

Keisanen, T., E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) 2013. AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2013 / n:o 5. 89–112.

Sarianna Kivilahti & Paula Kalaja

Kittilän yläkoulu; Jyväskylän yliopisto

Kirjoittaminen yläkoulun englannin ja ruotsin oppikirjasarjoissa

Considering recent advances in information technology (including the internet and social media), we argue that writing should be given a greater emphasis in teaching foreign languages and acknowledge that textbooks play a crucial role in what gets taught (and what not) in classrooms. The article is based on a MA thesis by the first author, and in it teaching writing is compared and contrasted in popular series of textbooks targeted at grades 7 through 9 in two foreign languages: English and Swedish. A total of 1,081 writing exercises (600 and 481, respectively) were first analyzed by type and function, and then one type of writing tasks (i.e. texts, including communicative tasks as defined in The Common European Framework) were subjected to closer scrutiny. Some main findings of the textbook analysis are reported and illustrated with exercise/task samples, and finally their implications are discussed from the perspectives of teachers and textbook authors.

Keywords: writing, textbooks, exercise, task, grades 7 through 9, English, Swedish

1 Johdanto

Vieraiden kielten opetuksessa painotetaan tällä hetkellä viestinnällisyyttä, ja siksi suullista kielitaitoa korostetaan. Kuitenkin niin työelämässä kuin vapaa-ajalla tarvitaan kirjallista viestintää: erityisesti internetissä ja sosiaalisessa mediassa viestintä on pitkälti kirjallista – lukemista ja kirjoittamista – mikä on monelle oppijalle ainoa mahdollisuus käyttää vierasta kieltä. Millaiset lähtökohdat koulu sitten tarjoaa kirjoittamiselle, sen opetukselle tai oppimiselle? Tätä lähdettiin selvittämään tutkimalla englannin ja ruotsin yläkoulun oppikirjasarjoja ja niissä olevia kirjoitustehtäviä.

Alkuun käsittelemme toisella/vieraalla kielellä (L2) kirjoittamista ja yläkoulun opetussuunnitelman näkemyksiä kirjoittamisesta. Sen jälkeen pohdimme oppikirjan merkitystä opetuksessa sekä *Eurooppalaisen viitekehyksen*¹ näkemyksiä viestinnällisestä tehtävästä. Sitten esittelemme tutkimuksen tavoitteet ja aineiston. Painopiste on kuitenkin analyysin tuloksissa. Lopuksi pohdimme tulosten valossa kirjoittamisen opetuksen tarpeita ja tavoitteita tulevaisuudessa.

2 Tutkimuksen taustoitusta

2.1 Toisella/vieraalla kielellä kirjoittaminen ja *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*

Toisella/vieraalla kielellä kirjoittamisen opetuksessa ja tutkimuksessa on nähtävissä kehitystä – ja erilaisia painotuksia – viime vuosikymmenien aikana (ks. esim. Cushing Weigle 2002; Hyland 2003, 2009). Ensinnäkin kirjoittamista on verrattu muihin osataitoihin kuten puhumiseen, ja selkeimmiksi eroiksi on todettu pysyvyys ja tuottamiseen käytetty aika. Kirjoitettaessa teksti kirjaantuu ja siihen voidaan palata toistamiseen toisin kuin puhuttaessa; ja kirjoitettaessa tekstin suunnitteluun, tuottamiseen ja korjaamiseen on käytettävissä enemmän aikaa kuin puhuttaessa. Toiseksi kirjoittamista on tarkasteltu sen mukaan, mikä on ollut keskiössä: tekstit (aluksi tuotoksena, myöhemmin myös prosessina), kirjoittajat vai lukijat? Kirjoittamista on tarkasteltu toisaalta kognitiivisena ilmiönä (eli lähinnä kirjoittajan pään sisäisenä toimintana) tai sosiaalisena toimintana tai käytänteenä tiettyssä kulttuurisessa tai institutionaalisessa kontekstissa. Kolmanneksi toisen/vieraan kielen kirjoittamista on verrattu ensi kielellä (L1) kirjoittamiseen, aloittelijoita kokeneisiin kirjoittajiin, heikomman kielitaidon omaavia paremman kielitaidon omaaviin. Kirjoittamisen opettamisen kannalta tärkeää on myös palautteenanto: kuka

¹ Juoksevassa tekstissä käytämme jatkossa lyhennettä EVK, lähteenä englanninkielistä versiota.

sitä antaa, millaista se on, ja onko sillä vaikutusta? Toisen/vieraan kielen kirjoittamisen tutkimuksessa on käytetty useanlaisia aineistoja (Hyland 2009: 139–163) – tuotettujen tekstien lisäksi: opetuskokeiluista kyselyihin, haastatteluista havainnointiin, päiväkirjoista ääneenajatteluun (*think aloud protocol*).²

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (POPS) vieraalla kielellä kirjoittamista käsitellään niukasti. POPS:in mukaan (2004: 140–142) A1-englannin opetuksessa kirjoitetun kielen käytön harjoittelun tulisi kasvaa yläkoulussa eli vuosiluokilla 7–9. Kirjoittamisen tavoitteet keskittyvät viesteihin sekä luettelomaiseen kuvaukseen ja kerrotaan tutuista aiheista arkisissa tilanteissa. Kirjoittamisen osalta oppijan tulisi 9. luokan päättöarvioinnissa saavuttaa kehittyvä peruskielitaito A2.2 saadakseen arvosanan 8. Myös B1-ruotsissa oppijoiden odotetaan kirjoittavan lyhyitä viestejä arjen tarpeisiin (POPS 2004: 123–124). Myös ruotsin kielessä tilanneympäristö on tuttu ja liittyy jokapäiväiseen elämään. Saadakseen arvosanan 8 oppijan tulisi saavuttaa *toimiva alkeiskielitaito* A1.3 kirjoittamisessa 9. luokan päättöarvioinnissa. Molemmissa kielissä tavoitteena on kulttuurisesti luonteva viestintä.

Kirjoittamista ei muutoin käsitellä POPS:issa (2004: 280–297) vaan tuotettavat tekstit ja niiden piirteet kuvataan *Kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa* hyödyntäen. Asteikko on mukaelma EVK:n taitotasokuvauksista. Asteikossa kuvaillaan eri taitotasolla tuotettavia tekstejä ja niiden piirteitä sekä eri tasoilla tehtyjä/sallittuja virheitä. POPS:issa mainitut kirjoittamisen tavoitteet ja tuotettavat tekstit kuvastavat tasojen A1–A2 aihepiirejä ja tilanneympäristöjä, jotka vielä tällä tasolla liittyvät jokapäiväiseen elämään ja arkiseen viestintään.

2.2 Oppikirjat vieraiden kielten opetuksessa

Oppikirjalla on Suomessa suuri merkitys eri oppiaineiden opetuksessa. Laajassa äidin kielen ja vieraiden kielten opettajille suunnatussa kyselyssä (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008) selvitettiin, miten esimerkiksi opetuksen tavoitteet asetetaan. Vieraan kielen opettajista 70 % vastasi, että oppikirja vaikutti paljon opetuksen tavoitteisiin. Oppikirjat vaikuttavat siis paljon enemmän opetuksen tavoitteisiin kuin valtakunnallinen tai kuntakohtainen opetussuunnitelma. Oppikirja ei kuitenkaan vaikuttanut pelkästään tavoitteiden asettamiseen vaan myös niiden saavuttamiseen, sillä 62 % vieraiden kielten opettajista etenee oppikirjan tavoitteiden mukaisesti.

2 Tämän artikkelin kannalta on mielenkiintoista, että vieraiden kielten kurssi- tai harjoituskirjoja ei mainita lainkaan mahdollisena tutkimusaineistona. Nykyinen informaatioteknologia mahdollistaa myös aiempaa tarkemman kirjoitusprosessin tarkastelun (esim. ScriptLog-ohjelmalla, ks. vaikkapa Palviainen, Kalaja & Mäntylä 2012).

Toki oppikirjojen tulee perustua vallitsevaan opetussuunnitelmaan, mutta on tiedossa, että ”oppikirjat luovat tietyt raamit opetukselle, ja institutionaalisina teksteinä ne vaikuttavat vahvasti käsitykseen siitä, mikä kielten oppimisessa on keskeistä ja tärkeää” (Luukka ym. 2008: 64). Samaan aikaan oppikirjat kuvastavat vallitsevia pedagogisia näkemyksiä oppimisesta ja opettamisesta (Kauppinen, Saario, Huhta, Keränen, Luukka, Pöyhönen, Taalas & Tarnanen 2008). Näin oppikirjat luovat malleja kielenopiskelusta ja muokkaavat sekä ylläpitävät kielikäsitteitä. Koska oppikirjojen vaikutus varsinaiseen opetukseen on niin suuri, on tärkeää selvittää, mihin kirjoittamista oppikirjoissa käytetään.

2.3 Eurooppalainen viitekehys ja viestinnällinen tehtävä

EVK:n tarkoituksena on luoda suuntaviivoja vieraiden kielten opetukseen Euroopassa. Suomessa EVK:n vaikutus näkyy vahvimmin juuri POPS:in Kielitaidon tasojen kuvausasteikoissa, jossa määritellään kielitaidon hyvän osaamisen taso 6. ja 9. luokan päättöarvioinnissa (ks. 2.1). Muutoin EVK:n vaikutus on epäsuorempaa, vaikkakin POPS:in tekstiosassa mainitut *tavoitteet* ja opetuksen *keskeiset sisällöt* heijastavat EVK:n näkemyksiä (Huttunen & Jaakkola 2004). Esimerkiksi POPS:in tavoitteet on jaoteltu EVK:n tavoin kieli- ja kulttuuritaitoihin sekä opiskelustrategioihin, ja keskeisiin sisältöihin liittyvissä tilanteissa ja aihepiireissä on käytetty hyväksi EVK:n kielenkäyttötilanteiden kuvauksia (Huttunen & Jaakkola 2004).

EVK:ssä pidetään **viestinnällistä tehtävää** (*task*) tärkeänä osana kielten opiskelua, ja se nähdään yleisesti kaikenlaisena päämäärähakuisena ja mielekkäänä toimintana (EVK 2001: 10), jonka ei tarvitse välttämättä olla edes kielellistä. Kieltenopiskelussa viestinnällinen tehtävä nähdään joko ”todelliseen elämään” liittyvänä tai pedagogisena tehtävänä (EVK 2001: 157). Reaalimaailman tehtävä liittyy suoraan oppijoiden kielellisiin tarpeisiin, kun taas pedagoginen tehtävä vain epäsuorasti, koska tällaisessa tehtävässä kielenoppiminen on pääosassa. Olipa viestinnällinen tehtävä todellisen elämän tehtävä tai pedagoginen, tavoitteena on kehittää kielenoppijoiden **kommunikatiivista kompetenssia**.

Näin viestinnällinen tehtävä eroaa muista oppikirjoista löytyvistä **harjoitteista** (*exercise*). Kun viestinnällisen tehtävän päämääränä on mahdollistaa oppijan oma mielekäs kielenkäyttö, harjoitteiden päämääränä on ennemminkin kielen opettelu ja rakenteiden harjoittelu. EVK:ssä (2001: 158) harjoitteen ja viestinnällisen tehtävän ero on siinä, että harjoitteessa ei välttämättä vaadita mielekästä kielenkäyttöä.

Viestinnällisessä tehtävässä korostuu siis viestintä ja mielekäs kielenkäyttö, sillä oppijan omat viestinnälliset tavoitteet muodostavat tehtävän päämäärän (kuvio 1).



KUVIO 1. Viestinnällisen tehtävän määritelmä analyysissa (Kivilahti 2012: 64).

Viestinnällinen tehtävä koostuu siis joko reseptiivisistä tai produktiivisista **mielekkäistä** kielellisistä toiminnoista. Kommunikoimalla saavutetaan lopputulos, joka muodostuu oppijan omista kommunikatiivisista tarpeista ja tarkoituksista. Näin ollen oppijan omat viestinnälliset päämäärät muodostavat kommunikoinnin tarpeen ja viestinnällisen tehtävän päämäärän.

3 Tutkimuksen tavoitteet ja aineisto

Raportoitava tutkimus perustuu ensimmäisen kirjoittajan opinnäytetyöhön (Kivilahti 2012), mutta tässä artikkelissa sen tuloksia raportoidaan valikoidusti: keskitymme varsinaiseen kirjoittamisen harjoitteluun ja sen eri tehtävämuotoihin. Tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä oppikirjoilla on kirjoittamisesta, ja millaisia kirjoittamistehtäviä niissä käytetään. Vastauksia haettiin seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia kirjoittamistehtäviä englannin ja ruotsin oppikirjasarjoissa ylipäätään on, ja mihin tarkoitukseen kirjoittamista käytetään: onko kirjoittaminen oppimisen kohde vai oppimisen väline?
2. Millaisilla tehtävillä englannin ja ruotsin oppikirjasarjoissa harjoitetaan varsinaista tekstintuottamista ja millaisten tekstien kirjoittamista oppijat pääsevät lopulta harjoittelemaan?

Tutkimuksen aineiston muodostivat vuoden 2004 POPS:iin pohjautuvat **englannin oppikirjasarja *Smart Moves 1–3*** (EN 1–3), kustantajana Otava (2005–2009) ja **ruotsin oppikirjasarja *Klick 7–9*** (RU 7–9), kustantajana WSOY (2006–2010). Aineisto kattaa koko yläkouluajan opiskelun A1-englannissa ja B1-ruotsissa. Sekä Otava että WSOY (nykyinen SanomaPro) ovat Suomen johtavia kirjakustantamoita. Molemmat kirjasarjat ovat kouluissa laajalti käytössä, ja niistä on otettu myös useita painoksia.

Alun perin tarkoitus oli tutkia myös tekstikirjat, mutta englannin oppikirjasarjassa tekstikirjojen tehtävät tähtäsivät suullisen kielitaidon harjoittamiseen. Ruotsin oppikirjasarjassa tekstikirjoihin oli sijoitettu tiedonetsintätehtäviä (*Mitt Sverige/Sök*), joiden tarkoituksena oli selkeästi harjoittaa tiedonetsintätaitoja ja lisätä oppijan tietoja pohjoismaista ja niiden kulttuureista. Täten analyysi keskittyi **tehtäväkirjoihin**.

Oppikirjojen tehtävät sisälsivät monia ”osatehtäviä”, esim. 1a), 1b) jne., jotka keskittyivät kielen eri osa-alueisiin, joten tällaiset osatehtävät laskettiin erillisiksi tehtäviksi. Näin englannin oppikirjasarjan kokonaistehtävämäärä nousi 1,619 tehtävään ja ruotsin oppikirjasarjan 1,172 tehtävään. Molemmissa kirjasarjoissa kirjallisesti suoritettavat tehtävät muodostivat noin 70 % kaikista tehtävistä. Koska tarkoituksena oli tutkia erityisesti kirjoittamisen tehtäviä ja niiden käyttötarkoituksia, aineistoa rajattiin seuraavanlaisesti (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Aineiston rajaus.

| Analyysiin ei sisällytetty | Analyysiin sisällytettiin |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Selkeästi kieliopillisia tehtäviä, joissa käytettiin metatietoa ja säännönmuodostusta • ”Testaa tietosi”-tehtäviä • Kuullun ja luetun ymmärtämistehtäviä • Tehtäviä, joihin piti merkitä vain yksittäisiä kirjaimia • Ruotsin oppikirjassa <i>Mitt Sverige</i> ja <i>Sök</i>-tehtäviä | <ul style="list-style-type: none"> • Tehtävät, joissa käytettiin kirjoittamista, ja jotka keskittyivät kirjoittamiseen • Tehtävät, jotka voitiin suorittaa joko kirjallisesti tai suullisesti • Muistiinpano- ja tiivistelmätehtävät • Ristikot ja sanelut • Tehtävät, joissa ei mainittu, miten tehtävä tulee suorittaa |

Selkeästi kieliopilliset tehtävät, joissa harjoitettiin säännönmuodostusta, jätettiin pois aineistosta. Myös esimerkiksi tehtävät, joissa kirjoittamista käytettiin luetun tai kuullun ymmärtämisen harjoitteluun, rajattiin pois. Sen sijaan tehtävät, jotka keskittyivät kirjoittamiseen, tai joissa tehtiin muistiinpanoja tai tiivistelmiä kuullusta tai luetusta tekstistä, otettiin huomioon analyysissä, koska oppija tuottaa tällaisissa tehtävissä oman tekstin. Lisäksi sanelut sisällytettiin analyysiin, koska englannin oppikirjasarjan opettajanoppaan mukaan ne koettiin hyvinä kirjoittamisharjoituksina heikommille oppijoille. Aineiston rajauksen jälkeen analysoitavaksi jäi **englannin oppikirjasarjassa 600** tehtävää

ja ruotsin oppikirjasarjassa 481. Tehtävät muodostivat yli puolet kaikista kirjoittamistehtävistä.

4 Tulokset

Tulosten esittelyssä keskityimme ensimmäiseksi siihen, millaisia kirjoittamistehtäviä oppikirjasarjoista löytyi. Alaluvussa 4.1 kuvailemme oppikirjasarjoista löytyneitä eri tehtävätyyppejä ja niiden käyttötarkoituksia yleisesti. Alaluvussa 4.2 käsittelemme varsinaisia tekstitehtäviä: lausetehtäviä ja kirjoitelmia ja näitä tarkemmin vielä viestinnällisiä tehtäviä. Tekstitehtäviä (riippumatta tuotoksen pituudesta) havainnollistamme aina esimerkeillä oppikirjasarjoista. Määriä toteamme kaikissa alaluvuissa.

4.1 Kirjoittamistehtävät ja niiden käyttötarkoitus englannin ja ruotsin oppikirjasarjassa

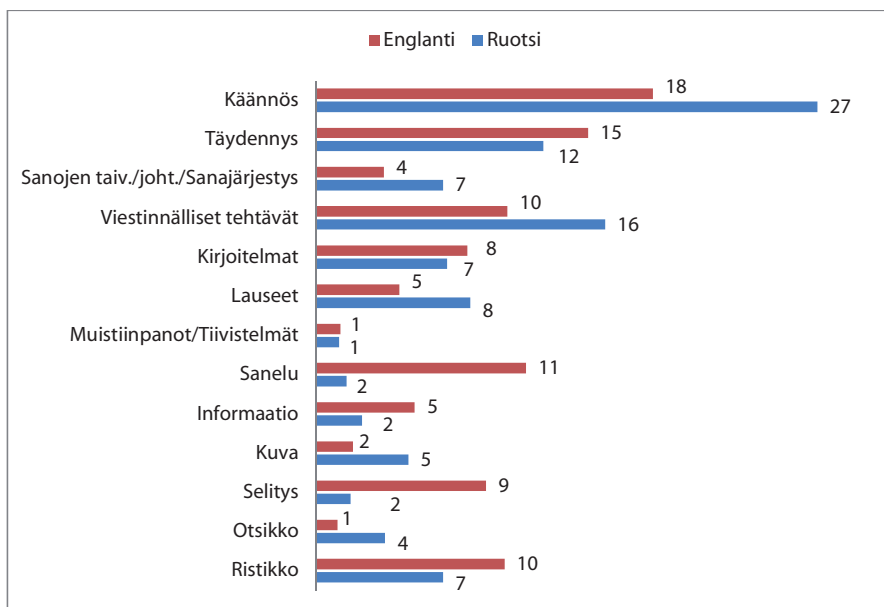
Kokonaiskuvan saamiseksi ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haettiin vastausta siihen, millaisia kirjoittamistehtäviä vieraiden kielten oppikirjoista löytyy. Aineistosta löydettiin 13 erilaista kirjoittamiseen liittyvää tehtävätyyppiä. Jaottelun perustana käytettiin vallitsevinta piirrettä ja tehtävän rakennetta. Tehtävätyypit luokiteltiin päätarkoituksensa mukaan neljään pääluokkaan: **kielioppi**, **teksti**, **informaatio** ja **sanasto** (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Tehtävätyyppien luokittelu (sinisellä on merkitty tekstitehtävät, joihin artikkeli keskittyy).

| Kielioppi | Teksti |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Käännös • Täydennys • Taivutukset/Sananjohtaminen/ • Sanajärjestys | <ul style="list-style-type: none"> • Lauseet • Kirjoitelmat • Viestinnälliset tehtävät |
| Informaatio | Sanasto |
| <ul style="list-style-type: none"> • Muistiinpanot/Tiivistelmät • Sanelu • Informaationtyöstö | <ul style="list-style-type: none"> • Kuva • Selitys • Otsikko • Ristikko |

Molemmissa kirjasarjoissa yleisin tehtävätyyppi oli käännöstehtävä (kuvio 2). Erityisesti ruotsin oppikirjasarjassa luotettiin käännöstehtäviin, jotka muodostavat yli yhden neljäsosan (27 %, n = 130) kaikista kirjoittamistehtävistä, kun englannin oppikirjasarjassa vastaava luku oli 18 % (n = 109). Englannin materiaalissa tukeuduttiin vahvasti myös täy-

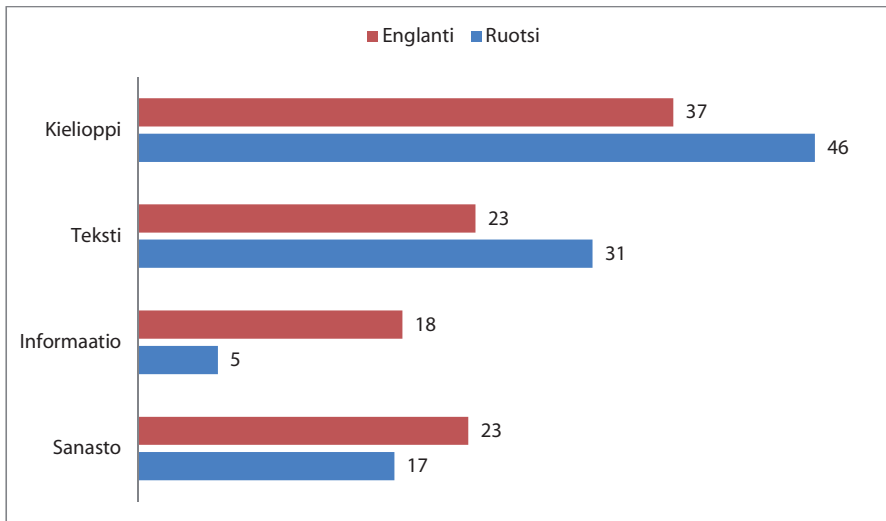
dennystehtäviin (15 %, n = 88) ja saneluihin (11 %, n = 68). Ruotsin materiaalissa viestinnälliset tehtävät (16 %, n = 75) olivat suosituimpia kuin täydennystehtävät (12 %, n = 59).



KUVIO 2. Tehtävätyypit englannin (n = 600) ja ruotsin oppikirjasarjoissa (n = 481) (%).

Suurin osa yleisimmin käytetyistä tehtävätyypeistä oli melko perinteisiä. Kun kolme eniten käytettyä tehtävätyyppiä muodostivat 44 % englannin ja 55 % ruotsin kirjoittamistehtävistä, muita tehtävätyyppejä käytettiin harvoin. Useita tehtävätyyppejä löytyy vain yksittäisinä kappaleina, jolloin kirjoittamista harjoitetaan hyvin rajoittuneella tehtävärepertuaarilla. Kirjoittamisen näkökulmasta kieliä opiskellaan muutamaa pääasiallista tehtävätyyppiä käyttäen.

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haettiin vastausta myös siihen, **mihin** kirjoittamista käytetään, ja osoittautui, että kirjoittamistehtävissä korostuu vahvasti kielioppi (kuvio 3). Englannin oppikirjasarjassa kielioppitehtävät muodostavat 37 % kaikista tehtävistä. Ruotsin oppikirjasarjassa painotus on vielä selvempi: kielioppitehtävät muodostavat melkein puolet kaikista tehtävistä (46 %). Sen sijaan, ruotsin materiaalissa tekstitehtävät saavat toiseksi suurimman osan, kun taas teksti- ja sanastotehtävät muodostavat molemmat noin 23 % osuuden englannin materiaalissa. Ruotsin oppikirjasarjassa sanaston harjoittelu on pienemmässä roolissa (17 %). Tehtäviä, joissa käsiteltiin informaatiota (18 %), oli englannin oppikirjasarjassa selkeästi enemmän kuin ruotsissa (5 %). Saneluiden suuri määrä selittää informaatiotehtävien osuuden englannin materiaalissa.



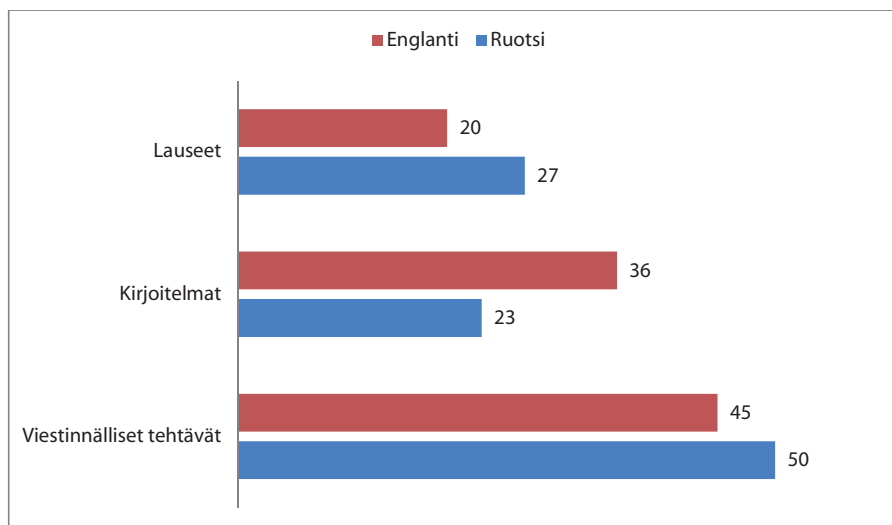
KUVIO 3. Tehtävien fokus englannin (n = 600) ja ruotsin (n = 481) oppikirjasarjoissa (%).

Tehtävien jakaantumisessa näkyy kirjoitustehtävien pääasiallinen tarkoitus. Oppikirjoissa kieliopin osuus korostuu yhä, vaikka suoranaisesti kielioppiin liittyvät tehtävät jätettiin jo alun perin analyysin ulkopuolelle. Vaikka tekstitehtävät muodostivat molemmissa kirjasarjoissa toiseksi suurimman osuuden, varsinaisten tekstien tuottaminen oli vähäistä molemmissa kielissä. Näin ollen kirjoittamistehtävillä harjoitellaan yhä enimmäkseen kielten eri osa-alueita.

4.2 Tekstitehtävät englannin ja ruotsin oppikirjasarjoissa

Toisena ja tärkeämpänä tutkimuskysymyksenä haluttiin selvittää, kuinka itse kirjoittamista harjoitellaan, ts. jatkossa keskitymme varsinaisiin tekstitehtäviin.

Tehtävät, jotka pääasiallisesti harjoittivat kirjoittamista ja tekstintuottamista, olivat lauseet, kirjoitelmat ja viestinnälliset tehtävät. Tekstitehtävät jakaantuivat englannin ja ruotsin oppikirjasarjoissa seuraavasti (kuvio 4).



KUVIO 4. Tekstitehtävien jakaantuminen englannin (n = 138) ja ruotsin (n = 149) oppikirjasarjoissa (%): lause, kirjoitelma, viestinnällinen tehtävä.

Molemmissa oppikirjasarjoissa viestinnälliset tehtävät muodostivat suurimman osuuden tekstitehtävistä. Englannin oppikirjasarjassa 45 % tekstin tuottamisesta tapahtui viestinnällisinä tehtävinä, ja osuus kasvoi ruotsin oppimateriaalissa, jossa puolet teksteistä tuotettiin tällaisilla tehtävillä. Suurimmat erot löytyvät kirjoitelmien ja lauseiden osuuksista: englannin materiaalissa luotettiin enemmän kirjoitelmiin (36 %), kun taas ruotsin materiaalissa keskityttiin lausetason kirjoittamiseen (27 %). Analyysin tuloksena selvisi, että vain kirjoitelmissa vaadittiin systemaattisesti pidempien tekstien tuottamista. Kirjoitelmat olivat usein *Write!* tai *Skriv ut/Skriv mer* -tehtäviä, jotka oli mainittu opettajanoppaissa varsinaisina kirjoitelmatehtävinä. Näihin tehtäviin ei laskettu viestinnällisinä tehtävinä tuotettuja kirjoitelmia tai lausetehtäviä, joissa tuotokset oli rajattu lauseen mittaisiksi.

4.2.1 Lausetehtävät

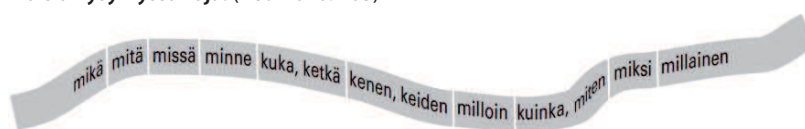
Lausetehtävät englannin oppikirjasarjassa. Englannin oppikirjasarjassa lausetehtävät muodostivat 4,5 % (n = 27) osuuden kaikista tehtävistä. Erona kirjoitelmiin, lausetehävissä oppijoiden odotettiin tuottavan lauseita, joissa syvennettiin jo aikaisemmissa tehtävissä tai kappaleissa harjoiteltua asiaa, esimerkiksi sanastoa tai kielioppia. Usein tehtävänannot sisälsivät sanoja tai rakenteita, jotka piti sisällyttää lauseisiin, kuten esimerkeissä 1 ja 2.

- (1) **5. My own sentences** (EN2 2007:72)
Kirjoita seuraavista kappaleen sanoista vähintään 5 lausetta englanniksi.
 nervous decide actually exciting bill following restaurant
- (2) **12. Word formation** (EN3 2008: 128)
b) Käytä a-kohdan adjektiiveja lauseissasi.

Esimerkit 1 ja 2 ovat tyypillisiä lausetteitä englannin oppikirjasarjassa. Esimerkissä 1 tehtävänantoon on sisällytetty ilmaukset, joita oppijoiden tulee käyttää omissa lauseissaan. Ilmaukset liittyvät käsiteltävään kappaleeseen ja sen tarinaan. Myös esimerkissä 2 kirjoittaminen liitetään tiettyjen sanojen käyttämiseen: tässä esimerkissä sanat ovat adjektiiveja ja liittyvät edelliseen tehtävään, jossa harjoiteltiin adjektiivien päätteitä. Usein lausetteitä oli liitetty sanastotehtävien yhteyteen, ja niissä oppija sai valita lauseissaan käyttämänsä sanat.

Lausetteitä ruotsin oppikirjasarjassa. Samoin kuin englannin oppikirjasarjassa, lausetteitä oli yhdistetty muihin tehtäviin tai opiskeltavaan kappaleeseen ruotsin oppimateriaalissa. Lausetteitä muodostivat 8 % (n = 40) kaikista kirjoittamistehtävistä. Kuten yleensä lausetteissä, tehtävänanto määrittelee halutut lausetyypit ja niissä käytettävät sanat myös esimerkeissä 3 ja 4.

- (3) **16b) Kirjoita vihkoosi viisi virkettä, jotka koostuvat pää- ja sivulauseista. Tee vähintään kaksi kielteistä lausetta. Käytä kaikkia alistuskonjunktioita.** (RU8 2010: 141)
- että kun jos koska
- (4) **6b) Haastattele Annaa. Laadi vähintään viisi sisältökysymystä tekstistä. Käytä erilaisia kysymyssanoja.** (RU9 2010: 203)



Esimerkissä 3 omissa lauseissa käytettävät ilmaukset ovat alistuskonjunktioita. Alistuskonjunktioit ja sivulauseen sanajärjestys esiteltiin kyseissä kappaleissa, ja nyt niiden muodostamista harjoitellaan lausetteitä. Esimerkissä 4, sen sijaan, tarkoituksena on kirjoittaa sisältökysymyksiä käsiteltävästä kappaleesta. Ruotsin materiaalissa kappaleisiin liittyi melkein aina sisältökysymysten kirjoittamista – joko kääntämällä tai kirjoittamalla itse. Tässä tapauksessa kysymykset ovat oppijan omalla vastuulla.

Valittavan usein molempien kirjasarjojen tehtävänannot rajoittivat lauseiden kirjoittamisen viidestä kymmeneen lauseeseen, ja niissä vaadittiin harvoin sisällöllistä ja/tai ajatuksellista yhtenäisyyttä. Lauseet laskettiin kuitenkin tekstitehtäviksi sen vuok-

si, että oppija kirjoittaa lyhyen tuotoksen itse, ja hänellä on myös mahdollisuus tuottaa kirjoitelma tai yhtenäisiä lauseita niin halutessaan.

4.2.2 Kirjoitelmat

Kirjoitelmat englannin oppikirjasarjassa. Kirjoitelmat muodostivat englannin oppikirjasarjassa 8 % (n = 49) kaikista tehtävyytyypeistä ja niiden kautta tuotettiin **10 erilaista tekstilajia**. Esimerkit 5–7 havainnollistavat kolmea yleisintä tekstilajia englannin kirjasarjassa.

- (5) **9. Write! The runaway. Kirjoita oma karkumatkakertomus. Jatka tarinaa.** (EN1 2009: 172)
Paul had had a bad day at school. When he got home, his mum was angry at something that he hadn't done. So, he decided that he had had enough. He packed a few things into his rucksack, and off he went. First he...
- (6) **9. Action!** (EN1 2009: 51)
Olet tutustumassa kotieläintilalla. Tilan omistaja esittelee tilan eläimiä. Haluat lisätietoja lehmistä, lampaista, kanoista ja sioista. Mitä kysyt? Kuinka omistaja vastaa? Kirjoita parin kanssa keskustelu omistajan ja sinun välillä. Esittäkää valmis keskustelu koko luokalle.
- (7) **9a) Project time! The magic _____** (EN3 2008: 15)
Kehittele parisiksi kanssa jokin keksintö, joka on hyödyllinen tai täysin turha. Antakaa keksinnöllenne vauhdikas nimi. Tehkää siitä mainos.

Englannin oppikirjasarjassa lähes puolet kirjoitelmista oli **tarinoita** (47 %, n = 24). tarinat liittyivät yleensä käsiteltyihin kappaleisiin, ennalta määrättyjen ilmausten käyttämiseen tai tarinanalku oli annettu jo tehtävänannossa, kuten esimerkissä 5. Tarinan aihe oli siis aina ennalta määritelty. **Dialogit** olivat englannin kirjasarjassa toiseksi yleisin tekstilaji (18 %, n = 9). Kuten tavallisesti aineistossa, keskustelun sisältö oli rajattu: usein oppijoiden täytyi sisällyttää keskusteluun ilmaisuja tai aihe määriteltiin tehtävänannossa muutoin. Esimerkissä 6 keskustelu liittyy määrättyihin maatalan eläimiin. Tehtävä suoritetaan loppuun esittämällä keskustelu muulle luokalle. Esimerkissä 7 oppijat suunnittelevat keksinnön, jota he sitten mainostavat. Muut englannin oppikirjasarjassa esiintyneet mainosaiheet liittyivät esimerkiksi matkakohteisiin. **Mainokset** muodostivat 12 % (n = 6) kaikista kirjoitelmista.

Kirjoitelmat tuotettiin pääasiassa yksin. Vain vajaassa 14 %:ssa (n = 8) kirjoitelma-tehtävistä pari- tai ryhmätyöskentelymahdollisuus oli mainittu, kuten esimerkiksi dialogeissa. Materiaalissa ei juurikaan käytetty hyväksi oppijoiden omia kokemuksia tai tarpeita nyky maailman tekstilajeista. **Nyt** yleisimmin käytetyt tekstilajit eivät välttämättä

vastaa oppijoiden kielitaitoa, jolla pystyisi tuottamaan vaativampiakin tekstejä abstraktimmista aiheista.

Englannin tehtäväkirjoihin oli sisällytetty erilaisia opiskelustrategioita ja neuvoja, esimerkiksi sanastoharjoittelusta. Ohjeet kirjoittamiselle olivat kuitenkin niukat, sillä oppikirjat sisälsivät neuvoja vain **esseen** rakenteesta (EN3 opettajanopas 2008: 35). Myös opettajanoppaan neuvot kirjoittamisen opettamiselle olivat vähäiset. Englannin oppikirjasarjan opettajanoppaissa (2007–2010: 6) mainitaan, että opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen kirjoittamisen osalta tapahtuu kirjallisten harjoitustehtävien, sanelutehtävien *Smart Writer* ja vapaiden kirjallisten tuotosten avulla (*Write!*). Kuitenkin opettaja voi itse päättää, kuinka paljon kirjoitustehtäviä hän antaa oppijalle (EN1–3 opettajanoppaat 2007–2010: 14/12).

Kirjoitelmat ruotsin oppikirjasarjassa. Ruotsin oppikirjasarjassa varsinaiset kirjoitelmat kattoivat 7 % (n = 34) kaikista tehtävätyypeistä, ja materiaalista löytyi **13 erilaista tekstilajia**. Esimerkit 8–9 havainnollistavat yleisimpiä tekstilajeja.

- (8) **Skriv mer. 13b) Olet Klick-lehden avustaja Suomessa.** (RU8 2010: 32)
Sinua pyydetään tekemään juttu suomalaisten nuorten harrastuksista. Haastattele 2–4 nuorta.

Voit haastatella suomeksi, mutta kirjoita haastattelun tulokset ruotsiksi. Käytä haastattelun pohjana tekstikirjan sivun 9 kysymyksiä

- (9) **21 Keksi millaisen tekstiviestin voisit kirjoittaa** (RU9 2010: 85)
1. ruotsin opettajallesi.
2. ruotsinkieliselle perheelle, jonka lapsenvahtina olet ollut.
3. ruotsinkieliselle tyttö-/poikakaverillesi.

Kirjoita ruotsiksi vihkoosi.

Esimerkissä 8 tarkoituksena on kirjoittaa **artikkeli**, jossa käsitellään suomalaisnuorten harrastuksia. Aihetta oli käsitelty jo kappaleen yhteydessä ja sitä käytetään haastattelun pohjana. Artikkelit olivat yleisin tekstilaji ruotsin materiaalissa (19 %, n = 6). Niiden suuri määrä selittyy sillä, että 8.–9. luokan ruotsin tekstikirja oli rakennettu muistuttamaan nuorisolehteä. Esimerkki 9 sen sijaan liittyy nykypäivän kommunikointiin, ja tarkoituksena on kirjoittaa **tekstiviesti** erilaisille vastaanottajille. Tyypillisesti ruotsin materiaalisissa viestien vastaanottajiksi oli määritelty joko ruotsia äidinkielenään puhuva tai taitava ruotsinkielenkäyttäjä, kuten tässä esimerkissä. Erityyppiset **viestit** muodostivatkin yhdessä tarinoiden ja dialogien kanssa seuraavaksi yleisimmät tekstityypit (12 %, n = 4).

Ruotsin kielessä eri tekstilajien jakaantuminen oli selvästi tasaisempaa kuin englannissa, sillä mikään tietty tekstilaji ei saanut yhtä ylivoimaista roolia kuin tarinat eng-

lannin kielessä. Kuitenkin myös ruotsin oppikirjasarjassa kirjoittaminen tapahtui pääsääntöisesti yksin (91 %, n = 31).

Ruotsin tehtäväkirjoista ei myöskään löytynyt minkäänlaisia ohjeita tekstien tuottamiseen, sillä ainoa kirjoittamiseen liittyvä ohjeistus koski lauseiden elaborointia. Näin ollen ruotsin oppikirjasarjassa ei opeteta eri tekstilajien kirjoittamista. Sen sijaan opettajanoppaat sisälsivät ajatuksen kahdesta tekstiversiosta, jossa oppija tuottaa raakaversio, jonka opettaja lukee ja antaa siitä palautetta, minkä jälkeen tuotetaan lopullinen teksti (RU7–8 opettajanoppaat 2008–2009: 6). Palautteenanto liitettiin kuitenkin 7. ja 8. luokan opettajanoppaissa enemmänkin virheiden korjaamiseen kuin itse tekstin prosessointiin. Sen sijaan 9. luokan opettajanoppaasta prosessikirjoittaminen on jäänyt kokonaan pois. Prosessikirjoittamisen periaatteita ei ole tuotu itse oppikirjoihin, jolloin niiden käyttäminen jää opettajan päätettäväksi.

4.2.3 Viestinnälliset tehtävät

Kolmas tekstitehtävistä oli viestinnällinen tehtävä (ks. taulukko 2). Viestinnällisten tehtävien luokittelussa painotettiin tehtävien omakohtaisuutta ja mahdollisuutta vastata oppijan omasta elämästä käsin (ks. alaluku 2.2). Viestinnällisiä tehtäviä löytyi englannin oppikirjasarjasta 10 % (n = 62) ja ruotsin oppikirjasarjasta 16 % (n = 75) kaikista tehtävistä. Viestinnälliset tehtävät analysoitiin tarkemmin kahdesta näkökulmasta: aiheen mukaan ja tuotoksen pituuden mukaan.

4.2.3.1 Viestinnälliset tehtävät aiheen mukaan

Viestinnälliset tehtävät jaoteltiin kolmeen luokkaan niiden pääteeman mukaan. Tehtävät keskittyivät **oppijaan**, oppijan **mielipiteisiin** ja joukosta löytyi myös **muita** aiheita, jotka eivät sopineet kahteen aikaisempaan ryhmään.

Oppija keskiössä. Tehtävissä, joissa oppija itse oli keskiössä, hänen odotettiin jakavan asioita omasta elämästään ja lähipiiristään. Aiheet olivat hyvin konkreettisia ja liittyivät oppijan jokapäiväiseen elämään, ja niissä käsiteltiin useimmiten koulua, perhettä ja ystäviä, kuten esimerkeissä 10 ja 11.

- (10) **10. Write! Morning at the _____ family** (EN1 2009: 15)
Kirjoita tavallisesta arki-aamusta sinun perheestäsi. Lisää otsikkoon sukunimesi.

- (11) **15. Skolan och jag.** Kirjoita ruotsiksi. (RU9 2010: 146)

Esimerkissä 12 oppijoiden halutaan ilmaisevan mielipiteensä opettajistaan, mutta mielipiteenilmaukset on annettu jo etukäteen, jolloin oppija vain valitsee kuvaukseen sopivan opettajan. Myös esimerkissä 13 oppijan odotetaan ilmaisevan mielipiteensä tai asenteitaan, nyt kohteena vain on jalkapallo. Molemmissa esimerkeissä annetun aiheen tai sanojen perusteella vaaditaan mallinmukaisten lauseiden kirjoittamista. Tällaiset mielipiteenilmaukset olivat hyvin tyypillisiä molemmille kirjasarjoille: oppijalta odotettiin lyhyitä reaktioita, eikä tehtävissä vaadittu mielipiteiden perustelemista. Esimerkki 14 eroaa toisista esimerkeistä siinä, että tehtävässä on tarkoituksena kirjoittaa kokonainen teksti. Vaikka otsikkona on *My Best Friend*, voi ystävyyttä pohtia syvällisemminkin. Oppija voi omien taitojensa puitteissa valita, kirjoittaako henkilökohtaisemmalla tasolla vai yleisemmin ystävyydestä. Varsinaisia mielipidetekstejä löytyi vain englannin kirjasarjasta, jossa nekin olivat harvassa.

Muut aiheet keskiössä. Aineistossa oli myös joitain viestinnällisiä tehtäviä, jotka eivät sopeineet kahteen aikaisempaan teemaan. Näissä aihepiirit vaihtelivat, mutta liittyivät jollakin tavalla oppijan käsityksiin tai näkemyksiin eri aiheista, tai niissä vaadittiin omakohtaisia reaktioita, mutta oppija itse tai hänen mielipiteensä eivät olleet niissä pääosassa. Usein tällaiset tehtävät vaativat assosiointia. Myös esimerkkien 15–16 kaltaisia tehtäviä löytyi tästä teemasta:

(15) **24a) Kirjoita kymmenen ruotsinkielistä kysymystä, joilla voit testata haastateltavan luontoystävällisyyttä. Kirjoita vihkoosi.** (RU9 2010: 213)

(16) **9. Friends again** (EN2 2007: 126)

a) Kirjoita vihkoon jokaisen luokkatoverisi nimi.

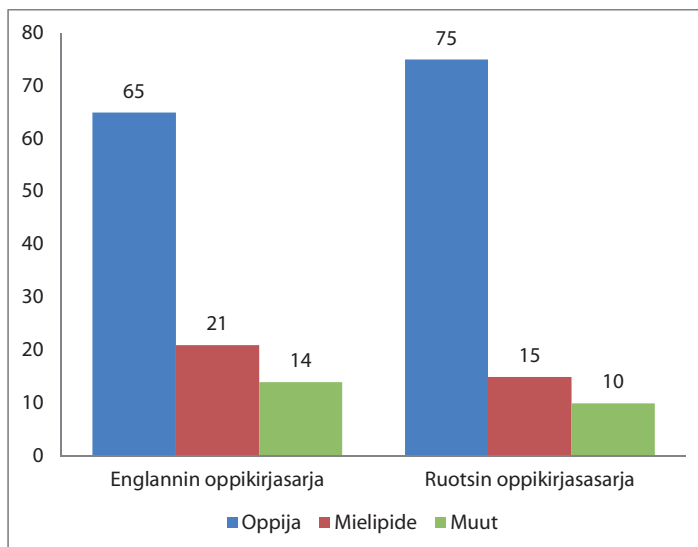
Kirjoita jokaisen nimen kohdalle vähintään yksi myönteinen asia englanniksi.

Esim. JOHN – honest, SABRINA – good at maths

b) Laita pöydällesi tyhjä paperi. Kirjoita otsikoksi oma nimesi. Kierrä sitten muiden luokkatovereiden pöytien luona ja kirjoita heidän papereihinsa ne asiat, joita kirjasit itsellesi vihkoon. Lue lopuksi, mitä luokkatoverisi ovat kirjoittaneet sinun paperiisi.

Esimerkki 15 on ruotsin kirjasarjasta, ja kappaleen aiheena on ollut ympäristöteot ja luontoystävällisyys. Vaikka tehtävä ei varsinaisesti liity oppijaan, hän pystyy siinä kuitenkin käyttämään vierasta kieltä mielekkäästi pohtimalla keinoja, joilla selvittää muiden ympäristöystävällisyyttä. Esimerkki 16 liittyy luokkaan ja luokkatovereihin. Vaikka osatehtävässä a) oppijan täytyy kirjoittaa mielipide luokkalaisistaan, häneltä ei odoteta varsinaisia mielipiteenilmauksia, vaan tarkoituksena on ennemminkin etsiä jokaisesta jotain positiivista sanottavaa. Tehtävän avulla voidaan käsitellä luokkahenkeä.

Valtaosa viestinnällisistä tehtävistä englannin ja ruotsin oppimateriaaleissa liittyi oppijaan itseensä, kun taas hänen mielipiteitä kysyttiin yllättävän harvoin (kuvio 5).



KUVIO 5. Englannin ja ruotsin oppikirjasarjojen viestinnälliset tehtävät (n = 62 ja 75): aihepiirin mukaan (%).

Kuviossa näkyy selvästi viestinnällisten tehtävien painotukset. Kun viestinnällisessä tehtävässä korostetaan oppijan roolia, tehtävien aihepiirit keskittyvät tiukasti oppijaan itseensä, jolloin aiheet pysyttelevät hyvin konkreettisina. Kuitenkin oppijan omakohtaisia reaktioita voitaisiin vaatia myös aihepiireissä, jotka kattavat laajemmin oppijan elämää ja sisältävät myös abstraktimpia aiheita.

4.2.3.2 Viestinnälliset tehtävät oppijoiden tuotosten pituuden mukaan

Viestinnällisistä tehtävistä tutkittiin myös, millaisia tuotoksia niissä vaadittiin. Toisin sanoen, selvitettiin, kuinka pitkiä reaktioita oppijoilta tehtävissä odotettiin. Reaktiot vaihtelivat yksittäisistä sanoista kokonaisiin teksteihin.

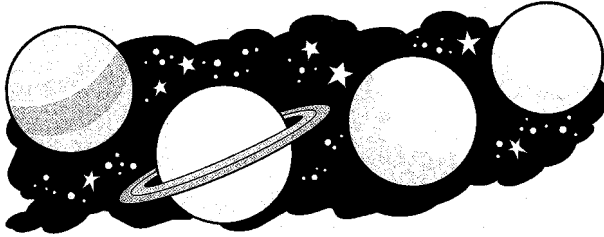
Reaktion sanat ja lausekkeet. Kun viestinnällisessä tehtävässä vaadittiin yksittäisten sanojen tai lausekkeiden kirjoittamista, liittyivät tehtävät usein assosiointiin, tai oppijan odotettiin luettelevan aiheeseen liittyviä sanoja. Tällaisia reaktioita löytyi varsinkin englannin materiaalista, jossa niitä käytettiin usein "viritystehtävänä". Esimerkit 17 ja 18 havainnollistavat viestinnällisiä tehtäviä, joissa vaadittiin sanatason reaktioita.

(17) 14. Päivitä kotisivusi. (RU7 2010: 51)

Tee oma Kymmenen kärjessä -lista vapaa-ajan vietostasi.

(18) **1. Warm-up** (EN3 2008: 18)

Mitä sana avaruus tuo sinulle mieleen? Kirjoita planeettojen sisään. Vertaa kirjoittamiasi sanoja parin kanssa.



Esimerkissä 17 tarkoituksena on kirjoittaa lista omista vapaa-ajan harrastuksista tai toimintoista samalla tavoin kuin opiskeltavan kappaleen ruotsalaisnuori oli luetellut omia vapaa-ajanviettopajojaan. Näin kappale toimii esimerkkinä oppijan tuotoksessa. Sen sijaan esimerkki 18 toimii virittelytehtävänä avaruusaiheisessa kappaleessa englannin materiaalissa. Tällaiset *Warm-up*-tehtävät vaativat yleensä juuri pelkkien sanojen luettelamista, jolloin oppijaa yritetään viritellä aiheeseen sanaston ja omien mielikuvien kautta.

Yksittäisiä sanoja tuottamalla oppilailta saadaan helposti omakohtaisia reaktioita, mutta aiheen käsittely ja kerronnan taso jäävät pinnallisiksi. Toki tehtävän rooli suhteessa muihin harjoitteisiin vaikuttaa tuotoksen pituuteen ja kerronnan syvyyteen, jolloin sanatason reaktiot voivat olla riittäviä. Tehtävissä ei kuitenkaan tällöin käytetä kirjoittamista kokonaisvaltaisesti hyväksi.

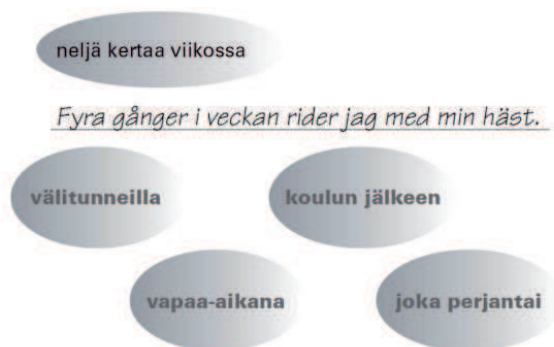
Reaktion lauseet. Viestinnällisissä tehtävissä vaadittiin myös lauseiden kirjoittamista. Tällöin tehtävissä oli usein annettu lauseenalku, jota piti jatkaa omakohtaisesti. Näin, vaikka lauseen alku onkin joka oppijalle sama, se saa omakohtaisen lopetuksen, kuten esimerkeissä 19 ja 20.

(19) **9. My strengths** (EN3 2008: 160)

a) Missä sinä olet hyvä? Jatka lauseita englanniksi. Lue lauseet parillesi.

1. I am happy because I can _____.
2. I am really good at _____.
3. I also know how to _____.
4. I like _____.

(20) **12b** Kirjoita omasta elämästäsi vihkoosi (koulu, kaverit, harrastukset, perhe...). Aloita annetulla ajan ilmaisulla. Jatka lauseita vähintään kolmella sanalla. (RU7 2010: 136)

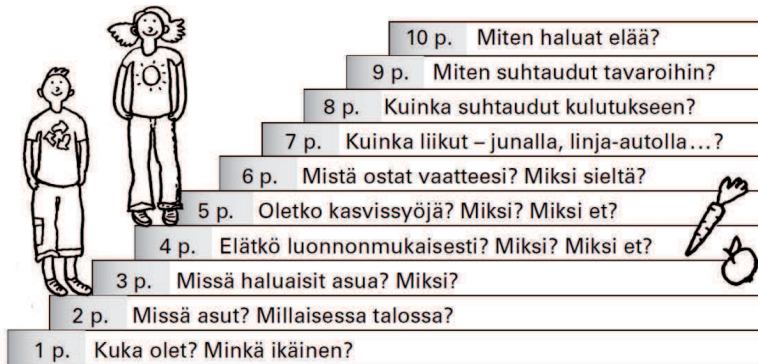


Esimerkki 19 on englannin oppikirjasarjasta, ja siinä oppijan täytyy pohtia omia vahvuuksiaan. Kappaleessa on käsitelty opiskelua ja erityisesti peruskoulun jälkeisiä opintoja ja työelämää. Valitettavasti näin rakennetussa tehtävässä yhden sanan mittaiset ilmauksetkin voivat riittää, mutta halutessaan oppija voi jatkaa lausetta pidemmälti. Ruotsin materiaalissa lausetason viestinnällisiin tehtäviin oli toisinaan liitetty rakenteiden harjoittelua (*focus on form*), esimerkiksi lauseiden alut määrittävät käänteisen sanajärjestyksen käyttämisen, kuten esimerkissä 20. Vaikka tehtävässä harjoitellaankin rakenteita, siinä selkeästi pyydetään oppijaa kirjoittamaan omasta elämästään. Näin rakenteiden harjoittelu lomittuu mielekkään kielenkäytön kanssa.

Usein lausetason viestinnälliset tehtävät liittyivät käsiteltävän kappaleen aihepiiriin tai niissä käytettiin kappaleessa esitettyä sanastoa. Kuitenkin lauseet jäivät usein keskenään irrallisiksi, eivätkä muodostaneet yhtenäistä kokonaisuutta. Oppijan ei näin ollen tarvinnut tuottaa kokonaista tekstiä tai teemallisesti yhtenäisiä lauseketjuja, vaikka hän ja hänen elämänsä olivat myös näiden tehtävien keskiössä.

Reaktion kokonaiset tekstit. Viestinnällisissä tehtävissä vaadittiin myös kokonaisten tekstien tuottamista, jolloin kappaleen aihetta syvennettiin omakohtaisella tuotoksella. Yleensä tällaiset tekstit olivat **esseitä**. Erityisesti ruotsin oppimateriaalissa kappaleiden lopussa oli usein tehtävä, jossa oppijan odotettiin käsittelevän kappaleen aihepiiriä henkilökohtaisesta näkökulmasta, kuten esimerkissä 21. Esimerkki 22 tulee englannin oppikirjasarjasta.

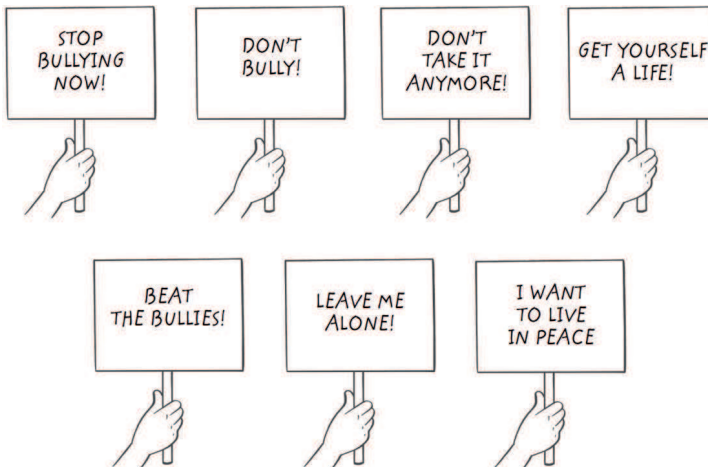
- (21) 17. Min livsstil. Mikä on tärkeää sinulle? Mistä uneksit? Kirjoita ruotsiksi. (RU9 2010: 210)



(22) 8. Write! (EN2 2007: 126)

Kirjoita aine, jossa käsittelet kiusaamista. Käytä kysymyksiä apunasi. Käytä annettuja otsikoita tai keksi oma otsikko.

- Has anyone ever bullied you?
- Have you ever bullied anyone yourself?
- What do you think about bullying?
- Who are the bullies?
- What would you do to stop bullying?

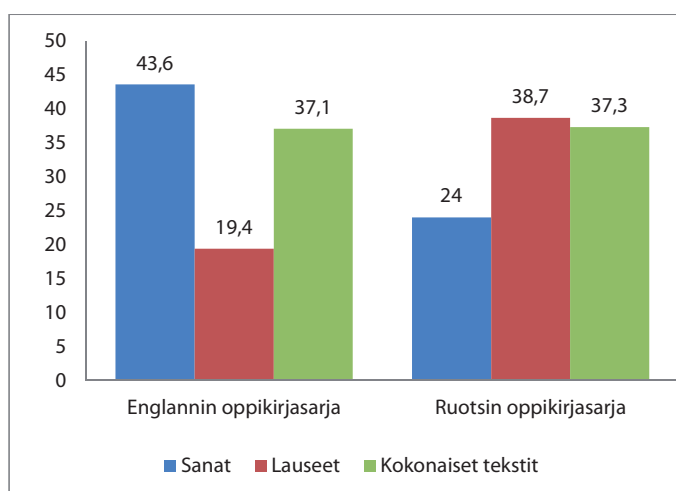


Esimerkissä 21 oppijan täytyy pohtia omaa elämäntyyliään, ja minkälaisia eettisiä tai käytännöllisiä ratkaisuja hän tekee esimerkiksi kulutuksen suhteen. Tehtävässä oppija joutuu pohtimaan valintojaan ja halukuuttaan elää luonnonmukaisesti. Tässä tehtävässä oppijan odotetaan myös perustelevan valintojaan, mikä oli harvinaisempaa ruotsin materiaalissa. Esimerkissä 22 aiheena on kiusaaminen. Kirjoitelmassa oppija voi kertoa omista kokemuksistaan kiusattuna tai kiusaajana, tai hänen on mahdollista pohtia aihetta myös yleisemmin. Näin oppijalle annetaan mahdollisuus valita omakohtaisemman ja

yleisemmän kerronnan välillä, jolloin oppija voi valita henkilökohtaisuuden tason kirjoittelussaan.

Viestinnällisissä tehtävissä, joissa tuotettiin kokonaisia tekstejä, ohjeistus oli hyvin tarkkaa, eikä aineistosta juurikaan löytynyt ”otsikkoaineita”. Toisaalta sisällölliset ohjeet voivat auttaa noviisikirjoittajaa tekstintuottamisessa, mutta ne muodostavat myös tiukan rakenteen, jolloin oppijat voivat päätyä sellaiseen ratkaisuun, että he vastaavat vain annettuihin apukysymyksiin. Näin itse kirjoittamisen prosessointi jää aiheen jalkoihin.

Viestinnällisten tehtävien reaktiot jakaantuivat englannin ja ruotsin oppimateriaaleissa eri tavoin (kuvio 6).



KUVIO 6. Englannin ja ruotsin oppikirjasarjojen viestinnälliset kirjoitustehtävät (n = 62 ja 75): tuotetun tekstin pituuden mukaan (%).

Viestinnällisissä tehtävissä vaaditut reaktiot yllättivät: yksittäisiä sanoja ja lausekkeita käytettiin paljon englannin kielessä (n. 44 %, n = 27) kun taas ruotsin oppimateriaalissa oppijalta vaadittiin useammin pitempiä reaktioita, erityisesti lauseita (n. 39 %, n = 29). Erot kielten välillä kokonaisten tekstien tuottamisessa olivat kuitenkin pienet niin määrällisesti kuin tekstilajeittain, sillä yleisin tekstilaji molemmissa kielissä oli esse. Näin A- ja B-kielten välillä ei tekstintuottamisen kannalta ole juuri eroja. Onkin yllättävää, että vaadittavat tuotokset eivät heijasta oppijoiden oletettavasti parempaa kielitaitoa englannin kielessä, ja heillä teetetään A-kielessä vähemmän haasteellisia tehtäviä.

Yhdessä kirjoittaminen oli harvinaista viestinnällisissäkin tehtävissä. Kaikista englannin oppikirjasarjan viestinnällisistä tehtävistä 90 % (n = 56) ja ruotsin oppikirjasarjan tehtävistä 99 % (n = 74) suoritettiin yksin. Viestinnällisissä tehtävissä ei näin ollen

käytetä yhdessä kirjoittamisen mahdollisuuksia, jotka voisivat vaikuttaa tuotosten pituuteen ja aiheen käsittelyyn.

5 Päätäntä

Tutkimuksessa verrattiin kirjoittamisen opetusta yläkoulun kahden eri kielen oppikirjasarjassa (tarkemmin: tehtäväkirjoissa). Vertailun tuloksena kävi ensinnäkin ilmi, että yläkoulun englannin ja ruotsin oppikirjasarjoissa kirjoittamista käytetään vielä paljolti muiden osataitojen, kuten kieliopin ja sanaston, harjoittamiseen. Toisin sanoen kirjoittamista käytetään enemmän oppimisen välineenä kuin sen kohteena. Toiseksi, ja tärkeimpänä tuloksena, oppilaat pääsevät harvoin tuottamaan kokonaisia tekstejä tai EVK:n viestinnällisiä tehtäviä – ja tällöinkin vain muutamaa eri tekstilajia koko yläkoulun aikana. Kolmanneksi, kirjoittaminen nähdään yksinäisenä toimintana, ja tekstit kirjoitetaan valmiiksi yhdellä kirjoittamiskerralla (vrt. alaluku 2.1: nykykäsitykset kirjoittamisesta). Neljänneksi oppikirjat eivät juuri panosta itse kirjoittamisen opettamiseen esim. prosessikirjoittamisen periaatteet, eri tekstilajien kielelliset ja rakenteelliset piirteet, palautteenantotavat (ks. tarkemmin alaluku 2.1: nykykäsitykset kirjoittamisen opettamisesta).

Mielestämme kirjoittamisen opetukseen tulisi jatkossa vakavasti panostaa jo yläkoulussa (alkaen oppikirjojen sisältöjen suunnittelusta). Tämän osataidon opetuksen tulisi olla systemaattista ja eksplisiittistä. Lisäksi ottaen huomioon yläkoululaisten tämänhetkiset eri kielten taidot, jotka ovat osin koulun ulkopuolellakin hankittuja, opetuksen tulisi olla myös tarpeeksi haastavaa ja oppijoiden arjen (ja tulevaisuuden) tarpeita vastaavaa. Yläkoululaisten tulisi siten harjaantua kokonaisten tekstien tuottamiseen, ja näin teksteiltä voisi myös vaatia ajatuksellista selkeyttä (*coherence*) ja kielellistä sidosteisuutta (*cohesion*) mukaan lukien metakielen käyttö (esim. *firstly, secondly; one reason, another reason*). Edelleen toivoisimme oppilaiden herkistämistä reaali maailman kirjoittamiselle eli sille, että kirjoittamista tehdään eri elämänaalueilla ja siten myös eri kohderyhmille; että on tarpeen osata tuottaa erilaisia tekstilajeja; että teksteillä tai niiden osilla on eri funktioita, ja ne vaativat siten tilanteeseen sopivaa kielenkäyttöä niin rakenteellisesti, sanastollisesti kuin tyyllisesti. Esimerkiksi sähköpostiviestit eri kohderyhmille (vaihtoopiskelija, kielikurssin opettaja tai internetkirjakauppa) ovat erilaisia tyyliiltään, alku- ja lopputervehdyksiltään tai esimerkiksi tiedustelujen tai pyyntöjen suorudessa tai epäsuorudessa, eli ne vaihtelevat kielelliseltä kohteliaisuudeltaankin. Lisäksi olisi hyvä, jos oppilaat totuisivat tekstien tuottamiseen prosessina. Teksti ei siten välttämättä valmistu yhdellä kirjoittamiskerralla, vaan vaiheittain: ideoinnista tekstin jäsentelyyn, tekstin osien eri versioista ulkoasun viimeistelyyn. Tekstejä tuotetaan nykyisin usein yhdessä muiden kanssa. Nykyteknologiahan mahdollistaa kirjoittamisen vaikka kahdessa eri

paikassa eriaikaisesti tai jopa samanaikaisesti. NykYTEknologia mahdollistaa myös multimodaalisten tekstien tuottamisen: tekstiin liitettynä voi olla kuvia, taulukoita jne. sekä ääninäytteitä ja/tai videopätkiä. Näiden tuottaminen (ja tulkinta) on sitten omanlaisensa uusi haaste kirjoittamisen opetuksessa jatkossa.

Tutkimuksessa keskityttiin pelkästään oppikirjojen kirjoitustehtävien analyysiin eli kyse oli oppikirja-analyysistä. On sitten vielä eri asia, tekevätkö oppilaat kirjoitustehtäviä oikeasti kielten oppitunneilla – tai kotiläksynä (tai harrastavat kirjoittamista muutoin vapaa-ajallaan). Tarvittaisiin vieraiden kielten oppituntien havainnointia sen tutkimiseksi, kuinka oppitunneilla kirjoittamista todella opetetaan oppikirjan/ tehtäväkirjan pohjalta tai muutoin: mitä opetetaan ja/tai opitaan ja miten; tai oppilaiden haastatteluja sen selvittämiseksi, miten oppijat ovat kokeneet opetuksen tai opettajan ja/tai kurssitovereiden antaman palautteen tuottamistaan teksteistä.

Kirjallisuus

- Cushing Weigle, S. 2002. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EN1 = Folland, T., A. Haavisto, M. Heinonen, A. Nieminen & M. Woods 2009. *Smart moves 1: exercises* [uudistettu painos]. Helsinki: Otava.
- EN 2 = Folland, T., A. Haavisto, T. Huohvanainen, A. Nieminen, K. Sveiby & M. Vaakanainen 2007. *Smart moves 2: exercises*. Helsinki: Otava.
- EN 3 = Folland, T., A. Haavisto, T. Huohvanainen, A. Nieminen, K. Sveiby & M. Vaakanainen 2008. *Smart moves 3: exercises*. Helsinki: Otava.
- EN1 opettajanopas = Folland T., T. Huohvanainen & A. Nieminen 2010. *Smart moves 1: teacher's file*. Verkkojulkaisu. Helsinki: Otava
- EN2 opettajanopas = Folland T., T. Huohvanainen, A. Nieminen & M. Vaakanainen 2007. *Smart moves 2: teacher's file*. Verkkojulkaisu. Helsinki: Otava.
- EN3 opettajanopas = Folland T., T. Huohvanainen, A. Nieminen & M. Vaakanainen 2008. *Smart moves 3: teacher's file*. Verkkojulkaisu. Helsinki: Otava.
- Huttunen, I. & H. Jaakkola 2004. Eurooppalainen viitekehys ja opetuksen suunnittelu. *TEMPUS*, 1, 10–11.
- Hyland, K. 2003. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. 2009. *Teaching and researching writing*. Harlow: Pearson Education.
- Kauppinen, M., J. Saario, A. Huhta, A. Keränen, M.-R. Luukka, S. Pöyhönen, P. Taalas & M. Tarnanen 2008. Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalijana. Teoksessa Garant, M., I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.) *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization*. AFinLAN vuosikirja 2008. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 66. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 201–233.
- Kivilahti, S. 2012. Words, phrases and sentences – A comparison of writing activities and tasks in textbook series of English and Swedish for grades 7 to 9. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kielten laitos.
- Luukka, M.-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielitutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.

- Palviainen, Å., P. Kalaja & K. Mäntylä 2012. Development of L2 writing: fluency and proficiency. Teoksessa L. Meriläinen, L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.) *AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2012*, 4, 47–59. [luettu 17.4.2013] Saatavissa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/7037/5598>.
- RU7 = Ahokas, M., A. Ainoa, H. Alapudas, M. Kunttu, M. Nikunlassi & A. Nordgren 2010. *Klick 7: övningar*. 1.–7. painos. Helsinki: WSOY.
- RU8 = Ahokas, M., A. Ainoa, H. Alapudas, M. Kunttu, M. Nikunlassi & A. Nordgren 2010. *Klick 8: övningar*. 1.–6. painos. Helsinki: WSOY.
- RU9 = Ahokas, M., A. Ainoa, H. Alapudas, M. Kunttu, M. Nikunlassi & A. Nordgren 2010. *Klick 9: övningar*. 1.–6. painos. Helsinki: WSOY.
- RU7 opettajanopas = Ahokas, M., A. Ainoa, H. Alapudas, M. Kunttu, M. Nikunlassi & A. Nordgren 2009. *Klick 7: opettajan materiaali*. 1.–7. painos. Helsinki: WSOY.
- RU8 opettajanopas = Ahokas, M., A. Ainoa, H. Alapudas, M. Kunttu, M. Nikunlassi & A. Nordgren 2008. *Klick 8: opettajan materiaali*. 1.–5. painos. Helsinki: WSOY.
- RU9 opettajanopas = Ahokas, M., A. Ainoa, H. Alapudas, M. Kunttu, M. Nikunlassi & A. Nordgren 2009. *Klick 9: opettajan materiaali*. 1.–4. painos. Helsinki: WSOY.

Verkkolähteet

- EVK. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment 2001* [online]. Council of Europe [luettu 15.1.2013]. Saatavissa: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- POPS. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* [online]. Helsinki: Opetushallitus [luettu 7.3.2013]. Saatavissa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus.