelukirjoitusta: aineistossa useampi opiskelija päätyi arvioimaan samaa tekstiä. Samantasoisia, mutta eri oppilaiden tekstejä oli useampia. Arvioitavana oli hyvin eritasoisia tekstejä, joiden skaala vaihteli välillä 2–64 virhepistettä. Yhteensä sanelukirjoituksessa oli 190 sanaa ja virkkeitä 24 (ks. tark. Liite 1). Aineiston sanelukirjoitukset koostuvat vain suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää opiskelevien oppilaiden teksteistä.

Oppilaat ovat tuottaneet sanelukirjoitukset heti seitsemännen luokan alussa, eli käytännössä kyseisillä sanelukirjoituksilla pystyttiin arvioimaan oppilaiden oikeinkirjoitustaitoa alakoulun päätyttyä. Sanelukirjoituksia oli saatavilla valmis seitsemäsluokkalaisten aineisto, joten päätin käyttää sitä, vaikka tutkimusjoukkoni koostui luokanopettajaopiskelijoista, joista valtaosa tulee lähtökohtaisesti opettamaan suomen kieltä ja kirjallisuutta vuosiluokilla 1–6.

Oppilaiden taitojen voidaan olettaa olevan kutakuinkin samalla tasolla kuudennen luokan lopussa sekä seitsemännen luokan alussa, sillä formaalia opetusta ei kesäaikaan järjestetä. Koska kyse ei ollut sinänsä oppilaiden taitojen arvioinnista, kun tutkija oli sen tehnyt valmiiksi, vaan alakoulunkin sisältöihin sopivan oikeinkirjoitustehtävän palautteenannosta, voitiin tutkimuksissa perustellusti käyttää seitsemäsluokkalaisten oppilaiden sanelukirjoituksia.

Tutkimukseni rajoite oli, että opettajaopiskelijoiden ääniä kirjoittamiskäsityksestä ei pystytty huomioimaan ja että arviointi syntyi ilman tietoa itse oppimistilanteesta, sanelukirjoitusprosessista. Kun oppilaat olivat tuottaneet sanelut tilanteessa, josta tutkimusjoukolla ei ollut tietoa ja kun tutkijan tekemä virheanalyysi oli valmiina, pystytään huomiota kiinnittämään kirjoittamisen arviointiin kapeammin. Toisaalta tutkimus pystyy tarjoamaan melko laajan katsauksen tulevien luokanopettajien antamaan koulukirjoittamisen palautteeseen ja arviointiin, mitä ei Suomessa juuri ole aiemmin tehty.

1.3 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Tässä tutkimuksessa käytän *palaute*-sanaa kuvaamaan fragmenttia, jonka luokanopettajaopiskelija antaa sanallisena arviona oppilaan sanelukirjoituksesta.

Kielitoimiston sanakirja määrittelee palautteen kannanilmaukseksi tai reaktioksi, jonka aiheuttaa jokin toimenpide. Tästähän palautteenannossa on kyse: ilmaista tiettyä, konventionaalista kantaa oppilaiden (tietyistä) toimenpiteistä tietyssä kontekstissa.

Palautteella viittaan tässä tutkimuksessa arvion yksittäiseen osaan, esimerkiksi sanaan, idiomiin, lauseeseen tai virkkeeseen. Pisimmillään katson palautteeksi kahden virkkeen mittaisen jakson, joka kommentoi samaa asiaa. Määrittelen palautteet siis samaan tapaan kuin Kauppinen ja Hankala (2013, 221): lyhimmillään yhdeksi palautelausumaksi lasketaan esimerkiksi hymiö tai yksittäinen sana, kuten *Tsemppiä!* Pisimmillään lausumat ovat useamman virkkeen mittaisia ajatuskokonaisuuksia, jossa virkkeiden palaute kohdistuu samaan asiaan, kuten oikeinkirjoitukseen: *Oikeinkirjoituksesi on oikein hyvää. Osasit esimerkiksi käyttää hyvin isoja alkukirjaimia. Näyttää myös siltä että pilkkusäännöt ja yhdyssanat ovat sinulla hallussa.*

Arvio-sanan käsitän laajemmin ja sillä viittaan koko tekstiin, jonka opettajaopiskelija on kirjoittanut arvioksi oppilaalle. Arvio siis kattaa useita erilaisia edellisenkaltaisia palautteita. Kielitoimiston sanakirjan mukaan arviolla tarkoitetaan arvostelua tai kritiikkiä. Arvio onkin hyvin lähellä *arvostelua*, mutta arvosteluun voi herkemmin liittyä kielteinen ja koulukontekstissa turhankin kriittinen konnotaatio, eikä perusopetuksen opetussuunnitelmakaan (2014) käytä *arvostelu*-termiä. *Arvion* rinnalla käytän paikoin myös termiä *palautekokonaisuus*, sillä arvio on tässä tutkimuksessa aina palautteista muodostuva kokonaisuus.

Sanella-verbistä johdetulla *sanelu*-sanalla tarkoitan jonkun toisen ääneen lukemaa, varta vasten vastaanottajan sanellun lailla kirjoitettavaksi tarkoitettua tekstiä. Usein sanelulla viitataan koulukontekstissa lyhyempään kokonaisuuteen, kuten sanasaneluun, joten suosin tutkimuksessani pitempään tekstiin viittaavaa *sanelukirjoitusta*, joka tuo paremmin esiin kirjoitusharjoituksen luonteen: kyse ei ole vain yksittäisten sanojen tai lauseiden kirjoittamisesta, vaan eheästä tekstistä, joka sanelukirjoittamisen myötä on tarkoitus syntyä. Sanelukirjoituksella tarkoitan tutkimuksessa sekä harjoitetta, jossa kuulija kirjoittaa sanellun mukaisesti, että itse sanelukirjoitusaktia, hetkeä, jolloin kirjoitus tapahtuu.

2 Kirjoittaminen

2.1 Saneluiden ja sanelukirjoitusten maisema

Alakoulun aikana oppilaat harjoittelevat intensiivisesti oikeinkirjoittamisen ja käsialan taitoja sekä erilaisten tekstien ja tarinoiden rakenteita (Merisuo-Storm 2007, 373). Kirjoitustaidoilla on välinearvoa, ja niitä tulee opettaa myös eksplisiittisesti. Ilman eksplisiittistä kaikille yhteistä opetusta vaarana on, että kirjoitustaidosta tulee vain harvojen taito tai tuottamistaito, jota yksilö ei pysty arvioimaan tai kehittämään. Loogisten lauseiden, kappaleiden ja tekstikokonaisuuksien rakentaminen on edelleenkin kirjoitustaitojen opetuksen ydintä. (Pentikäinen ym., 172.) Oikeinkirjoitustaitojen opetusta on syytä painottaa varhaisessa vaiheessa: mitä paremmin kirjoittaja hallitsee kirjoittamisen perusvalmiudet, sitä enemmän hänellä vapautuu henkistä kapasiteettia kirjoittamisen vaatimiin korkeampiin kognitiivisiin prosesseihin (Ranta 2004, 65).

Kirjoittaminen voi olla jäljentämiskirjoitusta, sanelukirjoitusta, toistamiskirjoitusta tai luovaa kirjoitusta. Mikäli halutaan selvittää kirjoittamisen perusprosessien hallintaa, sanelukirjoitus on siihen hyvin soveltuva muoto. Sanelukirjoituksen avulla voidaan arvioida esimerkiksi kirjoituksen virheettömyyttä, käsialaa tai kirjoituksen nopeutta. (Ahvenainen–Holopainen 2005, 90.) Sanelukirjoituksia käytetään kouluopetuksessa sekä lukivaikeuksien seulonnassa että oikeinkirjoituksen harjoittelussa.

Sanelut ja sanelukirjoitukset voidaan katsoa perinteiseksi kirjoittamisen opetukseksi ja harjoitteluksi. Perinteisessä kirjoittamisen opetuksessa tavoitteena on kirjoitetun kielimuodon hallinta, joka opitaan tuottamalla tekstejä annetuista tehtävistä ja harjoittelemalla kieliopin hallintaa (Luukka 2004, 19). Sanelun tehtävänä on mitata oppilaan muistia, auditiivista kykyä erottaa äänteet, tavut ja sanat sekä harjoittaa oikeinkirjoitusta (Muuri 2014, 121). Sanelukirjoitusten voidaan katsoa olevan luonteeltaan transaktionaalisia, eli kirjoittaminen on analyyttista ja tiedostavaa ja siinä painottuu sanoman perillemeno. Koulu vaatii usein transaktionaalisen funktion käyttöä heti, sillä kirjoittaminen on saatettu nähdä vain tuotoksena, jonka pitää olla yhdellä kertaa valmis. (Sarmavuori–Sandström 1998, 8–9.)

Sanelut ja sanelukirjoitukset ovat paljon käytetty opetus- ja oppimisvaikeusseulontamenetelmä. Sanelut soveltuvat hyvin ryhmätesteiksi (Ahvenainen–Holopainen 2014, 90), ja alakoulun nykyisen opetussuunnitelman mukaiset oppikirjat ja opettajanoppaat opastavat osin tästäkin syystä opettajia käyttämään saneluita ja

sanelukirjoituksia osana yleisopetusta (ks. esim. Backman ym. 2014). Sanelukirjoituksiin on saatavilla ja niitä varten tuotetaan myös paljon spesifiä oppimateriaalia (mm. Orell ym. 2019), jotka opastavat syvällisemmin menetelmän käyttöön.

Lisäksi monet muut koulukäyttöön suunnatut materiaalit sisältävät saneluja yhtenä kirjoittamisen taitoja mittaavana tehtävätyyppinä. Muun muassa Niilo Mäki Instituutin tuottaman Aikamatkalla-harjoitusohjelman tavoitteita ovat lukemisen sujuvoituminen, oikeinkirjoituksen parantuminen, luku- ja kirjoitusinnostuksen herättäminen ja itseluottamuksen vahvistuminen. Ohjelmassa oikeinkirjoituksen kehittymistä tuetaan kiinnittämällä lapsen huomio kirjoittamisen prosessiin ja vahvistamalla oikeinkirjoituksen valvontaa. Lapsi tehdään myös tietoiseksi hänelle tyypillisistä virheistä ja siitä, miten niitä voi ehkäistä ja korjata. Oikeinkirjoitusta harjoitellaan muun sanasanelun, sanavälien merkitsemisen, virketunnuksien merkitsemisen ja tarinasanelun avulla. (Niilo Mäki Instituutti, 2022.) Sanelujen keinoin harjoitellaan siis kirjoittamisen perustaitoja ja sen lisäksi niiden avulla paikannetaan oppimisen haasteita ja havaitaan tuen tarpeita.

Yhteiskunnan digitalisoituessa ennennäkemätöntä vauhtia on tähdellistä, että erilaisia luku- ja kirjoitustaitoja harjoitellaan ja niitä arvioidaan monenlaisissa, myös digitaalisissa formaateissa. Erilaisia saneluja tehtävätyyppinä sisältäviä digitaalisia lukitaitojen arviointi- ja seulontavälineitä näyttää olevan saatavilla ja kehittyvän entistä enemmän. Lukuseula on ryhmässä toteutettava digitaalinen lukutaidon arviointiväline, jota käytetään peruskoululaisten teknisen lukutaidon ja tekstinymmärtämisen arvioimiseen ja lukemisen vaikeuksien paikantamiseen (Lukuseula 2023). Yhtenä keskeisenä tehtävätyyppinä Lukuseulassa on sanelu. Lukuseulalla voidaan arvioida monipuolisesti peruskoululaisten teknisen lukutaidon ja tekstinymmärtämisen taitoja, mikä mahdollistaa lukemisen vaikeuksien tarkan erittelyn (Ståhlberg ym. 2021). Useilla suurilla kunnilla (esim. Helsinki, Vantaa tai Tampere) on tai on ollut kuntien julkisten hankintapäätösten mukaan määräajan käytössä digitaalinen Lukuseula-arviointiväline.

Turun yliopiston oppimisanalytiikan keskuksen tavoitteena on kehittää koulujen ja tutkijoiden käyttöön uusi oppimisen ja oppimisvaikeuksien digitaalinen arviointiväline (FUNA), jossa luku- ja kirjoitustaitoja arvioidaan sana- ja lausetason lukemissujuvuuden tehtävillä sekä luetun ymmärtämistä mittaavilla tehtävillä. Myös FUNAssa yhtenä tehtävätyyppinä on sanelu. (FUNA, 2023.) Lisäksi Niilo Mäki Instituutin niin ikään sanelukirjoituksia tehtävätyyppinä sisältävät LukiMat-tehtävät on digitoitu, ja ne on julkaistu verkkoon maksutta kaikkien saataville keväällä 2023 Alakoulun Digilukiseulan muodossa.

Oikeinkirjoitustaidon mittaamisen lisäksi sanelukirjoituksia on käytetty pitkään luku- ja kirjoitustaidon diagnostisena arviointimittarina niin lapsille, nuorille kuin aikuisillekin. Kvantitatiivinen psykologian alan tutkimusperinne suosii kirjoittamiseen liittyvänä aineistona saneluja, joiden analyysit perustuvat virheiden laskentaan (esim. Leppänen ym. 2006), ja kirjoittamista käsittelevien tutkimusten aineistona ovat usein oppilailta kerätyt tuotokset, etenkin sanelut. Myös Routarinteen ym. (2015, 166) katsauksen mukaan Suomessa kirjoittamista käsittelevien tutkimusten aineistona olivat useimmiten oppilailta kerätyt tuotokset, etenkin sanelut (N = 39) ja tarinat (N = 14). Kun sanelukirjoitusten tutkimuksen painopiste on ja on ollut pitkälti psykologian alalla, on tätä paljon koulu- ja opetuskäytössä olevaa menetelmää ja siitä annettavia arvioita merkityksellistä tutkia myös lingvistis-pedagogisella otteella.

Tutkimustiedon valossa kieliopin ja oikeakielisyyden harjoittelu erilaisin menetelmin, myös saneluin ja sanelukirjoituksin, on perusteltua. Huomionarvoista kuitenkin on, että erityisesti oppimisen haasteita paikannettaessa luonnollinen lähestymistapa saneluissa on virheanalyyttinen. Keskittyminen koulukirjoittamisessa vain valmiisiin tuotoksiin ilman oppimisprosessin roolin käsittelyä supistaa sekä näkemystä kielestä että kirjoitustaidoista, ja jo alkuopetusikäisten tutkimuksessa käsitys kirjoittamisesta ja kirjoitustaidoista voisi olla tämän kehityksellisen perinteen lisäksi avarampi. (Kauppinen ym. 2015.) Ahvenainen ja Holopainen (2014, 91) painottavat, että virheiden summaamisen lisäksi myös laadullisen analyysin tekeminen on tärkeää. Laadullisen analyysin laatimiseen (eli rinnastaen arvion ja palautteen antoon) on syytä kiinnittää erityistä huomiota, kun arvioitavana on peruskouluikäinen oppija, jonka kirjoittajaidentiteetti usein rakentuu pitkälti koulussa saadun palautteen pohjalta.

Saneluiden ja sanelukirjoitusten käytön laajuudesta osana kirjoittamisen opettamista ei ole olemassa selvitystä, mutta saneluita osin tai kokonaan sisältävien materiaalien määrän, niiden kehityksen sekä hankintojen perusteella niitä käytetään runsaasti. Saneluita ja sanelukirjoituksia on käytetty kouluopetuksen lisäksi välineenä myös monessa kielitieteellisessä tutkimuksessa. Annukka Muuri (2014) on väitöskirjassaan tutkinut kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tason vaihteluita ja käyttänyt yhtenä keskeisenä menetelmänä saneluja. Lisäksi saneluita suomalaisessa kasvatus- tai kielitieteellisessä tutkimuksessa on käytetty ainakin kielikylpyoppilaiden kirjoittamista tutkittaessa (Sarmavuori–Sandström 1998) sekä äidinkielisten peruskoululaisten oikeinkirjoitustaitoja tutkittaessa (Merisuo-Storm 2019).

Oikeinkirjoituksen ja ylipäätään kirjakielen hallinnan perusasiat ovat vain yksi äidinkielen taitojen mittari, mutta niitä voidaan pitää ennakoivana muihin taitoihin (Leino 2000, 274). Esimerkiksi yläkoulun sanelukirjoitustehtävien ja luetunymmärtämistehtävien tulosten välillä on merkittävä yhteys (r= .387**, p= .000; r= .513**, p= .000). Tämä kertoo siitä, että oppilailla, joilla on hyvät oikeinkirjoitustaidot, on yleensä myös hyvät luetun ymmärtämisen taidot. (Merisuo-Storm 2019, 206.) Kannianen ym. (2019) puolestaan ovat tutkineet kuudesluokkalaisten oppilaiden taitoja verkkotiedon arvioimisessa (*online research and comprehension performance, ORC*). Heidän mukaansa oikeinkirjoituksen taidoilla oli merkitystä siihen, miten hyvin oppilaat osasivat etsiä verkosta tietoa ja arvioida sitä kriittisesti. Sanelukirjoitus on yksi erityisesti oikeinkirjoittamisen taitoja harjoittavista työtavoista.

2.2 Kirjoittamisen opetus ja kirjoittamisen diskurssit

Kirjoittamisen taidot ovat keskeisiä itseilmaisun, opiskelun ja yhteisöissä toimimisen kannalta. Ne ovat myös yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden perusta. Ensinnäkin koulussa oppilaat osoittavat osaamistaan pitkälti erilaisilla kirjoittamistehtävillä, kokeilla ja teksteillä, jotka edellyttävät eri oppiaineille ja niiden teksteille tyypillisten ajattelu- ja ilmaisutapojen hallintaa. Toiseksi kirjoitustaidot ovat keskeisiä kansalaistaitoja, joita ilman nyky-yhteiskunnassa ei tule toimeen. (Kauppinen ym. 2015, 160–161.) Perinteisen kirjoittamisen merkitys on säilynyt ja jopa kasvanut, sillä edelleenkin esimerkiksi erilaiset portinvartijoina toimivat pääsykokeet ja opitun testaaminen pohjaavat vahvasti kirjoitettuun kieleen (Pentikäinen ym. 2017, 157).

Kirjoittamisen opetuksella on kautta aikain ollut keskeinen osa äidinkielen opetuksessa (Luukka 2004, 9). Kirjoittamista voi ja tulee opiskella monesta eri näkökulmasta ja kirjoittamista voi ja tulee opettaa monesta eri näkökulmasta. Kirjoittamisen opetuksen on huomioitava monia erilaisia taitoja ja tarkasteltava kirjoittamista monesta eri suunnasta, muuten se on väistämättä varsin rajoittunutta ja puutteellista. (Svinhufvud 2016, 24). Päähuomion sekä opetuksessa että kirjoitelmien arvioinnissa ovat perinteisesti saaneet tekstin kieliasu ja sisältö. Hyvä kirjoittaja osaa käyttää moitteetonta yleiskieltä ja jäsentää tekstinsä sujuvaksi. Tämän yleistaidon on katsottu kehittyvän nimenomaan korjaamalla ja kommentoimalla tekstien kieliasua. Hyvä teksti siis on ennen muuta sujuva, kieliopillisesti korrekti ja kirjoittamistaitojen kehitys näkyy kirjoitetun kielimuodon hallinnan

vakiintumisena. Tästä syystä arvioinnissakin on keskitytty paljon juuri tähän (Luukka 2004, 10, 19.)

Kirjoittamisen opetus reagoi aina aikakauden muutoksiin ja heijastaa yhteiskunnan arvostuksia (Pentikäinen ym. 2017, 173), mistä voidaan etsiä syitä vaikkapa kirjoittamistaitojen osaamisen muutokselle tai opetussuunnitelmien muuttuville trendeille. Vakiintuneet asenteet ja puhetavat kirjoittamisesta eivät nekään ole merkityksettömiä, sillä ne kertovat myös siitä, miten kirjoittamista opetetaan, arvioidaan ja tutkitaan (Juvonen ym. 2011, 27). Hankala ym. (2015, 73) toteavat kirjoittamisen olleen melkoisessa murroksessa parinkymmenen vuoden ajan, sillä tekstin tuottamisen tavat ja ympäristöt ovat muuttuneet radikaalisti teknologian kehittymisen myötä.

Pinja Piirinen (2022) on pro gradu -tutkielmassaan tarkastellut, minkälaisia kirjoittamisen opetuksen diskursseja eri vuosikymmenillä on korostettu. Tutkielmassaan Piirinen päätyy esittämään, että kirjoittamisen diskurssi on tällä hetkellä liikaakin sosiaalisia diskursseja korostavaa, minkä hän näkee yhdeksi mahdolliseksi syyksi kirjoitustaitojen heikentymiseen. 2000-luvulla Piirinen (2022, 12) katsoo kirjoitustaitojen vaatimusten muuttuneen yhä enemmän yksilöä korostaviin vaatimuksiin sopivammaksi.

Kun käsitys kirjoittamisesta ja sen opettamisesta muuttuu, voidaan oikeakielisyyden ja kieliopin roolin perustellusti todeta olevan enää yksi osanen nykyajan tietoyhteiskunnassa pärjäämiseen vaadittavista kirjoitus- ja lukutaidoista. Digitaalisissa ympäristöissä tekstien tuottaminen on laajentunut pelkästään kirjoittamisesta esimerkiksi audiovisuaaliseksi kerronnaksi. Saman tekstin äärellä ollaan monesti sekä vastaanottajina että viestijöinä, ja tekstien laatiminen kietoutuu monella tapaa niiden hyödyntämiseen ja käyttöön. (Hankala ym. 2015, 73.) Opetussuunnitelmatkin luonnollisesti elävät ajassa: painotuksen muutos on ollut kohti monilukutaitoa (ks. esim. Pentikäinen ym. 2017).

Vaikka moninaisia luku- ja kirjoitustaitoja kiistatta tarvitaan jo nyt ja tulevaisuuden yhteiskunnassa entistä enemmän, ei kielioppi tai oikeinkirjoitus osana kirjoittamisen opetusta ole poistunut valtakunnallisista opetussuunnitelmista. Vuosiluokilla 3–6 äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen yhtenä erityisenä tehtävänä on tekstien tuottamisen taitojen sujuvoittaminen. Opetuksen tavoitteena on muun muassa ohjata oppilasta edistämään käsinkirjoittamisen sujuvoitumista ja vahvistamaan kirjoitetun kielen, ja tekstien rakenteiden ja oikeinkirjoituksen hallintaa. Näitä taitoja arvioidaan kriteeriperustaisesti kuudesluokkalaisten lukuvuosiarvioinnissa keväästä 2024 alkaen. Arvosanan 5

saavuttaakseen oppilaan ”tulee osata käyttää yksinkertaisia virke- ja lauserakenteita sekä käyttää satunnaisesti virkkeen lopetusmerkkejä ja isoa alkukirjainta virkkeen alussa ja erisnimissä”. Arvosanaan 9 yltääkseen oppilaan tulee jo ”osata kirjoittaa sujuvasti ja selkeästi käsin sekä hallita kirjoitetun yleiskielen käytänteitä”. (Opetushallitus, 6. vuosiluokan lukuvuosiarviointi, 2023.) Vastaavia tavoitteita sisältävät päättöarvioinnin arvosanakriteerit otettiin käyttöön 9.-luokkalaisten päättöarvioinnissa keväällä 2022.

Kriteeristössä nimetään ja kuvataan melko tarkalla tasolla, millaista oikeakielisyyden ja normien hallintaa peruskoululaiselta edellytetään. Kyse on toki vain eräistä yhden oppiaineen tavoitteista oppiaineen arvosanan muodostuessa useista eri tavoitealueista, mutta kieliopin ja oikeinkirjoituksen hallinta liittyy kiinteästi myös esimerkiksi muihin tekstin tuottamisen tavoitteisiin sekä ennakoi osaamista monissa muissa taidoissa, kuten olen edellä todennut. Piirinen (2022) kuvaa, kuinka taitoa korostavan kirjoittamisen opetuksen rooli on vuosikymmenten saatossa opetussuunnitelmissa pienentynyt. Taitoa korostava kirjoittaminen voidaan nykyään nähdä opetussuunnitelmissa aiempaa alisteisempana muille taidoille, mutta kadonnut se ei ole. Keskustelu tematiikasta ei ole uutta, sillä Piirisen (2022, 24) mukaan jo Aejmaleus toteaa vuoden 1973 Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjassa seuraavasti: “‘Vaikka peruskoulun opetussuunnitelmassa on huomattavasti vähennetty entisen kieliopin alaa ja nykyään jossakin määrin vähätellään "oikeakielisyyttä", on muistettava, että kaikkinainen kirjallinen ilmaisu tarvitsee tuekseen tiettyjä oikeinkirjoitussääntöjä.’”

Kokonaisvaltainen kirjoittamisen pedagogiikka toki edellyttää monenlaisten diskurssien vahvistamista, mutta kielioppia ja oikeinkirjoituksen taitoja tarvitaan (Erra 2019, 178). Vahvat oikeinkirjoitustaidot tukevat kirjoittajaa koko opinpolulla ja elämässä, minkä vuoksi niiden rooli on koulukirjoittamisen opetuksessa varsin perusteltua. Koulussa oppilaat tulisi tehdä tietoiseksi itsestään kirjoittajina: vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan sekä siitä, millaiset harjoitukset parhaiten tukevat juuri omien taitojen edistämistä. (Hankala ym. 2015, 76.)

Kirjoittamista lähestytään usein tutkimuksessa lähtökohtana Ivaničin (2004) diskurssit, joten niihin on tässäkin hyvä paneutua lyhyesti. Kuvaukset auttavat myös asemoimaan omaa tutkimustani kirjoittamisen opetuksen laajalla kentällä: sanelukirjoituksissa liikutaan Ivaničin jaottelun raameissa muotodiskurssin maailmassa.

Suomeen kuvauksia sopivaksi ovat muokanneet ja soveltaneet lukiolaisten kirjoittamistutkimusta parin-kolmenkymmenen vuoden ajalta kartoittavassa artikkelissaan Juvonen ym. (2011, 27–61). Ivaničin kuvausten esittely tässä pohjautuu Juvosen artikkeliin,

sillä tutkijat ovat tehneet työn kuvausten sovittamiseksi suomen kielelle sopivaksi, ja myös oma aineistoni on luonnollisesti suomenkielinen.

Ivaničin diskurssit ovat kooste eri aikoina etenkin englanninkielisessä maailmassa kirjoittamisen oppimisesta vallinneista käsityksistä sekä opetuksen ja arvioinnin tavoista. Diskursseja katsotaan olevan viisi erilaista. (Juvonen ym. 2011, 29; ks. tark. Juvonen ym. 2011, 31; Ivanič 2004 224–227.) Piirinen (2022, 17) toteaa Ivaničin (2004) mukaisesti ensimmäisen diskurssin, muotodiskurssin lähestyvän kirjoittamista ja sen opetusta varsin perinteisesti. Diskurssissa unohdetaan konteksti tekstin ympäriltä keskityttäessä kielen muotoihin ja sääntöihin. Nämä säännökset pätevät muotodiskurssin mukaan kaikkeen kirjoittamiseen, riippumatta tekstityypistä. Juvosen ym. (2011, 29) mukaan muotodiskurssissa kirjoittamista ja sen oppimista lähestytään oikeakielisyyden ja kielen tarkkuuden näkökulmasta.

Muotodiskurssin vastakohtana voidaan nähdä luovuusdiskurssi, jossa teksteistä ja kirjoittamisesta puhutaan kirjoittajan luovuuden tuotteena ja tekstien arvo on niiden kiinnostavuudessa ja koskettavuudessa. Prosessidiskurssissa näkökulma siirtyy valmiista tuotoksesta kirjoittamisen vaiheisiin sekä kognitiivisiin prosesseihin. Genrediskurssissa painotus siirtyy koulun piiristä kohti yhteiskuntaa, ja opetus tähtää tekstilajin ominaispiirteiden opettamiseen. Sosiaalisten käytänteiden diskurssissa painottuu vielä edellistä enemmän kielen kommunikoivuus sekä vuorovaikutuksen tavoitteellisuus. Sosiaalipoliittisessa diskurssissa näkökulma on vielä enemmän kirjoittamisen ja tekstin suhde yhteiskuntaan sekä tietoisuus kirjoittamisen erilaisten muotojen erilaisesta arvostuksesta. (Juvonen ym. 2011, 29.)

Sanelukirjoittaminen jättää väistämättä monet diskurssien käsitykset kirjoittamisesta, kirjoittamisen luonteesta ja sen oppimisesta ulkopuolelleen. Kyse ei ole (toki vaikkapa käsin kirjoitettaessa käsialaa lukuun ottamatta) luovasta tuotoksesta, joka on luovuusdiskurssin edellytys. Sanelukirjoitus ei myöskään palvele esimerkiksi sosiaalisia käytänteitä tai sosiaalipoliittista näkökulmaa, sillä kirjoittamisen linkki ei ole suoraan todellinen (kuten tekstin julkaisu jossain) eikä se sisällä mahdollisuutta valita erityyppisten kirjoittamisen lajien joukosta. Sanelukirjoituksen on näin ollen hankala katsoa istuvan muihin kuin muotodiskurssin raameihin.

Prosessidiskurssiin kuuluvaa ajatusta kirjoittamisen koostumisesta kognitiivisista ja käytännön prosesseista voitaisiin kenties tehdä näkyväksi sanelukirjoitusprosessissa, mikäli

prosessi pilkottaisiin osiin ja esimerkiksi virheitä pohdittaisiin tai tarkistettaisiin ryhmissä. Vahvimmin sanelukirjoituksia teetettäessä ja tuotettaessa läsnä on kuitenkin selkeästi muotodiskurssin mukainen käsitys kirjoittamisesta. Sanelukirjoittaminen on ensisijaisesti oikeakielisyyden ja normien soveltamisen harjoittelua, ja tekstiä arvioidaan käytännössä vain sillä perusteella, miten sopimuksia oikeakielisyydestä onnistutaan noudattamaan.

Juvonen ym. (2011, 31) mainitsevat, että koulukontekstissa muotodiskurssi nousee esiin, sillä yleiskielen opettaminen on kiistatta koulun tehtäviä. Yksipuolisena diskurssi kuitenkin johtaa ajattelutapaan, jossa kirjoittaminen nähdään autonomisena, kontekstittomana toimintana, jossa samojen mallien ja sääntöjen ajatellaan pätevän kaikenlaisessa kirjoittamisessa. Tämä seikka on erittäin merkityksellistä huomioida: esimerkiksi sanelukirjoittamisessa tai sitä koskevassa tutkimuksessa kuva kirjoittamisesta voi helposti jäädä turhankin kapeaksi.

Kielen muotodiskurssi on kuitenkin ollut pitkään hallitseva suomalaisessa kirjoittamisen tutkimuksessa, ja vaikka sen arvo on ilmeinen – on merkityksellistä tietää, miten yleiskieli hallitaan ja mihin tulee opetuksessa puuttua – on se pitkään ollut myös koulukirjoittamisessa ensisijainen (Juvonen ym. 2011, 52). Suomalainen koulukirjoittamisen tutkimus puolestaan näyttäisi Juvosen ym. (2011, 55) mukaan olevan matkalla suuntaan, jossa yhdistyy useita tutkimusdiskursseja ja keskiössä on teksti vuorovaikutteisena ilmiönä – kielen rakenteisiin pureutumista hylkäämättä.

2.3 Kirjoittamisen arviointi ja palaute kirjoittamisesta

2.3.1 Kirjoittamisen arviointi Suomessa

Koulun kontekstissa arviointia säätelevät erilaiset tekijät kuten opetussuunnitelma ja siinä annetut määräykset arvioinnista sekä perusopetuslaki (Hovila 2009, 6). Perusopetuslain mukaan oppilaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin (POPS 2014, 47). Arvioinnin tulee aina perustua opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin ja paikallisessa opetussuunnitelmassa tarkennettuihin tavoitteisiin (POPS 2014, 48). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet jakaa arvioinnin kohteet oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Oppimisen arviointi sisältää opinnoissa edistymisen ja osaamisen tason arviointia sekä palautteen antamista niistä (POPS 2014, 49). Kaiken arvioinnin tulisi olla oppimista edistävää. Oppimista edistävä palaute on luonteeltaan laadullista ja kuvailevaa, oppimisen solmukohtia analysoivaa ja ratkovaa vuorovaikutusta (POPS 2014, 50).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvattava arviointikulttuuri nostaa keskiöön erityisesti arvioinnin kannustavuuden, eettisyyden, oikeudenmukaisuuden sekä oppilaan tukemisen oppimisprosessinsa ymmärtämisessä. Kun arviointiperusteet ja -kriteerit ovat jaettuja ja oppijoiden tiedossa ja arviointi tarjoaa perusteltua palautetta, arviointi on myös eettistä. (Vaarala ym. 2016.) Näin ollen kaikessa arvioinnissa, myös (oikein)kirjoittamisen arvioinnissa, tulee pitää opetussuunnitelman perusteiden ohjeistus mielessä. Olisi hyvä miettiä, miten perinteisesti virheanalyysiin pohjaavat sanelukirjoitukset voivat tuoda esiin myös opittuja ja osattuja asioita tai miten horjuvat asiat näyttäytyvät oppilaalle opinpaikkoina, eivätkä pelkästään sen osoittimena, missä on menty vikaan.

Palaute on keskeinen osa kirjoittamisen ohjausta ja useimmiten erittäin suuri osa kirjoittamisen ohjaajan työtä. Palautetta ja arviointia ei voi kirjoittamisen diskurssissa täysin erottaa toisistaan. Palautteessa ja arvioinnissa on kuitenkin se ero, että palaute keskittyy usein keskeneräiseen tekstiin. Arviointi tapahtuu puolestaan yleensä kirjoitusprosessin jälkeen, valmiista tekstistä. Sen tavoitteena on nimensä mukaisesti arvioiminen ja arvottaminen, hyvien ja huonojen puolien erotteleminen. Palautteen ja arvioinnin ero ei kuitenkaan aina ole selvä: palaute sisältää usein arviointia ja arviointi taas voi joskus olla ainoa palaute, jonka kirjoittaja saa. (Svinhufvud 2007, 63, 65.) Opettajalta saatava palaute on joka tapauksessa usein ainoa, jonka oppilas tekstistään saa. Osa oppilaista ottaa palautteesta vaarin ja ehkä oppiikin siitä jotain. Osa oppilaista hädin tuskin vilkaisee opettajan merkintöjä ja toistaa ehkä seuraavissa teksteissään taas samoja virheitä. (Luukka 2004, 11.) On kuitenkin erittäin tärkeää, ettei ohjaajan antama palaute jää kirjoittajalle sisällöllisesti epäselväksi (Svinhufvud 2017, 70).

Kauppinen ja Hankala (2013, 215) toteavat, että kirjoittamisen arvioinnin näkyvin, perinteisin muoto on opettajan kirjallinen palaute oppilaan laatimasta tekstistä. Tutkimuksessaan (mt.) he ovat osin käsitelleet varsin samoja teemoja kuin tässä opinnäytteessä: muun muassa sitä, millaista palautetta luokanopettajat ja luokanopettajaopiskelijat antavat oppilaiden kirjoitelmista. Tulokset eivät ole erilaisen tutkimusasetelman ja arvioitujen tekstigenrejen vuoksi (Kauppinen ja Hankala tutkivat luovuusdiskurssin alaisista tarinoista annettua palautetta) täysin vertailukelpoisia omiini, mutta joitakin yleisiä trendejä palautteen antamisesta on havaittavissa.

Erityisesti Hankala ja Kauppinen (mt.) peräänkuuluttavat palautteen antamisen kehittämistä vuorovaikutteisemmaksi ja kirjoitustaitoja tukevaksi. Se, mikä on kirjoitustaitoja tukevaa palautetta, ei ole tutkimuksenkaan valossa yksioikoista. Jääskeläinen (2004, 86–87) ajattelee, että palautetta kirjoittamisesta voi antaa monella tavalla. Ei välttämättä ole järkevää kirjoittaa jokaisen aineen perään laajamittaista esseetä, jossa analysoidaan tekstin vahvuuksia ja heikkouksia ja opastetaan oppilasta seikkaperäisen tarkasti kirjoittamaan paremmin. Täten esimerkiksi virheanalyyttinen lähestymistapa voi parhaimmillaan auttaa oppilasta huomaamaan, että hän toistaa samoja virheitä tekstistä toiseen ja oppii niistä.

Palaute ei kuitenkaan automaattisesti paranna kirjoittamista. Keskeistä on, minkälaista palaute on ja minkälaisia asioita palautetta annettaessa huomioidaan. (Svinhufvud 2007, 66; Kauppinen–Hankala 2013, 220). Kirjoittamisen opiskelua ja siitä annettavaa palautetta ovat sivunneet peruskoulun päättövaiheen oppimistulosarvioinnissa Elina Harjunen ja Juhani Rautopuro (2015, 112–114). Kattavaan aineistoon pohjaavan raportin mukaan yleisin tapa arvioida kirjoittamista sekä oppilaiden että opettajien näkemyksen mukaan on numeroarviointi, jota sekä oppilaat että opettajat kertoivat selvityksen mukaan käytettävän *usein* (asteikolla: 1 = *ei lainkaan*, 2 = *vain harvoin*, 3 = *joskus*, 4 = *usein*, 5 = *hyvin usein*). Opettajat kertoivat antavansa kirjallista palautetta oppilaiden tuotoksista *usein*, mutta oppilaat kokivat saavansa sitä vain *joskus*. Vaikka vuorovaikutteisia kirjoittamisen ja palautteen annon tapoja on syytä korostaa, voi yksinkirjoittamisella (esimerkiksi sanelukirjoittamisella) ja numeroarvioinnillakin olla hyviä seurauksia. Harjusen ja Rautopuron mukaan yksin kirjoittamisella ja numeroarvioinnilla on lievä positiivinen yhteys kielentuntemuksen ja kirjoittamisen tuloksiin (r = 0,25; selitysaste n. 6 %). Toisaalta Kauppinen ja Hankala (2013, 215) esittävät, että numeroarvosanat ohjaavat oppilaan käsitystä itsestään kirjoittajana mutta eivät vie hänen kirjoitustaitoaan eteenpäin, joten ei ole täysin selvää, millainen palaute kirjoittamisesta on oppimisen kannalta kaikkein vaikuttavinta.

Mitään yksiselitteisiä johtopäätöksiä ei suomalaistutkimuksista voida johtaa, sillä oppimistulosselvitysten lisäksi kirjoittamisesta ja koulukirjoittamisesta annettavaa palautetta on Suomessa tutkittu hajanaisesti ja niukanlaisesti (kuitenkin esim. Kauppinen–Hankala 2013; Hovila 2009; Ekström 2008; Jääskeläinen 2004). Nora Ekström on analysoinut kirjoittamisesta annettavaa palautetta eläytymistarinoiden kautta. Ekström toteaa, että jos palaute ei edistä oppimista, ei sitä välttämättä myöskään pidemmän päälle koeta myönteisesti (2008, 37). Palautteen sisältämät muutosehdotukset koetaan todennäköisesti myönteisiksi, jos ne pyrkivät kannustamaan eteenpäin (Ekström 2008, 38). Palautteen vastaanottamisen tai

käsittelyn kysymyksiä ei ole tapana koulukirjoittamisen yhteydessä pohtia (Kauppinen–Hankala 2013, 228), mihin ilahduttavan poikkeuksen tekee Jääskeläinen (2004), joka on haastatellut lukiolaisia kirjoittamisen palautteesta. Hänen mukaansa vastaajista suurin osa oli tyytyväisiä opettajan antamaan palautteeseen, mutta esille nousi esimerkiksi se, että palautetta voisi saada enemmän onnistuneista asioista – aina tunnutaan keskityttävän vain virheisiin (Jääskeläinen 2004, 96).

Kauppisen ja Hellgrenin (2020, 53) havaintojen perusteella kirjoittamisen arviointitapoja ja palautteenannon käytänteitä kannattaa rakentaa oppijalähtöisiksi ja vahvuuksia korostaviksi. Kielteinen minäpystyvyys tekstin laatimista kohtaan estää tehokkaasti kaikenlaisen taitojen edistämisen. Kuitenkin kirjoittamisen arvioinnissa esimerkiksi peruskoulun päättövaiheessa korostuu edelleen taito, ja diskurssi on vahva myös ylioppilaskokeessa, jossa kielivirheet osoitetaan näkyvästi. Tästä syystä opiskelijatkin saattavat ajatella, että vaikeinta kirjoittamisessa on oikeinkirjoitus tai kielioppi, ja myös tekstien hiominen saattaa kohdistua kielen tasoon (Erra 2019; Ranta 2007.) Näin ollen opettajiin, oppijoihin ja opetussuunnitelmiin kohdistuu herkästi ristivetoa: mitkä ovat keskeisimmät työtavat ja arvioitavat asiat ja mihin kirjoittamisen opiskelulla loppujen lopuksi pyritään? Opetussuunnitelmatkin ovat aina tietyssä sosiaalisessa ja historiallisessa tilanteessa syntyneitä, eivätkä ne eivät ole ideologisesti neutraaleja, vaan niissä tehdyt valinnat ovat monenlaisten tekijöiden summa. Opetussuunnitelmien taustalla on tutkimustuloksia ja aitoja pedagogisia tavoitteita, mutta myös erilaisia intressejä ja käsityksiä kirjoittamisesta. (Svinhufvud 2007, 51.)

Kaikkein merkityksellisintä kulloisestakin opetussuunnitelmasta tai opettajasta riippumatta olisi kenties erilaisin keinoin saada oppilas kiinnostumaan kirjoittamisesta. Kun oppilas pitää kirjoittamisesta ja kokee sen hyödyllisenä, koko oppiaineen hallinta on vahvaa. Suhtautuminen kirjoittamiseen ja tekstin laatimisen taitojen kehittämiseen heijastavat näin ollen oppilaan kielellistä kapasiteettia. (Kauppinen–Hellgren 2021, 5.)

Palautteenantaminen on monimutkainen prosessi, ja kirjoittamisen ohjaajan antamaan palautteeseen vaikuttavat monenlaiset seikat. Näitä ovat esimerkiksi yksittäinen oppilas ja työn alla oleva teksti, mutta myös moni sellainen asia, joka ei ole oppilaan hallittavissa. Tällaisia ovat esimerkiksi tehtävänanto ja työvaihe, jossa palautetta annetaan. Palautteeseen vaikuttavat oppilaan aiemmat suoritukset sekä muiden opiskelijoiden suoritukset. Näiden tekijöiden lisäksi palautteeseen vaikuttavat monet opettajan omat käsitykset esimerkiksi tavoitteesta tai kirjoittamisen opetuksesta ja opiskelusta yleensä. Yksittäisenä tekijänä

palautteeseen vaikuttaa aina palautteen antamiseen varattu aika. Palaute on siis erittäin monien tekijöiden summa, ja näistä vain osa liittyy opiskelijaan ja käsiteltävään tekstiin. (Svinhufvud 2016, 76–77.)

2.3.2 Palautteen kohteet

Kirjoittamisen arviointi ei ole helppoa tai yksinkertaista, ja sen tutkimisen tueksi on kehitetty erilaisia malleja (mm. Straub–Lundford 1995 tai Boscolo 2008). Paljon käytetty palautteen muotoilun malli on Richard Straubin sekä Ronald S. Lundfordin luoma (1995). Straubin ja Lundsfordin tutkimus on laajin yksittäinen tutkimus opettajien antamasta kirjoittamisen kirjallisesta palautteesta (Svinhufvud 2007, 76), ja sitä ovat soveltaneet Suomessa Svinhufvudin (2007) lisäksi ainakin Kauppinen ja Hankala (2013) sekä Hovila (2009). Tämä kappale palautteen kohteista sekä seuraava kappale palautteen muotoiluista pohjautuvat Svinhufvudia (2016) mukaillen Straubin ja Lunsfordin tutkimukseen *Twelve readers reading: responding to college student writing* (1995).

Straubin ja Lunsfordin mallissa palautteen kohteet jaetaan koko tekstiin liittyviin kommentteihin sekä paikallisiin kommentteihin alaryhmineen. Lisäksi palaute voi sisältää tekstinulkoisia kommentteja. Kehikko palautteen kohteista on syntynyt tutkimukseen perustuvista havainnoista: näistä asioista kirjoittamisen ohjaajat palautetta antavat. Kattavan jaottelun avulla pystyy hahmottamaan palautteen antamisen tarkasti ja monipuolisesti, mikä on sen etu. Jaottelu on esitelty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Palautteen kohteet tekstissä.

Koko tekstiin liittyvät kommentit

- Ajatukset
- Kehittely
- Kokonaisrakenne

Paikalliset kommentit

- Paikallinen rakenne
- Sanavalinnat
- Oikeakielisyys ja konventiot

Tekstinulkoiset kommentit

(Svinhufvud 2016, 78 < Straub & Lunsford 1995.)

Tekstistä voidaan antaa palautetta koko tekstin tasolla, jolloin kommentoidaan tekstiä kokonaisuutena tai virkettä ja kappaletta laajempia kokonaisuuksia. Ajatusten kommentoinnilla tarkoitetaan ajatusten, väitteiden, argumenttien ja päätelmien kommentoimista. Kehittelyn kommentoinnilla kirjoittajaa pyydetään jatkamaan valitsemiensa ajatusten kehittelyä tai syventämään ajattelua. Kokonaisrakenteen kommentoimiseen liittyvät kaikki kommentit, joissa käsitellään tekstin rakentumista, kuten kappaleiden järjestystä, niiden välisiä suhteita tai vaikkapa aloituksen ja lopetuksen tehokkuutta. (Svinhufvud 2016, 78–79.)

Paikalliset kommentit taas ovat kappale-, lause-, virke- tai jopa sanatason kommentteja. Paikallista rakennetta kommentoitaessa annetaan palautetta lauseiden, virkkeiden ja kappaleiden sisäisestä rakenteesta. Kommentit liittyvät lauseiden ja virkkeiden rakentumiseen tai niiden väliseen yhteyteen. Toinen paikallisen tason kohde ovat sanavalinnat: esimerkiksi niiden selkeys, järjestys ja sopivuus. Kolmantena on oikeakielisyys ja konventiot. Tähän kuuluvat kommentit, joita voidaan suurelta osin arvioida oikein-väärin-jaottelulla. Oikeinkirjoitus, välimerkit ja monet kielioppikysymykset lukeutuvat kommentoinnin kohteisiin. Lisäksi kaikki tekstin konventioihin liittyvät asiat, kuten tekstin ulkoasu, kuuluvat tähän ryhmään. (Svinhufvud 2016, 79–80.)

Koko tekstiin liittyvän palautteen ja paikallisen palautteen lisäksi voidaan tunnistaa myös kolmas ryhmä, tekstinulkoiset kommentit. Ryhmä on varsin laaja ja siihen sisältyvät kaikki sellaiset kommentit, jotka ovat kommentoitavan tekstin ulkopuolella. Tällaisia ovat esimerkiksi mahdollinen yleisö, tehtävänanto tai kirjoittajan tavoitteet. Tekstinulkoisiin kommentteihin sisältyvät myös viittaukset tehtävän tavoitteisiin ja kirjoittajan toimintaan kokonaisuudessaan, esimerkiksi hänen kehittymiseensä. Tekstinulkoisia ovat myös kommentit, jotka kommentoivat pikemminkin kirjoittajaa kuin itse tekstiä sekä kommentit, jotka liittyvät kirjoittamisen prosessiin. (Svinhufvud 2016, 80–81.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen edellisen jaon mukaisista palautteen kohteista paikallisten kommenttien alle sijoitettua kategoriaa, oikeakielisyyttä ja konventioita. Lisäksi huomioni kohdistuu tekstinulkoisiin kommentteihin. Tämän rajauksen teen yksinkertaisesti siksi, että sanelukirjoituksessa oppilaan on tarkoitus toistaa saneltu kirjoitus mahdollisimman tarkasti, eikä kirjoitusprosessissa ole tarkoitus tehdä omia valintoja, vaan mallintaa kieliopillisesti ja oikeakielisyyden vinkkelistä kuultu teksti mahdollisimman tarkasti. Näin ollen koko tekstiin liittyvä kommentointi ei ole mahdollista, ja paikallisiin kommentteihinkin liittyvä vain hyvin rajallista. Malli joka tapauksessa antaa hyvän raamin myös omalle tutkimukselleni ja sitoo sen

laajempaan kirjoittamisen arvioinnin kenttään. Malli myös ilmentää, millaisia mahdollisuuksia palautteen antamiselle erilaisten tekstin arvioinnissa on ja toisaalta erityisesti tarkasteltuna yhdessä Ivaničin kirjoittamisen diskurssien kanssa osoittaa sen, että sanelukirjoittaminen on sangen kapea ja rajallinen kirjoittamisen ja kirjoittamaan opettamisen ja oppimisen tapa.

2.3.3 Palautteen muotoilun luokittelu

Palautteiden kohteiden tarkastelun lisäksi voidaan yhtä yksityiskohtaisesti analysoida sitä, miten palautetta annetaan. Yksittäiset kommentit voivat keskittyä erilaisiin asioihin, ja seuraavassa taulukossa 2 esitetään palautteen muotoilun tarkastelukohdat. (Svinhufvud 2016, 86.) Myös tämän taulukon sisällön on luonut Svinhufvud (2016, 86) Straubia ja Lunsfordia (1995) mukaillen. Käytän mallia tutkimuksessani soveltuvilta osin.

TAULUKKO 2. Palautteen muotoilu.

Evaluaatiot

- Negatiiviset evaluaatiot
- Perustellut negatiiviset evaluaatiot
- Kehut

Muutosehdotukset

- Korjaukset
- Käskyt
- Neuvot
- Epäsuorat pyynnöt

Kysymykset

- Ongelmaperustaiset kysymykset
- Heuristiset kysymykset

Reflektiiviset kommentit

(Svinhufvud 2016, 86 < Straub & Lunsford 1995.)

Palautteen voi muotoilla ensinnäkin evaluaatioksi eli arvioiksi. Arviot voivat olla negatiivisia evaluaatioita, joissa palautteen antaja kritisoi tekstiä tai osoittaa siinä jonkinlaisen puutteen. (Svinhufvud 2016, 86.) Negatiiviset palautteet voidaan jakaa tarkemmin vielä negatiivisiin evaluaatioihin ja perusteltuihin negatiivisiin evaluaatioihin, kuten taulukossa 2 osoitetaan. Tässä tutkimuksessa niputan kaikki negatiiviset evaluaatiot yhteen ryhmään niiden, sillä niitä

esiintyy vain 13 arviossa. Palaute voi olla myös positiivinen evaluaatio, kehu (Svinhufvud 2016, 87). Omassa tutkimuksessani positiiviset evaluaatiot jaan vielä kahteen luokkaan, kannustuksiin sekä tekstin piirteitä koskeviin kehuihin, sillä niitä esiintyy niin runsaasti (N = 45) ja ne näyttävät rakentuvan eri tavoin.

Muutosehdotuksista analysoin tässä tutkimuksessa käskyjä ja neuvoja. Korjatessaan tekstiä palautteen antaja tekee muutoksen tekstiin (Svinhufvud 2016, 88), joten jätän ne pois tarkastelusta yksinkertaiseksi siksi, että teksti, jota tutkimustilanteessa arvioitiin, oli valmiiksi korjattu ja pisteytetty. Myöskään epäsuoria pyyntöjä en tarkastele, sillä niiden avulla palautteen antaja ehdottaa tekstiin jotain lisäystä tai muutosta (Svinhufvud 2016, 89). Kun tekstilajina on sanelukirjoitus, ei tällaisia kehittämisehdotuksia ole tarpeen antaa. Käskyt ja neuvot sen sijaan sopivat tarkasteluni kohteiksi hyvin: käskyt voivat olla johonkin tekstin yksityiskohtaan kohdistuvia tai ohjata kirjoittajaa kiinnittämään huomiota johonkin yleiseen piirteeseen ja ne annetaan usein imperatiivia käyttäen (Svinhufvud 2016, 88). Neuvot ovat hieman käskyjä pehmeämpi tapa muotoilla muutosehdotuksia. Tällöin palautteenantaja usein jättää kirjoittajalle hieman valinnanvaraa, mistä kielii se, että neuvot ovat usein konditionaalimuotoisia. (Svinhufvud 2016, 89.)

Olen lisännyt oman tarkasteluuni neuvojen rinnalle otsikkotasolla myös kehotukset, sillä ryhmä on tutkimuksessani varsin laaja. Erityisesti *neuvot* tuntuvat usein opastavan jonkinlaiseen toimintaan ja saattavat sisältää jonkinlaisia kirjoitusvihjeitä tai ohjeita jatkoon. Lisäämällä *kehotukset* neuvojen rinnalle katson kategorian kuvaavan paremmin löydöksiäni: aineiston palautteet sisältävät myös paljon erilaisia kehotuksia ja suosituksia toimia jollakin tapaa. *Kehotus* voi kuvata osaa kategorian palautteista paremmin. En kuitenkaan tilanpuutteen vuoksi voi pureutua analyysiosuudessani alustavaan havaintooni neuvojen ja kehotusten mahdollisista eroavaisuuksista, vaan käsittelen niitä yhtenä kategoriana.

3 Palautteen muotoilu arvioissa

3.1 Kohti aineistonanalyysiä

Tavoitteeni ei ole tässä tutkimuksessa pureutua kattavasti kaikkeen keräämääni aineistoon, vaan ennemmin diskurssianalyysin keinoin löytää ja kuvailla niitä yleisiä piirteitä, joita opiskelijoiden arvioista löytyi ja tätä kautta luoda kuvaa, miten palautetta muotoillaan kielellisesti sekä miten muutosehdotukset näyttävät kielen tasolla rakentuvan. Lisäksi valotan sisällönanalyysin avulla, mihin palautteet kohdistuvat. Lopuksi vedän aineistonanalyysin yhteen tarkastelemalla kolmea palautekokonaisuutta, mikä auttaa huomaamaan, että yksi arvio voi sisältää hyvin erilaisia palautteita.

Aineistoesimerkeissäni käytän lyhennettä SKA sanelukirjoitusarviota kuvaamaan. Tutkimuksessa useampi luokanopettajaopiskelija arvioi saman oppilaan samaa tekstiä. Esimerkeissä tunnistenumero (esimerkiksi muotoa 109.3) sisältää ensiksi sanelukirjoituksen yksilöivän tunnisteen (esimerkiksi 109) ja sen jälkeen pisteellä erotetun arvioitsijan tunnisteen (esimerkiksi 3). Sanelukirjoitusten numeroarvot ovat suuria ja epäharmonisia sen vuoksi, että tutkimuksessa opiskelijoiden arvioima sanelukirjoitusaineisto on osa laajempaa, parinsadan sanelukirjoituksen aineistoa, joista tähän mukaan tutkimukseen valikoitiin vain osa. Niin sanelukirjoituksen numero kuin arvioijan tunnistenumerokin ovat tutkijan sattumanvaraisesti antamat numeeriset arvot. Sanelukirjoitusaineiston on kerännyt alun perin vuonna 2019 Tuula Merisuo-Storm osana Ytimessä-hankkeen oppilaiden oikeinkirjoitustaitoja kartoittavaa tutkimusta. Tunnisteiden on tärkeää olla näkyvillä, jotta esimerkiksi saman arvioijan palautteita tai samasta sanelukirjoituksesta annettuja palautteita voi tarkastella rinnakkain.

Taulukko 3 auttaa hahmottamaan, kuinka laajasti keräämääni aineistoa analyysiluvuissa käsitellään. Se luo laadulliseen analyysiini läpinäkyvyyttä, kun lukija pystyy peilaamaan erilaisten palautteiden määriä toisiinsa. Tavoitteena on myös havainnollistaa, että esimerkit analyysiluvuissa ovat hyvin edustavia ja antavat hyvän yleiskuvan siitä, millaisia suurin osa palautteista koko aineistossa oli. Luvun 5 tapausesimerkkeihin valikoin kolmesta eritasoisesta sanelukirjoituksesta annetut palautteet, jotta sellaisten välisiä yhtäläisyyksiä tai toisaalta eroja tulisi ilmi.

Taulukko 3 kuvaa sitä jakaumaa, kuinka monessa arviossa (N = 60) esiintyi positiivisia ja negatiivisia evaluaatioita sekä erilaisia muutosehdotuksia, käskyjä, neuvoja ja kehotuksia sekä kysymyksiä. Lisäksi siitä käy ilmi, monessako arviossa palaute kohdistui paikallisiin

kommentteihin (oikeakielisyyteen ja konventioihin), ja monessako tekstinulkoisiin piirteisiin. Lisäksi taulukon 3 kolmanteen sarakkeeseen on summattu erilaisten palautejaksojen kokonaismäärä. Yksi arvio siis sisältää keskimäärin reilut neljä erilaista palautetta.

Määrittelen palautteet samaan tapaan kuin Kauppinen ja Hankala (2013, 221): lyhimmillään yhdeksi palautelausumaksi lasketaan esimerkiksi hymiö tai yksittäinen sana, kuten *Tsemppiä!* Pisimmillään lausumat ovat useamman virkkeen mittaisia ajatuskokonaisuuksia, jossa virkkeiden palaute kohdistuu samaan asiaan, kuten oikeinkirjoitukseen: *Oikeinkirjoituksesi on oikein hyvää. Osasit esimerkiksi käyttää hyvin isoja alkukirjaimia. Näyttää myös siltä että pilkkusäännöt ja yhdyssanat ovat sinulla hallussa.* Palaute siis kuvaa fragmenttia, jonka opettajaopiskelija antaa sanallisena arviona oppilaan sanelukirjoituksesta. Palaute on arvion yksittäinen osa, esimerkiksi sana, idiomi, lause tai virke. Arvio puolestaan viittaa koko tekstiin, jonka opettajaopiskelija on kirjoittanut arvioksi oppilaalle. Arvio kattaa useita palautteita.

TAULUKKO 3. Palautteen muotoilun, muutosehdotusten ja palautteen kohteiden määrät opettajaopiskelijoiden sanelukirjoituksista antamissa arvioissa ja palautteissa.

Arvioita yhteensä = 60 Palautteita yhteensä = 282	Arviossa (yht., kpl)	Palautteissa (yht., kpl)
PALAUTTEEN MUOTOILU		
Negatiiviset evaluaatiot	13	64
Positiiviset evaluaatiot	45	168
MUUTOSEHDOTUKSET		
Käskyt	18	33
Neuvot ja kehotukset	32	49
Kysymykset	5	6
PALAUTTEEN KOHTEET		
Paikalliset kommentit	53	97
Tekstinulkoiset kommentit	29	39

3.2 Evaluaatiot

Palautetta kirjoittamisesta voidaan muotoilla monin eri tavoin. Seuraavaksi analysoin luokanopettajaopiskelijoiden antamista sanelukirjoitusarvioista, miten palautetta on muotoiltu. Palautteen muotoilun tarkastelun aloitan negatiivisista ja positiivisista evaluaatioista. Positiiviset evaluaatiot olen jakanut vielä tarkemmin kannustuksiksi sekä tekstin piirteitä koskeviksi kommenteiksi, sillä niiden erotteleminen on analyysini kannalta kiinnostavaa: eri kohteita kommentoivat positiiviset evaluaatiot näyttävät muotoutuvan keskenään erilaisista vakiintuneenomaisista kielellisistä piirteistä. Tarkastelen evaluaatioita Svinhufvudin (2016) Straubin ja Lunsfordin mallin ehdottomassa järjestyksessä aloittamalla negatiivisista evaluaatioista, vaikka niitä esiintyy aineistossa selvästi vähemmän kuin positiivisia evaluaatioita.

3.2.1 Negatiiviset evaluaatiot

Erilaisia negatiivisia evaluaatioita esiintyy noin joka neljännessä arviossa (N = 13). Negatiivisessa evaluaatiossa palautteen antaja kritisoi tekstiä tai osoittaa siinä jonkinlaisen puutteen. Näissä palautteissa kritiikki esitetään objektiivisessa muodossa, eli palautteen antaja ei tuo esille havaintonsa subjektiivisuutta.

Negatiivisille evaluaatioille yhteistä on se, että ne viittaavat aina selkeästi johonkin tekstinsisäiseen puutteeseen. Sävyltään selkeän negatiivisia adjektiiveja, kuten *huono*, *surkea* tai *välttävä*, ei arvioissa esiinny. Kiinnostavaa on, että seuraavassa luvussa 3.2.2 analysoiduissa kehuissa positiivisia adjektiiveja käytetään hyvin paljon, ja niiden kirjo on runsas.

Negatiivisia evaluaatioita yhdistää tekstinsisäisten puutteiden havainnoinnin lisäksi se, että ne sisältävät suuressa osassa tapauksia sanan *virhe* tai yhdyssanan, jonka alku- tai jälkiosana on *virhe* (esimerkit 1, 2, 4, 5 ja 8). Sanelukirjoitustehtävästä annettu arvio muotoiltiin valmiin virheluokituksen kautta, mikä voi olla yksi selitys sanan tiheään esiintymiseen ja käyttöön. Erityisesti *virhe*-sanaa tai sen johdannaisia käytetään negatiivisissa evaluaatioissa, ei niinkään muulla tavoin muotoilluissa palautteissa.

(1) Sinulle tulee huolimattomuus*virheitä välillä* yhdyssanoissa sekä sanojen lopuissa. (SKA 109.3)

(2) [– –] kirjoituksessa*si* toistuu *muutamia virhe*tyyppejä. (SKA 104.5)

(3) Kirjoitelmassa*si* ilmenee puuttuvia sanoja tai ne ovat *hieman* eri muodossa. (SKA 61.3)

Osa negatiivisista palautteista puhuttelee tekstin kirjoittajaa suoraan tai on suunnattu suoraan oppilaalle. Puhuttelua on ilmaistu joko *sinä*-sanalla (esimerkki 1) tai yksikön toisen persoonan possessiivisuffiksilla *-si* (esimerkit 2 ja 3). Oppilasta puhuttelevissa negatiivisissa evaluaatioissa yhteisenä piirteenä näyttäisi olevan se, että niissä kritiikkiä pehmennetään erilaisin keinoin. Esimerkiksi toistuvuutta ilmaiseva adverbi *välillä* (esimerkki 1) huomauttaa, että kritiikin kohteena olevat tekstinsisäiset asiat eivät ole tavan takaa väärin. Samanlaista vaikutusta voidaan tavoitella kvanttoripronominilla *muutamia* (esimerkki 2) tai *hieman*-adverbillä (esimerkki 3).

Puhuttelua tavanomaisempaa negatiivisille evaluaatioille on kuitenkin puhuttelemattomuus eli kritiikin esittäminen puhtaan objektiivisessa muodossa. Puhuttelematon palaute on tulkittavissa selkeästi jyrkemmäksi kuin puhutteleva palaute. Puhuttelevien negatiivisten evaluaatioiden sisältäessä pehmentäviä ilmaisuja, on puhuttelemattomissa palautteissa ilmiö monesti päinvastainen. Palautteet koskevat niin ikään tekstinsisäisiä puutteita, mutta sisältävät jyrkemmäksi tulkittavaa kieltä.

(4) Kirjoitelmassa on *paljon yksinkertaisia virheitä* kuten isojen ja pienten kirjainten käytössä. (SKA 132.3)

(5) Tekstissä on *toistuvia* yhdyssana*virheitä*, vääriä tai puuttuvia kirjaimia / ylimääräisiä sanoja. (SKA 96.2)

(6) Sanavälit ovat jokseenkin *epäselviä* ja taivutuksessa on jonkin verran *ongelmia*. (SKA 59.2)

(7) Käsiala on hieman *vaikealukuista* ja teksti heittelehtii riviltä toiselle. Sanavälit ovat jokseenkin *epäselviä* ja taivutuksessa on jonkin verran *ongelmia*. (SKA 59.2)

(8) *Yllättävän paljon virhe*pisteitä vaikka saa selvää. (SKA 16.3)

Puhuttelemattomissa negatiivisissa evaluaatioissa virheiden runsautta saatetaan jopa korostaa tai hämmästellä ([*yllättävän*] *paljon, toistuvia*) (esimerkit 8 ja 5) ja niitä saatetaan arvottaa (*yksinkertaisia virheitä*) (esimerkki 4). Lisäksi näissä evaluaatioissa käytetään jonkin verran toivotunlaisen toiminnan vastaisia adjektiiveja, kuten *epäselvä* tai *vaikealukuinen* (esimerkit 6 ja 7). Niiden tavoite voi olla ohjata kohti toiminnan vastakohtaa. Lisäksi tällaisissa negatiivisissa evaluaatioissa esiintyy usein kirjoittamisen hankaluuksia ja pulmia kuvaavia substantiiveja, kuten *ongelma* (esimerkit 6 ja 7).

Kirjallista palautetta muotoiltaessa puhuttelemattomuus ja objektiivisuus voivat olla tavanomaisempi keino antaa jyrkempää kritiikkiä. Kauppinen ja Hankala (2013, 223)

ehdottavat arvottavien lausumien sekä muutosehdotusten hallitsemien palautteiden rakentavan palautteenantajalle autoritääristä roolia. Opettaja katsoo tällöin tekstiä ylhäältäpäin oppilasarvioijana, kaikkitietävänä kriitikkona, jolla on tieto tekstiä koskevien ratkaisujen hyvyydestä tai huonoudesta. Suhde kirjoittajaan ei ole neuvotteleva, vaan kirjoittajalle jää vastaanottajan rooli.

Palauteen vastaanottajan näkökulmasta on tietysti myös hyödyllistä, jos arviot ovat riittävän analyyttisiä ja yksityiskohtaisia, jotta tekstiä voi kehittää niiden avulla (Svinhufvud 2016, 87). Kuten Hankalakin (2015, 76) muistuttaa oppilaat tulee tehdä tietoiseksi itsestään kirjoittajina: vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan. Tämän lisäksi on toki ensiarvioisen tärkeää ohjata oppilasta sellaisten jatkoharjoitusten pariin, jotka tukevat hänen taitojensa edistämistä, kuten muutosehdotuksista usein neuvot ja ehdotukset tekevät. Negatiivisia evaluaatioita muotoiltaessa olisi tärkeää muistaa arvioinnin ja palautteen annon yleiset ohjenuorat (kuten kannustavuus ja eteenpäinohjaavuus) sekä se, että peruskouluikäisen oppijan kirjoittajaidentiteetti rakentuu pitkälti koulussa annetun palautteen pohjalle.

3.2.2 Positiiviset evaluaatiot

Kirjoittamisesta saatava palaute voi olla muotoiltu myös positiiviseksi evaluaatioksi, kehuksi tai kannustukseksi. Tällöin palautteen antaja tekee positiivisen arvion jostain tekstin piirteestä. Kehun, kuten negatiivisenkin evaluaation voi esittää objektiivisena tai subjektiivisena.

Svinhufvudin (2016, 87) mukaan analyyttisten kehujen muotoileminen voi osoittautua hankalammaksi kuin negatiivisten evaluaatioiden muotoileminen. Melkein kuka tahansa osaa tuoda esille toisen tekemiä virheitä, mutta on huomattavasti hankalampaa muotoilla analyyttisesti, missä kirjoittaja on onnistunut. Kirjoittajana kehittymisen näkökulmasta on kuitenkin tärkeämpää oppia toistamaan toimivia ratkaisuja ja onnistumisia ja tämän takia yksityiskohtaisten ja analyyttisten kehujen muotoiluun on syytä kiinnittää erityisen paljon huomiota. (Svinhufvud 2016, 87–88.)

Suuri osa luokanopettajaopiskelijoiden sanelukirjoitusarvioista sisältää kehuja. Jopa kolmessa neljästä (N = 45) arviossa on kehuksi tai kannustukseksi tulkittava positiivinen evaluaatio. Kehujen kohteet ovat joltisenkin eriäviä, ja niitä analysoin tarkemmin luvussa 4 palautteiden kohteita tarkastellessani. Tämän vuoksi olen kuitenkin päätynyt ryhmittelemään positiiviset evaluaatiot tässä tutkimuksessa kannustuksiin sekä tekstin piirteitä koskeviin kehuihin. Syy

on löydöksessäni, minkä mukaan positiiviset evaluaatiot rakentuvat kielellisesti eri tavoin riippuen niiden kohteesta.

Kannustukset

Kannustuksiksi olen luokitellut sellaiset evaluaatiot, jotka eivät suoranaisesti kommentoi tekstin piirteitä, vaan tekstinulkoisia seikkoja tai sanelukirjoituskokonaisuutta yleisesti keskittymättä mihinkään tiettyyn kohteeseen tekstissä. Kannustukset ovat rakenteeltaan sellaisia, että suurin osa niistä toimisi rohkaisun ilmauksena muussakin kontekstissa kuin kirjoittamisen harjoittelun yhteydessä.

Kannustuksista käytännössä kaikki päättyvät huutomerkkiin, joten huutomerkkiä voidaan pitää kannustuksille tunnusomaisena piirteenä. Lisäksi niillä on huudahduslauseen ominaisuuksia. Kannustukset myös esiintyivät arvioissa poikkeuksetta joko koko tekstin ensimmäisenä tai viimeisenä virkkeenä, joten niiden paikkaisuus koko arviota tarkasteltaessa on tunnusomaista. Yhteensä kannustukseksi luokiteltavia evaluaatioita esiintyi yli puolessa arvioista.

(9) *Hienoa* työtä! (SKA 100.3)

(10) *Hyvin* tehty! (SKA 68.1)

(11) Lähes *täydellinen* sanelukirjoitus! (SKA 126.1)

(12) *Tsemppiä* tuleviin harjoituksiin. (SKA 131.4)

Kannustuksia rakennetaan kielellisesti yhteneväisesti. Niihin (esimerkki 9 ja 10) liittyy usein huudahduslauseeseen liitettyjä ominaisuuksia, joita on muun muassa puhujan suhtautuminen puheenalaiseen ja lausekonstruktion kiteytyneisyys (VISK § 890). Lausekkeista myös puuttuu finiittinen verbi (esimerkit 9–12). Kannustukset vaikuttavat kiteytyneiltä ilmaisuilta, joista osaa tavataan myös hyvin erilaisissa yhteyksissä kuin kouluarvioinnissa (esimerkit 9 ja 10). Toisaalta joitakin niistä on täydennetty termein, jotka asemoivat ne kirjoittamisen opiskelun ja harjoittelun kontekstiin (esimerkit 11 ja 12).

Erilaisia positiivisia adjektiiveja esiintyy kannustuksissa kirjavasti ja monissa taivutusmuodoissa (*hieno, hyvä,* [*lähes*] *täydellinen*) (esimerkit 9–11). Myös arkikielinen *tsemppi*-toivotus (esimerkki 12) toistuu useissa aineiston kannustukseksi katsottavassa positiivisessa evaluaatiossa. Kannustukset tuovat hanakasti esiin arvioijan näkemystä kirjoittajan suoriutumisesta ja toisaalta toiveesta jatkaa opiskelua ja yrittämistä jatkossakin.

Kannustuksissa käytetään huudahduslauseen omaisten muotojen lisäksi runsaasti myös imperatiivialkuisia fraaseja, kuten *yritä samaan malliin* (esimerkki 13) tai *jatka ihmeessä kirjoittamista* tai *samaan malliin* (esimerkit 14 ja 15).

(13) *Yritä* samaan malliin, sinussa on ainesta vaikka mihin! (SKA 108.3)

(14) *Jatka* samaan malliin! (SKA 126.2)

(15) - - *jatka* ihmeessä kirjoittamista myös vapaa-ajalla! (SKA 42.3)

Muutosehdotuksia käsittelevässä kappaleessa 3.3 kerron tulkitsevani imperatiivimuotoiset palautteet käskyiksi. Näin onkin niissä tapauksissa, joissa käskyn kohde on tekstinsisäinen. Imperatiivimuoto on kuitenkin yleinen käskyjen lisäksi myös kannustuksille, jotka eivät spesifisti kommentoi jotakin tiettyä, arvioitavaa tekstinsisäistä asiaa, vaan kannustavat ylipäänsä harjoittamaan taitoja jatkossakin eli liittyvät tekstinulkoisiin seikkoihin. Palautteita tarkasteltaessa sisältö kietoutuu näin ollen vahvasti muotoon, joten muotoa ja sisältöä ei ole syytä tässä tarkastelussa pitää toisistaan erillisinä.

Tekstin piirteitä koskevat kehut

Kehut, jotka kommentoivat tekstinsisäisiä piirteitä, sisältävät niin ikään kielellisiä yhteneväisyyksiä. Selvimmin erottuvia merkkejä ovat tiettyjen verbien käyttö, intensiteettisanat ja adverbiaalit sekä positiivissävytteiset adjektiivit.

Verbeistä toistuvat selkeästi jonkin asian osaamista kuvaavat *osata* tai *hallita* (esimerkit 16 ja 17). Toisaalta palautteet sisältävät runsaasti myös oppimissuoritusta ja etenemistä kuvaavia verbejä, joiden käyttämiseksi voitaisiin ajatella tunnetun kirjoittajan taso jollakin lailla (*edistyä* tai *onnistua*) (esimerkit 18 ja 19). Tällaisten oppimissuoritusta kuvaavien verbien käyttö saattaa kieliä siitä, että opiskelijat ovat asettuneet palautteenantotilanteessa ”rohkaisevan valmentajan” rooliin, mikä on yleistä, kun palaute muotoillaan kehuksi (Svinhufvud 2016, 92). Tämä on toki siinä mielessä mielenkiintoista, että opiskelijalla ei ole ollut arviointitilanteessa tietoja oppilaan oppimis- tai mistään muustakaan koulunkäyntiin liittyvästä historiasta.

(16) Tekstisi on helppoa luettavaa ja *hallitset* oikeinkirjoituksen perusasiat, *loistavaa* Sinä!

(17) *Olet osannut* käyttää isoa alkukirjainta *hienosti* lauseen alussa. (SKA 103.4)

(18) Hienosti *olet edistynyt* kirjoitustaidoissasi. (SKA 113.2)

(19) *Onnistuit* pilkkujen kanssa *hyvin*, eli niiden käyttö on jo *hyvin* hallussa. (SKA59.5)

Kehuja rakennetaan usein myös positiivisten adjektiivien, kuten *loistava* (esimerkki 16) lisäksi adverbien määritteinä käytetyin intensiteettipartikkelein (*hyvin* tai *oikein*) (esimerkit 19 ja 24). Sanat *hyvin* ja *oikein* esiintyivät kehuissa myös adverbeina (esimerkit 19 ja 21), joten termien käyttötiheys positiivisissa evaluaatioissa ylipäänsä on suuri.

Positiivisissa evaluaatioissa, jotka koskevat jollakin tavalla tekstiä, erilaisten positiivissävytteisten adjektiivien käyttö on runsasta. Taajuudeltaan useimmiten esiintyvät adjektiivit *siisti*, *selkeä* (esimerkki 20) sekä *hyvä* (esimerkit 22 ja 24). Osa näistä adjektiiveista kommentoi kuitenkin jollakin tavalla tekstinulkoisia asioita, kuten käsialaa (esimerkki 20), mihin palaan tarkemmin luvussa 4.2.

(20) + Käsiala on *siistiä* ja *selkeää* (SKA 103.1)

(21) Olet kirjoittanut monia vaikeita sanoja *oikein*. (SKA 103.3)

(22) Sinulla on *hyvä* käsiala ja kirjoitat huolellisesti. (SKA 104.4)

(23) Sinä *osaat* myös <u>*HYVIN*</u> kirjoittaa vaikeitakin sanoja (SKA 108.3)

(24) Oikeinkirjoituksesi on *oikein hyvää*. *Osasit* esimerkiksi käyttää *hyvin* isoja alkukirjaimia. Näyttää myös siltä että pilkkusäännöt ja yhdyssanat ovat sinulla hallussa. (SKA 110.4)

Kiinnostavaa positiivisia ja negatiivisia evaluaatioita vertailtaessa on se, että puhuttelevuuden trendi on melkolailla päinvastainen positiivisissa kuin negatiivisissa evaluaatioissa. Kun negatiivisissa evaluaatioissa puhuttelevia palautteita on vain vähän, ja niitä pehmennetään erilaisin kielellisin keinoin kuten adverbein, positiivisissa evaluaatioissa puhuttelevia evaluaatioita on selkeästi enemmän, ja niiden intensiteettiä korostetaan. Tämä saattaa merkitä sitä, että yksittäiselle oppilaalle selkeästi suunnatussa kirjoittamisen arvioinnissa halutaan korostaa tekstin positiivisia puolia ja samalla kirjoittajan osaamista ja onnistumista. Negatiivisia evaluaatioita halutaan ehkä etäännyttää enemmän sekä arvioijasta että arvioitavasta.

Puhuttelemattomuuttakin joka tapauksessa ilmenee positiivisissa evaluaatioissa jonkin verran. Sen intensiteetti on kuitenkin toisenlainen kuin pateettisemmiksi tulkittavissa negatiivisissa evaluaatioissa. Usein puhuttelemattomia positiivisia evaluaatioita on ryyditetty esimerkiksi intensiteettisanoilla, kuten *erittäin* tai *todella* (esimerkit 25 ja 26) tai huutomerkillä (esimerkki 26).

(25) Kirjoitus oli *erittäin sujuvaa* ja virheitä on vähän. (SKA 115.2)

(26) *Todella* sujuvaa tekstiä! (SKA 126.3)

3.3 Muutosehdotukset

Silkan arvioinnin lisäksi palautteen antaja voi tehdä myös muutosehdotuksia. Muutosehdotukset voidaan muotoilla monin eri tavoin ja niitä voivat olla esimerkiksi korjaukset, käskyt ja neuvot. Lisäksi muutosehdotuksia voivat olla esimerkiksi epäsuorat pyynnöt tai kehotukset (Svinhufvud 2016, 88–89.)

Luokanopettajaopiskelijoiden arviot sanelukirjoituksista sisältävät runsaasti erilaisia muutosehdotuksia. Noin joka kolmannessa arviossa on käskyjä, ja yli puolessa arvioista erilaisia neuvoja ja kehotuksia. Varsinaisissa korjauksissa palautteen antaja tekee muutoksen tekstiin (Svinhufvud 2016, 88), mutta tässä tapauksessa sanelukirjoitusaineisto oli korjattu valmiiksi. Virheluokitukset olivat tekstissä näkyvillä jo arviointivaiheessa, joten tässä tutkimuksessa tekstiin tehtäviä korjauksia ei analysoida erikseen, vaan keskitytään vain tekstikokonaisuuden alle laadittuun arvioon ja sen osiin, palautteisiin. Tarkastelen muutosehdotuksia Svinhufvudin (2016, 86) ehdottaman jaottelun mukaisesti: ensiksi keskityn käskyihin, sen jälkeen neuvoihin ja kehotuksiin ja lopuksi vielä kysymyksiin.

3.3.1 Käskyt

Käskyissä palautteen antaja antaa muutos- tai korjausehdotukset käskymuodossa, usein imperatiivia käyttäen (Svinhufvud 2016, 88). Kontekstistaan irrotettuna imperatiivimuotoiset käskyt voivat tuntua jyrkiltä. Analysoin tarkemmin luvussa 5 palautekokonaisuuksia, jotka ilmentävät, että kokonaisissa arvioissa palaute keskittyy lähes poikkeuksetta useampiin asioihin, eikä sisällä esimerkiksi pelkästään muutosehdotuksia.

Käskyjen tyypillisiin kielellisiin piirteisiin kuuluu imperatiivimuoto (esimerkit 27 ja 28). Tämän lisäksi käsky voidaan muodostaa deonttista modaalisuutta ilmaisevalla verbillä, kuten *tulla* (esimerkki 29) tai *pitää* (esimerkki 30). Fraasi *kiinnittää huomio(ta)* esiintyy huomattavan monissa käskyissä (esimerkit 27 ja 28), ja on omiaan velvoittavasti ohjaamaan oppilaan huomiota tiettyihin opinpaikkoihin. Huutomerkkipäätteisenä (esimerkki 27) käsky tuntuu erityisen painokkaalta ja osoittaa, että käskyjen luonnetta: ne voisivat olla tulkittavissa jopa negatiivisiksi evaluaatioiksi, mutta imperatiivimuotonsa ansiosta asettuvat luontevasti käskyjen kategoriaan.

(27) *Kiinnitä jatkossa huomiota* yhdyssanoihin! (SKA 104.4)

(28) *Kiinnitä huomiota vielä* yhdyssanojen oikeinkirjoitukseen. (SKA 126.1)

(29) Sinun *tulee harjoitella* ison ja pienen alkukirjaimen käyttöä. (SKA 109.3)

(30) Yhdyssanoihin *pitää* keskittyä enemmän (SKA 131.4)

Taajaan esiintyviä verbejä aineistossa ovat myös *kerrata* (esimerkki 31) sekä *muistaa* (esimerkit 32 ja 33). Tällaiset verbit lienevät enemmän yleisiä opiskelua ja sen strategioita kuin pelkkää (oikein)kirjoittamista ohjaavia, mutta tässä aineistossa niitä esiintyy runsaasti. Toisin kuin kannustuksista, joista useampi voisi sopia erilaisiin konteksteihin koulussa ja sen ulkopuolella, käskyt tuntuvat kommentoivan enemmän tai vähemmän kirjoittamiseen tai oppimistilanteeseen liittyvää (esimerkit 31–33).

(31) *Kertaa* siis *vielä* isot ja pieni alkukirjaimet (SKA 108.5)

(32) *Muista aina* kuunnella tarkkaan ja keskittyä kirjoittamiseen (SKA 59.3)

(33) *Muista* olla *huolellinen* kirjoittaessasi. (SKA 109.3)

Adverbeista *vielä, aina* sekä *jatkossa* (esimerkit 27, 28, 31 ja 32) ovat käskyissä toistuvia, minkä tarkoitus voi olla ohjata oppilasta kiinnittämään huomiota omaan kirjoittamiseen, opiskeluun ja oppimiseen huomiota yleisemminkin: harjoitukset ovat toistuvia, ja voit omalla toiminnallasi vaikuttaa niiden onnistumiseen. Myös joitakin säntillisyyteen ohjaavia adjektiiveja, kuten *huolellinen* (esimerkki 33) esiintyy käskyissä, mutta muuten adjektiivien kirjo käskyissä on suppeahko.

3.3.2 Neuvot ja kehotukset

Neuvoiksi ja kehotuksiksi tulkittavia muutosehdotuksia esiintyy yli puolissa luokanopettajaopiskelijoiden sanelukirjoitusarvioista. Kehujen lisäksi neuvot ovat siis toinen hyvin tavanomainen tapa muotoilla palautetta. Neuvot ovat käskyjä pehmeämpi tapa muotoilla muutosehdotuksia, ja ne esitetään usein konditionaalissa. Kieliopilliselta muodoltaan käskymuotoinenkin muutosehdotus voidaan katsoa neuvoksi silloin, kun palautteen antaja pyytää kirjoittajaa harkitsemaan tai yrittämään jotain seikkaa eikä anna ehdottomia ohjeita (Svinhufvud 2016, 89). Käskyjen sekä neuvojen ja kehotusten tarkkarajainen määrittäminen ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteistä, mitä pohdin tarkemmin tässä luvussa.

Luokanopettajaopiskelijoiden neuvojen ja kehotusten muotoilussa prototyyppisenä piirteenä esiintyy Svinhufvudinkin (2016, 89) mainitseman konditionaalimuodon (esimerkit 34–36) lisäksi modaalinen *voida*-verbi (esimerkit 36 ja 37). Mahdollisuutta ilmaiseva *voida*-verbi esiintyy toki aineistossa useissa tapauksissa konditionaalimuotoisena (esimerkit 36, 39 ja 40), muttei aina (esimerkki 37), mikä ohjaa pitämään sitä itsessään tunnusomaisena neuvoille.

(34) *Kannattaisi ehkä* alkaa työstämään virheellisiä osa-alueita pala palalta kuntoon. (SKA 103.1)

(35) *Kiinnittäisin huomiota* sanojen väleihin. (SKA 16.4)

(36) Sanaväli *voisi* olla isompi. (SKA 16.3)

(37) *Voit kiinnittää* tulevaisuudessa *vielä huomiota* puhekielisyyteen sanojen taivutuksissa (esimerkiksi: hänen likaiset hiukset → hänen likaiset hiuksensa). (SKA 110.4)

(38) Myös kokonaisia sanoja puuttuu, joten *kuunnellessa tulisi olla tarkempi*. (SKA 103.2)

Idiomi *kiinnittää huomio* toistuu yhtä lailla neuvoissa ja kehotuksissa (esimerkit 35 ja 37) kuin käskyissä (esimerkit 27 ja 28). Käskynä se esiintyy aina imperatiivimuotoisena. Neuvona tai kehotuksena se esiintyy mm. yksikön ensimmäisessä persoonassa konditionaalimuodossa (esimerkki 35) tai indikatiivimuotoisena modaalisuutta ilmaisevan *voida*-verbin parina verbiketjussa (esimerkki 37), joissa sävy on pehmeämmän neuvova kuin käskyssä. Sen voidaan yhtä kaikki katsoa olevan yleinen muutosehdotuksia ilmaisevissa palautteissa.

Aineistosta havaitaan myös erilaisia adverbeja, joista osa ohjaa tulkitsemaan palautteita neuvoiksi ja kehotuksiksi. Modaalinen, asennoitumistakin ilmaiseva (VISK § 667) adverbi *ehkä* esiintyy useammassa neuvossa tai kehotuksessa (esimerkit 34 ja 39) kertomassa, mikä saattaisi auttaa kirjoittajaa. Lisäksi adverbit *pikkuisen* (esimerkki 40) tai *vielä* (esimerkki 37) osoittavat palautteenannon kohteelle, että hän on jo hyvällä matkalla, mutta arvioijan neuvoja noudattamalla voi päästä vielä paremmin eteenpäin. Hyvä on huomata, että *vielä*-adverbi toistuu paljolti myös käskyjen yhteydessä, joten sen käyttöä ei voida pitää neuvoille tunnusmerkkisenä. *Ehkä*-sanaa taas ei esiinny muiden kuin neuvojen ja kehotusten yhteydessä, joten sillä voi olla oma erityinen roolinsa kyseisiä muodostettaessa.

(39) satunnaiset virheet olisi korjattavissa *ehkä* huolellisella tarkastamisella itse kirjoittamisen jälkeen. *Voisit* kerrata yhdyssanat sekä sanan tavuttamisen rivin looppuun / vaihtoon liittyen. (SKA 113.4)

(40) *Pikkuisen voisi* kertailla erityisesti alkukirjaimien kirjoittamista & vaikkapa lukea vapaa-ajalla (esim. joululomalla 😊) (SKA 108.3)

Tulkitsen siis imperatiivimuotoiset verbit sekä välttämättömyyttä ilmaisevat verbit käskyiksi (tai kehuiksi/kannustuksiksi) ja konditionaalimuotoiset sekä mahdollisuutta ilmaisevat verbit neuvoiksi ja kehotuksiksi. Rajankäyntiä erotteluun aiheuttaa esimerkiksi välttämättömyyttä ilmaisevasta modaalisesta *tulla*-verbistä muodostettu konditionaalimuoto *kuunnellessa tulisi*

olla tarkempi (esimerkki 38). Ohittaako konditionaalimuoto pakkoa ilmaisevan modaaliverbin, ja kokeeko palautteen vastaanottaja virkkeen kehotukseksi? Vai onko kyseessä tehtävä, jota tule seuraavalla kirjoituskerralla (oikeastaan) ehdoitta noudattaa?

VISK:n (§ 1590) mukaan imperatiivimuodon funktiona on tehdä lauseesta käsky. Koska käskyyn sisältyy velvoituksen merkitys, se kuuluu deonttisen modaalisuuden piiriin, eli siihen sisältyy velvoittava tehtävä, pakko. Konditionaalin merkitykseen taas kuuluu mahdollisuus, jossa asiaintilaa ei tarkastella todenmukaisena, vaan puhujan tahdosta tai mielikuvituksesta riippuvana vaihtoehtoisuutena. Näin voitaisiin siis ajatella, että kyseessä on selkeästi enemmän kehotuksenomainen ilmaisu kuin käskyä ilmaiseva. Toisaalta verbiä *tulee* käytetään VISK:n (§ 1562) pääasiassa deonttistulkintaisesti, mikä voi kääntää pohdinnan taas kohti alkupistettä. Tässä tilanteessa katson konditionaalimuodon ohittavan verbin deonttisuuden, ja ehdotan tapausta kehotukseksi.

3.4 Kysymykset

Kysymyksiksi tulkitsemiani evaluaatioita esiintyy luokanopettajaopiskelijoiden antamissa palautteissa vain harvakseltaan. Kysymyksiksi olen tulkinnut aineistostani sellaiset evaluaatiot, jotka päättyvät kysymysmerkkiin. Kaikki aineistossa kysymysmerkkiin päättyneet virkkeet eivät täyttäneet kysymyslauseen tunnusmerkkejä, joita ovat VISK:n (§ 1678) mukaan lauseenalkuinen interrogatiivipronomini tai liitepartikkeli *-kO* (mm. esimerkki 41 tai 42).

> (41) Jälkimmäisellä puoliskolla kenties keskittymisesi herpaantui…*?* (SKA 61.3)
>
> (42) Sanoissa on myös muita puuttuvia kirjaimia, joka voivat olla myös huolimattomuusvirheitä(*?*) (SKA 103.2)

Svinhufvudin (2016, 89–90) mukaan kysymykset eivät pyydä tekemään suoranaisesti muutoksia, mutta niiden avulla huomio kiinnitetään johonkin tekstin kohtaan. Kysymyksillä voidaan myös tuoda esille jokin tekstissä oleva ongelmallinen kohta tai kehotetaan pohtimaan asiaa. Tässä tutkimuksessa annettiin palautetta sanelukirjoituksista kokonaisuutena, eikä mihinkään yksittäisiin tekstin kohtiin niinkään kiinnitetty huomiota. Svinhufvudin yleistys siitä, että kysymykset koskevat tiettyä tekstin kohtaa, eivät täsmää löydösteni kanssa. Toki kysymysten pieni määrä kielii siitä, etteivät ne välttämättä ole koko tekstiä koskevana palautteenantoelementtinä käyttökelpoisimmillaan.

Tarkastelen palautteen kohteita tekstissä paremmin seuraavassa luvussa 4, mutta kysymysten kohdalla on järkevää tuoda tässäkin esiin, mitä kysymyksiksi tulkittavat evaluaatiot koskevat. Havaintoni mukaan yksikään niistä ei nimittäin koske itse tekstiä. Oletan tämän johtuvan muun muassa siitä, että sanelukirjoitusaineistot olivat valmiiksi tutkijan korjausmerkein korjaamia, ja palaute annettiin tekstistä kokonaisuutena tekstin loppuun, kun kysymyksillä Svinhufvudin (2016, 90) mukaan useimmiten tartutaan johonkin tiettyyn tekstin kohtaan. Lisäksi, kun kyse on sanelukirjoituksista, kysymys evaluaationa ei siinäkään mielessä liene parhaimmillaan, että niistä monet Svinhufvudin (2016, 90) mukaan ovat heuristisia eli kehottavat kirjoittajaa lisäämään jotain omaan tekstiinsä tai kehittelemään jotain siinä olevaa.

> (43) Jostain kohdista tekstin keskiosassa puuttui muutamia sanoja; olivat luetut lauseet liian pitkiä*?* (SKA 131.3)
>
> (44) Alatko kenties kirjoittamaan, ennen kuin olet kuunnellut loppuun*?* (SKA 61.3)

Esimerkeistä kaikki (41–44) päättyvät kysymysmerkkiin, mutta eivät täytä kysymyslauseen tunnusmerkkejä. Sitä, mistä tämä johtuu, voi vain arvailla. Kirjoittajat voivat olla osin epävarmoja omasta lausunnostaan. Tämä näkyy erityisesti esimerkissä 42, jossa kysymysmerkki on asetettu sulkeisiin. Kysymysmerkki voikin olla tässä tahallinen tai tahaton keino tutkittavan tuoda esiin osin keinotekoista arviointilannetta: kun ei tunne sanelukirjoituksen laatinutta oppilasta eikä kirjoitusprosessin syntyä, ei voi olla varma lausunnostaan. Toisaalta osa kysymyksistä näyttää olevan osoitettu suoraan kuvitteelliselle oppilaalle (esimerkit 43 ja 44). Kysymysten käsittelyn kautta on joka tapauksessa luontevaa siirtyä tarkastelemaan tarkemmin palautteen kohteita tekstissä.

4 Palautteen kohteet arvioissa

Straubin ja Lundsfordin (1995) jaottelun mukaiset palautteen kohteet on esitelty tarkemmin luvussa 2.3.2 Koska tämän tutkimuksen tekstit, joista opettajaopiskelijat antoivat palautetta, ovat sanelukirjoituksia, joiden tavoitteena on olla yhtäläisiä kuullun mallitekstin kanssa, eivätkä oppilaiden omia, luovia tuotoksia, voidaan mallia käyttää analyysini tukena vain soveltuvin osin. Monet mallin mukaiset palautteen kohteet vaatisivat käytännössä arvioinnin kohteena olevalta tekstiltä kirjoittajan omaa ääntä ja ajatuksia sekä sitä, ettei tekstin tavoite olisi olla täsmälleen tietyn mallin mukainen. Lisäksi arvioinnin olisi hyvä tapahtua kirjoittamisprosessin aikana tai kohdistua joihinkin tekstin yksittäisiin kohtiin tarkemmin, kun palautetta nyt annetaan pitkälti kokonaisuudesta.

Tämän vuoksi olen tutkimuksessani rajannut palautteen kohteiden tarkastelun paikallisiin kommentteihin, joista vielä tarkemmin oikeakielisyyttä ja konventioita koskeviin. Vaikka monissa arvioissa kommentoidaan ennemmin ilmiötä koko tekstin tasolla kuin paikallisesti, on paikallisiksi kommenteiksi nimetty kategoria soveltuvin tarkoitukseeni. Näiden lisäksi tarkastelen tekstinulkoisia kommentteja.

Tässä tutkimuksessa pääasiallisessa tarkastelussa ovat edellisessä kappaleessa 3 esitetyt palautteen muotoilua sekä muutosehdotuksia koskevat luokittelut, joita olen tehnyt laajemmin kielelliset piirteet edellä. Tutkimuksen laajuus huomioiden yhtä kattava pureutuminen palautteiden kohteisiin ei ole mahdollista. Lisäksi, kun arvioitavan sanelukirjoitusharjoituksen tavoitteena on ollut oikeakielisyyden harjoitteleminen, tekstiin liittyvistä palautteista on luonnollista keskittyä ainoastaan oikeakielisyyttä ja konventioita koskeviin.

Joka tapauksessa, aineistoni oikeakielisyyttä ja konventioita kommentoivat palautteet ovat siinä mielessä jossain määrin paikallisia, konventioita tarkastelevia, että ne usein tarkastelevat summaten eri paikassa toistuvaa mutta samaa virhettä. Sanelukirjoituksen virhemäärästä riippuen joissakin arvioissa palautteet ovat hyvinkin paikallisia ja viittaavat johonkin tekstin täsmälliseen kohtaan, etenkin jos virheitä on ollut vähän. Joskin, kun kokonaisrakenteen kommentoimiseen liittyvät Svinhufvudin (2016, 79) mukaan kaikki kommentit, joissa käsitellään esimerkiksi koherenssia, voisi esimerkiksi koko tekstin pilkutusta kommentoivia palautteita olla mahdollista ajatella myös kokonaisrakenteen kommentointina (esimerkit 45 ja 46). Rajaus tarkastella vain paikallisia kommentteja, joista oikeakielisyyttä ja konventioita koskevia sekä tekstinulkoisia kommentteja on valinta, ja jotkin aineistoni palautteet voisi hyvin tulkita enemmänkin kokonaisrakennetta kommentoiviksi (ks. esimerkki 16).

4.1 Paikalliset kommentit

Paikallisen tason palautteet voivat koskea oikeakielisyyttä ja konventioita. Tähän kategoriaan kuuluvat kommentit, jotka voidaan suurelta osin arvioida oikein-väärin-jaottelulla. Toisin sanoen siihen lukeutuvat oikeinkirjoitus, välimerkit sekä monet kielioppikysymykset (Svinhufvud 2016, 80). Paikallisten kommenttien sisältöä opettajaopiskelijoiden arvioissa ohjasi luonnollisesti paljon arvioinnin kohteena olevan tekstityyppi, sanelukirjoitus. Edelleen virheiden määrä ja laatu ohjasivat palautteenantoa, ja arviointi oli implisiittisesti sidottu koskemaan pitkälti oikeakielisyyttä ja konventioita. Näin ollen niitä koskevia paikallisia kommentteja on muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kaikissa arvioinneissa.

Paikalliset kommentit koskevat usein jotakin tiettyä kieliopin sisältöä, jonka kirjoittaja on osannut hyvin tai joka hänellä vielä horjuu. Esimerkeissä 45–47 havainnollistuu hyvin, kuinka arvioija on auttanut kirjoittajaa huomaamaan, mitä hän jo yleisesti osaa (esimerkki 45: *pilkut, isot alkukirjaimet*) tai mikä vielä horjuu (esimerkki 47: *yhdyssanojen oikeinkirjoitus*).

> (45) Oppilas osaa sijoittaa *pilkut* ja *isot alkukirjaimet* oikeisiin kohtiin. (SKA 100.1)
>
> (46) *Oikeinkirjoituksesi* on oikein hyvää. Osasit esimerkiksi käyttää hyvin *isoja alkukirjaimia*. Näyttää myös siltä että *pilkkusäännöt* ja *yhdyssanat* ovat sinulla hallussa. (SKA 110.4)
>
> (47) Kiinnitä huomiota vielä *yhdyssanojen oikeinkirjoitukseen*. (SKA 126.1)

Esimerkeissä ei viitata tiettyihin tekstin kohtiin tai paikkoihin, vaan kommentoidaan asiaa yleisesti. Tämänkaltaisia palautteita on runsaasti. Harvemmin aineistossa toistuvat puhtaat paikalliset kommentit, eli kommentit, joilla viitataan vain yhteen tiettyyn tekstin kohtaan. Tällaisia on kuitenkin jokusia. Esimerkissä 49 arvioija ohjaa oppilasta kiinnittämään jatkossa huomiota puhekielisyyksiin, ja opastaa oppilaan erääseen kohtaan, jossa hänen tekstissään asia on horjunut. Tämä on eksplikoitu niin, että arvioija on ensiksi kirjoittanut oppilaan antaman puhekielisen vastauksen palautteeseensa ja sen jälkeen nuolella osoittanut, kuinka oikea vastaus kuuluu. Arvioinnin luonteesta johtuen tällaiset selkeästi vain yhteen tiettyyn tekstin kohtaan viittaavat paikalliset kommentit ovat kuitenkin harvinaisia.

> (48) Tekstisi on helppoa luettavaa ja hallitset *oikeinkirjoituksen* perusasiat, loistavaa Sinä! (SKA 113.4)
>
> (49) Voit kiinnittää tulevaisuudessa vielä huomiota puhekielisyyteen sanojen taivutuksissa (*esimerkiksi: hänen likaiset hiukset → hänen likaiset hiuksensa*). (SKA 110.4)

Paikallisia kommentteja annettaessa toistuvat usein täsmälliset kielioppitermit, joiden oletetaan todennäköisesti olevan tuttuja myös tekstin kirjoittaneelle oppilaalle, sillä asioiden hallintaa testataan sanelukirjoituksessa. Kielioppitermeistä arvioissa toistuvat usein *pilkut/pilkkusäännöt* (esimerkki 45 ja 46), *(isot) alkukirjaimet* (esimerkki 45 ja 46) sekä *yhdyssanat* (esimerkki 46 ja 47). Myös *oikeinkirjoitus* terminä itsessään toistuu monissa palautteissa (esimerkit 46–48).

Siitä huolimatta, että sanelukirjoitustehtävä ohjaa tiettyjen asioiden harjoitteluun ja että sanelukirjoitukset olivat valmiiksi korjattuja ja pisteytettyjä, opettajaopiskelijoilla tuntuu olevan kommentoinnin perusteella hyvä perusajatus siitä, minkälaisia oikeinkirjoituksen taitoja alakoulunsa päättävän oppilaan on opetussuunnitelmankin mukaisesti hallittava.

4.2 Tekstinulkoiset kommentit

Tekstinulkoiset kommentit liittyvät esimerkiksi kirjoittajan tavoitteisiin tai kirjoittajan toimintaan kokonaisuudessaan, esimerkiksi hänen kehittymiseensä. Tekstinulkoisia ovat myös kommentit, jotka kommentoivat pikemminkin kirjoittajaa kuin itse tekstiä sekä kommentit, jotka liittyvät kirjoittamisen prosessiin (Svinhufvud 2016, 80–81.) Erottelen seuraavaksi, millaisia tekstinulkoisia kommentteja aineistosta erityisesti voidaan havaita.

Erityisesti kirjoitustaitojen kehittymisen kommentointi on kiinnostava ilmiö, sillä arvioijilla ei ole ollut tietoa oppilaan aiemmista tuotoksista, mahdollisista oppimisvaikeuksista tai taitotasosta. Yhtä hyvin oppilas olisi siis voinut suoriutua tässä tehtävästä heikommin kuin aiemmissa. Esimerkissä 50 kerrotaan oppilaan edistyneen hyvin, vaikka tietoa siitä, mikä hänen osaamistasonsa todellisuudessa on, ei ole.

(50) Hienosti *olet edistynyt* kirjoitustaidoissasi (SKA 113.2)

Koska tekstit oli kirjoitettu käsin, käsiala (esimerkit 51–53) ja tekstien ulkoasu, varsinkin sanavälit (esimerkit 53 ja 54), keräsivät runsaasti kommentteja, vaikka niihin liittyvään palautteen antoon ei erikseen ohjattu. Tämän oletan johtuvan ensinnäkin siitä, että monilla oli halu antaa palautetta mekaanisen kirjoittamistehtävän lomassa muustakin kuin pelkästä kielellisestä suoriutumisesta, jotta palautteesta tulisi kattavampi. Lisäksi oletan käsialan ja tekstin ulkoasun kommentointiin vaikuttavan käytännön syyt: mikäli opettajan on hankala saada selvää oppilaan tuotoksista, on oletettavaa, että niiden kommentoinnilla toivotaan

asiaan parannusta. Lähes jokaisella tutkimukseen osallistuneella lienee myös kokemusta oman kirjoitusjäljen ja käsialan kommentoinnista jossain kohdin koulu- tai opiskelupolkua.

(51) + *Käsiala* on siistiä ja selkeää (SKA 103.1)

(52) Sinulla on hyvä *käsiala* ja kirjoitat huolellisesti. (SKA 104.4)

(53) *Käsiala* on hieman vaikealukuista ja teksti heittelehtii riviltä toiselle. *Sanavälit* ovat jokseenkin epäselviä ja taivutuksessa on jonkin verran ongelmia. (SKA 59.2)

(54) Voisit jättää *sanojen väliin* hieman enemmän *väliä*, jotta kirjoitus olisi selkeämpää (SKA 96.1)

Erityisesti arvioidessaan tekstejä, jotka sisälsivät paljon virheitä, opettajaopiskelijat pohtivat kommenteissaan erilaisten, ulkoisten ja oppilaaseen liittyvien syiden vaikutuksia suoritukseen. Myös tällaisen kommentoinnin voidaan katsoa olevan ainakin osin spekulatiivista, sillä tutkimukseen osallistuneilla ei ollut tietoa oppilaan koulunkäyntihistoriasta, ja oppilaiden tekstit olivat anonyymejä. Sitä, miten kirjoitustilanne on edennyt ja onko oppilas ollut huolellinen tai keskittynyt parhaansa mukaan, ei siis tiedetty.

Useammassa palautteessa virheiden lukumäärän arveltiin ainakin osin johtuvan oppilaan keskittymisen herpaantumisesta tai sen puutteesta. Esimerkissä 55 epäillään, että loppua kohden oppilas ei ole enää jaksanut keskittyä tehtävään samalla tavalla kuin alkupuoliskolla. Esimerkki 56 taas ohjaa keskittymään jatkossa sekä kuuntelemaan tarkkaan. Joskus palautteissa tehtiin melko suorasukaisiakin päätelmiä siitä, että kirjoittajan huomio olisi herpaantunut kirjoittamisen aikana (esimerkki 57).

(55) Jälkimmäisellä puoliskolla kenties *keskittymisesi* herpaantui…? (SKA 61.3)

(56) Muista aina *kuunnella tarkkaan* ja *keskittyä* kirjoittamiseen (SKA 59.3)

(57) Välillä *huomio herpaantunut* ja tekstiin tullut mukaan uusia sanoja. (SKA 59.4)

Keskittymisen lisäksi arveltiin, että oppilaalle on tullut liian kiire kirjoittamisen aikana, kuten esimerkki 58 antaa ymmärtää. Siinä pohditaan, ettei *oppilas ole välttämättä kerinnyt kirjoittaa* – –, sillä joistakin sanoista puuttuu loppuosa. Toisaalta pohdittiin myös sitä, voiko kirjoittamaan aloittaminen ennen loppuun kuuntelemista vaikuttaa virheiden suureen määrään, kuten esimerkistä 59 käy ilmi.

(58) Sanelukirjoituksen virheet *vaikuttavat kuullunymmärtämisvirheiltä* ja *oppilas ole välttämättä kerinnyt kirjoittaa* sananloppua, koska yleisimmät virheet olivat hänellä niitä. (SKA 110.2)

(59) Alatko kenties kirjoittamaan, ennen kuin olet kuunnellut loppuun? (SKA 61.3)

Useat palautteet siis koskivat jotakin tekstinulkoisia, oletetun oppilaan tai kirjoittamistilanteen piirteitä sen sijaan, että ne olisivat pelkästään tyytyneet arvioimaan tekstin kielellisiä ansioita. Tekstinulkoisten kommenttien runsaus tutkimuksessa on kiinnostava ilmiö. Näyttää siltä, että arviointitilanteessa usealla opettajaopiskelijalla on ollut mielessä jonkinlainen "oppilaan prototyyppi", johon suoritusta on peilattu. Lisäksi arvioijat ovat muodostaneet oppilaan käsinkirjoitetun tekstin perusteella ajatuksen siitä, miten ja millaisessa tilanteessa teksti on syntynyt ja kuinka oppilas on tilanteessa toiminut. Tämä on tosin luonnollista, sillä kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opettajaopiskelijoilla oli tutkimuksen aineistoa kerättäessä kokemusta oppilaiden opettamisesta vähintään opetusharjoitteluiden verran.

5 Arviot kokonaisuudessaan

Kuten taulukosta 3 käy ilmi, monet arviot sisältävät useammanlaisia palautteita, niitä muotoillaan monin tavoin ja ne kohdistuvat eri asioihin. Olen edellä tarkastellut, millaista palautetta ja mistä luokanopettajaopiskelijat oppilaiden sanelukirjoituksista ylipäänsä antavat. Tarkastelun keskiössä ovat olleet yksittäiset palautteet, jotka ovat yksittäisiä sanoja tai maksimissaan parin kolme virkkeen samaan asiaan kohdistuvia palautejaksoja, jotka on irrotettu koko arvioista (ks. tark. määritelmistä luku 1.3).

Esitän seuraavaksi aineistosta tapauskohtaisesti joitakin arvioita, joista käy ilmi, miten palautteiden kokonaisuudet eli arviot rakentuvat. Yksi arvio koostuu siis useimmiten monista palautteista: elementit arvioissa saattavat koskea useampaa asiaa, sisältää monenlaisia muutosehdotuksia sekä erilaisia muotoiluja.

Seuraavaksi esittelen kolme eritasoisesta sanelukirjoituksesta annettua arviota, joista osan palautteita sisältyy myös lukujen 3 ja 4 esimerkkeihin (esim. Tapaus 1: esimerkit 20, 34 ja 51). Tarkastelen tapauksia lyhyesti sisällönanalyysin keinoin ja analysoin, miten ja mistä palautekokonaisuudet rakentuvat. Arvioiden kirjoitusasu (asettelu, mahdolliset luettelomerkit jne.) on pyritty toisintamaan mahdollisimman samanlaisena kuin alkuperäisesti käsinkirjoitetuissa versioissa. Käsittelen tapausesimerkeissä palautteen muotoilua, muutosehdotuksia sekä palautteen kohteita rinnakkain.

Tapaus 1

Tapaus 1 on tutkimusaineiston sanelukirjoitusarvio 103.1. Se on annettu tekstistä, jossa oppilaalla on virhepisteitä 60. Virhepisteitä on enemmän vain yhdessä aineiston tekstissä. Opettajaopiskelijan numeerinen arvio tekstistä on 5, ja aineiston keränneen tutkijan 4.

Tapaus 1) “+ Käsiala on siistiä ja selkeää
+ Teksti on helposti luettavaa

- Tekstissä ilmenee kuitenkin paljon erinäisiä virheitä useilta eri osa-alueilta kuten isojen tai pienten alkukirjaimien virheitä, pitkistä vokaaleista puuttuvia kirjaimia, muita puuttuvia kirjaimia, vääriä kirjaimia, yhdyssanavirheitä, puuttuvia sanoja, vääriä sanoja ja puuttuvia tavuja.

Kannattaisi ehkä alkaa työstämään virheellisiä osa-alueita pala palalta kuntoon. Se tulee ehkä viemään paljon aikaa mutta on sen arvoista. Tsemppiä! Kun nämä jutut saadaan kuntoon, tekstisi on loistava. 😊”

Ensimmäisestä arviosta voidaan erottaa runsaasti erilaisia palautteita. Kokonaisuus on rakennettu ns. hampurilaispalautteen muotoon, eli arvioija kiinnittää ensiksi huomiota onnistuneisiin asioihin (joita voisi olla näin runsaasti virheitä sisältävästä tekstistä vaikea hahmottaa), sen jälkeen tuo ilmi puutteita sekä antaa korjausehdotuksia ja päättää vielä arvion varsin rohkaisevasti.

Ensimmäiset kehut (rivit 1 ja 2) limittyvät toisiinsa ja koskevat tekstinulkoisia piirteitä, eli käsialaa ja luettavuutta. Vaikka teksti on oikeinkirjoitukselta heikko, on kirjoittaja arvioijan mukaan onnistunut tuottamaan sen selkeään ja helposti luettavaan muotoon. Kehujen jälkeen arvioija ottaa ikään kuin analyyttisen ja objektiivisen arvioijan roolin: arvioija luettelee tarkasti eri osa-alueita ja sisältöjä, joissa oppilas on tehnyt runsaasti virheitä (rivit 3–6). Negatiivisen evaluaation tunnuspiirteiden mukaisesti palautteen antaja kritisoi ja osoittaa puutteita objektiivisessa muodossa eikä tuo esille havaintonsa subjektiivisuutta. Osuus on näin paljon erheitä sisältävässä tekstissä välttämätön, jotta oppijalle käy selväksi, mihin kaikkeen huomiota on välttämätöntä jatkossa kiinnittää.

Tapaus 1:n voidaan katsoa sisältävän positiivisista evaluaatioista sekä tekstinulkoisia piirteitä koskevia kehuja että kannustuksia (kaksi ensimmäistä riviä sekä kaksi viimeistä riviä). Negatiivista evaluaatiota on myös runsaasti puutteiden osoittamisen muodossa (rivit 3–6). Kokonaisuudessa on selkeästi neuvoksi tai kehotukseksi tulkittava konditionaalimuotoinen palautefragmentti (rivi 7). Tapaus sisältää myös jaksoja (esim. *se tulee ehkä viemään paljon aikaa* – –), joita ei ole helppo suoraan kategorisoida mihinkään palautteen muotoilun luokkaan. Kyse ei ole ehkä ole niinkään kannustuksesta, vaan ennemmin huomiosta ja ylipäänsä opiskeluun liittyvästä esiintuodusta toteamuksesta: uuden oppiminen vie aikaa ja vaatii harjoittelua.

Kokonaisuudessaan tapaus havainnollistaa hyvin sitä, miten useat aineiston arviot rakentuvat: ensiksi kiinnitetään huomiota onnistumisiin, vaikka pieniin. Sen jälkeen kerrotaan usein negatiivisiksi evaluaatioiksi muotoilluin analyyttisin, paikallisin (oikeinkirjoitusta ja konventioita koskevin) kommentein, mitä pitää lähteä jatkossa harjoittelemaan. Lopuksi vielä kannustetaan ja “tsempataan” positiivisin evaluaatioin.

Tapaus 2

Tapaus 2 on sanelukirjoitusarvio 130.1. Se on annettu tekstistä, jossa oppilaalla on virhepisteitä 24. Noin puolessa teksteissä virhepisteitä on enemmän ja noin puolessa

vähemmän. Opettajaopiskelijan numeerinen arvio tekstistä on 7-, ja aineiston keränneen tutkijan 7.

Tapaus 2) "Todella hyvin kirjoitettu! Ainoastaan muutama virhe, jotka toistuvat useammin.
Suurin osa tekstistä on täysin oikein, joten siitä voit olla erityisen ylpeä.

Eniten virheitä tapahtui yhdyssanojen kohdalla, joten niitä olisi hyvä harjoitella ja kerrata. Muutama kirjain ja tavu joko puuttuu tai on väärin, uskoisin olevan kyse vain huolimattomuudesta. Kiinnitetään asiaan kuitenkin yhdessä huomiota.

Hyvä suoritus!"

Myös toinen arvio sisältää monenlaisia palautteita. Se on rakennettu paljolti samaan tapaan kuin Tapaus 1, mutta on hieman vähemmän rönsyävä eikä nimeä niin laajalti kielioppiasioita, joita kirjoittaja jo hallitsee tai ei hallitse kovin hyvin. Positiiviset evaluaatiot koostuvat kahdesta huutomerkkiin päättyvästä kannustuksesta (rivi 1 ja rivi 8), jotka sijoittuvat niille tyypillisesti koko arvion alkuun ja loppuun. Vaikka virhepisteitä on melko runsaasti, oppilaan virheistä vain muutaman katsotaan olevan toistuvia (rivi 1–5), mikä tuntuu luovan arviolle eteenpäin ohjaavan ja kannustavan sävyn.

Kiinnostavaa tässä tapauksessa ovat erityisesti negatiiviset evaluaatiojaksot (– – *virheitä tapahtui yhdyssanojen kohdalla* – – sekä *muutama kirjain ja tavu puuttuu tai on väärin* – –), sillä ne jatkuvat sisältöä kommentoivalla tai pehmittävällä jaksolla. Ensimmäinen sisältää neuvoille ja kehotuksille tunnusmerkkisen konditionaalimuotoisen (– – *olisi hyvä harjoitella ja kerrata*) ohjeen. Toisen negatiivisen evaluaatiojakson jälkeen arvioija tuo esiin subjektiivisen huomionsa siitä, että tietyt asiat ovat toistuvasti oppilaan sanelukirjoituksessa oikein, ja näihin liittyvät virheet lienevät huolimattomuutta (rivi 4–5). Koska varmuutta ei kuitenkaan ole, käytetään yksikön ensimmäisen persoonan muotoa *uskoisin*.

Ennen kehuksi tulkittavaa lopetusta arvioija osoittaa, että on kiinnostunut oppilaan oppimisesta ja haluaa varmistaa, että jatkossakin asiat sujuvat. Tämä ilmaistaan passiivimuotoisesti: *kiinnitetään asiaan – – yhdessä huomiota* (rivi 5). Myös tämä palautteen osa on sellainen, joka ei välttämättä suoraan istu mihinkään palautteen muotoilun kategoriaan. Ylipäänsä passiivin käyttö aineistossa on harvinaista. Kyse voisi olla kehotuksesta, jossa pistetään myös itsensä likoon. Palautejakso saattaa olla metatekstimäinen huomio myös

arvioitsijalle: tämän oppilaan kohdalla meidän on yhteisesti hyvä kiinnittää tiettyihin oikeinkirjoituksen asioihin jatkossa huomiota, jotta oppiminen varmistetaan.

Arvio päättyy positiiviseen evaluaatioon, kannustukseen, joka on jälleen enemmän tekstinulkoinen kommentti (*Hyvä suoritus!*) kuin palaute itse tekstistä (rivi 6). Tällainen loppukaneettimainen, huudahduslauseen ominaisuuksia sisältävä kannustus on aineistossa varsin yleistä, joten Tapaus 2 kuvaa hyvin sitä, miten arviot yleensä päätetään.

Tapaus 3

Tapaus 3 on sanelukirjoitusarvio 110.4. Se on annettu tekstistä, jossa oppilaalla on virhepisteitä 6. Vain yhdessä tekstissä virhepisteitä oli vähemmän. Opettajaopiskelijan numeerinen arvio 9+ ja aineiston keränneen tutkijan 9.

Tapaus 3) "Oikeinkirjoituksesi on oikein hyvää. Osasit esimerkiksi käyttää hyvin isoja alkukirjaimia. Näyttää myös siltä että pilkkusäännöt ja yhdyssanat ovat sinulla hallussa. Voit kiinnittää tulevaisuudessa vielä huomiota puhekielisyyteen sanojen taivutuksissa (esimerkiksi: hänen likaiset hiukset → hänen likaiset hiuksensa). Kokonaisuudessaan hyvää ja selkeää tekstiä!"

Tapaus 3 havainnollistaa edelleen sitä, millaiseen muotoon valtaosa palautteista virhepisteiden määrästä riippumatta rakentuu: ensiksi kehutaan, sitten osoitetaan, mitä osataan tai ei osata, annetaan neuvoja ja lopuksi vielä kannustetaan kirjoittajaa. Tämä palautemalli on kenties opettajaopiskelijoille niin tuttu sekä opinnoista että omilta koulu(kirjoitus)ajoilta, että se toistuu monenlaisen kirjoittamisen arvioinnin yhteydessä. Valtaosa aineiston arvioista noudattelee rakenteeltaan näitä kolmea tapausesimerkkiä.

Tapaus 3 eroaa kahdesta edellisestä siinä, että se erittelee tarkemmin, missä oikeakielisyyteen liittyvissä asioissa oppilas erityisesti on sanelukirjoituksessa onnistunut, eli kehut koskevat tekstinsisäisiä piirteitä. Toisessa ja kolmannessa virkkeessä (rivit 1–3) analysoidaan tarkkaan, missä asioissa kirjoittaja on onnistunut. Tätä saattaa avittaa se, että arvioinnin kohteena ollut sanelukirjoitus oli tasoltaan kiitettävä. Opinpaikat vain kuusi virhepistettä sisältävässä sanelukirjoituksessa ovat pieniä, ja kolmas virke (*voit kiinnittää tulevaisuudessa vielä huomiota puhekielisyyteen sanojen taivutuksessa*) (rivi 2–3) onkin ainoa, joka osoittaa jonkinlaisen puutteen, ja kehottaa jatkossa toimimaan tietyllä tavalla. Palaute on rakennettu neuvon tai kehotuksen muotoon modaalisuutta ilmaisevalla *voida*-verbillä.

Kokonaisuudessaan arvio on hyvin myönteissävytteinen ja kaikki arvottavat palautteet ovat tulkittavissa positiivisiksi evaluaatioiksi. Negatiivisiksi evaluaatioiksi tulkittavia jaksoja

tapauksessa ei ole. Arvion erikoisuus on sen puhdas paikallinen kommentti (rivi 4: *hänen likaiset hiukset → hänen likaiset hiuksensa*), joka ohjeistaa vastaanottajaa paikantamaan juuri tietyn kohdan, jossa puhekielinen versio on lipsahtanut kirjakielisen edelle. Tällaisia tapauksia, joissa osoitetaan selkeä paikka, johon viitataan ja annetaan oikea vastaus erheellisen tilalle, oli aineistossa vain muutama.

Yhteenveto palautekokonaisuuksista

Arvioiden tarkastelu tapausesimerkkien valossa auttaa hahmottamaan hyvin, että yksittäisten palautteiden irrottaminen tarkasteluun ei anna kokonaiskuvaa siitä, millaista palautetta arvioija on kirjoittajalle kokonaisuudessaan antanut. Arvioiden pilkkominen palautteisiin ja sitä kautta tarkastelu kielimuodon perusteella on kuitenkin välttämätöntä, kun halutaan ymmärtää, minkälaista palautetta kirjoittamisesta tarkemmin annetaan. Tarkastelunäkökulma on tärkeää pitää mielessä: yksittäisiä palautteita tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota kielen pienempiin rakennuspalikoihin, kuten sanastoon tai yksittäisiin lausekkeisiin, kun koko arvioita pohdittaessa tarkastellaan enemmän kokonaisuutta.

On hyvä muistaa, että yksittäiset tapausesimerkit eivät ole koko totuus aineistosta, eivätkä välttämättä heijasta kovin hyvin joitakin Svinhufvudkin (2016, 86–93) palautteen annosta esiin tuomia ilmiöitä. Esimerkiksi analyyttisten kehujen muotoileminen voi olla hankalampaa kuin negatiivisten. Vaikka tapausesimerkkinä hyvästä tekstistä annettu arvio (Tapaus 3) pureutuu hienosti onnistumisiin, eivät kaikki erinomaisista teksteistä annetut arviot yltäneet samaan. Jotkin erinomaisista teksteistä annetut arviot jäivät varsin suppeiksi. Tekstin määrän arviossa lisääntyi selvästi sen myötä, mitä enemmän virhepisteitä esiintyi. Tämä on havaittavissa jo tapauksia 1, 2 ja 3 vertailtaessa: Tapaus 1 sisältää 70 sanaa, Tapaus 2 taas 54 sanaa ja Tapaus 3 enää 41 sanaa. Tietenkään sanamäärä ei ole tae analyyttisestä arviosta, vaan ratkaisevaa on sisältö, mutta jotain ilmiö kertonee.

Tapausesimerkit tuovat hyvin esiin sen, miten valtaosa arvioista rakentuu. Arviot ovat keskenään monessa tapauksessa varsin samaa kaavaa noudattavia. Aluksi palautetta muotoillaan positiiviseksi evaluaatioksi, ja mahdolliset negatiiviset evaluaatiot seuraavat niitä. Muutosehdotuksia käytetään runsaasti, erityisesti neuvoja ja kehotuksia (vrt. myös Taulukko 3), joita hyödynnetään arvioiden keski- ja loppuvaiheissa. Useimmissa tapauksissa arvioiden lopussa palataan jälleen positiiviseen evaluaatioon.

Tapausesimerkit täsmentävät myös sitä, että sanelukirjoituksista annetut arviot keskittyvät Ivaničin (2004) jaottelun mukaisesti muotodiskurssiin. Palautetta annetaan kielen muodoista

ja säännöistä, joita peilataan “oikeisiin” vastauksiin. Sanelukirjoitukset ovat luonteeltaan täysin muotodiskurssin mukaisia, sillä niiden tarkoituksena on auttaa harjoittamaan kielen säännönmukaisuuksia ja oikeinkirjoitusta. Näin ollen arviotkaan eivät luonnollisesti kohdistu tekstin kontekstiin, luovuuteen tai sosiaalisiin tarkoitteisiin. Tämä on tärkeää huomioida, jotta tällaisen diskurssin toistaminen ei johda ajattelutapaan, jossa kirjoittaminen nähdään autonomisena, kontekstittomana toimintana, jossa samojen mallien ja sääntöjen ajatellaan pätevän kaikenlaisessa kirjoittamisessa (Juvonen ym. 2011, 31).

Tapausesimerkit osoittavat hyvin myös sen, että arviosta ei ole helppo erottaa, minkä tasoisesta tekstistä se on annettu. Arvioista jonkinlaista päättelyä voisi olla vielä mahdollista tehdä, mutta yksittäisiä palautteita tarkasteltaessa tällainen analyysi muuttuisi hyvin hankalaksi ja vaatisi runsaasti lisäselvitystä.

Opettajaopiskelijat antoivat tutkimustilanteessa myös numeerisen arvion oppilaiden sanelukirjoituksista. Vaikka tässä tutkimuksessa ei numeroarviointiin kiinnitetä huomiota, on eritasoisten tekstien sanallisen arvioinnin samankaltaisuus huomioiden kiinnostavaa tuoda ilmi, että aineistossa opettajaopiskelijoiden numeerinen arviointi oli hyvin linjassa sekä toistensa että tutkijan kanssa. Suurimmillaan erot sanelukirjoitukset valmiiksi pisteyttäneen tutkijan kanssa olivat vain reilun yhden arvosanan päässä toisistaan, ja useimmat mahtuivat jopa puolen arvosanan sisälle toisistaan. Tämä on erityisen mielenkiintoista siinä mielessä, kuinka samankaltaisia sanalliset arviot hyvin eritasoisista teksteistä aineistossa välillä olivat. Vaikka sanallisista arvioista ei pysty välttämättä päättelemään, kuinka paljon virheitä on ollut, numeerinen arvio kyllä erottelee tarvittaessa ehdottomammin.

6 Päätäntö

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden palautteenantoa koskien oppilaiden sanelukirjoituksia. Johdannossa esittelin tutkimukseni toteutustavan, metodit, aineistonkeruun ja keskeiset tutkimukseen liittyvät käsitteet. Luvussa 2 loin lyhyen katsauksen kirjoittamiseen, saneluihin ja sanelukirjoittamiseen, taustoitin kirjoittamisen opetuksen ja arvioinnin tutkimusta ja toin ilmi keskeisimmät taustateoriat ja -mallit, joiden avulla lähdin aineistoani käsittelemään. Aineistoa analysoin luvuissa 3, 4 ja 5 diskurssinanalyysin ja sisällönanalyysin keinoin. Lopuksi tuon ilmi joitakin keskeisiä tuloksia ja päätelmiä tutkimuskysymyksiini peilaten, pohdin tutkimuksen ansioita ja rajoitteita, merkityksellisyyttä kirjoittamisen arvioinnin tutkimuksen kentällä ja annan ehdotuksia jatkotutkimuksiksi.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli, millaista palautetta luokanopettajaopiskelijat antavat oppilaiden sanelukirjoituksista. Analysoin kysymystä hyödyntäen Svinhufvudin (2016) mukailua Straubin ja Lunsfordin (1995) palautteen muotoilun ja muutosehdotusten raamistosta. Malli sopi tutkimukseeni vain soveltuvin osin, mutta jämäköittää joka tapauksessa tutkimustani kirjoittamisen arvioinnin kentällä.

Havaintoni mukaan suuressa osassa arvioita palautteita oli muotoiltu positiivisiksi evaluaatioiksi, kehuiksi ja kannustuksiksi. Negatiivisia evaluaatioita esiintyi arvioissa paljon harvemmin kuin positiivisia. Kritiikin antamisen sijaan positiivinen evaluointi, kehuminen ja kannustaminen, siis osoittautui yleisemmäksi tavaksi muotoilla palautetta. Samaan tulokseen ovat päätyneet myös Kauppinen ja Hankala (2013, 222).

Erilaista palautetta muotoiltaessa käytettiin erilaisia kielellisiä konstruktioita. Monia kielellisiä piirteitä ei voida pitää vain positiivisille tai negatiivisille evaluaatioille tunnusomaisena, mutta joitakin tunnusomaisia tapoja näyttäisi olevan. Positiivisia evaluaatioita rakennettiin erityisesti huudahduslausein (*Hyvin tehty!*), imperatiivialkuisin kannustuksin (*jatka/yritä samaan malliin*) sekä positiivisin adjektiivein (*täydellinen, hieno, hyvä*), joita korostettiin intensiteettipartikkelein (*hyvin, oikein*). Erityisesti oppilasta puhuttelevissa negatiivisissa evaluaatioissa esiintyi myös paljon viestiä pehmentäviä sanoja, kuten *välillä* tai *hieman*, mutta yhtä vahva ilmiö ei ollut kuin positiivisissa evaluaatioissa.

Muutosehdotuksia tarkasteltaessa ja niitä eri luokkiin jaettaessa kielelliset piirteet korostuivat, ja eri kategorioihin näyttää kuuluvan selkeästi kielellisesti eri tavoin rakennettuja palautteita.

Käskyiksi tulkituista palautteista valtaosa on imperatiivialkuisia (*muista, kertaa, kiinnitä huomiota*). Tämä on käskyille tunnusomaista myös Svinhufvudin (2016, 88) mukaan. Imperatiivialoituksen lisäksi modaalisia (*[sinun] pitää, tulee*) verbejä esiintyi vain käskypalautteiden alussa.

Kaikki aineiston konditionaalimuotoisen rakenteen sisältävät palautteet olivat tulkittavissa neuvoiksi ja kehotuksiksi, mikä tekee konditionaalista tunnusomaisen siten, että sen avulla rakennettu palaute voidaan tämän tutkimuksen valossa luokitella aina neuvoksi tai kehotukseksi. Neuvoja ja kehotuksia rakennettiin myös muuten, erityisesti mahdollisuutta ilmaisevalla voida-verbillä (*voit [kiinnittää huomiota]*), joka tosin sekin usein esiintyi kontionaalimuotoisena (*voisi[t]*).

Sekä palautteen muotoilusta että muutosehdotuksista on siis löydettävissä verrattain suppeallakin tarkastelulla yhteisiä piirteitä, joilla niitä rakennetaan. Luokittelu ei ole eikä sen ole tarkoituskaan olla aukotonta tai yksiselitteistä, mutta kiinnostavat löydökset kannustavat jatkamaan palautteiden rakentumisen anatomian perkaamista jatkossakin.

Toinen tutkimuskysymykseni koski sitä, mistä luokanopettajaopiskelijat palautetta antavat. Kysymys limittyy osin ensimmäisen kanssa, sillä palautteen muotoilua tarkasteltaessa joudutaan vääjäämättä kiinnittämään huomiota myös semantiikkaan. Kysymykset (millaista ja mistä) sekä tarkastelutavat (sisällönanalyysi sekä diskurssianalyysi) siis tukevat toisiaan.

Palautteiden kohteista tutkin paikallisia kommentteja, tarkemmin oikeakielisyyttä ja konventioita, sillä sanelukirjoitus on tyypiltään Ivaničin (2004) muotodiskurssin mukainen tekstilaji. Tämä tarkoittaa, että tarkoitus on toistaa ja kirjoittaa tietty teksti samansisältöisenä ja oikeamuotoisena, eikä esimerkiksi omalle luovuudelle jää juuri tilaa. Oikeakielisyyden ja konventioiden lisäksi analysoin tekstinulkoisia kommentteja, jotka koskevat muuta kuin itse tekstiä.

Oikeakielisyydestä ja konventioista palautetta annettaessa palautetta annettiin erityisesti oikeakielisyydestä ja kieliopista (*pilkut, alkukirjaimet, yhdyssanat* jne.) Tekstinulkoiset kommentit taas koskivat usein kirjoittajaa ja hänen oletettua edistymistänsä (mm. *hienosti olet edistynyt*). Myös käsiala ja sanavälit osoittautuivat suosituksi kommentoinnin kohteeksi. Moni tutkimukseen osallistunut myös järkeili, mistä runsas pisteidenmenetys saattaa johtua. Palautteen kohteiden analysoiminen on muotoilun ja muutosehdotusten tarkastelua (jota tehtiin ensisijaisesti kielelliset piirteet edellä) tulkinnanvaraisempaa, eikä kovin laajoja päätelmiä näin lyhyen tarkastelun tuloksena voi tehdä. Erityisen kiinnostavaksi osoittautui

kuitenkin esimerkiksi se, kuinka opiskelijat tuntuivat asettuvan oppilasta opettavan opettajan rooliin ja loivat tekstiä kirjoittaneesta oppilaasta selkeän skeeman, jolloin arvioon yhdistyi paljon tekstinulkoisia asioita, joista ainakin osa on selkeän spekulatiivisia. Toisaalta monien palautteiden rakentaminen analyyttisesti täsmällisiä kielioppitermejä käyttäen ja selkeitä opinpaikkoja oppilaalle osoittaen ilahduttaa.

Analysoimani kolme palautekokonaisuutta auttaa tuomaan vielä laajempaa näkökulmaa tutkimuksen aiheeseen. Niiden perusteella opettajaopiskelijoiden arviointien rakentumisen voidaan katsoa olevan melko konventionalisoitunutta. Arviot rakentuvat pitkälti samaa kaavaa noudatellen: aloitetaan siitä, missä oppilas on onnistunut, vaikka näitä onnistumisia ei olisi kovin rutkasti. Sen jälkeen siirrytään korjausehdotuksiin, ja lopuksi vielä kannustetaan eteenpäin. Tietynlainen palautteen muotoilu toistui arvioissa paljolti samoissa kohdin. Usein arvio alkoi positiivisella evaluaatiolla, jatkui muutosehdotuksilla, käskyllä, neuvolla tai kehotuksella ja päättyy jonkinlaiseen tulevaisuuteen katsovaan kannustus- tai tsemppitoivotukseen.

Arvioiden ja erityisesti käsittelyssä olleiden tapausten perusteella perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) hengen mukainen arviointi näyttää toteutuvan valtaosassa palautteissa. Arvioinnin toivotaan ohjaavan ja kannustavan opiskelua. Oppimista edistävän palautteen katsotaan olevan luonteeltaan laadullista ja kuvailevaa sekä oppimisen solmukohtia analysoivaa. Monet tutkimusaineisossani analysoinnin kohteena olevat arviot yltävät näihin arvioinnin tavoitteisiin. Suurin osa antaa analyyttista, eteenpäin ohjaavaa ja kielen oppimisen kannalta relevanttia palautetta, mutta osalla sanottava on jää lyhyeksi, ja arvio saattaa rakentua vain virkkeestä parista. Tämä on tietysti luonnollista, kun arvioijat ovat opettajaopiskelijoita, eikä kaikilla välttämättä ole kokemusta arviointityöstä alkuvaiheen opintoja lukuun ottamatta.

Tutkimukseni rajoitteeksi osoittautui tutkimusasetelma. Vaikka pyrin tekemään arviointitilanteesta mahdollisimman autenttisen, ei opiskelijoilla ollut mahdollisuutta tietää oppilaiden oppimis- tai koulunkäyntitaustasta mitään etukäteen. Mitkä ovat kenties olleet oppilaalle helppoja asioita, tuliko niissä nyt jostakin syystä virheitä? Sujuiko jokin asia paremmin nyt kuin viime kerralla? Tämän vuoksi yksilöllisen palautteen antaminen jäi vääjäämättä yleisluontoisemmaksi, kuin mitä se olisi oppilaan tuntevan opettajan antamana ollut. Testitilanne loi myös varsin rajalliset mahdollisuudet antaa palautetta oppilaalle, kun kyseessä oli valmis, muotoa ja oikeakilisyyttä korostava tuotos. Myöskään ajallisesti tutkimuksen asetelma ei vastaa täysin todellisuutta: nyt se mahdollisti tulevalle opettajalle

rauhallisen paneutumisen yksittäisen oppilaan yhden suorituksen arviointiin. Aina arjen tilanteissa ei ole mahdollista käyttää 15–20 minuuttia yhden sanelukirjoitusharjoituksen arviointiin. Olisikin kiinnostavaa vertailla tuloksia esimerkiksi työssä olevien opettajien vastaavaan aineistoon: kuinka syvällisiä ja pitkiä arviot olisivat ja minkälaista palautetta ja mistä niissä annettaisiin?

Osa opiskelijoista oli myös ymmärtänyt tehtävänannon eri tavoin kuin tutkija oli tarkoittanut. Vaikka tehtävänannossa oli ilmaistu, että tavoitteena on antaa oppilaalle kirjoittamista eteenpäin ohjaavaa palautetta, oli jokunen suunnannut tekstinsä suoraan tutkijalle. Tällöin teksti oli muotoiltu niin esimerkiksi seuraavasti: *oppilaalla näyttäisi olevan hankaluuksia – –*. Tällaisia selkeitä oppilaille suuntaamattomia arvioita oli aineistossa muutama, ja ne rajattiin aineiston käsittelyn ulkopuolelle, sillä aineisto oli muutenkin tarpeeksi kattava.

Koululta ja opettajilta vaaditaan arvioinnissa paljon. Tällä hetkellä esimerkiksi kielellisesti ja kulttuurisesti vauhdilla moninaistuva oppijakenttä, päättöarvioinnin sekä kuudennen vuosiluokan arviointikriteerit sekä vauhdikas teknologinen kehitys tekoälykielimalleineen ohjaavat arvioinnista käytävää keskustelua. Oman arviointiosaamisen ylläpitäminen, arviointi päivittyviä opetussuunnitelman kriteerejä noudatellen ja toisaalta yhteisen arviointikulttuurin luominen oman koulun, mielellään laajemman yhteisön kesken, ovat omiaan parantamaan arvioinnin yhteismitallisuutta. Realistista palautetta annettaessa on samalla syytä pohtia, miten palaute rakennetaan niin, että se vaikuttaa positiivisesti oppilaan minäkuvaan ja identiteettiin. Näin ollen (kirjoittamisen) palautteen tutkimisella myös kielen näkökulmasta on suuri rooli: vahva käsitys itsestä kirjoittajana korreloi hyvien kirjoitustaitojen kanssa – kuten myös päinvastoin, ja tätä palautetta rakennetaan kielen avulla. Toki myös arviointia ja palautteen antoa tutkittaessa on hyvä pitää mielessä, että kirjoittaminen on hyvin monitahoista toimintaa. Kompleksisuus kuvaa kirjoittamisen monimutkaista luonnetta, sillä kirjoittamiseen vaikuttavat vaativien kognitiivisten ja lingvististen prosessien lisäksi myös kirjoittajan motivaation liittyvät tekijät, kuten kiinnostus aihetta kohtaan ja käsitys omasta osaamisesta. (Hankala ym. 2015, 74.)

Koulujärjestelmämme rakentuu koulutettujen opettajiemme asiantuntijuuden ja autonomian varaan, eikä esimerkiksi kansallisia kokeita, jotka mittaisivat kaikilta yhdenmukaisia taitoja, järjestetä. Ensimmäiset kansallisesti arvioinniltaan täysin yhteismitalliset kokeet tulevat osalle ikäluokasta vastaan jos koskaan, osalle ylioppilaskirjoitusten muodossa. Tällaisten yhteismitallisten kansallisten arviointimittareiden puuttuminen ja tässäkin tutkimuksessa esiintyneiden kirjallisten arviointikäytänteiden runsauden, syvällisyyden ja tarkkuuden

varianssi asettaa pohtimaan, kuinka yhdenvertaista palautetta oppilaiden ylipäänsä on mahdollista peruskouluaikanaan esimerkiksi kirjoittamisen taidoistaan saada. Lisäksi opetussuunnitelma mahdollistaa kunnan, koulun ja opettajan tasolla painottaa tiettyjä asioita niin yleisesti kuin oppiaineenkin sisällä, mikä aina asettaa oppilaat jossain määrin erilaiseen asemaan myös kirjoittamisen arvioinnin suhteen.

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu eräästä koulukirjoittamisen lajista, sanelukirjoituksesta, annettavaa palautetta. Havainnot ovat kiinnostavia ja voivat antaa suuntaa myös siihen, miten opettajaopiskelijat muunlaista kirjoittamista arvioivat. Jatkossa olisi tarkoituksenmukaista tutkia palautteenantoa erilaisista ja eri diskurssien mukaisista teksteistä. Suomessa etenkin alakoulukontekstissa ylipäänsä kirjoittamisen tutkimusta on vielä vähän, vaikka oppilaan peruskouluajan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta karkeasti kaksi kolmasosaa annetaan siellä. Tutkimukseen tarvitaan myös enemmän oppilaiden ääntä. Tutkimuskohteena voisivat jatkossa olla esimerkiksi peruskoulun oppilaiden tulkinnat opettajan antamasta palautteesta (vrt. esim. Kronholm–Cederberg 2011). Tällainen oppilaiden kokemukseen perustuva tutkimus kirjoittamisen palautteenannosta on kovin vähäistä, ja siitä on saatu vain joitakin yleistäviä tietoja oppimistulosarviointien yhteydessä (esim. Harjunen–Rautapuro 2015). Myös vertaispalautteen tutkiminen esimerkiksi palautteen muotoilun tai muutosehdotusten osalta voisi olla varsin mielenkiintoista etenkin jo kirjoituspolullaan hieman pitemmällä olevien oppilaiden keskuudessa. Kun vertaispalautetta toivotaan annettavan kirjoittamisen prosesseista yhä enemmän, miten oppilaat sitä toisilleen muotoilevat?

Jatkossa olisi tärkeää selvittää myös, miten opettajan arviointityötä erilaisissa tehtävissä, kuten kirjoittamisen arvioinnissa, voidaan tukea vielä paremmin esimerkiksi kehittyvän teknologian avulla. Kehittyvät kielimallit sekä tekstin tuottamisen ja analysoinnin ratkaisut voidaan toivottavasti valjastaa mahdollisimman hyvin opetustyötä ja oppimista tukeviksi. Kirjoittamisen harjoittelu on toki osin jo siirtynyt vuorovaikutteisempaan digitaaliseen muotoon (esim. Google Classroom, Microsoftin työkalut, Turun yliopiston ViLLE-alusta jne.), mikä voi säästää aikaa myös arvioinnissa ja antaa oppilaalle reaaliaikaisempaa palautetta osaamisestaan. Vaarana liiassa automaatiossa voi kuitenkin olla, että oppilas saa eteensä palautteen, jota ei kenties osaa tai jaksa tulkita. Vain jokin pistemäärä ei ole riittävä kertomaan oppilaalle hänen osaamisestaan ja edistymisestään, joten tällaisten automaatioihin perustuvan palautteen kehittäminen laadullisempaan ja vuorovaikutteisempaan suuntaan on varsin merkityksellistä. Toisaalta Suomessa on tehty alustavia havaintoja siitä, että oppilaiden sitoutuneisuuden taso tehtäviin saattaa pysyä paremmin yllä digitaalisessa ympäristössä, kuten

ViLLE-ympäristössä (Aaltonen–Hotanen 2018), joten kirjoittamisen harjoitteluun ja arviointiin monimediaisissa ympäristöissä on syytä suhtautua uteliaisuudella.

Tutkimukseni on joka tapauksessa omassa lajissaan kiinnostavaa jatkoa kirjoittamisen arvioinnin tutkimukselle, jota Suomessa on tehty varsin vähän. Toivon tutkimuksen toimivan innoittajana monenlaiselle koulukirjoittamiseen kohdistuvalle jatkotutkimukselle, erityisesti arviointiin ja palautteeseen liittyvään. Suhtaudun toiveikkaasti myös siihen, että tutkimukseeni paneutuvat saavat uusia näkökulmia keskusteluihinsa kirjoittamisesta, sen opettamisesta, palautteenannosta ja arvioinnista.

Suurempina innoittajina tälle tutkimukselle ovat toimineet aikamme ilmiöt: luku- ja kirjoitustaitoinen kansa on demokraattisen valtion perusta ja hyvinvointiyhteiskunnan kulmakivi. Kirjoittaminen on oman ajattelun ilmaisemisen korkeimpia henkisiä muotoja, minkä vuoksi se parhaimmillaan tuottaa sekä yksilölle että yhteisölle tietoa, oivalluksia, lohtua ja iloa. Kirjoittaminen auttaa muovailemaan omia ajatuksia, ymmärtämään paremmin itseä ja muita, olemaan eri rakentavasti eri mieltä tai hauskuuttamaan. Yhteiskunta tarvitsee kirjoittaen ajattelevia kansalaisia luomaan visioita paremmasta huomisesta, kritikoimaan, opettamaan ja säilyttämään kulttuuriperintöämme. Loppujen lopuksi kirjoittamisessa on kyse yksilöiden ja yhteiskunnan eloonjäämistaidosta.

Lähteet

Aineslähteet

Merisuo-Storm, Tuula 2019. Ytimessä-hanke. Sanelukirjoitusaineisto.

Merisuo-Storm, Tuula – Storm, Rauli 2019. Alpeilla ja merenpohjassa. Testejä yläkouluun. Agricola-kustannus, Turku.

Muut lähteet

Aaltonen, Antti – Hotanen, Viljami 2018. *Perinteisistä oppimisympäristöistä villeihin. Sitoutuneisuuden taso viidesluokkalaisilla oppilailla perinteisessä oppikirjaympäristössä ja digitaalisessa ViLLE-oppimisympäristössä matematiikan oppitunneilla.* [Verkkodokumentti.] Pro gradu -työ. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Saatavissa: https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/146123/Aaltonen_Antti_Hotanen_Viljami_progradu.pdf?sequence=1. URN:NBN:fi-fe2018101638329

Ahvenainen, Ossi – Holopainen, Esko 2014. *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita.* 3. painos. Special Data, Jyväskylä.

Backman, Mari – Lassila, Kati – Solastie, Kati 2014. *Seikkailujen aapinen. Saneluvihko.* Otava, Helsinki.

Dhakal, Kerry 2022. NVivo. – *Journal of the Medical Library Association* 110 (2), 270–272. [Verkkojulkaisu.] Saatavissa: https://jmla.pitt.edu/ojs/jmla/article/view/1271.

Ekström, Nora 2008. Tarvitaanko muutakin kuin hyvät lukulasit? Kirjoittamisen oppimista edistävä palaute. – *Luova laji. Näkökulmia kirjoittamisen tutkimukseen*, s. 35–55. Toim. Nora Ekström, Tuomo Lahdelma ja Risto Niemi-Pynttäri. Atena Kustannus Oy, Jyväskylä.

Erra, Satu 2019. Kirjoittamisen diskurssit lukiolaisten kirjoittamista pohtivissa teksteissä. – *Sananjalka* (61), s. 165–181. Saatavissa: https://journal.fi/sananjalka/issue/view/6026. Suomen Kielen Seura, Turku.

FUNA. [Verkkojulkaisu.] Viitattu 12.6.2023. Saatavissa: https://www.oppimisanalytiikka.fi/ville/funa/.

Hankala, Mari – Harjunen, Elina – Kauppinen, Marja – Kulju, Pirjo – Pentikäinen, Johanna – Routarinne, Sara 2015. Tutkimuksesta tukea kirjoittamisen opettamiseen. *Tekstit puntarissa. Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*, s. 73–84. Toim. Elina Harjunen. [Verkkojulkaisu.] Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Helsinki. Saatavissa: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2015/04/KARVI_1015.pdf.

Harjunen, Elina – Rautapuro, Juhani 2014. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. [Verkkojulkaisu.] Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Helsinki. Saatavissa: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2015/04/KARVI_08151.pdf.

Hovila Elina 2009. *”Napakka teksti – huomiota myös pilkuille!” Äidinkielen opettajat palautteenantajina*. [Verkkodokumentti.] Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos. Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/21301. URN:NBN:fi:jyu-200908063494

Ivanič, Roz 2004. Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education* (18), s. 220–245. Taylor & Francis, Lontoo.

Jääskeläinen, Pasi 2004. Kuinka opettaa lukiolaisia kirjoittamaan (ja jäädä itse henkiin kertomaan siitä)? *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*, s. 79–90. Toim. Minna-Riitta Luukka ja Pasi Jääskeläinen. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

Juvonen, Riitta – Kauppinen, Anneli – Makkonen-Craig Henna – Lehti-Eklund Hanna 2011. Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu? – *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*, s. 27–61. Toim. Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig ja Riitta Juvonen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia, Helsinki.

Kalenius, Aleksi 2023: Sivistyskatsaus 2023. [Verkkojulkaisu.] Saatavissa: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164564. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki.

Kanniainen, Laura – Kiili, Carita – Tolvanen, Asko – Aro, Mikko – Leppänen, Paavo 2019. Literacy skills and online research and comprehension: Struggling readers face difficulties online. *Reading and Writing* 32 (9), 2201–2222. [Verkkojulkaisu.] Saatavissa: https://doi.org/10.1007/s11145-019-09944-9.

Kauppinen, Merja – Marjanen, Jukka 2021: Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? *Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019*. [Verkkojulkaisu.] Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Helsinki. Saatavissa: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/08/KARVI_1320.pdf.

Kauppinen, Merja – Hellgren, Jan 2021: Miten perusopetuksen päättävät nuoret kirjoittavat? Havaintoja opetuksen tueksi kansallisen arvioinnin pohjalta. *Kielikukko* (1), 2–6. [Verkkojulkaisu.] Finnish Reading Association, Jyväskylä. Saatavissa: https://finrainfo.fi/wp-content/uploads/2021/08/Kielikukko_1_2021_Kauppinen_Hellgren.pdf.

Kauppinen, Merja – Hellgren, Jan 2020: Yhdeksäsluokkalaisten itsearviointitaidot kirjoittamisessa. *Kirjoitan, siis ajattelen. Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen*, s. 49–58. [Verkkojulkaisu.] Toim. Jan Hellgren ja Merja Kauppinen. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Helsinki. Saatavissa: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/09/KARVI_Artikkelikokoelma_2_2020.pdf

Kauppinen, Merja – Pentikäinen, Johanna – Hankala, Mari – Kulju, Pirjo – Harjunen, Elina – Routarinne, Sara 2015. Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osaamista koskevaan tutkimukseen. *Kasvatus* 46 (2), 160–175. Suomen kasvatustieteellinen seura, Jyväskylä.

Kauppinen, Merja – Hankala, Mari 2013. Kriitikosta keskustelukumppaniksi – uutta otetta kirjoittamisen opetukseen. *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana,* s. 213–231. Toim. Liisa Tainio, Kalle Juuti ja Sara Routarinne. [Verkkojulkaisu.] Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Helsinki. Saatavissa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/38459/AD_4_ISBN_978-952-5993-07-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Kronholm-Cederberg, Annette 2009. *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo Akademis Förlag, Turku. [Verkkojulkaisu.] Saatavissa: https://www.doria.fi/handle/10024/52546.

KS = Kielitoimiston sanakirja. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 35. Kotimaisten kielten keskus, Helsinki. Viitattu 22.8.2023. [Verkkojulkaisu.] Saatavissa: https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 10.11.2022.

Leino, Kaisa – Rautopuro, Juhani – Kulju Pirjo 2021. Lukutaito – Tie tulevaisuuteen. PISA 2018. Suomen pääraportti. [Verkkojulkaisu.] Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/79055. Suomen kasvatustieteellinen seura, Jyväskylä.

Leino, Kaisa – Sirén Marjo – Nissinen, Kari – Puhakka, Eija 2023. Puoli tuntia lukemista. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2021). [Verkkojulkaisu.] Saatavissa: https://ktl.jyu.fi/fi/pirls-timss/pirls/tulokset. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä.

Leino, Pirkko 2000: *Totinen paikka*. [Verkkojulkaisu.] Virittäjä 104, s. 271–275. Kotikielen Seura, Helsinki. Saatavissa: https://journal.fi/virittaja/article/view/40009/46608.

Lukuseula. [Verkkojulkaisu.] Viitattu 7.1.2023. Saatavissa: https://www.lukuseula.fi/login.

Luukka, Minna-Riitta 2004. Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*, s. 9–24. Toim. Minna-Riitta Luukka ja Pasi Jääskeläinen. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

Merisuo-Storm, Tuula 2006. The development of writing skills of boys and girls during the first six school years. *Nordisk Pedagogik* (27), s. 373–385. Nordic Educational Research Association, Oslo.

—— 2019. Yläkoulun oppilaiden luetunymmärtämis- ja oikeinkirjoitustaidot. *Ytimessä. Kirja kaiken oppimisen keskiöön*, s. 203–223. Toim. Eeva-Maija Niinistö, Juli-Anna Aerila, Suvi Sario ja Merja Kauppinen. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauma.

Muuri, Annukka 2014. *”Kielestä kiinni”. Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tason vaihtelut.* Väitöskirja. [Verkkodokumentti.] Turun yliopiston julkaisuja, Turku. Saatavissa: https://www.utupub.fi/handle/10024/101018.

Niilo Mäki Instituutti 2022. *Aikamatkalla-harjoitusohjelmalla kohti sujuvampaa lukutaitoa.* [Verkkojulkaisu.] Viitattu 27.4.2023. Saatavissa: https://www.nmi.fi/2022/02/15/aikamatkalla-harjoitusohjelmalla-kohti-sujuvampaa-lukutaitoa/.

Opetushallitus 2023. *6. vuosiluokan lukuvuosiarviointi*. [Verkkojulkaisu.] Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/%C3%A4idinkieli%20ja%20kirjallisuus%2C%20kriteerit%206lk.pdf. Opetushallitus, Helsinki.

—— 2021a. *Kansallinen lukutaitostrategia 2030: Suomi maailman monilukutaitoisin maa*. [Verkkojulkaisu.] Saatavissa: https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kansallinen-lukutaitostrategia-2030. Opetushallitus, Helsinki.

—— 2021b. *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit*. [Verkkojulkaisu.] Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2C%20AI.pdf. Opetushallitus, Helsinki.

Orell, Miina – Kivelä, Elina – Salokannel, Lea – Sankinen, Suvi – Johnsson, Susan 2019. *Lukemisen ja kirjoittamisen testejä*. Uudistettu, 3. painos. Finnish Reading Association, Jyväskylä.

Pentikäinen Johanna – Routarinne Sara – Hankala Mari – Harjunen Elina – Kauppinen Merja – Kulju Pirjo 2017. Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon: suomalainen kirjoittamisen opetus

enne ja nyt. *Kehittämisen palat - yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*, s. 157–180. Tampere. [Verkkojulkaisu.] Toim. Vesa Korhonen, Johanna Annala ja Pirjo Kulju. Saatavissa: https://trepo.tuni.fi/handle/10024/101818.

Piirinen, Pinja 2022. *Yläkoulun kirjoittamisen opetuksen diskursseja Äidinkielen Opettajain Liiton vuosikirjoissa 1970-luvulta nykypäivään*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

POPS = Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki, Opetushallitus. [Verkkojulkaisu.] Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Ranta, Tuula 2004. Miten aine syntyy? Kirjoittamisprosessi tekstinä. *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*, s. 49–66. Toim. Minna-Riitta Luukka ja Pasi Jääskeläinen. Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

—— 2007. *Kirjoittamisprosessi teksteinä: tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja, Joensuu. [Verkkojulkaisu.] Saatavissa: https://erepo.uef.fi/handle/123456789/8815.

Sarmavuori, Katri – Sandström, Maria 1998. *Kielikylpylasten kirjoitustaito prosessikirjoitusmenetelmää käyttäen. Espoon Revontulen koulun ruotsinkielisen kielikylvyn neljäsluokkalaisten kirjoitustaito äidinkielessä ja vieraassa kielessä.* Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisusarja A, osa 183, Turku.

Straub, Richard – Lunsford, Ronald F 1995. *12 readers reading. Responding to student writing.* Hampton Press, New Jersey.

Ståhlberg, Lauri – Hotulainen, Risto – Lehto, Juhani E. 2020. Lukuseulan toimivuus ja luotettavuus peruskoululaisten lukutaidon arvioinnissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-bulletin* 30(3), s. 67–84. Niilo Mäki Instituutti, Jyväskylä.

Svinhufvud, Kimmo 2016. *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Uudistettu ja täydennetty 3. laitos. Art House, Helsinki.

Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.

Vaarala, Heidi – Reiman, Nina – Jalkanen, Juha – Nissilä Leena 2016. *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Opetushallitus, Helsinki.

VISK = Hakulinen, Auli – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heinonen, Tarja Riitta – Alho, Irja 2004. Iso suomen kielioppi. SKS, Helsinki. [Verkkoversio]. Saatavissa: http://scripta.kotus.fi/visk.

Liitteet

Liite 1. Sanelukirjoitus

Yläkoulun testit

Merisuo-Storm & Storm

Sanelukirjoitus 7. luokka

OPPILAILLE ANNETTAVA OHJE:

Luen kirjoitustehtävän ensin kokonaan.
Älä kirjoita vielä, vaan kuuntele tarkasti.
Sen jälkeen luen tekstin pienissä osissa.

Kirjoita kuulemasi osa. Rivit kirjoitetaan täyteen. Sanelen pisteet ja pilkut, mutta isot alkukirjaimet sinun pitää itse tietää. Tekstissä olevan vuosiluvun voit kirjoittaa numeroilla. Jos et muista jotain, jätä tyhjä paikka.

Nyt aloitamme.

/ Hiirenloukku hiuksissa /

/ Lontoossa on Putnamin kadulla kultasepänliike / , / jonka nimi on Hopeinen hiirenloukku / . / Se on ollut Lontoon kaupungin keskustassa / vuodesta 1690 lähtien / . / Tuohon aikaan monet rikkaat naiset / teettivät itselleen komeita / , / monimutkaisia kampauksia / . / Kampaajalta saattoi kulua kaksikin päivää / yhden hiuslaitteen rakentamiseen / . /

Aluksi hiuksista tehtiin korkea torni / . / Lisää korkeutta saatiin pienten tyynyjen avulla / . / Usein joukkoon lisättiin tekohiuksiakin / . / Lopuksi hiukset kovetettiin / jauholla ja arsenikilla / . / Sitten niiden lomaan kiinnitettiin / kipsistä tehtyjä lintuja / . / Sangen suosittuja olivat myös / hiusten joukossa purjehtivat laivat / . / Helpointa oli pujotella hiuksiin / mahdollisimman paljon silkkikukkia / . / Koristeellisin kampaus saatiin / , / kun hiuksiin aseteltiin runsaasti niitä kaikkia / . /

Koska kampauksen tekeminen oli aikaa vievää / , / se haluttiin säilyttää ehjänä / mahdollisimman pitkään / . / Naiset joutuivat nukkumaan istuma-asennossa / eivätkä he pesseet hiuksiaan pitkiin aikoihin / . / Tästä seurasi ongelmia / . / Kun rouva nukkui / , / hänen likaiset hiuksensa houkuttelivat hiiriä / . / Hiiret tekivät jopa pesiään hiusten sekaan / . / Siellä niillä oli lämmin ja mukava koti / . / Vaikka lontoolaiset olivat tuohon aikaan tottuneita hiiriin / , / hiuksissa niiden majoittaminen oli heillekin liikaa / . /

Mutta ei hätää / . / Kultasepänliikkeestä rouva voisi ostaa hopeisen hiirenloukun / . / Varminta olisi hankkia niitä useita / ja asetella ne yöksi eri puolille kampausta / . / Kultaseppä varoitti kuitenkin / , / että rouvan ei kannattaisi liikkua nukkuessaan / . / Muuten oli vaarana /, / että hänen oma nenänsä tai korvansa / joutuisi hiirenloukun saaliiksi / . /

Liite 2. Sanelukirjoituksen virheluokitus

7. luokan sanelukirjoitustestin arviointi

Hiirenloukku hiuksissa -sanelukirjoitus on tarkoitettu tehtäväksi 7. kouluvuoden loppupuolella. Se voidaan myös tehdä 8. luokan alussa.

Kun oppilaiden sanelukirjoituksia tarkastellaan, kiinnitetään huomiota siihen, minkä tyyppisiä virheitä luokassa on tehty eniten. Näin saadaan tietää, mitä asioita opetuksessa tulee erityisesti painottaa. Lisäksi testi antaa tietoa siitä, mikä on kullekin oppilaalle vaikeaa. Tämän tiedon kerääminen on helppoa, kun oppilaiden tekemät virheet kootaan testin sisältämään *virheraporttiin*. Raporttisivuja voidaan kopioida kulloinkin tarvittava määrä.

Lue oppilaan tekemä kirjoitustehtävä ja merkitse jokaisen virheen kohdalle sen virheluokan numero, johon se kuuluu (Taulukko 1). Sanelukirjoituksissa olevien *vieraskielisten nimien kirjoitusvirheistä ei merkitä virhepisteitä. Virhepisteen saa kuitenkin, jos nimessä on pieni alkukirjain.*

TAULUKKO 1. Sanelukirjoituksen virheluokitus

SANELUKIRJOITUKSEN VIRHELUOKITUS

1. ison tai pienen alkukirjaimen virhe
2. reversaali / rotaatio (kirjaimet vaihtavat keskenään paikkaa / kirjain peilikuvana)
3. puuttuva kirjain geminaatasta (kaksoiskonsonanttivirhe)
4. puuttuva kirjain pitkästä vokaalista
5. muu puuttuva kirjain
6. m/n -sekaannus
7. nk/ng -virhe
8. muu väärä kirjain
9. sanat erilleen tai yhteen virheellisesti (yhdyssanavirhe)
10. lisämerkkejä puuttuu (pisteet puuttuvat i-, ä-, ö-kirjaimista jne.)
11. puuttuva sana
12. väärä sana
13. väärä sanan loppu
14. epämielekäs/rauniosana
15. puuttuva tavu
16. liika kirjain
17. muut virheet

HUOM! Virheluokkien 11, 12 ja 14 virheistä merkitään 3 virhepistettä ja kaikista muista 1 virhepiste.

The SILVER MOUSETRAP EST. 1690

Liite 3. Oppilaiden sanelukirjoituksen arviointilomake

Oppilaiden sanelukirjoitusten arviointi

Ryhmätunnus:

Sukupuoli:

Kirjoitelman numero:

***

Lue oppilaan sanelukirjoitus läpi.

Tarkastele, mitä oppilas on hallinnut ja mitä oppilas ei ole hallinnut.

Anna sanallinen arvio oppilaan sanelukirjoituksesta:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Anna numeerinen arvio (asteikolla 4–10) oppilaan sanelukirjoituksesta:

_____

Omia muistiinpanoja tai muita huomioita:

_____

_____

_____

Liite 4. Ohjeet opettajaopiskelijoille arviointiin

Anna oppilaalle kirjoittamista eteenpäin ohjaavaa palautetta.

- Sanelukirjoituksen virheluokitukset (1–17) ovat näkyvillä erillisellä monisteella.
- Virheluokituksen mukaiset pisteet sijoittuvat oppilaiden sanelukirjoituksissa välille 2–64.
- Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän arviointikriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi hyvää osaamista kuvaavaa sanallista arviota / arvosanaa 8 varten
  - Arvioinnin kohde: Kirjoitustaito ja kirjoitetun kielen hallinta:

  "*Oppilas kirjoittaa sujuvasti ja selkeästi käsin ja on omaksunut tarvittavia näppäintaitoja. Oppilas tuntee kirjoitetun kielen perusrakenteita ja oikeinkirjoituksen perusasioita ja käyttää niitä oman tekstinsä tuottamisessa.*"

TURUN YLIOPISTO