

OPPIKIRJAT TAVOITTEIDEN TULKKEINA JA TUKIJOINA:

Tekstitaidot aikuisille maahanmuuttajille tarkoitetuissa
suomen kielen oppikirjoissa

Pro gradu
Oili Jäppinen

Jyväskylän yliopisto
Kielten laitos
Suomen kieli
Elokuu 2011

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Oili Jäppinen	
Työn nimi – Title OPPIKIRJAT TAVOITTEIDEN TULKITSIJOINA JA TUKIJOINA: Tekstitaitot aikuisille maahanmuuttajille tarkoitetuissa suomen kielen oppikirjoissa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Elokuu 2011	Sivumäärä – Number of pages 93 s. liitteinen
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tutkimuksessa tarkastellaan, millaisina kirjalliset tekstitaidot ja niiden harjoittelu näyttäytyvät kahdessa aikuisille maahanmuuttajille tarkoitetussa suomen kielen oppikirjassa. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten kyseiset oppikirjat peilaavat ja tukevat Yleisten kielitutkintojen perusteiden (2002), Eurooppalaisen viitekehyksen (2001) ja Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksen (2007) tavoitteita tekstitaitojen näkökulmasta tarkasteltuna.</p> <p>Tutkimuksen aineistona on kaksi aikuisille maahanmuuttajille tarkoitettua suomen oppikirjaa, joiden tavoitteiksi on määritelty Yleisten kielitutkintojen keskitaso ja/tai Eurooppalaisen viitekehyksen taitotaso B1. Toinen oppikirjoista noudattelee myös kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmasuositusta. Vertailuaineistona on yksi aiemmin ilmestynyt oppikirja. Oppikirjoista on kartoitettu, millaisia autenttisia tekstejä niissä on tarjolla ja mitä tekstien kanssa oppikirjoissa tehdään. Tutkimuksessa on myös kartoitettu, millaisia tekstilajeja oppijoita ohjataan kirjojen kirjoitustehtävissä tuottamaan. Sekä tarjolla olevien että tuotettavien tekstien sisältöjä ja taitotasoa on verrattu YKI:n, EVK:n ja OPS:n sisältöihin. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on tekstitaitoihin ja genrepedagogiikkaan liittyvä tutkimus ja menetelmällisenä lähtökohtana laadullinen sisällönanalyysi.</p> <p>Uudemmissa oppikirjoissa on enemmän autenttisia tekstejä ja kirjoitustehtäviä kuin vanhemmassa oppikirjassa. Toisessa uudemmassa oppikirjassa erilaiset todellisen elämän tekstilajit ovat sekä oppimisen kohteena että kielenoppimisen apuna, ja erilaiset tekstit liitetään arjen tilanteisiin. Tekstilajeja käsitellään osana laajempia teemoja ja niitä yhdistetään toisiinsa mm. viestintä- ja toimintaketjuissa. Toisessa oppikirjassa ei paneuduta tekstilajien oppimiseen, vaikka eri tekstilajeja tuotetaan. Kirjoittamista ja lukemista lähestytään toisistaan ja muista kielen osa-alueista irrallisina taitoina. Molemmissa oppikirjoissa kielen oppiminen erilaisten tekstilajien kautta on suhteellisen vähäistä.</p> <p>Etenkin opetussuunnitelmasuositusta noudattelevan oppikirjan tekstit limittyvät sekä EVK:n sisältöihin ja taitotasokuvauksiin sekä YKI-perusteiden funktioihin ja aihealueisiin. Opetussuunnitelmasuositus puolestaan on korostanut työelämään liittyvien tekstien osuutta kirjassa. Toisessa oppikirjassa korostuvat YKI-perusteiden aihealueet eikä esimerkiksi EVK:n kuvaamia strategioita huomioida. Molempien oppikirjojen kirjoitustehtävät ovat saaneet mallinsa YKI-testin tehtävistä. Lisäksi toinen oppikirjoista noudattelee rakenteessaan testin osa-alueita.</p> <p>Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää oppimateriaalien suunnittelussa sekä kielen ja kirjoittamisen opetuksen kehittämisessä. Viitteet oppimateriaalin ja YKI-testin yhteyksistä antavat aihetta jatkotutkimukselle YKI-testin palautevaikutuksesta niin oppimateriaaleihin kuin opetukseenkin.</p>	
Asiasanat – Keywords: kielitutkinnot, oppikirjat, suomi toisena kielenä, tekstilajit, tekstitaito	
Säilytyspaikka – Depository: Jyväskylän yliopisto, kielen laitos (Fennicum)	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	Taustaa tutkimukselle	1
1.2	Tutkimuskysymykset	3
2	TAVOITTEENA TOIMINNALLINEN KIELITAITO	5
2.1	Toiminnallinen ja kommunikatiivinen käsitys kielitaidosta	5
2.2	Taitokäsityksestä arvioinnin ja opetuksen perusteisiin: Eurooppalainen viitekehys, Yleisten kielitutkintojen perusteet ja kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelma	7
2.3	Testaus, opetus ja oppimateriaali vuorovaikutuksessa	12
3	TEKSTITAITOT, TEKSTILAJI JA KIELI	15
3.1	Tekstitaidot ja niiden sosiaalinen perusta	15
3.2	Tekstitaidot ja toisen kielen oppiminen	17
3.2.1	Genrepedagogiikka ja funktionaalisuus	17
3.2.2	Teemoista teksteihin – teemat ja tekstilajijoukot	20
3.2.3	Tehtävät ja tekstilajien oppiminen	22
3.3	Tutkimusta tekstitaidoista ja oppimateriaaleista	26
4	TUTKIMUKSEN AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT	28
5	OPPIKIRJOJEN TEKSTEJÄ JA TEKSTITAITOJA	32
5.1	Tekstivalikoimat ja tekstilajit	32
5.2	Tekstit osana sosiaalista toimintaa ja viestintää: tilanteisiin limittyminen ja viestinnälliset roolit	38
5.2.1	Teemoja ja toimintaa Hyvin menee -kirjassa	38
5.2.2	Aihealueet oppimisen keskiössä Suomea paremmin -kirjassa	45
5.2.3	Sosiaalinen toiminta tehtävissä	49
5.3	Tekstilajitietoisuus ja tekstitaitojen ohjaaminen	51
5.3.1	Tekstilajien omaksuminen ja genreprosessi	51
5.3.2	Lukemisen ja kirjoittamisen strategiat	60
5.4	Tekstit ja kielenpiirteet	64
6	OPPIKIRJAT VIITEKEHYSTENSÄ TULKITISIJAINA JA TUKIJOINA	68
6.1	Tekstien aihealueet ja funktiot	68
6.2	YKI, EVK ja OPS teksteissä ja tekstitoiminnassa	72

6.3 Testauksen ja tekstitaitojen suhteesta	74
7 YHTEENVETOA JA POHDINTAA	77
LÄHTEET	82
LIITE 1	85
LIITE 2	86
LIITE 3	88
LIITE 4	89
LIITE 5	91
LIITE 6	92
LIITE 7	93

1 JOHDANTO

1.1 Taustaa tutkimukselle

Maahanmuutto Suomeen on kasvanut jatkuvasti viimeisen parinkymmenen vuoden aikana. Maahanmuuttajien integroitumista kulttuuriimme ja yhteiskuntaamme pyritään edistämään erilaisin keinoin, ja kielen omaksumisella on olennainen rooli maahanmuuttajien integroitumisessa. Tärkeintä kielen omaksumisessa on osallistuminen yhteiskunnan sosiaaliseen toimintaan, kieli ei ole kulttuurista ja sosiaalisesta toiminnasta irrallinen oppimisalue. Omaksuminen vie aikaa ja maahanmuuttajien sosiaaliset kontaktit saattavat olla hyvinkin kapeita: sosiaaliseen elämään pääseminen voi jossain tapauksissa vaatia edes jonkinlaista kielitaitoa ja kulttuurista tietoutta. Omaehtoinen kielen omaksuminen ja oppiminen tai kulttuurin ja toimintatapojen sisäistäminen ei suinkaan ole mahdotonta, mutta haastavaa ja aikaa vievää se voi olla.

Osa Suomeen tulevista maahanmuuttajista on lain mukaan oikeutettu – tai velvoitettu, näkökulmasta riippuen – kotoutumiskoulutukseen, jossa tarjotaan maahanmuuttajille kielellinen ja kulttuurinen ensihetken selviytymispakki integroitumiseen¹. Kotoutumiskoulutuksen tavoitteena on antaa maahan tuleville ulkomaalaisille tukea yhteiskunnassa ja sosiaalisessa ympäristössä selviytymiselle ja toimimiselle, ja edesauttaa maahanmuuttajien integroitumista ja kiinnittymistä yhteiskuntaan. Kielen opiskelu on olennainen osa kotoutumiskoulutusta; yhteiskunnassa selviytyminen vaatii aina viestintää, ja kieli on läsnä lähestulkoon kaikessa viestinnässä. Maahanmuuttajien suomen kielen koulutus ei rajoitu pelkästään kotoutumiskoulutukseen. Kotoutumiskoulutus on ensiapu joillekin maahanmuuttajaryhmille; kotoutuminen ja kielenoppiminen ulottuvat koulutuksen jälkeiseenkin aikaan, ja kielikoulutusta järjestetään myös muille kuin kotoutumiskoulutuksen piiriin kuuluville maahanmuuttajille. Kielen opiskelu ja oppiminen liittyy paitsi sosiaaliseen selviytymiseen, myös kansalaisuusksymyksiin: voidakseen saada Suomen kansalaisuuden, tulee maahanmuuttajan osoittaa hallitsevansa suomen kieli vähintään taitotasolla B1 (Nissilä ym. 2006: 185).

Millaista kielitaitoa maahanmuuttajat sitten tarvitsevat? Vastauksia on varmastikin yhtä monta kuin kielenoppijotakin; kielenoppijoiden kielelliset tarpeet voivat toki vaihdella yksi-

¹ Kotoutumissuunnitelmaan ja siihen liittyvään kotouttamiskoulutukseen (ja muihin palveluihin) ovat kotouttamislain mukaan oikeutettuja Suomessa kotikunnan saaneet työttömät, työmarkkinatuen ja/tai toimeentulotuen piirissä olevat maahanmuuttajat, jotka on merkitty väestötietojärjestelmään pysyvästi Suomessa asuviksi. (Sisäasianministeriö 2011.)

löittäin ja tilanteittain. Yleiset kielelliset tarpeet ja tavoitteet yhteiskunnassa selviytymiselle on pyritty määrittelemään kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmassa² ja toiminnallista osaamista mittaavien Yleisten kielitutkintojen perusteissa (myöhemmin YKI = Yleinen kielitutkinto). Molempien tausta-ajatuksena on ennen kaikkea toiminnallisuus, ja sekä kielenopiskelu että kielitaidon arviointi perustuu toiminnalliseen, kommunikatiiviseen ja funktionaaliseen käsitykseen kielitaidosta. Kotoutumiskoulutuksen suomen kielen tavoitteet pohjautuvat Euroopan neuvoston laatimaan Eurooppalaiseen viitekehykseen ja siinä esitettyihin taitotasosteikoihin ja -kuvauksiin. Yleisten kielitutkintojen taitotasot puolestaan vastaavat Eurooppalaisen viitekehyksen kuvauksia kielitaidon tasoista.

Maahanmuuttaja, joka haluaa todistuksen kielitaidostaan, törmää siis väistämättä tietynlaisiin taito-odotuksiin viimeistään Yleisessä kielitutkinnoissa, osallistuipa hän jonkinlaiseen kielikoulutukseen tai ei. Se, millaista kielitaitoa oppijoilta tullaan jatkossa arvioimaan, vaikuttaa väistämättä siihen, millaista opetusta oppijoille tulisi tarjota. Kotoutumiskoulutuksen ensisijaisena tavoitteena on, että oppijat saavuttavat arjen tilanteissa tarvittavan kielitaidon, ja pääpaino on suullisen kielitaidon oppimisessa. (Kokkonen ym. 2008: 5–6, 42). Alkeisvaiheen kielitaito on ennen kaikkea arjessa selviytymistä ja aivan perustiedon hallintaa. Kieli liittyy kuitenkin aina erilaisiin tilanteisiin, ja erilaisiin tilanteisiin voi liittyä erilaisia kielellisiä tehtäviä. Jo aivan alkeistasolla kielenoppija on osallisena myös kirjoitetun kielen maailmassa, etenkin omassa ”paperimaassamme”. Kirjoitettu kieli on kaikkialla: kaupoissa, rappukäytävissä, suomen oppikirjoissa. Itse kirjoitetun kielen tuottamisella, kirjoittamisella, on kielenoppijoille vaihteleva merkitys: joillekin voi riittää hyvinkin alkeellinen kirjallinen viestintätaito, toisaalta kirjoittaminen on tärkeä kynnys opiskelussa ja työelämässä pärjäämiselle ja etenemiselle (Kokkonen ym. 2008: 42).

Siirryttäessä alkeiskielitaidon tasoilta A1 ja A2 tasolle B, näkyy taitotasokuvauksissa muutos: kirjallisen kielen hallinta ja tuottaminen nousee näkyvämmiin suullisen osaamisen rinnalle, ja taitotasokuvauksissa puhutaan erilaisten tekstilajien hallinnasta (OPS 2007; YKI 2002). Tekstilajin käsite ei sinällään rajoitu kirjalliseen kieleen; mikä tahansa eriytynyt, yhteisöllinen tapa käyttää kieltä voidaan mieltää tietyksi tekstilajiksi, oli sitten kyse kirjallisesta viestinnästä (esim. kirje, ohje, kertomus) tai suullisesta viestinnästä (puhelinkeskustelu, asiointitilanne kaupassa jne.). Joka tapauksessa kieli reaalistuu erilaisissa teksteissä, ja toiminnallinen kielitaito on erilaisten tekstien hallintaa. Yleisimmin tekstin ja tekstilajin käsite kui-

² Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi 2007.

tenkin yhdistetään erityisesti kirjoitettuun kieleen. Miten kirjallisten tekstilajien hallinta sitten nivoutuu aikuisten maahanmuuttajien kieltenopiskeluun?

Maahanmuuttajien koulutuksessa oppimis- ja opetustavat ovat varmastikin hyvin kirjavia, mutta joka tapauksessa tarjolla on myös opetussuunnitelman ja YKI-perusteiden tavoitteita vastaavia oppikirjoja. Yleisten kielitutkintojen lähtökohtana on arvioida kielenkäyttäjien laajaa kielitaitoa, joka voi olla saavutettu millä keinoin hyvänsä. Tästä syystä itse yleisten kielitutkintojen järjestelmään ei varsinaisesti ole kehitetty omaa oppimateriaalia (Kekola ym. 1997: 81), mutta sittemmin jotkut oppimisen työkaluiksi suunnitellut suomen kielen oppikirjat noudattelevat tavoitteiltaan nimenomaan YKI-tavoitteita.

1.2 Tutkimuskysymykset

Tavoitteiden, opetuksen ja oppimateriaalin vuorovaikutus on mielenkiintoinen, monisyinen prosessi. Tässä tutkimuksessa keskiössä ovat tavoitteet – toiminnallinen kielitaito ja siihen perustuvat YKI-perusteet sekä opetussuunnitelmasuositus – sekä oppimateriaali, jonka avulla kielenoppijoita autetaan tavoitteita saavuttamaan. Tarkastelu kohdistuu kirjallisiin tekstitaitoihin: erilaisten tekstien oppimiseen ja hallintaan, niiden lukemiseen ja tuottamiseen. Miten oppimateriaalit tulkitsevat ja tukevat taustalla olevia tavoitteita, jotka liittyvät tekstitaitoisuuteen?

Tässä tutkimuksessa etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- 1. Millaisiin kirjallisiin tekstitaitoihin aikuisille maahanmuuttajille tarkoitetut oppikirjat kielenoppijoita ohjaavat?**
 - **Millainen on oppikirjojen tekstivalikoima? Millaisia autenttisia/ autenttisen kaltaisia tekstejä oppikirjoissa on?**
 - **Millaisia tekstilajeja oppijat lukevat ja tuottavat? Millaisia tehtäviä tekstien ympärille on muodostettu? Millaista toimintaa teksteihin liittyy?**
 - **Mikä funktio erilaisilla teksteillä on? Miten tekstit nivoutuvat kielenoppimiseen?**

- 2. Miten oppikirjojen tekstit ja niiden oppiminen kytkeytyvät taustalla oleviin tavoitteisiin – YKI-perusteisiin ja opetussuunnitelmaan?**

- **millä tavoin teksteihin liittyvä oppiminen liittyy tavoitteisiin?**
- **miten kielitesti vaikuttaa oppimateriaaliin?**

Vastauksia esitettyihin tutkimuskysymyksiin löytyy luvuista 5 ja 6. Ennen vastauksia esitellään kuitenkin tutkimuksen keskiössä olevien tarkastelunäkökulmien teoreettisia taustoja. Johdantoa seuraavassa pääluvussa, luvussa 2, esitellään ensin sekä opetussuunnitelmaa, YKI-perusteita että tekstitaitokäsitystä toisiinsa yhdistävä toiminnallinen ja kommunikatiivinen käsitys kieliäidosta. Luvussa esitellään myös tutkittavien oppimateriaalien taustalla olevien tavoitteidenmäärittäjien, YKI-perusteiden ja opetussuunnitelmasuosituksen keskeiset sisällöt. Luvussa 3 pureudutaan tekstitaitoihin ja niiden opettamiseen, niin yleisesti kuin toisen kielen oppimisenkin näkökulmasta. Luvussa 4 esitellään tarkemmin tutkittava aineisto ja tutkimuksessa käytetyt menetelmät.

2 TAVOITTEENA TOIMINNALLINEN KIELITAITO

2.1 Toiminnallinen ja kommunikatiivinen käsitys kielitaidosta

Tutkimuksen aineistona olevien oppikirjojen taustavaikuttajat, YKI-perusteet ja opetussuunnitelmasuositus, perustuvat toiminnalliseen käsitykseen kielitaidosta. Toiminnallisesta näkökulmasta kielitaito on ennen kaikkea osa sosiaalista toimintaa, sitä, kuinka luontevasti ja sujuvasti henkilö suoriutuu sosiaalisista tehtävistä, joissa vaaditaan kielen ymmärtämistä ja käyttämistä (esim. YKI 2002). Toiminnallinen, sosiokulttuuriseen näkemykseen perustuva kielitaitokäsitys korostaa kielen sosiaalista ulottuvuutta: Kielellinen toiminta liittyy aina laajempaan sosiaaliseen ympäristöön ja tiettyyn elämänalueeseen, ja se saa täyden merkityksensä vasta laajemmasta sosiaalisesta kontekstista, johon se liittyy (EVK: 28).

Eurooppalaisen viitekehyksen määritelmä toiminnallisesta kielitaidosta lähtee liikkeelle toiminnan ensisijaisuudesta: yksilö kohtaa sosiaalisessa elämässään tehtäviä (esimerkiksi ruoan tilaaminen ravintolassa), joiden suorittamiseen saatetaan tarvita kielenkäyttöä. Kielen käyttöön ja oppimiseen liittyy useita toisiinsa kietoutuneita ulottuvuuksia, ja varsinaiset **kielelliset toiminnot**, joiden avulla tuotetaan ja vastaanotetaan erilaisia suullisia ja kirjallisia tekstejä, ovat yksi ulottuvuus muiden rinnalla. Ensinnäkin yksittäisten ihmisten tai ihmisryhmän kielenkäytöllä on erilaiset taustansa; taustalla olevat kompetenssit - tiedot, taidot, luonteenpiirteet, kognitiiviset kyvyt ja kielelliset viestintätaidot - vaihtelevat. Tausta ja sen muovaamat **kompetenssit** puolestaan vaikuttavat siihen, miten kukin kieltä käyttää erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. EVK:n määritelmässä kompetenssiin kuuluviin kielellisiin viestintätaitoihin kuuluu kielellistä, pragmaattista ja sosiolingvististä taitoa:

KIELELLINEN VIESTINTÄTAITO

Kielellinen kompetenssi	Pragmoattinen kompetenssi	Sosiolingvistinen kompetenssi
<ul style="list-style-type: none"> • fonologia • morfologia • syntaksi • sanasto 	<ul style="list-style-type: none"> • kielen käyttö eri tarkoituksiin (funktiot) • puheenvuorojen rakentaminen ja yhdistäminen (diskussio-kompetenssi) • tavallisten vuorovaikutustilanteiden rakenteen tunteminen 	<ul style="list-style-type: none"> • sosiaalisten suhteiden kielellinen osoittaminen • kielimuodon vaihtelu tilanteen ja puhukumppanin mukaan (rekisterit ja kohteliaisuus) • idiomit, sanonnat ym.

(Kokkonen ym. 2008: 6.)

EVK:n kielellisten viestintätaitojen kompetenssin kuvaus pohjautuu kommunikatiivisen kompetenssin käsitteeseen. Yleisesti kommunikatiivinen kompetenssi tarkoittaa kielitiedon sekä kognitiivisten, affektiivisten ja sosiokulttuuristen tietojen yhdistelmää (Alho & Kauppinen 2008:13). Kommunikatiivisen kompetenssin käsitteen juuret ovat Dell Hymesin (1972) teoriassa, jossa tehdään ero kieliopilliseen taitoon sekä taitoon käyttää kieltä tiettyihin sosiaalisiin tilanteisiin sopivalla tavalla (Hymes 1972). Hymesin käsitettä ovat edelleen kehittäneet kielentutkimuksen alalla mm. Canale & Swain (1980; Canale 1983) ja Bachman & Palmer (1996), joiden mukaan kommunikatiiviseen kompetenssiin kuuluu kieliopillinen, sosiolingvistinen ja strateginen kompetenssi sekä diskurssikompetenssi. Sosiolingvistinen kompetenssi on kykyä käyttää kieltä erilaisissa tilanteissa niihin sopivan tyylin mukaisesti. Strateginen kompetenssi puolestaan on kykyä käyttää kielellisiä ja ei-kielellisiä keinoja muiden kompetenssien puutteiden paikkaamiseen. (Huhta & Takala 1999: 185.) Kielen käyttö on paitsi kommunikaatiota, myös sosiaalista toimintaa. EVK:n mukaan erilaisten tehtävien suorittamiseen vaikuttaa myös se, millaisia toimintatapoja eli **strategioita** kielenkäyttäjä käyttää tehtävän suorittamiseksi. Kokonaisuudessaan EVK:n kuvaama toiminnallinen kielitaito vastaa Bachmanin ja Palmerin mallia kommunikatiivisesta kompetenssista, johon sisältyy sekä kielellinen kompetenssi (kielitieto) että strateginen kompetenssi (Bachman & Palmer 1996).

Toiminnallinen käsitys kielitaidosta on laaja ja pyrkii kuvaamaan kielitaidon monista ulottuvuuksista koostuvana yhtenäisenä kokonaisuutena, jossa ulottuvuudet ovat kielen käytössä ja oppimisessa yhteydessä toisiinsa. Vaikka todellisessa kielenkäytössä sen kaikki ulottuvuudet ovat jatkuvasti läsnä toisiinsa limittyneenä, opetuksessa ja opiskelussa oppimisen tavoitteet ja arviointi voivat kohdistua erityisesti johonkin tiettyyn osa-alueeseen (EVK: 29). Perinteisesti opetuksessa ja arvioinnissa kielitaito on jaettu neljään erilliseen osa-taitoon: luetun ymmärtämiseen, kuullun ymmärtämiseen, kirjoittamiseen ja puhumiseen. Sanasto ja kielen rakenne on voitu nähdä joko erillisinä osa-alueina edellisten tapaan, tai ymmärtämisen ja tuottamisen taitoon limittyvinä taitoina. (Esim. Nissilä ym. 2006: 40.) Eurooppalaisessa viitekehyksessä kielelliset toiminnot on jaettu vastaanottamis- ja tuottamistoimintoihin, ja ne edelleen suullisiin ja kirjallisiin. Kielitaidon jakaminen erillisiin, irrallisiin kielitaidon osa-alueisiin on jakanut mielipiteitä. Toisaalta jaottelun on koettu olevan ristiriidassa kommunikatiivisen näkemyksen kanssa – todellisessa kommunikaatiossa ja sosiaalisessa toiminnassahan erilaiset kielelliset toiminnot ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään, toisistaan erottamattomina (esim. Bachman & Palmer 1996). Toisaalta taas jaottelun koetaan selkeyttävän kieltä oppimisen ja arvioinnin kohteena. Kielitaidon jakaminen osataitoihin (ja niiden edelleen osataitojen osataitoihin), ja erilaisiin osataitoihin kohdistuvat arviointitehtävät auttavat

hahmottamaan oppijoiden kielitaidon vahvuudet ja heikkoudet. Oppijoiden kielitaito saattaa olla hyvinkin epätasainen eri osataitojen näkökulmista tarkasteltuna, ja kielitaitoprofiilin kar-toittamisen avulla opetusta voidaan kohdistaa niihin osa-alueisiin, jotka vaativat vahvistusta tai joiden hallinta on oppijoille erityisen tärkeää. (Esim. Kokkonen ym. 2008).

2.2 Taitokäsityksestä arvioinnin ja opetuksen perusteisiin: Eurooppalainen viitekehys, Yleisten kielitutkintojen perusteet ja kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelma

Toiminnallinen käsitys kielitaidosta antaa kuvan siitä, miten kielenkäyttö liittyy sosiaaliseen toimintaan, ja millaisen kielenkäytön kontekstin kielenoppijat ympärillään kohtaavat. Toiminnallisuus ei kuitenkaan ole vain oppimisen kohde, jokin, joka odottaa kielenkäyttäjiä luokkahuoneen ulkopuolella. Toiminnallisuuden tulisi olla kielenkäytön ja -oppimisen taustafilosofia, mutta myös käytännön tapa opettaa ja arvioida kieltä. Mahdollisimman aito kommunikaatio, todelliset ja simuloidut tilanteet sekä autenttiset tekstit ovat toiminnallisen oppimisen ja arvioinnin perustekijöitä (esim. Kokkonen ym. 2008: 6). Yleiset kielitutkintojen kehittämistyön takana onkin ollut paitsi tarve yhtenäisen viitekehysten ja arviointivälineen saamiselle aikuisten sirpaleiseen kielikoulutukseen, myös halu ohjata kielenopetusta tavoitteellisempaan ja kommunikatiivisempaan suuntaan (Kekola ym. 1997: 74; OPH 1994).

Yleisten kielitutkintojen järjestäminen eri kielissä aloitettiin vuonna 1994, ja perusteet ja yhdeksänportainen taitotasoasteikko kuvasivat paitsi oppimisen sisältöjä, myös osaamisen tasoa. Sitten Yleisten kielitutkintojen taitotasoasteikot on yhtenäistetty vastaamaan vuonna 2001 ilmestyneen EVK:n kuusiportaista asteikkoa, ja nykyään tutkintojen arvioinnissa käytetään EVK:n asteikkoa (OPH 2011). Eurooppalaisen viitekehysten taitotasot ja niiden kuvaukset ovat myös uuden, vuonna 2007 laaditun maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksen mukaisen opetuksen ja arvioinnin pohjana. Ennen uutta opetussuunnitelmasuositusta Yleisten kielitutkintojen taitotasokuvaukset toimivat koulutuksen ohjenuorana, ja taitotavoitteet kytkeytyivät Yleisten kielitutkintojen keskitasoon. (Kokkonen ym. 2008: 6.)

Kotoutumiskoulutuksen ensisijainen tehtävä on auttaa maahanmuuttajia integroitumaan yhteiskuntaamme; kotouttamiskoulutus kielikoulutuksineen ei siis ole varsinaisesti Yleiseen kielitutkintoon valmistavaa koulutusta. Toisaalta kotouttamiskoulutuksen tavoitteena on myös mahdollistaa kielenoppijoille Yleisen kielitutkinnon keskitason (3–4) testin suorittaminen, johon vaaditaan taitotaso B1.2. Kotoutumiskoulutuksen tavoitteellinen kielitaitotaso koulutuksen päättyessä on B1.1, joten kotoutumiskoulutuksen jälkeen tarvitaan joidenkin opiskelijoiden tapauksissa erityisesti kielitutkintoihin valmentavaa koulutusta. (OPS 2007: 47.)

viitekehys	YKI
A1 (A1.1–A1.3)	1
A2 (A2.1–A2.2)	2
B1 (B1.1–B1.2)	3
B2 (B2.1–B2.2)	4
C1 (C1.1–C1.2)	5
C2 (C2.1–C2.2)	6

Kuvio 1. Eurooppalaisen viitekehysten ja Yleisten kielitutkintojen taitotasot (OPS 2007.)

Eurooppalainen viitekehys ja Yleisten kielitutkintojen perusteet lähtevät liikkeelle toiminnasta, tilanteista ja aihepiireistä, jotka kuuluvat kielenkäyttäjän elämään kohdekulttuurissa. Lähtökohdista ovat viestinnällisyys, opittavat aihealueet ja kielenkäytön funktiot eli kielenkäyttö-tarkoitukset. Kielen rakenteiden oppiminen ei siis ole ensisijainen itsetarkoitus, vaan rakenteiden opettaminen tulisi kytkeä kielenkäyttäjien tarvitsemiin funktioihin. EVK:n taitotasoasteikoissa kielen osa-aidot on eroteltu toisistaan, mutta kuvaukset rakenteiden ja sanaston hallinnasta sisältyvät tasokuvauksissa tuottamis- ja vastaanottamistaitojen kuvauksiin. (EVK 2001). EVK:n kielitaidon taitotasoasteikon³ tason B1.1 kirjoittamisen ja lukemisen osioissa osaamista kuvataan seuraavasti:

- ”Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävän, jonkin verran yksityiskohtaistakin arkitietoa välittävän tekstin tutuista, itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitelluista aiheista.
- Osaa kirjoittaa selväpiirteisen, sidosteisen tekstin liittämällä erilliset ilmaukset peräkkäin jaksoiksi (kirjeet, kuvaukset, tarinat, puhelinviestit).
- Pystyy välittämään tehokkaasti tuttua tietoa tavallisimmista kirjallisen viestinnän muodoissa.
- Osaa useimpien tutuissa tilanteissa tarvittavien tekstien laadintaan tarvittavan sanaston ja rakenteet, vaikka teksteissä esiintyy interferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmaisuja.
- Rutiinomainen kieliaines ja perusrakenteet ovat jo suhteellisen virheettömiä, mutta jotkin vaativammat rakenteet ja sanaliitot tuottavat ongelmia.”

(Kirjoittamisen ja lukemisen taitotasokuvauksia tarkemmin liitteenä, ks. liite 1 ja 2, s. 85–86.)

³ Kuvausasteikko on Suomessa laadittu sovellus asteikoista, jotka sisältyvät Euroopan neuvoston toimesta kehitettyyn Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehukseen. (OPS 2007.)

Yleiset kielitutkinnot: aihealueet, funktiot, testin rakenne ja testitehtävät

Yleisten kielitutkintojen perusteissa kielenkäyttötilanteita kuvataan niissä esiintyvien aihepiirien ja kielenkäyttötarkoitusten eli funktioiden avulla. Aihealueet ja kielenkäyttötarkoitukset ovat eri testitasoilla suurin piirtein samat, mutta eri tasoilla vaatimustaso vaihtelee. Aihealueet ja kielenkäyttötarkoitukset on koottu taulukkoon 1.

Taulukko 1. Kielenkäyttötilanteiden aihealueet ja kielenkäyttötarkoitukset Yleisten kielitutkintojen perusteissa. (YKI 2002.)

Aihealueet	Kielenkäyttötarkoitukset
A. Minä ja taustani	A. Asiatietojen antaminen ja kysyminen
B. Koti ja asuminen	B. Oman suhtautumisen ilmaiseminen
C. Jokapäiväinen elämä	C. Tunteiden ja asenteiden ilmaiseminen ja kysyminen
D. Sosiaalinen vuorovaikutus	D. Asioiden hoitaminen
E. Matkustaminen	E. Sosiaalisten käytänteiden ja normien mukaan toimiminen
F. Terveys ja hyvinvointi	F. Viestinnän säätely
G. Työ	
H. Ympäristö ja maantuntemus	
I. Yhteiskunta	

(Tarkemmat kuvaukset aihealueista ja kielenkäyttötarkoituksista perus- ja keskitasolla liitteissä 4 ja 5, s. 89–91.)

Yleisten kielitutkintojen perusteiden tasokuvauksissa kirjoittamisen, rakenteiden ja sanaston osaaminen on jaettu omiin kategorioihinsa, ja kustakin taidosta annetaan erillinen, holistinen yleiskuva. Esimerkiksi kirjoittamisen taitoa tasoilla 3 ja 4 kuvataan seuraavasti:

3– ”Pystyy kirjoittamaan yksinkertaista, yhtenäistä tekstiä tavallisista aiheista. Teksti on sisällöltään ymmärrettävää, mutta jotkin epäselvät ilmaukset ja epäjohdonmukaisuudet katkaisevat kuitenkin paikoin lukurytmin.”

4 – Pystyy kirjoittamaan sekä yksityisiä että puolivirallisia tekstejä ja esittämään ajatuksiinsa yhtenäisenä kokonaisuutena. Pystyy ilmaisemaan näkökantansa suhteellisen laajasti sekä korostamaan esityksessään keskeisiä seikkoja. Tekee eron virallisen ja epävirallisen kielimuodon välillä, mutta epäluontevia ilmauksia saattaa esiintyä satunnaisesti.”

(YKI 2002.)

Vaikka testissä onkin erikseen myös rakenteiden ja sanaston osakoe, kuuluu rakenteiden ja sanaston hallinta myös kirjoittamisen osakokeen kriteeristöön.

Yleisten kielitutkintojen testit koostuvat viidestä osakokeesta: kirjoittaminen, puhuminen, tekstin ymmärtäminen, puheen ymmärtäminen sekä rakenteet ja sanasto. Keskitason kirjoittamisen osakokeessa on vähintään kaksi erityyppistä tehtävää, joiden avulla arvioidaan kielenkäyttäjän kykyä tuottaa ymmärrettävää tekstiä tuttavallisiin tai puolivirallisiin tarkoituksiin sekä kykyä kirjoittaa myös abstrakteista aiheista. Tehtävänä voi olla esimerkiksi viestin, kortin, kirjeen tai mielipiteen kirjoittaminen. Tyypiltään tehtävät ovat kahdenlaisia ohjattuja tai otsikkopohjaisia tehtäviä. Ohjatussa tehtävän ohjeessa kerrotaan, kenelle kirjoitetaan ja millaisessa tilanteessa, ja siihen saattaa liittyä lyhyehkö teksti, jonka pohjalta kirjoitelma laaditaan. (YKI 2002; Solki 2003.) Tehtävänannot voivat kuulua esimerkiksi seuraavasti:

- (A) ”Olet ollut juhlassa, joihin myös ystäväsi oli kutsuttu. Ystäväsi ei kuitenkaan voinut tulla juhliin. Kirjoitat hänelle kirjeen, jossa kerrot
- millaiset juhlat olivat
 - keitä siellä oli
 - mitä juhlassa tapahtui.
- Voit itse päättää, millaisista juhlista kerrot (esimerkiksi häistä, hautajaisista, syntymäpäivistä). Muista aloittaa ja lopettaa kirje sopivalla tavalla.

- (B) Lue alla oleva yleisönosastonkirjoitus ja pohdi siinä esitettyjä näkökohtia. Kirjoita sitten oma mielipiteesi ja perustelee se.”

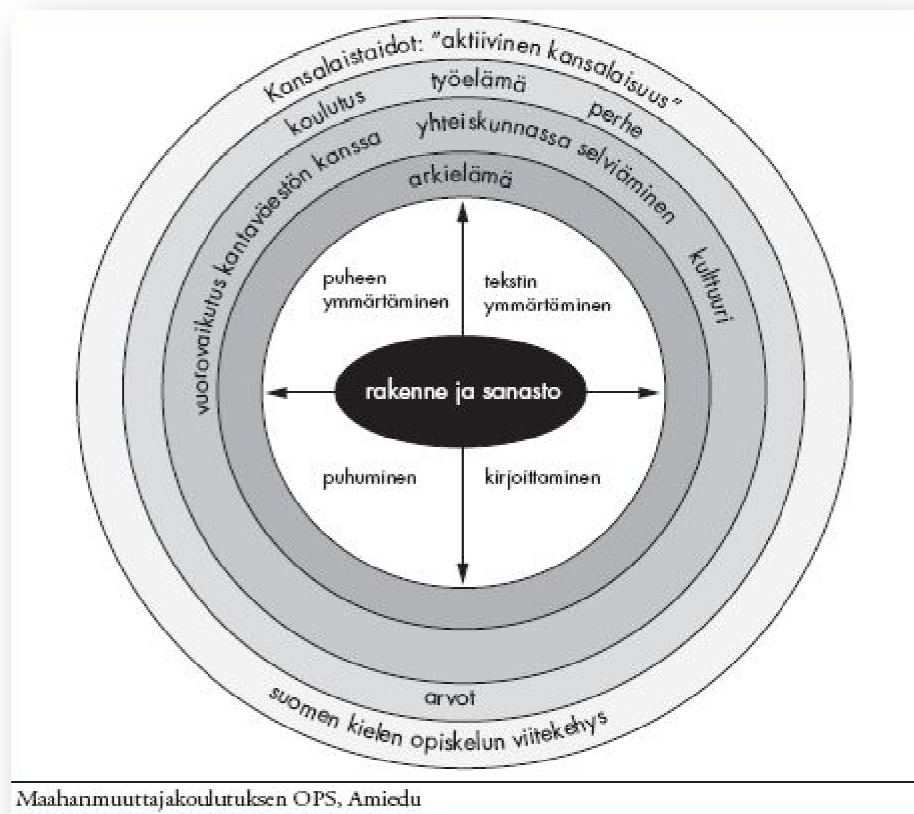
(Solki 2003: 24–25.)

Tekstinymmärtämisen osakokeessa kielenkäyttäjät lukevat erilaisia, pääasiassa autenttisia tekstilajeja, mm. ilmoituksia, mainoksia, uutisia ja kertomuksia, ja ensisijaisesti tehtävissä vastataan sisältökysymyksiin. Sisältökysymykset kohdistetaan tekstilajin mukaisesti olennaisiin asioihin, esimerkiksi mainokseen liittyvässä tehtävässä saatetaan kysyä tuotteen ominaisuuksista tai kauppaan liittyvistä ehdoista. Keskitason kirjoittamiseen ja lukemiseen liittyvät tehtävät vaativat testiin osallistujalta tekstitaitoja: Osallistujan on osattava kohdistaa kirjoittamansa, tiettyyn elämänalueeseen liittyvä teksti tietylle lukijalle, ja säädellä muodollisuustetta sen mukaisesti. Osallistujan on myös hallittava tavallisten tekstilajien tekstuaalisia konventioita (esim. aloitus, lopetus), sekä tietyissä tekstilajeissa ja tekstityypeissä tarvittavia kielellisiä ilmaisutapoja.

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmasuositus

Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelma koostuu seitsemästä opintokokonaisuudesta: alkukartoitus, suomen tai ruotsin kieli, arjen taidot, opiskelutaidot, yhteiskuntatietous ja kulttuurintuntemus, työelämätaidot sekä valinnaiset opinnot. Kielen oppimisella on keskeinen osa koulutuksessa, ja arkeen, yhteiskuntaan, kulttuuriin, työhön ja koulutukseen liittyvien taitojen opiskelu tulisikin integroida kielenopetukseen. (OPS 2007: 14–15.)

Alla oleva kuva kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmasta kuvaa sitä, miten suomen kielen tavoitteissa opintokokonaisuudet, kielitaidon osa-alueet sekä kielen rakenne ja sanasto limittyvät toisiinsa: toisaalta osa-alueet nähdään erillisinä, mutta ne yhdessä muodostavat kokonaisuuden. Rakenne ja sanasto ovat kaikkien osa-alueiden ydin, ei erillinen, suullisesta ja kirjallisesta irrallinen oppimisen kohde. Kuvio kuvastaa myös sitä, että kielen osa-alueet rakenteineen ja sanastoineen liittyvät muihin opintokokonaisuuksiin ja aihealueisiin: aihealueet ovat koko kielenopetuksen viitekehys.



Kuvio 2: Suomen kielen opiskelun viitekehys: Aihealueiden, kielitaidon osa-alueiden ja kielen rakenteen yhdistyminen kielikoulutuksessa. (Kokkonen ym. 2008:7.)

Eri opintokokonaisuuksista on kuitenkin kuvattu opetussuunnitelmasuosituksissa omat eritelty sisällönsä ja tavoitteensa. Kieliopintojen osalta tavoitteet noudattelevat EVK:tä, ja tasolla B1.1 kirjoittamisessa ”pyritään selväpiirteisen, sidosteisen tekstin kirjoittamiseen ja tutun tiedon välittämiseen tehokkaasti tavallisimmista kirjallisen viestinnän muodoissa”. Luetun ymmärtämisen tavoitteena on ”pystyä lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tekstejä ja ymmärtää tekstin pääajatuksot, avainsanat ja tärkeät yksityiskohdat” (OPS 2007: 21). Opetussuunnitelmasuosituksessa kunkin kielitaitotason keskeiset sisällöt on kuvattu aiheiden ja taitojen kautta muiden opintokokonaisuuksien tapaan. Tasolla B1.1. aiheissa ja taidoissa ei mainita tiettyjä tekstilajeja, mutta eri tekstityypit, viralliset tekstit ja asiatekstit mainitaan aiheuettelossa. B1.1 tason kuvaus eroaa alempien tasojen kuvauksista siten, että tekstitaitoihin liittyviä asioita on nostettu aiheuetteloon taitoluettelon sijaan (ks. tarkemmin liite 6, s. 92).

Taulukko 2. B1.1-tason keskeiset sisällöt Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksen suomen kielen opintokokonaisuudessa. (OPS 2007.)

B1.1.	
Aiheet	Taidot
<ul style="list-style-type: none"> • edellisten jaksoiden aiheiden syventäminen • oma koulutus ja kouluttautumismahdollisuudet Suomessa • oma osaaminen ja työllistymismahdollisuudet Suomessa • työmarkkinat ja pelisäännöt • yhteiskunta: hallinto, arvot, normit • eri tekstityypit: viralliset tekstit, asiatekstit • epäviralliset ja viralliset keskustelut • työelämäsanasto • kielen tilanteisen vaihtelun tunnistaminen 	<p>Opiskelija</p> <ul style="list-style-type: none"> • jäsentää tietoa • tunnistaa idiomeja • säätelee viestintää, tekee aloitteita keskustelussa • tuntee sosiaaliset käytännöt ja normit

2.3 Testaus, opetus ja oppimateriaali vuorovaikutuksessa

Taitotasotestaus – jollaista Yleiset kielitutkinnotkin ovat – ja kielenopetus voivat olla irrallisia, toisistaan riippumattomina asioita, mutta ne voivat myös vaikuttaa toisiinsa. Jos kielenopetuksen tavoitteena on, että oppijat suorittavat opetukseen osallistuttuaan kielitestin, on testin ja opetuksen välillä väistämättä jonkinlainen yhteys. Puhuttaessa testauksen vaikutuksesta opettamiseen ja oppimiseen käytetään yleisesti käsitettä *washback* (palautevaikutus)

(Alderson & Wall 1993). Testaus voi vaikuttaa esimerkiksi siihen, mitä opetetaan, miten opetetaan ja siihen, mihin opetuksella pyritään. Käytännön opetukseen kommunikatiivinen testaus voi vaikuttaa niin, että kommunikatiivisen ja funktionaalisen kielenkäytön harjoittelu saa sijansa luokassa, tai niin, että opetuksessa aletaan käyttää yhä enemmän autenttisia materiaaleja. Testaus voi vaikuttaa myös siihen, mitä kielitaidon osa-alueita opetetaan, ja miten eri osa-alueet limitetään toisiinsa. (Luoma & Tarnanen 1997: 67–68.) *Washback* voi olla negatiivista, jos se kaventaa jollain tapaa opetusta. Opetuksessa saatetaan esimerkiksi keskittyä liikaa testattavissa oleviin asioihin muiden sisältöjen kustannuksella, ja testiin ”sopimattomat” opetusmenetelmät tai -materiaalit saattavat jäädä käyttämättä. Toisaalta testaus voi vaikuttaa opetukseen ja oppimiseen positiivisesti, ja testejä muuttamalla voidaan tietoisesti yrittää saada tarpeelliseksi katsottuja muutoksia opetukseen. (Cheng & Curtis 2004: 10–14.)

Testauksen vaikutusta oppimateriaaleihin on selvitetty osana laajempaa palautevaikutustutkimusta, The IELTS⁴ Impact Study. Pilottitutkimukseen osallistuneiden oppimateriaaliarvioijien kommenttien mukaan testin vaikutus näkyy ennen kaikkea siinä, että oppimateriaali noudattelee ”testinmukaista” toimintaa. Jotkut näkivät materiaalissa viitteitä testitoiminnan toistamisesta todellisen taitoharjoittelun sijaan. Kehitetty jatkotutkimus antoi kuitenkin viitteitä myös siitä, että testi on vaikuttanut hyödyllisesti oppimateriaalien tekstien – niin kirjallisten kuin suullistenkin – autenttisuuteen. Toisaalta jotkut kaipasivat autenttisten tekstien ympärille enemmän myös autenttista diskurssia. (Saville & Hawkey 2004: 82–88.)

Vaikka opetus ja testaus liittyisivätkin toisiinsa, eroavat ne käytännössä toisistaan monella tapaa. Opetuksella ja testauksella on erilaiset tarkoitukset: opetuksen tavoitteena on avustaa oppijoita oppimaan, kun taas testauksen tavoitteena on antaa testattavalle tietoa hänen kielitaidon tasostaan yksittäisen suorituksen (testin) perusteella. Testauksesta puuttuukin prosessiluontoisuus ja pitkäaikaisuus, jotka taas kuuluvat olennaisesti opetukseen. Kielitestissä testataan pelkästään kielitaitoa, mutta opetuksessa tavoitteena voi olla itse kielen oppimisen lisäksi esimerkiksi oppimaan oppiminen ja sosiaalinen kanssakäyminen. (Luoma & Tarnanen 1993:62). Vaikka kotoutumiskoulutuksen tavoitteena onkin, että kielenoppijat voisivat suorittaa myöhemmin yleisen kielitutkinnon, ei opetussuunnitelma – saati opetus – rakennu pelkästään kielitutkinnon ympärille, vaikka suomen kielen osalta opetussuunnitelmasuositus muistuttaakin paljon YKI-perusteita.

⁴ IELTS = International English Language Testing System. IELTS on tehtäväpohjainen englannin kielen testistö, jossa osallistujat joutuvat prosessoimaan autenttisia tekstejä ja diskursseja sekä puhumisen, kirjoittamisen, kuuntelemisen että lukemisen osiossa. (Saville & Hawkey 2004: 73.)

Opetuksessa ja arvioinnissa käytettävät tehtävät muistuttavat parhaimmillaan toisiaan – autenttinen arviointitehtävä vastaa todellista kielenkäyttöä samoin kuin autenttinen oppimistehtäväkin. Oppimistehtävät ovat kuitenkin aina osa laajempaa opetus- ja oppimisprosessia, kun taas testauksessa tehtävien tavoitteena on oppimisen sijaan ensisijaisesti osaamisen osoittaminen. Toisin kuin testitehtävissä, opetukseen limittyvissä oppimistehtävissä tehtäviä voidaan suorittaa yhdessä; nykyisten oppimiskäsitysten mukaan yhteistyö ja vuorovaikutus ovat itse asiassa yksi oppimisen tukipilareista.

3 TEKSTITAIDOT, TEKSTILAJI JA KIELI

3.1 Tekstitaidot ja niiden sosiaalinen perusta

Edellisessä kappaleessa esiteltiin YKI-perusteiden ja opetussuunnitelmasuosituksen pohjalla olevaa toiminnallista ja kommunikatiivista käsitystä kielitaidosta. Toiminnallisuus, kommunikatiivisuus ja funktionaalisuus ovat keskeiset taustanäkemykset myös tekstitaitokäsityksessä, jonka kautta tarkastelen aikuisille maahanmuuttajille tarkoitettuja suomen oppikirjoja. Tekstitaidot-käsite on suomenkielinen vastine englanninkieliselle käsitteelle *literacy*, joka tarkoittaa luku- ja kirjoitustaitoa. *Literacy*-käsite kuvaa tilaa, jossa henkilö osaa lukea ja kirjoittaa ja pystyy taitojensa avulla osallistumaan yhteiskunnan toimintaan. Vaikka suomalaisessa kirjallisuudessa tekstitaidot-käsite näyttää viittaavan enemmän lukemiseen ja tekstien analysointiin, on *literacy*-käsitteen merkityssisältöä vastaava käsite huomattavan paljon monipuolisempi. Ensiksikin tekstitaidoilla tarkoitetaan yleisesti sekä lukemisen että kirjoittamisen taitoa toisiinsa nivoutuneina taitoina. Toiseksi tekstitaidot käsitetään laajan tekstitaitokäsityksen mukaan ennen kaikkea osaksi sosiaalista toimintaa. (Luukka 2009: 13–14.)

1970- ja 1980- luvuilla lukemisen ja kirjoittamisen taitoja lähestyttiin pitkälti erillisinä ja yksilöllisinä taitoina, ja teoriat perustuivat kognitiiviseen psykologiaan. Lukeminen ja kirjoittaminen yhdistetään näissä teorioissa vahvasti yksilön ajatteluun, ja niiden oppimisessa korostui strategioiden oppiminen. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat siis henkilön yksilöllisiä, yhteisöjen toiminnasta irrallisia taitoja, jotka opitaan ennen kaikkea koulussa ja jotka ovat objektiivisesti määriteltävissä kaikille samanlaisina. Sittemmin näkemys lukemisesta ja kirjoittamisesta on saanut uuden suunnan: Literacy Studies -koulukunta lähestyy tekstitaitoja sosiaalisesta näkökulmasta, ja yksilöllisten taitojen sijaan keskiössä on sosiaalisten käytänteiden hallinta ja tekstien kanssa toimiminen. (Luukka 2009.) Sosiokulttuuriseen näkemykseen perustuvassa tekstitaitokäsityksessä lukeminen ja kirjoittaminen tarkoittavat laajasti tekstien tuottamista, tulkintaa, käyttämistä eri tarkoituksiin ja teksteistä puhumista – kaikkea toimintaa, mitä kussakin yhteisössä, kulttuurissa ja tilanteessa eri teksteihin liittyy (esim. Barton 2007). Vaikka tekstitaitojen sosiaalinen ulottuvuus onkin uuden tekstitaitokäsityksen keskiössä, ei lukemisen ja kirjoittamisen kognitiivista, saati psykologista puolta rajata tekstitaitonäkemyksen ulkopuolelle. Ajattelu ja sen kehittyminen nähdään kuitenkin myös sosiaalisina ilmiöinä: yksilön ajattelu kehittyy yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa. (Luukka 2009: 14–16.) Kaiken kaikkiaan perinteisen lukemisen ja kirjoittamisen käsitysten sijaan uudessa teksti-

taitokäsityksessä korostuvat teksteihin liittyvä tiedon kerääminen, analysointi ja käyttö (Kasper 2000).

Kulttuurisia tapoja kirjoittaa ja lukea sekä toimia erilaisten tekstien ympärillä kutsutaan tekstikäytänteiksi, ja tekstitaitoisuus on ennen kaikkea kulttuurin tai yhteisön tekstikäytänteiden hallintaa. Tietyn yhteisön ominaisiksi muodostuneet tekstikäytänteet toteutuvat konkreettisissa, havaittavissa tekstitapahtumissa – jokapäiväisissä tilanteissa, joissa teksteillä on keskeinen rooli, esimerkiksi kauppalistan tai sähköpostiviestin kirjoittamisessa. Sosiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna tekstitapahtuma on siis osa laajempaa tekstikäytänteiden joukkoa. Tekstikäytänteet puolestaan limittyvät muihin sosiaalisiin käytänteisiin; tekstikäytänteet ovat kulttuurisia tapoja hyödyntää tekstitaitoja erilaisissa tekstitapahtumissa. Tekstitapahtumien ja tekstikäytänteiden käsitteiden lisäksi tekstitaitojen sosiaalista luonnetta voidaan kuvata myös sillä, että tekstitaidot limittyvät tiettyihin elämänalueisiin (*domain*) ja tiettyihin rooleihin. Ero esimerkiksi kodin ja työelämän tekstikäytänteiden välillä voi olla suuri, ja yksilön tulee mukautua useisiin erilaisiin tekstitaitoihin. Tekstitaidot ovat sosiaalista toimintaa myös kommunikaation näkökulmasta: toisaalta viestimme kirjoittamalla, toisaalta kirjallisten tekstien ympärille syntyy usein muuta kommunikaatiota. (Barton 2007: 35–44.)

Tekstitaito-käsitteeseen liittyy olennaisesti myös tekstin ja tekstilajin käsitteet. Käsitteiden merkityksillä voi olla eroa sen mukaan, minkä tieteenalan paradigman kautta käsitteitä tarkastellaan. Kuvatessaan kielen käyttöön ja oppimiseen liittyviä tekijöitä Eurooppalainen viitekehys määrittelee tekstin miksi tahansa suulliseksi tai kirjalliseksi tuotokseksi, joka liittyy johonkin tiettyyn elämänalueeseen. Teksti on tällöin tulos kielellisistä toiminnoista, joita tarvitaan jonkin tehtävän (esimerkiksi ruoan tilaaminen, päämäärän saavuttaminen neuvottelemalla) suorittamiseen. (EVK: 29.) Tekstilajin ja genren käsitteiden määritelmät ovat hieman erilaisia katsontakannasta riippuen. SFL-suuntauksen (Systemic Functional Linguistics) piirissä genret määritellään laajoiksi retoriseksi ryhmiksi, esimerkiksi kertomus, selitys ja argumentointi. Pohja genren määritelmälle on siis kielellisessä toiminnassa. Martin (1995) nimitää SFL-suuntauksen määritelmän mukaisia genrejä perusgenreiksi, jotka toisiinsa ja sosiaalisiin tarkoituksiin yhdistyessään muodostavat monimutkaisempia makrogenrejä. Suomalaisessa kirjallisuudessa ja EVK:ssä puhutaan vastaavasti tekstityypeistä ja tekstilajeista (ks. esim. Luukka 2009; EVK: 135); taustalla on Paltridgen (2002) määrittelemä jako genreihin (*genre*) ja tekstityyppeihin (*text-type*).

Genre (mikro- ja makrofunktio)	
Perusgenre	Makrogenre
Tekstityyppi	Tekstilaji

Viimeisen määritelmän mukaan sama tekstityyppi (esimerkiksi ohjeistus) voi saada ilmiänsä monessa eri tekstilajissa (esimerkiksi reseptissä tai käyttöohjeessa), jotka kuitenkin eroavat toisistaan yhtenevästä tekstityypistä huolimatta. Toisaalta tietty tekstilaji voi sisältää monia erilaisia tekstityyppejä. (Rose 1998; Hyland 2004.) Tässä tutkimuksessa tekstilajilla tarkoitetaan juuri edellisen kaltaista määritelmää tekstilajista erilaisten tekstityyppien konkreettisenä ilmentymänä.

3.2 Tekstitaidot ja toisen kielen oppiminen

3.2.1 Genrepedagogiikka ja funktionaalisuus

New Literacy Studies -koulukunnan teorioita tekstitaidoista täydentävät erilaiset genrepedagogiset suuntaukset, jotka pyrkivät purkamaan tekstitaidot opetettavaan ja opittavaan muotoon. Genrepedagogiikka on – kuten tekstitaitoteoria ylipäättäänkin – vastaus kognitiiviselle ja yksilölliselle käsitykselle luku- ja kirjoitustaidosta ja samalla yksi kommunikatiiviseen kielitaitokäsitykseen perustavista kommunikatiivisen kielenopetuksen sovelluksista (Hyland 2004: 7–9). Genrepedagogiikan pääperiaatteita ovat mm. se, että tekstit ovat kommunikaatiota – niillä on tarkoituksensa, kontekstinsa ja kohteensa. Genreopetuksen tulisi myös lähteä liikkeelle kielenoppijoiden tarpeista, siitä, millaisia kirjoittamisen ja lukemisen taitoja he tarvitsevat sosiaalisessa ympäristössään. (Hyland 2007: 150.)

Genrepedagogiikkaan kuuluu vahvasti käsitys siitä, että kyse ei ole pelkästään kirjoittamisen tai lukemisen opettamisesta: erilaiset tekstit ovat reaalistumia siitä, miten kielellä luodaan merkityksiä, ja erilaisten merkitysten luomiseen tarvittavien kielenpiirteiden havainnoiminen ja tuottaminen kuuluu tekstitaitoisuuteen. Tekstitaitoisuuteen pohjautuvassa kielenopetuksessa korostetaan kielen osa-taitojen (lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen) keskinäistä vuorovaikutusta ja kielenoppijoiden huomio pyritään kiinnittämään kielenkäytön, tilanteiden ja kielen rakenteiden välisiin yhteyksiin (Kern 2000: 305). Hyland pitääkin genrepedagogiikan etuna etenkin sitä, että sen avulla pystytään luontevasti yhdistä-

mään sekä kieli, konteksti että aiheisällöt kokonaisuudeksi, jossa painottuu tekstien rooli osana kommunikaatiota (Hyland 2007: 150–151).

Erilaiset genrepedagogiikan suuntaukset eroavat toisistaan lähinnä siinä, miten ne painottavat tekstikontekstin ja sosiaalisen kontekstin merkitystä tekstitaitoisuudessa. Johnsin (2002) mukaan genreopetuksen traditiosta voidaan erottaa kolme pääsuuntausta. Michael Hallidayn funktionaaliseen kieliteoriaan (Systemic Functional Linguistics, SFL, ks. esim. Halliday 1994; Halliday & Hasan 1989) perustuva Sydney School -koulukunnan⁵ suuntaus määrittelee genren funktioiksi, kielenkäyttötarpeiksi, jotka liittyvät sosiaalisiin prosesseihin. Funktiot reaalistuvat erilaisina teksteinä, jotka koostuvat erilaisista, vaihtelevista kielellisistä ja tekstuaalisista ilmaisutavoista, ja kielen hallinta on itse asiassa tekstien hallintaa. Viitekehys genrelle ja sen pedagogiikalle on kielitieteessä, toisin kuin New Rhetoric -koulukunnalla (NR), joka perustaa genre- ja tekstitaitokäsityksensä pikemminkin ideologisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin näkökulmiin. NR-suuntauksessa huomio kiinnittyy itse tekstien sijaan siihen, millaisissa konteksteissa erilaisia tekstejä käytetään, ja miten tekstit kontekstissaan liittyvät valtaan. Tekstitaitoisuudessa korostetaan erityisesti kriittistä lukutaitoa. (Hyland 2002: 114–115.) NR-suuntauksessa korostuu tekstitoiminnan tilanteisuus ja genre määritelläänkin laajasti sosiaalseksi toiminnaksi (esim. Miller 1994).

Erityisalojen tekstien hallintaan tähtäävät genrepedagogiset suuntaukset (yleisesti LSP, Language for Specific Purposes, usein tutkimuskirjallisuudessa erityisesti ESP, English for Specific Purposes) painottavat tekstien hallintaa ammatillisena ja akateemisena kompetenssinä. Ero edellisiin suuntauksiin näkyy tekstien ja kirjoittamisen tarkoituksen tutkimisessa tietyissä yhteisöissä, sekä ammatillisissa että kulttuurisissa. Tekstien rakenteiden ja merkitysten analyysillä on oma sijansa, mutta pääpaino on yhteisön tekstikäytänteiden kokonaisvaltaisessa hallinnassa ja pragmatiikka taustalähtökohtana korostuu enemmän kuin SFL- ja NR-suuntauksissa. (Hyland 2004: 43–47.) ESP-suuntauksessa korostuu ennen kaikkea kielen käyttäminen kommunikatiivisiin tarkoituksiin (Swales 1990: 58). Eri suuntauksilla on omat taustateoriansa ja käsityksensä genrestä ja niitä on myös sovellettu erilaisissa koulutus-konteksteissa. SFL-pedagogiikkaa on hyödynnetty sekä äidinkielenkielen että jopa alkeistasoisten aikuisten maahanmuuttajien toisen kielen opetuksessa, kun taas NR- ja LSP-suuntaus ovat kuuluneet edistyneempien kirjoittajien opetukseen erityisesti ensikielissä. (Hyland 2004: 50.)

⁵ Mm. J.R. Martin, Frances Christie, Bill Cope ja Mary Kalantzis, Gunther Kress, Brian Paltridge, Joan Rothary ja Eija Ventola. (Bawarshi & Reiff 2010: 29).

Vaikka edellä esiteltyt genrepedagogiikan suuntaukset eroavat painotuksissaan, niillä on myös paljon yhteistä ja käytännön genrepedagogiikassa on piirteitä kaikista suuntauksista. Ne kaikki jakavat ajatuksen siitä, että toisen kielen tekstitaitojen oppimisen kannalta on tärkeää, että kielenkäyttäjät hahmottavat tekstilajien eroja ja yhtäläisyyksiä sekä osaavat tuottaa erilaisia tekstilajeja ja vastata niihin asianmukaisesti (Hyland 2004: 54). Genrepedagogiikan juuret limittyvät erityisesti äidinkielen pedagogiikkaan, mutta sen ajatuksia ja käytänteitä on pyritty yhdistämään myös toisen kielen oppimisen pedagogiikkaan, erityisesti juuri funktionaaliseen kieliteoriaan kytkeytyneenä. Mitä tekstilajitietoisuus sitten eritoten toisen kielen oppimisen kannalta tarkoittaa? Englanti toisena kielenä (ESL) -alan kautta genrepedagogiikkaa tarkastelevan Ken Hylandin (2004) mukaan tekstitaitoisuus koostuu useasta osatekijästä, jotka pohjautuvat eri suuntauksien painottamiin näkemyksiin.

Ensinnäkin tekstitaitoisuuteen liittyy tietoisuus siitä, mihin **kommunikatiivisiin tarkoituksiin** tiettyjä tekstejä käytetään. Samalla tekstillä voi olla useita käyttötarkoituksia, ja toisaalta kommunikatiivinen tarkoituskin voidaan määritellä eri tavoin. Tarkoitusta määriteltessä voidaan lähteä liikkeelle tekstilajien kielenkäyttötarkoituksista, retorisisista toiminnoista (esimerkiksi kertominen, selittäminen jne.), toisaalta myös laajemmista sosiaalisista tarkoituksista. Tiettyyn sosiaaliseen tarkoitukseen liittyvä tekstilaji voi koostua useasta retorisesta toiminnosta, ja eri tekstien tarkoituksia voidaan luokitella paitsi retoristen toimintojen, myös tilanteen ja osallistujien mukaan. Jokaiseen tekstiin liittyy kysymykset: Kuka tekstin on tuottanut? Kenelle teksti on tuotettu? Miksi teksti on tuotettu? (Kress 1993: 26). Tekstin kommunikatiiviseen tarkoitukseen liittyy myös kommunikatiivinen rooli kirjoittajana tai lukijana; tekstin tarkoitus ja tarkoituksen perusteella tehdyt kielelliset valinnat (esimerkiksi imperatiivin käyttö) määrittelevät myös kirjoittajan ja lukijan roolia. (Hyland 2004: 57–62.) Tekstien parissa lukija ja kirjoittaja ovat paitsi sosiaalisia ja viestinnällisiä, myös tekstuaalisia rooleja.

Toiseksi tekstitaitoisuuteen liittyy tieto **kielen ja tekstin muodoista**, joita tarvitaan tietyn tekstin tuottamiseen ja tulkintaan. Tähän liittyy tietoisuus teksteille tyypillisistä kieliopillisista, sanastollisista ja rakenteellisista ominaisuuksista. Vaikka tietyillä teksteillä onkin ominaispiirteensä, eivät ne ole kuitenkaan vain säännöistä koostuvia kimppuja, ja tietämys ”sallittavien” piirteiden ja konventioiden vaihtelusta kuuluu olennaisesti tekstilajitietoisuuteen. Olennaista on eri tekstilajien rajojen ja erojen tietämys, ja eri tekstilajien tutkiminen ja manipulointi auttaa näiden erojen löytämisessä. Kielen rakenteen, kieliopin, tuntemus liittyy Hylandin mukaan olennaisesti tekstitaitoisuuteen, ja tekstitaitoisuuden – lukemisen ja kirjoittamisen – opettamisen tulisikin limittyä vahvasti kielen rakenteen opettamiseen. Olennaista tekstitaitoisuudessa ja kommunikatiivisessa kielitaidossa on, että kielenkäyttäjät osaa valjastaa

kielen rakenteita merkitysten luomiseen tietyissä teksteissä. Myös tekstilajiin olennaisesti kuuluviin tekstuaalisiin rakenteisiin (esim. aloituksen ja lopetukset, jäsenys) tulee kiinnittää huomiota. (Hyland 2004: 63–69.)

Kolmantena osatekijänä Hyland (2004: 72–75) mainitsee tiedon tekstien **sisällöstä ja rekisteristä**. Tällä tarkoitetaan sitä, että tietyt aihepiirit liittyvät tiettyihin tekstilajeihin, ja sitä, että erilaisilla yhteisöillä on oma tapansa puhua tietyistä asioista. Tekstien tuottajan ja tulkitsijan tulee ymmärtää kielen ilmaisun mukauttamisen merkitys; voidaan puhua esimerkiksi muodollisesta ja epämuodollisesta rekisteristä. Toisaalta kielenkäyttäjän tulee hallita erityisesti kirjalliselle kommunikoinnille liittyviä ominaispiirteitä.

Neljäs tekstitaitoisuuden osatekijä on tieto **konteksteista**, joissa tietty teksti yleensä esiintyy. Konteksti voi tarkoittaa paitsi sosiaalista kontekstia, johon teksti liittyy, mutta myös itse tuottamiseen ja tai vastaanottamiseen liittyvää välitöntä kontekstia. Taitoon huomioida kontekstuaaliset tekijät kuuluu tietoisuus teksteihin liittyvistä lukijoista ja kirjoittajista (diskurssiyhteisön viestintä), sen suhteista toisiin teksteihin (intertekstuaalisuus) sekä tavoista käyttää tekstejä osana sosiaalista kommunikaatiota. (Hyland 2004: 56, vrt. EVK).

Genrepedagogiikan SFL-suuntauksen näkemys kielitaidosta ja kielenoppimisesta on teoreettiselta pohjaltaan ja opetuksen käytäntöjä koskevilta näkemyksiltään yhtenäinen funktionaalisen kielenopetuksen periaatteiden kanssa. Kielen rakenteen oppiminen ja sen hahmottaminen osana tekstin merkitystä kuuluu olennaisesti genrepedagogiikkaan, mutta kielen rakennetta lähestytään nimenomaan tekstien kautta, ei irrallisena osa-alueena (Hyland 2007: 153). Funktionaalisen kielenopetuksen mukaan muoto, merkitys ja käyttö ovat toisistaan erottamattomia, ja muodon oppimisen merkitys on ennen kaikkea palvella erilaisten merkitysten – funktioiden – ilmaisua, mikä on EVK:nkin keskeinen linja. Funktionaalisisessa kielenopetuksessa lähdetään liikkeelle kielen käytöstä tietyissä kontekstissa ja oppijoille annetaan mahdollisuus oppia havaitsemaan kielellisiä ilmaisuja ja niiden merkityksiä sekä itse tuottamaan kielenkäyttötarpeensa (funktio) mukaisia ilmauksia. Oppijan havainnoista ja päätelmistä liikkeelle lähtevä ilmaisujen rakenteellinen analyysi on tarpeellinen vasta havainnoimisen ja tuottamisen jälkeen. (Aalto ym. 2009).

3.2.2 Teemoista teksteihin – teemat ja tekstilajijoukot

Genreperustainen kirjoittamisen opetus voi olla lähtökohdiltaan teemälähtöistä tai tekstilähtöistä. Teemälähtöinen opetus lähtee liikkeelle aihepiireistä tai tilanteista, joihin kielenkäyttä-

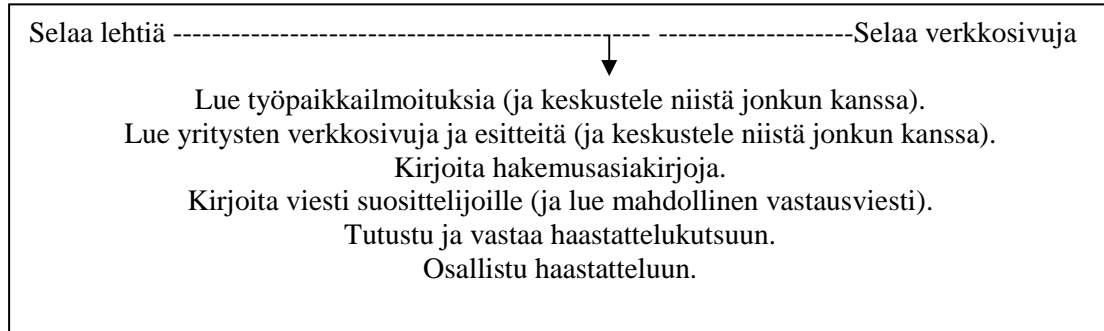
jät törmäävät todellisessa kielenkäytön ympäristössään. Kirjoittaminen – kuten muukin kielenopetus – kytketään teemaan: Millaisia kielenkäyttötarpeita kyseiseen teemaan liittyy todellisessa arjessa? Millaisia tekstejä teemaan liittyy, millaisia tuotetaan ja millaisia vastaanotetaan? Teemälähtöisyys mahdollistaa etenemisen helpommista teksteistä vaikeampiin teksteihin kielitaidon tason mukaisesti sekä kirjoittamisen opettamisen kytkemisen kielenoppijoiden tulevaisuuden tarpeisiin. Teemälähtöisyys on Hylandin (2004, 2007) mukaan käyttökelpoista etenkin, jos kielenoppijoiden tarpeet eivät ole spesiaaleja (esimerkiksi ammatillisia) tai jos opetuksen tavoitteet ovat laajoja (esimerkiksi kohdekulttuurissa tarvittavan kielitaidon saavuttaminen). Opetuksessa, jossa oppijoiden kielenkäytön kontekstit ovat tarkasti määriteltävissä ja rajattavissa, tekstilajit saattavat puolestaan muodostaa rungon opetukselle. Esimerkiksi ammatillisessa kielenopetuksessa opetus voi rakentua kyseisessä ammatissa tarvittavien kirjallisten ja suullisten tekstitaitojen ja -lajien harjoittelun ympärille. (Hyland 2004: 90–92). Olipa lähtökohta teema- tai tekstilähtöinen, tarvitaan opetuksessa erilaisia tekstejä. Opetuksessa käytettävien ja opeltavien tekstien tulisi limittyä opetuksen tavoitteisiin: aihepiireihin, sosiaalisiin tarpeisiin, kielellisten ja tekstuaalisten taitojen kehittymiseen.

Todellisessa kielenkäytössä tekstit nivoutuvat toisiinsa; erilaiset tekstit, suulliset ja kirjalliset, seuraavat toisiaan ihmisten toimintaan liittyvissä tekstitapahtumissa. Tekstilajien monimutkaista kommunikatiivista ja/tai sosiaalista luonnetta korostavien teoreetikoiden piirissä tekstien limittymistä toisiinsa on pyritty kuvaamaan erilaisin käsittein. Sitä, että tekstilajit väistämättä limittyvät todellisuudessa vuorovaikutteisesti toisiinsa, on pyritty ESP-suuntauksessa kuvaamaan tekstilajiketjun (*genre chain*) käsitteellä (Swales 2004: 18). NR-suuntauksen piirissä tekstien yhteyksiä toisiinsa ja sosiaaliseen toimintaan on kuvattu esimerkiksi tekstilajijoukon (*genre set*) ja tekstilajisysteemin (*genre system*) käsitteillä (Bawarshi & Reiff 2010: 87)⁶. Tekstilajijoukkoon kuuluu toisiinsa liittyviä tekstilajeja, jotka ovat osa jonkun tietyn rajoitetun ihmisryhmän toimintaa (esimerkiksi sairaanhoitajien työhön limittyvät tekstit). Useat tekstilajijoukot limittyvät sosiaalisessa toiminnassa toisiinsa ja muodostavat laajemman genresysteemin. (Dewitt 1991; Bazerman 1994).

Tekstilajien liittyminen toisiinsa tulisi näkyä myös genreopetuksessa ja genrepedagogiikassa kirjoittaminen, lukeminen, puhuminen ja kuunteleminen pyritäänkin yhdistämään (Hyland 2004: 114). Tekstien kanssa toimimisen tulisi jäljitellä niitä toimintoja, joita tekstien kanssa tehdään todellisessa elämässä: kirjoittamista saattaa edeltää lukeminen, luettua tekstiä kommentoidaan yhdessä, tekstejä käytetään tiettyyn tarkoitukseen tietyssä kontekstissa. To-

⁶ Kappaleen suomenkieliset käsitteet kirjoittajan suomennoksia.

dellisessa toiminnassa erilaiset tekstit seuraavat toisiaan, ja tekstien järjestäminen opetussisällöiksi voikin noudatella tätä järjestystä, jolloin tekstit saadaan kontekstualisoitua sosiaaliseen toimintaan varsin autenttisesti. Esimerkiksi työnhakuprosessiin liittyy useita, eri tekstilajeja sisältäviä vaiheita:



Kuvio 3: Työhaun etenevät tekstilajivaiheet. (Muokattu lähteestä Hyland 2004: 113.)

Tekstilajijoukkoihin tai -ketjuihin perustuva genreopetuksen järjestely antaa usein mahdollisuuden tarkastella myös sitä, millaisia erilaisia tekstilajivaihtoehtoja kussakin vaiheessa voi olla (esimerkiksi viesti suosittelijalle: suullinen vai kirjallinen? muodollinen vai epämuodollinen?).

Tekstilajijoukkojen lisäksi tekstilajien käsittely voi perustua myös niiden sisältämiin tekstityyppeihin tai funktioihin, jolloin voidaan puhua tekstilajiperheistä. Tekstilajiperheeseen kuuluu tekstilajeja, jotka limittyvät toisiinsa samanlaisten pääasiallisten tekstityyppien kautta (Hyland 2004; Martin 1997). Tekstilajien takana oleviin yleisiin tekstityyppeihin pohjautuvan käsittelyn lisäksi tekstit voivat jäsentyä opetukseen myös aihepiirien kautta, jolloin tekstejä yhdistää toisiinsa toiminnan tai tekstityyppien sijaan johonkin elämänalueeseen liittyvä tietty aihealue. (Hyland 2004: 112.)

3.2.3 Tehtävät ja tekstilajien oppiminen

Eurooppalainen viitekehys määrittelee tehtävän niiksi toiminnoiksi, jotka kuuluvat kielenkäyttäjän jokapäiväiseen elämään eri elämän alueilla. Näiden ”todellisen elämän” tehtävien tulisi olla pohja opetuksessa ja arvioinnissa käytettäville tehtäville: Oppimis- ja arviointitehtävien sekä kielenoppimistilanteiden tulisi olla sellaisia, jotka vastaavat oppijoiden tarpeita koulun ulkopuolella ja joissa oppija joutuu prosessoimaan tietyissä tilanteissa käytettävää kieltä samoin kuin todellisessa elämässäkin (EVK: 216–217; Hyland 2007: 151; Aalto ym. 2009).

Toiminnan kielen ja tekstien parissa tulisi siis olla mahdollisimman autenttista; esimerkiksi pelkät aidot lehtitekstit eivät tee oppimisesta autenttista, jollei tekstien käsittelyyn liittyä todellisuuden kaltaista, autenttista prosessointia (esim. Aalto ym. 2009). Todellisen kielenkäytön prosessointia ja viestinnällisyyttä jäljitteleviä, merkityksen ja muodon yhdistäviä sekä niihin molempiin oppijan huomion kiinnittäviä oppimistehtäviä voidaan nimittää tehtäviksi (*task*). Tehtävillä on useita ulottuvuuksia, jotka tekevät niistä merkityksellisiä. Olennaista tehtävissä on merkityksen korostuminen; oppimistehtävät, joissa pääpaino on kielen muodossa, ovat pikemminkin harjoituksia (*exercise*). Harjoitukset eivät vastaa todellisen elämän kielenkäyttötehtäviä, mutta ovat omiaan tukemaan kielenoppimista osana laajempia tehtäviä (Ellis 2003).⁷

Kirjoitustehtävillä voi olla erilaisia tarkoituksia ja niiden fokuksena saattaa olla yksi tai useampi kirjoittamiseen liittyvä opittava taito. Kirjoitustehtävien fokus saattaa olla kielen rakenteissa, tekstien funktionaalisissa tarkoituksissa (kielellisten merkitysten tuottamisessa), yksilöllisessä luovassa kirjoittamisessa, prosessikirjoittamisessa (suunnittelu, tuottaminen, hiominen), kirjoitusten asiasisällöissä (kirjoitetaan *jostakin*) tai kommunikaatiossa ja tekstilajeissa. Käytännössä nämä eri painotukset sekoittuvat tehtävissä keskenään, eikä kirjoitustehtävissä ja kirjoittamisen opetuksessa oikeastaan tulisikaan tehdä jakoa joko teksteihin tai prosesseihin keskittymiseen. Ihanteellisimmillaan kirjoittamisen ohjaus ja kirjoitustehtävät perustuu synteesiin, jossa yhdistyvät sekä tekstin tuottamisen prosessi, tekstien tarkoitusten ymmärtäminen ja tuottaminen kielellisesti että tekstien sosiaalisen kontekstin huomioiminen. (Hyland 2003: 3–25, 113).

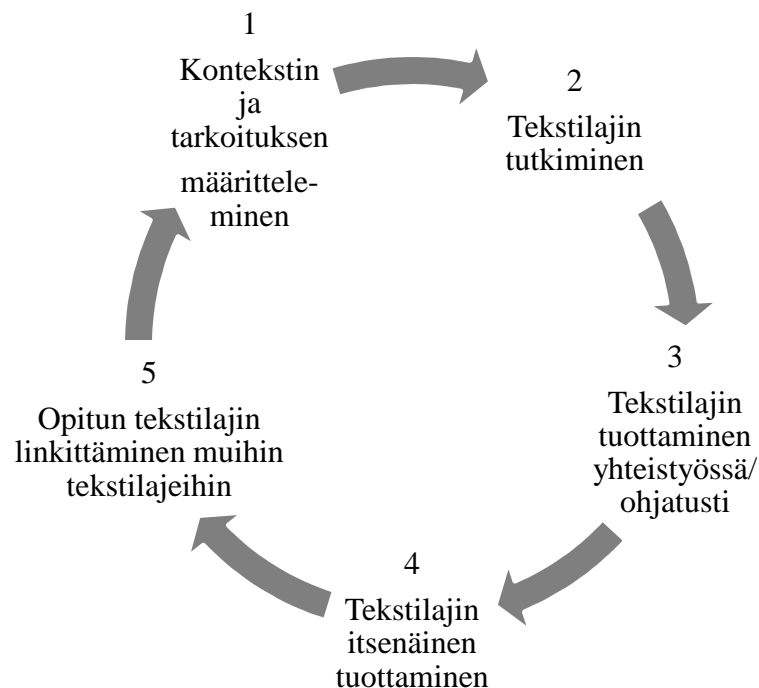
Lähestymistapoja tekstilajien kirjoittamisen pedagogiikkaan

Tekstilajien opettamiseen liittyy vastakkaisia näkemyksiä siitä, missä määrin erilaisten tekstilajien tuottamista tarvitsee tietoisesti ohjata. Joidenkin mallien mukaan tekstilajeja ei opeteta eksplisiittisesti, vaan oppijat lähtevät uusien tekstilajien tuottamisessa liikkeelle ”mututuntumasta”, ja tietoisuus tekstilajin ominaispiirteistä vahvistuu tuottamisprosessin yhteydessä saadun palautteen pohjalta (esim. Freedman 1993, 1994). Enemmistö genrepedagogiikan suuntauksista perustuu kuitenkin erilaisten tekstilajien tietoiselle opettamiselle ja oppimiselle, ja

⁷ Tehtävän (*task*) käsite liittyy erityisesti tehtäväpohjaiseen kielenopetukseen (Task-Based Language Teaching, TBLT), joka on genrepedagogiikan tapaan yksi kommunikatiivisen kielenopetuksen sovelluksista (ks. esim. Nunan 2004, Ellis 2003, van den Branden 2006, Skehan 1998.)

yleensä näissä suuntauksissa tuottamista edeltää tekstilajien tutkiminen. Seuraavassa esitellään joitakin kirjoittamisen opettamisen suuntauksia, joissa keskiössä on nimenomaan tekstilaji.

Funktionaaliseen kieliteoriaan perustuva SFL-genrepedagogiikka nojaa oppimiskäsityksissään vygotkskilaiseen perinteeseen: oppiminen mahdollistuu oppijoiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä (collaboration) sekä osaavampien tukemana (scaffolding). Tämän tulisi näkyä työskentelytavoissa ja tehtävissä. Tehtävien suorittamiseen tulisi sisältyä yhteistyötä, metakognitiivisten taitojen harjoittelua (esim. itsearviointi) sekä asteittain vähenvää opettajan ohjausta. (Hyland 2004: 121–124.) Funktionaalisen kieliteorian (SFL) soveltamista kielen ja tekstitaitojen oppimisessa sekä vygotkskilaisen oppimiskäsityksen yhdistelmää kuvataan usein kehänä, jossa tekstilajin haltuunoton opettamiseen ja oppimisen prosessiin kuuluu eri teoreetikoiden mallista riippuen kolmesta viiteen oppimisvaihetta (esim. Feez 1998: 28; Macken ym. 1989; Rothary 1996).



Kuvio 4. Tekstilajin haltuunoton vaiheet (teaching-learning cycle). (Muokattu lähteestä Feez 1998:28).

Viisivaiheisen syklin ensimmäisessä vaiheessa tekstilaji liitetään laajaan kontekstiin, jossa sitä tavallisesti käytetään. Samalla tuodaan esille tekstin tarkoitus: Miksi tiettyjä tekstejä tuotetaan (juuri kyseisessä kontekstissa)? Kuka kirjoittaa ja kenelle? Mikä merkitys on tekstin

kanavalla (esim. verkkosivu, kirje, päiväkirja)? Toisessa vaiheessa tutkitaan mallitekstejä – niiden kielellisiä ja tekstuaalisia piirteitä tarkoitusten ilmaisijana – sekä syvennetään käsitystä kontekstista liittämällä nimenomaiset mallitekstit tarkemmin sosiaalisen ja tekstuaalisen toiminnan konteksteihinsa. Tähän vaiheeseen liittyy tehtäviä, joissa päähuomio voi olla joko tekstissä tai kielessä; tähän vaiheeseen voidaan liittää kielellisten rakenteiden ja ilmauksien tutkimisen lisäksi niiden harjoittelu harjoitustehtävien avulla. Kolmannessa vaiheessa tekstilajien tarkoitukset ja ominaisuudet pyritään ottamaan konkreettisesti haltuun harjoittelemalla kyseisen tekstilajin tuottamista ohjatusti ja yhdessä: tekstilajin ominaispiirteet ja kielellisten valintojen merkitys tekstilajin muotoutumiselle pyritään saamaan näkyväksi. Tässä vaiheessa voidaan käyttää monenlaisia yhteisöllisiä aktiviteetteja. Oppijat voivat esimerkiksi tuottaa pienryhmissä tiettyjä tekstilajeja koko ryhmälle esiteltäväksi, täydentää vajavaisia tekstejä ja kehittää tekstilajista erilaisia versioita tai vastakkaisia tekstilajeja. Yhdessä harjoittelusta siirrytään (asteittain) itsenäiseen tuottamiseen, vaiheeseen neljä. Lopuksi tuotettuja, opittuja tekstejä voidaan vertailla paitsi keskenään, myös suhteessa muihin tekstilajeihin: Mitä on opittu? Miten opittu liittyy muuhun tekstitodellisuuteen? (Gebhard & Harman 2011: 49; Hyland 2004; Feez 1998.)

ESP-suuntauksen genrepedagogiikkaan on vaikuttanut erityisesti John Swalesin (1990) esittelemä tehtäväpohjainen lähestymistapa tekstilajeihin. Lähestymistavassa oppijoille tarjotaan useita näytteitä tekstilajista (esimerkiksi raportista), jonka jälkeen oppijat suorittavat neljä tehtävää. Ensimmäisessä tehtävässä oppijat analysoivat esimerkkitekstien aiheiden ja tarkoitusten yhtäläisyyksiä ja eroja. Toisessa tehtävässä oppijat kuvailevat, millaisia retorisia parannuksia teksteihin voisi tehdä. Kolmannessa tehtävässä oppijat tutkivat esimerkkitekstien lauseita ja sanavalintoja sekä arvioivat niiden soveltuvuutta tekstin tarkoitukseen ja tilanteeseen. Lisäksi oppijat tuottavat itse vastaavaan tekstilajin tekstin. Neljännessä tehtävässä oppijat vertaavat esimerkkitekstejä ja omia tuotoksiaan. (Swales 1990: 80–81.)

SFL- ja ESP -pedagogiikkojen kaltaisten tekstilähtöisten, hyvinkin eksplisiittisten lähestymistapojen lisäksi on olemassa lähestymistapoja, joissa pyritään yhdistämään implisiittistä ja eksplisiittistä opettamista ja joissa korostuu erityisesti yleinen genretietoisuus ja strategiat yksittäisten tekstilajien retoristen ominaisuuksien sijaan. Esimerkiksi Dewitt (2004) pyrkii tehtäväsarjallaan kehittämään oppijoiden kriittistä genretietoisuutta yksittäisten tekstilajien tuntemuksen lisäksi. Dewittin mallissa (mts. 353) vuorotellaan sekä tuttujen ja uusien tekstilajien että tuottamisen ja vastaanottamisen välillä:

1. Tutun (arkipäivän) tekstilajin analysointia luokan kesken – retorisen analyysin opettelua.
2. Tutun tekstilajin toisinkirjoittamista – muutetaan tekstilajin tarkoitusta, kohdeyleisöä, aihetta tms.
3. Toisen kulttuurin tai ajan tekstilajin tutkimista – hahmotetaan historiallista ja kulttuurista kontekstia keräämällä ja analysoimalla tekstejä ryhmissä.
4. Ennakkotapaus akateemisesta tekstilajista: tekstilajin analysointia luokan kesken.
5. Kirjoitustehtävä kyseisestä tekstilajista.
6. Tuotetun tekstilajin kriittinen tarkastelu ja muutosehdotusten tekeminen.
7. Muiden, yksilöllisten tarpeiden mukaisten tekstilajien analysointi, kriittinen tarkastelu ja tuottaminen.

Edellä mainitut pedagogiset lähestymistavat on kehitetty eritoten kirjoittamisen ja tekstilajitietoisuuden ja -taitoisuuden opettamiseen. Lähestymistavat lähestyvät kirjoittamista ja kieltä ennen kaikkea äidinkielen (tai kehittyneen toisen kielen) tekstitaitojen näkökulmasta, ja varsinainen kielenoppiminen on niissä useimmiten toissijaista, joskin L2-sovellukset pyrkivät korostamaan kielen roolia tekstitaitoisuudessa (vrt. Hyland 2004, 2007). SFL-pedagogiikassa kielen merkitys genretietoisuudessa korostuu eniten, kun taas muissa lähestymistavoissa pääpaino voi olla enemmänkin kontekstissa ja kriittisyydessä. Kielen merkitys osana tekstilajitietoisuutta korostuu etenkin alemmilla kielitaidon tasoilla: arkipäivän tekstilajit saattavat olla oppijoille tuttuja oman kielen ja kulttuurin perusteella, ja tärkeintä on oppia vastaanottamaan ja tuottamaan vastaavia tekstejä myös kohdekielellä. Ylemmillä taitotasoilla puolestaan tekstilajit ja kontekstit alkavat saada lisää painoarvoa; työelämän tai opiskelun eriytyneemmät tekstilajit ovat oppimisen kohteita niin ensikielen kuin toisenkin kielen oppijoille.

3.3 Tutkimusta tekstitaidoista ja oppimateriaaleista

S2-oppimateriaaleja ja tekstitaitoja S2-näkökulmasta on tutkittu suhteellisen vähän. Yleisimmin oppikirja- ja tekstitaitotutkimusta yhdistävissä tutkimuksissa näkökulma on äidinkielen tai vieraiden kielten (esimerkiksi englanti) oppimisessa. Kynkäänniemi (2006) on lähestynyt asiaa tutkimalla suomalaisten ja venäläisten äidinkielen oppikirjoja, sitä millaisia tekstejä niihin sisältyy ja millaista toimintaa teksteihin liittyy. Kynkäänniemen mukaan suomalaiset ja venäläiset äidinkielen oppikirjat ovat tekstitaitojen osalta hieman erilaisia. Hänen tarkastelemissaan venäläisissä oppikirjoissa korostuu kaunokirjallisten tekstien rooli, kun taas suomalaisissa kirjoissa on hieman monipuolisemmin erilaisia, myös koulun ulkopuolisia tekstejä. Venäläisissä oppikirjoissa toiminta tekstien parissa on kuitenkin monipuolisempaa, ja tekstitaitojen opetuksessa pyritään tiiviimmin yhdistämään sekä tekstit että kielentuntemus (kie-

lioppi). Suomalaisissa kirjoissa kielioppi käsitellään erillisenä, teksteistä irrallisena osaluueena. (Kynkäänniemi 2006: 149–156.)

Kauppinen et al. (2008) ovat selvittäneet, millaiselta tekstimaailma näyttää äidinkielen ja kirjallisuuden sekä vieraiden kielten oppikirjojen kautta tarkasteltuna. Artikkelin kirjoittajien mukaan analysoitujen äidinkielen oppikirjojen tekstivalikoimat näyttävät melko suppeilta; kirjoissa on pääasiassa oppikirjaa varten tehtyjä, kuvaavia tai kertovia opetustekstejä. Vieraiden kielten oppikirjat muistuttavat tekstivalikoimaltaan äidinkielen kirjoja, joskin niissä korostuu hieman enemmän mediatekstit. Äidinkielen oppikirjoissa tekstien lukemisella on suurempi rooli kuin niiden tuottamisella. Oppilailla kirjoitetaan pääasiassa ”koulun tekstejä”, jotka eivät liity vapaa-ajan kirjoittamiseen. Tehtävissä tuotetaan useimmiten yksittäisiä sanoja tai lauseita, aivan kuten vieraiden kielten oppikirjoissakin. Kaikissa tarkastelluissa oppikirjoissa lähestymistavat kieleen perustuvat osa-aluejaotteluun, jossa eri osataitoja harjoitellaan toisistaan irrallisina ”palikoina”. (Kauppinen et al. 2008.)

Aalto, Mustonen & Tukia (2009) puolestaan ovat kartoittaneet, millaiseen kielelliseen toimintaan ja kielen prosessointiin S2-perusoppikirjojen rakennetehtävät oppijoita ohjaavat. Näkökulman fokuksena kartoituksessa on ennen kaikkea kielen rakenteiden oppiminen, mutta tekstitaitojen oppimisen kannalta kartoituksen löydökset ovat mielenkiintoisia. Tekstitaitonäkemyshän nojaa nimenomaan kielen rakenteiden, genren ja aiheisällön integraatioon. Aallon ym. (2009) mukaan rakennetehtävissä oppija toimii kuitenkin tyypillisimmin irrallisten sanojen ja lauseiden, harvoin kokonaisen tekstin tai dialogin tasolla. Kielen funktiot ja käyttötavat jäävät taka-alalle. Merkityksen ja kontekstin ohittavat, muotoon keskittyvät tehtävät ovat yleisimpiä. Yleensä tehtävissä myös harjoitellaan vain yhtä (rakenne)asiaa sen sijaan, että prosessoitavana olisi, todellisen elämän kielenkäytön tapaan, yhtä aikaa eri kielenpiirteitä ja -tasoja. Aalto, Mustonen ja Tukia tarkastelivat tutkimuksessaan myös, miten puhumis-, kirjoittamis- ja ymmärtämistehtävät valjastetaan oppimateriaaleissa rakenteiden opetukseen. Heidän mukaansa puhumiseen tai kirjoittamiseen ohjaavat vuorovaikutustehtäviin ei useinkaan yhdisty jonkin kielellisen asian tavoitteelliseen oppimista tai harjoittelemista, eikä tehtävien suorittamiseen anneta kielellistä mallia. Oppijoita ei myöskään ohjata havainnoimaan tekstien (luettavien tai kuultavien) kieltä ja ilmaisutapoja. (Aalto et al. 2009.)

4 TUTKIMUKSEN AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimukseni aineistona on kolme aikuisille maahanmuuttajille tarkoitettua suomen kielen oppikirjaa. Kaksi aineistona olevista oppikirjoista, *Hyvin menee 2, suomea aikuisille* (HM 2008, myöhemmin *Hyvin menee*) sekä *Suomea paremmin* (SP 2007) noudattelee tavoitteissaan ja sisällöissään Yleisten kielitutkintojen tavoitteita. *Suomea paremmin* -kirja soveltuu tekijänsä (Susanna Hart) mukaan parhaiten YKI:n taitotasolle 3 tähtääville opiskelijoille, ja kirjan sisällöt on valittu Yleisten kielitutkintojen aihepiirien mukaisesti. Kirjaan on pyritty valitsemaan runsaasti erilaisia lehtitekstejä ja internet-sisältöjä, joiden tarkoituksena on paitsi avata suomalaista yhteiskuntaa ja kulttuuria, myös laajentaa sanavarastoa ja kielen rakenteiden ymmärrystä. (SP 2007: 4.) *Hyvin menee* -oppikirjassa tavoitteeksi kirjantekijät (Kristiina Kuparinen ja Terhi Tapaninen) määrittelevät Eurooppalaisen viitekehyksen taitotason B1. Kirjan sisällöt noudattavat kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmasuosittelusta, ja kirja myös valmentaa keskitason yleisten kielitutkintojen testiin. (HM 2008: 3.) Kolmas tutkittava oppikirja, Eila Hämäläisen tekemä *Jatketaan! Suomen kielen oppikirja alkeet osaaville* (Hämäläinen 1993, myöhemmin *Jatketaan!*), on ilmestynyt ennen Yleisten kielitutkintojen aloittamisvuotta 1994 eikä siis noudattele kielitutkinnon taitotavoitteita. Aiemmin ilmestyneen oppikirjan tarkastelulla pyritään hahmottelemaan hieman sitä, mikä merkitys Yleisten kielitutkintojen tuomilla tavoitteilla ja kielitaitokäsityksillä on oppikirjojen sisältöihin.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisina tekstitaidot näyttäytyvät tutkittavissa oppikirjoissa. Tutkimus on laadullinen, teoriasidonnainen, joskin paljolti aineistolähtöinen tutkimus: Tutkimuksen teossa on lähdetty liikkeelle aineistosta, ja siitä kumpuavista kysymyksistä. Tutkimus on ollut laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan prosessimainen, ja ensimmäiset, suhteellisen laveat tutkimuskysymykset tarkentuivat ja saivat suuntansa aineiston tutkimisen edistyessä. (Vrt. esim. Tuomi & Sarajarvi 2009). Aivan aluksi lähdin liikkeelle tarkastelemalla oppikirjoja laajasta perspektiivistä: miltä tekstimaailma oppikirjoissa näyttää? Miten oppimateriaali hyödyntää autenttisia tekstejä? Tarkastelun edetessä materiaalista alkoi nousta esiin kysymyksiä, jotka tuntuivat mielekkäiltä tarkemman analyysin kohteilta: Millaisia tekstejä ja tekstilajeja oppikirjoihin on valittu? Mitä tekstien kanssa tehdään? Millaisia tekstejä tuotetaan? Mitä tekstivalintojen ja toimintatapojen takana kenties on? Tekstitaitoihin ja genrepedagogiikkaan liittyvä käsitteistö ja tutkimus alkoivat muodostua aineistosta nousseiden kysymysten kannalta sopivaksi teoreettiseksi viitekehykseksi, ja seuraavat askeleet tutkimuksessa sidostuivatkin lähemmin teoriaan; teorian perusteella tarkastelunäkökulmat

muodostuivat tarkemmiksi ja sen avulla muodostin aineiston sisällönanalyysiin sopivan analyysikehikon (ks. liite 7, s. 93).

Tekstivalikoima

Koska edellisessä pääluvussa esitettyjen tekstitalokäsitysten mukaan lukeminen ja kirjoittaminen ovat toisiinsa tiiviisti liittyviä toimintoja, ja tekstitaloihin kuuluu sekä tunnistamis- että tuottamistaitoja, on lähtökohtana analyysissä tekstit ylipäätään: Mitä tekstien kanssa tehdään? Millaisia taitoja teksteihin liitetään? Oppikirjojen analysoinnissa lähdin liikkeelle niiden tekstivalikoiman kartoituksella: Oppikirjoista kartoitettiin kaikki oppikirjoissa tarjolla olevat kirjoitetut tekstit, jotka eivät ole varsinaisesti oppikirjatekstiä, eli joilla on jonkinlainen yhteys sosiaaliseen toimintaan oppikirjan ulkopuolella. Kauppinen ym. (2008) määrittelevät oppikirjojen tekstivalikoimakartoituksessaan oppikirjateksteiksi esimerkiksi oppikirjadialogit, tehtävänannot, kielioppikuvaukset ja sanastot. Oppikirjoista on siis kartoitettu kaikki **autenttiset tai autenttisen kaltaiset kirjalliset tekstit**, joita niissä on tarjolla. Autenttisen tekstin käsite on liukuva: Ensiksikin autenttisella tekstillä voidaan tarkoittaa opetuksessa käytettävää, muokkaamatonta materiaalia (tekstejä, puhetta), esimerkiksi lehtiä, verkkosivuja, radio-ohjelmia jne. Toiseksi autenttisilla materiaaleilla voidaan tarkoittaa myös tekstejä, jotka muistuttavat autenttisia tekstejä, mutta jotka on laadittu kieltenopetusta varten (Nissilä et al. 2006: 154). Tässä tutkimuksessa autenttisiksi teksteiksi lasketaan sekä muokkaamattomat että opetukseen laaditut autenttisen tekstit⁸. Autenttisten tekstien kartoituksen tarkoitus on kuvata oppimateriaalien sisältöä nimenomaan kyseisten tekstien osalta; määrällistä suhteutusta autenttisten tekstien ja oppikirjatekstien välillä ei ole tehty.

Joidenkin tekstien kohdalla rajanveto autenttisuuden ja epäautenttisuuden välillä on ollut haastavaa. Millaista on autenttisuus tekstissä, joka on oppikirjan tekijän muista lähteistä, useimmiten verkkoteksteistä, koostama ja yhdistelmä tietoteksti? Kuuluuko teksti jompaankumpaan edellisessä kappaleessa kuvattuun autenttisten tekstien joukkoon? Teksti on sinällään autenttinen tai aito; sitä tai sen pohjana olevia tekstejä ei ole tehty varsinaisesti kyseiseen oppikirjaan, tekstit ovat olemassa ilman oppikirjaakin. Toisaalta useista lähteistä koostetut tietopakettit, joissa fokuksena on nimenomaan tieto, herättävät kysymyksen siitä, ovatko ne

⁸ Joidenkin näkemysten mukaan oppikirjassa tai muussa oppimateriaalissa olevat tekstit ovat väistämättä epäautenttisia: Tekstit ovat oppimateriaalin tekijöiden valitsemia, ja ne on liitetty tekstiyhteyteen, johon ne eivät luonnostaan kuulu. Teksteistä tulee siis oppikirjatekstiä. (Karvonen 1995: 12,18.) Oppikirjojen autenttisuuteen pyrkiviä, muokattuja tekstejä voi olla myös vaikea kategorisoida minkään tietyn tekstilajin edustajiksi, koska niihin on voitu yhdistellä vaikutteita useammasta tekstilajista. Oppikirjojen autenttiset tekstilajit voivat olla siis intertekstuaalisia tekstilajisekoituksia. (Lähdesmäki 2007: 55).

todella *opetustarkoitukseen tehtyjä, autenttisen kaltaisia tekstilajeja*. Osa oppikirjaan valikoiduista teksteistä on itse asiassa osia jostakin muusta oppimateriaalista, jossa tekstit ovat opetustekstiä. Itse päädyin pohdintojeni päätteeksi laskemaan ne autenttisten tekstien joukkoon, luokittelemaan ne autenttisen kaltaisiksi tietoteksteiksi – tekstit on koostettu toisista tietoa antavista teksteistä, jotka nekin on alun perin koostettu samalla tavalla.

Toiminta tekstien ympärillä ja tekstitaidot

Oppikirjoissa tarjolla olevat autenttiset tekstit on analysoitu tekstitaitoihin ja genrepedagogiikkaan liittyvän tutkimuskirjallisuuden sekä taustalla olevien tavoitteenmäärittäjien pohjalta laaditun analyysikehikon avulla. Kehikon avulla on pyritty saamaan selville, miten tekstejä ohjataan käsittelemään (Puhutaanko niistä, kirjoitetaanko niistä? Tehdäänkö yksin vai yhdessä?), onko toiminta tekstien ympärillä sosiaalisesti ja prosessoinniltaan autenttista (viestinnällisyys, lukija-/ kirjoittajapositiot) ja miten tekstit liittyvät toisiinsa (esim. tekstilajijoukot). Teksteistä on myös luokiteltu niiden tekstilaji, tekstityyppi (funktio), aihepiiri, elämänalue tai rekisteri sekä tekstiin ympärille limittyvän toiminnan fokus/tarkoitus (rakenne, tekstilaji, aihepiiri/sanasto jne.). Autenttisten tekstien luokittelu erilaisiin tekstilajeihin perustuu ennen kaikkea siihen, mikä niiden pääasiallinen merkitys näyttäisi oppikirjakontekstissa olevan.

Siihen, millaisia tekstejä oppijat ohjataan oppikirjoissa tuottamaan, on etsitty vastauksia kirjoitustehtävien analyysillä, joka noudattelee autenttisten tekstien analyysiä. Analysoitaviksi kirjoitustehtäviksi on valittu ne tehtävät, joissa kielenoppijat ohjataan tuottamaan useammasta virkkeestä koostuva yhtenäinen teksti. Lisäksi kirjoitustehtäviksi on valittu muunkinlaiset tehtävät, joita oppikirjassa nimenomaisesti nimitetään kirjoitustehtäviksi. Tuotettavien tekstien osalta on myös arvioitu, mille kielitaitotasolle ne sijoittuvat Eurooppalaisen viitekehyksen kirjoittamisen tasokuvausten perusteella (ks. liitteet 1 ja 2). Tarjolla olevien ja tuotettavien tekstien analyysillä on pyritty löytämään viitteitä siitä, millä tavoin lähestymistavat teksteihin heijastelevat aiemmin esiteltyjä tekstitaitoihin ja genreihin liittyviä näkemyksiä. Analyysin tuloksia on teemoiteltu aineistosta nousseiden ilmiöiden mukaisesti.

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, miten tutkittavien oppikirjojen tekstit ja teksteihin liittyvä oppiminen suhteutuvat taustalla oleviin tavoitteisiin, Yleisten kielitutkintojen perusteiden, Aikuisten maahanmuuttajien kotouttamiskoulutuksen ja Eurooppalaisen viitekehyksen sisältöihin ja taitotasokuvauksiin. Sisällöillä tarkoitetaan tässä yhteydessä YKI-perusteissa mainittuja aihepiirejä ja funktioita sekä opetussuunnitelmasuosituksen EVK:en perustuvia aihe- ja taitokuvauksia (ks. liitteet 4,5 ja 6, s. 89–92). Tarjolla olevien ja tuotettavi-

en tekstien suhteutumista näihin viitekehyksiinsä on kartoitettu vertaamalla tekstejä YKI-perusteiden aihe- ja funktiokuvauksiin, EVK:n taitotasokuvauksiin ja opetussuunnitelmasuosituksen sisältöihin.

5 OPPIKIRJOJEN TEKSTEJÄ JA TEKSTITAITOJA

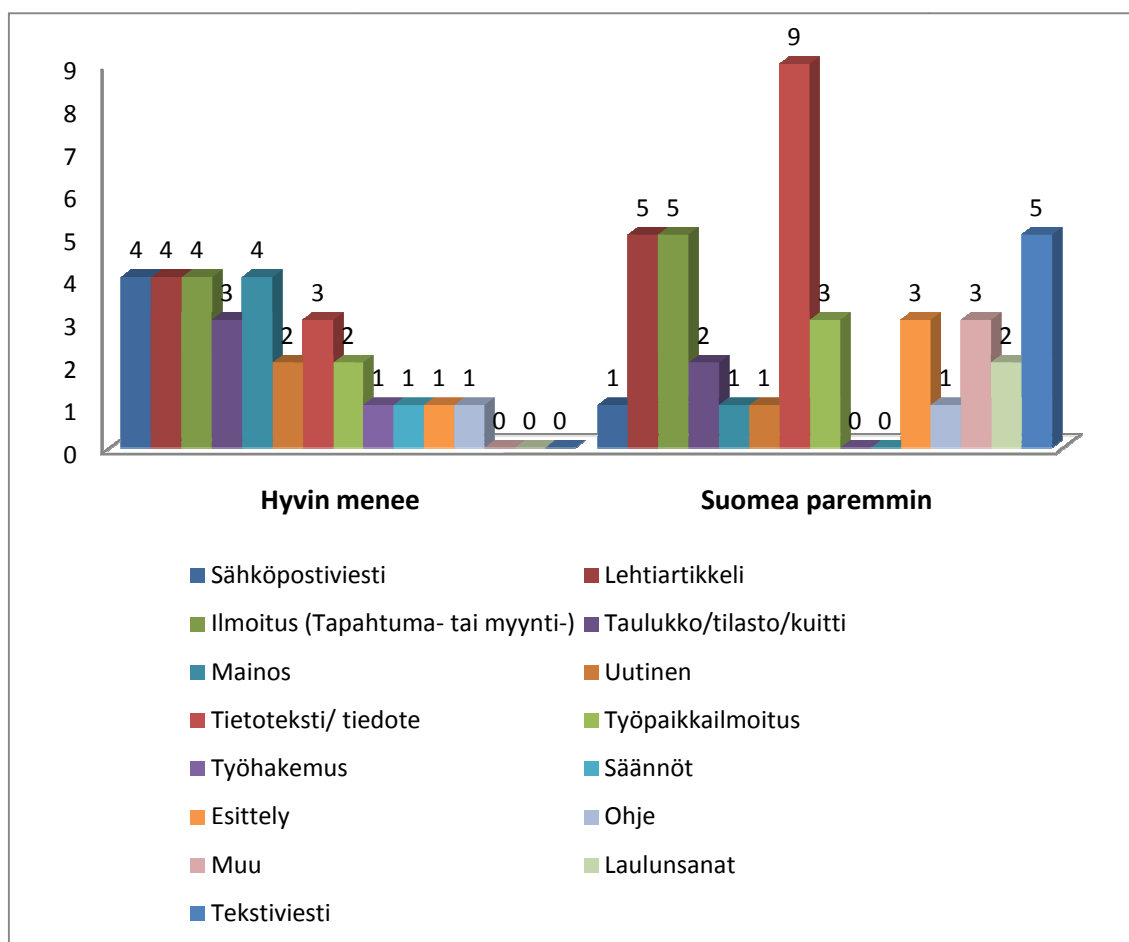
5.1 Tekstivalikoima ja tekstilajit

Kaikissa kolmessa tarkastelemassani oppikirjassa on autenttisia tai autenttisen kaltaisia tekstejä – tekstien määrässä, laadussa ja niihin limittyvässä toiminnassa on kuitenkin suuriakin eroja. Uudemmissa oppikirjoissa on huomattavan paljon enemmän autenttisia tekstejä kuin *Jatketaan!*-kirjassa. *Jatketaan!*-kirja on pääasiassa oppikirjatekstiä eli oppikirjaa varten laadittuja opetustekstejä ja -dialogeja sekä kielioppikuvauksia. Tarjolla on vain yksi autenttinen teksti, kansansatu ”Kuningas ja mökin ukko” (Hämäläinen 1993: 17). Uudemmissa oppikirjoissa erilaisia tekstilajeja on enemmän ja monipuolisemmin. *Hyvin menee* -kirjassa on hieman vähemmän autenttisia tekstejä kuin *Suomea paremmin* -kirjassa: *Hyvin menee* -kirjassa tekstejä on 30, kun *Suomea paremmin* -kirjassa niitä on 41. Kokonaislaajuudeltaan uudemmat oppikirjat ovat lähestulkoon samanlaisia ja sen suhteen vertailukelpoisia; *Hyvin menee* -kirjassa on 231 sivua, *Suomea paremmin* -kirjassa 222 sivua. *Jatketaan!*-oppikirja on sivumäärältään uudempia kirjoja suppeampi (159 sivua). Tutkituista oppikirjoista on poimittu tuleviin kappaleisiin tehtävänantoesimerkkejä, jotka on numeroitu juoksevin numeroin. Jotkin tehtävät esitellään selvyuden vuoksi oppikirjoista kopioitujen kuvien avulla. Nämä oppikirjoista kopioidut näköisesimerkit on jatkossa otsikoitu kuvioiksi.

Vaikka tarkastelemissani uusissa oppikirjoissa onkin lähes saman verran autenttisia tekstejä, on oppikirjoissa eroa sen mukaan, millaisia tekstilajeja oppijoiden luettavaksi ja käsiteltäväksi tarjotaan. Seuraavan sivun kuviossa (kuvio 5) näkyvät erilaisten tekstilajien osuudet uudemmissa oppikirjoissa.⁹ Kaavioista voidaan nähdä, että tarkastelemissani oppikirjoissa korostuvat hieman erilaiset tekstit: *Suomea paremmin* -kirjassa on autenttisten tekstien kokonaismäärään suhteutettuna runsaasti tietoteksteiksi luokiteltavia tekstejä (9 kpl, 22 % kaikista teksteistä). Neljän yleisimmän tekstilajin joukkoon mahtuvat myös tekstiviestit, ilmoitukset ja lehtiartikkelit (kutakin 5 kpl.) *Hyvin menee* -kirjassa sen sijaan on vain yksi tietotekstiksi luokiteltava teksti, ja neljän kärjessä ovat sitä vastoin sähköpostiviestit, mainokset, ilmoitukset ja lehtiartikkelit, joita kutakin on kirjassa 4 kappaletta ja joiden yhteenlaskettu osuus kaikista teksteistä on 57 %. *Suomea paremmin* -kirjassa on joitakin tekstilajeja, joita *Hyvin menee* -

⁹ Koska joidenkin tekstien luokittelu tiettyyn tekstilajiin kuuluvaksi ei ollut mutkatonta, voisivat kuviot näyttää jonkun muun tekemän luokittelun perusteella hieman erilaisilta; olen luokittellut tekstit sen mukaan, mitä tekstejä ne oppikirjakontekstissa tuntuvat edustavan. Yksittäisten tekstien erilaisista tulkinnoista huolimatta kuvioista voi kuitenkin nähdä päälinjat kahden eri oppikirjan tekstilajivalikoimasta.

kirjassa ei ole ollenkaan, esimerkiksi tekstiviestejä ja laululyriikoita. Molemmissa oppikirjoissa on varta vasten oppimateriaaliksi tuotettuja autenttisen kaltaisia tekstejä eli tekstejä, jotka muistuttavat aitoja tekstejä (sähköpostiviestit, työpaikkailmoitukset, työhakemus). Lisäksi molemmissa kirjoissa on autenttisia lehti- ja verkkoartikkeleita, joita on voitu muokata oppikirjakontekstiin ja oppimistavoitteisiin soveltuvimmiksi. Osa *Suomea paremmin* -kirjan teksteistä on luokiteltu kuuluvaksi luokkaan Muut tekstit. Tähän luokkaan on luokiteltu tekstit, jotka ovat aitoja, lähteisiin pohjautuvia tekstejä mutta jotka eivät selkeästi edusta jotakin nimenomaista tekstilajia.



Kuvio 5. Autenttiset tekstit tekstilajeittain *Hyvin menee* ja *Suomea paremmin* -kirjoissa.

Hyvin menee -kirjassa osa autenttisiksi luokitelluista teksteistä on nimenomaan autenttisia: ne eivät ole painettuna oppikirjan sivulla, vaan kielenoppijat ohjataan hakemaan kyseiset tekstit ympäristöstään. Nämä kirjan ulkopuoliset tekstit liittyvät useimmiten vuorovaikutustehtäviin, jolloin todellisen tekstiympäristön teksteistä keskustellaan yhdessä tai ne toimivat kirjoitus-tehtävien pohjana, esim.:

- (1) Etsi sunnuntain lehdestä tai Internetistä kolme kiinnostavaa työpaikkailmoitusta tai pyydä opettajalta kolme erilaista työpaikkailmoitusta.
- Kerää ilmoituksista adjektiivit.
 - Kirjoita hakemus yhteen työpaikoista.

(HM 2009: 52.)

- (2) Poimi lehdestä ainakin kaksi erilaista asuntoilmoitusta. Lue ne tarkasti. Joskus tekstiä pitää osata lukea myös ”rivien välistä”. Sillä tarkoitetaan asioita, joita tekstissä ei sanota suoraan.
- Mitä ilmoitustekstistä voi päätellä?
 - Jos olisit asuntoa etsimässä, millaisesta asunnosta olisit kiinnostunut? Miksi?
 - Keskustele valitsemienne asuntojen hyvistä ja huonoista puolista parisi kanssa.

(HM 2009: 91.)

- (3) Tehkää ryhmissä oma ruokakorivertailu: vertailkaa kauppakuittejanne ja keskustelkaa.
- Mitkä ovat mielestänne peruselintarvikkeita?
 - Mistä ruokakori muodostuu?
 - Millaisia ovat eri elintarvikkeiden ja koko ruokakorin hintaerot?
 - Tehkää vertailunne tuloksista muistiinpanot ja esitelkää ne muille.

(HM 2009: 135.)

Myös *Suomea paremmin* -kirjassa on kaksi kirjoitustehtävää, jotka pohjautuvat oppijan itse etsimiin teksteihin:

- (4) Etsi lehdestä tai Internetistä kuvaus jostakin suomalaisesta matkakohteesta ja kirjoita siitä lyhennelmä. Muista mainita lähde. Lue tekstisi ääneen muille.

(SP 2007: 111.)

- (5) Etsi lehdistä tai Internetistä terveyteen liittyvä artikkeli. Kirjoita, mitä ajattelit artikkelista.

(SP 2007: 133.)

Huomionarvoista on, että vanhemmassa *Jatketaan!*-kirjassa on yhden autenttisen tekstin lisäksi myös oppikirjatekstiin upotettuja mainintoja ”oikeista” tekstilajeista, joihin oppija voi törmätä todellisessa elämässä. Kirjassa on viisi oppikirjakappaletta, jotka ovat esimerkin 6 kaltaisia selostuksia uutisista:

(6) ”Tulvan saartamille ihmisille tuli äkkilähtö

Helsingin Sanomissa kirjoitettiin 10.4.1983 Pohjois-Suomessa olleesta tulvasta. Tulva oli Kalajoessa, Kalajoen kunnan alueella. (- -) Vesi nousi kalajoessa kaksi metriä normaalikorkeudesta. Veden valtaamien talojen asukkaat pelastettiin veneellä naapureihin. - - Helsingin sanomien jutussa Kalajoen tulvasta haastateltiin muutamia tulva-alueen asukkaita. Ihmiset kertoivat siitä, miten he heräsivät, miten heidät pelastettiin, mitä tavaroita jäi veden alle jne.”

(Hämäläinen 1993: 126–127.)

Lisäksi kirjan kappaleiden oppikirjatekstissä kerrotaan, millaisiin erilaisiin kirjoitettuihin teksteihin työväenopistoon ilmoittautumisen yhteydessä voi törmätä:

- (7) ”Anni katsoi **opetusohjelmasta**, mitä muita kursseja samassa koulussa oli. Ohjelmassa oli paljon eri kielten kursseja ja monenlaisia harrastuskursseja..
(- -) Vähän aikaa sitten luitte tekstin, jossa kerrottiin, miten Anni kävi ilmoittautumassa työväenopiston ranskan kielen kurssille. Miten ilmoittautuminen tapahtui? Ilmoittautuminen tapahtui niin, että Anni täytti **ilmoittautumislomakkeen**. Hän sai **opiskelijakortin** ja sen mukana **pankksiirtolomakkeen** ilmoittautumismaksun maksamista varten.”

(Hämäläinen 1993: 50,58.)

Erilaisia ja eri tilanteisiin liittyviä tekstilajeja kerrotaan olevan, mutta todellista kosketuspintaa niihin oppijat eivät saa. Todelliseen toimintaan liittyviä tekstejä ei ainakaan oppikirjan ohjaamana lueta tai kirjoiteta itse. Sen sijaan uudemmissa oppikirjoissa – sen lisäksi, että tarjolla on autenttisia, erilaisia tekstilajeja – kielenoppijoita ohjataan tuottamaan tekstilajeja, jotka limittyvät tavalla tai toisella toimintaan ja viestintään.

Kirjoitustehtävien tekstilajit

Molemmissa uudemmissa oppikirjoissa kielenoppijat saavat luettavakseen erilaisia tekstilajeja ja molempien oppikirjojen tekstivalikoimaan sisältyy lähes saman verran erilaisiin tekstilajeihin luokiteltuja tekstejä. Sen sijaan tuotettavien tekstien osalta kirjat eroavat merkittävästi toisistaan (ks. kuvio 6 s. 37). Kirjoitustehtävien määrät oppikirjoissa noudattelevat samaa linjaa kuin tarjolla olevien tekstienkin määrät: *Suomea paremmin* -kirjassa on enemmän (27 kpl) kirjoitustehtäviksi luokiteltuja tehtäviä kuin *Hyvin menee* -kirjassa (17 kpl). Suurimmassa

osassa (55 %) *Suomea paremmin* -kirjan kirjoitustehtävistä kielenoppijoita ohjataan kuitenkin tuottamaan teksti, jota ei pysty luokittelemaan tietyksi oppikirjakontekstin ulkopuoliseksi tekstilajiksi.

Näiden Muut-kategoriaan luokiteltujen tekstien joukossa on mm. kirjoitettavia ”keskusteluja” (3 kpl), joissa oppija ohjataan kirjoittamaan pikemminkin suulliseen vuorovaikutukseen liittyviä tekstejä, esim.:

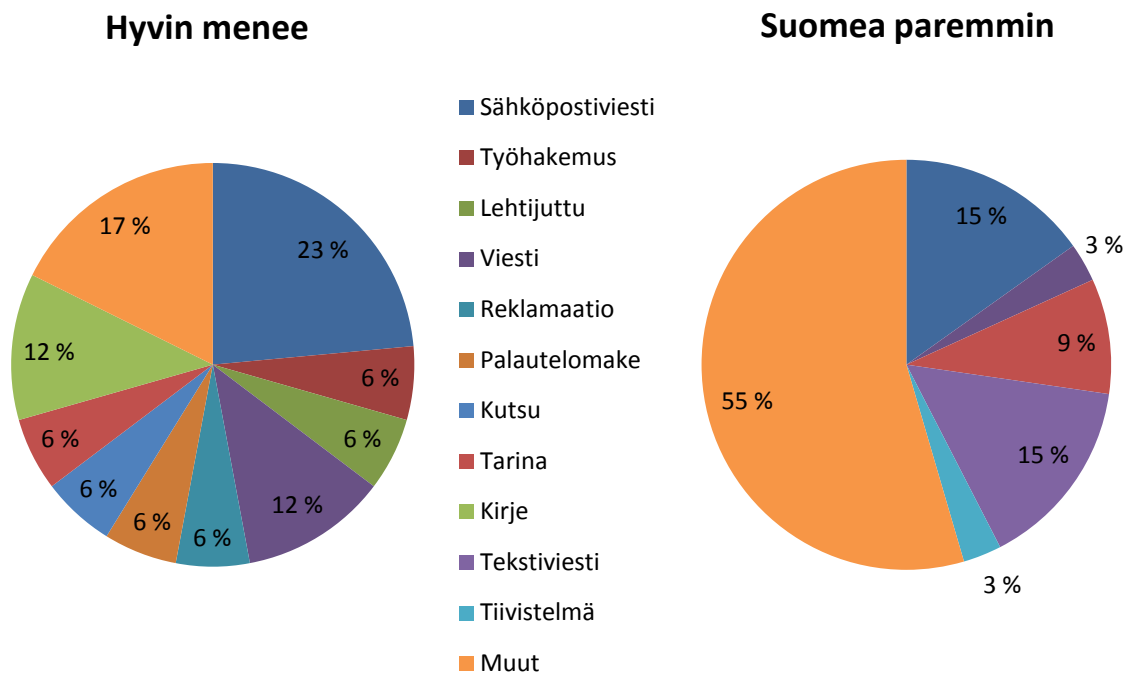
- (8) ”Kirjoita dialogi, jossa kaksi henkilöä keskustelee juhlissa. Voit itse päättää, millaisissa juhlissa he ovat. Sisällytä dialogiin annetut sanat: tarjoilut, ranskalaista viiniä, kalaruokia, allerginen, ohjelmaa, viime vuonna, hauskaa, odottaa, tylsää, yllätys.”

(SP 2007: 92.)

Pääpaino on aihepiiriin liittyvässä tilanteisessa kielenkäytön prosessoinnissa, jossa kuitenkin todellinen, suullinen ja spontaani kielenkäyttö sekä oppimistilanteen kirjallinen ja suunnitelmallinen kielen prosessointi sekoittuvat. Muut-kategorian teksteihin kuuluu myös tekstejä, joissa kielenoppija ohjataan kirjoittamaan ”teksti” tai ”jostakin aiheesta”, ilman että aiheesta kirjoittaminen limittyisi johonkin tekstilajiin:

- (9) ”Kirjoita itsestäsi. Vastaa ainakin alla oleviin kysymyksiin.” (SP 2007: 28.)
 (10) ”Kirjoita jostakin kotimaasi kuuluisasta nähtävyydestä.” (SP 2007: 127.)
 (11) ”Kirjoita teksti preesensissä annettuja sanoja käyttäen. Huomaa, että osa täytyy laittaa 3. infinitiiviin.” (SP 2007: 72.)

Kuten seuraavan sivun kaaviosta käy ilmi, ohjataan kielenoppijoita *Suomea paremmin* -kirjassa tuottamaan myös oppikirjan ulkopuolisiin tekstilajeihin limittyviä tekstejä: sähköpostiviestejä (7 kpl), tarinoita/kertomuksia (3 kpl), tekstiviestejä (5 kpl) sekä viesti ja tiivistelmä/lyhennelmä (molempia 1 kpl).



Kuvio 6. Kirjoitustehtävien tekstilajit Hyvin menee ja Suomea paremmin -kirjoissa.

Ero *Hyvin menee* -kirjaan on kuitenkin selvä. Suurimassa osassa *Hyvin menee* -oppikirjan kirjoitustehtävistä kirjoittaminen kytketään tekstilajien tuottamiseen: vain 17 % tuotettavista teksteistä on luokiteltu muihin teksteihin. Lisäksi erilaisten tuotettavien tekstilajien valikoima on monipuolinen. Tekstien joukkoon mahtuu erityisesti henkilökohtaiseen viestintään kuuluvia tekstilajeja (sähköpostiviestit, viestit, kirjeet, kutsu), asioimiseen liittyviä tekstejä (reklamaatio, palautelomake) sekä työhön ja mediaan liittyviä tekstejä (työhakemus, lehtijuttu). *Hyvin menee* -kirjassa erilaisia tekstilajeja tuotetaan enemmän ja kirjoitustehtäviin liittyy tekstilajeja, joita *Suomea paremmin* -kirjassa ei tuoteta ollenkaan (esimerkiksi työhakemus ja reklamaatio/valitus). Toisaalta myös *Suomea paremmin* -kirjassa kirjoitetaan tekstilajeja, joita *Hyvin menee* -kirjassa ei sivuta lainkaan, esimerkiksi tekstiviestejä.

Siinä missä *Hyvin menee* -kirjassa tuotetaan monipuolisesti kirjallisia, sosiaaliseen toimintaan liittyviä tekstilajeja, painottuu *Suomea paremmin* -kirjan kirjoitustehtävissä enemmänkin erilaisten kielellisten ilmaisujen tuottaminen. Kirjoitustehtävissä kirjoitetaan täten pikemminkin tekstityyppisiä, jotka toisinaan saavat muotonsa jonakin tekstilajina. Suurimassa osassa kirjoitustehtävissä kirjoitetaan kertovia tai kuvailevia tekstejä, mutta jonkin verran myös argumentointia vaativia tekstejä (3 kpl).

Uudemmat oppikirjat pyrkivät selvästi liittämään kielen kontekstin kielenoppimiseen ja niissä on tarkasteltua edeltäjänsä nähden huomattavan paljon enemmän autenttisia tekstejä

sekä todellisenkaltaisten tekstilajien tuottamiseen tähtääviä kirjoitustehtäviä. Kuten aiemmin todettu, autenttiset tekstit yksistään eivät tee kielenoppimisesta autenttista – olennaista on se, mitä autenttisten tekstien kanssa tehdään, toiminnan autenttisuus. Seuraavissa kappaleissa tarkastellaan tarkemmin, miten oppikirjojen tekstit limittyvät erilaisiin tilanteisiin ja sosiaaliseen toimintaan. samoin esitellään sitä, miten tuotettavien tekstilajien oppimista ohjataan.

5.2 Tekstit osana sosiaalista toimintaa ja viestintää: tilanteisiin liittymisen ja viestinnälliset roolit

Uudet oppikirjat pyrkivät tuomaan kielenoppijoiden pureskeltavaksi todellisen elämän todellista kielenkäyttöä autenttisten tekstien muodossa. Todellisessa elämässä tekstit osa muuta sosiaalista toimintaa, ja ne limittyvät arkisen toiminnan tilanteisiin. Kielenoppimisen ja oppimisessa käytettyjen tehtävien tulisi jäljitellä todellisen elämän toimintaa ja tilanteita, jolloin myös toiminnan erilaisten tekstien parissa tulisi noudatella todellisen elämän tekstitoimintaa. Tosielämän tekstejä tutkimistani oppikirjoista löytyy, mutta miten tekstit niissä liitetään todellisen elämän tilanteisiin?

5.2.1 Teemoja ja toimintaa *Hyvin menee* -kirjassa

Hyvin menee -oppikirjan rakenne perustuu erilaisiin teemoihin, joiden ympärille kielenoppimisen tarpeet rakentuvat. Laajempiin teemoihin liitetään erilaisia tilanteita, joihin kielenoppijan oletetaan joutuvan ja joissa oppijat joutuvat käyttämään kieltä. Kielenoppiminen kytetään – tai ainakin pyritään kytkemään tiiviisti todellisen elämän **tilanteisiin ja tehtäviin**. Lähestymistapa vastaa Hylandin (2004) kuvaamaa genrepedagogista lähestymistapaa, jossa kielenoppimiseen liitetyt tekstit valikoidaan ja jäsennetään opetukseen nimenomaan todellisen elämän tarpeiden pohjalta rakennettujen teemojen kautta. Oppikirja on jaettu kuuteen laajempaan teemaan (Vapaalla, Töissä, Kotona, Pulmia, Suomi ja Tapahtumia), joissa käsitellään eri aihealueita liittämällä niitä toimintaan ja kielenkäyttötilanteisiin – työnhakuun, asioimiseen, asumisyhteisössä toimimiseen ja niin edelleen. Näihin eri teemoihin ja tilanteisiin liittyy myös **luku- ja kirjoitustapahtumia**. Tilanteita käsittelevien oppikirjakappaleiden alussa olevat dialogit pyrkivät antamaan todentuntuisen kuvan tilanteesta ja luomaan kontekstin erilaisille tekstitapahtumille.

Teemat, tilanteet sekä niihin liitetyt luku- ja kirjoitustapahtumat on koottu taulukkoon 3. Taulukkoon on koottu vain kirjallisten autenttisten tekstien sekä erilaisten tekstilajien tuottamiseen liittyvät toiminnot. Teemoihin liittyy oppikirjassa toki myös paljon suullista tekstitoimintaa, joka sekä oppimistilanteessa että todellisessa kielenkäytössä sulautuu luku- ja kirjoitustapahtumiin. Kaikissa teemoissa ei korostu yhtä lailla tekstien limittyminen toisiinsa tai toimintaan; teema ja aihepiiri vaikuttavat siihen, millaista toimintaa tekstien ympärille on muodostutettu.

Taulukko 3. Teemat ja niihin liitetyt luku- ja kirjoitustapahtumat *Hyvin menee 2* -oppikirjassa.

Teemoihin ja tilanteisiin liittyvät luku- ja kirjoitustapahtumat

VAPAALLA Harrastukset, ajankäyttö ja matkailu

- **Ilmoittautuminen työväenopiston harrastekurssille:**
 - Lue: Tiedusteleva **sähköpostiviesti** työväenopistoon (muodollinen).
 - Lue: Työväenopiston tietoa antava **vastausviesti** (muodollinen).
 - Lue: **Sähköpostiviesti** ystävälle, kertominen ilmoittautumisesta (epämuodollinen).
 - Kirjoita:
 - Muodollinen, ohjattu **sähköpostiviesti** (lapsen ilmoittaminen koulun jalkapallokerhoon).
 - Epämuodollinen ohjattu **sähköpostiviesti** (uudesta harrastuksesta kertominen ystävälle).
- **Ajankäytön suunnittelu ja tapahtumailmoitusten lukeminen:**
 - Lue ja etsi tietoa: **Taulukko** suomalaisten ajankäytöstä.
 - Kirjoita: Oman **kalenterin** täyttäminen.
 - Lue **lehtiartikkeli ajankäytöstä /tv:n katselusta** - etsi tietoa ja vertaa saatua tietoa taulukon antamaan tietoon.
 - Lue ja etsi olennaiset tiedot harrastuspiirin tulevien tapahtumien **ilmoituksesta**.
- **Matkan suunnittelu ja asiointi:**
 - Lue laskettelukeskuksen **mainos** ja vastaa pääkohtakysymyksiin.
 - Kirjoita **sisällöllisesti ohjattu sähköpostiviesti** mainoksen hotelliin.

TÖISSÄ Työelämä, työnhaku

- **Työpaikan etsiminen - työpaikkailmoituksen lukeminen ja siihen vastaaminen:**
 - Lue: Tiedottava ja kuvaileva **Työpaikkailmoitus**.
 - Lue: Hakijan **sähköpostiviesti** ilmoituksen jättäneeseen yritykseen.
 - Lue: Viestin liitteenä oleva **työhakemus**.
 - Lue lehdestä etsimäsi mielenkiintoinen **työpaikkailmoitus** (etsi adjektiivit).
 - Kirjoita **työhakemus** ilmoituksen työpaikkaan.
 - Kirjoita: Tiedusteleva **sähköpostiviesti** kesätyöpaikkaan, josta olet hakenut töitä.
- **Työhaastatteluun valmistautuminen ja osallistuminen:**
 - Lue: **Lista** tavallisimmista työhaastattelukysymyksistä (monster.fi.)
 - Lue: **Ohjeet** hakemuksen ja ansioluettelon kirjoittamisesta, ja vastaa oikein/väärin -väittämiin (nettinappi.fi).
- **Työnteon aloittaminen uudessa työpaikassa:**
 - Lue tietoa antava **tietoteksti** ”Perehdytys työkohteessa”.

KOTONA

Koti, asuminen, media

- **Asunnon hankkiminen**
 - Lue kaksi **asuntoilmoitusta**.
 - Lue (mukailtu) **artikkeli** asuntojen hinnoista ja etsi tekstistä vastaukset kysymyksiin.
 - Lue ilmoituksia ja poimi myytäviä asioita. Etsi lisää ilmoituksia.
 - Lue itse **etsittyjä asuntoilmoituksia** tarkasti ja keskustele niistä arvioiden parin kanssa.
- **Joukkoviestinnän yleisten puheenaiheiden seuraaminen :**
 - Lue sanoma- ja aikakauslehtiä viikon ajan ja etsi lisätietoa tärkeistä puheenaiheista.
 - Kirjoita lehtijuttu julkisuuden henkilöstä.
- **Kylpyhuoneremontista aiheutuvasta metelistä tiedottaminen ja pahoitteleminen naapureille.**
 - Kirjoita **kertova kohtelias viesti** naapurille.

PULMIA

Ostokset ja hinnat, vakuutukset ja terveyspalvelut koulun ja kodin säännöt

- **Ostetun tuotteen vioista reklamoiminen.**
 - Kirjoita yksin **valitus** tuotteesta, johon et ole tyytyväinen. Ohjeet apuna.
- **Hintojen vertailu**
 - Lue tiedottava teksti ruokakorivertailusta ja vastaa kysymyksiin.
 - Lue omia **kauppakuitteja** yhdessä muiden kanssa.
- **Vakuutusmainoksiin tutustuminen ja palautteen antaminen terveysterveystoimista**
 - Lue kolme **vakuutusmainosta** ja vastaa sisältökysymyksiin.
 - Kirjoita ohjattu **palautelomake** lääkäriasemalle.
- **Koulujärjestelmään tutustuminen ja tiedon etsiminen koulun tuntijakotaulukosta**
 - Lue ja tutki tuntijakotaulukkoa ja vastaa kysymyksiin.
- **Järjestyssääntöihin tutustuminen ja häiriöstä viestittäminen.**
 - Lue ja tutustu tavanomaisiin kerrostalon järjestyssääntöihin (ryhmässä).
 - Kirjoita ryhmässä **viesti** häiritsevälle asukkaalle.
- **Kodin ja koulun välinen viestintä**
 - Kirjoita parin kanssa opettajan ja vanhemman välinen puhelinkeskustelu.

SUOMI

Lähihistoria,
juhlat, urheilu,
hyvinvointi

• Tarvittavan tiedon etsiminen tekstistä

- **Lue silmäillen artikkeli** Suomen itsenäisyyspäivästä: etsi numerot, ja kerro artikkelista niiden perusteella
- **Lue uudestaan tarkasti** ja vastaa sisältökysymyksiin.

• Juhliin kutsuminen

- Kirjoita ohjattu **kutsukortti** juhliin.

• Suomesta kertominen

- Kirjoita turistille lista Suomessa tavallisista arkisista asioista

- **Lue** mukailtu artikkeli ”Pitkän iän salaisuudet ja valitse oikein -väärin väittämä.
- **Kirjoita tarina**, jossa käytät vanhaksi/vanhana -muotoja ja annettuja sanoja.

TAPAHTUMAT

Uutiset,
Rikokset,
Ympäristö

• Uutisten lukeminen

- **Lue uutisteksti** ja ympyröi siitä verbit. Tee verbiketju ja muistele uutisen sisältö.
- Lue silmäillen **uutisteksti**. Sijoita tekstiin annetut alaotsikot.
- Lue uudelleen tarkasti ja vastaa avoimiin sisältökysymyksiin.
- Merkitse miellekarttapohjaan tekstin syy-seuraus -suhteita.

• Varoittaminen

- Kirjoita Suomeen tulevalle työntekijälle varoituksia yllättävistä asioista.

• Rikoksesta kertominen

- **Kirjoita** poliisille kirje, jossa kerrot rikoksesta ystäväsi sanomisten mukaisesti.

• Tapahtumista, ympäristöstä ja henkilöistä kertominen kirjeessä

- Kirjoita kirje sairaalaan joutuneelle ystävälle.

Teema- ja tilannelähtöinen lähestymistapa näkyy siinä, kuinka oppikirjan tekstit on jäsenneilty. *Hyvin menee* -kirjassa on nähtävissä paitsi tekstien teemoittaista, myös intertekstuaalista jäsentelyä: Todellisessa tekstitoiminnassa toisiaan seuraavat luku- ja kirjoitustapahtumat sekä niihin liittyvät tekstilajit on pyritty limittämään toisiinsa tekstilajijoukoiksi myös oppimateriaalissa.

Tarkasteltaessa *Hyvin menee* -kirjan teemoja, voidaan nähdä, että tekstit voivat liittyä toisiinsa ennen kaikkea osana **viestintäketjua** tai toisaalta osana **toimintaketjua**, jossa erilaiset tekstit limittyvät toiminnan kautta toisiinsa. Tekstit ovat osa viestintäketjua esimerkiksi edellä mainitussa Harrastus-aihepiirissä, jossa viestejä käsitellään vahvasti viestinnällisenä

toimintana (ks. taulukon 3 ensimmäinen osio). Kielenoppijat lukevat sekä lähettäjän että vastaanottajan viestejä ja saavat itse kirjoittaa viestejä lähettäjän roolissa. Huomionarvoista on, että vaikka kielenoppijat ohjataan *Hyvin menee* -kirjassa kirjoittamaan viestejä moneen otteeseen, ei yhtäkään viestiä tarvitse kirjoittaa vastaajan roolissa. Viestintäketjun (vastavuoroisen viestinnän) hahmottaminen jää siis enemmänkin reseptiiviseksi, eikä viestien kirjoittamisessa korostu toisen viestiin reagoiminen. Sen sijaan työnhakuun liittyvien tekstien yhteydessä kielenoppija joutuu tuottamaan tekstiä vastaajan roolissa, joskaan kyse ei ole aivan samanlaisesta henkilökohtaisesta viestinnästä kuin viestien yhteydessä. Ensin oppijat saavat tutustua oppikirjassa olevaan kuvitteelliseen työpaikkailmoitukseen ja siihen perustuvaan työhakemukseen. Näiden tekstien käsittelyssä oppijoita ohjataan kiinnittämään huomiota ilmoituksen ja hakemuksen vuoropuheluun:

- (12) ”Lue BNM Nordicin ilmoitus ja Teron hakemus. Mieti, miksi Tero sopisi hyvin töihin BNM Nordicille. Kirjoita viisi syytä.”

(HM 2009: 49.)

Kielenoppijat siis joutuvat lukemaan tarkasti sekä ilmoituksen ja hakemuksen, sekä pohtimaan, miten hakemuksessa mainitut ilmoituksessa mainittuihin asioihin on hakemuksessa vastattu. Myöhemmin oppijat ohjataan itse kirjoittamaan työhakemus, vastaus työpaikkailmoitukseen. Oppijat ohjataan lukemaan työpaikkailmoitus kiinnittämällä huomiota ilmoituksen adjektiiveihin, olennaisimpaan asiaan, johon vastauksessa tulee tarttua:

- (13) ”Etsi sunnuntain lehdestä tai internetistä kolme kiinnostavaa työpaikkailmoitusta tai pyydä opettajalta kolme erilaista työpaikka ilmoitusta.
- a) Kerää ilmoituksesta adjektiivit.
 - b) Kirjoita hakemus yhteen työpaikoista.

(HM 2009: 52.)

Tekstien limittyminen toisiinsa osana toimintaketjua käy ilmi esimerkiksi matkailu- ja työnhaku-aihepiirien yhteydessä. Matkailu-aiheeseen kuuluu kaksi luku- ja kirjoitustapahtumaa, jotka liittyvät toisiinsa todellisentuntuisen toiminnan kautta. Ensin luetaan laskettelukeskuksen mainos ja poimitaan siitä pääasiat kysymysten perusteella. Lukemistehtävän jälkeen mainoksessa mainittuun hotelliin kirjoitetaan tiedusteleva sähköpostiviesti. Työnhakuteemas- sa ilmoituksen lukemisesta ja siihen vastaamisesta muodostuva ketju täydentyy vielä työpaikkaan kirjoitettavalla viestillä, jossa tiedustellaan hakemuksen saapumisesta perille.

Osa teemoihin valikoiduista teksteistä ei varsinaisesti limity viestintä- tai toimintaketjuun. Tällaiset käsiteltävät tekstit ovat pikemminkin osa teemaan liittyvää aihepiiriä (vrt. Hyland 2004, ks. kappale 3.2.2). Kotona-teeman yhteydessä luetaan lehtiä ja kirjoitetaan lehtijuttu – lukeminen sinällään on arkipäivän toimintaa, mutta lehtijutun kirjoittaminen draamana toteutetun kuvitteellisen haastattelun pohjalta liittyy enemmänkin yleiseen asioista kysymisen ja kertomisen harjoitteluun:

- (14) Kirjoita lehtijuttu haastattelemastasi julkisuuden henkilöstä. Esimerkiksi
- a) henkilökuva, jossa kerrotaan julkiksen lapsuudesta ja nuoruudesta.
 - b) juttu, jossa kerrotaan julkiksen uudesta kirjasta/levystä/tv-sarjasta.
 - c) juttu, jossa paljastetaan jotakin julkiksen arkielämästä.

(HM:104.)

Ajankäyttöön liittyy *Hyvin menee* -kirjassa suomalaisten ajankäytöstä kertova taulukko, henkilökohtainen kalenteri, artikkeli ajankäytöstä sekä tapahtumailmoitus harrastepiirin kokoontumisesta. Tekstit eivät muodosta keskenään toiminnallista tai viestinnällistä jatkumoa, mutta osa niistä saadaan nivottua yhteen tiedonhankintaan ja löydetyn tiedon vertailuun ohjaavilla tehtävillä. Taulukkoon liittyy kirjassa tehtävä, jossa kielenoppija joutuu etsimään vastaukset esitettyihin kysymyksiin taulukosta (HM 2009: 21). Myöhemmin luettavaksi tarjotaan television katseluun liittyvä artikkeli ”Televisiosta perheenjäsen”, johon myös liittyy luetun ymmärtämistä harjoittavia kysymyksiä. Viimeinen kysymys kuitenkin ohjaa paitsi kahden eri tekstin tietojen, myös tekstien ja omien kokemusten vertailuun:

- (15) ”Vertaile tekstin ja tehtävän 3 taulukon perusteella television roolia suomalaisessa perheessä ja syntymämaassasi. Vertaile myös muuta ajankäyttöä suomalaisessa yhteiskunnassa ja syntymämaassasi.”

(HM 2009: 24.)

Vastaavanlaista tekstien antamien tietojen vertailua sisältyy myös muihin aihepiireihin. Esimerkiksi Asuminen-aihepiiriin liittyviä myynti-ilmoituksia verrataan keskenään ja suhteessa rinnalla olevaan oppikirjadialogiin. Dialogin pohjalta vastataan kysymyksiin, joista viimeiseen vastatakseen oppija joutuu vertaamaan dialogista ja ilmoituksista saamiensa tietoja keskenään:

- (16) ”Kumpi ilmoitusten asunnoista sopii Maaritille ja Samille? Miksi?”

(HM 2009:83.)

Ostoksiin ja hintoihin liittyvässä aihepiirissä toisiinsa liitetään Ruokakorivertailu-tiedote ja oppijoiden omat kauppakuitit. Ensin oppijat lukevat tiedotteen ja vastaavat siihen liittyviin sisältökysymyksiin (HM 2009: 133). Vertailua syvennetään tutkimalla omia kauppakuitteja ohjeiden mukaisesti:

- (17) ”Tehkää ryhmissä oma ruokakorivertailu: vertailkaa kauppakuittejanne ja keskustelkaa.
- a) Mitkä ovat mielestänne peruselintarvikkeita?
 - b) Mistä ruokakori muodostuu?
 - c) Millaisia ovat eri elintarvikkeiden ja koko korin hintaerot?
 - d) Tehkää vertailunne tuloksista muistiinpanot ja esitelkää ne muille.

(HM 2009: 134.)

Omien kauppakuittien tutkimiseen ohjaavat kysymykset limittyvät aiemmin luettuun tiedotteeseen – tiedotteen lukemalla kielenoppija voi päätellä, mitä peruselintarvike-käsite tarkoittaa. Näissä tiedon etsintää ja arvioivaa lukemista painottavissa lukutapahtumissa korostuu olennaisesti nykyinen käsitys tekstitaidoista ja lukutaidosta tiedon keräämisenä, analysoimisena ja käyttönä (vrt. Kasper 2000).

5.2.2. Aihealueet oppimisen keskiössä *Suomea paremmin* -kirjassa

Hyvin menee -kirjan teemoihin sisällytetyt aihepiirit ovat kielten oppikirjoissa usein toistuvia, kommunikatiivisen ja toiminnallisen kielitaidon kannalta olennaisia aihealueita, ja ne ovatkin läsnä myös vanhemmassa *Jatketaan*-oppikirjassa. Koska aihealueiden valinnat perustuvat myös Yleisten kielitutkintojen perusteissa lueteltuihin aihealueisiin, toistuvat samat aiheet myös *Suomea paremmin* -oppikirjassa, jonka sisältöjen kerrotaankin noudattelevan juuri YKI:n aihealueita (SP: 4). Aihealueiden, tilanteiden ja tekstien suhde on *Suomea paremmin* -kirjassa kuitenkin erilainen kuin *Hyvin menee* -kirjassa: *Suomea paremmin* -kirjassa tekstit kyllä limittyvät tiettyihin, YKI-perusteissa mainittuihin aihealueisiin, mutta niitä ei kytetä selvästi tilanteisiin ja toimintaan. (Yleisten kielitutkintojen perusteiden ja oppimateriaalien suhteista enemmän kappaleessa 6.) *Suomea paremmin* -kirja rakentuu paitsi aihealueiden, myös erityisesti kielen eri osa-alueiden mukaisen jäsentelyn mukaisesti. Kirjan kappaleiden (yht. 9 + Testaa taitosi -kappale) yleinen sisältö rakentuu oppikirjadialogista ja tietyn osa-alueen mukaisesti otsikoiduista tehtävistä sekä erityisesti tiettyyn kielen osa-alueeseen keskit-

tyvistä osioista, jotka on otsikoitu osa-alueiden mukaisesti. Esimerkiksi kirjan kappale kolme, ”Tänään oli tosi rankka päivä”, rakentuu seuraavasti:

- A) ”Mailis, Andrei ja Daniel ovat suomen kurssin jälkeen baarissa istumassa.” (otsikoitu dialogi + sanasto)
- B) ”Daniel tulee kotiin myöhään illalla.” (Otsikoitu dialogi + sanasto)
- C) ”Danielin kaveri Paavo tulee illalla kotiin.” (Otsikoitu dialogi + sanasto)

Tehtävä 1: Kertominen. Kerro muille tyypillisestä päivästä elämässäsi. Vastaa ainakin seuraaviin kysymyksiin.

Tehtävä 2: Kuvasta kertominen. Katso kuvasarjaa ja kerro, mitä Mailisille tapahtui.

Tehtävä 3: Tilanteita. Mitä sanoisit seuraavissa tilanteissa?

Tehtävä 4: Keskustelu. Mikä sinulle on tärkeää elämässä?

KIELIOPPI: 3. INFINITIIVI

Tehtävä 5: Kielioppi. Valitse oikea muoto.

Tehtävä 6: Kielioppi. Kirjoita verbin oikea 3.infinitiivin muoto.

Tehtävä 7: Kielioppi. Kirjoita annetuista sanoista lauseita käyttämällä 3. infinitiiviä.

VERBAALISUBSTANTIIVI -MINEN

Tehtävä 8: Kielioppi. Valitse oikea muoto.

Tehtävä 9: Kielioppi. Käytä sanaa lauseessa annetussa muodossa.

KUUNTELU

Tehtävä 10: Kuuntelu. Arkipäivän tilanteita. Valitse O/V.

Tehtävä 11: Kuuntelu. Täydennä teksti kuulemasi perusteella.

Tehtävä 12: Kuuntelu.

TEKSTINYMMÄRTÄMINEN

Tehtävä 13: Tekstinymmärtäminen. Lue laulujen sanat ja vastaa kysymyksiin.

Tehtävä 14: Tekstinymmärtäminen. Lue teksti ja vastaa kysymyksiin.

KIRJOITTAMINEN

Tehtävä 15: Kirjoittaminen. Olet saanut tekstiviestit. Kirjoita niihin vastaukset.

Tehtävä 16: Kirjoittaminen. Kirjoita preesensissä annettuja sanoja käyttäen. Huomaa, että osa verbeistä pitää laittaa 3. infinitiiviin.

Tehtävä 17: Kirjoittaminen. Kirjoita, millaista perheesi arki oli, kun olit lapsi.

Tehtävä 18: Kirjoittaminen. Lue dialogi ääneen parin kanssa. Kirjoita sitten, mitä dialogissa tapahtuu.

Kielen osa-alueita lähestytään toisistaan erillisinä osina, ja se heijastuu myös tekstien kanssa toimimiseen ja niiden tuottamiseen. Samaan aihepiireihin liittyvät eri tekstit eivät liity toisiinsa eivätkä tilanteisiin, niitä yhdistää yleensä vain jonkinlainen kosketuspinta YKI-perusteissa mainittuihin aihealueisiin (ks. sivu 8 ja tarkemmin liite 4, s. 89). Tekstien liittyminen tiettyyn aihealueeseen ei välttämättä tarkoita sen liittymistä arkipäivän tilanteisiin ja toimintaan. Esimerkiksi Asuminen-aihealueeseen on *Suomea paremmin* -kirjassa liitetty kaksi autenttista tekstiä, joista lukija saa tietoa suomalaisista asumiseen liittyvistä ilmiöistä, mutta jotka eivät liity tai joita ei liitetä tilanteisiin: Espoon asuntomessuista kertova artikkeli sekä Suomietoutta maahanmuuttajille -kirjasta lainattu tietoa antava tekstikatkelma suomalaisten kesämökkeilystä. Kyseisiin teksteihin ei liity toimintaa, joka vastaisi todellisen elämän tekstitoimintaa; kielenoppijat ohjataan lukemaan tekstit yksin ja vastaamaan niitä koskeviin sisältökysymyksiin. Samaan aihealueeseen kuuluvat asuntoilmoitukset (myynti-ilmoitus ja vuokra-ilmoitus) on kuitenkin pyritty liittämään arkielämän toimintaan, ja ne toimivat osana tilanneharjoitukseksi otsikoitua tehtävää. Vaikka ilmoitukset onkin pyritty liittämään tilanteeseen, jää niiden rooli toiminnassa kuitenkin hieman pinnalliseksi. Suullisesti käytävä tilanneharjoitus ei sinällään pohjautu ilmoituksiin; niiden ympärillä ei käydä keskustelua eikä niiden sisältämää informaatiota tarvita tilanneharjoituksen suorittamiseen. Käytännössä ilmoitustekstejä ei siis välttämättä tarvitse ymmärtää ja niiden rooli tuntuu olevan lähinnä virikkeenä toimiminen:

Tehtävä 3: Tilanneharjoitus

A) Alla näet ilmoituksen myytävästä asunnosta. Lue ilmoitus ja katso uudet sanat sanakirjasta.

Myydään

Tilava kaksikerroksinen rivitaloasunto, 5h, k, s rauhallisella puisto-
maisella alueella Vantaan Hiekkaharjussa. Päätyasunto. Keittiö ja
saniteettitilat remontoitu vuonna 2005. Toisessa kerroksessa la-
sitettu terassi. Puutarhassa istutuksia ja kauniit kivetykset. Tontti
320 m². Yhteydenotot arkisin Raimo Vilppula, 050 3444 393.

Sinä olet nyt asunnon ostaja ja parisi on Raimo Vilppula. Selvitä häneltä tark-
ka osoite, talon rakennusvuosi, lämmitysjärjestelmä, asunnon koko neliöissä,
kulkuyhteydet ja lähialueen palvelut. Kysy myös, milloin asunto vapautuu ja
sovi asunnon näytöstä. Kirjoita kaikki tärkeät asiat muistiin ja näytä muistiin-
panosi opettajalle.

B) Alla näet ilmoituksen vuokrattavasta asunnosta. Lue ilmoitus ja katso
uudet sanat sanakirjasta.

Vuokrataan

Kaunis yksiö Kuopion keskustasta. 30 m², kylpyhuone ja wc erikseen.
Remontoitu keittokomero, jossa astianpesukone ja mikro. Kylpyhuo-
neessa pesukoneliitäntä. Parkettilattia. Vuokra 500 euroa/kk. 3 kk:n
takuuvuokra. Yhteydenotot la-su Kaisa Pietilä.

Sinä olet vuokraamassa asuntoa ja parisi on Kaisa Pietilä. Selvitä tarkka osoi-
te, talon rakennusvuosi, tulossa olevat remontit, huoneiston kunto, kulkuyh-
teydet ja palvelut. Kysy myös, millaisia naapurit ovat. Kirjoita kaikki tärkeät
asiat muistiin ja näytä muistiinpanosi opettajalle.

Kuvio 7. Asuntoilmoitukset ja tilanneharjoitus (SP 2007:103).

Aiemmin kappaleessa 5.1. kuvattu tarjolla olevien tekstien jakautuminen erilaisiin teks-
tilajeihin kertoo osaltaan samasta ilmiöstä: suurin osa tarjolla olevista teksteistä on tietotekste-
jä, artikkeleja ja ilmoituksia; tekstejä, jotka eivät tavallisesti liity tilanteisiin ja toimintaan.
Tietotekstejä ja artikkeleita luetaan tiedon etsimiseksi, ja niihin liittyvässä toiminnassa koros-
tuu vastaanottajuus, toisin kuin esimerkiksi viestejä, joissa painottuvat viestintä ja siihen liit-
tyvät viestintäroolit. Tarjolla olevien tekstien ensisijainen tehtävä *Suomea paremmin* -kirjassa
onkin toimia perinteisten luetunymmärtämistehtävien pohjateksteinä ja yleisin autenttisiin
teksteihin liittyvä tehtävänanto ohjaa lukemaan tekstin, katsomaan uudet sanat sanakirjasta
sekä vastaamaan tekstiin liittyviin sisältökysymyksiin. Teksteihin pohjautuvissa luetunym-
märtämistehtävissä kysymykset kohdistuvat lähinnä lausetason tietoon; tehtävissä ei korostu

tekstin ymmärtäminen kokonaisuutena, päättely tai tiedon etsiminen tiettyä toiminnallista tarkoitusta varten.

Tekstinymmärtämistehtävien pohjana olevien tekstien tarkoituksena on myös antaa tietoa halutusta aihealueesta, esimerkiksi suomalaisista parisuhdekäytännöistä. Tiedon etsimiseen ohjaavaa lukutapaa ei kuitenkaan harjoitella, eikä tekstien tarjoamaa tietoa käytetä jonkun muun tehtävän tai toiminnon suorittamiseen. Tieto tulee usein ikään kuin luetun ymmärtämisen kylkiäisenä, kun oppija etsii tietyn aihealueen tekstistä vastauksia kysymyksiin. Tekstien ja tehtävien tietopainotteisuuden ja irrallisuuden vuoksi oppijan viestinnälliset roolit tekstien parissa jäävät melko kapeiksi. Kaikkien viestinkirjoitustehtävien instruktioissa tuodaan esille viestintätilanne ja sen osapuolet, mutta muissa kirjoitustehtävissä se, kenelle kirjoitetaan, jää useimmiten epäselväksi. Viestien kirjoittamisessa korostuu *Hyvin menee* -kirjan tehtävien tapaan lähettäjän rooli. Viestejä kirjoitetaan vastaajana vain tehtävässä, jossa oppijoita ohjataan kirjoittamaan tekstiviestejä vastauksena saamiinsa viesteihin (ks. kuvio 9 s. 60). Viestinnällisten kirjoitustehtävien instruktioit tuovat tekstitoimintaan paitsi käsityksen viestintärooleista, mutta myös tilanteisuutta ja kontekstuaalisuutta, jota ei oppikirjan laajemmissa kokonaisuuksissa ole.

5.2.3 Sosiaalinen toiminta tehtävissä

Genrepedagogiikkaan liittyy olennaisesti myös itse oppimistilanteeseen liittyvä yhteistoiminta (Hyland 2004: 121). Yhteistyö tekstien parissa perustuu ennen kaikkea yhteistyötä korostaviin oppimiskäsityksiin, mutta se voi myös tukea autenttiseen tekstitoimintaan tähtäävää opetusta ja oppimista. Todellisessa elämässä tekstien ympärille syntyy toimintaa, jossa niitä työstetään tavalla tai toisella yhdessä – yhtä lailla oppimistilanteissa voidaan tavoitella samankaltaista toimintaa. Tarkastelemisani oppikirjoissa tekstien, etenkin tarjolla olevien tekstien, ympärille rakennettuun toimintaan kuuluu usein myös yhteistyötä. Yhteistyö voi liittyä tekstilajin halluunoton prosessin eri vaiheisiin tai toimintaan, jossa keskiössä on muiden asioiden kuin tekstilajin oppiminen.

Suurin osa teksteihin liittyvästä yhteistyöstä liittyy tarjolla olevien tekstien kanssa toimimiseen: tekstien aihepiireistä keskustellaan yhdessä ja niihin liittyviä ymmärtämis- tai sanastoharjoituksia tehdään yhdessä. *Suomea paremmin* -kirjan 41:stä tarjolla olevasta tekstistä kahteentoista (29 %) liittyy yhdessä toimimista. Yhteistoiminnan ydin on vuorovaikutuksen harjoittamisessa ja yhdessä oppimisessa; varsinaista tekstilajin oppimiseen ja sosiaaliseen tekstitoimintaan liittyvää yhteistyötä teksteihin ei liity.

- (18) ”Keskustelua.
Mitkä ovat tavallisia ammatteja kotimaassasi?
Millä alalla itse työskentelet?
Millaista koulutusta olet itse saanut?
Onko yllä oleva tilasto mielestäsi yllättävä?” (SP 2007: 8.)
- (19) ”Lue teksti ja keskustele alla olevista kysymyksistä parin kanssa.
1. Mitkä ovat tavallisimpia sairauksia sinun kotimaassasi?
2. Miksi arvelet, että tekstissä mainitut sairaudet ovat niin tavallisia Suomessa?”

(SP 2007: 120.)

(SP 2007:180.)

Yllä olevien esimerkkien tapaan toiminta *Suomea paremmin* -kirjan autenttisten tarjolla olevien tekstien ympärillä on ennen kaikkea oppimiseen ja kouluympäristön liittyvää toimintaa. Sen sijaan *Hyvin menee* -kirjassa toiminta joidenkin tekstien parissa muistuttaa enemmän todellisten (sosiaalisten) tilanteiden toimintaa. Esimerkiksi järjestyssääntöihin tutustuminen ja niiden pohjalta kirjoittaminen limittyvät oppikirjan ulkopuoliseen tilanteeseen:

- (21) Tutustukaa pienessä ryhmässä kerrostalojen tavanomaisiin järjestyssääntöihin. Valitkaa sellainen pulma, joka kerrostalossa häiritsee, ja kirjoittakaa viesti häiritsevälle asukkaalle tai talon ilmoitustaululle. Viestissä pitää olla
- vähintään yksi häiritsevä asia
 - selitys, miksi se häiritsee muita
 - ehdotus, mitä asialle pitäisi tehdä
 - selosta, mitä tapahtuu, jos häiritseminen ei lopu.

(HM 2009: 159.)

Esimerkin 21 tehtävän toiminta on sellaista, jonka voisi kuvitella tapahtuvan aivan tavallisesa asuinyhteisössä. Esimerkin tehtävä on myös ainoa tehtävä kaikkien oppikirjojen tehtävien joukossa, jossa tuotetaan jokin varsinaisesti kirjallinen tekstilaji (ei esim. dialogi) yhdessä. *Suomea paremmin* -kirjassa kaikki kirjoitustehtävät tehdään yksin. Myös muidenkin todellisen elämään liittyvien tekstien parissa toimiminen synnyttää mielikuvan autenttisesta yhteistoiminnasta tekstien parissa. Esimerkiksi kauppakuittien tutkiminen ja hintojen vertailu niiden perusteella (ks. esimerkki 17, s. 45) jäljittelee arjen toimintoja.

Kokonaisuudessaan *Hyvin menee* -kirjan tarjolla olevista teksteistä kymmeneen (30 %) liittyy jonkinlaista yhteistyötä. Suurin osa yhteistyöstä on keskustelemista ja näkemysten vaihtamista käsiteltävistä asioista: keskustelua käydään tekstien tiedoista ja aihepiireistä tai niihin liittyvistä jatkotehtävistä. Esimerkiksi Lappi-aiheiseen artikkeliin liittyvien luku- ja kirjoitustehtävien jälkeen aiheesta keskustellaan yhdessä (esimerkki 22) ja tavallisimmista työhaastattelukysymyksiä esittelevän tekstin yhteydessä keskustellaan kysymysten vastauksista (esimerkki 23):

- (22) Keskustele parisi kanssa, mistä itse haluaisit tehdä, jos lähtisit Lappiin.
- a) Mitä haluaisit nähdä ja tehdä, missä haluaisit majoittua?
 - b) Millä menisit Lappiin?
 - c) Minä vuodenaikana mieluiten matkustaisit ja kenen kanssa?
 - d) Paljonko olisit valmis maksamaan matkasta? Mitä et haluaisi tehdä?

(HM 2009: 38.)

- (23) Kappaleen tekstissä Tero Tahvanainen on työhaastattelussa. Työhaastatteluihin voi valmistautua kotona ennen haastattelua. Lue seuraavat tavalliset työhaastattelukysymykset siten, että ymmärrät mitä ne tarkoittavat. Mieti vastaukset niihin kysymyksiin, joihin voit. Keskustelkaa parin kanssa toistenne vastauksista.

(HM 2009: 65.)

Molemmissa oppikirjoissa teksteihin liittyy myös yhteistyötä sisältäviä sanastoharjoituksia. Sen sijaan kummassakaan oppikirjassa ei varsinaisesti tehdä yhteistyötä erilaisten tekstilajien oppimisessa; erilaisia tekstilajeja ei tutkita eikä tuoteta yhdessä. Työnhaun tekstien yhteydessä käydään kuitenkin yhteisiä merkitysneuvotteluja hyvän työntekijän ominaisuuksista, mikä sinällään liittyy myös tekstien tuottamiseen (ks. esimerkit 31–34 s. 59) Kaiken kaikkiaan yhteistyö tekstien parissa kohdistuu nimenomaan suullisen kielitaidon tai sanaston harjoitteluun.

5.3 Tekstilajitietoisuus ja tekstitaitojen ohjaaminen

Edellisessä kappaleessa käsiteltiin sitä, miten oppikirjojen tekstit – niin tarjolla olevat kuin tuotettavat – limittyvät toimintaan, tilanteisiin ja tarkoituksiin eli sosiaaliseen kontekstiinsa. Kontekstisidonnaisuus on olennainen osa genrepedagogiikka ja kontekstityttöisyys osa tekstityttöisyyttä. Sosiaalinen konteksti ja siihen liittyvä intertekstuaalinen konteksti liittyvät myös genrepedagogiikan kuvaamaan tekstilajin haltuunoton prosessiin, jossa lukeminen ja kirjoittaminen yhdistetään toisiinsa, mutta myös kontekstiin. Genrepedagogiikan ydinajatus on, että

kirjoittamisen – erilaisten tekstilajien tuottamisen – oppiminen on osa prosessia, johon liittyy lukemista, tutkimista ja asteittain itsenäistyvää tekstien tuottamista. Niitä tekstilajeja, joiden tuottamista oppijoiden halutaan oppivan, tulee tarjota myös luettavaksi ja tutkittavaksi. Lukeminen ja kirjoittaminen limittyvät toisiinsa, eikä niitä voida tarkastella pelkästään toisistaan irrallisina taitoina; kirjoitustehtävät eivät ole vain kirjoitustehtäviä, vaan osa laajempaa haluttuunoton prosessia (esim. Hyland 2004; Feez 1998, ks. s. 24).

5.3.1 Tekstilajien omaksuminen ja genreprosessi

Edellisessä kappaleessa kuvattiin tutkittujen oppikirjojen lähestymistapoja kielen eri osaluokkiin. Siinä, missä *Hyvin menee* -kirjassa kieltä ja sen oppimista lähestytään eri osataitoja integroivasta, tilanteisiin pohjautuvasta näkökulmasta, on *Suomea paremmin* -kirjan lähestymistapa eri osataitojen erillisyyttä korostava. *Jatketaan*-oppikirjassa osataidot eivät oikeastaan edes tule ilmi, vaan pääpaino on kielen rakenteen oppimisessa – kirjoitustehtäviä oppikirjassa ei ole ollenkaan. Erilaiset lähestymistavat näkyvät myös siinä, millaisia oppikirjojen kirjoitustehtävät ovat, ja miten kirjoittamisen oppimista niissä ohjataan.

Hyvin menee -kirjassa kirjoitustehtävät kytkeytyvät paitsi sosiaalisiin tilanteisiin myös muihin osataitoihin. Olennaisimpiin tuotettaviin perehdytään tekstilajeina: niitä luetaan ja tutkitaan. Tekstilajeihin kuuluvia tekstityyppejä ja kielellisiä ilmauksia pyritään omaksumaan sekä kirjallisten että suullisten (dialogit, tilanteiset kuuntelutehtävät) tekstien avulla. *Hyvin menee* -kirjassa on nähtävissä piirteitä genrepedagogiikalle ominaisista pyrkimyksistä oppia tulkitsemaan ja tuottamaan erilaisiin tilanteisiin ja elämäntilanteisiin liittyviä tekstejä. Erilaiset tekstit sidotaan konteksteihinsa ja kommunikatiivisiin tarkoituksiinsa, ja kielenoppijat ohjataan kiinnittämään huomiota tekstilajeille ja -tyypeille tyypillisiin piirteisiin sekä tekstien muodollisuuteen. Konteksti, johon tekstit liittyvät, syntyy paitsi kappalekokonaisuuksien tilanne- ja dialogeista, myös kirjoitustehtävien instruktoiden tilanneselvityksistä. *Suomea paremmin* -kirjassa samanlaista kontekstualisointia ja tekstien prosessointia ei näy eikä erilaisten tekstien kirjoittamiseen erityisemmin ohjata.

Ero oppikirjojen välillä käy ilmi esimerkiksi niiden tavassa käsitellä sähköpostiviestejä ja viestejä. Molemmissa uudemmissa oppikirjoissa luetaan ja kirjoitetaan jossain määrin sähköpostiviestejä. Viestit ovatkin olennaisessa asemassa sekä Yleisissä kielitutkinnoissa että Eurooppalaisessa viitekehyksessä; niiden käsittelyyn ohjataan perusteissa ja suunnitelmissa,

ja niitä kirjoitetaan Yleisten kielitutkintojen testeissä. Erilaisten viestien kirjoittamisen oppiminen on siis olennaista paitsi sosiaalisen elämän, myös kielitestauksen kannalta.

Sähköpostiviestin kirjoittaminen näyttäisi olevan keskeisessä roolissa läpi *Hyvin menee* -oppikirjan. Ensimmäisessä kappaleessa pääpaino on juuri kyseisen tekstilajin haltuunotossa: kappaleessa luetaan esimerkkiviestejä, ja sisältöjen (aihepiiri ja sen sanasto) harjoittelun lisäksi perehdytään sähköpostiviestin ominaispiirteisiin. Sähköpostiviestin kirjoittamisen opettelussa näkyy selvästi genrepedagogiikassa paljon käytetty kehämäinen prosessi (ks. kappale 3.2.2, s.24). Sähköpostiviestin kehämäinen käsittely on esitelty seuraavan sivun taulukossa 4.

Taulukko 4. Sähköpostiviestin genrepedagoginen prosessi Hyvin menee 2 -oppikirjassa.

Teema/ aihepiiri	Tilanne ja tekstitapahtumat	Genreprosessi
Vapaa- aika: Harrastuk- set	<p>Ilmoittautuminen työväenopiston harrastekurssille:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Lue:</u> Tiedusteleva sähköpostiviesti työväenopistoon (muodollinen). • <u>Lue:</u> Työväenopiston tietoa antava vastausviesti (muodollinen). • <u>Lue:</u> Sähköpostiviesti ystävälle, kertominen ilmoittautumisesta (epämuodollinen). <p>• <u>Kirjoita:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Muodollinen, ohjattu sähköpostiviesti (lapsen ilmoittaminen koulun jalkapallokerhoon). 2. Epämuodollinen ohjattu sähköpostiviesti (uudesta harrastuksesta kertominen ystävälle). 	<p>Konteksti: Puhelinvastaaja-viesti ystävälle ilmoittautumisesta.</p> <p>Tekstilajin tutkiminen: - esimerkkitekstien lukeminen Tehtäviä: - aiheeseen liittyvät ilmaukset - aloitus, lopetus, allekirjoitus ja muut erot muodollisessa ja epämuodollisessa viestissä - keskustelutehtäviä aihepiiristä</p> <p>Tekstilajien tuottaminen ohjatusti</p>
Vapaa- aika: Matkailu	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Kirjoita</u> sisällöllisesti ohjattu sähköpostiviesti mainoksen hotelliin. 	<p>Harjoitellun tekstilajin (sähköpostiviesti) tuottaminen itsenäisemmin toisen tekstilajin perusteella.</p>
Työelämä: työnhaku	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Kirjoita:</u> tiedusteleva sähköpostiviesti kesätyöpaikkaan, josta olet hakenut töitä. 	<p>Harjoitellun tekstilajin tuottaminen itsenäisesti.</p>

Ensin tekstilaji liitetään kontekstiinsa: Sähköpostiviesti liitetään tilanteeseen ja tarkoitukseen, jossa kirjoittaja haluaa viestin avulla lisätietoa harrastekurssille ilmoittautumisesta, ja jossa hän toisella viestillä viestii ilmoittautumisestaan ystävälleen. Esimerkit pyrkivät kuvaamaan kielen ja viestinnän tilanteista vaihtelua: toinen viesteistä on muodollinen, toinen epämuodollinen. Seuraavaksi tutkitaan esimerkkitekstejä, niiden ilmauksia ja rakennetta:

(24) ”Tutki epävirallisen ja virallisen viestin eroja.

- a) Lue uudelleen Laurin viesti iltaopistoon. katso, miten hän aloittaa viestit ja miten hän lopettaa ne? Mitä nimeä hän käyttää itsestään?
- b) Miten Lauri aloittaa ja lopettaa omat viestinsä Paavolle? Miten hän allekirjoittaa viestinsä?
- c) Mitä muita eroja viesteissä on?"

(HM 2009: 12.)

Tekstien aihepiiristä keskustellaan yhdessä, joskaan tekstien tutkimiseen tai tuottamiseen ei sisälly yhteisiä merkitysneuvotteluja. Tekstien tutkimisesta siirrytään tuottamiseen, ja ensimmäisessä kappaleessa kirjoitetaan kaksi harrastusteemaan liittyvää ohjattua sähköpostiviestiä. Näissä ensimmäisissä kirjoitettavissa tehtävissä kirjoittajaa ohjataan sekä sisällöllisesti että rakenteellisesti:

- (25) ”Kirjoita kaksi sähköpostia vihkoon. Ensimmäinen on virallinen ja toinen epävirallinen.

Käytä tilanteeseen sopivaa tyyliä.

- a) Haluat ilmoittaa lapsesi koulun jalkapallokerhoon. Kirjoita sähköpostia kerhon opettajalle.
 - Aloita viesti sopivalla tervehdyksellä.
 - Esittele itsesi ja asiasi.
 - Kysy kerhosta kolme asiaa.
 - Lopeta viesti kohteliaasti.
- b) Kirjoita ystävällesi sähköpostia uudesta harrastuksestasi.
 - Kerro, mikä harrastus on.
 - Kuinka kauan olet harrastanut?
 - Miksi pidät siitä?
 - Missä harrastat ja kuinka usein?"

(HM 2009:12.)

Genreprosessi on käynnistetty, ja se jatkuu myöhemmin oppikirjassa. Matkailuteeman yhteydessä oppijat ohjataan kirjoittamaan tiedusteleva sähköpostiviesti hotelliin. Tässäkin kirjoitus-tehtävässä sisältö on ohjattu, mutta viestin muotoilussa ohjataan vähemmän suorasanaisesti:

- (26) ”Kirjoita sähköpostiviesti hotelli Saagaan.

- a) Kerro, että haluat tulla hotelliin.
- b) Kirjoita, tuletko yksin vai perheen tai ystävien kanssa.
- c) Kerro, milloin olet tulossa ja kuinka monta yötä haluat viipyä.
- d) Tiedustele, onko hotellissa tilaa aikana, jolloin haluaisit matkustaa.
- e) Kerro, millaisen huoneen haluaisit ja kysy huoneen hintaa.
- f) Kysele lisätietoja hiihtomahdollisuuksista, kylpylästä ja ravintoloista.
- g) Pyydä vastausta, lopeta viesti kohteliaasti ja laita viestin loppuun omat yhteystietosi.
- h) Muista käyttää virallisen sähköpostiviestin muotoilua.

(HM 2009: 40.)

Vähiten ohjausta on työnhakuteemaan liittyvässä kirjoitustehtävässä:

- (27) ”Olet hakenut työpaikkaa. Kirjoita työpaikkaan sähköpostia ja kysy, onko hakemuksesi tullut perille. Kerro milloin lähetit hakemuksesi ja kysy lisäksi kaksi muuta kysymystä. Lopeta viesti kohteliaasti.”

(HM 2009: 70.)

Esimerkkitekstin tutkimisesta on siirrytty ohjatun tuottamisen kautta yhä itsenäisempään tekstilajin tuottamiseen.

Suomea paremmin -kirjassa lähestymistapa kyseiseen tekstilajiin on melko erilainen. Kehämäistä tekstilajin haltuunoton prosessointia sähköpostiviestin käsittelyyn ei liity. Ensimmäisen kerran sähköpostiviesti tulee *Suomea paremmin* -kirjassa esille asumiseen liittyvässä kirjoitustehtävässä:

- (28) ”Olet muuttamassa Ouluun marraskuun alussa. Kirjoita asunnonvälitystoimistolle sähköpostiviesti, jossa kerrot haluavasi vuokrata asunnon. Sisällytä viestiisi ainakin seuraavat toiveet:
- sijainti lähellä keskustaa
 - 2–3 h + keittiö
 - keittiövarustelu: jääkaappi, pakastin, hella
 - kylpyhuone + pesukoneliitäntä
 - vuokra alle 800 euroa
 - alueen palvelut ja kulkuyhteydet lähellä
- Muista laittaa loppuun yhteystietosi!”

(SP 2007: 51.)

Ennen kirjoitustehtävää tekstilajiin ei ole tutustuttu millään tavalla, vaan huomio on ollut aihealueen (asuminen) sekä kielen muotojen (nominien monikko sekä konditionaali) käsittelyssä. Viestin kirjoittamista ohjataan tehtävänannossa pelkästään sisällöllisesti eikä tehtävänantoon sisälly ohjausta sähköpostiviestin rakenteesta tai viestin muodollisuudesta. Myös juhla-aihepiiriä käsittelevässä kappaleessa kielenoppijoilla kirjoitutetaan sähköpostiviestejä. Tehtävässä ohjataan kirjoittamaan viisi aiheisällöltään ohjattua sähköpostiviestiä, joihin ei kuitenkaan myöskään liity tekstilajiin liittyvää ohjausta:

- (29) ”Kirjoita sähköpostiviestit, joissa kutsut ystäväsi ja perheenjäsenesi seuraaviin juhliin. Sisällytä viesteihisi ainakin valmiiksi annetut asiat.
- a) omat hääsi: aika, paikka lahjatoiveet, vp. ja ajo-ohjeet

- b) lapsesi kastejuhla: rippijuhla tai ylioppilasjuhla: aika ja paikka sekä ajo-ohjeet
- c) tupaantuliaiset uuteen asuntoon: uusi osoite, alkamisajankohta, toive: ei lahjoja, omia juotavia voi tuoda
- d) 50-vuotisjuhlas: aika ja paikka, ajo-ohjeet ja vp
- e) äitisi tai isäsi hautajaiset: aika ja paikka, ajo-ohjeet ja tarvittavat ohjeet tilaisuuden kulusta”

(SP 2007: 92.)

Kyseisessä tehtävässä voidaan katsoa yhdistyvän kaksi tekstilajia, sähköpostiviesti sekä kutsu. Myöskään kutsuun tekstilajina (tai kutsumiseen YKI:n funktiona) ei kirjassa liity ohjausta tai tutustumista aiemmin. Tehtävän instruktiossa annetaan konteksti kirjoittamiselle, ja kutsuviestien kirjoittaminen on varsin kommunikatiivista kielenoppimista. Hää- tai hautajaiskutsujen kirjoittaminen sähköpostitse ei välttämättä ole aivan todellisen elämän käytänteiden mukaista, ja tehtävässä tuntuukin painottuvan erityisesti aihepiiri ja kutsumisen funktion harjoittaminen tekstilajin tai todellisen kommunikaation sijaan.

Seuraavan kerran tekstilajiin palataan matkustamisaihepiiriin liittyvässä kappaleessa, jossa sähköpostiviesti on valjastettu kielioppikertauksen välineeksi:

Tehtävä 9: Kielioppi

Täydennä Siljan Lasselle lähettämä sähköpostiviesti sopivilla muodoilla.

Hei Lasse! Me _____ (olla) viime kuussa aivan _____ (mahtava) lomalla. Thaimaa on aivan uskomaton maa! Me _____ (käydä) monissa todella ihanissa _____ (ravintola) ja idyllisissä _____ (kylä). Ja thaimaalaiset ovat niin _____ (ystävällinen). Yksi paikallinen kaupan omistaja kutsui meidän koko perheen kotiinsa _____ (syödä). Ruoka oli kerta kaikkiaan _____ (herkullinen). Ehkä parasta matkassa oli se, että oli koko ajan hauskaa _____ (tekeminen). Aamuisin menimme yleensä rannalle _____ (ottaa) aurinkoa. Välillä kävimme meressä _____ (uida). Yhden aikaan me _____ (syödä) yleensä lounasta jossain pienessä kuppilassa rannan tuntumassa. Iltapäivisin me _____ (tehdä) usein _____ (pieni) retkiä lähiympäristöön. Kävimme myös muutamissa _____ (museo). Iltaisin menimme aikaisin _____ (nukkua), koska olimme niin _____ (väsynyt). Ihanaa! Haluan pian lähteä taas uudestaan matkalle! Mitä teille kuuluu? Lähetä minulle sähköpostia, kun ehdit. Silja.

Kuvio 8. Sähköpostiviesti kielioppiharjoittelun pohjana (SP 2007:103).

Vaikka tehtävässä tuodaankin oppijan luettavaksi aidonoloinen viesti, ei itse tekstilajilla ole toiminnassa minkäänlaista roolia. Kyse on vain sanojen taivuttamisesta, jossa oppijan ei tarvitse kiinnittää huomiota kuin taivutettaviin sanoihin liittyviin kongruenssi- ja rektioseikkoihin. Kyse ei ole juuri kyseiselle tekstilajille tai ilmaisutarpeelle ominaisten kielenpiirteiden harjoittelusta; yhtä hyvin harjoituksen pohjatekstinä voisi olla mikä tahansa teksti, jossa käytetään vastaavia taivutusmuotoja. Viestiin tekstilajina palataan vielä kirjan lopussa olevassa Testaa taitosi -osiossa, jossa kielenoppija saa testata kielen eri osa-alueiden hallintaansa. Yhdessä osion kirjoittamistehtävässä oppija ohjataan vielä kirjoittamaan viesti:

- (30) ”Ystäväsi Ranskasta kirjoittaa sinulle ja kysyy, voisiko hän tulla luoksesi asumaan kesäkuun kahdeksi ensimmäiseksi viikoksi. Kerro hänelle ystävällisesti, että se ei käy, koska
- et vielä tiedä onko sinulla työmatka silloin.
 - sinun asunnossasi on todella vähän tilaa.
 - sinun siskosi saattaa asustaa asunnossa juuri tuolloin.
- Ehdota, että ystäväsi tulisi vierailulle jonain muuna ajankohtana. Muista aloittaa ja lopettaa viesti sopivalla tavalla.”

(SP 2007: 204.)

Kaiken kaikkiaan viestin käsitteleminen tietynlaisena tekstilajina jää ohueksi. Aloitukseen ja lopetukseen ohjataan viimeisessä kirjoitustehtävässä kiinnittämään huomiota, mutta oppikirjan puitteissa sopivia tapoja aloittaa ja lopettaa ei käydä läpi. Sähköpostiviestien yhteydessä ei myöskään käsitellä muodollisuutta ja epämuodollisuutta, vaikka kirjoitustehtävien ohjeet itse asiassa sisältävät implikaation kahden muodollisuusasteeltaan erilaisen viestin kirjoittamisesta. Ensimmäinen viesti, viesti asunnonvälitystoimistoon, on odotusarvoltaan muodollinen. Jälkimmäinen viesti ystävälle puolestaan sisältää odotuksen epämuodollisuudesta.

Erot sähköpostiviestin käsittelyn tavoissa kuvastavat kirjojen yleistä eroa siinä, millaisena kirjoittamisen taito niissä näyttäytyy. *Suomea paremmin* -kirjassa kirjoitetaan enemmän irrallisia, tekstilajeihin ja tilanteisiin liittymättömiä tekstejä – usein kirjoitetaan siis kirjoittamisen itsensä vuoksi (vrt. kappale 5.1.). Oppimisen kohteena eivät missään vaiheessa ole itse kirjoittaminen tai tekstilajit, vaan tuotettavien tekstilajien ikään kuin oletetaan olevan jo oppijoiden hallussa. *Hyvin menee* -kirjassa sen sijaan tekstilaji oppimisen kohteena korostuu etenkin sähköpostiviestin, mutta myös toisen tuotettavan tekstilajin, työhakemuksen, käsittelyssä. Työhakemuksenkin kohdalla tekstilajiin tutustutaan ensin – linkitettyinä työpaikkailmoitukseen –, ja ennen tuottamista sen ympärillä käydään erilaisia merkitysneuvotteluja ja harjoituksia. Työhaun tekstien käsittelyssä korostuu sisältöihin liittyvä reflektio. Oppijat saavat arvi-

oida itseään sekä peilata omia ja muiden käsityksiä itsestä hyvänä pidetyn työntekijän ominaisuuksiin:

- (31) Testaa persoonallisuutesi. Millainen sinä olet? Kirjoita seuraavien kysymysten viereen K (kyllä), E (ei), J (joskus).
- (32) Kysy pariltasi tehtävän 2 kysymykset itsestäsi – mitä mieltä hän on sinusta? Vertailkaa toistenne vastauksia. Vastasitteko samalla tavalla?
- (33) Lue uudestaan tehtävän 2 kysymykset ja valitse listasta, mikä adjektiivi sopii mihinkin kysymykseen (a–o).
- (34) a) Keskustele parisi kanssa tai pienessä ryhmässä, mitkä tehtävän 4 adjektiiveista sopivat hyvään työntekijään. Mitkä kuvaavat huonoa työntekijää? Sopivatko jotkut adjektiivit molempiin? Etsi itse lisää ryhmiin kuuluvia adjektiiveja.
b) Lisätkää annetut adjektiivit miellekarttaan.
c) Etsikää kaikille adjektiiveille vastakohtat.

(HM 2009: 49–50.)

Sähköpostiviestien parissa toiminen antaa kuvan myös siitä, miten niissä tuetaan kielen eri muodollisuusasteiden omaksumista: *Hyvin menee* -kirjassa tutkitaan ja tuotetaan muodollisuusasteiltaan erilaisia tekstejä (etenkin viestejä), ja muodollisuusasteeseen liittyviä tekijöitä pyritään tuomaan eksplisiittisesti esille. *Suomea paremmin* -kirjassa sen sijaan muodollisuusasteiden tunnistamiseen ei kiinnitetä huomiota, eikä tiettyä muodollisuusastetta vaadita suoraan yhdessäkään kirjoitustehtävässä. Eniten muodollisuusaste nousee esiin tehtävässä, jossa oppijat ohjataan kirjoittamaan vastaukset tekstiviesteihin, jotka ovat muodollisuusasteeltaan erilaisia (kuvio 9). Tiettyä muodollisuusastetta ei näissäkään vastauksissa vaadita, mutta ylipäätään se, että kirjoitetaan vastauksia, antaa oletuksen viestintätyylin mukauttamisesta lähettäjän tyyliin sopivaksi.

● **Tehtävä 15: Kirjoittaminen**

Olet saanut nämä tekstiviestit. Kirjoita niihin vastaukset.

Moi! Anteeksi, mutta mä en millään voi tulla teille tänään. Mä unohdin että appi ja anoppi on tulossa illalla kylään. Käviskö sulle joku toinen ilta? T. Reetta

Terve! Mä olen nyt täällä bussiasemalla. Miten mä pääsen teille? T. Teemu

Morjens! Luuletsä, että sä voisit lainata sun kannettavaa huomenna. Päiväksi vaan. Pliis... T. Sanna

Moi ja kiitos kutsusta! Olen tulossa bileisiin. Onko siellä teilläpäin jotain kivoja ravintoloita, joihin voisi sitten mennä jatkoille? T. Pekka

Terve! Mä olen huomenna menossa varaamaan meille sitä risteilyä. Millaisen hytin sä haluaisit, otatko buffet-aamiaisen ja mikä onkaan sun sotu-tunnus? T. Masa

Kuvio 9. Tekstiviestivastaukset-kirjoitustehtävä. (SP 2007: 71–72.)

5.3.2. Lukemisen ja kirjoittamisen strategiat

Lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen ohjaamiseen kuuluu eri tekstilajien omaksumisen tukemisen lisäksi olennaisesti myös lukemisen ja kirjoittamisen strategioiden ohjaus. Vaikka kirjoittamisen ja lukemisen prosessit eivät olekaan genrepedagogiikassa pääroolissa, ovat lukemisen ja kirjoittamisen strategioiden oppiminen olennaista sekä kyseisten taitojen että kielennoppimisen kannalta. Tarkastelemissani oppikirjoissa näkyy selvästi erilaiset orientaatiot lukemisen ja kirjoittamisen strategisten taitojen ohjaamisessa. *Hyvin menee* -kirjassa osa autenttisten tekstien ympärille muodostetusta toiminnasta perustuu ennen kaikkea lukemisen ja kirjoittamisen prosessien omaksumiselle, kun taas *Suomea paremmin* -kirjassa kirjoittamisen ja lukemisen prosesseihin ei juurikaan paneuduta.

Hyvin menee -kirjan teemoissa, joissa tekstit eivät juurikaan limity toimintaan ja tilanteisiin, lukemisen ja kirjoittamisen prosessointi nousee suurempaan rooliin. Kappaleessa 5.2.1. esiteltiin kirjan jäsentelyn pohjalla olevat teemat sekä niihin liittyvät tarjolla olevat ja tuotettavat tekstit. Osassa teemoista ja niihin kuuluvista aihealueista luku- ja kirjoitustapahtumat liittyvät vahvasti toimintaan, ja erilaiset tekstit jäsentyvät käsiteltäväksi viestintään tai toimintaan pohjautuen. Joissakin aihealueissa luku- ja kirjoitustapahtumat eivät liity niinkään sosiaaliseen toimintaan, vaan tekstien ympärillä käytävän toiminnan fokuksena on pikemminkin tekstuaalinen toiminta. Tällöin voi korostua kappaleessa 5.2.1 kuvattu tiedon etsimiseen perustuva ja päättävä lukeminen. *Hyvin menee* -kirjassa oppiminen kohdistuu lukemisen ja kirjoittamisen prosesseihin etenkin sellaisten aihealueiden yhteydessä, jotka eivät liity vahvasti sosiaaliseen toimintaan: Suomen lähihistoria sekä uutiset.

Hyvin menee -kirjan Suomi-teemaan liittyvässä kappaleessa harjoitellaan silmäilevää, pääasioihin keskittyvää lukemista. Varsinaista Itsenäisyyspäivä-artikkeliin liittyvää luetunymmärtämistehtävää edeltää tehtävä, jossa kielenoppijat ohjataan lukemaan teksti ensin läpi pikaisesti:

- (35) ”a) Silmäile (= lue nopeasti, älä tarkasti) seuraava teksti Suomen itsenäisyyspäivästä, ja etsi sieltä seuraavat luvut. Mihin asioihin luvut liittyvät?
1919 1929 2000 yli 1 000 000 2
b) Mitä osaat kertoa itsenäisyyspäivästä näiden numeroiden perusteella?”

(HM 2009: 162.)

Silmäilevää lukemista seuraa tehtävä, jossa oppijat ohjataan lukemaan koko Itsenäisyyspäivä-artikkeli tarkasti ja vastaamaan sitä koskeviin sisältökysymyksiin (HM 2009: 163). Erilaisiin lukutapoihin liittyviä kokemuksia puretaan vielä yhdessä keskustellen:

- (36) ”Keskustelkaa.
a) Millaisia tietoja teksteistä jäi mieleesi silmäilemällä?
b) Entä toisella lukukerralla?”

(HM 2009: 163.)

Lukutehtävien avulla kielenoppijaa ohjataan huomaamaan, miten tekstin silmäily voi edesauttaa olennaisten asioiden löytymistä: ensimmäisen, numeroiden etsimiseen perustuvan silmäilevän lukemisen perusteella löydetty vastaukset toistuvat toisen lukukerran oletetuissa vastauksissa. Silmäilemällä oppija voi siis oppia orientoitumaan tietynlaiseen lukemiseen ja tietyn-

laisen tiedon etsimiseen; jos tekstissä on paljon numerotietoa, on olennaisin tekstin sisältöön liittyvä tieto todennäköisimmin juuri lukujen ympärillä. Silmäilevän lukemisen harjoittelu tukee ennen kaikkea oppijoiden tulevaisuudentarpeita. Erilaisten lukutapojen omaksuminen auttaa paitsi työelämässä, myös etenkin opiskelussa.

Tapahtumia-teeman Uutisia-kappaleessa kiinnitetään myös erityistä huomiota lukemisen strategioihin. Aivan aluksi harjoitellaan keinoja, joilla voi hahmottaa ja painaa mieleensä tekstin asiasisältöä. Oppijat lukevat uutisen ja tekevät siihen liittyvän tehtävän:

- (37) ”Ympyröi tekstistä kaikki verbit. Yhdistä verbit sitten toisiinsa siten, että niistä syntyy ketju. Lue ketju muutaman kerran ja palauta kertomuksen tapahtumat mieleesi. Voit käyttää verbiketjua muistin tukena.

(HM 2009: 199.)

Samaan tapaan kuin silmäilevää lukemista harjoittavassa lukemistehtävässä, myös uutistehtävän lukemisessa huomio kiinnittyy tietynlaisille teksteille ominaisiin piirteisiin. Uutistekstissä – tai ylipäätään teksteissä, joissa korostuu tapahtumat ja niistä selittäminen – on runsaasi verbejä, verrattuna esimerkiksi kuvaileviin teksteihin. Verbien keräämisen myötä oppijat saavat työkaluja sisältöjen oppimiseen ja muistamiseen, mutta he myös joutuvat kiinnittämään huomionsa siihen, mikä uutistekstistä tekee uutistekstin. Verbien poiminnassa huomio kiinnittyy siihen, millaisia merkityksiä verbit kantavat kertovissa teksteissä; verbien muodoista saa kiinni tekstien olennaisimmat asiat:

kävi – Kuka kävi? Missä kävi?

roikkui – Kuka roikkui? Missä roikkui?

oli päättänyt kaataa – Kuka oli päättänyt kaataa? Mitä oli päättänyt kaataa?

oli kielletty – Kuka oli kielletty? Mistä oli kielletty? Ketä oli kielletty?

jne.

Kyseisessä kappaleessa oppijat saavat luettavakseen myös toisen uutistekstin. Tähän uutistekstiin liittyy samantapainen lukemistehtävien sarja kuin Itsenäisyyspäivä-artikkeliinkin. Ensin kielenoppijat ohjataan lukemaan silmällin uutisteksti ja sijoittamaan sen kappaleisiin annetut alaotsikot. Annetut alaotsikot kuvaavat kappaleiden pääasioita, jotka puolestaan löytyvät useimmiten heti kappaleiden alusta, tai vaihtoehtoisesti otsikoihin liittyvä avainsana löytyy myöhemmin kappaleesta. Otsikointitehtävän jälkeen kielenoppijat ohjataan lukemaan teksti uudelleen tarkasti ja vastaamaan sitä koskeviin sisältökysymyksiin. Yhdistäessään kappaleita ja otsikoita toisiinsa, ja vastatessaan tekstiä koskeviin sisältökysymyksiin oppija nä-

kee, mikä merkitys otsikoilla, avainsanoilla, kappalejaolla ja kappaleiden erilaisilla virkkeillä on tekstissä, ja miten niitä voi hyödyntää lukemisessa. Tekstin pääasiat löytyvät usein otsikoista ja ydinvirkkeistä. Sen lisäksi, että oppijat ohjataan kiinnittämään huomiota tekstin rakentumiseen ja yksittäisten kappaleiden merkityksiin, syvennetään lukemisen harjoittelua vielä käsitekarttatehtävällä, jota tehdessään oppijan on täytynyt ymmärtää tekstin sisältö kokonaisuudessaan ja syvällisesti.

Edellä kuvatut tehtävät keskittyvät ennen kaikkea erilaisten lukemistaitojen harjoitteluun, joskin ne samalla tukevat myös kirjoittamista; tekstin rakenteisiin ja ominaispiirteisiin huomion kiinnittäminen voi auttaa myös tuottamisessa yleisesti, vaikkei tehtäviin sisällykään tekstien tuottamista. Matkailu-aiheeseen liittyvän tekstin ympärille muodostetussa tehtävistössä harjoitellaan tekstin ymmärtämisen strategioita, mutta samalla kiinnitetään huomiota aiempia tehtävistöjä enemmän myös lukemisen ja kirjoittamisen yhteyksiin sekä prosessoinnin samankaltaisuuteen. Tekstin ympärille muodostetuissa tehtävissä opetellaan miellekartan käyttöä ja lukemisen harjoittelussa painotetaan erityisesti ennakoivaa lukemista:

- (38) ”Miellekartta (mind map) on yksi tapa auttaa tekstin ymmärtämistä ja tekstiin liittyvien asioiden muistamista. Miellekarttaan kirjoitetaan tekstistä tärkeimmät asiat. Viivoilla yhdistetään asiat, jotka kuuluvat yhteen.

Tässä on valmiina Lapin matkailuun liittyvä miellekartta. Täydennä se annetuilla sanoilla.”

(HM 2009:37.)

Vasta miellekartan täyttämisen jälkeen oppijat ohjataan lukemaan teksti ja kirjoittamaan miellekartan avulla oma teksti Lapin matkailusta. Oppijat harjaantuvat miellekartan käyttöön sekä lukemisen että kirjoittamisen työkaluna, mutta myös ennakoinnin merkitykseen ymmärtäväsä lukemisessa.

Suomea paremmin -kirjassa vastaavanlaisia lukemisen tai kirjoittamisen strategioihin liittyviä tehtäviä ei ole. Ymmärtämisen tai kirjoittamisen prosessointia ei ohjata, vaan tehtävät keskittyvät sisältöjen ymmärtämiseen tai tuottamiseen. Koska vanhemmassa *Jatketaan!*-kirjassa ei harjoitella laisinkaan kirjallista tuottamista, ei kirjasta löydy myöskään kirjoitusprosessiin liittyviä tehtäviä.

5.4 Tekstit ja kielenpiirteet

Genrepedagogisessa kielenopetuksessa kieltä lähestytään kokonaisuutena, jossa kieli ja konteksti ovat vahvasti kiinni toisissaan. Tekstitaitojen ja tekstilajien hallinta on myös kielen rakenteen hallintaa, ja toisaalta kielen rakenteen hallinnan tulisi olla myös erilaisten tekstien hallintaa. Kieli nähdään myös kokonaisvaltaisena; vaikka kielen eri osa-alueiden tiedostaminen opetuksessa ja oppimisessa on tärkeää, ei niitä tulisi purkaa erillisiksi opittaviksi yksiköiksi. Tarkastelemissani aikuisten maahanmuuttajien oppikirjoissa kielen rakenteen ja erilaisten tekstilajien suhdetta lähestytään hieman eri tavoin, mutta jokaisessa kirjassa tekstit sekä lukemisen ja kirjoittamisen taito esitetään – vaihtelevissa määrin – kielen rakenteesta erillisinä taitoina.

Hyvin menee -kirjassa pyritään selkeästi eri kielen osa-alueita toisiinsa yhdistävään otteeseen, ovathan tilanteet ja niissä tarvittavat erilaiset kommunikaatiotaidot oppikirjakappaleiden lähtökohtana. Suullinen ja kirjallinen kommunikaatio, niin vastaanottaminen kuin tuottaminenkin limittyvät toisiinsa tekstilajiketjujen ja teemojen kautta. Eri osataidot ovat ikään kuin saman kolikon eri kääntöpuolia. *Suomea paremmin* -kirjassa sen sijaan kielitaidon osa-alueet ovat hyvinkin erillisiä: kielen eri osataitojen harjoittelu on jaettu omiin osiinsa ja tehtäviinsä.

Genrepedagogiikkaan ja funktionaaliseen kielenopetuksen kuuluu ajatus siitä, että kielen rakenteen oppiminen kytketään konteksteihin: kielen rakenteesta tarkastellaan niitä kielen rakennepiirteitä, joita kielenkäyttäjät tarvitsee ilmaistakseen itseään kielellisesti erilaisten tekstien välityksellä erilaisissa tilanteissa. Tarkastelemissani oppikirjoissa kielen rakenne liitetään tekstikonteksteihinsa vaihtelevin tavoin. Kaikissa oppikirjoissa yleinen linja on se, että kielen rakenne – kielioppi – käsitellään erillisissä kielioppiosioissa. Liikkeelle ei yleensä lähdetä rakennepiirteiden havainnoimisesta kontekstissaan; tekstejä ei ole valjastettu rakennepiirteiden tietoiseen opettamiseen ja oppimiseen. Poikkeuksena yleisestä linjasta *Hyvin menee* -kirjassa joitakin kielenpiirteitä lähestytään nimenomaan tiettyjen tekstilajien kautta. Monikon partitiivin käsittelyssä lähdetään liikkeelle tekstilajista, jossa sitä usein käytetään ja joka muutoinkin on vahvasti läsnä käsiteltävä olevassa asumis-/ostamisaihepiirissä. Ennen kirjalle tyypillistä kielioppiosiota monikon partitiivi kytketään myynti-ilmoitukseen tutkimistehtävällä:

- (39) ”Tutki ilmoituksia ja poimi myytäviä asioita:
 a) Mitä muuta otsikoiden alla voisi olla myynnissä? Etsi lisää samantapaisia ilmoituksia lehdestä.
 b) **Millaisia päätteitä ilmoitusten otsikoissa esiintyy?”**

(HM 2009:85.)

Vaikka kielen rakennepiirteisiin tutustumista ei juurikaan kytketä kirjallisiin, autenttisiin teksteihin, lähestytään kieltä useammin oppikirjaan tehtyjen dialogien kautta. Dialogiteksteistä etsitään keinoja ilmaista asioita: esimerkiksi ehdottamiseen, suostutteluun ja mielipiteen ilmaisemiseen liittyviin ilmauksiin tutustutaan tekstien kautta:

- (40) ”Etsi kappaleen 3 vuoropuhelusta kaikki ehdotukset. (HM 2009:35.)
 (41) ”Etsi kappaleen tekstistä neljä pyyntöä tai suostuttelua, jotka aloittavat neuvottelun siitä, milloin kylpyhuoneremonttia jatketaan. Kirjoita ne. (mts. 110.)
 (42) ”Lue ja alleviivaa keskustelusta kaikki ilmaukset, joilla puhuja ilmaisee, että on samaa mieltä toisen puhujan kanssa. (mts. 227.)
 (43) ”Lue ja alleviivaa keskustelusta kaikki ilmaukset, joilla puhuja osoittaa olevansa eri mieltä puhujan kanssa. (mts. 228.)

Sekä ehdottamiseen että suostuttelemiseen liittyvissä tutkimuksissa oppija törmää konditionaalien käyttöön. Konditionaalia opeteltavana rakenteellisena asiana ei kuitenkaan kytketä näihin yhteyksiin, vaan konditionaalia on harjoiteltu jo aiemmin omassa kielioppiosiossaan ja sitä seuraavissa ohjeistamista ja kohteliasta kehottamista harjoittavissa tehtävissä. Kahdessa viimeisessä tapauksessa huomio on ennen kaikkea ilmausten fraasimaisessa opettelussa.

Hyvin menee -kirjassa tietynlaisten tekstien käsittelyn yhteydessä kiinnitetään huomiota teksteille ominaisiin kielellisiin piirteisiin, vaikka näitä kielellisiä piirteitä ei varsinaisesti kytkettäisikään kielen rakenteen oppimiseen. Edellisessä kappaleessa kuvattiin, miten uutisten yhteydessä huomio oli verbeissä, vaikkakaan verbit itsessään eivät olleet oppimisen kohteena. Vastaavasti työhaun teksteihin yhteydessä huomio kiinnittyy adjektiiveihin; erilaisten ihmistä kuvaavien adjektiivien oppiminen liitetään yhteyteen, jossa adjektiivien käyttö limitetään oppijoille merkitykselliseen ja tavoitteita tukeviin konteksteihin (ks. esimerkit 31–34 s. 59).

Vaikka tutkimissani oppikirjoissa kielenpiirteiden ja niiden tekstikontekstien suhdetta lähestytään yleisimmin toisistaan irrallaan ja piirrejohtoisesti, pyritään kielenpiirteitä nivoamaan osaksi tekstejä myöhemmin tehtävissä kirjoitustehtävissä. *Hyvin menee* -kirjassa opetellut kielenpiirteet pyritään kielioppiosion ja harjoitustehtävien jälkeen limittämään kirjoitustehtäviin, joissa tuotetaan arkipäivän toiminnassa tarvittavia tekstejä. Tuotettavissa kirjoitustehtävissä harjoitellaan tiettyjä ilmaisutarpeita, funktioita, käyttämällä tiettyjä kielen rakennepiir-

teitä, ja kirjoitustehtävissä pyritään yhdistämään kielen muotojen käyttäminen luonnollisiin tekstikonteksteihin. Muutamassa kirjoitustehtävässä ohjataan suorasanaisesti käyttämään jotakin tiettyä käsiteltyä kielenpiirrettä tai muotoa. Suurimmassa osassa kirjoitustehtäviä kielenkäyttäjää ei kuitenkaan suoraan ohjata käyttämään tiettyä rakennetta, vaan tehtävien instruktioissa kuvataan pelkästään tilanne ja ilmaisutarve. Tehtävänanto voi tietoisesti mutta epäsuorasti ohjata tietyn muodon käyttöön, esimerkiksi pluskvamperfektin käyttöön alla olevassa esimerkissä 44, mutta periaatteessa kielenkäyttäjä voi itse valita, millaisia kielellisiä valintoja tekee suorittaakseen tietyn kielellisen tehtävän. Vaikka kielen muodot kytketäänkin vuorovaikutustehtäviin, eivät ne kuitenkaan suurimmassa osassa tehtäviä ole tehtävien varsinainen fokus; varsinainen tarkoitus tehtävällä voi olla viestinnällinen muotoharjoittelusta huolimatta:

- (44) Olet käynyt hoidossa Ykkösklinikalla. Et ole tyytyväinen lääkäriaseman järjestylihin etkä hoitoon, jota sinulle annettiin.
- a) Kirjoita lääkäriasemalle palautetta. Valitse [aiheet] palautteeseesi annetuista aiheista tai keksi ainakin kaksi aihetta, joista valitat. Voi valittaa esimerkiksi seuraavista asioista.
- henkilökunta (määrä, ystävällisyys, asiantuntevuus)
 - aikataulut
 - opasteet
 - maksut
 - tilat (ilmastointi, istumapaikkojen määrä, ahtaus)
- b) Kerro milloin ja miksi kävit Ykkösklinikalla ja mitä tapahtui sekä miten toivot, että asia korvataan sinulle.
- c) Tee lääkäriasemalle parannusehdotuksia. **Käytä esimerkiksi adverbejä:** enemmän, nopeammin, selvemmin, tehokkaammin, ystävällisemmin, edullisemmin.

(HM 2009: 146.)

- (45) Kirjoita vihkoosi poliisille kirje, jossa kerrot, että ystäväsi on joutunut rikoksen kohteeksi (esimerkiksi ryöstö, murtovarkaus) tai hän on ollut rikoksen silminnäkijä. Ystäväsi ei osaa suomea, joten sinun täytyy kirjoittaa, mitä ystäväsi kertoi sinulle. Kerro tarkasti, mitä oli tapahtunut tai mitä hän oli nähnyt, missä ja milloin. Kerro myös, miksi sinä kirjoitat kirjettä.

(HM 2009: 215.)

Myös *Suomea paremmin* -kirjassa osa kirjoitustehtävistä on valjastettu kielen rakennepiirteiden harjoitteluun. Osa kirjoitustehtävistä on yllä olevan esimerkin 44 kaltaisia kommunikatiivisuuteen pyrkiviä tehtäviä, jossa ohjataan epäsuorasti tiettyjen muotojen käyttöön. Esimer-

kiksi asunnonvälitystoimistoon lähetettävän sähköpostiviestin (ks. s. 56) kirjoittamisessa odotetaan konditionaalina käyttöä: Instruktiossa ohjataan kirjoittamaan viesti, johon ohjataan sisällyttämään annetut toiveet, ja toiveiden kielellisissä ilmaisuissa käytetään yleisesti konditionaalina. Osa oppikirjassa kirjoitustehtäviksi luokitelluista tehtävistä on kuitenkin pikemminkin rakenneharjoituksia: niissä harjoitellaan ensisijaisesti kielen muotoa todellisista tekstilajeista ja kommunikaatiosta irrallisina elementteinä. Esimerkiksi verbin passiivimuotoja, objektin sijamuotoja ja nesessiivirakennetta harjoitellaan tällaisten kirjoitustehtävien avulla:

- (46) ”Kirjoita sanaketjuista teksti. Voit lisätä sanoja tarpeen mukaan. Huomaa, että verbi voi olla myös passiivissa.”

(SP 2007: 91.)

- (47) ”Kirjoita sanaketjuista teksti. Kiinnitä huomiota objektin sijaan. Huomaa, että joissain kohdissa sinun täytyy käyttää nesessiivirakennetta. Käytä uutta oppimasi rakennetta on *mentävä*, on *tehtävä* jne.”

(SP 2007: 149.)

Kielen muotojen ja ilmaisujen harjoittelu on tarpeellista ja tukee vuorovaikutuksellista tuottamista. Muotoa korostavat yksinkertaiset kirjoitustehtävät ovat kuitenkin ennemminkin harjoituksia kuin varsinaisia kommunikatiivisia, todellista kielenkäyttöä muistuttavia tehtäviä (*task*); ne sopivat tukemaan varsinaisen tehtävän suorittamista ja tekstitaitojen harjoittelua tuottamista edeltävissä vaiheissa (vrt. Ellis 2003; Hyland 2004; Feez 1998). Samanlaisia tehtäviä löytyy kaikista oppikirjoista, myös *Hyvin menee* -kirjasta. *Hyvin menee* -kirjan vastaavat tehtävät eivät kuitenkaan ole mukana tarkastelussa, koska ne eivät täytä jompaa kumpaa tutkimuksessa käytetyistä kirjoitustehtävien kriteereistä: Niissä ei ohjata tuottamaan useammasta virkkeestä koostuvaa yhtenäistä tekstiä eikä niitä oppikirjassa luokitella kirjoitustehtäviksi. Sinällään se, millaiset tehtävät eri oppikirjoissa mielletään nimenomaan kirjoittamisen taitoon liittyviksi tehtäviksi, on mielenkiintoista. Vaikka eri kirjat sisältäisivätkin samanlaisia tehtäviä, niillä voi olla kokonaisuudessa aivan erilainen rooli – samankaltainen tehtävä voi olla enemmänkin tuottamiseen valmistava osatehtävä tai varsinainen tuottamistehtävä.

6 OPPIKIRJAT VIITEKEHYSTENSÄ TULKITSIJOINA JA TUKIJOINA

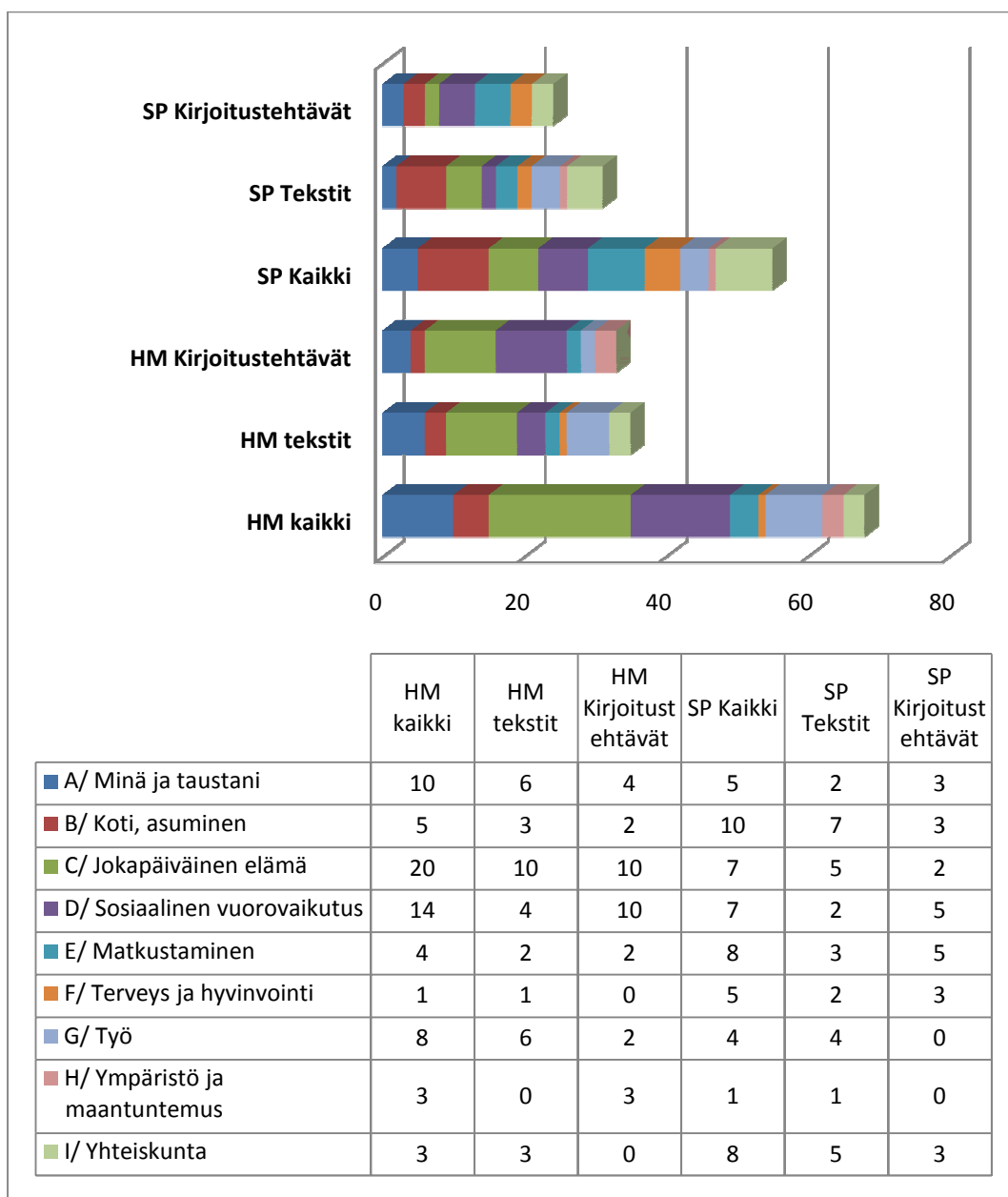
Tutkimieni uusien oppikirjojen sisältöjen tulisi tavoitteidensa mukaan noudatella sekä Eurooppalaista viitekehystä että YKI-perusteita – YKI-perusteet antavat tarkemman sisällöllisen raamin sille kielenkäyttäjien kielitaidolle, jota Yleisissä kielitutkinnoissa arvioidaan EVK:n asteikon mukaisesti. *Hyvin menee* -kirja noudattelee myös aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksista. Miten nämä taustalla olevat viitekehukset näkyvät oppikirjojen sisällöissä, niiden tekstivalikoimassa ja toiminnassa? Viitekehysten (EVK ja YKI) merkitystä oppikirjoissa on jo hieman sivuttukin aiemmissä kappaleissa, ja tässä kappaleessa siihen pureudutaan tarkemmin.

6.1 Tekstien aihealueet ja funktiot

Sekä EVK:n että YKI:n pohjalla oleva kielitaitokäsitys on toiminnallinen. YKI-perusteissa toiminnallisuus puetaan sanoiksi liitteenä olevassa aihealueluettelossa sekä erityisesti funktioluettelossa; molemmissa kuvauksissa painotetaan taitoa tiedon sijaan. Esimerkiksi Terveys ja hyvinvointi -aihealueen kuvauksessa todetaan, että kielenkäyttäjän tulee selviytyä tilanteista, joissa joutuu viestimään aihealueeseen liittyvistä asioista kohdekielisessä ympäristössä. Vastaavasti Matkailu-aihealueen kuvauksessa todetaan, että kielenkäyttäjän tulee pystyä selviytymään matkailuun liittyvistä tilanteista. Molemmissa tarkastelemisani oppikirjoissa käsitellään YKI-perusteissa kuvattuja aihealueita. Tarjolla olevien tekstien ja tuotettavien tekstien aihealueet käyvät ilmi kuviosta 10.

Kuvion 10 kaavioon on poimittu kirjojen autenttisten tekstien aihealueet niin, että yksittäinen teksti on voitu luokitella kuuluvaksi useampaan aihealueeseen. Kaaviosta voidaan nähdä, että vaikka molempien kirjojen teksteissä käsitelläänkin YKI-perusteissa mainittuja aihealueita, on kirjojen välillä eroa siinä, mitkä aihealueet niissä painottuvat. Kaikkien – niin tarjolla olevien kuin tuotettavienkin – tekstien näkökulmasta painotuserot ovat selkeät: *Suomea paremmin* -kirjassa luetaan ja tuotetaan tasaisemmin kaikkia eri aihealueita koskevia tekstejä, joskin hieman enemmän muihin verrattuna painottuvat asumiseen, matkustamiseen ja yhteiskuntaan liittyvät tekstit. *Hyvin menee* -kirjassa erot eri aihealueiden välillä ovat suuremmat. Huomattavasti muita aihealueita enemmän painottuvat jokapäiväiseen elämään ja sosiaaliseen

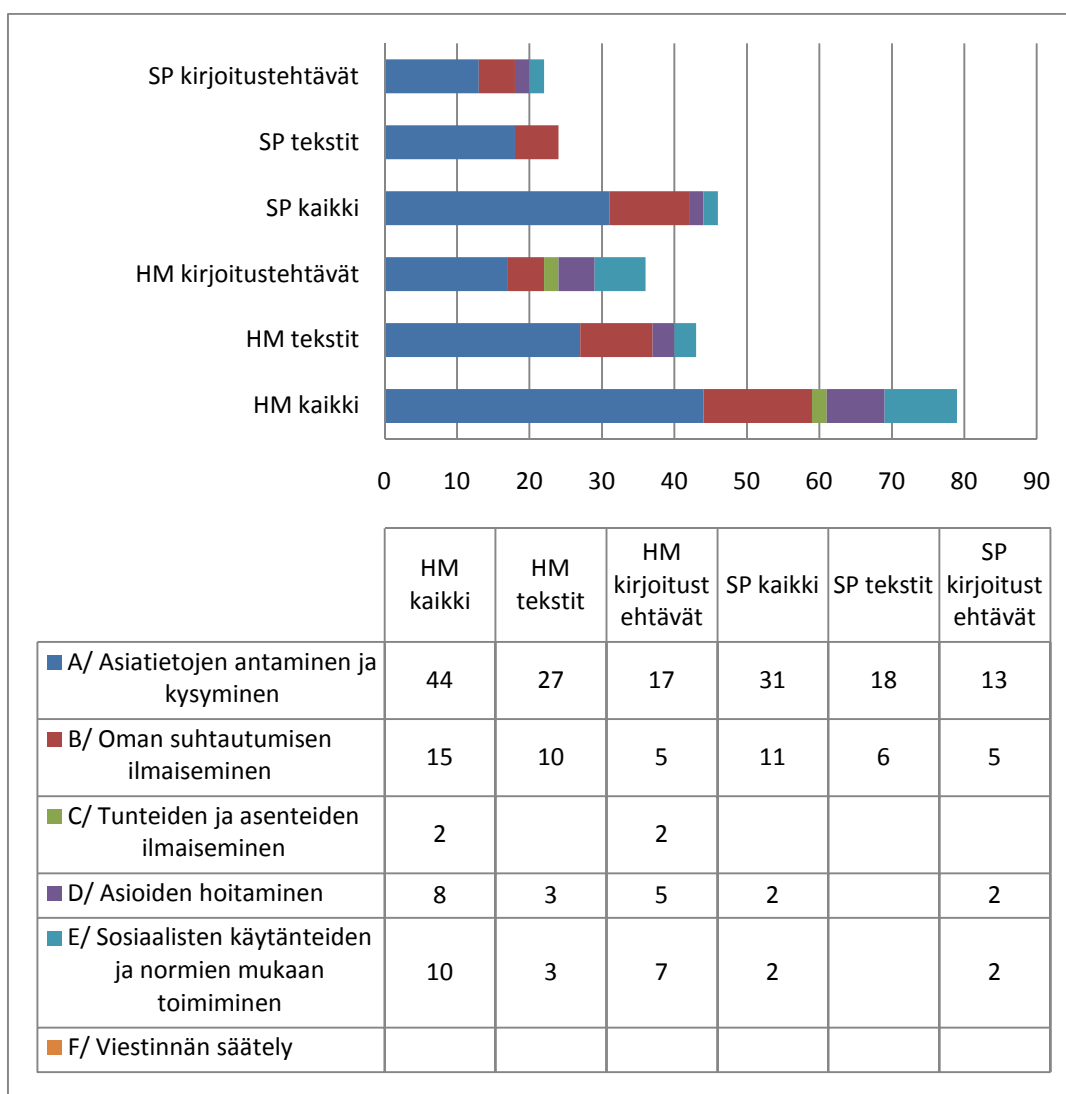
vuorovaikutukseen liittyvät tekstit, mutta myös itseen ja työhön liittyviä tekstejä on muita enemmän. *Suomea paremmin* -kirjassa Koti ja asuminen, Jokapäiväinen elämä sekä Yhteiskunta -aihealueita sivutaan eniten, kun taas *Hyvin menee* -kirjassa painottuvat Jokapäiväinen elämä, Työ sekä Minä ja taustani - aihealueet.



Kuvio 10. Tarjolla olevien autenttisten tekstien ja kirjoitustehtävien aihealueet (YKI) Hyvin menee ja *Suomea paremmin* -kirjoissa.

Vaikka molemmat oppikirjat sivuavatkin teksteissään YKI-perusteiden aihealueita, jää aihealueeseen liittymisen toisinaan pinnalliseksi: aihealueiden noudattelemisen tarkoittaa useimmiten tekstin aihepiiriin liittymistä aihealueeseen, eikä tekstien käsittelyyn liity juurikaan aihealuetaulukossa kuvattua tilanneaspektia. Ilmiö on havaittavissa erityisesti *Suomea*

paremmin -kirjassa, jossa sekä luettavat että kirjoitettavat tekstit ovat usein toiminnasta irrallisia. Esimerkiksi Matkailu-aihealueen tekstien ympärille rakentuvassa toiminnassa tilanteisuus jää ohueksi: kielenoppija ohjataan kirjoittamaan lyhennelmä internetistä etsitystä matkailukohteen esittelystä, kirjoittamaan kahden ihmisen vuoropuhelu matkakokemuksista sekä kirjoittamaan matkasta, jolla on ollut ystäviensä tai perheensä kanssa (SP 2007: 111,112). Sama tilanteisuuden ohuus leimaa myös esimerkiksi Asuminen-aihealuetta, johon viitattiin tekstien ja sosiaalisen toiminnan yhteyksiä käsittelevässä kappaleessa 5.2.



Kuvio 11. Tarjolla olevien ja tuotettavien tekstien funktiot (YKI) Hyvin menee ja Suomea paremmin -kirjoissa.

Yllä olevasta käy ilmi oppikirjojen autenttisiin teksteihin ja kirjoitustehtäviin liittyvät funktiot. Autenttisten tekstien osalta funktio on määritelty sen mukaan, millaiseen toimintaan teksti liittyy. Tekstien ja kirjoitustehtävien funktioluokittelu on tehty niin, että yksittäinen teksti tai tehtävä voi sisältää useamman funktion.

Funktioiden osalta tarkasteltuna tutkimani oppikirjat eroavat hieman toisistaan. Ensinnäkin *Hyvin menee* -kirjassa eri funktiot ovat monipuolisemmin edustettuina: viestinnän säätely -funktiota lukuun ottamatta jokaista funktiota sivutaan kirjan teksteissä ja tehtävissä jossain määrin. *Suomea paremmin* -kirjan teksteissä ja kirjoitustehtävissä sen sijaan tunteiden ja asenteiden ilmaisemisen sekä viestinnän säätelyn funktioita ei käsitellä lainkaan, ja asioiden hoitamisen ja sosiaalisten käytänteiden ja normien mukaan toimimisen funktioitakin sivutaan vain vähissä määrin. Viestinnän säätely -funktion uupuminen teksteistä ja kirjoitustehtävistä on sinällään loogista: Kyseinen funktio liittyy ennen kaikkea suulliseen kommunikaatioon, ja se voisi liittyä kirjallisiin teksteihin lähinnä keskustelutehtävien kautta.

Toisaalta oppikirjat eroavat myös siinä, kuinka paljon erilaisia funktioita teksteihin ja kirjoitustehtäviin kaiken kaikkiaan sisältyy. *Hyvin menee* -kirjassa funktioita on paitsi monipuolisemmin, myös määrällisesti enemmän. Teksteihin ja tehtäviin liittyy *Suomea paremmin* -kirjaa useammin funktionaalinen ulottuvuus, ja yksittäisissä teksteissä ja tehtävissä niitä on usein enemmän kuin yksi. Sekä *Hyvin menee* että *Suomea paremmin* -kirjassa yleisin teksteihin ja kirjoitustehtäviin liittyvä funktio on asiantietojen antaminen ja kysyminen: *Hyvin menee* -kirjassa 56 %, *Suomea paremmin* -kirjassa 67 % kaikista funktioista kuuluu tähän ryhmään. Niin ikään toiseksi yleisin funktio, oman suhtautumisen ilmaiseminen, on molemmissa sama. Suhteessa kaikkien funktioiden määrään asiantietojen ja kysymisen funktio on korostainen *Suomea paremmin* -kirjassa. Mielenkiintoisimmalta kirjojen välillä näyttää se, että etenkin kirjoitustehtävien funktioissa on eroja: *Hyvin menee* -kirjassa muut funktiot kuin asiantietojen antaminen ja kysyminen ovat enemmistönä, ja funktioiden monipuolisuus korostuu nimenomaan tekstien tuottamisen yhteydessä. Asioiden hoitaminen ja sosiaalisten käytänteiden ja normien mukaan toimiminen kuuluvat erityisesti kirjoitustehtäviin, mikä sinällään kertoo samasta kuin aiemmissa kappaleissa kuvattu kirjan tilanteisiin ja toimintaan kytketty tekstitoiminta.

Tekstien parissa toimimisen osalta on *Suomea paremmin* -kirjan painopiste kuitenkin pikemminkin tiedossa. Vaikka kirjan kerrotankin pohjautuvan juuri Yleisten kielitutkintojen perusteisiin, on painopiste vahvasti pelkästään aihealueissa ja tekstitoiminnan osalta sisällöt eivät juuriaan kohtaa perusteissa määriteltyjen funktioiden eli kielenkäyttötarkoitusten kanssa.

6.2 EVK ja OPS teksteissä ja tekstitoiminnassa

Edellisessä kappaleessa kuvattiin, mihin Yleisten kielitutkintojen perusteissa lueteltuihin aihealueisiin ja funktioihin sekä Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin *Hyvin menee* - ja *Suomea paremmin* -kirjojen tarjolla olevat ja tuotettavat tekstit liittyvät. Tutkittujen uudempien oppikirjojen aihealueissa ja funktioissa on jonkin verran eroja. *Suomea paremmin* -kirjassa erilaiset aihealueet ovat edustettuina monipuolisesti, ja erityinen painotus on kotiin ja asumiseen, jokapäiväiseen elämään ja yhteiskuntaan liittyvissä teksteissä. *Hyvin menee* -kirjassa jokapäiväiseen elämään ja työhön liittyvät tekstit ovat suurimaassa roolissa. Painotukset voivat selittyä sillä, mikä eri oppikirjojen ensisijainen tavoitteenasettaja on. Työhön ja jokapäiväiseen elämään liittyvien tekstien korostuminen *Hyvin menee* -kirjassa kytkeytyy kotoutuskoulutuksen opetussuunnitelmasuositukseen. *Hyvin menee* -kirjahan noudattelee ensisijaisesti opetussuunnitelmasuositusta, jossa jokapäiväiseen elämään ja työelämään sosiaalistuminen ovat kaiken kaikkiaan – niin koko suosituksessa kuin sen suomen kielen osuudessakin – keskeisessä roolissa. *Suomea paremmin* -kirja nojaa tavoitteissaan ennen kaikkea YKI-perusteisiin, ja eri aihealueiden tasapuolinen käsittely on siihen nähden ymmärrettävää.

Eurooppalaisen viitekehyksen vaikutus näkyy *Hyvin menee* -kirjassa myös muualla kuin tilanteisuudessa ja toiminnallisuudessa. Viitekehyksessä taitoihin, kompetensseihin laskeaan kielenkäytön kontekstien lisäksi kuuluvaksi sekä oppijaan liittyvät yleiset kompetenssit (mm. oppijan käsitys itsestään oppijana, maailmantieto, kyky oppia), kommunikatiivinen kielikompetenssi (lingvistinen ja sosiolingvistinen kompetenssi sekä rekisterien ja murteiden erot) että kommunikaatioon ja opiskelutaitoihin liittyvät strategiat (Huttunen 1997: 23–26). Aiemmissä kappaleissa tuotiin esille, että *Hyvin menee* -kirjassa tekstien vastaanottamiseen ja tuottamiseen liittyy myös strategisten taitojen harjoittelua; teksteihin liittyvissä tehtävissä harjoiteltiin erityisesti (erilaisten tekstilajien) lukemiseen liittyviä strategioita. Kirjoitus- ja lukuprosessin huomioiminen liittyy kirjoittamisen opettamiseen yleisesti (vrt. esim. Hyland 2003), mutta sillä on yhteytensä myös Eurooppalaiseen viitekehykseen, jossa opiskelutaitoihin liittyviin strategioihin liitetään esimerkiksi tietojen hahmottamiseen ja käsittelyyn liittyviä kognitiivisia strategioita (Huttunen 1997: 25). Osa *Hyvin menee* -kirjan autenttisten tekstien ympärille muodostetusta toiminnasta keskittyy juuri näihin tiedon hahmottamiseen ja käsittelyyn liittyviin strategioihin. *Suomea paremmin* -kirjassa ei paneuduta kirjoittamiseen ja lukemiseen liittyvien strategisten taitojen oppimiseen.

Myös lukemisen ja kirjoittamisen erilaiset taitotasokuvaimet edustuvat uudemmissa oppikirjoissa hieman eri tavoin. EVK sisältää taitotasokuvaimet yleisestä luetun ymmärtämisestä, kirjeenvaihdon lukemisesta ja ymmärtämisestä, lukemisesta asiaan tutustumista varten, lukemisesta tiedonhankintaa ja argumentointia varten sekä ohjeiden lukemisesta ja ymmärtämisestä (EVK 2001: 105–108). Kirjoittamisen osalta taitotasoasteikot löytyvät yleisestä kirjoittamisesta, luovasta kirjoittamisesta ja raporttien, kirjoitelmien kirjoittamisesta sekä kirjallisesta vuorovaikutuksesta (kirjeiden, viestien ja lomakkeiden kirjoittaminen) (EVK 2001: 96–97, 120–122).

Aiemmissä kappaleissa on käynyt ilmi, että *Suomea paremmin* -kirjan lukutehtävissä painottuvat erityisesti tehtävät, joissa teksteistä etsitään tietoa, ja joissa tekstit tutustuttavat oppijoita sisältöasioihin. EVK:n näkökulmasta pääpaino on siis lukemisessa tiedonhankintaa ja asiaan tutustumista varten. *Hyvin menee* -kirjassa lukutehtäviin liittyy monipuolisemmin EVK:ssä kuvattuja lukemistarkoituksia: jokaiseen kuvaimeen liittyvää lukemista harjoitellaan. *Hyvin menee* -kirjassa myös korostuu *Suomea paremmin* -kirjaa enemmän luetun ymmärtämisen yleisen taitotasoasteikon tasolla B1.2 kuvattu tietojen etsiminen ja yhdisteleminen eri teksteistä: *Hyvin menee* -kirjassa tekstien tietoja vertaillaan ja käytetään hyväksi muussa toiminnassa (ks. kappale 5.2.1). *Hyvin menee* -kirjan tiedon etsintään ja tiedon jäsentämisen strategioiden harjoitteluun keskittyvät tehtävät limittyvät myös opetussuunnitelmasuosituksen B-tason taitokuvaukseen, jossa ”oppija jäsentää tietoa” (OPS 2007: 21, ks. liite 6 s. 92). Se, että *Hyvin menee* -kirjan kahdessa kirjoitustehtävässä sivutaan Tunteiden ilmaisemisen YKI-funktiota (ks. kuvio 11 s. 70), limittyä myös EVK:n kirjoittamisen kuvauksiin: Tason B1 kuvaukseen sisältyy maininta tunteiden ja reaktioiden kuvaamisesta (EVK 2001: 97).

Muodollisuusasteeltaan erilaisten tekstien kirjoittaminen sisältyy sekä Eurooppalaisen viitekehyksen (ja sitä myöten opetussuunnitelmasuosituksen) B1-tason että Yleisten kielitukintojen keskitason kirjoittamisen taitotasokuvauksiin. Tutkimissani oppikirjoissa muodollisuusasteeltaan erilaisten tekstien tuottamiseen pureudutaan hieman eri tavoin. *Hyvin menee* -kirjassa muodollisuusasteeseen kiinnitetään huomiota tutkimalla tekstejä ja tuottamalla ohjautusti muodollisuusasteeltaan erilaisia tekstejä. *Suomea paremmin* -kirjassa muodollisuusasteeseen vaikuttaviin tekijöihin ei tutustuta, vaikka joidenkin kirjoitustehtävien tuotokset ovatkin odotusarvoltaan tietyn muodollisuusasteen mukaisia (ks. myös kappale 5.3.1).

Eurooppalaisen viitekehyksen vaikutus edellä mainituissa asioissa näkyy *Hyvin menee* -kirjassa selvemmin kuin *Suomea paremmin* -kirjassa. Ehkä siitä syystä osaa *Suomea paremmin* -kirjan kirjoitustehtävistä on haastavaa sijoittaa kuuluvaksi jollekin EVK:n kirjoittamisen taitotasoista. Kirjoittamisen taitotasokuvauksethan perustuvat kommunikaatiivisuuteen, mutta

osassa kirjan kirjoitustehtävistä korostuu kommunikatiivisuuden sijaan esimerkiksi kielen rakenne tai muu kuin itse kirjoittaminen (esim. dialogien kirjoittaminen). EVK:n tasokuvauksiin (liitteet 1 ja 2, s. 85–86) vertaamalla varsinaiset kirjalliseen tuottamiseen ja kommunikatioon ohjaavat tehtävät sijoittuvat tasoille A2–B2. Ensisijaisesti tasolle A2 sijoittuu näistä tehtävistä 3 tehtävää, tasolle B1 puolestaan 13 tehtävää. Jotkut tehtävät hipovat jo tason B2 tavoitteita. *Hyvin menee* -kirjan kommunikatiivisemmat kirjoitustehtävät peilaavat EVK:n taitotasokuvauksia *Suomea paremmin* -kirjan tehtäviä paremmin. Ensisijainen taitotaso kirjoitustehtävissä on lähes poikkeuksetta taso B1, mutta EVK:n kuvausten perusteella tehtävät limittyvät myös alemmille ja ylemmille tasoille, aina A2-tasosta tasoille B2/C. Joka tapauksessa suurimmassa osassa molempien oppikirjojen tehtäviä on mahdollista osoittaa osaamisensa myös muulla kuin ensisijaisella tasolla; tehtävänantojen avoimuus sallii tuottamisen sekä alkeellisemmalla että kompleksisemmalla kielitaidolla.

6.3 Testauksen ja tekstitaitojen suhteesta

Erialaisten opetusta ohjaavien viitekehysten sisältö- ja taitotasokuvaukset heijastuvat hieman eri tavoin eri oppikirjoissa, kuten edellisestä kappaleesta käy ilmi. Yleisten kielitutkintojen perusteilla, Eurooppalaisella viitekehyksellä ja opetussuunnitelmasuosituksella on kaikilla oma merkityksensä oppikirjojen sisällöille. Ne limittyvät toisiinsa suunnitelmatasolla ja sitä myötä varmastikin myös käytännön kielenopetuksessa. Opetussuunnitelmat ja perusteet ovat pohja opetukselle, mutta käytännön ohjeita esimerkiksi opetuksessa käytettäville tehtäville ne eivät anna. Tarkastelemisani uudemmissa oppikirjoissa on kuitenkin nähtävissä tietynlaisten, vanhemmista oppikirjoista uupuvien tehtävien trendi. Viitekehykset itsessään – vaikka pyrkivätkin ohjaamaan kommunikatiiviseen kielenoppimiseen siihen kuuluvine tehtävineen – eivät anna mallia tehtäville. Näyttäisikin siltä, että malli tehtävistölle on saatu sieltä, mihin oppikirjat kertovat oppijoita valmentavankin, Yleisten kielitutkintojen testistä.

Molemmat uudemmat oppikirjat valmentavat oppijoita Yleisen kielitutkinnon testiin. Tämän mukaisesti on odotuksenmukaistakin, että oppikirjojen sisällöt ja tehtävät vastaavat testin sisältöjä ja tehtäviä. Sekä *Hyvin menee* että *Suomea paremmin* -kirjassa monet kirjoitustehtävät muistuttavatkin hyvin paljon YKI-testin ohjattuja tekstitehtäviä, joiden instruktioissa tuodaan esille tilanne, konteksti ja viestintäroolit (kenelle kirjoitetaan ja millaisessa tilanteessa). Oppikirjoista löytyy kirjoitustehtäviä, joiden tehtävänannot ovat lähestulkoon identtisiä

tai asettelultaan hyvin samankaltaisia esimerkiksi testiesitteessä (Solki 2003) esiteltyjen YKI-tehtävien kanssa:

Taulukko 5. YKI-tehtävien ja oppikirjojen kirjoitustehtävien samankaltaiset instruktioit.

YKI	Oppikirja
1. Lue alla oleva yleisönosastokirjoitus ja pohdi siinä esitettyjä näkökohtia. Kirjoita sitten asiasta oma mielipiteesi ja perustele se. (Solki 2003: 25.)	Alla näet lehdessä julkaistun mielipidekirjoituksen. Lue se ja kirjoita asiasta oma mielipiteesi. (SP 2007: 204.)
2. Olet ollut juhlissa, joihin myös ystäväsi oli kutsuttu. Ystäväsi ei kuitenkaan voinut tulla juhliin. Kirjoitat hänelle kirjeen, jossa kerrot <ul style="list-style-type: none"> • millaiset juhlat olivat • keitä siellä oli • mitä juhlissa tapahtui. Voit itse päättää, millaisista juhlista kerrot (esimerkiksi häistä, hautajaisista, syntymäpäivistä). Muista aloittaa ja lopettaa kirje sopivalla tavalla. (Solki 2003: 24.)	<p>Kirjoita vihkoosi poliisille kirje, jossa kerrot, että ystäväsi on joutunut rikoksen kohteeksi (esimerkiksi ryöstö, murtovarkaus) tai hän on ollut rikoksen silminnäkijä. Ystäväsi ei osaa suomea, joten sinun täytyy kirjoittaa, mitä ystäväsi kertoi sinulle. Kerro tarkasti, mitä oli tapahtunut ja mitä hän oli nähnyt, missä ja milloin. Kerro myös, miksi sinä kirjoitat kirjettä. (HM 2009: 215.)</p> <p>”Ystäväsi Ranskasta kirjoittaa sinulle ja kysyy, voisiko hän tulla luoksesi asumaan kesäkuun kahdeksi ensimmäiseksi viikoksi. Kerro hänelle ystävällisesti, että se ei käy, koska</p> <ul style="list-style-type: none"> • et vielä tiedä onko sinulla työmatka silloin. • sinun asunnossasi on todella vähän tilaa. • sinun siskosi saattaa asustaa asunnossa juuri tuolloin. <p>Ehdota, että ystäväsi tulisi vierailulle jonain muuna ajankohtana. Muista aloittaa ja lopettaa viesti sopivalla tavalla. (SP 2007: 204.)</p>

Vaikka esimerkin kaksi tehtävänannot liittyvätkin hieman erilaisiin tilanteisiin ja tehtävissä vaaditaan hieman erilaista kielenkäyttöä (suora kerronta vs. epäsuora kerronta), muistuttavat instruktioit toisiaan. Niissä molemmissa ilmaistaan samalla tavalla tilanne ja se, kenelle kirjoitetaan sekä myös, millainen tekstilaji on määrä kirjoittaa.

Molempien kirjojen kirjoitus- ja lukutehtävissä on selkeästi nähtävissä yhteys YKI-testin tehtäviin. Testitehtävien kaltaisten tehtävien käyttäminen oppimistehtävinä on sinällään perusteltua. Ensinnäkin YKI-testin tehtävät ovat luonteeltaan kommunikatiivisia, ja niiden kaltaiset oppimistehtävät tukevat kommunikatiivisen kielitaidon oppimista. Toisaalta testiin valmentavien oppimateriaalien tarkoituksena voi myös olla kielenoppijoiden tutustuttaminen

testissä käytettäviin tehtäviin; kielitaitonsa informaaleissa oppimistilanteissa hankkineille tietynlaisten tehtävien suorittaminen voi olla uutta ja vierasta (vrt. Kokkonen ym. 2008: 15). Vaikka samanlaiset tehtävät sopivat sekä testaukseen että opetukseen, eroavat testi- ja opetus-tilanne siinä, miten tehtävät limittyvät muuhun toimintaan. Aiemmissä kappaleissa on kerrottu, että tarkastellut uudet oppikirjat eroavat toisistaan mm. siinä, miten ne on jäsenneily ja missä määrin niissä ohjataan erilaisten tekstilajien omaksumista. *Suomea paremmin* -kirjassa tekstit nivoutuvat ennen kaikkea yksittäisten kielen osataitojen (esim. luetun ymmärtäminen) harjoitteluun eikä erilaisten tekstilajien tuottamista ohjata laisinkaan. *Suomea paremmin* -kirjan kielen erillisiin osataitoihin perustuva jäsenneily ja harjoitukset heijastelevat itse asiassa juuri Yleisen kielitutkinnon rakennetta: tutkinnossakin osa-alueita lähestytään toisistaan suhteellisen irrallisina, ja testattavana on kussakin osakokeessa juuri kyseinen kielen osa-alue. Irrallisuuden ja ohjauksen puutteen vuoksi opetukselle ominainen prosessimaisuus vaikuttaa heikolta ja se taas synnyttää vaikutelman testimäisyydestä.

Näyttäisi siltä, että testi itsessään – muiden tekijöiden ohella – on tuonut oppikirjoihin tehtäviä, joissa painottuu kommunikaatio, ja joissa yhdistyy useita kirjoittamisen osa-alueita. Yleisten kielitutkintojen testitehtävien kaltaiset tehtävät liittyvät toimintaan ja tilanteisiin, ja ne ovatkin *Suomea paremmin* -kirjassa tärkein tilanteisuuden lähde: juuri testitehtävien kaltaisissa tehtävissä tulee esille kirjoittamisen merkityksellisyys osana toimintaa ja laajempaa viestintäketjua. Etenkin *Suomea paremmin* -kirjassa kirjoitustehtävien kommunikatiivisuus jää usein kuitenkin ikään kuin puolitiehen: kirjoittaminen ei yhdisty laajempaan sosiaaliseen toimintaan eikä muihin kielen osataitoihin. Kirjoittamista ei myöskään ohjata. Irrallisena kommunikatiivisetkin tehtävät muistuttavat testinmukaista toimintaa.

7 YHTEENVETOA JA POHDINTAA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada vastauksia siihen, millaisena tekstitaidot ja niiden harjoittelu näyttävät aikuisten maahanmuuttajien oppikirjoissa sekä siihen, miten oppikirjat tässä suhteessa peilaavat ja tukevat niitä tavoitteita, joita arvioinnin viitekehys niille asettaa. Oppikirjoista on kartoitettu niiden sisältämät autenttiset, todelliseen elämään limittyvät tekstilajit ja niihin liittyvää toimintaa. Lisäksi on kartoitettu, millaisia erilaisia tekstilajeja oppikirjojen kirjoitustehtävissä kirjoitetaan ja miten niiden kirjoittamiseen oppikirjassa ohjataan.

Oppikirjojen tarkastelun perusteella voidaan sanoa, että askelia tekstitaitoisuuden suuntaan on otettu – toisinaan pidempiä, toisinaan lyhyempiä. Vanhan ja uudempien oppikirjojen vertailu osoitti, että erilaisten autenttisten tekstilajien määrä oppikirjoissa on kasvanut reippaasti, ja sitä myöten oppikirjojen antama kuva tekstimaailmasta on monipuolistunut. Vanhan ja uusien kirjojen välillä on nähtävissä myös muutos kielitaitokäsityksestä ylipäätään: uudemmissa oppikirjoissa lähtökohdat ovat muualla kuin kielen rakenteen systemaattisessa esittelyssä. Kielenoppiminen kytetään todellisen elämän toimintaan ja tilanteisiin, ja oppijat ovat aktiivisemmassa roolissa – tekstejä ei tarjoilla pelkästään oppikirjatekstin muotoon pureskeltuna paketteina, vaan oppijat joutuvat itse tutkimaan ja tuottamaan erilaisia tekstejä.

Hyvin menee -kirjassa oppijoita ohjataan tuottamaan todelliseen, opiskelutilanteiden ulkopuoliseen elämään liittyviä tekstilajeja – konkreettisia, tekstityypeistä ja ilmaisutarpeista koostuvia tuotteita. *Suomea paremmin* -kirjan kirjoitustehtävissä painotus on enemmänkin tekstityypeissä ja toimintaan liittyvä tekstitoiminta jää ikään kuin puolitiehen. Oppikirjoja tarkastellessa tulee tunne, että juuri tekstilajit tuntuvat kytkevän oppimisen enemmän tilanteisiin, ja tilanteisiin kytkeytyvä oppiminen puolestaan on toiminnallisempaa. Tai toisin päin – toiminnallinen lähestymistapa tuo oppimisen kohteeksi ja välineeksi myös erilaiset tekstilajit. Tekstityypit ovat kielitaidon ja kommunikaation perusta; todellisessa kirjallisessa kommunikossa ne kuitenkin reaalistuvat juuri tekstilajeissa. Voidaksemme todella pystyä kommunikoidaan erilaisissa yhteisöissä, tarvitsemme työkaluja ja kanavia ilmaisutarpeillemme. Kanavat, tekstilajit, ovat parhaimmillaan sekä oppimisen väline että kohde.

Hylandin (2004) mukaan tekstitaitoisuuteen ja tekstilajitietoisuuteen kuuluu monta osatekijää: tekstien kommunikatiivisen merkityksen ymmärtäminen, tekstien rakenteellisten ja kielellisten ominaisuuksien hallinta sekä muodollisuusasteen merkityksen ymmärtäminen. Nämä tekstitaitoisuuteen liittyvät asiat tulivat tutkimissani oppikirjoissa esille vaihtelevasti. *Jatketaan-*

oppikirjaa kuvatessa tekstitaidot-käsite ei oikeastaan ole edes käyttökelpoinen, kirjassahan ei kirjoiteta ollenkaan ja lukeminenkin rajoittuu oppikirjatekstiin. Uudemmissa oppikirjoissa on sen sijaan selvästi pyrkimystä laajempaan käsitykseen kirjoittamisesta ja lukemisesta, *Hyvin menee* -kirjassa vielä selkeämmin kuin *Suomea paremmin* -kirjassa. Molemmat oppikirjat pyrkivät limittämään kielenoppimisen todelliseen elämään todellisia arjen tilanteita jäljittelevien oppikirjadialogien avulla. *Hyvin menee* -kirjassa nämä dialogit tuntuvat muodostavan pohjan temaattisille kokonaisuuksille, jotka myös muodostavat aidonoloisen kontekstin käsiteltäville – niin luettaville kuin kirjoitettavillekin – teksteille. Tekstien limittäminen niille ominaiseen toimintaympäristöön tekee niistä merkityksellisiä; ne eivät ole vain mitä tahansa irrallisia tekstejä, jotka on valjastettu vaikkapa kieleen rakenteiden harjoitteluun. *Suomea paremmin* -kirjassa tarjolla olevat ja tuotettavat tekstit limittyvät heikommin oppikirjan sisäisiin kokonaisuuksiin ja ulkopuoliseen toimintaan. Dialogien ja tekstien yhteys jää aihepiiritasolle, ja tilanteisuus syntyykin *Suomea paremmin* -kirjassa pikemminkin yksittäisten, YKI-testin tehtäviä muistettavien kirjoitustehtävien instruktioissa. Tekstien kommunikatiivinen ja intertekstuaalinen luonne tulevat paremmin esille *Hyvin menee* -kirjassa, jossa erilaisia tekstejä liitetään toisiinsa viestintä- ja toimintaketjuihin limittyneenä.

Jos ajatellaan tekstitaitoja genrepedagogiikan kautta erilaisten tekstilajien hallintana, voidaan sanoa, ettei missään tarkastelemassani oppikirjassa itse tekstilajien haltuunotto – kielellisine ja rakenteellisine piirteineen – pääse täysin oikeuksiinsa. *Hyvin menee* -kirjassa paria tekstilajia lähestytään selvästi genrepedagogisella otteella: tekstilajeihin tutustutaan ja niitä tutkitaan ennen ohjattua ja yhä itsenäisempää tuottamista. Ehkä nämä pari haltuunottoa ovatkin tarpeeksi, haltuun tulee kuitenkin otetuksi sosiaalisen elämän ja testauksen kannalta olennaisia tekstilajeja, viestit (ja kirjeet) sekä työhakemus. Näiden tekstilajien yhteydessä huomio kiinnittyy erityisesti tekstilajien rakenteeseen aloituksineen ja lopetuksineen, olennaisiin kielellisiin piirteisiin (adjektiivit työhakemuksessa) sekä muodollisuusasteeseen. *Suomea paremmin* -kirjassa tekstilajit eivät ole samaan tapaan oppimisen kohteena, vaikka opittuja kielenpiirteitä pyritäänkin jälkikäteen limittämään teksteihin tuottamistehtävissä. Se, että tutkimissani kirjoissa itse tekstilajien oppiminen on vähäistä, on sinällään loogista. Yleiseen kieli-taitoon (ei esim. ammatilliseen) tähtäävässä toisen kielen opetuksessa tekstit ja niiden kielenpiirteet ovat oppimisen kohteena hieman erilaisessa roolissa kuin ensikielen opetuksessa: toisen kielen opetuksessa yleisimmät tekstilajit voivat olla oppijoille hyvinkin tuttuja, ja pääpaino oppimisessa on ennen kaikkea teksteihin liittyvissä kielen rakenteissa ja ilmauksissa. Ensikielissä puolestaan pääpaino on usein tekstilajeissa; teksteissä tarvittavat rakenteet ja ilmaukset ovat jo hallussa, niiden käytöstä erilaisten tekstilajien yhteydessä vain tarvitsee lähinnä

tiedostua. Ylipäättäänkin kielen ja tekstien suhde piirtyy esiin ennen kaikkea kielioppiosioita seuraavissa, tietoa soveltavissa tehtävissä; kieltä ei siis juurikaan lähestytä nimenomaan sen käytön – erilaisten tekstilajien – kautta. Tekstilajeja huomioivaan ja tekstilajien kautta kieltä lähestyvään kielenopetukseen on pyrkimystä, mutta jossain määrin perinteinen kielen rakenteeseen ensisijaisuuteen nojaava lähestymistapa on kuitenkin voimissaan.

Oppikirjat ovat kuitenkin vain yksi juonne koko kielenoppimisen tarinassa, eikä oppikirjojen tekstimaailmojen tarvitse jäädä opetuskontekstissakaan kielenoppijoiden pääasialliseksi tekstiympäristöiksi. Toisen kielen oppimisen kontekstissa kieltä opitaan erityisesti informaaleissa oppimisympäristöissä. Oppikirja voi antaa raamit ja sysäyksen tekstitaitoisuuteen, mutta jatkuvan, strategioita hyödyntävän kielenoppimisen kannalta tekstimaailmojen ja oppimisympäristöjen laajentaminen kunkin oppijan sen hetkiseen todellisuuteen tukee elinikäistä oppimista ja itsenäistä tiedonhakua. Siksi onkin mukava huomata, että ainakin osa oppikirjoista pyrkii ohjaamaan kielenoppijoita myös oppikirjan ulkopuolelle, itselle merkityksellisten tekstien tarkasteluun.

Tutkimuksessa keskityttiin tekstitaitojen lisäksi myös siihen, miten oppikirjojen tekstitaitonäkemykset liittyvät oppikirjojen sisältöjä määrittelevien taustaviitekehysten – Eurooppalaisen viitekehysten, Yleisten kielitutkintojen perusteiden sekä Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksen – tavoitteisiin. Tekstitaitoteorioiden ja viitekehysten suhde voi tuntua kaukaiselta, mutta sellainen löytyy ainakin oppimateriaaleista, ainakin jossain määrin. Vaikka *Suomea paremmin* -kirja perustuu ennen kaikkea YKI-perusteisiin, liittyy sekin Eurooppalaiseen viitekehukseen *Hyvin menee* -kirjan tapaan YKI-testin kautta. Eurooppalainen viitekehys on arviointiperusteena YKI-testissä, jonka tavoitteet molemmat oppikirjat pyrkivät täyttämään. Eurooppalainen viitekehys ja Yleisten kielitutkintojen perusteet saavat kuitenkin tutkituissa oppikirjoissa hieman erilaisen painoarvon: Eurooppalainen viitekehys näyttäisi olevan *Hyvin menee* -kirjassa myös pedagoginen työväline ja opiskelun perusta, siinä missä *Suomea paremmin* -kirjassa vastaavanlaisena ohjenuorana toimii ennen kaikkea YKI-perusteet ja YKI-testi. *Hyvin menee* -kirjan tekstitoiminta liittyy Eurooppalaisen viitekehksen sekä siihen pohjaavan kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksen sisältöihin: Kielen lisäksi oppimisen kohteena ovat myös erilaiset tekstit muodollisuusasteineen sekä lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät strategiat. *Suomea paremmin* -kirjassa puolestaan Yleisten kielitutkintojen perusteissa luetellut aihealueet ovat keskiössä, ja oppimaan oppimisen sijaan korostuu testitoiminnan oppiminen.

Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että vaikka *Hyvin menee* -kirjan tietyt painotukset – esimerkiksi työhön liittyvien asioiden korostuminen – viittaavat ennen kaikkea sekä opetussuunnitelmasuosituksen yleisesti että Eurooppalaiseen viitekehykseen opetussuunnitelmasuosituksen kielenopetusta koskevan osion pohjana, kattaa se myös YKI-perusteissa mainitut aihealueet ja funktiot monipuolisemmin kuin *Suomea paremmin* -kirja. Toiminnallinen ja teksti-taitokäsitykseen viittaava lähestymistapa kielen käytön oppimiseen tukee sitä, että myös YKI-perusteiden funktiot – kielenkäyttötarkoitukset – tulevat edustetuiksi. Opetussuunnitelmasuosituksen pohjana ja YKI-tutkinnon arviointivälineenä olevan EVK:n vaikutukset näkyvät *Hyvin menee* -kirjan teksteissä ja kirjoitustehtävissä ennen kaikkea luku- ja kirjoitustaitokäsitysten monipuolisuutena. Autenttisia tekstejä luetaan niin, että niistä opittaisiin etsimään ja yhdistelemään tietoa sekä niin, että lukemisen avulla harjoitellaan päättelyä. *Hyvin menee* -kirjassa tulevat esiin myös lukemisen ja kirjoittamisen prosessien opetteleminen. Joka tapauksessa molempien tutkimieni uudempien oppikirjojen tekstimaailmat näyttävät monipuolisempina kuin Kauppisen ym. (2008) tutkimat äidinkielen ja vieraiden kielten oppikirjat – ehkä Yleisillä kielitutkinnoilla ja Eurooppalaisella viitekehyksellä on oma vaikutuksensa suomi toisena kielenä -oppikirjoihin.

Kaiken kaikkiaan tekstitaitojen, viitekehysten ja testauksen suhde näyttää oppikirjojen tarkastelun perusteella sekä miinusmerkkisenä että plusmerkkisenä. Ne voivat toisaalta näyttää irrallisina tai jopa toisiaan kumoavina (esimerkiksi testiorientaatio tekstitaitoharjoittelun sijaan *Suomea paremmin* -kirjassa). Toisaalta parhaimmillaan ne voivat muodostaa tiiviin, toisiaan tukevan paketin, jossa viitekehukset antavat sisällölliset lähtökohdat, testaus konkreettisia työkaluja ja malleja, ja genrepedagogiikka pedagogiset raamit sisältöjen ja konkreettisten tehtävien yhdistämiselle. Genrepedagogiikan perusajatukset kytkeytyvät funktionaaliseen kielenopetukseen ja Eurooppalaiseen viitekehyksen toiminnallisuuteen ja tavoite-teksteihin, ja tästä näkökulmasta tarkasteltuna alun perin ensikielen opetukseen kehitettyä genrepedagogiikka voidaan hyvin soveltaa myös toisen ja vieraan kielen oppimisessa.

Tutkimuksessani olen tarkastellut kahta, kolmea aikuisille maahanmuuttajille suunnattua oppikirjaa yhdestä, tekstitaitoisuuden, näkökulmasta. Dialogini tekstitaitoisuuden kanssa olen käynyt pelkästään tutkimieni oppikirjojen sisällä, eikä sitä toiminnallista kontekstia, joka itse oppikirjan ympärillä oppimis- ja opetustilanteissa käydään, ole tutkimuksessa pyritty kuvaamaan. Siinä mielessä tutkimukseni on vain kurkistus oppikirjojen mahdollisuuksiin tekstitaitoisuuteen ohjaamisessa. Se, miten oppikirjaa todellisuudessa oppimistilanteissa käytetään – mitä siitä valikoidaan opetukseen tai mitä kaikkea muuta toimintaa ja ohjausta sen ympärille

rakennetaan, muodostaa todellisen arjen genrepedagogiikan. Parhaimmillaan oppikirja antaa käyttäjälleen monipuolisen kuvan tekstimaailmasta ja kulttuurisista tekstikäytännöistä sekä keinoja, strategioita sosiaalista osaksi niitä. Pallo on kuitenkin viime kädessä ohjaajilla ja oppijoilla. Ehkä tämä tutkimus voi antaa suomen kielen opettajille tai oppimateriaalien suunnittelijoille (sekä erityisesti oppimateriaalejaan suunnitteleville suomen opettajille) ajatuksia siitä, miten kieltä ja tekstejä voi lähestyä genrepedagogiikan kautta. Tutkimus voi myös avartaa käsityksiä siitä, miten kielen rakenteen, sen tuottamisen ja vastaanottamisen sekä asiasisältöjen opetuksen voisi yhdistää luontevasti samaan pakettiin sekä siitä, mikä merkitys oppimateriaaleilla ja niiden viitekehyksillä on suhteessa toisiinsa.

Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle ennen kaikkea oppikirjojen sisällöistä ja niiden tutkimisesta. Matkan varrella kävi ilmeiseksi, että oppikirjojen sisällöt eivät limity pelkästään Eurooppalaiseen viitekehykseen, jota nykyisin pyritään käyttämään sekä kielenopetuksen että -arvioinnin runkona. Eurooppalainen viitekehys tai Yleisten kielitutkintojen perusteet antavat kielenopetukselle vain viitekehyksen ja määrittelevät kielitaitokäsitystä osataitoineen; ne eivät sisällä esimerkkejä oppimistehtävistä. Oppikirjoista oli kuitenkin havaittavissa, enemmän tai vähemmän, tietynlainen ”testiorientaatio”: uusien, YKI-tavoitteita noudattelevien oppikirjojen kirjoitustehtävät muistuttivat hyvin paljon YKI-testissä käytettäviä tehtäviä, ja jossain määrin näkyi viitteitä myös siitä, että tekstien kanssa toimiminen ja niiden kirjoittaminen noudattelevat todellisen kielenoppimisen ja -käytön sijaan pikemminkin testinmukaista toimintaa (vrt. Saville & Hawkey 2004). Tutkimuksesta nousseiden havaintojen perusteella näyttäisi siltä, että Yleisten kielitutkintojen palautevaikutusta opetukseen ja oppimateriaaleihin voisi olla hyödyllistä tutkia enemmänkin – niin suomen, kuin muidenkin kielten osalta. Tässä tutkimuksessa palautevaikutusta sivuttiin vain hieman; laajempi tutkimus antaisi tarkempaa ja yleistettävää tietoa siitä, mikä merkitys Yleisellä kielitutkinnolla on kielenopetuksen sisältöihin ja käytänteisiin.

LÄHTEET:**Aineslähteet:**

HM = KUPARINEN, KRISTIINA – TAPANINEN, TERHI 2008: *Hyvin menee! Suomea aikuisille 2*. Helsinki: Otava.

HÄMÄLÄINEN, EILA 1993: *Jatketaan! Suomen kielen oppikirja alkeet osaaville*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

SP = HART, SUSANNA 2007: *Suomea paremmin*. Helsinki: Finn Lectura.

Kirjallisuus:

AALTO, EIJA – MUSTONEN, SANNA – TUKIA, KAISA 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohdanna. – *Virittäjä* (113) 3 s. 403–423.

ALDERSON, J.C. – WALL D. 1993: Does washback exist? – *Applied Linguistics* 14 s. 115–129.

BACHMAN, LYLE F. – PALMER, ADRIAN S. 1996: *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

BARTON, DAVID 2007: *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.

BAWARSHI, ANIS S. – REIFF, MARY JO 2010: *Genre: An Introduction to History, Theory, Research and Pedagogy*. Indiana: Parlor Press.

BAZERMAN, CHARLES 1994: Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions. – Aviva Freedman & Peter Medway (toim.) *Genre and the New Rhetoric* s.79–101. Bristol: Taylor and Francis.

CANALE, MICHAEL 1983: On Some Dimensions of Language Proficiency. – J. Oller (toim.) *Issues in Language Testing Research* s. 333–342. Rowley, Mass: Newbury House.

CANALE, MICHAEL – SWAIN, MERRIL 1980: Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. – *Applied Linguistics* 1 s. 1–47.

CHENG, LIYING - CURTIS, ANDY 2004: Washback or Backwash: A Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning. - Liying Cheng, Yoshinori Watanabe & Andy Curtis (toim.) *Washback in Language Testing. Research Contexts and Methods* s. 3 - 17. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

DEWITT, AMY 1991: Intertextuality in Tax Accounting: Generic, Referential and Functional. – Charles Bazerman & James Paradis (toim.) *Textual Dynamics of the Professions: Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities* s. 335–357. Madison: University of Wisconsin.

————— 2004: *Writing Genres*. Carbondale: Southern Illinois University Print.

ELLIS, ROD 2003: *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

EVK = Eurooppalainen viitekehys. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Council of Europe 2003. Helsinki: WSOY.

FEEZ, SUSAN 1998: *Text-based Syllabus Design*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.

FREEDMAN, AVIVA 1993: Show and Tell? The Role of Explicit Teaching in the Learning of New Genres. – *Research in the Teaching of English* 27.3 (Oct. 1993) s. 222–251.

————— 1994: Do as I say: The Relationship between Teaching and Learning New Genres. – Aviva Freedman & Peter Medway (toim.) *Genre and the New Rhetorics*. Bristol: Taylor and Francis.

- GEBHARD, MEG – HARMAN, RUTH 2011: Reconsidering genre theory in K-12 schools: A response to school reforms in the United States. – *Journal of Second Language Writing* 2011 (20) s. 45–55.
- HALLIDAY, MICHAEL 1994: *Introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- HALLIDAY, MICHAEL – HASAN, RUQAIYA 1989: *Language, context and text: Aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HUHTA, ARI – TAKALA, SAULI 1999: Kielitaidon arviointi. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä* s. 179–228. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- HUTTUNEN, IRMA 1997: *Kimmoke. Kielten opetuksen ja oppimisen yleiseurooppalainen viitekehys: Opettajan opas*. Opetushallituksen moniste 27/1997. Helsinki: Edita.
- HYLAND, KEN 2002: Genre: Language, context and literacy. – *Annual Review of Applied Linguistics* (2002) 22 s. 113–135. Cambridge University Press.
- 2003: *Second language writing*. Cambridge University Press.
- 2004: *Genre and Second Language Writing*. University of Michigan Press.
- 2007: Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. – *Journal of Second Language Writing* (2007) 16 s. 148–164.
- JOHNS, ANN 2002: Destabilizing and Enriching Novice Students' Genre Theories. – Ann Johns (toim.) *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives* s. 237–248. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- KARVONEN, PIRJO 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 632. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KAUPPINEN, MERJA – SAARIO, JOHANNA – HUHTA, ARI – KERÄNEN, ANNA – LUUKKA, MINNA-RIITTA – PÖYHÖNEN, SARI – TAALAS, PEPPI – TARNANEN, MIRJA 2008: Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. Teoksessa M. Garant ym. (toim.): *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization*. AFinLan vuosikirja 2008 / n:o 66 s. 210 - 233. Jyväskylä: AFinLa.
- KASPER, LORETTA F. 2000: New technologies, new literacies: Focus discipline research and ESL learning environments. – *Language Learning and Technology* 4 (2) s. 105–128.
- KERN, RICHARD 2000: *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KOKKONEN, MARJA – LAAKSO, SAARA & PIIKKI, ANNI 2008: *Arvaanko vai arviointi? Opas aikuisten maahanmuuttajien kielitaidon arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus.
- KRESS, GUNTHER 1993: Genre as Social Process. – Bill Cope & Mary Kalantzis (toim.) *The Power of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* s. 22–37. University of Pittsburgh Press.
- KYNKÄÄNNIEMI, MARJA 2006: Tekstitaidot suomalaisissa ja venäläisissä äidinkielen oppikirjoissa. – P. Pietilä, P. Lintunen & H.M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today* s. 143–158. AFinLAn vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu no. 64. Jyväskylä.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. – Harmanen, M. & T. Takala (toim.) *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 53 (2009). Helsinki: ÄOL.
- LÄHDESMÄKI, SALLA 2007: Intertekstuaalinen näkökulma englannin oppikirjoihin: Kuinka tekstilajivaikutteet nivoutuvat oppikirjatekstiin? – Olli-Pekka Salo, Tarja Nikula & Paula Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning* s. 53–71. AFinLAn vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu no. 65. Jyväskylä.

- MACKEN, MARY – MARTIN J.R. – KRESS, GUNTHER – KALANTZIS, MARY – ROTHARY, JOAN – COPE, WILLIAM 1989: *An Approach to Writing K-12: The Theory and Practice of Genre-Based Writing, years 3–6*. Sydney: Literacy and Education Research Network/ NSW Department of Education.
- MARTIN J.R. 1995: Text and clause: Fractal Resonance. – *Text* 15 s. 5–42.
- 1997: Analyzing genre: functional parameters. – Florence Christie & J.R. Martin (toim.) *Genre and institutions* s. 3–39. London: Continuum.
- MILLER, CAROLYN 1994: Genre as Social Action. – Aviva Freedman & Peter Medway (toim.) *Genre and the New Rhetoric* s. 23–42. Bristol: Taylor and Francis.
- NISSILÄ, LEENA – MARTIN, MAISA – VAARALA, HEIDI – KUUKKA, ILONA 2006: *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- NUNAN, DAVID 2004: *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OPH 2011 = OPETUSHALLITUS 2011: Tietoa kielitutkinnoista.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/kielitutkinnot/yleiset_kielitutkinnot/tutkintoesite. Luettu 6.4.2011.
- OPH 1994 = *Aikuisten kielenopetuksen kehittämissuunnitelman muistio*. Opetushallituksen julkaisusarjat. Kehittämissarja 29/1993. Helsinki: Opetushallitus 1994.
- OPS 2007 = *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi*. Helsinki: Opetus - hallitus 2007.
- PALTRIDGE, BRIAN 2002: Genre, text-type and the English for Academic Purposes (EAP) classroom. – Ann Johns (toim.) *Genre in the classroom* s. 69–88. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ROSE, D 1998: Science discourse and industrial hierarchy. – J.R. Martin & R. Veel (toim.) *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science* s. 236–265. London: Routledge.
- ROTHARY, JOAN 1996: Making Changes: Developing an Educational Linguistics. – Ruqaiya Hasan & Geoff Williams (toim.) *Literacy in Society* s. 86–123. London: Longman.
- SAVILLE, NICK – HAWKEY, ROGER 2004: The IELTS Impact Study: Investigating Washback on Teaching Materials. – Liying Cheng, Yoshinori Watanabe & Andy Curtis (toim.) *Washback in Language Testing. Research Contexts and Methods* s. 73–96. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SKEHAN, PETER 1998: *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SOLKI 2003 = *Yleiset kielitutkinnot [Moniviestin]: testiesite*. Suomi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto/ Soveltavan kielentutkimuksen keskus 2003.
- SWALES, JOHN 1990: *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2004: *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- VAN DEN BRANDEN, KRIS 2006: *Task-based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YKI 2002 = *Yleisten kielitutkintojen perusteet*. Helsinki: Opetushallitus 2002.

LIITE 1: Eurooppalainen viitekehys: Kielitaidon tasojen kuvausasteikko, taitotaso B1. Kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen yleiset taitokuvaukset.

(Kuvausasteikko on Suomessa laadittu sovellus asteikoista, jotka sisältyvät Euroopan neuvoston toimesta kehitettyyn Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehukseen.)

Eurooppalainen viitekehys Taitotaso B1: Kirjoittaminen ja luetun ymmärtäminen

B1.1. Toimiva peruskieletaito

Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Pystyy lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tekstejä (taulukot, kalenterit, kurssiohjelmat, keittokirjat) tutuista aiheista ja seuraamaan tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta. ■ Pystyy seuraamaan tuttua aihetta käsittelevän parisivuisen tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia. ■ Artikkelimuksesta poikkeavien aiheiden ja tekstin yksityiskoh- tien ymmärtäminen voi olla puutteellista. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pystyy kirjoittamaan ymmärret- tävän, jonkin verran yksityis- kohtaistakin arkitietoa välittävän tekstin tutuista, itseään kiinnos- tavista todellisista tai kuvitteellis- ta aiheista. ■ Osaa kirjoittaa selväpiirreisen sidoseisen tekstin liittämällä erilliset ilmaukset peräkkäin jaksoiksi (kirjeet, kuvaukset, tarinat, puhelinviestit). Pystyy välittämään tehokkaasti tuttua tietoa tavallisimmissa kirjallisen viestinnän muodoissa. ■ Osaa useimpien tutuissa ti- lanteissa tarvittavien tekstien laadintaan riittävän sanaston ja rakenteet, vaikka teksteissä esiintyy interferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmaisuja. ■ Rutiniinomainen kielilaines ja perusrakenteet ovat jo suhteelli- sen virheettömiä, mutta jotkin vaativimmat rakenteet ja sanalli- tot tuottavat ongelmia.

B1.2. Sujuva peruskieletaito

Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Pystyy lukemaan muutaman kappaleen pituisia tekstejä mo- nentyyppisiä aiheista (lehtiartik- kelit, esitteen, käyttöohjeet, yk- sinkertainen kaunokirjallisuus) ja selvittää myös jonkin verran päättelyä vaativista teksteistä käytännönläheisissä ja itselleen tärkeissä tilanteissa. ■ Pystyy etsimään ja yhdistele- mään tietoja useasta muutaman sivun pituisesta tekstistä suorit- taakseen jonkin tehtävän. ■ Pitkien tekstien jotkin yksityis- kohdat ja sävyt saattavat jäädä epäselviksi. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Osaa kirjoittaa henkilökohtaisia ja julkisempiakin viestejä, kertoo niissä uutisia ja ilmaista ajatuksi- aan tutuista abstrakteista ja kult- tuurialheista, kuren musiikista tai elokuvista. ■ Osaa kirjoittaa muutaman kappaleen pituisen jäsenyneen tekstin (muistiinpanoja, lyhyi- tä yhteenvedoja ja selostuksia selväpiirteisen keskustelun tai esityksen pohjalta). Osaa esittää jonkin verran tulkittavaa pääajatuksille ja ottaa lukijan huomioon. ■ Hallitsee melko monenlaiseen kirjoittamiseen tarvittavaa sa- nastoa ja lauserakenteita. Osaa ilmaista rinnasteisuutta ja alis- teisuutta. ■ Pystyy kirjoittamaan ymmärret- tävää ja kohtuullisen virheetöntä kieltä, vaikka virheitä esiintyy vaativissa rakenteissa, tekstin jäsentelyssä ja tyydyssä ja vaikka äidinkielen tai jonkin muun kielen vaikutus on ilmeinen.

LIITE 2: Kirjoittamisen tasokuvaukset EVK:ssa. (Lähde: EVK s. 96,97, 121, 122, 175)

	YLEISKUVAUS	KIRJALLINEN VUOROVAIKUTUS	KIRJEEVAIHTO & KIRJEET, VIESTIT, LOMAKKEET	LUOVA KIRJOITTAMINEN & TEEMAN KEHITTELY
A1	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, irrallisia ilmauksia ja lauseita.	Pystyy kysymään kirjallisesti toista koskevia yksinkertaisia henkilötietoja ja vastaamaan niitä koskeviin kysymyksiin.	Pystyy kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen postikortin. Pystyy kirjoittamaan numeroita ja päiväyksiä sekä oman nimen, kansallisuuden, osoitteen, iän, syntymäajan tai maahansaapumispäivän yms. esim. hotellin majoituskorttiin.	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita itsestään ja kuvitelluista ihmisistä sekä siitä, missä he elävät ja mitä tekevät.
A2	Pystyy yhdistämään yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita tavanomaisilla sideseanoilla, kuten sanoilla <i>ja, mutta, koska</i> .	Pystyy kirjoittamaan lyhyitä ja yksinkertaisia, vakiintuneista kaavamaisista ilmauksista koostuvia viestilappusia, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.	Pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia henkilökohtaisia kirjeitä, esimerkiksi kiitos- ja anteeksipyyntökirjeen. Pystyy kirjaamaan lyhyen, yksinkertaisen viestin, kun voi pyytää sen toistoja tai sen ilmaisemista toisin sanoin. Pystyy kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia kirjelappuja ja viestejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia ilmauksia perheestään, elinoloistaan, koulutustaustastaan sekä nykyisestä tai viimeisimmästä työstään. Pystyy kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia, mielikuvituksen perustuvia tarinoita ja yksinkertaisia runoja ihmisistä ja heidän elämästään. Pystyy kirjoittamaan toisiinsa liitettyjen erillisten lauseiden avulla oman elinympäristönsä arkipäivään liittyvistä asioista, esimerkiksi ihmisistä, paikoista tai työhön tai opiskeluun liittyvistä kokemuksista. Pystyy kirjoittamaan hyvin lyhyitä, yksinkertaisia kuvauksia tapahtumista, menneistä toiminnoista ja henkilökohtaisista kokemuksista. Pystyy kirjoittamaan tarinan tai kuvaamaan jotain yksinkertaisena asialuettelona.
B1	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, yhtenäisiä tekstejä tavallisista, itseään kiinnostavista aiheista yhdistelemällä lyhyempiä, irrallisia, yksinkertaisia ilmauksia yhtenäiseksi tuotokseksi.	Pystyy välittämään tietoa ja ajatuksia abstrakteista ja konkreettisista aiheista, tarkistamaan tietoa sekä kysymään ongelmista ja selittämään niitä melko tarkasti. Pystyy henkilökohtaisissa kirjeissä ja viesteissä kysymään ja välittämään yksinkertaista, välittömän kokemuksen piiriin liittyvää tietoa ja korostamaan siinä tärkeimpinä pitämiään asioita.	Pystyy kirjoittamaan henkilökohtaisia kirjeitä, joissa kuvaa verrattain yksityiskohtaisesti kokemuksia, tunteita ja tapahtumia. Pystyy kirjoittamaan kirjeitä, kertomaan niissä uutisia ja esittämään ajatuksia abstrakteista ja kulttuuriaiheista, kuten esimerkiksi musiikista ja elokuvista. Pystyy kirjoittamaan kirjelappusia, jotka sisältävät yksinkertaista, välittömän kokemuksen liittyvää tietoa ystäville, palveluhenkilökunnalle, opettajille ja muille hänen arkielämäänsä liit-	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, yksityiskohtaisia kuvauksia monista itseään kiinnostavista aiheista. Pystyy kirjoittamaan selostuksia kokemuksista ja kuvaamaan tunteita ja reaktioita yksinkertaisessa, yhtenäisessä tekstissä. Pystyy kirjoittamaan kuvauksia tapahtumista, esimerkiksi joko todellisesta tai kuvitellusta äskettäin tehdystä retkestä. Pystyy kertoman tarinan. Pystyy esittämään suhteellisen sujuvasti yksinkertai-

			tyville henkilöille sekä välittämään niissä tärkeinä pitämiään seikkoja ymmärrettävällä tavalla. Pystyy kirjoittamaan viestejä, jotka sisältävät tiedusteluja tai selittävät ongelmia.	sen kertomuksen tai kuvauksen asialuettelona.
B2	Pystyy kirjoittamaan selkeää, yksityiskohtaista tekstiä erilaisista itseään kiinnostavista aiheista. Pystyy tekemään yhteenvetoja ja arvioimaan useista lähteistä poimimiaan tietoja ja perusteluja.	Pystyy kirjoituksessaan ilmaisemaan tehokkaasti tietoja ja näkemyksiä ja suhteuttamaan ne muiden tietoihin ja näkemyksiin.	Pystyy kirjoittamaan kirjeitä, jotka välittävät erivahvuisia tunteita, korostavat tapahtumien ja kokemusten merkitystä ja kommentoivat kirjeen lähettäjän uutisia ja ajatuksia.	Pystyy kirjoittamaan selkeitä, yksityiskohtaisia kuvauksia hyvinkin erilaisista itseään kiinnostavista aiheista. Pystyy kirjoittamaan selkeitä, yksityiskohtaisia kuvauksia todellisista tai kuvitelluista tapahtumista ja kokemuksista. Pystyy osoittamaan ajatusten väliset yhteydet selkeässä, yhtenäisessä tekstissä ja seuraamaan kyseisen tyylilajin vakiintuneita käytänteitä. Pystyy tuottamaan selkeän kuvauksen tai kertomuksen, jossa kehittää keskeisiä seikkoja ja esittää niitä tukevia yksityiskohtia ja esimerkkejä.
C1	Pystyy laatimaan selkeitä, hyvin jäsenneltyjä tekstejä monipolvisistakin aiheista, ja korostamaan tärkeitä asioita. Pystyy jossain määrin tukemaan näkemyksiään lisäseikoilla, perusteluilla ja osuvilla esimerkeillä sekä päättämään kirjoituksensa sopivaan lopetukseen.	Pystyy ilmaisemaan itseään selvästi ja täsmällisesti ja ottaman vastaanottajan huomioon joustavasti ja tehokkaasti.	Pystyy ilmaisemaan itseään selkeästi ja täsmällisesti henkilökohtaisessa kirjeenvaihdossaan ja käyttämään kieltä joustavasti ja tehokkaasti myös emotionaalisiin, epäsuoria viittauksia sisältäviin ja leikkilisiin tarkoituksiin.	Pystyy kirjoittamaan selkeitä, yksityiskohtaisia, hyvin jäsenneltyjä ja kehiteltyjä kuvauksia ja tekstejä kuvitelluista aiheista varman persoonallisella ja luontevalla tyylillä, joka sopii ajatellulle kohdeyleisölle. Pystyy esittämään yksityiskohtaisia kuvauksia ja kertomuksia, liittämään niihin alateemoja, kehittämään keskeisiä seikkoja ja lopettamaan tekstin sopivalla tavalla.
C2	Pystyy laatimaan, selkeitä, hyvin jäsenneltyjä tekstejä monipolvisista aiheista ja tuottamaan asianmukaisten ja tehokkaan johdonmukaisen rakenteen, joka auttaa lukijaa löytämään tekstistä keskeiset seikat.	Kuten C1.	Kuten C1.	Pystyy kirjoittamaan selkeitä, sujuvia ja mukaansatempaavia tarinoita ja kokemusten kuvauksia tyylillä, joka sopii valittuun tekstilajiin.

LIITE 3: Yleisten kielitutkintojen perusteet: keskitason testin taitotasojen kuvaukset. Tekstin ymmärtäminen, Kirjoittaminen, Rakenteet ja Sanasto.

KESKITASON TESTIN TAITOTASOJEN KUVAUKSET

Tekstin ymmärtäminen

4 – Ymmärtää vaivatta yleisiä aihepiirejä käsitteleviä tekstejä. Ymmärtää teksteistä pääsisällön, havaitsee tekstissä mainittujen asioiden keskinäiset yhteydet ja pystyy tekemään tekstin perusteella johtopäätöksiä. Muutamit yksityiskohdat ja tekstin sävyt voivat jäädä epäselviksi, ja tosiasioiden ja mielipiteiden välisen eron havaitsemisessa voi esiintyä ongelmia.

3 – Ymmärtää tavallisia tekstejä, jotka eivät vaadi aiheen tuntemusta. Saa selvän jokapäiväisiä asioita käsittelevän laajahkonkin tekstin pääasioista, mutta vaativammista teksteistä voi jäädä osia ymmärtämättä ja vieraammat aihepiirit saattavat tuottaa vaikeuksia.

Kirjoittaminen

4 – Pystyy kirjoittamaan sekä yksityisiä että puolivirallisia tekstejä ja esittämään ajatuksiaan yhtenäisenä kokonaisuutena. Pystyy ilmaisemaan näkökantansa suhteellisen laajasti sekä korostamaan esityksessään keskeisiä seikkoja. Tekee eron virallisen ja epävirallisen kielimuodon välillä, mutta epäluonteivia ilmauksia saattaa esiintyä satunnaisesti.

3 – Pystyy kirjoittamaan yksinkertaista, yhtenäistä tekstiä tavallisista aiheista. Teksti on sisällöltään ymmärrettävää, mutta jotkin epäselvät ilmaukset ja epä johdonmukaisuudet katkaisevat kuitenkin paikoin lukurytmin.

Rakenteet

4 – Hallitsee jokseenkin kaikki peruskieliopin rakenteet hyvin. Tuntee myös joitakin monimutkaisia rakenteita, mutta niiden käyttö on vielä kaavamaisista. Kieliopillisia virheitä ja epätarkkuutta esiintyy vielä ajoittain harvinaisten ja monimutkaisten rakenteiden käytössä.

3 – Hallitsee melko hyvin peruskieliopin keskeiset rakenteet. Osaa muodostaa yleisimmät lausetyypit ja käyttää myös pidempiä ilmauksia. Vaikka rakenteissa saattaa esiintyä epätarkkuutta ja kieliopin hallinta on vielä ajoittain epävarmaa, virheet eivät estä kommunikaatiota.

Sanasto

4 – Pystyy hallitsemallaan sanastolla viestimään olennaisen asian melko vaativissakin tilanteissa, mutta kielestä puuttuu ilmeikkyyttä ja kielelle ominainen sävy. Sanojen käytössä saattaa ilmetä silloin tällöin virheitä, mutta kielenkäyttäjät pystyy lähes aina korjaamaan ne itse. Hallitsee monien sanojen kollokaatiot useimmissa käyttöyhteyksissä.

3 – Hallitsee hyvin jokapäiväisiin tilanteisiin liittyvän sanaston. Tuntee ja osaa käyttää keskeisen sanaston vastakohtia ja synonyymeja erilaisissa käyttöyhteyksissä sekä hallitsee monia kaikkein tavallisimpia idiomeja.

LIITE 4: Yleisten kielitutkintojen aihealueet perus- ja keskitasoilla. (YKI 2007).

	Aihealueet	Perustaso	Keskitaso
A.	<p>Minä ja taustani Osallistujan tulee pystyä kertomaan itsestään tai muista ja kysymään heiltä vastaavia tietoja, esim.</p> <ul style="list-style-type: none"> • perustiedot (nimi, osoite, p.numero, sukupuoli, ikä, syntymäpaikka ja –aika) • kansallisuus • perhe- ja ystävyys-suhteet, perheenjäsenet • koulutus, kielitaito • ammatti, työpaikka, työttömyys • ulkonäkö, luonne • harrastukset ja oman mielenkiinnon kohteet (kulttuuri, urheilu) 	Vähintään nimeämällä, lyhyesti, perusilmauksia ja fraaseja käyttäen.	Perusteellisesti ja vivah-teikaammin kuin edellisellä tasolla.
B.	<p>Koti, asuminen Osallistujan tulee pystyä keskustelemaan asumisestaan kysymään muiden asumisesta, esim.</p> <ul style="list-style-type: none"> • kotipaikka • asuminen (vuokra- tai omistusasunto, rivi- tai omakotitalo, huoneet, kalustus) • asuinalue (kaupunki/maaseutu, palvelut, viihtyisyys, harrastusmahdollisuudet) • asuinolosuhteet ja asuntopolitiikka 	Vähintään nimeämällä, lyhyesti, perusilmauksia ja fraaseja käyttäen.	Perusteellisesti ja vivah-teikaammin kuin edellisellä tasolla.
C.	<p>Jokapäiväinen elämä Osallistujan tulee pystyä kertomaan jokapäiväisestä elämästään sekä kysymään toisten elämäntavoista, pääuutistapahtumista ja kulttuurista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • elämäntavat (omat ja yleiset) • päivärhythmi, kellonajat • ostosten teko ja palvelujen käyttäminen (pankki, posti jne.) • kulutustavarat ja ruoat, ruoanlaitto • ateriointi kotona ja ravintoloissa • mitat, kuten rahayksiköt, hinnat, koko, paino • joukkoliikenne ja yksityinen liikenne • ajankohtaiset tapahtumat (ymmärtäminen) • joukkoviestimet 	Pääpiirteittäin vähintään nimeämällä, omaan elämään liittyvistä asioista suppeasti, perusilmauksia ja fraaseja käyttäen.	Perusteellisesti ja vivah-teikaammin, myös muista kuin omaan elämään liittyvistä asioista.
D.	<p>Sosiaalinen vuorovaikutus Osallistujan tulee pystyä viestimään sosiaalisissa tilanteissa, esim.</p> <ul style="list-style-type: none"> • tutustuminen, tapaaminen, esittäytyminen: henkilökohtaiset perustiedot • vierailukutsujen esittäminen ja vastaanottaminen ja näissä tilanteissa isäntänä tai emäntänä ja vieraana esiintyminen • kohtelias kulttuurisidonnainen keskustelukäyttäytyminen (keskustelun aloittaminen, lopettaminen ja keskusteluun liittyminen, kiittäminen ja hyvästeleminen) • puhelinkäyttäytyminen • kirjalliset viestit tutuille ja tuntemattomille 	Tuttavallisissa tilanteissa, perusilmauksia ja fraaseja käyttäen.	Edellisten lisäksi myös puolivivah-teikaammin tilanteissa.
E.	<p>Matkustaminen Osallistujan tulee pystyä selviytymään matkailuun liittyvissä tilanteissa, esim.</p> <ul style="list-style-type: none"> • tiedonhankinta matkakohteesta ja majoitusmahdollisuuksista • matka- ja majoitusjärjestelyt, matkavakuutus • joukkoliikenne (lähtö- ja saapumisaikojen selvittäminen, lipun osto, reitin ja matkustustavan valinta) • kuulutukset ja kyltit kulkuneuvoissa, tulleissa, julkisissa rakennuksissa ja rajalla • maahantulo ja maastalähtö: passi- ja tullivirkailijoiden kanssa keskustelu (vrt. kohta A, henkilökohtaiset tiedot), matkan tarkoitus ja kesto, tullilattavat tavarat, rahanvaihto 	Lähinnä perusasioiden ymmärtäminen ja niistä kertominen suppeasti, perussanastoa käyttäen.	Itsenäinen selviytyminen matkanjärjestelyistä.

	<ul style="list-style-type: none"> • hotellissa asioiminen • tutustumiskäynnit, työvierailut ja koulutustilaisuudet • tien neuvominen ja ajo-ohjeet, liikennemerkkit ja –säännöt • kulkuvälineen vuokraaminen ja huolto • matkakohteen esittely ja neuvojen antaminen • ongelmatilanteet: tavaroiden katoaminen, varkaudet, onnettomuudet 		
F.	<p>Terveys ja hyvinvointi</p> <p>Osallistujan tulee selviytyä kohdekielellä joutuessaan viestimään esim. seuraavanlaisista asioista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vointi (paha olo, nälkä, jano, väsymys, mieliala, oma vointi, toisten voinnista kysyminen) • ruumiinosat • sairastuminen: ensiapu, lääkarissäkäynti, sairaala • tapaturmat ja sairaudet • hätätapauksessa toimiminen • terveydenhuolto • terveystieteiden opetus 	Vähintään nimeämällä, lyhyesti, perusilmauksia ja fraaseja käyttäen.	Perusteellimmin kuin edellisellä tasolla.
G.	<p>Työ</p> <p>Osallistujan tulee pystyä kertomaan työstään sekä kysymään toisten työstä esim.</p> <ul style="list-style-type: none"> • perustiedot (työpaikka, työtoverit, esimiehet, kokoaikatyö, osa-aikatyö, työtyytyväisyys) • päivittäinen rutiini (työpäivän pituus, alku, loppu, vaiheet, tauot, vapaa-aika, työajan seuranta) • työvuosi (työjaksot, lomat, vuodenaikojen vaikutus työhön) • työkokemus (työtehtävien kuvaus, pätevyysvaatimukset) • oman työn vaatima kielitaito (posti, faksi, puhelin, sähköposti jne.) • oma ammatti, ammattiala ja lähialat • palkkaus, arvostus, ilmapiiri ja työssä viihtyminen • urakehitys ja uratoiveet • työturvallisuus ja ergonomia, vaaratekijät • työllisyys ja työttömyys • ammattiyhdistystoiminta (palkat ja työsuhte-edut) • kokoukset ja neuvottelut 	Vähintään nimeämällä, lyhyesti, perusilmauksia ja fraaseja käyttäen.	Perusteellimmin ja vivahteikkaammin kuin edellisellä tasolla.
H.	<p>Ympäristö ja maantuntemus</p> <p>Osallistujan tulee pystyä kuvaamaan omaa maataan ja sen ympäristöoloja. Lisäksi tulee tuntea tärkeimpiä kohdekielisen alueen piirteitä ja pystyä kysymään niistä lisää, esim.</p> <ul style="list-style-type: none"> • luonto, ympäristö ja ympäristönsuojelu, ympäristöuhat • väestö, elinkeinot • sää, ilmasto, vuodenaajat • luonnonvarat. 	Lyhyesti ja yksinkertaisesti kuvaten.	Laajempienkin kokonaisuuksien ymmärtäminen ja oman maan oloista kertominen yleisellä tasolla.
I.	<p>Yhteiskunta</p> <p>Osallistujan tulee pystyä välittämään ja vastaanottamaan tietoa oman ja toisen maan yhteiskuntajärjestelmästä, esim.</p> <ul style="list-style-type: none"> • väestö (enemmistöt, vähemmistöt) • maan sijainti (naapurimaat, kansainväliset yhteydet) • koulutusjärjestelmä (tavoitteet, tehtävät, erilaiset oppilaitokset jne.) • uskonnot ja maailmankatsomukset • kieliolot • poliittinen järjestelmä (kansanedustuslaitos, hallitus ja valtion päämies, valtion ja kuntien hallinto, luottamusmiehet, virkamiehet) • historia (keskeiset vaiheet ja niiden vaikutukset) • talouselämä (tärkeimmät elinkeinot, työmarkkinat, yksityinen kulutus, julkinen talous, verotus, markkinatalous, EU, globaalistuminen) • sosiaaliturvajärjestelmä (hyvinvointiyhteiskunta, tuki kansalaisille) • oikeusturvajärjestelmä (oikeuslaitos, ihmisoikeudet, lainsäädäntö) • tasa-arvo (sukupuolten ja alueiden välinen, enemmistöt ja vähemmistöt) 	Lähinnä perusasioiden ymmärtäminen ja niistä kertominen suppeasti, perussanastoa käyttäen.	Laajempienkin kokonaisuuksien ymmärtäminen ja oman maan tilanteesta kertominen yleisellä tasolla.

LIITE 5: Yleisten kielitutkintojen funktiot perus- ja keskitasolla. (YKI 2007).

	Funktiot	Perustaso	Keskitaso
A	Asiatietojen antaminen ja kysyminen , esim. <ul style="list-style-type: none"> • toteaminen, nimeäminen • kertominen, kuvaileminen, selostaminen • selittäminen, korjaaminen, tarkentaminen ja niiden pyytäminen • kysyminen, tiedusteleminen • myöntävästi ja kieltävästi vastaaminen 	Suppeasti, perusilmauksia ja fraaseja käyttäen.	Perusteellisemmin ja vivahteikkaammin, muodollisuusasteiltaan erilaisiin tilanteisiin paremmin sopeuttaen.
B.	Oman suhtautumisen ilmaiseminen , esim. <ul style="list-style-type: none"> • mielipiteiden ilmaiseminen ja kysyminen • puolesta ja vastaan väittäminen • samaa mieltä oleminen, väitteen hyväksyminen • eri mieltä oleminen, väitteen kiistäminen • tietoisuuden ja epätietoisuuden ilmaiseminen • varmuusasteen ilmaiseminen ja kysyminen • myönteinen ja kielteinen arviointi ja kommentointi ja niihin reagointi • aikomuksen ilmaiseminen • velvollisuuden ja välttämättömyyden ilmaiseminen 	Suppeasti, perusilmauksia ja fraaseja käyttäen.	Perusteellisemmin ja vivahteikkaammin, muodollisuusasteiltaan erilaisiin tilanteisiin paremmin sopeuttaen.
C.	Tunteiden ja asenteiden ilmaiseminen ja kysyminen , esim. <ul style="list-style-type: none"> • ilon, mielihyvän, tyytyväisyyden ja toivon ilmaiseminen • surun, mielihyvän, tyytymättömyyden ja epätoivon ilmaiseminen • neuvottomuuden, pettymyksen, vihastumisen, huolen ja pelon ilmaiseminen • kyllästymisen ja turhautumisen ilmaiseminen • kiinnostuneisuuden ja mieltymyksen tai epämieluisuuden ilmaiseminen • hämmästyksen ilmaiseminen • kiitollisuuden ilmaiseminen • hyväksymisen ja paheksumisen ilmaiseminen 	Suppeasti, perusilmauksia ja fraaseja käyttäen.	Perusteellisemmin ja vivahteikkaammin, muodollisuusasteiltaan erilaisiin tilanteisiin paremmin sopeuttaen.
D	Asioiden hoitaminen , esim. <ul style="list-style-type: none"> • ostaminen ja muu asioiminen • pyytäminen ja tilaaminen • ajan tms. sopiminen, varaaminen ja peruuttaminen • neuvojen kysyminen ja asioiden tiedustelu, avunpyyntö, avun tarjoaminen ja neuvojen antaminen • luvan pyytäminen ja antaminen • muistuttaminen, varoittaminen • rohkaiseminen 	Suppeasti, perusilmauksia ja fraaseja käyttäen.	Täsmällisemmin ja muodollisuusasteiltaan erilaisiin tilanteisiin paremmin sopeuttaen.
E.	Sosiaalisten käytänteiden ja normien mukaan toimiminen , esim. <ul style="list-style-type: none"> • tervehtiminen ja hyvästeleminen • puhuttelemine ja puhutteluun vastaaminen • itsensä ja toisen esittelemine • puhelinkäyttäytyminen • hyvästeleminen ja siihen reagoiminen (myös puhelimessa) • anteeksipyyttäminen, pahoittelu, kiittäminen, kohteliaisuuksien ja onnitte- lujen esittäminen ja niihin vastaaminen • myötätunnon ilmaiseminen • terveisten lähettäminen ja välittäminen • kutsujen esittäminen ja vastaanottaminen • kohtelias kieltäytyminen • avun tarjoaminen 	Lähinnä tuttavallisissa tilanteissa; suppeasti, jokseenkin tilanteeseen sopivasti, perusilmauksia ja fraaseja käyttäen.	Tilanteisiin jo paremmin sopeuttaen, tuttavallisissa ja puolivirallisissa tilanteissa.
F.	Viestinnän säätely , esim. <ul style="list-style-type: none"> • huomion kiinnittäminen • kohtelias keskeyttäminen, keskusteluun mukaan pääseminen • tarkennuskysymykset, toistaminen, kirjaimittain sanominen ja niiden pyytäminen • ymmärtämisen ja ymmärtämisvaikeuksien viestiminen • ilmaisun korjaaminen ja täsmentäminen • epäröinti, täytesanojen käyttö • palautteen antaminen 	Suppeasti, perusilmauksia ja fraaseja käyttäen, vivahteita erottelematta.	Luontevampana osana viestintää.

LIITE 6: Keskeisimpien sisältöjen aihe- ja taitokuvaukset Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksen suomen kielen opintokokonaisuudessa tasoilla A2 ja B1. (OPS 2007).

A2.1. – A2.2.

Keskeiset sisällöt		
	A2.1	A2.2
Aiheet	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>asiointi: kauppa, apteekki, posti, kirjasto, ravintola</i> ■ <i>terveydenhoito: lääkärissä käynti, ajanvaraus, ajan peruminen</i> ■ <i>arjen peruspalvelut: päiväkoti, koulu</i> ■ <i>suomalaista kulttuuria ja historiaa, juhlapyhät, tavat</i> ■ <i>luonto ja ympäristö</i> ■ <i>työ ja ammatit, työtehtävät</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>oma tausta, henkilö- ja työhistoria</i> ■ <i>ajankohtaiset aiheet, media</i> ■ <i>kunnalliset palvelut: päivähoido, koulutus</i> ■ <i>sosiaali- ja terveyspalvelut</i> ■ <i>työelämä: verot, palkka, loma, eläke</i> ■ <i>työnhaku ja työhallinnon palvelut</i>
Taidot	<p><i>Opiskelija</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>alkaa osoittaa viitteitä aloitteellisuudesta: osaa esittää pyyntöjä ja toiveita sekä tiedustella asioita</i> ■ <i>osaa ilmaista myönteisen ja kielteisen mielipiteen</i> ■ <i>käyttää tunne-, asenne- ja kohteliaisuusfraaseja</i> ■ <i>alkaa pikkuhiljaa soveltaa oppimaansa viestinnässä</i> ■ <i>osaa kirjoittaa peruslauseita tutuista aiheista</i> 	<p><i>Opiskelija</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>osaa kysyä ja tarkentaa kysymyksiä</i> ■ <i>vastaa ja perustelee</i> ■ <i>havaitsee puhutun ja kirjoitetun kielen eroja</i> ■ <i>osaa kirjoittaa pieniä sekä virallisia että epävirallisia tekstejä: hakemuslomake, sähköposti, viesti, anomus</i>

B1.1.

Keskeiset sisällöt	
Aiheet	<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>edellisten jaksojen aiheiden syventäminen</i> ■ <i>oma koulutus ja kouluttautumismahdollisuudet Suomessa</i> ■ <i>oma osaaminen ja työllistymismahdollisuudet Suomessa</i> ■ <i>työmarkkinat ja pelisäännöt</i> ■ <i>yhteiskunta: hallinto, arvot, normit</i> ■ <i>eri tekstityypit: viralliset tekstit, asiatekstit</i> ■ <i>epäviralliset ja viralliset keskustelut</i> ■ <i>työelämäsanasto</i> ■ <i>kielen tilanteisen vaihtelun tunnistaminen</i>
Taidot	<p><i>Opiskelija</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>jäsentää tietoa</i> ■ <i>tunnistaa idiomeja</i> ■ <i>säätää viestintää, tekee aloitteita keskustelussa</i> ■ <i>tuntee sosiaaliset käytännöt ja normit</i>

