

**Kandidaattivaiheen opiskelijoiden opiskeluteksteihin rakentuva
vuorovaikutus**

Maisterintutkielma

Veera Saksala

Suomen kieli

Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto

2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Veera Saksala	
Työn nimi – Title Kandidaattivaiheen opiskelijoiden opiskeluteksteihin rakentuva vuorovaikutus	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Lokakuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 104
Tiivistelmä – Abstract <p>Suomessa on tutkittu tieteellistä kirjoittamista melko vähän yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta, joten tässä tutkimuksessa tarkastellaan kandidaattivaiheessa olevien opiskelijoiden opiskeluteksteihin rakentuvaa vuorovaikutusta. Tutkimuksessa selvitetään, miten kandidaattivaiheen opiskelijat käyttävät lähteitä ja omaa ääntään opiskeluteksteissään. Tavoitteena on kuvata opiskeluteksteihin rakentuvaa vuorovaikutustilannetta, jossa osallisina ovat kirjoittaja, lähteet ja lukija, ja selvittää, miten opiskelijat asemoivat nämä osapuolet tekstissä. Tutkimuksen teoreettinen ja metodinen viitekehys rakentuu Hallidayn systeemis-funktionaaliseen kieliteoriaan kuuluvasta interpersonaalista metafunktiosta ja Martinin ja Whiten suhtautumisen teoriasta, josta hyödynnetään ensisijaisesti sitoutumisen systeemiä. Tutkimuksen aineisto on koottu kandidaatintutkimuksen pakollisiin viestintä- ja kieliopintoihin soveltuvalta tieteellisen kirjoittamisen peruskurssilta, ja se koostuu 41 opiskeluesseestä.</p> <p>Tutkimuksen perusteella kandidaattivaiheen opiskelijoiden tekstit ovat moniäänisiä, ja niissä korostuvat moniäänisen sitoutumisen resursseista sekä neutraaleiksi tulkittavat lähdemaininnat että oman käsityksen lausuminen. Oman käsityksen lausumiseksi tulkittavat ilmaukset ovat opiskeluteksteissä pääasiassa opiskelijoiden kokemuksia, esimerkkejä sekä lähteiden pohjalta syntyneitä käsityksiä, päätelmiä ja synteisiä. Tutkimuksen perusteella kandidaattivaiheen opiskelijat asemoivat itsensä opiskeluteksteissä pääasiassa joko asiantuntijaksi tai tiedon toistajaksi, jolloin lukijalle rakentuu tiedon vastaanottajan rooli. Lähteet puolestaan joko suljetaan vuoropuhelun ulkopuolelle tai tuodaan keskustelukumppaneiksi. Lähteiden välisen vuoropuhelun rakentaminen tuottaa kandidaattivaiheen opiskelijalle kuitenkin haasteita. Opiskelijat eivät myöskään rakenna kovin sujuvaa vuoropuhelua oman äänen ja lähteiden välille.</p> <p>Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kandidaattivaiheen opiskelijat eivät ole tieteellisen kirjoittamisen kurssin käytyään vielä täysin omaksuneet vuorovaikutuksen näkökulmasta tieteellisen diskurssin pelisääntöjä ja sosiaalistuneet akateemisiin tekstitaitoihin. Lisäksi opiskelijoiden opiskeluesseissä on nähtävissä piirteitä lukiossa kirjoitettavista referaattimaisista esseistä ja mielipidekirjoituksista, joten opiskeluteksteissä heijastuu opiskelijoiden aiempi sosiaalinen konteksti. Tämän tutkimuksen perusteella kirjoitusviestinnän opetuksessa tulisi huomioida erityisesti, miten omaa ääntä käytetään tieteelliseen tyyliin sopivalla tavalla ja miten voidaan suhtautua perustellun kriittisesti aiemmin esitettyihin ajatuksiin. Lisäksi opetuksessa olisi hyvä paneutua myös siihen, miten luodaan tekstiin dialogista tilaa tieteelliseen tyyliin sopivalla tavalla eli kuinka tekstiin luodaan vuoropuhelua sekä lähteiden välille että oman äänen ja lähteiden välille niin, että samalla kutsutaan myös lukija mukaan tekstiin ja tulkintaan.</p>	
Asiasanat – Keywords Akateemiset tekstitaidot, essee, sitoutuminen, tieteellinen kirjoittaminen, vuorovaikutus	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KIRJOITTAMINEN ILMIÖNÄ TIEDEYHTEISÖSSÄ	5
	2.1 Sosiaalistuminen akateemisiin tekstitaitoihin	5
	2.2 Tieteellisen diskurssin pelisäännöt	12
3	SUHTAUTUMISEN TEORIA	17
	3.1 Suhtautumisen teoria systeemis-funktionaalisessa kieliteoriassa	17
	3.2 Sitoutuminen	20
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
	4.1 Tutkimuskysymykset	27
	4.2 Aineisto	28
	4.3 Menetelmät	30
5	VUOROVAIKUTUS OPISKELIJOIDEN TEKSTEISSÄ	33
	5.1 Lähteiden käyttö opiskelijoiden teksteissä	33
	5.2 Opiskelijoiden oman äänen käyttö	42
	5.3 Opiskeluteksteihin rakentuvat roolit ja suhteet	63
6	PÄÄTÄNTÖ	84
	6.1 Tulosten koonti ja pohdinta	84
	6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusideoita	93
	6.3 Tutkimuksen implikaatioita	96
	LÄHTEET	98
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tiedeyhteisöä on verrattu heimoyhteisöön, sillä näissä molemmissa on nähtävissä oma hierarkiansa. Yhteisöissä huipulla ovat taisteluissa ansioituneet veteraanit eli paljon julkaisseet ja meritoituneet kokeneet tieteentekijät (Mäkinen 2005: 16). Näitä kokeneita tieteentekijöitä on kuvattu myös varttuneiksi tieteen portinvartijoiksi (Luukka 1995: 128), joiden muodostama yhteisö määrittelee, mitä tieto ja tiede ovat (Mäkinen 2005: 17). Marssijärjestyksen häntäpäässä sen sijaan lienevät nuoret sotilaat eli yliopisto-opintojensa alkutaipaleella olevat opiskelijat, joiden voidaan ajatella kolkuttelevan tieteen portteja ensimmäisillä opinnäytetöillään.

Sekä tiede- että heimoyhteisöillä on omat riittinsä, joissa jokaisen on osoitettava pätevyytensä ja joiden kautta yhteisön jäsenet voivat edetä hierarkiassa tasolta toiselle. Tällaisia riittejä ovat tiedeyhteisössä esimerkiksi opinnäytetyöt ja väitöstilaisuudet. (Mäkinen 2005: 17.) Opiskelijan onkin selviydyttävä yhteisön määrittämistä riiteistä tullakseen osaksi tieteentekijöiden heimoa ja noustakseen hierarkian portailla ylöspäin. Hänen on siis osoitettava omaa oppineisuuttaan ja asiantuntemustaan (Niiniluoto 1994: 9), jotta hän voi päästä sisään tiedeyhteisön vartioimista porteista.

Tavatessaan ensimmäisen kerran tämän heimoyhteisön eli tullessaan yliopistoon opiskelija kohtaa varsin tekstuaalisen vuorovaikutusyhteisön, uuden tekstimaailman ja kirjoituskulttuurin. Tämä heimoyhteisö viestii pääasiassa kirjoittamisen avulla. Lisäksi kirjoittamisen avulla rakennetaan myös omaa identiteettiä ja asiantuntijuutta. (Hendersson & Hirst 2007: 25.) Opintoihin liittyvien tekstien kirjoittaminen ei kuitenkaan välttämättä suju yliopisto-opintojaan aloittelevalta opiskelijalta yhtä hyvin kuin aiempien opintojen aikana, sillä lukio-opinnoissa kirjoitetut mielipidekirjoitukset ja referaattimaiset esseet eroavat yliopistotasoisesta tieteellisestä esseestä (Leino & Torvelainen 2011: 384). Ylipäätään voidaan ajatella, että yliopisto-opinnoissa tarvittavat akateemiset tekstitaidot poikkeavat melko paljon toisen asteen koulutuksen aikana opituista tekstitaidoista (Wingate & Dreiss 2009: 15). Yksi keskeinen syy siihen, että opiskelijat eivät pysty teksteillään vastaamaan akateemisten tekstien vaatimukseen on se, että he eivät ole aiemmissa opinnoissaan välttämättä tutustuneet tieteellisen diskurssin pelisääntöihin tai noudattaneet niitä (Wingate 2007: 393). Nämä säännöt opiskelijan tulisi kuitenkin opintojensa aikana ottaa haltuun, sillä tiedeyhteisössä vallitsevat omat käyttäytymissääntönsä, joita yhteisön jäsenten on noudatettava.

Toimiessani yliopistossa kirjoitusviestinnän opettajana olen huomannut, että opintojaan aloitteleville opiskelijoille tuottavat tieteellisen diskurssin pelisäännöistä ongelmia muun muassa intertekstuaalisuus ja vuoropuhelu. Opiskelijat pohtivat esimerkiksi sitä, kuinka he rakentavat tekstiinsä vuoropuhelua sekä itsensä, lukijansa että käyttämiensä lähteiden välille. Lisäksi opiskelijoita askarruttaa se, miten he saavat oman äänensä kuuluville tieteellisissä teksteissä. Tieteellisten tekstien kirjoittamisen osalta keskeistä nimittäin on, että aloitteleva tieteentekijä harjaantuu käyttämään intertekstuaalisesti hyväkseen vieraita ääniä ja oppii hallitsemaan omaa ääntään tieteelliseen tekstiin sopivalla tavalla (Nieminen 2010: 31–32). Uuden tiedon omaksuminen, suhteuttaminen muuhun tietoon ja sisällyttäminen omaan tekstiin tuntuvat kuitenkin olevan opiskelijalle suuri haaste (ks. esim. Wu 2007; Mäntynen 2009; Nieminen 2010), vaikka lukio-opetuksessa paneudutaan muun muassa siihen, miten vuoropuhelua käydään muiden kirjoittajien kanssa. Onkin pohdittu, miksi opiskelijat eivät välttämättä osaa soveltaa yliopisto-opinnoissa näitä lukio-opetuksessa opittavia taitoja (ks. esim. Torvelainen, Jokinen & Saario 2013).

Tarkastelen tässä pro gradu -tutkielmassani sitä, miten yliopisto-opintojensa alkupuolella olevat opiskelijat ottavat haltuun tieteellisen diskurssin pelisääntöjä ja sosiaalistuvat niiltä osin akateemisiin tekstitaitoihin. Tutkimukseni kohdistuu siihen, miten nämä kandidaattivaiheen opiskelijat käyttävät lähteitä, luovat vuoropuhelua lähteiden välille ja keskustelevat lähteiden kanssa omassa opiskelutekstissään. Lisäksi tarkastelen, miten opiskelijat käyttävät opiskeluteksteissään omaa ääntään. Tavoitteenani on siis kuvata opiskeluteksteihin kirjoittajan, hänen käyttämiensä lähteiden sekä lukijan välille rakentuvaa vuorovaikutustilannetta ja sitä kautta selvittää, miten opiskelijat asemoivat itsensä, käyttämänsä lähteet ja lukijan tekstissä.

Opiskelijoiden tekstejä on tutkittu aiemminkin (ks. esim. Uusi-Hallila 1995; Winch & Wells 1995; Julkunen 2002; Wu 2007; Pittam ym. 2009; Lee 2010; Mikkonen 2010; Swain 2010). Suomessa aiheittani sivuavaa tutkimusta on tehnyt esimerkiksi Uusi-Hallila (1995), joka on selvittänyt, mitä lukiolaiset referoivat pohjateksteistä ja miten he rakentavat vuorovaikutuksen oman ajattelunsa ja aineistojensa välille. Myös Mikkonen (2010) on ollut kiinnostunut lukiolaisten teksteistä ja selvittänyt lukiolaisten argumentointitaitoja. Suomessa opiskelumaaailman tekstejä on aiemmin tutkinut myös esimerkiksi Julkunen (1998; 2002), joka on muun muassa selvittänyt, miten insinööriyöteksteissä teksti liitetään osaksi toista. Lisäksi hän on tarkastellut insinööriyön kontekstia sekä sitä, millaista intertekstuaalisuus on ammattikorkeakoulun opiskelijoiden insinööriöissä. Hän on myös selvittänyt muun muassa sitä, kertooko oman ja vieraan puheen vuorovaikutus insinööriöissä asiantuntijuudesta. Sen

sijaan nimenomaan tiedeyhteisön vuorovaikutuksellisesta ja sosiaalista puolta on aiemmin tutkinut Luukka (1995). Hän on tarkastellut tästä näkökulmasta tekstin interpersonaalista piirteistä varmuusasteita ja henkilöviittauksia. Opiskelijoiden tekstien sijaan Luukka on kuitenkin tutkinut kokeneempien tieteellisten tekstien kirjoittajien tuotoksia: konferenssiesitelmiä ja niiden pohjalta kirjoitettuja artikkeleita.

Näyttäisikin siltä, että yliopisto-opiskelijoiden opiskelutekstejä ei ole Suomessa juurikaan tarkasteltu lähteiden ja oman äänen käytön näkökulmasta. Luukka (1995: 15) myös totesi jo lähes 20 vuotta sitten, että suomalaista tieteellisten kirjoittamista ei ole juuri tutkittu. Nyt 2010-luvulla näyttäisi edelleen siltä, että tieteellisen kirjoittamisen tutkimus on maassamme melko vähäistä, joten tutkimukseni tarkoituksena onkin tuoda uutta tietoa tästä Suomessa vähän tutkitusta aiheesta ja esittää oma puheenvuoroni tieteentekijöiden keskuudessa – tai kuten Mäkinen (2005: 17) toteaa – lisätä tarinaan oma säkeeni. Lisäksi toivon, että tutkimukseni tukee sekä oman opettajuuteni kasvua että Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen Kirjoittamisen pedagogiikka -toimintatutkimusryhmän työtä ja kirjoitusviestinnän kieliryhmän pedagogista kehittämistyötä tarjoten tietoa kandidaattivaiheen opiskelijan opintoihin liittyvästä kirjoittamisesta.

Lähestymistapani kirjoittamiseen on funktionaalinen, sillä tutkimuksessani kieli nähdään ensisijaisesti viestinnän ja vuorovaikutuksen välineenä. Tutkimukseni teoreettinen ja metodinen viitekehys rakentuu Hallidayn (1985) systeemis-funktionaaliseen kieliteoriaan kuuluvasta interpersonaalista metafunktiosta ja Martinin ja Whiten (2005) suhtautumisen teoriasta, josta hyödynnän ensisijaisesti sitoutumisen systeemiä, sillä se kuvaa kirjoittajan, lukijan ja lähteiden vuoropuhelua ja intertekstuaalisia suhteita. Sen avulla tarkastellaan tapoja, joilla kirjoittaja osoittaa tekstissään kuuluvat äänet. Lisäksi sitoutumisen systeemin avulla voidaan selvittää, miten kirjoittaja suhtautuu ja sitoutuu näihin tekstissä kaikuviin ääniin. Analyysin kautta päästään siis käsiksi siihen, miten kirjoittaja asemoi tekstissä itsensä, muut äänet sekä lukijansa. Sitoutumisen systeemin tukena hyödynnän myös asteittaisuuden systeemiä, sillä sitoutumisen ilmausten intensiteettiä voidaan vahvistaa asteittain (ks. Martin & White 2005: 135). Sitoutumisen systeemissä on siis aina läsnä myös asteittaisuuden systeemi, ja tarkastelenkin, miten lievästi tai voimakkaasti opiskelijat ilmaisevat sitoutumistaan esimerkiksi lausumaansa omaan käsitykseen.

Olen kerännyt tutkimusaineistoni Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen järjestämältä kandidaatintutkimuksen pakollisiin viestintä- ja kieliopintoihin soveltuvalta tieteellisen kirjoittamisen peruskurssilta. Aineisto on kerätty vuosien 2012–2013 aikana, ja se koostuu 41:stä kandidaattivaiheen opiskelijoiden kirjoittamasta pienenoisesta. Esseen voi määritellä

monin eri tavoin aina filosofisesta pohdinnasta tieteelliseksi esseeksi (ks. esim. Paasilinna 1996; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010), mutta tässä tutkimuksessani näen aineistoni koostuvan Luukan (1993: 409) määritelmän mukaisista opiskeluesseistä, sillä aineiston kirjoittajat ovat yliopisto-opintojensa alkutaipaleella olevia opiskelijoita. Kartoittaessani opiskelijoiden teksteihin rakentuvaa vuorovaikutusta ja tutkiessani, miten opiskelijat käyttävät sekä lähteitä että omaa ääntään opintoihin liittyvissä esseissä, selvitän, mitä moniäänisen sitoutumisen resursseista opiskelijat hyödyntävät. Tähän pääsen käsiksi kiinnittämällä huomiota teksteissä ilmenevään modaalisuuteen ja siihen, miten adverbit osoittavat suhtautumista. Lisäksi tarkastelen, kuinka tekstiin luodaan vuoropuhelua esimerkiksi lauseiden semanttisia suhteita ilmaisevien merkitsemien avulla ja miten tekstissä lainataan ja ilmaistaan eri lähteitä.

Tutkimukseni etenee tutkimuksen teoreettisen ja metodisen viitekehyksen esittelyn kautta kohti aineiston muodostavien opiskeluesseiden sitoutumisen analyysia. Teoreettinen ja metodinen viitekehys koostuu kahdesta luvusta, joissa ensimmäisessä tarkastelen kirjoittamista ilmiönä tiedeyhteisössä ja joista toisessa esittelen suhtautumisen teoriaa systeemis-funktionaalisessa kieliteoriassa. Erityisesti paneudun teoriasta tämän tutkimuksen kannalta relevanttiin sitoutumisen systeemiin. Näistä muodostuvan tutkimuksen viitekehyksen jälkeen kerron tarkemmin tutkimuksen toteutuksesta luvussa 4 ja esittelen tutkimuksen tuloksia analyysille luonnollisten esimerkkien avulla luvussa 5. Näistä tuloksista teen yhteenvetoa viimeisessä luvussa, jossa vastaan tälle tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Samassa luvussa pohdin myös tutkimukseni luotettavuutta ja tarkastelen tutkimukseni onnistumista, yleistettävyyttä ja jatkotutkimusmahdollisuuksia sekä implikaatioita.

2 KIRJOITTAMINEN ILMIÖNÄ TIEDEYHTEISÖSSÄ

2.1 Sosiaalistuminen akateemisiin tekstitaitoihin

Tekstitaidot liittyvät elämän eri osa-alueisiin, joissa teksteillä on erilainen asema ja merkitys. (Luukka 2009: 17). Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut nimenomaan tiedeyhteisön tekstitaidoista. Tiedeyhteisöissä teksteillä onkin varsin keskeinen rooli, sillä tiede on, elää ja kehittyy pääasiassa kirjoitetussa muodossa. Tieteellistä tekstiä voidaan pitää eräänlaisena puheenvuorona, jolla kirjoittaja osallistuu omalla tieteenalallaan käytävään keskusteluun. (Luukka 2002b: 13; Henderson & Hirst 2007: 25.) Tullakseen osaksi tiedeyhteisöä on siis osallistuttava tieteelliseen keskusteluun (Luukka 1995: 77). Jotta myös ensi askeliaan tieteen tiellä ottava opiskelija voisi tulevaisuudessa osallistua omalla tieteenalalla käytävään keskusteluun ja tulla näin aktiiviseksi tiedeyhteisön jäseneksi, tulee hänen sosiaalistua oman tieteenalansa tapaan tuottaa ja tulkita tekstejä.

Perinteisesti akateemista kirjoittamista opetetaan kahdella tavalla. Ensinnäkin opetuksen ulkopuolelle voidaan sulkea oppiainekohtainen sisältö ja opetuksessa keskitytään kirjoittamisen taitoihin ja tekniikoihin, jotka eivät juurikaan ole riippuvaisia oppiaineesta (Ivanič & Lea: 2006: 12). Huomio on tällöin kontekstin sijaan kielen pintarakenteessa, ja opiskelijalle opetetaan muun muassa kielioppia. Oletuksena on, että opiskelija voi siirtää kirjoittamisesta oppimansa asiat ongelmitta toisesta kontekstista toiseen. (Lea & Street 1998: 158; Lea & Street 2006: 368–369.) Lea ja Street (1998: 158) kutsuvat tätä näkökulmaa kirjoittamiseen opiskelutaidoiksi. Baynham (2000: 19) puolestaan kuvaa tätä näkökulmaa taitopohjaiseksi lähestymiseksi. Tällöin ajatellaan kirjoittamisen olevan tiettyjä taitoja ja strategioita, kuten esimerkiksi esseen kirjoittaminen ja referointi, joita voidaan opettaa ja oppimisen jälkeen soveltaa tietyissä konteksteissa. Tähän kielikeskeiseen perinteeseen liittyy myös yksilökeskeisyys. Kirjoittamisen on nimittäin ajateltu olevan yksilöllinen taito (Ivanič & Lea: 2006: 12). Tämä melko perinteinen näkökulma korostaa siis yksilöä ja yksilön kognitiivisia prosesseja sulkien samalla pois ympäristön, sosiaalisen tilanteen ja kontekstin, ja opiskelijan kirjoittamista tarkastellaan lähinnä teknisestä näkökulmasta.

Toisesta näkökulmasta tarkasteltuna kirjoittamista ei varsinaisesti erikseen opeteta, vaan ajatellaan, että opiskelija omaksuu yhteisönsä käytänteitä lukemalla ja havainnoimalla. Lea ja Street (1998: 158) nimeävät tämän näkökulman akateemiseksi sosiaalistumiseksi. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna opiskelija siis sosiaalistuu ilman varsinaista opetusta yhteisönsä

tapaan puhua, kirjoittaa ja ajatella. Suuri osa tieteellisten tekstien kirjoittamiseen liittyvistä säännöistä on niin sanottua hiljaista tietoa, sillä on haastavaa ilmaista sanoin, miten tekstistä rakennetaan tieteellistä. On siis vaikeaa laatia selkeitä sääntöjä, miten tieteestä kirjoitetaan, miten tieteellistä keskustelua käydään ja miten väitteet ja niiden perustelut saadaan kuulostamaan tieteellisiltä. Hiljaisen tiedon äärellä ajatellaan, että yhteisön jäsenet oppivat kokemuksen kautta, miten tieteellistä tekstiä synnytetään – aivan kuten aiemmatkin sukupolvet. (Luukka 1995: 127; Luukka 2002b: 14–15.) Lisäksi ajatellaan, että omaksuttuaan kokemuksen kautta tieteellisten diskurssien pelisäännöt ja genret opiskelija voi ongelmitta soveltaa oppimaansa käytännössä, sillä tieteellisen kirjoittamisen pelisäännöt ja genret ovat muuttumattomia (Lea & Street 2006: 368–369) tai ainakin muutos on suhteellisten hidasta (Luukka 2002b: 15). Baynham (2000) kuvaa tätä näkökulmaa tekstipohjaiseksi lähestymiseksi. Vaikka näkökulma huomioikin kulttuurisen kontekstin, on sitä kritisoitu siitä, että näkökulma lähtee ajatuksesta, että akateemisessa tiedeyhteisössä vallitsee melko yhtenäinen kulttuuri, jonka käytänteet omaksumalla opiskelija pääsee osaksi koko yhteisöä. Lisäksi tästä näkökulmasta ei huomioida riittävän syvällisesti sitä, miten kieli, tekstitaidot ja diskurssit liittyvät institutionaaliseen merkitysten muodostamiseen ja tuottamiseen. (Lea & Street 1998: 159.)

Edellä esitellyissä tavoissa opettaa akateemista kirjoittamista on nähty puutteita, joten niiden rinnalle on tuotu kolmas malli: akateemiset tekstitaidot (Lea & Street 1998: 158–159). Akateemisten tekstitaitojen näkökulmasta ollaan kiinnostuneita merkitysten luomisesta, identiteeteistä, vallasta ja auktoriteeteista ja etenkin siitä, mitä katsotaan tieteelliseksi tiedoksi missäkin akateemisessa kontekstissa. Tämä malli muistuttaa monilta osin edellä mainittua akateemista sosiaalistumista, mutta näiden kahden erona voidaan pitää sitä, että akateemisten tekstitaitojen näkökulmasta sopivan ja tehokkaan tekstitaitojen käytön omaksuminen on kompleksisempi, dynaamisempi, vivahteikkaampi ja tilannesidonnaisempi prosessi, jossa tulee esiin myös sosiaalinen näkökulma. (Lea & Street 2006: 368–369.) Jotta opiskelija menestyy opinnoissaan, kiinnittyy osaksi yliopistoyhteisöä ja kehittyy kohti asiantuntijuutta, hän tarvitsee akateemisia tekstitaitoja. Akateemiset tekstitaidot ovat siis osa akateemista asiantuntijuutta, ja ne voidaan määritellä akateemisiin tilanteisiin sidotuiksi tekstien tulkintaan ja tuottamiseen liittyviksi toiminnoiksi, joiden avulla luodaan merkityksiä. (Kiili, Kauppinen & Laurinen 2012: 178.)

Lähestyn tutkimuksessani tekstitaitoja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Tästä näkökulmasta tekstitaidoissa ei ole kysymys yksilöllisestä taidosta, vaan tekstitaidoilla tarkoitetaan erilaisiin tilanteisiin ja yhteisöjen käytänteisiin sidoksissa olevaa toimintaa

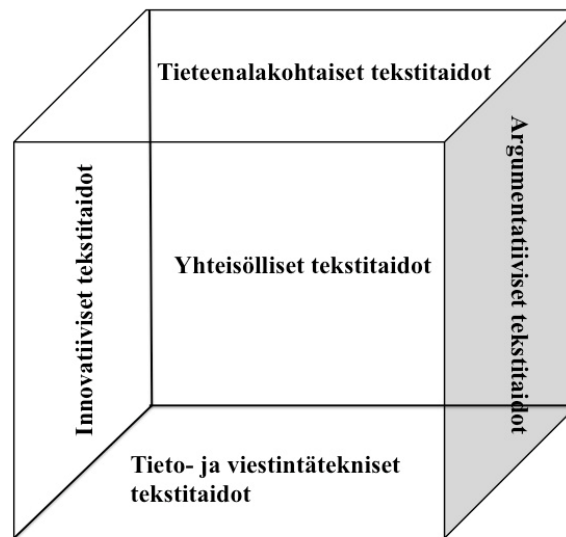
tekstien kanssa. Tekstitaidot nähdään siis sosiaalisena toimintana: tekstien tuottamisena, tulkintana ja käyttämisenä eri tarkoituksiin sekä teksteistä puhumisena. Koska tekstitaidot ovat toiminnallisia ja sosiaalisia käytänteitä, ne omaksutaan toimimalla yhteisöissä ja autenttisissa tekstilanteissa. (Luukka 2009: 14–16.) Akateemisista tekstitaidoista on käytetty myös käsitettä akateeminen kirjoituskulttuuri, jolla on haluttu korostaa teknisen taidon sijaan nimenomaan kirjoittamiseen liittyviä sosiaalisia käytänteitä ja tapoja (Svinhufvud 2007: 42).

Jos tieteellinen teksti ajatellaan osana tiedeyhteisön sosiaalista toimintaa, ei sen tuottamista voi opettaa tai oppia perehtymällä vain esimerkiksi tekstin rakenteisiin tai viittaustekniikoihin. Opiskelutaidot yksin eivät siis riitä, vaan kirjoittamisen opiskelu tulisi sitoa osaksi omaa tieteenalaa, jotta opiskelija kehittyä hyväksi tieteellisten tekstien kirjoittajaksi. Opiskelijan tulisi siis muun muassa tuntea oma tutkimusala ja tiedeyhteisönsä ja sitä kautta asettaa relevantteja tutkimuskysymyksiä. Lisäksi hänen tulisi luoda tekstiinsä oikeanlaista intertekstuaalisuutta ja huomioida tekstinsä lukija. (Luukka 1995: 127.)

Akateemiset tekstitaidot ovat sidoksissa yliopistoyhteisön tekstikäytänteisiin (Henderson & Hirst 2007: 26), joilla tarkoitetaan tekstien ja niiden kanssa toimimisen yhteyttä niihin käsityksiin, arvoihin ja asenteisiin, joita yliopistoyhteisössä on tekstejä ja lukemista, kirjoittamista ja teksteistä keskustelemista kohtaan. Voidaan ajatella, että yliopistoyhteisö rakentaa omalla toiminnallaan näitä tekstikäytänteitä ja ohjaa jäsentensä tapoja toimia tekstien kanssa (Luukka 2009: 18). Opiskelijoiden akateemiset tekstitaidot kehittyvät, kun he osallistuvat opintojensa aikana erilaisiin opiskelumailman tekstikäytänteisiin eli lukemiseen, kirjoittamiseen ja keskustelemiseen liittyviin tilannesidonnaisiin toimintoihin (Tarnanen, Luukka, Pöyhönen & Huhta 2010: 156). Vuorovaikutus onkin tärkeää akateemisten tekstitaitojen opetuksessa ja oppimisessa (Lillis 2006: 43–44), ja opiskelijat sosiaalistuvat yliopistoyhteisön käsityksiin, arvoihin ja asenteisiin, jotka liittyvät teksteihin ja niiden parissa toimimiseen, muun muassa lukemalla oman alansa tieteellisiä tekstejä tenttejä varten ja kirjoittamalla seminaaritöitä sekä yksin että yhdessä. Lisäksi opiskelijat osallistuvat seminaareihin, joissa he muun muassa analysoivat toistensa tekstejä sekä keskustelevat ja antavat palautetta niistä. Ivanič (2004: 235) näkeekin oppimisen tapahtuvan esimerkiksi edellä kuvatuissa aidoissa ja opiskelijan merkityksellisiksi kokemissa tilanteissa, jotka mahdollistavat samastumisen tiettyyn yhteisöön.

Kiili ja Mäkinen (2011) ovat kehittäneet yliopistoyhteisössä tarvittavista akateemisista tekstitaidoista mallin (kuvio 1). Mallin tavoitteena on havainnollistaa sitä, että akateemisissa tekstitaidoissa ei ole kyse yhdestä taidosta, vaan akateemisessa yhteisössä tarvitaan erilaisia

taitoja, jotka kuitenkin liittyvät hyvin kiinteästi toisiinsa. Mallin avulla Kiili ja Mäkinen (2011: 223–224) pyrkivät myös osoittamaan, että akateemisessa yhteisössä tarvittavista tekstitaidoista voidaan tarkastella jokaista tekstitaitoa kerrallaan. Sen lisäksi niitä voidaan tarkastella myös suhteessa toisiin tekstitaitoihin. Lisäksi malli havainnollistaa sitä, että kyse on nimenomaan akateemisista tekstitaidoista, ei tekstitaidosta. Taidoista taidon sijaan puhuvat myös Hendersson ja Hirst (2007: 28) sekä Ivanič ja Lea (2006: 14), jotka tuovat esiin sen, että kyse ei ole ainoastaan teknisestä taidosta, vaan akateemiset tekstitaidot pitävät sisällään paljon enemmän. Tämä sama ajatus on nähtävissä myös Kiilin ja Mäkisen (2011) mallissa (kuvio 1), jossa akateemiset tekstitaidot on jaettu seuraaviin taitoihin: tieteenalakohtaiset, argumentatiiviset, tieto- ja viestintätekniiset, yhteisölliset ja innovatiiviset tekstitaidot. Seuraavaksi esittelen näitä taitoja tarkemmin.



Kuvio 1. Akateemiset tekstitaidot (Kiili & Mäkinen 2011: 223).

Eri tieteenaloilla kirjoitetaan ja tulkitaan tekstejä eri tavoin. Jotta opiskelija kasvaa osaksi oman tieteenalansa yhteisöä, hän tarvitsee tietoa siitä, miten tuotetaan ja tulkitaan tekstejä omalle tieteenalalle tyypillisten traditioiden ja genrejen mukaisesti. Hänellä tulisi siis olla **tieteenalakohtaisia tekstitaitoja**, eli hänen tulisi oppia kullekin tieteenalalle ominaisia kielenkäyttötapoja, diskursseja sekä metodien ja päättelyn mekanismien hallintaa (ks. esim. Geisler 1994). Opiskelijoiden tulisi siis opintojensa aikana harjaantua omalle alalleen tyypilliseen tapaan ajatella ja kirjoittaa. Nämä tekstitaidot ovat opiskelijalle tärkeitä, jotta hän kiinnittyy omaan tieteenalaansa ja kasvaa kohti oman alansa asiantuntijuutta (Shanahan &

Shanahan 2008: 57). Voidaan ajatella, että tähän liittyy edellä mainittu akateeminen sosialisatio, jossa korostuvat yhteisön tavat puhua, kirjoittaa ja ajatella. Tieteenalakohtaisista tekstitaidoista opiskelijalle tuottaa kuitenkin ongelmia sopivan tyylin ja sävyn löytäminen (Lee 2010: 181), eivätkä tieteellisen kirjoittamisen konventiot välttämättä ole hänelle tuttuja (ks. esim. Wingate 2007: 393).

Tieteenalakohtaisten tekstitaitojen lisäksi asiantuntijuuden kasvun kannalta olennaisia ovat myös **argumentatiiviset tekstitaidot**, sillä tieteellisen kirjoittamisen tavoitteena on luoda johdonmukainen, useita eri lähteitä keskusteluttava, argumentatiivinen teksti (ks. Wingate 2007). Kirjoittajan tulisi siis tuoda esiin vastakkaisia näkemyksiä ja luoda vuoropuhelua käyttämiensä lähteiden välille. Uuden tiedon omaksuminen, suhteuttaminen muuhun tietoon ja sisällyttäminen omaan tekstiin tuntuvat kuitenkin olevan yliopisto-opintojaan vasta aloittelevalla kirjoittajalle suuri haaste (ks. esim. Mäntynen 2009; Nieminen 2010). Opiskelija saattaa esimerkiksi sekoittaa tämän akateemiseen kirjoittamiseen sisältyvän referoinnin referaatin tai tiivistelmän tekemiseen, mikä voi johtaa siihen, että hän referoi tekstissään ainoastaan yhtä lähdettä (Mäntynen 2009: 156) eikä siis välttämättä osaa tehdä synteesiä eri lähteistä (Wu 2007: 267) ja luoda näin tekstiinsä vuoropuhelua. Aloitteleva kirjoittaja voi myös antaa lähteidensä nousta pääosaan unohtaen samalla oman tekstinsä ja ajattelunsa taka-alalle (Mäntynen 2009: 156). Toisaalta aloittelevat kirjoittajat voivat myös pyrkiä oikeuttamaan ja vahvistamaan omaa kantaansa ja sivuuttavat samalla mahdolliset muut näkemykset. Asiantuntijakirjoittajat puolestaan tuovat teksteihinsä vastakkaisia näkemyksiä sekä keskenään ristiriidassa olevia tuloksia. Tämän neuvottelun kautta he eivät esitä väittämiään niin varmoina, vaan jättää tilaa muille näkökulmille ja lukijan omille mielipiteille. (Wu 2007: 254, 266–267.)

Oman äänen kuuluminen aloittelevien kirjoittajien tekstissä voi olla ongelmallista myös siksi, että moni opiskelija on tottunut ilmaisemaan omaa ajatteluaan esimerkiksi ilmauksilla *mielestäni* ja *olen sitä mieltä, että*. Näistä mielipiteen ilmaisulle tyypillisistä tavoista tulisi kuitenkin pyrkiä yliopisto-opintoihin liittyvissä teksteissä pääsemään irti. (Mäntynen 2009: 157.) Tieteellisissä teksteissä tulisi myös välttää itsensä korostamista (Luukka 2002b: 23). Tällaisiksi ilmauksiksi lienee voidaan laskea esimerkiksi edellä esitetyt mielipiteen ilmaukset. Aloittelevan kirjoittajan tulisikin harjaantua hallitsemaan omaa ääntään tieteellisiin teksteihin sopivalla tavalla (Nieminen 2010: 32).

Argumentatiivisiin tekstitaitoihin liittyvistä tieteellisten tekstien tunnuspiirteistä ongelmia yliopisto-opiskelijoille tuottaa myös argumentointi (Marttunen 1994), eikä lukijan vakuuttaminen välttämättä onnistu (Lee 2010: 181). Opiskelija voi kokea vaikeana

esimerkiksi aiheen, teoreettisen lähestymistavan sekä metodologisten ratkaisujensa perustelun kirjoittaessaan opinnäytetyötään (Kiili & Mäkinen 2011: 227). Lisäksi ongelmia tuottavat akateemisen maailman konventiot referoinnin ilmaisemisesta ja merkitsemisestä (Mäntynen 2009: 156)

Akateemisiin tekstitaitoihin kuuluvat myös **tieto- ja viestintätekniiset tekstitaidot**, sillä teknologia on tullut osaksi yliopistomaailman arkea ja opiskelua. Teknologia onkin kaikkiallistunut, ja opiskelijat käyttävät monipuolisesti eri medioita esimerkiksi kielten opiskeluun (Jalkanen & Taalas 2013: 84). Tämän valossa opiskelijoiden tulee hallita myös tieto- ja viestintätekniisiä tekstitaitoja eli käyttää erilaisia teknologioita muun muassa tiedon hankkimiseen, hallintaan, arvioimiseen, välittämiseen ja luomiseen. Toki näitä taitoja voidaan pitää todella tärkeinä myös työelämässä, joten kasvaakseen oman alansa asiantuntijaksi on tärkeää, että opiskelija hallitsee myös tieto- ja viestintätekniisiä tekstitaitoja.

Tieto- ja viestintätekniisten tekstitaitojen lisäksi akateemisiin tekstitaitoihin luetaan myös **yhteisölliset tekstitaidot**, joilla tarkoitetaan tiedon rakentamista yhdessä. Tällöin opiskelijat muun muassa keskustelevat vaihtoehtoisista tekstin tulkinnoista, kehittelevät asiaa yhdessä ja näin saavuttavat jotain, mitä he eivät voisi saavuttaa yksin. (Kiili ym. 2012: 179.) Jalkasen ja Taalaksen (2013: 84) selvityksen mukaan yliopisto-opinnoissa eivät kuitenkaan korostu yhteisöllisyys ja tiedon rakentaminen yhdessä, vaan opiskelijoiden opintoja leimaavat itsenäisyys, oma vastuu ja yksilölliset työskentelytavat. Lisäksi tieto näyttäytyy edelleen instituutioihin sidottuna sen sijaan, että opiskelijat kokisivat rakentavansa tietoa yhdessä. Yliopisto-opiskelijat kokevat myös kirjoittamisen olevan yksilösuoritus, eivätkä he esimerkiksi halua antaa tekstiään muille luettavaksi ja kommentoitavaksi (Torvelainen ym. 2013). Näyttäisi siis siltä, että kirjoittamista, kuten ylipäätään tiedon rakentamista, ei yliopistomaailmassa lähestytä yhteistoiminnallisesta näkökulmasta eivätkä opiskelijoiden yhteisölliset tekstitaidot pääse välttämättä näin karttumaan.

Edellä mainittujen tekstitaitojen lisäksi yliopisto-opiskelijat tarvitsevat myös **innovatiivisia tekstitaitoja**, sillä tieteen luonteeseen kuuluu uuden tiedon rakentaminen aiemman tiedon pohjalta. Innovatiivisia tekstitaitoja voidaankin pitää uuden tiedon ja uudenlaisten käytäntöjen luomisen välineenä (Kiili & Mäkinen 2011: 231). On siis tärkeää, että opiskelijat harjaantuvat lukemisen, kirjoittamisen ja keskustelun avulla kehittelemään uusia ideoita ja tuoreita näkökulmia ja näin tuottavat uutta tietoa tieteen perusluonteen mukaisesti. Kuitenkin, kuten jo edellä todettiin, tieto näyttäytyy edelleen instituutioihin sidottuna sen sijaan, että opiskelijat kokisivat itse rakentavansa ja tuottavansa tietoa (Jalkanen & Taalas 2013: 84).

Edellä esitellyn Kiilin ja Mäkisen (2011) mallin kautta pyritään näkemään yliopistossa tarvittavat tekstitaidot perusluku- ja kirjoitustaitoja korkeatasoisimpina taitoina. Nämä taidot ovat tärkeitä opiskelijan asiantuntijuuteen kasvussa, ja tekstitaitoja voidaankin pitää yliopisto-opinnoissa menestymisen edellytyksenä. Mallin mukaiset monipuoliset tekstitaidot nimittäin liittävät opiskelijan akateemisen yhteisön aktiiviseksi jäseneksi. Lisäksi opintojen myötä vahvistuvat tekstitaidot auttavat opiskelijaa ymmärtämään oman tieteenalansa erityispiirteitä ja näin kasvamaan kohti oman alansa asiantuntijuutta. On siis tärkeää, että opiskelija systemaattisesti harjaannuttaa kaikkia edellä esitettyjä tekstitaitoja opintojensa aikana.

Yksi osa akateemista kasvua on omaksua yliopisto-opinnoissa vaadittava tapa kirjoittaa, joka poikkeaa jonkin verran aiemmissa opinnoissa totutusta tavasta. Lukio-opintojen kirjoitustehtävissä opiskelija voi saavuttaa hyviäkin tuloksia listaamalla mieleen tulevia tai lähteistä löytyviä tietoja listoiksi. Tällöin teksteistä tuntuvat kuitenkin puuttuvan mielekäs kysymyksen asettelu, looginen päättelyketju, argumentointi ja lukijan huomioiminen. Tiedontoistamisstrategiaa käyttävän noviisikirjoittajan teksteistä eivät siis välity kirjoitustehtävän ymmärtäminen ratkaisua vaativana ongelmana ja aito pohdinta tuohon ratkaisuun päätymiseksi. (Bereiter & Scardamalia 1987: 7–23; Lonka & Lonka 1996b: 9–10.) Opiskelijan kohdatessa yliopisto-opinnoissaan uuden tekstimaailman hän tarvitsee kehittyneempiä tekstintuottamismenettelyjä. Tieteellisten tekstien kirjoittamista pidetäänkin sen verran vaativana, että opiskelijan on pyrittävä tiedontoistamisstrategiasta kohti tiedonmuokkaamisstrategiaa. (Lonka & Lonka 1996b: 9; Ranta 2007: 36.) Hänen tulisi siis kehittyä aloittelevasta eli noviisikirjoittajasta eksperttikirjoittajaksi, sillä tiedonmuokkaamisstrategia on tarpeen opiskelijan kasvussa oman alansa asiantuntijaksi (Lonka & Lonka 1996a: 201).

Bereiter ja Scardamalia (1987, 1991) ovat tutkineet eksperttikirjoittajan kirjoittamista ja kuvanneet sitä ongelmaratkaisuksi. Ekspertin toiminnassa näkyikin dialektinen prosessi: Kehittynyt kirjoittaja osaa yhdistää aiempaa tietoa asiasta tarkastelemaansa ilmiöön tai ongelmaan. Lisäksi hän etsii vastausta käsittelemäänsä ongelmaan jo olemassa olevan tiedon avulla sekä kehittää tarkastelemansa ongelman pohjalta jo olemassa olevaa tietoa sekä pohtii, kuinka tämä kehitelty tieto puolestaan suhteutuu tarkasteltavaan ongelmaan. Tämän prosessin tuloksena kirjoittaja kasvattaa yleistä tietämystä asiasta ja tuo jotain uutta. Noviisikirjoittaja sen sijaan osaa yhdistää aiempaa tietoa käsittelemäänsä asiaan, mutta muutoin prosessi ei ole kaksisuuntainen: kirjoittaminen ei siis juuri kasvata yleistä tietämystä aiheesta. (Bereiter & Scardamalia 1987: 10–23; Bereiter & Scardamalia 1991: 175–178.) Eksperttikirjoittajan toiminnalle on siis ominaista se, että toisin kuin noviisikirjoittaja

eksperttikirjoittaja ei vain tyydy tallentamaan ja tulostamaan olemassa olevaa tietoa, vaan hän pyrkii muokkaamaan, kehittelemään ja tuottamaan omia ajatuksia (Lonka & Lonka 1996b: 9) ja näin tuomaan jotain uutta oman tieteenalansa keskusteluun – tieteen perusluonteen mukaisesti.

On tärkeää, että ei keskitytä vaan siihen, mitä akateemiseen kasvuun nykyään katsotaan kuuluvaksi, vaan on hyvä pohtia myös tulevaa. Huomionarvoista onkin, että tässä luvussa esitelty akateemisten tekstitaitojen malli ei kuvaa yliopistomaailmaan nykyisiä käytänteitä, vaan siinä on pyritty huomioimaan nykyisten käytänteiden lisäksi myös tulevaisuudessa vaadittavia tekstitaitoja (Kiili & Mäkinen 2011: 223–224, 234–235). Opiskelijoille tulisikin opintojen aikana tarjota mahdollisuus vahvistaa niitä tekstitaitoja, jotka ovat heille tärkeitä sekä sillä hetkellä että tulevaisuudessa (Hendersson & Hirst 2007: 27). Koko ajan kehittyvässä ja muuttuvassa yhteiskunnassa olisi myös tärkeää välillä pysähtyä pohtimaan, millainen opiskelijan tekstimaailma sillä hetkellä on sekä opintojen aikana että valmistumisen jälkeen ja millaisia akateemisia tekstitaitoja hän tarvitsee, jotta hänellä olisi valmiudet toimia oman alansa asiantuntija- ja kehitystehtävissä. Se, mitä akateemisilla tekstitaidoilla tarkoitetaan, voi siis vaihdella ajan kuluessa. Olennaista olisikin tarjota opiskelijoille mahdollisuus omaksua mahdollisimman joustavat tekstitaidot, joita he voivat mukauttaa ja sovittaa vaihtuviin olosuhteisiin (Henderson & Hirst 2007: 28), jotta heistä kasvaa sekä oman alansa asiantuntijoita ja tieteellisen diskurssin pelisäännöt hallitsevia tiedeyhteisön täysivaltaisia jäseniä.

2.2 Tieteellisen diskurssin pelisäännöt

Tieteellisen diskurssin pelisäännöt ovat hyvin pitkälle niin sanottua hiljaista tietoa, sillä on vaikea pukea sanoiksi, miten tieteestä kirjoitetaan ja miten tieteellistä keskustelua käydään. Osa tieteellisen diskurssin pelisäännöistä on siis implisiittistä tietoa, jonka voidaan ajatella kuuluvan yliopistojen niin kutsuttuun piilo-opetussuunnitelmaan. (Luukka 2002b: 14.) Osa pelisäännöistä puolestaan opitaan kursseilla. Lisäksi on tarjolla tieteellisten kirjoittamisen oppaita (esim. Hirsjärvi ym. 2012; Kniivilä, Lindblom-Ylänne & Mäntynen 2007; Mäkinen 2005), joissa on esitetty ohjeita tieteellisten tekstien kirjoittajalle. Näissä oppaissa keskeisinä tieteellisen tekstin tunnuspiirteinä mainitaan muun muassa objektiivisuus, retorisuus, käsitteellisyys, konventionaalisuus ja intertekstuaalisuus.

Tutkimukseni kannalta olennaisia tieteellisten tekstien tunnuspiirteitä ovat vuoropuhelu ja intertekstuaalisuus. Kun kirjoittaja osallistuu tieteelliseen keskusteluun, hän rakentaa oman puheenvuoronsa eli tekstinsä aiempien puheenvuorojen eli tekstien varaan. Kirjoittaja siis pohjaa omaa ajatteluaan aina aiempaan ajatteluun tai sen vasta-ajatteluksi. Näin hän rakentaa vuoropuhelua muiden tutkijoiden kanssa. Tekstissä ovat siis läsnä toiset tekstit, joten siinä kaikuvat monet äänet yhtä aikaa. Tätä kutsutaan intertekstuaalisuudeksi. (Makkonen 1991: 16–19.) Edellä kuvatussa tekstienvälisessä intertekstuaalisuudessa voidaan puhua sekä avoimesta että perustavasta intertekstuaalisuudesta (ks. esim. Heikkinen 2000: 74).

Avoimella intertekstuaalisuudella tarkoitetaan tekstissä selkeästi läsnä olevia tekstejä, jotka on merkitty tekstin pintatasolla esimerkiksi lähdeviitein tai lainausmerkein (Heikkinen, Lauerma & Tiililä 2012: 105–106). Tieteellisissä teksteissä avoin intertekstuaalisuus näkyykin selkeästi merkittyinä suorina esityksinä eli sitaatteina tai epäsuorina esityksinä, jolloin kirjoittaja esittää omin sanoin tulkintansa aiemmin esitetystä tekstistä ja merkitsee sen lähdeviitein. Referoimalla muita tekstejä tieteellisten tekstien kirjoittaja tuo muun muassa esiin, miten käsitteitä on määritelty, millaisia ajatuksia asiasta on esitetty, mitä aiheesta tiedetään ja millaisista näkökulmista sitä on aiemmin lähestytty (Luukka 2002b: 20). Jos tekstissä ei ole nähtävissä kielen pintatasolla eksplisiittistä merkintää toisesta tekstistä, kyse on perustavasta intertekstuaalisuudesta. Tällöin tekstissä näkyy toisten tekstilajien tyypillisiä piirteitä tai eri merkitysjärjestelmille ominaisia piirteitä. (Heikkinen 2000: 74; Heikkinen, Lauerma & Tiililä 2012: 107.) Perustavan intertekstuaalisuuden ollessa kyseessä lukijan on kuitenkin vaikeampi havaita yksittäisten tekstien kosketuskohtia toisin kuin avoimen intertekstuaalisuuden kohdalla.

Oleennaista tieteellisten tekstien näkökulmasta on, että intertekstuaalisuuden avulla muodostetaan uusia merkityksiä (ks. Makkonen 1991: 16). Tieteellisissä teksteissä rakennetaan uutta aikaisemmin esitetyn varaan tai sen vasta-ajatteluksi (Luukka 2002b: 19), ja teksteissä kaikuvat kirjoittajan oman äänen lisäksi toisten tekstien äänet esimerkiksi sitaattien ja viittausten muodossa. Huomionarvoista kuitenkin on, että tieteellisiin teksteihin rakentuvaan vuoropuheluun osallistuu edellä mainittujen kirjoittavan subjektin ja kulttuurikontekstin lisäksi myös tekstin vastaanottaja eli lukija. Teksteihin rakentuu siis vuoropuhelu sekä horisontaalilla tasolla kirjoittajan ja vastaanottajan välillä että myös vertikaalisessa suunnassa oman ajan kulttuurikontekstin ja aikaisemman perinteen kanssa. (Makkonen 1991: 18.)

Vuoropuhelun ja intertekstuaalisuuden lisäksi tämän tutkimuksen kannalta olennainen tieteellisten tekstien tunnuspiirre on objektiivisuus, jota voidaan lähestyä kahdesta eri

näkökulmasta. Ensinäkin objektiivisuuden vaatimuksen voidaan ajatella tarkoittavan sitä, että kirjoittaja raportoi tuloksiaan häivyttäen itsensä mahdollisimman taka-alalle. Tavoitteena on ikään kuin ulkopuolisena raportojana kirjata objektiivisia ja mitattavissa olevia tosiasioiden mukaisia havaintoja. Tämä ajattelutapa on ollut vallalla etenkin luonnontieteissä ja määrällisessä tutkimusperinteessä. Teksteissä se on näkynyt muun muassa passiivin, kuten esimerkiksi *Tässä tutkimuksessa tarkastellaan*, ja erilaisten kiertoilmausten, kuten esimerkiksi *Tämä tutkimus tarkastelee*, käyttönä. Kirjoittaja on siis pyrkinyt häivyttämään itsensä välttämällä minä-muodossa kirjoittamista. (Luukka 2002b: 20–21.) Niiniluoto (1994: 10) huomauttaakin, että minä-muotoa on vältely tieteellisissä teksteissä yhtä koomisella tavalla kuin arkikielessä on joskus sinuttelua ja teitittelyä.

Tieteellisen tekstin vaatimus objektiivisuudesta ja neutraaliudesta voidaan kuitenkin nähdä myös kielen pintarakenteita syvällisemmin. Kyse on tällöin enemmänkin siitä, että kirjoittaja on sekä puolueeton että asenteeton ja kertoo avoimesti tekemistään ratkaisuksista. Lisäksi hän tuo keskusteluun erilaisia näkökulmia, jolloin objektiivisuus linkittyy tieteellisen tekstin tunnuspiirteistä myös vuoropuheluun ja intertekstuaalisuuteen. Rakentaakseen objektiivisen tekstin kirjoittajan ei siis tarvitse välttää itseensä viittaamista, vaan paikoin voi olla jopa luontevampaakin käyttää *minä*-muotoa. Näin on esimerkiksi, kun kerrotaan tutkimuksen tekoon liittyvistä teoista ja ratkaisuksista tai tutkijan omista sitoumuksista ja taustaoletuksista. (Luukka 2002b: 21.) Hyvärinen (2002: 67) tosin varoittaa turhasta itsensä korostamisesta. Hänen mukaansa tieteellisten tekstien kirjoittajat kirjoittavat teksteihinsä lainausten lisäksi ainoastaan omia ajatuksiaan, joten hän näkee, että on turhaa muistuttaa lukijaa tästä perusasiasta jatkuvasti esimerkiksi seuraavilla ilmauksilla: *minä ajattelen*, *minun nähdäkseni* ja *minun mielestäni*. Luukkakin (1995: 119) toteaa, että tieteellisen diskurssin pelisääntöihin näyttää kuuluvan se, että itsensä korostamista tulisi välttää ja että tulisi varoa sanomasta liian usein *minä*.

Luukan (1995) tutkimuksen mukaan kokeneet kirjoittajat eivät tunnu sortuvan ainakaan liialliseen itsensä korostamiseen, sillä he kirjoittavat ensisijaisesti passiivissa, kun he viittaavat itseensä eli minään tekstissä. Kokeneet kirjoittajat eivät myöskään käytä *minä*-pronominia, vaan he viittaavat itseensä ainoastaan possessiivisuffiksin tai persoonapäätteen avulla. He häivyttävät edellä kuvatuilla keinoilla minää etenkin, kun kyse on tiedollisesta roolista. Kokeneet kirjoittajat rohkaistuvatkin enemmän sanomaan *Minä käsittelen seuraavaksi X:ää* kuin *Minä havaitsin tutkimuksessani, että X*. Huomionarvoista on myös se, että kokeneiden kirjoittajien tekstit eivät ole kovin kantaaottavia verrattuna samojen kirjoittajien puhuttuihin teksteihin. Kirjoitetuissa teksteissä ei myöskään ole selkeästi

ilmaistuja mielipiteitä puhuttujen tekstien tavoin: – – *alue, joka on mun mielestä, houkuttelevan uusi – – kielestä riippumaton ja mun mielestä pitkälle – –*. (Luukka 1995: 107–108, 118.)

Objektiivisuudella ei siis välttämättä tarkoiteta ainoastaan sitä, että tieteellisten tekstien kirjoittajan tulisi välttää itseensä viittaamista ja kirjoittaa passiivissa, vaan objektiivisuudella tarkoitetaan ennemminkin moniäänisyyttä (Luukan 2002b: 21). Kirjoittajan tulisikin referoida tieteellisissä teksteissä useampaa kuin yhtä lähdettä (Mäntynen 2009: 156). Vuoropuhelun avulla kirjoittaja nimittäin tuo esille sen, että tekstissä esitetty asia tai tulkinta ei ole yksiselitteinen tai ainoa mahdollinen. Samalla hän kutsuu myös lukijansa mukaan tekstiinsä ja tulkintaan. (Hyvärinen 2002: 68.) Tieteellisen tekstin ei siis tulisi asettaa lukijaa asemaan, jossa hänen oletetaan sokeasti uskovan kaikki hänelle kerrottu. Toisin sanottuna hyvä tieteellinen teksti ei ole autoritaarista tekstiä, vaan ennen kaikkea tekstiä, joka huomioi lukijan ja kutsuu hänet vuoropuheluun sekä kohteen että kirjoittajan kanssa. (Lehtonen 1999: 135–136.) Tällöin tieteellinen teksti on intertekstuaalista, ja siihen rakentuu vuoropuhelu kirjoittajan, lukijan ja kulttuurikontekstin välille (ks. Makkonen 1991: 18).

Tieteellisessä tekstissä lähteiden äänet tulisi alistaa omalle tekstille ja ajattelulle. Käytetyt lähteet eivät siis saisi nousta tieteellisessä tekstissä pääosaan, vaan ne pitäisi pitää oman ajattelun ja tekstin taustalla. (Mäntynen 2009: 156.) Kirjoittajan tulisi siis referoidessa valita lähteistä ainoastaan oman tekstin ja sen tavoitteen kannalta olennaisia ajatuksia ja rakentaa näin pohja omalle ajattelulle ja tekstille (Luukka 2002b: 19–20). Luukan (1995: 126) mukaan olennaista tätä pohjaa rakentaessa on ilmoittaa täsmällisesti, kenen ajatuksesta milloinkin on kyse, jotta kirjoittaja ei syyllisty plagiointiin. Myös Mäntynen (2009) toteaa, että tieteellisissä teksteissä on ilmaistava sovittujen sääntöjen mukaisesti, milloin kyse on referoinnista. Hänen mukaansa nämä säännöt referoinnin merkitsemisestä poikkeavat kuitenkin lukiossa opituista säännöistä. Lukio-opintojen aikana opiskelijat ovat oppineet merkitsemään lähteen seuraavasti: ”*Mielipidekirjoituksessaan 'Pakkokielen hukkaopiskelua' tietokirjailija Sampo Terho (Aamulehti 7.2.2008) kirjoittaa – –*.” (Mäntynen 2009: 156.) Tapa, johon lukiolaiset ovat tottuneet, ei ole välttämättä kovin tarkka, joten se ei kaikilta osin vastaa tieteellisen tekstin vaatimukseen tekstin läpinäkyvyydestä. Läpinäkyvyys on kuitenkin tieteellisissä teksteissä keskeistä, ja Luukan (1995: 111) mukaan kokeneet tieteellisten tekstien kirjoittajat esittävätkin täsmällisesti, kenen ajatuksesta milloinkin on.

Läpinäkyvyyden lisäksi tieteellisen diskurssin pelisääntöihin liittyy olennaisesti myös lieventely. Tutkijan tulee olla varovainen johtopäätöksissään (Niiniluoto 1994: 9) ja lievennellä esittämiään väitteitä ja päätelmiä. Tieteeseen kuuluu nimittäin olennaisena osana

järjestelmällinen epäily ja kriittinen suhtautuminen sekä omiin että toisten tuloksiin. Tiede on siis itseään korjaavaa, eivätkä tieteelliset löydökset ole luonteeltaan pysyviä. Tieteellisissä teksteissä lievennelläänkin esittäessä päätelmiä, omia selityksiä ja tulkintoja. Näin tehdään varsinkin silloin, jos omat näkemykset poikkeavat muiden esittämistä näkemyksistä. Lieventelyä tehdään pääasiassa modaalisten apuverbien avulla, ja neljä yleisintä tyyppiä ovat: *X voi olla Y, X saattaa olla Y, X on usein Y ja X on ehkä Y.* (Luukka 1995: 99–106.)

Kuten aiemmin totesin, liittyy lieventelyyn myös kriittisyys. Kokeneet tieteellisten tekstien kirjoittajat nimittäin lieventelevät esittäessään kritiikkiä aiemmin esitettyä kohtaan. Tämä näkyy esimerkiksi epätäsmällisinä lähdeviittauksina. Huomionarvoista on myös se, että kokeneet kirjoittajat eivät juuri arvioi kriittisesti aikaisempia tutkimuksia vaan esittävät ainoastaan lieväksi kutsuttua arviointia. Tieteellisen diskurssin pelisääntöihin näyttäisikin kuuluvan se, että jos kritisoidaan toisten ajatuksia, tulisi se tehdä kohteliaan epäsuorasti. (Luukka 1995: 112–113, 119.) Kritiikkiä ilmaistaan epätäsmällisten lähdeviitteiden lisäksi esimerkiksi referointiverbien ja viittaushuomautusten avulla (Luukka 2002b: 25).

Yhteenvedon voidaan todeta, että tieteellisen diskurssin pelisääntöjen mukaan kokeneen tieteentekijän tulisi esimerkiksi luoda tekstiinsä vuoropuhelua sekä itsensä, vastaanottajan että aiemman kulttuurikontekstin välille, suhtautua kriittisesti aiemmin esitettyihin ajatuksiin, esiintyä asiantuntijana sekä esittää omat ajatukset mahdollisimman vakuuttavasti. Toisaalta vuorovaikutuksen ja yhteisön sosiaaliset pelisäännöt vaativat häneltä myös kasvotyötä edellä mainittujen asioiden ilmaisemisessa. Kokeneet tieteen tekijät tuntuvatkin nöyryvän muun tiedeyhteisön edessä, sillä he eivät esitä omia tutkimustuloksiaan lopullisina tuloksina vaan lieventelevät niitä. Lisäksi kokeneet tieteen tekijät varovat korostamasta itseään liikaa tai esittämästä omia ajatuksiaan liian suoraan. He siis käyttävät harkitsemisen ilmauksia, passiivia ja suosivat asiakeskeistä esittämistapaa. (Luukka 1995: 106, 124.)

3 SUHTAUTUMISEN TEORIA

3.1 Suhtautumisen teoria systeemis-funktionaalisessa kieliteoriassa

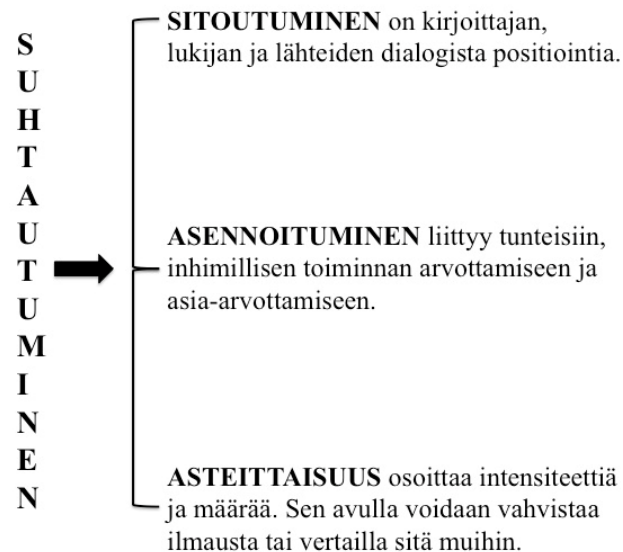
Tutkimukseni tavoitteena on kuvata kandidaattivaiheen opiskelijoiden opintoihin liittyviin teksteihin rakentuvaa vuorovaikutustilannetta ja selvittää, miten opiskelija asemoi itsensä, käyttämänsä lähteet ja lukijan tekstissä. Koska olen kiinnostunut kielestä nimenomaan sosiaalisena ilmiönä ja vuorovaikutuksen välineenä, tutkimukseni taustalla on funktionaalinen kielitaitokäsitys. Lähestymistapa korostaa kielenkäytön tehtäviä ja tavoitteita eli kielen funktioita eri konteksteissa ja on tutkimukseni kannalta relevantti, koska näistä lähtökohdista tekstiä voidaan tarkastella moniäänisenä. Lisäksi voidaan analysoida, millaisia kirjoittajapositioneja tekstiin syntyy, ja tarkastella, miten tekstin luoma kirjoittajaääni suhteutuu toisiin tekstin ääniin ja ottaa niihin kantaa, arvioi niitä sekä osoittaa samanmielisyyttä ja erimielisyyttä.

Funktionaalisista kieliteorioista yksi tunnetuimmista on Hallidayn systeemis-funktionaalinen kieliteoria. Teorian mukaan kieli voidaan nähdä merkityspotentiaalina, valinnanmahdollisuuksien joukkona, josta valitaan kielenkäyttötilanteessa joko tietoisesti tai tiedostamatta jokin ilmaisu. Teoriassa kielisysteemi jaetaan kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat aina läsnä kielenkäytössä. Näitä osa-alueita kutsutaan ideationaaliseksi, interpersonaaliseksi ja tekstuaaliseksi metafunktioksi. (Halliday 1985: xxvii.) Tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpänä näistä kolmesta voidaan pitää kielen interpersonaalista metafunktiota, joka liittyy kielenkäytön vuorovaikutussuhteisiin sekä mielipiteiden, tunteiden, asenteiden ja arvioiden ilmaisemiseen. Kielen avulla kirjoittaja voi siis esimerkiksi ilmaista, mitä mieltä hän asiasta on ja miten hän siihen asennoituu. Näin kirjoittaja asemoi itseään erilaisiin rooleihin, kuten esimerkiksi tiedon antajaksi tai kysyjäksi. Huomionarvioista on, että tällöin kirjoittaja asemoi myös lukijansa tietynlaisiin rooleihin. (Luukka 2002a: 102–103.)

Interpersonaalista metafunktiota tarkastelemalla voidaan päästä käsiksi tekstiin rakentuvaan sosiaaliseen todellisuuteen, kirjoittajaroleihin ja tekstin osapuolten välisiin suhteisiin. Kielen mahdollistaessa kirjoittajalle erilaisia vuorovaikutuksellisia rooleja, jotka asemoivat myös lukijan tiettyyn rooliin, voidaan ajatella, että kirjoittajan vuorovaikutuksellinen rooli asemoi myös hänen käyttämänsä lähteet tiettyyn rooliin. Tarkastelemalla opiskelijoiden opis-

keluesseisiin rakentuvia kirjoittajan rooleja, voidaan siis pohtia, millaisia rooleja tekstien muille osapuolille rakentuu.

Systemis-funktionaaliseen lähestymistapaan pohjautuva suhtautumisen teoria¹ (appraisal framework, appraisal theory) keskittyy tekstin interpersonaaliseen merkitykseen, ja tätä teoriaa voidaan pitää interpersonaalisen merkityksen osa-alueena. Tämän Martinin ja Whiten kehittämän teorian avulla voidaan päästä käsiksi ihmisten väliseen vuoropuheluun sekä tarkastella, minkälaisia vuorovaikutussuhteita kielenkäyttötilanteissa rakentuu. Teorian lähtökohtana on se, että kaikki kielenkäyttö voidaan nähdä jossain määrin asenteellisena, sillä tehdessään kielellisiä valintoja kirjoittajat luovat omaa vuorovaikutustyyliään ja vaikuttavat siihen, miten lukija vastaanottaa tekstin. Lisäksi kirjoittajat osoittavat kielenkäyttötilanteissa myös asenteita ja arvoja, joihin he ovat sitoutuneet. Suhtautumisen teorian avulla voidaan siis tarkastella kirjoittajan, lukijan ja lähteiden välille rakentuvaa vuorovaikutusta sekä tunteiden ilmaisemista ja inhimillisen toiminnan ja asioiden arvottamista. Teorian peruskategoriat ovat sitoutuminen, asennoituminen ja asteittaisuus, jotka on esitetty kuviossa 2. (Martin & White 2005: 1–8, 33–38, 161; ks. myös Juvonen 2007.)



Kuvio 2. Suhtautumisen teoria (ks. Martin & White 2005: 38; Mikkonen 2010: 66).

¹ Katajamäki (2006) on suomentanut käsitteen.

Tässä tutkimuksessani tarkastelen suhtautumisen lähteitä eli ääniä, jotka teksteissä esiintyvät. Tutkimukseni kannalta onkin tarkoituksenmukaista hyödyntää suhtautumisen teoriasta ensisijaisesti sitoutumisen systeemiä, sillä se kuvaa kirjoittajan, lukijan ja lähteiden intertekstuaalisia suhteita ja tekstiin rakentuvaa vuoropuhelua. Sen avulla päästään siis käsiksi siihen, miten kirjoittaja, lukija ja lähteet positioidaan tekstissä. Sitoutumisen systeemin lisäksi hyödynnän jonkin verran myös sitoutumisen systeemissä läsnä olevaa asteittaisuuden systeemiä, sillä sitoutumisen ilmausten intensiteettiä voidaan vahvistaa asteittain. Asennoitumisen systeemin avulla puolestaan päästään käsiksi tekstien tunneulottuvuuteen, ihmisten ja heidän toimintansa arvottamiseen ja asioiden ja ilmiöiden arvostamiseen. (Ks. Martin & White 2005: 35–37.) Vaikka en olekaan varsinaisesti ole tässä tutkimuksessani kiinnostunut opiskelijoiden teksteihin rakentuvista arvoista, arvostuksista, ihanteista tai tunteista, otan kuitenkin tarvittaessa huomioon myös asteittaisuuden systeemin, sillä suhtautumisen teorian peruskategoriat eivät ole kovin tarkkarajaisia ja sitoutumisen systeemi lähestyy paikoin asteittaisuuden systeemiä.

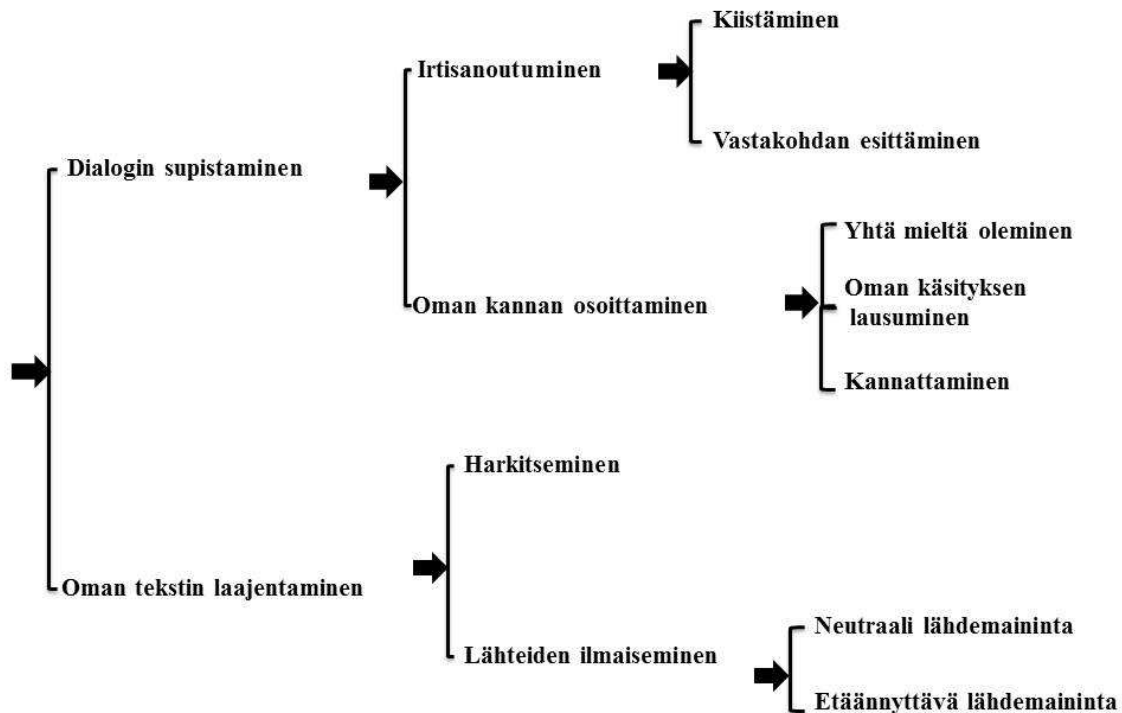
Tutkimukseni aihetta sivuavasti sitoutumisen systeemiä on sovellettu pääasiassa englanninkielisiin teksteihin. Esimerkiksi Lee (2010) on tutkinut sitoutumisen teorian avulla opiskelijoiden kirjoittamia esseitä. Hän on tarkastellut hyvän arvosanan saaneissa ja huonon arvosanan saaneissa esseissä ilmenevää intertekstuaalisuutta ja lähteiden ilmaisemista ja verrannut näiden kirjoittajien lähteiden käyttöä. Myös Wu (2007) on verrannut tutkimuksessaan opiskelijoiden hyviksi ja huonoiksi arvosteltuja tieteellisiä esseitä. Hän on tarkastellut, millaista vuorovaikutusta teksteissä on kirjoittajan ja lukijan välillä kirjoittajan argumentoidessa ja keskusteluttaessa lähteitä. Erityisen kiinnostunut Wu on ollut siitä, onko teksteissä vuoropuhelua, joka antaa kirjoittajalle ja lukijalle mahdollisuuden neuvotella esitetyistä väittämistä, vai supistaako kirjoittaja lukijan mahdollisuutta omaan mielipiteeseen.

Ylipäätään on pohdittu (ks. esim. Juvonen 2007: 434), taipuuko suhtautumisen teoria muihin kuin englanninkielisiin aineistoihin. Suhtautumisen teoriaa on kuitenkin sovellettu myös esimerkiksi ruotsinkielisiin teksteihin (ks. esim. Folkeryd 2006). Suomenkielisiin teksteihin teoriaa puolestaan on soveltanut esimerkiksi Mikkonen (2010), jonka mukaan suhtautumisen teoria tarjoaa konkreettisia analyysivälineitä ilmausten analysoimiseen – tarkastelemalla tekstien modaalisuuden ja referoinnin keinoja päästään pureutumaan tekstin ääniin ja siihen, miten kirjoittaja eri ääniin suhtautuu. Mikkosen (2010) väitöstutkimus osoittaa, että suhtautumisen teorian avulla voidaan saada hienojakoinen kuva tekstissä käytetyistä vuoropuhelun luomisen ja referoinnin keinoista. Lisäksi suhtautumisen teorian avulla voidaan myös tarkastella sitä, miten kirjoittajan oma ääni rakentuu tekstiin.

3.2 Sitoutuminen

Sitoutumisen käsitteen kautta voidaan tarkastella niitä tapoja, joilla opiskelija osoittaa tekstissä kuuluvat äänet, ja sitä, miten hän näihin ääniin suhtautuu ja sitoutuu. Lisäksi voidaan myös analysoida, miten opiskelija ottaa lukijansa huomioon. (Martin & White 2005: 35, 92–93.) Esittelen seuraavaksi sitoutumisen systeemiä Martinin ja Whiten (2005) pohjalta. Havainnollistaakseni, miten sitoutumista ilmaistaan suomenkielisissä teksteissä, tuon esittelyn rinnalle Mikkosen (2010: 71, 190–191) esittelemiä ilmaisutapoja. Nämä ilmaisutavat esitän sulkeissa.

Sitoutumisen systeemin avulla voidaan selvittää, onko opiskelijoiden teksti yksiäänistä vai moniäänistä. Yksiäänisessä sitoutumisessa kirjoittaja ei rakenna tekstiinsä vuoropuhelua, vaan hän ilmaisee asiat toteavin väitelausein. Tällöin kirjoittajan oma suhtautuminen ei tule esiin. Sen sijaan moniäänisessä sitoutumisessa kirjoittaja rakentaa tekstiinsä vuoropuhelua, ja moniääninen sitoutuminen jaotellaan dialogin ja näkökulman supistamiseen ja laajentamiseen. (Martin & White 2005: 102.) Moniäänisen sitoutumisen ilmaisemisen keinot on kuvattu kuviossa 3. Käsitteet on suomentanut Juvonen (2007), jonka suomennoksia myös Mikkonen (2010) on käyttänyt omassa tutkimuksessaan.



Kuvio 3. Yhteenveto moniäänisen sitoutumisen keinoista (ks. Martin & White 2005: 134).

Kirjoittaja voi joko supistaa dialogia tai laajentaa omaa tekstiään. Dialogia supistaessaan kirjoittaja rajaa tekstinsä näkökulmia ja keskustelukumppaneitaan. Hän ei siis anna tilaa muille näkökulmille vaan korostaa omaa positiotaan ja on varma omista näkemyksistään. Dialogin supistamista voi tehdä kahdella tavalla: Ensimmäinen tapa on irtisanoutuminen, joka voi olla suoraa kiistämistä (*ei, ei ikinä, ei ole, olen eri mieltä, tuskin, tuskinpa*) ja vastakohtan esittämistä (*vielä, mutta, siitä huolimatta*). Tällöin kirjoittaja osoittaa olevansa eri mieltä toisen äänen kanssa ja asettuu ikään kuin vastakkain tämän äänen kanssa. Toinen tapa on oman kannan osoittaminen ja oikeuttaminen. Tällöin kirjoittaja tuo esiin oman näkemyksensä ehdottomana totuutena, joka syrjäyttää kaikki muut näkemykset. Tämä sulkee pois lähteiden keskustelua ja supistaa lukijan mahdollisuutta omaan mielipiteeseen. Kirjoittaja voi osoittaa oman kantansa vakuuttamalla ja vahvistamalla (*luonnollisesti, tietysti, selvästi*) tai olemalla samaa mieltä tai osittain samaa mieltä lähteen kanssa (*eittämättä, varmasti*), lausumalla oman käsityksensä tai julistamalla (*Väitän, että – –;*

Tosiasiat ovat – –) sekä kannattamalla lähdeä ja tukeutumalla siihen (*kuten, minäkin, Kuten X on osoittanut – –; Olen samaa mieltä*). (Martin & White 2005: 117–125.)

Omaa tekstiään ja dialogia laajentaessaan kirjoittaja puolestaan antaa tilaa muillekin äänille. Tämä voidaan tehdä esimerkiksi harkitsemisen (*ehkä, luultavasti, on mahdollista, voi olla, täytyy, minusta, näyttää minusta, luulen että, ehdotan että, ilmeisesti, tuntuu, ei kai*) avulla. Tällä osoitetaan, että oma, esitetty väite on vain yksi muiden joukossa ja myös muut tulkinnat ovat mahdollisia. (Martin & White 2005: 104.) Harkitseminen näkyy esimerkiksi retorisisina kysymyksinä (Mikkonen 2010: 69) ja edellä kuvattuina varmuuden asteen ilmauksina.

Dialogia voidaan laajentaa myös lähteistä lainaamisen avulla, jolloin kirjoittaja joko suorasti tai epäsuorasti raportoii muiden puhetta tai ajatuksia. Lainaus toteutuu tekstissä kommunikatiivisina verbeinä, kuten *puhua*, tai mentaaliseen toimintaan viittaavina verbeinä, kuten esimerkiksi *uskoa* ja *epäillä*. Dialogin laajenemisen kielellisinä merkkeinä voidaan pitää myös näistä verbeistä johdettuja nomineita, kuten esimerkiksi *usko*, sekä esimerkiksi seuraavia ilmauksia: *jonkin mukaan* tai *X:n näkemys*. Lähteiden ilmaiseminen voidaan jakaa kahteen alaryhmään: neutraaliin lähdemainintaan ja etäännyttävään lähdemainintaan. Jos kirjoittajan suhtautuminen tai asennoituminen lähteen ääneen ei käy avoimesti ilmi, on kyse neutraalista maininnasta (*Halliday esittää, että – –; On sanottu, että – –*). Neutraali maininta näkyy esimerkiksi sellaisissa verbeissä kuin *sanoa, kertoa, raportoida, todeta, ilmoittaa, uskoa* ja *ajatella*, kun taas etäännyttävä esimerkiksi verbistä *väittää*, josta on nähtävissä, miten kirjoittaja suhtautuu lähteen ääneen. (Martin & White 2005: 104, 111–112.)

Sitoutumisen systeemin avulla voidaan siis tarkastella opiskelijoiden tekstien ääniä ja sitä, millaista vuorovaikutusta opiskelijat rakentavat tekstiinsä. Analyysin avulla voidaan selvittää muun muassa, laajentavatko opiskelijat tekstinsä näkökulmia, jättävätkö he tilaa myös muille näkökulmille ja positioivatko he muut äänet keskustelukumppaneiksi vai onko opiskelijoiden teksti julistavaa, toteavaa ja yksinäistä. Näin voidaan tarkastella myös sitä, millaisia rooleja opiskelijoiden tieteellisissä teksteissä rakentuu ja miten ne ilmaistaan.

Kuten luvussa 3.1 totesin, sitoutumisen systeemissä on läsnä asteittaisuuden systeemi, jota hyödynnän myös tässä tutkimuksessani (ks. esim. Wu 2007). Sitoutumisen systeemissä asteittaisuuden avulla voidaan tarkastella esimerkiksi sitä, miten voimakkaasti kirjoittaja lausuu oman käsityksensä. Martinin ja Whiten (2005: 136) mukaan asteittaisuus vaihtelee korkean ja alhaisen välillä. Esimerkiksi intensiteetiltään matala harkitseminen voi näkyä ilmauksissa *ehkä* ja *luultavasti* ja intensiteetiltään korkea harkitseminen puolestaan ilmauksissa *varmasti* ja *ehdottomasti*. Tähän välille asettuvat keskitason intensiteetin

ilmaukset, kuten esimerkiksi *todennäköisesti*. (Martin & White 2005: 136.) Asteittaisuuden analyysissä keskitytään siis intensifioijien, vähentäjien, varauksien ja pehmentäjien tarkasteluun (Mikkonen 2010: 66).

Sitoutumisen ilmaisemista puolestaan voidaan analysoida modaalisuuden ja referoinnin ilmiöiden kautta (Mikkonen 2005: 66). Modaalisuuden keinoin kirjoittaja tuo esiin, onko asia hänen mielestään varma, välttämätön, todennäköinen, mahdollinen, epävarma tai mahdoton, pakollinen tai luvallinen, toivottava tai epätoivottava vai kenties ulkoisista tai sisäisistä edellytyksistä riippuvainen (VISK § 1551). Näin pystytään tarkastelemaan tekstin varmuutta eli sitä, lausuuko kirjoittaja oman käsityksensä varmana supistaen samalla dialogia vai laajentaako hän omaa tekstiään harkinnan avulla. Hakulisen ja Karlssonin (1995: 262) mukaan modaalisuuden perustyyppit ovat looginen, episteeminen ja deonttinen modaalisuus. Näistä tämän tutkimuksen kannalta keskeiseksi nousee mahdollisuutta ja varmuutta ilmaiseva episteeminen modaalisuus, sillä olen kiinnostunut opiskelijan ilmaisemasta varmuudesta, sitoutumisesta, tiedon ilmauksista ja siitä, miten opiskelijat asemoivat itsensä ja keskustelukumppaninsa.

Episteemiseen modaalisuuteen liittyvät tietäminen ja luuleminen. Kyse on kirjoittajan uskosta, tiedosta tai päätelmistä koskien asian mahdollisuutta, todennäköisyyttä tai varmuutta. (VISK § 1556.) Se siis ilmaisee, miten totena kirjoittaja pitää esittämäänsä asiaa. Luukan (1995: 32) mukaan episteemistä modaalisuutta vastaa Hallidayn systeemissä varsinainen modalisaatio, jonka avulla ilmaistaan muun muassa asian todennäköisyyttä. Halliday (1985: 346) jakaa modalisaation vielä kahteen ryhmään: subjektiiviseen ja objektiiviseen modalisaatioon. Subjektiivisessa korostuu kirjoittajan näkökulma asian todennäköisyyteen (*Minä luulen, että –*) ja objektiivisessä kyse on neutraalimmasta näkökulmasta asian todennäköisyyteen (*On luultavaa, että X*).

Episteemisellä modaalisuudella on paljon suomenkielisiä ilmiäsuja (Hakulinen & Karlsson 1995: 262). Tyypillisiä episteemisen modaalisuuden ilmaisukeinoja ovat adverbit ja partikkelit, moduksista potentiaali ja tietyissä tekstilajeissa verbien *ennustaa*, *arvioida* ja *arvella* passiivimuodot. Lisäksi modaalisuuden keinoiksi lasketaan kysymyslause, sillä se ilmaisee kirjoittajan tai puhujan epätietoisuutta. Myös modaaliverbit *saattaa* ja *taitaa* ovat yleiskielessä lähes yksinomaan episteemisessä käytössä. Modaaliverbien lisäksi modaalisuutta ilmaistaan myös modaalisilla partikkeleilla ja adverbeilla, kuten esimerkiksi ilmauksilla *ehkä*, *tietysti* ja *varmasti*. (VISK § 1556.)

Huomionarvoista on myös, että nämä episteemisen modaalisuuden ilmaukset voidaan asettaa jatkumolle, jonka toisessa päässä on varmuus ja toisessa mahdottomuus (VISK § 1556). Tälle välille asettuvat varmuudesta alkaen todennäköinen, mahdollinen, epävarma ja epätodennäköinen eli mahdottomuus (Hakulinen & Karlsson 1995: 263). Tämä sama jatkumo voidaan nähdä myös edellä esitellyssä asteittaisuuden systeemissä, joka kuvaa sitä, miten voimakkaasti kirjoittaja lausuu oman käsityksensä (ks. Martin & White 2005:136).

Varmuutta ja mahdottomuutta kuvaavan jatkumon lisäksi episteemistä modaalisuutta voidaan ilmaista myös myönteisesti ja kielteisesti. Esimerkiksi myönteisen ja mahdottoman ilmiäsu on *muka*. Vastaavasti kielteisen ja mahdottoman ilmiäsuja ovat esimerkiksi ilmaukset *ei ikinä* ja *ei millään*. (Hakulinen & Karlsson 1995: 263.) Kirjoittaja voi myös esittää perusväitelauseen vailla edellä mainittuja modifioijia. Tällä tunnusmerkittömällä ilmauksella kirjoittaja ilmaisee pitävänsä väitettä totena. (Luukka 1995: 33.)

Sitoutumisen analyysissä keskitytään modaalisuuden keinojen lisäksi myös referoinnin keinoihin (Mikkonen 2005: 66). Referointi onkin olennainen osa tieteellistä tekstiä, sillä tieteellinen teksti rakentuu aiemman pohjalle ja käy vuoropuhelua aiempien puheenvuorojen kanssa. Lisäksi se osoittaa myös aiheeseen perehtymistä ja tieteellistä oppineisuutta. Referointi rakentaa siis tekstin yhteisöllisiä ja sosiaalisia merkityksiä. (Mäntynen 2005: 258.) Tarkastelemalla opiskelijoiden teksteissä ilmenevää referointia voidaan päästä käsiksi siihen, laajentavatko opiskelijat omaa tekstiään lähteiden ilmaisemisen avulla.

Referointi käsitteenä ei välttämättä ole kuitenkaan yksiselitteinen, sillä sanakirjoissa (ks. esim. KS s.v. *referointi*) ja arkikielessä sillä tarkoitetaan usein alkuperäisen ajatuksen tiivistämistä, kun taas suomen kielen tutkimuksessa referoinnilla on yleensä tarkoitettu aiemmin esitetyn esittämistä omassa puheessa tai tekstissä. Tässä tutkimuksessani määrittelen referoinnin Ison suomen kieliopin (VISK 2004) mukaisesti, sillä sitä voidaan pitää tuoreimpana yleisesityksenä referoinnista suomen kielessä (Kalliokoski 2005b: 21). Ison suomen kieliopin (VISK § 1457) mukaan referointi on aiemmin esitetyn puheen, tekstin tai ajatuksen esittämistä omassa tekstissä niin, että on erotettu selvästi, mikä osa on omaa tekstiä ja mikä referoitua. Toisissa tekstilajeissa, kuten esimerkiksi mielipidekirjoituksissa, tähän ei ole olemassa tarkkoja sääntöjä. Tieteellisille teksteille puolestaan on tunnusomaista referoitavan lähteen erittäin tarkka ilmoittaminen (Mäntynen 2009: 156).

Tyypillinen referointi on esitetty taulukossa 1. Yleensä referointi koostuu johtolauseesta ja referaatista eli selosteesta siitä, mitä aiemmin on sanottu tai kirjoitettu. Johtolauseessa mainitaan yleensä referoitava ja ilmaistaan puhumisen tapa usein jollakin kommunikaatioverbillä, kuten esimerkiksi *ehdottaa* ja *myöntää*. (VISK § 1459, § 1476.) Näin

lukija saa käsityksen siitä, että kyseinen katkelma on referoitu aiemmin esitetystä, ja johtolause toimii ikään kuin lukuohjeena. Johtoilmauksen sisältämät referointitavat puolestaan tarjoavat tietoa siitä, onko seuraavana esitettävä referaatti sanatarkkaa lainausta eli suora esitys vai epäsuora esitys, jolloin kirjoittaja esittää omin sanoin oman tulkintansa aiemmin esitetystä (VISK § 1459).

Taulukko 1. Referointi (ks. VISK § 1459, § 1476).

	JOHTOLAUSE	REFERAATTI
SUORA ESITYS	Luukka (2002: 13) toteaa:	”Kirjoittamisella on tiedeyhteisössä varsin keskeinen rooli: ilman kirjoittamisen taitoa akateemisessa maailmassa ei tule toimeen.”
EPÄSUORA ESITYS	Luukan (1995: 107) mukaan	kokeneet tieteellisten tekstien kirjoittajat käyttävät tyypillisimmin asiakeskeistä lähdeviitettä kirjoittajakeskeisen lähdeviitteen sijaan.

Epäsuorassa esityksessä kirjoittaja siis kielentää aiemmin esitetyn uudelleen sen sijaan että toistaisi sen sanatarkasti, kuten suorassa esityksessä. Tieteellisissä teksteissä suorat lainaukset on tapana ilmaista joko kaksoispisteen ja lainausmerkkien tai sisennyksen avulla (Kalliokoski 2005a: 227). Epäsuorat esitykset puolestaan ilmaistaan tieteellisissä teksteissä yhteisön omien lähdeviitekäytänteiden mukaisesti.

Tieteellisten tekstien referointijaksoissa ei siis välttämättä ole johtolauseita osoittamassa referointijakson alkamista, vaan tieteellisten konventioiden mukaisesti referoidaan aluksi esimerkiksi aiempaa tutkimusta ja merkitään referoinnin loppuun lähdeviite. Lähdeviitteeseen merkityn pisteen paikka kertoo lukijalle, kuinka laajalle taaksepäin lainattu asia ulottuu. Tieteellisen kirjoittamisen oppaiden (ks. esim. Hirsjärvi ym. 2012: 355–356, 361) mukaan jos kirjoittaja referoi toista lähdettä ainoastaan yhden virkkeen verran, lähdeviite merkitään suluissa kyseisen virkkeen sisään ja loppupiste tulee vasta sulkumerkin jälkeen. Jos kirjoittaja puolestaan referoi kahden tai useamman virkkeen verran

toista lähdettä, merkitään viite sulussa viimeisen virkkeen ulkopuolelle ikään kuin omaksi virkkeekseen. Tällöin piste sijoitetaan lähdeviitteen loppuun sulkeiden sisään. Tämän tyyppistä lähdeviitettä kutsutaan asiakeskeiseksi lähdeviitteeksi.

Tämän tutkimuksen kannalta erityisen kiinnostavia ovat kuitenkin erityisesti epäsuorat esitykset, sillä niissä on nähtävissä kirjoittajan suhtautumista ja sitoutumista ilmaisevia elementtejä. Niihin siis rakentuu voimakkaammin kertojan oma ääni. Tutkimukseni kannalta onkin relevanttia tarkastella nimenomaan kirjoittajakeskeistä viittaamista (ks. esim. Hirsjärvi ym. 2012: 361) ja kiinnittää huomiota esimerkiksi johtolauseiden verbivalintoihin. Ison suomen kielen kieliopin (VISK § 1476) mukaan esimerkiksi *sanoa*-verbiä voidaan pitää merkitykseltään väljimpänä ja neutraaleimpana kommunikaatioverbinä, mutta *kertoa*- ja *kirjoittaa*-verbit tarjoavat tarkempaa tietoa kommunikoinnin tavasta. Verbivalinnoissa, kuten esimerkiksi *kehuskella* ja *vaatia*, voi näkyä myös kirjoittajan asenne referoitavan esityksen esittäjään. Jos johtolauseessa on mentaalista toimintaa kuvaavia verbejä, kuten esimerkiksi *arvella* ja *tietää*, ilmaisevat referaatit episteemistä modalisuutta (VISK § 1476), jota käsittelin aiemmin tässä luvussa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuskysymykset

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani yliopisto-opintojensa alkutaipaleella olevien opiskelijoiden opiskelutekstejä. Tutkimukseni lähtökohtana on, että teksteihin, kuten esimerkiksi opiskelijoiden kirjoittamiin opiskelusesseisiin, rakentuu vuorovaikutustilanne, jossa osallisina ovat kirjoittaja, kirjoittajan käyttämät lähteet ja lukija. Mielenkiintoni kohteena on tämä teksteihin rakentuva vuorovaikutustilanne, joka tutkimukseni teoreettisen ja metodisen viitekehyksen muodostavan suhtautumisen teorian mukaan rakentuu kirjoittajien tekemistä valinnoista kielen merkityspotentialista. Nämä valinnat vaikuttavat myös lukijan asemaan ja siihen, miten hän vastaanottaa tekstin.

Tavoitteenani on selvittää, millainen vuorovaikutustilanne kandidaattivaiheen opiskelijoiden kirjoittamiin opiskelusesseisiin rakentuu, miten opiskelijat luovat lähteiden välille vuoropuhelua ja miten he kommunikoiivat käyttämiensä lähteiden ja lukijan kanssa omilla opiskeluteksteissään. Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystäni ovat:

1. Miten opiskelijat käyttävät lähteitä opiskeluteksteissään?
2. Miten opiskelijat käyttävät omaa ääntään opiskeluteksteissään?

Tavoitteenani on näiden kahden tutkimuskysymyksen kautta kuvailla ja tarkastella mahdollisimman kokonaisvaltaisesti tutkimaani ilmiötä sekä dokumentoida yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamisen tasoa opintojen kandidaattivaiheessa. Saatuaani alustavan kuvan opiskelijoiden teksteihin rakentuvasta vuorovaikutustilanteesta selvitän kirjoittajan, lähteiden ja lukijan dialogista positiointia. Kolmas tutkimuskysymykseni onkin:

3. Miten opiskelijat asemoivat itsensä, käyttämänsä lähteet ja lukijan tekstissä?

Tämän kolmannen kysymyksen avulla selvitän, minkälaisia rooleja opiskelijoiden opiskeluteksteihin rakentuu. Tarkastelen esimerkiksi, korostavatko opiskelijat omaa positiotaan ja asemoivatko he itsensä näin esimerkiksi asiantuntijan rooliin tai kiistävätkö he lähteissä esitettyjä asioita ja asemoivat itsensä siten vastaväittäjän rooliin. Analysoimalla näitä teksteihin rakentuvia opiskelijoiden rooleja voin samalla tarkastella, miten nämä roolit, kuten

esimerkiksi edellä mainitut asiantuntijan ja vastaväittäjän roolit, asemoivat kirjoittajan käyttämät lähteet sekä tekstin lukijan. Tätä kautta pääsen käsiksi siihen, millainen vuorovaikutus kandidaattivaiheen opiskelijoiden opiskeluteksteihin rakentuu.

4.2 Aineisto

Tässä tutkimuksessa tarkastelen vuorovaikutusta opintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden opiskeluesseissä, joten keräsin aineistoni kandidaatintutkinnon pakollisiin viestintä- ja kieliopintoihin soveltuvalta tieteellisen kirjoittamisen peruskurssilta. Tieteellisen kirjoittamisen peruskurssi palvelee niitä opiskelijoita, joiden pakollinen kirjoitusviestinnän kurssi ei ole integroitu oppiaineeseen. Kurssilla on siis opiskelijoita eri tiedekunnista, joten kurssilla pysytelläänkin juuri tästä syystä yleisellä tasolla ja tieteenalasta riippumattomissa periaatteissa. Valitsin kurssin tutkimuskohteekseni, koska kyseisen kurssin opiskelijat ovat pääsääntöisesti toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoita, jotka joko valmistautuvat kirjoittamaan ensimmäistä opinnäytetyötään tai ovat juuri kirjoittamassa sitä. Voidaan siis ajatella, että kurssin opiskelijat ovat pääsääntöisesti yliopisto-opintojensa alkutaipaleella eikä heillä ole vielä kovinkaan paljon kokemusta tieteellisten tekstien kirjoittamisesta. Korppi-opintotietojärjestelmässä (2013) olevan kurssikuvauksen mukaan kurssilla pyritään antamaan opiskelijoille perustiedot ja -taidot tieteellisestä kirjoittamisesta, jotta he voivat toimia tiedeyhteisössä opiskelijoina ja aloittelevina tutkijoina. Opintojakson suoritettuaan opiskelijoiden odotetaan ymmärtävän tieteellisen tekstin kirjoitusprosessin luonne, tietävän tieteellisen esseen ja tutkielman rakenteen, hallitsevan tieteellisen tekstin ominaispiirteet ja osaavan kirjoittaa tieteellisen tyylin mukaisesti.

Keräsin tutkimusaineistoni vuosien 2012–2013 aikana, ja aineistoni koostuu edellä esitellyn kurssin oppimistehtävistä. Opiskelijoiden tehtävänä oli kurssin päätteeksi kirjoittaa annetun lähdekirjallisuuden pohjalta noin 2–3 sivun pituinen pienuisese, jossa pohditaan noviisikirjoittajan haasteita tieteellisten tekstien kirjoittajana. Opiskelijoiden tuli tehtävänannon (liite 1) mukaan osoittaa, mitä he ovat oppineet tieteellisestä esseestä kirjoitusviestinnän tieteellisen kirjoittamisen peruskurssilla.

Tehtävänannossa ohjeistetaan opiskelijoita kirjoittamaan pienuisese, mutta huomionarvoista on, että esse voidaan määritellä monin eri tavoin. Esse voidaan esimerkiksi määritellä lyhyehköksi kirjoitelmaksi, joka täyttää tietyt tyyli vaatimukset, sekä

lyhyeksi yleistajuisiksi tutkielmaksi (KS s.v. *essee*). Lisäksi esseenä voidaan pitää myös proosamuotoista koevastausta, joka kirjoitetaan esimerkiksi koulussa (Nurmi, Rekiaro & Rekiaro 2009: s.v. *essee*). Esseeksi voidaan siis kutsua myös lyhyttä tenttivastausta, mutta esseeseen voidaan lisäksi liittää tiettyjä tyyli- ja laatuvaatimuksia aina näkökulmien vivahteikkaasta vaihtelusta kirjoittajan omaleimaiseen kirjoitustyyliin (Hirsjärvi ym. 2010: 274). Esseetä voidaan myös pitää filosofisena ja elämää tarkkailevana pohdintana, mutta myös akateemisena omat rajoituksensa omaavana pienimuotoisena spesiaalitutkimuksena. Näiden kahden pääsuuntauksen välillä voidaan lisäksi nähdä välimuotoja ja sekoituksia. (Paasilinna 1996: 344.) Luukan (1993: 408) mukaan nykyajan tyypillisiä esseitä ovat kirjallisuusseet, kolumnit sekä niin sanotut tieteelliset esseet. Tieteellisen kirjoittamisen opetusmateriaaleissa (ks. esim. Kielijelppi 2010), joihin edellä esittelyllä tieteellisen kirjoittamisen peruskurssilla viitataan, essee määritellään usein kaunokirjallisen ja tieteellisen esityksen välimuodoksi, jossa yhdistyvät eri lähteiden ainekset ja kirjoittajan omat näkemykset ja pohdinta. Esseessä siis kuvaillaan, analysoidaan, tarkastellaan ja pohditaan valittua asiaa sekä omien kokemusten että lähdekirjallisuuden pohjalta. Luukan (1993: 408–409) mukaan nämä edellä mainitut ominaispiirteet toistuvat myös kirjoittamisoppaiden esseekuvauksissa. Koska tämän tutkimuksen aineiston esseet on kirjoittanut joukko yliopisto-opintojensa alkuvaiheessa olevia opiskelijoita, voidaan aineiston nähdään koostuvan opiskeluesseistä. Opiskeluessee määritellään pohtivaksi, tyyliltään persoonalliseksi, argumentoivaksi ja rakenteeltaan melko vapaaksi kirjoitukseksi jostakin aiheesta (ks. Luukka 1993).

Pyysin opiskelijoilta tutkimusluvan (liite 2), joten heillä oli tieto tutkimukseen osallistumisesta. Lupaa pyytäessäni kerroin heille, että tarkastelen tutkielmassani tieteellisen tekstin piirteitä opiskelumailman teksteissä. En halunnut paljastaa opiskelijoille tarkemmin tutkimukseni tarkoitusta ja tavoitetta, sillä halusin välttää heidän kirjoittamisensa ohjaamista. Opiskelijoiden kirjoittamista kuitenkin ohjasi antamani ohjeen (liite 1) tehtävänanto: ”Rakenna pienenisesseesi siten, että siinä kuvataan lähdekirjallisuuden pohjalta tieteellisten tekstien piirteitä ja pohditaan sekä lähdekirjallisuuden että omien kokemusten pohjalta, mitä haasteita noviisikirjoittaja kohtaa tieteellisten tekstin maailmassa. Tuo tekstissä näkyviin sekä lähdekirjallisuuteen perehtyminen että omat kokemuksetsi ja näkemyksetsi aiheesta.” Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä on tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa kiinnittää huomiota esimerkiksi tehtävänantoon, joka esimerkiksi *pohtia*-predikaattivalinnan kautta on voinut vaikuttaa siihen, millaisen tekstin opiskelijat ovat tuottaneet.

Aineistoni koostuu siis tutkimusluvan kera palautetuista opiskeluesseistä, joita on yhteensä 41. Numeroin tekstit ja poistin tai muutin niistä kirjoittajien nimet ja muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot. Esseiden otsikot ovat liitteenä (liite 3).

4.3 Menetelmät

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tekstianalyysi, ja sen tavoitteena on luoda mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta ilmiöstä hyödyntämällä siihen liittyviä käsitteitä ja laadullisen tutkimuksen metodologiaa. Tutkimuksessani kartoitin opiskelijoiden teksteihin rakentuvaa vuorovaikutusta ja selvitin, miten opiskelijat käyttävät sekä lähteitä että omaa ääntään opintoihin liittyvissä esseissä. Sen lisäksi, että tutkimukseni on luonteeltaan kartoittavaa, se on myös kuvailevaa, sillä tarkoitukseni on dokumentoida tarkastelemani ilmiön keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä. (Ks. Hirsjärvi ym. 2010: 138–139.) Kuten laadullisessa tutkimuksessa ylipäättään, myös tässä tutkimuksessa tulkinta ja ymmärtäminen ovat keskeisellä sijalla. Ymmärtämisen näen tässä yhteydessä tutkittavien ilmiöiden merkitysten oivaltamisena. Se on subjektiivista tulkintaa, joka laajenee kielen ilmaisusta koko sosiaaliseen todellisuuteen. (Ks. Soininen 1995: 34.)

Kuten luvussa 3 totesin, tutkimukseni teoreettinen ja metodinen viitekehys rakentuu Hallidayn (1985) systeemis-funktionaaliseen kieliteoriaan kuuluvasta interpersonaalista metafunktiosta ja systeemis-funktionaalista lähestymistapaa kieleen ja tekstiin edustavasta Martinin ja Whiten (2005) suhtautumisen teoriasta. Suhtautumisen teoriasta hyödynsin ensisijaisesti sitoutumisen systeemiä, joka kuvaa kirjoittajan, lukijan ja lähteiden vuorovaikutusta ja intertekstuaalisia suhteita (ks. Martin & White 2005: 35). Tarkastelin siis teksteihin rakentuvaa vuorovaikutusta ja sitä, miten kirjoittajat asemoivat itsensä suhteessa toisiin näkemyksiin ja lukijoihin. En varsinaisesti hyödyntänyt koko suhtautumisen teoriaa, sillä tavoitteenani ei ollut kuvata kaikkea opiskelijoiden esseissä esiintyvää suhtautumisen ilmaisemista, vaan tarkastelin nimenomaan kirjoittajan sitoutumista itse sanottuun ja toisilta lainattuun. Sitoutumisen ilmausten intensiteettiä voidaan kuitenkin vahvistaa asteittain, joten hyödynsin tutkimuksessani jonkin verran myös asteittaisuuden systeemiä. Lisäksi hyödynsin tarvittaessa teksteihin rakentuviin arvoihin, arvostuksiin, ihanteisiin ja tunteisiin keskittyvää asteittaisuuden systeemiä, sillä suhtautumisen teorian peruskategoriat eivät ole kovin tarkkarajaisia, vaan voidaan ajatella, että esimerkiksi sitoutumisen systeemin keinoista

kannattaminen lähestyy asennoitumisen systeemiä. Kirjoittajan nimittäin kannattaessa lähteen kirjoittajaa voidaan samalla tulkita hänen myös arvioivan lähteen kirjoittajaa ja hänen toimintaansa. Tällöin analyysissa kohtaavat sekä sitoutumisen että asennoitumisen systeemi.

Koska lähestyn aineistoani edellä kuvatussa näkökulmasta, tarkastelin supistavatko ja laajentavatko opiskelijat dialogia omissa opiskeluihin liittyvissä teksteissään ja mitä luvussa 3.2 esitellyistä moniäänisen sitoutumisen resursseista he hyödyntävät. Tähän pääsin käsiksi kiinnittämällä huomiota teksteissä ilmenevään modaalisuuteen ja siihen, miten adverbit osoittavat suhtautumista. Tarkastelemani yksiköt olivat kuitenkin pääasiassa sanatasoa suurempia, sillä sitoutuminen ei näy ainoastaan yksittäisissä sanoissa vaan ennemminkin tekstikatkelmissa. Lisäksi huomioin analyysissa myös kontekstin, sillä yhdellä ilmauksella, kuten esimerkiksi verbillä *voida*, voi olla monta eri semanttista tulkintaa (ks. Luukka 1995: 32). Lisäksi joitakin ilmauksia voidaan käyttää myös muiden sitoutumisen tapojen ilmaisussa. Esimerkiksi modaalinen adverbi *varmasti* voidaan tekstikontekstista riippuen tulkita joko intensiteetin ilmaukseksi tai myöntämiseksi. Tämän vuoksi luokittelu tulee tehdä tekstikontekstissa, mikä on luonnollisen kielen analyysin luonteva lähtökohta. (Mikkonen 2010: 149.) Modaalisuuden ja adverbien lisäksi kiinnitin huomiota myös siihen, kuinka tekstiin luodaan vuoropuhelua esimerkiksi lauseiden semanttisia suhteita ilmaisevien merkitsemien (ks. VISK § 1121) avulla ja miten tekstissä lainataan ja ilmaistaan eri lähteitä.

Analyysiprosessini lähti liikkeelle aineiston tulostamisesta ja huolellisesta lukemisesta. Tämän jälkeen kävin aineiston systemaattisesti läpi ja analysoin, mitä moniäänisen sitoutumisen resursseja teksteissä on nähtävissä. Merkitsin nämä sitoutumisen keinot aineistoon. Tulkinnan siitä, mikä tekstissä on kirjoittajan omaa ääntä, kuten esimerkiksi oman käsityksen lausumista, ja mikä lähteiden ilmaisemista, tein aineistossa esiintyvien lähdeviitteiden avulla, sillä kandidaatintutkimnon pakollisiin viestintä- ja kieliopintoihin soveltuvalla tieteellisen kirjoittamisen peruskurssilla opiskeltiin lähdeviitteiden tekninen merkintä ennen kuin opiskelijat kirjoittivat tämän tutkimuksen aineiston muodostavat esseet. Lähteiden lainaamisen ja ilmaisun sekä moniäänisen sitoutumisen resurssien lisäksi analysoin myös teksteissä esiintyviä semanttisia suhteita ilmaisevia merkitsimiä, kuten esimerkiksi konjunktioita ja konnektiiveja eli konnektiivisia adverbejä, partikkeleita ja adpositioita (ks. VISK § 1121). Analyysin ulkopuolelle puolestaan jätin ilmaukset, joissa kirjoittaja viittaa omaan tekstiinsä ja rajaa esseensä aihetta. Tällaisia olivat esimerkiksi seuraavat ilmaukset: *Käsittelen kirjoituksessani – – ja Lisäksi pohdin – –*.

Kun olin merkinnyt edellä mainitut asiat aineistoon, tein aineistoni jokaisesta tekstistä oman taulukkonsa (liite 4). Taulukoissa ilmaisut on jaettu suhtautumisen teorian mukaisiin kategorioihin (ks. luku 3.2), joten jokaisesta taulukosta on esimerkiksi nähtävissä, mitä sitoutumisen resursseja kyseinen opiskelija hyödyntää. Yksittäisten taulukoiden perusteella voidaankin saada käsitys siitä, mitkä kategorioista ovat käytetyimpiä eli, mitä moniäänisen sitoutumisen resursseja kandidaattivaiheen opiskelijat käyttävät. Toisaalta taulukoista voidaan myös päätellä, mitä moniäänisen sitoutumisen resursseja opiskelija eivät hyödynnä. Lisäksi taulukoiden pohjalta voidaan nähdä, miten yksittäinen opiskelija käyttää lähteitä ja omaa ääntään.

Taulukoiden avulla voidaan tarkastella teksteihin rakentuvaa vuoropuhelua sekä horisontaalilla tasolla kirjoittajan ja vastaanottajan välillä että myös vertikaalisessa suunnassa oman ajan kulttuurikontekstin ja aikaisemman perinteen kanssa (ks. Makkonen 1991: 18). Taulukoiden kautta päästään siis käsiksi sekä lähteiden väliseen että lähteiden ja kirjoittajan väliseen vuoropuheluun. Lisäksi voidaan tarkastella kirjoittajan ja lukijan välistä vuorovaikutusta. Tarkoituksena on selvittää, miten opiskelijat asemoivat itsensä, lukijan ja käyttämänsä lähteet opiskeluihinsa liittyvissä teksteissä ja millainen vuorovaikutustilanne kandidaattivaiheen opiskelijoiden kirjoittamiin opiskeluesseisiin rakentuu.

5 VUOROVAIKUTUS OPISKELIJOIDEN TEKSTEISSÄ

Tässä luvussa esittelen opiskelijoiden teksteihin rakentuvaa vuorovaikutusta sitoutumisen analyysille luonnollisten esimerkkien avulla. Aluksi selvitän tutkimuskysymyksiini mukaisesti lähteiden käyttöä opiskelijoiden teksteissä. Tarkastelen siis esimerkiksi, laajentavatko opiskelijat opiskelusesseissään omaa tekstiään lähdemainintojen avulla. Koska tavoitteenani on tässä tutkimuksessa myös dokumentoida kandidaattivaiheen opiskelijoiden kirjoittamisen tasoa kandidaattivaiheen opintoihin kuuluvan pakollisen kirjoitusviestinnän kurssin jälkeen, selvitän myös, hallitsevatko opiskelijat lähdeviitteiden teknistä merkintää. Tämän jälkeen tarkastelen, miten opiskelijat käyttävät omaa ääntään opiskelusesseissään ja selvitän esimerkiksi laajentavatko opiskelijat omaa tekstiään vai supistavatko he tekstinsä dialogista tilaa käyttämällä omaa ääntään. Lopuksi pohdin, miten opiskelijat asemoivat itsensä, käyttämänsä lähteet ja lukijan opintoihin liittyvissä teksteissä eli millainen vuorovaikutus opiskelijoiden opiskeluteksteihin rakentuu.

5.1 Lähteiden käyttö opiskelijoiden teksteissä

Kaikissa kandidaattivaiheen opiskelijoiden kirjoittamissa esseissä käytetään – enemmän tai vähemmän – lähteitä, joten opiskelijat laajentavat omaa tekstiään lähdemainintojen avulla. Opiskelusesseet ovat siis moniäänisiä, ja niissä näkyvät muut, aiemmin tuotetut tekstit. Opiskelijat eivät myöskään tyydy referoimaan esseissään tietoa ainoastaan yhdestä lähteestä, vaan pienoisesseissä laajennetaan omaa tekstiä ilmaisemalla useampia lähteitä, kuten esimerkeistä (1) ja (2) voidaan havaita.

- 1) Vaikka tieteellisen kirjoittamisen voi nähdä syntyvän tietynlaisen ajattelun ja työskentelyn lopputuloksena (**Luukka 2002, 15**), on se myös osa tieteellistä käytäntöä (**Kniivilä ym. 2007, 18-20**). Tällä tarkoitetaan sitä, että kirjoittaminen ei ole pelkästään vaihe, jossa tutkimustulokset kirjataan ylös. **Kniivilä ym. (2007, 1820) kirjoittavat** prosessikirjoittamisesta, jonka tavoitteena on toisaalta auttaa kirjoittajaa jäsentämään ja pohtimaan ajatuksiaan ennen kirjoittamista ja toisaalta analysoimaan, muokkaamaan rakentamaan niitä kirjoittamisen aikana uudelleen. (E2.)
- 2) Konventionaalisuus eli sopimuksenvaraisuus on tyypillistä tieteellisille teksteille (**Luukka 2002, 15**) eli tekstejä yhdistää tietynlainen rakenne, tyyli ja kieli (**Kniivilä ym. 2007, 14**). Asiat esitetään usein tiettyssä järjestyksessä, joka etenee johdannosta, teoriataustasta, menetelmistä ja aineiston esittelystä tuloksiin, pohdintaan ja lähdeluetteloon (**Luukka 2002, 16; Kniivilä ym. 2007, 14**). Myös esimerkiksi tutkimuksiin viittaaminen ja käsitteiden määrittäminen noudattavat yleensä tietynlaisia sopimuksia (**Kniivilä ym. 2007, 14**). Tiedeyhteisöllä on myös omanlaisensa puhetapansa. Niiden pelisäännöt ovat kuitenkin suurimmaksi osaksi niin kutsuttua hiljaista tietoa, jota ei suoranaisesti opeteta, vaan oka opitaan itse yhteisöön sosiaalistumisen kautta. (**Luukka**

2002, 14.) Tieteellisissä teksteissä myös omia väitteitä ja tulkintoja tulee lieventää eikä omia tuloksia sovi esittää ehdottomina totuuksina (Kniivilä ym. 2007, 17). (E37.)

Vaikka opiskelijat laajentavatkin omaa tekstiään lähdemainintojen avulla ja antavat näin tilaa muillekin äänille, opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden esseisiin ei kuitenkaan tunnu rakentuvan vuoropuhelua eri lähteiden välille. Kandidaattivaiheen opiskelijat eivät nimittäin välttämättä onnistu tiedon yhdistelyssä, sillä lukijan on toisinaan vaikea nähdä, miten lähteistä referoidut asiat liittyvät toisiinsa. Esimerkistä (3) voidaankin huomata, miten opiskeluesseissä laajennetaan tekstiä lähdemainintojen avulla, mutta asioiden välinen yhteys ei avaudu lukijalle, sillä tekstissä ei ole semanttisia suhteita ilmaisevia merkitsimiä, kuten erilaisia konjunktioita ja konnektiiveja (ks. VISK § 820). Tekstiin ei siis rakennu lähteiden välistä vuoropuhelua.

- 3) Kyetäkseen tuottamaan tieteellistä tekstiä kirjoittajan tulee sisäistää tieteen tekemiseen ja tieteelliseen keskusteluun liittyvät normit. Pohjimmiltaan kysymys on akateemiseen toimintatapoihin sopeutumisesta ja keskustelutapojen hallinnasta. (Kinnunen & Löytty 2002, 14.) Tieteellisen tekstin monimuotoisuudesta johtuen, sitä pidetään yhtenä vaativimmista tekstimuodoista (Kniivilä, Lindblom-Ylänne & Mäntynen 2012, 13). (E6.)

Aineistosta käy myös ilmi, että lähteistä olevan tiedon yhdistely kappaleissa ei muutoinkaan välttämättä onnistu opintojaan aloittelevalta opiskelijalta, vaan opiskelija saattaa referoida aina yhden kappaleen yhdestä lähteestä vailla pyrkimystä näissä kappaleissa esitettyjen asioiden yhdistämiseen ja vuoropuhelun luomiseen. Tätä kuvaa seuraava esimerkki (4), jossa opiskelija hyödyntää moniäänisen sitoutumisen resursseista lähteiden ilmaisemista ja laajentaa näin omaa tekstiään. Tekstiin ei kuitenkaan rakennu vuoropuhelua, sillä opiskelija referoi lähteestä usean virkkeen verran asiaa eikä käytä konjunktioita ja konnektiiveja ilmaisemaan lähteissä esitettyjen asioiden välisiä suhteita.

- 4) Tieteellinen kirjoittaminen on olennainen osa tutkimuksen tekemistä ja tieteelliseen yhteisöön kuulumista, jossa vuorovaikutus tapahtuu pitkälti tekstien kautta. Tieteellisten julkaisujen kirjoittaminen yhdistää tutkijan tiedeyhteisöön. On siis miltei mahdotonta olla tutkija ilman kirjoitustaitoa, sillä se on tärkeimpiä väyliä tehdä tutkimustaan ja itseään tunnetuksi – keskustella muiden tiedeyhteisön jäsenten kanssa. (Kniivilä, Lindblom-Ylänne ja Mäntynen 2012, 12.)

Tieteelliselle kirjoittamiselle on olemassa paljon erilaisia sääntöjä ja piirteitä jotka erottavat sen muista kirjallisista tuotoksista. Suuri osa näistä säännöistä on vaikea pukea täsmällisiksi ilmaisuiksi sillä ne pohjautuvat paljolti niin sanottuun hiljaiseen tietoon. Tätä hiljaista tietoa opitaan käytännön ja kokemuksen, ei niinkään teorian opettelun, kautta. (Luukka, 14.) (E1.)

Melko usein vaikutelman opiskelutekstiin rakentuvasta lähteiden välisestä vuoropuhelusta luo se, että laajentaessaan omaa tekstiään ja ilmaistessaan lähteitä opiskelijat käsittelevät referoimissaan katkelmissa samoja teemoja, kuten esimerkiksi (5) voidaan

havaita. Vaikka teema pysyykin samana, tekstiin ei kuitenkaan synny varsinaista vuoropuhelua, sillä tekstistä ei esimerkiksi konjunktioiden ja konnektiivien puuttumisen vuoksi voi nähdä esimerkiksi esitettyjen asioiden välisiä suhteita ja sitä, kuinka lähteiden äänet suhtautuvat toisiinsa.

- 5) **Viittaaminen** on ehdoton osa jokaista tieteellistä tekstiä. **Viittaamisen** avulla tekstistä voi rakentaa vuoropuhelun eri näkökulmien välille. (Kniivilä ym. 2007: 16.) Eri tieteenaloilla on vaihtelevia **viittauskäytäntöjä**, joista on hyvä olla selvillä ennen kuin kirjoittaa omaa tekstiä. **Viittaamalla** aikaisempiin tutkimuksiin kirjoittaja voi osoittaa myös oman tutkimuksensa tarpeellisuuden. (Luukka 2002: 16, 20.) (E27.)

Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siis siltä, että vaikka kandidaattivaiheen opiskelijat laajentavat omaa tekstiään lähdemainintojen avulla, opiskelijoiden opiskeluesseisiin ei kuitenkaan tunnu pääsääntöisesti rakentuvan lähteiden välistä vuoropuhelua, sillä opiskelijat eivät referoidessaan asiaa eri lähteistä juuri ilmaise asioiden välisiä suhteita semanttisia suhteita ilmaisevien merkitsimien avulla. Huomionarvoista kuitenkin on, että muutamissa opiskeluesseissä on kuitenkin nähtävissä lähteiden välistä vuoropuhelua. Esimerkiksi seuraavassa esimerkissä (6) opiskelija hyödyntää moniäänisen sitoutumisen resursseista lähteiden ilmaisemista ja luo lähteiden välille vuoropuhelua, sillä hän osoittaa keskustelun kulkuun liittyvien partikkelien ja konjunktioiden avulla, miten lähteissä esitetyt asiat liittyvät toisiinsa (ks. VISK § 438). Esimerkistä (6) voidaan nähdä, miten opiskelija *kin*-liitepartikkelin avulla osoittaa käyttämänsä lähteen täydentävän edellä sanottua ja lisäävän siihen jotain (ks. VISK § 803). Sama merkitys on *myös*-partikkelilla (VISK § 801). Esimerkissä (6) lähteiden välistä vuoropuhelua lisää vielä se, että opiskelija viittaa virkkeen alussa edellä mainittuun ennen kuin hän käyttää kytkeänsä *myös*-partikkelia.

- 6) Kniivilä ja kumppanit painottavat --. Luukkaan mukaan **onkin** -- Luukka tuo esille -- **Tähän aiheeseen liittyen ottavat myös** Kniivilä ja kumppanit kantaa toteamalla seuraavaa -- Lieventely voi **myös** kohdistua Luukkaan mukaan -- Luukka esittää**kin** että --. (E23.)

Aineistosta käy ilmi, että kandidaattivaiheen opiskelijat suosivat nimenomaan *kin*-, *myös*- ja *lisäksi*-partikkeleja luodessaan tekstiin lähteiden välistä vuoropuhelua. Edellä mainitut ilmaukset viittaavat kuitenkin samassa suunnassa eteenpäin ja voidaankin pohtia, luovatko ne lähteiden välistä vuoropuhelua vai tekevätkö ne tekstistä vuoropuhelun sijaan hieman luettelomaisen. *kin*-, *myös*- ja *lisäksi*-partikkelit nimittäin kytkevät toki vuoroja toisiinsa, mutta kytkeä voi olla puhtaasti additiivista (ks. VISK § 803, § 1121).

Esimerkeistä (7) ja (8) puolestaan käy ilmi, että opiskelijat luovat lähteiden välistä vuoropuhelua myös kirjoittajakeskeisten lähdeviitteiden avulla. Esimerkissä (7) *olla samaa mieltä* -ilmaus osoittaa, että kaksi lähdeä suhtautuu johonkin asiaan samalla tavalla (ks. KS s.v. *olla*). *Jatkaa*-verbi esimerkissä (8) puolestaan antaa lukijalle vaikutelman, että jälkimmäisen lähteen kirjoittaja täydentää edellä esitettyä asiaa (ks. KS s.v. *jatkaa*). Tämän tyyppistä lähteiden välistä vuoropuhelun luomista ei kuitenkaan esiinny opiskeluesseissä näitä muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta.

- 7) Luukka (2002, 18) ja Kniivilä **ovat samaa mieltä** siitä, että – – (E29).
- 8) Kniivilä ym. (2007, 15, 18) mainitsee, että tieteellisen tekstin argumentointi on tutkimusraportoinnin ydinajatus, mikä tarkoittaa, että tekstissä esitetuille väitteille annetaan perusteluita. **Luukka (2002, 20) jatkaa**, että tieteellisen tekstin argumentointi tarkoittaa sitä, että –. (E29.)

Lähteiden välisen vuoropuhelun luomiseen liittyvistä haasteista huolimatta opiskelijat kuitenkin laajentavat tekstinsä dialogia lähteistä lainaamisen avulla ja pyrkivät osoittamaan, mikä ajatus on mistäkin. Opiskelijat eivät myöskään muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta raportoi suorien lainausten avulla lähteissä esitettyjä asioita, vaan he pyrkivät esittämään lähteissä esitettyjä asioita omin sanoin. Raportoidessaan epäsuorasti lähteissä esitettyjä asioita opiskelijat käyttävät pääasiassa asiakeskeistä lähdeviittaamista, sillä teksteissä olevista lähdeviitteistä 77 prosenttia on asiakeskeisiä lähdeviitteitä. Näistä lähdeviitteistä ei ole nähtävissä opiskelijoiden suhtautuminen lähteiden ääneen, joten lähteiden ilmaisemista voidaan pitää neutraaleina lähdemainintoina. Voidaankin todeta, että tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että opiskelijat suosivat pääsääntöisesti neutraaleja lähdemainintoja etäännyttävien lähdemainintojen sijaan. He siis referoivat aluksi lähteen asiaa ja merkitsivät referoinnin loppuun lähdeviitteen, kuten esimerkeistä (9–10) voidaan havaita.

- 9) Tieteellisen tekstin argumentatiivisuus tarkoittaa lyhyesti sitä, että kirjoittajan on kyettävä perustelemaan hyväksyttävällä tavalla esittämänsä väitteet. Tyypillisiä perustelemisen tapoja tieteessä ovat aikaisempiin tutkimuksiin viittaaminen, omien tutkimustuloksien esittäminen, sekä erinäisten tieteellisten päättelykeinojen käyttäminen. (**Kniivilä ym. 2007, 13.**) Samalla on kuitenkin tärkeää huomata, että eri tieteenaloilla on toisistaan poikkeavia konventioita siitä, mikä tarkemmin ottaen lasketaan hyväksyttäväksi argumentaatioksi. Sama pätee monesti myös tieteenalan sisäisten koulukuntien välillä. (**Luukka 2002, 16.**) (E21.)
- 10) Mikään muu tekstilaji ei nojaudu yhtä vahvasti intertekstualisuuteen kuin tieteellinen teksti (**Luukka 2002**). Intertekstualisuuden, eli aiempiin tutkimuksiin viittaamisen ansioista tieteelliset tekstit muodostavat keskustelujatkumon (**Kniivilä ym. 2007**). Tieteellistä tekstiä on yksinkertaisesti mahdotonta tuottaa viittaamatta aiempiin tutkimuksiin ainakin viidestä syystä: Ensinnäkin, viittaamalla kirjoittaja noudattaa tieteen ihannetta yhteisöllisyydestä, jonka mukaan kunnia ajatuksesta annetaan sille, jolle se kuuluu (**Luukka 2002**). Toiseksi, viittaaminen on tärkeä argumentointi keino. Oman tutkimuksen tuloksia voi vahvistaa muiden tutkijoiden saman

suuntaisten tuloksia raportoimalla tai korostaa omien tulosten eroavaisuutta aikaisempaan näkemykseen nähden. Kolmanneksi, lainattujen ajatusten ja näkökulmien ideana on luoda pohjalle omalle ajattelulle ja oman näkökulman jatkokehittelylle. Neljänneksi, viittaamalla muihin kirjoittajia liittyy tutkimuksensa osaksi jotain koulukuntaa tai suuntausta (**Luukka 2002; Kniivilä 2007**). Viidenneksi, viittaaminen on oman tutkimuksen markkinointia (**Luukka 2002**). Viittaamalla aikaisempiin tutkimuksiin kirjoittaja osoittaa, mitä kyseisestä aiheesta tiedetään - ja toisaalta, mitä ei tiedetä. Tiedonpuute on jo sinänsä vahva peruste tutkimukselle. (E28.)

Vaikka asiakaskeisten lähdeviitteiden käyttö on selvästi yleisempää, opiskeluesseissä käytetään lähteiden ilmaisemisessa myös kirjoittajakeskeisiä lähdeviitteitä. Kirjoittajakeskeisiä lähdeviitteitä on 23 prosenttia tekstissä olevista lähdeviitteistä, ja kiinnostavaa on se, että muutama opiskelija käyttää esseessään jopa ainoastaan kirjoittajakeskeisiä lähdeviitteitä (esimerkit 11–12).

- 11) **Kniivilä ja kumppanit painottavat** --. **Luukkaan mukaan** onkin -- **Luukka tuo esille** -- Tähän aiheeseen liittyen **ottavat** myös **Kniivilä ja kumppanit kantaa toteamalla** seuraavaa -- Lieventely voi myös kohdistua **Luukkaan mukaan** -- Luukka esittääkin että --. (E23.)
- 12) **Luukka (2002, 14) toteaa**, että --. **Luukka (2002, 15, 19) sanoo**, että --. Tieteellisen tekstin tyypillinen piirre on **Luukan (2002, 15) ja Kniivilä ym. (2007, 14) mukaan** --. **Luukka (2002, 19) pitää tärkeänä** --. Hyvä tieteellinen teksti on **Luukan mukaan** --. **Kniivilä ym. (2007, 14) mainitsee** vielä, että --. **Kniivilä ym. (2007, 15) mukaan** --. **Kniivilä ym. (2007, 18) korostaa** --. (E29.)

Edellä mainitut kirjoittajakeskeiset lähdeviitteet ovat asiakaskeisten lähdeviitteiden sijaan tämän tutkimuksen kannalta erityisen kiinnostavia, sillä niissä on nähtävissä kirjoittajan oma ääni. Asiakeskeisistä lähdeviitteistä nimittäin ei käy ilmi, miten kirjoittaja itse suhtautuu ja sitoutuu lähteeseen, joten ne ovat näin tulkittavissa täysin neutraaleiksi lähdemaininnoiksi. Sen sijaan kirjoittajakeskeisiä lähdeviitteitä analysoitaessa voidaan esimerkiksi tarkastella, käyttäkö opiskelija sitoutumisen astetta vähentäviä selkeästi etäännyttäviksi lähdemaininnoiksi tulkittavia ilmauksia. Lisäksi voidaan pohtia, voidaanko kirjoittajan käyttämät kirjoittajakeskeiset lähdeviitteet ylipäätään tulkita neutraaleiksi lähdemaininnoiksi vai näkykö kirjoittajan valitsemissa viittausverbeissä aina jollain lailla hänen suhtautumisensa ja sitoutumisensa lähteen asiaan, vaikka suhtautumisen teorian mukaan onkin olemassa täysin neutraaleiksi tulkittavia verbejä (ks. luku 3.2).

Opiskeluesseiden kirjoittajakeskeisissä lähdeviitteissä esiintyy kommunikatiivisia verbejä, kuten *puhua, muistuttaa, todeta, kehottaa, mainita, kirjoittaa, huomauttaa, tiivistää, esittää, sanoa, kertoa, ottaa kantaa* ja *esitellä*, ja mentaaliseen toimintaan viittaavia verbejä, kuten *haluta, ajatella, pitää tärkeänä, pohtia, olla samaa mieltä* ja *olla yhtä mieltä*. Lisäksi opiskelijat käyttävät konkreettiseen toimintaan viittaavia verbejä, kuten *listata, käyttää* ja

eritellä, sekä ilmauksia *jonkin mukaan* ja *jonkin mielestä*. Selkeästi käytetyin ilmaus opiskeluesseissä on *jonkin mukaan*. Se esiintyy pienoisesseissä 51 kertaa. Toiseksi käytetyin on verbi *tuoda esiin*, jota käytetään esseissä 17 kertaa, ja kolmanneksi käytetyin on verbi *todeta*, joka esiintyy aineiston lähdeviitteissä 13 kertaa. Muut, vähintään viisi kertaa aineistossa esiintyvät verbit, ovat *puhua*, *muistuttaa*, *mainita* ja *sanoa*. Muita verbejä ja ilmauksia esiintyy esseissä ainoastaan yksittäisiä kertoja.

Opiskeluesseissä olevia lähdemainintoja voidaan pääasiassa pitää melko neutraaleina lähdemainintoina, sillä kirjoittajan suhtautuminen lähteen ääneen ei selkeästi näy käytetyimmistä ilmauksista ja verbeistä: *jonkin mukaan*, *tuoda esiin*, *todeta*, *puhua*, *muistuttaa*, *mainita* ja *sanoa*. Näistä neutraaleimpana ja merkitykseltään väljimpänä kommunikaatioverbinä voidaan pitää *sanoa*-verbiä (VISK § 1476). Muut verbit, kuten *todeta*, *muistuttaa* ja *mainita*, välittävät kyllä tarkempaa tietoa kommunikoinnin tavasta (ks. VISK § 1476), mutta niistäkään ei ole kovin selkeästi nähtävissä kirjoittajan asennetta referoitavan esityksen esittäjään. Myös ne ovat siis tulkittavissa melko neutraaleiksi lähdemaininnoiksi (ks. Martin & White 2005: 104, 111–112). Ainostaan yksittäisistä verbeistä, kuten esimerkiksi *pyrkii* (esimerkki 13), *tavoittelee* (esimerkki 14) ja *kritisoida* (esimerkki 15), on selkeästi nähtävissä kirjoittajan suhtautuminen referoitavan esityksen ääneen. Näitä voidaankin pitää etäännyttävänä lähdemainintoina, jotka vähentävät sitoutumisen astetta.

- 13) Tätä kysymystä **pyritään** tarkastelemaan Luukan artikkelissa ”Mikä tekee tekstistä tieteellisen” (E20).
- 14) Luukka (ibid.) **tavoittelee** hiljaisella tiedolla sitä – – (E14).
- 15) Tätä on **kritisoinut** muun muassa feministiteoreetikko bell hooks, joka on omassa kirjoituksessaan tietoisesti hylännyt tieteelliset konventiot (E12).

Vaikka esseissä esiintyy muutama etäännyttäväksi lähdemaininnaksi tulkittava lähdemaininta, opiskelijat käyttävät kuitenkin pääasiassa melko neutraaleiksi tulkittavia lähdemainintoja kirjoittajakeskeisissä lähdeviitteissä. Erityisen neutraaleina lähdemainintoina voidaan kuitenkin pitää asiakeskeisiä lähdeviitteitä, sillä niistä ei käy lainkaan ilmi kirjoittajan suhtautuminen lähteen ääneen. Tosin seuraavasta esimerkistä (16) voidaan huomata, että myös asiakeskeinen lähdeviite voidaan luokitella sitoutumisen astetta vähentäväksi etäännyttäväksi lähdemaininnaksi, jos siitä voidaan tulkita kirjoittajan asenne referoitavien esitysten esittäjiin. Näin tekstissä kuuluu lähteiden äänien lisäksi myös kirjoittajan oma ääni.

- 16) **On jopa väitetty**, että kirjoitustaito on akateemiseen yhteisöön kuulumisen kannalta välttämättömyys (Luukka 2002, 13–14; Kniivilä, Lindblom-Ylänne ja Mäntynen 2007, 12–13) (E2).

Huomionarvoista myös on, että opiskelijoiden käytetyimpien verbien joukossa on lähinnä puhuttuun kieleen liittyviä kommunikointitapoja, kuten esimerkiksi verbejä *puhua* (esimerkki 17) ja *sanoa* (esimerkki 18). Kun opiskelijat kertovat sanatarkasti lähteen asiaa, he käyttävät puhuttuun kieleen liittyvien kommunikointitapojen sijaan pääasiassa kirjoitettuun kieleen liittyviä kommunikointitapoja, kuten esimerkiksi *kirjoittaa*-verbiä (esimerkit 19–20). Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että opiskelijoiden omassa tekstissään sanatarkasti esittämä asia on lähteessä nimenomaan kirjoitetussa, ei puhutussa muodossa.

- 17) – – Kniivilä ym. (2002, 19) **puhuvat** myös kirjoittajan oman äänen etsimisen ja harjaannuttamisen tärkeydestä (E22).
- 18) – – Luukka (2002) **sanoo**, että suuri osa tieteen puhettavan säännöistä on luonteeltaan niin sanottua hiljaisija sääntöjä. – – Kuten Luukka (2002) **sanookin**, tieteenalan teksteihin sosiaalistutaan opiskeluaikoina (E30)
- 19) Jotakuinkin yhtä mieltä on Luukka (2002, 14) **kirjoittaessaan**, että ”kyse ei ole yksinkertaisesta, mekaanisesta ilmiöstä. – – Kyse on siis akateemisiin käytäntöihin sosiaalistumisesta ja puhetapojen hallinnasta.” (Luukka 2002, 14.) (E25.)
- 20) Kniivilä ym. (2007, 18–20) **kirjoittavat** prosessikirjoittamisesta, jonka ”– – tavoitteena on toisaalta auttaa kirjoittajaa jäsentämään ja pohtimaan ajatuksiaan ennen kirjoittamista ja toisaalta analysoimaan, muokkaamaan rakentamaan niitä kirjoittamisen aikana uudelleen” (E2).

Edellä olen tarkastellut sitoutumisen teorian näkökulmasta sitä, miten opiskelijat käyttävät lähteitä opiskeluteksteissään, kuinka he laajentavat omaa tekstiään lähteiden avulla ja miten he luovat lähteiden välille vuoropuhelua. Tämän lisäksi tavoitteenani tässä tutkimuksessa on myös dokumentoida kandidaattivaiheen opiskelijoiden kirjoittamisen tasoa kandidaattivaiheen opintoihin kuuluvan pakollisen kirjoitusviestinnän kurssin jälkeen. Selvitän siis opiskelijoiden lähteiden käytön lisäksi sitä, ovatko opiskelijat ottaneet haltuun lähdeviitteiden teknisen merkinnän. Tämä on tutkimukseni kannalta olennaista myös siksi, että lähdeviitteiden tekninen merkintä on ohjannut minua tulkinnassani siitä, mitä moniäänisen sitoutumisen resursseista opiskelijat hyödyntävät opiskeluesseissään.

Kuten jo aiemmin totesin, vuoropuheluun liittyvistä haasteista huolimatta opiskelijat käyttävät esseissään lähteitä ja pyrkivät tekemään läpinäkyväksi, kenen ajatus milloinkin on kyseessä. Tapa, jolla opiskelijat lähteitä merkitsevät, ei kuitenkaan välttämättä ole kovin tarkka. Opiskelijat saattavat esimerkiksi merkitä lähdeviitteeseen ainoastaan lähteen

kirjoittajan (esimerkki 21) tai viitata koko lähdeteokseen (esimerkki 22) tai sen osaan (esimerkki 23).

- 21) Virallisesta viestinnästä puolestaan voidaan pitää hyvänä esimerkkinä **Minna-Riitta Luukkan tekstissään esille tuomia** lakitekstejä ja akateemisia tutkimustöitä. Epävirallinen ja virallinen kirjallinen viestintä eroavat toisistaan monin osin. Lisäksi molemmat viestinnän muodot pitävät sisällään useita alalajeja. – –Yhtenä tärkeimmistä tekijöistä Luukka mainitsee tekstin roolin työkaluna tiedeyhteisössä. Kirjoittaminen on tapa välittää tietoa ja toteuttaa vuoropuhelua yhteisön jäsenien kesken. – – Samalla **Luukka kertoo että** saksalaisperäinen konventio puolestaan keskittyy kirjoittajan ajatusten ja ajatusketjun avaaminen lukijalle. **Luukka käyttää oheista esimerkkiä, myös tuodakseen esille ajatuksen** etteivät tieteelliset tekstit ole vain määrämuotoisia, vaan muuttuvat kulttuurin muuttuessa. Kulttuurillisista eroista huomioimatta on hyvä havaita Kniivilän ja muut tekstissään esille tuoma perus järjestys asioiden esittämiselle. – – Tekstityyleiltään **Luukka tuo kirjoituksessaan esille** stereotyyppiset käsitykset, kuten monimutkaisuus, persoonattomuus ja kaavamaisuus. (E23.)
- 22) **Kirjan Tiede ja teksti (2007) mukaan** voimakas itsekritiikki on yksi kirjoittamisen esteistä (E3).
- 23) **Tiede ja teksti (2007) johdannon mukaan** tieteellistä kirjoittamista pidetäänkin yhtenä vaativimmista ilmaisun muodoista. – – **Kuten Tiede ja teksti (2007) johdannossa todetaankin** – – . (E13.)

Pääasiassa opiskelijat kuitenkin ilmaisevat sovittujen sääntöjen (ks. Hirsjärvi ym. 2010: 355–356) mukaisesti, milloin kyse on referoinnista, kuten esimerkeistä (24–25) käy ilmi.

- 24) Ei voida eritellä tarkasti, mikä tekee tekstistä tieteellisen eikä tällaisen tekstin rakentamiseen olekaan täydellistä opaskirjaa. Voidaan sanoa, että tieteellisessä tekstissä olennaista on vuoropuhelu tieteellisten lähteiden kanssa, mutta tieteellinen teksti ei koskaan anna lopullisia ratkaisuja esitettyihin kysymyksiin, vaikka perustuukin yleensä tieteelliseen tutkimukseen. (**Luukka 2002, 14-23.**) Tieteellisen tekstin tulee olla virheetöntä, ymmärrettävää ja samalla loogista, mutta näiden määritelmien toteutuminen ei vielä tarkoita, että teksti olisi tieteellistä. Oleellisinta on sisältö eli uusi tieteellinen tieto. (**Kniivilä, Lindblom-Ylänne & Mäntynen 2007, 12.**) (E31.)
- 25) Tiedettä ja tieteellistä tietoa ei olisi olemassa ilman tieteellistä tekstiä (**Luukka 2002, 13**). Tämän vuoksi on tärkeää oppia kirjoittamaan tieteellisesti opintojen aikana, sillä ilman taitoa tuottaa tieteellistä tekstiä ei ole edellytyksiä liittyä osaksi tiedeyhteisöä ja osallistua sen keskusteluun. Tieteellisen tekstin tuottaminen ei ole kuitenkaan vain muotoseikkojen opettelua, vaan akateemisten kirjoituskäytäntöjen omaksuminen edellyttää myös tieteen tekemisen käytäntöjen hallitsemista (**Luukka 2002, 14**). (E5.)

Paikoin esseistä on kuitenkin vaikea tulkita lähdekirjallisuuteen perehtymättä, kenen ajatuksesta on kyse, sillä lähdeviitteitä ei ole merkitty kovin täsmällisesti. Lähdeviitteiden tekninen merkintä ei siis ole kandidaattivaiheen opiskelijoilla välttämättä kovin hyvin hallussa, ja lähdeviittauksen perussäännön hallinta saattaa horjua, kuten esimerkeistä (26–28) voidaan havaita.

- 26) Tieteellisissä teksteissä kirjoittajan myös odotetaan olevan kohtelias. Oman työn esiintuonnissa ja markkinoinnissa täytyy kiinnittää huomiota siihen, ettei astu muiden **varpaille** (**Luukka 2002, 22.**) (E37.)

- 27) Tieteellinen teksti rakentuu aina muiden tieteellisten tekstien varaan. Lähdeviittausten avulla oma teksti liitetään osaksi jotain teoria- ja tutkimusperinnettä ja muodostetaan erilaisia koulukuntia, mikä on osa tiedeyhteisön sisäistä kommunikointia. Tieteellinen teksti on ikään kuin dialogia tutkijan ja erilaisten aiempien tutkimusten välillä. (Kniivilä ym. 2007, 16; Luukka 2002, 19-20). – – Aloitteleva kirjoittaja joutuu toki näkemään vaivaa opetellakseen nämä konventiot, mutta niistä on kuitenkin hyötyä: ne toimivat hyvänä käytännön ohjenuorana tekstiään suunnittelevalle noviisikirjoittajalle. Myös tiedonhaku on helpompaa, kun tekstit noudattavat samaa rakennetta. (Kniivilä ym. 2007, 14-15; Luukka 2002, 15-16.) (E7.)
- 28) Kuten edellä todettiin, tieteellisiin teksteihin liittyy omanlainen kielenkäyttönsä ja rakenteelliset konventiot. (Kinnunen & Löytty 2002, 15–17). Nämä ovat asioita, jotka noviisikirjoittajan tulee omaksua aluksi. Tieteelliseen kielenkäyttöön kuuluu myös asioiden **abstrahointi** (Kinnunen & Löytty 2002, 18). (E15.)

Seuraavasta esimerkistä (29) käy myös ilmi, että välillä opiskelijoille on myös epäselvää, mitä tietoja lähteestä merkitään tekstiin ja mitä lähdeluetteloon. Lähdeviitteiden merkintä ei myöskään ole aina johdonmukaista.

- 29) Kirjoitus 'Mikä tekee tekstistä tieteellisen', sekä Kirjan 'Tiede ja teksti Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen' tekijöinä Sonja Kniivilä, Sari Lindblom-Yläne, Anne Mäntynen alkaa osuvalla kuvauksella kirjoittamisen merkityksestä, ohessa siitä otos ' Kirjoittaminen on Kulttuurissamme arvostettua toimintaa, jolla muokataan todellisuutta ja sitä koskevia käsityksiä. Samalla kirjoitus työ muokkaa tekijäänsä ja kantaa mukanaan viestiä hänestä' (**Tiede ja teksti(2007) luku 1 S.13 Kirjoittaneet: Kniivilä, Lindblom-Yläne ja Mäntynen**). Kniivilä ja kumppanit tuovat kirjoituksessaan esille juuri lähdeaineiston käytön tekniikan merkityksen akateemisessa kirjallisuudessa lisäksi he korostavat argumentin rakentamisen tärkeyttä ja muutoseikkoja (**Tiede ja teksti(2007) luku 1 S.14-15 Kniivilä, Lindblom-Yläne ja Mäntynen**). (E23.)

Opiskelijoilla on ongelmia myös siinä, mitä tietoja lähteestä merkitään tekstiin, silloin, kun opiskelijat käyttävät lähteenä kokoomateoksessa olevaa artikkelia. Tällöin he eivät välttämättä merkitse tekstiin artikkelin kirjoittajaa, vaan kokoomateoksen toimittajat, kuten esimerkit (30–31) osoittavat.

- 30) Ensinnäkin tieteellisen tekstin piirteisiin kuuluu sille ominainen kielenkäyttö ja konventionaalisuus (Kinnunen & Löytty 2002, 15–17). – – Vaikka tieteellisestä tekstistä on löydettävissä tietynlaisia kielenkäyttötapoja, tekstistä tekee tieteellisen lopulta ne merkitykset, joita kieli teksteissä tuottaa (Kinnunen & Löytty 2002, 17). (E15.)
- 31) Osatakseen tuottaa tieteellistä tekstiä kirjoittajan täytyy ymmärtää ja sisäistää tieteen tekemisen ja sitä kautta tieteellisten puhetapojen pelisäännöt (Kinnunen&Löytty 2002, 14). – – Prototyyppisten rakenteiden mukaan teksti koostuu johdannosta, teoriataustasta, menetelmistä, aineiston käsittelystä, tuloksista, pohdinnasta ja lähdeluettelosta (Kinnunen&Löytty 2002, 16). (E39.)

Esimerkissä (32) opiskelija tosin tuo esille, että kyse on artikkelin kirjoittajan ajatuksista käyttämällä kirjoittajakeskeistä lähdeviitettä. Hän on kuitenkin yhdistänyt kirjoittajakeskeiseen lähdeviitteeseen asiakkeksen lähdeviitteen, jossa hän on merkinnyt lähteeksi kokoomateoksen toisen toimittajan.

- 32) Tätä kysymystä pyritään tarkastelemaan **Luukan artikkelissa** ”Mikä tekee tekstistä tieteellisen”. **Hänen mukaansa** täydellistä oikeaa vastausta on lähes mahdotonta antaa, mutta hän muistuttaa, että eri tieteenaloilla on tähän erilaiset käytänteet (**Kinnunen, M.** 2002, 14). (E20.)

Tarkasteltuani kandidaattivaiheen opiskelijoiden lähteiden käyttöä voin yhteenvedona todeta, että kandidaattivaiheen opiskelijoiden tekstit ovat intertekstuaalisia, sillä niissä kaikuvat muut tekstit. Tekstit ovat siis moniäänisiä. Tämä sinällään on odotuksenmukaista, sillä jo tehtävänanto (liite 1) ohjaa opiskelijoita käyttämään annettuja lähteitä tekstissään. Opiskelijat kuitenkin pyrkivät noudattamaan tieteellisen diskurssin pelisäännöistä myös läpinäkyvyyden periaatetta osoittamalla pääasiassa neutraalien lähdeviitteiden avulla, mikä ajatus on mistäkin. Läpinäkyvyyden periaatteen hallinta tosin vielä hieman horjuu kandidaattivaiheen opiskelijoilla, mikä on odotuksenmukaista, sillä lähteiden merkintä tieteelliseen tyyliin poikkeaa lukiossa opitusta tavasta (ks. Mäntynen 2009: 156).

Kiinnostavaa on kuitenkin ennen kaikkea se, että vaikka päällisin puolin tarkasteltuna kandidaattivaiheen opiskelijoiden esseissä vaikuttaa olevan lähteiden välistä vuoropuhelua, ei lähteiden välinen vuoropuhelu kuitenkaan ei täysin toteudu ja opiskelijoiden esseissä on pääasiassa listattu lähteistä löytyviä tietoja ilman, että niitä on yhdistelty mitenkään. Esseisiin tuntuu siis rakentuvan lähteiden välisen vuoropuhelun sijaan luettelo lähteissä esitetyistä asioista, ja lukijan on vaikea havaita esitettyjen asioiden välisiä yhteyksiä.

5.2 Opiskelijoiden oman äänen käyttö

Sen lisäksi, että kandidaattivaiheen opiskelijoiden opintoihin liittyvissä teksteissä kaikuvat lähteiden äänet, on teksteissä kuultavissa myös kirjoittajan oma ääni. Suhtautumisen teorian termein opiskelijoiden oma ääni kuuluu opiskeluesseissä pääasiassa oman kannan osoittamisen ja harkitsemisen avulla.

Oman kannan osoittamisen avulla kirjoittaja ilmaisee mielipiteensä ja sitoutuu sanomaansa. Lisäksi oman kannan osoittamisen avulla kirjoittaja voi osoittaa, että esitetty asia on hyvin todennäköinen. Oman kantansa voi osoittaa lausumalla oman käsityksensä tai julistamalla, vakuuttamalla ja vahvistamalla tai olemalla samaa mieltä tai osittain samaa mieltä lähteen kanssa sekä kannattamalla lähdeä ja tukeutumalla siihen. (Martin & White 2005: 117–125, 135.) Pääasiassa kandidaattivaiheen opiskelijat osoittavat opiskeluesseissään

oman kantansa lausumalla oman käsityksensä. He eivät siis juurikaan tuo esiin omaa näkemystään suhteessa lähteiden ääniin käyttämällä moniäänisen sitoutumisen resursseista esimerkiksi kannattamista vaan esittävät oman näkemyksensä lähteiden äänistä irrallisina. Lausumalla omat näkemyksensä opiskelijat painottavat omaa näkökulmaansa ja osoittavat korkeaa sitoutumisen astetta esittämäänsä asiaan. Samalla he rajoittavat dialogisia vaihtoehtoja ja supistavat tekstin dialogista tilaa. Esseissä esiintyvät oman käsityksen lausumat ovat kuitenkin tulkittavissa pääasiassa neutraaleiksi, ei julistaviksi. Voidaan siis puhua nimenomaan oman käsityksen lausumisesta, ei julistamisesta. Lisäksi asteittaisuuden systeemin näkökulmasta tarkasteltuna ilmaisuja voidaan pitää intensiteetiltään keskitasona, sillä ne eivät juuri saa intensiteettiä vahvistavia ilmauksia. Näitä tapauksia kuvaavat seuraavat esimerkit (33–35).

- 33) Tieteellisen tekstin käsitteellisyys kehittyä tieteen kehittyessä. Tiede rakentuu vanhan tieteen pohjalta ja samalla aikaisemmat käsitteet johtavat uusien käsitteiden syntyyn. (E38.)
- 34) Tiede levittyy ja kehittyä teksteinä, joten tieteellisten tekstien lukemisen ja tuottamisen taito ovat pitkä ja tärkeä oppimisprosessi kenelle tahansa tiedeyhteisön jäseneksi liittyvälle. Tekstit ovat olennainen osa tieteellistä vuorovaikutusta, ja nämä tiedon ilmaisun ja perille viemisen keinot on novisiikirjoittajan opittava tieteellistä tekstiä kirjoittaessaan. (E35.)
- 35) Ihminen syntyy, kehittyä, kasvaa ja käy läpi eri kehitysvaiheita. Ensin kaikkea ympärillä olevaan luotetaan absoluuttisesti, asioita pidetään muuttumattomana ja niihin uskotaan ilman suurempaa epäilyä. Tämä on tärkeää kyseisessä vaiheessa, sillä – – Kävelemään oppiminen auttaa ihmisen omille jaloilleen, tutkimaan itse ja kokeilemaan. Ihminen etsii ja rakentaa itseään persoonana ja etsii omaa paikkaansa maailmassa ja yhteiskunnassa. Ihmisen kehitys on verrattavissa tieteilijänä kehittymiseen. Tieteilijäksi ei synnytä, vaan tieteilijäksi kehitytään. Vaikka tieteilijältä oletetaan tieteelle olennaisia tapaa toimia, kyseenomaiset taidot eivät ole sisäsyntyisiä, niitä tulee harjoitella. Kriittisyys, objektiivisuus sekä tieteelle ominaisen kielen käyttö tarvitsevat kehitystä. Konventioiden, oikeanlaisen rakenteen ja tekstistä esille tulevan merkityksen huomioiminen ovat taitoja, jotka harjaantuvat eikä niitä hallita alussa, yliopistosta valmistuttaessa tai vielä työelämän alkumetreillääkään. Taitojen kehittymiseen vaaditaan aikaa ja lukuisia kehitysvaiheita. Vasta näiden kehitysvaiheiden jälkeen tieteilijä on valmiimpi luomaan timanttista tekstiään. (E36.)

Kuitenkin muutamia kertoja (esimerkit 36–39) opiskelijat lausuvat oman käsityksensä edellä olevia esimerkkejä (33–35) voimakkaammin, sillä he käyttävät intensiteettiä korottavia ilmauksia, kuten esimerkiksi *erittäin* (esimerkki 36), *erityisen* (esimerkki 37), *hyvin* (esimerkki 38) ja *todella* (esimerkki 39). Tästä huolimatta on merkille pantavaa, että vaikka opiskelijat käyttävät muutaman kerran edellä kuvattuja intensiteettiä vahvistavia ilmauksia lausussaan omaa käsitystään, oman käsityksen lausumisen ilmaisut eivät kuitenkaan pääasiassa ole tulkittavissa erityisen julistaviksi eikä voida puhua oman käsityksen julistamisesta.

- 36) Myös tämän takia tekstien lukeminen on **erittäin** tärkeää kirjoitustaidon kehittymisen kannalta. – – Tieteellinen kirjoitustaito on siis **erittäin** tärkeää – –. Muihin tekstilajeihin verrattuna kirjoittajan on **erittäin** tärkeää ottaa huomioon – –. (E26.)
- 37) **Erityisen** tärkeää on se, että – – (E1).
- 38) Tieteellisiä artikkeleita luetaan **hyvin** harvoin muualla, kuin opiskellessa, joten vaikka aloittelevalla onkin usein paljon kokemusta teksteistä sinänsä, on tieteellinen teksti kaikessa kurinalaisuudessaan **hyvin** vaikea laji (E10).
- 39) On **todella** vaikea muodostaa omasta pohdinnasta tieteellistä, koska – – (E31).

Huomionarvoista on, että suhtautumisen teorian termein opiskelijoiden oman käsityksen lausumiseksi tulkittavat ilmaukset eivät kuitenkaan välttämättä ole aidosti opiskelijoiden omaa käsitystä, vaan ne näyttävät olevan esimerkiksi luettujen lähteiden pohjalta syntyneitä käsityksiä. Näitä katkelmia ei kuitenkaan ole merkitty esimerkiksi lähdeviitteiden avulla suhtautumisen teorian termein lähdemaininnoiksi, joten olen tulkinnut ne tässä tutkimuksessa opiskelijoiden oman käsityksen lausumiseksi. Esimerkiksi kuitenkin seuraavissa esimerkeissä (40–41) omaksi käsitykseksi tulkittavat ilmaukset on esitetty opiskelijoille annetussa lähdekirjallisuudessa (ks. esim. Luukka 2002b), joten sen sijaan, että opiskelija aidosti lausuisi oman käsityksensä, on oman käsityksen lausumiseksi tulkittava ilmaus lähellä referointia ja lähteiden ilmaisemista. Tämänäyttäviä tapauksia esiintyy aineistossa melko paljon. Tällöin ei varsinaisesti ole dialogin supistamisesta oman kannan osoittamisen keinoin vaan ennemminkin oman tekstin laajentamisesta lähteitä ilmaisemalla.

- 40) **Tiede levittyy ja kehittyy teksteinä, joten tieteellisten tekstien lukemisen ja tuottamisen taito ovat pitkä ja tärkeä oppimisprosessi kenelle tahansa tiedeyhteisön jäseneksi liittyvälle. Tekstit ovat olennainen osa tieteellistä vuorovaikutusta – –.** (E35.)

- 41) Luukan (2002, 14) mukaan ”eri yhteisöillä ja ammattiryhmillä on omat viestintätapansa, joiden noudattaminen kuuluu yhteisön pelisääntöihin”. **Tiedemaailmassa viestintätapana käytetään usein kirjoittamista, jonka säännöt oppii vähitellen, kun osallistuu tiedeyhteisön toimintaan.** Kniivilä ym. (2007, 12) tuo esiin, että ”kirjoittaminen on yksi tärkeimpiä tapoja vaikuttaa tiedeyhteisöön”. – –

Luukan (2002, 13) mukaan tiedeyhteisön toiminta on vuorovaikutteista ja keskeisessä roolissa on tieteellisten tekstien julkaiseminen, joka on myös yhteisöön kuulumisen edellytys. **Tiedeyhteisössä oppii tuntemaan toisensa esimerkiksi julkaistujen kirjoitusten avulla ja siellä myös saadaan palautetta omista kirjoittamisista. – –**

Luukka (2002, 14) toteaa, että tieteellisen tekstin tuottaminen on haasteellista, koska tieteen ala sekä tieteen puhetapa pitää ymmärtää ja sisäistää ennen kuin voi oppia tuottamaan akateemisen alan tieteellistä tekstiä. **Tieteen kielen ja puhettavan oppiminen vaatii osallistumista yhteisön toimintaan, lukemaan ja kirjoittamaan tekstejä sekä keskustelemaan niistä. – –**

Luukka (2002, 15, 19) sanoo, että ”tekstin tieteellisyys syntyy tutkimusprosessin lopputuloksena – se edellyttää tietynlaista tapaa työskennellä ja ajatella”. **Yhteisöllisyyden vuoksi kirjoittaja rakentaa tieteellisessä tekstissä ajatteluaan ja kirjoitustaan aiemmin julkaistujen teorioiden**

varaakaan tai ajattelee niistä eri tavoin ja suhteuttaa omat tuloksensa ja havaintonsa aikaisemmin julkaisujen tutkimusten tuloksiin. – –

Kniivilä ym. (2007, 15, 18) mukaan kriittisyys kuuluu tieteellisen tekstin ominaisuuksiin, joten tutkimuksen ja sen tekstin on kestettävä kriittistä tarkastelua. Tieteellistä tekstiä kirjoittaessa joutuu Luukan (2002, 22 - 23) mukaan ottamaan kantaa aikaisempiin tutkimuksiin ja varautumaan siihen, että omaakin tekstiä kritisoidaan. **Tieteellisessä tekstissä käytetään usein etenkin omien tulkintojen varmuusasteiden lievennystä, ”takaporttia”, koska tiedeyhteisössä ajatellaan niin, että totuus voi muuttua, joten omaakaan tutkimustulosta ei voi esittää lopullisena tieteen tuloksena. Tyypillistä tiedeyhteisön toimintaa näyttää olevan, että joidenkin kirjoittajien ajatuksia voidaan lieventää, mutta joidenkin ajatuksia taas esitetään totuuksina.** (E29.)

Edellä olevasta esimerkistä (41) voidaan myös havaita, että opiskelijoiden teksteissä ei välttämättä rakenneta kovin sujuvaa vuoropuhelua kirjoittajan oman äänen ja lähteiden välille. Esimerkissä (41) vuoropuhelu tuntuukin rakentuvan lähinnä sisällön kautta, sillä tekstissä ei esiinny semanttisia suhteita ilmaisevia merkitsimiä, kuten erilaisia konjunktioita ja konnektiiveja (ks. VISK § 820), lähdemainintojen ja oman käsityksen lausumiseksi tulkittavien ilmausten välillä. Tämä näyttäisi olevan aika tyypillistä opiskeluesseille.

Kirjoittajan ja lähteiden välinen vuoropuhelu vaikuttaisi opiskeluesseissä syntyvän esimerkiksi siitä, että kirjoittaja tarkastelee tai pohtii lähteissä esitettyjä asioita esseiden tehtävänannossa (liite 1) ohjeistetusta näkökulmasta. Rakentaessaan tämäntyyppistä vuoropuhelua tekstiinsä kirjoittaja tuo ensin esiin lähteessä esitetyn ajatuksen ja tarkastelee tai pohtii asiaa sen jälkeen valitsemastaan näkökulmasta, kuten esimerkeistä (42–47) voidaan havaita. Tällöin opiskelija hyödyntää moniäänisen sitoutumisen resursseista sekä lähteiden ilmaisemista että oman kannan lausumista. Huomionarvoista myös on, että oman äänen käyttöön näissä tapauksissa liittyy oman käsityksen lausumisen lisäksi moniäänisen sitoutumisen resursseista myös harkitseminen, mikä antaa vaikutelman tekstilajille tyypillisestä pohdiskelevuudesta. Kirjoittaja siis pehmentää oman käsityksen lausumista modaaliapuverbin sisältämien verbiketjujen, kuten esimerkiksi *voi olla*, tai mahdollisuuden ja todennäköisyyden ilmaisemien, kuten esimerkiksi *varmaan*-partikkelin, avulla. Tätä kuvaavat esimerkit (44–47).

- 42) Tieteellisessä puhettavassa maailmaa ja sen ilmiöitä kuvataan käsitteellistävasti (Luukka 2002; Kniivilä ym. 2007). Se tarkoittaa konkreettisen ilmiön pysäyttämistä ja rajaamista käsitteiksi (Kniivilä ym. 2007). **Noviisikirjoittajan kannalta se edellyttää – –.** (E28.)
- 43) Usein tieteellinen teksti pyrkii esittämään jonkin teorian – – . – – auktoriteettien kumoaminen nähdään suotavana asiana, koska jos tässä onnistutaan, niin tiede pääsee kehittymään. Mikään auktoriteetti ei ole ikuinen. (Kinnunen, M. 2002 20). **Aloittelijan on kuitenkin hankala lähteä kumoamaan oman tieteenalansa auktoriteetteja – –.** (E20.)
- 44) Luukka puhuu myös tiedesuomelle tyypillisestä kielestä, jota hän kuvaa sanoilla abstrakti, objektiivinen, staattinen ja epämääräinen (Luukka 2002, 17). **Tämä on varmasti monen**

aloittelevan kirjoittajan ja lukijan käsitys tieteellisestä tekstistä. – –. Luukka (2002, 18) perustelee tätä vaikealta tuntuvaan kirjoitustyyliä sillä, että tieteellinen ajattelutapa pyrkii ilmiöiden esittämiseen tieteellisten käsitteiden avulla. Tieteellinen teksti raportoi tietoa, joka on hankittu käyttämällä tieteellisiä menetelmiä. Siksi ilmiötkään eivät olisi samoja, jos ne ikään kuin purettaisiin arkikielelle. Asioiden esittäminen tieteellisten käsitteiden avulla mahdollistaa niiden käsittelyn ja vertailun suhteessa toisiinsa. Tästä syystä oman alan käsitteet olisivat tuntea huolella. (Luukka 2002, 19.) **Ja tästä syystä aloitteleva lukija ja kirjoittaja kohtaa paljon haasteita lukiessaan tieteellistä tekstiä.** – –.

Muiden tekstien ja tutkimusten tuntemista pidetään akateemisen pätevyyden ehtona ja mittarina (Luukka 2002, 25). **Tästä seuraa monen aloittelevan kirjoittajan, esimerkiksi minun, murheenkryyni.** – –

Luukan (2002,20) mukaan viittauksen perussääntönä on kertoa tarkasti kuka, missä ja milloin on jotain kirjoittanut. Muiden teksteihin viittaamisella on Luukan mukaan myös muita tehtäviä kuin jonkun ajatuksen alkuperän selvittäminen. Viittaaminen voidaan nähdä argumentointina, mikä antaa omalle tekstille uskottavuutta. Viittaaminen myös osoittaa sen, mitä aiheesta jo tiedetään, mistä lähdetään liikkeelle ja mitä vielä on selvittämättä. Kuitenkaan mihin vain ei voida sokeasti viitata, sillä tieteellisiin ihanteisiin kuuluu myös kriittinen suhtautuminen ja epäily. Kirjoittajan tulisi pystyä perustelemaan kaikki väitteensä. (Luukka 2002, 20.) **Tämä on taas kohta, mikä varmasti on aloittelevalle kirjoittajalle haastavaa. Kun vasta itse on noviisi tiedemaailmassa, on hankala löytää ne kohdat, joihin tulisi kriittisesti suhtautua ja etsiä tarkempia perusteluita.** Tieteen pelisääntöihin kuuluu kaiken kaikkiaan varmuusasteen lieventely ja se, ettei omia tuloksiaan saa esittää lopullisina tuloksina (Luukka 2002, 22-23). **Noviisikirjoittajalle tämä tuskin omassa kirjoittamistyössä on hankalaa, pikemminkin itse luulen että omia tuloksiaan olisi hankala esittää kovin varmoina tuloksina.** – –

Tieteen ihanteisiin kuuluu objektiivisuus ja puolueettomuus, mikä vaikuttaa siihen, kenen nimissä tekstissä puhutaan. Kuitenkin kirjoittaja voi tekstissä käyttää sekä passiivia että aktiivia, tai tekstin toimijaksi voidaan asettaa kenet tahansa käyttämällä niin sanottua nollapersoonaa. (Kniivilä ym. 2007, 17.) **Aloittelevan kirjoittajan voi olla hankala tietää,** milloin on sopiva käyttää mitään muotoa niin, että objektiivisuus säilyy, mutta kuitenkin myös niin että tarvittaessa tekstistä käy ilmi tutkijan oma toiminta. – –

Luukan mukaan monimutkainen asian ilmaiseminen on helpompaa kuin lyhyt ja ytimekäs tapa. Hänen mukaansa ytimekäs ja selkeä kirjoittaminen vaatii nimittäin asian ymmärtämistä ja ajattelua, ei pelkkää ylös kirjaamista. (Luukka 2002, 26.) **Tässä varmaan on se suurin ongelma ja haaste aloittelevalle tieteellisen tekstin kirjoittajalle.** (E8.)

- 45) Kirjoittajan tulee viitata aiempiin tutkimuksiin ja muodostaa tästä vanhan ja uuden tutkimustiedon kohtaamisesta vuoropuhelua, dialogisuutta (Kniivilä ym. 2012,16). **Aiempiin tutkimuksiin viittaaminen voi olla noviisikirjoittajalle haastavaa,** sillä – –. (E1.)
- 46) Kirjoittamiseen kannattaa valmistautua huolellisesti (Väliverronen 2002, 84). **Se voi olla haaste lukijasta akateemiseen maailmaan siirtyneelle, jos kirjoitustilanteet ovat aiemmin olleet kiireisiä esseekokeita ja oppitunnilla kirjoittamista.** (E34)
- 47) Tieteellisessä tekstissä käsitteitä on käytettävä systemaattisesti, mikä johtaa usein saman sanan toistamiseen useita kertoja (Luukka 2002, 19). **Tämä voi olla ensimmäisiä tieteellisiä tekstejään kirjoittavalle hankalaa,** - - Tieteellinen teksti on muita tekstejä enemmän riippuvainen intertekstuaalisuudesta. Tieteellistä tekstiä kirjoittaessa on tärkeää onkin tuntea viittauskäytäntö. (Luukka 2012, 19 - 20). **Vaikka viitteiden käyttäminen oikein voikin tuntua aluksi työläältä, muiden ajattelun lainaaminen myös helpottaa noviisikirjoittajan työtä.** (E5.)

Opiskelijoiden oma käsityksen ilmaukset näyttäisivät tämän tutkimuksen perusteella olevan myös synteesejä ja tulkintoja lähteistä luetun pohjalta. Muun muassa seuraavissa esimerkeissä (48–50) oman käsityksen lausumisessa on kyse lähdemainintojen pohjalta

tehdystä päätelmästä ja synteisistä, mikä käy ilmi siitä, että opiskelijat tuovat ensin esiin lähteissä esitettyjä asioita ja sen jälkeen osoittavat oman päätelmänsä lähteiden pohjalta pääasiassa *siis*-konnektiivin (esimerkit 48–50) avulla (ks. VISK § 1132). Edellä mainittu konnektiivi ilmaisee päätelemistä, joten opiskelijan omaksi käsitykseksi tulkittava ei välttämättä olekaan aidosti opiskelijan oman käsityksen ilmaus vaan päätelmä ja synteisi luetusta. Tämä on yksi tapa, miten opiskelijat luovat opiskeluesseisiinsä vuoropuhelua kirjoittajan ja lähteiden välille.

- 48) Tieteelliselle tekstille on tärkeää objektiivisuus ja puolueettomuus, joiden voisi sanoa olevan ihanteellisimpia ominaisuuksia tutkimukselle (Kniivilä ym. 2012, 17). Tiede ei *siis* saa asettua kenenkään puolelle tai suosia ketään, vaan sitä tulee tehdä vilpittömästi. (E1.)
- 49) Tieteellinen kirjoittaminen edellyttää kokonaisen ajattelu- ja työskentelytavan omaksumista, sillä tekstin tieteellisyys syntyy näiden kahden lopputuloksena (Luukka 2002). Ajattelun kehittyminen ja kirjoitustyöskentely nivoutuvat kehämäiseksi tapahtumaksi: ajatustyöskentely kehittää kirjoitustaitoa ja kirjoitustyöskentely kehittää ajattelua jäsentämällä ajatuksia ja tuomalla uusia ideoita (Kniivilä ym. 2007). Tieteellisen tekstin tuottaminen vaatii *siis* ajattelun kehittämistä, joka toteutuu tiedostamalla ja hyväksymällä tieteellisen kirjoittamisen prosessiluonteisuus. (E28.)
- 50) Luukan (2002, 13) mukaan tutkijat eivät akateemisessa maailmassa pääse pitkälle ilman tieteellisen kirjoittamisen taitoa, koska kirjoitettu versio tutkimuksesta konkretisoi tutkimuksen yleisölle sekä muille tutkijoille. Kirjoittaminen *siis* näyttelee erittäin suurta osaa tutkijan elämässä – –. (E3.)

Opiskelijoiden oman käsityksen lausuminen on aiempaa aidompaa heidän ilmaistessaan omia mielipiteitään. Esseissä esiintyykin melko paljon mielipiteen ilmaisulle tyypillisiä keinoja, kuten esimerkiksi *mielestäni*-adverbiaali (esimerkit 51–53) ja *pitää*-verbi (esimerkki 53). Mielipiteen ilmaisulle tyypillisiä keinojen voidaan toisaalta ajatella korostavan subjektiivisuutta ja lisäävän opiskelijan sitoutumisen astetta. Toisaalta mielipiteelle tyypillisten ilmausten käyttöön voi liittyä myös harkitseminen, jolloin opiskelija antaa ilmaisua käyttämällä tilaa myös muille mahdollisille näkemyksille ja laajentaa näin omaa tekstiään.

- 51) **Mielestäni** tekstissä mainitut vinkit ja niksit ovat äärettömän tärkeitä kokemattomalle kirjoittajalle, vaikkakin tarkempaan hiomiseen liittyviä asioita tulee ottaa myös huomioon (E17).
- 52) Näin on myös **minun mielestäni** tieteellisten tekstien kohdalla. **Mielestäni** rakenteen prototyypin olemassaolo helpottaa kirjoittamistyötä, sillä se selventää esimerkiksi mitä aineksia johdannon pitäisi pitää sisällään. (E33.)
- 53) **Itse en ainakaan pidä** tätä järjestelmällisyyttä hankalana, vaan minusta on helpompi kirjoittaa – –. **Mielestäni** *siis* konventionaalisuus on – –. – – se tulee ajan myötä varmasti tutuksi jokaiselle noviisikirjoittajalle, joten tätä **en pidä** mitenkään kovin suurena haasteena. – – Tämä on **mielestäni** – –. **Mielestäni** aloittelevan kirjoittajan kannattaa paneutua – –. **Mielestäni** aloittelevan kirjoittajan on – –. (E4.)

Mielipiteen ilmaisu on myös yksi tapa, jolla opiskelijat luovat esseissään vuoropuhelua oman äänen ja lähteiden välille. Opiskelija siis hyödyntää ensin moniäänisen sitoutumisen resursseista lähteen ilmaisemista ja sen jälkeen oman käsityksen lausumista kertoessaan oman mielipiteensä asiasta, kuten seuraavasta esimerkistä (54) voidaan havaita.

- 54) Kniivilän ym. (2007) mukaan tieteelliselle tekstille on tyypillistä konventionaalisuus eli sopimuksenvaraisuus. Heidän mukaansa – –. **Mielestäni** rakenteen prototyypin – –.

Mielipiteiden lisäksi opiskelijoiden aidoiksi oman käsityksen lausumisiksi ovat tulkittavissa katkelmat, joissa opiskelijat kertovat omista kokemuksistaan ja antavat esimerkkejä (esimerkit 55–61). Tällöin opiskelijat kirjoittautuvat tekstiin käyttämällä esimerkiksi yksikön 1. persoonan verbimuotoja, kuten esimerkeistä (56–61) voidaan havaita. Lisäksi opiskelijat käyttävät esimerkiksi *minä*-persoonapronominia (esimerkki 56–58), *itse*-refleksiivipronominia (esimerkit 57–61) ja possessiivisuffiksia (esimerkit 55–61). Näiden käytön voidaan ajatella laajentavan omaa tekstiä ja antavan tilaa muillekin näkökulmille. Kyse on tällöin yhdestä vaihtoehdosta muiden vaihtoehtojen joukossa. Toisaalta omakohtaisuuden ilmausten voidaan ajatella myös osoittavan melko korkeaa sitoutumisen astetta sanottuun, jolloin voidaan myös ajatella, että opiskelija supistaa omakohtaisuuden avulla dialogia, sillä hän painottaa omaa näkökantaansa, korostaa omaa positiotaan, supistaa tekstinsä näkökulmia ja rajaa keskustelukumppaneitaan.

- 55) **Omasta kokemuksestani** viitteet ovat yksi vaikeimmista asioista – – (E33).
- 56) Tämän **minä** ainakin **sain huomata** jo heti yliopiston ovet ensimmäisenä päivänä **avattuani**. Lukiossa monesti tuntui, että vain tekstin pituus ratkaisi arvosanan. Arvosanoja kalasteltiin nenä kiinni koepaperissa istuen koko koeajan. Äidinkielen esseissä ja tekstitaidon kokeissa pyrittiin hienoihin sanavalintoihin ja koukeroiseen kielenkäyttöön, ja hups, tekstiä syntyikin parhaimmillaan viisi sivua! Psykologian ja historian kokeissakin vastaukset olivat enemmänkin tyhjänpäiväistä jaarittelua kuin lyhyt ja ytimekäs pakkaus. Sitten **saavuini** yliopistoon. Jaarittelulla ei enää pisteitä kotiin napsahtanutkaan, vaan 200 sivun pituinen tenttikirja pitikin puristaa puolikkaaseen A4:een. Vanhat konstit eivät toimineetkaan, vaan piti opetella uusi, tieteellinen kirjoitustyyli. (E16.)
- 57) Ensimmäisellä **viikollani** Jyväskylän yliopistossa – –. **Itse sain** ensimmäisestä **tutkielmastani** palautetta, että juuri argumentointi on siinä puutteellista. Kun nyt **ryhdyn** kirjoittamaan gradua, **voin** siinä korjata **proseminaarityöni** puutteet. – – **Olen kirjoittanut** opintojen alkamisen jälkeen jo muutaman esseän. Parhaimmasta **sain** professorilta palautetta: ”Viittasit vaikeatajuiseen lähdekirjallisuuteen vain oman ymmärtämisesi verran ja sovelsit omaksumaasi tietoa. Tässä ovat esseesi ansiot”. – – **Käsitän** tämän siten, että myös opiskelussa on tärkeää priorisoida aikansa. Tämän syksyn ja talven aikana **olen oppinut**, että tieteellisilläkin teksteillä on eri vaikeustasoja. Vaikeimpia tekstejä luetaan hitaasti ja moneen kertaan. **Olen** myös **oppinut** lukemaan kynä kädessä. Kaikesta **lukemastani teen** muistiinpanoja, näin lukeminen ja kirjoittaminen nivoutuvat konkreettisesti toisiinsa. – – **Olen ehtinyt** syksyn aikana jo tutustua yhteen opinnäytetyöhön, joka

selkeästi rikkoo konventioita. – – **Muistan** vieläkin ensimmäiset reaktioni työhön **tutustuessani**: mitä tämä on, mitä tyyliä **minulle** nyt esitellään? Myöhemmin **sain tietää**, että – –. (E11.)

- 58) Ensimmäinen yliopistossa **kirjoittamani** tieteen käytäntöjä noudattava essee palautettiin **minulle** neljä kertaa takaisinkorjattavaksi. Ongelmia tuotti oikeaoppinen lähdeviittaaminen ja niiden tarkka merkkäminen. Edelleen se on **minulle** haastavaa. **Aloittaessani** opiskelut pitkän tauon jälkeen nyt talvella, **puuskahdin** erään kerran **naapurilleni, etten voi käsittää**, miksi tieteellisen tekstin kirjoittaminen on sellaista pilkkujen kanssa vehtaamista. Itse teksti saattaa sujua nopeasti, mutta sen oikeaoppinen ylösmerkkaaminen, kuka sanoi, mitä sanoi ja missä teoksessa millä sivulla, tuntui turhalta ajanhukalta. **Naapurini** sanoi, että hän ei muuta tekstiä halua enää lukeakaan, sillä vain tieteellistä tekstiä lukiessaan hän voi olla varma tekstin luotettavuudesta ja selkeydestä. – – Pikku hiljaa **olen** myös **itse oppinut** – –. **Olen** myös **oivaltanut** sen, – –. **Itsekin olen kironnut** sitä – –. **Itsekin olen huomannut** – –. (E8.)
- 59) **Itse kirjoittaessani kandidaatintutkielmaani olen huomannut**, että on yllättävän haastavaa osoittaa mikä tekstissä on omaa ääntäni, ja mikä taas muiden tutkijoiden sanomaa (E33).
- 60) **Itse olen ollut** hyvin huolissani lähdeviittaamisesta, varsinkin ennen kuin **perehdyin** kunnolla oman alani lähdeviittaamiskäytäntöihin. Myös **ystävieni** kommenttien perusteella **olen huomannut** muidenkin noviisikirjoittajien olevan kauhuissaan lähdeviittaamisesta. (E41.)
- 61) **Itse koen omat kirjoitusprosessini** aina sitä helpommiksi, mitä tarkemmat ohjeet tekstin rakentamiseen on annettu. Aina ei välttämättä **itse** osaisi laittaa asioita lukijan kannalta loogisimpaan järjestykseen. (E39.)

Opiskeluksessa kirjottajan ja lähteiden välinen vuoropuhelu vaikuttaisi syntyvän siis myös siitä, että kirjoittaja antaa esimerkin lähteessä esitetystä asiasta tai kertoo oman asiaan liittyvän kokemuksensa. Tällöin vuoropuhelun voidaan ajatella rakentuvan enemmänkin sisällön kautta. Tätä havainnollistavat seuraavat esimerkit (62–64).

- 62) Eri tieteenalat määrittelevät tieteellisen tekstin eri tavoin (Luukka 2002, 15). **Oman tieteenalani tieteellisen tekstin tunnuspiirteet eroavat hieman yleisesti määrittelyistä** – –. Tieteelliselle tekstille on tyypillistä konventionaalisuus – – (Luukka 2002, 15-16; Kniivilä ym. 2007, 14). Nämäkin konventiot opitaan yleensä vasta tekstejä lukemalla (Luukka 2002, 16). **Jälleen oman tieteenalani konventiot poikkeavat yleisistä normeista** – –. Tieteellisissä teksteissä asioita tarkastellaan eri tulkintateorioiden kautta, ja teksti sisältää käsitteitä sekä määritteitä (Luukka 2002, 18; Kniivilä ym. 2007, 15-16). **Esimerkiksi**, kun ”keittiöpsykologit” keskustelevat äidin olevan lapsen tärkein hoitaja, tieteellisen tekstin kirjoittaja pohtii samaa asiaa ei kiintymyssuhdeteorioiden valossa. – – (E16.)
- 63) Toinen konventionaalinen piirre on tyyli, johon liittyvä asia on lähteiden käyttö, jonka tarkoitus on siinä, että tieteellisessä tekstissä esitetyt väitteet on aina perusteltava (Kniivilä, ym. 2007). **Omasta kokemuksestani** viitteet ovat yksi vaikeimmista asioista – –. Tekstin tulisi olla dialogista keskustelua (Kniivilä ym., 2007). **Itse kirjoittaessani kandidaatintutkielmaani olen huomannut**, että – –. – – Tiede pyrkii objektiivisuuteen, puolueettomuuteen ja kriittisyyteen. Tähän liittyy esimerkiksi se, ettei omia tai muiden tieteellisiä tutkimuksia tulisi esitellä ehdottomana totuutena (Kniivilä ym., 2007). **Itselleni on ollut** vaikeaa käyttää lieventäviä sananvalintoja – –. (E33.)
- 64) Myös konventiot, eli tieteenalan sisäiset sopimukset, ovat tärkeä osa tieteellistä kirjoittamista (Kniivilä ym. 2007: 14). Niiden hallinnalla kirjoittaja ilmentää kuuluvuutensa tiedeyhteisöön – –. – –, Eri aloilla on hyvinkin erilaisia konventioita ja ne voivat olla myös kulttuurisidonnaisia. (Luukka 2002: 16.) **Käymälläni kirjoitusviestinnän kurssilla huomasin** selvästi kuinka paljon konventiot voivat vaihdella laitoksittain – –. – – Viittaaminen on ehdoton osa jostaista tieteellistä

tekstiä. Viittaamisen avulla tekstistä voi rakentaa vuoropuhelun eri näkökulmien välille. (Kniivilä ym. 2007: 16.) Eri tieteenaloilla on vaihtelevia viittauskäytäntöjä – – – . (Luukka 2002: 16, 20.) **Entisessä pääaineessani** viittaamiskäytäntö oli melko vapaa – – . Omasta tekstistä kannattaa pyytää myös runsaasti palautetta, sillä omalle tekstille tulee helposti ”sokeaksi”. Palautteen saanti on yksi osa kirjoitusprosessia. (Kniivilä ym. 2007: 20.) **Omaa tutkielmaani kävin esittelemässä** ohjaajalle useita kertoja ja joka kerralla **sain** kehittävää palautetta – – . (E27.)

Aineistosta käy myös ilmi, että oman käsityksen lausumista ei välttämättä vielä yhdistetä lähteen ääneen kovin sujuvasti, sillä opiskelija saattaa ilmaista neutraalien lähdemainintojen avulla ensin omassa kappaleessaan lähteen asiaa ja sen jälkeen oman käsityksensä omassa kappaleessaan erillään lähteiden äänistä. Tällöin kirjoittajan ja lähteiden välille syntyy teeman myötä vuoropuhelua, mutta sitä ei välttämättä voida pitää erityisen sujuvana. Tätä kuvaavat esimerkit (65–66), jossa jälkimmäiset kappaleet voidaan tulkita opiskelijan oman käsityksen lausumiseksi, sillä katkelmissa esimerkiksi ei ole lähdeviitteitä ja kirjoittaja käyttää 1. persoonan verbimuotoja ja possessiivisuffiksia. Lisäksi opiskelijat käyttävät myös henkilökohtaiseen, omakohtaiseen, yksityiseen ja muille kuulumattomaan viittaavia ilmauksia *oma* (KS s.v. *oma*) ja henkilökohtainen (KS s.v. *henkilökohtainen*) sekä antavat omaan kokemusmaailmaan liittyvän esimerkin.

- 65) Tieteellisen tekstin argumentatiivisuus tarkoittaa lyhyesti sitä, että kirjoittajan on kyettävä perustelemaan hyväksyttävällä tavalla esittämänsä väitteet. Tyypillisiä perustelemisen tapoja tieteessä ovat aikaisempiin tutkimuksiin viittaaminen, omien tutkimustuloksien esittäminen, sekä erinäisten tieteellisten päättelykeinojen käyttäminen. (Kniivilä ym. 2007, 13.) Samalla on kuitenkin tärkeää huomata, että eri tieteenaloilla on toisistaan poikkeavia konventioita siitä, mikä tarkemmin ottaen lasketaan hyväksyttäväksi argumentaatioksi. Sama pätee monesti myös tieteenalan sisäisten koulukuntien välillä. (Luukka 2002, 16.)

Omallalla kohdallani tieteellisen kirjoittamisen yksi suurista haasteista on ollut juuri pätevän argumentoinnin oppiminen. Kyse ei niinkään ole siitä, **ettenkö olisi argumentoinut elämässäni** lainkaan ennen yliopistolle saapumista. Ennemmin haasteena on ollut oppia rakentamaan argumentit reflektiivisemmin, niiden vahvuudet ja heikkoudet tunnistaen. Lisäksi oman hankaluutensa argumentointiin harjaantumisessa ovat tuoneet yllä mainitut koulukuntaerot hyväksyttäväksi laskettavista perustelemisen pelisäännöistä. **Esimerkiksi sosiologiaa opiskellessani huomasin** vasta hiljattain, etteivät kaikki tunnusta funktionaalista selittämistä lainkaan päteviksi sosiologiseksi selitysmalliksi. (E21.)

- 66) Yksi tieteellisen tekstin erityispiirteistä on konventionaalisuus, eli sopimuksenvaraisuus. Konventionaalisuus ulottuu mm. tekstin rakenteeseen, tyyliin, kieleen, muiden tutkimuksiin viittaamiseen ja kirjoittajaan itseensä viittaamiseen. (Kniivilä ym. 2012, 14; Kinnunen & Löytty 2002, 16.)

Aloittelevalle kirjoittajalle voi olla epäselvää, millainen hänen tekstinsä rakenteen tulisi olla ollakseen vakiintuneen käytännön mukainen. **Henkilökohtainen käsitykseni** on, että oikeaoppisen tekstin rakenteen voi oppia vain lukemalla oman tieteenalansa tutkimuskirjallisuutta. Kandidaatin työtä **tehdessäni käytössäni** oli tiedekunnan tuottamat yleisohjeet yliopistosarjojen julkaisujen rakenteista, mutta yksittäisten asioiden sijoittaminen oikeisiin kappaleisiin ja järjestykseen olisi vienyt huomattavasti enemmän aikaa, jos **minulla ei olisi ollut käytettävissäni oman alan** kirjallisuuden tarjoamia malleja vakiintuneesta rakenteesta. (E6.)

Merkille pantavaa on se, että opiskelijoiden oman käsityksen lausumiseen näyttäisi liittyvän tekstin tyylin ja formaaliosasteen muuttuminen. Esimerkiksi opiskeluesseissä esiintyvät sananvalinnat, kuten *tyhjänpäiväinen* (esimerkki 67) ja *vehdata* (esimerkki 68), ja huudahdukset, kuten *hups* (esimerkki 67) saattavat poiketa tieteelliseen tekstiin sopivasta asiatyylisestä ja tekevät tekstistä tyyliään informaalimpaa. Lisäksi opiskelijat käyttävät myös metaforia, kuten esimerkiksi *kalastella arvosanoja* (esimerkki 67), minkä osaltaan voidaan nähdä madaltavan tekstin formaaliosastetta. Lisäksi opiskelijan kertoessa esimerkkejä omasta kokemuksestaan tekstin aikamuoto vaihtuu usein imperfektiin (esimerkit 67–68), joten voidaan todeta, että aikamuotokin voi toimia kirjoittajan oman äänen indikaattorina.

- 67) Tämän minä ainakin **sain huomata** jo heti **yliopiston ovet ensimmäisenä päivänä avattuani**. Lukiossa monesti **tuntui**, että vain tekstin pituus **ratkaisi** arvosanan. **Arvosanoja kalasteltiin nenä kiinni koepaperissa** istuen koko koeajan. Äidinkielen esseissä ja tekstitaidon kokeissa **pyrittiin** hienoihin sanavalintoihin ja koukeroiseen kielenkäyttöön, ja **hups, tekstiä syntyikin parhaimmillaan viisi sivua!** Psykologian ja historian kokeissakin vastaukset **olivat** enemmänkin **tyhjänpäiväistä jaarittelua** kuin lyhyt ja ytimekäs **pakkaus**. Sitten **saavu**in yliopistoon. **Jaarittelulla** ei enää **pisteitä kotiin napsahduttakaan**, vaan 200 sivun pituinen tenttikirja **pitikin puristaa** puolikkaaseen A4:een. **Vanhat konstit eivät toimineetkaan**, vaan **piti opetella** uusi, tieteellinen kirjoitustyyli. (E16.)
- 68) Ensimmäinen yliopistossa kirjoittamani tieteen käytäntöjä noudattava essee **palautettiin** minulle neljä kertaa takaisin korjattavaksi. Ongelmia **tuotti** oikeaoppinen lähdeviittaaminen ja niiden tarkka merkkäminen. Edelleen se on minulle haastavaa. Aloittaessani opiskelut pitkän tauon jälkeen nyt talvella, **puuskahdin erään kerran naapurilleni, etten voi käsittää, miksi tieteellisen tekstin kirjoittaminen on sellaista pilkkujen kanssa vehtaamista. Itse teksti saattaa sujua nopeasti**, mutta sen **oikeaoppinen ylösmerkkaaminen, kuka sanoi, mitä sanoi ja missä teoksessa millä sivulla, tuntui turhalta ajanhukalta**. Naapurini **sanoi**, että hän ei muuta tekstiä halua enää lukeakaan, sillä vain tieteellistä tekstiä lukiessaan hän voi olla varma tekstin luotettavuudesta ja selkeydestä. --(E8.)

Omien kokemusten lisäksi kirjoittajat lausuvat omaa käsitystään myös mentaalisen *uskoa*-verbin avulla. *Uskoa*-verbi ilmaisee esimerkiksi kirjoittajan asennoitumista ilmaisemansa asian paikkansapitävyyteen tai yleistä arvioita hänen kuvaamastaan asiasta (VISK § 1578). Se voi liittyä moniäänisen sitoutumisen resursseista harkitsemiseen (ks. Mikkonen 2010: 144), mutta se voi toimia myös oman käsityksen lausumisena, sillä se välittää kirjoittajan sitoutumista ja ilmaisee väitteen voimakkaasti kirjoittajan omaksi, kuten esimerkeistä (69–71) voidaan tulkita. Tällöin opiskelija supistaa tekstin dialogista tilaa ja painottaa omaa näkökantaansa.

- 69) **Uskon**, että useimmilla yliopisto-opiskelija aloitteleva kokee tieteellisen kielen alkuun hankalana --. **Uskon** suuren osan tieteellisiä tekstejä kirjoittavista jakaneen kanssani samat --. (E6.)

- 70) Itse luulen että omia tuloksiaan olisi hankala esittää – –. **Uskon** kuitenkin että itsellenikin tieteellisen tekstin lukeminen ja tuottaminen helpottuu kaiken aikaa, sitä mukaa kun tieteellinen tyyli tulee tutummaksi. – – Vaikka tieteellisten tekstien kirjoittaminen ei ole ollut näin alkuun minulle mitenkään liian helppoa, **uskon** että ymmärtämisen ja tiedon karttuessa myös taito kirjoittaa lisääntyä. (E8.)
- 71) **En usko**, että kukaan pystyy yhdellä kirjoituskerralla – – (E18).

Opiskeluessaissa esiintyvään oman käsityksen lausumiseen näyttäisi myös liittyvän metatekstuaalinen funktio. Oman käsityksen lausuminen voi siis olla myös sitä, miten opiskelija jäsentää tekstiä. Tätä havainnollistavat esimerkit (72–73), jossa opiskelijan oma ääni kirjautuu tekstiin kappaleen ydinvirkkeenä. Ydinvirkkeessä esitettyä asiaa puolestaan havainnollistetaan lähdemainintojen eli tukivirkkeiden avulla. Esimerkeissä (72–73) opiskelijan oman käsityksen lausumiseksi tulkittava on kuitenkin esitetty opiskelijoille annetuissa lähdeteksteissä useaan otteeseen, joten koko katkelmaa voidaan enemminkin pitää lähteestä referoituna sen sijaan, että kyseessä olisi aidosti opiskelijan oman käsityksen lausuminen.

- 72) **Tieteellisellä tekstillä on monia piirteitä, jotka erottavat sen muista teksteistä.** Ensinnäkin tieteellisen tekstin piirteisiin kuuluu sille ominainen kielenkäyttö ja konventionaalisuus (Kinnunen & Löytty 2002, 15–17). Tieteellisestä tekstistä on erotettavissa tiettyjä sanastollisia piirteitä, lause- ja virkerakenteita, tekstirakenteita ja argumentointitapoja. Esimerkiksi pitkät virkkeet ja joka-sanalla alkavat lauseet kuuluvat tieteellisen kirjoittamisen tapaan. Konventionaalisuus taas näkyy tutkimuksen rakenteessa eli siinä, että asiat on tapana esittää tietyssä järjestyksessä. Konventionaalisuus liittyy myös tyyliin ja kieleen. Toisiin tutkimuksiin ja kirjoittajaan itseensä viittaamisesta, käsitteiden määrittelystä ja tekstin etenemisestä on olemassa sopimuksia. Nämä sopimukset tosin vaihtelevat jonkin verran kulttuurin, kieliyhteisön ja tieteenalan mukaan. (Kinnunen & Löytty 2002, 17; Kniivilä, Mäntynen & Yläne 2007, 14.) Vaikka tieteellisestä tekstistä on löydettävissä tietynlaisia kielenkäyttötapoja, tekstistä tekee tieteellisen lopulta ne merkitykset, joita kieli teksteissä tuottaa (Kinnunen & Löytty 2002, 17). Toinen tieteellisen tekstin olennainen piirre on objektiivisuus. Kirjoittajan oletetaan ikään kuin häivyttävän itsensä tekstistä ja tutkimuksen raportoinnista. (Kinnunen & Löytty 2002, 20; Kniivilä ym. 2007, 17.) Myös argumentointi on yksi tieteellisen tekstin ydinpiirteitä. Tämä tarkoittaa tekstissä esitettyjen väitteiden perustelua ja sitä, että kirjoittaja välittää tekstissä rakennettua tietoa yleisölle. (Kniivilä, Lindblom-Yläne & Mäntynen 2007, 13.) Tieteelliseen tekstiin kuuluu myös lieventely. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimustuloksia ei esitetä lopullisina totuuksina, vaan lieventäen uusien, eriävien tulosten varalta. (Kinnunen & Löytty 2002, 23; Kniivilä ym. 2007, 17.) Lisäksi tieteellinen teksti on luonteeltaan yksitulkintaista ja loogisesti etenevää. Se tulee kytkeä aiempiin tutkimuksiin ja laittaa keskustelemaan toisten tutkimustulosten kanssa. Tämä toisiin tutkimuksiin viittaaminen on tieteellisen tekstin intertekstuaalisuutta. (Kinnunen & Löytty 2002, 19; Kniivilä ym. 2007, 16–18.) Lisäksi tieteelliseen tekstiin kuuluu olennaisesti asioiden ilmaiseminen käsitteellistämällä. Tieteessä arkipäiväisiä asioita jäsennetään siis uudelleen tieteellisten käsitteiden avulla. (Kinnunen & Löytty 2002, 18; Kniivilä ym. 2007, 15.) Kaiken kaikkiaan tieteellisyys tekstissä syntyy kaikkien edellä esiteltyjen seikkojen myötä: se on tutkimusprosessin lopputulos ja edellyttää tietynlaista ajattelu- ja työskentelytapaa. (Kinnunen & Löytty 2002, 15.) (E15.)
- 73) **Tieteellisissä teksteissä on tiettyjä erityispiirteitä, jotka erottavat ne muista teksteistä.** Näistä tärkein on tieteellisen tekstin perustehtävä tieteellisillä menetelmillä hankitun tiedon raportoina (Kniivilä ym. 2007, 15; Luukka 2002, 18). Tieteellisessä kirjoittamisessa kirjoittaja pyrkii tieteen tekemisen ja kirjoittamisen sääntöjä noudattamalla luomaan luotettavaa ja pätevää tietoa muiden tarkasteltavaksi. Tieteellinen teksti argumentoi eli esittää väitteitä ja perustelee niitä. (Kniivilä ym.

2007, 13, 14.) Tieteessä kaikki väitteet voidaan asettaa kyseenalaisiksi tai jopa kumota, mikäli todisteet riittävät (Luukka 2002, 20). Väitteet on siis perusteltava huolellisesti (Kniivilä ym. 2007, 13; Luukka 2002, 20). Argumentoinnin keinot ovat moninaisia, ja on tärkeää oppia erottamaan, millainen argumentointi on milloinkin tarkoituksenmukaista (Kniivilä ym. 2007, 13). (E22.)

Oman käsityksen lausumiseksi ovat tulkittavissa myös lausumat, joissa opiskelijat antavat ohjeita ja kehotuksia. Tällöin opiskelijat sulkevat keskustelun mahdollisuutta eikä lukijalle tarjoutu tilaisuutta oman mielipiteen muodostamiseen. Opiskelijat eivät kuitenkaan varsinaisesti käytä imperatiivimuotoisia käskyjä, mutta esseissä on esimerkiksi täytymistä ja velvollisuutta ilmaisevien modaalisten apuverbien, kuten esimerkiksi *pitää* (esimerkki 74) ja *tulla* (esimerkki 75), tai modaalisten verbi-ilmausten, kuten esimerkiksi *on osoitettava* (esimerkki 76), avulla ilmaistuja kehotuksia. Instruktiivisuuden läpäistessä tekstin on tulkittavissa, että kirjoittaja lausuu voimakkaammin oman käsityksensä. Esseissä esiintyviä ohjeita ja kehotuksia voidaankin pitää intensiteetiltään korkeampina kuin neutraaleja oman käsityksen ilmaisuja. Myös ohjeissa ja kehotuksissa on kuitenkin intensiteetiltään korkeampia ja matalampia ilmauksia. Esimerkiksi ilmausta *pitää kertoa* (esimerkki 74) voidaan pitää intensiteetiltään korkeampana kuin ilmauksia *kannattaa aloittaa* (esimerkki 76) tai *on hyvä muistaa* (esimerkki 77), sillä se voidaan tulkita voimakkaammaksi täytymisen ja velvollisuuden ilmaukseksi. Näin kirjoittaja siis lausuu oman käsityksensä vahvemmin.

- 74) Kirjoittajan **pitää** siis **kertoa**, miten aihetta on aiemmin tutkittu, mutta ehkä vielä vaikeampaa on osoittaa, mitä puolta aiheesta ei ole aiemmin tutkittu. – – Sen lisäksi, että kirjoittajan **pitää tuntea** alansa aiempaa tutkimusta, itse kirjoittamisvaiheessa **pitää osata suhteuttaa** lähdeaineistona käytetyt tieteellisen keskustelun puheenvuorot toisiinsa, vieläpä tekstin sujuvuudesta huolehtien. (E34.)
- 75) Tekstissä **tulee eritellä** tarkoin se, mistä aineisto on kerätty ja millä tavalla, sekä mitä lähdekirjallisuutta tutkimuksessa on käytetty (E1).
- 76) Kirjoittajan **on osoitettava** oma pätevyytensä kirjoittajana tälle kohdejoukolle, mikä onnistuu kirjoittamisen alkuvaiheessa noudattamalla tieteenalan ohjeistusta esimerkiksi tekstin sisällöstä ja rakenteesta. – – Tiedeyhteisössä **on** myös **opittava toimimaan** sen sääntöjen puitteissa ja kirjoittamisen lisäksi **opittava keskustelemaan ja arvioimaan** toisten omia ja toisten tekstejä. Tiedeyhteisöön mielivän **kannattaa** jo opiskeluaikana **aloittaa** harjoittelu kiinnittämällä huomiota oman kirjoittamisen luettavuuteen ja sujuvuuteen. (E29.)
- 77) Kirjoittamiseen ja argumentaatioon noviisin **on** vielä **hyvä muistaa** niin sanotusti oman tekstin ja tutkimuksen varmuusasteen sovittaminen kirjoitusmuotoihin. – – Täten myös aloittelevan kirjoittajan **on hyvä pitää** perspektiivi mukana kirjoitusasussa. (E14.)

Ylipäätään näyttäisi siltä, että opiskelijat lausuvat opiskeluesseissään oman käsityksensä varsin neutraalisti ilmaisun ollessa intensiteetiltään korkeampaa ainoastaan silloin, kun tekstissä esitetään edellä kuvattuja ohjeita, kehotuksia tai suosituksia. Ohjeet ja kehotukset

ylittävänä, intensiteetiltään korkeimpana oman käsityksen lausumisena voidaan kuitenkin pitää esimerkkiä (78), jossa opiskelija sitoutuu hyvin vahvasti sanomaansa ja tuo esiin oman näkemyksensä ehdottomana ja muut näkemykset poissulkevana totuutena käyttämällä ilmaisua *on itsestään selvää*. Tällöin kirjoittaja supistaa hyvin vahvasti tekstinsä näkökulmia, rajaa keskustelukumppaneitaan ja korostaa omaa positiotaan. Tämä esimerkki (39) on kuitenkin poikkeus, eikä opiskelijoiden teksteissä muutoin esiinny vahvaksi julistamiseksi tulkittavia ilmauksia.

- 78) **On itsestään selvää**, etteivät esimerkiksi härskit vitsit ja merimiesmäinen kiroilu kuulu tieteellisten tekstien tyyliin (E27).

Osoittaessaan omaa kantaansa opiskelijat ilmaisevat sitoutumista oman käsityksen lausumisen lisäksi jonkin verran kannattamalla lähteiden ääniä. Kannattamisen ilmaukset osoittavat, että kirjoittaja on samaa mieltä lähteen äänen kanssa ja jakaa vastuun esitetystä väitteestä esitetyn lähteen kanssa (Martin & White 2005: 127). Myös tämä, kuten oman käsityksen lausuminen, supistaa dialogia eikä anna tilaa muille näkökulmille. Kannattaminen on kuitenkin yksi tapa, miten kirjoittaja luo vuoropuhelua lähteiden kanssa. Aineistosta käy ilmi, että kannattamisen ilmauksissa käytetään pääasiassa *kuten*-konnektiivia, jota seuraa usein referoitavan lähteen kirjoittaja, lähdeyyppi ja sanomisen tapaa kuvaava verbi. Nämä esimerkit (79–81) osoittavat korkeaa sitoutumisen astetta sanottuun, ja kirjoittaja saa omalle väitteelleen painoarvoa sitoutuessaan muihin.

- 79) **Kuten Luukka (2002, 13) artikkelissaan toteaa**, tiede sijaitsee, elää ja kehittyy pääasiassa kirjoitetussa muodossa. – – **Kuten Kniivilä yms (2012, 14) tekstissään toteavat**, tieteelliselle tekstille asetetaan suuret vaatimukset. (E35.)
- 80) **Kuten Luukas (2006) sekä Kniivilä, Lindblom-Ylänne ja Mäntynen (2007) teksteissään painottavat**, kirjoitetulla tekstillä ja julkaisuilla on tärkeä rooli tiedeyhteisössä (E36).
- 81) **Kuten Tiede ja teksti (2007) johdannossa todetaankin**, vie tieteellisen tekstin kirjoittaminen aikaa, tekstissä ei siis vain kirjata ylös tutkimuksen eri vaiheita ja havaintoja (E13).

Myös seuraavissa esimerkeissä (82–84) kirjoittaja hyödyntää moniäänisen sitoutumisen resursseista kannattamista ja kannattaa referoimaansa lähettä. Huomionarvoista myös on, että vaikka tässä tutkimuksessa hyödynnänkin suhtautumisen teoriasta ensisijaisesti sitoutumisen systeemiä, lähestytään esimerkeissä (82–83) suhtautumisen teoriasta asennoitumisen systeemiä, sillä niissä arvioidaan lähteen kirjoittajan toimintaa (esimerkki 82) ja asiaa eli sitä, miten lähteenä käytetty teos alkaa (esimerkki 83) (ks. Martin & White 2005: 38). Lisäksi läsnä on myös asteittaisuuden systeemi, sillä kahdessa esimerkissä (82–83)

kirjoittaja vahvistaa kannattamista intensiteetin ilmauksen avulla. Sen sijaan yhdessä esimerkissä (84) opiskelijan kannattaminen on aiempia esimerkkejä alhaisempaa kirjoittajan käyttäessä ilmaisua *jotakuinkin*. Esimerkeissä (82–84) esitellyt kannattamisen ilmaukset ovat kuitenkin yksittäisiä tapauksia, sillä pääasiassa opiskelijat eivät vahvista kannattamisen ilmauksia, vaan osoittavat ne neutraalisti *kuten*-konnektiivin avulla

- 82) **Luukka (2002, 26) toteaa mielestäni osuvasti**, että -- (E18).
- 83) **Kirjoitus 'Mikä tekee tekstistä tieteellisen', sekä Kirjan 'Tiede ja teksti Tehoa tutkielman kirjoittamiseen' tekijöinä Sonja Kniivilä, Sari Lindblom-Ylänne, Anne Mäntynen alkaa osuvalla kuvauksella kirjoittamisen merkityksestä -- -- Luukka toteaa tekstissään osuvasti tutkimuksen ja tieteen näkökulman maailmasta olevan käsitteellistävää ja abstrahoiva.** (E23.)
- 84) **Jotakuinkin yhtä mieltä on Luukka (2002, 14) kirjoittaessaan**, että "kyse --" (E25).

Kiinnostavaa on, että opiskelija saattaa voidaan moniäänisen sitoutumisen resursseja hyödyntämällä myös osoittaa, että hän itse ei kannata lähdeä, vaan lähde itse asiassa kannattaa opiskelijaa. Merkille pantavaa siis on, että opiskelijat saattavat lausua ensin oman käsityksensä ja sen jälkeen osoittaa lähdemaininnan avulla, että lähteen kirjoittaja kannattaa opiskelijan ajatuksia. Tällöin opiskelijat käyttävät pääasiassa *kuten*-konnektiivia sekä *kinliite*partikkelia (esimerkit 85–86). Lisäksi opiskelijat käyttävät *myös*-konnektiivia (esimerkki 87), ja eräässä esseessä on tuotu selkeästi esiin, että lähteen kirjoittaja *on yhtä mieltä* opiskelijan kanssa (esimerkki 88).

- 85) Yksiselitteisyys sekä looginen eteneminen ovat kuitenkin tärkeitä tieteellisen tekstin ihanteita, **kuten Kniivilä, Lindblom-Ylänne sekä Mäntynenkin (2007, 18) huomauttavat** (E18).
- 86) Toki tieteenalojen välillä on eroja, **kuten Luukkakin (2002, 15) huomauttaa** (E12).
- 87) Noviiikirjoittajan on varottava tekemästä liian itsevarmoja johtopäätöksiä, sillä mielestäni tieteen luonteeseen kuuluu vahvasti kriittisyys. **Myös Luukan (2002: 16) mielestä** järjestelmällinen epäily kuuluu tieteellisen tekstin ihanteisiin. (E27.)
- 88) Pelkkien oppaiden listaamien käytänteiden noudattaminen eri riitä, vaan tieteellisen kirjoittamisen oppiminen on tiedeyhteisöjen käytösmalleihin sulautumista. **Jotakuinkin yhtä mieltä on Luukka (2002, 14) kirjoittaessaan**, että "kyse ei ole yksinkertaisesta, mekaanisesta ilmiöstä. --. Kyse on siis akateemisiin käytäntöihin sosiaalistumisesta ja puhetaipojen hallinnasta." (Luukka 2002, 14.) (E25.)

Oman kannan osoittamiseen liittyvät myös ilmaukset, joilla osoitetaan sitä, että ollaan yhtä mieltä lähteen äänen kanssa. Opiskelijat eivät kuitenkaan juurikaan hyödynnä moniäänisen sitoutumisen resursseista yhtä mieltä olemista eivätkä käytä opiskeluteksteissään yhtä mieltä olemista ilmaisevia fraasimaisia ilmauksia, kuten *olen samaa mieltä*. Tämä ilmaus esiintyykin aineistossa ainoastaan yhden kerran (esimerkki 89). Opiskelijat eivät siis

hyödynnä tätä moniäänisen sitoutumisen resurssia luodakseen vuoropuhelua itsensä ja käyttämiensä lähteiden välille.

- 89) Edelleen Kniivilä, Lindblom-Ylänne ja Mäntynen (2007, 19) nimeävät kokeneet kirjoittajat prosessimuotoisen työskentelyn ahkerimmiksi käyttäjiksi. **Olen heidän kanssaan samaa mieltä** siitä, että –. (E18.)

Näyttäisi siis siltä, että opiskelijat eivät siis muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta käytä vahvistamiseksi ja myöntämiseksi tulkittavia ilmauksia. Seuraava esimerkki (90) on kuitenkin tästä poikkeus. Opiskelija käyttää neutraaliksi tulkittavaa lähdemainintaa, minkä jälkeen hän osoittaa olevansa samaa mieltä lähteen kanssa ja myöntää edellä esitetyn asian. Tämän jälkeen hän kuitenkin esittää vastakohtan, joka on tulkittavissa moniäänisen sitoutumisen resursseista harkitsemiseksi konditionaalinen ja modaaliapuerbin sisältämän verbiketjun vuoksi.

- 90) **Luukan (2002) mukaan** tieteellisessä tekstissä konventionaalisuus on opiskelijalle hyödyllistä. **Näin varmasti on, mutta samalla olisi** hyvä saada omasta tekstistään oman kuuloista ja houkuttelevaa. (E10.)

Huomionarvoista myös on, että opiskelijat eivät juuri lainkaan käytä moniäänisen sitoutumisen resursseista irtisanoutumista. Opiskelijat eivät siis kiistä tai esitä vastakohtia ja näin luo vuoropuhelua itsensä ja käyttämiensä lähteiden välille. Ainoastaan seuraava esimerkki (91) on tulkittavissa kiistämiseksi. Kyseessä on kuitenkin intensiteetiltään erittäin matala kiistäminen esimerkiksi modaalisten kommenttiadverbiaalien vuoksi

- 91) Hiljaisen tiedon olennaisuudesta puhuu myös Luukka (2002, 14) **painottaen ehkä hieman yleisempää hahmotusta hiljaisesta tiedosta, puhuvat ja käytänteet, kuin itse haluan tuoda esille** (E14).

Tähänastisen perusteella voidaan todeta, että opiskelijoiden oma ääni tulee tekstissä esiin, kun he hyödyntävät moniäänisen sitoutumisen resursseista pääasiassa oman kannan osoittamista ja oman käsityksen lausumista. Näiden valintojen kautta he supistavat tekstinsä näkökulmia, korostavat omaa positiotaan ja rajaavat keskustelukumppaneita sen sijaan, että kutsuisivat esimerkiksi lukijan mukaan keskusteluun. Oman kannan osoittamisen ja oman käsityksen lausumisen lisäksi opiskelijat hyödyntävät kuitenkin paljon moniäänisen sitoutumisen resursseista myös harkitsemista. Harkitsemisen tavoitteena on osoittaa, että erilaiset näkökulmat asiaan ovat mahdollisia. Kirjoittaja esittää siis ainoastaan yhden näkemyksen ja antaa lukijalle mahdollisuuden muodostaa erilaisen käsityksen asiasta (Martin & White 2005: 104, 110). Kun kirjoittaja siis sitoutuu omaan näkemykseensä harkitsemisen

muodoissa, hän antaa lukijalleen dialogista tilaa ja lukija voi olla eri mieltä kirjoittajan äänen kanssa. Tällöin kirjoittaja siis suhtautumisen teorian termein laajentaa omaa tekstiään dialogisen supistamisen sijaan ja kutsuu lukijan mukaan tekstiin rakentuvaan vuoropuheluun.

Laajentaessaan omaa tekstiään harkitsemisen avulla opiskelijat käyttävät runsaasti oman käsityksen lausumista pehmentäviä ilmauksia. Huomattavasti eniten opiskelijat ilmaisevat harkitsemista modaaliapuverbin sisältämien verbiketjujen, kuten esimerkiksi *voi tuottaa* ja *saattaa olla*, avulla. Tätä kuvaavat seuraavat esimerkit (92–95). Myös Luukan (1992b) tutkimuksen mukaan tieteellisissä teksteissä tyypillisin tapa esittää varauksia on modaalisten apuverbien käyttö. Kirjoitettujen tekstien varauksista lähes puolet ilmaistaan näiden modaalisten apuverbien avulla (Luukka 1992: 366).

- 92) Pelisääntöjen oppiminen – – **voi tuottaa** harjaantumattomalle tutkijalle ongelmia. – – Tunnetun tutkijan kirjoittama teksti **saattaa** siten **olla** lähtökohtaisesti kiinnostavampi – –. Monelle – **voi olla** vaikeaa **ymmärtää** – –. – – kokemattoman tutkijan ongelmaksi **voi muodostua** se, että – –. **Saattaa olla** uhkarohkeaa julistaa – –. Lisäksi epävarmuutta **voi tuottaa** se, että – –. (E9.)
- 93) Tällöin **voi olla** mahdollista, että – – (E19).
- 94) – – mikä **saattaa vaatia** kirjoittajalta uudenlaista lähestymistapaa – – jotka noviisikirjoittaja **saattaa joutua opettelemaan**. Aloittelevan kirjoittajan eräitä tyypillisimmistä kompastuskivistä **voikin olla** – – aloittelevalle kirjoittajalle **voi olla** haasteellista – –. Aloittelijalle **voi myös tuottaa** – –. – – jotka **saattavat vaatia** aloittelevalta kirjoittajalta. – – rakentaminen **voi vaatia** – –. – – joihin **voidaan lukea** muun muassa tutkimusmetodiikan – –. (E25.)
- 95) Opiskelijalla **voi olla** suuriakin vaikeuksia – –. Opiskelijan näkökulmasta **voi** kuitenkin **olla** – –. Erityisesti opiskelijalla **voi olla** – –. Tuo perusrunko **voi** kuitenkin **olla** – –. Voimavarana sitä **voi ajatella** – –. Ja että oman tekstin **voi järjestää**. (E32.)

Lisäksi opiskelijat ilmaisevat harkitsemista konditionaalien avulla. Konditionaali voi osoittaa suunniteltua, ennustettua tai kuviteltua asiantilaa. Tällöin kyse on mahdollisuudesta, yhdestä ajateltavissa olevasta vaihtoehdosta. (VISK § 1592.) Opiskelijat siis pehmentävät konditionaalien avulla oman käsityksensä lausumista ja esittävät intensiteetiltään vahvemmin, että kyse on vain yhdestä ajateltavissa olevasta näkemyksestä, kuten esimerkeistä (96–99) voidaan havaita.

- 96) **Voisi sanoa**, että kaikki tieteelliselle kirjoittamiselle ominaiset piirteet aiheuttavat haasteita noviisikirjoittajalle. (E22)
- 97) Henkilökohtaisesti **sanoisin**, että tärkeintä niin tieteellisessä kuin missä tahansa kirjoitusprosessissa tärkeintä on alkuun pääseminen. (E13.)
- 98) Itse **lisäisin** Luukan huomioon sen, että vaikkakin vakiintuneet käytännöt on hyvä hallita, niin kaikkien mieli ei kuitenkaan välttämättä sovellu hahmottamaan tiettyjä asioita tai argumentoimaan niiden puolesta vakiintuneella tavalla, mikä tarkoittaa sitä, että todennäköisesti tällöin argumentaatiotyylillä joutuu aluksi miettimään tai muokkaamaan siten, että se mitä halutaan sanoa, sopii kirjoittajan omaan suuhun. (E14.)

- 99) **Toteaisin** kuitenkin viitaten yksiselitteisyyteen – – (E14).

Seuraavissa esimerkissä (100–101) konditionaali esiintyy harkitsemisen ilmaisussa modaaliapuverbin sisältämien verbiketjujen, *saattaa olla* ja *voi olla*, kanssa. Huomionarvoista kuitenkin on, että nämä esimerkit (100–101) ovat poikkeuksia eikä konditionaali pääsääntöisesti esiinny muiden modaaliaineisten kanssa opiskelijoiden esseissä. Kirjoitetulle tieteelliselle tekstille onkin tyypillistä se, että varauksellisuuden ilmaisemiseen ei käytetä useita päällekkäisiä keinoja (Luukka 1992: 369).

- 100) Ilman akateemisen yhteisön apua kirjoittaja **saattaisi olla** mahdolloman tehtävän edessä (E2).

- 101) Loppupäätelmiä **voisivat olla** – – (E32).

Seuraavissa esimerkeissä (102–103) konditionaali puolestaan lieventää ja pehmentää modaalisen apuverbin synnyttämää velvoittavaa sävyä. Kehotuksen vaikutusta tosin lisää esimerkissä (103) käytetty huutomerkki. Alla olevat ilmaukset ovat kuitenkin konditionaalien vuoksi intensiteetiltään matalampia kuin aiemmin tässä luvussa esitellyt kehotukset, kuten esimerkiksi *kirjoittajan pitää kertoa* (74) ja *tekstissä tulee eritellä* (75).

- 102) Kriitikin **pitäisi** kuitenkin **olla** asiallista ja mielestäni myös hyvää palautetta **pitäisi antaa** (E4).

- 103) Kirjoittajan **tulisi tietää** kenelle ja mihin julkaisuun hän kirjoittaa. Oma tieteenala **tulisi siis tuntea** perinpohjaisesti! (E1.)

Sen lisäksi, että opiskelijat ilmaisevat opiskeluesseissään harkitsemista konditionaalien avulla, he käyttävät harkitsemisen ilmaisemiseen moduksista myös potentiaalia (esimerkit 104–105), joka ilmaisee episteemistä mahdollisuutta (ks. VISK § 1597). Opiskelijoiden esseissä esiintyy ainoastaan *olla*-verbin potentiaalia. *Olla*-verbi onkin yleisin potentiaalimuodossa taipuva verbi (VISK § 1597).

- 104) Tämä **lienee** asia, mikä helpottuu opintojen edetessä (E8).

- 105) Noviiikirjoittajalle haasteellisinta **lienee** alkuvaiheessa – –. Noviiikirjoittajalle helpoin tapa aloittaa kirjoittamisprosessi **lienee** käsitteiden määrittely – – . (E35.)

- 106) Nähdäkseni täydellinen objektiivisuus vaatisi täysvaltaista irtautumista omasta näkökulmasta maailmaan, mikä **lienee** mahdollottomuus (E21).

- 107) Kertaus siis ihan kieliopinkin suhteen **lienee** monille paikallaan (E41).

Harkitsemista voi tapahtua myös mentaalista tilaa osoittavien verbien, kuten esimerkiksi *luulla*, avulla (ks. Mikkonen 2010: 144). Huomionarvoista kuitenkin on, että myös mentaalisten verbien avulla ilmaistuissa ilmauksissa intensiteetti vaihtelee. Konditionaalien vuoksi esimerkin (108) intensiteetti on matalampi ja osoittaa suurempaa harkintaa kuin indikatiivissa taipunut ilmaus (esimerkki 109), joka harkitsemisen sijaan voidaan tulkita oman käsityksen lausumiseksi, sillä se välittää kirjoittajan sitoutumista ja ilmaisee väitteen edellä mainittua voimakkaammin kirjoittajan omaksi. Tätä tulkintaa tukee *itse*-refleksiivipronominin käyttö, jolloin minä kirjoittautuu tekstiin vahvemmin kuin käytettäessä ainoastaan yksikön 1. persoonan verbimuotoa.

108) Omat mielipiteet ja ennakkokäsitykset asioista eivät kuitenkaan saa vaikuttaa tulosten tulkintaan ja **luulisin**, että tämä saattaa joskus olla haasteellista. Yksi tieteellisen tekstin ominaispiirre on kriittisyys ja **luulisin**, että tämä voi olla monelle noviisikirjoittajalle suuri haaste, kun omaa tutkimusta kyseenalaistetaan ja kritisoidaan. (E4.)

109) **Itse luulen** että omia tuloksiaan olisi hankala esittää – – (E8).

Mentaalisten verbien lisäksi opiskelijat käyttävät myös vaikutelmaverbiä *tuntuu* (esimerkit 110–111), joka on modaalisessa merkityksessään yksikön 3. persoonassa ja edellyttää inhimillistä kokijaa. Nämä ilmaukset (esimerkit 110–111) voidaan tulkita joko harkitsemiseksi tai oman käsityksen lausumiseksi, sillä vaikutelmaverbit, kuten *tuntuu*, ovat episteemisiä. (ks. VISK § 1578.) Tällöin ne ilmentävät kirjoittajan uskoa, tietoa tai päätelmiä asiantilan mahdollisuudesta, todennäköisyydestä tai varmuudesta.

110) **Tuntuu** hyvin vaikealta tietää, mikä on tieteenalallani yleistä ja kaikkien tietämää ja mikä taas sellaista, mitä pitää avata – –. (E10.)

111) **Tuntuukin**, että lähes jokaisella X:llä on omanlaisensa kirjoitustyyli (E19).

Opiskelijat osoittavat harkitsemista myös modaalisilla kommenttiadverbiaaleilla, kuten *luultavasti* (esimerkki 112) ja *ehkä* (esimerkit 113–115). *Ehkä(pä)* ilmaisee asian mahdollisuutta tai todennäköisyyttä ja voi kommentoida osaa lauseesta tai koko lausetta (VISK § 1603), ja sitä esiintyi esseissä eniten. Samoin Luukan (1992b: 367) tutkimuksessa yleisimpien kommenttiadverbiaalien joukkoon tieteellisissä teksteissä nousi *ehkä*. Opiskelijoiden esseissä esiintyy kuitenkin myös muita mahdollisuuden ja todennäköisyyden ilmaisimia, kuten esimerkiksi partikkelit *kenties* (esimerkki 116) ja *varmaan(kin)* (esimerkit 117–118), joista *kenties*-partikkelin merkitys on samankaltainen kuin partikkelin *ehkä*. Tyyliiltään sen merkitystä kuitenkin voidaan pitää kirjallisempänä. (VISK § 1603.)

Varmaan(kin) puolestaan osoittaa kirjoittajan esittämän asian oletukseksi ja usein myös päättelyyn perustuvaksi (VISK § 1606).

- 112) Itse kirjoitusprosessin opetteleminen on **luultavasti** useimmille työlästä. – – Pitkiä tekstejä kirjoittaessa on **luultavasti** useimmille haaste työskennellä tarkoituksenmukaisessa rytmissä. (E34.)
- 113) Tieteellisessä kirjoituksessa huomioon otettavista seikoista aloittelijalle vierain on **ehkä** tapa jättää väitteisiin ns. takaovi (E23).
- 114) Tämä on mielestäni **ehkä** yksi aloittelevan kirjoittajan suurimmista haasteista. – –Aloittelevalla kirjoittajalla ei **ehkä** ole edes mahdollisuutta viitata itseensä. (E4.)
- 115) **Ehkäpä** aloittelevan kirjoittajan on syytä heti alusta alkaen suhtautua viittaamiseen argumentaation ystävänä eikä pakollisena pahana (E27).
- 116) – – pääaineeni on kuitenkin konventioiltaan jopa melko kaunokirjallinen, mikä **kenties** helpottaa alan käsitteistön ja kirjoitustyylin omaksumista (E19).
- 117) – – mikä **varmaan** tulee helpottamaan omaakin kirjoittamistani. – – Tässä **varmaan** on se suurin ongelma – –. (E8.)
- 118) Uudet kirjoittajat **varmaankin** kokevat itsensä alkuun hieman ulkopuolisiksi ja epävarmoiksi kunnes saavat enemmän kokemusta (E40).

Edellä olevissa esimerkeissä (112–118) näkyvä intensiteetiltään matala harkitseminen. Opiskelijoiden esseissä on kuitenkin melko paljon myös harkitsemista, jota voidaan pitää intensiteetiltään varsin korkeana. Tämä näkyy esimerkiksi ilmauksissa *varmasti* (esimerkit 119–122), *varmastikin* (esimerkit 122–123), *tietysti* (esimerkit 124–125), *tietenkin* (esimerkki 126) ja *ei tietenkään* (esimerkit 127–128). Kun harkitsemista voidaan pitää intensiteetiltään korkeana, voidaan pohtia, onko kyseessä itse asiassa oman kannan osoittaminen. Nimittäin sen sijaan, että kirjoittaja osoittaisi, että hän ei ole ehdoton ja että oma väite on vain yksi muiden joukossa ja muutkin tulkinnat ovat mahdollisia, kirjoittaja onkin varma omista näkemyksistään ja korostaa omaa positiotaan. Tällöin hän siis oman tekstin laajentamisen sijaan supistaa dialogia eikä kutsukaan lukijaa mukaan tekstiin rakentuvaan vuoropuheluun. Merkille pantavaa on myös se, että vaikka opiskelijat käyttävätkin esseissään edellä mainituista ilmauksista eniten *varmasti*-ilmausta, vahvimmin asiantilan varmuusastetta ilmaisevat aineistossa esiintyvät partikkelit *tietysti* ja *tietenkin*, sillä niillä kirjoittaja voi korostaa esittämänsä asian itsensäanselvyyttä ja odotuksenmukaisuutta (ks. VISK § 1608).

- 119) Noviiikirjoittajan on **varmasti** hankala ymmärtää sitä miten teksti rakentuu niin, että siitä todella tulee tieteellistä tekstiä (E24).
- 120) Myös tiedeyhteisöjen puhetapojen oppiminen tuottaa noviiikirjoittajalle **varmasti** päänvaivaa (E37).

- 121) Käsitteiden ja alan sanasto hallinta ja käsitteiden luonteva käyttö on **varmasti** asia, jota ei voi oppia muuten, kuin kokemuksen kautta. – – Tämän takia onkin **varmasti** tärkeää lukea oman alansa kirjallisuutta ja tutustua samankaltaisiin aiempiin tutkimuksiin. (E10.)
- 122) Tiedeyhteisön vakiintuneet jäsenet eivät tunne uusia kirjoittajia, joten he **varmastikin** joutuvat tiukemman tarkastelun kohteeksi, jos ovat syyllistyneet vähänkään liioitteleviin tai epäammattimaisiin tuloksiin. – – Noviisikirjoittajalle tulee **varmasti** shokkina kuinka – –. Erityinen varovaisuus on varmasti paikallaan – –. (E40.)
- 123) Omalta osaltaan tämä **varmastikin** johtuu siitä, että – – (E21).
- 124) Asioiden ymmärtämisen kannalta on **tietysti** välttämätöntä hallita oman tieteenalan käsitteistö (E4).
- 125) Välttämätöntä on **tietysti** kirjoittaa (E34).
- 126) Tärkein keino tieteellisten tekstien lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle on **tietenkin** tekstien lukeminen. (E26.)
- 127) Vaikka argumentatiivisuus ja objektiivisuus ovatkin keskeisiä kriteerejä tieteelliselle kirjoittamiselle, **ei** lista **tietenkään** ole silti tyhjentävä (E21).
- 128) **En tietenkään** voi väittää olevani valmis tieteellisten tekstien kirjoittaja, tuskin kukaan voi, mutta olen saanut hyvät eväät selvittää näistä esitlemistäni haasteista (E16).

Edellisessä esimerkissä (128) esiintyy myös *tuskin*-kieltopartikkeli. Tämä *varmaan*-partikkelin kielteinen vastine edustaa intensiteetiltään vahvaa harkitsemisen ilmausta. Sen avulla opiskelijat ilmaisevat esittämänsä asian erittäin suurta epätodennäköisyyttä (ks. VISK § 1614), mikä tekee ilmauksesta intensiteetiltään vahvan. Tätä kuvaavat seuraavat esimerkit (129–131):

- 129) Noviisikirjoittajalle tämä **tuskin** omassa kirjoittamistyössä on hankalaa (E8).
- 130) Aloitteleva kirjoittaja on **tuskin** lukenut jokaista aiheesta kirjoitettua kirjaa ja artikkelia. – – **Tuskin** mitkään pitkät ja ammattimaiset tekstit valmistuvat yhdeltä istumalta. (E34.)
- 131) Tämänkaltaiset tekstit **tuskin** ikinä saavuttavat romaanien tavoin kevyen luettavan mainetta (E33).

Intensiteetiltään edellä esitettyjen matalan ja korkean intensiteettitasen välille asettuvat keskitason intensiteetin ilmaukset, kuten esimerkiksi *todennäköisesti* (esimerkki 132). Huomionarvoista kuitenkin on, että opiskelijoiden esseissä ei juurikaan ole keskitason intensiteetin ilmauksia, vaan opiskelijat käyttävät edellä kuvattuja intensiteetiltään matalia tai korkeita ilmauksia.

- 132) – – **todennäköisesti** tällöin argumentaatiotyylä joutuu aluksi miettimään – – (E14).

Seuraavissa esimerkeissä (133–135) opiskelijat puolestaan vähentävät esittämiensä väitteiden varmuusastetta *ei*-kieltoverbiin liittyvällä välttämättömyyttä osoittavalla modaalisella adverbillä *välttämättä*. Myös tämä ilmaus osoittaa harkitsemista.

- 133) -- sillä tulokset **eivät välttämättä** ole yleistettävissä laajempaan mittakaavaan (E28).
- 134) **eikä** hän **välttämättä** osaa laatia -- joita **ei välttämättä** voi oppia (E25).
- 135) Aloitteleva kirjoittaja **ei välttämättä** tunne oman alansa tutkimuskirjallisuutta -- -- -- Aloittelevalle kirjoittajalle käsitteellistäminen **ei välttämättä** ole luonnollinen tapa käsitellä asioita. -- moni aloitteleva tieteentekijä **ei välttämättä** ole käyttänyt. (E30.)

Harkitsemista osoitetaan opiskelijoiden esseissä myös jonkin verran retoristen kysymystä avulla. Tätä kuvaavat seuraavat esimerkit (136–140). Retoristen kysymysten avulla opiskelijat antavat vaikutelman sallivuudesta, jolloin he eivät välttämättä supista dialogia vaan laajentavat omaa tekstiään. Retoriin kysymyksiin ei siis odoteta varsinaisesti vastausta vaan lähinnä samanmielisyyden osoitusta. Nämä kysymykset siis toimivat ikään kuin väitteenä, johon kirjoittaja itse sitoutuu ja joka sisältää sekä kysymyksen että siihen tarkoitettun vastauksen. Epävarmuutta ilmentävät elementit, kuten esimerkiksi konditionaali ja modaalinen verbiketju, tekevät kysymyksistä pohdiskelevia. (VISK § 1705.) Tätä kuvaavat esimerkit (137–140).

- 136) Miten kirjoittaa sellaista tekstiä, jota ei edes itse ymmärrä? (E26)
- 137) Miten opiskelijatkaan **voisivat** omalta tieteenalaltaan oppia uutta, jolleivät he **lukisi** (ja myös itse **tuottaisi**) tieteellistä tekstiä? (E39)
- 138) Miksei tekstilajit **voi olla** yhtä selkeitä kuin sienet? (E24)
- 139) Jos tieteenteko **olisi** helppoa, **jaksaisiko** se kauaakaan kiinnostaa? (E21)
- 140) Mitä **olisi** mielekäs pohtia opintojen alkuvaiheessa? (E35)

Yhteenvedon voidaan todeta, että kandidaattivaiheen opiskelijoiden opintoihin liittyvät tekstit ovat moniäänisiä ja teksteissä kuuluu lähteiden äänien lisäksi myös kirjoittajan oma ääni, mikä sinällään on jo tehtävänannon (liite 1) valossa odotuksenmukaista. Tehtävänanto nimittäin ohjaa opiskelijoita pohtimaan annettua teemaa lähdekirjallisuuden lisäksi myös omien kokemusten pohjalta. Opiskelijoiden kirjoittamat esseet ovat siis varsin omakohtaisia, ja minä kirjoittautuu niihin tekstiin melko voimakkaasti. Merkille pantavaa onkin, että opiskelijoiden oma ääni näkyy aidoimmin opiskelijoiden omissa kokemuksissa ja esimerkeissä. Sen lisäksi oma ääni näkyy myös käsityksinä luetusta sekä päätelminä ja synteeseinä.

Odotuksenmukaista tehtävänannon valossa on myös se, että opiskelijat käyttävät moniäänisen sitoutumisen resursseista oman käsityksen lausumisen lisäksi paljon myös harkitsemista. Tehtävänanto nimittäin ohjaa opiskelijoita kirjoittamaan esseen, joka on pohdiskeleva teksti. Lisäksi tehtävänannossa mainitaan erikseen, että opiskelijoiden tulee pohtia annettua aihetta. Pohtimiseen ohjaamisen vuoksi onkin odotettavaa, että opiskelijoiden teksteissä korostuu sitoutumisen keinoista harkitseminen.

Yllättävää sen sijaan on, että opiskelijat hyödyntävät lähes pelkästään oman käsityksen lausumista ja harkitsemista katkelmissa, jotka ovat tulkittavissa heidän omaksi äänekseen. He eivät siis juuri hyödynnä sitoutumisen teorian käsittein irtisanoutumisen, kiistämisen, vastakohtan esittämisen, yhtä mieltä olemisen ja kannattamisen resursseja kirjoittautuessaan tekstiin. Lukiolaisten yleisönosastotekstien argumentointitavoissa on kuitenkin nähtävissä oman käsityksen lausumisen ja harkitsemisen lisäksi kannattamista, kiistämistä ja vahvistamista (Mikkonen 2010: 193–194). Kandidaattivaiheen opiskelija ei kuitenkaan esimerkiksi esitä vastakohtia lähteiden äänille tai kiistä lähteissä esitettyjä asioita, mikä taas näyttäisi olevan tyypillistä lukiolaisten kirjoituksille (ks. Mikkonen 2010).

5.3 Opiskeluteksteihin rakentuvat roolit ja suhteet

Edellisissä alaluvuissa olen kuvannut, miten opiskelijat käyttävät lähteitä opiskeluteksteissään, ja tarkastellut opiskelijoiden oman äänen käyttöä. Näiden pohjalta voidaan selvittää, miten opiskelijat asemoivat itsensä, käyttämänsä lähteet ja lukijan opintoihin liittyvissä teksteissä eli millainen vuorovaikutus opiskelijoiden opiskeluteksteihin rakentuu. Opiskelijoiden opiskeluteksteissä onkin nähtävissä erilaisia rooleja ja suhteita, jotka olen koonnut taulukkoon 2 ja joita esittelen seuraavaksi.

Taulukko 2. Kandidaattivaiheen opiskelijoiden opiskeluteksteissä korostuvat moniäänisen sitoutumisen resurssit ja niiden myötä teksteihin rakentuvat roolit ja suhteet.

MONIÄÄNISEN SITOUTUMISEN RESURSSI	KIRJOITTAJA	LÄHTEET	LUKIJA
oman käsityksen lausuminen	asiantuntija	–	passiivinen tiedon vastaanottaja
oman käsityksen lausuminen ja lähteiden ilmaiseminen	asiantuntija	keskustelukumppanit	aktiivinen tiedon vastaanottaja
lähteiden ilmaiseminen	kaiken hyväksyvä tiedon toistaja	keskustelukumppanit	passiivinen tiedon vastaanottaja
harkitseminen	harkitsija	keskustelukumppanit	aktiivinen oman käsityksen muodostaja

Asiantuntija ja passiivinen tiedon vastaanottaja

Tarkastellessani mitä moniäänisen sitoutumisen resursseja opiskelijoiden opiskeluesseissä on nähtävissä, tein tulkinnan siitä, mikä tekstissä on kirjoittajan omaa ääntä, kuten esimerkiksi oman käsityksen lausumista, ja mikä lähteiden ilmaisemista, aineistossa esiintyvien lähdeviitteiden avulla. Tämän rajauksen mukaan opiskelijoiden opiskeluesseissä korostuu moniäänisen sitoutumisen resursseista oman käsityksen lausuminen, joka hallitsee aineiston 41 esseestä 15:ssä. Näissä teksteissä opiskelijat painottavat omaa näkemystään ja tuovat sen esiin yleisesti hyväksyttynä asiana, luotettavana tietona ja itsestään selvyytenä. Tässä valossa opiskelijoiden teksteihin kirjoittautuva minä on tulkittavissa siis melko itsevarmaksi (ks. Väliverronen 2002: 89) oman käsityksen lausujaksi. Dialogia supistamalla opiskelijat osoittavat korkeaa sitoutumisen astetta ilmaisemaansa väitteeseen ja sivuuttavat muita mahdollisia näkemyksiä sekä sulkevat keskustelun mahdollisuuden. He eivät siis juurikaan tuo lähteitä keskustelukumppaniksi omaan tekstiinsä eivätkä anna lukijalle mahdollisuutta muodostaa omaa käsitystään asiasta esimerkiksi harkitsemisen avulla.

Itsevarmasta vaikutelmasta huolimatta opiskelijoiden oman äänen lausumista ei voida pitää erityisen julistavana. He eivät siis käytä oman väitteen korostettua ilmausta *Väitän, että* – –, jolloin väittäminen voitaisiin tulkita jyrkäksi ja ilmaus julistavaksi (ks. Luukka 1995: 104). Tämän tutkimuksen pohjalta näyttää siltä, että kandidaattivaiheessa olevat opiskelijat esittävät väitteet neutraaleina toteamuksina, joten heitä voidaan kutsua väittäjien tai julistajien sijaan toteajiksi. Nämä toteajat sulkevat muut äänet – lähteet ja lukijan – lähes kokonaan keskustelun ulkopuolelle, ja toteajien voidaan ajatella olevan **asiantuntijan** tai **tietäjän** roolissa heidän painottaessaan omaa näkemystään yleisesti hyväksyttävänä ja luotettavana tietona. Kun supistetaan dialogia tällä tavoin, voidaan lukijaa puolestaan pitää **passiivisena** asiantuntijan jakaman **tiedon vastaanottajana**. Seuraavassa esimerkissä (141) on esitetty tyypillinen asiantuntijan roolin ottavan oman käsityksen toteajan essee, jossa on nähtävissä muitakin moniäänisen sitoutumisen keinoja mutta jossa hallitsee oman käsityksen lausuminen.

MONIÄÄNISEN SITOUTUMISEN RESURSSI	AINEISTOESIMERKKI (E36)
141) oman käsityksen lausuminen	Ihminen syntyy, kehittyy, kasvaa ja käy läpi eri kehitysvaiheita. Ensin kaikkea ympärillä olevaan luotetaan absoluuttisesti, asioita pidetään muuttumattomana ja niihin uskotaan ilman suurempaa epäilyä.
harkitseminen	Tämä on tärkeää kyseisessä vaiheessa, sillä näin ympärillä oleva maailma voi tuntua yhtenäiseltä.
oman käsityksen lausuminen	Kävelemään oppiminen auttaa ihmisen omille jaloilleen, tutkimaan itse ja kokeilemaan. Ihminen etsii ja rakentaa itseään persoonana ja etsii omaa paikkaansa maailmassa ja yhteiskunnassa. Ihmisen kehitys on verrattavissa tieteilijänä kehittymiseen. Tieteilijäksi ei synnytä, vaan tieteilijäksi kehitytään. Vaikka tieteilijältä oletetaan tieteelle olennaista tapaa toimia, kyseenomaiset taidot eivät ole sisäsyntyisiä, niitä tulee harjoitella. Kriittisyys, objektiivisuus sekä tieteelle ominaisen kielen käyttö tarvitsevat kehitystä. Konventioiden, oikeanlaisen rakenteen ja tekstistä esille tulevan merkityksen huomioiminen ovat taitoja, jotka harjaantuvat eikä niitä hallita alussa, yliopistosta valmistuttaessa tai vielä työelämän alkumetreilläkään. Taitojen kehittymiseen vaaditaan aikaa ja lukuisia kehitysvaiheita. Vasta näiden kehitysvaiheiden jälkeen tieteilijä on valmiimpi luomaan timanttista tekstiään.

harkitseminen ja oman käsityksen lausuminen	Noviisikirjoittajalla ei välttämättä tuo tekstissään esille omaa persoonaansa, aivan kuten teini-iässäkin ihminen hakee persoona kokeilemalla ja lainaamalla muiden tapoja. Noviisikirjoittaja kohtaa monia haasteita kehityksensä alussa, nämä vaiheet ovat tärkeitä oppimisen ja tulevaisuuden kannalta, mutta nämä voivat tuntua myös ongelmallisilta.
lähteiden ilmaiseminen	Kuten Luukas (2006) sekä Kniivilä, Lindblom-Ylänne ja Mäntynen (2007) teksteissään painottavat, kirjoitetulla tekstillä ja julkaisuilla on tärkeä rooli tiedeyhteisössä.
oman käsityksen lausuminen	Tiede ja sen ympärillä oleva yhteisö ja näiden olemassaolo perustuvat kirjoitettuun. Noviisikirjoittajalla ei ole samanlaista valmiutta tai uskottavuutta kuin jo kokeneella tietentekijällä. Noviisikirjoittaja hakee aluksi paikkaansa tiedeyhteisössä. Koska paikan ja meriitin haku perustuu tässä yhteisössä pitkälti julkaistuun, vie nimen esille tuominen oman aikansa. Se, että saa arvostusta, vaatii julkaisuja ja useimmissa tapauksissa lukuisia sellaisia.
lähteiden ilmaiseminen	Kasvojen luominen on pitkä prosessi, mutta parempi niin, sillä jos yhteisössä pääsisi liian kevyesti läpi ja saavuttaisi luottamuksen aivan alkumetreillä, se veisi uskottavuutta tiedeyhteisöltä (Luukas, 2006).
oman käsityksen lausuminen	Kehityksen alussa ihminen seuraa ja havainnoi ja vasta tämän jälkeen hänellä on jonkinlainen valmius ja kyky tuottaa itse puhetta. Oman kokemuksen kautta uskon tämän olevan verrattavissa myös tieteellisen kirjoittamistaidon kehitykseen. Aluksi tutkitaan, havainnoidaan ja tehdään virheitä sekä yleistyksiä, mutta kriittisyys, konventionaalisuus ja asioiden kategorisoiminen kehittyvät taitojen harjaantumisen myötä. Jotta noviisi voisi kehittyä kirjoittajana ja omaksua tieteelle ominaisen kielen ja puhettavan, hänen tulee seurata tiedettä ja lukea tieteellisiä artikkeleita.
oman käsityksen lausuminen ja lähteiden ilmaiseminen	Tieteilijä oppii puhettavan ja Luukkaan (2006) artikkelissakin mainitun tieteen ”murteen” ensin itse havainnoimalla.
harkitseminen	Joiltain osin, noviisi voi oppia puhettavasta lukemalla erilaisia oppaita.
oman käsityksen lausumien	Kaikki tarvittava tieto ei kuitenkaan ole sieltä löydettävissä.
lähteiden ilmaiseminen	Osa tiedosta on hiljaista tietoa, joka on vain sisäpiirin tiedossa (Luukka, 2006).

oman käsityksen lausuminen	Kieli alkaa kehittyä, kun tieteilijä tutustuu oman alansa kirjallisuuteen ja tieteellisiin julkaisuihin. Mitä enemmän kokemusta, sitä paremmat ovat edellytykset keskustella tieteen kielellä. Voin itse noviisikirjoittajana sanoa, että koen noviisien kielen hankalammaksi lukea.
oman käsityksen lausuminen	Kokeneiden tieteilijöiden tekstejä on usein vaivattomampaa seurata, niissä asiat on tuotu selvemmin esille. Näin ei tietenkään ole kaikissa tapauksissa, mutta puhetapa harjaantuu kehityksen mukana. Myös objektiivisuus ja kriittinen ote ovat mielestäni selkeämmin havaittavissa kokeneempien tieteilijöiden kirjoituksissa. Koska noviisin kieli ei vielä ole kehittynyt täyteen valmiuteen, kirjoitettu aiheuttaa lukijassa helposti epäluottamusta. Olen huomannut, että tartun helposti noviisina omiini ja myös muiden tekemiin yleistyksiin.
harkitseminen	Uran alussa yleistyksiä tuntuu olevan vaikea välttää.
oman käsityksen lausuminen	Olen havainnut tällä ilmiöllä kaksi ääripäätä. Joko teksti on liian varovainen tai sitten se ottaa kantaa ja yleistää liian paljon. Kaikki nämä herättävät epäluottamusta ja haalistavat tutkijan kasvoja tiedeyhteisössä. Tärkeä osa tieteellistä kirjoittamista on argumentointi ja lähdekirjallisuuden avulla keskustelu. Tieteellistä julkaisua tehtäessä on otettava huomioon aikaisempi tehty tutkimus.
lähteiden ilmaiseminen	Ilman lähteitä ei tieteellistä tekstiä oikeastaan voi tuottaa, sillä suuri osa siitä perustuu lähteisiin ja jo aiemmin tehtyyn tutkimukseen (Luukka, 2006).
oman käsityksen lausuminen	Tämän vuoksi on tärkeää, että tutkija tuntee aiheesta ennen tehtyä tutkimusta. Noviisilla ei ole käytössään yhtä laajaa skaalaa tutkimuksia kuin kokeneella tieteilijällä. Tutkimuksen ympärille luotu keskustelu ei siis voi olla yhtä monipuolista kuin monta vuotta jo aihealueeseen perehtyneellä tutkijalla. Kun tietoa on karttunut, on helpompi uskaltaa olla oma itsensä, seisoa omien sanojensa takana ja antaa persoonansa näkyä.
lähteiden ilmaiseminen	Oman persoonan näkyminen tieteellisessä tekstissä ei ole väärin, mutta ennen kun harjoitusta on ehtinyt karttua, tieteilijä on helposti piilossa muiden tekstien takana ja puhuu niiden avulla enemmän (Luukka, 2006).
oman käsityksen lausuminen	On vain otettava huomioon kenelle ja millaiselle lukijakunnalle kirjoittaa sekä muokattava tekstiään sen mukaan. Tällainen itsensä etsiminen näkyy ihmisen elämässä eri vaiheissa, mutta erityisesti ihmisen varhaisissa vaiheissa, joita vertaan noviisin kirjoittamisen vaiheeseen. Tällöin toisilta otetuilla vaikutteilla on suuri merkitys. Tässä vaiheessa otetaan jokin tyyli omaksi lainaamalla sitä, kokeillaan erilaisia vaatteita ja ajatuksia hetken ja haetaan omia. Matkan varrella osa lainatuista vaatteista häviää, muokkautuu ja saa uusia osia muualta. Kun kirjoittaja saa harjoitusta, hän välttyy suurelta määrältä tieteelliseen kirjoittamiseen liittyviä noviiseille

tyypillisiä virheitä. Kirjoittajan matka noviisina ei ole ohi vain pienen harjoittelujakson jälkeen, mutta harjoituksen ja kokemuksen kautta erilaiset tieteelle tyypilliset konventiot tulevat tutuiksi ja niitä opitaan käyttämään.

Edellä esitetystä esimerkissä (141) olen tulkinnut tekstissä olevien lähdeviitteiden avulla, mikä tekstissä on kirjoittajan omaa ääntä ja mikä lähteiden ilmaisemista. Tämän pohjalta näyttäisi siltä, että tekstissä korostuu moniäänisen sitoutumisen resursseista oman käsityksen lausuminen. On kuitenkin merkille pantavaa, että opiskelijoiden oman ääneksi tulkittavat katkelmat eivät kuitenkaan välttämättä edusta aidosti opiskelijoiden omaa käsitystä, kuten luvussa 5.2 totesin. Oman käsityksen ilmaisuissa kyse on enemminkin esimerkiksi luettujen lähteiden pohjalta tehdyistä päätelmistä ja synteeseistä, joten esimerkissä (141) kaikuvat hyvin vahvasti lähteiden äänet. Aidommin opiskelijan oman käsityksen lausumiksi voidaan tulkita esimerkistä (141) seuraavat katkelmat (esimerkki 142), joissa opiskelijaa kertoo omista kokemuksistaan ja mielipiteistään. Tekstin pintatasolla tämä näkyy siinä, että opiskelija kirjoittautuu tekstiin käyttämällä esimerkiksi yksikön 1. persoonan verbimuotoja, possessiivisuffiksia, mielipiteen ilmaisulle tyypillistä *mielestäni*-adverbiaalia sekä henkilökohtaiseen, omakohtaiseen, yksityiseen ja muille kuulumattomaan viittaavaa ilmausta *oma* (KS s.v. *oma*).

- 142) **Oman kokemuksen** kautta **uskon** tämän olevan verrattavissa myös tieteellisen kirjoittamistaidon kehitykseen. – – **Voin** itse noviisikirjoittajana **sanoa**, että **koen** noviisien kielen hankalammaksi lukea. – – Myös objektiivisuus ja kriittinen ote ovat **mielestäni** selkeämmin havaittavissa kokeneempien tieteelijöiden kirjoituksissa. Koska noviisin kieli ei vielä ole kehittynyt täyteen valmiuteen, kirjoitettu aiheuttaa lukijassa helposti epäluottamusta. **Olen huomannut**, että **tartun** helposti noviisina **omiini** ja myös muiden tekemiin yleistyksiin. – – **Olen havainnut** tällä ilmiöllä kaksi ääripäätä. Joko teksti on liian varovainen tai sitten se ottaa kantaa ja yleistää liian paljon. Kaikki nämä herättävät epäluottamusta ja haalistavat tutkijan kasvoja tiedeyhteisössä. (E36.)

Voidaan siis havaita, että esimerkiesseessä (141) esiintyy itse asiassa melko vähän aidosti opiskelijan oman käsityksen lausumiseksi tulkittavia ilmauksia. Lausuessaan aidosti omaa käsitystään toteajien teksteihin kirjautuu kuitenkin minä melko vahvasti, ja kirjoittajan voidaan tulkita edellä mainituilla keinoilla asettuvan yhdenvertaiseksi lukijan kanssa ja luovan etäisen suhteen sijaan läheistä suhdetta lukijaan (ks. Väliverronen 2002: 89). Huomionarvoista siis on, että esitetyn väitteen merkitseminen mielipiteeksi esimerkiksi edellä kuvatulla keinolla on tulkittavissa myös lieventelyksi ja henkilökohtaisilla mielipiteillä voidaan luoda tasavertaisuuden kuvaa (Luukka 1995: 99, 118). Voidaan siis myös ajatella, että kun kyseessä on aidosti kirjoittajan oma käsitys, toteajat antavat tilaa muillekin

näkemyksille ja positioivat itsensä ja lukijan **keskustelukumppaneiksi**. Toisaalta mielipiteen lausumista esimerkiksi *uskoa*-mentaaliverbin avulla voidaan pitää myös oman käsityksen lausumisena, jolloin lukija supistaakin dialogia laajentamisen sijaan ja vahvistaa myös tällä keinolla omaa asiantuntijan rooliaan sekä asemoi lukijaa tiedon vastaanottajaksi.

Sen lisäksi, että asiantuntijan roolin ottavien toteajien teksteihin kirjautuu vahvasti minä ja että niissä on mielipiteen ilmaisulle tyypillisiä keinoja, on teksteissä myös paljastuksia. Voidaankin ajatella, että kyseessä on selkeämmin ja aidommin kirjoittajan oma ääni, kun tekstissä kerrotaan melko avoimesti omista kokemuksista. Koska toteajat paljastavat avoimesti omia kokemuksiaan, heidän voidaan tulkita luovan myös me-henkeä ja yhdenvertaisuuden kuvaa lukijan kanssa.

Vaikka toteajien ilmaisut eivät ole tulkittavissa erityisen julistaviksi, toteajat antavat melko paljon ohjeita ja kehotuksia. Heidän voidaan tulkita näiden avulla osoittavan, että heillä on tietämystä aiheesta. Lisäksi heidän voidaan ajatella korostavan siten omaa asiantuntemustaan. (ks. Mikkonen 2010: 106.) Asiantuntijan roolin lisäksi opiskelijoiden voidaan ajatella ottavan tällöin myös **ohjaajan** ja **kehottajan** roolin. Luukan (1995: 105) mukaan ohjeita ja kehotuksia olisi hyvä hieman lievennellä, jotta ne olisivat tulkittavissa suosituksiksi. Toteajat eivät kuitenkaan juurikaan käytä tässä yhteydessä suhtautumisen teorian termein harkitsemista, jonka avulla he voisivat osoittaa, että heidän antamansa ohje on vain yksi mahdollisuus muiden joukossa ja että kyseessä on ohjeen sijaan ennemminkin suositus (Martin & White 2006: 104–106). Toisaalta opiskelijat eivät kuitenkaan käytä eksplisiittistä käskymuotoa, joten heidän esittämänsä kehotus on tulkittavissa hieman epäsuoremmaksi kuin suora käsky (ks. Luukka 1995: 116). Vaikka opiskelijat välttävät suoraa käskemistä eivätkä ota suoranaisesti käskijän roolia, he eivät kuitenkaan anna lukijalleen dialogista tilaa, vaan ohjeiden ja kehotusten myötä he supistavat tekstin dialogista tilaa ja ottavat suhteessa lukijaansa asiantuntijan ohjaavan roolin lukijalle kirjoittautuessa **ohjeita toteuttavan toimijan rooli**.

Asiantuntija, keskustelukumppanit ja aktiivinen tiedon vastaanottaja

Vaikka edellä kuvatut asiantuntijan roolin ottavat toteajat näyttävät pääasiassa sulkevan muut lähteet keskustelun ulkopuolelle, osa heistä tuo kuitenkin lähteet mukaan vuoropuheluun. Näitä referoivia toteajia on suurin piirtein yhtä paljon kuin oman käsityksen toteajia, sillä aineistosta 14 esseessä 41:stä hallitsevat sekä oman käsityksen lausuminen että lähteiden

ilmaiseminen. Näissä esseissä opiskelijat sekä supistavat dialogia lausumalla oman käsityksensä että laajentavat sitä lähdemainintojen avulla. Näin he sekä rajaavat tekstinsä näkökulmia että myös laajentavat niitä. Samalla he sulkevat pois keskustelukumppaneitaan mutta toisaalta myös ottavat mukaan muita näkökulmia ja antavat niille tilaa. He siis sekä sulkevat keskustelun mahdollisuutta että ottavat lähteet kuitenkin mukaan keskusteluun.

Seuraavasta tyypillisestä asiantuntijan roolin ottavan referoivan toteajan esseestä (esimerkki 143) voidaan havaita, että referoivat toteajat laajentavat dialogia tuomalla oman käsityksensä rinnalle muita näkökulmia. Esseessä korostuvat moniäänisen sitoutumisen resursseista siis oman käsityksen lausuminen ja lähteiden ilmaiseminen. Tällöin kirjoittajan voidaan edelleen ajatella olevan **asiantuntijan** tai **tietäjän** roolissa, mutta nyt hän laajentaa omaa asiantuntijuuttaan tuomalla muut lähteet tekstiin **keskustelukumppaneiksi**. Koska kirjoittaja laajentaa tekstinsä dialogista tilaa muiden lähteiden avulla, on lukijalla mahdollisuus aiempaa aktiivisempaan rooliin. Lukijan teksteihin rakentuva rooli ei siis ole yhtä passiivinen tiedon vastaanottaja kuin oman käsityksen lausujan teksteihin rakentuvassa vuorovaikutustilanteessa, vaikka kirjoittaja ei pääsääntöisesti kutsukaan lukijaa pohtimaan asiaa kanssaan hyödyntämällä moniäänisen sitoutumisen resursseista harkitsemista. Lukijalle ei siis rakennu aktiivinen oman käsityksen muodostajan rooli, vaan häntä voidaan pitää enemmänkin ikään kuin nyökyttelevänä lukijana eli **aktiivisena tiedon vastaanottajana**.

MONIÄÄNISEN SITOUTUMISEN RESURSSI	AINEISTOESIMERKKI (E29)
143) analyysin ulkopuolelle	Tässä kirjoitelmassa kuvaan tieteelliseen kirjoittamiseen liittyviä haasteita. Käytän apunani Luukan (2002) artikkelia sekä Kniivilä, Lindblom - Yläne ja Mäntynen (2007) teosta, joissa tulevat esiin tieteellisen kirjoittamiseen liittyvät piirteet.
lähteiden ilmaiseminen	Luukan (2002, 14) mukaan ”eri yhteisöillä ja ammattiryhmillä on omat viestintätapansa, joiden noudattaminen kuuluu yhteisön pelisääntöihin”.
oman käsityksen lausuminen	Tiedemaailmassa viestintätapana käytetään usein kirjoittamista, jonka säännöt oppii vähitellen, kun osallistuu tiedeyhteisön toimintaan.
lähteiden ilmaiseminen	Kniivilä ym. (2007, 12) tuo esiin, että ”kirjoittaminen on yksi tärkeimpiä tapoja vaikuttaa tiedeyhteisöön”.
analyysin ulkopuolelle	Lähdekirjallisuuden avulla sekä omien kokemusteni kautta tuon esiin asioita, mitkä liittyvät tieteelliseen kirjoittamiseen ja aiheuttavat haasteita kirjoittajalle.

oman käsityksen lausuminen	Omalla kohdallani kasvatustieteen opiskelijana on alkanut oman alan tiedeyhteisön kulttuuriin tutustuminen, mutta tiedeyhteisön kulttuurin oppiminen ja yhteisön ”sisäpiiriin” pääseminen vaikuttaa haasteelliselle tavoitteelle.
lähteiden ilmaiseminen	Luukan (2002, 13) mukaan tiedeyhteisön toiminta on vuorovaikutteista ja keskeisessä roolissa on tieteellisten tekstien julkaiseminen, joka on myös yhteisöön kuulumisen edellytys.
oman käsityksen lausuminen	Tiedeyhteisössä oppii tuntemaan toisensa esimerkiksi julkaistujen kirjoitusten avulla ja siellä myös saadaan palautetta omista kirjoittamisista.
lähteiden ilmaiseminen	Kniivilä ym. (2007, 12) toteaa, että kirjoittamista ei tehdä vain tiedon välittämiseksi, vaan se osoittaa myös luovaa ajattelua ja kykyä itseilmaisuuksiin.
harkitseminen ja oman käsityksen lausuminen	Tieteellinen kirjoittaja tavallaan kuvaa sisältöä tekstillä, sisällön tuottamisen lisäksi tulee hallita tiedeyhteisön säännöt kirjoittamiseen. Eri tieteen aloilla on omat sääntönsä, joten oman tieteenalan vaatimuksiin perehtyminen on järkevää aloittaa jo opiskeluvaiheessa, esimerkiksi hyödyntämällä tehtävistä saatua palautetta.
lähteiden ilmaiseminen	Luukka (2002, 14) toteaa, että tieteellisen tekstin tuottaminen on haasteellista, koska tieteen ala sekä tieteen puhetapa pitää ymmärtää ja sisäistää ennen kuin voi oppia tuottamaan akateemisen alan tieteellistä tekstiä.
oman käsityksen lausuminen	Tieteen kielen ja puhettavan oppiminen vaatii osallistumista yhteisön toimintaan, lukemaan ja kirjoittamaan tekstejä sekä keskustelemaan niistä.
lähteiden ilmaiseminen	Luukka (2002, 15, 19) sanoo, että ”tekstin tieteellisyys syntyy tutkimusprosessin lopputuloksena – se edellyttää tietynlaista tapaa työskennellä ja ajatella”.
oman käsityksen lausuminen	Yhteisöllisyyden vuoksi kirjoittaja rakentaa tieteellisessä tekstissä ajatteluaan ja kirjoitustaan aiemmin julkaistujen teorioiden varaan tai ajattelee niistä eri tavoin ja suhteuttaa omat tuloksensa ja havaintonsa aikaisemmin julkaisujen tutkimusten tuloksiin.
lähteiden ilmaiseminen	Tieteellisen tekstin tyypillinen piirre on Luukan (2002, 15) ja Kniivilä ym. (2007, 14) mukaan konventionaalisuus eli se, että teksti perustuu tiettyyn sopimukseen, esimerkiksi tiettyyn kaavaan ja järjestykseen.
oman käsityksen lausuminen	Tieteellisiä tekstejä lukemalla oppii vähitellen lukemaan niitä syvällisemmin ja tietty jäsenys ja rakenne helpottavat alkuvaiheen kirjoittamista.
lähteiden ilmaiseminen	Luukka (2002, 19) pitää tärkeänä oman alan käsitteiden määrittelyä ja niiden käyttöä tieteellisessä tekstissä, koska niiden avulla kirjoittaja osoittaa hallitsevansa alansa teoriatietoa. Hyvä tieteellinen teksti on Luukan mukaan

käsitteiltään yksiselitteistä. Kniivilä ym. (2007, 14) mainitsee vielä, että ”konventionaalisuudesta huolimatta myös kulttuuri, kieliyhteisö ja tieteenala vaikuttavat” tekstiin ja kielellisiin keinoihin. Kniivilä ym. (2007, 15) mukaan tieteellisen tekstin kirjoittamisessa on tärkeintä pohtia, kenelle tutkimusta kirjoitetaan.

oman käsityksen lausuminen	Tämän jälkeen kirjoittajan on päätettävä, miten hän pystyy osoittamaan lukijalle olevansa pätevä tutkimuksen tekijä sekä hänen tulee valita kielelliset keinot, jotta kohdeyleisö pystyy seuraamaan tutkimuksen etenemistä.
lähteiden ilmaiseminen	Kniivilä ym. (2007, 18) korostaa tieteenetiikan periaatetta, jonka mukaan kirjoituksessa esitetyt väitteet pitää perustella huolellisesti eikä saa salata oleellista tietoa. Luukka (2002, 18) ja Kniivilä ym. (2007, 15) ovat samaa mieltä siitä, että tieteellisen tekstin tärkein tehtävä on raportoida tieteellisen menetelmän avulla hankittua tietoa sekä kuvata ja selittää ilmiöitä käsitteiden kautta, mikä erottaa tieteellisen tekstin arkiajattelusta.
harkitseminen	Tiede tavallaan jäsentää, pilkkoo ja järjestelee arkipäivän ilmiöitä käsitteiden ja määrittelyjen avulla.
lähteiden ilmaiseminen	Luukka (2002, 19) sanoo, että tieteellisen tekstin vaatimuksena on dialogisuus, joka toteutuu muun muassa viittaamalla muihin teksteihin. Kniivilä ym. (2007, 16) tuo esiin dialogisuuden ominaispiirteenä sen, että ” tieteellinen teksti sitoutuu ja viittaa aiempiin tutkimuksiin”.
oman käsityksen lausuminen	Esimerkiksi toisten kirjoittajien aikaisemmin käyttämiä ajatuksia ja käsitteitä tuodaan esiin, eritellään tai kehitetään eteenpäin.
lähteiden ilmaiseminen	Kniivilä ym. (2007, 13) mainitsee, että tieteellisen tekstin argumentointi on tutkimusraportoinnin ydinajatus, mikä tarkoittaa, että tekstissä esitetyille väitteille annetaan perusteluita. Luukka (2002, 20) jatkaa, että tieteellisen tekstin argumentointi tarkoittaa sitä, että se mitä väitetään tai yritetään selittää, tulee tehdä mielekkäästi.
oman käsityksen lausuminen	Tekstin ajatusten alkuperä on tunnettava, että sen sisältöön voi puuttua ja sen mahdollinen kritiikki on helpompi rakentaa. Tieteellisen kirjoittajan kannattaa opetella perustelevaan kaikki esittämänsä väitteet.
lähteiden ilmaiseminen	Kniivilä ym. (2007, 15, 18) mukaan kriittisyys kuuluu tieteellisen tekstin ominaisuuksiin, joten tutkimuksen ja sen tekstin on kestettävä kriittistä tarkastelua. Tieteellistä tekstiä kirjoittaessa joutuu Luukan (2002, 22 - 23) mukaan ottamaan kantaa aikaisempiin tutkimuksiin ja varautumaan siihen, että omaakin tekstiä kritisoidaan.
oman käsityksen lausuminen	Tieteellisessä tekstissä käytetään usein etenkin omien tulkintojen varmuusasteiden lievennystä, ”takaporttia”, koska tiedeyhteisössä ajatellaan niin, että totuus voi muuttua, joten omaakaan tutkimustulosta ei voi esittää lopullisena tieteen tuloksena.

harkitseminen	Tyypillistä tiedeyhteisön toimintaa näyttää olevan, että joidenkin kirjoittajien ajatuksia voidaan lieventää, mutta joidenkin ajatuksia taas esitetään totuuksina.
lähteiden ilmaiseminen	Luukka (2002, 25) mainitsee, että ”yhteisön jäsen joutuu usein ottamaan kantaa aikaisemmin esitettyihin tutkimuksiin”.
oman käsityksen lausuminen ja harkitseminen	Muiden tutkimusten tunteminen onkin keskeinen pätevyyden ja tieteellisyyden alue. Siteeraamalla tieteellistä tekstiä kirjoittaja ottaa kantaa ja se voi olla keino päästä tiedeyhteisön ”sisäpiiriin”.
lähteiden ilmaiseminen	Kniivilä ym. (2007, 17) mukaan esimerkiksi aiempiin tutkimuksiin saatetaan viitata lähdeluettelon kautta, joka myös kertoo tieteellisestä suuntauksesta ja ajattelutavasta.
harkitseminen	Tieteelliseen kirjoittamiseen liittyy monia sääntöjä, jotka eivät välttämättä avaudu heti aloittavalle kirjoittajalle.
oman käsityksen lausuminen	Esimerkiksi tieteenalan kirjoittamistapaa ei opi, jos ei tutustu alan tieteellisiin lähteisiin huolellisesti. Aloittavana kirjoittajana on korkea kynnys lähteä kritisoimaan esimerkiksi oman alan professorin tai korkeasti arvostetun kirjoittajan tekstejä. Omissa opinnoissa on osunut kohdalle sekä hyviä että vaikeaselkoisia tekstejä kirjoittavia henkilöitä.
oman käsityksen lausuminen ja harkitseminen	Aloittavan kirjoittajan näkökulmasta näyttää sille, että korkeakaan koulutus ei välttämättä takaa hyvää kirjoittamiskykyä, mutta toisaalta kysymys on todennäköisesti siitä, että en kuulu jonkun ”gurun” kohdejoukkoon eli niihin, kenelle hän tekstejään kirjoittaa.
oman käsityksen lausuminen	Kirjoittajan on varmasti tärkeää pohtia kenelle tutkimusta kirjoitetaan, mikä on se kohdejoukko, joka todennäköisimmin lukee tekstin. Kirjoittajan on osoitettava pätevyytensä kirjoittajana tälle kohdejoukolle, mikä onnistuu kirjoittamisen alkuvaiheessa noudattamalla tieteenalan ohjeistusta esimerkiksi tekstin sisällöstä ja rakenteesta.
lähteiden ilmaiseminen	Luukka (2002, 26 - 27) tosin sanoo, että tasapainotteleminen erilaisten, tieteelliseen kirjoittamiseen liittyvien asioiden kanssa saattaa vaikeuttaa tekstin ymmärtämistä ja kokonaisuuden hahmottamista.
oman käsityksen lausuminen ja lähteiden ilmaiseminen	Kaikesta huolimatta tieteelliseen yhteisöön haluavia kirjoittajia riittää. Tiedeyhteisöön pääsemisen jälkeen on jo kehittynyt kirjoittajana ja oppii muistamaan keskeisimmät vaatimukset. Tiedeyhteisössä on myös opittava toimimaan sen sääntöjen puitteissa ja kirjoittamisen lisäksi opittava keskustelemaan ja arvioimaan omia sekä toisten tekstejä. Tiedeyhteisöön mielivän kannattaa jo opiskeluaikana aloittaa harjoittelu kiinnittämällä huomioita oman kirjoittamisen luettavuuteen ja sujuvuuteen, johon Kniivilä

oman käsityksen lausuminen	ym. (2007, 20) mukaan tieteellisen tekstin kirjoittajan on pyrittävä. Opettajilta ja miksi ei myös oman alan opiskelijoilta saatu palaute kehittää kirjoittamista tieteellisen kirjoittamisen vaatimuksien hallitsemiseen.
----------------------------	---

Referoivien toteajien esseille näyttäisi olevan tyypillistä, että opiskelija referoi ensin lähteen asiaa ja sen jälkeen suhtautumisen teorian termein lausuu oman käsityksensä. Oman käsityksen lausuminen korostuu varsinkin esseiden lopetuksissa, sillä muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta referoivien toteajien esseen päättyvät oman käsityksen lausumiseen.

Huomionarvoista on jälleen myös se, että opiskelijoiden oman käsityksen lausumiksi tulkittavissa ilmauksissa heijastuvat hyvin vahvasti lähteiden äänet. Voidaankin pohtia, onko kyse oman käsityksen lausumisen sijaan lähteiden sisältöjen selostamisesta omin sanoin. Esimerkiksi seuraavissa katkelmissa esitetyt asiat on esitetty myös annetussa lähdekirjallisuudessa (ks. Luukka 2002b; Kniivilä ym. 2007), joten sen sijaan, että opiskelija aidosti lausuisi oman käsityksensä, on oman käsityksen lausuminen tulkittavissa ennemminkin vailla lähdeviitettä olevaksi referoinniksi ja suhtautumisen teorian termein lähdeainnaksi. Tällöin opiskelijat eivät supista dialogia vaan laajentavat omaa tekstiään.

- 144) Tiedemaailmassa viestintätapana käytetään usein kirjoittamista, jonka säännöt oppii vähitellen, kun osallistuu tiedeyhteisön toimintaan. – – Tiedeyhteisössä oppii tuntemaan toisensa esimerkiksi julkaistujen kirjoitusten avulla ja siellä myös saadaan palautetta omista kirjoittamisista. – – Tieteen kielen ja puhettavan oppiminen vaatii osallistumista yhteisön toimintaan, lukemaan ja kirjoittamaan tekstejä sekä keskustelemaan niistä. – – Yhteisöllisyyden vuoksi kirjoittaja rakentaa tieteellisessä tekstissä ajatteluaan ja kirjoitustaan aiemmin julkaistujen teorioiden varaan tai ajattelee niistä eri tavoin ja suhteuttaa omat tuloksensa ja havaintonsa aikaisemmin julkaisujen tutkimusten tuloksiin. (E29.)

Aidommin opiskelijan oma käsitys puolestaan näkyy seuraavassa katkelmassa (esimerkki 145), jossa kirjoittajan minä kirjoittautuu vahvasti tekstiin esimerkiksi yksikön 1. persoonan verbimuodon käyttönä. Tällöin kyse on dialogin supistamisesta.

- 145) Omissa opinnoissa on osunut kohdalle sekä hyviä että vaikeaselkoisia tekstejä kirjoittavia henkilöitä. – – Aloittavan kirjoittajan näkökulmasta näyttää sille, että korkeakaan koulutus ei välttämättä takaa hyvää kirjoittamiskykyä, mutta toisaalta kysymys on todennäköisesti siitä, että **en kuulu jonkun "gurun"** kohdejoukkoon eli niihin, kenelle hän tekstejään kirjoittaa. (E29.)

Jos tulkitaan opiskelijoiden omaksi ääneksi katkelmat, joita ei ole merkitty lähdeviitein, voidaan todeta, että referoivien toteajien esseissä hallitsevat sekä oman käsityksen lausuminen että lähteiden ilmaiseminen. Tällöin kirjoittaja on, kuten jo aiemmin totesin, **asiantuntijan** tai **tietäjän** roolissa ja tuo muut lähteet tekstiin **keskustelukumppaneiksi**. Lukijalle puolestaan

rakentuu nyökyttelevän lukijan eli **aktiivisen tiedon vastaanottajan** rooli. Jos taas huomioidaan aidosti opiskelijoiden omaksi ääneksi tulkittavat katkelmat, voidaan havaita, että esseissä hallitsevat lähteiden äänet opiskelijoiden oman äänen jäädessä sivuun. Tällöin voitaisiin tulkita, että myös näissä esseissä opiskelijalle kirjoittautuu tekstiin **tiedon toistajan** rooli.

Kaiken hyväksyvä tiedon toistaja, keskustelukumppanit ja aktiivinen tiedon vastaanottaja

Edellä mainituissa esimerkeissä korostuu moniäänisen sitoutumisen resursseista oman käsityksen lausuminen ja lähteiden ilmaiseminen, jos tulkinta siitä, mikä on kirjoittajan omaa ajattelua ja mikä lähteistä referoitua, tehdään lähdeviittemerkintöjen avulla. Jos taas tarkastellaan, mikä opintuesseissä on aidosti kirjoittajan omaa käsitystä, havaitaan, että sitä on opintuesseissä melko vähän ja niissä hallitsee pääasiassa lähteiden ilmaiseminen. Viidessä opintuesseessä sen sijaan hallitsee selkeästi moniäänisen sitoutumisen resursseista lähteiden ilmaiseminen. Näissä esseissä kirjoittaja hyödyntää lähteiden ilmaisemista eikä juuri lausu omaa käsitystään tai hyödynnä muitakaan moniäänisen sitoutumisen resursseja. Kutsun tällaista opiskelijaa **tiedon toistajaksi**. Seuraavana on esimerkki (146) tiedon toistajan opintuesseestä.

MONIÄÄNISEN SITOUTUMISEN RESURSSI	AINEISTOESIMERKKI (E22)
146) lähteiden ilmaiseminen ja oman käsityksen lausuminen	Tieteelliset tekstit ovat yksi genrejoukko kirjoittamisen saralla (Luukka 2002, 26). Tieteellisen kirjoittamisen voisi sanoa olevan jopa yksi vaativimmista ilmaisun muodoista (Kniivilä, Lindblom-Yläne & Mäntynen 2007, 13). Akateemisessa maailmassa viestitään pääosin tekstien kautta (Kniivilä ym. 2007, 12; Luukka 2002, 13), joten aloittelevan tieteilijän on erityisen tärkeää oppia puhumaan ajatuksensa kirjalliseen muotoon.
analyysin ulkopuolelle	Tässä esseessä pureudun tieteellisten tekstien piirteisiin ja tieteelliseen kirjoittamiseen kahden aihetta käsittelevän artikkelin pohjalta. Lisäksi pohdin tieteellisen kirjoittamisen haasteita erityisesti noviisin, aloittelevan kirjoittajan, näkökulmasta.
oman käsityksen lausuminen	Tieteellisissä teksteissä on tiettyjä erityispiirteitä, jotka erottavat ne muista teksteistä.

lähteiden ilmaiseminen

Näistä tärkein on tieteellisen tekstin perustehtävä tieteellisillä menetelmillä hankitun tiedon raportoijana (Kniivilä ym. 2007, 15; Luukka 2002, 18). Tieteellisessä kirjoittamisessa kirjoittaja pyrkii tieteen tekemisen ja kirjoittamisen sääntöjä noudattamalla luomaan luotettavaa ja pätevää tietoa muiden tarkasteltavaksi. Tieteellinen teksti argumentoi eli esittää väitteitä ja perustelee niitä. (Kniivilä ym. 2007, 13, 14.) Tieteessä kaikki väitteet voidaan asettaa kyseenalaisiksi tai jopa kumota, mikäli todisteet riittävät (Luukka 2002, 20). Väitteet on siis perusteltava huolellisesti (Kniivilä ym. 2007, 13; Luukka 2002, 20). Argumentoinnin keinot ovat moninaisia, ja on tärkeää oppia erottamaan, millainen argumentointi on milloinkin tarkoituksenmukaista (Kniivilä ym. 2007, 13). Eriytyisen tyypillistä tieteelliselle tekstille on intertekstuaalisuus (Luukka 2002, 19). Tieteellinen kirjoittaminen on keskustelua aiempien kirjoitusten kanssa (Kniivilä ym. 2007, 16). Kirjoittaja rakentaa ajattelunsa, tuloksensa ja havaintonsa aikaisempien teorioiden ja kirjoitusten varaan tai niiden vastaajatteluksi (Luukka 2002, 19). Omat ja muiden sanomiset on erotettava toisistaan ja ajatuksista on annettava kunnia sille, joka ne ensimmäisenä on esittänyt (Kniivilä ym. 2007, 13; Luukka 2002, 20). Tämä tehdään tarkkojen lähdeviitteiden ja lähdeluettelon avulla. Toisten kirjoituksiin viittaaminen on **myös** eräs argumentoinnin tapa. (Kniivilä ym. 2007, 13, 16.) Käytetyt lähteet kertovat paljon myös siitä, mihin tieteelliseen koulukuntaan tieteilijä sitoutuu, kenen kanssa hän seurustelee (Luukka 2002, 25). Kniivilän, Yläne-Lindblomin ja Mäntysen (2007, 13–14) sekä Luukan (2002, 15) mukaan tieteellisellä tekstillä on tiettyjä vakiintuneita piirteitä ja kirjoittamisen käytänteitä eli konventioita. Konventiot säätelevät sekä tekstin rakennetta että tekstin kieltä ja tyyliä. Tekstin rakenteen tasolla konventiot määräävät asioiden esittämisjärjestyksen. Esimerkkejä tekstin kielen ja tyylin konventioista ovat toisten tutkimuksen viittaamiselle, käsitteiden määrittelymiselle, asiasta toiseen siirtymiselle sekä kirjoittajan itseensä viittaamiselle määritellyt säännöt. Säännönmukaisuudesta huolimatta myös kulttuuri, kieliyhteisö ja tieteenala vaikuttavat kirjoittamisen tyyliin. (Kniivilä ym. 2007, 14; Luukka 2002, 16.) Lisäksi kirjoittajan tulisi pitää mielessä tekstin tavoitteet sekä lukijat, joille hän tekstiä kirjoittaa (Kniivilä 2007, 15). Tieteellinen teksti selittää ja kuvaa ilmiöitä usein käsitteiden avulla, eli käsitteellistää niitä konkreettisen kuvaamisen sijaan. Näiden välinen ero näkyy kielessä. (Kniivilä ym. 2007, 15.) Käsitteellistämässä ei ole kyse arkikielen monimutkaistamisesta, vaan tieteen kieli tarvitsee arkikielestä eroavia käsitteitä, joita voidaan suhteuttaa ja vertailla toisiin käsitteisiin (Luukka 2002, 18–19). Luukan (2002, 19) mukaan monet tieteellisen kirjoittamisen säännöt juontavat juurensa tieteen ihanteesta. Ihanne objektiivisuudesta ja asiakeskeisyydestä velvoittaa kirjoittajaa tarkastelemaan asioita puolueettomasti, avoimesti, tasapuolisesti, omat lähtökohdansa tunnustaan sekä ikään kuin etäältä, itsensä häivyttäen. Tämä ei kuitenkaan vaadi kirjoittajan täydellistä häivyttämistä esimerkiksi passiivien käyttämällä, vaan kyse on ennemminkin siitä, että kirjoittaja asemoi itsensä pikemminkin tutkijaksi kuin yksilöksi. (Luukka 2002, 20–21.) Luukka (2002, 22) toteaa tieteellisten tekstien kautta käytävän tieteellisen vuorovaikutuksen olevan luonteeltaan kohteliasta. Toisten tutkimustuloksia kohtaan esitetty kritiikki tulee muotoilla kohteli-

	<p>aaseen sävyyn. Lukijan kasvojen suojelemisen lisäksi kirjoittaja pyrkii suojelemaan myös omia kasvojaan. Tähän liittyy väitteiden varmuusasteen lieventäminen. Omia tuloksia ei ole sopivaa esittää lopullisina totuuksina, vaan niitä lievennellen. Näin kirjoittaja jättää ikään kuin takaportin auki ja varautuu siihen, että joku jatkossa kumoo tulokset. Toisten tutkimustulokset esitetään usein varmempina, kuin omat. (Luukka 2002, 22–23, 25.)</p>
harkitseminen	Voisi sanoa, että kaikki tieteelliselle tekstille ominaiset piirteet aiheuttavat haasteita noviisikirjoittajalle.
oman käsityksen lausuminen	Merkitysten rakentaminen on vaikeaa, mikäli kirjoittaja on aloittelija paitsi kirjoittamisessa, myös tieteen tekemisessä. Erilaisten tietojen tulkitseminen, kriittinen arvioiminen, yhdisteleminen ja uuden tiedon tuottaminen eivät ole yksinkertaisia prosesseja, vaan vaativat runsaasti ajatustyötä.
lähteiden ilmaiseminen ja harkitseminen	Luukka (2002, 26) tiivistää tämän ajattelutyön merkityksen lauseeseen: ”Pitää ensin itse tietää, mitä aikoo sanoa, jotta sen voi sanoa ymmärrettävästi”. Ajattelu kehittää kirjoittamista ja toisinpäin (Kniivilä 2007, 13), mutta jos molempia on pohjalla vähän, voi alku olla työläs.
oman käsityksen lausuminen ja lähteiden ilmaiseminen	Tieteellisen dialogin luominen tekstiin ei myöskään ole aloittelijalle helppoa. Esimerkiksi viittausverbien, taidokkaan lieventelyn ja kohteliaan kritiikin hallitsemisessa on kyse pienistä sävyeroista. Toisten tekstien lainaaminen ja referoiminen on osa tieteellistä kirjoittamista, mutta Kniivilä ym. (2002, 19) puhuvat myös kirjoittajan oman äänen etsimisen ja harjaannuttamisen tärkeydestä.
oman käsityksen lausuminen	Itse mietin aloittelijana usein esimerkiksi uusien näkökulmien etsimisen vaikeutta.
harkitseminen	Mistä tiedän, ettei joku ole kuitenkin joskus jo keksinyt tätä aiemmin? Syyllistynkö tietämättäni plagiointiin? Miten osaan rajata mukaan vain aiheeni kannalta ehdottoman oleelliset asiat? Onko tarkasteluni aidosti objektiivista, vai onko minulla jokin taustalla vaikuttava ennakko-oletus asiasta?
lähteiden ilmaiseminen	Tieteellisen tekstin konventionaalisuus on noviisille sekä helppous että haaste. Esimerkiksi tekstin rakenteelle vakiintuneet säännöt on helppo lukea oppaista, mikä helpottaa aloittelevan kirjoittajan tekstin jäsentelyä. Tieteellisten tekstien kirjoittamiseen liittyy kuitenkin myös paljon hiljaista tietoa, jonka voi oppia vain tieteellisessä yhteisössä toimimalla sekä lukemalla ja kirjoittamalla tieteellisiä tekstejä. (Luukka 2002, 14, 27.)
harkitseminen	Aiempi menestys kirjoittajana esimerkiksi koulussa ei välttämättä auta aloittelevaa tieteilijää.

oman käsityksen lausuminen	Koulussa painotetaan kaunokirjallista lähestymistapaa kirjoittamiseen, joka ei päde tieteellisten tekstien rakentamisesta. Tietenkin esimerkiksi kielenhuollon hallinnasta on hyötyä, mutta kuten olen maininnut, hyvä tieteellinen teksti sisältää paljon muutakin.
lähteiden ilmaiseminen	Kaikki genret sisältävät omia säännönmukaisuuksiaan, muuten niitä ei erottaisi toisistaan (Luukka 2002, 26–27).
oman käsityksen lausuminen	Tieteelliseen kirjoittamiseen kuuluu merkitysten rakentaminen, intertekstuaalisuus sekä tietty rakenteellinen ja kielellinen konventionaalisuus. Ei ole kuitenkaan yksiselitteistä tapaa erottaa tieteellistä tekstiä epätieteellisestä. Kaiken kaikkiaan kyse on usein niin pienistä sävyeroista, ettei niiden oppimiseen auta kuin kokemuksen kartuttaminen ajan myötä.
harkitseminen	Opintojen alkuvaiheessa, kun laajaa lukupohjaa ei ole, on taidokkaiden tekstien kirjoittaminen siis lähes mahdoton tehtävä.
lähteiden ilmaiseminen	Luukka (2002, 26) toteaaakin, että olisi helpompaa vastata kysymykseen ”mikä ei tee tekstistä tieteellistä”, kuin kysymykseen ”mikä tekee tekstistä tieteellisen”. (E22.)

Kuten edellä olevasta esimerkistä (146) voidaan havaita, tiedon toistaja keskittyy tyypillisesti referoimaan lähteitä ja käyttää suhtautumisen teorian termein neutraaleja lähdemainintoja. Esimerkistä (146) voidaan myös nähdä, että lähteiden ilmaiseminen hallitsee etenkin esseen käsittelyosassa, kun taas esseen lopussa on hyödynnetty moniäänisen sitoutumisen resursseista myös oman käsityksen lausumista ja harkitsemista.

Lähteiden ilmaisemisen korostuessa opiskelijat asemoivat itsensä tiedon toistajiksi, kuten edellä totesin. Lukijan nämä opiskelijat puolestaan asemoivat tämän **tiedon vastaanottajaksi**. Lähteiden ilmaiseminen ja vuoropuhelun luominen kuitenkin laajentaa tekstiään ja positioi lähteet **keskustelukumppaneiksi** keskenään – kirjoittajan jäädessä tämä keskustelun ulkopuolelle. Tekstiin rakentuvan vuoropuhelun avulla kirjoittaja tuo kuitenkin esille sen, että tekstissä esitetty asia tai tulkinta ei ole yksiselitteinen tai ainoa mahdollinen vaan lukijalla on mahdollisuus tulkintaan (ks. Hyvärinen 2002: 68). Näin hän siis kutsuu lukijansa mukaan tekstiinsä ja tulkintaan, eikä lukijan rooli olekaan välttämättä täysin passiivinen, sillä lukija voi seurata lähteiden keskustelua ja saa eri näkökulmista esitetyn pohjalta käsityksen käsitellystä asiasta. Lukijalle siis rakentuu **aktiivinen tiedon vastaanottajan rooli**, ja hänelle tarjoutuu mahdollisuus tulkintaan.

Huomionarvoista on, että tiedon toistaja pyrkii referoidessaan yhdistelemään tietoa eri lähteistä (esimerkki 147) ja luomaan lähteiden välille vuoropuhelua, vaikka vuoropuhelun rakentamisen onkin aiemmin todettu olevan yliopisto-opiskelijalle suuri haaste (ks. esim.

Mäntynen 2009; Nieminen 2010). Tiedon toistaja kuitenkin osoittaa esimerkiksi *siis*-partikkelin avulla edellä mainitun asian seurausta (ks. VISK § 1132) ja luo näin tekstiinsä vuoropuhelua, kuten esimerkistä (148) voidaan havaita. Lisäksi hän käyttää vuoropuhelun rakentamiseen myös *myös*- (esimerkki 149) ja *lisäksi*-partikkeleita (esimerkki 150). Edellä mainitut ilmaukset viittaavat kuitenkin samassa suunnassa eteenpäin ja voidaankin pohtia, luovatko ne lähteiden välistä vuoropuhelua vai onko kyseessä enemmänkin listaus lähteissä esitetyistä asioista. Edellä mainitut partikkelit kytkevät nimittäin vuoroja toisiinsa, mutta kytkeä voi olla puhtaasti additiivista (ks. VISK § 803, § 1121) eikä asioiden välinen suhde käy lukijalle ilmi.

- 147) **Kniivilän, Yläne-Lindblomin ja Mäntynen (2007, 13–14) sekä Luukan (2002, 15) mukaan** tieteellisellä tekstillä on tiettyjä vakiintuneita piirteitä ja kirjoittamisen käytänteitä eli konventioita. Konventiot säätelevät sekä tekstin rakennetta että tekstin kieltä ja tyyliä. Tekstin rakenteen tasolla konventiot määräävät asioiden esittämisjärjestyksen. Esimerkkejä tekstin kielen ja tyylin konventioista ovat toisten tutkimuksen viittaamiselle, käsitteiden määrittelemiselle, asiasta toiseen siirtymiselle sekä kirjoittajan itseensä viittaamiselle määritellyt säännöt. Säännönmukaisuudesta huolimatta myös kulttuuri, kieliyhteisö ja tieteenala vaikuttavat kirjoittamisen tyyliin. (Kniivilä ym. 2007, 14; Luukka 2002, 16.) (E22.)
- 148) Tieteessä kaikki väitteet voidaan asettaa kyseenalaisiksi tai jopa kumota, mikäli todisteet riittävät (Luukka 2002, 20). Väitteet on **siis** perusteltava huolellisesti (Kniivilä ym. 2007, 13; Luukka 2002, 20). (E22.)
- 149) Omat ja muiden sanomiset on erotettava toisistaan ja ajatuksista on annettava kunnia sille, joka ne ensimmäisenä on esittänyt (Kniivilä ym. 2007, 13; Luukka 2002, 20). Tämä tehdään tarkkojen lähdeviitteiden ja lähdeluettelon avulla. Toisten kirjoituksiin viittaaminen on **myös** eräs argumentoinnin tapa. (Kniivilä ym. 2007, 13, 16.) Käytetyt lähteet kertovat paljon myös siitä, mihin tieteelliseen koulukuntaan tieteilijä sitoutuu, kenen kanssa hän seurustelee (Luukka 2002, 25). (E22.)
- 150) Säännönmukaisuudesta huolimatta myös kulttuuri, kieliyhteisö ja tieteenala vaikuttavat kirjoittamisen tyyliin. (Kniivilä ym. 2007, 14; Luukka 2002, 16.) **Lisäksi** kirjoittajan tulisi pitää mielessä tekstin tavoitteet sekä lukijat, joille hän tekstiä kirjoittaa (Kniivilä 2007, 15). (E22.)

Tieteellisen kirjoittamisen pelisäännöistä vuoropuhelun luominen tuottaa *siis* kandidaattivaiheen opiskelijoille haasteita ja voidaan pohtia, kuinka hyvin opiskelijat onnistuvat lähteiden keskusteluttamisessa. Tiedon toistaja saattaa myös referoida yhtä lähdetä yhden kappaleen verran pohtimatta esitettyä asiaa muiden lähteiden valossa ja yhdistämättä tietoa muiden lähteiden asiaan, kuten esimerkistä (151) voidaan huomata. Tämäkin näyttäisi olevan melko tyypillistä opintojensa alkutaipaleella oleville tiedon toistajille. Tällöin tekstiin ei rakennu vuoropuhelua eikä lähteitä voida pitää keskustelukumppaneina.

- 151) Luukka (2002, 22) toteaa tieteellisten tekstien kautta käytävän tieteellisen vuorovaikutuksen olevan luonteeltaan kohteliaista. Toisten tutkimustuloksia kohtaan esitetty kritiikki tulee muotoilla kohteliaaseen sävyyn. Lukijan kasvojen suojelemisen lisäksi kirjoittaja pyrkii suojelemaan myös omia kasvojaan. Tähän liittyy väitteiden varmuusasteen lieventäminen. Omia tuloksia ei ole sopi-

vaa esittää lopullisina totuuksina, vaan niitä lievennellään. Näin kirjoittaja jättää ikään kuin takaportin auki ja varautuu siihen, että joku jatkossa kumoaa tulokset. Toisten tutkimustulokset esitetään usein varmempina, kuin omat. (Luukka 2002, 22–23, 25.) (E22.)

Vaikka opiskelijalle rakentuva tiedon toistajan rooli voi vaikuttaa melko passiiviselta, se ei sitä kuitenkaan välttämättä aivan täysin ole. Tiedon toistajat eivät nimittäin juuri käytä suoria lainauksia vaan pyrkivät kertomaan lähteen asiaa omin sanoin ja esittämään omia tulkintojaan alkuperäislähteen äänestä. Heidän ei siis tämän, ja lähdeviitteiden merkinnän, valossa voida ajatella asettuvan plagioijan rooliin. Voidaan ennemminkin ajatella, että laajentaessaan omaa tekstiään opiskelijat eivät välttämättä tuokaan keskusteluun lähteiden ääniä, vaan omia tulkintojaan niistä. Tämän valossa näyttäisikin siltä, että opiskelijoille rakentuu luultua aktiivisempi rooli, sillä opiskelijoiden oma ääni ei jääkään aivan täysin lähteiden äänien varjoon vaan sen voi ajatella kaikuvan opiskelijan tekemissä valinnoissa ja tulkinnoissa.

Vaikka tiedon toistajat kertovat lähteen asiaa omin sanoin, he eivät kuitenkaan tarkastele kriittisesti käyttämiään lähteitä tai niissä esitettyjä asioita. Opiskeluesseissä ei siis ole havaittavissa sitoutumisen resursseista kiistämistä tai vastakohtan esittämistä. Tiedon toistajia voidaan siis pitää **kaiken hyväksyvinä tiedon toistajina**, eikä esseisiin ei rakennu vastaväittäjän roolia, joka suhtautuisi kriittisesti lähteissä esitettyihin asioihin.

Harkitsija, keskustelukumppanit ja oman käsityksen muodostaja

Kiinnostavaa on, että vain kahdessa aineiston esseessä korostuu moniäänisen sitoutumisen resursseista harkitseminen. Nämä opiskelijat laajentavat tekstiään, kun he omia käsityksiään ilmaistessaan käyttävät esimerkiksi konditionaalialia tai *voi olla* -rakennetta. Tämä antaa tilaa muille näkökulmille, ja lukijalle tarjoutuu aiempaa aktiivisempi rooli: hän saa dialogista tilaa **harkitsijalta** ja voi muodostaa oman käsityksensä asiasta. Lukijaa voidaan siis pitää **aktiivisena oman käsityksen muodostajana**. Harkitsijat hyödyntävät moniäänisen sitoutumisen resursseista melko paljon myös lähteiden ilmaisemista, joten heidän teksteihinsä rakentuu vuorovaikutustilanne, jossa kaikki osapuolet – kirjoittaja, lähteet ja lukija – ovat **keskustelukumppaneita**. Seuraavana on esimerkki (152) harkitsijan esseestä.

**MONIÄÄNISEN
SITOUTUMISEN RESURSSI**

AINEISTOESIMERKKI (E31)

152) lähteiden ilmaiseminen, harkinta ja oman käsityksen lausuminen

Ei voida eritellä tarkasti, mikä tekee tekstistä tieteellisen eikä tällaisen tekstin rakentamiseen olekaan täydellistä opaskirjaa. Voidaan sanoa, että tieteellisessä tekstissä olennaista on vuoropuhelu tieteellisten lähteiden kanssa, mutta tieteellinen teksti ei koskaan anna lopullisia ratkaisuja esitettyihin kysymyksiin, vaikka perustuukin yleensä tieteelliseen tutkimukseen. (Luukka 2002, 14-23.) Tieteellisen tekstin tulee olla virheetöntä, ymmärrettävää ja samalla loogista, mutta näiden määritelmien toteutuminen ei vielä tarkoita, että teksti olisi tieteellistä. Oleellisinta on sisältö eli uusi tieteellinen tieto. (Kniivilä, Lindblom-Yläne & Mäntynen 2007, 12.) Koska tieteelliselle tekstille ei ole tarkkaa määritelmää (Luukka 2002, 13-14), asettaa se haasteita noviisikirjoittajalle.

lähteiden ilmaiseminen

Tieteelliselle tekstille ominaista on siis vuoropuhelu muiden tieteen tekijöiden kanssa. Se kehen tekstissä viitataan voi perustua esimerkiksi tiettyyn kirjoittajan edustamaan alaan, viitatus henkilön arvostukseen tai tämän edustamaan koulukuntaan. (Luukka 2002, 19-20.)

harkitseminen

Noviisikirjoittajalle voi olla haastavaa oppia tuntemaan oman alansa arvostetuimmat asiantuntijat, koska tämä ei ole välttämättä vielä tutustunut alansa julkaisuihin kovin kattavasti. Opiskelija, joka tekee ensimmäistä tutkielmaansa, ei usein ole myöskään sitoutunut mihinkään tiettyyn koulukuntaan, vaan on avoin kaikille näkökulmille. Voikin olla hyvin aikaavievää etsiä omaan tutkielmaansa liittyvää arvostettua lähdetekstiä, koska lähteitä on paljon, mutta kykyä erotella parhaita lähteitä ei ole vielä kokemuksen kautta syntynyt. Toki ohjaaja voi auttaa ja antaa vinkkejä siitä, mitä ja mistä kannattaa etsiä. Toisaalta ohjaajan edustama koulukunta voi vaikuttaa siihen, mihin suuntaan hän aloittelevaa tieteen tekijää opastaa.

lähteiden ilmaiseminen

Tieteelliselle tekstille tyypillistä on myös se, että kaiken esitetyn tulee olla perusteltua ja se täytyy suhteuttaa aiempiin tietoihin. Perusteluista huolimatta omaan tutkimukseen tulee suhtautua objektiivisesti ja kriittisesti. (Luukka 2002, 19-21.)

oman käsityksen lausuminen ja lähteiden ilmaiseminen

Tieteellisen tekstin kirjoittajan tulee pyrkiä esittämään jotakin uutta, kiinnostavaa ja käyttökelpoista. Kirjoittamalla tutkija voi osallistua vuoropuheluun tiedeyhteisönsä kanssa ja se onkin itse asiassa pääasiallinen kommunikointitapa tieteellisissä yhteisöissä (Luukka 2002, 13).

harkitseminen

Noviisikirjoittajaa tämä voi jännittää, vaikka oman alan yhteisö tuskin kiirehtiikään lukemaan uuden kirjoittajan julkaisua. Kasvojaan ei kuitenkaan haluaisi menettää heti ensimmäisen julkaisun yhteydessä. Näin voi kuitenkin käydä, mikäli ei osaa esimerkiksi kunnioittaa lähde teoksia ja niiden kirjoittajia.

lähteiden ilmaiseminen	Tieteelliselle kirjoittamiselle onkin tyypillistä varoa uhkaamasta toisten tieteen tekijöiden kasvoja kriittisestä otteesta huolimatta (Luukka 2002, 22).
harkitseminen	Noviisikirjoittajalle vaikeaa voi olla myös sen hyväksyminen, ettei jo kirjoitettu teksti olekaan itsessään hyvää ja valmista, vaan se voi vaatia uusimista ja loputtomalta tuntuvaa hiomista.
lähteiden ilmaiseminen	Kniivilä, Lindblom-Yläne ja Mäntynen esittävätkin, ettei kirjoittamista tulisi pitää tutkimukselle alisteisena toimintana, vaan luonnollisena osana tutkimusta, ja että prosessikirjoittaminen soveltuu erittäin hyvin tieteellisen tekstin tuottamiseen (Kniivilä ym. 2007, 19).
harkitseminen	Noviisikirjoittajan olisi siis hyvä totutella siihen, ettei kertais-tumalla tule valmista eikä omaan tekstiin tule ihastua liikaa. Kokenutkaan kirjoittaja ei välttämättä ole hyvä tieteellinen kirjoittaja, vaikka esimerkiksi aiemmista kouluksista olisi tullut hyviä arvosanoja. Myös tämä olisi hyvä tiedostaa ja suhtautua tieteelliseen kirjoittamiseen ehkä ennemminkin uuden oppimisenä eikä niinkään vertaamalla sitä jo aiemmin opittuun tietoon kirjoittamisesta. Onhan tieteellinen teksti usein huomattavasti laajempi tuotos kuin kouluksessa ja vaatii osaltaan enemmän taustatyötä.
oman käsityksen lausuminen	Tieteellisellä tekstillä on kuitenkin myös piirteitä, jotka helpot-tavat noviisikirjoittajaa.
lähteiden ilmaiseminen	Tieteellinen teksti on nimittäin usein konventionaalista eli teks-ti rakentuu tietyllä tavalla ja tietyssä järjestyksessä (Luukka 2002, 15-16).
oman käsityksen lausuminen	Konventiot auttavat noviisia hahmottamaan ja luonnostelevaan tekstinsä oikeaoppisesti alusta alkaen eikä myöhempiä mittavia korjauksia tekstin rakenteen suhteen siten tarvita.
lähteiden ilmaiseminen	Haasteita kuitenkin asettaa se, että tekstin rakenteessa on kult-tuurillisia eroja (Luukka 2002, 16).
oman käsityksen lausuminen	Oman tieteenalan julkaisut ovat esimerkiksi lähes poikkeuk-setta englanninkielisiä, mutta opiskeluun kuuluvat tutkielmat, kuten kandidaatin tutkielma ja pro gradu -tutkielma kirjoitetaan suomeksi.
harkitseminen	Nähtäväksi jää, vaikuttaako alan artikkeleihin tutustuminen esimerkiksi oman tutkielmani ilmaisutapoihin vai otanko en-nemminkin mallia suomeksi kirjoitetuista pro gradu - tutkielmista.
oman käsityksen lausuminen	Suomenkieliseen tutkielmaan on lisäksi saatavilla apua, koska on olemassa runsaasti suomenkielisiä julkaisuja, jotka auttavat kirjoittajaa muun muassa rakenteen ja kieliopin kanssa.
harkitseminen	Kyseessä on myös kirjoittajan äidinkieli, joten voisi olettaa, et-tä kirjoittaminen olisi luontevampaa ja sujuvampaa kuin jos se tulisi tehdä tieteenalalla yleisesti käytetyllä vieraalla kielellä.

oman käsityksen lausuminen	Uskon myös, että vuoropuhelu muun tiedeyhteisön jäsenten kanssa on helpompaa omaa tutkimusta tehdessä verrattuna esimerkiksi tieteelliseen pohdiskelemaan harjoitusesseseen.
harkitseminen	Käytettävissä on olisi tutkimustuloksia, joita verrata aiempaan tutkimukseen. Keskusteluun voisi osallistua omiin tuloksiinsa perustuen toisin kuin esseitä kirjoitettaessa.
oman käsityksen lausuminen	On todella vaikea muodostaa omasta pohdinnasta tieteellistä,
harkitseminen	koska sille ei välttämättä löydy tukea käytetyistä lähteistä eikä oma pohdinta välttämättä perustukaan tieteelliseen tutkimukseen, vaan arkikokemuksiin, vaikka aiheesta olisikin tehty tutkimusta.
lähteiden ilmaiseminen	Tärkeää olisikin osata häivyttää omat kokemukset, koska tieteellisessä tekstissä käytetään käsitteellistämistä sen sijaan, että puhuttaisiin arkikielisesti jostakin konkreettisesta tekemisestä (Kniivilä ym. 2007, 16).
oman käsityksen lausuminen	Huomattiin, että ei ole mitään yksinkertaista tapaa määritellä tieteellistä tekstiä.
lähteiden ilmaiseminen	Tieteellisen tekstin sisäistäminen perustuukin hiljaiseen tietoon (Luukka 2002, 15).
harkitseminen	Noviisikirjoittajalle voi olla haasteellista hypätä mukaan tieteellisen kirjoittamisen maailman ja osaksi tiedeyhteisöä, mutta myöhemmin oman tieteenalan julkaisut tuntuvat varmaankin tutuilta ja turvallisilta.
oman käsityksen lausuminen	Uskon, että tieteelliseen kirjoittamiseen pääseekin sisälle vain ajan kanssa, mutta kärsivällisyys varmasti palkitaan. Matka kohti tieteellisen kirjoittamisen taitoa on varmasti opettavaista ja antoisaa, vaikka se tuntuisikin välillä raskaalta. (E31.)

Vaikka harkitsemisen myötä esseissä korostuu tekstilajille tyypillinen pohdiskelevuus (ks. Luukka 1993: 409) ja niihin rakentuu aiempaa enemmän dialogista tilaa, voidaan kuitenkin myös pohtia, antaako harkitsemisen runsas hyödyntäminen hieman varovaisen tai jopa epävarman kuvan tekstiin rakentuvasta minästä. Varovaisen kirjoittajan teksti nimittäin pitää tyypillisesti sisällään muun muassa varmuusasteen lievennyksiä (Luukka 1992: 361), ja nämä harkitsemisen ilmaukset voivat kertoa myös siitä, että kirjoittaja on aidosti epävarma esittämistään väitteistä (Luukka 1995: 106).

6 PÄÄTÄNTÖ

6.1 Tulosten koonti ja pohdinta

Tässä pro gradu -tutkielmassani tarkastelin kandidaattivaiheessa olevien opiskelijoiden tieteellisen kirjoittamisen kurssin päätteeksi kirjoittamia opiskeluesseitä. Tavoitteenani oli tuoda uutta tietoa tieteellisestä kirjoittamisesta ja tarkastella sitä nimenomaan yliopisto-opintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden näkökulmasta. Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystäni käsitteli opiskelijoiden lähteiden ja oman äänen käyttöä. Lisäksi selvitin näiden kysymysten pohjalta kolmatta tutkimuskysymystäni eli sitä, miten opiskelijat asemoivat itsensä, käyttämänsä lähteet ja lukijan opiskeluihinsa liittyvissä teksteissä. Tarkoitukseni oli siis kuvata aloittelevien kirjoittajien opintoihin liittyviin teksteihin rakentuvaa vuorovaikutustilannetta. Tutkimukseni teoreettinen ja metodinen viitekehys rakentui Hallidayn (1985) systeemis-funktionaaliseen kieliteoriaan kuuluvasta interpersonallisesta metafunktiosta ja Martinin ja Whiten (2005) suhtautumisen teoriasta, josta hyödynsin ensisijaisesti sitoutumisen systeemiä.

Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että kandidaattivaiheen opiskelijoiden opiskelutekstit ovat moniäänisiä, sillä opiskelijat rakentavat opiskeluesseensä lähdeteksteistä ja omista ajatuksistaan. Osa heistä on käyttänyt lähteitä enemmän ja osa vähemmän, mutta suurin osa opiskelijoista viittaa kuitenkin opiskeluteksteissään lähdeteksteihin useita kertoja ja pyrkii näin tuomaan lähteet tekstiin keskustelukumppaneiksi. Opiskelijat ovat siis omaksuneet tieteellisen diskurssin pelisääntöjä ja rakentavat oman esityksensä aiemmin esitetyn pohjalle (ks. Luukka 1995). Tämä taito tosin on tarpeen jo lukiossa, ja Mikkosen (2010: 185) tutkimuksen mukaan lukio-opintojen aikana opitaankin rakentamaan oma teksti pohjatekstistä ja omista ajatuksista.

Referoidessaan lähteitä opiskelijat pyrkivät sanomaan lähteiden asian omin sanoin. Lisäksi he käyttävät pääasiassa asiakeskeisiä lähdeviitteitä, jotka ovat tulkittavissa neutraaleiksi lähdemaininnoiksi, sillä niistä ei käy ilmi kirjoittajan suhtautuminen lähteen ääneen. Luukan (1995: 107, 11) tutkimuksen mukaan kokeneet tieteellisten kirjoittajat käyttävätkin yleensä nimenomaan asiakeskeistä lähdeviitettä kirjoittajakeskeisen lähdeviitteen sijaan ja Wun (2007: 261) tutkimuksen mukaan paremmiksi arvioituissa yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamissa tieteellisissä esseissä dialogista tilaa kasvatetaan nimenomaan neutraalien lähdemainintojen avulla. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siis siltä, että

opiskelijat ovat omaksuneet tieteellisen diskurssin pelisääntöjä, sillä he pyrkivät noudattamaan tiedeyhteisön sääntöjä lähteiden merkitsemisessä lukiossa opittujen tapojen sijaan.

Vaikka lähteiden ilmaisemisen myötä opiskelijat laajentavat omaa tekstiään, kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan vielä hallitse lähdeviitteiden teknistä merkintää ja paikoin lukijan on vaikea tulkita, kenen ajatuksesta on kyse. Tämä johtunee siitä, että tieteellisten tekstien lähdeviitteiden merkintä poikkeaa lukiossa opitusta tavasta (Mäntynen 2009: 156) eivätkä opintojensa alkuvaiheessa olevat yliopisto-opiskelijat ole vielä täysin omaksuneet näitä uusia sääntöjä. Luukan (1995: 107, 11) tutkimuksen mukaan kokeneet tieteellisten kirjoittajat merkitsevät kuitenkin käyttämänsä lähteen tarkasti. Opiskelutekstit eivät kuitenkaan välttämättä ole läpinäkyviä, joten ne eivät näiltä osin näytä vastaavan tieteellisen tekstin vaatimuksiin (ks. Luukka 1995: 126). Vaikka lähdeviitteiden merkintä horjuukin, opiskelijat pyrkivät kuitenkin osoittamaan niiden, kenen ajatus milloinkin on kyseessä. Näyttäisikin siis siltä, että he ovat oivaltaneet sen, että tieteellisissä teksteissä ei pidä sortua plagiointiin vaan lähteet tulee ilmoittaa täsmällisesti (ks. Luukka 1995: 126).

Asiakeskeisten lähdeviitteiden lisäksi opiskelijat käyttävät jonkin verran kirjoittajakeskeisiä lähdeviitteitä, jotka ovat myös pääasiassa tulkittavissa neutraaleiksi lähdemaininnoiksi, sillä merkitessään lähteen kirjoittajakeskeisesti opiskelijat käyttävät esimerkiksi selkeästi eniten melko neutraaliksi tulkittavaa *jonkin mukaan* -ilmausta. Mikkosen (2010) tutkimuksen mukaan myös lukiolaiset käyttävät referoidessaan pohjatekstiä neutraaleiksi tulkittavia verbejä. He tosin eivät näytä suosivan *jonkin mukaan* -ilmausta, vaan verbejä *kirjoittaa*, *todeta*, *pohtia*, *mainita*, *kertoa*, *esittää*, *kysyä* ja *sanoa*. Näistä verbeistä kandidaattivaiheen opiskelijoiden esseissä esiintyvät hieman useammin verbit *todeta*, *mainita* ja *sanoa*. Selkeästi käytetyin kirjoittajakeskeinen lähdeviite opiskelijoiden esseissä on kuitenkin *jonkin mukaan* -ilmaus, joka on Luukan (1995: 107) tutkimuksen mukaan kokeneiden kirjoittajien tyypillisin tapa viitata muihin tieteentekijöihin puhutuissa teksteissä. Tämän valossa näyttäisikin siltä, että kandidaattivaiheen opiskelijat ovat yliopisto-opintojensa aikana ottaneet haltuun sen, miten tieteellisissä teksteissä viitataan pohjatekstiin, ja sosiaalistuneet näiltä osin tiedeyhteisön konventioihin. Lukiolaiset puolestaan eivät vielä välttämättä hallitse korrektin viittaamisen taitoja (Mikkonen 2010: 185), mikä johtunee siitä, että he eivät ole opintojensa aikana tutustuneet tieteellisen diskurssin pelisääntöihin.

Kiinnostavaa on se, että toisin kuin lukiolaisten teksteissä (ks. Mikkonen 2010) kandidaattivaiheen opiskelijoiden teksteissä ei pääsääntöisesti ole kirjoittajakeskeisissä lähdeviitteissä värityneiksi verbeiksi tulkittavia verbejä, kuten esimerkiksi *vääntää*. Tämän

tyyppisiä lähdeviitemainintoja voidaan pitää etäännyttävänä lähdeviitemainintoina, sillä niissä on nähtävissä kirjoittajan suhtautuminen esitettyyn asiaan. Kuitenkin hyödyntämällä esimerkiksi tätä moniäänisen sitoutumisen resurssia kandidaattivaiheen opiskelijat voisivat osoittaa kriittisyyttä käyttämiään lähteitä kohtaan ja tuoda teksteihinsä niistä nyt uupuvan vastaväittäjän roolin. Luukan (1995) esittämien tieteellisten tekstien pelisääntöjen mukaan tieteellisten tekstien kirjoittajien olisi nimittäin oltava kriittisiä ja arvioitava aikaisemmin esitettyjä asioita. Tämän tutkimuksen valossa näyttäisi kuitenkin siltä, että kandidaattivaiheen opiskelijat eivät pysty teksteissään vastaamaan tähän haasteeseen.

Opiskelijat eivät myöskään hyödynnä muitakaan moniäänisen sitoutumisen resursseja, joilla he voisivat osoittaa kriittisyyttä lähteissä esitettyjä asioita kohtaa. He eivät esimerkiksi hyödynnä irtisanoutumista, eli he eivät suhtautumisen teorian käsittein kiistä tai esitä vastakohtia. Lukiolaiset puolestaan hyödyntävät mielipidekirjoituksissaan näitä edellä mainittuja resursseja (ks. Mikkonen 2010), joten voidaan pohtia, ovatko kandidaattivaiheen opiskelijat omaksuneet tieteellisen diskurssin pelisäännöistä kohteliaisuuden kriittisyyttä voimakkaammin vai ovatko irtisanoutumisen resurssit kiistäminen ja vastakohtien esittäminen ennemminkin mielipidekirjoituksille tyypillisiä resursseja. Suhtautumisen teoriahan on alun perin kehitetty nimenomaan mielipidekirjoitusten tarkasteluun. Yliopisto-opintoihin liittyville opiskeluteksteille tyypillisiä moniäänisen sitoutumisen resursseja puolestaan näyttäisivät tämän tutkimuksen perusteella olevan oman lähteiden ilmaisemisen lisäksi oman kannan osoittaminen ja harkitseminen.

Huomionarvoista on, että opiskelijoiden oman käsityksen lausumiseksi tulkittavat ilmaukset eivät kuitenkaan välttämättä ole aina aidosti opiskelijoiden omia ajatuksia, vaan esimerkiksi luettujen lähteiden pohjalta syntyneitä käsityksiä, päätelmiä ja synteesiä. Tällöin lähestytään lähteiden referointia oman ajattelun sijaan, ja opiskelijan oma käsitys vaikuttaa olevan tekstistä tehty tulkinta. Vaikka lukio-opinnoissa kirjoitetaankin referaattimaisia esseitä (Leino & Torvelainen 2011: 384), yliopisto-opiskelijoiden kirjoittamat pohdiskelevat esseet eivät kuitenkaan voi olla ainoastaan toisen henkilön ajatusten toistamista, vaan tekstilajin vaatimusten mukaisesti niissä tulisi yhdistyä eri lähteiden ainekset ja kirjoittajan omat näkemykset ja pohdinta (ks. esim. Luukka 1993: 408–409). Paikoin kandidaattivaiheen opiskelija tyytyy kuitenkin toistamaan lähteissä esitettyä asiaa, ja tällöin opiskeluessee muistuttaa lukiossa kirjoitettavia referaattimaisia esseitä. Kun opiskelija toistaa lähteissä esitettyjä asioita, häntä voidaan pitää kaiken hyväksyvänä tiedon toistajana, joka ei suhtaudu kriittisesti lähteissä esitettyihin asioihin tai tuo omaa pohdintaa vuoropuheluun lähteiden kanssa. Aiemmin onkin esitetty (ks. Mäntynen 2009: 156), että yliopisto-opintojaan

aloitteleva opiskelija voi antaa käyttämiensä lähteiden nousta pääosaan ja unohtaa oman ajattelunsa ja äänensä taka-alalle. Tämä näyttäisi myös tämän tutkimuksen valossa pitävän paikkaansa.

Aidoimmin opiskelijoiden oma ääni näkyy opiskeluesseissä, kun opiskelijat esimerkiksi tarkastelevat tai pohtivat lähteessä esitettyä asiaa valitsemastaan näkökulmasta, kertovat omista kokemuksistaan tai antavat esimerkkejä. Huomionarvoista myös on, että tällöin opiskelijoiden teksteihin kirjoittautuu minä melko voimakkaasti: teksteissä käytetään esimerkiksi yksikön 1. persoonan verbimuotoja, *minä*-persoonapronominia, *itse*-refleksiivipronominia ja possessiivisuffiksia. Luukan (1995: 107) tutkimuksen mukaan kokeneet kirjoittajat kuitenkin välttävät esimerkiksi *minä*-pronominin käyttöä ja kirjoittajat ensisijaisesti passiivissa. Minän häivyttämisen nimittäin voidaan ajatella tekevän tekstistä neutraalimman ja etäisemmän. Lisäksi tieteellisissä teksteissä minän häivyttämistä voidaan pitää myös eräänlaisena kohteliaisuuden muotona, sillä voimakas tekstiin kirjoittautuminen voi uhata lukijan kasvoja (Luukka 1994: 38). Toisaalta voidaan kuitenkin pohtia, sopiiko opiskeluesseeseen, jossa kuvailaan, analysoidaan, tarkastellaan ja pohditaan valittua asiaa sekä omien kokemusten että lähdekirjallisuuden pohjalta, jopa erittäin hyvin minän tuominen tekstiin edellä kuvatuilla keinoilla. Tällöin voi olla jopa luonnollisempaa käyttää minämuotoa myös tiedollisessa roolissa. Toki voidaan kuitenkin ajatella, että liiallinen korostaminen esimerkiksi *itse*-refleksiivipronominin avulla lienee turhaa.

Opiskelijoiden teksteihin kirjoittautuu minä melko vahvasti siis esimerkiksi paljastusten myötä. Tässä mielessä opiskelijoiden tekstit saavat asiantuntijoiden puhuttujen tekstien piirteitä, sillä niissä on paljastuksia, joiden avulla voidaan luoda tasavertaisuuden ja välittömyyden kuvaa kuulijoiden kanssa. Sen sijaan kokeneiden kirjoittajien tieteellisissä teksteissä ei esiinny henkilökohtaisia paljastuksia. (Ks. Luukka 1995: 118.) Tämän valossa näyttäisikin siis siltä, että opiskelijat eivät ole vielä ottaneet haltuun kokeneempien kirjoittajien tapaa viestiä. Huomionarvoista on kuitenkin se, että voidaan ajatella kandidaattivaiheen opiskelijoiden ottaneen haltuun opiskeluesseen tekstilajina, sillä siihen sopii argumentointi tai lukijan johdattelu aiheeseen omien kokemusten avulla. Omakohtaisuus voi siis myös lisätä tekstin uskottavuutta, koska kirjoittaja kertoo omakohtaisista ja itse koetuista asioista. Toisaalta omakohtaisuus voi kuitenkin häiritä joitakin lukijoita. (Solin 2009: 265.) Omakohtaisuuden voidaan nimittäin esimerkiksi ajatella korostavan kirjoittajan omaa näkökulmaa asian todennäköisyyteen.

Minä kirjoittautuu kandidaattivaiheen opiskelijoiden opiskelusesseisiin myös esimerkiksi mielipidekirjoituksille tyypillisten piirteiden, kuten *mielestäni*-adverbiaalin, kautta. Luukan (1995) tutkimuksen mukaan kokeneiden tieteellisten tekstien kirjoittajien tekstit eivät kuitenkaan ole kovin kantaaottavia eikä niissä ilmaista selkeästi mielipiteitä. Myös Hyvärinen (2002: 67) näkee, että omien ajatusten korostaminen esimerkiksi *minun mielestäni* -ilmauksen avulla on tarpeetonta tieteellisessä tekstissä. Tämän valossa voidaankin pohtia, heijastuuko kandidaattivaiheen opiskelijoiden opiskelusesseissä myös tässä mielessä vielä opiskelijoiden aiempi sosiaalinen konteksti ja muistuttavatko tekstit lukiolaisten mielipidekirjoituksia (ks. Mäntynen 2009: 157).

Vaikka minä kirjoittautuukin opiskelijoiden teksteihin melko vahvasti, on opiskelijoiden oman käsityksen lausuminen tulkittavissa pääasiassa neutraaliksi. Opiskelijat eivät siis varsinaisesti julista omia näkemyksiään, mikä osoittaa sen, että opiskelijat ovat näiltä osin ottaneet haltuun tieteellisen diskurssin pelisääntöjä. Wun (2007: 267) tutkimuksen mukaan väittäminen on nimittäin tyypillistä heikommaksi arvioituille tieteellisille esseille. Kandidaattivaiheen opiskelijoiden opiskelusesseissä on kuitenkin ohjeita ja kehotuksia, jotka ovat intensiteetiltään voimakkaampia kuin neutraalit toteamukset. Tieteellisessä tekstissä tulisi kuitenkin välttää korostamasta omaa asiantuntemusta liikaa ja pehmentää suosituksia (Luukka 1995: 126). Tämän tutkimuksen valossa näyttäisikin siltä, että opiskelijat eivät ole täysin ottaneet haltuun tätä tieteellisen diskurssin pelisääntöä. Opiskelijat eivät kuitenkaan käytä teksteissään suoria käskyjä, joten näyttäisi siltä, että he ovat kuitenkin oivaltaneet pehmentelyn ja lieventelyn merkityksen. Merkille pantavaa on, että kandidaattivaiheen opiskelijoiden opiskelusesseissä ohjeet ja kehotukset sijoittuvat pääasiassa esseiden lopetukseen. Tämä on kiinnostavaa, sillä Mikkosen (2010) tutkimuksen mukaan lukiolaisten kirjoittamien yleisönosastotekstien tyypilliseen yleisrakenteeseen kuuluu lopetuksessa esitettävä ohje. Lisäksi myös yksi lukiolaisten argumentointitavoista on ohjeistaminen. Näyttäisi siis siltä, että myös tästä näkökulmasta kandidaattivaiheen opiskelijoiden opiskelusesseissä näkyy opiskelijoiden aiempi opintoihin liittyvä tekstimaailma.

Oman käsityksen lausumisen korostuminen edellä mainituilla tavoilla opiskelijoiden kirjoittamissa opiskelusesseissä voisi viitata siihen, että opiskelijat eivät ole vielä täysin ottaneet haltuun tieteellisen kirjoittamisen pelisääntöjä, vaan heidän esseissään on näkyvissä vielä piirteitä lukiossa kirjoitettavista mielipideteksteistä, joissa korostuvat oman mielipiteen ja käsityksen ilmaiseminen sekä ohjeiden antaminen (ks. Mikkonen 2010: 110). Tätä tukee myös Wun (2007: 260–261) tutkimus, jonka mukaan yliopisto-opiskelijoiden heikommiksi arvioituissa tieteellisissä esseissä hallitsee oman käsityksen lausuminen, joka supistaa tekstin

dialogista tilaa ja jättää vähän tilaa vaihtoehtoisille näkemyksille. Lukijalla ei tällöin ole mahdollisuutta neuvotella esitetyistä väittämistä ja kirjoittaja supistaa lukijan mahdollisuutta omaan mielipiteeseen. Voidaankin pohtia, ovatko kandidaattivaiheen opiskelijat ottaneet haltuun tieteellisen diskurssin pelisääntöjä, sillä he eivät juuri pohjaa omaa ajatteluaan aiempaan ajatteluun tai sen vasta-ajatteluksi vaan tekstissä korostuu oman käsityksen lausuminen. Kandidaattivaiheen opiskelijoiden opiskeluesseille näyttäisi olevan tyypillistä myös, että suhtautumisen teorian termein oman käsityksen lausuminen korostuu varsinkin esseiden lopetuksissa. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että oman mielipiteen ilmaisemista opetetaan yhtenä lopetuskeinona lukion oppikirjoissa (ks. Mikkonen 2010: 184). Kandidaattivaiheen opiskelijoiden opiskeluteksteissä heijastunee siis aiempi sosiaalinen konteksti.

Sen lisäksi, että opiskelijat hyödyntävät moniäänisen sitoutumisen resursseista lähteiden ilmaisemista ja oman käsityksen lausumista, he käyttävät sitoutumisen resursseista myös harkitsemista, jolloin he laajentavat oman tekstinsä dialogista tilaa sen sijaan, että supistaisivat sitä lausumalla omaa käsitystään. Tämä onkin tieteellisille teksteille tyypillistä, sillä tieteellisen diskurssien pelisääntöjen mukaan omat päätelmät tulisi esittää varovaisesti ja käyttää erilaisia lieventelyn strategioita (Luukka 1995: 126). Voidaan siis ajatella, että opiskelijat ovat ottaneet näiltä osin haltuun tieteellisen diskurssin pelisääntöjä ja omaksuneet opintoihin liittyvän esseiden tunnuspiirteitä.

Merkille pantavaa tosin on, että Wun (2007: 261) tutkimuksen mukaan heikommaksi arvioiduissa esseissä käytetään enemmän harkitsemista kuin paremmissa esseissä. Tämä on kiinnostavaa, sillä harkitseminen on kuitenkin yksi tieteellisten tekstien tunnuspiirteistä ja tyypillistä myös esseelle tekstilajina. Wun (2007: 254, 266–267) mukaan asiantuntijakirjoittajat eivät kuitenkaan käytä sitoutumisen resursseista harkitsemista laajentaakseen tekstin dialogista tilaa, vaan he tekevät sen tuomalla teksteihinsä vastakkaisia näkemyksiä sekä keskenään ristiriidassa olevia tuloksia. Asiantuntijakirjoittajilla on siis argumentatiivisia tekstitaitoja, sillä he rakentavat useita eri lähteitä keskusteluttavan, argumentatiivisen tekstin (ks. Wingate 2007). Tekstiin rakentuvan neuvottelun kautta asiantuntijakirjoittajat eivät esitä väittämiään niin varmoina, vaan jättävät tilaa muille näkökulmille ja lukijan omille mielipiteille. Lähteiden vuoropuhelun avulla kirjoittaja voi siis tuoda esille sen, että tekstissä esitetty asia tai tulkinta ei ole yksiselitteinen tai ainoa mahdollinen, ja samalla kutsua myös lukijansa mukaan tekstiinsä ja tulkintaan (Hyvärinen 2002: 68).

Kandidaattivaiheen opiskelijat eivät kuitenkaan välttämättä osaa vielä rakentaa teksteinsä tämäntyyppistä vuoropuhelua, sillä teksteissä on nähtävissä esimerkiksi semanttisia suhteita ilmaisevien merkitsimien vähäisen käytön vuoksi melko vahvasti noviisikirjoittajan tapa listata mieleen tulevia asioita vailla suurempaa pohdintaa, miten esitetyt asiat liittyvät toisiinsa (ks. Bereiter & Scardamalia 1987). Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisikin siltä, että vuoropuhelun rakentaminen sekä lähteiden välille että oman ajattelun ja lähteiden välille tuottaa kandidaattivaiheen opiskelijoille haasteita. Tässä tutkimuksessa tehdyt havainnot tukevat siis aiemmin esitettyjä näkemyksiä (ks. esim. Mäntynen 2009; Nieminen 2010), ja näyttäisi siltä, että kandidaattivaiheen opiskelijat eivät ole vielä täysin omaksuneet asiantuntijuuden kasvun kannalta olennaisia argumentatiivisia tekstitaitoja.

Lisäksi voidaan pohtia, ovatko kandidaattivaiheen opiskelijat kaikilta osin omaksuneet innovatiivisia tekstitaitoja. Tässä tutkimuksessa havaittiin nimittäin myös, että opiskelijoiden oman käsityksen lausumiseksi tulkittavat ilmaukset eivät välttämättä ole aina aidosti opiskelijoiden omia ajatuksia, vaan esimerkiksi luettujen lähteiden pohjalta syntyneitä käsityksiä ja päätelmiä sekä tehtyä synteesiä. Tällöin kyseessä on ennemminkin lähteiden referointi ja opiskelija toistaa lähteissä esitettyä asiaa. Toisaalta kandidaattivaiheen opiskelijat ovat oppijoita, joten on odotuksenmukaista, että oma käsitys ei ole aidosti oma käsitys vaan luetun lähteen pohjalta syntynyt käsitys. Tieteen luonteeseen kuuluu kuitenkin uuden tiedon luominen aiemman tiedon pohjalta, joten olisi tärkeää, että opiskelijat pyrkisivät kehittämään esimerkiksi kirjoittamisen avulla uusia ajatuksia ja tuoreita näkökulmia ja näin ottaisivat haltuun myös innovatiivisia tekstitaitoja (ks. Kiili & Mäkinen 2011). Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisikin siltä, että kandidaattivaiheen opiskelijoiden kirjoittamisessa näkyy piirteitä tiedontoistamisstrategiasta ja noviisikirjoittajan työskentelystä. Noviisikirjoittaja nimittäin yhdistelee aiempaa tietoa käsittelemäänsä asiaan, mutta tyytyy kuitenkin vain tallentamaan ja tulostamaan olemassa olevaa tietoa sen sijaan, että pyrkisi tuottamaan, kehittämään ja tuottamaan uusia, omia ajatuksia (ks. Bereiter & Scardamalia 1991).

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut kandidaattivaiheen opiskelijoiden opiskeluteksteihin rakentuvaa vuorovaikutustilannetta, jonka olennainen osa on myös tekstiin rakentuva minä. Voidaankin siis pohtia, millaisen vaikutelman lukija saa kandidaattivaiheen opiskelijoiden opiskeluesseisiin kirjoittautuvasta minästä. Onko tekstiin kirjoittautuva minä esimerkiksi itsevarma vai epävarma, aktiivinen vai passiivinen, läheinen vai etäinen, innostunut vai toteava, kriittinen vai kaiken hyväksyvä (ks. Väliverronen 2002: 89)?

Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että opiskelujensa alkutaipaleella olevan opiskelijan opiskelutekstiin kirjoittautuu melko itsevarma ja aktiivinen minä. Opiskelija tuo itsensä myös melko lähelle lukijaa, joten minää voi pitää myös etäisen sijaan läheisenä. Kriittisen tiedon pureskelijan ja pohtijan sijaan sijaan minästä näyttää syntyvän kuitenkin pääasiassa toteava ja kaiken hyväksyvä kuva. Opiskeluesseisiin ei siis rakennu vastaväittäjän roolia, joka suhtautuisi kriittisesti lähteissä esitettyihin asioihin. Luukan (1995: 106) mukaan tieteeseen kuuluu kuitenkin olennaisena osana järjestelmällinen epäily ja kriittinen suhtautuminen sekä omiin että toisten tuloksiin. Wun (2007: 260–261) tutkimuksen mukaan hyviksi arvioituissa esseissä käytetäänkin eniten moniäänisen sitoutumisen resursseista vastakohtan esittämistä ja kiistämistä. Hyviin esseisiin voidaan siis ajatella rakentuvan myös vastaväittäjän rooli. Tämä rooli kuitenkin puuttuu opintojaan aloittelevien opiskelijoiden esseistä. Wun (2007: 267) mukaan tieteellisessä tekstissä olisi kuitenkin tärkeää tunnustaa ja esittää vastakohtaisia ja ristiriitaisia näkemyksiä. Tieteellisessä tekstissä tulisi siis pohjata omaa ajattelua myös jo aiemmin esitettyjen ajatusten vasta-ajatteluksi, joten voidaankin pohtia, ovatko opiskelijat näiltä osin ottaneet haltuun tieteellisen diskurssin pelisääntöjä.

Kiinnostavaa on, että lukio-opintojensa loppupuolella opiskelijat ilmaisevat teksteissään olevansa eri mieltä lähteen äänen kanssa esimerkiksi etäännyttävien lähdemainintojen avulla (Mikkonen 2010: 190), mutta yliopisto-opintojensa alkupuolella olevien opiskelijoiden opiskeluteksteistä tämä etäännyttävien lähdemainintojen avulla ilmaistu kriittisyys puuttuu. Kriittisyyden puuttuminen voi johtua esimerkiksi siitä, että opiskelijat tuntevat olonsa epävarmaksi kokeiden tieteen tekijöiden rinnalla eivätkä tohdi lähteä haastamaan lähteitä ja niissä esitettyjä ajatuksia. Voi myös olla, että opiskelijat ovat omaksuneet kriittisyyden pelisääntöä vahvemmin tieteelliseen diskurssiin kuuluvan kohteliaisuuden säännön. Luukan (1995) tutkimuksen mukaan kokeneet kirjoittajat nimittäin pehmentävät lieventelemällä esittämäänsä kritiikkiä suojellakseen vastaanottajan kasvoja. Kielen keinoin tätä tehdään varmuusasteiden lievennysten ja epätäsmällisten lähdeviitteiden avulla (Luukka 1995: 113, 126) sekä referointiverbien ja viittaushuomautusten avulla (Luukka 2002b: 25). Tätä ei kuitenkaan pääsääntöisesti ole nähtävissä opiskelijoiden esseissä, vaan opiskelijoiden esseistä tuntuu puuttuvan kriittisyys lähteissä esitettyjä asioita kohtaan.

Kriittisen tiedon pureskelijan ja pohtijan roolin sijaan näyttäisi siltä, että opiskelijat ottavat melko usein myös kaiken hyväksyvän tiedon toistajan roolin. Näin on siinä tapauksessa, jos tarkastellaan, mikä esseissä on aidosti kirjoittajan omaa käsitystä. Tällöin nimittäin havaitaan, että oman käsityksen lausumiseksi tulkittavia ilmauksia on opiskeluesseissä esseissä melko vähän ja niissä hallitsee pääasiassa lähteiden ilmaiseminen.

Jos puolestaan tulkinta siitä, mikä on kirjoittajan omaa ajattelua ja mikä lähteistä referoitua, tehdään lähdeviitemerkintöjen avulla, voidaan havaita, että opiskelijat lausuvat melko paljon omaa käsitystään lähdemainintojen lisäksi. Tällöin he ottavat asiantuntijan roolin. Merkille pantavaa kuitenkin on, että tuolloin opiskelijan oma käsitys on pääasiassa tulkinta tekstistä.

Lähteitä ilmaisemalla kirjoittajat laajentavat omaa tekstiään ja antavat lukijalle hieman enemmän dialogista tilaa, mutta lausueessaan omaa käsitystään opiskelijat puolestaan sulkevat tekstin dialogista tilaa eivätkä kutsu lukijaa pohtimaan asiaa kanssaan tai anna lukijalle mahdollisuutta muodostaa omaa käsitystään asiasta. Voidaan ajatella, että opiskelijat eivät tällöin anna tieteellisen diskurssin pelisääntöjen mukaan lukijalle mahdollisuutta asiantuntijuuteen (ks. Luukka 1995: 126) vaan tekevät hänestä sen sijaan passiivisen tiedon vastaanottajan. Opiskelijat ottavat itse tietoa jakavan tietäjän eli asiantuntijan roolin, ja tällöin heistä rakentuu lukijalle aktiivinen ja itsevarma, mutta samalla myös toteava kuva. Huomionarvioista kuitenkin on, että esimerkiksi paljastusten vuoksi lukijalle tulee tekstiin kirjoittautuvasta minästä varsin läheinen vaikutelma.

Toisaalta voidaan ajatella, että asiantuntijana esiintyminen on paikallaan, sillä opintojensa myötä opiskelijan tulisi kasvaa oman tieteenalansa vakuuttavaksi asiantuntijaksi. Aiemman tutkimuksen (ks. esim. Luukka 1995) perusteella tiedeyhteisön jäsenen, oli hän kuinka kokenut tahansa, ei kuitenkaan tulisi esiintyä kovin vahvasti nimenomaan autoritaarisen asiantuntijan roolissa, vaan nöyrytä muun tiedeyhteisön edessä esimerkiksi lieventelemällä omia tutkimustuloksia ja näkemyksiä. Tieteellisten tekstien kirjoittajien ei myöskään tulisi korostaa itseään liikaa tai esittää ajatuksiaan liian suoraan. Lisäksi heidän tulisi pohjata omaa ajatteluaan aiempiin tutkimuksiin ja luoda näin tekstiin vuoropuhelua. Tämän kuvauksen pohjalta, voidaankin pohtia, ottavatko kokeneet tieteentekijät teksteissään aiemmin kuvaamani asiantuntijan roolin sijaan harkitsijan ja keskustelukumppanin roolin lieventelemällä omia näkemyksiään ja antautumalla vuoropuheluun sekä lukijan että lähteiden kanssa. Tieteellisen tekstin ei nimittäin tulisi olla autoritaarista tekstiä, vaan tekstiä, joka kutsuu lukijan vuoropuheluun sekä kohteen että kirjoittajan kanssa (Lehtonen 1999: 135–136).

Yhteenvetona voidaan todeta, että kandidaattivaiheen opiskelijoiden opiskeluksessa heijastuu aiempi sosiaalinen konteksti ja tekstimaailma. Vaikka opiskelijat ovatkin omaksuneet joitakin tieteellisen diskurssin pelisääntöjä ja ottaneet osittain haltuun yliopisto-opintoihin hyvin keskeisesti liittyvän tekstilajin, on opiskeluksessa nähtävissä vielä piirteitä lukiossa kirjoitettavista referaattimaisista esseistä ja mielipidekirjoituksista. Opiskelijat esimerkiksi käyttävät esimerkiksi melko paljon mielipiteen ilmaisulle tyypillisiä tapoja, kun

he ilmaisevat omaa ajatteluaan. Lisäksi opiskelijat saattavat antaa lähteidensä nousta pääosaan unohtaen samalla oman ajattelunsa taka-alalle. Kandidaattivaiheen opiskelijat eivät siis ole tieteellisen kirjoittamisen kurssin käytyään vielä täysin omaksuneet tieteellisen diskurssin pelisääntöjä ja sosiaalistuneet akateemisiin tekstitaitoihin.

Opiskelijat eivät myöskään välttämättä kirjoittaudu edellä kuvatuissa kokeneiden tieteentekijöiden ottamissa rooleissa omiin opintoihinsa liittyviin teksteihin. Esimerkiksi vain muutamassa esseessä opiskelija asemoi itsensä selkeästi harkitsijaksi. Tällöin hän laajentaa tekstin dialogista tilaa harkinnan ja neutraalien lähdemainintojen avulla sekä asemoi näin lukijan aktiiviseksi oman käsityksen muodostajaksi. Näissä muutamassa opiskeluesseessä opiskelija ei siis asetu omalla roolillaan tietoa ja ohjeita jakavan asiantuntijan asemaan, jossa hän olettaisi lukijan sokeasti uskovan kaiken, mitä hänelle kerrotaan (ks. Lehtonen 1999: 135–136) vaan kutsuu lukijan ja käyttämänsä lähteet kanssaan vuoropuheluun ja rakentamaan tietoa kanssaan.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusideoita

Tutkija on laadullisen tutkimuksen keskeinen työväline, joten tärkein luotettavuuden tarkastelun kriteeri on tutkija itse (Eskola & Suoranta 1999: 211). Luotettavuuden kannalta on tärkeää, että huomioin esimerkiksi oman positioni. Tutkimuksen aineisto on koottu tieteellisen kirjoittamisen peruskurssilta, jossa olen ollut opettajana, mutta tutkimusta tehdessäni olen tietoisesti vaihtanut kirjoitusviestinnän opettajan position tutkijan position. Tämä position vaihtaminen voi olla todella haastavaa, mutta olen pyrkinyt luopumaan siitä ajatuksesta, että ohjaisin ja tukisin opiskelijoita heidän kirjoitusprosessissaan sekä arvottaisin heidän kirjoittamiaan tekstejä. Sen sijaan olen pyrkinyt siirtymään kuvaamisen ja johtopäätösten tasolle, mikä on tärkeää tutkijan positiossa. Jotta tämä toteutuisi mahdollisimman hyvin ja jotta tekstin tarkastelun objektiivisuus kasvaisi, olen esimerkiksi häivyttänyt tarkastelemistani esseistä opiskelijoiden nimet ja muut tunnistamista mahdollistavat tiedot sekä numeroinut tekstit. (Ks. Mikkonen 2010: 195.) Olen myös pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta tiedostamalla oman vaikutukseni tutkijana analyysiin, tulkintaan ja luotettavuuteen. Laadullisen tutkimuksen lähtökohta onkin tutkijan avoin subjektiviteetti (Eskola & Suoranta 1999: 211).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää myös tutkimuksen toteutuksen tarkka selostus, joka koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita (Hirsjärvi ym. 2010: 232). Olenkin tutkijana paneutunut huolellisesti valitsemaani metodiin sekä esitellyt sitä tämän tutkimuksen kannalta relevantilla tavalla. Lisäksi olen analyysiprosessia sekä tutkimukseni tuloksia esitellessäni perustellut tekemiäni tulkintoja ja päätelmiäni käyttämälläni menetelmälle tyypillisten esimerkkien avulla ja pyrkinyt tekemään analyysin aikaisesta ajatusprosessistani mahdollisimman läpinäkyvää. Huomionarvioista myös on, että tekemäni analyysin pohjalta ei voida tehdä päätelmiä siitä, mitä opiskelijat ovat tarkoittaneet viestiä, sillä tekstin tuottajina he voivat viestiä sellaistaakin, mitä he eivät edes tiedä viestivänsä (ks. Luukka 1992: 363). Analyysissa on siis kyse vaikutelmista, jotka ovat syntyneet tekstin vastaanottajalle eli minulle. Olen kuitenkin pyrkinyt useiden esimerkkien avulla perustelevaan näitä minulle syntyneitä vaikutelmia.

Tarkasteltaessa tutkimuksen luotettavuutta on hyvä myös pohtia tutkimuksen toteutukseen liittyviä ratkaisuja. Esimerkiksi suhtautumisen teoria ja sitä kautta sitoutumisen analysointi ei välttämättä ole ainoa oikea vaihtoehto, sillä opiskelijoiden teksteihin rakentuvaa vuorovaikutusta voisi tarkastella myös esimerkiksi referoinnin keinojen kautta. Sitoutumisen analysoinnin kautta saadaan kuitenkin kattavampi kuva opiskelijoiden opiskeluteksteihin rakentuvasta vuorovaikutuksesta, sillä siinä kiinnitetään referoinnin lisäksi huomiota myös siihen, miten kirjoittaja suhtautuu ja sitoutuu tekstissä kuuluviin ääniin. Lisäksi voidaan myös analysoida, miten kirjoittaja ottaa lukijansa huomioon. (Martin & White 2005: 35, 92–93.)

Suhtautumisen teorian osalta haasteeksi tässä tutkimuksessa nousi se, että teoriaa ei varsinaisesti ole kehitetty tieteellisten tekstien tai yliopisto-opintoihin liittyvien opiskelutekstien analysointiin. Jouduin aineistoa analysoidessani pohtimaan esimerkiksi, miten ymmärrän tässä tutkimuksessa moniäänisen sitoutumisen resursseista oman käsityksen lausumisen ja miten teen rajavedon oman käsityksen ja referoinnin välillä. Oman käsityksen lausuminen tuntui nimittäin osoittautuvan kandidaattivaiheen opiskelijan opiskeluesseen kohdalla liukuvaksi, ja välillä oli melko haastavaa tulkita, mikä on kirjoittajan omaa käsitystä ja mikä lähteistä referoitua. Päädyin kuitenkin selkeyden vuoksi tekemään rajanvedon lähdeviitteiden merkitsemisen perusteella, sillä tieteellisen kirjoittamisen kurssilla, jolta aineisto on koottu, on opiskeltu lähdeviitteiden merkintä ennen kuin opiskelijat ovat kirjoittaneet esseet, joista aineisto koostuu. Lisäksi selvittäessäni, ovatko opiskelijat ottaneet haltuun lähdeviitteiden teknistä merkintää, kävi ilmi, että pääasiassa opiskelijat ilmaisevat sovittujen sääntöjen mukaisesti, milloin kyse on referoinnista. Pyrin kuitenkin analyysissäni

huomioimaan ja tuomaan esiin myös sen, milloin kyse on referoinnin sijaan aidosti oman käsityksen lausumisesta.

Huomionarvoista myös on, että suurimmassa osassa opiskelijoiden opiskeluesseistä on nähtävissä niissä korostuvat moniäänisen sitoutumisen resurssit, mutta toki näissä esseissä on hyödynnetty myös muita moniäänisen sitoutumisen keinoja. Välillä oli kuitenkin haastavaa tulkita, mikä tai mitkä moniäänisen sitoutumisen resursseista opiskeluesseissä korostuvat. Haasteita aiheutti myös se, että tekstiä analysoidessa kaikki tuntui välillä vaikuttavan kaikkeen. Tätä onkin pidetty funktionaalisten kuvausten haasteena, mutta Luukka (1995: 44) myös muistuttaa, että aidossa vuorovaikutustilanteessa kieli toimiikin nimenomaan niin.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tulee arvioida myös aineiston keräämistä ja luotettavuutta. Tämän tutkimuksen aineisto, 41 pienoisesseettä, on kerätty kandidaatintutkimuksen pakollisiin viestintä- ja kieliopintoihin soveltuvalta tieteellisen kirjoittamisen peruskursilta, jolle voivat osallistua eri tiedekuntien opiskelijat. Kyseisen kurssin opiskelijat ovat pääsääntöisesti joko toisen tai kolmannen vuoden opiskelijoita, joten voidaan ajatella, että kurssin opiskelijat ovat pääsääntöisesti yliopisto-opintojensa alkutaipaleella eikä heillä ole vielä kovinkaan paljon kokemusta tieteellisten tekstien kirjoittamisesta. Tätä vasten aineistoni antaa varsin hyvän kuvan kandidaattivaiheen opiskelijoiden tieteellisestä kirjoittamisesta. Kerroin opiskelijoille, että tarkastelen tutkielmassani tieteellisen tekstin piirteitä opiskelumaaailman teksteissä, mutta en halunnut tarkemmin paljastaa opiskelijoille tutkimukseni tavoitetta, sillä en halunnut, että tutkimuksen aihe ohjaa opiskelijoiden kirjoittamista. Aineistoa analysoidessani huomasin, että luultavasti kirjoittamista ohjasi kuitenkin melko paljon antamani ojenteen (liite 1) tehtävänanto. Tutkimukseni luotettavuutta lisää nähdäkseni kuitenkin se, että olen analyysissäni huomionut tämän ja pohtinut, miten ja kuinka paljon tehtävänanto on voinut vaikuttaa tutkimukseni tuloksiin.

Aineiston määrää tarkasteltaessa voidaan todeta, että laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarvitaan juuri sen verran kuin aiheen ja asetetun tutkimuskysymyksen kannalta on välttämätöntä. Yksi tapa ratkaista kysymys aineiston riittävydestä on saturaatio eli aineiston kylläntyminen. Aineistoa on siis tarpeeksi, kun uudet tapaukset eivät enää tuo tutkimusongelman kannalta uutta tietoa eli aineisto alkaa niin sanotusti toistaa itseään. (Eskola & Suoranta 1999: 62.) Tässä tutkimuksessa saturaatio toteutui lähes kokonaan, sillä aineisto alkoi pääasiassa toistaa itseään, mutta samalla siitä ilmeni kuitenkin vielä uusiakin kiinnostavia yksityiskohtia. Voi siis olla, että jos aineisto olisi ollut suurempi, sen pohjalta olisi voitu kattavammin vastata esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Nähdäkseni aineiston voidaan kuitenkin ajatella olevan riittävän edustava, sillä se antaa kuvan tarkastelemastani

ilmiöstä ja sen pohjalta voidaan vastata asetettuihin tutkimuskysymyksiin (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 160).

Aineiston koon vuoksi tämän tutkimuksen pohjalta ei voida tehdä yleistyksiä kandidaattivaiheen opiskelijoiden opiskeluteksteihin rakentuvasta vuorovaikutuksesta. Tutkimukseni tarjoaa kuitenkin uutta tietoa tästä Suomessa vähän tutkitusta aiheesta ja valottaa yliopisto-opiskelijoiden opiskelutekstejä lähteiden ja oman äänen käytön näkökulmasta. Lisäksi tutkimukseni on tuore esimerkki siitä, miten suhtautumisen teoriaa voidaan soveltaa yliopisto-opiskelijoiden opiskeluteksteihin, joissa on harjoiteltu tieteellisen tekstin tunnuspiirteiden soveltamista.

Tutkimustani voisi laajentaa tarkastelemalla yliopistoon tulevien uusien opiskelijoiden teksteihin rakentuvaa vuorovaikutusta ja sitä, miten he käyttävät lähteitä ja omaa ääntään. Näin voitaisiin tarkastella opiskelijoiden kirjoittamista heti yliopisto-opintojen alkuvaiheessa. Kiinnostavaa olisi myös tutkia opinnoissaan pidemmälle edenneiden opiskelijoiden tekstejä ja tarkastella esimerkiksi maisterivaiheessa olevien opiskelijoiden tekstejä ja sitä, millainen vuorovaikutus näihin teksteihin rakentuu. Tutkimalla opintojensa eri vaiheissa olevien yliopisto-opiskelijoiden opiskelutekstejä päästäisiin myös käsiksi siihen, miten eri tavoin opiskelijat käyttävät lähteitä ja omaa ääntään opintojensa eri vaiheissa ja miten teksteihin rakentuvat roolit ja suhteet mahdollisesti muuttuvat. Lisäksi kiinnostavaa voisi olla myös selvittää, miten opiskelijoiden oman äänen ja lähteiden käyttö ja sitä myöten teksteihin rakentuva vuorovaikutus mahdollisesti vaihtelee erilaisten opintoihin liittyvien tekstilajien, kuten esimerkiksi opiskeluesseen ja opinnäytetyön, välillä. Toki kiinnostavaa olisi tutkia myös koko tiedeyhteisöä ja selvittää samoista näkökulmista myös kokeneiden tieteellisten tekstien kirjoittajien tekstejä.

6.3 Tutkimuksen implikaatioita

Tutkimukseni tarjoaa sekä uutta että hyödyllistä tietoa kandidaattivaiheen opiskelijoiden opiskelutekstien kirjoittamisesta. Sen pohjalta voidaan myös tehdä johtopäätöksiä siitä, mihin kandidaattivaiheen kirjoitusviestinnän opetuksessa kannattaisi erityisesti paneutua, jotta opiskelijat sosiaalistuisivat akateemisiin tekstitaitoihin ja ottaisivat haltuun tieteellisen diskurssin pelisäännöt.

Tutkimukseni perusteella opiskelijoita tulisi entisestään tukea ja ohjata noviisikirjoittajan tiedontoistamisstrategiasta kohti asiantuntijakirjoittajan tiedonmuokkaamisstrategiaa (ks. Bereiter & Scardamalia 1987, 1991). Opetuksessa tulisi huomioida erityisesti, miten omaa ääntä käytetään tieteelliseen tyyliin sopivalla tavalla ja miten voidaan suhtautua perustellun kriittisesti aiemmin esitettyihin ajatuksiin. Lisäksi opetuksessa olisi hyvä paneutua myös siihen, miten luodaan tekstiin dialogista tilaa tieteelliseen tyyliin sopivalla tavalla (ks. myös Wu 2007: 267) eli kuinka tekstiin voidaan luoda vuoropuhelua sekä lähteiden välille että oman äänen ja lähteiden välille niin, että samalla kutsutaan myös lukija mukaan tekstiin ja tulkitaan.

Tutkimukseni myös vahvistaa ajatusta siitä, että yliopiston kirjoitusviestinnän opetuksen ei tulisi sijoittua ainoastaan kandidaattivaiheeseen tai olla yhden kurssin mittainen, vaan kirjoitusviestinnän opetuksen tulisi sen sijaan sijoittua opiskelijan koko opintopolulle aina opintojen alkuvaiheesta maisterivaiheeseen saakka. Tämän tutkimuksen perusteella nimittäin näyttäisi siltä, että sosiaalistuminen akateemisiin tekstitaitoihin ei tapahdu kandidaattivaiheen opintojen aikana, vaan kyseessä pidempi prosessi. Opiskelija tarvitsee siis tukea ja ohjausta oman alan asiantuntijuuteen kasvussa koko yliopisto-opintojen kestävän opintopolun ajan. Kandidaattivaiheessa järjestettävä yksittäinen tieteellisen kirjoittamisen kurssi ei riitä, vaan tullakseen oman alansa asiantuntijaksi, saadakseen valmiudet toimia tulevaisuudessa asiantuntija- ja kehitystehtävissä sekä kasvaakseen aktiiviseksi ja täysivaltaiseksi tiedeyhteisön jäseneksi yliopisto-opiskelijat tarvitsevat myös muissa opintojensa vaiheissa kirjoitusviestinnän opintoja sekä erilaisiin opiskelumailman tekstikäytänteisiin osallistumista.

LÄHTEET

- Baynham, Mike 2000: Academic Writing in New and Emerger Discipline Areas. – Mary R. Lea & Barry Stierer (toim.), *Student Writing in Higher Education. New Contexts* s. 17–31. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene 1987: *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- 1991: Literate expertise. – K. Anders Ericsson & Jacqui Smith (toim.), *Toward a general theory of expertise. Prospects and Limits*. s. 172–194. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1999: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Folkeryd, Jenny Wiksten 2006: *Writing with an Attitude. Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 5
- Geisler, Cheryl 1994: *Academic literacy and the nature of expertise*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hakulinen, Auli & Karlsson, Fred 1995: *Nykysuomen lauseoppia*. 3. muuttumaton painos. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood 1985: *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Heikkinen, Vesa 2001: Tekstuaalinen pirunnyrkki. – Vesa Heikkinen, Pirjo Hiidenmaa & Ulla Tiililä (toim.), *Teksti työnä, virka kielenä* s. 63–115. 2. painos. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 116. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkinen, Vesa, Lauerma, Petri & Tiililä, Ulla 2012: Intertekstuaalisuus. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genrenalyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 100–111. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hendersson, Robyn & Hirst, Elizabeth 2007: Reframing academic literacy. Re-examing a short-course for "disadvantaged" tertiary students. – *English Teaching: Practice and Critique* 6 (2) s. 25–38.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2010: *Tutki ja kirjoita*. 15.–16. painos. Helsinki: Tammi.
- Hyvärinen, Matti 2002: Kirjoittaminen toimintana. – Merja Kinnunen & Olli Löytty (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen* s. 65–82. Tampere: Vastapaino.
- Ivanič, Roz 2004: Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education* 18 s. 220–245.
- Ivanič, Roz & Lea, Mary R. 2006: New Contexts, New Challenges: the Teaching of Writing in UK Higher Education. – Lisa Ganobcsik-Williams (toim.), *Teaching Academic Writing in UK Higher Education* s. 6–15. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jalkanen, Juha & Taalas, Peppi 2013: Yliopisto-opiskelijoiden oppimisen maisemat. – Tiina Keisanen, Elise Kärkkäinen, Mirka Rauniomaa, Pauliina Siitonen & Maarit Siromaa (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 5 s. 74–88.
- Julkunen, Jorma 1998: *Insinööriyötekstien makro- ja mikrotason tekstilingvistinen analyysi. Miten insinööriyöteksteissä teksti liitetään osaksi toista*. Liseniaatintyö. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- 2002: *Vieras ja oma teksti kohtaavat insinööriyössä. Mitä lähteiden käyttö osoittaa ammattikorkeakouluinsinöörin asiantuntijuudesta ja osaamisesta?* Väitöskirja. Helsingin yliopiston humanistinen tiedekunta.
- Juvonen, Riitta 2007: Suhtautumisen systematiikka – *Virittäjä* 111 (3) s. 431–435.
- Kalliokoski, Jyrki 2005a: Moniäänisyys ja koherenssi suomea toisena kielenä kirjoittavien teksteissä. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 224–257. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2005b: Referointi ja moniäänisyys. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 9–42. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Katajamäki, Heli 2006: Arvottavien merkitysten rakentaminen taloussanomalehden pääkirjoituksissa. – Esa Lehtinen & Nina Niemelä (toim.), *Erikoiskielet ja käännösteoria* s. 97–108. Vaasan yliopiston käännösteorian ja ammattikielten tutkimusryhmän julkaisut nro 33. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Kielijelppi 2010. Essee – <http://www.kielijelppi.fi/kirjoitusviestinta/essee> 15.9.2014.
- Kiili, Carita & Mäkinen, Marita 2011: Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. – Marita Mäkinen, Vesa Korhonen, Johanna Annala, Pekka Kalli, Päivi Svärd & Veli-Matti Värri (toim.), *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* s. 219–241. Tampere: Tampere University Press.
- Kiili, Carita, Kauppinen, Merja & Laurinen, Leena 2012: Yliopisto-opiskelijat multimodaalisten tekstien laatijoina. – Marita Mäkinen, Johanna Annala, Vesa Korhonen, Sanna Vehviläinen, Ann-Marie Norrgrann, Pekka Kalli & Päivi Svärd (toim.), *Osallistava korkeakoulutus* s. 177–200. Tampere: Tampere University Press.

- Kniivilä, Sonja, Lindblom-Ylänne, Sari & Mäntynen, Anne 2007: *Tiede ja teksti. Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Korppi-opintotietojärjestelmä 2013. Tieteellisen kirjoittamisen perusteet. <https://korppi.jyu.fi/kotka/r.jsp?course=150806> 15.9.2014.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja*. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 166. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone 2012. – <http://mot.kielikone.fi/mot/jyu/netmot.exe?motportal=80> 15.8.2014.
- Lea, Mary R. & Street, Brian V. 1998: Student writing in higher education. An academic literacies approach. – *Studies in Higher Education* 23 (2) s. 157–172.
- 2006: The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. – *Theory into Practice* 45(4) s. 368–377.
- Lee, Sook Hee 2010: Attribution in high-and low-graded persuasive essays by tertiary students – *Functions of Language* 17(2) s. 181–206.
- Lehtonen, Mikko 1999: Sinun tekstisi eivät ole sinun tekstejäsi. – Merja Kinnunen & Olli Löytty (toim.), *Iso gee. Gradua ei jätetä!* s. 131–140. Tampere: Vastapaino.
- Leino, Kaisa & Torvelainen, Päivi 2011: Kirjoittamisen taito on asiantuntijan avaintaitoja. – *Kasvatus* 42 (4) s. 382–385.
- Lillis, Theresa 2006: Moving towards an 'Academic Literacies' Pedagogy: Dialogues of Participation. – Lisa Ganobcsik-Williams (toim.), *Teaching Academic Writing in UK Higher Education* s. 30–45. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lonka, Kirsti & Lonka, Irma 1996a: Aktivoiva kirjoittaminen. – Anneli Kajanto (toim.), *Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista* s. 197–223. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- 1996b: Kirjoittamisen taito. – Irma Lonka, Kirsti Lonka, Pirjo Karvonen & Pirkko Leino, *Taitava kirjoittaja. Opiskelijan opas* s. 7–28. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Luukka, Minna-Riitta 1992: Varmuuden kahdet kasvot tieteellisessä tekstissä. – *Virittäjä* 96 (4), s. 361–379.
- 1993: Opiskeluessee tekstityyppinä. – *Virittäjä* 97 (3), s. 408–410.
- 1995: *Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersonaalisiin piirteisiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 2002a: M.A.K Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielitutkimuksen klassikoita* s. 89–123. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielitutkimuksen keskus
- 2002b: Mikä tekee tekstistä tieteellisen. – Merja Kinnunen & Olli Löytty (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen* s. 13–28. Tampere: Vastapaino.
- 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 13–25. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 53.
- Makkonen, Anna 1991: Onko intertekstuaalisuudella mitään rajaa? – Auli Viikari (toim.), *Intertekstuaalisuus. Suuntia ja sovelluksia* s. 9–30. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Martin, James R. & White, Peter P. R. 2005: *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Marttunen, Miika 1994: Assessing argumentation skills among Finnish university students. – *Learning and Instruction* 4 (2) s. 175–191.
- Mikkonen, Inka 2010: "Olen sitä mieltä, että..." Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. Jyväskylä Studies in Humanities 135.
- Mäkinen, Olli 2005: *Tieteellisen kirjoittamisen ABC*. Helsinki: Tammi.
- Mäntynen, Anne 2005: Referointi tekstilajipiirteinä. Esimerkkinä kielijutut. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 258–281. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2009: Lukion tekstitaidoista akateemiseen kirjoittamiseen. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 153–159. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 53.
- Niiniluoto, Ilkka 1994: Tieto, tieteen kieli ja oppikirjat. – *Kielikello* 1, s. 8–11.
- Nieminen, Tommi 2010: Tieteellisen tekstin ääniä. – Mikel Garant & Mirja Kinnunen (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2 s. 31–44.
- Nurmi, Timo, Rekiaro, Ilkka & Rekiaro, Päivi 2009: *Gummeruksen suuri sivistyssanakirja*. Jyväskylä: Gummerus.
- Paasilinna, Erno 1996: *Tähänastisen elämäni kirjaimet*. Helsinki: Otava.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pittam, Gail, Elander, James, Lusher, Joanne, Fox, Pauline & Payne, Nicola 2009: Student beliefs and attitudes about authorial identity in academic writing – *Studies in Higher Education* 34 (2) s. 153–170.
- Ranta, Tuula 2007: *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilähtöinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 50.

- Soininen, Marjaana 1995: *Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43.
- Solin, Anna 2009: Kirjoittava minä yliopistojen opetusportfolioissa. – Vesa Heikkinen (toim.), *Kielen piirteet ja tekstilajit* s. 250–268. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia 2008: Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking contentare literacy. *Harvard Educational Review* 78(1) s. 40–59.
- Svinhufvud, Kimmo 2007: *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Tammi.
- Swain, Elizabeth 2010: Getting engaged: dialogistic positioning in novice academic discussion writing. – Elizabeth Swain (toim.), *Thresholds and Potentialities of Systemic Functional Linguistics. Multilingual, Multimodal and Other Specialised Discourses* s. 291–317. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.
- Tarnanen, Mirja, Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari & Huhta, Ari 2010: Yläkoulun tekstikäytänteet kielten opettajien näkökulmasta. – *Kasvatus* 41 (2) s. 154–165.
- Torvelainen, Päivi, Jokinen, Elina & Saario, Johanna 2013: Kirjoittamisen perusasioita opetellaan korkeakoulussakin. – *Helsingin Sanomat* 16.2.2013. – <http://www.hs.fi/paiivanlehti/mielipide/Kirjoittamisen+perusasioita+opetellaan+korkeakoulussakin/a1360910359223> 24.5.2014.
- Uusi-Hallila, Tuula 1995: *Aineistoaine ja tekstien keskustelu*. Oulun yliopiston suomen ja saaman kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 1.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen & Irja Alho 2004: Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoersio, viitattu 26.2.2013. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7
- Väliverronen, Esa 2002: Kirjoittaminen prosessina. – Merja Kinnunen & Olli Löytty (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen* s. 83–94. Tampere: Vastapaino.
- Winch, Christopher & Wells, Peter 1995: The quality of student writing in higher education: A cause for concern? – *British Journal of Educational Studies* 43 (1) s. 75–87.
- Wingate, Ursula & Dreiss, Cecile A. 2009: Developing students' academic literacy: An online approach. – *Journal of Academic Languages & Learning* 3 (11) s. 14–15.
- Wingate, Ursula 2007: A framework for transition: Supporting 'Learnig to Learn' in higher education. – *Higher Education Quarterly* 61 (3) s. 391–405.
- Wu, Siew Mei 2007: The use of engagement resources in high- and low-rated ungraduate geography essays. – *Journal of English for Academic Purposes* 6 s. 254–271.

Kurssin koodi ja nimi
Jyväskylän yliopiston kielikeskus

Kolmen opintopisteen suoritus: Pienoisessse

Lue Luukan artikkeli *Mikä tekee tekstistä tieteellisen*. Teksti löytyy kirjastosta seuraavasta teoksesta: Kinnunen, M. & Löytty O. (toim.) 2002. Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere: Vastapaino.

Lue myös Kniivilän, Lindblom-Ylänteen ja Mäntysen teoksesta *Tiede ja teksti* (2007) luku 1 Johdanto (s. 12–20).

Kirjoita lukemasi lähdekirjallisuuden pohjalta pienoisessse (n. 2–3 s.), jossa pohdit noviisikirjoittajan haasteita tieteellisten tekstien kirjoittajana. Rakenna pienoisessseesi siten, että siinä kuvataan lähdekirjallisuuden pohjalta tieteellisten tekstien piirteitä ja pohditaan sekä lähdekirjallisuuden että omien kokemusten pohjalta, mitä haasteita noviisikirjoittaja kohtaa tieteellisten tekstin maailmassa. Tuo tekstissä näkyviin sekä lähdekirjallisuuteen perehtyminen että omat kokemuksesi ja näkemyksesi aiheesta.

Osoita, mitä olet oppinut tieteellisestä esseestä tällä kurssilla. Keksi pienoisesssellesi hyvä otsikko, joka herättää lukijan kiinnostuksen ja kertoo olennaisen työstä. Muista, että esseellä tulee olla selkeä rakenne (alku, käsittelyosa ja lopetus). Käytä tieteelliselle tekstille tyypillisiä viittaustapoja. Kirjoita hyvällä asiatyylillä ja viimeistele sekä pienoisessseesi ulkoasu että kieliasu.

Palauta pienoisessse Optimaan kurssin työtilassa olevaan palautuslaatikkoon XX.XX.XXXX mennessä. Oppimistehtävän palautteen löydät kahden viikon kuluessa palautuslaatikosta.

Tutkimusaineiston keruulupa

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa suomen kieltä ja teen pro gradu -tutkielmaa. Tarkastelen tutkielmassani tieteellisen tekstin piirteitä opiskelumailman teksteissä. Tarkoituksenani on kerätä aineistoa Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen XXXXXXXX-kurssilta. Kerättyä aineistoa käytetään vain tutkimus- ja opetustarkoituksiin. Aineistoa luovuttaneiden henkilöiden tietosuoja turvataan poistamalla tai muuttamalla nimet ja muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot kaikissa julkaistavissa tutkimusraporteissa ja -aineistoissa.

Pyydän sinua täyttämään tämän lomakkeen alareunassa olevan tutkimusaineiston keruuluvan ja palauttamaan sen XXXXXXXX-kurssin opettajalle. Jos sinulla on kysyttävää aineiston keruusta ja käytöstä, vastaan kysymyksiisi mielelläni.

Päiväys

Veera Saksala
veera.saksala@jyu.fi
Tutkielman tekijä

Minna-Riitta Luukka
minna-riitta.luukka@jyu.fi
Tutkielman ohjaaja

Tutkimusaineiston keruulupa

- Kyllä, annan luvan käyttää kirjoittamaani pienoisesseetä tutkimusaineistona.
- Ei, en anna lupaa käyttää kirjoittamaani pienoisesseetä tutkimusaineistona.

Päiväys

Allekirjoitus ja nimenselvennös

Aineiston muodostavien opiskeluksien otsikot

- E1 Taiteellisuudesta tieteellisyyteen – kirjoittamisen haasteita
- E2 Kynälläkö aukeavat tieteen portit?
- E3 Tieteellisen kirjoittamisen haasteet
- E4 Noviisikirjoittaja tieteellisten tekstien maailmassa
- E5 Ajattelua paperilla – ensiaskeleita tieteellisten tekstien parissa
- E6 Tieteellisten kirjoittamisen haasteista
- E7 Tieteellisen kirjoittamisen haasteita
- E8 Tieteen taito
- E9 Epävarmuus noviisikirjoittajan ongelmien lähteenä
- E10 Aloitteleva kirjoittaja tieteellisten tekstien viidakossa
- E11 Noviisiin haasteet tieteellisessä kirjoittamisessa
- E12 Sisäänkirjautuminen tiedeyhteisöön
- E13 Tieteellinen kirjoittaminen ja aloittelijan haasteet
- E14 Kleinen essay über wissenschaftliches schreiben – tai toisin sanoin; tieteellisen kirjoittamisen koukerot aloittelevan osallistujan näkökulmasta
- E15 Tieteellisen tekstin piirteiden ja aloittelevan akateemisen kirjoittajan haasteiden vuoropuhelua
- E16 Noviisikirjoittaja tieteellisten tekstien viidakossa
- E17 Aakkoset tieteelliseen kirjoittamiseen
- E18 Keltanokka tieteellisten tekstien kirjoittajana
- E19 Noviisista asiantuntijaksi
- E20 Aloittamisen ongelma
- E21 Tieteellisen kirjoittamisen haasteista
- E22 Tieteellinen kirjoittaminen noviisiin silmin
- E23 Tieteellisen kirjoittamisen raamit ja niiden tarkoitukset
- E24 Tieteellisen tekstin hankaluus
- E25 Akateeminen noviisi tieteen tekijänä – Aloittelijan haasteita tieteellisessä kirjoittamisessa
- E26 Tieteellinen lukutaito kirjoitustaidon edellytyksenä
- E27 Pienoisessse: Pienen noviisikirjoittajan kohtaamat haasteet tieteellisten tekstien maailmassa
- E28 Noviisikirjoittajan haasteet
- E29 Tieteellisen kirjoittamisen haasteita aloittelevalle kirjoittajalle
- E30 Aloittelevan tieteellisten tekstien kirjoittajan matkalla on monta mutkaa
- E31 Noviisikirjoittajan haasteita tieteellistä tekstiä kirjoitettaessa
- E32 Noviisikirjoittaja tieteellisen tekstin maailmassa
- E33 Noviisikirjoittaja tieteellisen tekstin maailmassa
- E34 Aloittelevan tieteellisen kirjoittajan haasteet
- E35 Tieteellisten tekstien ihmema
- E36 Verhon taakse piiloutuva tieteilijä
- E37 Tavoitteena tieteellisyys – noviisikirjoittajan haasteet tieteellisten tekstien kirjoittajana
- E38 Noviisikirjoittajan haasteita tieteellisessä maailmassa
- E39 Tieteellinen kirjoittaminen – ilmaisun muodoista haastavin
- E40 Noviisiin kivinen tie tieteellisen kirjoittamisen nirvanaan
- E41 Tieteellisen kirjoittamisen kompastuskivenä

Taulukko 1. Moniäänisen sitoutumisen resurssit aineistokatkelmassa.

Ilmaukset (E2)	Supistaminen	Oman tekstin laajentaminen
<p><i>Tarkastelen tässä esseessä tieteellisen tekstin ominaispiirteitä ja pohdin, minkälaisia haasteita tieteellisen tekstin synnyttäminen saattaa tuottaa aloittelevalle akateemiselle kirjoittajalle. Käytän pohdinnan apuna Minna-Riitta Luukan artikkelia Mikä tekee tekstistä tieteellisen (2002) sekä teoksen Tiede ja teksti : tehoa ja taitoa tutkijan kirjoittamiseen (2007) Johdanto-kappaletta.</i></p> <p>Analyysin ulkopuolelle on jätetty ilmaukset, joissa kirjoittaja viittaa omaan tekstiinsä ja rajaa esseensä aihetta.</p>		
<p><i>Kirjoitetulla kielellä on keskeinen asema akateemisessa yhteisössä. On jopa väitetty, että kirjoitustaito on akateemiseen yhteisön kuulumisen kannalta välttämättömyys. (Luukka 2002, 13–14; Kniivilä, Lindblom-Yläne ja Mäntynen 2007, 12–13.)</i></p>		Lähteiden ilmaiseminen → neutraali lähdemaininta
<p><i>Kuitenkaan mikä tahansa teksti ei kelpaa akateemiselle yhteisölle.</i></p>	Oman kannan osoittaminen → vastakohtan esittäminen	
<p><i>Luukan (2002, 14–15) mukaan tieteen kieleen ja puhetapoihin sosiaalistutaan tiedeyhteisön käytännöissä.</i></p>		Lähteiden ilmaiseminen → neutraali lähdemaininta
<p><i>Lopulta tieteellisen puhetavan säännöt ovatkin niin sanottua hiljaista tietoa, jota ei olla totuttu ilmaisemaan sanoin. Tekstin tieteellisyys näkyy siinä, onko se tuotettu tieteellisen käytännön, eli tutkimusprosessin, lopputuloksena. (Luukka 2002, 14–15.)</i></p>		Lähteiden ilmaiseminen → neutraali lähdemaininta
<p><i>Noviisikirjoittajalle tilanne on ongelmallinen.</i></p>	Oman kannan osoittaminen → oman käsityksen lausuminen	
<p><i>Jotta hän voisi olla tiedeyhteisön jäsen, hänen tulisi osata kirjoittaa tieteellisesti, koska kirjoittaminen on yhteisöön kuulumisen välttämättömyys.</i></p>	Oman kannan osoittaminen → oman käsityksen lausuminen	Harkitseminen
<p><i>Toisaalta Luukan (2002, 14–15) mukaan tieteellinen puhetapa on kuitenkin seurausta yhteisöön kuulumalla omaksutusta hiljaisesta tiedosta.</i></p>		Lähteiden ilmaiseminen → neutraali lähdemaininta