

Suomi toisena kielenä -oppilaiden kertomustekstien rakentuminen

Maisterintutkielma

Emma Takkinen & Tiia Viinikainen

Suomen kieli

Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto

2015

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN TEORIAA	5
2.1 Näkökulmia kirjoittamiseen	5
2.1.1 Teoreettisia näkökulmia kirjoittamiseen	5
2.1.2 Kirjoittaminen toisella kielellä	8
2.1.2.1 Teoreettiset näkökulmat toisella kielellä kirjoittamiseen	8
2.1.2.2 Toisella kielellä kirjoittaminen käytännössä	9
2.1.2.3 Toisella kielellä kirjoittamisen taidot EVK:n eri taitotasoilla	11
2.2 Tekstityypin käsitteestä	13
2.3 Genre	14
2.3.1 Genren alkuperä ja määrittely	14
2.3.2 Genret kirjoittamisen opetuksessa	17
2.4 Kertomuksista	20
2.4.1 Narratiivisuudesta yleisesti	20
2.4.2 Narratiivinen suuntautuminen	21
2.5.3 Kertomuksesta yleisesti	21
2.5.4 Kertomuksen olemus	23
2.4.5 Kertomuksen ja tarinan suhde	25
2.4.6 Kertomus kokemusten kuvaajana ja retorisenä keinona	26
3 AINEISTO JA METODI	28
3.1 Topling-aineisto	28
3.2 Metodit	29
3.2.1 Narratiivinen analyysi	29
3.2.2 Labovin mallin mukaiset kertomuksen rakennepiirteet	30
3.2.3 Hongon malli	34
3.3 Analysointi Labovin sekä Hongon mallin pohjalta	37
4 ANALYYSI JA TULOKSET	41
4.1 Alakoulu	41

4.1.1 Luokka-asteet 2-4	42
4.1.2 Luokka-asteet 5-6	47
4.2 Yläkoulu	52
4.3 Lukio	59
4.4 Yhteenvedo analyysin keskeisimmistä tuloksista	66
5 LOPUKSI	72
5.1 Tiivistelmä tutkimuksen taustasta ja analyysiprosessista	72
5.2 Tiivistelmä analyysin tuloksista ja jatkotutkimusehdotuksia	73
5.3 Tarkemmin Labovin ja Hongon mallien välisestä suhteesta	76
5.4 Tutkimuksen onnistumisen arviointia	78
LÄHTEET	82
LIITTEET	

TAULUKOT

Taulukko 1. Kirjoittamisen tutkimuksen neljä pääsuuntausta (Tarnanen 2002: 98)	7
Taulukko 2. Labovin mallin mukaiset kertomuksen rakenneosat ja niiden kuvaukset.	33
Taulukko 3. Esimerkki taulukoinnista analyysiprosessin aikana	39
Taulukko 4. Alakoulun 2.-4. -luokkalaisten kertomusten kvantitatiivisen analyysin tulokset.	42
Taulukko 5. Alakoulun 5.-6.-luokkalaisten kertomusten kvantitatiivisen analyysin tulokset.	47
Taulukko 6. Yläkoululaisten kertomusten kvantitatiivisen analyysin tulokset	52
Taulukko 7. Lukiolaisten kertomusten kvantitatiivisen analyysin tulokset	59

1 JOHDANTO

Kertomukset ovat olennainen osa jokapäiväistä elämäämme – kuulemme, luemme ja tuotamme niitä päivittäin (Mäkinen & Kunnari 2009: 103). Emme tule useinkaan edes kiinnittäneeksi huomiota siihen, miten iltauutiset, ystävän kuulumiset tai omat päiväkirjamerkintämme ovat nekin omalta osaltaan eräänlaisia kertomuksia. Kyvyn ymmärtää ja tuottaa kertomuksia voidaankin katsoa olevan paitsi yksilön kognitiivinen myös ihmiskunnan kannalta universaali taito. Kertomusten avulla ei ainoastaan jaeta tietoa, vaan myös kiinnitytään osaksi maailmaa ja rakennetaan omaa identiteettiä. (Hägg ym. 2009: 14; Steinby 2009: 239–240). Barbara Hardy mukailleen muun muassa unelmamme, päiväunemme, muistomme, toiveemme, epäilyksemme, kritiikkimme, suunnitelmamme ja uskomuksemme ovat yhtä kaikki kertomuksia (Hyvärinen 2007: 129).

Kertomuksen tutkimuksen juuret ulottuvat filosofiassa, kirjallisuustieteessä ja kielitieteessä aina Aristoteleen Runousoppiin saakka. Kiinnostus narratiivisuutta kohtaan kuitenkin kasvoi räjähdysmäisesti 1900-luvun lopulla, jolloin narratiivisuuden tutkimus laajeni eri tieteenaloille. Suomalaisen tieteen tutkimuskäytänteissä ja puhetavoissa narratiivisuuden vaikutus alkoi näkyä vuoden 1990 paikkeilla. (Heikkinen 2010: 143–144.) Strukturalismista alun perin vaikutteita saanut narratiivien tutkimus pyrkii selvittämään kertomusten olemusta, rakennetta ja sitä, millaisia merkityksiä kertomukset rakentavat. Aluksi kertomusten tutkimus kohdistui vain kirjalliseen kertomukseen, mutta tutkimus on monipuolistunut kattamaan myös historia- ja yhteiskuntatieteissä, mediatutkimuksessa, kielen teoriassa, psykologiassa ja jopa lääketieteessä käsiteltyjä ihmistieteiden kysymyksiä (Hatavara, Lehtimäki & Tammi 2010: 7).

Kertomuksia ja niiden rakennetta on tutkittu vähän suomenkielisenä kielenä -näkökulmasta. Tätä aukkoa tutkimuksemme pyrkii omalta osaltaan paikkaamaan. Tutkimme yleisopetuksen eri kouluasteilla olevien maahanmuuttajalasten ja -nuorten kirjoittamia kertomustekstejä, ja analysoimme niiden rakennetta. Kertomusten kirjoittajien joukossa ei ole yhtään valmistavassa opetuksessa olevaa oppilasta. Koska kertomusgenreen sosiaalistutaan kulttuurissamme varhain, haluamme selvittää, toteutuvatko tietyt länsimaiselle kertomusgenrelle ominaiset piirteet myös suomea kielenä puhuvien kirjoittamissa kertomuksissa.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Mitä kertomuksen piirteitä suomi toisena kielenä -oppilaiden kertomuksissa esiintyy eri kielitaitotasolla ja luokka-asteilla?
2. Täyttävätkö aineiston tekstit prototyyppiselle kertomukselle asetetut määritelmät?
3. Miten kielitaitotaso tai luokka-aste mahdollisesti vaikuttavat kertomuksen rakenteeseen ja rakennepiirteiden esiintymiseen?

Aineistomme on peräisin Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen ja Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen yhteisestä Topling-tutkimushankkeesta, jossa kerättiin erilaisia suomi-, ruotsi- tai englanti toisena kielenä -kirjoitelmia. Tutkimuksemme keskittyy suomi toisena kielenä -kertomuksiin, joita on yhteensä 472 kappaletta aina alakoulun 2.-luokkalaisten kirjoittamista lukioikäisten kirjoittamiin teksteihin saakka. Ala- ja yläkoululaisten tehtävänä oli kertoa jostain hauska, hienosta tai pelottavasta tapahtumasta, ja lukiolaisten puolestaan kertoa jostain mielenpainuneesta asiasta tai tapahtumasta. Kertomukset on arvioitu etukäteen sekä opetussuunnitelman perusteiden (OPS) että Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) taitotasoarviointien perusteella. Kertomuksia on alle A1-tasolta C1-tasoihin teksteihin.

Analysoimme kertomusten rakennetta William Labovin (1972) kehittämän kertomusten rakennemallin avulla. Malli kehitettiin alun perin suullisten kertomusten pohjalta kuvaamaan kertomuksen ominaispiirteitä. Labovin mukaan “täysipainoinen” kertomus sisältää aina tietyt elementit; **abstraktin, orientaation, mutkistavan toiminnan, evaluaation, lopputuloksen ja päätännön**. Abstrakti johdattelee kertomuksen aiheeseen tai teemaan ja orientaatio puolestaan antaa tietoa tapahtumapaikasta, -ajasta ja henkilöistä. Labov näkee, että jonkinlainen tapahtumia uuteen suuntaan vievä mutkistava toiminta on kertomuksen kannalta oleellista. Ilman mutkistavaa toimintaa kyseessä on yleensä jokin muu kuin kertomus, esimerkiksi kuvaus tai raportti. Kertomuksessa on myös tärkeää, että tapahtumat saatetaan jonkinlaiseen päätökseen ja niitä arvioidaan eli evaluoidaan. Evaluaatio antaa kertomukselle näkökulman ja merkityksen. Päätäntö eli yhteenveto yleensä palauttaa lukijan nykyhetkeen, mutta se on Labovin mukaan abstraktin tavoin harvinainen kertomuselementti. Labovin mallin pohjana olleet kertomukset olivat kuvauksia ar-

kikokemuksista, joten malli sopiikin erittäin hyvin myös Topling-kertomusten analysoimiseen, sillä nekin ovat lähtökohtaisesti kertomuksia oppilaiden oman elämän tapahtumista. (Labov 1972: 362–366; 370.) Käymme jokaisen kirjoitetun kertomuksen systemaattisesti läpi, ja merkitsemme erilliseen taulukkoon, mikäli kertomuksesta löytyy Labovin mallin sisältämiä piirteitä.

Labovin mallin pohjalta tehdyn analyysin lisäksi luokittelemme aineistomme kertomukset myös Mari Hongon väitöstutkimustaan (2013) varten kehittelemän taitotasokuvausten mukaisesti **sanalistoihin, lauselistoihin, episodeihin, skripteihin, juonellisiin kertomuksiin ja kompleksisiin juonellisiin kertomuksiin** (Honko 2013: 147–150). Hongon mallin avulla pystymme syvällisemmin analysoimaan sitä, millaisia tekstejä voidaan kutsua kertomuksiksi ja milloin kyseessä on pikemminkin episodimainen tai skriptimäinen tapahtumakuvaus. Honko käytti kertomusrakennekuvauksia omassa tutkimuksessaan sekä maahanmuuttajataustaisten että suomea äidinkielenään puhuvien alakouluikäisten sanaston hallinnan verrokkimittarina (Honko 2013: 6–7). Malli ottaa kuitenkin samalla vahvasti kantaa siihen, mitä prototyypiseltä juonelliselta kertomukselta odotetaan, ja sopii siksi tutkimuksemme työvälineeksi.

Labovin ja Hongon mallien pohjalta tekemämme luokitteluiden perusteella yritämme selvittää, miten suomea toisena kielenä käyttävien kirjoittamat kertomukset rakentuvat, ja kuinka ne vastaavat kertomukselle tekstilajina asetettuja normeja. Hypoteesimme on, että täysimuotoinen kertomus ylittää paitsi Hongon mallin mukaiseen juonellisten kertomusten kategoriaan, sisältää Labovin mallin mukaiset rakennepiirteet ja on todennäköisesti myös arvioitu kielellisesti korkeatasoiseksi. Pyrimme myös selvittämään, miten kirjoittajan kielitaitotaso tai luokka-aste mahdollisesti vaikuttaa kertomuksen piirteiden esiintymiseen tai niiden puuttumiseen.

Lähestymistapamme kieleen ja oppimiseen on sosiokulttuurinen. Kieltä ja sen käyttöä opitaan siis ennen kaikkea vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Näemme kertomukset dialogisesti yhtenä kommunikaation ilmentymänä. Kertomuksia tuotetaan aina jonkinlaiselle vastaanottajalle ja yleisölle, minkä vuoksi kertomuksen on noudatettava tiettyjä lajilleen tyypillisiä piirteitä, jotta kertomuksen kommunikatiiviset tavoitteet täyttyvät. Kyky ymmärtää ja tuottaa kertomuksia ei ole siis ainoastaan satuilun tai viihdyttämisen taitoa, vaan olennainen osa kommunikatiivista kompetenssia. (ks. esim. Phelan & Rabinowitz 2012: 3–8). Nykyisessä tietoyhteiskunnassamme monipuolinen tekstilajien tuntemus on ehdottoman tärkeää, minkä vuoksi myös suomi toisena kielenä -opetuksessa tulisi korostaa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tavoin laaja-alaista tekstitaitojen hallintaa yhtenä opetuksen tavoitteista. Maahanmuuttajien kie-

likoulutus tähtää toiminnalliseen kielitaitoon, ja katsomme, että narratiivien tunnistaminen ja niiden tarkoituksenmukainen tuottaminen on tärkeä osa toiminnallista kielitaitoa (POPS 2004: 43–57; 96–98).

Esittelemme tutkimuksemme taustateoriaa luvussa 2. Avaamme tarpeellisia käsitteitä kuten *genre* ja *tekstityyppi*, pohdimme tarkemmin *kertomuksen* määritelmää ja esittelemme, mitä jo tiedetään suomi toisena kielenä -kirjoittamisesta. Luvussa 3 esittelemme tutkimusaineistomme, narratiivisen analyysin periaatteita ja käyttämämme menet, kuten Labovin ja Hongon mallit. Havainnollistamme aineistostamme peräisin olevan kertomusesimerkin avulla, kuinka analyysiprosessi käytännössä etenee. Luku 4 keskittyy aineistomme analyysiin, jonka olemme jakaneet kolmeen erilliseen osioon: alakoululaisten kertomuksiin, yläkoululaisten kertomuksiin ja lukio-
laisten kertomuksiin. Kokoamme lopuksi yhteen analyysimme keskeiset tulokset. Viimeisessä päätäntöluvussa numerossa 5 esittelemme tarkemmin tutkimuksemme tuloksia ja punnitsemme tutkimuksemme onnistumista. Teemme myös ehdotuksia jatkotutkimusta varten.

2 TUTKIMUKSEN TEORIAA

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksemme kannalta oleellisia teoreettisia lähtökohtia ja käsitteitä. Alaluvussa 2.1 esittelemme kirjoittamisen tutkimuksen teoriasuuntauksia ja tarkennamme lopuksi toisella kielellä kirjoittamista sekä teoreettisesta että käytännön näkökulmasta. Alaluvuissa 2.2 ja 2.3 esittelemme tekstien luokittelun lähtökohtia tekstityypin käsitteen sekä genren käsitteen avulla sekä esittelemme hieman genrepedagogiikan peruslähtökohtia. Alaluvussa 2.4 tarkastelemme kertomusta genrenä eri näkökulmista.

2.1 Näkökulmia kirjoittamiseen

Vaikka tutkimuksemme keskittyy valmiiden kertomusten analysoimiseen eikä ota varsinaisesti huomioon kertomusten takana olevia kirjoittamisprosesseja, on kirjoittamiseen liittyviä teoriasuuntauksia syytä valottaa, koska tekstin tuottamiseen liittyvät käsitykset vaikuttavat yleensä myös valmiin tekstin ihanteisiin.

2.1.1 Teoreettisia näkökulmia kirjoittamiseen

Kirjoittamista ja kirjoittamisen oppimista tarkastelevat teoriat ovat jaettavissa karkeasti kahteen ryhmään sen mukaan, millaiseksi ne mieltävät itse tekstin. Osa teorioista katsoo tekstin olevan kirjoittamisprosessi, kun taas osassa teorioita teksti nähdään kirjoittamisen tuotteena. Suhtautuminen tekstiin vaikuttaa osaltaan käsityksiin tekstin tuottamisesta. Kirjoittaminen voidaan käsitellä sekä yksilön henkilökohtaisena taitona että yhteisössä tai kulttuurissa vallitsevien tekstikäytänteiden hallintana. (Luukka 2004: 9-10.)

Luukka (2004) lähestyy artikkelissaan kirjoittamista ja kirjoittamisprosessia neljästä eri näkökulmasta. Koulumaailmassa kirjoittaminen on perinteisesti käsitetty *kirjoitetun kielen hallinnaksi*, jossa korostuu tekstin kieli ja sisältö. Tekstigenrejä ei opetuksessa varsinaisesti käsitellä, vaan lähtökohtainen oletus on, että taitava kirjoittaja osaa kirjoittaa kaikenlaisia tekstejä aiheesta, kontekstista tai vastaanottajasta riippumatta. Kirjoittamisen taito nähdäänkin yksilön henkilökohtaisena ominaisuutena, jonka kehittämisessä virheiden korjaamisella ja valmiin tekstin kommentoimisella on keskeinen asema. (Luukka 2004: 10–11.)

Toisaalta kirjoittamisen opetuksessa on korostettu *itseilmaisua*. Kirjoittaminen on tässä tapauksessa yksilön luova ja henkilökohtainen prosessi, mikä näkyy valmiissa tuotteessa kielellisenä rikkautena ja persoonallisena otteena. Opettajan tehtävä on kannustaa oppilasta käyttämään mielikuvitustaan, toteuttamaan itseään ja ylipäättään tuottamaan tekstiä. Myöskään tässä lähtökohdassa ei huomioida eri tekstigenreille asetettuja vaatimuksia, vaan oletetaan, että hyvä kirjoittaja kirjoittaa onnistuneesti kaikenlaisia tekstejä. (Luukka 2004: 11–13.)

Kolmas lähtökohta kirjoittamiseen on käsitys kirjoittamisesta *kognitiivisena prosessina*, jossa yksilö hyödyntää kognitiivista kapasiteettiaan, kuten ajatus- ja muistitoimintojaan tekstin tuottamisessa. Tämä näkemys hylkää ajatuksen kirjoittamistaidosta syntymälahjana, ja korostaa systemaattista ohjausta ja kirjoittamisprosessien harjoittelua. Tähän näkemykseen perustuu prosessikirjoittamisen pedagoginen malli. Prosessikirjoittamisen tarkoituksena on, että kirjoittaja suunnittelee ja jäsentää ajatuksiaan ja tekstiään huolellisesti ennen varsinaista tuottamista. Lopputuotteen sijaan huomio kiinnittyykin tekstin eri vaiheiden työstämiseen, josta kirjoittaja myös saa jatkuvasti palautetta. (Luukka 2004: 13–15.)

Neljäs Luukan esittelemä teoreettinen ja pedagoginen lähestymistapa on nähdä kirjoittaminen *yhteisöllisten puhetapojen hallintana*, jossa yksilöllisten taitojen sijaan painotetaan kirjoittamisen sosiaalista ja kulttuurista luonnetta. Tekstit eivät ole henkilökohtaisen itseilmaisun autonomisia tuotteita, vaan osa kulttuurin muita tekstejä ja tekstikäytänteitä, joihin kirjoittaja omassa arjessaan osallistuu. Kieltä ja kirjoittamista opitaan vähitellen ja toiminnallisesti. Taitava kirjoittaja osaa ottaa huomioon esimerkiksi tekstin vastaanottajan, kontekstin ja genreen liittyvät normit ja tavoitteet. (Luukka 2004: 15–18.) Tutkimuksemme teoreettisessa viitekehyksessä mainittu genrepedagogiikka onkin kehitetty edellä kuvaillun yhteisöllisen ja sosiokulttuurisen lähestymistavan pohjalta.

Myös Tarnanen on lähestynyt väitöskirjassaan (2002) kirjoittamista neljästä eri näkökulmasta, jotka pitkälti mukailevat Luukan (2004) kuvailemia teoreettisia lähtökohtia. Tarnanen tarkastelee kirjoittamista prosessin, vuorovaikutuksen, sosiaalisen sekä sosiokulttuurisen rakentamisen näkökulmasta ja on koostanut nämä kirjoittamisen tutkimuksen neljä pääsuuntausta lyhyine kuvauksineen taulukoksi (Taulukko 1). (ks. Tarnanen 2002: 98.)

Näkökulma		Mitä kirjoittaminen on?	Avainsanoja
P r o s e s s i	Ekspressiivinen	luovaa toimintaa, itse-tutkiskelua, kirjoittamisprosessi yhtä tärkeä kuin teksti itse	kirjoittaja itse, luovuus, kirjoittamisen vapaus
	Kognitiivinen	ongelmanratkaisua, yksilöllinen prosessi, ei-lineaarinen, strateginen taito	ajatteleminen, mentaalinen prosessi, strategiat, tietoisuus omasta prosessista
Interaktiivinen / vuo-rovaikutuksellinen		dialogia lukijan kanssa, molemmilla on vastuu tekstistä, lukija on otettava huomioon kirjoittamisen kaikilla tasoilla (aihe, jäsentely, argumentit jne.)	lukijan huomioonottaminen = vastuu, lukijälähtöisyys, dialogisuus
Sosiaalinen		sosiaalista toimintaa, joka tapahtuu aina tietyssä kontekstissa tiety(i)lle lukija(o)ille, ympäröivän yhteisön ohjaamaa	yhteisöllinen diskurssi(t), sosiaalisuus, jäsenten samannäköisyys (community of like-minded peers)
Sosiokulttuurinen		yhteisöllistä, toiminnallista konstruktivisesti, peilaa yhteisön ja kulttuurin uskomuksia, tietokäsityksiä jne.	kulttuuriarvot, identiteetti, sosiaaliset suhteet, tieto- ja uskomusjärjestelmät

Taulukko 1. Kirjoittamisen tutkimuksen neljä pääsuuntausta (Tarnanen 2002: 98).

Taulukossa kirjoittamista prosessin näkökulmasta lähestyvä tutkimus on jaettu kahteen suuntaukseen: *ekspressiiviseen* eli ilmaisulliseen ja *kognitiiviseen* suuntaukseen. Ekspressiivinen suun-

taus viittaa kirjoittamiseen yksilöllisenä ajatusten ilmaisuna, luovana ja vapaana prosessina. Kognitiivinen suuntaus puolestaan korostaa kirjoittamista ongelmanratkaisuna, jossa avainasemassa ovat erilaiset kirjoittajan käyttämät strategiat. *Vuorovaikutuksellisen* suuntaus ottaa huomioon myös lukijan ja näkee tekstin sellaiseksi, joka luodaan dialogissa yhdessä tekstin tuottajan ja tulkitsijan tai tulkitsijoiden välillä. *Sosiaalinen* suuntaus puolestaan korostaa kontekstin merkitystä kirjoittamisprosessissa. Kirjoittaja on luova yksilö, jonka kirjoittamista kuitenkin ohjaa ympäröivä yhteisö (diskurssiyhteisöt) normeineen ja odotuksineen. Kirjoittamisen tutkimuksen suuntauksista *sosiokulttuurisen* näkemyksen mukaan kirjoittaminen ja tulkinta ovat osa laajempia sosiokulttuurisia käytänteitä. Tämän näkemyksen mukaan kirjoittamisen tutkimus edellyttää laaja-alaisesti uskomus- ja tietojärjestelmien, sosiaalisten suhteiden sekä identiteettien tarkastelamista.

On muistettava, että kirjoittaminen ei ole vain kognitiivista, sosiaalista tai vain sosiokulttuurista, vaan kompleksinen kirjoittamisprosessi voidaan kokonaisuutena nähdä kokoelmaksi näitä kaikkia neljää suuntausta. (Tarnanen 2002: 97–99) Tässä luvussa esitellyistä kirjoittamiskäsitteistä tutkimuksemme taustalla vaikuttavat eniten yhteisölliset ja sosiokulttuuriset suuntaukset, jotka katsovat tekstien olevan osa laajempia yhteisöllisiä ja kulttuurisia tekstikäytänteitä, jolloin kognitiivisten prosessien sijaan korostuu valmis, genrelle asetetut normit huomioon otettava teksti. Tämä on luontevaa jo senkin vuoksi, että tutkimuskohteenaamme ovat produktit, eikä meillä ole tietoa kertomusten taustalla vaikuttavista kirjoittamisprosesseista.

2.1.2 Kirjoittaminen toisella kielellä

2.1.2.1 Teoreettiset näkökulmat toisella kielellä kirjoittamiseen

Toisella kielellä kirjoittamisen tutkimuksessa keskityttiin alun perin englantiin toisena kielenä ja tutkimus eteni systemaattisemmin 1960-luvulla. Vuosikymmenten saatossa globalisaation ja kansainvälistymisen myötä toisella kielellä kirjoittamisen tutkimusta tarvittiin entistä enemmän, ja ajankohtaiseksi tuli tarkastella kirjoittamista muillakin kielillä englannin lisäksi. (Matsuda ym. 2009: 457.)

Toisella kielellä kirjoittamisen tutkimus on seurannut vallitsevia käsityksiä kirjoittamisesta äidinkielellä. Toisella kielellä kirjoittamista on täten tarkasteltu erilaisista näkökulmista, pai-

nottaen milloin tekstiä, milloin yksilöä ja hänen prosessiaan tai sosiaalista yhteisöä. 1960-luvulla painopisteenä oli itse tuote eli teksti, joka nähtiin itsenäisenä lähinnä sanojen ja lauseiden kokonaisuutena. Toisena kielenä kirjoittamisen tutkimus sekä opetus pohjautui vahvasti formalistiseen kielikäsitteeseen. Formalistinen näkökulma tuli esiin esimerkiksi toisella kielellä kirjoitettujen tekstien virhe- ja kontrastiivisissa analyyseissa. Toisella kielellä kirjoittamisen tutkimus muuttui 1970-luvun lopulla enemmän kirjoittajalähtöiseksi, ja tutkijat kiinnostuivat enemmän itse tekstin sijaan kirjoittajan henkilökohtaisista kognitiivisista prosesseista. Tuotettu teksti nähtiin olevan suoraan yhteydessä kirjoittajan ajattelumaailmaan, minkä vuoksi tekstin ymmärtämis- ja tuottamisprosessit olivat oleellinen lähtökohta kirjoittamisen tutkimuksessa ja opetuksessa. (Tarnanen 2002: 90–92)

Kognitiivisia prosesseja korostava tutkimussuuntaus sai rinnalleen kirjoittamisen sosiaalisuutta korostavan koulukunnan, joka alleviivasi yksilöllisten prosessien ja taitojen sijaan kirjoittajan roolia osana sosiaalista yhteisöä. Kirjoittamisen tutkimus ja opetus alkoikin painottaa enemmän kirjoittamisen ja tekstien yhteisöllisyyttä. Sosiaalisen näkökulman mukaan yhteisön normit ja odotukset ohjaavat sekä tekstin tuottajia että vastaanottajia, ja vastaavasti tekstin tuottajat ja vastaanottajat vaikuttavat yhteisön normeihin ja odotuksiin. Toisella kielellä kirjoittaminen vaati tämän kirjoittamiskäsityksen mukaan tietoja ja taitoja tietyistä sosiaalisista käytänteistä, eli sosiaalisen diskurssin omaksumista (Tarnanen 2002: 97.) Toisella kielellä kirjoittamisen tutkimus on saanut yhä edelleen uusia painotuksia. Sosiokulttuurinen näkemys kirjoittamiseen korostaa diskurssikäytänteiden merkitystä tekstin tuottamisessa ja tulkitsemisessa. Diskurssikäytänteisiin vaikuttaa ennen kaikkea ympäröivä kulttuuri. Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan toisella kielellä kirjoittaminen saattaa edellyttää jopa toisenlaisen uskomusjärjestelmän ja tietokäsityksen omaksumista. (Tarnanen 2002: 99.)

2.1.2.2 Toisella kielellä kirjoittaminen käytännössä

Tutkimuksissa on tehty joitakin havaintoja toisella ja vieraalla kielellä kirjoittamisen luonteesta. Toisella tai vieraalla kielellä kirjoittava tarvitsee tekstiä tuottaessa monenlaista tietoa; tietoa käsiteltävästä teemasta tai tekstin aiheesta, tietoa kielijärjestelmästä (syntaksi, sanasto, rekisteri jne.), tietoa tekstin tuottamisesta ja itse kirjoittamisprosessista, tietoa genrestä ja sen normeista sekä tietoa tekstin kontekstista, kuten lukijoista. (Hyland 2003: 27.)

Englanti toisena kielenä -tutkimuksissa on havaittu, että toisella kielellä kirjoittavien tekstit ovat keskimääräisesti lyhyempiä, vähemmän sujuvia ja niissä on enemmän virheitä ja vähemmän koheesiota (Hyland 2003: 34). Kulttuuritausta saattaa vaikuttaa toisella kielellä kirjoittavan tekstin rakenteeseen. Esimerkiksi käytetyt retoriset keinot sekä käsitykset siitä, millainen asioiden ja tapahtumien esitysjärjestys on looginen, ovat osittain kulttuurisidonnaisia. (Hyland 2003: 43–46.)

Toisen kielen oppija joutuu puhutun kielen lisäksi opettelemaan toisella kielellä kirjoittamisen, joka itsessään on uusi ja vieras kielimuoto. Kieltä käytetään aina kontekstissaan ja kirjoittaminen tapahtuu genren normien asettamilla ehdoilla jotakin tarkoitusta varten. Toisella kielellä kirjoittavan onkin opittava tuntemaan kielellisiä konstruktioita, idiomeja ja tekstikäytänteitä sekä hyödyntämään kielen variaatiota. Kyse on kokonaisuudessaan sosiokulttuuristen käytänteiden omaksumisesta. (Kalliokoski 2006: 248–249.)

Kalliokosken mukaan äidinkielen kirjoittajan taso on mahdollista saavuttaa kovalla työllä. Toisella kielellä kirjoittaja tarvitsee tässä prosessissa muun muassa kehitystään tukevaa opettajaa, hyvää mekaanista luku- ja kirjoitustaitoa sekä kunkin tekstilajin konventioiden tuntemusta ja hallintaa. Toisella kielellä kirjoittajan teksti joutuu helposti voimakkaan arvioinnin kohteeksi: tekstiä arvioidaan sekä kielitaidon että kirjoitustaidon eli tekstitaitojen kannalta. (Kalliokoski 2008: 349–350). Toisella kielellä kirjoittavien tekstejä arvioitaessa on kuitenkin muistettava, että niissä esiintyvät “virheet” ovat usein sellaisia, joita myös äidinkielen kirjoittajat saattavat tehdä. Esimerkiksi oikeinkirjoituksen ongelmia, tekstin puhekielisyysä sekä poikkeamia genren normeista on sekä äidinkielisten että toisella kielellä kirjoittavien teksteissä. (Kalliokoski 2008: 355–356.) Monikielisen taustansa vuoksi toisella kielellä kirjoittajalla voi jopa toisinaan olla monipuolisemmat tekstitaidot verrattuna syntyperäiseen kirjoittajaan. (Kalliokoski 2008: 349–350.)

Tarnanen pohtii väitöskirjassaan olennaisia kysymyksiä toisella kielellä kirjoittamiseen liittyen ja kyseenalaistaa ajatuksen siitä, että toisella kielellä kirjoittajan olisi ylipäätään saavutettava äidinkielen kirjoittajan taso. Tarnasen mukaan äidinkielen kirjoittajan tasosta puhuttaessa tulisi määritellä syntyperäisen kirjoittajan prototyyppinen teksti. Koska äidinkielen kirjoittajat ovat heterogeeninen joukko enemmän tai vähemmän taitavia kirjoittajia, on tavoiteltavaa prototyyppistä tekstiä liki mahdotonta määritellä. (Tarnanen 2002: 102.)

Tutkijoiden käsitykset ensimmäisellä ja toisella kielellä kirjoittamisen kirjoittamisprosessien eroista vaihtelevat. Tarnanen katsoo, että äidinkielellä ja toisella kielellä kirjoittamisessa on sekä yhtäläisyyksiä että eroja, jotka ovat erisuuruisia ja vaikutuksiltaan erilaisia. Erot voivat pohjautua kielellisiin seikkoihin tai johtua muista syistä, kuten motivaation puutteesta, vaikeudesta sopeutua uuteen kulttuuriin tai vaikeudesta laajentaa omaa identiteettiään. Kirjoittaja voi esimerkiksi pitäytyä tekstissään kohteliaassa tyyliässä, vaikka se ei olisi enää tarkoituksenmukaista kohdekielellä. (Tarnanen 2002: 100–102.) Laajempi ja monipuolisempi suomi toisena kielenä -kirjoittamisen tutkimus voisi tuoda vastauksia siihen, mikä kirjoittamisessa on universaalia ja mikä puolestaan oppijan äidinkielestä johtuvaa. Olisi tarpeen myös selvittää, miten esimerkiksi tekstilajien hallinta tai hallinnan puute vaikuttaa kirjoittamiseen toisella kielellä. Suomi toisena kielenä -kirjoittamista on tutkittu toistaiseksi vähän eri genrejen hallintaan liittyvistä näkökulmista (Tarnanen 2002: 105–107). Tähän oma tutkimuksemme pyrkii osaltaan vastaamaan, joskaamme ota analyysissämme huomioon kirjoittajien kieli- tai kulttuuritaustan mahdollista vaikutusta tekstilajin toteutumisessa.

Suomi toisena kielenä -opetuksen yhtenä tavoitteena on oppilaiden toiminnallisen kaksikielisyyden tukeminen (POPS 2004: 96, 305). Kaksikielisyyttä tuetaan Kalliokosken (2008) mukaan kehittämällä ennen kaikkea kaksi- tai monikielisten tekstitaitoja (Kalliokoski 2008: 366–367). Kuten jo aiemmin on todettu, nyky-yhteiskunnassamme toimiminen edellyttää monipuolisia tekstitaitoja, ja kielenkäyttäjän on hallittava monenlaisia erilaisia tekstilajeja, joita analysoimamme kertomuskin edustaa.

2.1.2.3 Kirjoittamisen taidot EVK:n eri taitotasoilla

Toisella kielellä kirjoittamisen hallintaa voidaan arvioida esimerkiksi Eurooppalaisen viitekehysten (EVK) avulla (ks. liite 4). EVK on väline kielten oppimiseen, opettamiseen sekä näiden arviointiin, ja siinä on kuvattu kielen eri osa-alueiden hallinta eri kielitaitotasolla. Tutkimusaineistomme kertomustekstit on arvioitu Eurooppalaisen viitekehysten mukaisesti eri kielitaitotasoille, ja koska huomioimme kertomusten kielitaitotasot myös tutkimuksessamme, on aiheellista esitellä lyhyesti, millaista toisella kielellä kirjoittamisen osaamista Eurooppalaisen viitekehysten eri taitotasoilla edellytetään.

Taitotaso A1

Kirjoittaja hallitsee joukon tutuimpia sanoja ja ilmauksia, ja osaa tuottaa enintään muutamia yksilauseisia virkkeitä. Kirjoittaja pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia ja konkreettisia omaan arkeen ja lähipiiriin liittyviä viestejä, kuten henkilötietoja, muistilappuja ja yksinkertaisia saneluja.

Taitotaso A2

Kirjoittaja osaa perussanaston ja -rakenteet sekä hallitsee yksinkertaisimmat sidoskeinot. Kirjoittaja selviytyy kirjoittamalla rutiininomaisissa arkitilanteissa, ja osaa kirjoittaa yksinkertaisia viestejä ja lyhyitä kuvauksia tutuista asioista, kuten menneistä tapahtumista ja omista kokemuksista.

Taitotaso B1

Kirjoittaja osaa kirjoittaa jonkin verran yksityiskohtaistakin arkitietoa välittävän sidosteisen tekstin ja hyödyntää jonkin verran eri tekstilajien (esim. tarina) konventioita, kuten rakenteita ja sanastoa. Kirjoittaja pystyy tuottamaan muutaman kappaleen mittaisen jäsentyneen tekstin, käsittelemään itselleen tuttuja abstrakteja aiheita (esim. musiikki, elokuvat) ja ottamaan lukijan huomioon.

Taitotaso B2

Kirjoittaja hallitsee laajan sanaston ja vaativat lauserakenteet sekä kielelliset keinot sidosteisen tekstin laatimiseen. Kirjoittaja osaa kirjoittaa monista itseään kiinnostavista abstrakteistakin aiheista. Kirjoittaja pystyy tuottamaan selkeitä, jäsentyneitä ja yksityiskohtaisia muodollisia tai epämuodollisia tekstejä, kuten esseen. Kirjoittajaa kykenee ilmaisemaan mielipiteensä, argumentoimaan, analysoimaan, pohtimaan ja tiivistämään tietoa ja ajatuksia.

Taitotaso C1-C2

Kirjoittajan ilmaisuvarasto on hyvin laaja, ja hän osaa käyttää kieltä joustavasti ja monitasoisesti. Kirjoittaja osaa ilmentää teksteissä persoonallista tyyliä. Kirjoittaja hallitsee tekstin jäsentämisen ja sidostamisen sekä pystyy tuottamaan selkeitä ja laajoja tekstejä monimutkaisistakin aiheista. Kirjoittaja kykenee ottamaan tekstin kontekstin huomioon.

2.2 Tekstityypin käsitteestä

Tutkimuksemme aineisto koostuu teksteistä, joten on aiheellista havainnollistaa, kuinka eri tavoin tekstejä on mahdollista luokitella. Seuraavaksi avaamme erään luokitteluperusteen, *tekstityypin* käsitettä. Toista luokitteluperustetta, tekstityyppiä konkreettisempaa *genren* käsitettä avaamme myöhemmin luvussa 2.3.

Tekstityypin käsite nousi esiin 1970- ja 1980-luvuilla, kun tekstilingvistiikan myötä kiinnostuttiin siitä, miten erilaiset tyylit ja tekstit rakentuvat kielellisesti (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 98). Tekstityypin käsite perustuu ajatukseen, että on olemassa universaaleja, kielestä ja kulttuurista riippumattomia tekstuaalisia elementtejä, joiden perusteella kokonaisia tekstejä voidaan jakaa erillisiin kategorioihin, *tekstityyppeihin* (Pääkkönen & Varis 2000: 37). Kielen käytöllä ja kommunikaatiolla on erilaisia funktioita, ja ihmisillä onkin kulttuurista riippumatta tapana kertoa, kuvailla, ohjailla, käskää, väittää, perustella, selostaa sekä määritellä. Tekstityypit perustuvat näihin kielen käytön funktioihin (Nieminen 2010: 95). Tekstityyppien avulla on mahdollista tarkastella kielenkäytön funktioiden lingvististä toteutumista erilaisissa teksteissä. (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 99.)

Keskeisimpiä tekstityyppejä katsotaan olevan viisi: instruktiivinen (ohjaileva), argumentoiva (perusteleva), ekspositorinen (erittelevä), deskriptiivinen (kuvaileva) sekä narratiivinen (kertova) tekstityyppi (Werlich 1983: 39–41). Tekstityyppien erot ilmenevät eri tavoin muun muassa syntaktisella ja leksikaalisella tasolla (Lauerma 2012: 67). Instruktiivinen eli *ohjaileva* tekstityyppi on kielellisesti nimensä mukaisesti ohjaileva, velvoittava tai käskävä, mikä ilmenee yleensä imperatiivin, ohjailevan passiivin ja modaalisten muotojen käyttönä. Ekspositorinen eli *erittelevä* tekstityyppi puolestaan kuvaa abstrakteja asioita ja niiden välisiä suhteita, joita ilmaistaan esimerkiksi sanoilla lisäksi, esimerkiksi tai toisin sanoen. Argumentoivassa eli *perustelevassa* tekstityypissä osoitetaan kielellisesti asennetta ja argumentointia esimerkiksi vastakohtaisuutta osoittavilla konjunktiolla mutta, vaan ja vaikka. (Shore & Mäntynen 2006: 36–37.)

Tutkimuksemme näkökulmasta olennaisimmat tekstityypit ovat deskriptiivinen ja narratiivinen tekstityyppi. Deskriptiivisessä eli *kuvailevassa* tekstityypissä kertoja kuvaa jotakin näkemäänsä ja kokemaansa esimerkiksi adjektiivien ja havaitsemista ilmaisevien verbien avulla. Kuvaileva tekstissä ei yleensä ole aktiivista toimijaa. Narratiiviselle eli *kertovalle* tekstityypille on puolestaan ominaista aktiivisen toimijuuden mukanaolo. Kertova tekstityyppi rakentuu usein

toimintaa kuvaavista verbeistä ja on tyypillisesti menneessä aikamuodossa. (Shore & Mäntynen 2006: 36–37.) Kertomukset ovat osoitus siitä, että yhdessä genressä voi olla useamman tekstityypin elementtejä; kertomuksissa paitsi kerrotaan tapahtumista, myös kuvataan paikkoja ja ihmisiä (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 100).

2.3 Genre

Aiemmin mainitut tekstityypit ovat universaaleja ja abstrakteja hahmotelmia, jotka ilmenevät konkreettisesti vasta genreinä. Genret sisältyvät tekstityyppeihin ja ovat niiden käytännön esiintymismuotoja. (Pääkkönen & Varis 2000: 39.) Tekstityyppien voikin ajatella olevan ikään kuin aineksia, joista genret koostuvat (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 99). On kuitenkin muistettava, että genre käsitteenä hahmottuu eri tieteenaloilla hieman eri tavoin, joten täydellisen ja yksiselitteisen määritelmän muodostaminen on mahdotonta (Heikkinen 2001: 66; Hiidenmaa 2000: 163). Genrestä käytetään toisinaan myös nimitystä tekstilaji, mutta tässä tutkimuksessa pysyttelemme selvyyden vuoksi genren käsitteessä.

2.3.1 Genren alkuperä ja määrittely

Nykykäsityksen mukaan ajatus genreistä on lähtöisin jo Aristoteleen Runousopista, jota pidetään ensimmäisenä varsinaisesti genreä käsittelevänä teoksena. Runousopissa runouden lajit on jaettu kolmeen kategoriaan (epiikkaan, tragediaan ja komediaan), joilla on toisiinsa verrattuna erilaiset aihevalinnat, esittämisen tavat sekä keinot. Näiden kolmen kategorian kuvailemisen lisäksi Aristoteles esitti lajeista paljon ohjelmaisia arvioita. Genret ymmärrettiinkin pitkään juuri normatiivisuuden kautta ja normatiivisten mallien avulla haluttiin esimerkiksi erottaa hyvä ja huono kirjallisuus toisistaan. (Heikkinen & Voutilainen 2012: 20–21.)

Aristoteleen lajimääritelmiin suhtauduttiin länsimaisessa kirjallisuushistoriassa suopeasti aina romantiikan aikakaudelle saakka, kunnes kirjallisuus alettiin nähdä historiallisena ja muuttavana ilmiönä (Shore & Mäntynen 2006: 14). Romantiikan ajan yksilöllisyyttä ja rajojen rikkomista painottava kirjallisuuskäsitys sai romantikot kyseenalaistamaan koko lajiajatuksen. Romantiikan ajan kirjallisuuskäsitys on osittain pohjana nykyaikaiselle genretutkimukselle, joka

korostaa lajien muuttumista, vaihtelua ja rajanvedon vaikeutta. (Heikkinen & Voutilainen 2012: 20–21.)

Genreajattelulla on pitkät perinteet kirjallisuudentutkimuksessa. Viime vuosikymmeninä kirjallisuudentutkimuksen rinnalle on kuitenkin noussut muitakin genreä tarkastelevia tieteenaloja, kuten viestintätutkimus, mediatutkimus sekä folkloristiikka (Heikkinen & Voutilainen 2012: 22.) Kielitieteessä genren käsitettä on käytetty yleisesti vasta 1980-luvulta, vaikka kielentutkijat ovatkin pohtineet puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien luokitteluun liittyviä asioita 1950-luvulta lähtien (Shore & Mäntynen 2006: 16). Niemisen (2010: 20) mukaan genre oli kielitieteessä pitkään vain apuväline, jonka avulla tarkasteltiin tekstien kontekstia, mutta viime vuosikymmenten aikana itse genre on noussut tutkimuksen mielenkiinnon kohteeksi.

Genret rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, joten myös genreä ohjaavat normit ovat peräisin sosiokulttuurisesta ja tilanteisesta kontekstista (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 79). Esimerkiksi instituutiot kuten koulu- ja oikeuslaitos synnyttävät ja tarvitsevat tietynlaisia tekstejä, joita voidaan luokitella eri genreihin (Kalliokoski 2006: 240). Genreillä on tunnistettavia tapoja toimia tietyssä sosiokulttuurisessa tilanteessa, jota ohjaavat tietyt normit. Normit saattavat olla myös kirjoittamattomia. Normit rajaavat genreä rakenteen, muodon, kielen, sisällön ja kontekstin osalta, joten samaan genreen kuuluvilla teksteillä on oma vakiintunut olemuksensa. (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 80–84.)

Esimerkiksi runoja, sarjakuvia ja vaikkapa ruokareseptejä määrittävät tietyt kielelliset ja sisällölliset normit, joiden perusteella ne muodostavat kukin oman genrensä. Pystymmekin tunnistamaan ja erottamaan erilaisia genrejä muun muassa niiden kielellisten piirteiden, ulkoisen olemuksen, niihin tyypillisesti liittyvän tilanteen ja fyysisen sijainnin ja sosioretoristen päämäärien perusteella. (Heikkinen & Voutilainen 2012: 18.) Koska normit syntyvät tietyissä sosiokulttuurisissa ja tilanteisissa konteksteissa, ne eivät ole pysyviä (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 83–84). Esimerkiksi uutisgenren muovautumiseen on vaikuttanut viestintävälineiden kehittyminen (Pääkkönen & Varis 2000: 37–38). Toisaalta myös esimerkiksi kielenkäytön historiallinen muuttuminen ja kulttuurierot muokkaavat genrejä rajaavia normeja (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 85). Genret eivät näin ollen ole universaaleja.

Genret myös itsessään tuottavat tietynlaista kielellistä ja sosiaalista toimintaa (ks. esim. Mäntynen & Pietikäinen 2009: 79–81), ja samaan genreen kuuluvilla teksteillä on “yhteisiä kommunikatiivisia päämääriä” (Sääskilähti 2006: 34). Esimerkiksi modernin genretutkimuksen

pioneeri Mihail Bahtin (1895–1975) näkee genren ehtona kaikelle kommunikaatiolle, jota ilman tekstien luominen ja tulkitseminen olisi mahdotonta (Heikkinen & Voutilainen 2012: 21). Toisin sanoen tekstejä sekä tuotetaan että tulkitaan genreä rajaavien normien ehdoilla. Genren normit rakentavat ennako-oletuksia tekstien suhteen. Esimerkiksi lukija olettaa, että tietyn genren teksti vastaa rakenteeltaan ja sisällöltään genrelle asetettuja normeja, ja samalla vertautuu analogisesti genren muihin teksteihin. Vastaavasti kirjoittaja noudattaa tiettyä mallia tuottaessaan tietyn genren mukaista tekstiä. (Todorov 1990: 18.) Genren tunnistettavuus ja kommunikatiivisen tavoitteen selkeys helpottaa kirjoittajaa tai yhteisöä toimimaan kielellisesti odotetulla tavalla (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 90). Swales (1990) on kuitenkin todennut, että vaikka yhteiset kommunikatiiviset päämäärät yhdistävän saman genren eri tekstejä, yksittäiset genren edustajat voivat olla prototyypillisyyden asteiltaan erilaisia eli jotkut tekstit voivat olla tyypillisempiä lajinsa edustajia kuin toiset (Mäntynen 2006: 51–52).

Koska tarkastelemme tutkimuksessamme kertomustekstien rakennetta, on genren käsite ennen kaikkea tekstin rakenteen näkökulmasta merkityksellinen. Jo Aristoteles analysoi tekstin ja varsinkin kertomuksen rakennetta määrittelemällä täysimuotoisen kertomuksen prototyypin rakenteen. Aristoteleen mukaan täysimuotoisella kertomuksella on alku, keskikohta ja loppu (Aristoteles 1997: 7). Aristoteelisen analyysin lisäksi Vladimir Proppin (1958 [1928]) tutkimus venäläisten kansansatujen rakennekaavasta sekä T.F. Mitchellin (1974 [1957]) tutkimus kaupan käynnin toiminnallisista jaksoista ovat olleet vaikutusvaltaisia genrejen rakennenäkökulmasta (Heikkinen & Voutilainen 2012: 24; Kaivola & Bregenhøj 1988: 11).

Jo aiemmin mainittu tutkija Bahtin määrittää tekstin rakenteen genren kannalta keskeiseksi, koska tekstin rakennepiirteiden kuten tekstin aloituksen perusteella osaamme vastaanottajina päätellä, mihin genreen kyseinen teksti kuuluu. Tekstin rakenteen ja genren kiinteästä suhteesta on puhunut myös systeemis-funktionaalista kielentutkimusta edustava Hasan (1989 [1985]), jonka mukaan juuri tekstin rakenne määrää tekstilajin. Hasanin mukaan tekstillä on oltava sekä tiettyjä rakenteellisia osia sekä tietty osien esiintymisjärjestys ja -tiheys, jotta se voidaan käsittää tietyn genren edustajaksi. (Mäntynen 2006: 43–44.)

Genre voidaanakin nähdä jaksoista rakentuvana kokonaisuutena ja genren rakennetta tutkia muun muassa tarkastelemalla millaisia rakenteellisia ja toiminnallisia jaksoja tiettyä genreä edustava teksti sisältää tai voi sisältää. Genren rakenteellisen järjestymisen tarkastelu nostaa esiin mielenkiintoisia kysymyksiä jaksosten välttämättömyydestä: mitkä jaksot ovat sosiaalisen toimin-

nan kannalta välttämättömiä tarkastellussa genressä ja miten säädeltyä jaksojen järjestyminen on. (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 95–96.)

Tässä tutkimuksessa hyödynnämme sosiolingvisti William Labovin (1972) kertomusgenren rakenneanalyysia varten kehittämää mallia. Malli on kehitetty suullisten kertomusten pohjalta, mutta sitä on hyödynnetty myös kirjoitettujen kertomusten rakenteen analyysissa. Malli pyrkii kartoittamaan yhden genren, tässä tapauksessa kertomuksen rakennepiirteiden toteutumista. Labovin malli kuvaa, kuinka kertomuksen eri rakennepiirteet ja niiden funktiot ilmenevät tekstissä kielellisesti eri tavoin. (Mäntynen & Shore 2006: 43.) Toisin sanoen, Labovin mallin rakennepiirteillä on omat vakiintuneet tehtävänsä kertomuksessa, mutta samankin piirteen kielentäminen voidaan toteuttaa monin eri tavoin.

2.3.2 Genret kirjoittamisen opetuksessa

Tutkimuksessamme analysoimme kirjoitettuja kertomustekstejä, minkä vuoksi olemme kiinnostuneita myös genren käsitteen ja kirjoittamisen opettamisen välisestä suhteesta. Tätä suhdetta avaa kirjoittamisen opetuksen teoriasuuntauksista erityisesti 1980-luvulla kehitetty genrepedagogiikka, joka tarkastelee kirjoittamista ja erilaisten tekstien hallintaa välineenä yhteiskunnan täysivaltaiseen jäsenyyteen. Genrepedagogiikan käsite nojaa systeemis-funktionaalisen kieliopin näkemykseen kielestä osana kaikkea sosiaalista toimintaa, jota myös genre on. (Heikkinen & Voutilainen 2012: 38–39.) Teksteihin ja tekstikäytänteisiin sosiaalistutaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, eikä kielenoppiminen ole ainoastaan yksilöllisten kognitiivisten taitojen kehittämistä (Luukka 2004: 148).

Genrelähtöinen kirjoittamisen opettaminen pohjaa osittain sosiolingvisti Hymesin (1972) kommunikatiivisen kompetenssin käsitteeseen, jonka mukaan kielenkäyttö edellyttää kahdenlaista tietoa: tietoa itse kielestä ja tietoa siitä, milloin käyttää kieltä tarkoituksenmukaisesti. (Hyland 2004: 8–9). Kommunikatiivisen kompetenssin käsite toi uutta näkökulmaa kielentutkimukseen ja kielen oppimiseen. Vallalla ollut kognitiivinen näkökulma sai rinnalleen kielen funktionaalisuutta ja kontekstin merkitystä korostavan näkemyksen. Kommunikatiivisen kompetenssin näkökulmasta kielen hallintaan ei riittänyt enää vain kielen rakenteen osaaminen, vaan myös genren hallinnasta tuli tärkeää. Kommunikatiivinen kompetenssi ja kielen funktionaalisuus näkyvät tänä

päivänä esimerkiksi kielten oppimista, opettamista ja arviointia koskeva Eurooppalaisen viitekehysten (2003) kielitaitokäsityksessä. (Halonen 2012: 708–709.)

Opetuksessa genrepedagogiikka pyrkii opettamaan tekstilajien tuntemusta ja antamaan välineitä toimintakelpoisuuteen yhteiskunnassa (Pentikäinen 2007: 149–152). Käytännössä tämä tarkoittaa monipuolista kielen ja erilaisten tekstien kriittistä analysoimista, tekstikäytänteisiin tutustumista, tekstuaalisten vaihtoehtojen punnitsemista ja myös vaihtoehtoisten tekstien tuottamista. Keskeistä ei niinkään ole kirjoittajan yksilöllisen itseilmaisun ja luovuuden vahvistaminen, vaan huomio kiinnittyy lopulliseen kirjalliseen tuotokseen. Tavoitteena on, että yksittäinen kirjoittaja kykenee tuottamaan monipuolisesti erilaisia, ennen kaikkea arkielämän tarpeisiin vastaavia tekstejä. (Luukka 2004: 147–150.) Genrepedagogiikka tähtää genretietoisuuden (*genre awareness*) lisäämiseen. Genretietoisuus tarkoittaa ennen kaikkea genrejen retoristen ja ideologisten päämäärien ja vaikutusten kriittistä tiedostamista. (Heikkinen & Voutilainen 2012: 38.) Genretietoisuuden vahvistamisen avulla tähdätään yhteiskunnassa toimimisen kannalta oleellisten kieli- ja tekstikäytänteiden hallintaan, toisin sanoen kirjoittajan voimaantumiseen.

Suomalaisessa kouluopetuksessa genretietoisuus, josta voidaan käyttää myös nimitystä tekstilajitaidot, on olennaista (Halonen 2012: 709). Mäntynen ja Shoren mukaan peruskoulun ja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetus suunnitelmassa tekstitaidot - sisältäen muun muassa tekstilajien tuntemuksen - ovat yksi keskeinen opiskeltava asia. Tekstilajitaito “mahdollistaa erilajisten tekstien tunnistamisen, kirjoittamisen ja kriittisen erittelyn” (Mäntynen & Shore 2006: 12). Itse tekstitaidot, joihin tekstilajitaitojen katsotaan kuuluvan, ovat Luukan (2004) mukaan avain tulevaisuuden kansalaistaitoihin, kriittiseen ja osallistuvaan kansalaisuuteen. Niin lukijalta kuin kirjoittajaltakin vaaditaan yhteiskunnassamme kielenkäytön sosiokulttuuristen käytänteiden tuntemusta, herkkyyttä genrejen käytänteille ja niiden muutoksille. Tekstitaitojen puute voi näin ollen pahimmillaan aiheuttaa syrjäytymistä. (Luukka 2004: 111–112.) Harjaantuminen genreihin ja niiden ominaispiirteisiin ja eroihin on osa lukijaksi ja kirjoittajaksi kasvamista, joka on jopa elinikäinen prosessi (Kalliokoski 2002: 159).

Juuri kirjoittamisen opettamisen näkökulmasta genre on hyödyllinen käsite, ja kiinnostus genreä kohtaan kirjoittamisen opetuksen työkaluna on lisääntynyt viime vuosina. Kirjoittamista pidettiin pitkään yksilöllisenä kognitiivisena taitona, eikä kirjoittamisen oppimisen ja opettamisen sosiokulttuurista puolta juuri huomioitu. Tekstin tuottamisessa fokus on perinteisesti ollut kirjoittamisprosessissa ja -strategioissa, eikä niinkään kielessä ja kielenkäytön funktioissa. Opet-

tajan tehtävä on ollut puuttua kirjoittamiseen mahdollisimman vähän, ja olettaa tutuimpien tekstilajien olevan kirjoittajilla hallussa ikään kuin luonnostaan. (Hyland 2004: 7–8.)

Kirjoittaminen on tarkoituksenmukaista toimintaa, ja tavoitteen saavuttaminen edellyttää sosiaalisten konventioiden noudattamista. Toisin sanoen, vaikkapa tarinan kertominen ja esseen kirjoittaminen edellyttävät kunkin genren ominaispiirteiden huomioimista ja noudattamista, sillä muutoin lukija ei välttämättä tunnista kirjoittajan tekstillä asettamaa tavoitetta, eikä viesti tule ymmärretyksi. Genren käsitteen avulla opettajan on mahdollista havainnollistaa oppilaille, miten kirjoittaminen on pohjimmiltaan yksi kommunikaation muoto. Genret auttavat ymmärtämään, *miten* kieltä käytetään erilaisissa kommunikatiivisissa tilanteissa. Tämä on tärkeää tietoa opettajille, jotta he voisivat ohjata kirjoittajia laatimaan kommunikatiivisesti mahdollisimman tehokkaita tekstejä. (Hyland 2004: 5–7.)

Tekstit on jaettu eri genreihin paitsi rakenteen myös leksikaalisten piirteiden perusteella. Genret tavoittavat teksteistä sekä niiden semanttisen että pragmaattisen puolen. Tekstin vaikuttavuuden kannalta ei ole yhdentekevää esimerkiksi, missä kontekstissa teksti luetaan, ketkä sitä lukevat ja miten teksti suhtautuu muihin kyseisen genren teksteihin. Kielen ja kirjoittamisen opetuksessa eri genrejen avaaminen auttaa oppilaita hahmottamaan, mitä kielellä todellisuudessa *tehdään* sen sijaan, että keskityttäisiin vain kieliopin hallintaan. (Hyland 2004: 12.)

Genre tarjoaakin vaihtoehtoisen lähestymistavan kirjoittamisen opetukseen. Eri genrejen ominaispiirteet antavat kirjoittajalle kehykset, joiden sisällä toimia, ja ohjaavat kiinnittämään huomiota varsinaisen prosessin lisäksi myös lopputulokseen. Kirjoittamista ei nähdä ainoastaan syntymälahjana saatuna kognitiivisena taitona, vaan hyvä kirjoittaja ottaa huomioon myös kontekstin sekä tekstin sisällölle yhteisössä asetetut vaatimukset. Genreajattelu täten ehdollistaa kirjoittajan huomioimaan myös lukijan, ja kirjoittamisesta tulee ennen kaikkea kommunikatiivinen taito. Oppilaat tulevat kohtaamaan arjessaan monenlaisia tekstilajivaatimuksia ja tarvitsemaan monipuolisia tekstitaitoja, minkä vuoksi genretietoisuutta ei pidä sivuuttaa kouluopetuksessa. (Hyland 2004: 7–10).

Genrepedagogiikkaa on kritisoitu sen liiasta päämäärätietoisuudesta. Kriitikoiden mukaan se keskittyy liiaksi genrejen prototyyppisiin edustajiin ja malliesimerkkeihin sen sijaan, että tietyn genren tekstit nähtäisiin muuttuvina, tilannesidonnaisina ja monitulkintaisina. (Heikkinen & Voutilainen 2012: 39.) Luukka (2004) huomauttaa, että huonosti toteutettuna genrelähtöinen (kirjoittamisen) opettaminen voikin johtaa mekaaniseen jäljentämiseen, mutta koska lähtökohtai-

sesti genrepedagogiikassa tekstit ja tekstikäytänteet nähdään nimenomaan alati muuttuvina, on opettajan tehtävä huolehtia tämän seikan huomioimisesta käytännön opetuksessa (Luukka 2004: 158).

Tarkoituksenmukaisen tekstin laatiminen edellyttää kirjoittajalta tietämystä kulttuurista ja sen kielellisistä ja sosiaalisista käytänteistä. Toisella tai vieraalla kielellä kirjoittava ei välttämättä ole natiivin tavoin tietoinen kaikista vieraan kulttuurin konventioista, minkä vuoksi kirjoittaminen voi olla hankalaa, tai lopullinen teksti ei täytä sille asetettuja tavoitteita. Genretietoisuus ja eri tekstilajikäytänteiden tuntemus voi helpottaa toisella tai vieraalla kielellä kirjoittamista, koska oppilas saa eräänlaisen mallin siitä, millaista tekstiä kulloinkin on tarkoitus tuottaa. (Hyland 2004: 14.) Suomalaisessa tutkimuksessa suomi toisena kielenä -kirjoittamisen tutkimusta genren näkökulmasta on tehty vähän. Tätä aukkoa tutkimuksemme pyrkii osaltaan täyttämään.

2.4 Kertomuksesta

2.4.1 Narratiivisuudesta tekstityyppinä

Narratiivisuus on tekstityyppinä yksi kielellisen toiminnan keskeisistä muodoista, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että narratiivisuutta esiintyy monessa erilaisessa genressä. Narratiivisuus onkin yksittäistä genreä laajempi ilmiö. Narratiivisuutta esiintyy lähtökohtaisesti hyvin erilaisissa genreissä kuten päiväkirjoissa, lehdissä sekä arkisissa keskusteluissa. Kokonaisuudessaan narratiivisuus tarkoittaa ihmisen tapaa hahmottaa elämää ja maailmaa ja on toimintana kielellistä ja sosiaalista. Narratiivisuus konkretisoituu narratiiveina eli kertomuksina. Näistä narratiivisuuden elementeistä muodostuu kertomuksen kaksijakoinen olemus: kertomukset ilmaisevat sekä yksilöllisiä ainutlaatuisia merkityksiä ja kokemuksia että yhteisön kulttuurisia ja historiallisia kiteytyneitä tapoja kertoa tapahtuneesta, välittää tietoa, opettaa ja viihdyttää. Yksilön henkilökohtaisinkaan kertomus ei ole täysin “oma”, vaan sitä määrittävät kulttuuriset mallitarinat, kerronnan säännöt, oletettu vastaanottaja sekä kerrontatilanne. (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 104–108.)

2.4.2 Narratiivinen suuntautuminen

Tapamme hahmottaa maailmaa narratiiveina aiheuttaa sen, että rakennamme mielessämme kertomuksia myös silloin, kun niitä lähtökohtaisesti ei vielä ole olemassa. Esimerkiksi katsoessamme olemukseltaan staattista kuvaa, alkaa alitajuntamme lähes huomaamattamme muodostaa syyseuraus -suhteita näkemällemme asialle. Haluamme tietää paitsi mitä kuvassa on, myös mitä tapahtui ennen tätä kuvaa ja mitä sitten tapahtui. (Abbott 2008: 6–7). Juuri tämän vuoksi valokuva “kertoo enemmän kuin tuhat sanaa”; jokainen vastaanottaja tulkitsee kuvaa subjektiivisesti ja muodostaa omanlaisensa narratiivin tai useampia narratiiveja kuvan ympärille.

Altman (2008) kuvaa ilmiötä termillä *narrative drive*, joka tarkoittaa lukijan henkilökohtaista taipumusta tulkita teksti joko kertomukseksi tai ei-kertomukseksi. Altman ottaa esimerkiksi paperille piirretyn viivan; toiset näkevät vain viivan, kun toiset taas rakentavat viivan ympärille kokonaisen kertomuksen ja näkevät viivalla olevan pelkkää piirrosta syvällisempää merkitystä. *Narrative drive* ei kuitenkaan ole pysyvä joko–tai -ominaisuus, vaan pikemminkin vireystila, johon vaikuttaa esimerkiksi lukijan sosioekonominen tausta. Voidaankin puhua *narratiivisesta suuntautumisesta*. Historiaan perehtyneet saattavat keskittyä elokuvaa katsoessaan yksityiskohtiin ja faktoihin, jolloin elokuva saattaa heidän kohdallaan menettää kertomuksellisuuttaan. Narratiivisen suuntautumisen puuttuessa tai ollessa heikko lukija ei prosessoisi ensisijaisesti sitä *mitä tapahtuu* ja *mitä merkitystä tällä kaikella on*. Tämän vuoksi tekstien luokittelu kertomuksiksi tai ei-kertomuksiksi on aina osittain subjektiivista. (Altman 2008: 19.)

2.4.3 Kertomuksesta yleisesti

Kertomukset eli narratiivit ovat osa jokapäiväistä elämäämme, ja tuotamme ja vastaanotamme niitä useita kertoja päivässä. Narratiiveiksi lasketaan niin viikonlopun tapahtumien kuvailu kaverille kuin sanomalehdestä lukemamme uutiskertomuksetkin. Kertomisen ja kertomusten voidaan katsoa olevan olennainen osa ihmisyyttä, ja kyvyn rakentaa narratiiveja katsotaan syntyvän noin ikävuosien 3-4 tienoilla, kun lapsi alkaa yhdistellä verbejä ja nomineja. Eräiden tulkintojen mukaan jopa muistin kehittyminen edellyttäisi tajua narratiiveista. Tällöin kyky tuottaa ja vastaanottaa kertomuksia olisi siis vastaavanlainen syntymälahjaksi saatu syvärakenne kuin kielitietoisuutemme. (Abbott 2008: 1–3.)

Toisen näkemyksen mukaan omaksumme kyvyn tuottaa kertomuksia osana sosiokulttuurisia käytänteitä. Tämän lähtökohdan mukaan altistumme kertomuksille niin varhain, että kertomuksen peruskaava ikään kuin rakentuu mieleemme mentaaliseksi skeemaksi. Tämä ei tarkoita sitä, että kuka tahansa osaisi luonnostaan ja spontaanisti kirjoittaa esimerkiksi salapoliisikertomuksen, mutta koska sosiaalistumme kertomusgenreen vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, jokaisella voi katsoa olevan käsitys eräänlaisesta kertomuksen ydinrakenteesta. (Sharples 1999: 41.) Kun lasta pyydetään kertomaan tarina, hän usein käyttää saduille tyypillisiä aloituksia ja lopetuksia (esim. “olipa kerran” ja “loppu”) ja saattaa sekoittaa kertomukseen fiktiivisiä elementtejä. Kertomusgenreen sosiaalistutaankin yleensä jo varhain, ja sen konventioita osataan toistaa, vaikka esimerkiksi kielen rakenteen, sanaston ja kielellisen ilmaisun keinojen hallinta olisi vasta kehittymässä. (Sharples 1999: 15.)

Pajusen (2012) mukaan kertomus on ensimmäinen genre, jonka lapsi oppii. (Pajunen 2012: 6.) Bermanin (2007) mukaan kertomusskeema hallitaan noin kymmenvuotiaana (Berman 2007: 348), joskin kertomuksen tuottamisen onnistumisessa on yksilöllisiä ja tehtäväkohtaisia eroja (Berman 2004: 268). Bermanin (2004) mukaan tutkimuksissa on havaittu lapsen kyvyn tuottaa kertomuksia etenevän irrallisten tapahtumien kuvaamisesta kohti lineaaristen lauseiden ja tapahtumien ketjuttamista, ja lopulta kohti rakenteellisesti ja sisällöllisesti jäsenyneiden kertomusten tuottamista (Berman 2004: 264). Oli kertomisen taito sitten enemmän sidoksissa kognitiiviseen kehitykseen tai sosiokulttuurisen vuorovaikutuksen tulos, kertomukset ikään kuin antavat muodon tapahtumille, jolloin niitä on helpompi ymmärtää ja käsitellä. (Abbott 2008: 3.) Ihmisellä katsotaan olevan psykologinen tarve kertoa itsestä ja samalla jäsentää maailmaa kertomusten avulla (Riley & Reedy 2000: 67). On tosin muistettava, että tämä voi olla osittain kulttuurisidonnaista.

Kertomus ja eläminen lomittuvat toisiinsa monin tavoin (Hyvärinen 2007: 2.) Hyvärinen (2007) on suomentanut kirjallisuudentutkijan Barbara Hardyn jo 1960-luvun lopulla kirjoittaman lennokkaan kuvailun kertomuksen kokonaisvaltaisesta lomittumisesta elämäämme:

“Me uneksimme kertomuksin, me näemme päiväunia kertomuksin, muistamme, ennakkoimme, toivomme, olemme epätoivoisia, uskomme, epäilemme, suunnittelemme, korjaamme, kritisoimme, rakennamme, juoruamme, opimme, vihaamme ja rakastamme kertomuksen avulla.

Elääksemme todella luomme tarinoita itsestämme ja toisista, henkilökohtaisesta ja sosiaalisesta menneisyydestä ja tulevaisuudesta.” (Hyvärinen 2007: 129)

Kertomuksiin liittyy myös vahvasti jatkuvuuden käsite: kertomukset kulkeutuvat sukupolvelta ja ihmiseltä toiselle. Kertomukset olivat alun perin suullisia ja niiden tarkoitus oli paitsi viihdyttää myös siirtää tietoa yhteisössä. Yhä edelleen rakennamme kertomuksia arkikeskusteluissamme, mutta sen lisäksi kertomuksia löytyy esimerkiksi vaikkapa internetin keskustelupalstoilta ja sanomalehtien sivuilta. Kertomuksiin on tullut mukaan myös visuaalisia ja multimodaalisia elementtejä. (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 105–106.)

Monika Fludernikin (1996) mukaan kokemuksellisuus on kertomuksen keskeinen määrittäjä (Hyvärinen 2007: 134). Kertomusten avulla muun muassa jaetaan ja tehdään ymmärrettäväksi kokemuksia ja vahvistetaan omaa identiteettiä. Vaikka kertomuksissa yleensä välitetäänkin yksityisiä kokemuksia, ja kertomuksen näkökulma voi olla henkilökohtainen, ei kertomus ole koskaan irrallaan sitä ympäröivästä kulttuurista. Kertomus on genrenä aina kulttuurisesti jäsentyntä, ja kertomusten malli, kertomusperinne ja lajityypit määräytyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Näin ollen kertomus ei koskaan ole täysin subjektiivinen, vaan kaiuttaa yhteisön muita ääniä. (Hyvärinen 2006: 1–2.) Ympäröivä kulttuuri vaikuttaa myös siihen, miten kertomuksia luetaan, ja lukija hyödyntää ennen kaikkea yhteisössä syntyneitä yleistietoja kertomusten tulkinnassa. (Kaivola-Bregenhøj 1988: 12.)

2.4.4 Kertomuksen olemus

Eräs kertomusten merkittävimmistä piirteistä liittyy aikakäsitykseen. Siinä missä kellot tarjoavat eräänlaisen abstraktin mittarin jäsentää aikaa, kertomusten avulla hahmotamme *toiminnan järjestyttä* ja *tapahtumakulkuja*. Kertomuksista ei välttämättä käy ilmi ajan määrällinen kuluminen sekunneissa, minuuteissa tai vuosissa, mutta kertomukset valottavat vastaanottajalle sitä, missä järjestyksessä asiat tapahtuivat. (Abbott 2008: 3–5.) Kertomus ei modernin käsityksen mukaan välttämättä etene kronologisesti, vaan voi sisältää takaumia tai hyppäyksiä tulevaisuuteen, mutta ollakseen kertomus, sen tulisi muodostaa ajallinen kokonaisuus (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 109–110).

Abbottin (2008) mukaan narratiivi onkin yksinkertaisimmillaan esitys tapahtumasta tai tapahtumista. Ilman tapahtumaa tai toimintaa kyseessä voi olla esimerkiksi kuvaus tai argumentti, mutta ollakseen kertomus on toiminta välttämätöntä. Siitä, kuinka monta tapahtumaa kertomukseen on sisällyttävä, tutkijat kiistelevät edelleen. Osa tutkijoista vaatii kertomukselta kahta peräkkäistä tapahtumaa, osa peräänkuuluttaa lisäksi näiden tapahtumien välistä kausaliteettia. (Abbott 2008: 13–14.)

Perinteistä, rutiininomaista kertomusta on mahdollista osittain kuvata Aristoteleen määritelmällä hyvästä tragediasta. Aristoteleen mukaan hyvällä tragedialla on alku, keskikohta ja loppetus (Aristoteles 1997: 7). Tällainen episodisuus onkin tunnuspiirre kertovan tekstin prototyypiselle rakenteelle. Kertomuksen prototyypinen rakenne noudattaa ihmisen muistin toimintaa: jäsenämme maailmaa ajallisesti ja kausaalisesti (Korpijaakko-Huuhka 2007: 18–19). Aristoteleskaan ei kuitenkaan hyväksy ainoastaan episodimaista, tapahtumasta toiseen ilman kausaalisuutta etenevää kuvausta kertomukseksi, vaan edellyttää kertomukselta myös yhtenäisyyttä, jatkuvuutta ja jonkinlaista muutosta. Muutos kertomuksessa nitoo alun, keskikohdan ja lopun yhtenäiseksi merkityskokonaisuudeksi. (Ikonen 2008: 193.)

Vaikka aristoteelinen selkeän alun, keskikohdan ja lopun vaatimus onkin kyseenalaistettu sittemmin useaan otteeseen, voi juuri merkityssuhteiden muodostumisen yhä edelleen sanoa olevan keskeinen kertomuksellisuuden määrittäjä (Ikonen 2008: 194). Kerrontatilanteeseen sopiva, mielekäs merkityskokonaisuus eli koherentti kertomus edellyttää perinteisen näkemyksen mukaan kertomukselle tyypillisten rakenteiden toteutumista. Toisin sanoen lukija odottaa, että kertomus sisältää jonkinlaisen johdattelevan aloituksen, varsinaisen tapahtumakuvauksen ja lopetuksen, joka kuvaa toiminnan seuraamuksia. Koherentti kertomus ei kuitenkaan synny pelkästään tekstin odotuksenmukaisen rakenteellisen jäsentymisen avulla, vaan koherenssia luodaan myös kielen sisäisin keinoin. Näin ollen myös lauseiden välillä tulee olla sidoksisuutta eli koheesiota. (Korpijaakko-Huuhka 2007: 21.)

Periaatteessa jopa yhden sanan mittaisen lauseen voi tulkita olevan kertomus. Esimerkiksi sana “kaaduin” sisältää jo kertomuksen keskeiset elementit; alkuasetelman, muutoksen ja loppuasetelman sekä dramatiikkaa. Kun päähenkilö kertoo kaatuneensa, hänelle on tapahtunut jotain ennalta arvaamatonta, jota hän ei tehnyt tahallaan. Yksi lause kuvastaa siis paitsi tapahtumia myös tapahtumien kausaliteettia. (Hänninen 2010: 163.) Tapahtumien ennalta arvaamattomuus sekä yllättävät ja odottamattomat seuraukset sisältyvät prototyypiseen kertomukseen. Tyypilli-

sessä kertomuksessa alkutilanne ja juoni etenevät kohti käännekohtaa, ja täten kertomus sisältääkin jotain kertomuksen alkutilanteen ehtoja järkyttävää. Sarja ajallisesti peräkkäisiä tapahtumia, kuten “pesin hampaat, söin puuron, lähdin töihin” ei ole luettelomaisuutensa takia kertomus, eikä tapahtumissa ole varsinaista odottamatonta käännekohtaa. (Hyvärinen 2012: 403.)

2.4.5 Kertomuksen ja tarinan suhde

Arkipuheessa kertomuksen ja tarinan välille vedetään yleensä yhtäläisyysmerkki. Tieteen näkökulmasta tarinan ja kertomuksen välillä on selkeä ero. Tarina on itse tapahtumat ja juoni, kertomus puolestaan se tapa, jolla tapahtumat on esitetty. (Abbott 2008: 15; Hyvärinen 2006: 4–5.) Abbott (2008) antaa esimerkin tarinan ja kertomuksen suhteesta, jossa yhdestä minikokoisesta tarinasta saadaan sanojen järjestystä vaihtamalla useampi erilainen kertomus.

”Kun heräsin, pakkasin mukaani kaksi ladattua asetta ja hiihtomaskin, ajoin pankkiin, ryöstin sen ja olin hyvissä ajoin takaisin ruoka-aikaan mennessä.”

”Olin hyvissä ajoin takaisin ruoka-aikaan mennessä, ryöstettyäni ensin pankin, jonne olin ajanut hiihtomaskeineni ja aseineni juuri päiväunilta heränneenä.”

(Abbott 2008: 16.)

Eri kertomuksissa myös saman tarinan näkökulma tai kertoja voi vaihtua. Juuri kertomuksen kyvyssä muuttaa muotoaan piilee sen voima säilyä ajasta toiseen. Kertomus ei rajoitus millään tapaa ainoastaan suullisiin tai kirjallisiin kertomuksiin, vaan esimerkiksi uusien mediavälineiden avulla voidaan yhtä lailla välittää vanhojakin tarinoita uusille sukupolville. (Altman 2008: 1.)

Kertomus onkin siis tarinan representaatio. Näin ollen tapahtumien kronologisuudella ei ole merkitystä, mutta jotta vastaanottaja kykenisi tulkitsemaan tapahtumia, on kertomuksen muodostettava jonkinlainen kokonaisuus. Koherenssin vaatimus nousee siis myös tätä kautta yhdeksi “hyvän kertomuksen” kriteeriksi. Etenkin länsimaisessa kertomusperinteessä koherenssi on tarkoittanut ennen kaikkea juonen yhtenäisyyttä, sitä että tarinan tapahtumat linkittyvät selkeästi toisiinsa. (ks. Altman 2008: 3.) Vaikka modernit kertomukset toisinaan pyrkivätkin murentamaan juonen ylivaltaa, huomasimme aineistoamme analysoidessa, ettei koherenssin tärkeyttä

voida sivuuttaa. Lukija odottaa automaattisesti, että kertomuksen osaset linkittyvät toisiinsa ja että kertomus muodostaa teemallisen kokonaisuuden, vaikka perinteinen juoni puuttuisikin.

Altman (2008) erottelee kertomuksellisen aineksen (engl. *“some” narrative*, suom. huom.) varsinaisesta kertomuksesta (*“a” narrative*). Kertomuksellisuuteen riittää hänen mukaansa *kertomuksellinen materiaali* eli tapahtuma(t) ja henkilö(t). Kertomus puolestaan vaatii *rajaamista (framing)*, jolloin tapahtumille muodostuu alku ja loppu, vaikka kyse ei olisikaan Aristoteelisen käsityksen mukaisesta alusta ja lopusta. Kertomuksella on oltava jonkinlaiset raamit, jotta se voidaan käsittää kokonaisuudeksi. (Altman 2008: 18.)

2.4.6 Kertomus kokemusten kuvaajana ja retorisenä keinona

Ihmisellä on luontainen tarve selittää tapahtumia ja löytää asioille tarkoitus, ja tähän tarpeeseen kertomukset vastaavat (Abbott 2008: 41). Pelkkä tapahtumien tai tapahtumasarjojen esittäminen ei vielä tee kertomusta, vaan lukijalle täytyy selvittää miten tapahtumat liittyvät toisiinsa, ja mitä merkitystä tapahtumilla on (Ikonen 2008: 194). Monika Fludernik (2003) käyttää käsitettä *kokemuksellinen lataus*, joka muodostaa kertomuksen tärkeimmän ainesosan. Täten kertomuksessa ei ole tärkeintä kerrottujen tapahtumien ketju, vaan emotionaalinen tai arvioiva reaktio tapahtumiin (Fludernik 2003: 245). Hyvä kertomus on emotionaalisesti vaikuttava.

Emotionaalisen vaikuttavuuden kannalta olennaista on, että kertomuksessa esiintyy jonkinlainen käännekohta. Lisäksi lukija odottaa, että kertomuksen käännekohdalle esitetään myös loppuratkaisu. Prototyypisessä kertomuksessa lukijaa pidetään jännityksessä, eikä loppuratkaisua esitetä saman tien. Kun tapahtumat lopulta saatetaan päätökseen tai ongelmalle esitetään ratkaisu, kertomuksen ympyrä sulkeutuu. Kun kertomus muodostaa teemallisen ja rakenteellisen kokonaisuuden, lukijan tarve saada tietää, mitä tapahtumista seurasi ja mitä merkitystä tapahtumilla oli, tulee tyydytyksi. (Abbott 2008: 57.)

Narratiiveja voidaan tarkastella paitsi tapahtumakuvauksina myös retorisinä keinoina. Tähän ovat perehtyneet esimerkiksi James Phelan ja Peter J. Rabinowitz (2012). He näkevät *tarkoituksenmukaisuuden (purposive)* olevan yksi kertomusten ydinelementeistä. Narratiivit ovat *monitasoisista kommunikaatiota (multileveled communication)*, jossa kertoja jäsentää hahmot, tapahtumapaikat ja juonen saadakseen vastaanottajassa aikaan jonkinlaisen halutun reaktion. (Phelan & Rabinowitz 2012: 3-5.) Koska kertomukseen liittyy aina tuottaja ja vastaanottaja, on

kertominen dialogista. Kertomuksen kertoo aina joku ja se on tarkoitettu jollekin, riippumatta kertomuksen muodosta. Kertomuksella onkin aina jonkinlainen tarkoitus (esim. viihdyttäminen tai henkilökohtaisten kokemusten jakaminen) siinä kontekstissa, jossa ne kerrotaan. (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 106–108.)

Kertomuksen kontekstilla on merkitystä myös sen kannalta, voidaanko kertomus ylipääntään tulkita kertomukseksi. Aiemmin tässä tekstissä esiteltiin Hännisen (2010: 163) esimerkin kautta, kuinka jo yhden sanan mittainen lause voi olla kertomus. Tämä laaja määritelmä muuttuu ongelmalliseksi, kun kertomuksen julkaisukonteksti vaihtuu. Kaunokirjallisena teoksena yksinkertainen lause voi hyvinkin olla täysipainoinen kertomus, mutta kun esimerkiksi opettaja pyytää oppilasta kirjoittamaan kertomuksen, odottaa hän yhden lauseen mittaisen kuvauksen sijaan pidempää ja syväluotaavampaa esitystä. Populaarikulttuurikontekstissa hyvinkin erilaiset tuotokset on mahdollista tulkita kertomuksiksi, mutta jossain toisessa kontekstissa kertomukselle asetetaan erilaisia normeja ja odotuksia. Kertomusten, kuten minkään genrejen vaatimukset ja ihanteet eivät ole pysyviä, vaan ovat riippuvaisia ajasta, paikasta, yhteisöstä ja kulttuurista (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 79).

Retorisesta näkökulmasta tarkasteltuna kyky tuottaa ja vastaanottaa kertomuksia on sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta oleellinen kommunikatiivinen taito, jota tulee opettaa ja harjaannuttaa. Suomea toisena kielenä opiskelevien tapauksessa kertomisen taitojen vahvistamisen merkitys korostuu. Koska kertomusten voi katsoa olevan niin olennainen osa arkipäiväämme, on ehdottoman tärkeää, että myös heillä, jotka eivät puhu suomea äidinkielenään ja jotka eivät välttämättä ole lapsesta asti sosiaalistuneet kulttuurissamme vallitseviin kertomuksen konventioihin, on natiiveihin puhujiin verrattuna yhtäläisesti työkaluja tuottaa ja ymmärtää kertomuksia. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että suomea toisena kielenä puhuva osaa kertoa itsestään tarkoituksenmukaisesti ja toisaalta tulkita niitä kertomuksia, joita esimerkiksi mediassa ja työpaikoilla rakennetaan.

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1 Topling-aineisto

Aineistomme on peräisin Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen sekä Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen yhteisestä Topling-hankkeesta (2010–2013). Topling eli Toisen kielen oppimisen polut -hankkeessa selvitettiin poikittais- ja pitkittäisaineiston avulla sitä, miten suomen, englannin ja ruotsin kirjoittamisen taidot kehittyvät suomalaisessa koulujärjestelmässä. Topling-hanke on jatkoa Cefling-hankkeelle, joissa kummassakin kerättiin viidenlaisia tekstejä (viesti ystävälle, viesti opettajalle, sähköposti verkkokauppaan, mielipideteksti, kertomus). Nämä viisi erilaista tekstiä valikoituivat tehtävätyypeiksi sen vuoksi, että ne ovat luonteeltaan kommunikatiivisia, autenttisia ja tuttuja oppilaille. Niiden avulla kirjoittajia haluttiin ohjata käyttämään tietynlaisia muotoja, merkityksiä, tekstityyppejä ja rekistereitä. Tehtävät on pilotoitu ennen varsinaista tutkimusta. (Topling 2010–2013.)

Tarkastelemme omassa tutkimuksessamme suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjoittamia kertomustekstejä ja ennen kaikkea niiden rakennetta. Kertomuksia on yhteensä 472 kappaletta, ja ne on kerätty kolmena eri keruukertana ala- ja yläkouluikäisiltä sekä lukioikäisiltä kirjoittajilta. Kirjoittajat ovat olleet tavallisessa yleisopetuksessa, eikä kertomuksia ole kerätty esimerkiksi valmistavassa opetuksessa olevilta suomi toisena kielenä -oppijoilta. Alakoululaisten kirjoittamia kertomuksia on 270, yläkoululaisten 137 ja lukiolaisten 65 kappaletta. Alakoululaisten aineisto on analyysissämme jaettu kahteen osaan: 2.–4.-luokkalaisten kertomuksiin, joita on 179 kappaletta sekä 5.–6.-luokkalaisten kertomuksiin, joita on 91 kappaletta.

Kertomukset on kirjoitettu autenttisisessa luokkahuonetilanteessa; oppilaiden omat opettajat ovat jakaneet tehtävänannon sekä vastanneet ohjeistuksesta ja kirjoittamiseen käytetyn ajan kontrolloimisesta. Kirjoittajien taustoista, esimerkiksi kieli- tai kulttuuritaustasta meillä ei ole tarkempaa tietoa, eikä se tutkimuksemme kannalta ole oleellista, sillä emme analysoi oppilaan äidinkielen tai kulttuuritaustan vaikutusta kertomustekstin rakentumiseen.

Kertomusten taustalla olevana tehtävänantona ala- ja yläkoululaisilla oli kertoa jostain hauska, hienosta tai pelottavasta asiasta, joka kirjoittajalle itselleen oli tapahtunut. Tarkoitus oli myös perustella, miksi tapahtuma oli hieno, pelottava tai hauska (ks. liite 1). Lukiolaisten tehtävänanto erosi hieman ala- ja yläkoululaisten tehtävänannosta. Lukioikäisiä pyydettiin ker-

tomaan jostakin tapahtumasta tai kokemuksesta, joka on ollut kirjoittajalle erityisen mieleenpainuva sekä perustelemaan, miksi tapahtuma oli jäänyt mieleen (ks. liite 2). Tehtävillä pyrittiin kartoittamaan kirjoittajien kykyä tuottaa kuvailevia ja kertovia tekstejä. Taustaolettamuksena oli, että kirjoittajat tuottavat kertomuksen, joskaan genren nimeä ei eksplisiittisesti mainittu tehtävänannossa. Kirjoittamistutkimuksessa on huomattava, että tehtävänannon muotoilu ja aihe saattavat vaikuttaa kirjoittamissuoritukseen ja näin ollen myös tutkimuksen tuloksiin (Honko 2013: 143).

Kolme koulutettua arvioijaa on arvioinut kertomukset sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPS) että Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) taitotasoasteikkojen pohjalta. Arvioinnissa keskityttiin pääasiassa siihen, kuinka hyvin teksti täyttää sille asetetut kommunikatiiviset tavoitteet eli kuinka onnistunut se on viestinnällisesti. Kieliopillisten rakenteiden tai sanaston hallinta ei vaikuttanut kertomuksen arviointiin. Tutkimuksemme ottaa huomioon ainoastaan Eurooppalaisen viitekehyksen mukaiset taitotasoarviointit, sillä niitä käytetään yleisesti suomea toisena kielenä käyttävien kielitaidon arviointiin. (Topling 2010–2013.)

3.2 Metodit

3.2.1 Narratiivinen analyysi

Kiinnostus narratiivisuutta ja kertomuksia kohtaan on jatkuvasti kasvanut eri tieteenaloilla. Narratiivisuudella tutkimuksessa tarkoitetaan väljästi kertomusten tarkastelua tiedon ja kokemuksen välittäjänä ja rakentajana. Kertomusten tulkitsemisella ja tuottamisella on havaittu olevan merkittävä rooli tiedon kehittymisen prosesseissa. Ihmiset selittävät maailmaa ja rakentavat omaa identiteettiään kertomusten avulla. Kertomus voi tutkimuksessa olla tutkimuksen materiaalia tai vaihtoehtoisesti on mahdollista tutkia miten kertomuksellisuutta rakennetaan erilaisissa aineistoissa. (Heikkinen 2010: 143–145.)

Narratiivinen tutkimus pohjaa kertomusten analyysiin, jossa on perinteisesti tarkasteltu pääasiassa kertomustraditiota, kertomusten yleisiä rakennepiirteitä ja lajityyppejä. Etenkin kirjallisuudentutkimuksessa on pyritty jäljittämään kertomuksen syvärakenne ja määrittämään kriteerit sille, mikä tekee kertomuksesta kertomuksen, mutta kertomuksen suhdetta muuhun todellisu-

teen ei yleensä ole huomioitu. (Hänninen 2002: 16.) Narratiivisessa tutkimuksessa olennaista on nimenomaan kertomusten rooli ihmisten elämässä (Hyvärinen 2006: 1).

Narratiivisessa tutkimuksessa keskeisimmät ajatukset ja analyysin välineet ovat pääosin peräisin kirjallisuudentutkimuksesta (Hänninen 2002: 16). Narratiivista tutkimusta esiintyy kuitenkin nykyisin monilla muillakin tieteenaloilla, ja narratiivisessa tutkimuksessa voidaan tarkastella kertomusten lisäksi monenlaisia muita aineistotyyppisiä, kuten mediatekstejä. Kertomusten elementtien ja kertomuksellisuuden on kuitenkin oltava jollain tavalla nostettavissa esiin aineistosta. (Hänninen 2010: 163.)

Narratiivisuus voidaan tutkimuksessa käsittää konstruktivistisena *tutkimusotteena*, jolloin tieto maailmasta ja omasta itsestä nähdään jatkuvasti kehittyvänä ja muuttuvana kertomuksena. Tällöin tutkimuksessa ei edes pyritä saavuttamaan objektiivista totuutta, vaan lähinnä pyritään tuottamaan näkökulmia todellisuuteen. Toisaalta narratiivisuudella voidaan tutkimuksessa viitata *tutkimusaineiston luonteeseen* tai aineiston *analyysitapoihin*. Yhä useammin narratiivisuutta voidaan hyödyntää myös *työvälineenä*. Esimerkiksi psykoterapiassa kertomusten avulla voidaan rakentaa parempaa minäkuvaa. (Heikkinen 2010: 145–152.) On muistettava, että käsitykset narratiivisuudesta vaihtelevat tieteenaloittain, minkä vuoksi käsitteiden käyttö on vakiintumatonta (Heikkinen 2010: 145).

3.2.2 Labovin mallin mukaiset kertomuksen rakennepiirteet

Narratiivisen tutkimuksen klassikkona voidaan pitää William Labovin ja Joshua Waletzky (1967/1997) suullisten kertomusten pohjalta kehittämää kertomusten rakenteen analyysimallia (Hänninen 2010: 167). Labov ja Waletzky haastattelivat sosiolinguvistista tutkimustaan varten New Yorkin ghettojen mustia nuoria ja pyysivät näitä kertomaan tilanteista, joissa nuorten henki on ollut uhattuna (Heikkinen & Voutilainen 2012: 407). Tutkijat huomasivat, että nuorten haastattelutilanteessa tuottamat selonteot noudattivat kaikki tietyn tyyppistä säännönmukaista kertomuskaavaa. Tämän perusteella voitiin todeta, että kyky kertoa tarinoita on yleisinhimillinen taito, ei ainoastaan lahjakkaiden kertojien erityisominaisuus. (Hänninen 2010: 167.)

Labov ja Waletzky määrittelevät kertomuksen oleva keino kerrata menneet kokemukset soveltamalla tapahtumien kielelliset esitykset vastaamaan todellisten tapahtumien järjestystä. Lausetasolla ajallinen peräkkäisyys on merkittävää kertomuksen tulkinnan kannalta. Jos tapahtumat

kuvataan kielellisesti eri järjestyksessä kuin ne todellisuudessa ovat tapahtuneet, voi tulkitsijan käsitys tapahtumien kulusta muuttua. (Labov 1972: 359–360.) Labov ja Waletzky (1972: 360) havainnollistavat asiaa seuraavanlaisen esimerkin avulla:

1. *I punched this boy / and he punched me.*
2. *This boy punched me / and I punched him.*

Esimerkkilauseet osoittavat, kuinka lausejaksojen järjestystä vaihtamalla myös tulkinta todellisesta tapahtumajärjestyksestä muuttuu. Ensimmäisestä virkkeestä (1) saa käsityksen, että kertoja on itse ollut aloitteentekijä tappelutilanteessa; hän on lyönyt ensin poikaa, ja poika on lyönyt takaisin. Toisen virkkeen (2) perusteella puolestaan poika on lyönyt ensin, ja kertoja vasta tämän jälkeen.

Labov muokkasi alkuperäistä, 60-luvulla yhdessä Waletzky'n kanssa kehitettyä kertomusrakenteen analyysimallia teoksessaan *Language in the Inner City* (1972) (Patterson 2008: 22). Tutkimuksemme pohjautuu ennen kaikkea tähän muokattuun versioon analyysimallista, minkä vuoksi jatkossa käytämme Labovin ja Waletzky'n mallin sijaan nimitystä **Labovin malli**.

“Täysimuotoinen” (*a fully-formed narrative*) kertomus koostuu Labovin mukaan seuraavista rakenneosista:

1. Abstrakti (abstract)
2. Orientaatio (orientation)
3. Mutkistava toiminta (complicating action)
4. Evaluaatio (evaluation)
5. Lopputulos (result or resolution)
6. Päätäntö (coda)

(Labov 1972: 362–363.)

Abstrakti (abstract) on kertomuksen alussa esiintyvä lauseen tai parin mittainen jakso, jonka tarkoitus on lyhyesti esitellä mistä koko kertomuksessa on kyse (*what was this about?*) (Labov 1972: 363–364, 370.) Abstrakti tyypillisesti kiteyttää kertomuksen ytimen ja ikään kuin johdattaa kuuntelijan tai lukijan kertomuksen äärelle. Esimerkiksi seuraavanlainen virke voisi toimia ker-

tomuksen abstraktina: “Muistan ikuisesti kesän, jolloin löysin elämäni rakkauden.” (Toolan 1988: 154.) Abstrakti on kertomuksen vaihtoehtoinen elementti; sitä ei välttämättä esiinny kertomuksissa lainkaan (Patterson 2008: 25). Abstrakti tunnetaan tutkimuskirjallisuudessa myös nimellä tiivistelmä.

Orientaation (orientation) tarkoitus on antaa kertomuksen vastaanottajalle tietoa tapahtumien ajasta, paikasta, tilanteesta sekä henkilöistä ja heidän mahdollisesta toiminnastaan. Orientaatio on tyypillisimmin useamman lauseen mittainen jakso, joka esiintyy yleensä kertomuksen alussa. (Labov 1972: 364–365). Orientaation tarkoitus on johdattaa tilanteeseen, jossa kertomus alkaa vastaamalla kysymyksiin kuka (*who*), mitä (*what*), milloin (*when*) ja missä (*where*) (Labov 1972: 370; Hänninen 2010: 167).

Mutkistava toiminta (complicating action) tarkoittaa tapahtumia, jotka selvästi sysäävät kertomuksen liikkeelle ja kuljettavat sitä eteenpäin (Hänninen 2010: 167). Mutkistavia toimintoja voivat olla esimerkiksi erilaiset ristiriidat, jännitteet, odottamattomat asiat ja yllätykset, joiden katsotaan kertomuksen ja kertomisen ytimeen. Tapahtumakuvaus ilman mutkistavaa toimintaa ei ole kertomus, vaan pikemminkin raportti. (Hyvärinen 2006: 6-7.) Mutkistavan toiminnan tarkoitus on vastata kysymykseen, mitä sitten tapahtui (*then what happened?*) (Labov 1972: 370).

Evaluaatio (evaluation) on keskeinen elementti kertomuksen kertomuksellisuuden kannalta, koska evaluaatiossa ilmenee kertomuksen näkökulma. Evaluaation avulla kertoja osoittaa, mitä merkitystä kertomuksella on, ja miten tapahtumiin tulisi suhtautua. (Patterson 2008: 26.) Evaluaatio vastaa kysymykseen, mitä sitten (*so what?*). (Labov 1972: 366, 370.) Evaluaatio on toimijoiden ja tapahtumien arviointia (Hyvärinen 2006: 7), jota voidaan ilmaista kertomuksen eri vaiheissa joko eksplisiittisesti (“se oli kauheaa”) tai tekstiin upotettuina (“purskahdin itkuun”) (Hänninen 2010: 168). Evaluaatio voi sijaita kertomuksessa lähes missä tahansa, mutta sen tyypillisin esiintymä on toiminnan huipentuman läheisyydessä, esimerkiksi yhdistettynä kertomuksen mutkistavan toiminnan kuvaukseen tai kertomuksen lopputuloksen läheisyydessä (Toolan 1988: 156).

Lopputulos (result or resolution) on yksinkertaisesti juonen päätös (Hänninen 2010: 168). Loppu-putulos kertoo, mihin toiminta ja tapahtumat lopulta johtivat. Kirjallisuudesta löytyy kuitenkin esimerkkejä tuloksen puuttumisesta, esimerkiksi dekkarit saattavat jättää kokonaan auki toiminnan ja tapahtumien lopputuloksen (Hyvärinen 2006: 8). Keskimäärin kertomukset kuitenkin koaavat yhteen toiminnan tai tapahtumat lopputulokseksi.

Päätäntö (coda) on kertomuksen lopussa esiintyvä jakso, joka osoittaa, että kertomus on päättynyt. Päätäntö palauttaa kertojan ja kertomuksen vastaanottajan nykyhetkeen, ja usein muistuttaa, miksi kertomusta alun perin alettiin kertoa. Päätäntö on yleensä harvinaisempi kuin muut kertomuksen elementit. (Labov 1972: 365–366, 370.)

Shorea & Mäntystä (2006: 31) mukailevat tiivistetyt kuvaukset kertomuksen rakenneosista on koostettu alla olevaan taulukkoon (Taulukko 2). Kertomuksen rakenneosat esiintyvät tyypillisesti allaolevan järjestyksen mukaisesti, mutta eivät välttämättä kaikissa kertomuksissa (Hänninen 2010: 167)

Kertomuksen rakenneosat	Kertomuksen rakenneosien kuvaukset
1. Abstrakti	Kertomuksen ytimen tiivistys.
2. Orientaatio	Tarinan alkua kuvaava jakso, jossa kerrotaan esimerkiksi ajasta, paikasta, ihmisistä tai tilanteesta.
3. Mutkistava toiminta	Ristiriidat, jännitteet, odottamattomat asiat, yllätykset.
4. Evaluaatio	Toimijoiden ja tapahtumien arviointi erilaisin keinoin..
5. Loppuratkaisu	Tulos, mihin tapahtumat ja toiminta johtavat.
6. Päätäntö	Tarinan päätös, joka palauttaa kertomuksen vastaanottajan kertomuksen ajasta nykytilanteeseen.

Taulukko 2. Labovin mallin mukaiset kertomuksen rakenneosat ja niiden kuvaukset.

Mäntynen ja Pietikäisen mukaan Labovin kertomusrakenne on osoittautunut hyödylliseksi analyysin apuvälineeksi riippumatta siitä, minkä tyyppisestä kertomuksesta on kyse (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 111). Mallin avulla on mahdollista ylipäätään tunnistaa ja vertailla kertomuksia ja kertomusrakenteita erilaisissa teksteissä. Malli ei huomioi ainoastaan kertomuksen rakennetta, vaan korostaa myös kertomuselementtien, kuten evaluaation funktioita. Näin ollen mallia voi hyödyntää esimerkiksi kertomusten ja kertojan näkökulman analysoimiseen. (Patterson 2008: 28–30.)

Labovin malli on saanut osakseen myös kritiikkiä. Mallin on sanottu esimerkiksi karsivan kertomuksista niiden vuorovaikutuksellisuuden, sillä mallissa ei oteta kertomuksen kontekstia huomioon. Myös tapahtumapaikalla on sanottu olevan liian pieni merkitys kertomuksen ristiriidan aiheuttajan näkökulmasta. Toisinaan pelkkä tapahtumapaikan ja henkilöiden välinen ristiriita on kertomuksessa keskeinen jännitteen aiheuttaja. Kriitikoiden mukaan malli myös korostaa liikaa ajallista järjestystä ja tapahtumien lineaarisuutta. (Hyvärinen 2006: 8–9.) Onkin muistettava, että Labovin rakennemallin taustalla vaikuttaa ennen kaikkea länsimainen käsitys kertomuksesta tekstilajina. Toisaalta Labovin malli perustuu tutkimuksessa tehtyihin havaintoihin, eikä sen tarkoitus alun perinkään ollut ottaa kantaa siihen, millainen on hyvä tai oikeaoppinen kertomus. (Patterson 2008: 31.)

3.2.3 Hongon malli

Labovin mallin (1972) lisäksi käytämme tutkimuksessamme aineistomme analyysiin Mari Hongon (2013) väitöskirjassaan esittämiä kertomusten taitotasokuvauksia. Honko on taitotasokuvauksia määrittäessään hyödyntänyt Anneli Pajusen (2012) kertomusrakenneanalyysiä (ks. Pajunen 2012: 9), jonka taustalla vaikuttaa Labovin mallin mukainen käsitys kertomuksen rakenteesta. Käytämme Mari Hongon taitotasokuvauksista tässä tutkimuksessa nimitystä **Hongan malli**.

Honko on väitöstutkimuksessaan selvittänyt sekä suomea äidinkielenä että toisena kielellä puhuvien alakoululaisten sanaston hallintaa. Hän tutki muun muassa, miten sanasto hallitaan kirjoitetuissa kertomusteksteissä, ja määrittäi kertomusten taitotasokuvaukset osana tätä tutkimusta (Honko 2013: 6–7).

Hongan mallissa kertomustekstin sijoittumiseen taitotasoasteikolle (1-6) vaikuttaa kertomuksen rakenne, eivätkä tekstin mahdolliset kirjoitusvirheet tai sanatason kielivirheet saa suo-

raan vaikuttaa arvioon. Tekstin arvioinnin kannalta olennaista on tekstin jäsentyminen kokonaisuudeksi, tekstin sidosteisuus, tapahtumien tai pohdinnan looginen eteneminen sekä riittävä juonen, henkilöiden ja miljööön esittely ja kuvailu. Arvioinnissa huomioidaan myös, kuinka ansioituneesti aihetta käsitellään. Tason 6 kompleksisessa juonellisessa kertomustekstissä kirjoittajan on mahdollista ilmentää persoonallista otetta esimerkiksi perinteistä kertomusrakennetta rikkomalla, mutta yleisesti ottaen arvioinnissa kertomukselta edellytetään selkeää kaarta, eli alkua, käsittelyosaa ja lopetusta.

Hongon tutkimuksessa kertomustekstien sijoittumista taitotasosteikoille oli tulkitsemas-
sa ja arvioimassa kaksi toisistaan riippumatonta arvioijaa. Hongon mukaan kaksi tai useampi arvioijaa lisää arvioinnin luotettavuutta, koska tulkintojen yhdenmukaisuutta on mahdollista ver-
rata ja korjata mahdolliset erilaisista tulkinnoista johtuvat vinoumat.

Alle on koottu Hongon mallin mukaiset taitotasokuvaukset siinä sanamuodossa kuin ne Hongon tutkimuksessa (2013) esiintyvät (ks. Honko 2013: 147–150). Taitotasokuvauksia vas-
taavat tekstiesimerkit löytyvät liitteestä (ks. liite 3).

Taso 1: Sanalista

Kertomus on kokoelma irrallisia sanoja tai lauseen aihioita. Välillä kertomuksessa voi esiin-
tyä myös kokonaisia virkkeitä, mutta irralliset sanat hallitsevat.

Taso 2: Lauselist

Kertomus koostuu **irrallisista lauseista, jotka eivät linkity tarinakokonaisuudeksi** tai -
kokonaisuudeksi. Episodirakenne ei toimi. Välillä saattaa olla episodiahioita tai useampia pe-
räkkäisiä virkkeitä samantyyppisellä kaavalla. Tekstit ovat tyypillisesti toivelistoja, joiden virk-
keet alkavat usein verbeillä *haluan, toivon, saan* tai *tykkään*. Ne voivat olla myös kronologisesti
etenevien toimintojen hyvin pelkistettyjä ketjutuksia ”*menen x ja sitten menen y ja sitten menen
z*”, joita ei ole sidostettu tai kehystetty esim. päivänsiirron avulla ja joista kuvailu puuttuu koko-
naan tai se on hyvin minimaalista.

Taso 3: Episodi tai irrallisia episodeja

Episodit voivat olla **lyhyitä virkemäisiä tuokiokuvia tai muutaman virkkeen kuvauksia**. Nämä suppeat kertomuskatkelmat tai -aihiot **eivät kuitenkaan muodosta juonellista tarinaa** (skripti tai varsinainen kertomus). Episodien väleissä voi olla myös täysin irrallisia virkkeitä. Sidoskeinojen käytössä ja tekstin sisällöllisessä eheydessä on suuria puutteita. Tähän luokkaan kuuluu myös juonellinen kertomus tai skripti, jonka rakenteissa on suuria puutteita eli esimerkiksi näkökulma tai kertoja vaihtuu satunnaisesti tai lyhyehkö kertomus jää täysin kesken. Episodeiksi on luettu niin ikään hybriditekstit, jotka koostuvat irrallisista virkkeistä ja useamman virkkeen episodeista.

Taso 4: Skripti

Skripti eli **arkisten tapahtumien, tekojen tai havaintojen kuvaus** jäsentyy tyypillisesti päivänkierron mukaan ja on usein sidostettu mekaanisesti ketjuttamalla (*ja, sitten, kun*). Kiinteästi yhteen linkittyvä episodikokoelma voi muodostaa skriptikertomuksen, joka ei ole yhtä selkeästi kronologinen. Skriptissä kertomuksen tapahtumien aikaa ei suhteuteta kuin vieruspareihin (*sitten*), eikä henkilöiden sisäiseen maailmaan katsota pintakommenttien lisäksi

Taso 5: Juonellinen kertomus

Varsinainen kertomus poikkeaa pääosin konkreettisten havaintojen varassa etenevästä skriptistä. Rakenne vastaa paremmin kertomusgenreä: tekstissä on selkeämpi etenevä juoni, enemmän sidoskeinoja ja kuvailua. Unelmapäivän kertomus muodostuu kokonaisuudeksi. Teksti on usein myös sisällöllisesti luovempi. Sidostamisessa saattaa silti olla paikallisia puutteita, esim. paljon *sitten*-siirtymiä. Vaikka kertomus sisältäisi myös arkisten toimien kuvausta, se ei jää pelkästään tälle tasolle, vaan kuvauksessa on myös sävyjä, kertojan ääntä. Miljöö, tunnelmien ja tuntemuksien kuvailu ja pohdinta sekä sidoskeinojen käyttö voivat tehdä skriptistä tason 5 kertomuksen.

Taso 6: Kompleksinen juonellinen kertomus

Tason 6 kertomusteksti on kokonainen ja eheä. Sen aika- ja paikkasiirtymät ovat luontevia. Runkona on tyypillisesti kehystarina, jonka avulla kertomuksesta rönsyineenkin muodostuu sidostei-

nen kokonaisuus. Kertoja- ja aikavalinnat ovat jo siirtymineenkin varsin hyvin hallittuja. Kuvailu on muita tasoja runsaampaa, ja usein kertomuksessa on psykologista kerroksisuutta, joka alemmilla tasoilla puuttuu. Myös syvälinen (ei-juonellinenkin) pohdinta unelmapäivän sisällöstä voi olla tason 6 teksti.

3.3 Analysointi Labovin sekä Hongon mallin pohjalta

Jokainen aineiston yksittäinen kertomusteksti on analysoitu sekä Labovin mallin että Hongon mallin mukaisesti. Tutkimuksessamme tulkitsimme ja arvioimme tekstejä aluksi itsenäisesti, jonka jälkeen vertasimme toisistaan riippumattomia analyyssejä keskenään. Vertailun pohjalta päädyimme kunkin tekstin kohdalla lopulliseen yhtenäiseen arviointiin. Jokainen aineistomme kertomusteksti on siis käyty läpi vähintään kahdesti, ja lopullinen arviointi perustuu kahden arvioijan yhteiseen näkemukseen.

Alla olevan esimerkin (1) avulla havainnollistamme, kuinka Labovin ja Hongon mallien soveltaminen käytännössä tapahtui.

(1) **Pelottava asia**

Olin silloin kakkosella. Asuin äidin kanssa kerrostalossa, joka oli ainakin minun mielestäni pelottava paikka, koska ei ikinä voinut tietää kuka hullu voisi asua naapurissa.

ABSTRAKTI

Kerran lauantai iltana äiti lähti kaveri syntymäpäivälle ja minä en millään halunut lähteä mukaan, joten jäin kotiin katsomaan leffaa. Tunnin päästä, kun äiti lähti, joku koputti meidän oveen. Ihmettelin, että kuka tulee tähän aikaan vierailemaan, sillä tiesin, ettei se äiti voinut olla, koska hänellä oli avaimet. Nousin ylös ja menin katsomaan ovisilmään kuka oli oven toisella puolella. Meidän oven takana seisoi joku tuntematon

ORIENTAATIO

MUTKISTAVA TOIMINTA

EVALUAATIO

MUTKISTAVA TOIMINTA

mies ja sen oikea käsi oli selän takana. Tiesin, että ei se kukka voinut olla, sillä **mies oli pelottavan näköinen.** Katsoin miestä pitkään, koska en voinut lähteä ovelta, sitten mies näkisi, että joku oli katsomassa ovisilmästä häntä. Sen huomaa, kun tulisi valo ovisilmään. Katsoin miestä niinkauan, kunnes ylimäisestä kerrokselta tuli mummo. **Mies säikähti häntä ja juoksi pois. Minua pelotti sen jälkeen kauheasti, mutten kertonut äidille mitä tapahtui, koska tiesin, etten saa jäädä sen jälkeen enää yksin. ja mä tykkään olla yksin kotona.**

EVALUAATIO

LOPPUTULOS

EVALUAATIO +
PÄÄTÄNTÖ

(F-2243, 2. kierros, 8. luokka, taso B2)

Analyysimme perusteella esimerkkikertomuksen alussa on abstraktin tavoin toimiva jakso, joka johdattaa lukija kertomuksen äärelle. Koska Labovin malli perustuu suullisten kertomusten rakenneanalyysiin, malli ei ota kantaa otsikoiden rooliin kertomusteksteissä. Tässä tapauksessa tulkitsemme kertomuksen otsikon toimivan osana abstraktia. Abstraktia seuraa kertomusesimerkin alussa Labovin mallin mukaisesti orientaatio, jossa kirjoittaja kuvailee tapahtuma-aikaa, -paikkaa ja henkilöitä (*lauantai-ilta, koti, minä, äiti*).

Mutkistavia toimintoja on esimerkkikertomuksessa analyysimme mukaan kahdessa eri paikassa. Ensiksi *joku koputtaa oveen*, ja myöhemmin selviää, että oven takana on tuntematon mies, jonka toinen käsi on selän takana. Nämä mutkistavat toiminnot ovat kertomuksen selkeitä käännekohtia; ne vievät tapahtumia uuteen suuntaan ja luovat kertomukseen jännitettä.

Kirjoittaja evaluoi tapahtumia sekä implisiittisesti (*mies oli pelottavan näköinen*) että eksplisiittisesti (*minua pelotti sen jälkeen kauheasti*). Evaluaatiojaksot esiintyvät, kuten tyypillistä, mutkistavan toiminnan tai lopputuloksen yhteydessä, ja niissä ilmenee kirjoittajan suhtautuminen kertomuksen tapahtumiin.

Kertomuksen tapahtumat saatetaan päätökseen eli kertomuksella on Labovin mallin mukainen lopputulos (*Mies säikähti ja juoksi pois*). Kirjoittaja myös palauttaa lukijan kerrontahetkeen paljastamalla, ettei kertonut äidilleen tapahtumista mitään, koska ei olisi saanut enää sen

jälkeen jäädä yksin kotiin. Tämä lausekokonaisuus on tulkittavissa Labovin mallin mukaiseksi päätännöksi.

Hongon mallin mukaan tarkasteltuna tulkitsemme tekstin olevan juonellinen kertomus (taso 5). Kertomuksessa on selkeästi etenevä juoni sekä riittävästi kuvailua ja sidoskeinoja. Kertomus muodostaa selkeän kokonaisuuden, ja lukijan on helppo seurata tapahtumakulkuja. Kertomuksessa on osoitettu tapahtumien välistä temporaalisuutta, kausaalisuutta ja kertojan näkökulma tulee kertomuksessa hyvin esiin. Kertomuksesta kuitenkin puuttuu tapahtumien ja niiden seuraamusten syvällisempi pohdinta ja analyysi. Myös tapahtumien ja tuntemusten monipuolimpi ja rikkaampi kuvailu puuttuu. Edellä mainittujen syiden vuoksi esimerkki ei yllä kompleksisen juonellisen kertomuksen (taso 6) tasolle.

Analysoimme kaikki aineistomme kertomustekstit yllä olevan esimerkin tavoin ja koostimme analyysin pohjalta saamamme tulokset alla olevan esimerkin mukaiseksi taulukoksi. Taulukkoon merkitsimme kussakin kertomuksessa esiintyneet Labovin mallin mukaiset kertomuspiirteet, Hongon mallin mukaisen taitotason, kertomuksen sisällöllisen teeman sekä muita aineistosta esiin nousseita huomioita.

1. kierros yläkoulu taso B1	Abst- rakti	Orien- taatio	Mut- kistava toimin- ta	Evalua- tio	Lop- putu- los	Pää- töntö	Huo- mioita	Honko	Teema
Esimerkki 1	x		x		x			Episodi	Lomamatka
Esimerkki 2		x	x	x	x			Skripti	Syntymä- päivät

Taulukko 3. Esimerkki taulukoinnista analyysiprosessin aikana.

Yllä oleva esimerkki taulukoinnistamme analyysiprosessin aikana (Taulukko 3) havainnollistaa, kuinka erittelimme Labovin mallin mukaiset piirteet, Hongon mallin mukaiset taitotasoarviot, kertomusten teemat sekä muut huomiot kunkin kouluasteen ja kielitaitotason mukaan erikseen (1. kierros, yläkoulu, taso B1). Taulukkoon on merkitty, mikäli esimerkkikertomuksessa esiintyy

jokin Labovin mallin mukainen kertomusrakenne. Emme huomioineet erikseen, mikäli kertomuksessa oli esimerkiksi useampi evaluaatio. Mikäli teksti sisälsi esimerkiksi otsikon, saduille tyypillisen “olipa kerran”-aloituksen tai jonkin muun huomiota herättävän piirteen, kirjasimme havainnon Huomioita-sarakkeeseen. Honko-sarake kertoo, mille Hongon mallin mukaiselle taitotasolle olemme kertomuksen analysoineet (sanalista, lauselistalla, episodi, skripti, juonellinen kertomus, kompleksinen juonellinen kertomus). Teema-sarakkeeseen merkitsimme kertomuksen keskeisimmän aiheen tai aiheet.

Taulukon pohjalta laskimme kvantitatiivisesti, kuinka paljon eri kouluasteilla ja kielitaitotasolla esiintyy Labovin mallin mukaisia rakennepiirteitä ja Hongon mallin mukaisesti erilaisia kertomustekstejä (eli kuinka paljon aineistossa esiintyy esimerkiksi episodeja tai skriptejä). Laskelmat koostimme puolestaan erillisiksi, kouluasteittain ja kielitaitotasoinen jaetuiksi taulukoiksi, jotka löytyvät tämän tutkimuksen analyysiluvusta (ks. luku 4). Näihin erillisiin taulukointeihin perustuu varsinainen analyysimme.

4 ANALYYSI

Tässä luvussa analysoimme aineistoamme ja tutkimme Labovin (1972) ja Hongon (2013) mallien toteutumista kertomusteksteissä. Lisäksi nostamme esiin muitakin tekemiämme havaintoja sekä kertomusten rakenteesta että sisällöstä, kuten keskeisimmistä teemoista. Tarkastelemme ensin alakoululaisten kertomuksia, jotka olemme jaotelleet kahteen ryhmään; 2.–4.-luokkalaisten kirjoittamiin teksteihin sekä 5.–6.-luokkalaisten kirjoittamiin teksteihin. Jaottelu on tarpeellista, sillä alakoulun alimpien ja ylimpien luokkien kertomuksissa on tutkimuksen kannalta merkittäviä eroja. Kuitenkin 2.-luokkalaisten ja 4.-luokkalaisten kertomukset ovat Labovin ja Hongon mallien mukaan tarkasteltuina huomattavan yhdenvertaisia. Näiden seikkojen vuoksi mielestämme on relevanttia koota luokka-asteiden 2, 3 ja 4 kertomukset sekä luokka-asteiden 5 ja 6 kertomukset kahdeksi kokonaisuudeksi, joita analysoimme erikseen.

Alakoulun kertomusten jälkeen analysoimme yläkoululaisten kertomuksia yhtenä kokonaisuutena ja lopuksi lukiolaisten kertomuksia omana kokonaisuutenaan. Yläkoululaisten kirjoittamissa teksteissä ei ole sellaisia luokka-asteiden välisiä eroja, minkä vuoksi yläkoululaisten tekstejä olisi mielestämme tarpeellista jakaa alakoululaisten tapaan erillisiin ryhmiin. Lukiolaisten kertomusten osalta meillä ei ole tietoa siitä, millä luokilla yksittäiset tekstit on kirjoitettu, joten luokka-asteiden mukaista jaottelua ei ole edes mahdollista tehdä.

Kaikki kertomustekstit on jaoteltu eri kouluasteiden sisällä myös kielitaitotasojen mukaisesti ryhmiin, sillä kielitaitotasolla on analyysimme perusteella merkitystä etenkin Hongon mallin näkökulmasta.

4.1 Alakoulu

Alakoululaisten tehtävänä oli kertoa jostain hienosta, hauskasta tai pelottavasta asiasta, joka heille itselleen oli tapahtunut. Heidän tuli myös perustella, miksi tapahtuma oli hieno, hauska tai pelottava. Alakoululaisten kertomuksia on tutkimuksessamme yhteensä 270. Jaoin aineistomme alakoululaisten osalta kahteen ryhmään, joten tarkastelemme ensin luokka-asteita 2-4 ja sitten luokka-asteita 5-6. Luokka-asteilla 2-4 kertomusten yhteenlaskettu määrä on 179 ja luokka-asteilla 5-6 kertomuksia on yhteensä 91. Kertomukset on jaoteltu luokka-asteiden sisällä kieli- ja taulukossa 4 ja luokka-asteiden 5-6 tulokset taulukossa 5. Taulukoinneissa näkyvät tarkem-

min kertomusten määrät kielitaitotasoin, Labovin mallin mukaiset kertomusten elementtien määrät sekä Hongon mallin mukaiset jaottelut. Labovin ja Hongon mallien pohjalta tekemämme analyysin lisäksi tuomme esiin myös muita aineistosta nousseita havaintoja ja ilmiöitä.

4.1.1 Luokka-asteet 2-4

Alla olevaan taulukkoon on koostettu alakoulun luokka-asteiden 2-4 kertomusten määrät, kertomuksista löytyvien labovilaisten rakennepiirteiden määrät sekä Hongon mallin mukaisten kertomusten taitotasojen esiintymät kielitaitotasoin jaoteltuina.

Kielitaitotaso	Kertomusten määrä	Abstrakti	Orientaatio	Mutkistava toiminta	Evaluaatio	Loppu-tulos	Pää-täntö	Honko
alle A1	3	0	3	1	1	3	0	Lauselistasta 1 Episodi 2
A1	80	6	74	16	53	13	3	Sanalista 2 Lauselistasta 19 Episodi 58 Skripti 1
A2	81	14	75	35	58	26	4	Sanalista 1 Lauselistasta 6 Episodi 62 Skripti 10 Juonellinen kertomus 2
B1	15	4	15	10	11	9	3	Episodi 5 Skripti 10

Taulukko 4. Alakoulun 2.- 4.-luokkalaisten kertomusten kvantitatiivisen analyysin tulokset.

Taulukosta 4 tulee ilmi, että alakoulun luokka-asteiden 2-4 kertomuksissa esiintyy kaikkia Labovin mallin mukaisia kertomukselle tyypillisiä piirteitä. Abstraktit ja päätännöt ovat selvästi harvinaisempia kuin Labovin rakennepiirteet ja valtaosasta kertomuksia ne puuttuvat kokonaan. Kuitenkin verrattuna alempiin kielitaitotasoihin, tasolla A2 abstraktien määrä lisääntyy. Verrattuna tason A1 kertomuksiin, A2-tasolla useampi kertomus alkaa tapahtumia kokonaisuudessa evaluoivalla johdannolla, esimerkiksi *“Minulle tapahtui hauska juttu.”* Tällainen abstrakti ei vielä kuvaa varsinaisesti tapahtumapaikkaa, -aikaa tai henkilöitä (vrt. orientaatio), mutta antaa lukijalle vihjeen siitä, millainen kertomus on seuraavaksi luvassa. Syy, miksi tämän kaltaisia abstrakteja on enemmän juuri tason A2 teksteissä, voi mahdollisesti olla se, että kielitaitotasolla A2 kirjoittajan kielitaito riittää muodostamaan fraasimaisen abstraktin aloituksen, toisin kuin kielitaitotasolla A1 olevat kirjoittajat, joiden kielellinen kapasiteetti ei välttämättä vielä riitä tuottamaan tämänkaltaista kertomuksen alkua.

Muutama kielitaitotason B1 aineiston kertomuksista sisältää otsikot (esim. *“Luonnontieteellisessä museossa 18.11.2010.”*), jotka olemme tässä tutkimuksessa tulkinneet abstrakteiksi, sillä ne toimivat labovilaisen abstraktin tavoin kiteyttämällä kertomusten sisällön. Labovin malli ei ota suoraan kantaa kertomusten otsikoiden funktioon, sillä malli on kehitetty suullisten kertomusten pohjalta.

2.-4.-luokkalaisten kertomuksissa yleisimpiä kertomuksen piirteitä ovat orientaatio, mutkistava toiminta, evaluaatio sekä lopputulos. Kertomuksen piirteistä orientaatio eli kertomuksen tapahtumapaikkaa, -aikaa ja henkilöitä esittelevä jakso on kaikista yleisin. Mahdollisesti tehtävänannosta johtuen kertomuksessa oli useimmiten minä-kertoja, joka kävi ilmi orientaatiossa ja oli sijoitettuna johonkin kertomuksen kannalta keskeiseen paikkaan tai tilanteeseen. Alla on aineistostamme kaksi esimerkkiä 2.-4.-luokkalaisten kertomusten tyypillisestä orientaatiosta.

(2) “Menin kesällä puhamaahan - (-)”

(F-2056, 2. kierros, 3. luokka, taso A1)

(3) “olin kotona ja olin tiatokoneesa (-)”

(F-2050, 2. kierros, 3. luokka, taso A2)

Labovin mallin mukaisista kertomukselle tyypillisistä piirteistä evaluaatio eli toimijoiden ja tapahtumien arviointi on toiseksi yleisin luokka-asteilla 2-4. Evaluaatioiden suureen määrään voi osaltaan vaikuttaa tehtävänanto, jossa kirjoittajia pyydettiin tuottamaan affektiivisesti latautunut teksti. Evaluaatiota ei 2.-4.-luokkalaisten kertomuksissa rakenneta niinkään runsaan tapahtumakuvailemisen avulla tekstin sisään, vaan se on tyypillisimmillään suoraan ja selvästi ilmaistuna tekstin pintatasolla (esim. “se oli hauskaa” tai “minua pelotti”), ja siten lukijan helposti havaittavissa. Toisin sanoen, vaikka kertomuksessa olisi mutkistava toiminta, tapahtumia ei aina saatettu loppuun tai niille ei esitetty loppuratkaisua. Tämän vuoksi moni alakoulun 2.-4.-luokkalaisten kirjoittamista kertomuksista tuntuu jäävän kesken. Kertomusten keskeneräisyyteen voivat olla syinä rajallinen aika tehtävästä suoriutumiseen sekä mekaanisen kirjoittamisen hitaus ja vaivalloisuus. On myös mahdollista, että nuorimmat kirjoittajat eivät hahmota tekstin kokonaisrakennetta tai eivät jaksa viimeistellä kertomustaan. Kertomukselle tyypillinen käännekohta tai tapahtumia uuteen suuntaan vievä mutkistava toiminta puuttuu alemmilla kielitaitotasolla valtaosasta kertomuksista. Esimerkiksi A1-tasolla mutkistava toiminta löytyy vain noin viidenneksestä kertomuksista. Alla oleva kertomus on esimerkki alemman kielitaitotason tekstistä, josta mutkistava toiminta puuttuu kokonaan.

- (4) kerra eräänä päivänä meidän perhe lähti linnanmä-
 elle siellä oli hauskaa sitten me lähetettiin kotiin.

(F-2043, 1. kierros, 2. luokka, taso A1)

Mutkistavan toiminnan puuttuessa kertomuksessa ei ole tekstilajilleen tyypillistä selkeää juonta ja jännitettä. Lopputulos eli tapahtumien ja tilanteiden ratkaisua esiintyy hieman vähemmän kuin mutkistavaa toimintaa. Toisaalta lopputuloksia saattaa esiintyä ilman mutkistavaa toimintaa. Sekä mutkistavia toimintoja että lopputuloksia on suhteellisesti enemmän ylemmillä kielitaitotasolla. Merkille pantavaa on myös, että Labovin mallin mukaiset piirteet eivät aina esiinny

kertomuksissa selkeästi erikseen, vaan saattavat olla sulautuneena yhteen. Yksi lyhyt virke voi pitää sisällään useita labovilaisia kertomuspiirteitä.

Hongon mallin mukaisia yksinkertaisia sanalistoja löytyy ainoastaan muutamia kielitaitotasoilta A1 ja A2. Lauselistoja esiintyy melko paljon vielä tasolla A1, mutta niiden määrä vähennee huomattavasti siirryttäessä A2-tasolle. Lauselistoja ei esiinny enää B1-tasolla lainkaan. Lauselistat ovat usein kielellisesti niin vajavaisia, että niiden labovilainen analyysi on haastavaa. Osasta lauselistoja löytyi labovilaisia piirteitä, osa on nimensä mukaisesti joukko erillisiä lauseita, jotka eivät muodosta yhteistä tarinamaista kokonaisuutta. Alla oleva kertomusteksti on esimerkki Hongon mallin mukaisesti määritellystä lauselistasta. Kertomus koostuu erillisistä lauseista, jotka eivät muodosta yhtenäistä ja ehyttä kokonaisuutta.

(5) 1 moa nau-rat-te siloko ope konälensi

2 moo-a pelot-ti kun Äi-ti pis-ti namio

3 jal-kapal-lo len-si se oli haos-ka

4 ope on haus-ka ja ki-va

5 ope jos-kos nan su -to

6 kou-lo on mokava ja ki-vat opilat

7 väl-kä on mokava

8 lek-kun-ta on kiva

(F-2009, 1. kierros, 2. luokka, taso A1)

2.-4.-luokkalaisten kertomuksista ehdoton enemmistö (~ $\frac{3}{4}$) on episodeja, jotka ovat lauselistoja kompleksisempia niin kielellisesti kuin sisällöllisestikin. Aineistomme 2.-4.-luokkalaisten kertomukset sisältävät yleensä ajan, paikan, henkilöiden ja näkökulman kuvailun ja arvioinnin eli Labovin mallin mukaisen orientaation ja evaluaation, mutta niistä puuttuu varsinainen juonellisuus tai käännekohta (labovilainen mutkistava toiminta) tai tarina jää selvästi kesken, minkä

vuoksi niitä ei voi luokitella skripteiksi tai juonellisiksi kertomuksiksi.

Hongon mallin mukaisia skriptejä esiintyy vähän 2.–4.-luokkalaisten aineistossa. Vaikka valtaosassa skriptejä on labovilaiset kertomuksen ydinpiirteet (orientaatio, mutkistava toiminta, evaluaatio, lopputulos), ne eivät yllä Hongon mallin mukaisen juonellisen kertomuksen tasolle, vaan ovat nimenomaan skriptejä, koska yleensä niistä puuttuu juonelliselle kertomukselle ominainen syvällisempi ja monipuolisempi kuvailu. Juonellisissa kertomuksissa, joita on yhteensä kaksi, esiintyy neljä Labovin mallin mukaista piirrettä: orientaatio, mutkistava toiminta, evaluaatio ja lopputulos. Vaikka myös näistä kertomuksista abstrakti ja päätäntö puuttuvat kokonaan, täyttävät ne siitä huolimatta Hongon mallin mukaiset juonelliselle kertomukselle asetetut kriteerit. Lisäksi nämä kaksi kertomusta osoittavat, että juonellisia kertomuksia esiintyy jo alemmilla luokka-asteilla ja kielitaitotasolla. 2.–4.-luokkalaisten kertomukset osoittavat yhteneväisyydet Labovin mallin ja Hongon mallin välillä; ollakseen Hongon mallinen mukainen juonellinen kertomus, on tekstistä löydettävä Labovin mallin mukaiset peruselementit eli orientaatio, mutkistava toiminta, evaluaatio ja lopputulos. Alla oleva esimerkki (6) on toinen 2.–4.-luokkalaisten juonellisista kertomuksista, josta löytyy Labovin mallin mukainen orientaatio, mutkistava toiminta, evaluaatio ja lopputulos.

(6)	Eräänä päivä minä menin	ORIENTAATIO
	luollaan Siinä oli pimeää, kylmää ja	
	pelotavaa. Siten minä	EVALUAATIO
	yritin menä poiss mutta en	
	voinut. Sitten minä kuulin	
	äänen Se Sanoi – Matti tullettä-	MUTKISTAVA TOIMINTA
	ne . Siten mitä sanoin – en tuu.	
	Se oli pellottava. Mussta.	EVALUAATIO
	minä huusin – Abuaaaaaaaaaaaaaaa.	
	ei kukkan tullu. Sitten se	
	juokk si minun perään Siten pää sin	MUTKISTAVA TOIMINTA
	luolassta pois. jaminun Äiti oli	
	etsimässä. ja pääsin kotin	LOPPUTULOS
	oneks	

(F-20532. kierros, 3. luokka, taso A2)

2.–4.-luokkalaisten kirjoittamat kertomukset käsittelevät pääosin henkilökohtaisia arkikokemuksia. Yleisimpiä teemoja ovat lomamatkat, huvipuistovierailut, kavereiden kanssa puuhastelu, toisaalta pimeys, pelottelu, painajaiset ja liukastuminen tai kaatuminen. Oma kulttuuritausta tai kokemukset kotimaassa näkyvät muutamassa kertomuksessa. Suurin osa kertomuksista on realistisia ja lähimenneisyydessä tapahtuvia, mutta joukossa on muutama täysin fiktiivinen kertomus, jossa esimerkiksi seikkailee hirviö.

- (7) OliPa keran **hirviö** joka pelotelli himisiä ja
 Ja tuli mun eteen Nyt riittää tää Pellelly
 Ja se meni mun estä karkuun oli **hirviö**
 Se oli oikeasti Kaisa hlloween Julhla

(F-2046, 3. kierros, 4. luokka, taso A1)

Analyysissa esiin noussut huomionarvoinen yksityiskohta on 2.–4.-luokkalaisten kertomuksissa ilmenevä saduille tyypillinen temporaalinen adverbiaali “olipa kerran”. Esimerkiksi kaikki fiktiiviset kertomukset sisältävät tällaisen aloituksen. Myös kertomuksen lopetus ilmaistiin osassa kertomuksia eksplisiittisesti ilmauksella “loppu”. Tämän kaltaiset saduille ominaiset konventiot toimivat teksteissä ikään kuin Labovin mallin mukaisten abstraktien ja päätäntöjen tavoin, mutta emme ole analysoineet niitä abstrakteiksi tai päätännöiksi, sillä sisällöllisesti ne eivät täytä labovilaisen abstraktin ja päätännön kriteereitä. Saduille tyypilliset aloitukset ja lopetukset selittävät osaltaan abstraktien ja päätäntöjen vähäistä määrää aineiston kertomuksissa.

4.1.2 Luokka-asteet 5-6

Alla olevaan taulukkoon on koostettu alakoulun luokka-asteiden 5-6 kertomusten määrät, kertomuksista löytyvien labovilaisten rakennepiirteiden määrät sekä Hongon mallin mukaisten kertomusten taitotasojen esiintymät kielitaitotasoinen jaoteltuina.

Kielitaitotaso	Kertomusten määrä	Abstrakti	Orientaatio	Mutkistava toiminta	Evaluaatio	Loppu-tulos	Pää-täntö	Honko
A1	4	0	4	1	3	0	0	Lauselista 2 Episodi 2
A2	42	10	35	16	33	20	2	Lauselista 3 Episodi 31 Skripti 8
B1	42	9	34	21	35	15	7	Episodi 22 Skripti 18 Juonellinen kertomus 2
B2	3	3	2	2	1	1	1	Skripti 2 Juonellinen kertomus 1

Taulukko 5. Alakoulun 5.–6.-luokkalaisten kertomusten kvantitatiivisen analyysin tulokset.

Taulukko 2 osoittaa, että myös alakoulun luokka-asteiden 5-6 kertomuksissa esiintyy kaikkia Labovin mallin mukaisia kertomukselle tyypillisiä piirteitä. Abstraktit ja päätännöt ovat myös 5.–6.-luokkalaisten kertomuksissa suhteellisesti harvinaisempia kuin muut kertomuksen rakennepiirteet. Poikkeuksena on kielitaitotaso B2, jonka kaikista kolmesta kertomuksesta löytyy abstrakti ja yhdestä myös päätäntö. B2-kertomusten vähäinen määrä tosin estää yleistettävien johtopäätösten tekemisen. Aiemmin analysoimassamme 2.–4.-luokkalaisten kertomusaineistossa havaitsimme, että yksi virke voi sisältää useampia Labovin mallin mukaisia piirteitä sen sijaan, että piirteet aina esiintyisivät prototyyppisesti selkeästi erillään toisistaan. 5.–6.-luokkalaisten kertomuksissa sama ilmiö on havaittavissa ennen kaikkea abstraktien ja orientaatioiden kohdalla. Kertomuksen aloitusvirke sisältää osassa kertomuksia sekä abstraktiksi että orientaatioksi tulkittavissa olevat piirteet, eikä niiden selkeä erottaminen ole ongelmattonta.

Alla olevassa esimerkissä (8) alun “Hauskin päivä oli 14.6.2010” toimisi yksinään esiintyessään selvästi abstraktin tavoin, mutta kun kirjoittaja jatkaakin virkettä orientaation tavoin toimivalla lauseella “– – kun olin menossa perheeni kanssa - -”, abstrakti ja orientaatio ikään kuin sulautuvat yhteen. Tällöin on tulkinnanvaraista, onko kertomuksen alku kokonaisuudessaan abstrakti, orientaatio vai sisältääkö aloitusvirke sekä abstraktin että orientaation.

- (8) Hauskin päivä oli 14.6.2010 kun
 olin menossa perheeni kanssa koti-
 maahaamme filippiiniin kuukaudeksi
 lensimme vantaan lentokentältä
 amsterdamiin joka kesti kaksi tuntia,
 sitten lensimme hongkongiin joka
 kesti päivän sitten lensimme filippiineihin
 ja kun saavuimme lentokentälle
 jonka nimi oli Ninoy Aquino airport
 näin siellä tätini ja setäni sitten
 menimme taksilla hotelliin jonka
 nimi on go hotel ulkona oli kuuma ja
 hotellista oli sopivan kylmä.

(F-2139, 2. kierros, 5. luokka, taso B1)

Eniten 5.–6.-luokkalaisten kertomuksissa on orientaatioita ja evaluaatioita. Kuten 2.–4. luokkalaisten kertomuksissa, myös luokka-asteilla 5-6 evaluaatio on usein ilmaistu konkreettisesti “oli hauskaa” tai “oli pelottavaa” -tyyppisin lausein. Yksi syy tähän saattaa olla tehtävänanto, jossa kirjoittajaa pyydetään kertomaan jostain hauskasta, hienosta tai pelottavasta tapahtumasta. Orientaation ja evaluaation jälkeen 5.–6. luokkalaisten kertomuksissa seuraavaksi eniten on mutkistavia toimintoja ja lopputuloksia. Kuitenkin mutkistavien toimintojen ja lopputulosten määrässä suhteessa toisiinsa on epätasaisuutta, eivätkä ne aina ole suoria vastinpareja toisilleen. Esimerkiksi A2-tasolla mutkistavia toimintoja on vähemmän kuin lopputuloksia, ja B1-tasolla mutkistavia toimintoja on puolestaan enemmän kuin lopputuloksia. Täten aivan kuten 2.–4. luokkalaisten aineiston kohdalla, myös 5.–6.-luokkalaisten kertomuksissa on havaittavissa, että

vaikka kertomus sisältäisi mutkistavan toiminnan, lopputulos saattaa puuttua tai toisinpäin. Kertomukset eivät siis 5.–6.-luokkalaistenkaan aineistossa ole aina eheitä kokonaisuuksia, joilla olisi aristoteelisen ihanteen mukainen alku, keskikohta ja loppu.

Erona luokka-asteisiin 2-4, 5.–6.-luokkalaisten kertomuksista yksikään ei ole kielitaitotasoltaan alle tasoa A1. Lisäksi muutama kertomus ylittää kielitaidoltaan tasolle B2, kun 2.–4.-luokkalaisten kertomukset ovat korkeintaan tasolla B1. Toisin kuin 2.–4.-luokkalaisten aineistossa, 5.–6.-luokkalaisten aineistossa ei ole yhtään Hongon mallin mukaista sanalista, vaan kaikki kertomukset on luokiteltavissa vähintään lauselistojen tasolle. Kuten 2.–4.-luokkalaisten myös 5.–6.-luokkalaisten aineistossa lauselistoja esiintyy ainoastaan kielitaitotasolla A, eikä enää lainkaan B-tasolla. Kaiken kaikkiaan 5.–6.-luokkalaisten kertomukset noudattavat Mari Hongon mallia siten, että tekstien kompleksisuus kasvaa kielitaitotason kasvaessa. Esimerkiksi yksinkertaisempia episoditekstejä on skriptejä enemmän vielä tasolla A2, mutta tasolla B1 skriptien määrä kasvaa ja ero näin ollen kaventuu. B2-tasolla episodit putoavat 5.–6.-luokkalaisten aineistossa kokonaan pois.

Verrattuna 2.–4.-luokkalaisten aineistoon juonellisten kertomusten määrä ei 5.–6.-luokkalaisten aineistossa kokonaisuudessaan kasva merkittävästi. Tämä on mielenkiintoinen seikka, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2004: 51–52) on kirjattu, että 5. luokan päättyessä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen hyvään osaamiseen kuuluu taito ilmaista itseään kirjallisesti, kyky tuottaa kokemukseen perustuvia tekstejä sekä taito tuottaa kirjallinen kertomus. Tehtävänannon mukaisen omaan kokemukseen perustuvan kertomuksen tuottamisen voisi siis olettaa olevan 5.–6.-luokkalaiselle melko tuttua, verrattuna 2.–4.-luokkalaisiin.

Havaitsimme, että 5.–6.-luokkalaisten tekstit eivät keskimääräisesti ole 2.–4.-luokkalaisten kielitaitotasoltaan vastaavia kertomuksia pidempiä. Mari Hongon (2013) väitöskirjassaan havaittiin, että alakoulun ylemmillä luokilla kirjoitetaan keskimääräisesti pidempiä tekstejä kuin alakoulun alemmilla luokilla (Honko 2013: 301). Tuloksia verrattaessa on muistettava, että Hongon aineisto koostui sekä suomea äidinkielenään että suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden kertomuksista, kun meidän tutkimuksemme tarkasteltiin ainoastaan suomea toisena kielenä puhuvien kertomuksia. Onkin mahdollista, että meidän aineistossamme kirjoittajien kehittyvä kielitaito vaikuttaa siihen, että tekstit eivät kasva merkittävästi pituutta alakoulun ylemmillä luokilla verrattuna alakouluun alempiin luokkiin. Hongon tutkimuksessa yksilölliset erot tekstien pituuksissa ovat hyvin suuret (Honko 2013: 301). Myös meidän alakouluaineistos-

samme tekstien pituudet vaihtelivat suuresti kirjoittajien välillä samankin kielitaitotason tai luokka-asteen sisällä.

Teemoiltaan 5.–6.-luokkalaisten tekstit ovat alemmalla kouluasteella olevien kirjoittajien tekstejä aavistuksen varioivampia. 5.–6.-luokkalaisten kertomuksissa pääosin matkustetaan, vietetään aikaa perheen ja kavereiden kanssa sekä pelataan jalkapalloa, mutta lisäksi kuullaan outoja ääniä, piilotetaan chiliä kaverin ruokaan ja jahdataan jänistä. 2.–4.-luokkalaisten aineistossa esiintyviä fiktiivisiä hirviötarinoita ei kuitenkaan enää 5.–6.-luokkalaisten aineistosta ole löydettävissä. Kuten 2.–4.-luokkalaisten myös 5.–6.-luokkalaisten tekstit kuvastavat vahvasti arkikokemuksia ja lähimenneisyyden tapahtumia. Muutamasta 5.–6.-luokkalaisten kertomuksesta löytyy 2.–4.-luokkalaisten aineiston analyysissä esiin tullut “olipa kerran”-aloitus (esimerkki 10) ja “loppu”-lopetus (esimerkki 9). Kokonaisuudessaan erot 2.–4.-luokkalaisten ja 5.–6.-luokkalaisten kirjoittamien kertomusten välillä ovat pienempiä kuin analyysin alkuvaiheessa odotimme, mitä alla olevat esimerkit 9 ja 10. Ennakko-olettamuksemme oli, että ikäkehitys näkyisi selkeämmin alakoululaisten kertomuksissa.

- (9) Eränä päivänä olin kotona
kelarisa. Siellä oli pimejää ja
ei ketään olut kelarisa. Vain
minä yhtä äkiä kuulin pelotavan
äänen. Se oli minun. Isäni ääni
se pyysi minua menemään kaupaan kun
minä tulin kaupasta minua allettiin
uhkaila. Isot pojat. Ne halusi minul
ta (*com: sana pyyhitty pois*) rahaa muta minä
soitin isälle siten ne päästi
minut menemään kotiin.
- loppu**

(F-2026, 2. kierros, 3. luokka, taso A2)

- (10) **Olipa kerran** hieno Päivä Ja
lämmin. tänään oli hyvä Päivä Ja
aattelin me mnä kavereiden kanssa
uimaan solkilaan. Siellä me hyppittin
Ponkuilla Ja onkittiin (*com: sana hieman epäselvä*) liukumäessä. Mutta
myöhemmin mentiin Pois solkilatta
Me oltin menossa kauppan
ostamaan karkkipussi. **Sen Pitäinen**
se.

(F-2115, 2. kierros, 5. luokka, taso A2)

Yllä olevat esimerkit 9 ja 10 ovat tyypillisiä alakoululaisten kirjoittamia kertomuksia pituudeltaan, rakenteeltaan ja sisällöltään. Kummastakin esimerkkikertomuksesta välittyy kirjoittajan näkökulma tapahtumiin, mutta kertomusrakenteessa on epäjohdonmukaisuuksia. Kertomuksissa korostuvat toiminta ja arkipäiväiset kokemukset, mikä on ominaista valtaosalle alakoululaisten tekstejä.

4.2 Yläkoulu

Yläkoululaisten tehtävänanto oli samanlainen kuin alakoululaisilla eli kirjoittaa jostakin hienosta, hauska tai pelottavasta tapahtumasta ja perustella, miksi tapahtuma oli hieno, hauska tai pelottava. Yläkouluaineisto käsittää yhteensä 137 kertomustekstiä. Yläkoululaisten kertomukset on arvioitu Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvauksen mukaan tasolta A2 tasolle C1. Toisin sanoen yläkoululaisten kertomukset on arvioitu kielitaidoltaan alakoululaisten kertomuksia keskimääräisesti korkeammalle tasolle. Toisin kuin alakouluaineistossa, yläkouluaineistossa ei ole yhtään alle A1- tai A1-tasoista kertomusta ja muutama kertomus ylittää jo kielitaitotasolle C1. Alla olevaan taulukkoon (Taulukko 7) on koottu yläkouluaineiston määrällisen analyysin tulokset.

Kielitai- totasoo	Kertomus- ten määra	Abst- rakti	Orientaa- tio	Mutkis- tava toiminta	Evalua- atio	Lop- putu- los	Päätän- tö	Honko
A2	34	6	33	14	31	14	3	Lauselistaa 3 Episodi 28 Skripti 3
B1	74	21	68	46	67	44	21	Episodi 32 Skripti 35 Juonellinen kertomus 7
B2	26	7	26	23	24	18	12	Episodi 1 Skripti 18 Juonellinen kertomus 7
C1	3	1	3	3	2	3	2	Skripti 1 Juonellinen kertomus 2

Taulukko 6. Yläkoululaisten kertomusten kvantitatiivisen analyysin tulokset.

Labovin mallin mukaisista kertomuspiirteistä on yläkoulun aineistossa eniten orientaatioita ja evaluaatioita, kuten alakoululaisten kertomuksissakin. Erona alakoululaisten aineistoon evaluaatio ilmenee yläkoululaisten kertomuksissa monipuolisemmin. Yläkoululaisten kertomuksissa esiintyy esimerkiksi suhteellisen paljon hymiöitä, kuten sydämiä ja hymynaamoja. Vaikka hymiöt eivät asialliseen kertomustekstiin lähtökohtaisesti kuulu, on niillä yläkoululaisten kertomuksissa tulkintamme mukaan jonkinlainen rooli evaluaation ilmaisemisessa. Labovin malli ei luonnollisestikaan ota kantaa hymiöihin tai niiden tehtävään, koska malli on kehitetty suullisten kertomusten pohjalta, eikä hymiöitä Labovin tutkimuksen aikaan vielä tunnettu. Tutkimuksemme

yläkouluaineistossa hymiöt toimivat tulkintamme mukaan tunteiden symboleina ja näkökulman rakentajana tai vahvistajana.

Evaluaation monipuolisuus verrattuna alakoululaisten kertomuksiin ilmenee yläkouluaineistossa myös leksikaalisella tasolla. Tunteita ja tuntemuksia kuvataan esimerkiksi sellaisten verbien kuten *suuttua*, *ärsyttää*, *ihastua*, *hulluuntua* ja *säikähtää* avulla. Evaluaatiota rakennetaan myös epäsuoremmin verbeillä kuten *kiljua* ja *punastua*, jotka eivät suoraan ilmaise kirjoittajan näkökulmaa tapahtumiin, mutta herättävät vahvoja konnotaatiota ja luovat kertomukseen tietynlaista tunnelmaa. Alakouluaineistossa kertomuksissa evaluaatio ilmenee usein suoraan tehtävänannosta peräisin olevilla adjektiiveilla *hieno*, *hauska* ja *pelottava* (tekstissä esim. “*oli hieno*”) mutta yläkouluaineistossa esiintyy näiden lisäksi enemmän muunlaisiakin adjektiiveja (esim. “*oli siistiä*”, “*oli helmee*”). Yläkoululaisten kertomusten evaluaatio-osuuksien voi sanoa olevan luovempia ja mielikuvituksellisempia kuin alakoululaisten kertomusten evaluaatioiden. Alla oleva yläkoululaisten kertomus (esimerkki 11) on mielestämme hyvä esimerkki hymiöiden käytöstä ja erilaisista tuntemuksista kuvaavista verbeistä (“*suutun*” ja “*ärsyttä mua*”).

(11) mmm eli mä kero jokin hieno mitä/tapahnu
 irakissa :-D mulle on serko ja hän koko
 ajan kanssa mua mut hän viitsi mun kanssa
 nii ja se mulle kulmakarva se en veillä tehäne hän
 sanoo Mulle hana kato sun kolmakarva
 sit mä **suutun** ja minun kaksi serko
 ja siisko naura mulle :D ja mä lätee suora
 äitille krotan että he **ärsyttä mua** :P
 je he nauravat mua mut se on ihan oikeesti
 kivä mä haluan että ne Päivät tulevat
 tkaisin :D

(F-2247, 2. kierros, 8. luokka, taso A2)

Orientaation ja evaluaation jälkeen yläkoululaisten kertomuksissa on Labovin mallin mukaisista kertomuspiirteistä seuraavaksi eniten mutkistavia toimintoja ja lopputuloksia, aivan kuten ala-

koululaistenkin aineistossa. Kielitaitotasolla A2 mutkistavia toimintoja ja lopputuloksia on toisiinsa suhteutettuna yhtä paljon. Samoin on suppeassa C1-tason yläkoululaisten aineistossa. Sen sijaan B1- ja B2-tasolla mutkistavia toimintoja on enemmän kuin lopputuloksia eli ne eivät muodosta suoria vastinpareja toisilleen. Yläkoululaistenkin aineiston kohdalla on täten mahdollista, että kertomuksessa esiintyy mutkistava toiminta, mutta lopputulos sen sijaan puuttuu eli mahdolliselle juonelliselle käännekohdalle ei kertomuksessa esitetä loppuratkaisua. Alakouluaineiston kertomuksissa mutkistavien toimintojen suhteellinen määrä lisääntyy korkeammille kielitaitotasolle siirryttäessä. Myös yläkoululaisten kertomuksissa mutkistavien toimintojen suhteellinen määrä kasvaa siirryttäessä ylemmille kielitaitotasolle.

Taulukosta 3 käy ilmi, että kuten alakoulun aineistossa, myös yläkoululaisten kertomuksissa on labovilaisista kertomuspiirteistä vähiten abstrakteja ja päätäntöjä. Muutamissa yläkoululaisten kertomuksissa on otsikoita, jotka toimivat labovilaisen abstraktin tavoin kiteyttämällä kertomuksen sisällön (esim. *“Minun uni”*, *“Olin Espanjassa”* tai *“Hienot juhlat”*). Vastaavia abstraktin tavoin toimivia otsikoita havaitsimme alakoulun 2.–4.-luokkalaisten aineistoa analysoidessamme. Muutama yläkoululaisten kertomuksen otsikko ei vastaa itse kertomuksen varsinaista sisältöä, joten tällaisia otsikoita emme huomioi abstrakteiksi. Pyrimme täsmällisyyteen ja erottelevuuteen otsikoiden suhteen: ne otsikot, jotka todella vastaavat kertomuksen sisältöä ja tiivistävät sisällön toimivat mielestämme Labovin mallin mukaan abstraktin tavoin ja ne otsikot, jotka eivät kertomuksen sisällön tiivistystä toteuta, jäivät analyysissamme labovilaisen abstraktin luokittelun ulkopuolelle eivätkä täten ole abstrakteja. Päätännöt ovat yläkoululaisten kertomuksissa vielä tasolla A2 harvinaisia, mutta ylemmillä kielitaitotasolla niiden määrä lisääntyy. Tasolla B1 vajaa kolmannes ja tasolla B2 kolmannes kertomuksista sisältää päätännön. Yläkoululaisten kirjoittamat päätännöt ovat usein evaluoivia ja niissä kerrataan asian tai tapahtumien merkitys kirjoittajalle (esim. *“se oli maailman paras laivareissu”*).

Mielenkiintoista yläkoululaisten aineistossa verrattuna alakoulun aineistoon on se, että alakoulun kertomuksista moni on episodimaisia tekstejä, joista varsinainen tapahtumakuvaus puuttuu kokonaan tai se on vajavainen. Kyseisissä episodikertomuksissa kertomuksen teema esitellään useimmiten avausvirkkeessä abstraktin tavoin, mutta koska kertomuksessa ei ole varsinaista juonta tai toiminnallista kuvausta, myös tapahtumiin johdatteleva orientaatio puuttuu. Toisaalta muutamassa tapauksessa on tulkinnanvaraista luokitellaanko kertomuksen alkuvirke abstraktiksi vai orientaatioksi, vai sisältääkö se kenties molemmat piirteet.

Alla olevassa esimerkissä (esimerkki 12) kirjoittaja aloittaa kertomuksensa kuvaamalla, miten on hienointa, että hänestä on tullut täti. Sen sijaan, että hän jatkaisi kertomalla jostain konkreettisesta tätiyteen liittyvästä tapahtumasta (esim. siskon synnytys tai jokin yhteinen kokemus siskon lapsen kanssa), hän kuvaileekin, miten hienoa on, että hänestä tuli täti ensimmäistä kertaa ja miten hän rakastaa siskonsa lasta. Tekstiesimerkissä ei siis ole tapahtumakuvausta saati käännekohtaa, joten se ei ole juonellinen kertomus, vaan pikemminkin abstraktilla tasolla pysyvä, jopa toteava henkilökohtaisten tuntemusten kuvaus. Tulkitsemme esimerkkitekstin ensimmäisen virkkeen abstraktiksi. Evaluaatio esimerkissä rakennetaan ennen kaikkea adjektiivin *hieno* taivutusmuotojen avulla. Orientaatiota, mutkistavaa toimintaa, lopputulosta tai päätäntöä ei esimerkkitextissä ole.

- (12) Hienoin asia mitä minulle on koskaan tapahtunut on se, että minusta tuli täti. =D (com: hymiö on oikein päin)
 Asiasta hienon tekee se, että minusta tuli ensimmäistä kertaa täti. Rakastan siskoni lasta todella paljon ja hän on tosi söpö.

(F-2234, 3. kierros, 9. luokka, taso B1)

Aineistomme yläkoululaisten kertomuksissa on huomionarvoista erilaiset tyypillisesti nuorten puheessa ja teksteissä esiintyvät ilmaisut, kuten “*muuten siä oli helmee*”, “*joku jätkä sekos*”, “*näytti keskaria*” sekä “*ouh mai gaad*”. Vastaavia ilmaisuja ja leksikaalisia valintoja ei esiinny alakoululaisten kirjoittamissa teksteissä. Myös kertomusten teemoissa on eroja ala- ja yläkoululaisten välillä. Yläkoululaiset kirjoittavat osittain samoista teemoista kuin alakoululaiset, kuten pelottavista elokuvista, pelaamisesta, kaveruudesta tai matkoista, mutta erona alakoululaisten kertomusten sisältöön yläkoululaisten teksteissä esiintyy myös ihastumisia vastakkaiseen sukupuoleen, mopolla ajamista, autolla driftaamista, kokemuksia Suomeen tulosta sekä jännityksen tunteita yläasteen alkamisesta, todennäköisesti koska nämä saattavat olla osalle kirjoittajista ajankohtaisia aiheita. Kirjoittajan sosiaalisen viitekehyksen vaikutus näkyy siis kertomuksissa sekä tekstuaalisella että sisällöllisellä tasolla.

Vaikka tehtävänanto ohjasi kertomaan omakohtaisista kokemuksista, myös yläkoululaisten aineistossa on muutama tulkintamme mukaan täysin fiktiivinen tarina. Nämä poikkeavat alakoululaisten fiktiivisistä kertomuksista sisällön puolesta. Alakoululaisilla fiktiivisissä kertomuksissa seikkailevat useimmiten fiktiiviset olennot, kuten hirviöt ja vampyyrit, mutta yläkoululaisten fiktiivisissä kertomuksissa seikkailee satuhahmojen sijaan ihmiset. Yläkoululaisten kertomuksissa vain yhdessä on saduille tyypillinen “olipa kerran” -aloitus. Myös saduille tyypillinen “sen pituinen se” -lopetus esiintyy yhdessä kertomuksessa. Kuten alakoululaistenkin aineistossa, myös yläkoululaisten teksteissä on muutama “loppu” -lopetus.

Yläkoulun aineistossa kertomusten väliset laadulliset erot ovat huomattavampia kuin alakouluaineistossa. Kertomukset vaihtelevat A2-tason muutaman lauseen mittaisista episodeista C1-tason juonellisiin kertomuksiin, eli ero (kielellisesti ja/tai sisällöllisesti) heikompien ja onnistuneiden kertomusten välillä on suuri. Toisaalta jo samalle kielitaitotasolle arvioitujen kertomusten välillä on hajontaa. Etenkin B-tasoisissa kertomuksissa se, kuinka monipuolisesti tapahtumia ja tunteita kuvataan, vaihtelee kirjoittajien välillä. Hyvä kielitaito ei siis yksinään välttämättä estä tai edistä onnistuneen kertomuksen toteutumista, vaan taustalla voi vaikuttaa useita henkilökohtaisia syitä. Toisaalta tulkinnat tehtävänannosta, joka ei eksplisiittisesti ohjannut kirjoittamaan kertomusta, voivat vaihdella kirjoittajittain, mikä saattaa osaltaan selittää hajontaa valmiiden tuotosten välillä.

Hongon tutkimuksessa (2013) havaittiin, että kielenoppimisen alkeisvaiheessa tuottaminen on usein niukkaa riippumatta kirjoittamiskontekstista, mutta kielitaidon karttuessa tuottamisen määrään alkavat vaikuttaa enemmän sekä kirjoittajan yksilölliset että kielen ulkoiset tekijät, kuten aihepiirin ja genren tuttuus sekä motivaatio kirjoitustehtävää kohtaan (Honko 2013: 315). Meidän tutkimuksessamme yläkoululaisten kertomusten heterogeenisyyttä verrattuna alakoululaisten kertomuksiin voi osaltaan selittää se, että kirjoittamisprosessiin liittyviä strategioita, kuten kerronnan tiivistämistä ei vielä alakouluiässä välttämättä hallita (ks. esim. Pajunen 2012). Näin ollen ilmaisun runsaus tai niukkuus voi yläkoululaisella olla tyylikeino, joka voi saada aikaan huomattaviakin eroja eri kirjoittajien kertomusten välillä.

Hongon mallin mukaan tarkasteltuna yläkoululaisten kertomusaineisto osoittaa todeksi sen, että kielitaitotason kasvaessa kertomuksen kompleksisuus lisääntyy. Yläkoululaisten kertomuksista yksikään ei ole enää luokiteltavissa Hongon mallin mukaisesti sanalistaksi, ja lauselijakin on ainoastaan kolme kappaletta kielitaitotasolla A2. Tasolla B1 ja sitä korkeammilla ta-

soilla kaikki kertomukset ovat vähintään episodeja. Tämä tulos vastaa alakoululaisten aineistosta saatuja tuloksia. Yläkouluaineiston episodikertomuksissa on eräs huomiota herättävä tendenssi. Verrattuna alakoululaisten episodikertomuksiin, jotka useimmiten ovat lyhyitä tuokiokuvauksia tai keskenjääneitä kertomuksia, yläkouluaineiston episodikertomuksista osa on edellä mainittujen lisäksi abstraktimmalla tasolla liikkuvia, ei-juonellisia kuvauksia, joiden keskiössä on usein jokin kirjoittajalle tärkeä asia tai tapahtuma, kuten alla oleva esimerkki (13) osoittaa.

- (13) Elämäni siistein kohta on kun sain nähdä
monta artistia livenä, se oli niin sanoinkuvaamonta
että en osaa ton enempää asiasta.
Koska olin innollani odottan koko kuukauden
ja pääsin paikalle.

(F-2256, 3. kierros, 9. luokka, taso B1)

Yläkouluaineistossa episodeja on eniten vielä kielitaitotasolla A2, mutta B-tasolle siirryttäessä skriptit nousevat hallitsevaksi kertomustyypiksi. Huomattavaa on juonellisten kertomusten määrän lisääntyminen yläkouluaineiston ylemmillä kielitaitotasoilla; B2-tason kertomuksista vajaa kolmannes on luokiteltavissa juonelliseksi kertomukseksi. Syy, miksi enemmistö yläkoulun kertomuksista on kuitenkin skriptejä eikä juonellisia kertomuksia on, että vaikka kertomukset usein sisältävät pitkää tapahtumakuvausta, puuttuu niistä yleensä Labovin mallin mukainen mutkistava toiminta tai evaluaatio. Jos kertomuksessa ei ole selkeää käännekohtaa tai kertomuksen näkökulma jää täysin epäselväksi, kertomus ei tulkintamme mukaan yllä juonellisen kertomuksen tasolle, vaan on luokiteltavissa tapahtumakuvausta korostavaksi skriptiksi.

Verrattuna alakouluaineistoon, jossa valtaosa kertomuksista on episodeja, yläkouluikäisten kertomuksissa on keskimääräisesti enemmän sidosteisuutta ja kirjavampaa ilmaisukeinojen käyttöä, minkä vuoksi ne yltävät Hongon mallin taitotasoasteikolla episoditasoa korkeammalle. Sidosteisuuden lisääntymiseen ja ilmaisun monipuolistumiseen alakoululaisten kertomuksiin verrattuna saattaa olla syynä yläkouluaineiston alakoululaisia keskimäärin korkeampi kielitaitotaso.

Yläkouluaineiston teksteistä kolme on luokiteltavissa juonelliseksi kertomukseksi, vaikka niistä puuttuukin jokin Labovin mallin mukaisista kertomuksen neljästä ydinelementistä (orien-

taatio, mutkistava toiminta, evaluaatio, lopputulos). Yhdessä näistä juonellisista kertomuksista ei ole täysin selkeää lopputulosta, joskin lopputulos on lukijan pääteltävissä kertomuksessa olevan päätännön vuoksi. Kaksi juonellista kertomusta on puolestaan sellaisia, joissa evaluaatio on vajavainen, eikä kertomuksen näkökulma näin ollen tule selvästi esiin. Tunnelmaa rakennetaan kertomuksissa runsaan tapahtumakuvauksen avulla, mutta kirjoittajan tai kertomusten henkilöiden suhtautuminen tapahtumiin jää epäselviksi.

Tehtävänannon näkökulmasta selkeän evaluaation puuttuessa lukijan on lähes mahdoton tulkinta, onko kyseessä hauska, hieno vai pelottava tapahtuma. Lievistä puutteistaan huolimatta kaikki kolme juonellista kertomusta ovat eheitä kokonaisuuksia, ja niillä on alku, keskikohta ja lopetus. Kertomuksista löytyy draamallinen käännekohta, jolle esitetään lopussa ratkaisu. Tapah-tumia, paikkoja, aikaa ja henkilöitä kuvaillaan riittävästi, ja kertomukset ovat sidosteisia. Kerto-muksista yksi on arvioitu kielitaitotasolle B2 ja kaksi muuta tasolle C1. Vaikuttaa siltä, että ker-tomukset ovat kielellisesti muutoin niin onnistuneita kokonaisuuksia, että pieni vajavaisuus ra-kennepiirteiden esiintymisen osalta ei merkittävästi haittaa kertomusten tulkintaa. Sanaston ja lauserakenteiden hyvä hallinta näyttäisikin kompensoivan rakenteellisia puutteita. Nämä kolme kertomusta ovat esimerkkejä siitä, että juonellinen kertomus ei välttämättä edellytä labovilaisten piirteiden täydellistä esiintymistä.

4.3 Lukio

Lukiolaisten tehtävänanto erosi hieman ala- ja yläkoululaisten tehtävänannosta. Lukiolaisia pyy-dettiin kertomaan jostakin tapahtumasta tai kokemuksesta, joka itselle oli ollut erityisen mieleen-painuva. Heidän tuli myös perustella, miksi kokemus jäi mieleen. Lukiolaisaineistossa on yh-teensä 66 kertomustekstiä, joista yhtä emme voi arvioida eli analysoitavia kertomuksia on 65. Lukiolaisten kertomukset on arvioitu kielellisesti A1-tasolta C1-tasolle. Aineistossa ei ole yhtään alle A1-tasoista kertomusta. A1-tasolle arvioituja kertomuksia on ainoastaan yksi parin virkkeen mittainen teksti, jossa kirjoittaja käytännössä kieltäytyy kertomasta mitään. Emme ole ota kyseis-tä tekstiä huomioon varsinaisessa analyysissä, sillä kyseinen kertomus ei vastaa lainkaan annet-tuun tehtävänantoon. Täten tarkastelemme lukiolaisten kertomuksia vasta tasolta A2 alkaen. Alla olevasta taulukosta (Taulukko 8) löytyvät lukiolaisaineiston määrällisen analyysin tulokset.

Kielitai- totasoo	Kertomusten määrä	Abst- rakti	Orien- taatio	Mutkis- tava toi- minta	Evalua- atio	Loppu- tulos	Pää- töntö	Honko
A1	1	1						Sanalista/Ei voida arvi- oida
A2	1	0	1	0	1	0	0	Episodi
B1	19	6	17	10	15	12	12	Episodi 10 Skripti 7 Juonellinen kertomus 2
B2	40	13	34	22	35	27	29	Episodi 7 Skripti 25 Juonellinen kertomus 8
C1	5	4	5	1	5	3	2	Skripti 4 Juonellinen kertomus 1

Taulukko 7. Lukiolaisten kertomusten kvantitatiivisen analyysin tulokset.

Lukiolaisten aineisto noudattaa Labovin mallin näkökulmasta tarkasteltuna osittain ala- ja yläkouluaineistosta aiemmin saatuja tuloksia. Lukiolaisten kertomuksissa on eniten orientaatioita ja evaluaatioita, joita kumpiakin on lähes yhtä paljon. Ala- ja yläkouluaineistoihin verrattuna lukiolaisten kertomuksissa evaluaatio ilmenee suorien ilmausten lisäksi epäsuorasti. Näkökulmaa tai kirjoittajan suhtautumista ei siis välttämättä aina ilmaista muodossa *“se oli kivaa”* tai *“minua pelotti”*, vaan epäsuoremmin ilmauksilla kuten *“en ollut uskoa silmiäni”* tai *“hänen suustaan ei tullut sanaakaan”*. Tekstikontekstissa tämän kaltaiset ilmaukset rakentavat tunnelmaa ja arvioi-

vat tapahtumia ja niiden merkitystä kirjoittajalle. Yllättävää on, että orientaatioiden ja evaluaatioiden jälkeen eniten on lopputuloksia ja päätäntöjä. Etenkin päätäntöjen määrä kasvaa lukiolaisaineistossa verrattuna ala- ja yläkouluaineistoihin. Tyypillisesti kertomukset päättyvät kokoavaan ja evaluoivaan virkkeeseen, joka selittää, miksi kokemus on ollut mieleenpainuva (“*Kokemus jäi mieleen, koska – –*”). Päätännössä kirjoittaja osoittaa vastaavansa tehtävänantoon tiivistämällä tapahtumien merkityksen.

Mutkistavia toimintoja on B-tasolla noin puolessa kertomuksia. C1-tasolla mutkistava toiminta on löydettävissä yhdestä kertomuksesta, joskin C1-tason aineisto käsittää vain viisi kertomusta Tulokset C1-tason osalta eivät näin ollen ole laajalti yleistettävissä. Kokonaisuudessaan mutkistavia toimintoja on hieman vähemmän kuin lopputuloksia ja päätäntöjä. Erona ala- ja yläkoululaisten aineistoon, lukiolaisten kertomuksissa mutkistavien toimintojen määrä ei lisääny kielitaitotason kasvaessa. Syynä mutkistavien toimintojen suhteellisen vähäiseen määrään voi olla se, että lukioaineisto sisältää paljon abstraktilla tasolla liikkuvia, evaluaatiota korostavia kertomuksia. Selkeän juonikaavan ja näin ollen käännekohtan puuttuessa, labovilaisen mallin mukaisia mutkistavia toimintoja ei ole myöskään löydettävissä. Verrattuna ala- ja yläkouluaineistoon, myös lukioaineistossa abstrakteja on labovilaisista piirteistä kaikista vähiten, B-tasolla noin neljänneksessä kertomuksia. Huomattavaa on, että C1-tasolla neljä kertomusta viidestä sisältää abstraktin, mutta tässäkin on muistettava C1-tason kertomusten vähäinen määrä. Muutama lukiolaisten kertomuksista sisältää abstraktin tavoin toimivan otsikon (esim. *Pikkuveljeni ensimmäiset kisat*). Hongon mallin mukaan tarkasteltuna lukiolaisten aineistosta ei ole löydettävissä sana- tai lauselistoja, lukuun ottamatta yhtä ainoaa aineiston A1-tason tekstiä, jossa kirjoittaja ei suostu kertomaan mitään. Myös tason A2-tekstejä on ainoastaan yksi, jonka analysoimme episodiksi. Episodi on hallitsevin Hongon mallin mukainen kertomustekstityyppi A2-kielitaitotasolla myös ala- ja yläkouluaineistoissa, mutta lukioaineiston suppeuden vuoksi A2-tason tekstien ja Hongon mallin välisestä suhteesta ei voi tehdä yleistyksiä.

B1-kielitaitotason kertomuksista enemmistö on episodeja, joskin ero skriptien määrään ei ole merkittävä. Tämä sama ilmiö on nähtävissä myös ala- ja yläkouluaineistossa. Lukioaineiston B1-tason kertomusten kohdalla oli toisinaan haasteellista erottaa, onko kyseessä episodi vai skripti. Osassa kertomuksia on Hongon mallin mukaisia sekä episodin että skriptin piirteitä, mutta on tulkinnallista, kummat piirteet nousevat hallitsevaksi. Alla olevat kertomustekstit ovat esimerkkejä näistä niin sanotuista rajatapauksista. Ensimmäisessä esimerkissä (14) painottuu evalu-

aatio eli kirjoittajan tuntemusten kuvailu. Tekstissä muun muassa kerrotaan, miten Suomessa kaikki on ollut *erilaista ja vaikeata ymmärtää*. Kuitenkin varsinainen tapahtumakuvaus on puutteellista ja kertomus tuntuu jäävän kesken. Tekstin viimeinen lause “ – – *sitten kaikki asiat järjestäytyi*” olisi tulkittavissa kertomuksen käännekohtaksi, mikäli kertomus tästä vielä jatkuisi, mutta koska kirjoittaja ei jatka kertomusta, ei lausetta voida tässä tapauksessa tulkita mutkistavaksi toiminnaksi. Vaikka kertomuksessa onkin skriptille ominaista, paikoitellen syvällistä tunteiden kuvaamista, ei kertomus yllä skriptin tasolle, koska mutkistava toiminta puuttuu ja kertomus jää kesken. Näin ollen tulkitsemme kertomuksen episodiksi.

- (14) Luulisin että painavin kokemukseni
on suomeen tulo. Kun me muutettiin
tänne en osannut yhtään kieltä ja kaikki
kaverit jäivät Pietariin
Kaikki oli niin **erilaista ja vaikeata
ymmärtää** eikä ollut minun ikäisiä
ihmisiä MAMU-luokassakaan. Eli jouduin olla
vuoden ilman kavereita ja harrastuksia, mutta
sitten kaikki asiat järjestäytyi.

(F-2403, 1. kierros, lukio, taso B1)

Toisessa esimerkissä (15) puolestaan kertomus kyllä muodostaa toiminnallisen kokonaisuuden, mutta tapahtumien kuvailu on niukkaa ja evaluaatio puuttuu lähes täysin. Kirjoittaja arvioi tapahtumia ainoastaan positiivisia merkityksiä sisältävien ilmausten “*minulle kävi tuuri*” ja “*voitin koko kisan*” avulla. Kisoja tai varsinaista kisatilannetta ei kuvailta tai arvioida lainkaan, minkä vuoksi tulkitsemme tekstin skriptin sijaan episodiksi. On muistettava, että Hongon mallin mukaiset tulkinnat ovat aina osittain subjektiivisia.

- (15) Harrastan mäkihyppyä jo monta vuotta ja käyn myös
kisoissa. Oli sitten kisat Solkilassa ja olin itse myös kisoissa
mukana. **Minulle kävi tuuri** kuin sain hyvän vastatuulen

kisahyppyyn ja **voitin koko kisan**. Muistan sitä vielä pitkään.

(F-2422, 2. kierros, lukio, taso B1)

Kuten ala- ja yläkoulun taitotason B2 aineistoissa, myös lukioaineiston kielitaitotasolla B2 skriptien ja juonellisten kertomusten määrä lisääntyy verrattuna episodien määrään. B2-tasolla ongelmallista ei niinkään ole episodien ja skriptien erottaminen toisistaan, vaan kielellisesti ja sisällöllisesti edistyneempien tekstien analysoiminen. Monessa tapauksessa tekstistä on vaikea sanoa, onko kyseessä skripti vai yltääkö se juonellisen kertomuksen tasolle. Alla olevat esimerkkitekstit olemme muutamista puutteista huolimatta arvioineet juonellisiksi kertomuksiksi. Ne ovat osoitus siitä, kuinka tyyliltään erilaisia kertomuksia etenkin edistyneemmät lukioaineiston kertomukset parhaimmillaan ovat. Ensimmäisessä esimerkissä (16) on runsaasti toiminnan kuvausta ja suoraa kerrontaa. Kirjoittaja ei juuri taustoita tapahtumia, ja ne sijoittuvat lyhyelle aikavälille, mikä lisää kertomuksen intensiteettiä. Tapahtumien arviointi eli evaluaatio on kuitenkin vähäistä, ja sen vuoksi kertomus tuntuu pinnalliselta. Vaikka lopputulos jää jonkin verran lukijan pääteltäväksi, on teksti juonellisesti melko ehyt kokonaisuus, minkä vuoksi luokittelemme sen juonelliseksi kertomukseksi.

- (16) Myöhästyttiin linkistä ja seuraava olisi tullut vasta kahen tunnin päästä. Kävelimme kaupungilla käyttäen aikaa hyväksi, kunnes kaverini ilmaantui paikalle ja tarjosi kyytiä kotiin. Istahdimme autoon ja kaikki oli hyvin kunnes ralli alkoi. Pelkäsime henkemme puolesta. Onneksi hän oli hyvä kuski eikä törmännyt, mutta lähellä oli. Ajoimme kilpaa valkoisen Audin kanssa. Audi oli selvästi tehokkaampi kuin kaverini auto. Jäimme jälkeen Audista mutta loppujen lopuksi pääsimme juuri Audin ohi, jos Audi ei olisi hidastanut, olisi tullut törmäys. Loppu matka menikin sitten ajaen satasta päin punasia. Ennen kuin oltiin kotona, käytiin vielä driftaamassa tyhjällä kentällä. Onneksi kaikki päättyi lopulta hyvin ja päädyimme kotia.

(F-2409, 1. kierros, lukio, taso B2)

Toinen esimerkki (17) juonellisesta kertomuksesta on täysin erilainen verrattuna ensimmäiseen sen vuoksi, että alla olevassa korostuu toiminnan sijaan tunteiden kuvaaminen. Ensimmäinen kertomus etenee enemmän konkreettisten havaintojen varassa, mutta toisessa esimerkissä on enemmän evaluaatiota, sävyjä ja kertojan ääntä. Juonellisesti alla olevassa kertomuksessa on jonkin verran aukkoja, eikä kertomus tunnu samalla tavalla yhtenäiseltä kuin ensimmäinen esimerkki. Kertomuksessa ei ole ensimmäisen kertomuksen tavoin selkeää mutkistavaa toimintaa ja lopputulosta, osittain koska kertoja kuvaa pitkän aikavälin tapahtumia. Isä *kuolee vähitellen*, eikä isän kuolema muodosta varsinaista käännekohtaa tai lopputulosta kertomukseen. Vaikka esimerkki ei olekaan tyypillinen juonellinen kertomus, vaan pikemminkin kaunokirjallinen teksti, nostaa sen syvällinen ja evaluoiva ote tekstin juonelliseksi kertomukseksi.

(17) Hidas kuolema

Tämä kokemus oli rankkaa. Se oli pimeää aikaa meidän perheessä. Yläasteen ovet juuri avautuivat minulle, mutta samalla sain kuulla isäni kauheasta diagnoosista. Hänellä oli syöpä.

Näin, kuinka vähitellen isän voimat hiipuivat. com: 'isän' lisätty jälkikäteen Hän tuli päivä-päivältä heikommaksi. Hän ei enää pystynyt käymään työpaikalla ja ruokakauppaan meno tuotti suuria ongelmia. Kauppareissun aikana, hän usein kaatui, jolloin ohikulkijoiden oli autettava häntä nousemaan taas pystyyn.

Aamulla herätessäni kuului toisesta huoneesta kaikuvia voihkaisuja. Se oli isäni: Hän yritti nousta pystyyn, mutta ei kyennyt enää ilma äidin apua.

Isä **kuoli vähitellen**, tuskissaan, mutta menettämättä toivoa paranemisesta. Hän taisteli ja kamppaili perheensä, meidän puolesta.

Tämä kokemus, hidas kuolema, on juurtunut mieleeni. Joskus muistelen sitä kun painajais- ta, joka tuntui niin todelliselta. Sisimmässäni

tiedän kuitenkin, että se kaikki oli totta.

Tällöistä vaikeita elämässäni en haluaisi kenellekkään, en edes ideologiselle viholliselleni.

Toisaalta olen oppinut arvostamaan elämää enemmän kun on katsonut kuolemaa silmiin.

(F-2433, 2. kierros, lukio, taso B2)

Molemmat kertomukset ovat esimerkkejä Hongon mallin mukaisesta juonellisesta kertomuksesta, joissa näkyvät erilaiset painotukset: ensimmäisessä kertomusesimerkissä (16) korostuu toiminnallisuuden kuvaus evaluaation kustannuksella, ja toisessa kertomuksessa (17) puolestaan korostetaan tapahtumien syvällistä arviointia toiminnallisten kuvausten kustannuksella.

Kaikista lukiolaisten juonellisista kertomuksista on löydettävissä neljä Labovin mallin mukaista ydinelementtiä (orientaatio, mutkistuva toiminta, evaluaatio, lopputulos). Joissakin kertomuksissa on neljän ydinelementin lisäksi abstrakti tai päätäntö. Vain yksi lukiolaisten juonellisista kertomuksista poikkeaa muista hieman siten, että siinä ei ole selkeää lopputulosta eli kertomus tuntuu jäävän hieman kesken. Juonellinen loppuratkaisu on kuitenkin lukijan pääteltävissä ja lisäksi kertomus on kielellisesti ja muutoin rakenteellisesti niin onnistunut (arvioitu tasolle B2), että se on luokiteltavissa juonelliseksi kertomukseksi, vaikka lopputulos ei ilmene kertomuksessa täydellisesti.

Lukiolaisaineistossa on Hongon mallin mukaisia juonellisia kertomuksia suhteellisesti hieman enemmän kuin yläkoulun aineistossa. Alakoulun aineistoon verrattuna ero on jo selkeä. On mahdollista, että lukioikäisillä on jo nuorempiin kirjoittajiin verrattuna hallussaan enemmän erilaisia ikäkehityksen mahdollistamia kirjoittamisstrategioita, minkä vuoksi juonellisia kertomuksia esiintyy suhteellisesti enemmän verrattuna ala- ja yläkouluaineistoon. Myös lukiolaisten keskimääräistä korkeampi kielitaito voi vaikuttaa siihen, että teksteissä on nuorempien kirjoittajien kertomuksiin verrattuna laajempaa sanaston käyttöä ja monipuolisempaa tapahtumien kuvailua ja arviointia.

Kirjoittajien ikä näkyy lukioaineiston kohdalla myös kertomusten teemoissa. Lukioikäisten kertomuksissa korostuvat esimerkiksi autolla ajaminen sekä festarikokemukset, jotka ovat selvästi ajankohtaisempia aiheita lukiolaisen elämässä verrattuna nuorempiin kirjoittajiin. Lukio-

laiset käsittelevät ihmissuhteita ala- ja yläkoululaisia syvällisemmin. Siinä missä nuoremmat kirjoittajat kuvailevat pintapuolisesti vapaa-ajan viettoa kavereiden kanssa, lukioaineistossa esiintyy esimerkiksi useampi teksti, joka käsittelee lähiomaisen sairastumista tai kuolemaa, ja siihen liittyviä tunteita. Eräs teemallinen kokonaisuus lukioaineistossa on kulttuurikokemukset. Moni kertomus käsittelee muistoja ja kokemuksia kotimaasta tai vaihtoehtoisesti Suomeen muuttamista ja sen aiheuttamaa kulttuurishokkia.

Lukiolaisten aineistosta ei löydy enää “olipa kerran”-aloituksia tai “loppu”-lopetuksia. Hymiöitäkin on käytetty vain muutamassa tekstissä. Ainoastaan yksi kertomus on tulkittavissa fiktiiviseksi, sillä kertomuksessa esiintyy “*muukalaisia*”, joille ei anneta järkipäristä selitystä. Lukiolaisten ikäkehitys ja korkeampi kielitaito verrattuna ala- ja yläkoululaisiin voivat osaltaan selittää, miksi saduille tyypillisiä konventioita, epäformaaleja hymiöitä tai täysin fiktiivisiä kertomuksia ei lukioaineistossa juuri esiinny.

4.4. Yhteenveto analyysin keskeisimmistä tuloksista

Analysoimme yhteensä 472 kertomusta, joista alakoululaisten kirjoittamia tekstejä on 270 kertomusta, yläkoululaisten 137 kertomusta ja lukiolaisten 65 kertomusta. Alakoululaisten aineisto on jaettu kahteen osaan: 2.–4.-luokkalaisiin, joiden kirjoittamia kertomuksia on 179 sekä 5.–6. luokkalaisiin, joiden kirjoittamia kertomuksia on 91.

Koko aineistossa Labovin mallin mukaisista kertomuspiirteistä abstraktit ja päätännöt ovat suhteellisen harvinaisia, ja valtaosasta kertomuksia ne puuttuvat kokonaan. Poikkeuksena tässä ovat lukiolaisten kertomukset, joissa on muuhun aineistoon verrattuna enemmän päätäntöjä. Osassa kertomuksia on kertomuksen sisältöä kuvaavia otsikoita, joiden voi tulkita toimivan Labovin mallin mukaisen abstraktin tavoin. Koko aineiston osalta labovilaisista kertomuspiirteistä esiintyy eniten orientaatioita ja evaluaatioita. Orientaatiot ovat hyvin samantyyppisiä kouluasteesta tai kielitaitasosta riippumatta; useimmiten orientaatioissa esitetään kertomuksen päähenkilö tai -henkilöt, tapahtuma-aika ja -paikka. Evaluaatioiden ilmenemisessä esiintyy vaihtelua nuorempien ja vanhempien kirjoittajien välillä. Alakouluikäisten kertomuksissa evaluaatio ilmaistaan suoraan “oli hauskaa”-tyyppisillä lauseilla, kun taas vanhemmat kirjoittajat rakentavat näkökulmaa ja tapahtumien arviointia myös epäsuoremmiin vaihtelevien adjektiivien (esim. *siisti, nolo*) ja ilmausten (esim. “*en ollut uskoa silmiäni*”) avulla.

Orientaation ja evaluaation jälkeen seuraavaksi eniten Labovin mallin mukaisista kertomuspiirteistä esiintyy mutkistavia toimintoja ja lopputuloksia. Vaikka koko aineistossa mutkistavien toimintojen ja lopputulosten suhteellinen määrä on lähellä toisiaan, ei yksittäinen kertomus kuitenkaan välttämättä sisällä molempia elementtejä. Tämä tarkoittaa sitä, että yksittäisessä kertomuksessa voi olla tapahtumia uuteen suuntaan vievä mutkistava toiminta, mutta tapahtumille ei esitetä loppuratkaisua, tai toisinpäin. Moni kertomus tuntuukin jäävän kesken tai siitä puuttuu aristoteelisen ihanteen mukainen käännekohta. Kautta aineiston mutkistavien toimintojen suhteellinen määrä kasvaa kielitaitotason kasvaessa.

Yksi selitys sille, miksi aineistossamme etenkin nuorempien kirjoittajien kertomukset jäävät kesken tai hyppäävät tapahtumista toiseen voi olla kognitiivisten taitojen kehittymättömyys, joka aiheuttaa usein sen, että lapset pystyvät ajattelemaan vain yhtä asiaa kerrallaan. Kokonaisuuksien ja prosessien hahmottaminen ja suunnitteleminen voi olla liian haastavaa nuorelle kirjoittajalle. Tämä saattaa vaikuttaa siihen, ettei lapsi kirjoittaessaan välttämättä kykene hahmottamaan tekstin kokonaisrakennetta tai tekstille asetettua kommunikatiivista tavoitetta. (Riley & Reedy 2000: 13–14.)

Kertomuksissa Labovin mallin mukaisten kertomuspiirteiden erottaminen toisistaan on ajoittain ongelmallista. Piirteet eivät aina esiinny tekstissä selkeästi erikseen, vaan voivat olla sulautuneena yhteen. Esimerkiksi lukiolaisten kertomuksissa on useita päätäntöjä, jotka sisältävät samalla kertomuksen evaluaation. Kertomuksessa yhdessä virkkeessä saattaa siis jo olla useampia labovilaisia rakennepiirteitä.

Koska aineistomme kertomuksissa Labovin mallin mukaisista rakennepiirteistä yleisimpiä ovat orientaatiot, mutkistavat toiminnot, evaluaatiot ja lopputulokset, niiden voidaan katsoa muodostavan kertomuksen **ydinrakenteen**. Susanna Vuorimaa selvitti pro gradu -tutkielmassaan (2012) Labovin mallin rakennepiirteiden esiintymistä ruotsinkielisissä kertomuksissa. Hänen tutkimuksessaan saatujen tulosten perusteella kertomuksissa esiintyy useimmiten orientaatioita, tapahtumista kertovaa toimintaa ja evaluaatioita, ja näin ollen nämä kolme muodostavat Vuorimaan mukaan kertomuksen syvärakenteen (Vuorimaa 2012: 84).

Vuorimaan tutkimustulos eroaakin meidän tutkimuksessamme saaduista tuloksista. Eriävät tulokset kertomuksen syvärakenteesta johtunevat siitä, että Vuorimaan tulkinta Labovin mallin toiminnan osuudesta kertomuksissa eroaa meidän mutkistavien toimintojen käsityksestämme. Vuorimaa on omassa tutkimuksessaan tulkinnut kaikenlaisen toiminnan tai tapahtumien kuvauk-

sen (“tapahtumista kertova toiminta”) Labovin mallin mukaiseksi mutkistavaksi toiminnaksi (*complicated action*), eikä edellytä toiminnalta vastaavanlaista käännekohtaa kuin meidän aineistomme analyysissä on edellytetty. Tämä tulkinta on kasvattanut Vuorimaan tutkimuksessa mutkistavien toimintojen määrää suhteessa lopputuloksiin (ks. Vuorimaa 2012: 67), jolloin lopputulos rajautuu kertomuksen syvärakenteen ulkopuolelle. On huomattava, että Vuorimaan aineisto koostui sekä ruotsia äidinkielenään että ruotsia toisena kielenä puhuvien lukiolaisten ja yliopistopiskelijoiden kertomuksista, eivätkä tulokset näin ollen ole suoraan verrattavissa meidän tutkimukssamme saatuihin tuloksiin.

Meidän tutkimukssamme abstrakti ja päätäntö ovat kertomuksessa vaihtoehtoisia elementtejä, mikä vastaa Labovin (1972) alkuperäisessä tutkimuksessa saatuja tuloksia (ks. Labov 1972: 370; Patterson 2008: 25). Aineistossamme päätäntöjen määrä lisääntyy jonkin verran ylemmillä kielitaitotasolla ja luokka-asteilla. Abstraktien määrä lisääntyy jonkin verran alakoulun ylemmillä luokilla verrattuna alempiin luokkiin, mutta kasvu ei ole enää lineaarista yläkoululaisten ja lukiolaisten kertomuksissa. Näin ollen abstraktien määrän kasvusta kautta aineiston ei ole mahdollista tehdä yhtenäistä johtopäätöstä. Kertomuksia, jotka sisältävät kaikki Labovin mallin mukaiset rakennepiirteet, on ainoastaan muutamia yläkoululaisten B-tason aineistossa ja muutamia lukiolaisten B-tason aineistossa. Korkealle C1-kielitaitotasolle arvioidut kertomukset lähenevät usein ilmaisultaan taiteellista ja kaunokirjallista tyyliä, ja niissä saattaa esimerkiksi olla juonellisia hyppäyksiä, minkä vuoksi niistä puuttuu yksi tai useampi labovilainen rakennepiirre.

Hongon mallin toteutumista kertomuksissa tarkasteltaessa on nähtävissä, että A1-kielitaitotasolla esiintyy pääasiallisesti sekä sana- ja lauselistoja että episodeja. Skriptejä A1-tasolla on muutamia. Tasolla A2 on määrällisesti eniten episodeja. A2-tasolta löytyy myös muutama juonellinen kertomus, joita vielä A1-tasolla esiinny ollenkaan. B1-tasolla ei ole enää lainkaan sana- ja lauselistoja, ja skriptien määrä lisääntyy merkittävästi. B2-tasolle siirryttäessä skriptien määrä ylittää episodien määrän. C1-tasolla episodeja ei esiinny enää lainkaan.

Yksikään aineistomme teksteistä ei analyysimme perusteella yltänyt Hongon mallin mukaiselle kompleksisen juonellisen kertomuksen tasolle (taso 6). Kompleksiselta juonelliselta kertomukselta odotetaan muun muassa *runsasta kuvailua* ja usein kompleksisissa juonellisissa kertomuksissa on *psykologista kerroksisuutta*, eikä näitä kriteerejä tulkintamme mukaan riittävässä määrin täyttänyt yksikään aineistomme teksteistä. Juonellisia kertomuksia esiintyy kautta aineiston, joskin huomattavasti vähemmän kuin episodeja ja skriptejä. Kaikki juonellisiksi kertomuk-

siksi luokitellut kertomukset sisältävät vähintään neljä Labovin mallin mukaista kertomuksen piirrettä, toisin sanoen kaikissa juonellisissa kertomuksissa oli vähintään orientaatio, mutkistava toiminta, evaluaatio ja lopputulos. Aineistomme perusteella voikin todeta, että Hongon mallin mukainen juonellinen kertomus edellyttää Labovin mukaisten kertomuksen neljän ydinpiirteen esiintymistä tekstissä.

Koko aineiston osalta ylivoimainen enemmistö eli hieman yli puolet kaikista kertomuksista on episodeja (261 kappaletta). Seuraavaksi eniten on skriptejä (142 kappaletta) eli noin vajaa kolmannes kaikista kertomuksista. Kolmanneksi eniten on lauselistoja (34 kappaletta) ja neljänneksi eniten juonellisia kertomuksia (32 kappaletta). Vähiten on sanalistoja (3 kappaletta). Sanalistoja esiintyy ainoastaan alakoulun 2.–4.-luokkalaisten aineistossa (lukioaineiston yhtä sanalista ei ole otettu arvioinnissa huomioon, koska se ei vastaa lainkaan tehtävänantoon). Lauselistoja esiintyy sekä alakoulun alemmilla että ylemmillä luokilla että yläkoululaisilla, mutta lukioaineistossa niitä ei ole enää lainkaan. Aineisto täten osoittaa, että Hongon mallin mukaisia yksinkertaisia sana- ja lauselistoja esiintyy enemmän alemmilla kielitaito- ja koulutasoilla, ja niiden määrä vähenee ylemmille tasoille siirryttäessä. Vastaavasti kompleksisempia skriptejä ja juonellisia kertomuksia esiintyy keskimääräisesti enemmän ylemmillä kielitaitotasolla. Näin ollen kokonaisuudessaan kertomusten kompleksisuus lisääntyy ylemmille kouluasteille ja kielitaitotasolle siirryttäessä. Tulokset ovat samansuuntaisia Hongon tutkimuksessa (2013) saatujen tulosten kanssa (vrt. Honko 2013: 292).

Kertomukset ovat yleensä ensimmäisiä tekstilajeja, joita lapset tuottavat ja vastaanottavat jo ennen kouluikää ja sen jälkeen. Kirjoittaminen aloitetaan yleensä tuottamalla yksinkertaisia viestejä, havaintoja, kommentteja sekä nimeäviä että usein päivän tapahtumia raportoivia tekstejä, jotka vasta myöhemmin laajenevat kertomuksiksi. (Riley & Reedy 2000: 63–65.) Tämä saattaa osittain olla syynä siihen, miksi moni aineistomme teksti ei ollut varsinaisesti kertomus, vaan pikemminkin tapahtumia havainnoiva episodi tai raportinomaisen skripti.

Vaikka juonellisten kertomusten suhteellinen määrä lisääntyikin ylemmillä kouluasteilla, esiintyy muutamia juonellisen kertomuksen kriteerit täyttäviä kertomuksia jo alakoulun alemmilla luokilla. Tutkimuksissa on havaittu lasten kirjoittavan kertomuksen kaltaisia tekstejä, vaikka kertomusta tekstilajina ei olisikaan esimerkiksi oppitunneilla opetettu. Onkin mahdollista, että oppilaat ovat sosiaalistuneet kertomuksen käytänteisiin arjessaan oppituntien ulkopuolella, ja sen vuoksi kertomuksen rakenne onkin tuttu, vaikka sitä eksplisiittisesti ei olisikaan opetettu. (Riley

& Reedy 2000: 65–66.) Aineistomme osalta meillä ei ole tietoa siitä, onko kertomusgenreä systemaattisesti opetettu kaikille alakoulun alimpien luokkien kirjoittajille.

Valtaosa koko aineistomme kertomuksista on realistisia kertomuksia, joissa on minäkertoja, mikä on luontevaa ottaen kertomusten tehtävänannot huomioon. Ainoastaan muutama kertomus on tulkittavissa fiktiivisiksi, joissa seikkailee esimerkiksi hirviöitä. Kirjoittajan ikä ja jonkin verran myös kulttuuritausta näkyy ennen kaikkea kertomusten teemoissa. Koko aineiston osalta kertomukset käsittelevät pääasiassa arkikokemuksia, kavereiden kanssa olemista, harrastuksia, pelaamista ja matkustelua. Yläkouluikäisillä mukaan tulevat teini-ikäisille tyypilliset ihastumiset ja mopolla ajaminen. Lukiolaiset puolestaan käsittelevät vaikeitakin ihmissuhteisiin liittyviä asioita selvästi nuorempia kirjoittajia syvällisemmin. Lukiolaisten kertomuksissa kuvailaan myös kokemuksia kotimaassa tai vaihtoehtoisesti Suomeen muuttoa ja siitä aiheutuvaa kulttuurishokkia.

Kirjoittajan ikä heijastuu myös kertomusten sanastoon. Etenkin yläkoululaisten kertomuksissa vilahtelee nuorille ominaisia, epämuodollisia ilmauksia ja hymiöiden käyttöä. Pääasiassa alakoululaisten kertomuksissa esiintyy muutamia saduille tyypillisiä “olipa kerran”-aloituksia ja “loppu”-lopetuksia. Lukiolaisaineistossa hymiöitä tai saduille tyypillisiä konventioita ei esiinny enää juuri lainkaan. On mahdollista, että lukiolaiset hahmottavat genren ja tiedostavat sille asetetut tekstilajivaatimukset ala- ja yläkoululaisia paremmin, ja osaavat näin ollen rajata tekstistä sille epäsopivat elementit pois. Tämä voi olla seurausta sekä kognitiivisesta kehityksestä että tekstilajeihin harjaantumisesta. Keskimääräisesti kertomusten pituus, kompleksisuus sekä ilmaisun monipuolisuus lisääntyvät ylemmillä kouluasteilla ja kielitaitotasolla.

Honko (2013) huomasi alakoululaisten kertomuksia tutkiessaan, että *“mitä pidempi teksti on, sitä todennäköisemmin se muodostaa skriptikertomuksen tai moniulotteisemman kertomuksen sijaan, että koostuisi irrallisista toiveista – sanoista, lauseista tai episodiatihioista.”* (Honko 2013: 297). Teimme vastaavan havainnon myös omassa tutkimuksessamme; lyhyt kirjoitelma ylsi harvoin Hongon mallin mukaisen skriptin tai juonellisen kertomuksen tasolle. Toisaalta Hongon tutkimuksessa havaittiin, että S2-oppijat saattavat kirjoittaa taitoihinsa nähden pitkiäkin tekstejä. (Honko 2013: 310.) Pitkä teksti ei havaintojemme mukaan ole automaattisesti kielellisesti ja sisällöllisesti laadukas. On mahdollista, että kirjoittaja pyrkii tekstin pituudella kompensoimaan mahdollisia kielitaidon puutteita. Toisaalta etenkin nuoremmat kirjoittajat saattavat yk-

sinkertaisesti innostua kirjoittamastaan aiheesta, niin että tekstin kokonaisrakenteen huomioiminen unohtuu.

Lukiolaisten ja yläkoululaisten kertomukset eivät kaikilta osin ole suoraan verrattavissa alakoululaisten kirjoittamiin kertomuksiin, sillä ylempillä kouluasteilla kertomusten suhteellinen kielitaitotaso kasvaa. Parhaiten vertailtavissa ovat B1-tasolle arvioidut kertomukset, sillä B1-tason kertomuksia löytyy niin ala- ja yläkoululaisten kuin lukiolaistenkin aineistosta. Kun tarkastelee B1-tasoisia kertomuksia kaikilla kouluasteilla, huomionarvoista on, että Labovin mallin mukaisia kertomuspiirteitä esiintyy suunnilleen saman verran kaikissa kertomuksissa kouluasteesta riippumatta. Ainoastaan päätäntöjen määrä vaihtelee B1-tasoisissa kertomuksissa, sillä lukiolaisten kertomuksissa niitä on hieman enemmän kuin ala- ja yläkoululaisten kertomuksissa.

Myöskään kertomusten sijoittuminen Hongon mallin mukaisille taitotasolle ei vaihtelee eri kouluasteilla. Yksikään B1-tasoinen kertomus ei ole luokiteltavissa sana- tai lauselistaksi, vaan valtaosa kertomuksista on episodeja tai skriptejä kaikilla kouluasteilla. Myös juonellisten kertomusten osuus säilyy suhteellisen samana läpi B1-aineiston. Myöskään kertomusten pituus ei merkittävästi vaihtelee ylempien kouluasteiden ja alempien kouluasteiden välillä. B1-tasoisten kertomusten analysointi kaikilla kouluasteilla havainnollistaa sen, että saman kielitaitotason kertomuksissa ei ole merkittävää rakenteellista eroa eri kouluasteilla, vaan eroja aiheuttavat lähinnä kertomusten teemat ja kielelliset ilmaukset. Yksittäisten kirjoittajien välillä sen sijaan on huomattavaakin vaihtelua jo saman kielitaitotason sisällä, kuten olemme aiemmin analyysissämme todenneet.

5 LOPUKSI

Tässä luvussa kertaamme tutkimuksemme keskeisimmät tulokset, arvioimme tutkimuksen onnistumista ja käytettyjen mallien käyttökelpoisuutta suomi toisena kielenä -kertomusten analysoimiseen. Esitämme myös joitakin jatkotutkimusehdotuksia.

5.1 Tiivistelmä tutkimuksen taustasta ja analyysiprosessista

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli tutkia, mitä kertomuksen piirteitä suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjoittamissa kertomuksissa esiintyy eri kielitaitotasolla ja luokka-asteilla. Selvitimme, miten Labovin mallin (1972) mukaiset kertomuksen rakennepiirteet toteutuvat peruskoulu- ja lukioikäisten kirjoittamissa kertomusteksteissä. Tutkimme myös, miten kertomustekstit suhteutuvat Mari Hongon mallin (2013) mukaisiin kertomuksen taitotasokuvauksiin, ja lisäksi havainnoimme millaisia muita elementtejä kertomuksissa mahdollisesti esiintyy. Tartuimme aiheeseen, koska suomi toisena kielenä -kirjoittamisen tutkimusta etenkin genren ja tekstitaitojen näkökulmasta on toistaiseksi vähän. Kuitenkin nykyinen tietoyhteiskunnassamme eläminen edellyttää monipuolisesti eri tekstilajien hallintaa (Heikkinen & Voutilainen 2012: 18), ja sen vuoksi on tärkeää, että aihetta tarkastellaan myös suomi toisena kielenä -näkökulmasta.

Aineistomme on peräisin Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen ja Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen yhteisestä Topling-hankkeesta (2010–2013), ja käsittää yhteensä 472 kirjoitettua kertomustekstiä. Kirjoittajat ovat alakoulu-, yläkoulu- ja lukioikäisiä yleisopetuksessa olevia suomi toisena kielenä -oppilaita, joten aineistomme lävistää laajasti koko suomalaisen peruskoulu- ja lukiojärjestelmän. Ala- ja yläkoululaisten tehtävänä oli kirjoittaa jostain hienosta, hauska tai pelottavasta asiasta, joka heille itselleen oli tapahtunut, sekä perustella, miksi tapahtuma oli hieno, hauska tai pelottava. Lukiolaisten piti puolestaan kirjoittaa jostain erityisen mieleenpainuvasta tapahtumasta tai kokemuksesta, ja myös heidän tuli perustella, miksi tapahtuma oli jäänyt mieleen. Ulkopuoliset arvioijat ovat arvioineet kertomukset Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvausten (EVK) mukaisesti, ja kertomusten kielitaitotaso vaihtelee alle A1-tason teksteistä aina C1-tason teksteihin.

Kustakin aineiston tekstistä on poimittu siinä esiintyvät Labovin mallin mukaiset kertomuksen rakennepiirteet (abstrakti, orientaatio, mutkistava toiminta, evaluaatio, lopputulos, pää-

täntö), ja sen jälkeen teksti on arvioitu Hongon mallin taitotasokuvausten mukaisesti joko sana- tai lauselistaksi, episodiksi, skriptiksi, juonelliseksi tai kompleksiseksi juonelliseksi kertomukseksi. Kertomuksista on myös eritelty ja analysoitu kertomusten teemojen sisältöjä sekä muita kertomuksissa mahdollisesti esiintyviä elementtejä, kuten saduille tyypillisiä aloituksia tai loppetuksia. Analysoimme kunkin tekstin ensin itsenäisesti tahoillamme, ja vertasimme tämän jälkeen saamiamme tuloksia yhdessä. Vertailun pohjalta saadut lopulliset tulokset on koostettu erillisiksi kouluasteen ja kielitaitotason mukaan jaetuiksi taulukoiksi (ks. luku 4), joihin tutkimuksemme varsinainen laadullinen analyysi perustuu. Tutkimuksemme onkin laadullinen analyysi, joka perustuu kvantitatiivisiin menetelmiin saatuihin tuloksiin.

5.2 Tiivistelmä analyysin tuloksista ja jatkotutkimusehdotuksia

Labovin mallin toteutuminen kertomuksissa

Analyysin perusteella voidaan sanoa, että Labovin mallin mukaisista piirteistä kertomuksissa esiintyy eniten orientaatioita, mutkistavia toimintoja, evaluaatioita sekä lopputuloksia. Näiden neljän piirteen voi katsoa muodostavan kertomuksen ydinrakenteen. Labovin mallin mukaisista piirteistä vähiten aineistossamme esiintyy abstrakteja ja päätäntöjä. Näiden määrä saattaisi olla suurempi, mikäli tehtävänanto olisi voimakkaammin ohjannut kertomuksen kirjoittamiseen. Vaikka Labovin malli perustuu suullisten kertomusten perusteella tehtyihin päätelmiin, ja meidän tutkimuksessamme analysoitiin kirjallisia kertomuksia, ovat tuloksemme kertomusten rakennepiirteiden analyysistä samansuuntaiset kuin Labovin alkuperäisessä tutkimuksessa. Tuloksemme vahvistavat Labovin mallin taustalla vaikuttavia tutkimustuloksia; abstraktit ja päätännöt ovat kertomuksissa harvinaisempia piirteitä (Labov 1972: 370; Patterson 2008: 25).

Hongon mallin toteutuminen kertomuksissa

Labovilaisen rakenneanalyysin jälkeen luokittelimme kertomukset Hongon mallin mukaisten taitotasokuvausten perusteella sana- ja lauselistoiksi, episodeiksi, skripteiksi ja juonellisiksi kertomuksiksi. Hongon mallin mukaisia, ylimmän taitotason 6 kompleksisia juonellisia kertomuksia aineistossamme ei tulkintamme mukaan ollut lainkaan. Valtaosa koko aineiston kertomuksista oli episodeja, joita analyysimme perusteella oli kahdenlaisia. Osa episoditeksteistä oli prototyyppisiä episodimaisia lyhyitä tapahtumakuvauksia, osa puolestaan abstrakteja tunteiden tai tunte-

musten kuvauksia, joista varsinainen tapahtumakuvaus puuttui yleensä kokonaan. Episodeiksi lukeutuikin suuri määrä hyvin erilaisia tekstejä. Moni aineistomme kertomus jäi episodiksi myös sen vuoksi, että kertomukset jäivät ikään kuin kesken. Selkeän juonellisen lopputuloksen puuttuminen on Hongon mallin taitotasokuvauksissa yksi kriteeri, jonka perusteella kertomus voidaan luokitella episodiksi, vaikka kertomus olisi muilta ansioiltaan skriptin tai juonellisen kertomuksen tasoinen.

Hongon väitöstutkimuksessa (2013) hallitsevin kertomusrakennetyyppi oli skripti. Osa kertomuksista ylsi jopa kompleksisen juonellisen kertomuksen tasolle (Honko 2013: 292). Hongon tutkimat kertomukset olivat siis keskimääräisesti hieman meidän aineistomme kertomuksia kompleksisempia. On kuitenkin huomattava, että Hongon tutkimuksessa tutkittavat olivat kaikki alakouluikäisiä, ja kirjoittajien joukossa oli sekä suomea äidinkielenään että suomea toisena kielenä puhuvia oppilaita. Suomea toisena kielenä puhuvat tuottivatkin Hongon aineistossa keskimäärin taitotasoltaan heikompia kertomuksia verrattuna äidinkielisten kirjoittamiin kertomuksiin (Honko 2013: 293). Toisaalta arviointi on aina subjektiivista, ja toiset arvioijat olisivat saattaneet löytää meidänkin aineistostamme enemmän kompleksisia kertomusrakenteita. Muutoin meidän tutkimuksessamme saadut tulokset noudattelevat Hongon tutkimuksessa saatuja tuloksia. Sana- ja lauselistoja esiintyy vielä alakoulun alemmilla luokilla, mutta ei enää lainkaan alakoulun ylemmillä luokilla. Vastaavasti kompleksisemmat kertomusrakenteet yleistyvät alakoulun ylemmillä luokilla. (Honko 2013: 292.) Meidän tutkimuksessamme kertomusten keskimääräinen kompleksisuus lisääntyi sekä ylemmillä kouluasteilla että kielitaitotasolla.

Kuten Hongon tutkimuksessa (ks. Honko 2013: 301), myös meidän tutkimuksessamme kertomusten keskimääräinen pituus kasvoi jonkin verran ylemmillä kouluasteilla ja kielitaitotasolla. Tekstin pituus ei kuitenkaan aina korreloinut tekstin kompleksisuuden kanssa. Vaikka pitkä teksti ylsikin lyhyttä tekstiä todennäköisemmin Hongon taitotasoasteikon ylemmille tasoille, ei pitkä teksti automaattisesti ollut sisällöllisesti tai rakenteellisesti eheä kokonaisuus. Esimerkiksi skriptimäiset kuvaukset päivän tapahtumista saattoivat olla pitkiä, mutta sisällöltään yksipuolisia; niistä puuttui usein joko Labovin mallin mukainen mutkistava toiminta tai evaluatio. Toisaalta Labovin mallin mukaiset rakennepiirteet eivät aina esiintyneet prototyyppisesti erillään toisistaan, vaan esimerkiksi yksi virke saattoi sisältää useamman Labovin mallin mukainen rakennepiirteen. Kertomuksen ydinrakenne saattoikin toteutua, vaikka ilmaisu olisi ollut tiivistä.

Kertomusten muita elementtejä

Vaikka meillä ei ollut tietoa kirjoittajien taustoista, näkyi kirjoittajien ikä etenkin kertomusten teemoissa. Alakouluikäisten kertomukset käsittelivät pääasiassa konkreettisia, omaan arkeen ja kavereihin liittyviä tapahtumia, kun taas lukiolaisten aineistossa osa kertomuksista käsitteli abstrakteja, esimerkiksi omaan kulttuuriin ja ihmissuhteisiin liittyviä asioita. Kirjoittajan ikä näkyi myös kertomusten sanastossa. Etenkin yläkoululaisten kertomuksissa vilahti nuorille tyypillisiä, hyvin epämuodollisia ilmauksia ja hymiöitä. Osassa alakoululaisten kertomuksia oli käytetty saduille tyypillisiä ilmaisukeinoja, kuten olipa kerran -tyyppisiä aloituksia. Analyysin tuloksia tarkastellessa onkin huomattava, että vaikka kukin kertomus on pyritty analysoimaan tekstistä itsestään käsin ja Labovin ja Hongon mallin asettamien kriteerien mukaisesti, sijoittuu kukin kertomus aina osaksi omaa kouluastettaan, ja suhteutuu näin ollen muihin kyseisen kouluasteen kertomuksiin. Alakoululaisen juonellinen kertomus voikin olla esimerkiksi kielelliseltä ilmaisultaan tai temaltaan erilainen verrattuna lukioikäisen kirjoittamaan juonelliseen kertomukseen, mihin on syynä esimerkiksi kirjoittajien merkittävä ikäero.

Kertomukset yhden kielitaitotason sisällä

Vaikka ylimmillä ja alimmilla kouluasteilla olevien kirjoittajien kertomukset saattoivat vaihdella esimerkiksi sanaston monipuolisuuden tai kertomuksen teeman osalta, samalle kielitaitotasolle arvioitujen kertomusten rakenteessa ei kouluasteesta riippumatta ollut merkittäviä eroja. Tarkastelimme kielitaitotason B1 kertomuksia kaikilla kouluasteilla, sillä B1-tasoisia kertomuksia löytyi vertailun kannalta riittävästi sekä ala- ja yläkoulu- että lukioaineistosta. Havaitsimme, että B1-kielitaitotason kertomuksissa esiintyy kouluasteesta riippumatta suhteellisesti saman verran eri Labovin mallin mukaisia kertomuspiirteitä. Hienoisena erona muuhun B1-tason kertomuksiin on lukiolaisten kertomuksissa esiintyvä suurempi päätäntöjen määrä. Kouluasteesta riippumatta valtaosa B1-tason kertomuksista on luokiteltavissa Hongon mallin mukaisesti episodeiksi tai skripteiksi, eikä esimerkiksi juonellisten kertomusten määrä kasva suhteellisesti ylemmillä kouluasteilla verrattuna alempiin kouluasteisiin. B1-tasoiset kertomukset eivät myöskään merkittävästi kasva pituutta ylemmillä kouluasteilla. B1-tason kertomuksilla ei näin ollen ole merkittävää rakenteellista vaihtelua eri kouluasteiden välillä. Yksittäisten kirjoittajien väliset erot sen sijaan näkyvät jo saman kielitaitotason sisällä.

Jatkotutkimusideoita

Jatkossa suomi toisena kielenä -kirjoittajien kertomuksia tutkittaessa olisikin syytä selvittää, miten yksittäisen kirjoittajan kertomisen taidot muuttuvat tai kehittyvät peruskoulun ja lukion aikana. Meidän tutkimuksemme ei ottanut huomioon yksittäisten kirjoittajien kieli- tai kulttuuritausta tai sen mahdollista vaikutusta lopulliseen tuotokseen. Tätä sekä muita valmiiseen tuotokseen vaikuttavia syitä, kuten motivaatiotekijöitä olisi hyvä ottaa jatkotutkimuksessa huomioon. Meidän tutkimuksemme keskittyi valmiiden kertomusten analysoimiseen, joten jatkossa kannattaisi pyrkiä selvittämään tekstin taustalla vaikuttavia ymmärtämisen ja tuottamisen prosesseja. Tekstin tuottamisen ja vastaanottamisen taustalla olevia henkilökohtaisia tekijöitä, kuten kieli- ja kulttuuritaustan vaikutusta kertomusgenren hallintaan olisi syytä tutkia senkin vuoksi, että kertomus on genrenä kulttuurisesti ja sosiaalisesti jäsentynyt, ja näin ollen ympäröivä kulttuuri vaikuttaa siihen, miten kertomuksia tuotetaan ja tulkitaan.

Aineistomme kertomuksissa vilahteli jonkin verran saduille tyypillisiä konventioita sekä nuorten kielenkäytölle ominaisia hymiöitä ja slangi-ilmauksia, minkä vuoksi kirjoittajan iän ja sosiaalisen viitekehyksen vaikutusta lopputulokseen olisi mielekästä tutkia tarkemmin. Jotta suomea toisena kielenä puhuvien kertomuksia voisi analysoida tarkemmin, tulisi niitä jatkossa verrata suomea äidinkielenään puhuvien kirjoittamiin kertomuksiin. Vertaileva tutkimus auttaisi hahmottamaan suomi toisena kielenä -kertomusten rakennetta ja sisältöä kokonaisuudessaan paremmin.

5.3 Tarkemmin Labovin ja Hongon mallien välisestä suhteesta

Kertomuksen käsitteen määritelmässä korostuu usein näkemys siitä, että kertomuksella on oltava alku, keskikohta ja loppu. Tutkimuksemme kuitenkin osoitti, että alku, keskikohta ja loppu eivät vielä tee tekstistä kertomusta, vaan kertomuksen kertomuksellisuuden kannalta olennaisia elementtejä ovat Labovin mallin mukaiset *mutkistava toiminta*, *lopputulos* ja *evaluaatio*. Ilman jonkinlaista konfliktia (mutkistavaa toimintaa) kertomus ei analyysimme perusteella ole Hongon mallin mukainen juonellinen kertomus, vaan pikemminkin episodi tai skripti. Tällöin myöskään kertomuksessa ei korostu niinkään tarinan lopetus, vaan *lopputulos*, siis jonkinlainen vastaus esitettyyn ongelmaan tai ratkaisu konfliktiin.

Labovin mallin kertomuspiirteistä myös evaluaatio on olennainen kertomuksen kertomuksellisuuden kannalta, koska evaluaatiossa ilmenee yleensä kertomuksen näkökulma. Tutkimuksessamme havaitsimme, että mikäli kertomuksesta puuttui evaluaatio, lukijalle jäi epäselväksi kertojan suhtautuminen tapahtumiin. Aineistomme kertomusten taustalla vaikuttaneisiin tehtävänantoihin suhteutettuna evaluaation merkitys korostui. Ilman evaluaatiota lukijan oli haasteellista päätellä, oliko kirjoittajan tarkoitus kertoa hauska, hienosta, pelottavasta vai mieleenpainuvasta tapahtumasta. Tämä havainto tukee näkemystä kertomuksista kommunikaation muotona, jossa kertoja pyrkii kertomuksellaan herättämään vastaanottajassa jonkinlaisen reaktion (Phelan & Rabinowitz 2012: 3–5). Myös Hongon mallin perusteella tehdyn analyysin tulosten perusteella huomasimme, että dialogisuus on keskeinen juonellisen kertomuksen määrittäjä. Tapahtumien evaluaatio ja reaktion syntyminen lukijassa oli analyysissämme yksi niistä mittapaisista, joka erotteli juonelliset kertomukset esimerkiksi episodeista tai skripteistä. Evaluaatiot ilmenivät keskimäärin hieman eri tavoin nuorempien ja vanhempien kirjoittajien välillä. Alakouluikäisten kertomuksissa evaluaatio ilmaistiin usein eksplisiittisesti, kun taas vanhemmat kirjoittajat ilmentivät evaluaatiota kertomuksessaan myös epäsuoremmin esimerkiksi vaihtelevampien adjektiivien tai ilmausten avulla.

Tutkimuksemme osoitti, että kaikki Hongon mallin mukaisesti juonellisiksi kertomuksiksi (taso 5) arvioidut tekstit sisälsivät vähintään Labovin mallin mukaiset kertomuksen ydinpiirteet eli orientaation, mutkistavan toiminnan, evaluaation ja lopputuloksen. Ainoastaan muutamassa aineistomme juonellisessa kertomuksessa jokin rakennepiirre ei ilmennyt täysin selkeästi kertomuksessa. Yleensä joko evaluaatio tai lopputulos jäi hieman vajaaksi, jolloin kertomuksen näkökulma tai loppuratkaisu jäi jonkin verran lukijan pääteltäväksi. Koska kyseiset kertomukset olivat kuitenkin muutoin onnistuneita ja eheitä kokonaisuuksia, olivat ne pienistä rakenteellisista puutteistaan huolimatta selkeästi tulkittavissa juonellisiksi kertomuksiksi.

Vaikuttaakin siltä, että vaikka juonellinen kertomus analyysimme perusteella edellyttää labovilaisten ydinpiirteiden esiintymistä, monipuolisella sanaston ja lauserakenteiden hallinnalla on mahdollista paikata pieniä puutteita rakennepiirteiden ilmenemisessä. Tämä on tärkeä huomio pedagogisesta näkökulmasta. Kertomusgenreä opettaessa ei tule vähätellä persoonallisen ja rikkaan ilmaisun asemaa merkitysten rakentajana tekstissä. Luukka on todennut, että genrelähtöisessä kirjoittamisen opetuksessa oppilaita ohjataan pahimmillaan mekaaniseen kopioimiseen (2004: 158). Vaikka esimerkiksi kertomuksen tuottamista opetettaisiin tekstilajista käsin, opetuk-

sessä ei tulisi keskittyä vain genren tekstuaalisen rakenteen mallintamiseen, vaan huomioida, että tekstin rakenteellinen jäsentyminen ja kielellisen ilmaisun monipuolinen hallinta kulkevat käsi kädessä. Tutkimuksemme kuitenkin puoltaa genrelähtöistä kirjoittamisen opetusta. Aineistomme laeva tehtävänanto ei suoraan ohjannut tuottamaan tietyn tekstilajin mukaista tekstiä, mikä osaltaan vaikeutti tekstien analysointia kertomusgenren näkökulmasta. Odotuksenmukaisen tekstilajin tuottamiseen ohjaaminen saattaisi helpottaa paitsi kirjoittajaa myös tekstin lukijaa. Kun kaikki osapuolet ovat tietoisia siitä, mitä genreä teksti edustaa ja mitä normeja sen näin ollen tulisi noudattaa, on todennäköistä, että tekstin kommunikatiivinen tavoite täyttyy. Tekstilajille asetettu yhteinen päämäärä helpottaa sekä kirjoittamisen ohjaamista, itse kirjoittamisprosessia että valmiin tuotoksen arvioimista.

5.4 Tutkimuksen onnistumisen arviointia

Tutkimuksemme tulokset perustuvat kahden eri mallin, Labovin mallin ja Hongon mallin mukaisesti tehtyihin tulkintoihin aineistosta. Vaikka tulkinnat on muodostettu kahden eri arvioijan arviointien pohjalta, ovat ne silti subjektiivisia näkemyksiä aineiston kertomuksista. Mikäli arviointiin olisi osallistunut useampi henkilö, olisivat tulokset esimerkiksi Labovin mallin rakennepiirteiden toteutumisesta voineet olla toisenlaiset.

Honko hyödynsi malliaan väitöstutkimuksessaan alakouluikäisten kirjoittamien kertomusten analysoimiseen, mihin se varsin hyvin soveltui myös meidän tutkimuksessamme alakouluaineiston osalta. Huomasimme kuitenkin, että ylempien luokka-asteiden korkealle kielitaitotasolle arvioitujen kertomusten luokittelu Hongon mallin taitotasojen mukaisesti ei ollut ongelmantonta. Moni edistyneempi kertomus häilyi kahden taitotason rajamailla, ja haastavinta olikin erottaa etenkin skriptit juonellisista kertomuksista, ja juonelliset kertomukset vastaavasti kompleksisista juonellisista kertomuksista. Varsinkin lukiolaisten C1-tasoiset tekstit poikkesivat tyyliältään prototyypisistä juonellisista kertomuksesta, ja muistuttivat paikoitellen pikemminkin moderneja kaunokirjallisia tekstejä. Hongon taitotasokuvausten mukaan tason 6 kompleksinen juonellinen kertomus saa rikkoa perinteistä kertomuskaavaa, mikäli se on sisällöltään muuten ansioitunut. Aineistomme kertomuksista moni rikkoi perinteisen juonellisen kertomuksen rakennetta, mutta ei ollut kuitenkaan sisällöltään riittävän eheä tai monitasoinen, jotta olisimme voineet luokitella sen tason 6 kompleksiseksi juonelliseksi kertomukseksi.

Hongon mallin taitotasokuvaukset kaipaivatkin tutkimuksemme perusteella tarkennuksia sellaisten kertomustekstien osalta, jotka eivät ole lainkaan juonellisia tapahtumakuvauksia (esim. abstraktit episodit) tai jotka rikkovat perinteistä kertomusrakennetta. Aineistomme perusteella tällaisia, kertomusgenrelle asetetuista normeista poikkeavia kertomuksia esiintyy etenkin ylemmillä kouluasteilla. On mahdollista, että yläkoululaisten ja lukiolaisilla on alakoululaisia useammin hallussaan sellaisia kirjoittamisen strategioita, jotka mahdollistavat prototyypin kertomusrakenteen tuottamisesta poikkeamisen. Kun mekaaninen kirjoitustaito ja kielitaito ylipäättään koulunkäynnin edetessä kehittyvät, voi kirjoittaja keskittää paremmin huomionsa tekstin sisällön prosessointiin (Honko 2013: 142). Vastaava kirjoitustaidon kehittyminen voi osaltaan selittää, miksi meidän tutkimuksessamme vaihtoehtoisia kertomusrakenteita esiintyi etenkin yläkoululaisten ja lukiolaisten teksteissä.

Toisaalta aineistomme kertomusten kertomusrakennetta analysoidessa on muistettava, että Topling-aineistomme tehtävänannoissa kirjoittajaa pyydettiin *kertomaan*, ei kirjoittamaan kertomus. Taustaolettamuksena oli, että kirjoittajat tuottavat kertomuksen, joskin genren nimeä ei eksplisiittisesti mainittu tehtävänannossa. Vastaavasti Hongon väitöstutkimuksessa analysoitujen kertomusten tehtävänannossa ohjeistettiin nimenomaan kirjoittamaan ”kertomus, satu tai tarina”. Honko huomauttaa, että tehtävänannon muotoilu ja aihe saattavat vaikuttaa kirjoittamissuoritukseen ja näin ollen myös tutkimuksen tuloksiin (Honko 2013: 143). Topling-aineistomme kertomusten taustalla ollut tehtävänanto saattaakin olla osaltaan syynä siihen, miksi osa kertomuksista ei noudata perinteistä kertomusrakennetta. Kun kirjoittajia on ainoastaan pyydetty kertomaan, eikä taustaolettamuksena tekstilajin nimeä ole suoraan mainittu, näkyy kertomuksissa kirjoittajien vaihtelevat käsitykset kertovan tekstin luonteesta. Mikäli tehtävänannossa olisi eksplisiittisesti pyydetty kirjoittamaan kertomus, olisi aineisto voinut olla toisenlainen. Toisaalta laava tehtävänanto todentaa Labovin mallin toimivuuden; valtaosa aineistomme kertomuksista sisältää labovilaisia kertomuksen ydinpiirteitä, vaikkei kirjoittajia pyydettykään suoraan kirjoittamaan kertomusta. Näin ollen omakohtaisista kokemuksista kerrotaan myös kirjoittamalla useimmiten noudattamalla labovilaista prototyypistä kertomusrakennetta.

Kertomuksia analysoidessamme huomasimme, että vaikka kirjoittajia ei ollut suoraan käsketty kirjoittamaan kertomusta, lukijalla on odotus siitä, että teksti noudattaa jonkinlaista kertomuksen kaavaa. Merkillepantavaa oli, että mielestämme kokonaisuudessaan onnistunut vastausteksti sisälsi sekä labovilaisen kertomuksen ydinrakenteen että sijoittui korkealle Hongon mal-

lin taitotasosteikolla. Tutkimuksemme havainnot tukevat genrepedagogiikassa vallitsevaa näkemystä tekstilajilähtöisen kirjoittamisen opetuksen merkityksestä. Kun oppilaat hallitsevat monipuolisesti erilaisia tekstilajeja, ja heitä myös eksplisiittisesti ohjeistetaan kirjoittamaan tietyn genren konventioiden mukaisia tekstejä, on todennäköisempää, että kirjoittajan tekstilleen asetamat tavoitteet kohtaavat lukijan odotukset. Sosiaalisesti yhteisössä ja kulttuurissa rakentuneiden ja jaettujen genrekäsitysten noudattaminen edesauttaa havaintojemme perusteella kommunikatiivisten tavoitteiden toteutumista, joka on myös aineistomme kertomuksissa toiminut Euroopalaisten viitekehyksen mukaisen arvioinnin perusteena. Aineistomme analyysi osoittaa, kuinka tehtävänannolla on merkitystä varsinaiseen tuotokseen. Etenkin suomi toisena kielenä -oppijoiden kannalta selkeiden tehtävänantojen merkitys korostuu.

Aineistomme kertomuksissa Labovin mallin mukaiset kertomuspiirteet eivät olleet aina selkeästi erotettavissa toisistaan ja kertomuspiirteet saattoivat olla jopa sulautuneena yhteen, kuten lukiolaisten kertomusteksteissä, joissa päätäntö ja evaluaatio usein esiintyivät samassa virkkeessä. Kuitenkin Labovin malli onnistuu mielestämme kaikessa prototyypisyydessään tavoittamaan jotain olennaista kertomuksen kannalta. Tutkimuksessamme huomasimme, että lukijan kannalta kertomus muodostaa eheän juonellisen kokonaisuuden erityisesti silloin, kun kertomuksessa on Labovin mallin kertomuspiirteistä erotettavissa orientaatio, mutkistava toiminta, evaluaatio sekä lopputulos. Kertomuksen eheys tuntuu syntyvän siitä, että kertomuksen tapahtumia, tilanteita ja henkilöitä taustoitetaan lukijalle riittävästi (orientaatio), kertomuksessa tapahtuu jotain yllättävää tai odottamatonta (mutkistava toiminta), joka sysää juonta uuteen suuntaan, kertomuksessa tulee esille kokemuksellisuus (evaluaatio) ja lopulta kertomus päättyy havaittavaan lopputulokseen.

Tutkimuksessamme ilmeni, että Hongon mallin kriteerit täyttävä juonellinen kertomus (taso 5) sisälsi lähes aina vähintään nämä neljä Labovin mallin mukaista kertomuspiirrettä. Voidaankin todeta, että labovilainen prototyypinen kertomus ja Hongon mallin mukainen juonellinen kertomus vastaavat tietyiltä osin toisiaan. Kumpikin sisältää useimmiten tapahtumien ja henkilöiden esittelyä ja kuvailua, jonkinlaista juonellista käännekohtaa ja loppuratkaisua sekä tapahtumien arviointia. Hongon mallin mukaiset taitotasokuvauksiin perustuva kertomusten analyysi täydentääkin Labovin analyysimallia. Labovin malli soveltuu kertomuksen rakennepiirteiden erittelyyn ja analysoimiseen, Hongon malli puolestaan auttaa hahmottamaan kertomuksen sisältöä ja rakennetta kokonaisuudessaan.

Mallien hyödyntämisessä analyysivälineinä on tiedostettava niiden tutkijaa ja itse tutkimusta ohjaileva vaikutus. Vaikka esimerkiksi Labovin mallin tarkoitus on auttaa havaitsemaan kertomusrakenteita erilaisista teksteistä, ohjaa se helposti tutkijaa havaitsemaan rakenteita siellä missä niitä ei välttämättä lähtökohtaisesti ole. Tällöin on vaarana, että aineisto sovitetaan keino-tekoisesti mallin mukaiseksi, ja prototyypisistä kertomusrakenteista muodostuu jonkinlainen tekstin laadullinen määrittäjä ja onnistuneisuuden mittari. On myös muistettava, että esimerkiksi meidän hyödyntämämme Labovin ja Hongon mallit ovat vain yksi keino analysoida kertomuksia ja kertomusrakenteita teksteissä. Analyysimallit ovat nekin sosiokulttuurisesti jäsentyneitä, ja perustuvat tietynlaisiin käsityksiin kertomusgenrestä ja sitä määrittävistä normeista.

Kertomus, kuten muutkaan genret eivät ole pysyviä, vaan muuttuvat ajassa, kulttuurissa ja yhteisöissä (Mäntynen & Pietikäinen 2009: 83–84). Aineistossamme moni ansioitunut teksti ei välttämättä täyttänyt prototyypisen kertomuksen kriteerejä tai sisälsi perinteiselle kertomukselle vieraita elementtejä kuten hymiöitä, joten on mahdollista, että kertomusten arviointiin kaivataan tulevaisuudessa nykyistä monipuolisempia mittareita. Monikulttuurisuuden lisääntyessä suomea toisena kielenä puhuvien kirjoittamat kertomukset muokkaavat ja uudistavat omalta osaltaan käsityksiämme kertomuksista ja ylipäätään kertomisen tavoista.

LÄHTEET

- ABBOTT, PORTER 2008: *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALTMAN, RICK 2008: *A Theory Of Narrative*. New York: Columbia University Press.
- ARISTOTELES 1997: *Runousoppi*. Helsinki: Otava.
- BERMAN, RUTH 2004: The role context in developing narrative abilities. – S. Strömqvist & L. Verhoeven (toim.), *Relating events in narrative. Volume 2. Typological and contextual perspectives* s. 261–280. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BERMAN, RUTH 2007: Developing linguistic knowledge and language use across adolescence. – E. Hoff & M. Shatz (toim.), *Blackwell handbook of language development* s. 347–367. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- EVK = *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003*. Helsinki: WSOY.
- FLUDERNIK, MONIKA 2003: Natural Narratology and Cognitive Parameters – D. Herman (toim.), *Narrative Theory and Cognitive Sciences* s. 243–267. Stanford: CSLI.
- FLUDERNIK, MONIKA 2010: Luonnollinen narratologia ja kognitiiviset parametrit. – M. Hatavara, M. Lehtimäki, P. Tammi (toim.), *Luonnolliset ja luonnottomat kertomukset. Jälkiklassisen narratologian suuntia* s. 17–43. Helsinki: Gaudeamus.
- HALONEN, MIA 2012: Toisen kielen oppimisen tutkimus. – V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 707–709. Helsinki: Gaudeamus.
- HARDY, BARBARA 1977: Narrative as a primary act of mind. – M. Meek, A. Warlow & G. Barton (toim.), *The Cool Web, the Pattern of Children's Reading* s. 12–33. London: Bodley Head.
- HATAVARA, MARI & LEHTIMÄKI, MARKKU & TAMMI, PEKKA 2010: Johdanto. – M. Hatavara, M. Lehtimäki, P. Tammi (toim.), *Luonnolliset ja luonnottomat kertomukset. Jälkiklassisen narratologian suuntia* s. 7–14. Helsinki: Gaudeamus.

HEIKKINEN, HANNU 2010: Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. – J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* s. 143–159. Jyväskylä: PS-Kustannus.

HEIKKINEN, VESA & VOUTILAINEN, EERO 2012: Genre - monitieteinen näkökulma. – V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 17–47. Helsinki: Gaudeamus.

HEIKKINEN, VESA 2001: Tekstuaalinen pirunnyrkki. – V. Heikkinen, P. Hiidenmaa & U. Tiililä (toim.), *Teksti työnä, virka kielenä*. Helsinki: Gaudeamus.

HIIDENMAA, PIRJO 2000: Lingvistinen tekstintutkimus. – K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi ja yhteisö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

HONKO, MARI 2013: *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito. Toisen polven suomi ja S1-verrokkit*. Väitöstutkimus. Tampereen yliopiston kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö. – <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94544/978-951-44-9251-8.pdf?sequence=1> 27.1.2015.

HYVÄRINEN, MATTI 2006: *Kerronnallinen tutkimus*. – http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf 27.1.2015.

HYVÄRINEN, MATTI 2007: Kertomus ja kertomuksen rajat. – *Puhe ja kieli* 27:3 s. 127–140.

HYVÄRINEN, MATTI 2012: Kertomuksen sosiaaliset lajit. – V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 392–410. Helsinki: Gaudeamus.

HÄGG, SAMULI, LEHTIMÄKI, MARKKU & STEINBY, LIISA 2009: Esipuhe. Kertomuksen tutkimuksen moninaiset näkökulmat. – S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.), *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen* s. 7–25. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

HÄNNINEN, VILMA 2010: Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. – J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* s. 160–178. Jyväskylä: PS-Kustannus

HÄNNINEN, VILMA 2002: *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Väitöstutkimus. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. – <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67873/951-44-5597-5.pdf?sequence=1> 27.1.2015.

IKONEN, TEEMU 2008: Tarina ja juoni. – O. Alanko & T. Käkälä-Puumala (toim.), *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä* s. 183–205. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

KAIVOLA-BREGENHOJ, ANNIKKI 1988: *Kertomus ja kerronta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 480.

KALLIOKOSKI, JYRKI 2008: Suomi toisena kielenä ja koulussa kirjoittaminen. – S. Routarinne ja T. Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa* s. 349–370. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

KALLIOKOSKI, JYRKI 2006: Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. – A. Mäntynen & S. Shore & A. Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 240–265. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

KALLIOKOSKI, JYRKI 2002: Tekstilajin taju. – I. Herlin, J. Kalliokoski, L. Kotilainen & T. Onikki-Rantajääskö (toim.), *Äidinkielen merkitykset* s. 147–159. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

KORPIJAAKKO-HUUHKA, ANNA-MAIJA 2007: Miten puheterapeutti voi tutkia kertovaa puhetta ja kielenkäyttöä? – A-M. Korpijaakko-Huuhka, K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.), *Kerronnan ja kertomusten tutkimuksen monet ulottuvuudet* s. 17–27. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 39.

KORPIJAAKKO-HUUHKA, ANNA-MAIJA, LAUNONEN, KAISA & LEHTIHALMES, MATTI 2007: Kertova ihminen. – A-M. Korpijaakko-Huuhka, K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.), *Kerronnan ja kertomusten tutkimuksen monet ulottuvuudet* s. 4–8. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 39.

LATOMAA, SIRKKU 2013: Oma ääni ja toisella kielellä kirjoittaminen. – R. Arvilommi & E. Harjunen (toim.), *Kuinka teksti kirjoitetaan omaksi? Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2013*. Helsinki.

LAUERMA, PETRI 2012: Tekstityyppi. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 67–69. Helsinki: Gaudeamus.

LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 9–24. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004: Tulevaisuuden tekstitaitureita? – M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 111–119. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

MATSUDA, PAUL KEI, ORTMEIER-HOOPER, CHRISTINA & MATSUDA, AYA 2009: The expansion of second language writing. – R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (toim.), *The SAGE handbook of writing development* s. 457–471. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

MEISTER, JAN CHRISTOPH 2013: *Narratology – The Living Handbook of Narratology*. – <http://wikis.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php/Narratology> 27.1.2015.

MIKKONEN, INKA 2010: “Olen sitä mieltä, että...” *Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi*. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23021/9789513938260.pdf?sequence=1> 27.1.2015.

MÄKINEN, LEENA & KUNNARI, SARI 2009: Lasten kerrontataitojen arvioiminen. – *Puhe ja kieli* 29:3 s. 103–120.

MÄNTYNEN, ANNE 2006: Näkökulmia tekstin ja tekstilajin rakenteeseen. – A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.), *Genre - tekstilaji* s. 42–71. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

MÄNTYNEN, ANNE & PIETIKÄINEN, SARI 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

NIEMINEN, TOMMI 2010: *Lajien synty: tekstilaji kielitieteen semioottisessa metateoriassa*. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23383/9789513938710.pdf?sequence=1> 27.1.2015.

PAJUNEN, ANNELI 2012: Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla. Alakoululaisten unelmakirjoitelmat. – *Virittäjä* 114 (1) s. 481–501.

PATTERSON, WENDY 2008: Narratives of events: Labovian narrative analysis and its limitations. – Molly Andrews, Corinne Squire & Maria Tamboukou (toim.), *Doing Narrative Research* s. 22–40. London: SAGE Publications.

PENTIKÄINEN, JOHANNA 2007: Kirjoittamisen opetuksesta - menetelmiä ja näkemyksiä. – S. Grünthal & E. Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* s. 140–159. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

PHELAN, JAMES & RABINOWITZ, PETER J. 2012: Introduction: The Approaches – D. Herman, J. Phelan, P.J. Rabinowitz, B. Richardson & R. Warhol (toim.), *Narrative Theory. Core Concepts and Critical Debates* s. 3-28. Ohio: Ohio State University Press.

POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf 27.1.2015.

SAUKKONEN, PAULI 2001: *M maailman hahmottaminen teksteinä. Tekstirakenteen ja tekstilajien teoriaa ja analyysia*. Helsinki: Yliopistopaino.

SHARPLES, MIKE 1999: *How We Write: Writing as Creative Design*. London; New York: Routledge.

SHORE, SUSANNA & MÄNTYNEN, ANNE 2006: Johdanto. – A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 9–42.

STEINBY, LIISA 2009: Kertomuksen tiedollinen ulottuvuus. – S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.), *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen* s. 238–280. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

SUVANTO, ANNE 2007: Kielihäiriöisen lapsen kerrontataidot ja niiden kuntouttaminen. – A-M. Korpijaakko-Huuhka, K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.), *Kerronnan ja kertomusten tutkimuksen monet ulottuvuudet* s. 39–48. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 39.

TAMMI, PEKKA 2010: Kertomusta vastaan ja ei-vastaan. – M. Hatavara, M. Lehtimäki, P. Tammi (toim.), *Luonnolliset ja luonnottomat kertomukset. Jälkiklassisen narratologian suuntia* s. 65–88. Helsinki: Gaudeamus.

TARNANEN, MIRJA 2002: *Arvioija valokeilassa. Suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3419-4> 27.1.2015.

THORNBORROW, JOANNA & THORN, JENNIFER 2005: *The sociolinguistics of narrative: Identity, performance, culture*. – J. Thornborrow & J. Coates (toim.), *The Sociolinguistics of Narrative* s. 1–16. The Netherlands: John Benjamins Publishing Co.

TODOROV, TZVETAN 1990: *Genres in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

TOOLAN, MICHAEL 1988: *Narrative: A Critical Linguistic Introduction (Interface)*. New York: Routledge.

VUORIMAA, SUSANNA 2012: *Strukturen hos narrativer skrivna av L1- och L2-inlärare av svenska – en textanalys baserad på Labovs narrativa modell. Pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.

WERLICH, EGON 1983: *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

LIITTEET

LIITE 1 Ala- ja yläkoululaisten kirjoitustehtävä

Kerro!

Kerro jokin hieno, pelottava tai hauska asia, joka on tapahtunut sinulle.

- Mitä tapahtui?
- Miksi tapahtuma oli hieno, pelottava tai hauska?

Kirjoita selvällä käsialalla **suomeksi**. Voit jatkaa paperin toiselle puolelle.

LIITE 2 Lukiolaisten kirjoitustehtävä

Kerro!

Kerro jostakin tapahtumasta tai kokemuksesta, joka oli sinulle erityisen mieleenpainuva.

- Mitä tapahtui?
- Miksi kokemus jäi mieleesi?

Kirjoita **suomeksi** alla olevaan tilaan. Kirjoita ainakin muutama lause. Voit jatkaa paperin toiselle puolelle.

LIITE 3 Mari Hongon kertomusrakenteen taitotasokuvaukset

Taso 1: Sanalista

Kertomus on kokoelma irrallisia sanoja tai lauseen aihioita. Välillä kertomuksessa voi esiintyä myös kokonaisia virkkeitä, mutta irralliset sanat hallitsevat.

esimerkki 3.1

muokattu

supersankari minä lentäisin huvikseni Rikas kuuluisa mies presidentti se olisi kivaa haluaisin karkkia haluaisin olla aikuinen minun lempiruoka on spagettia namnam

(2. lk. poika, englanti, n. 4 vuotta Suomessa)

Taso 2: Lauselistasta

Kertomus koostuu **irrallisista lauseista, jotka eivät linkity tarinakokonaisuudeksi** tai -kokonaisuudeksi. Episodirakenne ei toimi. Välillä saattaa olla episodiahioita tai useampia peräkkäisiä virkkeitä samantyyppisellä kaavalla. Tekstit ovat tyypillisesti toivelistoja, joiden virkkeet alkavat usein verbeillä *haluan*, *toivon*, *saan* tai *tykkään*. Ne voivat olla myös kronologisesti etenevien toimintojen hyvin pelkistettyjä ketjutuksia ”*menen x ja sitten menen y ja sitten menen z*”, joita ei ole sidostettu tai kehystetty esim. päivänkierron avulla ja joista kuvailu puuttuu kokonaan tai se on hyvin minimaalista.

esimerkki 3.2

muokattu

Toivon että lennän. Toivon että osaan taikoa. Toivon että saan taikavoimia. Toivon että saan tietokoneen. Toivon että saan kaukoohjattavan auton. Toivon että saan kymmenen tuhatta rahojä. Toivon että olen SpiderMan Toivon että olen Palomies

(2. lk. poika, thai, syntynyt Suomessa)

esimerkki 3.3

muokattu

Haluaisin että Dinosaurukset eivät olisi kuolleet sukupuuttoon. Sitten haluaisin koiran jonka kanssa voisi leikkiä. Haluaisin käydä Australiassa ja Japanissa.

(2. lk. tyttö, suomi)

esimerkki 3.4

muokattu

Heräsin aamulla. Mutta myöhästyin koulusta. Toivoisin että voisin lentää koululle ja olla eka koulussa. Toivoisin että menisin Pakistaniin. Toivon että olisin prinsessa. Toivon että osaisin kaikki kielet. Toivon että oli minulla olisi oma tietokone. Toivon että olisi minulla paljon kultaa. Toivon että saisin opettajalta luvan kirjoittaa tauluun. Toivon että voisin mennä taivaaseen. Toivon että olisi minulla Suomessa hevon. Toivon että menisin minun kaikkien ystäväyden kanssa lentokoneella Amerikkaan. jatkuu Toivon että olisi minulla tuon luokan kokoinen tarra vihko. Toivon että saisin ison lahjan. Se voisi olla niin iso kuin tuo koulu ja toivon että olisi minulla kultainen mekko. Toivon että minun taloni olisi tehty kullasta.

(2. lk. tyttö, kurdi, n. 7 vuotta Suomessa)

Taso 3: Episodi tai irrallisia episodeja

Episodit voivat olla **lyhyitä virkemäisiä tuokiokuvia tai muutaman virkkeen kuvauksia**. Nämä suppeat kertomuskatkelmat tai -aihiot **eivät kuitenkaan muodosta juonellista tarinaa** (skripti tai varsinainen kertomus). Episodioiden välissä voi olla myös täysin irrallisia virkkeitä. Sidoskeinojen käytössä ja tekstin sisällöllisessä eheydessä on suuria puutteita. Tähän luokkaan kuuluu myös juonellinen kertomus tai skripti, jonka rakenteissa on suuria puutteita eli esimerkiksi näkökulma tai kertoja vaihtuu satunnaisesti tai lyhyehkö kertomus jää täysin kesken. Episodeiksi on luettu niin ikään hybriditekstit, jotka koostuvat irrallisista virkkeistä ja useamman virkkeen episodeista.

esimerkki 3.5

muokattu

Minä menin karkkikauppaan. Ostin 1000 pussia karkkia. Sitten pelasin RuneScapea. Maailman parhaalla tietokoneella. Ja sen jälkeen menin pizzeriaan tilasin pizzan ja ostin Coca-Cola Zeron. Sain maailman parhaat Pokemon Chipsit esim. hopeiset ja kultaiset.

(2. lk. poika, suomi)

esimerkki 3.6

ei muokkauksia

Se olisi unelma, jos jonakin päivänä saisi tehdä mitä tahansa, tai osaisi tehdä mitä tahansa. Sellainen olisi kuitenkin aika utopistinen haave, mutta näin minä toivoisin. Vahinko vain, että se kestäisi vain päivän, mutta on sekin nyt parempi kuin ei mitään. En oikein osaa tässä ja nyt sanoa mitä silloin tekisin, mutta kai se olisi jotain Fantasiaan liittyvää, sitä kun ei muulloin voisi kokea.

(6. lk. poika, suomi)

esimerkki 3.7

muokattu

Oli aamu. Rekku sai vaimon. Viikonkuluttua Rekku ja hänen vaimonsa saivat poikasia. Niitä oli kahdeksan. Tyttö jä oli neljä ja poikia oli myös neljä. Ja huomenna me olimme muuttamassa omakotitaloon. Se on kolmekerrosinen. Meillä on oma sauna siellä.

(2. lk. tyttö, S2 [harvinainen kieli], n. 4 vuotta Suomessa)

Taso 4: Skripti

Skripti eli **arkisten tapahtumien, tekojen tai havaintojen kuvaus** jäsentyy tyypillisesti päivänkierron mukaan ja on usein sidostettu mekaanisesti ketjuttamalla (*ja, sitten, kun*). Kiinteästi yhteen linkittyvä episodikokoelma voi muodostaa skriptikertomuksen, joka ei ole yhtä selkeästi kronologinen. Skriptissä kertomuksen tapahtumien aikaa ei suhteuteta kuin vieruspareihin (*sitten*), eikä henkilöiden sisäiseen maailmaan katsota pintakommenttien lisäksi

lainkaan (*uimassa oli kivaa*). Tunnusomaista skripteillä on tapahtumien ulkokohtainen kuvaaminen ja sidoskeinojen vähäisyys. Skripti voi olla laajentuma lausetason ”haluta jotain tai haluta tulla joksikin” *minä*-kuvauksesta. Tekijä/kokija voi olla myös ei-inhimillinen (esim. eläimen personifikaatio).

esimerkki 3.8

muokattu

Aamulla herään yhdentoista aikaan isosta pyörivästä sängystä, eikä kukaan muu ole kotona. Menen omaan kylpyhuoneeseeni, ja laitan veden valumaan poreammeeseen. Sitten soitan sisäkölle, että tuo minulle tavanomaisen aamupalani: hillovoileipää, suklaamuroja ja tuoremehua. Laitan kylpytakin päälleni, sammutan vesihanan ja laitan ammeeseen kylpyvaahdon. Kun olen kylpenyt ja syönyt valitsen kauden neimman mekkoni, ja lähdin omaan huvipuistooni parhaan ystäväni lidan kanssa. Meillä oli tosi hauskaa. Menemme huoneeseeni yhdeksän aikaan lida jää meille yöksi.

(6. lk. tyttö, suomi)

Taso 5: Juonellinen kertomus

Varsinainen kertomus poikkeaa pääosin konkreettisten havaintojen varassa etenevästä skriptistä. Rakenne vastaa paremmin kertomusgenreä: tekstissä on selkeämpi etenevä juoni, enemmän sidoskeinoja ja kuvailua. Unelmapäivän kertomus muodostuu kokonaisuudeksi. Teksti on usein myös sisällöllisesti luovempi. Sidostamisessa saattaa silti olla paikallisia puutteita, esim. paljon *sitten*-siirtymiä. Vaikka kertomus sisältäisi myös arkisten toimien kuvausta, se ei jää pelkästään tälle tasolle, vaan kuvauksessa on myös sävyjä, kertojan ääntä. Miljöön, tunnelmien ja tuntemuksien kuvailu ja pohdinta sekä sidoskeinojen käyttö voivat tehdä skriptistä tason 5 kertomuksen.

esimerkki 3.9

muokattu

Kerran pienen pieni tyttö sai kohdata oman unelmansa josta kerron nyt. Tyttö asui maalla ja heillä oli paljon eläimiä: koiria, kissoja, lehmiä, possuja, hevosia, kanoja ja tipuja. Hänellä on myös monta sisarusta sekä tietenkin äiti ja isä. Tyttöä rupesi kuitenkin pikku hiljaa kyllästyttämään asua koko ajan sisarustensa kanssa ja leikkiä niityllä. Niinpä hän päätti lähteä pienelle matkalle, hän päätti ottaa mukaansa koiransa jonka nimi oli Moon. He lähtivät kävelemään joen rantaan pitkin. Kunnes yhtäkkiä joku nappasi tytön kädestä kiinni ja veti hänet veden alle Moon tietenkin seurasi perässä. Veden alla oli erittäin kaunis neito, joka näytti vähän lumikuningattarelta ainakin tytön mielestä. ehkä Mooninkin mielestä. No lopultakin tytön unelma oli käynyt toteen hän oli päässyt seikkailuun Moonin kanssa. Lumikuningatar näytti heille kaikkia erilaisia vedenalaisia paikkoja ja tyttöä kyllä hieman jännitti koska hän ei tuntenut lumikuningataria ollenkaan. mutta hän vaikutti ihan mukavalta. Loppujen lopuksi seikkailu kuitenkin päättyi ja lumikuningatar sanoi että tyttö voisi koska tahansa tulla tervehtimään häntä. Moon ja tyttö olivat molemmat aivan yhtä ymmällään. Tyttö kuitenkin riensi kertomaan sisaruksilleen ja vanhemmilleen Moonin ja hänen hienosta retkestä. Tämän jälkeen tytölle kelpasivat kuitenkin aivan hyvin niityleikit sisarustensa kanssa.

(5. lk. tyttö, suomi)

esimerkki 3.10

muokattu

Olipa kerran poika, joka asui yksin. Eräänä päivänä hän meni nukkumaan. Sitten hän sai kaukosäätimen, jolla pääsee minne vain Jos hän kirjoittaa huvipuisto, niin hän pääsee sinne. Eräänä aamuna hänen unessa hänellä oli koulu. Hän ei jaksanut kävellä kouluun niin hän otti kaukosäätimen ja kirjoitti: koulu. Sitten hän oli koulussa. Sitten hän ei jaksanut kävellä kotiin. Niin hän päätti kirjoittaa kaukosäätimellä koti. Niinhän oli kotona. Sitten hän teki läksyt ja lähti kaverille. Myöhemmin hän päätti kysyä kaverilta, että saako hän jäädä yöksi. Kaveri sanoi, että saa jäädä yöksi. Myöhemmin poika herätti kaverin ja kertoi, että hänellä on kaukosäädin, jolla hän pääsee minne vaan. Kaveri ei aluksi välittänyt. Hän oli menossa nukkumaan. Sitten hän huusi: kaukosäädin! Sitten poika näytti kaukosäätimen kaverille. Aamulla hän heräsi oikeassa elämässä ja hänen pöydällään oli kaukosäädin ja hän meni kouluun ja tuli kotiin ja sitten hän piti hauskaa. Loppu.

(2. lk. poika, kurdi, n. 8 vuotta Suomessa)

Taso 6: Kompleksinen juonellinen kertomus

Tason 6 kertomusteksti on kokonainen ja eheä. Sen aika- ja paikkasiirtymät ovat luontevia. Runkona on tyyppillisesti kehystarina, jonka avulla kertomuksesta rönsyineenkin muodostuu sidosteinen kokonaisuus. Kertoja- ja aikavalinnat ovat jo siirtymineenkin varsin hyvin hallittuja. Kuvailu on muita tasoja runsaampaa, ja usein kertomuksessa on psykologista kerroksisuutta, joka alemmilta tasoilta puuttuu. Myös syvälinen (ei-juonellinenkin) pohdinta unelmapäivän sisällöstä voi olla tason 6 teksti.

esimerkki 3.11

muokattu

Olipa kerran Aada-niminen tyttö. Hän oli 5-vuotias. Hän oli perheen ainoa lapsi. Eräänä sumuisena aamuna Aadan äiti, Minerva kuoli. Aadan äidin kuoltua hänen isänsä alkoi juoda. Hän löi, huusi ja uhkaili Aadaa. meni vuosia ja Aadan sydän oli sirpaleina. Eräänä sateisena iltapäivänä, kun Aada tuli koulusta hänen isänsä oli taas humalassa. "Hei pikku-ämmä", Aadan isä sanoi. Sitten hän löi Aadaa. "Nyt riittää!" Aada huusi raivoisasti. "Minä en jaksakaan enää! Olen täynnä sinun lyömistäsi ja humalassa oloa!" Aada huusi ja juoksi huoneeseensa. Hänen isänsä jäi hölmistyneenä paikoilleen. Aada alkoi pakata. "Hän ei ole muistanut edes syntymäpäiviäni, vaikka olen jo 13", Aada mutisi itsekseen. Hän otti kuvan, jossa hän oli vielä viisi. Kuva oli otettu viikko ennen Minervan kuolemaa. Pakattuaan, Aada lähti. Itkien hän katosi sateeseen. Hän näki valoa, ja lähti sitä kohti. Mökki oli vanhan miehen. Mies oli kalju, vanha maanviljelijä, ja todella ystävällinen. Kuultuaan Aadan tarinan, hän antoi pienen mökin Aadalle, koska asui itse isossa talossa. Mökissä oli keittiö, vessa ja keittiössä oli vuode. Se riitti Aadalle. Tavallaan hän oli onnellinen, mutta myös surullinen. Hän kävi kerran viikossa äitinsä haudalla. Meni vuosi ja yhtä-äkkiä joku koputti: "Avatkaa täällä on poliisi!" Aada meni avaamaan. Hänen isänsä oli putkassa ja haluaa hänet kotiin. "Ei! Kotini on täällä. Vanha mies käy katsomassa minua päivittäin. En mene enää hänen luokseen." Viikon kuluttua Aadan isä kuoli. Kukaan ei tiedä miten, paitsi Aada. Aada tajusi, että hänen isänsä kuoli surusta, kun Aada ei tullut kotiin. Aada on nyt 20-vuotias. Hänellä on mies ja pieni poikalapsi. He kävivät kerran viikossa Aadan vanhempien haudoilla. Eräänä kesä-iltana Aada sanoi miehelleen: "Tämä on unelmien päiväni. Minulla kaikki mitä tarvitsen." Hänen miehensä hymyili ja sanoi: "Minä olen vielä onnellisempi. Saan jakaa elämäni kanssasi, myös tämän päivän." Sitten he nukahtivat.

(6. luokka tyttö, suomi)

LIITE 4 Kielitaidon tasojen kuvausasteikko (EVK)

Taitotaso A1		Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A1.1	Kielitaidon alkeiden hallinta	<p>* Ymmärtää erittäin rajallisen määrän tavallisia sanoja ja fraaseja (tervehdyksiä, nimiä, lukuja, kehotuksia) arkisissa yhteyksissä.</p> <p>* Ei edes ponnistellen ymmärrä kuin kaikkein alkeellisinta kieliainesta.</p> <p>* Tarvitsee erittäin paljon apua: toistoa, osoittamista, käännoästä.</p>	<p>* Osaa vastata häntä koskeviin yksinkertaisiin kysymyksiin lyhyin lausein. Vuorovaikutus on puhekumppanin varassa, ja puhuja turvautuu ehkä äidinkieleen tai eleisiin.</p> <p>* Puheessa voi olla paljon pitkiä taukoja, toistoja ja katkoksia.</p> <p>* Ääntäminen voi aiheuttaa suuria ymmärtämisiongelmiä.</p> <p>* Osaa hyvin suppean perussanaston ja joitakin opeteltuja vakioilmaisuja.</p> <p>* Puhuja ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta hänen hallitsemansa harvat kaavamaiset ilmaisut voivat olla melko virheetömiä.</p>	<p>* Tuntee kirjainjärjestyksen, mutta ymmärtää tekstistä vain hyvin vähän.</p> <p>* Tunnistaa vähäisen määrän tuttuja sanoja ja lyhyitä fraaseja ja osaa yhdistää niitä kuviin.</p> <p>* Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennakoitavassa yhteydessä on erittäin rajallinen.</p>	<p>* Osaa viestiä välittömiä tarpeita hyvin lyhyin ilmaisuin.</p> <p>* Osaa kirjoittaa kielen kirjaimet ja numerot kirjaimin, merkitä muistiin henkilökohtaiset perustietonsa ja kirjoittaa joitakin tuttuja sanoja ja fraaseja.</p> <p>* Osaa joukon erillisiä sanoja ja sanontoja.</p> <p>* Ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta kirjoittaa oikein muutamia sanoja ja ilmauksia.</p>
A1.2	Kehittyvä alkeiskiellitaito	<p>* Ymmärtää rajallisen määrän sanoja, lyhyitä lauseita, kysymyksiä ja kehotuksia, jotka liittyvät henkilökohtaisiin asioihin tai välittömään tilanteeseen.</p> <p>* Joutuu ponnistelemaan ymmärtääkseen yksinkertaisiaakin lausumia ilman selviä tilannevihjeitä.</p> <p>* Tarvitsee paljon apua: puheen hidastamista, toistoa, näyttämistä ja</p>	<p>* Osaa viestiä suppeasti joitakin välittömiä tarpeita ja kysyä ja vastata henkilökohtaisia perustietoja käsittelevissä vuoropuheluissa. Tarvitsee usein puhekumppanin apua.</p> <p>* Puheessa on taukoja ja muita katkoksia.</p> <p>* Ääntäminen voi aiheuttaa usein ymmärtämisiongelmiä.</p> <p>* Osaa hyvin suppean</p>	<p>* Ymmärtää nimiä, kylttejä ja muita hyvin lyhyitä ja yksinkertaisia tekstejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.</p> <p>* Tunnistaa yksinkertaisesta tekstistä yksittäisen tiedon, jos voi lukea tarvittaessa uudelleen</p> <p>* Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin</p>	<p>* Osaa viestiä välittömiä tarpeita lyhyin lausein.</p> <p>* Osaa kirjoittaa muutamia lauseita ja fraaseja itsestään ja lähipiiristään (esim. vastauksia kysymyksiin tai muistilappuja).</p> <p>* Osaa joitakin perussanoja ja sanontoja ja pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia päälauseita.</p>

		käännöstä.	perussanaston, joitakin tilannesidonnaisia ilmaisuja ja peruskie- liopin aineksia. * Alkeellisessakin vapaassa puheessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.	ennustettavassa yhteydessä on rajallinen.	* Ulkoa opetellut fraasit voivat olla oikein kirjoitettuja, mutta alkeellisimmassakin vapaassa tuotoksessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.
--	--	------------	--	---	---

Taitotaso A1		Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A1.3	Toimiva alkeiskieli-taito	<p>* Ymmärtää yksinkertaisia lausumia (henkilökohtaisia kysymyksiä ja jokapäiväisiä ohjeita, pyyntöjä ja kieltoja) rutiinimaisissa keskusteluissa tilanneyhteyden tukemana.</p> <p>* Pystyy seuraamaan yksinkertaisia, välittömiin tilanteisiin tai omaan kokemukseensa liittyviä keskusteluja.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja kuulijalle kohdennettua yleiskielistä puhetta.</p>	<p>* Osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään. Selviytyy kaikkein yksinkertaisimmista vuoropuheluista ja palvelutilanteista. Tarvitsee joskus puhekumppanin apua.</p> <p>* Kaikkein tutuimmat jaksot sujuvat, muualla tauot ja katkokset ovat hyvin ilmeisiä.</p> <p>* Ääntäminen voi joskus tuottaa ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa rajallisen joukon lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeisintä sanastoa ja perustason lauserakenteita.</p> <p>* Alkeellisessakin puheessa esiintyy paljon peruskie- lioppivirheitä.</p>	<p>* Pystyy lukemaan tuttuja ja joitakin tuntemattomia sanoja. Ymmärtää hyvin lyhyitä viestejä, joissa käsitellään arkielämää ja rutiinitapahtumia tai annetaan yksinkertaisia ohjeita.</p> <p>* Pystyy löytämään tarvitsemansa yksittäisen tiedon lyhyestä tekstistä (postikortit, säätiedotukset).</p> <p>* Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hyvin hidasta.</p>	<p>* Selviytyy kirjoittamalla kaikkein tutuimmissa, helposti ennakoitavissa arkisiin tarpeisiin ja kokemuksiin liittyvissä tilanteissa.</p> <p>* Osaa kirjoittaa yksinkertaisia viestejä (yksinkertaisen postikortin, henkilötiedot, yksinkertainen sanelu).</p> <p>* Osaa kaikkein tavallisimpia sanoja ja ilmauksia, jotka liittyvät omaan elämään tai konkreetteihin tarpeisiin. Osaa kirjoittaa muutamia yksilauseisia virkkeitä.</p> <p>* Alkeellisessakin vapaassa tuotoksessa esiintyy monenlaisia virheitä.</p>

Taitotaso A2		Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A2.1	Peruskielitaidon alkuvaihe	<p>* Pystyy ymmärtämään yksinkertaista puhetta tai seuraamaan keskustelua aiheista, jotka ovat hänelle välittömän tärkeitä.</p> <p>* Pystyy ymmärtämään lyhyiden, yksinkertaisten, itseään kiinnostavien keskustelujen ja viestien (ohjeet, kuulutukset) ydinsisällön sekä havaitsemaan aihepiirin vaihdokset tv-uutisissa.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalilla nopeudella ja selkeästi puhuttua yleiskielistä puhetta, joka usein täytyy lisäksi toistaa.</p>	<p>* Osaa kuvata lähipiiriään muutamien lyhyin lausein. Selviytyy yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palvelutilanteista. Osaa aloittaa ja lopettaa lyhyen vuoropuhelun, mutta kykenee harvoin ylläpitämään pitempää keskustelua.</p> <p>*Tuottaa sujuvasti joitakin tuttuja jaksoja, mutta puheessa on paljon hyvin ilmeisiä taukoja ja vääriä aloituksia.</p> <p>* Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on hyvin ilmeistä ja ääntämisvirheistä voi koitua satunnaisia ymmärtämisen ongelmia.</p> <p>*Osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita (kuten menneen ajan muotoja ja konjunktioita).</p> <p>* Hallitsee kaikkein yksinkertaisimman kieliopin alkeellisessa vapaassa puheessa, mutta virheitä esiintyy yhä paljon perusrakenteisakin.</p>	<p>*Ymmärtää yksinkertaisia ja kaikkein tavantomaisinta sanastoa sisältäviä tekstejä (yksityiskirjeitä, pikku-uutisia, arkisimpia käyttöohjeita).</p> <p>* Ymmärtää tekstin pääajatuksen ja joitakin yksityiskohtia parin kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa paikantaa ja verrata yksittäisiä tietoja ja pystyy hyvin yksinkertaiseen päättelyyn kontekstin avulla.</p> <p>* Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hidasta.</p>	<p>* Selviytyy kirjoittamalla kaikkein rutiininomaisimmista arkitilanteista.</p> <p>* Osaa kirjoittaa lyhyitä, yksinkertaisia viestejä (henkilökohtaiset kirjeet, lappuset), jotka liittyvät arkisiin tarpeisiin sekä yksinkertaisia, luettelomaisia kuvauksia hyvin tutuista aiheista (todellisista tai kuvitteellisista henkilöistä, tapahtumista, omista ja perheen suunnitelmista).</p> <p>*Osaa käyttää perustarpeisiin liittyvää konkreettista sanastoa ja perusaikamuotoja sekä yksinkertaisin sidossanoin (ja, mutta) liitettyjä rinnasteisia lauseita.</p> <p>*Kirjoittaa kaikkein yksinkertaisimmat sanat ja rakenteet melko oikein, mutta tekee toistuvasti virheitä perusasioissa (aikamuodot, taivutus) ja tuottaa paljon kömpelöitä ilmaisuja vapaassa tuotoksessa.</p>

Taitotaso A2		Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A2.2	Kehittyvä peruskielitaito	<p>* Ymmärtää tarpeeksi kyetäkseen tyydyttämään konkreetit tarpeensa. Pystyy seuraamaan hyvin summittaisesti selväpiirteisen asiapuheen pääkohtia.</p> <p>*Pystyy yleensä tunnistamaan ympärillään käytävän keskustelun aiheen. Ymmärtää tavallista sanastoa ja hyvin rajallisen joukon idiomeja tuttuja aiheita tai yleistietoa käsittelevässä tilannesidonnaisessa puheessa.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää yleispuhekieltä, joka äännetään hitaasti ja selvästi. Toistoa tarvitaan melko usein.</p>	<p>* Osaa esittää pienen, luettelomaisen kuvauksen lähipiiristään ja sen jokapäiväisistä puolista. Pystyy osallistumaan rutiininomaisiin keskusteluihin omista tai itselleen tärkeistä asioista. Voi tarvita apua keskustelussa ja vältellä joitakin aihepiirejä.</p> <p>*Puhe on välillä sujuvaa, mutta erilaiset katkokset ovat hyvin ilmeisiä.</p> <p>*Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy.</p> <p>*Osaa kohtalaisen hyvin tavallisen, jokapäiväisen sanaston ja jonkin verran idiomaattisia ilmaisuja. Osaa useita yksinkertaisia ja myös joitakin vaativampia rakenteita.</p> <p>* Laajemmassa vapaassa puheessa esiintyy paljon virheitä perusasioissa (esim. verbien aikamuodoissa) ja ne voivat joskus haitata ymmärrettävyyttä.</p>	<p>*Ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia muutaman kappaleen pituisista viesteistä jonkin verran vaativissa arkisissa yhteyksissä (mainokset, kirjeet, ruokalimat, aikataulut) sekä faktatekstejä (käyttöohjeet, pikku-uutiset).</p> <p>* Pystyy hankkimaan helposti ennakoitavaa uutta tietoa tutuista aiheista selkeästi jäsenennyksestä muutaman kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä niiden kieliasusta ja kontekstista.</p> <p>* Tarvitsee usein uudelleen lukemista ja apuvälineitä tekstikappaleen ymmärtämiseksi.</p>	<p>* Selviytyy kirjoittamalla tavanomaisissa arkitilanteissa.</p> <p>*Osaa kirjoittaa hyvin lyhyen, yksinkertaisen kuvauksen tapahtumista ja henkilökohtaisista kokemuksista tai elinympäristönsä arkipäiväisistä puolista (lyhyet kirjeet, muistilaput, hakemukset, puhelinviestit).</p> <p>*Osaa arkisen perus-sanaston, rakenteet ja tavallisimmat sidoskeinit.</p> <p>* Kirjoittaa yksinkertaiset sanat ja rakenteet oikein, mutta tekee virheitä harvinaisemmissa rakenteissa ja muodoissa ja tuottaa kömpelöitä ilmaisuja.</p>

Taitotaso B1		Selviytyminen arkielämässä			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B1.1	Toimiva peruskielitaito	<p>*Ymmärtää pääajatuksukset ja keskeisiä yksityiskohtia puheesta, joka käsittelee koulussa, työssä tai vapaa-aikana säännöllisesti toistuvia teemoja mukaan lukien lyhyt kerronta. Taivoittaa radioutusten, elokuvien, tv-ohjelmien ja selkeiden puhelinviestien pääkohdat.</p> <p>* Pystyy seuraamaan yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta. Ymmärtää tavallista sanastoa ja rajallisen joukon idiomeja.</p> <p>* Pitemmän viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja selkeämpää yleiskielistä puhetta. Toistoa tarvitaan silloin tällöin.</p>	<p>*Osaa kertoa tutuista asioista myös joitakin yksityiskohtia. Selviytyy kielialueella tavallisimmista arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammassa tilanteissa. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia.</p> <p>*Pitää yllä ymmärrettävää puhetta, vaikka pitemmissä puhejaksoissa esiintyy taukoja ja epäröintiä.</p> <p>*Ääntäminen on selvästi ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on joskus ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy jonkin verran.</p> <p>*Osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Käyttää useita erilaisia rakenteita.</p> <p>* Laajemmassa vapaassa puheessa kielioppivirheet ovat tavallisia (esim. artikkeleita ja päätteitä puuttuu), mutta ne haittaavat harvoin ymmärrettävyyttä.</p>	<p>*Pystyy lukemaan monenlaisia, muuttaman sivun pituisia tekstejä (taulukot, kalenterit, kurssiohjelmat, keittokirjat) tutuista aiheista ja seuraamaan tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta.</p> <p>* Pystyy seuraamaan tuttua aihetta käsittelevän parisivuisen tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia.</p> <p>* Arkikokemuksesta poikkeavien aiheiden ja tekstin yksityiskohdettien ymmärtäminen voi olla puutteellista.</p>	<p>* Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävän, jonkin verran yksityiskohtais-takin arkitietoa välittävän tekstin tutuista, itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitelluista aiheista.</p> <p>*Osaa kirjoittaa selväpiirteisen sidosteisen tekstin liittämällä erilliset ilmaukset peräkkäin jaksoiksi (kirjeet, kuvaukset, tarinat, puhelinviestit). Pystyy välittämään tehokkaasti tuttua tietoa tavallisimmassa kirjallisen viestinnän muodoissa.</p> <p>*Osaa useimpien tutuissa tilanteissa tarvittavien tekstien laadintaan riittävän sanaston ja rakenteet, vaikka teksteissä esiintyy interferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmaisuja.</p> <p>* Rutiininomainen kieliaines ja perusrakenteet ovat jo suhteellisen virheettömiä, mutta jotkut vaativammat rakenteet ja sanaliitot tuottavat ongelmia.</p>

Taitotaso B1		Selviytyminen arkielämässä			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B1.2	Sujuva peruskielitaito	<p>* Ymmärtää selväpiirteistä asiatietoa, joka liittyy tuttuihin ja melko yleisiin aiheisiin jonkin verran vaativissa yhteyksissä (epäsuora tiedustelu, työkeskustelut, ennakoitavissa olevat puhelinviestit).</p> <p>* Ymmärtää pääkohdat ja tärkeimmät yksityiskohdat ympärillään käytävästä laajemmasta muodollisesta ja epämuodollisesta keskustelusta.</p> <p>* Ymmärtäminen edellyttää yleiskieltä tai melko tuttua aksenttia sekä satunnaisia toistoja ja uudelleenmuotoiluja. Nopea syntyperäisten välinen keskustelu ja vieraiden aiheiden tuntemattomat yksityiskohdat tuottavat vaikeuksia.</p>	<p>*Osaa kertoa tavallisista, konkreeteista aiheista kuvaillen, eritellen ja vertaillen ja selostaa myös muita aiheita, kuten elokuvia, kirjoja tai musiikkia. Osaa viestiä varmasti useimmissa tavallisissa tilanteissa. Kielellinen ilmaisu ei ehkä ole kovin tarkkaa.</p> <p>*Osaa ilmaista itseään suhteellisen vaivattomasti. Vaikka taukoja ja katkoksia esiintyy, puhe jatkuu ja viesti välittyy.</p> <p>*Ääntäminen on hyvin ymmärrettävää, vaikka intonaatio ja painotus eivät ole aivan kohdekielen mukaisia.</p> <p>*Osaa käyttää kohtalaisen laajaa sanastoa ja tavallisia idiomeja. Käyttää myös monenlaisia rakenteita ja mutkikkaitakin lauseita.</p> <p>* Kielioppivirheitä esiintyy jonkin verran, mutta ne haittaavat harvoin laajempaan viestintää.</p>	<p>* Pystyy lukemaan muutaman kappaleen pituisia tekstejä monenlaisista aiheista (lehtiartikkelit, esitteet, käyttöohjeet, yksinkertainen kaunokirjallisuus) ja selviää myös jonkin verran päättelyä vaativista teksteistä käytännönläheisissä ja itselleen tärkeissä tilanteissa.</p> <p>* Pystyy etsimään ja yhdistelemään tietoja useammasta muutaman sivun pituisesta tekstistä suorittaakseen jonkin tehtävän.</p> <p>* Pitkien tekstien jotkin yksityiskohdat ja sävyt saattavat jäädä epäselviksi.</p>	<p>*Osaa kirjoittaa henkilökohtaisia ja julkisempiakin viestejä, kertoa niissä uutisia ja ilmaista ajatuksiin tutuista abstrakteista ja kulttuuriaiheista, kuten musiikista tai elokuvista.</p> <p>* Osaa kirjoittaa muutaman kappaleen pituisen jäsentyneen tekstin (muistiinpanoja, lyhyitä yhteenvedoja ja selostuksia selväpiirteisen keskustelun tai esityksen pohjalta). Osaa esittää jonkin verran tukitietoa pääajatuksille ja ottaa lukijan huomioon.</p> <p>* Hallitsee melko monenlaiseen kirjoittamiseen tarvittavaa sanastoa ja lauserakenteita. Osaa ilmaista rinnasteisuutta ja alisteisuutta.</p> <p>*Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävää ja kohtuullisen virheetöntä kieltä, vaikka virheitä esiintyy vaativissa rakenteissa, tekstin jäsentelyssä ja tyyllissä ja vaikka äidinkielen tai jonkin muun kielen vaikutus on ilmeinen.</p>

Taitotaso B2 Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa

		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B2.1	Itsenäisen kielitaidon perustaso	<p>* Ymmärtää asiallisesti ja kielellisesti kompleksisen puheen pääajatuksset, kun se käsittelee konkreetteja tai abstrakteja aiheita. Pystyy seuraamaan yleisesti kiinnostavaa yksityiskohtaista kerrontaa (uutiset, haastattelut, elokuvat, luennot).</p> <p>* Ymmärtää puheen pääkohdat, puhujan tarkoituksen, asenteita, muodollisuusastetta ja tyyliä. Pystyy seuraamaan laajaa puhetta ja monimutkaista argumentointia, jos puheen kulku on selvästi merkitty erilaisin jäsentimin (sidesanat, rytmitys). Pystyy tiivistämään tai ilmaisemaan kuulemastaan avainkohdat ja tärkeät yksityiskohdat.</p> <p>* Ymmärtää suuren osan ympärillään käytävästä keskustelusta, mutta voi kokea vaikeaksi ymmärtää useamman syntyperäisen välistä keskustelua, jos nämä eivät mitenkään helpota sanottavaansa.</p>	<p>*Osaa esittää selkeitä, täsmällisiä kuvauksia monista kokemuspiiriinsä liittyvistä asioista, kertoa tuntemuksista sekä tuoda esiin tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaisen merkityksen. Pystyy osallistumaan aktiivisesti useimpiin käytännöllisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin sekä melko muodollisiin keskusteluihin. Pystyy säännölliseen vuorovaihtukseen syntyperäisten kanssa vaikuttamatta tahattomasti huvittavalta tai ärsyttävältä tai ärsyttävältä. Kielellinen ilmaisu ei aina ole täysin tyylikästä.</p> <p>*Pystyy tuottamaan puhejaksoja melko tasaiseen tahtiin, ja puheessa on vain harvoin pitempiä taukoja.</p> <p>*Ääntäminen ja intonaatio ovat selkeitä ja luontevia.</p> <p>*Osaa käyttää monipuolisesti kielen rakenteita ja laajahkoa sanastoa mukaan lukien idiomaattinen ja käsitteellinen sanasto. Osoittaa kasvavaa taitoa reagoida sopivasti tilanteen asettamiin muotovaatimuksiin.</p> <p>* Kieliopin hallinta on melko hyvää, eivätkä satunnaiset virheet yleensä häiritsevät ymmärrettävyyttä.</p>	<p>*Pystyy lukemaan itsenäisesti muuttaman sivun pituisia tekstejä (lehtiartikkeleita, novelleja, viihde- ja tietokirjallisuutta, raportteja ja yksityiskohtaisia ohjeita) oman alan tai yleisistä aiheista. Tekstit voivat käsitellä abstrakteja, käsitteellisiä tai ammatillisia aiheita, ja niissä on tosiasioita, asenteita ja mielipiteitä.</p> <p>*Pystyy tunnistamaan kirjoittajan ja tekstin tarkoituksen, paikantamaan useita eri yksityiskohtia pitkistä tekstistä. Pystyy nopeasti tunnistamaan tekstin sisällön ja uusien tietojen käyttöarvon päättääkseen, kannattaako tekstiin tutustua tarkemmin.</p> <p>* Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien idiomit ja kulttuuriviittaukset.</p>	<p>* Osaa kirjoittaa selkeitä ja yksityiskohtaisia tekstejä monista itseään kiinnostavista aihepiireistä, tutuista abstrakteista aiheista, rutiiniluonteisia asiaviestejä sekä muodollisempia sosiaalisia viestejä (arvostelut, liikekirjeet, ohjeet, hakemukset, yhteenvedot).</p> <p>*Osaa kirjoittaessaan ilmaista tietoja ja näkemyksiä tehokkaasti ja kommentoida muiden näkemyksiä. Osaa yhdistellä tai tiivistää eri lähteistä poimittuja tietoja omaan tekstiin.</p> <p>* Osaa laajan sanaston ja vaativia lauserakenteita sekä kielelliset keinot selkeän, sidos-teen tekstin laatimiseksi. Sävy ja tyylin joustavuus on rajallinen, ja pitkässä esityksessä voi ilmetä hyppäyksiä asiasta toiseen.</p> <p>* Hallitsee melko hyvin oikeinkirjoituksen, kieliopin ja välimerkkeiden käytön, eivätkä virheet johda väärintäyttöön. Tuotoksessa saattaa näkyä äidinkielen vaikutus. Vaativat rakenteet sekä ilmaisun ja tyylin joustavuus tuottavat ongelmia.</p>

Taitotaso B2 Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B2.2	Toimiva itsenäinen kielitaito	<p>* Ymmärtää elävää tai tallennettua, selkeästi jäsentynyttä yleiskielistä puhetta kaikissa sosiaalisen elämän, koulutuksen ja työelämän tilanteissa (myös muodollinen keskustelu ja syntyperäisten välinen vilkas keskustelu).</p> <p>* Pystyy yhdistämään vaativia tehtäviä varten kompleksista ja yksityiskohtaista tietoa kuulemistaan laajoista keskusteluista tai esityksistä. Osaa päätellä ääneen lausumattomia asenteita ja sosiokulttuurisia viitteitä sekä arvioida kriittisesti kuulemaansa.</p> <p>* Ymmärtää vieraita puhujia ja kielimuotoja. Huomattava taustamelu, kielellinen huumori ja harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset saattavat yhä tuottaa vaikeuksia.</p>	<p>*Osaa pitää valmistellun esityksen monenlaisista yleisistäkin aiheista. Pystyy tehokkaaseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa. Osaa keskustella ja neuvotella monista asioista, esittää ja kommentoida vaativia ajatuskuluja ja kytkeä sanottavansa toisten puheenvuoroihin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla. Esitys voi olla kaava- maista, ja puhuja turvautuu toisinaan kiertoilmauksiin.</p> <p>*Osaa viestiä spontaanisti, usein hyvinkin sujuvasti ja vaivattomasti satunnaisista epäröinneistä huolimatta.</p> <p>*Ääntäminen ja intonaatio ovat hyvin selkeitä ja luontevia.</p> <p>* Hallitsee laajasti kielelliset keinot ilmaista konkreetteja ja käsitteellisiä, tuttuja ja tuntemattomia aiheita varmasti, selkeästi ja tilanteen vaatimaa muodollisuusastetta noudattaen. Kielelliset syyt rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin.</p> <p>* Kieliopin hallinta on hyvää. Usein puhuja korjaa virheensä itse, eivätkä virheet haittaa ymmärrettävyyttä.</p>	<p>*Pystyy lukemaan itsenäisesti usean sivun pituisia, eri tarkoituksiin laadittuja kompleksisia tekstejä (päivälehtiä, novelleja, kaunokirjallisuutta). Jotkin näistä voivat olla vain osittain tuttuja tai tuntemattomia, mutta henkilön itsensä kannalta merkityksellisiä.</p> <p>* Pystyy tunnistamaan kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin tarkoituksen. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä. Ymmärtää riittävästi tiivistääkseen pääkohdat tai ilmaistaakseen ne toisin sanoin.</p> <p>* Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset.</p>	<p>*Osaa kirjoittaa selkeitä, yksityiskohtaisia, muodollisia ja epämuodollisia tekstejä monimutkaisista todellisista tai kuvitelluista tapahtumista ja kokemuksista enimmäkseen tutuille ja toisinaan tuntemattomille lukijoille. Osaa kirjoittaa esseiden, muodollisen tai epämuodollisen selostuksen, muistiinpanoja jatkotehtäviä varten ja yhteenvetoja.</p> <p>*Osaa kirjoittaa selkeän ja jäsentyneen tekstin, ilmaista kantansa, kehittää argumentteja systemaattisesti, analysoida, pohtia ja tiivistää tietoa ja ajatuksia.</p> <p>* Kielellinen ilmaisuväline ei rajoita havaittavasti kirjoittamista.</p> <p>* Hallitsee hyvin kieliopin, sanaston ja tekstin jäsennyksen. Virheitä voi esiintyä harvinaisissa rakenteissa ja idiomaattisissa ilmauksissa sekä tyyliseikoissa.</p>

Taitotasot C1-C2		Selviytyminen monissa vaativissa kielenkäyttötilanteissa			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
C1.1	Taitavan kielitaidon perustaso	<p>*Ymmärtää suhteellisen vaivattomasti pitempään puhetta tai esitystä (elokuvia, luentoja, keskusteluja, väittelyjä) erilaisista tutuista ja yleisistä aiheista myös silloin, kun puhe ei ole selkeästi jäsenneiltyä ja sisältää idiomaattisia ilmauksia ja rekisterinvaihdoksia.</p> <p>*Ymmärtää hyvin erilaisia äänitemateriaaleja yksityiskohtaisesti ja puhujien välisiä suhteita ja tarkoituksia tunnistuen.</p> <p>*Vieras aksentti tai hyvin murteellinen puhekieli tuottavat vaikeuksia.</p>	<p>*Osaa pitää pitkähkön, valmistellun muodollisenkin esityksen. Pystyy ottamaan aktiivisesti osaa monimutkaisiin käsitteellisiin ja yksityiskohtia sisältäviin tilanteisiin ja johtaa rutiiniluonteisia kokouksia ja pienryhmiä. Osaa käyttää kieltä monenlaiseseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tyyllilajien ja kielimuotojen vaihtelu tuottaa vaikeuksia.</p> <p>*Osaa viestiä sujuvasti, spontaanisti ja lähes vaivattomasti.</p> <p>*Osaa vaihdella intonaatiota ja sijoittaa lausepainot oikein ilmaistakseen kaikkein hienoimpiakin merkitysvaihteita.</p> <p>*Sanasto ja rakenteisto ovat hyvin laajat ja rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla.</p> <p>*Kieliopin hallinta on hyvää. Satunnaiset virheet eivät hankaloita ymmärtämistä, ja puhuja osaa korjata ne itse.</p>	<p>*Ymmärtää yksityiskohtaisesti pitkähköjä, kompleksisia tekstejä eri aloilta.</p> <p>*Pystyy vaihtelemaan lukutapaansa tarpeen mukaan. Osaa lukea kriittisesti ja tyyllillisiä vivahteita arvioiden sekä tunnistaa kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin piilomerkityksiä. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä, tiivistämään ne ja tekemään niistä vaativia johtopäätöksiä.</p> <p>*Vaativimmat yksityiskohdat ja idiomaattiset tekstikohdat saattavat vaatia useamman lukukerran tai apuvälineiden käyttöä.</p>	<p>*Pystyy kirjoittamaan selkeitä, hyvin jäsenyneitä tekstejä monimutkaisista aiheista, ilmaisemaan itseään täsmällisesti ja ottamaan huomioon vastaanottajan. Osaa kirjoittaa todellisista ja kuvitteellisista aiheista varmalla, persoonallisella tyyllillä käyttäen kieltä joustavasti ja monitasoisesti. Pystyy kirjoittamaan selkeitä ja laajoja selostuksia vaativistakin aiheista.</p> <p>*Osoittaa, että hallitsee monia keinoja tekstin jäsentämiseksi ja sidosteisuuden edistämiseksi.</p> <p>*Kielellinen ilmausvarasto on hyvin laaja. Hallitsee hyvin idiomaattiset ilmaukset ja tavalliset sanonnat.</p> <p>*Hallitsee erittäin hyvin kieliopin, sanaston ja tekstin jäsennyksen. Virheitä voi esiintyä satunnaisesti idiomaattisissa ilmauksissa sekä tyylliseikoissa.</p>

