

Inka Mikkonen

”Olen sitä mieltä, että...”

Lukiolaisten yleisönosastotekstien  
rakenne ja argumentointi



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 135

Inka Mikkonen

"Olen sitä mieltä, että..."

Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja  
argumentointi

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Ranan Paulaharjun salissa  
maaliskuun 13. päivänä 2010 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2010

"Olen sitä mieltä, että..."

Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja  
argumentointi

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 135

Inka Mikkonen

"Olen sitä mieltä, että..."

Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja  
argumentointi



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2010

Editor

Minna-Riitta Luukka

Department of Languages, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Paula Kalaja, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover picture: Power of Future by Soile Turkia

URN:ISBN:9789513938260

ISBN 978-951-39-3826-0 (PDF)

ISBN 978-951-39-3812-3 (nid.)

ISSN 1459-4331

Copyright © 2010, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2010

## ABSTRACT

Mikkonen, Inka

"In my opinion..." Structure and argumentation of letters to the editor written by upper secondary school students

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2010, 242 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4331; 135)

ISBN 978-951-39-3826-0 (PDF), 978-951-39-3812-3 (nid.)

This thesis examines the structure and argumentation of letters to the editor written by Finnish upper secondary school students. The research material includes 89 texts and the objective of the study is to determine the structure and argumentation of these texts. The rationale for the study of these argumentative texts is: (i) Lack of structure and argumentation skills by upper secondary school students. This fact has previously been established by several studies. (ii) General concern about the lack of teaching of argumentative skills. (iii) Social pressure that requires one to possess the ability to express an opinion, justify it (orally or in writing) and to criticise the views of others.

The methodological background of this study is based on the analysis of Genre Theories, Argumentation Theory and Appraisal Theory. The analysis of the textual structures within these texts was carried out for the part of general structure and functional structure. Furthermore, argumentation was examined through the audience, preliminary agreements and argumentation techniques. Expressing attitudes was examined through engagement, judgement of human behaviour and graduation.

The analysis revealed that the texts consisted of functional sequences that were referred to as 'summary of the original text', 'own opinion', 'justification', 'guidance' and 'consent'. The most frequent sequences in the texts were own opinion, justification and summary of the original text. Sequences of guidance and consent were significantly fewer. The identified sequences formed series of actions based on which three most prototypical structures of letters were produced. Based on the material, the upper secondary school students were able to use different argumentation techniques relatively well, although certain problems with regard to persuasiveness were identified. On the basis of the functional sequences, argumentation techniques and expressions of attitudes conveyed by the writers – either consciously or unconsciously – modes of argumentation with a rhetorical effect were determined. The modes of argumentation demonstrated included 'encouragement', 'denial' ('direct denial', 'attack' and 'consent'), 'guidance' and 'indecision'.

The results of this study offer an opportunity to teach the writing of argumentative texts in a more explicit way. Becoming aware of the argumentation techniques and the understanding that texts are functional tools will help students to realise that producing texts is a type of an act.

Keywords: argumentation, the teaching of writing, upper secondary school students, genres, textual research, letters to the editor

**Author's address** Inka Mikkonen  
Cygnaeus-lukio, Jyväskylä  
Wilhelm Schildtin katu 2, 40720 Jyväskylä  
inka.mikkonen@jkl.fi

**Supervisor** Professor Minna-Riitta Luukka  
Department of Languages  
University of Jyväskylä

**Reviewers** Professor emerita Anneli Kauppinen  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä

Ph. D Anne Mäntynen  
Department of Finnish language and literature  
University of Helsinki

**Opponent** Professor emerita Anneli Kauppinen  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä

## ESIPUHE

Kipinä tutkimustyöhön syttyi tehdessäni opetusharjoittelua ja kasvatustieteen opintoja yli kymmenen vuotta sitten: tein innokkaasti silloista proseminarityötäni lukiolaisten aineistopohjaisista aineista ja päätin, että haluan tutkia koulun tekstejä lisää. Näin olenkin tehnyt pro gradu -työssä, lisensiaatintutkimuksessa ja nyt käsillä olevassa väitöstutkimuksessa. Tutkimuksen tekemisessä kiinnostus ja innostus ovat tärkeitä, mutta ne eivät vielä riitä: tarvitaan myös lukuisia henkilöitä, jotka ovat läsnä, ohjaavat, kulkevat rinnalla ja kannustavat. Nyt onkin aika kiittää heitä.

Ensimmäisenä haluan kiittää työni ohjaajaa professori Minna-Riitta Luukkaa. Hänen laadukas ja paneutuva ohjauksensa on ollut väitökseni perusta: ilman saamaani monipuolista ja kriittistä palautetta tutkimukseni olisi jäänyt puolitiehen. Kiitos, että olet lukenut lukuisia tekstiversioita ja kommentoinut kärsivällisesti tekstiraakileitani. Väitöskirjan käsikirjoituksen esitarkastajille emeritaprofessori Anneli Kauppiselle ja filosofian tohtori Anne Mäntyselle haluan osoittaa kiitokseni tarkoista ja oivaltavista kommentista. Jyväskylän yliopiston humanistiselle tiedekunnalle olen kiitollinen luottamuksen osoituksesta: väitöskirjan viimeistelyapura ha mahdollisti täysipäiväisen viime vaiheen työskentelyn.

Cygnaeus-lukion voimaannuttava ja monenlaisen tekemisen mahdollistava työyhteisö on minulle tärkeä. Rehtori Ari Pokkaa kiitän myönteisestä suhtautumisesta virkavapauksiini ja kouluttautumismyönteisen ilmapiirin luomisesta. Erityisesti kiitokset kuuluvat lähimmille kollegoilleni: äidinkielen opettajatovereilleni Irmeli Panhelaiselle, Leena Puustiselle, Maarit Mertaniemelle ja Jonna Siipolalle. Heidän kanssaan opetuksen käytänteiden pohtiminen sekä elämän ilojen ja huolien jakaminen on ollut inspiroivaa, antoisaa ja voimavaroja vapauttavaa. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella viettämieni lukiotyöskentelyn välivuosien ajalta kiitokset kuuluvat Aallon parven kämppikselle didaktiikan lehtori Mari Hankalalle, joka opasti talon tavoille, kommentoi seminaariesitelmieni abstrakteja ja on loistavaa tee- ja lounasseuraa.

Olen tehnyt väitöskirjaani pääasiassa opetustyön ja lastenhoidon lomassa. Niinpä suurimpana ”apurahanani” ovat olleet vanhempani Iris ja Jukka Manninen, jotka ovat uppoutuessani tutkimuksen tekoon toimineet lasten-, kodin- ja koiranhoitajina. Kaiken tämän konkreettisen avun lisäksi heidän henkinen kannustuksensa on ollut korvaamatonta. Siskolleni kuvataiteilija Soile Turkialle kiitokset kuuluvat siskosten jutuista ja väitöskirjan kuvituksesta. Puolisoani Hannua kiitän atk-tuesta, joustavuudesta ja huumorista. Väitöskirjatyöskentelyni aikana olen useasti ajatellut, miten onnellinen olenkaan, että silloin, jo hyvän aikaa sitten, tulit kysyneeksi: ”Alakko nää mua?” Väitöskirjatyöskentelyn vastapainona olen elänyt vilkasta lapsiperheen elämää, joten lapsilleni Vernerille, Antolle, Olaville ja Kreetalle kuuluu kiitos pienestä suuresta, suunnattoman arvokkaasta arjesta.

Muuramessa 6. tammikuuta 2010

Inka Mikkonen



## KUVIOT

KUVIO 1	Pohjateksti .....	20
KUVIO 2	Lukiolaisten yleisönosastotekstien konteksteja .....	24
KUVIO 3	Koulussa tuotettavien tekstien genrehierarkiaa .....	36
KUVIO 4	Tutkimuskehikko.....	42
KUVIO 5	Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971; 1996) argumentaatioteorian osa-alueet (ks. myös Summa 1989: 101) .....	59
KUVIO 6	Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971; 1996) argumentointitekniikat .....	61
KUVIO 7	Suhtautumisen teorian runko .....	66
KUVIO 8	Asennoitumisen ilmaisemisen systeemin runko .....	72
KUVIO 9	Yhteenveto intensiteetin ilmaisemisen systeemistä .....	77
KUVIO 10	Kouluaineen yleisrakenne .....	78
KUVIO 11	Lukiolaisten yleisönosastotekstien kolme tyypillistä rakennetta .....	113
KUVIO 12	Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971) kvasiloogisia argumentointitekniikoita.....	123
KUVIO 13	Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971) todellisuuden rakenteeseen perustuvia argumentointitekniikoita .....	130
KUVIO 14	Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971) todellisuuden rakennetta luovia argumentointitekniikoita .....	135
KUVIO 15	Yleisönosastotekstien tyypillinen yleisrakenne .....	184
KUVIO 16	Argumentointitavoissa käytettyjä kommunikointiverbejä ...	190

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Kirjoittamisen opetuksen lähtökohtia Longan 1998 ja Luukan 2004a mukaan.....	31
TAULUKKO 2	Aristoteleen argumentaatioteorian, Perelmanin argumentaatioteorian, pragmadialektisen argumentaatioteorian ja problematologian taustoja ja käsitteitä .....	54
TAULUKKO 3	Govierin, Renkeman ja Kakkuri-Knuuttilan hyvän ja vakuuttavan argumentoinnin kriteerejä .....	64
TAULUKKO 4	Yhteenveto moniäänisen sitoutumisen resursseista .....	71
TAULUKKO 5	Yhteenveto inhimillisen toiminnan arvottamisen resursseista .....	74
TAULUKKO 6	Pohjatekstin väitteet ja niiden esiintyminen lukiolaisten yleisönosastoteksteissä .....	97

TAULUKKO 7	Funktionaalisia jaksoja, jaksojen funktioita, tyypillisiä kielellisiä piirteitä, sitoutumisen ilmaisemisen keinoja ja aineistoesimerkkejä.....	108
TAULUKKO 8	Funktionaalisten jaksojen esiintyvyys aineistossa.....	110
TAULUKKO 9	Argumentointitekniikoiden esiintyvyys aineistossa.....	122
TAULUKKO 10	Argumentointitapojen esiintyvyys aineistossa .....	180
TAULUKKO 11	Lukiolaisten yleisönosastotekstien argumentointitapoja ja niiden tyypillisiä piirteitä .....	193

## SISÄLLYS

ABSTRACT  
KUVIOT JA TAULUKOT  
LIITTEET  
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Koulussa kirjoitettu argumentoiva teksti tutkimuskohteena.....	11
1.2	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusaineisto .....	18
1.3	Lukiolaisten yleisönosastotekstien kontekstit.....	22
1.3.1	Lukiainstituutio, lukion opetussuunnitelma ja ylioppilastutkinto .....	24
1.3.2	Kirjoittamisen opettamisen lähtökohtia.....	29
1.3.3	Yleisönosastoteksti koulun tekstilajina .....	33
1.4	Metodiset lähtökohdat .....	38
2	TEOREETTINEN VIIITEKEHYS.....	44
2.1	Tekstilaji .....	44
2.2	Argumentointi .....	51
2.2.1	Argumentaatioteorioita.....	51
2.2.2	Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan argumentaatioteoria analyysivälineenä.....	54
2.2.3	Argumentoinnin vakuuttavuuden arviointi .....	62
2.3	Suhtautumisen ilmaiseminen .....	65
2.3.1	Sitoutuminen.....	68
2.3.2	Inhimillisen toiminnan arvottaminen .....	72
2.3.3	Intensiteetin ilmaiseminen.....	75
3	YLEISÖNOSASTOTEKSTIT TEKSTILAJINA.....	78
3.1	Tekstin yleisrakenne.....	78
3.1.1	Otsikointi .....	79
3.1.2	Aloitukset .....	81
3.1.3	Sisällön jäsentely.....	82
3.1.4	Pääväitteen sijainti .....	87
3.1.5	Lopetus .....	89
3.2	Funktionaalinen rakenne.....	90
3.2.1	Funktionaaliset jaksot.....	92
3.2.1.1	Pohjatekstin referointi.....	92
3.2.1.2	Oma mielipide .....	101
3.2.1.3	Perustelu .....	104
3.2.1.4	Myönnytys .....	105
3.2.1.5	Ohje .....	106
3.2.2	Yhteenvedon funktionaalisista jaksoista .....	107

4	ARGUMENTOINTI YLEISÖNOSASTOTEKSTEISSÄ .....	114
4.1	Argumentoinnin viitekehys .....	114
4.2	Argumentoinnin lähtökohdat .....	118
4.3	Argumentointitekniikat .....	121
4.3.1	Kvasiloogiset argumentointitekniikat .....	122
4.3.2	Todellisuuden rakenteeseen perustuvat argumentointitekniikat .....	129
4.3.3	Todellisuuden rakennetta luovat argumentointitekniikat .....	135
4.3.4	Erottellut .....	138
5	LUKIOLAISTEN ARGUMENTOINTITAVAT .....	140
5.1	Tukeminen .....	141
5.2	Kiistäminen .....	147
5.2.1	Suora kiistäminen .....	147
5.2.2	Hyökkääminen .....	152
5.2.3	Myönnyttelyminen .....	160
5.3	Ohjeistaminen .....	166
5.4	Häilyminen .....	174
5.5	Yhteenvedoa lukiolaisten argumentointitavoista .....	179
6	TUTKIMUKSEN LOPUKSI .....	182
6.1	Tutkimuksen keskeisimmät tulokset .....	182
6.2	Tutkimusprosessin arviointia ja jatkotutkimusideoita .....	195
6.3	Tutkimuksen anti .....	198
	SUMMARY .....	207
	LÄHTEET .....	214
	LIITTEET .....	230
LIITE 1	Lukiolaisten yleisönosastotekstien otsikot .....	230
LIITE 2	Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971 ja 1996) luokittelemia kvasiloogisia argumentteja ja määritelmiä sekä esimerkkejä aineistoni argumentointitekniikoista .....	232
LIITE 3	Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971 ja 1996) luokittelemia todellisuuden rakenteeseen perustuvia argumentteja, niiden määritelmiä sekä esimerkkejä aineistoni argumentointitekniikoista .....	236
LIITE 4	Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971 ja 1996) luokittelemia todellisuuden rakennetta luovia argumentteja, niiden määritelmiä sekä esimerkkejä aineistoni argumentointitekniikoista .....	240
LIITE 5	Yhteen argumentointitekniikkaan perustuva esimerkkiteksti .....	242

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Koulussa kirjoitettu argumentoiva teksti tutkimuskohteena

Kohtaamme päivittäin jatkuvasti erilaisia tekstejä: puhuttuja ja kirjoitettuja, painettuja ja sähköisiä, lineaarisia ja multimodaalisia, yksisuuntaisia ja interaktiivisia. Opiskelussa, työelämässä ja vapaa-ajalla joudumme lukemaan ja tuottamaan paljon monenlaisia tekstejä, joten erilaisten tekstien kanssa toimiminen tietyissä tilanteissa muodostuukin keskeiseksi nyky-yhteiskunnan edellyttämäksi taidoksi. Tekstien kanssa toimimisen taitoja – tekstikäytänteiden hallinnan taitoja – kutsutaan tekstitaidoiksi, joita ovat esimerkiksi erilaiset tekstien tuottamiseen, tulkintaan ja käyttämiseen liittyvät taidot (Luukka 2009: 15).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen lukiolaisten yleisönosastotekstien rakennetta, argumentointia ja argumentointitapoja. Tekstejä kirjoittaessaan lukiolaiset ovat hyödyntäneet monenlaisia tekstien lukemiseen ja tuottamiseen liittyviä taitoja, mutta erityisesti argumentointiin liittyvät taidot ovat kyseisen tekstilajin kannalta keskeisiä. Vaikka tässä tutkimuksessa tarkastelen ja kuvaan yhden tekstilajin kautta lukiolaisten tapoja rakentaa argumentoiva teksti, argumentointitaidot ovat tärkeitä yksittäisen tekstilajin tuottamisen lisäksi myös siksi, että ne antavat laajemminkin valmiuksia selviytyä yhteiskunnassa, jossa elämme.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 pyrkii ottamaan yhteiskunnan asettamat vaatimukset ja haasteet huomioon. Siinä määritellään lukiokoulutuksen tehtäväksi laaja-alaisen yleissivistyksen lisäksi myös esimerkiksi seuraavia opetuksellisia ja kasvatuksellisia tehtäviä: lukion tulisi valmentaa nuoria yhteiskunnan muuttumiseen, kehittää heidän taitoaan tarkastella asioita ja ilmiöitä monipuolisesti sekä kriittisesti ja kasvattaa heistä velvollisuuksistaan huolehtivia kansalaisia (LOPS 2003: 12). Velvollisuuksistaan huolehtiva, aktiivinen kansalainen tarvitsee muun muassa valmiuksia ilmaista mielipiteensä ja perustella sitä kirjallisesti ja suullisesti sekä suhtautua kriittisesti muihin esitettyihin näkemyksiin. Lukiolainen – aktiiviseksi ja täysivaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvava nuori – tarvitsee monipuolisia taitoja vaikuttaa omaa elämäänsä ja yhteisöään koskeviin asioihin ja päätöksiin. Tekstitaitoihin kuuluvat argu-

mentointitaidot ovatkin voimaannuttavia, koska ne antavat valmiuksia selvittää erilaisissa viestinnällisissä tilanteissa.

Näitä yksilön kannalta merkityksellisiä taitoja on myös tutkittu. Useat erilaiset raportit ja tutkimukset osoittavat lukiolaisten ja korkeakouluopiskelijoiden argumentointitaidot puutteellisiksi (Marttunen 1993; Välijärvi 1994; Mikkonen 1999; Marttunen & Laurinen 2004). Erityisesti kriittisessä argumentoinnissa ja analyttisessä ajattelussa on kehitettävää. Vaikeudet näillä osa-alueilla ilmenevät esimerkiksi silloin, kun argumentoivaa ajattelua tulisi soveltaa argumentoivan tekstin lukemiseen ja tulkitsemiseen. (Välijärvi 1994: 286; Mikkonen 1999: 154; Marttunen & Laurinen 2004: 168, 171.) Yleisestikin korkeakouluihin tulevien lukiolaisten väitteiden perustelutaidoissa ja kriittisessä ajattelussa on huomattu puutteita (Välijärvi 1997: 35–36). Korkeakouluopiskelijat osaavat muotoilla väitteen hyvin, mutta väitteen perustelutaidot ja toisten kirjallisen argumentoinnin kommentointitaidot ovat heikkoja (Marttunen 1993: 91, 93; 1997: 50). Jatko-opinnoissa ilmenevien ongelmien esiin nostaminen on tärkeää, koska argumentointitaitojen oppiminen ja hallitseminen on avain esimerkiksi tieteelliseen dialogiin yliopisto-opinnoissa (Salminen, Laurinen & Marttunen 2002: 264).

Argumentoivan kirjoittamisen opettamisen haasteena argumentointitaitojen puutteiden lisäksi on se, että opiskelijoiden kirjoittamisen taitojen hallinnassa on yleensäkin nähty muutoksia. Esimerkiksi ylioppilaskirjoitusten äidinkielen koetulokset ovat jatkuvasti heikentyneet aina 1990-luvun puolivälistä saakka (Leino 2003: 5; Leino 2006: 591; Lyytikäinen 2008: 330). Perusopetuksessa olevien oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen taitojen on myös nähty heikentyneen: Kirjoittamisen taitojen ja tekstitaitojen heikosta hallinnasta kertovat opetushallituksen perusopetuksen yhdeksännellä luokalla vuonna 2003 ja 2005 tehdyt äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnit. Raporttien mukaan tyttöjen kirjoitustaito on keskimäärin tyydyttävä ja poikien kohtalainen. Huolestuttavaa on, että peräti joka kolmannen pojan kirjoitustaito on heikko. Argumentointitaitojen ongelmista kertoo se, että matalan arvosanan saaneissa teksteissä kirjoittajat eivät esittäneet mielipiteilleen perusteluja juuri lainkaan. (Lappalainen 2004: 81, 90; Lappalainen 2006: 83.) Toisaalta PISA-tutkimukset ovat olleet suomalaisten opiskelijoiden taitojen kannalta pitkälti positiivisia etenkin lukutaidon osaamisen kannalta, mutta suomalaisnuorilla on kehitettäviä alueitakin: Vertaileva, kriittinen, arvioiva sekä eri lähteitä yhdistelevä lukeminen on osoittautunut vaikeaksi. Myös kyky analysoida tekstin rakenteita ja kieltä on suomalaisnuorille vaikeaa. (Linnakylä & Sulkunen 2002: 22, 24–29; Linnakylä 2004: 95–97; ks. myös Sinko 2008: 146–147.)

Syitä argumentointitaitojen puutteisiin ja argumentoivan tekstin kirjoittamisen vaikeuksiin on haettu muun muassa kulttuurista: argumentointiahan ei ole pidetty suomalaisten vahvana osaamisen alueena. Argumentoinnin niukuuden nähdään olevan yhteydessä kommunikaatiokulttuurimme voimakkaaseen tilannesidonaisuuteen, mikä tarkoittaa, että uskomme voivamme päätellä asiat kontekstista ilman, että sanallistamme väitteemme tai perustelumme. (Sinko 1996: 16; Kakkuri-Knuutila 1999a: 15.) Argumentointitaitojen puutteet ja

kriittisyyden vähyys voi liittyä myös oppimiimme passiivisiin ajattelu- ja tiedonhankintamalleihin, joissa keskustelulla, kyseenalaistamisella ja kritisoimisella on vain vähän tilaa (Marttunen 1993: 1, 98).

Myös käytännön opetustilanteissa voi huomata monipuolisen, kriittisen ja vakuuttavan argumentoinnin olevan opiskelijoille usein vaikeaa. Erilaiset argumentoinnin opiskeluun liittyvät asenteetkin tulevat luokkahuonekontekstissa esille: koulussa erilaisten argumentoivien tekstien kirjoittamiseen ja lukemiseen näyttää liittyvän näennäisen helppouden ajatus, koska monet opiskelijat ajattelevat, että mielipiteen ilmaiseminen on helppoa eikä sitä tarvitse enää opetella. Argumentointi nähdään kapeasti väitteen esittämisenä, jolloin sen koko ulottuvuus jää näkymättömiin. Tällainen kapea näkemys argumentoinnista väitteen esittämisenä voi syntyä, koska argumentoiva viestintä on luonnollinen osa ihmisen jokapäiväistä toimintaa (Eemeren ym. 1996: 1–2). Argumentointi voidaan nähdä yksiulotteisesti väitteen esittämisenä, vaikka se on laajempi käsite: argumentointi on monimutkainen prosessi, ja yksittäiseen argumenttiinkin kuuluu aina väite ja ainakin yksi perustelu (Salminen, Laurinen & Marttunen 2002: 266). Väitekeskeinen ajattelutapa aiheuttaa ongelmia sellaisissa suullisissa ja kirjallisissa viestintätilanteissa, joissa pitäisi vakuuttaa eri mieltä olevat kuulijat tai lukijat uskottavien sekä monipuolisten perusteluiden avulla ja suhtautua kriittisesti muiden ajatuksiin.

Näennäinen helppouden ajatus ja luulo hyvästä osaamisesta ovat myös seurausta siitä, että erilaiset mielipidetekstit, kuten yleisönosastokirjoitukset, elokuva- ja kirja-arvostelut ja mielipidepuheenvuorot, kuten vaaliväittelyt ja kotineuvottelut, ovat meille tuttuja tekstejä monista eri yhteyksistä. Tekstin yleiset piirteet ovat luonnollistuneet, koska tekstilaji on omaksuttu, ainakin osittain, tiedostamattomasti (Karvonen 1995: 24). Argumentoivissa teksteissä luonnollistuminen tarkoittaa sitä, että väitteen esittäminen nähdään tekstin tärkeimpänä funktiona ja muut tekstin ominaispiirteet jäävät tietoisuudessamme taka-alalle, mistä seuraa, että luulemme tietävämme, mitä argumentointi on, vaikka itse asiassa emme tiedä.

Vaikka argumentointitaitojen puutteista on tutkimuksellista näyttöä, Suomen kouluissa argumentointia opetetaan yhä melko vähän (Marttunen & Laurinen 2005: 34). Uudet opetussuunnitelmat (POPS 2004; LOPS 2003) kuitenkin nostavat argumentointitaidot keskeisemmiksi kuin vanhat (LOPS 1994), ja ne myös painottavat tekstitaitojen<sup>1</sup> opettamista sekä perusopetuksessa että lukiossa. Lukion uusi vuoden 2007 äidinkielen ylioppilaskoe ja opetussuunnitelman laaja tekstikäsitteily asettavat niin ikään uusia haasteita lukio-opetukselle myös argumentoinnin opetuksen osalta. Opetussuunnitelman uudistuksista huolimatta sensorin huomioiden mukaan vuoden 2007 tekstitaidon kokeessa vakuut-

<sup>1</sup> Tekstitaidoilla tarkoitetaan erilaisissa konteksteissa hieman eri asioita (Luukka 2009: 13). Esimerkiksi ylioppilaskokeen tekstitaidon kokeessa korostuu useimmiten enemminkin tekstitiedon eli analysoinnin yksilölliset taidot kuin genrepedagoginen ajatus tekstitaidoista, joita opitaan sosiaalisessa yhteisössä ja joissa oppiminen kohdistuu erilaisiin tekstikäytänteisiin (Luukka 2004a: 15; Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008: 19, 21; Luukka 2009: 15–16).

tavan argumentaation rakentaminen omaan tekstiin on ollut ylioppilaskokelaille vaikeaa (Koskela 2008: 341).

Selvitysten ja tutkimusten tulokset ovat huolestuttavia yhteiskunnan vaatimusten vuoksi. Tutkimusta tekstien argumentoinnin rakentumisesta tarvitaan samoin kuin konkreettisia välineitä, miten kansalaisen perustaitoa on mahdollista opettaa. Tämän tutkimuksen pääpaino on yleisönosastotekstien rakenteen, argumentointitekniikoiden ja argumentointitapojen kuvaamisessa, mutta pohiessani tutkimukseni antaa osallistun myös lukion argumentoinnin ja kirjoittamisen opetusta koskevaan keskusteluun.

Tutkimukseni linkittyy kirjoittamista, tekstejä ja argumentointia koskeviin tutkimuksiin. Kirjoittamista ja sen opettamista on tutkittu suhteellisen paljon kansainvälisissä tutkimuksissa, mutta Suomessa aihe on noussut kiinnostuksen kohteeksi vasta muutamana viime vuotena, joiden aikana on ilmestynyt joitakin kirjoittamista käsitteleviä väitöskirjoja, kuten Tarnasen (2002) kirjoittamisen arviointia käsittelevä tutkimus, Murtorinteen (2005) kirjoittamisen ja palautteenannon prosessia käsittelevä tutkimus ja Rannan (2007) kirjoittamisprosessia ja tekstintuottamisen menettelyjä käsittelevä tutkimus.

Kansainvälisiä kirjoittamistutkimuksia on kritisoitu muun muassa siitä syystä, että ne ovat keskittyneet lähinnä kirjoittamisen edellytyksiin ja tekstianalyysiin, kun taas kirjoittamisongelmien ratkaisua kirjoittamisprosessissa on tarkasteltu vain vähän tai tarkastelu ei ole ollut systemaattista. Argumentoivia tekstejä, kuten muitakin tekstilajeja, on tarkasteltu lähinnä tekstin rakenteen näkökulmasta. Kokonaisuudessaan kirjoittamisen teoriaa on arvosteltu siitä, että esimerkiksi oppikirjoissa esitetyt suositukset ovat pitkälti perustuneet enemmänkin arkitietämykseen kuin teoreettiseen pohdintaan ja että käytäntö osoittaa arkitietämykseen perustuvat suositukset riittämättömiksi. (Eemeren & Grootendorst 1999b: 59, 61.)

Suomessa argumentoivan kirjoittamisen taitoja on systemaattisesti tutkittu 1980-luvulta lähtien kansainvälisten IEA-tutkimusten (The International Association for the Evaluation of Education Achievement) yhteydessä. IEA-tutkimukset ovat saaneet alkunsa jo 1950-luvulla. (Leimu 2004: 43–44.) Tutkimusten yleisenä tavoitteena on ollut tarkastella kansainvälisesti kokonaisia ikäryhmiä edustavien oppilasjoukkojen opetusta, opiskelua ja oppimistuloksia tietyn oppiaineen yksittäisen sisällön osalta, vaikka myös oppiainerajoja rikkovia tutkimuskohteita on ollut mukana. Kansainvälisen vertailtavuuden takaamiseksi oppilaiden tulokset on suhteutettu opetussuunnitelmista laadittuihin analyysieihin, joiden avulla on mahdollista löytää eri opetussuunnitelmia yhdistäviä yhteisiä ominaisuuksia. (Leimu & Välijärvi 2004: 359.)

Argumentoivan kirjoittamisen taitojen tutkiminen oli osa IEA-tutkimuksen Kansainvälistä kirjoittelmatutkimusta (Written Composition Study) vuosina 1980–1988, ja tutkimuksen tavoitteina oli tarkastella kirjoittamisen opetusta sekä kehittää arviointia ja menetelmiä (Leimu 2004: 59–60). Tutkimuksessa tarkasteltiin kirjoitustaitoa kulttuurikontekstissaan, ja siinä oli mukana kolme perusjoukkoa: 6. ja 9. luokan oppilaat sekä abiturientit. Tutkimukseen osallistuva oppilas sai neljästätoista erilaisesta tehtävästä suoritettavakseen sa-



tunnaisesti kolme erityyppistä tehtävää. Oppilaiden tekstit arvioitiin sekä analyttisen piirre-arvioinnin että kokonaisvaikutelman perusteella, ja arvioinnin lähtökohtina olivat tekstin sisältö, rakenne, tyyli ja sävy. (Vähäpassi 2004: 228–229, 234.)

Kirjoitelmatutkimuksen taivuttelevan mielipidetekstin tehtävänanto oli aiheen osalta hyvin vapaa: kirjoittaja sai itse valita asian, josta hänellä oli varma mielipide ja josta hän halusi kirjoittaa. Tehtävänannossa määriteltiin kuitenkin tekstin yleisö: kirjoittajaa pyydettiin kirjoittamaan teksti, jossa hän taivuttelee eri mieltä olevaa ihmistä, jotta tämä muuttaisi mielipidettään ja näkisi asiat kirjoittajan näkökulmasta. (Vähäpassi 1987: 124.) Oppilaan tuottamaa tekstiä tarkasteltiin muun muassa siltä kannalta, miten se myötäilee klassisen argumentin rakennetta: miten tekstissä on ilmaistu ongelmatilanne, oma mielipide, perustelut, vastaväitteet ja vastaperustelut sekä johtopäätös (Linnakylä 1987: 129).

Kirjoitelmatutkimuksessa kävi ilmi, että useimmat tekstit sisälsivät perustellun kannanoton, mutta vain erittäin harvoin kirjoittaja oli ottanut huomioon vasta-argumentit oman ratkaisun esittämisessä ja perustelemisessa. Myös ongelmatilanteen kuvailu oli harvinaista<sup>2</sup>. Tutkimuksessa tuli myös esiin, että suomalaiset oppilaat kokivat taivuttelevan tekstin laatimisen vieraaksi: he kyllä esittivät valitsemastaan aiheesta mielipiteen ja perustelivat sitä, mutta eivät nähneet tilannetta aitona keskusteluna eli eivät ottaneet esille muita mahdollisia mielipiteitä, vastaväitteitä tai vastaperusteluja. 1980-luvun lopussa pidettiin saavutuksena kuitenkin jo sitä, että oppilaat olivat ilmaisseet selkeän perustellun mielipiteensä, koska kaksisuuntaista argumentointia ei pidetty tuolloin suomalaisen koulun keskeisenä opetuksen kohteena. (Linnakylä 1987: 129–131.) Kirjoitelmatutkimuksessa esiin noussut vasta-argumenttien puuttuminen voi selittyä myös esimerkiksi tekstilajin ominaispiirteellä ja kirjoittamisen taloudellisuudella. Kirjoittaja voi jättää vasta-argumentit huomioimatta, koska niiden esittäminen pidentää tekstiä (Sääskilähti 2006: 194). Useinhan erilaiset mielipidetekstit ovat melko tiiviitä ja lyhyitä tekstejä.

Aineistopohjaisen kirjoittamisen sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opiainesisältöjen monipuolistumisen myötä 1990-luvulta lähtien voidaan nähdä muutos ainakin kaksisuuntaisen keskustelun rakentamisessa tekstiin: kaksisuuntainen vuorovaikutus näkyy myös teksteissä, eikä tekstin rakentamista keskusteluksi koeta vieraaksi. Aineistopohjaisen kirjoittamisen ominaispiirteenä tietysti onkin dialogisuus – luonnehditaanhan aineistoainetta usein tekstien keskusteluksi. Uusi-Hallilan (1995: 62) aineistoainetta käsittelevässä tutkimuksessa argumentoivan tekstin kirjoittajista yli puolet on aktiivisia lukijoita, jotka selostavat ja tulkitsevat pohjatekstiä, ottavat kantaa ja perustelevat näkemyksiään. Näyttääkin, että aineistopohjainen tekstin tuottaminen ohjaa kirjoittajaa toimimaan tietoisesti tai tiedostamattaan argumentoivan tekstilajin konventioiden mukaisesti (Mikkonen 1999: 151). Keskustelevuutta ja vastakkainasettelua-

<sup>2</sup> Tämä voi johtua siitä, että ongelma esitetään tekstissä implisiittisesti eikä ongelma ole tekstin jäsentelyn pohja.

han on pidetty argumentoivan tekstin tyypillisenä piirteenä (Kauppinen & Laurinen 1988: 60).

Aineistopohjaisen kirjoittamisen ja lukemisen opettamisen käsitteet ovat muutaman viime vuosikymmenen aikana muuttuneet, vaikka varsinaiset asiat ovat samat. 1990-luvulla puhuttiin aktiivisesta lukemisesta, jossa lukija availi tekstin merkityksiä ja keskusteli tekstin kanssa; 2000-luvulla puhutaan analyytisestä ja kriittisestä lukutaidosta, jonka avulla lukija purkaa auki tekstin rakenteita ja merkityksiä ja on dialogissa tekstin kanssa. (Sinko 2008: 146). On myös nostettu esiin funktionaalinen lukutaito, joka on kontekstilähtöistä ja yhteisöllistä (Linnakylä 2007: 42–45).

Kirjoitelmatutkimuksien lisäksi argumentointitaitoja on tutkittu erilaisissa kieli- ja kasvatustieteellisissä argumentointitutkimuksissa. Viimeisin laaja tutkimus lukiolaisten argumentointitaidoista on Marttusen ja Laurisen (2004) selvitys taitojen yhteydestä opiskelijan sukupuoleen, ikään, koulumenestykseen ja lukion sijaintipaikkaan. Tutkimukseen on osallistunut 326 lukiolaista. Tutkimus koostui neljästä kirjallisesta tehtävästä, joista yksi oli tekstianalyysitehtävä, toinen tekstin tuottamistehtävä, kolmas kommentointitehtävä ja neljäs arviointitehtävä. Tutkimuksen mukaan 59,9 % lukiolaisista osaa esittää oman mielipiteen ja 67,8 % lukiolaisista perustelee sen relevantisti, sen sijaan tekstin lukeminen analyytisesti ja kriittisesti onnistuu vain 12,2 %:lla lukiolaisista. (Marttunen & Laurinen 2004: 159, 166–169.)

Peruskouluikäisten oppilaiden ja lukio-opiskelijoiden lisäksi argumentointia on tutkittu yliopistokontekstissa: Salminen, Laurinen ja Marttunen (2002) ovat tutkineet yliopisto-opiskelijoiden argumentointia vapaassa väittelyssä, joka on tapahtunut sekä kasvokkain että verkossa. Tutkimus osoittaa, että sähköpostiympäristössä keskustelleiden argumentoinnissa on arkuutta, vastaargumentteja yritetään harvoin kiistää ja teksti ei ole dialoginen. (Salminen ym. 2002: 271, 279–280, 282.) Kirjoitetun tekstin dialogisuuden rakentuminen erilaisissa argumentoivissa teksteissä näyttäisi tutkimusten valossa olevan hankalaa nykykuorille, vaikka aineistopohjainen kirjoittaminen yksittäisenä koulun tekstilajina tukeekin dialogisuuden rakentumista. Tutkimustulokset osoittavat, että argumentoiva kirjoittaminen on haastava ja vaativa prosessi sen monimuotoisuuden vuoksi (ks. Linnakylä 1987: 129). Esimerkiksi aineistopohjaisen argumentoivan tekstin kirjoittaja hyödyntää tekstiä tuottaessaan monia kognitiivis-tekstuaalisia taitoja. Jotta pystyy tuottamaan oman tekstin, jossa aineiston tiedot ja mielipiteet yhdistyvät omaan ajatteluun, kirjoittajan täytyy hallita esimerkiksi referoivien lausemuotojen käyttö eli muun muassa erilaisten verbimuotojen valinta sekä aikoihin ja paikkoihin viittaavien pro-sanojen<sup>3</sup> (pronominit, pronominimaiset sanat, proadverbit ja proadjektiivit) käyttö. (Kauppinen 2008: 273.)

Kansainvälisissä tutkimuksissa argumentoivaa kirjoittamista on tutkittu taitonäkökulman lisäksi prosessina. Näiden tutkimusten taustalla on ajatus tutkimustulosten pedagogisesta soveltamisesta. Muun muassa Coirier, Andriessen

<sup>3</sup> Pro-sanoja ovat pronominiin lisäksi merkitykseltään pronominimaiset sanat, proadverbit (esimerkiksi *täällä, näin, jonne, kulloinkin*) ja proadjektiivit (esimerkiksi *tällainen, millainen, jollainen, jonkinlainen*) (ISK § 715).

ja Chanquoy (1999) tarkastelevat argumentoivia tekstejä kirjoittamisprosessin kannalta. Heidän mukaansa kirjoittamisprosessissa kirjoittajalla on joukko kognitiivisia työkaluja, joiden avulla hän tekee tekstiä koskevia valintoja. Kirjoittajan valintatilanteet liittyvät esimerkiksi viestintätilanteeseen ja tekstin tuottamiseen. Kirjoittaessaan argumentoivaa tekstiä lukijan täytyy tehdä seuraavia valintoja: Onko argumentointitilanne kiista vai yhteistyötä vaativa tilanne? Onko päämääränä vakuuttaa kuulija vai päätyä kompromissiin? Onko kyseessä asiapitoinen vai ideologinen keskustelu? Tuottaako keskustelu hyötyä osapuolille? Onko mahdollista käyttää erityistä tekstuaalista mallia? Millaiset retoriset strategiat ja argumenttien järjestystä koskevat strategiat ovat mahdollisia? Millaisia lingvistisiä keinoja voi käyttää? Kirjoittamisen näkeminen valintaprosessina pohjautuu ajatukseen, että jokainen tekstilaji vaatii erityistietämystä sopivista skeemoista ja harkituista strategioista. Kirjoittamisprosessin tuominen tietoiselle tasolle edustaa funktionaalista lähestymistapaa, joka yhdistää kommunikatiiviset päämäärät ja tekstuaalisen organisoinnin ja antaa mahdollisuuksia pedagogiseen soveltamiseen: opetuksen lähtökohtana on, miten erilaisia tekstilajeja tuotetaan. (Coirier, Andriessen & Chanquoy 1999: 4.)

Prosessiajattelun rinnalla uusin suuntaus argumentatiivisen tekstin kirjoittamisen tutkimuksissa lienee pragmadialektinen lähestymistapa, jonka kehittäjät Eemeren ja Grootendorst (1999b) pyrkivät hahmottamaan argumentatiivisen tekstin tuottamisstrategioita kriittisen keskustelun näkökulmasta. He painottavat, että ennen kuin kirjoittajalle voidaan antaa tarkkoja ohjeita tai suosituksia, tutkimusta tarvitaan vielä lisää. Heidän lähestymistapansa avaa kuitenkin metodisen perspektiivin argumentoinnin opettamiseen: he lähestyvät kirjoittamista prosessin, tekstilajin ja tekstianalyysin näkökulmasta. Lähtökohtana on, että kirjoittamisen tavoitteena on tuottaa ymmärrettävää ja hyväksyttävää argumentointia ja argumentoiva kirjoittaminen nähdään kriittisenä keskusteluna. (Eemeren & Grootendorst 1999b: 60–61, 63, 65, 72.)

Kriittisen keskustelun -malli tarjoaa systemaattisen rungon, jonka avulla on mahdollista tarkastella, mikä on olennaista informaatiota yksittäisessä argumentoivassa tekstissä. Prosessissa kirjoittaja etenee erilaisten transformaatioiden kautta saavuttaakseen lopullisen tekstin, ja koko prosessi on dynaaminen ja syklinen, koska samat muokkausprosessit voivat toistua useita kertoja. Kriittisen keskustelun -malli koostuu hieman yksinkertaistaen tekstimateriaalin poistoista, lisäyksistä, vaihdoksista ja korvauksista, joita kirjoittaja tekee apukäsymysten avulla. Jotta mallia voidaan hyödyntää, tekstin tekijällä täytyy olla refleктоiva asenne<sup>4</sup> kirjoittamista kohtaan. Tekstin tuottamisprosessissa kirjoittamisprosessin osaset, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, ovat samoja kuin argumentoivan tekstin analyysia koskevat elementit. Tekstianalyysin oppiminen nähdäänkin yhtenä välineenä kirjoittamisen oppimisessa. (Eemeren & Grootendorst 1999b: 60–61, 63, 65, 72.)

Prosessinäkökulma ja pragmadialektinen lähestymistapa edustavat suuntauksia, joissa argumentointia tarkastellaan funktionaalisesti, joissa argumentoinnista tehdään tietoinen prosessi ja jotka antavat eväitä myös opetukseen.

---

<sup>4</sup> Refleктоivaa asennetta voi tietysti pitää kaiken oppimisen edellytyksenä.

Myös tässä tutkimuksessa tarkastelen argumentointia funktionaalisesta näkökulmasta, kun kuvaan lukiolaisten yleisönosastotekstien rakennetta ja argumentointia. Vaikka tämän tutkimuksen keskiössä on tekstien kuvaaminen, opetuksen näkökulma on läsnä, kun pohdin tutkimukseni antia koulun argumentoinnin ja kirjoittamisen opetukselle.

## 1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusaineisto

Tutkimukseni tavoitteena on lisätä tietoutta lukiolaisten argumentoivista teksteistä. Tarkastelen ensin lukiolaisten yleisönosastotekstien rakennetta ja argumentointia erikseen, minkä jälkeen yhdistän nämä kaksi näkökulmaa. Näkökulmien yhdistämisen avulla on mahdollista kuvata lukiolaisten yleisönosastotekstejä holistisesti. Rakenteen ja argumentoinnin analyysissa tutkin tekstien tekstuaalisia, argumentatiivisia ja kielellisiä piirteitä. Analyysien yhdistämävaiheessa kuvaan tekstien argumentointitapoja, joiden määrittelyn perusteena ovat funktionaaliset jaksot ja niiden järjestys, pääväitteen sijainti, argumentointitekniikat sekä suhtautumisen ilmaukset. Argumentoinnissa muoto ja sisältö toimivatkin aina yhdessä (Perelman 1996: 20, 48). Rakenteen, argumentoinnin ja kielen yhteistarkastelu antaa kuvan siitä, miten eri osa-alueet rakentavat merkityksiä yhdessä. Sisällön ja muodon yhteyden lisäksi teksti on aina osa jotakin laajempaa kontekstia. Teksti kantaa tuottamiskontekstinsa vaikutuksia mukanaan (Eggins & Martin 1997: 234). Tämän vuoksi luonnehdin tutkimuksessani myös konteksteja, joihin aineistoni tekstit kuuluvat.

Tämän tutkimuksen keskeisin tutkimuskysymys on, millaisia ovat lukiolaisten yleisönosastoteksteiksi tarkoitettut tekstit rakenteeltaan ja argumentoinniltaan. Rakennetta tarkastelen seuraavien alakysymysten avulla: Millainen on tekstien yleisrakenne? Millainen on tekstien funktionaalinen rakenne? Argumentointia koskevat alakysymykset pohjautuvat Perelmanin (1971; 1996) luokitteluun, jossa argumentoinnin osa-alueiksi nimetään argumentoinnin viitekehys, lähtökohdat sekä tekniikat ja kulku. Argumentointia tutkin seuraavien alakysymysten avulla: Millaisia yleisöjä lukiolaisten teksteissä on (argumentoinnin viitekehys)? Millaisia esisopimuksia teksteissä on (argumentoinnin lähtökohdat)? Millaisia argumentointitekniikoita teksteissä on (argumentoinnin tekniikat)? Sivuan tässä tutkimuksessa myös tekstin ja argumentoinnin vakuuttavuuteen liittyviä kysymyksiä. En tarkastele vakuuttavuutta systemaattisesti, vaan kuvaan yleisellä tasolla vakuuttavuuden yhteyttä joihinkin käytettyihin tekstirakenteisiin, argumentointitekniikoihin ja argumentointitapoihin.

Tutkimuskysymyksiin haen vastauksia tutkimusaineistostani, joka koostuu 89:stä yleisönosastokirjoitukseksi tarkoitettusta mielipidetekstistä. Olen kerännyt aineiston syksyllä 2003 keskisuomalaisesta kaupunkilukiosta, ja aineistoni mielipidetekstit on kirjoitettu äidinkielen viimeisellä kaikille lukiolaisille pakollisella kurssilla (6. kurssi). Aineisto on kerätty opetuskokonaisuuksien yhteydessä. Opetuskokonaisuudet muodostavat tutkimuksessani vain aineistoni kontekstin; opetuskokonaisuudet eivät ole tutkimukseni kohteena.

Ennen yleisönosastotekstien kirjoittamista ryhmät osallistuivat mielipidetekstiä käsittelevään kolmen oppitunnin opetuskokonaisuuteen. Aiheena mielipidetekstin kirjoittaminen on lukiolaisille tuttua useilta äidinkielen kursseilta ja erityisesti äidinkielen 4. kurssilta, jolloin argumentointi on kurssin keskeisin sisältö. Opetuksen tavoitteena oli palauttaa mieliin jo opittuja asioita ja syventää tietämystä argumentoitujen tekstien ominaispiirteistä. Ryhmien opetus muodostui lähinnä erilaisista tekstianalyyseista ja opetuskeskusteluista.

Opetuskokonaisuuksien jälkeen opiskelijat saivat valita kolmesta yleisönosastolla julkaistusta mielipidetekstistä yhden itseään kiinnostavan tekstin, johon heidän tuli ottaa kantaa. Kaikki tekstit liittyivät kouluun ja opiskeluun: ne käsittelivät lukion työmäärää, koululiikuntaa ja lahjakkaiden lasten opetusta. Kaikista pohjateksteistä kirjoitettiin: koululiikuntaa käsittelevän mielipidekirjoituksen pohjalta kirjoitettuja tekstejä on 24, lahjakkuutta käsittelevää pohjatekstiä hyödyntäviä tekstejä on 6 ja lukion työtaakkaa käsittelevän mielipidekirjoituksen pohjalta tekstejä on kirjoitettu 89 kappaletta. Koska kahden ensin mainitun tekstin pohjalta kirjoitettiin lähinnä satunnaisesti, rajasin aineiston vain lukion työmäärää koskeviin kirjoituksiin. Rajauksen ansiosta voin tarkastella yhtä teemaltaan yhtenäistä keskustelua: teksteissä lukiolaiset ottavat kantaa Helsingin Sanomissa 20.11.2001 julkaistuun Tarja Saaren yleisönosastokirjoitukseen *Lukion työtaakka on kohtuuton*. Pohjateksti on kuviossa 1 sivulla 20.

Aineistossani on sekä Saaren kanssa samaa mieltä että eri mieltä olevia. Enemmistö kirjoittajista on eri mieltä Saaren kanssa: 62 lukiolaista on sitä mieltä, että lukion työmäärä on kohtuullinen. Samaa mieltä Saaren kanssa työtaakan kohtuuttomuudesta on 19 kirjoittajaa. Aineistossani on myös 5 tekstiä, joissa ei ole ilmaistu selkeää kantaa pohjatekstin pääväitteeseen.

Tutkimusaineistoni tekstit ovat aineistopohjaisia koulussa tuotettuja tekstejä, jollaisten kirjoittamista opiskelijat ovat harjoitelleet jo yläkoulussa. Lukiossa aineistopohjaista kirjoittamista on suhteellisen paljon muun muassa sen vuoksi, että aineistopohjainen teksti on ollut ylioppilaskokeen yksi tehtävätyyppi vuodesta 1992 alkaen. Aineistopohjaisen kirjoittamisen tavoitteena on, että opiskelija lukee ensin tekstin tai tekstejä, joiden pohjalta hän sitten kirjoittaa tehtävänannon ohjeen mukaisen oman tekstin. Omassa tekstissä kirjoittajan on tarkoitus yhdistellä aineistosta saamiaan tietoja omiin näkemyksiinsä ja kokemuksiinsa. Aineistopohjainen kirjoittaminen onkin haastava tehtävä, koska siinä kirjoittajalta vaaditaan monenlaisten tekstuaalisten prosessien hallintaa (Ranta 2007: 275; Kauppinen 2008: 273).

# Lukion työtaakka on kohtuuton

HS 20.11.2001

► Tässä on viesti opetusministerille ja päättävälle henkilölle, jotka ovat vastuussa lukion nykyisestä opetussuunnitelmasta. Minulla on tänä syksynä lukion aloittanut tytär, joka on aina nauttinut koulunkäynnistä ja menestynyt kiittävästi.

Nyt koulua on käyty kolmisen kuukautta. Hän on väsynyt ja stressaantunut. Hän pyysi ostamaan vitamiineja, jotta jaksaisi paremmin. Hän lopetti maanantaiset tanssituntinsa, koska ei jaksakaan edes ehtisi klo 15.30 päättyvän koulupäivän jälkeen. Viikonloppuisin hän nukkuu kellon ympäri ja maanantaisin ensimmäinen ajatus on, että olisi jo perjantai.

Vapaa-aika, jona hänen täytyisi saada rentoutua, kuluu murehtimiseen miten jaksaa lukea, miten saada kokeiden arvosanat pysymään hyvinä, miten selviytyä kotitehtävistä. Järkyttävintä on, että hän murehtii jo nyt miten selviää kolmen vuoden kuluttua kirjoituksista.

Koulun vanhempainillassa olin järkyttynyt ja vihainen kuunnellessani opettajien ja rehtorin "saarnaa" siitä, kuinka koville opiskelijat joutu-

vat, tehtäviä on paljon ja niitä, jos oikein ymmärsin, erään aineen opettaja antaa myös kesäksi.

Vanhempien tukea korostettiin (toki se kuuluu asiaan), mutta minä koin sen hyvin paljon raskaampana asiana kuin äidin normaalin roolin teini-ikäisen tyttären tukena, kasvattajana, ystävänä, rajojen asettajana ja vastuun kantajana. Annettiin ymmärtää, että vaikka nuoret haluavat kokeilla siipiään työelämässä ainakin kesätöiden muodossa, ei sekään olisi suotavaa.

Miten tämä on mahdollista nyt, kun on niin paljon kirjoitettu lasten ja nuorten mielenterveysongelmista, päihdeongelmista, käyttäytymishäiriöistä, bulimiasta, anoreksiasta jne.

Onko tarkoitus, että nämä nuoret saatuaan valkolakkinsa päätyvätkin ongelmiensa kanssa suoraan sairauseläkkeelle? Minkälaisilla eväillä aiotte näistä nuorista saada veronmaksajia meidän hyvinvointivaltioon ja vielä valmistuttuaan jäämään tänne?

Tarja Saari  
Helsinki

## KUVIO 1 Pohjateksti

Tekstiä, jonka aineistopohjaisen tekstin kirjoittaja lukee ennen oman tekstin tuottamista, kutsutaan pohjatekstiksi<sup>5</sup>. Tavoitteena on, että kirjoittaja hyödyntää monipuolisesti lukemaansa aineistoa, eli pohjatekstiä tai pohjatekstejä, omassa tekstissään. Aineistopohjaisen kirjoittamisen pelisääntöihin kuuluu myös, että

<sup>5</sup> Tässä tutkimuksessa käytän pohjatekstin käsitettä lukiolaisen aineistona olevasta tekstistä eli Helsingin Sanomien yleisönosastokirjoituksesta. Esimerkiksi kirjoittamisen prosessia tutkivat käyttävät käsitettä myös ensimmäisen tekstiversion yhteydessä (ks. Murtorinne 2005: 95).

lukijan on ymmärrettävä teksti tuntematta pohjatekstiä. Tämä vaatimus on luonnollinen myös monille koulumaailman ulkopuolisille teksteille, kuten yleisönosastokirjoituksille. Lukijan täytyy ymmärtää yleisönosastossa julkaistu teksti vaikka kirjoitus liittyisi johonkin aiemmin julkaistuun tekstiin. Usein yleisönosastokirjoitukset muodostavat tekstien ketjun ja on tärkeää, että lukija voi ryhtyä seuraamaan keskustelua, missä vaiheessa ketjua hyvänsä. Tässä mielessä kouluaineen ja autenttisen tekstin vaatimukset ovat samoja.

Opiskelijoiden kirjoittamista ohjasi antamani ojenteen tehtävänanto: "Kirjoita mielipideteksti, jossa otat kantaa valitsemaasi tekstiin ja viittaa siihen asianmukaisesti. Muista, että lukijan on ymmärrettävä tekstisi, vaikka hän ei olisi nähnyt pohjatekstiä. Laadi kirjoitelmallesi näkökulmasi mukainen otsikko." Ohjeistusta voi pitää sikäli puutteellisena, että siinä on mainittu vain epä-määräinen mielipideteksti, eikä eksaktimpaa yleisönosastokirjoitusta. Pohjateksti kuitenkin ohjasi kirjoittajaa kirjoittamaan yleisönosastokirjoitukseksi tarkoitettun tekstin – onhan pohjateksti helposti tunnistettavissa, koska se on lyhyt kannanotto, kirjoitettu omalla nimellä ja julkaistu valtakunnan päivälehdessä. Tällaisen tunnistuksen mahdollistaa tilannekehys, joka auttaa lukijaa tunnistamaan tekstin tiettyyn tekstilajiin kuuluvaksi tekstiksi (Saukkonen 2001: 31). Sekä ryhmällä yksittäisiä tekstejä että genrellä on odotushorisonttinsa<sup>6</sup>, jonka vuoksi kirjoittajalla ja lukijalla on odotuksia tekstin sisällöstä ja rakenteesta, eli ennakkokäsitys tekstin muodosta, sisällöstä ja tyylistä (Pääkkönen & Varis 2000: 37–38).

Tutkimuksessani nimitän aineistoni tekstejä yleisönosastoteksteiksi myös sen vuoksi, että tekstien kirjoittajat ovat käyttäneet lukiokursseillaan äidinkielen oppimateriaalinaan sekä Kieli ja kirjallisuus -oppikirjaa (1998) että Äidinkieli ja kirjallisuus -sarjan Käsikirjaa (1998), joissa mielipidekirjoitukset jaotellaan lehtien mielipidekirjoitusten mukaisesti pääkirjoituksiin, kolumneihin, yleisönosastokirjoituksiin, vastineisiin ja arvosteluihin. (Mikkola, Julin, Kauppinen ym. 1998: 6–7, 183, 187; Kirstinä, Panhelainen & Vähäpassi 1998: 107–123.)

Tutkimuksessani olen tehnyt ratkaisun, että en nimitä aineistoni tekstejä vastineiksi, vaikka opiskelijoiden käyttämien oppikirjojen vastine-määritelmien mukaan näin voisinkin tehdä. Käytetyissä oppikirjoissa vastine määritellään yleisen kielenkäytön mukaisesti mielipidekirjoitukseksi, joka on kirjoitettu vastaukseksi aiemmin julkaistuun yleisönosastokirjoitukseen (Mikkola, Julin, Kauppinen ym. 1998: 187; Kirstinä, Panhelainen & Vähäpassi 1998: 111). Kieli-toimiston sanakirjassa (2006) vastine määritellään lähes samoin: sitä luonnehditaan tekstiksi, joka on lehdessä julkaistu vastaus arvosteluun tai moitteeseen. Vastineen määrittelyssä korostuu usein ajatus, että se sisältää vastakkaisen näkemyksen kuin teksti, johon se on vastaus. Kuvatessani aineistoani käytänkin yleisönosastotekstin nimitystä siitä syystä, että tekstit pyrkivät suhteellisen yleisesti käsittelemään lukion työmäärää, eivätkä esimerkiksi suoraan vastaa pohjatekstissä kuvatun koulun saamaan arvosteluun ja moitteisiin (pohjatekstihän on

<sup>6</sup> Odotushorisontin käsite tulee kirjallisuudentutkimuksen reseptioestetiikasta, jossa tarkastellaan tekstejä ja teoksia vastaanottoprosessin näkökulmasta. Lukija (tekstin tulkitsija) tarkastelee teoksia ja tekstejä aina jonkinlaisen odotushorisontin kontekstissa. (Koskela & Rojola 1997: 110.)

kirjoitettu nimellä, joten ainakin teoriassa myös koulun nimi ja sijainti on joidenkin tiedossa tai se olisi mahdollista selvittää) ja argumentoivat joko pohjatekstin puolesta tai sitä vastaan.

Opiskelijat ovat kirjoittaneet yleisönosastotekstit käsin. Olen kirjoittanut tekstit uudelleen alkuperäisen kirjoitusasun mukaisesti<sup>7</sup> koneella, jotta olen voinut koodata niitä tietokoneohjelman avulla. Olen analysoinut aineistoni AT-LAS-tietokoneohjelman avulla ja koodannut tekstien funktionaaliset jaksot, argumentointitekniikat, yleisön ja argumenttien järjestyksen. Käyttäessäni aineistoni tekstejä esimerkkeinä, merkintätapani on seuraava: 014P1. Koodin ensimmäinen numero on aineiston juokseva numero, P-kirjain tarkoittaa poikaa, T-kirjain tyttöä ja kirjaimen perässä oleva numero tarkoittaa ryhmää, jonka opeuskokonaisuuteen kirjoittaja osallistui.

### 1.3 Lukiolaisten yleisönosastotekstien kontekstit

Kun tekstin nähdään olevan vuorovaikutuksellisissa suhteissa ympäröivien elementtien kanssa, nousee keskeiseksi käsitteeksi konteksti. Tekstillä on tekstuaalisten ominaisuuksien lisäksi sosio-kognitiivisia ja sosiaalisia ominaisuuksia, joten sitä ympäröi lukuisia tekstinulkoisia asioita: konteksteja (KK 1996: 96). Teksteissä ovat läsnä sekä kielenkäyttäjän omat että sosiaalisen ja institutionaalisen kontekstin arvot ja normit (Bhatia 1993: 22–24; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 18).

Kontekstia on määritelty usealla tavalla, ja se voi viitata monentasoiisiin ilmiöihin: konteksti voidaan nähdä intertekstuaalisuutena, kulttuurisina ja sosiaalisina seikkoina tai tilanteiseen vuorovaikutukseen liittyvinä seikkoina (Bhatia 1993: 22–24; Karvonen 1995: 30–33; Mäntynen 2003: 29; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 28–37). Tässä tutkimuksessa tutkimusongelmat vaikuttavat siihen, millainen kontekstin määrittely sopii koko työni asetelmaan: Kun tutkin tekstien argumentointia, rakennetta ja tekstien kielellisiä ominaispiirteitä, kiinnostukseni kohteena ovat tekstilajipiirteet. Kun erittelen tekstien rakentumista pohjatekstistä ja kirjoittajan omasta ajattelusta, kohteena on intertekstuaalinen konteksti. Kun pohdin tekstien esiintymisympäristön, eli kouluinstituution, näkymistä teksteissä, mukana ovat myös tilanteinen konteksti sekä tekstien kulttuurinen ja sosiaalinen konteksti. (ks. myös Mäntynen 2003: 29.)

Tekstintutkijan kontekstin määrittely on sekä intuitiivista että kokemuspäistä (Bhatia 1993: 22). Onkin tietyllä tavalla turvallista lähteä tutkimaan tutun kontekstin – tässä tapauksessa lukioinstituution – tekstejä (ks. myös Mäntynen 2003: 31), koska on aikanaan opiskellut ja myöhemmin työskennellyt lukiossa. Tarkastelen tekstien konteksteja sekä ulkopuolisena tutkijana että lukiomaailmaan osallistuvana subjektina.

Leiwo ja Luukka (2002: 188) määrittelevät kolme tekstintulkinnan kontekstia: lukijan, kirjoittajan ja tekstin itsensä luoman kontekstin. Tähän voisi tietysti

<sup>7</sup> Teksteissä esiintyvät lukion ja henkilöiden nimet olen kuitenkin korvannut x-merkeillä.



vielä lisätä tutkijan kontekstin (ks. myös Pietikäinen & Mäntynen 2009: 37). Kun määrittelen lukiolaisten yleisönosastokirjoitusten konteksteja, lähtökohtanani ovat lukiolaisten kirjoittamien tekstien kontekstit, joilla on tietysti lukuisia yhtymäkohtia lukijan, kirjoittajan ja tutkijan konteksteihin: kontekstit limittyvät ja lomittuvat keskenään. Näen työni kannalta yksittäisen tekstin kontekstit kuitenkin tärkeimpinä, koska tutkimukseni fokuksena ovat tekstit, eivät esimerkiksi lukijan lukuprosessi tai tutkijan tutkimusotteiden tarkastelu.

Lukiolaisten yleisönosastokirjoitusten konteksteja olen hahmotellut nelijakoiseksi kontekstimalliksi (kuvio 2), jonka pääkonteksteja ovat tekstin sisäinen konteksti, intertekstuaalinen konteksti, tilannekonteksti sekä kulttuurinen ja sosiaalinen konteksti. Vaikka kuvion visuaalinen ilme näyttää kontekstit ikään kuin tekstiä ympäröivinä asioina, tekstit ja kontekstit ovat todellisuudessa sisäkkäisiä.

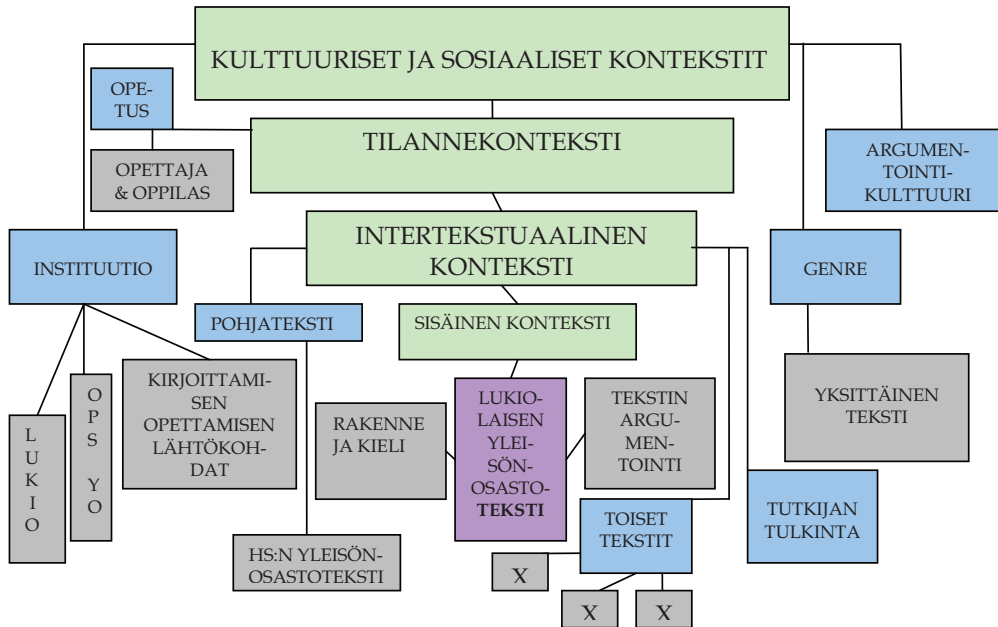
Tutkimukseni keskipisteenä on tutkimusaineisto eli yksittäinen lukiolaisen kirjoittama yleisönosastoteksti. Kun tutkin tekstiä, tarkastelen lähinnä tekstin sisäistä kontekstia, jonka muodostavat tekstien rakenne, argumentointitekniikat ja kieli. Tutkimuksessani on läsnä myös intertekstuaalinen konteksti (kuvio 2). Konkreettisimmillaan se näkyy, kun tarkastelen, miten pohjateksti, eli Helsingin Sanomien yleisönosastokirjoitus, on vaikuttanut lukiolaisen tekstiin. Lukiolaisten teksteissä saatetaan nimetä myös muita luettuja tai kuultuja tekstejä. Tulkintaani teksteistä voidaan tietysti kokonaisuutena pitää intertekstuaalisena.

Tässä tutkimuksessa määrittelen tilannekontekstiin kuuluvaksi opiskelijan ja opettajan vuorovaikutuksen opetustilanteessa (kuvio 2). Yleensäkin tilannekontekstin tarkastelussa keskitytään välittömään kielelliseen ja sosiaaliseen toimintaan ja toimijoiden rooleihin (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 31). Tässä tutkimuksessa tilannekonteksti on ainoastaan tutkimuksen tausta.

Kulttuuriseen ja sosiaaliseen kontekstiin<sup>8</sup> kuuluviksi asioiksi olen tässä tutkimuksessa luokitellut lukioinstituution, argumentointikulttuurin ja genren (kuvio 2). Lukioinstituutio jää työssäni vain kontekstiksi eikä ole varsinaisen tutkimuksen kohde, vaikka sen vaikutus teksteihin voi olla melkoinen – onhan kouluainetta pidetty instituution muovaamana tekstilajina, jonka muoto on muiden kontekstien teksteille vieras. Argumentaatiokulttuuri on työssäni läsnä muutamassa viittauksessa, kun referoin aiheesta tehtyä tutkimusta. Sen sijaan tekstilaji nousee työssäni keskeiseksi kontekstiksi, koska tarkastelen tekstien rakennetta ja argumentointia ja sitä kautta tekstilajipiirteitä. Genreä voi pitää myös tilannekontekstin ja laajemman yhteiskunnallisen kontekstin risteymänä – eräänlaisena nivelkohtana, joka osoittaa yksittäisen tekstin ja laajemman kontekstin yhteyden (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 35).

---

<sup>8</sup> Pietikäinen & Mäntynen (2009: 35) puhuvat sosiokulttuurisesta kontekstista, joka voidaan vielä rajata esimerkiksi yhteisölliseksi kontekstiksi ja institutionaaliseksi kontekstiksi.



KUVIO 1 Lukiolaisten yleisönosastotekstien konteksteja

### 1.3.1 Lukioinstituutio, lukion opetussuunnitelma ja ylioppilastutkinto

Tutkimieni tekstien institutionaalisina konteksteina toimivat lukiokoulutus, sitä säätelevät lait ja opetussuunnitelma sekä ylioppilastutkinto. Tekstit eivät synny tyhjiössä vaan instituutioon liittyvät käytänteet – tässä tapauksessa erityisesti kirjoittamisen opettamiseen liittyvät – ovat läsnä myös teksteissä. Tutkimani tekstit myös käsittelevät instituutiota, jonka sisällä ne ovat syntyneet. Aineistoni keräämisvuonna 2003 lukion opetusta sääтели vuoden 1994 opetussuunnitelma. Kun tarkastelen lukion opetussuunnitelmaa, vertailen vanhan vuoden 1994 opetussuunnitelman käsityksiä ja uuden syksyllä 2005 voimaan tulleen opetussuunnitelman käsityksiä, koska arvioidessani tutkimustani ja sen sovelletta- vuutta pohdin kirjoittamisen ja argumentoinnin opettamiseen liittyviä tulevai- suudennäkymiä.

Lukiokoulutukseen on osallistunut 2000-luvulla hieman yli 50 % ikäluo- kasta (Perusopetus ja lukio 2008). Lukiokoulutukseen osallistuvien määrä on hieman laskenut 1990-luvun lopusta, jolloin noin 60 % ikäluokasta ja melkein joka toinen nuori sai ylioppilastodistuksen (Väljærvi 1997: 1). Lukiolaisten mää- rän lasku johtuu esimerkiksi siitä, että ammatillinen koulutus on kasvattanut suosiotaan (Kumpulainen 2008: 10). Lukiolaisten määrän vähenemisestä huoli- matta 2000-luvun alussa uusia ylioppilaita on vuosittain valmistunut yli 30 000 (Kaarninen & Kaarninen 2002: 369). Tällaista suurta lukiokoulutuksen suosiota ei ole pidetty pelkästään positiivisena kehityksenä: se on johtanut vinoutuneeseen koulutusjärjestelmään (Lindström 1998: 18).

Tutkimuksessani mukana olevat lukiolaiset ovat aloittaneet opintonsa pääosin syksyllä 2001, ja he ovat kirjoittaneet ylioppilaiksi pääsääntöisesti keväällä tai syksyllä 2004. Heidän opintonsa on suunniteltu Lukion opetussuunnitelman 1994 (LOPS 1994) pohjalta. Keräämäni aineisto ajoittuu mielenkiintoiseen ajankohtaan siinä mielessä, että opetussuunnitelman uudistustyö on saanut päätöksensä syksyllä 2003, jolloin ilmestyi Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 (LOPS 2003), joka otettiin käyttöön syksyllä 2005. Opetussuunnitelmassa määritellään lukiokoulutuksen tehtävät, arvoperusta, opetuksen keskeiset sisällöt ja oppimisen arviointi.

Opetussuunnitelmien perustana voivat olla oppiainepainotteinen, oppilaspainotteinen tai yhteiskuntapainotteinen lähtökohta tai näiden yhdistelmä (Uusikylä & Atjonen 2000: 47–48). Vuoden 1994 näkökulmaa voisi luonnehtia kaikkien näiden yhdistelmäksi: Lukiota luonnehditaan yleissivistäväksi ylioppilastutkintoon ja jatko-opintoihin valmentavaksi oppilaitokseksi, joka pyrkii tukemaan yksilön kehitysmahdollisuuksia. Toisaalta korostetaan myös kansalaisyhteiskunnan jäsenyyttä ja jäsenen aktiivisuutta yhteiskunnassa. Myös oppiainepainotteinen lähtökohta on näkyvässä, kun esitellään oppiainekohtaisia tavoitteita ja sisältöjä. (LOPS 1994: 10, 12, 18.)

Uudessa vuoden 2003 opetussuunnitelmassa ollaan samoilla linjoilla: Opetus tapahtuu edelleenkin oppiaineittain, joita usein luonnehditaan tieteenalan kautta. Todetaanhan äidinkielen luonnehdinnassa, että oppiaine ”saa sisältöjä kieli-, kirjallisuus- ja viestintätieteistä sekä kulttuurin tutkimuksesta”. Oppilaan näkökulma on otettu erityisesti huomioon omassa luvussaan, jossa määritellään opiskelijan ohjauksen ja tukemisen perusteita ja muotoja. Yksilön näkökulma on korostuneempi, kun uutta opetussuunnitelmaa verrataan vanhaan, jossa oppilaanohjausta käsitellään vain kahden sivun verran (ks. LOPS 1994: 35–36). Yhteiskunnan näkökulma tulee esiin muun muassa lukiokoulutuksen tehtävämäärittelyssä, jossa mainitaan yhteiskunnassa selviävät ja yhteiskunnalliset velvollisuutensa hoitavat kansalaiset. (LOPS 2003: 12, 18–22, 32.)

Opetussuunnitelmat ovat siis lähtökohdiltaan samanlaiset, mutta ne eroavat toisistaan ennen kaikkea siinä, että vuoden 1994 on väljemmin kirjoitettu kuin vuoden 2003 opetussuunnitelma; vuoden 1994 opetussuunnitelma jätti enemmän vastuuta koulukohtaisten opetussuunnitelmien muokkaamiseen,<sup>9</sup> kun taas uusi vuoden 2003 opetussuunnitelma näyttäisi asettavan selkeämmät raamit opettamiselle. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa on pyritty oppilaskeskeisyyteen ja tilannesidonnaisuuteen, minkä vuoksi koulukohtaiselle suunnittelulle on jäänyt enemmän tilaa. Vuoden 2003 opetussuunnitelmassa on ohjeistettu tiukemmin oppiaineiden sisältöjä ja tavoitteita. (ks. myös Luukka & Leiwo 2004: 15, 16.) Toinen huomattavissa oleva ero on siinä, että vuoden 1994 opetussuunnitelma mainitsee humanistisen näkemyksen ihmisestä lähtökohdakseen, kun vuoden 2003 opetussuunnitelmassa se näkyy ainoastaan implisiittisinä mainintoina lukion arvoperustan rakentumisesta avoimen demokratian, tasa-arvon ja hyvinvoinnin varaan (LOPS 1994: 15; LOPS 2003: 12).

<sup>9</sup> Liiallinen väljyys onkin koettu kouluissa ongelmallisena, ja se on ollut opetussuunnitelman uudistamistyön yksi kimmoke (Apajalahti 2002: 12).

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen suhteen opetussuunnitelmat noudattelevat yleistä eroa, joka vanhalla ja uudella opetussuunnitelmalla on: äidinkielen ja kirjallisuuden kurssien tavoitteet ja sisällöt määritellään tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin uudessa opetussuunnitelmassa. Uusi opetussuunnitelma myös uudistaa äidinkielen opetuksen lähtökohtia: suunnitelmissa painottuvat kielen sosiaalinen luonne, tekstitaitojen ja konstruktionistinen kielikäsitelmä (Luukka 2003: 413, 415). Teksti ja tekstin tutkiminen nousevat tavoitteissa ja sisällöissä keskeisiksi, onhan *teksti*-sana uudessa lukion opetussuunnitelmassa neljän pakollisen kurssin nimessäkin mukana, kun vanhassa opetussuunnitelmassa se näkyy vain yhden pakollisen kurssin nimessä. Uudessa opetussuunnitelmassa lukemisen ja kirjoittamisen opetuksen yleistavoitteina korostuvat tarkoituksenmukaisen ja tavoitteellisen viestinnän sekä tekstitaitojen hallinta, tekstien retoristen keinojen ja argumentaation hallinta, kirjoitetun kielen normien hallinta sekä tiedon hankinta ja sen kriittinen tarkastelu. (LOPS 1994: 37–38; LOPS 2003: 32–36.)

Opetussuunnitelmien eroavaisuuksissa heijastuvat myös yhteiskunnalliset muutokset. Uudessa lukion opetussuunnitelmassa (2003) esimerkiksi korostuvat tiedonhankintataidot ja kriittisyys aiempaa enemmän. Nyky-yhteiskunta asettaakin koulutukselle haasteita muun muassa nopean tiedon muuttumisen, teknologian jatkuvan kehityksen ja median aseman voimistumisen myötä.

Sekä lukion että perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmia voidaan kritisoida siitä, että ne pyrkivät sitoutumaan tekstitaitojen hallintaan, mutta todellisuudessa jäsentävät äidinkielen taidot edelleen perinteisesti yksittäisiksi ja erillisiksi osataidoiksi. Tekstitaito-käsite merkitsee laajasti määriteltynä yhteisöllistä tekstikäytäntöiden hallintaa. Tekstejä tuottaessaan yhteisön jäsenet tekevät tekoja tietyssä kontekstissa, ja keskeistä on oppia varioimaan käytänteitä eri tilanteissa ja eri tekstilajien mukaan. (Cope & Kalantzis 1993a; Luukka & Leiwo 2004: 21–22; Luukka ym. 2008: 19–21, 53; Luukka 2009: 15–16.) Lukion opetussuunnitelmassa ja ylioppilaskokeen tekstitaidon kokeessa tekstitaito-käsitteellä viitataan kuitenkin nimenomaan yksilölliseen kykyyn, joka on opittavissa ja joka on siirrettävissä tekstilajista toiseen. Tieto yhteisön tekstikäytännöistä kuuluu tekstitaito-käsitteeseen, mutta se nähdään opetussuunnitelmassa ja tekstitaidon kokeessa vain yhtenä osana tekstitaitojen kokonaisuutta. (Leino 2006: 595.)

Argumentoinnin oppiminen on opetussuunnitelmissa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen yleistavoite. Esimerkiksi vuoden 1994 opetussuunnitelmassa argumentointikyky on tavoite, joka nähdään itsenäisen ja kriittisen tiedon vallinnan, käsittelyn, välittämisen ja arvioinnin edellytyksenä (LOPS 1994: 37). Keskeisimmin argumentointia käsitellään vuoden 1994 opetussuunnitelman mukaan Kielen valta -kurssilla, vaikka argumentointi-sanaa tekstissä ei käytetäkään, ja vuoden 2003 opetussuunnitelman Tekstit ja vaikuttaminen -kurssin sisällöissä ja tavoitteissa. Uudessa opetussuunnitelmassa argumentointi näkyy myös sanana opetussuunnitelmatekstissä, kun puhutaan argumentatiivisten tekstien analysoimisesta ja tuottamisesta, argumentointitavoista ja argumentoinnista yleensä. (LOPS 2003: 32, 35.) Tutkimukseni aineisto on kerätty viimei-

sellä pakollisella äidinkielen kurssilla, joten useimmilla opiskelijoilla on käytynä ainakin 5 äidinkielen ja kirjallisuuden lukiokurssia mukaan lukien tekstin argumentointiin ja vaikuttamiseen keskittyvä kurssi.

Kirjoitetun opetussuunnitelman lisäksi opetukseen ja sitä kautta koko lukiokoulutukseen vaikuttavat erilaiset tulkinnat opetussuunnitelmasta: opettaja, opiskelija ja opiskelijan vanhempi tekevät kaikki oman tulkintansa virallisesta ja kirjoitetusta suunnitelmasta tai sen toteutuksesta. Kirjoitetun opetussuunnitelman lisäksi ovat siten läsnä toimeenpantu, toteutunut ja koettu opetussuunnitelma (Uusikylä & Atjonen 2000: 48). Opettaja tulkitsee opetussuunnitelmaa opetusta suunnitellessaan, ja hän voi painottaa opetuksessaan esimerkiksi jotain kasvatuksellista näkökohtaa tai jotakin oppiaineen osa-aluetta, äidinkielessä esimerkiksi draamakasvatusta äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisen lähtökohtana. Uuden lukion opetussuunnitelman käytännön toteutuksessa voisi painottaa esimerkiksi tekstitaloustaitojen (kapeasti ymmärrettynä), koska se korostuu opetussuunnitelman lisäksi myös uudessa ylioppilaskokeessa, jossa opiskelijat kirjoittavat sekä tekstitaidonkokeen että esseekokeen.

Opetussuunnitelman käytännön toteutuksessa ovat tulkintojen lisäksi läsnä erilaiset piilo-opetussuunnitelmat. Tällaisia piilo-opetussuunnitelmia kukaan ei ole varsinaisesti suunnitellut, vaan ne näkyvät opetuksessa joko tiedostettujen tai tiedostamattomien valintojen kautta (Uusikylä & Atjonen 2000: 49). Piilo-opetussuunnitelma sosiaalistaa oppilaat tai opiskelijat yhteisössä vallitseviin sanomattomiin normeihin ja käytänteisiin (Meri 1992: 78).

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa lukion negatiivisena piilo-opetussuunnitelman ilmiönä voi pitää esimerkiksi sitä, että opiskelijan tekstejä arvioidaan jatkuvasti ja että ylioppilaskokeen esseetekstin ja tekstitaidon vastustekstin edellyttämä muoto on usein opetuksen keskiössä todella autenttisten tekstien jäädessä minimaaliseen asemaan. Opetussuunnitelmassa mainitut tekstit ohjaavat tuottamaan ja tarkastelemaan koulukeskeisiä tekstejä, jotka eivät vastaa todellisen maailman tekstejä (Luukka 2003: 417). Tästä voi olla haittaa esimerkiksi jatko-opinnoissa: korkeakouluopettajat ovatkin nähneet ongelmaksi sen, että opiskelijat tuottavat opinnoissaan äidinkielen aineen rakennemallin mukaisia tekstejä (Väljörvi 1997: 32).

Myös tekninen kehitys ja autenttisten tekstien muuttuminen lisää muutostarvetta koulujen kirjoittamisen opetuksen osalta: Luukka ja Leiwo (2004: 24) mainitsevat, että esimerkiksi hypertekstien rakenne romuttaa lineaariset tekstikonventiot ja kouluaineiden rakennemallit. Multimodaalisten tekstien eli monenlaisia esitysmuotoja hyödyntävien ja yhdistävien tekstien lisääntyminen autenttisessa tekstiympäristössä lisää paineita nähdä koulukirjoittaminen uudella tavalla (Pentikäinen 2006: 126–127). Tästä huolimatta perinteiset lineaariset tekstit ovat yhä edelleen keskeisiä koulussa tuotettavia tekstejä (Luukka ym. 2008: 112).

Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmaa on kritisoitu suppeudesta ja perinteisyydestä: teksti on edelleen tuote ja tekstin rakenne keskeinen (Luukka 2003: 416–417). Opetussuunnitelman lisäksi lukion arkea ohjaa vahvasti ylioppilastutkinto, joka jo 1800-luvulta lähtien on ollut merkittävä

kansallinen instituutio (Lindström 1998: 322–323). Uusi äidinkielen ylioppilaskoe voi pahimmassa tapauksessa johtaa siihen, että lukiokursseilla tuotetaan tekstitaidon vastaustekstejä eikä harjoitella voimaannuttavia tekstikäytänteitä, joita opiskelija myöhemmin todellisuudessa tarvitsee.

Tutkiessani lukiolaisten yleisönosastotekstiksi tarkoitettuja mielipidetekstejä liityn ylioppilaskokeen instituution siinä mielessä, että tämäntyyppinen kirjoittaminen on tyypillistä aineistopohjaiselle kirjoittamiselle, jossa kirjoittajan tehtävänä on lukea pohjatekstiä tai pohjatekstejä ja kirjoittaa sen pohjalta tehtävänannon mukainen oma ehyt pohjatekstin kanssa keskusteleva teksti. Tutkimukseni lukiolaisista suurin osa kirjoitti ylioppilaksi keväällä 2004, jolloin he vielä tekivät vuonna 1992 käyttöön otetun äidinkielen ylioppilaskokeen: Heidän tekemänsä koe koostui aineistopohjaisesta ylioppilasaineesta ja otsikkoaineesta, jotka kirjoitettiin kahtena eri koepäivänä. Heidän ylioppilastutkinnon äidinkielen arvosanansa määräytyi pistemäärältään paremman aineen mukaan.

Äidinkielen ylioppilaskokeen uudistamisen lähtökohtana on ollut se, että aineistopohjaisesta aineesta ja otsikkoaineesta koostuva koe on koettu ongelmalliseksi erityisesti sen vuoksi, että koko oppiaineen luonne, sisältö ja tavoitteet eivät tule siinä näkyviin. Itse asiassa jo 1980-luvulta lähtien erilaisissa ylioppilaskoetta käsittelevissä kehitysryhmissä ainetta ja aineistoainetta ei ole pidetty tarpeeksi monipuolisena äidinkielen päättökokeena (Helttunen & Julin 2008: 111). Ylioppilaskokeen tutkintouudistuksien taustalla ovatkin yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ja koulun käytänteiden huomioon ottaminen (Kaarninen & Kaarninen 2002: 117, 370). Vaikka aineistoaineen tehtävänannoissa on myös sellaisia, jotka ovat ohjanneet pohjatekstin kielellisten ja tekstuaalisten piirteiden analysoimiseen ja joiden pohjateksteinä on ollut monen eri tekstilajin tekstejä, tekstitaidot ja kirjallisuuden analyysi ja tulkinta ovat jääneet koetyypissä marginaaliin. Aineistoaine säilyy kuitenkin osana uutta esseekoetta, koska sitä on pidetty suhteellisen monipuolisena koetyypinä: se kertoo kirjoittamistaitojen lisäksi myös kriittisen lukutaidon ja tekstilajihallinnan taidoista (Rikama 1998: 212). Esseekokeessa on myös otsikkoainetta vastaavia tehtävätyyppejä ja tehtävänantoon perustuvia tehtäviä.

Uusi ylioppilastutkinnon äidinkielen koe koostuu esseekokeen lisäksi tekstitaidon kokeesta, jossa kokelaan täytyy tarkastella tekstin rakenteita, merkityksiä, tematiikkaa, tekstinulkoisia kytkentöjä ja vastaanottoa. Tehtävissä voidaan myös edellyttää tietyn tekstilajin kirjoittamista; kokelaan täytyy kirjoittaa esimerkiksi mielipidekirjoitus, vastine, kommentti tai puhe. (Leino 2003: 9.) Lukion tekstitaidon kokeen tarkoituksena on mitata nimensä mukaisesti ylioppilaskokelaan kirjoittamisen, lukemisen ja tekstianalyysin taitojen tasoa, mutta siinä näkyy myös genrepedagogisen lähestymistavan näkemys tekstilajitietoisuudesta.

Käsillä oleva tutkimus antanee sovellettavaa tietoa myös tekstitaidonkoetta ajatellen, vaikka tutkimusaineisto noudattaakin vanhan koetyypin tehtävää. Tekstipiirteiden tunnistamisen ja tekstin tuottamisen prosessejahan pidetään rinnakkaisina ja toisiaan tukevinä (ks. Coirier, Andriessen & Chanquoy 1999). Tekstitaidon kokeessa lukiolainen joutuu tukeutumaan näihin prosesseihin:

Vastaustekstissä hänen täytyy aina perustella näkemyksensä vakuuttavasti (Leino 2006: 597). Jotkut tehtävät edellyttävät myös konkreettisia välineitä eritellä tekstien argumentointia.

### 1.3.2 Kirjoittamisen opettamisen lähtökohtia

Tämän tutkimuksen yhden taustan muodostaa koulun kirjoittamisen opetus, vaikka se ei varsinaisesti tutkimuksen keskiössä olekaan. Tutkimukseni linkittyy kirjoittamisen opettamiseen, koska tutkin koulussa kirjoitettuja tekstejä ja tekstilajia. Tutkimuksen tulosten pohjalta osallistun myös kirjoittamisen opettamisesta käytävään keskusteluun.

Kirjoittamisen opettamista on pitkälti tarkasteltu ja arvioitu lukemisen ja kirjoittamisen taidon tasoa mittaavien tulosten kautta (ks. esim. Lappalainen 2004; Linnakylä, Sulkunen & Arffman 2004; Leimu 2004). Sen sijaan pedagogiselta kannalta kirjoittamista on tutkittu huomattavasti vähemmän, vaikka viime aikoina tutkimuksessa on kiinnostuttu kirjoittamisesta myös tästä näkökulmasta (ks. esim. Murtorinne 2004: 39–48; Ranta 2007).

Kirjoittamisen opettamisen lähtökohtia voidaan tarkastella sen mukaan, nähdäänkö teksti tuotteena vai prosessina ja ajatellaanko kirjoittamista yksilöllisenä taitona vai yhteisöllisenä käytänteiden hallintana. Tämän tarkastelun perusteella kirjoittamisen opettamisen historiaa hallinneet lähestymistavat on mahdollista jakaa perinteiseen kirjoittamisen opetukseen, luovan kirjoittamisen opetukseen, prosessikirjoittamiseen ja genrepedagogiseen kirjoittamisen opetukseen. (Luukka 2004a: 9–18.)

Perinteinen kirjoittamisen opettaminen on hallinnut kouluopetusta pitkään, ja sitä voi luonnehtia hyvin formalistiseksi lähestymistavaksi, koska kirjoittaminen on ulkoa ohjattua valmiine tehtävänantoineen ja koska tavoitteena on tuottaa myös kieliopillisesti korrekti teksti. Formalistisuus on tietysti hallinnut äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kaikkia osa-alueita aina viime vuosikymmeniin saakka. Erityisesti kieliopin opetuksessa formalistisuus on korostunut: pragmaattinen ja funktionaalinen lähestymistapa on jäänyt vähiin, kun traditionaalinen eli muotoon (fonologiaan, morfologiaan ja syntaksiin) keskittyvä kieliopin opetus on ollut valtavirtana erilaisista uudistamishaluista huolimatta (Leiwo, Luukka & Nikula 1992: 16).

Luovan kirjoittamisen aatteelliset juuret ulottuvat aina 1800-luvun romantiikan aatevirtaukseen, jossa korostettiin luovan yksilön neroutta ja taiteilijan erityisyyttä, ja 1900-luvun alun ekspressionismiin, jossa yksilön vapaus oli keskeisesti esillä (Pentikäinen 2007: 144). Luova kirjoittaminen voi tarkoittaa opetuksessa kaunokirjallisten lajien tuottamista tai henkilökohtaista ilmaisua (Pentikäinen 2006: 113). Kouluissa luovan kirjoittamisen opetus äärimmilleen vietyinä voi tarkoittaa hyvin vapaata opiskelijan itseohjautuvaa toimintaa. Nykyisin luovan kirjoittamisen käsite on tosin laajentunut ja erilaisia luovan kirjoittamisen oppikirjoja on tehty. Nähdään, että myös fiktiivisen tekstin kirjoittamisen ja itseilmaisun ohjaaminen sekä opettaminen ovat mahdollisia, eikä kyse ole vain kirjoittajan inspiraatiosta lähtevästä yksilöllisestä ilmaisusta.

Formalistisen ja täysin vapaan luovan lähestymistavan ongelmat tulevat näkyviin silloin, kun ne viedään äärimilleen: ainoastaan muotoon keskittyminen tekee kirjoittamisesta teknisen suorituksen ja pelkkä sisällön korostaminen voi johtaa tekstin toimimattomuuteen kontekstissaan (Pentikäinen 2007: 143). Näiden ongelmien ratkaisuksi on nähty esimerkiksi 1980-luvulla Suomeen rantautunut prosessikirjoittaminen ja 1990-luvulta alkaen kiinnostusta herättäneet genrepedagoginen kirjoittaminen.

Prosessikirjoittamisen metodi on ollut Suomen kouluissa käytössä lähes 30 vuotta, mutta nyt myös sille haetaan vaihtoehtoja ainakin käsitteenimikkeenä: Ranta (2007) esittää abiturienttien kirjoittamisprosessia käsittelevässä väitöskirjassaan, että prosessikirjoittamisen käsitteestä voisi luopua. Voitaisiin siirtyä puhumaan kirjoittamisstrategioista, joiden valintaan vaikuttavat tekstin funktio ja tavoite sekä kirjoittajan omat tavat ja tyyli tuottaa tekstiä. Tällaisen kirjoittamisstrategioihin keskittyvän opetuksen myötä opiskelijoille voisi kehittyä nykyistä monipuolisempi kirjoitusstrategioiden repertoaari ja taito tuottaa erilaisia tekstejä (Ranta 2007: 14–15).

Prosessikirjoittamista seurannut genrepedagogiikka on lähtöisin Australiasta, jossa tätä systeemifunktionaaliseen kielitieteeseen perustuvaa lähtökohtaa on sovellettu kouluopetukseen. Lähestymistavan perustana on ajatus lukemisen, kirjoittamisen ja kielitiedon opettamisesta yhdessä tekstitaitona. Opetuksessa on tärkeää ottaa huomioon sosiaalinen todellisuus, jossa tekstejä käytetään. (Cope & Kalantzis 1993a: 1–7; Johns 2001: 3, 12–13; Luukka 2004c: 145–146; Luukka ym. 2008: 19–20; Vuorijärvi 2008: 311.) Suomessa genrepedagogista lähtökohtaa on hyödynnetty 1990-luvulta alkaen, vaikka genretietouden opettamiseen on suhtauduttu myös epäillen (Makkonen-Craig 2008: 227). Sekä prosessikirjoittamisessa että genrepedagogisessa kirjoittamisessa kirjoittaminen nähdään aktiivisena toimintana, jota tehdään yksin ja ryhmässä. Prosessikirjoittamisen ja genrepedagogisen kirjoittamisen tavoitteina on muun muassa tulla tietoisiksi omasta kirjoittamistavasta ja tekstien yhteisöllisestä luonteesta. Neljän kirjoittamisen opetuksen lähtökohtien keskeisiä piirteitä on koottu taulukkoon 1.

Vaikka kirjoittamisen opettaminen on jaoteltu neljään eri lähtökohtaan, voidaan sanoa, että kyse on teoreettisesta jaottelusta: käytännön opetustyössä muodot eivät esiinny puhtaina, eikä niiden ole tarkoitus olla vastakkaisia. Käytännön opetustilanteessa opettaja työstää teoreettisen tausta-ajatuksen ja menetelmän kulloisenkin opetuskontekstin ja opetettavan tekstilajin mukaan, mutta hänen täytyy olla tietoinen valinnoistaan, koska taustaoletukset esimerkiksi hyvästä kirjoittamisesta ja tekstistä vaikuttavat kaikkiin opetuksen käytäntöihin (Pentikäinen 2007: 156). Opettajan pedagoginen pätevyys tulee esiin siinä, että hän tietää, mihin lähtökohtaan hän milloinkin sitoutuu ja miksi hän näin tekee.

Käytännön kirjoittamisen ohjaamisessa opettaja tarvitsee teoreettisten tausta-ajatusten tiedostamisen lisäksi myös tietoa erilaisista tekstintuottamistavoista. Opettajan olisi tärkeä tiedostaa kirjoittamisstrategioiden lisäksi se, että kirjoittaja voi osoittaa osaamisensa monella tavalla. (Ranta 2007: 257.)



TAULUKKO 1 Kirjoittamisen opetuksen lähtökohtia Longan 1998 ja Luukan 2004a mukaan

PERINTEINEN KIRJOITTAMINEN	LUOVA KIRJOITTAMINEN	PROSESSIKIRJOITTAMINEN	GENREPEDAGOGINEN KIRJOITTAMINEN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perinteistä kirjoittamista on ollut niin kauan kuin koulu-opetustakin. 1950-luvulla keskusteltiin paljon asia-aineen (tietoaine) ja vapaa-aineen suhteesta opetuksessa.</li> <li>• Tekstikäsitys on autonominen.</li> <li>• Kirjoittaminen on yksilöllinen taito.</li> <li>• Tavoitteena on tuottaa teksti, joka on kieliopillisesti korrekti ja sisällökäs.</li> <li>• Opettaja korjaa ja kommentoi tekstin kieliasun.</li> <li>• Opettaja keksii tehtävät, korjaa valmiit tuotokset ja antaa palautteen.</li> <li>• Varsinkin lukion kirjoittamisen opetuksessa lähdettiin siitä, että aineet noudattavat kaavamaisia ja pakollista dispositiota.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lähtökohta tuli Suomeen 1960-luvulla.</li> <li>• Kirjoittaminen on yksilöllistä itseilmaisua.</li> <li>• Teksti on tuote, joka syntyy luovan prosessin kautta.</li> <li>• Kirjoittamisen tavoitteena on löytää oma persoonallinen tapa kirjoittaa.</li> <li>• Opettaja luo mahdollisuuksia.</li> <li>• Opettaja ei anna aiheita, otsikoita, malleja eikä sääntöjä.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lähtökohta tuli Suomeen 1980-luvulla.</li> <li>• Taustalla oli kognitiotieteiden uudet havainnot ihmisen kognitiivisista prosesseista.</li> <li>• Kirjoittaminen on aktiivista työskentelyä yksin ja ryhmässä.</li> <li>• Toimintaprosessin tuloksena syntyy teksti.</li> <li>• Kirjoittamisen tavoitteena on tulla tietoiseksi omasta kirjoittamisavasta ja opiskella erilaisia tekstintekokäytänteitä.</li> <li>• Opettaja on toiminnan ohjaaja, tukija ja palautteenantaja.</li> <li>• Palautetta annetaan prosessin eri vaiheissa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suomeen genrepedagoginen lähestymistapa tuli 1990-luvulla.</li> <li>• Kirjoittamisella ja teksteillä on sosiaalinen, yhteisöllinen ja kulttuurinen luonne.</li> <li>• Kirjoittaminen tapahtuu aidoissa ja oikeissa viestintätilanteissa, joissa opitaan kulttuurisia tekstikäytänteitä.</li> <li>• Tekstien kirjoittaminen on tapa osallistua yhteisöjen toimintaan.</li> <li>• Opetuksen perustana on tekstianalyysi.</li> </ul>

Kärjistäen voi sanoa, että koulukirjoittamista on hallinnut eräänlainen tuotosajattelu: tekstit ovat arvosteltaviksi tarkoitettuja kouluaineita, joilla vain harvoin on autenttinen funktio. Tekstit on siis kirjoitettu tekstin itsensä vuoksi, ilman, että niillä olisi merkitystä muuna kuin suorituksena. Kouluainetta on luonnehdittu tekstilajiksi, jota ei koulun ulkopuolella tapaa (Luukka 2004a: 10). Toki jo 1980-luvulla on ollut yrityksiä murtaa käsitys aineesta elämälle vieraana tekstilajina: kurssimuotoisen lukion myötä äidinkielen kirjoittamisen opetuksessa opetettavien tekstilajien repertoaari monipuolistui (Helttunen & Julin 2008: 59, 73, 83). Vaikka yrityksiä murtautua koulun seinien ulkopuolelle on ollut, edelleenkin aine nähdään koulun tekstinä, joka elää kärjistetysti ilmaistuna koulun ulkopuolella vain parodiana (Koskela 2008: 337).

Kirjoittamisen opetuksen ongelmana onkin nähty se, että se ei riittävästi harjoituta sellaista kirjoittamista, jota tarvitaan myöhemmin elämässä. Esimerkiksi lukio-opiskelijoiden tullessa korkeakouluun on kirjoittamisen ja argumentoinnin ongelmana ollut ensinnäkin se, että opiskelijoiden tekstit jäljentävät äidinkielen aineen rakennetta silloin, kun heiltä odotetaan argumentoivaa tekstiä, jossa korostuvat omakohtainen ja persoonallinen pohdinta. Toiseksi kun opiskelijoilta odotetaan tieteellistä argumentointia, he tyytyvät mielipidetasoiseen argumentointiin. (Väljjarvi 1997: 32.)

Todella autenttisen ja kokonaisvaltaisen lähestymistavan vieminen kouluihin ei varmasti ole mikään helppo tehtävä jo yksistään ajallisten resurssien vuoksi. Toisaalta vaikka kouluaine on koulun ulkopuoliselle maailmalle ainakin jossain määrin vieras, on sillä oma tärkeä ulottuvuutensa: Tekstien (kouluaineiden) tavoitteena on harjoituttaa erilaisia tekstitaitoja, joita myöhemmin autenttisissa tilanteissa voi hyödyntää ja soveltaa. Erilaisten tekstilajien harjoittelu kouluolosuhteissa ilman täysin autenttista funktiotakin palvelee monia taitoja, joita myöhemmin tarvitsee ”todellisessa maailmassa”.

Lukiassa autenttisen funktion huomioon ottava kirjoittaminen ja myös argumentoinnin opettaminen voisi tarkoittaa sitä, että kirjoittaminen integroitaisiin todellisiin kirjoitustehtäviin – joita lukiassa on paljon.<sup>10</sup> Myös oppiaineen sisäinen integraatio, jota uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan, voisi olla yksi lähtökohta kokonaisvaltaiseen kirjoittamisen opettamiseen (ks. LOPS 2003: 32). Ehkäpä uuden opetussuunnitelman myötä erillinen kirjoittamisen ja kieliopin opetus saa tilalle näitä kahta aluetta integroivan kokonaisuuden, jossa metakielen hallinta nähdään tärkeänä apuneuvona kirjoittamisen opetuksessa ja jossa kieliopin ja kirjoittamisen opetus lomittuvat luontevasti, kun tekstejä tarkastellaan monella tasolla (Luukka 2004a: 18).

Holistisen lähestymistavan viemiseksi kouluihin on tehty jo paljon työtä. Uuden opetussuunnitelman ja uudistetun ylioppilaskokeen tavoitteena on viedä kouluihin uudenlaista tekstikäsitystä. Esimerkiksi tekstitaidon kokeessa on tarkoituksena yhdistää oppiaineen substanssin hallinta tekstin lukemisen ja kirjoittamisen taitoihin. Tämä näkyy tekstitaidon kokeessa, jossa kokelaan tehtä-

---

<sup>10</sup> Useita aineita integroivat tekstin kirjoittamisprosessit voisivat auttaa kirjoittajaa tiedostamaan paremmin tekstien erilaisia tavoitteita ja rakenteita (Nyström 2003: 57).

vänä voi olla eritellä fiktiivisen tekstikatkelman aikasuhteita tai tarkastella ja arvioida lehtitekstin argumentaatiota ja sen vakuuttavuutta (Sinko & Leino 2005). Tekstitaidon kokeen haasteena on, että se ei ohjaa kirjoittamisen opetusta tiettyjä vastauskaavoja noudattavien tekstien tuottamiseksi vaan että se todella tukee oivaltavaa aineenhallinnasta lähtevää oppimista.

Koska tekstien kirjoittajat, eli lukiolaiset, ovat sosiaalistuneet koulussa tuotettavan tekstin kirjoittamisen käytänteisiin ja opettajat ovat sosiaalistuneet kirjoittamisen opettamisen käytänteisiin, muutos tapahtunee hitaasti: vanhojen totuttujen käytänteiden ja ajatusmallien muuttaminen vaativat aikaa ja tahtoa.

### 1.3.3 Yleisönosastoteksti koulun tekstilajina

Tekstilaji<sup>11</sup> on lukiolaisten yleisönosastotekstien yksi keskeinen konteksti. Tekstilajien opetus on äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen keskeinen sisältö: peruskoulua ja toisen asteen opetusta pidetään merkittävänä tekstilajeihin kasvamisen ja niiden oppimisen paikkoina (Kalliokoski 2002: 159; Leiwo & Luukka 2002: 178).

Koulussa äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla tuotettavaa tekstiä kutsutaan yleisesti aineeksi, ainekirjoitukseksi<sup>12</sup>, kouluaineeksi ja kirjoitelmaksi<sup>13</sup>. Lukiossa ylioppilasaine-nimitys on varmasti vahvistanut nimeämiskäytäntöä. Kirjoittamisen opetuksessa tosin käytetään runsaasti myös tekstilajien nimiä, koska tekstilajin ja sen ominaispiirteiden tunnistamista pidetään opetuksessa yhtenä keskeisenä asiana. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle joudun kuitenkin jättämään mielenkiintoisen tutkimuksellisen näkökulman, joka koskee yhteisön genre-käsitystä ja genren nimeämistä<sup>14</sup>: olisi mielenkiintoista tutkia, miten lukiolaiset ja opettajat itse nimeävät ja määrittelevät koulussa tuotettavat tekstit ja niiden tavoitteet. Tämän tutkimuksen tutkimusmetodi onkin rajattu tekstintutkimukseen. Lähtökohta on suhteellisen kapea ja sitä voi kritisoida siitä syystä, että esimerkiksi genren ulottuvuus yhteisön resurssina ei tule näkyviin (Solin 2006: 94).

Sosiaalistuminen koulussa vallitseviin nimeämiskäytänteisiin tulee esiin omassa tutkimusprosessissani. Aineiston keruun yhteydessä antamassani tehtävänannossa näkyy selvästi positioni opettajana: tehtävänanto osoittaa, että tekstien nimeäminen ei ole tutkimusprosessin siinä vaiheessa ollut kovin tiedostavaa. Aineiston keruun yhteydessä ennen yleisönosastotekstin kirjoittamista annoin opiskelijoille ohjeistuksen, joka alkaa seuraavasti: ”Kirjoita mielipideteksti - -”. Pedagogisesti fiksumpaa ja tekstilajien oppimisen kannalta olisi ollut parempi puhua yleisönosastotekstistä eikä yleisesti mielipidetekstistä. Koulu-

<sup>11</sup> Tekstilajia ja tekstilajimääritelmiä käsitellen tarkemmin luvussa 2.1.

<sup>12</sup> *Ainekirjoitus*-sanan on ottanut käyttöön Europaeus sanakirjassaan vuonna 1853 (Heltunen & Julin 2008: 14).

<sup>13</sup> Nimeäminen on ollut eri aikakausina vaihtelevaa: 1970-luvulla *aine*-sanaa ei käytetty, vaan puhuttiin ainoastaan *kirjoitelmista*, koska pyrittiin monipuolistamaan kirjoittamisen opetuksen muotoja sekä tavoitteita ja ottamaan huomioon kielen kommunikaatiivinen ulottuvuus (Lonka 1998: 185–186).

<sup>14</sup> Mäntynen (2003: 46–48) tarkastelee väitöskirjassaan tekstilajin nimeämistä tuottamis yhteisössään kielikirjoitusten osalta.

opetuksessahan mielipideteksteiksi nimetään muun muassa pääkirjoitukset, kolumnit, yleisönosastotekstit ja arvostelut. Opiskelijoille annettussa tehtävänannossa on myös ohje laatia kirjoitelmalle sopiva otsikko. Kirjoitelma-sana ei anna mitään kuvaa tuotettavasta tekstilajista, mutta osoittaa toki varsin selvästi, että kyseessä on koulun teksti.

Kysymys äidinkielen aineesta omana tekstilajina on noussut esiin useissa yhteyksissä (Helttunen & Julin 2008: 11). Yleisesti ottaen ainetta on pidetty kaikkien tuntemana genrenä. Myös tutkimuksessa taustaoletuksena on pidetty sitä, että aine on tunnistettava tekstilaji (ks. esim. Ranta 2007: 55). Tekstilajin ominaispiirteet ovat tuttuja ainakin intuitiivisesti kaikille (Koskela 2008: 337). Yhteisön jäsenillä on myös eksaktimpaa tietoa kouluaineen tekstilajiominaisuuksista: tekstejä koskevia sääntöjä ja ohjeita tekstien rakenteesta, kielestä ja tyylistä on kirjattu muun muassa oppikirjoihin (Solin 2006: 75, 80). Tässä tutkimuksessa lähdenkin siitä, että ainekirjoitustekstit muodostavat genren.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on Bhatian (2004) näkemys genrejen muodostamista genrekolonioista ja genrejen jakautumisesta ylä- ja alagenreihin. Genrekolonia muodostuu lähekkäisistä genreistä, jotka jakavat usein saman kommunikatiivisen päämäärän<sup>15</sup>. Bhatia havainnollistaa genrekolonian muodostumista myynninedistämisen teksteillä. Myynninedistämisen genrekoloniaan kuuluvat esimerkiksi mainokset ja kirjojen päällys-, lieve- sekä takakansitekstit. Jos tarkastelee tarkemmin mainoksia, ne on mahdollista jakaa muun muassa seuraaviin alagenreihin: televisiomainoksiin, painettuihin mainoksiin ja radiomainoksiin. Näistä painettujen mainosten alagenreiksi voidaan määritellä esimerkiksi automainokset, kosmetiikkamainokset ja lentomatkustusmainokset. Lentomatkustusmainokset on mahdollista jakaa vielä kahteen alagenreen sen mukaan, ovatko ne suunnattu lomamatkailua vai bisnesmatkailua varten. (Bhatia 2004: 57–59.)

Tässä tutkimuksessa genrekolonian luokittelun lähtökohtana on kouluinstituutio. Luokittelen koulun ainekirjoitustekstit ja muut koulussa tuotetut tekstit genrekoloniaksi, koska niillä on usein sama kommunikatiivinen päämäärä: ne ovat oppimistarkoituksessa tuotettuja tekstejä, joita usein jollakin tapaa arvioidaan ja joiden autenttisen yleisön muodostavat yleensä opettaja ja mahdollisesti myös opiskelutoverit. Koulussa tuotettuja tekstejä -genrekoloniaan voivat kuulua muun muassa aineet, vastaukset, tutkielmat ja esitelmät<sup>16</sup>.

Aineiden genreinä voivat olla esimerkiksi yleisönosastotekstit, arvostelut ja pohdiskelevat esseet. Vastauksetekstien genreinä voivat olla esimerkiksi koevastaus ja oppikirjatehtävän vastaus. Nämä genret voivat jakautua edelleen alagenreihin, joiden jaottelun perusteena voi olla esimerkiksi tekstin lähtökohta tai eri oppiaineisiin liittyvät konventiot. Yleisönosastotekstit voivat lähtökohdansa pohjalta jakautua aineistopohjaisiin, tehtävänantopohjaisiin ja otsikon

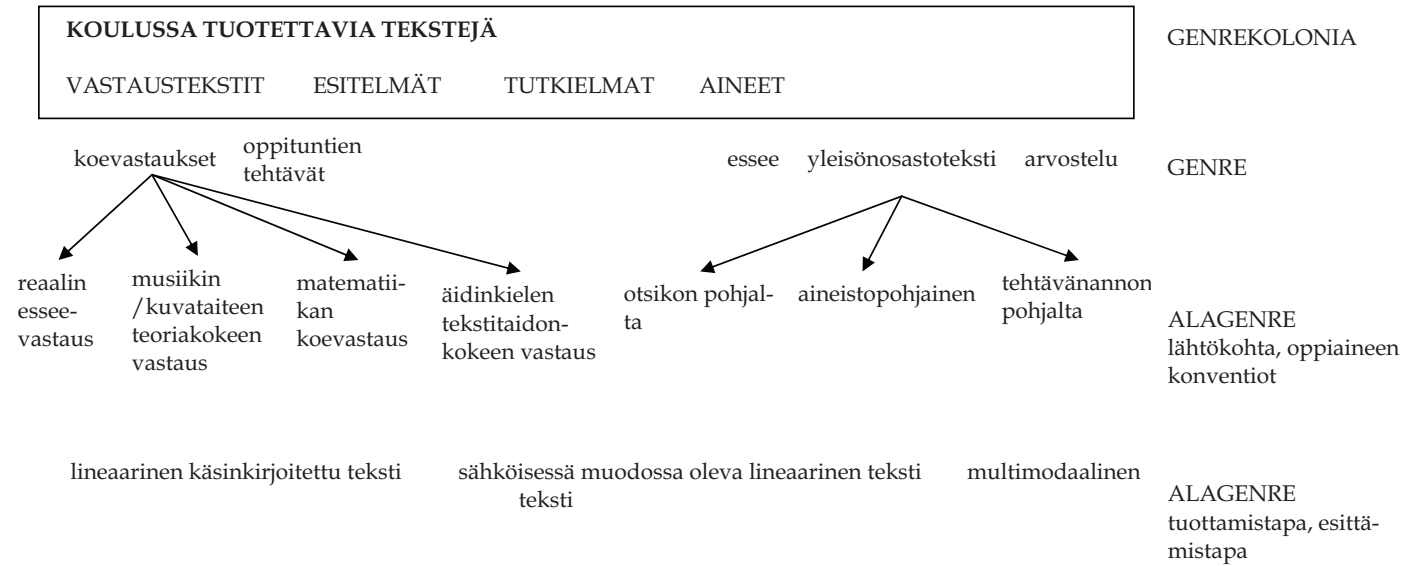
<sup>15</sup> Bhatian jaottelua on hyödyntänyt myös muun muassa Säaskilahti (2006) tutkiessaan alkoholivalistuksen argumentointia: hän määrittelee alkoholivalistuksen ylägenreiksi päihdevalistuksen, terveystieteen ja terveyskasvatuksen.

<sup>16</sup> Koulun tekstien verkostoa ja niiden suhdetta muiden instituutioiden teksteihin on hahmotellut Makkonen-Craig (2008: 213) eritellessään ylioppilasaineen tehtävänantaja.

pohjalta kirjoitettuihin yleisönosastoteksteihin. Koevastausten alagenret voivat muodostua oppiaineiden konventioiden mukaisesti esimerkiksi seuraavasti: reaaliaineiden esseevastaus, matematiikan koevastaus ja äidinkielen tekstitaidonkokeen vastaus. Nämä alagenret voivat saada vielä alagenrejä sen mukaan, miten ne on tuotettu tai esitetty. Aineistopohjainen yleisönosastoteksti tai matematiikan koevastaus voi olla esimerkiksi perinteinen paperille kirjoitettu lineaarinen teksti, sähköisessä muodossa jossakin verkkopohjaisessa oppimisympäristössä oleva lineaarinen teksti tai multimodaalinen teksti. Koulussa tuotettujen tekstien jakautumista genrekoloniaksi, genreiksi ja alagenreiksi olen kuvannut kuviossa 3, jossa on eritelty erityisesti yleisönosastotekstin ja koevastausten jakautumista alagenreihin.

Koulun tekstimaailmaa on Suomessa tarkasteltu suhteellisen vähän, ja tutkimuksia on tehty lähinnä peruskoululaisten osalta. Yhdeksäsluokkalaisten teksti- ja mediamaisemaan liittyvän tutkimuksen tulosten mukaan koulun tekstimaailma, varsinkin kirjoittamisen osalta, on suppea. Oppilaat kirjoittavat koulussa lähinnä kertomuksia ja pohdiskelevia tekstejä. Erityisen vähän koulussa ovat esillä opiskelijoiden omat tekstit, multimodaaliset tekstit ja uusmedian tekstit. Tämän vuoksi koulun ja arjen tekstimaailmojen voi nähdä olevan suhteellisen kaukana toisistaan: koulussa keskiössä ovat opettajan valitsemat lineaariset painetut tekstit, kun taas vapaa-ajalla nuoret viettävät aikaansa pääasiassa uusmedian tekstien parissa (Luukka ym. 2008: 119, 234). Ruotsissa koulun tekstilajirepertuaaria on selvitelty myös lukion osalta. Siellä neljä yleisintä tekstiä ovat selostava aine, raportti, kertomus ja kirja-arvostelu. Argumentoivista teksteistä kirja-arvostelut kuuluvat ruotsalaisen lukion tekstilajirepertoarin keskiöön, ja lukiolaiset osaavat myös nimetä kyseisen tekstilajin joko tekstinsä otsikossa tai varsinaisessa tekstissä esimerkiksi *aion arvostella* -fraasin avulla. (Nyström 2000: 117, 231–232.)

Lukiolaisten osalta erilaisten tekstilajien tuntemusta on selvitelty lähinnä media- ja lukemistutkimuksissa. Niiden mukaan yleisönosastotekstit ovat tuttuja lukioikäisille koulun tekstien lisäksi myös arjen teksteinä. Vuosituhannen vaihteessa sanomalehtiä lukevien nuorten ryhmä luki yleisönosastoa lähes yhtä usein, kuin se luki urheilu- ja nuortensivuja: reilu kolmannes luki yleisönosastotekstejä usein, kolmannes joskus ja vain alle kymmenesosa ei koskaan. Nuoret seurasivat paperisten sanomalehtien yleisönosastoa selkeästi enemmän kuin verkkolehtien yleisönosastoja. Ahkerimmin paperisten sanomalehtien yleisönosastoa lukivat 17–19-vuotiaat tytöt ja virtuaalista yleisönosastoa 13–15-vuotiaat tytöt. (Luukka, Hujanen, Lokka ym. 2001.) Yleisönosastotekstiä voidaan siis pitää melko tuttuna tekstilajina lukioikäisille.



KUVIO 3 Koulussa tuotettavien tekstien genrehierarkia

Vapaa-ajalta ja koulusta tuttua yleisönosastotekstiä tarkastellaan lukiossa monelta kannalta: tutkitaan tekstien argumentointia, retorisia tehokeinoja ja rakenteita. Yleisönosastotekstejä myös kirjoitetaan esimerkiksi äidinkielen neljännellä kurssilla. Kirjoittamisen ohjaamisessa on kiinnitetty huomiota muun muassa argumentointiin, rakenteeseen ja tyyliin: Argumentointia tarkastellaan esimerkiksi perustelukeinojen kannalta (Mikkola, Koskela, Haapamäki-Niemi, Julin, Kauppinen, Nuolijärvi & Valkonen 2004). Rakenteen opetuksen lähtökohtana on voinut olla esimerkiksi antiikin puheopista tuttu kaava, jossa retorisen tekstin oletetaan rakentuvan aloituksesta, kerronnasta ja/tai kuvauksesta, väitteestä, väitteen erittelystä, oikeaksi todistamisesta, vastaväitteiden vääräksi osoittamisesta ja johtopäätöksistä (Vähäpassi 1987: 115). Rakennetta on saatettu tarkastella myös teesi-perustelu-parin ja argumentoinnin osa-alueiden tarkastelun avulla (ks. esim. Havaste, Honka-Hallila, Karvonen & Mäkelä 1998: 53–54; Mikkola, Koskela, Haapamäki-Niemi, Julin, Kauppinen, Nuolijärvi & Valkonen 2004: 49, Kakkuri-Knuuttila 1999; Vatanen, 2004). Myös erilaisia argumentoivan aineistoaineen runkomalleja (tekstin rakentumista aiheen esittelystä, pohjatekstistä, teeseistä ja perusteluista) on opetuksessa saatettu käsitellä (Oilinki & Pirttikoski 1997: 147). Argumentoivan tekstin tyyliä tarkastellaan lukiossa esimerkiksi vakuuttavuuden ja vaikuttavuuden kannalta: tekstilajin ja kontekstin vaikutusta ja merkitystä tekstin tyylin ja sävyn valintaan pohditaan tekstejä analysoitaessa ja tuotettaessa (ks. esim. Mikkola, Koskela, Haapamäki-Niemi, Julin, Kauppinen, Nuolijärvi & Valkonen 2004; Hiidenmaa 2005: 81–85).

On selvää, että opetus ja ohjaaminen vaikuttavat teksteihin. Varsinkin, kun kirjoittaja on noviisi, hänen on helpompi noudattaa ohjeita ja normeja, kuin onnistuneesti rikkoa konventioita. Tietyt toimintarituaalit auttavat etenkin heikkoja kirjoittajia tekstinteossa (Makkonen-Craig 2008: 214). Ohjeiden ja ohjaamisen lisäksi kirjoitustilanne ja aiemmin muissa yhteyksissä nähdyt tekstit vaikuttavat syntyviin teksteihin, jotka useimmiten esimerkiksi rakenteellisesti muistuttavat suurelta osin toisiaan (Kauppinen 2008: 282). On myös havaittu, että työskentelytottumuksilla on vaikutusta koulussa kirjoitettuihin tuotoksiin ja niistä saataviin numeroihin (Sinko 2008: 23–24). Vaikka kirjoittamistottumusten ja tekstin tekemisen tapojen opettelemisella on koulussa keskeinen asema, opettajan tehtävä on tukea kirjoittajaa, jotta tämä saa tekstissään oman persoonallisen äänensä kuuluville (ks. myös Kauppinen 2008: 282).

Ohjaamisen ja opettamisen lisäksi koulun teksteihin kuuluu voimakkaasti normatiivisuus: tekstejä arvioidaan, niille annetaan pisteitä ja numeroita. Normatiivisuus voidaan nähdä myös tekstilajeihin liittyvänä yleisenä piirteenä, oli kyse sitten koulun tai arjen teksteistä. Normatiivisuus on tekstilajien tarkastelun lähtökohtana varsinkin, kun niitä tarkastellaan rakenteen kannalta, koska silloin arvioidaan sitä, kuinka hyvin teksti edustaa genreään. Toisaalta normatiivisuus nähdään luonnollisena yleensäkin tekstilajien tarkastelussa: teoreettista abstraktiota verrataan aina johonkin todellisuudessa esiintyvään (Kalliokoski 2002: 153).<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Vaikka äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kouluopetuksessa normatiivisuus on läsnä, esimerkiksi kirjallisuudentutkimuksessa normatiivista luokittelua ja etenkin

Pedagogiselta kannalta normatiivisuus tekstilajin yhteydessä tuntuu luontealta: koulussa tuotettavan tekstin yhtenä tavoitteena on oppia tuottamaan tekstilajin mukainen teksti. Tekstilajiopetuksen tavoitteena on tekstilajitajun kehittyminen, mikä tarkoittaa sitä, että yksilö tuntee tekstien sosiokulttuurisia käytänteitä ja pystyy hyödyntämään tätä tuntemusta omassa toiminnassaan (Kalliokoski 2002: 148). Erilaiset tekstit tulevat tutuiksi ja niihin kasvetaan sosiaalisen kokemuksen kautta (Hasan 1985: 68). Institutionaalistuneen ja ohjatun kasvatuksen piiriin tullessaan ja siinä ollessaan lapsilla ja nuorilla onkin paljon arkitietämystä heitä ympäröivistä teksteistä. Jotta oppilas tai opiskelija pystyy tuottamaan tekstin, hänellä täytyy olla tietoa genren konventioista (Bhatia 1993: 15). Kasvatuksen ja koulutuksen tehtävänä onkin tuoda intuitiivinen ja sosiaalisen käytön kautta muodostunut tekstitietous tietoiselle tasolle.

Tekstien kulttuurinen lukutaito edellyttää, että kirjoittaja ja lukija pystyvät arvioimaan yksittäisiä tekstejä siltä kannalta, kuinka paljon tai kuinka vähän ne täyttävät tekstilajinormin kriteereitä (Kalliokoski 2002: 180). Kun opiskellaan ja opetellaan kirjoittamaan tietyn tekstilajin tekstiä, sitä on pakko verrata johonkin normiin, jotta saa käsityksen siitä, kuinka hyvin kirjoittaja sillä hetkellä tuntee tekstilajikonvention. Esimerkiksi jos koulukontekstissa kirjoitetussa mielipidetekstiksi tarkoitettussa tekstissä ei ole esitetty selkeää mielipidettä, on selvää, ettei se edusta hyvin genreään eikä täytä tekstilajille asetettuja tavoitteita. Tekstilajikonventioista lähtevä opetus ei kuitenkaan ole este sille, että edistyneemmät kirjoittajat tekevät tekstilajipoikkeamia ja luovat uusia malleja.

Tekstilajin normatiivinen tarkastelu ei johda tekstien kapeaan analysointiin, vaan on opetuksessa yksi lähestymistapa muiden joukossa. Nykyisin koulussa näkyvät selvästi uudemman tekstilajiteorian lähestymistavat eli tekstilaji nähdään myös historiallisena, kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä. Opiskelijoiden kanssa voidaan tarkastella esimerkiksi tekstilajien historiaa tai jonkin tekstilajin ominaispiirteitä eri kulttuuripiireissä (ks. esim. Berg, Kiiskinen, Mäntynen & Soikkeli 2005: 138, 141).

Swales (2004: 242 lähteineen) korostaa, että opettajan pitäisi opettaessaan tekstilajeja osoittaa genre ennemminkin mahdollisuuksien varannoksi kuin tiukoiksi säännöiksi ja kannustaa opiskelijoita tarkastelemaan tekstilajeja kriittisesti, eikä keskittyä antamaan vain ohjeita. Oppilaiden vieminen mahdollisimman monipuolisen genrerepertoarin äärelle on tärkeää (Hasan 1985: 69).

## 1.4 Metodiset lähtökohdat

Tässä luvussa kuvaan valitsemaani metodologista otetta ja käyttämiäni metodeita tutkimustradition, tutkimusstrategian ja metodien sekä subjektiivisen tutkimuspositioni kannalta.

Ensinnäkin omaa tutkimuspositiota, metodologian ja metodin valintaa, voi tarkastella suhteessa tutkimustraditioon. Tutkimuksen positiota tekstintut-

---

klassista kategoriointia on kritisoitu, koska sitä on pidetty hyödyttömänä (Nieminen 1996: 22).



kimuksen kentässä voi hahmottaa esimerkiksi Bhatian (2004) moninäkökulmallin avulla. Mallin pohjana on kirjoitetun diskurssin<sup>18</sup> tutkimustraditio, ja siinä diskurssi voidaan nähdä tekstinä, genrenä ja ammatillisina tai sosiaalisina käytänteinä. Kirjoitetun kielen analyysi voi koskea sosiaalista, sosiokognitiivista (ammatillinen ja geneerinen tila) ja tekstuaalista tilaa. Analyysin lähestymistapana voi olla pedagoginen, sosiokriittinen tai geneerinen perspektiivi. (Bhatia 2004: 3, 18–19, 21–22.) Seuraavaksi kuvaan tarkemmin näkemyksiä diskurssista tekstinä ja genrenä, koska ne ovat tutkimukseni tausta-ajatuksina.

Kun diskurssi nähdään tekstinä, sitä tarkastellaan fonologiselta, sanastolliselta, semanttiselta ja rakenteelliselta kannalta, ja konteksti on mukana vain kaapeasti, esimerkiksi intertekstuaalisuuden tarkastelussa. Kun diskurssi nähdään tekstinä, analyysissa keskitytään tuotoksen analysoimiseen, eikä esimerkiksi tuotoksen käyttö yhteisössään ole kiinnostuksen kohteena. (Bhatia 2004: 19–20.) Tällainen tuotosajattelu on läsnä tutkimuksessani, koska lukiolaiset ovat tuottaneet tekstin, jonka opettaja ja tutkija lukevat. Teksteillä ei siis varsinaisesti ole ulkopuoliseen maailmaan liittyvää autenttista funktiota, jos sellaiseksi ei lasketa aineiston tuottamista tutkijalle.

Koulukontekstissa kirjoitetut tekstit voi kuitenkin nähdä tuotosten lisäksi myös prosesseina ja ryhmänä tekstejä. Tarkastelen yksittäisiä tekstejä osana kontekstiaan ja liityn traditioon, jossa diskurssi nähdään genrenä. Diskurssi genrenä-ajattelussa analyysi koskee tekstiproduktiin liittyviä konteksteja, ja siinä ollaan kiinnostuneita siitä, millä tavoin tekstiä tulkitaan ja käytetään institutionaalisissa tai erityisissä ammatillisissa konteksteissa. Tämänkaltaisen analyysi sisältää usein lingvistisen näkökulman lisäksi sosio-kognitiivisen ja etnografisen näkökulman, ja se on hyvin tyypillinen kaikissa genreoriapohjaisissa tutkimuskehityksissä. (Bhatia 2004: 20.) Tutkimuksessani on etnografinen ulottuvuus, koska olen jäsen yhteisössä, jossa tekstit on kirjoitettu.

Moninäkökulmamallin tilat, näkökulmat ja lähestymistavat eivät ole toisensa poissulkevia vaan toisiaan täydentäviä. Tutkimuskehitys voi sisältää useita näkökulmia. Joka tapauksessa usein tutkijat, riippumatta siitä, onko heidän näkökulmansa sosiokulttuurinen vai pedagoginen, ottavat jollain tapaa huomioon sosiokognitiiviseen näkökulmaan diskurssin rakenteeseen, tulkintaan ja geneerisen resurssin hyödyntämiseen. (Bhatia 2004: 21.) Tutkimukseni linkittyy diskurssi tekstinä ja diskurssi genrenä -traditioon, ja analyysini koskee lähinnä tekstien tekstuaalista tilaa. Lähestymistapani on geneerinen, koska tarkastelen aineistoni tekstejä kielenkäyttönä, johon konteksti ja genre vaikuttavat.

Toiseksi metodin valintaa voi tarkastella tutkimusstrategian kannalta. Traditionaalisiksi tutkimusstrategioiksi on luonnehdittu kokeellista tutkimusta, survey-tutkimusta ja tapaustutkimusta (Hirsijärvi & Remes & Sajavaara 2003: 122–123). Tämä tutkimus on tapaustutkimus, jossa kuvataan pientä joukkoa tekstejä, jotka ovat suhteessa toisiinsa tuottamiskontekstin ja genren vuoksi. Tapaustutkimukset ovat yleensä kuvailevia – niin tämäkin. Kvalitatiivinen tarkastelu tuntuu luonteelta tavalta lähestyä aineistoa, jota tarkastelen rakenteen

<sup>18</sup> Bhatia (2004: 18) käyttää diskurssia yleisenä terminä minkä tahansa instanssin kielenkäytöstä kommunikaatiotarkoituksessa tietyssä kontekstissa.

ja argumentoinnin kannalta. Kvantitatiivisuus näkyy työssäni ainoastaan frekvenssi- ja prosenttiluvuissa, joiden tarkoituksena on havainnollistaa esimerkiksi käytetyn argumentointitekniikan tai rakenteen yleisyyttä aineistossani. Tilastollista analyysia en ole tehnyt.

Kolmanneksi on syytä pohtia, miten valittu aineisto ja sen tekstilaji vaikuttavat metodin valintaan (Heikkinen 2001a: 198–199). Tekstin muoto ohjaa lukijaa lukemaan tekstiä tekstilajin mukaisesti (Heikkinen 2001b: 68). Esimerkiksi rakenteen tulkintaan voi vaikuttaa se, mihin tekstilajiin tekstin uskotaan kuuluvan (Mäntynen & Shore 2006: 296). Koska tutkimani tekstit on tarkoitettu yleisönosatoteksteiksi, metodien valintaan voivat vaikuttaa odotukset, joita tekstit minussa aiheuttavat. Odotuksinani ovat ainakin seuraavat asiat: teksti sisältää pää- ja sivuväittämiä sekä mahdollisia vastaväittämiä ja perusteluja. Tällainen odotushorisontti ohjaa hakemaan metodia, jolla tekstin yksittäisiä argumentointikeinoja voi kuvata, sekä tarkastelemaan tekstejä sen perusteella, onko niistä löydettävissä argumentatiivisia ominaispiirteitä. Tekstilajiodotukset tietysti myös helpottavat tutkijaa, kun hän miettii, millaisia analyysivälineitä hän tarvitsee.

Tutkimusmetodi on väline ja työkalu, jolla aineistoa on mahdollista analysoida. Tämän tutkimuksen teoreettiset taustat tulevat tekstilajiteoriasta, argumentaatioteoriasta ja suhtautumisen teoriasta ja menetelminä ovat tekstianalyysi ja argumentaatioanalyysi. Metodinen näkökulmani on siten kahtalainen: olen sekä tekstilajitutkija että argumentoinnin tutkija. Päädyin useamman teorian hyödyntämiseen, jotta saan mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan teksteistä ja niissä esiintyvistä argumentointitavoista. Käyttämäni analyysimenetelmä pohjautuu funktionaalisiin tekstilajiteorioihin eli Bhatian (1993, 2004) ja Swalesin (1990, 2004) genreaajatteluun, Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971 [1958]) luomaan argumentaatioteoriaan sekä J.R. Martinin ja P.R.R. Whiten (2005) kehittämään suhtautumisen teoriaan (Appraisal theory)<sup>19</sup>. Suhtautumisen teoriassa eritellään tapoja ja kielellisiä resursseja, joilla kirjoittaja osoittaa positiivisen tai negatiivisen asennoitumisen henkilöä, paikkaa, aikaa, tapahtumaa tai asian tilaa kohtaan.

Koska työni saa teoreettisia vaikutteita kolmesta suunnasta, on tärkeää miettiä, millaisessa positiossa käytetyt teoriat ovat toisiinsa nähden ja miten ne sopivat yhteen. Tässä yhteydessä luonnehdin teorioita yleisesti ja pohdin niiden suhdetta toisiinsa. Tarkemmin ja kattavammin esittelen teoreettista viitekehystä luvussa 2.

Tekstilajiteoriat luovat tutkimukselleni laajan yleiskehikon, jonka avulla on mahdollista tarkastella tekstien rakennetta. Funktionaaliset tekstilajiteoriat lähtevät siitä, että genrellä on yleinen ja konventionaalistunut muoto. Tekstejä tuottaessaan ja lukiessaan ihmisillä on yhteisöllistä tietoa tekstilajeista. Yksittäisiä tekstejä voidaan tarkastella suhteessa prototyyppiin, joka edustaa tekstilajiin puhtaimmillaan. Tekstilajit muodostavat hierarkkisia rakenteita eli tekstilaji

---

<sup>19</sup> Käsitteen suomennos on Katajamäen (2006) ks. myös Juvonen 2007: 431. Teoria on saanut alkunsa tutkimusprojektista, jossa on tarkasteltu koululaisten tekstitaitoja (Juvonen 2007: 432).

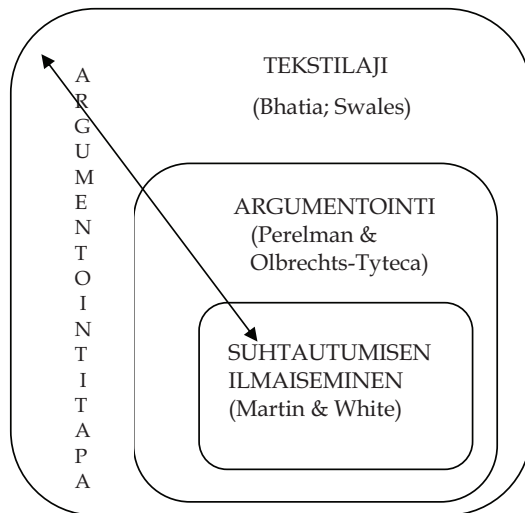
jakautuu ylä- ja alagenreihin sekä genrekolonioihin. (Bhatia 1993: 13–14; Bhatia 2004: 57–59; Swales 1990: 44–45, 52, 54–55).

Koska tutkimusaineistona ovat argumentoivat tekstit, on luonnollista, että niitä tarkastellaan argumentaatioteorian valossa. Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971) argumentaatioteoria toimii tässä tutkimuksessa ikään kuin tekstilajiteorioiden sisällä, koska sen avulla on mahdollista kuvata tekstin kokonaisrakenteessa esiintyvää argumentointia. Perelmanin argumentaatioteoriassa argumentaatiota tarkastellaan kolmen osa-alueen kannalta: argumentoinnin viitekehysten, lähtökohtien ja tekniikoiden kannalta. Argumentoinnin viitekehysten muodostaa yleisö, jolle argumentointi on suunnattu. Argumentoinnin lähtökohtana ovat esisopimukset, jotka vallitsevat vastaanottajan ja argumentoijan välillä ja jotka mahdollistavat esitetyn väitteen hyväksymisen. Kolmannen argumentoinnin osa-alueen muodostavat argumentointitekniikat ja argumenttien järjestys.

Suhtautumisen teoria toimii aputeoriana ja sulautuu osaksi laajempaa kokonaisuutta: tekstin rakenteen ja argumentoinnin tutkimista. Ensinnäkin kuvaan sen avulla kirjoittajan sitoutumista itse sanottuun ja toisilta lainattuun. Toiseksi tarkastelen teorian valossa myös sitä, miten kirjoittajat arvottavat omia ja toisten mielipiteitä ja perusteluita ja sitä kautta itseään tai toisia henkilöitä. Kolmanneksi analysoin intensiteetin ilmauksia, jotka voivat liittyä sitoutumisen ja inhimillisen toiminnan arvottamiseen. Aputeorian käyttäminen tässä tutkimuksessa on tarpeellista, koska argumentaatioteorioissa lingvistisiä resursseja ei eritellä kattavasti ja koska suhtautumisen teoria antaa konkreettisia analyysivälineitä analysoida ilmauksia, jotka argumentaatioteorioissa ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Toki Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971: 126–129, 149–163) teoriassa otetaan esille asenteen ja arvioinnin ilmaukset ja niiden nähdään muodostavan kieliopillisia ja affektiivisiä kategorioita, joita ovat esimerkiksi modaalisuus, persoonapronominit, sidossanat, nimeäminen ja adjektiivit, mutta tällaisten keinojen kuvailu ei ole teoriassa kovinkaan systemaattista (ks. myös Säaskilahti 2006: 191). Hyödynnän suhtautumisen teoriaa osittain: en käytä koko teoriaa, koska tässä tutkimuksessa teorian tarkoituksena on antaa välineitä eritellä argumentoinnissa käytettyjä kielellisiä keinoja, ei kuvata kattavasti kaikkea teksteissä esiintyvää suhtautumisen ilmaisemista.

Koska työni saa teoreettisia vaikutteita kolmesta suunnasta, on tärkeää miettiä myös, miten käytetyt teoriat sopivat yhteen. Tutkimuksessani yhdistyvät lähestymistavat voidaan nähdä toisiaan täydentävinä, koska niiden lähtökohdat ovat samankaltaisia: teksti nähdään osana kontekstiaan, vaikkakin konteksti Perelmanin teoriassa on määrittelyltään kapeampi kuin funktionaalisissa tekstilajiteorioissa tai suhtautumisen teoriassa. Perelman ja Olbrechts-Tyteca ovat kehittäneet argumentaatioteoriansa niin sanotun uuden retoriikan aikakaudella. Uutta retoriikkaa on luonnehdittu moderniksi teoriaksi, joka näkee kirjoittamisen sosiaalisena prosessina, joka kumoaa kahtiajaon muodon ja sisällön välillä ja joka antaa perustan kriittiselle genren tutkimiselle (Coe 1994: 181, 186). Tämän modernin ulottuvuutensa ansiosta Perelmanin teoria sopii lähtökohdiltaan hyvin muihin käyttämiini teorioihin.

Suhtautumisen teoria edustaa systeemis-funktionaalista lähestymistapaa kieleen ja tekstiin (Martin & White 2005: 1) ja sopii siten luontevasti Bhatian ja Swallesin tekstilajiteorioihin. Se toimii aputeorianana ja antaa välineen tarkastella argumentoinnin kielentymistä osana tekstilajia ja yksittäisen tekstin rakennetta. Kuviossa 4 on kuvattu lähestymistapojen ja teorioiden suhdetta tosiinsa.



KUVIO 4 Tutkimuskehikko

Neljänneksi metodista otetta voi tarkastella tutkijan subjektiivisen position mukaisesti. Kun teen konkreettista tekstianalyysia lukiolaisten teksteistä, liikun monella eri tulkinnan kehällä: tulkiten pohjatekstin, jonka opiskelija on tulkinut ja jonka pohjalta hän on kirjoittanut oman tekstinsä, jonka minä jälleen tulkiten. Olen ainakin kolmessa eri positiossa aineistoni suhteen: lukijana, tulkit-sijana ja kirjoittajana. Tulkintaprosessiin vaikuttaa se, että aineisto on kerätty minulle läheisestä miljööstä: koulusta, jossa olen opettajan positiossa. Oma positioni tutkivana opettajana vaikuttaa metodien valintaan ja aiheuttaa ennakkokäsityksiä analysoitavista teksteistä: sen lisäksi, että oppilaat sosiaalistuvat erilaisiin koulukirjoittamisen tekstikäytänteisiin, myös opettaja on sosiaalistunut opettamisen käytänteisiin. Lukuisat lukion oppikirjat ja opetusmateriaalit antavat ohjeita, malleja ja kaavoja siitä, miten kirjoitetaan hyvä mielipideteksti (ks. myös Sihvonen 2004: 31). Haastavinta onkin osittain irrottautua näistä käytän-teistä ja siirtyä avoimeen analyysiin: vaikka ennakkokäsityksistä on apua tekstien tulkinnassa, niiden ei pitäisi antaa kahlita.

Myös opettajan positioista luopuminen voi olla vaikeaa: koulukontekstissa opettaja arvottaa tekstejä ja antaa ohjeita sekä neuvoja, kun taas tutkijan positioissa tulisi siirtyä kuvaamisen ja johtopäätösten tekemisen tasolle. Tutkimukses-sa onkin tärkeää, että tekstien analyysi on avointa ja läpinäkyvää, jolloin tärkeimmät oivallukset nousevat itse teksteistä eli siitä mitä niissä sanotaan ja mitä

jätetään sanomatta (Heikkinen 1999: 58, 274). Koska olen useammassa positiossa tutkijana ja opettajana, argumentaatiotutkijana ja tekstilajitutkijana, pyrin osoittamaan, mihin viitekehukseen kulloinkin asetun. Välillä on uskaltauduttava katsomaan asiaa toisen näkökulman kautta. Taito on keskeinen myös argumentoinnissa: ilman muiden näkökulmien huomioimista on vaikea vakuuttaa yleisöä.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

### 2.1 Tekstilaji

Tekstilaji on moniulotteinen ja osin vaikeasti hahmotettava käsite, mikä johtuu ainakin osittain siitä, että tekstejä tutkitaan useilla tieteenaloilla ja että määritelmien lähtökohdat ovat hyvin erilaisia (Hiidenmaa 2000: 163). Koko käsitteen analyyttinen arvo on myös kyseenalaistettu siitä syystä, että se on osoittautunut ikään kuin liian mukautuvaksi erilaisiin abstraktiotasoihin ja eri tieteenalojen lähestymistapoihin (Ridell 1994: 133). Toisaalta kritiikkiä voidaan pitää hyödyttömänä, koska tiedemaailmaan kuuluvat jatkuvat tutkimuspositiosta lähtevät käsitteenmäärittelyt.

Tekstilajit voidaan nähdä sekä kirjoitettuja että puhuttuja diskursseja erotteleviksi kategorioiksi, joilla joko on tai ei ole kaunokirjallisia tavoitteita (Swales 1990: 33). Käsitteenmäärittelyn lähtökohtina voivat olla tekstin rakenne, muoto, kieli, sisältö tai konteksti. Myös erilaiset teoreettiset viitekehukset, kuten semi-oottinen tai kognitiivinen kehys, toimivat määrittelyn taustoina (Suomela-Salmi 2004). Sen lisäksi, että tekstilajin voi määritellä useista lähtökohdista käsin, se on useiden tieteenalojen yhteisen kiinnostuksen kohteena: niin kieli-, kirjallisuus-, kulttuuri- ja yhteiskuntatieteilijät kuin folkloristit ovat tutkineet tekstilajeja (ks. genren määrittely kirjallisuustieteessä ja folkloristiikassa esim. Swales 1990: 34–38; Lyytikäinen 2005: 7–21).

Erityisesti kirjallisuudentutkimuksessa ja folkloristiikassa käsitteen historia on pitkä, mutta kielitieteessä tekstilajiin liittyviä asioita on tutkittu vasta 1950-luvulta alkaen. Laajasti ajatellen tutkimusta tekstilajeista on ollut tätäkin aiemmin, mutta terminä genre tai tekstilaji on otettu kielitieteessä käyttöön 1980-luvulla. (Shore & Mäntynen 2006: 16.) Vaikka tekstilajia on määritelty pitkään lukuisilla tieteenaloilla, varsinaista tekstilajeista tehtyä tutkimusta on vielä melko vähän. Tekstilajien todellisen maailman representaatioista eli teksteistä ja niiden kielestä, käytöstä ja tulkinnasta on vielä niukasti tietoa. (Luukka 2004b: 112.) Suomessa tekstilajitutkimuksia ovat muun muassa Karvosen (1995) oppikirjatekstejä, Heikkisen (1999) tekstien ideologisuutta, Mäntynen (2003) kielijuttuja, Kankaanpään (2006) hallinnon lehdistötiedotteita, Säskilahden

(2006) alkoholivalistustekstejä ja Tiililän (2007) etuuspäätöksiä käsittelevät väitöskirjat.

Kielitieteessä, kuten muillakaan tieteenaloilla, ei ole olemassa yhtä kattavaa tekstilajin määritelmää. Seuraavaksi esittelen lyhyesti muutamia määritelmiä, joiden lähtökohtana on rakenne, kognitio tai funktio (ks. tekstilajimäärittelyistä myös esim. Saukkonen 2001: 142; Heikkinen 2000b: 66; Mäntynen 2003: 23–28; Sääsilahti 2006: 34–42).

Kielitieteessä perinteisten tekstilajimäärittelyiden lähtökohtina ovat yleisimmin olleet rakenteelliset ominaisuudet. Werlich (1982) luokittelee rakenteellisten ominaisuuksien perusteella tekstit tekstityyppeihin. Universaaleiksi tekstityypeiksi hän määrittelee deskriptiivisen (kuvailevan), narratiivisen (kertovan), argumentatiivisen (kantaottavan), ekspositorisen (erittelevän) ja instruktiivisen (ohjaavan) tekstin. (Werlich 1982: 39–41.) Tällaista luokittelua voidaan kritisoida, koska siinä universaalit tekstityypit on esitetty päälajeina vaikka ne itse asiassa ovat erilaisten tekstilajien rakenteeseen kuuluvia ominaisuuksia (Saukkonen 2001: 145; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 99–100).

Tekstilajin määrittelyn lähtökohtana voi olla myös kognitio<sup>20</sup>. Erilaisista viitekehysistä – formalistisesta tai dialogisesta – lähtevät kognition ja kielen tutkijat näkevät kognition ja kielen toisistaan poiketen: perinteinen tutkimus on nähnyt ne yksilöllisinä ja sisäisinä ominaisuuksina (Luukka 2004b: 112), kun taas uusi suuntaus korostaa niiden muovautumista yhteisössä ja dialogissa (Dufva 2000: 23–24). Tekstilaji nähdään kognitiivisena tilannekehystyyppinä, prototyyppisenä representaationa ja kulttuurisena käsite-rakenteena, joka realisoituu lukemattomina yksittäisinä teksteinä. Tekstilajit ovat myös skemaattisia: ne tunnistetaan kielellisistä ominaisuuksista, jotka toistuvat vakiintuneissa viestintätilanteissa. (Saukkonen 2001: 190.) Yksittäiset tekstit ovat siten enemmän tai vähemmän norminsa mukaisia (Eggins & Martin 1997: 230).

Kun funktio on ensisijainen tekstilajin määrittelyn elementti, voidaan puhua sosiaalisesta ja kulttuurisesta tekstilajimääritelmästä: Näkemyksissä korostuu ajatus sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja teksteistä tekoina. Tekstit kantavat mukanaan tuottamiskontekstinsa vaikutuksia. Tällaista näkemystä tekstilajista edustavat esimerkiksi systeemis-funktionaaliseen kielitieteeseen (Leckie-Tarry 1995: 32, 34; Eggins & Martin 1997: 234; Martin 2000: 4) ja funktionaaliseen kielinäkemykseen (Bhatia 1993, 2004 Swales 1990, 2004) perustuvat määritelmät. Kummankin lähestymistavan määritelmässä sosiaalinen ja kulttuurinen tekstilaji on abstraktio, jota edustavat lukuisat yksittäiset tekstit. Lähestymistapojen painostuserona on näkemys genren tunnistamisen keskeisistä piirteistä: systeemis-funktionaalisisessa näkemyksessä tekstien rakenteiden tutkimisen nähdään antavan avaimet tunnistaa tietty tekstilaji, kun taas Swales ja Bhatia korostavat kommunikatiivisia päämääriä tekstilajin tunnistamisessa (Paltridge 1995: 28). Tästä huolimatta tekstin kokonaisrakenne on yksi keskeinen kriteeri

<sup>20</sup> Kognitiivisessa kielentutkimuksessa voidaan tarkastella esimerkiksi kielen ja tajunnan suhdetta, kielen ja ajattelun problematiikkaa tai arkipäivän kielellisten toimintojen sujuvuutta (Dufva 2000: 23).

myös Swalesin ja Bhatian määritelmässä, vaikka niissä korostuvat konteksti ja kommunikatiivinen päämäärä ennen kokonaisrakennetta (Mäntynen 2006: 42).

Tämän tutkimuksen lähtökohtina ovat Bhatian (1993: 13–14; 2004: 115) ja Swalesin<sup>21</sup> (1990: 42, 45–46) määritelmät. Niiden mukaan tekstilaji on tunnistettava kommunikatiivinen tapahtuma, jolla on tiettyjä päämääriä, joka on tarpeeksi vakiintunut ja jonka konventiot yhteisö tuntee. Kommunikatiiviset päämäärät vaikuttavat esimerkiksi tekstin kokonaisrakenteen muotoutumiseen. Genreillä onkin kaavamainen rakenteensa, jossa yksittäisellä tekstijaksolla on selkeä funktio (Swales 1990: 42; Mauranen 1993: 311). Tekstin kokonaisrakenteen hahmottamista voidaan pitää olennaisena asiana, koska tekstit ovat hierarkkisesti rakentuneita ja niissä on osia, jotka ovat muita tärkeämpiä (Hasan 1985: 56, 63–64; Mauranen: 1993). Tekstin kokonaisrakennetta voidaan pitää tekstilajikohtaisena ominaisuutena, koska rakenne ei ole vapaasti varioiva. Ihmisellä on tiedostettua tai tiedostamatonta tietoutta näistä rakenteista, ja hän pystyy konventionaalistuneen rakenteen avulla hahmottamaan, mikä on tekstin laji ja mikä on tekstin tarkoitus. (Saukkonen 2001: 38–39, 71, 184.) Rakennetta tekstilajin määrittelykriteerinä on pidetty tutkijan kannalta suhteellisen varmana lähestymistapana, koska sitä on mahdollista analysoida yksiselitteisten tekstuaalisten ominaisuuksien avulla (Sääskilähti 2006: 36).

Swales (2004) kyseenalaistaa myöhemmissä tutkimuksissaan 1990-luvulla esittämänsä tekstilajimääritelmän arvon ja käyttökelpoisuuden, koska siinä yhteisön kommunikatiiviset päämäärät ja yhteisön tuntemat konventiot ovat keskiössä, minkä vuoksi se näyttää tekstilajit kaikissa maailmoissa ja kaikkina aikoina suhteellisen vakiintuneina, mikä voi estää tutkijaa havaitsemasta uusien genrejen tai uudelleen muokattujen genrejen todelliset ominaispiirteet. Uudemmassa teoreettisessa pohdinnassaan Swales lähteekin siitä, että yrityksemme kuvata genrejä on pohjimmiltaan metaforista ja että metaforien avaamisen avulla voimme hahmottaa genre-käsitettä. Genret muodostuvat Swalesin ja hänen lähteidensä mukaan seuraavista metaforista: genret ovat sosiaalista toimintaa, kielellisiä normeja, biologisia lajeja, perheitä ja prototyyppisiä, instituutioita ja puheakteja. Näiden metaforien kautta näemme genren opastavina periaatteina, konventionaalistuneina odotuksina, monimuotoisena historiana, erilaisina suhteina keskustaan ja periferiaan, muokkautuvina konteksteina ja rooleina sekä kohdennettuina diskursseina. (Swales 2004: 61–68.)

Bhatia (2004) tarkentaa tekstilajin määrittelyä vastakohtaparien avulla: genret ovat konventionaalistuneita mutta myös dynaamisia, niillä on tyypillinen tekstuaalinen malli mutta myös variaatioita, ne voidaan tunnistaa kommunikatiivisista tarkoituksista mutta niitä käytetään myös alkuperäisistä tarkoituksista poikkeavasti, genret muodostavat käsitteellisen abstraktion mutta ne esiintyvät usein sekoittuneina ja niillä on tyypilliset nimensä, mutta tulkinnat ja määritelmät vaihtelevat erilaisissa diskurssiyhteisöissä. Tällaisessa genremäärit-

<sup>21</sup> Swalesin lähestymistapaa on kritisoitu diskurssiyhteisön määrittelyn vuoksi: se on liian tiukka, kun ajatellaan todellisia tekstejä ja yhteisöjä. Määritelmä sopii kuitenkin hyvin pedagogisiin tarkoituksiin, jolloin tarkoituksena on opettaa tietyn tekstilajin konventiot rajatulle yhteisölle. (Shore & Mäntynen 2006: 29.)



telyssä korostuu todellisen tekstimaailman monimutkaisuus, dynaamisuus, muuttuvuus ja ennakoimattomuus. (Bhatia 2004: 25.)

Sen lisäksi, että edeltävissä määritelmässä korostuvat tekstilajin monimuotoisuus ja tekstilajeissa tapahtuva kontekstuaalinen muutos, niissä näkyvät myös tekstilajien nimeäminen ja diskurssiyhteisön vaikutus tekstilajin tulkinassa. Genren määrittelyn ja nimeämisen tärkeänä lähtökohtana pidetään yhteisöä, joka tekstejä tuottaa ja käyttää. Genretietoisuuteen kuuluu tekstuaalisen tiedon lisäksi jaettu yhteisöllinen tieto tekstilajin sisällöstä, muodosta, tavoitteista ja käytöstä. (Swales 1990: 44–45, 54–55.) Genret ovat ja syntyvät lukijakunnassa, eivät teksteissä (Nieminen 1996: 25).

Tekstilajin määrittelyssä käytetään usein prototyypin, eräänlaisen tekstimallin käsitettä, jolloin malli edustaa tekstilajiaan puhtaimmillaan ja yksittäiset tekstit ovat enemmän tai vähemmän samankaltaisia prototyyppinsä representaatioita (Swales 1990: 49–52; Paltridge 1995: 29–30; Saukkonen 2001: 186, 190; Kalliokoski 2002: 180). Genren määrittelyssä prototyyppiä on pidetty keskeisenä: sen avulla on mahdollista analysoida, miten yksittäinen tapaus sopii prototyypin mielikuvaan (Paltridge 1995: 30). Prototyypin käsitettä voi pitää hyödyllisenä mutta samalla myös ongelmallisena muun muassa siitä syystä, että tekstilaji on usein heterogeeninen ja sumearajainen (Bhatia 2004: 25; Sääsilahti 2006: 37, 229). Prototyyppi onkin ennen kaikkea idealisointi, ei konkreettinen teksti; prototyyppi on yhteisön kuva siitä, millainen tietty teksti tyyppillisimmillään on. Lukijan ja kirjoittajan kannalta – myös opettajan ja tutkijan kannalta – prototyypin-käsite on todellinen: he vertaavat kirjoittamaansa, lukemaansa tai tulkitsemaansa tekstiä kyseisen genren prototyyppiin.<sup>22</sup> Lajiyhteyden hahmottaminen tekstien välille helpottaa lukijan ja kirjoittajan lisäksi myös tutkimustyötä tekevää tutkijaa, koska tutkittavaksi voidaan ottaa rajattu joukko tekstejä, joiden ajatellaan liittyvän toisiinsa jonkun tai joidenkin ominaisuuksien perusteella (Tiililä 2007: 17).

Koska koulun tekstejä pidetään melko vakiintuneina (ks. Solin 2006: 75, 80), ennako-oletuksenani on, että tekstit muodostavat prototyypin tai prototyyppisiä, jonka tai joiden keskiöön ja reunoille yksittäiset tekstit asettuvat. Reunoilla olevat tekstit saattavat muistuttaa jotain toista tekstilajin prototyyppiä. Tämän tutkimuksen esioletuksena on, että useat aineistoni tekstit ovat rakenteeltaan prototyyppisiä. Prototyyppisyys on odotuksenmukaista, koska tekstien tuottamista on ohjattu ulkoa, koska muodollisten konventioiden vaatimukset ovat lukiolaisilla tiedossa ja koska genrekonventiot on myös kirjattu (Solin 2006: 80; Dufva 2000: 31–32). Tässä tutkimuksessa tutkin mahdollisia prototyyppisiä piirteitä aineistoni teksteistä käsin.

Sen lisäksi, että tekstien voidaan nähdä muodostavan joukon prototyyppisen mallin ympärille, tekstilaji voidaan hahmottaa myös eräänlaisena hierarkkisenä rakennelmana. Bhatia (2004) jakaakin tekstilajin ylä- ja alagenreihin sekä genrekolonioihin, mutta samalla hän toteaa, että jaottelu ja geneeristen rajojen veto ei ole helppoa, koska tekstilajit tai niiden ylä- ja alagenrejen rajat eivät ole

<sup>22</sup> Prototyypin ominaispiirteet on mahdollista selvittää esimerkiksi lukijatutkimuksella tai tekstintutkimuksella (Nieminen 1996: 44–46).

selvärajaisia. Tässä tutkimuksessa genrekolonian määrittelyn lähtökohtana on instituutio eli koulu, jolloin genrekolonian muodostavat koulussa kirjoitetut tekstit. Olenkin käyttänyt genrekolonian käsitettä hahmotellessani aineistoni tekstien yhteyttä muihin koulussa kirjoitettuihin teksteihin (ks. luku 1.3.3).

Tekstilajin käsitteenmäärittelyn yhteydessä on tärkeää määritellä myös tyylin ja rekisterin yhteydet tekstilajiin, koska käsitteitä on usein käytetty synonyymisina ja koska synonyymisyys on lisännyt käsitesekaannuksia ja määrittelyongelmia. Tyyli voidaan nähdä tekstin muotoiluna, joka on sekä sisällön että muodon ominaisuus. Tekstilajiin kuuluvat yksittäiset tekstit ilmaisevat tekstilajin ominaispiirteitä ja tekstin sisällön eri tyyleillä. (Saukkonen 2001: 146–147.)

Genren, rekisterin ja kielen suhdetta on käsitelty etenkin systeemifunktionaalisessa genre- ja rekisteriteoriassa. Siinä rekisteri on eräällä tavalla välitaso genren ja kielen välillä. Se kuvaa tilannekontekstin (ala, osallistujaroolit, ilmenemismuoto) vaikutusta tekstiin.<sup>23</sup> Rekisteri on abstrakti kuvaus, joka on eräällä tavalla kielen funktioiden ja muotojen välissä. Siinä näkyvät implisiittisesti kontekstin vaikutus ja eksplisiittisesti leksikaaliset, syntaktiset ja tekstuaaliset rakenteet, jotka ovat tietyssä tilanteessa odotuksenmukaisia, yhteisölle tuttuja ja tilanteeseen sopivia; rekisteri käsittää ennakoitavat kielen piirteet. Genre- ja rekisteriteorian mukaan genreillä on tietyssä sosiaalisessa ja kulttuurisissa kontekstissa tietyt tavat käyttää kieltä erilaisia päämääriä ja erilaisia tarkoituksia varten. (Ghadessy 1993: 2; Leckie-Tarry 1993: 28–30; 1995: 31; Eggins & Martin 1997: 234–236, 243–251.) Genre onkin määritelty kielelliseksi toimintatyyppiksi, jolla on jokin tavoite (Kankaanpää 2006: 37–38; Shore & Mäntynen 2006: 21). Genret voidaan siis nähdä enemmän toimintaorientoituneina ja kommunikatiivisia tarkoituksiperiä sisältävinä kuin rekisterit (Bhatia 2004: 32).

Tässä tutkimuksessa en nimeä jotakin analyysin osaa rekisterin tutkimukseksi, enkä käytä rekisterin käsitettä, vaikka analysoin ja kuvaan myös tekstien kielellisiä piirteitä. Tällaista valintaa perustelen sillä, että pyrin kuvaamaan vain sellaisia kielen piirteitä, jotka liittyvät kiinteästi tekstin kokonaisrakenteen tai argumentoinnin tekstualisoitumiseen, enkä kattavasti kuvaamaan lukiolaisten yleisönosastotekstien rekisteriä.

Tekstilajitutkimusta on tehty niin, että tutkimuksen kohteena ovat olleet kattavasti eri genre- ja rekisteripiirteet tai vain muutama lajille keskeinen ominaispiirre. Piirteiden valintaa ovat ohjanneet joko kielelliset piirteet, tekstin merkitysfunktiot tai tutkimusaineisto. (Kankaanpää 2006: 47.) Piirrettä on käytetty tutkimuksen käsitteenä melko väljästi. Se voidaan määritellä esimerkiksi kielelliseksi tai muuksi valinnaksi, jolla on selkeä merkitys tekstissä ja joka auttaa hahmottamaan ja jäsentämään tekstikokonaisuutta ja tekstilajia. (Heikkinen 2009: 17.)

Tässä tutkimuksessa tekstilajin määrittelyn perustana ovat tekstien konteksti (instituution teksti), kommunikatiivinen päämäärä (mielipiteen ilmaiseminen), rakenne (yksittäinen tekstijakso, kokonaisrakenne ja prototyyppinen rakenne) ja kielelliset piirteet (yksittäisen tekstijakson kannalta tyyppilliset piir-

<sup>23</sup> Tilannekontekstiin kuuluvat osa-alueet vaihtelevat ja muuttuvat tekstin edetessä, minkä vuoksi niitä täytyy määritellä aina uudelleen (Ventola 2006: 109).

teet ja mielipiteen ilmaisemisen kannalta tyypilliset piirteet). Vaikka Swalesin (1990; 2004) ja Bhatian (2004) tekstilajimääritelmässä konteksti ja kommunikatiivinen päämäärä ovat keskeisiä, he näkevät myös kokonaisrakenteen tärkeänä tekstilajin kriteerinä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen tekstilajia etenkin rakenteen kannalta, mutta myös konteksti tulee esiin sekä taustana että teksteissä näkyvinä piirteinä. Konteksti vaikuttaa siihen, millaisia valintoja kirjoittaja tiedostaen tai tiedostamattaan tekee tekstin kokonaisrakennetta, yksittäisiä argumentointitekniikoita tai kielellisiä ilmauksia käyttäessään. Käyty diskurssi usein määrittelee, millaiset argumentointitekniikat ovat mahdollisia, eli konteksti voi ohjata argumentoinnin ja tekstin etenemistä (Summa 1989: 101). Kommunikatiivinen päämäärä näkyy koko tekstilajin (yleisönosastoteksti) ja yksittäisten tekstijaksojen (funktionaalinen jakso) nimeämisessä, koska nimeämisen lähtökohta on funktionaalien. Kommunikatiivinen päämäärä tulee esiin myös tutkiessani tekstilajin kielellisiä piirteitä, joilla argumentoituutta ja dialogisuutta ilmennetään.

Tekstilajin rakenteen tarkastelu on työssäni yksi keskeinen lähtökohta. Aiemmin argumentoitujen tekstien rakenteen tutkimuksissa on hyödynnetty etenkin ongelmanratkaisumallin ja semanttisen makrostruktuurin käsitettä. Ongelmanratkaisumallit ovatkin ainakin opetuksen näkökulmasta tunnetuimpia. Niitä on esitetty useita, ja ne poikkeavat toisistaan vain hieman. Suomessa argumentoitujen tekstien ongelmanratkaisurakennetta ja makrostruktuuria<sup>24</sup> on tutkinut Tirkkonen-Condit (1985). Hänen tutkimuksessaan on funktionaalisen tarkastelun piirteitä: hän toteaa ongelmakomponentin olevan pakollinen argumentoivassa tekstissä, koska muuten tekstiä ei voi identifioida argumentoivaksi. Muut komponentit, joita ovat tilanne, ratkaisu ja arvio, ovat vaihtoehtoisia (Tirkkonen-Condit 1985: 153–154, 209–210). Myös kansainvälisen IEA-kirjoitelmatutkimuksen<sup>25</sup> yhteydessä on oppilaiden tekstejä tarkasteltu ongelmanratkaisurakenteen valossa: teksti koostuu ongelmatilanteesta, vastaehdotuksesta, vastaperusteluista, hylkäämisestä, omasta mielipiteestä, perusteluista ja vetoamuksesta (Linnakylä 1987: 133).

Ongelmanratkaisumallien yhtenä lähestymistapana on tekstin jäsentely: teksti voi noudattaa ongelmanratkaisujärjestystä. Muita mahdollisia jäsentelytapoja ovat esimerkiksi kronologinen järjestys tai vastakohtajärjestys. Ongelmanratkaisumalli voidaan nähdä myös tekstilajin skeeman yleistyksenä. Kaiken kaikkiaan ongelma ja ratkaisu -pari on laaja käsite, jota voidaan tarkastella teksteissä aina lausetasolta laajojen tekstiosien suhteiden määrittelyn tasolle. (Mäntynen 2006: 64–65.) Tässä tutkimuksessa ongelmakomponentti on implisiittisesti läsnä, kun tarkastelen lukiolaisten tekstien rakennetta: tarkastelen tekstejä vuoropuheluna pohjatekstin, kirjoittajan ja lukijan välillä, joten ongelma tai tekstin aihe (lukion työmäärä) on usein esitetty aineistoni teksteissä tekstijaksossa, jos-

<sup>24</sup> Makrostruktuuri kuvaa tekstin pääsisällön sekä rakenteellisesti että semanttisesti (Uimonen 1987: 70–72).

<sup>25</sup> Kansainvälisten argumentoitujen tekstien tutkimusten haasteena on ollut terminologian sekavuus, minkä on nähty johtuvan siitä, että tekstien ja niiden osien erilainen rakenne nähdään kulttuurisena konventiona. Tämä on vaikeuttanut kansainvälisten yhteismitallisten käsitteiden laatimista (Vähäpassi 2004: 229, 234).

sa referoidaan<sup>26</sup> pohjatekstiä tekstin alkupuolella. En kuitenkaan ole nimennyt tällaista jaksoa ongelman esittämiseksi, vaikkakin se usein tulee esiin pohjatekstin referoinnin yhteydessä; ongelmakomponentti on usein implisiittisesti läsnä referoinnissa. Ratkaisuni taustalla on myös se, että ongelmanratkaisurakennetta tekstilajin tarkastelun lähtökohtana on pidetty liian yleisenä ja suppeana – ainakin jos se on ainoa näkökulma tekstiin (Mäntynen 2006: 68).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen tekstin kokonaisrakennetta muodollisten jaksojen ja funktionaalisten jaksojen kannalta. Muodollisilla jaksoilla tarkoitan typografisesti havaittavia tekstin osia. Ne noudattavat tekstin kappalejaotusta, ja tällaisia tekstijaksoja ovat esimerkiksi otsikointi, aloitus, käsittelykappaleet ja lopetus. Muodollisten jaksojen avulla voi tarkastella myös tekstin jäsentelyjärjestystä. Funktionaalisten jaksojen avulla on mahdollista kuvata, mitä tekstissä toiminnan tasolla tapahtuu: esittääkö kirjoittaja mielipiteen, perustelee ko hän mielipiteensä, kumoako hän pohjatekstin näkemyksen jne. Funktionaalinen jakso tuo esiin tekstin tarkoitusta jakso kerrallaan (Bhatia 1993; Swales 1990). Jaksot on mahdollista tunnistaa niiden eriytyneistä tehtävistä, tietyistä kielellisistä piirteistä ja tyyppillisestä sijainnista tekstikokonaisuudessa (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 94). Ne voivat käsittää vain muutaman sanan tai olla jopa useamman kappaleen mittaisia. Erottelua muodollisiin ja funktionaalisiin yksiköihin on pidetty myös hankalana, koska näiden kahden eri järjestelmän nähdään luovan merkityksiä yhdessä (Tiililä 2007: 83). Kuvaan kuitenkin tekstejä sekä muodollisten että funktionaalisten jaksojen avulla, koska muodolliset jaksot ovat olleet yksi opetuksen lähtökohta ja koska funktionaaliset jaksot kuvaavat, mitä teksteissä toiminnan tasolla tapahtuu. Funktionaalisten jaksojen kuvauksen yhteydessä tarkastelen myös niiden sijaintia muodollisissa jaksoissa, sikäli kuin niillä on tietty toistuva paikka jossakin muodollisessa jaksossa.

Koska tarkastelen tekstien kokonaisrakennetta<sup>27</sup> etenkin tekstien funktionaalisten jaksojen kannalta, tutkimukseni on ennen kaikkea tekstin vaiheittaisen etenemisen kuvaamista. Tekstin vaiheittaista etenemistä voi kuvata usealla tavalla: Bhatia (2004) käyttää termiä vaiheittainen rakenne (move structure), jossa yksittäinen vaihe (move) määritellään funktion mukaan. Mainostekstin vaiheita voivat muun muassa olla yllyke, suositus, tuotetiedot, positiivinen arviointi ja erityistarjous. (Bhatia 2004: 63–65.) Swales (1990: 140–166) puhuu vaiheista (moves) ja siirroista (steps) ja näkee, että yksi vaihe voi muodostua useista siirroista. Tässä tutkimuksessa kuvaan tekstien etenemistä myös vaiheittain, mutta käytän funktionaalisen jakson käsitettä, joka vastaa lähinnä Bhatian vaihe-termiä. Käytän funktionaalisen jakson käsitettä, koska jakson nimeämisen taustalla on sen funktio.

Yksittäisiä funktionaalisia jaksoja tarkastelen myös siltä kannalta, millaiset jaksot voivat esiintyä peräkkäin. Hyödynnän Makkonen-Craigin (2005) luomaa toimintasarjan käsitettä, jonka taustalla on dialogismiksi kutsuttu teoria. Siinä

<sup>26</sup> Ongelma voidaan kielellisesti esittää referoinnin lisäksi myös kysymyksen avulla (Mäntynen 2003: 89–92).

<sup>27</sup> Muita kokonaisrakenteen tarkastelutapoja ovat tekstin kielellisten rakenteiden tai abstraktin skeeman tarkastelu (Mäntynen 2006: 70).

määritellään dialogin peruselementiksi ilmausten sekventiaalisuus, ja sen mukaan puhuttua tai kirjoitettua tekstiä tarkasteltaessa on tärkeää kiinnittää huomiota yksittäisen kielellisen piirteen tai rakenteellisen jakson lisäksi siihen, mitä tekstissä on edellä ja mitä jäljessä. Tällöin yksittäiset diskursiiviset teot (kysymys) muodostavat toimintasarjan (kysymys - vastaus), jossa tulee ilmi tekstin toiminnallinen luonne ja dialogisuus. (Makkonen-Craig 2005: 27, 67, 229; ks. myös Helasvuo 2006: 283–284) Toimintasarja tuntuu tarkasteluuni sopivalta käsitteeltä, koska se havainnollistaa funktionaalisten jaksojen ketjuuntumista (pohjatekstin referointi - myönnytys - oma mielipide) ja dialogisuutta (pohjatekstin kirjoittajan ääni - kirjoittajan oma ääni). Tekstin dialogisuus tulee esiin muun muassa tekstin funktionaalisissa jaksoissa<sup>28</sup>: tarkastelen, miten tekstin keskustelu rakentuu kirjoittajan ja pohjatekstin välille<sup>29</sup>. Samansuuntaista argumentaation tarkastelua on harjoitettu 1990-luvun lopussa ja 2000-luvun alussa pragmadialektisessä viitekehyksessä. Tarkastelun kohteena ovat olleet tekstien argumentaatorakenne (väite, perustelu, vasta-argumentti, vasta-argumentin kiistäminen) sekä dialogisiirrot (keskustelun kulku). (Salminen, Laurinen & Marttunen 2002: 273, 278.) Tässä tutkimuksessa voidaan nähdä samansuuntaisia piirteitä: funktionaaliset tekstijaksot ja niistä muodostuvat toimintasarjat kertovat, mitä tekstissä toiminnan tasolla tapahtuu.

Kokonaisuudessaan analysoitavien rakenteellisten ja kielellisten piirteiden valinta on tutkimuksessani aineistolähtöistä: olen valinnut piirteitä, jotka luonnehtivat tekstejä yleisesti. Kontekstien kuvaamisen ja rakenteen, argumentaation sekä kielellisten piirteiden analysoinnin avulla pyrin muodostamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan lukiolaisten yleisönosastoteksteiksi tarkoitettujen mielipidetekstien muodostamasta tekstilajista.

## 2.2 Argumentointi

### 2.2.1 Argumentaatioteorioita

Argumentointi on useiden tieteenalojen tutkimuksen kohteena: yhteiskuntatieteilijät, oikeustieteilijät, kasvatustieteilijät, filosofit ja kielitieteilijät ovat nähneet argumentoinnin tärkeänä tutkimuskohteena. Oma näkökulmani on kielitieteilijän ja luontevan lähestymistavan tarjoaa retoriikka. Retoriikkaa voidaan jaotella tarkastellun kielenkäytön tason mukaan, jolloin tarkastelun kohteena voi olla puheiden retoriikka, argumentoinnin retoriikka tai kielikuvien eli trooppien retoriikka (Palonen & Summa 1996: 10). Tässä tutkimuksessa keskityn argumentoinnin retoriikkaan.

<sup>28</sup> Varsinkin kirjoittamista koskevat mallit ovat aliarvioineet funktionaalisten suhteiden merkitystä eli tekstin tavoitteita ja kommunikatiivisia päämääriä (Coirier, Andriessen & Chanquoy 1999: 3).

<sup>29</sup> Tässä tutkimuksessa dialogisuudeksi on määritelty myös kirjoittajan ja yleisön suhde, jota on eritelty luvussa 4.1.

Argumentaatioteorian kenttä on laaja<sup>30</sup>: on klassinen, ei-muodollinen aristoteellinen argumentaatioteoria, erilaisia virhepäätelmäteorioita, argumentointimalleihin keskittyviä teorioita ja pragmadialektinen teoria (Fulkerson 1996: 14–16). Teorioissa on oltu kiinnostuneita argumentoinnin rakenteesta, kulusta, virhepäätelmästä ja diskurssiin kuuluvista ilmaisemattomista, implisiittisistä elementeistä. Tarkastelunäkökulmat ovat liittyneet tuottamisen, analysoimisen ja arvioinnin kysymyksiin ja ongelmiin. (Eemeren ym. 1996: 12.) Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on kuvata holistisesti tekstien argumentaatiota. Hyödynnän tutkimuksessani argumentaatiomalleihin perustuvaa Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan 1950-luvulla uuden retoriikan aikaan luomaa argumentaatioteoriaa ja täydennän sitä muulla lähdekirjallisuudella, kun teoria ei anna riittäviä välineitä tekstien argumentoinnin tai kielellisten piirteiden analysoimiseen. Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan teoriassa ei esimerkiksi käsitellä argumentoinnin vakuuttavuutta kovinkaan syvällisesti.

Perelmanin argumentaatioteorian juuret ovat Aristoteleen ajatuksissa (ks. esim. Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 16, 20; Perelman 1996: 11, 13, 16, 25). Aristoteleen aikana argumentaatio kuului retoriikan piiriin, minkä jälkeen retoriikka vähitellen näivettyi kielikuvien tutkimukseksi ja argumentoinnin tutkimiseen suhtauduttiin vähättelevästi. Vasta 1950-luvulla uuden retoriikan edustajat Burke, Perelman ja Toulmin ottivat luonnollisella kielellä tapahtuvan argumentaation tarkastelun jälleen osaksi retoriikan tutkimusta. (Summa 1996: 51.) Vanhan ja uuden retoriikan<sup>31</sup> keskeinen ero on, että vanha retoriikka on pääosin normatiivista, kun taas uusi retoriikka on kuvailevaa, ja sille on tyypillistä yhteisöllinen näkemys sekä vuorovaikutuksen tarkastelu (Summa 1989: 93; Kakkuri-Knuuttila 1999b: 241). Uuden retoriikan vahvuutena pidetään sitä, että se kumoaa kahtiajaon muodon ja prosessin välillä ja näkee kirjoittamisen sosiaalisen prosessina (Coe 1994: 181).

Perelmanin argumentaatioteoriaa on myös muokattu ja laajennettu: se on saanut jatkajia, kun Amsterdamin koulukuntalaiset ja Michel Meyer ovat kehittäelleet omia teorioitaan Perelmanin teorian kritiikin pohjalta. Teoriaahan on kritisoitu muun muassa pragmaattisen ulottuvuuden puutteesta ja argumenttien tarkastelusta kontekstista irrallisina elementteinä (van Eemeren & Grootendorst 1995: 55). Amsterdamin koulukuntalaisten luomassa pragmadialektisessä argumentaatioteoriassa on yhdistetty Austinin ja Searlen puheaktiteoriaa, Gricen maksiimeja (keskustelun periaatteita) ja Perelmanin käsitteitä argumentoinnin tekniikoiden osalta. Michel Mayer on niin ikään luonut problematologian, jossa hän hyödyntää Perelmanin teoriaa, klassista retoriikkaa ja kielitieteellistä pragmatiikkaa (Summa 1996: 72).

<sup>30</sup> Tässä tutkimuksessa tarkastelen luonnollisella kielellä tapahtuvaa väitteiden esittämistä ja perustelemista, joten en esittele loogiseen päättelyyn liittyviä lähestymistapoja. Retorisessa argumentoinnissa argumentoinnin lähtökohta on hyvin erilainen kuin logiikassa, koska siinä sekä väitteiden esittämisen lähtökohdat että johtopäätökset ovat kiistanalaisia (Summa 1989: 100–101; Aro 1999: 19).

<sup>31</sup> Mauranen (2000: 306) toteaa, että nimenomaan uusi retoriikka toi argumentoinnin keinojen tutkimisen tärkeäksi sisällöksi retoriikka-käsitteen alle.

Taulukoon 2 on koottu edellä esiteltyjä teorioita: Aristoteleen argumentaatioteoria, jossa ovat Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan teorian juuret, Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan teoria sekä heidän teoriaansa edelleen kehittelevät pragmadialektinen argumentaatioteoria ja problematologia. Taulukossa on kuvattu lyhyesti teorioiden taustaa ja listattu niiden keskeisiä teoksia, käsitteitä sekä argumentaatioanalyysin lähtökohtia. Luonnehdinnan tarkoituksena on toimia perusteluna Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan teorian käytölle tässä tutkimuksessa sekä osoittaa yhtymäkohdat muihin perelmanilaista viitekehystä lähellä oleviin teorioihin.

Teorioiden keskeisenä yhteisenä piirteenä voi pitää sitä, että niissä argumentointi nähdään tavoitteellisena toimintana todellisessa kielenkäyttötilanteessa. Teorioiden erot näkyvät esimerkiksi siinä, että Aristoteleen retoriikassa annetaan vielä selkeästi ohjeita vakuuttavan puheen laatimisesta, kun taas Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan teoria ja sen edelleen kehittelyt keskittyvät argumentoinnin kuvaamiseen eivät ohjeistamiseen. Erona on myös se, että Aristoteleen teoria toimii etenkin filosofisena pohjana argumentoinnin tarkastelulle, kun taas uudemmat teorat antavat konkreettisia analyysivälineitä tutkia puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä. Konkreettisenä analyysivälineenä Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan teoriaa voi pitää käsitesysteemiltään monipuolisimpana, ja sitä on myös sovellettu suhteellisen runsaasti argumentaatiotutkimuksissa. Problematologiassa analyysi keskittyy kysymys-vastaus-parin analysoimiseen, mikä olisi kenties toimiva lähtökohta esimerkiksi keskusteluaineistojen argumentoinnin tarkastelussa. Pragmadialektisen analyysin lähtökohta on samansuuntainen kuin tässä tutkimuksessa: tekstin funktionaalisten jaksojen tarkastelu on lähellä tekstien argumentaatorakenteen (väite, perustelu, vastaargumentti, vasta-argumentin kiistäminen) sekä dialogisiirtojen (keskustelun kulku) analyysia (Salminen, Laurinen & Marttunen 2002: 273, 278).

TAULUKKO 2 Aristoteleen argumentaatioteorian, Perelmanin argumentaatioteorian, pragmadialektisen argumentaatioteorian ja problematologian taustoja ja käsitteitä

	Aristoteleen retoriikka	Perelman ja Olbrechts-Tyteca	Pragmadialektiikka	Problematologia Michel Meyer
TAUSTA	Tausta-ajatuksena oli kehittää kansalaisten kommunikointitaitoja (Summa 1989: 91). Retoriikka nähtiin välineenä esimerkiksi argumentointitaitojen oppimiseen (Haapanen 1996: 26).	1950-luvulla uusi retoriikka toi retoriikan takaisin päättelyn ja vakuuttamisen tutkimukseksi ja näki tekstit tavoitteellisena toimintana, johon kuului koko kielellinen vuorovaikutus – eivät ainoastaan yksittäiset kielikuvat (Summa 1989: 93, 99; Summa 1996: 64).	Teoria syntyi Perelmanin teorian kritiikistä ja siinä on yhdistetty puheaktiteorian soveltuvuusehtoja, Gricen maksiimeja ja Perelmanin käsitteitä (Summa 1996: 72). Tarkastella argumentointia todellisessa diskurssissa (Mauranen 1993: 198).	Teoria syntyi Perelmanin teorian kritiikistä 1980-luvulla, ja siinä on yhdistetty klassisen retoriikan käsityksiä ja kielitieteellistä pragmatiikkaa (Summa 1996: 72).
TEOKSET	Teokset, Osa 9 Retoriikka; Runousoppi (1997)	Traité de l'argumentation: La nouvelle rhétorique (1958); L'empire rhétorique (1977)	van Eemeren, Grootendorst & Kruiger (1987) Handbook of Argumentation Theory	From logic to rhetoric (1986)
KÄSITTEET	enthymema = tehokas vakuuttamiseen käytetty argumentti topos = ohje tehokkaan argumentin etsimiseksi (Aristoteles 1997: 91; Kakkuri-Knuutila 1999: 243–245)	viitekehys (yleisö) lähtökohdat (esisopimukset) argumentoinnin tekniikat ja kulku (argumentaatiotekniikat, argumenttien järjestys)	kriittinen keskustelu pragmadialektiset säännöt	Argumentointi käsittelee erityistä ongelmaa erityisessä kontekstissa (Eemeren & Grootendorst 1999a: 54).
ANALYYSI	Teoria toimii lähinnä argumentoinnin tutkimisen filosofisena pohjana ja puheen rakentamisen ohjeena.	Käsitesystematiikka on toimiva tulkinnallisuudesta ja käsitte-päällekkäisyyksistä huolimatta.	Teoria toimii etenkin ajattelurakennelmana (Leiwo & Pietikäinen 1998). Viime vuosina teoriaa on hyödynnetty runsaasti myös tekstianalyysseissa.	Argumentaatio nähdään kysymys-vastaus-parin avulla (Summa 1996: 72).

### 2.2.2 Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan argumentaatioteoria analyysivälineenä

Tässä tutkimuksessa analyysimenetelmänä on Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan luoma argumentaatioteoria, koska se on osoittautunut toimivaksi käsitesysteemiksi ja analyysin pohjaksi useissa yhteiskuntatieteellisissä, filosofisissa ja kielitieteellisissä tutkimuksissa ja opinnäytteissä (ks. esim. Kuusisto 1996 ja 1998; Mikkonen 1999 ja 2008; Sääsilahti 2006). Perelman ja Olbrechts-Tyteca edusta-



vat 1950-luvun uuden retoriikan suuntaa, ja heidän pääteoksensa *Traité de l'argumentation: La nouvelle rhétorique* on ilmestynyt vuonna 1958. Perelman kehitti pääteoriaansa vielä eteenpäin ja julkaisi 1971 teoksen *L'empire rhétorique*, joka on suomennettu vuonna 1996 *Retoriikan valtakunta* -teokseksi. Teoriaa arvostetaan, koska siinä havainnollistetaan ja luokitellaan monipuolisesti argumentointikeinoja, mutta sitä on myös kritisoitu tulkinnanvaraisuudesta (Summa 1996: 73).

Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan teoriasta ja Perelmanin myöhemmän teoksen käsitesysteemistä on löydetty myös puutteita ja heikkouksia. Ongelma-kohtia ovat aiheuttaneet kielitieteellisissä tutkimuksissa etenkin argumentointitekniikoiden luokitteluun liittyvät käsitteepäällekkäisyydet ja kielen keinojen pinnallinen käsittely (Mikkonen 1999: 162–163; Paavola & Pirnes 2004: 61; Säskilähti 2006: 191). Teorian haasteena on pidetty myös sitä, että siinä kuvataan hyvin yksityiskohtaisia luokitteluja, mikä voi johtaa tutkijan aikaa vievään ja hyödyttömään käsitesaivarteluun sekä loputtomaan kiistaan oikeasta tulkinnasta (Koistinen 1998: 49).

Myös analyysiin liittyvä tulkinnallisuus asettaa haasteen: Perelmanin teorian ongelmana voidaan nähdä se, että kyse on viime kädessä intuitioon perustuvasta hahmottamisesta (Kajaste 1996: 192). Koska argumentaation rakenteen, kulun ja tekniikoiden tulkinta on jatkuvasti kiistanalaista, voi sanoa, että liikun koko ajan todennäköisyyksien ja uskottavimpien selitysmallien maailmassa. Perelmanin (1996: 16) huomauttaa, että luonnollisella kielellä tapahtuvaa argumentointia tarkasteltaessa tulkinnallisuutta ei voi sulkea pois. Perelmanilainen lähestymistapa on yksi analyysimalli muiden joukossa. Kun tarkastellaan väitteiden ja perusteluiden rakentumista, samasta tekstistäkin voidaan määrittellä erilaiset osat väitteeksi tai perusteluksi tai perusteluiden oikeutukseksi, mikä johtuu valitusta metodista ja analysoijan tulkinnasta (Laurinen & Marttunen 1998: 167). Tulkinnallisuutta ei voi – eikä ole tarpeenkaan – sulkea pois, joten pyrin perustelemaan väitteeni tekemilläni havainnoilla.

Perelman ja Olbrechts-Tyteca tuovat teoriassaan argumentoinnin tutkimuksen piiriin puhutun kielen lisäksi myös kirjoitetun kielen ja tarkastelevat luonnollista kieltä hyvin monipuolisten tekstiesimerkkien avulla: aineistona on poliittisia, filosofisia, journalistisia ja kaunokirjallisia tekstikatkelmia. Teorian keskeisiä käsitteitä ovat yleisö, esisopimukset, argumentointitekniikat ja argumenttien järjestys. Teoriaa voidaan pitää varsin formalistisena, koska Perelman ja Olbrechts-Tyteca lähestyvät tekstejä osittain kontekstista irrallisena ilmiönä. Myös teoriasta esitetyt luonnehdinnat saavat sen näyttämään varsin formalistiselta: esimerkiksi Summa (1996: 64, 67) on luonnehtinut teoriaa argumentoivan puhunnan ”mallittamiseksi” ja ”argumenttien kasvioppi-taksonomiaksi”. Formalistisuutta rikkoo kuitenkin se, että argumentointi nähdään vuorovaikutuksena ja vuorovaikutuskonteksti on huomioitu esisopimuksissa, jotka syntyvät ja ovat olemassa puhujan tai kirjoittajan ja yleisön välillä. Formalistisuutta rikkoo myös se, että teoriassa korostetaan muodon ja sisällön saumatonta yhteyttä. (Ks. Perelman 1996: 28, 48.)

Perelmanin teoria soveltuu tutkimukseni lähtökohtaan hyvin, ja se tarjoaa hyödyllisen ja toimivan analyysikehikon pohjan, koska sisältää Summan mukaan (1996: 71, 73) lähes sata lueteltua retorista ja argumentatiivista tekniikkaa. Teoria linkittyy hyvin myös käyttämiini tekstilajiteorioihin ja suhtautumisen teoriaan.

Määrittelen argumentoinnin Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971) argumentaatioteorian mukaisesti: Argumentointi on luonnollisella kielellä tapahtuvaa suullista tai kirjallista vaikuttavaa viestintää, jonka tarkoituksena on vahvistaa tai muuttaa kuulijan tai lukijan suhtautumista johonkin asiaan, ihmiseen tai ilmiöön. Se on monimutkainen prosessi, jossa esitetyille väitteille haetaan tukea erilaisten perustelujen kautta ja jossa tulkinnallisuus on aina mukana. (Perelman 1996: 11, 16.)

Argumentiksi voidaan määritellä tekstijakso, joka muodostuu väitteestä ja ainakin yhdestä siihen liittyvästä perustelusta (Salminen, Laurinen & Marttunen 2002: 266). Sääskilahti (2006: 144) laajentaa argumentin määritelmää lisäämällä siihen taustaoletukset: hän luokittelee argumentiksi tekstijakson, josta löytyy väitteen, perustelun ja taustaoletuksen kombinaatio. Taustaoletusten näkeminen osaksi argumenttia on luontevaa perelmanilaisessa viitekehyksessä, jossa kaikkien argumenttien takana nähdään olevan jokin esisopimus<sup>32</sup> argumentoijan ja yleisön välillä.

Tässä tutkimuksessa luokittelen argumenteiksi sellaiset tekstijaksot, joissa on väite ja siihen liittyvät perustelut. Argumenttien taustaoletuksia, eli omassa tutkimuksessani esisopimuksia, tarkastelen tekstikokonaisuuden kannalta, en yksittäisten argumenttien, vaikka taustaoletukset ovat niissäkin implisiittisesti läsnä. Aineistostani luokittelemat argumentit rakentuvat siten, että väite ja sitä seuraava perustelu tai perustelut eivät välttämättä esiinny tekstissä peräkkäin vaan tekstijaksot voivat sijaita kaukanakin toisistaan. Tarkastellessani esimerkiksi tekstien argumentointitekniikoita, käytän aineistoesimerkkeinä usein vain tekstikohtaa, jossa on näkyvissä perustelut, vaikkakin väite kuuluu argumentin kokonaisuuteen. Päädyin tähän ratkaisuun, koska esimerkin on tarkoitus havainnollistaa nimenomaan tekniikkaa eli perustelukeinoa. Esittelen kuitenkin myös runsaasti kokonaisia tekstiesimerkkejä esimerkiksi argumentointitapoja kuvatessani, joten väitteiden ja perusteluiden yhteistoiminta tulee näkyviin niissä.

Perelman ja Olbrechts-Tyteca (1971) jakavat argumentoinnin kolmeen osaluueeseen: argumentoinnin viitekehukseen, lähtökohtiin ja tekniikoihin. Argumentoinnin ensimmäisen osaluueen muodostaa viitekehys. Viitekehukseen kuuluu yleisö, joka on Perelmanin teorian yksi keskeinen käsite. Yleisö muodostuu henkilöistä, joihin argumentoija haluaa vaikuttaa. Argumentointitilanteessa puhuja tai kirjoittaja tekee esimerkiksi argumentointityyliä ja perusteluja

<sup>32</sup> Taustaoletukset ovat useimmiten julkilausumattomia oletuksia ja niiden kutsuminen esisopimuksiksi korostaa niiden kontekstuaalisuutta, etenkin niiden sopimuksellisuutta ja yhteisöllisyyttä (Kakkuri-Knuutila 1999b: 248–249; Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006: 222).

koskevia valintoja sen mukaan, kenelle hän argumentoi; kun yleisö muuttuu, muuttuu argumentointikin. Argumentoidessaan kirjoittaja tai puhuja voi kohdistaa sanansa yleiselle joukolle eli universaaliyleisölle tai määritellylle erityisyleisölle, esimerkiksi tietylle sosiaaliselle ryhmälle tai ammattikunnan edustajalle (Perelman 1963: 140; Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 18, 22, 31–33; Perelman 1996: 17, 20–21). Summa (1996) arvioi universaaliyleisön käsitteen ongelmalliseksi, kun sitä yritetään soveltaa yksittäisiin tapauksiin. Hänen mukaansa käsite muodostaa eräänlaisen kehäpäätelmän: järkeviä arvoja ovat vain ne, jotka universaaliyleisö hyväksyy, ja universaaliyleisön hyväksymistä taas ei voida päätellä kuin siitä, mikä kulloisenakin aikakautena on hyväksyttävää. (Summa 1996: 67–69.)

Yleisö-käsite tuo mukanaan vuorovaikutuksen tekstin ja lukijan välille. Argumentoinnissa tehdyt valinnat ovat heijastumia tästä suhteesta (Summa 1989: 88). Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan teoriaa on luonnehdittu jopa edistykseksi, koska se ottaa huomioon yleisön (Cranish & Lumbelli 2005: 182). Tämän vuoksi oma konteksti- ja tekstilajilähtöinen ajattelutapani ei ole ristiriidassa Perelmanin teorian kanssa, vaikka Perelman ei kontekstia, saati tekstilajia, määrittele yhtä laajasti. Perelman ja Olbrechts-Tyteca (1971) ovat tietoisia teoriansa puutteista sillä he huomauttavat, että kontekstista ja tilanteesta irrotetut esimerkit ja niiden analyysi saattaa sisältää virheellisyyksiä, koska kielen monimerkityksisyys ja argumentoinnin implisiittisyys eivät tule niissä välttämättä esiin. Argumentoiva diskurssi on aina osa kokonaisuutta eli tilannetta, jossa erilaiset diskurssin elementit ja osapuolet ovat vuorovaikutuksessa ja joka on itsessään monimutkainen prosessi. (Perelman ja Olbrechts-Tyteca 1971: 187.)

Argumentoinnin toinen osa-alue muodostuu argumentoinnin lähtökohdista, joita ovat esisopimukset. Esisopimuksilla tarkoitetaan sellaisia elementtejä, joiden varaan argumentointi rakentuu. Nämä elementit ovat lähtökohtia, jotka tarvitsevat yleisön hyväksynnän ja jotka voivat olla eksplisiittisesti ilmaistuja premissejä<sup>33</sup> tai implisiittisiä argumentteja yhdistäviä linkkejä tai tapoja käyttää tällaisia linkkejä. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 65; Perelman 1996: 281.) Tällaisten eksplisiittisten tai implisiittisten kiistan ulkopuolella olevien pohjaväitteiden perusteella yleisön on mahdollista hyväksyä tekstin pääväite (Kuusisto 1996: 277). Puhutut ja kirjoitetut tekstit sisältävät aina taustaoletuksia ja siten myös tarkoitettuja tai tarkoittamattomia esisopimuksia, koska luonnollisen kielen sanat saavat merkityksensä suhteessa tekstin muihin sanoihin (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006: 27). Esisopimusten avulla argumentoija uskoo yleisön hyväksyvän hänen väitteensä; tavoitteena on, että yleisö siirtää esisopimuksen hyväksynnän koskemaan myös johtopäätöstä

Esisopimusten lähtökohtia voivat olla sekä todellisuuteen perustuvat tosiseikat, totuudet ja otaksumat että suotavuutta koskevat arvot, hierarkiat ja päättelysäännöt. Esisopimuksilta ei edellytetä objektiivisuutta, mutta niiden täytyy saada yleisön hyväksyntä, jotta ne ovat vakuuttavia ja toimivat argu-

<sup>33</sup> Premissiksi kutsutaan päättelyn osaa, josta päätellään johtopäätökseen (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006: 220).

mentoinnin lähtökohtina. (Perelman-Olbrechts-Tyteca 1971: 65–66, 77–79; Perelman 1996: 30–38.)

Esisopimuksina käytetyt totuudet ovat hyvin subjektiivisia ja jäävät argumentoinnissa kiistan ulkopuolelle, kun niitä ei tarkemmin määritellä ja kun kirjoittaja tai lukija on samaa mieltä totuudesta. Todellisuuteen perustuvia tosideikkoja ovat myös otaksumat, joiden avulla kuvataan sitä, mitä tilanteessa normaalisti tapahtuisi. (Perelman-Olbrechts-Tyteca 1971: 65–66, 77–79; Perelman 1996: 30–38.)

Suotavuutta koskevat esisopimukset ovat abstrakteja (hyvyys, oikeudenmukaisuus) tai konkreettisia arvoja (liittyvät erityiseen ilmiöön, henkilöön, ryhmään tai instituutioon). Konkreettisiin arvoihin perustuvaa päättelyä suosivat konservatiiviset yhteisöt ja abstrakteja arvoja muutosvalmiit sekä kumoukselliset yhteisöt. Hierarkiat voivat niin ikään olla konkreettisia (ihmisten ja eläinten hierarkia) tai abstrakteja (oikeuden ylemmyys hyötyyn nähden). Suotavuutta koskevinä esisopimuksina käytetään myös päättelysääntöjä, jotka ovat otaksu- mien kaltaisia. Ne voivat koskea määrää (mikä hyödyttää useita ihmisiä, on arvokkaampaa, kuin se mikä hyödyttää vain muutamia) tai laatua (ainutkertainen on arvokasta). (Perelman-Olbrechts-Tyteca 1971: 65–66, 77–79; Perelman 1996: 30–38.)

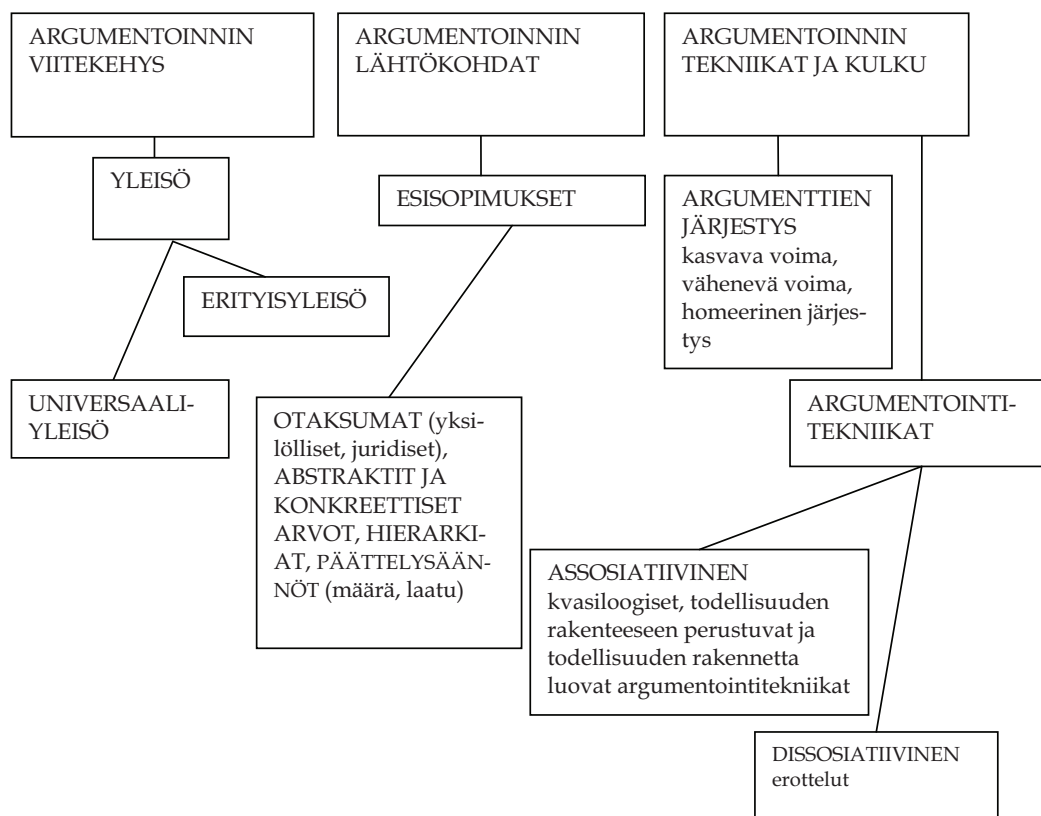
Kolmannen argumentoinnin osa-alueen muodostavat argumentoinnin kulku ja tekniikat. Argumentoinnin kulku kuvaa sitä, missä tekstikohdassa tekstin pääväite sijaitsee. Tekstit voidaan pääväitteen sijainnin perusteella luokitella nousevan, laskevan ja homeerisen järjestyksen teksteiksi. Nousevassa järjestyksessä voimakkain argumentti eli pääväite perusteluineen sijaitsee muiden perusteluiden jälkeen tekstin lopussa. Järjestystä pidetään tyypillisenä argumenttien järjestyksenä, vaikkakin sen tehoa voidaan pitää joissakin tilanteissa huonona, koska teksti aloitetaan heikoimmasta argumentista. Laskevassa järjestyksessä pääargumentti esitetään ennen perusteluja. Järjestys voi aiheuttaa hämmennystä kuulijoissa ja lukijoissa, etenkin jos pääväite on hyvin provokatiivinen. Argumentoinnin tehokkuus voi laskea tämän hämmennyksen vuoksi. Homeerisessa järjestyksessä pääväite sijaitsee sekä alussa että lopussa, minkä vuoksi antiikin aikana sitä suositeltiin. (Perelman-Olbrechts-Tyteca 1971: 504–505; Perelman 1996: 166.)

Aineistoanalyysini ovat osoittaneet, että kaikki tekstit eivät ole argumentoinnin kulun osalta luokiteltavissa Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan karkean kolmijakoisen luokittelun mukaan. Olenkin täydentänyt Perelmanin luokittelua kahteen otteeseen: Ensinnäkin olen lisännyt ei pääväitettä -luokan sekä pääväite tekstin keskellä -luokan pro gradu -työni aineistoanalyysin perusteella (Mikkonen 1999: 168). Toiseksi olen lisännyt tässä tutkimuksessa tehdyn aineistoanalyysin perusteella pääväite tekstin alussa ja keskellä -luokan sekä pääväite tekstin keskellä ja lopussa -luokan (ks. luku 3.1.4).

Argumentoinnin tekniikat jaotellaan teoriassa kahteen pääluokkaan: sidosmuotoisiin eli assosiativisiin ja erottelumutoisiin eli dissosiativisiin argumentointitekniikoihin. Assosiaatioissa ymmärrämme toisen elementin joko positiivisesti tai negatiivisesti jonkin toisen elementin kautta. Dissosiaatio on

erottelun tekniikka ja sillä pyritään saattamaan erilleen tekijöitä, jotka on liitetty yhteen esimerkiksi vakiintuneen käytännön tai perinteen kautta. Myös osien erottelu kokonaisuudesta kuuluu tällaiseen tekniikkaan. Erottelut ovat tyypillistä filosofiselle ajattelulle. Usein argumentoinnissa on läsnä yhtä aikaa sekä assosiatiiivinen että dissosiatiiivinen ajattelu. Assosiatiiivisia tekniikoita ovat kvasiloogiset argumentointitekniikat, todellisuuden rakenteeseen perustuvat argumentointitekniikat ja todellisuuden rakennetta luovat argumentointitekniikat. Dissosiatiiivisia tekniikoita ovat erottelut. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 190–192.)

Usein retorisen analyysin ainoana tarkastelunäkökulmana ovat olleet argumentointitekniikat ja argumentoinnin kulku, minkä vuoksi Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan teoriaa voidaan pitää suhteellisen monipuolisena – ottaahan se huomioon myös viitekehysten ja lähtökohdat (Summa 1989: 102). Kuvioon 5 olen koonnut Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan määrittelemät argumentoinnin osa-alueet, joihin aineistoni analyysi perustuu.



KUVIO 5 Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971; 1996) argumentaatioteorian osa-alueet (ks. myös Summa 1989: 101)

Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan teoria on hyvin yksityiskohtainen: pääargumentointitekniikat (assosiatiiviset ja dissosiatiiviset tekniikat) jakautuvat alatekniikkoihin, joita ovat kvasiloogiset, todellisuuden rakenteeseen perustuvat, todellisuuden rakennetta luovat ja erotteluihin perustuvat argumentit, jotka edelleen jakautuvat yksittäisiksi tekniikoiksi. Tässä luvussa luonnehdin alatekniikoita yleisesti. Alatekniikoiden yksittäisiä argumentointitekniikoita kuvaan tarkemmin analyysiluvussa 4.

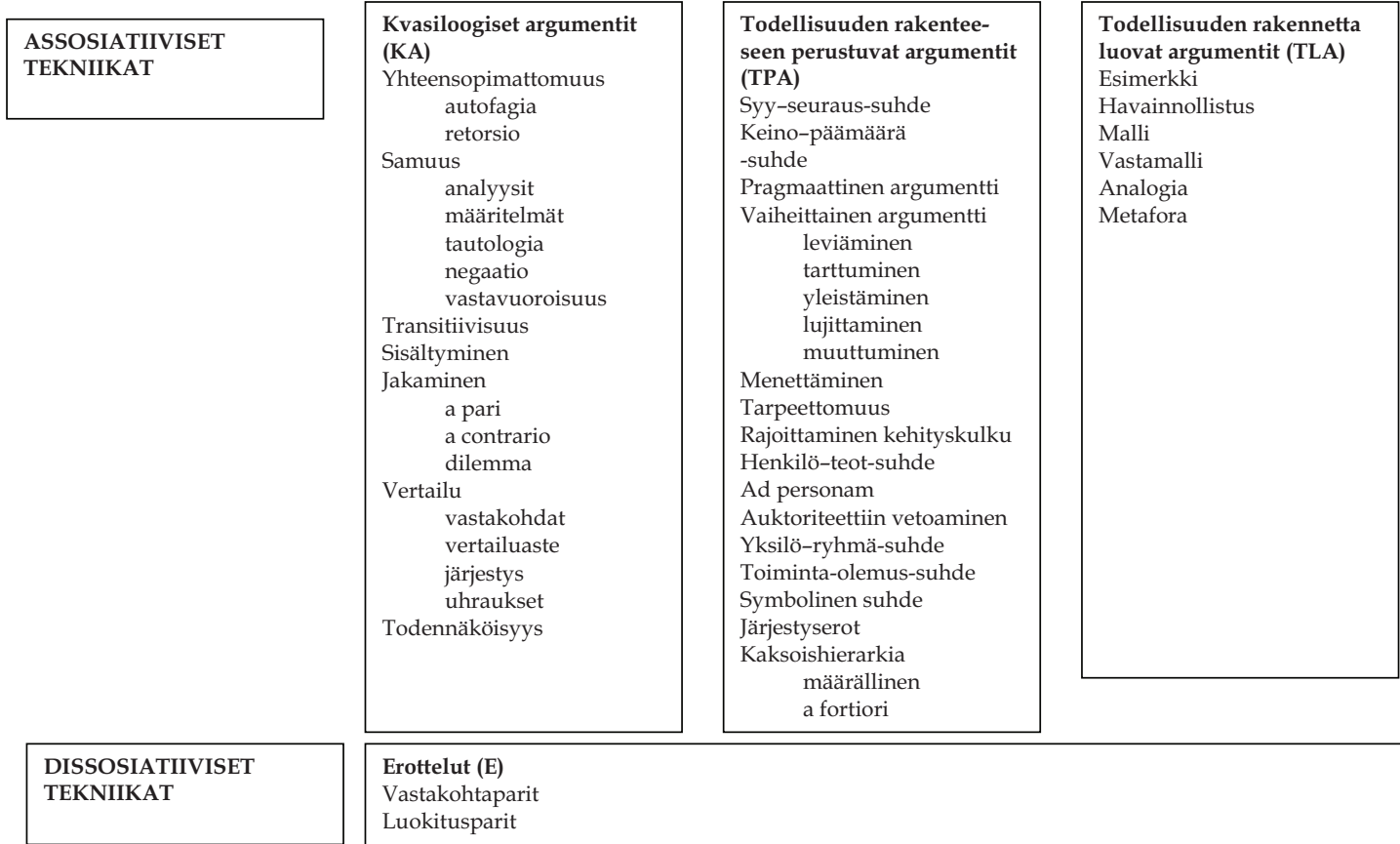
Kvasiloogisia argumentointitekniikoita (KA) on usein verrattu formaaliseen ajatteluun, johon ovat vaikuttaneet stoalainen logiikka ja Aristoteleen syllogismit. Kvasiloogisten keinojen taustalla on kvantitatiivinen ajattelu, jonka mukaan perustelu osoittaa asiat jollakin tavalla vertailtaviksi, yhtäläisiksi tai samanlaisiksi. Loogisesta ja matemaattisesta ajattelusta kvasiloogiset argumentit eroavat siinä, että keinot edellyttävät ei-muodollisten väitteiden hyväksymistä. Kvasiloogiset argumentit tarvitsevat rinnalleen myös muiden tekniikoiden tukea, koska yksinään ne eivät yleensä riitä vakuuttamaan kuulija tai lukijaa. (Perelman–Olbrechts-Tyteca 1971: 191, 193–194, 230.)

Todellisuuden rakenteeseen perustuvissa tekniikoissa (TPA) yleisesti hyväksytystä siirrytään sellaiseen, joka halutaan saada hyväksytyksi. Tällaiset argumentit eivät välttämättä vastaa todellisuutta vaan voivat faktojen lisäksi perustua myös yleisiin uskomuksiin ja oletuksiin. Argumenteissa kirjoittaja hahmottaa ja jäsentää todellisuutta joko peräkkäisyys- tai rinnakkaisuussiteiden kautta. Peräkkäisyysiteissä argumentoija yhdistää kaksi peräkkäistä tapausta tai ilmaisee syyn jonkin asian olemassaoloon tai vaikutuksen, joka asialla on. Rinnakkaisuussiteissä yhdistetään kahden eri tason asioita. Tällaisen siteen prototyyppinä voidaan pitää henkilö ja teot -argumenttia, jossa henkilö ja hänen tekonsa ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa eli jossa arvio henkilöstä perustuu hänen tekoihinsa. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 261–263, 293; Perelman 1996: 93, 102–103.)

Todellisuuden rakennetta luovissa tekniikoissa (TLA) pyritään konkretisoimaan tiettyjä säännönmukaisuuksia. Näiden säännönmukaisuuksien esittämisen tarkoituksena on luoda kuva todellisuudesta. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 351–352.)

Perinteisessä retoriikassa käsitteiden välisistä erotteluista (E) argumentointikeinoina ei oltu kovin kiinnostuneita, mutta uuden retoriikan myötä niistä kiinnostuttiin. Dissosiatiivisia argumentointitekniikoita ovat filosofiset erottelut sekä vastakohta- ja luokitusparit. Filosofisissa erotteluissa on ominaista ilmiön ja todellisuuden vastakkainasettelu. Vastakohtaparit ovat lahjakas-lahjaton-asetelman tai normaali-epänormaali-asetelman kaltaisia, ja luokituspareilla hahmotetaan ilmiöiden välisiä eroja esimerkiksi eläinkunta-kasvikunta-parin tapaan. Kun argumentoija käyttää vastakohtapareja, hän voi ilmaista molemmat parit eksplisiittisesti tai hän voi jättää toisen parin lukijan tai kuulijan rekonstruoitavaksi. (Perelman–Olbrechts-Tyteca 1971: 191–192; Perelman 1996: 61, 142, 150–152.)

Kuviossa 6 on lueteltu yksittäisiä tekniikoita. Myös liitteissä 2–4 on yksittäisten tekniikoiden määritelmät sekä aineistoesimerkkejä.



KUVIO 6 Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971; 1996) argumentointitekniikat

### 2.2.3 Argumentoinnin vakuuttavuuden arviointi

Tässä tutkimuksessa sivuan argumentoinnin vakuuttavuuteen liittyviä asioita tarkastellessani yksittäisiä argumentointitekniikoita ja kuvatessani lukiolaiskirjoittajien argumentointitapoja. En kuitenkaan systemaattisesti analysoi argumentoinnin vakuuttavuutta tai nimeä tekstien mahdollisia virhepäätelmiä<sup>34</sup>. Työni tavoitteena ei ole arvioida yksittäisiä tekstejä vaan kuvata yleisellä tasolla vakuuttavuuden yhteyttä käytettyyn tekniikkaan tai argumentointitapaan. Koska kuitenkin sivuan vakuuttavuuteen liittyviä kysymyksiä, on paikallaan luonnehtia muutamalla sanalla kyseistä ominaisuutta.

Kun tarkastellaan argumentoinnin vakuuttavuutta ja hyvyyttä<sup>35</sup>, lähtökohdiana voi olla tekstin tavoite, joka argumentoivissa teksteissä voi olla uuden, yleisön näkemyksen vastaisen mielipiteen hyväksyttäminen, yleisön kannan vahvistaminen tai vankkojen uskomusten horjuttaminen (Kakkuri-Knuutila & Halonen 1999: 76). Argumentointi on vakuuttavaa ja hyvää silloin, kun tekstin tavoite toteutuu. Vakuuttava argumentti voidaan määritellä myös siten, että se on sekä sisällöllisesti että muodollisesti tasapainoinen ja että siihen on sisäänrakennettuna puhujan tai kirjoittajan intentiot ja kuulijan tai lukijan oletetut reaktiot (Summa 1989: 93–94).

Argumentoinnin hyvyyden arviointi on kuitenkin monin tavoin vaikeaa – ei vähiten siksi, että luonnollisissa keskustelu- tai lukutilanteissa se tapahtuu usein intuitiivisesti. Fulkerson (1996: 136) mainitsee, että hyvän argumentin määrittely on vaikeaa, koska edes ohjeet virhepäätelmien ja näennäisperustelujen välttämistä tai argumentin formaalista pätevyydestä eivät välttämättä tee argumentointia kontekstissaan onnistuneeksi. Argumenttihan saattaa näyttää joskus vain esimerkiksi kielellisesti sujuvalta, vaikka sen sisällössä olisi puutteita. Vaikka kriittisen tarkastelun jälkeen argumentti osoittautuisi virhepäätelmäksi<sup>36</sup>, spontaanissa keskustelu- tai lukemistapahtumassa yleisö voi sen hyväksyä.

Koska kyse on luonnollisella kielellä tapahtuvasta argumentoinnista, formaalin logiikan säännöt eivät useinkaan auta argumentin vakuuttavuuden arvioinnissa: luonnollisella kielellä ei ilmaista asioita pelkin syllogismein (johtopäätös on suoraan johdettavissa annetuista premisseistä) tai yksiselitteisin ilmauksin. Vakuuttavuus syntyy monista muistakin asioista kuin väitteistä ja perusteluista: erilaiset oheisviestintään liittyvät asiat kuten tekstin sananvalinnat, rakenne ja ymmärrettävyys lisäävät tai vähentävät vakuuttavuutta. (Laurinen & Marttunen 1998: 148–151.)

Perelmanin (1996: 156–157) mukaan argumenttien vakuuttavuus on vahvasti sidoksissa yleisöön: perustelu vakuuttaa lukijan tai kuulijan väitteen hyväksyttävyydestä ja sitä kautta vakuuttuneisuutta voidaan pitää osoituksena argumentin hyvyydestä. Näkemystä on kritisoitu siitä, että se on idealistinen ja

<sup>34</sup> ks. virhepäätelmistä esim. Kalpio 2004

<sup>35</sup> Käytän argumentin vakuuttavuutta ja hyvyyttä synonyymisesti.

<sup>36</sup> Kakkuri-Knuutila ja Halonen (1999: 110) suomentaisivat fallacy-termin mieluummin virheargumentiksi, koska virhepäätelmä nimitys korostaa liikaa sitä, että vika koskee aina päättelysuhteita.



vieras todellisille teksteille. Varsinkin universaaliyleisö hyvän argumentoinnin kriteerinä on ongelmallinen (Summa 1989: 104; Summa 1996: 69), koska laajan yleisön samanmielisyyden arvioiminen on mahdotonta. Argumenttien hyväyden arviointi ei nousekaan Perelmanin teorian arvoksi toisin kuin argumentointitekniikoiden systematisointi (Summa 1996: 72–73). Vakuuttavuuden määrittelyn ongelmaksi muodostuu myös subjektiivisuus. Toisaalta subjektiivisuutta vähentää se, että arvioinnin apuna on kulttuurinen ja yhteisöllinen tieto siitä, millainen argumentti on hyvä. Yhteisöllisen arviointinäkömyksen mukaan ainoastaan yhteisön jäsenet pystyvät ratkaisemaan argumenttien pätevyyden, koska he tuntevat omat argumentointikäytänteensä eli sen miten kieltä ja erilaisia argumentointitapoja käytetään kyseisessä kontekstissa ja millaiset argumentit ovat hyväksyttäviä. (Aro 1999: 21; Kakkuri-Knuutila & Halonen 1999: 109.)

Spontaanissa argumentointitilanteessa yksittäisen argumentin tai kokonaisen argumentoivan tekstin vakuuttavuutta voi tarkastella sekä luottaen intuitioon että perustamalla arvionsa yhteisölliseen tietoon. Kun tarkoituksena on tarkastella tieteellisesti tekstin argumentoinnin pätevyyttä, tarvitaan kuitenkin konkreettisempia kriteereitä. Taulukkoon 3 olen kerännyt Govierin (1988), Renkeman (1993: 132) sekä Kakkuri-Knuutilan (1999: 1984, 191–192) ja Halosen (1999: 76, 82) hyvän argumentoinnin kriteerejä. Näissä kriteereissä argumentoinnin vakuuttavuuden katsotaan syntyvän muun muassa siitä, että argumentoinnissa on otettu huomioon vasta-argumentit ja erilaiset näkökulmat, ihmiset kuvataan kunnioittavasti, tiedon lähde on määritelty, perustelut ovat väitteen kannalta olennaisia ja väitettä tuetaan useilla perusteluilla. Govierin kriteereissä mainitaan myös neutraali kieli vakuuttavuuden kriteerinä. Tämä kriteeri sopii erityisesti esimerkiksi tieteellisten tekstien vakuuttavuuden arviointiin, kun taas esimerkiksi yleisönosastotekstissä vaatimus kielen neutraaliudesta ei ole keskeinen. Provosoiva kielenkäyttö voi saada lukijan lukemaan tekstin ja pitämään sitä kontekstissaan vakuuttavana.

Analysoidessani lukiolaisten yleisönosastokirjoituksiksi tarkoitettuja mielipidetekstejä lähdin siitä, että argumentoinnin vakuuttavuus liittyy tekstikonaisuuteen ja kontekstiin, ei niinkään yksittäisiin väitteisiin tai perusteluihin<sup>37</sup>. Koulukontekstissa oppikirjat ja opetus määrittelevät, millainen on onnistunut argumentoiva teksti. Hyvinä perusteluina pidetään muun muassa sellaisia, jotka pitävät paikkansa, ovat selkeitä, eivät ole ristiriidassa muiden perusteluiden kanssa, sopivat tilanteeseen ja joita on määrällisesti riittävästi (Mikkola, Koskela, Haapamäki-Niemi, Julin, Kauppinen, Nuolijärvi & Valkonen 2004: 46). Nämä kriteerit ovat yhteneviä taulukossa 3 esitettyjen kriteerien kanssa.

<sup>37</sup> Kakkuri-Knuutila & Halonen (1999: 109) huomauttavat, että eri teksteillä on erilaiset argumentoinnin vakuuttavuuden vaatimukset: yleisönosastokirjoitukselta ei odoteta samaa kuin akateemiselta tekstiltä.

<p>GOVIER (1988; 1996) (ks. myös Fulkerson 1996: 136–138)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Argumentoinnissa käytetään suhteellisen neutraalia kieltä.</li> <li>2. Otetaan huomioon vasta-argumentit ja käytetään niitä omassa tekstissä.</li> <li>3. Lähteet ja lainatut sitaatit osoitetaan korrektisti ja asiantuntijoiden väliset erimielisyydet kerrotaan.</li> <li>4. Kiistanalaisista asioista esitetään useita vaihtoehtoja, joista analyysin avulla jokin osoitetaan muita uskottavamaksi.</li> <li>5. Omia näkökantoja ei saa esittää luonnollistumina ("Me kaikki ajattelemme näin).</li> <li>6. Argumentit ovat sopivia ja harkittuja.</li> <li>7. Erilaiset näkökulmat esitetään tasapuolisesti ja asioihin liittyvät ihmiset kuvataan kohteliaasti ja kunnioittavasti.</li> <li>8. Osoitetaan, kun perustelut eivät ole rationaalisesti vakuuttavia. Selitetään, miksi kirjoittajan kanta kuitenkin näyttää kontekstissaan oikealta ja sopivalta.</li> </ol>	<p>RENKEMA (1993: 132) määritelmä on Toulminin määritelmän pohjalta hienosäädetty ja muokattu määritelmä</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Argumentoinnin hyvyttä ja luotettavuutta voidaan arvioida luokittelemalla perustelu ensimmäisen, toisen ja kolmannen asteen perusteluiksi. Ensimmäisen asteen perustelussa vastaanottaja voi itse tarkistaa asian oikeellisuuden. Toisen asteen perustelu perustuu argumentoijan havaintoon ja kolmannen asteen perustelussa sekä argumentoija että vastaanottaja ovat kolmannen lähteen tiedon varassa.</li> <li>2. Perustelut voivat olla motivationaalisesti eli arvojen mukaan, auktoritaativisesti eli auktoriteetin mukaan tai asiaperusteisesti oikeutettuja (ks. myös Laurinen &amp; Marttunen 1998: 156).</li> </ol>	<p>KAKKURI-KNUUTTILA &amp; HALONEN (1999: 76, 82); KAKKURI-KNUUTTILA (1999: 184, 191–192)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Perustelut ovat hyväksyttäviä, koska ne ovat aiemmin tunnettuja tai lähde on luotettava.</li> <li>2. Perustelut ja taustaoletukset ovat olennaisia väitteen kannalta, ja ne antavat riittävästi tukea väitteelle.</li> <li>3. Perusteluihin voidaan lisätä lisäoletuksia ilman, että ne heikentävät väitteen vakuuttavuutta.</li> <li>4. Usein väite tarvitsee ympärilleen useita perusteluja.</li> <li>5. Hyvyttä voi arvioida vertaamalla väitettä vastaväitteeseen.</li> <li>6. Vasta-argumentit otetaan huomioon.</li> </ol>
--	--	--

Lukiolaisia myös ohjataan itse arvioimaan omia tekstejään. Mielipidetekstin arvioinnissa opiskelijaa voidaan pyytää tarkkailemaan esimerkiksi, miten selkeästi tekstin pääväite tulee esiin, millaisia perustelutapoja ja lähteitä on käytetty, miten riittäviä perustelut ovat, miten lukija on otettu huomioon, miten luotettavia käytetyt lähteet ovat, millaisia ovat tekstin sananvalinnat ja miten teksti noudattaa oikeinkirjoitussääntöjä (Berg ym. 2005). Kysymysten pohjalta syntyy kuva, että hyvä argumentoi viin teksteihin kuuluva mielipideteksti on selkeä, perusteluiltaan monipuolinen ja luotettava sekä kielellisesti korrekki. Lukion oppikirjat ohjaavat opiskelijaa samansuuntaiseen argumentoinnin vakuuttavuuden tarkasteluun kuin taulukossa 3 esitetyt kriteerit.

Kun keräsin tutkimusaineistoni opetuskokonaisuuksien yhteydessä, opiskelijat pohtivat myös itse hyvän ja tehokkaan mielipidetekstin ominaispiirteitä. Opiskelijat määrittelivät hyvän ja vakuuttavan mielipidetekstin ominaispiirteiksi seuraavat: kirjoittaja esittää pääväitteen selkeästi, perustelee väitteensä tarkasti, esittää selkeästi pohjatekstin mielipiteet, tekee myönnytyksiä eli on osittain samaa mieltä pohjatekstin kanssa, antaa esimerkkejä, esittää asiat tiiviisti, kritisoi tarpeeksi pohjatekstiä ja kärjistää tarvittaessa. Opiskelijoiden määritelmissäkin on paljon yhtymäkohtia taulukon 3 tieteellisiin määritelmiin: niiden mukaan vakuuttavassa tekstissä on esitelty useita näkökulmia, vastargumentit on huomioitu ja perustelut ovat hyväksyttäviä.

## 2.3 Suhtautumisen ilmaiseminen

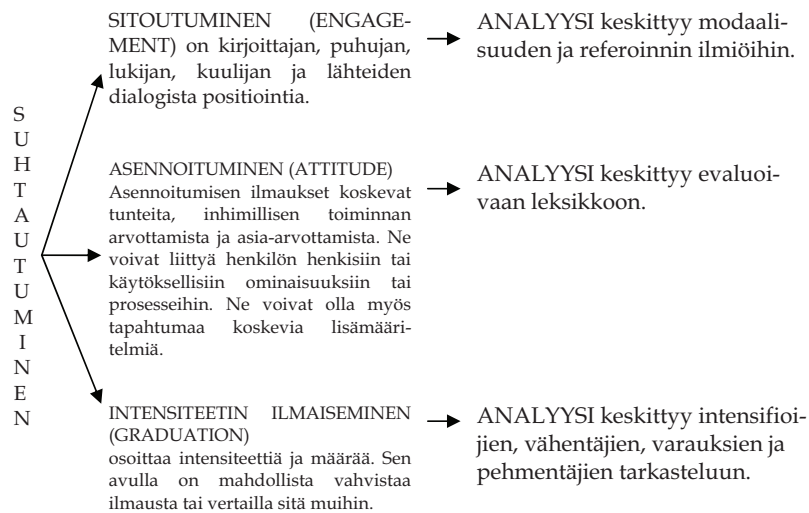
Työni kolmantena teoreettisena lähtökohtana on J.R. Martinin ja P.R.R. Whiten luoma suhtautumisen teoria (Appraisal theory), jonka lähtökohtana on, että kaikkea kielenkäyttöä voidaan pitää asenteellisena (Martin & White 2005: 92). Erityisesti ja korostetusti asenteellisuus on läsnä mielipiteitä esitettäessä ja perusteltaessa. Kielellisillä valinnoilla kirjoittajat antavat kuvan vuorovaikutus-tyylistään, vaikuttavat tietoisesti tai tiedostamatta tekstin vastaanottoon ja osoittavat tekstissään niitä asenteita ja arvoja, joihin sitoutuvat (Martin & White 2005: 92–94). Teorian avulla on mahdollista analysoida konkreettisia tekstejä ja tarkastella niiden retorista vaikutusta. Retorisen vaikutuksen lisäksi teoria antaa tutkijalle työkalun tarkastella kirjoittajan ja lukijan suhdetta: miten lukija johdatellaan tekstin arvo-, asenne- ja tunnemaailmaan. (Martin & White 2005: 1–2, 7–8, 161, 210.) Tarkasteltaessa argumentoivia tekstejä huomio kiinnittyy siihen, miten kirjoittaja suhtautuu itse esittämiinsä väitteisiin ja perusteluihin ja millä tavoin hän ilmaisee suhtautumisensa muiden esittämiin mielipiteisiin ja perusteluihin.

Suhtautumisen teoria purkaa auki suhtautumisen ilmaisemisen systeemiä ja resurseja. Teoriassa suhtautumisen systeemi muodostuu sitoutumisen (engagement), asennoitumisen (attitude) sekä ilmaisutavan intensiivisyyden ja fokuksen (graduation) ilmaisemisesta<sup>38</sup>. (Martin & White 2005: 1–2, 35–38.) Näistä

<sup>38</sup> Käsitteiden suomennokset ovat Katajamäen (2006; ks. myös Juvonen 2007).

viimeisin on sisäkkäinen sitoutumisen ja asennoitumisen ilmaisemisen systeemien kanssa.

Suhtautumisen systeemin kolmea osa-aluetta voi lyhyesti luonnehtia seuraavasti: Sitoutumisen systeemi osoittaa puhujan, kuulijan, kirjoittajan ja lukijan dialogisia ja intertekstuaalisia suhteita. Asennoitumisen systeemiin kuuluvat tunteiden ilmaiseminen (affect), inhimillisen toiminnan arvottaminen (judgement) ja asia-arvottaminen (appreciation)<sup>39</sup>. Intensiiteetin ilmaisemisen systeemi on kahden edellisen systeemin kanssa sisäkkäinen ilmiö, koska sekä sitoutumisen että asennoitumisen ilmausten intensiteettiä voidaan vahvistaa asteittain. (Martin & White 2005: 38, 100, 135.) Kuviossa 7 on kuvattu suhtautumisen teorian runko.



KUVIO 7 Suhtautumisen teorian runko

Suhtautumisen ilmaisemista on tarkasteltu perinteisesti modaalisuuden ja affektisuuden käsitteiden alla. Modaalisuuden avulla osoitetaan arvioita asioiden todenmukaisuudesta ja toteutumismahdollisuuksista, ja sen avulla puhuja ilmaisee esimerkiksi, onko jokin asia hänen mielestään tai yleisesti ottaen varma tai epävarma (ISK § 1551). Modaalisuus voidaan jakaa episteemiseen, evidentialiseen, dynaamiseen ja deonttiseen modaalisuuteen sekä praktiseen välttämättömyyteen.<sup>40</sup> Episteemisessä modaalisuudessa on kyse puhujan tietoon tai päättelyyn perustuvista arvioista asian mahdollisuudesta, todennäköisyydestä

<sup>39</sup> Käsitteiden suomennokset ovat Katajamäen (2007: 100). Juvonen (2007: 432) käyttää termejä tunne (affect), inhimillisen toiminnan moraalinen arviointi (judgement) ja ei-inhimillisten asioiden ja esineiden arviointi (appreciation).

<sup>40</sup> Modaalisuuden käsite on kuitenkin ongelmallinen etenkin puhuttua kieltä tarkasteltaessa, koska modaalisuuden keinot voidaan kontekstissaan määritellä joskus myös toisin. Muun muassa modaalisten adverbien ja diskurssipartikkeleiden tai pragmaattisten partikkeleiden määrittely ei ole aina yksiselitteistä. (Hakulinen 1994: 73.)

tai välttämättömyydestä. Sen lajiksi voidaan määritellä myös evidentialinen modaalisuus, jossa puhuja osoittaa, miten hän on saanut tietonsa sekä mihin hänen arvionsa ja käsityksensä perustuvat. Dynaamisen modaalisuuden avulla osoitetaan jonkin asian tai toiminnan mahdollisuutta, välttämättömyyttä tai pakkoa sekä osoitetaan asian tai toiminnan suhde sisäisiin tai ulkoihin olosuhteisiin. Deonttisen modaalisuuden avulla ilmaistaan lupaa ja velvollisuutta, ja sen avulla voidaan ilmentää puheyhteisön normeja: ilmaistaan, mitä on mahdollista tai välttämätöntä tehdä. Praktinen välttämättömyys perustuu arkipäätelyyn ja liittyy erilaisiin ohjeisiin, joilla osoitetaan, miten tavoitteen saavuttaa. (ISK § 1554–1557; Kangasniemi 1992: 2–4.)

Modaalisuutta voidaan ilmaista monilla leksikaalisilla ja kieliopillisilla keinoilla. Leksikaalisia keinoja ovat modaaliset adjektiivit, modaaliverbit, performatiiviverbit (*vaadin, pyydän, ilmoitetaan, pyydetään*), modaaliset adverbit ja partikkelit. Kieliopillisia keinoja ovat verbimodukset imperatiivi, konditionaali ja potentiaali, verbin liittotempukset perfekti ja pluskvamperfekti sekä modaalisuuteen erikoistuneet lausekonstruktiot, kuten nesessiivirakenne *X:n täytyy; on tehtävä* ja mahdollisuusrakenteet esimerkiksi *on havaittavissa, on saatavissa, on tehtävissä*. (ISK § 1558, 1584–1585.)

Modaalisuuden lisäksi suhtautumista voidaan osoittaa affektisilla ilmauksilla, joilla puhuja tai kirjoittaja osoittaa subjektiivisen suhtautumisen asioihin, henkilöihin tai lähteisiin ja jotka tuovat lauseisiin lisämerkityksiä. Tällaiset ilmaukset ohjaavat vastaanottajaa tulkitsemaan ilmauksen sävyltään affektiseksi. Affektisia kielen keinoja on kaikilla kielen tasoilla, ja ne eivät ole välttämättä erikoistuneet ilmaisemaan tiettyä suhtautumista, vaan ovat usein yleisempiä ja samakin ilmaus voi saada vastakkaisia tulkintoja erilaisissa konteksteissa. Affektiset keinot voivat olla esimerkiksi morfosyntaktisia rakenteita (esimerkiksi eksklamatiivi- eli huudahduslauseita) ja sellaisia sanaryhmiä, joihin affekti on leksikaalistunut. Tällaisia sanaryhmiä ovat esimerkiksi voimasanat (*helkkari, hitto, pirusti, helvetisti*), interjektiot (*hyi, hui, yäk*) ja affektiset johdokset (*kirjanen, pienoinen, palleroinen*). (ISK § 374, 856, 1707, 1709, 1725.)

Suhtautumisen teoria käsitteleekin aiheita, joita on aiemmin tarkasteltu modaalisuuden, episteemisen modaalisuuden ja todistelemisen käsittein, mutta teoriassa eritellään perinteisesti analyysin keskiössä olleiden kirjoittajan ilmaiseman varmuuden, sitoutumisen ja tiedon ilmausten lisäksi myös sitä, miten kirjoittaja asennoituu itseensä ja keskustelukumppaneihinsa. Teoriassa on pyritty luomaan malli, jossa kaikki erilaiset suhtautumista ilmaisevat kielelliset ainekset olisivat osa samaa systeemiä ja kielellisten resurssien kuvausta. (Martin & White 2005: 1–2.) Perinteisestihän nämä suhtautumista ilmaisevat modaalisuuteen ja affektisuuteen liittyvät keinot on kieliopissa kuvattu yleensä hajallaan useissa eri kohdissa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen teksteissä esiintyvää sitoutumista ja ihmillisen toiminnan arvottamiseen liittyvää asennoitumista sekä näiden intensiteettiä. Keskityn ilmauksiin, joilla lukiolaiskirjoittaja osoittaa suhtautumisensa omiin väitteisiinsä ja perusteluihinsa sekä pohjatekstin kirjoittajan esittämiin väitteisiin ja perusteluihin. Hyödynnän suhtautumisen ilmaisemisen tarkaste-

lussa Martinin ja Whiten (2005) teoriaa, Isoa suomen kielioppia (2004) sekä Wiksten Folkerydin (2006) väitöstutkimusta, jossa on sovellettu suhtautumisen teoriaa oppilaiden tekstien analyysissa.

Suhtautumisen teoria on laaja ja pikkutarkka teoria kielen keinoista, joilla voi ilmaista suhtautumista. Sellaisenaan se antaa välineen tarkastella kaikkea mahdollista ilmaisua, jonka voidaan katsoa ilmentävän kirjoittajan suhtautumista asioihin, ilmiöihin ja ihmisiin. Tässä tutkimuksessa hyödynnän teoriaa niiltä osin, jotka parhaiten antavat välineitä tarkastella mielipiteen esittämiseen ja perustelemiseen liittyvää suhtautumista. Hyödynnän teoriasta etenkin sitoutumisen systeemiä mutta myös hieman inhimillisen toiminnan arvottamiseen liittyvää asennoitumisen alasysteemiä sekä intensiteetin ilmaisemiseen liittyvää systeemiä. Seuraavissa alaluvuissa esittelen näitä teorian osa-alueita tarkemmin.

### 2.3.1 Sitoutuminen

Suhtautumisen teorian sitoutumisen systeemi kuvaa tekstin dialogisia ja intertekstuaalisia suhteita. Siinä tarkastellaan tapoja, joilla kirjoittaja osoittaa tekstissä kuuluvat äänet sekä sen, miten hän näihin ääniin suhtautuu ja sitoutuu. Kielen keinoilla kirjoittaja voi osoittaa olevansa tekstin muiden äänien kanssa samaa mieltä tai eri mieltä tai hän voi osoittaa suhtautuvansa niihin epävarmasti tai neutraalisti. Sitoutumisen tarkastelun yhteydessä ollaan kiinnostuneita myös siitä, miten kirjoittaja ottaa huomioon yleisön arvoositionsa ilmaisemisessa. (Martin & White 2005: 92–93).

Sitoutuminen jaotellaan yksi- (monogloss) ja moniääniseksi (heterogloss). Yksiaänisessä sitoutumisessa ei ole ilmaistu dialogisia vaihtoehtoja tai esitetty arviota (*Pankit ovat olleet ahneita*). Moniäänisessä sitoutumisessa esitetään dialogisia vaihtoehtoja (*On esitetty väitteitä, että pankit ovat ahneita; Mielestäni pankit ovat ahneita; Kaikki tietävät pankkien olevan ahneita*). (Martin & White 2005: 98–100.) Sitoutuminen kertoo siitä, miten tekstin kirjoittajanaani suhtautuu tekstin toisiin ääniin (Juvonen 2007: 431).

Moniääninen sitoutuminen jaotellaan oman tekstin laajentamiseen (dialogic expansion) ja dialogiseen supistamiseen (dialogic contraction). Dialogisessa laajentamisessa laajennetaan omaa tekstiä antamalla tilaa muille äänille (*On sanottu, että -; Minusta näyttää -*). Laajentaminen käsittääkin erilaiset lähdeviitteet, joita ovat neutraalit lähdemaininnat (acknowledge) ja sitoutumisen astetta vähentävät etäännyttävät lähdemaininnat (distance). Vaikka lähdemaininnat yksinään olisivat suhteellisen neutraaleja, muu teksti saattaa heijastaa niihin arvoja, joten analyysissä on tärkeää ottaa huomioon tekstikonteksti.

Oman tekstin laajentamista on myös harkitseminen<sup>41</sup> (entertain) (*luultavasti, minusta, ehkä, ilmeisesti, on mahdollista, luulen että, ehdotan että* jne.), jonka avulla osoitetaan, että useat tulkinnat ovat mahdollisia: subjektiivinen väite on yksi

<sup>41</sup> Osa harkitsemisen keinoista on perinteisesti luokiteltu varmuuden asteen ilmauksiksi. Ne osoittavat väitteen ajallisen, määrällisen ja laadullisen varmuuden (Luukka 1992: 363–364). Varmuuden asteen ilmaus voi koskea asiasisältöä tai vuorovaikutusta tai molempia (Laihanen 1995: 132).

mahdollisuus muiden joukossa (*Ehkä lukion työtävät eivät vain sovi tyttärellesi* 051T3). Tällaiset ilmaukset antavat dialogista tilaa: niiden avulla kirjoittaja antaa tilaa erilaisille arvopositioille ja mielipiteille. Harkitsemisen ilmaukset voivat joissakin tapauksissa olla myös retorisia kysymyksiä, joilla osoitetaan jokin näkökulma tai asiantila mahdolliseksi (*Olisikohan niin, että tyttäresi on haukannut liian suuren palan heti aluksi ja kahminut itselleen liian työntäyteisen jakson?* 015T1) tai velvoitteita, jotka antavat vastaanottajalle mahdollisuuden suostua siihen tai kieltäytyä siitä (*Suosittelen kuitenkin, että kotitehtäviä kannattaisi tehdä mielenkiinnon, oppimisen ja jaksamisen mukaan* 066P4; *Ehdotan, että Tarja Saari keskustelee tyttärensä kanssa työtahdin löysäämisestä*). (Martin & White 2005: 104–105, 108, 110–115, esimerkit tämän tutkimuksen aineistosta.) Tällaiset kontrollointiin pyrkivät velvoitteet ovat direktiivejä, jotka ovat puhuteltavaan suuntautuvaa modaalisuutta ja joilla on lukuisia funktioita, kuten käskyn, kehotuksen, pyynnön, ohjeen tai suosituksen funktio (ISK § 1645).

Dialoginen supistaminen voi olla irtisanoutumista (disclaim) ja oman käsityksen lausumista (proclaim). Irtisanoutuminen voi olla kiistämistä (deny) tai vastakohtan esittämistä (counter). Kiistämisen avulla kirjoittaja korrektisti johdattelee lukijansa omaan arvomaailmaansa ja osoittaa, että hänellä on jollakin osa-alueella enemmän tietämystä kuin vastaanottajalla. Kiistäminen voi olla kohdistettu tekstin yleisölle mutta myös ikään kuin kolmannelle osapuolelle, jolloin lukija yhdessä kirjoittajan kanssa tulee tietoiseksi tai on tietoinen jonkun kolmannen osapuolen väärästä ajattelutavasta. Vastakohtan esittäminen toimii samoin kuin kiistäminen: sen avulla on mahdollista osoittaa, että kirjoittaja ja lukija jakavat saman paradigman, mutta kirjoittaja hakee siihen muutosta. (Martin & White 2005: 97–98, 118–121.)

Oman kannan osoittamisessa kirjoittaja rajoittaa dialogisia vaihtoehtoja, joita meneillään oleva keskustelu sisältää. Kirjoittaja voi osoittaa olevansa samaa mieltä tai osittain samaa mieltä (concur) vahvistamisen<sup>42</sup> (affirm) ja myöntämisen (concede) avulla. Oman kannan osoittaminen voi olla myös kannattamisesta (endorese) tai oman käsityksen lausumista (pronounce). Vahvistamisen ja myöntämisen avulla kirjoittaja osoittaa, että hänellä ja yleisöllä on sama tietämys. Ne muodostavat usein retorisen parin vastakohtan esittämisen kanssa: ne edeltävät vastakohtan esittämistä, ja niiden avulla kirjoittaja osoittaa samamielisyyden lukijan kanssa, vaikka lisäkin heti perään varauksen. (Martin & White 2005: 121–125.)

Kannattamiseen perustuvat ilmaukset ovat usein lähellä lähdeviittauksia, koska niissä on läsnä ulkopuolinen lähde ja sisäinen kirjoittajan ääni. Lähdeviittauksista ne eroavat siinä, että ne sisältävät subjektiivisuuden aspektin. Lähdeviittausten ja kannattamisen eroja havainnollistavat seuraavat esimerkkilauseet: *He toteavat, että* (neutraali lähdemaininta); *He ovat väittäneet, että* (etäännyttävä lähdemaininta); *He ovat (selvästi) osoittaneet, että* (kannattaminen). Voi ajatella, että kannattamisessa kirjoittajan ääni on korrekti, pätevä ja vakuuttava, koska hän saa omalle väitteelleen lisää painoarvoa sitoutumalla muihin tai koska hän

<sup>42</sup> Vahvistamista on perinteisesti tarkasteltu varmuuden asteen ilmaisemisen yhteydessä.

osoittaa olevansa pätevä arvioimaan muiden väitteitä. (Martin & White 2005: 121–124, 126–127.)

Oman käsityksen lausumisen avulla kirjoittaja painottaa ja tähdentää omaa näkökantaansa. Ilmausten avulla kirjoittaja rajoittaa dialogisia vaihtoehtoja ja mahdollisesti haastaa, asettaa vastakkain tai hylkää tiettyjä dialogisia vaihtoehtoja. (*Totuus asiassa on se, että - -.*) Kirjoittaja osoittaa myös korkeaa sitoutumisen astetta esittämäänsä väitteeseen. (Martin & White 2005: 121–124, 126–127, 129–134.)

Yksittäiset sitoutumisen ilmaisemisen keinot ovat taulukossa 4, jossa on sekä Martinin ja Whiten antamia esimerkkejä ilmaisutavoista että tekstikatkelmaesimerkkejä omasta aineistostani. Esitettyä luokittelua voi pitää analyysin lähtökohtana, ei lopullisena ja aukottomana systeeminä, ensinnäkin sen vuoksi, että teorian luokittelut ja esimerkit eivät ole tyhjentäviä tai anna merkityksistä täydellistä kuvaa, vaan luonnollisen kielen tulkinta tapahtuu lopulta kontekstissa, jossa erilaiset leksikaaliset ja syntaktiset keinot toimivat vuorovaikutuksessa tekstikokonaisuudessa (Martin ja White 2005: 46, 52). Toiseksi käytännön analyysit ovat osoittaneet, että luokittelu sisältää tulkinnanvaraisuutta, mikä johtuu muun muassa luokittelun alaryhmien rajojen häilyvyydestä ja tulkitsijan lukijapositiona (Rothery & Stenglin 2000: 240; Martin & White 2005: 58; Wiksten Folkeryd 2006: 82).

Sitoutumisen systeemi purkaa auki tekstin ääniä ja kirjoittajan suhtautumista niihin. Se liittyy etenkin referoinnin tapoihin ja oman väitteen ilmaisemiseen ja perustelemiseen. Sitoutumisen tarkastelun avulla voi saada hienojakoisen kuvan tekstissä käytetyistä referoinnin ja dialogisuuden keinoista, ja se antaa mahdollisuuden tarkastella kirjoittajan oman äänen rakentumista tekstiin. Tässä tutkimuksessa tarkastelen lukiolaisten yleisönosastotekstien sitoutumisen ilmaisemista osana tekstin funktionaalista rakennetta ja tekstin argumentointia. Tarkastelussani hyödynnän sitoutumisen systeemiä etenkin kuvatessani lukiolaisten yleisönosastotekstien referointijaksoja (luku 3.2.1.1) ja argumentointitapoja (luku 5).

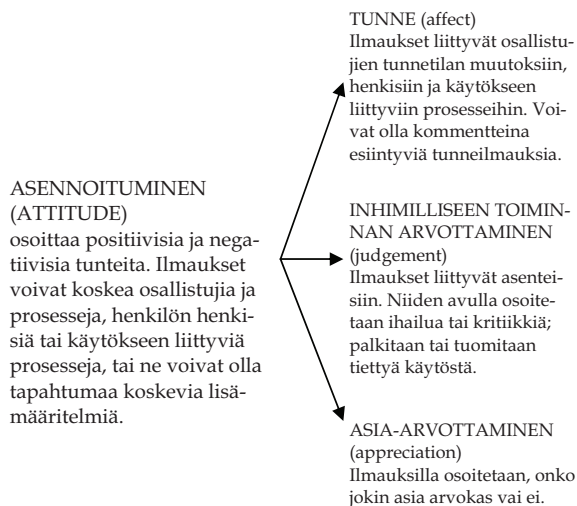


TAULUKKO 4 Yhteenvedo moniäänisen sitoutumisen resurssista

MONIÄÄNISEN SITOUTUMISEN ILMAISEMINEN				ILMAISUTAPOJA	AINEISTOESIMERKKI
DIALOGINEN SUPISTAMINEN (contract)	IRTISANOUTUMINEN (disclaim)	KIISTÄMINEN (deny)		<i>ei, ei ikinä, ei ole, olen eri mieltä, tuskin</i>	Saaren mainitsemiin mielenterveys- ja päihde-ongelmiin, käyttäytymishäiriöihin, bulimiaan ja anoreksiaan pohjimmainen syy <b>tuskin</b> löytyy lukio-opiskelusta. - - Lukio <b>ei</b> lisää nuorten ongelmia, vaan antaa heille valmiuksia selvitä elämässä.(002T2)
		VASTAKOHDAN ESITTÄMINEN (counter)		<i>vielä, mutta, siitä huolimatta</i>	Tuki kotona on tärkeää <b>mutta</b> jos lapsi on tottunut yläasteen aikana siihen, että vanhemmat odottavat hyviä numeroita ja pitäävät niitä itsestäänselvyytenä, tuo lukio liian suuret paineet (004T4)
	OMAN KANNAN OSOITTAMINEN (proclaim)	YHTÄ MIELTÄ OLE- MINEN (concur)	VAHVISTAMINEN (affirm)	<i>luonnollisesti, tietysti, selvästi</i>	<b>On tietysti</b> hyvin ikävää, jos nuori väsyä kohtuuttoman paljon lukiota käydessään (085T4).
			MYÖNTÄMINEN (concede)	<i>eittämättä [mutta], varmasti [kuitenkin]</i>  [VASTAKOHDAN ESITTÄMINEN]	Tarja Saari kirjoitti - - lukion nykyisestä, kohtuuttomasta työtaakasta. <b>On totta</b> , että tänä päivänä kouluelämässä vaaditaan paljon. - - <b>Kuitenkaan</b> en näe vaadittavien ponnistelujen olevan liiallisia tai kohtuuttomia. (010P1)
		OMAN KÄSITYKSEN LAUSUMINEN (pronounce)		<i>Väitän, että - - Tosiasiat ovat - -</i>	- - <b>itse</b> lukiota käyvänä <b>väittäisin</b> , että hänen kuvailemansa tuntemukset liittyvät juuri ensimmäiseen vuoteen (025T2).
		KANNATTAMINEN (endorese)		<i>Kuten X on osoittanut - - Olen samaa mieltä</i>	Nämä ovat suoria avunhuutoja ja yhdyn Saaren mielipiteeseen, että opetusministeriön ja päättäjien tulisi ne huomioida (040T2).
OMAN TEKSTIN LAAJENTAMINEN (expand)	HARKITSEMINEN (entertain)		<i>ehkä, luultavasti, voi olla, täytyy, näyttää minusta, ilmeisesti</i>	Tuntuikin tutulta kun - - hän kuvailee tyttärensä väsymystä, stressiä ja masennusta sekä mahdollisista harrastuksista luopumista. <b>Ehkä</b> lukion työtaakka on todellakin kohtuuton...?(045P3)	
	LÄHTEIDEN ILMAISEMINEN (attribute)	NEUTRAALI LÄHDEMAININTA (acknowledge)		<i>Halliday esittää, että On sanottu, että - -</i>	<b>Saari kuvaa</b> tekstissään tyttärensä vapaa-ajan käyttöä seuraavasti: " - -." (016T1)
		ETÄÄNNYTTÄVÄ LÄHDEMAININTA (distance)		<i>He väittävät, että hän ei voi kertoa - -</i>	<b>Saari väitti</b> myös tekstissään, että heidän <b>oli annettu ymmärtää</b> ettei kesätöiden tekeminen olisi lukiolaisille suotavaa. (026T2)

### 2.3.2 Inhimillisen toiminnan arvottaminen

Inhimillisen toiminnan arviointi koskee henkilöiden toiminnan arviointia, ja se kuuluu asennoitumisen alasysteemiin, jonka muita alasysteemejä ovat tunteiden ilmaiseminen ja asia-arvottaminen. Kuviossa 8 on asennoitumisen systeemin runko.



KUVIO 8 Asennoitumisen ilmaisemisen systeemin runko

Tässä tutkimuksessa tarkastelen lukiolaiskirjoittajan tapaa suhtautua pohjatekstien kirjoittajaan ja omaan itseen. Tämän vuoksi hyödynnän suhtautumisen teorian asennoitumisen systeemistä vain inhimillisen toiminnan arvottamiseen liittyviä kohtia.

Suhtautumisen teoriassa inhimillisen toiminnan arvottaminen voi koskea sosiaalista arvonantoa (social esteem) ja sosiaalista hyväksyntää (social sanction). Arvonantoon kuuluvat normaalius (normality), kyvykkyys (capacity) ja määrätietoisuus (tenacity)<sup>43</sup>. Hyväksyntään kuuluvat uskottavuus (veracity)<sup>44</sup> ja asiallisuus/säädylisyys (propriety)<sup>45</sup>. Ihmisten arvottamisessa ovat läsnä yhteisölliset arvot ja käsitykset siitä, mikä on yleisesti hyväksyttävää. Arvottaminen on institutionaalista: siinä tulee esiin, millainen käytös on suotavaa ja mikä on arvokasta. (Martin 2000: 23; Martin & White 2005: 43, 45, 53.)

Normaaliuden arvottaminen koskee sitä, kuinka epätavallinen tai tavallinen joku on. Ihmisten normaaliuden arvottaminen voi tapahtua esimerkiksi adjektiivien (*omaperäinen, outo, tuttu*) avulla, mutta se voi tapahtua myös erilaisien modaalisten keinojen kautta. Kyvykkyuden arvottaminen koskee sitä, miten

<sup>43</sup> Katajamäki (2007: 100) käyttää termiä päämäärähakuisuus.

<sup>44</sup> Katajamäki (2007: 100) käyttää termiä rehellisyys.

<sup>45</sup> Katajamäki (2007: 100) käyttää termiä sopivuus.

joku suorittaa tehtävän tai saavuttaa jonkin tuloksen. Myös sitä voidaan ilmaista adjektiivien (*viisas, tarmokas, heikko*) tai modaalisuuden avulla (*Hän voi mennä; Hänen on mahdollista mennä; Hän pystyy menemään*). Määrätietoisuuden arvottaminen koskee sisäisiä henkisiä tai emotionaalisia asioita. Sitä voidaan kuvata adjektiiveilla (*kärsivällinen, hätäinen, harkitsematon*) tai modaalisuuden avulla (*Aion mennä; Olen päättänyt mennä; Minun on tarkoitus mennä*). Uskotavuutta arvottaessa keskiössä on rehellisyyden ja epärehellisyyden aspekti. Esimerkiksi adjektiivit *luotettava, uskottava* ja *manipuloiva* arvottavat uskottavuutta. Myös modaalisuuden avulla on mahdollista liittää henkilöön rehellisyyden tai epärehellisyyden ominaisuuksia. Asiallisuuden/säädyllyisyyden arvottamisessa henkilöä tarkastellaan suhteessa sosiaaliseen systeemiin ja sen normistoon. Sitä voidaan ilmaista esimerkiksi adjektiiveilla *epäitsekäs, kohtelias, lainkuuliainen, epärehellinen*) ja modaalisesti (*Sinun pitäisi mennä; Sinun oletetaan menevän; Edellytetään, että menet*). (Martin & White 2005: 54–56; Rothery & Stenglin 2000: 236–238.) Taulukossa 5 on yhteenveto inhimillisen toiminnan arvottamisen resursseista.

TAULUKKO 5 Yhteenveto inhimillisen toiminnan arvottamisen resursseista

INHIMILLISEN TOIMINNAN ARVOTTAMINEN		POSITIIVISTA JA NEGATIIVISTA ARVOTTAMISTA	AINEISTOESIMERKKI
SOSIAALINEN ARVONANTO (social esteem)	NORMAALIUS (normality)	+ omaperäinen, normaali, tuttu, onnekas, muodikas, luonnollinen jne. - outo, arvaamaton, epävakaa jne.	<i>Ikävä kyllä raskaimman taakan joutuivat kantamaan ne "oikeat"[yleinen opiskelijajoukko, johon kirjoittaja laskee itsensä normaalius,+] opiskelijat, jotka tahtovat yrittää parhaansa. - - koulut tunkevat opetussuunnitelmansa täyteen koulutusta - - koska heidän mukaansa normaalin [normaali, +] oppilaan pitäisi kyetä opiskelemaan "normaali" oppimäärä. (011T1)</i>
	KYVYKKYYS (capacity)	HENKINEN KAPASITEETTI + viisas, järkevä, tasapainoinen, koulutettu, humoristinen jne. - naiivi, lapsellinen, tyhmä, neuroottinen jne. FYYSINEN VOIMAKUUS/HEIKKOUS + vahva, tarmokas, terve jne. - oikukas, heikko, sairas jne.	<i>Joudun usein oman jaksavuuteni ääri rajoille [kirjoittajan oma kyvykkyys, impl. heikko,-] (089T4).</i>
	MÄÄRÄTIETOISUUS (tenacity)	+ kärsivällinen, rohkea, huolellinen, väsymätön, uskollinen jne. - kärsimätön, arka, hätäinen, harkitseminen jne.	<i>- - ja yhä etsin sitä todellista haastetta, minkä ylitse en pääse pienellä lisäahkeruudella ja joka pudottaisi keskiarvooni alle 8,7:än [kirjoittajan oma määrätietoisuus, impl. +]. (063P3)</i>
SOSIALLINEN HYVÄKSYNTÄ (social sanction)	USKOTTAVUUS (veracity)	+ luotettava, rehellinen, uskottava, suora jne. - epärehellinen, valehteleva, manipuloiva jne.	<i>- - tuhtunut [pohjatekstin kirjoittajan uskottavuus, -] äiti puolustaa nuorisoa ja erityisesti tytärtään, lukion kohtuutonta työtaakkaa vastaan (050T3). En ole täysin varma, mikä osa Saaren kirjoituksessa on - - Saaren lisäämää "äidillis-tä" [pohjatekstin kirjoittajan uskottavuus, -] kauhua (074T4).</i>
	ASIAL LISUUS, SÄÄDYLLISYYS (propriety)	+ lainkuuliainen, ystävällinen, kohtelias, vaatimaton, kunnioitettava, epäitsekäs jne. - lahjottavissa oleva, itsekäs, epärehellinen jne.	

### 2.3.3 Intensiteetin ilmaiseminen

Kaikkia sitoutumisen ja asennoitumisen ilmauksia voidaan vahvistaa asteittain. Sitoutumisen, tunteen, inhimillisen toiminnan ja asioiden arvottamisen ilmaukset voivat kaikki saada enemmän tai vähemmän positiivisen tai negatiivisen sävyn. Tätä ilmiötä nimitetään suhtautumisen teoriassa intensiteetin ilmaisemiseksi<sup>46</sup>. Tässä tutkimuksessa tarkastelen intensiteetin ilmauksia, jotka liittyvät mielipiteen ja perusteluiden esittämiseen tai joilla kirjoittaja osoittaa suhtautumisen voimakkuutta pohjatekstin kirjoittajan näkemyksiin.

Intensiteettiä voidaan ilmaista esimerkiksi erilaisten intensiteettisanojen, intensiteettimääritteiden, astemääritteiden, adverbien ja partikkeleiden (kuten fokuspartikkeleiden), päätteiden sekä toiston avulla (ISK § 646–666, 675–677, 839, 1725, 1737). Intensiteetin ilmaisemista voidaan tarkastella yksittäisten sanojen ja ilmausten osalta ja kokonaisen tekstin kannalta. Yksittäinen sana tai ilmaus voi olla matalan, keskitason tai korkean voiman sana (*kohtuullinen/melko hyvä pelaaja* [matala], *hyvä pelaaja* [keskitaso], *loistava pelaaja* [korkea]). (Martin & White 2005: 135–136.) Kokonainen teksti voidaan määritellä intensiteetin tason perusteella matalan, keskitason, korkean tai dynaamisen voiman tekstiksi. Dynaaminen teksti on sellainen, joka kasvaa koko ajan äänekkäämmäksi, sisältää nyanseja ja liikkuu tunneskaalaltaan alas ja ylös. (Wiksten Folkeryd 2006: 112–115, 153.) Tässä tutkimuksessa en tarkastele kokonaisten tekstien intensiteetin rakentumista, vaan yksittäisten sitoutumisen ilmausten intensiteettiä ja mahdollista intensiteetin asteen yhteyttä argumentointitapaan.

Intensiteetin ilmaisemista voidaan kuvata ja tarkastella osana eri suhtautumisen systeemejä. Sitoutumisen systeemissä intensiteetti koskee puhujan tai kirjoittajan intensiteettiä/läsnäoloa tai ilmauksen vertailuastetta. Sitoutumista koskeva vahvistaminen voi olla esimerkiksi seuraavanlaista: *ehdotan, että* (matala); *uskon, että* (keskitaso); *olen vakuuttunut, että* (korkea). (Martin & White 2005: 135–136.)

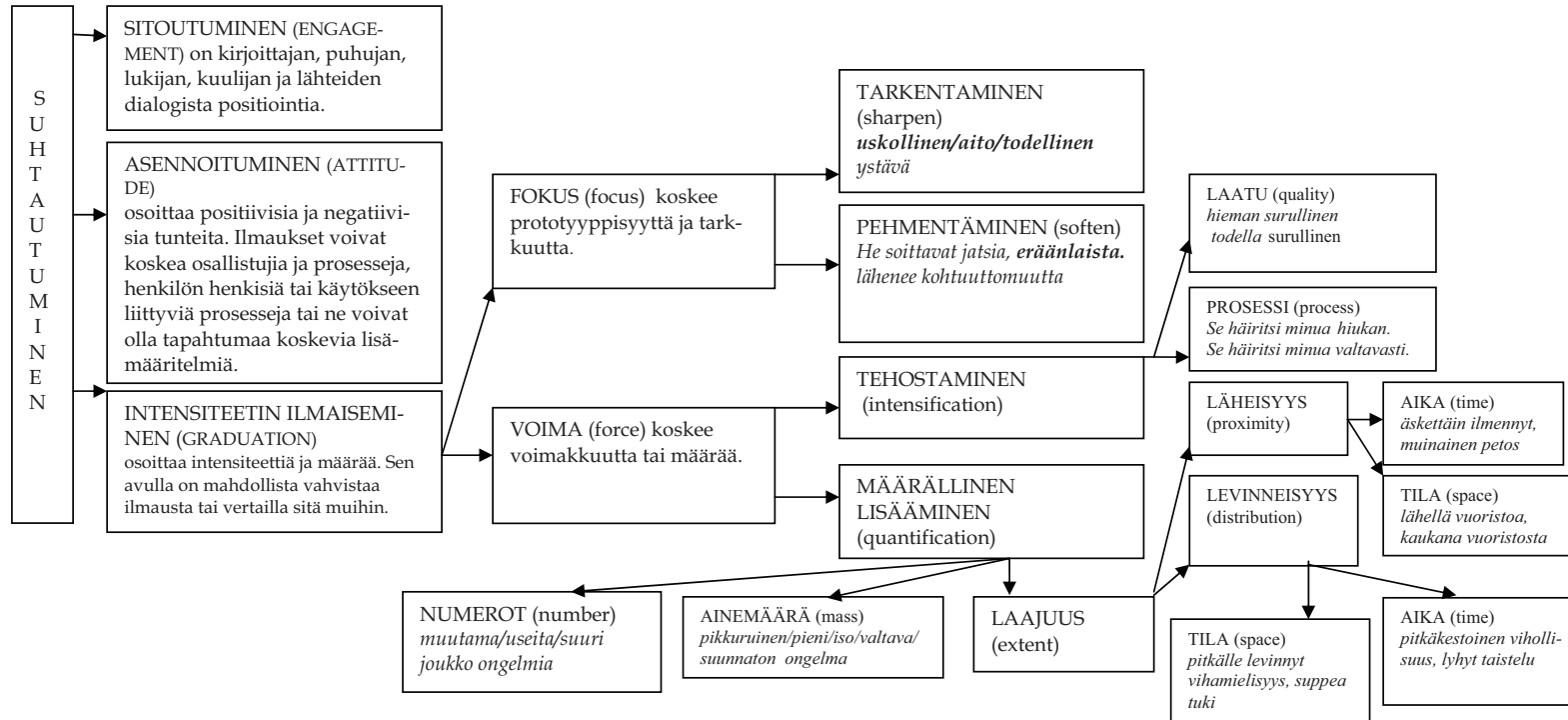
Asennoitumisen systeemissä intensiteetti liikkuu kahdella akselilla: vahvistaminen voi koskea voimakkuutta ja määrää (force) tai prototyypillisyyttä ja tarkkuutta (focus). Vahvistaminen prototyypillisyyden ja tarkkuuden osalta on kyseessä esimerkiksi ilmauksissa *uskollinen/aito/todellinen ystävä*; *He eivät soita aitoa jatsia*; *He soittavat jatsia, eräänlaista* ja vastaavasti voimakkuuden ja määrän osalta esimerkiksi ilmauksissa *melko onnellinen*, *hyvin onnellinen*, *erittäin onnellinen*. (Martin & White 2005: 135–139.)

Prototyypillisyyttä ja tarkkuutta voidaan muokata kahdella tavalla: Ensimmäkin tarkentamisen (sharpen) (*uskollinen/aito/todellinen ystävä*) avulla, jolloin tarkennus on merkinä maksimaalisesta kirjoittajan äänestä arvioinnin (joko positiivisen tai negatiivisen) merkityksessä. Kirjoittajan ääni pyrkii asettamaan lukijan siihen arvoposition, joka on esitetty. Toiseksi prototyypillisyyttä ja tarkkuutta voidaan pehmentää (soften) (*He soittavat jatsia, eräänlaista*). Kun pehmennetään negatiivista ilmausta, pyritään tarjoamaan sovitteleva ele ja osoitetaan solidaarisuutta niillekin, joiden näkökanta on päinvastainen. Esimerkiksi

<sup>46</sup> Juvonen (2007) käyttää myös termiä asteittaisuus.

ei väitetä, että jokin on *kohtuutonta*, vaan että, se *lähenee kohtuuttomuutta*. Kun pehmennetään positiivista ilmausta, vaikutus ei ole aivan yhtä suoraviivainen (*He soittavat eräänlaista jatsia vrt. He soittavat jatsia*). (Martin & White 2005: 135–139.)

Voimakkuutta ja määrää (force) voidaan niin ikään muokata kahdella tavalla: tehostamisen (intensification) ja määrällisen lisäämisen (quantification) avulla. Tehostaminen voi liittyä laatuun, kuten ilmauksissa *hieman surullinen – todella surullinen*, tai prosessiin, kuten ilmauksissa *Se häiritsi minua hiukan – Se häiritsi minua valtavasti*. Tehostaminen saadaan aikaan sekä käyttämällä yksittäisiä sanoja että toiston avulla. Toteutumaiset ovat sekä kuvallisia (*kristallinkirkas*) että ei-kuvallisia (*hyvin selkeä*). Määrällinen lisääminen voi tapahtua numeroiden, ainemäärän tai laajuuden avulla. Laajuutta voidaan ilmaista läheisyyden (proximity) ja levinneisyyden (distribution) avulla, ja niitä voidaan tarkastella ajallisen ja tilallisen laajuuden osalta. (Martin & White 2005: 140–141, 148–151, 154; Wiksten Folkeryd 2006: 90.) Kuviossa 9 on yhteenveto intensiteetin ilmaisemisen systeemistä.



KUVIO 9 Yhteenvedo intensiteetin ilmaisemisen systeemistä





tekstinsä rakentuvat otsikosta, aloituksesta, pääsääntöisesti 2–5 käsittelykappaleesta ja lopetuksesta.

Aineistossani on kuitenkin muutamia poikkeuksia: Kahdessa tekstissä on ainoastaan yksi tekstikappale. Näissä teksteissä kirjoittaja ei siis ole käyttänyt lainkaan kappalejaotusta. Aineistossani on myös neljä tekstiä, joissa on ainoastaan kaksi kappaletta. Teksteissä ei muodollisen rakenteen kannalta ole siis muuta kuin aloitus ja lopetus. Tekstin sisältö kertoo, että kyse on muodollisen kappalejaotuksen ongelmasta tai sanottavan niukkuudesta. Seitsemän aineistoni tekstiä rakentuu aloituksesta, yhdestä käsittelykappaleesta ja lopetuksesta eli kolmesta tekstikappaleesta. Osa näistä teksteistä on aiheen käsittelyltään suhteellisen suppeita, mikä on johtanut kappaleiden ja tekstin vähäisyyteen. Osassa on kyse kappalejaotuksen teknisestä ongelmasta: jos tarkastelisin tekstejä opettajan positiosta, ohjaisin kirjoittajaa miettimään kappalejaotusta uudelleen ja tekemään tekstiin muutaman aiheen jäsentelyjärjestystä tukevan kappalejaon lisää.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen lukiolaisten yleisönosastotekstejä kuvion 10 kouluaineen yleisrakenteen mukaan. Kuvaan aineistoni tekstien otsikointia, aloituksia, sisällön jäsenystä ja lopetuksia.

### 3.1.1 Otsikointi

Koulukontekstissa kirjoittajaa opetetaan muokkaamaan tekstille tekstiin sopiva otsikko. Opetuksessa puhutaan usein alustavasta otsikosta ja lopullisesta otsikosta; kirjoittajaa ohjataan tekemään tekstilleen työotsikko, jota voi muokata, kun teksti on kokonaisuudessaan valmis. Lähes kaikki aineistoni lukiolaiset ovat onnistuneet muotoilemaan teksteilleen jonkinlaisen otsikon: ainoastaan kahdesta tekstistä puuttuu otsikko, mikä voi tietysti johtua unohduksesta, koska otsikko usein tehdään viimeisenä, tai vaikeudesta keksiä oma otsikko. Kaikki aineistoni otsikot ovat liitteessä 1.

Lehdistön teksteissä otsikot erottuvat visuaalisesti muusta tekstistä, josta ne on erotettu tyhjällä rivillä ja mahdollisilla typografisilla keinoilla (ks. myös Kankaanpää 2006: 139). Aineistossani otsikot erottuvat myös muusta tekstistä: niiden ja varsinaisen tekstin väliin jää usein tyhjä rivi tai kirjoittaja on keskittänyt otsikkonsa. Koska tekstit on alun perin kirjoitettu käsin, otsikot eivät erotu typografisin keinoin muusta tekstistä lukuun ottamatta muutamaa poikkeusta, joissa otsikko on kirjoitettu suuraakkosin.

Otsikko ohjaa lukijan tulkintaa tekstistä: lukijan tulkinta alkaa heti ensimmäisestä lauseesta, joka usein on tekstin otsikko. Otsikkoa pidetäänkin tärkeänä vaikuttamisen keinona, koska se on yksi peruste, kun lukija miettii, lukeeko hän koko tekstin (Tiittula 1989: 5, 7). Myös opetuskontekstissa korostetaan otsikoinnin miettimistä lukijan kannalta: hyvä aineen otsikko saa kuvitelun lukijan lukemaan juuri kyseisen tekstin (Lyytikäinen 1998: 142–143). Autenttisissa teksteissä otsikoinnin rooli on tietysti korostuneempi kuin koulun teksteissä, koska ensin mainituilla on todellinen mahdollisuus vaikuttaa lukijaan ja lukijan päätöksiin; erityisesti lehdistön tekstien otsikoilla nähdään potentiaalinen mahdollisuus lisätä tekstin kiinnostavuutta yleisön silmissä, koska esimerkiksi lehdistötiedotteiden otsikoiden kohosteisuuden avulla voidaan kil-

pailla lukijoiden huomiosta (Kankaanpää 2006: 153). Myös opetuskontekstissa otsikointia mietitään esimerkiksi otsikon muotoilun kannalta: millaiset kielelliset keinot tekevät otsikosta kiinnostavan ja lukijaan vetoavan?

Aineistoni lukiolaiset käyttävät useita erilaisia otsikointikeinoja, vaikka voisi ajatella, että tehtävänannon ohjeistus "Laadi kirjoituksellesi näkökulmasi mukainen otsikko" olisi tuottanut muodoltaan samanlaisia otsikoita: mielipiteen tai asenteen ilmaisevia väitelauseita. Mielipiteen ilmaisevia väitelauseita on toki eniten aineistossani: 37 kappaletta. Monet ovat nostaneet otsikkoon tekstinsä pääteesin, kuten otsikoissa "Lukiossa on tarkoitus opiskella", "Lukio ei ole pakkotyölaitos vaan asennoitumiskysymys" ja "Lukio on varsin joustava koulu". Tehtävänannon ohjeistuksen mukaisesti otsikossa voi myös suoraan näkyä, kenen näkökulmasta teksti on kirjoitettu, kuten otsikossa "Lukiolaisilta vaaditaan liikaa". Useimmat väitteen sisältävät otsikot ovat suhteellisen neutraaleita, vaikka ilmaisevatkin kirjoittajan kannan. Ainoastaan yksi aineistoni väiteotsikko on todella pysäyttävä: "Lukio tappaa ihmisyyden".

Edellä kuvatun kaltainen pääteesin sisältävä otsikointitapa on yleisin myös lehdistötiedotteissa, joissa tiivistävä väitelauseotsikko nähdään osana uutismaista kokonaisrakennetta. Tiivistävien otsikoiden lisäksi lehdistötiedotteissa esiintyy nimeäviä otsikoita, joissa on esitetty tekstin aihe. (Kankaanpää 2006: 175–178.)

Myös koulukontekstissa opetetaan nimeävän eli aiheen ilmaisevan otsikon käyttöä, vaikka tällaisen otsikkotyypin vaarana mainitaankin sen liiallinen yleisluontoisuus (Lyytikäinen 1998: 145). Aiheen ilmaisevia otsikoita on 17 eli kolmanneksi eniten. Opetuksen kontekstista katsottuna ne tuntuvat usein liian staattisilta yleisönosastotekstien otsikoiksi, koska ne sopisivat paremmin esimerkiksi esitelmän tai raportin otsikoksi. Tällaisia otsikoita ovat muun muassa seuraavat: "Lukion työmäärä", "Lukion työtaakan määrä" ja "Lukiolaisten työkuorma". Mutta aiheen perusteella muotoiltu otsikko voi myös opettaja-lukijasta tuntua toimivalta, kuten "Nuoret voimiansa ääri rajoilla" tai "Lukio - rankkaa opiskelua" -otsikot osoittavat.

Toiseksi yleisin otsikkotyyppi on aineistossani kysymys (22 kappaletta). Kysymysotsikot alkavat joko kysymyssanalla "Missä on nykynuoren elämä?" tai kysyvällä -ko-adverbillä "Selviääkö lukiosta hengissä?" Lukiolaiset ilmaisevat otsikon kysyvyyden myös käyttämällä kysymysmerkkiä otsikon lopussa, vaikka otsikko ei sisältäisikään kysymyssanaa tai kysyvää adverbia, kuten seuraavissa otsikoissa: "Koulun, yhteiskunnan vai ihmisen tekoa?" "Lukion tuloksena burn out?" Kysymysotsikoissa aineistoni lukiolaiset hyödyntävät kysymyksessään metaforia. Tällaisia otsikoita ovat esimerkiksi seuraavat: "Kuka on väittänyt lukiota höyhenillä tanssimiseksi?" "Lukio - kaiken pahan alku ja juuri?" "Lukioko itse paholainen?" "Menestyskö avain onneen?"

Muut koulun konventioiden mukaiset otsikointitavat ovat aineistossani selvästi harvinaisempia. Viisi kirjoittajaa käyttää sanaleikkiä, lainausta tai sanontakaavaa otsikkonsa pohjana. Tällaista otsikkoa pidetään yleensä hyvänä, koska se herättää lukijan kiinnostuksen, varsinkin jos laina uudessa ympäristössä saa alkuperäisestä poikkeavan uuden merkityksen (Lyytikäinen 1998: 143). Lainaa tai sanontakaavaa pyrkii hyödyntämään aineistoni kirjoittaja otsi-

koidessaan tekstinsä seuraavasti: ”Ei lukiosta selviä hengissä – vai josko sittenkin?” tai ”Lukio ei ole liian suuri pala haukattavaksi”

Aineistossani 5 kirjoittajaa antaa otsikossa eräänlaisen ohjeen. Näissä otsikoissa kirjoittaja neuvoa, millainen opiskelutyyli sopii lukioon, kuten otsikoissa ”Älä ota paineita...”, ”Rennolla asenteella lukioon” ja ”Ei turhaa stressiä”.

Kahden kirjoittajan otsikko on huudahdus, jossa esitetään pyyntö ”Helpoitusta elämään, kiitos!” tai ilmaistaan ihmetys ”Ei suinkaan sairaseläkkeelle!” Nämä otsikot ovat sellaisia, että ne avautuvat lukijalle täysin vasta siinä vaiheessa, kun hän on lukenut tekstin. Otsikoita, joiden merkitys paljastuu kokonaan vasta tekstin lukemisen jälkeen, pidetään usein onnistuneina, koska ne houkuttelevat lukemaan (Kankaanpää 2006: 140). Koulukontekstissa muistutetaan, että tällaisissa otsikoissa on esimerkiksi aineistopohjaisessa tekstissä se vaara, että ne avautuvat vain saman pohjatekstin lukijoille (Lyytikäinen 1998: 144–145). Esimerkiksi ”Ei suinkaan sairaseläkkeelle!” -otsikko sisältää viittauksen pohjatekstiin ja voi jäädä hämäräksi niille, jotka eivät pohjatekstiä tunne.

### 3.1.2 Aloitus

Lukiolaiset ovat saaneet yleisiä ohjeita tekstien mahdollisista aloitustavoista, joita ovat esimerkiksi määritelmän, kysymyksen, väitteen, sitaatin, vastakohtan ja taustan esittäminen sekä tilanteen kuvaileminen (ks. Kirstinä, Panhelainen, Uusi-Hallila & Vähäpassi 1996: 134). Aloituskeinojen määrittelyn olen tehnyt ensimmäisen kappaleen eli aloituskappaleen mukaan. Jos tekstin kappalejaotus on aloituskappaleen osalta ongelmallinen, olen miettinyt, miten jakaisin tekstin aloituskappaleeseen ja 1. käsittelykappaleeseen, ja määritellyt aloituskeino sen mukaan

Aineistossani esiintyviä aloituskeinoja ovat taustan esittely (46), väitteen esittäminen (23), vastakohtan esittäminen (8), tilanteen kuvaaminen (6), kysymyksen (4) ja määritelmän (2) esittäminen.

Yleisin aloituskeino on taustan esittäminen. Taustaa esitellessään kirjoittajat joko referoivat pohjatekstiä (esimerkki 1) tai kertovat taustoja itsestään (esimerkki 2).

(1) Helsingin Sanomat julkaisi 20.11.2001 Tarja Saaren kirjoituksen ”Lukion työtaakka on kohtuuton.” Tekstissään Saari kertoo kuinka hänen oma tyttärensä on aivan uupunut ja stressaantunut koulunkäynnin seurauksena. (088T4)

Aina aloituskeinojen määrittely ei ole yksiselitteistä. Esimerkiksi taustan esittämisen voisi joskus tulkita myös tilanteen kuvaamiseksi. Joissakin tapauksissa onkin niin, että keinot limittyvät keskenään, kuten esimerkissä 2, jossa kirjoittaja ensin ilmaisee oman sen hetkisen tilanteensa, minkä jälkeen erittelee taustansa. Usein myös väitteen esittäminen voi sisältyä taustan esittelyyn, kuten esimerkissä 3, jossa kirjoittaja ensin ilmaisee mielipiteensä ja sen jälkeen esittelee kirjoituksen taustana toimivaa pohjatekstiä.

(2) Olen lukion kolmatta ja viimeistä vuotta käyvä opiskelija. Miettiessäni viime vuosiani alkaa väkisinkin hymyilyttää. Opiskelijaelämäni on ollut mukavaa, täynnä ystäviä ja vapautta, mutta myös koeviikkoja ja pänttäämistä. Olen kuullutkin monen sanovan, että opiskeluaika on ihmisen parasta aikaa. (029T2)

(3) Olen hyvin samaa mieltä Tarja Saaren mielipiteensä [mielipiteestä] ”Lukion työtaakka on kohtuuton” (HS 20.11.2001). Hän kirjoitti kuinka hänen juuri lukion aloittanut tytär on hyvin stressaantunut siitä, kuinka hän saisi numerot pysymään kiitettävänä ja miten tytär jaksaisi vielä kolmen vuoden kuluttua opiskella intensiivisesti ylioppilaskirjoituksia varten. (055T3)

Toiseksi yleisin aloituskeino on väitteen esittäminen (esimerkki 4), mikä onkin yleisönosastotekstissä odotuksenmukaista. Väite ei välttämättä ole tekstin pääväite.

(4) Lukemassani Tarja Saaren mielipidetekstissä (HS 20.11.2001) sanotaan, että lukio vaatii paljon ja työtaakka on kohtuutonta. Mielestäni lukion työtaakka ei koskaan ole ollut kohtuutonta. En sano, että itse tekisin mielelläni kaikkia töitä. Mielestäni tehtävään työmäärään on suhtauduttava oikein. Ei pidä ajatella, että kaikki pitää tehdä kiitettävän arvoisesti, jostain on aina joustettava. (080T4)

Kolmanneksi yleisin aloituskeino on vastakohtan esittäminen. Tätä keinoa käytetään kuitenkin jo selvästi vähemmän kuin kahta suosituinta. Yleensä vastakohta-aloituksessa kirjoittaja lyhyesti referoi pohjatekstin kuvaaman tilanteen, minkä jälkeen esittää oman vastakkaisen kokemuksen tai tilanteen, kuten esimerkissä 5.

(5) Helsingin Sanomien 20.11.2001 julkaisema Tarja Saaren mielipideteksti: ”Lukion työtaakka on kohtuuton kritisoi lukioiden liian raskasta työntekoa, joka johtaa helposti väsymykseen, sekä stressiin. Itse lukiota kohta kolme vuotta käyneenä ihmettelen suuresti Saaren tekstin sisältöä. En tiedä missä koulussa kyseinen työtahti on valloillaan, mutta itse en ole näiden lukiovuosien aikana kärsinyt stressistä, hermoraahduksesta puhumattakaan. (015T1)

Muut aloituskeinot esiintyvät aineistossani satunnaisesti, mikä voi johtua aloituskeinojen määrittelystä: tapausten rajat ovat häilyviä. Useinhan kaksi tai useampi aloituskeino limittyvät yhdeksi.

### 3.1.3 Sisällön jäsentely

Tässä luvussa tarkastelen aloituksen, käsittelykappaleiden ja lopetuksen muodostamaa muodollisiin jaksoihin perustuvaa yleisrakennetta jäsentelyjärjestyksen kannalta. Lukiolaisia on ohjattu rakentamaan tekstinsä esimerkiksi aikajärjestyksen, aihepiirijärjestyksen, ongelmanratkaisujärjestyksen tai vastakohtajärjestyksen mukaisesti (ks. Kirstinä, Panhelainen, Uusi-Hallila & Vähäpassi 1996: 130–131). Aineistoni teksteissä on noudatettu usein aihepiirijärjестystä, ongelmanratkaisujärjестystä tai vastakohtajärjестystä. Sen sijaan aikajärjестystä ei esiinny koko tekstin jäsentelyratkaisuna, mihin voi vaikuttaa tekstin aihe, joka ei ole lineaarista aikaa noudattava tapahtuma. Periaatteessahan tällainenkin jäsentely olisi mahdollinen, jos opiskelija tarkastelisi lukion työmäärää ennen, nyt ja tulevaisuudessa. Aikajärjестys näkyy kuitenkin yksittäisten tekstijaksojen jäsentelynä, kun kirjoitta keskittyy muutamassa kappaleessa esimerkiksi arvioimaan omaa opiskeluaan lukion ensimmäisellä, toisella ja kolmannella luokalla.

Aihepiirijärjестyksessä kirjoittaja on luokitellut ilmiön tietyin perustein. Aineistoni teksteissä luokitus perustuu usein pohjatekstissä esiin nostettuihin

teemoihin, kuten esimerkiksi 6, jossa kirjoittaja aloituksessa esittää mielipiteensä, ensimmäisessä käsittelykappaleessa viittaa pohjatekstiin ja käsittelee yleisellä tasolla luokatonta lukiota, toisessa käsittelykappaleessa nostaa aiheeksi koulun ja vapaa-ajan suhteen, kolmannessa lukiossa menestymisen, neljännessä nuorten ongelmat ja lopetuksessa esittää jälleen oman mielipiteen.

(6)

OTSIKKO  
Ohje

Valitse sopiva taakka kannettavaksi

ALOITUS  
Väite

Lukio ei ole oikea paikka perfektionistille. Tavalliselle nuorelle täydellisuuden saavuttaminen on mahdoton tehtävä lukiossa. Kursseja ja työtä on paljon, joten kaikesta ei edes tarvitse saada hyviä arvosanoja, jotta lopparvosanat olisivat kiitettäviä.

1. KÄSITTELYKAPPALE  
Ensimmäinen viittaus pohjatekstiin ja pohjatekstin referointi  
Aiheena luokattoman lukion ominaisuudet

Helsingin Sanomissa 20.11.2001 julkaistussa mielipidetekstissä Tarja Saari syyttää lukion työmäärää kohtuuttomaksi. Perusteluinaan hän käyttää tytärtään, jonka lukio-opiskelu on saanut väsyneeksi ja stressaantuneeksi. Herää kysymys, onko tytär vielä edes sisäistänyt lukion rytmin ja ymmärtänyt mahdollisuutensa päättää itse? Luokaton lukio nimittäin antaa vastuun opiskelusta opiskelijalle. Opiskelija valitsee itse milloin ja mitä kursseja opiskelee ja samalla tekee opiskelusta itselleen sopivan rankaa tai kevyttä.

2. KÄSITTELYKAPPALE  
Aiheena koulun ja vapaa-ajan suhde

Saari myös toteaa ettei harrastuksille jää aikaa, vaan vapaa-aika kuluu läksyjen ja lepäämisen ohella murehtimiseen koulunkäynnistä. Miksei sen murehtimisen sijaan voisi harrastaa. Harrastusten parissa turha stressaaminen unohtuu. Minun kouluni ainakin kannustaa opiskelijoita harrastamaan ja pitämään harrastukset läpi lukion.

3. KÄSITTELYKAPPALE  
Aiheena opiskelu ja menestymisen lukiossa

Saari kertoo tyttärensä menestyneen peruskoulussa kiitettävästi. Lukiossa kuitenkin yleensä arvosanat jakaantuvat uudelleen. Peruskoulun kiitettävät jakautuvat arvosana-asteikon kaikkiin numeroihin. Kaikessa ei tarvitse olla hyvä. Lukiossa on monia tavallaan turhia pakollisia aineita, joissa menestymisellä ei ole mitään merkitystä jatko-opiskelujen kannalta. Työtaakkansa vähentämiseksi kannattaisi siis jo alussa miettiä mitä aineita valitsee ylioppilaskirjoituksiin ja sitten panostaa niiden opiskeluun enemmän.

4. KÄSITTELYKAPPALE  
Aiheena nuorten ongelmat ja kesäloma

Saaren mainitsemiin mielenterveys- ja päihdeongelmiin, käyttäytymishäiriöihin, bulimiaan ja anoreksiaan pohjimmainen syy tuskin löytyy lukio-opiskelusta. Kouluissa sen sijaan on useita tahoja jotka auttavat ja tukevat ongelmissa. Enkä ole ennen sitäkään kuullut, että koulu olisi kieltänyt kesätöiden tekemisen, mihin Saari vihjaa. Kesäloma on aikaa, jona koulu ei rajoita elämää mitenkään.

LOPETUS  
Oma mielipide

Lukio ei lisää nuorten ongelmia, vaan antaa heille valmiuksia selvitä elämässä ja tulevaisia jatko-opiskeluissa. Lukio vaatii melko paljon, mutta kohtuuttomaksi en 75:tä kurssia kolmessa vuodessa sanoisi. (002T2)

Ongelmanratkaisujärjestys perustuu kausaalisiin syy-seuraus-suhteisiin. Tekstin alussa esitetään ongelma, jota sitten pohditaan ja johon esitetään mahdollinen ratkaisu tai parannusehdotus tai arvioidaan sen merkitystä. Lukiolaisten yleisönosastoteksteissä ongelmanratkaisujärjestys on selvästi harvinaisempi koko tekstin jäsentelyjärjestyksenä kuin aihepiirijärjestys. Ongelmanratkaisujärjestystä kirjoittajat kyllä noudattavat yksittäisen kappaleen sisällä, ei niinkään koko tekstin rakentamisen perustana. Usein tällaista järjestystä noudattavissa teksteissä nostetaan aloituksessa esiin ongelma lukion työmäärästä referoimalla pohjatekstiä, minkä jälkeen eritellään ilmiön syitä ja seurauksia. Lopetuksessa voidaan esittää ratkaisu ongelmaan tai yleisesti arvioida tilanteen merkitystä. Tällaista jäsentelyjärjestystä noudattaa muun muassa esimerkin 7 kirjoittaja, joka otsikossa tiivistää mielipiteensä, aloituksessa kuvailee tilanteen tai ongelman, käsittelykappaleissa pohtii ratkaisuehdotuksia ja tilannetta sekä nimeää tekstinsä lopetuksen ratkaisuehdotukseksi.

(7)

OTSIKKO  
Tiivistävä väitelause

Lukion työtaakka ei ole mahdoton

ALOITUS  
Tilanne (ongelma)

Lukion työmäärä on suuri verrattuna yläasteeseen. Varsinkin lukiota aloittaessa ja uusia sääntöjä omaksuessa on vaikeaa saada asiansa kuntoon ennen nukkumaan menoa. Mutta kun alusta selviää ja uuteen toimintamalliin tottuu ei lukion käynti tunnukaan enää pahalta saati mahdottomalta

1. KÄSITTELYKAPPALE  
Ratkaisuehdotuksia

Pahanolon tunnetta lukioon tulevilla oppilailla pitäisi helpottaa antamalla lisää tietoa lukio-opiskelusta jo ennen sinne tuloa ja varsinkin lukion alussa. Henkilökohdasta opastusta pitäisi lisätä ja sen pitäisi olla pakollista, koska se välttäisi liian kovan opiskelutahdin syntymistä.

2. KÄSITTELYKAPPALE  
Tilanne

Lukiossa kuitenkin itse valitaan opiskelun määrä ja lukiosta pystyy halutessaan tekemään myös helponkin.

LOPETUS  
Ratkaisu, oma mielipide

Mielestäni ratkaisu Tarja Saaren mielipidetekstissään esille tuomaan ongelmaan löytyisi helpoiten antamalla lisää tietoa, koska tietämättömyydestä on ainakin osin kyse. Lukion voi nimittäin käydä kolmessa vuodessa ilman suurempia ongelmiakin, kohtalaisella panostuksella. (053P3)

Ongelmanratkaisujärjestys voi rakentua myös niin, että kirjoittaja ei lopetuksessa esitä ratkaisua ongelmaan vaan arvioi ilmiön merkitystä ja jättää varsinaisen ratkaisun esittämisen avoimeksi tai antaa ratkaisun miettimisen lukijan tehtäväksi. Esimerkin 8 kirjoittajan teksti mukailee ongelmanratkaisujärjestystä, vaikka siinä ei varsinaisesti tekstin lopussa esitetä ratkaisua ongelmaan vaan arvioidaan ilmiön merkitystä ja esitetään kysymys. Kirjoittajan teksti rakentuu lopetuksen lisäksi mielipiteen tiivistävästä otsikosta, väitteen sisältävästä aloituksesta, pohjatekstin mielipiteen referoinnista ja tilanteen kuvailusta sekä käsittelykappaleista, joissa kirjoittaja pohtii ongelmaan johtaneita syitä ja seurauksia.

(8)

## OTSIKKO

Tiivistävä väitelause

## ALOITUS

Väite ja ongelma

Ensimmäinen viittaus pohjatekstiin ja pohjatekstin referointi

Oma tilanne

## 1. KÄSITTELYKAPPALE

Ongelmaan eli liialliseen työmäärään johtaneiden syiden ja seurausten pohdinta: miten työmäärä ja tulokset vaikuttavat motivaatioon

## 2. KÄSITTELYKAPPALE

Pohjatekstin referointi

Ongelmaan eli liialliseen työmäärään johtaneiden syiden ja seurausten pohdinta: mitkä syyt aiheuttavat stressiä ja väsymystä Oman ratkaisun arviointi

## 3. KÄSITTELYKAPPALE

Ongelman eli liialliseen työmäärään johtaneiden syiden ja seurausten pohdinta

## LOPETUS

Merkitys

Kysymys

Lukiossa opiskelija on kovilla

Olen samaa mieltä Tarja Saaren kanssa, joka kirjoitti Helsingin Sanomissa 20.11.2001, että lukio on kohutuuton työtaakka. Tosiasia kuitenkin on, että itse voi vaikuttaa kuinka raskaalta tai helpolta lukio tuntuu, riippuen omista tavoitteistaan. Olen nyt viimeistä vuotta lukiossa, ja muistan kirjoittaneeni aivan lukion alussa itsestä kertovassa kirjoittelmasa, että "ainakin nyt minulla on hyvä motivaatio lukion käyntiin. Toivottavasti se sellaisena myös säilyy". Kirjoitukset ovat edessä, ja juuri nyt motivaation olisi oltava kohdallaan. Mutta usein olen saanut miettiä, missä vaiheessa oman opiskeluni tehokkuus on kääntynyt laskuun. Silloin kun tekemistä on yksinkertaisesti enemmän mihin aika ja energia riittävät.

Itsellä on selvä ero siinä, kuinka panostin opiskeluun ensimmäisenä vuotena ja mitä panostan siihen nyt. Olen joutunut huomaamaan jonkinlaista turhautumistakin, kun työtä on työn perään ja kuitenkin tulee numeroita, jotka ovat alle tavoitteen. Jos vielä käy niin huonosti, että tosissaan tekee töitä opiskelun eteen ja silti tulee odotettua huonompia numeroita, opiskeluinto on varmasti koetuksilla.

Saari kertoo tyttärensä ajan vapaa-ajalla menevän murehtimiseen, miten jaksaa lukea, miten saada kokeen arvosanat pysymään hyvinä ja miten selviytyä kotitehtävistä. Nämä ovat asioita, jotka helposti vaivaavat mielessä, varsinkin kun koulutöitä alkaa kasaantua. Se on stressaavaa ja väsyttävää, kuten Saarikin toteaa. Lisäksi hänen tyttärensä jaksamisen ja ajan puutteen vuoksi lopetti tanssitunneilla käymisen. Olen myöskin harkinnut harrastusten vähentämistä, mutta uskon kuitenkin tehneeni oikean ratkaisun jatkamalla harrastuksia kuten ennenkin, sillä olen ajatellut että siinähän vaatii lukio mitä vaatii, mutta harrastuksille ja vapaa-ajan viettoonkin on jätävä aikaa.

Uskon, että ainakin osa numeroistani on laskenut, koska kaikkea vaadittavaa on vaikea jaksaa tehdä. Olen usein huomannut olevani väsynyt työmäärän vuoksi. Vaatiikin huomattavaa sinnikkyyttä ja itsensä voittamista, selvitäkseen kaikesta vaadittavasta. Usein tuntuu suorastaan mahdottomalta suoriutua kaikesta. Olenkin joutunut huomaamaan, että tavoitteeni ovat laskeneet alusta. Yksi huolen aihe on myös, että jatko-opiskelupaikat voivat olla kiven alla, jos lukioista tulee huono todistus. Valintaani lähteä lukioon olen kaikesta huolimatta tyytyväinen, olisihan valinnanvaraa löytynyt muualtakin.

Nykyinen yhteiskuntamme vaatii opiskelua, ja sen merkitys on tärkeämpi. Samalla myöskin työntekijät ovat yhä suuremmalla koetuksella. Eikä se kansanterveyden kannalta ole ollenkaan kovinkaan hyvä suuntaus. Lukioaikani olenkin saanut pohtia, että onko nyky-yhteiskunnan tarkoitus uuvuttaa ihminen jo opiskelu- ja työelämän alkumetreillä? (065T4)

Vastakohtajärjestyksessä kirjoittaja voi vertailla asioita ja pohtia niiden yhtäläisyyksiä ja eroja tai kirjoittaja voi rakentaa tekstinsä väiteketjuista (ks. Kirstinä, Panhelainen, Uusi-Hallila & Vähäpassi 1996: 131). Lukiolaisten yleisönsastoteksteissä tällainen tekstin jäsentelyjärjestys esiintyy muutamissa teksteissä, ja se on tyypillinen silloin, kun kirjoittaja esittää käsittelykappaleidensa alussa pohjatekstin väitteen, johon vastaa omalla vastaväitteellä ja mahdollisilla perusteluilla sekä pyrkii siten muodostamaan eräänlaisen synteessin. Esimerkissä 9 kirjoittaja rakentaa tekstinsä väiteketjuihin perustuvan vastakohtajärjestyksen avulla.

(9)

OTSIKKO  
Kysymys

Lukioko itse pahalainen?

ALOITUS

Ensimmäinen viittaus pohjatekstiin ja pohjatekstin väitteiden referointi

Helsingin Sanomien mielipide osaston artikkelissa ”Lukion työtaakka on kohtuuton” 20.11.2001 Tarja Saari vuodattaa, kuinka hänen juuri lukionsa aloittanut hyvin koulussa menestyvä tytär on stressaantunut ja väsynyt koulunkäynnin takia. Saari antaa ymmärtää, että koulu vaatii työltä liikoja ja enemmänkin.

1. KÄSITTELYKAPPALE  
Vastaväite ja synteesi

Tosi asiassa suomalainen lukio antaa opiskelijalle päätävänsä omista opiskeluistaan. Lukion suorittamiseen on aikaa ainakin kolme vuotta ja siinä ajassa on ylioppilaslakin saavuttaminen hidastempoisella työtahdilla vielä enemmänkin kuin mahdollista. Ne, jotka tuntevat senkin liian rasakaksi, voivat jatkaa opintojaan vuodella yhteensä neljään vuoteen.

2. KÄSITTELYKAPPALE  
Pohjatekstin väitteiden referointi (viittaus implisiittinen)  
Vastaväite

Lapsi on lukioon mennessään itsenäistymisen kynnyksellä. Vaikka hän tarvitseekin vielä tukea vanhemmiltaan, on lapsen kyettävä suoriutumaan omista tehtävistään tai vähentämään niitä jos on tarpeen. Suomalainen koulu ei kuitenkaan ole niin rankka ja työntäyteinen, että sen takia kaikista harrastuksista pitäisi luopua.

LOPETUS  
Pohjatekstin väitteen referoiminen  
Vastaväite

Tarja Saaren kärjistetty viittaus nuorten erinäisiin ongelmiin, joiden aiheuttajana olisi koulu, on myös täysin perätön. Suomalainen lukio tuskin tuputtaa alkoholia nuorille tai edes ajaa heitä siihen tilaan, että päihteet astuisivat kuvaan. Ongelmat nousevat esiin lapsuudesta ja kaikki juurtaa juonensa kasvatukseen. (044P3)

Konteksti, tässä tapauksessa tekstilaji ja kouluopetus, voi vaikuttaa siihen, millaiset jäsentelyjärjestykset ovat teksteissä tyypillisimpiä. Lukio-opinnoissa laajan pohdiskelevan esseetekstin kirjoittamisen mallilla voi olla vaikutusta siihen, että aineistossani myös esseetekstiä tiiviimmän yleisönsastotekstin yleisin jäsentelyjärjestys on aihepiirijärjestys. Vastakohtajärjestys ja ongelmanratkaisujärjestys ovat luontevia kaikille argumentoiville tekstilajeille, koska tekstien tavoitteena on muun muassa tuoda esiin erilaisia näkemyksiä ja ottaa kantaa tiettyyn aiheeseen (ongelmaan).



### 3.1.4 Pääväitteen sijainti

Kirjoittaja joutuu tekstiä kirjoittaessaan tekemään lukuisia valintoja. Yksi valinnoista koskee asioiden esittämisjärjestystä. Argumentoivan tekstin kirjoittaja tekee tietoisesti tai tiedostamattaan valinnan, miten hän rakentaa tekstinsä väitteistä ja perusteluista ja mihin kohtaan sijoittaa pääväitteensä.

Argumenttien järjestystä on tutkittu muuan muassa tieteellisistä teksteistä: Mauranen (1993) tarkastelee tieteellisten tekstien argumenttien järjestystä kysymys-vastaus-parin avulla. Tieteellisissä teksteissä, joissa kysymys on usein eksplisiittisesti ilmaistu tutkimusongelma, pääväittäjä on useimmiten vastaus tuohon kysymykseen. (Mauranen 1993: 43, 198, 205.) Oman tutkimukseni lähökohta on siinä mielessä samanlainen, että tekstien implisiittisenä kysymyksenä voisi olla seuraava: onko lukion työtaakka kohtuuton? Mutta koska kysymys on läsnä vain implisiittisesti, tarkastelen argumenttien järjestystä pääväitteen kannalta Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan luokittelun pohjalta ilman kysymys-vastaus-paria.

Perelmanin teoriassa pääväitteen sijaintia tekstissä tarkastellaan nousevan (pääväite tekstin lopussa), laskevan (pääväite tekstin alussa) ja homeerisen järjestyksen (pääväite sekä tekstin alussa että lopussa) avulla (ks. teorian esittely 2.2.2). Olen täydentänyt Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan luokittelua kahteen otteeseen: Ensinnäkin olen lisännyt ei pääväitettä -luokan sekä pääväite tekstin keskellä -luokan pro gradu -työni aineistoanalyysin perusteella (Mikkonen 1999: 168). Toiseksi olen lisännyt tässä tutkimuksessa tehdyn aineistoanalyysin perusteella pääväite tekstin alussa ja keskellä -luokan sekä pääväite tekstin keskellä ja lopussa -luokan. Pääväite tekstin alussa ei tarkoita aina sitä, että väite on tekstin ensimmäinen virke. Useimmiten pääväite esiintyy aineistossani aloituskappaleen lopussa tai ensimmäisen käsittelykappaleen alussa. Tällaiset pääväitteen esiintymispaikat olen luokitellut tekstin alussa sijaitseviksi pääväitteiksi. Samoin tekstin lopussa esiintyviksi pääväitteiksi olen laskenut lopetus-kappaleissa esiintyvät pääväitteet, mutta myös viimeisen käsittelykappaleen lopussa esiintyvän pääväitteen.

Suuri osa kirjoittajista rakentaa tekstinsä siten, että pääväite sijaitsee tekstin lopussa (40 tekstiä). Tällaista tapaa ilmaista pääväite perusteluiden ja pohdintojen jälkeen voidaan pitää suomalaiselle argumentointikulttuurille tyypillisenä valintana. Mauranen (1993: 219–221) toteaaakin suomalaisten ja angloamerikkalaisten kirjoittamien tieteellisten tekstien argumentoinnin rakennetta ja leksikaalisia valintoja koskevassa tutkimuksessaan, että suomalaiset kirjoittajat ilmaisevat pääväitteensä myöhemmin tekstissään kuin angloamerikkalaiset kirjoittajat, että he usein pohtivat asiaa monipuolisesti ennen kuin ilmaisevat väitteenä pääkohtansa ja että implisiittinen strategia ilmaista asioita on tyypillistä suomalaiselle kirjoittajalle<sup>47</sup>. Argumentaation rakenne onkin vahvasti kulttuu-

<sup>47</sup> Kulttuurisia eroja on järjestyksen lisäksi myös oman tekstin kontekstualisoinnissa: suomalaiset kertovat paljon taustatietoja ennen pääväitettään, kun taas angloamerikkalaiset kirjoittajat kontekstualisoivat tekstin selittämällä, mitä itse teksti tekee ja miten sen osat liittyvät muuhun tekstiin tai muihin teksteihin. (Mauranen 1993: 246–248.)

risidonnainen: induktiivisen ja deduktiivisen perusmallin suosio vaihtelee kulttuureittain (Mauranen 2000: 300, 309). Argumenttien järjestyksen eroista huolimatta, argumentoiva teksti on lukijan tunnistettavissa kulttuurista riippumatta, koska muut tekstilajiominaisuudet antavat tulkintavihjeitä.

Pääväitteen ilmaisemiseen tekstin lopussa saattavat vaikuttaa kulttuurisen kontekstin (argumentointikulttuuri) ja sosiaalisen kontekstin (lukioinstituutio) lisäksi myös tilannekonteksti (yksittäinen opetustilanne). Esseististä lopussa johtopäätöksiin päättyvä kirjoittamistapaahan suositaan kouluaineissa (Kauppinen & Laurinen 1988: 104).

Muut tyypilliset pääväitteen sijaintikohdat ovat pääväite tekstin alussa (11 tekstiä), pääväite tekstin alussa ja lopussa (10 tekstiä), pääväite tekstin keskellä (10 tekstiä) sekä pääväite tekstin keskellä ja lopussa (8 tekstiä). Jos pääväite on sekä tekstin alussa että lopussa, se voi olla lopussa myös kysymyksen muodossa, jolloin se ei noudata prototyyppistä tapaa ilmaista mielipide väitelauseen muodossa. Esimerkissä 10 kirjoittajan pääväite on kysymys, joka sisältää tekstin pääväitteen: "opiskelija on itse vastuussa opiskelustaan."

(10) Kun nuori päättää suunnata peruskoulun päätyttyä lukioon, on mielestäni hänen oma tehtävänsä suunnitella lukio-opiskelustaan sopiva ja sellainen ettei se täytä koko elämää. - - Jos Saaren tytär potee liiallisen rasituksen oireita, ei mielestäni voida yleistää kaikkien potevan niitä. Saari syyttää tekstisään päättäviä henkilöitä, mutta eikö tärkein päättävä elin ole kuitenkin opiskelija itse? (069T4)

Marginaalisia pääväitteen sijaintikohtia ovat pääväite alussa ja keskellä (5 tekstiä) sekä eksplisiittisen pääväitteen puuttuminen (5 tekstiä).

Analyysissäni olen jättänyt otsikot pääväitetarkastelun ulkopuolelle. Mauranen (1995: 212) toteaa, että tyypillisessä esseemäisessä tieteellisessä tekstissä otsikko ilmaisee tekstin keskeisen ajatuksen, että asia toistetaan johdannossa kysymyksen muodossa ja että se esitetään vielä uudelleen tekstin lopun päätelmissä. Myös konserttiarvostelut rakentuvat usein niin, että pääväite on esitetty jo arvostelun otsikossa (Peltola 1999:1). Tutkimustulokseni olisi varmasti hyvin erilainen, jos otsikot olisivat olleet analyysissä mukana: usein otsikossa mainitaan pääväite ja sen lisäksi väite esitetään jossain kohtaa varsinaista tekstiä. Otsikkoa voi kuitenkin pitää itsenäisenä kokonaisuutena, joka voidaan lukea sellaisenaan.

Päädyin ratkaisuun jättää otsikot analyysin ulkopuolelle kolmesta syystä. Ensinnäkin halusin tarkastella sitä, miten varsinainen teksti rakentuu ja missä kohdassa pääväite ilmaistaan varsinaisessa tekstissä. Toiseksi lukiolaisille yleensä opetetaan, että otsikko on itsenäinen kokonaisuus, johon ei voi esimerkiksi tekstissä viitata. Kolmanneksi samanlainen ohje otsikon itsenäisyydestä on yleinen erilaisissa yleisissä kirjoittamisen oppaissa (ks. esim. Iisa, Piehl, & Kankaanpää 1999). Lähtökohtaani voi tietysti kritisoida siitä syystä, että otsikot saavat merkityksensä muun tekstin yhteydessä (Kankaanpää 2006: 143). Varsinainen tekstikin saa tietysti lisämerkityksiä otsikosta. Tässä tutkimuksessa näen kuitenkin koulukontekstin perusteena ratkaisulleni.

### 3.1.5 Lopetus

Koulukontekstissa korostetaan tekstin rakenteellisena yksikkönä aloituksen lisäksi myös lopetusta, koska sillä ajatellaan olevan erityistä painoarvoa: viimeisenä tekstikappaleena se jää lukijan mieleen. Seuraavaksi tarkastelen lyhyesti tekstien lopetuksia. Kirjoittajat ovat saaneet opetusta, jossa on mahdollisina lopetuskeinoina mainittu ainakin vaatimuksen, oman mielipiteen, vertailun, sitaatin, kysymyksen, haasteen, uuden näkökohdan, asian merkityksen, parannusehdotuksen tai seurausten esittäminen (ks. esim. Kirstinä, Panhelainen, Uusi-Hallila & Vähäpassi 1996: 136).

Joidenkin yleisönosastotekstien lopetuskappaleet ovat varsin pitkiä, ja opettajan positioista ohjaisiin kirjoittajaa tekemään niihin kappalejakoja, koska kappaleissa ovat yhdistyneet sekä käsittelykappaleen että lopetuksen funktiot. Tällaisista pitkistä kappaleista olen tulkinut lopetuksiksi kappaleen viimeisen tai viimeisimmät virkkeet: kohdan, jossa mielestäni viimeinen kappale alkaa.

Aineistossani lopetuskeinoina käytetään eniten oman mielipiteen esittämistä (38), myös haasteen tai ohjeen (13) ja kysymyksen esittäminen (10) ovat yleisiä. Esimerkeissä 11–13 on esillä nämä kolme yleisintä lopetuskeinoa.

(11) Lukio on minun mielestä tärkeä. Se opettaa meille ettei kaikki tule helpolla. Hyvien arvosanojen eteen pitää tehdä paljon työtä muttei taas saa rääkätä itseään. Lukio antaa meille myös hyödyllistä tietoa tulevaisuutta varten mitä me muualta ei saataisi. (022T1)

(12) Muistakaa tukea lasta ja muistakaa myös se, että lukio tuntuu kevyemmältä oikeanlaisen tuen kanssa, kuin painostuksessa. (023P1)

(13) Koska koulun lisäksi ”muu elämä” on kielletty ja harrastukset laitettu boikottiin, purkaa nuori usein stressinsä ja uupumuksensa läheisiinsä, joista karvaimmin sen saavat kokea vanhemmat. Pian koko perheen elämä on täysin sekaisin yhden stressaantuneen lukiolaisen takia. Tätäkö suomalainen lukio haluaa? Ja näinkö se kannustaa nuoria opiskeluissaan? (037T2)

Satunnaisesti käytettyjä lopetuskeinoja ovat seurausten arviointi (6), vertailun tekeminen (4), parannusehdotuksen (4), toivotuksen (4), sitaatin (4), uuden näkökohdan (3) tai vaatimuksen (2) esittäminen ja aiheen merkityksen arviointi (1). Arvioidessaan lukion työmäärää seurausten kannalta kirjoittajat yleensä miettivät seurauksia, jotka eivät ole välittömiä vaan näkyvät tulevaisuudessa, kuten esimerkissä 14, jossa kirjoittaja arvioi lukion työmäärän seurauksia tulevaisuuden opiskeluhaluja kannalta. Parannusehdotuksia esittäessään kirjoittajat yleensä esittävät keinoja, joilla lukion työmäärä saadaan tuntumaan kohtuulliselta, kuten esimerkissä 15. Uusina näkökohtina kirjoittajat esittävät muun muassa sen, että lukiolla on vain vähän tekemistä nuorten pahoinvoinnin kanssa ja että suurimmat syyt löytyvät esimerkiksi mediasta ja yhteiskunnasta, kuten esimerkin 16 kirjoittaja tekee.

(14) Tarja Saari kysyy tekstissään, että onko tarkoitus, että monet joutuvat sairaseläkkeelle valkolakin saatuaan. Paljon mahdollista. Tuskin ainakaan kovin moni nuori on kirjoitusten jälkeen innokkaana jatkamassa opiskeluaan. Lukion epätoivoinen yritys puristaa kaikki mehut irti opiskelijoistaan tuottaa valitettavan hyvin tulosta. (075T4)

(15) Näin jälkeensä katsottuna ensimmäinen vuoteni oli keskivertoa raskaampi, toinen vuosi ehkä kurssimäärältään normaali ja kolmas vuoteni todella helppo. Jotta voisimme välttää Saaren esittämän uhkakuvan, että nuoret heti valkolakkinsa saatuaan päätyvät ongelmiansa kanssa suoraan sairauseläkkeelle, ehdottaisinkin sekä opiskelijoiden, että vanhempien ja opinto-ohjaajien kiinnittävän huomionsa opintojen järkevään tasapainotukseen. Kenenkään ei ole tarkoitus suorittaa ensimmäisen vuoden aikana puolia koko lukio oppimäärästä, vaan jakamaan kurssit tasaisesti koko kolmen vuoden ajalle. Tämän jälkeen jokaiselle löytyisi varmasti aikaa myös harrastuksille ja vapaa-ajankin pystyisi taas käyttämään muuhun kuin koulusta murehtimiseen. (025T2)

(16) Saari kysyy kirjoituksessaan miten tämä on mahdollista nyt, kun on huomattu lasten pahoinvointi. En usko, että lukiolla on kovinkaan suurta merkitystä lasten/nuorten pahoinvoinnille. Jos nuorella on terve itsetunto, osaa hän ottaa koulusta tulevat paineet oikein vastaan. Uskon, että suuremmat paineiden luojat ovat media, koko länsimainen yhteiskunta tai jopa omat vanhemmat. (049T3)

Lopetuskappaleissa on paljon sellaisiakin, joissa yhdistyy kaksi eri lopetuskeinoa. Frekvenssejä laskiessani olen laskenut ne kuitenkin viimeisen käytetyn keinoon mukaan. Useamman kuin yhden tekstin lopetuksessa esiintyy ohjeen antaminen ja mielipiteen esittäminen yhdessä (esimerkki 17) sekä merkityksen arvioiminen ja kysymyksen esittäminen (esimerkki 18).

(17) Paras neuvo, jonka voisin Saarelle tyttärineen antaa on, että ottaa koulun vakavissaan, muttei liian vakavasti. Tekee sovitut hommat ja ottaa jaksoihin joitain kevyempiä aineita raskaiden reaaliaineiden vastapainoksi. Lukio on pääosin mukava kokemus, josta, jos ei muuta, niin ainakin monta hyvää ja tärkeää ystävää jää käteen. (073T4)

(18) Nykyinen yhteiskuntamme vaatii opiskelua, ja sen merkitys on tärkeämpi. Samalla myöskin työntekijät ovat yhä suuremmalla koetuksella. Eikä se kansanterveyden kannalta ole ollenkaan kovinkaan hyvä suuntaus. Lukioaikani olenkin saanut pohtia, että onko nyky-yhteiskunnan tarkoitus uuvuttaa ihminen jo opiskelu- ja työelämän alkumetreillä? (065T4)<sup>48</sup>

## 3.2 Funktionaalinen rakenne

Seuraavaksi tarkastelen lukiolaisten yleisönosastotekstien kokonaisrakennetta funktionaalisesti ja käytän tarkastelussani funktionaalisen jakson käsitettä, jonka avulla kuvaan tekstin vaiheittaista etenemistä. Funktionaalinen jakso on tekstijakso, joka tuo esiin tekstin tarkoitusta jakso kerrallaan (Bhatia 1993; Swales 1990). Funktionaaliset jaksot eivät useinkaan noudata kappalejakoja (ks. Komppa 2006: 309–310; vrt. Katajamäki 2004: 111). Tässä tutkimuksessa funktionaaliset jaksot ovatkin tekstin osia, jotka vaiheittain rakentavat tekstin ja jotka voivat koostua muutamasta sanasta tai olla laajoja tekstin muodollisen kappalejaon ylittäviä tekstijaksoja.

Vaiheittaista tapaa tarkastella tekstien etenemistä on nimitetty myös siirtoanalyysiksi (Swales 1990: 140–166), ja sitä on Suomessa sovellettu esimerkiksi oppinäytetöiden pohdintaosan analysoimiseen (ks. Vuorijärvi 2006; 2008: 312,

<sup>48</sup> Teksti on kokonaisuudessaan sivulla 85.

316–317). Funktionaalista tekstin rakentumista voidaan tarkastella myös Hasannin (1985; 1996) rakennepotentiaalain käsitteen avulla. Geneerinen rakennepotentiaali on abstrakti kategoria ja kuvaus joukosta tekstuaalisia rakenteita, jotka ovat genrelle mahdollisia. Sen tarkoituksena on havainnollistaa tekstin pakollisia sekä vaihtoehtoisia rakenteita, ja tarkastelun lähtökohtina ovat tekstin välttämättömät ydinosat, valinnaiset osat, osien sijainti kokonaisuudessa sekä esiintymistiheys. (Hasan 1985: 56, 63–64; 1996: 53; ks. myös Mäntynen 2006: 48; Kauppinen 2008: 275.) Tässä tutkimuksessa en käytä rakennepotentiaalain käsitettä, mutta kuvaustapani on samansuuntainen, kun tarkastelen funktionaalisia jaksoja, jotka toistuvat lukiolaisten yleisönosastoteksteissä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen, millaisista funktionaalisista jaksoista lukiolaisten yleisönosastotekstit koostuvat ja missä järjestyksessä eri jaksot esiintyvät. Tekstilajitutkimuksessa on nostettu esiin teoreettinen kysymys yksittäisen tekstin makrorakenteen ja koko tekstilajin superstruktuurin suhteesta (Saukkonen 2001: 62). Esimerkiksi lasten kirjoittamissa kirja-arvosteluissa on näkyvissä genren mallin vaikutus: vaikka kirjoittajat eivät ole saaneet mitään tarkkoja ohjeita ennen kirjoittamista, tekstin yleinen prototyyppinen rakenne näkyy teksteissä (Kauppinen 2008: 281). Tässä tutkimuksessa tarkastelen aineistoni tekstejä siltä kannalta, onko niissä niin paljon yhteisiä piirteitä, että voidaan puhua prototyyppisistä tekstirakenteista. Mielipidetekstien kuvaamista tekstuaalisina rutiineina on myös kritisoitu, koska esitetyt mallit sopivat usein vain pieneen joukkoon tekstejä ja koska kyseinen tekstilaji on hyvin kontekstuaalinen. Lehden yleisönosastoteksteissä näkyy toimituskunnan käsitys kyseisestä tekstilajista. (Nieminen 2005: 305.) Tässä tutkimuksessa lähdän ajatukselta, että lukiolaisten koulussa kirjoittamat tekstit muodostavat genrekolonian ja että yhden tekstilajin muodostaa koulussa kirjoitettu yleisönosastoteksti. Näen että tekstilajin ominaispiirteet rakentuvat sekä tekstuaalisista rutiineista että kontekstista.

Vaikka tutkimuksissa on havaittu yhtäläisyyksiä lasten ja nuorten kirjoittamien tekstien ja koulun ulkopuolisten tekstien rakenteessa, on myös löydetty eroja niiden välillä. Kauppisen (2008: 276–281) tutkimissa lasten kirjoittamissa kirja-arvosteluissa keskeistä on juonen kuvailu, eikä niissä ole kiinnitetty paljon huomiota miljööseen tai pohdittu teosten henkilöiden välisiä suhteita, kuten kirjallisuudentutkimuksen terminologiaa hyödyntävissä ammattikriitikon arvosteluissa. Myös Nyström (2000: 121) on tutkiessaan ruotsalaisten lukiolaisten kirjoittamia tekstejä havainnut, että koulussa tuotetut kirja-arvostelut eivät aina noudata päivälehdessä julkaistujen arvostelujen rakennetta. Tällainen variaatio koulun ja koulun ulkopuolisten kontekstien tekstien välillä voi olla seurausta useista asioista, esimerkiksi kouluinstituution kirjoitetuista ja kirjoittamattomista tekstilajinormeista (Solin 2006: 80) tai kommunikatiivisen tavoitteen ja päämäärän eroista (Swales 1990: 61).

Funktionaalisten jaksojen käyttöön liittyy myös haasteita: eri tutkijoiden tekemät tulkinnat voivat olla hyvinkin erilaisia, mikä johtuu siitä, että kategoriat eivät koskaan voi olla aukottomia ja täydellisen täsmällisiä (Hakulinen 1989a: 70). Tätä tulkinnallisuutta pyrin tässä tutkimuksessa vähentämään luonnehti-

malla, millaisia ovat funktionaalisten jaksoiden tehtävät ja millaisista kielellisistä piirteistä ne on mahdollista tunnistaa.

### 3.2.1 Funktionaaliset jaksot

Yksittäisen funktionaalisen jakson tehtäviä ja tarkoitusta on mahdollista luonnehtia analyysin pohjalta. Olenkin tekstianalyysin avulla määritellyt aineistosani toistuvat tekstijaksot, joilla on tietty tarkoitus, kuten mielipiteen tai perustelujen esittäminen tai myönnytyksen tekeminen. Olen myös analysoinut jaksoiden kielellisiä piirteitä.

Aineistoanalyysini perusteella olen määritellyt seuraavat funktionaaliset jaksot: **pohjatekstin referointi, oma mielipide, perustelu, myönnytys ja ohje**. Kuvaan näitä jaksoiden tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

#### 3.2.1.1 Pohjatekstin referointi

Aineistoni teksteissä on tekstijaksoiden, joissa kirjoittaja referoi pohjatekstiä. Nimitän näitä **pohjatekstin referointi** -jaksoiksi, ja niiden tehtävänä on pohjatekstin sisällön esittely ja tulkinta sekä dialogin käyminen sen kanssa. Kun analysoin referointijaksoiden, määrittelen referoinnin Ison suomen kieliopin (ISK § 1457) mukaisesti toiminnaksi, jossa kirjoittaja esittää muiden ihmisten aiemmin esittämää puhetta, kirjoitusta tai ajatusta ja joka erottuu omasta tekstistä. Referointia ja moniäänisyyttä pidetään lähes kaikkien tekstien retorisenä keinona (Kalliokoski 2005b: 256). Tietyissä tekstilajeissa, kuten vastineissa, viittaaminen on yleisen piirteen lisäksi normi (Mäntynen 2005: 264). Myös aineistopohjaisessa yleisönosastotekstissä viittaamista ja referointia voidaan pitää tekstilajiin kuuluvana normina, koska muuten opiskelijan tekstiä ei tunnista pohjatekstin pohjalta kirjoitetuksi.

Pohjatekstin referointi -jaksojen esiintyminen on odotuksenmukaista, koska tekstit ovat aineistopohjaisia tekstejä, joiden konventiona on käydä vuoropuhelua toisten tekstien kanssa. Kirjoitettuja tekstejä voidaan aina pitää jollain tavalla toisiin teksteihin orientoituneina (Linell 1998: 269). Tekstien ominaispiirteinä onkin, että ne ovat dialogisia: teksti on aina keskustelua muiden puhuttujen tai kirjoitettujen tekstien kanssa, eli ne ovat intertekstuaalisia (Lähteenmäki 2002: 196). Tämän tutkimuksen teksteissä tällainen toisiin teksteihin orientoituminen näyttää olevan korostetusti läsnä, koska niissä on lukuisia viittauksia pohjatekstiin. Analysoin vain Tarja Saaren tekstiin liittyvän referoinnin – en mahdollisia muita referoituja henkilöitä tai tekstejä.

Pohjatekstin referointi -jaksoja on samassa tekstissä usein useita, ja ne voivat sijaita missä kohtaa tekstiä hyvänsä. Tyypillisiä referointijaksojen paikkoja ovat kuitenkin tekstin aloituskappale sekä käsittelykappaleiden alut.

Referointijaksoissa suhtautumisen teorian luokittelusta sitoutumisen ilmaisemisen tavoista ovat käytössä etenkin neutraalit ja etäännyttävät lähdemaininnat. Neutraalit ja etäännyttävät lähdemaininnat voivat sisältää sanatarkkaa suoraa esitystä (SE), kirjoittajan omin sanoin referoitua epäsuoraa esitystä (EE) tai vapaata epäsuoraa esitystä (VEE). Vapaassa epäsuorassa esityksessä

ilmaistaan referoidun henkilön tuntemuksia, ja siitä voi puuttua kokonaan edeltävä johtoilmaus (ISK § 1475; Kalliokoski 2005a: 32). Suhtautumisen teoriassa tällaiset tekstijaksot voidaan luokitella usein inhimillisen toiminnan arvottamiseksi tai tunteiden ilmaisemiseksi.

Referointijaksot voivat alkaa myös leksikaalisella viittauksella, jolloin ajankohtaisiin keskusteluihin voidaan viitata esimerkiksi ilmauksella *viimeaikainen keskustelu* (Mäntynen 2005: 277). Tässä tutkimuksessa en tarkastele leksikaalisia keinoja, koska ne eivät aineistossani näytä liittyvän pohjatekstin referointiin. Kyseisten viittaustapojen puuttuminen lukiolaisten yleisönosastoteksteistä pohjatekstin referoinnin yhteydessä johtunee siitä, että kyseisen keinon tehtävänä voidaan pitää tekstin aiheen kontekstualisoimista (ks. Mäntynen 2005: 278). Aineistossani aiheen kontekstualisointi edellyttää pohjatekstin eksplisiittistä mainintaa.

Koulun ulkopuolisissa teksteissä toisten tekstien referointi on yleistä esimerkiksi tieteellisissä, uskonnollisissa ja juridisissa teksteissä (Kalliokoski 2005a: 35). Koulun teksteissä toisten tekstien referoinnilla on erityinen paikkansa juuri aineistopohjaisessa kirjoittamisessa mutta myös esimerkiksi tutkielmien tekemisessä. Koulukontekstissa viittaamistekniikan ja referoinnin opetuksessa kiinnitetään huomiota muun muassa referointitapoihin, referoinnin määrään, referoinnin informatiivisuuteen sekä tekstin aloituksen ja käsittelykappaleiden referoinnin eroavaisuuksiin.

Koulukontekstissa tuotettuja, referointia sisältäviä tekstejä on myös tutkittu: Uusi-Hallilla (1995) on tarkastellut aineistopohjaista koulukirjoittamista ja erilaisia lukijatyyppejä, joiden määrittelyn perustana on kirjoittajan tapa hyödyntää aineistoa. Lukijatyyppejä ovat ohittajat, toteajat ja aktiiviset lukijat. Ohittajat eivät viittaa pohjatekstiin eivätkä hyödynnä annettua aineistoa, toteajat tyytyvät selostamaan aineistoa ja aktiiviset lukijat tulkitsevat pohjatekstiä ja yhdistävät sen ajatuksia mielekkäällä tavalla omiinsa. (Uusi-Hallilla 1995: 56–57, 62).

Aineistossani ohittajia on vähän: täydellisiä ohittajia ei ole yhtään ja osittaisia ohittajiakin suhteellisen vähän. Yhden osittaisen ohittajan teksti on liitteessä 5. Kirjoittaja viittaa pohjatekstiin vain aloituksessaan eikä kuljeta pohjatekstin ajatuksia mukana koko tekstin ajan. Myös esimerkissä 7 sivulla 85 on osittaisen ohittajan teksti kokonaisuudessaan. Kyseisessä tekstissä kirjoittaja viittaa pohjatekstiin vasta tekstinsä viimeisessä kappaleessa. Tällaiset pohjatekstin ohittajat rikkovat aineistoaineen konventioita, joiden mukaan viittauksia pohjatekstiin tulisi olla useita. Yleisönosastotekstien konventioiden mukaisesti yksi viittaus tekstin alussa saattaisi olla riittävä. Useimmiten osittaiset ohitukset liittyvät kuitenkin lähinnä viittaustekniikan puutteisiin eli kirjoittaja referoi pohjatekstiä ilmoittamatta lähdeä tai lähdeviittaukset eivät ole tarpeeksi informatiivisia kuten esimerkissä 19, jossa kirjoittaja viittaa puutteellisesti pohjatekstiin ensimmäisen kerran toisessa käsittelykappaleessa. Pohjatekstin otsikkoa, aiheita, tekstilajia tai julkaisutietoja ei mainita myöhemminkään tekstissä.

(19) Harrastukset ovat hyvää vastapainoa koululle, vaikka Tarja Saari onkin toista mieltä. Hänen mukaansa nuori ei jaksakaan mennä enään koulupäivän jälkeen harrastusten pariin. - - Joten näillä ohjeilla nuoret eivät joudu lukion jälkeen sairauseläkkeelle, niin kuin Tarja Saari väittää, vaan heistä tulee iloisia hyväkuntoisia hyvin koulutettuja nuoria, joilla vain taivas on rajana siihen, että mihin he voivat elämässään päästä. (060P3)

Lukiolaiset osaavatkin pääsääntöisesti rakentaa dialogisen tekstin, jossa he eksplisiittisesti ja tarkasti viittaavat pohjatekstiin. Ohittajien vähäiseen määrään vaikuttaa luultavasti myös se, että kirjoittajia muistutettiin tehtävänannossa korrektiin viittaamisen tärkeydestä: siinä ohjeistettiin viittaamaan pohjatekstiin asianmukaisesti.

Myöskään toteajia, jotka tyytyisivät ainoastaan aineiston referointiin, ei aineistossani varsinaisesti ole. Jotkut kirjoittajat kylläkin käyttävät tekstissään paljon referointia, mutta osoittavat ainakin muutamalla virkkeellä oman näkemyksensä. Toteajien vähäiseen määrään vaikuttaa myös tekstilaji: kantaa ottava teksti ei voi olla toisen henkilön mielipiteen toistamista. Lähes kaikki kirjoittajat käyttävätkin aktiivisen lukijan strategioita: he ottavat kantaa pohjatekstin näkemyksiin, esittävät vastaväitteitä, perustelevat ja arvioivat. Uusi-Hallilan (1995: 62) tutkimuksessakin yli puolet argumentoivan tekstin kirjoittajista on aktiivisia lukijoita, mikä hänen mukaansa johtuu esimerkiksi aineiston provosoivuudesta. Omassa aineistossani syynä on varmasti myös tehtävänanto, joka selvästi edellyttää dialogia pohjatekstin kanssa.

Aineistopohjaisen kirjoittamisen konventiona on referointi, joten sitä voi pitää tekstilajin kannalta keskeisenä ilmiönä. Referoinnin sijoittuminen tekstin rakenteeseen voi olla vakiintunut, ja esimerkiksi mielipidekirjoituksille – erityisesti vastineille – on tyypillistä, että ne alkavat viittauksella johonkin aiempaan kirjoitukseen (Mäntynen 2005: 258, 260, 262). Seuraavaksi tarkastelenkin referointia ja sitoutumisen ilmaisemista ensimmäisen viittauksen ja tekstin aloituksen kannalta.

Lukiolaisten yleisönosastoteksteissä ensimmäinen viittaus pohjatekstiin on useimmiten tekstin alkupuolella. Viittaus voi olla heti tekstin alussa, aloituskappaleen alussa tai lopussa tai ensimmäisen käsittelykappaleen alussa. Ensimmäiset viittaukset voivat olla neutraaleita tai etäännyttäviä lähdemainintoja ja niissä mainitaan, neutraalin tai värittyneen johtoilmauksen lisäksi, useimmiten pohjatekstin kirjoittaja, pohjatekstin nimi ja julkaisutiedot. Viittaus voi sisältää myös tiivistyksen tai tulkinnan tekstin sisällöstä. Mäntynen (2005: 262) määrittelee vastineiden ensimmäisen viittauksen tehtäväksi yleisön ilmaisemisen, pohjatekstin esittelemisen sekä kirjoittajan tulkinnan esittämisen. Lukiolaisten yleisönosastoteksteissä vastaanottajan eksplisiittinen ilmaiseminen ei useinkaan liity tekstin alun referointijaksoon, mikä on odotuksenmukaista, koska kyseessä ei ole vastine, joka on selkeästi kohdennettu erityisyleisölle. Ensimmäisen viittauksen tehtävänä onkin usein sekä pohjatekstin esitleminen että pohjatekstin sisällön tulkitseminen.

Yleisönosastoteksteissä referointi heti tekstin alussa on luontevaa, koska aineistoaineessa vaaditaan pohjatekstin kirjoittajan, tekstin nimen, tekstilajin sekä julkaisutietojen kertomista. Ensimmäinen pohjatekstin referointijakso, joka



voi olla aloituksessa tai ensimmäisessä käsittelykappaleessa, voi noudattaa jotakin seuraavista muodoista: 1) viittaus pohjatekstiin (tekijä, tekstin nimi, julkaisutiedot) + epäsuora esitys tai suora esitys 2) perustelun esittäminen (usein omakohtainen esimerkki tai vertailu) + viittaus pohjatekstiin (tekijä, tekstin nimi, julkaisutiedot) + epäsuora esitys tai suora esitys, 3) oman mielipiteen esittäminen (väite, tuki tai kiisto) + viittaus pohjatekstiin (tekijä, tekstin nimi, julkaisutiedot) + epäsuora esitys tai suora esitys, 4) perustelun ja oman mielipiteen esittäminen (väite, tuki tai kiisto) + viittaus pohjatekstiin (tekijä, tekstin nimi, julkaisutiedot) + epäsuora esitys tai suora esitys 5) viittaus pohjatekstiin (tekijä, tekstin nimi, julkaisutiedot) + epäsuora esitys tai suora esitys + myönnytys + oman mielipiteen esittäminen (väite, tuki tai kiisto).

Aineistossani ensimmäinen viittaus sisältää usein pohjatekstin otsikon, joka on ilmaistu suorana esityksenä tai epäsuorana esityksenä neutraaleita lähdemainintoja käyttäen (*kirjoittaa, pohtii*) (esimerkki 20) tai etäännyttäviä lähdemainintoja käyttäen (*vetoaa, valittaa*). Etäännyttävät lähdemaininnat vähentävät sitoutumisen astetta, koska ne sisältävät ajatuksen, että kyse on yhdestä, ehkä värityneestä näkökannasta. Pohjatekstin otsikko esiintyy lukiolaisten teksteissä suorana esityksenä 24 kertaa ja epäsuorana esityksenä 46 kertaa.

(20) Tarja Saari kirjoittaa tekstissään ”Lukion työtaakka on kohtuuton” (HS 20.11.2001), siitä kuinka lukio on vienyt kaiken ajan ja energian hänen juuri lukiossa aloittaneelta tyttäreltään. Hän vetoaa myös siihen, että lukion liian suuri työ määrä on osasyynä nykypäivänä kasvaneisiin lasten ja nuorten mielenterveysongelmiin. Saari pohtii myös sitä, kuinka äitinä tulisi toimia, jotta pystyisi antamaan lapselleen parhaimman mahdollisen tuen. (038T2)

Pohjatekstin otsikko on siirtynyt opiskelijoiden teksteihin varmasti sen vuoksi, että siinä kiteytyy Saaren pääväite. Pohjatekstin otsikointitapanahan on tekstin teesin tiivistys. Pääväitteen referointi antaa kirjoittajalle sysäyksen eritellä omaa kokemusta lukio-opiskelusta, kuten esimerkissä 21. Esimerkissä ovat käytössä sekä neutraali lähdemaininta (*Hän kertoo - -*) että etäännyttävä lähdemaininta (*- - Tarja Saari esittää väittämän - -*).

(21) Kirjoituksessaan Helsingin Sanomiin 20.11.2001 Tarja Saari esittää väittämän lukio-opiskelun kohtuuttomasta työtaakasta jota esiintyy mm. hänen omalla tyttärelään. Hän kertoo koulun vievän hänen vapaa-aikansa ja harrastuksensa, ja opiskelun muutenkin stressaavan häntä. Omalta lukiokokemukseltani voin sanoa, että ahkerasti yläasteella tehtäviä tehneelle alku voi tuottaa vaikeuksia. (005P3)

Seuraavaksi tarkastelen referoinnin esiintymistä tekstin käsittelykappaleissa. Mäntynen (2005: 263, 264) toteaa, että vastineissa muualla esiintyvät referointijaksot ovat sisällöllisesti alun referointia tarkempaa ja että argumentti on referoinnin edellä tai jäljessä. Myös lukiolaisten pohjatekstien referointijaksoissa on havaittavissa sama piirre: käsittelykappaleissa kirjoittajan ja pohjatekstin keskustelujakso rakentuu yleisimmin siten, että pohjatekstin referointi -jaksoa seuraa oma mielipide -jakso (väitelause tai tukea tai kiistoa ilmaiseva ilmaus) tai perustelu-jakso.

Taulukkoon 6 olen koonnut pohjatekstin virkkeet. Siitä käy ilmi, että lukiolaiset käyttävät teksteissään eniten epäsuoraa esitystä, mikä on odotuksenmukaista, koska opetuksessa suoraa esitystä kehoitetaan käyttämään vain, jos tekstin kielten piirteillä tai muodolla on erityistä merkitystä.

Pohjatekstin referointi -jaksot esiintyvät useissa tekstin muodollisissa jaksossa. Myös pohjatekstin virkkeet, joita on lainattu, vaihtelevat lukuun ottamatta edellä mainittua aloitusta, jossa on useimmiten referoitu pohjatekstin otsikko. Pohjatekstin virkkeistä referoidaan suoran esityksen avulla eniten virkettä 14, jossa Tarja Saari kysyy ”Onko tarkoitus, että nämä nuoret saatuaan valkolakkinsa päätyvätkin ongelmiansa kanssa suoraan sairauseläkkeelle?” Virkkeen siirtyminen suorana lainauksena useisiin teksteihin voi johtua sen sisältämästä kärjistyksestä, joka on stilistisesti kohosteinen tekstin osa (ks. myös Kalliokoski 2005b: 246). Voidaan ajatella, että pohjatekstin ilmauksella on erityismerkitys, jonka lukiolainen on halunnut saada näkyville myös omassa tekstissään: epäsuorana esityksenä virke kadottaisi osan ilmaisuvoimastaan. Muut pohjatekstin virkkeet esiintyvät vain satunnaisesti suorana esityksenä lukiolaisten teksteissä.

TAULUKKO 6 Pohjatekstin väitteet ja niiden esiintyminen lukiolaisten yleisönosastoteksteissä ( SE = suora esitys, EE = epäsuora esitys, VEE = vapaa epäsuora esitys)

Otsikko	Lukion työtaakka on kohtuuton	SE 24 EE 39 VEE 8
1	Tässä on viesti opetusministerille ja päättävälle henkilölle, jotka ovat vastuussa lukion nykyisestä opetussuunnitelmasta.	SE 0 EE 5 VEE 2
2	Minulla on tänä syksynä lukion aloittanut tytär, joka on aina nauttinut koulunkäynnistä ja menestynyt kiitettävästi.	SE 1 EE 35 VEE 2
3	Nyt koulua on käyty kolmisen kuukautta.	SE 2 EE 11 VEE 2
4	Hän on väsynyt ja stressaantunut.	SE 1 EE 48 VEE 4
5	Hän pyysi ostamaan vitamiineja, jotta jaksaisi paremmin.	SE 1 EE 3 VEE 0
6	Hän lopetti maanantaiset tanssituntinsa, koska ei jaksakaan edes ehtisi klo 15.30 päättyvän koulupäivän jälkeen.	SE 0 EE 25 VEE 2
7	Viikonloppuisin hän nukkuu kellon ympäri ja maanantaisin ensimmäisen ajatus on, että olisi jo perjantai.	SE 0 EE 8 VEE 1
8	Vapaa-aika, jona hänen täytyisi saada rentoutua, kuluu murehtimiseen miten jaksaa lukea, miten saada kokeiden arvosanat pysymään hyvinä, miten selviytyä kotitehtävistä.	SE 1 EE 20 VEE 0
9	Järkyttävintä on, että hän murehtii jo nyt miten selviää kolmen vuoden kuluttua kirjoituksista.	SE 1 EE 6 VEE 0
10	Koulun vanhempainillassa olin järkyttynyt ja vihainen kuunnellessani opettajien ja rehtorin "saarnaa" siitä, kuinka koville opiskelijat joutuvat, tehtäviä on paljon ja niitä, jos oikein ymmärsin, erään aineen opettaja antaa myös kesäksi.	SE 1 "saarnaa" SE 4 "erään aineen opettaja" SE 2 EE 7 VEE 2
11	Vanhempien tukea korostettiin (toki se kuuluu asiaan), mutta minä koin sen hyvin paljon raskaampana asiana kuin äidin normaalin rooli teinikäisen tyttären tukena, kasvattajana, ystävänä, rajojen asettajana ja vastuun kantajana.	SE 1 EE 11 VEE 3
12	Annettiin ymmärtää, että vaikka nuoret haluavat kokeilla siipiään työelämässä ainakin kesätöiden muodossa, ei sekään olisi suotavaa.	SE 1 EE 13 VEE 0
13	Miten tämä on mahdollista nyt, kun on niin paljon kirjoitettu lasten ja nuorten mielenterveysongelmista, päihdeongelmista, käyttäytymishäiriöistä, bulimiasta, anoreksiasta jne.	SE 0 EE 31 VEE 1 (jatkuu)
14	Onko tarkoitus, että nämä nuoret saatuaan valkolakkinsa päätyvätkin ongelmiensa kanssa suoraan sairauseläkkeelle?	SE 8 EE 11 VEE 2
15	Minkälaisilla eväillä aiotte saada veronmaksajia meidän hyvinvointivaltioon ja vielä valmistuttuun jäämään tänne?	SE 0 EE 2 VEE 1

YHTEENSÄ

SE 48 + EE 275 + VEE 30 = 353

Vaikka suoran esityksen avulla on mahdollista esittää asia alkuperäisen kirjoitusasuun mukaisesti, on kyse kuitenkin aina kirjoittajan tekemistä valinnoista. Se voi myös olla epäsuora evaluoinnin keino: kirjoittaja ei kritisoi suoraan vaan toisen sanomisen kautta, joten kirjoittaja välttää ainakin suoraan henkilöön kohdistuvan kritisoimisen. (Haakana 2005: 120–121.) Esimerkissä 22 on tekstin viimeisen kappaleen alku. Aloituskirjoituksessa kirjoittaja tiivistää ja tulkitsee pohjatekstin sisältöä etäännyttävän lähdemaininnan avulla (- - hänen mielestään - -). Tätä seuraa suora esitys ja siihen liittyvä jälkijohtolause, joka osoittaa, että kyseessä on etäännyttävä lähdemaininta (*Tämä kirjoittajan lausahdus* - -). Kirjoittaja osoittaa jälkijohtolauseessa<sup>49</sup> suhtautumisensa kysymykseen. Voi ajatella, että kysymyksen esittäminen suoran esityksen avulla ja sen ensisijaisuus johtolauseeseen nähden siirtää lopullisen tulkintavastuun lukijalle.

(22) Kirjoittaja on hyvin huolestunut nuorten terveydentilasta ja hyvinvoinnista, koska hänen mielestään lukio vie nuorilta kaiken ilon mennessään. "Onko tarkoitus, että nämä nuoret saatuun valkolakkinsa päätyvätkin ongelmiansa kanssa suoraan sairaseläkkeelle?" Tämä kirjoittajan lausahdus herättää heti kysymyksen, että ovatko muka kaikki lukiolaiset samanlaisia, kuin hänen oma tyttärensä? (012T1)

Yleisönosastoteksteissä suoraa esitystä käytetään myös suoran evaluoinnin keinona: suoraa esitystä seuraa esimerkeissä 23–24 pohjatekstin kirjoittajan ja hänen esittämänsä kysymyksen arvottaminen.

(23) Tarja Saari lopussa kysyy "Onko tarkoitus, että nämä nuoret valkolakkinsa saatuaan päätyvätkin suoraan sairaseläkkeelle?" Jos näin tapahtuisi niin kyllä aika huolesti meillä suomalaisilla menisi, sillä ei se lukio nyt niin raskas ole, minkä myös hänen tyttärensä tulee varmasti huomaamaan kun vain oppii nauttimaan ajastaan lukiossa. (042P2)

(24) Hän kysyykin: "Onko tarkoitus, että nämä nuoret saatuaan valkolakkinsa päätyvätkin ongelmiansa kanssa suoraan sairaseläkkeelle?" Tuntuu oudolta, ettei Saari aikuisena ihmisenä osaa käsitellä oman tyttärensä ongelmia yhden ihmisen henkilökohtaisina ongelmina. (050T3)

Epäsuoran esityksen avulla paljon referoituja pohjatekstin virkkeitä ovat seuraavat: virke 2 (Saari kertoo tekstinsä perustuvan havaintoihin ja kokemuksiin oman tyttären lukio-opiskelusta); virke 4 (tytön väsymyksen ja stressin mainitseminen); virke 6 (tyttären tanssiharrastuksesta luopuminen); virke 13 (Saari luettelee liiallisen työnteon aiheuttamia ongelmia). Useasti kirjoittajat vertaavat kuvattuja tilanteita omiin tai tuttaviansa kokemuksiin.

Pohjatekstin virkkeen 2 referoiminen liittyy aineistossani yleensä pohjatekstin esittelyyn. Kirjoittaja osoittaa näin, että Saaren teksti perustuu yhteen tapausesimerkkiin. Kirjoittajat joko liittävät itsensä vastaaviin kokemuksiin ja osoittavat tämän yhteyden suhtautumisen teorian luokitteleman kannattamisen avulla (*aivan kuten*) (esimerkki 25) tai osoittavat Saaren näkemyksen taustalla tyttären väärän opiskelutekniikan tai kouluasteiden erilaisuuden (esimerkit 26–

<sup>49</sup> Jälkijohtolauseet ovat harvinaisia keskustelussa ja vapaassa monologissa (Routarinne 2005: 111).

28). Esimerkeissä referointijakson tarkoituksena on tukea kirjoittajan omaa argumentointia (ks. myös Kalliokoski 2005 b: 232).

(25) Lukiessani Tarja Saaren mielipidekirjoitusta Lukion työtaakka on kohtuuton (HS 20.11.2001) hätkähdin. Teksti oli kuin pätkä suoraan omasta elämästäni. Olen aina ollut menestyvä koulussa ja nauttinut koulunkäynnistä, ainakin ennen lukion aloittamista pari vuotta sitten. Noihin aikoihin koulunkäynnistä tuli minulle pakkopullaa ja siitä aiheutuva stressi vei kaiken vapaa-aikani lisäksi myös yöneni. Aivan kuten Saaren lukion aloittanut tytär minäkin murehdin kaiken aikaa, kuinka suoriudun lukiosta kiitettävästi. (040T2)

(26) Saari kertoo omistavansa sinä syksynä lukion aloittaneen tyttären, joka lukio-opiskelun myötä on stressaantunut, väsynyt ja lopettanut harrastukset. Saaren mukaan tytär nukkuu viikonloput ja maanantaisin toivoo arkipäivien olevan jo ohi.

Mielestäni Tarja Saaren tytär toimii väärin. Lukiossa on tarkoitus suunnitella kurssivalinnat siten, ettei lukiosta tule itselleen liian raskasta. (069T4)

(27) Kerroit tyttäresi menestyneen peruskoulussa kiitettävästi ja nauttineen koulunkäynnistä. On aivan totta, että lukiossa vaaditaan paljon enemmän eikä yläaste anna pienintäkään kuvaa lukion vaatimuksista. Jopa minäkin pidin koulusta yläasteella, koska minun ei tarvinnut tehdä mitään. Seuraaminen tunneilla riitti saamaan arvosanaksi yhdeksikön. Lukiossa joutuu ihan avaaman kirjan ja lukea. (052T3)

(28) Tarja Saari kirjoittaa Helsinginsanomien 20.11.2001 mielipidetekstissään lukiolaisilla olevan liikaa työtä. Teksti pohjautuu hänen omakohtaisiin kokemuksiinsa tyttärensä kanssa. Tyttären kerrottiin pitävän opiskelusta ja menestyneen koulussa. Yläasteella opiskelun taso on kuitenkin alhaisempi ja tytär on varmasti kokenut järkytyksen huomattuaan kuinka erilaista lukio-opiskelu on. Itse ollessani yläasteella, muistan opettajien varoitelleen jatkuvasti kuinka opiskelu muuttuisi lukioon mentäessä. Niinpä osasin varautua numeroiden laskuun ja työmäärän kasvuun. (047T3)

Pohjatekstin virkkeessä 4 Saari kirjoittaa tyttärensä stressistä. Tämän virkkeen referoiminen epäsuoran esityksen avulla liittyy lähes aina omien vastaavien kokemusten erittely (esimerkit 29–30). Pohjatekstin referointi antaakin kirjoittajalle mahdollisuuden kertoa ja kommentoida kokemuksia, joita hänellä on. Sitoutumista osoitetaan neutraalien ja etäännyttävien lähdemainintojen lisäksi useimmiten kannattamisen ilmauksilla (*olen täysin samaa mieltä*).

(29) Tarja Saari kritisoi mielipidetekstissään (Helsingin Sanomat 20.11.2001) lukion opetussuunnitelman laatijoita. Hänen mielestään lukion työtaakka on kohtuuton opiskelijalle. Väitettään hän perustelee sillä, että hänen lukiota käyvä tyttärensä on väsynyt ja stressaantunut, eikä hänellä ole aikaa rentoutua koulun ohessa. - - **Olen osittain samaa mieltä** Saaren kanssa. Itse lukiota käyvänä tiedän, että kotitehtäviä tulee joskus paljon. Varsinkin aloittaessani lukion tuntui, että tekemistä on aivan liikaa. Pikkuhiljaa kuitenkin opin oikean opiskelutekniikan ja ymmärsin että liika stressaaminen vain vaikeuttaa opiskelua. (043T2)

(30) Tarja Saari kirjoitti mielenkiintoisen näkemyksen lukiolaisen työtaakasta yleisönosastokirjoituksessaan otsikolla "Lukion työtaakka on kohtuuton" (HS 20.11.-01). Hän on vasta lukionsa aloittaneen nuoren äiti ja väittää, että lukio vaatii liikaa. Hän perustelee väitettään sillä, että hänen tyttärensä on lopen uupunut ja ei jaksakaan tehdä mitään vapaa-ajan toimia, kun aika ei tahdo riittää koulutehtäviinkään. - - **Olen hänen kanssaan täysin samaa mieltä**. Itse käyn juuri lukiota ja olen huomannut, että on aivan turha yrittää pitää mitään harrastuksia tai muita aktiviteetteja koulun ohella. (071P4)

Lukiolaisten tekstien epäsuoriin esityksiin on siirtynyt myös pohjatekstin virke 6, jossa Saari esittää konkreettisen esimerkin tyttären tanssiharrastuksen mahdottomuudesta. Konkreettista esimerkkiä on helppo kommentoida ja verrata omaan harrastustilanteeseen, mikä selittää virkkeen runsaan siirtymisen pohjatekstistä kirjoittajan tekstiin. Usein referoinnissa käytetään neutraalia lähde-mainintaa, koska evaluoiva osuus seuraa referointia. Kirjoittajat osoittavat samanmielisyytensä yleistyksen avulla (esimerkki 31) tai kertovat omista vastakaisista kokemuksista (esimerkki 32) tai pitävät pohjatekstin esittämää väitettä kyseenalaisena tai liioiteltuna (esimerkki 33).

(31) Tarja Saari kertoi tyttärensä joutuneen lopettamaan tanssituntinsa, koska hän oli niin väsynyt koulupäivän jälkeen, ja hän ei olisi edes ehtinyt niille. Sama juttu on varmasti käynyt muillakin. (039T2)

(32) HS:n 20.11.2001 Tarja Saaren mielipiteessä kerrotaan hänen oman tyttärensä lukion käynnistä, jossa Tarja Saari kertoo, kuinka tytär on aina nauttinut koulun käynnistä, mutta lukio on vienyt niin paljon aikaa, että tanssiharrastus on jouduttu jättämään pois. Minä itse olen aina myös tykännyt käydä koulua. Totta kai en aina hirveen aktiivisesti, mutta ikinä en ole kouluun pakon edessä mennyt. Koulu kuitenkin ei saisi viedä harrastuksia pois, sillä harrastukset tasapainottavat koulun käyntiä, eikä kukaan minun ystäväistäni enkä minä itse ole joutunut luopumaan harrastuksista koulun takia. (080T4)

(33) Saari kirjoitti tyttärensä joutuneen lopettamaan tanssiharjoituksensa pitkien koulupäivien takia ja pyytäneen häntä ostamaan vitamiineja, jotta jaksaisi paremmin. Itse koen tämän liioitteluna. Eivätkö harrastukset ole nimenomaan se tärkein asia ja vastapaino koululle? (041T2)

Osa pohjatekstin kärjistyksistä on siirtynyt referoituina lukiolaisten teksteihin, kuten Saaren luettelo sairauksista (virke 13), joita lukion työmäärä voi aiheuttaa. Luettelo on pohjatekstissä kohosteinen, mikä voi vaikuttaa siihen, että se on siirtynyt referoituna lukiolaisten teksteihin (ks. Kalliokoski 2005 b: 246). Referoinnin jälkeen kirjoittaja voi pohtia tilanteen mahdollisia seurauksia (esimerkki 34). Kirjoittaja voi myös harkitsemisen (*minusta*) avulla pohtia syitä tilanteeseen (esimerkki 35).

(34) Saari mainitsee mahdollisista ongelmista jotka koulun jälkeen, miksei aikanakin, saattavat seurata. Mielenterveysongelmat, päihdeongelmat, näiden voi odottaa entisestään kasvavan, jos lukiojärjestelmä jatkaa vanhalla tyylillään ja etenkin jos yhteiskunnassa nykyinen trendi jatkuu. (014P1)

(35) Saari vetosi tekstissään lasten- ja nuorten ongelmiin, kuten päihdeongelmaan, anoreksiaan ja mielenterveysongelmiin. **Minusta** näihin ongelmiin tarvitaan syiksi paljon enemmän kuin koulunkäynti. (087T4)

Vapaata epäsuoraa esitystä lukiolaiset käyttävät harvakseltaan pohjatekstin referoinnin yhteydessä. Tässä tutkimuksessa olen luokitellut vapaaksi epäsuoraksi esittämiseksi esimerkin 36 kaltaiset tapaukset, joissa kirjoittaja kuvaa ja tulkitsee pohjatekstin kirjoittajan tunnetiloja. Vapaan epäsuoran esityksen johtoilmamus rakentuu useimmiten olla-verbin<sup>50</sup> ympärille, kuten esimerkissä 36.

<sup>50</sup> Keskustelu puheen johtolauseiden *olla*-verbejä on tutkinut Routarinne (2005).

(36) Saari on huolissaan siitä, minkälaisia nuorista tulee aikuisina, kun heille kasataan jo nyt niin paljon töitä - - Saari oli hyvin järkyttynyt opettajien ja rehtorin asenteesta oppilaille annettavaan työmäärään. (041T2)

Pohjatekstin referointia tarkastellessa mielenkiintoista on, millaisia johtoverbejä lukiolaiset käyttävät pohjatekstiin viitattaessaan. Johtolauseilla ja johtoverbeillä kirjoittajat osoittavat suhtautumisen teorian määrittelemää sitoutumista ja sen astetta, kun he käyttävät joko neutraaleita tai etäännyttäviä lähdemainintoja. Viittaukset rakentuvat yleensä johtolauseesta ja jostakin kommunikaatioverbistä (ISK § 1476). Kirjoitetussa tekstissä prototyypinen johtoilmaus muodostuu referoitavan lähteen nimeämisestä ja ilmauksen sanomisen tavasta (Lappalainen 2005: 156). Näiden johtolauseiden ja verbien kautta tulee näkyviin kirjoittajan näkökulma (Mäntynen 2005: 263).

Pohjatekstin referoinnissa käytetään eniten, sekä epäsuorassa että suorassa esityksessä verbejä *kirjoittaa*, *toteaa*, *pohtii*, *mainitsee*, *kertoo*, *esittää*, *kysyy* ja *sanoo*. Lukiolaiset käyttävät siis paljon merkitykseltään neutraaleja ja kommunikoinnin tapaa ilmaisevia verbejä: he osoittavat sitoutumisensa neutraalien lähdemainintojen avulla. Tällaisten neutraaleiden (ei kantaa ottavien) verbien käyttö on yleistä myös esimerkiksi erilaisissa virkateksteissä, koska niissä vältetään avointa asenteellisuutta (Tiililä 2007: 205). Myös keskustelupuheessa käytetään useimmiten yleisverbejä (Routarinne 2005: 84).

Lukiolaisten teksteissä esiintyy myös johtolauseita, joissa esitetään tulkinta puhetapahtuman luonteesta tai asennoituminen referoitavaan. Kirjoittaja voikin johtolauseen avulla ohjata lukijan tulkintaa (ks. myös Haakana 2005: 114). Useimmiten tällaiset johtolauseet edeltävät epäsuoraa esitystä. Lukiolaiset käyttävät näissä yhteyksissä neutraalien verbien lisäksi muun muassa seuraavia värittyneitä verbejä: *vääntää*, *kritisoii*, *syöttää*, *vuodattaa*, *valittaa*, *marissee*, *kärjistää*, *julistaa* ja *kauhistelee*. Tällöin kirjoittajat ilmaisevat suhtautumistaan etäännyttävien lähdemainintojen avulla. Johtolauseen verbin valinnalla ja sitoutumisen ilmaisemisella näyttää olevan aineistossani yhteyksiä argumentointitapoihin, minkä vuoksi erittelen ilmiötä myös luvussa 5.

### 3.2.1.2 Oma mielipide

Aineistossani on tekstijaksoja, joissa kirjoittaja ilmaisee mielipiteensä. Kutsun tällaisia jaksoja **oma mielipide** -jaksoiksi. Jakson pääfunktiona voi pitää kirjoittajan subjektiivisen arvion ja näkemyksen esittämistä (*Lukiossa ei mielestäni voida liikaa korostaa aloitteleville opiskelijoille sitä, että rimaa ei kannata nostaa liian korkealle* 004T4.)

Oma mielipide -jaksoja on useimmiten samassa tekstissä monta, ja ne voivat sijaita missä tahansa kohtaa tekstiä. Oma mielipide -jakso voi muodostaa myös parin toisen funktionalisen jakson kanssa. Toinen jakso toimii tällöin satelliittina<sup>51</sup> ja on usein **pohjatekstin referointi** -jakso tai **perustelu**-jakso.

<sup>51</sup> Retorisen rakenteen teoriassa tällaisista yhteyksistä käytetään satelliittien ja ytimien nimityksiä (Shore & Mäntynen 2006: 33).

Oma mielipide -jaksot eivät ole aina samanlaisia, vaan niissä voidaan pääfunktion lisäksi nähdä myös muita funktioita. Oma mielipide -jaksolla on siis eräänlaisia alatyyppejä. Jaksoa, jossa kirjoittaja esittää subjektiivisia arvioitaan ja näkemyksiään jostakin asiasta, tilanteesta, ilmiöstä tai henkilöstä, kutsun **väitteeksi**. Väitteen ilmaisemisessa kirjoittajat käyttävät usein *minä*-pronominin muotoja, yksikön 1. persoonaa tai *mielestäni*-ilmausta. Nämä ovat ilmauksia, jotka tuovat kirjoittajaa esiin (Solin 2009: 255) ja jotka lisäävät kirjoittajan vastuuta lausumastaan tai väitteestään (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 161). Sitoutumisen teorian termein kyseessä on oman käsityksen lausuminen, jonka avulla kirjoittaja ilmaisee mielipiteensä. Tällöin kirjoittaja supistaa dialogisia vaihtoehtoja. Joissakin tapauksissa oman käsityksen lausumiseen liittyy myös harkitsemista, esimerkiksi näkökulmaa ilmaisevan *minusta*-adverbiaalin yhteydessä, jolloin kirjoittaja antaa tilaa myös muille mahdollisille näkemyksille.

Oma mielipide -jaksoissa kirjoittaja kirjoittautuukin tekstiin voimakkaasti, mikä on odotuksenmukaista, koska tekstistä täytyy käydä ilmi, mitä mieltä kirjoittaja on. Kirjoittautuminen osoittaa, kuinka paljon kirjoittaja haluaa olla esillä ja läsnä tekstissä. Kirjoittaja voi häivyttää itsensä tekstistä ja välttää *minä*-pronominia tai olla vahvasti läsnä tekstissä kirjoittamalla omasta näkökulmastaan (Luukka 1994: 26). *Minä*-muodon välttely on yleistä sanomalehtiteksteissä, koska toimittajat pitävät sen käyttämistä epäprofessionaalisenä (Makkonen-Craig 2005: 226). Minän häivyttäminen tekeekin tekstistä neutraalimman ja etäisemmän, mikä on tyypillistä sanomalehtien uutistekstien ja reportaasien lisäksi esimerkiksi tieteellisille teksteille. Sen sijaan yleisönosastotekstiksi tarkoitettujen tekstien aiheet ovat usein varsin subjektiivisia ja on luontevaa, että kirjoittaja viittaa niissä runsaasti itseensä. Minän käytön avulla kirjoittaja voikin perustella mielipiteitään (Pälli 2003: 66) ja osoittaa ne vahvoiksi esimerkiksi kokemukseen tai johtopäätöksiin perustuvien yksilöllisten arvioiden perusteella.

Tieteellisissä teksteissä voimakas tekstiin kirjoittautuminen voidaan nähdä vastaanottajan kasvojen uhkaamiseksi, jolloin itsensä häivyttäminen on eräänlainen kohteliaisuuden muoto (Luukka 1994: 38). Lukiolaisten yleisönosastoteksteissä kirjoittajan läsnäololla on toisenlainen funktio: sen tarkoituksena on osoittaa, että esitetty asia on kirjoittajan näkökulma ja että kirjoittaja eräällä tavalla suoraan haastaa lukijan ajattelemaan asiaa: minä ajattelen näin, entä sinä.

Kun oma mielipide -jakson funktiona on osoittaa samanmielisyys pohjatekstin näkemysten kanssa, kutsun sitä **tueksi**. Samanmielisyyttä osoitetaan kannattamisen avulla. Tukena esitetyissä oma mielipide -jaksoissa kirjoittaja liittyy mielipiteensä tai perustelunsa pohjatekstin kirjoittajan vastaaviin näkemyksiin. Usein pohjatekstin referointi -jakso edeltää tällaista oma mielipide -jaksoa: *Työmäärää pitäisi vähentää tai ainakin jollain tavalla inhimillistää, ehdottaa Tarja Saari (HS-01). Olen samaa mieltä hänen kanssaan, että lukiolaiselta vaaditaan paljon.* (064T4.) Samanmielisyys voidaan ilmaista myös ennen pohjatekstin referointi -jaksoa. Kannattamisen ilmaukset voivat olla esimerkiksi kiteytyneitä ilmauksia (*olen samaa mieltä*), kommenttiadverbiaaleja<sup>52</sup> (*kuten Saarikin osuvasti*

<sup>52</sup> Kommenttiadverbiaalin avulla kirjoittaja osoittaa asennoitumisensa sanottuun (ISK § 999).



*toteaa*) ja kiteytyneitä asenneadverbiaalina toimivia ilmauksia *Saari on vihainen ja järkyttynyt seuratessaan tyttärensä opiskelun työmäärää, ihan syystäkin* - - (064T4). Samanmielisyyttä osoitetaan myös erilaisin määrää ja määrän astetta ilmaisevien adverbien avulla: *Olen hänen kanssaan täysin samaa mieltä* (071P1). Usein samanmielisyyden osoittamisessa onkin nähtävissä suhtautumistavan intensiteetti<sup>53</sup> (*Olen vahvasti samaa mieltä*). Adverbit näyttävätkin ilmaisevan, miten kirjoittaja sitoutuu sanomaansa: niistä voi tehdä päätelmiä sitoutumisen asteesta.

Kun oma mielipide -jakson tehtävänä on osoittaa pohjatekstin näkemys vääräksi ja sanoutua siitä irti, kutsun sitä **kiistoksi**. Tällaisissa jaksoissa sitoutumista osoitetaan kiistämisellä. Kiistoon perustuva oma mielipide -jakso muodostaa usein parin pohjatekstin referointi -jakson ja perustelu-jakson kanssa. Yleensä teksti rakentuu siten, että pohjatekstin referointi edeltää kiistoa ja perustelu-jakso seuraa kiistoa, kuten esimerkissä 37. Tällaista referointia seuraa kiistoa ilmaistaan aineistossani yleisesti näkökulman esiin tuovalla *mielestäni*-adverbiaalilla ja sitä seuraavalla kieltoverbillä (esimerkki 37) sekä *olen eri mieltä* -fraasilla. Kirjoittaja osoittaa näiden avulla, että hänellä on jokin subjektiivinen kanta esitetyistä asioista (ks. myös Pälli 2003: 73–74). Esimerkin 37 *mielestäni* toimii kontrastiivisesti. *Mielestäni*-adverbiaalin muita funktioita ovat väitteen varmuusasteen lieventäminen, varauksen esittäminen, kommentin esittäminen, henkilökohtaisuuden tunnun lisääminen tai vuorovaikutuksen rakentaminen (Harjunpää 2006: 66–67).

(37) Kirjoittajan näkemys tekstissä on, että lukiolaisen on mahdotonta selvittää kaikista tehtävistä, eikä hänellä ole muuta elämää, kuin koulu. **Mielestäni asia ei ole todellakaan näin**. Jos itse tunnen oloni stressaantuneeksi koulun vuoksi, yritän vain rentoutua ja hoitaa koulutehtävät omalla painollaan. Mielestäni koulun takia ei kannata unohtaa muuta elämää, sillä juuri vapaa-ajan käyttö hyödyllisesti vaikka harrastuksiin on hyvää vastapainoa koulunkäynnille. (012T1)

Eriävän näkemyksen ja kiistämisen ilmaisemisessa käytetään kieltolauseita, jotka voivat koostua kieltosanasta ja havaintoverbistä (*havaita, nähdä*) (esimerkki 38) tai mentaalisesä luulemista, arvelemista, tietämistä ja uskomista ilmaisevasta verbistä<sup>54</sup>, kuten esimerkissä 39. Kiistona esitetyissä oma mielipide -jaksoissa esiintyvät mentaaliset verbit ovat yleisönosastoteksteissä useimmiten propositionaalista asennetta<sup>55</sup> ilmaisevia ei-faktiiviverbejä<sup>56</sup> kuten *uskoa* (esimerkki 39) mutta aineistossa on tällaisessa yhteydessä myös muutamia faktiiviverbejä<sup>57</sup> (*tietää, käsittää, ymmärtää*).

<sup>53</sup> Määrän suuruuden tai tavan intensiteetin ilmauksissa voidaan käyttää kvanttioradverbejä ja partikkeleita (ISK § 657).

<sup>54</sup> Näiden avulla kirjoittaja ilmaisee arvionsa esitetystä asiasta tai asennoitumisensa siihen (ISK §1578).

<sup>55</sup> "Propositionaalisella asenteella tarkoitetaan kognitiivista suhdetta proposition eli lauseen sisältöön" (ISK § 461).

<sup>56</sup> Ei-faktiiviverbeihin ei liity oletusta lauseen totuudellisuudesta. Lauseen epätotena esittävät verbit ovat kontrafaktiivisia (*valehdella*) (ISK § 1561).

<sup>57</sup> Faktiiviverbit saavat aikaan presupposition lauseen todenperäisyydestä (Hakulinen-Karlsson 1979: 57; ISK § 1561).

(38) Tarja Saari ottaa ”Lukion työtaakka on kohtuuton” mielipidekirjoituksellaan (HS 20.11.2001) kantaa lukion työvaatimuksiin. Esimerkkinään hän käyttää ensimmäistä vuotta käyvää lukiolaistytärtään, joka kärsii koulun työmäärän aiheuttamista paineista. Itse olen jo kolmatta vuotta lukiota käyvä tulevan kevään abiturientti, **enkä ole** vielääkään **havainnut** lukiota niin kohtuuttomaksi, kuin Saari sen kuvailee tyttärellään olevan. (017T1)

(39) Saari on huolissaan nuorten terveydestä ja tulevaisuudesta. Nuorten ongelmat ovat lisääntyneet, mutta **en usko** sen johtuvan pelkästään lukiosta, vaan siitä kokonaisuudesta joka muodostuu sekä lukiosta, korkeakouluista ja mahdollisesta työelämään siirtymisestä. (019T1)

Oma mielipide -jaksoissa on paljon sitoutumisen ilmauksia. Näiden avulla kirjoittaja asemoi itsensä suhteessa muihin tekstin ääniin ja ilmaisee oman sitoutumisensa astetta (Martin & White 2005: 93). Oma mielipide -jaksoissa useasti esiintyvän *mielestäni*-adverbiaalin avulla kirjoittaja lausuu oman käsityksensä, joka korostaa subjektiivisuutta ja osoittaa vahvaa sitoutumisen astetta. Pohjatekstin ajatusten tukemiseen kirjoittajat käyttävät *olen samaa mieltä* -fraasia ja *kuten x toteaa/sanoo* -ilmausta. Kiistossa *olen eri mieltä* -fraasi osoittaa, että kirjoittaja irtisanoutuu kiistämisen avulla muiden esittämistä näkökohdista. Molemmat fraasit ilmaisevat korkeaa sitoutumisen astetta sanottuun.

Koulussa kirjoitettujen yleisönosastoteksteiksi tarkoitettujen mielipide-tekstien yhdeksi tekstilajipiirteeksi voi määritellä kirjoittajan voimakkaan läsnäolon tekstissä, mikä tulee näkyviin etenkin oma mielipide -jaksoissa. Pohjateksti ja tehtävänanto ohjaavat kirjoittamaan subjektiivisesti ja ilmaisemaan selkeästi oman mielipiteen. Voimakkaan kirjoittajan läsnäolon avulla on mahdollista puhutella myös lukijaa.

### 3.2.1.3 Perustelu

Aineistoni teksteissä on tekstijaksoja, joissa perustellaan esitettyä väitettä ja joita kutsun **perustelu**-jaksoiksi. Niiden tehtävänä on perustella esitetty näkemys oikeaksi. Perustelu-jaksoa edeltää usein oma mielipide -jakso (esimerkki 40). Perustelujaksoissa suhtautumista osoitetaan sitoutumisen, inhimillisen toiminnan arvottamisen ja intensiteetin ilmausten avulla. Esimerkissä 40 kirjoittaja käyttää perustelujaksossa verbin passiivin konditionaalimuotoa *saataisiin*, joka osoittaa perusteluna käytetyn keinon mahdollisena. Jos kirjoittaja käyttäisi ilmauksia *ehkä saataisiin* tai *varmasti saataisiin*, perustelun varmuusaste muuttuisi.

(40) Olen sitä mieltä, että lukio pitäisi muuttaa kaikille nelivuotiseksi. Näin **saataisiin** ns. pehmeä lasku yläasteelta lukioon siirryttäessä, ja vapaa-aikaakin nuorille jäisi enemmän. (018T1)

Oma mielipide ja perustelu -jakso muodostavat useimmiten peräkkäisen sarjan. Perustelu-jaksot voivat olla myös oma mielipide -jaksojen satelliitteja, eli jaksot eivät seuraa toisiaan peräkkäisissä tekstijaksoissa, mutta linkittyvät tekstikokonaisuudessa toisiinsa. Itsenäisinä ne toimivat harvoin, mutta kuitenkin esimerkiksi sellaisissa tapauksissa, joissa tekstin pääväite puuttuu. Perustelujaksot rakentuvat erilaisista argumentointitekniikoista, joita tarkastelen luvussa 4.3.

### 3.2.1.4 Myönnytys

Aineistossani on tekstijaksoja, joissa tehdään tilaa vastapuolen näkökannoille ja otetaan ne huomioon. Nimitän niitä **myönnytys**-jaksoiksi. Jakson funktiona on osoittaa vastapuolen mielipiteet, näkemykset ja perustelut tietyiltä osin mahdollisiksi ja oikeiksi. Jaksoissa ilmaistaan asia joissakin tilanteissa ja olosuhteissa mahdollisena, mutta korostetaan myös oman näkemyksen oikeellisuutta.

Myönnytysten käyttö on tyypillistä argumentoivissa konteksteissa, joissa tuodaan esiin oma vastakkainen näkemys ja osoitetaan osittaista samanmielisyttä. Niiden avulla johdatellaan erimielisyyteen tai rakennetaan yhtä mieltä olemista ottamalla huomioon vastapuolen argumentit. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 488; Couper-Kuhlen & Thompson 2000: 382, 403.) Myönnytysten rakennetta on tutkittu etenkin keskustelututkimuksessa ja kognitiivisessa kielentutkimuksessa. Myönnytyksen perusrakenne on kuvattu kolmiosaisena: ensin henkilö A esittää väitteen, minkä jälkeen henkilö B tekee myönnytyksen ja esittää oman vastanäkemyksensä (Antaki & Wetherel 1999: 8–9; Couper-Kuhlen & Thompson 2000: 382).

Kirjoitetussa tekstissäkin näyttää olevan kyse dialogisesta jaksosta, jossa äänessä olija vaihtuu: ensimmäinen osa myönnytyksestä on usein jonkun toisen äänen referointia (*Saari oli hyvin järkyttynyt opettajien ja rehtorin asenteesta oppilaille annettavaan työmäärään*). Tätä seuraa myönnytys ja oma vastanäkemyks<sup>58</sup> (*Tehtäviä on paljon ja se on fakta. Tiedän tämän olevan totta mutta samalla uskon, että kaikki ne opiskelijat jotka ovat valinneet lukio-uran ovat tienneet mihin ryhtyvät*). Joskus referointi ja myönnytys -jaksojen välissä on jakso, jossa kirjoittaja omalla äänellään tiivistää tai muotoilee edeltävän referoidun väittämän toisella tavalla. Edeltävässä esimerkkimyönnytyksessä tällainen tekstijakso on luokiteltu myönnytys-jaksoon kuuluvaksi (*Tehtäviä on paljon ja se on fakta. Tiedän tämän olevan totta*), vaikka se itse asiassa Couper-Kuhlenin ja Thompsonin (2000: 382) mallin mukaan voitaisiin nähdä myös myönnytyksen ensimmäiseen osaan (tässä tapauksessa pohjatekstin referointi -jaksoon) kuuluvaksi elementiksi, koska siinä esitetään väittämä X, johon myönnytys seuraavassa vaiheessa kohdistuu.

Myönnytys-jaksoissa oma väite tai perustelu osoitetaan vahvemmaksi kuin pohjatekstistä esiin nostettu. Näin ollen myönnytys-jakso on näennäisen korrekti, ja sen tavoitteena on osoittaa argumentointi tasapuoliseksi, mutta kuitenkin tuoda kirjoittajan oma näkemys vahvempana esille (esimerkki 41). Antaki ja Wetherell (1999: 7–10, 24) käyttävätkin näyttömyönnytyksen tai näennäismyönnytyksen<sup>59</sup> nimitystä, koska sen tarkoituksena on saada puhuja vaikuttamaan luotettavalta ja tasapuoliselta, vaikka rakenne itse asiassa vahvistaa puhujan väitettä ja heikentää vastapuolen näkemystä ja voi olla sävyiltään jopa hyökkäävä.

(41) Saari oli hyvin järkyttynyt opettajien ja rehtorin asenteesta oppilaille annettavaan työmäärään. Tehtäviä on paljon ja se on fakta. Tiedän tämän olevan totta mutta samalla uskon, että kaikki ne opiskelijat jotka ovat valinneet lukio-uran ovat tienneet mihin ryhtyvät. (041T2)

<sup>58</sup> Vastanäkemyks on luokiteltu oma mielipide -jaksoksi.

<sup>59</sup> Ks. jakson nimeämisestä Niemi 2007: 45.

Myönnytys-jaksoissa käytetään suhtautumisen teorian määrittelemää myöntämistä sitoutumisen osoittamisessa ja sen avulla osoitetaan vastakohta. Myönnytysissä esiintyy usein *on totta mutta* -ilmaus, *myöntää*-verbin indikatiivin yksikön 1. persoonan muoto (*myönnän*), passiivi (*myönnetään*) ja imperatiivin preesensin passiivimuoto (*myönnettäköön*) ja lauseita, jotka alkavat *muttakin*-konjunktilla tai konsessiivista suhdetta ilmaisevalla *vaikka* tai *kuitenkin*-konjunktilla.

### 3.2.1.5 Ohje

Aineistoni teksteissä on jaksoja, joissa kirjoittaja antaa ohjeita, neuvoja, kehoituksia ja suosituksia. Nimitän tällaisia tekstijaksoja **ohje**-jaksoiksi<sup>60</sup>. Ohje-jakson funktiona on ohjailulla lukijan tai ohjeen kohteen toimintaa ja ajattelua (esimerkki 42). Jaksojen tehtävänä on myös osoittaa, että kirjoittajalla on tietämystä kyseisestä aiheesta. Ohje-jaksoilla kirjoittaja voi myös korostaa omaa asiantuntemustaan.

(42) Suosittelisinkin nyt, että tyttäresi rentoutuisi ja löysäisi vähän tahtia. Ei lukion ensimmäinen vuosi ole niin tärkeä vaan tärkeämpää on säästellä voimavaroja siihen viimeiseen vuoteen, jossa ylioppilaskirjoitukset odottavat. (051T3)

Ohje-jakso sijaitsee lukiolaisten yleisönosastoteksteissä useimmiten tekstin lopussa, mutta se voi sijaita myös muualla tekstissä. Tekstien aloituskappaleissa ohje-jaksot ovat kuitenkin todella harvinaisia. Samassa tekstissä voi olla useitakin ohje-jaksoja.

Ohje-jaksot voivat olla kohdennettuja jollekin henkilölle tai ryhmälle (Hyvä Tarja Saari - -, Ehdotan, että Tarja Saari - -), tai ne voivat olla eräänlaisia yleisohjeita. Yhteistä niille on, että ne ovat direktiivejä, jotka voivat olla esimerkiksi 1) imperatiivimuotoisia käskyjä ja kehoituksia (*Tee kovasti töitä, mutta muista rentoutua* 051T3; *Ottakaahan opiskelijat järki käteen ja ajatelkaa* - - 005P3), 2) modaalisten verbien avulla ilmaistuja kehoituksia ja neuvoja (*Työtaakkansa vähentämiseksi, kannattaisi siis jo alussa miettiä* - - 002T2) tai 3) praktista välttämättömyyttä, toivottavuutta tai pakollisuutta ilmaisevia modaalisen verbin ja A-infinitiivin sisältämiä verbiketjuja (*kannattaa tehdä/harkita/opiskella/harrastaa*). Yleisönosastoteksteissä ohje-jaksojen direktiivien funktiona on useimmiten ohjeen, neuvon, suosituksen tai kehoituksen antaminen tai joskus myös toivotuksen esittäminen (ks. direktiivien funktioista ISK § 1645). Useissa teksteissä esiintyykin toivotuksia ja toivomuksia<sup>61</sup> ohje-jaksoon upotettuna.

Aineistossani direktiivejä pehmennellään tai lievennellään sitoutumisen tai intensiteetin asteen avulla etenkin silloin, kun ne on kohdistettu jollekin henkilölle suoraan. Tässä yhteydessä käytetään usein suhtautumisen teorian termein harkitsemista, jonka avulla kirjoittaja osoittaa, että annettu ohje on yksi mahdollisuus. Kirjoittaja antaa vastaanottajalle dialogista tilaa. (Martin & White

<sup>60</sup> Säaskilahti (2009: 176) nimeää myös tällaisen ohje-jakson tarkastellessaan alkoholivaltustekstejä.

<sup>61</sup> Toivomuksen esittäminen on yksi keino ohjailulla. Muita ohjailun keinoja ovat esimerkiksi tuomitseminen, uhkailu, pyyntö, lupaus ja kielto. (Säaskilahti 2006: 118–119.)

2006: 104–106.) *Viikonlopusta perjantain voisi käyttää kokonaan rentoutumiseen ja ehkäpä osittain lauantain ja sunnuntain opiskeluun* (009T1). Ohjeen pehmentelyn tai lieventelyn vaikutelma voi syntyä myös nolla-anaforan käytöstä (esimerkki 43). Nolla-anaforassa lauseessa oleva nollaedustus on tulkittavissa tekstin perusteella, koska sillä viitataan johonkin edellä mainittuun (ISK § 1431; Hakulinen & Laitinen 2008: 162). Esimerkissä 43 nolla-anaforan käyttö tuo tekstiin puheenomaisuutta ja osoittaa, että kirjoittaja ainakin jossain määrin samaistuu ohjeen kohteen tilanteeseen (onhan hän itsekin lukiolainen) (ks. Hakulinen & Laitinen 2008: 178).

(43) Paras neuvo, jonka voisin Saarelle tyttärineen antaa on, että **ottaa** koulun vakavissaan, muttei liian vakavasti. **Tekee** sovitut hommat ja **ottaa** jaksoihin joitain kevyempiä aineita raskaiden reaaliaineiden vastapainoksi. (073T4).

### 3.2.2 Yhteenvedoa funktionaalisista jaksoista

Edellisissä luvuissa tarkastelin koulussa kirjoitettujen yleisönosastotekstien yleisrakennetta muodollisten ja funktionaalisten jaksoiden avulla. Muodollisiksi jaksoiksi määrittelin otsikon, aloituksen, käsittelykappaleen ja lopetuksen. Funktionaaliset jaksot luokittelin aineistoanalyysin perusteella. Lukiolaisten yleisönosastoteksteissä esiintyviä funktionaalisia jaksoja ovat pohjatekstin referointi, oma mielipide, perustelu, myönnitys ja ohje.

Funktionaaliset jaksot eivät noudata tekstin muodollista kappalejakoja, vaan voivat koostua muutamasta sanasta tai olla jopa usean muodollisen kappaleen mittaisia tekstijaksoja. Luokittelemani funktionaaliset jaksot voivat sijaita useissa eri tekstikohdissa, mutta muutamilla funktionaalisilla jaksoilla näyttää aineistossani kuitenkin olevan tyypillisiä esiintymispaikkoja. Esimerkiksi pohjatekstin referointia on usein heti aloituskappaleessa. Usein pohjatekstin referointi -jaksot sijaitsevat myös muodollisen kappaleen alussa. Lopetuksessa referointijakso on harvinainen. Sen sijaan ohje-jakson tyypillisin sijainti tekstikokonaisuudessa on nimenomaan lopetuksessa vaikka muutkin paikat ovat mahdollisia.

Kullakin funktionaalisella jaksolla on oma eriytynyt tehtävänsä, ja se on mahdollista tunnistaa funktion lisäksi myös tietyistä kielellisistä piirteistä. Taulukkoon 7 olen koonnut funktionaaliset jaksot, niiden funktioita ja jaksoon liittyviä tyypillisiä kielellisiä piirteitä sekä sitoutumisen ilmaisemisen keinoja.

TAULUKKO 7 Funktionaalisia jaksoja, jaksojen funktioita, tyypillisiä kielellisiä piirteitä, sitoutumisen ilmaisemisen keinoja ja aineistoesimerkkejä

FUNKTIO-NAALINEN JAKSO	FUNKTIO	TYYPILLISIA KIELEN PIIRTEITÄ	SITOUTUMISEN ILMAISEMINEN	AINEISTOESIMERKKI
POHJATEKSTIN REFEROINTI	käydä dialogia pohjatekstin kanssa, esitellä ja tulkita pohjatekstin sisältöä	neutraalit verbit  värityneet verbit	lähteiden ilmaiseminen: neutraali lähdemaininta  etäännyttävä lähdemaininta	Saari kuvaa tekstissään tyttärensä vapaa-ajan käyttöä seuraavasti: "-." (016T1)  Saari väitti myös tekstissään, että heidän oli annettu ymmärtää ettei kesätöiden tekeminen olisi lukio-laisille suotavaa. (026T2)
OMA MIELIPIDE väite	esittää kirjoittajan subjektiivinen arvio ja näkemys	yksikön 1. persoonana <i>minä</i> -pronominin muodot <i>mielestäni</i> , <i>minun mielestä</i> , kiteytyneet ilmaukset <i>olen sitä mieltä</i> , <i>mielestäni</i> deklaratiivilause	oman käsityksen lausuminen	<b>Olen sitä mieltä</b> , että lukio pitäisi muuttaa kaikille nelivuotiseksi. (018T1)
tuki	osoittaa samanmielisyyden pohjatekstin näkemysten kanssa	<i>olen samaa mieltä</i> - fraasi, <i>kuten X toteaa/ kirjoittaa</i> - ilmaus, kommenttiadverbiaalit, asenneadverbiaalit	kannattaminen  (harkitseminen)	- - ehdottaa Tarja Saari (HS-01). <b>Olen samaa mieltä</b> hänen kanssaan - - (064T4) <b>On todellakin mahdollista</b> , että tätä vauhtia opiskelijat ajetaan suoraan sairaseläkkeelle, <b>kuten</b> Saari mielipidetekstissään <b>arvelee</b> . (027T2)
kiisto	osoittaa pohjatekstin näkemys vääräksi ja sanoutua siitä irti	<i>olen eri mieltä</i> - fraasi kieltolause a) kieltosana + havaintoverbi b) kieltosana + mentaalinen luulemista, arvelemista, tietämistä tai uskomista ilmaiseva verbi	muiden näkemyksistä irtisanoutuminen  kiistäminen	Itse opiskelen lukiossa kolmatta vuotta ja olen aika eri mieltä Tarja Saaren kanssa lukion työtaakasta. (051T3)  <i>Mielestäni</i> lukion työtaakka <i>ei</i> koskaan <i>ole ollut</i> kohutuon. (080T4)

(jatkuu)

TAULUKKO 7 (jatkuu)

FUNKTIONAALINEN JAKSO	FUNKTIO	TYYPILLISIÄ KIELELLISIÄ PIIRTEITÄ	SITOUTUMISEN ILMAISEMINEN	AINEISTOESIMERKKI
PERUSTELU	perustella esitetty näkemys oikeaksi	yksittäiset argumentointitekniikat ja niihin liittyvät kielelliset keinot	useat keinot käytössä	ks. liite 2-4
MYÖNNYTYYS	osoittaa vastapuolen mielipiteet, näkemykset ja perustelut tietyiltä osin mahdollisiksi ja oikeiksi	1) <i>on totta mutta /vaikka</i> -rakenne 2) <i>myöntää</i> -verbin indikatiivin preesensin yksikön 1. persoonassa ( <i>myönnän, että</i> ) ja passiivi ( <i>myönnetään</i> ), imperatiivin preesensin passiivimuoto ( <i>myönnettäköön</i> ) 3) - - <i>kuitenkin</i> - -	myöntäminen	Tehtäviä on paljon ja se on fakta. Tiedän tämän <b>olevan totta mutta</b> samalla uskon, että kaikki ne opiskelijat jotka ovat valinneet lukio-uran ovat tienneet mihin ryhtyivät. (041T2)
OHJE	antaa ohje, neuvo tai suositus ja ohjailla lukijan tai ohjeen kohteen toimintaa ja ajattelua	1) imperatiivi 2) modaaliset verbit 3) välttämättömyyttä, toivottavuutta tai pakollisuutta ilmaiseva A-infinitiivin sisältävä verbiketju ( <i>kannattaa tehdä /harkita/ opiskella/harrastaa</i> )	harkitseminen	Suosittelisinkin nyt, että tyttäresi rentoutuisi ja löysäisi vähän tahtia. (051T3)

Sen lisäksi, että kuvaan teksteissä esiintyviä funktionaalisia jaksoja, olen myös laskenut niiden frekvenssit ja prosentuaalisen osuuden (taulukko 8). En ole tehnyt tilastollista analyysia, eivätkä prosenttiosuudet kuvaa funktionaalisen jakson painoarvoa sellaisenaan, koska jaksot ovat hyvin erimittaisia muutamasta sanasta aina usean muodollisen kappaleen mittaisiin jaksoihin. Aineistossani esiintyy eniten oma mielipide -jaksoja (35,2 %). Oma mielipidejakson alalajeiksi olen määritellyt väitteen, tuen ja kiiston. Oma mielipide -jaksoista eniten on väitteitä (f= 203) (45 %) ja kiistoja (f= 197) (44 %) ja vähiten tuki-jaksoja (f= 47) (11 %). Oma mielipide -jaksojen runsaus on odotuksenmukaista, koska mielipiteen esittäminen on argumentoivan tekstin tekstilajiehto. Jos olisin laskenut otsikot funktionaaliseksi tekstijaksoksi, oma mielipide -jaksoja olisi vieläkin enemmän, koska useat kirjoittajat ilmaisevat kantansa myös otsikossa. Tällainen tapa ilmaista pääargumentti otsikossa ja täydentää sitä varsinaisessa tekstissä on tyypillinen myös ohjaileville hallinnon lehdistöiedotteille (Kankaanpää 2006: 76). Jätin otsikot kokonaisrakenteen analyysistä pois, koska niiden yleisfunktiona on lukijan informoiminen tekstin sisällöstä ja kiinnostuksen herättäminen ja koska ne voidaan nähdä itsenäisinä kokonaisuuksina.

Aineistossani on runsaasti myös perustelu (29,3 %) ja pohjatekstin referointi (27,8 %) -jaksoja. Myös perustelu-jaksojen esiintyminen on odotuksenmukaista: ilman niitä teksti täyttäisi puutteellisesti argumentoivan tekstin tekstilajiominaisuudet. Pohjatekstin referointi -jaksojen runsaus selittyy sillä, että tekstin odotuksena oli kirjoittaa aineiston pohjalta. Voikin ajatella, että koulussa kirjoitetun aineistopohjaisen yleisönosastotekstin tekstilajinormien kannalta kyseiset jaksot ovat välttämättömiä.

Myönnytys- (4,2 %) ja ohje-jaksoja (3,5 %) on selvästi edellä mainittuja funktionaalaisia jaksoja vähemmän. Taulukkoon 8 olen koonnut funktionaalisten jaksojen frekvenssit ja prosenttiosuudet. Funktionaalisten jaksojen luokittelu osoittautui haasteelliseksi ja tulkinnallisuudelta oli mahdotonta täysin välttyä, minkä vuoksi esimerkiksi funktionaalisten jaksojen prosentuaalisiin osuuksiin on syytä suhtautua suuntaa-antavina. Jaksojen koodaamisen yhteydessä oli esimerkiksi joskus vaikea erottaa, missä kohdassa myönnytys-jakso vaihtuu oma mielipide tai perustelu -jaksoksi.

TAULUKKO 8 Funktionaalisten jaksojen esiintyvyys aineistossa

funktionaalinen jakso	f	%
POHJATEKSTIN REFEROINTI	353	27,8
OMA MIELIPIDE	447	35,2
PERUSTELU	373	29,3
MYÖNNYTYS	53	4,2
OHJE	45	3,5
yhteensä	1271	100

Muutamissa yleisönosastoteksteissä kirjoittaja käyttää vain muutamaa erilaista funktionaalista jaksoa. Useimmiten kirjoittajat kuitenkin hyödyntävät teksteissään useita funktionaalaisia jaksoja. Esimerkissä 44 on yhden kirjoittajan teksti ja kuvaus sen sisältämisestä funktionaalisista jaksoista. Esimerkin kirjoittaja käyttää tekstissään pohjatekstin referointi, oma mielipide, perustelu, myönnytys ja ohje -jaksoja eli kaikkia luokittelemiani funktionaalaisia jaksoja.



(44)

On oltava muutakin elämää kuin koulu

A. POHJATEKSTIN  
REFEROINTI

A. Lukiota käyvän nuorukaisen äiti Tarja Saari Helsingistä on kirjoittanut 20.11.2001 Helsinginsanomiin mielipidetekstin. Kirjoittaja käsittelee tekstissään lukion opetusmenetelmää ja työtaakkaa, joka on hänen mielestään aivan liian suuri. Kirjoittaja pohtii asioita tarkastelemalla oman tyttärensä lukionkäyntiä.

B. OMA MIELIPIDE

1) väite

C. PERUSTELU,

B. 2) kiisto

B. 1) Minulla on Tarja Saaren kanssa lukiosta aivan erilainen näkemys. C. Itse olen tällä hetkellä viimeistä vuotta lukiossa, B. 2) eikä se mielestäni ole läheskään yhtä rankka, mitä Saari tekstissään väittää. D. Hän kertoo tyttärensä olevan väsynyt ja stressaantunut käytyään lukiota vasta kolme kuukautta. E. Mielestäni kenenkään ei pitäisi ottaa koulua niin vakavasti, että se vaikuttaa jo omaan terveyteen ja suorituskykyyn. F. Toki lukiossa on tehtävä töitä, jos haluaa pärjätä, mutta G. 1) ei se vaadi kaikkea vapaa-aikaa, kuten kirjoittaja väittää. 2) Vapaa-aika tulisi mielestäni käyttää johonkin aivan muuhun, kun murehtimalla kouluasioita ja niistä selviämiseen.

D. POHJATEKSTIN  
REFEROINTI

E. OMA MIELIPIDE, väite

F. MYÖNNYTYS

G. OMA MIELIPIDE

1) kiisto

2) väite

H. Kirjoittajan näkemys tekstissä on, että lukiolaisen on mahdollon selvittää kaikista tehtävistä, eikä hänellä ole muuta elämää kuin koulu. I. Mielestäni asia ei ole näin. J. Jos itse tunnen oloni stressaantuneeksi koulun vuoksi, yritän vain rentoutua ja hoitaa koulu-tehtävät omalla painollaan. K. Mielestäni koulun takia ei kannata unohtaa muuta elämää, L. sillä juuri vapaa-ajan käyttö hyödyllisesti vaikka harrastuksiin on hyvää vastapainoa koulunkäyntiin.

H. POHJATEKSTIN  
REFEROINTI

I. OMA MIELIPIDE, kiisto

J. PERUSTELU

K. OMA MIELIPIDE, väite

L. PERUSTELU

M. Kirjoittaja mainitsee myös tekstissään, että hänen ymmärtääkseen lukiolaisten ei olisi suotavaa "kokeilla siipiään työelämässä" edes kesätöiden muodossa. N. Luulen, että hän on ymmärtänyt asian väärin, sillä mielestäni kesätöillä ei ole mitään haittavaikutuksia koulunkäyntiin, O. koska kesällä voi keskittyä muihin, kuin opiskeluun. Kesällä on toki saatava rentoutua sen verran, että jaksaa taas syksyllä panostaa uuteen vuoteen.

M. POHJATEKSTIN  
REFEROINTI

N. OMA MIELIPIDE, kiisto

O. PERUSTELU

P. Kirjoittaja on hyvin huolestunut nuorten terveydentilasta ja hyvinvoinnista, koska hänen mielestään lukio vie nuorilta kaiken ilon mennessään. "Onko tarkoitus, että nämä nuoret saatuaan valkolakkinsa päätyvätkin ongelmiansa kanssa suoraan sairauseläkkeelle" Q. Tämä kirjoittajan lausahdus herättää heti kysymyksen, että ovatko muka kaikki lukiolaiset samanlaisia, kuin hänen oma tyttärensä? R. Luulenpa, että suurinosa lukiolaisista osaa kuitenkin kuormittaa koulunkäyntiä siten, ettei se kuitenkaan vie ihmiseltä terveyttä. S. Jos lukio tuntuu liian raskaalta ja ettei sitä ehdi käydä, on myös mahdollista, että sen suorittaa neljään vuoteen. Jokatapauksessa jokaisen tulisi järjestää opiskelunsa siten, että aikaa jää muuhunkin, kuin koulunkäyntiin. (012T1)

P. POHJATEKSTIN  
REFEROINTI

Q. PERUSTELU

R. OMA MIELIPIDE, väite

S. OHJE

Funktionaalista jaksoista osalla näyttää olevan suhteellisen vakiintunut paikka tekstin kokonaisrakenteessa. Osa jaksoista sen sijaan voi sijaita missä tekstikohdassa hyvänsä. Yksittäiset funktionaaliset jaksot näyttävät myös muodostavan

tiettyjä sarjoja, jotka voivat toistua tekstissä useita kertoja tai toimia koko tekstiä luonnehtivana kokonaisrakenteena. Makkonen-Craig (2005) on huomannut tutkiessaan sanomalehtitekstejä dialogisuuden kannalta, että teksteissä tehtävät diskursiiviset teot muodostavat eräänlaisia toimintasarjoja, joita journalistisissa teksteissä ovat esimerkiksi kysymys ja vastaus; pohjustus, väite ja kommentti; syytös ja syyllisyyden torjuminen tai myöntäminen. Hänen mukaansa sarja ei ole välttämättä pari, joka edellyttäisi tekstissä äänessä olijojen vaihtumista. Toimintasarja voi kestää yhdestä sanasta aina usean kappaleen laajuisiin kokonaisuuksiin. Toimintasarjan käsitteen avulla voidaan osoittaa tekstin toiminnallinen luonne ja dialogisuus. (Makkonen-Craig 2005: 67, 229.)

Tässä tutkimuksessa funktionaalisten jaksojen sarjat liittyvät tekstin dialogisuuden ja argumentoituuden rakentumiseen. Aineistossani tällaisia toimintasarjoja muodostavat esimerkiksi oma mielipide ja perustelu (esimerkki 45); pohjatekstin referointi, oma mielipide ja perustelu (esimerkki 46); pohjatekstin referointi, myönnytys ja oma mielipide (47). Nämä funktionaalisten jaksojen sarjat liittyvät tekstin dialogisuuteen<sup>62</sup> ja osoittavat teksteissä tapahtuvaa toimintaa. Esimerkistä 46 käy ilmi, että esimerkiksi myönnytys-jakso esiintyy yleensä jonkun toisen funktionaalisen jakson keskellä. Sen merkitys onkin nimenomaan olla toimintasarjan osana ja rakentaa argumentointia, jossa vastakkaiset näkemykset otetaan huomioon.

(45)

1. OMA  
MIELIPIDE  
2. PERUSTELU

1. Mielestäni lukion työtaakka on kohtuullinen jo lähes täysi-ikäiselle nuorelle, joka joutuu elämässään vielä paljon stressaavampiinkin tilanteisiin. 2. Se, miten pitkiä ja raskaita päiviä opiskelijalla on, on täysin hänen itsensä päätettävissä, voihan lukion käydä neljäinkin vuoteen. (004T4)

(46)

1. POHJATEKSTIN  
REFEROINTI  
2. OMA  
MIELIPIDE  
3. PERUSTELU

1. Tarja Saaren mielestä lukion suuri työtaakka saattaa johtaa nuoret suoraan sairauseläkkeelle, 2. mitä suuresti epäilen. Minusta ei ole kovin viisasta kyseenalaistaa koko lukion opetussuunnitelmaa 3. vain koska omalle tyttärelle lukio näyttää olevan liian kova pala purtavaksi. (006T1)

<sup>62</sup> Linell (1998: 86–87, 175, 268) jaottelee puhutun diskurssin vuorot aloitteellisiin ja reaktiivisiin ja niitä tulee tarkastella suhteessa muihin vuoroihin, koska ne ovat ymmärrettävissä suhteessa paikalliseen kontekstiin; monologinen ja dialoginen diskursi on peräkkäistä ja organisoitunutta, ja sitä voidaan ymmärtää kontekstiaan vasten (ks. myös Hakulinen 1989a: 44–45).

(47)

1. POHJATEKSTIN  
REFEROINTI  
2. MYÖNNYTYS  
3. PERUSTELU  
  
4. OMA  
MIELIPIDE

1. Tarja Saari kirjoitti Helsingin Sanomiin 20.11.2001 lukion nykyisestä, kohtuuttomasta työtaakasta. 2. On totta että tänä päivänä koulussa vaaditaan paljon. 3. Hyvän koulutuksen saadakseen on tehtävä töitä tosissaan. 4. Kuitenkaan en ainakaan lukion tapauksessa näe vaadittavien ponnistelujen olevan liiallisia tai kohtuuttomia. (010P1)

Tietty toimintasarja toistuu useiden kirjoittajien teksteissä samanlaisena. Se kuvaa usein koko tekstin funktionaalista rakennetta ja tekstin argumentointitapaa. Tällaisia koko tekstin rakennetta ja argumentointitapaa luonnehtivia toimintasarjoja ovat pohjatekstin referointi, oma mielipide (tuki) ja perustelu -sarja; pohjatekstin referointi, oma mielipide (kiisto) ja perustelu -sarja sekä pohjatekstin referointi, myönnytys, oma mielipide ja perustelu -sarja.

Toimintasarjojen perusteella onkin mahdollista hahmotella kolme prototyyppistä koulussa kirjoitetun yleisönosastotekstin rakennetta (kuvio 11), jotka toistuvat useilla kirjoittajille ja joiden taustalla ovat teksteissä toistuvat toimintasarjat ja pääväitteen sijainti tekstikokonaisuudessa.

<p>OTSIKKO</p> <p>POHJATEKSTIN REFEROINTI OMA MIELIPIDE tuki tai kiisto PERUSTELU</p> <p>POHJATEKSTIN REFEROINTI OMA MIELIPIDE tuki tai kiisto PERUSTELU</p> <p>OMA MIELIPIDE, pääväite</p>	<p>OTSIKKO</p> <p>OMA MIELIPIDE, pääväite</p> <p>POHJATEKSTIN REFEROINTI OMA MIELIPIDE kiisto PERUSTELU</p> <p>POHJATEKSTIN REFEROINTI OMA MIELIPIDE kiisto PERUSTELU</p>	<p>OTSIKKO</p> <p>POHJATEKSTIN REFEROINTI MYÖNNYTYS OMA MIELIPIDE</p> <p>PERUSTELU</p> <p>POHJATEKSTIN REFEROINTI MYÖNNYTYS OMA MIELIPIDE</p> <p>PERUSTELU</p> <p>OMA MIELIPIDE, pääväite</p>
---	---	---

KUVIO 11 Lukiolaisten yleisönosastotekstien kolme tyypillistä rakennetta

Teksteissä esiintyvät funktionaaliset jaksot liittyvät kirjoittajan argumentointitapaan. Kirjoittajan tekemien tekstin rakenteeseen liittyvien valintojen taustalla on jokin logiikka, joka heijastelee kirjoittajan tietoutta seikoista, jotka helpottavat tekstin tuottamista ja vastaanottamista (Swales 1990: 53). Kirjoittaja on tietoisesti tai tiedostamattaan valinnut tietyn tavan rakentaa tekstinsä ja ilmaista mielipiteensä. Tämän vuoksi tarkastelen funktionaalisten jaksoiden ja argumentointitekniikoiden yhteyttä luvussa 5, kun esittelen lukiolaisten yleisönosastotekstien argumentointitapoja.

## 4 ARGUMENTOINTI YLEISÖNOSASTOTEKSTEISSÄ

### 4.1 Argumentoinnin viitekehys

Argumentoinnin viitekehysten muodostaa yleisö, jolle puhuttu tai kirjoitettu teksti on tarkoitettu. Teksteissä on läsnä henkilöitä: kirjoittaja itse, hänen yleisönsä ja mahdolliset henkilöt, joita kirjoittaja referoi. Kirjoittaja voi tehdä tekstissään henkilöviittauksia muun muassa henkilön nimen, persoonapronominien ja niiden varianttien, possessiivisuffiksien, passiivin sekä nollapersoonan avulla (Luukka 1994: 27; Mauranen & Tiittula 2005: 35). Teksteissä puhutaan yksilöistä ja ryhmistä sekä puhutellaan minää, toista ja ryhmää. Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan teoriassa puhutaan universaaliyleisöstä (yleinen ihmisjoukko) ja erityisyleisöstä (määritelty yleisö, esimerkiksi tietty sosiaalinen ryhmä) (ks. luku 2.2.2).

Kouluopetuksessa lukiolaisia on opetettu ottamaan huomioon autenttisen yleisön, eli opettajan ja mahdollisesti opiskelutovereiden, lisäksi myös ajateltu ja kuviteltu yleisö. Koska aineistoni tekstit on tarkoitettu yleisönosastokirjoituksiksi, voi ajatella, että tekstien universaaliyleisön muodostavat mahdolliset yleisönosastotekstin lukijat. Teksteissä tällaista universaalilukijaa ei useinkaan määritellä eksplisiittisesti. Vaikka laajaan ryhmäominaisuudet kadottaneeseen ihmisryhmään olisi mahdollista viitata esimerkiksi kolmannen persoonan muodoilla ja persoonapronominilla *me* (Pälli 2003: 103). Lukija tunnistaakin eräänlaisen yleislukijan implisiittisesti, koska tekstin kirjoittaja ei määrittele yleisöä tai kohdenna tekstiään erityisesti kenellekään.

Tekstien konkreettinen analysointi universaali- ja erityisyleisön kannalta osoittaa, että universaaliyleisön käsite on monin tavoin ongelmallinen: Ongelmia aiheuttaa esimerkiksi implisiittisesti ilmaistun universaaliyleisön rekonstruoiminen, koska ei voi varmasti tietää, onko kirjoittaja tietoisesti miettinyt hyvin laajaa lukijoiden joukkoa, sattumalta jättänyt universaaliyleisön eksplisiittisesti mainitsematta tai unohtanut määritellä eksplisiittisesti erityisyleisönsä. Myös argumentoinnin vakuuttavuuden arvioinnissa käsite osoittaa omat rajoituksensa, koska se kattaa periaatteessa koko ihmiskunnan (Perelman 1996: 21) ja koska se aiheuttaa eräänlaisen kehäpäätelmän, jossa universaaliyleisölle ar-

gumentoidessa järkeviä arvoja ovat vain ne, jotka yleisö hyväksyy, ja universaaliyleisön hyväksymisen voi päätellä vain siitä, mikä kulloisenakin aikakautena on hyväksyttävää (Summa 1996: 67–69).

Eksplisiittinen universaaliyleisö voidaan ilmasta muun muassa persoonapronominilla *me*, persoonamuotoisella verbillä (monikon 1. persoona), possessiivisuffiksilla *-mme* (Mikkonen 1999: 156), passiivilla, nollapersoonalla, nollanaforalla ja tietyillä kvanttoripronomineilla. Aineistossani kirjoittajat viittaavat universaalisyleisöön useimmiten *me*-persoonapronominilla ja katsovat itse kuuluvansa tuohon me-joukkoon, eli he käyttävät *me*-pronominia puhujaviitteisesti (ks. ISK § 716; Helasvuo 2008: 188). *Me*-pronomini voi olla myös eksklusiivinen eli ei-puhujaviitteinen. Esimerkiksi poliitikot käyttävät usein taidokkaasti eksklusiivista *me*-pronominia: se luo solidaarisuutta, vaikka tosiasiaa poliitikko voi tällä tavalla välttää vastuun, koska ei laske itseään *meihin*. (Wilson 1990: 48–50; vrt. Helasvuo 2008: 188.)

*Me*-pronominilla voi viitata myös erityisyleisöön, mikä onkin lukiolaisten yleisönosastoteksteissä tyypillistä. Tällöin *me* viittaa nimenomaan lukiolaisiin tai opiskelijoihin. Tähän on varmasti syynä pohjatekstin aihe ja se, että kirjoittaja konkreettisesti kuuluu me-joukkoon, jonka elämästä hän kirjoittaa. *Me* voi olla myös luonnollistunut tekstiin: lukija tulkitsee me-joukon esimerkiksi aihepiirin tai tekstilajin perusteella (Pälli 2003: 118). Lukiolaisten yleisönosastotekstien aihepiiri viestii lukijalle, että kyseessä on nimenomaan lukiolaisista ja opiskelijoista koostuva joukko (esimerkki 48). Joskus erityisyleisön ilmaiseminen monikon 1. persoonaa käyttäen voi aiheuttaa lukijassa vastareaktion: hän ei halua kuulua kirjoittajan luomaan joukkoon. Tällöin tekstin argumentaation vakuuttavuus kärsii, koska kirjoittaja syyllistyy jonkinasteiseen virhepäätelmään tai virheelliseen ennakkopäätelmään. Lukiolaislukija voi ajatella, että ei kuulu esimerkissä 48 mainittuihin *meihin* eli lukiolaisiin, joilla on stressi. Lukijan mielestä koko tekstin vakuuttavuus voi kärsiä, koska kirjoittaja yleistää liikaa.

(48) Emme ole aikuisia mutta kuitenkin meillä on pahempi stressi kuin työssäkäyvillä (058T3).

Lukiolaisten teksteissä *me*-persoonapronominilla ilmaistuun erityisyleisöön kuuluvat yleensä lukiolaiset tai laajemmin opiskelijat. Ryhmä on pääteltävissä tekstikontekstista, jos sitä ei ole ilmaistu tekstissä suoraan. Jos kirjoittaja puhuttelee tekstissään ainoastaan rajattua *me*-yleisöä (erityisyleisö), hän jättää melkoisen joukon mahdollisesta yleisönosastotekstejä lukevasta yleisöstä ulkopuolelle. Muutamissa teksteissä tällaista *me*-joukon ulkopuolista yleisöä puhutellaan *te*-persoonapronominin avulla. Ulkoryhmän puhuttelu on tyypillistä sellaisille mielipideteksteille, joissa kirjoittajan strategiana on korostaa omaa näkemystään ja sen paikkansapitävyyttä (Pälli 2003: 128–129). Lukiolaisten teksteissä *me-te*-vastakkainasettelu ilmaistaan eksplisiittisesti, ja silloin me-leiriin kuuluvat yleensä opiskelijat ja te-leiriin vanhemmat ja päättäjät. *Te*-pronominin avulla kirjoittaja määrittelee lukijan kuuluvan tiettyyn joukkoon, jonka ei tarvitse olla autenttisessa tilanteessa läsnä (ISK § 716). Esimerkissä 49 *me*-persoonapronominiin kuuluvaksi joukoksi voi määritellä lukiolaiset ja *te*-

pronominiin kuuluvaksi joukoksi aikuiset tai päättäjät, koska tekstikontekstissa tuodaan esiin vastakkainasettelu. *Te*-persoonapronominin voisi tulkita myös siten, että se tarkoittaa universaaliyleisöä, koska tekstissä puhutaan ihmisistä, joiden on alettava ymmärtää tilanne.

(49) Ihmisten on alettava ymmärtämään se yksinkertainen asia, että tällä menolla nuorisoo alkaa oikeasti väsyä ja sitten valitetaan, että **me emme** jaksaa tehdä mitään, **emme me** jaksakaan, mutta vain **te voitte** tehdä asialle jotain (021T1).

Universaaliyleisön ilmaisemiseen voidaan käyttää myös kvanttoripronomineja *kaikki* ja *jokainen* (Mikkonen 1999: 155), jotka ilmaisevat epämääräisyyttä ja erilaisia joukkosuhteita. Niiden avulla voidaan osoittaa, että sanottu pätee koko joukkoon. Kvanttoripronomineista *jokainen* on distributiivinen: vaikka se on merkitykseltään monikollinen, asiaa tarkastellaan yksittäisen jäsenen kannalta. *Kaikki-* ja *jokainen-*kvanttoripronomininit voivat esiintyä itsenäisinä, kuten esimerkeissä 50–51. Esiintyessään ilman kontekstista ilmenevää rajausta ne tarkoittavat yleensä ihmistä. (ISK § 714, § 740, § 744, § 750, § 752.) Aineistossani *kaikki-* ja *jokainen-*proniminitä käytetään itsenäisinä harvoin. Muutamissa teksteissä kyseiset pronomininit kuitenkin esiintyvät itsenäisinä, jolloin ne tarkoittavat yleensä ihmistä (universaaliyleisö) kuten esimerkissä 50, jossa on yleislukijaa tarkoittava *kaikki-*pronimi ja esimerkissä 51, jossa on käytetty *jokainen-*proniminitä yleislukijan merkityksessä.

(50) Kaikille on selvää, että lukio on vaativampi kuin yläaste, ja siihen on asennoiduttava oikein (043T2).

(51) Jokaisella on omaa tervettä järkeä, jota saa käyttää ja sen avulla soveltaa annettuja neuvoja omaan elämään sopivaksi (007T1).

*Kaikki-* ja *jokainen-*kvanttoripronomininit voivat esiintyä myös substantiivin tarkenteina (ISK § 744). Näitä kvanttoripronomineja käytetään teksteissä yleensä substantiivin kanssa. *Kaikki* ja *jokainen* liittyvät erityisyleisöön kuten ilmauksissa *kaikki opiskelijat*, *jokainen lukiolainen*. Sanojen *kaikki* ja *jokainen* käyttöön liittyy riski argumentoinnin vakuuttavuuden heikkenemisestä: lukija ei ehkä haluakaan kuulua massaansa, johon kaikki kuuluvat. Kirjoittajista osa on tietoisia tällaisen yleistyksen vaaroista, kun he kritisoivat pohjatekstiä kuten esimerkissä 52.

(52) ”Onko tarkoitus, että nämä nuoret saatuaan valkolakkinsa päätyvätkin ongelmien kanssa suoraan sairaalaläkkeelle?” Tämä kirjoittajan lausahdus herättää heti kysymyksen, että ovatko muka kaikki lukiolaiset samanlaisia, kuin hänen oma tyttärensä? (012T1)<sup>63</sup>

Yleisön ilmaisemisessä käytetään myös *kukaan-*proniminitä. Tällaisen kieltohaukuisen kvanttoripronominin avulla osoitetaan, että tarkoitetun joukon jäsenet eivät tule kyseeseen (ISK § 757). Esimerkissä 53 *kukaan-*kvanttoripronominilla viitataan lukio-opiskelijoihin, minkä voi päätellä laajemmasta tekstikontekstista, jossa kirjoittaja erittelee lukiolaisten kokemuksia lukion vaikeustasosta.

<sup>63</sup> Teksti on kokonaisuudessaan sivulla 111.

(53) Ei lukion pitäisi kenellekään niin vaikea olla, etteikö joka kurssista ainakin läpi pääsisi, jos oikeasti yrittää. Kukaan ei ole yli-ihminen, eikä sellaista kannatakaan yrittää tavoitella. Seuraukset eivät kuitenkaan ole hyvät. (003P4)

Koska yleisönosastotekstit ovat koulussa tuotettuja tekstejä, niiden autenttisen erityisyleisön muodostavat todelliset lukijat: opettaja ja tutkija. Kukaan ei kuitenkaan eksplisiittisesti tekstiään heille osoita. Implisiittisesti näin tapahtuu esimerkiksi tekstissä, jossa opiskelija ottaa kantaa mielipiteen ilmaisun problematiikkaan yhden kappaleen mittaisella mielipidetekstillä (esimerkki 54). Tekstin lyhyttä voi pitää myös signaalina siitä, että teksti on tietynlaista kapinaa ja yleisönä on opettaja: lukiolainen tietää, että näin lyhyt teksti ei täytä lukiokirjoittamisen kriteereitä.

(54) Lukion työtaakka on kohtuuton?

Tarja Saari kirjoitti Helsingin-Sanomissa (20.11.2001) ”lukion työtaakan olevan kohtuuton”. En voi olla samaa tai eri mieltä, sillä Saaren esittämä väite nojaa käytännössä täysin omakohtaisiin kokemuksiin, joihin en osaa eikä minulla ole oikeutta puuttua. Sanon vain, että väitettä on turha esittää, mikäli se on kumottavissa. Saaren väite on heikolla pohjalla, eikä siitä siten ole vakavasti otettavaksi mielipiteenilmaukseksi. Omanikaan ei ole julkituomisen arvoisin, sillä esitystä ei kannata tehdä, mikäli perusteet sen tukemiseksi ovat liian heikot tai olemattomat. (070P4)

Aineistossani erityisyleisöiksi mainitaan eksplisiittisesti Tarja Saari, Tarja Saaren tytär, opiskelijat, vanhemmat, äiti, opettajat ja sinä (lukiolainen tai lukija). Erityisyleisön nimeäminen on kuitenkin satunnaista lukuun ottamatta Tarja Saaren nimeämistä: häntä puhutellaan 10 opiskelijan tekstissä. Näyttää siltä, että suora puhuttelu liittyy tekstin rakenteeseen ja argumentointitapaan (ks. luvut 5.2.2 ja 5.3). Tarja Saarta puhutellaan, kun halutaan kyseenalaistaa hänen kantansa (esimerkki 55) tai antaa hänelle ohjeita (esimerkki 56).

(55) Olisikohan Tarja mahdollista, että olet kasvattanut tyttäresi siihen, että hänen ei tarvitse kantaa vastuuta teoistaan ja kannat kaiken hänen nenänsä eteen. - - Olikohan Tarja Saari tyttäresi lukioon meno sinun vai tyttäresi päätös. Tyttärelläsi on nimittäin täysi vapaus lopettaa koulu kesken. - - Jos Tarja tyttäresi on väsynyt niin ei se välttämättä koulusta johdu: monipuolinen ruokavalio, ulkoilu ja liikunta (vaikka lenkkeily) ovat avainasioita virkeyteen. (046T3)

(56) Hyvä Tarja Saari, tyttäresi on lukion alkutaipaleella ja tottumassa uudenaiseen vastuuseen. Uskon, että pian tyttäresi tottuu lukioon eikä pidä itseään niin tiukassa vastuullisuuden otteessa. Rohkaise tyttäresi sanomalla, ettei arvosanat ole ihmisen arvon mitta ja tue häntä. (085T4)

Ohjeita annetaan myös nolla-anaforan avulla, eli esimerkiksi tapauksissa, joissa lauseen ohje on kohdennettu Saaren tyttärelle: *Paras neuvo, jonka voisin Saarelle tyttärineen antaa on, että ottaa koulun vakavissaan, muttei liian vakavasti. Tekee sovittut hommat ja ottaa jaksoihin joitain kevyempiä aineita raskaiden reaaliaineiden vastapainoksi.* (073T4.) Vaikka direktiivi onkin tekstikontekstissa osoitettu ensisijaisesti Tarja Saaren tyttärelle, voisi myös ajatella sen koskevan ketä tahansa lukiolaista. Nolla-anaforaan rakentuvissa ohjejaksoissa onkin näkyvissä erityisyleisön ja universaaliyleisön eräänlainen päällekkäisyys.

Vaikka edellä olevat esimerkit osoittavat, että sekä universaali- että erityisyleisön osoittamisessa on käytetty useita keinoja, yleisesti ottaen yleisö ilmaistaan teksteissä useimmiten implisiittisesti. Eräänlainen universaaliyleisö on implisiittisesti läsnä jokaisessa teksteissä, koska kirjoittaja haluaa vaikuttaa yleiseen mielipiteeseen, ei esimerkiksi yksittäisen opettajan tai Tarja Saaren näkemykseen.

## 4.2 Argumentoinnin lähtökohdat

Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan teoriassa argumentoinnin lähtökohdiksi nimitetään esisopimukset, jotka ovat väitteen taustalla olevia implisiittisesti ilmaistuja väitteitä tai eksplisiittisiä premissejä<sup>64</sup>, jotka mahdollistavat tekstin pääväitteen hyväksymisen (Perelmanin & Olbrechts-Tyteca 1971: 65). Kirjoittaessaan argumentoivaa tekstiä kirjoittaja tekee tietoisesti tai tiedostamattaan valintoja, joihin hänen esittämänsä väitteet ovat sidoksissa.

Esisopimukset ovat yleensä hyvin yleisiä, jopa eräänlaisia luonnollistumia, jotta yleisön on mahdollista hyväksyä ne ja sitä kautta tekstin pääväite. Esisopimukset ovat aina yhteydessä yleisöön ja argumentoinnin näkökulmaan. Perelman (1963: 139) huomauttaa, että kirjoitustilanteessa konkreettisen yleisön poissaolo saattaa saada kirjoittajassa aikaan harhakuvitelman, että hän on tekstinsä kanssa yksin, vaikka argumentoinnin onnistumisen kannalta kaikki riippuu nimenomaan vastaanottajasta ja hänen reaktioistaan. Esisopimusten ja argumentoitavan valinta on siis kytköksissä yleisöön.

Jos yleisö ei hyväksy esisopimusta, argumentoija syyllistyy luvattomaan ennakkopäätelmään, mikä estää myös puheen tai tekstin johtopäätöksen (tekstin pääväitteen) hyväksymisen (Perelman 1996: 28). Jos kirjoittaja kirjoittaa esimerkiksi moottoriurheilua käsittelevään harrastelehteen tekstin moottoriurheilun aiheuttamista haitoista ympäristölle ja haluaa, että moottoriurheilua harrastavat ottaisivat huomioon myös ympäristönäkökohdat, hänen tekstinsä esisopimuksena ei voi olla ”moottoriurheilu saastuttaa ja tuhoaa luontoa”. Lukijoiden vastareaktio olisi lähes varma. Sen sijaan hän voi rakentaa esisopimuksensa esimerkiksi yleispätevän arvon tai positiivisen ennakkotapauksen varaan: ”me kaikki haluamme siirtää jälkipolville mahdollisimman hyvinvoivan ympäristön”, tai ”moottoriurheilu ja sen tutkiminen ovat antaneet tärkeitä tietoja uudenlaisia energiamuotoja hyödyntävien ajoneuvojen kehittämisessä”.

Lukiolaisten yleisönosastoteksteissä on erilaisia esisopimuksia, ja ne voidaan määritellä sen mukaan, miten kirjoittaja suhtautuu pohjatekstin pääväitteeseen. Keskeistä on tarkastella, onko kirjoittaja sitä mieltä, että lukion työtaakka on kohtuuton vai sitä mieltä, että kyseinen väite ei pidä paikkaansa. Seuraavaksi esittelen aineistossani Saaren näkemystä puolustavien lukiolaisten yleisönosastotekstien esisopimuksia. Seuraavan luettelon sulkumerkkeihin olen merkinnyt käytetyn esisopimuksen nimen Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan teo-

<sup>64</sup> ks. premissien, esisopimusten ja taustaoletusten käsitteistä luku 2.2.2.



rian mukaisesti (ks. esisopimusten määritelmät luvusta 2.2.2). Saaren näkemystä puolustavien tekstien esisopimuksiksi voi muotoilla muun muassa seuraavat väitelauseet:

- 1) Yhteiskunta vaatii liikaa kansalaisiltaan. (otaksuma)
- 2) Nykyajan menestymispaineet ovat kovat ja kiireinen elämänrytmi aiheuttaa stressiä jo nuorena. (otaksuma)
- 3) Nuorten stressiin pitää puuttua ajoissa. (suotavuutta koskeva päättelysääntö)
- 4) Elämä yksin opiskelua varten ei ole kannattavaa. (arvo)

Esisopimukset ovat usein implisiittisesti ilmaistuja, jolloin lukija voi päätellä esisopimuksen tai -sopimukset esimerkiksi kirjoittajan käyttämistä sananvalinnoista ja argumentointitekniikoista. Esimerkissä 57 kirjoittajan esisopimukseksi voi tulkita edellä esitetyn otaksuman ”Yhteiskunta vaatii liikaa kansalaisiltaan”. Jo tekstin otsikko antaa vihjeitä esisopimuksesta, koska yhteiskunta on sanana nostettu otsikkoon. Kirjoittaja ilmaisee esisopimuksensa osittain myös eksplisiittisesti, koska nostaa yhteiskunnan vaikutuksen esiin kysymyksissä ja perusteluinaan käyttämässään esimerkeissä.

(57) Koulun, yhteiskunnan vai ihmisen tekoa?

Mutta onko syy pelkästään koulun? Voiko olla, että kyseinen tyttö on itse asettanut omat tavoitteensa liian korkealle? Vai onko kenties painostusta menestymiseen tullut yhteiskunnalta, perheeltä? Sillä nykyäänkin kaikkien täytyy olla menestyneitä, eikä tätä menestystä, yhteiskunnan mielestä, voi saavuttaa ellei opiskele ja ole valmis taistelemaan parhaista paikoista yhteiskunnan huipulla.

Saari mainitsee mahdollisista ongelmista jotka koulun jälkeen, miksei aikanaan, saattavat seurata. Mielenterveysongelmat, päihdeongelmat, näiden voi odottaa entisestään kasvavan, jos lukiojärjestelmä jatkaa vanhalla tyylillään ja etenkin jos yhteiskunnassa nykyinen trendi jatkuu. Hyvänä tai itse asiassa huonona esimerkkinä toimii Japani, jossa nuorten opiskelu on jo todella sairasta. Menestymisen ajattelumalli kun japanilaiseen kulttuuriin erittäin vahvasti kuuluu. Tämä välttämättä näkyy kielteisinä heijastuksina yhteiskunnassa. Japanin itsemurhaluvut ovat maailman suurimmat. Vaikka väkiluku Japanissa on huomattavasti pienempi kuin vaikkapa USA:ssa.

Puhumattakaan muista haittavaikutuksista, jotka mielestäni ovat jopa tärkeämpiäkin. Itse olen huomannut, että nykyään nuorilla, ja miksei vanhemmillakin, päivät kuluvat joko työn tai koulun, tai [epäselvä sana] parina. Aktiviteetit ovat niin vähäisiä, ja onko eräs syy löytyvä juuri menestymisen paineesta. Itse en koskaan voisi elää vain työlle tai opiskelulle. Siinä vaiheessa elämä, minulle, menettää merkityksensä. Onko hyöty siis sittenkään [epäselvä sana] kuin haitta? (014P1)

Pohjatekstin mielipidettä vastaan argumentoivat tekstit perustuvat esimerkiksi seuraaviin esisopimuksiin:

- 1) Maalaisjärjen käyttö opiskelun suunnittelussa on tärkeää. (arvo)
- 2) Opiskelija on vastuussa omasta opiskelustaan ja jaksamisestaan. (otaksuma)
- 3) Lukio on vaativa koulu, mutta se on yleisesti tiedossa oleva tosiasia. (totuus, tosiasia)
- 4) Lukion vaativuus takaa oppilaitoksen arvostuksen. (laatua koskeva päättelysääntö)
- 5) Elämä yksin opiskelua varten ei ole kannattavaa. (arvo)

Esimerkin 58 kirjoittajan tekstin taustalla on ”Opiskelija on vastuussa omasta opiskelustaan ja jaksamisestaan” -esisopimus. Tällainen esisopimus on otaksuma, ja se perustuu yleiseen ajattelutapaan, jonka mukaan opiskelija on vastuussa omasta opiskelustaan. Implisiittisesti esisopimus on läsnä tekstissä, kun kirjoittaja kertoo, miten lukio-opinnot tai opiskelu muissa oppilaitoksissa on mahdollista suunnitella itse; kirjoittaja osoittaa, että opiskelijalla on päävastuu opintojensa suunnittelusta. Kirjoittaja ilmaisee esisopimuksensa eksplisiittisesti esimerkkienä olevan tekstikatkelman toisen kappaleen alussa. Kyseisen esimerkkitekstin esisopimuksena on otaksuman lisäksi arvoihin perustuva esisopimus: ”Elämä yksin opiskelua varten ei ole kannattavaa.” Tämän esisopimuksen perustana ovat esimerkissä 58 olevan tekstikatkelman ensimmäisen kappaleen loppu ja tekstikatkelman viimeinen virke.

(58) Opiskelu lukiossa ei ole ainoa vaihtoehto peruskoulun jälkeen. Rauhallisempaa opiskelutahtia kaipaava voi halutessaan valita opiskelun ammattikoulussa ja mielestäni olisikin hyvin tärkeää kannustaa nuorta valitsemaan juuri hänen omaa opiskelumotivaatiotaan vastaava oppilaitos. Nykyään on myös mahdollista jakaa lukio-opintoja neljälle vuodelle, jolloin opiskelu ei ole niin tiivistähtistä. - - Ja kaikille epäilijöille tiedoksi: Lukion suorittaminen neljässä vuodessa ei suinkaan aina kerro opiskelijan puutteellisesta opiskelumotivaatiosta, vaan on usein osoitus nuoren kypsyydestä ymmärtää omat rajalliset voimavaransa ja nähdä, että elämässä on paljon muutakin kuin pelkkä koulunkäynti.

Lukio on ennen kaikkea kolmivuotinen kasvuprosessi kohti aikuisuutta. Lukion aikana opitaan kantamaan vastuu omista opinnoista ja menestyksestä. - - On hyvä muistaa, että vaikka lukio kasvattaa tosielämää varten, on elämässä silti paljon muuta kuin pelkkä lukio. (024T2)

Mielenkiintoista on, että useat sekä pohjatekstin kanssa samaa mieltä että eri mieltä olevat rakentavat tekstinsä saman ”elämä yksin opiskelua varten ei ole kannattavaa” -esisopimuksen varaan. Tämän esisopimuksen lähtökohtana on yleisö: voi ajatella, että esisopimuksen on ajateltu sopivan universaaliyleisölle. Yleisesti hyväksytty ajattelutapa on, että ihmisellä on hyvä olla useita elämän alueita, joista hän saa voimaa ja joissa saa toteuttaa itseään. Pohjatekstin näkemysten kanssa eri mieltä oleva kirjoittaja voi omassa tekstissään osoittaa ristiriitoja Saaren ajattelussa tai puuttua pohjatekstin mahdolliseen liioitteluun. Hän voi ottaa esille mahdolliset väärinymmärrykset tai lukiokoulutuksen sopimattomuuden kaikille, kuten edellisessä esimerkissä 58, jossa kirjoittaja esittää vaihtoehtoja lukiokoulutukselle. Teksteissä, joissa puolustetaan Saaren näkemystä, osoitetaan ristiriitaisuuksia yhteiskunnan ja lukiokoulutuksen asettamisessa vaatimuksissa, kuten esimerkissä 59. Esimerkin kirjoittaja kuvaa omaa tilannettaan ja pyrkii osoittamaan, että lukiolaisen elämä on kiireistä ja että opiskelu syö voimavarat. Kun lukiolaisen aika menee pelkästään opiskeluun, ovat seuraukset kirjoittajan mukaan yhteiskunnalle kalliit.

(59) Saari viittaa tekstissä tyttärensä, joka on joutunut luopumaan tanssitunneistaan jaksakseen eteenpäin ja joka nukkuu viikonloput läpensä. Kuinka tutulta tuo kuulostaakaan. Itse vietän viikonloppuni töissä ja arkipäivinä istun lähes kaikki illat tietokoneen ääressä ja yritän selvittää kaikista niistä esseistä ja tutkielmista, joiden määräaika umpeutuu uhkaavasti. Ei ole puhuttakaan, että aikani riittäisi sekä kavereille että harrastuksille. Sosiaalinen puoli elämästäni kärsii ja yleiskunto rapautuu pikavauhtia, kun ei enää kymmenen uutisten jälkeen jaksaa lähteä lenkille.

On todellakin mahdollista, että tätä vauhtia opiskelijat ajetaan suoraan sairaseläkkeelle, kuten Saari mielipidetekstissään arvelee. Mielenterveyspalvelujen resursseja tulisi lisätä tuntuvasti, jos aiotaan kyetä hoitamaan kaikki ne tulevaisuudessa uraputken aloittaneet ihmiset, jotka on ajettu loppuun ennen kahdettakymmenettä ikävuottaan. (027T2)

Joskus esisopimukset voivat olla sellaisia, että yleisö ei voi niitä hyväksyä. Tällöin koko argumentoinnin vakuuttavuus kärsii. Aineistossani esisopimuksiin liittyviin vakuuttavuus ongelmiin ajautuvat kirjoittajat, joiden erityisyleisönä on Tarja Saari. Jotkut heistä syyllistävät Saaren ja rakentavat tekstinsä ”syyllinen nuoren pahoinvointiin löytyy aina kotoa” -esisopimuksen varaan. Tällaisen esisopimuksen voi Perelmanin ja Obrechts-Tytecan teorian mukaan määritellä totuudeksi tai tosiasiaksi, koska kirjoittaja pitää asiaa totena. Ainakin erityisyleisön (Saari) voi olla vaikea ottaa vastaan argumentointia, jonka lähtökohtana on yleistäminen ja syyllistäminen. Esimerkissä 60 kirjoittajan lähtökohtana on syyllistäminen ja syyllisen etsiminen. Tällaisen päätelmän voi tehdä, koska kirjoittaja käyttää Saaren suoraa puhuttelua ja nostaa esiin elämänasenteen sekä kasvatuksen merkityksen.

(60) Kenen vika työtaakka on?

Miksi kaikesta pitää päästä kuin koira veräjältä? Miksi ihmiset haluavat kaiken olevan parasta tekemättä kuitenkaan mitään? Tarja Saaren mielipidekirjoitus (HS 20.11.2001) lukion kohtuuttomasta työtaakasta sai karvani nousemaan pystyyn. Haluaisin tuoda oman näkökulmani asiaan.

Olen valmis tekemään työtä ja uhraamaan aikaa sille, että saan sen ammatin, jonka haluan. Olisikohan Tarja mahdollista, että olet kasvattanut tyttäresi siihen, että hänen ei tarvitse kantaa vastuuta teoistaan. - - Jos Tarja tyttäresi on väsynyt niin se ei välttämättä koulusta johdu: monipuolinen ruokavalio, ulkoilu ja liikunta (vaikka lenkkeily) ovat avainasioita virkeyteen.

Nuorten mielenterveysongelmat eivät voi johtua pelkästään koulusta. Elämänasenne vaikuttaa melko paljon siihen, miten raskaasti nuori ottaa pettymykset ja ikävät asiat vastaan. - -

Anoreksia ja bulimia tuskin johtuvat lukion työtaakasta. Sanottakoon, että kasvatuksella on suurempi vaikutus noihin syömishäiriöihin; hyvä itsetunto, kunnioitus itseä kohtaan ja realismi omaa vartaloa kohti ovat lähtökohtia bulimian ja anoreksian välttämiseksi. Nämä kaikki peräytyvät kasvatuksesta. (046T3)

Esisopimus vaikuttaa koko tekstin vakuuttavuuteen, joten sen valinta on tekstin kokonaisuuden kannalta äärimmäisen tärkeää. Yleisö-käsitteen tietoinen analysoiminen ennen tekstin kirjoittamista auttaa luomaan suotuisan pohjan kirjoittajan ja lukijan väliselle dialogille – ainakin luvattomilta ennakkopäätelmiltä välttyään.

### 4.3 Argumentointitekniikat

Tässä luvussa erittelen lukiolaisten yleisönosastotekstien argumentointitekniikoita. Yksittäiset argumentointitekniikat rakentavat funktionaalisen perustelujakson. Tässä luvussa ja sen alaluvuissa tarkastelen argumentointitekniikoita pääasiassa itsenäisinä. Luvussa 5 tarkastelen argumentointitekniikoita osana argumentointitapoja, jotka syntyvät teksteissä esiintyvistä funktionaalisista jak-

soista, argumentointitekniikoista, pääväitteen sijainnista funktionaalisessa jaksossa ja suhtautumisen ilmauksista.

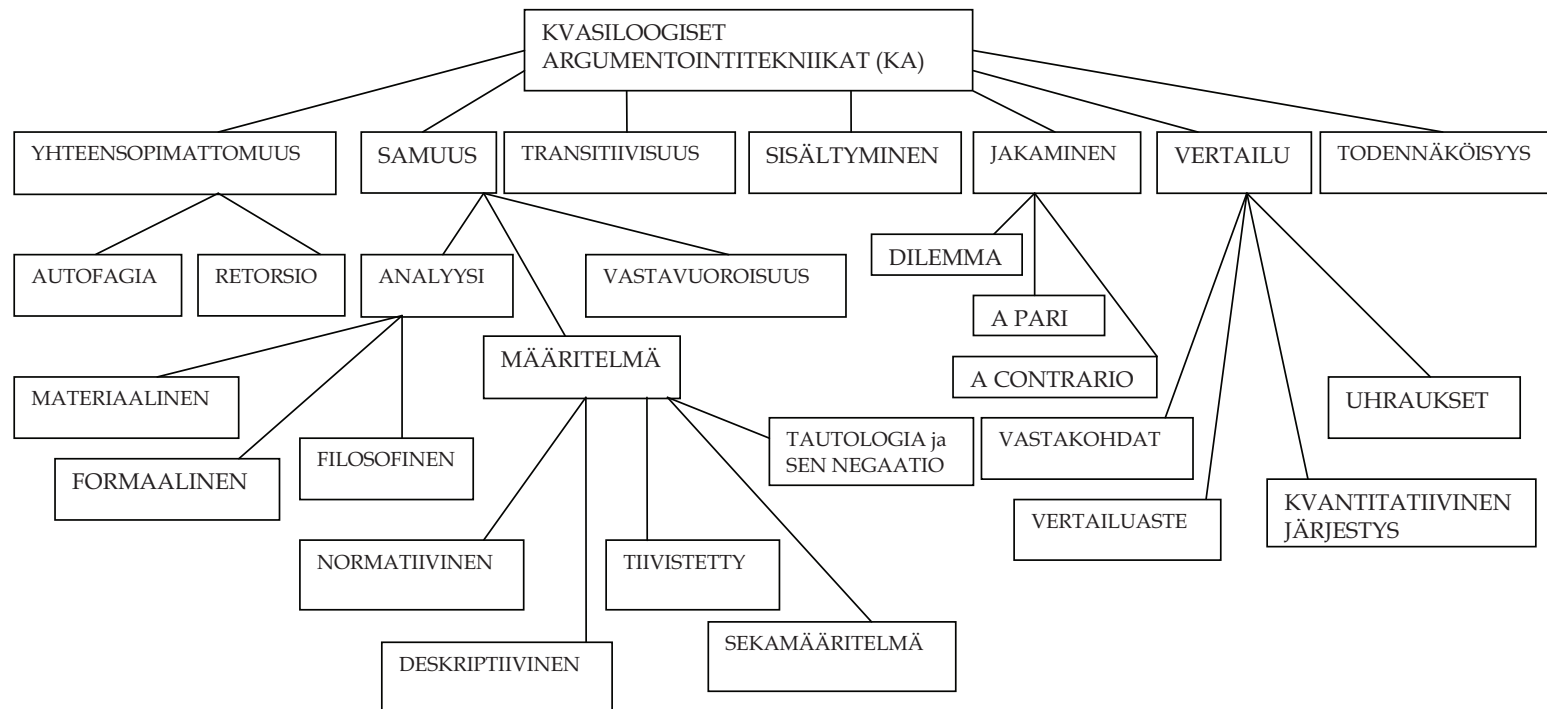
Lukiolaisten yleisönosastoteksteissä esiintyy yhteensä 616 yksittäistä argumentointitekniikkaa (taulukko 9). Näistä 142 on kvasiloogisia (KA), 261 todellisuuden rakenteeseen perustuvia (TPA), 175 todellisuuden rakennetta luovia (TLA) ja 38 erotteluihin perustuvia (E) argumentteja. Kirjoittajat hyödyntävät eri argumentointitekniikoita varsin monipuolisesti. Suurin osa aineistoni lukiolaisista käyttää teksteissään kolmea erilaista argumentoinnin päätekniikkaa ja useita yksittäisiä tekniikoita.

TAULUKKO 9 Argumentointitekniikoiden esiintyvyys aineistossa

ARGUMENTOINTITEKNIikka	f
Kvasiloogiset argumentointitekniikat	142
Todellisuuden rakenteeseen perustuvat argumentointitekniikat	261
Todellisuuden rakennetta luovat argumentointitekniikat	175
Erottelut	38
Yhteensä	616

#### 4.3.1 Kvasiloogiset argumentointitekniikat

Kvasiloogisten argumentointitekniikoiden taustalla on usein kvantitatiivisuus, ja tekniikat rinnastetaan loogiseen ajatteluun, josta ne kuitenkin eroavat siinä mielessä, että niissä ei edellytetä ei-muodollisten väitteiden hyväksymistä (Perelman 1996: 62). Kuviossa 12 on koottuna Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan kvasiloogisia argumentointitekniikoita. Kuten kuviosta näkyy yksittäiset tekniikat jakautuvat useiksi eri alalajeiksi. Päätekniikoita ovat yhteensopimattomuus, samuus, transitiivisuus, sisältyminen, jakaminen, vertailu ja todennäköisyys. Määrittelen ja kuvaan päätekniikat ja niiden alalajit aineistoni analyysin yhteydessä myöhemmin tässä luvussa. Argumentointitekniikoiden määritelmät olen koonnut myös taulukoksi, joka on liitteessä 2.



KUVIO 12 Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971) kvasiillogisia argumentointitekniikoita

Lukiolaisten teksteissä on käytetty 12 erilaista kvasiloogista argumentointitekniikkaa (joiden esiintymisen frekvenssiluvut ovat tekniikan nimen jälkeen sulkkumerkeissä): vertailuasteeseen perustuvaa vertailua (37), vastakohtaan perustuvaa vertailua (32), deskriptiivistä määritelmää (26), autofagiaa (21), retorsiota (11), kvantitatiiviseen järjestykseen perustuvaa vertailua (5), normatiivista määritelmää (3), transitiivisuutta (3), sisällymistä (1), uhraukseen perustuvaa vertailua (1), filosofista analyysia (1) ja tautologian negaatiota (1).

Kvasiloogisista argumenteista lukiolaiset käyttävät eniten vertailuja. Vertailu perustuu sanattomaan oletukseen, että sen oikeellisuus voidaan tarvittaessa tarkistaa käytännössä (Perelman 1996: 86–87). Tulkinta vertailun oikeellisuudesta on kuitenkin subjektiivista. Vertailu voidaan tehdä vastakohtien (tilanne vuonna 2007 ja tilanne 100 vuotta sitten), vertailuasteeseen liittyvän järjestyksen (painavampi, painavin), kvantitatiivisen järjestyksen (ensimmäinen, toinen) tai uhrausten (verrataan lopputulosta ja hintaa, joka lopputuloksen saavuttamisesta on maksettava) avulla (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 242, 246, 248, 251).

Lukiolaiset käyttävät teksteissään vertailuja, joiden pohjana on vertailuaste (esimerkki 61) tai vastakohta (esimerkki 62). Aineistossani on myös muutama kvantitatiiviseen järjestykseen perustuva vertailu, kuten esimerkissä 63, jossa kirjoittaja vertailee lukion työtaakkaa ensimmäisen ja toisen vuoden osalta. Näiden keinojen yleisyys voi selittyä pohjatekstin ja oman tekstin aiheella sekä näiden keinojen tuttuudella. Vertailujen tekemistä pidetään analyyttisen ajattelun yhtenä perustana, ja analyyttisen ajattelun opettaminen on lukiossa yksi keskeisimmistä tavoitteista.

Vertailujen esittäminen voi tapahtua komparatiivien (esimerkit 61–63), superlatiivien ja vertailusanojen avulla. Vertailusanoista ovat käytössä etenkin nominit *sama, eri* (esimerkki 61), adjektiivit *samanlainen, erilainen* (esimerkki 62), adverbit *samoin, muualla, yksilöivä yksi-toinen-pari* (esimerkki 62) ja järjestystä osoittava *ensimmäinen-toinen-parin* (esimerkki 63). (ks. vertailun ilmaisutavoista ISK § 634, 766, 767.) Tällaisissa vertailuissa on usein intensiteetin ilmaisuja, koska niiden avulla on mahdollista sekä vahvistaa vertailua että vertailla asiaa muihin ilmiöihin. Muun muassa esimerkissä 61 ovat käytössä laatuun liittyvä tehostaminen (*suurempi vastuu*) ja ainemäärän määrällinen lisääminen (*enemmän töitä*).

(61) Siirtyminen peruskoulusta lukioon on harvoille aivan helppo askel. Yllättäen nuorella on **suurempi** vastuu omasta oppimisestaan, opiskelu on itsenäisempää ja tiivistähtisempää. Erityisesti yläasteella hyviä numeroita saaneen nuoren on ehkä vaikea ymmärtää, että lukiossa **samojen** numeroiden eteen on tehtävä kaksi kertaa **enemmän** töitä, eikä sekään aina riitä. (024T2)

(62) Lukiolaiset ovat kaikki **erilaisia**. **Yhdelle** lukio-opinnot tuottavat liian paljon työtä ja vaativat oppilaalta kohtuuttomasti aikaa ja energiaa. **Toiselle** kurssien suorittaminen on helppoa ja aikaa jää **enemmän** esimerkiksi harrastuksiin ja sosiaalisten suhteiden ylläpitoon. (016T1)

(63) Varsinkin **ensimmäisenä** lukiovuotena koulunkäynti tuntuu yllättävän rankalta. -- **Toisena** vuonna tahtia voi vähän hidastaa ottamalla **vähemmän** kursseja ja suorittamalla niitä itsenäisesti. (018T1)

Yhteensopimattomuudella tarkoitetaan argumentointitekniikoita, joissa osoitetaan ristiriita esimerkiksi esitetyn säännön tai yleisesti hyväksytyyn sopimuksen ja käytännön välillä. Tällainen argumentointitekniikka pakottaa valitsemaan, kumpi esitetyistä vaihtoehdoista on oikea: sääntö vai käytäntö. Yhteensopimattomuuden alalajeja ovat autofagia ja retorsio, jotka ovat aineistossani tyyppillisiä. Yhteensopimattomuus-tekniikoissa eritellään ristiriitaisuuksia, joita on olemassa esitetyn säännön ja yleisesti hyväksytyjen seikkojen välillä. Tekniikka pakottaa lukijan tai kuulijan valitsemaan toisen vaihtoehdon. Autofagiassa sääntö ei sovi esitettyyn asiaan tai tapaukseen, sen seurauksiin tai toteuttamistapoihin. Retorsio edellyttää lausumassaan itse kieltämänsä ja tähtää usein naurunalaisuuden osoittamiseen. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 195–197, 203–207.) Yleisönosastoteksteissä lukiolaikirjoittajat osoittavat autofagialla Saaren esimerkin sopimattomuuden, kun puhutaan lukio-opiskelusta yleensä, kuten esimerkiksi 64. Aineistoni kirjoittajat osoittavat joskus myös tukensa Saaren tekstille autofagian avulla: he näyttävät pohjatekstissä esitetyn epäkohdan ja todellisuuden ristiriidan (esimerkki 65).

(64) Toisaalta pelkkä oman tyttären stressaaminen ei mielestäni riitä koko lukiojärjestelmän tuomintaan (004T4).

(65) Saari viittaa osuvasti tekstissään myös tyttärensä vanhempainillassa opettajakunnalta saamaan kommenttiin, jonka mukaan edes kesätöiden teko ei olisi nuorelle suotavaa. Minusta tämä on käsittämätöntä. Jos opiskelija aikoo pysyä elävien kirjoissa on hänen pakko tehdä töitä. Vuokra on maksettava ja jotain myös syötävä ja opintotuki kattaa enimmilläänkin vain 80% vuokrasta. Mistä muualta elämiseen pakollisia rajoja sitten saa kun ilta- ja kesätöistä. (027T2)

Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan teoriassa samuuteen perustuvat argumentointitekniikat jakautuvat kolmeen alalajiin: analyysiin, määritelmään ja vastavuoroisuuteen (kuvio 12). Näistä analyysi ja määritelmä jakautuvat vielä alalajeiksi. Määritelmiä ovat normatiivinen, deskriptiivinen, tiivistetty ja sekamääritelmä sekä tautologia ja sen negaatio. Deskriptiivinen määritelmä on aineistossani yleinen. Deskriptiivinen määritelmä kuvaa sanan tai ilmiön, ja sen vakuuttavuus perustuu siihen, että sanan tai ilmauksen merkitys voidaan testata kokemuksen perusteella. Määritelmä voidaan tarkistaa myös sen perusteella, millainen merkitys sille on annettu tietynä aikana ja tietyssä paikassa. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 211.)

Aineistossani kirjoittajat käyttävät deskriptiivistä määritelmää, kun he määrittelevät *lukio*-sanana ja sille vakiintuneen merkityksen (esimerkki 66). Määritelmien käytön yleisyys voi liittyä aineiston laatuun: ylioppilaskokelaat ovat käyttäneet Ranskan ydinkokeita käsittelevissä teksteissä vain vähän määritelmiä argumentointikeinonaan (Mikkonen 1999: 161). Ero aineistojen pohjatekstien välillä selittää tulosta: *Lukio*-käsitteen ja opiskelijan vastuun määrittely on helppoa, koska lukio on opiskelijan arkimiljö ja koska hänellä on sekä lukiosta että opiskelijan vastuusta omakohtaisia kokemuksia ja arkitietämystä (esimerkit 66–67). Ydinkokeiden tai vieraan valtion politiikan määrittely vaatii erikoistietämystä. Aineistossani määritelmät eivät useinkaan noudata määritelmälle tyyppillistä rakennetta X on Y (lukio on Y), vaan niissä määritelmä rakentuu usein

toisella tavalla: lukiota kuvataan esimerkiksi *antaa-verbin* avulla. *Antaa* on joissakin konteksteissa merkitykseltään konkreettinen (*Poika antoi opettajalle ystävänpäiväkortin*), ja joissakin se voi ilmaista esimerkiksi sallimista (*Opettaja antoi luvan lähteä kotiin*) (ISK § 445, 479). Lukio-määritelmässä *antaa*-verbiin liittyy useimmiten abstrakti objekti ja antaminen on abstraktia siirtämistä ilmaiseva tapahtuma (esimerkki 66) tai se ilmaisee sallimista (esimerkki 67).

(66) Luokaton **lukio nimittäin antaa vastuun** opiskelusta opiskelijalle. Opiskelija valitsee itse milloin ja mitä kursseja opiskelee ja samalla tekee opiskelusta itselleen sopivan rankkaa tai kevyttä. (002T2)<sup>65</sup>

(67) On totta, että lukiossa työmäärä lisääntyy ja on otettava vastuuta omista asioistaan. Vastuun kantaminen tarkoittaa kuitenkin myös sitä, että on osattava kuunnella itseään ja laatia sen perusteella itselleen sopiva aikataulu. **Nykylukio antaa** oppilaalle **mahdollisuuden** tehdä ja vaikuttaa siihen minkälaisia työpäivät ja jaksot ovat. (041T2)

Yleisönosastoteksteissä on myös muutama normatiivinen määritelmä, jossa kirjoittaja osoittaa sanan tai termin käyttötavan. Sekamääritelmiä aineistossani ei ole. Tiivistetyssä määritelmässä on deskriptiivisen määritelmän olennaiset piirteet (Perelman 1996: 71). Tällaista määritelmää kirjoittaja voisi käyttää esimerkiksi silloin, kun hän toistaa tekstissään aiemmin sanottua eli määrittelee uudelleen hieman eri sanoin ja lyhyemmin jo sanomansa. Myöskään tiivistettyjä määritelmiä ei teksteissä esiinny.

Tautologia ja tautologian negaatio ovat myös määritelmiä. Tautologiaa ja sen negaatiota voidaan pitää liian ilmiselvinä, koska ne eivät varsinaisesti tuo keskusteluun mitään uutta tai koska ne ovat kiinnostamattomia. Tällainen kiinnostamattomuus nähdään etenkin tautologian ominaisuutena: se perustuu kielelliseen kuvioon, jossa näennäinen samuus voi aluksi vaikeuttaa merkityksen ymmärtämistä, kuten lausahduksessa ”Naiset ovat naisia”, jonka argumentatiivinen arvo syntyy vasta tilanteessa. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 216, 230, 218). Aineistossani on vain yksi tautologian negaatio.

Lukiolaiset eivät käytä lainkaan samuuden tekniikoihin kuuluvia analyyseja, lukuun ottamatta yhtä filosofista analyysia, tai vastavuoroisuutta. Analyyseja ovat materiaallinen, formaalinen ja filosofinen analyysi. Materiaalinen analyysi on esimerkiksi seuraavanlainen päättelyketju: ”A on B:n lapsi, mikä tarkoittaa, että A on B:n tytär tai poika.” Formaalisessa analyysissa päättely voi edetä seuraavalla tavalla: Jos todetaan, että Ranskan kuningas on kalju, tulee samalla todenneeksi, että Ranskassa on olemassa yksi ainoa kuningas, joka on kalju. Filosofinen analyysi etenee seuraavasti: Jos toteaa, että metsä on hyvin tiheä, tarkoittaa samalla, että tämän alueen puut ovat hyvin lähellä toisiaan. Vastavuoroisuudessa kaksi symmetriseksi oletettua tilannetta rinnastetaan ja tilanteet nähdään samanarvoisina. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 214–215, 218.)

Lukiolaisten yleisönosastoteksteissä harvoin käytettyjä argumentointitekniikoita ovat transitiivisuus ja sisältyminen. Transitiivisuus perustuu suhteisiin

<sup>65</sup> Teksti on kokonaisuudessaan sivulla 83.



”on yhtäläinen” ja ”sisältyy”. Argumentatiivinen transitivisuusväite osoittaa, että sellainen suhde, mikä pätee ensimmäisen ja toisen osan välillä vallitsee myös toisen ja kolmannen suhteen välillä. Tällainen suhde voidaan tietysti aina kyseenalaistaa, kun verrataan esitettyä tilannetta todellisuuteen, kuten Perelmanin mainitsemassa esimerkissä ”ystävieni ystävät ovat minunkin ystäviäni”. Sisältymiseen perustuvassa tekniikassa tarkastellaan joko osan liittymistä kokonaisuuteen tai kokonaisuuden jakautumista osiin. Todennäköisyyteen perustuvassa tekniikassa pyritään osoittamaan tapahtumien väliset yhteydet eilaskettavien todennäköisyyksien avulla. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 227, 231, 255.)

Jakamiseen ja todennäköisyyteen perustuvia keinoja ei ole teksteissä lainkaan käytössä, mikä onkin odotuksenmukaista, koska niitä käytetään lähinnä juridisissa diskursseissa (ks. Perelman 1996: 86). Jakamiseen kuuluvat a pari -argumentti ja a contrario -argumentti koskevat osan ja kokonaisuuden (suku ja laji) välistä suhdetta. Argumentointikeinon puuttuminen lukiolaisten teksteistä voi selittyä myös sillä, että luokitus menee osittain päällekkäin todellisuuden rakenteeseen perustuvan yksilön ja ryhmän välisen sidoksen kanssa (Mikkonen 1999: 162–163). Yksilö-ryhmä-suhteen käyttö on luontevaa, koska kirjoittaja ottaa kantaa pohjatekstissä esitettyyn yhteen esimerkkitapaukseen ja pohtii sen yleistettävyyttä. Osa näistä yksilö-ryhmä-tapauksista voitaisiin ainakin jollain tasolla laskea myös suvun ja lajin suhteeksi.

Kvasiloogisia argumentointitekniikoita käytetään aineistossani yleensä muiden argumenttien yhteydessä. Vain yhdessä tekstissä (esimerkki 68) kirjoittaja hyödyntää ainoastaan kvasiloogista tekniikkaa, mikä on tekstin vakuuttavuuden kannalta ongelmallista, koska perustelut eivät ole kovin monipuolisia. Hyvän ja vakuuttavan argumentoinnin yhtenä kriteerinä on, että perustelut antavat riittävästi tukea väitteelle ja että väitteen ympärille tarvitaan useita perusteluja (Kakkuri-Knuutila & Halonen 1999: 76, 82; Kakkuri-Knuutila 1999c: 191–192). Kun käytetään vain yhteen tekniikkaan kuuluvia argumentteja, niitä voidaan pitää monesti liian yksipuolisina, jotta ne vakuuttaisivat yleisön. Tämä pätee erityisesti kvasiloogiisiin argumentteihin, jotka vain harvoin riittävät yksinään vakuuttamaan kuulijat (Perelman 1996: 92). Esimerkkitekstissä (68) vakuuttavuutta vähentää myös se, että kirjoittaja käyttää tekstissään puhekielisiä sanoja, kuten *hesariin*, *nollaantumaan* sekä *oho* ja ilmauksia, kuten ”voisin jo heittäämällä sanoa” sekä ”mitä sillä on väliä”. Tällaiset lausahdukset vähentävät argumentoinnin vakuuttavuutta, koska ne saavat argumentoinnin näyttämään suunnittelemattomalta ja kepeältä.

## (68) Älä ota paineita...

A. POHJATEKSTIN  
REFEROINTI

B. MYÖNNYTYYS

C. PERUSTELU

KA, yhteensopimattomuus, autofagia

A. Helsingiläinen Tarja Saari oli kirjoittanut hesariin (20.11.2001) tekstin, jossa otti kantaa lukion työn paljouteen. B. On totta, että paljon on töitä tehtävä pärjätäkseen lukiossa, C.) mutta on meillä myös valinnanvaraa itse päättää mitä kurseja mihinkin jaksoon otamme. Voimme siis pitää myös "hengähdysjaksoja", joissa on vaikkapa vain yksi itselle vaikea aine ja kolme helppoa. Valitettavasti tätä vapautta ei aivan kaikilla ole.

D. POHJATEKSTIN  
REFEROINTI

E. PERUSTELU

KA, vertailu, vastakohta [yläaste - lukio]

D. Tarja on huolestunut oman lukion ensimmäistä vuotta käyvän tyttärensä jaksamisesta kotitehtävien keskellä, kun on aina ollut kiitettävä oppilas. E) Ei voi yleistää, mutta hyvin monilla tippuu keskiarvo lukioon siirryttäessä ja onhan lukion opetuskin erityyppistä kuin yläasteella, pitää vain hiljoksiin tottua lukiorytmiin. F. Itse olen lukiossa viimeisellä vuodella ja voin kokemuksella sanoa, että kannattaa harrastaa sivussa jotain omaa niin ajatuksetkin saa nollaantumaan välillä. Eikä todellakaan lopettaa tanssitunteja, koska on niin paljon koulutöitä niin kuin Tarjan tytär on tehnyt.

F. OHJE

G. PERUSTELU

1) KA, vertailu, vastakohta [sairaseläke - työelämä]  
2)KA, yhteensopimattomuus, autofagia

G.1) Tarja kärjistää hieman kirjoittaessaan, että valkolakin saatuaan lukion aikana kertyneet ongelmat johtavat suoraan sairaseläkkeelle. Kyllähän se on aika harvinaista, useimmiten lähdemme vielä jatkamaan opiskelua ja menemme sieltä hyvälle palkoille töihin. Opiskeluko ne ongelmat ja sairaudet saa aikaan? Tuskinpa. G.2) Tarjan tyttären opettaja antaa tehtäviä myös kesäksi, oho! Eikä kesätyöt olisi suotava asia. Voisin jo heittämällä sanoa lukiolaisten kesätyötä hakevien määrä on ollut yli 60 prosenttia. Onhan luonnollisesti myös lukiossa kesälomat ja kesäkoulu on aina vapaaehtoista.

H. OHJE

H. Kun aloittaa lukion kannattaa tehdä hyvä suunnitelma "tasaisesta tahdistä" niin ei joudu koville. Liika stressaaminen L-oppilailla on haitaksi, joka kasvattaa paineita, enkä yhtään ihmettele vaikka mielenterveys siinä menisikin. Hiljaa hyvä tulee. Mitä sillä on väliä, jos joskus tulisikin huono numero, itsemme vartenhan me opiskelemme alkäämme siis tehkö töitä yli omien voimien. (008T1)

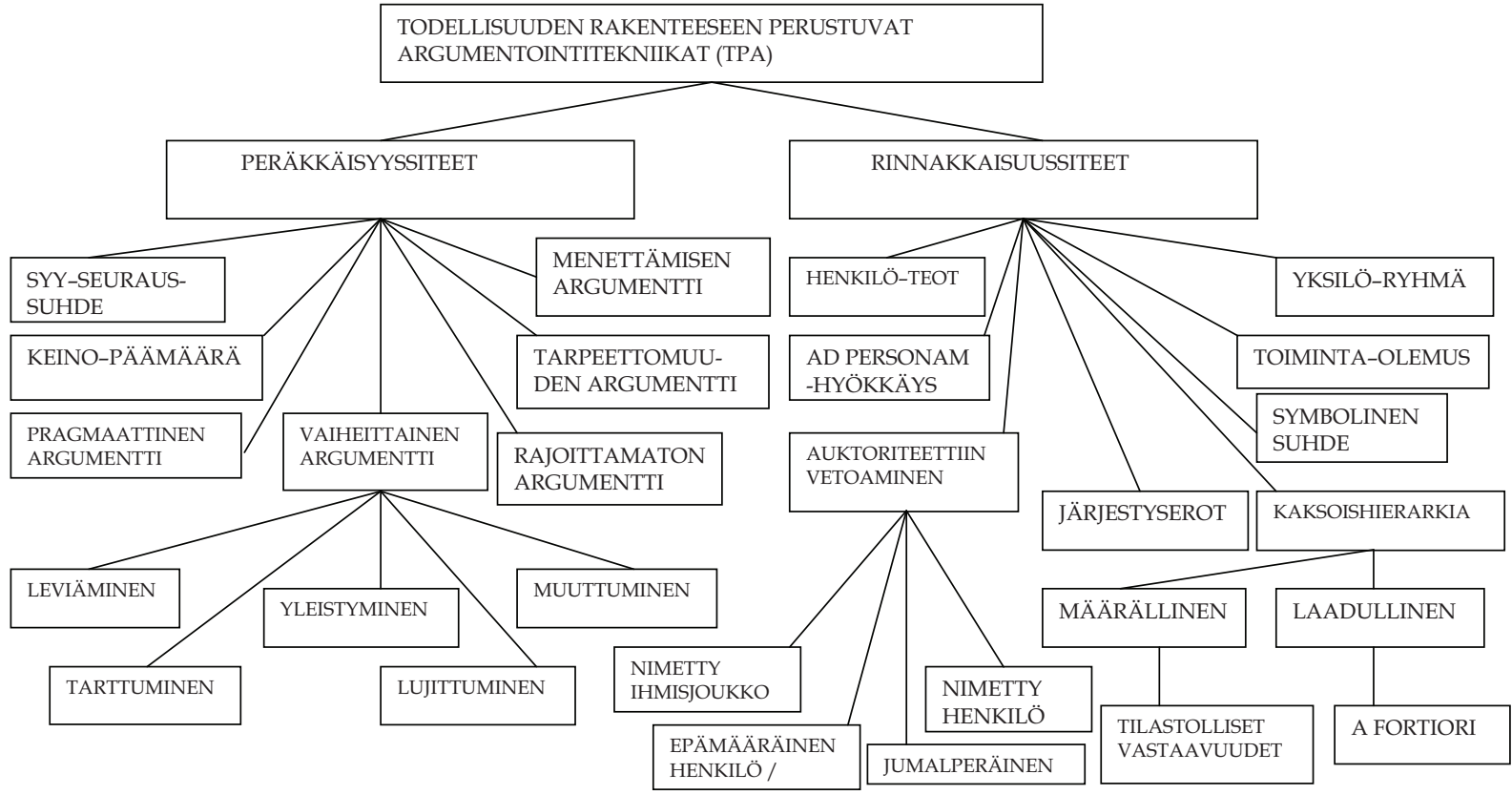
### 4.3.2 Todellisuuden rakenteeseen perustuvat argumentointitekniikat

Todellisuuden rakenteeseen perustuvissa argumentointitekniikoissa yleisesti hyväksytystä siirrytään sellaiseen, joka halutaan saada hyväksytyksi. Tällaiset argumentit eivät välttämättä vastaa todellisuutta vaan voivat faktojen lisäksi perustua myös yleisiin uskomuksiin ja oletuksiin. Argumenteissa kirjoittaja hahmottaa ja jäsentää todellisuutta joko peräkkäisyys- tai rinnakkaisuussiteiden kautta. Peräkkäisyysiteissä argumentoija yhdistää kaksi peräkkäistä tapausta tai ilmaisee syyn jonkin asian olemassaoloon tai vaikutukseen, joka asialla on. Rinnakkaisuussiteissä yhdistetään kahden eri tason asioita ja tällaisen siteen prototyypinä voidaan pitää henkilö ja teot -argumenttia, jossa henkilö ja hänen tekonsa ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa eli jossa arvio henkilöstä perustuu hänen tekoihinsa. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 261–263, 293; Perelman 1996: 93, 102–103.) Henkilö ja teot -argumentit sekä muita todellisuuden rakenteeseen perustuvia tekniikoita ja niiden alalajeja olen esitellyt kuviossa 13. Liitessä 3 on taulukko, jossa on lyhyet määritelmät todellisuuden rakenteeseen perustuvista argumentointitekniikoista ja aineistoesimerkit.

Lukiolaisten teksteissä on käytetty 15 erilaista todellisuuden rakenteeseen perustuvaa argumentointitekniikkaa: syy-seuraus-suhdetta (115), keino-päämäärä-suhdetta (32), nimettyyn auktoriteettihenkilöön vetoamista (31), pragmaattista argumenttia (21), ad personam -hyökkäystä (19), prototyypin perustuvaa yksilö-ryhmä-suhdetta (14), toiminta-olemus-suhdetta (8), erottamiseen perustuvaa yksilö-ryhmä-suhdetta (6), nimettyyn auktoriteettijoukkoon vetoamista (3), vaiheittaista leviämistä (3), epämääräiseen auktoriteettijoukkoon vetoamista (3), henkilö-teot-suhdetta (2), a fortiori -argumenttia (2), menettämisen argumenttia (1) ja vaiheittaista lujittamista (1).

Todellisuuden rakenteeseen perustuvista argumenteista lukiolaiset käyttävät selkeästi eniten syy-seuraus-suhdetta ja keino-päämäärä-suhdetta. Peräkkäisyysiteeseen perustuvan argumentointitekniikan käytön yleisyys johtuu esimerkiksi siitä, että sen käyttö liittyy arkijattelumme (Perelman 1996: 93–94). Näiden kahden tekniikan erottaminen ja määrittely on joskus hankalaa. Välillä syy-seuraus-suhteen voisi määrittellä myös keino-päämäärä-suhteeksi ja päinvastoin, kuten esimerkissä 69, jossa esitetään riittävän unen seuraus ja jossa toisaalta kerrotaan keino pirteän olotilan saavuttamiseksi. Tekstikonaisuuden perustella kyseessä on keinon ja päämäärän suhde, koska kirjoittaja kritisoi Saaren esiin tuomaa lukiolaisten väsymystä ja koska kirjoittaja näin osoittaa, että pirteys on saavutettavissa oleva päämäärä.

(69) Jos viikonloppuisin nukkuu normaalit kahdeksan tunnin yöunet eikä ole valvonut puolille öille, uskoisin, että pitäisi olla aivan normaalin pirteä jaksamaan seuraavan viikon tuomat askareet. (009T1)



KUVIO 13 Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971) todellisuuden rakenteeseen perustuvia argumentointitekniikoita

Määrittelyongelmia on myös syy-seuraus-suhteen ja pragmaattisen argumentin välillä. Pragmaattisessa argumentissahan asiaa arvioidaan kokemusten ja todellisten seurausten perusteella. Luokittelussa päädyin siihen, että syy-seuraus-suhde eroaa pragmaattisesta argumentista siten, että jälkimmäisessä arviointi on sanallistettu ja ensimmäisessä osoitetaan ainoastaan tapahtumaketju. Luokitte-luero on havainnollistettu esimerkissä 70, jossa on syy-seuraus-suhde ja esimerkissä 71, jossa on pragmaattinen argumentti, jonka lopussa olevat kysymykset selvästi arvottavat seurauksia. *Tätäkö suomalainen lukio haluaa* -kysymys ilmaisee praktista välttämättömyyttä, koska se edellyttää valitsemista (ISK § 1587).

(70) Tuki kotona on tärkeää mutta jos lapsi on tottunut yläasteen aikana siihen, että vanhemmat odottavat hyviä numeroita ja pitävät niitä itsestäänselvyyksinä, tuo lukio liian suuret paineet. On päivän selvää, että lukiossa arvosanat laskevat. Numerot eivät enää tipu pelkällä opettajalle hymyilyllä. (004T4)

(71) Koska koulun lisäksi ”muu elämä” on kielletty ja harrastukset asetettu boikottiin, purkaa nuori usein stressinsä ja uupumuksensa läheisiinsä, joista karvaimmin sen saavat kokea vanhemmat. Pian koko perheen elämä on täysin sekaisin yhden stressaantuneen lukiolaisen takia. *Tätäkö suomalainen lukio haluaa*? Ja näinkö se kannustaa nuoria opiskeluissaan. (037T2)

Lukiolaiskirjoittajat hyödyntävät peräkkäisyysiteisiin perustuvista tekniikoista satunnaisesti pragmaattisten argumenttien lisäksi vaiheittaista argumenttia ja menettämisen argumenttia. Vaiheittaisessa argumentissa esitellään ilmiön tai asian päämääriä, syitä ja seurauksia vaiheittain A:sta B:hen, sitten C:hen ja vasta sitten D:hen. Vaiheittaisen argumentin alalajeja ovat leviäminen, tarttuminen, yleistäminen, lujittaminen ja muuttuminen (ks. kuvio 13). Leviämiseen perustuvassa tekniikassa ilmiö muuttuu asteittain ja moninkertaistuu, jolloin siitä lopulta tulee haitallinen jollekin tai joillekin. Tarttumisessa jo alkuperäinen ilmiö voidaan luonnehtia haitalliseksi tai negatiiviseksi asiaksi. Yleistämisessä vaiheittainen ilmiön leviäminen osoitetaan arvoa alentavaksi, jolloin ilmiöstä tulee liian yleinen ja tavallinen. Lujittamisessa ilmiöstä tulee toiston avulla merkittävä, jolloin ilmiö on lopulta normi tai myytti. Muuttumiseen perustuvassa tekniikassa korostetaan muutosta, joka vallitsee ensimmäisen ja viimeisen tapauksen välissä. Menettämisen argumentissa osoitetaan tapahtuma tai tilanne, joka jäisi puuttumaan ilman tiettyjä tekoja. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 266–267, 280, 282, 286–287.)

Lukiolaiskirjoittajat eivät käytä lainkaan peräkkäisyysiteisiin kuuluvista tekniikoista tarpeettomuuden argumenttia ja rajoittamatonta argumenttia. Tarpeettomuuden argumentissa osoitetaan jonkin asian tai ilmiön arvon laskeminen, koska sitä on määrällisesti liikaa. Rajoittamattomassa argumentissa ilmiön kehityskulku osoitetaan päättymättömäksi. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 281, 287.)

Rinnakkaisuussiteisiin perustuvista tekniikoista auktoriteettiin vetoaminen on aineistossani yleistä: tekniikka esiintyy teksteissä 37 kertaa. Auktoriteettiin vetoaminen voi tapahtua viidellä tavalla: auktoriteetti voi olla nimetty henkilö tai ryhmä, epämääräinen (ei nimeltä mainittu, vaan esimerkiksi ammatinimikkeen tai sukulaisuussuhteen avulla ilmaistu) henkilö tai ryhmä tai ju-

malperäinen (ks. kuvio 13). Eniten lukiolaiset vetoavat nimettyyn auktoriteettiin, ja useimmiten he kohottavat nimetyksi auktoriteetiksi itsensä kuten esimerkeissä 72–73. Esimerkissä 74 kirjoittaja käyttää oman auktoriteettiaseman lisäksi myös epämääräistä auktoriteettijoukkoa puhumalla monista. Epämääräiseen moneen henkilöön vedotaan myös esimerkissä 75. Yhdessä tekstissä nimityksi auktoriteetiksi asetetaan oma isä ja matematiikan opettaja. Hekin jäävät anonyymeiksi, kuten esimerkki 76 osoittaa. Aineistossani nimettyä ihmisjoukkoa edustavat opinto-ohjaajat ja opettajat (esimerkit 77–78).

(72) Minä itse olen käynyt lukiota jo melkein kolme vuotta, mutta itse en ole havainnut lukion olevan liian rankka (061P3).

(73) Itse käyn lukiota nyt kolmatta vuotta ja voinkin täydellisesti yhtyen todeta, että stressiä, töitä ja masennusta on kyllä riittänyt (045P3).

(74) Itse lukiolaisena joudun valitettavasti myötäilemään Tarja Saaren mielipidettä, mikä on varmasti monen muun mielipide (075T4).

(75) Olen kuullutkin monen sanovan, että opiskeluaika on ihmisen parasta aikaa (029T2).

(76) Opiskeluun pitää laittaa myös vähän huumoria peliin, niin kuin minun matematiikan opettaja sanoi: ”Matematiikka on täynnä huumoria, jos sen vain osaa ottaa sieltä irti.” En voi väittää, ettei koulusta tulisi kotiin myös kotitehtäviä. Tällöin pidän mielessäni isäni sanat: ”Yritä tehdä, mutta jos et mitenkään jaksa pidä tauko, lähde ulos ja kun tulet takaisin yritä uudelleen, mutta jos sittenkään ei onnistu niin olet ainakin yrittänyt”. Minusta tämä on hyvä neuvo ja olen noudattanut tätä yläasteesta lähtien. (087T4)

(77) Usein opinto-ohjaajat sanovatkin, että on normaalia, jos lukioon tullessa numerot hieman putoavatkin (005P3).

(78) Minä olenkin ottanut monien opettajien ohjeesta vaarin, ainakun väsyttää nuku mieluummin kuin teet läksyt. Levänneet aivot jaksavat keskittyä paremmin ja asioita oppii myös helpommin. (079T4)

Itsensä nostaminen auktoriteetiksi vaatii kirjoittajalta taitoa, koska auktoriteeteilla täytyy olla todellista arvovaltaa, jotta ne eivät näytä heikoilta tai koomisilta. Auktoriteettiin vetoamista pidetään tehokkaana argumentointitekniikkana, kun se toimii muiden argumenttien tukena. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 305, 307.) Lukiolaiset kirjoittautuvat tekstiin nostamalla itsensä auktoriteetiksi, kuten ilmauksissa ”olen itsekkin lukiolainen”, ”tiedän mitä lukio-opiskelu vaatii” ja ”kokemuksesta voin sanoa”. Usein argumentointi on vakuuttavaa: lukiolaisella on käytännön tietoa asiasta, josta hän esittää mielipiteensä (esimerkit 79, 80). Itsensä nostamiseen auktoriteetiksi liittyy usein harkitsemisen ja intensiteetin asteen ilmauksia (*uskaltaisin väittää* vrt. *uskallan väittää*, *tiedän kaikei jo jotakin*), jotka antavat dialogista tilaa muille mahdollisille näkemyksille.

(79) Olen itse lukiossa kolmatta vuotta ja **uskaltaisin väittää**, että vaikka äidistä ”työtaakka on kohtuuton”, kuten Saari asian ilmaisee, niin kyllä me nuoret kuitenkin selviämme aivan hyvin (074T4).

(80) Itse olen abiturientti, joten tiedän **kaiketi jo jotakin** lukio-opiskelusta. Minä en ole kokenut lukiota tai sen vaatimaa panostamista merkittävästi yläastetta hankalampana. (078T4)<sup>66</sup>

Ad personam -argumentti perustuu rinnakkaisuussiteeseen, kuten auktoriteettiin vetoaminenkin, ja sillä pyritään mitätöimään toisen henkilön tai ryhmän argumentointi henkilökohtaisten luonteenpiirteiden tai ominaisuuksien perusteella (Perelman 1996: 111). Tyypillistä on, että ad personam -hyökkäyksen kohteena on pohjatekstin kirjoittaja Tarja Saari. Ad personam -argumentin käyttäjät myös puhuttelevat pohjatekstin kirjoittajaa usein pelkällä etunimellä, kuten esimerkissä 81. Tällainen etunimellä puhuttelu voi olla tahaton lipsahdus tai tietoinen valinta: Etunimellä puhuttelu on arkikeskustelussa tyypillistä ja sen käyttö voi olla osoitus, että aineistopohjaisen tekstin konventiot eivät ole kirjoittajalle vielä hahmottuneet. Toisaalta epäkorrekti nimeäminen voi olla tietoinen valinta, jonka tavoitteena on pohjatekstin kirjoittajan auktoriteetin murentaminen. Muutamissa teksteissä hyökkäyksen kohteina ovat Tarja Saaren tytär (esimerkki 82) ja opetusministeriön henkilökunta (esimerkki 83). Esimerkeissä 81 ja 82 kirjoittajat käyttävät sitoutumisen ilmaisemisessa harkitsemista (*olisikohan mahdollista, ehkä*). Näissä konteksteissa harkitseminen osoittaa kirjoittajan johtopäätöksen ja käsityksen. Voi myös ajatella, että tässä yhteydessä harkitseminen ei osoita sallivuutta eli muiden arvopositioiden tasapuolista esittämistä vaan ennemminkin se antaa vain näennäistä tilaa muille mahdollisuuksille ja korostaa esitettyä asiantilaa (ks. Martin & White 2005: 110–111).

(81) Olsikohan Tarja mahdollista, että olet kasvattanut tyttäresi siihen, että hänen ei tarvitse kantaa vastuuta teoistaan ja kannat kaiken hänen nenänsä eteen. Ei sitä valkolakkia saa jos ei töitä paiski. - - Marisit Tarja kirjoituksessasi, että kun tyttäresi koulupäivä päättyy 15.30 niin hän ei ehdi tanssiharjoituksiin. Oliko työpäivän pituudet jotenkin epäselviä kun tyttäresi lukioon haki? Vai eikö Helsingin kokoisessa kaupungissa tarjota illemmalla tanssiharjoituksia kun niitä tarjotaan Jyväskylässäkin. (046T3)

(82) Ei ole tullut mieleen, että ehkä on tullut hamstrattua liikaa kursseja ensimmäiselle vuodelle (031T2).

(83) Kaikki opetusministeriössä palkkapussejaan lihottavat päättäjät laitettaisiin aivan tavalliseen lukioon yhden jakson ajaksi ja katsottaisiin, kuinka hyvillä arvosanoilla he opinnoistaan suoriutuisivat (027T2).

Aineistossani yleinen todellisuuteen perustuva tekniikka on myös yksilö-ryhmä-suhde, jossa yksilön toimintaa ja olemusta hahmotetaan ryhmän kautta. Yksilö-ryhmä-suhteeseen perustuva tekniikka jakautuu prototyyppeihin ja erottamiseen. Yksilö voidaan kuvata ryhmänsä prototyyppisenä edustajana tai yksilö voidaan erottaa ryhmästä ja osoittaa, että tämä ei ole tyypillinen ryhmänsä edustaja (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 322, 326). Tekniikan yleisyyteen voi vaikuttaa se, että pohjateksti hyödyntää vahvasti kyseistä tekniikkaa: siinä tuodaan esiin yhden lukiolaisnuoren tilanne. Pohjateksti antaa mallin tekniikasta, joka on siirtynyt lukiolaisten omiin teksteihin. Lukiolaiset käyttävät samaa

<sup>66</sup> Teksti on kokonaisuudessaan luvussa 5.2.3.

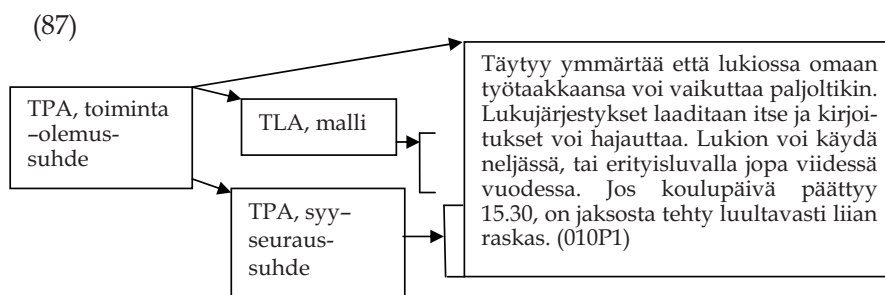
argumenttia kuin pohjatekstissä: ensin he referoivat pohjatekstiä ja sen jälkeen tekevät oman yleistyksen (esimerkki 84). Pohjatekstin prototyyppi pyritään osoittamaan myös vääräksi erottamisen avulla (esimerkki 85–86).

(84) Tekstissä kuvailtiin nuoren tytön kovaa kamppailua koulutehtävien parissa sekä sitä suurta väsymystä, mitä ei edes nukkumalla helpoteta. Uskon, että hyvin moni tämän päivän lukiolainen pystyy samaistumaan ja tunnistamaan itsensä Saaren tekstistä. (081T4)

(85) Lukio-opiskelu ei voi olla yleisesti liian raskasta, jos joka vuosi tuhansia abiturientteja saa valkolakin. Jos Tarja Saaren tytär potee liiallisen rasituksen oireita, ei mielestäni voida yleistää kaikkien potevan niitä. (069T4)

(86) Ei yhden nuoren negatiiviset kokemukset lukiosta tarkoita sitä, että kaikki lopputkin kärsii (050T3).

Todellisuuden rakenteeseen perustuvien argumenttien kohdalla on havaittavissa kaikkiin argumentointitekniikoihin liittyvä yleinen piirre: usein argumentointitekniikat ovat sisäkkäisiä ja niiden rajoja tekstijaksossa on vaikea määritellä, koska ne toimivat yhdessä. Esimerkin 87 argumentointi perustuu toiminta-olemus-suhteeseen, jossa yksittäiset ilmiöt esitetään perusolemuksen kautta, ja tämä perusolemus on yhteinen muille yksilöille ja instituutioille. Tekniikassa yksilön käyttäytymistä voidaan luonnehtia olosuhteiden kautta (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 327). Esimerkissä 87 lukioinstituution luomien olosuhteiden osoitetaan vaikuttavan yksilöön. Tekstijakso alkaa direktiivillä, joka aloittaa toiminta-olemus-suhteeseen perustuvan argumentointitekniikan. Toiminta-olemus-kehyyksen sisällä voidaan kuitenkin nähdä argumentointitekniikkana myös todellisuuden rakennetta luova malli, jolla ilmaistaan yleinen käyttäytymismalli ja suunta, jota työtaakan helpottamiseksi kannattaa noudattaa. Tekstijakson loppu voidaan tulkita todellisuuden rakenteeseen perustuvaksi syy-seuraus-suhteeksi, jolla kirjoittaja tukee alun direktiiviin liittyvää perustelujaksoa.



Aineistoni teksteissä ei ole lainkaan käytössä rinnakkaisuussiteisiin perustuvia symbolista suhdetta eikä kaksoishierarkioita, mikä voi johtua tekstien aiheesta. Lukiolaiset käsittelevät lukiokoulutuksen rankkuutta hyvin konkreettisella tavalla, joten abstraktin symbolisen suhteen puuttuminen on varsin odotuksenmukaista. Kaksoishierarkiat sen sijaan kuuluvat oikeusdiskurssiin, ja niillä pyri-

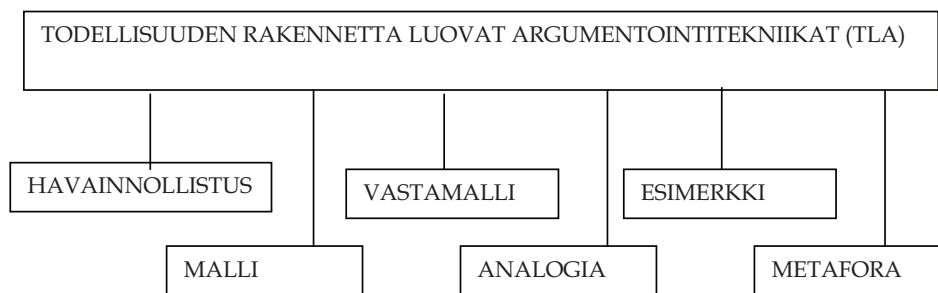


tään todistamaan jonkun syyllisyys tai syyttömyys menneisyyden ja hierarkioiden avulla.

Todellisuuden rakenteeseen perustuvat tekniikat esiintyvät aineistossani yleensä yhdessä muiden tekniikoiden kanssa. Ainoastaan yksi kirjoittaja hyödyntää vain todellisuuteen perustuvia argumentteja tekstissään. Hänen tekstinsä ei ole samalla tavalla ongelmallinen vakuuttavuuden kannalta kuin ainoastaan kvasiloogisia argumentteja hyödyntävä teksti: yksittäisiä keinoja on käytössä useita ja todellisuuden rakenteeseen perustuvissa argumenteissa jäsenellään todellisuutta, joten argumentit tuntuvat relevanteilta aiheen kannalta.

### 4.3.3 Todellisuuden rakennetta luovat argumentointitekniikat

Todellisuuden rakennetta luovissa argumenteissa esitetystä tilanteesta luodaan ennakkotapaus, malli tai sääntö (Perelman–Olbrechts-Tyteca 1971: 191; Perelman 1996: 60–61). Todellisuuden rakennetta luovia argumentointitekniikoita on esitelty kuviossa 14 ja niiden lyhyet määritelmät sekä aineistoesimerkit ovat myös liitteessä 4.



KUVIO 14 Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971) todellisuuden rakennetta luovia argumentointitekniikoita

Lukiolaisten yleisönosastoteksteissä on käytetty viittä erilaista todellisuuden rakenteeseen perustuvaa argumentointitekniikkaa: esimerkkiä (125), metaforaa (18), mallia (15), analogiaa (9) ja vastamallia (8). Esimerkki on lukiolaisille tuttu kirjoittamisen opetuksen monista yhteyksistä: se luetellaan usein tehokkaaksi aloituskeinoksi ja sitä kehoitetaan käyttämään, jotta teksti olisi havainnollinen ja konkreettinen. Onkin luontevaa, että sen käyttö argumentointitekniikkana on myös yleistä. Esimerkkien avulla luodaan sääntöjä ja ennakkotapauksia, jotka saavat arkkityyppisen arvon (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 351–352).

Esimerkissä 88 kirjoittaja yleistää omakohtaisen esimerkin avulla ilmiön koskemaan pohjatekstin esimerkkitapauksen lisäksi ainakin häntä ja kenties yleisesti nuoria. Esimerkeissä 89 ja 90 kirjoittajat esittävät pohjatekstin esimerkille vastakkaisen esimerkin. Omakohtaiset esimerkit sisältävät usein ilmauksia, joilla kirjoittaja kirjoittautuu tekstiin. Tällaisia kirjoittautumisen tapoja ovat yksikön 1. persoonan verbimuodot, *minä*-persoonapronomini ja *itse*-refleksiivipronomini. Nämä tavat osoittavat, että perustelu-jaksossa on kyse yhdestä vaihtoehdosta muiden joukossa ja että muitakin näkökantoja on ole-

massa. *Minä* on varsinkin suomenkielisissä teksteissä korostunut ja esiintyy usein kontrastiivisissa konteksteissa (Mauranen & Tiittula 2005: 46). Lukiolaisten yleisönosastoteksteissä sitä käytetään usein, kun omakohtaiset kokemukset asetetaan vastakkain Tarja Saaren kuvaamien kokemusten kanssa, mutta se esiintyy myös konteksteissa, joissa omat kokemukset rinnastetaan pohjatekstissä esitettyihin. Myös *itse*-sanaa voi pitää korostuneena, ja se esiintyy teksteissä usein kontrastoivana. Tällaisissa tapauksissa se ohjaa tulkitsemaan esitetyn näkemyksen keskeiseksi, vaikka vaihtoehtoja olisi useita (ISK § 768). Korostunut subjektiivisuus voi vaikuttaa tekstin vakuuttavuuteen: joitakin lukijoita häiritsee voimakas omakohtaisuus, kun jotkut kokevat sen lisäävän tekstin uskottavuutta, koska kyse on omakohtaisista ja itse koetuista ja koetelluista asioista (Solin 2009: 265).

(88) Kun aloitin lukion, minulla oli paljon ystäviä ja harrastuksia läjä päin. Muutami-  
en kuukausien jälkeen ystäväpiirini oli kokenut suurta katoa, kiireen vuoksi ja har-  
rastukset vähentyneet kolmasosaan aiemmasta, uupumuksen takia. Vuoden päästä  
lukion aloituksesta istuinkin jo psykologin vastaanotolla ihmettelemässä, miten mi-  
nusta aktiivisesta ja iloisesta nuoresta, oli tullut stressaantunut, surullinen ja masen-  
tunut nuori. (037T2)

(89) Minun kouluni ainakin kannustaa opiskelijoita harrastamaan ja pitämään harras-  
tukset läpi lukion (002T2).<sup>67</sup>

(90) Omassa koulussani ainakin järjestetään erilaisia tapahtumia koulupäivän aikaan  
silloin tällöin, esimerkiksi syyskonsertteja. Se rentouttaa suurten opiskelupaineiden  
ohessa. (019T1)

Esimerkin käyttöön liittyy lukiolaisten teksteissä usein metatekstiä, jota ei ole muiden argumentointitekniikoiden osalta havaittavissa. Useat kirjoittajat pohjustavat jaksoa aloittamalla tekstinsä seuraavasti: ”Tästä hyvänä esimerkkinä on - -”. Tällainen metateksti tietysti korostaa väitteen todenperäisyyttä ja oikeellisuutta (esimerkit 91–92).

(91) **Toimin hyvänä esimerkkinä** keskiverto lukiolaisesta. Pysin hoitamaan opiske-  
luni tunnollisesti, mutta suoritetuani opetussuunnitelman mukaan liian löysästi en-  
simmäisen lukiovuoteni, olen joutunut sitä karvaasti katumaan. Nyt vajaan kolme  
vuotta myöhemmin työtaakkani on paisunut niin valtavaksi, että opintojeni lähesty-  
essä loppuaan olen luhistumisen partaalla. (027T2)

(92) Saaren kirjoitus onkin **hyvä esimerkki** siitä, että vanhempien velvollisuus on pi-  
tää lapsiensa puolta (020T1).

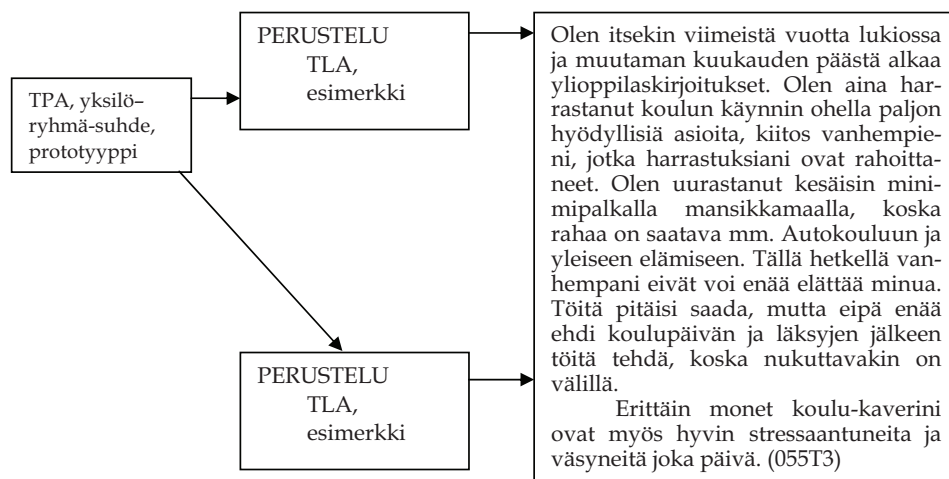
Varsinkin hyvin omakohtaisten esimerkkien runsas käyttö voi vähentää va-  
kuuttavuutta, koska niihin nojaava teksti ei välttämättä ota huomioon muita  
mahdollisia näkökohtia ja koska mahdollisia vasta-argumentteja ei ole huomioi-  
tu (ks. hyvän argumentin kriteerit taulukko 3). Liitteessä 5 on teksti, jossa kir-  
joittaja käyttää paljon esimerkkejä, jotka tekevät tekstistä päiväkirjatyyppisen  
tekstin. Tekstin vakuuttavuutta lukijan silmissä voi vähentää se, että teksti ei

<sup>67</sup> Teksti on kokonaisuudessaan sivulla 83.

ole prototyypinen lukiolaisen mielipideteksti (siinä yhdistyvät argumentoiva teksti ja selostava päiväkirjamainen teksti) tai siitä, että esimerkkejä on käytetty näinkin runsaasti.

Analyyssissa ilmeni, että esimerkki argumentaatiotekniikkana on luokittelun kannalta ongelmallinen: esimerkiksi yksilö-ryhmä-suhteen voi hahmottaa myös esimerkiksi tai voi ainakin ajatella, että yksilö-ryhmä-tekniikka rakentuu yksittäisistä esimerkeistä kuten esimerkissä 93<sup>68</sup>, jossa kirjoittaja esimerkkien avulla pyrkii luomaan kuvaa prototyypisistä lukiolaisesta ja sitä kautta tukemaan pohjatekstin kantaa lukion työmäärän rankkuudesta ja lukiolaisen kovasta arjesta. Tällainen argumentointitekniikoiden sisäkkäisyys on tyypillistä useissa aineistoni teksteissä, mikä voi johtua esimerkiksi tekstien aiheesta: pohjatekstissä kuvattu yksittäistapaus pyrkii luonnehtimaan lukio-opiskelua yleisesti.

(93)



Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan yksilö-ryhmä-suhteen luokittelu on ongelmallinen myös siksi, että tekniikkaa voisi pitää myös vaiheittaisena leviämisenä, koska yksittäinen tapaus moninkertaistuu ja tulee lopulta haitalliseksi ajateltuna koko ikäluokkaa ja koko lukiokoulutusta. Esimerkki voidaan luokitella joskus myös malliksi, koska kirjoittaja haluaa omakohtaisen esimerkin avulla saada mallin aseman. Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971) argumentointitekniikoiden luokittelussa on siis selkeitä päällekkäisyyksiä, ja tutkija ei voi välttyä luokitteluvaikeuksilta.

Aineistossani harvinaisempia todellisuuden rakennetta luovia argumentointikeinoja ovat metafora, malli, analogia ja vastamalli. Metaforassa kaksi eri käsitteentän asiaa liitetään suoraan yhteen. Analogiassa kahden eri alan asian suhde osoitetaan yhtäläiseksi ja tutulla suhteella selitetään tuntematonta. Kir-

<sup>68</sup> Esimerkkiteksti on kokonaisuudessaan liitteessä 5.

joittajat käyttävät metaforaa ja analogiaa argumentointitekniikoina, jotka toimivat samalla myös retorisisina tehokeinoina (esimerkit 94–95).

(94) Voisin näin omien näkemysteni pohjalta väittää, että vanha sananlasku ”...sieltä missä aita on matalin” on jokaisen omassa harkinnassa. Ihmisiä ei kuitenkaan katsota suurennuslasin kanssa vaikei YO-todistus olisikaan paras mahdollinen ja valkolakki ei ole sitä kirkkaampi mitä paremmat numerot ovat. Itse en siis aidan ylitykseen valitsisi tikapuita apuvälineeksi. (005P3)

(95) Se helpottaa opiskelua kummasti ja valmentaa työelämään, mikä ei sekään ole pumpulilla pomppimista (007T1).

Mallissa osoitetaan jonkun henkilön toiminta jäljittelemisen arvoiseksi (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 363, 368). Siinä voidaan vedota normaaliuteen tai järkevään toimintamalliin, kuten esimerkissä 96, jossa puhutaan terveestä järjestä ja jossa mallin asemaan asetetaan järkevä oppilas.

(96) On myös muistettava terve järki koulunkäynnissä, eli jokaisia kotitehtäviä ei ole aina tehtävä ja mikäli päivä tuntuu liian pitkältä voi järkevä oppilas pitää omakohtaisen hyppytunnin ja mennä rentoutumaan kahvikupin ääreen (034P2).

Vastamallissa halutaan erottautua jonkun tai joidenkin toiminnasta (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 368). Esimerkissä 97 kirjoittaja kyseenalaistaa perfektionistin toimintatavat ja haluaa erottautua niistä.

(97) Uskon, että jos lukion osaa ottaa rennolla asenteella, niin selviää paljon paremmin. Tietenkin perfektionisteilla voi olla ongelmia sovittua yhteen koulu ja harrastukset ja selviytyä kummastakin täydellisesti. (049T3)

Todellisuuden rakennetta luoviin argumentointitekniikoihin kuuluu myös havainnollistus, jota ei aineistossani esiinny lainkaan. Havainnollistuksessa hyväksytyä sääntöä pyritään konkretisoimaan. Esimerkin ja havainnollistuksen ero on siinä, että esimerkin tavoitteena on luoda sääntö ja havainnollistuksen tarkoituksena on tukea jo olemassa olevaa sääntöä. Eroa esimerkin ja havainnollistuksen välillä pidetään hienoisena. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1971: 357–359.) Havainnollistuksen puuttuminen voikin johtua siitä, että olen luokitellut kyseiset tapaukset esimerkeiksi ja että toinen analyysoija tulkitseisi ne toisin. Havainnollistuksen puuttuminen voi johtua myös tekstin aiheesta: sen tarkoituksena on nimenomaan luoda uusi sääntö siitä, millainen lukion työmäärä todellisuudessa on.

#### 4.3.4 Erottelut

Perinteisessä retoriikassa käsitteiden välisistä erotteluista argumentointitekniikkana ei oltu kovin kiinnostuneita, mutta uuden retoriikan myötä ne tulivat tutkimuksen kohteiksi. Dissosiativisia argumentaatiotekniikoita eli erotteluja ovat filosofiset erottelut sekä vastakohta- ja luokitusparit. Filosofisissa erotteluissa on ominaista ilmiön ja todellisuuden vastakkainasettelu. Vastakohtaparit ovat lahjakas-lahjaton-asetelman tai normaali-epänormaali-asetelman kaltaisia

ja luokituspareilla hahmotetaan ilmiöiden välisiä eroja esimerkiksi eläinkunta-kasvikunta-tyyppisen parin tapaan. Kun argumentoituja käyttää vastakohtapareja, hän voi ilmaista molemmat parit eksplisiittisesti tai hän voi jättää toisen parin lukijan tai kuulijan rekonstruoitavaksi. (Perelman-Olbrechts-Tyteca 1971: 191-192; Perelman 1996: 61, 142, 150-152.)

Aineistoni teksteissä on erotteluun nojaavista argumenteista käytetty vastakohtaparia (38). Eksplisiittisinä vastakohtapareina useiden lukiolaisten teksteissä esiintyvät vapaaehtoisuus-pakko, hyöty-haitta, vapaus-vastuu ja väsynyt-pirteä. Muutama kirjoittaja käyttää myös omintakeisia vastakohtapareja, kuten esimerkissä 98, jossa vastakohtaparin muodostavat vastuunkantava, ahkera sekä hyvin koulutettu kansalainen ja masentunut työmyyrä. Vastakohtaparin toinen osapuoli on joskus ilmaistu myös implisiittisesti. Lukijan täytyy täydentää kirjoittajan tekstiä, kuten esimerkissä 99, jossa lukija muodostaa kuvan kahdenlaisesta opiskelijasta: hyvästä ja huonosta. Tällaiset implisiittiset erotellut perustuvat usein luonnollistumiin ja käsityksiin hyvästä ja normaalista.

(98) Mikä on lukion tarkoitus nykypäivänä? Saada meistä vastuunkantavia, ahkeria, ja hyvin koulutettuja kansalaisia, jotka pärjäävät elämässään vai stressaantuneita, yhteiskunnan paineiden masentaneita työmyyriä, jotka loppujen lopuksi menettävät mielenterveytensä. (075T4)

(99) Mielestäni on luonnollista stressata ja jännittää niinkin tärkeää asiaa kuin kirjoitukset. Sehän on vain **hyvän ja tunnollisen opiskelijan** merkki (007T1).

Filosofisia luokitteluja tai luokituspareja ei aineistossani ole. Filosofisten luokittelujen puuttuminen on luultavasti seurausta aiheen konkreettisuudesta. Luokitusparin ja vastakohtaparin ero on joskus hienoinen, mikä aiheuttaa luokitteluvaikeuksia. Teksteissä esiintyy useaan kertaan yläaste-lukio-pari, joka voi olla sekä luokituspari että vastakohtapari. Olen luokitellut kaikki esiintymät vastakohtapareiksi, koska tekstikontekstissaan niillä korostetaan kahden koulumuodon vastakkaisuutta.

## 5 LUKIOLAISTEN ARGUMENTOINTITAVAT

Tässä luvussa tarkastelen teksteissä esiintyviä argumentointitapoja. Olen määrittellyt ja luonnehtinut argumentointitavat aineistoanalyysini pohjalta. Lukiolaisten yleisönosastotekstit muodostavat tekstiryhmiä, joiden yksittäisiä tekstejä yhdistävät samanlainen tapa rakentaa teksti funktionaalisista jaksoista, perustella mielipide argumentointitekniikoiden avulla sekä ilmaista leksikaalisten ja kieliopillisten valintojen avulla suhtautumista. Argumentointitapojen nimeämisen lähtökohtana on pääsääntöisesti ollut joukossa tekstejä esiintyvä yleinen, muista teksteistä poikkeava tapa rakentaa teksti funktionaalisista jaksoista.

Suurin osa lukiolaisten teksteissä esiintyvistä funktionaalisista jaksoista, argumentointitekniikoista ja suhtautumisen ilmauksista ovat yleisiä; niitä on kaikkien kirjoittajien teksteissä riippumatta siitä, millaisen argumentointitavan kirjoittaja on tietoisesti tai tiedostamattaan valinnut. Tällaisia ovat esimerkiksi oma mielipide ja perustelu -jaksot sekä esimerkki argumentointitekniikkana. On kuitenkin yksittäisiä funktionaalisia jaksoja, argumentointitekniikoita ja suhtautumisen ilmauksia, jotka toistuvat muita enemmän tietyssä joukossa tekstejä. Esimerkiksi jotkut sitoutumisen, ihmisten arvottamiseen ja intensiteetin ilmaukset näyttävät toistuvan tietyissä teksteissä. Tällaiset teksteissä toistuvat elementit ovat mielenkiintoisia, koska ne nousevat tekstijoukkoa luonnehtiviksi piirteiksi.

Tekstien argumentoinnin luonnehtiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti tuntuu mielekkäältä, koska esimerkiksi ainoastaan argumentointitekniikoihin keskittyvää analyysiä on pidetty ongelmallisena, koska se ei ota huomioon kontekstia, kielen monimerkityksisyyttä ja argumentoinnin implisiittisyyttä (Perelman ja Olbrechts-Tyteca 1971: 187). Funktionaalisten jaksojen, argumentointitekniikoiden, suhtautumisen ilmaisemisen tai yksittäisten kielellisten piirteiden tarkastelu toisistaan irrallaan tuntuu pirstaleiselta ja yksipuoliselta. Tekstikokonaisuuden merkitykset ja tavoitteet jäävät silloin hahmottomatta. Tämän vuoksi olen tässä luvussa päätenyt tarkastelemaan tekstejä kolmen lähestymistavan kautta: yhdistän tekstirakenteen analyysin, argumentaatioanalyysin ja suhtautumisen ilmausten analyysin. Tekstirakennetta olen analysoinut luvussa 3 ja argumentointia luvussa 4. Suhtautumista olen tarkastellut aiemmissä luvuissa muun analyysin lomassa, minkä vuoksi täydennän näitä yksittäisiä havaintoja kuvatessani argumentointitapoja.

## 5.1 Tukeminen

Oma mielipide -jaksot ovat yleisiä funktionaalisia jaksoja kaikissa aineistoni yleisönosastoteksteissä. Näitä jaksoja voidaan pitää kyseiselle tekstilajille pakollisina. Määrittelin aiemmin oma mielipide -jakson alalajeiksi väitteen, tuen ja kiiston. Joissakin teksteissä on käytetty muita tekstejä enemmän näitä oma mielipide -jakson alalajeja. Yhden ryhmän muodostavat tekstit, joissa esiintyy runsaasti tuki-jaksoja, minkä vuoksi kutsun kyseistä argumentointitapaa tukemiseksi. Teksteissä osoitetaan samanmielisyys pohjatekstin kirjoittajan mielipiteen kanssa ja osoitetaan lisäperusteluin, että lukion työtaakka on kohtuuton. Myös kielellisten keinojen avulla osoitetaan solidaarisuutta pohjatekstille ja erilaisilla argumentointitekniikoilla vahvistetaan omaa ja pohjatekstin mielipidettä.

Tukemisen argumentointitavassa tekstien kokonaisrakenne on useissa teksteissä hyvin samankaltainen, minkä vuoksi on mahdollista hahmotella prototyyppinen kokonaisrakenne. Prototyyppinen tukemisen argumentointitavan teksti alkaa useimmiten pohjatekstin referointi -jaksolla, jota seuraa tuen muodossa oleva oma mielipide. Tuki-jaksoa seuraa useimmiten perustelu-jakso. Jaksot muodostavat toimintasarjan (pohjatekstin referointi - oma mielipide [tuki] - perustelu), joka voi toistua tekstissä useita kertoja.

Tukemisen argumentointitavan mukainen yksittäinen tekstijakso on esimerkiksi 100<sup>69</sup>, jossa kirjoittaja ensin referoi pohjatekstin väitteen ja tukee sitä esimerkkiin ja syy-seuraus-suhteeseen nojautuvilla tekniikoilla.

(100)

1) POHJATEKSTIN  
REFEROINTI

2) OMA MIELIPIDE,  
tuki + väite  
3) PERUSTELU  
TLA, esimerkki

1) Kirjoituksessaan "Lukion työtaakka on kohtuuton" (HS 20.11.2001) Tarja Saari ottaa kantaa nykypäivän lukiolaisien raskaaseen koulunkäyntiin. Saari on tyttärtään tukiessaan huomannut miten kovalle nuoret opiskelijat joutuvat lukion kanssa. 2) Itse olen vahvasti samaa mieltä. Lukio asettaa valtavasti paineita nuorison niskaan. 3) Erilaisia tehtäviä sataa joka suunnasta, eivätkä kokeet rajoitu vain koeviikolle. (089T4)

Tukemisessa kirjoittaja voi sijoittaa tekstin pääväitteen mihin tekstin muodolliseen jaksoon hyvänsä. Ryhmän sisäinen variaatio on siis suuri painavimman väitteen ilmaisemisessa.

Tukemisen argumentointitavalle on kuitenkin tyypillistä tietty tapa perustella mielipiteitä eli käyttää argumentointitekniikoita. Teksteissä on käytössä useita erilaisia argumentointitekniikoita, mutta muista argumentointitavoista se poikkeaa yksilö-ryhmä-suhteen prototyyppin osalta. Kun oma mielipide (tuki) -jaksoa seuraa perustelu-jakso, siinä on käytössä muita argumentointitapoja useammin pohjatekstin mallin mukaisesti todellisuuden rakenteeseen perustuva yksilö-ryhmä-suhteen prototyyppi, ja argumentointitekniikkaa edeltää usein

<sup>69</sup> Teksti on kokonaisuudessaan sivulla 146.

sitoutuminen pohjatekstin näkemyksiin kannattamisen ilmausten avulla (*aivan kuten, minäkin*) (esimerkki 101). Prototyypiksi kirjoittaja voi nostaa itsensä, ystävänsä tai yleisen yksittäisen lukiolaisen. Kirjoittaja voi myös vedota Saaren tyttären kokemuksiin ja käyttää itseään lisäperusteluna lukiolaisen prototyypille. Tällaisen argumentointitekniikan avulla voidaan osoittaa, että se mikä pätee yhteen henkilöön, pätee koko ryhmään. Esimerkissä 101 kirjoittaja rakentaa itsestään prototyypin, kuvaa omaa kokemustaan ja osoittaa kokevansa asian, kuten Saaren tytär.

(101) Lukiessani Tarja Saaren mielipidekirjoitusta - - Teksti oli kuin pätkä suoraan omasta elämästäni. Olen aina ollut menestyvä koulussa ja nauttinut koulunkäynnistä, ainakin ennen lukion aloittamista pari vuotta sitten. Noihin aikoihin koulunkäynnistä tuli minulle pakkopullaa ja siitä aiheutuva stressi vei kaiken vapaa-aikani lisäksi myös yöneni. Aivan kuten Saaren lukion aloittanut tytär minäkin murehdin kaiken aikaa, kuinka suoriudun lukiosta kiitettävästi. (040T2)

Tukemisessa sitoutumisen osoittamisessa käytetään suhtautumisen teorian luokittellemaa kannattamista, kuten edellisessä esimerkissä (*Aivan kuten - - minäkin*). Kannattamisen tarkoituksena on osoittaa samanmielisyys 1) suoraan ja eksplisiittisesti (esimerkit 102–104), 2) epäsuoraan eksplisiittisesti (esimerkit 104–105) tai 3) affektiivisesti (esimerkit 106–107). Erilaiset kannattamisen ilmaukset osoittavat, että sisäinen kirjoittajanaani jakaa vastuun väitteestä määritellyn lähteen kanssa (Martin & White 2005: 127).

Suoraan eksplisiittisesti esitetty kannattaminen voi rakentua fraasimaisista ilmauksista *olen samaa mieltä, on osunut naulan kantaan* tai *on osunut asian ytimeen* (esimerkit 102 ja 103). Kannattaminen voi saada myös erilaisia intensiteettejä: samanmielisyyden ja sitoutumisen astetta on mahdollista vahvistaa tai heikentää erilaisten intensiteetin ilmausten avulla. Esimerkissä 102 kirjoittaja tehostaa samanmielisyyden osoittamista modaalaisella varmuuden astetta ilmaisevalla adverbilla (*vahvasti*).

(102) Saari on tyttärtään tukiessaan huomannut miten koville nuoret opiskelijat joutuvat lukion kanssa. Itse **olen vahvasti samaa mieltä**. (089T4)

(103) Haluankin ottaa kantaa helsinkiläisen Tarja Saaren kirjoittamaan tekstiin, joka ilmestyi Helsingin Sanomissa 20.11.2001. Saari **on osunut asian ytimeen** tiukassa ja totuudenmukaisessa tekstissään. (011T1)

Epäsuoremmat eksplisiittiset ilmaukset voivat rakentua vertailevasta *kuten*-konnektiivista, joka osoittaa, että asia on ollut aiemmin esillä tai että referaatin muotoilulla on merkitystä (ks. ISK § 1482). Konnektiivia seuraa referoitavan henkilön nimi ja pohjatekstin sanomisen tapaa kuvaava verbi (*kuten Saari ilmaisi*) (esimerkki 104). Epäsuora eksplisiittinen kannattamisen ilmaus voi rakentua myös pohjatekstin kirjoittajan nimestä, pohjatekstin sanomiseen tapaa kuvaavasta verbistä ja kirjoittajan asennoitumista osoittavasta adverbista (*osuvasti*) (esimerkki 105).

(104) On väärin, jos huolettoman nuoruuden viimeisinä vuosina joutuu tuntemaan syyllisyyttä ja huolta laiskottelustaan, **kuten Saari ilmaisi** tekstissään (035T2).



(105) Tarja Saari kirjoitti osuvasti nuorten lukiolaisten suuresta työtaakasta. Hänellä on tyttö, joka on ensimmäistä vuotta lukiossa ja on jo nyt niin stressaantunut, että on jopa jättänyt rakkaan harrastuksensakin elämästään, koska ei ehdi sitä harrastamaan koulutöiden ohessa. Tässä on minun mielipiteeni asiasta näin lukion viimeiseltä vuodelta. (035T2)

Affektinen tapa ilmaista kannattaminen voi olla esimerkiksi *kuinka*-kysymyksen alkava lause, joka ei ole yksiselitteisesti tulkittavissa kysymyslauseiksi, vaan sillä voidaan osoittaa pelkästään puhujan asennetta (ISK § 1713). Esimerkissä 106 tällaista asenteen ilmaisemiseen liittyvää tulkintaa puoltaa se, että lauseessa ei ole käytetty kysymysmerkkiä. Lauseessa kirjoittaja korostaakin tilanteen tuttuutta ja osoittaa samanmielisyyttä. (ks. ISK § 1705, 1713.) Affektinen tapa osoittaa kannattaminen on myös huudahdusten käyttö. Esimerkissä 107 on affektinen huudahdus, jossa on arvottava adjektiivi *hieno*. Huudahduksella kirjoittaja kommentoi edellä sanottua.

(106) Saari viittaa tekstissä tyttärensä, joka on joutunut luopumaan tanssitunneistaan jaksakseen eteenpäin ja joka nukkuu viikonloput läpeensä. **Kuinka tutulta tuo kuulostaakaan.** (027T2)

(107) Tarja Saari kirjoitti mielipidetekstissään (HS 20.11.2001) lukiolaisiin kohdistuvasta kohtuuttomasta työmäärästä. **Hienoa Tarja!** Viimeinkin joku aikuinen on herännyt ymmärtämään, että lukiolaisten opiskelutahti ja työmäärä on kasautunut yli inhimillisen sietokyvyn. (027T2)

Kannattamisen ilmaisemiseen voi liittyä myös inhimillisen toiminnan positiivista arvottamista. Voikin ajatella, että pohjatekstin uskottavuuden arvottamisen yhteydessä arvotetaan myös pohjatekstin kirjoittajaa. Esimerkki 108 alkaa fraasimaisella kannattamisen ilmauksella *on osunut asian ytimeen*. Sitä seuraa selvennys, jossa kirjoittaja kertoo, missä Saari on osunut asian ytimeen: tekstissään. Tekstiä kuvataan intensiteetin ilmauksiksi luokiteltavilla adjektiiveilla *tiukassa ja totuudenmukaisessa*. Ilmaukset tarkentavat *tekstissään*-sanaa ja osoittavat arviointia ja maksimaalista kirjoittajan ääntä (Martin & White 2005: 138–139). Koska tekstin sanotaan olevan oikeassa, myös kirjoittaja saa osakseen positiivista arvottamista: kirjoittajan uskottavuutta arvotetaan ja hänen osoitetaan puhuvan totta, joten hän on rehellinen. Esimerkki 109 alkaa referoinnilla, jota seuraa kannattamista osoittava huudahdus, jossa kirjoittaja arvottaa lukemansa tekstin: *kuinka* toimii tässä yhteydessä astemääritteenä (ks. ISK 1685). *Kuinka oikeassa* -ilmaus implikoi, että joku muu kirjoitus tai jotkut muut henkilöt ovat väärässä. Samalla Saari saa osakseen positiivista arvottamista uskottavuuden osalta.

(108) Saari on osunut asian ytimeen tiukassa ja totuudenmukaisessa tekstissään. (011T1)

(109) Luen päivittäin Helsingin Sanomien mielipidepalsta. Erityisen huomioni sai kuitenkin 20.11.2001 lukemani Tarja Saaren kirjoitus siitä, että lukion työtaakka on kohtuuton. **Kuinka oikeassa** kirjoitus olikaan! (048T3)

Tukemisen argumentointitavassa suhtautumisen teorian luonnehdintojen mukaisesti sitoutumisen keinoista on runsaasti käytössä kannattamisen lisäksi myös harkitseminen. Sen tavoitteena on osoittaa, että useat erilaiset näkemykset ja arvosuhteet ovat mahdollisia. Kirjoittaja esittää yhden mahdollisen näkökohdan tai tulkinnan ja lukijan käsitys voi olla erilainen. (Martin & White 2005: 104, 110.) Tukemisen argumentointitavassa kirjoittaja antaa lukijalle tilaa harkita esitettyä näkökantaa muiden mahdollisten näkemysten joukossa. Harkittamisen ilmaisemisessa käytetään runsaasti retorisia kysymyksiä, jotka synnyttävät vaikutelman sallivuudesta. Toisaalta harkittamisella on teksteissä myös selkeästi todistamisen funktio etenkin retoristen kysymysten yhteydessä. Kysymyksen avulla pyritään osoittamaan kysymysmuodossa oma oletus tai edellä esitetty päättelyketju mahdolliseksi ja oikeaksi. Kysymykseen ei siis odoteta vastausta, vaan samanmielisyyden jakamista. Usein kysymykset alkavat *eikö*-sanalla ja useimmiten niissä on myöntöhakuisia ilmauksia tai niistä puuttuvat kieltohakuiset ilmaukset, mikä osoittaa, että odotuksena on myönteinen vastaus. (ks. ISK § 1644, 1649, 1694.) *Eikö nuoruuden pitäisi olla sitä "elämän paras-aikaa", jolloin saa vielä elää suhteellisen vapaata elämää ilman hartioita painavia taakkoja?* (089T4)

Retoristen kysymysten lisäksi harkittamista osoitetaan tukemisessa myös muilla keinoilla. Ensinnäkin harkittamista voidaan ilmaista modaaliverbeillä, jolloin asiointilaa tarkastellaan mahdollisuuden ulottuvuudella (ks. ISK 1562), kuten seuraavassa esimerkivirkkeessä: *Tällaisessa tilanteessa lukio saattaa olla se ainoa oikea vaihtoehto jatko-opintojen kannalta* (011T1). Edeltävässä esimerkissä *saattaa*-modaaliverbi osoittaa kirjoittajan päätelmää, että asia on mahdollinen. Toiseksi harkittamista voidaan ilmaista modaalisilla adjektiiveilla: *On todellakin mahdollista, että tätä vauhtia opiskelijat ajetaan suoraan sairauseläkkeelle, kuten Saari mielipidetekstissään arvelee* (027T2). Esimerkivirkkeessä modaalinen adjektiivi *mahdollinen* saa keskitason intensiteetin, koska laatuun liittyvää voimaa tehostetaan *todellakin*-intensiteettimäärillä, joka ilmaisee ominaisuuden, tavan tai määrän suurempaa astetta ja joka on astemäärällään vahvistava (ISK § 666). Suhtautumisen teorian luokittelussa tällaista intensiteetin lisäämistä nimitetään laadun voimakkuuden tehostamiseksi. Isossa suomen kieliopissa (§ 1588) käytetään termiä modaalisen adjektiivin varmuuden asteen modifioiminen astemäärillä. Kolmanneksi harkittaminen voi tapahtua mentaalisten verbien avulla: *Uskon, että hyvin moni tämän päivän lukiolainen pystyy samaistuman ja tunnistamaan itsensä Saaren tekstistä* (081T4). *Uskoa*-verbi ilmaisee subjektiivista arviota asian tai asennoitumisen paikkaansa pitävyydestä (ISK § 1578). Neljänneksi harkittamista voidaan osoittaa modaalisella *ehkä*-kommenttiadverbillä: *Ehkä olisi aika muuttaa kouluissa ainakin asenteita, jos ei opetussuunnitelmia muuteta* (035T2).

Tukemisen argumentointitavassa argumentointi onkin osittain epäsuoraa, koska oma mielipide ja näkökanta ilmaistaan toisen mielipiteen kautta erilaisen kannattamisen ilmausten avulla tai koska päättelyketju verhoetaan harkittamista osoittavan retorisen kysymyksen muotoon. Vaikka omat mielipiteet ja päättelyketjut ilmaistaan osittain epäsuorasti, ne kuitenkin osoitetaan useimmiten varmoiksi tai vahvoiksi. Tukemisen argumentointitavassa kirjoittaja esittää omat väitteensä ja perustelunsa usein oikeina, totuudenmukaisina ja varmoina

vahvistamisen avulla. Esimerkiksi seuraavat ilmaukset vahvistavat sanottua: *varmasti, todellakin, totuus, tosiasia*. Nämä keinot voivat tekstikontekstissa saada myös intensiteettiä lisäävän funktion.

Tukemisen argumentointitavassa kirjoittaja esittää omia mielipiteitä usein epäsuorasti sitoutumalla pohjatekstin väitteisiin. Teksteissä kuuluukin useita ääniä yhtä aikaa: pohjatekstin kirjoittajan ja lukiolaisen äänet sekoittuvat. Lukija saa tällaisista teksteistä neutraalin ensivaikutelman, koska niissä käytetään usein neutraaleja lähdemainintoja kuten seuraavia kommunikaatioverbejä: *todeta, kertoa, mainita, kirjoittaa, viitata, ilmaista, osoittaa, kysyä ja sanoa*. Edellä luetellut johtolauseessa käytetyt verbit ovat suhteellisen neutraaleja, ja näistä *sanoa*-verbiä voidaan pitää kaikkein neutraaleimpana (ISK § 1476). Verbi esiintyy aineistossani satunnaisesti ehkä sen vuoksi, että se kuvaa lähinnä puhuttuun kieleen liittyvää kommunikointitapaa. Referoidessaan sanatarkasti pohjatekstiä tukemisen argumentointitavassa kirjoittajat käyttävät ainoastaan neutraaleita kommunikointiverbejä *kirjoittaa* ja *kuvailee*. Tekstien sitoutumisen osoittamiselle onkin tyypillistä, että niissä käytetään pääasiassa neutraaleja lähdemainintoja.

Neutraalin pinnan alla on kuitenkin ilmauksia, jotka osoittavat positiivisen suhtautumisen pohjatekstiin. Mielenkiintoista on, että tukemisessa inhimillisen toiminnan arvottaminen liittyy kiinteästi käytettyihin sitoutumisen keinoihin: Samalla kun kirjoittaja osoittaa kannattavansa pohjatekstin ajatuksia, hän arvottaa positiivisesti pohjatekstin kirjoittajaa. Samalla kun kirjoittaja vahvistaa omia mielipiteitään ja perusteluitaan, hän niiden kautta arvottaa positiivisesti omaa kyvykkyyttään ja uskottavuuttaan.

Myös intensiteetin ilmaiseminen värittää tekstiä: tukemisen argumentointitavassa yksittäisissä muodollisissa tekstijaksoissa on useimmiten suhteellisen paljon intensiteetin ilmauksia. Sen lisäksi, että intensiteetin astetta määritellään runsaasti, ilmaukset liikkuvat koko intensiteetin asteen skaalalla. Intensiteetin ilmaukset luokitellaan suhtautumisen teoriassa matalan, keskitason ja korkean asteen intensiteetiksi. Tukemisen argumentointitavassa ovat käytössä keskitason ja korkean asteen intensiteetin ilmaukset, jotka voivat vahvistaa tukena esitettyä oma mielipide -jaksoa (*Itse olen vahvasti* [samaa mieltä - vahvasti samaa mieltä - todella vahvasti samaa mieltä] *samaa mieltä*) tai tehostaa väitteenä esitettyä oma mielipide -jaksoa (*Lukio asettaa valtavasti paineita nuorison niskaan*). Tukemisessa intensiteetin voimistaminen tapahtuu usein myös toiston avulla. Esimerkkitekstissä 110 kuljetetaan sanatoiston (*valtavat paineet, valtavasti aikaa, valtavat määrät tietoa*) avulla kirjoittajan näkemystä ja tunnetta lukion valtavasta työtaakasta läpi koko tekstin. Esimerkkitekstissä 110 on näkyvissä myös muita tukemiselle tyypillisiä piirteitä ja suhtautumisen ilmauksia (lihavoitu): Teksti alkaa toimintasarjalla, joka koostuu pohjatekstin referoinnista, tukena esitetystä omasta mielipiteestä ja perusteluista. Tekstissä on sitoutumisen ilmaisemisessa käytetty lähdemainintoja (*Tarja Saari ottaa kantaa*), kannattamista (*olen vahvasti samaa mieltä*) ja harkitsemista (*minusta, eikö*).

Tukemisen argumentointitapa on aineistossani suhteellisen yleinen: 17 tekstiä on mahdollista luokitella tukemisen ryhmään kuuluvaksi. Tekstien rakenteessa korostuvat tuen muodossa olevat oma mielipide -jaksot sekä useissa

teksteissä toistuva toimintasarjaan perustuva rakenne. Teksteissä omat väitteet ja perustelut esitetään yhtenä vaihtoehtona muiden joukossa ja sitoutumisen ilmaisemisessa käytetään etenkin harkitsemisen ilmauksia, minkä vuoksi lukijalle syntyy vaikutelma tekstin sallivuudesta. Argumentointi on osittain epäsuoraa: omat mielipiteet, otaksumat ja päättelyketjut esitetään pohjatekstin tukemisen avulla tai joskus jopa kysymyksinä. Intensiteetin ilmausten runsas ja dynaaminen käyttö johdattelee kuitenkin lukijan tehokkaasti tekstin mielipide- ja arvoilmastoon: näkemykseen, että lukion työtaakka on kohtuuton.

(110) Tukemisen argumentointitavan esimerkkiteksti

### Lukio asettaa paineita

A. POHJATEKSTIN REFEROINTI	A. Kirjoituksessaan "Lukion työtaakka on kohtuuton" (HS 20.11.2001) <b>Tarja Saari ottaa kantaa</b> nykypäivän lukiolaisten raskaaseen koulunkäyntiin. Saari on tyttärensä tukiessaan huomannut miten koville nuoret opiskelijat joutuvat lukion kanssa. B. Itse <b>olen vahvasti samaa mieltä</b> . Lukio asettaa <b>valtavasti</b> paineita nuorison niskaan. C. 1) Erilaisia tehtäviä sataa joka suunnasta, eivätkä kokeet rajoitu vain koeviikolle.
B. OMA MIELIPIDE, tuki C. PERUSTELU 1) TLA, esimerkki	
C. PERUSTELU 2) TLA, esimerkki	C. 2) Koulumme rehtori muistutti joskus, että meillä tulisi olla muutakin elämää kuin koulu. Ihmettelimme ystävien kanssa mihin väliin se muu elämä pitäisi saada mahdutettua. Oltuamme parhaimmillaan kahdeksan tuntia koulussa, tehtyämme pari tuntia läksyjä ja hoidettuamme kotipuuhamme (siivous, koiran ulkoiluttaminen jne.), on päivä jo illassa. Väsyneenä haudaudumme peiton alle herätäksemme uuteen koulupäivään.
C. PERUSTELU 3) TLA, esimerkki  4) TPA, syy-seuraussuhde	C. 3) Itse yritän ylläpitää valtavasti aikaa vaativaa harrastusta, koska koulun jälkeen useimmiten suuntaan harjoitukseen, jää läksyjen tekemiseen liian vähän aikaa. Joudun usein oman jaksavuuteni äärrajoille. 4) Koulussa opettajat valittavat jos läksyjä ei ole tehty. Missä on vika? Onko se vain opiskelijan laiskuutta jos uskonnon aamutunnit nukutaan pommiin eikä ruotsin läksyjä ole tehty?
D. OMA MIELIPIDE	D. <b>Minusta</b> "nalkuttavien opettajien" pitäisi ottaa nuoret enemmän huomioon antaessaan läksyjä ja kotisesseiden aiheita. <b>Usein tuntuu</b> , että opettajat, oikeastaan koko opetusministeriö asettaa liian korkeita vaatimuksia lukiolaisille. E. 1) Nuorten pitäisi lyhyessä ajassa opetella valtavat määrät tietoa uhraten samalla vapaa-aikansa melkein täysin unohtuksiin. 2) <b>Eikö</b> nuoruuden pitäisi olla sitä "elämän parasta aikaa", jolloin saa vielä elää suhteellisen vapaata elämää ilman hartioita painavia taakkoja? (089T4)
E. PERUSTELU 1) TPA, pragmaattinen argumentti 2) TLA, metafora	

## 5.2 Kiistäminen

Aineistoanalyysin perusteella nimitän yhtä argumentointitapaa kiistämiseksi, koska tähän ryhmään kuuluvissa teksteissä on runsaasti kiistona esitettyjä oma mielipide -jaksoja ja usein myös myönnytys -jaksoja ja koska teksteissä kiistetään pohjatekstin näkemykset ja osoitetaan oma vastakkainen mielipide pohjatekstin mielipidettä vahvemiksi. Kiistäminen ei kuitenkaan tapahdu aineistoni teksteissä aina samalla tavalla tai samanlaisia tekstirakenteita noudattamalla, minkä vuoksi määrittelen kolme erilaista kiistämisen tapaa: suoran kiistämisen, hyökkäämisen ja myönnyttelämisen. Ryhmiä yhdistää se, että teksteissä argumentoidaan pohjatekstin pääväitettä vastaan ja pyritään osoittamaan vastakkainen näkemys oikeaksi. Tavot argumentoida ovat kuitenkin erilaiset: alaryhmien tekstien rakenne, argumentointitekniikat ja suhtautumisen ilmaisemiseen liittyvät kielelliset keinot eroavat toisistaan.

### 5.2.1 Suora kiistäminen

Nimitän ensimmäistä kiistämisen argumentointitapaa suoraksi kiistämiseksi, koska aineistoanalyysin perusteella tähän ryhmään kuuluvissa teksteissä on paljon kiisto-jaksoja ja koska teksteissä pyritään suoraviivaisesti kiistämään pohjatekstin esiin nostamat mielipiteet ja perustelut.

Mielenkiintoista on, että tekstit etenevät kappale kappaleelta samalla tavalla: lähes jokaisessa muodollisessa kappaleessa toistuu toimintasarja, joka koostuu pohjatekstin referoinnista, omasta mielipiteestä (kiisto) ja perustelusta. Tällainen yhden toimintasarjan käyttö voi olla seurausta siitä, että kirjoittaja on suunnitellut tekstinsä jäsentelyn etukäteen sekä tietoisesti tai tiedostamattaan hahmottanut oman tekstinsä tavoitteen. Vaikka rakenneratkaisu on tietysti hyvin kaavamainen, se on lukijan kannalta helposti hahmottuva ja selkeä. Prototyypissä tekstissä funktionaalisten jaksoiden toistuvuuden lisäksi myös pääväitteellä on prototyypinen paikka: se sijaitsee useimmiten tekstin lopussa. Argumenttien järjestyksen valinnalla on siten yhteys argumentointitapaan: teksteistä yli puolessa (18) pääväite on tekstin lopussa.

Suoran kiistämisen argumentointitavassa yleisenä argumentointitekniikkana on usein malli ja vastamalli. Nämä argumentit toimivat vastaparina pohjatekstissä esitetyille prototyypille, joka perustuu Saaren tyttären tapaukseen. Esimerkissä 111 kirjoittaja nostaa itsensä mallin asemaan ja viimeisellä virkkeellä osoittaa, että malli saa myös yleisemmän hyväksynnän. Viimeisessä virkkeessä kirjoittaja käyttää suhtautumisen teorian termein etäännyttävää lähde-mainintaa, koska määrittelee lähteeksi epämääräisen ihmisjoukon (*monen*) ja luonnehtii tapahtumaa kuulopuheeksi. Esimerkissä 112 kirjoittaja käyttää vastamallia perustelunaan sille, että rennolla asenteella lukiosta selviää paremmin. Kirjoittaja sitoutuu sanomaansa oman käsityksen lausumisella (*uskon, että*). Esimerkin toinen virke alkaa *tietenkin*-partikkelilla, jolla voidaan korostaa asiointilan olosuhteista johtuvaa odotuksenmukaisuutta. Esimerkissä *tietenkin* ohjaa lukijaa kenties myös ironiseen tulkintaan, koska siinä kyseenalaistetaan per-

fektionistin tavoitteet. Esitetty asiointi ei siis ole itsestään selvä, tai kaikesta täydellisesti selviytyminen ei ole ainakaan kaikkien opiskelijoiden tavoitteena. (ks. ISK § 1608)

(111) Olen lukion kolmatta ja viimeistä vuotta käyvä opiskelija. Miettiessäni viime vuosiani alkaa väkisinkin hymyilyttää. Opiskelijaelämäni on ollut mukavaa, täynnä ystäviä ja vapautta, mutta myös koeviikkoja ja pönttämistä. **Olen kuullutkin moneen sanovan, että** opiskeluaika on ihmisen parasta aikaa. (029T2)

(112) **Uskon**, että jos lukion osaa ottaa rennolla asenteella, niin selviää paljon paremmin. **Tietenkin** perfektionisteilla voi olla ongelmia sovittava yhteen koulu ja harrastukset ja selviytyä kummastakin täydellisesti. (049T3)

Suorassa kiistämisessä käytetään myös auktoriteettiin vetoamista. Pääsääntöisesti kirjoittaja nimeää auktoriteetiksi itsensä heti tekstinsä aloituskappaleessa. Voikin ajatella, että kirjoittaja pyrkii lisäämään koko tekstinsä vakuuttavuutta tuomalla itsensä auktoriteetiksi heti tekstin alussa. Useimmiten itsensä nostamista auktoriteetiksi edeltää tai sitä seuraa kiistona toimiva oma mielipide - jakso, kuten esimerkeissä 113–114. Esimerkissä 114 kirjoittaja aloittaa tekstinsä päälauseella, jossa esittelee pohjatekstin. Tätä seuraa kysyvä sivulause, joka mielenkiintoisella tavalla tuo esiin keskusteluissa tyypillisen kannanottamiseen vuoroparin (ks. ISK 1212). Esimerkissä kysymys tuo esiin dialogisuutta: ensimmäinen kannanotto on implisiittisesti ilmaistu Tarja Saaren näkemys ja sen jälkeen kirjoittaja aloittaa oman kannan esittämisen kysymyksellä, joka sisältää myös intensiteettimäärittelyn *todella*. Kirjoittaja vastaa omaan kysymykseensä eksplisiittisesti suhtautumisen teorian termin kiistämällä (*ei, ainakaan minulla*). Kiistämistä seuraa itsensä nostaminen auktoriteetiksi.

(113) Helsingin-sanomissa Tarja Saari kirjoitti 20.11.2001 tekstin, jossa hän kertoi kuinka lukio on liian raskas oppilaille. Hänellä on tytär, joka käy lukiota, mutta lukio on kuulemma liian rankka tyttärelle, vaikka hän on käynyt sitä vain kolme kuukautta. Tytär on ollut lukion alkamisen jälkeen hyvin stressaantunut, sekä hän ei ole jaksanut harrastaa vapaa-aikanaan mitään. **Minä itse olen käynyt lukiota jo melkein kolme vuotta, mutta itse en ole havainnut lukion olevan liian rankka.** (061P3)

(114) Tarja Saaren tekstin (Helsingin Sanomat 20.11.2001) jälkeen aloin miettiä, **onko** lukio **todella** noin raskasta. **Ei, ainakaan minulla. Itse olen lukiossa kolmannella eli minun viimeistä vuottani.** Tähän mennessä - - (062T3)

Suorassa kiistämisessä yleisimpiä sitoutumisen keinoja ovat edellä kuvattu kiistäminen ja sen lisäksi oman käsityksen lausuminen ja vahvistaminen, joita kaikkia voi pitää suhteellisen suuren sitoutumisen asteen osoittimina. Sitoutumisen keinoilla on kuitenkin erilaiset funktiot tekstissä: kiistämisen avulla osoitetaan kolmannen osapuolen ajattelutapa vääräksi, oman käsityksen lausumisella tähdennetään ja painotetaan omaa mielipidettä ja näkökulmaa, kun taas vahvistamisella vahvistetaan kahta edellä mainittua funktiota ja korostetaan sanotun todenperäisyyttä ja oikeellisuutta.

Kiisto-jaksoissa sitoutumista ilmaistaan usein kiistämällä, joka tapahtuu aineistossani ensinnäkin kieltoverbillä (*Itselläni ei ainakaan ole tällaisia kokemuksia ja olen joka kesä lukiossa ollessani käynyt kesätöissä* 049T3). Toiseksi kiistämistä

voi ilmaista *ei-vaan-rakenteella*, jossa *vaan* ilmaisee kontrastiivisuutta (*Lukio ei lisää nuorten ongelmia, vaan antaa heille valmiuksia selvitä elämässä ja tulevissa jatko-opiskeluissa*. 002T2. Kolmanneksi kiistämässä voidaan käyttää modaalista partikkelia *tuskin*, joka ilmaisee epätodennäköisyyttä (*Saaren mainitsemiin mielenterveys- ja päihdeongelmiin - - pohjimmainen syy tuskin löytyy lukio-opiskelusta*. 002T2) (ks. ISK 1556, 1614). *Tuskin*-partikkeliin voi liittyä myös pA-partikkeli, joka vahvistaa kontrastiivista merkitystä (*Opiskeluko ne ongelmat ja sairaudet saa aikaan? Tuskinpa*. 008T1) (ks. ISK § 833).

Kiistämisen lisäksi teksteissä on usein sitoutumisen ilmaisemisessa käytetty oman käsityksen lausumista, johon liittyy usein erilaisia tekstijakson alussa olevia lisäyksiä<sup>70</sup>: *On päivän selvää, että lukiossa arvosanat laskevat* 004T4; *To-tuushan on se, että elämässä tulee olla muutakin kuin läksyjä ja kokeiden murehtimista* 029T2; *Kaikille on selvää, että lukio on vaativampaa kuin yläaste, ja siihen on asennoiduttava oikein* 043T2. Edellä olevia lisäyksiä voi pitää kiteytyneinä ilmauksina.

Vahvistaminen liittyy kirjoittajan omiin päätelmiin, mielipiteisiin ja perusteluihin, ja sen avulla korostetaan sanotun todenperäisyyttä. Aineistoni teksteissä vahvistamisessa käytetään erilaisia kommenttiadverbejä *taatusti, tietysti, varmasti*. Kommenttiadverbit välittävät puhujan asennoitumisen asiaan tai ilmaisevat arvion tilanteen todennäköisyydestä (ISK § 667, 999). *Varmasti*-kommentti-adverbillä voi nähdä kaksi funktiota: se voi toimia myöntämisen funktiossa tai osoittaa korkeaa sitoutumista esitettyyn väitteeseen (Martin & White 2005: 125). Seuraavissa esimerkeissä kyseessä on sitoutumisen asteen ilmaisu: *Eivätkä nämä taatusti rasita iltoja samalla tavalla kuin tiivis paketti ihmisbiologiaa; Vaikka joskus tuntuu, ettei millään jaksaisi enää yhtään koulupäivää, lukio varmasti maksaa itsensä takaisin myöhemmässä vaiheessa elämää*.

Vahvistamisen ilmausten luokittelu on haasteellista, koska niitä voidaan käyttää myös muiden sitoutumisen tapojen ilmaisemisessa. Tällainen luokittelun rajojen häilyvyys on yleistä myös muissa suhtautumisen systeemin osaluissa (Martin ja White 2005: 60). Tämän vuoksi luokittelu täytyykin tehdä tekstikontekstissa, mikä on tietysti kaiken luonnollisen kielen analyysin luonteva peruslähtökohta. Vahvistamisessa käytetty modaalinen adverbi *varmasti* voidaan tulkita joskus intensiteetin ilmaukseksi tai myöntämiseksi. Seuraavassa esimerkissä *varmasti*-kommenttiadverbi ei ole tekstikontekstin perusteella vahvistamista vaan myöntämistä: *Itse lukion kolmannen vuositason opiskelijana voin väittää, ettei taakka ole niin suuri. Juuri lukion aloittaneista se varmasti tuntuu siltä, onhan heillä opeteltavanaan uusi koulusysteemi*. Tällainen *varmasti*<sup>71</sup> ilmaisee myönnytystä ja osoittaa kirjoittajan olevan esimerkiksi lukijan tai kolmannen osapuolen kanssa vastustavassa argumentatiivisessa positiossa (Martin & White 2005: 125).

Suorassa kiistämässä hyödynnetään usein useita sitoutumisen keinoja, mikä on merkki kirjoituspositiosta: kirjoittaja joutuu konkreettisesti väittele-

<sup>70</sup> Nimitän tällaisia tapauksia lisäyksiksi, koska ne kommentoivat tai täydentävät lausetta (ks. ISK §1052), joka niitä seuraa.

<sup>71</sup> Ilmaus on myös suhteellinen, koska sen merkitys on riippuvainen kirjoittajan subjektiivisesta todennäköisyyden arviosta (ISK § 605, 999).

mään pohjatekstin kanssa, koska on eri mieltä pääväitteestä, ja osoittamaan monipuolisin kielellisin ilmauksin mielipiteet, joista on pohjatekstin kanssa eri mieltä, samaa mieltä tai rajoitetusti samaa mieltä. Kiistämisen, oman käsityksen lausumisen ja vahvistamisen lisäksi suorassa kiistämisessä käytetään erilaisia lähdemainintoja, joista näkyy kirjoittajan suhtautuminen pohjatekstissä esitettyihin asioihin ja sitoutumisen aste. Johtoverbeinä on useimmiten suhteellisen neutraaleja verbejä mutta myös affektiivisesti värittyneitä verbejä. Kun suorassa kiistämisessä on neutraaleita lähdemainintoja pohjatekstin epäsuoran esityksen tai suoran esityksen referoinnin yhteydessä, niissä on neutraaleita kommunikatioverbejä: *kertoo, mainitsee, kuvailee, kysyy, kirjoittaa*. Etäännyttävät lähdemaininnat sen sijaan ovat affektiivisesti värittyneitä, koska niissä kirjoittaja usein sanoutuu itse irti sanomastaan ja tekee tulkinnan lähteen esittämistä asioista. Etäännyttävissä lähdemaininnoissa ovat käytössä esimerkiksi verbit *vääntää, vedota, syyttää, kritisoida, epäillä, kokea, ihmetellä*.

Suorassa kiistämisessä intensiteetin ilmaukset liittyvät usein edellä käsiteltyihin sitoutumisen tapojen ilmaisemiseen. Intensiteetti ja sen vaihtelu tulevat esiin sananvalinnoissa, joita käytetään esimerkiksi erilaisissa lähdemaininnoissa ja niihin liittyvissä johtoverbeissä: *toteaa-epäilee-syyttää* (matala intensiteetti - keskitason intensiteetti - korkea intensiteetti); *kysyy-ihmettelee-kritisoi*. Muuten teksteissä on suhteellisen vähän intensiteetin ilmauksia, mikä voi johtua siitä, että kirjoittaja pyrkii neutraaliuteen.

Lukija saa sitoutumisen ja intensiteetin ilmausten kautta kuvan muun muassa kirjoittajan asenteesta pohjatekstin kirjoittajaa ja kirjoittajan omia mielipiteitä kohtaan. Aineistoni teksteissä asenteita ja arvostuksia osoitetaan sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti, kun arvotetaan esimerkiksi pohjatekstin kirjoittajan uskottavuutta. Suorassa kiistämisessä uskottavuuden arvottaminen on hienovaraista: äitiä luonnehditaan *huolissaan olevaksi* ja *huolestuneeksi* (esimerkki 115). Lukijan mieleen voi tekstikontekstista syntyä konnotaatio äidistä, joka on kirjoittanut mielipiteensä huolestumisen<sup>72</sup> tunteen ja mielentilan vallassa. Tällöin pohjatekstin kirjoittajan arviointikyky on saattanut pettää, mikä vähentää pohjatekstin kirjoittajan uskottavuutta.

(115) Helsingin Sanomissa oli 20.11.2001 mielipidekirjoitus huolissaan olevalta äidiltä, joka kertoi lukion olevan liian raskas nyky-nuorille 023P1; Huolestunut äiti mu-rehtii myös tyttärensä hyvinvoinnista 047T3).

Suoran kiistämisen argumentointitavan mukainen esimerkkiteksti on esimerkiksi 116. Siinä on näkyvissä argumentointitavalle tyypillisiä piirteitä: Tekstit rakentuvat toistuvasta toimintasarjasta, joka koostuu pohjatekstin referoinnista, omasta mielipiteestä (kiisto) ja perustelusta. Pääväite on tekstin lopussa. Kirjoittaja nostaa itsensä auktoriteetiksi ensimmäisessä käsittelykappaleessa. Kirjoittaja osoittaa sitoutumista lausumalla oman käsityksensä (*voin väittää*) ja kiistämällä vastapuolen näkemykset (*ettei taakka ole niin suuri*) ja käyttämällä etäännyttäviä lähdemainintoja (*Tarja Saari oli huolissaan, hän epäilee, on annettu ymmärtää*).

<sup>72</sup> Suomen kielen perussanakirjan (2004) mukaan *huolestua*-verbi tarkoittaa huolen valtaamista joutumista, levottomaksi tuloa ja hätäntymistä.



(116) Suoran kiistämisen argumentointitavan esimerkkiteksti

### Lukion työtaakan määrä

A. POHJATEKSTIN  
REFEROINTI

A. Helsingin Sanomat julkaisi 20.11. Tarja Saaren kirjoituksen ”Lukion työtaakka on kohtuuton.” Tekstissään **Saari kertoo** kuinka hänen oma tyttärensä on aivan uupunut ja stressaantunut koulunkäynnin seurauksena.

B. PERUSTELU  
TPA auktoriteettiin vetoaminen

B. Itse lukion kolmannen vuositason opiskelijana C. **voin väittää, ettei taakka ole niin suuri.** D. 1) Juuri lukion aloittaneista se varmasti tuntuu siltä, onhan heillä opeteltavanaan uusi koulusysteemi. 2) Työn määrä vähenee loppua kohden ja jo toisena vuonna opot opettavat, kuinka karsia turhia kursseja pois. 3) Työtaakan määrä on kiinni myös opiskelijasta itsestään. Lukion oppimäärästä (75 kurssia) ei ole pakko valita kaikkia niin että työhön hukkuu. Päiviään voi keventää liikunnan, musiikin ja kuvaamataidon kursseilla. Eivätkä nämä taatusti rasita iltoja samalla tavalla kuin tiivis paketti ihmisbiologiaa.

C. OMA MIELIPIDE (kiisto)

D. PERUSTELU  
1) TPA, syy-seuraussuhde  
2) TLA, esimerkki  
3) TPA, keino-päämäärä-suhde

E. POHJATEKSTIN  
REREROINTI

E. **Tarja Saari oli** myös **huolissaan** nuorten mielenterveysongelmista ja burn outista. **Hän epäilee**, ettei nuorista ole tämän maan uusiksi työntekijöiksi, jos heidät ensin poltetaan loppuun koulussa. Etenkin kun **on annettu ymmärtää** etteivät kesätyötkään ole hyväksi.

F. OMA MIELIPIDE (kiisto)

G. PERUSTELU  
TPA, syy-seuraussuhde

F. En voi opettajien näkökannan puolesta vastata mutta **mielestäni kesätyöt eivät millään tapaa ole opiskelusta pois.** G. Kesällä töissä nuori oppii kestämaan pitkiä päiviä ja ottamaan vastuuta omista tehtävistään. H. Kesä on nimenomaan nuoren omaa aikaa, ei siihen pidä sotkea ylimääräisiä koulutehtäviä.

H. OMA MIELIPIDE

I. OMA MIELIPIDE

I. Turha stressaaminen koulunkäynnistä vain laskee nuoren opiskelutehoa. Välillä on ihan luvallista viedä itsensä ulos tuulettumaan, pois kirjojen parista. Ei itseään kannata ajaa loppuun lukiossa, sen ehtii kyllä myöhemminkin jatkokoulutuksessa. Vanhempien vastuu ei ole välttämättä patistaa nuorta olemaan nenä kiinni kirjassa koko ajan vaan nimenomaan katsoa että nuori tekee jotain muutakin. Vaikka joskus tuntuu, ettei millään jaksaisi enää yhtään koulupäivää, lukio **varmasti** maksaa itsensä takaisin myöhemmässä vaiheessa elämää. Opiskelun kuuluu olla hauskaa, ei sitä tarvitse ottaa niin että on purtava huultaan. (088T4)

Suoran kiistämisen argumentointitapa on aineistossani yleinen: tällaisia tekstejä on 29. Sitä voidaan pitää yhtenä prototyypin argumentointitapana tukemisen lisäksi<sup>73</sup>. Suorassa kiistämisessä tekstien rakenne ohjaa lukijan päättäväisesti

<sup>73</sup> Lukiolaispoikien argumentoivia tekstejä tutkittaessa retoristen keinojen kannalta on havaittu, että ne noudattavat joko puolustavaa tai hyökkäävää retoriikkaa. Puolustavassa retoriikassa kirjoittaja keskittyy oman position puolustamiseen, ja hyökkäävässä retoriikassa tekstin tekijä keskittyy vasta-argumenttien kumoamiseen. (Laurila 2007: 7.)

kohti tekstin mielipide- ja arvomaailmaa. Monipuolisten sitoutumisten ilmausten avulla teksteissä osoitetaan kirjoittajan vaihtuvia argumentatiivisia positioita. Teksteistä syntyy vaikutelma neutraaliudesta esimerkiksi sen vuoksi, että intensiteetin ilmaisemisessa ei käytetä paljon intensiteettisanoja tai -määritteitä. Asenteen ja arvojen esittäminen tapahtuukin usein peiteltyemmin: ne tulevat esiin esimerkiksi lähdemaininnoissa käytetyistä johtolauseen verbeistä, itsensä nostamisessa auktoriteetiksi ja pohjatekstin kirjoittajan epäsuorassa arvottamisessa.

### 5.2.2 Hyökkääminen

Toiseksi kiistämisen argumentointitavaksi määrittelen hyökkäämisen. Hyökkäämisen argumentointitavassa esitetään pohjatekstin vastainen mielipide, kuten suorassa kiistämisessäkin, mutta tämän vastakkaisuuden ilmaiseminen poikkeaa huomattavasti suorasta kiistämisestä: tekstit ovat kärkeviä, ja ne sisältävät paljon affektiivisia ilmauksia.

Tekstien rakenteessa toistuu suoran kiistämisen tavoin tietty toimintasarja, joka koostuu pohjatekstin referoinnista, kiistona esitetystä omasta mielipiteestä ja perusteluista. Tekstin kokonaisrakenteen tukee tekstin hyökkäävyys, joka pääosin syntyy käytetyistä argumentointitekniikoista ja suhtautumisen ilmauksista. Myös pääväitteen sijainti tekee tekstistä hyökkäävän: painavin väite on useimmiten tekstin alussa. Teksti voikin alkaa oma mielipide -jaksolla. Jos teksti alkaa pohjatekstin referoinnilla, kirjoittajan pääväite, jos se on tekstin alussa, on toisessa käsittelykappaleessa. Osa kirjoittajista myös toistaa pääväitteensä uudestaan tekstinsä keskellä tai lopussa. Tällainen argumenttien järjestys tukee aggressiivista argumentointitapaa, koska lukija saa heti alussa käsityksen kirjoittajan mielipiteestä ja mahdollisen toiston avulla kirjoittajan mielipide jää lukijan mieleen.

Argumentointitavan kärkevyys ja suoruus näkyvät tekstien argumentointitekniikoissa: teksteille on tyypillistä pohjatekstin kirjoittajan suora puhuttelu ja ad personam -argumentit eli persoonaa koskevat hyökkäykset, joissa kritisoidaan ja kyseenalaistetaan kirjoittajan toimintatapoja (esimerkki 117). Esimerkissä 117 käytetään ad personam -argumentissa suoraan Saarelle kohdennettua kysymystä (*olisikohan Tarja, olikohan Tarja Saari*), jossa kysymyksen aikamuotona on imperfekti. Imperfekti voi tuoda ilmaukseen etäännyttävän sävyn (ISK § 1532). Mielenkiintoista on, että tuon etäännyttävän sävyn vastaparina on etunimellä puhuttelu. Yhteisvaikutelma ei ole lainkaan etäännyttävä vaan pikemminkin seuraavana tulevaa väitettä korostava ja alleviivaava. Retorinen kysymys onkin tässä kontekstissa nimenomaan merkityksessä, jossa kirjoittaja sitoutuu vastauksen sisältävään kysymykseensä (ks. ISK § 1705).

(117) **Olisikohan Tarja** mahdollista, että olet kasvattanut tyttäresi siihen, että hänen ei tarvitse kantaa vastuuta teoistaan ja kannat kaiken hänen nenänsä eteen. Ei sitä valkolakkia saa jos ei töitä paiski. **Olikohan Tarja Saari** tyttäresi lukioon meno sinun vai tyttäresi päätös. Tyttärelläsi on nimittäin täysi vapaus lopettaa koulu kesken. (047T3)

Myös pohjatekstin kirjoittajan osoittaminen naurunalaiseksi on yleistä (esimerkki 118). Perelman ja Olbrechts-Tyteca (1971: 207) luonnehtivat yhdeksi voimakkaimmaksi vastaväitteeksi sen, kun kirjoittajan väite esitetään kelpaamattomaksi sen perusteella, että esitetyt seuraukset ovat naurettavia. Toisaalta hyökkäävä tyyli voi aiheuttaa lukijassa vastareaktion: teksti tuntuu liian aggressiiviselta, naiivilta ja naurettavalta. Argumenttien vakuuttavuus saattaa myös kärsiä: ad personam -hyökkäykset eivät tue mielipiteiden tasapuolista esittelyä tai asioihin liittyvien ihmisten kuvaamista kohteliaasti ja kunnioittavasti (hyvän argumentoinnin kriteerit ovat taulukossa 3).

(118) **Nyt, hyvä Tarja Saari**, pois sinusta koulun ja opetusministeriön syyllistäminen ja ylidramatisointi (en voinut olla nauramatta, kun luin traagista tulevaisuudenkuvaa maalaillevan kysymykseksi siitä, onko nuorten tarkoitus valkolakin saatuaan päätyä ongelmiensa kanssa sairaseläkkeelle) ja järki käteen! (057T3)

Hyökkäämisen argumentointitavalle on tyypillistä Tarja Saaren puhuttelu, kuten edelliset esimerkit osoittavat. Esimerkissä 118 oleva teksti alkaa huomionkohdistimella *nyt* ja sitä seuraa nimipuhuttelu. Puhuttelun<sup>74</sup> perustehtävä on kiinnittää yleisöksi tarkoitettun henkilön tai henkilöiden huomio (ISK § 1077). Neutraali nimellä viittaamisen muoto on etu- ja sukunimen käyttö (Nuolijärvi & Tiittula (2001: 589). Esimerkissä 118 (teksti on kokonaisuudessaan esimerkissä 124) neutraaliksi rikotaan alun huomionkohdistimella, minkä vuoksi puhuttelusta tulee korosteinen. Nuolijärvi ja Tiittula (2001: 589) ovat huomanneet televisiokeskustelujen puhuttelua analysoidessaan, että korosteinen nimipuhuttelu voi liittyä toisen ojentamiseen ja että usein siihen liittyy myös vähättelevä sävy. Tällainen sävy syntyy esimerkissä 118 korosteisen puhuttelun lisäksi myös siitä syystä, että sitä seuraa sulkumerkeissä oleva jakso, jossa kirjoittaja pitää pohjatekstin kirjoittajan kysymystä naurettavana. Nimipuhuttelulla kirjoittaja rakentaa kuvaa myös itsestään, ja korosteisella nimipuhuttelulla kirjoittaja pyrkii luomaan itsestään kuvan tietävänä ja pätevänä henkilönä (Nuolijärvi & Tiittula 2001: 584, 589).

Tekstien joukossa on myös sellaisia, joissa nimipuhuttelussa on ainoastaan pohjatekstin kirjoittajan etunimi. Etunimellä puhuttelu voi olla merkki yhteisyydestä ja läheisyydestä, mutta myös vähättelystä (Nuolijärvi & Tiittula 2001: 590). Hyökkäämisen argumentointitavassa esiintyvää etunimipuhuttelua käytetään vähättelyn merkityksessä, minkä voi päätellä tekstikontekstista.<sup>75</sup> Niissä rikotaan suomalaiselle huomaavaisuudelle tyypillisiä sääntöjä: suomalaisessa keskustelussa suoraa puhuttelua pidetään usein sopimattomana (Yli-Vakkuri 2000: 110).

<sup>74</sup> Puhuttelulla on keskeinen funktio viestinnässä. Joissakin kielissä se on myös kategorioitunut kielioppiin, jolloin siitä on käytetty esimerkiksi nimitystä vokatiivi. (Yli-Vakkuri, 1989: 44.)

<sup>75</sup> Aineistossani on myös esimerkki läheisyyden merkityksessä käytetystä etunimipuhuttelusta. Tukemisen argumentointitavan mukaisessa tekstissä, kirjoittaja haluaa puhuttelulla luoda positiivisen ja läheisen tunnelman sekä osoittaa tukensa pohjatekstin kirjoittajalle: ”Hienoa Tarja! Viimeinkin joku aikuinen on herännyt ymmärtämään, että lukiolaisen opiskelutahti ja työmäärä on kasautunut yli inhimillisen sietokyvyn.” (027T2)

Ad personam -argumenteissa ja puhutteluissa tulee esille myös kirjoittajan suhtautuminen pohjatekstin kirjoittajaan: niissä arvotetaan pohjatekstin kirjoittajan tai hänen tyttärensä uskottavuutta. Esimerkissä 118 pohjatekstin kirjoittajan kysymys osoitetaan naurettavaksi ja kirjoittaja ironisoi pohjatekstin sävyä puhumalla *traagisesta tulevaisuudenkuvasta*. Naurettavuus siirtyy yksittäistä kysymystä koskevien sananvalintojen kautta koskemaan taustalla olevan henkilön uskottavuutta. Näin argumentointitekniikat tukevat muun tekstin arvo- ja mielipideilmastoa.

Hyökkäämisen argumentointitavassa sitoutumisen ilmaisemisessa käytetään paljon oman käsityksen lausumista ja kiistämistä. Oman käsityksen lausumisen avulla kirjoittajan on mahdollista osoittaa, että esitetty asia on suuresti todennäköinen tai että hän haluaa hylätä tai haastaa muut mahdolliset vaihtoehdot (Martin & White 2005: 135). Esimerkissä 119 oman käsityksen lausuminen osoittaa puhujan arviota suuresta todennäköisyydestä: oman käsityksen lausuminen alkaa kiteytymällä *ja on aivan varmaa*. Siinä intensiteettiä lisätään *aivan-intensiteettipartikkelin* avulla. Esimerkissä 120 oman käsityksen lausumista on käytetty haastamisen ja hylkäämisen merkityksessä. Oman käsityksen lausuminen alkaa kiteytyneellä ilmauksella *ihmettelen todella*. Siinä *ihmetellä*-verbiä tehostaa intensiteettisana *todella*, joka on astemääritteenä vahvistava (ISK § 666). Seuraavassa virkkeessä kiistämisen avulla tuodaan esiin ristiriita Saaren väitteiden ja hänen taustansa välillä, mikä toimii perusteena hylätä Saaren esittämät näkemykset.

(119) **Ja on aivan varmaa**, että hän on väsynyt, jos hän vain istuu sisällä murehtimassa koulua (052T3).

(120) **Ihmettelen todella**, jos tämä tuli hänelle yllätyksenä. Kirjoittaja ei ilmeisesti ole [Sitoutuminen: kieltäminen/harkitseminen] itse käynyt lukiota eikä keskustellut asiasta kenenkään kanssa. (086T4)

Oman käsityksen lausuminen voi sisältää myös implisiittisen asennoitumisen ilmaisemisen. Esimerkki 121 alkaa epäsuoralla puhuttelulla (*Ei ole tullut mieleen - -*). Puhuttelussa käytetään *ei*-verbiä, joka aloittaa kommentin (ks. ISK 1615). Siinä osoitetaan asennoituminen sekä Tarja Saarta että hänen tyttärtään kohtaan. Koska oman käsityksen lausuminen alkaa kieltosanan sisältävällä epäsuoralla puhuttelulla, se lisää affektista tulkintaa. Lauseyhteydessä lukijalle syntyy kuva, että kielletylle tilanteelle vastakkainen tilanne olisi odotuksenmukaisempi (ISK 1616): olisi ollut odotuksenmukaista että äiti ja tytär olisivat suunnitelleet lukio-opinnot järkevämmin. Oman käsityksen lausumisen voi nähdä sisältävän implisiittisesti myös tyttären määrätietoisuuden negatiivisen arvottamisen, koska tytär osoittaa harkitsemattomuutta.

(121) **Ei ole tullut mieleen**, että ehkä on tullut hamstrattua liikaa kursseja ensimmäiselle vuodelle (031T2).

Oman käsityksen lausuminen voi sisältää metatekstuaalisia ilmauksia, jotka suhtautumisen teorian luokitusten mukaan voi nimetä vahvistamiseksi, vaikka ne eivät toimi aivan samoin kuin erilaiset modaaliset *sti*-adverbit (*luonnollisesti*,

*tietysti, varmasti*). Niiden avulla kommentoidaan tapaa, jolla asia on ilmaistu (ISK § 514, 959). Kirjoittaja voi kommentoida sanomisen tapaansa tai ajatteluaan seuraavasti: ***On sanottava suoraan, Tarja Saari, että tyttäresi ottaa koulun aivan liian vakavasti*** (057T3). Metatekstuaalisella *on sanottava suoraan* -ilmauksella kirjoittaja vahvistaa sitä, mitä hän seuraavaksi aikoo sanoa. Vaikka ilmauksen avulla voidaan osoittaa, että suoraan sanominen on vastoin esimerkiksi kulttuurisia odotuksia, kyseisessä esimerkissä se tehostaa sanottua ja toimii kohosteisena elementtinä, jonka vuoksi lukija kiinnittää siihen ja sen jälkeen tulevaan väitteeseen huomiota (ks. Herlin 2005: 362, 391).

Vahvistamisen lisäksi oman käsityksen lausumiseen saattaa liittyä ihmisten arvottamista. Esimerkiksi pohjatekstin kirjoittajan ja hänen tyttärensä uskottavuus vähenee, kun heidän ajattelutapaansa (inhimillistä toimintaansa) luonnehditaan naurettavaksi: *On täysin naurettavaa ottaa lukio vain velvollisuuksien ja vastuun kannalta* (057T3).

Oman käsityksen lausumisen lisäksi argumentointitavassa käytetään sitoutumisen ilmaisemisessa kiistämistä, jonka avulla kirjoittajat irtisanoutuvat pohjatekstin esittämistä väitteistä ja perusteluista esimerkiksi epätodennäköisyyttä ilmaisevalla modaalisen partikkelia *tuskin*: *Anoreksia ja bulimia tuskin johtuvat lukion työtaakasta* (046T3). Kiistämisessä kirjoittajat vahventavat esittämiensä näkökulmien totuusarvoa, kun he vertaavat niitä pohjatekstissä olleisiin tai asettavat ne vastakkain pohjatekstin väitteiden kanssa esimerkiksi kieltoverbin (*ei ole, en ole, enkä ole*) sekä *tuskin*-partikkelin avulla (ks. esimerkki 124). Sekä kieltoverbi että *tuskin*-partikkeli esittävät ettei puheena oleva asia päde, vaikka *tuskin*-partikkelin sisältävän lauseen finiittiverbi on myöntömuotoinen (ISK § 1617).

Yleensäkin kieltö ja kieltolauseet ovat tyypillisiä hyökkäämisen argumentointitavassa. Mielenkiintoiseksi kieltöjen käyttö nousee siksi, että myöntömuotoisten ilmausten käyttö on odotuksenmukaisempaa. Kiellot ovat modaalisia, koska ne aktivoivat lukijan mielessä vastaavan myönteisen vaihtoehdon. Ne voivat myös kontrastoida esitetyn asian mahdollisesti aiemmin esitettyyn, ja niihin voi liittyä jokin affektinen elementti. (ISK § 1387, 1610, 1616, 1722.) Hyökkäämisessä kieltöjen funktioina voi pitää kontrastoimista (*Itse en näe mitään yhteyttä koulun ja edellä mainittujen asioiden välillä*) sekä kieltöä seuraavan asiasisällön korostamista ja argumentoinnin vahvistamista (- - *enkä ikinä ole tuntenut itseäni stressaantuneeksi tai väsyneeksi koulun vuoksi*).

Muutamit kieltolauseet näyttävät melkein kiteytyneiltä ilmaisutavoilta, koska ne ovat teksteissä säännönmukaisessa funktiossa eli aloittavat erimielisyyttä osoittavan tekstijakson<sup>76</sup>: ***En voinut muuta kuin ihmetellä, kun olin lukenut kirjoituksen. - - tyttäresi ottaa koulun aivan liian vakavasti; - - en voinut olla nauramatta, kun luin traagista tulevaisuudenkuvaa maalailevan kysymyksesi siitä, onko nuorten tarkoitus valkolakin saatuaan päätyä ongelmiensa kanssa sairaseläkkeelle - -***

<sup>76</sup> Kotilainen (2007: 80) mainitsee, että kieltöverbittömät kiellot aloittavat usein erimielisyysssekvenssin ja että tällaista säännönmukaisuutta voisi pitää myös kiteytyneisyytenä.

Hyökkäämisessä tekstien kärkevyys näkyy myös lähdemaininnoissa. Etäännyttäviä lähdemainintoja on neutraaleja lähdemainintoja enemmän, ja pohjatekstin referoinnissa käytetään sekä suoran että epäsuoran esityksen johdolauseissa muita argumentointitapoja enemmän neutraalien verbien rinnalla värittyneitä, asennetta ilmaisevia verbejä, kuten *vuodattaa, valittaa, paisutella, marista, kärjistää, antaa ymmärtää ja julistaa*. Kirjoittajat osoittavat asennoitumisensa pohjatekstiin näillä verbivalinnoilla ja sanoutuvat irti pohjatekstin esittämistä mielipiteistä.

Tällaisten suorien suhtautumisen ilmausten lisäksi hyökkäämisen argumentointitavassa on käytössä runsaasti myös implisiittisiä keinoja esimerkiksi inhimillisen toiminnan arvottamisen yhteydessä. Pohjatekstin kirjoittajan Tarja Saaren uskottavuus kyseenalaistetaan implisiittisesti esimerkkitextissä 124, kun kirjoittaja luonnehtii pohjatekstin kirjoittajan suhtautumista lukioon. Tekstissä implikoidaan, että järkävä ihminen ei näe lukiokoulutusta näin. *Saari suhtautuu lukioon, tuohon yleissivistystä antavaan ja kielitaitoa kasvattavaan laitokseen, kuin johonkin hirviöön (057T3)*. Implisiittinen uskottavuuden kyseenalaistaminen on läsnä myös tekstin lopussa, kun kirjoittaja toivoo, että Tarja Saari ajattelisi asiaa järjellä. Lopputoivotus sisältää implisiittisen viestin, että pohjatekstin kirjoittajan ajatuksia ei voi ottaa aivan vakavasti: *Nyt, hyvä Tarja Saari, pois sinusta koulun ja opetusministeriön syyllistäminen - - ja järki käteen!* Pohjatekstin kirjoittajan uskottavuutta arvotetaan hyökkäämisessä myös hyvin suoraan, kun luonnehditaan Tarja Saarta. Arvottamisessa käytetään erityisesti adjektiiveja (ks. myös Katajamäki 2006: 102). Kirjoittajan uskottavuus kyseenalaistetaan luonnehtimalla häntä esimerkiksi seuraavasti: *tuotunut äiti ja "huolestunut äiti" Tarja Saari*.

Pohjatekstin kirjoittajan uskottavuuden arvottamisen luokittelu on haasteellista, koska suhtautumisen teorian luokkien väliset rajat ovat häilyviä: osa inhimillisen toiminnan arvottamisen ilmauksista voisi luokitella myös tunteen ilmauksiksi. Näyttäisi siltä, että inhimillisen toiminnan arvottaminen on sisäkkäinen ilmiö myös sitoutumisen systeemin kanssa. Tällainen käytetyn kielellisen keinon luokittelu kahdeksi tai useammaksi eri keinoksi voi johtua siitä, että tekstiä tarkastellaan useammasta erilaisesta positiosta (Rothery & Stenglin 2000: 240). Myös se vaikuttaa, tarkastellaanko tekstin eksplisiittisiä vai implisiittisiä merkityksiä. Esimerkissä 122 on läsnä yllättyneisyyden tunne, jota kirjoittaja kokee lukiessaan pohjatekstiä. Yllättyneisyys tulee ilmi oman käsityksen lausumisessa, jossa kirjoittaja käyttää toiminnallista tunneverbiä (*ihmetellä*). Kieltoverbillä alkava ilmaus osoittaa, että kieltosanaa käytetään kommentin osoittamisessa (ks. ISK § 1615). Yllättyneisyys pitää implisiittisesti sisällään pohjatekstin kirjoittajan uskottavuuden arvioinnin, koska häneen voidaan tekstin perusteella liittää ominaisuudet epäuskottava ja kummallinen. Arvottaminen liittyy siten sitoutumisen ilmaisemiseen: kirjoittaja lausuu oman käsityksensä ja käyttää siinä sellaista toiminnallista tunneverbiä, joka arvottaa pohjatekstiä ja sen kirjoittajaa.

(122)

1. Sitoutuminen: oman käsityksen lausuminen JA/TAI  
 Asennoituminen: tunne, epävarmuus, yllättyneisyys JA/TAI  
 Asennoituminen: ihmisten arvottaminen, uskottavuus /-

2. Sitoutuminen: oman käsityksen lausuminen JA/TAI  
 Asennoituminen: tunne, epävarmuus, yllättyneisyys JA/TAI  
 Asennoituminen: ihmisten arvottaminen, uskottavuus /-

1. **En voinut muuta kuin ihmetellä** kun olin lukenut kirjoituksen. **On sanottava suoraan**, Tarja Saari, että tyttäresi ottaa koulun aivan liian vakavasti. Lukion tarkoitus **ei todellakaan ole** se, että opiskelija viettäisi 24 tuntia vuorokaudessa koulussa, kotitöitä tehden tai niistä mu-rehtien.

--

2. **Kummallisena pidin** myös sitä, että Tarja Saari mainitsi kirjoituksessaan lasten ja nuorten henkiset ongelmat, päih-teiden käytön, käyttäytymishäiriöt sekä, omituisinta kaikista, bulimian ja anoreksian. (057T3)

Hyökkäämisen argumentointitavassa inhimillisen toiminnan arvottamisessa käytetään myös huudahduksia. Martin ja White (2005: 68–69) rajaavat huudahdukset, vaikka ne sisältävätkin voimakkaita tunteita, asennoitumisen ulkopuolelle, koska niiltä puuttuu asteittaisuus eli niiden intensiteetti ei vaihtele ja ne ovat usein vaikeasti määriteltävissä. Vaikka huudahdukset eivät taipuisi kaikkiin asennoitumisen luokitteluihin, ne kuitenkin johdattelevat lukijan tekemään tietyn asenteellisen tulkinnan. Huudahduksen tulkitseminen implisiittiseksi tai eksplisiittiseksi asennoitumisen ilmaisemisen keinoksi on hienoinen ja sumea, mutta useimmiten niitä voidaan pitää implisiittisinä keinoina. (Wiksten Folker-ryd 2006: 82–83.) Iso suomen kieloppi (2004) antaa myös esimerkkejä affektiivisesti käytettyjen huudahdusten ilmaisemista tunnetiloista. Esimerkiksi interjektio *hyi* ilmaisee inhoa ja interjektio *huhhuh* helpotusta. Huudahduslauseiden affektiivisuuden voi tulkita sekä rakenteen että sananvalinnan perusteella. (ISK § 1709.) Tämän vuoksi pidän huudahduksia asennoitumisen (inhimillisen toiminnan arvottamisen) ilmaisun keinoina silloin, kun konteksti vahvistaa tulkinnan.

Esimerkissä 123 on yhden tekstin huudahdukset, jotka tuovat tekstiin epäuskon, yllättyneisyyden ja suuttumuksen tunteita sekä arvottavat tyttären käytöstä ja lukiota sekä kirjoittajan uskottavuutta ja kyvykkyyttä tehdä oikeanlaisia johtopäätöksiä. Huudahdukset ohjaavat lukijaa tulkitsemaan tekstiä ironisesti (*Happea aivoille!; Anna mun kaikki kestää!; Ei se koulu niin vakavaa ole!*). Esimerkissä 123 myös voimasanat (*Hyvä Jumala!*) vaikuttavat affektiseen tulkintaan. Sadtattelu ja voimasanat tuovat lausumaan affektisen sävyn (ISK § 1725). Tällaisia huudahduksia sisältävät tekstit saavatkin usein ironisen tulkinnan. Ironisen tulkinnan voi tehdä muun muassa sillä perusteella, että asiat esitetään kielteisesti, esitystapa on monitulkintainen ja ironian kohde on teksteissä läsnä (ks. ironian komponentit Rahtu 2006a: 44–45; Rahtu 2006b: 196).

(123) Kerrot myös tyttäresi olevan väsynyt ja stressaantunut. Hän oli myös lopettanut tanssituntinsa, koska ei ehdi sinne ajoissa. **Hyvä Jumala!** Yrittääkö tyttäresi suorittaa lukion puoleentoista vuoteen? - - Ja on aivan varmaa, että hän on väsynyt, jos hän vain istuu sisällä murehtimassa koulua. **Ylös, ulos ja lenkille. Happea aivoille!** - - Mielenterveys- ja käyttäytymisongelmat johtuvat yleensä perheongelmista, mutta että läksyistä tai hieman pidemmistä (max 40h/vko) koulupäivistä. **Anna mun kaikki kestää!** Tyttäresi täytyisi lopettaa murehtiminen, löytää kavereita ja elää muutakin kuin koulua varten. **Ei se koulu niin vakavaa ole!** (052T3)

Tekstien sävyn kärkevyys syntyy myös siitä, että niissä on runsaasti korkean intensiteetin ilmauksia, maksimaalistajia ja toistoa. Esimerkiksi maksimaalistajien (maximizers) avulla lukijaa rohkaistaan asettumaan kirjoittajan tunteiden puolelle (Martin & White 2005:142; Wiksten Folkeryd 2006: 114). Nämä ”maksimaalistajat” määrittelevät esitetyn asian intensiteettiä. Isossa suomen kielioipissa (ISK § 684, § 853) puhutaan intensiteettipartikkeleista, -sanoista ja -määritteistä, jotka lisäävät intensiteettiä. Martin ja White (2005: 142) mainitsevat ”maksimaalistajiksi” ilmaukset *täysin* (utterly, totally, thoroughly, completely, perfectly), ja *aivan* (perfectly). Suomen kielessä *aivan* on intensiteettipartikkeli, joka luonnehtii puheena olevan asian pätemistä tietyssä tilanteessa, ja *täysin* on intensiteettimäärite, joka on täyteen asteen määrite ja joka muodostaa subjektiivisen määrän tai ominaisuuden vahvuusasteikon (ISK § 615, 653, 664, 666, 854). Esimerkkitekstissä 124 molemmat ilmaukset ovat käytössä: *On täysin naurettavaa*; - - *tyttäresi ottaa koulun aivan liian vakavasti*; - - *sillä hän on vastuussa niistä aivan itse*; - - *se on aivan oikein*.

Myös esimerkkitekstin 124 toisessa käsittelykappaleessa esiintyvää *ei ikinä* -ilmausta voi pitää ”maksimaalistajana”. Martin ja White (2005: 142) mainitsevat ”maksimaalistajaksi” yleisyyden arvioinnissa käytetyn *aina*-ilmauksen (always). *Aina* on suomen kielessä sävyartikkeli, joka antaa lausumalle lisämerkityksen (ISK § 821). *Ei ikinä* -ilmauksen voi nähdä myös maksimaalistajana, vaikka se toimii yleisyyden akselilla toiseen suuntaan kuin *aina* (joskus – harvoin – ei ikinä). Maksimaalistajan käytön lisäksi esimerkkitekstissä 124 on muitakin hyökkäämiselle tyypillisiä piirteitä: siinä on etäännyttäviä lähde-mainintoja (*Tarja Saari valitteli, Saari tuntui olevan sitä mieltä, Saari suhtautuu*), kiistämistä (*ei todellakaan ole, en ole ikinä*) ja huudahdus (*järki käteen!*).



## (124) Hyökkäämisen argumentointitavan esimerkkiteksti

## Lukion työtaakan ei tarvitse olla kohtuuton

A. POHJATEKSTIN  
REFEROINTI

A. **Tarja Saari valitteli** tyttärensä kouluvaikeuksista Helsingin Sanomien 20.11.2001 ilmestyneessä numerossa. Hänen tyttärensä on väsynyt ja stressaantunut käytyään kolme kuukautta lukiota. Aika ei riitä mihinkään muuhun kuin kouluun. **Saari tuntui myös olevan sitä mieltä**, että nuorten mielenterveys- ja päihdeongelmat sekä muut vaikeudet liittyisivät jotenkin lukion raskaaseen työtaakkaan.

B. OMA MIELIPIIDE  
väite

B. **En voinut muuta kuin ihmetellä**, kun olin lukenut kirjoituksen. **On sanottava suoraan**, Tarja Saari, että tyttäresi ottaa koulun aivan liian vakavasti. Lukion tarkoitus **ei todellakaan ole** se, että opiskelija viettäisi 24 tuntia vuorokaudessa koulussa, koulutöitä tehden tai niistä murehtien.

kiisto

C. PERUSTELU  
TPA,  
auktoriteetti  
D. OMA MIELIPIIDE (kiisto)  
E. PERUSTELU

C. Itse kohta kolme vuotta lukiota käyneenä D. **en ole ikinä** törmännyt Saaren mainitsemiin ongelmiin. E. Olen osannut hyödyntää sen hienon mahdollisuuden, että lukiolaiset tekevät itse omat lukujärjestyksensä. Minä itse päätän, olenko koulussa 24 vai 40 tuntia viikossa. Harrastuksille ja ystäville jää aikaa mainiosti, enkä ikinä ole tuntenut itseäni stressaantuneeksi tai väsyneeksi koulun vuoksi.

TLA,  
esimerkki

F. OHJE  
G. OMA MIELIPIIDE, väite  
H. PERUSTELU

F. Siispä Tarja Saari voisi herättää tyttärensä ajattelemaan, samoin itsensä. G. On turhaa ja typerää syyttää opetusministeriötä, **kuten Saari** kirjoituksensa alussa teki, tyttärensä ongelmista, sillä hän on vastuussa niistä aivan itse. H. "Vapautta ja vastuuta", sanotaan ainakin minun koulussani, ja I. **minusta** se on aivan oikein. Lukio on sopiva sekoitus velvollisuuksia ja oikeuksia. On täysin naurettavaa ottaa lukio vain velvollisuuksien ja vastuun kannalta. J. Kukaan ei pakota opiskelijaa valitsemaan jaksonsa täyteen kurssseja, sillä lukiosta selviää pienemmälläkin vaivalla, vieläpä hyvin arvosanoin.

TPA,  
auktoriteetti,  
epämääräinen  
ihmisjoukko

I. OMA MIELIPIIDE, väite

J. PERUSTELU  
KA,  
yhteensopimat-  
tomuus

K. Kummallisena pidin myös sitä, että L. **Tarja Saari mainitsi** kirjoituksessaan lasten ja nuorten henkiset ongelmat, päihteiden käytön, käyttäytymishäiriöt sekä, omituisinta kaikista bulimian ja anoreksian. M. **Itse en näe mitään yhteyttä** koulun ja edellä mainittujen asioiden välillä. N. **Saari suhtautuu** lukioon, tuohon yleisivistystä antavaan ja kielitaitoa kasvattavaan laitokseen, kuin johonkin hirviöön. **Eivätköhän** nuorten ongelmat johdu jostain aivan muusta.

K. OMA MIELIPIIDE  
L. POHJATEKSTIN REFEROINTI

M. OMA MIELIPIIDE  
kiisto

N. PERUSTELU  
TLA, metafora

O. OHJE  
P. PERUSTELU  
KA,  
yhteensopimat-  
tomuus, retorsio

O. Nyt, hyvä Tarja Saari, pois sinusta koulun ja opetusministeriön syylistäminen ja ylidramatisointi P. (en voinut olla nauramatta, kun luin traagista tulevaisuudenkuvaa maalailevan kysymyksesi siitä, onko nuorten tarkoitus valkolakin saatuaan päätyä ongelmiansa kanssa sairauseläkkeelle) ja O. **järki käteen!** (057T3)

Hyökkäämisen argumentointitavan mukaisia tekstejä on aineistossani vain yhdeksän, mutta ne ovat keskenään hyvin samankaltaisia: niissä toistuvat samat kielelliset ja rakenteelliset piirteet, ja niiden tapaa argumentoida voi luonnehtia aggressiiviseksi. Tekstit ovat voimakkaita: oman käsityksen lausumisen, kiistämisen, värittyneiden verbien, korkean intensiteetin ilmausten, ad personam -argumenttien ja pohjatekstin kirjoittajan puhuttelun avulla kirjoittaja osoittaa mielipiteensä vahvasti ja arastelematta lukijalle ja johdattaa lukijan tulkitsemaan tekstinsä usein ironisesti. Tällainen argumentointitapa voi myös saada tekstin vaikuttamaan naiivilta ja kypsymättömältä purkaukselta.

### 5.2.3 Myönnytteleminen

Kolmas kiistämisen argumentointitapa on myönnytteleminen. Kutsun tapaa myönnyttelemiseksi, koska teksteissä tehdään useita myönnytyksiä pohjatekstissä esitetyille väitteille tietyin varauksin ja koska niissä edetään vastapuolen näkemykset huomioon ottaen kohti omaa mielipidettä.

Myönnyttelemistä pidetään arkikeskusteluun kuuluvana toimintana, johon osapuolet ovat tietoisesti tai tiedostamattaan orientoituneet. Myönnyttelemisessä keskustelijat ikään kuin neuvottelevat ja rakentavat yhdessä merkityksiä, ja he käyttävät myönnyttelyä muokatakseen tai heikentääkseen aiempaa väitettä ja korostaakseen vastanäkemyistä. (Couper-Kuhlen & Thompson 2000: 387, 405.) Myönnyttelemisessä tulee näkyviin vuorovaikutuksellisuus: tekstissä on läsnä useita henkilöitä (kirjoittaja, lukija, joku kolmas osapuoli). Voi ajatella, että argumentoivassa myönnytys-jaksossa vuorovaikutukseen liittyvät kielelliset valinnat liittyvät kiinteästi argumentointiin: myönnytyksen ilmaukset sisältävät myönnytyksen jollekin (lukijalle, ajatellulle lukijalle, kolmannelle henkilölle). (Thompson 2001: 62–63.) Myönnytteleminen tulee keskustelun lisäksi esiin myös argumentoivissa teksteissä. Kuvaustapa, jossa tarkastellaan myönnytys-jaksoja, sopii hyvin lukiolaisten yleisönosastotekstien tarkasteluun, koska niissäkin on arkikeskustelun tapaan näkyvissä vuorovaikutus kirjoittajan, pohjatekstin kirjoittajan ja yleisön välillä ja koska vastanäkemyksen huomioiminen on tyypillistä etenkin vakuuttavalle argumentoinnille.

Myönnyttelemisen argumentointitavalle on tyypillistä, että teksteissä on useita myönnytys-jaksoja. Myönnytys-jaksot ovat useimmiten osa toimintasarjaa, joka koostuu pohjatekstin referoinnista, myönnytyksestä ja omasta mielipiteestä (tai omista perusteluista). Tekstit ovat myös pääväitteen sijainnin suhteen samanlaisia: yleensä tekstien pääväite on ainakin tekstin lopussa, minkä lisäksi se voi esiintyä myös tekstin keskellä; lukiolaisten yleisönosastoteksteissä pääväite on yhtä tekstiä (jossa pääväite on alussa) lukuun ottamatta tekstin lopussa tai tekstin keskellä ja lopussa, mikä kertoo toiset näkökohdat huomioon ottavasta argumentointitavasta.

Sitoutumista myönnyttelemisen argumentointitavassa ilmaistaan erityisesti myöntämisen avulla. Suhtautumisen teorian myöntäminen onkin nimeämäni funktionaalisen myönnytys-jakson kanssa yhteneväinen: myönnytys-jakso ja myöntäminen rakentuvat usein *on totta – mutta* -rakenteesta (esimerkki 125). Rakenteessa on kaksi suhtautumisen teorian nimeämää sitoutumisen il-

maiseamisen tapaa: myöntäminen (*on totta, eittämättä, varmasti*) ja vastakohdan esittäminen (*mutta, kuitenkin*). Kyseinen rakenne osoittaa, että kirjoittaja on vastustavassa argumentatiivisessa positiossa (Martin & White 2005: 125). Sen avulla kirjoittaja voi rinnakkain esitellä erilaisia näkemyksiä. Adversatiivisen *mutta*-konjunktion avulla kirjoittaja voi esittää kaksi keskenään odotuksenvastaista asiantilaa tai osoittaa rajoituksia tai varauksia (ISK § 1140). *On totta - mutta* -rakenteen avulla kirjoittaja ottaa kantaa pohjatekstin kirjoittajan näkemyksiin, ja sen avulla hän osoittaa myönnytys-jaksoissa kontrastiivisia suhteita, joissa toisiinsa kytkeytyvät lauseet esitellään jollakin tavalla toisilleen vastakkaisina. Vastakkaisuuden ilmaisemisen tavoitteena voi olla asioiden erojen korostaminen, asian korvaaminen toisella tai poikkeuksen esittäminen (ISK § 1101). Aineistoni teksteissä *mutta*-konjunktilla osoitetaan kaikkia näitä suhteita, mutta useimmiten sen avulla halutaan korvata pohjatekstissä esitetty asia, ajatus, näkemys tai mielipide toisella.

(125)

- A. POHJATEKSTIN REFEROINTI
- B. OMA MIELIPIIDE
- C. PERUSTELU
- D. MYÖNNYTYS
- E. OMA MIELIPIIDE
- F. PERUSTELU
  - 1) TPA, pragmaattinen argumentti
  - 2) KA, vertailu, vertailuaste

A. Saari oli hyvin järkyttynyt opettajien ja rehtorin asenteesta oppilaille annettavaan työmäärään. B. Tehtäviä on paljon ja C. **se on fakta**. D. Tiedän tämän **olevan totta mutta** samalla E. uskon, että kaikki ne opiskelijat, jotka ovat valinneet lukio-uran ovat tienneet mihin ryhtyvät. F. 1) Lukiossa tehdään työtä jotta opittaisiin ja se valmentaa myös tulevaisuuteen. 2) Yliopistossa työn määrä on varmasti vielä suurempi. (041T2)

Myönnytys-jakso ja myöntäminen voivat rakentua myös *myöntää*-verbistä ja adversatiivisesta *mutta*-konjunktista, kuten esimerkissä 126. Esimerkissä verbiä seuraa *kyllä*-kommenttiadverbiaali, joka osoittaa puhujan kannanottoa: hän on vakuuttunut, että myönnytyksessä esitetty tieto pitää paikkansa (ISK § 1608).

(126)

- A. POHJATEKSTIN REFEROINTI
- B. PERUSTELU  
auktoriteettiin vetoaminen
- C. OMA MIELIPIIDE
  - 1) KA, vertailu, vastakohta
- D. MYÖNNYTYS
- E. OMA MIELIPIIDE (kiisto)
- F. PERUSTELU  
TPA, syy-seuraus-suhde

A) Tarja Saari ottaa - - kantaa lukion työvaatimuksiin. Esimerkkinään hän käyttää ensimmäistä vuotta käyvää lukiolaistytärtään, joka kärsii koulun työmäärän aiheuttavista paineista. B. Itse olen jo kolmatta vuotta lukiota käyvä tulevan kevään abiturientti, C. enkä ole vielä havainnut lukiota niin kohtuuttomaksi, kuin Saari sen kuvailee tyttärellään olevan. D. **Myönnän kyllä** lukion olevan raskas verrattuna peruskouluun, **mutta** E. ei se kuitenkaan kohtuuton ole. F. Lukiossa jokainen tekee itse omat lukujärjestyksensä ja on näin ollen itse vastuussa itselleen asetetuista vaatimuksista. (017T1)

Myönnytyksen perusrakenne on kuvattu kolmiosiseksi rakenteeksi, jossa ensin on väite, sitten myönnytys ja viimeisenä väitteen uudelleenmuotoilu, eräänlainen vastanäkemys. Keskustelujen myönnyttelemistä tutkittaessa on havaittu,

että myönnytyksen osien järjestys voi varioida, joku osa voi puuttua kokonaan tai olla implisiittinen (Couper-Kuhlen & Thompson 2000: 392). Lukiolaisten yleisönosastoteksteissäkin on myönnytyksiä, jotka eivät noudata tyypillisintä järjestystä, jossa ensimmäisen osan muodostaa pohjatekstin referointi, toisen myönnytys ja kolmannen oma mielipide. Vaikka tapauksia on suhteellisen vähän, ne ovat mielenkiintoisia monella tavalla, esimerkiksi tekstin vakuuttavuuden kannalta. Kun myönnytys sijaitsee viimeisenä osana kokonaisuudessa, kuten esimerkissä 127, voi pohtia, vähentääkö lopun myönnytys (*mutta eihän sitä koskaan tiedä*) vakuuttavuutta edellä esitetyltä omalta mielipiteeltä, koska se on kirjoittajan viimeinen kommentti kyseiseen aiheeseen. Kakkuri-Knuuttilan (1999: 184–185, 191–192) mukaan argumentin hyvyttä voidaan arvioida vertaamalla väitettä vastaväitteeseen, koska vastaväitteellä on huomattava voima argumenttiin: hyväksyttävä vasta-argumentti vie argumentin voiman. Esimerkissä 127 kirjoittaja ensin kumoaa vastaväitteen esittämällä oman mielipiteensä ja heti perään antaa myönnytyksen muodossa tukensa pohjatekstin väitteelle. Saattaa käydä niin, että pohjatekstin väite jää keskeisimpänä lukijan mieleen ja tuntuu lukijasta vakuuttavammalta.

Toisaalta myönnytyksessä on käytössä *-hAn*-sävyartikkeli, jonka tehtävänä on osoittaa lauseen ilmaisema asia osapuolille yhteiseksi ja tutuksi. Se voi ilmaista eräänlaista muistutusta jostakin aiemmin sanotusta tai tiedetystä. Muistuttamisen lisäksi kyseinen sävyartikkeli tuo tekstiin jonkin lisämerkityksenä, joka voi olla esimerkiksi sekä kasvojen suojelua että kasvojen uhkaamista osoittava merkitys kontekstista riippuen. (Hakulinen 2001: 86, 88; ISK § 821, 830, 797.) Esimerkissä 127 toinen näkökulma osoitetaan mahdolliseksi, joten kyse on ennemminkin kasvoja suojaavasta kuin uhkaavasta toiminnasta. Myönnytys toimiikin kirjoittajan vastauksena lukijan ennakoitaviin reaktioihin eli tuo esiin vuorovaikutusta (ks. Thompson 2001: 58–59). Myönnytyksessä tulee näkyviin kirjoittajan ja lukijan implisiittinen vuorovaikutus, koska siinä on eksplisiittinen vastaus (*mutta eihän sitä koskaan tiedä*) lukijan mahdolliseen kysymykseen: ”Voisiko asianlaita kuitenkin olla ensimmäisenä esitetyn näkökohdan mukainen?”

Itse asiassa voikin ajatella niin, että *-hAn*-sävyartikkeli vahvistaa nimenomaan kirjoittajan mielipidettä suhteessa pohjatekstin näkemykseen, kuten myönnytyksissä yleensä. Kieltomuotoisissa kysymyksissä *-hAn*-sävyartikkeliä voidaan käyttää arvioina ja retorisissa kysymyksissä arveluna. Puhuja tai kirjoittaja voi kyseisen artikkelin avulla osoittaa myös epäilynsä tietoa kohtaan. (Hakulinen 2001: 49–50; ISK § 1696, 1705.) Esimerkissä 127 on kyseessä myönnytys, jossa sävyartikkelilla osoitetaan kirjoittajan varautunutta asennoitumista ja epäilyä pohjatekstin tietoa kohtaan. Näin tulkittuna myönnytyksellä ei ole argumentoinnin vakuuttavuuteen liittyvää heikentävää vaikutusta.

(127)

A. POHJATEKSTIN  
REFEROINTI

A. Äiti kokee tekstin mukaan roolinsa tyttären tukijana raskaampana kuin normaalisti. Näin koulutyön paljouden vaikutukset ovat kulkeutuneet tyttären kautta myös kotiin. Huolestunut äiti murehtii myös tyttärensä hyvinvoinnista. Tekstissä kerrotaan liiallisen koulutyön ja paineiden seurauksena tulevan mm. Mielen terveysongelmia ja käytöshäiriöitä. Hän myös herättelee päättäjiä tuomalla esiin mahdollisuuksia opiskelijoiden joutumisesta sairauseläkkeelle heti valmistumisen jälkeen. Silloin he eivät kykenisi maksamaan veroja. B. Mielestäni tämä on jo hieman yli menevä tulevaisuudennäkymä, C. **mutta eihän** sitä koskaan tiedä. (047T3)

B. OMA MIELIPIDE  
C. MYÖNNYTYYS

Myönnyttelemisessä vastakkaisten näkemysten osoittaminen osittain oikeaksi tukee oman argumentoinnin vakuuttavuutta, kuten edeltävässä esimerkissä 127. Tällainen osittainen oikeaksi osoittaminen tekee omasta argumentoinnista vieläkin painokkaampaa (Couper-Kuhlen & Thompson 2000: 403). Näkemysten tasapuolinen esittely ja vasta-argumenttien huomioiminen ovat hyvän argumentoinnin ehto (ks. kriteerit taulukko 3). Myönnyttelemisessä käsitellään asioita ainakin näennäisen tasapuolisesti, mikä tekee tekstistä uskottavan ja vakuuttavan.

Yksittäiset myöntämisen ilmaukset ja myönnytys-jaksot ovat yleisiä myönnyttelemisen lisäksi myös suorassa kiistämisessä: teksteistä viidessätoista on yksi myönnyttelyjakso. Yksittäisten myönnyttelyjaksojen käyttöä voi pitää odotuksenmukaisena, koska niiden avulla voidaan osoittaa vastakkaisia näemyksiä. Kirjoittaja voi tietoisestikin hyödyntää niitä, kun pyrkii vakuuttamaan argumentointiin. Vakuuttavan argumentoinnin ominaisuushan on, että vasta-argumentit on otettu huomioon ja että näkökulmien esittely on tasapuolista. Olen luokitellut myönnyttelemisen argumentointitavan mukaisiksi teksteiksi kuitenkin vain ne, joiden kokonaisrakenne rakentuu myönnytys-jaksojen varaan (jaksoja on tekstissä enemmän kuin yksi) ja joiden argumentointitapana on oman vakuuttavuuden lisääminen vastaväitteiden huomioimisella tai näennäisellä huomioimisella.

Myönnyttelemisessä sitoutumista ilmaistaan myöntämisen lisäksi myös harkitsemisen, vastakohdan esittämisen, vahvistamisen, kiistämisen ja oman käsityksen lausumisen avulla. Harkitsemisen ilmaukset osoittavat usein subjektiivista arvelua: *Itse olen abiturientti, joten tiedän **kaiketi** jo jotakin lukio-opiskelusta*. Kirjoittaja osoittaa näin ainakin näennäistä kohteliaisuutta, sallivuutta ja tasapuolisuutta.

Myönnyttelemiselle on tyypillistä näennäisen kohteliaisuuden lisäksi pyrkimys neutraaliuteen, mikä tulee esiin esimerkiksi lähdemaininnoissa. Pohjatekstin referoinnissa myönnyttelemisessä käytetään epäsuorassa esityksessä johtoilmauksina neutraaleja kommunikaatioverbejä, kuten *kertoa, kirjoittaa, kuvailla, esittää, mainita, viitata ja kuvata*. Suoraa esitystä ei myönnyttelemisessä

käytetä lainkaan lukuun ottamatta pohjatekstin otsikon ilmaistemista suorana sanatarkkana lainana.

Samankaltaisia havaintoja on tehty valituskertomuksien johtoilmauksista, joissa ei myöskään käytetä affektiivisiä verbejä. Tällaisen verbivalinnan syinä voivat olla affektisuuden näkyminen referaateissa ja implisiittisen evaluoinnin ensisijaisuus. (Haakana 2005: 125.) Myös myönnyttelämisen argumentointitapa suosii epäsuoraa, implisiittistä tapaa osoittaa suhtautumista pohjatekstiin, mikä näkyy etenkin juuri johtoverbien neutraaliudessa. Suoraa suhtautumisen ilmaisemista on kuitenkin sellaisissa teksteissä, joissa vapaan epäsuoran esityksen avulla tulkitaan pohjatekstin kirjoittajan tunnetiloja tai tarkoituseriä: *Äitinä hän on luonnollisesti huolissaan tyttärensä jaksamisesta* (078T4).

Näennäisen kohteliaan argumentointitavan ja neutraaliuteen pyrkimisen lisäksi myönnyttelämisen keskeinen piirre on positiivisuus: inhimillisen toiminnan arvottaminen tapahtuu pääsääntöisesti positiivisten ominaisuuksien kautta. Esimerkkitekstissä 128 inhimillisen toiminnan arvottaminen kohdistuu normaaliuteen, kyvykkyyteen sekä määrätietoisuuteen. Kirjoittaja noudattaa pehmeää tapaa eikä arvota suoraan yksilöä, Tarja Saaren tyttäätä, vaan ihmisjoukkoa. Hän myös puhuu menestyvistä opiskelijoista eikä esimerkiksi pinkoista, täydellisyden tavoittelijoista tai perfektionisteista: *Ei ole lainkaan kummallista, että sellaiset oppilaat, jotka ovat yläasteella olleet menestyviä, stressaantuvat siirtyessään lukioon.* Myönnyttelämisessä myös intensiteetin ilmaukset osoittavat pehmeyttä, positiivisuutta ja neutraaliutta. Useimmiten teksteissä esiintyvät intensiteetin ilmaukset ovat keskitason ilmauksia.

Edellä mainittujen piirteiden ja keinojen lisäksi näennäisen kohtelias vaikutelma saadaan aikaan erilaisilla modaalisisilla keinoilla. Sanomaa ikään kuin pehmennetään, mikä vaikuttaa lukijasta kohteliaisuudelta, joka syntyy kielen muotoelementtien hyödyntämisestä (Kauppinen 1998: 218). Teksteissä on muun muassa 1) modaaliverbin sisältäviä verbiketjuja (- - *nuori voi joutua todella ahtaalla* [078T4] vrt. - - *nuori joutuu todella ahtaalle*), 2) konditionaaleja (*Suosittelen, että puhuisitte lapsienne kanssa heti, jos he kokevat lukion liian raskaana* [059P3] vrt. *Puhukaa lastenne kanssa, jos he kokevat lukion liian raskaana*), 3) geneerisen 3. persoonan käyttöä (*Lukiossa täytyy hyväksyä oma taso ja työskennellä sen puitteissa* [078T4] vrt. *Tarja Saaren tyttären tai sinun täytyy hyväksyä oma taso[-si] ja työskennellä sen puitteissa*), 4) passiivin käyttöä (*Vaikeisiin tai itselle tärkeisiin aineisiin panostetaan, muut otetaan rennommin* [078T4] vrt. *Vaikeisiin tai itselle tärkeisiin aineisiin on panostettava - -*) ja 5) partikkeleita (*Aina ei tarvitse olla paras, se on vain<sup>77</sup> hyväksyttävä*).

Myönnyttelämisen argumentointitavan esimerkkitekstissä 128 on käytetty useita modaalisisia keinoja: modaaliverbin sisältäviä verbiketjuja, geneeristä 3. persoonaa, passiivia ja konsessiivista suhdetta ilmaisevia partikkeleita (*toki, kyläkin, kuitenkin*), joiden avulla osoitetaan puheena olevan asiointilojen pätevän, mutta implikoidaan, että ne eivät sovi yhteen kontekstissaan tai että kohta tuodaan esiin vastakkainen kanta tai määritellään toisessa lauseessa esitetylle asiointilalle pätemisen rajat (ks. ISK § 1139, 1608). Esimerkkitekstissä käytetään

<sup>77</sup> Direktiiveissä *vain*-partikkeli ohjaa tulkintaa luvaksi (ISK § 1674).

neutraaleja lähdemainintoja (*Saari kirjoitti, Saari viittasi*), mikä on tyypillistä myönnyttelemiselle, jossa suositaan implisiittistä evaluointia.

(128) Myönnyttelemisen argumentointitavan esimerkkiteksti

Lukiosta saa rankan, jos siitä rankan haluaa

A. POHJATEKSTIN  
REFEROINTI

A. **Tarja Saari kirjoitti** 20.11.2001 Helsingin Sanomissa tiukkasävyisen kannanottonsa lukion työtahdista. Hänen tyttärensä kokee lukion erittäin rankkana ja suree jo aloitusvuonna lähestyviä ylioppilaskirjoituksia. Äitinä hän on **luonnollisesti** huolissaan tyttärensä jaksamisesta.

B. PERUSTELU  
TPA, auktoriteetti,  
nimetty henkilö  
C. OMA MIELIPIDE  
D. MYÖNNYTYS

B. Itse olen abiturientti, joten **tiedän kaiketi jo jotakin lukio-opiskelusta**. C. Minä en ole kokenut lukiota tai sen vaatimaa panostamista merkittävästi yläastetta hankalampana. D. **Toki** asiat vaikeutuvat, **mutta** vaikeutumisen tapahtuu asteittain, yhdessä omien taitojen kohenemisen kanssa.

E. PERUSTELU  
1) TLA, esimerkki  
2) TPA, syy-seuraus-  
suhde

E.1) **Tiedän kylläkin** ihmisiä, joille opiskelutahti tuottaa ajoittain harmaita hiuksia. Hekin ovat **kuitenkin** löytäneet ajankäytössään sen kultaisen keskitien. 2) Ihannelahana olisi, että joka aineeseen riittäisi tasapuolisesti sekä aikaa, että mielenkiintoa. Tämä on käytännössä mahdotonta, joten paras lopputulos saavutetaan omien kykyjen ja voimavarojen mukaan. F. Lukiossa **täytyy hyväksyä** oma taso ja työskennellä sen puitteissa. Vaikeisiin tai itselle tärkeisiin aineisiin panostetaan, muut otetaan rennommin. Ei koulu ole niin vakavaa.

F. OMA MIELIPIDE

G. POHJATEKSTIN  
REFEROINTI

G. **Saari viittasi** myös vanhempien merkitykseen nuoren koulunkäyntiin. H. **Toki** nuoret tarvitsevat tukea, **mutta** opiskeluinnon täytyy lähteä opiskelijasta itsestään. I. Ei ole lainkaan kummallista, että sellaiset oppilaat, jotka ovat yläasteella olleet menestyviä, stressaantuvat siirtyessään lukioon. Jos vanhemmat odottavat yhä samanlaisia arvosanoja kuin peruskouluaikana, nuori voi joutua todella ahtaalle.

H. MYÖNNYTYS

I. PERUSTELU  
TPA, syy-seuraus-  
suhde

J. OMA MIELIPIDE

J. Lukio-opiskelu, kuten muukin elämä, on aivan itsestä kiinni. Jos haluat elämästäsi hankalampaa kuin se on, voit järjestää sen sellaiseksi. Sama pätee myös opiskeluun. Aina ei tarvitse olla paras, se on vain hyväksyttävä. (078T4)

Vaikka yksittäiset myönnytyks-jaksot ovat yleisiä useilla kirjoittajilla, myönnyttelemisen argumentointitavan mukaisia tekstejä on aineistossani vain 8. Myönnyttelemisen argumentointitapa on (näennäisen) korrekti. Lukija johdatellaan Saaren näkemyksen vastaiseen mielipiteeseen toiset näkemykset huomioon ottaen: pohjatekstin kirjoittajan mielipiteitä ja näkemyksiä referoidaan neutraalien

verbien avulla ja asioita sekä ihmisiä pyritään kuvaamaan positiivisten ilmausten kautta. Syntyy vaikutelma, että kaksi osapuolta neuvottelee ja rakentaa merkityksiä yhdessä, vaikka myönnyttely itse asiassa vahvistaa omaa näkökantaa (ks. Couper-Kuhlen & Thompson 2000: 405).

### 5.3 Ohjeistaminen

Aineistossani on tekstejä, joissa esitetään suhteellisen paljon ohjeita, minkä vuoksi nimitän kyseistä argumentointitapaa ohjeistamiseksi. Myös muunlaisissa argumentoivissa tekstilajeissa on nähty ohjeistamisen tai ohjailemisen piirteitä: Säaskilahti (2006: 117) on huomannut tutkiessaan alkoholivalistuksen argumentointia, että alkoholivalistustekstien kirjoittajien toinen päärooli on ohjailemisen rooli. Ohjeistamisessa käytetään paljon direktiivejä, joiden funktiona voi olla esimerkiksi käskeminen, kehottaminen, pyytäminen tai neuvominen (ISK § 1645). Lukiolaisten yleisönosastoteksteissä annetaan ohjeita pohjatekstin kirjoittajalle Tarja Saarelle, Saaren tyttärelle, vanhemmalle tai lukijalle. Ohjeistamisen argumentointitavassa ollaan yleensä eri mieltä pohjatekstin kanssa.

Tekstit poikkeavat muista lukiolaisten yleisönosastoteksteistä, koska niissä ohje-jaksot toimivat eräänlaisina kohosteisina elementteinä ja koska ne vievät tilaa mielipiteen esittämiseltä ja perustelemiselta<sup>78</sup>. Ohjeistamisessa teksteissä on enemmän kuin yksi ohje-jakso, mutta muuten niissä käytetään funktionaalisia jaksoja hyvin heterogeenisesti. Myös tekstin pääväite voi sijaita missä tekstikohdassa hyvänsä, mutta se kuuluu kuitenkin useimmiten tiettyyn funktionaaliseen jaksoon: pääväite esiintyy tekstin kokonaisuudessa joko välittömästi ennen tai jälkeen ohjetta, joka useimmiten on eräänlainen tekstin pääohje. Tällainen rakenne on esimerkkitekstissä 132. Siinä kirjoittaja ilmaisee pääväitteenensä tekstinsä alussa ja keskellä. Tekstin pääväite on tekstin alussa implisiittisesti läsnä, kun kirjoittaja toteaa: - - *olen aika eri mieltä Tarja Saaren kanssa lukion työtaakasta*. Neljännessä käsittelykappaleessa ennen ohje-jaksoa kirjoittaja ikään kuin täydentää aloituksen pääväitettä: *Asiat täytyy tehdä oman jaksamisen varassa*. Tätä pääväitteen täydennystä seuraa ohje-jakso.

Ohjeistamisessa kirjoittaja asettuu muiden yläpuolelle eräänlaiseksi neuvonantajaksi, jolla on olemassa muita parempaa tietoa. Tällainen vaikutelma syntyy, koska teksteissä on runsaasti direktiivejä. Käskyn funktiossa olevat direktiivit luovat välimatkan direktiivin esittäjän ja kohteen välille (Iedema 2000: 74). Ohjeistamisessa direktiivien funktiona voi olla käsky, ohje, neuvo, suositus ja joskus myös toivotus, joista neljä ensin mainittua luovat tekstiin tunteen kirjoittajan ja direktiivien kohteen välimatkasta. Usein kirjoittaja myös korostaa tätä välimatkaa käyttäessään auktoriteettiin vetoamista argumentointitekniikkana. Kirjoittaja nostaa itsensä auktoriteetiksi - usein heti tekstin alussa - ja pyrkii luomaan vakuuttavuutta koko tekstiin (esimerkki 132).

<sup>78</sup> Lyytikäinen (2008: 333) pitää joidenkin ylioppilaskokeessa kirjoitettujen tekstien ongelmana nimenomaan ohjeiden liittämistä teksteihin, joihin ne eivät kuulu.



Auktoriteettiin vetoamista esiintyykin ohjeistamisessa usein, vaikka muitakin argumentointitekniikoita on käytössä. Perelman ja Olbrechts-Tyteca (1971: 318) luonnehtivat, että vakuuttavuuden syntymiseen vaikuttaa suuresti, kuka jotakin sanoo. Aineistossani kirjoittajat nostavat itsensä auktoriteetiksi yleensä tekstinsä alussa ennen tai jälkeen oman mielipiteen ilmaisemista. Tätä seuraa perustelujakso, jossa kirjoittajat monesti kuvaavat omakohtaisia kokemuksia. Osa kirjoittajista onnistuu luomaan tekstiinsä vakuuttavuuden tätä kautta, osa ei.

Argumentointitekniikan vakuuttavuuden arvioinnin yhtenä osa-alueena on nähty se, millaisiin kokemuksiin kirjoittaja todellisuuden rakennetta luoviin esimerkkeihin perustuvissa argumenteissa vetoaa. Positiivisessa valossa kerrottuja kokemuksia on perinteisesti pidetty vakuuttavampina kuin negatiivisia, koska esimerkiksi tarinat henkilöistä, jotka lahjojensa ja ponnistustensa ansioista selviytyvät ja menestyvät, viestivät optimismia, joka siirtyy väitteeseen ja edesauttaa sen hyväksymistä. (Perelman 1996: 120.) Toisaalta tietysti voi ajatella, että esimerkiksi negatiivisena esitetty malli tai vastamalli voi toimia tekstikontekstissa yhtä vakuuttavasti kuin positiivinen vastaava. Vakuuttavuuden arviointi lähtee varmasti tekstikontekstista, tekstin tavoitteesta sekä väitteen ja perusteluiden suhteesta.

Esimerkissä 129 kirjoittaja pyrkii ennen ohjeiden antamista ja ohjeidenannon yhteydessä synnyttämään vakuuttavuutta kuvaamalla omaa lisäahkeruutta ja lukuisia harrastuksia, joihin hänellä on aikaa. Auktoriteettiin vetoamisen lisäksi esimerkin 129 ohje-jakso on korostainen typografisten keinojen vuoksi: kirjoittaja on numeroinut ohjeensa. Tällainen opastavan tekstin tai ohjejakson korostaminen typografisin keinoin on tyypillistä institutionaalisissa teksteissä, esimerkiksi vakuutusehtoteksteissä (Kuronen 2004: 222). Tässä aineistossa typografisten keinojen käyttö on harvinaista ohjeiden antamisen yhteydessä ja keinojen vähäisyyden voi vaikuttaa esimerkiksi se, että tekstit on kirjoitettu käsin.

(129)

A. PERUSTELU  
TLA,  
esimerkki

B. OHJE

C. OMA  
MIELIPIIDE

A. Itse olen kolmatta vuotta lukiassa, kolmasosa kirjoituksista on takana ja yhä etsin sitä todellista haastetta, minkä ylitse en pääse pienellä lisäahkeruudella ja joka pudottaisi keskiarvoni alle 8,7:än.  
B. **Neuvoina voim sanoa:** 1. Älä mielistele äläkä murehdi, vaan opiskele, toisilta koulu vaatii enemmän. 2. Järjestele aikataulusi, itse ehdin harrastamaan 6 kertaa viikossa halutessani. 3. Jos et pärjää, niin hyväksy se, epäonnistumisia tulee kaikille, (nimin. Tt:6...). C. Jos on lahjoja lukioon, niin menestyminen on itsestä kiinni. (063P3)

Ohjeistamisessa käytetään paljon myös yleisön puhuttelua, varsinkin ohjejaksoissa. Myös hyökkäämisessä on runsaasti puhuttelua, mutta argumentointitapojen välillä on eroja puhuttelun funktiossa: Ohjeistamisessa puhuttelun funktiona on kohdentaa ohje, lisätä puhuttelijan asiantuntijuutta ja statusta tai luoda läheisyyttä puhuttelijan ja puhuteltavan välille. Sitä vastoin hyökkäämisessä puhuttelun funktiona on useimmiten ojentaminen ja/tai vähättely. Usein myös pu-

huttelun muoto on erilainen: ohjeistamisessa käytetään yleensä neutraalia etu- ja sukunimellä puhuttelua, kun hyökkäämisessä neutraali puhuttelu saatetaan rikkoa puhuttelujakson alun huomionkohdistimella ja etunimipuhuttelulla.

Puhuttelu vaikuttaa voimakkaasti, koska se tekee tekstijaksosta korostetun. Se osoittaa, miten puhuttelija asennoituu toiseen (Seppänen 1990: 213; Nuolijärvi & Tiittula 2001: 581). Puhuttelun tehtävänä onkin osoittaa tilanteen muodollisuusaste, osanottajien asema, puhujan tai kirjoittajan suhtautuminen puhuteltavaan ja puhuttelijan suhtautuminen käsiteltävään aiheeseen (Yli-Vakkuri 1989: 70–71). Ohjeistamisessa puhuttelu ennakoi opastamista ja ohjeiden antamista, ja puhuttelun avulla kirjoittaja haluaa lisätä omaa statustaan suhteessa puhuteltavaan. Puhuttelulla kirjoittaja osoittaa myös, että lähestyy aihetta eräänlaisena asiantuntijana. Muutamassa tekstissä puhuttelulla ei haluta nostaa omaa statusta vaan luoda läheisyyttä. Etenkin sinuttelu luo tekstiin läheisyyttä ja antaa vaikutelman kirjelmäisestä tekstistä: *Kerroit kuinka tyttäresi vapaa-aika kuluu kotitehtävien ym. koulutöiden murehtimiseen eikä hän enää - - Tämä kuulostaa - -* (051T3). Ohje-jaksoissa puhuttelun ja ohjailun kohteen nimeäminen suoraan aiheuttaa uhkan ohjailtavan itsenäisyydelle. Jotta ohjailua ei koettaisi uhkaksi, kirjoittaja voi esittää ohjeen esimerkiksi yleisinä sääntöinä. (Kankaanpää 2006: 198.) Tällaista ohjailun pehmentelyä on muutamassa aineistoni tekstissä (esimerkki 130).

(130) Ensimmäisen vuoden opiskelijat usein haalivatkin kohtuuttoman määrän kursseja. - - Jos ensimmäisien kuukausien jälkeen opiskelu tuntuu kohtuuttoman raskaalta, voi työtahtia helpottaa pidentämällä opintojen kestoja neljään vuoteen. - - Jotta voisimme välttää Saaren esittämän uhkakuvan siitä, että nuoret heti valkolakkinsa saatuaan päätyvät ongelmiensa kanssa sairauseläkkeelle, ehdottaisinkin sekä opiskelijoiden, että vanhempien ja opinto-ohjaajien kiinnittävän huomionsa opintojen järjestykseen tasapainotukseen. (025T2)

Ohjeistamisessa sitoutumista osoitetaan suhtautumisen teorian termein harkitsemisen ja vahvistamisen ilmauksilla sekä neutraaleilla lähdemaininnoilla. Harkitsemista kirjoittajat käyttävät esimerkiksi kertoessaan omista tunteistaan ja kuvatessaan fyysisiä reaktioitaan. Usein harkitsemista osoitetaan *ehkä*-kommenttiadverbilla. Se ilmaisee asiantilan mahdollisena tai todennäköisenä ja se voi kommentoida jotakin lauseen osaa tai koko lausetta (ISK § 1603). Aineistossani se kommentoi yleensä koko lausetta, koska esiintyy tekstijaksossa usein lauseen alussa: *Ehkä olin hieman tavallista väsyneempi, mutta olin odottanut paljon pahempaa; Ehkä lukion työtavat eivät vain sovi tyttärenne.* Harkitsemisen tarkoituksena voi olla osoittaa, että ihmisten tuntemukset voivat muuttua ja muistossa jopa vääristyä. Tätä kautta kirjoittaja voi pehmeästi kyseenalaistaa myös pohjatekstin kirjoittajan tyttären tuntemuksia, työskentelytapoja ja opiskelupaikan valintaa. Toisaalta lukija voi jäädä ihmettelemään kirjoittajan epävarmuutta omista tuntemuksista, ja tämä epävarmuus voi tarttua myös siihen, miten varmoina lukija pitää kirjoittajan mielipiteitä. Kirjoittajan koko tekstin vakuuttavuus ei kuitenkaan vähene yksittäisistä harkitsemiseen liittyvistä ilmauksista. Vakuuttavuuden ongelmat tulevat luultavasti esiin vasta, kun ilmauksia käytetään runsaasti.

Ohjeistamisen argumentointitavassa harkitsemista osoitetaan usein oma mielipide -jaksossa, jota seuraa tai edeltää ohje-jakso (esimerkki 131), mutta ne saattavat esiintyä muissakin funktionaalisissa jaksoissa, kuten perustelu-jaksossa. Kun kirjoittaja sitoutuu mielipiteeseensä harkitsemisen muodossa, hän jättää lukijalle dialogista tilaa: se antaa mahdollisuuden olla eri mieltä ja kieltäytyä tarjotusta ohjeesta. Harkitseminen osoittaa myös, että kirjoittaja sitoutuu varauksellisesti omaan mielipiteeseensä. Toisaalta harkitseminen voi tällaisessa yhteydessä ilmentää enemminkin kontrolliin perustuvaa dialogista suhdetta kuin erilaisten näkökantojen tarjoamista (Martin & White 2005: 110–111). Luki-jaa ohjaillaan, mutta se halutaan tehdä osittain epäsuorasti.

(131)

A. OHJE

B. OMA MIELIPIDE

C. OHJE

A. Jos tyttäresi ei yksinkertaisesti osaa rentoutua ja hän on edelleen stressaantunut, niin suosittelisin miettimään vakavasti jotain toista oppilaitosta kuin lukiota. B. **Ehkä** lukion työtavat eivät vain sovi tyttärellesi. **Voi tosin olla**, että tyttäresi stressaantumisen ym. on vain alkuaian ongelmia, **ehkä** hän ajan kanssa tottuu lukion työtapoihin. C. Mutta koulun takia ei kannata sentään niin paljon stressata, että joutuisi lukion jälkeen suoraan sairaalaläkkeelle kuten sinä esitit kirjoituksessasi. Tyttäresi kannattaisi myös ajatella sitä, miten hän aikoo pärjätä esim. yliopistossa tai töissä jos lukiokin tuottaa niin suuria ongelmia? (051T3)

Harkitsemisen ilmaisemisessa käytetään usein varauksia ja suojauksia. Niiden avulla kirjoittajan on mahdollista esittää oma eri mieltä olemisensä kohteliaasti (Hakulinen 1989b: 118–122). Harkitsemisella onkin oma mielipide -jaksoissa sitoutumisen asteen ilmaisemisen lisäksi myös selkeästi kohteliaan todistelemisen funktio. Ilmaukset lieventävät myös ohjetta, joka esitetään ennen tai jälkeen oma mielipide -jaksoa. Edellisessä esimerkissä 131 harkitsemisessa käytetyt modaalinen *ehkä*-partikkeli ja *voi tosin olla* -ilmaus pehmentävät kirjoittajan mielipidettä ja arvioita lukion sopimattomuudesta pohjatekstin kirjoittajan tyttärelle.

Harkitseminen voi liittyä kirjoittajan oman mielipiteen lisäksi myös pohjatekstin kirjoittajan sanoman arviointiin, ja se osoittaa pohjatekstin kirjoittajan näkökannan yhdeksi mahdollisuudeksi: *Tämä kuulostaa liioittelulta tai sitten tyttäresi todellakin on väärässä paikassa* (051T3). Harkitseminen voi sisältää myös moraalisen asenteen. Esimerkiksi *ei millään pahalla* -ilmaus on metakielellinen kommentti, joka osoittaa jakson jossain mielessä moraalisesti arveluttavaksi tai toimii keinona saada lukijan huomio (Herlin 2005: 390–391). Tällainen jakson moraalisen asenteen ilmaus ja lukijan huomionkohdistin on esimerkkitekstissä 132 esiintyvä harkitseminen *Tuli myös mieleeni*. Sitä seuraa *että minkälaisia suorituspaineita koti luo tyttärellesi* -sivulause. Sivulause päättyy kysymysmerkkiin, mikä osoittaa, että virkkeen funktiona tekstissä on olla kysymys, vaikka se ei oikeakielisyyssnormien mukaisesti sitä olekaan. Toisaalta harkitsemisen ilmaus

ja sitä seuraava sivulause on kirjoittajan suhtautumisen ja johtopäätöksen sisältävä väite, joka on puettu retorisen kysymyksen muotoon. Kaiken kaikkiaan harkitsemisen funktiona on tässä yhteydessä esittää asenne ja arvio pehmeästi.

Harkitsemisen ilmaisemiseen näyttää ohjeistamisen tavassa liittyvän joskus myös inhimillisen toiminnan arvottamista: *Tuntuu myös, että tyttäresi ottaa koulunkäynnin aivan liian vakavasti eikä osaa rentoutua laisinkaan. Tuntuu-vaikutelmaverbi osoittaa harkitsemista ja tyttäresi ottaa - - liian vakavasti - ilmauksella tekstin kirjoittaja pitää tyttären määrätietoisuutta negatiivisena ominaisuutena. Tyttären ominaisuuksien negatiivinen arvottaminen toimii tekstikontekstissa vastapuolen argumentoinnin vakuuttavuutta vähentävänä, koska sen avulla on mahdollista kyseenalaistaa pohjatekstissä käytetty argumentointitekniikka: prototyypinen yksilö-ryhmä-suhde.*

Ohjeistamisessa sitoutumista osoitetaan harkitsemisen lisäksi vahvistamisella. Vahvistamisessa käytetään useita kiteytyneitä ilmauksia (*on kylmä tosiasia, on puhdas fakta, on totta*) ja modaalaisia partikkeleita, jotka osoittavat sanotun paikkaansa pitävyyttä (*toki, taatusti, kyllähän*). Esimerkkitekstiin 132 *kylmä tosiasia on* -kiteymään liittyy tekstikontekstissa vakuuttavuuden ongelma. Ensin kirjoittaja käyttää perustelukeinonaan sitä, että keskiarvo yleensä laskee lukiossa, mutta heti perään hän kuitenkin kertoo esimerkin itsestään, jolle näin ei tapahtunut: *Kylmä tosiasia kuitenkin on, että keskiarvo laskee lukiossa koska kokeet ovat aivan erilaisia kuin yläasteella. Minulle tosin kävi päinvastoin; keskiarvoni nousi lukiossa aika roimastikin.* (051T3) Jälkimmäinen perustelu heikentää tekstikontekstissa edeltävän perustelun vakuuttavuutta, mutta tukee kuitenkin tekstin pääväitteen vakuuttavuutta.

Kiteytyneiden ilmausten lisäksi harkitsemista voidaan osoittaa modaalisilla partikkeleilla. Esimerkkitekstissä 132 mielenkiintoinen vahvistamista osoittava partikkeli on *kyllähän*. *Kyllä* on merkitykseltään moninainen, vaikka sen ydinaluetta on vakuuttelu. Kirjoitetussa tekstissä sitä käytetään, kun kirjoittaja esittää mielipiteitään ja tuo esiin erimielisiä kantoja. Partikkeli osoittaa puhujan ja kirjoittajan suhtautumista: esimerkiksi vastakkaisen mielipiteen torjumista. Se tuo tekstiin vakuuttelun sävyn. (Hakulinen 2001b: 425–426, 432; ISK § 1027, 1609.) *Kyllähän hänen olisi pitänyt tietää, että tahti on lukiossa aivan toista luokkaa kuin yläasteella* vakuuttelee, että toisenlainen käsitys asiasta ei ole odotuksenmukainen.

Referoidessaan pohjatekstiä kirjoittajat käyttävät yleensä neutraaleita lähdemainintoja. Myös johtolauseissa esiintyvät verbit ovat useimmiten neutraaleja: epäsuorassa ja suorassa esityksessä on pääsääntöisesti neutraaleja kommunikaatioverbejä, kuten *kirjoittaa, kertoa, kysyä, esittää* ja *tiivittää*. Osassa aineistoni teksteissä on suhteellisen vähän referointia, mikä johtuu siitä, että ohje-jaksot ovat varsin laajoja.

Ohjeistamisessa intensiteetin ilmauksia käytetään runsaasti. Niillä osoitetaan oman mielipiteen vahvuus tai lisätään perustelun voimaa: *olen aika eri mieltä; ehkä olin hieman tavallista väsyneempi; olin odottanut paljon pahempaa; olin aluksi hieman huolestunut; työtä tuntuu olevan liian paljon; hyvät yöunet ovat äärimmäisen tärkeä asia*. Tällaisella intensiteetin ilmausten runsaalla käytöllä voi olla myös negatiivinen retorinen vaikutus: teksti saa paasaavan sävyn.

Esimerkkitekstissä 132 on useita ohjeistamisen argumentointitavalle tyyppillisiä piirteitä esimerkiksi ohje-jaksoja ja harkitsemisen ilmauksia. Teksti jakautuu mielenkiintoisella tavalla yleisön osalta: tekstin aloitus ja kaksi ensimmäistä käsittelykappaletta on kirjoitettu universaaliyleisölle, minkä jälkeen tekstin keskustelu muuttuu kirjemäiseksi kahdenväliseksi keskusteluksi<sup>79</sup>. Kirjemäisessä osiossa kirjoittaja antaa ohjeita, jotka hän kohdentaa Tarja Saarelle tai hänen tyttärelleen (*Tyttäreni kannattaisi myös muistaa, että - -; Tyttäreni kannattaisi myös ajatella sitä, miten - -*) ja puhuttelee pohjatekstin kirjoittajaa (*kuten sinä esitit kirjoituksessasi*). Esimerkkitekstin lopetuksessa on toivotuksia, jotka lisäävät lukijan tunnetta kirjemäisestä keskustelusta. Tällaiset toivotukset ovat yleisiä ohjeistamisen argumentointitavassa, ja ne kuuluvat yleensä kiinteästi ohjejaksoon.

(132) Ohjeistamisen argumentointitavan esimerkkiteksti

Lukioko muka liian rankka?

- |  |   |
|--|---|
| A. POHJATEKSTIN REFEROINTI                             | A. Luin Helsingin Sanomien mielipidepalstaa 20.11. ja silmiini pisti Tarja Saaren kirjoitus lukion kohtuuttomasta työtaakasta. <b>Hän kirjoitti</b> tyttärensä opiskelevan ensimmäistä vuotta lukiossa ja hänen olevan äärimmilleen stressaantunut. B. Itse opiskelen lukiossa kolmatta vuotta ja C. olen aika eri mieltä Tarja Saaren kanssa lukion työtaakasta. D. Hän kirjoittaa, että hänen tyttärelleen ei jää muuhun aikaa kuin koulunkäyntiin.   |
| B. PERUSTELU<br>TPA, auktoriteetti,<br>nimetty henkilö |   |
| C. OMA MIELIPIDE (kiisto)                              |   |
| D. POHJATEKSTIN REFEROINTI                             |   |
| E. PERUSTELU<br>TLA, esimerkki                         | E. Minulle itselleni lukion ensimmäiset kaksi vuotta eivät tuottaneet suuria ongelmia. <b>Ehkä</b> olin hieman tavallista väsyneempi, mutta olin odottanut paljon pahempaa. Yläasteella opettajat pelottelivat meitä siitä, että lukiossa työtä on enemmän ja työtahti on paljon tiiviimpi kuin mihin olemme yläasteella tottuneet. Olinkin yllättynyt kuinka helppoa siirtyminen yläasteelta lukioon oli. Koulu tuntui mukavalta ja työn määräkin oli mielestäni kohtuullinen. Olin aluksi hieman huolestunut siitä, miten pystyisin lukemaan kokonaisen oppikirjan kokeeseen, kun yläasteella olin tottunut 20 sivun koealueisiin. Mutta loppujen lopuksi sekään ei tuottanut minkäänlaisia ongelmia. Sain jopa parempia numeroita kokeista kuin yläasteella. |

(jatkuu)

<sup>79</sup> Ohjeistamisen esimerkkitekstissä kirjelmäisyyttä lisää tietysti myös tekstin pituus: yleisönosastotekstiksi teksti on todella pitkä ja rönsyilevä (esimerkki 132).

F. MYÖNNYTYS  
G. PERUSTELU

F. **Toki** minullakin on ollut Tuula Saaren kuvaamia ongelmia, **mutta nyt varsinkin** lukion viimeisenä vuonna tunnen itseni stressaantuneeksi. G. Työtä tuntuu olevan liian paljon ja ylioppilaskirjoitukset painavat päälle. Olen **kuitenkin** ihmeissäni hänen tyttärensä ongelmista jo tässä vaiheessa.

H. PERUSTELU

- 1) TPA, syy-seuraus-suhde
- 2) KA, vertailu, vastakohtat
- 3) E, vastakohtaparit
- 4) KA, yhteensopimattomuus

H.1) **Mieleeni tuli**, onko tyttäresi laisinkaan oikeassa paikassa vai onko hän vain päässyt yläasteella niin helpolla, että lukion työmäärä tuntuu sen takia niin kohtuuttomalta. 2) **Kyllähän** hänen olisi pitänyt tietää, että tahti on lukiossa aivan toista luokkaa kuin yläasteella. 3) **Tuntuu myös, että** tyttäresi ottaa koulunkäynnin aivan liian vakavasti eikä osaa rentoutua laisinkaan. 3) jatkuu ja 4) **Kerroit kuinka** tyttäresi vapaa-aika kuluu kotitehtävien ym. koulutöiden murehtimiseen eikä hän pysty enää edes käymään tanssitunneilla. **Tämä kuulostaa** liioittelulta tai sitten tyttäresi todellakin on väärässä paikassa.

I. PERUSTELU

- TPA,  
pragmaattinen argumentti

I. 5) Itse olen lukion aikana oppinut sen, että välillä täytyy rentoutua ja jättää koulutyöt sikseen. Ei se ole niin vaarallista jos kerran jää englannin kotitehtävät tekemättä tai jos ei aina jaksaa aamulla herätä tunneille. Hyvät yöunet ovat äärimmäisen tärkeä asia, jotta jaksaa. Harrastuksiinkin pitäisi jäädä aikaa. J. Asiat täytyy tehdä oman jaksamisen varassa.

J. OMA MIELIPIDE

K. OHJE

K. **Suosittelisinkin** nyt, että tyttäresi rentoutuisi ja löysäisi vähän tahtia. Ei lukion ensimmäinen vuosi ole niin tärkeä vaan tärkeämpää on säästellä voimavaroja siihen viimeiseen vuoteen, jossa ylioppilaskirjoitukset odottavat. Tyttäresi **kannattaisi** myös muistaa, että aina ei voi kokeista saada kymppejä eikä se ole tarkoituskaan. Liiallinen murehtiminen aiheuttaa vain stressiä ja silloin kaikki menee huonosti.

L. PERUSTELU

- 1) TPA, syy-seuraus-suhde
- 2) TPA, ad personam
- 3) TPA, syy-seuraus-suhde
- 4) TLA, esimerkki
- 5) E, vastakohtapari

L.1) Kokemuksella voin sanoa, että lukion viimeinen vuosi vaatii paljon enemmän ponnisteluja ja työntekoa, joten on parempi ottaa lukion alussa vähän rennommin. 2) Tuli myös mieleeni että minkälaisia suorituspaineita koti luo tyttärellesi? 3) **On tietenkin luonnollista**, että jos on tottunut hyviin arvosanoihin niin jatkossakin odottaa hyviä suorituksia. **Kylmä tosiasia kuitenkin on**, että keskiarvo laskee lukiossa koska kokeet ovat aivan erilaisia kuin yläasteella. 4) Minulle tosin kävi päinvastoin; keskiarvoni nousi lukiossa aika roimastikin. 5) Joillekin lukio sopii, toisille taas ei.

(jatkuu)

(132) (jatkuu)

M. OHJE

N. OMA MIELIPIIDE

O. OHJE

M. Jos tyttäresi ei yksinkertaisesti osaa rentoutua ja hän on edelleen stressaantunut, niin **suosittelisin** miettimään vakavasti jotain toista oppilaitosta kuin lukiota. N. **Ehkä** lukion työtavat eivät vain sovi tyttärenne. **Voi tosin olla, että** tyttäresi stressaantuminen ym. on vain alkuaajan ongelmia, **ehkä** hän ajan kanssa tottuu lukion työtapoihin. O. Mutta koulun takia ei kannata sentään niin paljon stressata, että joutuisi lukion jälkeen suoraan sairauseläkkeelle **kuten sinä esität** kirjoituksessasi. Tyttäresi **kannattaisi** myös ajatella sitä, miten hän aikoo pärjätä esim. yliopistossa tai töissä jos lukiokin tuottaa niin suuria ongelmia? Kaikesta huolimatta toivotan tyttärenne hyvää jatkoa! Tee kovasti töitä, mutta muista rentoutua. Työnteko kyllä sitten palkitaan. (051T3)

Mielenkiintoista on, että ohjeistamisessa tekstit poikkeavat muista lukiolaisten yleisönosastoteksteistä ja muistuttavat ennemminkin henkilökohtaisia kirjeitä, yleisönosastojen avoimia kirjeitä tai aikakauslehtien kysy neuvoa -palstojen vastauksia kuin esimerkiksi perinteisiä sanomalehtien yleisönosastotekstejä. Bhatia (2004: 29, 57) mainitsee, että jotkut genret näyttävät muodostavan tekstikolonioita, jotka ovat useamman genren muodostamia päällekkäisyyksiä ja joissa lähgenrejä edustavat tekstit eivät välttämättä kunnioita yksittäisen tarkkarajaisen genren vahvoja samanlaisuuksia ja rajoituksia. Lukiolaisten yleisönosastokirjoituksiksi tarkoitettujen mielipidetekstien lähiteksteinä voidaan pitää erilaisia ohjailevia tekstejä, koska niiden yhtenä funktiona on, kuten mielipideteksteilläkin, halu saada aikaan muutosta vastaanottajan käytöksessä tai ajattelussa. Tästä voi johtua se, että joidenkin lukiolaisten valitsema argumentointitapa on ohjeiden antaminen perustelemisen ja mielipiteen esittämisen jäädessä taka-alalle. Kyse on siitä, että toiselle tekstilajille tyypilliset tekstijaksot tulevat käyttöön. Ilmiötä kutsutaan genren upottamiseksi, koska hallitsevan tekstilajin sisällä ilmenee toinen (Bhatia 2004: 58).

Tekstilajien kolonisoitumisesta kertovat sekä rakenne että erilaiset kielelliset piirteet (Komppa 2006: 304). Ohjeistamisessa kolonisoitumisesta voivat kertoa esimerkiksi ohje-jaksojen runsaus, valitut argumentointitekniikat (auktori-teettiin vetoaminen) ja puhutteluun liittyvät keinot. Myös tekstien pituutta voidaan pitää yhtenä kolonisoitumisesta kertovana piirteenä: tekstimäärä ja muodollisten jaksoiden runsaus muistuttavat henkilökohtaisten kirjeitten rakennetta. Tällaisen ”ylipitkän” yleisönosastotekstin syntymiseen on voinut vaikuttaa ainekirjoituksen perinteet ja konventiot, eli konteksti. Esimerkiksi ylioppilaskokeen erilaisia mielipidetekstejä on ohjannut odotus kuuden tunnin työskentelystä ja vaatimus 4–5 sivun ohjepituudesta, minkä vuoksi ylioppilasaineena kirjoitetuista kolumneista ja yleisönosastoteksteistäkin on muodostunut pohdiskelevia esseitä (Helttunen & Julin 2008: 89). Voikin ajatella, että kirjoittajalla on tekstiä tuottaessaan ollut mielessään samanaikaisesti useamman tekstilajin ominaispiirteet ja tavoitteet: kirjoittaja on pyrkinyt kirjoittamaan riittävän laajan äidinkielen aineen ja kantaa ottavan yleisönosastotekstin. Tällaista useiden sa-

manaikaisten tavoitteiden läsnäoloa tekstissä voi pitää yhtenä genrejen sekoittumisen syynä (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 134).

Koska ohjeistamiseen perustuvia tekstejä on aineistossani suhteellisen vähän (8) ja koska ne monin tavoin poikkeavat muiden ryhmien teksteistä, tekstejä voisi pitää ei-prototyyppeinä yleisönosastokirjoituksiksi tarkoitettuina mielipideteksteinä. Vaikka argumentointitapana ohjeistaminen ei ole prototyyppinen valinta, ohje-jaksoja esiintyy myös muilla kirjoittajilla yksittäisinä tekstijaksoina. Ohjailevien tekstien -tekstikolonian funktion samankaltaisuus - vaikuttamaan pyrkiminen - voi vaikuttaa tällaisten tekstijaksojen esiintymiseen. Ohjeistamisen argumentointitavassa konkretisoituu tekstilajitutkijoiden ajatus (Bhatia 2004: 25–26, 57–59) siitä, että tekstilajit eivät esiinny puhtaina, vaan ovat todellisuudessa monimuotoisia ja sekoittuneita.

## 5.4 Häilyminen

Aineistossani on tekstejä, joissa ei ole yhtenäistä tapaa argumentoida tai käyttää tekstin kokonaisrakenteessa funktionaalisia jaksoja. Tällaisissa teksteissä kirjoittaja voi käyttää sekaisin esimerkiksi suoraa kiistämistä, myönnyttelemistä ja ohjeistamista. Koska tekstin kirjoittaja häilyy erilaisten argumentointitapojen välillä, nimitän argumentointitapaa häilymiseksi. Tekstit ovat usein epäloogisia, mikä saa lukijan hämilleen, koska hänen on hankala hahmottaa tekstin pääidea.

Häilymisessä funktionaalisten jaksojen ja toimintasarjojen käytössä on suurta variaatiota, eikä tämän ryhmän teksteihin muodostu mitään selkeää prototyypistä rakennetta. Usein on kuitenkin niin, että samassa tekstissä on sekä kiistämisen että tukemisen argumentointitavoille tyypillisiä funktionaalisia jaksoja, mikä aiheuttaa tekstiin ristiriidan,<sup>80</sup> kuten esimerkkitextissä 140. Siinä kirjoittaja aluksi on pohjatekstin kanssa samaa mieltä oma mielipide -jaksossa mutta heti perään omilla perusteluillaan kumoaa näkemyksensä. Myös tekstin lopetuksessa kirjoittaja on eri mieltä pohjatekstin kirjoittajan kanssa. Lukijalle tällainen teksti on vaikea, eikä lukija välttämättä hahmota, kumman mielipiteen kannalla kirjoittaja on.

Myös pääväitteen paikallistaminen voi olla hankalaa. Ryhmän sisällä onkin suuri variaatio pääväitteen sijainnissa: ryhmän teksteissä pääväite ei esiinny yhtenäisesti jossakin tietyssä muodollisessa tekstijaksossa. Usein selkeä pääväite puuttuu kokonaan. Joissakin teksteissä pääväite ilmaistaan ainoastaan tekstin keskellä. Tällainen keskellä esiintyvä pääväite voi olla seurausta siitä, että argumentointitavan valinta ja tekstin tekeminen ei ole ollut kovin tiedostavaa. Keskellä sijaitseva pääväite ei tue samalla tavalla tekstin vakuuttavuutta kuin tekstin alussa tai lopussa oleva pääväite, koska se ei useinkaan – ainakaan ensimmäisen lukukerran jälkeen – jää lukijalle mieleen.

<sup>80</sup> Voisi ajatella, että puhutussa tekstissä, kuten väittelyssä, erilaisten argumentointitapojen käyttö väittelyn eri vaiheissa ei olisi samalla tavalla ongelmallista, vaan jopa hyödyllistä viestintätilanteeseen mukautumista.



Häilyminen on vakuuttavuuden kannalta ongelmallinen argumentointitapa: tekstien tavoite jää lukijalle avoimeksi ja perustelut sekä esitetyt mielipiteet ovat ristiriitaisia. Tekstien kirjoittajien yhtenä ongelmana voidaankin pitää tekstin suunnittelua tai luultavasti sen puutetta. Tekstiä on ehkä alettu kirjoittaa ennen kuin oma lopullinen mielipide on muotoutunut tai ennen kuin tekstin rakennetta tai jäsentelyä on hahmoteltu. Useimmiten teksteissä ei ole selkeää mielipidettä tai mielipide on vaihtunut kirjoitusprosessin aikana.

Tekstin tekemisen suunnittelemattomuudesta, varsinaisen pääväitteen puuttumisesta tai tekstin pohdiskelevasta otteesta voi johtua myös se, että häilymisessä käytetään usein funktionaalisten jaksojen sisällä siirtymäkysymyksiä upotuksina. Kysymysten runsas käyttö tekstissä voi kertoa myös siitä, että tekstin suunnittelu tapahtuu samanaikaisesti tekstin tuottamisen kanssa. Siirtymäkysymykset ovat siirtymälauseita, joille on ominaista, että ne liittyvät sekä edeltävään että myöhempään tekstiin, ja joilla osoitetaan, että esimerkiksi puheenaihe, tarkastelutapa tai näkökulma vaihtuu. (Makkonen-Craig 2005: 228, 234.) Esimerkin 133 kirjoittaja käyttää kysymystä aloituksessa, jolloin kysymyksen funktiona on aiheen esittely ja tekstin aloittaminen. Ensimmäinen käsittelykappale alkaa kolmella kysymyksellä, jotka osoittavat, että näkökulma muuttuu: kirjoittaja alkaa pohtia syitä kohtuuttomaan työtaakkaan. Esimerkin viimeinen virke on retorinen kysymys, jonka funktiona voidaan pitää aiheen päättämistä ja aiheen siirtämistä lukijan mietittäväksi.

(133) Onko lukion työtaakka kohtuuton? - - Mutta onko syy pelkästään koulun? Voiko olla, että kyseinen tyttö on itse asettanut omat tavoitteensa liian korkealle? Vai onko kenties painostusta menestymiseen tullut yhteiskunnalta, perheeltä? - - Onko hyöty siis sittenkään [epäselvä sana] kuin haitta? (014P1)

Häilymisessä harkitseminen on tyyppillinen sitoutumisen ilmaisemisen keino, joka on yleinen myös myönnyttelemisen argumentointitavassa. Siinä harkitsemisen avulla annetaan usein dialogista tilaa lukijalle, kun taas häilymisessä ilmaukset tuntuvat vähentävän tekstin vakuuttavuutta ennemminkin kuin antavan tilaa mahdollisille toisille näkökannoille. Usein tällainen koko tekstin vakuuttavuutta vähentävä harkitsemisen ilmaiseminen esiintyy tekstin lopetuksessa. Esimerkissä 134 on tekstin ensimmäinen käsittelykappale ja lopetuskappale. Niissä kirjoittaja kumoaa aloituksessa esittämänsä samanmielisyyden Saaren näkemyksen kanssa, koska käyttää harkitsemisen ilmauksia: *en ymmärrä täysin, tuntuu* ja *ei kai*. Ensimmäinen ilmaus kuvaa eksplisiittisesti, että harkitseminen kohdistuu Saaren esittämään näkökantaan ja että siihen liittyy kirjoittajan puolelta ymmärtämisen ongelmia. Ymmärtämisen intensiteettiä määritellään myös täyteen astetta kuvaavalla adverbilla *täysin*. *Tuntuu*-verbillä kirjoittaja osoittaa, että kyse on hänen vaikutelmastaan. *Ei kai* -ilmauksella alkava kysymyslause osoittaa harkitsemista, vaikka siinä voi nähdä myös kielteisen affektisen sävyn (ks. ISK 1385).

(134) **En ymmärrä täysin** mitä Saari tarkoitti sillä, että edes kesätöissä käyminen ei olisi suotavaa. Itse en ainakaan näe sille mitään estettä, ainakaan koulun puolesta – harvemmin koulua kesällä käydään. On tietysti totta että rentoutumista ja lomailua ei pidä unohtaa.

Saaren viittaus nuorten tulevaisuuteen aikaisella sairaseläkkeellä **tuntuu** aika raskaalta. **Ei kai** asiat vielä niin huonosti ole? (082T4)

Häilymiseen liittyy myös lukuprosessin kommentointi ja etenkin lukuprosessiin liittyvien ymmärtämisen ongelmien kommentointi, toisin kuin muissa harkitsemista hyödyntävissä argumentointitavoissa (esimerkki 135 ja 140). Ilmaukset ovat usein korostetun subjektiivisia: kirjoittaja sanallistaa, että kyse on hänen epävarmuudestaan.

(135) **En ole varma, tarkoitatko** mielenterveysongelmien, päihdeongelmien ja muiden vastaavien syntyvän lukio-opiskelun vaativuudesta vai ”kesätyökiellosta” (030T2).

Useita harkitsemisen ilmauksia voisi perinteisesti kutsua väitteiden ja perusteluiden totuusarvon lieventimiksi. Ne vähentävät väitteiden varmuusastetta. Tällaista tapaa on pidetty varovaisen kirjoittajan tekstile tyypillisenä (Luukka 1992: 361). Esimerkissä 136 kirjoittaja vähentää väitteidensä varmuusastetta *ei*-kieltoverbiin liittyvällä välttämättömyyttä tai velvoitetta osoittavalla modaalisella adverbilla *välttämättä*, modaalisella *toki*-partikkelilla ja tietämistä ilmaisevalla *luulen*-verbillä, modaalisella *luultavasti*-adverbilla sekä *Sekin on ymmärrettävää* -lauseella (ks. ISK § 1551). Näistä *ei välttämättä*, *luulen* ja *luultavasti* osoittavat harkitsemista, mutta muut toimivat toisenlaisina sitoutumisen keinoina: *toki*-partikkeli ja *Sekin on ymmärrettävää* -lause osoittavat myöntämistä.

(136) Tarja Saaren mielipiteissä loistaa mielestäni asiaan kuulumaton narkästys. **Toki** sellainen tehoaa parhaiten, mutta mielestäni asiat pystyisi tuomaan esiin vähän rauhallisemmin ja tietysti koulun henkilökuntaa haukkumatta. Äiti ei ole miettinytkään vaihtoehtoa, että **ei** koulussa **välttämättä** ole vikaa, vaan tytön aseenteissa. Tämä on tyypillistä vanhemmille, he näkevät lapsensa aina olevan oikeassa ja muiden väärässä. **Sekin on ymmärrettävää**. - - **Luulen** kuitenkin että paineet ovat muunlaisia kuin lukiossa – selviämispaineita. Joillakin voi **toki** olla niitäkin. - - Elämää voi opetella. **Luultavasti** Tarja Saarenkin tytär hetken kuluttua huomaa, että lukion rinnalla kulkee tavanomainen mukava ja huoleton elämä. (033T2)

Mielenkiintoista on, että häilymisessä harkitseminen osoitetaan usein konditionaalilla, mikä vähentää esitettyyn asiaan sitoutumista ja esitetyn väitteen totuusarvoa. Esimerkissä 137 kirjoittaja käyttää lopetuskappaleessaan konditionaalina harkitsemisen (*voisin väittää* [harkitseminen] vrt. *väitän* [oman käsityksen lausuminen]) osoittamisessa.

(137) **Voisin** näin omien näkemysteni pohjalta **väittää**, että vanha sanalasku ”...sieltä missä aita on matalin” on jokaisen omassa harkinnassa. - - Itse en siis aidan ylitykseen valitsisi tikapuita apuvälineeksi. (005P3)

Harkitsemisen lisäksi häilymisessä sitoutumista osoitetaan myös muilla suhtautumisen teorian määrittelemillä keinoilla, etenkin erilaisilla lähdemaininnoilla. Referoidessaan pohjatekstiä kirjoittajat suosivat epäsuorassa esityksessä neutraaleja lähdemainintoja ja kommunikaatioverbejä, kuten *kertoa*, *todeta*, *kirjoittaa*, *mainita*, *viitata*, *esittää* mutta myös etäännyttäviä lähdemainintoja ja kontekstissaan negatiivisen latauksen saavia verbejä, kuten *valittaa* sekä kannattamisen

ilmauksia, kuten *osua naulan kantaan*. Häilymisessä on muihin argumentointitapoihin verrattuna käytetty eniten suoraa esitystä, mikä voi kertoa epävarmuudesta epäsuoran esityksen käytössä tai halusta kirjoittaa teksti mahdollisimman nopeasti, koska suorien lainausten käyttö saattaa nopeuttaa tekstin valmistumista. Suoraa kerrontaa edeltää sekä neutraaleja verbejä *kysyä, kuvata, todeta, kirjoittaa* mutta myös värittyneitä verbejä *huomauttaa, nimittää, ärsyyntyä ja kauhistella*.

Yksittäisessä tekstissä kommunikaatioverbin valinta voi olla epäjohdonmukaista, niin että samassa tekstissä on sekä negatiivisesti värittyneitä verbejä että positiivisia ilmauksia. Kirjoittaja saattaa käyttää johtoilmausten verbien valinnassa hyökkäämisen mukaista aggressiivista, asenteen esiin tuovaa tapaa ja myönnyttelyyn perustuvaa neutraalia tapaa sekaisin. Epäjohdonmukaisuus näkyy myös siinä, että kirjoittaja voi ensin käyttää etäännyttävissä lähde-maininnoissa negatiivisia ilmauksia, minkä jälkeen hän kannattamisen ilmauksella osoittaa tukevansa pohjatekstin näkemystä.

Tekstit erottuvat kielellisten piirteiden kannalta muista aineistoni teksteistä, koska niissä on melko usein metatekstiä eli oman ajatus- tai kirjoitusprosessin kommentointia. Esimerkkitekstin 140 alussa on metatekstiä: *Haluaisin tuoda julki oman mielipiteeni asiasta ja jakaa kokemuksiani lukio-opiskelusta*. Metatekstissä kirjoittaja käyttää konditionaalia, minkä avulla kirjoittaja tuo ilmi oman aikomuksensa (Kauppinen 1998: 168–172; ISK § 1558). Metatekstiä on myös kolmannessa käsittelykappaleessa, kun kirjoittaja aloittaa kappaleen mentaalilla *ihmettelen*-verbillä, joka on kyllä metatekstiä, mutta samalla osoittaa myös sitoutumista ja kirjoittajan arviota (ks. ISK § 461): se aloittaa jakson, jossa kirjoittaja lausuu oman käsityksensä ja tukee sitä perusteluiden avulla.

Tekstit ovat monella tavalla subjektiivisia: niissä kuvataan omakohtaisia tunteita ja kokemuksia. Myös teksteissä esiintyvät inhimillisen toiminnan arvottamisen ilmaukset koskevat usein kirjoittajan omaa kyvykkyyttä (esimerkit 138–139). Mielenkiintoista on, että häilymisen argumentointitavassa tällaiset arvottavat ilmaukset ovat usein sävyllään vähätteleviä.

(138) Itse olen välillä ollut valmis lyömään koko leikin kesken tuntiessani, ettei minusta ole tähän. **Olen liian tyhmä** selviytyäkseni lukiosta kunniallisesti läpi. (032T2)

(139) Itse **en ole parhaita** oppilaita mutta **en myöskään huonoimpia** (066P4).

Häilymisessä käytetään suhteellisen vähän intensiteetin ilmauksia. Jos niitä tekstissä on, ne osoittavat usein matalaa intensiteettiä, kuten esimerkissä 140. Esimerkkitekstissä on muitakin häilymiselle tyypillisiä piirteitä: Kirjoittaja sekä kannattaa että vastustaa pohjatekstin näkemyksiä oma mielipide -jaksoissa. Tekstissä on myös harkitsemisen ilmauksia (*mielestäni, en ole varma*).

## (140) Häilymisen argumentointitavan esimerkkiteksti

## EI OTSIKKOJA

A. POHJATEKSTIN REFEROINTI  
B. OMA MIELIPIIDE (väite)

A. **Tarja Saari, kirjoitit** huolestuneena tyttäresi jaksamisesta lukiossa. B. **Haluaisin tuoda julki** oman mielipiteeni asiasta ja jakaa kokemuksiani lukio-opiskelusta.

C. PERUSTELU  
1) KA, määritelmä,  
normatiivinen  
  
2) KA, vertailu,  
vertailuaste  
3) TLA, esimerkki

B. **Mielestäni** lukion työtaakka on kohtuuton. C.1) On kuitenkin hyvä, muistaa, että nykyisissä luokattomissa lukioissa oman ohjelmansa saamelko pitkälle päättää itse. Vähimmäiskurssimäärä on päivälukiossa 75 kurssia, joka pikaisesti laskien tekee keskimäärin n. 4,5 kurssia yhteen jaksoon. 2) Tavallisesti kurssimäärä nousee tuosta kaikilla hieman, mutta siitä huolimatta taakka ei kursseja katsoen ole ylimillinen. 3) Itse olen lukio-opinnoissani loppusuoralla, ja kun nyt katselen taaksepäin, ei työmäärä tunnu mahdottomalta.

D. MYÖNNYTYS

D. **On totta, että** toisinaan opiskelutahti on melko nopea ja opiskelijalta vaaditaan paljon monessa eri aineessa samanaikaisesti. Vitamiinit ovat siis hyvä apu jaksamiseen.

E. OHJE

E. **Kannattaa kuitenkin muistaa**, että välillä tekee hyvää unohtaa kaikki opiskeluun liittyvä hetkeksi. Paras "jaksamisvitamiini" itselläni on ollut koko lukionkäyntini ajan ulkoilu, ystävien seura ja riittävä uni.

F. OMA MIELIPIIDE (väite)  
G. PERUSTELU  
TLA, esimerkki

F. **Ihmettelen** lukiosi asennetta kesätöitä kohtaan. G) Meillä täällä X-lukiossa minä olen saanut päinvastaista ohjausta. Kesätöitä suositellaan vaihtelun, tulojen ja lisääntyvän työkokemuksen vuoksi.

H. POHJATEKSTIN REFEROINTI

H. **En ole varma**, tarkoititko mielenterveysongelmien, päihdeongelmien ja muiden vastaavien syntyvän lukio-opiskelun vaativuudesta vai "kesätyökiellosta". I. **Mielestäni** se, että nuorella, myös itselläni, riittää tekemistä opiskelun ja kesätöiden kanssa, pitää elämän ryhdissä ja tervehenkisenä. Joutilaisuus synnyttäisi paljon kuvaamiasi ongelmia. (jatkuu)

I. OMA MIELIPIIDE (väite)

## Esimerkki 140 (jatkuu)

J. OMA MIELIPIDE (tuki)

K. PERUSTELU

1) TLA, esimerkki

2) TLA, malli

L. OMA MIELIPIDE (toivomus,  
pääväite)

J. Lukiossa opiskelu on toisinaan rankkaa, melkeinpa kohtuutonta. **Olet siinä aivan oikeassa**, eikä huolesi ole aiheeton. K. 1) Etenkin Suomen pimeät syksyt vetävät voimamme äärimmilleen, ja varsinkin ensimmäinen syksy oli minulle raskas – vei aikansa tottua lukion tiiviiseen työtahtiin. Nyt on kuitenkin jo paljon helpompaa.

2) Nyt kun omasta opiskelustani on jäljellä enää 1,5 jaksoa, lukuloma ja yo-kirjoitukset, voin alkaa etsimään uusia haasteita jatko-opiskelupaikkaan.

L. Toivon tyttäreni voimia lukio-opiskeluun! Se on vaativa kokonaisuus, mutta sen suorittaneet ovat vahvoilla tulevaisuudessa. (030T2)

Häilymisen argumentointitavan mukaisia tekstejä on aineistossani 18, mikä on melko paljon; argumentointitapa onkin toiseksi yleisin heti suoran kiistämisen jälkeen. Tekstit muodostavat funktionaalisen rakenteen kannalta varsin heterogeenisen ryhmän, koska niissä ei ole prototyypistä tekstirakennetta. Teksteillä on kuitenkin myös yhteisiä piirteitä: argumentointi on usein ristiriitaista ja epäloogista, tekstin yleisrakenteessa on ongelmia ja oman toiminnan arvottaminen on vähättelevää. Koska argumentointi on teksteissä usein ristiriitaista, teksti ei onnistu johdattamaan lukijaa tekstin mielipide- ja arvomaailmaan. Lukija saa tekstejä lukiessaan usein vaikutelman epävarmasta kirjoittajasta, joka vähättelee omia mielipiteitään ja näkemyksiään.

## 5.5 Yhteenvetoa lukiolaisten argumentointitavoista

Edellä tarkastelin lukiolaisten yleisönosastotekstien argumentointitapoja. Argumentointitavoiksi määrittelin tukemisen, kiistämisen (suoran kiistämisen, hyökkäämisen, myönnyttämisen), ohjeistamisen ja häilymisen. Lukiolaisten yleisönosastotekstien tavoitteena on ottaa kantaa pohjatekstin kirjoittajan näkemyksiin ja esittää oma mielipide lukion työtaakasta. Tämä yleistavoite reaalistuu erilaisina argumentointitapoina, joiden määrittely perustui tekstien väliin eroihin esimerkiksi niiden funktionaalisessa rakenteessa, argumentointitekniikoissa ja suhtautumisen ilmaisemisessa.

Tukemisessa osoitetaan samanmielisyyttä pohjatekstin kirjoittajan mielipiteen kanssa, kun sitä vastoin kiistämässä pohjatekstin esittämä näkemys osoitetaan vääräksi. Kiistämisen argumentointitavan jaottelin kolmeen alaryhmään (suoraan kiistämiseen, hyökkäämiseen ja myönnyttämiseen), koska niissä kiistäminen tehdään eri tavalla: eroja on tekstien rakenteessa ja kielessä. Ohjeista-

misen argumentointitavassa keskeistä on ohjeiden antaminen. Häilymisessä tekstit ovat usein ristiriitaisia tai epäloogisia.

Argumentointitavat esiintyvät aineistossani seuraavasti: tukeminen 19,1 %, suora kiistäminen 32,6 %, hyökkääminen 10,1 %, myönnyttelyminen 9,0 %, ohjeistaminen 9,0 % ja häilyminen 20,2 %. Yleisimpiä argumentointitapoja ovat suora kiistäminen, häilyminen ja tukeminen. Opetuksen näkökulmasta huolestuttavaa on, että häilymisen argumentointitapa on näinkin yleinen: ongelmallista on, että häilymisessä ei ole selkeää tapaa rakentaa tekstiä ja argumentointia ja että tekstien vakuuttavuus kärsii näiden puutteiden vuoksi. Argumentointitapojen määrällinen esiintyminen on kuvattuna myös taulukossa 10.

TAULUKKO 10 Argumentointitapojen esiintyvyys aineistossa

Argumentointitapa	f	%
tukeminen	17	19,1
suora kiistäminen	29	32,6
hyökkääminen	9	10,1
myönnyttelyminen	8	9,0
ohjeistaminen	8	9,0
häilyminen	18	20,2
yhteensä	89	100,0

Argumentointitapoja luonnehdin niissä esiintyvien funktionaalisten jaksojen, argumentointitekniikoiden ja suhtautumisen ilmaisemisen osalta. Vaikka monet funktionaaliset jaksot, argumentointitekniikat ja suhtautumisen ilmaisemisen keinot ovat yleisiä eli esiintyvät useissa teksteissä riippumatta kirjoittajan tietoisesti tai tiedostamattomasti valitusta argumentointitavasta, osa käytetyistä tekniikoista ja ilmauksista ovat korostuneesti esillä tietyssä argumentointitavassa.

Tukemisessa, kiistämisessä ja ohjeistamisessa teksteistä on selkeästi hahmotettavissa funktionaalisia jaksoja, argumentointitekniikoita ja sitoutumisen ja inhimillisen toiminnan arvottamisen ilmauksia, jotka luonnehtivat argumentointitapaa. Tukemisessa käytössä ovat etenkin tukena esitetyt oma mielipide - jaksot, yksilö-ryhmä-sidokseen perustuva argumentointitekniikka, kannattamisen ja harkitsemisen ilmaiseminen sekä positiivinen ja implisiittinen pohjatekstin kirjoittajan arvottaminen. Suorassa kiistämisessä käytetään kiistona esitettyjä oma mielipide -jaksoja, argumentointitekniikkana ovat auktoriteettiin vetoaminen sekä malli, sitoutumisen ilmaisemisessa käytetään kiistämistä, oman käsityksen lausumista ja vahvistamista sekä arvottamisessa epäsuoria ja implisiittisiä keinoja. Hyökkäämisessä on runsaasti kiistona esitettyjä oma mielipide -jaksoja, ad personam -argumentteja, oman käsityksen lausumista ja kiistämistä sekä suoraa ja negatiivista pohjatekstin kirjoittajan uskottavuuden ja kyvykkyyden arvottamista. Myönnyttelymisessä on useita myönnytys-jaksoja, ja tekstien sitoutumisen ilmaisemisen keinona on usein myöntäminen. Tekstien arvottaminen koskee useimmiten ihmisryhmää eikä yksilöä. Ohjeistamisessa keskeisenä tekstejä luonnehtivana funktionaalisenä jaksona ovat ohje-jaksot. Teksteis-

sä käytetään auktoriteettiin vetoamista, harkitsemista ja suoraa henkilön kyvykkyyden arvottamista.

Häilymisen argumentointitavassa tekstit sitä vastoin ovat heterogeenisiä eikä niissä ole yhtä yleistä tapaa rakentaa teksti tietyistä funktionaalisista jaksosta ja argumentointitekniikoista. Tekstien funktionaaliset jaksot voivat jopa olla keskenään ristiriitaisia, eivätkä tue tiettyä tekstin tavoitetta. Perusteluina toimivat argumentointitekniikat voivat niin ikään luoda ristiriitaisuuksia tekstin sisälle: ne voivat vähentää oma mielipide -jakson vakuuttavuutta. Häilymisessä sitoutumisen ilmaisemisessa on korostetusti käytössä harkitseminen, joka tekstikontekstissa ilmaisee subjektiivista epävarmuutta. Tekstien inhimillisen toiminnan arvottaminen koskee kirjoittajaa itseään ja sisältää usein vähättelyä. Argumentointitapa on usein epälooginen ja ristiriitainen, eikä teksti onnistu vakuuttamaan lukijaa.

Totesin edellisissä luvuissa, että tietty argumentointitapa ja siihen liittyvät funktionaaliset jaksot, argumentointitekniikat sekä sitoutumisessa ja inhimillisen toiminnan arvottamisessa käytetyt ilmaukset luovat lukijalle mielikuvia tekstistä. Lukijalle syntyykin teksteistä tiettyjä vaikutelmia: Tukemisen tekstit ovat sallivia ja muita näkökantoja kunnioittavia. Suoran kiistämisen tekstit pyrkivät epäsuoran evaluoinnin avulla neutraaliuteen ja vakuuttavuuteen ja usein siinä onnistuvatkin. Hyökkäämisessä tekstit ovat aggressiivisia, kun taas myönnytteleminen argumentointitavan mukaisissa teksteissä keskeistä on positiivisuus ja varovaisuus. Ohjeistamisessa tekstit tuntuvat ohjailevilta, esseemäisiltä, kirjelmäisiltä ja joskus paasaavilta. Häilymisessä tekstit ovat usein ristiriitaisia ja epäloogisia.

## 6 TUTKIMUKSEN LOPUKSI

### 6.1 Tutkimuksen keskeisimmät tulokset

Tässä tutkimuksessa tutkin lukiolaisten koulussa kirjoitettuja yleisönosastotekstejä ja tavoitteena oli lisätä tietoutta lukiolaisten argumentoivista teksteistä. Tutkimuskysymykset koskivat tekstin argumentointia ja rakennetta. Tutkimusmenetelmät tulivat kolmelta suunnalta: tekstilajiteoriasta, argumentaatioteoriasta ja suhtautumisen teoriasta. Keskeisimpinä teoreettisina tausta-ajatuksina olivat tekstilajiteorioiden ja argumentaatioteorian näkemykset. Suhtautumisen teoria toimi aputeorianana, jonka avulla oli mahdollista tarkastella suhtautumisen ilmaisemisessa käytettyä lingvististä resurssia.

Ensin tarkastelin aineistoni tekstejä rakenteen kannalta. Tavoitteena oli selvittää lukiolaisten yleisönosastotekstien yleisrakenne ja funktionaalinen rakenne: millaisia muodollisia ja funktionaalisia jaksoja teksteissä on. Muodollisten jaksojen tarkastelussa analysoin lukiolaisten yleisönosastotekstien yleisrakennetta: otsikointia, aloituksia, sisällön jäsentelyä, pääväitteen sijaintia tekstikokonaisuudessa ja lopetuksia. Aineistoni tekstien funktionaalisten jaksojen rakenteen analyysin keskeisimpinä tausta-ajatuksina olivat Bhatian (1993, 2004) ja Swalesin (1990, 2004) näkemykset genrestä. Tarkastelin tekstien funktionaalisia jaksoja, jotka vaihteellain tuovat esiin tekstin tarkoitusta. Erittelin funktionaalisten jaksojen kielellisiä piirteitä ja hyödynsin J.R. Martinin ja P.R.R. Whiten kehittämän suhtautumisen teorian sitoutumisen ilmaisemisen luokituksia. Kuvasin tutkimuksessani myös funktionaalisista jaksoista muodostuvia toimintasarjoja. Lähdin ajatuksesta, että teksteissä on mahdollisesti prototyyppisiä rakenneratkaisuja. Onhan lukiolaisten koulun ainekirjoitusteksteissä aiemmissakin tutkimuksissa huomattu olevan samankaltaisuuksia. Esimerkiksi Nyström (2000) on tutkiessaan ruotsalaisten lukiolaisten kirja-arvosteluja huomannut niiden noudattavan konventionaalitunutta rakennetta. Toisaalta yleisönosastotekstejä on pidetty tekstuaalisesti rutinoitumattomana lajina, jossa kontekstin vaikutus tekstiin on suuri (Nieminen 2005: 298). Tässä tutkimuksessa koulussa kirjoitetuissa yleisönosastoteksteissä oli havaittavissa rutinoituneita tekstirakenteita, vaikka variaatio olikin suuri.



Toiseksi analysoin lukiolaisten yleisönosastotekstien argumentointia Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1971) argumentaatioteorian avulla. Keskeisiksi tarkastelun kohteiksi teorian pohjalta nousivat argumentoinnin viitekehys (yleisö), argumentoinnin lähtökohdat (esisopimukset) ja argumentointitekniikat. Argumentointitekniikoita analysoidessani tein huomioita myös esimerkiksi intensiteetin ilmauksista.

Kolmanneksi yhdistin rakenteen ja argumentoinnin tarkastelun. Yhteistarkastelun avulla oli mahdollista kuvata tekstien argumentointitapoja, joiden määrittelyn lähtökohtana olivat teksteissä esiintyvät funktionaalisten jaksot, toimintasarjat, pääväitteen sijainti tekstikokonaisuudessa, argumentointitekniikat ja suhtautumisen ilmaukset. Seuraavaksi esittelen työni keskeisimmät tulokset.

### *Tekstien rakenne*

Tässä tutkimuksessa tekstien yleisrakennetta tarkasteltiin muodollisten ja funktionaalisten jaksoiden kannalta. Muodollisia jaksoja tarkasteltiin otsikoinnin, kappalejaotuksen, aloituksen, jäsentelyn, pääväitteen sijainnin ja lopetuksen osalta. Aineistoni tekstit noudattivat varsin usein kouluaineesta annettuja ohjeita, jotka koskevat tekstin muodollisia jaksoja<sup>81</sup>. Lukioinstituution kirjoittamisen opettamisen konteksti näkyikin teksteissä muun muassa muodollisen kappalejaon noudattamisena. Lukiolaisten yleisönosastoteksteistä vain muutamassa ei ole noudatettu konventionaalistunutta kappalejaotukseen perustuvaa muodollista rakennetta. Joissakin teksteissä on tosin koko tekstiä tai yksittäisiä tekstikappaleita koskevia kappalejaotuksen ongelmia. Tekstit rakentuvat pääsääntöisesti otsikosta, aloituksesta, 2–5 käsittelykappaleesta ja lopetuksesta.

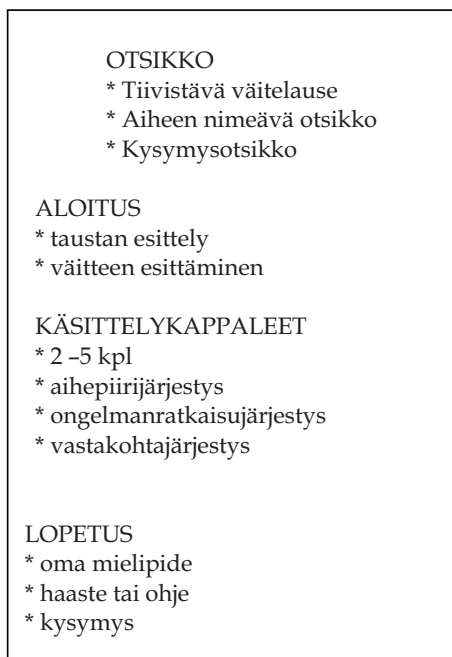
Lukiolaisten yleisönosastotekstit alkavat otsikolla lukuun ottamatta yhtä tekstiä. Otsikot ovat yleensä mielipiteen tiivistäviä tai aiheen ilmaisevia otsikoita. Yleisönosastotekstien tyypillisimmät aloituskeinot ovat taustan esittely ja väitteen esittäminen. Tekstien jäsentelynä on useimmiten joko aihepiirijärjestys, ongelmanratkaisujärjestys tai vastakohtajärjestys. Pääväitteen sijaintia tekstikokonaisuudessa tarkastelin Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan määrittelemien nousevan, laskevan ja homeerisen järjestyksen avulla. Aineistoanalyysi osoitti, että luokittelu ei ole kattava, joten täydensin luokittelua muun muassa pääväite tekstin keskellä -luokalla. Teksteissä noudatetaan usein suomalaiselle argumentointikulttuurille tyypillistä tapaa, jossa kirjoittaja etenee perustelujen kautta johtopäätökseen ja jossa tekstin pääväite on tekstin lopussa (ks. Mauranen 1993: 219–221). Tutkimuksen johdannossa määrittelemäni kulttuurinen konteksti tuleekin tässä yhteydessä selvästi esiin. Tekstin lopetuskeinoista tyypillisin onkin mielipiteen ilmaiseminen: yli puolet kirjoittajista esittää pääväitteensä ainakin tekstinsä lopussa. Muita yleisiä lopetuskeinoja ovat haasteen tai ohjeen ja kysymyksen esittäminen. Mielipiteen esittäminen tekstin lopussa heijastelee paitsi

<sup>81</sup> Myös muiden instituutioiden tekstit noudattavat usein tiettyä kaavaa. Esimerkiksi lakitekstit toistavat tekstilajinsa tekstirakenteen kaavaa hyvin tarkasti (Ketola 2003: 207).

kulttuurista kontekstia myös sosiaalista kontekstia eli instituution vaikutusta kirjoittajan tekemiin valintoihin. Kouluaineen muodollisen rakenteen opetuksessa mielipiteen ilmaiseminen mainitaan lukion oppikirjoissa yhtenä lopetuskeinona (ks. esim. Kirstinä, Panhelainen, Uusi-Hallila & Vähäpassi 1996: 136). Lukiolaisilla on siten instituution määrittelemää yhteisöllistä tietoa siitä, miten teksti yleensä rakentuu ja millaisia lopetuskeinoja voi kouluaineessa käyttää (ks. Swales 1990: 44–45, 54–55; Solin 2006: 80).

Aineistossani on sellaisia tekstejä, joissa kirjoittajilla on vaikeuksia rakentaa teksti pääväitteen kannalta vakuuttavaksi. Yleisönosastotekstit, joissa pääväite on tekstin keskellä (10 tekstiä), ja tekstit, joista ei ole löydettävissä pääväitettä (5 tekstiä), poikkeavat eniten lukiolaisten yleisönosastotekstien prototyypistä rakenteesta ja ovat ongelmallisia vakuuttavuuden kannalta. Pääväitteettömät tekstit eivät täytä yleisönosastokirjoituksen yhtä tekstilajipiirrettä: oman mielipiteen eksplisiittistä sanallista ilmaisemista. Lukijan voi olla vaikea hahmottaa tällaisten ei-prototyypisten tekstien tavoitetta, koska odotus mielipiteen eksplisiittisestä ilmaisemisesta ei täyty tai koska tekstin rakenne pääväitteen sijainnin kannalta on epätyypillinen.

Kuvioon 15 on kuvattu aineistoni yleisönosastotekstien yleisrakenne.



KUVIO 15 Yleisönosastotekstien tyypillinen yleisrakenne

Muodollisten jaksojen irrallinen tarkastelu kertoo tietysti melko vähän tekstien argumentointitavoista, koska ne kuvaavat lähinnä tekstin etenemistä kappaleesta toiseen. Opetuksellisesta näkökulmasta niitä voidaan kuitenkin pitää keskeisinä: ilman toimivaa muodollista rakennetta aineesta ja tekstistä tulee

yleensä vaikeaselkoinen. Muodollisten jaksoiden ja funktionaalisten jaksoiden yhteistarkastelu antaa opetuksen näkökulmasta konkreettisia välineitä opettaa ja ohjata opiskelijan tekstin rakentamista: Muodollinen rakenne osoittaa ja erottaa tekstin osat sekä antaa raamit tekstile. Funktionaalinen rakenne kertoo, mitä tekstissä tapahtuu.

Tekstin funktionaalisten jaksoiden analyysi osoitti, että lukiolaisten yleisö-osastoteksteissä on seuraavia funktionaalisia jaksoja: pohjatekstin referointi, oma mielipide (väite, tuki, kiisto), perustelu, myönnytys sekä ohje. Jaksot on mahdollista tunnistaa ja luokitella niiden tehtävien, kielellisten piirteiden ja tyypillisen sijaintipaikan perusteella.

Aineistossani on tekstejä, joissa kirjoittaja käyttää vain muutamaa eri funktionaalista jaksoa. Yleensä kirjoittajat kuitenkin käyttävät useita eri funktionaalisia jaksoja teksteissään. Funktionaalisista jaksoista yleisimpiä ovat oma mielipide (35,2 %), perustelu (29,3 %) ja pohjatekstin referointi (27,8 %) -jaksot. Yleisimpien jaksoiden esiintyminen lähes kaikissa teksteissä selittyy sillä, että aineistopohjaisen koulussa tuotetun yleisö-osastotekstin kommunikatiivinen päämäärä on pääpiirteissään hahmottunut kirjoittajille (ks. Bhatia 1993: 13–14; 2004: 115; Swales 1990: 42, 45–46). Ilman kyseisiä jaksoja teksti täyttäisi vajavaisesti koulussa tuotetun aineistopohjaisen yleisö-osastotekstin tekstilajinormit.

Esimerkiksi pohjatekstin referointi -jaksot ovat aineistossani tekstilajia luonnehtivia jaksoja. Jaksoissa esiintyy suhtautumisen teorian termein neutraaleja ja etäännyttäviä lähdemainintoja, jotka voi nähdä lukiolaisten aineistopohjaisten yleisö-osastotekstien tekstilajikonventiona. Erilaisilla lähdemaininnoilla rakennetaan dialogisuutta, joka aiemmissa tutkimuksissa on havaittu vaikeaksi vielä argumentoivaa tekstiä kirjoittaville yliopisto-opiskelijoillekin (Salminen ym. 2002). On myös esitetty tutkimustuloksia, joissa dialoginen pohjatekstin kanssa keskustelu nähdään argumentoivan tekstin osalta suhteellisen helppona (ks. Uusi-Hallila 1995). Tässä tutkimuksessa ilmeni, että lukiolaiset ovat pääsääntöisesti osanneet rakentaa tekstinsä pohjatekstistä ja omista ajatuksistaan, vaikka muutama kirjoittaja ohittaa pohjatekstin osittain eli ei hyödynnä aineistona ollutta tekstiä aineistopohjaisen aineen konventioiden mukaisesti. Suurin osa kirjoittajista kuitenkin viittaa pohjatekstiin useita kertoja ja käyttää referoinnissa neutraaleita tai etäännyttäviä lähdemainintoja, jotka sisältävät suoraa, epäsuoraa tai vapaata epäsuoraa esitystä. Vaikka dialogisuus teksteihin syntyy, kaikki eivät hallitse korrektin viittaamisen taitoja; etenkin hyökkäämisen ja häilymisen argumentointitavassa on ongelmia viitata korrektisti.

Funktionaalisten jaksoiden esiintyminen ja järjestys<sup>82</sup> eri teksteissä kuvaa kirjoittajan argumentointitapaa. Tekstilajimääritykset korostavat, että todellisten tekstien rakenteen variaatio tekstilajin sisällä on suuri (Bhatia 2004: 25). Myös empirian pohjalta on tehty vastaavia havaintoja: esimerkiksi Kompan (2006: 325) tutkimissa tiedotteissa tyypilliset makrorakenteet eivät toteudu kaikissa

<sup>82</sup> Työoikeutta käsittelevissä laeissa funktionaalisten jaksoiden esiintymisjärjestys on pysyvä (Ketola 2003: 218). Vaikka koulun ja oikeuden tekstit ovat molemmat instituution tekstejä, niissä on nähtävissä erilainen käsitys tekstilajin variaatiosta: lakiteksteissä sille ei ole tilaa, koulun teksteissä on.

tiedotteissa, eikä tekstilaji ole selvärajainen, vaikka siltä arkikäytössä tuntuisikin. Tässä tutkimuksessa esioletuksenani oli tekstien prototyypisyys rakenteen osalta muun muassa siitä syystä, että ne ovat syntyneet institutionaalisessa kontekstissa ja että niiden tuottamista on ohjattua ulkoa käsin. Vaikka tekstilajin prototyyppi on monessa suhteessa idealisaatio, lukiolaisten yleisöteksteissä oli nähtävissä prototyypisiä rakenneratkaisuja. Toki variaatio tekstien rakenteessa on suuri, mutta siitä huolimatta oli mahdollista hahmotella kolme prototyypistä rakenneratkaisua. Ne perustuvat funktionaalisten jaksojen muodostamiin toimintasarjoihin ja pääväitteen sijaintiin tekstikokonaisuudessa. Yksittäiset tekstit ovatkin sitten enemmän tai vähemmän samankaltaisia prototyypinsä representaatioita, ja ne voivat edustaa joko tekstilajin keskustaa tai periferiaa, kuten tekstilajiteoriat esittävät (ks. myös Swales 1990: 52; 2004: 61–68; Palttridge 1995: 29–30).

#### *Yleisö, esisopimukset ja argumentointitekniikat*

Yleisö-käsitys on argumentaation analyysissä vanha. Jo Aristoteles (2000: 16) määritteli puheen perustuvan kolmeen huomioon otettavaan tekijään: puhujaan, aiheeseen ja yleisöön. Uuden retoriikan juurina pidetään Aristoteleen ajatuksia, joita kehittivät eteenpäin muun muassa Perelman ja Olbrechts-Tyteca, joiden teoriassa yleisö-käsite on keskeinen. Heidän teoriaansa onkin juuri yleisö-käsitteen vuoksi pidetty hyvin modernina, koska se tuo yleisön tarkastelun tietoiselle ja keskeiselle paikalle argumentoinnissa (Cranish & Lumbelli 2005: 182).

Yleisö muodostaa argumentoinnille viitekehyksen, joka kirjoittajan on otettava huomioon, jos hän haluaa vakuuttaa yleisönsä. Perelmanin ja Olbrechts-Tytecän (1971: 18, 22) mukaan yleisö voi olla universaaliyleisö tai erityisyleisö. Käsitteenä universaaliyleisö osoittautui ongelmalliseksi, koska se on hyvin laaja, eli käsittää periaatteessa koko ihmiskunnan, ja koska se johtaa kehäpäätelmiin argumentoinnin vakuuttavuutta arvioitaessa. Käsitteen heikkouksista huolimatta aineistoni tekstien universaaliyleisöksi voidaan määritellä Hel-singin Sanomien yleisönosastotekstejä lukeva lukija, koska opiskelijoita koulu-kontekstissa ohjataan ajattelemaan tekstinsä mahdollista yleisöä. Universaaliyleisö voidaan ilmaista eksplisiittisesti tai implisiittisesti. Aineistossani eksplisiittisesti ilmaistuun universaaliyleisöön viitataan persoonapronominilla *me*, persoonamuotoisella verbillä (monikon 1. persoona), possessiivisuffiksilla *-mme*, passiivilla, nolla-anaforalla ja kvanttoripronomineilla (*kaikki*, *jokainen*). Maininnat erityisyleisöstä ovat aineistossani harvinaisia lukuun ottamatta pohjatekstin kirjoittajan Tarja Saaren mainintaa, kollektiivista *me*-pronominia tai monikon 1. persoonan käyttöä sekä substantiivin tarkenteena käytettyjä *kaikki* ja *jokainen* -kvanttoripronomineja. Erityisyleisön mainitsemiseen liittyvät *me*-pronimit, monikon 1. persoona sekä *kaikki* ja *jokainen* tarkoittavat useimmiten lukiolaisia tai opiskelijoita yleensä.

Yleisönosastotekstien kirjoittajilla on joskus vaikeuksia argumentoida vakuuttavasti erityisyleisölle, mikä voi olla seurausta siitä, että he eivät ehkä ole analysoineet yleisöään. Yleisö-käsitteeseen kietoutuvat tiiviisti kirjoittajan ja

yleisön välillä vallitsevat esisopimukset, jotka muodostavat argumentoinnin lähtökohdan. Kirjoittajan pitää tarkasti miettiä, millaiset esisopimukset vakuuttavat tietynlaisen yleisön, koska muuten hän esisopimuksia tehdessään ajautuu luvattomaan ennakkopäätelmään, minkä vuoksi koko tekstin argumentoinnin vakuuttavuus kärsii (Perelman 1996: 28). Näin käy lukiolaiskirjoittajille, joiden erityisyleisönä on Tarja Saari. He ajautuvat usein argumentointiin, jonka esisopimusta voidaan pitää ontuvana: heidän esisopimuksensa perustuvat Saaren syyllistämiseen. Toisaalta heidän teksteissään tai niiden osissa on läsnä myös universaaliyleisö. Mutta myös sen kannalta argumentoinnin vakuuttavuus voi kärsiä, koska ad personam -argumenttien runsas käyttö voi tehdä tekstistä sävyltään naiivin, liian hyökkäävän ja epäuskottavan. Argumentoivan kirjoittamisen opettamisessa yleisö-käsitteen sanallistaminen varmasti auttaa kirjoittajaa huomaamaan, millaiset esisopimukset sopivat tietyille yleisölle. Jos esisopimus on epäonnistunut, yleisön on mahdotonta hyväksyä kirjoittajan pääväitettä ja koko tekstin vakuuttavuus kärsii. Yleensäkin kirjoittajan ja lukijan suhteen tarkastelu tekstissä auttaa kirjoittajaa huomaamaan tekstin dialogisen luonteen.

Aineistoni teksteissä esisopimuksina toimivat muun muassa otaksumat (Yhteiskunta vaatii liikaa kansalaisiltaan), tosiseikat (Lukio on vaativa koulu, mutta se on yleisesti tiedossa oleva tosiasia), arvot (Elämä yksin opiskelua varten ei ole kannattavaa) ja päättelysäännöt (Lukion vaatavuus takaa oppilaitoksen arvostuksen). Tekstin esisopimukset kirjoittaja voi ilmaista eksplisiittisesti tai implisiittisesti. Implisiittiset esisopimukset on mahdollista päätellä esimerkiksi tekstissä käytetyistä argumentointitekniikoista ja sananvalinnoista. Tulokinnanvaraisuudelta on kuitenkin mahdotonta täysin välttyä.

Lukiolaiskirjoittajat osasivat hyödyntää varsin monipuolisesti erilaisia argumentointitekniikoita: lukiolaisista suurin osa käytti teksteissään kolmea erilaista pääteknikkaa ja useita yksittäisiä argumentointitekniikoita. Ainoastaan ohjeistamisen argumentointitavassa käytettiin suhteellisen niukasti erilaisia argumentointitekniikoita, mikä johtunee siitä, että ohjeiden antaminen vie tilaa perusteluilta. Lukiolaisten teksteissä esiintyy yleensä useita eri pääteknikoita. Yhtä tekniikkaa hyödyntävät tekstit olivat marginaalisia.

Argumentointitekniikoista käytetyimpiä olivat todellisuuden rakentamiseen perustuvat argumentit. Tulos oli odotettu, koska todellisuuteen perustuvia yksittäisiä argumentointitekniikoita on lukumääräisesti eniten. Myös esimerkiksi valistusteksteissä ja pääkirjoituksen pohjalta kirjoitetuissa aineistoaineissa todellisuuden rakentamiseen perustuvat argumentit ovat olleet yleisimpiä (ks. Sääsilahti 2006: 233; Mikkonen 1999: 160). Mutta esimerkiksi talousuutisissa käytetään eniten kvasiloogisia argumentteja todellisuuden rakentamiseen perustuvien syy-seuraus-suhteiden rinnalla (Koistinen 1999). Toiseksi eniten oli todellisuuden rakennetta luovia argumentteja, ja kolmanneksi eniten kvasiloogisia argumentteja. Vähiten oli erotteluja, mikä ei ollut yllättävää, koska erottelujen yksittäisiä argumentointitekniikoita on määrällisesti vähiten.

Tutkimukseni tulos argumentointitekniikoiden määrällisestä esiintymisestä yksittäisissä teksteissä poikkeaa aiemmista tutkimuksista, joissa on todettu perustelukeinojen puuttuvan erityisesti heikoilta kirjoittajilta (Mikkonen 1999:

160–161; Lappalainen 2004: 90; Lappalainen 2006: 83). Tutkimustulosten erilaisuus voi johtua ensinnäkin siitä, että Lappalaisen tutkimushenkilöt ovat 9.-luokkalaisia ja tässä tutkimuksessa tekstien kirjoittajat ovat käyneet lukiota lähes kolme vuotta. On siis odotuksenmukaista, että opetuksella ja iällä on vaikutusta perustelutaitojen kehittymiseen. Toiseksi tutkimustulosten erilaisuuden syynä voivat olla aineistojen erot ja tutkimuksen tavoitteet: tässä tutkimuksessa tavoitteena oli kuvata tekstejä eikä arvottaa kirjoittajia tai tekstejä heikkoihin, tyydyttäviin, hyviin ja kiitettäviin.

Vaikka lukiolaisten yleisönosastoteksteissä olikin käytetty määrällisesti paljon erilaisia tekniikoita, se ei tietysti kerro mitään argumentoinnin laadusta eli tekniikoiden vakuuttavuudesta. Vakuuttavuutta ei tässä tutkimuksessa analysoitu systemaattisesti, mutta arvioita esitettiin tekstien rakenteen ja argumentointitapojen kuvauksen yhteydessä. Aineiston analyysissä ilmeni, että vakuuttavuusongelmia on etenkin kirjoittajilla, jotka käyttävät paljon todellisuuden rakenteeseen perustuvia ad personam -argumentteja eli suoraan henkilöön kohdistuvia argumentteja. Tekstin vakuuttavuuden vähenemiseen vaikutti se, että vaatimus ihmisten ja asioiden kohteliaasta ja kunnioittavasta kuvaamisesta ei täytynyt (ks. Fulkerson 1996: 136–138).

Tekniikoiden luokittelu Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan teorian mukaan antoi tutkijalle kattavan ja oivallisen työkalun lähestyä aineistoa. Teoria ei kuitenkaan ollut täysin aukoton ja ongelmaton: useat tekniikoiden luonnehdinnat ovat tulkinnallisia ja moniselitteisiä. Samankaltaisia havaintoja on tehnyt Sääskilahti (2006: 191) tutkiessaan alkoholivalistustekstien argumentointia. Määrittelyongelmia esiintyi esimerkiksi todellisuuden rakenteeseen perustuvien syy-seuraus-suhteen ja keino-päämäärä-suhteen välillä sekä erotteluihin perustuvien vastakohta- ja luokitusparien luokitteluissa, koska niiden määritelmässä on päällekkäisyyttä ja tulkinnanvaraisuutta. Tulkintani perustui näissä tapauksissa tekstikontekstiin. Todellisuuden rakenteeseen perustuvien syy-seuraus-suhteen ja pragmaattisen argumentin välinen ero on niin ikään hienoinen. Tämän ongelman ratkaisin siten, että syy-seuraus-suhteessa esitetyn tilanteen arviointi on osoitettu ainoastaan tapahtumaketjun avulla, kun taas pragmaattiseen argumenttiin kuuluu arvion selkeä sanallistaminen ja se voi osoittaa esimerkiksi praktista välttämättömyyttä. Myös yksilö-ryhmä-suhteen voi tietyissä tapauksissa hahmottaa esimerkiksi, vaihteittaiseksi leviämiseksi tai malliksi. Tutkimuksessani kävi myös ilmi, että argumentointitekniikat voivat olla sisäkkäisiä.

Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan luokittelu on siis esitetyn kritiikin mukaisesti tulkinnanvarainen (ks. Summa 1996: 73). Toisaalta voidaan ajatella, että laadullisessa tutkimuksessa on mahdotonta löytää menetelmää, joka olisi täysin valmis ja kanonisoitu (Suoranta 1995: 171). Luonnollisella kielellä tapahtuva argumentointi ei aina taivu rajattuihin kategorioihin (Sääskilahti 2006: 191). Tutkijan täytyykin tyytyä luokituksen aukkoisuuteen ja epätäsmällisyyteen sekä luonnollisella kielellä tapahtuvan argumentoinnin monitulkintaisuuteen. Tyhjentävää luokitusta ei ole mahdollista muodostaa, koska luonnollinen kieli on monimuotoinen ja muuttuva – tutkijan on tyydyttävä totuuden likiarvoon.

### *Argumentointitavat*

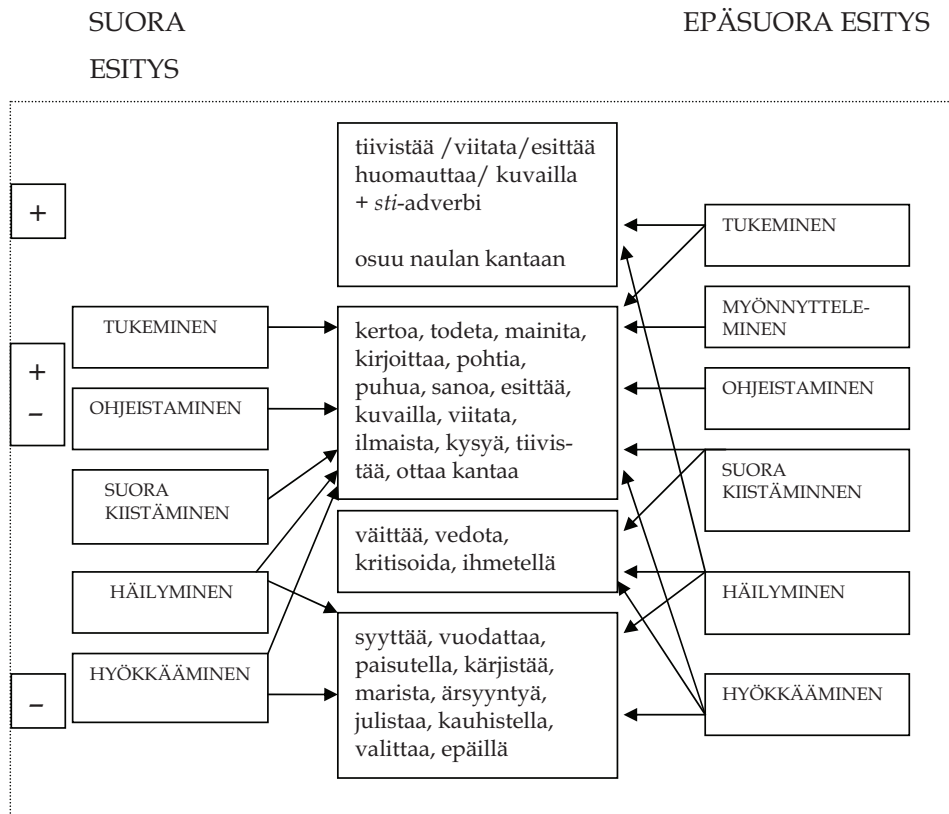
Tarkastellessani tekstien yleisrakennetta ja funktionaalista rakennetta, argumentointitekniikoita ja suhtautumisen ilmaisemista yhdessä havaitsin, että aineistossani on toisiaan muistuttavia tekstejä. Tietyt rakenteet, argumentointitekniikat ja suhtautumisen ilmaukset toistuivat useiden kirjoittajien teksteissä ja loivat tekstiin tietynlaisen argumentointitavan, jonka kirjoittajat ovat joko tietoisesti tai tiedostamattaan valinneet. Nimesin argumentointitavoiksi tukemisen, kiistämisen (suora kiistäminen, hyökkääminen ja myönnytteleminen) ohjeistamisen ja häilymisen. Yleisimpiä argumentointitapoja ovat suora kiistäminen (32,6 %), häilyminen (20,2 %) ja tukeminen (19,1 %). Kuvasin argumentointitavoissa esiintyviä funktionaalisia jaksoja, toimintasarjoja, argumentointitekniikoita ja suhtautumisen ilmauksia (sitoutumista, inhimillisen toiminnan arvottamista ja intensiteettiä).

Tietyt funktionaaliset jaksot ovat tyypillisiä tietyille argumentointitavoille, vaikkakin pohjatekstin referointi, oma mielipide ja perustelu -jaksot toistuvat kaikilla kirjoittajilla riippumatta siitä, mikä on heidän argumentointitapansa. Erottelevia funktionaalisia jaksojakin on: Tukemisessa on muita argumentointitapoja enemmän tukena esitettyjä oma mielipide -jaksoja. Suorassa kiistämisessä ja hyökkäämisessä on runsaasti kiistona esitettyjä oma mielipide -jaksoja. Myönnyttelemisessä on muita argumentointitapoja enemmän myönnytysjaksoja, vaikka niitä yksittäisinä esiintyy myös muissa argumentointitavoissa. Ohjeistamisessa käytetään runsaasti ohje-jaksoja.

Funktionaalisten jaksojen muodostamat toimintasarjat ovat tyypillisiä tietyille argumentointitavoille: Tukemisessa käytetään pohjatekstin referointi, oma mielipide (tuki) ja perustelu -sarjaa muita argumentointitapoja enemmän. Suorassa kiistämisessä ja hyökkäämisessä on useita pohjatekstin referointi, oma mielipide (kiisto) ja perustelu -sarjoja. Myönnyttelemisessä on muita argumentointitapoja enemmän käytössä pohjatekstin referointi, myönnytys ja oma mielipide tai perustelu -sarja. Toimintasarjojen lisäksi rakenteen kuvauksessa tarkastelin myös pääväitteen sijaintia tekstikokonaisuudessa. Myös sillä ja argumentointitavalla on yhteyksiä. Suorassa kiistämisessä, hyökkäämisessä ja myönnyttelemisessä argumentointitavan ja argumenttien järjestyksen välinen yhteys on selkeä: Suorassa kiistämisessä esitetään ensin perusteluita, joita seuraa pääväite tekstin lopussa. Hyökkäämisessä pääväite on heti tekstin alussa, ja myönnyttelemisessä tekstin lopussa. Toimintasarjat ja pääväitteen sijainti tekstikokonaisuudessa antoivat mahdollisuuden määritellä kolme lukiolaisten yleisönosastotekstin prototyypisintä rakennetta, jotka muodostuvat tukemisen ja kiistämisen, hyökkäämisen sekä myönnyttelemisen argumentointitapojen tyypillisistä tekstirakenteista.

Myös muutamat argumentointitekniikat osoittautuivat tiettyä argumentointitapaa luonnehtiviksi, vaikka suurin osa tekniikoista onkin yleisiä, eikä erottelevia. Tukemisessa perustellaan väitteitä yksilö-ryhmä-sidokseen perustuvalla prototyypillä. Suorassa kiistämisessä vedotaan malliin sekä auktoriteettiin. Hyökkäämisen argumentointitavassa käytetään runsaasti ad personam-argumentteja ja ohjeistamisessa auktoriteettiin vetoamista.

Kuten funktionaaliset jaksot ja argumentointitekniikat, myös useat sitoutumisen ilmaisemisen keinot ovat yleisiä eivätkä erottelevia. Tällaisia ovat etenkin erilaiset lähdemaininnat: sekä neutraaleja lähdemainintoja että etäännyttäviä lähdemainintoja käytetään useissa argumentointitavoissa. Vaikka referointi ja lähdemaininnat sitoutumisen ilmaisemisessa ovat yleisiä, argumentointitapojen välillä on joitakin eroja: tukemisessa, myönnyttelemisessä ja ohjeistamisessa on enemmän neutraaleita lähdemainintoja ja johtoverbejä, kun taas suorassa kiistämisessä ja hyökkäämisessä johtoverbit ovat usein värittyneitä ja affektisia ja lähdemaininnat etäännyttäviä. Häilymisen argumentointitavassa johtoverbin valinta voi olla tekstikontekstissa epäjohdonmukaista. Kuvioon 16 olen koonnut yleisimmät verbit ja ilmaukset, joita johtolauseissa eri argumentointitavoissa esiintyy. Käytän kuvion vasemmassa laidassa symboleja + ja -, joilla kuvaan verbin tai ilmauksen aineistossani saamaa negatiivista tai positiivista latausta. +/- -symboli tarkoittaa, että verbi tai ilmaus on suhteellisen neutraali.



KUVIO 16 Argumentointitavoissa käytettyjä kommunikointiverbejä

Sitoutumisen ilmaisemisen keinoissa oli havaittavissa myös selkeitä eroja argumentointitapojen välillä: Tukemisessa on kannattamisen (*kuten, minäkin, olen samaa mieltä*), harkitsemisen (*on mahdollista, ehkä*) ja vahvistamisen (*varmasti*) ilmauksia. Suorassa kiistämisessä ja hyökkäämisessä keskeisiä keinoja ovat kiis-



täminen (*ei ole, tuskin, tuskinpa*) ja oman käsityksen lausuminen. Myönnyttelemisessä keinona on myöntäminen (*on totta – mutta -rakenne, toki, kuitenkin*). Ohjeistamisessa käytetään harkitsemista (*ehkä, voi olla*) ja vahvistamista (*on totta, taatusti*). Myös häilymisessä on runsaasti harkitsemista (*tuntuu, ei kai*). Vaikka harkitseminen on yleinen sitoutumisen keino tukemisessa, ohjeistamisessa ja häilymisessä, mielenkiintoista on, että se toimii niissä hyvin eri funktioissa: Tukemisessa harkitsemisen funktiona on osoittaa useat erilaiset arvosuoritukset mahdollisiksi ja antaa vaikutelma sallivuudesta. Ohjeistamisessa harkitsemisen osoittaminen liittyy usein kiinteästi ohjeen antamisen funktionaalisiin jaksoihin, ja se eräällä tavalla tasoittaa tietä ohjeelle mutta antaa myös ohjeen kohteelle dialogista tilaa. Tällainen näennäinen tilan antaminen on myös kontrolloinnin keino (Martin & White 2005: 110–111). Ohjeen antajan status on korkeampi kuin vastaanottajan. Häilymisessä harkitseminen vähentää tekstin vakuuttavuutta, koska sen avulla kirjoittaja tuo tekstiin subjektiivisia epävarmuuden tunteita, jotka liittyvät tekstin lukuprosessiin ja omiin mielipiteisiin sekä perusteluihin.

Sitoutumisen ilmausten lisäksi argumentointitavoissa on suhtautumisen teorian kuvaamaa inhimillisen toiminnan arvottamista. Tässä tutkimuksessa keskityin ilmauksista niihin, jotka koskivat kirjoittajaa itseään tai pohjatekstin kirjoittajaa ja hänen tyttärtään. Tukemisessa inhimillisen toiminnan arvottaminen liittyy useimmiten sitoutumisen osoittamiseen: kun kirjoittaja sitoutuu pohjatekstin väitteisiin kannattamisen avulla, hän saattaa samalla arvottaa myös henkilöitä positiivisesti. Kannattamisen ilmauksissa arvotetaan Tarja Saaren näkemyksiä ja henkilön arvottaminen tapahtuu implisiittisesti. Suorassa kiistämisessä arvotetaan pohjatekstin kirjoittajaa myös implisiittisesti ja epäsuorasti, kun taas hyökkäämisessä pohjatekstin kirjoittajaa ja hänen tyttärtään arvotetaan suoraan ja negatiivisesti. Myönnyttelemisessä arvotetaan useimmiten ryhmää ennemmin kuin yksilöitä: kirjoittajat arvottavat esimerkiksi opiskelijoita yleensä eivät Tarja Saaren tyttärtä. Ohjeistamisessa arvotetaan suoraan esimerkiksi pohjatekstin kirjoittajan tyttären kyvykkyyttä. Häilymisessä ihmisten arvottaminen koskee kirjoittajaa itseään ja omien kykyjen arviointi on usein vähättelevää. Aineistoni teksteissä inhimillisen toiminnan arvottaminen liittyy yleisimmin kyvykkyyteen, normaaliuteen ja uskottavuuteen<sup>83</sup>.

Intensiteetin ilmausten tarkastelu rajoittui tässä tutkimuksessa väitteiden ja perusteluiden intensiteetin tarkasteluun. Havainnot ovat tässä tutkimuksessa ennemminkin satunnaisia kuin systemaattisia. Mielenkiintoiseksi nousi kuitenkin seikka, että esimerkiksi ohjeistamisen argumentointitavassa on suhteellisen runsaasti intensiteetin ilmauksia, jotka saattavat antaa vaikutelman paasaavasta tyylistä.

Tekstien funktionaalinen rakenne, argumentointi ja kielelliset ilmaukset yhdessä rakentavat merkityksiä, joita lukijalle lukuprosessin aikana syntyy. Tekstit ohjaavat lukijaa tiettyyn arvosuoritukseen ja emotionaaliseen maailmaan sekä rakentavat kirjoittajan ja lukijan suhdetta; teksteillä on tietty retorinen vai-





<sup>83</sup> Oppilaiden kertomusteksteissä sosiaalisen hyväksynnän (uskottavuuden sekä asiallisuuden ja säädyllyisyyden) ilmaiseminen on yleisintä, mikä selittyy tarinoiden ideologisella ja opettavaisella luonteella (Wiksten Folkeryd 2006: 152).

kutus. Sitoutumisen, asennoitumisen ja intensiteetin ilmaisemisessa käytetyt kielelliset keinot tuovat esiin tekstin arvoja, jotka ohjaavat lukijan tulkintaa. (Martin & White 2005: 206–208, 210–211, 216; Wiksten Folkeryd 2006: 116–117.) Tässä tutkimuksessa kuvattiin argumentointitapoja, jotka niin ikään luovat teksteihin tiettyjä retorisia vaikutuksia. Käytettyjen kielellisten keinojen kautta teksti saa tai menettää esimerkiksi vakuuttavuuttaan ja ohjaa lukijaa lukemaan tekstiä tietyllä tavalla.





Argumentointitavoilla onkin toisistaan poikkeavia retorisia vaikutuksia, joita seuraavaksi luonnehdin yleisellä tasolla, vaikka erilaiset lukijapositionit voivat vaikuttaa syntyvään mielikuvaan. Tukemisessa annetaan tilaa useille näkemyksille, joten tekstit ovat sallivia mutta johdattelevat kuitenkin lukijan esimerkiksi intensiteetin ilmausten avulla helposti mielipideilmastoon, jossa pohjatekstin väitteet nähdään oikeina. Suoran kiistämisen argumentointitapa tuntuu vakuuttavalta, koska teksteissä mahdollinen evaluointi on epäsuoraa ja koska tekstien selkeä rakenne johdattelee varmasti ja vakuuttavasti lukijan mielipideilmastoon, jossa esitetään Tarja Saaren näkemysten vastainen mielipide. Hyökkäämisen argumentointitapa hätkähdyttää, koska teksteissä usein ironian avulla osoitetaan vastapuolen näkemykset naurettaviksi. Retorinen vaikutus on kahtalainen: Toisaalta teksti tuntuu vahvalta, koska se onnistuu kuljettamaan lukijan mielipide- ja arvomaailmaansa. Toisaalta teksti usein kääntyy itseään vastaan, koska se sisältää runsaasti affektiivisiä ilmauksia ja ad personam -argumentteja. Lukijalle syntyykin mielikuva tekstistä, joka sisältää naiivin kypsymättömän purkauksen. Myönnyttämisen argumentointitapa johdattelee lukijan tekstin mielipideilmastoon positiivisesti ja muut näkökohdat huomioon ottaen. Teksteissä on korostetusti esillä näkemys, että asiat riitelevät eivät ihmiset. Lukija ohjataan vastustavaan argumentatiiviseen positioon näennäisen korrektisti myönnyttämisen ilmausten ja neutraaleiden lähdeviitteiden avulla. Ohjeistamisessa direktiivit ja runsaat intensiteetin ilmaukset johdattelevat lukijan kirjelmäiseen keskusteluun, jossa tekstin kirjoittajan ja yleisön välille muodostuu hierarkkinen välimatka. Häilymisen argumentointitapa tuntuu lukijasta ristiriitaiselta, eikä lukijan johdattelu tekstin mielipidemailmaan onnistu.

Argumentointitapojen erilaisuudessa ja moninaisuudessa tulee esiin tekstilajien monimuotoisuus: tekstit eivät todellisuudessa esiinny puhtaina, vaan ne ovat sekoittuneita ja sumearajaisia (ks. Bhatia 2004: 25–26, 57–59). Kuvioon 17 on tiivistetty lukiolaisten argumentointitapojen keskeisiä piirteitä.

TAULUKKO 11 Lukiolaisten yleisönosastotekstien argumentointitapoja ja niiden tyypillisiä piirteitä

ARGUMENTOINTITAPA	TUKEMINEN	SUORA KIISTÄMINEN	HYÖKKÄÄMINEN
			
Funktionaalisia jaksoja	oma mielipide (tuki)	oma mielipide (kiisto)	oma mielipide (kiisto)
Toimintasarjoja	pohjatekstin referointi, oma mielipide (tuki), perustelu	pohjatekstin referointi, oma mielipide (kiisto), perustelu	pohjatekstin referointi, oma mielipide (kiisto), perustelu
Pääväitteen sijainti	useita sijaintikohtia	tekstin lopussa	tekstin alussa
Argumentointitekniikoita	TPA, yksilö-ryhmä-sidos, prototyyppi	malli ja vastamalli	ad personam -argumentit
Sitoutumisen ilmaiseminen	kannattaminen harkitseminen (erilaisten arvopositioiden mahdollisuus, sallivuuden osoittaminen)	kiistäminen oman käsityksen lausuminen vahvistaminen (pohjatekstiä vastustavan argumentatiivisen position ilmaiseminen)	oman käsityksen lausuminen kiistäminen (pohjatekstiä vastustavan argumentatiivisen position ilmaiseminen)
Lähdemainintojen johtoverbit	neutraaleja	värittyneitä ja affektiivisia	värittyneitä ja affektiivisia
Inhimillisen toiminnan arvottaminen	usein positiivista ja implisiittistä	usein epäsuoraa ja implisiittistä	suoraa ja negatiivista
Retorinen vaikutus	Tekstit ovat sallivia, koska niissä annetaan tilaa useille näkemyksille. Esimerkiksi intensiteetin ilmausten avulla teksti johdattelee lukijan mielipideilmastoon, jossa pohjatekstin väitteet nähdään oikeina.	Selkeä rakenne ja epäsuorat evaluoinnin keinot johdattelevat lukijan vakuuttavasti tekstin mielipideilmastoon.	Argumentointitapa on aggressiivinen ja usein myös ironinen.

TAULUKKO 11 (jatkuu)

ARGUMENTOINTITAPA	MYÖNNYTTELEMINEN	OHJEISTAMINEN	HÄILYMINEN
			
Funktionaalisia jaksoja	myönnytys	ohje	Jaksot voivat olla keskenään ristiriitaisia.
Toimintasarjoja	pohjatekstin referointi, myönnytys, oma mielipide tai perustelu	ei yhteen toimintasarjaan perustuvaa rakennetta	ei yhteen toimintasarjaan perustuvaa rakennetta
Pääväitteen sijainti	lopussa tai keskellä ja lopussa	Pääväite on ilmaistu välittömästi ennen tai jälkeen tekstin pääohjetta.	Pääväite saattaa puuttua tai esiintyä tekstin keskellä.
Argumentointitekniikoita	ei argumentointitapaa luonnehtivia tekniikoita	TPA, auktoriteettiin vetoaminen	ei argumentointitapaa luonnehtivia tekniikoita
Sitoutumisen ilmaiseminen	myöntäminen (erilaisten arvopositioiden ilmaiseminen)	harkitseminen (dialogisen tilan antaminen kontrolloidusti) vahvistaminen	harkitseminen
Lähdemainintojen johtoverbit	neutraaleja	suhteellisen vähän referointia, neutraalit verbit	Teksteissä on suhteellisen paljon suoraa lainausta, jossa käytetään sekä neutraaleja että värittyneitä johtoverbejä.
Inhimillisen toiminnan arvottaminen	ihmisryhmän arvottamista	pohjatekstin kirjoittajan kyvykkyyden eksplisiittistä arvottamista	kirjoittajan itsensä arvottamista, vähättelevää
Retorinen vaikutus	Lukija johdatellaan (näennäisen) korrektisti pohjatekstin vastaiseen argumentatiiviseen position.	Tekstit ovat kirjemäisiä ja ohjeistavia.	Häilymisen tekstit ovat usein ristiriitaisia, eikä lukija välttämättä ymmärrä tekstin tavoitetta tai keskeistä ajatusta.

## 6.2 Tutkimusprosessin arviointia ja jatkotutkimusideoita

Tässä luvussa arvioin tutkimusprosessiani ja pohdin, millaisia jatkotutkimusmahdollisuuksia tutkimukseni avaa. Tutkimuksen arvioinnissa keskeistä on tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu. Kvalitatiivista tutkimusta arvioitaessa ei ole olemassa yhtä ja yhtenäistä käsitystä luotettavuuden kriteereistä. Objektiivisuuden vaatimukset eivät täyty samoin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, eikä tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin ole helppo arvioida tutkittujen aineistojen ja ympäristöjen monimuotoisuuden vuoksi. Subjektiivisuus onkin väistämätöntä, ja ilmiöstä tavoitetaan vain tietty näkökulma. (Tynjälä 1991: 387–392.)

Luotettavuuden tarkastelu on kuitenkin mahdollista muutamista näkökulmista käsin: subjektiivisuuden, teknisen luotettavuuden ja yleistettävyyden kannalta. Niiden pohdinta antaa myös eväitä jatkotutkimuksia varten.

Luotettavuutta voidaan siis arvioida subjektiivisuuden asteen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa subjektiivisuutta lisää se, että tutkimusaineisto on kerätty lukiosta, jossa tutkija on itse osallistuva subjekti: opettaja. Olen pyrkinyt kuvaamaan subjektiivisen tutkijanpositioni niin aineiston kerääjänä kuin tutkijanakin. Osa tekstien kirjoittajista on sellaisia, joita olen lukioaikana opettanut ja osa sellaisia, jotka eivät ole osallistuneet kursseilleni. Aineistoni tekstit on alun perin kirjoitettu käsin. Siinä vaiheessa, kun olen kirjoittanut ne koneella autenttisen asun mukaisine virheineen, olen häivyttänyt teksteistä opiskelijoiden nimet ja vaihtanut ne koodeihin, jotta tekstien tarkastelun objektiivisuus kasvaisi.

Opettajan positioista tutkijan positioon siirtymisessä on haasteellista myös avoimeen analyysiin pääseminen. Tekstilajitutkimuksen tarkoitushan ei ole etsiä teksteistä ongelmallisia kohtia mahdollisista tutkimuksen käytännöllisistä tavoitteista huolimatta, vaan tärkeää on nähdä tekstien ominaisuudet ja piirteet kielenkäyttönä, jolla on aina järkevät syyt ja tarkoituksenmukaiset motiivit (Tiililän 2007: 16). Tässä tutkimuksessa olen keskittynyt tekstien rakenteen ja argumentoinnin kuvaamiseen, enkä ole selvittänyt kirjoittajien motiiveja argumentoida tietyllä tavalla. Vaikka olenkin pyrkinyt avoimeen analyysiin, tutkimuksessa on läsnä myös tekstien ongelmakohtien kuvaaminen lähinnä tekstin vakuuttavuuden kannalta, mikä on seurausta siitä, että aineistoni tekstit ovat koulun tekstejä ja että paikoin tarkastelen niitä tekstilajinormeja vasten. Jatkossa voisi olla mielenkiintoista tarkastella argumentoivan tekstin kirjoittamista myös kirjoittajan näkökulmasta: Kuinka tiedostavaa argumentoivan tekstin tuottaminen on? Millaisia prosesseja argumentoivan tekstin tuottamiseen liittyy? Miksi kirjoittajat käyttävät tiettyä argumentointitapaa?

Kirjoittajan position tarkastelun lisäksi jatkossa on tarpeellista ja hyödyllistä tutkia ja kehitellä käytännöllisiä sovelluksia argumentoivan kirjoittamisen opetukseen. Ensinnäkin olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi yhteisöllistä kirjoittamista (collaborative writing) ja sen antia argumentoinnin ja kirjoittamisen opetukselle. Yhteisöllisen kirjoittamisen tutkimus on yleisesti ottaen vasta aluillaan, joten tutkimussarkaa riittää. Toiseksi myös koulussa tuotettujen argumentoivien multimodaalisten tekstien tutkiminen toisi uutta tietoa ja sovel-

lusmahdollisuuksia koulun teksteistä. Mielenkiintoista olisi selvittää, miten kouluaineen rakennemallit kenties muuttuvat, kun tekstien tekotavat monipuolistuvat, ja miten monimuotoisia argumentoivia tekstejä voisi opetuksessa hyödyntää?

Käytäntö otetaan kyllä huomioon tässäkin tutkimuksessa, kun viimeisessä luvussa tarkastelen tutkimukseni antia lähinnä kirjoittamisen opettamisen kannalta. Tutkimusasetelmassa käytännön sovellukset eivät kuitenkaan ole olleet keskiössä saati tavoitteena. Opettajan positio näkyy työssäni myös siten, että koulussa lukio-opettajan roolissa tarkastelen tekstejä usein siltä kannalta, miten voin ohjata opiskelijaa kohti toimivampaa tekstiä ja mitkä seikat kenties vaikeuttavat tekstin ymmärrettävyyttä, seurattavuutta ja vakuuttavuutta. Koulussa lähestyn tekstejä myös arvostelijan roolissa. Tutkijan roolissa minun täytyi irrottautua muun muassa ”heikko-välttävä-tyydyttävä-hyvä-kiitettävä” -tyyppisistä arvosteluista sekä numeerisista arvosteluasteikoista ja tarkastella tekstejä arvostelusta vapaina kohteina – sellaisina kuin ne ovat. Vaikka en tutkimuksessani arvota esimerkiksi argumentointitapoja tai pistä niitä paremmuusjärjestykseen, ei tutkimukseni ole täysin subjektiivisesta arvottamisesta vapaata. Tietyllä tapaan argumentoiva teksti ei ole koskaan arvottamisesta vapaata, koska se voidaan nähdä mielipiteen ilmaisun peruspiirteenä: teksti on tai ei ole vakuuttava. Näitä vakuuttavuuteen liittyviä seikkoja olen tutkimuksessani sivunnut, mutta arvottamisen pohjana ei ole ollut subjektiivinen mielipide, vaan tieteelliset kriteerit argumentin vakuuttavuudesta. Viime kädessä tutkija tietysti tekee vakuuttavuudestaan oman tulkintansa, josta toinen tutkija voi olla eri mieltä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelin vakuuttavuutta yksittäisen tekstin osalta esimerkiksi erilaisten argumentointitapojen yhteydessä sekä yksittäisten argumentointitekniikoiden osalta. Vakuuttavuuden arvioinnissa olen toiminut sekä opettajan että tutkijan positiossa. Tutkijana olen kuvannut vakuuttavuutta ja opettajana pohtinut keinoja tekstin vakuuttavuuden lisäämiseksi.

Argumentoivien tekstien tutkimista vakuuttavuuden kannalta tarvittaisiin lisää. Miten vakuuttavuus syntyy erilaisissa argumentoivissa teksteissä? Miten erilaiset lukijat arvioivat tekstien vakuuttavuutta? Miten kirjoittamisen opettaminen ja palautteenantokäytänteet vaikuttavat koulussa kirjoitetun argumentoivan tekstin vakuuttavuuteen? Pystyykö opiskelija parantamaan tekstinsä vakuuttavuutta saadessaan kirjoittamisprosessissa palautetta myös esimerkiksi käyttämistään suhtautumisen ilmauksista?

Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyy subjektiivisuuden arvioinnin lisäksi tekninen puoli, jolloin keskiössä ovat tutkimusmetodiin liittyvät kysymykset (Tynjälä 1991: 389). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tilastollisten yleistysten asemesta ymmärtää tiettyä ilmiötä, selittää ja tulkita sitä mielekkäästi teorian avulla (Eskola & Suoranta 1999: 61). Tutkimukseni on kvalitatiivinen, mutta se sisältää myös kvantitatiivista tietoa, koska lukumäärien ja prosenttiosuuksien avulla kuvaan esimerkiksi käytettyjen funktionaalisten jaksojen ja argumentointitekniikoiden yleisyyttä aineistossani. Kvantitatiivinen näkökulma näkyy kuitenkin vain tapausten frekvensseissä ja prosenttiosuuksissa, eikä lukujen perusteella voi tehdä yleistyksiä muun kuin aineistoni osalta. Eri-

laisten argumentoitvien tekstien kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen yhteistarkastelu voisi myös olla mielenkiintoista. Näin saataisiin monipuolista tietoa esimerkiksi siitä, mitkä funktionaaliset jaksot ja argumentointitekniikat ovat yleisiä erilaisissa argumentoivissa teksteissä. Kiinnostavaa olisi tällä tavalla selvittää esimerkiksi, miten konteksti vaikuttaa teksteihin.

Tekniseen luotettavuuteen kuuluu myös se, että käytetyt käsitteet, määritelmät ja analyysiyksiköt on luokiteltu ja määritelty huolellisesti, jotta tutkija itse toimii analyysissään johdonmukaisesti (Tynjälä 1991: 394). Kun analyysi perustuu systemaattisiin poimintoihin aineistosta, aineisto ja analyysi ovat kattavia (Eskola & Suoranta 1999: 216). Tekniseen luotettavuuteen olen pyrkinyt esimerkiksi kuvatessani funktionaalisten jaksojen ja argumentointitekniikoiden luokituksia sekä havainnollistaessani niitä aineistoesimerkein. Aineiston kuvailu onkin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden varmentamisessa tärkeää. Laadullisen tutkimuksen ongelmaksi voi muodostua se, että tutkija ei kuvaa ilmiötä riittävän laajasti, koska tutkimusmateriaali on hänelle itselleen liian tuttu (Murtorinne 2005: 281). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tekstiesimerkkien ja kokonaisten opiskelijoiden tekstien avulla perustelemaan analyysiani ja päätelmiäni.

Myös aineiston koodaaminen ja analysoiminen ATLAStietokoneohjelman avulla lisää tutkimuksen toistettavuutta ja tarkistettavuutta: luokittelut on ollut mahdollista tarkistaa kätevästi useampaan kertaan, ja muilla tutkijoilla on halutessaan mahdollisuus tarkistaa analyysini. Koko prosessin toistettavuus on tietysti mahdotonta, koska aineistonkeruun lopputulokseen vaikuttavat monet seikat, kuten opiskelijoiden saama opetus ja opiskelijoiden oppiminen (ks. myös Murtorinne 2005: 284).

Vaikka teknistä luotettavuutta lisää aineiston analysoiminen tietokoneohjelman avulla, sitä vähentää Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan argumentointitekniikoiden luokittelu sekä J.R. Martinin ja P.R.R. Whiten suhtautumisen teorian luokittelut, jotka osoittautuivat paikoitellen ongelmalliseksi monitulkintaisuuteensa vuoksi. Martinin ja Whiten teorian haasteena oli myös se, että teoria on luotu englannin kielen pohjalta. Lingvistiksessä analyysissä olenkin turvautunut usein Ison suomen kieliopin näkemyksiin modaalisista ja affektiivisista kielen keinoista. Luonnollisella kielellä tapahtuva argumentointi ei kuitenkaan aina taivu rajattuihin kategorioihin (Sääskilähti 2006: 191), minkä vuoksi luokittelujen aukkoisuus täytyy hyväksyä. Olen pyrkinyt analyysin yhteydessä mainitsemaan tapaukset, joissa useampi tulkinta on ilmeinen. Tietysti tutkimuksen totuus on parhaimmillaankin vain likiarvo: tietokoneen edessä olen ollut minä – tutkija – luokittelemassa ja analysoimassa aineistoani.

Tutkimusprosessin arvioinnissa tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu myös yleistettävyyden kannalta on keskeistä. Tutkimukseni aineisto on määrällisesti pieni, minkä vuoksi en voi tehdä yleistyksiä, mikä ei olekaan ollut tutkimukseni tavoitteena. Vaikka tutkimuksen analyysiosuus on toistettavissa, on huomattava, että tutkimuskontekstiin liittyvät asiat vaikuttavat etenkin aineistoon: lukiolaiset tuottivat tekstejä opetuskontekstissa, jossa teksteihin vaikuttivat opetusmenetelmät, oppikirjat, opettajan toiminta sekä lukuisat muut opetukseen ja vuorovaikutukseen liittyvät seikat. Tutkimuksen tulokset lukiolais-

ten yleisönosastoteksteistä koulun teksteinä antavat kuitenkin joitain yleisiä suuntaviivoja koulussa kirjoitettavan yleisönosastotekstin piirteistä. Koulussa kirjoitetuissa teksteissä riittää tutkimusaiheita jatkossakin, koska koulun tekstejä on tutkittu melko vähän. Koulun tekstejä voitaisiin tarkastella muun muassa seuraavista näkökulmista: Millaisia tekstilajeja eri oppiaineissa tuotetaan? Miten kouluyhteisö itse nimeää tekstilajinsa? Miten tekstejä tuotetaan (yksin, yhdessä, puhumalla, kirjoittamalla, sähköisen median avulla jne.)? Millaisia tekstilajipiirteitä koulun eri tekstilajeilla on? Miten yhteisön jäsenet itse hahmottavat tekstilajipiirteet?

Jos tutkimuksen yleistettävyyteen eivät oikeuta aineiston määrällinen puoli, sitä voidaan lisätä esimerkiksi vertailemalla saatuja tuloksia aiempiin tuloksiin ja tulkintoihin (Eskola & Suoranta 1999: 66). Tähän olen pyrkinyt vertaamalla tuloksiani muutamiin aiempiin kasvatus- ja kielitieteellisiin argumentointia ja tekstin rakennetta käsitteleviin tutkimuksiin sekä tekstilajiteorioiden ja argumentaatioteorian esiin nostamiin hypoteeseihin. Tutkimukseni sovellusarvo ei liitykään laajoihin yleistyksiin vaan opetuskontekstiin, jossa luonnehdin teksten rakenteesta ja argumentointitavoista, voivat auttaa opettajaa ja opiskelijaa tiedostavassa kirjoittamisessa ja sen opettamisessa: tieto argumentointitavoista, teksten rakenteesta ja kielellisistä keinoista auttaa tietoisesti ymmärtämään tekstin sisällön ja rakenteen saumattoman yhteistyön. Tällaista tiedostavaa kirjoittamisen opettamista ja oppiaineen sisäistä integraatiota hyödyntävä lähtökohta on esimerkiksi genrepedagogiikka, josta etenkin suomalaisessa kontekstissa tarvitaan lisätutkimusta.

Tutkimuksen yleistettävyyttä voidaan tarkastella myös tutkimusasetelman kannalta. Tässä tutkimuksessa tutkimusasetelma on melko kapea, koska opiskelijoiden tekstit ovat perinteisiä yksilön tuotoksia ja koska varsinaisena tutkimuskohteena ei ollut teksten lisäksi esimerkiksi teksten konteksti tai tuottamisprosessi. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia, miten opiskelijat ja opettajat suhtautuvat argumentoinnin opettamiseen ja miten eri oppiaineissa eksplisiittisesti kiinnitetään huomiota argumentointitaitojen opettamiseen. Jatkossa olisi tärkeää tarkastella yksilön teksten lisäksi myös yhteisön tekstejä, koska kirjoittaminen sekä vapaa-ajalla että työelämässä on yhä enemmän yhteisöllistä.

### 6.3 Tutkimuksen anti

Tässä luvussa erittelen tutkimukseni antia koulun argumentoinnin ja kirjoittamisen opettamiselle. Ensin luonnehdin argumentoivan kirjoittamisen opettamisen tilaa ja koulukirjoittamisen lähtökohtia. Toiseksi kuvaan, miten lukiolaiset tutkimukseni perusteella yleisesti hallitsevat argumentoivan kirjoittamisen, ja pohdin, miten argumentoivan kirjoittamisen taitoja olisi lukiossa mahdollista opettaa. Kolmanneksi erittelen yksittäisiä argumentointitapoja ja pohdin, millaisia eväitä ja haasteita ne antavat ja luovat kirjoittamisen opettamista ajatellen.

Argumentoivan kirjoittamisen opettamisen ja opetuksen tilan pohtiminen on ajankohtaista muun muassa seuraavien syiden vuoksi: 1) argumentointitai-



tojen hallinnassa on nähty puutteita useissa tutkimuksissa (Väljjarvi 1994: 286; Väljjarvi 1997: 35–36; Marttunen 1993; 1997; Mikkonen 1999: 154; Marttunen & Laurinen 2004: 168, 171), 2) argumentointia opetetaan eksplisiittisesti yhä melko vähän (Marttunen & Laurinen 2005: 34), 3) yhteiskunta vaatii yhä enemmän kansalaisen argumentointi- ja kirjoitustaidoilta ja 4) kouluissa kirjoittaminen ja argumentointi on nähty perinteisesti – ja nähdään usein edelleenkin – yksilön taitona ja teksti yksilön tuotoksena. Myös tämän tutkimuksen tulos esimerkiksi häilymisen argumentointitavan yleisyydestä antaa aihetta huolestua argumentointitaitojen ja argumentoinnin opettamisen tilasta. On tärkeää lähestyä argumentoinnin opettamista myös opiskelijoiden näkökulmasta ja pohtia, millaista kirjoittamisen ja argumentoinnin opetuksen tulisi olla, jotta se antaisi opiskelijoille eväitä tuottaa ja kohdata koulussa ja koulun ulkopuolella erilaisia argumentoivia tekstejä.

Tutkimukseni johdannossa kuvailin koulukirjoittamisen erilaisia lähestymistapoja: luonnehdin perinteistä ja luovaa kirjoittamista, prosessikirjoittamista sekä genrepedagogista kirjoittamisen opettamista. Totesin jaottelun karkeaksi, koska sellaisenaan yksittäiset lähtökohdat eivät luokahuoneessa toteudu. Opettajan on kuitenkin hyvä tiedostaa, mistä lähtökohdista hän kirjoittamista kulloinkin opettaa ja ohjaa. Taustojen tiedostaminen on tärkeää, koska lähtökohdat vaikuttavat muun muassa siihen, millaisena teksti luokassa nähdään. Jokaisella lähtökohdalla on myös jotakin annettavaa koulukirjoittamiseen, vaikkakin uusin suuntaus, genrepedagoginen kirjoittaminen, tuntuu tarjoavan eniten välineitä erilaisten tekstilajien tietoiseen tarkasteluun ja tuottamiseen. Tämä tuorein kirjoittamisen opettamisen suuntaus antaa – muita lähtökohtia selvemmin – mahdollisuuksia päästä opetuksessa käsiksi juuri tekstilajiin ja laajemmin tekstitaitoon liittyviin asioihin, koska opetuksessa hyödynnetään genretietoutta ja kielioppia, jotta opiskelija löytää teksteissään oman äänensä (Cope & Kalantzis 1993b: 86–89). Lähestymistavan avulla on mahdollista ohjata opiskelijoita entistä tietoisempaan tekstin tekemiseen. Se mahdollisesti myös vähentää dilemmaa koulukirjoittamisen ja ”tosielämän kirjoittamisen” välillä, koska kouluinstituution tekstien käytänteet tulevat tietoiselle tasolle ja koska kirjoittamisen taustalla on näkemys yhteisön merkityksestä tekstilajien muodostumisessa ja tuottamisessa.

Seuraavaksi kuvaan tämän tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia argumentointitaitojen ja argumentoivan kirjoittamisen taitojen kannalta ja erittelen, millaisia asioita lukiolaiset hallitsevat ja mitkä osa-alueet ovat sellaisia, joihin opetuksessa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota. Yleisesti ottaen lukiolaiskirjoittajat osaavat ilmaista keskeisen mielipiteensä: he osaavat muotoilla tekstiinsä pääväitteen ja perustella sitä useilla argumentointitekniikoilla. Osalla lukiolaiskirjoittajista on kuitenkin ongelmia pääväitteen sijoittamisessa tekstikonaisuuteen tai argumentointitekniikoiden monipuolisuudessa ja vakuuttavuudessa: Pääväitteen sijoittaminen epäloogiseen kohtaan tekstikontekstia syö usein vakuuttavuutta samoin kuin esimerkiksi ainoastaan yhden argumentointitekniikan tai ad personam -argumenttien käyttö. Myös ristiriidat perusteluissa vähentävät joidenkin kirjoittajien tekstien vakuuttavuutta. Argumentoinnin

vakuuttavuuden tietoinen tarkastelu tekstin tuottamisprosessissa on tärkeää, koska tekstin vakuuttavuus syntyy monien osien summana: tekstin rakenteesta, argumentointitekniikoista ja argumentointitavoista. Opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota myös siihen, että erilaiset suhtautumisen ilmaukset vähentävät tai lisäävät argumentoinnin vakuuttavuutta.

Yleisesti ottaen lukiolaisten yleisönosastoteksteissä on selkeä yleisrakenne eli kappalejaotus on tarkoituksenmukainen; useimmat tekstit muodostuvat otsikosta, aloituksesta, käsittelykappaleista ja lopetuksesta ja rakentuvat jonkin havaittavan jäsentelyn pohjalle. Tekstien funktionaalinen rakenne sen sijaan muodostuu joidenkin kirjoittajien kohdalla ongelmalliseksi, esimerkiksi sen vuoksi että jotain funktionaalista jaksoa käytetään tekstilajiin nähden liikaa tai että funktionaalisten jaksojen käyttö on ristiriitaista. Ristiriita syntyy esimerkiksi tapauksissa, joissa samassa tekstissä esiintyy sekä useita tukena esitettyjä oma mielipide -jaksoja että kiistona esitettyjä oma mielipide -jaksoja. Voikin ajatella, että joillakin lukiolaisilla ei ole tarpeeksi tietoa tekstilajin konventioista ja rakenteesta, jotta he kirjoittaisivat tekstilajiodotusten mukaisen tekstin. Tekstejä tietysti voidaan käyttää myös alkuperäisistä tarkoituksista poiketen, mutta jotta kirjoittajan teksti on onnistunut poikkeus, kirjoittajan täytyy hallita lukuisia genreen liittyviä tietoja ja taitoja. (ks. Bhatia 2004: 25.) Novisiikirjoittajalta tekstilajinormien rikkominen positiivisessa mielessä harvoin onnistuu.

Tekstilajeista lähtevä kirjoittamisen opettaminen konkretisoi muun muassa sen, että teksti on monien osasten summa. Argumentoivassa tekstissä pelkkä väite ja muutama perustelu eivät luo vakuuttavaa tekstiä, vaan vakuuttavuus ja teksti rakentuvat lukuisista elementeistä: tekstin yleisöstä, esisopimuksista, väitteistä, argumentointitekniikoista, suhtautumisen ilmaisemisesta, yleisrakenteesta ja funktionaalista jaksoista. Yhtenä konkreettisena menetelmänä havaita tekstin rakentuminen useista elementeistä ja osa-alueista on genrepedagoginen mallintaminen<sup>84</sup>, jossa opettaja ensin mallintaa tekstilajia, keskustelee tekstin kielellisistä piirteistä opiskelijoiden kanssa ja ohjaa heitä sitten kokeilemaan tekstilajia siten, että myös tekstien sosiaalinen ulottuvuus on huomioitu (Johns 2001: 5). Mallintamisen ja tekstianalyysien avulla on mahdollista herättää retorinen tietoisuus: tekstijaksojen tarkastelemisen ja tunnistamisen kautta hahmottuu, miksi joku tekstijakso on vaikuttavampi kuin toinen ja miten oman tekstin rakennetta on mahdollista tarkastella kriittisesti (Swales 1990: 213; Bhatia 1993: 11).

Opetusmenetelmänä mallintamisella on hieman epäedullinen kaiku: sitä voidaan kritisoida behavioristisuudesta. Valmiilla mallilla on varmasti myös positiivisia vaikutuksia: se auttaa varsinkin aloittelevaa kirjoittajaa, toimii muistilistana ja säästää joskus myös aikaa (Iisa, Piehl & Kankaanpää 1999: 396). Behavioristisuuden lisäksi mallintamista kritisoidaan, koska liika ohjeistaminen voi ohjata kirjoittajaa toistamaan samanlaisia prosesseja tekstistä toiseen, jolloin kirjoittamisesta tulee kapea-alaista. Opettajan tehtävä on tietysti opettaa myös kriit-

<sup>84</sup> Oppaita, joissa mallinnetaan ja hyödynnetään tekstianalyysia argumentoivan tekstin kirjoittamisen oppimisessa, on tehty esimerkiksi yliopisto-opiskelijoille ja niissä käsitellään lähinnä tieteellisen argumentoivan tekstin tuottamista (ks. esim. Björk & Räsänen 1996: 88–119). Tekstianalyysia hyödyntävät myös lukion oppikirjat (ks. esim. Mikkola ym. 2004: 48–50, 145, 194–195; Mikkola & Liuskari 2005: 38–39, 67–68, 117).

tistä suhtautumista malleihin ja rohkaista opiskelijoita irrottautumaan malleista silloin, kun he jo hallitsevat tekstilajin vaatiman kirjoittamisen perustaidot.

Genrepedagogisen kirjoittamisen opetuksen tavoitteena kuitenkin on, että mallintaminen ja ohjeistus lähtevät autenttisisista teksteistä sekä lukijan ja kirjoittajan ajattelusta nousevista havainnoista ja oivalluksista, jolloin tekstien varioivuus tulee esiin. Tekstianalyysin ja mallintamisen<sup>85</sup> yhtenä tavoitteena on tuoda kirjoittajan valinnat ja niiden vaikutukset tietoiselle tasolle, kun tekstejä tarkastellaan niiden käyttöyhteydessä. Genrepedagogisen ajatuksen mukaisia autenttisia argumentoinnin opetuksen foorumeja tarjoavat esimerkiksi sähköiset sanomalehdet, jotka luovat mahdollisuuksia kommentoida ja esittää mielipiteitä ajankohtaisista aiheista. Niin ikään sosiaalinen media antaa mahdollisuuksia luoda opiskelijoille autenttisia ympäristöjä, joissa on mahdollista julkaista esimerkiksi yleisönosastotekstejä ja kirjoittaa vastineita sekä kommentoida toisten mielipiteitä vaikkapa lyhyiden tekstiviestityyppisten kannanottojen muodossa avoimessa tai suljetussa verkkoympäristössä.

Konkreettinen työskentely, esimerkiksi verkossa, on genrepedagogisessa lähestymistavassa syklisiä, ja siinä vuorottelevat tutkiminen, tulkitseminen, lukeminen ja kirjoittaminen. (Luukka 2004c: 153–156; Vuorijärvi 2008: 314.) Kirjoitusprosessin eri vaiheissa kirjoittaja myös lukee, tutkii ja tulkitsee omaa ja muiden tekstejä. Argumentoivaa tekstiä kirjoittaessaan opiskelija voi tekstiä tehdessään kysyä itseltään ja muilta, mitä hän tai joku toinen kirjoittaja eri tekstijaksoilla tekee: kiistääkö pohjatekstin väitteen, tukeeko pohjatekstiä, asettuuko ohjeen antajaksi, myöntääkö vai hyökkääkö. Tekstianalyysin avulla on mahdollista hahmottaa tekstin ja mielipiteen ilmaisun loogisuus tai epäloogisuus sekä valitun argumentointitavan sopiminen kontekstiin.

Käytännössä argumentoivan tekstin genrepedagogiseen ja funktionaaliseen tarkasteluun soveltuvat hyvin erilaiset ääneen ajattelemisen menetelmät, koska suullisen ja kirjallisen argumentoinnin yhdistämistä pidetään tehokkaana lähtökohdana (Nyström 2003: 58). Menetelmänä voi olla esimerkiksi puhumista ennen kirjoittamista -metodi, jossa kirjoittaja ennen tekstin tuottamista sanallistaa käsityksensä tekstin yleisöstä ja yleisöön sopivista argumentointitavoista. Metodien kautta kirjoittaja tulee tietoiseksi vastaanottajan kannalta sopivasta ja tehokkaasta argumentoinnista, koska argumentoinnin dialogimaisuus ja yleisön olemassaolo havainnollistuvat. (Crasnich & Lumbelli 2005: 181, 184–185, 192, 194.) Tekstin tuottaminen ääneen ajattelemalla ohjaa tiedostavaan tekstin tuottamiseen. Menetelmä sopii hyvin lukioon, jossa opettajan on aikapulan ja opiskelijamäärän vuoksi usein mahdotonta kommentoida opiskelijoiden kesken eräisiä tekstejä. Toisaalta menetelmä vaatii tilallisia resursseja ja opiskelijoilta aikaa tottua työskentelytapaan. Varsinkin suurissa lukioissa opettajan opiskelijatuntemus ja opetusryhmien jatkuva vaihtuminen voi muodostua menetelmän ongelmaksi: Kun osa kurssille osallistuvista opiskelijoista on kokeillut mene-

<sup>85</sup> Argumentoivan tekstin mallintamiseen on myös erilaisia verkko-opetusohjelmia. Eurooppalaisessa SCALE-hankkeessa on kehitetty tietokoneohjelma, jonka avulla on mahdollista auttaa opiskelijaa havaitsemaan argumentaation kulku ja asiakokonaisuudet, joihin yksittäiset väitteet ja perustelut kuuluvat. (Marttunen & Laurinen 2005; Vatanen 2004: 28.)

telmää useasti, toiset saattavat olla tekemisissä sen kanssa vasta ensimmäistä kertaa. Ääneen ajatteleminen vaatii myös luottamuksellista ja avointa ilmapiiriä koko opetusryhmältä.

Genrepedagoginen näkemys korostaa tekstien hahmottamista kokonaisuutena, minkä vuoksi kirjoittamisen opetuksessa tulisi hyödyntää nykyistä enemmän äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen sisäistä integraatiota. Äidinkielessä ja kirjallisuudessa oppiaineen sisäinen integraatio voi pitää sisällään esimerkiksi kirjoittamisen, kielitiedon ja medialukutaidon opettamisen yhdessä. Tutkimusta oppiaineen sisäisestä integraatiosta ja sen toteuttamisesta tarvittaisiin lisää: Miten laajat sisällöt saa sovitettua yhteen? Miten opiskelijat kokevat oppiaineen sisällöt ja niiden taipumisen holistiseen yhteistarkasteluun? Millaisia opetuksellisia tavoitteita oppiaineen sisäinen integraatio palvelee?

Oppiaineen sisäisen integraation lisäksi argumentoinnin opettamisessa tulisi hyödyntää oppiaineiden välistä integraatiota, josta on puhuttu kauan: myös uudet opetussuunnitelmat pyrkivät eheyttämään pirstaleista oppiainejakoista lukiota muun muassa nimeämällä aihekokonaisuuksia. Oppiaineiden välinen integraatio onkin keino eheyttää esimerkiksi argumentoivan kirjoittamisen opetusta: tapahtuuhan kirjoittaminen työelämässä yhä useammin moniammatillisissa yhteisöissä, joissa on eri alojen ekspertejä. Lukiossa opiskelijat tuottavat paljon tekstejä kaikissa oppiaineissa, minkä vuoksi olisi luontevaa yhdistää äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta muiden aineiden opetukseen. Tämä voisi auttaa kirjoittajaa tiedostamaan paremmin opiskelun, kirjoittamisen ja tekstien tavoitteita (Nyström 2003: 57).

Todellisessa koulumaailmassa integraatiokokeilut jäävät usein pikaisiksi muutaman tunnin puuhasteluiksi. Hyvistä tarkoituspäristä huolimatta esimerkiksi koulun ajalliset ja taloudelliset resurssit estävät todellisen integraation toteutumisen. Integraation ja usean opettajan samanaikaisen läsnäolon esteenä on usein pidetty aikaa. Tietotekniset oppimisympäristöt antavat kuitenkin mahdollisuuden opetukseen, jossa opettajat ja opiskelijat eivät ole koko ajan samanaikaisesti kasvokkain läsnä. Myös rohkeat kokeilut oppitunti- ja oppiainerajojen murtamiseksi ovat tervetulleita.

Integroinnissa voisi hyödyntää kuten yleisestikin argumentoinnin opettamisessa esimerkiksi yhteisöllistä kirjoittamista (collaborative writing). Yhteisöllisessä kirjoittamisessa opiskelijat tekevät tekstin yhdessä jostakin opiskeltavasta aiheesta tai ilmiöstä (Giroud 1999: 149 – 150; Pulkkinen, Marttunen & Laurinen 2008: 481). Työskentelyprosessissa opiskelijat joutuvat muokkaamaan tietoa yhdessä, sanallistamaan ja perustelemaan omia näkemyksiään muille sekä neuvottelemaan muiden kanssa. Prosessin aikana opiskelijat myös testaavat omat väitteensä, kun eriävät näkemykset ja yleisön reaktiot ovat koko ajan läsnä tekstin tekemisen hetkellä. (Giroud 1999: 150). Yhteisöllistä kirjoittamista hyödyntävässä, eri oppiaineita yhdistävässä, integroinnissa argumentoinnin koko ulottuvuus tulee esille: argumentointihan on jo itsessään sekä oppimisen kohde että väline. Lukiolaiset myös itse toivovat, että argumentointia ja väitteilyä käytettäisiin työtapanana nykyistä enemmän, koska sen koetaan edistävän oppimista (Kauppinen 2009). Yhteisöllinen kirjoittaminen kasvattaa tietoisuutta

koko kirjoittamisprosessista ja tekee argumentoinnista näkyvää. Oppiaineita yhdistäville integraatiohankkeille, yhteisölliselle kirjoittamiselle ja niiden tutkimiselle on varmasti tarvetta.

Yhden polun argumentoinnin tiedostavaan opetukseen tarjoavat tässä tutkimuksessa kuvatut argumentointitavat, joita seuraavaksi lyhyesti kuvaan taitojen hallinnan kannalta. Pohdin myös, millaisia kehittämisalueita kutakin argumentointitapaa käyttävillä kirjoittajilla on, ja luonnehdin yleisiä kirjoittamisen opettamisen haasteita, jotka argumentointitapojen tarkastelu tuo esiin. Opetuksen lähtökohtana voivat siis olla opiskelijoiden erilaiset tavat rakentaa argumentoivaa tekstiä. Tällöin opetuksen tavoitteeksi tekstilajitietoisuuden lisäksi voi nimetä argumentointitapojen repertoarin monipuolistamisen. Ajatus tekstilajirepertuaarin laajentamisesta on keskeinen myös genrepedagogiikassa: laajan tekstilajirepertuaarin hallinnan nähdään antavan opiskelijalle enemmän mahdollisuuksia tehdä sosiaalisia tekoja myös koulun ulkopuolella (Cope & Kalantzis 1993b: 75).

Tässä tutkimuksessa argumentointitavoiksi nimettiin tukeminen, suora kiistäminen, hyökkääminen, myönnyttelyminen, ohjeistaminen ja häilyminen. Tukemisen, suoran kiistämisen, hyökkäämisen ja myönnyttelymisen argumentointitapa osoittaa kirjoittajan hallitsevan hyvin tekstin rakentamisen: hän käyttää selkeää, tosin melko kaavamaisista rakennetta, joka koostuu toistuvista funktionaalisista jaksoista ja niiden muodostamista toimintasarjoista. Kirjoittajan kehittämisalueisiin kuuluvatkin ennen kaikkea tekstin argumentointitekniikoiden ja suhtautumisen ilmaisemisen monipuolistaminen sekä vakuuttavuuden lisääminen.

Vakuuttavimmat tekstit ovat useimmiten tukemisen, suoran kiistämisen tai myönnyttelymisen argumentointitavan mukaisia tekstejä. Niitä yhdistää hallittu ja selkeä funktionaalinen rakenne, jossa toistuvat tietyt toimintasarjat, sekä tehokas argumentointi, joka koostuu omista mielipiteistä ja useista erilaisista perusteluina toimivista argumentointitekniikoista. Tukemisen argumentointitavassa haasteena ovat puutteet argumentaation kaksisuuntaisuuden ilmaisemisessa: kirjoittaja unohtaa helposti, että yleisönosastotekstin yleisössä on myös niitä, jotka ovat vastustavassa positiossa. Helposti tekstissä pitäydytään samanmielisyyttä osoittavassa argumentaatioissa ja vasta-argumenttien käsittely jää vähäiseksi, mikä voi olla seurausta myös tekstin tuottamiskontekstista eli siitä, että kyse on harjoituksesta eikä autenttiselle yleisönosastolle kirjoittamisesta.

Suorassa kiistämisessä tekstin rakenne on hallittu, ja kirjoittajat käyttävät monipuolisia kielellisiä ilmauksia osoittaessaan erimielisyyttä, samanmielisyyttä tai osittaista eri- tai samanmielisyyttä. Kirjoittajat ovat huomioineet teksteissään vasta-argumentit, mikä on seurausta siitä, että tekstit ovat valmiiksi pohjatekstin kanssa vastustavassa argumentatiivisessa positiossa. Tekstin kielellisten ilmausten tietoinen ja funktionaalinen tarkastelu voisi olla yksi lähtökohta muokata jo valmiiksi vakuuttavaa tekstiä. Oman ja muiden tekstien tarkastelu esimerkiksi sitoutumisen, inhimillisen toiminnan arvottamisen ja intensiteetin osalta, voisi havainnollistaa kirjoittajalle, miten omaan tekstiin voisi saada vielä lisää poleemisuuutta tai vakuuttavuutta ja millaisia tekoja tietyllä kielen keinolla

voi tehdä. Tekstin muokkaaminen esimerkiksi tietoteknisessä oppimisympäristössä tekisi prosessista mielekkään. Opiskelijaa voisi ohjata tekemään useita tekstiversioita, joissa hän korvaa esimerkiksi osan käyttämistään johtoverbeistä värittyneemmällä verbeillä tai joihin hän lisää erilaisia intensiteetin ilmauksia. Tekstien vertailun avulla voi havainnollistaa tekstin retorista vaikutusta mutta myös auttaa tietoiseen kielen keinojen tarkasteluun ja kokeiluun.

Hyökkäämisen argumentointitavan mukaiset tekstit ovat rakenteeltaan selkeitä ja kannanotoiltaan napakoita sekä aggressiivisia. Hyökkäämisessä tekstien ongelmat liittyvät argumentoinnin vakuuttavuuteen. Aggressiivinen, ironinen ja ivallinen tapa suhtautua vastapuoleen voi tehdä tekstistä naiivin. Suorat pohjatekstin kirjoittajan etunimipuhuttelut ja huudahdukset luovat teksteihin tällaisen ivallisen ja ironisen tunnelman. Tapa ilmaista mielipide kärkevästi on tuttu myös autenttisista yleisönosastoteksteistä esimerkiksi, kun aiheena on jokin ajankohtainen epäkohta. Poleemisuus sinänsä on toimiva erilaisissa mielipideteksteissä, mutta hyökkäämisen argumentointitavassa se saa usein naiiveja ja tahattoman humoristisia piirteitä. Kirjoittajat voisivatkin hyötyä tekstianalyysiin liittyvistä metodeista, joissa on tarkoituksena aktiivisesti havainnoida, millaisilla argumentointitekniikoilla ja kielen keinoilla teksteihin syntyy tietty sävy.

Opettajan käyttämien arviointi- ja palautteenantokäytänteiden monipuolistaminen voisi myös tukea kirjoittajan kielitietoisuutta. Palaute voisi koskea perinteisten tekstin rakennetta, sisältöä ja oikeakielisyyttä koskevien huomioiden lisäksi myös esimerkiksi tekstissä käytettyjä kielen resursseja ja suhtautumisen ilmauksia. Näihin perustuva arviointi ja palaute saattaisi tehdä näkymättömät odotukset näkyvimiksi: kirjoittamisen ohjaamisessa päästään konkreettiselle tasolle, kun ohjaaja voi kertoa, millä kielen keinoilla kirjoittaja voi esimerkiksi herättää lukijan kiinnostuksen, lisätä mielipiteen ilmaisun vakuuttavuutta tai saada tekstiinsä lisää tunnetta (Wiksten Folkeryd 2006: 154, 159–160).

Myönnyttelemisen argumentointitavassa teksteissä on useita myönnytysjaksoja, joilla korostetaan eroja, korvataan esitetty asia toisella ja esitetään poikkeuksia. Luonnehdin tapaa näennäisen korrektiiksi, koska mielipiteen ja suhtautumisen ilmaiseminen on usein epäsuoraa ja implisiittistä. Useimmiten muutama myönnytys-jakso lisää tekstin vakuuttavuutta, koska ne osoittavat, että vasta-argumentit ovat tiedossa ja että oma näkemys nostetaan vahvemmaksi. Kirjoittajan ohjaaminen tietoiseen funktionaalisten jaksojen tarkasteluun, auttaa silloin, kun myönnytys-jaksojen runsaus tai ristiriitaisuus syö tekstin vakuuttavuutta. Erilaiset observointimenetelmät voisivat toimia, jotta kirjoittaja oppisi pohtimaan tietoisesti tekstinsä vakuuttavuutta ja funktionaalisten jaksojen tarkoituksenmukaisuutta. Tällaisia observointimenetelmiä on myös tutkittu esimerkiksi lukiolaisopiskelijoiden argumentoinnin opetuksessa. Observoinnissa opiskelijat tarkkailevat opiskelijoita, jotka kirjoittavat argumentoivaa tekstiä ja samalla kirjoittaessaan ajattelevat ääneen. Observointia ja siitä saatavaa mallia pidetään tehokkaana kirjoittamisen opetuksen menetelmänä, kun sitä vertaa perinteiseen itsenäiseen ohjeen perusteella tapahtuvaan ”tekemällä oppivaan” kirjoittamiseen. (Couzijn & Rijlaarsdam 2005: 241, 252–253.)

Ohjeistamisen argumentointitapa on mielenkiintoinen, koska siinä näkyy selvimmin koulukontekstin vaikutus: tekstit ovat enemmän laajoja pohdiskeluvia esseitä kuin yleisönosastotekstejä, mikä voi olla seurausta lukion äidinkielen ylioppilasaineen esseekokeen mallista. Toisaalta lehtien yleisönosastopalstoillaakin näkyy tekstejä, joissa pohdiskellaan ja annetaan ohjeita. Ohjeistamisen argumentointitapa tekee teksteistä kirjelmäisiä. Tekstit muistuttavatkin henkilökohtaisia kirjeitä tai lehden kysymys ja vastaus -palstoja. Ohjeistamisen argumentointitavassa tulee selkeästi esiin tekstilajien sekoittuminen ja kolonisointuminen (ks. Bhatia 2004: 25). Voi ajatella, että yleisönosastotekstin tekstilajipiirteet eivät ole täysin hahmottuneet kirjoittajalle, vaikkakin koulukontekstissa lähigenret (ylioppilasaineen esseeteksti) ohjaavat tuottamaan ”ylipitkän” yleisönosastotekstin.

Häilymisessä argumentointi on usein ristiriitaista, tekstin funktionaalinen rakenne hajanainen ja yleisrakenne ongelmallinen. Teksti ei onnistu johdattelemaan lukijaa tekstin mielipide- ja arvomaailmaan myös sen vuoksi, että teksteissä on paljon omien mielipiteiden vähättelyä ja epävarmuuden ilmaisemista. Huolestuttavaa on, että aineistossani tällaisia tekstejä on viidesosa kaikista teksteistä. Tekstien melko suuri osuus kertoo siitä, että tekstin tavoite ja tekstin toiminnallinen funktio ei ole hahmottunut kaikille kirjoittajille. Vastaavia tuloksia on saatu, kun on tutkittu 9.-luokkalaisten kirjoittamisen ja palautteenannon prosesseja: oppilaiden on vaikea hahmottaa kielen toiminnallista funktiota eli sitä mitä kielellä saadaan aikaan ja mihin puhutuilla ja kirjoitetuilla teksteillä pyritään (Murtorinne 2005: 277). Häilymisen argumentointitapa luokan opetuksellisen haasteen: miten kirjoittajia, joiden teksteissä on useita ongelmia, ohjataan tekstin tekemisessä eteenpäin?

Häilymisen argumentointitapa saattaa kertoa, että tekstin tietoinen pohtiminen ja suunnittelu ovat jääneet vähälle. Vaikka argumentoivan tekstin kirjoittamisen lähtökohtana pidetään yleisön ja esisopimusten tietoista pohtimista (Kuusisto 1996: 278), koulukontekstissa tällainen tiedostava ote ei ole ollenkaan itsestään selvää. Moni lukiolainenkin aloittaa tekstinsä tuottamisen suoraan ja jättää suunnitteluprosessin väliin, jos opettaja ei siihen erikseen selkeästi ohjaa. Tutkimuksen mukaan varsinkin pojat käyttävät ideointi- ja suunnittelumenetelmiä niukasti (Kauppinen 2009). Häilymisen argumentointitapa antaa vaikutelman, että kirjoittaja on noviisi eikä hän hallitse tekstin suunnittelua, tuottamista ja muokkaamista. Tällöin kirjoittaja kaipaa kannustusta ja rohkeutta keilla tekstin tuottamista erilaisin tavoin. Tekstin työstäminen yhdessä muiden kanssa auttaisi hahmottamaan erilaisia ideointi-, suunnittelu- ja argumentointitapoja. Oman tekstin funktionaalinen tarkastelu yhdessä muiden kanssa tekisi tekstiä näkyväksi: missä ilmaisen mielipiteeni, missä perustelen mielipiteeni ja missä teen myönnötyksiä. Tarkastelun kautta voisi havainnollistua se, että tekstit ovat tekoja, niillä on selkeä tavoite ja ne muodostavat dialogin kirjoittajan ja lukijan välille. Tällainen tarkastelutapa voisi auttaa myös tekstin yleisrakenteen hahmottamiseen: kappalehan voi muodostua esimerkiksi toimintasarjasta, jossa eri funktionaaliset jaksot liittyvät kiinteästi toisiinsa. Kysymykset, mihin tällä tekstijaksolla pyrin ja mitä teen tässä tekstijaksossa, saattaisivat auttaa kappale-

jaon ongelmiin ennemminkin kuin yleisohje, jossa neuvotaan käsittelemään yhtä aihetta yhdessä kappaleessa. Tällaista tekstin kappalejaotuksen tarkastelua funktioista käsin on hyödynnetty joissakin uusien opetussuunnitelmien mukaisissa lukion oppikirjoissa (ks. Mikkola & Hautaniemi 2004: 35).

Genrepedagogiikan monipuolinen hyödyntäminen ja uudenlaisten opetusmenetelmien kokeileminen argumentoivan tekstin tuottamisessa avaavat uusia opetuksellisia mahdollisuuksia. Totuttujen ajattelutapojen ja vakiintuneiden opetuksen käytänteiden muuttaminen vaatii kouluyhteisössä tietoista halua tehdä asioille jotain. Argumentoinnin opetuksen tulisi olla oppiaineita integroivaa, autenttisia tilanteita ja erilaisia oppimisympäristöjä hyödyntävää, suullista ja kirjallista, tavoitteellista ja tiedostavaa yhteisöllistä tekemistä ja kokemista. Argumentoinnin ja kirjoittamisen opettamisen näkeminen tiedostavana ja funktionaalisenä on koulun mahdollisuus antaa nuorille avain nyky-yhteiskunnan jatkuvasti muuttuvaan ja muuntuvaan tekstimaailmaan.



## SUMMARY

This study examines the structure and argumentation of letters to the editor [hereinafter 'texts'] written by upper secondary school students [hereinafter 'students']. It aims to profile the general structure of these texts, analyse the audience, the preliminary agreements and the argumentation techniques as well as the modes of argumentation used in the texts. The rationale for the study of these texts, which were written in school, is the lack of argumentation skills of students previously established by several studies, as well as a general concern about lack of teaching of argumentation skills. In addition, new text skill requirements of a modern society, which highlight the ability to express opinions and justify them orally and in writing, as well as the ability to criticise the views of others in different communicative situations served as catalysts for the present study.

The material consists of letters to the editor (89 texts in total) written by upper secondary school students. The students wrote their letters in school by commenting on the original writing; hence the material consists of content-based writing, i.e. letters to the editor. The aim of the study is to ascertain a general structure of these texts, identify the prototypical features of the texts, the audiences targeted, preliminary agreements, argumentation techniques used as well as the different modes of argumentation formed in the texts. The research methods used are based on the Genre Theories, Argumentation Theory and Appraisal Theory. They function as concrete analysis tools in breaking down the structure and argumentation of the texts. The aim, therefore, was also to carry out a holistic analysis of the texts in the framework of the above-mentioned tools.

The structure of the texts written by the students is examined from the point of view of formal and functional sequences. Formal sequences include paragraph division, titles, means of starting a text, text structuring, a position of the main argument and means of ending a text. For the part of the formal sequences, the analysis revealed that the structure of the texts more often than not followed the conventional structure of a school essay. The teaching of the Finnish writing institution to the upper secondary schools students is apparent in the texts, for example, in the compliance of the formal paragraph division. As a rule, the texts studied include a title, a beginning, 2-5 paragraphs and an ending. The material includes few texts that do not follow such an institutionalised structure. The titles of the texts either summarise the opinion of the writer or indicate the topic of the text. The most typical means to start a text is to introduce the background of the text or to make a claim. In most cases, the most typical order for textual structure is a theme order, problem-solving order or an opposing order.

The texts used for the study comply with the Finnish argumentation culture, which means that, the main argument of the text is expressed at the end of the text: over 50% of the writers of the material adopt this manner. The fact

that the main argument is often expressed at the end of the text reflects the cultural context, but it may also result from the teaching methods used: in textbooks and in teaching, expressing an opinion is often referred to as one of the means to end a text. In addition to expressing an opinion, the most typical means to end a text within the research material is to present a challenge, ask a question or give advice. The material also included texts in which the writer had difficulties to structure the text in order to assure the readers from the point of view of the main argument. Those texts (10 texts in total) in which the main argument is in the middle of the text, and texts (5 in total) which do not include the main argument at all, differ most from the prototype letters written by the students and are problematic in terms of persuasiveness. Texts that do not include a main argument at all do not comply with one of the genre features of letter writing: the explicit verbal expression of an opinion.

Analysis of the functional structure revealed that the texts include the following functional sequences: summary of the original text, own opinion (claim, encouragement, denial), justification, consent and advice. It is possible to identify and categorise functional sequences based on the tasks and the objectives of the sequences, as well as based on certain linguistic features. The material includes texts in which the writer only uses a few functional sequences but more often than not the texts consist of several functional sequences. The most common sequences used are own opinion (35.2%), justification (29.3%) and summary of the original text (27.8%). Without these sequences the text only partially meets the norms set for a content-based letter to the editor.

For example, sequences of 'summary of the original text' are sequences that characterise the genre in the material. Acknowledging and distant attributes are typical for these sequences and they can be seen as a genre convention for the content-based texts written by the students. The above - mentioned references create dialogicality in the text. Previous studies have demonstrated that constructing a dialogical argumentative text can be difficult even for students in university. On the other hand, it has been proposed that constructing a dialogue between an original text and a content-based text is fairly easy for upper secondary school students. This study revealed that in general, the upper secondary school students are able to construct their texts based on the original text as well as their own ideas. In the material, only a few writers have partially ignored the original text, in other words, writers who do not utilise the material according to the conventions of a content-based essay. Although the dialogicality between the texts is created, all writers in this material do not have well-developed referencing skills.

Genre studies have shown that variation in structure within a genre can be high. This is the case with this study also, although it is still possible to identify three prototypical structures consisting of series of actions formed by the functional sequences and the position of the main argument in the textual entity. The series of actions in this material are (i) own opinion and justification; (ii) summary of the original text, own opinion and justification; (iii) summary of the original text, consent and own opinion.

This study examines argumentation for the part of audiences, preliminary agreements and argumentation techniques. The universal audience explicitly expressed in the material was referred to with the personal pronoun *me* (Finnish for "we"), with first person plural verbs, with a possessive suffix *-mme*, passive voice, zero-person construction and quantifiers *kaikki*, *jokainen* ("all", "everyone"). References to particular audiences are uncommon in the material, with the exception of mentioning the writer of the original text, collective *me* ("we") pronoun or the use of the first person plural as well as quantifiers such as *kaikki* and *jokainen* preceding and modifying nouns. *Me*-pronoun, first person plural and quantifiers *kaikki* and *jokainen* most commonly refer to the upper secondary school students or to students in general. The writers of this specific material sometimes have difficulties in arguing convincingly towards the particular audience, which may result from the fact that the writers have not analysed their audience before beginning to write their texts.

The preliminary agreements in the letters to the editor written by the upper secondary school students are for example presumptions ("Society puts too much pressure on citizens"), facts ("Upper secondary school is a demanding school but this is a commonly known fact"), values ("Life just for studying is not worth living") and loci ("The severity of school guarantees the appreciation of the institution"). The preliminary agreements in the texts are either implicitly or explicitly expressed. The implicit preliminary agreements can be identified based on different argumentation techniques and word choices used in the text.

This study revealed that the students were able to utilise a diverse range of argumentation techniques: most students using three different main techniques and several single techniques. Only in some texts based on giving advice, relatively few techniques are used which is most probably due to the fact that giving advice takes up space from justification. Texts in which only one technique is used are marginal in the material.

The most frequently used argumentation technique are arguments based on the structure of the real. This can be expected since arguments based on the structure of the real are the most common single argumentation technique in general. The previous studies have also discovered that arguments based on the structure of the real, for example in educative texts and content-based essays, are the most common argumentation technique. The second most frequently used technique are the relations establishing the structure of reality, the third most commonly used technique being quasi-logical argumentation. Techniques of dissociation are the least common technique in the material, which also is not surprising as techniques of dissociation are not as many in general.

The results of the present study differ in the number of occurrences of argumentation techniques in single texts from those of the previous studies, which have come to the conclusion that, the weaker writers especially lack justification skills. The difference between the research results may be due to the fact that the persons surveyed in the previous studies were younger. Therefore, it can be expected that the teaching of writing and age may have an impact on the development of the justification skills. In addition, the differences in the results can be explained by the differences in the material and objectives

of the studies: this study aimed at describing the texts and not categorising the writers or the texts in to poor, satisfactory, good and excellent.

Although a number of different techniques were used in the texts, this does not reflect the quality of argumentation, i.e. persuasiveness of different argumentation techniques. Persuasiveness was not evaluated systematically in this study, but evaluations are carried out in connection with description of textual structure and modes of argumentation. The analysis revealed that problems concerning persuasiveness occur especially with writers who use *ad personam* arguments based on the structure of the real, i.e. arguments that are targeted directly at a certain person. The lack of persuasiveness was influenced by the fact that the requirement for describing humans and things in a polite and respectful manner was not met.

After the functional sequences, argumentation techniques and related expressions of attitudes were examined, it became evident that the material includes texts that were similar to each other. Certain functional sequences, argumentation techniques and expressions of attitudes were repeated in the texts of several students, which created certain modes of argumentation that the writers had either consciously or unconsciously chosen to use. In this study, the modes of argumentation are referred to as encouragement, denial (direct denial, attack and consent), guidance and indecision. The functional sequences, argumentation techniques as well as engagement, judgment of human behaviour and graduation within the expression of attitudes used in the modes of argumentation are described in the study. Texts based on encouragement totalled 19.1%, direct denial 32.6%, attack 10.1%, consent 9.0%, guidance 9.0% and indecision 20.2% of the material. Therefore, the most common modes of argumentation found in this study are direct denial, indecision and encouragement.

According to the analysis of the material, certain functional sequences are typical for certain modes of argumentation, although sequences of summary of the original text, own opinion and justification are used in almost all of the texts regardless of the mode of argumentation. Functional sequences dividing different modes can also be found, for example, in the encouragement mode sequences of own opinion are used more often than in the other modes. Direct denial and attack modes include a number of own opinion sequences. Texts based on consent include more sequences of consent, although they can be separately found in texts based on other modes of argumentation as well. Texts based on guidance include an abundance of guidance sequences. The study also demonstrated that, the order of arguments, i.e. the position of the main argument, and the modes of argumentation are related to each other: texts based on direct denial first present the justification followed by the main argument at the end of the text. In the attack mode, the main argument is positioned right at the beginning of the text, whereas in the consent mode, the main argument can be found at the end of the text.

Also, certain series of actions are typical for certain modes of argumentation: texts based on encouragement use sequences of summary of the original text, own opinion (support) and justification more than any of the other

modes of argumentation. Texts based on direct denial and attack include several sequences of summary of the original text, own opinion (denial) and justification. Consent mode utilises more sequences of summary of the original text, consent as well as own opinion and justification. In addition, some argumentation techniques proved out to be more characteristic to some modes than others, although majority of the techniques were more general and not separate in nature. In the encouragement mode, claims are justified based on “the group and its members” prototype. Direct denial calls upon models and arguments from authority. Texts based on attack include *ad personam* arguments whereas texts based on guidance include arguments from authority.

Similar to the functional sequences and argumentation techniques, also several expression of engagement are commonly used and do not separate modes of argumentation. These expressions include in particular different attributes: acknowledging and distant attributes are often used in the modes of argumentation. Although summary and attributes are commonly used in connection with expressing engagement, a few differences can also be identified: encouragement, consent and guidance use more acknowledging attributes and neutral key verbs whereas in direct denial and attack, key verbs are often colourful and affective and attributes are distant. In the indecision mode, the choice of key verbs may be incoherent within the context.

With regard to expressing engagement, clear differences between modes of argumentation are discovered: expressions of endorsement, entertainment and affirmation are used in the encouragement mode. In direct denial and attack, the key expressions are denial and pronouncement. In the consent mode, means of concede is used. The guidance mode utilises entertainment and affirmation. Although entertainment is a general means of engagement in encouragement, guidance and indecision, it is interesting to note that it has different functions in all of them. In encouragement, the function of entertainment is to identify different value positions and give an impression of toleration. In guidance, establishing entertainment is often in connection with the functional sequences of giving advice, which in one hand paves the way for the advice and on the other, allows dialogue between the writer and the target of the advice (bearing in mind that provider of the advice has a higher status than the receiver). In indecision, entertainment weakens the persuasiveness of the text, because an indecisive writer uses subjective feelings of uncertainty in the text. These feelings are in connection with the reading process, own opinions and justification.

In addition to the expressions of engagement, human behaviour is judged in the modes of argumentation. This study focuses on expressions that concern the student writers or the writer of the original text or his/her daughter. In the texts of the material, regardless of the modes of argumentation, judgment of human behaviour is usually related to capacity, normality and veracity. In encouragement, judgment of human behaviour is in most cases related to the expression of engagement: as the writer is committed to the claims of the original text through endorsement, the writer may judge people in a positive manner. Expressions of endorsement examine the views of the writer of the

original text and the writer is judged implicitly. In direct denial, the writer of the original text is also judged implicitly and indirectly whereas in attack, the writer of the original text and his/her daughter are judged more directly and negatively. In the consent mode, the writer judges an entire group rather than an individual: the students judge for example students in general, and not the daughter of the writer of the original text. The guidance mode judges human behaviour more directly, for example, the capacity of the daughter. In indecision, the judgment of human behaviour concerns the student writer and the ridiculing of their own personal attributes.

In this study, the expression of attitudes in the texts was examined from the point of view of graduation. The examination was confined to graduation of claims and justifications. These findings are, however, more random than systematic. It is interesting to note that, for example, the texts based on guidance contain a relatively large number of expressions of graduation that tend to take an authoritative tone.

Based on the analysis of the modes of argumentation in the letters to the editor written by upper secondary school students, conclusions regarding rhetorical constructs evident in the text can be discerned. Through the linguistic means and the general structure used, the text either gains or loses credibility and influences the reader to read the text in a certain way. The encouragement mode leaves room for several opinions and therefore, the texts are tolerating, but tend to guide the reader through for example expressions of graduation into an environment of opinions that supports the views of the original text. Texts based on direct denial seem convincing, because the potential evaluation is indirect and a clear structure guides the reader into an environment of opinions that contradicts the views of the original text. Texts based on attack arouse emotions because means such as irony are used and the views of the original text are proved to be unfounded. Rhetorical influence is two-fold: On one hand, the text seems powerful because it is able to guide its readers to understand its underlying convictions. On the other hand, the text can often fail to convey its intended message because of the affectionate use of language and the argumentation techniques associated with an individual, therefore making it an immature outburst of emotions. Texts based on consent guide the readers to its environment of opinions through positive means and by taking into consideration all other views. The texts highlight a view according to which the subject matter – not the personalities – disagree with each other. The reader is carefully guided into an opposing argumentative position through expressions of engagement. In guidance, directives and numerous expressions of graduation guide the reader into a dialogue that creates a hierarchical distance between the writer and the reader of the text. Texts based on indecision are seen as inconsistent and are not able to convince the reader of the writer's opinions.

The lack of argumentation skills of the upper secondary school students has been highlighted by several studies. In this study, the students were generally able to express their opinions: their texts included a main argument clearly and justifications taking advantage of the several argumentation techniques. Some of the students, however, encountered problems with

positioning the main argument within the text or taking advantage of different argumentation techniques and with persuasiveness. Also, incoherence in the justifications decreased the persuasiveness of the text. In addition to the problems concerning persuasiveness, the analysis revealed that the general structure in some of the texts was problematic in the sense that some functional sequences were used excessively or the use of the functional sequences was not coherent.

Problems concerning persuasiveness of the texts and the functional sequences, as well as a relatively frequent use of the indecision mode, give reason to reassess the teaching of argumentation in the Finnish upper secondary schools. After all, an argumentative text is an entity in which a sole claim or justification will not yet create a convincing message. Therefore, it could be assumed that studying similar texts from a functional perspective would help to create essential tools for teaching argumentative writing. Functional examination of texts help to distinguish the elements required for constructing a text: audience of the text, preliminary agreements, claims, argumentation techniques, expressions of attitudes, general structure and functional sequences. Teaching argumentation skills explicitly is very important in order to offer those tools to students that they need in the ever-changing textual environment both inside and outside the classroom.

## LÄHTEET

- ANTIAKI, CHARLES – WETHERELL, MARGARET 1999: Show concessions. – *Discourse Studies* 1 (1) s. 7–27.
- APAJALAHTI, MARTTI 2002: Opetussuunnitelmauudistus. – Outi Saloranta (toim.), *Ensimmäiset kouluvuodet: perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus* s. 12–17. Helsinki: Opetushallitus.
- ARISTOTELES 2000: *Retoriikka. Runousoppi*. Helsinki: Gaudeamus.
- ARO, JARI 1999: *Sosiologia ja kielenkäyttö. Retoriikka, narratiivi, metafora*. Acta Universitatis Tamperensis 654. Tampere: Tampereen yliopisto.
- BERG, MAARIT – KIISKINEN SATU – MÄNTYNEN ANNE – SOIKKELI MARKKU 2005: *Äidinkielen ja kirjallisuuden lähde*. Helsinki: Edita.
- BHATIA, VIJAY K. 1993: *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.
- 2004: *Worlds of written discourse. A genre-based view*. London: Continuum.
- BJÖRK, LENNART – RÄISÄNEN, CHRISTINE 1996: *Academic writing. A university writing course*. Lund: Studentlitteratur.
- COE, R. M. 1994: 'An arousing and fulfilment of desires': The rhetoric of genre in the process era – and beyond. – Aviva Freedman & Peter Medway (toim.), *Genre and the new rhetoric* s. 181–190. London: Taylor & Francis.
- COIRIER, PIERRE – ANDRIESEN, JERRY – CHANQUOY, LUCILLE 1999: From planning to translating: the specificity of argumentative writing. – Jerry Andriessen & Pierre Coirier (toim.), *Foundations of argumentative text processing* s. 1–28. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- COPE, BILL & KALANTZIS, MARY 1993a: Introduction: How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. – Bill Cope & Mary Kalantzis (toim.), *The Powers of literacy. A genre approach to teaching writing* s. 1–21. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- 1993b: The power of literacy and the literacy of power. – Bill Cope & Mary Kalantzis (toim.), *The Powers of literacy. A genre approach to teaching writing* s. 63–89. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH – THOMPSON, SANDRA 2000: Concessive patterns in conversation. – Elizabeth Couper-Kuhlen & Bernd Kortmann (toim.), *Cause – condition – concession – contrast. Cognitive and discourse perspectives. Topics in English linguistics*. s. 381–410. Berlin: Mouton de Gruyter.
- COUZIJJIN, MICHEL & RIJLAARSDAM, GERT 2005: Learning to read and write argumentative text by observation of peer learners. – Gert Rijlaarsdam, Huub van den Bergh & Michel Couzijin (toim.), *Effective learning and teaching of writing. A handbook of writing education* s. 241–258. New York: Kluwer Academic Publishers.
- CRASNICH, SERGIO – LUMBELLI LUCIA 2005: Improving argumentative writing by fostering argumentative speech. – Gert Rijlaarsdam, Huub van den Berg & Michel Couzijin (toim.), *Effective learning and teaching of writing*.



- A handbook of writing education* s. 181–196. New York: Kluwer Academic Publishers.
- DUFVA, HANNELE 2000: Miten kieltä tutkitaan kognitiivisesti: dialoginen näkökulma. – Katriina Kajannes & Leena Kirstinä (toim.), *Kirjallisuus, kieli ja kognitio. Kognitiivisesta kirjallisuuden- ja kielentutkimuksesta* s. 23–47. Helsinki: Yliopistopaino.
- VAN EEMEREN, FRANS H. – GROOTENDORST, ROB 1995: Argumentation theory. – Jef Verschueren, Jan-Ola Östman & Jan Blommaert (toim.), *Handbook of pragmatics, manual* s. 55–61. Amsterdam: John Benjamins.
- - - - 1999a: Developments in argumentation theory. – Jerry Andriessen & Pierre Coirier (toim.), *Foundations of argumentative text processing* s. 44–57. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- - - - 1999b: From analysis to presentation: A pragma-dialectical approach to writing argumentative texts. – Jerry Andriessen & Pierre Coirier (toim.), *Foundations of argumentative text processing* s. 59–73. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- VAN EEMEREN, FRANS H. – GROOTENDORST, ROB – HENKEMANS FRANCISCA S. ym. 1996: *Fundamentals of argumentation theory. A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- VAN EEMEREN, FRANS H. – GROOTENDORST, ROB – KRUIGER, TJARK 1987: *Handbook of argumentation theory. A critical survey of backgrounds and modern studies*. Dordrecht: Foris Publications.
- EGGINS, SUZANNE & MARTIN, J.R. 1997: Genres and registers of discourse. – Teun A. Van Dijk (toim.), *Discourse as structure and process* s. 230–256. London: Sage.
- ESKOLA, JARI – SUORANTA JUHA 1999: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- FULKERSON, RICHARD 1996: *Teaching the argument in writing*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- GHADESSY, MOHSEN (toim.) 1993: *Register analysis. Theory and practice*. London: Pinter.
- GIROUD, ANICK 1999: Studying argumentative text processing through collaborative writing. – Jerry Andriessen & Pierre Coirier (toim.), *Foundations of argumentative text processing* s. 149–178. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- GOVIER, TRUDY 1996: *A practical study of argument*. Belmont: Wadsworth.
- HAAKANA, MARKKU 2005: Sanottua, ajateltua ja melkein sanottua. Puheen ja ajatusten referointi valituskertomuksissa. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 114–149. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HAAPANEN, PIRKKO 1996: Roomalaisten korkein taito: johdanto antiikin retoriikkaan. – Kari Palonen & Hilikka Summa (toim.), *Pelkkää retoriikkaa* s. 23–50. Tampere: Vastapaino.

- HAKULINEN, AULI 1989a: Keskustelun luonnehtimisesta konteksti- ja funktionaalisten tekijöiden nojalla. – Auli Hakulinen (toim.), *Kieli 4. Suomalaisen keskustelun keinoja 1* s. 41–72. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- - - - 1989b: Partikkelit ja muut kiteymät vuoroissa. – Auli Hakulinen (toim.), *Kieli 4. Suomalaisen keskustelun keinoja 1* s. 115–146. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- - - - 1994: Arkipuheen retoriikkaa. – Vuokko Eskola & Tuire Lukkarinen (toim.), *Kieli on, sopii sanoa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 1994* s. 9–18. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- - - - 2001a: Liitepartikkelin *-han/-hän* syntaksia ja pragmatiikkaa. – Lea Laitinen, Pirkko Nuolijärvi, Marja-Leena Sorjonen & Maria Vilkuna (toim.), *Lukemisto. Kirjoituksia kolmelta vuosikymmeneltä* s. 44–90. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- - - - 2001b: Eräistä diskurssipartikkelin kyl(lä) käyttötavoista keskustelussa. – Lea Laitinen, Pirkko Nuolijärvi, Marja-Leena Sorjonen & Maria Vilkuna (toim.), *Lukemisto. Kirjoituksia kolmelta vuosikymmeneltä* s. 412–434. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HAKULINEN, AULI – KARLSSON, FRED 1979: Nykysuomen lauseoppia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HAKULINEN, AULI – LAITINEN LEA 2008: Anaforinen nolla: kielioppia ja affekteja – *Virittäjä* 112 (2) s. 162–185.
- HARJUNPÄÄ, ELINA 2006: *”Mielestäni elämästä katoaa suunta” Mielestäni -ilmaus kevään 1999 ylioppilasaineissa*. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- HASAN, RUQAIYA 1985: The structure of a text. – M.A.K. Halliday & Ruqaiya Hasan (toim.), *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspectives* s. 52–69. Victoria: Deakin University Press.
- - - - 1996: *Ways of saying: ways of meaning*. Selected papers of Ruqaiya Hasan. London: Cassel.
- HAVASTE, PAULA – HONKA-HALLILA, ARI – KARVONEN, PIRJO – MÄKELÄ, ILKKA 1998: *Kieli ja kulttuuri 4–6. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja*. Helsinki: Otava.
- HEIKKINEN, VESA 1999: Ideologinen merkitys kriittisen tekstintutkimuksen teoriassa ja käytännössä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- - - - 2001a: Teksteihin tunkeutuvat todellisuudet. – Vesa Heikkinen, Pirjo Hiidenmaa & Ulla Tiirilä (toim.), *Teksti työnä, virka kielenä* s. 116–214. Helsinki: Gaudeamus.
- - - - 2001b: Tekstuaalinen pirunnyrkki. – Vesa Heikkinen, Pirjo Hiidenmaa & Ulla Tiirilä (toim.), *Teksti työnä, virka kielenä* s. 63–115. Helsinki: Gaudeamus.
- - - - 2009: Johdanto. Tekstintutkimusta kielen piirteiden ja tekstilajien suhteesta. – Vesa Heikkinen (toim.), *Kielen piirteet ja tekstilajit* s. 7–36. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- HELASVUO, MARJA-LIISA 2006: Läsnaolo tekstissä. – *Virittäjä* 110 (2) s. 280–286.
- 2008: Minä ja muut: Puhujaviitteisyys ja kontekstuaalinen tulkinta. – *Virittäjä* 112 (2) s. 186–206.
- HELTUNEN, ANNE – JULIN, ANITA 2008: Lukijalle – Anne Helttunen & Anita Julin (toim.), *Kiittäen hyväksyty: äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää* s. 9–11. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HERLIN, ILONA 2005: Metakielen funktioita X sanoen -konstruktion valossa. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 360–405. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HIIDENMAA, PIRJO 2000: Lingvistinen tekstintutkimus. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi ja yhteisö*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2 s. 161–190. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- 2005: Miten saa lukijan vakuuttumaan? – Ritva Falck, Hanna Holma-Kokkonen, Anna Malmio & Virpi Ruokola (toim.), *Ylioppilasaineita 2005* s. 81–85. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto.
- HIRSIJÄRVI, SIRKKA – REMES, PIRKKO – SAJAVAARA, PAULA 2003: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- IEDEMA, RICK 2000: The language of administration: organizing human activity in formal institutions. – J.R. Martin (toim.), *Genre and institutions* s. 73–100. London: Continuum.
- IISA, KATARIINA – PIEHL, AINO – KANKAANPÄÄ, SALLI 1999: *Tekstintekijän käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus.
- ISK = *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 2004.
- JAKKU-SIHVONEN, RITVA – BLOM, HEIKKI (toim.) 1994: *Lukion tila*. Helsinki: Opetushallitus.
- JOHNS, ANN M. 2001: Introduction. Genre in the classroom. – [http://books.google.fi/books?id=yLx1vJUDbkYC&dq=genre+in+the+classroom&printsec=frontcover&source=bn&hl=fi&ei=5vZCS6LhL5OZ\\_Qbi5JSmDQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=4&ved=0CB8Q6AEwAw#v=onepage&q=&f=false](http://books.google.fi/books?id=yLx1vJUDbkYC&dq=genre+in+the+classroom&printsec=frontcover&source=bn&hl=fi&ei=5vZCS6LhL5OZ_Qbi5JSmDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CB8Q6AEwAw#v=onepage&q=&f=false) 5.1.2010.
- JUVONEN, RIITTA 2007: Suhtautumisen systematiikka – *Virittäjä* 111 (3) s. 431–435.
- KAARNINEN, MERVI – KAARNINEN, PEKKA 2002: *Sivistyksen portti. Ylioppilastutkinnon historiaa*. Helsinki: Otava.
- KAJASTE, JUSSI 1996: Poliittisen ohjelman retoriikasta ja argumentaatiosta. – Jyrki Kalliokoski (toim.), *Teksti ja ideologia. Kieli ja valta julkisessa kielenkäytössä* s. 184–204. Helsinki: Helsingin yliopisto, suomen kielen laitos.
- KAKKURI-KNUUTTILA, MARJA-LIISA (toim.) 1999: *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus.
- 1999a: Argumentoinnin mestari tuntee taitonsa. – Marja-Liisa Kakkuri-Knuuttila (toim.), *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot* s. 15–23. Helsinki: Gaudeamus.

- - - - 1999b: Retoriikka. – Marja-Liisa Kakkuri-Knuuttila (toim.), *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot* s. 233–272. Helsinki: Gaudeamus.
- - - - 1999c: Väittely. – Marja-Liisa Kakkuri-Knuuttila (toim.), *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot* s. 176–232. Helsinki: Gaudeamus.
- KAKKURI-KNUUTTILA, MARJA-LIISA – HALONEN, ILPO 1999: Argumentaatioanalyysi ja hyvän argumentin ehdot. – Marja-Liisa Kakkuri-Knuuttila (toim.), *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot* s. 60–113. Helsinki: Gaudeamus.
- KAKKURI-KNUUTTILA, MARJA-LIISA – HEINLAHTI, KAISA 2006: *Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2002: Tekstilajin taju. – Ilona Herlin, Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen & Tiina Onikki-Rantajääskö (toim.), *Äidinkielen merkitykset* s. 147–159. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- - - - 2005a: Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiönä. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 9–42. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- - - - 2005b: Moniäänisyys ja koherenssi suomea toisena kielenä kirjoittavien teksteissä. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 224–257. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KALPIO, MARI 2004: *Virhepäätelmä argumentaatioteoreettisena käsitteenä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- KANGASNIEMI, HEIKKI 1992: *Modal expressions in finnish*. Studia Fennica Linguistica 2. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KANKAANPÄÄ, SALLI 2006: *Hallinnon lehdistötiedotteiden kieli*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KARJALAINEN, MERJA 2008: Yläkoululaiset tekstin rakentajina. – Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuussa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 290–306. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KARVONEN, PIRJO 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 632. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KATAJAMÄKI, HELI 2004: *Taloussanomalehtien pääkirjoitusten viestinnän lähtökohtia ja tekstien merkitysten kohtaamisia*. Lisensiaatintyö. Vaasan yliopiston viestintätieteiden laitos.
- - - - 2006: Arvottavien merkitysten rakentaminen taloussanomalehden pääkirjoituksissa. – Esa Lehtinen & Nina Niemelä (toim.), *Erikoiskielet ja käännteoria. VAKKI-symposiumi XXVI, Vaasa 11.–12.2.2007* s. 97–108. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- - - - 2007: Kyvykkyyden merkitykset taloussanomalehtien pääkirjoituksissa. – Nina Niemelä & Esa Lehtinen (toim.), *Erikoiskielet ja käännteoria. VAKKI-symposiumi XXVII, Vaasa 9.–10.2.2007* s. 99–110. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- KAUPPINEN, ANNELI 1998: *Puhekuviot, tilanteen ja rakenteen liitto. Tutkimus kielen omaksumisesta ja suomen kielen konditionaalista*. Suomalaisen Kirjalli-

- suuden Seuran Toimituksia 713. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- - - - 2008: Alakoululainen, genre ja kirjallisuus. – Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvoassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 268–289. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- - - - 2009: *Kielitaidon kirjo -hankkeen tuloksia* [esitelmä]. Äidinkielen opetuksen foorumi 5.8.2009. Helsinki.
- KAUPPINEN, ANNELI – KERAUVUORI, KYLLIKKI (toim.) 1989: *Kielen käyttö ja käyttäjä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 1989. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- KAUPPINEN, ANNELI – LAURINEN, LEENA 1988: *Tekstioppi – johdatus ajattelun ja kielen yhteistyöhön*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- KETOLA, JOHANNA 2003: Lakitekstin rakenteesta ja funktionaalisista jaksoista. – Merja Koskela & Nina Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAn vuosikirja 2003* s. 203–220. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Opetusministeriö 1994.
- Kielitoimiston sanakirja*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus 2006.
- KIRSTINÄ, LEENA – PANHELAINEN, IRMELI – UUSI-HALLILA, TUULA – VÄHÄPASSI, ANNELI 1996: *Kieli ja kirjallisuus 1. Kieli tiedon hankkimisen ja välittämisen keinona. Taiteesta omaan ilmaisuun. Tekstin rakentuminen ja tulkitseminen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- KIRSTINÄ, LEENA – PANHELAINEN, IRMELI – VÄHÄPASSI, ANNELI 1998: *Kieli ja kirjallisuus 2. Kielen valta. Kirjallisuus aikansa ilmentäjänä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- KK = *Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suuntaviivoja*. Helsinki: Opetusministeriö 1994.
- KOISTINEN, MIKKO 1999: Pelkkää taloutta. Retoriikka journalismin tutkimuksessa. – Anu Kantola, Inka Morning & Esa Väliaverronen (toim.), *Media-analyysi. Tekstistä tulkintaan* s. 40–63. Helsinki: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- KOMPPA, JOHANNA 2006: Tiedotteen rakenteen potentiaalit. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 303–326. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KOSKELA, LASSE 2008: Kuinka jo muinaiset roomalaiset joutuivat tekstitaidon kokeeseen. – Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvoassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 337–343. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KOSKELA, LASSE – ROJOLA, LEA 1997: *Lukijan ABC-kirja. Johdatus kirjallisuuden nykyteorioihin ja kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KOTILAINEN, LARI 2007: *Kiellon lumo. Kieltoverbitön kieltokonstruktio ja sen kiteytyminen*. Suomi 193. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KUMPULAINEN, TIMO (toim.) 2008: *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2008*. – <http://www.oph.fi/info/tilastot/INDI2008.pdf> 18.2.2009.

- KURONEN, MARJA-LIISA 2004: *Vakuutusehtotekstin uudistamisprosessi. Matkalla alamaisestä asiakkaaksi*. Acta Universitatis Oeconomicae Helsingiensis A-231. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulu
- KUUSISTO, RIIKKA 1996: Sodan retoriikasta. Persianlahden ja Bosnian konfliktit läntisten suurvaltajohtajien lausunnoissa. – Kari Palonen & Hilikka Summa (toim.), *Pelkkää retoriikkaa* s. 267–291. Tampere: Vastapaino.
- 1998: *Oikeutettu sota ja julma teurastus? Läntisten suurvaltajohtajien sotaretoriikka Persianlahdella ja Bosniassa*. Helsinki: Like.
- LAIHANEN, ESA 1995: Epävarmuuden ja arvelun ilmaisemisesta kielitieteellisessä tekstissä. – Riitta Kataja & Kristiina Suikkari (toim.), *XXI Kielitieteen päivät Oulussa 6.–7.5.1994* s.131–139. Oulu: Oulun yliopisto.
- LAPPALAINEN, HANNA 2005: Referointi ja variaatio. Sitaatit yksilöllisen variaation kuvastimina ja resursseina. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 150–186. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2004: *Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- 2006: *Ei taito taakkana ole: perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden arviointi 9. vuosiluokalla 2005*. Helsinki: Opetushallitus.
- LAURILA, EMILIA 2007: Lukiolaispojat argumentoivat. – *Kieliviesti* (1), s. 7–9.
- LAURINEN, LEENA – MARTTUNEN, MIIKA 1998: Lähestymistapoja argumentointiin – opiskelijoiden sähköpostikeskustelut analysoitavina. – Leena Laurinen (toim.), *Koti kasvattajana, elämä opettajana* s. 145–169. Jyväskylä: Atena.
- LECKIE-TARRY, HELEN 1993: The specification of a text: register, genre and language teaching. – Mohsen Ghadessy (toim.), *Register analysis. Theory and practice* s. 26–42. Lontoo: Pinter.
- 1995: *Language & context. A functional linguistic theory of register*. London: Pinter.
- LEIMU, KIMMO 2004: IEA-tutkimusyhteistyön taustasta ja luonteesta. – Kimmo Leimu (toim.), *Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa* s. 43–76. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- LEIMU, KIMMO – VÄLIJÄRVI, JOUNI 2004: Arviointien antia – IEA-tutkimusten Suomi-kuva. – Kimmo Leimu (toim.), *Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa* s. 359–388. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- LEINO, PENTTI 2003: Taustaksi. – Hilikka Lamberg, Karl Grönn, Anita Julin, Satu Kiiski & Marja Leena Koli (toim.), *Tekstistä tulkintaan. Tekstitaitojen harjoitusmateriaalia* s. 5. Helsinki: Laatusana Oy.
- 2006: Äidinkielen koe ja tekstitaidot. – *Virittäjä* 110 (4) s. 590–598.
- 2008: Ylioppilasaineesta kypsyyskokeeksi. – Anne Helttunen & Anita Julin (toim.), *Kiittäen hyväksytyt: äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nyky-päivää* s. 121–127. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- LEIWO, MATTI – LUUKKA, MINNA-RIITTA 2002: Lukutaidosta ja lukemisen vaikeudesta. – Ilona Herlin, Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen & Tiina Onikki-Rantajääskö (toim.), *Äidinkielen merkitykset* s. 178–190. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LEIWO, MATTI – LUUKKA, MINNA-RIITTA – NIKULA, TARJA 1992: *Pragmatiikan ja retoriikan perusteita*. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 8. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos.
- LEIWO, MATTI – PIETIKÄINEN, SARI 1996: Kieli vuorovaikutuksen ja valankäytön välineenä. – Kari Palonen & Hilikka Summa (toim.), *Pelkkää retoriikkaa* s. 85–108. Tampere: Vastapaino.
- LINDSTRÖM, ASLAK 1998: *Ylioppilastutkinnon muotoutuminen autonomian aikana*. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- LINELL, PER 1998: *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: Johan Benjamins B. V.
- LINNAKYLÄ, PIRJO 1987: Taivutteleva mielipideteksti ja sen arviointi. – Anneli Vähäpassi (toim.), *Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 6 s. 129–145. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen tutkimuslaitos.
- - - - 2004: Miten hyvin suomalaisnuoret lukevat erilaisia tekstejä? – Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.), *Tulevaisuuden lukijat: suomalaisnuorten lukijaprofiileja: PISA 2000* s. 75–98. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- - - - 2007: Finnish reading literacy challenged by cultural change. – Pirjo Linnakylä & Inga Arffman (toim.), *Finnish reading literacy. When quality and equity meet* s. 35–59. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- LINNAKYLÄ, PIRJO – SULKUNEN, SARI 2002: Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? – Jouni Välijärvi & Pirjo Linnakylä (toim.), *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa* s. 9–40. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- LINNAKYLÄ, PIRJO – SULKUNEN, SARI & ARFFMAN INGA (toim.) 2004: *Tulevaisuuden lukijat: suomalaisnuorten lukijaprofiileja: PISA 2000*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- LONKA, IRMA 1998: ÄOL ja kirjoittamisen opetus. – Risto Kaipainen, Irma Lonka & Juha Rikama (toim.), *Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain viisi vuosikymmentä 1948–1998* s. 172–194. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LOPS 1994 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*.
- LOPS 2003 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus 1994.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus 2003.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 1992: Varmuuden kahdet kasvot tieteellisessä tekstissä. – *Virittäjä* 96 (4) s. 361–379.

- LUUKKA, MINNA-RIITTA 1994: Minä, sinä, hän – tieteellisten tekstien ihmisuhteet. – *Virittäjä* 98 (1) s. 25–43.
- 2003: Tekstitaituriksi koulussa. – *Virittäjä* 107 (3) s. 413–419.
- 2004a: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2004* s. 9–22. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 2004b: Tulevaisuuden tekstitaitureita. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2004* s. 111–119. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 2004c: Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2004* s. 145–160. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyörytyksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009* s. 13–25. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – Hujanen, Jaana – Lokka, Antti – Modinos, Tuija – Pietikäinen, Sari – Suoninen, Annikka 2001: *Mediat nuorten arjessa: 13–19-vuotiaiden nuorten mediakäytöt vuosituhannen vaihteessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – LEIWO MATTI 2004: Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä. – Kari Sajavaara & Sauli Takala (toim.), *Kielikoulutus tienhaarassa* s. 13–36. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – PÖYHÖNEN, SARI – HUHTA, ARI – TAALAS, PEPPI – TARNANEN, MIRJA – KERÄNEN, ANNA 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- LYYTIKÄINEN, ERKKI 1998: Otsikoinnin taito. – Kalevi Pirttikoski & Paula Oilinki (toim.), *Ylioppilassaineita 1998* s. 142–145. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto.
- 2008: Ylioppilaskokelas kirjoittaa. – Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 329–336. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LYYTIKÄINEN, PIRJO 2005: Lajit kirjallisuudessa. – Pirjo Lyytikäinen, Jyrki Nummi & Päivi Koivisto (toim.), *Lajit yli rajojen* s. 7–23. Tietolipas 207. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LÄHTEENMÄKI, MIKA 2002: Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Vološinov. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4



- s. 179–200. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- MAKKONEN-CRAIG, HENNA 2005: *Toimittajan läsnäolo sanomalehtitekstissä. Näkökulmia suomen kielen dialogisiin passiivilauseisiin*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1026. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- - - - 2008: Neljä näkökulmaa erääseen tekstilajiin: Äidinkielen ylioppilaskokeen tehtävänannot 2003–2006. – *Virittäjä* 112 (2) s. 207–234.
- MARTIN, J.R. 2000: Analysing genre: functional parameters. – Frances Christie & J.R. Martin (toim.), *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school* s. 3–39. London: Continuum.
- MARTIN, J.R. – WHITE, P.R.R. 2005: *The language of evaluation. Appraisal in english*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- MARTTUNEN, MIIKA 1993: *Argumentointitaidot ja pääteopiskelu korkeakouluopetuksessa*. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja 5. Tutkimuksia 53. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- - - - 1997: *Studying argumentation in higher education by electronic mail*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- MARTTUNEN, MIIKA – LAURINEN, LEENA 2004: Lukiolaisten argumentointitaidot – perusta yhteisölliselle oppimiselle. – *Kasvatus* 35 (2) s. 159–173.
- - - - 2005: Argumentoinnin visualisointi ja chat-väittely yhteisöllisen verkkopöytäkirjan keinoina lukiossa. – Esko Marjomaa & Miika Marttunen (toim.), *Kognitiivisen verkkopedagogiikan erityiskysymyksiä* s. 34–57. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- MAURANEN, ANNA 1993: *Cultural differences in academic rhetoric: a textlinguistic study*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- - - - 2000: Kontrastiivinen retoriikka. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi ja yhteisö*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2 s. 299–330. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- MAURANEN, ANNA – TIITTULA LIISA 2005: MINÄ käännessuomessa ja supisuomessa. – Anna Mauranen & Jarmo H. Jantunen (toim.), *Käännessuomeksi. Tutkimuksia suomennosten kielestä* s. 35–69. Tampere: Tampere University Press.
- MERI, MATTI 1992: *Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu?* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 104. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- MEYER, MICHEL 1986: *From logic to rhetoric*. Amsterdam: John Benjamins.
- MIKKOLA, ANNE-MARIA – HAUTANIEMI, MINNA 2004: *Äidinkieli ja kirjallisuus. Kurssivihko 2. Tekstien rakenteita ja merkityksiä*. Helsinki: WSOY.
- MIKKOLA, ANNE-MARIA – JULIN, ANITA – KAUPPINEN, ANNELI – KOSKELA, LASSE – VALKONEN, TARJA 1998: *Äidinkieli ja kirjallisuus, Käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- MIKKOLA, ANNE-MARIA – KOSKELA, LASSE – HAAPAMÄKI-NIEMI, HELJÄ – JULIN, ANITA, KAUPPINEN, ANNELI – NUOLIJÄRVI, PIRK-

- KO – VALKONEN, TARJA 2004: *Äidinkieli ja kirjallisuus. Käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- MIKKOLA, ANNE-MARIA – LIUSKARI HELEENA 2005: *Äidinkieli ja kirjallisuus. Kurssivihko 4. Tekstit ja vaikuttaminen*. Helsinki: WSOY.
- MIKKONEN, INKA 1999: Argumentointi ylioppilaskokeen aineistoaineessa. – Merja Karjalainen, Johanna Kesälahti & Harri Mantila (toim.), *Teksti ja kuva koulussa. Äidinkielenopettajien koulutusyhteistyöhankkeen satoa*. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja N:o 14 s. 143–174. Oulu: Oulun yliopisto.
- 2008: *Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi*. Lisensiaatin tutkimus. Jyväskylän yliopiston kielten laitos, suomen kieli.
- MURTORINNE, ANNAMARI 2004: Kohti tiedostavaa kirjoittamista ja kirjoittamisen oppimista. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2004* s. 39–48. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 2005: *Tuskan hauskaa! Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla*. Jyväskylä studies in humanities 40. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- MÄNTYENEN, ANNE 2003: *Miten kielestä kerrotaan. Kielijuttujen retoriikkaa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 926. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2005: Referointi tekstilajipiirteinä. – Markku Haakana & Jyrki Kallio-koski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 258–281. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2006: Näkökulmia tekstin ja tekstilajien rakenteeseen. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 42–71. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- MÄNTYENEN, ANNE – SHORE, SUSANNA 2006: Mika Myllylän testamentti. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 283–302. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- NIEMI, JARKKO 2007: "Voihan sitä noinkin ajatella": myönnyttelymuotin rakenne ja käyttö. Pro gradu -tutkielma – <https://oa.doria.fi/handle/10024/27206> 2.12.2009.
- NIEMINEN, TOMMI 1996: *Kohti lukijan genrejä. Johdatusta semioottiseen lajiteoriaan*. Yleisen kirjallisuustieteen julkaisuja 30. Tampere: Tampereen yliopisto.
- 2005: Mielipidekirjoituksesta tekstilajina. – Anneli Pajunen & Hannu Tommola (toim.), *XXXII Kielitieteen päivät Tampereella 19.–20.5.2005* s. 296–307. Tampere: Tampere University Press.
- NUOLIJÄRVI, PIRKKO – TIITTULA, LIISA 2001: "Rakas Tarja" ja "Hyvä ystävä". Puhuttelu minän ja sosiaalisten suhteiden esittämisen keinona televisiokeskusteluissa. – *Virittäjä* 105 (2) s. 580–601.
- NYSTRÖM, CATHARINA 2000: *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala: Uppsala universitet.

- - - - 2003. *Argumentera! En presentation av gymnasisters argumenterande texter i databasen ARGUS. FUMS Rapport nr 209.* Uppsala: Uppsala universitet.
- OILINKI, PAULA - PIRTTIKOSKI, KALEVI 1997: Aineistoaineen rakennetta etsimässä. - Kalevi Pirttikoski & Paula Oilinki (toim.), *Ylioppilasaineita 1997* s. 141-152. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Äidinkielen opettajain liitto.
- PAAVOLA, MIRJA - PIRNES, ANNA 2004: Argumenteista diskursseihin. - Markku Varis (toim.), *Lehtikieli tutkimuskohteena.* Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 25 s. 51-62. Oulu: Oulun yliopisto, suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos.
- PALONEN, KARI - SUMMA, HILKKA 1996: Johdanto: Retorinen käänne? - Kari Palonen & Hilikka Summa (toim.), *Pelkkää retoriikkaa* s. 7-19. Tampere: Vastapaino.
- PALTRIDGE, BRIAN 1995: Genre and the notion of prototype. - *Prospect* 10 (3) s. 28-34.
- PELTOLA, MINNA 1999: *Konserttiarvostelun retorinen uskottavuus Aamulehden Harri Hautalan, Helsingin Sanomien Hannu-Ilmari Lampilan ja Keskisuomalaisen Mikko Voutilaisen musiikkiarvostelut ja haastattelut Perelmanin argumentaatioteorian valossa.* Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston tiedotusopin laitos.
- PENTIKÄINEN, JOHANNA 2006: Kirjoittamisen opettamisen lähtökohtia ja menetelmiä. - Satu Grünthal & Johanna Pentikäinen (toim.), *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* s. 107-129. Helsinki: Otava
- - - - 2007: Kirjoittamisen opetuksesta. Menetelmiä ja näkemyksiä. - Satu Grünthal & Elina Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* s. 140-159. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- PERELMAN, CHAÏM 1963: *The idea of justice and the problem of argument.* London: Routledge & Kegan Paul.
- - - - 1996: *Retoriikan valtakunta.* Tampere: Vastapaino.
- PERELMAN, CHAÏM - OLBRECHTS-TYTECA, LUCIE 1971: *The new rhetoric. A treatise on argumentation.* Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.  
2004.[http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf) 21.11.2008.
- Perusopetus ja lukio 2008.  
[http://www.ek.fi/www/fi/tilastokuvat/koulutus\\_rekrytointi/perusopetus\\_lukio.php](http://www.ek.fi/www/fi/tilastokuvat/koulutus_rekrytointi/perusopetus_lukio.php) 25.8.2008.
- PIETIKÄINEN, SARI & MÄNTYNEN, ANNE 2009: *Kurssi kohti diskurssia.* Tampere: Vastapaino.
- POPS 2004: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.*
- PULKKINEN, MINNA - MARTTUNEN, MIIKA - LAURINEN, LEENA 2008: Vuorovaikutus pienryhmässä yhteistä tekstiä kirjoitettaessa. - *Kasvatus* (5) s. 481-494.
- PÄLLI, PEKKA 2003: *Ihmisryhmä diskurssissa ja diskurssina.* Acta Universitatis Tamperensis 910. Tampere: Tampereen yliopisto.
- PÄÄKKÖNEN, IRMELI - VARIS, MARKKU 2000: *Kriittinen lukutaito.* Helsinki: Finn Lectura.

- RAHTU, TOINI 2006a: *Sekä että. Ironia koherenssina ja inkoherenssina*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- - - 2006b: Miksi Ninni on näkymätön? - Salla Kurhila & Anne Mäntynen (toim.), *Tunnetta mukana. Kirjoituksia Jyrki Kalliokosken 50-vuotispäivän kunniaksi*. *Kieli* 17 s. 186–204. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- RANTA, TUULA 2007: *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 50. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- RENKEMA, JAN 1993: *Discourse studies: an introductory textbook*. Haag: John Benjamins.
- RIDELL, SEIJA 1994: *Kaikki tiet vievät genreen. Tutkimusretkiä tiedotusopin ja kirjallisuustieteen rajamaastossa*. Tiedotusopin laitoksen julkaisuja A 82. Tampere: Tampereen yliopisto.
- RIKAMA, JUHA 1998: *ÄOL ja ylioppilaskirjoitukset*. - Risto Kaipainen, Irma Lonka & Juha Rikama (toim.), *Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain viisi vuosikymmentä 1948–1998* s. 195–214. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- ROTHERY, JOAN - STENGLIN, MAREE 2000: Interpreting literature. The role of appraisal. - Len Unsworth (toim.), *Researching language in schools and communities. Functional linguistics perspectives* s. 222–244. London: Cassel.
- ROUTARINNE, SARA 2005: Keskustelupuheen johtolauseiden kielioppia. - Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 83–113. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SAARI, HANNU 2004: Kirjoittamisen opetussuunnitelmista IEA-maissa. - Kimmo Leimu (toim.), *Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa* s. 237–254. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos
- SALMINEN, TIMO - LAURINEN, LEENA - MARTTUNEN, MIIKA 2002: Dialogisuus ja argumentoinnin harjoittelu - suullisesti vai verkossa? - Anna Mauranen & Liisa Tiittula (toim.), *Kieli yhteiskunnassa - yhteiskunta kielessä*. AFinLAn vuosikirja 2002. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 60 s. 263–285. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- SAUKKONEN, PAULI 2001: *M maailman hahmottaminen teksteinä. Tekstirakenteen ja tekstilajien teoriaa ja analyysia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1990: Henkilöön viittaaminen puhetilanteessa. - Auli Hakulinen (toim.), *Kieli 4. Suomalaisen keskustelun keinoja* 1 s. 195–222. Helsinki: Helsingin yliopisto, suomen kielen laitos.
- SHORE, SUSANNA - MÄNTYNEN, ANNE 2006: Johdanto. - Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre - tekstilaji* s. 9–41. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SIHVONEN, LAURI 2004: *Suomen kuvalehden Hän-henkilöjutut tekstilajina*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- SINKO, PIRJO 1996: Vapautta ja luovuutta kirjoittamiseen. - *Virke* (1) s. 16.

- - - - 2008: 1992–2007 – kaksi yo-koeuudistusta lukutaidon edistämiseksi – Anne Helttunen & Anita Julin (toim.), *Kiittäen hyväksytyt: äidinkielen ylioppilaskokeen historiaa ja nykypäivää* s. 145–150. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SINKO, PIRJO – LEINO, PENTTI 2005: *Tekstitaitojen erittelevää tarkastelua uuden yo-kokeen ohjeiden valossa* [esitelmä]. Tekstitaidot äidinkielen opetussuunnitelmassa ja uudistuvassa ylioppilaskokeessa -koulutus. 11.–12.2.2005.
- SOLIN, ANNA 2006: Genre ja intertekstuaalisuus. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 72–95. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- - - - 2009: Kirjoittava minä yliopistojen opetusportfolioissa – Vesa Heikkinen (toim.), *Kielen piirteet ja tekstilajit* s. 250–268. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- SUMMA, HILKKA 1989: *Hyvinvointipolitiikka ja suunnitteluretoriikka: Tapaus asuntopolitiikka*. Yhdyskuntasuunnittelun täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A17. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.
- - - - 1996: Kolme näkökulmaa uuteen retoriikkaan. Burke, Perelman, Toulmin ja retoriikan kunnianpalautus. – Kari Palonen & Hilikka Summa (toim.), *Pelkkää retoriikkaa* s. 51–84. Tampere: Vastapaino.
- SUOMELA-SALMI, EIJA 2004: *Onko genre hyödyllinen käsite kielentutkijalle?* [esitelmä] Langnet-konferenssi 25.–27.11.2004. Tampere.  
*Suomen kielen perussanakirja*. Helsinki: Edita 2004.
- SUORANTA, JUHA 1995: *Tekstit, murrokset ja muutos. Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan*. Acta Universitatis Lapponiensis 10. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- SWALES, JOHN M. 1990: *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: University Press.
- - - - 2004: *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: University Press.
- SÄÄSKILAHTI, MINNA 2006: *Vapise, Kuningas Alkoholi. Alkoholivalistuksen tekstilaji ja sen muuttuminen vuosien 1755 ja 2001 välisenä aikana*. Acta Universitatis Ouluensis, B Humaniora 70. Oulu: Oulun yliopisto.
- - - - 2009: Nesessiivirakenteet alkoholivalistusteksteissä. – Vesa Heikkinen (toim.), *Kielen piirteet ja tekstilajit* s. 170–190. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- TARNANEN, MIRJA 2002: *Arvioija valokeilassa: suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- THOMPSON, GEOFF 2001: Interaction in academic writing: learning to argue with the reader. – *Applied Linguistics* 22 (1) s. 58–78.  
*Tekstistä tulkintaan. Tekstitaitojen harjoitusmateriaalia*. Helsinki: Laatusana Oy 2003.

- TIILILÄ, ULLA 2007: *Tekstit viraston työssä. Tutkimus etuuspäätösten kielestä ja kontekstista*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1108. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- TIITTULA, LIISA 1989: Sanomalehtikielellä vaikuttamisen keinoista. – *Kielikello* (2) s. 3–12.
- TIRKKONEN-CONDIT, SONJA 1985: *Argumentative text structure and translation*. *Studia philologica Jyväskylänseia* 18. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- TYNJÄLÄ, PÄIVI 1991: Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. – *Kasvatus* 22 (5–6) s. 387–398.
- UIMONEN, TUOMO 1987: Argumentoivan tekstin rakenteesta. – Sauli Takala (toim.), *Katsauksia kirjoittamiseen. Writing: five reviews*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 5 s. 53–82. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- UUSI-HALLILA, TUULA 1995: *Aineistoaine ja tekstien keskustelu*. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 1/1995. Oulu: Oulun yliopisto.
- UUSIKYLÄ, KARI – ATJONEN, PÄIVI 2000: *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- VATANEN, PIRJO-LIISA 2004: Argumentointitaitoja oppimassa. – *Virke* (3) s. 28–31.
- VENTOLA, EIJA 2006: Genre systeemifunktionaalisessa kielitieteessä. Esimerkkinä asiointitilanteet. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 96–121. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- WERLICH, EGON 1982: *A text grammar of English*. Stuttgart: Quele & Meyer Heidelberg.
- WIKSTEN FOLKERYD, JENNY 2006: *Writing with an attitude. Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- WILSON, JOHN 1990: *Politically speaking. The pragmatic analysis of political language*. Oxford: Basil Blackwell.
- VUORIJÄRVI, AINO 2006: *Tekstiä työelämälle: ammattikorkeakoulun opinnäytetyön jäsenmääritys ja tehtävät*. Lisensiaatintutkimus. Helsingin yliopisto.
- - - - 2008: Genre ammattiin opiskelussa. – Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuovassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 311–328. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- VÄHÄPASSI, ANNELI 1987: Argumentoivan / taivuttelevan kirjoitustehtävän lähtökohdista ja kehittelystä. – Anneli Vähäpassi (toim.), *Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi* s. 111–127. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen tutkimuslaitos.
- - - - 2004: Kansainvälisen kirjoitelmatutkimuksen lähtökohtia. – Kimmo Leimu (toim.), *Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa* s. 227–235. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston, koulutuksen tutkimuslaitos.
- VÄLIJÄRVI, JOUNI 1994: Lukiolaisten korkeakouluvalmiudet. – Ritva Jakku-Sihvonen & Heikki Blom (toim.), *Lukion tila* s. 283–288. Helsinki: Opetushallitus.

- - - 1997: *Millä eväillä lukiosta yliopistoon? Lukiolaisten opiskelunvalmiudet korkeakoulujen opettajien arvioimina*. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 68. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- YLI-VAKKURI, VALMA 1989: Suomalaisen puhuttelun piirteitä. - Anneli Kauppinen & Kyllikki Keravuori (toim.), *Kielen käyttö ja käyttäjä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 1989 s. 43-74. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- - - 2000: Onko Turku tuttu? Persoonanvälttelyn pragmaattiset lause-kaavat suomen kielessä. - Eeva Lähdemäki & Yvonne Bertills (toim.), *Fennistica Fausta in honorem Mauno Koski Septuagenarii. Juhlakirja Mauno Kosken 70-vuotispäivän kunniaksi 21.2.2000* s. 110-114. Turku: Åbo Akademi.

## LIITTEET

## LIITE 1 Lukiolaisten yleisönosastotekstien otsikot

VÄITEOTSIKOT	KYSYMYSOITSIKOT	AIHEOTSIKOT
<p>Lukion voi ottaa rennosti  Kyllä lukiosta selviää hengissä  Lukiolainen tarvitsee tukea  Lukio – liian suuri taakka kannettavaksi  On oltava muutakin elämää kuin lukio  Lukion työtaakka on itsestä kiinni  Kiitettävät eivät ole pakollisia arvosanoja  Itselfään ei tulisi vaatia liikaa  Lukiossa on tarkoitus opiskella  Lukio on vapaaehtoinen  Kaikki riippuu omasta asenteesta  Vähempikin riittää  Lukioa voi myös oppia käymään  Lukio asettaa paineita  Lukion työtaakka ei ole mahdoton  Lukiolaisilta vaaditaan liikaa  Lukion työtaakan ei tarvitse olla kohtuuton  Lukion työtaakka ei välttämättä ole kohtuuton  Lukio liian rankka vain hikuille.  Lukion käynti vaatii luonnetta  Lukiossa on opiskelija kovilla  Lukio tappaa ihmisyyden  Ei lukioon kuole  Lukion rankkuus järjestelykysymys  Lukiosta saa rankan, jos sitä haluaa  Työtaakka on itsestä kiinni  <b>LUKIO HELPOTTUU AJAN MYÖTÄ</b>  Kyllä me nuoret pärjätään  Lukion työtahdistä voi saada kohtuuttoman  <b>LUKIO ON VARSIN JOUSTAVA KOULU</b>  Lukio ei ole mahdottomuus</p>	<p>Kuka on väittänyt lukiota höyhenillä tanssimiseksi?  Menestyskö avain onneen?  Koulun, yhteiskunnan vai ihmisen tekoa?  Selviääkö lukiosta hengissä?  Aika – pieni vai iso asia?  Lukio tie menestykseen vai klinikalle?  Tämäkö suomalaisen lukion tarkoitus  Onko nykyinen opetussuunnitelma liian rankka?  Missä on nykynuoren elämä?  Lukioko itse paholainen?  Onko lukion työtaakka todella kohtuuton  Kenen vika työtaakka on?  Joutuvatko kaikki yhtä koville  <b>KOHTUUTONTAKO?</b>  Lukioko muka liian rankka?  Lukio – kaiken pahan alku ja juuri?  Onko lukio liian raskas nuorelle?  Lukion työtaakkako liian suuri  Lukioko liian raskas taakka?  Lukion työtaakka on kohtuuton?  Lukio opiskelu raskasta?  Lukion tuloksena ”burn out”?</p>	<p>Lukion työmäärä  Koulun käynnin ihanuus  Lukio myös kevyenä  Opintojen järkevä tasapainotus  Ongelmaton koulunkäynti  <b>NUORET VOIMIENSA ÄÄRIRAJOILLA</b>  Opiskelua kohtuudella  Hengissä läpi lukion  Lukiosta itsenäisyyteen  Lukiolaisen näkökulma työtaakkaan  Lukio – rankkaa opiskelua  Lukioon omalla vastuulla  Lukion rankkuus  Lukiolaisten raskas taakka  Lukiolaisten työkuorma  Lukio – vapaaehtoinen oppilaitos  Lukion työtaakan määrä</p>



**LIITE 1 (jatkuu)**

VÄITEOTSIKOT	LAINAAN TAI SANALEIKKIIN PERUSTUVAT OTSIKOT	OHJEOTSIKOT JA HUUDAHDUSOTSIKOT
Lukion työtahti on rankka, mutta palkitseva Lukio ei ole pakkotyölaitos vaan asennoitumiskysymys Lukio - rankka mutta palkitseva Lukion työtaakka inhimilliseksi	Opiskelijat ajetaan loppuun jo ennen lähtölaukausta Lukio ei ole liian suuri pala haukattavaksi Kohtuuttomasta kohtuulliseksi Ei lukiosta selviä hengissä - vai josko sittenkin? Kyllä se elämä on raskasta	Valitse sopiva taakka kannettavaksesi Älä ota paineita... Rennolla asenteella lukioon Ei turhaa stressiä Rima oman jaksamisen korkeudelle Ei suinkaan suoraan sairauseläkkeelle! Helpoitusta elämään, kiitos!

LIITE 2 Perelmanin-Olbrechts-Tytecan (1971 ja 1996) luokittelemia kvasiiloogisia argumentteja ja määritelmiä sekä esimerkkejä aineistoni argumentointitekniikoista

Argumentointitekniikka	Määritelmä	Alalajit	Määritelmä	Esimerkit aineistosta
Yhteensopimattomuus	Tekniikka osoittaa ristiriitaisuuksia esitetyn säännön ja yleisesti hyväksytyjen seikkojen välillä. Yhteensopimattomuus syntyy kahden säännön vastakkaisuudesta, minkä vuoksi tekniikka pakottaa lukijan tai kuulijan valitsemaan vaihtoehdon, joka poistaa yhteensopimattomuuden.	Autofagia  Retorsio	Sääntö ei sovi esitettyyn asiaan tai tapaukseen, sen seurauksiin tai toteuttamistapoihin.  Edellyttää lausumassaan itse kieltämänsä. Tähtää usein naurunalaisuuden osoittamiseen.	Saari viittaa osuvasti tekstissään myös tyttärensä vanhempainillassa opettajakunnalta saamaan kommenttiin, jonka mukaan edes kesätöiden teko ei olisi nuorelle suotavaa. Minusta tämä on käsittämätöntä. Jos opiskelija aikoo pysyä elävien kirjoissa hänen on pakko tehdä töitä. Vuokra on maksettava ja jotain myös syötävä ja opintotuki kattaa enimmilläänkin vain 80 % vuokrasta. Mistä muualta elämiseen pakollisia rahoja sitten saa kun ilta- ja kesätöistä. (027T2)  Ei pidä kuulema stressata liikaa eikä harrastuksia ja vapaa-aikaa saisi unohtaa. Hyvähän niiden on sanoa, jotka eivät joudu istumaan kotona läksyjen parissa yöhön saakka. (011T1)
Samuus	Perustuu sopimukseen tai selviöön, jonka katsotaan valitsevan kahden asian välillä. Tekniikassa samaistetaan kaksi tekijää kokonaan tai osittain.	Analyysi  Määritelmä	Materiaalinen Formaalinen Filosofinen  <b>Normatiivinen määritelmä</b> osoittaa ilmiön tai sanan käyttötavan.	On kuitenkin hyvä muistaa, että nykyisessä luokatomassa lukiossa oman ohjelmansa saa melko pitkälle päättää itse. Vähimmäiskurssimäärä on päivälukiossa 75 kurssia, joka pikaisesti laskien tekee keskimäärin 4,5 kurssia yhteen jaksoon. (030T2)

**LIITE 2 (jatkuu)**

Argumentointitekniikka	Määritelmä	Alalajit	Määritelmä	Esimerkit aineistosta
Samuus		<p>Määritelmä</p> <p>Tautologia</p> <p>Tautologian negaatio</p> <p>Vastavuoroisuus</p>	<p><b>Deskriptiivinen määritelmä</b> perustuu kokemukseen. Määritelmä kuvaa merkityksen, joka ilmiölle tai käsitteelle on annettu tietynä aikana ja tietyssä paikassa. <b>Tiivistetyssä määritelmässä</b> ilmaistaan deskriptiivisen määritelmän sisältö yksinkertaisemmin ja tiiviimmin. <b>Sekamääritelmä</b> on normatiivisen ja deskriptiivisen määritelmän yhdistelmä.</p> <p>Tekniikka perustuu lingvistiseen kuvioon, jossa on kyse näennäisestä samuudesta.</p> <p>Kielletään aiemmin sanottu. Kyse on eräänlaisesta itsensäkieltämisestä.</p> <p>Tekniikassa rinnastetaan kaksi symmetriseksi oletettua tilannetta tai asiaa. Tilanteiden tai asioiden yhtäläisyydet nähdään oleellisina ja erot toissijaisina.</p>	<p>Lukiolaisia on mielestäni kolme eri tyyppiä. Ensiksi ne, jotka osaavat suhtautua lukion vaatimaan panostukseen optimistisesti, ja selviävät lävitse myös ylioppilaskirjoituksista. Toiseen ryhmään luokittelisin oppilaat, jotka stressaavat ja kokevat lähestulkoon hermoromahduksen joka koeviikko, mutta selviävät kunnialla loppuun saakka. Kolmas ryhmä koostuu oppilaista, jotka stressaantuvat liikaa (tai eivät ollenkaan) ja luovuttavat viimeistään ensimmäisen vuoden jälkeen. (004T4)</p> <p>Lukiossa opiskeleminen ei ole ruusuilla tanssimista, mutta ei sen sellaista kuulukaan olla. Vaikka lukio-opiskelu onkin raskasta, ei se ole silti liian raskasta. (006T1)</p>

LIITE 2 (jatkuu)

Argumentointitekniikka	Määritelmä	Alalajit	Määritelmä	Esimerkit aineistosta
Transitiivisuus	Tekniikka perustuu muun muassa suhteisiin: "on yhtäläinen", "sisältyy" tai "suurempi kuin". Ajatellaan, että kun ensimmäisen ja toisen sekä toisen ja kolmannen jäsenen välillä vallitsee sama suhde, tämä suhde on myös ensimmäisen ja kolmannen välillä.			
Sisältyminen	Tekniikassa osien osoitetaan sisältyvän kokonaisuuteen. Kokonaisuus osoitetaan jollakin tavalla suuremmaksi kuin yksittäiset osat.			
Jakaminen	Kokonaisuutta koskeva johtopäätös muodostetaan arvioimalla sen osia erikseen.	A pari  A contrario	Laji ja suku samaistetaan. Tekniikkaa käytetään lähinnä lakidiskursseissa.  Laji ja suku erotetaan toisistaan. Tekniikkaa käytetään lakidiskursseissa.	

LIITE 2 (jatkuu)

Argumentointitekniikka	Määritelmä	Alalajit	Määritelmä	Esimerkit aineistosta
Jakaminen		Dilemma	Tekniikassa molemmat esitetyt vaihtoehdot ovat huonoja.	
Vertailu	Tekniikka nojaa sanattomaan oletukseen, että vertailu voidaan käytännössä tarkistaa.	Vastakohtat  Vertailuaste  Kvantitatiivinen järjestys  Uhraukset	  Tekniikassa käytetään kieliopillisia vertailumuotoja positiivia, komparatiivia ja superlatiivia.  Tekniikka perustuu lukumääriin.  Tekniikassa osoitetaan "hinta", joka on maksettava jonkin saavuttamisesta.	Itse lukiossa jo kaksi kokonaista vuotta rennosti opiskelleena huomasin kuvatulnaisen kohtuuttomia tavoitteita opiskelijalle asettavan laitoksen jonain tyystin erilaisena kuin ne kaksi lukiota joissa olen itse saanut opiskella (003P4).  Luonnollisesti lukio vaatii enemmän panostusta ja oma-aloitteisuutta kuin peruskoulu (077T4).  On totta, että joskus lukio vie aikaa pois harrastuksilta, mikä tapahtuu Tarja Saaren tyttären kohdalla, mutta joskus elämässä on luovuttava jostain rakkaasta asiasta tärkeämmän asian vuoksi (006T1).
Todennäköisyys	Tekniikassa kuvataan ei-laskettavia todennäköisyyksiä ja todellisten tapahtumien välisiä yhteyksiä.			

**LIITE 3 Perelmanin-Olbrechts-Tytecan (1971 ja 1996) luokittelemia todellisuuden rakenteeseen perustuvia argumentteja, niiden määritelmiä sekä esimerkkejä aineistoni argumentointitekniikoista**

Argumentointitekniikka	Määritelmä	Alalajit	Määritelmä	Esimerkit aineistosta
PERÄKKÄISYYSSITEET				
Syy-seuraus-suhde	Tekniikan avulla esitellään ilmiöiden välisiä seuraussuhteita			Tuki kotona on tärkeää mutta jos lapsi on tottunut ylä-asteen aikana siihen, että vanhemmat odottavat hyviä numeroita ja pitävät niitä itsestäänselvyyksinä, tuo lukio liian suuret paineet. (004T4)
Keino-päämäärä-suhde	Keinot osoitetaan päämäärän avulla hyväksyttäviksi.			Harrastuksien poisjättäminen ei ole mielestäni mikään ratkaisu, sillä mikä muukaan olisi yhtä tehokas keino saada ajatukset pois oppikirjoista. (026T2)
Pragmaattinen argumentti	Esitettyä tosiseikkaa arvioidaan kokemuksen ja siihen liittyvien todellisten seurausten perusteella.			Onneksi ajat ovat muuttuneet, ja ilman lukion käymistäkin varmasti saa vastaavia työpaikkoja. Lukiioon mennään jos itseltään löytyy siihen motivaatiota ja lukuintoa. Myös nykyajan korkeat keskiarvorajat kaupungin lukioihin rajaavat tietysti paljon opiskelijoita pois. (068T4)
Vaiheittainen argumentti	Tekniikassa keinoja, päämääriä, syitä ja seurauksia esitellään vaiheittain A:sta B:hen, sitten C:hen ja vasta sitten D:hen	Leviäminen Tarttuminen Yleistäminen Lujittaminen Muuttuminen	Ilmiö muuttuu asteittain ja moninkertaistuu sekä tulee lopulta haitalliseksi. Alkuperäinenkin ilmiö on haitallinen tai negatiivinen. Yleistäminen alentaa ilmiön arvoa tekemällä sen yleiseksi ja tavalliseksi. Tekniikassa toiston avulla ilmiöstä tulee merkittävä, esim. normi tai myytti. Tekniikka korostaa ensimmäisen ja viimeisen tapausten välistä muutosta.	(leviäminen) Joissakin perheissä se on vaan pakko ansaita itselleen rahaa, koska suuri osa vanhempien rahoista menee meidän kalliisiin koulukirjoihin. Koulu ja työt kuulostavat aika raskaalta yhdistelmältä. En ihmettele yhtään vaikka monet nuoret sairastuisivatkin mielenterveysongelmiin ja moniin syömishäiriöihin. Tällainen on hyvin huolestuttavaa, että nuoret ovat jo nyt näin väsyneitä ja stressaantuneita. Heidänhän pitäisi olla elämäniloisia ja pirteitä tekemään töitä tässä meidän hyvinvointivaltiossa. (053T3)

**LIITE 3 (jatkuu)**

Argumentointitekniikka	Määritelmä	Alalajit	Määritelmä	Esimerkit aineistosta
Menettäminen	Tekniikassa osoitetaan tapahtuma tai tilanne, joka jäisi puuttumaan ilman tiettyjä tekoja.			
Tarpeettomuus	Tekniikassa osoitetaan jonkin asian arvon laskeminen, koska asiaa on määrällisesti liikaa.			
Rajoittamaton kehityskulku	Tekniikan avulla osoitetaan ilmiön päättymätön kehitys.			
RINNAKKAISUUSITEET				
Henkilö-teot-suhde	Tekniikassa kuvataan henkilön tekoja. Tämän pohjalta muodostetaan mielikuva henkilöstä.	Yhdistäminen Erottaminen Rajoittaminen	Henkilö ja teot samaistetaan. Osoitetaan, että teko ei kuvaa henkilöä. Pyritään osittain vähentämään vaikutusta, joka siirtyy teoista henkilöön tai päinvastoin.	
Ad personam	Tekniikan avulla mitätöidään toisen henkilön argumentointi esimerkiksi henkilökohtaisten luonteenpiirteiden tai ominaisuuksien vuoksi.			Olisikohan Tarja mahdollista, että olet kasvattanut tyttäresi siihen, että hänen ei tarvitse kantaa vastuuta teoistaan ja kannat kaiken hänen nenänsä eteen. Ei sitä valkolakkia saa jos ei töitä paiski. Olikohan Tarja Saari tyttäresi lukioon meno sinun vai tyttäresi päätös. Tyttärelläsi on nimittäin täysi vapaus lopettaa koulu kesken. (046T3)

LIITE 3 (jatkuu)

Argumentointitekniikka	Määritelmä	Alalajit	Määritelmä	Esimerkit aineistosta
Auktoriteettiin vetoaminen	Vedotaan henkilöön, jolla on arvovaltaa tai erikoistietämystä.	nimetty henkilö /ihmisjoukko, epämääräinen henkilö /ihmisjoukko, jumalperäinen auktoriteetti	Auktoriteettina on yksittäinen niemeltä esitelty henkilö tai rajatun ihmisjoukon mielipide.	Usein opinto-ohjaajat sanovatkin, että on normaalia, jos lukioon tultaessa numerot hieman putoavatkin (005P3).  Olen kuullut monen sanovan, että opiskeluaika on ihmisen parasta aikaa (029T2).
Yksilö-ryhmä-suhde	Yksilön toimintaa ja olemusta hahmotetaan ryhmän kautta.	Prototyypit  Erottaminen  Rajoittaminen	Yksilö esitetään ryhmänsä tyypillisenä edustajana.  Tekniikan avulla osoitetaan, että yksilö ei ole ryhmänsä tyypillinen edustaja.  Osoitetaan että esim. vain ryhmän negatiiviset tai positiiviset ominaisuudet koskevat yksilöä.	Tekstissä kuvailtiin nuoren tytön kovaa kamppailua koulutehtävien parissa sekä sitä suurta väsymystä, mitä ei edes nukkumalla helpoteta. Uskon, että hyvin moni tämän päivän lukiolainen pystyy samautumaan ja tunnistamaan itsensä Saaren tekstistä. (081T4)  Tämä kirjoittajan lausahdus herättää heti kysymyksen, että ovatko muka kaikki lukiolaiset samanlaisia, kuin hänen oma tyttärensä? Luulenpa, että suurinosa lukiolaisista osaa kuitenkin kuormittaa koulunkäyntiä siten, ettei se kuitenkaan vie ihmiseltä terveyttä. (012T1)
Toiminta-olemus-suhde	Tapahtumat, asiat tai instituutiot ryhmitellään esim. ajanjakson, tyylin tai tapojen avulla. Yksittäisen ilmiön ominaisuudet osoitetaan samoiksi muiden vastaavien ilmiöiden kanssa.			Lukio opiskelu on nuoren oma valinta ja näin oletetaan motivaation olevan korkealla. Opettajat ja rehtori tukevat lukio-opiskelua ja tietenkin painottavat koulun vaatavuutta ja tehtävien paljoutta. Opiskelijan tehtäväksi jää valita se taso ja tahti jonka pystyy pitämään. (0056T3)



**LIITE 3 (jatkuu)**

Symbolinen suhde	Symbolin merkitykset siirtyvät asiaan/ilmiöön.			
Järjestyserot	Tapahtumaa tai asiaa tarkastellaan luokituksen ja määrän kannalta.			
Kaksoishierarkia	Hierarkiaa havainnollistetaan ja hahmotetaan toisen hierarkian kautta ja pyritään osoittamaan niiden samankaltaisuus.	Määrällinen hierarkia, tilastolliset vastaavuudet  Laadullinen hierarkia, a fortiori	Asian tai ilmiön suhdetta tarkastellaan esim. koon, voimakkuuden, painon tai koostumuksen käsitteiden avulla.  Menneisyys antaa aiheen olettaa tietynlaista tulevaisuutta.  Olioiden välillä oleva laadullinen hierarkia voidaan siirtää käyttäytymistä koskeväksi	Jos emme nyt jaksaa, miten jaksamme enää silloin [työelämässä] (083T4).

**LIITE 4 Perelmanin-Olbrechts-Tytecan (1971 ja 1996) luokittelemia todellisuuden rakennetta luovia argumentteja, niiden määritelmiä sekä esimerkkejä aineistoni argumentointitekniikoista**

Argumentointitekniikka	Määritelmä	Alalajit	Määritelmä	Esimerkit aineistosta
Esimerkki	<p>Esimerkin avulla luodaan ennakkotapaus tai sääntö.</p> <p>Useiden samankaltaisten esimerkkien avulla voidaan saavuttaa eräänlainen arkkityyppinen arvo.</p>			<p>Hyvänä, tai itse asiassa huonona esimerkkinä toimii Japani, jossa nuorten opiskelu on jo todella sairasta. Menestymisen ajattelumalli kun japanilaiseen kulttuuriin erittäin vahvasti kuuluu. Tämä välttämättä näkyy kielteisinä heijastuksina yhteiskunnassa. Japanin itsemurhaluvut ovat maailman suurimmat. Vaikka väkiluku Japanissa on huomattavasti pienempi kuin vaikkapa USA:ssa. (014P1)</p> <p>Koulumme rehtori muistutti joskus, että meillä tulisi olla muutakin elämää kuin koulu. Ihmettelimme ystävien kanssa mihin väliin se muu elämä pitäisi saada mahdutettua. Oltuamme parhaimmillaan kahdeksan tuntia koulussa, tehtyämme pari tuntia läksyjä ja hoidettuamme kotipuuhamme (siivous, koiran ulkoiluttaminen jne.), on päivä jo illassa. Väsyneenä haudaudumme peiton alle herätäksemme uuteen koulupäivään. (089T4)</p>
Havainnollistus	Jo hyväksyttyä sääntöä havainnollistetaan.			
Malli	<p>Osoitetaan, että jonkun henkilön toiminta on jäljittelyn arvoista.</p> <p>Vedotaan normaaliuuteen tai järkevään toimintaan.</p>			<p>Aina ei tarvitse saada kiitettäviä. Itselläni onkin se asenne koulun käyntiin, että teen parhaani, mutta teen vain sen minkä jaksan. (013T1)</p> <p>On myös muistettava terve järki koulunkäynnissä, eli jokaisia kotitehtäviä ei ole aina tehtävä ja mikäli päivä tuntuu liian pitkältä voi järkevä oppilas pitää omakohtaisen hyppytunnin ja mennä rentoutumaan kahvikupin ääreen. (032P2)</p>

**LIITE 4 (jatkuu)**

Argumentointitekniikka	Määritelmä	Alalajit	Määritelmä	Esimerkit aineistosta
Vastamalli	Osoitetaan, että jonkun henkilön toiminnasta halutaan erottautua.			Tietenkin perfektionisteilla voi olla ongelmia sovittaa yhteen koulu ja harrastukset ja selviytyä kummastakin täydellisesti. (049T3)
Analogia	Kahden eri alan asian suhde osoitetaan yhtäläiseksi. Tutulla suhteella selitetään tuntematonta.			Sitä paitsi kyllä opettajat ymmärtävät, jos rehellisesti myöntää että ei kerennyt tehdä niitä läksyjä. Me olemme kuitenkin ihmisiä ja siitä syystä emme täydellisiä. (031T2)
Metafora	Metafora on lyhennetty analogia, jossa kahden eri käsitteentän asiaa liitetään suoraan yhteen			Yleensä sanotaan, että ”nuoruuden innollahan sitä jaksaa”. Emme mekään kuitenkaan robotteja ole. (021T1)

## Lukiolaisilta vaaditaan liikaa

Olen hyvin samaa mieltä Tarja Saaren mielipiteestä ”Lukion työtaakka on kohutuuton” (HS 20.11.2001). Hän kirjoitti kuinka hänen juuri lukion aloittanut tytär on hyvin stressaantunut siitä, kuinka hän saisi numerot pysymään kiitettävänä ja miten tytär jaksaisi vielä kolmen vuoden kuluttua opiskella intensiivisesti ylioppilaskirjoituksia varten.

[esimerkki omasta tilanteesta] Olen itse viimeistä vuotta lukiossa ja muutamana kuukauden päästä alkaa ylioppilaskirjoitukset. Olen aina harrastanut koulun käynnin ohella paljon hyödyllisiä asioita, kiitos vanhempieni, jotka harrastuksiani ovat rahoittaneet. Olen uurastanut kesäisin minimipalkalla, koska rahaa on saatava mm. autokouluun ja yleiseen elämiseen. Tällä hetkellä vanhempani eivät voi enää elättää minua. Töitä pitäisi saada, mutta eipä enää ehdi koulupäivän ja läksyjen jälkeen töitä tehdä, koska nukuttavakin on.

[esimerkki kavereista] Erittäin monet koulukaverini ovat myös hyvin stressaantuneita ja väsyneitä joka päivä. Koko ajan mennään kiireellä eteenpäin ja läksyjä tulee paljon. Ylioppilaskirjoitukset vaativat liikaa nuorilta lukiolaisilta. Nuorten pitäisi saada tehdä ja harrastaa muutakin, kuin koulunkäyntiä.

[esimerkki omasta tilanteesta] Minunkin viikonloppuni menee pääasiassa nukkumiseen ja sunnuntaipäivä läksyihin, joita annetaan viikonlopuksi paljon.

Nuorten kuuluisi saada enemmän aikaa harrastamiseen, heilläkin pitäisi olla ”elämää” koulun ulkopuolella. [esimerkki tuttavista] Muutama tuttavani onkin jättänyt lukion kesken liian suuren stressin vuoksi. Vain ”vahvat” ja älyllisesti lahjakkaat menestyvät.

[esimerkki omasta tilanteesta] Olen useana iltana itkenyt koulun takia. En jaksakaan tehdä enää läksyjä koulun jälkeen ja viime keväästä asti olen pelännyt ylioppilaskirjoituksia. Olen keskitasoinen opiskelija ja olen aina panostanut koulun käyntiin. Nyt en kuitenkaan enää millään jaksaisi, juuri nyt, kun pitäisi näyttää itselleni ja muille osaamiseni 12 vuoden rankan työn jälkeen. (055T3)

- 1 KOSTIAINEN, EMMA, Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. - Communication as a dimension of vocational competence. 305 p. Summary 4 p. 2003.
- 2 SEPPÄLÄ, ANTTI, Todellisuutta kuvaamassa – todellisuutta tuottamassa. Työ ja koti television ja vähän radionkin uutisissa. - Describing reality – producing reality. Discourses of work and home in television and on a small scale in radio news. 211 p. Summary 3 p. 2003.
- 3 GERLANDER, MAIJA, Jännitteet lääkärin ja potilaan välisessä viestintäsuhteessa. - Tensions in the doctor-patient communication and relationship. 228 p. Summary 6 p. 2003.
- 4 LEHIKONEN, TAISTO, Religious media theory - Understanding mediated faith and christian applications of modern media. - Uskonnollinen mediateoria: Modernin median kristilliset sovellukset. 341 p. Summary 5 p. 2003.
- 5 JARVA, VESA, Venäläisperäisyys ja ekspressiivisyys suomen murteiden sanastossa. - Russian influence and expressivity in the lexicon of Finnish dialects. 215 p. 6 p. 2003.
- 6 USKALI, TURO, "Älä kirjoita itseäsi ulos" Suomalaisen Moskovan-kirjeenvaihtajuuden alkutaival 1957–1975. - "Do not write yourself out" The beginning of the Finnish Moscow-correspondency in 1957–1975. 484 p. Summary 4 p. 2003.
- 7 VALKONEN, TARJA, Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukioikäisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. - Assessing speech communication skills. Perspectives on presentation and group communication skills among upper secondary school students. 310 p. Summary 7 p. 2003.
- 8 TAMPERE, KAJA, Public relations in a transition society 1989–2002. Using a stakeholder approach in organisational communications and relation analyses. 137 p. 2003.
- 9 EEROLA, TUOMAS, The dynamics of musical expectancy. Cross-cultural and statistical approaches to melodic expectations. - Musiikillisten odotusten tarkastelu kulttuurien välisen vertailujen ja tilastollisten mallien avulla. 84 p. (277 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 10 PAAANANEN, PIIRKKO, Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatio-tehtävissä ikävuosina 6–11. - Many paths to music. The development of basic structures of tonal music in music production and improvisation at the age of 6–11 years. 235 p. Summary 4 p. 2003.
- 11 LAAKSAMO, JOUKO, Musiikillisten karakterien metamorfoosi. Transformaatio- ja metamorfoosiprosessit Usko Meriläisen tuotannossa vuosina 1963–86. - "Metamorphosis of musical characters". Transformation and metamorphosis processes in the works of Usko Meriläinen during 1963–86. 307 p. Summary 3 p. 2004.
- 12 RAUTIO, RIITTA, *Fortspinnungstypus* Revisited. Schemata and prototypical features in J. S. Bach's Minor-Key Cantata Aria Introductions. - Uusi katsaus kehitysmuotoon. Skeemat ja prototyyppiset piirteet J. S. Bachin kantaattien molliarioiden alkusoitoissa. 238 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 13 MÄNTYLÄ, KATJA, Idioms and language users: the effect of the characteristics of idioms on their recognition and interpretation by native and non-native speakers of English. - Idiomien ominaisuuksien vaikutus englannin idiomien ymmärtämiseen ja tulkintaan syntyperäisten ja suomea äidinkielenään puhuvien näkökulmasta. 239 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 14 MIKKONEN, YRJÖ, On conceptualization of music. Applying systemic approach to musicological concepts, with practical examples of music theory and analysis. - Musiikin käsitteellistämisestä. Systemisen tarkastelutavan soveltaminen musikologisiin käsitteisiin sekä käytännön esimerkkejä musiikin teoriasta ja analyysistä. 294 p. Yhteenveto 10 p. 2004.
- 15 HOLM, JAN-MARKUS, Virtual violin in the digital domain. Physical modeling and model-based sound synthesis of violin and its interactive application in virtual environment. - Virtuaalinen viulu digitaalisella alueella. Viulun fyysikaalinen mallintaminen ja mallipohjainen äänisynteesi sekä sen vuorovaikutteinen soveltaminen virtuaalitodellisuus ympäristössä. 74 p. (123 p.) Yhteenveto 1 p. 2004.
- 16 KEMP, CHRIS, Towards the holistic interpretation of musical genre classification. - Kohti musiikin genreluokituksen kokonaisvaltaista tulkintaa. 302 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 17 LEINONEN, KARI, Finlandssvenskt sje-, tje- och s-ljud i kontrastiv belysning. 274 p. Yhteenveto 4 p. 2004.
- 18 MÄKINEN, EEVA, Pianisti cembalistina. Cembalotekniikka cembalonsoittoa aloittavan pianistin ongelmana. - The Pianist as cembalist. Adapting to harpsichord technique as a problem for pianists beginning on the harpsichord. 189 p. Summary 4 p. 2004.
- 19 KINNUNEN, MAURI, Herätysliike kahden kulttuurin rajalla. Lestadiolaisuus Karjalassa 1870–1939. - The Conviction on the boundary of two cultures. Laestadianism in Karelia in 1870–1939. 591 p. Summary 9 p. 2004.
- 20 Лилия Сибберг, "БЕЛЫЕ ЛИЛИИ". ГЕНЕЗИС ФИНСКОГО МИФА В БОЛГАРИИ. РОЛЬ РУССКОГО ФЕННОИЛЬСТВА. ФИНСКО-БОЛГАРСКИЕ КОНТАКТЫ И ПОСРЕДНИКИ С КОНЦА XIX ДО КОНЦА XX ВЕКА. 284 с. - "Belye lilii". Genezis finskogo mifa v Bolgarii. Rol' russkogo fennoil'stva. Finsko-bolgarskie kontakty i posredniki s konca XIX do konca XX veka. 284 p. Yhteenveto 2 p. 2004.

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES

- 21 FUCHS, BERTOLD, Phonetische Aspekte einer Didaktik der Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache. - Suomalainen viittomakieli vieraana kielenä. Didaktinen fonetiikka. 476 p. Yhteenveto 14 p. 2004.
- 22 JÄÄSKELÄINEN, PETRI, Instrumentatiivisuus ja nykysuomen verbinjohto. Semanttinen tutkimus. - Instrumentality and verb derivation in Finnish. A semantic study. 504 p. Summary 5 p. 2004.
- 23 MERTANEN TOMI, Kahdentoista markan kapi- na? Vuoden 1956 yleislakko Suomessa. - A Rebellion for Twelve Marks? - The General Strike of 1956 in Finland. 399 p. Summary 10 p. 2004.
- 24 MALHERBE, JEAN-YVES, L'œuvre de fiction en prose de Marcel Thiry : une lecture d'inaboutissements. 353 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 25 KUHNA, MATTI, Kahden maailman välissä. Marko Tapion *Arktinen hysteria* Väinö Linnan haastajana. - Between two worlds. Marko Tapio's *Arktinen hysteria* as a challenger to Väinö Linna. 307p. Summary 2 p. 2004.
- 26 VALTONEN, HELI, Minäkuvat, arvot ja menta- liteetit. Tutkimus 1900-luvun alussa syntynei- den toimihenkilönaisten omaelämäkertoista. - Self-images, values and mentalities. An autobiographical study of white collar women in twentieth century Finland. 272 p. Summary 6 p. 2004.
- 27 PUSZTAL, BERTALAN, Religious tourists. Constructing authentic experiences in late modern hungarian catholicism. - Uskontotu- ristit. Autenttisen elämyksen rakentaminen myöhäismodernissa unkarilaisessa katoli- suudessa. 256 p. Yhteenveto 9 p. Summary in Hungarian 9 p. 2004.
- 28 PÄÄJOKI, TARJA, Taide kulttuurisena kohtaa- mispaikkana taidekavatuksessa. - The arts as a place of cultural encounters in arts education. 125 p. Summary 3 p. 2004.
- 29 JUPPI, PIRITA, "Keitä me olemme? Mitä me haluamme?" Eläinoikeusliike määrittely- kamppailun, marginalisoinnin ja moraalisen paniikin kohteena suomalaisessa sanomaleh- distössä. - "Who are we? What do we want?" The animal rights movement as an object of discursive struggle, marginalization and moral panic in Finnish newspapers. 315 p. Summary 6 p. 2004.
- 30 HOLMBERG, JUKKA, Etusivun politiikkaa. Yhteiskunnallisten toimijoiden representointi suomalaisissa sanomalehti uutisissa 1987-2003. - Front page politics. Representation of societal actors in Finnish newspapers' news articles in 1987-2003. 291 p. Summary 2 p. 2004.
- 31 LAGERBLOM, KIMMO, Kaukana Kainuussa, valtavyylän varrella. Etnologinen tutkimus Kontiomäen rautatieläisyhteisön elinkaaresta 1950 - 1972. - Far, far away, nearby a main passage. An ethnological study of the life spans of Kontiomäki railtown 1950 - 1972. 407 p. Summary 2 p. 2004.
- 32 HAKAMÄKI, LEENA, Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole- class interaction. - Vieraan kielen opettajan antama oikea-aikainen tuki luokkahuoneessa. 331 p. Yhteenveto 7 p. 2005.
- 33 VIERGUTZ, GUDRUN, Beiträge zur Geschichte des Musikunterrichts an den Gelehrtschulen der östlichen Ostseeregion im 16. und 17. Jahrhundert. - Latinankoulujen musiikinopetuksen historiasta itäisen Itämeren rannikkokaupungeissa 1500- ja 1600-luvuilla. 211 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 34 NIKULA, KAISU, Zur Umsetzung deutscher Lyrik in finnische Musik am Beispiel Rainer Maria Rilke und Einjuhani Rautavaara. - Saksalainen runous suomalaisessa musiikis- sa, esimerkkinä Rainer Maria Rilke ja Einju- hani Rautavaara. 304 p. Yhteenveto 6 p. 2005.
- 35 SYVÄNEN, KARI, Vastatunteiden dynamiikka musiikkiterapiassa. - Counter emotions dynamics in music therapy. 186 p. Summary 4 p. 2005.
- 36 ELORANTA, JARI & OJALA, JARI (eds), East-West trade and the cold war. 235 p. 2005.
- 37 HILTUNEN, KAISA, Images of time, thought and emotions: Narration and the spectator's experience in Krzysztof Kieslowski 's late fiction films. - Ajan, ajattelun ja tunteiden kuvia. Kerronta ja katsojan kokemus Krzysztof Kieslowskin myöhäisfiktiossa. 203 p. Yhteenveto 5 p. 2005.
- 38 AHONEN, KALEVI, From sugar triangle to cotton triangle. Trade and shipping between America and Baltic Russia, 1783-1860. 572 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 39 UTRIAINEN, JAANA, A gestalt music analysis. Philosophical theory, method, and analysis of Iégor Reznikoff's compositions. - Hahmope- rustainen musiikkianalyysi. Hahmofilosofi- nen teoria, metodi ja musiikkianalyysi Iégor Reznikoffin sävellyksistä. 222 p. Yhteenveto 3 p. 2005.
- 40 MURTORINNE, ANNAMARI, *Tuskan hauskaa!* Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdek- sännellä luokalla. - Painfully fun! Towards reflective writing process. 338 p. 2005.
- 41 TUNTURI, ANNA-RIITTA, Der Pikareske Roman als Katalysator in Geschichtlichen Abläufen. Erzählerische Kommunikationsmodelle in *Das Leben des Lazarillo von Tormes*, bei Thomas Mann und in Einigen Finnischen Romanen. 183 p. 2005.
- 42 LUOMA-AHO, VILMA, Faith-holders as Social Capital of Finnish Public Organisations. - Luottojoukot - Suomalaisten julkisten organisaatioiden sosiaalista pääomaa. 368 p. Yhteenveto 8 p. 2005.

- 43 PENTTINEN, ESA MARTTI, Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa. - Grammar in the shadow of mistakes. The role of linguistic knowledge in general upper secondary school German grammar instruction. 153 p. Summary 2 p. Zusammenfassung 3 p. 2005.
- 44 KAIVAPALU, ANNEKATRIN, Lähdekieli kielenoppimisen apuna. - Contribution of L1 to foreign language acquisition. 348 p. Summary 7 p. 2005.
- 45 SALAVUO, MIikka, Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukuluttuurissa - Network-assisted learning in the learning culture of university music education. 317 p. Summary 5 p. 2005.
- 46 MAIJALA, JUHA, Maaseutuyhteisön kriisi-1930-luvun pula ja pakkohuutokaupat paikallisena ilmiönä Kalajokilaaksossa. - Agricultural society in crisis - the depression of the 1930s and compulsory sales as a local phenomenon in the basin of the Kalajoki-river. 242 p. Summary 4 p. 2005.
- 47 JOUHKI, JUUKA, Imagining the Other. Orientalism and occidentalism in Tamil-European relations in South India. -Tulkintoja Toiseudesta. Orientalismi ja oksidentalismi tamileiden ja eurooppalaisten välisissä suhteissa Etelä-Intiassa. 233 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 48 LEHTO, KEIJO, Aatteista arkeen. Suomalaisten seitsenpäiväisten sanomalehtien linjapaperien synty ja muutos 1971-2005. - From ideologies to everyday life. Editorial principles of Finnish newspapers, 1971-2005. 499 p. Summary 3 p. 2006.
- 49 VALTONEN, HANNU, Tavallisesta kuriositeetiksi. Kahden Keski-Suomen Ilmailumuseon Messerschmitt Bf 109 -lentokoneen museoarvo. - From Commonplace to curiosity - The Museum value of two Messerschmitt Bf 109 -aircraft at the Central Finland Aviation Museum. 104 p. 2006.
- 50 KALLINEN, KARI, Towards a comprehensive theory of musical emotions. A multi-dimensional research approach and some empirical findings. - Kohti kokonaisvaltaista teoriaa musiikillisista emootioista. Moniulotteinen tutkimuslähestymistapa ja empiirisiä havain-toja. 71 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p. 2006.
- 51 ISKANUIS, SANNA, Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti. - Language and identity of Russian-speaking students in Finland. 264 p. Summary 5 p. Реферат 6 с. 2006.
- 52 HEINÄNEN, SEIJA, Käsityö - taide - teollisuus. Näkemyksiä käsityöstä taideiteollisuuteen 1900-luvun alun ammatti- ja aikakausleh-dissä. - Craft - Art - Industry: From craft to industrial art in the views of magazines and trade publications of the early 20th Century. 403 p. Summary 7 p. 2006.
- 53 KAIVAPALU, ANNEKATRIN & PRUULLI, KÜLVI (eds), Lähivertailuja 17. - Close comparisons. 254 p. 2006.
- 54 ALATALO, PIRJO, Directive functions in intra-corporate cross-border email interaction. - Direktiiviset funktiot monikansallisen yrityksen englanninkielisessä sisäisessä sähköpostiviestinnässä. 471 p. Yhteenveto 3 p. 2006.
- 55 KISANTAL, TAMÁS, „...egy tömegmészárlásról mi értelmes dolgot lehetne elmondani?” Az ábrázolásmód mint történelemkonceptió a holokauszt-irodalomban. - „...there is nothing intelligent to say about a massacre”. The representational method as a conception of history in the holocaust-literature. 203 p. Summary 4 p. 2006.
- 56 MATIKAINEN, SATU, Great Britain, British Jews, and the international protection of Romanian Jews, 1900-1914: A study of Jewish diplomacy and minority rights. - Britannia, Britannian juutalaiset ja Romanian juutalaisten kansainvälinen suojele, 1900-1914: Tutkimus juutalaisesta diplomatiasta ja vähemmistöoikeuksista. 237 p. Yhteenveto 7 p. 2006.
- 57 HÄNNINEN, KIRSI, Visiosta toimintaan. Museoiden ympäristökasvatus sosiokulttuurisena jatkumona, säätelymekanismina ja innovatiivisena viestintänä. - From vision to action. Environmental education in museums as a socio-cultural continuum, regulating mechanism, and as innovative communication 278 p. Summary 6 p. 2006.
- 58 JOENSUU, SANNA, Kaksi kuvaa työntekijästä. Sisäisen viestinnän opit ja postmoderni näkökulma. - Two images of an employee; internal communication doctrines from a postmodern perspective. 225 p. Summary 9 p. 2006.
- 59 KOSKIMÄKI, JOUNI, Happiness is... a good transcription - Reconsidering the Beatles sheet music publications. - Onni on... hyvä transkriptio - Beatles-nuottijulkaisut uudelleen arvioituna. 55 p. (320 p. + CD). Yhteenveto 2 p. 2006.
- 60 HIETAHARJU, MIKKO, Valokuvan voi repiä. Valokuvan rakenne-elementit, käyttöympäristöt sekä valokuvatulkinnan syntyminen. - Tearing a photograph. Compositional elements, contexts and the birth of the interpretation. 255 p. Summary 5 p. 2006.
- 61 JÄMSÄNEN, AULI, Matrikkeliteilijaksi valikoituminen. Suomen Kuvaamataiteilijat -hakuteoksen (1943) kriteerit. - Prerequisites for being listed in a biographical encyclopedia criteria for the Finnish Artists Encyclopedia of 1943. 285 p. Summary 4 p. 2006.
- 62 HOKKANEN, MARKKU, Quests for Health in Colonial Society. Scottish missionaries and medical culture in the Northern Malawi region, 1875-1930. 519 p. Yhteenveto 9 p. 2006.

- 63 RUUSKANEN, ESA, Viholliskuviin ja viranomaisiin vetoamalla vaiennetut työväentalot. Kuinka Pohjois-Savon Lapuan liike sai nimismiehet ja maaherran sulkemaan 59 kommunistista työväentaloa Pohjois-Savossa vuosina 1930-1932. - The workers' halls closed by scare-mongering and the use of special powers by the authorities. 248 p. Summary 5 p. 2006.
- 64 VARDJA, MERIKE, Tegelaskategoriad ja tegelase kujutamise vahendid Väinö Linna romaanis "Tundmatu sõdur". - Character categories and the means of character representation in Väinö Linna's Novel *The Unknown Soldier*. 208 p. Summary 3 p. 2006.
- 65 TAKÁTS, JÓZSEF, Módszertani berek. Írások az irodalomtörténet-írásról. - The Grove of Methodology. Writings on Literary Historiography. 164 p. Summary 3 p. 2006.
- 66 MIKKOLA, LEENA, Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. - Meanings of social support in patient-nurse interaction. 260 p. Summary 3 p. 2006.
- 67 SAARIKALLIO, SUVI, Music as mood regulation in adolescence. - Musiikki nuorten tunteiden säätelyä. 46 p. (119 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 68 HUJANEN, ERKKI, Lukijakunnan rajamailla. Sanomalehden muuttuvat merkitykset arjessa. - On the fringes of readership. The changing meanings of newspaper in everyday life. 296 p. Summary 4 p. 2007.
- 69 TUOKKO, Eeva, Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetyt tulokset. - What level do pupils reach in English at the end of the comprehensive school? National assessment results linked to the common European framework. 338 p. Summary 7 p. Sammanfattning 1 p. Tiivistelmä 1 p. 2007.
- 70 TUUKKA, TIMO, "Kekkonen konstit". Urho Kekkonen historia- ja politiikkakäsitykset teoriasta käytäntöön 1933-1981. - "Kekkonen's way". Urho Kekkonen's conceptions of history and politics from theory to practice, 1933-1981. 413 p. Summary 3 p. 2007.
- 71 Humanistista kirjoja. 145 s. 2007.
- 72 NIEMINEN, LEA, A complex case: a morphosyntactic approach to complexity in early child language. 296 p. Tiivistelmä 7 p. 2007.
- 73 TORVELAINEN, PÄIVI, Kaksivuotiaiden lasten fonologisen kehityksen variaatio. Puheen ymmärrettävyyden sekä sananmuotojen tavoittelun ja tuottamisen tarkastelu. - Variation in phonological development of two-year-old Finnish children. A study of speech intelligibility and attempting and production of words. 220 p. Summary 10 p. 2007.
- 74 SIITONEN, MARKO, Social interaction in online multiplayer communities. - Vuorovaikutus verkkopeliyhteisöissä. 235 p. Yhteenveto 5 p. 2007.
- 75 STJERNVALL-JÄRVI, BIRGITTA, Kartanoarkkitehtuuri osana Tandefelt-suvun elämäntapaa. - Manor house architecture as part of the Tandefelt family's lifestyle. 231 p. 2007.
- 76 SULKUNEN, SARI, Text authenticity in international reading literacy assessment. Focusing on PISA 2000. - Tekstien autenttisuus kansainvälisissä lukutaidon arviointitutkimuksissa: PISA 2000. 227 p. Tiivistelmä 6 p. 2007.
- 77 KÖSZEGHY, PÉTER, Magyar Alkibiadés. Balassi Bálint élete. - The Hungarian Alcibiades. The life of Bálint Balass. 270 p. Summary 6 p. 2007.
- 78 MIKKONEN, SIMO, State composers and the red courtiers - Music, ideology, and politics in the Soviet 1930s - Valtion säveltäjiä ja punaisia hoviherroja. Musiikki, ideologia ja politiikka 1930-luvun Neuvostoliitossa. 336 p. Yhteenveto 4 p. 2007.
- 79 SIVUNEN, ANU, Vuorovaikutus, viestintä-tekniologia ja identifiointuminen hajautetuissa tiimeissä. - Social interaction, communication technology and identification in virtual teams. 251 p. Summary 6 p. 2007.
- 80 LAPPI, TIINA-RIITTA, Neuvottelu tilan tulkinnoista. Etnologinen tutkimus sosiaalisen ja materiaalisen ympäristön vuorovaikutuksesta jyvaskyläläisissä kaupunkipuhunnoissa. - Negotiating urban spatiality. An ethnological study on the interplay of social and material environment in urban narrations on Jyväskylä. 231 p. Summary 4 p. 2007.
- 81 HUHTAMÄKI, ÜLLA, "Heittäydä vapauteen". Avantgarde ja Kauko Lehtisen taiteen murros 1961-1965. - "Fling yourself into freedom!" The Avant-Garde and the artistic transition of Kauko Lehtinen over the period 1961-1965. 287 p. Summary 4 p. 2007.
- 82 KELA, MARIA, Jumalan kasvot suomeksi. Metaforisaatio ja erään uskonnollisen ilmauksen synty. - God's face in Finnish. Metaphorisation and the emergence of a religious expression. 275 p. Summary 5 p. 2007.
- 83 SAAVINEN, TAINA, Quality on the move. Discursive construction of higher education policy from the perspective of quality. - Laatu liikkeessä. Korkeakoulupolitiikan diskursiivinen rakentuminen laadun näkökulmasta. 90 p. (176 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 84 MÄKILÄ, KIMMO, Tuhoa, tehoa ja tuhlausta. Helsingin Sanomien ja New York Timesin ydinaseutisoinnin tarkastelua diskurssi-analyttisestä näkökulmasta 1945-1998.



- "Powerful, Useful and Wasteful". Discourses of Nuclear Weapons in the New York Times and Helsingin Sanomat 1945-1998. 337 p. Summary 7 p. 2007.
- 85 KANTANEN, HELENA, Stakeholder dialogue and regional engagement in the context of higher education. - Yliopistojen sidosryhmävuoropuhelu ja alueellinen sitoutuminen. 209 p. Yhteenveto 8 p. 2007.
- 86 ALMONKARI, MERJA, Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. - Social anxiety in study-related communication situations. 204 p. Summary 4 p. 2007.
- 87 VALENTINI, CHIARA, Promoting the European Union. Comparative analysis of EU communication strategies in Finland and in Italy. 159 p. (282 p.) 2008.
- 88 PULKKINEN, HANNU, Uutisten arkkitehtuuri - Sanomalehden ulkoasun rakenteiden järjestys ja jousto. - The Architecture of news. Order and flexibility of newspaper design structures. 280 p. Yhteenveto 5 p. 2008.
- 89 MERILÄINEN, MERJA, Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa - rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi. - Diverse Children in English Immersion: Tools for Supporting Teaching Arrangements. 197 p. 2008.
- 90 VARES, MARI, The question of Western Hungary/Burgenland, 1918-1923. A territorial question in the context of national and international policy. - Länsi-Unkarin/Burgenlandin kysymys 1918-1923. Aluekysymys kansallisen ja kansainvälisen politiikan kontekstissa. 328 p. Yhteenveto 8 p. 2008.
- 91 ALA-RUONA, ESA, Alkuarviointi kliinisenä käytäntönä psyykkisesti oireilevien asiakkaiden musiikkiterapiassa - strategioita, menetelmiä ja apukeinoja. - Initial assessment as a clinical procedure in music therapy of clients with mental health problems - strategies, methods and tools. 155 p. 2008.
- 92 ORAVALA, JUHA, Kohti elokuvallista ajattelua. Virtuaalisen todellisen ontologia Gilles Deleuzen ja Jean-Luc Godardin elokuvakäsityksissä. - Towards cinematic thinking. The ontology of the virtually real in Gilles Deleuze's and Jean-Luc Godard's conceptions of cinema. 184 p. Summary 6 p. 2008.
- 93 KECSKEMÉTI, ISTVÁN, Papyrusesta megabitteihin. Arkisto- ja valokuvakokoelmien konservoinnin prosessin hallinta. - From papyrus to megabytes: Conservation management of archival and photographic collections. 277 p. 2008.
- 94 SUNI, MINNA, Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. - Second language in interaction: sharing linguistic resources in the early stage of second language acquisition. 251 p. Summary 9 p. 2008.
- 95 N. PÁL, JÓZSEF, Modernség, progresszió, Ady Endre és az Ady-Rákosi vita. Egy konfliktusos eszmetörténeti pozíció természetete és következményei. 203 p. Summary 3 p. 2008.
- 96 BARTIS, IMRE, „Az igazság ismérve az, hogy igaz”. Etika és nemzeti identitás Sütő András Anyám könnyű álmot ígér című művében és annak recepciójában. 173 p. Summary 4 p. 2008.
- 97 RANTA-MEYER, TUIRE, Nulla dies sine linea. Avauksia Erkki Melartinin vaikutteisiin, verkostoihin ja vastaanottoon henkilö- ja reseptiohistoriallisena tutkimuksena. - *Nulla dies sine linea*: A biographical and reception-historical approach to Finnish composer Erkki Melartin. 68 p. Summary 6 p. 2008.
- 98 KOIVISTO, KEIJO, Itsenäisen Suomen kanta-aliupseeriston synty, koulutus, rekrytointitausta ja palvelusehdot. - The rise, education, the background of recruitment and conditions of service of the non-commissioned officers in independent Finland. 300 p. Summary 7 p. 2008.
- 99 KISS, MIKLÓS, Between narrative and cognitive approaches. Film theory of non-linearity applied to Hungarian movies. 198 p. 2008.
- 100 RUUSUNEN, AIMO, Todeksi uskottua. Kansandemokraattinen Neuvostoliitto-journalismi rajapinnan tulkina vuosina 1964-1973. - Believed to be true. Reporting on the USSR as interpretation of a boundary surface in pro-communist partisan journalism 1964-1973. 311 p. Summary 4 p. 2008.
- 101 HÄRMÄLÄ, MARITA, Riittääkö *Ett ögonblick* näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näytötutkinnoissa. - Is *Ett ögonblick* a sufficient demonstration of the language skills required in the qualification of business and administration? Language assessment in competence-based qualifications for adults. 318 p. Summary 4 p. 2008.
- 102 COELHO, JACQUES, The vision of the cyclops. From painting to video ways of seeing in the 20th century and through the eyes of Man Ray. 538 p. 2008.
- 103 BREWIS, KIELO, Stress in the multi-ethnic customer contacts of the Finnish civil servants: Developing critical pragmatic intercultural professionals. - Stressin kokemus suomalaisen viranomaisten monietnisisissä asiakaskontaktteissa: kriittis-pragmaattisen kulttuurien välisen ammattitaidon kehittäminen. 299 p. Yhteenveto 4 p. 2008.
- 104 BELIK, ZHANNA, The Peshekhonovs' Workshop: The Heritage in Icon Painting. 239 p. [Russian]. Summary 7 p. 2008.
- 105 MOILANEN, LAURA-KRISTINA, Talonpoikaisuus, säädyllisyys ja suomalaisuus 1800- ja 1900-lukujen vaihteen suomenkielisen proosan kertomana. - Peasant values, estate society and the Finnish in late nineteenth- and early

- and early twentieth-century narrative literature. 208 p. Summary 3 p. 2008.
- 106 PÄÄRNILÄ, OSSI, Hengen hehkusta tietostrategioihin. Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan viisi vuosikymmentä. 110 p. 2008.
- 107 KANGASNIEMI, JUKKA, Yksinäisyyden kokemuksen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevisiion Nuorten palstan kirjoituksissa. - The key components of the experience of loneliness on the Finnish Broadcasting Company's (YLE) teletext forum for adolescents. 388 p. 2008.
- 108 GAJDÓ, TAMÁS, Színháztörténeti metszetek a 19. század végétől a 20. század közepéig. - Segments of theatre history from the end of the 19th century to the middle of the 20th century. 246 p. Summary 2 p. 2008.
- 109 CATANI, JOHANNA, Yritystapahtuma kontekstina ja kulttuurisena kokemuksena. - Corporate event as context and cultural experience. 140 p. Summary 3 p. 2008.
- 110 MAHLAMÄKI-KAISTINEN, RIIKKA, Mätänevän velhon taidejulistus. Intertekstuaalisen ja -figuraalisen aineiston asema Apollinairen L'Enchanteur pourrissant teoksen tematikassa ja symboliikassa. - Pamphlet of the rotten sorcerer. The themes and symbols that intertextuality and interfigurality raise in Apollinaire's prose work L'Enchanteur pourrissant. 235 p. Résumé 4 p. 2008.
- 111 PIETILÄ, JYRKI, Kirjoitus, juttu, tekstilementti. Suomalainen sanomalehtijournalismi juttutyypin kehityksen valossa printtimedian vuosina 1771-2000. - Written Item, Story, Text Element. Finnish print journalism in the light of the development of journalistic genres during the period 1771-2000. 779 p. Summary 2 p. 2008.
- 112 SAUKKO, PÄIVI, Musiikkiterapian tavoitteet lapsen kuntoutusprosessissa. - The goals of music therapy in the child's rehabilitation process. 215 p. Summary 2 p. 2008.
- 113 LASSILA-MERISALO, MARIA, Faktan ja fiktion rajamailla. Kaunokirjallisen journalismin poetiikka suomalaisissa aikakauslehdissä. - On the borderline of fact and fiction. The poetics of literary journalism in Finnish magazines. 238 p. Summary 3 p. 2009.
- 114 KNUUTINEN, ULLA, Kulttuurihistoriallisten materiaalien menneisyys ja tulevaisuus. Konservoinnin materiaalitutkimuksen heritologiset funktiot. - The heritological functions of materials research of conservation. 157 p. (208 p.) 2009.
- 115 NIIRANEN, SUSANNA, «Miroir de mérite». Valeurs sociales, rôles et image de la femme dans les textes médiévaux des *troubairitz*. - "Arvokkuuden peili". Sosiaaliset arvot, roolit ja naiskuva keskiaikaisissa *troubairitz*-teksteissä. 267 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 116 ARO, MARI, Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. - Puhujat ja tekijät. Polyfonia ja agenttiivisuus lasten kielenoppimiskäsityksissä. 184 p. Yhteenveto 5 p. 2009.
- 117 JANTUNEN, TOMMI, Tavu ja lause. Tutkimuksia kahden sekventiaalisen perusyksikön olemuksesta suomalaisessa viittomakielessä. - Syllable and sentence. Studies on the nature of two sequential basic units in Finnish Sign Language. 64 p. 2009.
- 118 SÄRKKÄ, TIMO, Hobson's Imperialism. A Study in Late-Victorian political thought. - J. A. Hobsonin imperialismi. 211 p. Yhteenveto 11 p. 2009.
- 119 LAIHONEN, PETTERI, Language ideologies in the Romanian Banat. Analysis of interviews and academic writings among the Hungarians and Germans. 51 p. (180 p) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 120 MÁTYÁS, EMESE, Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen. 399 p. 2009.
- 121 PARACZKY, ÁGNES, Näkeekö taitava muusikko sen minkä kuulee? Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa taidemuusiikin ammattikoulutuksessa. - Do accomplished musicians see what they hear? 164 p. Magyar nyelvű összefoglaló 15 p. Summary 4 p. 2009.
- 122 ELOMAA, EEVA, Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. - Cheers to the textbook! Theoretical and practical considerations on enhancing foreign language textbook design. 307 p. Zusammenfassung 1 p. 2009.
- 123 HELLE, ANNA, Jäljet sanoissa. Jälkistrukturalistisen kirjallisuuskäsityksen tulo 1980-luvun Suomeen. - Traces in the words. The advent of the poststructuralist conception of literature to Finland in the 1980s. 272 p. Summary 2 p. 2009.
- 124 PIMIÄ, TENHO ILARI, Tähtäin idässä. Suomalainen sukukansojen tutkimus toisessa maailmansodassa. - Setting sights on East Karelia: Finnish ethnology during the Second World War. 275 p. Summary 2 p. 2009.
- 125 VUORIO, KAIJA, Sanoma, lähettäjä, kulttuuri. Lehdistöhistorian tutkimustraditiot Suomessa ja median rakennemuutos. - Message, sender, culture. Traditions of research into the history of the press in Finland and structural change in the media. 107 p. 2009.
- 126 BENE, ADRIÁN, Egyén és közösség. Jean-Paul Sartre *Critique de la raison dialectique* című műve a magyar recepció tükrében. - Individual and community. Jean-Paul Sartre's

- Critique of dialectical reason* in the mirror of the Hungarian reception. 230 p. Summary 5 p. 2009.
- 127 DRAKE, MERJA, Terveysviestinnän kipupisteitä. Terveystiedon tuottajat ja hankkijat Internetissä. - At the interstices of health communication. Producers and seekers of health information on the Internet. 206 p. Summary 9 p. 2009.
- 128 ROUHIAINEN-NEUNHÄUSERER, MAIJASTINA, Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen. Johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. - The interpersonal communication competence of leaders and its development. Leadership communication challenges in a knowledge-based organization. 215 p. Summary 9 p. 2009.
- 129 VAARALA, HEIDI, Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskusteleivat nykynovelista? - From strange to familiar: how do learners of Finnish discuss the modern short story? 317 p. Summary 10 p. 2009.
- 130 MARJANEN, KAARINA, The Belly-Button Chord. Connections of pre-and postnatal music education with early mother-child interaction. - Napasointu. Pre- ja postnataalin musiikkikasvatuksen ja varhaisen äiti-vauva-vuorovaikutuksen yhteydet. 189 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 131 BÖHM, GÁBOR, Önéletírás, emlékezet, elbeszélés. Az emlékező próza hermeneutikai aspektusai az önéletírás-kutatás újabb eredményei tükrében. - Autobiography, remembrance, narrative. The hermeneutical aspects of the literature of remembrance in the mirror of recent research on autobiography. 171 p. Summary 5 p. 2009.
- 132 LEPPÄNEN, SIRPA, PITKÄNEN-HUHTA, ANNE, NIKULA, TARJA, KYTÖLÄ, SAMU, TÖRMÄKANGAS, TIMO, NISSINEN, KARI, KÄÄNTÄ, LEILA, VIRKKULA, TIINA, LAITINEN, MIKKO, PAHTA, PÄIVI, KOSKELA, HEIDI, LÄHDESMÄKI, SALLA & JOUSMÄKI, HENNA, Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet. - National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes. 365 p. 2009.
- 133 HEIKKINEN, OLLI, Äänitemoodi. Äänite musiikillisessa kommunikaatiossa. - Recording Mode. Recordings in Musical Communication. 149 p. 2010.
- 134 LÄHDESMÄKI, TUULI (ED.), Gender, Nation, Narration. Critical Readings of Cultural Phenomena. 105 p. 2010.
- 135 MIKKONEN, INKA, "Olen sitä mieltä, että". Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. - "In my opinion..." Structure and argumentation of letters to the editor written by upper secondary school students. 242 p. Summary 7 p. 2010.