

Kirjeitä, sähköposteja ja somepostauksia

Opiskelijoiden kirjoitustavoitteet ja -tarpeet kahdessa yliopistossa

1 Johdanto

Toisella tai vieraalla kielellä kirjoittaminen voidaan nähdä toimintana (Hyland 1996; Pitkänen-Huhta 2000; Tarnanen 2002; Luukka 2004), sillä kirjoittamista op-
piessaan tekstin laatija osallistuu tietyn yhteisön toimintaan ja omaksuu sen kir-
jalliset toimintatavat, mallit ja normit (Luukka 2004: 15–18). Kirjoittaminen on siis
vuorovaikutusta: tekstillä on kirjoittajan lisäksi vastaanottaja ja lukija, jolle teksti
on tarkoitettu (ks. esim. Rahtu, Shore & Virtanen toim. 2018).

Kielenopetuksessa opiskelijoiden kirjoitustehtävillä on useita funktioita. Kir-
joittamalla hankitaan kielitaitoa ja vahvistetaan muiden kielitaidon osa-alueiden
omaksumista. Kirjoittamisen harjoittelu sisältyykin tasapainoiseen, kaikki neljä
kielitaidon osa-alueita – puhuminen, lukeminen, kuunteleminen ja kirjoittami-
nen – kattavaan kurssiin. Kaikki kielitaidon osa-alueet ovat mukana myös *Eu-
rooppalaiseen viitekehykseen* perustuvassa taitotasotaulukossa (Council of Eu-
rope 2001). Kurssisuunnitelmasta riippuu, millä tavoin kielitaidon eri osa-alueita
ja kirjoittamisen eri funktioita painotetaan. Yliopisto-opetuksessa puolestaan
yksittäisen kurssin taustalla vaikuttaa myös koko tutkintoa koskeva opetus-
suunnitelma, jossa määritellään esimerkiksi laajemmat kirjoittamista koske-
vat osaamistavoitteet. Toisin sanoen kursseilla voidaan kirjoittaa paitsi kurssi-
kohtaisten tavoitteiden mukaisesti myös valmistautuen samalla koko tutkinnon
päättävään loppuenttiin.

Kirjoittamisen vuorovaikutuksellisuus sekä erilaiset funktiot on hyvä ottaa
huomioon suunniteltaessa kirjoitustehtäviä suomenoppijoille. Selvitämme pro-
jektissamme Uppsalan yliopiston suomen kielen alkeis- ja jatkokurssien opis-
kelijoiden kirjoituskokemuksia ja -tarpeita. Vertaamme niitä University College

Londonin¹ kolmen eri BA-tasoisien kandidaatintutkintoon kuuluvan kurssin opiskelijoiden kirjoituskokemuksiin ja -tarpeisiin. Tutkimme sitä, vastaavatko kursseiden kirjoitustehtävät opiskelijoiden kokemia kirjoitustarpeita, ja pohdimme, miten tämänhetkisiä kirjoitustehtäviä voisi muuttaa niin, että ne vastaisivat nykyistä paremmin opiskelijoiden tarpeita ja toiveita siitä, mitä he haluaisivat osata kirjoittaa.

Vastaavaa projektia ei tietääksemme ole aiemmin tehty suomi vieraana kielenä -opetuksesta. Vaikka kirjoittamisesta usein kysytään kurssipalautteissa ja kirjoittamisen opettamisesta sekä oppimisesta Suomessa tiedetään verrattain paljon (esim. Hirsiaho ym. 2007; Kalliokoski 2006; Kokkonen & Tanner 2008; Kulta 2011), tutkimuksemme antaa uudenlaista näkökulmaa siihen, millaisia kirjoittamistarpeita opiskelijoilla on. Oman kokemuksemme mukaan opiskeltava kieli voi nimittäin olla vielä hyvin teoreettinen asia ulkomailla suomea opiskeleville, ja siksi kirjallinen kommunikaatio ei välttämättä ole heille tärkeää. Sen merkitys voi kuitenkin muuttua siinä vaiheessa, kun opiskelijat ovat yhteydessä suomalaisiin ja suomalaiseen yhteiskuntaan. Saatujen tulosten avulla pyrimme kehittämään kirjoittamisen opetusta tulevaisuudessa paremmin opiskelijoiden tarpeita vastaavaksi.

Käsitlemme ensin lyhyesti tutkimuksemme teoriataustaa, luokittelemme kirjoitustehtävät ja analysoimme tehtävien tavoitteita. Sen jälkeen esittelemme tutkimuskysymykset, Uppsalan ja Lontoon opetusryhmät sekä tutkimusaineiston ja menetelmän. Analyysiluku 4 koostuu pienimuotoisen kyselyn vastausten tarkastelusta. Artikkelin lopussa luomme lyhyen katsauksen artikkelin keskeisimpään sisältöön, pohdiskelemme tulevaisuuden kirjoitustehtäviä ja kuvailemme mahdollista jatkotutkimusta.

2 Tutkimuksen teoriatausta

Tässä luvussa kerromme ensin funktionaalisesta lähestymistavasta, joka kursseiden tämänhetkisistä kirjoitustehtävistä puuttuu. Sen jälkeen käymme läpi tekstilajit, analysoimme kurssien kirjoitustehtäviä tekstilajien valossa sekä kartoitamme kirjoitustehtävien yleisiä tavoitteita.

2.1 Funktionaalinen lähestymistapa

Tutkimuksemme pohjautuu pitkälti funktionaalisiin kieli-, oppimis- ja opetus-käsityksiin. Formaalin ja funktionaalisen lähestymistapa kielen opetukseen eroavat toisistaan, sillä ne keskittyvät erilaisiin tärkeinä pidettyihin asioihin oppimises-

1. Viittaamme tekstissä yliopistoihin nimillä Uppsalan yliopisto ja University College London tai lyhyesti Uppsala ja Lontoo.

sa (Laihiala-Kankainen 1993: 15; Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 409). Formaalin lähestymistapa tähtää pitkälti kielen sääntöjen ja muotojen analysointiin sekä virheettömään kielen hallintaan (Laihiala-Kankainen 1993: 13). Opiskelija voi turvallisesti ja hallitusti harjoitella muotoja menettämättä kasvojaan (Lauranto 2020: 52–53). Usein opettaja myös johtaa opetustilannetta luokassa ja esittelee uuden asian oppijoille. Funktionaalisessa lähestymistavassa puolestaan keskitytään sääntöjen ja yleistysten tekemiseen erilaisten autenttisten esimerkkien pohjalta eli kielen rakenteita kytketään käyttökontekstiin. (Laihiala-Kankainen 1993: 13; ks. myös Kokkonen & Tanner 2008: 17.) Kieli nähdään kommunikaatiovälineenä, ja kielen käyttö on merkittävä osa oppimista. Kielen ei myöskään tarvitse olla virheetöntä, vaan tärkeämpää on vuorovaikutus ja viestin ymmärrettävyys. Lisäksi oppijoiden oma aktiivisuus kielen tarkastelussa, havainnoinnissa ja käytössä kuuluu olennaisesti funktionaaliseen kielenoppimiseen. (Laihiala-Kankainen 1993: 13.) Funktionaalisessa lähestymistavassa merkitys luodaan tai päätetään käyttötilanteessa, eikä se suinkaan ole ennalta määrättyä tai staattista kuten formaalisessa lähestymistavassa (Lauranto 2020: 54). Erilaiset lähestymistavat eivät kuitenkaan sulje pois toisiaan, vaan usein niiden käyttö rinnakkain tukee sekä täydentää opetusta ja oppimista (Laihiala-Kankainen 1993: 15; Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 409).

Kielten opetuksessa ja oppimateriaaleissa on vähitellen alettu siirtyä kommunikaatiota korostavaan näkökulmaan. Esimerkiksi aikuisille suunnatuissa oppikirjoissa on entistä enemmän kommunikatiivisia dialogeja, jotka keskittyvät arkipäivän rutiineihin ja kielenkäyttötarpeisiin (Vehkanen 2015: 4). Uppsalan ja Lontoon kurssien kirjoitustehtävät, varsinkin alkeistasoilla, ovat kuitenkin liittyneet opetettuun kielioppiin ja sanastoon ikään kuin opiskelijan tulisi oppia morfologia, lauseoppi ja sanasto ensin ja sitten vasta siirtyä harjoittelemaan eri tekstilajeja edustavien tekstien kirjoittamista (ks. alalukua 2.3). Haluaisimmekin siirtää fokuksen siihen, mitä opiskelijat haluavat osata kirjoittaa tai mikä heitä kiinnostaa, jotta opiskelijat hyötyisivät mahdollisimman paljon kurssien kirjoitustehtävistä.

Kuten jo johdannossa nostimme esiin, kirjoittaminenkin on vuorovaikutusta (ks. esim. Rahtu, Shore & Virtanen toim. 2018). Kirjoittaja haluaa välittää tietyn viestin lukijalle ja seurata samalla tiettyjä normeja ja käytäntöjä. Suomen kielen opetuksessakin opiskelijan vuorovaikutustarpeiden tulisi olla tehtävänantojen taustalla. Vuorovaikutusta korostettaessa tekstilajit ja -tyypit ovat tärkeämpiä kuin kielioppi tai sanasto sinänsä (ks. alalukua 2.2).

Voidaan ajatella, että vieraalla kielellä (L2) kirjoittaminen on erilaista kuin ensikiielellä (L1) kirjoittaminen (esim. Silva 1993; Huhtala 2014) tai että L2-kirjoittajat käyttävät samoja strategioita kuin L1-kirjoittajat, kunhan heillä on tarvittavat kieliopilliset taidot (esim. Beare 2000; Berman 1994). Tässä tutkimuksessa ajatellaan äidinkielellä opittujen kirjoittamisstrategioiden olevan siirrettävissä kirjoittamiseen opittavalla kielellä: esimerkiksi tekstin jäsenyys, informaatorakenne ja tekstilajien

ominaispiirteet osataan jo (vrt. Kalliokoski 2006), kun taas kielioppi ja idiomaattisuus ovat haastavia vierasta kieltä opittaessa. Kärjistäen voisi sanoa, että taitavat kirjoittajat kirjoittavat hyvin myös L2-kielellä.

2.2 Tekstilajit

Tekstilaji eli genre voidaan määritellä useilla eri tavoilla (ks. esim. Heikkinen & Voutilainen 2012: 22). Omassa tutkimuksessamme lähdemme siitä ajatuksesta, että tekstillä on jokin tietty tavoite tai päämäärä, johon kirjoittaja tähtää. Tavoitteita voi olla yhtä aikaa useita, mutta tekstilajin tärkein päämäärä korostuu itse tekstin rakenteessa. Jos tavoitteena on kertoa faktatietoa jostakin ajankohtaisesta tapahtumasta, tekstilajina voi olla esimerkiksi uutinen. Jos taas halutaan ohjata vaikkapa tietyn laitteen käytössä, tekstilajina on käyttöohje. Tekstilajeja käsitellessä onkin syytä huomioida, että myös tekstien avulla tapahtuva tiedonvälitys on vuorovaikutuksellista toimintaa, sillä tekstit voivat välittää tietoa, ottaa kantaa tai tarjota erilaisia elämyksiä. (Shore 2014: 38–39.)

Shore (2014) on jaotellut kouluissa opetettavat tekstilajit tekstilajiperheisiin noudatellen osittain Rosen ja Martinin (2012) jaottelua. Genreperheitä voidaan ajatella olevan kolme. Kertomuksissa tarjotaan elämyksiä ja viihdytetään lukijoita. Ne voivat olla omakohtaisia tai avoimia kertomuksia. Tietotekstien avulla välitetään tietoa. Niitä voivat olla esimerkiksi uutiset, historiikit sekä ilmiöiden kuvaukset ja selitykset. Kolmannen ryhmän muodostavat arviot ja kannanotot. Arvioita ovat muun muassa kirja- ja elokuva-arviot sekä kriittiset kommentit. Kannanottoja ovat puolestaan tietynlaiset pohtivat tekstit. (Shore 2014: 48–49.) Omassa tutkimuksessamme olemmekin hyödyntäneet Shoren (mp.) jaottelua määritellessämme kursseilla tällä hetkellä teetetävät kirjoitustehtävät tekstilajeihin (ks. alalukua 2.3).

Sen lisäksi, että tekstit voidaan jaotella tekstilajeihin, tekstit sisältävät erilaisia tekstityyppejä. Yksi teksti voikin sisältää useita eri tekstityyppejä, kuten kuvaileva, kertova, erittelevä, perusteleva tai ohjaava (ks. esim. Werlich 1975: 30–34; ks. suomeksi Lauerma 2012: 67–69). Tässä artikkelissa keskitymme analyysissämme tekstilajeihin.

2.3 Nykyiset kirjoitustehtävät

Tutkimustamme varten kävimme läpi sekä Uppsalan että Lontoon kurssien kirjoitustehtävät lukuvuosilta 2018–2019 ja 2019–2020. Jaottelimme kirjoitustehtävät eri tekstilajeihin soveltaen Shoren (2014) luokittelua saadaksemme paremman kuvan siitä, millaisia tekstilajeja kurssitehtävät edustavat ja miten tehtävät jakautuvat kurssittain. Uppsalassa kurssit ovat kandidaattitason valinnaisia alkeis- ja jatkokursseja: Finska A1, Finska A2, Finska B ja Finska C. Lontoossa kurssit Finnish Level 1, Finnish Level 2, Finnish Level 3 ovat kandidaattitason kursseja; lisäksi opetusta tarjotaan

myös tiiviillä valinnaiskursseilla (Finnish A, Finnish B ja Finnish C). Olemme koonneet taulukkoon (s. 16) muutamia esimerkkejä havainnollistamaan kirjoitustehtäviä ja niiden tekstilajeja; esimerkit ovat tyypillisiä kullekin kurssille. Uppsalan kurssien nimet ovat ruotsiksi, ja Lontoon kurssien nimet ovat englanniksi. Kirjoitettavien tekstien pituus on 100–300 sanaa.

Uppsalan alkeistason kursseilla (Finska A1) kirjoittaminen liittyy pääasiassa kielioppitehtäviin ja yksinkertaisiin käännöksiin, joiden avulla harjoitellaan sekä uusien rakenteiden käyttöä että sanastoa. Tehtävissä kirjoitetaan lyhyitä dialogeja, kerrotaan itsestä, kuvaillaan jotakin ilmiötä, kuten vuodenaikoja, tai kirjoitetaan omakohtaisia kuvauksia muun muassa juhlapyhien vietosta perheen kanssa. Jatkokurssilla Finska B tehtävänä on esimerkiksi kertoa omista harrastuksista, ottaa kantaa tai ilmaista oma mielipide jostain aiheesta, kuten netin vaarat ja hyödyt, sekä tulkita tekstiä ja kirjoittaa referaatti. Jatkokurssilla Finska C keskitytään monipuolisesti käännösten tekemiseen, kääntämällä esimerkiksi uutinen tai uutisartikkeli ruotsista suomeksi. Lisäksi kirjoitetaan arvio näytelmästä, elokuvasta tai kirjasta sekä runo suomeksi.

Myös University College Londonin suomen kielen kurssien kirjoitustehtävät sisältävät monia eri tekstilajeja. Kirjoitustehtävät ovat enimmäkseen samantyyppisiä kuin kurssien päättöenteissä, joten kirjoitustehtävien avulla valmistaudutaan samalla tenttien esseetehtäviin. Finnish Level 1 -kurssin tehtävissä kerrotaan omakohtaisista kokemuksista, esimerkiksi lomamatkasta, ja harjoitellaan sähköpostin lähettämistä ystävälle. Finnish Level 2 -kurssilla kirjoitetaan elokuva-arvostelu ja kuvaillaan esimerkiksi historiallista tapahtumaa. Mukana on tekstilajeina arvioita ja pohdiskeluja ja toisaalta myös uutta kielioppia vaativia harjoituksia. Finnish Level 3 -kurssilla keskitytään ilmiöiden kuvauksiin tai selityksiin sen ohella, että kirjoitetaan kannanottoja ja pohdiskeluja. Tehtävinä on muun muassa poliittisen tilanteen tai ihmissuhteiden analysointia. Omakohtaisia kertomuksia ei Finnish Level 3 -kurssilla juurikaan kirjoiteta.

2.4 Kurssien kirjoitustehtävien tavoitteet

Sekä Uppsalassa että Lontoossa teetetyt kirjoitustehtävät ovat opettajan kehittämiä eivätkä näin ollen ole suoraan mistään oppikirjasta. Useimmiten opettaja on kuitenkin suunnitellut kirjoitusharjoitukset niin, että opiskelijat pääsevät käyttämään niissä juuri oppikirjassa esiteltyä kielioppia ja sanastoa tai äskettäin luetussa tekstissä käytettyä sanastoa sekä siinä esiintyneitä ilmaisuja. Esimerkiksi Finnish Level 2 -kurssilla luetaan ensin teksti suomalaisista juhlapäivistä ja sitten kirjoitetaan *Juhlat kotimaassani* -teksti. Finska A1 -kurssilla luetaan puolestaan ruotsin-suomalaisesta suvusta ja kirjoitustehtävänä on *Kirjoita sukusi historiasta ja perheenjäsenistäsi*. Joskus opiskelijan tulee yrittää kirjoittaa esitellyn tekstilajin mukainen teksti, kuten mielipidekirjoituksessa tai arviossa (ks. taulukkoa).

Taulukko. Esimerkkejä kirjoitustehtävistä ja tekstilajeista Uppsalan yliopiston ja University College Londonin suomen kursseilla.

Kurssi	Tehtävä	Tekstilaji
Finska A1: Finska I	Kirjoita kodistasi. Kirjoita 10 lausetta.	Omaehtainen kuvaus
	a) Kirjoita vuodenajoista Ruotsissa tai toisessa maassa TAI b) kirjoita 10 faktaa tai lausetta Ruotsista.	Ilmiön kuvaus tai selitys
Finska A1: Finska II	a) Kirjoita sukusi historiasta ja perheenjäsenistäsi TAI b) kirjoita lomasuunnitelmistasi.	Elämäkerrallinen kirjoitus
	Kirjoita juhlapyhistä tai juhlapyhästäsi jossakin maassa tai perheessäsi.	Omaehtainen kuvaus
Finska B: Skriftlig färdighetsträning	Valitse pitempi artikkeli esimerkiksi Helsingin Sanomista. Tee siitä suomeksi lyhennelmä (= referaatti). Referaatin pituus on 10–20 % alkuperäisestä.	Tekstintulkinta
	Netin vaarat ja hyödyt. Kirjoita netin vaaroista ja hyödyistä eli siitä, mitä hyvää ja mitä huonoa internetissä on. Kirjoita noin 100–150 sanaa suomeksi.	Kannanotto tai pohdiskelu
Finska C: Språkfärdighet	Käännä lyhyt uutinen tai uutisartikkelin osa ruotsista suomeksi (100–150 sanaa).	Tekstintulkinta
	Kirjoita runo suomeksi.	Kaunokirjallinen teksti
	Netin vaarat ja hyödyt. Kirjoita netin vaaroista ja hyödyistä eli siitä, mitä hyvää ja mitä huonoa internetissä on. Kirjoita noin 100–150 sanaa suomeksi.	Kannanotto tai pohdiskelu
Finnish Level 1	Sähköposti ystävälle. Kirjoita ystävälle elämästäsi Lontoossa.	Omaehtainen kuvaus
	Lomamatka. Kirjoita lomamatkasta imperfektissä.	Omaehtainen kertomus
Finnish Level 2: Production	Elokuva-arvostelu. Arvioi elokuva. Kerro sen juonesta, päähenkilöistä, sanomasta. Kenelle suosittelisit elokuvaa?	Arvio Kannanotto tai pohdiskelu
	Suuri suomalainen. Kerro kuuluisasta suomalaisesta, hänen perheestään, opinnoistaan, urastaan.	Ilmiön kuvaus tai selitys
Finnish Level 3: Production	Koulutus. Vertaa Suomen ja toisen maan koulutusjärjestelmää tai analysoi, miksi Suomen koulutusjärjestelmä on niin kuuluisa tai toimiva.	Ilmiön kuvaus tai selitys Kannanotto tai pohdiskelu
	Ihmissuhteet. Kirjoita kriittisesti moderneista ihmissuhteista (perheistä, deittaamisesta, miesten ja naisten välisestä suhteesta jne.).	Ilmiön kuvaus tai selitys Kannanotto tai pohdiskelu

Uppsalan kursseilla kirjoittamistehtävillä on edellä kerrotun lisäksi kaksi muuta-kin tärkeää funktiota: puhekielen karsinta ja eriyttäminen. Koska kursseilla on monia kotikielensä suomea oppineita tai monikielisiä tornionlaaksolaisia, kirjoitus-tehtävien tavoitteena on opettaa opiskelijoille puhekielen tai murteen ja kirjakielen eroja (ks. Halonen 2009; Valijärvi 2016). Tunneilla tekstejä luettaessa opettaja kiin-nittää opiskelijoiden huomion näihin eroihin, ja eroja kommentoidaan myös tehtä-vien korjauksissa.

Uppsalassa epätasaiset, heterogeeniset ryhmät aiheuttavat haasteita jo alkeis-kursseilla, sillä vain harvat opiskelijat ovat aitoja vasta-alkajia. Kurssille tullessaan monet osaavat puhekieltä tai ovat oppineet suomea muilla kursseilla. Eriyttämi-sen tavoitteena on tukea opiskelijoiden yksilöllistä kehitystä (esim. Roiha & Polso 2018). Kirjoitustehtävät sopivat tähän loistavasti, koska hyvin yleisestä otsikosta tai tehtävänannosta voi kirjoittaa omanlaisen ja -tasoisen tekstin. Opiskelijoiden tyy-tyväisyys onkin kasvanut sen jälkeen, kun he saivat mahdollisuuden kirjoittaa teks-tejä oppikirjan tehtävien ohella. Tästä kertovat muun muassa kurssipalautteiden myönteiset kommentit. Eriyttäminen pätee luonnollisesti myös Lontoon kursseihin, joskin pienissä ryhmissä on helpompaa ottaa opiskelijoiden tarpeet huomioon kaik-kien taitojen harjoittelussa.

Kirjoitustehtävien pitäisi valmistaa opiskelijoita myös työelämään. Tällä hetkellä kursseilla ei juuri harjoitella suoraan työelämään valmistavia taitoja, kuten ansio-luettelon tai työhakemuksen kirjoittamista. Voisi kuitenkin ajatella, että sähkö-postin kirjoittaminen kurssilla Finnish Level 1 ja uutisen käännös kurssilla Finska C ovat sellaisia harjoituksia, joista on mahdollisesti hyötyä työelämässä. Olisi tietysti hyödyllistä, jos kursseilla kirjoitettavat tekstit muistuttaisivat tekstejä, joita opiske-lijat kirjoittavat kurssien ulkopuolella ihan tavallisessa viestinnässä. Niitä ovat esi-merkiksi tekstiviestit, ostoslistat, viestit naapurille, tiedustelut ja erityyppiset ilmoi-tukset.

3 Tutkimuskysymykset, opetusryhmät sekä tutkimusaineisto ja -metodi

Tässä luvussa esittelemme tutkimuskysymyksemme, kuvaamme kummankin yli-opiston opetusryhmiä ja kursseja sekä kerromme tarkemmin tutkimusaineistosta ja -metodista.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimustaustan ja kurssien nykyisten kirjoitustehtävien valossa voimme miettiä, miten kirjoitustehtäviä voidaan tulevaisuudessa kehittää paremmin opiskelijoiden tarpeita vastaaviksi.

Tutkimuskysymyksemme ovatkin luvussa 2 kuvattua taustaa vasten seuraavat:

1. Mitä opiskelijat haluavat osata kirjoittaa?
2. Mikä tuntuu opiskelijoista kirjoittaessa haastavalta tai vaikealta?
3. Mikä kirjoitustehtävissä tuntuu opiskelijoista hyödylliseltä?
4. Miten voisimme muuttaa kirjoitustehtäviä niin, että ne vastaavat opiskelijoiden tarpeita ja toiveita?

3.2 Tutkimuksessa tarkasteltavat opetusryhmät

Uppsalassa opiskelijoiden ikä vaihtelee suuresti ja mukana on myös yli 30-vuotiaita opiskelijoita. Opiskelijoista osa on toisen sukupolven suomalaisia ja osa suomalaisten kanssa naimisiin menneitä. Kotikielenä suomea oppineet haluavat lähinnä kommunikoida arkikielellä perheensä kanssa, tai heidän opintojensa syynä voi olla halu aktivoida lapsuuden kieli uudelleen, vaikka varsinaisia viestinnällisiä tarpeita ei päivittäisessä elämässä olisikaan. Uppsalassa opiskelijoiden opintoihin ei kuulu pakollista oleskelua Suomessa tai muuta kieliharjoittelua. Monesti opiskelijoista vain edistyneimmät osallistuvat Suomessa järjestettävillä Opetushallituksen kesäkursseille.

Uppsalassa opiskellaan osa-aikaisesti ja opetus tapahtuu verkossa. Opinnot on koottu useasta eri yliopistosta 7,5, 15 tai 30 ECTS-opintopisteen kokonaisuuksista, ja monet tulevat suomen kielen alkeiskursseille ilman, että heillä olisi tavoitteena minkäänasteinen tutkinto juuri siitä yliopistosta, jossa he opiskelevat. Tutkintoon voi siis kuulua opintopisteitä useasta eri yliopistosta, eikä kielen opiskelija välttämättä sitoudu yhteen yliopistoon tai tutkintoon. Tästä huolimatta opiskelutahti on tiukka, ja opintoihin sisältyy paljon itseopiskelua, minkä vuoksi esimerkiksi sanaston opiskelu jää usein opiskelijan omalle vastuulle.

Alkeiskurssien opetusmateriaalina käytetään Pesosen ja Vehkasen (2016) kirjaa *Finskan: lättare än du tror*, jossa apukielenä on ruotsi. Se sopii siksi myös itseopiskeluun ja etäkursseille erityisen hyvin. Jatkokursseilla luetaan sekä selkokielisiä että autenttisia tekstejä.

Lontoossa opiskelijat ovat pääasiassa 19–23-vuotiaita. Heillä ei yleensä ole suomalaisia sukulaisia tai perheenjäseniä, vaan he ovat hakeneet suomen kielen opiskelijoiksi puhtaasti kiinnostuksen vuoksi. He suorittavat kandidaatintutkintoa joko Suomen kielestä ja kulttuurista tai yhdistettynä venäjän, ruotsin tai ranskan kieleen tai skandinaviistiikkaan. Kaikkien suomen kielen opiskelijoiden nelivuotiseen tutkintoon kuuluu lukukauden tai lukuvuoden vaihtojakso Suomessa, yleensä Helsingin yliopistossa. Lisäksi monet opiskelijoista osallistuvat Opetushallituksen kesäkursseille Suomessa.

Opiskelu Lontoossa on kokopäiväistä, ja oppitunnit ovat lähiovetusta, jonka aikana ehditään harjoitella kaiken muun ohella myös puhumista ja kuuntelua. Pää-

asiallisena opetusmateriaalina on *Suomen mestari* -sarja (Gehring & Heinzmann 2012, 2013; Gehring ym. 2013) ja viimeisen vuoden kurssilla autenttiset tekstit.

Tutkimiamme opetusryhmiä yhdistää se, että suomea, ja erityisesti tämän tutkimuksen kannalta oleellista suomeksi kirjoittamista, opitaan Suomen ulkopuolella. Opijat ovat taitavia akateemisia kirjoittajia, eli heillä on hyvä tekstilajien ja akateemisen diskurssin tuntemus omassa kulttuurissaan (vrt. Kalliokoski 2006). Taitavuus näkyy muun muassa tekstien sisällössä ja jäsentelyssä sekä koheesiokeinojen käytössä. Ryhmiä puolestaan erottaa ikä, aiempi kosketus suomen kieleen, opetusmateriaalit, opiskelun intensiivisyys, opetus- ja opiskelupaikka (verkko- vai lähiopetus) sekä osittain myös opintojen tavoite. Näistä eroista huolimatta ryhmät ovat verrattavissa keskenään, koska molemmissa maissa kurssit ovat kandidaattitason yliopistokursseja ja kursseista on vastuussa sama opettaja.

3.3 Tutkimusaineisto ja -metodi

Projektimme edustaa toimintatutkimusta, jonka tarkoituksena on vaikuttaa opetuksen laatuun ja sisältöön sekä lisätä opiskelijoiden tyytyväisyyttä ja motivaatiota (ks. esim. Kuula 1999; Pelli-Kouvo 2014). Toimintatutkimus on laadultaan demokraattista ja osallistavaa, ja se tapahtuu organisaation, kuten esimerkiksi koulun tai yliopiston, sisällä. Toiminnan ja opetuksen kehittämisessä kuunnellaan opiskelijoita, jotka tulevat prosessin aikana tietoisiksi toiminnan tavoitteista ja omasta roolistaan siinä. Toimintatutkimus etsii käytännön ratkaisuja, ja se voidaan toteuttaa usean vuoden seurantatutkimuksena tai lyhyempänä kokeiluna. Tärkeää on, että siihen kuuluu kriittistä reflektointia ja se päättyy loppuraportointiin. (Kuula 1999; Pelli-Kouvo 2014.) Toimintatutkimuksemme pohjautuu opiskelijoiden kirjoitustehtävien tarkasteluun (ks. lukua 2) ja kyselyyn, josta saamiamme vastauksia lähestymme laadullisen sisällönanalyysin avulla (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009).

Toteutimme pienimuotoisen lomakekyselyn vuoden 2020 alussa, ja siihen vastasivat lukuvuosien 2018–2019 ja 2019–2020 opiskelijat. Opiskelijat saivat antaa palautetta kirjoitusharjoituksista, kertoa kirjoituskokemuksistaan ja ilmaista, mitä he halusivat osata kirjoittaa. Kysyimme Lontoon opiskelijoilta kysymykset englanniksi ja Uppsalan opiskelijoilta samat kysymykset ruotsiksi. Päätelimme, että saisimme laajemmat vastaukset opiskelijoiden äidinkielellä tai pääasiallisella opiskelukielellä kuin jos kysymykset olisivat olleet suomeksi. Kysymykset olivat seuraavat:

1. Why did you choose to study Finnish?
2. What types of texts do you need to be able to write in Finnish or want to write in Finnish?

3. What feels difficult or challenging when you write in Finnish?
4. What feels good or useful when you write in Finnish? (For example, feedback, grammar practice, to be able to communicate, improve skills, be able to speak better etc.)

Kyselyt lähetettiin Uppsalan yliopistossa noin 100 opiskelijalle ja University College Londonissa 7 opiskelijalle. Saimme Uppsalasta 10 vastausta ja Lontoosta 7 vastausta. Uppsalan alhainen vastausprosentti selittyy varmasti osittain sillä, että opiskelijat eivät opiskele suomea pääaineenaan ja ovat kurssien loputtua valinneet toisen yliopiston tai kurssin. Monet ovat myös palanneet takaisin työelämään eivätkä ehkä enää seuraa yliopiston sähköpostia. Lontoon ryhmissä on yleensä 1–6 opiskelijaa, ja opettaja tuntee kurssien lopussa opiskelijat hyvin, mikä selittää korkean vastausprosentin. Vaikka vastauksia ei olekaan isoa määrää, ne tarjoavat kiinnostavan katsauksen opiskelijoiden kokemuksiin ja kirjoitustehtäviä koskeviin toiveisiin. Suppean aineiston pohjalta tekemiemme havaintojen yleistettävyyttä voidaan myöhemmin arvioida uudestaan laajemman aineiston valossa.

Kuvailemme analyysissä opiskelijoiden vastauksia anonyymisti ja vertaamalla niitä vastauksiin eri alaluvuissa. Pyrimme tekstissä kuitenkin osoittamaan, kumman yliopiston opiskelijoiden vastauksia esimerkit edustavat. Olemme saaneet kaikilta vastaajilta kirjallisen luvan vastausten käyttöön tieteellisessä tutkimuksessa niin, että vastaajan henkilöllisyys ei paljastu. Koska vastauksia on verrattain vähän, emme ole yhdistäneet opiskelijoiden taustaa ja kiinnostuksen kohteita heidän kirjoitustarpeisiinsa, vaan kuvaamme niitä yleisesti. Samasta syystä emme ole myöskään eritelleet naisten ja miesten vastauksia. Voimme kuitenkin sanoa, että Uppsalan vastaajista on miehiä 5 ja naisia 5. Joukossa on useita aikuisopiskelijoita, yksi eläkeläinen ja yksi maisteritason opiskelija, joka halusi tietää lisää suomen kielestä. Lontoon vastaajista naisia on 5 ja miehiä 2. Lontoon opiskelijoista 2 on jo valmistunut, 1 on viimeisen vuoden opiskelija, 2 ensimmäisen vuoden opiskelijoita ja 2 toisen vuoden opiskelijoita. Molemmat ryhmät ovat kansainvälisiä, mutta Uppsalassa suurin osa on ruotsalaisia ja Lontoossa suurin osa brittejä.

4 Kyselytutkimuksen tulokset

Tässä luvussa käymme läpi kyselyiden vastauksia. Ensin kerromme taustatietona siitä, miksi opiskelijat ovat valinneet opiskeltavaksi kieleksi suomen. Sitten analysoimme, millaisia tekstejä opiskelijat haluavat osata kirjoittaa, mikä kirjoittaessa tuntuu haastavalta ja mikä kirjoittamisessa on hyödyllistä opiskelijoiden mielestä. Lainauksissa on käytetty vastausten alkuperäistä kieltä.

4.1 Syyt opiskella suomea

Kysyimme opiskelijoilta, miksi he haluavat opiskella suomea. Uppsalan opiskelijat kertovat syyn olevan yksinkertaisesti se, että he haluavat parantaa kielitaitoaan. Monet kyselyyn osallistuneista ovat opiskelleet aiemmin ja pyrkivät kertaamaan oppimaansa, koska he haluavat puhua perheen, sukulaisten tai puolison kanssa. Yksi opiskelijoista on kiinnostunut ylipäänsä suomalais-ugrilaisista kielistä ja haluaa vertailla kieliä sekä lukea lehtiä suomeksi. Lukemisen taitoa tarvitsee myös opiskelija, joka työskentelee saamelaisen kulttuurin tutkijana. Eräs toinen opiskelija ajattelee ryhtyvänsä matkanjohtajaksi ja katsoo, että Suomesta saattaa olla hyötyä työssä. Yksi vastaajista ei koe erityistä kommunikatiivista tarvetta, vaan haluaa opiskella suomea säilyttääkseen suomalaisen taustansa ja ymmärtääkseen, mistä on kotoisin. Erällä opiskelijalla on tavoitteena itsenäisen kielenkäyttäjän taso, niin että hän kurssin jälkeen voisi lukea kirjoja, katsoa elokuvia tai televisiota ja ehkä jopa puhua ruotsinsuomalaisten kanssa tai Suomessa käydessään.

Lontoon opiskelijat ovat kiinnostuneita synteettisestä, haastavasta, kieliopiltaan erilaisesta tai muuten ainutlaatuisesta kielestä, tai he ovat halunneet opiskella kieltä, joka kuuluu toiseen kieliperheeseen. Yksi lontoolaisista opiskelijoista kokee suomen hyväksi pariksi ruotsin kielen opinnoissaan, toinen nautti suomen kielen opinnoista niin paljon, että vaihtoi sen pääaineekseen. Eräs vastaajista kertoo rakastuneensa suomen kieleen ja HIM-bändiin teininä ja halunneensa siksi opiskella kieltä. Toinen opiskelija puolestaan raportoi, että haluaa tulevaisuudessa käyttää suomea töissä suomalaisessa firmassa, jossa suomen kielen ymmärtäminen on hyödyllistä. Yksi opiskelijoista on oppinut suomea lapsena Suomessa. Hän suunnittelee lähtevänsä Suomeen suorittamaan maisterintutkintoa ja mahdollisesti jää sinne pysyvästikin.

Pienimuotoisen kyselytutkimuksen perusteella syyt opiskella suomea vaihtelevat suuresti molemmissa yliopistoissa. Uppsalassa on enemmän niitä, joilla on tarve kommunikoida sukulaisten ja ystävien kanssa. Lontoon opiskelijat puolestaan haluavat kirjoittaa yksinkertaisia tekstejä ja pystyä tarvittaessa kommunikoidaan suomeksi. Molempien yliopistojen opiskelijat mainitsevat kuitenkin, että suomen kielestä voi olla hyötyä työelämässä. Lisäksi molemmista yliopistoista löytyy niitä, joiden ensisijaisena tavoitteena kommunikoinnin sijaan on oppia erilaista kieltä, verrata kieliä, lukea tekstejä, ymmärtää suomalaisuuttaan ja kehittyä ihmisenä. Tämän hajonnan vuoksi voisi odottaa myös kirjoitustehtäviin liittyvien toiveiden ja ajatusten vaihtelevan suuresti.

4.2 Yksityisistä viesteistä työelämän tekstitaloihin

Toiseksi kysyimme, millaisia tekstejä opiskelijat haluaisivat osata kirjoittaa. Vastaukset vaihtelivat yleisistä yksityiskohtaisempiin teksteihin ja tekstilajeihin. Uppsalan

vastaajista yhdelle kysymys tuntui vieraalta, sillä hän kertoo teksteistä, joita hän haluaa lukea – faktatekstejä ja kaunokirjallisuutta – sen sijaan, että hän olisi maininnut tekstejä, joita hän itse haluaa osata kirjoittaa. Kirjoittamisen ja lukemisen suhde on hänelle erityisen läheinen. Monet Uppsalassa opiskelevista haluavat kuitenkin osata kirjoittaa sekä yksityisiä viestejä että viestejä sosiaaliseen mediaan, kuten esimerkiksi 1 osoittaa. Toisaalta yksi opiskelijoista kertoo, ettei hänellä ole tarvetta kirjoittaa suomeksi, paitsi silloin, kun hän haluaa olla yhteydessä suomalaisiin tuttuihinsa. Myös eräs lontoolainen opiskelija kokee, että sähköpostit ja tekstit, joissa hän kertoo itsestä ja omista suunnitelmistaan, ovat tärkeitä (ks. esim. 2).

- (1) Framför allt privata texter; brev, mejl och inlägg på sociala medier.
- (2) The most important texts are I guess emails, texts where you can talk about yourself and where you can write about future plans.

Uppsalan opiskelijoista kaksi mainitsee töissä tarvittavat tekstit (ks. esim. 3). Lontoossa opiskelijat puolestaan pohtivat tulevaisuutta, sillä osa heistä haluaa mahdollisesti muuttaa Suomeen, ja siksi he haluavat oppia kaikkea käytännöllistä, kuten työelämässä tarvittavia tekstitaitoja. Yksi Lontoossa opiskelevista ilmaisee (ks. esim. 4), että hän haluaa olla hyvä työntekijä ja kansalainen, kun taas eräs toinen opiskelija haluaa pystyä ilmaisemaan itseään ja toimimaan Suomessa.

- (3) Jag vill kunna skriva enklare saker, vardagliga meddelanden eller lite mer formella brev som kan användas inom jobb.
- (4) I think I would need/like to be able to write work and personal emails in Finnish, as well as be able to fill-in basic paperwork required of an inhabitant.

Tutkimuksemme keskeisin tulos on tämä: opiskelijoille tärkeää on arjen ja työelämän päivittäinen viestintä. Sähköpostit ja itsestä kertominen kuuluvat tekstilajeihin omakohtainen kertomus tai kuvaus sekä elämäkerrallinen kirjoitus (ks. Shore 2014), joiden osuutta kurssien kirjoitustehtävistä voisi lisätä. Opettajan tulisikin luoda tilanne, jossa tällainen viestintä olisi luonnollista ja jossa tekstejä lukisivat toiset opiskelijat tai suomalaiset (ks. Päiviö 2011; myös Räsänen ja Muhonen tässä teoksessa).

Kaksi lontoolaista opiskelijaa kertoo haluavansa kirjoittaa yleisiä tekstejä, kuten esseitä ja artikkeleita. Lisäksi eräs opiskelija mainitsee puhe- ja yleiskielen erot kirjoittamisen yhteydessä (ks. esim. 5).

- (5) Essays/articles or things in that style – generally stuff that’s used a lot but is very different from spoken Finnish or English.

Toiveet esseiden ja artikkeleiden kirjoittamisesta vastaavat tämänhetkisiä kirjoitustehtäviä. Niissä toteutuvat Shoren (2014) tekstilajeista arvio, ilmiön selitys, kannanotto ja pohdiskelu. Opiskelijoiden raportoimat erilaiset toiveet todentavat siis myös sen, että tekstilajeja on hyvä vaihdella ja että tämänhetkiset kirjoitustehtävät kattavat opiskelijoiden tarpeet osittain.

Yksi lontoolaisista opiskelijoista ei koe kirjoittamista hyödylliseksi tai tärkeäksi, kuten esimerkki 6 havainnollistaa. Tämä käy yksiin johdannon pohdintamme kanssa siitä, että suomen kieli voi olla opiskelijalle teoreettinen asia.

- (6) I'm more interested in Finnish from a personal development point of view. I'd like to be able to read Finnish in the country and in texts relevant to my research.

Vaikka lukeminen olisikin keskiössä, ovat referaatti ja käännös eli tekstilajeista tekstintulkinta (vrt. Shore 2014) hyödyksi. Yksi Uppsalan opiskelijoista mainitseeikin haluavansa osata kääntää. Mielenkiintoista on, että kukaan ei erikseen nosta esiin kaunokirjallisia tekstejä. Yhteenvetona voisi sanoa, että kirjoitustehtävissä olisi tärkeää keskittyä arkisempaan kommunikaatioon. Siis sen sijaan, että kirjoitettaisiin vaikkapa pitkä elokuva-arvio, kirjoitettaisiin viestejä perheenjäsenille ja ystäville.

4.3 Kirjoittamisen haasteita

Opiskelijoilta kysyttiin myös, mikä heistä tuntuu vaikealta suomen kielen kirjoittamisessa. Joillekin Uppsalan opiskelijoille kielioppi, erityisesti sanojen taivuttaminen, ja suppea sanavarasto tekevät kirjoittamisesta vaikeaa (ks. esim. 7). Lisäksi oikeinkirjoituksen ongelmat mainitaan kyselyvastauksissa: on vaikeaa tietää, tuleeko sanan kirjoitusasuun lyhyt vai pitkä vokaali tai konsonantti. Sama on nähtävissä Lontoon opiskelijoiden vastauksissa: sanastoa ei osata tarpeeksi tai idiomaattisuus puuttuu. Lontoon opiskelijat mainitsevat myös, että kielioppiin keskittyminen osaltaan häiritsee kirjoittamista ja saa ajatukset harhailemaan (ks. esim. 8).

- (7) Att varje ord kan böjas och stavas på massor av olika sätt för att få olika betydelser. Stadieväxling! Och sedan upplever jag att det finns många undantag från reglerna.
- (8) – – the structures that aren't easily translatable but then also sometimes word order and objects (partitive/nominative). Plus losing my train of thought wading through grammar!

Useat Uppsalan opiskelijoista kokevat, että suomeksi ajattelemiseen ja kirjoittamiseen tarvitaan paljon mallia ja suomeksi lukemista. He haluavat olla kääntämättä suoraan ruotsista sekä löytää oikean rekisterin, olipa se sitten epämuodollisen tyylin käyttö tai puhekielen välttäminen (ks. esim. 9). Moni Uppsalan opiskelijoista mainitseekin yleiskielen käyttöön liittyviä haasteita. Erityisesti yleiskielessä käytettävät monimutkaiset rakenteet, kuten partisiippirakenteet, tuntuvat vaikeilta. Opiskelijoiden vastausten perusteella (ks. esim. 10) myös yleiskielen konventioiden noudattaminen puhekielisten tai slang- ilmausten sijaan on haasteellista. Samaiset henkilöt saattavat siis puhua hyvin, mutta heillä ei ole tarpeeksi kokemusta kirjoittamisesta. Eräs opiskelijoista kokee kuitenkin osaavansa liian muodollista suomea.

- (9) Det svåraste är att formulera sig som en finne och inte översätta svenska ord för ord. När jag läser finska texter tänker jag ofta att jag aldrig skulle komma på tanken att formulera mig så här. Satserna är så annorlunda mot alla andra språk jag kan. Förmodligen måste man läsa väldigt mycket finska för att själv kunna skriva korrekt.
- (10) Att veta vad som är ”rätt” finskt skriftspråk och inte bara använda talspråksformer eller slang.

Vastaukset osoittavat, että tämänhetkiset kirjoitustehtävät täyttävät osan funktioistaan. Uppsalassa harjoitellaan karsimaan puhekielisyyksiä kirjoituksista ja harjaannutaan kirjoitetun rekisterin osajiksi (ks. esim. Halonen 2009; Valijärvi 2016; myös alaluku 2.4). Myös yksi Lontoon opiskelija mainitsee, että yleiskielen ja puhekielen erot olisi hyvä tietää kirjoittamisen yhteydessä. Pääasiassa lontoolaisten vastauksista nousevat kuitenkin esiin haasteet kielioopin ja sanaston käytössä, minkä voisi tulkita osoittavan, että eri rekisterien sekä tekstilajien ja -tyyppien käyttö on heillä jo hallussa (vrt. Kalliokoski 2006).

Tiivistäen voisi sanoa, että molemmat ryhmät vaikuttavat kaipaavan jossain määrin formaalista lähestymistapaa kirjoittajana kehittymiseen. He haluavat oppia muodot, ortografian sekä kirjakielen ja puhekielen erot (vrt. Laihiala-Kankainen 1993). Toisaalta tämä saattaa johtua siitä, että tekstien korjauksessa keskitytään tällä hetkellä liikaa formaaliseen puoleen, mikä osittain estää luovan kirjoittamisen. Opettaja voisikin korjatessaan poimia teksteistä suurimmat virheet ja keskittyä vastaisuudessa enemmän viestin sisältöön.

4.4 Kirjoittaminen ja palaute oppimista tukemassa

Opiskelijoilta kysyttiin, mikä kirjoitustehtävissä tuntuu erityisen hyödylliseltä. Uppsalan opiskelijat kokevat kirjoittamisen hyvänä tapana harjoitella kieliooppia ja sa-

nastoa. Samaan tapaan vastasivat myös Lontoon opiskelijat, jotka katsovat, että kirjoittamalla voi harjoitella kielioppia ja ottaa käyttöön aiemmin opittuja asioita, kuten esimerkki 11 havainnollistaa. Kirjoittaminen täydentää siis formaalista oppimista tuomalla opitulle kieliopille ja sanastolle käyttötilanteen ja aktivoimalla opiskelijat ilmaisemaan itseään itsenäisesti (Laihiala-Kankainen 1993: 13; ks. myös Kokkonen & Tanner 2008: 17). Sekä Uppsalan että Lontoon opiskelijat mainitsevat myös, että kirjoittaessa saa aikaa ajatella sekä pohtia sitä, mitä haluaa ilmaista, ja se auttaa puhumisessa (ks. esim. 11 ja 12).

- (11) Being able to speak better definitely, and I think the visual element of writing it myself helps me formulate what I can say or phrases I can use orally (hope that makes sense). I also need context to grammar so this is useful.
- (12) Jag tycker att det är skönt att skriva för att då får jag tid att fundera över både innehåll och struktur. Det är ofta när jag skriver som jag inser vad jag skulle vilja lära mig mer om. Det är också ett bra sätt att öva på strukturer jag lärt mig.

Voisikin ajatella, että kirjoitustehtäviä tehdessään opiskelija voi turvallisesti ja hallitusti harjoitella muotoja (vrt. Lauranto 2020: 52–53), ennen kuin hän käyttää niitä puheessa, jossa aikaa on vähemmän.

Kaiken kaikkiaan kirjoitustehtävät koetaan Uppsalassa hyvänä tilaisuutena saada palautetta ja omaksua tunnilla nopeasti läpikäytyä aineistoa. Tämä voi johtua siitä, että opiskelijoilla on vähän lähiopetusta ja henkilökohtaista palautetta saa lähinnä vain kirjoitustehtävien yhteydessä. Yksi opiskelijoista toteaa, että kirjoitustehtävät antavat itsevarmuutta kielenkäyttöön. Myös Lontoon opiskelijat sanovat, että palaute auttaa vahvistamaan osaamista ja oppimaan nyansseja. Kieliopin harjoittelu ja palautteen saaminen liittyvät eriyttämiseen (vrt. Roiha & Polso 2018; alaluku 2.4), ja tässä mielessä kirjoittaminen kursseilla toimii. Molempien yliopistojen opiskelijat mainitsevat kuitenkin palautteeseen liittyvän ongelman: palautteelle ei ole tarpeeksi aikaa opetuksessa, eivätkä he saa sitä tarpeeksi nopeasti. Tätä kokemusta edustaa esimerkki 13.

- (13) Individual writing tasks are useful for practice and correction of small mistakes, but the amount gained from feedback can be limited by lack of time to discuss and fully understand the feedback.

Aiemmin palautteen antamisen ongelmia on tutkinut muun muassa Kultra (2011). Jotta palaute olisi hyödyllistä, sen täytyy olla yksityiskohtaista, mikä tarkoittaa, että palautteenanto vie enemmän aikaa. Opettajan täytyykin kirjoitustehtäviä laaties-

saan ja antaessaan miettiä tätä seikkaa ja siksi rajoittaa tehtävien määrää suhteessa korjaamiseen ja kommentoimiseen menevään aikaan.

5 Yhteenveto ja pohdiskelua

Tutkimuksessamme osoittautui, että opiskelijat kokevat annetut kirjoitustehtävät hyödyllisinä. Erityisesti Uppsalan yliopiston opiskelijoiden vastauksista nousi vahvasti esiin tarve arkielämän kommunikointiin. Toisin sanoen opiskelijat haluaisivat kirjoittaa nykyistä enemmän omakohtaisia kertomuksia ja kuvauksia. Lontoon opiskelijoiden vastauksissa kirjoitustarpeet kohdistuivat arki- ja työelämän taitojen lisäksi myös suomen kielen rakenteen ymmärtämiseen. Tämä vastaa osittain hypoteesiamme kahden ryhmän kirjoitustarpeiden eroista: Uppsalan opiskelijoilla on selvemmin kommunikatiivisia tarpeita, Lontoossa täytyy vielä harjoitella kielioppia. Osasyynä tähän voi olla se, että erilainen oppimateriaali ohjaa kurssilaisten toiveita: Lontoossa *Suomen mestari* kannustaa kirjoittamaan ja kommunikoimaan, Uppsalassa *Finskan – lättare än du tror* taas lukemaan ja harjoittelemaan kielioppia.

Vaikeimpina asioina kirjoittamisessa sekä Uppsalan että Lontoon opiskelijat mainitsevat kieliopin ja sanaston, mutta samalla he ovat sitä mieltä, että kirjoittaessa saa hyvää harjoitusta kieliopin ja sanaston käytössä. Lisäksi yleiskielen käyttö puhekielen tai slangin sijaan aiheuttaa jonkin verran ongelmia Uppsalan opiskelijoiden kirjoittamisessa. Voisikin sanoa, että formaalinen ja funktionaalinen oppiminen nivoutuvat toisiinsa vieraalla kielellä kirjoittamisessa: kieliopin, sanaston, rekisterin ja tekstilajien yksityiskohtia harjoitellaan siinä luovasti. Kieliopin ja sanaston harjoittelun lisäksi erityisen hyödyllisenä opiskelijat pitävät saamaansa henkilökohtaista palautetta, joskin palautteenantoa voisi heidän mielestään olla enemmän ja se voisi olla nopeampaa.

Kurssien palautteenannossa keskitytään tällä hetkellä formaalisiin muoto-seikkoihin, ja tehtävänannoista puuttuu luonnollinen kommunikaatio. Suomen ulkopuolella suomea opiskellessa ja vaativiin akateemisiin tentteihin tähdätessä arkielämään kuuluva viestintä voi tuntua etäiseltä, mutta samalla se saattaisi kasvattaa kirjoittamismotivaatiota. Esimerkiksi Päiviön (2011) projektissa journalin tai päiväkirjan kirjoittaminen toi iloa ja halua kirjoittamiseen, koska opettaja ja oppilas kommunikoivat keskenään. Journaaleissa jaettiin kertomuksia ja kokemuksia. Sekä Uppsalan että Lontoon kurseilla voisi tähdätä tällaiseen hankkeeseen, blogien julkaisuun tai sosiaalisessa mediassa kirjoittamiseen (vrt. Räsänen ja Muhosen Padlet-kokeilu tässä teoksessa). Jos valikoimaan lisättäisiin erilaisia vuorovaikutteisia kirjoitustehtäviä, opiskelijat pääsisivät kirjoittamaan entistä monipuolisemmin eri tekstilajeja edustavia tekstejä. Uppsalan yliopistossa voitaisiin aluksi kirjoittaa tekstiviestejä ja sähköposteja sekä perheenjäsenille että sukulaisille ja myöhemmin

viranomaisviestinnässä tarvittavia kirjeitä ja ilmoituksia sekä työelämän sähköposteja. Lontoossa tekstit voisivat olla sähköpostitiedusteluja kesäkurseille tai yliopistoon sekä sosiaalisen median viestejä. Huomionarvoista on myös se, että kursseilla tällä hetkellä kirjoitettavat tekstit, muun muassa esseet ja arviot, ovat paljon pidempiä kuin sosiaalisen median viestit tai käytännölliset sähköpostit. Tekstilajeja voisi siis harjoitella nykyistä tiiviimmässä muodossa: esimerkiksi kannanotto voi olla pari lausetta sosiaalisessa mediassa.

Tutkimuksemme perusteella nousee kuitenkin kysymys yliopiston roolista yhteiskunnassa. Onko yliopiston kieliopintojen tarkoitus opettaa käytännön taitoja, joita Suomeen muuttava tarvitsee? Vai opitaanko niitä Suomessa asuessa, kesäkurseilla tai vaihdossa? Mihin ulkomailla opettavan opettajan kannattaa keskittyä? Kyselyn perusteella käytännön kielitaitoa voisi lisätä kursseilla sitä tarvitseville ja toivoville. Erillinen eriytetty käytännön taitojen kirjoituskurssi voisi siis olla hyvä ratkaisu. Kesäkurssit, iltakurssit tai viimeistään kurssit Suomeen muuton jälkeen paikkailevat kirjoitustaitoja, joita ei ehkä yliopistossa ole opittu.

Kieliopin ja sanaston harjoittelu on opiskelijoista tarpeellista, joten sitä ei tarvitse vältellä. Tämän tutkimuksen perusteella ei ole myöskään syytä keskittyä yksinomaan käytännön tekstien kirjoittamiseen. Kaikki kirjoittaminen on hyödyllistä, koska opiskelijoiden tarpeissa ja toiveissa on suuresti vaihtelua. Yksi kätevä työkalu kirjoittamisen opetuksen kehittämiseen voisi olla *Eurooppalainen viitekehys* (Council of Europe 2001) ja siinä kuvattujen kirjoitustaitojen harjoittelu. Viitekehyksestä olisi mahdollista saada virikkeitä kurssisuunnitelmien ja tehtävänantojen uudistamiseen.

Tämän pilottitutkimuksen tueksi olisi mielenkiintoista toteuttaa myöhemmin laajempi kyselytutkimus opiskelijoiden kirjoitustarpeista. Samaten olisi kiinnostavaa tutkia sitä, miten kirjoittaminen sisällytetään eri opetussuunnitelmiin. Selvitämistä kaipaaisivat lisäksi opiskelijoiden käsitykset kirjoittamisen oppimisesta sekä heidän oppimistyyliinsä ja tekstilajien tuntemuksensa. Mielenkiintoinen aihe olisi myös kirjoittamisen suhde lukemiseen ja puhumiseen: molemmat näkökulmat ilmenivät opiskelijoiden kyselyvastauksissa.

Riitta-Liisa Valijärvi toimii Suomen kielen ja kulttuurin lehtorina University College Londonissa ja Uppsalan yliopistossa.

Karoliina Kuusinen valmistuu pian Turun yliopistosta Suomen kielen ja kirjallisuuden opettajaksi ja on opinnoissaan erikoistunut suomi toisena ja vieraana kielenä -opetukseen.

Lähteet

- AALTO, EIJA – MUSTONEN, SANNA – TUKIA, KAISA 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 s. 402–423.
- BEARE, SOPHIE 2000. *Differences in content generating and planning processes of adult L1 and L2 proficient writers*. PhD Thesis. Ottawa, Canada: University of Ottawa.
- BERMAN, ROBERT 1994. Learner's transfer of writing skills between languages. – *TESL Canada Journal* 12 (1) s. 29–46.
- Council of Europe 2001. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- GEHRING, SONJA – HEINZMANN, SANNI 2012. *Suomen mestari 2 – suomen kielen oppikirja aikuisille*. Helsinki: Finn Lectura.
- 2013. *Suomen mestari 1 – suomen kielen oppikirja aikuisille*. Helsinki: Finn Lectura.
- GEHRING, SONJA – HEINZMANN, SANNI – PÄIVÄRINNE, SARI – UDD, TAIJA 2013. *Suomen mestari 3 – suomen kielen oppikirja aikuisille*. Helsinki: Finn Lectura.
- HALONEN, MIA 2009. Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa. – *Virittäjä* 113 s. 329–355.
- HEIKKINEN, VESA – VOUTILAINEN, EERO 2012. Genre – monitieteinen näkökulma. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiirilä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 17–47. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Helsinki: Gaudeamus.
- HIRSIAHO, ANU – PÖYHÖNEN, SARI – SAARIO, JOHANNA 2007. Maahanmuuttajat suomalaista yhteiskuntaa lukemassa – lukemisen ja kirjoittamisen etnografiaa paperimaassa. – Paula Kalaja, Tarja Nikula & Olli-Pekka Salo (toim.), *Kieli oppimisessa – language in learning* s. 93–113. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- HUHTALA, ANNE 2014. Tieteellinen kirjoittaminen vieraalla kielellä – diskursiivinen näkökulma. – *Puhe ja kieli* 34 (1) s. 5–20.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2006. Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 240–265. Tietolipas 213. Helsinki: SKS.
- KOKKONEN, MARJA – TANNER, JOHANNA 2008. Johdanto: kielitiedosta kielitaitoon. – Marja Kokkonen & Johanna Tanner (toim.), *Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus* s. 9–20. Kakkoskieli 6. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- KULTA, ANNE 2011. Kirjoittaminen suomen kielen harjoitussalina – suomen opiskelijoiden tekstien käsittelystä. – Yrjö Lauranto & Marjut Vehkanen (toim.),

- Päättymätön projekti: näkökulmia suomen kielen opetukseen* s. 80–83. Tampere: Nykysuomen seura ry.
- KUULA, ARJA 1999. *Toimintatutkimus: kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA 1993. *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa: kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LAUERMA, PETRI 2012. Tekstityyppi. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 67–69. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Helsinki: Gaudeamus.
- LAURANTO, YRJÖ 2020. FUNK! Funktionaalispedagoginen kielioppi ja suomen kielen opetus. – Katriina Rapatti (toim.), *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä* s. 52–74. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004. Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä – hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 9–22. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- PELLI-KOUVO, PÄIVI 2014. *Toimintatutkimus CLIL-opetuksesta – LEO-mallin kehittäminen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- PESONEN, SARI – VEHKANEN, MARJUT 2016. *Finskan – lättare än du tror*. Helsinki: Edita.
- PITKÄNEN-HUHTA, ANNE 2000. Lukeminen ja kirjoittaminen tilanteeseen sidottuna toimintana. – Paula Kalaja & Lea Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa* s. 121–137. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- PÄIVIÖ, PIA 2011. Kirjoita minulle – dialogisen joulun kirjoittaminen alkeistason oppimisympäristönä. – Yrjö Lauranto & Marjut Vehkanen (toim.), *Päättymätön projekti: näkökulmia suomen kielen opetukseen* s. 55–69. Tampere: Nykysuomen seura ry.
- RAHTU, TOINI – SHORE, SUSANNA – VIRTANEN, MIKKO T. (toim.) 2018. *Kirjoitettu vuorovaikutus*. Helsinki: SKS.
- ROIHA, ANSSI – POLSO, JERKER 2018. *Onnistu eriyttämisessä – toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- ROSE, DAVID – MARTIN, JAMES 2012. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.
- SHORE, SUSANNA 2014. Reading to Learn – genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. – Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot – lukemisen*

- ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 37–63. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- SILVA, TONY 1993. Toward and understanding of the distinct nature of L2 writing. – *TESOL Quarterly* 27 (4) s. 657–677.
- SKS = Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- TARNANEN, MIRJA 2002. *Arvioija valokeilassa – suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Väitöskirja. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- VALIJÄRVI, RIITTA-LIISA 2016. Ruotsinsuomalaisten opiskelijoiden kirjallisen tuotoksen morfosyntaksin ja sanaston virheanalyysia. – *Fenno-Ugrica Suecana Nova Series* 15 s. 175–200.
- VEHKANEN, MARJUT 2015. *Kieliopista kommunikaatioon: suomi toisena ja vieraina kielenä -oppikirjat vuosina 1866–1953*. Väitöskirja. Helsinki: Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos, Helsingin yliopisto.
- WERLICH, EGON 1975. *Typologie der Texte – Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg: UTB.