

**Lukiolaisten sanoja sisäiselle lapselle: puhefunktiot
ja niiden vuorovaikutukselliset merkitykset
dialogisesti rakentuvissa identiteeteissä**

**Maisterintutkielma
Elisa Auvinen
Suomen kieli
Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto
Helmikuu 2016**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Elisa Auvinen	
Työn nimi – Title Lukiolaisten sanoja sisäiselle lapselle: puhefunktiot ja niiden vuorovaikutukselliset merkitykset dialogisesti rakentuvissa identiteeteissä	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Helmikuu 2016	Sivumäärä – Number of pages 128 + liitteet
Tiivistelmä – Abstract <p>Nykyisen koulukulttuurin ihanteisiin kuuluvat opiskelijoiden monipuolinen tukeminen sekä avoin dialogi, jossa tunnustetaan subjektiivisen merkityksenannon tärkeys. Tutkielmani keskittyy äidinkielessä ja kirjallisuudessa toteutettavaan, tekstien parissa tapahtuvaan identiteettityöhön, johon sovelaan kirjallisuusterapian periaatteita.</p> <p>Selvitän, miten 17 erään keskisuomalaisen lukion opiskelijaa kirjoittaessaan merkityksellistävät lapsuudenkokemuksiaan osana identiteettiään. Aineistonkeruuta varten laadin lukio-opetukseen tehtävänannon, jossa ohjaan opiskelijoita kirjoittamaan kirjeen sisäiselle lapselleen. Kysyn, (1) millaisia puhefunktioita aineistoteksteissä esiintyy sekä (2) millaisia vuorovaikutuksellisia merkityksiä puhefunktiolla on. Pyrin ymmärtämään, miten lapsuuden, nykyhetken ja niiden väliset subjektiiviset merkitykset kielellisesti rakentuvat.</p> <p>Laadullisen tutkimukseni pohjaa M. A. K. Hallidayn systeemifunktionaaliseen kieliteoriaan, joka tarkastelee kieltä sosiosemoottisena systeiminä. SF-teorian mukaan kielelliset merkitykset tuotetaan sosiokulttuurisissa konteksteissa siten, että kullakin kielellisellä valinnalla on tietty funktio. Tältä pohjalta sovelaan kirjemäisten aineistotekstien analyysiin Larjavaaran semanttisia puhefunktioita, klassisiin puheaktiteorioihin pohjaavaa luokittelua, joka sointuu hallidaylaiseen näkemykseen kielestä resursseina, valintoina ja toimintoina. Puhefunktiot ilmentävät keskeisesti SF-teorian ideationaalista ja interpersonaalista metafunktiota.</p> <p>Analyysi jakautuu kahteen lukuun. Ensimmäisessä jäsentelen aineistossa ilmeneviä puhefunktioita Larjavaaran kuvailemien assertiivisten, ekspressiivisten, direktiivisten, kooperatiivisten ja poeettisten puhefunktioimerkitysten pohjalta. Menetelmänäni on kielipiillisen semanttinen analyysi, jossa tukeudun lingvistiikan tutkimukseen. Toisessa analyysiluvussa tarkastelen mm. modaalisuuden, temporaalisuuden ja affektisuuden näkökulmista, miten puhefunktiot positiivavat kirjoittajaa ja vastaanottajaa interpersonaalisisessa suhteessa toisiinsa.</p> <p>Erottelen aineistosta kahdeksan puhefunktioluokkaa, joiden nimet kuvaavat puheaktien joukkoa sekä ideationaalisesti että interpersonaalisesti. Luokat ovat (1) kokemusten ja tapahtumien kuvaileminen, (2) persoonan ja elämän kuvaileminen, (3) muisteleminen, (4) selittäminen, (5) ohjaileminen, (6) tukeminen, (7) kiitollisuuden osoittaminen sekä (8) toivominen.</p> <p>Deiktisesti kaikki puhefunktiot ilmentävät vastaanottajan puhuttelua. Merkityksiltään ne eroavat sen suhteen, puhuuko kirjoittaja kohteestaan vai kohteelleen. Kun minuutta tai sen osaa kuvaillaan objektina, on puhefunktiossa reflektiivinen painotus. Kun merkitysyhteyksiä rakennetaan kokonaisvaltaisesti minuuksien välillä, voidaan puhua refleksiivisyydestä, jossa toteutuu bahtinilainen dialogisuus. Jälkimmäistä tyyppiä edustavat erityisesti ohjaileminen ja tukeminen sekä vaihtelevasti selittäminen, toivominen ja kiitollisuuden osoittaminen. Tämän mukaisesti asetan puhefunktiot dialogisuuden jatkumolle – minän tarkastelusta sisäiseen dialogiin.</p> <p>Sisäiseen dialogiin ohjaaminen mahdollistaa kirjoittajalle identiteetin dynaamisen prosessoinnin, mikä neurologian ja terapia-alan tutkimusten perusteella voi eheyttää itsetietoisuutta. Kirjallisuusterapiaa tulisi jatkossa tutkia monitieteisesti, jotta voitaisiin hyödyntää laajasti kielen ja mielen asiantuntijuuksia. Kun tavoitellaan hyvinvointia, tarvitaan holistista ymmärrystä inhimillisen kokemuksen rakentumisesta.</p>	
Asiasanat – Keywords Äidinkieli ja kirjallisuus, kirjallisuusterapia, kirjoittaminen, identiteetti, puhefunktio, sisäinen lapsi	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, suomen kielen oppiaine	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
1.1 Koulu täynnä tarinoita.....	1
1.2 Identiteetti ja kirjoittamisen mahdollisuudet.....	2
1.3 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	4
2 TUTKIMUKSEN TAUSTOJA.....	7
2.1 Lukiotyöskentelyä ohjaavat asiakirjat.....	7
2.2 Luova kirjoittaminen ja kirjallisuusterapia.....	11
2.3 Kirjallisuusterapian pedagoginen soveltaminen lukiossa.....	14
3 KIELENTUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIIITEKEHYS.....	19
3.1 Systeemis-funktionaalista kieliteoriasta modaalisiin lausetyyppeihin.....	19
3.2 Puhefunktiot.....	24
3.3 Kirjoitetut identiteetit.....	29
4 AINEISTO JA MENETELMÄT.....	34
4.1 Aineistonkeruu ja tekstit.....	34
4.2 Menetelmät.....	36
5 PUHEFUNKTIOT.....	41
5.1 Kokemusten ja tapahtumien kuvaileminen.....	41
5.2 Persoonan ja elämän kuvaileminen.....	48
5.3 Muisteleminen.....	59
5.4 Selittäminen.....	64
5.5 Ohjaileminen.....	69
5.6 Tukeminen.....	81
5.7 Kiitollisuuden osoittaminen.....	89
5.8 Toivominen.....	94
6 PUHEFUNKTIOIDEN VUOROVAIKUTUKSELLISIA MERKITYKSIÄ.....	98
6.1 Vuorovaikutuksellisuuden lähtökohtia.....	98
6.2 Puhefunktioiden ominaisuuksista dialogisuuden jatkumoksi.....	100
6.3 Yhteenveto.....	109
7 LOPUKSI.....	112
7.1 Keskeiset tulokset ja päätelmät.....	112
7.2 Tulkinnan vaikutukset tutkimuksen luotettavuuteen.....	114
7.3 Elämäkerrallinen kirjoittaminen ja ohjaamisen etiikka.....	116
7.4 Jatkotutkimusmahdollisuuksia.....	120
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Sanan suuntaaminen vastaanottajalle on erittäin keskeistä. Itse asiassa sana on kaksipuolinen teko. Sitä määrittävät tasavertaisesti, kenen sana se on ja kenelle se on tarkoitettu. Sanana se on tarkalleen puhujan ja kuulijan, lähettäjän ja vastaanottajan vastavuoroisen, molemminpuolisen suhteen tuote. Joka ikinen sana ilmaisee ”yhtä” suhteessa ”toiseen”. Annan itselleni verbaalisen muodon toisen näkökulmasta – – . (Volosinov 1973: 86.)

1.1 Koulu täynnä tarinoita

Koulun arki on paljon muutakin kuin eri oppiaineiden tapoja tarkastella maailmaa. Instituutio tarjoaa lapsille ja nuorille opiskelijan roolin, aikuiselle opettajan. Kun koulutyöskentelyä tarkastellaan kohtaamisena, huolehtimisena ja hyvinvoinnin edistämisenä, on roolien ohella luonnollista puhua identiteeteistä: tarinoista, joita jokainen ihminen rakentaa ja kantaa kaiken aikaa mukanaan (ks. esim. Hall 2002: 250–251; Bruner 1996: 40). Holistisessa mielessä roolit siis kuuluvat ihmisen kokonaisidentiteettiin. Oppilaiden ja aineenopettajan välinen suhde onkin siinä mielessä kuin mikä tahansa vuorovaikutussuhde, että siinä on hienovaraisimmillaankin läsnä koko ihmisen elämänkaari kokemuksineen ja tunteineen (ks. esim. Talib 2002), kiinnostimmepä näihin tietoisesti huomiotamme tai emme.

Äidinkieli ja kirjallisuus, suomi äidinkielenä -oppiaine määritellään Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003: 32) käsitejärjestelmäksi, jonka avulla ihminen jäsentää ja rakentaa maailmaansa sekä sosiaalista todellisuuttaan. Oppiaineen työskentelyfilosofia tiivistyneenä luontevimmin erilaisten tekstien lukemiseen ja kirjoittamiseen. Kun otetaan huomioon tämä oppiaineeseen luonnollisesti kuuluva, tekstien välityksellä ja niiden kanssa tapahtuva vuorovaikutus, suomalaisen lukiokoulutuksen yleiset tavoitteet ja aiheisällöt sekä ennaltaehkäisevän opiskeluhuollon periaatteet (ks. luku 2.1), tarjoutuu opetuksessa tila opiskelijoiden narratiiviseen identiteettityöhön. Oman elämän ja itsen pohdiskelu kuitenkin edellyttää, että opettaja tarjoaa siihen tarvittavat ajan, tilan ja välineet. Tätä varten hänen on haluttava ymmärtää opiskelijoidensa ajattelua, saatettava alulle kasvatuksessa välttämättömiä dialogeja eli merkitysneuvotteluja sekä tuettava opiskelijoita niiden kehittämisessä (ks. Bruner 1996: 101, 109; Buber 1965: 97–99, 104–117).

Suomalaisten hyvinvoinnista kertovien tilastojen perusteella kasvatusalan ammattilainen tarvitsisi yhä useammin monipuolista, kenties tutkintoaan laajempaa psykologista osaamista, sillä lasten ja nuorten keskuudessa mielenterveysongelmat ovat yleisiä (ks. Marttunen & Karlsson 2013: 10). Mielen hyvinvointiin liittyvän tietoisuuden lisääntyä terapia-alan viesti kuuluu, että ammattilaisten resurssit lasten ja nuorten tasapainoisesta kasvusta huoleh-

timiseksi eivät ehkä riitä (ks. Valkonen ym. 2011: 49; Suomen psykologiliitto ry 2015). Välittämisen, kuulemisen ja puuttumisen vastuuta olisikin tarpeen jakaa entistä tietoisemmin aikuisille, jotka työskentelevät lasten ja nuorten kanssa päivittäin. Tässä tutkielmassa tarkastelen opiskelijoiden kirjoittamia tekstejä siltana nuorten ja opettajan välillä, mutta ennen kaikkea oppiaineelle luonnollisena välineenä nuorten henkilökohtaisessa identiteettityössä.

1.2 Identiteetti ja kirjoittamisen mahdollisuudet

Tutkielmassani haen mahdollisuuksia opiskelijoiden identiteettityön tukemiseen luovan kirjoittamisen periaatteista. Erityisesti tarkennan huomioni **kirjallisuus- eli sanataideterapiaan** (Kirjallisuusterapiayhdistys 2015), joka useiden tavoitteidensa ja menetelmiensä osalta muistuttaa luovaa kirjoittamista (esim. Linnainmaa 2005: 11). Terapia-alalla tehdyt tutkimukset tekevät näkyväksi luovan kirjoitusprosessin hyötyjä mielenterveyden tukemisessa (esim. Suvilehto 2008). Tutkielmani yhteydessä kirjoittaminen on kuitenkin tarkoitus ymmärtää identiteetin kehittymisen ja yksilön kasvun tukemiseen pyrkivänä toimintana, jolle ei aseteta terapeuttisia tavoitteita. Sen sijaan tavoitteet nousevat inhimillisestä hyvinvoinnista, jota omalla tavallaan määrittää pedagoginen konteksti (ks. luku 2.1). Keskitynkin kirjoittamisen terapeuttisten vaikutusten sijaan lingvistiseen analyysiin, jonka tarkoitus on avata tietynlaisesta tehtävänannosta syntyvien tekstien merkityksiä. Uskon, että tällaisen ymmärryksen myötä aineenopettajan on mahdollista kehittää työskentelytapoja, joiden avulla opiskelijat voivat tavallisessa kouluarjessa lähestyä identiteettiinsä liittyviä kysymyksiä ennaltaehkäisevin, joskus jopa terapeuttisin vaikutuksin (ks. Linnainmaa 2005: 19; Suvilehto 2008; Harjunkoski 2002; 2009).

Tutkimani aineisto koostuu 17 lukio-opiskelijan kirjoittamasta luovasta tekstistä (ks. luku 4.1). Aineistonkeruuta varten laatimassani tehtävänannossa (ks. liite 1) ohjeistin opiskelijoita kirjoittamaan kirjeen **lapsuuden minälleen** tai **sisäiselle lapselleen**. Tarkoitukseni oli ohjata opiskelijoita suuntaamaan huomionsa identiteettiinsä eri puoliin ja synnyttämään niiden välille merkityksiä rakentavaa, sisäistä dialogia (ks. Bahtin 1991: 30–31, 68–69). Tarkastelen tekstejä tekstuaalisina **identiteettien** representaatioina, joissa merkityksenanto tapahtuu funktionaalisesti: kielellisinä tekoina.

Kulttuurintutkija Stuart Hall (2002: 11, 250–251) määrittelee identiteetin kielellisessä representaatioissa eli esityksessä syntyväksi tarinaksi, joka muodostetaan jatkuvasti uudelleen subjektiviteetin, historian ja kulttuurin leikkauspisteessä. Identiteettikäsitteistä tuoreinta, postmodernia subjektia, kuvaavat jatkuvat sisäiset ristiriidat, identifikaatioprosessit, joissa

subjekti ottaa itselleen eri aikoina yhä uusia identiteettejä. Nämä prosessit ja niiden ulkoisesti näkyvät tuotteet ovat luonnostaan tiedostamattomia, mutta yhtä luontainen on pyrkimys kohti eri minuudet yhdistävää, eheää, mielihyvää tuottavaa kokonaisuutta (mts. 23, 39–40). Psykologi, filosofi William James (1981: 293–294) puolestaan esittää ajatuksen sosiaalisesta itsestä (*social self*) ja sen eri versioista, joiden olemassaolo ja laatu määräytyvät vuorovaikutustilanteittain. Kirjoitustapahtumassakin identiteetin rakentumista voidaan tarkastella useiden havainto-, ajatus- ja muistirepresentaatioiden (Larjavaara 2007: 283–284) kietoutumisena, joka reaalistuu kielessä. Identiteetin kerrostuneisuutta luonnehtivat myös kielitieteilijät Romy Clark ja Roz Ivanič (1997; ks. luku 3.3).

Suomessa kirjallisuusterapialla ei soveltavana tieteenalana juurikaan ole tutkimusperinnettä (Lehtovuori 2008; Kähmi 2015: 19). Ulkomaisista mainittakoon Pennebackerin (1993, 1997), Pennebackerin ja Beallin (1986), Pennebackerin ja Francisin (1996) sekä Pennebackerin ja Seagalin (1999) tutkimukset kirjoittamisen terapeuttisista vaikutuksista. Lingvistiikan puolella systeemis-funktionaaliseen kieliteoriaan pohjautuvaa, puhefunktioita soveltavaa tutkimusta ei tiettävästi ole tehty. Näiden lisäksi tutkimusasetelmani (ks. luku 1.3) ainutlaatuisuutta määrittää koulukonteksti. Kirjallisuusterapian soveltamista peruskoulussa ovat tarkastelleet Saure (2008b), Saarinen (2008) ja Sulander (2008) sekä englannin opetuksessa tekemänsä kokeilun pohjalta Harjunkoski (2002, 2009). Kirjoittajan ja vastaanottajan välistä merkityksenantoa, diskursiivisia identiteettejä sekä vastaanottajan konstruointia tekstiin ovat puolestaan tutkineet Hunt (2009) sekä akateemisissa yhteyksissä Ivanič (1998) sekä Hyland (2001). Leiber (2003) on väitöskirjassaan tarkastellut saarnassa ja opetuspuheessa ilmeneviä puhefunktioita ja interpersonaaalisuutta, joten hänen näkökulmansa kielelliseen vuorovaikutukseen on tutkielmassani kontekstieroista huolimatta hyödyllinen. Kähmi (2015) puolestaan tutkii tuoreessa väitöskirjassaan psykoosia sairastavien ryhmämuotoista kirjoitusterapiaa ja erityisesti poettisen kielen merkityksiä.

Seuraavat kielitieteessä tehdyt opinnäytteet ovat inspiroineet tutkielmaani eri tavoin, mutta mikään niistä ei lähesty kysymyksiäni opetuksen, kirjallisuusterapeuttisten menetelmien ja nuorten identiteettien risteyksessä. Laine-Patana (2005) on pro gradu -tutkielmassaan tarkastellut lukiolaisten kirjoittajaidentiteettejä kieliopillis-semanttisen analyysin avulla. Hänen näkökulmansa on kuitenkin hieman toisenlainen kuin omassa tutkielmassani, sillä kirjoittajaidentiteetin sijaan rajaan työni erityisesti lapsuuden tematiikassa syntyviin representaatioihin. Kylliäisen (2013) pro gradun kohteena ovat sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen kerrotut identiteetit sekä niissä ilmenevä puhuttelu ja rohkaisun keinot. Analyysi hyödyntää puheaktiteoriaa ja on siten oman asetelmani kaltainen, mutta tässä tutkielmassa kohderyhmänä

ovat lukiolaiset. Peltomäen (2012) pro gradu -tutkielma puolestaan on tehty kirjoittamisen oppiaineessa ja tarkastelee narratiivisia identiteettejä unipäiväkirjoissa, jotka voivat tarjota kirjoittajilleen terapeuttisia mahdollisuuksia.

Tutkielmani asettuu edellä kuvailemalleni kentälle, missä sille on tutkittujen aiheiden joukossa oma tilansa. Seuraavassa kerron tutkimusasetelmastani tarkemmin.

1.3 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tavoitteeni on tutkia, miten lukiolaiset merkityksellistävät lapsuuttaan ja sen aikaisia kokemuksiaan suhteessa kirjoitushetken identiteettiinsä. Kiinnostukseni kohteena ovat lapsuuden ja nykyhetken representaatiot sekä niiden välille rakentuvat yhteydet. Erityisesti tarkastelen sitä, mitä ja miten kirjoittajat sanovat vastaanottajalle, lapsuuden minälleen. Kielellisten tekojen tarkastelu on luontevaa, sillä tehtävänannon ohjaamana merkityksiä tuotetaan enimmäkseen kirjemäisissä teksteissä. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia puhefunktioita teksteissä esiintyy?
2. Millaisia vuorovaikutuksellisia merkityksiä puhefunktioilla on?

Pohjaan kysymyksenasettelun ajatukseeni äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan mahdollisuuksista kohdata oppilaansa ja tukea heidän kasvuaan (ks. esim. Tilus 2004; Harjunkoski 2009) kirjoittamisen opetuksessa. Näkemykseni taustalla vaikuttavat varhaiskasvatustieteen opinnoissa muodostamani käsitykset lapsuuden keskeisistä vaikutuksista ihmisen myöhempiin elämäkokemuksiin, kasvatustieteellinen näkemykseni opiskelijoiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista sekä uskoni siihen, että jokaiselle nuorelle tulee tarjota tilaa oman minuutensa käsittelyyn ja ilmaisuun koulussa – yhdessä nuoruusiän keskeisimmistä toimintaympäristöistä. Lingvistiikan ohella tutkielmani avaakin näkökulmia pedagogiikkaan ja psykologiaan. Tarkoituksena on kehittää ja toteuttaa lukiokontekstissa yksittäinen kirjallisuusterapeuttinen sovellus sekä rakentaa kielitieteellisen analyysin avulla mahdollisimman holistista ymmärrystä tutkimastani ilmiöstä, identiteettiä ilmaisevasta ja rakentavasta merkitysneuvottelusta.

Miten yksilö voisi lingvistiikan näkökulmasta hyötyä siitä, että hän pyrkii kirjoittamaan itsensä tiettyjä kokemuksia omaavana subjektina elämänsä eri hetkissä, lapsena ja nuorena? Ferninand de Saussuren (2006: 44) klassisen määritelmän mukaan identifikaatio voi tapahtua vain vertailun ja siinä havaittujen erojen kautta. Merkitys siis rakentuu aina erillisiksi koettu-

jen ilmiöiden suhteessa toisiinsa. Erillisyyttä korostaa myös Mihail Bahtin (1991: 358), jonka mukaan todellista sisäistä ymmärrystä rakentuu vain dialogissa, ideologisesti erillisen **toisen**¹ kanssa. Siinä missä de Saussure tarkastelee kieltä objektiivisena järjestelmänä, lähenee Bahtinin määritelmä systeemis-funktionaalista kieliteoriaa, joka toimii tutkielmani teoreettisena viitekehystenä. Teorian mukaan kieli on kontekstuaalista vuorovaikutusta, josta merkityksiä ei voida irrottaa (Halliday 1994; Luukka 2000; Shore 2012; ks. luku 3.1).

Merkitykset siis muotoutuvat uudelleen jokaisessa merkitysneuvottelussa subjektin ja toisen välillä. Tutkielmani pohjalla on ajatus siitä, että käydessään sisäistä dialogia itsensä kanssa kirjoittaja sekä tarkastelee itseään objektina, toisena, että toiminnallisesti heijastaa tähän omia kokemuksiaan (ks. Hunt 2009). Siten kirjoittamistapahtuma tavoittelee symbolista erottelua ja identifikaatiota (ks. Hall 2002: 248; ks. myös Bruner 1996: 100–114), kirjoittajan itsensä äärellä toteuttamaa reflektiota (ks. Linnainmaa 2009b). Kirjoittamalla itsensä kahdessa tekstimaailman roolissa, lähettäjänä ja vastaanottajana, voidaan lähestyä uusia elementtejä omassa itsessä (ks. esim. Hunt 2009; Lindquist 2009; Linnainmaa 2009a). Keskeisiä tekijöitä tässä prosessissa ovat yksilön oma ajattelu, muisti ja tulkinta, jotka reaalistuvat valintoina kielessä (ks. Larjavaara 2007: 283–284).

Analysoimani aineisto on ainutlaatuinen. Tekstit eivät ole elämäkertoja eivätkä kirjeitä vaan jotain siltä väliltä: ne ovat kunkin kirjoittajan puhetta ”minulta nyt minulle menneessä”. Tässä merkityksenantoprosessissa kirjoittaja joutuu tietoisesti ja tiedostamattaan arvioimaan, kenelle oikeastaan puhuu – ennen kaikkea miten sen tekee. Tehtäväni tutkijana on analysoida, millaisia valintoja ja niissä näkyvää vaihtelua kieli ilmentää. Työni nimessäkin esiintyvän **dialogisuuden** merkitys on sikäli moniulotteinen, että tarkoitan sillä sekä muodoltaan keskustelua muistuttavia asetelmia että sitä kokonaisvaltaisempia, eri ideologioita ja kokemuksia paljastavia merkitysneuvotteluja (ks. luku 6). ”Dialogisella rakentumisella” viitataan siis kaikkiin aineistoteksteissä syntyviin puhuttelutilanteisiin (ks. s. 29).

Tutkielmani jakautuu seitsemään lukuun. Toisessa luvussa esittelen tutkimuksen taustoja edellä mainitsemisani psykologisessa ja pedagogisessa kontekstissa. Kolmas luku keskittyy avaamaan teoreettista viitekehystä lingvistiikan osalta. Siinä lähtökohtanani toimii mainitsemani M. A. K. Hallidayn systeemis-funktionaalinen kielinäkemys, johon yhdistän Matti Larjavaaran (2007) sovelluksen klassisista puheaktiteorioista sekä Clarkin ja Ivaničnin (1997) näkemykset identiteettien kirjoittamisesta ja lukijan konstruoinnista. Samassa luvussa kuvaan

¹ Toisella tarkoitan Bahtinia (1999: 339, 360) mukaillen vuorovaikutustilanteen osapuolta, itseä toisena, jonka kirjoittaja representaatioissaan tuottaa. Puhetilanteen ja sen roolien kielellisestä rakentumisesta ks. interpersonaalinen metafunktio (s. 20–21), mielen teoria (s. 16–17) sekä lukijan huomiointi (luku 3.3).

myös, miten Larjavaaran (2007) semanttiset puhefunktiot nähdäkseni soveltuvat erityisesti niiden kielellisten ilmiöiden analysointiin, joita systeemis-funktionaalissa kielitieteessä tarkastellaan osana interpersonaalista ja ideationaalista metafunktiota. Neljännessä luvussa esittelen tutkielmani aineiston, erään lukiolaisryhmän kirjoittamat luovat tekstit, sekä kerron funktionaalisen tutkimusotteen toteuttamisesta analyysissa. Viides luku keskittyy vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni (1) aineistossa esiintyvistä puhefunktioista. Kuudes luku jatkaa analyysia syventyen kysymykseen (2), jonka mukaisesti tarkastelen puhefunktioiden vuorovaikutuksellisia merkityksiä. Luvun lopussa teen analyysista yhteenvedon ja esittelen puhefunktioiden merkityksistä kokoavan asetelman. Seitsemännessä luvussa kokoan tutkielmani keskeisiä tuloksia sekä pohdin löydösteni merkityksiä suhteessa kontekstiin ja tutkimusasetelmaan. Lisäksi arvioin tutkimukseni luotettavuutta sekä pohdin työn eettisiä näkökulmia ja käsittelemieni ilmiöiden jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTOJA

Tutkielmani nojaa funktionaaliseen kielikäsitteeseen, jonka mukaisesti kieltä tulee tarkastella yhtenä sosiaalisen vuorovaikutuksen muodoista. Systemis-funktionaalissa kieliteoriassa kieli nähdään ihmisen vuorovaikutuksellisiin tarpeisiin kehittyneenä systeeminä, joka todentuu aina tietyssä kontekstissa. (Halliday 1994; ks. myös Luukka 2002; Shore 2012.) Funktionaalisen näkökulman mukaan kielellisten ilmiöiden merkitys ei siis ole koskaan pysyvä. Siten kieltä ei voida myöskään tutkia irrallaan kontekstistaan, jolla tarkoitetaan laajasti kaikkia merkityksen muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä. (Luukka 2000: 137–139; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 28, 30.) Teorian valossa myös tekstikäytännöt, mukaan lukien kirjoittaminen ja tuotetut tekstit, ovat sekä tarkasteltavia objekteja että kontekstuaalisia tekoja. (ks. Clark & Ivanič 1997: 58–59). Onkin ilmeistä, että voidakseni ryhtyä luotettavaan tekstianalyysiin, on minun taustoitettava se tutkimusasetelmaan vaikuttava ympäristö, jossa aineistotekstejä on tulkittava. Kontekstualisointi on tärkeää myös siksi, että vain sen avulla voin tehdä näkyväksi äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan työn monialaisuutta ja toteuttaa tätä tutkielmani osatavoitetta. Tässä luvussa taustoitatan tutkielmaani aluksi koulumaailmaa ohjaavien asiakirjojen, sitten luovan kirjoittamisen ja kirjallisuusterapian sekä lopuksi psykologisten näkemysten valossa.

2.1 Lukiotyöskentelyä ohjaavat asiakirjat

Sosiokulttuurisella kontekstilla tarkoitetaan laajassa mielessä sosiaalista, kulttuurista ja yhteiskunnallista toimintaympäristöä, jossa kielelliset valinnat ilmenevät. **Tilannekontekstilla** puolestaan viitataan välittömään sosiaaliseen tilanteeseen, jonka osana kielenkäyttöä tarkastellaan. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 28–37.) Määritelmien valossa tutkielmani keskeisiin sosiokulttuurisiin konteksteihin kuuluu suomalainen koululaitos, tarkemmin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine lukiossa. Sosiokulttuurista kontekstia voidaan edelleen kuvata pienemmissä osissa, joista merkittävimpiin voidaan tämän tutkimusasetelman kohdalla lukea kirjoittamisen **institutionaalinen konteksti** (mts. 36), suomalainen lukiokoulutus, josta säädetään lukiolaissa (LL, 629/1998, 1.1 §). Tilannekontekstiin puolestaan lukeutuvat välitön aineistonkeruutapahtuma sekä siinä todentuvat roolit, jotka osin kumpuavat laajemmasta sosiokulttuurisesta kontekstista (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 31–33). Tällaisia ovat erityisesti opiskelijat lukiokoulutuksen viitekehyksessä sekä oma roolini tutkijana. Aloitan tarkastelemalla institutionaalista kontekstia lainsäädännön valossa.

Lukiokoulutuksen (LL 629/1998, 2.1 §) tavoitteena on

tukea opiskelijoiden kasvamista hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. – – Lisäksi koulutuksen tulee tukea opiskelijoiden edellytyksiä elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen elämänsä aikana. (Mp.)

Opetushallitus päättää opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä opetussuunnitelman perusteissa, johon kirjataan myös opetustoimeen kuuluvan opiskeluhoillon tavoitteet ja periaatteet (LL 629/1998, 10.2 §). Tutkielmani aineistonkeruun aikaan jokaisen suomalaisen lukion oma opetussuunnitelma perustui Lukion opetussuunnitelman perusteisiin 2003 (tästä alkaen LOPS). Tutkimusasetelmani ymmärtäminen vaatiikin asiakirjan avaamista sanatasolla, jotta voidaan hahmottaa siinä ilmenevä tila kokeiluni kaltaiselle luovalle kirjoittamiselle. On syytä muistaa, että Suomessa koulutuksen valtakunnalliseen ohjaamiseen kuuluu ajatus opettajan didaktisesta vapaudesta: koulutoiminnan lopullisten muotojen ja menetelmien valinta pohjautuu yksittäisten opettajien omaksumiin käsityksiin siitä, mitä opettaminen on ja miten se parhaiten tapahtuu (ks. Vitikka ym. 2012). Opettajille siis suodaan vapaus omien työtapojensa valintaan ja kehittämiseen, kunhan toiminta on ammatillisesti hyväksyttävää ja yleisesti perusteltavissa (Husu 2002: 131). Sama pätee tutkijaan, joka pyrkii toteuttamaan työnsä eettisesti osana koulun arkea, yksilöitä ja organisaatioita suojellen (ks. Kuula 2006: 231–237; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009).

Seuraavassa referoin LOPS:n tiettyjä sisältöjä. Pyydän lukijaa kiinnittämään huomiota asiakirjan sananvalintoihin sisältyviin merkityksiin, sillä nähdäkseni ne mahdollistavat opettajalle luovuusterapeutistien menetelmien soveltamisen tai suorastaan ohjaavat niiden pariin. Lukiokoulutus jatkaa perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävää ja sen tarkoituksena on tarjota opiskelijalle laaja-alainen yleissivistys (LOPS: 12). Koulutus ”antaa valmiuksia vastata yhteiskunnan ja ympäristön haasteisiin sekä tarkastella asioita eri näkökulmista”. Opetuksen tulee tukea opiskelijan itsetuntemuksen kehittymistä ja myönteistä kasvua aikuisuuteen sekä kannustaa opiskelijaa elinikäiseen oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen. Opetuksen lähtökohtia ovat elämän ja ihmisoikeuksien kunnioitus, ja sen sivistysihanteisiin kuuluvat pyrkimys totuuteen, inhimillisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen. Opetuksessa tulee huomioida, että ihminen jäsentää todellisuuttaan yksilöllisesti ja kokonaisvaltaisesti. Tämän arvoperustan tulee välittyä lukion toimintakulttuuriin, kaikkiin oppiaineisiin sekä koulutyön organisointiin. (Mp.)

Lukio-opetuksen yleisten tavoitteiden (LOPS: 24) mukaan koulutus tulee järjestää siten, että se yleissivistyksen ohella mahdollistaa opiskelijalle jäsentyneen maailmankuvan muodos-

tamisen. Opiskelijan tulee eri tieteen- ja taiteenalojen myötä saada olennaista tietoa mm. ihmisestä ja kulttuureista. Hänen taitojaan ongelmanratkaisussa ja itseilmaisussa sekä yhteistyössä, vuorovaikutuksessa ja viestinnässä tulee kehittää. Opiskelijan tulee saada tilaisuuksia yksilöllisten eettisten kysymysten tunnistamiseen ja käsittelyyn, ja koulutuksen on tuettava hänen kasvuaan vastuulliseksi, oman ja muiden hyvinvoinnin huomioivaksi yhteiskunnalliseksi toimijaksi. Opiskelijan itsetuntoa tulee lujittaa ja auttaa häntä tunnistamaan oma persoonallisen erityislaatunsa: häntä tulee rohkaista ilmaisemaan eri tavoin omia havaintojaan, tulkintojaan sekä esteettisiä näkemyksiään. Opiskelijoita kannustetaan taiteelliseen toimintaan sekä terveyttä ja hyvinvointia edistävään elämäntapaan. Lukiokoulutuksen yleisenä tavoitteena on tarjota opiskelijalle ”edellytykset monipuoliseen ja täysipainoiseen elämään ihmisenä olemisen eri rooleissa”. (Mp.)

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS: 24) esitellään myös aihekokonaisuudet, ”yhteiskunnallisesti merkittävät kasvatus- ja koulutushaasteet”, joiden tarkoitus on jäsentää ja eheyttää opetusta yli oppiainerajojen. Tutkielmani motiivi nousee keskeisesti hyvinvoinnin ja turvallisuuden aihealueesta (mts. 26), jossa osallisuuden, keskinäisen tuen ja oikeudenmukaisuuden kokemukset nähdään keskeisinä elämänilon, mielenterveyden ja jaksamisen lähteinä. Aihekokonaisuuden tavoitteena on auttaa opiskelijaa ymmärtämään hyvinvoinnin perusedellytyksiä sekä edistämään niiden toteutumista erilaisissa elämänvaiheissa, myös kriisitilanteissa. Tavoitteena on myös oppia mm. ilmaisemaan tunteita ja näkemyksiä sekä käsittelemään pettymyksiä, ristiriitaisia kokemuksia ja konflikteja. Edelleen tavoitteisiin kuuluvat vakavien ongelmien tunnistaminen, kyky hakea ja vastaanottaa tukea ja apua sekä kohdata muutoksia ja epävarmuutta. Hyvinvointi- ja turvallisuuskokemus määritelläänkin psyykkiseksi, sosiaaliseksi ja fyysiseksi kokonaisuudeksi. (Mp.)

Seuraava askel kontekstien makrotasoilta kohti tilanteista mikrotasoa on oppiaine, jonka piirissä toteutan tutkimukseni. Äidinkieli ja kirjallisuus, suomi äidinkielenä -oppiaineen opetusta ohjaa näkemys äidinkielestä käsitejärjestelmänä, jonka avulla ihminen jäsentää ja rakentaa maailmaansa ja sosiaalista todellisuuttaan (LOPS: 32). Äidinkielenä myötä ihminen omaksuu yhteisönsä kulttuurin ja rakentaa identiteettiään. Oppiaine on lukio-opetuksen keskeinen taito-, tieto-, kulttuuri- ja taideaine, jossa oppiainetietojen ohella kirjoittamisen, lukeamisen ja puheviestintätaitojen oppiminen tapahtuu erilaisissa viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa. Tieto- ja taitoalueet pyritään integroimaan toisiinsa, ja kielen lisäksi niitä yhdistää näkemys ihmisestä tavoitteellisesti toimivana, itseään ilmaisevana ja merkityksiä tulkitsevana ja tuottavana viestijänä. (Mp.)

Tutkimusasetelmassani oppiaineen keskeisimpiä itsetuntemukseen liittyviä tavoitteita ovat, että opiskelija ”syventää ja monipuolistaa viestintä- ja vuorovaikutustaitojaan niin, että pystyy tavoitteelliseen ja tarkoituksenmukaiseen vuorovaikutukseen” sekä ”oppii käyttämään kieltä entistä tarkoituksenmukaisemmin sekä puheessa että kirjoituksessa”. Tavoite, jonka mukaisesti opiskelija ”syventää kirjallisuuden tuntemustaan ja kehittää siten ajatteluaan, laajentaa kirjallista yleissivistystään, mielikuvitustaan ja eläytymiskykyään ja rakentaa maailmankuvaansa” on sananmukaisesti kirjallisuudentuntemuksen varassa. (LOPS: 32.) Katson kuitenkin, että mainittuja tavoitteita voidaan edistää myös kirjoittamalla itse, kun kirjoitustilanteessa hyödynnetään sekä koulumaailmassa että muissa sosiaalisissa ympäristöissä aiemmin opittua ja koettua. Tähän pyrkiminen on yksi tutkielmani keskeisimpiä arvolähtökohtia.

Terapia-alalta nousevalle opetuksen tuelle löytyy perusteluita myös esikoulusta toisen asteen loppuun sovellettavasta opiskeluhuollosta (LOPS: 19; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015), jolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä. Opiskeluhuollosta säädetään Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (OHL, 1287/2013), jonka mukaan opiskeluhuollon ensisijainen toteutusmuoto on ennaltaehkäisevä ja yhteisöllinen ja suuntautuu siten koko opiskeluyhteisöön (OHL 1287/2013, 3.2 §). Yhteisöllisellä opiskelijahuollolla tarkoitetaan toimintakulttuuria ja toimia, joilla oppilaitosyhteisössä edistetään mm. oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta. Sen toteuttamisesta ovat vastuussa kaikki opiskelijoiden kanssa työskentelevät viranomaiset ja työntekijät, erityisesti oppilaitoksen henkilökunta. (OHL 1287/2013, 4 §.) Myös mielenterveyden edistäminen sekä syrjäytymisen ja muiden oppimisen ongelmien ehkäiseminen kuuluvat opiskeluhuoltoon (OHL 1287/2013, 6 §). Jos oppilaitoksen työntekijä arvioi, että opiskelija tarvitsee sosiaalisten, psyykkisten tai opiskeluvaikeuksien vuoksi opiskeluhuollon psykologi- tai kuraattoripalveluja, on hänen velvollisuutensa viedä asia eteenpäin näille asiantuntijatahoille yhdessä opiskelijan kanssa sekä osallistua tuen tarpeen arviointiin (OHL 1287/2013, 16.1 §).

Edellä tekemäni selvityksen mukaisesti suomalaisen koulutyön säädökset velvoittavat jokaista aineenopettajaa toimimaan työnsä puitteissa opiskelijoiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Suomen kielen ja kirjallisuus -oppiaineessa hyvinvoinnin resursseihin kuuluvat erilaiset tekstit, joiden valitsemista, syntyä ja käsittelyä opettaja pedagogisesti ohjaa (ks. Harjunkoski 2002). Siten myös kirjoittaminen on sekä luonteva osa oppiaineen arkipäivää että tilanteisesti askel opiskelijan mahdollisesti tarvitseman, yksilöllisen tuen järjestämisessä. Ensin mainitussa tapauksessa luovaa kirjoittamista voidaan tarkastella ennaltaehkäisevänä opiskelu-

huoltona tai jossain määrin jo ilmenneiden pulmien prosessointina, jossa näkökulmat, tieto ja kokemukset nousevat ensisijaisesti opiskelijasta itsestään. Tässä esittämäni on syytä verrata seuraavan luvun (2.2) kirjallisuusterapeuttisiin näkemyksiin.

2.2 Luova kirjoittaminen ja kirjallisuusterapia

Tässä luvussa kuvaan luovan, tarkemmin terapeuttisen kirjoittamisen perusajatuksia, joiden katson kuuluvan sekä tutkimuksen sosiokulttuuriseen että tilanteiseen kontekstiin. Tarkoitukseni on avata erityisesti kirjallisuusterapian näkemystä ikaikaisesta inhimillisestä tarpeesta, elämäkokemusten kerronnallistamisesta tarinoiden muotoon. Lisäksi pyrin valaisemaan näiden tarinoiden mahdollisia vaikutuksia siihen, millaisena yksilö kokee elämänsä eheyden ja hyvinvointinsa. Kirjallisuusterapian kentän taustoittaminen on tutkimusasetelman läpinäkyvyyden kannalta tärkeää, sillä tutkijana omaksumani näkökulmat toki konkretisoituvat sananvalintoina laatimassani tehtävänannossa (ks. luku 7.2; liite 1). Aloitan kirjallisuusterapian yleisestä luonnehdinnasta, josta etenen vertailemaan terapian ja opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä.

Taide- ja terapia-alan aktiivinen julkaisija, kulttuuri- ja taidepsykologian dosenttina työskentelevä Juhani Ihanus (2002b: 15) sisällyttää kirjallisuutta hyödyntävän terapian ekspressiivisiin eli ilmaisuterapioihin. Sen työkaluja ovat lukeminen, kirjoittaminen ja tarinoiden kertominen, joilla pyritään hoidollisiin, kuntouttaviin, ennaltaehkäiseviin ja henkilökohtaisen kasvun tavoitteisiin (mts. 7). Laajan terapia- ja kirjallisuusalan kokemuksen omaava psykologi Terhikki Linnainmaa (2005:11) puolestaan määrittelee kirjallisuusterapian luovuusterapeuttiseksi toiminnaksi, jonka tavoitteena on itseilmaisun kehittäminen ja itsetuntemuksen lisääminen. Lisäksi kirjallisuusterapeuttisen toiminnan tavoitteena on kartuttaa vuorovaikutustaitoja ja auttaa ilmaisemaan hankalastikin lähestyttäviä asioita, kuten omassa elämässä ilmenneviä ongelmia (mp). Kirjallisuusterapia yhdistelee aineksia useista teoreettisista suuntauksista, ja sitä voidaan toteuttaa osallistujien parhaaksi monin eri tavoin (mts. 14–15). Mm. psykoanalyttisiin terapiamuotoihin pohjaava, alkujaan Yhdysvalloissa sotainvalidien parissa toteutettu nykymuotoinen kirjallisuusterapiatoiminta on Suomessa verrattain uutta: kiinnostus sitä kohtaan virisi 1970-luvulla, ja varsinainen toiminta alkoi tiettävästi runoterapian muodossa Helsingissä vuonna 1978 (mts. 14–17; Mäki & Kinnunen 2002: 36–39).

Oman elämän teemoihin suuntaava kirjoittaminen on tutkielmani kontekstissa tarkoitus ymmärtää laajana ilmiönä: se on identiteetin kehittymistä ja yksilön kasvua tukevaa vuorovaikutteista toimintaa. Monimuotoisuutensa ansiosta kirjallisuusterapeuttisia menetelmiä käy-

tetäänkin osana monenlaista hoidollista ja kasvatuksellista työskentelyä, joten ne soveltuvat myös kouluun. Ihanus (2002b: 12) kirjoittaa, ettei kirjallisuusterapia ole vain kirjallisuutta eikä vain terapiaa, vaan sen tavoite on kaikille terapioille ja kasvuprosesseille yhteinen: muutos. McCarty Hynesin ja Hynes-Berryn (1994: 23–38) mukaan kirjallisuusterapiassa tavoitellaan reagointikyvyn kehittymistä, itsetuntemuksen lisääntymistä, ihmissuhteiden selventymistä ja todellisuusorientaation avartumista, jotka voidaan nähdä yleisinhimillisinä yksilöllisen kehityksen tavoitteina. Koulukontekstissa näitä tavoitteita tulee verrata lukio-opetuksen tavoitteisiin (ks. luku 2.1), mistä lisää tuonnempana.

Tutkimusasetelmassa on määriteltävä ja ymmärrettävä sanan **terapia** merkitys ja ulottuvuudet, jotka toki poikkeavat psykoterapeuttisesta kontekstista. Mäki ja Kinnunen (2002: 36) mainitsevat, että esimerkiksi lapsille ja nuorille järjestettävää sanataidetoimintaa – jota koulussakin voidaan toteuttaa – saatetaan kutsua satuterapiaksi, vaikka ohjaajalla ei olisikaan psykoterapeutin koulutusta. Nähdäkseni varsinainen kirjallisuusterapia-käsite kuitenkin kuuluu yksinomaan terapia-alan koulutusta omaavien ammattilaisten järjestämälle toiminnalle. Monen muotoinen kirjoittaminen voi kuitenkin tarjota mielenterveydellisiä hyötyjä, vaikka terapeuttisia tavoitteita ei alun perin olisikaan asetettu (ks. Kirjallisuusterapiayhdistys 2015; Linnainmaa 2005: 19). Niinpä myös opettaja voi pyrkiä kehittämään oppiaineensa työtapoja siten, että opiskelijat voisivat tavallisessa kouluarjessa työstää identiteettiinsä liittyviä kysymyksiä ennaltaehkäisevin tai jopa terapeuttisin vaikutuksin (Linnainmaa 2005: 19; ks. myös Suvilehto 2008). Esimerkiksi erityisopettajan ja kirjallisuusterapeutin koulutustaustan omaavan, äidinkielen lehtorina työskentelevän Harjunkosken (2002) kolmen vuoden kokeilujakso kirjallisuusterapeuttisesta toiminnasta valaisee opettajan ”terapeuttisen tietoisuuden” etuja aineenopetuksessa: menetelmien avulla voidaan kohentaa esimerkiksi opiskelu- ja lukemismotivaatiota sekä ryhmähenkeä.

Kirjallisuusterapian, äidinkielen ja kirjallisuus -oppiaineen sekä yleisemmin koko lukio-opetuksen luonnehdinnoista on löydettävissä yhteinen tavoite- ja arvopohja. Kun tarkastellaan edellisessä luvussa (2.1) kuvaamiani opetusta ohjaavien ja velvoittavien asiakirjojen sisältöjä, voidaan niistä löytää yhteyksiä esimerkiksi seuraaviin kirjallisuusterapian periaatteisiin: Ilmaisuterapeutin pääasiallinen tehtävä on ohjata yksilöä luovien ilmaisuvoimien, viestinnän ja vuorovaikutuksen sekä itsen ja tiedon etsinnän dynaamiseen prosessiin (Ihanus 2002b: 15), joka nykykoulun sosiokulttuurisessa oppimisenäkemyksessä (ks. esim. Tynjälä 2002: 19) pätee yhtä lailla opettajaan (luovan) kirjoittamisen ohjaajana. Kasvattajan tehtävä on siis luotsata opiskelijaa tiedon rakentamisessa. Tarinoiden, tiedon sekä niitä prosessoivan ihmisen suhde puolestaan nähdään terapiakontekstissa sikäli konstruktiivisena, että ensin mainitut rakentuvat

jatkuvasti yksilön toiminnassa ja ovat siten yksilöllisen maailmankuvan keskeisiä aineksia (Ihanus 2002b: 18–22). Näkemys on linjassa LOPS:ssa kuvatun lukio-opetuksen arvopohjan sekä äidinkielen oppiaineen tavoitteiden kanssa, sillä niissä kuvataan opiskelijaa oman maailmankuvansa ja tietojensa prosessoijana (ks. luku 2.1).

Koska terapiassa pääroolissa ovat yksilön subjektiivinen mieli ja sen yhteydet ihmisen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, ollaan siinä avoimia monenlaisille kirjoittajaidentiteeteille ja kokeiluille: omintakeisia tekstejä synnyttävä prosessi voi tarjota kirjoittajalle lohtua, tukea ja ymmärrystä omassa elämässään. Tästä syystä kirjoittamista ei mielletä yksinomaan järkiperäiseksi, jo omaksuttua tietoa jäsentäväksi toiminnaksi. (Ihanus 2002b: 24–28; ks. myös Bruner 1996: 96.) Kirjallisuusterapian jakaakin periaatteitaan monilta osin luovan kirjoittamisen kanssa (Linnainmaa 2005: 11), jonka ohjaamiseen on saatavilla opetuksen tueksi laadittuja oppaita (esim. Repo ym. 2004; Saure 2008a; Heikkilä & Kantola 1983). Kuitenkin juuri terapia-alan tutkimukset käsitteellistävät ja tekevät näkyväksi luovan kirjoitusprosessin hyötyjä mielenterveyden edistämässä (esim. Suvilehto 2008; Kähmi 2015). Onkin mielekästä hyödyntää luovan kirjoittamisen suunnittelussa myös terapia-alan tekstejä, joiden avulla opettaja voi oppia ymmärtämään eheyttävän toiminnan taustalla olevia periaatteita ja siten laatimaan luovan kirjoittamisen tehtäviä itse, opetuksessa havaitsemiensa yhteisöllisten ja yksilöllisten tarpeiden mukaan.

Suomalaisissa kirjallisuusterapian perusteoksissa on artikkeleita (esim. Mäki & Kinnunen 2002, 2005; Huldén 2002, 2005), jotka esittelevät nimenomaan lapsille ja nuorille suunnattua kirjallisuusterapiaa. Niissä mainitaan myös opettajat terapeuttisia mahdollisuuksia tarjoavan, tekstien parissa tapahtuvan toiminnan ohjaajina tai koulu tuon toiminnan toteutusympäristönä. Yllättäen luovaa kirjoittamista ei kuitenkaan mainita LOPS:ssa äidinkielen ja kirjallisuuden, suomi äidinkielenä -oppiaineen sisältönä lainkaan, kun vielä perusopetuksen opetussuunnitelmissa mm. luova ongelmanratkaisu, luova lukeminen ja luovat työskentelytavat kuuluvat käsitykseen luku- ja kirjoitustaitojen kehittymisestä (ks. Kauppinen 2010). Kirjallisuusterapian ytimessä oleva emansipatorinen näkemys kuuluu, että elämyksellisessä, vuorovaikutuksellisessa kirjoittamisprosessissa syntyy paitsi koskettavia tarinoita myös ymmärtävää tietoa (Ihanus 2002b: 27). Koulumaailmassa tämä tieto voi koskettaa ennen kaikkea kirjoittavaa opiskelijaa eheyden ja oman elämän ymmärtämisen kokemuksina, mutta myös tekstejä tulkitsevaa opettajaa oppilaantuntemuksen ja siten ymmärtävän vuorovaikutuksen ulottuvuudessa.

2.3 Kirjallisuusterapian pedagoginen soveltaminen lukiossa

Tässä luvussa kerron tehtävänannon laadintaa ohjanneista psykologisista ja pedagogisista näkemyksistä. Tarkennan siis ajatuksiani siitä, millä periaatteilla kirjallisuusterapiaa voidaan lukiossa soveltaa. Luvun teoriatausta ja käsitteistö ovat luonnollisesti monitieteisiä, sillä tehtävänannossa tekemiini valintoihini ovat edellä kuvaamani mukaisesti vaikuttaneet useat tieteenalat. Tehtävänannon tarkasteleminen on oleellinen osa tutkielmaani, sillä se kuuluu keskeisenä aineistotekstien synnyn tilanne- ja lajikontekstiin (ks. liite 2) ja siten määrittää niiden merkitysten tulkintaa (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 31–32; Valtonen 2012: 84–85). Pro gradu -tutkielmani laajuuden puitteissa esittelen itse tehtävänannon tutkielman liitteessä (liite 1). Lukijan kannattaa pitää mielessä, että aineistonkeruutilanteessa opiskelijakohtaisesti syntyvään materiaaliin kuului myös lapsuuden teemoihin virittelevä assosiaatio- eli ”lämmittelyteksti”, jonka opiskelijat saivat pitää itsellään. Tutkimuskäyttöön keräsin vain sisäiselle lapselle kirjoitetut kirjeet.

Sekä elämäнкаariajattelussa (Nurmi ym. 2014: 18) että elämäнкаarikirjoittamisessa (ks. Reinikainen 2002) kaikki elämänvaiheet tunnustetaan osana ihmisen kokonaiskehitystä. Perusta koko myöhemmälle elämälle rakennetaan kuitenkin lapsuudessa (ks. esim. Nurmi ym. 2014: 22–76). Tehtävänanto sai alkunsa pohtiessani, miten subjektiiviset lapsuudenkokemukset kielentyvät lukioikäisten luovissa teksteissä. Kysymys on oleellinen, sillä suomalaisen koulutyöhön kuuluu edellisissä luvuissa (2.1 ja 2.2) esittämäni mukaisesti holistinen ihmisenäkemys, jonka tulisi välittyä myös opetukseen ja opiskelijahuoltoon. Pohdin, millainen kirjallisuusterapeuttisen sovelluksen tulisi olla, jotta se kannustaisi kirjoittajia omien ajatustensa ja tunteidensa reflektointiin erityisesti lapsuuden näkökulmasta. Tutustuessani kirjallisuusterapiaan törmäsin sattumalta vielä tuolloin itselleni vieraaseen sisäisen lapsen käsitteeseen, josta tehtävänannon alkuperäinen idea kumpuaa.

Erikoissairaanhoidaja, perheterapeutti Katri Pietiläisen (2000: 109) mukaan jokaisessa ihmisessä on jatkuvasti läsnä menneen lapsuuden kokemuksia edustava minuuden puoli, **sisäinen lapsi**. Käsite on peräisin 1970-luvun transkationaalista terapiasuuntauksesta. Tuolloin se määriteltiin ”egon tilaksi, jolla oli oma olemus ja joka ilmenee aikuisen tunneperäisissä vastauksissa”. Sisäisen lapsen toimintaa määrittelee se, miten yksilöä on tämän lapsuudessa kuultu ja miten tämän tarpeisiin on vastattu. Erilaiset lapsuudenkokemuksemme voivat siis myöhemmässä elämänvaiheessa vaikuttaa esimerkiksi kykyymme ottaa vastuuta asioista. (Mp.) Kehityspsykologisesta näkökulmasta sisäisen lapsen määritelmä muistuttaa varhaisten sosioemotionaalisten kokemustemme eli kiintymyssuhteidemme vaikutusta myöhempään

elämäämme (ks. Nurmi ym. 2014: 34–36, 72–76, 210–211; Tilus 2004: 39–40). Esimerkiksi läheisten ihmisten myönteinen suhtautuminen lapseen ja muut turvalliset kasvatuskokemukset ennakoivat oman elämän hallinnan tunteen, itsearvostuksen ja psyykkisen toimintakyvyn myönteistä kehitystä (ks. Nurmi ym. 2014: 204–205, 210–211).

Pietiläisen (2002: 110–111) mukaan sisäinen lapsi, siis arkisemmin ilmaistuna lapsuuden tunteet ja muut kokemukset, ei välttämättä ole tietoinen tai helposti tarkasteltavissa, sillä esimerkiksi kulttuuriympäristö saattaa vaatia tiettyjen inhimillisten tunteiden tukahduttamista. Ihmisellä on elämänvaiheestaan riippuen useita rooleja (ks. Nurmi ym. 2014: 149, 160–161), jotka nuoruusiän muuttuvissa sosiaalisissa ympäristöissä eivät välttämättä kannusta emotionaalisesti vapautuneeseen ja siinä mielessä Pietiläisen (2002: 110–111) tarkoittamaan lapsenomaiseen tunneilmaisuun. Esimerkiksi koulumaailmassa nuori voi kokea, että häneen kohdistuu uudenlaisia, lapsuuden ja aikuisuuden väliseen siirtymäaikaan liittyviä odotuksia, joiden mukaisesti hänen tulee mukauttaa itseilmaisuunsa. Korkeakoski (2002: 226–227) kirjoittaakin, että jo perusopetuksessa vallitsee tiedon ylivalta, joka peittoaa sille asetetun sivistystavoitteen. Talibin (2002: 57) mukaan opettajankoulutuksessa ja kouluperinteessä näkyvä, tunteiden kustannuksella tapahtuva älykkyyden korostaminen ”muokkaa ihmistä ja yhteiskuntaa väärään suuntaan” sekä mahdollisesti tuottaa ja ylläpitää jopa valheellisuuden ja omahyväisyyden kaltaisia ilmiöitä. Tunteiden tukahduttaminen vaatii usein älyllistä analysointia ja moraalisia sääntöjä, mutta toisaalta moraalisenä pitämämme toiminnan pohjalla ovat usein ennen kaikkea tunteet (mp.). Katson, että lukioikäisen – ei pelkästään lapsen – kehitystehtävissä on keskeistä empatiakyvyn, sen ilmentämisen sekä muun tunnekielen kehittyminen (ks. mts. 60–67).

Nuorten kehitykseen heijastuvat koulutoiminnassa sekä yhteiskunnalliset muutokset, sosiaaliset ongelmat että perheen psykososiaaliset tilanteet. Näistä näkökulmista opiskelijoiden kasvatukselliset ja opetukselliset tarpeet ovat entistä kirjavampia ja ongelmiakin ilmenee paljon. (Korkeakoski 2002: 222; ks. myös Nurmi 2014: 142–143, 175–177.) Tilastojen perusteella monet nuoret voisivat hyötyä kokonaisvaltaisemmasta kasvun tuesta. Marttunen ja Karlsson (2013: 10–11) summaavat, että yleisimmät nuorten keskuudessa ilmenevät terveysongelmat liittyvät henkiseen hyvinvointiin: erilaisista mielenterveyden häiriöistä kärsii noin 20–25 % nuorista. Yleisimmin ongelmia aiheuttaa mieliala-, ahdistuneisuus-, käytös- ja päihdehäiriöistä, jotka toisaalta ohimenevinä kuuluvat normaaliksi miellettyyn nuoruuteen (mp; ks. myös Nurmi 2014: 169). Jotta elämää hankaloittavien pulmien pitkittymiseltä vältyttäisiin, on oireilun varhainen tunnistaminen kaikilla kouluasteilla ensisijaista. Tässä erityisen tärkeässä roolissa ovat terveydenhuollon asiantuntijoiden lisäksi oppilashuollossa ja opetuksessa työskentelevät aikuiset ja heidän havaintonsa opiskelijasta (Marttunen & Karlsson 2013: 11–

13; luku 2.1).

Jos nuoruusiässä ilmenee epämääräistä pahaa oloa, johon lapsuudenaikaiset sosioemotionaaliset ongelmat vaikuttavat, mutta jolle yksilö ei osaa hakea saati antaa selitystä, voi se horjuttaa tämän koherenssin tunnetta: persoonallisuuteen liittyvää, suhteellisen pysyvää kokemusta oman elämän ymmärrettävyydestä, hallittavuudesta ja mielekkyydestä (ks. Nurmi 2014: 204–205). Kielteisten elämäntapahtumien vaikutuksilta voi myönteisyyden ohella suojella kyky asioiden subjektiiviseen tulkintaan (mts. 170). Yksilöllinen elämäkokemusten merkityksellistäminen, syy-yhteyksien löytäminen sekä näistä rakentuva ymmärrys näet edistävät ns. identiteetikertomusten (mts. 160–161) eheyttä ja siten yhtenäistä, mahdollisesti myönteistä kuvaa itsestä. Sisäinen lapsi edustaa elämän alkuvaiheen osuutta näissä kertomuksissa. Sen lisäksi, että narratiivisuus näyttää olevan ihmiselle luontainen tapa hahmottaa maailmaa (ks. esim. Bruner 1996: 130–149), yhdistyvät tarinoissa Damasion (2000) mukaan yksilön itsetiedostus sekä tietämys oman elämän tapahtumista ja niiden herättämistä tunteista. Omaan elämään suuntaavan refleksiivisyyden, minuuden prosessinomaisen tiedostamisen (Linnainmaa 2009b) positiiviset vaikutukset identiteetikertomusten yhtenäisyyteen ja hyvinvointiin on todettu neurofysiologisessa tutkimuksessa (ks. esim. Damasio 2000).

Vaikka omia elämäntarinoita pidetään yhtenä tunteiden ymmärtämisen ja opettamisen parhaista välineistä, eivät ne yleisen käsityksen mukaan välttämättä kuulu oppimistilanteeseen (ks. Talib 2002: 63). Äidinkielen ja kirjallisuuden tavoite- ja sisältömääritelmien (ks. luku 2.1) mukaisesti erilaiset tarinat ja kertomukset kuitenkin ovat luonnollinen osa oppiainetta, jonka kuuluu tarjota opiskelijalle työkaluja oman identiteetin kehittämiseen, sosiaalisen todellisuuden rakentamiseen ja maailman jäsentämiseen. Nähdäkseni tarinoissa tarjoutuukin mahdollisuus yleistä terveyttä ja hyvinvointia tukevalle, ennaltaehkäisevälle ja identiteettityötä näkyväksi tekeväälle toiminnalle, jonka edellytyksenä ovat koulukulttuuria muokkaavat pedagogiset valinnat. Opettaminen ei tietenkään voikaan koostua yksinomaan oppiaineen sisällöistä. Yksilön merkityksellisten kokemusten ymmärtämistä käsittelee opettajan näkökulmasta esimerkiksi Shulman (1987: 8), joka kirjoittaa oppilaantuntemuksesta sekä konteksti- ja päämäärätiedosta osana opettajan tietoutta.

Jotta omaa lapsuudenaikaista itseä voitaisiin tarkastella, tarvitaan muistin lisäksi, kenties yllättäenkin, kykyä asettua toisen ihmisen asemaan. Larjavaara (2007: 279) esittelee kielellisten näkökulmiensa yhteydessä psykologiasta peräisin olevan **mielen teorian** (ks. myös Nurmi ym. 2014: 40; Bruner 1996: 100–114). Sillä tarkoitetaan ihmisen ”normaalisti elävää ja interaktiossa toimivaa kuvaa toisesta ihmisestä tietävänä, havaitsevana ja tarkoittavana subjektina”, jonka avulla kielellinen vuorovaikutus organisoidaan ja suunnataan kuulijalle (Lar-

javaara 2007: 279). Esimerkiksi arkikeskustelussa olennainen minä- ja sinä-viitteinen identifiointi onnistuu vain, jos yksilö pystyy animoimaan itsensä ja toisen ihmisen erillisiksi viestiviksi subjekteiksi. Mielen teorian ensimmäinen aste (se, että ymmärtää toisen näkökulman) kehittyä tavallisesti viidenteen ja toinen (se, että ymmärtää toisen ymmärtävän jonkin kolmannen mielen ja näkökulman) kahdeksanteen ikävuoteen mennessä, ellei esimerkiksi jokin kehityshäiriö estä sitä. (Mts. 279–280.)

On keskeistä oivaltaa, että mielen mallissa yhtä tärkeissä rooleissa ovat yksilön itsensä ja muiden elävien olentojen kokemukset sekä niihin kietoutuva viestintä. Yksilön yleinen kielellinen kompetenssi tai älykkyys ei kuitenkaan korreloi mielen mallin kehittyneisyyden kanssa (Larjavaara 2007: 279–280). Sen sijaan on mahdollista, että tietyssä kontekstissa omaksuttu tai käytetty kielen systeemi ei tarjoa symbolisia välineitä mielen mallin kanssa operointiin (ks. Bruner 1996: 18–19; Larjavaara 2007: 454–455). Ajatus on luonteva, kun kieli ymmärrettään vuorovaikutuksessa rakentuvana ja ilmentyvänä sosiosemioottisena järjestelmänä (ks. luku 3.1). Herää kysymys, missä määrin koulumaailmalle kenties tyypillinen ”älykkyuden” tai tiettyjen oppiaineiden omaksuma tieteen kieli tukee reflektointikyvyn (Linnainmaa 2009b) tai tunne- ja vuorovaikutustaidoissa keskeisen tunnekielen (ks. Talib 2002; Korkeakoski 2002; Harjunkoski 2009: 118) kehittymistä. Kirjoitettuja identiteettejä voidaan tämän pohjalta kuvalla kerrostuneiksi ja limittäisiksi, mutta myös kokemukselliseksi ja kielelliseksi (ks. luku 3.3).

Kun mielen mallia sovelletaan sisäisen lapsen kehukseen, on otettava huomioon joitakin sen erityispiirteitä. Pietiläisen (2002: 109) mukaan sisäisen lapsen näkökulma voidaan löytää, kun pyritään refleктоimaan omia ”haudattuja” tarpeita. Olennaista on pystyä tuntemaan empatiaa näitä tarpeita kokevaa itsen puolta kohtaan, mikä Pietiläisen (mp.) mukaan onnistuu parhaiten dialogin avulla. Vuorovaikutuksen osapuolina ”nykyinen minä” ja ”lapsuuden minä” ovat tietenkin yhden tajunnan ja kehon edustumia, eivätkä siinä mielessä erillisiä viestiviä yksilöitä – rakentuuhan sisäisen lapsen ”toisuus” yksilön omista, menneisyyden itseä edustavista muisti- ja mielikuvista. Sisäisessä vuoropuhelussa voidaan saattaa minuuden eri edustumat keskusteluyhteyteen, siten kehittää itseymmärrystä ja vaikuttaa vaikkapa vastuunotossa ilmenneisiin kokemuseräisiin ongelmiin (mts. 109–110). Sisäisen keskusteluyhteyden avaamiseksi soveltuu erityisesti dialoginen kirjoittaminen, jonka tavoitteena on omien kokemusten sanallistaminen ja ymmärtäminen. Tähän soveltuvat esimerkiksi kysyminen ja vastaaminen itsen eri rooleissa. (Mp; dialogisuudesta ja sisäisestä dialogista ks. Bahtin 1991.) Näin dialogisessa kirjoittamisessa kiteytyvät aiemmin käsittelemäni näkökulmat: ihmisen psykologinen kehitys, siihen vaikuttavat sosioemotionaaliset ja kulttuuriset tekijät sekä kieli ja kielelliset

resurssit.

Edellä kuvaamani pohjalta tavoitteekseni muotoutui kehitellä tehtävänanto, jonka ohjaamana kirjoittaja voisi mahdollisimman luonnollisesti ryhtyä keskinäiseen merkityksenantoon sisäisen lapsensa kanssa. Koska käsitteen ideologiaan kuuluvat menneen lapsuuden teemat ja toisaalta niiden heijastukset tämänhetkisessä elämässä (ks. Pietiläinen 2005: 109), oli tehtävänannon oltava sellainen, että se suuntaisi kirjoittajan ajatukset elämänsä kahteen, toisistaan ajallisesti erottuvaan jaksoon – menneeseen ja nykyhetkeen – sekä näiden dialogiseen, merkityksiä punovaan suhteeseen. Tehtävänannon oli siis määrä innoittaa kirjoittajat tuottamaan tekstejä elämäkerrallisella, mahdollisimman reflektioivalla otteella. Näiden periaatteiden pohjalta kehitelin lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kontekstiin kirjallisuusterapiaa soveltavan tehtävänannon (ks. liite 1), joka perustuu tietyille funktionaalisille valinnoille (ks. liite 2).

3 KIELENTUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Kuten tutkielman aiemmista luvuista käy ilmi, tutkimani kielenkäyttö rakentuu tilanteessa, jota ohjaa suomalaisen äidinkielen ja kirjallisuuden lukio-opetuksen kontekstiin laatimani tehtävänanto. Aineistotekstien kirjoitustilanne ei varsinaisesti ole ”luonnollinen”: tekstejä ei olisi syntynyt, mikäli en olisi tutkijan roolissani osallistunut niiden tuottoon. Kuitenkin mainitsemani kontekstit, kuten kirjoittajien elämänpiiri ja koulumaailma, ovat merkittäviä kirjoitushetkessä vaikuttavia sosiaalisia todellisuuksia, jotka välittyvät tutkimusasetelmaan ja teksteihin. Tutkimuskysymysten pohjalla oleva ilmiö, lapsuuden merkityksellistäminen teksteissä, voidaan itsessään nähdä sekä sosiaalisena vuorovaikutuksena että siitä omattavien näkemysten välittäjänä: omasta elämästä kirjoittaessaan yksilö käyttää kieltä viestimiseen ja kertoo itsestään sosiaalisena olentona (ks. Halliday 1978: 14–15). Näistä lähtökohdista tutkielmani teoreettiseksi viitekehyyksi valikoituu kielenkäytön sosiaalista luonnetta korostava M. A. K. Hallidayn systeemis-funktionaalinen kieliteoria, jota seuraavassa luonnehdin aluksi yleisesti, sitten interpersonaaliseen ja ideationaaliseen metafunktoon keskittyen. Samassa käyn läpi myös modaalisten lausetyyppien luokittelua. Aineistossa esiintyvät kielelliset teot johtavat metafunktoista Larjavaaran (2007) semanttisiin puhefunktioityypittelyyn, jota käytän funktionaalisenä työkaluna analyysissa. Koska tutkielmani perustuu näkemykseen identiteettien kirjoittamisesta, hahmottelen lopuksi kirjoittajaidentiteettiä Clarkin ja Ivaničnin (1997) mukaan. Analyysissa luvun teoria painottuu siten, että keskityn ensin puhefunktioiden kieliopillis-semanttiseen analyysiin (luku 5), josta siirryn vuorovaikutuksellisiin merkityksiin ja identiteetteihin (luku 6).

3.1 Systeemis-funktionaalista kieliteoriasta modaalisiin lausetyypeihin

Systeemis-funktionaalisen kieliteorian tunnetuin kehittäjä ja mallintaja on englantilainen M. A. K. Halliday. Teorian juuret ovat eurooppalaisessa, alkujaan sosiologiasta ja antropologiasta nousevassa kielitieteen perimässä, funktionaaliossa kielitieteessä. Jo funktionaalisen suuntauksen ensimmäiset edustajat, kuten Malinowski, Bühler ja Jakobson, pyrkivät kuvaamaan kielellisiin ilmauksiin kiinnittyviä funktioita. (Luukka 2000: 137–138.) Systeemis-funktionaalinen teoria pohjaa erityisesti Hallidayn opettajan, professori J. R. Firthin näemyksiin, joista keskeisin on kielen sosiaalinen, kielisysteemiin vastavuoroisesti vaikuttava luonne. Lontoon koulukunnan perustaneen Firthin teoreettisissa mallinuksissa puolestaan näkyvät mm. sosiaaliantropologi Bronislaw Malinowskin ajatukset kielen ja kulttuurin yh-

teenkietoutuneisuudesta. (Luukka 2002; Shore 2012.) Halliday (1994: xxvi) mainitsee funktionaalisen tradition lähteinään myös Hjelmslevin sekä Prahan koulukunnan.

Systeemis-funktionaalissa kieliteoriassa kieli nähdään sosiosemioottisena systeeminä (esim. Halliday 1978). Tällä tarkoitetaan, että kielen merkitysvoimaisuus perustuu sen kontekstuaaliseen käyttöön sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä. Koska kieli sekä kehittyy että todentuu sosiaalisessa kanssakäymisessä, voidaan sitä hallidaylaisittain luonnehtia sosiaalisiksi faktaksi, sosiaalisiksi prosessiksi ja jaetuksi merkitysprotentiaaliksi. Kielen käyttäminen ja tulkitseminen siis tapahtuvat aina tietyssä sosiokulttuurisessa kontekstissa, joka rakentuu jatkuvasti uudelleen kielen ja siinä ilmenevien valintojen myötä. (Halliday 1978: 1–3.)

Systeemis-funktionaalisen kielitieteen lähestymistapa kieleen on ensisijaisesti semanttinen: kielen keskeisimmäksi tehtäväksi katsotaan merkitysten rakentaminen (Luukka 2002: 90, 104; Shore 2012: 136). Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta yksinomaan sitä, että kielenkäyttäjät pyrkisivät vain ymmärtämään toisiaan, vaan kielellä tehdään kaiken aikaa tekoja. Niinpä jokainen kielenkäytössä tehtävä valinta ilmentää jotakin funktiota, toimintoa. Kielen kantama merkityspotentiaali tarkoittaakin, ettei merkitystä ja funktiota voida erottaa toisistaan. (Ks. Halliday 1994: 24–30.) Niinpä systeemis-funktionaalissa kielitieteessä ollaankin nimensä mukaisesti kiinnostuneita sekä merkityksenannon prosesseista että kielisysteemin toimintatavoista näissä prosesseissa (Luukka 2002: 89).

Teorian kielinäkemyksessä keskeistä on systeemisyys, jolla tarkoitetaan, että merkityksenanto vaatii aina kielellisiä valintoja. Näiden valintojen myötä kielioppi, joka on rakennelmana abstraktio, reaalistuu kielessä lukuisin eri tavoin. (Halliday 1994: 15–16.) Systeemiverkosto on teoria kielestä merkityksen tuottamisen resurssina. Kielelliset resurssit on nähtävä nimenomaan mahdollisina valintoina, joista kielenkäyttäjä poimii – usein tiedostamattaan – sopivimman. (Mts. xxvi.) Systeemisen ajattelun kehityksessä kieltä voidaan valintojen moninaisuuden vuoksi tarkastella lukuisista eri näkökulmista. Jotta valinnoista koostuvaa laajaa merkityspotentiaalia pystyttäisiin systeemin tasolla kuvaamaan, Halliday (1994: 36, 179) jäsentää kielisysteemiä kolmen alakäsitteen avulla. Nämä ovat (1) ideationaalinen, (2) interpersonaalinen ja (3) tekstuaalinen metafunktio (mp.).

Nimensä mukaisesti kukin metafunktio toimii kielessä omalla tavallaan. (1) Ideationaalisella tasolla kieltä tarkastellaan representaationa. Tällöin analyysin kohteena ovat informaatio, nimeäminen ja kuvaaminen. Ideationaalinen metafunktio voidaan edelleen jakaa eksperimentaaliseen ja loogiseen, siis kielen avulla tapahtuvaan maailmojen sekä niiden komponenttien ja komponenttiyhdistelmien konstruointiin. (2) Interpersonaalinen tasolla analysoidaan vuorovaikutusta: osallistujien sosiaalisia suhteita, rooleja sekä identiteettien rakentumis-

ta, erityisesti modaalisuutta. (3) Tekstuaalisella tasolla keskeinen on kielen funktio viestien välittäjänä, ja siinä yhdistyvät kaksi edellistä metafunktiota: se selittää kielen rakentumista tekstiksi. Nämä kolme funktionaalista komponenttia kietoutuvat yhteen, joten merkitykset syntyvät niiden yhteisvaikutuksessa. (Shore 2012: 146–149; Halliday 1994: 36, 179.)

Tässä tutkielmassa huomioni kohdistuu erityisesti tekstien interpersonaalisiin merkityksiin: kirjoitetussa kielessä tapahtuviin tekoihin ja niissä rakentuviin identiteetteihin. Hallidayn (1994: 191) mukaan interpersonaaliset merkitykset ilmentyvät persoonasysteemissä, asenteellisissa ilmauksissa, leksikaalisten yksiköiden konnotatiivisissa merkityksissä sekä prosodisissa piirteissä (ks. myös Shore 2012: 149). Toinen tutkimuskysymyksen kannalta keskeinen metafunktio on ideationaalinen, sillä tarkastelen myös sen alaan kuuluvia ilmiöitä, kuten nimeämistä ja kuvailua (ks. Halliday 1994: 179) – siis sitä, mitä ja miten kirjoittajat kertovat itsestään, lapsuudestaan, elämästään jne. Puhefunktioiden analyysi liittyy kuitenkin kiinteimmin interpersonaaliseen metafunktiioon, jota kuvaan tarkemmin seuraavaksi.

Interpersonaalisessa metafunktiossa kielen käyttöä siis lähestytään interaktiivisena tapahtumana, jossa osallisina ovat puhuja tai kirjoittaja sekä vastaanottaja. Käyttäessään kieltä puhuja ottaa itselleen tietyn puheroolin ja tarjoaa samalla vastaanottajalle toista, kyseistä puhetekoa täydentävää roolia. Esimerkiksi esittäessään kysymyksen puhuja asettuu tiedon etsijän rooliin ja vaatii samalla kuulijaa tarttumaan tiedon antajan, kysymykseen vastaajan rooliin. Näin ollen puheteko on aina vuorovaikutuksellinen valinta, sillä sen tarkoitettu vaikutusala ylittää vastaanottajaan. Kaikki puheroolit voidaan johtaa kahteen fundamentaaliseen toimintatyyppiin: antamiseen ja vaatimiseen. Sekä antamisesta että vaatimisesta voidaan edelleen erottaa kaksi tyyppiä, jolloin puheen perusrooleja muodostuu kaikkiaan neljä: a) tiedon antaminen, b) tavaran tai palvelun antaminen, c) tiedon vaatiminen ja d) tavaran tai palvelun vaatiminen. (Halliday 1994: 68.)

Edellä listatuista puherooleista voidaan edelleen johtaa neljä kielen perusfunktiota: väite, kysymys, tarjous ja käsky. Näistä funktioista kolme reaalistuu kieliopillisissa moduksissa: väitteet deklaratiiiveissa, kysymykset interrogatiiveissa ja käskyt imperatiiveissa. Tarjouksilla ei siis ole omaa modusta. (Halliday 1994: 68–71.) Modaaliset lausetyypit esittelen tarkemmin seuraavaksi. Esitysjärjestyksessä noudatan Ison suomen kieliopin verkkoversion (tästä alkaen VISK) järjestystä. Aineistosta poimimieni esimerkkien verbit ja verbiliitot olen lihavoanut, jotta lausetyyppien piirteitä olisi helpompi tarkastella. Aineistotekstit olen koodannut tutkielmaa varten siten, että tyttöjen tekstien kirjainkoodi on T ja poikien P. Kummankin näin muodostuneen ryhmän tekstit olen numeroinut sattumanvaraisesti juoksevin numeroin ja lisännyt loppuun kirjoittajan iän. Siten esimerkkeinä käyttämäni aineistokatkelmien koodit ovat koko

tutkielmassa muotoa T1/17, P1/17 jne. Koodauksen avulla lukija voi halutessaan seurata puhefunktioiden esiintymistä tekstin, kirjoittajan ilmoittaman sukupuolen ja iän mukaan. Katkelmissa esiintyvät erisnimet olen muuttanut siten, ettei alkuperäisiä nimiä voi päätellä. Tämä pätee myös seuraaviin modaalisia lausetyyppejä esitteleviin esimerkkeihin.

Deklaratiivi- eli väitelauseella ei muista lausetyypeistä poiketen ole yhtä prototyyppistä tehtävää, vaan sen puhefunktio on tulkittava asiayhteydestä. Ensisijaisesti väitelause kuitenkin esittää proposition eli kuvaa esimerkiksi tekoja, tapahtumia ja tiloja. Semanttisesti lauseen propositio voi olla tosi tai epätosi. Kieliopillisesti väitelauseella on kaikki finiittiverbin persoon-, tempus- ja modusvaihtoehdot. Siinä ovat mahdollisia myös kaikki erikoislausetyypit ja sanajärjestysvaihtoehdot. (VISK § 887.)

Lapsena harrastamat harrastukseni **muistuvat** pääosin hyvänä mieleen. Osa silloisista **kavereistani en ole nähnyt** moneen vuoteen.
P1/17

Olen ajatellut sinua joskus, **poukkoilet** mielessäni aina välillä, mutta nyt **olen** vasta **alkanut ymmärtämään** todellisen merkityksen elämässäni.
T3/17

Tiedän miltä sinusta **tuntuu** kun **koet**, että koko maailma **on** sinua vastaan, **tiedän** kyllä, **olenhan** kerran **ollut** sinä.
T6/17

Väitelause on monikäyttöisyydessään yleisin aineistossa esiintyvistä modaalisisista lausetyypeistä.

Interrogatiivi- eli kysymyslauseen avulla puhuja osoittaa epätietoisuuttaan jostakin asiasta ja kehottaa vastaanottajaa tarjoamaan tarvittavan tiedon. Kysymyslauseella on samat persoon-, tempus- ja modusvaihtoehdot kuin väitelauseellakin, mutta sen sanajärjestyksessä on puhefunktion perustuvia rajoituksia. Kysymyslauseen päätyypit ovat hakukysymys, joka alkaa kysymyssanalla, ja vaihtoehtokysymys, jonka tunnistaa lauseenalkuiseen sanaan tai lausekkeeseen liittyvästä kysymyspartikkelista *-ko*. Jos lause on muodoltaan kysyvä ja esiintyy alisteisena esimerkiksi väitelauseen yhteydessä, on yhdyslause tulkittava hallitsevan lauseen mukaan väitelauseeksi. Lausumanloppuinen partikkeli *vai* sekä erilaiset liitekysymykset *eikö niin, vai mitä* taas tekevät deklaratiiivin muotoisesta lausumasta funktioltaan kysyvän. (VISK § 888.)

Onko minulla **ollut** millainen lapsuus? **Onko** se **ollut** monipuolista, iloista vai yksitoikkoista ja synkkää?
P7/18

Muistatko, kun joskus ala-asteella ajattelit, että aikuisuuteen on vielä ikuisuus?
T10/18

Tiedätkö mitä minä kuitenkin ehkä eniten kaipaan?
T7/17

Kysymyslause on frekvenssiltään kolmanneksi yleisin aineistossa esiintyvä, selvästi väitelauseetta kirjoittajakohtaisemmin käytetty lausetyyppi.

Imperatiivi- eli käskylauseen tunnistaa imperatiivimoduksesta. Se on subjektiton ja yleensä verbinalkuinen, ja sen keskeinen puhefunktio on pyynnön tai kehotuksen esittäminen vastaanottajalle. Käskylauseella on kaikki persoonavaihtoehdot lukuun ottamatta yksikön ensimmäistä. (VISK § 889.)

Älä mieti liikaa sitä mitä muut ajattelevat sinusta vaan ole oma itsesi.
P2/17

Etsi itsellesi paljon asioita mistä pidät.
P4/17

Muista myös **viettää** mahdollisimman paljon aikaa vanhempiesi, isovanhempiesi ja sisaruksiesi kanssa.
T4/17

Aineiston modaalisisista lausetyypeistä käskylause on toiseksi yleisin.

Eksklamatiivi- eli huudahduslause ilmaisee tyypillisesti puhujan affektista suhtautumista puhuteltavaan tai puheenaiheeseen. Muodoltaan ne voivat olla deklaratiiivi- tai interrogatiivilauseita, mutta myös lausekemaisia konstruktioita. Affektisuutta eksklamatiivilauseessa osoittavat modaaliverbit ja sävyartikkelit sekä konjunktioiden sävyartikkelimainen käyttö. (VISK § 890.) Tässä aineistossa huudahduslauseita on hyvin vähän.

Joka tapauksessa mä mietin, **miten hauskaa olisikaan** olla **ihan** puhdas sä **edes** päivän ajan!
T1/17

– – **olisipa** kaikki niin helppoa kuin silloin ja **osaisimpa nauttia** asioita kuin ennen.
T2/17

Edellä esittelemistäni modaalisisista lausetyypeistä voidaan kuitenkin merkkikoodisesti tunnistaa vain osa ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkoittamistani puhefunktioista, sillä muoto ja merkitys eivät aina ilmene yksi yhteen (ks. Shore 2012: 148–149; Larjavaara 2007: 503). Jos puheaktimerkitystä ei ole eksplisiittisesti koodattu lausumaan – mikä on hyvin tavallista – funktion määrittäminen perustuu abduktiiviseen päättelyyn (Larjavaara 2007: 504). Arkikeskustelun kontekstissa voidaankin puhua ihmisen mieleen skeemoittain rakentuneesta puheaktikoodista, jonka tietovarantoihin pohjautuen puhefunktiot tunnistetaan (mts. 503–504). Tällaiseen päättelyyn tukeudunkin erityisesti niiden puhefunktioiden kohdalla, jotka eivät näytä reaalistuvan jossakin tietyssä lausetyypissä. Tieteellisessä analyysissä syste-

maattisen päättelyn tueksi tarvitaan tietenkin käsitteitä ja analyysityökaluja, joten teoriaa on edelleen syvennettävä tutkimusongelmani mukaan.

Koska toinen tutkimuskysymykseni tarkastelee osallistujarooleja ja kielessä rakentuvia identiteettejä, on analyysia ajatellen luontevaa kulkea modaalista lausetyypeistä hieman taaksepäin, kohti Hallidayn funktionaalista näkökulmaa lausumasta vaihtona: kun puhuja käskää, hän odottaa kuulijaa täydentämään käskyn funktion asettumalla tiedon tai palvelun antajan rooliin. Aineistosta käy ilmi esimerkiksi, että väitelauseella tehdään muutakin kuin kuvataan asiointiloja ja ettei direktiivisyyden tai pikemminkin ohjailemisen funktio toteudu ainoastaan imperatiivilauseissa (ks. Larjavaara 2007: 481; Honkanen 2012; Lauranto 2013). Seuraavassa luvussa esittelen puhefunktioiden teoriaa, joka täydentää analyysityökalujeni valikoiman käytännölliseksi kokonaisuudeksi.

3.2 Puhefunktiot

Johdannossa (luku 1) määrittelin tutkielmani aiheeksi sen, miten lukioikäiset kirjoittajat merkityksellistävät omaa lapsuuttaan osana nykyistä identiteettiään – siis miten systemisfunktionaalissa kieliteoriassakin (ks. luku 3.1) kuvattu merkityksenanto kielellisesti tapahtuu. Aineistotekstien kirjelmäisestä muodosta käy ilmi, että merkityksenantoa on luonnollista tarkastella kirjoittajien suorittamina toimintoina. Näitä kielellisiä tekoja kutsutaan **puheakteiksi**, joiden avulla ilmaistaan lausumien toiminnallisen tason merkityksiä eli **puhefunktioita** (Larjavaara 2007: 483). Käsitteiden suhde toisiinsa on siis se, että puheaktilla viitataan konkreettiseen interaktiiviseen tekoon, kun taas puhefunktiolla tarkoitetaan sen välittämää abstraktiota, merkitystä. Syntaktisia lausumia voidaan Larjavaaran (mp.) mukaan tarkastella kolmella päätasolla, jotka ovat (1) representatiivinen, (2) subjektiivinen ja (3) **toiminnallinen** taso.

Vaikka keskitynkin pian esittelemiini semanttisiin puhefunktioihin ja siten toiminnalliseen tarkastelutasoon, on kuitenkin syytä kuvata aluksi lyhyesti, mitä Larjavaara (2007) tarkoittaa kahdella muulla päätasolla – liittyväthän ne erottamattomasti toiminnallisten merkitysten tulkintaan. Teoria yhteneekin edellä (luku 3.1) esittelemieni Hallidayn metafunktioiden kanssa, sillä myös se tarkastelee kieltä resurssien, valintojen ja toiminnan kietoutuneena kokonaisuutena.

Kukin lause esittää jonkin proposition eli väitteen, joka välittää tietyn kuvan todellisuudesta – olipa se objektiivisesti katsoen ”tosi” tai ei. Representatiivisuudella tarkoitetaan tätä maailmaa kuvaavaa lausemerkitystä. Representatiivinen tarkastelutaso viittaa siis kutakuinkin

samaan kuin Hallidayn (1994: 179) ideationaalinen metafunktio. (Ks. Larjavaara 2007: 202–204, 210–211.) Subjektiivisuuden kenttään puolestaan kuuluu useita kielenalueita, kuten modaalisuus, episteemisyys, evaluatiivisuus ja emotionaalisuus. Sillä siis tarkoitetaan sitä, miten puhuja yksilöllisesti käyttää kielellistä ilmaisuvoimaansa ja sen avulla osoittaa suhtautumistaan ilmiöihin. Hallidaylaisittain voitaisiin siis puhua ensisijaisesti interpersonaalista metafunktiosta (Halliday 1994: 179). Lausumissahan ei tietenkään aina ole evaluoivia aineksia, jotka toisaalta limittyvät herkästi representatiivisten elementtien kanssa. (Ks. Larjavaara 2007: 392–399.)

Representatiivisuus on siis yhtä kuin lauseen sisältö, johon subjektiivisuus tuottaa puhujan henkilökohtaisen kokemuksen. Nämä sulautuvat kolmanteen, oman analyysini keskiössä olevaan toiminnalliseen tasoon, jolloin syntyy kokonaisia lausumamerkityksiä ja puheakteja (Larjavaara 2007: 483). Systeemis-funktionaalista kieliteoriasta korostuu siis tällä tasolla interpersonaalinen, vuorovaikutusta tarkasteleva metafunktio. Toiminnallinen taso jakautuu edelleen viiteen puhefunktioon eli puheaktimerkitykseen (Larjavaara 2007: 483):

3. Toiminnallinen taso

- a. Diskursiivinen puhefunktio
- b. Lajityyppimerkitys
- c. Institutionaalinen puhefunktio
- d. **Semanttinen puhefunktio**
- e. Motiivimerkitys

Larjavaaran (2007: 484–489) tapaan määrittelen seuraavassa lyhyesti kaikki viisi toiminnallista tasoa. (a) Diskursiiviset eli keskustelullis-tekstuaaliset merkitykset ilmaisevat sitä, millainen asema lausumalla on tekstin järjestäytyneisyydessä tai retorisessa rakenteessa. (b) Lajityyppimerkitykset syntyvät tekstin toimintatyyppin eli genren kontekstissa, joka määrittää tulkintaa. (c) Institutionaaliset puhefunktiot tapahtuvat institutionaalisessa toimintakontekstissa, kuten työelämässä tai juridiikan piirissä. (d) Semanttisilla puhefunktioilla viitataan perinteisiin puheaktimerkityksiin, jotka rakentavat ja ilmentävät puhujan ja kuulijan välistä yhteyttä, yhteistyötä ja vuorovaikutusta. Viimeisellä, (e) motiivimerkitysten tasolla tarkoitetaan puhujan kielellisen tekoon heijastettavia kuulijanmerkityksiä – siis sitä, millaisia syitä kuulija tulkitsee puheteon taustalle. Puhuja voi ilmaista näitä intentionaalisesti, mutta ei useinkaan tee niin. (Mp.) Nämä toiminnallisen tason ilmiöt limittyvät osin erottamattomasti toisiinsa (mts. 491). Semanttisten puhefunktioiden näkökulma on kuitenkin tutkimuskysymysteni kannalta hyödyllisin, joskin sivumennen käsittelen myös motiivimerkityksiä: sitä, miksi kirjoittaja kontekstista päätellen sanoo mitä sanoo. Nyt siirryn kuitenkin itse puhefunktioihin.

Larjavaara (2007: 491–493) kertoo puhefunktioesityksensä olevan jatkoa Roman Jakobsonin laatimalle jaottelulle, jolla puolestaan on pohjansa muiden puheaktiteoreetikkojen, kuten teorian isän, J. L. Austinin (1962 [1955]), ja J. R. Searlen (1984 [1969]) työssä. Omassa tutkielmassani hyödynnän Larjavaaran tuoretta, suomenkielistä jaottelua, jossa on katsoakseni huomioitu kattavasti sekä perinteisten puheaktiteorioiden anti että niistä jokseenkin puuttuva, funktioille tyypillinen yhteenkietoutuvuus. Semanttiset puhefunktiot rakentavat ja ilmentävät interpersonaalisen metafunktion (ks. s. 20–21) tapaan puhujan ja kuulijan välistä yhteyttä, yhteistyötä ja vuorovaikutusta, ja niitä on Larjavaaran (2007: 487, 493) mukaan viisi:

1. Assertiivinen puhefunktio
2. Direktiivinen puhefunktio
3. Ekspressiivinen puhefunktio
4. Kooperatiivinen puhefunktio
5. Poeettinen puhefunktio

Kuvaan seuraavaksi aineistoesimerkkien avulla, mitä Larjavaara (2007: 493–503) viidellä semanttisella puhefunktioityypillä tarkoittaa. Selkeyden vuoksi viittaukset koskevat kunkin puhefunktion luonnehdintaa kokonaisuutena.

(1) Assertiivisia puhefunktioita (Larjavaara 2007: 493–496) hallitsee aiemmin mainitsemani representatiivinen, toteava tai kuvaava merkitys. Muodoltaan ne ovat tyypillisesti indikatiivisia väitelauseita (ks. VISK § 887), joiden avulla esitetään mm. väitteitä, toteamuksia, selostuksia ja vastauksia kysymyksiin.

Sinulla **on** jo yksi veli, Leevi, mutta myös toinen **on tulossa**. (P2/17)

(Mutta onko sun mielestä mussa ihan näkyviäkin piirteitä susta?) Hetken pohdittuani mä **voim heittää**, että kai mä **olen** edelleenkin yhtä innostunut ja rämäpäinen. (T1/17)

Narratiivisessa esityksessä tyypillisen assertiivisen puheaktin tehtävä on viedä kertomusta eteenpäin:

Olit nukahtanut autoon kauppareissulla. Äiti **oli jättänyt** sinut autoon jatkamaan unia, kunnes **heräsit, itkit**. (P3/17)

Myös muut kuin väitelauseen muotoiset lauseet voivat painottua assertiivisesti. Esimerkiksi muodollisesti direktiivinen kysymys tulkitaan näin, jos sen tarkoitus on välittää vastaanottajalle tietoa, kuten seuraavan katkelman *kun*-sivulauseissa:

Muistatko esimerkiksi ne kerrat, kun **liityit** isän seuraan katsomaan jotain historiallisia dokumentteja? Entä ne kerrat, kun **ihmettelit** näkemiäsi ilmiöitä, joista seurasi kiivaita ja mielenkiintoisia keskusteluja luonnon ihmeistä? (T3/17)

Assertiivisiin puheakteihin sisältyy ns. **relatiivinen totuustakuu**, joka kiinnittyy väitteiden kielelliseen tarkoitavuuteen: sen luontainen, inherentti tavoite on saada kuulija hyväksymään esitetty representaatio. Assertiivisiksi luokiteltavissa puheakteissa ei ole kuin sekundaaristi muiden semanttisten puhefunktioiden piirteitä, jolloin esimerkiksi ohjeistavaksi tunnistettava lausuma on assertiivisesta, kuvaavasta elementistään huolimatta luokiteltava direktiiviksi.

(2) Direktiiviset puhefunktiot (Larjavaara 2007: 496–498) ohjailevat kuulijan toimintaa ja reaalistuvat erilaisina käskyinä, kehotuksina, kysymyksinä, uhkauksina, neuvoina jne. Direktiivisten puheaktien tunnistettavin kieliopillinen muoto on imperatiivilause (ks. VISK § 1647), jonka lisäksi tyypillisiä ovat erilaiset epäsuorat direktiivit:

Arvosta perhettäsi enemmän. **Älä ole** aina niin ilkeä pikkuveljellesi. **Ota** hänet mukaan leikkeihin. (T5/17)

Voisitko välillä vain antaa olla, suostua kompromisseihin? (T6/17)

Siinä missä assertiivisuuden kohdalla puhutaan totuustakuusta, voi direktiivien ajatella kantavan ns. **aitoustakuuta**: puhuja sitoutuu direktiiviin siten, että se on autenttinen ja tarkoitettu vakavasti otettavaksi. Direktiivisyys liittyy tyypillisesti assertiivisuuteen ja ekspressiivisyyteen, sillä toimintaohjeissa puhuja voi kuulijan velvoittamisen lisäksi esimerkiksi ilmaista omia mieltymyksiään ja arvostuksiaan (esim. käskyä selittävässä *että*- ja *koska*-sivulauseissa).

(3) Ekspressiivisissä puhefunktioissa (Larjavaara 2007: 498–500) on kyse joko puhujan tunteen, asenteiden, halujen, toiveiden ja tahtomusten ilmauksista tai evaluatiivisuudesta. Lausumat voivat olla joko lausemuotoisia tai ei-lausetyyppisiä, kuten yksiselitteisen ilmauksellisia huudahduksia.

– – minulla on **ikävä** sinua ja **toivon**, ettet koskaan kokonaan hylkää minua. (T7/17)

Se oli sinulle **hyvä** paikka lapsena. (P3/17)

Luonteensa vuoksi lausumat voivat herkästi sekoittua assertiivisiin puheakteihin, eikä erottelu aina ole tarpeenkaan: jos puheaktissa välittyy keskeisesti sekä ekspressiivinen (ilmaiseva) että assertiivinen (kuvaileva) funktio, on kyse puhefunktioyppien sekoittumisesta:

Sinulla on **harvinaislaatuisen onnellinen** lapsuus ja **aivan äärettömän upeat** vanhemmat sekä veljet. Olet **todella rakastettu** lapsi ja **hieno** sellainen. (T6/17)

Ekspressiiviseen puhefunktioon sisältyy assertiivisen tavoin representaation totuustakuu ja kuulijaan kohdistuva velvoite hyväksyä representaatio todeksi. Osa ekspressiivisistä puheakteista sisältää lisäksi ns. **emotionaalisesti vaikuttavan komponentin**, joka on keskeinen esimerkiksi kiroilussa tai lohduttamisessa. Sen tarkoitus on jakaa kuulijalle puhujan ilmaisemia

tunteita tai tartuttaa niitä häneen, kuten puhujan sanallistaessa kuulijan lohdutonta tunnetilaa helpottavalla tai rohkaisevalla lisäyksellä:

Vaikka [sinusta] välillä **tuntuu** siltä, että **laahaat** isosiskosi vanavedessä **olet arvokas sellaisena kuin olet**. (T10/18)

Affektisesti sävyttyneet ilmaukset eivät kuitenkaan ole puhdasta tunteenilmaisua, vaan niiden motiivimerkityksenä on tietynlainen vaikuttaminen vastaanottajaan. Siten esimerkiksi kehu- minen ja moittiminen kyllä kertovat puhujan tunteista, mutta niiden viestinnällisten tavoitteiden onnistuessa kuulija kokee esimerkiksi tyydytystä onnistumisesta tai ymmärtää toimineensa väärin. Tällainen tunnepitoinen viestintä siis järjesteele viestijöiden välisiä suhteita – myös interpersonaalisia rooleja. (Ks. Larjavaara 2007: 453.)

(4) Kooperatiivisten aktien (Larjavaara 2007: 500–501) avulla puhuja rakentaa, ylläpitää tai säätelee kontaktia tai yhteistoimintaa. Toki kaikkien kielellisten tekojen voidaan katsoa kuuluvan tähän funktioon, mutta kooperatiivisille akteille se on erityisen leimallinen. Kuulijaan vaikuttamisen tavoitteessaan kooperatiiviset puheaktit vertautuvat direktiivisiin akteihin, mutta sen lisäksi kooperatiivisuuteen sisältyy puhujan sitoumus. Sitoumuksellisia ovat esimerkiksi lupaukset ja sopimisprosessiin liittyvät ilmaukset:

Me voisimme kertoa kaikesta siitä mitä sinulle tulee tapahtumaan, vaikka se poistaisikin kaiken jännityksen, ja **sinä voisit kertoa** lapsuudesta kaiken mitä minä olen jo unohtanut, eli lähes kaiken. (P4/17)

Myös ns. pikkupuhe on kooperatiivista: representatiivisuudestaan huolimatta se ei ensisijaisesti tarjoa kuulijalle uutta tietoa vaan faattisesti luo ja ylläpitää kommunikatiivista kanavaa. Yhtä lailla tervehtiminen, anteeksipyyttäminen ja -antaminen sekä kunnioituksen tai tuttavuuden ilmaukset ovat kooperatiivisia, joskin niihin usein sisältyy emotiivisia (ts. ekspressiivisiä) aineksia:

Hei lapsuuden minäni. (T9/17)

Hei, mitä oikein kuuluu. **Pahoitteluni** heti alkuun, mutta oma vahvuuteni ei ole kirjeet, eikä varsinkaan niiden aloittaminen. (P5/17)

Hei, siitä onkin vierähtänyt jo jonkin aikaa, kun viimeksi juteltiin. (P3/17)

Sinun ansiosta minusta on tullut juuri sellainen kuin olen, enkä haluaisi olla mitään muuta. **Kiitos**. (T3/17)

(5) Poeettisten puheaktien (Larjavaara 2007: 501–502) tarkoitus on viihdyttää tai huvittaa viestintätilanteen osapuolia. Kuulijaa ei velvoiteta mihinkään, mutta tuki häneen pyritään affektisuuden avulla vaikuttamaan monin tavoin, mistä esimerkkeinä mainittakoon mainonnassa käytetty kielellinen leikittely, nokkela kiroilu tai hupaisat sanonnat. Arkikielessä puh-

taasti poeettisia puheakteja on kaikkiaan suhteellisen vähän. Sen sijaan esimerkiksi runon lauseet metaforisine ilmauksineen edustavat nimenomaan kielen poeettista käyttöä. Taideproosan itsenäiset yksiköt eivät välttämättä ilmennä tällaista merkitystä, mutta genrefunktionaaliossa mielessä ne ovat poeettisia tekoja: niiden rakentama kokonaisuus on tietysti mielessä poeettinen, siis runollinen tai kaunokirjallinen. Esimerkiksi seuraavien puhetekojen ensisijainen funktio lienee kooperatiivinen, jonka lisäksi niissä näkyy tervehdysten vastaanottajan luonteesta juontuvaa, poeettiseksi tulkitsemaani ainesta:

Terveisin 17-vuotias **minäsi**. (T5/17)

Terveisin, **Sinä**. (P2/17)

Hei sinä, **tai minä, tai se mikä minäkin joskus olin**. (P4/17)

Jatkossa käytän käsitteitä **lausuma**, **kielellä tehtävä teko** sekä **puheakti** ja **puheteko**, kun viittaa konkreettiseen kielelliseen tekoon. Sen sijaan **puhefunktioilla** tarkoitan Larjavaaran (2007: 481, 483) tapaan puheaktien abstraktia merkityskokonaisuutta. Käsitteellä **puhuttelu** viittaa aineiston puhetilanteessa (mts. 42–43) tapahtuvaan kielelliseen toimintaan, jonka tunnusmerkkejä ovat puhuja, vastaanottaja sekä näiden välinen vuorovaikutus. Puhutellun käsite liittyy läheisesti tulkintaani aineistotekstien edustamasta tekstilajista, jonka pohjana on tehtävänannossa mainitsemani kirjeen genre: useimmat kirjoittajat suuntaavat puheensa vastaanottajalle persoonadeiksiksi (mp.) avulla, mutta eivät kaikissa tilanteissa. Käyttäessäni **puhujan** käsitettä viittaa luonnollisesti kirjoittajaan (ks. esim. Halliday 1994: 68; Shore 2012: 137). Näihin liittyvä dialogisuuden käsite sen sijaan tulee keskeiseksi myöhemmin (ks. luku 6). Toistaiseksi viittaa dialogilla keskusteluasetelmaan.

Seuraavassa, teorialuvun viimeisessä osassa kytken systeemifunktionaalisen kielinäkemyksen ja puhefunktioluokittelun identiteettien kirjoittamiseen (Clark & Ivanič 1997), joka on analyysin toisen osan keskeisin teoreettinen lähtökohta.

3.3 Kirjoitetut identiteetit

Kirjoittamista ei voida erottaa kirjoittajan identiteetistä (Clark & Ivanič 1997: 134). Tässä luvussa selitän, miten tutkielmani lähestyy identiteettiä luoviin teksteihin kirjoittavana ilmiönä. Lainaan teoreettisen mallinnuksen Romy Clarkilta ja Roz Ivaničilta (mt.), jotka teoksessaan lähestyvät tieteellistä kirjoittamista sosiaalisena käytänteenä. Poimin tarkasteluun kaksi näkökulmaa: ensimmäisenä kirjoittajaidentiteetin (*writer identity*) sekä siihen pohjaten kirjoittaja-lukijasuhteen (*writer–reader relationship*) (mts. 134–160, 161–186). Tutkijoiden esimer-

kit ovat akateemisesta maailmasta, aikuisten kirjoittajien parista, mutta he painottavat, että teoria pätee kaikkiin kirjoittajiin ja kaikenlaiseen kirjoittamiseen (mts. 140, 159–160, 163).

Clarkin ja Ivaničin (1997: 136) mukaan kirjoittajaidentiteettejä voidaan lähestyä sosiaalisina konstruktiona neljällä tasolla, jotka ovat (1) subjektipositiot, (2) elämäkerrallinen minä, (3) diskursiivinen minä sekä (4) minä tekijänä. (1) Subjektipositioilla (*subject positions*) (mts. 136–140) tarkoitetaan identiteetin abstraktia pohjaa, kullekin yksilölle kyseisessä sosiokulttuurisessa kontekstissa mahdollistuvia minuuksia. Näitä konteksteja voidaan tarkastella sekä laajemmin yhteiskunnan että lähemmin esimerkiksi institutionaalisen tilannekontekstin tasolla. Subjektipositio rakentuu erilaisissa konventioissa: tekstikäytänteissä (*literacy practices*), joilla tarkoitetaan kirjoitustapahtumaa ja -toimintoja, sekä diskursiivisissa konventioissa (*discursive conventions*), esimerkiksi kullekin yhteisölle ominaisessa kielen käytössä. Kielenkäyttötilanteissa yksilön on tehtävä valintoja kulttuurissa tunnustettujen ja mahdollisten vaihtoehtojen konventioiden välillä. Konventiot eivät myöskään ole tasa-arvoisia, ja niiden käyttö riippuukin yksilön identiteettiin sitoutuvista arvostuksista, kuten asemasta ja statuksista. (Mp.) Olen tutkielmani taustoittavassa luvussa (2) paneutunut tutkimusaiheeseeni vaikuttaviin kontekstuaalisiin kerrostumiin, mutta on syytä huomata, että esim. kunkin kirjoittajan sosioekonomiset tai muut perhekulttuuriset subjektipositiot jäävät tietoni ulottumattomiin. Tällainen tilanne lienee tyypillinen myös kirjoittamisen opetuksessa.

(2) Elämäkerrallisella minällä (*the autobiographical self*) (Clark & Ivanič 1997: 140–141) viitataan siihen, miten kirjoittajan elämänhistoria vaikuttaa kirjoittamiseen. Yksilön taustat ja hänen käsityksensä niistä linkittyvät edellä esittelemiini subjektipositioihin, jotka mahdollistuvat tietyissä konventioissa. Elämänhistoria rakentaa tietynlaista itsetuntoa ja statusta, joista käsin lähestytään kaikkia sosiaalisen elämän tilanteita, myös kirjoittamista. (Mp.) Tämän tutkielman kontekstissa elämänhistoriat oletetusti näkyvät siis ennen kaikkea aineistotekstien sisällöissä, mutta myös niiden ilmentämisen tavoissa. Tarkastelemani puhefunktiot ovat tekoja, joilla on taustansa laajimmillaan kirjoittajan koko elämänhistoriassa. Voidaan pohtia esim. sitä, missä määrin kirjoittajat ovat aiemmassa elämässään sosiaalistuneet tehtävänannon mahdollistamiin diskurssikäytänteisiin sekä millaisia valintoja he kirjoitustilanteessa tältä pohjalta tekevät: uskaltavatko tai haluavatko he esimerkiksi kirjoittaa elämästään siten kuin he sen kokevat.

(3) Diskursiivinen minä (*the discursal self*) rakentuu vuorovaikutusprosesseissa, joissa kirjoittaja representoi itseään muille. Kaikkia tietoisia ja tiedostamattomia valintoja voidaan tarkastella identiteettiesityksinä, joten omaelämäkerrallisen sisällön rinnalla kaikki käytännöt ja diskurssityypit välittävät merkityksiä. Yksilöiden valitsemat konventiot positioivat heitä

sekä heidän itsensä että lukijoiden silmissä. (Clark & Ivanič 1997: 142–143.) Elämäkerrallisten minuuksien tavoin representaatiotkin ovat riippuvaisia subjektipositioista, joiden välillä kirjoittaja voi tekstin sisällä liikkua ja rakentaa siten itsestään useita eri vaikutelmia. Kokeimuksistaan käsin kirjoittajat usein tuntevat tietyt positiot itselleen luonteviksi, kun taas toisiin positioihin asettuminen vaatii ponnistelua tai saa aikaan kirjoittamisen ”jumiutumisen”. Valinnat riippuvat myös siitä, miten kirjoittajat tulkitsevat käsillä olevan kirjoitustilanteen tarkoituksia sekä siinä todennettavaa kirjoittaja-lukijasuhdetta: onko heidän esimerkiksi annettava itsestään myönteinen vaikutelma ja siten huomioitava lukijan arvostukset, vai voivatko he sivuuttaa vaikutelmien merkityksen? (Mts. 143–144.) Lukijan huomioiminen on vuorovaikutuksen kannalta keskeinen näkökulma, johon palaan myöhemmin (ks. luku 6).

(4) Minä tekijänä (*the self as author*) liittyy siihen, miten kirjoittaja ilmaisee ajatuksiaan ja uskomuksiaan. Siihen kuuluvat kirjoittajan tunne omasta tekijyydestään sekä tuon tekijyyden ilmaiseminen tekstissä. Eri kirjoittajien ja tekstien välillä ilmenee luonnollisesti vaihtelua siinä, miten näkyvästi kirjoittaja asettaa itsensä tekstin ideologioiden taakse: kuuluuko tekstissä hänen oma äänensä vai kenties jonkun muun. (Clark & Ivanič 1997: 152.) Edellä esiteltujen representaatioiden tavoin myös tekijäminä rakentuu sosiaalisesti ja diskursiivisesti. Siten tekijyyden kokemus ja ilmentäminen riippuvat mm. kirjoittajan elämänhistoriasta ja siitä, miten hän tulkitsee kirjoitustilanteessa odotettuja genrejä. (Mts. 153.) Kieliopillisesti kirjoittajan omaa läsnäoloa ilmentää selkeimmin yksikön ensimmäinen persoona, mutta tekijyyden osalta on merkittävää, käytetäänkö sitä tekstuaalisesti rakenteen komponenttina vai ideaalisesti kokemuksellisena persoonana (ks. myös Halliday 1994: 36, 179). Muita tekijyyteen liittyviä tekstin piirteitä ovat ainakin kirjoittajan ja muiden tekijöiden väliset suhteet, modaalisuuden keinot, omiin kokemuksiin pohjaaminen, muihin tekijöihin viittaavat verbit sekä muiden tekijöiden toiminnan arvottaminen. Tekijyys ei välttämättä ole yhtenäinen tekstin osasta toiseen, vaan se voi vaihdella vaikkapa lauseiden välillä. (Clark & Ivanič 1997: 153–158.) Diskursiivisen minän tekstiin tuottama **ääni** siis kietoutuu kussakin kirjoittamisen sosiaalisessa kontekstissa kilpaileviin ideologioihin ja niiden välisiin valtasuhteisiin (mts. 151, ks. myös Pietikäinen & Mäntynen 2009: 122–128), joita tarkastelen tuonnempana (ks. luku 6).

Kirjoittajan kokonaisidentiteetti siis muodostuu useista vaihtoehtoisista komponenteista, joita jokaisessa kirjoitustapahtumassa ohjaavat lukuisat kontekstit. Itseilmaisussa tehtävät valinnat ovat usein tiedostamattomia ja voivat joskus herättää tietoisikin identiteettiin liittyviä dilemmoja. (Clark & Ivanič 1997: 158.) Yksi kirjoittamisen tärkeimmistä tilannekontekstin muuttajista on lukija, joka kuuluu Clarkin ja Ivaničin (mts. 163) mukaan kaikkeen kirjoittamiseen ja siinä tehtäviin valintoihin. Esim. kirjoittamisen takkuaminen voikin yhtä hyvin

liittyä kompleksiseen kirjoittaja-lukijasuhteeseen kuin kirjoitettavana olevaan sisältöön (mp.). Vastaanottajan ja kirjoittajan välinen suhde on myös Hallidayn (1994: 36) interpersonaalisen metafunktion ydintä (ks. myös Clark & Ivanič 1997: 162–163) ja kuuluu toisen tutkimuskysymyksen (2) vuorovaikutuksellisiin merkityksiin, joten pohjustan sitä seuraavaksi.

Clarkin ja Ivaničin (1997: 163–169) mukaan lukijan huomiointi (*considering the reader*) voidaan jakaa karkeasti kahtia: kirjoittajan on (a) tehtävä oletuksia lukijasta, mm. hänen arvomaailmastaan (mts. 163–166), sekä (b) tuettava lukuprosessia omilla tekstintuoton tavoillaan (mts. 166–169). Koska lukija ei ole läsnä ja on usein tuntematon, kirjoittaja on jatkuvassa harkinnan tilassa: hänen on pohdittava lukijan tietoja, punnittava omia oletuksiaan sekä mahdollista täsmentämisen tarvetta jne. Esim. monikon ensimmäinen persoona viestii kirjoittajille varsin tavanomaisesta oletuksesta, jonka mukaisesti lukija jakaa heidän ajatuksensa. Onkin eri asia kirjoittaa tekstin ideologista sisältöä oletetusti vastustavalle kuin sen hyväksyvälle vastaanottajalle. Myös lukijan tuttuuden aste vaikuttaa dialogin rakentamiseen. (Mts. 194–165.) Lukijan positiointi näkyy esim. temporaalisissa ja modaalisissa valinnoissa, kun taas ideologiset sisällöt heijastuvat lähinnä sananvalinnoissa ja argumentoinnissa (mts. 167–168). Kun kirjoittaja representoi itseään lukijalle, hän voi rakentaa tai naamioida identiteettiään valikoidusti. Hienotunteisuus lukijaa kohtaan edellyttääkin rehellisyyttä kirjoittajan omiin positioihin liittyen. (Mts. 168–169.)

Lukijan huomioimisen lisäksi Clark ja Ivanič (1997: 169–172) avaavat näkökulmia kirjoittajan vastuullisuuteen (*responsibility to the reader*). Vastuulla tarkoitetaan tässä yhteydessä päätöksiä, joita kirjoittaja tekee näyttääkseen tai piilottaakseen omat ajatuksensa ja asenteensa, jotka vaikuttavat tekstissä tai sen takana. Esimerkiksi omien mielipiteiden ja esitettyjen väitteiden välisten yhteyksien rehellinen selittäminen tekee tekstistä ja siten myös kirjoittajan ja lukijan suhteesta läpinäkyvän. (Mts. 169.) Kirjoittajan vastuu reaalistuu kielellisesti mm. modaalisissa adverbeissa ja apuverbeissä, arvottavissa sananvalinnoissa, passiivissa sekä auktoriteettiin viittaamisessa (mts. 171–172). Oikeus kirjoittamiseen sisältää oikeuden kirjoittajaroolin kehittelyyn suhteessa monenlaisiin lukijoihin. On kuitenkin muistettava, että tämä suhde on vuorovaikutteinen: siihen sisältyy vastuu lukijan huomioimisesta. (Mts. 186.)

Kirjoittajaidentiteetin moniulotteisesta käsitteestä on ennen analyysia syytä johtaa muutamia perusajatuksia tutkimuskysymyksiini liittyen. Ensinnäkin identiteettien kehämäisyys ja vuorovaikutteisuus saavat aikaan sen, että itse asiassa jokainen puheteko, jonka puhuja kohdistaa lukijalle, konstruoi tekstiin tietynlaista diskursiivista vastaanottajaa. Tietenkin vastaanottajan identiteetti on tulkinnallinen, mutta koska se tutkimusasetelman mukaisesti rakentuu vain näissä teksteissä, voidaan sen luonnetta tarkastella vain funktionaalisesti, kirjoittajan

diskursiivisen ja tekijäminän valintojen kautta. Toiseksi identiteettien jatkuva uudelleenrakentuminen johtaa päätelmään, jonka mukaisesti myös tämä kirjoitustilanne tarjoaa kirjoittajille tiettyjä subjektipositioita (esim. opiskelija, tyttö, länsimaalainen, perheen kuopus), joista käsin he kerronnallisesti lähestyvät omaa itseään – siis toteuttavat tiettyjä diskursseja ja ilmentävät niissä elämäkerrallista minäänsä. Koska kirjoittajat ovat tuntemattomia, voidaan eri identiteettien aspekteista varmuudella tietää vain heidän ikänsä (17–18 vuotta) sekä tehdä päätelmiä siitä, millaisiin diskursiivisiin konventioihin he ovat kouluaikanaan sosiaalistuneet (ks. luku 2.1). Joka tapauksessa jokainen aineistoteksti on ollut mahdollista tuottaa vain kirjoittajansa subjektipositioissa juuri tässä kirjoitustapahtumassa, jossa on yhtä aikaa käynnissä useita identiteettiprosesseja.

Puhutellessaan vastaanottajaa kirjoittajan on tehtävä hänestä oletuksia sekä punnittava oletustensa pohjalta tekstinsä muotoa ja sisältöä, jolloin hän tulee vastaanottajan ohella konstruineeksi myös omaa identiteettiään: diskursiivisen ja tekijäminän toteuttamat kielelliset toiminnot sekä tuovat tekstiin kaikkien identiteetin tasojen aiemmin syntyneitä puitteita että rakentavat uusia. Tämä kaikki tapahtuu sekä tietoisesti että tiedostamatta. Monien kirjoittajien kohdalla aineistonkeruutilanne todennäköisesti on ensimmäinen kerta, kun he lähestyvät omaa lapsuuden minäänsä puhutellen häntä – siis huomioiden hänet ja toisaalta rakentaen omaa identiteettiään hänen kauttaan. Tähän viittaa tutkimusaiheellani ”lapsuuden merkityksellistämisen teksteissä”, joten funktionaalisuus toimii perusteluna ensimmäiselle, (1) puhefunktioita koskevalle tutkimuskysymykselleni. Toisen tutkimuskysymykseni (2) pohjalla puolestaan on identiteetteihin liittyen se, missä määrin ja millaista tunnediskurssia puhefunktiot rakentavat sekä millaisia vastaanottajasta tehtyjä olettamuksia tietyt puheaktit syntyäkseen vaativat.

4 AINEISTO JA MENETELMÄT

4.1 Aineistonkeruu ja tekstit

Tutkielmani kontekstissa aineistonkeruutilanne muodostaa välittömän tilannekontekstin, jossa aineiston tekstit ovat syntyneet (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 31–33). Aineistonkeruutilanne on merkittävässä roolissa tutkielman eettisten kysymysten kannalta, sillä tuossa hetkessä mahdollistuvaan vuorovaikutteisuuteen tiivistyy useita tutkimusprosessissa tekemiäni valintoja. Systeemis-funktionaalisisessa kielitieteessä on alkuvaiheistaan asti ollut keskeistä, että tutkimus on sosiaalisesti vastuullista (Luukka 2002: 110). Katsonkin, että tutkielmani herkkäluontoinen aihe ja sen lähestyminen omakohtaisesti kirjoittamalla vaativat minulta tutkijana erityistä tarkkuutta jokaisessa tekemässäni valinnassa, jotka vaikuttavat tutkittavien turvallisuuteen ja turvallisuudentunteeseen sekä yksityisyyden ja luottamuksen säilymiseen (ks. Kuula 2006: 135–141). Siksi keskityn tässä osiossa aineistonkeruun lisäksi tutkimuseettisiin valintoihin, joissa olen pyrkinyt kunnioittamaan informantteini toimivia opiskelijoita ja heidän oikeuksiaan.

Tutkimusasetelmani tarkoitus oli tuottaa ymmärrystä tutkimastani ilmiöstä: siitä, miten lukiolaiset merkityksellistävät lapsuuttaan tietynlaisissa luovissa teksteissä. Kohderyhmän valinnan määritteli näkemykseni lukioikäisten kehitysvaiheesta. Katsoin, että nuoruusiässä lisääntyvä oman identiteetin pohdiskelu, abstraktin ajattelun kehittyminen sekä nuorten kohtaamat sosiokulttuuriset muutokset loisivat otollisen kontekstin oman minuuden reflektoinnille (ks. luku 2.3). Sovelsin informanttien valintaan satunnaisotannon (Metsämuuronen 2005: 53) periaatetta, sillä tarkoitukseni oli tutkia yleisesti suomalaista lukiokontekstia (ks. luku 2.1) edustavaa lukiolaisryhmää. Kokonaisen lukiolaisryhmän tutkimista voidaan kutsua ryväotannaksi (mts. 55), joka on valintana taloudellinen: se ei vaadi yksittäisten koehenkilöiden keräämistä eri ryhmistä. Toisaalta ryväotantaa puoltaa tutkimusasetelmassani tietty luonnollisuus ja siitä juontuva edustuksellinen luotettavuus, sillä otanta on sosiaalisessa ja kulttuurisessa mielessä koulumaailman todellinen, heterogeeninen yksikkö: opiskelijaryhmä.

Aineiston kirjoittajat löytyivät eräästä keskisuomalaisesta lukiosta, tuntemani äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kautta. Opiskelijoista en tuntenut henkilökohtaisesti ketään. Minulle oli tutkimuseettisesti tärkeää, että aineistonkeruussa huomioitaisiin informantteini toimivat lukioikäiset opiskelijat ja että heille taattaisiin yksilöllinen osallistumisen vapaaehtoisuus kouluorganisaation suostumuksen jälkeen (ks. Kuula 2006: 144–147). Kyseinen koko ryhmälle yhteinen kurssi oli juuri alkamassa, ja sen ohjelmaa pystyi opettajan mukaan sopi-

vasti mukauttamaan siten, että se sallisi tutkimustarkoitukseen luovan kirjoittamisen kaksoistunnin muun ohjelman keskeytymättä.

Aineistonkeruuta varten laadin opiskelijoille kotiin vietäväksi saatekirjeen, jossa kerroin, millaisia aiheita olin aikeissa tutkia, millä tavoitteilla ja menetelmillä suunnitelmani toteuttaisin sekä mikä vapaaehtoisesti osallistuvien lukiolaisten rooli tulisi tässä prosessissa olemaan. Saatteessa selvensin myös tutkielmani yksityisyydensuojaan ja luottamuksellisuuteen liittyviä kysymyksiä, kuten kirjoittajien anonymiteetin säilyttämistä, tekstien tunnistettavuustietojen anonymisointia, aineiston käytön rajausta yksinomaan tähän tutkimukseen sekä tekstien tuhoamista tutkielman valmistuttua. Lisäksi jaoin informanteille yhteystietoni ja kehotin heitä ottamaan minuun yhteyttä mahdollisten kysymysten tiimoilta. Pysin muotoilemaan saatekirjeen siten, että se käsittelisi kaikkia informanttien ja heidän läheistensä kannalta oleellisia asioita ja olisi ei-kielitetieteellisestä näkökulmasta ymmärrettävä. (Ks. Kuula 2006.) Opiskelijat, jotka päättivät osallistua tutkimukseen, toivat mukanaan aineistonkeruutilanteeseen allekirjoituksin varustetut, saatekirjeen ohessa jakamani lupalaput. Voidakseen osallistua tutkimukseen 18-vuotiaiden opiskelijoiden osalta riitti oma allekirjoitus; 17-vuotiaat pyysivät allekirjoituksella suostumuksen huoltajaltaan (mts. 147).

Keräsin aineiston maaliskuussa 2015. Aineistotekstejä oli kirjoittamassa 17 lukio-opiskelijaa: kymmenen tyttöä ja seitsemän poikaa. 18-vuotiaita oli sekä tytöistä että pojista yksi, loput olivat 17-vuotiaita. Aineistonkeruutilanteessa tervehdin opiskelijoita, esittelin itseäni ja kerroin lyhyesti tutkielmastani tukeutuen saatekirjeeseen. Kerroin muutamalla sanalla, miksi koulussa tapahtuva luova kirjoittaminen kiinnostaa minua sekä millaisia eettisiä näkökulmia tutkielmaan liittyy, jotta saisin luotua opiskelijoihin niin avoimen ja luottamuksellisen suhteen kuin tutkimuskontekstissa on mahdollista. Samasta syystä korostin, että tehtävänannosta selviäisi kaikki, mitä kirjoitustilanteessa tulisi ”tietää”. Lupasin myös, että opiskelijat tulisivat saamaan minulta lisäinformaatiota kirjeitse heti aineistonkeruun jälkeen. Käytösämme olevan ajan rajallisuuden ja kirjoittamisrauhan luomisen vuoksi siirryimme tämän jälkeen tehtävänantoon ja kirjoittamiseen.

Ennen varsinaisia aineistotekstejä ohjeistin opiskelijoita kirjoittamaan ns. lämmittelytekstin, jonka tarkoitus oli herätellä heissä spontaaneja mielikuvia tekstin teemasta, omasta lapsuudestaan. Aikaa kirjoittamiseen oli 10 minuuttia, ja sisällöllisesti tekstit rakentuivat otsikon ”Lapsuuteni” herättämistä mielikuvista. Korostin tässä vaiheessa, että kirjoittaja voisi mistä tahansa otsikon herättämistä ajatuksista ja että tekstit tulisivat jäämään opiskelijoille itselleen. Kannustin sanallisesti luovaan tekstintuottoon, jossa kritiikki ja harkinta eivät rajoittaisi tekstin syntyä. Lämmittelytekstin kaikki opiskelijat kirjoittivat käsin, sillä katsoin sen koneel-

la kirjoittamiseen verrattuna tukevan tiedon prosessointia, ajattelua ja muistamista (ks. esim. Mueller & Oppenheimer 2014). Tämän jälkeen kerroin, että siirtyisimme seuraavaksi tekstiin, jonka keräisin tutkielmaani varten, mutta jossa luova, omiin ideoihin luottava kirjoitusasenne saisi säilyä.

Jaoin opiskelijoille monisteena tehtävänannon hakasulkeisiin merkitsemäni osion (ks. liite 1), ja koko tehtävänannon luin heille ääneen. Pyrin tiivistämään oleellimmat ohjeet monisteeseen ja siten pitämään suulliset puheenvuoroni mahdollisimman harkittuina. Aineistotekstissä opiskelijat saivat valita, kirjoittavatko käsin vai tietokoneella. Kirjoitustekniikan vapaavalintaisuudella pyrin mahdollistamaan kullekin luontevimman tavan tuottaa tekstiä, joka ei sisällöllisesti tai määrällisesti kärsisi esimerkiksi kirjoittamisen fyysisestä rasittavuudesta. Huolimatta siitä, miten käsin ja koneella kirjoittaminen muutoin kognitiivisesti eroavat toisistaan, jätin tässä tilanteessa päätöksen opiskelijoiden oman harkinnan varaan. Kirjoitustilanne oli rauhallinen ja katkoton aina siihen asti, kunnes kukin opiskelija oli palauttanut valmiin tekstinsä minulle. Aineistoksi syntyi kaikkiaan 17 tekstiä, joiden pituus vaihtelee 23 sanasta noin 500 sanaan. Teksteistä yksi oli kirjoitettu koneella, loput kirjasin sähköiseen muotoon analyysin helpottamiseksi. Muutamia muita kirjoitusteknisiä asioita kuvaan toisaalla (ks. s. 21–22, 40).

Myöhemmin tapasin ryhmän uudelleen sijaistaessani heidän opettajaansa, jolloin ehdin keräämään opiskelijoilta anonyymit, lyhyet kirjalliset vastaukset kysymykseeni ”Mitä mieltä olisit siitä, jos koulussa kirjoitettaisiin enemmän tämän kaltaisia luovia tekstejä?” Näiden kommenttien sisältöjä keskustelutan koulutoiminnan ja tutkimusasetelmani kanssa tutkielmani lopussa (luku 7.3).

4.2 Menetelmät

Tutkielmani tarkastelee tiettyyn instituutioon kuuluvien, siinä tiettyä roolia edustavien henkilöiden yksittäisessä tilanteessa kirjoittamia ainutkertaisia tekstejä ja niissä ilmenevää merkityksenantoa. Näkökulmani aineistoon on funktionaalinen: analyysin tavoitteena on kuvata ja selittää kielen käyttöä ja siinä tapahtuvaa merkitysten rakentumista (Luukka 2000: 135, 139). Luonteeltaan tutkielmani on kvalitatiivinen tapaustutkimus eikä siten tähtää yleistettävissä oleviin tuloksiin. Sen sijaan analyysin tavoitteena lisätä ymmärrystä tutkittua aihetta kohtaan juuri siinä kontekstissa, jossa tutkimus toteutetaan. Yleistettävyyden sijaan analyysi voikin osoittaa tutkitussa ilmiössä yhteyksiä, joita tapaustutkimuksen pohjalta tyypillisesti pyritään edelleen soveltamaan, ymmärtämään ja mahdollisesti myöhemmin yleistämään. Yleistettä-

vyys ei kuitenkaan ole tutkimuksessa itseisarvoista. (Ks. Metsämuuronen 2005: 203, 206–207.) Toisaalta tutkimusta voidaan sikäli tarkastella grounded theory -metodologian näkökulmasta, että teorioiden ja metodien valinta sekä analyysi tapahtuvat aineistolähtöisesti. Uutta teoriaa tutkimukseni ei kuitenkaan pyri luomaan, vaikka sitä kirjallisuusterapian alalla tarvittaisiinkin. (Ks. mts. 212–213; ks. myös Kähmi 2015: 126.)

Laadullisessa tutkimuksessa tekstianalyysin tavoitteena ymmärtää, miten tutkitun kulttuurin jäsenet käyttävät kielellisiä kategorioita (Metsämuuronen 2005: 203). Tutkimusasetelmaani selittävissä luvuissa (1–3) olen pyrkinyt avaamaan tuota kulttuuria, jonka piirissä rakentuvaan ilmiöön kohdistan tutkimuskysymykseni (1) puhefunktioista ja (2) niiden vuorovaikutuksellisista merkityksistä. Funktionaalisessa suuntauksessa kielellisten valintojen katsotaan kiinnittyvän tiettyyn systematiikkaan, joten ilman kielioppia ja kontekstia olisi mahdollista tutkia, miten vuorovaikutustilanteinen merkityspotentiaali toteutuu (Halliday 1994: xiii–xiv; Luukka 2000: 138–140). Analyysini lähtökohta onkin funktionaalisen ajatuksen mukaisesti tekstiaines, jonka tarkastelu perustuu kirjoitussysteemin tuntemukseen (Shore 2012: 136–137). Puhefunktioiden luonteen mukaisesti tarkennan huomioni erityisesti tekstien interpersonaalisiin ja ideationaalisiin metafunktioihin (ks. luku 3.2). Kysymyksenasettelussa tämä näkyy siten, että ensimmäinen kysymys (1) rajautuu aineiston raaka-analyysissä havainnolliseksi toteamaani puhefunktioiden analyysiin. Toinen kysymys (2) on muodoltaan huomattavasti avoimempi, sillä sen avulla tarkoitukseni on löytää mahdollisimman kattavasti erilaisia merkityksiä, jotka vaikuttavat puhefunktioiden vuorovaikutukselliseen laatuun.

Interpersonaalisuutta tarkastelevan analyysin fokuksessa on erityisesti modaalisuus sen laajassa mielessä, siis modaalisten lausetyyppien lisäksi muut modaaliset valinnat (Shore 2012: 147). Lähestyn aineistoa kieliopillis-semanttisesta näkökulmasta, sillä sen avulla pystyn nostamaan aineistosta esiin ilmiöitä kaikilta kielen rakennetasoilta ja johtamaan niistä merkitystulkintoja sen perusteella, mitä kielitieteessä on aiemmin saatu selville. Valintani on Hallidayn kielen tasojen mukainen: lingvistiksessä analyysissä muodon tutkimusta vastaa kieliopin ja leksikon jäsentely, josta johdetaan semanttisia päätelmiä. Nämä päätelmät puolestaan kytetään tekstinulkoisiin piirteisiin eli tilanteeseen, jota tutkielmassani edustaa kontekstuaalisten lähtökohtien selvitys. (Ks. Shore 2012: 136–137.) Kuten edellä kuvaamastani voidaan päätellä, systeemis-funktionaalinen kielioppi ei erottele semantiikkaa ja pragmatiikkaa toisistaan, vaan tarkastelee merkitysten ilmenemistä kielen käytössä. Tämänkin tutkielman yhteydessä voidaan puhua yleisesti pragmasemantiikasta, merkityksen tutkimuksesta (ks. Larjaväärä 2007: 27–28).

Larjavaara (2007: 36–37, 482) toteaa, että perinteisesti semantiikassa ja pragmatiikassa tutkitaan lausumatason merkityksiä. Lausumalla tarkoitetaan kielellisen toiminnan pienintä itsenäistä yksikköä, joka voi olla syntaktisesti katsoen kokonainen tai vajaa lause ja siten muodostua yhdestä tai useammista lausekkeista (mts. 24; VISK § 1003). Omassa analyysissäni tarkastelen tilanteen mukaan sekä yksittäisiä lausumia että laajempia tekstiyksiköitä enkä keskity määrittelemään, millaisin pragmaattisin perustein esimerkit kulloinkin rajaan. Näin katson tekeväni oikeutta aineiston varsin moniulotteisille kielellisille merkityksille, jotka eivät aina välity yhdestä lausumasta (ks. Larjavaara 2007: 36–37; Bahtin 1991: 268–269). Etenkään eri lausumien välistä yhteyttä, tyypillistä yhteen kietoutumista tai sisäkkäisyyttä (Larjavaara 2007: 502–503) ei systemaattisesti yksittäisiä lausumia tarkastelemalla nähdäkseni voisi tavoittaa, vaikka pitkien tekstikatkelmien yksityiskohtainen käsittely voikin paikoin hankaloittaa analyysin seuraamista. Larjavaaran (mts. 35, 481–482) tavoin pyrin tulkitsemaan kielellisiä merkityksiä mahdollisimman holistisesti, kulloiseenkin kontekstiin nojaten, jolloin analysoitavan kokonaisuuden lausemäärällä ei juurikaan ole merkitystä.

Seuraavaksi tarkennan joitakin käsitteellisiä valintojani menetelmien näkökulmasta. Larjavaara (2007: 483) siis tarkoittaa **puhefunktioilla** lausuman toiminnallisen tason merkityksiä, joita puhujan suorittamiin **puheakteihin** kirjoittuu. Voidakseni jäsenellä kirjoittajien kielellisiä tekoja, vien käsitteen abstraktilta tasolta konkreettiseen ulottuvuuteen: tarkastelen, miten funktioiden merkitykset ilmenevät aineistossa. Luvussa 5 tekemäni puhefunktiojaottelu ei siis perustu valmiiseen malliin, vaan olen johtanut nämä toiminnot aineistosta semanttisten puhefunktioityyppien (luku 3.2) avulla. Puheaktien ensisijainen tunnistaminen perustuu omiin **puhefunktioskeemoihini** (ks. Larjavaara 2007: 35–37), kielellisen toiminnan eksplisiittisten ja implisiittisten merkitysten tulkintaan. Tieteellisessä tutkimuksessa puhefunktioiden nimeäminen ei vielä tietenkään riitä. Schegloffin (1996: 172–173) mukaan **sosiaalisen toiminnon** kuvaukseen tulisi kuulua (1) toiminnon kuvailu ja testaus esimerkkien avulla, (2) muotoillun toiminnon perustelu keskustelun osapuolten aitojen reaktioiden avulla ja (3) analyysi siitä, miksi jokin kielen ilmiö liittyy kyseisen toiminnon toteuttamiseen ja miten ko. toiminto siis voidaan tunnistaa. Tässä voidaan havaita yhtymäkohta edellä kuvaamiini systeemifunktionaalisen kielentutkimuksen periaatteisiin: kielen interpersonaaliset merkitykset ja muoto ovat funktionaalisessa näkökulmassa yhtä.

Analyysissä puran kutakin puhefunktioita edustavat aineistokatkelmat kieliopillis-semanttisesti, missä hyödynnän VISK:n lisäksi Kielitoimiston sanakirjaa (2014, tästä alkaen KS) sekä arvottamisen osalta Martinin ja Whiten (2005) suhtautumisen teoriaa. Näihin ja tarpeen mukaan muihin lingvistiikan lähteisiin tukeutuen analysoin, miten käsittelemäni kielelli-

set ilmiöt merkityksineen liittyvät kyseiseen puheaktiin. Schegloffin (1996: 172–173) tarkoittamat viestinnän osapuolten aidot reaktiot luonnollisestikin jäävät analyysini ulkopuolelle, joskin puhefunktioiden vuorovaikutuksellisia merkityksiä käsittelen toisessa analyysiluvussa (luku 6).

Aineistossa esiintyvien modaalisten lausetyyppien funktionaalinen tarkastelu osoittaa, että tutkimuskysymysten kannalta lauseita on syytä lähestyä tilanteen mukaan sekä itsenäisinä, rinnasteisina että alisteisina – myös osana laajempia rakenteita, lause- ja lausekekomplekseina (ks. Shore 2012: 147). Valintojen tekeminen näiden välillä ei näet ole yksioikoista, sillä esim. imperatiivilause voi tilanteesta riippuen esiintyä alisteisena samassa virkkeessä deklaraatiivisen päälauseen kanssa tai itsenäisenä päälauseena seuraavassa virkkeessä. Esimerkiksi seuraavassa virkkeessä esiintyvän käskylauseen sisällyttäminen osaksi väitelausojohtoista konstruktioita olisi saanut aikaan sen, että ainoa kyseisessä tekstissä ilmenevä imperatiivilause olisi jäänyt vaille huomiota:

Harrastukseni ovat vieläkin minulle todella tärkeitä, koska sieltä olen saanut suurimman osan kavereistani, joten **jatka harrastuksia**.
P1/17

Seuraava, niin ikään lauserakenteeltaan kompleksinen esimerkki puolestaan havainnollistaa päinvastaista tilannetta, jossa deklaraatiivisia sivulauseita edeltää kaksi rinnasteista, imperatiivista päälauseita. Jälkimmäinen relatiivilause on vieläpä alisteinen edeltävälle alistuskonjunktioilauseelle, eikä näitä olisi semanttiselta kannalta mielekästä tarkastella erillisinä toisistaan:

Keskity harrastuksiin ja [keskity] siihen, että sinulle kehittyy taito, mikä voi myöhemmin stressaavina vuosina toimia arjen pakoreittinä.
T4/17

Molemmissa esimerkkitapauksissa sekä toteavien että käskevien lauseiden merkitykset ovat kokonaisen tekstin kannalta tärkeitä: imperatiivilauseella kirjoittaja kehottaa lukijaa toimintaan – deklaraatiivilauseella osoittaa omia tunteitaan, ajatuksiaan tai näkemyksiään asiantilasta. Jotain tekstissä tapahtuvien tekojen kannalta olennaista jäisi siis huomioimatta, jos virkkeistä tarkasteltaisiin vaikkapa vain päälauseiden verbien modaalista muotoa. Sen lisäksi, että virkerajojen asettaminen näyttää olevan kirjoittaja- tai tilannekohtaista, ei tutkimuskysymyksessäni keskeisten kielellä tehtävien tekojen tarkasteleminen välttämättä vaadi modaalisten yksiköiden tarkkarajaista hahmottamista, sillä kielessä tapahtuvat teot eivät aina ole linjassa kieliopillisten kategorioiden kanssa (ks. Shore 2012: 148–149). Kuten useaan otteeseen olen jo maininnut, mielenkiintoni kohdistuu nimenomaan kielellisten kokonaisuuksien semantiikkaan,

eikä näiden laadullisten ominaisuuksien tarkastelu pro gradun laajuisessa tutkielmassa vaadi kvantitatiivista analyysia.

Analyysiluvussa keskityn aineistoesimerkkien tarkasteluun ja perustelen samalla tekemäni jaottelun semanttista logiikkaa. Aineistoesimerkeissä käyttämäni **lihavoinnit** osoittavat analyysissa keskeisiä kielen ilmiöitä. [Hakasulkeet] puolestaan viittaavat alkuperäiseen tekstiin lisäämäni ellipsin täydennykseen tai tekemääni muutokseen isojen ja pienten alkukirjainten välillä. Olen säilyttänyt tekstien alkuperäisen kirjoitusasun lukuun ottamatta korjaamiani lyöntivirheitä, kuten yksittäisten kirjainten puuttumista yleiskielisestä tekstistä.

5 PUHEFUNKTIOT

Tämän analyysiluvun tavoite on vastata ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni (1) millaisia puhefunktioita teksteissä esiintyy. Alakysymyksinäni tarkastelen, millaisia vuorovaikutuksellisia tekoja lausumista voidaan erottaa ja millaisia sisältöjä niissä on. Tutkin myös henkilöihin, asioihin ja ilmiöihin viittaamista. Alakysymysten myötä pyrin luokittelemaan puheakteja puhefunktiomerkityksiksi, joiden avulla pystyn tulkitsemaan ja ymmärtämään mahdollisimman laajalti teksteissä tapahtuvaa merkityksenantoa. Tekemäni jaottelu pohjaa omiin puhefunktioskeemoihini (s. 38) eli puhefunktioiden intuitiiviseen tunnistamiseen. Funktioille antamani nimet kuvaavat sekä luokittelussa keskeisiä vuorovaikutuksen tapoja että puheaktien representatiivista sisältöä. Siten jaottelua ohjaa aina viime kädessä lausumien merkityssisältö eivätkä esimerkiksi modaaliset lausetyypit. Tarpeen mukaan otan esiin lingvistiikassa aiemmin tehtyä tutkimusta. Analyysin lopputuloksena aineistossa esiintyvät puhefunktiot voidaan jakaa tämän käsittelyluvun alalukujen mukaisesti (1) kokemusten ja tapahtumien kuvailemiseen, (2) persoonan ja elämän kuvailemiseen, (3) muistelemiseen, (4) selittämiseen, (5) ohjailmiseen, (6) tukemiseen, (7) kiitollisuuden osoittamiseen sekä (8) toivomiseen. Käsittelyjärjestys on sama, jossa funktiot nousivat aineistosta raaka-analyysissä, mutta se ei välttämättä suoraan korreloi funktioiden esiintymisfrekvenssin tai niiden tiettyjen vuorovaikutuksellisten merkitysten kanssa. Analyysi koostuu kvalitatiivisesta tulkinnasta muutamia kvantitatiivisia mainintoja lukuun ottamatta.

5.1 Kokemusten ja tapahtumien kuvaileminen

Tässä luvussa tarkastelen puhetekeja, joissa keskeistä on kirjoittajan tai vastaanottajan subjektiivisen todellisuuden kuvaileminen. Kuvailevassa funktiossa toimivat ilmaukset ovat ensisijaisesti assertiivisia, representatiivisesti painottuvia puheakteja. Niihin voi kirjoittajan valintojen mukaan sekoittua vaihtelevasti ekspressiivisyyttä, kirjoittajan tunteiden tai asenteiden ilmaisua. Emotionaalisuus usein lisää vaikutelmaa kooperatiivisuudesta eli yhteistoiminnallisuudesta, vaikka kirjoittaja ei näissä puheakteissa eksplisiittisesti ilmennäkään kontaktia vastaanottajaan (ks. Larjavaara 2007: 493–496, 498–501). Keskeisintä onkin tiedon siirtäminen, jota systeemis-funktionaalissa kieliteoriassa kuvataan informaation antamisena (*statement*, Halliday 1994: 68–69). Jaan tämän kuvailevan puhefunktion edelleen kahtia kokemusten ja tapahtumien kuvailemiseen, joista ensimmäiseen keskityn seuraavassa.

Kokemuksilla viitataan erilaisiin sisäistä maailmaa koskeviin tulkintoihin, kuten ajatuksiin ja tunteisiin. Tällaista lausumaa voidaan testata kysymällä, mitä henkilö ajattelee, aistii, tuntee tai kokee (ks. VISK § 459, 461). Joissakin tapauksissa on osuvampaa kysyä, ”miten henkilö suhtautuu?”, jolloin raja assertiivisen ja ekspressiivisen funktion välillä on häilyvä (ks. Larjavaara 2007: 498). Samat kysymykset on joissakin tapauksissa esitettävä menneessä aikamuodossa, sillä osa kirjoittajista kuvaa kokemuksia esimerkiksi imperfektin tempuksessa. Muodoltaan tässä puhefunktiossa toimivat lausumat ovat useimmiten deklarativisia.

Esimerkkien (1) ja (2) avulla havainnollistan, miten kirjoittajan ja vastaanottajan kokemusmaailmat voidaan erottaa toisistaan:

1. **Minulla on** sinua ikävä.(T7/17)
2. **Tiedän**, että **sinulla oli** vaikeaa – – (T9/17)

Lausumien viittausala käy ilmi niiden adessiivimuotoisista pronomineista: virkkeen (1) kokija on kirjoittaja itse, kun katkelmassa (2) kirjoittaja esittää vastaanottajan elämää koskevan näkemyksen. Lausuman (2) *sinä* ei kuitenkaan toimi kokemuksen fokalisoijana, vaan havainnoijan roolissa on kirjoittaja, joka sanoittaa vastaanottajan kokemusta. Esimerkkejä verrattaessa myös *olla*-verbin tempusvalinta näkyy liittyvän kokijoiden erillisyyteen, sillä preesensillä (1, 2) viitataan kirjoittajan ja imperfektillä (2) ajallisesti etäisen vastaanottajan kokemukseen.

Semanttisesti esimerkissä (1) rakentuu kuva *minän* osallistujarooliin kuuluvasta sisäisestä maailmasta, kaipuun tunteesta. Ikävöimistä ilmaiseva lauserakenne täydentyy objektilla *sinua*, joten tunne kohdistuu vastaanottajaan. Esimerkin (2) kirjoittaja puolestaan asettaa transitiivisessa hallitsevassa lauseessa itsensä tietävän agentin rooliin, jota täydentää alisteisessa objektilauseessa *sinä*-persoonaisella patientin roolilla. Katson, että molemmat näistä prosesseista, tietäminen ja vaikeuksien kokeminen, lukeutuvat ilmiöinä kokemuksellisiin sisäisen maailman prosesseihin: niihin kuuluu enemmän tai vähemmän tietoinen osallistuja, jollaisia tässä ilmauksessa siis on kaksi. Esimerkissä (2) kirjoittaja näyttäytyy vastaanottajaa aktiivisempänä toimijana: *tietäminen* on aktiivista kognitiivista toimintaa, kun taas lausumassa *sinulla oli vaikeaa* rakentuu emotionaalinen kokijuus (VISK § 461, 465).

Seuraavat aineistoesimerkit edustavat minä- ja sinä-osallistujien kokemuksia kuvaavaa funktiota, jossa yksittäisten puheaktien viittausala voidaan edellä kuvaamani mukaisesti tulkita persoonapronomineista sekä verbien persoonapäätteistä. Myös verbien tempukset vaihtelevat sen mukaan, asettaako kirjoittaja vastaanottajan ajallisesti lähelleen nykyhetkeen vai etäiseksi menneeseen. Tähän palaan myöhemmin tarkastellessani puhefunktioiden vuorovaiikutuksellisia merkityksiä (luku 6).

3. Markus on suloinen poika, ei ihme että **olet vähän ihastunut** häneen. **Tiedän**, että Benjamin **ärsyttää sinua** ihan kamalasti – – (T6/17)
4. **En tunne** menneisyyttä kohtaan oikeastaan mitään tunteita. Tai ehkä [tunnen] pikemminkin tunteiden sekamelskaa. (P1/17)
5. **Aprikoit** silloin millainen minä olisin nyt. **Kuvittelit** minut varmaan samanlaiseksi kuin muut tämänikäiset. **Toivoit** ehkä, että olisin kaunis ja pidetty. (T7/17)

Kokemusten kuvailemisesta voidaan edelleen melko vaivattomasti tunnistaa ainakin verbien (3) *olla ihastunut*, *ärsyttää* ja (4) *tuntea* kaltainen tunteiden kuvaaminen (tunneverbeistä ks. Siirinen 2001) sekä verbien (5) *aprikoida*, *kuvitella* ja *toivoa* mukainen ajatusten kuvaaminen. Verbi (5) *toivoa* puolestaan viittaa ajatusprosessiin, jota määrittävät positiivisesti latautuneet tunteet jotakin ilmiötä kohtaan: 'haluta hartaasti, odottaa, että jk haave, suunnitelma, aie, odotus, toive, toivomus toteutuu' (KS s.v. *toivoa*). (Ks. Halliday 1994: 118; VISK § 1503, 461.) Toivomista käsitellen tuonnempana itsenäisenä puhefunktionaan (luku 5.8).

Useimpien edellä käsittelemiäni esimerkkien verbien modus on indikatiivi, joka esittää kategorisia väitteitä tai lausumia asiointiloista (VISK § 1590). Seuraavassa esimerkissä (6) on vain yksi indikatiivimuotoinen ja siten modaalista varmuutta ilmaiseva, pääläuseen muodostava verbi [*t*]untuu, jota seuraavat verbit ovat modaalisuuden asteeltaan epävarmempia:

6. **Tuntuu**, että kuitenkin **haluaisin kokea** eheän perheen tunteen, vaikka **tietäisinkin** miten tulee käymään, **enkä voisi estää** asioita. (P5/17)

Ensimmäisessä sivulauseessa kirjoittaja ilmaisee toiveensa konditionaalisessa verbiliitossa *haluaisin kokea*, jota seuraa tälle alisteisen konjunktioilauseen ilmaisema, konsessiivinen *vaikka tietäisinkin* (VISK § 1594, 1140). Virkkeen kokonaismerkityksessä edustettuina ovat siis *tuntemisen* lisäksi *haluamisen*, *kokemisen* ja *tietämisen* kaltaiset kognitiiviset prosessit, joiden avulla kirjoittaja esittää hieman epäröivän toiveen (ks. luku 5.8). Sen sijaan esimerkin (6) kielteinen, additiivinen konjunktioilause *enkä voisi estää asioita* ei ole semantiikaltaan puhtaasti mentaalinen: yleiskäyttöisen modaaliverbin kielteisellä muodolla todennäköisesti viitataan kirjoittajan kokonaisvaltaiseen kyvyttömyyteen. (VISK § 1095, 1352.) Verbi *estää* 'tehda jk seikka mahdottomaksi, olla sallimatta jtk, torjua, ehkäistä' (KS s.v. *estää*) ja sen kohteena olevat *asiat* 'toiminnasta, tapahtumista, olotilasta, ominaisuuksista tms. hahmottuva abstrakti kokonaisuus' (KS s.v. *asia*) voivat näet viitata joko abstraktioihin tai niiden takana oleviin konkreettisiin ilmiöihin. Virkekontekstista päätellen *asioilla* todennäköisesti kuitenkin viitataan perheen hajoamiseen ja siihen läheisesti liittyviin tapahtumiin, sillä toiveen kohteena ja konsessiivisen ilmauksen pohjalla on juuri *eheän perheen tunne*.

Myös seuraavassa esimerkissä (7) kirjoittaja ilmaisee yksikön ensimmäisessä persoonassa omaa haluaan, johon tässä tapauksessa liittyy toinen mentaalisen tason ilmiö, emootio. Kokonaisuutena virke ilmaisee voimakasta affektista merkitystä:

7. **Halusin** vain **kertoa**, että **kaipa**n osaa sinusta, [kaipaan] sitä osaa, mitä **tuskin** voin **koskaan** saada takaisin. (T9/17)

Päälauseen verbiliitto [*h*]alusin – – kertoa on imperfektimuotoinen siksi, että sen viittaushetki on sivulauseen kirjoitushetkeä aiempi (ks. VISK § 1524) – ikään kuin ”motiivi, joka ilmeni tämän kirjoittamiseksi”. Fokuspartikkeli *vain* liittyy verbiliittoon, joka ilmaisee kategorisen väitteen puhujan halusta ja sulkee siten pois mahdollisuuden muiden kertomisen aiheiden olemassaolosta (VISK § 844). Se näyttää lisäävän verbien merkitykseen vaatimattomuuden sävyn. *Kaipaamisen* merkitys ’ikävöidä, surra; haluta, toivoa’ (KS s.v. *kaivata*) on yhtenäinen relatiivilauseen assertiivis-ekspressiiviseen funktion kanssa: kirjoittaja kokee, että on pysyvästi menettänyt jotain. Vaikutelmaa ikävästä intensifioi kaipauksen objektina toimivan, sinäpersoonaan liittyvän substantiivilausekkeen *sitä osaa* toisto (VISK § 1737). Viimeisen lauseen kieltopartikkelin ja vahvistavan adverbien liitto *tuskin koskaan* ilmaisee erittäin suurta epätodennäköisyyttä koskien kaikkia mahdollisia aikoja (VISK § 1614, 649). Kokonaistulkinnassa kaipausta näyttääkin sävyttävän luopumisesta johtuva suru.

Jatkan emootioiden parissa. Seuraavassa esimerkissä verbi (8) *kyllästyä* ’saada kyllikseen, tarpeekseen jstak, väsyä, ikävystyä, pitkästyä, tympääntyä’ (KS s.v. *kyllästyä*) on tulkittavissa jokseenkin negatiivisesti arvottuvaksi sisäisen todellisuuden prosessiksi, kun taas *löytämisen* voisi kontekstistaan irrotettuna tulkita tapahtuvaksi sekä materiaalisella tasolla ’löytää, saada käsiinsä’ että kognitiivisesti ’löytää, keksiä’ (KS s.v. *löytää*). Prosessin luonne selviää tarkastelemalla verbin valenssipaikan täydennystä:

8. **Kyllästyit** kaikkeen, **löysit** uusia intressejä, **kyllästyit** niihinkin. (P4/17)

Objektina *intressi* saa synonyymit ’kiinnostus, mielenkiinto’ (KS s.v. *intressi*), jotka ovat abstrakteja, vieläpä mielen toimintaan liittyviä käsitteitä. Niinpä tässä yhteydessä löytäminen viitanee ensisijaisesti mentaaliseen tapahtumaan, joka toki voi ilmentyä konkreettisena toimintana, kuten uusina harrastuksina. Tulkintaan vaikuttaa myös ilmauksen rytmi: kolme päälausetta on eroteltu toisistaan pilkuin, jolloin kokonaisuus on listamainen. Tavanomaisesta poiketen listan viimeisenä osana toimivaa lauseketta ei kuitenkaan erotella *ja*-konjunktioilla, jolloin additiivisuus voidaan tulkita affektiseksi keinoksi (VISK § 1082). Kirjoittaja voi tällä kuvata kokemustaan ajan syklimäisestä kulumisesta ja korostaa siinä tapahtuvaa *kyllästyminen* toistumista.

Kuten luvun alussa mainitsin, voidaan edellä analysoimani esimerkit tulkita assertiiviseksi kuvailuksi, johon sekoittuu ekspressiivistä, ilmaisevaa aineista: onhan kokemusten kuvaileminen tyypillisesti juuri ekspressiiviseen merkityksenantoon kuuluvaa asenteiden, halujen, toiveiden ja tahtomusten ilmausta (ks. Larjavaara 2007: 498–500). Erityisesti silloin, kun kirjoittaja kertoo toisessa persoonassa lapsuuden minänsä kokemuksista, on assertiivisuuden rooli kuitenkin suuri. Aineiston teksteissä vastaanottaja ei puhu omalla äänellään, vaan hänen kokemuksiaan sanoittaa aina kirjoittaja. Mainittakoon, että tavallisimmin omaa tahtoaan ilmaisee ei-kaunokirjallisessa kontekstissa subjekti itse eikä kertoja tai jokin muu kokijasta erillinen henkilö (mts. 498.) Aineistoni teksteissä kokijoita on mahdollista olla yhdenaikaisesti kaksi, joista erityisesti kirjoittajapersoonaa ilmaisee tässä funktiossa usein myös ekspressiivisiä tunteitaan.

Kokemuksia kuvailevien lausekkeiden yleisin modus näyttää olevan indikatiivi, joka kantaa kategorisen väitteen merkitystä (VISK § 1590). Tällainen on myös seuraavan esimerkin (9) verbi *hyväksyä* merkityksessään 'pitää jtk sopivana, kelvollisena' (KS s.v. *hyväksyä*). Yleisellä tasolla määrittelemätöntä modaalisuutta, jossa voivat nähdäkseni sekoittua abstrakti ja konkreettinen ulottuvuus, puolestaan edustaa verbi *pärjätä* (VISK § 1352):

9. **Pärjäsit** kuitenkin koulussa erinomaisesti, joten **hyväksyn** sen, **ettet** koskaan **lukenut läksyjä**. (T5/17)

Tässä yhteydessä *pärjääminen* tarkoittanee yleistä selviytymistä tai konkreettista kokeissa suoriutumista ilman läksyenlukua. Mentaaliseksi verbin tarkoite voitaisiin tulkita, jos sen katsottaisiin viittaavan yksilön kokemukseen suoriutumisestaan, kuten merkityksissä 'selviytyä, suoriutua, riittää' (KS s.v. *pärjätä*). Viimeisen lauseen verbiliitto voidaan tulkita toiminnoksi. Siten se lukeutuu siten seuraavaksi käsittelemääni tapahtumien funktioon, vaikka lukeminen toki vaatiikin kognitiivista prosessointia. *Läksyen* merkityksenä 'oppikirjan jakso tm. tehtävä, kotitehtävä' (KS s.v. *läksy*) on näet varsin konkreettinen, jolloin läksyen lukeminen voidaan mieltää agentin suorittamaksi toiminnoksi, jossa kokija ei korostu. Tällöin virkkeessä toisen persoonan toimintaa kuvaava osuus on ensisijaisesti assertiivinen, enemmän tai vähemmän konkreettisen toiminnan kuvaus, kun taas hyväksyntäänsä sisäisenä kokemuksena ilmaiseva minä todentaa ekspressiivisyyden funktiota. Tästä on luontevaa siirtyä käsittelemään ilmauksia, joiden funktiona on pääasiallisesti tapahtumien, tekojen tai olosuhteiden kuvaileminen.

Seuraavassa tarkastelen siis lausumia, joiden merkityssisältö painottuu tapahtumien ja henkilöiden tekojen, toisin sanoen ulkoisessa todellisuudessa ilmenevän toiminnan kuvailemiseen. Näitä nimitän yhteisesti tapahtumiksi, joka sulkee sisäänsä sekä ulkoisen maailman

staattisemmat asiointilat että yksittäisten henkilöiden teot. Kielellisestä vaihtokauppanäkökulmasta funktiossa on kokemusten kuvailemisen tavoin kyse informaation antamisesta (Halliday 1994: 68–69). Tässä käyttötarkoituksessa esiintyvät lausumat ovat niin ikään muodoltaan deklarativisia, ja ne vastaavat kysymykseen siitä, mitä henkilö tekee tai mitä ympäristössä tapahtuu. Lausumia hallitsee edelleen assertiivisuus, johon sekoittuu ekspressiivisiä merkityksiä.

Esimerkeistä ensimmäisessä (10) kirjoittaja kertoo tekstinsä vastaanottajalle – jota ei aineistossa poikkeuksellisella tavalla puhuttele (ks. s. 29) lainkaan sinä-muotoisena – miten hänen elämänsä olosuhteet ovat kehittyneet syntymästä kirjoitushetkeen. Yksikön ensimmäinen persoona tarkentaa ensimmäisen virkkeen tarkoitteen siten, että minä saa toiminnallaan aikaan *asioiden samuuden* lapsuuteen nähden:

10. **Asiat ovat** aikalailla **pysyneet** samana koko 17 vuoden aikana. **Käyn koulua, kuuntelen ja soitan musiikkia**, sekä **harrastan urheilua**. (P6/17)

Funktioltaan katkelma on assertiivinen, eikä siinä juuri ole selkeästi ekspressiivisiä aineksia, ellei sellaiseksi lueta tapaa summittaiseksi arvioivan adposition *aika lailla* merkitystä (VISK § 666, 689). Toisessa virkkeessä yksilön toimintaa ilmaistaan verbin ja objektin liitoin, joista esim. *käydä koulua* ja *kuunnella musiikkia* ovat yhdistelminä kiteytyneitä (VISK § 929). Toiminnallisuus ja puhujan kuvaama jatkuvuus näyttävät korostuvan ehkä juuri tästä syystä.

Seuraavassa, niin ikään keskeiseltä funktioltaan assertiivisessa esimerkissä (11) *sinä* on silloisissa olosuhteissaan omistaja:

11. **Sinulla on** jo yksi **veli**, Leevi, mutta myös **toinen on tulossa**. (P2/17)

Virkkeessä rakentuu kaksi temporaalista viittaushetkeä: veljen omistaminen ilmaistaan omistuseläkkeen avulla preesensissä vaikuttavana, stabiilina asiointilana, kun toisen veljen saaminen ennakoitavana parhaillaan kehitteillä olevana, pian toteutuvana prosessina (VISK § 895, 1520). Tulevan tapahtuman totuustakuu perustuu tässä puhujan tietoon kirjoitushetkellä jo reaalistuneesta tapahtumasta. Tällaiset tulevaan suuntaavat merkitykset ovat teksteissä melko tyypillisiä, ja niitä käsitellen lisää muiden puhefunktioiden yhteydessä. Veljen nimeäminen omassa substantiivilausekkeessaan identifioi hänet osaksi ensin kuvattua viittaushetkeä.

Koska kyse on tapahtumista ja toiminnoista, tekijä voi yhtä hyvin olla joku muu kuin välittömässä tekstiilanteessa osallinen minä tai sinä, joiden tajunnan kuvailemiseen edellä analysoimani funktio keskittyi. Niinpä myös verbit voivat ilmentää useita tekijöitä. Persoonamuotoisista verbeistä yksikön ensimmäinen ja toinen viittaavat tuttuun tapaan tekstiilan-

teessa osallisiin kirjoittajaan ja vastaanottajaan, kun taas yksikön ja monikon kolmannella sekä passiivilla viitataan muihin henkilöihin. Näistä passiivi häivyttää todellisen, joskin tekstiyhteydestä tulkittavissa olevan tekijän taka-alalle (VISK § 1325), jolloin tekstissä esiintyvä sinä-persoonan nousee tulkinnessa keskeiseen kokijan rooliin. Seuraavassa esimerkissä (12) puhuteltu *sinä* saa useita rooleja, jotka vaihtelevat aktiivisesta toimijasta patienttiin:

12. **Vietit paljon aikaa** perheesi kanssa. Lomilla **reissattiin** ulkomailla tai Suomessa – pääosin Lapissa. **Vanhempasi veivät sinut** luontoon. (P3/17)

Ensimmäisessä virkkeessä puhuteltu on [*v*]ietit-verbin persoonamuodosta päätellen jokseenkin aktiivinen tekijä, vaikkakaan *viettäminen* on enemmän ajan kulumisesta kuin tahdosta riippuvaista toimintaa – onhan vastaanottaja vanhempiensa huoltajuutta nauttiva, heidän päättäntävaltansa alainen lapsi. Katkelman toimijoita ovat toisessa virkkeessä lausekehyksestä päätellen passiivin tarkoittamana koko perhe ja kolmannessa virkkeessä monikon kolmannen persoonan mukaisesti *vanhemmat*, jotka asettavat *sinä*-persoonan toiminnoissa mukana olevan kokijan tai patientin rooliin.

Vanhempien toiminnan aktiivisuus sekä siitä pääteltävissä oleva passiivin vanhempiviiteisyys rakentuu myös seuraavassa katkelmassa (13), jossa edelliseen esimerkkiin (12) verrattuna korostuu ekspressiivinen funktio: sinän kokemusmaailmaan lukeutuvien tapahtumien kuvailemisen lisäksi kirjoittaja arvottaa ilmiöitä.

13. – – **vanhempasi ovat aina ottaneet** tunteesi **vakavasti** ja se on **kullan arvoinen** asia. **Sinulle on annettu** tilaa ja lupa kohdata niitä **raastavaakin raivostuttavampia** kiukun tunteita. **Sinua on lohdutettu, sinua kohtaan ollaan oltu aidon empaattisia**, – – (T6/17)

Vanhempien vastaanottavaisuutta korostavassa ensimmäisessä virkkeessä kirjoittajan suhtautumisesta viestivät adverbi *aina*, jonka merkitys voi kirjaimellisen aikaviitteisyyden sijaan olla affektinen, ”sallittu liioittelu” (VISK § 1721), sekä ennen kaikkea vanhempien toimintaa arvottava suhteutusadjektiivi *kullan arvoinen* (VISK § 613). Toisessa virkkeessä sinä-persoonan muoto vaihtuu allatiivissa vastaanottajaksi (VISK § 1257), kun taas passiivimuotoisen verbin takana olevia toimijoita ovat kontekstista päätellen *vanhempasi*. Partitiivilauseke *raastavaakin raivostuttavampi* nostaa komparaation avulla esiin vertailukohtan, jota vasten *raivostuttavuuden* merkitys intensifioituu ’rikki repivää’ suuremmaksi (VISK § 636; KS s.v. *raivostuttava*). Kolmannessa virkkeessä verbien tarkoittaman, sinä-persoonan vastaanottaman ja kokeman toiminnan takana ovat niin ikään vanhemmat. Vanhempien *empaattista* suhtautumista kirjoittaja arvioi *aidoksi*, ’autenttiseksi, todelliseksi’ (KS s.v. *aito*). Aitouden mainit-

seminen viittaa implisiittisesti siihen, että myös epäaito suhtautumistapa on lapsen kanssa toimittaessa mahdollinen tai kenties vastaanottajan kohdallaan otaksuma.

Kuten esimerkeistä käy ilmi, kuvaillaan tapahtumia ja kokemuksia usein limittäin: toisten toimijoiden teko luo olosuhteita, joissa patientin on mahdollista kokea tai toisen agentin toimia. Jako kokemuksiin ja toimintaan on relevantti sekä tutkimuskysymyksenä että ilmiössä näkyvän variaation kannalta. Kuten kokemusten, myös tapahtumien kuvailemisen painottuminen nimittäin vaihtelee tekstikohtaisesti: toiset kirjoittajat keskittyvät enemmän henkilöiden tunteisiin ja ajatuksiin, toiset lapsuuden muihin olosuhteisiin, joista molemmissa toimijat voivat vaihdella. Näihin liittyvät myös kausaaliset suhteet (ks. luku 5.4), joissa eri asiointilat yhdistetään toisiinsa kielellisesti ilmipantuna syy-seuraussuhteena.

Niin kokemusten kuin tapahtumienkin kuvaileminen on pääsääntöisesti voimakkaan eläytyvää: niissä esiintyy runsaasti minä- ja sinä-persoonien sekä aikamuotojen vaihtelua, joiden avulla kirjoittaja sitouttaa tapahtuman tai prosessin tiettyyn aikaan ja tietyn persoonan kokemusten, tekojen tai tähän vaikuttaneiden tapahtumien piiriin. Myös indikatiivisuus on viite voimakkaasta eläytymisestä, sillä sen avulla tyypillisesti ilmaistaan episteemistä varmuutta asiointiloista (VISK § 1590). Samalla puhuja sitouttaa itsensä ja tietonsa väitteen totuustakuuseen (ks. Larjavaara 2007: 494–495). Kirjoittajat käyttävät kuvailemisen funktiossa vain harvoin verbien muita modaalaisia keinoja, sillä niiden merkitys on toisenlainen. Näistä perehdyn tulevissa luvuissa.

5.2 Persoonan ja elämän kuvaileminen

Kuten jo tutkielmani kysymyksenasettelusta (luku 1.3) käy ilmi, luovan kirjoittamisen näkökulmasta kaikki aineiston kielelliset ilmaukset voidaan nähdä kirjoittajan identiteetin ilmauksina (ks. Clark & Ivanič 1997: 134, 142–143). Esimerkiksi edellisessä alaluvussa käsittelemäni kokemusten ja tapahtumien kuvaileminen on identiteetin kirjoittamista, sillä niiden ideationaalinen sisältö ja muoto liittyvät kiinteästi kielellisiä valintoja tekevään, toimivaan ja kokevaan persoonaan. Kirjoittajan on kuitenkin mahdollista osoittaa, milloin hän erityisesti arvioi itsensä tai vastaanottajan eli lapsuuden minän persoonaa, luonnetta tai muita ominaisuuksia. Tällaisia puhetekoja tarkastelen eräänlaisina korosteisina kirjoittajan oman itsen representatioina (mts. 142–152). Tässä funktiossa assertiivisuuden rooli on edelleen keskeinen. Sen rinnalla ekspressiivisyyden merkitys kuitenkin kasvaa, kun arvottaminen edellisiin puhefunktioihin nähden lisääntyy.

Kun kokemusten ja tapahtumien kuvailemisessa on kyse prosessinomaisista toiminnoista tai olosuhteista (esim. – – *vanhempasi ovat aina ottaneet tunteesi vakavasti* T6/17), tässä käsittelemääni kategoriaan lasken ilmaukset, joissa katson kirjoittajan kuvaavan suhteellisen pysyviä persoonallisuuden piirteitä (erona edelliseen – – *olit onnellinen* P3/17). Joskus se tapahtuu yleisen tai ajallisesti tarkentumattoman toiminnan kuvauksen, toisissa tapauksissa leksikaalisesti persoonaan kohdistetun kuvauksen kautta. Huomionarvoista on, että tehtävänannossa (liite 1) tarjosin kirjoittajille mahdollisuuden kirjoittaa joko ”lapsuuden tiettyä hetkeä” tai ”pidempää ajanjaksoa tai yleisiä muistoja ajatellen”. Kaikkia tässä funktiossa esiintyviä lausumia voidaan kuitenkin testata eri aikamuodoissa kysymällä, millaista elämä on sekä miten sinua tai minua voisi kuvailla.

Kuten edellä mainitsin, esiintyy näissä puheakteissa suhteellisen usein ekspressiivisiä tai arvottavia aineksia. Se siis näyttää olevan tunnuksenomaista itsen ja oman elämän kuvaamisessa esiintyville deklaratiiivilauseille. Inhimillisten piirteiden kohdalla voidaan puhua yksilön arvottamisesta (*judgement*) tai elämän tapauksessa asia-arvottamisesta (*appreciation*) (Martin & White 2005: 52, 56), joskaan rajanveto näin lähekkäisten tai toisiinsa limittyvien ilmiöiden välillä ei aina ole helppoa. Tutkimuskysymysteni kannalta arvottamisen näkökulma on hedelmällinen, joten otan sen esiin evaluoivien aineiden yhteydessä.

Kirjoittajaan itseensä ja vastaanottajaan viittaavat väitelauseet voidaan tunnistaa samalla periaatteella kuin edellistenkin puhefunktioiden kohdalla: kirjoittaja osoittaa persoonapronominien, verbien päätteiden ja possessiivisuffiksien avulla, kenestä on kyse. Yksilöllisten piirteiden, erojen ja samankaltaisuuksien kuvaaminen voidaan hahmottaa eräänlaisena jatkumona, jonka eri päissä ovat vain lapsuuden minälle ja kirjoittajaminälle ominaiset piirteet. Näiden väliin sijoittuvat yhteisiksi nimetyt ominaisuudet.

Käsittelen ensimmäisenä puhetekoja, joissa kirjoittajat kuvaavat ensisijaisesti itseään ja elämäänsä, mutta joissa ilmenee myös vertailua suhteessa vastaanottajaan. Huomionarvoista on, että näissä katkelmissa kuvaus kiinnitetään ajalliseen kehykseen adverbien *nykyisin* ja *nykyään* (VISK § 649). Katson, että ajallisen kontekstin mainitseminen erottaa lausumat semanttisesti edellisestä funktiosta, jossa kirjoittajat kuvaavat esimerkiksi tunnetilaansa ilman tarkkaa ajallista kiinnekohtaa.

Katkelmassa (14) *nykyisin*–ennen-vertailutilanne on sikäli looginen tulkinta, että sitä edeltävässä tekstiaineksessa ilmenee negatiivista arvottamista lapsuutta tai siihen liittyviä muistoja kohtaan (esim. ***Pääosin huonot muistot palasivat mieleen, eli en ole onnistunut unohtamaan niitä, vain hautaamaan ne syvälle muiden masentavien ajatusteni seuraksi.*** P1/17). Näin ollen positiivisesti evaluoiva, adverbilla [*n*]nykyisin alkava virke asettuu vasta-

pooliksi lapsuuteen liittyville kuville, joskin kirjoittaja pitäytyy maltillisessa myönteisyydessä käyttäessään elämänsä laadun arvioimisessa intensiteettipartikkelin ja adjektiivin liittoa *ihan kohtuullinen* (VISK § 828; Martin & White 2005: 56):

14. **Nykyisin elämäni on ihan kohtuullisella tasolla, vaikka** tunteet hyppivätkin ympäriinsä. (P1/17)

[V]aiikka-konjunktiolause rakentaa virkkeen loppuun odotuksenvastaisuuden, jonka mukaisesti päälauseen asiaintila on todellinen *tunteiden hyppimisestä* huolimatta. Lause voidaan tulkita myös rajoituksen ilmaisevaksi kommentiksi, jonka merkitys on 'tosin...'. (VISK § 1140.)

Katkelmassa (15) yhdistyvät ihmisen ja asian evaluointien ohella kokijuus ja tekijyys. Aineistoteksti, joka on kokonaisuudessaan seuraavien kahden virkkeen mittainen ja siten aineiston lyhyin, rakentaa pituuteensa nähden varsin kokonaisvaltaisen kuvan kirjoittajan kokemuksesta:

15. Hyvä lapsuuden minä, olisipa **kaikki** niin **helppoa kuin silloin** ja **osaisimpa nauttia** asioista **kuin ennen**. **Nykyään kaikki** on **vaan yhtä työntekoa ja suorittamista**. (T2/17)

Universaalinen kvanttoripronomini *kaikki* viittaa koko ympäröivään todellisuuteen tai elämään (VISK § 740), sillä sen viittausalaa ei tarkenneta esimerkiksi substantiivin avulla. Vertailurakenteessa *kuin silloin* temporaalinen proadverbi viittaa deiktisesti (VISK § 1423) puhutellun lapsuuden minän kokemushetkeen, lapsuuteen. Rinnasteisessa lauseessa kirjoittaja ilmaisee konditionaalisen verbi-rakenteen *osaisimpa nauttia* avulla toistaiseksi toteutumattoman asiointilan (VISK § 1594), jossa arvottaa negatiivisesti omaa kyvykkyyttään tai edellytyksiään (ks. Martin & White 2005: 55; VISK § 1567). Näkyvimmin tämä arvottaminen toki vertautuu menneen elämän tilanteeseen siksi, että virkkeen jälkimmäinen *kuin*-rakenne saa valenssiinsa adverbien *ennen* (VISK § 635). Tilalauseen predikatiiviosan muodostaa rakenne *vaan yhtä työntekoa ja suorittamista*, jossa eksklusiivinen fokuspartikkeli *vaan* sekä partitiivimuotoinen numeraali *yhtä* toimivat affektisessä merkityksessä: niiden vaikutus lauseen ekspressiiviseen sisältöön on päivittely- tai huudahduksenomaisuus (VISK § 844, 1716). Itsessään neutraalin *työnteon* rinnalla affektisuutta rakentavat *suorittamisen* merkitykset 'tutkinnoista, velvollisuuksista tms.: täyttää vaatimus, selviytyä, läpäistä; rangaistuksesta: sovittaa, kärsiä' (KS s.v. *suorittaa*). Virkkeestä puuttuvat kirjoittajaan itseensä viittaavat persoonamuodot, mutta edeltävän virkkeen persoonakehys sekä puhehetkiviitteinen adverbien ja kvanttoripronominin yhdistelmä *nykyään kaikki* (VISK § 650, 740) antavat ymmärtää, että kirjoittaja viittaa lauseessa ensisijaisesti omaan, koko sosiaalisessa todellisuudessaan rakentuvaan kokemukseensa.

Myös esimerkissä (16) kirjoittaja rakentaa vertailutilanteen, joka ilmenee näkyvimmin morfologisesti komparatiivissa *laiskempi*:

16. **Pahoitteluni heti** alkuun, mutta **oma vahvuuteni ei ole kirjeet**, eikä **varsinkaan** niiden aloittaminen. **Yleensä** jos minulle annetaan tehtäväksi kirjoittaa kirje kopioin alun valmiilla kaavalla, tai **ainakin nykyään**. **Ikä on turruttanut toimeliaisuuteni**, enkä tiedä miksi. **Minusta on tullut laiska, tai ainakin laiskempi**, ja olisi mukava kuulla **sinulta** vähän millaista se **tuolloin** oli. (P5/17)

Toisen virkkeen aloittava adverbi [*y*]*leensä* viittaa siihen, että kirjeen kirjoittaminen tapahtui *valmiilla kaavalla* 'useimmiten, tavallisesti' (KS s.v. *yleensä*). Saman virkkeen *tai*-konjunktiolause muodostaa paradigmaattisen lisäyksen (VISK § 1056), jonka mukaan edellä lausuttu arvio koskee tilannetta vähintään kirjoitushetkellä: *ainakin nykyään*. Seuraavassa virkkeessä *ikä* on perfektin tempuksessa vaikuttava toimija, joka prosessinomaisesti *on turruttanut*, 'tehnyt tunnottomaksi, puuduttanut' (KS s.v. *turruttaa*), ja siten saanut kirjoittajassa aikaan lapsuuteen vertautuvan, sen jälkeen tapahtuneen muutoksen. Viimeisessä virkkeessä kirjoittajaan viittaavaa intransiivista tuloslausetta [*m*]*inusta on tullut laiska* tarkoittaa paradigmaattisena lisänä komparatiivi *tai ainakin laiskempi*.

Kuten näkyy, katkelmassa (16) rinnastuskonjunktion ja fokuspartikkelin yhdistelmä *tai ainakin* toistuu. Sen suhteellisen avoin merkitys 'vähintään tämä' (VISK § 839–840) voi olla viite kirjoittajan epävarmuudesta suhteessa ilmaisemaansa, mutta myös merkki kirjoitusprosessin herättämästä pohdiskelusta. Eksplisiittisesti kirjoittaja ilmaisee epätietoisuuttaan tapahtuneen syystä lauseessa *enkä tiedä miksi*. Katkelman alusta lukien näkökulma vaihtuu presensistä ja nykytilanteen kuvaamisesta perfektin osoittamaan, taustoittavaan merkitykseen, kunnes puhuja palaa kuvaamaan kirjoitushetken tuntemuksiaan lauseessa *olisi mukava kuulla*. Koska vastaanottajana on sinä, saa adverbi *tuolloin* merkityksen 'tuona aikana' (KS s.v. *tuolloin*) – 'sinun aikanasi'.

Lisäyksenä esimerkin (16) tulkintaan on mainittava, että virkkeessä [*P*]*ahoitteluni heti alkuun* – kirjoittaja pyytää anteeksi kirjoitustaitoaan, mutta ei suuntaa pahoitteluaan suoraan vastaanottajalle tai tekstin reaali maailman lukijalle, tutkijalle. Tekstilajin haastavuuteen viittaavan kommentin *oma vahvuuteni ei ole kirjeet* sekä kirjoittajan ilmaiseman epävarmuuden perusteella tutkijan läsnäolon "jännittäminen" ei vaikuta mahdolliselta tulkinnalta. Luovan kirjoittamisen kontekstissa pahoittelu voidaan tulkita myös osaksi kirjoittajan ja vastaanottajan välistä kooperatiivista toimintaa, vastaanottajaa kohtaan osoitettua kunnioitusta: entistä elämää edustava minä kuvataan implisiittisesti kirjoittajaminää kyvykkäämpänä, toimeliaampana tai ahkerampana.

Seuraavassa esimerkissä (17) puhe on luovasta työstä, jonka yhteydessä kirjoittajaminään liitetty *kriittisyys* näyttäytyy *mielikuvituksellisuuden* vähentymisenä. Ympäröivässä tekstissä kirjoittaja (T8/17) arvioi vastaanottajan luomuksia *paperille sutatuiksi töhertelyiksi*, jois-

ta *sukulaiset aina jaksoivat kehua*, minkä perusteella kirjoittaja voi tässä myös ilmaista huvittuneisuuttaan vastaanottajan kenties naiiveja piirteitä kohtaan. Tällöin kommenttipartikkeli *ehkä* (ks. VISK § 667) sekä virkkeenloppuiset kolme pistettä voisivat viestiä hienoisesta, tavallisesta ironiasta tai luoviin teoksiin ja niistä saatuihin, turhanlaisiin kehuihin liittyvästä myötähäpeän tunteesta:

17. Tosin **nykyisin** olen **paljon kriittisempi**, enkä **ehkä** keksi **yhtä mielikuvituksellisia** ideoita piirroksiini... (T8/17)

Edellä tarkastelemieni lausumien adverbit *nykyään* ja *nykyisin* ovat puhehetkiviitteisiä eli ilmaisevat ns. menemätöntä aikaa (ks. VISK § 650). Nähdäkseni yksin se, että kirjoittajat kiinnittävät kuvauksen leksikaalisesti nykyhetkeen, rakentaa vertailutilanteen nykyään–jonain muuna aikana: kun kyse on tästä hetkestä, lausumat toimisivat assertiivisina kokonaisuuksina varsin hyvin myös ilman puhehetkiviitteisiä ajan adverbeja. Aineiston teksteissä on oleellisesti läsnä kaksi eri aika-aspektia, ja niiden kielellinen erottelu toisistaan voi olla keskeistä selvyuden vuoksi. Kun kirjoittaja suuntaa puheensa omaan persoonaansa sitoutuvalla vastaanottajalle, on tarpeen korostaa, milloin kuvauksessa on kyse puhujan ja milloin vastaanottajan viittaushetkestä. Aineiston kontekstissa ”jokin muu kuin nykyhetki” onkin useimmiten mennyt, sillä kirjoittajista vain yksi (P4/17) viittaa eksplisiittisesti kirjoitushetkeä seuraavaan tulevaisuuteen ja tulevaisuuden minän mahdollisuuksiin. Vastaanottajan näkökulmastahan tulevaisuutta on koko vastaanottaja- ja kirjoittajaminän välinen ajallinen etäisyys, johon puolestaan viitataan *tulevaisuus*-substantiivin sekä *olla*- ja *tulla*-apuverbeistä tunnistettavien tempusrakenteiden (ks. VISK § 1546) avulla useissa teksteissä. Näistä lisää tuonnempana muiden puhefunktioiden yhteydessä.

Tarkastelen seuraavaksi lausumia, joiden avulla kirjoittaja kuvaa – näissäkin tapauksissa usein arvottaen ja deklaratiiivisen väitteen tapaan – lapsuutensa minää tai tämän elämää. Kuvaus tapahtuu kaikissa tapauksissa puhuttelunomaisesti (ks. s. 29) kuulijaviitteisen persoonadeiksiksen (ks. Larjavaara 2007: 42–43, 316–318), lähinnä yksikön toisen persoonapronominin, verbin persoonapäätteen ja omistusliitteiden avulla. Sen sijaan aikamuodot vaihtelevat preesensistä pluskvamperfektiin, vaikka kuvattun reaalinen viittaushetki onkin menneessä.

Katkelman (18) kirjoittaja käyttää vastaanottajan puhuttelussa preesenssiä, joka arkikeskustelun kontekstissa yhdistäisi kirjoittajan ja vastaanottajan samaan ajalliseen ulottuvuuteen: tällöin puhehetki, tapahtuma-aika ja viittaushetki olisivat yhtenäiset (VISK § 1527). Preesenssiä voidaan kuitenkin käyttää myös silloin, kun kuvattu tilanne on alkanut menneessä ja jatkuu mahdollisesti puhehetken jälkeenkin tai kun puhutaan esimerkiksi käsillä olevassa valo-

kuvassa esiintyvistä henkilöstä (VISK § 1528). Preesens esiintyy myös ns. dramaattisena aikamuotona, jossa puhuja tarkastelee mennyttä tilannetta silminnäkijän tavoin (VISK § 1529):

18. **Te olette** vain **todella erilaisia**. **Sinä olet herkempi**, ja **koet** asiat **syvemmin**, hän taas menee eikä meinaa. – – **Olet todella rakastettu** lapsi ja **hieno** sellainen. (T6/17)

Ensimmäisessä virkkeessä kirjoittaja vertaa *sinän* ominaisuuksia tämän ystävään. Komparaatiossa *sinä* saa ystävää suuremmassa määrin osakseen ominaisuutta *herkkä* 'vaikutuksille altis, herkkätunteinen, tunteikas; arka, helposti loukkaantuva' sekä kokemisen tapaa *syvä*, 'voimakas, sydämen pohjasta, sisimmästä tuleva, lämmin, sydämellinen, liikuttava' (KS s.v. *herkkä, syvä*). Toisessa virkkeessä myönteinen luonnehtivuus syntyy passiivin partisiippijohdoksesta *-ttU*, jonka merkitystä voimistaa katkelmassa toistuva intensiteettisana *todella* (Martin & White 2005: 51; 141–142, VISK § 666). Positiivinen merkitys rakentuu myös puhuteltuun *lapseen* viittaavassa lausekkeessa *hieno sellainen*.

Lapsuuden minää kuvailtaessa tempus voi olla myös imperfekti, joka seuraavien esimerkkien (19, 20) tavoin tavallisimmin viittaa puhehetken kannalta menneeseen asiointilaan (VISK § 1530). Imperfektien tarkoitteet ovat tulkittavissa ensikäden tietoudeksi (VISK § 1590), mikä asettaa virkkeiden assertiivisen ja mahdollisen ekspressiivisen sisällön kirjoittajan tietoisuuden kannalta keskeiseen rooliin: hän esittää tiedon varmana.

19. **Sait olla lapsena normaali lapsi, toisin kuin** nykyajan lapset. He eivät elä elämää niin kuin **sinä elit**. Sinuun lapsuutesi **oli parempi**. (T5/17)

20. **Mielestäni olit onnellinen**. (P3/17)

Esimerkkien modaaliset lähtökohdat ovat kuitenkin erilaiset. Katkelmassa (19) lausuttu arvio hahmottuu ulkoisten tekijöiden mahdollistamana, deonttisena lupana (VISK § 1554) [*s*]ait olla, joka varmuusasteensa vuoksi vertautuu voimakkaasti nykyaikaan ja nykyajan lapsiin, heidän olosuhteisiinsa ja mahdollisuuksiinsa. Esimerkin (20) adverbiaali *mielestäni* puolestaan kiteyttää, että lausuman totuustakuu pohjautuu kirjoittajan omiin näkemyksiin (ks. VISK § 1551).

Vastaanottajan elämää ja persoonaa kuvaavassa funktiossa esiintyy myös muita aikamuotoja. Esimerkin (21) ensimmäisessä virkkeessä kirjoittaja käyttää perfektin *on tuntunut* ohella adverbiaalia *aina*, jotka yhdessä luovat vaikutelman siitä, että kuvatus ilmion jälkivaikutukset todentuisivat vielä kirjoitushetkessä (VISK § 1535). Tämän jälkeen tempus kuitenkin vaihtuu pysyvästi imperfektiin. Kirjoittaja voikin ilmaista perfektimuodon avulla arveluaan tai päättelyään, jolle tavanomaiseen epävarmuuden asteeseen viittaavat myös katkelman

toisen ja viimeisen lauseen kommenttiadverbit *ehkä* ja *varmaan* (VISK § 667, 1496). Konnektiivi *[t]oisaalta* (VISK § 1104) kuvaa kirjoittajan näkemystä vastaanottajan *vitsien vääntämisen* ja *melko hiljaisen* olemuksen synnyttämästä kahtalaisesta luonteesta:

21. **Sinulla on aina tuntunut olevan hauskaa, ja väänsit outoja vitsejä** kaikesta **ehkä** vähän liiankin usein. Toisaalta **olit** myös **melko hiljainen**, kun **et halunnut herättää** turhaan **huomiota** vieraiden ihmisten seurassa. **Olit ihan normaali lapsi**, jolla **oli** mukava perhe ja muutamia hyviä leikkikavereita, ja **olit varmaan oikein tyytyväinenkin elämäsi**. (T8/17)

Perfektiiä käytetään myös kuvailtaessa ominaisuuksia (VISK § 1535) – nehen ovat temperamentti- ja luonteenpiirteinä ihmisessä suhteellisen pysyviä ja kantavat siten jossain määrin myös kirjoitushetkeen. Esimerkissä (22) modaalisuus täsmentyy kaikkina aikoina voimassaolevaksi, vahvaan totuustakuuseen pohjaavaksi kategoriseksi väitteeksi, jota tukevat faktiiviverbi *tiedän* ja adverbiaalinen *koskaan* (VISK § 1561, 649):

22. **Tiedän**, että **olet ollut ujo ja hiljainen**, mutta **et koskaan ole taipunut** muiden asettaman paineen alla. (T3/17)

Se, yltääkö perfektin viittausala implisiittisesti myös kirjoittajaan itseensä, ei katkelmasta selviä. Virkkeessä rakennetaan kuitenkin luonnetta yksikön toisen persoonan eikä esim. monikon ensimmäisen persoonan varaan. Lisäksi lausuman totuustakuuna toimiva *tiedän*-verbi tekee tietynlaista rajanvetoa minä- ja sinä-persoonien välille, joten *ujous* ja *hiljaisuus* kiinnittyvät ainakin muodon osalta vastaanottajaan. Jokseenkin poeettista sävyä lausuma saa adversatiivisesta *mutta*-konjunktiolauseesta (VISK § 1103), jossa adverbiaali *koskaan* (VISK § 1539) viittaa sanotun kauaskantoisuuteen tai nykyrelevanssiin. Ihmisviitteisenä verbi *taipua* 'myöntyä, mukautua, suostua, alistua' (KS s.v. *taipua*) on metaforinen, jopa kohtalokas.

Seuraavassa (23) kirjoittaja käyttää persoonaviittauksia edellä käsitellyistä poikkeavalla tavalla: hän asettaa itsensä vertailutilanteeseen, jossa näyttävät olevan läsnä hänen molemmat ajalliset hahmonsä. Viittaushetki on imperfektin perustulkinnan mukaisesti menneessä, mutta lapsuuden minään viittaava persoonapronominin ja adessiivin liitto *sun tavalla* saa aikaan vaikutelman, että vastaanottaja on kirjoittajasta erillinen, oman kognitionsa omaava ja siten elinvoimainen persoona:

23. **Silloin, kun mä olin lapsi ja ajattelin** enemmän **sun tavalla**, mä myös **leikin** paljon. **Leikin** kavereiden kanssa, mutta myös itsekseni. **Mä olin sillä tavalla luova**, että **pystyin keksimään** leikkejä ilman leluja tai kavereitakin. (T1/17)

Saman kirjoittajan pohdinta persoonien erillisyydestä tai samuudesta vahvistaa tulkintaa, jonka mukaisesti molemmat hahmot ovat ”olemassa” kirjoitushetkessä. Kirjoittaja näet aloittaa tekstinsä seuraavan katkelman (24) mukaisesti preesensissä ja viittaa itseensä ja vastaanotta-

jaan sekä yksikössä *sinulle ~ minulle* että monikon ensimmäisessä persoonassa *olemme~kin, meistä*:

24. Ensinnäkin kiitos **sinulle (vai pitäisikö sanoa minulle...)**, sillä **sinun** ansiosta **musta on kasvanut juuri tällainen kuin nyt olen**. Täytyy kyllä sanoa, että vaikka **olemmekin sama** ihminen, **olemme** täysin **erilaisia**. **Uskoisin kuitenkin**, että **meistä löytää** vielä saman ihmisen. (T1/17)

Viimeisen virkkeen päälauseessa konditionaalinen, evidentialista ajattelua tai tietämistä ilmaiseva *uskoisin* (VISK § 1551) liittyy konsessiiviseen konnektiiviin *kuitenkin* (VISK § 1142), jonka merkitys sivulauseen asiaintilaan nähden on jokseenkin 'edellä kirjoittamastani huolimatta ajattelen olevan mahdollista, että...' (ks. VISK § 1592). Sivulauseen nollapersoonainen *löytää* esittää arvellun samuuden kenen tahansa havaitsemana, vaikka verbin tarkoite voikin olla ensisijaisesti edeltävän *minä*-muodon mukainen (VISK § 1348).

Seuraavaksi siirryn puhetekoihin, joissa vertailu on edellisiä esimerkkejä näkyvämpää. Useat kirjoittajat asettavat itsensä ja vastaanottajan vertailusuhteeseen, jossa keskeisiä ovat eroavaisuudet. Esiin nostetut itsen ominaisuudet liittyvät tunne-elämään, avoimuuteen ja rohkeuteen, joissa kirjoitushetkessä näyttäytyy usein puutteita tai heikkouksia. Lapsuuteen liitettäviä, edellisille vastakkaisia piirteitä puolestaan arvotetaan positiivisesti. Seuraavan, pitkähkönä syystä esittelemäni katkelman (25) kirjoittaja rakentaa läpi koko tekstinsä vastakkainasetteluja, joissa esimerkiksi verbirakenteet *en osaa, kiellän itseäni ja olen tehnyt itsestäni väkisin selviytyjän* rakentavat kirjoitushetkessä eräänlaista negatiivista, pakotettua toimijuutta (esim. *kieltää* 'olla antamatta, sallimatta'; *väkisin* 'voimakeinoin, väkipakolla, väkivalloin; vastustuksesta huolimatta, vastoin tahtoa', KS s.v. *kieltää, väkisin*). Vertailutilanne osoitetaan eksplisiittisesti komparaation keinoin (VISK § 633):

25. **En halua vähätellä kokemuksiasi**, mutta ajattelen, että **elämäsi oli helpompaa ja onnellisempaa kuin minun**. – – Minun ongelmani ja vastoinkäymiseni kasaantuvat minuun. Ne jäävät tummaksi usvaksi sisälleni, **eikä sydämeni ole enää huoleton ja kevyt, niin kuin sinun**. – – **Sinä myös tunsit**. Tarkoitin siis sitä, että kun olit iloinen, surullinen tai suuttunut, näytit sen ja olit sitä tunnetta sataprosenttia. – – **Minä en osaa tuntea samalla tavalla enää. En osaa olla avoin. Kiellän itseäni tekemästä** niin. Miksikö minä niin tekisin? Niin, en tiedä itsekään. **Sinun vilpitön maailmasi** ei ehkä voikkaan sitä ymmärtää. Kadehdin myös **itsevarmuuttasi**. – – kun olit jossain hyvä, **uskoit itseesi** ja rakastit tehdä sitä. Minä **olen aina epävarma itsestäni, kaikessa. En osaa hyväksyä tai tunnustaa taitojani** itselleni. Enkä siksi enää rakasta tekemiäni asioita samalla tavalla kuin sinä. – – **Minä olen tehnyt itsestäni väkisin selviytyjän**. (T7/17)

Kirjoittaja kehuu mm. vastaanottajan *itsevarmuutta* (Martin & White 2005: 50–51) ja kertoo *kadehtivansa* tätä piirrettä, joten katkelma voi assertiivisuuden ja ekspressiivisyyden lisäksi toteuttaa kooperatiivista kunnioituksen tai toveruuden osoittamisen funktiota (ks. Larjavaara 2007: 500). Emotionaalisuuden rooli on kautta katkelman kuitenkin suuri, mistä esimerkiksi

käy virkkeen [*m*]inä olen **aina epävarma itsestäni, kaikessa** (Martin & White 2005: 50) kantama vastakkainen merkitys suhteessa vastaanottajan kehumiseen.

Lapsuuden aikaisiin, tavallisimmin ihailtuihin piirteisiin liitetään toisinaan negatiivisia-kin puolia. Nämä käyvät ilmi erityisesti tuonnempana käsittelemistäni ohjailevista puheakteista, joiden motiivimerkitykseksi voidaan tulkita elämää nähneen kirjoittajan tarve varoittaa vastaanottajaa tätä vaurioittavista tai muutoin haitallisista ominaisuuksista tai teoista. Muissa kuin ohjailevissa puheakteissa lapsuuden ja kirjoittajaminän välisiä eroja kuvataan vain harvoin siten, että arvottavat rakenteet voitaisiin tulkita nykyminän eduksi. Seuraavassa esimerkissä (25) kirjoittaja myöntää *oppineensa arvostamaan* lapsuudenaikaista minäänsä, mutta katkelman ekspressiiviseen sisältöön lukeutuu muutakin:

26. **Olen näin vanhempana ihailnut sinua, oppinut arvostamaan** tekojasi. **Olit** niin vahva, niin viisas, mutta **aivan liian sinisilmäinen**. En ymmärrä, miten **aina rohkeasti menit puhumaan** ihmisille, joita et tuntenut. **En enää uskalla** tehdä niin. Joskus ehkä, mutta todella harvoin. Sinä et välittänyt siitä, mitä muut sinusta ajattelivat. Olit rohkeasti oma itsesi tilanteessa kuin tilanteessa. (T5/17)

Vastaanottajan persoonaan liitetty, intensifioiden ilmaistu ominaisuus *aivan liian sinisilmäinen*, 'liian hyvä-, herkkäuskoinen, luottavainen, naiivi' (KS s.v. *sinisilmäinen*; VISK § 660, 615) sekä hiljattain ilmennyttä, kirjoittajan dynaamista kykenemättömyyttä ilmaiseva [*e*]n *enää uskalla* (VISK § 1518, 1567) antavat ymmärtää, että lapsuuden naiiviuteen ja herkkäuskaisuuteen voi liittyä myös riskejä. Sekä piirteiden arvon että niiden riskit kirjoittaja näyttää verbejä ja lauseenalkuista *näin vanhempana* -essiivin (ks. VISK § 1258) perusteella tiedostaneen vasta lapsuuden jälkeen.

Katkelma (27) luonnehtii vastaanottajaa adjektiivilla *hauras* 'heikko, viero' (KS s.v. *hauras*) ja partisiippirakenteella *helposti suuttuva*, joiden avulla kirjoittaja perustelee ensimmäisessä virkkeessä pohjustamaansa päätöstä puhutella vastaanottajaa toisena persoonana. Itseään kirjoittaja näet kuvailee *täysin jonakin muuna* kuin mainittujen ominaisuuksien mukaisena. Aiemmin tässä luvussa kuvaamaani tapaan kirjoittajaminä sitoo kokemuksen persoonastaan parhaillaan kuluvaan aikaan adverbilla [*n*]ykyään (VISK § 650):

27. **Ajattelin puhua sinusta** toisessa persoonassa, koska **en tiedä onko meissä paljoa samaa**. Nykyään **tunnen olevani** täysin joku muu kuin **se hauras ja helposti suuttuva** persoona **mitä joskus olin**. Ei, en tee tätä syytöksenä sinulle ja sinun valinnoillesi, sillä **minua muuttaneet tekijät** olivat **monesti pitkälti sinusta riippumattomia**. (T9/17)

Viimeisessä virkkeessä kirjoittaja tekee kooperatiivisen valinnan selittämällä, ettei tarkoitus ole arvostella sinä-persoona. Samalla hän ulkoistaa pääasiallisen vastuun persoonansa muuttumisesta toisaalle – kvanttoriadverbin *monesti* ja adverbijohdoksen *pitkälti* (VISK § 377, 741) mukaisesti ainakin useissa osatekijöissä tuossa muutoksessa.

Etenen seuraavaksi lausumiin, joissa esitetään näkemyksiä kirjoittajan ja vastaanottajan samankaltaisuudesta. Katkelman (28) kirjoittaja (P6/17) aloittaa tekstinsä seuraavasti: *Ei minulla ainakaan ole mitään sanottavaa lapsi-minälleni*. Hän kuitenkin jatkaa harrastustensa ja koulunkäyntinsä muuttumattomuuden kuvailemisesta tunne-elämään ja luonteenpiirteisiin, joista löytää sekä yhden eron että pysyvyyttä. Kirjoittajan valitsema tunneverbi *vituttaa*, 'harmittaa, keljuttaa, potuttaa' (KS s.v. *vituttaa*), on kantasanansa ansiosta sangen ilmausvoimainen (VISK § 1725), ja lausumassa näyttävätkin sekoittuvan assertiiviset ja ekspressiiviset funktiot:

28. **Nykyään ainoa radikaalimpi ero lapsi-minääni on, että nykyään vituttaa enemmän. Olen edelleen suorasanainen ja hiukan ujo** sosiaalisesti. (P6/17)

Ensimmäisen virkkeen pää- ja sivulauseessa ajan adverbi *[n]ykyään* toistuu ja sitoo vertailun näkökulman nykyhetkeen. Adverbi *edelleen* ilmaisee adjektiivien *suorasanainen* 'suorapuheinen' (KS s. v. *suorasanainen*) ja *ujo* tarkoitteiden ilmenneen jo menneessä, mutta *[o]len*-persoonamuodonkin mukaisesti myös kirjoitushetkessä (VISK § 1518).

Myös esimerkin (29) kirjoittaja analysoi, että hänen luonteensa on *kai* ajan kuluessa pysynyt ensisijaisesti samanlaisena. Seuraavissa virkkeissä *[k]ai*-partikkelin tapaisia modaalisen epävarmuuden aineksia ei ole, vaan kirjoittaja kuvailee itseään varmuutta ilmaisevin väittein:

29. – – **kai mä olen edelleenkin yhtä innostunut ja rämöpäinen. Mä innostun helposti** uusista asioista. **Rämöpäisyyttä** sen sijaan **saa nykyisin hakea** kauempaa, mutta sen saadessa musta otteen – **no** silloin **se on menoa**. (T1/17)

Se, että [r]ämöpäisyyttä – – saa nykyisin hakea kauempaa voitaneen tulkita maltillisuuden tai harkitsevaisuuden lisääntymiseksi, sillä kantasanana toimiva adjektiivi saa määritteitä 'uhkarohkea, huimapäinen, raisu' (KS s.v. *rämöpäinen*). Kirjoitushetkessä ilmentyäkseen *rämöpäisyys* voi vaatia esimerkiksi aiempaa vahvempia ärsykyksiä, yllyttämistä tai tarkempaa harkintaa, mutta kirjoittajan mukaan vie ilmetessään mukanaan. Siirtymä tähän uuteen näkökulmaan tapahtuu *no*-lausumapartikkelilla alkavassa, kiteytyneessä ilmauksessa, jossa *se* toimittaa muodollisen subjektin virkaa (VISK § 915, 1036). Toteamus ilmentää nähdäkseni kirjoittajan vastustelemattomuutta kuvaamissaan tilanteissa, mutta myös varmuutta representaationsa paikkansapitävyydestä.

Menneen ja nykyisen minän samanlaisuutta kuvataan kahdella tavalla: kirjoittaja joko kertoo lapsena omaamiensa piirteiden jollain tavalla näkyvän nykyisessä persoonallisuudessaan tai muotoilee metaforisen, jokseenkin poettisen merkityksen 'olet osa minua'. Kirjoittajaminässä ilmeneviä, lapsuudesta tai sen aikaisista kokemuksista juontuvia piirteitä ja ele-

menttejä ovat seuraavissa esimerkeissä ainakin (30) *epäluottamus ja huono itsetunto*, (31) *kunnianhimo ja temperamentti* sekä tarkemmin eksplikoimaton ajanjakso (32) *menneisyys*, jonka tarkoittamista kokemuksista kirjoittaja kertoo tekstinsä edetessä:

30. **Pelkää, ettei ketään kiinnosta asiiasi tai tunnut tavalla tai toisella olevan vaivaksi muille.** Tämä **piirre näkyy minussa vielä nykyäänkin.** Samoin se **epäluottamus ja huono itsetunto [näkyvät minussa vielä nykyäänkin]**, jonka toisten kommenteille vaikeneminen **iskosti** pysyvästi aivoihin. Kuten myös **oman itsen syyttäminen turhistakin asioista [näkyy minussa –].** (T9/17)
31. **Sä olet iso osa mun nykyistäkin kunnianhimoa ja temperamenttia.** (T1/17)
32. Olen ajatellut sinua joskus, poukkoilet mielessäni aina välillä, mutta nyt olen vasta **alkanut ymmärtämään todellisen merkityksen** elämässäni. Sen, **miten tärkeä osa olet ja tulet olemaan minua...** – – Aiemmin olen saattanut ajatella, että nyt kun olen siirtynyt elämässäni eteenpäin, et tulisi olemaan enää rinnallani. Totuus on kuitenkin se, että **näen sinut itsessäni joka päivä.** Näen miten **yhteinen menneisyytemme on vääjäämätön osa minua.** (T3/17)

Näissä esimerkeissä (30–32) modaalisuuden aste näkyy viestivän varmuutta: ominaisuuksiin liittyvät ja niiden pysyvyyttä kuvaavat verbit [ellipseineen] ovat indikatiivimuotoisia, kuten (30) [*p]elkää, näkyy, iskosti* sekä (31) *olet*, (32) *olet, tulet olemaan, on, näen*. Modaalista varmuutta sekä siihen liittyvää fokusta tai voimaa ilmentävät myös erilaiset adverbit ja adjektiivit, kuten (30) *pysyvästi*, (31) *iso* sekä (32) *todellinen, tärkeä, vääjäämätön* (ks. Martin & White 2005: 154).

Käsittelen tämän luvun lopuksi kysymyslauseen funktioita, sillä se liittyy analysoimiini katkelmiin. Analysoimassani esimerkissä (16) kirjoittaja pahoittelee konventionaalista tapaansa kirjeen aloittamisessa. Kyseinen teksti (P5/17) alkaa seuraavasti:

33. Hei,
mitä oikein kuuluu. Pahoitteluni heti alkuun, mutta oma vahvuuteni ei ole kirjeet, eikä varsinkaan niiden aloittaminen. (P5/17)

Kysymyslause päättyy kysymysmerkin sijaan pisteeseen, mutta kysymisfunktio on tunnistettavissa interrogatiivipronominista *mitä* (VISK § 1678). Kuulumiskysymys on puheessa melko tavanomainen kooperatiivinen, faattinen tervehdysrituaali. Aineistossa se esiintyy toisessa, tekstissä (T6/17) kahden virkkeen muodostamassa jaksossa:

34. Heippa!
(a) **Mitä sinulle kuuluu juuri nyt?** (b) **Oletko tänään leikkinyt** kavereidesi kanssa? Toivottavasti tiedät, että olet onnekas kun samassa kerrostalossa asuu kanssasi neljä niin hyvää tyyppiä. (T6/17)

Tästä kirjoittaja jatkaa puhuttelua esittämällä toiveen (ks. luku 5.8), johon sisältyy olosuhteiden kuvailemisena arvottavaa informaatiota lapsuuden leikkikavereista. Muodoltaan (33) ja (34a) ovat hakukysymyksiä ja (34b) on vaihtoehtokysymys (VISK § 1679), mutta niiden nk. aitous ei ole yksiselitteinen: puhuja tuskin hakee vastaanottajalta tietoa (ks. myös Halliday

1994: 68–69), vaan kyse on ennemminkin tervehdysrituaalista, jossa keskeinen on kooperatiivinen, yhteyden avaamisen ja ylläpitämisen funktio (VISK § 1678, 1199; Larjavaara 2007: 500–501).

Kysymysten interpersonaalista merkitystä on tarkasteltava niitä seuraavien rakenteiden ja todellisen vastaanottajan puuttumisen (vrt. aito kirje) kautta. Reaalimaailmasta käsin tarkasteltuna kysymykset (34a) ja (34b) eivät voi saada toisen puhujan tuottamia vastauksia eli jälkijäseniä, sillä ne tavanomaisesta kirje- saati puhekontekstista poiketen kuuluvat monologisiin (ks. VISK § 1706, 1199). Kysymisen (33) funktio voidaan tulkita sen saamasta jatkosta, jossa kirjoittaja pahoittelee kirjeensä alun konventionaalisuutta: kysymysrutiinilla on turvallista aloittaa. Kysymyksiin (34a) ja (34b) kirjoittaja vastaa itse selittämällä vallitsevia olosuhteita, ikään kuin sanoisi ’leikkimisestä on luontaista kysyä, sillä se on sinulle tyypillinen toiminto’. Kysymysten funktio voikin tervehtimisen lisäksi olla selittävän jälkijäsenen tilaaminen tai pohjustaminen: sen myötä kirjoittajan on mahdollista jatkaa vastaanottajan puhuttelua. Vaikka kysymykseen tavanomaisimmin tarjottavia vastauksia ei ole, voidaan kysymykset silti tulkita myös dialoginrakentimiksi: ne osoittavat puhujan suuntaavan puheensa vuorovaikutuksellisella tavalla kuulijalle (Leiber 2003: 126). On huomionarvoista, että laatimassani tehtävänannossa kirjoitan seuraavaa:

Niinpä voit yrittää kirjoittaa auki kahden minuutesi puolen välistä keskustelua: kertoa, kuvailla, **kysyä**, pohtia, selittää, **ihmetellä**, ymmärtää. Jos **esimerkiksi kysyt jotain lapsuutesi minältä, voit yrittää sanoittaa hänen kokemuksiaan pohtimalla vastausta kysymykseesi**.

Kysymistä, kuten muitakaan puhefunktioita, ei tule tarkastella ilman tehtävänannon kontekstia. Käsittelen kysymistä ja kysymyslausetta lisää tuonnempana, kun ne ilmenevät muiden puhefunktioiden yhteydessä (ks. myös luku 6).

5.3 Muisteleminen

Tässä luvussa käsittelen lausumia, joissa kirjoittaja eksplisiittisesti osoittaa, että kuvatus aiantilan totuusarvoa määrittää jollain tavalla muisti tai muistamisen ja unohtamisen prosessi. Muistaminen saa sen kaltaisia määritelmiä kuin ’jnkn mielessä, muistissa pitäminen, säilyttäminen; unohtamatta oleminen, jnkn muistissa säilyttämänsä t. välillä unohtamansa palauttaminen mieleensä’ (KS s.v. *muistaa*) ja unohtaminen puolestaan ’kadottaa jtk muististaan, mielestään’ (KS s.v. *unohtaa*). Kognitiivisina prosesseina näitä voisi siis analysoida osana kokemusten kuvailemista, mutta katson, että muistamisen leksikaalinen merkitseminen erottaa tämän funktion edellä käsittelemistäni puheteoista. Reaalimaailmasta katsoen muistaminen on

kunkin kirjoittajan yksilöllinen mielen toiminto, jonka varassa tehtävänannon tulkinta ja kaikki kirjoittaminen tapahtuvat, mutta jonka kirjoittaja seuraavissa puheteoissa merkitsee kielellisesti. En otakaan kantaa siihen, missä määrin muistelemisen ”objektiivisessa” mielessä eroaa puheakteista, joissa muistamista tai unohtamista ei mainita. Lingvistisessä analyysissä huomioni on ilmenevässä kielessä ja sen semantiikassa, joissa tämän funktion osalta keskeisiä ovat muistamis- tai unohtamisprosessin nimeäminen ja muistojen sisällöllinen kuvaileminen sekä näistä molempien arviointi – siis lähinnä assertiiviset ja ekspressiiviset merkitykset. Lausumat voivat kantaa myös kooperatiivista merkitystä, sillä joissakin tapauksissa muistelemisen näyttää rakentavan erityistä yhteyttä kirjoittajan ja lukijan välille: nostaahan kirjoittaja siten valikoiden esiin omia ja vastaanottajan kokemuksia.

Muistelevassa funktiossa kirjoittajat sekä tavoittelevat muistikuviaan että kertovat niistä (KS s.v. *muistella*). Muistelevat lausumat ovat muodoltaan useimmiten deklarattiivisia ja kuvaavat ensisijaisesti kirjoittajan kokemusmaailmaa. Puheakteja voidaan testata kysymällä, mitä kirjoittaja tai vastaanottaja muistaa tai unohtaa. Muistamisen ja sen arvioinnin ympärille rakentuvia kokonaisuuksia tarkasteltaessa voidaan huomata, että virkkeiden tempus-, persoonaj- ja modusvalinnoissa on eroja aiempien puhefunktioiden yhteydessä käsittelemiini esimerkkeihin nähden. Lisäksi niiden syntaktinen rakenne on usein kompleksisempi:

35. **Muistan oikein hyvin**, miten **halusit aina kehittyä** paremmaksi ja paremmaksi. **Muistan** kuinka **paneuduit** töihisi ja [muistan] miten **säteilit**, kun **sait** teoksesi valmiiksi. Ja **muistan** myös kuinka pontevasti **uhosit**, että **haluaisit meistä** tulevan oikeita taiteilijoita. (T3/17)
36. – – **muistan** vielä kun **leikit** ystäväiesi kanssa puistossa. **Erityisen hyvin muistan** Danielin jonka kanssa **leikit** ja **juttelit** paljon. (P2/17)

Molempien esimerkkien (35, 36) hallitsevissa lauseissa on finiittiverbinä yksikön ensimmäisen persoonan mukaan taivutettu *muistaa*. Minä-osallistujan muistamisprosessia kuvaava lause kehystää virkkeen jatkoa, jossa sivulauseet rakentuvat yksikön toisessa persoonassa taipuvien, indikatiivimuotoisten verbien varaan, kuten (35) *halusit kehittyä, paneuduit, säteilit, uhosit, haluaisit* ja (36) *leikit, juttelit*. Siten virkkeeseen rakentuu kaksi oman tietoisuutensa omaavaa roolia: muisteleva minä ja tämän tarkastelema, menneessä toiminut sinä. Kuten esimerkin (36) viimeisen virkkeen deiktiset verbit *muistan, leikit* ja *juttelit* valaisevat, on minän rooli tällaisissa rakenteissa muisteleva, ulkoa käsin havainnoiva ja verrattain passiivinen, kun taas muistojen sinä toimii menneessä aktiivisesti. Indikatiiviverbit ja muut modaaliset keinot, kuten adverbit (35) *oikein hyvin* ja (36) *erityisen hyvin*, ilmentävät muistelijan varmuutta kertomastaan sisällöstä: lausumat rakentavat kirjoittajan subjektiivisesti todellista kuvaa tapahtuneista. Muistamisen kohteena olevan henkilön nimeäminen (36) osoittaa, että viittaushetkessä

on sinän lisäksi mukana toinen aktiivinen osapuoli, joka arvonsa mukaan identifioidaan tarkasti.

Hieman toisenlaista modaalista varmuutta rakentuu esimerkissä (37), jossa partikkeli *kuitenkin* ja liitepartikkeli *-kin* ilmentävät odotuksenvastaisuutta (VISK § 843, 1635) suhteessa edeltävään virkkeeseen: kirjoittaja ei muista tiettyjä asioita, mutta monia muita kyllä. Samaa modaaliseen, varautuneeseen todennäköisyyteen viittaavat viimeisen virkkeen verbirakenne *voi olla*, joka ilmaisee muistin valikoivuuden mahdollisuutta (VISK § 1613), sekä vaikutelmaverbi *tuntuu* (VISK § 1578), jonka objektina konjunktiolause hymiöineen arvottaa lapsuutta positiivisesti (Martin & White 2005: 136; Vauras 2008: 218):

37. Olen kuullut sukulaisiltani myös monia muita kummallisia tarinoita sinusta, mutta itse **en niitä tapahtumia muista. Muistan kuitenkin montakin ihan arkista hetkeä**, esimerkiksi kun **leikkitte** leikkipuistossa veljien kanssa, joita **sinä pidit** silloin erityisen mukavina. Voi tietysti olla, että **muistan vain parhaat osat** lapsuudesta, mutta **minusta tuntuu**, että **se oli oikein hyvä**. ☺ (T8/17)

Suhteessa edellisiin (35–37) katkelman (38) virkerajat ovat poikkeavia: menneeseen sijoittuva kuvaus muodostaa itsenäisiä lauseita. Muistamisprosessi on verbin sijaan merkitty minä-persoonan possessiivisuffiksien saavalla subjektiivilla *muistoni*:

38. **Varhaisin muistoni sinusta minulla** sijoittuu Munkkiniemeen, toiseen **kotiisi. Pieni, mutta mieleenpainuva, asia jäi muistoihin pitkäksi aikaa. Olit nukahtanut** autoon kauppareissulla. Äiti **oli jättänyt sinut** autoon jatkamaan unia, kunnes **heräsit, itkit**. Auto **oli** ikkunan vieressä, joten äiti **kuuli**, milloin **heräsit** – hätää ei siis ollut. **Ei ollut ainoa kerta**, kun **kävi** näin **unikeolle**. (P3/17)

Muistoihin kuuluu sinän lisäksi toinen henkilö, *äiti*, johon viittaavat verbit taipuvat tietenkin yksikön kolmannessa persoonassa. Muistoja kuvaillaan tässäkin indikatiivimuotoisilla verbeillä, joiden tempus vaihtelee sen mukaan, onko puheena oleva ilmiö viittaushetkeä aikaisempi, kuten pluskvamperfekti *oli jättänyt*, vai ajoittuuko se viittaushetkeen, kuten imperfekti *heräsit* (VISK § 1541).

Persoonamuodot siis toimivat muistelemisen funktiossa usein siten, että minä muistelee sitä, mitä sinä menneessä tekee tai kokee. Seuraavassa esimerkissä (39) kirjoittaja aloittaa sijoittamalla menneen tapahtumat edellisistä poiketen omaan kokemuspäättelynsä, mikä näkyy verbien ja *E*-infinitiivien yksikön ensimmäisen persoonan päätteissä. Seuraavassa virkkeessä näkökulma siirtyy suoraan yksikön toiseen persoonaan:

39. **Muistan** sen, kun **kysyessäni** vanhemmilta apua tai **kertoessani**, kuinka veli hakkasi **minua, sain** vastaukseksi vain, ettei saa häiritä tai ihan sama. **Pelkää**, ettei ketään kiinnostaa **asiasi tai tuntuu** tavalla tai toisella olevan vaivaksi muille. (T9/17)

Näkökulman vaihtuessa myös kokemusten aikapaikkainen asemointi vaihtuu: kirjoittaja tulkitsee ensin omia muistojaan imperfektissä ja sitten sinän kokemusta presensissä, joten ko-

konaisuus on kiinteäksi virkepariksi melko moniääninen. Toisen virkkeen funktio voitaisiin tulkita yhtä lailla kokemuksen kuvailemiseksi (ks. luku 5,1), sillä sen hallitsevan lauseen verbi *pelkää*t lukeutuu statiivisiin tunneverbeihin (VISK § 466).

Eläytyvän kuvailemisen lisäksi muistamisprosesseihin liittyy usein prosessin itsensä arvioiminen. Se voidaan hahmottaa jatkumona, jonka toisessa päässä ovat sen kaltaiset ilmaukset kuin *muistan oikein hyvin* (T3/17) ja toisessa sellaiset kuin *[o]len onnistunut unohtamaan ylivoimaisesti suurimman osan* (P1/17). Seuraavien katkelmien kirjoittajat ilmaisevat, että jotakin on unohtunut. Esimerkissä (40) huomioni kiinnittyy eri sanaluokissa esiintyviin persooniin:

40. Mielenkiintoista on se, **etten mä muista sun aikana kirjoitelleeni** erityisemmin. Tai ehkä **mä kirjoittelinkin**, mutta ainakin täysin toisella tapaa. (T1/17)

Kirjoittaja esittää muistamisen kohteena olevan menneen ajan *sun aikana*, jolla hän viittaa lapsuuteensa, ”menneisyyden minänsä” eli tekstin vastaanottajan aikaan. Viittausala käy ilmi myös virkkeen menneen aikamuodon referatiivirakenteesta *etten mä muista – kirjoitelleeni* ja verbistä *kirjoittelinkin*. *Mä-* ja *sä-*pronomineja sekä niiden mukaan taipuvia leksemejä – joskin *aikana* puhekielenomaisesti esiintyy possessiivisuffiksittomana – käytetään tässä esimerkissä toisin kuin edellisissä: kirjoittaja kertoo omasta toiminnastaan ja käyttää toista persoonaa ajallisena kehyksenä tarkoittamansa ajankohdan osoittamiseen. Sinällä ei tässä ole toimijan roolia. Asennettaan muistikuvien puuttumista kohtaan kirjoittaja kuvaa adjektiivilla *mielenkiintoinen*, ’mielenkiintoa, kiinnostusta herättävä, kiinnostava, kiintoisa, kiehtova’ (KS s.v. *mielenkiintoinen*).

Persoonien vaihtelua näkyy myös toisessa unohtamista kuvaavista esimerkeistä (41), jossa ensimmäinen ja viimeinen virke ovat minä-persoonaisia ja näiden välisen virkkeen *tuntuu*-verbi ja *ei vain muista* -konstruktio nollapersoonaisia. Ympäröivät virkkeet toki selventävät, että kirjoittaja tarkoittaa nimenomaan itseään, mutta koska hän näyttää pyrkivän selittämään pyyntöään, on nollapersoonaisuuteen syytä kiinnittää huomiota:

41. **Haluaisin saada** tietoa **sinulta** asioista, jotka ovat **suurinpiirtein unohtuneet**. **Tuntuu** vain jotenkin oudolta, että yhdeksänvuotiaan elämässä on keskellä **aukkoja**, joita **ei vain muista**. Ihan kuin niitä ei olisi olemassakaan. Esimerkiksi **haluaisin kuulla sinulta** mitä **tein mummini** kuoltua. (P5/17)

Kirjoittajan valinta saattaa selittyä ympäröivillä minä-muotoisilla virkkeillä, joiden semanttinen motiivimerkitys lienee pyytäminen: kirjoittaja tarvitsee vastaanottajalta tietoa eikä voi tilanteessa aktiivisesti vaikuttaa muistamiseensa. Tässä mielessä muistamattomuutta kuvaavat ilmaukset voidaan nähdä interrogatiivisina, sillä kysymysten tapaan ne hakevat täydennystä kirjoittajalta puuttuviin tietoihin. Silloin nollapersoonaisuus voi toimia eräänlaisena myötä-

tunnon herättelyn keinona, jonka avulla kirjoittaja pyrkii saamaan ymmärryksen ohella vastauksia (VISK § 1348). Toisaalta myös kirjoittaja- ja vastaanottajapersoonien koettu ”samuus” voi tuottaa kirjoitettujen persoonien avoimuutta, nollapersoonaa. Silloin kirjoittajan ei näet tarvitse itselleen epäselvissä tilanteissa päättää, nimeäkö siinä minän, sinän vai molemmat.

Persoonavaihtelun kannalta edeltävän (41) kaltainen tilanne näkyy esimerkissä (42), jossa nollapersoonainen viittaus *on hankala päästä käsiksi* sijoittuu yksikön ensimmäisen persoonan muotoisten lauseiden yhteyteen. Lisäksi katkelmassa on useita possessiivisuffiksittomia sanoja: *päässä, kirjoittaessa, ajatukset, mieleen*. Yleistävän nollapersoonaisen esitystavan sijaan kyse lienee puhekielisyydestä, sillä puhetilanteen toimija on yksiselitteisesti kirjoittaja itse. Myös possessiivisuffiksilliset substantiivit *lapsuudestani* ja *ajatusteni* sekä yleiskielistä esitystapaa hakeva rakenne *harrastamat harrastukseni* viittaavat siihen, ettei kirjoittaja käytä suffiksittomia muotoja systemaattisesti:

42. Aihe herättää vahvat puolustusmekanismit **päässä**, joten asiaan **on hankala päästä käsiksi**. Tätä **kirjoittaessa ajatukset** vain lähtevät vaeltelemaan ympäriinsä ja aihe jää pimentoon. **Lapsuudestani en juurikaan muista** mitään, koska **olen onnistunut unohtamaan** ylivoimaisesti suurimman osan tapahtuneista asioista. Pääosin **huonot muistot palasivat mieleen**, eli **en ole onnistunut unohtamaan** niitä, vain **hautaamaan** ne syvälle muiden masentavien **ajatusteni** seuraksi. Lapsena **harrastamat harrastukseni muistuvat pääosin hyvänä mieleen**. (P1/17)

Puhuessaan muistamattomuudestaan kirjoittaja joka tapauksessa on persoonassaan aktiivinen toimija: hän käyttää ristiriitaisuudessaan affektisesti väritynyttä rakennetta *olen onnistunut unohtamaan*. Siinä negatiivisesti sävytyvä *unohtaminen* – yrittäähän kirjoittaja edellä muistella tapahtumia siihen pystymättä – liittyy *onnistua*-verbiin, joka taas on yleisesti tulkittavissa positiiviseksi (ks. Martin & White 2005: 53). Rakenteessa *huonot muistot palasivat mieleen* possessiivisuffiksittomuus toistuu, kun taas virkkeen viimeiset lauseet ovat jälleen minäpersoonaisia ja affektisesti sävytyneitä. Tulkitsen, että jokseenkin negatiivisesti arvottuvat sekä kirjoittaja itse että hänen muistelemansa ilmiöt. Vaikutelma syntyy *unohtamisessa onnistumisen* ironisuudesta, sen osittaisesta epäonnistumisesta sekä eittämättä negatiivisista *huonoista muistoista* sekä niiden *hautaamisesta syvälle muiden masentavien ajatusten seuraksi*. Persoonia häivyttävä esitystapa voisi tyyliä ohella juontua negatiiviseen arvottamiseen tai haluttomuuteen kirjoittaa omaan persoonaan sitoutuvaa, hyvin henkilökohtaista tekstiä. Kirjoittajahan kuitenkin myöntää muistavansa jotain, mutta ei kerro näistä muistoistaan katkelman lopussa mainittuja, positiivisesti arvottamiaan lapsuuden harrastuksia enempää. Jotain muistamisprosessissa negatiivisesti sävytyvää jää siis kielentämättä.

Aineistossa esiintyy kaksi tapausta (43, 44), joissa muistamisprosessiin liitetty persoona on kirjoittajan sijaan vastaanottaja:

43. **Muistatko** esimerkiksi ne kerrat, kun **liityit** isän seuraan katsomaan jotain historiallisia dokumentteja? **Entä** [muistatko] ne kerrat, kun **ihmettelit** näkemiäsi ilmiöitä, **joista seurasi** kiivaita ja mielenkiintoisia keskusteluja luonnon ihmeistä? (T3/17)
44. **Muistatko**, kun joskus ala-asteella **ajattelit**, että aikuisuuteen on vielä ikuisuus? (T10/18)

Molemmat lausumat ovat muodoltaan interrogatiivisia, finiittiverbiin kiinnittyvästä *-ko*-liitteestä tunnistettava vaihtoehtokysymyksiä (VISK § 1689). Virkkeiden päälauseet, joissa muistaminen nimetään, suuntaavat kooperatiivisesti puhuteltavaan, ja varsinainen assertiivinen sisältö esitetään sivulauseissa. Kysyvät [*m*]uistatko-verbit ovat preesensmuotoisia, mikä luo vaikutelman siitä, että puhuja todella puhuttelee tilanteessa läsnäolevaa henkilöä. Imperfektimuotoiset verbit (43) *liityit*, *ihmettelit* sekä (44) *ajattelit* taas ilmaisevat menneessä tapahtuneita asioita, joihin liittyy indikatiivimuodoista syntyvä modaalinen varmuus. Konteksteissaan interrogatiiveilta näyttävien virkkeiden funktio ei kuitenkaan liene puhtaasti kysyä vastaanottajalta jotakin, vaan niissä korostuu puhujan rooli tietyn assertiivisen muistirepresentaa-tion esittäjänä (ks. s. 58–59). Vaihtoehtokysymysten minimivastaushan olisi näissä tapauksessa esim. muotoa *kyllä ~ en ~ joo ~ ehkä* (VISK § 1680).

Muistelemineen on tehtävänannon huomioiden kiinnostava aineiston ilmiö, jonka kirjoittajat nostavat kielen muodon avulla esiin. Tämänkin puhefunktion pariin palaan luvussa 6.

5.4 Selittäminen

Käsittelen seuraavaksi aineistossa verrattain yleistä puhefunktiota, jota kutsun selittämiseksi. Sen merkitystä voidaan kuvata määritelmän ’tehdä jk asia selv(emm)äksi t. ymmärrettävä(mm)äksi esittämällä sitä valaisevia tietoja, sen syitä, perusteita tms.; tehdä selkoa, valaista, antaa selitys’ (KS s.v. *selittää*). Selittämisen funktio ilmenee eräänlaisena metafunktiona monenlaisissa puheteoissa, kuten perusteluna erilaisten väitteiden (luvut 5.1–5.3) tai ohjeiden (luku 5.5) yhteydessä. Sen tarkasteleminen on nähdäkseni olennaista jo ilmiön tiheän frekvenssin vuoksi, sillä toistuvuus kertonee funktion keskeisyydestä tämän kaltaisissa teksteissä. Asioiden välisten subjektiivisten syy-yhteyksien konstruointi voidaan nähdä yhtenä omasta elämästä kirjoittamisen keskeisistä eduista: kirjoittaminen mahdollistaa ilmiöiden ja kokemusten jäsentelyn ja prosessoinnin uusista näkökulmista, mikä voi tukea mielen eheyttä ja auttaa yksilöä näkemään itsensä aktiivisena toimijana omassa elämässään (ks. Lindquist 2009:

80–81). Esterlingin ym. (1999) mukaan terapeuttisilta vaikutuksiltaan tehokkainta on sellaisen kertomusten kirjoittaminen, joissa prosessoidaan sekä tunteita että syysuhteita.

Ennen ilmiön tarkempaa käsittelyä havainnollistan sitä aineistoesimerkin avulla. Katkelman (45) kirjoittaja kuvailee ja arvioi eksplisiittisesti lapsuutensa olosuhteita, joissa keskeiseen tekijän rooliin nousevat lapsuuden minän veljet:

45. **Sinulla** ei **juuri** ollut surunaiheita. Veljet **toki tuottivat** surua – mutta myös iloa. **Eihän** leikkisi olisi olleet yhtä kivoja **ilman** veljiä. (P3/17)

Implisiittiseksi merkitykseksi kokonaisuudesta voidaan kuitenkin tulkita sinä-persoonan kokemus, olosuhteista juontuva tunteiden kirjo, sillä *tuottaa*-verbi sisältää syy-seuraussuhteen merkityksen 'aiheuttaa, tuoda mukanaan' (KS s.v. *tuottaa*) (kausatiivisista verbeistä ks. Ranta 2011). Verbin vaikutusala on kokevan persoonan puuttuessa avoin, jolloin myös samastuminen ympäröivissä lauseissa puhutellun sinän rooliin mahdollistuu. Toinen kausaalinen, perusteleva merkitysyhteys rakentuu viimeisen virkkeen kielteisessä verbirakenteessa veljien ja hauskojen leikkien välillä liitepartikkelin *-hAn* ja puutetta ilmaisevan *ilman*-adposition avulla (VISK § 1131, 689). Esimerkin verbit ovat indikatiivisia ja esittävät siten asiointilan totena – joskin kieltolauseen osana *juuri* pehmentää tulkintaa siten, että surunaiheita on voinut olla, muttei merkittävästi (VISK § 1722). Partikkeli *toki* sisältää viitteen vahvimasta mahdollisesta varmuusasteesta (VISK § 1608). Lausumassa on rohkaiseva sävy, jollaisiksi surunaiheiden kääntöpuolen eli *ilon* nimeäminen ja sitä seuraavassa virkkeessä näkyvä perustelu voidaan tulkita.

Kuten esimerkistä (45) käy ilmi, on suomen kielessä useita tapoja ilmaista syy-seuraussuhteita, kausaalisuutta. Kahden lauseen välille rakentuu kausaalinen suhde silloin, kun toisen asiointila esitetään toiselle syynä tai perusteluna. Tällaisen suhteen ilmaisemiseen voidaan käyttää erilaisia kausaalisen suhteen merkitsimiä, kuten konjunktioita ja adpositioita. Lisäksi syy-seuraussuhde kiteytyy semanttisena ominaisuutena tiettyihin verbeihin: suppean määritelmän mukaan kausatiivisia ovat kausatiivijohtimelliset ja laajan määritelmän mukaan kaikki ”kohteessaan muutoksen aiheuttavat” verbit. (VISK § 1128, 463.) Kausaalisuutta ovat kielitieteessä lähestyneet esim. Talmy (1976) ja tunneverbien osalta Siirainen (2001) sekä tuoreissa graduissaan Ranta (2011) ja Tuuri (2014). Omassa analyysissäni lähestyn kausaalisuutta tutkielman luonteelle ominaisesti semanttisena ominaisuutena, joka voi syntyä millä tahansa edellä mainituista keinoista. Selittämisen funktiossa toimivia lausumia voidaan testata kysymällä, miksi tai minkä seurauksena jotakin tapahtui. Keskeisiä ovat assertiiviset merkitykset, joiden lisäksi jotkut kirjoittajat ilmaisevat ekspressiivisesti näihin liittyviä asenteitaan

tai tunteitaan. Kooperatiivisuus näkyy näissä puheakteissa lähinnä puhujan sananvalintojen välittämänä yhteistoiminnallisuuden sävynä, eikä selittämisen ensisijainen tarkoitus ei olekaan vaikuttaa vastaanottajaan. Näiden tekstien yhteydessä on kuitenkin syytä pohtia, millaisia taustaoletuksia selittäminen asettaa esim. kirjoittajan ja vastaanottajan ”tuttuudelle”, jota voidaan pitää osana kooperatiivisuuden luonnetta (ks. Larjavaara 2007: 500–501).

Ilmiöiden välisten yhteyksien selittäminen voidaan paikantaa kielellisesti menneeseen lapsuuteen, nykyhetkeen tai näiden välille. Aina tempusten tai persoonamuotojen käyttö ei yksioikoisesti paljasta, keneen kirjoittaja viittaa. Edellisen esimerkin (45) kirjoittaja jatkaa seuraavassa (46) selittäen lapsuutensa sosiaalisten suhteiden vaikutuksia persoonaansa. Kirjoittaja puhuttelee *sinua*, joka elatiivimuotoisena kokee *kavereiden* ja *veljien* vaikutuksen *teh-dä*-verbin merkityksessä ’muuttaa toisenlaiseksi’ (KS s.v. *tehdä*, VISK § 481):

46. Kaverit ja veljet **tekivät sinusta** sosiaalisen ja ulospäin suuntautuneen persoonan. (P3/17)

Kausatiivinen prosessi näyttää päättyneeltä, sillä muutoksen tulos ilmaistaan verbille ominaisesti genetiivimuotoisena. Kun tekstiyhteydestä tiedetään, että *sinällä* tarkoitetaan reaali maailmassa kirjoittajaminää, voi kausaliiteetin representatiivinen viittausala kuitenkin yltyä kirjoitushetkeen.

Seuraavassa (47) persoonaviittauksilla näyttää olevan perustellusti yksi tulkintavaihtoehto, ja myös puhetilanteessa rakentuvien kokemusten erillisyyden ja yhteys ovat näkyvissä:

47. **Olit** myös aika taiteellinen, tai ainakin **pidit** taiteilusta, vaikkeivät ne paperille **suttaamasi** kuvat kovin kauniita olleetkaan. Joka tapauksessa sukulaiset aina jaksoivat **sinua** niistä kehua, **minkä takia taisit innostua** piirtämisestä enemmänkin. Eikä **töhertelysi** ihan turhaa ollut, **sillä** kyllä **minä** siitä **vieläkin** pidän. (T8/17)

Katkelman kausaalisia kiteytymiä ovat adpositiorakenne *minkä takia* ja konjunktio *sillä* (VISK § 1131, 1129). Näiden avulla kirjoittaja selittää lapsuudenaikaisen piirtämisen ainakin osin seuranneen sukulaisten kehumisesta ja *vieläkin* ilmenevän piirtämisestä *pitämisen* puolestaan lapsuuden aikaisesta *töhertelystä*. Tempus- ja persoonaviittaukset tarkentuvat menneeseen ja nykyhetkeen viimeistään viimeisessä virkkeessä *vieläkin*-adverbiaalin kohdalla, jonka ympärillä *minä*-persoonaa erotetaan kokijana *sinä*-persoonasta. Katkelmassa rakentuu siis kausaalinen ketju, jossa ensimmäinen kielellisesti osoitettavissa oleva liikkeellepanija ovat sukulaiset, tarkemmin heidän piirroksista antamansa kehu lapsuudessa, ja lopullinen kokija kirjoitushetkinen minä. Kokonaisuutena katkelma antaa ymmärtää, ettei vastaanottaja välttämättä ollut piirtäjänä niinkään lahjakas kuin innokas (esim. *tai ainakin pidit taiteilusta, töhertelysi*). Sukulaisten kehumisen puolestaan on voinut olla asiaan kuuluvaa lapsen kannustamista (*jaksoivat kehua*). Verbirakenteella *taisit innostua* kirjoittaja ilmaisee episteemistä

päätelmäänsä (VISK § 1556), jollaiseen viittaa myös arviota vastaanottajan *taiteellisuudesta* tarkentava partikkeli *ainakin pidit* (VISK § 848).

Tämän kaltaista lapsuudesta kirjoitushetkeen juontuvaa kausatiivisuutta voidaan tulkita myös seuraavista esimerkeistä (48, 49). Kirjoittajat yhdistävät lapsuudenaikaisen kokemuksen, katkelman (48) tapauksessa leikkimisen poikien kanssa ja esimerkissä (49) uusiin ilmiöihin liittyvän innostuksen, kirjoitushetkiseen asiointilaan. (48) Poikien kanssa leikkimisestä on seurannut, että kirjoittajan *paras kaveri on poika* ja hän *tulee toimeen kaikkien kanssa*. (49) Oppimisen ja ymmärtämisen halusta puolestaan juontuu esim. se, että *innostus on jatkunut ja antanut voimaa*. Kausatiivisen suhteen merkitsimet ja syy-yhteyksiä osoittavat verbit (ks. VISK § 1128) olen lihavoitu:

48. Koen olevani rikkaampi sinun **ansioitasi, sillä kun** muut tytöt eivät halunneet olla kavereita poikien kanssa, sinä vietit tiistai-illat palokuntaharjoituksissa kahdentoista pojan kanssa ja kotona leikit lähes mieluummin veljen kuin siskosi seurassa. **Ilman sitä tuskin** olisi nykyään niin, että paras kaverini on poika ja tulen toimeen kaikkien kanssa sukupuolesta, arvoista, synnyinmaasta ja ulkonäöstä huolimatta, **jos** he vain käyttäytyvät suvaitsevaisesti minua kohtaan. (T9/17)
49. Muistatko esimerkiksi ne kerrat, kun liityit isän seuraan katsomaan jotain historiallisia dokumentteja? Entä [muistatko] ne kerrat, kun ihmettelit näkemiäsi ilmiöitä, **joista seurasi** kiivaita ja mielenkiintoisia keskusteluja luonnon ihmeistä? **Huomaan**, että **tämä innostus on jatkunut** läpi koulutaipaleeni ja **antanut voimaa, jonka avulla** olen selättänyt luonnontieteellisen aineen toisensa jälkeen. – – Nyt kun ajattelen, nuoruutesi valtava into oppia (ja halu ymmärtää) **on säilynyt** minussa ja nyt se on mitaamattoman arvokas työkalu, jota käytän joka päivä. (T3/17)

Toisiinsa verrattuna edellisissä rakentuu eriasteista episteemistä varmuutta. Esimerkin (48) rakenteessa [*i*]lman *sitä tuskin olisi* abessiivi *ilman* ja kieltopartikkeli *tuskin* ilmaisevat, että sitä seuraavien rinnasteisten sivulauseiden esittämä asiantila ei erittäin suurella todennäköisyydellä olisi toteutunut ilman kuvattuja olosuhteita (VISK § 1628, 1614). Lisäksi *jos*-konjunktiolauseen mukaisesti (VISK § 1136) kirjoittajan suvaitsevainen käytös toteutuu sillä varauksella, että muutkin ovat häntä kohtaan suvaitsevaisia. Esimerkki (49) puolestaan ei sisällä episteemistä (epä)varmuutta osoittavia aineksia, vaan sen voi tulkita kirjoittajan havainnosta nousevaksi tiedoksi: [*h*]uomaan, *että* – –. Interrogatiivimuotoisten lauseiden (49) [*m*]uistatko – –, *entä* [*m*]uistatko – – merkityssisältö on erityinen kausaalisen suhteen rakentamisessa: se kertoo, millaiseen kokemukseen demonstratiivinen substantiivilauseke *tämä into* viittaa (VISK § 720). Tässä kysymysmuotoisten lauseiden funktio ei olekaan kysyminen, vaan retorinen väitteen esittäminen, sillä tiedon antaa kysyjä itse (ks. s. 58–59; VISK § 1678, 1705).

Edellisen kaltainen kysymisen ja selittämisen välinen funktio näkyy seuraavassa katkelmassa (50), jossa kirjoittaja puhuttelee itseään vaihtoehtokysymysten avulla. Aineistossa

ilmiö on ainutlaatuinen. Kausaalisuutta merkitsee näkyvästi adpositio *ansiosta*, joka arvottaa määritteenään olevien pronominiin ja substantiivien tarkoitteita positiivisesti (VISK § 1131):

50. **Olenko päässyt** miten **viettää** vapaa-aikaa ja onko minulla ollut kavereita? **Onneksi olen päässyt harrastaa** jalkapalloa jo yli 10 vuotta, ja heti alusta lähtien **olen nauttinut** siitä ja **tärkeintä** sen lisäksi **on** että **olen saanut kavereita paljon sen ansiosta**. Myös **olen pysynyt suht hyvässä kunnossa futiksen ansiosta**, ja vuosien kertyessä **olen ruvennut kehittymään** ja **noussut avauskokoonpanoonkin joukkueessa**. Tämän lisäksi **olen päässyt** kodin lähellä **pelaa katusählyä yms** kavereiden kanssa, **minkä ansiosta olen varsin hyvä myös sählyssä**, mutta **sosiaalisesti olen kehittynyt sen ja jalkapallon ansiosta**. (P7/18)

Katkelmassa modaalista varmuutta ja positiivista asennoitumista rakentavat mm. asenneadverbi [*o*]nneksi (VISK § 667), temporaalisesti välitöntä alkuhetkeä ilmaiseva *heti alusta lähtien* (KS s.v. *heti*, VISK § 689), mielihyvään viittaava verbi *olen nauttinut* (KS s.v. *nauttia*), sosiaalista merkittävyyttä korostava superlatiivi *tärkeintä* (Martin & White 2005: 176; VISK § 642) sekä kirjoittajan omaa kyvykkyyttä intensifioiden arvottava *olen varsin hyvä* (Martin & White 2005: 136; VISK § 666, 689).

Edellä käsittelemäni kaltaisia kausatiivisia rakenteita, joissa syy-seuraussuhde voidaan hahmottaa pääasiassa menneeseen ja nykyhetkeen sitoutuvien ilmiöiden välille, on aineistossa runsaasti. Huomattavasti harvinaisempia ovat rakenteet, joissa kirjoittaja rakentaa kausaalisen yhteyden kahden sellaisen tapahtuman välille, joista molemmat sijoittuvat joko menneeseen tai puhehetkeen. Seuraavaa esimerkkiä (51) olen käsitellyt analyysissäni aiemmin persoonan ominaisuuksien kuvailemisena (21), mutta nostan sen tässä esiin uudesta näkökulmasta. Kirjoittaja näet selittää lapsuuden minänsä olemusta tämän sisäisellä tarpeella, tarkemmin huomionhakuisuuden puuttumisella. Tässä *kun*-konjunktio merkitsee kausaalisuutta: alisteinen lause ilmaisee mentaalista tilaa, jonka seurauksena puhuteltu on reagoinut tietyllä tavalla (ks. Herlin 1998: 106–107; VISK § 1130). Kausaalisuuden viittaustila paikantuu imperfektin mukaisesti pelkästään menneeseen aikaan, ei menneen ja nykyisen välille:

51. Toisaalta **olit myös melko hiljainen, kun et halunnut herättää turhaan huomiota** vieraiden ihmisten seurassa. (T8/17)

Muutamat kirjoittajat ilmaisevat näkemystään kahden puhehetkessä todentuvan ilmiön kausaalisuudesta. Huomioni kiinnittivät seuraavat esimerkit (52, 53), joissa kirjoittajat kuvaavat suhtautumistaan kirjoitustilanteeseen. Esimerkissä (52) pronomini *tässä* toimii homoforisena korrelaattina, jolla kirjoittaja viittaa parhaillaan tuottamaansa tekstiin (Larjavaara 2007: 333), *tähän tehtävään*:

52. **Tässä** pitäisi kai yrittää selvittää millaisia tunteita ja tarpeita pienenä on ollut. En ole koskaan henkilöä haikaillut menneisyyttä. **Se mikä on mennyttä, on mennyttä. Sen takia tämä tehtävä ei vain mitenkään tule onnistumaan** minulta. (P6/17)

Kirjoittajan vastahakoisesta, epävarmaa tai negatiivisesta asennoitumista kirjoittamiseen puolestaan rakentavat (52) deonttisuutta ja epäilyä ilmaiseva verbirakenne *pitäisi kai yrittää* (VISK § 1560), *en ole haikaillut* ’valitellut, päivitellyt; surrut (KS s.v. *haikailla*) ja fokuoiva lohkorakenne *se mikä on mennyttä, on mennyttä* (VISK § 1404). Puhujan varmuutta korostavat kaikkiin ajankohtiin viittaava adverbi *koskaan* (VISK § 649) ja kvantifioiva proadverbi *ei vain mitenkään* (VISK § 741). Adpositioyhdistelmän *sen takia* avulla kirjoittaja perustelee (VISK § 1131), että hänen näkemyksensä menneen merkityksettömyydestä nykyhetkessä saa aikaan sen, ettei tehtävä tule onnistumaan.

Samansuuntaista emotionaalisuutta ilmenee esimerkissä (53), joka niin ikään selittää kahden puhehetkessä todentuvan asiointilan yhteyttä. Siinä kausaalinen verbi *herättää* ilmaisee *puolustusmekanismien* heräävän tehtävän *aiheen* vuoksi, johon relatiivinen proadverbi *joten* liittää sivulauseessa esitettävän päätelmän (VISK § 463, 1132):

53. **Aihe herättää vahvat puolustusmekanismit** päässä, **joten** asiaan **on hankala päästä käsiksi.**
(P1/17)

Haluan mainita, että kahdesta edellisestä esimerkistä (53, 54) tulkittavissa oleva metatekstuaalinen merkitys on arvokas osa tutkielmaani ja sen hedelmällisyyttä itselleni opettajana. Otan näkökulman esiin tutkielmani pohdintaosiossa (luku 7), kun käsittelen kirjoittajilta aineistonkeruun jälkeen keräämiäni kommentteja ja tutkimusasetelman etiikkaa.

Tutkimusongelmani kontekstissa kausaalisuutta ilmaisevia virkkeitä on kiinnostavaa tarkastella erityisesti episteemisen modaalisuuden (VISK § 1556) näkökulmasta: episteemistä varmuutta ilmentävissä teksteissä on kyse nimenomaan osallistujien todellisina kokemien syy-seuraussuhteiden kuvaamisesta, kun taas toisissa teksteissä ilmiöiden välisiin yhteyksiin suhtaudutaan arvellen. Toisinaan episteeminen varmuus sitoutuu enemmänkin yksittäiseen tekstin jaksoon siinä missä toinen näkemys voidaan esittää epävarmempana. Tiedon, uskon ja päätelmien muodostama varmuuden jatkumo puolestaan liittyy suoraan tutkimuskysymykseeni, sillä kun kirjoitushetken minän identiteetin osaan löytyy syy lapsuudesta, on se lapsuudenkokemusten merkityksellistämisen ydintä. Tähän palaan analyysin toisessa osassa (luku 6).

5.5 Ohjaileminen

Käskey on yksi puheen keskeisistä perusfunktioista, jonka ilmaisemisessa tutuin kieliopillinen muoto on imperatiivilause (VISK § 1647). Halliday (1994: 68–69) määrittelee sen tuotteiden

tai tekojen vaatimiseksi. Tässä käsittelemilläni käskevillä tai velvoittavilla puheakteilla on useita jaotteluani määrittäviä yhtäläisyyksiä mutta myös eroja. Ensinnäkin niitä yhdistää aiempia puhefunktioita yhdenmukaisemmin puhuttelunomaisuus (ks. s. 29): puhuja suuntaa viestinsä suoraan vastaanottajalle, *sinulle*. Toiseksi puhuja kohdistaa puhuteltavalle viestin, josta voidaan eksplisiittisesti tai implisiittisesti lukea vaatimisen vaihtokauppanäkökulma (Halliday 1994: 69). Lauranto (2013: 163, 199) käyttää käsitettä **velvoitustahto**, jolla viitataan syntaktisen imperatiivin kaksijakoiseen merkitykseen: sillä ilmaistaan puhujan tahtoa ja pyritään saamaan kuulijassa aikaan toiminnallinen reaktio, joka tässä aineistossa toisinaan tarkoittaa toimimatta jättämistä. Käskemistä voidaan tarkastella myös ehdotuksena tai kutsuna, joten puhuja voi muotoilla sanottavansa tavoitteensa mukaisesti monin tavoin, esimerkiksi eräänlaiseen retoriseen, tarjoavaan muotoon (Halliday 1994: 68, 70–71). Niinpä velvoittamisen funktioita on muotopiirteidensä puolesta vaikeampi määritellä: niissä esiintyy sekä deklaraatiivi-, imperatiivi- että interrogatiivilauseita, joiden valinta voi viestiä esim. puhujan auktoriteettiasemasta suhteessa vastaanottajaan (ks. Leiber 2003: 142).

Niputan eriaisteiset velvoittamisen funktiot ohjailemiseksi nimittämäni funktioon, jolla viitataan Larjavaaran (2007: 496–498) määritelmän tapaan erilaisiin direktiivisiin puhefunktioihin (ks. myös Honkanen 2012; VISK § 1645). Näistä omiksi kielellisiksi teokseen erottelen neuvomisen, varoittamisen, ehdottamisen ja erityiset jälkiviisauden ilmaukset, joiden semanttis-pragmaattisia ja kieliopillisia piirteitä (ks. myös Lauranto 2013) kuvaan erikseen. Huomionarvoista on, että ohjaileminen näyttäytyy aineistossa tekstikohtaisena funktiona, joka saa kunkin kirjoittajan interpersonaalisten valintojen mukaan erilaisia sävyjä. Kaikissa teksteissä direktiivisiä sävyjä ei ilmene lainkaan, joissakin vastaanottajan ohjailu painottuu. Tästä syystä valitsemisani esimerkeissä toistuvat – toisin kuin frekvensseiltään yleisempien puhefunktioiden kohdalla – samojen kirjoittajien katkelmat.

Prototyypillisesti käsky siis muodostetaan imperatiivin avulla (VISK § 1647). Aineistossa sen merkitys on usein neuvova tai kehottava – kieltomuotoisten lauseiden tapauksessa luonnollisesti kieltävä. Kun puhuja ilmaisee velvoitustahtoaan preesensmuotoisella imperatiivilauseella, hän hyödyntää suhteellisen voimakasta, suoraa strategiaa, jonka ilmaisema velvoite voidaan tulkita vastaanottajan välittömästi noudatettavaksi (ks. Leiber 2003: 212). Imperatiiviset puheteot ilmentävätkin deonttista, velvoittavaa modaalisuutta (VISK § 1590). Tämä ei kuitenkaan ole ainoa tapa ilmaista velvoitustahtoa.

Esimerkissä (54) konditionaali *haluaisin antaa [neuvon]* voidaan sinänsä tulkita eräänlaiseksi direktiiviseksi lausumaksi. Sehän ilmaisee puhujan toiveen, joka toteutuakseen vaatii

kirjoittajan ja vastaanottajan yhteistyötä: kertomista, kuuntelemista ja lopulta neuvon toteuttamista (VISK § 1660):

54. Yhden neuvon **haluaisin antaa** sinulle. **Älä mieti liikaa** sitä mitä muut ajattelevat sinusta vaan ole oma itsesi. **Tiedän** että se on helpommin sanottu kuin tehty koska ajattelet aina miltä muista tuntuu. (P2/17)

Keskenään rinnasteisista imperatiivilauseista ensimmäisessä kieltomuotoinen [*ä*]lä mieti liikaa antaa viitteen vastaanottajan ei-toivotusta toiminnasta. Toisessa lauseessa konjunktio *vaan* esittelee korrektiivisen, korvaavan toiminnon (VISK § 1106). Viimeisessä virkkeessä kirjoittaja esittää näkemykselleen perustelun, jossa eläytyy vastaanottajan ajatusmaailmaan ja osoittaa ymmärrystä tätä kohtaan. Neuvon sävy ei olekaan yksinomaan direktiivinen, vaan siinä on myös kooperatiivisia ja ekspressiivisiä (Larjavaara 2007: 497), keskeisesti tukemisen funktioon (ks. luku 5.6) liittyviä sävyjä.

Muutoksen lisäksi velvoitustahto voi koskea toiminnan ylläpitämistä. Esimerkin (55) ohjailevista virkkeistä voidaan tulkita tyytyväisyyttä vallitseviin olosuhteisiin ja vastaanottajan toimintaan, sillä kirjoittaja ei vaadi tätä muuttamaan tapojaan vaan pitämään niistä kiinni. Kirjoittajan käyttämät imperatiivimuotoiset verbit tarkentuvat lapsen päivittäisiin toimintoihin, joissa korostuu lapsuuden elämänvaiheelle ominainen *huoleton* ja muiden toimijoiden läsnäolosta pääteltävissä oleva sosiaalinen luonne. Esimerkiksi substantiivilausekkeet *huoleton*, *onnellinen elämä* ja *suloisia unia* arvottavat kyseisiä objekteja positiivisesti (Martin & White 2005: 51, 80) ja deskriptiivinen verbi *temmellä* kuvailee lapsen eläväistä toimintaa (VISK § 329). Elämisen tapaa kuvaavat adverbiin perustuvat sanonnat *täysin rinnoin* ja *täysillä* (ks. VISK § 653):

55. Elät **huoletonta**, **onnellista** elämää, joten **nauti siitä** täysin rinnoin, **kuten teetkin**. **Leiki** veljiesi kanssa, **syö** äitisi leipomia pullia, **näe** suloisia unia, **kylve** pesuhuoneenne kylpyammeessa montakymmentä minuuttia, **temmellä** ulkona ystäväiesi kanssa, **leiki** metsässä oravaa. **Elä elämäsi täysillä, kuten tähänkin asti olet tehnyt**. (T6/17)

Seuraavien katkelmien (56, 57) kirjoittaja käyttää runsaasti imperatiivimuotoja läpi tekstinsä. Ohjaileminen näyttää perustuvan kirjoittajan tietouteen tulevasta, mikä näkyy erityisesti verbien kieliopissa: imperatiivi- ja indikatiivilauseet vuorottelevat muodostaen neuvon ja niiden puhehetkessä todentuvien perustelujen välisen rakenteen. Ensimmäinen katkelma (56) on aivan tekstin alusta. Siinä kahdesti esiintyvää imperatiivimuotoista *muista*-verbiä seuraa konjunktioilause, joka antaa kirjoittajan tietoon perustuvan vihjeen tulevasta. Kokonaisuuden merkitys on jokseenkin 'älä välitä näistä (negatiivisista) tunteistasi, sillä minä tiedän, ettei niillä ole tai tule olemaan merkitystä', ne eivät edusta mitään *pysyvää* (ks. Martin & White

2005: 151). Modaalista varmuutta ilmaisevat ainakin samantekevyyttä korostava partikkeli *ikinä* (VISK § 1170); polaarinen, fokuspartikkelillinen vahvistussana *pienintäkään* (VISK § 1722) ja täyteen asteikon ääripäätä osoittava adverbi *täysin* (VISK § 660):

56. **Muista**, että **mitä ikinä tunnetkaan, se ei ole pysyvää**, ei vielä pitkiin aikoihin. Jos tunnet **pienintäkään** kateutta luokkasi suosittuihin ja kauniisiin tyttöihin, niin **muista** että vuosien päästä **heidän elämänsä saattaa olla täysin sinun mieltymyksiisi epäsoviva**. (T4/17)

Edetessään kirjoittaja tarkentaa tekstinsä alussa (56) sivuamiaan teemoja. Esimerkiksi seuraavassa neuvossa (57) toistuvat ystävyysuhteiden ja tunne-elämän haasteet sekä niille kirjoitushetkessä annettu vähäinen *tunnearvo*. Esimerkki havainnollistaa, kuinka kirjoittaja rakentaa auktoriteettiaan osoittamalla, että tuntee neuvonsa kontekstin:

57. **Älä anna sen latistaa**, että kaikki ihastuksesi tykkäävät parhaasta ystävästäsi, koska **alastesuhteilla ei ole suurta tunnearvoa**. (T4/17)

Perustelun sisältävä *koska*-konjunktioilause on nollapersoonainen, jolloin sen alaisella koki-juudella voitaisiin yhtä hyvin viitata vastaanottajan ohella kehen tahansa ihmiseen. Itse käsky kuitenkin tarkentuu yksikön toiseen persoonaan. Kun vastaanottajan kokemusmaailmaa kuvataan tähän tapaan imperatiivin yhteydessä, ei neuvon velvoittavuudesta juurikaan synny epäselvyyksiä: kirjoittajan ja vastaanottajan välisessä vuorovaikutuksessa tieto ja valta ovat kirjoittajalla (vrt. vaihtoehtona modaalisesti joustavampi ”jos ihastuksesi sattuisi tykkäämään parhaasta ystävästäsi” tms.). *Latistamisella* viitataan metaforisesti itsetunnon tai omanarvontunnon heikkenemiseen, joten lausumassa on tukeva, rohkaiseva sävy (ks. luku 5.6): kirjoittaja pyrkii vakuuttamaan vastaanottajan siitä, etteivät tämän ihmissuhteet tai niiden ongelmat merkitse todellisuudessa paljoakaan.

Myös seuraavassa katkelmassa (58) kirjoittaja oikeuttaa neuvonsa *[o]lle onnellinen* – omalla kokemuksellaan. Tässä perustelun kokijapersoonana on yksiselitteisesti kirjoittajaminä, jonka identiteetti olennaisesti kärsisi neuvon toteuttamatta jättämisestä. Viimeisen virkkeen *sinun ei tarvitse olla iltoja ulkona* ilmaisee kielteistä välttämättömyyttä, jonka velvoittavuuteen myös rinnasteisen *vaan*-konjunktioilauseen korrektiivinen, nollapersoonainen sisältö viittaa (VISK § 1613, 1106):

58. **Ole onnellinen**, että vanhemmat asettivat **tiukat rajat** sinulle. **Ilman niitä minä olisin varmasti huonompi ihminen kuin nyt. Sinun ei tarvitse olla iltoja ulkona, vaan oma koti on paras paikka**. (T5/17)

Tulkitsen kokonaisuutta siten, että vastaanottajalla olisi ehkä ollut viittaushetkellä halu viettää iltansa ulkona, mutta puhuja osoittaa tietävänsä, että kotona oleminen on ollut esim. kasvami- sen tai turvallisuuden kannalta paras vaihtoehto. Vaikutelma syntyy lähtökohtaisesti siitä, että

kirjoittaja ylipäättään ilmaisee velvoitustahtoaan ja perustelujaan tämän kaltaisessa tilanteessa: kehoitus tuskin olisi tarpeellinen, jos vastaanottaja suhtautuisi täydellisen myötämielisesti iltojensa viettämiseen kotona.

Edellisen kaltainen neuvon ja parempaan tietoon pohjautuvan perustelun yhdistelmä näkyy esimerkissä (59), jossa puhutellulle imperatiivisesti kohdistettu ohje seuraa kirjoittajamielen kokemuksistaan rakentamaa kausaalista päättelyketjua:

59. Harrastukseni ovat **vieläkin** minulle todella tärkeitä, **koska sieltä olen saanut** suurimman osan kaveristani, **joten jatka** harrastuksia. (P1/17)

Puhuja ilmaisee harrastusten vaikuttaneen positiivisesti hänen sosiaalisiin suhteisiinsa. Relatiivinen proadverbiaali *joten* (VISK § 1132) ilmaisee, että kannustava neuvo motivoituu kirjoittajan *vieläkin* kokemasta *harrastusten* tärkeydestä. Imperatiivinen verbirakenne *jatka harrastuksia* on tekstin kannalta kiinnostava yksityiskohta, sillä se on yksikön toisen persoonan muotoisena ainoa kielellinen keino, jolla kirjoittaja (P1/17) ilmentää puhuttelevansa erillistä vastaanottajaa. Tässä vaiheessa totean myös, että virkkeessä limittyy kaikkiaan ainakin kolme käsittelemistäni puhefunktioista (kokemusten ja tapahtumien kuvaileminen, selittäminen ja neuvominen). Esimerkissä konkretisoituu Hallidayn (esim. 1994: 29–30) ja Larjavaaran (2007: 502–503) korostama kielen systeemisyyt: puhefunktioita ei voida eikä ole tarpeenkaan erotella täysin toisistaan, vaan ne muodostavat kompleksisiakin kokonaismerkityksiä.

Kuten olen aiemmin maininnut, ei ohjailevia puheakteja muotoilla ainoastaan imperatiiviksi (ks. Honkanen 2012). Kirjoittaja voi käyttää myös deklaratiivi- ja interrogatiivilauseita velvoitustahtonsa ilmaisemiseen. Esimerkissä (60) kirjoittaja aloittaa neuvon rakentamisen imperatiivimuotoisella käskyllä *[a]rvosta* ja puhuttelee sitten vastaanottajaa retorisella, toteavalla kysymyksellä *[e]i se tuntunut erikoiselta – – eihän*. Kysyvän deklaratiivilauseen merkitys lienee tässä osoittaa vastaanottajalle, että kirjoittaja tuntee tämän ajatusmaailman, jossa neuvon toteuttaminen ei välttämättä tunnu tärkeältä. Kyse on eräänlaisesta myönnyttelystä (Niemi 2015), josta lisää esimerkkejä myöhemmin. Lopuksi kirjoittaja perustelee neuvon takana vaikuttavan tietämyksensä omalla kokemuksellaan:

60. **Arvosta** ulkomaanmatkoja ja harrastuksia. Ei se tuntunut erikoiselta, kun pääsit ulkomaille joka vuosi, **eihän**. **Kyllä se oikeasti tuntuu**. **Varsinkin nyt**, kun en pääse enää matkoille, **ymmärrän** matkojen arvon. (T5/17)

Sanottua intensifioivat vahvistava määräite *oikeasti* sekä fokuspartikkeli *varsinkin* (VISK § 666, 840). Adverbilauseke *varsinkin nyt* implikoi, että matkustuskokemuksilla on voinut olla arvonsa jo ennen puhehetkeä.

Esimerkin (61) kirjoittaja puolestaan hyödyntää neuvon esittämisessä deklarativilausetta, jossa velvoittavuus syntyy *täytyy*-verbistä tunnistettavasta nesessiivirakenteesta (VISK § 505). Tässä neuvomiseen oikeuttavaa tiedollista auktoriteettiasemaa ilmentää edeltävä, nesessiivirakennetta hallitseva lause *tiedän, ettet voi* – –:

61. En tiedä, missä vaiheessa lapsuutta olet menossa, mutta **tiedän, ettet voi muuttaa tulevaisuutta**, joten **sinun täytyy opetella suhtautumaan asioihin toisin**. (T9/17)

Katkelman alussa [*e*]n *tiedä, missä vaiheessa lapsuutta olet menossa* kirjoittaja konstruoi vastaanottajan toiseen ajalliseen ulottuvuuteen, jolla ei ole menneessä tarkkaa kiintopistettä. Viittaushetken avoimuus voi olla tarkoituksellista: se mahdollistaa neuvon kohdistamisen koko lapsuuden ajalle ja osoittaa, ettei vastaanottajan tarkalla ajallisella sijoittumisella ole tällaisen neuvon kohdalla merkitystään.

Direktiivisyyden lajeista esittelen seuraavaksi varoittamisen funktion. Tavallaan kyse on puhujan motiivimerkitysten semanttisesta tulkinnasta, jotka ilmenevät lausumissa kielellisesti. Leiberin (2003: 149) tapaan näet käytän sävyjen erottelun analyysiperusteena sitä, että varoituksessa kirjoittaja perustelee toimintavelvoitetta tulevaan aikaan liittyvällä uhalla: jos vastaanottaja ei toteuta neuvoa, tapahtuu jotakin ikävää. Leiber (mp.) tosin nimittää tätä funktiota tutkimansa saarna-tekstilajin kontekstissa uhkaamiseksi, mutta katson, että käsitteenä varoittaminen luonnehtii paremmin oman aineistoni genreä ja interpersonaalista sävyä.

Aloitan imperatiivimuotoisista varoituksista, joissa voidaan melko helposti erottaa toisistaan funktioon kuuluvat neuvot ja uhat. Esimerkin (62) kirjoittaja varoittaa vastaanottajaa tunteista vaikenemisen seurauksista:

62. **Yritä** kuitenkin **puhua tunteistasi, koska muuten sinusta tulee** ihminen joka ei pysty puhumaan tunteistaan ja [ei pysty] käsittelemään niitä. (T4/17)

Semanttisessa mielessä uhka siis toteutuu, mikäli neuvoa ei noudateta. Toisaalta esimerkistä (62) ei voida päätellä, onko uhka reaali maailmassa toteutunut vai ei – siis oppiko kirjoittaja omasta mielestään puhumaan tunteistaan. Toisaalta lausekkeissa (62) *ihminen, joka ei pysty puhumaan* – – ja *käsittelemään* prosessin mahdollinen tulos ilmaistaan jonakuna kolmantena persoonana, jolloin se ei välttämättä viittaa kirjoittajaan (vrt. vaihtoehto ”sellainen kuin minä, ettet pysty – –”). Varoituksen motiivina toimiva *ihminen* voi kuitenkin viitata myös kirjoittajaan itseensä.

Katkelman (62) kuvaama uhka liittyy siis persoonan kehittymiseen. Seuraavassa (63) vaarana on, etteivät kirjoittajan *tylsiksi* kuvaamat ja siten negatiivisesti arvottamat asiat (Martin & White 2005: 56) miellyttäisi myöskään vastaanottajaa. Katkelman (63) kirjoittaja inten-

sifioivasti toistaa adjektiivin väitteessään *on täysin turhaa, turhaa varoitella* (VISK § 1737) ja samalla ikään kuin kumoaa tai kieltää jo antamansa ohjeen arvon:

63. Tuo kaikki on sinulla vielä edessä. **Varaudu** siihen, **pyri välttämään** se. Se on **nimittäin** tylsää, ja **jos olet kuin minä**, [niin] et pidä tylsyydestä. **Etsi itsellesi paljon asioita mistä pidät**. Tämä on kyllä **täysin turhaa, turhaa varoitella** sitä mitä ei enää ole. **Tämäkin on tylsää. Älä** muuten mene **lukioon**, [koska] sekin on tylsää. (P4/17)

Kieliopillisesti varoituksilla näyttää olevan yhteys aiemmin käsittelemääni selittämisen funktioon (luku 5.4), sillä uhat yhdistetään varoituksiin kausaalisuuden tai konditionaalisuuden merkitsijöillä, kuten konnektiiveilla (62) *koska*, (63) *nimittäin* ja (63) *jos* [– – *niin*] (VISK § 1131, 1136). Lukio-opiskelun tylsyyttä koskevassa käskyssä (63) *[ä]lä muuten mene* – – lausumapartikkeli *muuten* ’kesken kaiken, sivumennen sanottuna’ saa pohtimaan, yltääkö se kenties koskemaan myös tutkielmani aineistonkeruun kaltaisia opiskelutilanteita, jolloin kyse voisi olla poeettisesta tutkijan huvittamisesta.

Analysoin seuraavaksi kahta esimerkkiä (64, 65) kirjoittajalta T5/17, joka informantin T4/17 rinnalla käyttää aineistossa runsaimmin imperatiivimuotoisia verbejä. Ensimmäisessä esimerkissä on kaksi varoitusta, (a) ja (b). Lukijan kannattaa kiinnittää huomiota imperatiivilauseiden ja niitä seuraavien vaarojen tai uhkausten yhteyksiin:

64. Koulua varten minulla olisi pari neuvoa, joita toivon, että olisit noudattanut. (a) **Älä hölise** tunneilla ja **lue lukuläksyt**. **Jos olisit näitä noudattanut, olisi koulunkäyntini nyt helpompaa**. Pärjäsit kuitenkin koulussa erinomaisesti, joten hyväksyn sen, ettei koskaan lukenut läksyjä. Toinen neuvo on, (b) **älä anna ihmisten pompotella sinua, älä luota** kaikkiin. **Toiset esittävät** mukavaa ja kaveriasi, **mutta he eivät oikeasti ole kumpaakaan** noista. Jos joku saa sinulle pahan mielen joku toinen päivä, eivät hyvät päivät ole sen arvoisia. **Siirry eteenpäin, etsi ihmisiä, jotka eivät tuo sinulle mielihahaa**. (T5/17)

Varoitus (64a) liittyy koulunkäyntiin. Imperatiivit *[ä]lä hölise* ja *lue* viittaavat toimintaan, jota vastaanottajalta vaaditaan. Seuraavassa virkkeessä kirjoittaja esittää ehdon ja sen seurauksen, joiden mukaan neuvojen toteuttamisen mahdollisuutta ei enää ole. Siinä perfektin konditionaali *olisit noudattanut* viittaa siihen, että asiaintila on menneessä toteutumaton (VISK § 1136, 1594–1595). Kirjoittaja siis ilmaisee uhkana olevan koulunkäynnin haastavuuden käyneen toteen nykyhetkessä, mikä voidaan tulkita myös virkkeen jatkosta *olisi koulunkäyntini nyt helpompaa*. Varoitus (64 b) liittyy vastaanottajan sosiaalisiin suhteisiin: kaikkiin ei kannata *luottaa*, sillä ihmiset voivat näyttää valheellisen *mukavilta*. Luottamisessa näyttäytyvä uhka liittyy siis toisten ihmisten perimmäiseen luonteeseen. Viimeisen virkkeen imperatiivit *[s]iirry* ja *etsi* toimivat varoituksen loppukaneettina, jotka konkretisoivat, kuinka vastaanottajan tulisi toimia toteuttaakseen kirjoittajan velvoitustahtoa.

Kirjoittajan (T5/17) jatkaessa (65) käy ilmi, että vastaanottaja on jo ehtinyt kokea vastoinkäymisiä ihmissuhteiden saralla. Tapahtuneet asiat toimivat pohja-argumentteina imperatiivimuodossa annettujen neuvojen taustalla: puhuja osoittaa tuntevansa puhutellun elämänpiirin, vaikka ei eksplikoikaan tämän kokemuksia. Esim. katkelman toiseksi viimeisessä virkkeessä kirjoittaja antaa ymmärtää, että vastaanottaja saattaa hänen tietämyksensä mukaan tavoitella *suosiota* ja *hyväksytyksi tulemistä*. Direktiivisessä kontekstissa saman virkkeen [t]ärkeintä ei ole – – merkitys voidaan katsoa ohjeistavaksi: se sisältää implisiittisen velvoitteen pyrkiä kohti kirjoittajan määrittelemää arvojärjestystä, mikä korostuu viimeisen virkkeen imperatiiviverbissä ja sitä määrittävässä polaarissa [m]uista aina.

65. Vaikka **ilman käymiäsi vastoinkäymisiä esim. ihmissuhdeasioissa**, en olisi tänä päivänä sama ihminen, **älä satuta itseäsi. Älä pidä** elämässäsi ihmisiä, jotka vain satuttavat. **Älä usko** kaikkea, mitä sinulle sanotaan. **Älä suostu** asioihin vain miellyttääksesi muita ihmisiä. Tärkeintä ei ole suosio ja hyväksytyksi tuleminen, vaan oma onnellisuus. **Muista** aina se. (T5/17)

Kuten neuvojen, ei myöskään varoitusten muoto ole aina imperatiivinen. Seuraavassa ohjeistavassa lausumassa (66) ensimmäisen päälauseen verbi päättyy liitepartikkeliin *-kO*, jolla tyypillisesti merkitään disjunkttiivista kysymystä (VISK § 1679). Sisällöltään painokas deklaratiiivilause kuitenkin saa aikaan sen, että koko virke näyttää sivulauseen alisteisesta tulkinnasta (VISK § 884) huolimatta juuri väitteeltä. *Mutta tiedätkö* -kysymys voidaankin tulkita sitä seuraavan informaation esijaksoksi, uuden näkökulman pohjustukseksi (VISK § 1034, 1218) ja siten kysymyksenä retoriseksi. Sen sijaan seuraava virke on asultaan samaisen *-kO*-liitepartikkelin mukaisesti interrogatiivi, mutta sen merkitys on direktiivinen ehdotus:

66. Mutta **tiedätkö**, [että] itsepäisyys on sekä vahvuutesi että heikkoutesi. **Voisitko** välillä vain antaa olla, [voisitko] suostua kompromisseihin? **Loppupeleissä** liiallisella itsepäisyydellä saat aikaan vain mielipahaa, sekä muille, että itsellesi erityisesti. (T6/17)

Tässä interrogatiivilauseessa *voida*-verbin konditionaalimuoto tulkitaan pyynnöksi, joka kohdistuu dynaamiseen modalisuuteen eli vastaanottajan kykyyn toimia neuvon mukaisesti (VISK § 1566, 1661). Koska kysymyslauseella ei tässä funktiossa haeta vastausta, vaan sen tavoitteena on vastaanottajassa aikaansaatu toiminta, on se luonteeltaan vaatimus (Halliday 1994: 68–69). Suhteessa ensimmäiseen interrogatiiviin se erottuu selkeämmin kysymyksenä kysymysmerkin ansiosta. Viimeisessä virkkeessä kirjoittaja esittää tietäjän asemastaan perustelun neuvolle: jos puhuteltu ei kykene kompromisseihin, siitä seuraa loppujen lopuksi vain henkistä haittaa *erityisesti* hänelle *itselleen* mutta myös *muille*.

Tarkastelemistani direktiivisyyden lajeista katson vähiten velvoittavaksi ehdotuksen. Se voi olla asultaan osin imperatiivinen, mutta ympäröivistä lauseista tulkittavissa luonteeltaan enemmän ehdottavaksi kuin käskäväksi. Hallidayn (1994: 89) mukaan ehdotus on käskyn ja

tarjouksen yhdistelmä, jossa puhuja joko pyytää vastaanottajaa tekemään jotain, tarjoutuu itse toimimaan tai ehdottaa yhteistä tekemistä. Edeltävien ohjailemisen lajien tavoin myös ehdottaminen on aineistossa kirjoittajakohtainen keino. Esimerkissä (67) imperatiivilauseetta [*E]tsi jotain* – seuraava deklarativilause, jossa konditionaali ilmaisee ehdotusta, vastaanottajan mahdollisuutta (VISK § 1593, 1659) tarttua siinä vihjattuun tekemiseen:

67. **Etsi** jotain oikeasti hauskaa tekemistä. **Musiikki**, siitä sinä **saattaisit pitää**. (P4/17)

Edellä lainaamani kirjoittajan (P417) toisessa katkelmassa (68) vuorottelevat useat eri lausetyypit, modukset ja persoonamuodot. Katkelma alkaa vastaanottajaan kohdistuvalla imperatiivilla [*m]ieti*. Verbin rooli on lähinnä kooperatiivinen ’kuule’ (VISK § 1029), ja sen tavoitteena on saada vastaanottajan huomio yhteistoimintaan viittaavaan MA-infinitiiviin *keskustelemassa yhdessä*. Sopimuksen solmimiselle tyypilliseen tapaan kirjoittaja lukee itsensä mukaan ehdotettuun toimintaan (ks. Larjavaara 2007: 500), kolmen minäpersoonansa väliseen keskusteluun:

68. **Mieti nyt**, ”lapsuuden minä” (eli sinä), nykyinen minä ja vielä tulevaisuuden versio kaikki keskustelemassa yhdessä. Ehkä sitten **saataisiin** jotain jännää **aikaan**. **Me voisimme kertoa** kaikesta siitä mitä sinulle tulee tapahtumaan, vaikka se poistaisikin kaiken jännityksen, ja **sinä voisit kertoa** lapsuudesta kaiken mitä minä olen jo unohtanut, eli lähes kaiken. **Olisi nimittäin ihan mukava muistaakin** jotain menneisyydestä. (P4/17)

Persoonien viittaussala säilyy toisessa virkkeessä, jossa idiomi *saataisiin aikaan* ’tuottaa, saada tehdyksi’ (KS s.v. *aikaansaada*) tosin on passiivimuotoinen, ehdotuksen omainen konditionaali (VISK § 454, 1659). Seuraavassa virkkeessä kirjoittaja tarkentaa ehdotuksensa sisältöä: [*m]e* (kirjoittajahetkinen ja tulevaisuuden minä) *voisimme kertoa* tulevasta, *sinä* (lapsuuden minä) *voisit kertoa* menneestä. Konditionaalimuotoiset verbit on tässä tulkittava puhetilanteeseen tuoduille persoonille – siis kaikille kolmelle mainitulle ajalliselle minähahmolle – suunnatuiksi direktiiveiksi, jotka ovat modaalisesti vähemmän jyrkkiä kuin käskyt. Viimeisessä virkkeessä nollapersoonan avulla ilmaistaan kirjoittajan toivesävytteistä kokemusta, jossa persoonan avoimuus toiminee myös samastumispaikkana ja siten argumenttina ehdotuksen vastaanottajalle. (VISK § 1645, 1659.) Toiveita käsittelen erikseen tuonnempana (luku 5.8), sillä niissä keskeisintä on velvoittamisen sijaan emotio.

Edellisessä esimerkissä (68) ehdotus alkoi imperatiivilla kun taas seuraavassa (69) se sijoittuu katkelman loppuun. Kirjoittajan (T6/17) puhuttelustrategiaan kuuluvat katkelman alussa esitettävät kannustukset ja kehut, joissa verbien indikatiivi ilmaisee modaalista varmuutta. Näitä seuraavat edellä analysoimallani tavalla *voida*-verbin konditionaalimuotoon perustuvat

ehdotukset. Kuten pronomineista ja verbien päätteistä voidaan nähdä, kohdistuu kirjoittajan velvoitustahto ainoastaan vastaanottajaan:

69. Haluan sanoa sinulle, että muiden ihmisten suhtautuminen sinuun **on positiivista, muut tykkäävät sinusta, olet valloittava** tyyppi. Siksi **voisit joskus koittaa kohdata** esim. aikuisia ilman ujustelua tai vanhempiesi selän taakse piiloon juoksemista. **Sinusta voisi olla mukavaa jutella** aikuisten kanssa esim. uudesta leikkiponistasi, **kokeilepa joskus**. (T6/17)

Ehdotuksen päättävässä imperatiivissa liitepartikkeli *-pA* toimii kehottamisen keinona ja ilmentää puhujan auktoriteettiasemaa suhteessa puhuteltuun. Puheessa liitepartikkeli esiintyy esimerkiksi tilanteissa, joissa aikuinen ohjeistaa, hoputtaa tai komentaa lasta. (VISK § 1672.) *Uuden leikkiponin* mainitseminen lienee eräänlaista vastaanottajan mieltymykset huomioivaa maanittelua ja tukee vaikutelmaa siitä, että ymmärtäväinen puhuja kohdistaa puheensa lapsenomaiselle, *aikuisia* jännittävälle vastaanottajalle.

Neljättä, viimeistä käsittelemistäni ohjailemisen alalajeista kutsun jälkiviisaudeksi, jonka katson olevan erityislaatuinen kielen funktio aineistoni kaltaisissa teksteissä. Yhteistä tähän funktioon liittämilleni katkelmille on, että niissä kirjoittaja kuvaa menneessä toteutumattomassa asiointitilassa, jonka olisi jollain tavalla toivonut järjestyneen toisin. Monet kirjoittajat myös jälkiviisauden määritelmän mukaisesti 'vasta jälkeenpäin esittävät, miten olisi pitänyt menetellä' (KS s.v. *jälkiviisaus*). Voidaan päätellä, että kyse on kirjoittajakohtaisesta kielellisestä teosta, sillä vain osa kirjoittajista ilmaisee tyytymättömyyttään menneessä tapahtuneisiin asioihin. Direktiivisyyden aste vaihtelee jälleen verbivalintojen mukaan.

Esimerkissä (70) kirjoittaja rakentaa pohjan toiveelleen menneen muuttamisesta konditionaalissa *haluaisin kehottaa*, joka voidaan tässä yhteydessä tulkita direktiiviseksi, velvoittavaksi (ks. VISK § 1660). Verbin valenssissa oleva jäsen tavoittelee vastaanottajan kieltämisessä muotoa "olemaan ihastumatta", josta kirjoittajan mukaan seuraisi asiointitilan kannalta viattoman vastaanottajan välttyminen turhilta *pohtimisilta*:

70. Sinua, 16-vuotias minä, **haluaisin kehottaa olematta ihastumaan** päättömästi niihin poikiin kenen kanssa vietit sen yhden illan umpitunnelissa. **Säästäisit itseltäsi ne kuukausien pohtimiset** siitä, miksi et kelpaa sellaisena kuin olet. **Koska se vika ei ole sinussa**. Silloin **sinun ei myöskään tarvitsisi turvautua humalatilaa** uusien poikien tapaamisessa. Toisaalta jälkiviisaus ei ehkä ole parasta viisautta, mutta onpahan opittu kantapäähän kautta. Oikeat ihmiset rakastuvat sinuun, kun olet oma itsesi. (T10/18)

Erityisesti alistuskonjunktioalkuisessa, lisäinformaatiota tarjoavassa virkkeessä *[k]oska se vika ei ole sinussa* sekä katkelman viimeisessä virkkeessä kirjoittaja kääntyy emotionaalisesti vastaanottajaa kohden, mistä syntyy rohkaiseva, lohduttava vaikutelma (ks. luku 5.6). Ensin mainittu on syntaktisesti itsenäinen ja siten perusteluna jokseenkin korosteinen, ehkä kirjoittajan ajatteluprosessissa vasta edellisen virkkeen päätyttyä kehkeytynyt. Verbi *turvautua* saa

määritteet 'etsiä apua, tukea, suojaa jltak t. jstak, pitää jtk turvanaan, nojautua, turvata' (KS s.v. *turvautua*), mikä viimeisen virkkeen tavoin viitanee siihen, että kirjoittaja katsoo vastaanottajan humalahakuisen juomisen olleen seurausta ujoudesta tai muutoin hankalasta olostausien ihmisten tapaamisessa. Katkelmassa kirjoittaja kommentoi myös omaa *jälkiviisauttaan* ja *oppimistaan*.

Funktion viimeiset esimerkit (71, 72, 73) ovat peräisin kirjoittajan T9/17 tekstistä. Siinä katkelma (71) aloittaa eräänlaisen vaihtoehtoisten toimintamallien sarjan, jonka ensimmäinen osa käsittelee kiittollisuutta perheestä ja rakkaudesta. Ensimmäinen lause sisältää [*j*]os-konjunktion ja konditionaalin perfektin, jotka ilmaisevat asiointilan toteutumisen hypoteettisuutta (VISK § 1135). Saman virkkeen päälauseessa konditionaali edustaa kuvittelua tai suunnittelua (VISK § 1592):

71. **Jos vielä voisin vaikuttaa** sinun toimintaasi, **laittaisin sinut ensitöikseni halaamaan koko perhettä ja kertomaan, kuinka kiittollinen olet heistä**. Et ehkä ymmärrä hyvän ja luotettavan perheen rikkautta, mutta **vuosien myötä olen ymmärtänyt**, että välillä juuri **rakkaus perhettä kohtaan oli yksi niistä harvoista asioista, mikä piti minut jaloillaan** kun koko muu maailma yritti kaataa maahan. **Kiitä** erityisesti pikkusisaruksiasi, jotka **korvasivat puuttuvat ystävät** vaikeina aikoina. (T9/17)

Toisen virkkeen funktio näkyy olevan puhujan paremman tiedon argumentointi: rinnasteisissa päälauseissa kirjoittaja ottaa ensin askeleen vastaanottajan myönnyttelyn suuntaan ennakoimalla tämän mahdollista erimielisyyttä [*e*]t **ehkä** ymmärrä (ks. Niemi 2015: 2) ja sitten vetoaa kokemukseensa *vuosien myötä olen ymmärtänyt*, jota edelleen tarkentaa alisteisessa lausekompleksissa. Katkelman direktiivistä tulkintaa tukee myös viimeinen, imperatiivimuotoinen virke. Esimerkissä keskeistä kiittollisuuden ilmaisemisen funktiota käsittelem tuonnempaan (ks. luku 5.7).

Kun verbit ovat konditionaalien perfektissä, kuten (72) *olis*in halunnut sanoa, *olisit* avannut suusi ja *olisit* sanonut, kutsutaan ilmausta kontrafaktuaaliseksi. Tällä tarkoitetaan, etteivät kuvatut asiointilat ole toteutuneet. (VISK § 1135.)

72. Toinen **hyvin tärkeä asia** mitä **olis**in halunnut sanoa **sinulle** on se, että **täytyy pysyä vahvana** ja [*täytyy*] puolustaa itseään. Myös se, että **olisit avannut suusi** sen sijaan, että **vaikenit, olisi tehnyt elämän helpommaksi**. [*Olisit*] [*k*]jertonut opettajalle, kun luokkalaisesi poika tönäisi sinut alasteella kalliolta alas, [*olisit kertonut*] kun ”paras kaverisi” sanoi sinua päin naamaa rumaksi ja kertoi, että vaatteesi eivät sopineet sinulle. **Olisit sanonut edes vanhemmille**, että **et halunnut mennä kouluun, koska pelkäsit, että sinua satutettaisiin**. (T9/17)

Nollapersoonainen nesessiivirakenne *täytyy pysyä vahvana ja puolustaa itseään* velvoittaa vastaanottajaa ja voi viestiä myös kirjoittajan näkemyksestä, jonka mukaisesti kuka tahansa ihminen on vastuussa itsensä suojelemisesta (ks. VISK § 1348). Persoona on nolla myös lauseessa *olisi tehnyt elämän helpommaksi*, joka yleisenä kokijuutena voi viitata kirjoittajaan,

vastaanottajan tai heistä molempiin. Kiinnostava yksityiskohta toteutumattomiksi eksplikoituja tapahtumia tarkasteltaessa on, että lapsuuden minänsä toteutumattomien tekojen lisäksi kirjoittaja merkitsee tapahtumattomaksi myös puhetekonsa (*olisin halunnut sanoa sinulle*) (VISK § 1348). Syntyy vaikutelma, jonka mukaisesti tilaisuutta kontaktin ottamiseen ei enää jostain syystä ole – mikä tietysti selittyy tekstin genressä, itselle menneeseen suunnatussa kirjeessä. Ilmauksen emotionaalinen sävy kuitenkin on jokseenkin epätoivoinen tai surullinen, jota vaikutelmana tukevat esimerkiksi lainausmerkeissään parempaan tietoon viittaavan, ironisen sävyn saava ”*paras kaverisi*” (VISK § 1460) sekä katkelman loppuosan representatiivisuus kirjoittajan kiusatuksi tulemisen ja siitä vaikeutuneen kokemuksiensa. Kokonaisuutena jälkiviisaus saa tässä enemmän avunpyyntöjen toteutumattomuutta surevan kuin raskaista kokemuksista voimaantuneen sävyn, joka näyttää olevan aineistossa yleisempi (esim. saman tekstin T9/17 alussa – *ilman sitä, mitä koin ja mitä kätkin sisälleni minusta ei olisi välttämättä koskaan tullut sellaista ihmistä, kuka nyt olen*).

Sama kirjoittaja päättää tekstinsä seuraavalla tavalla (73), jonka tarkastelukehyksenä toimikoon tulkinta edellisestä esimerkistä (72). Lapsuuden minän puhuttelu näkyy yksikön toisessa persoonassa vain katkelman alussa, jonakuna toisena olemiseen viittaavan idiomien *elää saappaissasi* possessiivisuffiksissa. Siitä eteenpäin verbien persoonapäätteet viittaavat veljen toiminnan muodostamaa poikkeusta lukuun ottamatta kirjoittajaan itseensä. Kesken viimeisen virkkeen kokija vaihtuu kolmanteen persoonaan: *pieni minä haukkoi henkeään niellen samalla kyyneleitä kuolemanpelossa*.

73. **Jos voisin elää saappaissasi** edes yhden päivän, **menisin ammattiauttajalle**, kuten psykologille puhumaan ja avautumaan ongelmistani parhaani mukaan. Sen jälkeen, kun eräänä talvipäivänä **yrityin juosta** isoveljeäni pakoon sisälle ja hän kietoi kätensä kaulani ympärille **ja pieni minä haukkoi henkeään niellen samalla kyyneleitä** kuolemanpelossa **olisin todellakin kaivannut** jälkikäteen tukiä jotain muuta kuin vanhempien ”ei noin saa tehdä” -puheen isoveljelleni. (T9/17)

Vaihdos on äkillinen ja myös sikäli kiinnostava, että sen semanttinen sisältö on dramaattinen, *pieni minä haukkoi henkeään niellen samalla kyyneleitä kuolemanpelossa* –. Ilmaus on aineistossa ainoa laatuaan, sillä muut kirjoittajat eivät viittaa lapsuuden minäänsä kolmannen persoonan avulla. Persoonavalinnoista syntyy vaikutelma, että tämän yksittäisen kokemuksen yhteydessä kirjoittajan on tarpeen erotella puhehetkellä kirjoittava ja puhuteltava minänsä viittaushetkellä kokevasta minästä, jolloin puhujan ja puhutellun on mahdollista asettua tarkastelemaan tapahtumia tilanteen ulkopuolelta. Tilannekuvan jälkeen kokijuus vaihtuu takaisin kirjoittajaan verbirakenteessa *olisin todellakin kaivannut*. Koska katkelman puhetilanteeseen liittyy kirjoittajan ilmipanema halu toimia mennessä toisin, voi kolmannen persoonan käyttäminen pyrkiä osoittamaan puhutellulle, missä hänen toimintansa epäkohta näkyy (vrt.

vaihtoehtoinen ”ja sinä haukoit henkeäsi – –, olisit todellakin kaivannut – –”). Voi olla, että kolmas persoona voimistaa kirjoittajan itseään kohtaa kokemaan empatiaa, jonka tarpeesta vihjaa katkelman alkupuolen *edes yhden päivän* käyttäminen terapiaan. Pohdin eri persoonien konstruoinnin merkitystä tutkielmani loppupuolella (ks. luvut 6, 7).

Ohjaileminen on yksi toisen tutkimuskysymykseni kannalta merkittävimpiä puhefunktiokokonaisuuksia, sillä se asettaa puhujan ja vastaanottajan tietyllä tavalla kompleksiseen interpersonaaliseen suhteeseen. Palaan sen keskeisiin merkityksiin, kuten valtaan, analyysin toisessa osassa (luku 6).

5.6 Tukeminen

Edellä käsitellyissä ohjailevissa puheakteissa monet kirjoittajat oikeuttavat velvoitustahtoaan ilmaisemalla, että heillä on hallussaan vastaanottajaan tai tämän tulevaisuuteen liittyvää tietoa. Tässä osiossa tarkastelen puhetekoja, joissa kirjoittaja ilmentää auktoriteettiasemaansa ohjailemista positiivisemmissä yhteyksissä. Käsittelemissäni lausumissa puhuja ilmaisee vastaanottajasta ja tämän tulevasta elämästä luottamusta herättäviä näkemyksiä. Näitä nimitän yhteisesti tukemiseksi, jonka sanakirjamääritelmä on ’ antaa jklle vars. henkistä tukea, auttaa, kannattaa; kannustaa, innostaa’ (KS s.v. *tukea*). Näihin vastaanottajaan kohdistuviin, positiivisesti latautuneisiin puheakteihin näyttää kuuluvan rohkaisun, lupaamisen ja lohduttamisen funktioita (ks. Kylliäinen 2013), joita pyrin erittelemään. Koska puheaktit suuntaavat vastaanottajaan ja niissä on keskeistä emotionaalinen vaikuttaminen, ne voitaisiin lukea myös osaksi direktiivisiä puheakteja. Katson kuitenkin, että juuri lausumien positiivisuus erottaa ne funktioidensa puolesta useimmista edellä käsittelemistäni ohjailevista puheakteista (ks. luku 5.5). Kuitenkin jotkin jo analysoimistani ohjailevista teoista, kuten neuvoista ja kehotuksista, voidaan tulkita sävyiltään rohkaiseviksi. Tämän otsikon alla pyrin käsittelemään sellaisia katkelmia, joissa emotionaalisen tuen osoittaminen näyttää olevan toiminnan tai muiden prosessien ohjailua keskeisempää: esimerkiksi imperatiivimuotoiset verbeillä pyritään ensisijaisesti vapauttamaan vastaanottaja pelon kaltaisista negatiivisina pidetyistä tunteista tai vastaavasti saamaan vahvistusta omanarvon- tai itsetunnolleen.

Tukemisen funktioon luokittelemani lausumat ovat sekä assertiivisiä, ekspressiivisiä, kooperatiivisiä että direktiivisiä, sillä ne kuvailevat, arvottavat, rakentavat yhteistoimintaa sekä pyrkivät ohjailemaan vastaanottajaa (Larjavaara 2007: 497). Esim. lupaavissa lausumissa on assertiivisiä sisältöjä, sillä useat kirjoittajat ennustavat vastaanottajaa koskevien asiantilojen järjestymistä ja suuntaavat siten huomionsa maailmaan. Katson, että sisällöiltään tarkaste-

leman puheaktit ovat ikään kuin vastaanottajan heijastumia kirjoittajassa: kirjeen kaltaisessa tekstissä puhujan on koettava, että vastaanottaja tarvitsee tukea, jolloin niihin kirjoittuu voimakkaitakin presuppositioita eli pohjaoletuksia. Rohkaisu ja lohduttaminen ovat ohjailevien aktien (luku 5.5) tavoin puhetekeja, joiden esiintymisfrekvenssi vaihtelee merkittävässä määrin kirjoittajien välillä. Kaikissa teksteissä niitä ei ole lainkaan – toisissa tukeminen näyttää olevan keskeistä. Seuraavaksi esittelen vastaanottajan tukemiseen suuntaavia puheakteja alkuperäisen rohkaisemisesta.

Rohkaisemisen sananmukaiset merkitykset ovat 'antaa rohkeutta, tehdä rohkeammaksi; kannustaa, kiihottaa, innostaa, yllyttää' (KS s.v. *rohkaista*). Rohkeus puolestaan saa määritteitä 'pelottomuus, urheus, uskallus, sisu' (KS s.v. *rohkeus*), jotka voidaan mieltää joko suhteellisen pysyviksi yksilön ominaisuuksiksi tai nykyhetkeen ja tulevaan suuntaavaksi asennoitumiseksi. Rohkaisemisen funktio voikin toteutua monenlaisissa puheakteissa, jotka esimerkkejä katsottaessa ovat muodoltaan ensisijaisesti deklarattiivisia ja imperatiivisia: puhuja lupaa jotain, mutta samalla kääntää tai kehottaa. Tällaisissa tapauksissa deklarattiivisuus ja imperatiivisuus tukevat toisiaan. Aineisto-esimerkeistä ensimmäisessä (74) kirjoittaja muistuttaa vastaanottajaa kuluvan hetken huolettomuudesta ja siitä, ettei sitä kannata käyttää *tulevaisuuden* murehtimiseen:

74. Sinulla on **kaikki hyvin**, ja **tulevaisuus tulee aikanaan**. Nauti nyt peleistä ja leikeistäsi. (P2/17)

Ensimmäisessä lauseessa habitiiviadverbiaali *sinulla* ilmaisee tietyssä tilassa olevaa kokijaa, joka saa *olla*-verbin valenssiin vastaanottajan koko todellisuuteen viittaavan, universaalisen kvanttoripronominin *kaikki* (VISK § 740, 986). Rinnasteisessa lauseessa ajan adverbiaali *aikanaan* on asetettu kuvaamaan *tulevaisuuden* toteutumisen ajankohtaa. Kokonaisuutena virkkeessä korostuukin juuri *nyt–aikanaan*-vastakkainasettelu, sillä imperatiivilauseessa ajan adverbiaali *nyt* tarkoittaa lapsen omiin puuhiin liittyvän kehotuksen juuri tähän hetkeen. (VISK § 649.) Lausuma rohkaisee vastaanottajaa *nauttimaan* lapsen elämästä.

Myös seuraavan katkelman (75) kirjoittaja rohkaisee vastaanottajaa luottamaan lapsuuden aikaisiin olosuhteisiin ja omaan itseensä. Katkelmassa on kaksi imperatiivilauseetta, *usko pois* ja *[ä]lä anna minkään muuttaa sinua*, jotka tuottavat ekspressiivisistä deklarattiivilauseista – *[s]inä olit onnellinen ja rakastettu* sekä *olet hyvä juuri tuollaisena* – kooperatiivista ja direktiivistä käytäntöä. Kehotus *usko pois* toimii vastaanottajan luonnehdinnan lisävakuutteluna. Aikamuoto vaihtuu virkkeiden välissä siten, että ensimmäinen deklarattiivilause on imperfekti- ja toinen preesensmuotoinen:

75. Sinä olit **onnellinen ja rakastettu, usko pois. Älä anna minkään muuttaa sinua, olet hyvä juuri tuollaisena.** (T5/15)

Semanttisesti kirjoittaja kannustaa vastaanottajaa pysymään muuttumattomana, mitä korostaa vastaanottajan positiivisen arvottamisen yhteydessä fokuspartikkeli *hyvä juuri tuollaisena* (Martin & White 2005: 53, VISK § 845). Kuten näkyy, virkkeessä rakentuva tukemisen funktio toteutuu hyvin painokkaana.

Seuraavassa (76) kirjoittaja rohkaisee vastaanottajaa luottamaan omaan arvoonsa yksilönä, mutta myös toteaa, että kasvu on tuonut mukanaan positiivisia muutoksia: yksilössä tapahtunutta, intensifikaattorilla *huimasti* määriteltyä kasvua ja karttunutta ymmärrystä (Martin & White 2005: 25–26, 150).

76. **Muista myös antaa arvoa** itsellesi ja saavutuksillesi. Vaikka välillä tuntuu siltä, että laahaat isosiskosi vanavedessä olet arvokas sellaisena kuin olet. **Saavutuksesi koulussa eivät myöskään määrittele sinua** ihmisenä. **Olet** viimeisen vuoden aikana **kasvanut huimasti ja ymmärtänyt elämän kuluista** asioita. (T10/18)

Rohkaisemisen tarve eksplikoituu kahdessa kohtaa. Toisen virkkeen sivulauseessa kirjoittaja kuvaa vastaanottajan tunnetta: *Vaikka välillä tuntuu, että laahaat isosiskosi vanavedessä – –*. Adverbiaalikonjunktio [*v*]*aikka* toimii tässä konsessiivisen suhteen merkitsimenä: sivulauseen asiointilan odotuksenmukainen seuraus olisi hallitsevan lauseen negaatio (VISK § 1139), vastaanottajan kokema vähäisempi *arvokkuus* verrattuna *isosiskoonsa*. Kirjoittaja näyttää myöntävän vastaanottajaa sanoittamalla tämän tunteita ja ennakoimalla siten mahdollisia vastaväitteitä (ks. Niemi 2015: 2). Tässä kehyksessä kolmas, deklaratiivimuotoinen virke voidaan puolestaan tulkita siten, että vastaanottajan koulumenestys ei välttämättä vastaa jotakin ihannetta, ja juuri siksi kirjoittaja muistuttaa, ettei *ihmistä määritetä* tuon ihanteen täyttymisen mukaan. Voi olla niinkin, että vastaanottaja saa tämän muistutuksen muista syistä: ehkä hän pärjää koulussa hyvin, mutta kirjoittajalla on hallussaan tieto, jonka mukaisesti nuo saavutukset eivät niinkään ole merkittäviä kasvussa ihmisenä. Vastaanottajan saavutuksia kuvataankin katkelman viimeisessä virkkeessä suhteellisen lyhyen ajan sisään tapahtuneina, aineettomina *huimana kasvuna* ja *ymmärtämisenä*.

Kuten edellä mainitsin, näyttäytyy rohkaisevuus aineistossa tekstikohtaisena piirteenä tai ilmiönä. Esimerkiksi kirjoittajan T4/17 tekstistä löytyvät edellisen (76) lisäksi seuraavat katkelmat (77, 78), joista on tulkittavissa rohkaisemisen funktio: vastaanottajan negatiivisia tunteita sanoitetaan ja niiden helpottamiseksi tarjotaan tulevaisuuteen liittyviä tietoja. Verbi-liitto *tulee olemaan* ilmaisee, että puhuja uskoo sanotun tapahtuvan futuurisessa viitehetkessä (VISK § 1546). Lihavoidut kielenaineokset osoittavat lausekkeen tai lekseemit, joissa ennus-

taminen tai muu rohkaiseva tietämyksen osoittaminen tapahtuu. Katkelmista ensimmäinen (77) on jatkoa aiemmin analysoimalleni ohjailevalle puheaktille (57), jossa vastaanottajaa kehoitetaan antamaan ala-asteaikaisille ihmissuhteille niiden mukainen, vähemmän merkittävä rooli. Toinen katkelma (78) on tekstin loppupäästä.

77. Älä myöskään ole vihainen parhaalle ystävällesi, koska **hän ei voi sille mitään**. Lisäksi **hän tulee olemaan paras ystäväsi loppuun asti** ja **hänestä kuoriutuu äärettömän viisas ja hyväsydäminen tyttö**. (T4/17)
78. Älä ikinä huolehdi kaverisuhteistasi, koska **sinulla tulee aina olemaan parhaimmat kaverit mitä voi olla**. **Valmista itseäsi henkisesti kohtaamaan tulevaisuuden ihmissuhdeongelmat siskosi kanssa ja tunne-elämässä**. Muista silti, että **kasvat kestävämmän nämä iskut**. (T4/17)

On syytä huomata, että molemmissa tapauksissa ensimmäisen päälauseen muodostaa kieltävä imperatiivi objekteineen: (77) *[ä]lä ole vihainen parhaalle ystävällesi*, (78) *[ä]lä – – huolehdi kaverisuhteistasi*. Kiellot kohdistetaan yksikön toisen persoonan mukaisesti vastaanottajalle. Molemmissa tapauksissa päälauseeseen liittyy *koska*-konjunktiolause, jonka ilmentämän kausalisuuden avulla kirjoittaja argumentoi kieltä (77) *ystävän* viattomuudella ja (78) *kaverisuhteiden* suotuisuudella. Esimerkissä (78) puhuja ilmaisee vakuuttuneisuuttaan polaarilla toistuvuuden adverbilla *ikinä* ja *aina* (VISK § 651). Katkelman viimeinen virke on jälleen imperatiivimuotoinen, ja sen alisteisen lauseen kooperatiivis-assertiivisena merkityksenä on lupaus: vastaanottaja tulee 'kehittymään, edistymään kypsymään sisäisesti' (KS s.v. *kasvaa*) voidakseen 'pysyä ulkoisista vaikutuksista huolimatta (olennaisesti) ennallaan, säilyä rikkoutumatta' (KS s.v. *kestää*). Hänellä siis on puhujan mukaan valmiudet toteuttaa imperatiivien mukainen velvoitustahto.

Lupaaminen saa mm. määritelmät 'antaa aiheita odottaa jtk, antaa toiveita jstak' (KS s.v. *luvata*). Puhuja ei siis sanatasolla velvoita vastaanottajaa mihinkään vaan enemmänkin rakentaa luottamusta assertiivisen kuvailemisen avulla. Edellisiin esimerkkeihin (77, 78) verrattuna saman kirjoittajan (T4/17) katkelmat (79, 80) ovat kokonaisuutena tunnistettavammin lupausnomaisia, sillä niiden verbit ovat indikatiivimuotoisia. Lupaukset koskevat sekä vastaanottajan ulkonäköä, luonnetta että sosiaalista arvoa:

79. Ja **pahimman murrosiän jälkeen sinäkin olet kaunis**. Lisäksi **sinulta löytyy sen verran älykkyyttä, että voit toteuttaa urahaaveesi**. **Se, miten suosittu olet ala-asteella ei vaikuta mihinkään**. (T4/17)

Edelleen tekstinsä viimeisessä kappaleessa (80) sama kirjoittaja (T4/17) ilmaisee, että vastaanottajan kokemuksen viittaushetki *siellä ala-asteella* on tulevaa elämää onnettomampi, mutta samalla vakuuttaa, että *myöhemmin* tarkasteltuna lapsuuden kokemukset tulevat näytettyään hyvin positiivisessa valossa. Kvanttoripronomini *kaikin puolin* yleistää tulevan

onnellisuuden pätemään koko elämään, ja kvanttoriadverbi *paljon* määrittää komparaation asteen suureksi (VISK § 750, § 633). Kauttaaltaan runsaasti rohkaisua sisältävän te kenties kstin keskeisin funktio näyttääkin tiivistyvän tähän kirjoittajan näkemykseen tulevasta, kaikkiaan aiempaa onnellisemmasta elämästä:

80. **Kaikinpuolin elämästäsi tulee tulemaan paljon onnellisempaa** kuin siellä ala-asteella, joistain suuristakin vastoinkäymisistä huolimatta. Myöhemmin kun katsot lapsuuteesi, muistelet sen olevan **aika älyttömän hyvää aikaa.** (T4/17)

Ensimmäisen virkkeen laajennuksessa postpositio *huolimatta* on merkitykseltään konsessiivinen (VISK § 696): *suuretkin vastoinkäymiset* ovat voitettavissa. Viimeisissä toteavissa, rinnasteisissa väitelauseissa lapsuuden muistot arvioidaan erittäin positiivisiksi intensifikaattorin *älytön* myötä (VISK § 666, 1726), jonka kanssa tyypillisesti kohtalaista määrää ilmaiseva partikkeli *aika* saa lähinnä merkityksen 'aikamoinen, melkoinen' (KS s.v. *aika*). Katkelman rohkaisevuus syntyy siitä, ettei vastaanottajan kokemilla haasteilla ole tulevan, paremman elämän kannalta niin suurta merkitystä, ja lapsuuskin muistuisi myöhemmin mieleen hyvänä.

Usein lupaaminen liittyy juuri tulevaan aikaan ja toimii positiivisena vastaparina nykyhetken haasteille. Seuraavassa (81) kirjoittajan lupauksen mukaan *kaikki* tulee *järjestymään*, 'tulemaan kuntoon, selviämään' (KS s.v. *järjestyä*). Kvanttoripronomini *kaikki* ulottaa asiaintilojen kohentumisen kattamaan koko elämämpiirin (VISK § 750), josta kirjoittaja eksplikoi tarkoittamiaan yksittäisiä kokemuksia: aikuisten riitelyn kuuntelemista, isän alkoholikäyttämiseen liittyviä muistikuvia ja *vuoden ajan* jatkunutta kaltoinkohtelua tunne-elämän saralla. Vastaanottajassa tapahtuvaa, kokemuksiin kohdistuvaa muutosta kuvaa idiomaattinen verbin ja verbipartikkelin liitto *päästä yli* (VISK § 455), joka toistuu dramaattiseen sävyyn:

81. Haluaisin kuitenkin sanoa, että **kaikki tulee järjestymään. Tällä hetkellä pelottavilta tuntuvat asiat** tulevat vuosien kuluessa **laimentumaan, kun niistä päästään yli. Pääsit yli** siitä, kun isä ja äiti riitelivät ja huusivat toisilleen kun olit kahdeksan ja yritit peittää äänen itkemällä peiton alla. **Pääsit yli** siitä, kun kolmetoista-vuotis syntymäpäivänäsi isä oksensi alkoholimyrkytyksessä lattialle. **Pääsit yli** siitä, kun sinun tunteillasi leikittiin vuoden ajan. **Olet vahvempi kuin uskotkaan.** (T10/18)

[P]elottavilta tuntuvat asiat paikantuvat ajallisesti kiteytyneessä adessiivimuotoisessa substantiivissa *tällä hetkellä*, joka tuo vastaanottajan paikalle puhehetkeen: sekä pelon kokeminen että vuorovaikutus tapahtuvat tässä ja nyt. *Kun*-konjunktiolause puolestaan kuvaa *pelottavalta tuntuvien asioiden laimentumista* kausatiivisena seurauksena *yli pääsemiselle* (ks. Herlin 1998: 106–107), joka tapahtuu *vuosien kuluessa* – mitä ilmeisimmin puhujan kokemushetkeen tultaessa. Katkelman viimeinen virke sinetöi rohkaisevan sävyn: kirjoittaja uskoo, että vastaanottaja pystyy selviytymään kokemuksistaan, koska näkee tämän *vahvempana* kuin hän

itse *uskoo* olevansa. Tässä verbiin liittyvä fokuspartikkeli *-kAAAn* saa tulkinnan 'edes' (VISK § 135).

Erotuksena rohkaisusta ja lupaamisesta lohduttaminen saa määritelmiä 'tuottaa lohtua, lievittää jkn surua, pahaa mieltä tms.' (KS s.v. *lohduttaa*). Puhefunktiona se sijoittuu direktiivisyyden, ekspressiivisyyden ja kooperatiivisuuden välimaastoon, ja se painottuu kuulijaan ja tämän emotionaaliseen tilaan (Larjavaara 2007: 497). Keskeistä on kuulijan vallitsevan, negatiivisen tunnetilan lievittäminen vuorovaikutuksen avulla. Siinä missä rohkaiseminen ja lupaaminen näyttävät käsiteltyjen esimerkkien perusteella rakentuvan nykyhetken ja tulevan välille, voi lohduttamisen tarve juontua menneestä, nykyhetkestä tai tulevasta.

Yksi keskeisiä lohduttamisen keinoja on vastaanottajan tunnetilaan samastuminen ja sen kautta tapahtuva yhteisyyden osoittaminen (ks. Larjavaara 2007: 497). Esimerkissä (82) kirjoittaja ilmaisee ymmärrystään sanoittamalla vastaanottajan kokemuksia yksityiskohtaisesti:

82. **Tiedän niin hyvin, miltä sinusta tuntuu** niissä tilanteissa kun itket, koska koet että asiat ovat menneet epäreilusti. **Tiedän miltä sinusta tuntuu** kun koet, että koko maailma on sinua vastaan, **tiedän kyllä, olenhan kerran ollut sinä. Ja sinun maailmassasi suurin asia voi olla** se, että sait pienemmän jäätelön kuin veljesi tai se, että koit äitisi olleen riitatilanteessa veljesi puolella enemmän. **Ne ovat olleet elämässäsi hetkiä**, jolloin **joudut kohtaamaan** vaikeita tunteitasi, elämään niiden kanssa, käsittelemään niitä. (T6/17)

Faktiivisen *tiedän*-verbin toisto näyttää poeettisävytteiseltä vaikuttamiselta (Larjavaara 2007: 502), jota tulkintana tukee virkerajoista sekä pilkkujen käytöstä tai puuttumisesta syntyvä rytmi. Se voidaan toistetun faktiiviverbin lausetäydennyksen (VISK § 1561, § 1738) perusteella tulkita myös kooperatiiviseksi, puhujan tiedolliseen auktoriteettiin perustuvaksi vakuuteluksi. (Ks. Leiber 2003: 108.) Toisen virkkeen viimeisessä päälauseessa *olla*-verbi saa liitepartikkelin *-hAn*, josta syntyy kausaalinen suhde tietämisen ja "sinuna olemisen" välille (VISK § 1131).

Edellisen katkelman (82) jatkoa olen käsitellyt aiemminkin (13), mutta otan sen uudelleen esiin lohdutuksen näkökulmasta:

83. Haluan kertoa sinulle yhden asian: vanhempasi ovat **aina** ottaneet tunteesi vakavasti ja **se on kullan arvoinen asia. Sinulle on annettu** tilaa ja lupa kohdata niitä raastavaakin raivostuttavampia kiukun tunteita. **Sinua on lohdutettu, sinua kohtaan ollaan oltu** aidon empaattisia, ja **tiedät sen kyllä itsekin, jopa niissä tilanteissa kun halusit kuvitella, että näin ei ole.** (T6/17)

Vakuutteleva toisto jatkuu tässä *sinä*-pronominin eri muodoissa, mikä toimii tehokeinona painottaen puheen kohdistumista vastaanottajalle (ks. Leiber 2003: 83). Kolme viimeistä lausetta toimivat argumentteina, joissa kirjoittaja ennakoii vastaanottajan erimielisyyttä – toisin sanoen ilmentää myönnyttelyn funktiota (ks. Niemi 2015: 2). Lauseparin mukaan vastaanottajan todenmukaisiin tietoihin olisi yhtenäinen kirjoittajan väitteen kanssa, vaikka hän toisinaan *ha-*

lusi kuvitella muuta. *Haluamisen* määritelmään kuuluvat 'pyrkii tyydyttämään jtk tarvetta, toteuttamaan jtk toivetta; tavoitella, tahtoa, toivoa, mieliä' sekä 'pitää jtk suotavana t. tarpeellisena; olla taipuvainen t. valmis jhk, tehdä jtk mielellään' (KS s.v. *haluta*). *Kuvitella* puolestaan on arviointimuotissa esiintyvä verbi, joka saa määritelmän 'muodostaa mielikuv(i)a jstak; luulotella, haaveilla, haaveksia' (KS s.v. *kuvitella*, VISK § 485). Kun se ilmaistaan tahdonalaisena toimintana, voisi kirjoittaja tarkoittaa argumentissaan esimerkiksi uhmat tai murrosikäisen temppuilua ja kumota näin mahdolliset vasta-argumentit ikävaiheeseen kuuluvana kapinointina. Lohduttamistoiminto näyttääkin näissä katkelmissa rakentuvan kahdesta toiminnosta: lohdutettavan kokemusten sanoittamisesta ja lohduttajan omasta tiedosta nousevasta argumentoinnista. Sen funktio on luoda puhutellulle turvallisuuden tunne sen avulla, että joku tietää asioiden todellisen luonteen häntä paremmin.

Myös kirjoittaja P3/17 kuvaa (84) lapsen kokemusmaailmaa ja rakentaa pelottavan kokemuksen vastapariksi lohdutuksen. Äidin valinnoista juontuvassa tilanteessa lapsi herää yksin autossa ja *itkee*. Ulkoisesti havaittavana käyttäytymisenä *itkeminen* viestii sisäisestä tyytymättömyydestä, järkytyksestä tai surusta (Martin & White 2005: 49–50):

84. **Olit nukahtanut** autoon kauppareissulla. **Äiti oli jättänyt** sinut autoon jatkamaan unia, **kunnes heräsit, itkit. Auto oli ikkunan vieressä, joten äiti kuuli, milloin heräsit – hätää ei siis ollut. Ei ollut ainoa kerta**, kun kävi näin **unikeolle**. (P3/17)

Kirjoittaja jatkaa kuvaamalla tilannetta ulkoisista tulokulmista, jotka linkittyvät toisiinsa kausatiivisin konnektiivein *joten* ja *siis* (VISK § 1132). Ajatusviivalla erotellussa päälauseessa ilmaistu hädän puuttuminen perustellaan *siis äidin* läsnäololla ja hänen indikaatiivimuotoisin verbein kuvatun toimintansa toden- ja tarkoituksenmukaisuudella, vaikka lapsi onkin kokenut tilanteessa hetkellisen hädäntunteen. Viimeisen virkkeen [*e*]i ollut *ainoa kerta* vahvistaa, että tilanne on ollut toistuvuudessaan tavanomainen, suurella varmuudella myös harkittu. Hellittelevä nimipuhuttelu (ks. VISK § 1078) *unikeko* affekttoi vuorovaikutusta positiivisesti siten, että kirjoittaja tuntee puhutellun tavat, nimittää tätä niiden mukaan sekä siten osoittaa läheisyyttään ja lempeyttään tätä kohtaan. Toisaalta nimeäminen rakentaa aina myös puhujan auktoriteettiasemaa, joka oikeuttaa hänet sekä sinuttelemaan puhuteltua että antamaan tälle tavoistaan ja osin sen seurauksena syntyneistä tilanteista vihjailevan lempinimen.

Joskus lohdutetulle voidaan tarjota pieniä kehuja tai muita positiivisia näkökulmia osana lohdutusta. Esimerkki (85) alkaa [*t*]iedän-verbin toistolla (ks. 82):

85. **Tiedän, tiedän kyllä** [että] **se oli kamalaa**, kun jäit hissiin yksin jumiin tai [kun] kaverisi rikkoi lelusi vahingossa, **mutta sinä selvisit niistä hienosti. Pääsit niiden asioiden yli pienen hetken päästä**. Ne eivät jääneet kaivelemaan mieltäsi, vaan nopeasti olit jälleen **onnellinen ja touhukas pieni sinä**. (T7/17)

Keskustelussa verbin toisto on yleensä vähäistä – tässä se esiintyy hallitsevassa rakenteessa. Keskustelukontekstissa toisteinen [t]iedän, tiedän voidaan tulkita hokevaksi vakuutteluksi, joka osoittaa sanotun intensiteettiä. (VISK § 1736, 1738.) Alisteisessa lausekokonaisuudessa rinnasteiset *kun*-konjunktiolauseet representoivat *kamalina* koettuja tapahtumia, joita vasten *mutta*-rinnastus asettuu odotuksenvastaiseen, konsessiiviseen suhteeseen (VISK § 1103). Kirjoittaja siis ilmaisee ottavansa vastaanottajan kokemukset vakavasti, mutta muistuttaa, että tämä on *selvinnyt niistä*. Selviytymisprosessi ja selviytyjä arvottuvat positiivisesti ja muodostavat kehuvaan kokonaisuuden: prosessia kuvaavat adverbiaalit *hienosti* ja *nopeasti*, epämieluisan tunnetilan kestoa substantiivilauseke *pieni hetki* sekä prosessin tulosta tai vastaanottajan perusluonnetta adjektiivit *onnellinen* ja *touhukas* (Martin & White 2005:47, 51, 56, 141). Katkelman lopun *vaan*-konjunktiolauseessa *sinän* adjektiivimäärite *pieni* voidaan tulkita hellittelynimeksi, jollaisia käytetään kehuissa (VISK § 1078). Katkelman emotionaalinen lataus näyttäytyy kaikkiaan hoivaavana alun vakuuttelusta lopun hellittelyyn.

Edellä mainitsemani hellittelyjen ja kehujen yhteys näkyy myös seuraavassa esimerkissä (86), jossa kirjoittaja yhdistää vastaanottajalle suuntaamansa direktiivisen neuvon positiiviseen arvottamiseen. Otan esimerkin käsittelyyn tässä osiossa juuri funktioiden painottumisen vuoksi: kirjoittajan oman velvoitustahdon sijaan keskeistä on vastaanottajaa kohtaan ilmaistu empatia, joka ilmenee sekä puhuttelun tavassa että arvottavissa sananvalinnoissa:

86. **Voi sinua, pikku tyttö. Osaat olla niin hankala, niin suloinen.** Tunne-elämäsi on **syvä**, ja se on **oikeastaan hieno asia**. Mutta **joissain hetkissä voit yrittää huomata myös enemmän** positiivisia asioita, keskittyä tunteisiin. **Tosin tiedän kyllä**, että ollessasi nälkäinen **se ei onnistu, heh...** (T6/17)

Ensimmäinen virke on tunnistettavissa puhuteltavaan kohdistuvaksi, sävyiltään hellitteleväksi päivittelyksi. Vaikutelma syntyy [v]oi-interjektioista ja partitiivimuotoisesta persoonapronominista sekä sukupuoli- ja ikäviitteisestä *tyttö*-nimityksestä ja sen saamasta adjektiivimääritteestä *pikku* (VISK § 1078, 1719, 1729). Jälkimmäisessä yhdistelmässä vastaanottajan nuori ikä korostuu. Seuraavassa virkkeessä vastaanottajan edellytyksiin viitataan affektisessä käytössä esiintyvällä modaalisella verbivalinnalla [o]saat olla, jonka valenssissa adjektiivit *hankala* ja *suloinen* kertovat puhujan ristiriitaisesta suhtautumisesta puhuteltuun (VISK § 1717, 1352, Martin & White 2005: 56). Intensiteettipartikkeli *niin* voimistaa mainittuja ominaisuuksia (VISK § 853). Konditionaalinen verbiketju *voisit yrittää huomata* sisältää puhujan velvoitustahdon. Toisaalta ehdotuksen ajalliseen ulottuvuuteen viittaava *joissain hetkissä*, lähinnä 'harvoin: hetkittäin, joskus' sekä seuraavassa virkkeessä rakentuva konsessiivinen asetelma vakavuuden astetta alentavine *heh*-interjektioineen antavat ymmärtää, että puhuja ei ainakaan

täysin usko hienovaraisen ehdotuksensa toteutumismahdollisuuksiin (VISK § 651, 1139). Sen sijaan hän rakentaa ymmärrystä vastaanottajaa kohtaan aina viimeiseen virkkeeseen saakka, jossa nälän vaikutusten *tietäminen* toimii assertiivisuuden ohella kooperatiivisessa funktiossa: se viestittää, että puhuja tuntee vastaanottajan ja myös hyväksyy hänet kaikkine piirteineen. On huomattava, että samainen kirjoittaja (T6/17) näyttää käyttävän tekstissään runsaasti erilaisia kannustamisen keinoja (ks. esim. 82, 83).

Edellä käsittelemiäni vastaanottajan tukemiseen suuntaavia puhefunktioita ei ole tarpeen jaotella tiukkarajaisesti ehdottamiini luokkiin. Se, onko kyseessä esimerkiksi rohkaiseminen vai lohduttaminen, ei ole keskeistä – onhan näiden tulkinnassa pitkälti kyse puhujan motiivimerkitystenkin päättelemisestä. Sen sijaan on keskeistä huomata, että näitä puheakteja yhdistää vastaanottajaan kohdistettu emotionaalinen lämpö.

5.7 Kiitollisuuden osoittaminen

Kiittäminen on kiitoksen tai kiitollisuudentunteen ilmaisemista, jossa puhujan on tarpeen mukaan mahdollista osoittaa, mitä kiitollisuus koskee. Kiittäminen voidaan ymmärtää myös ylistämiseksi tai kehumiseksi. (KS s.v. *kiittää*.) Puhefunktiona siihen siis sitoutuu ennen kaikkea ekspressiivisyyttä, puhujan tunteen ilmaisua, mutta myös kooperatiivisuutta. Se sitouttaa puhujan yhtäältä lausuman sisältöön, toisaalta kiitoksen vastaanottajaan. Puhuja voi myös ilmaista, mitä hänen kiitollisuudentunteensa erityisesti koskee, jolloin lausuman assertiiviset sisällöt ovat tulkinnan kannalta merkityksellisiä: ne osoittavat kokemuksen, jonka puhuja nostaa kiittämisen arvoiseen asemaan. Tunneilmaisuna kiittäminen eroaakin merkittävästi esimerkiksi ohjailemisesta (ks. luku 5.5), sillä siinä missä direktiivinen puheakti edellyttää puhujalta valta-asemaa vähintään kyseisessä puhehetkessä, näyttää kiitollinen puhuja osoittavan puhuteltavaa kohtaan kunnioitusta, toveruutta tai jopa nöyryyttä. Koska kirjoittajat voivat myös kuvailla assertiivisesti itsessään tai vastaanottajassa ilmenevää emotiota, en kuitenkaan nimeä puhefunktiota kiittämiseksi. Itse kiittämistekoa ei näet aina tapahdu, vaan kiitollisuudentunne voi olla muutoin eksplisiittisesti tai implisiittisesti esillä. Tästä syystä kutsun funktiota kiitollisuuden osoittamiseksi, jossa korostuu mainittu emotio.

Eksplisiittiset kiitollisuudentunteen ilmaisut on verrattain helppo paikantaa teksteistä sanahaun avulla, minkä vuoksi olen poikkeuksellisesti laskenut ne. Puheteko on kapeahkoon määritelmäänsä nähden melko yleinen: 17 aineistotekstistä seitsemässä on lausuma tai lausumia, joiden voidaan tulkita ilmentävän kiitollisuutta. Lausumissa kirjoittaja joko esittää kiittävän puheaktin käyttäen partikkelia *kiitos*, kuvaa itseään tai vastaanottajaa adjektiivilla *kiitoll-*

nen tai ohjeistaa vastaanottajaa kiittämään jotakuta. Kiitollisuudentunteen pohjalle osoitettavat aiheet vaihtelevat yksittäisistä teoista ja toimintatavoista vastaanottajan ”omana itsenä olemiseen”. Katson, että tutkimieni tekstien tapauksessa kiitollisuuden osoittamisen funktio ei vaadi varsinaista puhujalta vastaanottajalle kohdennettua kiitosta, koska reaali maailmassa he ovat yksi ja sama henkilö. Niinpä katson myös direktiivisesti kiittämään kehottavien lausumien olevan pohjimmiltaan kirjoittajan kiitollisuudentunteen ilmentymiä.

Seuraavissa esimerkeissä (87, 88) kiitokset liittyvät yleisellä tasolla vastaanottajan luonteeseen, valintoihin tai olemassaoloon. Kirjoitushetkessä kiittämisen aiheeksi osoitetaan prosessi, jossa kirjoittaja on kasvanut yksilölliseksi, omaksi itsekseen. Kumpikin kirjoittaja yhdistää kiitoksen aiheen edeltävään lauseeseen adposition *ansiosta* avulla. Tavallisimmin tällaiseen syysuhdetta osoittavaan konnektiiviin liittyy *se*-pronomini (ks. VISK § 1131), mutta näissä tapauksissa kirjoittajat valitsevat genetiivimuotoiseksi etulaajennukseksi pronominin *sinun*:

87. Ensinnäkin **kiitos sinulle** (vai **pitäisikö sanoa minulle...**), sillä **sinun ansiosta** musta on kasvanut juuri tällainen kuin nyt olen. (T1/17)
88. Vielä näin lopuksi **haluan ilmaista kiitokseni sinulle** konkreettisesti. Tiedän, että asiaa olisi vaikka kuinka ja voisin jatkaa kirjoittamista loputtomiin, mutta haluan ilmaista tunteeni yksinkertaisesti: **kiitos. Kiitos** siitä, että olet sinä ja **kiitos** siitä, että olet aina uskaltanut olla itsesi.– – **Sinun ansiosta minusta on tullut juuri sellainen kuin olen, enkä haluaisi olla mitään muuta. Kiitos.** (T3/17)

Puheteon ekspressiivistä voimakkuutta lisää esimerkin (87) kohdalla *se*, että siinä [*e*]nsinnäkin-konnektiivialkuinen virke aloittaa koko kirjeen, jolloin kiitollisuus ikään kuin kauttaaltaan pohjustaa tekstiä ja voi puhetekojen joukossa nousta jopa ensisijaisen tärkeään asemaan. Esimerkin (88) kirjoittaja (T3/17) puolestaan toistaa tekstissään interjektion *kiitos* sen adjektiivivi- (*kiitollinen*) tai substantiivijohdoksen (’kiittäminen, kehuminen’, KS s.v. *kiitos*) kaikkiaan seitsemän kertaa. Interjektion toisto kantaa keskustelussa affektista merkitystä (VISK § 1738). Tässä tekstissä kiitollisuudentunne ja siihen liittyvä vastaanottajan arvostus näyttävät nousevan keskiöön. Toisaalta kunnioitus näyttää näissä esimerkeissä yhtä lailla liittyvän kirjoittajan omaan, kirjoitushetken itseen, jota tapahtuneen myönteisyyteen viittaavan adpositio *ansiosta* (KS s.v. *ansiosta*) lisäksi myös seuraavan lausekkeen leksikaaliset valinnat evaluoivat positiivisesti: fokuspartikkelin ja proadjektiivin yhdistelmä *juuri sellainen ~ tällainen* korostaa kirjoittajan yksilöllistä identiteettiä (VISK § 629, 84).

Kiittämisen aiheeksi voidaan nostaa myös jokin vastaanottajan konkreettinen teko tai toimintamalli. Esimerkin (89) kirjoittaja pohjustaa kiitostaan ekspressiivisellä adverbiaalilauseella [*o*]len iloinen päätöksistä, jonka merkitys tarkentuu seuraavassa virkkeessä koskemaan erityisesti *isän* aloitteesta alkanutta pesäpalloharrastusta:

89. **Olen iloinen päätöksistä** joita olet tehnyt; etenkin yhdestä. Siitä kun **isäsi kehoittamana** aloitit pesäpallon. Pelaan sitä edelleen ja **se on minulle iso asia elämässäni joten kiitos siitä.** (P2/17)

Relatiivinen proadverbi *joten* liittää kiitollisuudentunteen harrastuksen ilmipantuun merkitykseen *iso asia*, joka evaluoi pesäpalloa kirjoitushetkessä laadullisesti hyvin tärkeäksi (VISK § 1132; Martin & White 2005: 151). *Isän* mainitsemisen voidaan ajatella ulottavan osan *kiitoksesta* myös häneen.

Seuraavan katkelman (90) kohdalla on huomionarvoista, että tämä *kiitoksen* sisältävä kappale on kirjeen viimeinen. Sitä edeltävän tekstin ekspressiivisiin funktioihin näyttää lukeutuvan kirjoittajan jonkinasteisen toivottomuuden tai avuttomuuden (*Tuntuu, että kuitenkin haluaisin kokea eheän perheen tunteen, vaikka tietäisinkin miten tulee käymään, enkä voisi estää asioita*, luku 5.1) sekä negatiivisesti evaluoivan hämmentyneisyyden (*tämä häiritsee vähäsen*) ilmaiseminen. Siirtymä edellisistä kiittävään puheaktiin kielellistyy *mutta*-lausumapartikkelissa, joka lausumanalkuisena osoittaa kontrastiivisuutta kahden tekstin osan välillä tai viittaa näkökulman vaihtumiseen (VISK § 1034):

90. **Mutta** takaisin haluan sanoa sen verran, että **minulla menee ihan hyvin. Tuolloinen uurastamisesi on palkinnut ja elämä menee raiteillaan tasaista tahtia eteenpäin**, pysähdyksiä huomioimatta. **Kiitos.** (P5/17)

Katkelman ekspressiiviseen sisältöön näyttää kiitollisuudentunteen lisäksi sitoutuvan muitakin tunteita, sillä [*m*]utta-alkuisessa lauseessa kirjoittaja ottaa tai joutuu ottamaan paikan omien kuulumistensa kertomiseksi. Päälauseen objekti *sen verran* tarkentuu sivulauseessa tarkoittamaan assertiivis-ekspressiivistä sisältöä *minulla menee ihan hyvin*. Tässä partikkeli *ihan* suhteuttaa kuulumisten laadun kontekstista ilmenevään tarkoitukseen ja tekee näkyväksi sen rajan (VISK § 854). Kokonaisuutena kiittävä rakenne näyttää siis asettuvan kontrastisesti suhteessa edellä sanottuun, jolloin kirjoittajan elämän sujuminen *ihan hyvin* voidaan tulkita yhtäältä olosuhteisiin nähden yllättäväksi, toisaalta kirjoitushetken nöyryydestä nousevaksi arvioksi. Tällöin intensifikaattori *ihan* evaluoisi tavan adverbia heikentävästi, jolloin *hyvin* merkitsisi lähinnä 'kohtalaista' (vrt. 'mainiosti, oivallisesti, erinomaisesti, kiitettävästi', KS s.v. *hyvin*). Yhtä kaikki kirjoittaja nostaa kiitollisuudentunteensa aiheeksi vastaanottajan *tuolloisen uurastamisen*, joka olosuhteista riippumatta on toimintana tai asennoitumisena tuottanut kirjoitushetkeen ja mahdollisesti siitä *eteenpäin* yltyviä positiivisia vaikutuksia. Toisen virkkeen jälkimmäisessä rinnastuslauseessa kirjoittaja hyödyntää eräänlaista junametaforaa, jonka tuottaa sanottuun modaalista varmuutta: *pysähdykset* eivät vaikuta elämän *tasaiseen* liikkeeseen.

Esimerkissä (91) esiintyy interjektio, jossa kiitoksen vastaanottaja ei ole tekstitilanteen inhimillinen osapuoli:

91. Mun **täytyy** kuitenkin **sanoa**, että **luojan kiitos** nykyinen minä on **huomattavasti** tasaisempi ihmisenä. Susta muhun on **oikeasti** ollut **melkoinen** kasvumatka. (T1/17)

[L]uojan kiitos on kiteytynyt sanonta, jonka funktio lienee ennemmin kirjoittajan asenteen kuin hengellisen maailmankatsomuksen ilmaiseminen (VISK § 1000). Sanontana verrannollinen ”Jumalan kiitos” on kiitettäessä esitettävä ilmaus (KS s.v. *Jumalan kiitos*). Tässä lausumassa kiitoksen ekspressiivistä ilmausvoimaa tukevat sanonta *täytyy* – *sanoa*, kvanttoriadverbi *huomattavasti* sekä vahvistavat intensiteettisanat *oikeasti* ja *melkoinen* (VISK § 633, 666). Kokonaisuudesta syntyykin vaikutelma, että kirjoittaja on kasvuprosessinsa sekä siitä seuranneiden tasaisuutensa ja kiitollisuutensa tulkinnassa erityisen varma.

Seuraavaksi käsittelemme esimerkkejä, joissa kirjoittaja kuvaa kiitollisuudentunnettaan ilman varsinaista *kiitos*-interjektioon kiteytyvää puhetekoa.. Esimerkissä (92) kirjoittaja liittyy kiitollisuudentunteen vastaanottajaan ja tämän kokemushetkeen, ei niinkään omaan kirjoitushetkiseen identiteettiinsä. Puheaktina lausumakokonaisuus on ekspressiivisyyden ohella direktiivinen (ks. esimerkki 71), sillä kirjoittaja ilmaisee vastaanottajaan kohdistuvan velvoitustahtonsa:

92. Jos vielä voisin vaikuttaa **sinun toimintaasi, laittaisin sinut** ensitöikseni halaamaan koko perhettä ja kertomaan, **kuinka kiitollinen olet heistä. Et ehkä ymmärrä** hyvän ja luotettavan perheen rikkautta, mutta vuosien myötä **olen ymmärtänyt**, että välillä juuri rakkaus perhettä kohtaan oli yksi niistä harvoista asioista, mikä piti **minut** jaloillaan kun koko muu maailma yritti kaataa maahan. **Kiitä erityisesti** pikkusisaruksiasi, jotka korvasivat puuttuvat ystävät vaikeina aikoina. (T9/17)

Kirjoittajan (T9/17) tekstin muoto näyttääkin pääosin noudattelevan interpersonaalista asetelmaa, jossa kirjoittaja asettuu tietävään asemaan suhteessa vastaanottajaan (esim. *Koska olen kuin ammattilainen, joka tietää kaiken päässäsi pyörivän ja kaiken, mitä olet kokenut, osaisin auttaa sinua olemaan se, mitä halusit olla*). Persoonamuodot vaihtelevat tässäkin katkelmassa siten, että kiitollisuudentunne liitetään ensisijaisesti yksikön toisessa persoonassa *sinuun*, joka vielä *et ehkä ymmärrä* kirjoittajan tavoin olla kiitollinen. Kirjoittajan tahto käy suorimmin ilmi viimeisessä, imperatiivimuotoisessa virkkeessä *[k]iitä erityisesti pikkusisaruksiasi* – –.

Samainen kirjoittaja palaa kiitollisuuden teemaan myöhemminkin. Seuraava ekspressiivinen lausuma (93) sijoittuu direktiivisten tai muutoin modaalista varmuutta osoittavien jaksosten lomaan, ja siinä kiitollisuudentunne liittyy kielellisiä persoonia tarkasteltaessa kirjoittajaan itseensä:

93. **Mutta loppujen lopuksi** olen vain kiitollinen, sillä ilman sitä, **mitä koin ja mitä kätkin sisälleni** minusta ei olisi välttämättä koskaan tullut **sellaista ihmistä, kuka nyt olen.** (T9/17)

Kirjoittaja käyttää asennonvaihdoksen tai siirtymän merkinä lausumapartikkelia [*m*]utta (ks. esimerkki 90), jonka kontrastiivista merkitystä (VISK § 1034) tukee puhujan suhtautumisesta kertova kommenttiadverbiaali *loppujen lopuksi* merkityksessä 'vihdoin viimein' tai 'pohjimiltaan, oikeastaan, itse asiassa' (KS s.v. *loppujen lopuksi*). Adjektiivipredikaatiivia *olen vain kiitollinen* seuraa restriktiivinen relatiivilause, joka rajaa *ilman*-preposition tarkoitteen kirjoittajan kokemuksiin (VISK § 945, 1166, 1628). Konditionaalinen verbirakenne *ei olisi tullut* sekä adverbit *välttämättä* ja *koskaan* ilmaisevat episteemisen modaalisuuden keinoin, että juuri *kokeminen* ja *kätkeminen* ovat todennäköisesti olleet välttämättömiä kirjoittajan identiteetin kehityksessä (VISK § 1594, 1614). Päätelyketjussa (ks. luku 5.4) aiemmat kokemukset ja niiden tuolloinen 'piilottaminen, salaaminen' (KS s.v. *kätkeä*) siis ovat ehtona kirjoitushetkessä ilmenevälle kiitollisuudentunteelle, joka saa kirjoittajan identiteetin tässä mielessä arvottumaan positiivisesti.

Kirjoittaja T3/17, joka aiemmin käsittelemässäni katkelmassa (88) suorittaa myös varsinaisen kiittävän puheaktin, kirjoittaa tekstinsä alussa (94) seuraavaa:

94. Ja sen [olen alkanut ymmärtämään] miten **kiitollinen** olen yhdessä **viettämistämme hetkistä (niin hyvistä kuin huonoista)**. – – Mutta **enhän minä voi** kirjoittaa sinulle kirjettä ja **vain kiittää** siitä, että opetit minut oppimaan. (T3/17)

Tässä tunnetta ilmaiseva, itsessään ekspressiivinen tilalause *olen kiitollinen* saa valenssiinsa elatiivisijaisen adverbiaalain *viettämistämme hetkistä*, jonka suluissa olevia adjektiivimääritteitä parikonjunktio *niin - kuin* yhtäältä rinnastaa, toisaalta erottelee (VISK § 618, 901, 1096). Kirjoittaja siis nimeää kaksi laadultaan poikkeavaa 'lyhyen tuokion' tai 'tietyn ajankohdan' (KS s.v. *hetki*) tyyppiä, jotka ovat tasaveroisessa roolissa kiitollisuudentunteen syntymisessä. Tulkitsen näiden *hetkien* toki viittaavan ajallisten yksiköiden ohella konkreettiseen toimintaan ja kokemuksiin – muuten niitä tuskin voisi arvottaa *hyviksi* tai *huonoiksi* (ks. Martin & White 2005: 56). Huomionarvoista on myös, että *viettämisen* ja siten kiitollisuudentunteen alaan kuuluvat sekä vastaanottaja että kirjoittaja. Katkoviivojen kohdalla pois jättämässäni kappaleessa kirjoittaja mm. pohtii, kuinka luonnonilmiöiden ihmettely lapsuudessa on kantanut oppimisen intona aina kirjoitushetkeen asti (ks. esimerkit 43 ja 49). Modaaliverbin avulla tapahtuva ulkoinen kielto *enhän minä voi – – vain* ilmaisee, että eksklusiivisen fokuspartikkelin tarkoittama kiittäminen olisi kirjoittajan mielestä riittämätön sisältö tai puheteko kirjeen kirjoittamiseksi (VISK § 844, 1612). Toistamiseen mainitsen, että kirjoittajan T3/17 tekstissä

interjektio *kiitos* tai jokin sen johdannaisista esiintyy kaikkiaan seitsemän kertaa, joten puhefunktion merkitys lienee hänelle tärkeä.

Ekspressiivisyydestä ja tekstien tunneilmastosta puhuttaessa on syytä huomioida, että kiitollisuudentunteen kaltainen ilmiö voi reaalistua teksteihin leksikaalisesti paljon käsittelemääni laajemminkin. Esimerkiksi adpositio *ansioista* esiintyy teksteissä kaikkiaan 11 kertaa ja on merkityksessään 'jnk myönteisen teon, vaikutuksen tms. seikan vuoksi, takia' (KS s.v. *ansioista*) huomattavasti yleisempi kuin mahdolliset varianttinsa *vuoksi* (0), *takia* (2), *tähden* (2) tai *syystä* (0). Adjektiivin *onnellinen*, 'onnea tunteva t. ilmaiseva; onnen täyttämä; suotuissa, otollinen, edullinen, antoisa; onnistunut' (KS s.v. *onnellinen*), esiintymiä puolestaan on kahdeksan (8). Näitä en kuitenkaan tarkastele tämän tarkemmin, sillä vaikka sanaston analyysi näyttääkin houkuttelevalta, veisi se nähdäkseni analyysia turhan syvälle motiivimerkitysten (Larjavaara 2007: 484–487) suuntaan.

5.8 Toivominen

Analyysin viimeisenä puhefunktiona käsittelen toivomista. Funktion keskeisin puheakti on ekspressiivinen toive, jonka kirjoittaja esittää vastaanottajalle. Toisin kuin esim. neuvomisen kohdalla, toiveissa vastaanottajaa ei sanatasolla velvoiteta toimimaan toiveen toteutumiseksi. Sen sijaan lausumista välittyvät useimmiten kirjoittajan halu ja siitä johdettava pyyntö, joka liittyy läheisesti vastaanottajaan ja voidaan tulkita deonttiseksi (ks. Larjavaara 2007: 461–463). Ekspressiivisyyden ohella puhefunktiossa ilmeneekin kooperatiivisuutta, jonka myötä kirjoittaja luo tai ylläpitää suhdettaan vastaanottajaan. Toivomisen määritelmän 'haluta hartaasti, odottaa, että jk haave, suunnitelma, aie, odotus, toive, toivomus toteutuu; suhtautua jhk toiveikkaasti' (KS s.v. *toivoa*) mukaisesti toivoja ottaa tietynlaisen roolin suhteessa vastaanottajaan, sillä toiveen toteutuminen edellyttää vastaanottajan ymmärrystä ja myötämielisyyttä suhteessa puhujan. Toisin sanoen puhujan ja vastaanottajan välille tavoitellaan jossain määrin empaattista suhdetta. Tavoitellun vuorovaikutuksen suunta näyttää tässä funktiossa olevan päinvastainen kuin tukemisessa (luku 5.6): empatiaa tarvitsee vastaanottajan sijaan kirjoittava minä.

Seuraavat tapaukset ovat peräisin kirjoittajan P5/17 tekstistä. Ensimmäistä (95) olen käsitellyt aiemmin muistelemisena (ks. esimerkki 41), toista (96) kokemusten kuvailemisena (ks. esimerkki 6). Tässä keskittän huomioni toiveen sekä muun tunneilmaisun ja representatiivisen sisällön välisiin yhteyksiin.

95. **Haluaisin saada tietoa sinulta** asioista, jotka ovat suurinpiirtein unohtuneet. **Tuntuu vain jotenkin oudolta**, että yhdeksänvuotiaan elämässä on keskellä aukkoja, joita **ei vain muista. Ihan kuin niitä ei olisi olemassakaan**. Esimerkiksi **haluaisin kuulla sinulta** mitä tein mummini kuoltua. (P5/17)
96. **Olisi myös kiva tietää**, millaista elämä oli tuolloin. **Tuntuu, että kuitenkin haluaisin kokea eheän perheen tunteen**, vaikka tietäisinkin miten tulee käymään, **enkä voisi estää** asioita. (P5/17)

Kirjoittaja käyttää yksikön ensimmäistä persoonaa nimitessään (95, 96) *haluamisen* ja (96) *voimisen* sekä (95) *[tiedon] saamisen, kuulemisen*, (96) *estämisen* ja *kokemisen* toiminnot. Nollapersoonaa puolestaan esiintyy silloin, kun kirjoittaja kuvaa emotionaalista kokemustaan: (95) *[t]untuu*, (96) *olisi kiva*. Siinä missä yksikön ensimmäinen persoona sitouttaa halun ja tiedon saamisen ilmaukset eksplisiittisesti kirjoittajaan, voi nollapersoonan merkitys olla kah- talainen: tekstiyhteydestä käsin se näyttää viittaavan kirjoittajaan mutta voi samalla tarjota esim. vastaanottajalle paikan samastua ilmipantuun kokemukseen (VISK § 1348, ks. Laitinen 1995). Tunnetilojen virittyminen ja emotionaalisen vastaavuuden rakentuminen on osa em- paattista tapahtumaa (ks. Stein 1989: 10–11), jonka voidaan siis ajatella näissä esimerkissä ilmenevän kielellisesti sekä antamisena että vaatimisena: kokemus tarjotaan samastuttavaksi, jotta ymmärrystä voitaisiin vaatia.

Edellisten (95, 96) tavoin myös katkelman (97) kirjoittaja esittää toiveensa käyttäen itseensä viittaavaa *haluaisin*-konditionaalia. Puhuttelu suuntautuu yksikön toisen persoonan possessiivisuffiksien perusteella vastaanottajalle, jota ympäröivässä todellisuudessa kirjoittaja ainakin jossain mielessä *silti mielummin*, 'paremmin' (KS s.v. *mielummin*), eläisi. Kones- siivisen *[m]utta vaikka* -rinnastuksen avulla kirjoittaja huomioi vastaanottajan mahdollisen epäluulon toiveen motiiveja kohtaan:

97. **Mutta vaikka** kuvitelmasi ovatkin toteutuneet, **haluaisin palata silti mielummin** luoksesi takaisin. **Miksi?** (T7/17)

Toiveesta kirjoittaja rakentaa sillan tekstin seuraaviin osiin hakukysymyksen *[m]iksi?* avulla. Kysymyksellä haetaan syytä juuri todetun ekspressiiviselle totuusarvolle. Kysymys ei ole kuulijalle kohdistettu, vastausta hakeva interrogatiivi, vaan kirjoittaja vastaa kirjeen edetessä itse itselleen ja tekee sen arvottamalla lapsuutensa sisäisiä ja ulkoisia tiloja kirjoitushetken kokemuksiä positiivisemmin (ks. esimerkki 25). Kysymys kantaa kooperatiivista funktiota, sillä se pitää auki viestinnällistä kanavaa kirjoittajan ja vastaanottajan välillä (ks. s. 58–59).

Siirryn seuraavaksi *toivoa*-verbin sisältäviin lausumiin. Edellä lainaamani kirjoittaja (T1/17) lopettaa tekstinsä seuraavaan monipolviseen virkkeeseen (98):

98. Tämä kirje saattaa olla sinulle vaikea ymmärtää, mutta **tahdon** vain sanoa, että **minulla on ikävä** si- nua ja **toivon, ettet koskaan kokonaan hylkää** minua. (T7/17)

Kokonaisuuden aloittavan päälauseen funktio lienee lähinnä kooperatiivinen: kirjoittaja osoittaa siinä ymmärrystään vastaanottajaa kohtaan ja ylläpitää sen avulla läheistä asemaa, josta käsin pystyy esittämään oman toiveensa. Puheaktina lausuma lähenee myönnyttelyä, jonka ytimessä on erimielisyyden ennakointi (ks. Niemi 2015: 2). Indikatiiviseen, tulevan puheteon tärkeyttä ilmaisevaan lausumaan *tahdon vain sanoa* liittyy sivulauseissa kaksi sanomaa: toisilleen rinnasteiset ikävän ja toiveen ilmaukset. Toivetta tarkentava, edelliselle alisteinen lause on muodoltaan kielteinen ja sen sisältämä velvoitustahto *ettet koskaan kokonaan hylkää minua* kohdistuu vastaanottajaan. Adverbit *koskaan* ja *kokonaan* tarkentavat merkitystä siten, että velvoitustahto koskee kaikkia ajankohtia, muttei toisaalta täyteen ehdotonta ääripäätä (VISK § 649, 660): ikään kuin jokin lapsuuden osa, esim. muisto, olisi jo kadonnut. Samalta kirjoittajalta (T7/17) nostan esiin vielä yhden katkelman (99), jossa toivojan rooli konstruoi- tuu kirjoittajan tulkinnan (ks. esimerkki 5) kautta vastaanottajaan:

99. **Toivoit ehkä**, että olisin kaunis ja pidetty. (T7/17)

Tällainen vastaanottajaan suuntaava, modaalisen kommenttiadverbiaalin sävyttämä sisäisen prosessin arvelu (VISK § 1000) pyrkinee rakentamaan ymmärrystä kirjoittajan ja vastaanottajan välillä. Samankaltaisia vastaanottajan tunnekokemusten tulkintoja olen käsitellyt kokemusten kuvailemisen yhteydessä (ks. luku 5.1).

Jatkan esimerkeistä, joissa kirjoittajan toive kiteytyy leksikaalisesti asenneadverbiaaliin *toivottavasti* (VISK § 1000). Siihen liitettynä verbien indikatiivimuodot voidaan tulkita jokseenkin velvoittaviksi:

100. Ala-asteen jälkeen et todennäköisesti joudu näkemään heitä [jotka eivät aiheuta sinulle hyvää oloa] säännöllisesti ja jos joudutte, **olette – toivottavasti** – molemmat **kypsyneet** ala-astevuosista ja **osaatte käyttäytyä**. (T4/17)

101. **Toivottavasti** tiedät, että **olet onnekas** kun samassa kerrostalossa asuu kanssasi neljä niin hyvää tyyppiä. (T6/17)

Molemmissa tapauksissa toivomisen viittaushetki paikantuu vastaanottajan aikaan, joka on kirjoitushetkestä katsoen jo mennyt. Sikäli kirjoittaja tietenkin ilmentää niissä jälkiviisauttaan (ks. luku 5.5) eikä varsinaista reaalista toivetta, joka voisi tekstikontekstin huomioiden toteutua. Esimerkissä (100) toive koskee vastaanottajan ja puheena olevien tovereiden kasvua sekä sen ulkoisia ilmentymiä ja tapauksessa (101) vastaanottajan tietoisuutta *onnekkuudestaan*, 'hyväonnisuudestaan' (KS s.v. *onnekas*). Esimerkki (100) on sikäli mielenkiintoinen, että lausumassa kirjoittaja sekä ennustaa että toivoo asiaintilojen järjestyvän tietyllä tavalla.

Tietoon asioiden järjestymisestä liittyy myös katkelma (102), jossa perfektin konditionaali ilmaisee, että esitetty toive on jäänyt toteutumatta (VISK § 1594):

102. Koulua varten minulla **olisi** pari neuvoa, joita **toivon**, että **olisit noudattanut**. (T5/17)

Arkipäiväisessä kommunikoinnissa lausuman aikamuotojen yhdistelmä lienee toivomisfunktiossa harvinainen: *toivon* (puhehetkessä) *että olisit noudattanut* (jotain, mitä ei tapahtunut). Kirjoittaja esittää toiveensa vaikka tietää, ettei se voi vaikuttaa jo tapahtuneisiin asioihin. Sama pätee tietenkin kaikkiin ohjaileviin puhetekoihin (ks. luku 5.5), mutta niissä kirjoittajan ja vastaanottajan ajallinen eripaikkaisuus ei useimmiten näy kielellisesti näin selvästi.

Kuten aiemmin totesin, on toiveiden ilmaiseminen mahdollista muutoinkin kuin *toivoa-* ja *haluta-*verbien avulla. Aineistossa esiintyy pari verbialkuista, *-pA-*partikkelillista lausetta, jotka konditionaalimuotoisina tulkitaan toiveiksi (VISK § 834):

103. **Olisipa** muuten kiva sotkea tähän ”tulevaisuuden minä” myös mukaan. (P4/17)

104. – – **olisipa** kaikki **niin helppoa** kuin silloin ja **osaisimpa nauttia** asioita kuin ennen. (T2/17)

Tekstuaalisessa mielessä katkelma (103) toimii alustuksena sitä seuraaville puhetoiminnoille, joissa kirjoittaja ehdottaa vastaanottajalle keskinäistä kokemusten vaihtoa ja sitoutuu siten kooperatiivisesti lausumansa assertiiviseen sisältöön (ks. esimerkki 68). Tämän lausuman funktio lähestyykin ehdotusta (ks. luku 5.5), joka vuorovaikutuksellisen tavoitteensa toteutuessa sulkisi sisäänsä niin kirjoittajan, vastaanottajan kuin *tulevaisuuden minänkin*. Voidaan ajatella, että kokonaisuutena kuvitelma pyrkii myös huvittamaan vastaanottajaa, jolloin se tavallaan ilmentäisi poeettisia puhefunktiomerkityksiä. Virke (104) puolestaan on, kuten aiemminkin olen todennut (ks. esimerkki 15), alun tervehdysrituaalia lukuun ottamatta kokonainen kirje. Katkelmassa esitettävä toive koskee sekä vallitsevia, *kaikkia* olosuhteita että kirjoittajan omaa, mentaalista kyvykkyyttä *nauttia* asioista (VISK § 750, 1352).

Yleisesti toivomisfunktio näyttää liittyvän kirjoittajan tarpeeseen ilmaista, miten hän soisi tai olisi suonut asioiden tapahtuvan. Siihen siis sisältyy usein implisiittisenä elementtinä velvoitustahto, joka ei kuitenkaan ole ohjaileviin puhetekoihin verrannollisesti deonttinen.

Koska kaikkien puhefunktioiden analyysi kytkeytyy oleellisesti niiden vuorovaikutuksellisten merkitysten analyysiin, teen koko luvun 5 näkökulmista kokoavan yhteenvedon seuraavassa luvussa (6).

6 PUHEFUNKTIOIDEN VUOROVAIKUTUKSELLISIA MERKITYKSIÄ

Tässä luvussa pyrin vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseeni (2) millaisia vuorovaikutuksellisia merkityksiä puhefunktiolla on. Kokoan ja vertailen edellisessä luvussa analysoimieni puhefunktioiden interpersonaalisia piirteitä sekä sitä, miten ne konstruoivat kirjoittajaa ja vastaanottajaa ja positioivat heitä suhteessa toisiinsa. Pyrin rakentamaan kattavasti ymmärrystä siitä, miten kirjoittajan monikerroksinen identiteetti rakentuu kirjoittajalta vastaanottajalle suunnatuissa teksteissä. Analyysin teoreettisena kehikkona hyödynnän lähtökohtaisesti Clarkin ja Ivaničnin (1997) mallinnuksia kirjoittajaidentiteetistä sekä kirjoittaja-lukijasuhteesta (ks. luku 3.3), mutta otan tarpeen mukaan esiin myös muita näkökulmia. Koska luvun aineistoimerkit ovat jo kertaalleen käsittelemiäni katkelmia, en enää käytä lainauksissa juoksevaa numerointia. Vuorovaikutukselliset merkitykset kietoutuvat toisiinsa ja muodostavat verkostoja, joten pyrin kuljettamaan analyysia eteenpäin yhtenäisenä kokonaisuutena.

6.1 Vuorovaikutuksellisuuden lähtökohtia

Edellisessä analyysiluvussa erittelin aineistosta kieliopillis-semanttisen analyysin avulla kahdeksan puhefunktiota: (1) kokemusten ja tapahtumien kuvaileminen, (2) persoonan ja elämän kuvaileminen, (3) muisteleminen, (4) selittäminen, (5) ohjaileminen, (6) tukeminen, (7) kiitollisuuden osoittaminen sekä (8) toivominen. Funktiot eivät ole selvärajaisia vaan osin päällekkäisiä, ja niihin sisältyy sekä suoria että epäsuoria merkityksiä (ks. Larjavaara 2007: 502–503). Asetan tässä vaiheessa näiden puhefunktioiden vuorovaikutuksellisten ulottuvuuksien tarkastelulle kaksi taustaoletusta: (a) kommunikoinnin mielekkyyden ja (b) yhteistyön periaatteet (mts. 530–531). Näillä viitataan siihen, että (a) mitä kirjoittaja kielellisesti tekeekin, hän tekee sen jollain tasolla intentionaalisesti sekä (b) tähtää kommunikatiivisen intentionsa ja kommunikatiivisten informaatioisisältöjensä optimaaliseen viestimiseen (mp., ks. myös Halliday 1994: 68–71). Puhefunktioita koskeva tutkimuskysymykseni (1) sisältää siis lingvistisesti perustellun näkemyksen, jonka mukaisesti nuo teot tehdään jostakin syystä: lausumien taakse voidaan olettaa jokin motiivimerkitys (ks. Larjavaara 2007: 53–54). Tässä vaiheessa olen kiinnostunut siitä, millaisia noiden syiden interpersonaaliset eli vuorovaikutukselliset, kirjoittajan eri minuuksien väliset merkitykset ovat.

Yksikään aineistoteksti tuskin edustaa vain yhdenlaista vuorovaikutuksellista toimintaa tai siinä rakentuvia rooleja. Selviä tekstikohtaisia eroavaisuuksia on kuitenkin havaittavissa

ilman tarkkaa kvantitatiivista jäsentelyäkin: osa kirjoittajista keskittyy enimmäkseen kerto-vaan ja kuvailevaan, verrattain yksiaäniseen tekstintuottoon, kun osa ilmentää kirjoittajan ja lukijan välisiä emootio- tai valtasuhteita. Yleisenä periaatteena voidaan todeta, että jokainen puheteko rakentaa vastaanottajan kautta kirjoittajan omaa identiteettiä: vastaanottaja toimii reflektiopintana (ks. Linnainmaa 2009b: 61), jonka kautta puheteon merkitykset heijastuvat kirjoittajaan. Sanoessaan jotain vastaanottajasta tai vastaanottajalle kirjoittaja siis kertoo jotain itsestään. Tämä tapahtuu sekä lausumien ideationaalisella että interpersonaalaisella merkitystasolla. Keskeistä on havaita, että siinä missä esimerkiksi asertiivisesti painottuva (kuvaileva tai kertova) funktio ei aseta vastaanottajaa mihinkään aktiiviseen positioon, konstruoi useissa puheteoissa eräänlainen tunne- tai kokemusdialogi, jonka taustalle voidaan olettaa tiettyjä muuttujia. Näiden tarkasteluun on syytä ottaa esille muutamia käsitteitä.

Presuppositioilla (Karlsson 1995: 57–58; Larjavaara 2007: 211, 268–275) tarkoitetaan lauseiden ja niiden ilmaistemien asiointilojen välistä suhdetta: sitä, millaisia todellisuutta koskevia väitteitä kielellisten lausumien taakse on oletettava, jotta niillä olisi totuusarvo. Esimerkiksi lausuma *muistan vielä kun leikit ystäväsi kanssa puistossa* (P2/17) sisältää presupposition, jonka mukaisesti puhutellulla on ainakin joskus ollut joitakin ystäviä. Larjavaara (2007: 495) puhuu myös viestinnällisten aktien **tarkoittavuudesta**, jolla on yhteys paitsi mainitsemaani kommunikoinnin mielekkyyteen, myös keskusteluanalyysissa tarkasteltuihin vieruspareihin ja vuoroihin (VISK § 1197): se, että esimerkiksi kysymys on tarkoitettu otettavaksi kysymyksenä, todentuu keskustelussa vastaukseksi muodostuvassa vierusparissa. Kukin puheakti syntyy siis tietyistä vuorovaikutuksellista tavoitteista, joissa sekä kirjoittajalla että vastaanottajalla on jokin oletusarvoinen, kyseiseen puhefunktioon kirjoittuva rooli. Erityisen merkittävää näissä on aiemmin sivuamieni tekijyyden ja äänen (ks. luku 3.3) lisäksi emotionaalisuuden, eritoten empatian ilmeneminen. Toimijuudet ja tunteethan olivat keskeisiä teemoja tehtävänantoa (ks. luku 2.3; liite 1) laatiessani.

Dialogisuudella viitataan vuorovaikutukselliseen kokonaisuuteen, joka kirjoittajan ja vastaanottajan välille puheakteissa rakentuu. Tukeudun johdannossa (ks. s. 5) referoimaani Bahtiniin (1991: 99–100), jolle dialogisuus merkitsee 'puhetta jonkun kanssa'. Esittelen siis uuden, analyysista nousseen käsitteen, jonka avulla tulen selittämään puhefunktioiden välisiä eroja. Muita keskeisiä käsitteitä tässä luvussa ovat **reflektiivisyys** ja **refleksiivisyys**, joita on niin ikään järkevää avata tuonnempana aineistoesimerkkien yhteydessä. Havainnollisuuden vuoksi on syytä aloittaa erittelemällä systemaattisesti puhefunktioiden ominaisuuksia. Pääasiassa luvun teoriatausta on aiemmin esittelemääni, joten soveltuvien osien viitataan työni aiempiin lukuihin.

6.2 Puhefunktioiden ominaisuuksista dialogisuuden jatkumoksi

Kokemusten ja tapahtumien kuvailemisessa (luku 5.1) keskeisin on usein assertiivinen puhefunktio, jossa painottuu informaation siirtämisen intentio. Assertiivisiin puhetekoihin sisältyvä uskomisen velvoite tarkoittaa, että lausuman vuorovaikutuksellinen tavoite on ensisijaisesti saada vastaanottaja hyväksymään sanotun representatiivinen sisältö. Siten se ei varsinaisesti ole eikä oletta toimintaa kielen ja sen tiedollisen vaikutuksen ulkopuolella, vaikka voikin vaikuttaa vastaanottajaan epäsuorasti. (Ks. s. 26–27.) Puhtaan assertiivinen puheteke ilmaisee lähinnä sen, että kirjoittajalla on tai hän kirjoittaessaan rakentaa lausuman representatiivisen sisällön mukaista nykyisestä tietämystä nykyisestä elämästään tai lapsuudestaan. Hänen on mahdollista myös vertailla eri aikakausiin liittämäänsä asiointiloja keskenään. Tällaiseen näennäisen objektiiviseen tarkasteluun painottuu tapahtumia ja toimintoja kuvaileva puhefunktio, jota edustavat lausumat ovat aineistossa hyvin yleisiä:

Vietit paljon aikaa perheesi kanssa. Lomilla **reissattiin** ulkomailla tai Suomessa – pääosin Lapissa. Vanhempasi **veivät** sinut luontoon. (P3/17)

Kun kirjoittaja toimii tiedon tarjoajana, hän sekä takaa lausuman totuustakuun että olettaa vastaanottajalta sen hyväksyntää. Toimintoja kuvailevissa puheakteissa kirjoittaja voi sisällyttää vastaanottajan kokemusmaailman omaan identiteettiinsä kertomalla, mitä menneessä on tapahtunut. Tällaisten lausumien modaalinen aste viestii kirjoittajan varmuudesta, joka liittyy auki kirjoitettuihin tapahtumiin: ne ovat totta. Jo tässä puhefunktiossa realisoituu analyysissäkin käyttämäni puhuttelun (ks. s. 29) käsite: puhuja suuntaa viestinsä kirjeessä rakentuvan puhetilanteen mukaisesti sinä-muotoiselle vastaanottajalle.

Assertiivisuuden ohella kokemusten ja tapahtumien kuvailuun limittyy vaihtelevissa määrin ekspressiivisyyttä: tunteiden, halujen, toiveiden ja tahdon ilmaisemista (ks. s. 27–28). Ekspressiivisyyden määrä kuitenkin kasvaa, kun siirrytään kokemusten ja tapahtumien kuvailemisesta persoonan ja elämän kuvailemiseen (luku 5.2). Mitä enemmän ekspressiivisiä merkitysisältöjä lausumassa on, sitä enemmän se eksplisiittisesti kertoo puhujan omista tunteista, sisäisestä tilasta tai arvioista. Lisäksi ekspressiiviset puheaktit näyttävät usein pyrkivän vaikuttamaan kuulijaan emotionaalisesti siten, että tämä samastuisi puhujan tunnetilaan. Toisin sanoen kirjoittajan on ekspressiivisen puheaktin avulla mahdollista peilata omaa tunnetilaansa vastaanottajaan, jolloin puheakti voi toimia ymmärryksen tai empatian lähteenä hänelle itselleen (ks. Lindquist 2009). Siten esimerkiksi seuraava assertiivis-ekspressiivinen puheakti,

jossa kirjoittaja sekä kuvailee elämäänsä että esittää toiveen, ilmaisee ja rakentaa kirjoittajan identiteettiä tiiviisti binaarisessa suhteessa vastaanottajaan:

Hyvä lapsuuden minä, olisipa kaikki **niin helppoa kuin silloin** ja osaisimpa **nauttia asioista kuin ennen. Nykyään** kaikki on vaan yhtä työntekoa ja suorittamista. (T2/17)

Ilmaistemalla ajatuksiaan omasta elämästään kirjoittaja siis rakentaa vastaanottajasta kuulijan omalle kokemukselleen. Vastaanottajasta ei voi päätellä kuin sen, että tällä on tai on ollut hallussaan elämästä nauttimisen kyky, joka voi kirjoittajan kokemuksen ohella toimia puheaktin motiivina: itsen ja vastaanottajan välisen eron havaitseminen ja kielentäminen tuovat esiin kirjoittajan oman identiteetin (ks. s. 5). Kielellisesti lausumassa rakentuu myös temporaalinen distinktio, jossa deiksis toimii kirjoittajan kahden minuuden erottelun merkkinä. Sen avulla tässäkin puhefunktiossa mahdollistuu vastaanottajan ja puhujan vertailu.

Muistelevat (luku 5.3) lausumat muistuttavat suuresti edellä käsittelemiäni kuvailevia ja kertovia puheakteja, mutta niissä identiteettien kannalta merkittävä ero on muistoihin tai muistamisprosessiin viittaaminen. Esimerkiksi seuraavassa katkelmassa *en muista* -verbi tuo puhujan ilmaisemaan asiointilaan läpinäkyvyyttä: sen avulla kirjoittaja kertoo, että lausuman totuustakuu on riippuvainen hänen omista muistoistaan. Toisaalta seuraavan katkelman tietyt leksikaaliset valinnat, kuten *erityisemmin*, *ehkä* ja *ainakin*, ilmentävät kirjoittajan tapaa huomioida vastaanottaja, sillä ne pehmentävät lausutun modaalista varmuutta:

Mielenkiintoista on se, **etten mä muista sun aikana kirjoitelleeni** erityisemmin. **Tai ehkä mä kirjoitelin**, mutta **ainakin** täysin toisella tapaa. (T1/17)

Muisteleva funktio ja siinä vaihtelevasti ilmenevä epävarmuuden ilmaiseminen voivat kielellisinä toimintoina liittyä toisiinsa. Jos kirjoittaja kokee, ettei pysty tavoittamaan muistojaan kovin tarkasti, voi hän *muistaa*-verbin avulla vähentää tekijäminään sitoutuvaa tiedon valtaa. Samalla hän huomioi vastaanottajan ilmaisemalla, ettei voi oman muistamisprosessinsa ulkopuolella asettua lausuman totuustakuun taakse. Esim. tapahtumia kuvailevat lausumat eroavat muistelemisesta siinä, että niissä puhuja usein viestii olevansa varma kuvailemansa totuudellisuudesta ja siten myös siinä ilmenevistä tekijyyksistä. Muistelevissa lausumissa ei kielenykään pelkästään ideationaalinen, lapsuutta kuvaava representaatio, vaan myös kognitiivinen prosessi, jossa kirjoittaja tavoittelee muistikuviaan (ks. s. 60). Siten tämä puhefunktio ei ainoastaan poimi kohteekseen objekteja, vaan myös arvioi ja reflektoi lukijalle niiden esittämisen totuudenmukaisuutta ja luotettavuutta.

Selittämisen funktiossa (luku 5.4) lausumat ilmentävät usein melko vahvaa modaalista varmuutta. Kuvatessaan erilaisia syy-seuraussuhteita kirjoittaja rakentaa varsin läpinäkyvää

interpersonaalista suhdetta, jossa esimerkiksi asettaa oman senhetkisen tilansa ehdoksi vastaanottajan toiminnan, luonteen tai ihmissuhteet. Toisin sanoen kirjoittaja liittää vastaanottajan kokemukset kiinteäksi osaksi elämäkerrallista minäänsä:

Koen olevani rikkaampi sinun **ansioitasi, sillä kun** muut tytöt eivät halunneet olla kavereita poikien kanssa, sinä vietit tiistai-illat palokuntaharjoituksissa kahdentoista pojan kanssa ja kotona leikit lähes mieluummin veljen kuin siskosi seurassa. **Ilman sitä tuskin olisi nykyään niin**, että paras kaverini on poika ja tulen toimeen kaikkien kanssa sukupuolesta, arvoista, synnyinmaasta ja ulkonäöstä huolimatta, **jos** he vain käyttäytyvät suvaitsevaisesti minua kohtaan. (T9/17)

Toisaalta syy-yhteyksiä voidaan rakentaa myös vaikkapa kahden lapsuuden minän kokemuksen tai tilan välille, jolloin lausuman ilmentämä interpersonaalinen suhde muistuttaa kokemusten ja tapahtumien kuvailemista. Tällöin kirjoittaja tuottaa omasta näkökulmastaan varman, kahden ajallisesti läheisen ilmiön syy-seuraussuhteen:

Toisaalta **olit** myös melko hiljainen, **kun et halunnut herättää** turhaan huomiota vieraiden ihmisten seurassa. (T8/17)

Selittävät puheaktit ovat läpinäkyvän interpersonaalisuutensa puolesta merkittäviä: niiden avulla kirjoittaja osoittaa, millaisia melko varmoina pitämiään yhteyksiä havaitsee kirjoitushetken ja lapsuudenkokemustensa välillä. Näin kaksi minuuden kokemuksellista puolta liittyy yhdeksi, dynaamiseksi identiteetin jatkumoksi, jonka kielentäminen voi tuottaa kirjoittajalle eheyden kokemuksia (ks. esim. Lindquist 2009: 80–81).

Toimintaa ja käyttäytymistä ohjailevat puheaktit (luku 5.5) ilmentävät kirjoittajan valtaa suhteessa vastaanottajaan. Puheaktien motiivimerkitykseksi voidaan olettaa toisaalta kirjoittajan kokema ohjeistamisen tarve, toisaalta hänen itselleen antamansa oikeutus vastaanottajan ohjeistamiseen. Koska kielellistä vuorovaikutusta määrittävät mielekkyys ja yhteistyö, voidaan ajatella, että kirjoittajalla on oltava hallussaan tietoa, joka sekä oikeuttaa ohjailevan aseman että antaa ohjeille niiden representatiivisen sisällön. Kirjoittajan identiteetin kannalta ohjaileva puheteko siis ilmentää melko näkyvästi tämän elämäkerrallista, diskursiivista ja tekijäminää sekä suhtautumista vastaanottajaan (ks. luku 3.3). Esimerkiksi seuraava katkelma presupponoi, että vastaanottajan ihastukset *tykkäävät* muista kuin hänestä, joka asiainilana on ainakin jossain määrin *latistanut* tai vaarassa *latistaa* vastaanottajan kokemusta itsestään. Lisäksi kirjoittaja tietää ala-astesuhteiden olevan vähemmän merkityksellisiä suhteessa johonkin muuhun – todennäköisesti tuleviin suhteisiin, koska kirjoittaja antaa ohjeen omista kokemuksistaan käsin:

Älä anna sen latistaa, että **kaikki ihastuksesi tykkäävät** parhaasta ystävästäsi, koska **ala-astesuhteilla ei ole suurta tunnearvoa**. (T4/17)

Ohjailevissa puheteoissa kirjoittajan oma tekijyys tai kokijuus on kielellisesti läsnä erityisesti varoituksissa ja jälkiviisauden ilmauksissa (luku 5.5), joissa ohjetta perustellaan tulevaan liittyvän tai jo todeksi käyneen uhan avulla. Kirjoittaja ei välttämättä eksplikoi, että perustaa uhan omiin kokemuksiinsa, mutta se on pääteltävissä puhetilanteen kontekstista. Verbien modaalisten ja temporaalisten valintojen ohella muu leksikko ja syntaksi ilmentävät yhtäältä va-
kuuttelua, toisaalta suostuttelua:

Mutta **tiedätkö**, [että] itsepäisyys on sekä vahvuutesi että heikkoutesi. **Voisitko** välillä vain antaa olla, [voisitko] suostua kompromisseihin? **Loppupeleissä** liiallisella itsepäisyydellä **saat aikaan vain mieli-pahaa, sekä muille, että itsellesi erityisesti.** (T6/17)

Sinua, 16-vuotias minä, **haluaisin kehottaa olematta ihastumaan** päättömästi niihin poikiin kenen kansa vietit sen yhden illan umpitunnelissa. **Säästäisit itseltäsi ne kuukausien pohtimiset** siitä, miksi et kelpaa sellaisena kuin olet. (T10/18)

Kuten mainitsin, voi valtasuhteen ilmentämistä tarkastella vuorovaikutuksellisessa mielessä toisinkin. Asettuakseen antamansa ohjeen aitoustakuun taakse kirjoittajan on koettava, että vastaanottaja on tällaisen ohjeen tarpeessa. Koska reaali maailmassa vastaanottaja on kirjoittaja itse, voivat direktiiviset puheaktit ekspressiivisten tavoin toimia itseymmärryksen tai empatian tuottajina: niiden avulla kirjoittajan on mahdollista samastua omiin lapsuudenkokemuksiinsa ja muotoilla ne direktiiviseen, ehkä omalle diskursiiviselle minälleen luontevaan muotoon. Yhtä kaikki puheakti vaatii emotionaalista samastumista ja sen kielentämistä. Niinpä siinä havainnollistuu **refleksiivisyys**, minuuden ja kokemuksen dynaaminen reflektointi (Linnainmaa 2009b: 49–50), jota asiointilojen assertiivinen kuvaileminen ei tavoita. Vaikka ohjaileva puheakti siis usein presupponoikin reaali maailmassa puhujan tyytymättömyyttä vallitsevaan tilanteeseen nähden, voi se tämän aineiston kaltaisessa kontekstissa olla vuorovaikutuksellisesti keskeinen itseymmärryksen lähde. Sama pätee myönnyttelyyn (Niemi 2015), jota ilmenee ainakin osana ohjailemista (luku 5.5), tukemista (5.6) ja toivomista (5.8): voidakseen varautua toisen erimielisyyteen, on kirjoittajan ensin voitava ymmärtää ja ennakoida tämän tunteita kyseisessä tilanteessa. Myönnyttely ilmentää vastaanottajan oletettujen tunteiden ja reaktioiden sekä siten identiteetin ristiriitaisuuden huomioimista.

Tukeminen (luku 5.6) on sikäli ohjailevien puhetekeiden kaltaista, että se rakentaa puhujan valtaa suhteessa vastaanottajaan. Kuten puhefunktiota analysoidessani kuvasin, tukevat puheaktit kantavat ohjailemista positiivisempaa emotionaalista merkitystä: pragmaattisesti ohjeistamista keskeisempää on osoittaa vastaanottajalle myötätuntoa sekä parantaa hänen vointiaan tai uskoaan tulevaisuuteen (ks. s. 81, 96). Tukemisen avulla kirjoittaja osoittaa läpinäkyvästi empatiaa vastaanottajaa, toisin sanoen lapsuuden minäänsä kohtaan. Ilmaistakseen tukensa kirjoittajan on samastuttava lapsuuden kokemuksiinsa ja omista subjekti-

oistaan käsin diskursiivisesti ilmennettävä jotakin sellaista kuin rohkaiseminen tai sen emotionaalista tavoitetta tukeva kehuminen. Tässä valossa voidaan tarkastella esimerkiksi lausumaa, jossa kirjoittaja ikään kuin selittää vastaanottajan kautta itselleen, miltä sisarusuhde ja tietynlainen koulumenestys ovat tuntuneet sekä mitä noista tunteista voidaan päätellä:

Muista myös antaa arvoa itsellesi ja saavutuksillesi. Vaikka välillä tuntuu siltä, että laahaat isosiskosi vanavedessä olet arvokas sellaisena kuin olet. Saavutuksesi koulussa eivät myöskään määrittele sinua ihmisenä. Olet viimeisen vuoden aikana kasvanut huomasti ja ymmärtänyt elämän kulusta asioita. (T10/18)

Kirjoittaja siis heijastaa oman kokemuksensa vastaanottajaan ja tavoittaa siten varsin syvän refleksiivisyyden tason: tukeaan tarjoavan kirjoittajan oma kokemus koodautuu kieleen ”kierroteitse”.

Jo tässä vaiheessa voidaan verrata kuvailevia funktioita ohjaileviin ja tukeviin funktioihin. Ei voida olettaa, etteikö lapsuutensa kokemusten nimeämiseen ja kuvailemiseen keskittyvä kirjoittaja ymmärtäisi itseään tai mieltäisi kuvaamiaan asiainiloja osaksi nykyistä identiteettiään – niin luultavasti on. Kertovissa funktioissa monet kirjoittajat esim. nimeävät omia ja vastaanottajan tunteita, joka on ymmärrystä ilmentävä ja rakentava diskursiivinen valinta: se vaatii kyseisen tunteen tunnistamista ja siten tietoisuutta omista emootioista. Kaikki kuvailevat tai kertovat puheaktit eivät kuitenkaan ilmennä tällaista kirjoittajan emotionaalisen tason tulkintaa, vaan ne voivat perustua vaikkapa tapahtumien ja toimintojen ulkoiseen havainnointiin, jotka nekin ovat osa lapsuuden merkityksellistämistä.

Sen sijaan vuorovaikutuksellisesti ja mentaalisesti kertomista monimutkaisempia prosesseja näyttävät olevan esim. ohjailevat puhefunktiot: niissä kirjoittaja konstruoi lukijan sellaisessa dialogissa, jossa vaaditaan emotionaalista kontaktia. Tähän verrattuna indikatiiviverbein tapahtuva kertominen on diskursiivisena konventiona jokseenkin suoraviivaista ja perustuu vahvaan totuustakuuseen, eikä siitä useinkaan voida päätellä, miten kirjoittaja emotionaalisesti huomioi vastaanottajan kokemusmaailman. Katson, että siinä missä kuvaileminen usein ilmentää reflektointia, on ohjailemisen ja tukemisen kaltaisissa puhefunktioissa kyse mainitsemastani refleksiivisyydestä. Siinä kirjoittaja ottaa olosuhteiden tarkastelun ja kuvaamisen sijaan reflektionsa kohteeksi sekä kokemuksensa että minuutensa (ks. Linnainmaa 2009b). Tällöin identiteetti rakentuu dynaamisesti itse puhetilanteessa, jossa keskeistä on vastaanottajan huomioiminen. Refleksiivisyys siis kuuluu siinä mielessä sisäiseen dialogiin (Bahtin 1991: 339–340), että siinä toteutuu vastaanottajasta puhumisen sijaan hänelle kohdistettava, hänen läsnäolonsa ja erillisyytensä huomioiva puhe.

On syytä vielä havainnollistaa, mitä edellä tarkoitin. Ohjaileminen (luku 5.5) siis näyttää olevan identiteettien kannalta dialoginen, ei pelkästään dialogiasetelmassa tapahtuva puhe-teko. Esimerkiksi seuraavassa kysyvä konditionaaliverbi, *välillä*-adverbi ja *vain*-fokuspartikkeli ovat viitteitä vastaanottajan identiteetin hienovaraisesta huomioimisesta, joita kirjoittajan kommunikaatiotavoite, vastaanottajan suostuminen ehdotukseen, täytyäkseen vaatii:

Voisitko välillä vain antaa olla, suostua kompromisseihin? (T6/17)

Tukemisen funktioon (luku 5.6) lukemissani lohdutuksissa puolestaan konstruoituu tilanne, jossa puhuja tarjoaa vastaanottajalle emotionaalista tukea. Tämä vaatii lohduttamisen tarpeen tiedostamista sekä diskursiivista kykyä toteuttaa empatiaa osoittava puheakti. Usein lohduttamiseen kuuluukin sekä asertiivista kuvailemista että ekspressiivistä tunneilmaisua, ja siten puhetilanne muistuttaa ystävän puhetta toiselle – tai kypsän ihmisen puhetta vähemmän tiedollista valtaa ja elämänkokemusta omaavalle lapselle:

Tiedän niin hyvin, miltä sinusta tuntuu niissä tilanteissa kun itket, koska koet että asiat ovat menneet epäreilusti. **Tiedän miltä sinusta tuntuu** kun koet, että koko maailma on sinua vastaan, **tiedän kyllä, olenhan kerran ollut sinä. Ja sinun maailmassasi suurin asia voi olla** se, että sait pienemmän jäätelön kuin veljesi tai se, että koit äitisi olleen riitatilanteessa veljesi puolella enemmän. **Ne ovat olleet elämäsi hetkiä**, jolloin **joudut kohtaamaan** vaikeita tunteitasi, elämään niiden kanssa, käsittelemään niitä. (T6/17)

Dialogiasetelmassa tapahtuvasta kuvailemisesta siis voidaan hahmottaa jatkumo dialogisiin puhefunktioihin, jossa asioiden ja prosessien ohella keskeisiä ovat erilaiset kirjoittaja-lukijasuhteet. Larjavaaran (2007) puhefunktioesityksen (ks. luku 3.2) pohjalta näyttää siltä, että identiteettien ja niiden välisten erojen kannalta puhefunktiomerkityksistä dialogisimpia ovat ekspressiiviset ja direktiiviset – siis sellaiset puheaktit, joissa puhuja ilmaisee omia tunteitaan, arvostuksiaan ja velvoitustahtoaan, mutta jotka samalla konstruivat vastaanottajaa muutoinkin kuin passiivisena vastaanottajana tai kuvailemisen kohteena. Tällaiset puhefunktiot refleksiivisyyden toteutumisen ja siten syvän minätietoisuuden tekstuaalisen rakentumisen sekä ilmenemisen (ks. Linnainmaa 2009b).

Kooperatiivisten puheaktien (ks. s. 28–29) vuorovaikutuksellinen tehtävä on rakentaa yhteistoimintaa ja kontaktia. En ole määritellyt yhtäkään aineistosta erottelemani puhefunktioiden joukkoa puhtaasti kooperatiiviseksi, mutta sen piiriin kuuluvia yhteistoiminnallisuuden merkityksiä olen raportoinut löytyvän liki kaikista puhefunktioista. Tyypillisimmillään kooperatiivisuus toteutuu tervehdyksissä, joita en edellisessä analyysiosiossa eritellyt omaksi puhefunktiojoukokseen. Tämän valinnan olen tehnyt siksi, että en katsonut tervehtimisrituaa-

lien erillistä analyysia välttämättömäksi tutkimuskysymysteni kannalta, eikä niiden esiintymisen tai muotoilu näytä olevan erityisen keskeisessä yhteydessä tekstin muuhun merkityssisältöön. Sen sijaan olen kysymysten tavoin käsitellyt tervehdyksiä muiden puhefunktioiden lomassa sen mukaan, millaisiin muihin puhefunktioihin ne tekstuaalisesti näyttävät kiinnittyvän. Sekä tervehtiminen että kysyminen kuitenkin ovat eräänlaista lukijan puoleen kääntymistä, kooperatiivisuutta. Näistä tervehtiminen näyttäytyy useimmiten faattisena rituaalina, jota seuraavat puheaktit ovat usein identiteettien kannalta keskeisempiä. Myös kysymykset avaavat kirjoittajalle tekstuaalisen mahdollisuuden muunlaisten merkityssisältöjen välittämiseen:

Hei,

mitä oikein kuuluu. Pahoitteluni heti alkuun, mutta oma vahvuuteni ei ole kirjeet, eikä varsinkaan niiden aloittaminen. (P5/17)

Muistatko esimerkiksi ne kerrat, kun liityit isän seuraan katsomaan jotain historiallisia dokumentteja? **Entä** ne kerrat, kun ihmettelit näkemiäsi ilmiöitä, joista seurasi kiivaita ja mielenkiintoisia keskusteluja luonnon ihmeistä? **Huomaan**, että tämä innostus on jatkunut läpi koulutaipaleeni ja antanut voimaa, jonka avulla olen selittänyt luonnontieteellisen aineen toisensa jälkeen. (T3/17)

Joskus interrogatiivilause on osa tervehdysrituaalia, jolloin tervehdysjakso voi ennakoida kirjoittajan ja vastaanottajan välistä, mahdollisesti läpi koko tekstin kantavaa moniäänistä vuorovaikutussuhdetta:

Heippa!

Mitä sinulle kuuluu juuri nyt? **Oletko tänään leikkinyt** kavereidesi kanssa? Toivottavasti tiedät, että **olet onnekas** kun samassa kerrostalossa asuu kanssasi neljä niin hyvää tyyppiä. (T6/17)

Yhdessä tekstissä (P7/18) kirjoittaja näyttää toistuvasti suuntaavan kysymykset ennen kaikkea omalle kirjoittajaminälleen, eikä teksti siis deiktisesti ilmennä vastaanottajan puhuttelua. Voidaan kuitenkin ajatella, että yksikön ensimmäisestä persoonasta ja preesensistä huolimatta kysymykset suuntautuvat kirjoittajan mielessä ”taaksepäin”, lapsuuteen:

Olenko päässyt miten viettää vapaa-aikaa ja onko minulla ollut kavereita? **Onneksi olen päässyt** harrastaa jalkapalloa jo yli 10 vuotta, ja heti alusta lähtien **olen nauttinut** siitä ja tärkeintä sen lisäksi on että **olen saanut** kavereita paljon sen ansiosta. (P7/18)

Kysymysten taustalle voidaan presupponoida tiedonpuute, johon puhuja pyrkii vastauksellaan tarjoamaan täydennyksen (ks. s. 58–59). Ne siis ovat osa lapsuuden merkityksellistämistä teksteissä, mutta näyttävät palvelevan lähinnä muita puhefunktioita alustavaa roolia: valitesaan kysymyskonvention kirjoittaja ”tilaa” itseltään vastauksen, jossa merkityksellistää lapsuuttaan jonkin muun puheaktin muodossa. Kysymys-vastauspari ilmentää siis sisäistä dialogia.

Palaan vielä kooperatiivisiin merkityksiin. On muistettava, että määritelmällisesti kooperatiivisuuteen kuuluu vastaanottajaan vaikuttamisen funktio (ks. s. 28–29), jonka avulla se voidaan erottaa ekspressiivisyydestä: subjektiviteetin ilmauksista, joissa mahdollinen vaikuttaminen on emotionaalista (ks. s. 27–28). Siten kooperatiivisuus on tiettyihin puhefunktioihin konventionaalisesti kuuluva ominaisuus. Vain kokemusten ja tapahtumien kuvaileminen sekä selittäminen näyttävät sellaisina puheaktien joukkoina, joihin kooperatiivisuutta ei edes tapauskohtaisesti juurikaan kuulu. Niissä puhuja lähinnä siirtää tietoa vastaanottajalle, eikä puheakteihin näytä sitoutuvan implisiittistä saati eksplisiittistä vaikuttamista. Monissa muissakin puhefunktioissa kooperatiivisuus on ennen kaikkea lisämerkitys tai sävy, jonka kirjoittaja tuottaa tekstiin ”kääntyessään vastaanottajaa kohti” (ks. Bahtin 1991: 339) tai pitäessään avoinna viestintäkanavaa. Tällaisia ovat ohjailemisen ja tukemisen lisäksi erityisesti kiitollisuuden osoittamisen ja toivomisen funktiot, joissain tapauksissa myös selittäminen. Siinä missä kuvaileviin funktioihin sisältyy puhujasta riippuen monenlaisia puheakteja ja tunnelatauksia, ovat kiitollisuuden osoittaminen ja toivominen emotionaalisilta ominaisuuksiltaan erityisiä: kummankin taustalle voidaan presupponoida tietty tarve tai tunne.

Kun tukemisen ytimessä on kirjoittajan myötätunto tai empatia, jonka taustalle voidaan olettaa tätä tarvitseva vastaanottaja, nousevat kiitollisuuden osoittaminen (luku 5.7) ja toivominen (5.8) suoraan kirjoittajan omista tarpeista – joskin tiiviissä yhteydessä vastaanottajaan ja tämän ominaisuuksiin. Kiitollisuuden osoittamisen taustalla on positiivinen tunnelataus kiitoksen vastaanottajaa, kiitollisuuden aihetta tai useimmiten molempia kohtaan. Kiittämisen taustalle on oletettava kirjoittajan kokemus jostakin hyödystä, joka herättää kiitollisuuden. Usein kirjoittajat sanoittavatkin kiitollisuuden aihetta kiitoksen yhteydessä:

Mutta loppujen lopuksi olen vain kiitollinen, sillä ilman sitä, **mitä koin ja mitä kätkin sisälleni** minusta ei olisi välttämättä koskaan tullut **sellaista ihmistä, kuka nyt olen.** (T9/17)

Puhetoimintona kiittäminen lukeutuu tarjoaviin ja toivominen vaativiin funktioihin (Halliday 1994: 68–69). Toivomisen motiiviksi voidaan olettaa halu tai tarve, jonka pohjalta puheakti syntyy. Aineistotekstien kontekstissa toiveet on tulkittava enemmän irrationaalisiksi kuvitelmiä kuin realistisiksi, saati direktiivisesti velvoittaviksi toiveiksi (ks. s. 97). Toiset toiveista ovat sisältönsä puolesta selkeämmin tunnistettavissa kuvitelmiä kuin toiset:

Olisipa muuten kiva sotkea tähän ”tulevaisuuden minä” myös mukaan. (P4/17)

Useimmiten toiveet kuitenkin henkilöityvät suoraan kirjoittajaan ja tuovat esiin tämän tarpeet:

-- **olisipa** kaikki **niin helppoa** kuin silloin ja **osaisimpa nauttia** asioita kuin ennen. (T2/17)

Vastaanottajalle kohdistettu toive vaatii puhujalta toivomiskonvention haltuunottoa ja muokauttamista siten, että se tarpeen mukaan huomioi vastaanottajan luonteen ja kyvyt. Toiveiden muoto vaihtelee usein teksteittäin ja puhetilanteittain:

Tämä kirje saattaa olla sinulle vaikea ymmärtää, mutta tahdon vain sanoa, että minulla on ikävä sinua ja toivon, ettet koskaan kokonaan hylkää minua. (T7/17)

Toiveiden ilmaisemisesta on erotettava erilaiset vastaanottajan halujen kuvailemiset, jollaisia olen käsitellyt mm. osana muistelemista (luku 5.3).

Olen edellä sivunnut Clarkin ja Ivaničnin (1997) näkemyksiä kirjoittajaidentiteetistä ja lukijan konstruoinnista (ks. luku 3.3). Aineistotekstien tapauksessa sekä kirjoittajan että vastaanottajan minuudet tiivistyvät, kuten olen useaan otteeseen todennut, kirjoittajaan itseensä. Kun puhutaan puhefunktioiden vuorovaikutuksellisista merkityksistä, onkin kirjoittajan ja vastaanottajan suhdetta syytä analysoida minän suhteena itseensä. Tehtävänannon tarkoituksena oli ohjata kirjoittajaa tarkastelemaan itseään lähtökohtaisesti kahdesta perspektiivistä: ”minuna nyt, kirjoittajana” sekä ”minuna aiemmin, lapsena”. Kirjoittajat rakentavat minuutta useissa eri positioissa: tietämisen kohteena (erityisesti luvut 5.1, 5.2), tietäjänä (erityisesti 5.1–5.6) ja tekijänä (esim. 5.1). Toisin sanoen minuutta tuotetaan puheakteissa vaihtelevasti subjektina (*I*) ja objektina (*me*) (James 1981: 291–401; ks. myös Linnainmaa 2009b), joiden välille rakentuu tässä luvussa kuvaamani suhteita. On syytä huomata, että puhuessani objektista en siis tässä yhteydessä tarkoita verbin täydennystä vaan tarkastelun tai puheen kohdetta: kokemusta, tapahtumaa, persoonaa jne.

Aineistossa kirjoittajat siis asettavat itsensä erilaisiin rooleihin, joiden merkitys vaihtelee puhefunktioittain: esim. kuvailevissa, selittävässä ja ohjailevissa funktioissa korostuvat tietäjän ja tietämisen kohteen väliset suhteet. Kertomiseen verrattuna ohjaileminen on dynaamista ja korostaa minuuksiin sitoutuvaa toimijuutta ja kokijuutta. Ohjaillessaan tai tukiessaan vastaanottajaa sekä ilmaistessaan omaa kiitollisuuttaan tai toiveitaan kirjoittaja ei näet toimi vain itsensä ulkopuolisena havainnoijana, vaan myös samastuu vastaanottajan rooliin sekä tarjoaa tai hakee empatiaa. Näissä rooleissa todentuvat kullekin kirjoittajalle avautuvat subjektipositiot, elämänhistoria että kirjoittajaminä (ks. luku 3.3), jotka tässä tutkimusasetelmassa liittyvät useimpien tekstien kohdalla erottamattomasti puhutteluun (ks. s. 29): minäkirjoittajan puheeseen sinä-vastaanottajalle, joka reaali maailmassa on minä itse.

Lopuksi vielä muutama sana tunneilmaisusta. Sama kirjoittaja voi ilmaista tunteita sekä tunnusmerkkisesti että tunnusmerkittömästi (ks. Larjavaara 2007: 454–455), jotka konventioina poikkeavat toisistaan. Tunnusmerkkinen ilmaisu pohjaa affektiseen koodiin, kuten inter-

jektioihin. Tunnusmerkkisyys taas ei eksplisiittisesti eroa puhtaasta representaatiosta, jossa tunteita nimetään ja kuvaillaan, sillä se ei välttämättä edellytä tunteiden tiedostamista. Jo tunteen kokeminen voi näet laukaista huudahduksen:

Mun täytyy kuitenkin sanoa, että **luojan kiitos** nykyinen minä on huomattavasti tasaisempi ihmisenä. (T1/17)

Myös tunnusmerkitön tunneilmaisun motiivimerkitykseksi voidaan olettaa ikävän kaltainen emootio (mts. 458–459), mutta se edellyttää puhujalta itsensä havainnointia, siis reflektointia:

Minulla on sinua **ikävä**. (T1/17)

Larjavaaran (2007: 454) mukaan toisen tunteita koskeva representaatio ei ole sen enempää tunnusmerkkistä kuin subjektiivistakaan, vaan perustuu yksinomaan kuvaukseen. Näiden tekstien tapauksessa se kuitenkin on subjektiivista, sillä kuvatessaan vastaanottajaa kirjoittaja kuvaa väistämättä senhetkistä näkemystään itsestään lapsena – siis tarkastelee itseään elämänsä aiemmassa vaiheessa. Tunnusmerkittömänä tällainen kuvaus perustuu itsen havainnointiin objektina, mistä näyttää syntyvän reflektiivistä prosessointia:

Sinä myös **tunsit**. Tarkoitan siis sitä, että kun **olit iloinen, surullinen tai suuttunut**, näytit sen ja **olit sitä tunnetta sataprosenttia**. Mitä sitten jos täysin hiljaisessa kirjastossa **sinua suututti**? Sinä kiljuit ja itkit avoimesti. **Et sulkenut tai piilotellut mitään muilta tai itseltäsi**. (T7/17)

Tunnistaessaan, nimetessään ja kuvaillessaan vastaanottajan tunteita kirjoittaja hyödyntää mielen teoriaa (s. 16–17). Toisen tunteiden tarkastelua voidaan periaatteessa pitää indeksinä siitä, että kirjoittaja pystyy myös itse kokemaan tunteita ja kuvailemaan niitä, sillä ilman tällaista kykyä toisen huomioiminen erillisenä tuntevana olentona olisi hankalaa.

Seuraavassa yhteenvedossa tiivistän analyysin annin ja mallinnan puhefunktioiden dialogista jatkumoa visuaalisen asetelman avulla.

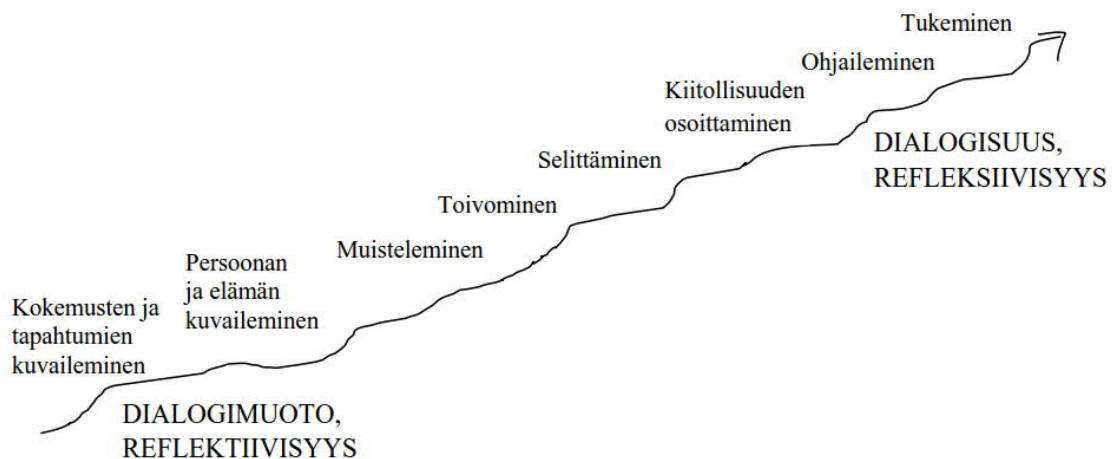
6.3 Yhteenveto

Analyysin synteessinä voidaan todeta, että puhefunktiot ovat vuorovaikutuksellisilta ominaisuuksiltaan vaihtelevia käytänteitä, joiden avulla kirjoittajat antavat merkityksiä lapsuudenkokemuksilleen. Kuvailevissa, ideationaalisesti painottuvissa funktioissa kirjoittaja tarkastelee kohdettaan objektina, jolloin puheakti toteutuu useimmiten reflektiivisellä tasolla: kirjoittaja puhuu kohteestaan (ks. Bahtin 1991: 339). Sisäisesti interpersonaaliset, vuorovaikutusta ja sen osatekijöitä ilmentävät puhefunktiot puolestaan vaativat minuuden eri puolten, kokemusten sekä näiden välille rakentuvien dynaamisten suhteiden huomiointia eli refleksiivisyyttä. Niis-

sä kirjoittaja ei puhu kohteestaan vaan ennemminkin kohteelleen (ks. mp), huomoiden myös identiteettiinsä sisältyvät ristiriidat. Silloin dialogi perustuu muodon ohella ideologioiden välisiin merkityksiin, **polyfoniaan** (ks. mts. 20–21, 68–69). Näin myös sisäinen lapsi hahmottuu valikoitujen puhefunktioiden mukaan tilanteisesti ja tekstikohtaisesti puhunnan kohteena tai puhuteltuna, joista jälkimmäinen on Bahtinin (mts. 358) mukaan kokonaisvaltaisain sisäisen ihmisen kuvailemisen muoto:

– – [v]ain ihmisen vuorovaikutuksessa ihmisen kanssa jäsentyy myös ”ihminen ihmisessä”, niin toisille kuin itsellekin. (Mp.)

Mitä holistisemmin puhefunktio siis ilmentää vastaanottajan ominaisuuksien ja kokemusten tiedostamista, sitä refleksiivisempi se on. Tässä on kuitenkin vaihtelua yksittäisenkin puheaktijoukon sisällä, joten funktioiden paikkaa dialogisuuden jatkumolla ei voida määrittellä yksiselitteisesti. Seuraavassa hahmottelemani asetelman tarkoitus onkin esittää yhdenlainen jatkumo dialogin muotoisista funktioista niihin funktioihin, jotka ilmentävät vastaanottajan kokonaisolemuksen, kuten tunteiden ja kokemusten huomioimista. Jälkimmäisiä kutsun Bahtiniin (1991) nojaten dialogisiksi. Kytken asetelman kirjallisuusterapiaan analyysissäkin (luku 6.2) käyttämäni reflektiivisyyden ja refleksiivisyyden käsitteiden avulla.



Janan alkupäähän sijoittuvat siis kuvailevat, reflektiiviset funktiot, jotka keskittyvät asiaintilojen nimeämiseen ja dialogisuuden asteen kasvaessa myös vertailuun. Muodoltaan ne edustavat puhuttelua (ks. s. 29), dialogia. Tähän väliin asettuvat puhefunktiot, joissa kirjoittaja huomioi vastaanottajan erillisyyttä mm. modaalisuuden keinoin sekä selittämällä representaatioidensa ja ideologioidensa alkuperää. Refleksiivisimpänä näyttäytyy tukeminen, jossa merkitysneuvottelu tapahtuu identiteetin sisäisiä vastakkainasetteluita tiedostaen, siis dialogisesti. Tukeminen ilmentää empatian ja lapsenomaisen vastaanottajan kielellisen huomioimisen kal-

taisia ilmiöitä. Asettelun perusteina olen siis käyttänyt puhefunktioissa ilmenneitä tunnekomponentteja, jotka vaikuttavat erityisesti refleksiivisimpien funktioiden järjestykseen. On huomioitava, ettei asetelma ilmennä minkäänlaista arvojärjestystä, vaan perustuu ainoastaan nimeämiini käsitteisiin.

Viimeisen luvun alussa (7.1) tiivistän tämän yhteenvedon pohjalta tutkielmani keskeisimmät tulokset sekä johdan niistä päätelmiä.

7 LOPUKSI

Tässä luvussa kokoan tutkielmani keskeiset tulokset sekä johdan niistä päätelmiä. Avaan myös tutkimukseni luotettavuuteen, pätevyyteen sekä eettisyyteen liittyviä näkökulmia. Esittäkseni työni tärkeimmän sisällön oikeassa kontekstissa, pyrin käymään vuoropuhelua erityisesti tutkielmani tärkeimmän kehyksen, koulumaailman ja kasvavien nuorten kanssa. Lopuksi esitän ajatuksiani aiheen ja siitä nousseiden kysymysten jatkotutkimusmahdollisuuksista. Aloitan palaamalla tutkielmani aiheeseen ja kysymyksenasetteluun.

7.1 Keskeiset tulokset ja päätelmät

Tutkielmani alussa asetin tavoitteekseni pohtia, miten lukiolaiset merkityksellistävät lapsuuttaan ja sen aikaisia kokemuksiaan osana identiteettiään. Pohjasin tutkimusongelmani kehityspsykologiseen näkemykseen, jonka mukaisesti subjektiiviset lapsuudenkokemukset ja niiden ymmärtäminen ovat merkittäviä tekijöitä ihmisen kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa. Tutkimuskysymyksissä käsitteellistin identiteettien merkityksenannon kahteen, aineistosta nousseeseen ja toisiinsa kietoutuvaan tasoon, (1) puhefunktioiden ja (2) niiden vuorovaikutuksellisten merkitysten tarkasteluun. Analyysini lähestyi aineistoa funktionaalisesti, toiminnallisesta ja vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta, sillä useimmat aineistotekstit ilmensivät lapsuuden merkityksellistämistä kirjemäisessä muodossa, puhutteluna (ks. s. 29).

Analyysin ensimmäisessä luvussa (5) jäsentelin ja tulkitsin aineiston semanttisia puhefunktiomerkityksiä Larjavaaran (2007) esityksen pohjalta. Menetelmänä käytin kieliopillis-semanttista analyysia, jonka avulla luokittelin aineistossa esiintyvät kielelliset teot kahdeksaan funktioon: (5.1) kokemusten ja tapahtumien kuvaileminen, (5.2) persoonan ja elämän kuvaileminen, (5.3) muistelemineen, (5.4) selittäminen, (5.5) ohjaileminen, (5.6) tukeminen, (5.7) kiitollisuuden osoittaminen sekä (5.8) toivominen. Pohjasin luokittelun omiin puhefunktioskeemoihini (ks. s. 38), ja sen sisällä analysoin puheaktien merkityksiä lingvistiikan teoriaan ja tutkimukseen tukeutuen. Analyysin päätteeksi aineiston koko tekstimassa näytti asettuneen johonkin nimeämistäni funktioista tai niiden kombinaatioista, joten olin vastannut ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Ensisijaista oli keskittyä merkityksiin, joita puhefunktiot kantavat: nimeämieni funktioiden tarkoitushan oli ilmaista tietyn puheaktijoukon keskeisintä ideationaalista ja interpersonaalista sisältöä. Siten en pakottanut puheakteja tiettyihin luokkiin, vaan noudatin analyysissa funktionaalisuuden periaatteita (ks. luku 4.2).

Toisen analyysiluvun (6) tavoitteena oli jäsenellä luokittelemieni puhefunktioiden vuorovaikutuksellisia merkityksiä. Erityisesti tarkastelin interpersonaalisuutta siitä näkökulmasta, millaisia kokemus-, toimija- ja tunneroleja kirjoittaja- ja vastaanottajaminälle kussakin funktiossa tarjoutuu. Keskeistä oli osoittaa, että aineistossa lapsuutta merkityksellistetään osana kirjoittajahetken identiteettiä monin tavoin, ja näitä ideationaalisia ja interpersonaalisia eroja puhefunktioiden luokittelu osaltaan havainnollistaa.

Puhefunktiot eroavat toisistaan dialogin tavan ja tason sekä reflektion asteen näkökulmista, joita kuvasin dialogisuuden jatkumon (s. 110) avulla. Liki kaikkia tutkimuksen kirjelmäisiä aineistotekstejä ja niissä havainnollistuvia puhefunktioita voidaan tarkastella dialogisina sillä perusteella, että ne ovat muodoltaan kirjoittajan puhetta vastaanottajalle. Mikäli dialogisuus kuitenkin ymmärretään moniäänisenä, dynaamisena merkityksen rakentamisena, voidaan havaita seuraavaa: Puhefunktioista luonteeltaan dialogisimpina ja siten refleksiivisimpinä näyttäytyvät erityisesti ohjaileminen ja tukeminen, mutta lisäksi refleksiivisiä sävyjä on puheaktista riippuen selittävässä, kiitollisuutta osoittavassa ja toivovassa funktiossa. Näissä kirjoittaja huomioi ja siten konstruoi vastaanottajaa myös lausumien representatiivisten sisältöjen ulkopuolella, suhteessa häneen. Toisaalta myös kuvailevat lausumat ilmentävät kirjoittajan ymmärrystä ja tulkintaa omista kokemuksistaan, mutta niiden vuorovaikutuksellinen luonne on toisenlainen: itseä tarkastellaan objektina, mikä ei välttämättä vaadi kirjoittajalta emotionaalista sitoutumista keskusteluun subjektin ja toisen rooleissa. Tällaiset puhefunktiot perustuvat nimeämiseen ja eri tasoilla tapahtuvaan käsitteelliseen yhdistelyyn.

Puhefunktioiden dialogisuus syytä kytkeä psykologian viitekehykseen, joka avaa sen kognitiivisia ja siten myös kirjallisuusterapeuttisia ja pedagogisia ulottuvuuksia. Psykologian tutkimusten perusteella minuuden reflektointiin katsotaan yleisesti kuuluvan kolmenlaisia prosesseja: **huomio**, **kognitio** ja **säätely** (Leary & Tangney 2003: 8–11). Nämä kolme ovat erottamattomassa yhteydessä toisiinsa, mutta kuitenkin erillisiksi tunnistettavissa. Huomio tarkoittaa puhefunktioiden vuorovaikutuksellisuuden yhteydessä sitä, kuinka kirjoittaja joko spontaanisti tai tarkoituksenmukaisesti tarkastelee itseään. Näin ollen huomio näkyy syntyneissä teksteissä määrällisenä, mutta myös laadullisena ilmiönä, kuten olen edellä selittänyt. Kognitiolla tarkoitetaan mm. ajatus-, muisti- ja roolitoimintoja, joiden katsotaan olevan monenlaisen itsesäätelyn taustalla. Aineistoteksteissä kognitiivisuus näyttää laajasti katsottuna liittyvän itsestä eri aikoina rakennettuihin mielikuviin sekä niiden mielikuvien yhtensovittamiseen kielessä, joka itsessäänkin on kognitiivista prosessointia. Kognitiivisuus toimiikin linkkinä yksilöstä sosiaaliseen todellisuuteen. Suhteessa muihin toteutuu myös säätely, jolla tarkoitetaan ajattelun, tunteiden ja käyttäytymisen hallintaa. Tässä mielessä aineistotekstit

ovat dynaamisia: ne eivät pelkästään ilmaise kirjoittajan jo rakentamia käsityksiä itsestään, vaan toimivat prosessinomaisesti identiteetin konstruoinneina. (Ks. mp.) Tämän myötä esittelemäni dialoginen jatkumo hahmottuu psykologisena ilmiönä, jossa vuorovaikutteisuus on läsnä aina huomion kohdistamisesta lingvistisesti ilmenevään kielellisen toiminnan ohjailuun: kielellisiin valintoihin.

Tutkielmani tuloksissa nivoutuvat yhteen vuorovaikutusprosessien lingvistinen analyysi sekä siitä johtamani tulkinnat ja päätelmät. Asetin tutkielmani systeemis-funktionaaliseen viitekehykseen, johon yhdistin klassisia puheaktiteorioita mukailevan Larjavaaran (2007) puhefunktioesityksen (luku 3.2). Systeemis-funktionaalinen näkemys ja puhefunktioit toimivat yhdessä käytännöllisenä kokonaisuutena, mikä todistaa kahden klassisen teorian elinvoimaisuutta modernissa kielentutkimuksessa tuoreen, haastavan ja yhteiskunnallisessa mielessä ajankohtaisen aiheen äärellä. Kieliopillis-semanttinen analyysi mahdollisti kielellisten rakenteiden yksityiskohtaisen tarkastelun, jonka myötä pystyin rakentamaan ymmärrystä tehtävänannon tuottamista dialogisista identiteeteistä: ne näyttävät monikerroksisina ja toisiinsa kietoutuneina, ja niistä pystytään havaitsemaan mm. arvottamiseen, persoonaan, modaalisuuteen ja temporaalisuuteen liittyviä lingvistisiä ilmiöitä. Identiteettien ohella analyysi rakentaa-kin lingvististä ymmärrystä yhtä lailla näistä kielen piirteistä ja niiden moninaisesta käytöstä.

Empiiriseltä kannalta tulokset lisäävät ymmärrystä identiteettien kirjoittamisesta erityisesti funktionaalissa mielessä: luova kirjoittaminen voidaan näiden teoreettisten työkalujen avulla nähdä konkreettisina kielellisinä tekoina, jotka ilmentävät kirjoittajaidentiteettiä (luku 3.3) kytkeytyvää variaatiota. Niinpä voidaan päätellä, että myös luovan kirjoittamisen ohjaimista tulee tarkastella funktionaalisesti, kirjoittamiselle kulloinkin asetettavat tavoitteet (ks. liite 2) huomioiden.

7.2 Tulkinnan vaikutukset tutkimuksen luotettavuuteen

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan tyypillisesti kahden käsitteen, validiteetin ja reliabiliteetin avulla. **Validiteetilla** tarkoitetaan luotettavuutta siinä mielessä, onko tutkittu sitä, mitä oli tarkoitus tutkia (Metsämuuronen 2005: 57). Koska tutkielmani on laadullinen, ilmiön ymmärtämiseen tähtäävä, kiinnitän luotettavuuden osalta kriittisen huomioni omaan tulkintaani ja valtaani tutkielman eri vaiheissa.

Tutkimusongelman käsitteellistäminen puhefunktioihin nousi aineistosta, ja metodina toimi perinteinen kielitieteellinen analyysi. Analyysissa tarkastelemiani puhefunktioita ohjaillevat pohjimmiltaan tehtävänanto, siinä tekemäni valinnat sekä niiden mahdolliset vaikutukset

kirjoittajien valintoihin. Erityisesti haluan painottaa sellaisia tehtävänannon verbivalintoja, jotka näyttävät peilautuvan aineistoon. Tehtävänannossa kirjoitan: ”– – voit yrittää kirjoittaa auki kahden minuutesi puolen vuorovaikutusta: **kertoa, kuvailla, kysyä, pohtia, selittää, ihmetellä, ymmärtää.**” On kirjoittajakohtaista, miten nimeämäni toiminnot on tulkittu ja miten nämä prosessit puolestaan ilmentävät tutkimiani puhefunktioita. Tehtävänannossa jatkan: ”Jos esimerkiksi **kysyt** lapsuutesi minältä jotain, voit yrittää **ymmärtää** häntä **pohtimalla vastausta** kysymykseesi.” Tässä nimeän dialogin muodostamiseksi kaikkiaan neljä puhefunktiota, joista ymmärtäminen lienee monitulkintaisin: ’oivaltaa, hyväksyä, arvostaa, suhtautua suvaitsevaisesti, tuntee empatiaa jtk kohtaan’ (KS s.v. *ymmärtää*). Lienee selvää, että kirjoittajat rakentavat merkityksiä ja puhefunktioita subjektiivisesti tehtävänannon ohjaamina.

Sisältöjen ja merkitysten ohella lausumissa voi näkyä viitteitä siitä, että kirjoittajat ovat noudattaneet ohjeistuksiani muototasolla. Tällaisia näkyy tuottaneen esimerkiksi direktiivinen muotoiluni ”– – [m]ieti, mitä haluaisit hänelle sanoa”, sillä vastauksenteissa päälauseen verbiliitto *haluan ~ haluaisin ~ tahdon [– –] sanoa* on melko yleinen. Puhefunktiot ovatkin riippuvaisia sekä tehtävänannosta, valitsemistani teorioista ja menetelmistä että siitä, miten olen tulkinnut aineistoa suhteessa näihin. Tarkoitus oli kuitenkin tutkia merkityksenantoa tässä yksittäisessä kirjoitustilanteessa, joten analyysin tuloksia ei voida yleistää esim. yksittäisen kirjoittajan tunne- ja vuorovaikutustaitoja koskeviksi päätelmiksi.

Tehtävänanto on siis vain yksi tutkielman ulottuvuuksista, joissa tutkijana ottamani valta näkyy. Olen kautta analyysin tehnyt rohkeitakin tulkintoja siitä, miten kieli ilmentää kirjoittajien kokemuksia. Analyysissa esittämäni ei voidakaan pitää ehdottomana totuutena, vaan se on yksi tapa ymmärtää aineistossa tapahtuvaa merkityksenantoa. Olen kuitenkin pyrkinyt noudattamaan lingvistiikan periaatteita sekä perustelemaan tulkintojani tieteenalalla relevantteina pidetyillä näkemyksillä. Siten katson toteuttaneeni luotettavan tutkimuksen periaatteita sikäli kuin se tutkimani ilmiön kohdalla on mahdollista.

Tulkinnan vuoksi myös tutkimuksen toistettavuuteen viittaava luotettavuuden kriteeri, **reliabiliteetti** (Metsämuuronen 2005: 66), on hankalammin arvioitavissa: puhefunktiojaottelu on toteamani mukaisesti tutkijan subjektiivinen, joskin yleistäviin teorioihin tukeutuva mallinnus (ks. s. 38). Näin ollen joku toinen tutkija voisi samasta aineistosta johtaa toisenlaisen jaottelun. Sen sijaan puheaktien semanttisen sisällön tulkinta luultavasti tuottaisi kielitieteilijöiden kesken jokseenkin samansuuntaisia tuloksia, vaikka nekin toki ovat riippuvaisia tutkijan omista intresseistä, painotuksista ja huomioista. Itse olen pyrkinyt mahdollisimman tarkkaan, relevantit yksityiskohdat huomioimaan ja perusteltuun analyysiin, jossa tekemäni havainnot olen vienyt tulkintoihin ja päätelmiin asti.

Kaikkiaan arvioin tutkimukseni luotettavuudeltaan onnistuneeksi: analyysi antoi vastaukset asettamiini tutkimuskysymyksiin, ja vastaavaa asetelmaa voisi soveltaa uudelleen joko tämän tai toisen, samankaltaisen aineiston tutkimiseen. Tavoittelin kautta tutkielman trianguloivaa otetta, joka valaisisi tutkimaani ilmiötä mahdollisimman monesta keskeisestä näkökulmasta. Pyrin myös tiedostamaan oman subjektiivisuuteni tutkimusprosessin eri vaiheissa, jotta tutkimukseni olisi mahdollisimman läpinäkyvä. Toisaalta rakennan erityisesti seuraavissa luvuissa (7.3–7.5) henkilökohtaisempiakin päätelmiä, jotka asettavat tutkielmani tiettyyn yhteiskunnalliseen kehykseen.

7.3 Elämäkerrallinen kirjoittaminen ja ohjaamisen etiikka

Koulussa tapahtuva omasta elämästä kirjoittaminen on henkilökohtaisten asioiden prosessointia, tapahtuu lähellä opiskelijan herkkää identiteettiä ja on siksi sekä ohjauksen että tulkintojen kannalta opettajan työn vastuullinen osa. Tällaisia tekstejä tulkittaessa on huomioitava kirjoittajaidentiteettien hienosyinen kerrostuneisuus ja kontekstuaalisuus (ks. luku 3.3). Esimerkiksi näissä teksteissä ilmenevien, dramaattisesti sävyttyvien ainesten tulkitseminen puhtaasti ympäröivästä tekstikulttuurista nousevaksi poeettisuudeksi, kielellä leikittelyksi tai ”lukijan viihdyttämiseksi” olisi luentana melko yksioikoinen, jopa kirjoittajan kokemusta halventava. Saman lausuman toisenlainen tulkinta voisi olla, että kirjoittaja kyllä hyödyntää kaunokirjallisesta maailmasta tai popkulttuurista tuttua konventiota, mutta hänen elämäkerrallisen minänsä itseilmaisun kannalta se ei ole lainattua tai ”kepeää” kieltä vaan kirjoittajan ominta kokemusta itsestään. Fenomenologisessa mielessähän kaikki kielenkäyttö elää ja lainautuu jatkuvasti yksilöiden välillä. Äidinkielessä ja kirjallisuudessa tällainen intertekstuaalisuus olisi nähtävä voimavarana kirjoittamisen oppimisessa ja itseilmaisussa. Juuri kokemukset erilaisista genreistä voivat ja saavat heijastua opiskelijoiden tekstuaalisiin identiteetteihin, ja niistä tiedostuminen kuuluukin oppiaineen tavoitteellisen opetuksen lähtökohtiin (ks. Luukka ym. 2008: 232–243). Uuteen valoon tämä tietysti asettuu aina, kun Opetussuunnitelman perusteita uudistetaan, mikä on tämän tutkielman valmistuessa jälleen ajankohtaista todeta: jo tulevana lukuvuonna tavoitteellinen kirjoittamisen opetus pohjautuu uusiin opettamista ohjaviin asiakirjoihin (ks. luku 2.1).

Kirjoittajat käsitelivät teksteissä monenlaisia sisältöjä aina arkisista toiminnoista syviin tunnekokemuksiin. Useat kirjoittajat nostivat esiin tilanteita, joissa vastaanottajalle rakentui rohkaistavan rooli – parissa tekstissä aiheesta kirjoittamisen ilmaistiin olevan liki mahdotonta. Lapsuuden pohtimisen vaikeuteen näytti liittyvän tekstimassan suhteellinen tiiviys ja lyhyys.

On huomioitava, että tehtävänanto ei suoraan kehottanut raskaiden kokemusten käsittelyyn mutta teksteistä päätellen kuitenkin tarjosi sille tilan.

Tulevan opettajan näkökulmasta intuitiivista huolta herättävät sellaiset tekstit, joissa vastaanottajaan ei oteta kontaktia lainkaan. Niiden sisältämän viestin voisi tulkita seuraavasti: 'Lapsuudessani on tapahtunut jotain, minkä haluan tässä mainita, mutta mistä en halua kirjoittaa.' Tällainen tulkinta ei oikeuta lukijaa suoraan päätelmään, jonka mukaisesti kirjoittaja voisi nykyhetkessä huonosti. Sen sijaan on tutkimuseettisen rehellisyyden kannalta todettava, että se herättää pohtimaan myös tutkijan ja yhtä lailla opettajan vastuuta kirjoittamisen ohjaamisessa: millaiseen kirjoittamiseen opettaja voi oppilaita kannustaa, miten tekstejä tulisi käsitellä ja miten arkaluontoisiin tai huolta herättäviin sisältöihin tulisi suhtautua? Äidinkieli ja kirjallisuus näyttäytyykin oppiaineena, jossa sisältöjensä ja menetelmiensä puolesta on potentiaalia vaikeastikin lähestyttävien asioiden käsittelyyn (ks. luku 2.1). Samalla se tuo opiskelijoiden henkilökohtaisen elämän lähelle opettajaa, jolloin tämä luonnollisesti joutuu arvioimaan vastuutaan ja valintojaan. Seuraavassa pohdin näitä hieman syvemmin tutkimuksen ja koulukontekstin näkökulmista.

Opiskelijoiden tietoinen kannustaminen heidän henkilökohtaisen elämänsä ja mahdollisesti sen kipukohtienkin tarkasteluun on eettistä vastuunkantoa vaativa valinta. Tutkielman aihe nousi alkujaan omasta kiinnostuksestani, jonka pyrin monivaiheisen tutkimusprosessin aikana alistamaan tutkittavien kunnioittamiselle. Tehtävänannon harkinnallinen muotoilu, tutkittavien rehellinen ja kansanlingvivistisesti ymmärrettäväksi muotoiltu informointi, kirjoittamisen vapaaehtoisuus sekä aineiston käsittelyä, analyysia ja hävittämistä koskevat yksityiskohdat olivat tietoisia päätöksiä, joiden myötä pyrin suojelemaan kirjoittajien yksityisyyttä ja hyvinvointia. (Ks. luku 4.1.) Tärkeintä oli välittää kirjoittajille realistinen kuva tutkimusprosessin turvallisuudesta, luottamuksellisuudesta sekä siitä, että heidän ja heidän kirjoittamiensa tekstien ja sitä kautta heidän kunnioittamisensa on minulle ensisijaisen tärkeää. Nähdäkseni tämän tulisi kokonaisuudessaan päteä myös opettamiseen.

Koska tehtävänanto ohjasi kirjoittajia henkilökohtaisten aiheiden käsittelyyn, on tutkielmani toteuttamista tarkasteltava henkilötietolain puitteissa. Suuren eettisen kysymyksen tässä mielessä muodostavat aineistossa ilmenevät epäsuorat tunnisteet, kuten ainutkertaiset elämäntapahtumat ja -tarinat. (Kuula 2006: 80–93.) Sekä alaikäisten että 18 vuotta täyttäneiden itsemääräämisoikeus (ks. mts. 149) toteutui siten, että tutkittavat saivat päättää osallistumisestaan lupakyselyn saatuaan ja kirjoitustilanteessa vaikuttaa luovuttamansa aineiston laatuun. Vaikka tutkittavat olivat sekä antaneet oman suostumuksensa että saaneet huoltajiltaan luvan osallistumiseen, on mahdollista, että tehtävänannon kuultuaan joku heistä olisi mielui-

ten vetäytynyt kirjoitustilanteesta (ks. mts. 151–152). Siksi korostin sekä suullisesti että kirjallisesti, että kirjoittamisen motiivina on opiskelijoiden oma itsetutkiskelu, ei tietynlaisten tekstien tuottaminen. Erisnimien anonymisoinnilla pyrin huolehtimaan siitä, ettei kirjoittajia voisi tunnistaa tutkielmaan päätyvistä katkelmista. Kirjoittajakoodeja (ks. s. 21–22) käytin siksi, että niiden avulla tutkielman lukija pystyy vertailemaan puhefunktioiden kirjoittajakohtaista, kysymyksenasetteluni kannalta merkitsevää ilmentymistä.

Tärkeimmät eettiset kysymykset kuitenkin liittyvät arkaluontoisia asioitaan käsittelevien kirjoittajien vahingoittumattomuuteen. Vaikka teksteissä ei varsinaisesti ilmennytkään henkilö tietorekisterin muodostavia tai arkaluontoisiksi luokiteltavia seikkoja (ks. Kuula 2006: 82–83, 91–92), oli tehtävänanto kuitenkin sellainen, että se tarkoituksellisesti ohjasi kirjoittajia syvään itsetutkiskeluun. Kirjoittajien suojelemisessa keskeistä olikin yksityisyyden ja valinnanvapauden lisäksi inhimillisen haavoittuvuuden tiedostaminen. Harkinnastani ja avoimudestani huolimatta on mahdollista, että osa tutkittavista on kokenut kirjoitustilanteen ahdistavana tai se on jättänyt heihin pidempiaikaisia jälkiä. Tutkittavia kunnioittaakseni pyrin olemaan vuorovaikutuksessa heidän kanssaan myös tutkijan roolini rajoilla: aineistonkeruun jälkeen kerroin opiskelijoille avoimesti, miksi tutkimuksen aihe on mielestäni kiinnostava ja tärkeä. Viittasin tuolloin myös omiin kokemuksiini kirjoittamisen positiivisista vaikutuksista kasvun ja itseymmärryksen välineenä. Aineistonkeruun synnyttämiä kokemuksia ja niistä heränneitä mielipiteitä tarkastellakseni keräsin tutkittavilta muutaman päivän kuluttua kommentit siitä, miten he suhtautuisivat vastaavan suuntaiseen kirjoittamiseen osana kouluarkea. Tarkoitus oli, että opiskelijat olisivat ehtineet ennen kommenttien keräämistä rauhassa reflektoida kokemusta kokonaisuutena. Seuraavassa lainaan, tiivistän ja pohdin kommenttien sisältöjä opettajan työn näkökulmasta.

Kirjoittajat arvioivat kommentteissa omaelämäkerrallisten, luovien tekstien kirjoitusprosessia mm. ”kiinnostavaksi”, ”rentouttavaksi”, ”mukavaksi”, ”helpoksi”, ”vapauttavaksi” ja ”oudoksi”. Muutamat kirjoittajat nostivat esiin sen, että suhtautuminen kirjoittamiseen riippuu kunkin elämäntilanteesta: toisaalta se voi erityisesti hankalissa elämäntilanteissa aiheuttaa ahdistusta, mutta voi joillekin olla ”ainoa tapa puhua omista asioista”. Kirjoittaminen voi tuntua vaikealta myös muista syistä, mutta olla silti ”jopa terapeutista” – etenkin jos kirjoittaminen olisi anonyymia ja siten ”vapauttavaa”. Koska oman elämän pohtiminen voi tehdä joillekin kipeää, tulisi aiheet ja tehtävänannot suunnitella tarkkaan. Tässä korostuu opettajan vastuu, suunnittelipa hän tehtävät itse tai yhdessä opiskelijoiden kanssa. Joidenkin mielestä omaelämäkerrallisen kirjoittamisen tulisi olla aina vapaaehtoista. Kaikkiaan ”faktoista vapaata”,

tarinallista kirjoittamista saisi opiskelijoiden mukaan olla koulussa enemmän, mikä viestinee halusta kirjoittaa erilaisia luovia ja siten kunkin omaa identiteettiä heijastelevia tekstejä.

Valtaosassa kommentteista omaelämäkerrallisen kirjoittamisen ehdoksi asetettiin opettajan ”luotettavuus”. Koska aihe on henkilökohtainen ja voi nostaa esiin esim. kotielämän ja perheen ongelmia, eivät tekstit saa joutua ”väärin käsiin”: niiden mahdollisesta jatkotyöstämisestä, käytöstä ja säilyttämisestä tulisi sopia tarkoin. Toisaalta jo pelkästään oman perheen ongelmien tuominen kouluympäristöön ja etenkin opettajan tietoon arvelutti muutamia kirjoittajia. Periaatteessa omaelämäkerrallinen kirjoittaminen voi lisätä hyvinvointia, mutta kirjoittamista ohjaavan opettajan tulisi olla ”hyvä ja luotettava”. Jos suhde opettajaan ei ole opiskelijan kokemuksen mukaan kunnossa, ei tämän kaltainen kirjoittaminen motivoi. Päälimmäisenä kommentteista nouseekin esiin opettajan vastuu.

Tulkitsen, että opiskelijoiden näkökulmasta kouluinstituutio antaa opettajalle roolin, joka ei välttämättä sovi yhteen elämäkerrallisten sisältöjen käsittelyn kanssa. Jotta kirjoittamiseen siis voitaisiin suhtautua mahdollisuutena, tulisi opettajan punnita tarkoin toimintansa motiiveja, toimintatapojaan sekä vuorovaikutustaan opiskelijoiden kanssa – eritoten sitä, miten hän itse itseään ilmaisee ja miksi. Nähdäkseni hyvinvoinnista ja sen suhteesta kirjoittamiseen tulisi keskustella koulussa entistä avoimemmin sekä suunnitella ja toteuttaa luovia kokeiluja, kaikki tämä opiskelijoiden kanssa aidosti neuvotellen. Tekstien käsittely- ja säilytysperiaatteista olisi sovittava yhdessä, ja toimintaan voitaisiin tuoda vaihtelua esim. yhteisöllisen kirjoittamisen (ks. Kähmi 2015), tekstien harkinnallisen lukemisen ja palautteenannon avulla. Mitä intensiivisempää toiminta tekstien äärellä on, sen tärkeämpää on osallistumisen vapaaehtoisuus. Kuten opiskelijoiden kommentteista voi päätellä, ei opettaja voi tietää, millaisia asioita opiskelijoiden elämässä on meneillään ja kuinka luontevaksi tai kivuliaaksi kirjoitusprosessi silloin muotoutuu. Liikkeelle tulisi lähteä niin hienovaraisesti kuin mahdollista, jotta jokainen voisi varioida tarkastelunsa syvyyttä. Opettaja voikin toteuttaa työtään harkinnallisesti vasta tutustuttuaan opiskelijoihin, ja samalla tuo tutuus rakentuu kaiken aikaa itse työskentelyssä.

Luovuusterapeutistien menetelmien soveltaminen riippuu olennaisesti opettajan omista intresseistä ja kokemuksista kirjoittamisen parissa, joten opettajan on tärkeää tutustua myös itseensä. Jokaisen opettajan tulisi työssään löytää itselleen luontevat tavat toteuttaa opetussuunnitelmien sisältöjä ja edistää opiskelijoidensa mahdollisuuksia hyvään elämään. Näkemys jälkimmäisestä lienee vahvasti kytköksissä opettajan omaan identiteettiin: siihen, millaisia asioita hän haluaa työssään pyrkiä edistämään ja millaiseen työskentelyyn uskoo. Kirjallisuus-

terapeuttinen ote ei varmastikaan ole kaikille äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille sopivin tapa edesauttaa opiskelijoiden kasvua, mutta se on mahdollisuus.

7.4 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Seuraavaksi esittelen ajatuksiani aiheen jatkotutkimuksesta ja kirjoitusmenetelmien soveltamisesta. Jatkotutkimusideoihini vaikuttivat itse tutkielman ohella muutamat kirjoittamiseen, omaelämäkerrallisuuteen sekä kulttuurin hyvinvointivaikutuksiin liittyvät tilaisuudet ja opinnot, joihin tutkimusprosessin aikana hakeuduin. Erityisen inspiroivaksi koin Juhani Ihanuksen ja Karoliina Kähmin kaltaisten kirjallisuusterapian asiantuntijoiden kanssa keskustelemisen sekä muiden luovuusterapian metodeja hyödyntävien kulttuuri- ja opetusalan ammattilaisten kuulemisen, sillä siten pystyin keskusteluttamaan omaa tutkimusaiheittani muiden ajankohtaisten teemojen kanssa. Tämän koin hyödylliseksi, kun suhteutin tutkielmaani yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja eri tieteenalojen mahdollisuuksiin. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine tavoittelee taiteen, tiedon, taidon ja kulttuurin limittymistä (ks. LOPS: 32), jotka toisaalta voidaan luontevasti liittää kirjallisuusterapiaan luovuusterapeuttisena toimintana (ks. luku 2.2). Motivaationi tämän tutkielman tekemiseen kumpuaa näiden lisäksi hyvinvoinnin ja identiteetin kysymyksistä (ks. luvut 1, 2.3), joista käsin lähestyn myös jatkotutkimusaiheita. Keskeisin ajatusni tutkimuksen jatkamisessa on tieteenalojen välinen yhteistyö.

Lingvistiikka tarjosi minulle mahdollisuuden lähestyä nuorten tekstejä kielellisinä merkityksenantoina. Suomalaisen kielitieteen puolella soisin tutkimusasetelmaani laajennettavan sekä pitkittäin että poikittain. Pitkittäisyydellä tarkoitan tutkitun ryhmän pidempiaikaisen toiminnan rakentamista luovan kirjoittamisen ympärille. Esimerkiksi lukiossa voitaisiin toteuttaa kokonainen kurssi, jolla keskityttäisiin tuottamaan tekstejä kirjallisuusterapeuttisia menetelmiä soveltaen. Tällöin tutkimusasetelmassa korostuisi yksilönäkökulmien ohella kirjoittajaryhmä, jonka mahdollistamat vuorovaikutus, turvallisuus ja itseilmaisu ovat Kähmin (2015: 208–240) mukaan merkittäviä tekijöitä mielenterveyden tukemiseen tähtäävässä sanataideprosessissa. Tällöin tutkimus voisi toisaalta tähdätä tutkielmani tapaan kielellisten prosessien ja merkityksenannon ymmärtämiseen, toisaalta kirjoittamisen vaikuttavuuteen, jonka tutkimiselle mielenterveyden ja hyvinvoinnin näkökulmasta on tarvetta (ks. s. 15–16). Tutkimusmenetelminä tulisi tällöin soveltaa kunkin tutkimusasetelman mukaan sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista otetta. Kehittely tähän suuntaan toisi tutkimukseen luonnollisesti tarpeen psykologian asiantuntemukselle, josta lisää tuonnempana.

Tutkimusasetelman poikittaisella laajentamisella tarkoitan kirjallisuusterapeuttisten menetelmien ja tekstien tutkimista erilaisissa instituutioissa. Tällaisia voisivat koulun ohella olla mielenterveystyön yksiköt, kuten päihdeongelmista tai syömishäiriöistä selviytymiseen tähtäävät ryhmät. Nähdäkseni kirjallisuusterapia sopii menetelmäksi aina mielenterveysongelmien akuuteista vaiheista toipumisen jälkeiseen elämään, jolloin kirjoittaminen voi merkitä kokemusten reflektointia, muistelemista, jakamista ja elämänhallinnan ylläpitämistä. Tällaisissa yhteyksissä lingvistiikka voisi esim. semantiikan ja narratiivisuuden avulla tarjota syväkin ymmärrystä sekä kirjoittamisen ohjaamisesta, tehtävänantojen kehittelystä että tekstien tulkinnasta. Lisätietoa tarvitaan myös mielenterveysongelmien synty- ja etenemisprosesseista sekä toipumisvaiheesta, joiden tutkimiseen tarvitaan laadullisten ohella määrällisiä menetelmiä. Jos pitkäaikaisissa mielenterveyden pulmissa havaittaisiin kielellisinä merkityksenantoina ilmeneviä tendenssejä tai kehitysjuonteita, voitaisiin myös hoitoon ohjaamista ja hoitoa järjestellä karttuneen ymmärryksen mukaisesti. Itseäni kiinnostaa erityisesti, millaisia merkityksiä omien kokemusten dialoginen etäännyttäminen teksteissä tuottaisi ja miten kirjoittajat voisivat toipuessaan hyötyä mahdollisista oivalluksistaan. Samaan tapaan lasten, nuorten, aikuisten ja vanhusten tekstejä voitaisiin tutkia siitä näkökulmasta, miten identiteetti, minuus ja eri elämänvaiheet niissä merkityksellistyvät. Tällaisesta tutkimuksesta voisivat hyötyä esim. opetus- ja koulutuslalla sekä monikulttuurisissa ympäristöissä toimivat ammattilaiset.

Kuten mainitsin, monitieteisyys on tietyssä mielessä sisäänrakennettuna kirjallisuusterapiaan itseensä. Tieteellisessä tutkimuksessa yksin lingvistiikka ei ehkä tarjoakaan riittävästi analyysityökaluja tekstien purkamiseksi terapia-, kasvat- ja sosiaalialalla sovellettavaan muotoon. Kuten Bahtinkin (1991: 268) toteaa, on dialoginen merkityksenanto metalingvististä ja ylittää siten lingvistiikan rajat. Kielitieteen luonnollinen työpari olisi nähdäkseni psykologia, jonka menetelmillä voitaisiin mitata kirjoittamisen vaikuttavuutta edellä kuvailemissani asetelmissa. Samalla voitaisiin huomioida paremmin useita aiemmin tässä luvussa esittämiäni eettisiä riskejä ja luoda kirjoitusprosesseihin erilaisia interventioita, kuten tarjota osallistujille prosessia tukevaa muuta taideterapiaa tai terapiakeskustelua. Kielitieteilijällä tällaisia koulutuksen tai työkokemuksen takaamia ammatillisia valmiuksia ei useinkaan ole. Psykoterapian ohella tutkimus voisi hyödyntää myös neuropsykologiaa, jos tutkimuksen kohteet liittyisivät esim. muistin toimintaan.

On syytä muistaa, että yksittäistä tehtävänantoa ei vielä itsessään voida pitää kokonaisuena pedagogisena sovelluksena vaan sellaisen osana. Opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutusta tulisi koulutyössä rakentaa laajemmin ja syvemmin identiteettiin liittyvien teemojen ympärille. Koulutyössä lukemisen ja kirjoittamisen käytänteet nivoutuvat tekstikäytänteisiin

(Luukka ym. 2008: 15). Luukan ym. (mts. 25) mukaan ”[o]petuksessa otetaan lähtökohtaisesti huomioon myös koulun ulkopuoliset vuorovaikutustilanteet ja oppilaiden kokemusmaailma”. Kaunokirjallisten tekstien äärellä tapahtuva tulkinta voi olla monenlaista ja liikkua aina pinta-puolisesta, ulkokohtaisesta tarkastelusta eläytyvään syväanalyysiin, jossa opiskelijan omien kokemusten painotus vaihtelee (ks. Linnakylä 2000: 182). Kirjallisuusterapiassa (esim. Linnainmaa 2005: 20–21) tekstimerkityksien jakaminen ja monen tyyppinen arviointi on keskeistä, mutta psykologista tulkintaa ei pidetä keskustelujen tavoitteena. Terapiakeskustelun keskeisimpänä kohteena ei ole teksti vaan sen herättämät tunnevasteet (mts. 22). Opetuksen tavoitteiden (ks. luku 2.1), tyypillisten tekstikäytänteiden (ks. Luukka ym. 2008; Tainio ym., tulossa) sekä suomalaisnuorten luku- ja kirjoitustaitojen (ks. esim. Välijärvi & Kupari toim. 2015) kannalta voidaan ajatella, että kirjallisuusterapiaa soveltavan opetuksen tekstikäytänteitä tulisi tutkia ja kehittää kriittisesti. Opetus- ja kasvatusalalla hyödynnettävissä menetelmissä nivoutuisivat ihannetilanteessa yhteen kaikkien työskentelyyn osallistuvien psykologinen ymmärrys ja sellaisen jatkuva kehittäminen, oppiainepedagogiikka sekä monenlaiset identiteettikertomukset.

Koulutyössä tapahtuvan kirjallisuusterapian soveltamisen on pohjauduttava tiettyyn kasvatustilanteeseen, joka tämän tutkielman tuloksena muotoutuu seuraavanlaiseksi: Rajojen ja vapauden välimaastossa tapahtuva ohjattu luova kirjoittaminen voi tarjota kirjoittajalle ymmärrystä, joka tukee hänen kasvuaan ja kehitystään – ennen kaikkea myötätuntoa itseä ja omaa elämää kohtaan. Kokemuksina ne heijastuvat myös muihin ihmisiin, sillä identiteetti on monessakin mielessä vuorovaikutteinen ilmiö. Tutkimusta tarvitaan edelleen sen selvittelyksi, miten kirjallisuusterapiaa voitaisiin entistä monipuolisemmin ja tavoitteellisemmin hyödyntää opetuksessa, kasvatuksessa ja muilla inhimilliseen hyvinvointiin tähtäävillä aloilla.

LÄHTEET

- Austin, J. L. 1962 [1955]: *How to do things with words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: The Clarendon Press.
- Bahtin, Mihail 1991: *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Helsinki: Orient Express.
- Bruner, Jerome 1996: *The culture of education*. London: Harvard University Press.
- Buber, Martin 1965: *Between man and man*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Clark, Romy & Ivanič, Roz 1997: *The politics of writing*. London: Routledge.
- Damasio, Antonio 2000: *The feeling of what happens. Body, emotion and making consciousness*. London: Vintage.
- Esterling, Brian A. – L'Abate, Luciano – Murray, Edward J. & Pennebaker James W. 1999: Empirical foundations for writing in prevention and psychotherapy: Mental and physical health outcomes. – *Clinical Psychology Review* 19 (1) s. 79–96.
- Halliday, M. A. K. 1994: *An introduction to functional grammar*. 2nd edition. London: Edward Arnold.
- 1978: *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Harjunkoski, Sirpa-Maija 2002: Salaperäinen suomen luokka. Äidinkieli lapsen tunne-elämän tulkkina. – *Kirjallisuusterapia* 10 (1–2) s. 20–23.
- 2009: Tunnekieli tutuksi äidinkielen tunneilla. – Silja Mäki & Pirjo Arvola (toim.), *Tarina tukee lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan* 2 s. 116–145. Helsinki: Duodecim.
- Heikkilä, Jorma & Kantola, Kaisa 1983: *Luova kirjoittaminen*. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, Vesa, Lauerma, Petri & Tiililä, Ulla 2012: Intertekstuaalisuus. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 100–111. Helsinki: Gaudeamus.
- Herlin, Ilona 1998: *Suomen kun*. Väitöskirja. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 712. Helsingin yliopisto: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Honkanen, Suvi 2012: *Kielioppi ja tekstilaji. Direktiivin muotoilusta viraston ryhmäkirjeissä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Huldén, Jaana 2002: Kokemuksia nuorten kirjallisuusterapiasta. – Juhani Ihanus (toim.), *Koskettavat tarinat. Johdantoa kirjallisuusterapiaan* s. 79–106. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- 2005: Minussa tapahtuu – nuorten aikuisten kirjallisuusterapiasta. – Silja Mäki & Terhikki Linnainmaa (toim.), *Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan* s. 53–70. Helsinki: Duodecim.
- Hunt, Celia 2009: Kun luemme itseämme: kuviteltu lukija kirjoittamisprosessissa. – Juhani Ihanus (toim.), *Sanat että hoitaisimme. Terapeuttinen kirjoittaminen* s. 99–109. Helsinki: Duodecim.
- Husu, Jukka 2002: Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot – Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia* s. 129–150. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyland, Ken 2001: Bringing in the reader: Addressee features in academic articles. – *Written Communication* 18 (4) s. 549–574.

- Ihanus, Juhani 2002a: Esipuhe. – Juhani Ihanus (toim.), *Koskettavat tarinat. Johdantoa kirjallisuusterapiaan* s. 8–9. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- 2002b: Mykistä oireista puhuttelevaan ilmaisuun – ja koskettaviin tarinoihin. – Juhani Ihanus (toim.), *Koskettavat sanat. Johdantoa kirjallisuusterapiaan* s. 13–32. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Ivanič, Roz 1998: *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: Benjamins.
- James, William 1891: *The principles of psychology I*. London: Macmillan & co.
- Kalliopuska, Mirja 1997: *Empatia – tie ihmisyyteen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Humanities 141.
- Kirjallisuusterapiayhdistys 2015: Kirjallisuusterapiayhdistyksen kotisivut. – <http://kirjallisuusterapia.net/> 17.5.2015
- Komppa, Johanna 2004: Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen. – *Virittäjä* 108 (2) s. 289–293.
- Korkeakoski, Esko 2002: Opetuksen laatu ja oppimistulokset perusopetuksen tavoitteiden kannalta. – Pertti Kananen & Kari Uusikylä (toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia* s. 211–243. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino oy.
- KS = *Kielitoimiston sanakirjan verkkoversio*. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 35. Julkaistu verkossa 11.11.2014. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone. – <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/> 11.1.2016
- Kuula, Tarja 2006: *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kylliäinen, Milka 2013: *Identiteetin representaatiot, puhuttelu ja rohkaisun keinot* Kaikki muuttuu paremmaksi - kertomuksissa. Helsingin yliopisto: Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Kähmi, Karoliina 2015: ”Kirjoittaminen on tie minuun, minusta sinuun.” *Ryhmämuotoinen kirjoittaminen ja metaforien merkitys psykoosia sairastavien kirjallisuusterapiassa*. Väitöskirja. *Scriptum Creative Writing Research Journal* 2 (3). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Laitinen, Lea 1995: Nollapersoonaa. – *Virittäjä* 99 (3) s. 337–358.
- Larjavaara, Matti 2007: *Pragmasemantiikka*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1077. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lauranto, Yrjö 2013: Suomen kielen imperatiivi – yksi paradigma, kaksi systeemiä – *Virittäjä* 117 (2) s. 156–200.
- Leary, Mark R. & Tangney, June Price 2003: The self as an organizing construct in the behavioral and social sciences. – Mark R. Leary & June Price Tangney (eds.), *Handbook of self and identity* s. 3–14. New York: The Guilford Press.
- Lehtovuori, Eeva 2008: Voivatko sanat parantaa? Pääkirjoitus 1.10.2008. – *Kirjallisuuskritiikin verkkolehti Kiiltomato*. – <http://www.kiiltomato.net/voivatko-sanat-parantaa/> 3.5.2015.
- Leiber, Inkeri 2003: *Ex cathedra: Instituutio puhuu. Saarnan ja opetuspuheen interpersoonaisia piirteitä*. Oulun yliopisto: Oulu University Press.
- Lindquist, Anita 2009: Kirjoittaminen itsehoitona ja psykoterapeuttisena menetelmänä. – Juhani Ihanus (toim.), *Sanat että hoitaisimme. Terapeuttinen kirjoittaminen* s. 70–96. Helsinki: Duodecim.

- Linnainmaa, Terhikki 2005: Mitä kirjallisuusterapia on? – Silja Mäki & Terhikki Linnainmaa (toim.), *Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan* s. 11–25. Helsinki: Duodecim.
- 2009a: Kirjallisuusterapian ja ilmaisevan kirjoittamisen vaikuttavuus. – Juhani Ihanus (toim.), *Sanat että hoitaisimme. Terapeuttinen kirjoittaminen* s. 295–319. Helsinki: Duodecim.
- 2009b: Reflektiivisyys ja refleksiivisyys kirjallisuusterapiassa. – Juhani Ihanus (toim.), *Sanat että hoitaisimme. Terapeuttinen kirjoittaminen* s. 49–69. Helsinki: Duodecim.
- Linnakylä, Pirjo 2000: Nuorten lukijaprofiilit. – Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman (toim.), *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000* s. 167–184. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- LL = Lukiolaki 1998/629.
- LOPS = Opetushallitus 2003: *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukka, Minna-Riitta 2000: Näkökulma luo kohteen: diskurssitutkimuksen taustaoletukset. – Kari Sarjavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2* s. 133–161. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- 2002: M.A.K. Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 89–123. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 9–22. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008: *Maa-ilmia muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Martin, J. R. – White, P. R. R. 2005: *The language of evaluation. Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Marttunen, Mauri & Karlsson, Linnea 2013: Nuoruus ja mielenterveys. – Mauri Marttunen, Taina Huurre, Tea Strandholm & Riitta Viialainen (toim.), *Nuorten mielenterveyshäiriöt – Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille* s. 7–14. Tampere: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- McCarty Hynes, Arleen & Hynes-Berry, Mary 1994: *Biblio/poetry therapy. The interactive process: A handbook*. St. Cloud: North Star Press of St. Cloud.
- Metsämuuronen, Jari 2005: *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mueller, Pam A. & Oppenheimer, Daniel M. 2014: The pen is mightier than the keyboard. Advantages of long-hand over laptop note taking. – *Psychological Science* 25 (6) s. 1159–1168.
- Mäki, Silja & Kinnunen, Pirjo 2002: Lasten ja nuorten kirjallisuusterapiasta. – Juhani Ihanus (toim.), *Koskettavat sanat. Johdantoa kirjallisuusterapiaan* s. 35–78. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- 2005: Lapsi ja nuori sadun peilissä. – Silja Mäki & Terhikki Linnainmaa (toim.), *Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan* s. 26–50. Helsinki: Duodecim.
- Niemi, Jarkko 2015: Esipuhe. – *Myönnyttelyn käytänteitä. Erimielisyys ja yhteysymmärryksen rakentaminen vuorovaikutuksessa* s. 1–6. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Nurmi, Jan-Erik, Ahonen, Timo, Lyytinen, Heikki, Lyytinen, Paula, Pulkkinen, Lea & Ruoppila, Isto 2014: *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

OPH = Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.

- Peltomäki, Pirja 2012: *Unipäiväkirjan kirjoittamisesta. Unipäiväkirjan narraatiot ja tarinallisuus kirjoittamisen näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos.
- Pennebacker, James W. 1993: Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications. – *Behaviour Research and Therapy* 31 (6) s. 539–549.
- 1997: Writing about emotional experiences as a therapeutic process. – *Psychological Science* 8 (3) s. 162–166.
- Pennebacker, James W. & Beall, Sandra K. 1986: Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. – *Journal of Abnormal Psychology* 95 (3) s. 274–281.
- Pennebacker, James W. & Francis, Martha E. 1996: Cognitive, emotional, and language processes in disclosure. – *Cognition and Emotion* 10 (5) s. 601–626.
- Pennebacker, James W. & Seagal, Janel D. 1999: Forming a story: The health benefits of narrative. – *Journal of Clinical Psychology* 55 (10) s. 1243–1252.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pietiläinen, Katri 2005: Päiväkirja mielen avaajana ja persoonallisen kasvun välineenä. – Silja Mäki & Terhikki Linnainmaa (toim.), *Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan* s. 99–114. Helsinki: Duodecim.
- Ranta, Kaisa 2011: *Kaikki vaikuttaa kaikkeen. Kausatiiviset lauserakenteet terveysaiheisessa internet-aineistossa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto: Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Reinikainen, Pepi 2002: Elämä kaareutuu eteenpäin – kokemuksia elämäntapaikirjoituksesta. – Juhani Ihanus (toim.), *Koskettavat sanat. Johdantoa kirjallisuusterapiaan* s. 107–122. Helsinki: BTJ Kirjasto-palvelu Oy.
- Repo, Niina, Linna, Helena, Takkinen, Outi-Maria, Tolonen, Tuutikki, Parkkola, Seita & Mäkelä, Marja-Leena 2004: *Timantinmetsästäjä. Luovan kirjoittamisen opas*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Saarinen, Kirsi Marja 2008: Merkityksellisiä hetkiä yläkoulussa. – *Kirjallisuusterapia* 16 (2) s. 9–12.
- Saure, Annamari 2008a: *Kirjoitan, siis olen! Luovan kirjoittamisen opas peruskoulun 5.–9. luokille*. Helsinki: Laatusana.
- 2008b: Sisua, voimaa ja salasanvoja – opetussuunnitelma ja äidinkielen oppikirjat kirjallisuusterapeuttisen työskentelyn mahdollistajina. – *Kirjallisuusterapia* 16 (2) s. 4–8.
- Saussure, Ferdinand de 2006: *Writings in general linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Schegloff, Emanuel A. 1996: Confirming allusions: Toward empirical account of action. – *American Journal of Sociology* 102 (1) s. 161–216.
- Searle, John R. 1984 [1969]: *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shore, Susanna 2012: Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemis-funktionaalissa teoriassa. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 131–157. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Helsinki: Gaudeamus.

- Shore, Susanna & Rapatti, Katriina (toim.) 2014: *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton kustannus-yhtiö Laatusana Oy.
- Shulman, Lee S. 1987: Knowledge and teaching: foundations of the new reform. – *Harvard Educational Review* 57(1) s. 1–21.
- Siironen, Mari 2001: *Kuka pelkää, ketä pelottaa? Tunneverbien semantiikkaa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 844. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Smith, Sidonie & Watson, Julia 2001: *Reading autobiography. A guide for interpreting life narratives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Stein, Edith 1989: *On the problem of empathy*. 3rd edition. The collected works of Edith Stein 3. Washington D. C.: ICS Publications.
- Sulander, Hanna 2008: Pakoa ja lepoa – kirjoittamisen anti nuorille. – *Kirjallisuusterapia* 16 (2) s. 13–14.
- Suomen psykologiliitto ry 2015: Psykologien antaman hoidon saatavuus. – http://www.psyli.fi/tietoa/liitosta/liiton_hankkeet/hoidon_saatavuus_2015-2017 18.9.2015
- Suvilehto, Pirjo 2008: *Lasten luova kirjoittaminen psyykkisen tulpan avaajana. Tapaustutkimus pohjoissuomalaisen sairaalakoulun ja Päätalo-instituutin 8–13-vuotiaiden lasten kirjoituksista*. Oulu: Oulu University Press.
- Tainio, Liisa, Routarinne, Sara & Slotte-Lüttge, Anna (tulossa): *Tekstikäytänteet, oppikirjat ja vuorovaikutus äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla*. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Talib, Mirja-Tytti 2002: Voiko tunteita opettaa? – Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia* s. 56 – 69. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino oy.
- Talmy, Leonard 1976: Semantic causative types. – Masayoshi Shibatani (ed.), *The grammar of causative constructions* s. 43–116. Syntax and semantics 6. New York: Academic Press.
- Terveystieteiden tutkimuskeskus 2015: Opiskeluhoolto. – <https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/opiskeluhoolto> 13.9.2015
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009: Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. – <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf> 10.9.2015
- Tynjälä, Päivi 2002: *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer-paino.
- Valkonen, Jukka, Henriksson, Mikko, Tuulio-Henriksson, Annamari & Autti-Rämö, Ilona 2011: *Psykoterapeutit Suomessa. Psykoterapiapalvelut ja niiden järjestäminen*. Sosiaali- ja terveysturvan selosteita 74/2011. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy.
- Valtonen, Päivi 2012: *Abiturientti uutistoimittajana. Tekstilajin taju ja uutisten tuottaminen äidinkielen tekstitaidon kokeessa*. Turun yliopiston julkaisuja, Annales Universitatis Turkuensis, sarja C, 350. Turun yliopisto: Juvenes Print.
- Vauras, Ilmari 2008: Tunneikonit verkkokeskusteluissa (?). – Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 210–221. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vilkko, Anni 1997: *Omaelämäkerta kohtaamispaikkana: naisen elämän kerronta ja luenta*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 663. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- VISK = Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja-Riitta & Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <http://scripta.kotus.fi/visk> 11.1.2016
- Vitikka, Erja, Salminen, Jaanet & Annevirta, Tiina 2012: *Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa*. Muistiot 2012:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Volosinov, Valentin Nikolaevich 1973: *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press.
- Väljjarvi, Jouni & Kupari, Pekka (toim.) 2015: *Millä eväillä uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

LIITE 1. Tehtävänanto.

Ennen kuin aloitamme, sinun on tärkeää muistaa, että käytän näitä tekstejä ainoastaan tutkimukseni käyttöön. Niinpä niitä ei arvioida, eikä sinun tarvitse huolehtia esimerkiksi oikeinkirjoituksesta: tärkeintä on, että kirjoitat aidosti ajatuksistasi ja tunteistasi aiheeseen liittyen. Kuukaan ei tule yhdistämään tekstiäsi sinuun, vaan tutkimuskäyttöön tulevat tekstit numeroidaan ja nimet poistetaan. Lämmittelytehtävän teksti on vain sinua varten, enkä siis kerää niitä tutkimukseen. Tämän tapaamisemme jälkeen lähetän teille sähköpostin, jossa kerron tarkemmin tutkimuksestani. Kerron nämä taustat vasta jälkepäin siksi, etteivät ne vaikuttaisi kirjoittamiseen. Tutkimuksen valmistuttua hävitän kirjoittamanne tekstit.

Luovaa kirjoittamista varten kannattaa ensin lämmitellä, jotta ideat, muistot ja kirjoittaminen pääsevät vauhtiin. Tässä lämmittelytehtävässä kirjoitamme vapaata tajunnanvirtaa. Älä siis pysähdy miettimään tai sensuroimaan ajatuksiasi liikaa, vaan anna tekstin tulla. Lämmittelytehtävän aihe on "Lapsuuteni". Voit kirjoittaa aiheesta mitä vain, eikä sinun tarvitse tuottaa hiottua tekstikokonaisuutta. Kirjoitamme käsin. Käytämme tähän 10 minuuttia, ja kerron, kun aika on kulunut. Voit aloittaa.

- 10 minuuttia kirjoittamista -

Nyt siirrymme varsinaisen luovan kirjoitustehtävän pariin. Ehkä muistat psykologian opinnoistasi, että ihmisen identiteettiin voidaan ajatella kuuluvan useita minuuksia. Joidenkin teorioiden mukaan meissä kaikissa asuu myös "sisäinen lapsi": eräänlainen ääni, joka puhuu lapsuutemme kieltä. Se kertoo mm. kokemistamme tunteista ja tarpeista sekä siitä, miten niihin on lapsuudessamme vastattu. Niinpä jokaisen sisäinen lapsi on omanlaisensa.

Tämä osio heijasteena taululle:

[Tässä tehtävässä tutustut sisäiseen lapseesi kirjoittamalla hänelle kirjeen. Voit ajatella, että kirjoitat "tämän hetkisenä lukiolais-minänä" "lapsuutesi minälle". Voit valita, poimitko lapsuudestasi jonkun tietyn hetken, johon liittyy tämänhetkisen elämäsi kannalta merkittäviä muistoja, vai kirjoitatko mieluummin pidempää lapsuutesi ajanjaksoa tai yleisiä muistoja ajatellen.

Tämä kirje poikkeaa tavallisesta kirjeestä siinä, että tavallaan olet yhtä aikaa sekä lähettäjän

että vastaanottajan roolissa. Niinpä voit yrittää kirjoittaa auki kahden minuutesi puolen vuorovaikutusta: kertoa, kuvailla, kysyä, pohtia, selittää, ihmetellä, ymmärtää. Jos esimerkiksi kysyt lapsuutesi minältä jotain, voit yrittää ymmärtää häntä pohtimalla vastausta kysymykseesi. Voit myös kertoa lapsuutesi minälle, mitä ajattelet hänestä, lapsuudestasi ja tämänhetkisestä elämästäsi nyt. Mieti, mitä haluaisit hänelle sanoa. Tämä voi auttaa sinua oivaltamaan, millaisia tunteita ja tarpeita olet lapsuudessasi kohdannut.

Käytä haluamiasi kirjeen muotokeinoja. Tärkeintä on, että kirjoitat aitoja tunteitasi ja ajatuksiasi.

Aikaa kirjoittamiseen on tämän kaksoistunnin loppuun. Voit valita, kirjoitatko käsin vai koneella. Tarkoituksena on kirjoittaa suunnilleen esseevastauksen pituisia tekstejä. Muista kirjoittaa tekstin alkuun sukupuolesi ja ikäsi. Lähetä valmis kirje minulle liitteenä sähköpostiini elisa.m.auvinen@student.jyu.fi, tai jos kirjoitat käsin, palauta teksti minulle.]

LIITE 2. Funktionaalinen kirjoittamisen ohjaus: luovuutta rajojen ja vapauden väli- maastossa.

Tässä tutkielmani liiteosassa kerron lyhyesti, miten luovan kirjoittamisen periaatteet ja tekstilajisuus ohjasivat tehtävänannon (liite 1) laadintaa. Alustus kuuluu tutkielmaani tehtävänannon funktionaalisen painopisteen perusteella: luova kirjoittaminen voidaan herkästi mieltää ”vapaaksi työskentelyksi”. Nuorten omaelämäkerrallisen kirjoitusprosessin ohjaamisessa tarvitaan kuitenkin harkittuja, toiminnallisesti perusteltuja päätöksiä.

Viime vuosina tekstitaitoajattelun yleistyessä on äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta koskevassa keskustelussa alettu puhua genre- eli tekstilajipedagogiikasta kirjoittamisen opetuksen tukena (ks. esim. Luukka 2004; Komppa 2004; Shore & Rapatti toim. 2014). Luukan (2004: 16) mukaan kirjoittaminen ymmärretään genrepedagogiikassa yhteisöllisten puhetapojen, erilaisten tekstilajien ja kirjoitetun ilmaisutavan käytänteiden hallinnaksi, joka kehittyy toiminnallisissa viestintätilanteissa. Genrepedagogiikan perusajatusta (mts.) mukaillen pyrin hyödyntämään tehtävänannossa tekstilajisuutta siten, että kirjoitustilanteessa muodostuisi mahdollisimman autenttisesti dialoginen, keskusteleva asetelma.

Luovassa toiminnassa kirjoittamisen keskiössä ei ole kirjoittajan lahjakkuus vaan itseilmaisukykyyn parantaminen, itsetuntemuksen lisääminen ja itsetunnon kohottaminen (Huldén 2005: 53–54). Genrepedagogiikkaa tuleekin luovan kirjoittamisen tavoitteiden pohjalta arvioida ja hyödyntää harkiten. Tekstilajitaitojen harjaannuttamiseen voi liittyä arvioinnin tai epäonnistumisen pelkoa, josta saattaa muodostua este luovalle kirjoittamiselle – siinä hän tulisi ”hyvän suorituksen” sijaan olla pääroolissa opiskelijan ajatusprosessiproessi ja tekstissä rakentuvat merkitykset (ks. Harjunkoski 2009: 124; Heikkilä & Kantola 1983: 78–79). Kirje-genren nimeämisen tarkoituksena olikin ohjata kirjoittajaa sellaisen tekstilajin äärelle, joka opiskelijoiden oletetusta tekstilajintuntemuksesta (esim. Luukka 2004; Valtonen 2012: 53–56) nousevan, genreen kuuluvan intertekstuaalisuuden (ks. Heikkilä ym. 2012) myötä helpottaisi ymmärrystä rakentavan ”sisäisen dialogin” (ks. esim. Hunt 2009) ja vapautunutta, turvalliseksi koettua kielentämistä.

En kuitenkaan halunnut, että opiskelijat ryhtyisivät rutiininomaisesti myötäilemään jokseenkin tutuksi olettamani tekstilajin muodollisia vaatimuksia tai keskittyisivät sen pohtimiseen, mitä ne ylipäättään ovat. Tekstilajin sanallisella tarkentamisella pyrin luomaan avoimen ongelmanratkaisutilanteen (ks. Heikkilä & Kantola 1983: 12; LOPS: 14), jossa tuttua kirjoittamisen lajia käytetään uudessa kontekstissa. Tällöin kirjoittaminen vaatii opiskelijaa tutkimaan jotakin aiemmin tuntematonta ilmiötä (Heikkilä & Kantola 1983: 46), siis soveltamaan

tuttuja tekstilajipiirteitä uudella tavalla. Erityisenä luovuutta tukevana periaatteena tässä tehtävänannossa toimii oppimista tehostava synektiikka: vieraan ilmiön (sisäisen lapsen) lähemmäs tuominen tutun asian (kirjeen tekstilajin) avulla (mts. 45).

Tehtävänannossa (liite 1) luovuuden vaatimus syntyy ensisijaisesti siitä, että vuorovaikutuksellisesta kokonaisuudesta puuttuu jotain: aineistonkeruutilanteessa laaditulla kirjeellä ei reaali maailmassa ole vastaanottajaa, mutta nimetyin tekstilajin kokonaisrakenne vaatii sellaisen (ks. Heikkilä & Kantola 1983: 90, 271). Tällöin kirjoittajan on voimakkaan reflektoinnin avulla konstruoitava tekstiinsä ”toinen”, jota kohtaan osoitettujen tunteiden myötä myös itsen reflektointi saa tavallisesta poikkeavan pohjan: minuutta on mahdollista lähestyä sekä subjektina että objektina, joiden välille kirjoittaja voi rakentaa kokemuksistaan nousevaa merkitysneuvottelua. Lisäksi pyrin muiden sananvalintojeni avulla ohjaamaan kirjoittajia kohti muita tekstintuoton tapoja, joiden toivoin eri tavoin tukevan reflektointia kirjoittamista, mutta jotka eivät itsessään sisälly oletuksellisiin kirjeen genreihin. Tehtävänannon tarjoamien tekstilajimahdollisuuksien analyysi on oma lukunsa, mutta siitä voidaan löytää yhteyksiä esim. päiväkirjaan, omaelämäkertaan ja muistikirjoitukseen (ks. Smith & Watson 2001; Vilkkonen 1997). Näitä tekstilajivihjeitä opiskelijan on tekstikokemuksiinsa nojaten mahdollista hyödyntää kirjoitusprosessinsa tukena.

Kirjallisuusterapian perusteoksissa korostetaan itsen ja toisten ymmärtämisen tärkeyttä (ks. esim. Ihanus 2002a: 8) – siis kykyä kokea myötätuntoa tai empatiaa. Kognitiiviskehityspsykologisesta näkökulmasta empatiassa on keskeistä ”roolin ja toisen ihmisen näkökulman omaksuminen” (Kalliopuska 1997: 41, 51), kun taas humanistisen psykologian mukaan empaattinen ihminen ”pystyy aistimaan epäaitouden ja katsomaan defenssien taakse piiloutuvaa yksilöä” (Buber 1965: 97). Empatian määritelmässä näyttää korostuvan toisen ihmisen huomioiminen, mikä kertonee empatian ja myötätunnon luonteesta tunteena tai ominaisuutena: se kohdistuu tavanomaisemmin toiseen ihmiseen kuin itseen. Tämä tietysti haastaa nuorta omaelämäkerrallisessa kirjoittamisessa, joka voi ennestäänkin olla vaikeaa, mutta joka voi juuri siksi toimia myös motivaation ja oivallusten, ennen kaikkea uudenlaisten vuorovaikutuskokemusten lähteenä.