


Opiskelijoiden kokemuksia vertaispalautetyöskentelystä kielen ja kirjoittamisen opiskelussa



Vertaispalaute on vakiintunut kielten ja kirjoittamisen opettamiseen. Useimmat yliopisto-opiskelijat kuitenkin pitävät opettajan palautetta välttämättömänä ja vertaisen palautetta täydentävänä. Jos korkeakouluissa halutaan kehittää arviointi- ja palautekulttuuria nykyistä opiskelijalähtoisemmäksi, opiskelijoiden on saatava harjoitella monipuolisesti palautetaitojaan.

 VERTAISPALAUTETYÖSKENTELESTÄ ON tullut viime vuosina suosittua kielen ja kirjoittamisen opiskelussa, muun muassa prosessikirjoittamisen suosion kasvaessa (O'Donnell 2014) sekä kommunikatiivisen ja yhteistoiminnallisen kielenopetuksen yleistessä. Sitä sovelletaan monilla korkeakouluopetuksen alakohtaisilla kursseilla ja seminaareissa. Se on omaksuttu perusopetukseen erityisesti *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (Opetushallitus 2014) tultua voimaan syksyllä 2016.

Artikkelissamme tarkoitamme vertaispalautetyöskentelyllä ennen kaikkea vuorovaikutus- ja

yhteistyötilannetta (Kollar & Fischer 2010), jossa opiskelijat keskittyvät yhdessä pohtimaan opiskelusuoritustaan (Liu & Carless 2006). Vertaispalautetyöskentely on havaittu voimauttavaksi, ja se saa opiskelijat ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan (Diab 2011).

Vertaispalaute on osa dialogista oppimisprosessia, jossa opiskelija sosiaalistuu yhteisönsä jäseneksi (mm. Orsmond ym. 2013; Virtanen ym. 2015). Taustalla on oppimisenäkemys, jossa tietoa rakennetaan, pohditaan ja jaetaan aktiivisesti yhdessä.

Vertaispalautteen käyttö on suosittua opiskelijakeskeisyyttä painottavissa opiskelutavoissa (Birjandi

& Hadidi Tamjid 2012) ja se on osa osallistavaa oppimiskulttuuria (Kollar & Fischer 2010). Sen avulla opiskelijat tutustuvat vaihtoehtoisin tapoihin käsitellä asioita ja vastata ongelmiin (Nicol & Macfarlane-Dick 2006), mikä harjaannuttaa heitä antamaan omaehtoisesti palautetta (Sadler 2010). Lisäksi vertaispalautekäytännöt vahvistavat opiskelijan itsesäätelykykyä (Nicol & Macfarlane-Dick 2006; Orsmond ym. 2013) ja metakognitiivisia taitoja (Lindblom-Ylänne ym. 2009; Virtanen ym. 2015). Opetuskokemuksemme perusteella vertaispalauteyöskentelyyn osallistuvat opiskelijat myös keskittyvät kirjoitusprosessiin hyvin ja toimivat aktiivisesti edistääkseen omaa oppimistaan.

Artikkelissamme keskitymme autenttiseen vertaispalauteyöskentelyyn kolmen eri kielen kurssilla ja kolmella eri taitotasolla. Kielinä ovat englanti ja ranska vieraana kielenä sekä suomi äidinkielenä. Selvitämme, millaisia ovat opiskelijoiden kokemukset vertaispalauteyöskentelystä yliopistotason kirjoitus- ja kielikursseilla sekä mitä he ajattelevat yhtäältä vertaisen ja toisaalta opettajan antamasta palautteesta.

TUTKIMUKSEN TAUSTA

Vertaispalauteyöskentelyä on tutkittu sekä kouluissa että yliopistoissa, erityisesti sisälttöpetuksessa, jossa vertaispalautekäytännöitä on sovellettu esimerkiksi kurssin kirjallisten töiden muokkaamisessa ja arvioinnissa. Kunkin tutkimuksen kohteet ja kontekstit ovat olleet ainutlaatuisia, joten tuloksia on mahdotonta vertailla suoraan (ks. esim. Hyland & Hyland 2006).

Useat tutkimukset ovat englanninkielisistä maista tai englanniksi annetusta opetuksesta (Lee 2014). Osa tutkimuksista on tehty ei-autenttisissa oloissa: niihin osallistuneet opiskelijat ovat muokanneet palautteen avulla tekstiä, jota eivät ole itse kirjoittaneet, tai opiskelijat ovat antaneet palautetta fiktiiviselle kirjoittajalle. Lee (2014) kuitenkin korostaa, että koska palautteen antaminen on reaaliaimassa tapahtuvaa sosiaalista toimintaa, sitä pitäisi tutkiakin autenttisissa tilanteissa, sillä kokeellisissa asetelmissa tehtyjen tutkimusten ekologinen validiteetti ja pedagoginen relevanssi ovat huonoja.

Useat tutkijat ovat todenneet vertaispalauteyöskentelyn hyödylliseksi, ja aiheesta on annettu ohjeita ja suosituksia. Vertaispalaute muun muassa antaa opiskelijoille mahdollisuuden pohtia tehtävää ja ratkoa siihen liittyviä ongelmia yhdessä (Kollar & Fischer 2010), mikä parantaa opiskelijaryhmän yhteistyötä (Sadler 2010). Kun opiskelija keskittyy tuotoksen sijasta kirjoitusprosessiin, hänen opiskelutaitonsa paranevat laajemminkin (Orsmond ym. 2013). Virtasen ym. (2015) mukaan vertaispalauteaidot ovatkin osa elinikäistä oppimista ja työelämätaitoja.

Kielen ja kirjoittamisen opiskeluun vertaispalaute soveltuu mainiosti, koska sen myötä opiskelijat konstruoivat uudelleen tietoaan kielestä ja ratkaisevat sitä koskevia kysymyksiä (Swain ym. 2002). Palautteen antaminen ja sen harjoittelu kehittävät samalla kirjoitus- ja keskustelutaitoja (Min 2005), koska kielen käytöstä voi keskustella aidossa vuorovaikutustilanteessa (O'Donnell 2014).

Palautteen antamista kannattaa kuitenkin harjoitella, jotta opiskelijat pystyvät antamaan palautetta tekstistä kokonaisuutena (Min 2005). Opiskelijat saavatkin palautteesta enemmän apua kirjoitusprosessiinsa, jos heidän kykyään antaa ja ottaa vastaan palautetta tuetaan (Nicol & Macfarlane-Dick 2006). Kollar ja Fischer (2010) korostavat, että vertaispalaute onnistuu todennäköisesti parhaiten silloin, kun vertaiset pystyvät keskustelemaan palautteesta, sillä muussa tapauksessa palautteen saaja ei välttämättä ymmärrä, mitä palautteen antaja tarkoittaa. Vuorovaikutteisessa palauteprosessissa on mahdollista neuvotella muun muassa tehtävästä, tehtävänannosta, palautteenantotavasta ja palautteenkäyttötavasta (Kollar & Fischer 2010).

Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että mikä tahansa palautteenantomuoto parantaa kirjoitettua tuotosta, mikäli palautteen saaja hyväksyy palautteen ja pystyy toimimaan sen edellyttämällä tavalla. Esimerkiksi Strijbos ym. (2010) toteavat, että huonoksikin koetun palautteen antajalta saadulla palautteella oli vaikutusta tuotokseen, mikäli opettajan antamat ohjeet palauteprosessille olivat hyvät. Optimaalisessa tilanteessa opiskelijoiden välisen tasoeron ei tulisi kuitenkaan olla kovin suuri (Strijbos ym. 2010).

Cho ja MacArthur (2010) puolestaan saivat selville, että usean vertaisen antama palaute johti laadullisesti parempaan kirjalliseen lopputuotokseen kuin yhden asiantuntijan, usein opettajan kommentit. Opiskelijoiden voi olla helpompi hyödyntää vertaispalautetta, koska se on kirjoitettu tavalla, jonka opiskelija ymmärtää paremmin kuin opettajan kenties ammattisanastolla antaman palautteen (Cho & MacArthur 2010).

Joidenkin tutkijoiden mukaan vertaisarvioinnin olennainen merkitys on sen muodostamassa sillassa kohti itsearviointia (esim. Sadler 2010). Diabin (2011) tutkimuksessa etsittiin itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin välisiä eroja kieltenopetuksessa. Vaikka kumpikin ryhmä paransi tuotoksiaan, vertaisarviointi kehitti erityisesti makrotasoa eli tekstin sisältöä ja asioiden esitysjärjestystä, kun taas itsearvioinnin avulla kirjoittajat korjasivat enemmän yksittäisiä mikrotason virheitä (Diab 2011). Toisten tutkijoiden mukaan oppimista taas edistää eniten sekä opettajalta että vertaiselta tai usealta vertaiselta tullut palaute (Birjandi & Hadidi Tamjid 2012).

Kieltenopetuksessakin vertaispalautetyöskentelyä on tutkittu erityisesti englanti kohdekielenä -kontekstissa. Usein tutkimus on kuitenkin keskittynyt siihen, miten vertaispalaute on parantanut kirjoitustulosta esimerkiksi arvosanoilla mitattuna tai miten opiskelijan teksti on muuttunut palaute- tai arviointiprosessissa (ks. esim. Birjandi & Hadidi Tamjid 2012; Cho & MacArthur 2010; Ruegg 2015). Harvassa ovat tutkimukset, joissa verrataan eri kielillä tehtyä vertaispalautetyöskentelyä tai keskitytään myös kielen alkeisopiskelijoihin.

Poikkeuksia ovat Lundstromin ja Bakerin (2009) tutkimus, jonka mukaan alkeistasolla vertaispalautteen antaminen on hyödyllisempää kuin palautteen saaminen, sekä O'Donnellin tutkimus (2014), jonka mukaan alkeistasolla vertaispalautteesta vaikuttaa olevan enemmän hyötyä kuin edistyneillä tasoilla. Suomalaisessa korkeakoulukontekstissa vertaispalautetyöskentelyä on tutkittu vain vähän (ks. esim. Elsinen 2007; Svinhufvud 2013).

Tutkimuksellamme pyrimmekin lisäämään tietoa vertaispalautetyöskentelystä juuri kielen eri taitotasolla ja avaamaan aikuisopiskelijoiden käsityksiä vertaispalautteen hyödyistä ja haasteista.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Mitä hyötyä opiskelijoiden mielestä vertaispalautetyöskentelystä on?
2. Millaiset asiat opiskelijat kokevat vertaispalautetyöskentelyssä hankalina?
3. Mitä opiskelijat ajattelevat vertaispalautteen ja opettajan antaman palautteen välisestä suhteesta?

AINEISTO JA ANALYYSI

Tutkimuksemme sai alkunsa Helsingin yliopistossa yliopistopedagogiikan perusopintoihin sisältyväällä kurssilla. Hankimme projektityötämme varten tietoa opiskelijoiden käsityksistä ja kokemuksista vertaispalautetyöskentelystä kyselytutkimuksella. Lukuvuonna 2014–2015 kyselyyn vastasi 149 opiskelijaa, jotka opiskelivat kolmea eri kieltä Helsingin yliopiston Kielikeskuksessa.

Äidinkielen eli suomen opiskelijat olivat ”Akateemisen kirjoittamisen perusteet” -kurssilla (n = 61). Englannin opiskelijat osallistuivat ”*English Academic and Professional Skills*” -kurssille, (n = 32), joka on Eurooppalaisen viitekehyksen (*Common European Framework of Reference*, CEFR) mukainen ylemmän keskitason eli B2-tason kurssi, tai ”*Advanced English Grammar*” -kurssille (n = 10) pitkälle edistyneiden tasolla C1. Ranskan opiskelijat olivat alkeiskursseilta 1 ja 2 (n = 46) tasolla A1 (ks. tasoista CEFR 2001).

Äidinkielen ja englannin B2-tason kurssit olivat opiskelijan tutkintoon kuuluvia, tiedekuntakohtaisia kursseja, kun taas englannin C1-tason kurssi sekä ranskan kurssit olivat vapaaehtoisia ja avoimia kaikkien tiedekuntien opiskelijoille. Englannin opiskelijoita tarkastellaan tutkimuksessa pääosin kuitenkin yhtenä ryhmänä, sillä opiskelijoiden kielitasoa ei testattu, vaan he osallistuivat kurssille itse arvioimansa taitotason mukaan. Itse toimimme niin kurssin opettajina kuin tutkimuksen toteuttajina.

Opiskelijat saivat osana kurssisuoritusta kotitehtäväkseen kirjoitelman. Äidinkielen kurssilla tehtävänä oli kirjoittaa lähdepohjainen oman alan teksti. Englannin kursseilla opiskelijat kirjoittivat lähdepohjaisen ammattitekstin ja kielioppikurssin opiskelijat omaan alaan liittyvän akateemisen tekstin. Ranskan

alkeiden opiskelijat kirjoittivat joko postikortin lomamatkalta tai ranskankielisen elokuvan esittelyn ja arvostelun.

Kirjoitelmien ensimmäisiä versioita työstettiin luokassa vertaispalautetyöskentelyn avulla. Opiskelijat kommentoivat suullisesti ja kirjallisesti toistensa tekstejä kahden – neljän hengen ryhmissä. Englannin kursseilla keskustelu käytiin englanniksi, äidinkielen ja ranskan kursseilla suomeksi. Opettaja ohjeisti opiskelijat kirjallisesti ja suullisesti sekä auttoi ryhmiä tarpeen mukaan työskentelyn aikana.

Vertaispalautetyöskentelyn jälkeen opiskelijat muokkasivat tekstejään saamiensa kommenttien perusteella ennen kuin palauttivat lopullisen versionsa opettajalle. Opettaja antoi muokatusta versiosta oman kirjallisen ja – joissakin ryhmissä – suullisen palautteensa. Kirjoitustehtävistä ei annettu arvosanoja.

Vertaispalautekerran jälkeen opiskelijat vastasivat anonyymisti kyselymme. Se sisälsi suomeksi väittämiä, joihin vastattiin Likert-asteikolla (1–5), sekä avoimia kysymyksiä työskentelyprosessista. Kysymykset koskivat sekä kyseistä työskentelykertaa että vertaispalautetyöskentelyä yleensä. Analysoimme kyselyaineistoa määrällisesti väittämien osalta ja laadullisesti avokysymysten osalta. Väittämien tuloksia tarkastellaan sekä kokonaisuutena että kielikohtaisesti. Kaikkien saman kielen kurssilta olleiden opiskelijoiden vastaukset on yhdistetty, ja tulokset esitetään prosenttilukuina kielittäin eriteltyinä.

Avovastausten luokittelussa noudatimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita (ks. esim. Tuomi & Sarajarvi 2009). Kukin tutkija analysoi ja luokitteli itsenäisesti kolmen avokysymyksen vastaukset. Luokitteluyksikkönä toimi ajatuskokonaisuus. Analyysissä syntyneet luokat nimettiin: esimerkiksi **kielivirheiden huomaaminen ja korjaaminen** tai **varmuuden kasvaminen**. Näistä muodostuivat pääluokat, kuten **vertaispalautetyöskentelyn hyödyllisyys**. Ensimmäisen luokittelun jälkeen kävimme läpi toistemme luokittelut kriittisesti ja muokkasimme niitä tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi. Luokat (**taulukko 1**) esitetään tekstissä lihavoituina.

Aineiston laajuuden vuoksi keskityimme artikkelissamme vain tutkimuskysymyksiämme koskevaan osaan. Sitaatit ovat peräisin opiskelijoiden täyttämistä lomakkeista ja kuvaavat heidän tuntemuksiaan ja ajatuksiaan vertaispalautteen merkityksestä. Aineistositaattien lyhenteet viittaavat kielikurssin kieleen:

- EA = englanti, edistynyt taso (C1-taso)
- EB = englanti, ylempi keskitaso (B2-taso)
- R = ranska
- Ä = suomi äidinkielenä

Yksittäisiin vastaajiin viitataan numerolla. Esimerkiksi EA9 on englannin edistyneen tason vastaaja numero 9.

VERTAISPALAUTETYÖSKENTELEN HYÖDYT

Vastaajat pitivät vertaispalautetyöskentelyä valtaosin onnistuneena, sillä palautteen antaminen ja vastaanottaminen auttoivat heitä muokkaamaan tekstiään. Vastaajista 85 prosenttia oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämästä ”Tällä kursilla annettu vertaispalaute auttaa tai auttoi minua muokkaamaan tekstiäni” (**taulukko 2**).

Vain kuusi prosenttia ei kokenut saaneensa apua tekstin parantamiseen. Avovastausten perusteella syynä oli esimerkiksi vastaajan palautteenantajia parempi kielitaito tai osuminen pienryhmään, joka ei ollut motivoitunut palautteen antamiseen. Englannin opiskelijoissa oli hieman muita enemmän niitä, jotka epäilivät vertaispalautteen hyödyllisyyttä, kun taas äidinkielen opiskelijoista lähes kaikki kokivat saaneensa apua tekstin muokkaukseen.

”Mikä oli tämänkertaisen vertaispalautetyöskentelyn anti sinulle” -kysymyksellä tarkensimme opiskelijoiden kokemuksia (sisällönanalyysin pääluokka 1). Kysymykseen vastasi 146 opiskelijaa. Huomasimme, että vertaispalautetyöskentelyn alussa antamamme ohjeet olivat suunnanneet opiskelijoita melko vahvasti antamaan palautetta muun muassa kirjoituksen rakenteesta, tyylistä sekä oikeakielisyydestä. Suurin osa opiskelijoiden vastauksista sijoittuikin luokkiin **kielivirheiden huomaaminen ja korjaaminen** sekä **tekstin parantamiseen ja kehittämiseen tähtäävät kommentit**:

Pääluokka 1	Vertaispalautteen hyödyllisyys (tutkimuskysymys 1)
alaluokat	kielivirheiden huomaaminen ja korjaaminen
	tekstin parantamiseen ja kehittämisen tähtäävät kommentit
	toisten tekstien lukeminen ja palautteen antaminen
	vertaaminen toisten teksteihin ja oman tekstin reflektointi
	varmuuden kasvaminen
	palautekeskustelu
	ei juuri antia
Pääluokka 2	Palautteen antamisen hankaluudet (tutkimuskysymys 2)
alaluokat	(kielioppi)virheiden huomaaminen ja korjaaminen
	oma rajallinen aihepiiriin tai kielen hallinta
	kritiikin esittäminen
	rakentavan ja positiivisen palautteen antaminen
	huoli vastaanottajan reaktiosta
	vertaispalautetyöskentelyn toteutustapa
	ei hankaluutta
Pääluokka 3	Palautteen vastaanottamisen hankaluudet (tutkimuskysymys 2)
alaluokat	ei saanut palautetta
	negatiivinen palaute
	jännittäminen ja pelottaminen
	itsetuntoon liittyvät asiat
	palautteen oikeellisuus ja mielipide-erot
	tekstin muokkaaminen ja jatkotyöskentely
	ei hankaluutta
Pääluokka 4	Vertaispalautteen ja opettajan palautteen välinen suhde (tutkimuskysymys 3)
alaluokat	molempia arvostetaan
	palautteiden peräkkäisyys
	palautteet täydentävät toisiaan
	opettaja kielellisten asioiden asiantuntija
	vertaispalaute antoisampaa
	vertaispalautteen luotettavuus epäilyttä

Taulukko 1. Sisällönanalyysin tulokset pääluokittain.

Kieliryhmä	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä % n
Englanti	26,2	52,4	9,5	9,5	2,4	100 42
Ranska	41,3	41,3	13,0	2,2	2,2	100 46
Äidinkieli	63,9	27,9	4,9	3,3	0,0	100 61
Kaikki	46,3	38,9	8,7	4,7	1,4	100 149

Taulukko 2. Opiskelijoiden suhtautuminen väitteeseen ”Tällä kurssilla annettu vertaispalaute auttaa tai auttoi minua muokkaamaan tekstiäni” kieliryhmän mukaan (%).

”Osasin tekstiäni korjatessa kiinnittää paremmin huomiota ongelmakohtiin, kun ne oli osoitettu etukäteen.” (EB19)

”Huomioin ehkä paremmin kappaleen muodostamisen, sain hyvää palautetta punaisesta langasta tekstissä ja muutama viittauskäytäntö selkeni.” (Ä29)

Jotkut opiskelijat mainitsivat työskentelyn antina **toisten tekstien lukemisen ja palautteen antamisen**:

”Pääsin lukemaan kanditekstejä kun en itse vielä kirjoita kandia.” (Ä52)

”Opin arvioimaan toisen kirjoittamaa tekstiä paremmin ja sain ajatuksia omaani tuleviin teksteihini.” (EB23)

Vertaispalaute työskentely sai opiskelijat peilaamaan osaamistaan toisten tasoon ja vertaamaan tekstejään. Erityisesti ranskan alkeiskurssilaisten vastauksia sijoittui runsaasti alaluokkaan **vertaaminen toisten teksteihin ja oman tekstin reflektointi**:

”Oli myös mielenkiintoista lukea muiden tekstejä ja miettiä sitä kautta mitä voisi kehittää omassa kirjoittamisessa.” (R18)

”Vertaispalaute antoi melko hyvän kuvan siitä, millaista tasoa kirjoittamiselta odotetaan.” (R6)

Alkeiskurssilaiset toivat avovastauksissa esille **varmuuden kasvamisen**. Jonkin verran samankaltaista palautetta tuli muiltakin opiskelijoilta.

”Jokainen kritiikkipalaveri on minulle henkisen kasvun ja sosiaalisen kanssakäymisen kannalta merkittävä. Joten paras anti ei ole kieliopintoihin vaan omaan itseän kohdistuva.” (R19)

”Tuntui ihan hyvältä, että toinen ymmärsi mitä yritin sanoa. Sain korjauksia myös muutamiin kielioppi- ja kirjoitusvirheisiin.” (EB11)

Alkeiskurssilaiset korostivat lisäksi työskentelyn antina **palautekeskustelua**.

”Sain muistutuksen monesta kielioppisäännöstä vertaispalauteporukan yhteisestä pohdinnasta. Työskentely muistutti ongelmalähtöistä työtapaa ja auttoi muodostamaan kokonaisempaa kuvaa ranskan kielen tuottamisen haasteista.” (R23)

”Puhuttiin myös millä tavalla oltiin suorittanut tehtävän, millä apuvälineillä (sanakirjat, kurssikirjat ja ym.) Opiskelijoiden välissä syntyy luottamusta tällaisessa ryhmäkeskustelussa.” (R26)

Vastausten perusteella erityisesti kielen alkeiskurssilla toisten opiskelijoiden tekstien lukeminen, palautteen antaminen ja keskustelu teksteistä johtavat oman osaamisen reflektointiin. Edistyneemmät kielenoppijat ja äidinkielellään kirjoittavat korostavat sen sijaan vertaispalaute työskentelyn antia oman tekstin parantamisessa ja muokkaamisessa. Työskentelyn keskiössä oli teksti, alkeiskurssilla sen sijaan keskiössä oli enemmän kielenoppiminen. Tekstin pituudellakin saattoi olla merkitystä: äidinkielellä tehdyt

Kieliryhmä	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä % n
Englanti	7,1	26,2	47,6	14,3	4,8	100 42
Ranska	26,7	20,0	37,8	11,1	4,4	100 45
Äidinkieli	16,4	27,8	36,1	19,7	0,0	100 61
Kaikki	16,9	25,0	39,9	15,5	2,7	100 148

Taulukko 3. Opiskelijoiden suhtautuminen väitteeseen "Opin enemmän palautteen antamisesta kuin saamisesta tällä palautekerralla" kieliryhmän mukaan (%).

Kieliryhmä	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä % n
Englanti	19,5	44,0	29,3	2,4	4,8	100 41
Ranska	50,0	41,3	8,7	0,0	0,0	100 46
Äidinkieli	47,5	44,3	6,6	1,6	0,0	100 61
Kaikki	40,5	43,2	13,5	1,4	1,4	100 148

Taulukko 4. Opiskelijoiden suhtautuminen väitteeseen "Haluan osallistua vertaispalautetyöskentelyyn jatkossakin" kieliryhmän mukaan (%).

tekstit olivat varsin pitkiä, ja vertaispalauteaika kului ehkä kokonaan tekstin kanssa työskentelemiseen, kun taas lyhyemmät ranskankieliset tekstit mahdollistivat keskustelun laajemmistakin teemoista.

Selvitimme lisäksi, kokivatko opiskelijat tutkimuskerralla oppineensa enemmän palautteen antamisesta vai saamisesta (**taulukko 3**). Opiskelijoista yli 40 prosenttia oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä väitteestä, että he oppivat tällä kerralla enemmän palautteen antamisesta. Ohjattu vertaispalautetyöskentely kielikurssilla siis selvästi toimii palautteenantotaidon harjoituskenttänä. Erityisesti alkeiskurssilaiset kokivat oppineensa palautteen antamisesta lisää vertaistyöskentelyn aikana. Tosin noin 40 prosenttia opiskelijoista ei halunnut ottaa kantaa siihen, oliko palautteen antaminen vai saaminen hyödyllisempää tällä kerralla.

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että alkeistason kielenoppijat hyötyvät palautteen antamisesta

enemmän kuin pelkästä vastaanottamisesta (Lundstrom & Baker 2009; ks. myös Rouhi & Azizian 2013). Heidän kirjoitustaitonsa edistyivät enemmän ohjatun palautteen antamisen jälkeen kuin niiden, jotka pelkästään hyödynsivät saamaansa palautetta, kun taas keskitason opiskelijoilla tällaista eroa ei löytynyt.

Keskitason opiskelijoista ne, joille vertaispalautetyöskentely oli kokemuksena uusi, taas paransivat kirjoitustaitoaan kokeneita vertaispalautteen antajia enemmän (Lundstrom & Baker 2009). Diab (2011), joka tarkasteli englanninopiskelijoiden kirjoitustaitojen parantumista itse- ja vertaisarvioinnin jälkeen, puolestaan toteaa, että vertaispalautetyöskentelyn hyöty on nimenomaan kirjoituksen käsitelyprosessissa, ei niinkään siinä, kuka antaa ja kuka saa palautetta. Kirjoitustaitoja parantaa se, että pohtii kirjoittamiseen ja kieleen liittyviä seikkoja yhdessä toisen kanssa (Diab 2011).

Selvitimme, kuinka halukkaita opiskelijat ovat jatkossa osallistumaan vertaispalautetyöskentelyyn (**taulukko 4**). Opiskelijoista 84 prosenttia suhtautui myönteisesti osallistumiseen jatkossa. Vastaaajista 14 prosenttia suhtautui asiaan neutraalisti, mutta varsinkin englannin opiskelijoissa näitä opiskelijoita oli kuitenkin lähes kolmannes. Muutamien kielteisesti vertaispalautteeseen suhtautuneiden opiskelijoiden avovastauksista näkyi, että he pitivät vertaispalautetta turhana ja toivoivat sen sijaan saavansa pelkästään opettajan palautetta.

Yhteenvedona voi todeta, että tutkimuksemme perusteella erityisesti kielen alkeiskurssilla opiskelijat pitivät hyödyllisimpänä toisten opiskelijoiden tekstien lukemista ja teksteistä keskustelua, sillä nämä johtavat oman osaamisen reflektointiin ja pohdintoihin oman kielitaidon laajuudesta. Edistyneemmät kielenoppijat ja äidinkielellään kirjoittajat pitivät sen sijaan tärkeämpänä oman tekstin parantamiseen saatuja ideoita ja ehdotuksia tekstin muokkaamiseksi. Vaikka ryhmien välillä on pieniä eroja, kaikki ryhmät näyttävät arvostavan vertaispalautetyöskentelyä, ehkä sen kielellisen ja yhteisöllisyyttä lisäävän annin vuoksi.

VERTAISPALAUTETYÖSKENTELYN HANKALUUDET

Kysymme, mikä opiskelijoista tuntui hankalalta palautteen antamisessa ja vastaanottamisessa (sisällönanalyysin pääluokat 2 ja 3). Vaikka osa opiskelijoista **ei kokenut mitään hankalaksi**, palautteen antamiseen liittyvä epävarmuus ja huoli omista ja vertaisen taidoista saivat mainintoja.

Kysymyksen ”Mikä palautteen antamisessa tuntui hankalalta?” vastauksissa (143 opiskelijaa) yksi selvä luokka oli (**kielioppi**)**virheiden huomaaminen ja korjaaminen**:

”Antaa selkeitä korjausehdotuksia. Usein oli tunne, että tässä lauseessa on jotain erikoista, mutta ei osannut sanoa/tiennyt, että mikä. Alkoi epäillä omia taitoja.” (R20)

Ongelmaksi opiskelijat kokivat lisäksi **oman rajallisen aihepiirin tuntemuksen tai kielen hallinnan**. Äidinkielen ryhmissä epävarmuus saattoi

koskea muun muassa viittaustekniikan hallintaa ja tekstin sisällön vierautta, vieraiden kielten ryhmissä enemmän kielellisiä seikkoja.

”Viittaustekniikan kritisointi – en ollut varma itsekkään oikeasta käytännöstä.” (Ä55)

Alkeiskurssilaiset toivat esiin jonkin verran muita enemmän epävarmuutta ja oman osaamisen rajallisuutta. Samalla opiskelijat näkivät, että epävarmuus synnytti hyvää keskustelua:

”Oli hankalaa antaa palautetta aiheesta, jota ei itse oikeastaan osaa. Niinpä palautteen anti saattoi jäädä ohueksi. Toisaalta taas se juuri aiheutti hyvää pohdintaa koko porukassa.” (R23)

Jotkut opiskelijat pitivät **kritiikin esittämistä** vaikeana, ja vaikeaa saattoi olla lisäksi **rakentavan ja positiivisen palautteen antaminen** perustellusti. Opiskelijat pyrkivät tasapainoilemaan positiivisen ja epäkohtiin puuttuvan palautteen antamisen välillä.

”Hyvän rakentavan palautteen antaminen, josta palautteen saajan käsityksiä pystyi muuttamaan, tuntui hankalalta.” (Ä22)

”Positiivisen palautteen antaminen. Toisaalta haluaisi antaa vain hyvää palautetta, mutta jos virheitä on paljon niin ei niitä voi keksiäkään vain miellyttääkseen.” (EB20)

Opiskelijat mainitsivat ongelmaksi **huolen vastaanottajan reaktiosta**. Vain muutama kuitenkin kommentoi sitä, ettei vastaanottaja ollut ottanut palautetta kovin hyvin vastaan.

”Se, että osasi ilmaista palautteen niin, että työn tekijälle ei jäänyt ’lannistunut’ tai huono mielikuva hänen tekemästään työstä.” (EB10)

”Kaikkea ei viitsi sanoa suoraan.” (Ä28)

Vieraan kielen opiskelijat voivat olla huolissaan omista palautteenantotaidoistaan ja pelätä korjaamista, tai he saattavat korjata liian kriittisesti (O’Donnell 2014). Tällöin on syytä muistuttaa vertaista omasta roolistaan: jos palautteen antaja ei olekaan korjaaja vaan kohdekielisen yleisön edustaja, hän voi ottaa kriittisen

lukijan roolin ja kommentoida tekstin onnistuneisuutta vuorovaikutuksen näkökulmasta. Esimerkiksi O'Donnellin (2014) tutkimuksessa opiskelijoiden käsitys vertaispalautteen hyödystä parani selvästi, kun aiemmin editointiin ja korjaamiseen keskittyneitä ohjeistusta muutettiin viestinnällisyyttä korostavaksi.

Muutama aineistomme opiskelija kommentoi **vertaispalautetyöskentelyn toteutustapaa**, josta saattoi seurata haasteita työskentelyyn. Joillekin aikaa oli liian vähän, jotta olisi ehtinyt paneutua tekstiin, ja muutamat kommentoivat, että työskentely onnistuisi paremmin tutussa ryhmässä:

”Vertaispalautteen antaminen on mielestäni hyvä metodi ja toimii paremmin mitä tutummat ihmiset ovat ja mitä useammin vertaispalautetta on annettu. Tällöin ihmiset uskaltavat antaa palautetta rohkeammin ja suuremmin.” (R21)

Kysymykseen ”Mikä palautteen vastaanottamisessa oli hankalaa?” (119 vastausta; sisällönanalyysin pääluokka 3) noin kolmannes vastaajista totesi, että **mikään ei ollut hankalaa**. Vastaamatta jätti 20 prosenttia opiskelijoista. Muutamat opiskelijat mainitsivat hankaluudeksi sen, että **ei saanut palautetta** tai että palaute oli liian niukkaa tai pinnallista eikä auttanut parantamaan tekstiä.

”Se, etten saanut mitään parannus-/korjausehdotuksia, vaikka varmasti tekstiäni olisi vielä voinut kehittää. Minulle sanottiin vain, että oikein hyvä teksti.” (EB14)

”Olisin halunnut syvällisempiä kommentteja.” (Ä34)

Vastaavasti O'Donnellin (2014) tutkimuksessa osa opiskelijoista koki jääneensä ilman hyvää palautetta, koska se oli liian yleistä tai opiskelijan pari ei ollut suhtautunut tehtävään vakavasti. Silti suurin osa opiskelijoista katsoi hyötynensä vertaispalautetyöskentelystä ja saaneensa sitä kautta uusia ideoita ja erilaisia näkökantoja (O'Donnell 2014).

Omassa tutkimuksessamme vain yksittäiset opiskelijat mainitsivat, että **negatiivisen palautteen** vastaanottaminen oli hankalaa. Jotkut kokivat vertaispalautetyöskentelyn **jännittävän tai pelottavan**.

”Tuntui suurelta kynnykseltä antaa aluksi oma työ muiden luettavaksi.” (Ä56)

”Oli vaikea keskustella toisen opiskelijan kanssa omista virheistä, pelkäsin kritiikin saamista.” (EB17)

Vain harva opiskelija aineistossamme kirjoitti suoraan omista pelon tai jännityksen tunteistaan, mutta opiskelijat saattoivat kommentoida **itsetuntoon liittyviä asioita yleisesti**:

”Ei tuntunut pahalta, asennekysymys.” (Ä59)

”Itselfe ei hankalaa, mutta yleisesti uskon, että joillekin hankalaa ottaa vastaan hieman kriittisempää tai heidän mielestään liian pieniin / mitättömiin asioihin takertuvaa [palautetta].” (R21)

Negatiivisten tuntemusten taustalla saattaa olla perinteinen arviointikulttuuri, jossa palautteen antaminen oli ainoastaan opettajan tehtävä (O'Donnell 2014). Opiskelijat voivat suhtautua varauksellisesti vertaispalautetyöskentelyyn, jos heillä on heikko itsetunto tai jos heidän aiemmat kokemuksensa vertaispalautetyöskentelystä ovat kielteisiä (Weaver 2006). Vertaisen pätevyys antaa palautetta saatetaan tällöin kyseenalaistaa (Virtanen ym. 2015). Palautteen vastaanottamisen yhtenä ongelmana opiskelijamme mainitsivatkin **palautteen oikeellisuuden ja mielipide-erot**.

Opiskelijat eivät välttämättä luota toistensa palautteeseen tai ainakin joutuvat punnitsemaan, miten ottaa se huomioon.

”Aina ei usko, että on tehnyt virheitä tai kirjoittanut väärin.” (Ä28)

”Epävarmojen ehdotusten noudatus, liian edistyneiden neuvojen noudatus.” (R10)

”Vertaispalautteen jälkeen ei välttämättä halua tehdä paljon muutoksia tekstiin, koska ei luota muiden opiskelijoiden 'asiantuntemukseen' samoin kuin opettajan antamassa palautteessa.” (EA9)

Kieliryhmä	Täysin samaa mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä % n
Englanti	69,1	23,8	7,1	0,0	0,0	100 42
Ranska	73,4	22,2	2,2	0,0	2,2	100 45
Äidinkieli	32,8	41,0	11,5	13,1	1,6	100 61
Kaikki	55,4	30,4	7,4	5,4	1,4	100 148

Taulukko 5. Opiskelijoiden suhtautuminen väitteeseen ”Opettajan palaute on aina välttämätöntä vertaispalautteen lisäksi” kieliryhmän mukaan (%).

Palautteen vastaanottamisen hankaluus saattoi lisäksi liittyä **tekstin muokkaamiseen ja jatko-työskentelyyn**. Vastauksissa mainittiin muun muassa palautteen tuottama lisätyö, hankaluus viedä ehdotukset käytäntöön, vaikeus muokata omia ajatuksia ja odottamattomat ehdotukset. Palaute voi siis joskus hämmentää opiskelijaa: hän saattaa kummastella palautetta ja miettiä, miten hyödyntää sitä.

”Se, että ehdotettiin jotain mitä ei ollut itse lainkaan miettinyt. En ’näe’ tekstiä enää.” (Ä43)

Kaikkiaan palautteen vastaanottamisen hankaluudet olivat yksilöllisiä, eikä kielten tasoryhmien vastauksissa ollut sisällönanalyysin perusteella suuria eroja. Hankaluudet saattoivat koskea niin tekstiä, palautteen laatua kuin vastaanottajan itsetuntoa tai valmiutta hyödyntää palautetta. Palautteen vastaanottamisen ongelmat on opettajankin hyvä tiedostaa, sillä ne vaikuttavat suoraan siihen, miten opiskelija jatkaa tekstinsä muokkaamista tai mitä hän kokee oppivansa vertaispalautetyöskentelystä.

VERTAISPALAUTTEEN JA OPETTAJAN PALAUTTEEN VÄLINEN SUHDE

Selvitimme opiskelijoiden ajatuksia vertaispalautteen ja opettajan palautteen välisestä suhteesta ”Opettajan palaute on aina välttämätöntä vertaispalautteen lisäksi” -väitteen pohjalta (**taulukko 5**). Vastajaista 86 prosenttia oli väitteestä täysin tai jokseenkin samaa mieltä. Äidinkielen opiskelijat eivät pidä opettajan

palautetta yhtä välttämättömänä kuin vieraiden kielten opiskelijat, sillä äidinkielen ryhmästä noin 26 prosenttia suhtautui väitteeseen neutraalisti tai oli siitä eri mieltä. Opiskelijat saattavatkin olla tottuneempia kommentoimaan äidinkielistä tekstiä ja varmempia kielenhallinnastaan äidinkielellä kirjoittaessa.

Vastaamalla kysymykseen ”Millaisia ajatuksia sinulla on vertaispalautteen ja opettajan antaman palautteen välisestä suhteesta?” (133 vastausta) opiskelijat kuvasivat välillä monisanaisestikin ajatuksiaan vertaispalautteen ja opettajan palautteen välisestä suhteesta (sisällönanalyysin pääluokka 4).

Molempia **palautemuotoja arvostetaan** ja pidetään tarpeellisena.

”Molemmat arvokkaita ja myös tärkeitä. Vertaispalautteen ei tule mielestäni korvata opettajan palautetta.” (R21)

Jotkut opiskelijat pitivät tärkeänä **palautteiden peräkkäisyyttä** ja mahdollisuutta muokata tekstiä. Monet heistä pitivät opettajan palautetta lopullisena arviointina.

”On hyvä, kun omaa tekstiä on jo voinut parantaa. Opettajan palaute kuitenkin välttämätön. Tukevat toisiaan!” (R27)

Suurin osa opiskelijoista totesi, että **palautteet täydentävät toisiaan**. Vertaispalautteessa arvostetaan muun muassa mahdollisuutta saada palautetta sisällöstä, näkemysten vaihtamista, yksityiskohtiin

paneutumista ja tekstin viestinnällisyyden ja ymmärrettävyyden kommentointia. Opettajalta taas odotetaan tarkkaa palautetta, kielellisten asioiden korjausta ja kommentointia sekä kokonaisarviointia. Opiskelijoilla on vankka luottamus **opettajaan kielellisten asioiden asiantuntijana**.

”Opettajan palaute on ehkä enemmän tekstin vertaamista kriteereihin. Vertaispalaute keskittyy enemmän tekstiin.” (Ä61)

”Vertaispalauteessa saa useampia ratkaisuja ja perustelut tulevat ehkä paremmin esiin kuin opettajan palautteessa. Toisaalta vertaispalauteen jälkeenkin vastaus voi olla väärä, joten opettajan lopullinen korjaus ja häneltä saatu palaute on tarpeen.” (RS)

”Opettaja on nähnyt monia erilaisia tekstejä, joten oman tekstin huonous ei pelota niin paljon. Opiskelijan antamassa palautteessa pelottaa henkilökohtaisuus. Opettaja huomaa myös paremmin kielioppivirheet.” (EB17)

Äidinkielen ja ranskan ryhmässä oli jonkin verran opiskelijoita, joiden mukaan **vertaispalaute on antoisampaa** kuin opettajan palaute. Opettaja voi tuntua kaukaiselta, joten palautetta tasavertaiselta lukijalta arvostetaan. Vertainen saattaa antaa parempaa palautetta kuin opettaja, koska hän saattaa osata muotoilla palautteensa tavalla, johon opiskelijan on helpompi tarttua (Kollar & Fischer, 2010). Vertaisen palaute saattaa asettua niin sanotulle lähikehityksen vyöhykkeelle (Vygotsky 1978), jolloin opiskelijat työskentelevät yhdessä potentiaalisella kehityksen alueella ja ratkaisevat monimutkaisempia ongelmia kuin mihin yksin pystyisivät. Vertainen asettuu kenties paremmin lukijan asemaan ja kommentoi nimenomaan selkeyttämistä vaativia kohtia (Cho & MacArthur 2010).

”Vertaispalaute on usein aidompaa ja käytännölläisempää. Saa helpommin.” (Ä58)

”Vertaispalauteen saaminen ei ’pelota’ niin kuin opettajan palaute. Vertaispalaute on ennen kaikkea tukevaa ja kannustavaa. Itse substanssia siitä ei saanut.” (R20)

O’Donnellin (2014) tutkimuksessa verrattiin keskitason ja alkeistason opiskelijoiden omaa käsitystä vertaispalautetyöskentelyn onnistumisesta. Alkeistason opiskelijat suhtautuivat positiivisemmin vertaiselta saamiinsa kommentteihin, kun taas keskitason opiskelijat olisivat halunneet enemmän opettajan antamaa palautetta kuin alkeistason opiskelijat. Molempien ryhmien enemmistö kuitenkin suhtautui myönteisesti sekä prosessikirjoittamiseen että vertaispalautetyöskentelyyn sen osana. Tämä näkyy omassa tutkimuksessamme: edistyneetkin englannin opiskelijat kaipasivat enemmän opettajan kommentteja kuin äidinkielen tai alkeisranskan opiskelijat, vaikka lähes kaikki opiskelijamme arvostivat myös vertaispalautetta.

Sekä opettajan että vertaisen palaute on oppimisen kannalta tärkeää. Esimerkiksi Birjandi ja Hadidi Tamjid (2012) toteavat, että opiskelijoiden taito kirjoittaa englantia vieraana kielenä parani eniten ryhmissä, jotka osallistuivat vertaisarviointiin tai itsearviointiin opettajalta tulevan palautteen lisäksi. Kirjoittajat otaksuvat, että jos palautetta saa vain opettajalta, opiskelija ei välttämättä prosessoisi sitä, vaan samankaltaiset virheet tulevat näkyviin myöhemmissäkin teksteissä. Sekä itse että vertaisarviointi pakottaa miettimään omaa kirjoittamista aktiivisesti, mutta ainakaan iranilaisessa kontekstissa se ei vielä riittänyt, vaan tuki oppimista vasta yhdistettynä opettajan palautteeseen (Birjandi & Hadidi Tamjid 2012).

Opiskelijat arvostavat usein enemmän opettajan kuin vertaisen palautetta (esim. Yang, 2011), vaikka joidenkin tutkimusten mukaan se saattaa kohdistua varsin eri asioihin kuin vertaisen antama palaute. Cho ja MacArthur (2010) havaitsivat tutkimuksessaan, että vertaiset antoivat enemmän epäsuoraa palautetta, mikä johti kirjoitustehtävän lause- ja kappaletason muokkaamiseen ja epäselvien kohtien selkeyttämiseen. Opettajan antama palaute johti pikemminkin mekaanisiin muutoksiin, kuten kielioppivirheiden korjaamiseen tai yksittäisen sanan vaihtamiseen. Rueggin (2015) mukaan molempia palautemuotoja kannattaa käyttää, mutta niin, että opettajan palaute kohdistuu kielioppiin ja sisältöön ja vertaispalaute rakenteeseen ja akateemiseen kirjoitustyyliin.

Aiemmista tutkimuksista tiedetään, että vertaispalautetyöskentelyä voi hankaloittaa se, jos opiskelijat eivät luota toistensa antamaan palautteeseen. Opiskelijan voi olla erityisen vaikea ottaa vastaan palautetta vertaiselta, jota hän pitää taidoiltaan heikompana kuin itseään (Strijbos ym. 2010). Omassakin tutkimuksemme tuli esille, että **vertaispalautteen luotettavuus epäilyttää**. Varsinkin vieraan kielen opiskelijat saattavat pitää opettajan palautetta ”totuutena”.

”Opettaja antaa varmasti rakentavampaa ja aidompaa palautetta. Vertaispalautteessa voi olla vaikea sanoa suoraan.” (Ä45)

”Vähän oli ’sokea taluttaa sokeaa’ -tunnelma.” (R20)

Kursseillamme olleet opiskelijat pitivät opettajan palautetta tekstistä edelleen välttämättömänä. Näkemys kertoo siitä, että opettajan palautetta odotetaan ja arvostetaan. Vertaisella ja opettajalla on kuitenkin kielen ja kirjoittamisen kursseilla omat roolinsa, ja onkin hyödyllistä pohtia, miten vertaistyöskentelyä kannattaa ohjeistaa, jotta palaute tukee oppimista parhaiten.

PÄÄTELMÄT

Yleisesti ottaen opiskelijamme suhtautuivat myönteisesti vertaispalautetyöskentelyyn. Tuloksemme tukevat aiempia tutkimuksia, joissa vertaispalautetyöskentely on havaittu hyödylliseksi niin kielen oppimiselle kuin kirjoitusprosessille. Vaikka vertaispalautetta käytetään kielten alkeiskursseilla melko vähän, tutkimuksemme mukaan sen käyttö on varsin hyödyllistä, sillä opiskelijat pystyvät reflektoimaan oppimistaan ja ratkomaan kieleen liittyviä ongelmia yhdessä (ks. myös Lundstrom & Baker 2009).

Vertaispalautetyöskentely onnistuu kirjoittamisen ja kielenoppimisen kaikilla tasoilla alkeiskursseista opinnäytetöihin, ja käytäntö toimii niin äidinkielen kuin vieraskielisenkin kirjoittamisen opiskelussa. Oppimisen kannalta oleellista on palauteprosessin läpikäyminen sekä palautteen antajan ja saajan välinen dialogi.

Vaikka vertaispalautetyöskentely näyttää parantavan kirjoitustaitoja kaikenlaisilla kielikursseilla,

siitä on suurinta hyötyä tilanteissa, joissa vertaispalautetta annetaan tai saadaan ensimmäistä kertaa (Lundstrom & Baker 2009). Harjaantuneille vertaispalautteen soveltajille hyöty on pienempi, mahdollisesti siksi, että he ovat jo oppineet käyttämään vertaispalautetta hyväkseen vertaispalauteuransa alussa ja pystyvät soveltamaan oppimaansa käytäntöön muokatessaan tekstejään.

Tuloksemme tukevat osittain aiempia tuloksia, sillä opettajan asiantuntijapalautetta kaipasivat varsinkin englannin opiskelijat; he suhtautuivat vertaispalautteeseen kriittisemmin kuin esimerkiksi ranskan alkeiskurssilaiset. On toki mahdollista, että ryhmän sisäiset tasoerot tai jotkin muut tekijät selittävät osaltaan tulosta. Esimerkiksi Wangin (2014) tutkimuksessa vertaispalautteen hyödyllisyyteen vaikuttivat muun muassa ryhmäläisten kielitaito ja asenteet vertaispalautetta kohtaan (ks. myös Strijbos ym. 2010).

Tutkimuksemme alkeistason kieltenopiskelijoita edustavat ranskan opiskelijat, kun taas keski- ja edistyneen tason opiskelijat olivat englannin kursseilla. Todennäköisesti tulokset olisivat samansuuntaisia muidenkin kielten alkeiskursseilla, mutta englannilla on maailmanlaajuisesti poikkeuksellisen vahva asema, ja se on erityisen tärkeä kieli akateemisiin ammatteihin valmistuville. Sen vuoksi on mahdollista, että hyvän kieli- ja kirjoittamistaidon saavuttamiseksi juuri englantia opiskelevat kaipaavat muita kieliä opiskelevia enemmän opettajan palautetta. Vertaispalautetutkimuksemme tuloksia ei siis tältä osin voi suoraan yleistää muiden kielten keskitason opiskelijoihin.

Tutkimuksemme perusteella on vain vähän opiskelijoita, joita pelottaa antaa oma tekstinsä muiden luettavaksi. Opettajan on kuitenkin otettava heidän huolensa vakavasti ja panostettava motivointiin ja hyvään ohjeistukseen. Muutoin epävarmat opiskelijat saattavat jäädä pois vertaispalautetyöskentelykerralta. Koska jotkut opiskelijat taas epäilevät muiden opiskelijoiden kykyä antaa palautetta, opettajan on syytä pohjustaa työskentelymuotoa esimerkiksi tiivistäen palautteen antamisen ja saamisen hyötyjä ja korostaen työskentelyn prosessiluonnetta.

Opettajan on hyödyllistä muistuttaa, että opiskelijoilta ei vaadita opettajan kokemusta arvioinnista

ja että heidän roolinsa palautteen annossa on erilainen kuin opettajan. Vertaispalautteen tehtävänä on nimenomaan auttaa opiskelijoita kehittämään tekstiään ja kehittymään kirjoittajina. Sen vuoksi on hyödyllistä laatia palautteenantamisen ohjeistus yhdessä opiskelijoiden kanssa. Näin palautetta voidaan kohdentaa erityisesti opiskelijoiden itsensä tärkeinä pitämiin asioihin ja ottaa huomioon opiskelijoiden yksilölliset tarpeet ja tavoitteet.

Jotkut vertaispalautteeseen epäilevästi suhtautuvista opiskelijoista saattavat kannattaa itsearviointia vertaispalautteen sijaan (Diab 2011). Vertaispalautetyöskentely on useimmiten kuitenkin lopputuotoksen laadun kannalta parempi arviointitapa, sillä itsearvioinnista puuttuu oppimisen sosiaalinen puoli (Diab 2011): vertaisarviointiin osallistuminen edistää tiedon soveltamista ja johtaa yhteistoiminnalliseen ongelmanratkaisuun.

Vertaispalautetyöskentely kehittää yhteiskirjoittamisen taitoja. Niitä tarvitaan niin opiskelussa kuin monissa asiantuntija-ammateissa, joissa tekstejä laaditaan ja muokataan yhdessä. Tutkimuksemme osoitti, että opiskelijoiden mielestä vertaispalautetyö ei riitä, vaan opettaja on edelleen oleellinen erityisesti kielellisten asioiden asiantuntijana. Jos kuitenkin opiskelijat halutaan aktiivisesti mukaan opiskeluyhteisöön, on tärkeää haastaa perinteiset arviointimenetelmät ja antaa opiskelijoille mahdollisuus osallistua arviointikulttuurin muutokseen ja kehittää vertais- ja itsearviointitaitojaan opiskeluaikana (ks. myös Sadler 2010; Virtanen ym. 2015).

Opiskelijat eivät automaattisesti hyödy kaikesta palautteesta, sillä palautteenantotilanteen vuorovaihtuksen määrä ja laatu eivät sinänsä takaa oppimista tai paranna tuotoksen laatua. Pystyäkseen hyödyntämään palautetta opiskelijan on hyväksyttävä ja ymmärrettävä se (Kollar & Fischer 2010). Hyvät itsesääntelytaidot ovatkin yhteydessä opiskelijan kykyyn muokata omaa tekstiään ja käyttää palautetta hyväkseen.

Vertaispalautetaitoja tulee harjoitella, jotta pystyy soveltamaan saamaansa palautetta käytäntöön. Opiskelijoiden tulisivat saada aktiivisesti harjoitella teksteistä keskustelemista sekä palautteen antamista ja vastaanottamista opiskelutilanteissa nykyistä enemmän (ks. myös Ekholm ym. 2015; Min 2005;

Svinhufvud 2013; Lundstrom ja Baker 2009). Saadun ja annetun vertaispalautteen hyödyllisyyttä kannattaa reflektoida, jotta palautetyöskentelyä voidaan edelleen parantaa.

Tutkimuksemme tulokset perustuvat yhden akateemisen vuoden aikana toteutettuihin kursseihin. Ne edustavat kuitenkin suhteellisen laajaa kirjoa Helsingin yliopiston opiskelijoita ja ovat ainakin varovaisesti yleistettävissä yliopisto-opiskelijoihin Suomessa.

Seuraavissa tutkimuksissa olisi hyvä laajentaa kielivalikoimaa ja selvittää edistyneen taitotason opiskelijoiden kokemuksia muilta kuin englannin kursseilta ja eri kielten alkeiskursseilta. Lisäksi olisi hyödyllistä tutkia aikuisopiskelijoita muissa konteksteissa, jotta saadaan selville, ovatko kokemukset yleistettävissä ylipäänsä aikuisopiskelijoihin vai nimenomaan yliopistossa opiskeleviin aikuisiin. Vertaispalautetyöskentelystä voi joskus olla enemmän hyötyä palautteen antajalle kuin sen saajalle, joten tekstin analyttisen lukemisen ja palautteen antamisen hyötyjä kannattaisi tutkia lisää.



SATU VON BOEHM
FM, englannin kielen
yliopistonlehtori
Kielikeskus
Helsingin yliopisto



MARJA SUOJALA
FM, äidinkielen (suomi)
yliopisto-opettaja
Kielikeskus
Helsingin yliopisto



KIRSTI VEIKKOLAINEN
FM, ranskan kielen
tuntiopettaja
Kielikeskus
Helsingin yliopisto

LÄHTEET

- Birjandi, P. & Hadidi Tamjid, N. (2012). The role of self-, peer and teacher assessment in promoting Iranian EFL learners' writing performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37(5), 513–533.
- CEFR (2001). Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf. (29.11.2016).
- Cho, K. & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction* 20, 328–338.
- Diab, N. M. (2011). Assessing the relationship between different types of student feedback and the quality of revised writing. *Assessing Writing* 16, 274–292.
- Eklholm, E., Zumbrunn, S. & Conklin, S. (2015). The relation of college student self-efficacy toward writing and writing self-regulation aptitude: writing feedback perceptions as a mediating variable. *Teaching in Higher Education* 20(2), 197–207.
- Elsinen, R. (2007). Kielikeskusopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä kielitaidon itse- ja vertaisarvioinnista. Teoksessa Salo, O.-P., Nikula, T. & Kalaja, P. (toim.). *Kieli oppimisessa – Language in learning*. AFinlan vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 65. Jyväskylä, 351–369.
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching* 39(2), 83–101.
- Kollar, I. & Fischer, F. (2010). Peer assessment as collaborative learning: A cognitive perspective. *Learning and Instruction* 20, 344–348.
- Lee, I. (2014). Feedback in writing: Issues and challenges. Editorial. *Assessing Writing* 19, 1–5.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Hailikari, T. & Wager, M. (2009). Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.). *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 156–191.
- Liu, N.-G. & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education* 11 (3), 279–290.
- Lundstrom, K. & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing* 18, 30–43.
- Min, H.-T. (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System* 33, 293–308.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31 (2), 199–218.
- O'Donnell, M. E. (2014). Peer response with process-oriented, standards-based writing for beginning-level, second language learners of Spanish. *Hispania* 97 (3), 413–429.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. (27.2.2017). http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Orsmond, P., Maw, S. J., Park, J. R., Gomez, S. & Crook, A. C. (2013). Moving feedback forward: Theory to practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38(2), 240–252.
- Rouhi, A. & Azizian, E. (2013). Peer review: Is giving corrective feedback better than receiving it in L2 writing? *Procedia – Social and Behavioural Sciences* 93, 1349–1354.
- Ruegg, R. (2015). The relative effects of peer and teacher feedback on improvement in EFL students' writing ability. *Linguistics and Education* 29, 73–82.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(5), 535–550.
- Strijbos, J.-W., Narciss, S. & Dünnebieber, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency? *Learning and Instruction* 20, 291–303.
- Swain, M., Brooks, L. & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 22, 171–185.
- Svinhufvud, K. (2013). *Opinnäytteen kirjoittaminen vuorovaikutuksena*. Keskustelunanalyttinen tutkimus graduseminaarien ja gradunohjaustapaamisten vuorovaikutuksesta. Helsingin yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. (2015). Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista. *Yliopistopedagogiikka* 22(1). <http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/03/27/millainen-arviointi-tukee-elinikaista-oppimista> (5.4.2016).
- Wang, W. (2014). Students' perception of rubric-referenced peer feedback on EFL writing: A longitudinal inquiry. *Assessing Writing* 19, 80–96.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31 (3), 379–394.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Yang, S. (2011). Exploring the effectiveness of using peer evaluation and teacher feedback in college students' writing. *The Asia-Pacific Education Researcher* 20 (1), 144–150.