

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Reiman, Nina; Seilonen, Marja

Title: Mitä kielitaidon arvioinnin pilottitesti paljastaa kotoutumisvaiheessa olevien korkeakoulutettujen suomenoppijoiden kirjoittamistaidosta?

Year: 2022

Version: Published version

Copyright: © 2022 Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Reiman, N., & Seilonen, M. (2022). Mitä kielitaidon arvioinnin pilottitesti paljastaa kotoutumisvaiheessa olevien korkeakoulutettujen suomenoppijoiden kirjoittamistaidosta?. In L. Aarikka, K. Priiki, & I. Ivaska (Eds.), *Soveltavan kielitieteilijän sormenjälkiä etsimässä : kielen rakenteet ja niiden käyttäjät* Kirsti Siitosen tutkimuksellisina kiintopisteinä (pp. 40-61). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. AFinLA-teema. <https://doi.org/10.30660/afinla.111517>

Aarikka, L., K. Priiki & I. Ivaska (toim.) 2022. Soveltavan kielitieteilijän sormenjälkiä etsimässä: Kielen rakenteet ja niiden käyttäjät Kirsti Siitosen tutkimuksellisina kiintopisteinä. In search of the fingerprints of an applied linguist: Linguistic structures and their users as scholarly focal points in Kirsti Siitonen's career. AFinLA-teema / n:o 14. 40–61.

Nina Reiman ja Marja Seilonen
Jyväskylän yliopisto

Mitä kielitaidon arvioinnin pilottitesti paljastaa kotoutumisvaiheessa olevien korkeakoulutettujen suomenoppijoiden kirjoittamistaidosta?

This article focuses on the writing skills of L2 learners who have moved to Finland in their adulthood, and who have completed their degree prior to arrival, or are qualified for higher education. The learners aim to finish their interrupted degree studies or complement a prior degree. It is therefore important for them to acquire writing skills sufficient for academic purposes. This paper presents some results of the qualitative analysis of learners' writing performances in a digital pilot test of the National Certificate of Proficiency examination. The focus is on the overall performance in the test, the use of impersonal constructions, and the ability to vary formal and informal registers according to task and situation. Even though the writing skills seem lower than expected, the writers are able to use the necessary zero person constructions idiomatically. The ability to distinguish between registers, however, is not yet systematic.

Keywords: higher education, second language, writing

Asiasanat: kielitutkinnot, kirjoittaminen, korkeakoulutetut, suomi toisena kielenä

1 Johdanto ja tutkimuskysymykset

Toisen kielen oppimisessa kirjoittamisen taidot kehittyvät usein hitaammin kuin muut kielitaidon osa-alueet. Kirjoittaminen on kuitenkin kriittinen taito muun muassa opiskelun ja asiantuntijatyössä toimimisen kannalta. Yliopistossa jo opiskelevien suomea toisena kielenä (S2) käyttävien kielitaitoa on tutkittu muun muassa Edistyneiden suomenoppijoiden korpusta (LAS2) hyödyntäen. Kyseinen korpus on saanut alkunsa Turun yliopistossa Kirsti Siitosen käynnistämän Suomen kielen klinikan (SIMHE) ohessa. Kirsti Siitonen oli laajasti kiinnostunut kirjoitetusta oppijan-suomesta ja tutki aihetta muun muassa syntaksin ja morfologian kysymysten sekä geneeristen ilmausten käytön ja oppimisen näkökulmista (esim. Siitonen 1999, 2000; Siitonen & Niemelä 2011; Ivaska & Siitonen 2011, 2017). SIMHE-kieliklinikka on lisäksi ollut yksi edelläkävijä pyrkiessään edistämään suomea toisena kielenä puhuvien akateemisten opiskelijoiden kielitaitoa ja integroimaan kieliopintoja heidän opiskelualojensa sisältöihin. (Jokela ym. 2020.)

Tässä artikkelissa tarkastelemme korkeakoulutettujen kotoutumisvaiheessa olevien suomenoppijoiden kirjoittamisen taitoja. Tämän tutkinto-opintoihin vasta suuntaavan kohderyhmän kielenoppimis- ja koulutustarpeisiin on alettu viime vuosina kiinnittää Suomessa enenevässä määrin huomiota (ks. esim. TEM 2020; AKVA 2021; JYU.INTEGRA 2021; KOROKKE), mutta tutkimusta heidän kielitaidostaan ei toistaiseksi vielä juurikaan ole. Koska oppijoiden tavoitteena on jatkaa keskeytyneitä korkeakouluopintojaan tai täydentää aiempaa tutkintoaan suomalaisten pätevyysvaatimusten mukaiseksi, he tarvitsevat tulevaisuudessa opintoissaan ja työelämässään monipuolisia kirjoittamisen taitoja.

Kutsumme aineistomme kirjoittajia tässä artikkelissa oppijoiksi, koska he olivat aineistonkeruuhetkellä suomen kielen oppimiseen keskittyvässä koulutuksessa. Viittaamme heihin myös kirjoittajina ja (digipilottiin) osallistujina. (Kielenkäyttäjien liittyvästä terminologiasta S2-kontekstissa, ks. Ruuska & Suni tässä teoksessa.) Aineistomme kirjoittajat ovat laatineet tekstinsä kokonaan sähköisesti osana Yleisten kielitutkintojen (YKI) arviointipilottia, jossa tavoitteena oli testata sähköisen testiympäristön toimivuutta sekä verkkoympäristöön mukautettuja tehtäviä. S2-oppijoiden YKIn kirjoittamisen osakokeessa suoriutumisesta ja testisuoritusten piirteistä on olemassa tutkimustietoa (esim. Seilonen ym. 2016; Seilonen & Suni 2015, 2016), mutta digitaalisessa ympäristössä tuotettua arviointiaineistoa on kirjoittamistutkimuksessa käytetty tähän mennessä melko vähän.

Tutkimuksen aineisto on kerätty korkeakoulutetuilta suomenoppijoilta yliopistokontekstissa tapahtuvan kotoutumiskoulutuksen aikana (aineistosta ja menetelmistä ks. luku 3). Koulutus on suunnattu oppijoiden tavoitteiden mukaisesti siten, että jo kotoutumisvaiheessa suomen kielen taitoa kehitetään peruskielitaidon sijaan tavoitteellisemmin kohti akateemisia opiskelualmiuksia ja oman alan asiantuntijuutta. Kielenoppiminen on integroitu yliopiston sisältöaineiden ja akateemisten

taitojen oppimiseen. Koulutuksen lähtökohta kielitaidon kehittämiseen on näin ollen kielen sosiaalista luonnetta ja käyttöä painottava. Kieltä opitaan ja erilaisiin kielenkäyttötapoihin sovelletaan osana yliopistoyhteisöä, vuorovaikutuksessa kieliympäristön ja toisten kielenkäyttäjien kanssa. Kielen oppiminen tapahtuu merkityksellisissä konteksteissa kieltä käyttämällä (esim. Barlow & Kemmer 2000).

Lähestymme aineistoamme arvioinnin, muodollisten ja epämuodollisten tekstilajien hallinnan ja yleistävän kielellisen funktion käytön kannalta. Suomen kielessä argumentoivissa teksteissä tyypillisiä ovat esimerkiksi impersonaalikonstruktiot, joiden funktiona on yleistää esitetty ketä tahansa koskevaksi. Näitä näkökulmia tarkastelemme seuraavien tutkimuskysymysten valossa: 1. Miten korkeakoulutetut kotoutumisvaiheessa olevat suomenoppijat suoriutuvat Yleisten kielitutkintojen kirjoittamisen osakokeen sähköisistä tehtävistä? 2. Miten kyseiset suomenoppijat käyttävät yleistäviä ilmauksia? ja 3. Miten S2-kirjoittajat ilmentävät muodollista ja epämuodollista rekisteriä?

2 Taustaa

2.1 Käyttöpohjainen konstruktioajattelu

Artikkelimme lähestymistapaa kielenoppimiseen voisi luonnehtia käyttöpohjaiseksi konstruktioajatteluksi (ks. esim. Kotilainen 2007; Kajander 2013; Ivaska 2015). Oppiminen ymmärretään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kielenkäytön myötä tapahtuvaksi, jolloin kyseessä on sekä sosiaalinen että kognitiivinen prosessi (esim. Beckner ym. 2009; Cadierno & Eskildsen 2015). Kielen säännönmukaisuuksien nähdään kehkeytyvän käytöstä havaittujen esiintymien pohjalta (esim. Bybee 2008: 216–218). Näitä ympäristön esiintymiä oppijat ottavat aluksi käyttöön pitkälti ulkoa opittuina, analysoimattomina kokonaisuuksina eli kiteytyminä (*chunks*, esim. *puhun suomea*; ks. N. Ellis 2003: 75–76). Käytöstä opituissa kiteytymissä yhdistyvät alusta saakka kielellinen muoto, sen merkitys sekä ainakin alustava ymmärrys siitä, missä tilanteessa ilmausta voi käyttää. Tällainen aluksi leksikaalisesti täytetty opittu ilmaus alkaa avautua variaatiolle, kun oppija huomaa, että ilmausmalliin voi sijoittaa tietyn ehdoin myös muita, uusia leksikaalisia elementtejä (esim. *puhun XPART*, *puhun arabiaa/kiinaa/ruotsia*) ja sitä voi yhdistellä toisten ilmausten kanssa (esim. *mun pitää puhua enemmän suomea*). Toistuvasti oppimisympäristössä kohdatut, toisiaan muistuttavat esiintymät ohjaavat näin havaitsemaan ilmauksen taustalla olevaa säännönmukaisuutta. Oppijalle alkaa hahmottua kielenkäyttöön perustuva yleistys siitä, millainen ilmaus on tyypillisesti muodoltaan sekä missä merkityksessä ja yhteydessä sitä vakiintuneesti käytetään. (Hopper 1998; N. Ellis 2002; Tomasello 2003; Bybee 2008; Goldberg & Suttle 2010.)

Sekä kiteytyneitä että osin tai kokonaan avoimia muodon ja merkityksen yhdistäviä yksiköitä kutsutaan käyttöpohjaisessa ajattelussa *konstruktioiksi*. Kukin konstruktio on näin ollen määritelty yhtä aikaa syntaktisesti, semanttisesti ja pragmaattisesti, ja kukin niistä on olemassa tiettyä käyttötarkoitusta varten. (Goldberg 2006.) Tässä näkökulmassa keskeistä on, että kielen tarkastelussa kiinnitetään huomiota laajempiin yksiköihin ja niitä käsitellään nimenomaan kokonaisuuksina. Taustalla on konstruktiokieliopin kognitiivinen perusoletus siitä, että kielen ymmärtäminen ja prosessointi tapahtuu enimmäkseen suurehkoina informaatioyksiköinä. Yleistysten eli leksikaalisesti avointen konstruktioiden rinnalla kielenpuhujilla on muistissa ja käytössä runsaasti myös (ainakin osin) kiteytyneitä ilmauksia (esim. Langacker 1987; N. Ellis 2003). Kieltä opitaan ja käytetään pitkälti näiden valmiiden, sanatasoa laajempien yksiköiden varassa.

2.2 Yleistäminen sekä epämuodollinen ja muodollinen rekisteri

Erilaisten näkemysten ja mielipiteiden ilmaisemisessa tavallinen ilmaisukeino on yleistäminen. Tällöin esitetyn väitteen perusteluna toimii se, että ilmiö tai sen vaikutus ei koske vain argumentoijaa itseään tai rajattua ihmisryhmää, vaan laajemmin ketä tahansa tai määrittelemätöntä joukkoa.

Tässä artikkelissa tarkastelemme yleistävinä ilmaustapoina impersonaaleja, pääasiassa passiivia ja nollapersoonaa, jotka ovat suomen kielessä taajaan käytössä asioita yleisellä tasolla kuvattaessa. Koska nämä ilmaustavat ovat frekventtejä sekä puheessa että kirjoituksessa, niitä on oppijan helppo kielellisestä ympäristöstään omaksua ja ottaa käyttöön jo kielenoppimisen varhaisessa vaiheessa, A1-tasolta lähtien (ks. Seilonen 2013: 184; myös Siitonen 2000: 162). Passiivi ja nollapersoonaa (geneerinen yksikön 3. persoona, jossa verbiin ei liity ilmiä pantua tekijää tai kokijaa) ovat agentittomia rakenteita, joiden avulla päähuomio kiinnitetään toimintaan ja tekijä tai kokija taka-alastetaan (esim. Jokela 2012; ISK 2004: 1255–1256, 1284; Löflund 1998). Käsittelemme artikkelissamme lisäksi myös muita yleisen näkökulman mahdollistavia rakenteita, joita aineistosta nousee esiin.

Toinen kirjoittamisen taidon kannalta keskeinen näkökulma aineistossamme on se, kuinka oppijat mukauttavat ja varioivat kieltä tilanteen ja tekstilajin mukaan. Tähän kielenkäytön tilanteeseen vaihteluun viitataan yleisesti rekisterinä. Rekisteri on tietyille tai tietyn alan tekstilajille vakiintunut ja tunnusomainen kielimuoto, kielisysteemin osapotentialiaali. (Shore & Mäntynen 2006: 38–39; Shore 2020: 35–36.) Usein rekisterillä tarkoitetaan etenkin kielen muodollisuusastetta, ja suomen opeuksessakin tavallisin lienee erottelu epämuodollisen ja muodollisen rekisterin välillä, jolloin epämuodollinen rekisteri liitetään epävirallisiin ja muodollinen virallisiksi miellettäviin käyttöyhteyksiin. Epämuodolliselle rekisterille ominaisena pidetään muun muassa puhutun kielen piirteitä, kuten puhekielistä sanastoa, morfologiaa tai syntaksia. Muodollinen rekisteri taas nähdään usein synonyymina yleis- eli ”kirja”-

kieliselle kielimuudolle. (Ks. esim. Karlsson 1983: 43–47; Kotimaisten kielten keskus 2017.) On selvää, että varsinkin nykyisissä sähköisissä viestintäympäristöissä kielimuotoja voi vain harvoin erotella näin tarkkarajaisesti. Epämuodollisen rekisterin käyttö on laventunut monenlaisiin kirjoitettuihin konteksteihin, ja rekisterin sisältäkin on runsaasti tilanteista vaihtelua siinä, kuinka puheenomainen kieli kulloinkin tuntuu sopivalta (ks. esim. Hakulinen 2003; Tiittula & Nuolijärvi 2013). Monessa kirjallisen viestinnän tilanteessa käytetään myös jonkinlaista hybridistä kielimuotoa, jossa on piirteitä niin epämuodollisesta tai ”puhekielisestä” kuin yleiskielisemmästäkin kielenkäytöstä.

S2-tutkimuksessa kielimuotojen variaatiota on tarkasteltu jonkin verran yhtäältä opetuksen ja toisaalta oppijoiden oman tuottamisen kannalta (lähinnä maisterintutkimatutasolla, esim. Mäntykoski 1999; Sillankorva 2015; Luukka 2019). Kouluikäisille suomenoppijoille arjen vuorovaikutuksessa opittu puhuttu kieli toimii tärkeänä kirjoittamisen resurssina ja haasteena onkin yleiskielisen ja muodollisen rekisterin haltuunotto ja käyttö, kun tilanne sitä vaatii (esim. Kalliokoski 2008; Halonen 2009). Aikuisten oppijoiden tilanne on tyypillisesti päinvastainen: suomen oppituntien ulkopuoliset arkiset ja epämuodolliset kielenkäyttötilanteet voivat olla vähäisiä (ks. esim. Korhonen 2013: 68–69), ja myös opetuksen ja oppimateriaalien puhetilanteissa on pitkään painottunut varsin yleiskielinen rekisteri (ks. Tanner 2012; Luukka 2019).

3 Aineisto ja menetelmät

Pääaineistonamme ovat Yleisten kielitutkintojen digitaalisen pilottitestin suoritukset. Pilottiin osallistui kolmesta korkeakoulutaustaista opiskelijaa, joista kaksitoista antoi luvan käyttää suorituksiaan tutkimuksessa. Opiskelijat olivat opiskelleet suomea yhteensä vähintään 10 kuukautta ja enimmillään hieman yli kaksi vuotta, josta nykyisessä koulutuksessaan noin kahdeksan kuukautta. Koulutuksen alussa osallistujat arvioivat oman suomen kielen taitonsa olevan tasolla A1–B1.

Pilottitesti tehtiin tietokoneella digitaalisessa testiympäristössä, ja testiaika oli 60 minuuttia. Tehtävät olivat samantyyppisiä kuin varsinaisen YKI-testin kirjoittamisen osakokeessakin, jossa kirjoitetaan useampi, melko lyhyt ja tiivis teksti autenttista kielenkäyttöä simuloivissa tilanteissa. Jokainen osallistuja kirjoitti viisi tekstiä, jotka testin laatijat olivat määritelleet reagoititehtäviksi (2), aloitteiksi (2) ja mielipidetekstiksi. Tehtävät noudattivat YKI-testin vakiintuneita tekstilajeja, mutta täsmällisiä tehtävänantoja ei testisalaisuuden vuoksi ole saatavilla. Yhteensä pilottisuorituksia on siis 60. YKIn tehtävänannoissa ei määritellä suoraan esimerkiksi tilanteen ja tekstilajin rekisteriä, vaan se on rakennettu tehtävien sisään kirjoittamisen kontekstiin. Aineiston jokaisen tekstin on arvioinut neljä YKI-arvioijaa kahdella asteikolla. Toinen oli YKIn keskitason testissä käytettävä asteikko, jonka mukaan suorituksesta voi saa-

da taitotason alle 3, 3 tai 4. Toisessa asteikossa ovat olleet käytössä myös YKIn perustason taitotasot, jolloin suorituksesta on voinut saada tason alle 2, 2, 3 tai 4.

Varsinaisen pilottiaineiston lisäksi hyödynnämme artikkelissa tausta-aineistona etnografisluonteista koulutuksen tuntemusta sekä koulutuksen aikana kerättyä aineistoa. Tämän artikkelin toinen kirjoittaja on toiminut koulutuksen opettajana ja näin ollen osallistunut aineiston tuottaneen opiskelijaryhmän toimintaan (lingvivistisestä etnografiasta ks. Lehtonen & Pöyhönen 2020: 348). Hänellä on taustatietona esimerkiksi koulutuksen tavoitteet ja sisällöt sekä harjoitellut tekstilajit, osallistujien tuotokset koulutuksen aikana ja koulutuksen loppuhaastattelun aineisto. Kaiken koulutuksesta kertyneen aineiston tallentamiseen ja käyttämiseen on pyydetty opiskelijoilta tutkimusluvat.

Aineiston tarkastelussa käytämme laadullista teorialähtöistä lingvististä analyysia, jossa aineisto peilautuu teoreettisiin ideoihin ja esioletuksiin (Coffey & Atkinson 1996: 2; Jackson & Mazzei 2012; Mayring 2000). Analysoimme oppijankielen ilmauksia käytöstä kehkeytyvinä muodon ja merkityksen yhteenliittyminä eli konstruktioina (Goldberg 2006; Cadierno & Eskildsen 2015). Olennaista tarkastelussa on se, miten oppijat ilmaisevat teksteissään tiettyjä funktioita ja merkityksiä, kuten yleistävät tai ilmaisevat muodollisuutta ja epämuodollisuutta.

4 Tulokset

4.1 Suoriutuminen Yleisten kielitutkintojen sähköisistä kirjoittamisen tehtävistä

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme tarkastelee sitä, miten korkeakoulutetut kotoutumisvaiheessa olevat suomenoppijat suoriutuvat YKIn kirjoittamisen osakokeen sähköisistä tehtävistä. Taulukossa 1 osallistujien suoritukset on eritelty tehtävittäin. Tehtäväkohtaiset taitotasoarviot sekä YKIn perusasteikolla että laajennetulla asteikolla näkyvät myös aineistoesimerkkien yhteydessä. Emme kuitenkaan tarkastele yksittäisten suoritusten saamia arvioita analyysissa erikseen. Lisäksi olemme laskeet osasuorituksista kirjoittamiselle kokonaisarvosanan, joka on tehtävien keskiarvo. Taitotasokeskiarvo näkyy oikealla viimeisessä sarakkeessa.

TAULUKKO 1. Taitotasoarviot tehtävittäin sekä kirjoittamisen kokonaistaso.

Osallistuja/ tehtävä	Reagointitehtävät		Aloitetehtävät		Mieli pideteksti	Kokonaistaso
	T1	T2	T3	T4		
KOODI						
182537	3	3	3	3	3	3
182538	2/3	3	3	3/4	3	3
182539	3	2	2/3	2	2	2
182541	3/4	4	3/4	3	2	3
182542	4	4	3	4	3/4	4
182543	3	3/4	4	4	4	4
182544	3	3	3	3	3	3
182546	4	3	3	3	3	3
182547	3	4	3/4	3/4	4	4
182548	3	3	2/3	3	3	3
182549	2	3	2/3	3	2	3
182550	2	3	3	2	2	2

Osallistujista seitsemän sai testistä yleisarvosanan 3, joka vastaa B1-tasoa. Kolme osallistujaa puolestaan sai yleisarvosanaksi 4 (B2) ja kaksi osallistujaa 2 (A2). Lähes kaikki sijoittuvat siis kirjoittajina itsenäisen kielenkäyttäjän tasolle B. Eri tehtävistä suoriutumisessa ei yksittäisen osallistujan kohdalla näytä olevan juurikaan eroja, eikä tehtävien vaikeusasteiden mahdollinen vaihtelu näy tuloksissa.

Osallistujaryhmää ajatellen kiinnostavinta on se, kuinka kirjoittajat suoriutuivat mieli pidetekstin laatimisesta, sillä he olivat koulutuksensa aikana harjoitelleet paljon erilaisia tapoja ilmaista mielipiteitä ja argumentoida. Mielipiteen ilmaiseminen ja tunnistaminen sekä tulkinta on keskeinen taito sekä opiskelutekstien kirjoittamisessa että lukemisessa. Voisikin olettaa, että osallistujat olisivat suoriutuneet tästä tehtävästä hyvin. Kuitenkin vain kaksi osallistujaa on saanut arvion 4, kuusi arvion 3 ja neljä arvion 2. Yhtenä selityksenä tälle voi olla se, ettei aika ole riittänyt enää viimeisen tehtävän kirjoittamiseen. Toisaalta suoritukseen käytetty aika on yksi keskeinen muuttuja testitilanteessa, ja esimerkiksi kesken jäänyt tehtävä voi kertoa siitä, että taito ei riitä tekstin tuottamiseen määritellyn ajan puitteissa.

Yleisin osallistujien saama taitotasoarvio on 3 eli B1, joka riittää mm. kansalaisuuden hakemiseen, moniin koulutuksiin sekä muun muassa terveydenhuollon alalla laillistamisprosessiin pääsemiseen (Valvira 2021), mutta ei kuitenkaan korkeakoulutuksen hakukelpoisuuteen. Yliopistojen hakukelpoisuuteen vaadittavan kielitaidon voi todentaa keskitason YKI-testillä, josta vaaditaan kaikilla kielitaidon osa-alueilla taitotaso 4.

47 MITÄ KIELITAIDON ARVIOINNIN PILOTTITESTI PALJASTAA KOTOUTUMISVAIHEESSA OLEVIEN KORKEAKOULUTETTUIEN SUOMENOPPIJOIDEN KIRJOITAMISTAIDOSTA?

Pilottitesti toteutettiin kokonaisuudessaan yhdeksän kuukautta kestäneen koulutuksen loppupuolella. Koulutuksen tavoitteena oli oppia ennen kaikkea oman koulutus- ja tieteenalan tekstien lukemista ja kirjoittamista. Yleisten kielitutkintojen tehtävät sen sijaan arvioivat yleiskielitaitoa (Leblay ym. 2014: 9) ja pyrkivät mallintamaan erilaisia arjen viestintätilanteita. Keskitason testissä arvioidaan YKlä esittelevän verkkosivun mukaan ”kykyä tuottaa ymmärrettävää tekstiä tuttavallisiin tai puolivirallisiin tarkoituksiin sekä kykyä kirjoittaa myös abstrakteista aiheista” (Solki, Yleisten kielitutkintojen osakokeet). Autenttisuuden tavoitteesta huolimatta YKl-testin kaltaiset tehtävät voivat kuitenkin olla monelle osallistujalle melko vieraita, jos suomen opintojen ulkopuolisia kielenkäyttömahdollisuuksia ei arjessa juurikaan ole. Esimerkiksi terveydenhuollon alan ammatillisen kielitaidon arviointikokeilussa (Seilonen & Suni 2016: 134) kävi ilmi, että jotkut osallistujista kokivat ammatilliseen kielitaitoon liittyvät työtilanteita simuloivat tehtävät helpommiksi kuin yleistä kielitaitoa mittaavan YKln. Heillä oli kokemusta oman alan eri työtilanteissa toimimisesta suomeksi, mutta ei työpaikan ulkopuolisia suomenkielisiä kontakteja. Tämä johtaa pohtimaan sitä, kuinka hyvin yleisen kielitaidon testi sopii osoittamaan kielitaidon riittävyttä opiskelussa tai eri ammateissa toimimiseen (ks. myös Virtanen ym. 2021).

4.2 Yleistäminen ja persoonaan viittaamattomuus argumentoinnissa

Toinen tutkimuskysymyksemme tarkastelee sitä, miten aineistomme kirjoittajat käyttävät yleistäviä ilmauksia argumentoinnissaan. Yksi pilottiaineiston tehtävistä on ennalta määritelty argumentoivaksi tekstiksi, mutta muissakin tehtävissä on argumentoivia elementtejä (esim. palaute ja parannusehdotukset lääkärikeskuksen palveluihin, oma ehdotus jalkapallojoukkueen rahankeruuseen, miksi haluaisi tutustua uuteen ravintolaan). Argumentointi on laaja-alainen ilmiö, joten olemme tässä artikkelissa rajanneet tarkastelumme yleistämiseen kirjoittajien käyttämänä argumentointikeinona.

Pilottiaineiston lääkärikeskukselle suunnatussa palautetehtävässä tarkoituksena on kuvata omaa asiakaskokemustaan, kommentoida kokemuksen myönteisiä ja kielteisiä puolia ja tehdä lääkärikeskuksen toimintaan parannusehdotuksia.

- (1) on idea, jos olisi nettisivua. Siinä vaiheessa, ei tarvitse mennä terveyskeskukseen tai soittaa, kannatta vain varata aikaa tietokoneella kotona (182542; 3)
- (2) Se on hyvä, että ei tarvitse odottaa paljon kun pääse lääkarille. Esimerkiksi, Jos soitan tänään, voisin saada aikaa huomiseksi. (182544; 3)

Esimerkissä (1) kirjoittaja kehottaa lääkärikeskusta sujuvoittamaan toimintaansa ja ottamaan käyttöön verkkoajanvarauksen siitä syystä, että se olisi yleisesti asiak-

kaan kannalta käytännöllistä. Verkossa tapahtuvan ajanvarauksen hyötyjä kirjoittaja perustelee sillä, että verkkovarauksen käyttö vaikuttaisi toimenpiteisiin, joita asiakkaalta vaaditaan. Asiakkaan toiminnan kuvauksessa hän käyttää nollapersoonaista nesessiivikonstruktiota, jonka muodostavat nollapersoonaa, nesessiiviverbi ja A-infinitiivi (*ei tarvitse mennä; kannattaa varata*). Välttämättömyyttä ilmaiseva konstruktio, jossa tekijä jää avoimeksi, on suomessa erittäin tavallinen, jopa yleisempi kuin persoonaviittauksen sisältävä variantti (Laitinen 1992: 116), joten kieliympäristön malli on vahvasti vaikuttamassa rakenteen omaksumiseen ja käyttöönottoon. Myös Siitonen (2000) sekä Varjo ja Jokela (2020: 236) ovat todenneet modaaliverbin sisältävien nollapersoonalauseiden olevan oppijoille tutuimpia.

Samanlainen nesessiivikonstruktio on myös esimerkissä (2), jossa kirjoittaja toteaa asiakkaan kannalta olevan etu, että vastaanottoaikaa ei tarvitse odottaa kauan. Lisäksi kirjoittaja tarkentaa ja konkretisoi *minä*-muotoisella esimerkillä, mitä hän lyhyellä odotusajalla tarkoittaa. Myös *minä* on tässä yhteydessä tulkittavissa viittaus-suhteiltaan avoimeksi (ks. Helasvuo 2007: 191) ja näin ollen yleistäväksi ilmaukseksi, sillä siinä kirjoittaja kertoo oman kokemuksensa, mutta esittää sen yleisempänä, muitakin koskettavana asiana, johon lukija voi samastua.

Seuraavissa esimerkeissä (3–5) kirjoittajat ovat käyttäneet passiivin sisältävää *jotakin voidaan tehdä jotenkin* -konstruktiota, jonka oppijat ovat voineet tavata esimerkiksi erilaisissa ohjeissa ja neuvoissa. Ilmaus näyttyy väitelauseena, mutta saa kuitenkin kontekstista riippuen usein epäsuoria direktiivisiä merkityksiä, joten se on tällaisessa käytössä myös mahdollisesti opittu (esim. Larjavaara 2007: 496).

- (3) Käytän muovivaivastarvikkeita joka viikossa. Ne voidaan käyttää kertakäyttöinen, vaan kierrätykseen. Kyllä, sen pitäisi muovin käyttöä mielestäni vähentää, ei tarvi. (182541; 2 perusasteikolla / 2,5 uudella asteikolla)
- (4) Minun ajanvaraus sujui hyvin. Mutta hieman enemmän huomiota voidaan kiinnittää ajoitukseen. Ehkä sairaan hoitajat voivat olla hieman ystävällisempiä. (182541; 3/3,5)
- (5) Ajattelen, että ajanvaraus voidaan varata nettisivun kautta. Se voi olla helpommin asiakkaalle. Te voitte laittaa terveysaseman karttaa seinälle, siten asiakkaat voivat löytää huoneita helpommin. (182547; 3/4)
- (6) Mutta palvelu oli hyvä ja nopea. Kaikki lääketieteelliset testit otettiin nopeasti. Henkilökunta oli ystävällinen ja kohtelias (182537; 3)

Esimerkissä (3) kirjoittaja puhuu muovisista vaivastarvikkeista, joista hän mainitsee käyttöohjeen hengessä, että niitä voidaan yleisesti käyttää kertakäyttöisinä ja laittaa käytön jälkeen kierrätykseen.

49 MITÄ KIELITAIDON ARVIOINNIN PILOTTITESTI PALJASTAA KOTOUTUMISVAIHEESSA OLEVIEN KORKEAKOULUTETTUJEN SUOMENOPPIJOIDEN KIRJOITTAMISTAIDOSTA?

Ohjeistava tarkoitus käy vielä selvemmin ilmi esimerkin (4) parannusehdotuksessa *Mutta hiemän enemmän huomiota voidaan kiinnittää ajoitukseen*, jossa passiivin käyttö persoonaan viittaamattomana toimii samalla myös kohteliaisuuskeinona. Kirjoittaja esittää lääkärikeskukselle kritiikkiä aikataulujen pitämättömyydestä ja kommentoi tässä yhteydessä vastaanottajan toimintaa epäsuoremmin passiivin avulla, viittaamatta suoraan tekijöihin, vaikka konteksti kertoo, että kyse on juuri heistä. Tämän jälkeen kirjoittaja tosin vielä kritisoi sairaanhoitajien asennetta hyvin suoraan, lieventäen argumenttiaan vain sanalla *ehkä*. Kahden argumentin vahva kontrasti ilmaisun suoruudessa voi kuvastaa sitä, että passiivin sisältävä konstruktio on opittu sellaisenaan, kokonaisuutena, kun taas jälkimmäisen lauseen muotoilu on itsenäisempi tuotos.

Esimerkissä (5) kirjoittajan *jotakin voidaan tehdä jossakin* -konstruktio on sekin kokonaisena ilmauksena opitun mallin mukainen eikä tällaisenaan toimi parannusehdotuksena, joksi se kuitenkin on tarkoitettu. Tässä muodossaan ilmaus viittaa nykyhetken tilanteeseen ja siihen, kuinka ajanvaraus on mahdollista tehdä, kun taas tulevan toiminnan muutokseen liittyvä ehdotus edellyttäisi vähintäänkin konditionaalimuotoisen passiivin käyttöä (*ajanvaraus voitaisiin tehdä*). Konstruktion kaikki puolet, muoto, merkitys ja käyttö, eivät ole kirjoittajalla hallinnassa.

Luontevaa ja kontekstissaan idiomaattista passiivin käyttöä edustaa puolestaan esimerkki (6), jossa puhutaan lääketieteellisten testien ottamisesta. Testien ja näyttöiden otto liittyy terveydenhuollossa rutiinitoimiin, joissa keskeistä on toiminta, ei niinkään toimenpiteiden suorittajien nimeäminen. Näin ollen impersonaali on odotuksenmukainen valinta. Yleisesti ottaen sekä passiivia että infiniittisiä konstruktioita on pidetty tyypillisinä kielitaidon edistyneisyyttä osoittavina piirteinä (ks. R. Ellis & Yuan 2005; Robinson 2007; oppijansuomesta esim. Reiman 2011: 154). Aineistossamme oppijat kuitenkin käyttävät tällaisia konstruktioita jo varhemmin, vaikkakaan eivät aina täysin idiomaattisesti.

Pyrkimys yleistämiseen näkyy teksteissä myös silloin, kun kirjoittaja ei hallitse tavallisimpia tässä tarkoituksessa suomen kielessä käytettyjä rakenteita, passiivia ja nollapersoonaa (Seilonen 2013: 190).

- (7) Minä ajattelen että muovi on sekä hyödyllinen eli positiivinen että huono eli negatiivinen. Se on hyödyllinen, jos ihminen käyttää oikeasti esimerkiksi. minä pesin ja käytöi Oivariinin pussin laitetaan marjaan tai heldemiä pakastiin kun Oivariini loppui, tai minä pesin iso kanan laatikon ja laitoin lelujaan, jne. Mutta se on huono ja vahingon luonnon jos ihminen ei laittaa muovin roskikseen tai heittää muovista luonnon, meriin, järviin. Koska joskus eläimiä tai kala voi syödä, puurea sen. Itseasiasi että me voimme oppetta muovista kuolussa tai laittaa rosikin latikkon julkaipaikka. Poliitikka voi parantaa yhsteikunnelle päätöksille käytetään muovin vähentään esimerkiksi. järjestään muovi ja korristella. (182549; 2,5/2)

Esimerkissä (7) kirjoittaja pohtii muovin uudelleenkäyttöä ja muovijätteen käsittelyä kautta tekstin yleisestä näkökulmasta, jota hänen oman toimintansa kuvaus taustoittaa tarkentavana yksityiskohtana. Tekstissään kirjoittaja kuvaa ensin, kuinka hän itse kierrättää, ja siirtyy sitten vähitellen kohti yleisempää aiheen käsittelyä. Yleistävyyttä hän ilmaisee tekstissä varioivasti eri rakenteiden avulla, joista kaikki kuitenkin eivät ole muodolliseen rekisteriin sopivia eivätkä idiomaattisiakaan.

Yleistävänä kirjoittaja käyttää ensinnäkin *ihminen*-subjektia, joka semanttisesti nollapersoonan tapaan viittaa määrittelemättömän, kenen tahansa yksilön toimintaan (*jos ihminen käyttää oikeasti; jos ihminen ei laittaa muovin roskikseen*), mutta tuo kuitenkin tekijän ilmi, toisin kuin nollapersoonana. (*ihminen/ihmiset*-ilmauksien vastineista eri kielissä ks. esim. Giacalone-Ramat & Sansò 2007: 96, 119, 124.) Seuraava askel kohti yleistävämpää teeman käsittelyä on monikon 1. persoonan mukaantulo agenttina. *Me* on tekstissä inklusiivinen, mutta määrittää kuitenkin vain väljästi joukon, johon kirjoittaja ilmaisee kuuluvansa ja johon lukijakin sisällytetään (*me voimme opettaa muovista koulussa*). Lukijan pääteltäväksi jää, ketkä kaikki lopulta kuuluvat tekstin *meihin*.

Ihminen- ja *me*-subjektin käyttö kuvastaa suomen opintojensa alkuvaiheessa olevan kirjoittajan strategioita selviytyä kielellisesti tilanteesta, jossa hänen ilmaisuvaramansa ei riitä. Tarve yleisen näkökulman esittämiseen on olemassa, mutta kohdekielen mukaisia keinoja ei ole vielä hallinnassa. Kielitaidon perustasolla olevalla kirjoittajalla ei siis ole valinnan vaihtoehtoja siihen tapaan kuin edistyneellä suomenoppijalla, joka Siitosen (1999: 319) mukaan voi pelkästään semanttisen tarkkuuden ja totumuksen vuoksi tarkoituksellisesti suosia ilmaisuja, joissa toiminnallinen subjekti käy ilmi, sen sijaan, että käyttäisi agentittomia rakenteita.

Kirjoittajalla on tekstissään kuitenkin pyrkimystä myös passiivin käyttöön, vaikka passiivimuotoja sisältävä lausekokonaisuus onkin sisällöltään vaikeammin tulkittava. Kiinnostavasti kuitenkin passiivimuotoiset yleistävät ilmaukset sisältyvät (yhtä lukuun ottamatta) tekstin viimeiseen lauseeseen, jossa muovinkäsittelyn teemassa on edetty arkiselta yksilötasolta yhteiskunnan rooliin ongelmanratkaisijana. Passiivin käyttö voisi viitata siihen, että kirjoittaja kokee impersonaalisen passiivin liittyvän pikemminkin abstraktimpiin näkökulmiin, joita politiikka ja yhteiskunta tekstissä edustavat. Lisäksi yhteiskunnallisen aspektin käsittely on kirjoittajalle oletettavasti vaativampaa, jolloin hän tekstiä tuottaessaan varmaankin punnitsee tarkemmin eri ilmaisuvaihtoehtoja ja tekee tietoisia valintoja kieliympäristön antamien viitteiden mukaan.

Myös monikon ensimmäisen persoonan avulla voi yleistää (Helasvuo & Laitinen 2006: 196), jolloin *me* jää viittaussuhteiltaan avoimeksi. Aineiston teksteissä *meidän* näkökulma on argumentoinnissa melko tavallinen varmaankin siksi, että muista kielistä tuttu ilmaustapa sopii moneen yhteyteen ja monikon 1. persoonan rakenne on helppo tuottaa. Ilmaustapa on käytössä erityisesti sellaisissa kielissä, joissa passiivia

51 MITÄ KIELITAIDON ARVIOINNIN PILOTTITESTI PALJASTAA KOTOUTUMISVAIHEESSA OLEVIEN KORKEAKOULUTETTUJEN SUOMENOPPIJOIDEN KIRJOITTAMISTAIDOSTA?

vastaavaa rakennetta ei ole tai passiivi ei ole produktiivinen (esim. Keresztes 1995: 55).

- (8) Olen samaa mieltä siitä, että muovi on erittäin vaarallista meidän ympärille erityisesti valtameret ja meret ja se voi vahingoittaa luontoa ja eläimiä. Muovi saaste on valtava ongelma, eikä ole liian myöhäistä korjata se. On monia tapoja, voimme vähentää muovin käyttöä elämässämme. Esimerkiksi, kun käymme ruokakaupassa, muovin sijaan voimme tuoda oman laukun, joka on valmistettu muusta materiaalista, ja laittaa tavaramme siihen. (182538; 3/3,5)

Kirjoittaja tuntuu viittaavan tekstissään (8) *me*-pronominilla sekä laajemmin ihmiskuntaan että suppeammin ruokakaupassa kävijöihin, jotka voivat välttää muovin käyttöä olemalla ostamatta kertakäyttömuovikasseja. Valittu näkökulma toimintaan on kauttaaltaan kollektiivinen, vaikka yksittäisen kaupassakävijän toimintaa voisi kuvata myös käyttäen geneeristä *minää*, *sinää* tai nollapersoonaa. Yksilöviittaus on varsinkin vaikuttamaan pyrkivissä teksteissä usein tehokkaampi argumentointikeino. Asian esittäminen joukon kannalta taas voi osaltaan etäännyttää lukijaa.

4.3 Muodollisen ja epämuodollisen rekisterin ilmentäminen

Eurooppalaiseen viitekehyksiin pohjaavissa asteikoissa kykyä erotella muodollinen ja epämuodollinen rekisteri pidetään tyypillisesti yhtenä taitotasojen B1 (YKI 3) ja B2 (YKI 4) erottavana piirteenä (ks. YKIn kirjoittamisen arviointikriteerit). YKI-testin keskitason tehtävilläkin tämän eron hahmottamista pyritään yleensä tavoittamaan. Kolmas tutkimuskysymyksemme liittyykin muodollisen ja epämuodollisen rekisterin vaihteluun. Olemme tarkastelleet aineistosta sitä, miten oppijat ilmentävät rekistereitä teksteissään, ja millä tavoin he osaavat varioida rekisteriä kontekstin mukaan.

Yleisten kielitutkintojen tehtävänannot kuuluvat testisalaisuuden piiriin, joten niitä ei ole voinut sisällyttää aineistoon. Yleisesti tehtävänantojen muotoilu kuitenkin vaikuttaa siihen, millaista rekisteriä tehtävä kutsuu. Tehtävätyypeiksi on määritelty reagointi, aloite ja mielipide. Aineiston suoritusten perusteella näistä selvästi epämuodolliselta näyttää ensisilmäyksellä ainoastaan viesti, jossa pitää rohkaista ja kannustaa uutta työtä hakevaa ystävää. Tarkoituksena on todennäköisesti reagoida ystävän (*Niko*) lähettämään viestiin. Tässä epämuodollinen rekisteri tuntuisi liittyvän ainakin vastaanottajan tuttuuteen – ja mahdollisesti myös viestintäkanavaan. Sosiaalinen media ja pikaviestimet ohjaavat rekisteriä epämuodolliseen suuntaan myös sen vuoksi, että viestit kirjoitetaan niissä yleensä nopeasti ja lähettäjä tai kirjoittaja näkyy ilman erillistä allekirjoitusta. Näissä kanavissa myös viestitään tyypillisesti itselle tutuimpien henkilöiden kanssa. Koska viestintäkanava vaikuttaa rekisteriin, on luultavaa, että digitaalisen pilottitestin muissakin tehtävissä on annettu sellainen esimerkiksi verkkokirjoittamisen konteksti, joka tarjoaa mahdollisuuden epämuo-

dollisempaan rekisteriin. Muodollisimpia tehtävistä vaikuttaisivat olevan mielipideteksti ja lääkäriasemalle annettava palaute kehittämisehdotuksineen.

Muodollinen rekisteri on aineiston teksteissä selvästi vallitseva, mikä on odotuksenmukaistakin. Aikuisilla oppijoilla ei välttämättä aina ole kovin runsaasti suomenkielisiä käyttökonteksteja arjessaan (esim. Korhonen 2013: 68–69), joten puhekieltä on usein tietoisesti opiskeltava (ks. Siitonen 2014). Puhuttua ja kirjoitettua kieltä käsiteltiin koulutuksessa alusta saakka rinnakkain, mutta monelle opiskelijalle puhuttu kieli oli aluksi melko vierasta ja vielä pitkään reseptiivisestikin haastavaa. Lisäksi koulutus toteutettiin osittain verkossa, jolloin välittömän kasvokkaisuoro-vaikutuksen harjoittelu oppitunneilla oli vähäisempää kuin perinteisissä lähiopetustilanteissa. Myös kokemus epämuodollisesta kielenkäytöstä ennen koulutusta saattoi olla vähäinen: useampi opiskelija oli asunut Suomessa vasta joitakin kuukausia. He eivät välttämättä olleet opiskelleet aiemmin suomea millään kursilla, tai takana saattoi olla vain yksi verkkovälitteinen kotoutumiskoulutuksen suomen kurssi. Myös testitilanteen virallinen luonne on omiaan ohjaamaan kirjoittamista muodolliseen kirjoitetun kielen rekisteriin. Aineistossa onkin vain muutama teksti, jossa rekisteriä voi pitää kokonaisuudessaan epämuodollisena. Teksteissä näkyy myös sekarekisteriä, eli piirteitä sekä epämuodollisesta että muodollisesta rekisteristä. Osa tästä sekarekisterisestä kielenkäytöstä tuntuu etenkin verkkoviestinnässä tilanteeseen sopivalta, mutta toisinaan rekisterien vaihtelu tekstin sisällä vaikuttaa hieman epäjohdonmukaiselta.

Viestin kirjoittaminen ystävälle on luonteeltaan tuttavallinen tilanne, mutta pääsääntöisesti osallistujat käyttävät siinäkin melko muodollista rekisteriä. Seuraava esimerkki (9) on kuvaava:

- (9) Hei Niko,
Rehellisyys, on yksi tärkeimmistä asioista, jotka tulee saada oikein puhuessasi vahvuuksista ja heikkouksista haastattelussa.
Paljon onnea (182538; 2,5)

Teksti on sisällöltään melko niukka ja kauttaaltaan muodollisen yleiskielen rekisterin mukainen. Alkutervehdys on kaikkiin konteksteihin soveltuva *hei* ja lopputoivotus asianmukainen *paljon onnea*. Muodollinen rekisteri näkyy muun muassa modaalisessa nesessiiviverbissä tulee sekä temporaalirakenteessa *puhuessasi vahvuuksista*. Temporaalirakenne on korostetusti kirjoitetun kielen rakenne (Ikola ym. 1989: 325–344). Myös modaalin *tulla*-verbi on ominainen ennen muuta muodolliselle asiattylille, ja sitä käytetään etenkin ohjaavassa tai säätelevässä kielessä sekä sanomalehdissä esimerkiksi silloin, kun viitataan hallinnon tai instituutioiden toimiin (Ikola ym. 1989; Kangasniemi 1992; ISK 2004: §1500; Välitalo 2015). Aiemmissä aikuisten oppijansuomen tutkimuksissa modaalin *tulla*-verbin on havaittu ilmaantuvan nesessiivikonstruktiioihin vasta varsin edistyneessä vaiheessa, B2–C1-tasoilla (Seilonen

53 MITÄ KIELITAIDON ARVIOINNIN PILOTTITESTI PALJASTAA KOTOUTUMISVAIHEESSA OLEVIENTE KORKEAKOULUTETTUIJEN SUOMENOPPIJOIDEN KIRJOITTAMISTAIDOSTA?

2013: 111; Haltia 2015: 65, 69). Vielä suomen taidoiltaan edistyneilläkin korkeakouluopiskelijoilla *tulla*-verbi on selvästi harvinaisempi kuin S1-verrokeilla (Ivaska 2014: 179–180). Sikäli on kiinnostavaa, että aineistomme kirjoittaja käyttää sitä tekstissä, joka on – ehkä sisällön suppeuden vuoksi – arvioitu tasolle 2,5. Rekisterissä saattaakin näkyä nimenomaan korkeakoulutaustaisille oppijoille suunnatun koulutuksen vaikutus: koulutuksen aikana oli luettu runsaasti muodollisia opiskelukontekstiin liittyviä tekstejä ja harjoiteltu myös niiden kirjoittamista.

Vaikka muodollinen rekisteri on viesteissä ystävälle selvästi tavallisempi kuin epämuodollinen, aineistossa on myös kolme selvästi epämuodollista rekisteriä noudattavaa viestiä, seuraavan esimerkin (10) tapaan:

- (10) Hei, ensimmäiseksi, älä stressaa! Kerro lyhyesti, sano, että oot hyvä työntekijä, luotettava jne. sulla on hyviä tietoteknisiä taitoja, puhut monia kieliä. Kaikki menee hyvin! Kerro miten se meni haastattelun jälkeen. Tsemppiä! (182538; 4)

Kirjoittaja käyttää luontevasti epämuodollista kielimuotoa. Tyypillisiä ovat esimerkiksi puhekielen muodot, kuten *oot* ja *sulla*. Monet ilmaukset ovat niin tilanteen ja kohdekielen mukaisia, että vaikuttaa todennäköiseltä, että ne on opittu kielenkäytöstä pitkälti kiteytyneinä. Valmiit, analysoimattomina opitut kielelliset kokonaisuudet ovat tärkeä kielenkäytön resurssi (ks. esim. N. Ellis 2003; Eskildsen 2015). Esimerkiksi *älä stressaa* ja *kaikki menee hyvin* ovat tällaisia vakiintuneita, yleisestikin kokonaisina, leksikaalisesti täytettyinä konstruktioina opittavia toivotteluja ja vakuutteluja. Myös muissa ilmauksissa on viitteitä ainakin osin kiteytymien varaan rakentuvista kokonaisuuksista (*sano, että oot X; puhua kieliä > puhut monia kieliä*). Yhden kiteytymän paljastaa sanajärjestyksen pieni oppijankielisyys (vrt. Lieven & Tomasello 2008: 190). Tekstin lopussa oppija kirjoittaa *Kerro miten se meni haastattelun jälkeen*. Sujuvamman tuntuinen sanajärjestys olisi *kerro haastattelun jälkeen, miten se meni*. Näyttääkin siltä, että *Kerro miten se meni* on opittu kokonaisena ja analysoimattomana ilmauksena, jonka perään on sitten lisätty ajanilmaus.

Ystävälle lähetettävän viestin lisäksi epämuodollista rekisteriä näkyy jonkin verran myös kahdessa muussa tehtävässä. Toisessa kontekstina on kertoa, miksi ja kenen kanssa haluaisi päästä kokeilemaan uutta ravintolaa ja toisessa ehdottaa, miten urheilujoukkueelle voisi kerätä rahaa. Näissä tehtävissä epämuodollinen rekisteri tuntuu tilanteeseen sopivalta, jos viestitään sosiaalisessa mediassa tai vastaanottaja on tuttu harrastuksen parista. Seuraava esimerkki (11) on kiinnostava, koska siinä on puhekielen muotoja, mutta tekstinä se rakentuu enemmän muodolliseen, kirjoitetulle kielelle ominaiseen tapaan:

- (11) Mä haluaisin lähteä syömaan perheni kanssa. Kun mä näen hampurilaista mun tyttöni tulee mun mieleen, koska hän tykkää hampurilaisesta ja kanan siipista hirve

paljon. Toisaalta, salaatti näyttää ihanalta ja mun vaimoni tykkää salaattista hyvin paljon. Lisäksi, mä tykkään sekä hampurilaisesta että salaattista. (182547; 3,5)

Epämuodollista rekisteriä ilmentää muun muassa yksikön ensimmäisen persoonan persoonapronominin käyttö (*mä, mun*), mutta siinäkin on sekarekisterisyyttä: puhekielisen genetiivimuodon *mun* kanssa kirjoittaja käyttää yleiskieleen kuuluvaa possessiivisuffiksia *mun tyttöni, mun vaimoni*. Tämän kaltainen sekamuoto on kielenkäytössä harvinainen ja viittaa siihen, että kielimuotojen erottelu on tältä osin vasta hahmottumassa kirjoittajalle. Possessiivisuffiksien käytön vaikeudet ovat ylipäänsä tyyppisiä oppijansuomessa. (Ks. Siitonen & Mizuno 2010.) Epämuodollista rekisteriä edustavat persoonapronominien lisäksi myös *tykätä*-verbi sekä affektissävyinen intensiteettimäärite *hirve* (po. *hirveän*, ks. ISK 2004: 655). Tekstissään kirjoittaja pyrkii esittämään monipuolisia perusteluja, ja näitä hän jäsentää puolestaan muodollisen kirjoitetun kielen keinoin. Hän käyttää esimerkiksi asioiden välisiä suhteita kuvaavia ilmaisuja, kuten *toisaalta, lisäksi ja sekä että*, joiden käyttö osoittaa yleiskielistä rekisteriä ja poikkeaa viestin muusta tyylistä. Tämän voi olettaa liittyvän myös koulutuksessa kirjoitushetkellä meneillään olleeseen tutkimusraportin kirjoittamiseen, jonka yhteydessä tekstin jäsentelyyn kiinnitettiin erityistä huomiota.

Jalkapallojoukkueen varainkeruuseen liittyviä ideoita kirjoittaja listaa (12) passiivialkuisin konstruktioin (ks. Seilonen 2013), jotka ovat kirjoitetulle tekstile epätyypillisiä. Jäljempänä tekstissä oleva monikon 1. persoonan käyttö täydentää kuitenkin ilmausten tulkintaa ja osoittaa, että kyseessä ovat *meihin* liittyvät inklusiiviset ilmaukset, joista pronomini puuttuu. Rekisteri onkin itse asiassa epämuodollisuutta tavoitteleva ja tilanteeseen varsin sopiva. Ensimmäisen persoonan pronominit *me* ja *mä* osoittavat pyrkimystä vähemmän muodolliseen kielenkäyttöön, vaikka koko tekstiä rekisteri ei aivan läpäisekään. Kirjoittaja käyttää esimerkiksi yleiskielistä persoonapronominia *sinä* sekä persoonapronominintonta yksikön 1. persoonan muotoa *olen*, joka on nimenomaan kirjoitetulle kielelle ominainen ja usein suositeltava muoto (ks. Lappalainen 2004: 80).

- (12) 1. Voidaan vuokrata kuntosalin, kun se on vapa.
 2. Myös voidaan järjestää kilpailuja, mihin mennä lipun ostamisen jälkeen.
 3. Hyvä idea voisi olla, että me myös voidaan myydä meidän t-paidat, pipot jne.
 Mä voin aloittaa järjestämään kilpailuja, olen itse kiinnostunut. Mutta, mitä sinä ajattelet siitä? (182542; 3,5/4)

Viestityyppisistä tehtävistä voi tehdä vielä sen huomion, että alkutervehdyksissä on jossain määrin yllättävää horjuntaa rekisterien välillä, vaikka koulutuksen alussa oli havainnointu epämuodollisten ja muodollisten viestien eroja. Viestit *Nikolle* alkavat useimmiten tervehdyksellä *Hei!* Sen sijaan palautteen lääkärikeskukseen useampi kirjoittaja aloittaa epämuodollisesti *Moi!*, kuten alla (13):

55 MITÄ KIELITAIDON ARVIOINNIN PILOTTITESTI PALJASTAA KOTOUTUMISVAIHEESSA OLEVIEN KORKEAKOULUTETTujen SUOMENOPPIJOIDEN KIRJOITAMISTAIDOSTA?

- (13) Moi! minun ajanvaraus oli klo:12.00 tänään Se meni hyvin. Minä kerroin lääkerille terveysongelmista. Hän yritti ymmärtä minua. Mutta Hän ymmärsi minut hieman kovasti. Koska valitettavasti minun suomen kieli vahan huona. Luulen että, minun tarvitsen X:n [kielen] tulki vielä, kun mene terveysasemalla. Terveisin XXX XXX (182539; 2,5)

Aloituksen jälkeen palaute jatkuu pääsääntöisesti muodollisessa rekisterissä. Alkutervehdyksiä lukuun ottamatta yleiskielistä rekisteriä käytetäänkin johdonmukaisesti kaikissa aineiston palautteissa ja mielipideteksteissä. Näissä tehtävissä muodollinen kielimuoto vastaa hyvin tehtävien vaatimuksia ja on hyvin koulutuksen osallistujien hallussa.

5 Lopuksi

Korkeakoulutaustaisten suomenoppijoiden YKI-pilotti osoittaa, että melkein kaikilla osallistujilla on keskitason YKI-testissä vaadittava taito tuottaa tekstiä. Suoriutuminen on varsin hyvällä tasolla ottaen huomioon heidän suomen kielen opintojensa keskon, joka vaihteli kymmenestä kuukaudesta hieman yli kahteen vuoteen. Kirjoittajat olivat keskimäärin itsenäisen kielenkäyttäjän tasolla, joka on muun muassa kotoutumiskoulutuksen tavoitetaso (OPH 2012). Osa suoriutui paremmin ja ylitti tavoitteet saavuttaen jo kotoutumisajalla edistyneen taitotason. Osa taas suoriutui tasolla 2, mikä on jossain määrin yllättävää, koska pilotin aikana koulutuksessa oli keskitytty juuri kirjoittamisen harjoitteluun. Kirjoittajat pyrkivät teksteissään käsittelemään asioita myös yleisestä näkökulmasta, mikä parhaimmillaan vaikuttaa tekstin abstraktiotasoon. Yleisellä tasolla esittämiseen he käyttävät tavallisimpia passiivin ja nolpersonan sisältäviä konstruktioita, kuten *nesessiivisyyttä ilmaisevaa nolpersonakonstruktioita ja jotakin voidaan tehdä jotenkin*-konstruktioita. Epämuodollisen ja muodollisen rekisterin käyttö puolestaan ei näytä vielä kovin systemaattiselta. Oppijat olivat koulutuksen myötä tietoisia rekisterien eroista ja tilanteisesta vaihtelusta, mutta epämuodollinen kielimuoto on heille selvästi muodollista vieraampi.

Kielenoppijaina korkeakoulutetut opiskelijat olivat kokeilunhaluisia ja rohkeita kielenkäyttäjiä (esim. Lesonen 2020), mikä ilmeni esimerkiksi siinä, että he olivat halukkaita toimimaan myös senhetkistä tasoaan vaativampien tekstien parissa. Heillä oli hyvät valmiudet havaita kielen ilmiöitä ja ottaa kieltä haltuun ympäristön tarjoamien avulla. Kieliympäristöstä on helppo tiedostamattaankin oppia sekä kirjoitetussa että puhutussa suomen kielessä hyvin yleinen välttämättömyyttä ilmaiseva nolpersonakonstruktio (ilmiöstä ks. Jokela 2012; frekvenssiefektistä ks. N. Ellis 2002), jota kirjoittajat käyttävätkin luontevasti. *Jotakin voidaan tehdä jotenkin*-konstruktioita kirjoittajat taas käyttävät ohjeistavassa merkityksessä, jollaisena ilmaus onkin erilaisista ohjeista tuttu. Konstruktioita on kuitenkin sovitettu myös ehdotuksen ilmai-

semiseen, mikä kontekstissaan ei kuitenkaan ole kohdekielen mukainen. Tavallisten, idiomaattisten yleistystapojen lisäksi kirjoittajat voivat käyttää muitakin ilmauksia, joiden avulla yleinen, ketä tahansa koskeva näkökulma tulee esiin. Tällaisia ovat esimerkiksi geneeriset *minä, me* sekä *ihminen*, joista viimeksi mainitun käytön taustalla on varmaankin jonkin toisen kielen vaikutus (ks. Seilonen 2013).

Koulutuksen aikana oppijat olivat tottuneet toimimaan monenlaisissa digitaalisissa ympäristöissä, eikä testitehtävien tekeminen sähköisesti tuottanut heille vaikeuksia. Digipilotin tehtävissä tavoiteltiin luontevia verkkokirjoittamisen tilanteita, joissa olisi odotuksenmukaista tai ainakin hyvin mahdollista kirjoittaa epämuodollisissa rekisterissä. Erityisesti koulutuksen loppupuolella osallistujat olivat kirjoittaneet muodollisia, akateemiseen kontekstiin liittyviä tekstejä, esimerkiksi referaatin, esseen, tutkimusraportin ja oppimispäiväkirjoja. Tämä on voinut johtaa näihin rekistereihin kuuluvien piirteiden yleistämiseen myös niihin kielenkäyttötilanteisiin, joissa epämuodollinen rekisteri olisi luontevampi. Toisaalta osallistujilta puuttui niitä opetuksen ulkopuolisia kielenkäytön ja sen harjoittelun tilanteita, joissa pilottitestin aihepiireihin ja tekstilajeihin kuuluvia tekstejä olisi kirjoitettu. YKI-pilotin kielenkäyttötilanteet eivät näin ollen edusta tekstilajeja, jotka olisivat osallistujille välttämättä tuttuja (ks. Virtanen ym. 2021). Joistakin teksteistä jää vaikutelma, että kirjoittaja on tietoisesti pyrkinyt lisäämään teksteihin epämuodollisia elementtejä, kun se on tuntunut kontekstiin sopivalta. Tämä viittaisi siihen, että tekstilajien ja kielimuotojen tilanteinen variaatio on alkanut jäsentyä. Myös arvioinnissa tätä tilanteenmukaisuutta on arvostettu: epämuodollisen rekisterin valinnalla kirjoittajat osoittavat paitsi kielillisten keinojen joustavuutta ja laajentumista myös monipuolisuutta tekstilajitaitojensa. Kuten luvussa 4.3 kuvattiin, aikuisilla oppijoilla epämuodollisen rekisterin käyttö näyttää ainakin tällä ryhmällä olevan enemmän tietoisesta opiskelun tulosta, kun arjen käyttöympäristöt eivät sen haltuunottoa muutoin juuri tukeneet (vrt. Korhonen 2013).

Suomen kielen yleinen kielitutkinto palvelee monenlaisia tarpeita, joten sen on oltava aihepiireiltään ja tehtäviltään yleinen. YKIä käytetään osoittamaan kielitaitoa esimerkiksi kansalaisuuden hakemisessa sekä työn- ja koulutushauissa. Pohdinnan aihe on kuitenkin se, miten hyvin YKI sopii kaikkiin sille asetettuihin ns. portinvartijatehtäviin (ks. myös Virtanen ym. 2021; Seilonen ym. 2016). Voiko yleisiä aiheita hallitsemalla osoittaa kielitaitonsa esimerkiksi koulutushauissa, kun tavoitteena on oppiaineen opiskelussa tarvittavan kielitaidon todentaminen? Tilanne on tyypillinen monelle aikuiselle oppijalle. Alakohtaista tai opiskelukontekstiin liittyvää kielitaitoa voi olla paljonkin, mutta tämä osaaminen jää helposti näkymättömiin, jos kielitaitoa ei pääse näyttämään sellaisissa tilanteissa, joita korkeakouluopinnot tai ammattialan työtehtävät edellyttävät.

Kirjallisuus

- AKVA 2021 = AKVA – Akateemiset valmiudet -hanke 2021. *Akva on koulutus maahanmuuttajille, jotka haluavat opiskella yliopistossa*. Saatavilla osoitteessa <https://hyplus.helsinki.fi/hankkeet/akva-on-koulutus-maahanmuuttajille-jotka-haluavat-opiskella-yliopistossa-tai-ammattikorkeakoulussa/> [luettu 15.12.2021].
- Barlow, M. & S. Kemmer (toim.) 2000. *Usage based models of language*. Stanford: CSLI Publications.
- Beckner, C., R. Blythe, J. Bybee, M. H. Christiansen, W. Croft, N. C. Ellis, J. Holland, J. Ke, D. Larsen-Freeman & T. Schoenemann 2009. Language is a complex adaptive system: Position paper. *Language Learning*, 59 (1), 1–29.
- Bybee, J. 2008. Usage-based grammar and second language acquisition. Teoksessa P. Robinson & N. C. Ellis (toim.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge/Taylor and Francis Group, 216–236.
- Cadierno, T. & S. W. Eskildsen (toim.) 2015. *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Coffey, A. & P. Atkinson 1996. *Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks & London: Sage.
- Ellis, N. C. 2002. Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 24, 143–188.
- Ellis, N. C. 2003. Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. Teoksessa C. J. Doughty, & M. H. Long (toim.) *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 63–103.
- Ellis, R. & F. Yuan 2005. The effects of careful within-task planning on oral and written task performance. Teoksessa R. Ellis (toim.) *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam: John Benjamins, 167–192.
- Eskildsen, S. W. 2015. What counts as a developmental sequence? – Exemplar-based L2 learning of English questions. *Language Learning*, 65 (1), 33–62.
- Giacalone-Ramat, A. & A. Sansò 2007. The spread and decline of indefinite man-constructions in European languages. An areal perspective. Teoksessa P. Ramat & E. Roma (toim.) *Europe and the Mediterranean as linguistic areas. Convergencies from a historical and typological perspective*. Amsterdam: Benjamins, 95–132.
- Goldberg, A. E. 2006. *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldberg, A. E. & L. Suttle 2010. Construction grammar. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science* 1 (4), 468–477.
- Hakulinen, A. 2003. Vielä nykysuomesta ja sen huollosta. Ovatko puhuttu ja kirjoitettu kieli erkaantuneet toisistaan? *Kielikello* 1/2003.
- Halonen, M. 2009. Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa. *Virittäjä* 113 (3), 329–355.
- Haltia, H. 2015. *Modaaliverbien käyttö oppijansuomessa Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoilla A2–C2*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Helasvuo, M.-L. 2007. Minä ja muut: Puhujaviitteisyys ja kontekstuaalinen tulkinta. *Virittäjä* 112 (2), 186–206.
- Helasvuo, M.-L. & L. Laitinen 2006. Person in Finnish: paradigmatic and syntactic perspectives. Teoksessa M.-L. Helasvuo & L. Campbell (toim.) *Grammar from the human perspective: case, space, and person in Finnish. Current issues in linguistic theory*. Amsterdam: Benjamins, 173–207.

- Hopper, P. J. 1998. Emergent grammar. Teoksessa M. Tomasello (toim.) *The new psychology of language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure, Volume I*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 155–175.
- Ikola, O., U. Palomäki & A.-K. Koitto 1989. *Suomen murteiden lauseoppia ja tekstikielioppia*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- ISK 2004 = Hakulinen, A., M. Vilkkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. SKS:n toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ivaska, I. 2014. Mahdollisuuden ilmaiseminen S1-suomea ja edistynyttä S2-suomea erottavana piirteenä. *Lähivertailuja. Lähivördlusi* 24, 47–80.
- Ivaska, I. 2015. *Edistyneen oppijansuomen konstruktiopiirteitä korpusvetoisesti: avainrakenneanalyysi*. Annales Universitatis Turkuensis C 409. Kieli- ja käännöstieteiden laitos. Turku: Turun yliopisto.
- Ivaska, I. & K. Siitonen 2011. Avainrakenneanalyysi: Tapa tutkia oppijankielen rakennetta korpusvetoisesti. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 35–47. <https://journal.fi/afinla/article/view/4455>.
- Ivaska, I. & K. Siitonen 2017. *tehdessä*-konstruktio edistyneessä oppijansuomessa: Korpusanalyysin ja oikeakielisyyssarviointien ristivalotus. *Sananjalka*, 59 (59), 154–180. <https://doi.org/10.30673/sja.66633>.
- Jackson A. & L. Mazzei. 2012. *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing Data across Multiple Perspectives*. New York: Sage.
- Jokela, H. 2012. *Nollapersoonalause suomessa ja virossa. Tutkimus kirjoitetun kielen aineistosta*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C osa 334. Turku: Turun yliopisto.
- Jokela, H., T. Kurki & S. Saarinen 2020. In memoriam Kirsti Siitonen (1951–2020). *Sananjalka*, 62(62), 276–280. <https://doi.org/10.30673/sja.95507>.
- JYU.INTEGRA 2021. *Marginaalista valtavirtaan – JYU.INTEGRA. Loppuraportti ja kansallinen selvitys korkeakoulutettujen ja korkeakoulukelpoisten maahanmuuttaneiden kouluttautumisen nykytilasta ja tulevaisuudesta Suomen yliopistoissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Monikielisen akateemisen viestinnän keskus. https://movi.jyu.fi/kehittamistyo/integra/jyu-integra_marginaalista_valtavirtaan.pdf.
- Kajander, M. 2013. *Suomen kielen eksistentiaalilause toisen kielen oppimisen polulla*. Jyväskylä Studies in Humanities 220. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kalliokoski, J. 2008. Suomi toisena kielenä ja koulussa kirjoittaminen. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 349–370.
- Kangasniemi, H. 1992. *Modal expressions in Finnish*. Studia Fennica linguistica 2. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Karlsson, F. 1983. *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne*. Helsinki: WSOY.
- Keresztes, L. 1995. Yksipersoonaiset (subjektittomat ja agentittomat) ilmaukset suomessa ja unkarissa. Teoksessa L. Keresztes, J. Leskinen, S. Maticsák (toim.). *Hungarologische Beiträge. Finnisch-ugrische kontrastive untersuchungen 3*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Korhonen, S. 2013. *Oppijoiden suomi: koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisen ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- KOROKE = *KOROKE – korkeakoulutettujen maahanmuuttajien ohjaus- ja kieliklinikka*. Saatavilla osoitteessa <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/humanistinen-tiedekunta/suomen-kieli-ja-suomalais-ugrilainen-kielientutkimus/koroake> [luettu 15.12.2021].

- Kotilainen, L. 2007. *Konstruktioiden dynamiikkaa*. Suomen kielen ja kirjallisuuden laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kotimaisten kielten keskus 2017. *Kielitoimiston kielioppiopas*. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 178. 4., korjattu painos.
- Laitinen, L. 1992. *Välttämättömyys ja persoona: suomen murteiden nesessiivisten rakenteiden semantiikkaa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Langacker R. W. 1987. *Foundations of cognitive grammar. Vol. 1. Theoretical pre-requisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Lappalainen, H. 2004. *Variaatio ja sen funktiot. Erään sosiaalisen verkoston jäsenten kielellisen variaation ja vuorovaikutuksen tarkastelua*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Larjavaara, M. 2007. *Pragmasemantiikka*. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 1077. Helsinki: SKS.
- Leblay, T., T. Lammervo & M. Tarnanen (toim.) 2014. *Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta*. Helsinki: Opetusallitus.
- Lehtonen, H. & S. Pöyhönen 2020. Lingvistinen etnografia toimintayhteisöissä. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne, & K. Sinnemäki (toim.), *Kielentutkimuksen menetelmiä I-IV*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1457. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura, 345–373.
- Lesonen, S. 2020. *Valuing variability: dynamic usage-based principles in the L2 development of four Finnish language learners*. Groningen: University of Groningen.
- Lieven, E. & M. Tomasello 2008. Children's first language acquisition from a usage-based perspective. Teoksessa P. Robinson & N. C. Ellis (toim.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York, NY: Routledge, 168–196
- Luukka, V. 2019. *Suomea suomeksi – mutta minkälaista? Suomi toisena kielenä -opettajien opetuspuheen rekisterit ja puhekielen asema S2-opetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Löflund, J. 1998. *Suomen kirjoitetun yleiskielen passiivi*. Åbo Pargas: Åbo Akademis förlag.
- Mayring, P. 2000. Qualitative Content Analysis. Forum: *Qualitative Social Research* 1: 2, Article 20.
- Mäntyselkä, K. 1999. *Puhekielen piirteet peruskoulun päättävien maahanmuuttajaoppilaiden kirjoitelmissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- OPH 2012 = Opetushallitus 2012. *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Reiman, N. 2011. Transitivikonstruktio ikkunana syntaksin kehitykseen: Infiniittiset rakenteet ja passiivi taidon indikaattoreina S2-oppilaiden teksteissä. Teoksessa Lehtinen, E., S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 3. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFInLA, 142–157. <https://journal.fi/afinla/article/view/4465>.
- Robinson, P. 2007. Task complexity, theory of mind, and intentional reasoning: Effects on L2 speech production, interaction, uptake and perceptions of task difficulty. *International Review of Applied Linguistics*, 45, 237–257.
- Seilonen, M. 2013. *Epäsuora henkilöön viittaaminen oppijansuomessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 197. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Seilonen, M., M. Suni, M. Härmälä & R. Neittaanmäki 2016. Ammatillisen kielitaidon arviointikokeilu terveydenhuollon alalla. Teoksessa Huhta, A. & R. Hildén (toim.) 2016. *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa. AFInLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 9. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFInLA, 110–141. <https://journal.fi/afinla/article/view/60850>.

- Seilonen, M. & M. Suni 2015. Puhetta työstä: kansainvälisten terveydenhuollon ammattilaisten suomen kielen puhumistaidon arviointi. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2/2015, 27–43.
- Seilonen, M. & M. Suni 2016. Ohjeita, tietoa ja turvaa kielen keinoin. Ulkomailta palkatut sairaanhoitajat ammatillista suomen kielen taitoaan osoittamassa. *Lähivertailuja – Lähivördlusi* 26, 450–480.
- Shore, S. & A. Mäntynen 2006. Johdanto. Teoksessa S. Shore, A. Mäntynen & A. Solin (toim.) *Genre – tekstilaji*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–41.
- Shore, S. 2020. *Lauseita ja vesinokkaeläimiä. – Perinteisestä funktionaaliseen lauseoppiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Siitonen, K. 1999. *Agenttia etsimässä. U-verbijohdokset edistyneen suomenoppijan ongelmana*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 63. Turku: Turun yliopisto.
- Siitonen, K. 2000. Nollapersoonalauseet edistyneen suomenoppijan käytössä ja tulkittavina. *Sananjalka. Suomen Kielen Seuran vuosikirja* 42, 157–165.
- Siitonen, K. & M. Mizuno 2010. Suomen monitahoinen possessiivisuffiksi ja suomenoppija. Teoksessa E. Mikone, K. Siitonen & M.-M. Sepper (toim.) *Lähivördlusi. Lähivertailuja* 19. Tallinn: Eesti rakenduslingvistika ühing, 136–159.
- Siitonen, K. & J. Niemelä 2011. Mitä pitkittäistutkimus paljastaa edistyneiden suomenoppijoiden kielitaidosta? Teoksessa J. Laakso, P. Muikku-Werner & M.-M. Sepper (toim.) *Lähivördlusi. Lähivertailuja* 21. Tallinn: Eesti rakenduslingvistika ühing, 242–279.
- Siitonen, K. 2014. Emootiot oppijan puheeseen. – Ääntämisen opettamisesta näyttelemiseen. Teoksessa Y. Lauranto & M. Vehkanen (toim.) *Päätymätön projekti: Puhetta eri S2-foorumeilla*. Kakkoskieli 7. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos, 75–86.
- Sillankorva, N. 2015. *S2-opettajien käsityksiä puhekielen ja murteen opettamisesta*. Suomen kielen maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Solki = Soveltavan kielentutkimuksen keskus 2021. Yleiset kielitutkinnot. Saatavilla osoitteessa <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/yki> [luettu 30.9.2021].
- Tanner, J. 2012. *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- TEM 2020 = Työ- ja elinkeinoministeriö 2020. *Talent boost -toimenpideohjelma*. Saatavilla osoitteessa <https://tem.fi/talent-boost> [luettu 15.12.2021].
- Tiittula, L. & P. Nuolijärvi 2013. *Puheen illuusio suomenkielisessä kaunokirjallisuudessa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1401. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Valvira 2021. Terveydenhuollon ammattioikeudet, kielitaito. Saatavilla osoitteessa <https://www.valvira.fi/terveydenhuolto/ammattioikeudet/kielitaito> [luettu 30.9.2021].
- Varjo, M. & H. Jokela 2020. Nollasubjektilauseiden luontevuus suomenoppijoiden näkökulmasta. Teoksessa H.-I. Härmävaara, J. Laakso, M.-M. Linkgreim, R. Pool (toim.) *Lähivördlusi. Lähivertailuja* 30. Tallinn: Eesti rakenduslingvistika ühing, 207–242.

61 MITÄ KIELITAIDON ARVIOINNIN PILOTTITESTI PALJASTAA KOTOUTUMISVAIHEESSA OLEVIEN KORKEAKOULUTETTUIEN SUOMENOPPIJOIDEN KIRJOITTAMISTAIDOSTA?

Virtanen, A., N. Reiman & T. Lehtonen 2021. Miksi korkeakoulutettu maahanmuuttanut ei pääse yliopistoon? – Yhdenvertaisuutta etsimässä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12 (5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2021/miksi-korkeakoulutettu-maahanmuuttanut-ei-paase-yliopistoon-yhdenvertaisuutta-etsimassa>.

Välitalo, L. 2015. *Täytymistä ilmaisevien modaaliverbien konteksti lehtiteksteissä ja internetin keskustelupalstoilla*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston kielten ja kirjallisuuden yksikkö.