

Anna Mauranen
Kielikeskus
Helsingin yliopisto

MITEN TIETEELLISTEN TEKSTIEN LUKEMISTA HARJOITELLAAN?

Kielikeskusten englannin kielen
tekstinymmärtämismateriaalien tarkastelua

ABSTRACT

HOW DO WE TEACH READING SCIENTIFIC TEXTS?

The article discusses four sets of English reading materials for students in different academic fields. The selection of texts for reading was found to be unsystematic and to favour professionally oriented text types in social sciences but popular science texts in natural sciences. Reading exercises had become more varied and open with time, giving students increasing opportunities for independent work, but on the whole, tasks with predetermined answers dominated all the materials, and very few tasks required global reading of long texts. Reading exercises were also undifferentiated in type with respect to the academic field or text type in question, which appears to be a major problem in materials for English for Academic Purposes.

Kielikeskusopetuksen päätavoitteena on antaa opiskelijoille sellainen vieraan kielen taito, että he sen turvin voivat selviytyä oman opin- ja ammattialansa kirjallisuuden lukemisesta sekä käydä sivistynyttä keskustelua vieraskielisten kollegojensa kanssa. Tämä asettaa suuria vaatimuksia kielikeskusopetuksen eriytymis- ja muuntautumiskyvylle. Esitän tässä joitakin huomioita siitä, miten tähän eriytymishaasteeseen on pyritty vastaamaan oppimateriaaleissa. Olen valinnut tarkastelun kohteiksi kaksi toisistaan selvästi poikkeavaa alaa, yhteiskuntatieteet ja luonnontieteet, ja katson miten kielikeskusopetuksen yhdellä loholla, englannin tekstinymmärtämisessä, opetusmateriaalit tulkitsevat opetuksen tavoitteita.

Tässä käsiteltävä aineisto on julkaistua tai kokeilussa olevaa julkista materiaalia, vaikka kielikeskusopetuksessa eivät julkaistut oppimateriaalit ole yhtä keskeisessä asemassa kuin kouluopetuksessa. Niinpä tässä välittyvä kuva ei anna täyttä käsitystä kaikesta kielikeskuksissa käytettävästä aineistosta, koko opetuksesta puhumattakaan. Julkaistu oppimateriaali on

kuitenkin pysyvässä käytössä ja useimmilla kursseilla opetuksen runkona, joten siitä ilmenevät jokseenkin hyvin oppimateriaalien tyypilliset piirteet.

Englannin tekstinymmärtämisen opetus alkoi heti kielikeskusten perustamisen myötä, ja ensimmäiset oppimateriaalikokonaisuudet pohjautuivat Korkeakoulujen kielikeskuksen opetuskokeiluun ja tutkimukseen (ks. Konttinen ja Sikanen 1976). Kun näitä materiaaleja oli kymmenkunta vuotta käytetty, koottiin työryhmiä eri kielikeskusten kokeneista opettajista valmistamaan ajanmukaisempaa opetusmateriaalia. Kumpikin materiaalikokonaisuus on käytössä, vaikka jälkimmäinen on vasta kokeiluversiona ja osittain keskeneräinen. Sekä vanhemmassa että uudemmassa oppimateriaalissa on yhteiskuntatieteiden aloille suunnatut materiaalikokonaisuudet (May et al., s.a., ja Attila et al., ms.) ja luonnontieteisiin suunnatut materiaalit (Lipas et al., s.a., ja Margelin et al., ms.).

Oppimateriaaleja käsitellään tässä kahdesta näkökulmasta, joista ensimmäisen muodostaa opittavan aineksen, lähinnä luettaviksi tarkoitettujen tekstien, valinta. Toinen näkökulma koskee opetusmenetelmällisiä ratkaisuja: millaisia tehtäviä opiskelijoille annetaan tekstinlukemistaitojen harjoittamiseksi?

1. TEKSTIEN VALINTA

Tekstien valinnalle ei löydy selkeästi määriteltyä kriteeriä mistään käsiteltävänä olevista materiaaleista. Korkeakoulujen kielikeskuksen opetuskokeilun raportissa mainitaan "helpohko tieteellinen teksti" ja siitä esimerkkinä "approbaturin ja cum lauden tutkintovaatimusten kirjallisuus" (Konttinen ja Sikanen 1976:19) Luonnehdinta on siis varsin väljä, mikä raportissakin myönnetään, mutta tutkimuksen puuttuessa ei pystytä täsmentämään enempää kuin toteamalla, että rajoitutaan eräänlaiseen tieteelliseen yleiskieleen (mts. 20). Opettajatyöryhmien materiaaleista ei löydy mitään kantaa tekstien valintaan, mutta suullisissa keskusteluissa on käynyt ilmi, että yleisperiaatteena on noudatettu yllämainittua helpohkon tieteellisen tekstin periaattia. Lisäksi ovat esiintyneet sellaiset kriteerit kuin aiheen kiinnostavuus opiskelijoiden kannalta, opinalalla keskeinen sanasto ja terminologia, tekstin hyödynnettävyys opinnoissa ja tekstin liittyminen mahdollisimman läheisesti opiskelijoiden omaan opinalaan. Sitä, millä perusteella tekstiä on pidetty 'tieteellisenä', ei ole missään suoraan ilmaistu, ja tulkinta näyttää vaihtelevan. Valituista teksteistä ja materi-

aalin laatijoiden omista kommentteista päätellen voi kuitenkin erottaa kaksi keskeisintä käytettyä tieteellisyyden kriteeriä: tekstin aihepiiri ja julkaisufoorumi. Koska aihepiiri ei määritä tekstilajia paljoakaan eikä ole vertailukelpoinen tieteenalojen välillä, tarkastellaan tässä harjoitus-tekstien valintaa niiden julkaisufoorumin ja kohdeyleisön kannalta. Tekstit jakaantuvat luontevasti kuuteen luokkaan, jotka näkyvät taulukosta 1.

"Asiantuntijateos" tarkoittaa jonkin alan ammattilaisille tai muuten perehtyneille suunnattua kirjaa, joka esittelee uusia tutkimustuloksia tai käsittelee jotain erikoisteemaa ja joka hyvin voi olla kurssikirjana käytetty muttei sellaiseksi alunperin kirjoitettu. "Tieteellinen yleislehti" kattaa sellaiset sekä asiantuntijoille että valistuneelle maallikkoyleisölle tarkoitetut julkaisut kuin esimerkiksi New Scientist, Scientific American jne. "Populaaritiede" sisältää julkaisut, jotka on kirjoitettu kiinnostuneille maallikoille. Muut nimikkeet lienevät itsensä selittäviä.

Tekstit ovat kaikki autenttisia siinä mielessä, että ne ovat muokkaamattomia otteita teksteistä, joita ei ole kirjoitettu kielenopetustarkoituksiin. Ne ovat kaikki yhtä pitkiä, ja tavoitteena on ollut yhtenäinen vaikeustaso.

	yhteiskuntatieteet	luonnontieteet
1. kurssikirja	5	4
2. asiantuntijateos	7	4
3. ammattilehti	-	-
4. tieteell. yleislehti	3	16
5. populaaritiede	1	1
6. sanomalehti	3	3
N	19	28

Taulukko 1. Tekstit luokittain Korkeakoulujen kielikeskuksen 1970-luvun materiaalikokonaisuuksissa.

Luokista erottuu kaksi tasoa: toisaalta tekstit jotka on suunnattu ammattialan sisäryhmälle, jonka muodostavat alalla työskentelevät henkilöt ja alaan perehtymässä olevat opiskelijat, toisaalta taas tekstit jotka eivät edellytä erityisalan taustatietoja. Nimitän näitä tässä ammattilais-tasoksi ja amatööritasoksi.

Taulukosta 1 näkyy selvä ero yhteiskuntatieteiden ja luonnontieteiden oppimateriaaleissa. Yhteiskuntatieteiden aineisto painottuu ammattilais-tasolle, luonnontieteiden amatööritasolle. Kurssikirjat, jotka edellä mainittiin esimerkkeinä helpohkosta tieteellisestä tekstistä, ovat jääneet luonnontieteissä vähälle.

Näin tekstejä oli siis valittu kymmenen vuotta sitten. Kahdeksankymmentäluvulla laaditun uuden oppimateriaalin sijoittuminen samoihin luokkiin näkyy taulukosta 2.

	yhteiskuntatieteet	luonnontieteet
1. kurssikirja	9	2
2. asiantuntijateos	4	2
3. ammattilehti	8	5
4. tieteell. yleislehti	-	11
5. populaaritiede	2	9
6. sanomalehti	-	1
N	23	30

Taulukko 2. Opettajatyöryhmän laatiman tekstiopetusmateriaalin lähteet, 1980-luku.

Tekstien valinnan painotukset ovat lähes samat kuin aikaisemminkin. Vertailun helpottamiseksi voi vielä tiivistää ammattilais- ja amatööritasot molemmissa opetuspaketeissa samaan taulukkoon:

	yhteiskuntatieteet		luonnontieteet	
	1970-1.	1980-1.	1970-1.	1980-1.
ammattilaistaso	12	21	8	9
amatööritaso	7	2	20	21

Taulukko 3. Kaikkien oppimateriaalien lähteet tasoittain.

Luonnontieteiden ja yhteiskuntatieteiden välinen ero on entisestään kasvanut; yhteiskuntatieteissä yhä useammat tekstit edustavat ammattilais-tasoa, kun taas luonnontieteissä ei ole tapahtunut muutosta.

Jos vertaa tätä jakaumaa niihin yllä esiteltyihin kriteereihin, joita opettajat itse sanoivat noudattaneensa, syntyy vaikutelma, että opettajien käsitys siitä, mikä kiinnostaa ja hyödyttää opiskelijoita, on yhteiskuntatieteissä ja luonnontieteissä olennaisesti erilainen. Luonnontieteilijää arvellaan kiinnostavan yleisluontoisen, populaarin tekstin, kun taas yhteiskuntatieteilijälle tarjotaan erikoistunutta, sisäryhmän materiaalia.

Materiaalintekijöiden arvio näyttää olevan päinvastainen kuin Aldersonin ja Urquhartin (1983) tutkimustulos, jonka mukaan yhteiskuntatieteitä lukeneet selviytyivät ns. neutraalista yleistekstistä paremmin kuin luonnontieteen ja tekniikan alan ihmiset, joille taas oman erikoisalnan teksti oli helpompi ymmärtää. Kun kouluissakin ymmärrettävästi luetaan pääasiassa yleistekstejä, on luonnontieteen opiskelija ilmeisesti aina siinä tilanteessa, että vieraalla kielellä luettavat tekstit kiertävät juuri sen alueen, jolla hänen asiasisältöön liittyvät tietonsa voisivat olla hyödyksi. Tällä saattaa olla vaikutusta ymmärtämistulosten ohella myös motivaatioon.

Tekstivalintaa tarkastellessa näyttää myös siltä, kuin tekstien valitsijoiden asiantuntemus yhteiskuntatieteiden alalla olisi opetuskokemuksen myötä parantunut, kun taas luonnontieteellisillä aloilla ei opetuskokemukseen ole muuttanut tekstien valintaperusteita. Tulos ei ehkä yllätä, kun otetaan huomioon, että materiaalin laatijoilla on humanistinen koulutus, minkä nojalla yhteiskunnallisten alojen tekstit, niiden aihepiirit ja orientaatio ovat epäilemättä läheisiä. Opetuskokemus on siis ehkä vain vahvistanut jo ennestään hyviä valmiuksia. Luonnontieteissä kielenopettaja on vieraalla alueella eikä kenties siksi uskalla edetä kauas populaaritieteen suojista.

Materiaalin valinta ei tietenkään kata koko opetusta eikä opetus ole yhtä kuin oppiminen, mutta on myös yleisesti tunnettua, että oppilaat oppivat pääasiassa sitä, mitä opetetaan. On toki perusteltua käyttää opetuksessa varsinkin aluksi ja uusien taitojen ensiharjoittelussa tavoitetasoa helpompia tekstejä, joita populaaritekstit luultavasti ovat, mutta jollei pääpaino lyhyellä tekstikurssilla asetu tavoiteteksteille, jää varsinkin heikommille opiskelijoille liian vähän tilaisuuksia muodostaa käsitys alansa tieteellisen tekstin ominaispiirteistä, mihin kurseilla kuitenkin luultavasti tulisi pyrkiä. Monet luonnontieteelliselle tekstille ominaiset retoriset elementit, kuten tietynlaiset määritelmät, kuvaukset ja luokitukset (ks. esim. Trimble 1985), eivät tyypillisesti esiinny populaariteksteissä, vaikka aihepiiri ja paljolti sanastokin olisivat yhteisiä.

Tekstien edustava valinta on tärkeää myös siksi, että sellaisetkin tekstintulkutaidot, joita ei eri syistä vielä osata suoraan opettaa, voivat satunnaisoppimisena tulla omaksutuiksi, kun keskeisin harjoittelumuoto joka tapauksessa on tekstien lukeminen. Jonkin tieteenalan kurssi- ja ammattikirjallisuudelle ominaiset rakenneskeemat (vrt. Carrell, 1984) saavat harjoitusta, vaikkei niitä opetuksella osattaisi suoraan edistää.

2. HARJOITUKSET

Korkeakoulujen kielikeskuksen materiaalikokonaisuus on huolellisesti suunniteltu kokonaisvaltainen opetuspaketti, joka tarkkojen opettajan ohjeiden mukaan käytettynä määrittää koko kurssin. Tämä ilmentää 1970-luvulla vallinnutta suunnitteluoptimismia, johon vuosikymmenen vaihteessa reagoitiin voimakkaasti, mikä kielikeskusmateriaaleissakin ilmenee valintaisten, vähemmän sitovien "materiaalipankkien" tuottamispyrkimyksinä. Njinpä opettajatyöryhmien 1980-luvun materiaalit on rakennettu siten, että ne koostuvat erillisistä opetusyksiköistä, joita opettajat voivat vapaasti valita ja yhdistellä haluamikseen kokonaisuuksiksi. Tämän johdosta jälkimmäisissä materiaaleissa kaikki harjoitustehtävät liittyvät suoraan johonkin tekstiin, kun taas edellisissä on muitakin tehtäviä. Otan tässä huomioon vain suoraan tekstien yhteydessä olevat tehtävät, mikä siis merkitsee sitä, että vanhemmista materiaalikokonaisuuksista jäävät tarkastelun ulkopuolelle lauserakenne- ja sanastoharjoitukset.

Tehtävien osalta tässä selvityksessä kiinnostus kohdistui ennen kaikkea siihen, miten paljon mahdollisuuksia ne antoivat opiskelijan itsenäiseen tekstintulkintaan. Tästä näkökulmasta tehtävät voitiin asettaa jatkumolle, joka ulottui varsin itsenäisistä ja omakohtaisista tehtävistä hyvin rajattua ja ennalta määrättyä reaktiota edellyttäviin. Jatkumolla erottui karkeasti ottaen kolme ryhmää, joita voi nimittää avoimiksi, ohjatuiksi ja suljetuiksi tehtäviksi, itsenäisimmästä rajatuimpaan.

Avoimia tehtäviä olivat oman mielipiteen ilmaiseminen tekstistä, tiivistelmä, omat muistiinpanot tekstistä, pääsisällön löytäminen, tietojen yhdistely eri teksteistä, sisällön ennakointi ja tekstin sävyn arviointi. Tällaiset tehtävät edellyttivät omakohtaista arviointia ja päättelyä. Seuraava ryhmä, ohjatut tehtävät, antoivat vähemmän tilaisuutta omaan tulkintaan, ja oikean vastauksen suhteen jäi vain vähän liikkumavaraa. Tähän ryhmään kuuluivat ei-kielelliset sovellustehtävät (kuten kuvan piirtäminen tai laskun suorittaminen tekstin ohjeiden mukaisesti), teksti-

kohdan sisällön selostaminen, retorisen rakenteen tunnistaminen, tietojen poiminta, informaation siirto (esim. kaavion täydentäminen tekstin perusteella), aukotetun parafrasoin täydennys, cloze-tehtävät ja sanojen merkityksen arvaus.

Viimeisenä oli sidottujen tehtävien ryhmä, joissa lukijalla ei ole juuri minkäänlaisia mahdollisuuksia hyödyntää omakohtaista tekstintulkintaansa tehtäviin vastatessaan: käännös, rakenteen manipulointi (yleensä lauseopin muunnostehtäviä), aiheen tunnistaminen ja parafrasoin tunnistaminen (tavalliset monivalintatehtävät).

Taulukoissa 4-7 esitellään tehtävien sijoittumista ohjattu-sidottu-dimensiolle ja samalla sitä, miten suuren tekstiotteen ymmärtämistä tehtävien suorittaminen opiskelijalta edellyttää. Lause tarkoittaa tässä pikemminkin virkettä, pisteiden rajaamaa ilmausta, kappale tarkoittaa typografista kappaletta ja teksti tätä laajempaa kokonaisuutta, joka useimmiten oli koko luettava teksti.

	teksti	kappale	lause	yht.
avoin	2	-	-	2
ohjattu	6	24	19	49
sidottu	9	19	4	48
yhteensä	17	44	39	100

Taulukko 4. Tehtävälajit prosentteina Korkeakoulujen kielikeskuksen luonnontieteen tekstinymmärtämismateriaaleissa.

Taulukko 4 kuvaa luonnontieteiden opiskelijoille laadittua vanhempaa oppimateriaalia. Taulukosta näkee, että käytännöllisesti katsoen kaikki tehtävät ovat ohjattuja tai sidottuja ja lähes puolet toimii yhden kappaleen puitteissa. Yli kolmannes tehtävistä edellyttää vastaamista varten vain yhden lauseen informaatioisällön huomioon ottamista. Yksipuolisuutta korostaa vielä se, että kaksi harjoitustyyppeä, sisällön selostaminen (34 %) ja parafrasoin tunnistaminen (39 %), kattavat yhdessä yli kaksi kolmannesta kaikista tehtävistä. Avoimet tehtävät, joissa painotuvat arvioivat ja päättelevät lukutavat, puuttuvat miltei tyystin.

	teksti	kappale	lause	yhteensä
avoin	1	-	-	1
ohjattu	3	22	10	34
sidottu	12	34	19	65
yhteensä	15	56	29	100

Taulukko 5. Tehtävälajit prosentteina Korkeakoulujen kielikeskuksen yhteiskuntatieteiden tekstinymmärtämismateriaaleissa.

Yhteiskuntatieteiden materiaalissa (taulukko 5) jakauma on pääpiirteissään sama kuin luonnontieteissä, mutta sidottujen tehtävien osuus on vielä suurempi. Tämä johtuu siitä, että yksi tehtävätyyppi, parafrasoin tunnistaminen eli tavallinen monivalintatehtävä, hallitsee koko aineistoa niin, että se yksin käsittää 58 % kaikista harjoitustehtävistä.

Miksi sitten juuri yhteiskuntatieteiden materiaalissa on suosittu monivalintaa? Mahdollisesti samasta syystä kuin suosittiin ammattisuuntatuneempaa tekstivalintaa: ala on melko tuttu. Monivalintatehtävien laatiminen yksiselitteisiksi on hankalampaa kuin kysymysten esittäminen sisällöstä, ja se edellyttää eksplisiittistä ja tarkkaa tulkintaa sisällöstä ja mahdollisista virhetulkinnoista. Oudolla sisältöalueella tämä on erityisen vaikeaa.

Muilta osin tehtävät olivat erittäin samanlaisia molemmissa aineistoissa. Ne tuntuvat ilmentävän tekijöiden uskoa tietynlaisiin tekstinymmärtämisen harjoitustyyppeihin eivätkä niinkään eriyttämiseen tekstien tai tieteenalan mukaan. Valtaosassa tehtävistä opiskelijalta edellytetään varsin pienten yksiköiden käsittelemistä kerrallaan ja merkityksen vertaamista äidinkieliin vastineisiin tai tulkitsemista äidinkielellä. Ymmärtämistehtäviä on melko runsaasti tekstiä kohti (yleensä 15-16/1000 sanaa) ja ne seuraavat tekstin järjestystä siten, että koko teksti tulee tasaisesti katetuksi. Niinpä lukija voi yleensä luottaa siihen, että kun yhteen tehtävään on vastattu, seuraavan vastaus löytyy välittömästi sen jälkeen.

Harjoituksia, joissa pitää etsiä vastauksia koko tekstin alueelta tai tunnistaa tekstin rakenneosia ja niiden funktioita, kyllä on, mutta vähän. Joitakin tällaisia sisältyy tekstien ulkopuoliseen lukutekniikkaa opettavaan materiaaliosaan, mutta se on yhteinen kaikkien tieteenalojen materiaalille ja siten varsin yleisellä tasolla.

Uusissa, opettajatyöryhmien laatimissa oppimateriaaleissa on tekstin yhteyteen liitetty myös sanastoharjoituksia, ja monet lausetason tehtäviksi luokitelluista ovat lauserakenteen manipulointiharjoituksia eivätkä ymmärtämistehtäviä (ks. taulukot 6 ja 7).

	teksti	kappale	lause	sana	yht.
avoin	4	3	-	-	7
ohjattu	15	41	10	18	84
sidottu	2	2	6	-	10
yhteensä	21	46	16	18	100

Taulukko 6. Tehtävälajit prosentteina opettajatyöryhmien luonnontieteiden tekstinymmärtämismateriaaleissa.

Uudemmassa luonnontieteiden oppimateriaalissa tehtävyytyypit ovat selvästi monipuolistuneet (taulukko 6) ja samalla muuttuneet vapaampaan suuntaan. Erilaisten tehtävyytyppien lukumäärä on kaksinkertaistunut, ja avoimien tehtävien valikoimassa lähes kaikki tehtävät ovat uudenlaisia. Ohjattu tehtävälaji dominoi (yli 4/5 kaikista), sidottujen osuus on pienentynyt ja avoimien tehtävien osuus kasvanut. Lähes puolet tehtävistä toimii edelleen yhden kappaleen puitteissa, mutta samalla laajempaa kontekstia hyödyntävien osuus on kasvanut jonkin verran. Retorisen rakenteen tunnistamistehtävät ovat lisääntyneet. Vallitsevin yksittäinen tehtävyytyppi kuitenkin on, aivan kuten kymmenen vuotta aikaisemmin, sisällön selostaminen kappaleetasolla (runsas neljännes kaikista tehtävistä).

	teksti	kappale	lause	sana	yht.
avoin	5	2	-	-	7
ohjattu	14	38	21	9	82
sidottu	2	3	6	-	11
yhteensä	20	43	27	9	100

Taulukko 7. Tehtävälajit prosentteina opettajatyöryhmien yhteiskuntatieteiden tekstinymmärtämismateriaaleissa.

Tehtäväjakauma uusissa yhteiskuntatieteen materiaaleissa (taulukko 7) on käytännöllisesti katsoen sama kuin luonnontieteen materiaaleissa. Vallitsevin yksittäinen kysymystyyppi on tässäkin sisällön selostaminen

tekstikappaleesta (26 %). Muutokset vanhempaan materiaaliin nähden seuraavat yleensäkin luonnontieteiden materiaaleissa tapahtuneita muutoksia. Monivalintatehtävistä on lähes kokonaan luovuttu, joten tämäkin ero luonnontieteiden materiaaliin nähden näyttää häviävän. Sisältökysymyksissä on kuitenkin havaittavissa, että luonnontieteiden aineiston kysymykset ovat usein vähemmän spesifejä kuin yhteiskuntatieteiden. "Selosta"-kehotuksella alkavia kysymyksiä (joissa tehtävänä käytännössä on referoida yhden typografisen kappaleen sisältö) esiintyy luonnontieteellisten tekstien yhteydessä usein, mutta yhteiskuntatieteiden teksteissä ei juuri koskaan. Tämä tuntuisi jälleen viittaavan siihen, että itselleen vieraalla sisältöalueella kielenopettajat pyrkivät pitäytymään sellaisiin kysymyksiin, joissa kysymyksen esittäjän tulkinta tekstin sisällöstä käy mahdollisimman vähän ilmi.

3. ONGELMIA

Tekstien valinnassa keskeisin ongelma oli valintaperusteiden epämääräisyys, mikä luonnontieteiden teksteissä ilmeni yllättävänä populaaritekstien suosimisena. Tekstien lajia tai tyyppiä ei ollut otettu systemaattisesti huomioon, mikä merkitsee oikeastaan sitä, että tekstien erot oli redusoitu sanasto- ja terminologiakysymykseksi. Tilanteen korjaaminen edellyttäisi, että tekstien valinta perustuisi selkeään käsitykseen tieteellisten ja niitä lähellä olevien asiategstien ominaisuuksista ja tyypeistä, minkä lisäksi pedagogiset tavoitteet olisi määriteltävä huolellisemmin. Pääte-käyttämisen nimeäminen ("ymmärtää oman alansa tieteellistä tekstiä"), kuten tutkintoasetuksissa tehdään, ei riitä opetusmateriaalien tarkoituksenmukaisuuden arvioimiseen oppimisprosessin kannalta. Jo tekstien valinnassa pitää ottaa huomioon sekä se, mihin pyritään, että se, miten siihen pyritään.

Harjoitusten ongelmista yksi on avointen tehtävien vähäisyys. Opiskelijaa kohtaavissa todellisissa tekstinlukemistilanteissa kaikki työskentely on tietenkin itsenäistä ja vaatii omaa arviointi- ja päättelykykyä. Tekstin ymmärtämisen harjoituksissa tulisi siksi keskittyä suuriin tekstikokonaisuuksiin, vaikka yksittäisiä lingvistisiä taitoja kehittävät tehtävät olisivatkin suppeampia. Itsenäistä kokonaisuuden käsittelyä harjoitellaan tosin kursseilla esimerkiksi tiivistelmiä kirjoittamalla, mutta siinä tarvittavien taitojen etenevä harjoittelu puuttuu oppimateriaaleista kokonaan.

Toinen tehtäviin liittyvä ongelma koskee tekstin analyttisen käsittelyn taitoja. Sekä tekstin jäsentelyä että lauserakenteita harjoitetaan melko vähän. Tekstin jäsentelytaitojen kehittymistä saattaa vielä suorastaan haitata se, etteivät ymmärtämistehtävät useinkaan myötäile tekstin retorista rakennetta tai pääajatuksen kulkua, vaan kysymykset on monesti laadittu siten, että teksti on tasaisesti katettu. On aivan tavallista, että vaikka opiskelijat ovat vastanneet kaikkiin tekstin ymmärtämistehtäviin, he eivät pysty selittämään, mitkä olivat tekstin pääajatuksia. Analyttisten tekstinlukutaitojen omaksumisen tulisi kuitenkin olla mahdollista juuri korkeakouluopiskelijoille, ja ne olisivat heille hyödyllisempiä kuin pelkät sisällön selostamis- ja tunnistamistaidot. Joka tapauksessa on syytä harjoittaa tekstin ymmärtämisessä tarvittavia osaitaitoja mahdollisimman monipuolisesti, mikäli aiotaan kehittää uusia taitoja eikä vain edistää testejä muistuttavien tehtävien suorittamiskykyä.

Tehtäviä tarkastellessa herää myös kysymys, tekevätkö kielenopettajat aina humanisteille ominaisia kysymyksiä tekstistä riippumatta. Esim. Zuck ja Zuck (1984) havaitsivat selviä eroja kielenopettajien ja biologian asiantuntijoiden tekemissä kysymyksissä samasta tekstistä. Jos näin aina käy, onko erityisalojen kielenopettajan tehtävässään onnistuakseen hankittava pätevyys myös kaikilla niillä aloilla, joiden opiskelijoille hän opettaa vierasta kieltä? Tätä esitetään välistä ihanneratkaisuna, mutta se on tuskin tarpeen. Tärkeämpää olisi, että erityisalojen kielenopettajat perehtyisivät yhä paremmin eri tieteenalojen kielenkäyttötapoihin nimenomaan kielenopetuksen kannalta. Tyypillisten tekstipiirteiden analysointi on tehtävä vieraalla kielellä lukemisen näkökulmasta ja yhdistettävä kielen oppimisen ja opetuksen tutkimukseen.

Suurin ongelma tehtävien yhteydessä on niiden eriytymättömyys tieteenalojen mukaan. Tehtävät ovat kehittyneet ja muuttuneet ajan mukana, mutta muutoksen suunta on saatu pikemminkin kielenopetuksen virtauksista kuin kohdetekstien luonteeseen paneutumisesta, joten harjoitustehtävät jatkuvasti muistuttavat toisiaan yli tieteenalarajojen. Yhteiskunta- ja luonnontieteet ovat kuitenkin metodeiltaan ja paradigmaoiltaan niin etäisiä toisilleen, ettei tarkoituksenmukaisia tekstistrategioita uskoisi olevan mahdollista opettaa samanlaisilla harjoituksilla. Widdowson (mm. 1984) esittää suorastaan, että jonkin tieteenalan metodologian tulisi antaa myös alan kielenopetukselle sisältö. Tämä merkitsisi äärimmäistä eriytymisvaatimusta, mutta viime kädessä on didaktisen tutkimuksen kysymys, mihin asti tieteenalakohtainen eriyttäminen on mielekästä viedä.

LÄHTEET

1. KÄSITELLYT OPPIMATERIAALIT:

- Attila, M., Mauranen, A., Sallinen, R. ja Stotesbury, H. Englannin tekstinymmärtämismateriaalia yhteiskuntatieteiden opiskelijoille. Julkaisematon kokeilulaitos.
- Lipas, R-L., May, E., Valtanen, H., (painovuosi puuttuu). English Reading Comprehension. Natural Sciences, I-II. Korkeakoulujen kielikeskus, Jyväskylä.
- May, E., Markkanen, R., Valtanen, H., (painovuosi puuttuu). English Reading Comprehension. Social and Behavioural Sciences, I-II. Korkeakoulujen kielikeskus, Jyväskylä.
- Margelin, M., Neuvonen, P., Palomäki M., Syrjäkari-Roberts A., Virkkunen, A. Englannin tekstinymmärtämismateriaalia luonnontieteiden opiskelijoille. Julkaisematon kokeilulaitos.

2. MUUT LÄHTEET

- Alderson, J.C., ja Urquhart, A.H. 1983. "The effect of student background discipline on comprehension: A Pilot Study". Teoksessa Hughes & Porter (toim.).
- Carrell, P. 1984. "Evidence of a formal schema in second language comprehension". Language Learning 34/2.
- Hughes, A., ja Porter, D. (toim.) 1983. Current Developments in Language Testing. London etc.: Academic Press.
- Konttinen, R., ja Sikanen, T. 1976. Englanninkielisen tieteellisen tekstin ymmärtämisen opetuskokeilu: ensimmäinen kokeiluvaihe. Valtakunnallisen kielikeskuksen julkaisuja 9/1976. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pugh, A.K., ja Ulijn, J.M. (toim.) 1984. Reading for Professional Purposes. Studies and Practices in Native and Foreign Languages. London: Heinemann.
- Trimble, L. 1985. English for Science and Technology. A Discourse Approach. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. 1984. Explorations in Applied Linguistics 2. Oxford: Oxford University Press.
- Zuck, L.V., ja J.G. Zuck 1984. "The main idea: specialist and non-specialist judgments". Teoksessa Pugh, A.K. ja Ulijn, J.M.(toim.), 130-135.