

Suomi vieraana kielenä Karjalan tasavallassa: Oppimateriaali kontekstin näkökulmasta

*Aila Pesonen
Venäjän kieli
Vaasan yliopisto*

My material comes from the Developing Finnish as a Foreign Language Education project conducted in the Republic of Karelia from 2005 to 2007. I participated in this project as one of the Finnish language experts. One of the objectives was to revise and create new Finnish as a foreign language programmes for schools and universities, and to develop didactic material for teachers of Finnish, as well as to organize teacher training in the most recent and up-to-date language teaching methods. In this paper I will try to discuss what the texts produced by the teachers of Finnish can tell us about the notion “context”. I will present some ways of studying such “learner language” texts, and demonstrate what my studies can reveal about “context and context of culture” (teaching objectives, teaching contents, teaching principles, classroom activities, theories of language learning, political and educational framework).

Avainsanat: suomi vieraana kielenä, konteksti, teksti, oppijan kieli

1 Johdanto

Esitelmäni perustuu hankkeessa *Suomi vieraana kielenä opettamisen kehittäminen Karjalan tasavallassa 2005–2007* tuotettuun tekstiaineistoon. Hanke oli osa Opetushallituksen lähialueyhteistyötä Suomen ja Venäjän federaation välillä. Tällaisia työmuotoja on toteutettu Murmanskin alueen, Karjalan tasavallan, Pietarin kaupungin sekä Leningradin alueen kanssa. Aiheet ja tavoitteet ovat pohjautuneet opetusalan viranomaisten, aluetoimijoiden ja järjestöjen yhteistyöhön.

Suomi vieraana kielenä opettamisen kehittäminen Karjalan tasavallassa -hankkeen toteutuksesta vastasivat Petroskoin pedagogisen yliopiston ja Vaasan yliopiston kieli-asiiantuntijat. Keskeisenä tehtävänä oli antaa suomea vieraana kielenä opettaville didaktista täydennyskoulutusta ja ohjausta oppimateriaalien laadinnassa. Koulutustarpeen oli synnyttänyt Venäjän federaation opetusalan lainsäädäntö, joka oli myöntänyt mahdollisuuden opettaa suomea vieraana kielenä Karjalan tasavallassa.

Karjalan koululaitos kuuluu Venäjän federaation hallinnolliseen järjestelmään. Täten opettajan työtä säättävät ylimmällä tasolla Venäjän ja Karjalan koululaitosta koskevat lait ja määräykset. Opetuksen tavoitteiden asettaminen on arvostuskysymys. Ohjenuoraksi säädöksissä on otettu yhteiskunnan ja kulttuuripiirin yleiset arvostukset. Karjalan tasavallan kouluttajien vastuualueeseen kuului huolehtia siitä, että tuotettujen materiaalien sisältö ja tavoitteet vastasivat mainittuja ylemmän tason normeja ja opetusohjelmia.

Suomalaisten asiantuntijoiden tehtävänä oli tekstien kommentointi, kielenhuolto ja toimitaminen, mutta myös materiaalien suhteuttaminen Eurooppalaiseen viitekehykseen (2003), johon myös Karjalan tasavallan yleissivistävän koulun vieraiden kielten opetus suunnitelman perusteet on kytketty. Viitekehys korostaa kielitaidon sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia. Tekstilaji on keskiössä, kun tarkastelun kohteena on teksti kielenkäytön yksikkönä.

Täydennyskoulutettavat opettajat ja projektin asiantuntijat tuottivat kirjallisia tekstejä. Niiden monet kielelliset ja temaattiset valinnat tarjosivat kiintoisia tutkimusnäkyviä kulttuurienväliseen suulliseen ja kirjalliseen kielenkäyttöön. Osa tekstien erikoisuuksista oli kielitaidosta johtuvia normipoikkeamia ja osa kulttuurisidonnaisia tekstilajien sekoittumia. Opetus- ja oppimateriaalien ammattikäytännössä ovat kehittyneet tietyt tavat jäsentää maailmaa esimerkiksi aihetyypeittäin (koulu, perhe, harrastukset). Usein onkin tarkoituksenmukaista noudattaa vakiintuneita opetusyhteisön tapoja. Mutta myös arjen suullinen ja kirjallinen vuorovaikutus koostuvat erilaisista vakiintuneista tavoista, mikä näkyi myös tämän projektin suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa.

Systeemis-funktionaalinen kielentutkimus antaa välineitä tutkia oppimateriaaleja kulttuurin näkökulmasta. Tällöin oletetaan, että kulttuuri on semioottinen järjestelmä, joka voidaan tulkita tekstiin kielen ja rekisteritulkintojen avulla (Halliday 1978; 1994). Martin on tarkentanut ja kehittänyt kontekstin mallintamista ja kiinnittänyt huomiota olemassa olevan ja uuden diskurssin vuorovaikutukseen (Martin 1999: 25–61; 2000: 26, 297).

Olen alustavasti kuvannut kulttuurikontekstista selittyviä valintoja Bahtinin (1987; 1994) moniäänisyys-käsitteen näkökulmasta Oulun Kielitieteen päivillä pitämässäni esitelmässä vuonna 2007. Nostin tuolloin esiin myös ongelmia, joita työn edetessä oli syntynyt kulttuuritaustaltaan erilaisten kieliasiantuntijoiden pohtiessa tekstien aihevalintoja ja kielen soveltuvuutta suomea vieraana kielenä opiskeleville.

Tässä artikkelissa pohdin millaisia konteksteja tekstiaineistosta voidaan rekonstruoida ja millaisia kysymyksiä nousee esiin, kun tekstien kirjoittajat eivät kirjoita äidinkielellään. Hahmotan tekstin ja kontekstin suhdetta rekisteri- ja genreteorian viitekehyksessä. Teoria antaa analyttisiä välineitä tarkastella tekstiä tavoitteellisena sosiaalisena toimintana, ajallisen ja paikallisen kehityksen muovaamina sekä pohtia kontekstin vaikutusta kielellisiin valintoihin (Martin 1989; Eggins & Martin 1997; Martin 1999).

Opetusmateriaalien lähempään tarkasteluun olen valinnut tekstejä tilannekonteksteista, johon kuuluvat luokkahuone, oppilaat ja opettajajohtoinen työskentely. Analysoin esimerkkejä eri luokka-asteiden kielenkäyttötilanteista. Tekstien muoto on kertomus/esittely (2. lk.), dialogi (8. lk.), koe (9. lk.) ja tehtävänanto (11. lk.).

Seuraavaksi määrittelen muutamia keskeisiä käsitteitä, joita sovellan aineiston kuvaukseen.

2 Teksti, genre, konteksti, kulttuurikonteksti, tilannekonteksti

Tekstillä tarkoitan kaikkia niitä täydennyskoulutettavien kirjallisia töitä, joita he tuottivat projektin kuluessa. Tekstit edustavat tavoitteellista tekstilajien joukkoa, jota kutsun oppimateriaaligenreksi ja jota ohjaa määrätty joukko sosiaalisesti hyväksytyjä sääntöjä.

Analyysini lähtökohta on, että teksti voi merkitä jotain ainoastaan suhteessa erilaisiin konteksteihin. Teksti myös implikoi, millaisiin konteksteihin se pitäisi sijoittaa, jotta se tulkittaisiin oikein. Kontekstilla tarkoitan tässä yhteydessä tekstin suhteuttamista sen laatimiseen ja tulkintaan liittyviin kehystekijöihin (Eggins & Martin 1997: 236). Kehystekijöitä ovat jo edellä mainitsemani säädökset ja normit. Ne sisältyvät

implisiittisesti tai eksplisiittisesti kielijärjestelmään ja oppimateriaaligenreen. Viime mainittu ohjaa konventionaalisenä (kulttuuri)kontekstina opetustarkoitukseen tuotettavia tekstejä ja säätelee muiden kontekstien käyttöä. Lehtosta (1998) mukailleen tekstin kontekstia on koteksti (= tekstiyhteys, AP), tekstiin tulkittavissa olevat diskurssit ja niiden lähteet eli sosiokulttuurinen konteksti. Lehtonen (1996: 185) toteaa myös, että tekstien tuottaminen ei ole koskaan puhtaasti tai edes pääasiassa uuden luomista, vaan olemassa olevien mallien hyväksikäyttöä.

Kulttuurikontekstia käytän tässä yhteydessä viittaamaan ensiksi kouluinstituutiota sääteleviin koulutuspoliittisiin ja pedagogisia konteksteihin (Færch, Hastrup & Phillipson 1984: 11). Toiseksi viitataan kulttuurikontekstilla koulutettavien laajempaan sosiokulttuuriseen taustaan. Termiä tilannekonteksti käytän, kun viitataan luokkahuoneen opetustilanteeseen.

Seuraavaksi avaan joitakin näkökulmia opettajan ja kouluttajan rooliin oppimateriaalien laadintaprosessissa.

3 Opettaja oppijan roolissa

(Oppimateriaali)genrejen perustuminen konventioille merkitsee sitä, että nämä konventiot asettavat myös tiettyjä odotuksia siitä, millaisia näiden tekstien tulisi olla. Kielenopetuksen teoriat ovat Venäjällä perinteisesti olleet formalistisia. Uusien opetusohjelmien mukaan oppimateriaalien tulee luoda edellytykset oppilaskeskeisempään opetukseen ja soveltaa uusia opetusmentelmiä. Esimerkiksi konstruktivististen menetelmien hyödyntäminen oppimateriaaliteksteissä palvelee aitoja viestinnällisiä tavoitteita. Lisäksi luokkahuoneessa on pyrittävä opettajajohtoisesta oppilaskeskeiseen työskentelyyn. Toisin sanoen normatiiviset ja pedagogiset tavoitteet säätelevät oppimateriaalien laadintaa. Samoin arjen vuorovaikutus, joka koostuu erilaisista konventioiden säätelemistä toiminnoista. Oppimateriaalitekstien laatijan olisi tavoiteltava myös puheenomaisuutta ja vuorovaikutteisuutta puhujan ja vastaanottajan välillä.

4 Kouluttaja-asiantuntijan rooli

Oppimateriaalin laadinta on monien kompromissien tulos kenelle tahansa. Kielenopettaja on tottunut käyttämään ja muokkaamaan tekstejä erilaisiin opetustarkoituksiin. Kun koulutettavat ja kouluttajat ovat saman ammattikunnan jäseniä ja tuottavat tekstejä toisilleen, niin he ikään kuin kuuluvat samaan tekstiyhteisöön. Tässä mielessä Karjalan tasavallan suomen kielen opettajat voidaan tulkita kuuluviksi samaan tekstiyhteisöön, mutta tässä yhteisössä suomalaiset olivat opettajan roolissa ja karjalaisille lankesi oppijan rooli. Heidän tekstejään oli arvioitava suhteessa suomalaisen tekstiyhteisön käytänteisiin. Toisin sanoen he harjoittelivat toimimaan uudenlaisessa tekstiyhteisössä ja tuottamaan erilaisia tekstejä ja rekistereitä oppiaineeseen suomi vieraana kielenä.

Koulutettavien teksteistä voi päätellä, miten vaikeaa on vaihtaa tarkastelunäkökulmaa äidinkielen oppiaineesta oppiaineeseen suomi vieraana kielenä. Varsin usein korostui informaatiopainotteinen sivilisaation historian näkökulma: Tekstit sisälsivät yksityiskohtaista tietoa suomen kielestä, Suomen maantieteellisestä sijainnista, taloudesta, politiikasta, historiasta, tieteen ja taiteen saavutuksista. Toinen materiaalin koostamisen lähestymistapa, jota voisi nimittää antropologiseksi näkökulmaksi sosiokulttuurisiin käytänteisiin, oli usein ongelmallisempi kommentoitava. Tekijöiltä näytti useissa tapauksissa puuttuvan stereotyyppistä tietoa suomen kielen käytöstä päivittäisissä aktiviteeteissa.

Kirjoitettu teksti on lukijalle kuitenkin aina arvioitava objekti. Hänen ei välttämättä tarvitse tuntea kontekstia, johon tekstin laatija on valintansa perustanut. Riittää, että hän tuntee tekstin asiasisällön tarpeeksi hyvin osatakseen asettaa tekstin relevantteihin opetusyhteyksiinsä. Kielivirheitä on helppo kommentoida, mutta tekstilajin rakennepotentiaalin hallintaan harjaannuttaminen on paljon vaikeampaa. Koska oppimateriaalitekstit olivat arvioitaviksi tarkoitettuja ja sisälsivät kieli- ja kulttuuritaustasta johtuvien käytänteiden näkymistä tekstissä, lähestyn tekstejä oppijan kielen (learner language) näkökulmasta (Færch, Haastруп & Phillipson 1984).

Seuraavassa liitän oppimateriaaligenren käsitteen kulloinkin tarkasteltavana olevaan oppijan kieltä edustavaan tekstiesimerkkiin ja kuvaan konteksteja, joihin teksti voidaan tulkita.

5 Teksti – kokoelma erilaisia konteksteja

Yksittäisten tekstien analyysi osoittaa, miten kielitaito ja kulttuurinen tieto kytkeytyvät toisiinsa genren käsitteessä. Esimerkkitekstin 1 laatija on kaksikielinen ja kokenut suomen kielen opettaja. Hänen äidinkieltensä on Karjalan tasavallassa puhuttu suomi ja sivistyskieltensä venäjä. Teksti on monologimuotoinen esittely tai kertomus ja tarkoitettu 2. vuosiluokan suomen kielen opetusmateriaaliksi. Olen nimennyt tekstin ja numeroinut tekstin virkkeet analysointitarkoituksiin.

Esimerkki 1: Monologi: Ullan esittely (2 lk.)

1. *Ulla käy koulua.*
2. *Hän on tokaluokkalainen.*
3. *Ulla lukee koulussa suomea.*
4. *Hänellä on punainen laukku.*
5. *Laukussa on monta kynää, vihkoa ja oppikirjaa.*
6. *Ulla osaa lukea ja kirjoittaa.*
7. *Hän mielellään piirrustaa ja maalaa mielellään.*
8. *Ulla osaa soittaa viulua.*
9. *Hän soittaa ja mummo kuuntelee.*
10. *Ulla on ahkera tyttö.*

Konteksti voidaan määritellä hierarkkiseksi järjestelmäksi, jolloin konteksti voi tarkoittaa

lausekontekstia	<i>Ulla käy koulua</i>
tilannekontekstia	<i>koulu, luokkahuone</i>
kulttuurikontekstia	<i>Karjalan tasavalta, Suomi, (Venäjä)</i>
yleismaailmallista kontekstia	<i>Ulla on...</i>
yhteisöllistä kontekstia	<i>Hän soittaa ja mummo kuuntelee</i>
yksilöllistä kontekstia	<i>Ulla soittaa viulua</i>

Tässä yhteydessä kulttuurikontekstia on erityisesti koulutuspoliittiset ja pedagogiset kontekstit (Færch, Haastrup & Phillipson 1984: 11). Tekstistä on mahdollista rekonstruoida opetusohjelma, jonka mukaan vieraan kielen opetuksessa on opetettava tietty leksikko ja kieliopillinen muoto. Tekstissä toteutuu eksistentiaalinen prosessi eli oleminen. Monologityyppisen tekstin ominaisuus on se, että siinä korostuu mallin ja asiantuntijan valta. Tekstin kielelliset valinnat ovat tekijän keinoja tuoda esiin tekstiin opetustekstilajin kannalta olennaisiksi katsomiaan osia.

Pedagoginen konteksti on ensisijaisesti sanaston (koulunkäyntiin liittyvän sanaston), muodon (yksikön partitiivin) opettaminen, mutta epäselväksi jää, onko teksti tarkoitettu produktiivisesti opittavaksi vai reseptiivisesti ymmärrettäväksi. Tekstin laatija ei ole kuitenkaan liittänyt tehtävänantoa. Täten kommentoijalle jää epäselväksi myös se, miten ja missä vaiheessa opetusprosessia tekstiä on tarkoitus käyttää.

Tekstin kulttuurikonteksti vaikuttaa ongelmattomalta. Mutta tekstin lähempi tarkastelu herättää kysymään onko *Ulla* suomalainen. Sanajärjestyksellä on keskeinen tehtävä *Ullan* esittelytekstissä. Esittelyn kohde *Ulla* on etuasemaistettu. Eksistentiaalilauseen muotoon puettu ilmaisu liittää tekstin kysymys-vastaus-diskurssiin. Toisin sanoen oletettu kysyjä ei tiedä kuka tai millainen *Ulla* on. Teeman eteneminen tekstissä on siis samanlainen kuin yleensäkin oppikirjateksteissä. Teksti on koherentti, sillä jokainen virke on suhteutettu *Ullaan*.

Oppimateriaaligenre on tekijälle ja kommentoijalle tuttu (opetustarkoitukseen käytettävä mologimuotoinen kertomus), rakenne ymmärrettävä ja tekstikokonaisuus pinnalta katsoen kulttuurirajat ylittävä, mutta yksittäiset kielelliset valinnat ovat sidoksissa kulttuuriin. Jos *Ulla* on suomalainen ja suomenkielinen, hän lukisi koulussa *äidin kieltä* eikä *suomea*, (jos *Ulla* on suomenruotsalainen, hän lukisi *suomea* tai jopa *finskaa*), hänellä olisi todennäköisesti *reppu* eikä *laukku*, hän ei *piirrustaisi ja maalaisi* vaan ehkä *piirtäisi ja värittäisi*.

Venäjäällä ja Karjalassa perhekäsitys on laajempi kuin Suomessa. Siksi tekstin *mummo* kuuntelijana vie tekstin lähinnä venäläis-karjalaiseen kulttuurikontekstiin. Edellä

lueteltujen piirteiden lisäksi eri rekistereitä edustavat sanavalinnat voi tulkita horjumiseksi puhutun ja kirjoitetun kielen konventioiden välillä. Esimerkiksi *tokaluokkalainen* edustaa puhuttua kieltä.

Esimerkki 2 on dialogi, jossa kaksi tyttöä tapaa sattumalta toisensa. Kysymyksessä on arjen keskustelutilanne, jonka tekijä on ajatellut sopivan kahdeksaluokkalaisen maailmaan. Tekstin laatija on sama kuin esimerkkitextissä 1.

Dialogissa on oppimateriaaligenren ja kontekstin kannalta monta kiinnostavaa seikkaa. Siinä näkyy kouluinstituution edellyttämän kielenkäytön vaatimus. Lasten odotetaan sovittavan ajattelunsa ja ymmärryksensä tietynlaiseen diskurssiin. Opettaja haluaa opettaa oman kulttuurinsa diskurssia eli sitä genreä, jonka kautta sivilisaation historian näkökulmasta tavallisesti käsitellään merkkihenkilöitä. Hän tavoittelee suomenkielistä dialogia, mutta tulos muistuttaa pikemminkin hänen oman kulttuurikontekstinsa esitelmämonologia tai mahdollisesti myös aikuisten kesken käytyä vuoropuhelua.

Esimerkki 2: Dialogi (8 lk.): Käynti museossa

- *Hei Julja! Mistä sinä tulet?*
- *Päivää, Viika. Tulen museosta.*
- *Mitä siellä oli?*
- *Siellä avattiin Sulo Juntusen näyttely.*
- *Oliko siellä mielenkiintoista?*
- *Totta kai! Sain tietää, että kotikaupungissani asui niin kuuluisia ihmisiä kuin Sulo Juntunen, ja tutustuin hänen luomuksiinsa. Merkkihenkilö, maalaustaiteen klassikko, Neuvostoliiton kansantaiteilija Sulo Juntunen oli aikansa ihminen.*
- *Mitä hän kuvasi tauluissaan?*
- *Hän oli vahvimmillaan maisemalaarina. 1950- ja 60-luvut olivat Karjalan teollisuuden nousuaikaa, joten teollisuusmaisemat olivatkin jonkin aikaa etusijalla hänen tuotannossaan. 1950-luvun tauluista näkee, että hänen lempi-vuodenaika oli syystalvi. Juntusen luomuksilla on epäilemättä kansalliset kasvot.*
- *Valitettavasti en kuullut tästä näyttelystä aikaisemmin.*
- *Se oli auki vain lyhyen aikaa. Syksyllä kun on niin useita merkkipäiviä. Sääli, että näytteille pantiin niin vähän töitä, koska luin lehdestä, että hän oli ahkera ja työteliäs.*

Opettaja tuntuu seuraavan omaa työskentelytapaansa. Hän on asettanut oppitunnille tietyt tavoitteet, jotka puolestaan juontuvat vakiintuneista opetuskäytänteistä tai opetus-

suunnitelmista. Dialogimuotoinen teksti lienee tarkoitettu kommunikatiivisten konstruktioiden oppimiseen teemasta harrasteet. Konstruktioiden malli ei ole kuitenkaan paras mahdollinen. Kukin lukija tulkitsee tekstiä tietenkin eri tavoin oman intertekstuaalisen varantonsa kautta. Ensinnäkin nimet *Julja*, *Viika* sekä taiteilija *Sulo Juntunen* kytkevät tekstin kokonaan Karjalan tasavallan ja laajemmin Venäjän kulttuurikontekstiin. Todennäköisesti tekstin laatija on ajatellut, että suomea vieraana kielenä oppijan on osattava kertoa ja keskustella suomeksi myös omasta kulttuuristaan. Suomalaiselle kahdeksaluokkalaiselle aihepiiri on outo, dialogi kuulostaa vieraalta ja käännetyiltä. Dialogin ensisijaiseksi funktioksi ei nouse vieraan kielen opettaminen, vaan kouluinstituution yleissivistävä tehtävä. On vaikea kuvitella muokata tästä tekstistä keskustelua, joka soveltuisi suomea vieraana kielenä opettavan tarkoituksiin.

Esimerkit 3 ja 4 edustavat melko lyhyitä kielenkäyttötilanteita. Esimerkki 3 on testi ja tarkoitettu arvioimaan 9. vuosiluokan oppilaiden kommunikatiivisia taitoja arkielämän tilanteessa. Esimerkki 4 sisältää kaksi tehtävänantoa vuosiluokalle 11. Tekstit ovat eri opettajien laatimia. Kummankaan äidinkieli ei ole suomi.

Esimerkki 3: Testi (9. lk.)

Nainen: *Anteeksi. Oletteko paikkakuntalainen?*

Sinä:

Nainen: *Voisitko sanoa, missä täällä on lähin posti?*

Sinä:

Nainen: *Milloin se on auki?*

Sinä:

Nainen: *Kiitoksia paljon. Missä teillä voi syödä?*

Sinä:

Nainen: *Voisitko saattaa vahan matkaa?*

Sinä:

Nainen: *Sinä olet oikein ystävällinen. Kiitoksia vielä kauheasti.*

Sinä:

Esimerkki 4: Tehtävänanto (11. lk.)

Tilanne (a)

Sinun tyttäresi oli koko viikon Pietarissa. Viikonloppuna hän palaa kotiin ja kertoo äidille omasta poikaystävästä, johon tutustui Pietarissa. Laadi tämä keskustelu.

Tilanne (b)

Sinä haluat päästä opiskelemaan Suomen ammattikorkeakouluun. Ammattikorkeakoulun rehtori kutsui sinut haastatteluun. Laadi tämä keskustelu.

Esimerkissä 3 venäjä kohtaa suomen. Tosin venäjän kieli ja venäläinen keskustelukulttuuri näkyvät käännöksenä eikä venäjänkielisinä ilmauksina. Venäjän kulttuuri-kontekstissa on konventionaalistunut tapa aloittaa neuvonpyyntö kysymällä, onko henkilö paikkakuntalainen. Toinen repliikki on käypä myös suomeksi, samoin aukioalojan tiedustelu. Sen sijaan kolme viimeistä repliikkiä ovat suoria käännöksiä venäjältä, ja venäjäksi esitettyinä venäläisessä kulttuurikontekstissa ne olisivat myös luontevia ilmauksia.

Suomen *ä*-vokaali on tuottanut vaikeuksia ilmauksessa *vahan matkaa*. Sanavalinta horjuu johtuen puhuttelukulttuurin eroista. Venäjällä teititellään vierasta tai vähemmän tuttua henkilöä; suomen kielessä sinuttelu on yleisempää. Esimerkissä käytetään alussa teitittelyä ja siirrytään sinutteluun: *Oletteko paikkakuntalainen? Voisitko saattaa vähän? Sinä olet ystävällinen*. Venäjällä nuorten arkikeskustelussa sinuttelu on mahdollista. Samoin silloin, kun vanhempi henkilö puhuttelee lasta. Esimerkkiteksti antaa ymmärtää, että kysymyksessä on vanhempi nainen, joka keskustelee yhdeksäsluokkalaisten kanssa.

Vaihtoehtoiset tehtävänannot esimerkissä 4 on muotoiltu jokseenkin virheettömästi, mutta epäloogisesti. Tehtävänannossa (a) on useita ristiriitaisuuksia. Ensiksikin oppilaan näkökulmasta on epätodennäköistä, että hänellä tuossa iässä olisi tytär. Toiseksi jää epäselväksi kenen *äidille sinun tyttäresi kertoo*. Kolmanneksi sanavalinta *omasta poikaystävästä* ei sovi tilannekontekstiin. Nimitystä *poikaystävä* tuskin voi käyttää, jos tytär on tavannut hänet viikonloppuna. Tähän sopisi ehkä paremmin sana *poika*: *Viikonloppuna hän palaa kotiin ja kertoo sinulle pojasta, johon oli tutustunut Pietarissa*. Neljäs epäloogisuudeksi laskettava piirre on, että oppilasta pyydetään laatimaan keskustelu, mutta ei sanota pitäisikö hänen tehdä se kirjallisesti vai suullisesti. Häntä pyydetään laatimaan keskustelu suomeksi, vaikka tilanteeseen liittyvä informaatio

tio kytkee tehtävän venäläiseen kulttuurikontekstiin. Kuvitellun tyttären ja pojan tapaminenhan on sijoitettu Pietariin.

Tehtävänanto (b) noudattaa genrenormia toista virkettä lukuunottamatta. Siinä predikaatin imperfekti (*kutsui*) olisi luontevampi vaihtaa perfektiin (*on kutsunut*). Ongelmallisempaa on tehtävän toimivuus suomalaisessa kulttuurikontekstissa. Oppilas voi laatia haastattelun, mutta voiko sitä soveltaa, ellei haastattelukäytännettä Suomessa ole. Oppilaitoksiin lähetetään yleensä hakupaperit ja valinta tapahtuu niiden perusteella.

6 Lopuksi

Artikkelin tavoitteena oli tuoda esiin monikulttuurisessa hankkeessa laadittujen suomi vieraana kielenä oppimateriaalitekstien ja niistä dekonstruoitavien kontekstien moneus. Tekstien kielenkäytön valinnat rakensivat tekstille erilaisia tapoja tarkastella konteksteja lausekontekstista yksilölliseen kontekstiin. Normeista ja säädöksistä huolimatta oppimateriaaleissa on tilaa huomattavan monipuoliselle varioinnille ja muuntelulle, mutta niiden oppiminen edellyttää tekstilajin rakennepotentiaalin kartuttamista. Yksittäisten tekstien analyysi vahvisti käsityksen siitä, että kielitaito ja kulttuurinen tieto liittyvät kiinteästi toisiinsa genren tasolla. Vaikka tekstilajin laatijoilla olikin oman kulttuurinsa suoma pedagoginen tieto ja taito laatia oppimateriaalilajin mukaisia tekstejä, niin tieto kontekstista ja suomenkielisten konventioiden hallinta tuottivat vaikeuksia. Hanke osoitti, että tekstilajia koskevaa tietoa voidaan kehittää osallistumalla samanlaisia tekstejä tuottavan yhteisön toimintoihin.

Lähteet

- Bakhtin, M. M. (1987) The Problem of Speech Genres. Teoksessa: *Genres & Other Late Essays*, 60–102. Toim. M. M. Bakhtin. Speech Austin: University of Texas Press.
- Bahtin, M. M. (1994). Problemy poetiki Dostoevskogo. Teoksessa: *Problemy tvortšestva poetiki Dostoevskogo*, 205–492. Kiev: Next.
- Eggs, S. & J. R. Martin (1997). Genres and registers in discourse. Teoksessa: *Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*, 230–256. Toim. T. A. van Dijk. Volume 1. London: Sage.
- Eurooppalainen viitekehys (2003). Saatavilla: <http://www.uta.fi/laitokset/kielikeskus/CEF/viitekehys.htm>
- Færch, C., K. Haastруп & R. Phillipson (1984). *Learner Language and Language Learning*. Multilingual Matters 14, Clevedon, Avon: Multilingual Matters Ltd.

- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotics. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Second Edition. London: Edward Arnold.
- Lehtonen, M. (1996) *Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. (1998). *Tutkainta vastaan. Kulttuurin ja kirjallisuudentutkimuksen dialogia*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Martin, J. R. (1989) *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford University Press.
- Martin, J. R. (1997). Analysing genre. Functional Parameters. Teoksessa: *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School*, 3–39. Toim. F. Christie & J. R. Martin. London and Washington: Cassell.
- Martin, J. R. (1999). Modelling context: a crooked path of progress in contextual linguistics. Teoksessa: *Text and Context in Functional linguistics*, 25–61. Toim. M. Ghadessy. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Martin, J. R. (2000). Close reading: functional linguistics as a tool for critical discourse analysis. Teoksessa: *Researching Language in Schools and Communities*, 275–302. Toim. L. Unsworth. London and Washington: Cassell.