



Kirjoitusviestintä

Kandiseminaari lv. 2021 – 22

Ohjaustapaaminen 2

Merja Kauppinen

merja.a.kauppinen@jyu.fi

Mikä askarruttaa sinua kandin
työstämisessä ja raportoinnissa
juuri nyt?

Kirjaa chatiin noin 3 asiaa.



Kirjoitusviestinnän
ohjaus lukuvuoden
aikana

<https://peda.net/id/76af27b0a2b>

1.	Kandidutkielmaprosessi ja kirjoitusprosessi ja niiden suunnittelu, akateeminen lukeminen, omat tuen tarpeet	Syyslukukaudella kunkin pienryhmän etenemisen mukaan
2.	Tekstin sidoksisuus, lähdeviitteet tai muu kirjoittamisen tuki ryhmän tarpeiden mukaan	Helmikuu (tai ryhmän etenemisen mukaan)
3.	Ohjatut vertaisryhmät eli noin 3 sivun mittaisten tekstikatkelmien käsittely pienryhmässä. Yhdessä ryhmässä 3–4 työtä.	Kandin etenemisen tahtiin
4.	Loppuvaiheen työpaja (johd.+ pohdinta, tulosluku + pohdinta, aineistositaatit osana tekstiä, tiivistelmä)	Huhtikuu–toukokuu (tai ryhmän etenemisen mukaan)
5.	Tekstin viimeistelyn työpajat (lause- ja virkerakenteet, välimerkit, lähdeluettelo)	Toukokuu (tai ryhmän etenemisen mukaan)
<p>Kirjoitusviestinnän ohjaaja lukee työstäsi</p> <ul style="list-style-type: none">- 3–5 sivua, jotka käsitellään pienryhmissä- toiseksi viimeisen version + silmäilee valmiin työn. <p>Valmis kandidutkielma arvioidaan myös rakenteen ja kielen näkökulmasta (yhdessä sisällönohjaajan kanssa).</p>		

Tutkimus-
/kirjoittamisprosessi

Huom. muutaman eri
kohdan työstäminen
samaan aikaan on tavallista.

Työn
viimeistely

Aiheen ja
sisällön
hahmottelu

Mikä on
aiheesi, ja
missä kohti
olet juuri nyt
menossa?

Johdanto +
pohdinta
+tiivistelmä

Teoreettinen
viitekehys
alustavasti

Teorian
viimeistely

Käsittely
-luvut

tutkimuskysymykset, -asetelma, -
menetelmä
aineiston kerääminen, analyysi ja
tulkinta
tulokset
alustavaa pohdintaa

Suunnittele työsi/kirjoittamisesi eteneminen!

Viitepisteitä:

- Aikataulutus: vuosikellon tekeminen
- Sisältöjen/osien dead linet
- Miten mieluiten kirjoitat? Missä, milloin?
- Palautteen hankkiminen
- Luonnokset, kirjoittamalla ajattelevinen
- Miten saat itsesi kirjoittamaan tauon jälkeen? Miten tiedät, mistä jälleen aloitat?

Pomodoro-tekniikka avuksi kirjoittamiseen?

- <http://gradutakuu.fi/2010/02/18/pomodoro-tekniikalla-tehokkuutta-ja-ajanhallintaa/>



Miten luet tieteellistä tekstiä?

Keskustelkaa ja kootkaa 3 hyvää käytännettä esimerkiksi englanninkielisen artikkelin avaamiseen tai jonkin teoreettisen kirjan tietomäärän hahmottamiseen.

- Ääneen lukeminen
- Muistiinpanojen, mind mapin tekeminen
- Tekstin silmäily
- Ei juututa yksittäisiin sanoihin vaan luetaan kokonaisuuksia
- Uusien lähteiden hakeminen lähdeluettelosta





Lähdeviitteet – APA 7

<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/opiskelu/opiskeluohjeet/pikaohjeet/kandidaattutkielman-kirjoittamisohjeet-ja-mallipohja-paivitetty-17-9-2021.docx/view>

<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/opiskelu/opiskeluohjeet/pikaohjeet/gradu>



Tekstiviitteen rakentaminen 1

- Ilmaistaan selkeästi ja yksilöidysti, mistä lähteestä tai lähteistä kukin tieto, havainto tai tulkinta on peräisin.
 - Suositeltavin käytäntö on se, että lähdeviite ilmaistaan ensimmäisessä virkkeessä, jossa lähteestä hankittua tietoa referoidaan (Hirsjärvi ym., 2007). Lähteestä esiin kaikkein keskeisimmät ajatukset, käsitteet tai tulokset :

Aiempi tutkimus on osoittanut, kuinka sukupuoli ja tunteet kietoutuvat toisiinsa kasvatuksen käytännöissä (Crawford ym., 1992; Davies ym., 2001). Ymmärrämme tunteet tässä artikkelissa sekä yksilöllisinä kokemuksina että vuorovaikutuksessa ja kulttuurisesti rakentuvina (Hargreaves, 2000; Zembylas, 2007a, 2007b). Tunteita tuotetaan vuorovaikutussuhteissa, erilaisissa tilanteissa ja kohtaamisissa. Tunteisiin liittyy poliittinen ulottuvuus: erilaisissa tilanteissa, paikoissa ja suhteissa toisten tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen voi olla hyväksytympää kuin toisten tunteiden (Boler, 1999; Zembylas, 2007b). Puhutaan emotionaalisista säännöistä, jotka määrittävät kulttuurisesti tunteiden ilmaisua ja osoittamista (Zembylas, 2007a). Tunteet voidaan nähdä liikkeessä olevana prosessina, jota voi tarkastella tarkoituksenmukaisena tai intuitiivisena reaktiona, joiden intensiteetti vaihtelee ja joihin liittyy aina ruumiillinen kokeminen (Crawford ym., 1992, s. 110–117). Kun tunteeseen liittyy voimakas ruumiillinen ja intensiivisyydeltään syvä kokemus, voidaan puhua affektista (Rossi, 2015, s. 110–111).
- huom. metatekstin käyttö!
- Ei nippuviitteitä! Kappaleen lopussa ei siis ole suositeltavaa käyttää lauseesta irrallista, itsenäistä lähdeviitettä.

Tekstiviitteen rakentaminen 2

- Useat viittaukset samaan lähteeseen samassa tekstikappaleessa ilmaistaan siten, että lukija voi päätellä saman lähteen olevan edelleen käytössä. Jäljessä on kaksi esimerkkiä, joista ensimmäinen on kirjoittajavetoinen ja toinen sisältövetoinen:
 - Toimintakulttuuriltaan erilaisten koulujen digipedagogisia käytäntöjä tutkineet de Koster ym. (2012) havaitsivat, että digitaalisia teknologioita käytettiin pääsääntöisesti linjassa vakiintuneiden toimintatapojen kanssa: Niissä kouluissa, joissa suosittiin opettajajohtoisia aktiviteetteja, digitaalisia teknologioita käytettiin opettajajohtoisesti. Niissä kouluissa, joilla oli pitkä traditio projektiluontoisten ja avoimien tehtävien teettämisessä, digitaaliset teknologiat integroitiin osaksi tämän kaltaista työskentelyä.
 - Toimintakulttuuriltaan erilaisten koulujen digipedagogisia käytäntöjen tutkimuksessa (de Koster ym., 2012) on havaittu, että digitaalisia teknologioita käytetään pääsääntöisesti linjassa vakiintuneiden toimintatapojen kanssa: Niissä kouluissa, joissa suosittiin opettajajohtoisia aktiviteetteja, digitaalisia teknologioita käytettiin opettajajohtoisesti. Niissä kouluissa, joilla oli pitkä traditio projektiluontoisten ja avoimien tehtävien teettämisessä, digitaaliset teknologiat integroitiin osaksi tämän kaltaista työskentelyä.

→ Mitä eroa viittauksissa?

Tekstiviitteen rakentaminen 3

- Sivunumerot merkitään aina silloin, kun käytetään suoria lainauksia (sitaatit) tai viitataan taulukoihin, kuvioihin tai malleihin. Myös tarkat määritelmät ym. merkitään sivunumeroin.
 - Kokonaisiin kirjoihin viitataan tavallisesti sivunumeroin. e-kirjoissa ei välttämättä käytetä sivunumeroita vaan luvun numeroa (Kirjoittaja, 2022, luku 11).
- Muissa tilanteissa sivunumeroiden käyttö ei ole välttämätöntä.
- Toisen käden eli toissijaisten lähteiden käyttäminen ei ole suositeltavaa. Lähdeluetteloon merkitään vain toissijainen lähde ja asia merkitään tekstiin esimerkiksi seuraavasti:
 - Honkasalo (2011) esittää, että Merleau-Ponty (1947) tarkoitti esitelmätekstissään – – TAI Merleau-Ponty (1947) tarkoitti esitelmätekstissään – – (Honkasalon, 2011 mukaan).
- Honkasalo (2011) on toissijainen lähde, joka on ollut kirjoittajan saatavilla, ja Merleau-Ponty on ensisijainen lähde, jota kirjoittajalla ei ole ollut saatavilla.

Tekstiviitteen rakentaminen 4

- Jos lähteellä on yksi tai kaksi kirjoittajaa, kaikki nimet luetellaan jokaisen viittauskerran yhteydessä, esim. (Ronai & Lammervo, 2017). Tekijät yhdistetään tekstissä ja-sanalla.
- Jos lähteellä on kolme kirjoittajaa tai enemmän, käytetään vain ensimmäisen kirjoittajan nimeä ja lyhennettä ym. (Berhenke ym., 2010).



Sidosteisuuus

Mitä tieteellisen tekstin sidosteisuudella tarkoitetaan?

Marjokorpi, A. 2022. Hyvän aika, mistä tässä on kyse? Diskurssianalyysi perusopetuksen oppilaanohjaajien puheesta koskien oppilaan oppimisen arviointia oppilaanohjauksessa. Jyväskylän yliopisto.

1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä oppilaan oppimisen arvioinnista oppilaanohjauksessa oppilaanohjaajien puheen kautta. Oppilaanohjaajien arviointipuheessa rakentuu arviointiin liittyviä diskursseja, jotka ovat erilaisia näkymiä oppilaanohjauksessa tapahtuvan oppimisen arvioinnin ymmärtämiseksi. Samalla on mahdollista tarkastella laajemmin, mitä arviointipuheessa kerrotaan oppilaanohjauksesta.

Tutkimuksen alkuvaiheessa näkökulma arvioinnin tarkasteluun oli analyttinen. Tutkimusprosessin edetessä näkökulmaksi muotoutui arvioinnin intressien kriittinen tarkastelu sen johdannossa kuvatun havainnon perusteella, että ylikansalliset diskurssit läpileikkaavat koulutuksen hallintaa, toimijoita, toimintoja ja eri hallintotasoja muodostaen normatiivisen kehyksen, jonka kautta oppilaanohjausta tulkitaan. Diskursiiviset kamppailut ohjauksen merkityksistä voidaan yksinkertaistaen nähdä linkittyvän taloudelliseen tehokkuuteen ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen. Toisaalta ohjauksen sisällöistä, tavoitteista ja intresseistä käytävää määrittelykamppailua värittää tyypillisesti myös yhteiskunnallisen ja yksilöllisen lähestymistavan sekä muutokseen tähtäävän ja vallitsevia olosuhteita säilyttämään pyrkivien ideologioiden välinen jännitteisyys.

Kriittinen lähestymistapa syntyy sen tarkastelusta, miten edellä mainitut lähestymistavat ja näkökulmat järjestyvät oppilaanohjaajien arviointipuheessa suhteessa tuoreimman opetussuunnitelman pyrkimyksiin. Arvioinnin diskursioiden osalta kiinnostavaa on, millaiseksi oppiminen ja oppimisen kohde oppilaanohjauksessa hahmottuu niissä. Kiinnostavaa on myös se, millaisena oppilaanohjauksen arviointikulttuuri näyttää aineistossa sekä millaisia mahdollisuuksia ja haasteita siihen kytkeytyy.

Arviointitutkimuksen ohella tutkimus kulminoituu kontekstiltään laajemmiksi avauksiksi oppilaanohjauksen roolia koskeviin, kuten myös kasvatustieteellisiin ja yhteiskunnallisiin, keskusteluihin. Tutkimuksella on yhtymäpintoja myös kriittiseen koulu- ja koulutustutkimukseen.

Tutkimustehtävää tarkentavat tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia diskursseja perusopetuksen oppilaanohjaajat tuottavat oppilaan oppimisen arvioinnista oppilaanohjauksessa vuosiluokilla 7-9?
2. Mitä arvioinnin diskurssit kertovat oppilaan oppimisen arvioinnista oppilaanohjauksessa?
 - a) Millaisia arvioinnin intressejä diskursseissa näyttäytyy?
 - b) Millaisena arviointikulttuuri näyttäytyy diskursseissa?

1.3 Tutkimuksen rakenne

Tutkimuksen käsitteellisenä ja toimintakulttuurisena viitekehyksenä on oppilaanohjauksen konteksti, joka kuvaa oppilaanohjausta institutionaalisenä ja yhteiskunnallisena ilmiönä. Tämän sisällä toinen tarkempi viitekehys on oppilaan oppimisen arviointi perusopetuksen oppilaanohjauksessa vuosiluokilla 7-9. Luvussa 2 avaan tähän liittyvät tutkimuksen keskeiset käsitteet ja täsmennän tutkimuksen viitekehystä. Luvun 3 tarkoituksena on muodostaa käsitys ohjauksen ja oppilaanohjauksen laajenevista rooleista. Luvussa 4 esittelen tutkimuksen metodologiset perusteet ja valinnat. Tutkimuksen aineistona on haastatteluaineisto, joka koostuu 12:n muodollisesti pätevän ja kokeneen oppilaanohjaajan teemahaastatteluista. Teemahaastattelut on kerätty tätä tutkimusta varten. Aineisto on analysoitu diskurssianalyyttistä lähestymistapaa hyödyntäen. Olen pyrkinyt kuvaamaan "analyysin kulku" -alaluvussa mahdollisimman seikkaperäisesti sitä tapaa, jolla olen diskurssianalyyttistä lähestymistapaa hyödyntänyt. Luku 5 on tulosluku. Siinä käsittelen, millaisia arvioinnin diskursseja oppilaanohjaajat tuottivat oppilaan oppimisen arvioinnista oppilaanohjauksessa. Lisäksi siinä syvennytään tarkastelemaan, millaisia merkityksiä tuotetuilla diskursseilla on. Pohdintaluvussa eli luvussa 6 esitän tutkimuksen johtopäätöksiä, tulosten poliittiset implikaatiot ja oppilaanohjauksen kehittämistarpeita. Tarkastelen myös tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimustarpeita. Kuviossa 1 on kaavio tutkimuksen rakenteesta.

Yhtenäinen, sidoksinen tieteellinen teksti

- Sidosteisuus on ymmärtämisen ja tekstin sujuvuuden kannalta välttämätöntä. Eheys ja sidosteisuus luodaan tekstiin kolmella eri tasolla:
 - **koko tekstin tasolla**
 - jo työn nimi, lukujen otsikot ja sisällysluettelo paljastavat paljon
 - **kappaleen tasolla**
 - **sanatasolla.**

Sidosteisuus koko tekstin tasolla

Tiedon looginen kuljettaminen

Tutusta tiedosta uuteen tietoon
(teema – reema) ja yleisestä
yksityiskohtaiseen

Konteksti

Tekstilajille tyypilliset piirteet:
tutkimustekstissä

objektiivinen tyyli
yleiskielen käyttö
tutkimukselle tyypillinen rakenne

Sanasto

Saman aihepiirin sanat (ei siis vain
toistoa / synonyymeja) luovat
merkityskenttiä
Tuovat lukijan mieleen mielle yhtymiä,
jotka ylläpitävät tekstin yhtenäisyyttä.

Aikaisemmin sanottuun palataan
myöhemmin

Asiat eivät jää irrallisiksi

2.3.5 Koulun mahdollisuudet

Miten kehittää koulua vastaamaan paremmin oppilaiden ja koko yhteiskunnan tarpeita? Vaikka oppilaat ovat monien selvitysten mukaan valmiit hyväksymään koulun tylsyyden asiaankuuluvana, koulua pitäisi silti kehittää kokemuksellisuuden ja elämyksellisyyden suuntaan. Median tuominen luokkaan ei kuitenkaan automaattisesti takaa muutosta koulutyöhön, vaan tärkeimmäksi syyksi opetuksessa kohoaa se, että opettaja kykenee luomaan oppilaan ja oppituntityön välille merkityksellisen suhteen ja tekemään oppimisesta ajankohtaista ja tärkeää. Tällöin oppilaille tulee selvittää, miksi asioita opiskellaan, jotta hänellä on mahdollisuus sitoa opittavia asioita laajempaan kontekstiin, mikä edesauttaa aktiivisempaa osallistumista. Oppilaille on myös oppimistilanteessa tärkeintä itse kokea, nähdä ja tehdä, jolloin syntyy omakohtainen suhde opittavaan. Ylipäänsäkin muun muassa työtapojen valinnalla on pyrittävä siihen, että oppilaille voi syntyä oppimiseensa tekijyyttä ja omistajuutta. (Antikainen 1998, 224; Laine 2000, 60, 154, 163; vrt. Suoranta 2003, 167; Luukka ym. 2008, 240.)

Koska koulu ei pysty kilpailemaan median ja muiden uusien oppimisympäristöjen kanssa, se voisi pitää niitä mahdollisuutena. Eri puolilta mediaa saatava kuva maailmasta on pirstaleinen, jäsentymätön ja suunnittelematon, kun taas koulun luonteeseen kuuluu suunnitelmallisuus ja pyrkimys yhdistellä opittavia asiasisältoja laajempiin kokonaisuuksiin. Koulu voisikin pyrkiä jäsentämään mediasa saatuja fragmentaarisia kokemuksia. Koulu ei siis tarvitsisi yrittää lisätä tietomäärää vaan se voisi keskittyä olennaisiin asioihin ja harjaannuttaa esimerkiksi kommunikaatiotaitoja ja valikointikykyä. Samalla se voisi yrittää löytää yhteyksiä nuorten eri elämämpiirien välille. (Aittola ym. 1998, 144.)

Oppilaiden valitsemista edistäisi myös uudenlaisen keskustelukulttuurin luominen. Koulun yksisuuntainen kommunikaatio, jossa opettaja kysyy ja oppilas vastaa, on isossa ristiriidassa nuorten mediaa saaman kommunikointimallin kanssa (Laine 2000, 56.) Ljunggrenin (1996, 258) mielestä koulun tulisikin perustaa opetuksensa vapaalle keskustelulle, jossa oppilaille on mahdollisuus esittää omia mielipiteitään. Nämä mielipiteet voivat yhdessä rakentua julkiseksi keskusteluksi. Kokonaan uutta keskustelukulttuuria peräänkuuluttaa myös Suutarinen (2006, 64–69) jonka mukaan suomalaisen yhteiskuntaan juurtunut ja vallitseva puutteellinen keskustelukulttuuri on yhteydessä siihen, että suomalaiset ovat vähäisesti mukana yhteiskunnan toiminnassa. Tietopainotteisen ja objektiivisen keskustelun sijaan kaivataan keskustelua, jossa ohjataan mielipiteen muodostamiseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen.

Koulun vaihtoehdot voi kärjistää. Leivon (1996, 27) sanoin kahteen vaihtoehtoon: elitistiseksi tai realistiseksi. Elitistinen koulu ei luovu korkeakulttuurisista ihanteistaan vaan suhtautuu kriittisesti tiedotusvälineiden luomaan maailmankuvaan. Oppilaat nähdään joukkoviestinnän objekteina ja varsinaisina toimijoina pidetään viestimiä, joiden valikoivaan ja kriittiseen kuluttamiseen oppilaita ohjataan. Vaarana elitistisessä suuntautumisessa on se, että mitä suurempi koulu syntyy koulun opetusviestinnän ja koulun ulkopuolisten ympäristöjen viestinnän välille, sitä suurempi osa oppilaista putoaa viestintäteollisuuden suurkuluttajiksi; toisaalta taas älyllistä ja asiakeskeistä viestintää korostava koulu jaksaa kiinnostaa yhä harvempia nuoria.

Koulun toinen – ja selviytymisen kannalta ainoa – mahdollisuus on realistinen: tällöin ymmärretään, että koulu kilpailee paitsi samoista ihmisistä myös ainakin osittain saman tiedon välittämisestä. Oppilaat ovat itse aktiivisia toimijoita, tiedonhankkijoita ja vaikuttajia, jotka osaavat hyödyntää median mahdollisuuksia. Koulussa osataan myös hyödyntää viestintien keinoja, jolloin tietoa voi käsitellä muutenkin kuin opetusviestinnän perinteisin keinoin. Koulun ja opettajien tuleekin osata viestintien lailla myydä sanomansa. Myös oppilaan viestintätaito korostuvat, sillä oppilaan on esimerkiksi esittäessään tietojaan muille oppilaille kyettävä muokkaamaan sanomaansa kiinnostavaksi ja ottamaan huomioon kuulijansa. (emt, 27.) Realistisessa vaihtoehdossa myönnetään yhdoin, että koulu ei voi olla muusta maailmasta erillinen saarekkeensa vaan osa mediakulttuuria (ks. Suoranta 2003, 151).

Sidosteisuus kappaleen tasolla

Tiedon looginen kuljettaminen, esim.

tutusta uuteen (teema–reema)

yleisestä yksityiskohtaiseen

käsitehierarkiat: vanha tutkimus → uusi tutkimus →
oman työn kannalta merkittävin tutkimus

Periaate: yksi kappale – yksi asia

Aihevirke (pääasia ja sitä tarkentavat virkkeet)

Toisto ja sidossanat

Vastakohtaisuus

Koulun toinen – ja selviytyksen kannalta ainoa – mahdollisuus on realistinen: tällöin ymmärretään, että koulu kilpailee paitsi samoista ihmisistä myös ainakin osittain saman tiedon välittämisestä. Oppilaat ovat itse aktiivisia toimijoita, tiedonhankkijoita ja vaikuttajia, jotka osaavat hyödyntää median mahdollisuuksia. Koulussa osataan myös hyödyntää viestimien keinoja, jolloin tietoa voi käsitellä muutenkin kuin opetusviestinnän perinteisin keinoin. Koulun ja opettajien tuleekin osata viestintä lailla myydä sanomansa. Myös oppilaan viestintätaidot korostuvat, sillä oppilaan on esimerkiksi esittäessään tietojaan muille oppilaille kyettävä muokkaamaan sanomaansa kiinnostavaksi ja ottamaan huomioon kuulijansa. (emt., 27.) Realistisessa vaihtoehdossa myönnetään vihdoin, että koulu ei voi olla muusta maailmasta erillinen saarekkeensa vaan osa mediakulttuuria (ks. Suoranta 2003, 151).

Esimerkki: tutusta tiedosta uuteen

Jokaisella on kokemuksia koulusta, ja kouluun sekä oppimiseen liittyy paljon *tunteita*. *Koulumaailman tunteita on kuitenkin tutkittu* hyvin vähän, sillä länsimaissa *tunteet on usein asetettu järjen vastakohtaksi*. **PISA-tutkimuksen** mukaan suomalaiset koulut ovat maailman kärkitasoa, mutta toisen, **Maailman terveysjärjestön teettämän tutkimuksen** mukaan suomalaiset lapset eivät viihdy koulussa. Onko koulussa tarpeellista viihtyä?

Esimerkki: käsitehierarkia

Kirjoittamisen opetusta voikin lähestyä **useammasta eri näkökulmasta**. **Perinteisessä** kirjoittamisenopetuksessa tekstin rooli, kirjoitetun kielimuodon hallinta, korostuu. Opettajan tekemän kieliasun korjaamisen ja kommentoinnin avulla pyritään pääsemään kohti kirjoittamisen yleistaitoa ja hyvää tekstiä. **Prosessikirjoittamisessa puolestaan** kiinnitetään huomiota kaikkiin kirjoitusprosessin vaiheisiin, joita opetetaan oppilaille työskentelyn yhteydessä. **Sosiaalisen rakentumisen näkökulmasta** kirjoittaminen on kulttuuristen tekstikäytänteiden hallintaa, jolloin kirjoittamista tulisi harjoitella aidoissa kielenkäyttötilanteissa, joissa tulisi myös oppia analysoimaan tekstejä ja niiden merkityksiä.

Esimerkki: aihevirke

Opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille seikkoja niin tekstin **muodosta, sisällöstä kuin tekstinteko-prosessistakin**. **Muodosta** annetaan selvät konkreettiset kriteerit, joissa korostuvat hallittavat oikeinkirjoitukseikat ja käsiala. **Sisällöllisissä** seikoissa painotetaan omien tietojen, kokemuksien ja mielikuvituksen käyttöä, itseilmaisua ja laajenevaa sanavarastoa. **Prosessin** osalta tuodaan esille suunnittelu, muokkaus, viimeistely ja arviointi sekä palautteen antaminen ja vastaanottaminen.

Esimerkki: toisto ja sidossanat

Kriittisyys on tiedon perusteiden ja totuuden etsimistä ja arviointia. **Kriittisyys itsensä** vuoksi on hyödytöntä. **Pyrkimys totuuteen** antaa **sille** merkityksen. **Totuudella** on ajattelussa kaksi merkitystä: **looginen ja empiirinen**. **Loogisessa totuudessa** on kysymys käsitteellisestä totuudesta: premisseistä seuraa loogisesti pitävä johtopäätös. **Empiirinen totuus puolestaan** käsittelee lausuman yhteyttä todellisuuteen. **Nämä kaksi** merkitystä ovat sidoksissa toisiinsa.

Sidosteisuus sanatasolla

Konjunktiot ja konnektorit

Vertailu ja vastakohtat

Myös synonyymit, pronominit ja toisto sidostavat tekstiä.

Saman aihepiirin sanat

Konjunktiot ja konnektorit

- Konjunktiot liittävät yhteen lauseita
 - **Rinnastuskonjunktiot:** *ja, joko – tai, kuin – myös, mutta, niin – kuin -kin/myös, sekä, sekä – että, tai, vaan, vai*
 - **Alistuskonjunktiot:** *että, jotta, koska, kun, jos, vaikka*
- Konnektorit sidostavat virkkeitä toisiinsa
 - **lisäys:** *-kin, myös, sitä paitsi, samoin, vihdoin, lisäksi*
 - **vastakohtaisuus:** *kuitenkin, silti, sitä vastoin, toisaalta – toisaalta, puolestaan, taas*
 - **päättely:** *siis, näin ollen, täten, joten*
 - **selittely, perustelu:** *-han, nimittäin*
 - **yhteenveto:** *kaiken kaikkiaan, loppujen lopuksi, ylipäänsä*
 - **myönnytys:** *toki, joskin, vaikka, -kin*

Esimerkki: virkkeiden väliset suhteet

Viime aikoina tiedotusvälineissä on **kuitenkin** raportoitu valinnaisten kielten opiskelun vähentymisestä. **Lisäksi** kielten opiskelumotivaatio ja ruotsin kielen taidot ovat heikentyneet. **Siksi** pohditaan, millainen tulos kielikoulutuksella saavutetaan suhteessa siihen käytettyihin voimavaroihin.

Esimerkki: vertailu ja vastakohtat

Luokkatilanteessa minäkäsitykseltään **hyvä** oppilas kokee saavansa kannustusta yrittämiseen, **kun taas heikko** oppilas kokee palautteen lannistavana.

Esimerkki: synonyymit ja pronominit

Kaverit ovat kiistatta erittäin tärkeitä kaikenikäisille lapsille ja aikuisille. **Samanikäisten** seura on lapsille hyvin tärkeää kaikinpuolisen kehityksen kannalta. **Heiltä** opitaan asioita, joita aikuiset eivät pysty välittämään. Lapsi myös rakentaa käsitystä omasta itsestään **toverisuhteissaan**.

Esimerkki: saman aihepiirin sanat

Taiteen ja taidekuvan avulla lapsi pääsee tutustumaan toisten ihmisen **elämysmaailmaan**, minkä kautta hän voi harjoitella kaikkea elämään kuuluvaa turvallisessa ja lapselle läheisessä **ilmapiirissä**. **Elämykselliseen** taidekuvan tarkasteluun kuuluvat omien **tunne-elämysten** ja ilmaisun arvostaminen sekä yksilön **subjektiiviset kokemukset**. Tärkeintä taidetta katsoessa on oppilaan **kokemus, antautuminen** siihen. Tämä **elämys** syvenee, kun taiteen **vastaanottokykyä** harjoitellaan.

- Jaetaan lopuksi katkelma omaa, yhtenäistä kandidutkielman tekstiä.
- Vertaislukija tarkkailee, miten kirjoittaja on rakentanut tekstiinsä sidosteisuutta:
 - **koko tekstin tasolla**
 - jo työn nimi, lukujen otsikot ja sisällysluettelo paljastavat paljon
 - **kappaleen tasolla**
 - **sanatasolla.**
- Millaisia ehdotuksia lukijalla on sidosteisuuden lisäämiseksi.