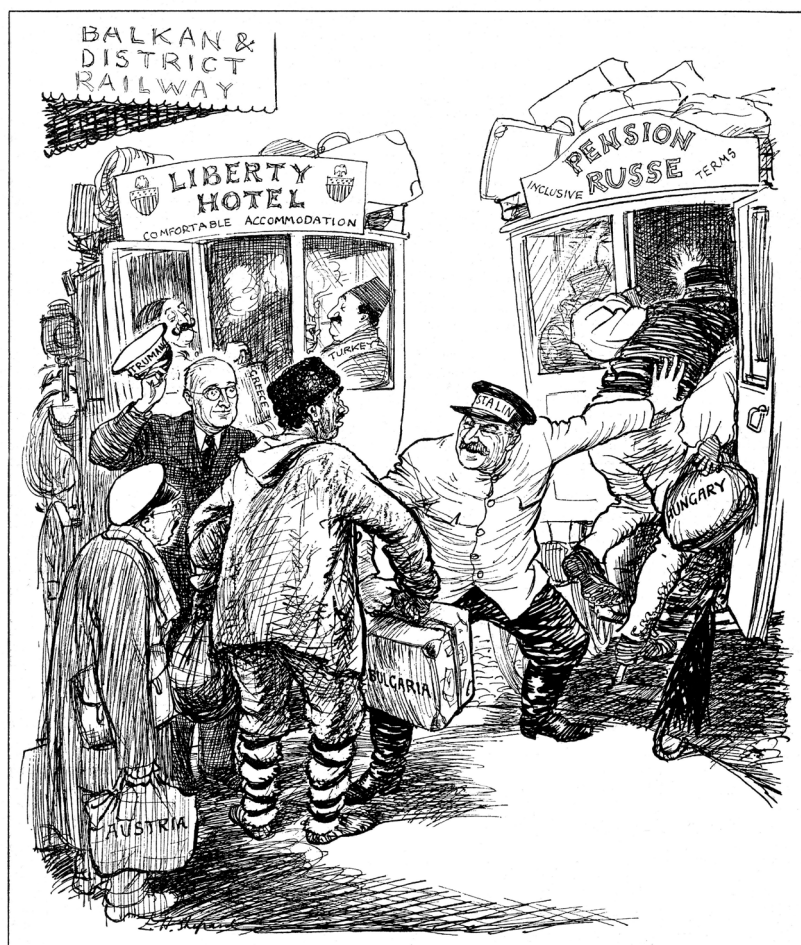


Hilkka Paldanius

Kuka aloitti kylmän sodan?

Lukion historian aineistopohjaisen esseen tekstilaji tiedonalan tekstitaitojen näkökulmasta



THE RIVAL BUSES



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF HUMANITIES AND
SOCIAL SCIENCES

JYU DISSERTATIONS 227

Hilkka Paldanius

Kuka aloitti kylmän sodan?

**Lukion historian aineistopohjaisen esseen tekstilaji
tiedonalan tekstitaitojen näkökulmasta**

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston päärakennuksen salissa C4
syyskuun 5. päivänä 2020 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in building Capitolium, auditorium C4 on September 5, 2020 at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2020

Editors

Minna-Riitta Luukka

Department of Language and Communication Studies

Timo Hautala

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Kannen kuva: EH Shepard, © 2019 Punch Cartoon Library / TopFoto

Copyright © 2020, by University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8175-4>

ISBN 978-951-39-8175-4 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-8175-4

ISSN 2489-9003

ABSTRACT

Paldanius, Hilikka

Who started the Cold War? The genre of source-based essays in upper secondary school history from the point of view of disciplinary literacies

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2020, 100 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 227)

ISBN 978-951-39-8175-4

This dissertation investigates the genre of the document-based history essay in upper secondary schools in Finland from the point of view of disciplinary literacies. Literacies are understood as situated and constantly developing skills. This analysis is based on the objectives of history teaching, in which the interpretative nature of historical knowledge is emphasized. Completing the essays therefore requires the analysis of multiple historical documents. The data of the study consist of 52 essays that were written as part of a course exam in a Finnish high school in 2015. The study is qualitative and belongs to the field of text-oriented research. The theoretical and methodological framework is built from genre theories and systemic functional linguistics. Appraisal theory is also applied in the analysis. The research consists of four sub-studies, in which the focus is on different linguistic features of the essays: their functional structure and moves and steps, the process types which construct the ideational features of the texts, and the projections and authorial voices which construct the interpersonal features of the texts. The results offer an elaborated description of how the multiple functions of a history essay are realized in text. The typical structure of an essay follows the number of the documents of the assignment, with each being analyzed in individual functional moves. Historical discourse is reflected especially in the presentation of concepts and their definitions. Projections are used to report on and interpret the documents. The reflective approach of an essay is realized in the voices of the adjudicator and the interpreter, the latter of which is more suitable for the expository genre. The study suggests that in secondary schools it is essential to study how to write the complex and document-based essay genre so that students can acquire sufficient competences for tertiary education. However, the traditional essay writing event does not provide the best circumstances for practicing the features of historical knowledge construction practices, such as searching for information. The teaching of writing of essays and document-based texts should be integrated into subject areas to better enable their study in a disciplinary-oriented way.

Keywords: essay, history teaching, genre, disciplinary literacies, systemic functional linguistics

TIIVISTELMÄ

Paldanius, Hilikka

Kuka aloitti kylmän sodan? Lukion historian aineistopohjaisen esseen tekstilaji tiedonalan tekstitaitojen näkökulmasta

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2019, 100 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 227)

ISBN 978-951-39-8175-4

Tässä väitöstutkimuksessa tarkastellaan lukion historian oppiaineessa kirjoitettavan aineistopohjaisen esseen tekstilajia tiedonalan tekstitaitojen näkökulmasta. Esseiden tarkastelun lähtökohtana ovat opetussuunnitelman monilukutaidon ja historian opetuksen tavoitteet, joihin kuuluu oleellisesti historiallisen tiedon tulkinnallisen luonteen ymmärtäminen ja lähteiden analysoinnin taito. Tutkimuksen aineisto muodostuu 52 historian esseestä, jotka on kirjoitettu osana historian kurssikoetta suomalaisessa lukiossa syksyllä 2015. Tutkimus on laadullista, ja sen teoreettinen ja menetelmällinen viitekehys on tekstilajitutkimuksessa ja systeemis-funktionaalissa kieliteoriassa: kieltä ja tekstejä lähestytään osana diskurssiyhteisön toimintaa ja käytänteitä. Analyyseissa hyödynnetään myös suhtautumisen teoriaa. Tutkimus muodostuu neljästä osatutkimuksesta, joissa fokus on esseiden funktionaalissa rakenteessa, ideationaalisia piirteitä rakentavissa prosessityypeissä sekä interpersoonaisia piirteitä rakentavissa projektioissa ja kirjoittajaäänissä. Tulokset tarjoavat aikaisempaa tarkemman kuvauksen siitä, millä tavoin esseiden moninaiset funktiot toteutuvat tekstin tasolla. Tyypillisesti esseet jäsenyivät siten, että kutakin dokumenttia eritellään omassa siirrossaan. Historian diskurssi näkyy erityisesti käsitteissä ja niiden määritelmässä. Projektioiden avulla selostetaan dokumentteja ja esitetään niistä tehtyjä tulkintoja. Tekstilajiin kuuluva pohtiva lähestymistapa toteutuu arvottavien ja analysoivien kirjoittajaäänien avulla, joista jälkimmäiset soveltuvat paremmin esseiden tekstilajiin. Tulosten perusteella voidaan esittää, että esseiden kaltaisen kompleksisen ja aineistojen analyysia edellyttävän tekstilajin kirjoittamista on keskeistä opiskella lukiossa, jotta opiskelijat saavuttavat riittävät jatko-opintovalmiudet. Samaan aikaan perinteisessä koetilanteessa kirjoitettu essee ei parhaalla mahdollisella tavalla tue historianopetuksen tavoitteisiin kuuluvien tiedonmuodostustapojen harjaantumista. Esseiden ja aineistopohjaisen kirjoittamisen tiedonalalähtöinen opiskelu mahdollistuisi parhaiten siten, että niiden opetus integroituisi lukiossa osaksi oppiaineiden opetusta.

Avainsanat: essee, historian opetus, tekstilaji, tiedonalan tekstitaidot, systeemis-funktionaalinen kieliteoria

Author's address Hilikka Paldanius
Department of Language and Communication Studies
P.O. BOX 35
FI-40014 University of Jyväskylä
hilikka.a.paldanius@ju.fi

Supervisors Professor Minna-Riitta Luukka
Department of Language and Communication Studies
University of Jyväskylä

Senior Lecturer, PhD Sari Sulkunen
Department of Language and Communication Studies
University of Jyväskylä

Reviewers Professor Anne Mäntynen
Department of Finnish, Finno-Ugrian and Scandinavian
Studies
University of Helsinki

Professor (emerita) Arja Virta
Department of Teacher Education
University of Turku

Opponent Professor Anne Mäntynen
Department of Finnish, Finno-Ugrian and Scandinavian
Studies
University of Helsinki

ESIPUHE

Tutkimukseni on saanut mitä oivallisimmat puitteet, ja kiitos siitä kuuluu lukuisille ihmisille. Työskentelyyni on merkittävästi vaikuttanut se, että olen toiminut osana monitieteistä tutkimusryhmää, Hislit-hanketta. Hanke on tarjonnut minulle tutkimukseni aihepiirin, ohjaajat, rahoituksen ja ympärilleni joukon muita työteliäisiä tutkijoita, joilta olen saanut rutkasti apua näiden vuosien varrella.

On ollut kunnia saada pääohjaajakseni Hislit-hankkeen johtaja, professori Minna-Riitta Luukka, joka on laajan asiantuntemuksensa lisäksi luova pulmanratkaisija ja erinomainen kuuntelija. Ohjaussuhteemme jatkui luontevasti pro gradu -työstäni, joka sytytti minussa innostuksen jatkaa lukiolaisten kirjoittamien tekstien tutkimusta. Minna-Riittaa haluan kiittää siitä, että hän on perehdyttänyt minut tekstitaitotutkimuksen maailmaan ja ollut kiireidensä keskellä aidoisti kiinnostunut auttamaan ja ideoimaan! Suuret kiitokset kuuluvat myös toiselle ohjaajalleni Sari Sulkuselle, joka niin ikään on paneutunut syvällisesti työni aiheeseen ja jakanut kiinnostuksen historian tekstitaitoihin Hislit-hankkeen myötä. Minua on jaksanut hämmästyttää se tarkkuus, jolla Sari on lukenut ja kommentoinut käsikirjoituksiani!

Kiitän väitöstutkimukseni esitarkastuksesta professori Anne Mäntystä sekä emeritaprofessori Arja Virtaa, joiden asiantuntevien kommenttien avulla olen viimeistellyt työni. Anne Mäntystä kiitän myös lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

Rahoittajien tarjoama tuki on mahdollistanut keskittymisen tutkimuksen tekoon päätoimisesti. Kiitos Koneen Säätiölle, jonka Hislit-hankkeelle myöntämästä rahoituksesta sain osani, sekä Ellen ja Artturi Nyyssösen säätiölle. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitokselta olen saanut tukea konferenssimatkoihin sekä väitöskirjan viimeistelyvaiheeseen.

Hislit-hankkeen asiantuntijat ovat auttaneet minua erityisesti historian oppiaineen ja didaktiikan maailmaan perehtymisessä. Kiitos Jyväskylän väelle eli Johanna Saariolle, Simo Mikkoselle, Anna Veijolalle, Matti Rautiaiselle ja Ida Vesteriselle! Sain erityisesti työni alkuvaiheessa paljon apua Annalta, jonka kanssa suunnittelimme ja toteutimme aineistonkeruuni. Anna on kärsivällisesti vastailut lukuisiin kyselyihini historian oppiaineen tavoitteista ja tutkimuksen käsitteistä. Viimeistelyvaiheessa taas Idan tarjoama vertaistuki on ollut suureksi avuksi – kiitos siitä! Kiitokset myös Hislit-hankkeen Helsingin porukalle Jukka Rantalalle, Najat Ouakrim-Soiviolle, Marko van den Bergille, Mikko Puustiselle, Anna Khawajalle ja Marika Manniselle, joiden työn hedelmistä olen saanut ideoita ja tukea kirjoittamiseeni.

Muutin tutkimuksen teon aikana Tampereelle, mutta akateeminen kotini sijaitsee Jyväskylässä. Suuret kiitokset kieli- ja viestintätieteiden laitokselle tutkimuksen teon mahdollistamisesta ja mukavan työyhteisön tarjoamisesta. Niin ikään kiitokset kuuluvat jatkoseminaarimme vetäjälle, professori Esa Lehtiselle, työtäni usein kommentoineille seminaarilaisillemme sekä muulle suomen oppi-

aineen väelle! Lisäksi haluan kiittää soveltavan kielitieteen henkilökuntaa oppiaineessa yliopisto-opettajana viettämästäni vuodesta, jonka aikana sain paljon tukea myös tutkimukseni edistämiseen.

Aloitin väitöstutkimukseni Jyväskylässä Fennicum-rakennuksen toisen kerroksen avokonttorissa, jonka muut tutkijat neuvoivat minua alkuvaiheen hämmennyksessä. Vaikka työtilani ovat sittemmin muuttuneet useamman kerran, yhteys Fennicumien tutkijoihin on säilynyt. Niin ikään laitoksemme väitöskirja- ja post doc -tutkijoiden keskuudessa vallitseva hyvä henki ja yhteiset tapahtumat ovat helpottaneet tutkimuksen edistämistä. Kiitokset erityisesti Maiju Strömmerille, Aija Virtaselle, Sirkku Lesoselle, Anna Puupposelle, Katharina Ruuskalle ja Jari Parkkiselle! Olemme käyneet konferensseissa, opettaneet samoja kursseja ja purkaneet tuntojamme tutkimuksen teon eri vaiheissa.

Tampereelle muutettuani kohtaamiset muiden väitöskirjatutkijoiden kanssa jäivät vähemmälle. Sain onneksi vertaistukea ja puhtia työskentelyyn Kirsi Sandbergin ja Laura Eilolan kanssa järjestetyissä kirjoitustapaamisissa. Niissä käymämme, joskus kiihkeätkin keskustelut ovat venyttäneet tomaattikellon taukoja mutta olleet ehdottomasti sen väärsti. Kiitos teille näistä Linna-kirjaston seminaareista! Kansallisesti tukeaan on tarjonnut kielentutkimusverkosto Langnet erilaisten kokoontumisten ja koulutusten muodossa. Erityiskiitos kuuluu kaikille Langnetin Teksti ja diskurssi -teemaryhmän toimintaan osallistuneille väitöskirjatutkijoille ja ryhmän ohjaajille.

Työni edistymisen kannalta antoisia ovat olleet myös sellaiset akateemisen maailman kahvila- ja lounaskeskustelut, jotka ovat polvelleet vapaasti milloin minkäkin aiheen ympärillä. Kiitän erityisesti Miikka Voutilaista ja Heli Hämäläistä maisteriopintojeni aikana alkaneesta tuttavuudestamme. Kirjaston kahvila Librin höpinöillämme on eittämättä suuri vaikutus siihen, että ylipäätään lähdin tekemään väitöskirjaa.

Kahden kaupungin väliä ei olisi ollut mahdollista kulkea ilman rakkaita ystäviäni ja tukikohtiani molemmissa paikoissa. Kiitokset kodin jakamisesta kuuluvat erityisesti Villelle, Lillille ja Juhanille sekä Miisalle ja Jannelle! Kiitos myös muille rakkaille ystäväilleni, joiden kanssa olen muun muassa capoeirannut, bouleroinut ja tehnyt kaikkea muuta kuin tutkimusta.

Lopuksi kiitos läheisimmilleni. Äitini Riitta, isäni Kalevi sekä siskoni Terhi ja Susanna ovat tärkeimmät ajatteluni peilit. Jon on huolehtinut siitä, että olen tutkimusta viimeistellessäni päässyt koluamaan metsiä ja kipuamaan rinteitä. Kiitos teille ja kaikille muille sakkimme kuuluville: Elina-mummolleni, Esalle, Tarjalle, Tillolle, Jannelle, Inkalle, Emilille, Saimille ja Oonalle! Minun ei ole koskaan tarvinnut epäillä tukeanne.

Tätä esipuhetta kirjoittaessani olen vielä epätietoinen siitä, millä tavalla väitöstilaisuus voidaan koronaepidemian vuoksi järjestää. Toivon kovasti, että pääsen kiittämään teitä kaikkia kasvokkain ja juhlistamaan yhdessä työni valmistumista!

Tampereella 28.4.2020
Hilkka Paldanius

VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTYVÄT ARTIKKELIT

- I Paldanius, Hilikka 2017. Historian esseevastauksen funktionaalinen rakenne. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka, & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAn vuosikirja 2017*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 219–238.
- II Paldanius, Hilikka 2018. Historiallisen toimijuuden rakentuminen lukiolaisten esseevastauksissa. *Virittäjä* 112 (1), 53–78. DOI: <https://doi.org/10.23982/vir.59310>.
- III Paldanius, Hilikka 2019. Selostuksesta tulkintoihin: aineistojen esittäminen lukiolaisten historian esseissä. *Virittäjä* 123 (3), 347–372. DOI: <https://doi.org/10.23982/vir.70430>.
- IV Paldanius, Hilikka. Kuinka pohtivuutta edellyttävään tehtävänantoon vastataan? Erilaiset kirjoittajaäännet lukiolaisten historian esseissä. *Kasvatus ja aika* 14 (2), 36–56.

KUVIOT

KUVIO 1	Tekstin sekä kulttuuri- ja tilannekontekstien suhde SF-teoriassa Egginsiä ja Martinia (1997: 242–243) mukaillen.	28
KUVIO 2	Sitoutumisen jatkumo suhtautumisen teoriassa (Martin & White 2005).	32
KUVIO 3	Historiatiedon muodostamiseen kuuluvat osa-alueet.	36
KUVIO 4	Esseitä ympäröivien tilanne- ja kulttuurikontekstien piirteet.	42
KUVIO 5	Historian opiskelun tekstilajien jatkumo (Coffin 2006: 47).	46
KUVIO 6	Pohtivat kirjoittajaaänet sitoutumisen ja asennoitumisen jatkumolla.	69

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Osatutkimusten nimet, tutkimuskysymykset ja pääkäsitteet.	20
TAULUKKO 2	Askelten funktiot, nimitykset ja esimerkit askelista.	54
TAULUKKO 3	Esimerkkiesset A ja B.	56
TAULUKKO 4	Siirtojen järjestyminen esseiden kokonaisuudessa.	58

SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
	1.1 Tutkimuksen tausta ja rakenne.....	13
	1.2 Tutkimuksen toteutus	18
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN JA MENETELMÄLLINEN VIITEKEHYS.....	23
	2.1 Viestinnällinen päämäärä tekstilajin lähtökohtana	23
	2.2 Systemis-funktionaalinen kieliteoria	26
	2.3 Metafunktioiden analyysi.....	29
3	ESSEITÄ YMPÄRÖIVÄ TILANNE- JA KULTTUURIKONTEKSTI.....	34
	3.1 Tiedonalalähtöisen historianopetuksen tavoitteet ja niiden toteutuminen opetuksessa.....	34
	3.2 Historian essee opiskelun tekstinä.....	41
	3.3 Opiskelun ja historian kielen piirteet.....	49
4	TUTKIMUKSEN PÄÄTULOKSET	53
	4.1 Kokonaisrakenne	53
	4.2 Historian diskurssi	60
	4.3 Aineistopohjaisuus	63
	4.4 Esseiden pohtivuus	67
5	PÄÄTÄNTÖ.....	72
	5.1 Essee tiedonalalähtöisessä historianopetuksessa.....	72
	5.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotuksia	78

ALKUPERÄISET JULKAISUT

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta ja rakenne

Tämän väitöstutkimuksen lähtökohtana on kiinnostus historian oppiaineen tekstitaitoja ja oppiaineessa kirjoittamista kohtaan. Tutkimuksen keskiössä on tietynlainen essee: historian kurssikokeessa kirjoitettu, aineistopohjainen koevastaus. Tutkimuksen tavoite on kuvata, millainen essee on tekstilajina ja millaisena se näyttäytyy osana tiedonalalähtöistä historian oppiaineen opiskelua, johon kuuluu oleellisesti aineistojen tulkinta ja niiden pohjalta kirjoittamisen taito. Essee on keskeinen mutta siitä huolimatta melko vähän tutkittu opiskelun teksti, jota kirjoitetaan oppiaineiden kokeissa osana kurssisuorituksia eri kouluasteilla. Esseellä voidaanakin tarkoittaa monenlaisia ja eri tilanteissa kirjoitettavia tekstejä, ja sitä on pidetty jokseenkin hankalasti määriteltävänä opiskelun tekstilajina (Luukka 1993; Makkonen-Craig 2010: 219).

Tutkimukseni tausta on sosiokulttuurisessa tekstitaitotutkimuksessa, jossa lukeminen ja kirjoittaminen nähdään osana sosiaalisia tilanteita ja diskurssiyhteisön toimintaa. Uusi tekstitaitotutkimus (*New Literacy Studies*) nostaa esiin sen, että eri tilanteissa – vapaa-ajalla, harrastuksissa, työpaikoilla ja eri kouluasteilla – sosiaalinen toiminta, kielenkäyttö ja tekstit sekä näin ollen myös kussakin tilanteessa vaadittavat tekstien tuottamisen ja vastaanottamisen taidot ovat ainakin joiltain osin omanlaisiaan. Lisäksi tekstitaidot kehittyvät läpi elämän. (Street 1985; New London Group 1996; Barton & Hamilton 2000; Barton 2007; Hyland & Hamp-Lyons 2012.) Samanlainen ajatus sisältyy myös tässä tutkimuksessa keskeiseen tiedonalan tekstitaitojen (*disciplinary literacies*) käsitteeseen: kunkin tiedonalan tiedonmuodostustapojen ja yhteisön toiminnan ajatellaan vaikuttavan siihen, millaisia tiedonalan tekstit ja tekstitaidot ovat.¹ Tiedonalojen tekstitaitojen tutkimus on kummunnut tekstitaitojen opettamisen perinteistä. Aikaisemmin on

¹ Tiedonala viittaa tässä tutkimuksessa sekä akateemiseen tieteenalaan että koulun oppiaineeseen (ks. Sulkunen & Luukka 2014).

ajateltu peruslukutaitojen hallinnan opettamisen riittävän siihen, että luku- ja kirjoitustaidot kehittyisivät koulu-uran edetessä tarvittavalla tavalla. Kun tekstitaitoja on alettu tarkastella sosiaalisesta näkökulmasta yksilön taitojen sijaan, erilaisten diskurssiyhteisöjen – kuten tiedonalojen – tekstitoiminnan erot on alettu nähdä keskeisenä osana opiskelua ja oppimista. (Moje, Stockdill, Kim & Kim 2011; Sulkunen & Luukka 2014.)

Tekstitaitotutkimuksissa on hienoisia eroja sen suhteen, missä vaiheessa tekstitaitojen katsotaan eriytyvän tiedonalakohtaisiksi. Osassa kuvauksia lähtökohtana ovat yleisesti sovellettavissa olevat perustekstitaidot, joista edetään kohti tiedonaloittain eriytyneempiä tekstitaitoja sitä mukaa, kun koulu-uralla edetään ja opiskelijan taidot karttuvat. Tällöin tiedonalojen tekstitaidot näyttävät edistyneinä lukemisen ja kirjoittamisen taitoina, joita edeltävät laajemmin yleistettävissä olevat keskitason ja perustason taidot. (Esim. Shanahan & Shanahan 2008: 43–45.) Osassa kuvauksia taas lähtökohtana ovat tiedonalojen erilaiset tiedonmuodostustavat, jolloin opetuksessa on kyse ennen kaikkea ajattelutaidoista ja tiedonmuodostuksen periaatteiden ymmärtämisestä; kyse ei ole vain opiskelujen edistyessä haltuun otettavista lukemisen ja kirjoittamisen taidoista.² (Moje ym. 2011; Brozo, Moorman, Meyer & Stewart 2013; Fang & Coatoam 2013; Moje 2015.)

Tutkimukseni on opiskelun tekstien sekä tekstitaitojen tutkimusta. Anglo-amerikkalaisessa tutkimusperinteessä puhutaan opiskelun kielen tutkimuksesta (*language of schooling*) (Schleppegrell 2004) sekä akateemisten tekstitaitojen tutkimuksesta (*academic literacies*) (esim. Lea 2008; Coffin & Donohue 2012). Ensimmäisessä painopiste on korkeakoulutusta edeltävien kouluasteiden tekstitaidoissa, joiden katsotaan poikkeavan useimpien opiskelijoiden arjessaan tarvitsemista tekstitaidoista. Jälkimmäinen taas painottaa tieteellisten diskurssien ja tekstien piirteiden kuvaamista ja opetuksen kehittymisen tutkimusta. Vaikka akateemisten tekstitaitojen tutkimus on kehittynyt tarkastelemaan yliopistokontekstia, tutkimus on laajentunut myös alemmille kouluasteille, kun samankaltaisten lukemisen ja kirjoittamisen taitojen hallinnan tärkeys on havaittu jo lukio- ja peruskoulutasoilla. (Hyland & Hamp-Lyons 2012.) Suomen kontekstissa akateemiset tekstitaidot yhdistyvät kuitenkin edelleen ennemminkin korkeakouluopintoihin kuin toisen asteen tai peruskoulun tekstitaitoihin. Tässä tutkimuksessa käytänkin opiskelun tekstitaitojen käsitettä viittaamaan sellaisiin lukemisen ja kirjoittamisen taitoihin, jotka ovat keskeisiä opiskelussa menestymisen kannalta eri kouluasteilla.

Tekstitaitotutkimus ja historianopetuksen tavoitteet tarjoavat tutkimustani motivoivan lähtökohdan ja vaikuttavat tutkimusongelman muodostamiseen. Esseiden varsinaisessa analyysissä hyödyntämäni keskeinen teoreettinen ja menetelmällinen viitekehys taas muodostuu systemis-funktionaalista kieliteoriasta

² Ajatus sisällön ja kielen yhteenkietoutuvuudesta erottaa tiedonalakohtaisten tekstitaitojen tutkimuksen sitä hyvin lähellä olevasta *content area literacies* -tutkimuksesta (Brozo ym. 2013). Rosen ja Martinin (2012: 83 alaviite) mukaan pedagogisessa kontekstissa puhutaan myös laajasti upotetuista tekstitaidoista (*embedded literacy*) ja tekstitaitojen integroinnista (*integrating literacy*).

(jatkossa SF-teoria) (Halliday 1973, 1978; Luukka 2002) sekä tekstilajien eli genrejen tutkimuksesta (Swales 1990; Bhatia 2004; Shore & Mäntynen 2006). Molemmassa olennaisena analyysin lähtökohtana on tekstitaitotutkimuksen tapaan kielen ja tekstien tarkasteleminen osana niitä ympäröivää kontekstia ja diskurssiyhteisön toimintaa. Tarkastelemieni esseiden tulkintakehikon muodostavat siten muun muassa historianopetuksen tavoitteet, koetilanteeseen yhdistyvä toiminta, esseiden tehtävänanto dokumentteineen sekä tilannekontekstiin kuuluvat muut diskurssit ja tekstilajit: lukio-opiskelun sekä historian tiedonalan kieli ja tekstit.

Ajatus tekstitaitojen ja tekstilajien tilanteisuudesta on vallinnut pitkään monissa kielentutkimuksen ja tekstitaitojen suuntauksissa, kuten edellä mainituissa SF-kieliteoriassa sekä tekstilajien tutkimuksessa. Aineistopohjaisen esseiden tarkasteleminen tiedonalojen tekstitaitojen näkökulmasta on kuitenkin erityisen ajankohtaista lukio-opetuksen tavoitteiden näkökulmista: Tekstitaitojen tilanteisuus ja tiedonalakohtaisuus on tehty näkyväksi suomalaisten koulujen opetuksen tavoitteisiin monilukutaidon käsitteessä, joka ohjaa lukion ja peruskoulun kaikkien oppiaineiden opetusta kielitietoisempaan suuntaan. Lukion opetussuunnitelma korostaa siis kielen, tekstitaitojen ja eri oppiaineissa opiskeltavien sisältöjen yhteenkuuluvuutta. Näin ollen jokaisessa oppiaineessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, millaisia tekstejä oppiaineen opiskelussa tuotetaan ja vastaanotetaan sekä millaisia kirjoittamisen ja lukemisen taitoja opiskelussa tarvitaan. (Luukka 2013; LOPS 2015: 38; Harmanen 2016.) Opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiseksi tarvitaan tutkimustietoa muun muassa siitä, millaisia eri oppiaineissa kirjoitettavat tekstit ovat. Tutkimustiedon avulla voidaan kehittää opettajankoulutusta sekä parantaa opettajien valmiuksia huomioida monilukutaidon näkökulma opetuksessaan.

Tutkimukseni aineistona on historian kurssikokeessa kirjoitettuja esseevastauksia, joiden tehtävänanto edellyttää neljän historiallisen dokumentin tulkitusta ja dokumenttien hyödyntämistä vastauksen rakentamisessa. Tutkimus on toteutettu osana Koneen Säätiön (2015–2019) sekä Suomen Akatemian rahoittamaa (2016–2020) monitieteistä Hislit-tutkimushanketta, jossa historian tekstitaitoja tarkastellaan kielitieteen, historian ja kasvatustieteen menetelmien ja teorioiden avulla.³ Väitöstutkimukseni lisäksi hankkeessa on muun muassa havainnoitu historian oppitunteja, haastateltu opettajia ja tehty opetuskokeiluja. Aineistonani olevat essee on kerätty Hislit-hankkeessa toteutetun interventiotutkimuksen yhteydessä (ks. Veijola 2016b).

Tarkastelemieni esseiden tehtävänanto ja aineistopohjaisuus kytkeytyvät historianopetuksen muutokseen, joka yhdistyy yllä kuvattuihin laajempiin lukio-opetuksen tavoitteisiin. Oppiaineen tavoitteena on jo 1990-luvun alusta ollut siirtyä kronologisesti jäsenyvästä historian sisältöjen opiskelusta kohti historian tiedonalan luonteeseen pohjautuvaa ja historian taitoihin keskittyvää opiskelua.

³ Koneen Säätiön hankkeen nimi on ”Menneisyyden tulkintojen äärellä. Tutkimus historian teksteistä ja tekstitaidoista” ja Suomen Akatemian rahoittaman hankkeen ”Engaging in disciplinary thinking: historical literacy practices in Finnish general upper secondary schools”. Molempien hankkeiden johtaja on professori Minna-Riitta Luukka Jyväskylän yliopistosta.

Historiassa tietoa muodostetaan erilaisia lähteitä tulkitsemalla ja tiedolle on ominaista, että samoista tapahtumista voi vallita useita, myös keskenään ristiriitaisia näkemyksiä (esim. Wineburg 1991; Kalela 2000). Opetuksen tavoitteena on antaa välineitä ymmärtää historiallisen tiedon tulkinnallista luonnetta sekä harjoittaa kriittisen ajattelun taitoja ja kykyä ymmärtää historian käyttöä erilaisissa ajallisissa konteksteissa. (Esim. Rantala & Ahonen 2015.) Oppiaineiden tiedonmuodostustapoja vertailtaessa historia eroaa etenkin luonnontieteistä (ks. myös Bernstein 1999: 161–162; Goldman ym. 2016): esimerkiksi biologian ja fysiikan opetussuunnitelmassa oppiaineiden tiedontulkinnan lähtökohdaksi esitetään ympäristöstä tehdyt havainnot ja kokeellisuus (LOPS 2015: 140, 152). Historiallisen tiedon lähtökohtana taas ovat erilaisista historiallista lähteistä tehdyt tulkinnat, minkä vuoksi oppiaineen opiskelussa korostuvat tiedonalalle ominaiset lähteiden parissa toimimisen taidot.⁴

Muutos historian sisältöjen ulkoa opiskelusta kohti historian taitojen opiskelua on ollut hidaskä. Tutkimusten perusteella opettajat ovat kyllä tietoisia historianopetuksen tavoitteista, mutta käytännön opetuksessa sisältökeskeisyyden perinne on vahva. (Rantala 2012; Vesterinen, tekeillä; Sulkunen & Saario 2019.) Viitteitä on myös siitä, että esimerkiksi ylioppilaskokeiden tehtävänannot saattavat edelleen ohjata ennemminkin sisältötiedon muistamista kuin tiedon tulkitsemistä ja arviointia korostavaan opetukseen (Puustinen, Paldanius & Luukka 2020).

Historian tekstitaitoja kartoittavien suomalaisten tutkimusten tulokset viittaavat siihen, että opiskelijat ovat edelleen sosiaalistuneet sisältöjen etsimiseen ja poimimiseen niiden kriittisen arvioinnin ja tietojen tulkitsemisen sijaan (Rantala & van den Berg 2015). Lukiolaisilla on hankaluuksia ensinnäkin viitata lähteisiin, mutta ennen kaikkea myös taustoittaa ja kontekstualisoida niitä historianopetuksen tavoitteiden mukaisesti: pääasiassa he osaavat poimia lähteistä vain perustietoja siitä, mitä on tapahtunut ja milloin (Veijola & Mikkonen 2016). Lukiolaisille ei tutkimusten perusteella ole kovin tuttua toimia sellaisissa tekstitilanteissa, joissa edellytetään lähteiden tulkintaa ja historian tiedonalalle ominaisten kysymysten esittämistä. Opiskelun tekstitaitojen näkökulmasta ei ole yllättävää, että lukiolaisten tavat tulkita lähteitä poikkeavat esimerkiksi yliopisto-opiskelijoiden taidoista. Lukiolaiseltakin voidaan kuitenkin edellyttää taitoa löytää lähteiden perusteella erilaisia tulkintoja samasta tapahtumasta ja siten harjoitellen edetä kohti niitä taitoja, joita edellytetään myöhemmissä opinnoissa. Näin voidaan olettaa etenkin siksi, että jo perusopetuksen opetussuunnitelmassa oppiaineen opetuksen lähtökohtana on historia tiedonalana ja siinä painotetaan opiskelijoiden ajattelutaitojen ja lähdeytöskentelyn kehittymistä (POPS 2004: 222–224; Virta & Yli-Panula 2016: 193–194).

Historiallisen tiedon tulkinnallisuutta katsotaan parhaiten opittavan, kun opiskelu mahdollistaa opiskelijan aktiivisen roolin: tiedon hankkimisen, lähteiden analysoinnin ja tiedon tuottamisen taitojen opiskelun (Rantala 2012; Veijola 2016b; Veijola, Sulkunen & Rautiainen 2019). Tutkimuksessa tarkastelemieni esseiden tehtävänanto on laadittu historian taitopainotteisuutta ajatellen sellaiseksi,

⁴ Uusimmassa, vuonna 2021 käyttöön otettavassa lukion opetussuunnitelmassa painotetaan entisestään sitä, millainen historia on tiedonalana (LOPS 2019: 280–281).

että se edellyttää erilaisten historiallisten dokumenttien tulkintaa ja aineistojen pohjalta kirjoittamista (Veijola 2016b; ks. Van Sledright 2010).

Opetussuunnitelman kielitietoisien opetuksen tavoitteiden toteuttamiseksi tarvitaan tutkimustietoa siitä, millaisia eri oppiaineissa kirjoitettavat tekstit ovat, jotta niiden piirteet ja tavoitteet voidaan eksplikoida myös opiskelijoille (Luukka 2004a: 18). Hyödynnän tutkimukseni taustalla aikaisempia tutkimuksia, joita historian kielestä ja opiskelijoiden historiassa kirjoittamista teksteistä tehty erityisesti australialaisessa *Write it Right* -hankkeessa (Coffin 2006; Martin & Rose 2008; ks. myös de Oliveira 2011). Hankkeessa on oman tutkimukseni tapaan hyödynnetty SF-teoriaa, mutta konteksti on kuitenkin Suomen historianopetuksesta poikkeava, eikä näissä tutkimuksissa ole kiinnitetty erityistä huomioita useamman dokumentin pohjalta kirjoittamiseen.

Suomessa on tutkittu kielitieteellisestä näkökulmasta jonkin verran lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kirjoitelmia, kuten yleisönosastokirjoituksen vastineita (Mikkonen 2010), päättökokeen esseekoetta (Makkonen-Craig 2010), referointia tekstitaidon kokeessa (Berg 2011), uutistekstin kirjoittamista (Valtonen 2012) ja esseiden erilaisia dialogisuuden hallinnan keinoja (Juvonen 2010, 2011, 2014a, 2014b). Arja Virta (1995) on tutkinut historian ja yhteiskuntaopin reaalikokeen esseevastauksia niihin muodostuvien tietorakenteiden ja tiedon laadun näkökulmasta ja Esko Aho (2002) lukiolaisten historiassa luomia kertomuksia historian ja kirjallisuustieteen teorioiden avulla, mutta kielitieteellistä tekstintutkimusta lukio-opiskelijoiden muissa oppiaineissa kirjoittamista teksteistä ei ole juurikaan tehty (ks. kuitenkin Paldanius 2013). Analysoimalla historian esseen tekstilajia osana opiskelun ja historian tekstitaitoja kuvaan sitä, mitä kaikkea essee koevastauksen muotona edellyttää ja mahdollistaa. Tekstilajien kuvaus on lähtökohtana myös genrepedagogiikassa, jossa tuotettavan tekstin piirteitä analysoidaan ja harjoitellaan yhdessä opiskelijoiden kanssa (Cope & Kalantzis 1993; Rose & Martin 2012). Tekstilajin piirteiden tutkimus tarjoaakin konkreettisia välineitä opetuksen kehittämiseen tiedonalalähtöisen historianopetuksen tavoitteita vastaavaan suuntaan.

Väitöskirjan rakenne on seuraava: Johdannon toisessa alaluvussa esittelen tutkimuskysymykset, tutkimuksen aineiston, osatutkimukset pääkäsitteineen sekä lyhyesti osatutkimusten teoreettis-metodologiset valinnat. Analyysissa hyödyntämäni SF-teorian sekä tekstilajiteorian kuvaan yksityiskohtaisemmin luvussa 2. Luvussa 3 hahmottelen SF-teorian käsitteitä hyödyntäen esseitä ympäröivien kulttuuri- ja tilannekontekstien piirteitä eli kuvaan esseiden tuottamistilanteen, historianopetuksen tavoitteet, aikaisempaa tutkimusta historian tiedonalalähtöisestä opetuksesta sekä historian ja opiskelun kielen sekä tekstilajien piirteitä. Luvussa 4 vastaan päätutkimuskysymyksiini kokoamalla osatutkimusten tulokset neljästä eri näkökulmasta. Päättöluvussa 5 pohdin tulosteni implikaatioita historian tekstitaitojen ja niiden opettamisen ja oppimisen kannalta. Luvun lopussa arvioin tutkimuksen toteutusta sekä esitän jatkotutkimusehdotuksia.

1.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksessa on yksi kaikkia osatutkimuksia yhdistävä päätutkimuskysymys: **millainen on historian aineistopohjaisen esseen tekstilaji tiedonalalähtöisen historianopetuksen näkökulmasta?** Tätä kysymystä tarkennan seuraavien neljän alatutkimuskysymyksen avulla, joiden tarjoamista näkökulmista kokoan osatutkimusten tulokset luvussa 4:

- 1) Millainen on esseiden kokonaisrakenne?
- 2) Miten esseissä esitetään historiallista tietoa?
- 3) Miten esseissä näkyy tehtävänannon aineistopohjaisuus?
- 4) Millaista on esseiden pohdinta?

Päätutkimuskysymys lähestyy esseitä tekstinä, tekstilajina ja osana sitä koulu- maailman ja historian oppiaineen tekstien verkostoa, jossa esseet on tuotettu (esim. Bhatia 2004: 57; Makkonen-Craig 2008: 213; Mikkonen 2010: 33–38). Korostan esseen tekstilajin kuvaamisessa funktioita, joita tekstillä ja sen eri rakenneosilla on sitä ympäröivän diskurssiyhteisön toiminnassa ja esseiden kirjoitustilanteessa (ks. Swales 1990). Koska kyse on samassa tilanteessa tuotetuista teksteistä, ne oletettavasti pyrkivät toteuttamaan samaa viestinnällistä päämäärää. Kiinnostava kysymys ei siis niinkään ole se, ovatko esseet saman tekstilajin edustajia, vaan millaisten piirteiden avulla tekstilajin päämäärät toteutuvat. Kaikkien tutkimuskysymysten taustalla on tekstitaitoviitekehys ja opetussuunnitelmien tavoite tiedonalalähtöisestä historianopetuksesta.

Näkökulmat tekstilajin kuvaamiseen ovat kummunneet aineistosta tekemistäni havainnoista eivätkä suoraan teoriataustasta, mikä on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014 [1997]: 164). Päätutkimuskysymystä tarkentavaan alakysymykseen 1 esseiden rakenteesta vastaan ensimmäisen osatutkimuksen avulla, joka toimii muiden tulosten esittelyn lähtökohtana; rakenteen tarkastelu tarjoaa kokonaiskuvan esseistä, ja se onkin usein viestinnällisen päämäärän ohella keskeisessä asemassa tekstilajien määrittelyssä (Mäntynen 2006: 42; Honkanen & Tiililä 2012). Alatutkimuskysymyksiin 2–4 vastatessani yhdistelen tuloksia useammasta osatutkimuksesta.

Tutkimukseni aineistona ovat esseet on kirjoitettu suomalaisen lukion historian kurssikokeen yhteydessä syksyllä 2015. Kurssi oli vuoden 2003 opetussuunnitelman mukainen kansainvälisten suhteiden kurssi. Esseitä on kahdelta eri lukioryhmältä yhteensä 52 kappaletta. Ryhmät opiskelivat saman jakson aikana mutta eri opettajien ohjauksessa. Esseiden keskimääräinen pituus on 252

sanaa (vaihteluväli 67–465 sanaa⁵). Osatutkimuksissa tarkastelen samaa tekstia-aineistoa (yhdessä muita suppeammin) erilaisista näkökulmista.⁶ Kurssilla Hislit-hankkeen tutkija Anna Veijola toteutti interventiotutkimuksen, jonka aikana hän opetti kurssilaisille historiallisen ajattelun ja lähteiden tulkinnan piirteitä. Veijola on toiminut historian opettajana lukiossa ja historian didaktiikan opettajana opettajankoulutuslaitoksella. Analysoimani esseet ovat kurssikokeen vastauksia, jotka on kirjoitettu kurssin lopussa. Tehtävänannossa opiskelijoita pyydetään kirjoittamaan pohtiva esseevastaus kylmän sodan aloittajasta ja hyödyntämään perusteluissa aineistona olevia neljää historiallista dokumenttia. Dokumentit ovat koetta varten lyhennettyjä historiallisia lähteitä, jotka toimivat evidenssinä kylmän sodan alkuaikojen tapahtumista. Esittelen aineiston ja tehtävänannon piirteet yksityiskohtaisemmin luvussa 3.1, jossa kuvaan esseitä ympäröivää tilan- kontekstia. Olin mukana seuraamassa osaa interventiotunneista ja myös haastattelin molempien ryhmien opettajia heidän käsityksistään historian esseestä ja oppiaineesta kirjoittamisesta. Hyödynnän haastatteluja esseitä ympäröivän kontekstin kuvauksessa luvussa 3.

Tutkimuksessa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tutkimus toteutettiin osana koulun normaalia toimintaa, ja aineistonkeruuseen saatiin lupa tutkimuskoulun kunnan lukiokoulutuksen rehtorilta. Opiskelijoilta ja opettajilta tutkimuslupa saatiin suullisesti. Opiskelijat olivat 15 vuotta täyttäneitä ja pääasiassa lukion toisen vuosikurssin opiskelijoita, jolloin tutkimuksen toteutukseen riitti opiskelijoiden suostumus (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019: 9). Aineistojen käyttämisessä ja säilyttämisessä on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisia ja eettisesti kestäviä menetelmiä. Opiskelijoiden kirjoittamat esseet kirjoitettiin sähköiseen muotoon, ja alkuperäiset tekstit hävitettiin. Sähköinen aineisto on tallennettuna tutkijan koneella salasanan takana. Aineistosta poistettiin yksilöinti- ja henkilötiedot. Aineistojen käsittelyssä on käytetty koodia, joka kertoo, kumman opettajan ryhmään esseen kirjoittaja on kuulunut sekä mikä on kirjoittajan sukupuoli ja esseen saama arvosana. Olen raportoinut tutkimuksen tulokset siten, että yksittäisiä opiskelijoita, opettajia tai tutkimuskoulua ei ole mahdollista tunnistaa.

Tutkimukseni muodostuu neljästä osatutkimuksesta, jotka olen raportoinut omissa artikkeleissaan. Taulukossa 1 on esitettyinä kootusti kustakin artikkelista tässä yhteenvedossa käyttämäni lyhennetty nimi, tiivistettynä kunkin osatutkimuksen päätutkimuskysymys sekä keskeiset teoreettis-metodologiset käsitteet. Väitöskirjaan sisältyvien artikkeleiden tarkemmat nimet ja julkaisutiedot on esitelty esipuheen jälkeisellä sivulla. Osatutkimuksissa lähestyn samaa aineistoa erilaisin painotuksin, jotka kumpuavat hyödyntämistäni teoreettisista ja metodologisista viitekehyksistä. SF-teoria (Halliday 1973; 1978) on lähtökohtana kaikissa muissa paitsi ensimmäisessä Rakenne-artikkelissa, jossa nojaudun pääasiassa

⁵ Mukana ovat kaikki tehtävänantoon kirjoitetut vastaukset eli myös sellaiset, jotka vaikuttavat selvästi keskeneräisiltä. Esimerkiksi aineiston suppein esse muodostuu vain yhdestä muodollisesta kappaleesta ja onkin aineistossa poikkeuksellisen lyhyt.

⁶ Toimijuus-artikkelissa oli analysoitavana vain toisen lukioryhmän kirjoittamat esseet (23 kpl). Rajauksen perusteena on prosessityyppianalyysin yksityiskohtaisuus (ks. luku 2.3).

erikoiskielten tutkimusperinteessä (*English for Specific Purposes*, myöhemmin ESP) kehiteltyyn siirtoanalyysiin (Swales 1990; Bhatia 2004). Artikkelissa huomioidin kuitenkin myös SF-teoreettisen tekstilajin määritelmän (Hasan 1989 [1985]). Rakenneartikkelin teoreettinen painotus aiheuttaa sen, etten puhu artikkelissa SF-teorian mukaisin käsittein esimerkiksi prosessityypeistä.

TAULUKKO 1 Osatutkimusten nimet, tutkimuskysymykset ja pääkäsitteet.

Artikkelin lyhenne	Tutkimuskysymys	Teoreettiset ja menetelmälliset käsitteet
I Rakenne	Mikä on esseiden viestinnällinen funktio ja millaiset rakenteelliset ja kielelliset valinnat toteuttavat tätä funktiota?	<ul style="list-style-type: none"> • tekstilajiteoria • siirtoanalyysi • siirto ja askel
II Toimijuus	Millaisena toimintana ja millaisten toimijoiden avulla historialliset tapahtumat esitetään esseissä?	<ul style="list-style-type: none"> • ideationaalinen meta-funktio • prosessityyppianalyysi
III Projektio	Miten esseissä esitetään tehtävänantoon liittyvien dokumenttien sisältöä ja miten selostavat ja tulkitsevammät esitykset eroavat toisistaan?	<ul style="list-style-type: none"> • interpersoonainen meta-funktio • projektio • rekontekstualisointi
IV Kirjoittajaääni	Millaisin kielellisin keinoin tehtävänannon edellyttämä pohdinta toteutuu esseiden lopetusjaksoissa?	<ul style="list-style-type: none"> • interpersoonainen meta-funktio • suhtautumisen teoria • kirjoittajaääni

Toimijuus-, Projektio- ja Kirjoittajaääni-artikkeleissa keskityn kussakin yhteen SF-teorian tilannekontekstin muuttujaan ja tekstin merkitystasoon eli meta-funktioon (Halliday 1973: 105–107). Toimijuus-artikkelissa pääpaino on tekstin ideationaalisissa eli maailmaa kuvaavissa merkityksissä. Analysoin siis sitä, mistä esseissä puhutaan, miten historiatietoa kielennetään ja minkälaisiin diskursseihin esseiden kieli yhdistyy. Diskurssilla viitataan tässä yhteydessä jollakin tietyllä elämän alueella – esimerkiksi historian tiedonalalla tai opiskelun teksteissä – tyypilliseen kielenkäyttöön ja puhutapaan (ks. Fairclough 1995: 131; Shore & Mäntynen 2006: 39). Osatutkimuksessa on muita osatutkimuksia suppeampi aineisto hyödyntämäni SF-teoreettisen prosessityyppianalyysin yksityiskohtaisuudesta johtuen (ks. luku 2.3). Projektio- ja Kirjoittajaääni-artikkeleissa keskityn interpersoonaisiin eli kielen vuorovaikutussuhteita rakentaviin merkityksiin (Halliday 1973: 106). Projektio-artikkelissa fokus on aineistojen käytössä ja kysymyksessä siitä, miten aineistoja selostavat ja tulkitsevat esitykset eroavat toisistaan. Kirjoittajaääni-artikkelissa taas keskiössä on esseiden tekstilajiin ja tehtävänantoon lähtökohtaisesti kuuluva pohdinta ja sen erilaiset ilmenemisen tavat.

Kaikissa artikkeleissa hyödynnän tarkastelun kohteena olevan ilmiön kuvauksessa myös muita kuin keskiössä olevaa meta-funktiota, sillä kuten SF-teorian metafunktionaaliseen hypoteesiin kuuluu, tekstiin rakentuvat merkitystasot

eivät ole toisistaan erotettavissa (Halliday 1973: 105–107). Analyysin mahdollistamiseksi rajaus tiettyyn metafunktoon on kuitenkin perusteltua (Shore 2012b: 185). Päätulosten esittelyssä luvussa 4 yhdistelen eri merkitystasoihin keskittyneiden osatutkimusten tuloksia luodakseni kokonaiskuvan esseistä tekstinä. Kunkin osatutkimuksen kehyksenä ja tekstianalyysin lähtökohtana ovat myös historianopetuksen käytänteet sekä esseiden tuottamistilanne – lukion historian kurssikoe – siihen sisältyvine teksteineen: esseiden tehtävänanto ja tehtävänantoon kuuluvat dokumentit.

Teoreettis-metodologisen taustansa puolesta tutkimus asettuu osaksi muita funktionaalista lähtökohdista tekstejä analysoivaa tutkimusta, jollaista Suomessa on viime aikoina tehty fennistiikassa jonkin verran erityisesti opiskelun teksteistä (Mikkonen 2010; Komppa 2012; Valtonen 2012; Vuorijärvi 2013; Juvenen 2014b). Tutkimuksen funktionaalinen tausta tarkoittaa analyysin kannalta sitä, että tekstien kielellisiä piirteitä tulkitaan suhteessa niiden tuottamiskontekstiin; kielellisten valintojen ajatellaan sekä motivoituvan tilanteesta että osaltaan vaikuttavan tilanteessa tyypilliseen kielenkäyttöön (esim. Halliday 1973). Edellä mainittujen tekstintutkimusten tapaan lähtökohtaani voisi pitää myös kapeana (ks. Mikkonen 2010: 33), sillä genreä ympäröivän yhteisön näkemykset tekstistä jäävät pitkälti taustoittavan kirjallisuuden varaan. Kontekstin kuvausta vankentaakseni huomioin tutkimuksessa erityisesti historian tiedonalan opetuksen tavoitteet ja käytänteet.

Päätutkimuskysymyksen näkökulmaa tiedonalalähtöisen historianopetuksen tavoitteista tarkastelen uuden tekstitaitotutkimuksen (New London Group 1996; Street 2000) ja historian tekstitaitoja käsittelevän tutkimuksen näkökulmista (esim. Wineburg 1991; Seixas & Morton 2013; Rantala 2012). SF-teoreettisen tutkimuksen kehystäminen tekstitaitoteorialla on luontevaa, sillä tutkimussuuntaukset jakavat yhtenevän käsityksen kielestä, teksteistä ja tekstitaidoista: molemmissa kielen ja sosiaalisen toiminnan suhde on vahva ja kaksisuuntainen, mistä johtuen kielen ja tekstien piirteet ajatellaan kontekstistaan vaikuttuvina. Suuntausten ero onkin tutkimuksen painopisteessä ja tyypillisissä aineistoissa: uudessa tekstitaitotutkimuksessa tarkastellaan usein etnografisesti tekstitilanteita ja -käytänteitä, kun taas SF-teoreettisessa tutkimuksessa keskiössä ovat yleensä kieli ja tekstit. (Coffin & Donohue 2012.) Tässä tutkimuksessa aineisto muodostuu opiskelijoiden tekstituotoksista, joten nojaan pääasiassa SF-teoriaan esseiden kontekstin kuvauksessa sekä hyödyntämässäni menetelmissä.

Analyysissa huomioni kiinnittyy ennen kaikkea tekstiin ja kielen eri tasoihin eikä niinkään esseiden tieto- ja ajatussisältöön. Keskustelu muodon ja sisällön suhteesta on kielitieteellisessä analyysissa problemaattinen (esim. Fairclough 1995: 5), ja käyttämässäni SF-teoriassa tekstin muoto ja sisältö nähdäänkin toisistaan erottamattomina merkitystasoina (Halliday 1978). Tietorakenteen analyysissa tai sisällönanalyysissa painopiste on kuitenkin erilainen kuin SF-teoreettisessa tekstin eri merkitystasojen analyysissa. En siis esimerkiksi arvioi sitä, miten relevantteja vastausten sisällöt ovat historiatietojen hallinnan ja ymmärtämisen näkökulmasta toisin kuin esimerkiksi Arja Virta (1995), joka on väitöstutkimuksessaan analysoinut historian ja yhteiskuntaopin reaalikokeen esseevastausten

tietorakenteita (ks. mts. 105–106). Huomioin kuitenkin tekstin sisällön eli ideationaaliset merkitykset SF-teoreettisen metafunktioiden analyysin mukaisesti (ks. luku 2.3).

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN JA MENETELMÄLLINEN VIITEKEHYS

2.1 Viestinnällinen päämäärä tekstilajin lähtökohtana

Tutkimukseni pääkysymys kohdistuu historian esseen tekstilajiin, jota tarkastelen esseetä tehtävänannossa määrittävien piirteiden – tekstilajin rakenteen, diskurssin, aineistopohjaisuuden ja pohdinnan – näkökulmista. Tekstilajin analysoimiseen on tarjolla useita, hieman eri tavoin painottuvia koulukuntia (Hyön 1996; Shore & Mäntynen 2006), ja tekstilajin käsitettä onkin tarkasteltu myös kriittisesti määritelmien tiukkuuden, epämääräisyyden ja päällekkäisyyksien vuoksi (koavasti Vuorijärvi 2013: 30). Rakenne-artikkelissa hyödynnän ESP-koulukunnan mukaista tekstilajianalyysia, mutta viittaan myös SF-teoreettiseen Ruquyia Hasanin (1989 [1985]: 56) rakennepotentiaalisen käsitteeseen, jonka mukaan tekstilaji muodostuu sille välttämättömistä ja valinnaisista rakennneosista.

ESP-koulukunnan tekstilajin määritelmiä ovat keskeisesti kehittäneet John Swales ja Vijay K. Bhatia. Koulukunnassa tekstilajin määrittelyn lähtökohtana on viestinnällinen päämäärä, joka tekstilajilla on jonkin tietyn diskurssiyhteisön toiminnassa (Swales 1990: 58; Bhatia 2004: 22–23). Kaikki muut tekstilajin piirteet kumpuavat tästä päämäärästä. Diskurssiyhteisöllä Swales (1990: 23–27) tarkoittaa sosiaalisia ryhmiä, joita yhdistävät niiden tavat puhua ja toimia sekä tulkita ja käyttää kieltä. Swalesin (mp.) mukaan diskurssiyhteisö on sosioretorinen eli sekä sosiaalinen että kielellinen yhteisö. Tekstilajin kuvauksessa korostuvat siis sitä ympäröivät kontekstipiirteet eli tekstin ulkoiset kriteerit. Huomionarvoista on myös se, että diskurssiyhteisö muodostuu noviisi- ja eksperttijäsenistä, joista jälkimmäisillä on vaikutus genren prototyyppisyyden arvioinnissa. Diskurssiyhteisö myös nimeää käyttämänsä genren. (Mp; ks. myös Luukka 1995: 69.)

Viestinnällisen päämäärän lisäksi samaa tekstilajia edustavat tekstit muistuttavat toisiaan rakenteellisesti, tyylillisesti, sisällöllisesti sekä sen mukaan, mikä on niiden tarkoitettu yleisö. Näitä tekstin sisäisiä piirteitä kuvaan luvussa 4

osatutkimusten tuloksia esitellessäni. Swales (1990) hyödyntää tekstilajin määrittelyssä prototyypillisyyden ja perheyhtäläisyyden käsitteitä, jotka ovat peräisin Ludwig Wittgensteinilta (1981 [1958]): saman perheen jäsenet jakavat yhteneväisiä piirteitä mutta eivät ole keskenään täysin identtisiä. Samaan tapaan tekstilajin edustajat muistuttavat toisiaan siinä määrin, että niiden voi katsoa kuuluvan ”samaa perheeseen”. Tekstilajin kuvauksessa päämääränä on sellaisen prototyypillisen edustajan kuvaaminen, jota muut saman tekstilajin edustajat muistuttavat. Toiset tekstilajin edustajat ovat siten toisia prototyypillisempiä. (Swales 1990: 49–52.) Prototyypillisyyden käsite soveltuu erinomaisesti esseeseen kaltaisen opiskelun tekstilajin kuvaukseen, sillä sen kirjoittajat ovat eritasoisia ja käsitykset tekstilajista voivat vaihdella. Swalesin määritelmä on syntynyt erikoiskielten tutkimusperinteessä, jossa kieltä ja tekstejä tarkastellaan pedagogista kehitystyötä ja erityisesti L2-opetusta varten. Määritelmää on tästä syystä myös kritisoitu, sillä se ei välttämättä sovellu kovin hyvin sellaisten tekstilajien määrittelyyn, jotka eivät jaa opiskelun tekstilajien kanssa samanlaista diskurssiyhteisöä (Shore & Mäntynen 2006: 29).

Koulukunnasta riippumatta tekstilajin kuvauksessa on keskeistä määrittellä, minkälaisista rakenneosista teksti muodostuu. Fennistiikassa puhutaan jaksoanalyysistä (Honkanen & Tiililä 2012: 209), jossa jakson (*stage*) käsite tulee SF-teoreettisesta tutkimuksesta (esim. Eggins & Martin 1997). ESP-koulukunnan mukaisessa analyysissä taas puhutaan jakson sijaan siirrosta (*move*) ja askelesta (*step*) (Swales 1990: 140–143; suomeksi Vuorijärvi 2013: 98). Tekstin eri osien katsotaan toteuttavan keskenään hieman erilaisia viestinnällisiä tehtäviä, jolloin myös niiden sisällölliset ja kielelliset piirteet eroavat toisistaan. Saman tekstilajin edustajilla on samanlaisia rakenneosia, joskin samankin tekstilajin sisällä rakenneosien toteutumisen tavat voivat varioida.

Rakenneartikelissa sovelsin siirtojen ja askelten määrittelyssä kuvausta, jonka Aino Vuorijärvi (2013: 113) on esittänyt väitöstutkimuksessaan Swalesin (1990) mallin pohjalta. Analyysi etenee siten, että tekstejä vertaillaan keskenään ja pyritään löytämään niistä toisiaan muistuttavia ja tekstistä toiseen toistuvia rakenneosia eli siirtoja. Siirron määrittelyn perusteena ovat esimerkiksi muutokset tekstin aiheessa tai sen käsittelytavassa. Näkökulman muutokset taas ilmenevät sanastollis-kieliopillisissa piirteissä. Rakenneosat määritellään siis niin sisällöllisten, retoristen, kieliopillisten kuin leksikaalisten vihjeidenkin perusteella ja nimetään sen mukaan, millainen on niiden funktio tekstin kokonaisuudessa. Siirtojen sisäisen yhteneväisyyden tai siirron vaihtumisen merkkinä voivat toimia myös esimerkiksi temaattisen rakenteen muutokset. Analyysiprosessi toistetaan useamman kerran, ja eri analyysikerroilla kuvausta täsmennetään ja korjataan, kunnes tekstin kaikille osille on saatu määriteltyä jonkinlainen funktio ja sitä tyyppillisesti toteuttavat piirteet. Lopputulos ei silti välttämättä ole tyhjentävä, vaan osa tekstin jaksoista voi olla hankala sovittaa mihinkään syntyneeseen luokitukseen. (Vuorijärvi 2013.)

ESP-koulukunnan siirtoanalyysia käsittelevässä kirjallisuudessa ei ole tarkkaan määritelty, minkä kokoisia tekstin rakenneosat voivat olla tai minkä kokoisia niiden tulisi olla, jotta siirron tai askelen ehdot täyttyisivät. Kukin tekstinosa

voi myös toteuttaa yhtä aikaa useampia funktioita (vrt. myös SF-teorian meta-funktiot luvussa 2.2), jolloin tekstin osien rajat eivät välttämättä ole selviä (Bhatia 1993; Mäntynen 2006: 57–58). Tarkastelemani esseet ovat verraten lyhyitä, mistä johtuen myös tekstin eri funktionaaliset osat voivat olla lyhyitä, vain virkkeen tai lauseen mittaisia. Siirtoanalyysia onkin kritisoitu myös siitä, että rakenneosien nimeämisen ja määrittelyn kriteerit ovat hyvin tutkijakohtaisia (Bhatia 1993: 92–93; Honkanen & Tiililä 2012: 210). Kritiikkiin on vastattu lausumalla ääneen analyysituloksen tulkinnallisuus; eri tutkija voisi päätyä toisenlaiseen kuvaukseen, vaikka analyysiprosessin tuloksena syntyvät rakenneosat olisi kuvattu huolellisesti.

Tutkimuksessani esseiden kulttuuri- ja tilannekontekstin kuvaus luvussa 3 sekä tulosten esittely luvussa 4 ammentavat myös Sydneyn koulukunnan SF-teoreettisesta genrekuvauksesta, jossa genre kietoutuu SF-teoreettiseen metafunktionaaliseen hypoteesiin (Eggins & Martin 1997; Martin & Rose 2008; ks. luku 2.2). Mallissa genre asettuu kulttuurikontekstin tasolle (Eggins & Martin 1997: 243). Swalesin genremääritelmän tapaan mallissa keskeinen määrittelyn lähtökohta on tekstin päämäärä kontekstissaan, sillä se vaikuttaa myös tekstilajin rakenneosiin ja niiden toteutumiseen (ks. mts. 236). Niin ikään Bhatian (2004: 127–132) kuvaus tekstin ulkoisista (*text-external*) kontekstimuuttujista korostaa tekstin ja sitä ympäröivien ammatillisten tai tiedonalakohtaisten käytänteiden yhteyttä.⁷ ESP-koulukunnan sekä Egginsin ja Martinin tekstilajiteoriat ovatkin hyvin lähellä toisiaan, sillä molemmissa teorioissa keskeistä on tekstilajin viestinnällinen tehtävä osana sitä ympäröivää sosiaalista ja kulttuurista kontekstia. Tekstilaji näyttäytyy toimintana, jota tietynlaiset tekstin piirteet ja rakenneosat toteuttavat. Tekstilaji on siis ikään kuin kielen ja sosiaalisen toiminnan välisen suhteen selittäjä (Cope & Kalantzis 1993: 2).

Kootusti voidaan sanoa, että SF-teoreettisessa genremäärittelyssä ja etenkin Hasanin mallissa painottuu rakenneosien tietynlainen järjestäytyminen, kun taas Swalesin mallissa painottuu tekstin viestinnällinen päämäärä ja tiukan rakennekuvauksen sijaan ajatus tekstin prototyypillisyydestä (Mäntynen 2006). Susanna Shore ja Anne Mäntynen (2006: 27) esittävätkin Swalesin analyysimallin olevan käytännönläheinen. Tähän näkemykseen voi yhtyä: siirtoanalyysi palvelee kokonaisrakenteen prototyypillisyyden kuvauksessa, mutta tekstilajin kuvausta voi tarkentaa, kun siihen yhdistää myös hienovaraisemmin tekstin eri merkitystasoihin pureutuvan analyysin. Omassa tutkimuksessani esseen tekstilajin kuvausta tihentää osatutkimuksissa toteuttamani analyysit, joiden pohjana on seuraavissa alaluvuissa esittelemäni SF-teoria.

⁷ Bhatia (2004: 127–132) jaottelee tekstinulkoiset kontekstipiirteet diskursiivisten käytänteiden (*discursive practices*), diskursiivisten menettelytapojen (*discursive procedures*) ja tiedonalan tai ammatillisen kulttuurin (*disciplinary or professional culture*) käsitteiden avulla.

2.2 Systemis-funktionaalinen kieliteoria

Tutkimuksen teoreettisena ja metodologisena viitekehyksenä hyödynnän tekstilajiteorian lisäksi systemis-funktionaalista kieliteoriaa (SF-teoria). SF-teorian lähtökohtana on kielen tarkasteleminen osana sosiaalista toimintaa ja sosiaalisia tilanteita, ja sitä onkin sovellettu laajasti yleisemmin opiskelun kielen sekä historian tiedonalan kielen ja oppiaineen tekstien tutkimukseen (esim. Schleppegrell 2004; Coffin 1997, 2006; Martin & Rose 2008). Teoriassa kieli ajatellaan merkitysten muodostamisen resurssina ja teksti taas kielenkäytön ilmentymänä kontekstissaan. Teksti on siis kielen realisoituma, kun kieltä käytetään jossakin tilanteessa. (Halliday 1973; 1978: 139; 2014 [1985]: 3.) Teoria tarjoaa välineitä kuvata sitä, miten ja miksi kieli varioi suhteessa kielenkäyttäjiin ja sosiaalisiin tilanteisiin. Koska tilanne ja teksti vaikuttavat toisiinsa, tietyt kielelliset valinnat ovat tyyppillisempiä tietyssä kontekstissa (mts. 32; Luukka 2002; Shore 2012a). Tutkimukseni kuvaan esseitä ympäröiviä kontekstimuuttujia luvussa 3.

SF-teoriassa kieli nähdään yhtä aikaa systemisenä eli järjestäytyneenä sekä funktionaalisenä. Teorian käsittein kielenkäytön tilanteita voidaan siis tarkastella tekstin, kielisysteemin ja sosiaalisen systeemin tasoilla yhtäaikaaisesti. Teoriassa tekstin ja kontekstin suhde on dialektinen: teksti luo kontekstia siinä missä konteksti luo tekstiä ja merkitys muodostuu näiden kahden välisestä jännitteestä. (Halliday 1978.) Tekstien kielelliset piirteet ajatellaan tietyn tilannekontekstin sisällä tehtyinä (tietoisina tai tiedostamattomina) valintoina (ks. Thibault 1987). Tilanne taas asettaa reunaehdoiksi sille, millainen kielenkäyttö tilanteessa on mahdollista tai todennäköistä. Ymmärrys tilannekontekstista mahdollistaa merkitysten siirtymisen ja ymmärrettävän viestinnän, sillä oletuksia tekstien merkityksistä tehdään niiden kontekstipiirteiden ja tuttuuden perusteella. Toisin sanoen tekstistä voidaan tehdä päätelmiä sitä ympäröivästä kontekstista ja samaan aikaan kontekstin avulla ennustaa tekstin piirteitä. (Eggins 2004: 7; Eggins & Martin 1997: 232.) Halliday (2014 [1985]: 28–29) havainnollistaa kielisysteemin ja tekstin suhdetta säävertauksella, jossa systeemi on kuin ilmasto ja teksti kuin sää: ilmasto on pidemmän aikajänteen havainnoista muodostuva käsitys siitä, millaiset säätilat ovat ylipäättään mahdollisia ja todennäköisiä. Samaan tapaan kielisysteemi muodostaa merkityspotentiaalin, joka selittää sen, että tietyssä kontekstissa tietyt merkitykset ovat todennäköisempiä ja siinä esiintyvät tekstit muistuttavat toisiinsa. (Mp.)

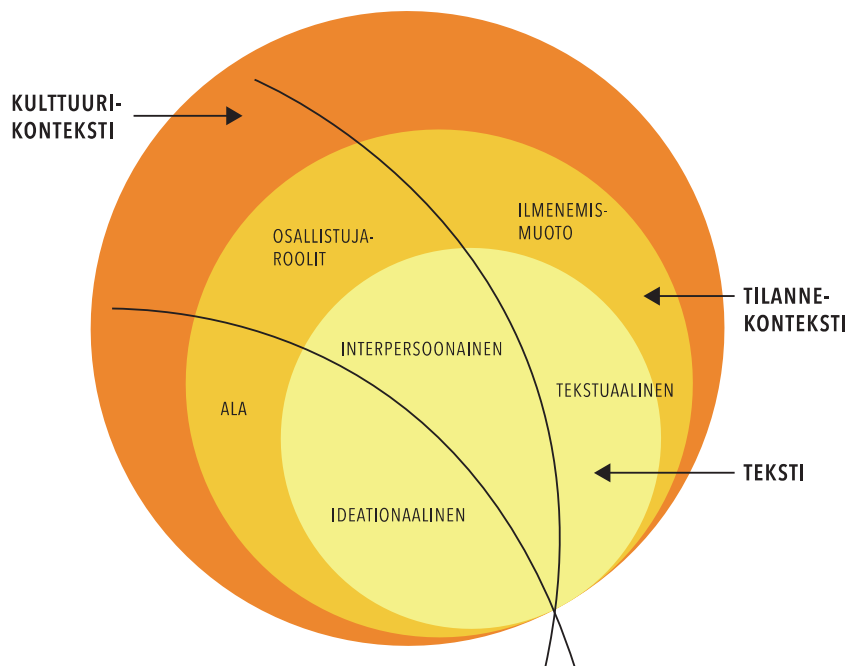
SF-teoriassa konteksti kuvataan monitasoisena ja näiden tasojen välisenä jatkumona: Kaikkein abstraktein ja laajin on kulttuurikonteksti (*context of culture*), josta voidaan liikkua kohti spesifimpää tilannekontekstia (*context of situation*). Käsitteet on alun perin esittänyt antropologi Bronislaw Malinowski, ja sittemmin J. R. Firth ja SF-teoreetikot ovat edelleen kehittäneet niitä (Halliday 1973: 49; 2014 [1985]: 32; suomeksi Luukka 2002.) Kulttuuri- ja tilannekonteksti muodostavat eräänlaiset raamit tarkasteltavalle tilanteelle ja tilanteessa esiintyville kielenkäytön esiintymille, teksteille. Hallidayn (2014 [1985]: 33) mukaan konteksti ja etenkin kulttuurikontekstin taso on laajuutensa vuoksi mahdoton kuvata kattavasti.

Tutkimuksessa voikin lähteä siitä, että määrittelee tarkasteltavan tekstin eli kielenkäytön esiintymän, josta voi liikkua ensin sitä välittömimmin ympäröivään tilanteeseen ja tämän tilannekontekstin muuttujiin ja edelleen abstraktimmalle kulttuurikontekstin tasolle tutkimuksen tarpeiden mukaan (ks. mp.).

Kuvio 1 havainnollistaa tekstin ja sitä ympäröivien kontekstin tasojen suhdetta SF-teoriassa tehtyjä esityksiä mukaillen (Halliday 2014 [1985]: 33; Eggins & Martin 1997: 242–243; Martin & Rose 2008: 10, 12). Kuvion keskiössä on tekstin tasoa kuvaava ympyrä, joka jakautuu kolmeen merkitystasoon. Seuraava ympyrä kuvastaa tilannekontekstin tasoja ja kaikkein uloin ympyrä laajinta kulttuurikontekstin tasoja. Kuvion 1 yhteydessä on syytä huomauttaa, että SF-teoreettisen – James Martinin johdolla syntyneen Sydneyn koulukunnan – genreteoriassa tekstilaji sijoittuu kuviossa 1 kaikkein uloimmalle kehälle eli kulttuurikontekstin tasolle, jolloin genreen vaikuttavat kaikki tilannekontekstin muuttajat. Tilannekontekstiä taas kuvataan Sydneyn koulukunnassa rekisterin käsitteen avulla. (Eggins & Martin 1997: 243; Eggins 2004; Martin & Rose 2008: 16–17; suomeksi Shore 2012a: 151–152.)

SF-teoriassa tilannekontekstin ja tekstin tasot jakautuvat kolmeen muuttu- jaan, jotka ovat jonkinlaisessa vastaavuussuhteessa toisiinsa nähden. Tilannekonteksti jaotellaan teoriassa alaan (*field*), osallistujarooleihin (*tenor*) ja ilmenemismuotoon (*mode*).⁸ Ala kuvastaa sitä, mitä tarkasteltavassa tilanteessa tapahtuu ja mikä on tilanteen aihepiiri (Halliday 2014 [1985]: 33); tarkastelemani esseet ovat osa historian opiskelua, jolloin alan voi määrittää historian tiedonalaan ja lukio-opiskeluun liittyväksi. Osallistujaroolien avulla taas voidaan kuvata tilannekontekstiin kuuluvia ihmisiä ja heidän välisiä suhteitaan (mp.); koetilanteen osallistujat muodostuvat opiskelijoista ja opettajasta. Ilmenemismuoto kuvastaa sitä, mikä tehtävä kielellä ja muilla semioottisilla systeemeillä on tilanteessa (mp.); koetilanteen keskiössä ovat opiskelijoiden kirjoittamat vastaukset, koe ja kokeeseen kuuluvat tekstit.

⁸ Käytän teorian käsitteistä Susanna Shoren (2012a) esittämiä suomennoksia.



KUVIO 1 Tekstin sekä kulttuuri- ja tilannekontekstien suhde SF-teoriassa Egginsiä ja Martinia (1997: 242–243) mukaillen.

Tutkimukseni tekstitaitokehyksen vuoksi on syytä huomauttaa, että SF-teorian kuvaus tekstin ja sitä ympäröivien kontekstin tasojen suhteesta muistuttaa uuden tekstitaitotutkimuksen piirissä esitettyä kuvausta tekstitaitojen osa-alueista. Tekstitaitotutkimuksessa puhutaan kuitenkin tilannekontekstin sijaan tekstitilanteesta (*literacy event*), joka viittaa aktuaaliseen ja observeitavissa olevaan kielenkäytön tilanteeseen. Tekstitilannetta abstraktimpi kontekstimuuttuja taas on tekstikäytänteiden (*literacy practices*) taso, joka kattaa tekstitilanteeseen kohdistuvat käsitykset, päämäärät ja ajatukset. (Barton 2007; Street 2000; Barton & Hamilton 2000.) SF-teoriassa tekstin ja sitä ympäröivän tilannekontekstin muuttujien suhde kuvataan yksityiskohtaisemmin teoriassa keskeisen metafunktionaalisen hypoteesin avulla, ja tekstitaitotutkimukseen verrattuna teorian pohjalta tehdyssä tutkimuksessa fokus onkin usein kiinteämmin tekstissä (Coffin & Donohue 2012).

Metafunktionaaliseksi hypoteesiksi kutsutaan SF-teorian ajatusta kielen ja kielisysteemin suhteesta eli sitä, että tilannekontekstin muuttujien – alan, osallistujaroolien ja ilmenemismuodon – ajatellaan reaalistuvan tekstin sanastollis-kieliopillisissa valinnoissa. Sanastollis-kieliopilliset piirteet taas muodostavat kolmenlaisia metafunktioita, jotka vastaavat tilannekontekstin tasoja. Nämä metafunktiot ovat ideationaalinen, interpersoonainen ja tekstuaalinen metafunktio. (Halliday 1973: 105–106.) Ideationaalinen metafunktio tarkoittaa tekstin maailmaa kuvaavaa funktiota eli sisältöä: sitä, mistä tekstissä puhutaan. Ideationaalinen metafunktio yhdistyy tekstin tilannekontekstin muuttujista ennen kaikkea alaan (*field*). Interpersoonainen metafunktio taas heijastaa tekstin tilannekonteksti-

tin muuttujista osallistujarooleja (*tenor*): millaisia vuorovaikutussuhteita ja sosiaalisia rooleja tekstiin rakentuu. Tekstuaalinen metafunktio tarkoittaa tekstin rakentumista tekstiksi, ja metafunktio yhdistyykin tilannekontekstin muuttujista ilmenemismuotoon (*mode*). (Halliday 1978: 143; Shore 2012a: 148–149.) Halliday (1978: 32) huomauttaa, että vaikka kielen ja kontekstin vaikutus toisiinsa on ilmi-selvä, usein on hankala aukottomasti todentaa niitä muuttujia, jotka määrittävät kielenkäyttöä. Tilannekontekstin muuttujien ja metafunktioiden suhteessa on siten kyse tyypillisyydestä eikä ehdottomista rajoista. Shoren (mp.) mukaan meta-funktionaalinen hypoteesi voikin toimia analyysin lähtökohtana, joka mahdollis-taa myös eri tutkimuksissa tehtyjen havaintojen vertailemisen.

Merkitysten ymmärtäminen vaatii SF-teorian mukaan siis laajempaa tar-kastelua tekstiä ympäröivän kulttuurin käytänteistä, uskomuksista, historiasta ja tavoista. Omassa tutkimuksessani kuvaan näitä kontekstipiirteitä luvussa 3. Ra-jaan kulttuurikontekstin kuvauksen niihin piirteisiin, jotka kumpuavat tutki-muskysymyksistäni ja esseiden tehtävänannosta: kyse on historian tiedonalan ja kouluopiskelun kontekstista, jota voin kuvata vain rajallisesti tutkimuskirjalli-suuden avulla. SF-teoriassa erotetaan tilannekontekstista abstrakti tilannekon-teksti (*context of situation*) ja konkreettinen tilanne (*material situation*) (Halliday 1973: 49–51; Martin & Rose 2008: 9–10). Tutkimuksessani pääsen käsiksi vain abstrahoituun versioon siitä, millainen esseiden kirjoitustilanne on ollut enkä sii-hen konkreettiseen tilanteeseen, jossa esseet on kirjoitettu (ks. Shore 2012a: 136). Seuraavissa alaluvuissa esittelen yksityiskohtaisemmin SF-teorian metafunktioi-hin nojaavien artikkeleiden teoreettista perustaa.

2.3 Metafunktioiden analyysi

Tässä luvussa esittelen tarkemmin sen, millaisia välineitä olen hyödyntänyt kus-sakin osatutkimuksessa SF-teorian eri metafunktioiden analyysissä. Tarkastele-mieni esseiden tekstilajin kuvauksesta yhden osan muodostaa se, millaisista asi-oista tekstissä puhutaan ja miten historiallista tietoa kielennetään esseissä. Toi-mijuus-artikkelissa tarkastelen näitä, SF-teoriassa ideationaalisen metafunktion alaisuuteen kuuluvia merkityksiä prosessi- ja osallistujatyypin analyysin avulla. Artikkelissa hyödynnän myös Susanna Shoren (1992, 2012a, 2012b) suo-men kieleen soveltamaa prosessityyppien kuvausta. Prosessityypeillä tarkoite-taan SF-teoriassa tekstin kuvaamaa toimintaa ja toiminnan osallistujia. Prosessi-tyypit perustuvat kieliopillisiin tekijöihin ja prosessin ilmentämiin merkityksiin, joiden luokitellussa hyödynsin myös Anneli Pajusen (2001) verbisemanttista luo-kittelua.

Prosessit jaetaan kolmeen pääluokkaan: materiaalisiin, mentaalisiin ja rela-tionaalisiin prosesseihin (Halliday 2014 [1985]: 213–214.) Karkeasti esitettynä ma-teriaaliset prosessit ilmentävät prosessin toimijan ulkoisia kokemuksia ja men-taaliset prosessit taas sisäisiä kokemuksia (Halliday 2014 [1985]: 245). Toimijuus- ja Projektio-artikkeleissa analysoin myös kommunikaatioprosesseja, jotka Shore

(1992: 274) luokittelee mentaalisten prosessien alaluokaksi. Sekä kommunikaatioprosessien että mentaalisten prosessien avulla on mahdollista projisoida sisäistä kokemusta tai sen verbalisoitua muotoa (Halliday 2014 [1985]: 253–254). Relationaliset prosessit taas eivät niinkään kuvaa toimintaa, vaan niissä keskiössä on asioiden ja havaintojen väliset suhteet. Prosessit ovatkin keskeisiä asioiden luokittelussa ja vertailussa. (Mt. 214.)

Prosessi voi viitata suppeammin toimintaa kielentävään predikaattiin tai laiveammin koko prosessiin eli myös toimijoihin ja olosuhteisiin. SF-teorian funktionaalisen lähtökohdan mukaisesti nämä lauseen osat kuvataan ja nimetään ennemminkin niiden funktiosta kuin niiden kieliopillisesta roolista käsin (ks. Palttridge 1997: 24). Toimijoilla tarkoitetaan niitä prosessin osia, jotka esitetään toimintaa aikaansaaviksi henkilöiksi tai abstraktimmiksi toimijoiksi. Prosessin olosuhteilla taas tarkoitetaan prosessissa aikaa, paikkaa ja olosuhteita koodaavia osia. (Halliday 2014 [1985]: 311.)

Tekstin ideationaalisiin merkityksiin vaikuttavat prosessityyppien lisäksi myös tekstin leksikaaliset valinnat (Shore 2012b: 171). SF-teoriassa kieltä tarkastellaan sosiaalisen toiminnan osana ja tietynlaiset kielelliset valinnat ovat tiettyissä tilanteissa toisia todennäköisempiä; tekstin prosessityypit ja niihin yhdistyvät sanastolliset valinnat kuvaavat sitä, millaisen sosiaalisen toiminnan osana teksti on. Esimerkiksi tietotekstissä, jonka funktio on kuvata ja eritellä ilmiöitä tieteen periaatteiden mukaisesti, puhutaan usein kulloinkin kyseessä olevan tieteenalan käsittein. Käsitteiden määrittäminen taas tapahtuu usein relationaalisten prosessien avulla (esim. *kylmä sota oli toisen maailmansodan jälkeinen tilanne*). (Ks. Halliday & Martin 1993.) Ideationaalisten merkitysten analyysi opiskelijoiden esseissä mahdollistaa sen kuvaamisen, miten esseet toteuttavat sitä sosiaalista toimintaa, jonka osana ne on kirjoitettu.

Huomionarvioista on myös se, että vaikka prosessityypit vaikuttavat tekstin ideationaalisiin piirteisiin, ne rakentavat osaltaan myös tekstuaalisia merkityksiä. Esimerkiksi nominaalistuksen ja relationaalisen prosessin avulla rakentuva ilmaus (esim. *ydinasevarustelu oli osa kylmää sotaa*) representoi asian toisin kuin materiaallinen prosessi, jossa eksplikoidaan tekstin toimija ja viitataan myös selkeästi aikakauteen (vrt. *kylmän sodan aikana valtiot varustautuivat hankkimalla ydinaseita*). Jälkimmäinen ilmaisutapa vie tekstiä lähemmäs kertovia tekstejä, vaikka molempia voidaan pitää kirjoitetun tekstin tapoina rakentaa tekstiä.

Tekstilajin rakentumisessa ja historian tekstitaitojen kannalta keskeinen piirre on se, mikä tekstissä osoitetaan tietolähteeksi ja millaista suhtautumista tekstissä rakennetaan esitettyyn asiaan. Projektio-artikkelissa keskityin tehtävänantoon kuuluvien aineistojen rekontekstualisoimisen tapoihin eli siihen, kuinka aineistot tuodaan osaksi toista tekstiä (Linell 1998; myös Mäntynen & Shore 2014). Artikkelin keskeinen käsite on referoinnin käsitettä lähellä oleva projektio, jolla tarkoitetaan toisen tekstin tai ajattelun projisoimista eli heijastamista osaksi tekstiä. (Halliday 2014 [1985]: 253, 327, 508; suomeksi Shore 2005.) Projektio muodostaa tekstille tulkintakehyksen, joka kertoo esitetyn asian tietolähteen sekä ilmentää kirjoittajan suhtautumista esitettyyn asiaan. Näin ollen

projektion käsite vaikuttaa ennen kaikkea tekstiin rakentuviin interpersoonaisiin merkityksiin.

Projektiio jaetaan projisoivaan ja projisoituun osaan, joista toinen osoittaa tiedon lähteen ja toinen projisoitavan asian (esim. *Stalin ajatteli, että Yhdysvalloissa oli neuvostovastaisuutta*) (ks. Halliday 2014 [1985]: 508–509; Shore 2005: 55). Projektioiden analyysi nojaa edellä esiteltyihin SF-teorian prosessityyppeihin: tyyppillisesti projisoiva prosessi on sanomista ja ajattelua koodaava kommunikatiivinen tai mentaalinen prosessi. Projisoiva osa voi muodostua myös muista kuin prosesseista, esimerkiksi *x:n mukaan* -konstruktiosta ja *mielestäni*-ilmauksesta (Martin & White 2005: 111; ks. myös ISK 2004 § 1458). Projisoivan osan muotoilu ja prosessin valinta vaikuttavat siihen, millaista suhtautumista tekstin kirjoittajaääni osoittaa esitettyyn asiaan (Martin & White 2005: 111).

Projektioiden analyysissä hyödynsin myös SF-teoriaan pohjautuvaa, Sydneyn koulukunnassa kehitettyä suhtautumisen teoriaa (Martin & White 2005), joka muodostaa myös Kirjoittajaääni-artikkelin teoreettisen ja menetelmällisen pohjan. Suhtautumisen teoria perustuu bahtinilaiseen dialogiseen tekstikäsitteeseen, jossa tekstin ajatellaan jollain tapaa kumpuavan aiemmin sanotusta ja olevan vuorovaikutuksessa tekstin vastaanottajan kanssa. Suhde aikaisemmin sanottuun voi tarkoittaa intentionaalista viittaamista mutta ennen kaikkea se tarkoittaa sitä, kuinka tekstit ja diskurssit verkostoituvat. (Bahtin 1986 [1952–1953].) Suhtautumisen teorian näkökulmasta Projektiio- ja Kirjoittajaääni-artikkeleiden painotuseron voi hahmottaa siten, että ensimmäinen keskittyy retrospektiiviseen dialogisuuteen eli siihen, mikä osoitetaan sanotun lähteeksi, ja jälkimmäinen taas tekstin vuorovaikutteisuuteen. Vuorovaikutteisuus tarkoittaa sitä, että samalla kun ilmaukset rakentavat kirjoittajan suhtautumista, tehdyt kielelliset valinnat myös vaikuttavat tekstiin rakentuvaan oletettuun lukijaan. (Martin & White 2005: 135.) Jos tekstissä esimerkiksi puolustetaan voimakkaasti jotakin kantaa, tekstiin rakentuu lukija, joka ei ole automaattisen samanmielinen kirjoittajan kanssa. Suhtautumisen teoriassa keskeistä on ymmärtää, että kirjoittajaääni ja oletettu lukija eivät viittaa aktuaalisiin tekstin tuottajiin ja vastaanottajiin, vaan käsitteiden avulla analysoidaan niitä positioita, joita tekstissä konstruoidaan.

Suhtautumisen teoriassa on kolme pääkategoriaa, sitoutuminen (*engagement*), asennoituminen (*attitude*) ja asteittaisuus (*graduation*) (Martin & White 2005: 35; suomeksi ks. Juvonen 2007, Mikkonen 2010 ja Katajamäki 2018). Näistä jokainen jakautuu vielä lukuisiin alaluokkiin. Edellä esittelemäni projektion käsite liittyy sitoutumisen systeemiin, jonka piiriin kuuluvat tiedon (epä)varmuuden ilmaukset. Sitoutuminen jaetaan yksiaäniseen (*monoglossic*) sekä moniääniseen (*heteroglossic*) sitoutumiseen (Martin & White 2005: 100.) Tekstin kirjoittajaäänien rakentumiseen vaikuttaa keskeisesti se, suhtautuuko kirjoittajaääni esittämänsä tietoon neutraalisti, epäillen vai sitä vahvistavasti (Martin & White 2005; Coffin 2006: 150–154).

Sitoutumisen ilmaisemisen tavat ovat moninaiset (Martin & White 2005: 92–134). Kuvio 2 esittää Martinin ja Whiten (mp.) pohjalta, kuinka dialogisen tilan supistaminen ja laajentaminen voidaan hahmottaa jatkumona. Kun asiat esite-

tään kyseenalaistamattomana faktana – myönteisinä väitelauseina – lukijaa ei pyritä vakuuttamaan tai haastamaan. Tällöin tekstiin rakentuu asiaa kyseenalaistamaton kirjoittaja ja toisaalta lukija, jonka oletetaan olevan samanmielinen esityksen kanssa. (Martin & White 2005, 98–99.) Moniäänisessä sitoutumisessa esitetään aktiivisesti erilaisia vaihtoehtoja ja kirjoittajan omia kantoja. Moniäänisen sitoutumisen katsotaankin vaikuttavan tekstin dialogiseen tilaan eli siihen, paljonko tekstissä tarjotaan aktiivisesti tilaa toisille näkökulmille. Sitoutumisen ilmaukset voivat joko laajentaa (*expand*) tai supistaa (*contract*) tekstin dialogista tilaa. (Martin & White 2005: 102–104.) Dialogisuus yhdistyy keskeisesti esseiden tekstilajilta edellytettävään pohdintaan ja toisaalta omaäänisyyteen (ks. Juvonen 2010).



KUVIO 2 Sitoutumisen jatkumo suhtautumisen teoriassa (Martin & White 2005).

Omien osatutkimuksieni kannalta dialogista tilaa laajentavista ilmauksista oleellisia ovat erilaiset harkinnan (*entertain*) ilmaukset, joiden avulla kirjoittaja loiventaa ja epäilee esitetyn asian varmuusastetta (esim. *ehkä, saattoi olla*). Dialogia supistavaa taas on esimerkiksi se, jos toisista äänistä irtisanoudutaan (*disclaim*) tai osoitetaan oma kanta (*proclaim*) (Martin & White 2005: 117). Lähdeviittausten avulla tekstiin tuodaan eksplisiittisesti toisia ääniä. Viittaustapa vaikuttaa siihen, onko ilmaus dialogista tilaa laajentava vai supistava: laajentavana voidaan pitää neutraaleja lähdemainintoja (*acknowledge*) (esim. *dokumentissa kerrotaan*) ja etäännyttäviä lähdemainintoja (*distance*) (esim. *Stalin väittää*). Dialogista tilaa taas supistaa lähdeä kannattava viittaus (esim. *dokumentti osoittaa*). (Martin & White 2005: 112–114, 126.)

Suhtautumisen ilmausten analyysissä haastavaa on se, että ilmausten merkitys on erittäin kontekstisidonnaista ja samakin ilmaus voi saada erilaisia merkityksiä tekstiyhteydestään riippuen. Esimerkiksi aineistossani usein toistuva *mielestäni*-ilmaus voidaan ajatella dialogia supistavana oman kannan osoittamisena (*proclaim*) tai toisaalta dialogista tilaa laajentavana harkintana (*entertain*), sillä korostettaessa näkemyksen subjektiivisuutta tekstissä avataan mahdollisuus toisille näkökulmille (Martin & White 2005: 134).

Suhtautumisen teorian toinen pääkategoria on asennoituminen (*attitude*), joka kattaa erilaiset tunteen ilmaukset (*affect*), inhimillisen toiminnan arvottamisen (*judgement*) ja asia-arvottamisen (*appreciation*) (Martin & White 2005, 42–45). Asennoitumisen ilmaukset osaltaan vaikuttavat tekstin sävyyn: onko kirjoittaja ääni neutraali, arvioiva, tuomitseva vai analyttinen. Suhtautumisen teorian kolmannella systeemillä, asteittaisuudella (*graduation*), tarkoitetaan suhtautumisen

ilmauksia vahvistavia tai loiventavia ilmauksia (Martin & White 2005: 35). Erilaiset asennoitumisen ilmaukset muodostuvat keskeisiksi Pohdinta-artikkelissa, jossa sovelaan Caroline Coffinin (2006) esittelemää kuvausta opiskelijoiden historian teksteihin muodostuvista kirjoittajaäänistä.

Coffin (2006: 150–156) on luokitellut opiskelijoiden tekstien kirjoittajaäänät karkeasti kahdenlaisiin ääniin: tallentajan (*recorder*) tekstissä on suhteellisen vähän arvottamisen ilmauksia, kun taas arvioijan (*appraiser*) tekstissä erilaiset arvottavat ilmaukset ovat hallitsevampia. Nämä äänet taas esiintyvät tyypillisesti erilaisissa tekstilajeissa: tallentajan ääni rakentaa selostavaa tekstiä, kun taas arvioijan ääni erittelevyyttä ja argumentointia. Arvioijan ääni voidaan vielä luokitella analysoijaksi (*interpreter*) ja arvottajaksi (*adjudicator*) sen mukaan, millaisia asennoitumisen ilmauksia tekstissä on: analysoijan tekstissä korostuu asia-arvottaminen, kun taas arvottajan tekstissä inhimillisen toiminnan arviointiin kuuluva moraalinen arvostus. Analysoijan ja arvottajan lisäksi tekstissä voi olla dramatisoijan (*emoter*) ääni, jos tekstissä on paljon tunnearvottamisen (*affect*) ilmauksia. (Mp.) Sovelsin Coffinin luokitusta pohdinnan tarkastelun lähtökohtana Kirjoittajaääni-artikkelissa.

Kaikki tekstin ilmaisut rakentavat kirjoittajan suhtautumista ja tekstin oletettua lukijaa (Martin & White 2005: 92), ja tästä syystä analyysi tulee rajata tutkimusongelman mukaisesti. Projektio-artikkelissa päämääräni oli kuvata selostavien ja tulkitsevämpien projektoiden eroja. Tässä analyysissä suhtautumisen teorian työkalupakista hyödyllisiksi osoittautuivat sitoutumisen systeemin välineet ja erityisesti erilaiset tavat viitata ulkopuolisiin lähteisiin. Pohdinnan tarkastelussa keskeistä taas on kirjoittajan suhtautuminen tietoon, toisin sanoen sitoutuminen esitettyihin väittämiin sekä kirjoittajan asennoitumisen ilmaukset. Projektio-artikkelissa tarkastelemani viittaukset ulkopuolisiin lähteisiin toki osaltaan rakentavat kirjoittajaääntä, mutta Kirjoittajaääni-artikkelissa rajasin tarkasteluni esseiden lopetusjaksoihin, joissa kirjoittajaääni vaikutti Rakenne-artikkelin ja aikaisemman opiskelijoiden teksteistä tehdyn tutkimuksen perusteella olevan selkeimmin esillä.

3 ESSEITÄ YMPÄRÖIVÄ TILANNE- JA KULTTUURIKONTEKSTI

3.1 Tiedonalalähtöisen historianopetuksen tavoitteet ja niiden toteutuminen opetuksessa

Hyödyntämässäni sosiokulttuurisessa viitekehyksessä tekstien ajatellaan syntyvän osana niitä ympäröivää toimintaa ja vaikuttuvan myös toisista kontekstiin kuuluvista teksteistä. Kontekstilla voidaankin tarkoittaa konkreettista aikapaikaista tilannetta sekä abstraktimpaa tekstien ja diskurssien verkostoa, johon tarkasteltava teksti kiinnittyy (Hiidenmaa 2000; Makkonen-Craig 2008: 213). Seuraavissa alaluvuissa hyödynnän SF-teorian kulttuuri- ja tilannekontekstin käsitteitä, joiden avulla teoriassa hahmotetaan tekstien ja niitä ympäröivän sosiokulttuurisen tilanteen vuorovaikutteista suhdetta (Halliday 2014 [1985]: 33; Eggins & Martin 1997: 242–243). Esitys ei pyri olemaan tyhjentävä, vaan keskityn kuvaamaan tutkimuskysymysteni kannalta olennaisimpia kontekstipiirteitä. Tässä alaluvussa esittelen suomalaisen historianopetuksen keskeiset tavoitteet ja niihin kytkeytyvät historian tekstitaitojen ja historiallisen ajattelun käsitteet, minkä jälkeen tarkastelen sitä, millä tavoin historianopetus Suomessa tällä hetkellä tutkimuksen perusteella toteutuu. Kyse on siis esseitä ympäröivästä kulttuurikonktextista (ks. luku 2.2). Keskityn erityisesti tarkastelemieni esseiden tuottamisen näkökulmasta oleellisiin opetuksen osa-alueisiin, kuten tiedonkäsittelyyn, kirjoittamiseen ja lähdeyöskentelyyn (LOPS 2015: 170).

Suomessa historianopetukseen on merkittävästi vaikuttanut tavoite siirtyä tapahtumahistorian ja historian suurten kertomusten opettamisesta kohti taitopainotteisempaa historianopetusta. Taitopainotteisuudella korostetaan sitä, että opetuksen lähtökohtana on historia tieteenalana: tieteenalan tiedonmuodostusperiaatteiden piirteet sekä taidot, joiden ajatellaan olevan keskeisiä historiallisen tiedon ymmärtämisessä ja tulkitsemisessä (Wineburg 1991; Rantala 2012: 194; Veijola 2016b). Tällaisen tiedonalalähtöisen opetuksen katsotaan tukevan histo-

rian opiskelun laajempia tavoitteita: oppiaineen tulisi kasvattaa aktiivisia ja demokraattisia kansalaisia, ja tämän tavoitteen toteutumiseksi opiskelijoiden tulisi ymmärtää menneisyyden ja nykyisyyden suhteita sekä kyetä hankkimaan ja arvioimaan tietoa (esim. Rautiainen & Veijola 2019: 73). Tiedonalalähtöisestä opetuksesta puhutaan myös taitopainotteisena opetuksena, historiallisen ajattelun opettamisena sekä historian tekstitaitojen opetuksena. Tässä tutkimuksessa puhun tiedonalalähtöisyydestä, kun viitataan opetussuunnitelmien taitotavoitteita tukevaan historianopetukseen ja opiskeluun (LOPS 2015: 170).

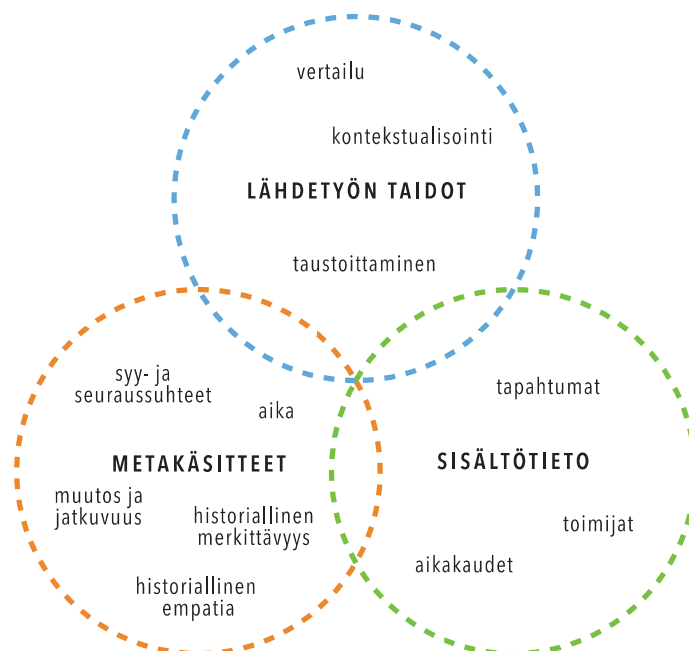
Tiedonalalähtöinen opetus eroaa sisältöjä korostavasta opetusperinteestä, jossa tiedon tuottamisen ja tiedon luonteen ymmärtämisen sijaan keskeistä on historian tapahtumien ja niistä muodostuvien – usein kansallista identiteettiä tukevien – kertomusten opiskelu (Rantala & Ahonen 2015: 102). Sisältöpainotteinen ja myös perinteiseksi kutsuttu opetus nojaa usein oppikirjaan (esim. Nokes 2010), ja arvioinnissa korostetaan oikeiden historian sisältötietojen muistamista (Monte-Sano 2011: 214). Tällaisessa opetuksessa historian tapahtumat näyttävät muuttumattomina ja ulkoa opeteltavina faktoina, joille ei pyritä etsimään erilaisia selityksiä (Husbands, Kitson & Pendry 2003: 8–9; Rantala & Ahonen 2015: 101–102).

Tiedonalalähtöisessä historianopetuksessa huomioidaan historiatiedon keskeinen piirre eli tiedon tulkinnallisuus. Historian ei ajatella kuvaavan menneisyyttä sellaisenaan, vaan aina jossakin tiettyssä ajassa muodostetun näkemyksen läpi (Kalela 2000). Tämä pyritään tekemään opetuksessa näkyväksi. Tilanteista ja tapahtumista ei ole olemassa suoraan observoitavaa ja testattavaa tietoa, vaan tietoa tuotetaan tekemällä perusteltuja tulkintoja erilaisten lähteiden pohjalta. Nämä tekstit taas ovat aina joidenkin ihmisten tiettyjä tarkoituspäitä varten tuottamia. Kulloinkin ajallinen, poliittinen ja kulttuurinen konteksti vaikuttaa historiasta tehtäviin tulkintoihin, ja siten samasta tapahtumasta voi vallita yhtä aikaa monenlaisia selitystapoja. Tämä ei tarkoita sitä, että kaikki tulkinnat olisivat keskenään yhtä päteviä, ja historian oppiaineen yksi tavoite onkin opettaa ymmärtämään historiallisen tiedon poliittista ja yhteiskunnallista käyttöä sekä opettaa kriittisesti arvioimaan erilaisia näkemyksiä menneisyydestä. (Britt, Rouet, Georgi & Perfetti 2010: 48; Nokes 2013; LOPS 2015; Rantala & Ahonen 2015; Veijola 2016b.) On kuitenkin syytä painottaa, että pelkät oppimateriaalivalinnat eli oppikirjan tai historiallisten lähteiden käyttö eivät itsessään johda tietynlaiseen opetukseen; esimerkiksi oppikirjaa voidaan tarkastella kriittisesti tai tulkittavat dokumentit voidaan valikoida tarkoitushakuisesti.

Tiedonalalähtöisen historianopetuksen tavoitteita kuvataan usein joko historiallisen ajattelun (*historical thinking*) tai historian tekstitaitojen (*historical literacies*) käsitteiden avulla, jotka voivat näyttäytyä joko synonyymisinä tai sisäkkäisinä käsitteinä. Synonyymisinä niiden molempien katsotaan kattavan historian opiskelun keskeiset taidot. Osassa tutkimuksia taas historiallinen ajattelu nähdään tekstitaitoja laajempänä ajattelutaitoja kuvastavana käsitteenä, jolloin historian tekstitaidot rajautuvat erityisesti tiedonhankinnan ja -tuottamisen taitoihin, kuten lähdeilyn taitoihin (esim. Rantala & van den Berg 2015: 72). (Kokoavasti Veijola 2016a.) Tässä tutkimuksessa sitoudun sosiokulttuuriseen kieli-

teksti- ja tekstitaitokäsitykseen, joissa tekstejä ympäröivät tilanteet ja käytänteet kietoutuvat toisiinsa (Halliday 1978; Street 2000; Luukka 2013). Tällöin tiedonalan kieltä, sisältöjä ja tekstitaitoja sekä niihin liittyviä ajattelutaitoja ei ole mielekästä erottaa toisistaan (Moje ym. 2011). Tutkimuskysymykseeni sisältyvä historian tekstitaitojen näkökulma kattaa siis ne historialliseen tietoon ja sen opiskeluun yhdistettävät käytänteet ja taidot, joita kuvataan osassa tutkimuksia myös historiallisen ajattelun käsitteen avulla.

Historiallisen tiedon on esitetty muodostuvan kolmesta osa-alueesta: sisältötiedosta, metakäsitteistä ja lähdetyön taidoista, joista puhutaan myös ensimmäisen asteen sisältötietona, toisen asteen sisältötietona ja proseduraalisena tietona (Van Sledright & Limón 2006: 546–547; Rantala 2012). Kuvio 3 kokoaa osa-alueisiin kuuluvia sisältöjä ja havainnollistaa sitä, kuinka ne limittyvät toisiinsa (LOPS 2015; Van Sledright & Limón 2006).



KUVIO 3 Historiatiedon muodostamiseen kuuluvat osa-alueet.

Vaikka tiedonalalähtöinen opetus korostaa tiedonmuodostuksen taitoja, myös historian sisältöjen hallinta on edelleen välttämätöntä tulkintojen tekemisessä ja tiedon arvioinnissa (esim. Veijola 2016b). Historian sisältötietoon kuuluvat esimerkiksi kuvaukset ja selitykset siitä, mitä on tapahtunut ja ketkä ovat tapahtumiin osallisia. Toisen asteen sisältötiedosta puhutaan historian metakäsitteinä, joita ovat aika, muutos ja jatkuvuus, syy- ja seuraussuhteet, historiallinen merkittävyys ja historiallinen empatia. Opiskelijan tulisi siis oppia ymmärtämään historiallisia ajallisia ulottuvuuksia, hahmottaa muutosta ja jatkuvuutta sekä tapahtumien välisiä syy-seuraussuhteita sekä oppia punnitsemaan tapahtumien

merkittävyttä. (Seixas & Morton 2013; Rantala 2012.) Valtaosassa historian tekstitaitoja tarkastelevassa tutkimuksessa operoidaan näiden historian metakäsitteiden avulla, kun kuvataan sitä, miten historiaa voi oppia ja opettaa (esim. Monte-Sano 2011; Rantala & van den Berg 2015; Veijola & Mikkonen 2016). Käsitteet ovat mukana myös lukion opetussuunnitelman perusteissa, ja ne kietoutuvat opetussuunnitelmissa kuvattuihin historianopetuksen tavoitteisiin: historian tulisi antaa välineitä hahmottaa ja ymmärtää menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta (LOPS 2015: 170).

Kolmas historiallisen tiedon ymmärtämiseen liittyvä ulottuvuus on lähde-työn taidot eli historiallisen tiedon hankkimisen ja arvioinnin taidot. Lukion opetussuunnitelmassa lähdekriittisyys sekä tiedonhankinnan taidot ovat kaikkia oppiaineita lävistäviä opiskelun tavoitteita (LOPS 2015: 34), mutta historialle ominaista lähteiden parissa työskentelyä on kuvattu myös yleisluontoista lähdekriittikiä erityisemmin käsittein. Historian lähde-työskentelyn kuvaus palautuu Sam Wineburgin (1991) tutkimukseen, jossa hän vertaa historioitsijoiden ja lukiolaisten erilaisia tapoja lähestyä historiallisia lähteitä. Tutkimuksessa lukiolaiset ja historian tutkijat lukivat samoja lähteitä, ja heidän tapojaan lähestyä ja tulkita niitä havainnoitiin äänenajattelumenetelmän avulla. Tutkimuksen perusteella lukiolaisten ja historioitsijoiden lukutavat poikkesivat huomattavasti toisistaan. Wineburg jaottelee historioitsijalle ominaisen tavan tulkita lähteitä kolmeen toisiinsa limittyvään toimintoon: lähteiden taustoittamiseen (*sourcing*), lähteiden kontekstualisointiin (*contextualization*) ja lähteiden vertaamiseen (*corroboration*) (ks. myös Nokes 2013). Taustoittaminen tarkoittaa lähteen tuottajan, tuottamisajankohdan ja yleisön tunnistamista. Taustoittamista voi pitää kontekstualisointia edeltävänä, mekaanisempana lähteen tuottamistilanteen tekijöiden tunnistamisena ja nimeämisenä. Kontekstualisoinnissa lähde sijoitetaan laajempaan historialliseen tuottamiskontekstiinsa, josta käsin lähteen merkitystä tulkitaan. Kontekstualisointi vaatii vahvaa sisältötiedon eli historian tapahtumien hallintaa. Vertaaminen on oleellista useampia lähteitä tulkittaessa: vertaamalla eri lähteiden tarjoamaa tietoa toisiinsa voidaan havaita mahdolliset ristiriitaisuudet tai hakea yhden lähteen tarjoamalle tiedolle tukea toisista lähteistä. (Wineburg 1991; Nokes 2013: 71–73.)

Aineistonani olevat esseet on kirjoitettu syksyllä 2015, jolloin on vielä opiskeltu vuoden 2003 opetussuunnitelman mukaan.⁹ Vuoden 2003 ja 2015 lukion opetussuunnitelmissa ei kuitenkaan ole merkittävää eroa historianopetuksen tavoitteiden näkökulmasta: Molemmissa opetuksen lähtökohdaksi esitetään – tiedonalan tekstitaitojen mukaisesti – historiallinen tieto ja tiedonmuodostustavat. Historian tiedonalan tulkinnallisen luonteen vuoksi opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota ”tietojen kriittiseen pohdintaan ja tulkintaan” (LOPS 2003: 176). Uudemmassa opetussuunnitelmassa sama lähtökohta on esitetty yksityiskohtaisemmin korostamalla tiedon tulkinnallisuutta, tiedon hankinnan taitoa sekä olennaisen ja epäolennaisen tiedon erottamista toisistaan. Uudemmassa opetussuunnitelmassa korostuu myös tavoite ymmärtää monitulkintaisen tiedon käyttöä yhteiskunnassa. (LOPS 2015: 170.) Tarkastelemieni esseiden tehtävänanto on

⁹ Vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön syksyllä 2016.

laadittu vastaamaan tiedonalalähtöisen historianopetuksen tavoitteita (ks. luku 3.3), joita painotetaan entisestään kaikkein uusimmassa, vuonna 2021 voimaan astuvassa lukion opetussuunnitelmassa (LOPS 2019).

Opetussuunnitelmien valossa historia näyttäytyy vahvasti historiallisen tiedonmuodostuksen, arvioinnin ja tulkinnan taitoja harjoittavana oppiaineena. Historianopetuksen tavoitteet yhdistyvät myös laajempiin lukio-opetuksen tavoitteisiin (Rantala & van den Berg 2015: 72): lukioselvityksen mukaan tämänhetkisiä lukiokoulutuksen haasteita on asioiden syvällisen ymmärryksen, tiedon käsittelyn ja kriittisen ajattelun taitojen kehittäminen (Tornberg & Töytäri 2017: 20). Historianopetuksen tavoitteiden taustalla näkyikin konstruktivistinen käsitys oppimisesta. Siihen kuuluu, että opiskelun ja työtapojen tulisi kannustaa aktiivisiin, tutkiviin ja vuorovaikutuksellisiin työtapoihin. Tällaiset työtavat tukevat opiskelijan aktiivista roolia ja mahdollisuutta ymmärtää kunkin oppiaineen edustaman tiedonalan keskeisiä piirteitä. (Rantala & Ahonen 2015: 12; Moje 2015.)

Tutkimuksien perusteella suomalaiset opiskelijat eivät vielä kovin hyvin hallitse tiedonalalähtöisen historianopetuksen tavoitteita. Erityisesti lähteiden parissa työskentely aiheuttaa opiskelijoille haasteita. Tutkimuksissa toistuu, että lähteitä luetaan informaatiota tarjoavina lähteinä, joista voi poimia tietoa sellaisenaan: lähteiden kontekstualisointi ja lähteiden tuottajien motiivien tarkastelu tuottavat ongelmia (Rantala 2012; Rantala & van den Berg 2015; Wineburg 1991; Monte-Sano 2011; Veijola & Mikkonen 2016). Aineistona olevista teksteistä siis luetaan vain se tieto, minkä ne ilmiselvästi tarjoavat. Opiskelijat saattavat myös vain nopeasti selata annetun lähdeaineiston ja etsiä sieltä vastaukseen sopivia lainauksia sen sijaan, että pysähtyisivät analysoimaan aineistoa evidenssinä (Young & Leinhardt 1998).

Tutkimusten perusteella syy taitojen heikkoon hallintaan voi johtua ainakin osittain siitä, millä tavoin historianopetus käytännössä toteutuu. Suomalaisessa tutkimuksessa on viitteitä siitä, että historian oppitunneilla tekstitoimintaa ohjeistetaan vähänlaisesti ja opetus on melko oppikirjakeskeistä (Sulkunen & Saario 2019; Vesterinen, tekeillä). Hislit-hankkeessa suomalaisille lukion historian opettajille toteutettiin verkkokysely, jonka avulla pyrittiin kartoittamaan monilukutaidon ja tiedonalan tekstitaitojen näyttäytymistä historianopetuksessa (Sulkunen, Luukka, Saario & Veistämö 2019). Kyselyyn vastasi 151 eli noin 20 prosenttia suomenkielisten lukioiden historian opettajista. Kyselyn pohjalta on tehty kaksi eri tavoin painottuvaa tutkimusta (mp.; Rautiainen, Räikkönen, Veijola & Mikkonen 2019). Kyselyn perusteella oppikirjan asema on opetuksessa edelleen vahva, mutta sen lisäksi opetuksessa hyödynnetään melko monipuolisesti myös multimodaalisia materiaaleja. Tiedonalalähtöisen opetuksen näkökulmasta kyselyssä keskeistä on se, että siihen vastanneista opettajista yli puolet ei kerro usein ohjaavansa opiskelijoita keskustelemaan historiaa koskevista tulkinnoista tai niiden eroista. Erilaisten lähteiden parissa työskentelyssä keskeinen päämäärä on sisältötiedon hakeminen. (Sulkunen ym. 2019: 10.)

Hislit-hankkeen kyselyssä opettajista muodostettiin neljänlaisia profiileja sen mukaan, millaista heidän tunneilla oleva tekstitoiminta kyselyn perusteella

on (Sulkunen ym. 2019). Opettajista hieman reilu puolet (57 %) luokiteltiin ryhmään, jotka sisällyttävät lähde- ja lähdetyöskentelyyn sisältöjen hankkimisen lisäksi myös kontekstualisointia, lähteen tuottajan intentioiden ja yleisön pohdintaa sekä lähteiden vertailua ja käyttökelpoisuuden pohdintaa (mts. 11, 14). Tätä voi pitää vähäisenä määränä. Samaan tapaan myös peruskoulun historian opetuksessa dokumenttien tulkitsemisen harjoittelu jää opettajien mukaan vähemmälle (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012: 37). Hislit-kyselyn perusteella vaikuttaisi myös siltä, ettei lukion historian tunneilla harjoitella kovin paljoa aineistonani olevien esseiden kaltaisten tekstien tuottamista, tai ainakin harjoittelun määrä on opettajakohtaista (Sulkunen ym. 2019: 15).

Myös historian oppikirjat tarjoavat yhden kurkistusaukon siihen, millaisena esse ja historian tiedonalakohtainen kirjoittamisen opettaminen oppiaineessa näyttäytyvät. Aineistoni essee kirjoittaneilla opiskelijoilla oli käytössään Forum-kirjasarjan vuoden 2010 laitos (Kohi, Palo, Päivärinta & Vihervä 2010), jota ei vielä ollut uudistettu vuoden 2015 opetussuunnitelman mukaiseksi. Oppikirjassa kuitenkin näkyy historian oppiaineen suunta historiatiedon tulkitsemista harjoittavaksi oppiaineeksi: Oppikirjan kunkin laajemman aihealueen lopussa on selkeämmin ylioppilaskokeeseen valmentavia dokumenttitehtäviä, joissa opastetaan askel askeleelta erilaisten dokumenttien pohjalta vastaamiseen. Osioissa käsitellään erikseen kartta-, tekstidokumentti-, pilakuva-, ristiriita- sekä taulukko- ja tilastotehtävät. Erilaisia dokumenttityyppejä ohjeistetaan lähestymään hieman eri tavoilla. Esimerkiksi karttatehtävän yhteydessä todetaan, että karttoihin voi yleensä lähtökohtaisesti luottaa eikä vastausta kannata aloittaa dokumentin luotettavuuden pohdinnalla (mts. 46), mutta ristiriititehtävässä kahden erilaisen dokumentin vertaaminen ja niiden luotettavuuden pohtiminen on keskeistä (mts. 128). Oppikirjassa on siis jonkin verran kiinnitetty huomiota aineistojen tulkintaan ja aineistopohjaiseen kirjoittamiseen. Dokumenttitehtäviin ohjeistavissa osioissa keskitytään tulkinnan tekemisen vaiheisiin muttei ohjeisteta siihen, miten tulkinnan perusteella rakennettaisiin kirjallinen vastaus eli kuinka vastauksessa tulisi esittää dokumenteista tehdyt tulkinnat ja päätelmät. Oppikirjatekstin ongelma voi historianopetuksen kannalta ylipäättään olla se, ettei se anna mallia esseeseen kaltaisessa tekstissä keskeiseen argumentointiin, kuten väitteen puolustamiseen, lähteiden hyödyntämiseen, myönnytysten esittämiseen ja erilaisten näkökulmien integroimiseen omaan tekstiin (Coffin 2006: 87).

Myös opettajille tekemäni taustahaastattelut tukevat sitä, että tarkastelemiani esseitä kirjoittaneet opiskelijat eivät saa kovin eksplisiittistä opetusta historiassa kirjoittamiseen. Opettajat kertoivat jakavansa opiskelijoille esseeseen kirjoittamisen ohjeet lukion ensimmäisellä historian kurssilla. Nämä ohjeet ovat yhteiset historian, filosofian ja uskonnon oppiaineissa. Niissä ohjeistetaan lukemaan tehtävänanto ja toimimaan sen mukaisesti eli esimerkiksi vertailemaan tai tulkitsemaan. Tämän jälkeen vastaus tulee suunnitella esimerkiksi miellekartan avulla ja miettiä muun muassa esimerkkejä ja vastauksen yksityiskohtia. Varsinaisen esseeseen kirjoittaminen ohjeistetaan lähinnä kokonaisrakenteen näkökulmasta: esseessä on ohjeiden mukaan lyhyt, käsitteet määrittelevä johdanto, tehtävänannon mukaan jäsenyvä käsittelyosa sekä tiivistävä tai pohtiva päättäjä.

Näistä ohjeista opiskelijoita muistutetaan myös tarkastelemieni esseiden tehtävänannossa (ks. luku 3.3). Myöhemmillä historian kursseilla kirjoittamisen opetus keskittyy opettajien mukaan koevastauksen luonnostelemisen ja vastausrunkojen laatimisen harjoitteluun. Tutkimuskoulussa opiskelijat eivät siis haastattelujen tai oppikirjan sisältöjen perusteella ole saaneet kovin eksplisiittistä opetusta historiassa kirjoittamisesta ja lähteiden parissa toimimisesta – lukuun ottamatta Hislit-hankkeessa toteutettua interventio-opetusta. Samaan tapaan kalifornialaisia historian opettajia haastatellut de Oliveira (2011: 43) on havainnut, että opettajien esseeä koskevat kirjoitusohjeet kohdistuvat yleisluontoisiin esseen pääkomponentteihin: johdantoon, käsittelyosaan ja päätäntöön sekä kieliasuun, esimerkiksi oikeinkirjoitukseen.

Ryhmien opettajille tekemissäni haastatteluissa ilmenee, että esseiden arvioinnissa painottuvat selkeän rakenteen lisäksi sisällölliset asiat eivätkä niinkään esimerkiksi aineistojen analysoinnin taidot. Se on ymmärrettävää, sillä myös ylioppilaskokeiden arvioinnissa painottuu sisältötiedon hallinta: arvioinnissa ei ole historian tekstitaivo vaatimusten mukaisesti lähtökohtana se, miten annettua aineistoa analysoidaan, vaikka ylioppilastutkintolautakunnan pisteytysohjeissa edellytetäänkin lähteisiin viittaamista (ks. Puustinen ym. 2020).

Tiedonalalähtöistä historiaa katsotaan parhaiten opittavan sellaisten työskentelytapojen avulla, jotka mahdollistavat opiskelijan aktiivisen roolin tiedon hankkimisessa, arvioinnissa ja muodostamisessa. Hislit-hankkeen tutkimuksissa onkin kokeiltu historian – ja yleisemminkin lukion – perinteisten työtapojen haastamista. Anna Veijolan ja Simo Mikkosen (2016) tutkimuksessa opiskelijoille annettiin kurssilla mahdollisuus työskennellä erilaisten lähteiden parissa, hakea tietoa ja myös kehittää käsiteltävästä aihepiiristä kysymyksiä, jotka he saivat esittää toiselle tutkijoista. SF-teorian käsittein opiskelun tilannekonteksti on siis mahdollistanut tiedonalalähtöisten taitojen harjoittelun (ks. luku 2.2). Opiskelijoilla oli kuitenkin haasteita erityisesti kysymysten muodostamisessa, mikä viittaa siihen, että he eivät ole tottuneet historioitsijalle ominaiseen tiedon hakemisen ja arvioinnin tapaan tai ehkä ylipäättään aktiiviseen rooliin tiedon hankkimisessa. Tutkimuksen johtopäätöksissä esitetäänkin, että historian tekstitaitojen kehittyminen edellyttää opiskelijoiden ohjausta lähteiden parissa työskentelemiseen sekä oppikirjakeskeisen opetusperinteen muutosta (mts. 11).

Niin ikään Anna Veijolan, Sari Sulkusen ja Matti Rautiaisen (2019) toteuttamassa tutkimuksessa opetus on järjestetty siten, että se mahdollistaa tiedonalalähtöisen opetuksen tavoitteiden toteutumisen. Viikon mittaisen tutkivan oppimisen jakson aikana lukion opiskelijoille annettiin aktiivinen rooli: He saivat valmiina tutkimustehtävän ja osan materiaaleista, joiden pohjalta heidän tuli itsenäisesti toteuttaa tutkimusprosessi. Työskentely toteutui pienryhmissä, joissa opiskelijat muodostivat laajan arkistomateriaalin ja kirjallisuuden pohjalta näkemyksensä monitulkintaisesta historian tapahtumasta, Urho Kekkosen mahdollisesta murhayrityksestä juhannuksena 1957. Tutkimuksen mukaan tekstiaineiston parissa työskentely ja omakohtainen tutkimusprosessi teki opiskelijoille näkyväksi historiallisen tiedon rakentumisen tapoja: opiskelijoiden reflektiotehtävien perusteella jakson aikana opittiin muun muassa tutkimuksessa tarvittavia

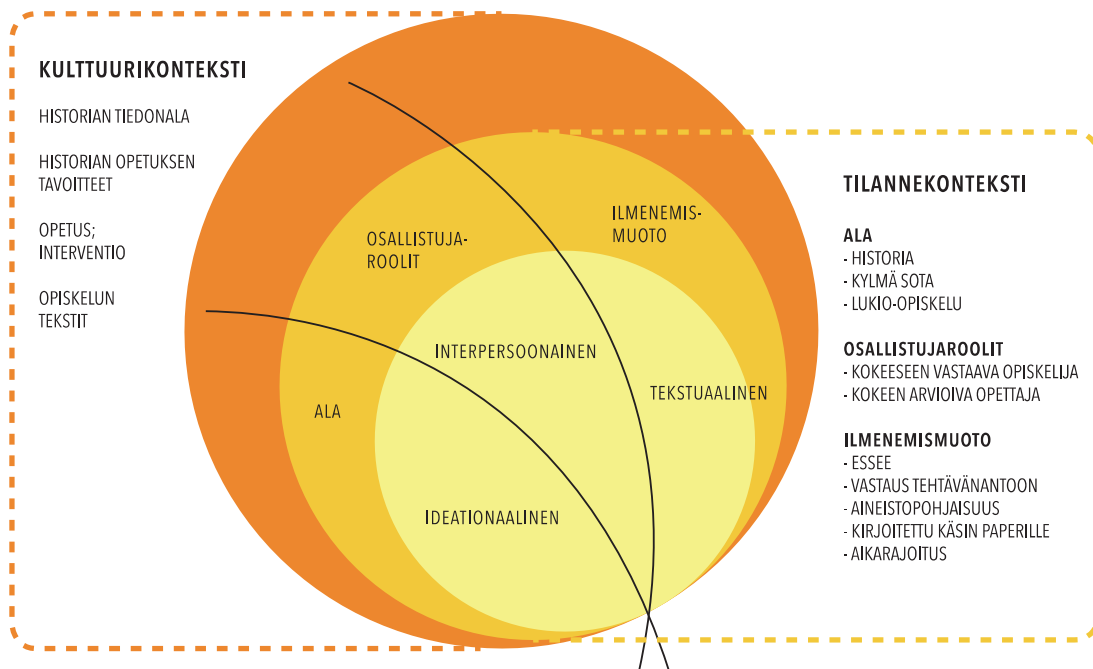
taitoja. Tutkiva oppiminen mahdollisti myös historian sisältötiedon ja lähteiden parissa työskentelyn taitojen yhdistämisen; jotta historiallisia lähteitä on mahdollista tulkita ja arvioida, opiskelijoilla tulee olla tarpeeksi aikaa sekä resursseja pe- rehtyä aikakautta koskevaan tietoon. (Mp.)

Yhteenvedona historianopetuksen toteutumista tarkastelevista tutkimuk- sista ja erilaisten opetuskokeilujen tuloksista voi tulkita, että suomalaisessa his- torianopetuksessa sekoittuvat edelleen monenlaiset tavoitteet, joista osa kum- puua sisältöpainotteisen opetuksen traditiosta ja osa taas tiedonalalähtöisen his- torianopetuksen päämääristä (ks. Rautiainen ym. 2019: 303). Tämän voi olettaa näkyvän myös tarkastelemissani esseissä, sillä interventiotutkimuksen alussa kirjoitettujen tekstien perusteella opiskelijoiden lähteiden käytön tavat eivät vielä vastanneet historianopetuksen tavoitteita (Veijola 2016b). Myöskään ope- tuksessa käytetty oppikirja ei korosta historian tekstitaitoja. Opiskelijat kuitenkin saivat interventiotutkimuksessa historialliseen ajatteluun ohjaavaa opetusta, joka on ainakin jonkin verran voinut vaikuttaa esseiden ja erityisesti aineistojen hyödyntämisen tapoihin; aineistonani olevia esseitä kirjoittaessaan opiskelijat viittasivat lähteisiin enemmän kuin kurssin alussa kirjoittamissaan esseissä, jos- kin viittaaminen oli melko mekaanista (ks. mp.). Myös kansainvälisessä tutki- muksessa on havaittu, että opiskelijoiden taidot tehdä tulkintoja useiden histori- allisten lähteiden pohjalta kehittyvät, kun historian tekstitaitojen opiskelua tue- taan aineistopohjaisia tehtävänantoja harjoittelemalla (Young & Leinhardt 1998).

3.2 Historian essee opiskelun tekstinä

Kaikkia osatutkimuksia yhdistävä tutkimuskysymykseni kuuluu, millainen on historian kokeessa kirjoitettavan aineistopohjaisen esseen tekstilaji. Tekstilaji on tietyissä tekstitilanteissa ja niihin yhdistyvissä käytänteissä tunnistettavaksi muotoutunut teksti, joka yhdistyy sitä ympäröivään sosiaaliseen toimintaan. Tekstien ja tekstilajien kuvauksessa voidaan lähteä siitä, millaisten tekstien kanssa essee jakaa käyttökonteksteja ja interdiskursiivisia eli toisiin kielenkäytön tapoihin viittaavia piirteitä. (Bahtin 1986 [1952–1953]; Swales 1990: 5; Bhatia 2004; Eggins 2004; Shore & Mäntynen 2006; ks. myös Hyland & Hamp-Lyons 2012.)

Kuvio 4 esittää tiivistetysti piirteitä, joita esseitä ympäröiviin kulttuuri- ja tilannekonteksteihin yhdistyy.



KUVIO 4 Esseitä ympäröivien tilanne- ja kulttuurikontekstien piirteet.

Kuvaan seuraavaksi tarkemmin erityisesti esseitä ympäröivän tilannekontekstin eli esseiden kirjoitustilanteen alan (*field*), osallistujaroolit (*tenor*) ja ilmenemismuodon (*mode*). Raja kulttuuri- ja tilannekontekstin välillä ei kuitenkaan ole jyrkkä, sillä tilannekontekstin piirteet vaikuttavat laajemmasta kulttuurikontekstin tasosta ja päinvastoin. Kuvaan myös esseitä ympäröivää tekstien verkostoa, jonka avulla voidaan hahmottaa tekstilajin piirteitä (Bhatia 2004: 57).

Esseitä ympäröivä tilannekonteksti on monilta osin varsin perinteinen opiskelun tilanne: Osallistujarooleihin vaikuttaa se, että kyseessä on kurssikoe, jossa opiskelijat pyrkivät osoittamaan osaamistaan kokeen arvioivalle opettajalle. Vastaukset on laadittu itsenäisesti ilman mahdollisuutta tiedonhakuun ja ne on kirjoitettu käsin paperille, mikä vaikuttaa tilannekontekstin ilmenemismuotoon. Kokeessa oli yhteensä kolme tehtävänantoa, joiden vastaamiseen oli annettu aikaa 135 minuuttia. Tutkimuksen aineistona olevan tehtävän lisäksi kokeeseen kuuluivat lyhyt käsitteenmäärittelytehtävä sekä ilman aineistoa kirjoitettava pohdintatehtävä.

Tehtävänanto on esseiden tarkastelun lähtökohta, joka vaikuttaa kaikkiin tilannekontekstin muuttujiin. Olin mukana muotoilemassa tehtävänantoa yhdessä edellä kuvatun intervention toteuttaneen tutkijan kanssa (ks. Veijola 2016b). Tehtävänanto kuuluu seuraavasti:

Mitä dokumenttien perusteella voidaan päätellä kylmän sodan aloittajasta? Perustelee kantasi ja viittaa dokumentteihin, joihin tukeudut. Kirjoita pohtiva essee-vastaus (n. 250–500 sanaa), jossa on selkeä kappalejako sekä aloitus- ja lopetus-kappaleet. Muista määritellä ja ajoittaa keskeiset käsitteet.

Esseitä ympäröivä tilannekonteksti liittyy alan (*field*) näkökulmasta historian tiedonalaan ja lukio-opiskeluun. Lisäksi tehtävänanto rajaa aiheen kylmään sotaan. Tehtävänannon muotoilussa ja siihen kuuluvien dokumenttien valinnassa päämääränä oli, että tehtävänanto tukisi historian tekstitaitojen harjaantumista. Dokumentteja on tästä syystä useampi – neljä kappaletta – ja ne tarjoavat erilaisia näkökulmia kylmän sodan tapahtumiin ja kylmän sodan osallistujamaiden suhteisiin (ks. Young & Leinhardt 1998; De La Paz ym. 2014). Tehtävänannon muotoilun taustalla oli myös tavoite saada opiskelijoita tuottamaan historiallista päätelyä esittävät vastaukset: kun tehtävänanto ohjaa näkemyksen muodostamiseen (”mitä voidaan päätellä”) dokumenttien pohjalta eikä ainoastaan historiallisen tapahtuman kuvaamiseen ja tiedon ulkoa luettelemiseen, tehtävänantoon vastataan todennäköisemmin kirjoittajan päätelyä esittävällä tavalla (Van Drie & Van Boxtel 2008: 91).

Itse tehtävänanto muodostuu useammasta eri instruktioista (ks. Makkonen-Craig 2008): Pääkysymystä, *mitä voidaan päätellä*, seuraa ohje *perustele kantasi*, jotka yhdessä ohjaavat argumentointiin eli väitteiden muodostamiseen ja niiden perusteluun. Opiskelijoille pidetyn interventio-opetuksen sisällöistä eli dokumenttien hyödyntämisestä ja niiden tulkinnasta taas muistuttaa ohje *viittaa dokumentteihin*. Seuraavien tehtävänannon osien avulla haluttiin varmistaa, että vastausten muoto ja odotettu käsittelytapa eivät jäisi opiskelijan arvailujen varaan (ks. Flower 1990: 37), joten tehtävänannossa erikseen ohjeistetaan sekä lähestymistavasta ja tekstilajista (*pohtiva esseevastaus*) että muodollisesta rakenteesta (*selkeä kappalejako sekä aloitus- ja lopetuskappaleet*). Viimeisenä muistutetaan vielä historian vastauksissa keskeisestä käsitteiden määrittelystä ja ajoittamista. Tehtävänannossa muistutettavat asiat noudattavat ohjeita, joiden mukaan opiskelijoille on opettajien mukaan opetettu historian esseen kirjoittamista (ks. luku 3.1). Vaikka tehtävänanto siis on tutkijoiden muotoilema, se hyväksyttiin opettajilla, jotka myös korjasivat ja arvioivat esseet osana kurssikoetta.

Ilmenemismuotoon vaikuttaa myös se, että tehtävänantoon kuuluu neljä historiallista aikalaisdokumenttia. Dokumentit oli käännetty suomeksi ja niitä lyhennettiin koetilanteeseen sopiviksi (ks. liite 1). Tehtävänannossa kukin dokumentti on numeroitu (dokumentti 1, dokumentti 2, dokumentti 3 ja dokumentti 4) ja dokumentin tuottaja, lähdetiedot ja tuottamisajankohta on kerrottu. Näissä oheistiedoissa on voitu myös antaa vähäistä dokumentin taustoittamisen (*sourcing*) (ks. Nokes 2013) apua kertomalla esimerkiksi, että Winston Churchill oli Ison-Britannian pääministeri. Ensimmäinen dokumentti on katkelma Churchillin Rautaesirippu-puheesta, toinen on brittiläinen pilapiirros Stalinista ja Trumanista, kolmas dokumentti on salaiseksi luokiteltu sähkösanoma yhdysvaltalaiselta kenraalilta presidentti Trumanille ja neljäs on katkelma Pravda-lehdessä ilmestyneestä Stalinin puheesta. Kuhunkin dokumenttiin kuului myös dokumentin lukemista ohjaava taulukko kysymyksineen siitä, kuka on dokumentin tuottanut ja kenelle (ks. Veijola 2016b). Tämän taulukon päämäärä oli muistuttaa opiskelijoita interventiotunneilla harjoitelluista lähteen tulkitsemisen taidoista. Taulukon vastauksia ei kuitenkaan huomioitu kurssikokeen arvioinnissa, ja oletettavasti tästä johtuen niiden täyttö jäi hyvin vajaaksi ja lähinnä dokumenteissa

tarjottuja taustatietoja toistavaksi. Tästä syystä en ole huomioinut taulukon vastauksia myöskään osatutkimusten analyysissa.

Myös dokumenttien sisällöt vaikuttavat tilannekontekstin alaan, sillä ne osaltaan rajaavat näkökulmaa, josta kylmän sodan aihetta tulisi lähestyä. Dokumentit edustavat tekstilajeiltaan poliittisia puheita, lehtitekstejä, pilapiirrosta ja salaista valtiollista dokumenttia, joilla kaikilla on omanlaisensa odotettu yleisö. Ne eivät ole kylmää sotaa selittäviä tai analysoivia tietotekstejä, eikä niissä mainita tai määritellä kylmää sotaa, joten dokumentit eivät suoraan tarjoa vastausvaihtoehtoja tehtävänannon kysymykseen. Aineistopohjaisena tehtävänantona kyse on siten historian tekstitaitoja edellyttävästä tulkintatehtävästä, jossa aineistot toimivat evidenssinä historian tapahtumista: opiskelijan tulisi sijoittaa lähteet tuottamistilanteeseensa, tulkita tuottajien päämääriä ja tekstien yleisöä sekä hyödyntää analyysin tukena myös kursilla oppimiaan asioita kylmän sodan syistä (ks. Nokes 2013; Van Sledright 2010).

Tässä tutkimuksessa puhun opiskelun tekstilajeista (engl. *curriculum, pedagogical* ja *classroom genres*) (kokoavasti Berkenkotter & Huckin 1995: 151) viitaten nimenomaan opiskelua varten tuotettaviin teksteihin, kuten koevastauksiin ja tutkielmiin. Bahtinin (1986 [1952–1953]: 62) käsittein opiskelun tekstilajeissa on kyse toisen asteen tekstilajeista (*secondary genres*), joilla hän tarkoittaa monimutkaisia, ei-jokapäiväisiä genreja: esimerkiksi esseevastauksen kirjoittamista ei opita arjessa koulun ulkopuolella (ks. Berkenkotter & Huckin 1995: 7–9).

Kontekstipiirteidensä puolesta essee yhdistyy muihin opiskelun tekstilajeihin ja erityisesti arvioitaviin teksteihin. Bhatia (2004) kuvaa toisiaan lähellä olevien tekstilajien intertekstuaalisia suhteita tekstiyhdyskunnan (*genre colony*) käsitteen avulla: keskenään samankaltaisia viestinnällisiä päämääriä jakavia tekstejä voidaan jaotella ylä- ja alagenreihin, joiden rajat eivät välttämättä noudata esimerkiksi tiedonalojen rajoja (mts. 57). Essee-nimisiä tekstejä kirjoitetaan niin peruskoulussa, lukiossa kuin yliopisto-opinnoissakin, joten tekstilajin piirteisiin ja kirjoittamisen käytänteisiin yhdistyvät monien keskenään erilaistenkin tekstien piirteet (ks. Luukka 1993; Bhatia 2004). Historian esseen kirjoittamisen kanssa rinnakkaisina voidaan nähdä lukion muiden oppiaineiden koevastaukset, joita lukioyhteisöön kuuluva opiskelija kirjoittaa (ks. Mikkonen 2010: 34–36). Toisaalta essee asettuu osaksi opiskelun tekstilajien jatkumoa, jossa lukiota edeltävät peruskoulussa kirjoitettavat tekstit. Lukiota taas seuraavat tieteenaloista vaikuttavat akateemiset tekstikäytännöt, korkeakoulun opiskelun kulttuurit ja opiskelussa tuotettavat tekstit.

Tutkimukseni aineiston tehtävänannossa tavoitteena olevaa tekstiä nimitetään pohtivaksi esseevastaukseksi. Essee-nimitys puoltaa paikkaansa tehtävänannossa, sillä sitä on käytetty vuosikymmeniä historian reaalikokeen vastauksista (Virta 1995). Myös haastattelemieni opettajien mukaan historian vastauksia kutsutaan esseiksi. Opettajien mukaan rinnalla kulkee kuitenkin edelleen myös nimitys ”reaalivastaus” erityisesti siksi, ettei historian vastaus sekoittuisi äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen esseekokeeseen, joita vielä kirjoitettiin aineistonkeruuni aikaan. Myös Mikkosen (2010: 36) opiskelun tekstilajeista

esittämässä tekstiyhdyskunnassa (ks. Bhatia 2004) yhdeksi koevastauksen tekstilajiksi nimetään reaaliivastaus, mikä heijastanee ylioppilaskokeen historiaa ennen vuoden 2006 ainerealiuudistusta, jolloin reaaliaineiden osaamista arvioitiin samassa kokeessa. Nykyisen ainerealin kokeissa ei nimetä tekstilajia, jota vastauksen tulisi edustaa (esim. YTL 2015). Myöskään opiskelijoilla käytössä olleen oppikirjan dokumenttitehtävissä ei puhuta esseestä tai nimetä muutakaan tekstilajia, joka kuvastaisi dokumenttitehtävien vastaustyyppiä (ks. luku 3.1). Osassa oppikirjan lukujen lopuissa olevissa tehtävissä, joita ei ole dokumenttiaukeaman tehtävien tapaan yksityiskohtaisesti ohjeistettu, saatetaan kuitenkin nimetä tehtävä esseetehtäväksi (ks. Kohi ym. 2010: 118).

Erilaisia opiskelun esseiden kuvauksia yhdistävät tietynlaiset käsitykset esseen muodosta sekä tavasta käsitellä tietoa ja esittää kirjoittajan ajatuksia. Koevastauksena kirjoitettavan esseen kuvataan usein olevan yhteneväinen, pitkäkö kirjoitelma, mikä erottaa esseen lyhyemmistä ja esimerkiksi luettelomaisista vastauksista. Toisaalta samanlaista yhteneväisyyttä edellytetään ainakin yliopistokontekstissa myös muun muassa tenttivastaukselta ja tutkielmalta. Essee erotuukin muista koevastauksen tyypeistä erityisesti siinä, että siltä edellytetään kirjoittajan oman ajattelun esittämistä ja pohtivaa lähestymistapaa aiheeseen. (Takala 1987; Luukka 1993; Virta 1995; Makkonen-Craig 2008; Juvonen 2014b; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014 [1997]: 276.) Tarkastelemieni esseiden tehtävänannossa esseiltä odotettua aiheen lähestymistapaa korostetaan pyytämällä *pohtivaa* esseevastautusta ja lisäksi muistutetaan tietynlaisesta esseen rakenteesta.

Angloamerikkalaisessa tekstilajien tutkimuksessa lukiossa kirjoitettavaa esseenä nimitetään usein joko ekspositoriseksi esseeksi, johon kuuluu kannanottaminen ja perustelemine (Schleppegrell 2004: 83, 88; de Oliveira 2011), tai argumentoivaksi esseeksi (esim. Hyland 1990). Kirjallisuudessa ekspositorinen ja argumentoiva essee näyttäytyvät siis jokseenkin synonyymisinä. Samaa tapaan suomeksi esseeseen liitetään sellaisia ominaisuuksia, kuin erittelemine ja argumentointi. Australialaisessa *Write it right* -tutkimushankkeessa David Rose ja James Martin (2012: 128–130) esittelevät – suomalaisiin opiskelun tekstilajien kuvauksiin verrattuna – hienojakoisen luokituksen opiskelun tekstilajien genreperheistä, jossa argumentoivat tekstit muodostavat yhden yläluokan (suomeksi Shore 2014). Tähän luokkaan kuuluu kahdenlaisia tekstejä, jotka Susanna Shore (2014: 47–49) suomentaa ”(perustelluksi) kannanotoksi” (*exposition*) ja ”(asian) pohdiskeluksi” (*discussion*). Tekstit eroavat toisistaan siten, että kannanotto eli ekspositio muodostuu teesistä, sitä tukevista argumenteista ja johtopäätöksestä, kun taas pohdiskelleva teksti eli diskussio teesistä, asian eri näkökulmien esittelystä ja johtopäätöksestä.

Caroline Coffin (2006: 77) erottelee samaan tapaan historiasta argumentoivat tekstit ja sisällyttää niihin eksposition ja diskussion lisäksi vielä historiaa kyseenalaistavan tekstin (*challenge*). Suomeksi eksposition luokittelu argumentoivien tekstien joukkoon voi aiheuttaa hämmennystä, sillä tekstityyppien luokittelussa ekspositorinen tekstityyppi suomennetaan eritteleväksi ja erotetaan siten argumentoivasta eli perustelevasta tekstityypistä (Shore & Mäntynen 2006;

Lauerma 2012). Tässä työssä puhun ekspositiosta, kun viitataan Sydneyn koulu-kunnan luokituksen mukaiseen argumentoitvien tekstilajien alalajiin. Niin ikään vaikka Shoren (2014: 49) suomennos pohdiskelevasta tekstistä kuvaa hyvin sitä, miten diskussio-genren tekstien esitetään tyypillisesti rakentuvan, suomalaisessa koulumaailmassa pohtiva essee voinee edelleen viitata hyvin monella tapaa rakentuviin teksteihin, jotka sisältävät niin erittelyä kuin argumentointiakin.

Opiskelun esseen siis esitetään olevan tietoa rakentava, argumentoiva, erittelevä, kantaaottava, problematisoiva, arvioiva, pohtiva, omaääninen ja dialoginen, joten sitä voidaan pitää kompleksisena tekstilajina, joka muodostuu erilais-ten tekstilajipiirteiden yhdistelmästä (Bhatia 2004; ks. Juvonen 2004; Shore 2014: 41). *Write it right* -hankkeessa opiskelun ja spesifimmin myös historian opiske-lussa tyypillisesti tuotettavat tekstilajit on aseteltu jatkumolle sen mukaan, missä järjestyksessä niiden tuottaminen tyypillisesti omaksutaan ja millä tavalla teks-teissä esitetään historiallista tietoa (kuvio 5) (Coffin 2006: 47). Ensin opitaan his-toriasta kertovat genret (*recount*), sen jälkeen selostavat (*account*) ja selittävät gen-ret (*explanation*) ja lopulta historian erittelevät ja historiasta argumentoivat (*expo-sition, discussion, challenge*) genret (Coffin 2006; Martin & Rose 2008; suomeksi Ra-patti 2014: 150–151). Genrejatkumon pääryhmät kuvastavat sitä, mikä on kunkin tekstilajiryhmän keskeinen tehtävä suhteessa tietoon: henkilökohtaisen koke-muksen raportoiminen tai luominen, faktuaalisen tiedon esittäminen tai tiedon analysoiminen ja argumentoiminen (Schleppegrell 2004: 84).



KUVIO 5 Historian opiskelun tekstilajien jatkumo (Coffin 2006: 47).

Tarkastelemani kaltainen opiskelun essee sijoittuu selvästi genrejatkumon toiseen päähän, sillä siihen liitetään piirteitä erittelystä, argumentoinnista ja oman näkemyksen ilmaisemisesta. Tutkimusten mukaan lukioon edettäessä his-toriassa arvostetaankin analyysin ja argumentaation esittämistä narratiivista tekstiä enemmän (Coffin 2004), mikä johtunee osittain myös historiatiedon luon-teesta: tulkintojen esittäminen ja tiedon arvioiminen edellyttää sellaista tiedon esittämisen tapaa, jossa kirjoittajan suhtautuminen tietoon tehdään näkyväksi. Myös suomalaisia historian ja yhteiskuntaopin reaalikokeen esseevastauksia tar-kastellut Arja Virta (1995) esittää esseen olevan konstruktivistinen vastaustyyppi, sillä se edellyttää opiskelijalta tiedon muodon itsenäistä rakentamista; esseessä ei riitä asioiden luetteleminen tai kertominen. Hänen tutkimuksessaan aiheen pohtiva lähestymistapa vaikuttaa siis yhdistyvän ennen kaikkea siihen, että essee ei vain toista tietoa vaan myös luo ja rakentaa sitä (ks. myös Bereiter & Scardama-lia 1987). Osittain tästä johtuen esseevastaus on tehtävätyyppi, johon ei ole

olemassa yhtä absoluuttisen oikeaa lähestymistapaa (Virta 1995: 28, 45). Toisaalta esimerkiksi Esko Aho (2002: 40–41) esittää väitöstutkimuksessaan, että myös kertomusten lukeminen ja tuottaminen voi edesauttaa historiallisen tiedon ymmärtämistä. Kertovilla teksteillä voikin olla paikkansa osana historianopetusta, mutta juuri koevastaukselta usein edellytetään toisenlaista tiedonesitystapaa.

Genrejatkumossa ei ole kyse vain historian opiskelun teksteistä: oppiaineesta riippumatta koulu-uralla edettäessä liikutaan usein kertovista ja kuvaavista genreistä kohti selittäviä ja argumentoivia genrejä, jotka ovat keskeisiä opiskelun tiedonmuodostukselle ja myös lähempänä tieteellisen tiedon tuottamisen tapoja (Rose & Martin 2012: 128–132). Jatkumossa on siten yhtymäkohtansa myös keskusteluun perustekstitaidoista ja edistyneemmistä tekstitaidoista; jatkumon loppupään argumentoivia genrejä pidetään alkupään kertovia tekstejä kognitiivisesti haastavampina, ja ne myös poikkeavat eniten arjen kielestä ja diskursseista (ks. Berkenkotter & Huckin 1995: 7–9; Schleppegrell 2004; Coffin 2006: 47). Genrejen jaottelu sen mukaan, miten niissä käsitellään tietoa, muistuttaakin esimerkiksi Bereiterin ja Scardamalian (1987) jakoa tietoa toistavaan ja tietoa tulkitsevaan kirjoittajaan sekä Bloomin taksonomian jaottelua tiedon muistamisesta tiedon analysointiin, soveltamiseen ja uuden tiedon tuottamiseen (esim. Anderson & Krathwohl 2001). Tarkastelemani esseen kirjoitustilanne asettaa siis tekstile vaatimuksia, joita pidetään ominaisena edistyneelle kirjoittajalle.

Osittaisesta yleistettävyydestään huolimatta historian tekstilajien jatkumossa on myös nähtävissä tiedonalakohtaisia piirteitä muun muassa siinä, miten eri tekstilajeissa jäsenellään aikaa ja syy-seuraussuhteita. Esimerkiksi kertovissa historian genreissä esitetään tapahtumat toisiaan seuraavina, jolloin niissä vallitsevana ovat tapahtumien ajalliset yhteydet toisiinsa. Historian opiskelun genrejatkumolla edettäessä ensimmäisiä askeleita onkin oppia esittämään tapahtumia episodeina arjesta tutun seriaalisen tapahtumien selittämisen sijaan. (Martin & Rose 2008: 131.) Selostavissa ja selittävässä historian genreissä esitetään tapahtumien välisiä keskinäisiä suhteita, jolloin edellytetään tapahtumien välisten kausaalisuhteiden esittämistä. Se taas edellyttää esimerkiksi tapahtumien pakkaamista nominaalistuksiksi, jotta niiden välisiä suhteita voidaan esittää lauseessa. Martinin ja Rosen (2008: 118) luokittelun argumentoivissa genreissä aika ei ole samalla tavalla tekstiä jäsentävä periaate.

Historian oppiaineen selittävien ja argumentoivien tekstien rakenteen on kuvattu muodostuvan peräkkäisistä vaiheista, jotka vaihtelevat tekstin kokonaisfunktion mukaan: selittävässä genressä on ensin aiheen kuvaus, jota seuraavista vaiheista kukin esittää yhden selityksen historian tapahtumalle. Martinin (2013: 31) mukaan esimerkiksi vaikuttavien tekijöiden selitys (*factorial explanation*) on tyypillinen arvioinnissa hyödynnettävä genre, sillä se muodostuu johonkin lopputulokseen johtavien syiden esittämisestä. Martin (mp.) esittää selittävän genren tyypillisen rakenteen muodostuvan seuraavista vaiheista: lopputulos (*outcome*), vaikuttava tekijä 1, vaikuttava tekijä 2, vaikuttava tekijä 3 ja vaikuttava tekijä 4 sekä koonti (*wrap up*). Argumentoivassa tekstissä taas ensin esitetään teesi, jota seuraavat teesiä perustelevat argumentit – kukin omana tekstin vaiheenaan (Martin & Rose 2008: 116–19).

De Oliveira (2011) on tutkinut kahdeksasluokkalaisten ja lukiolaisten historiassa kirjoittamia esseitä erityisesti niiden temaattisen rakentumisen ja elaboroinnin – SF-teorian käsittein pääasiassa tekstuaalisen metafunktion – näkökulmasta sekä haastatellut opettajien käsityksiä hyvästä esseestä. Tutkimuksen perusteella esseissä erityisen tärkeitä ovat erilaiset arvottavat merkitykset, joiden avulla tekstissä esitetään kirjoittajan näkemys (mts. 127). Esseeseen kuuluu myös toisten näkökulmien tuominen tekstiin, joiden esittämisessä hyödynnetään erilaisia sitoutumisen (*engagement*) ilmauksia, kuten projektiota (de Oliveira 2011: 112–114; käsitteistä ks. luku 2.3). De Oliveira (2011: 83–84) esittää opettajien arvostavan tekstissä ennen kaikkea oikeanlaista sisällön hallintaa, selkeää argumenttia – asiantuntijan äänellä esitettyä kantaa – ja tekstin rakenteen selkeyttä. De Oliveiran esseen kuvauksissa yhdistyvät piirteet, joita suomalaisessa opetuksessa liitetään pohtivaan esseeseen esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa ja akateemisessa kirjoittamisessa: oman ajattelun esittäminen ja erilaisten näkökulmien vuoropuhelu, kannan ottaminen ja perustelu.

Tarkastelemani esseen voi sijoittaa historian genrejatkuksella tietoa analysoivien ja soveltavien tekstilajien joukkoon myös aineistopohjaisuutensa vuoksi. Aineistopohjaisessa tehtävänannossa dokumenttien tulisi toimia tulkintojen esittämisen lähtökohtana ja evidenssinä historian tapahtumista (ks. Nokes 2013). Tämä vaatii onnistuakseen historiallista kontekstitietoa, jonka avulla voidaan taustoittaa ja kontekstualisoida lähde sekä tarvittaessa verrata useampia lähteitä toisiinsa. Historian dokumenttipohjaisista tehtävännannoista onkin havaittu, että argumentin rakentaminen ristiriitaista tietoa tarjoavien dokumenttien pohjalta on haastavaa (esim. Young & Leinhardt 1998). Tutkimusten mukaan historiasta argumentoitaessa on keskeistä tukea argumentteja historiallisella sisältötiedolla, ja hyvä historiallinen argumentti on myös elaboroitu ja monikerroksinen (De La Paz ym. 2014).

Historia ja äidinkieli ovat oppiaineina siinä mielessä lähellä toisiaan, että molemmissa teksteillä ja tekstien tulkinnalla on keskeinen asema (Kouki & Virta 2015). Myös tulkintojen esittämisen ja lähdekriittisyyden vaatimus yhdistää oppiaineiden kirjoitustehtäviä. Äidinkielen kirjoitustehtävien tutkimus kuitenkin paljastaa myös eroja oppiaineiden välillä: Historiassa kirjoitettavilla teksteillä ei ole samanlaista kaksoisfunktiota kuin äidinkielessä, jossa harjoitellaan erilaisten koulun ulkopuolisten tekstilajien, kuten uutisten, työhakemusten, runojen ja mielipidekirjoitusten tuottamista. Esimerkiksi Päivi Valtonen (2012) on tarkastellut äidinkielen päättökokeessa kirjoitettuja uutistekstejä, jotka on rakennettu romanikatkelman pohjalta. Kyseessä on ollut tekstilajimuunnos, jolloin tehtävänannon vaatimuksissa on korostunut kahden erilaisen tekstilajin piirteiden hallinta (mp.) Samaan tapaan Inka Mikkosen (2010) tarkastelemissa yleisönosastokirjoituksen vastineissa on kyse tekstilajista, jota kirjoitetaan koulun ulkopuolella. Siinä pohjatekstin eli toisen yleisönosastokirjoituksen hyödyntäminen oman tekstin rakentamisessa poikkeaa selvästi historian aineistopohjaisesta kirjoittamisesta, vaikka ne jakavat joitakin yhteisiä piirteitä esimerkiksi siinä, että myös yleisönosastokirjoitusta luettaessa opiskelijan tulee kontekstualisoida lähde ja pohtia tuottajan päämääriä. Oppiaineiden eroista kertoo myös se, että

Hislit-hankkeessa opettajille toteutetun kyselytutkimuksen mukaan kyselyyn vastanneista historian opettajista vain 15 % kertoi kiinnittävänsä paljon huomiota lähteessä käytettyyn kieleen tai tekstin rakenteeseen (Sulkunen ym. 2019: 10–11), joiden analysoiminen taas on usein erittäin keskeistä äidinkielen ja kirjallisuuden aineistopohjaisissa tehtävissä (esim. Berg 2011).

3.3 Opiskelun ja historian kielen piirteet

Tässä aluvussa esittelen ensin lyhyesti historian tiedonalan ja opiskelun diskurssin ja sen jälkeen erityisesti erittelevän ja argumentoivan esseiden kielen piirteitä. Suhteutan kuvauksen yleisemmin opiskelun ja tieteen kieleen. Opiskelun kieli on omanlaistaan ja monin tavoin arjen kielenkäytöstä poikkeavaa, sillä näillä elämän osa-alueilla tarpeet ilmaista tietoa ja muodostaa merkityksiä poikkeavat toisistaan (Schleppegrell 2004). Myös yleisemmät opiskelun kielen käytännöt ja ihanteet vaikuttavat historian tiedonalan sekä esseiden kielen piirteisiin (esim. Henry & Roseberry 1997: 479). Angloamerikkalaisissa historian kielen kuvauksissa on lisäksi nähtävissä luvussa 3.1 esittelemiäni historiallisen tiedon piirteitä, kuten tietynlaiset tavat ilmaista ajallisia ulottuvuuksia, syy-seuraussuhteita ja historiallista merkittävyyttä. (Martin 2002; Schleppegrell 2004; Coffin 1997, 2004, 2006; de Oliveira 2011.)

Oleellista historian kielen piirteiden tarkastelussa on huomioida edeltävässä luvussa esittelemiäni genrejatkuo, genrejen muodostamat perheet sekä teorialuvussa kuvaamani SF-teorian esitys tekstin ja sitä ympäröivän tilannekontekstin suhteesta. Puhuttaessa historian tiedonalan kielen mahdollisesta erityisyydestä ei siis voitane ohittaa sitä, että kulloisenkin tekstilajin päämäärät saattavat vaikuttaa tekstin piirteisiin vähintään yhtä paljon kuin se tiedonala, jota teksti käsittelee; tieteelliset artikkelit, lukiolaisille suunnatut oppikirjat, ja opiskelijoiden vastaustekstit jakavat siis joitain yhteisiä piirteitä tiedonalasta riippumatta, vaikka tiedonalojen välillä voi olla myös eroja.

Keskeinen syy historian kielen mahdolliseen erityislaatuuteen piilee historiatiedon tulkinnallisuudessa. Menneisyyden tapahtumista kirjoitettaessa esitetään usein arvioita tapahtumien syistä ja merkittävyydestä, ja siksi arvioita esittävien interpersoonaisien kielen piirteiden hallinta on historiassa tärkeää (Martin 2002; Coffin 2006: 140). Historiallisen tiedon tulkinnallinen luonne kietoutuu myös siihen, millä tavoin historiassa esitetään syy-seuraussuhteita (Achugar & Schleppegrell 2005; Järvinen & Virta 2005: 178). Historiatietoa rakennettaessa ei yleensä esitetä formaaleja loogisia syy-seuraussuhteita, vaan myös kausaalisuutta ilmaistaan usein tulkinnallisten ilmausten avulla (Martin 2002: 97–98). Coffinin (2004) mukaan historiassa keskeistä onkin oppia historian abstraktien syy-seuraussuhteiden ilmaisemisen keinot.

Kausaalisuhteiden ilmenemiseen vaikuttaa se, millaisten toimijoiden vaikutuksesta tapahtumien esitetään kumpuavan. Esimerkiksi historian oppikirjoissa syyt selitetään usein abstraktien toimintojen ja tilojen aiheuttamana, jolloin

on mahdollista jättää tilaa monenlaisille tapahtumien taustalla vallitseville selityksille ja korostaa ilmiöiden välisiä suhteita. Seurauksien selitys on siis oppikirjoissa usein implisiittistä. Toisaalta samanlaista kuvaustapaa esiintyy monissa muissakin teknisluonteisissa teksteissä, esimerkiksi maantiedon ja biologian oppikirjoissa (Karvonen 1995: 115). Yhteiskunnallisten tapahtumien syiksi myös usein esitetään ihmisten motivaatio ja aiomukset tulevaisuutta kohtaan. (Achugar & Schleppegrell 2005: 300–301.) Esimerkki historian implisiittisestä seurausten selityksestä on Katriina Rapatin (2014: 154) analyysi erään suomalaisen historian oppikirjan katkelmasta. Se esittää historialliset olosuhteet tapahtumia deterministisesti määräävänä tekijänä ja inhimillisen toiminnan olosuhteille alisteisena: ensimmäisen maailmansodan jälkeen *yhteiskunnalliset ongelmat ja työttömyys* johtivat diktatuureihin siirtymiseen (mp.).

Edeltävä esimerkki oppikirjatekstistä havainnollistaa myös historian argumentoiville teksteille ominaista abstraktiutta ja käsitteellisyttä (Coffin 2006: 85; Martin 2013: 25, 27), mikä on toisaalta keskeistä yleisemminkin tieteen kielelle (ks. esim. Halliday 1993; Karvonen 1995; Schleppegrell 2004). Käsitteitä ja täsmällisiä viittaussuhteita sisältävää akateemista kieltä pidetään usein eksplisiittisenä ja dekontekstualisoituna eli sellaisena, että se on ymmärrettävää myös välittömän viestintätilanteen ulkopuolella. Kuitenkin myös opiskelun kieleen ja akateemiseen diskurssiin sisältyy paljon julkilausumattomia esioletuksia, joiden tunteminen on edellytys tekstin ymmärtämiselle. (Schleppegrell 2004: 10–12.) Tiedonalojen kieltä ei siis voi ymmärtää ilman harjaantumista tietynlaiseen asioiden esittämistapaan, ja myös tätä puolta kielitietoisuudesta monilukutaidon käsite pyrkii opetussuunnitelmissa eksplikoimaan (Luukka 2013).

SF-teorian käsitteiden käsitteellisyydessä ja asioiden suhteuttamisessa on kyse tekstuaalisista ja ideationaalisista merkityksistä (Halliday 1973; Schleppegrell 2004: 75; Coffin 2006: 86). Historiassa hyödynnetään muun tieteellisen kielen ja opiskelun kielen tapaan kieliopillista metaforaa, jolla tarkoitetaan asian ilmaise- mista sille epätyypillisen sanaluokan avulla (Halliday & Martin 1993). Esimerkiksi toimintaa voidaan ilmaista verbin sijaan substantiivilla (*valloittaminen*), jolloin syntyvään sanaan sisältyy paljon julkilausumatonta tietoa. Kieliopillista metaforaa pidetään SF-teoreettisessa tutkimuksessa keskeisenä opiskelun kielen ja tieteen kielen resurssina, sillä nominaalistettu toiminta voidaan erittelevyyteen pyrkivän tekstin tarpeiden täyttämiseksi suhteuttaa johonkin, määritellä ja selittää (esim. *kylmä sota oli toisen maailmansodan jälkeinen tilanne*) (esim. Halliday & Martin 1993; Rose & Martin 2012: 116). Historian tiedonmuodostuksen kannalta toiminnan nominaalistaminen palvelee myös syy-seuraussuhteiden esittämistä (*valloittaminen johti vastatoimiin*) sekä historiassa keskeistä asioiden merkittävyyden arviointia (*valloittaminen johti nopeisiin/tuhoisiin/hienovaraisiin vastatoimiin*) (Coffin 2006).

Vaikka tieteen kielen piirteet – abstraktius, implisiittiset kausaalisuhteet ja informaatiotiheys – ovat yhteisiä monien muidenkin tieteenalojen kielen piirteiden kanssa, historian käsitteillä on piirteitä, joita voidaan jossain määrin pitää juuri historialle ominaisina. Monet, menneisyyden kulttuureissa täysin arkiset

käsitteet, joko muuttavat merkitystään (vrt. *kaupankäynti* 1800-luvun ja 2000-luvun Suomessa) tai niitä ei ole enää olemassa opiskelijoiden arjessa (esim. *rukki, piika, päre*). Käsitteiden merkitykset ovat siis vahvasti aikaan sidoksissa, ja niiden ymmärtäminen vaatii tekstin ajallista kontekstualisointia. Esimerkiksi biologiassa vain erityisemmissä tilanteissa pysähdytään miettimään, miten *solu* ja *tuma* on aikaisemmin ymmärretty, ja pääasiassa keskitytään käsitteiden hierarkkiseen selittämiseen. (Martin 2013.) Ajalliset ulottuvuudet näkyvät myös historian tekemisissä eli arkikielestä kaukaisemmissa käsitteissä, joiden avulla menneisyyttä jaotellaan aikakausiksi (esim. *kylmä sota, keskiaika, teollistuminen*) (Martin 2013). Henry Walsh (1974) nimittää tällaisia historian käsitteitä kolligatorisiksi käsitteiksi, sillä ne pakkaavat merkityksiä useista aikakaudelle keskeiseksi katsotuista tapahtumista ja piirteistä. Samalla käsitteet jättävät avaamatta kaikki kyseisiin aikakausiin sisältyvät tapahtumat ja tapahtumien selitykset. Lisäksi historiassa hyödynnetään usein myös monitieteisiä, kulttuureita ja aatemaailmoja kuvaavia käsitteitä, joista osa saa merkityksensä suhteessa toisiinsa (esim. *kapitalismi* ja *sosialismi* tai *itsevaltius* ja *demokratia*) (Martin 2013: 30).

Caroline Coffinin (2006) tekemässä historian opiskelun tekstien luokituksessa huomioidaan se, onko kyseessä kertova, selittävä vai argumentoiva tekstilaji. Coffin (mts. 85) esittääkin tarkastelemieni esseiden kaltaisten, erittelevien ja argumentoivien historian tekstien (ks. ed. luku) piirteet SF-teorian käsittein seuraavasti: Alan näkökulmasta ne käsittelevät usein sodankäyntiä, taloutta, sosiaalisia rakenteita ja politiikkaa, minkä vuoksi aiheet ja tekstin toimijat ovat usein abstrakteja (vrt. esim. historiallisissa kertomuksissa toimijoina ovat useammin yksilöidyt henkilöt). Osallistujaroolien näkökulmasta taas sekä tekstin että lauseen tasolla argumentoivassa tekstissä keskeisiä ovat erilaiset suostuttelevat strategiat; tekstistä tulee moniääninen, kun siinä esitellään vaihtoehtoisia näkökulmia ja arvioidaan kriittisesti erilaisia argumenttia tukevia todisteita (myös de Oliveira 2011: 122). Coffinin (mp.) mukaan esimerkiksi onnistuneessa ekspositiossa tapahtumien selityksiä ei selitetä luettelemalla niiden syitä, vaan mukana tulisi olla hienovaraisempaa arviointia erilaisten syiden todennäköisyyksistä. Erilaisissa argumentoivissa genreissä interpersoonaiset työkalut vaihtelevat sen mukaan, kuinka paljon tekstin vastaanottajaa ja esitettyjä väitteitä haastetaan. Myös argumentoivien historian tekstien abstraktius näkyy luonnollisesti myös niiden ilmenemismuodon tasolla nominaalistuksissa ja tapahtumia ajallisesti jäsentelävissä adverbeissa. (Mts. 86–87.)

Interpersoonaisesta näkökulmasta esseen kaltaisissa historian tekstilajeissa keskeistä on siis erilaisten arvioiden ja kirjoittajan näkökulmien eksplikointi. Toisaalta myöskään tämä piirre ei ole vain historian tekstien ominaisuus: vastaanottajan vakuuttaminen ja toisaalta esitettyjen väitteiden arviointi yhdistyy myös muihin opiskelun teksteihin, joissa edellytetään argumentointia ja pohdintaa (Hyland & Guinda toim. 2012; Juvonen 2010). Tieteellisessä tekstissä väitteet eli tieto tulee esittää perusteltuna ja varmoina arvioina ja arviot taas usein esitetään implisiittisesti. Myös opiskelijoiden usein edellytetään esittävän asiat ”asiantuntijan” äänellä eli asiastaan varmana. (Schleppegrell 2004: 74–75.) Tekstin vuorovaikutuksen ja funktion näkökulmasta on myös tutkittu tieteelliseen diskurssiin

kuuluvaa varausten esittämistä väitteille (*hedging*). Tieteellisen tiedon tulee olla varmaa, mutta toisaalta väitteitä esitettäessä ne asetetaan myös tiedeyhteisön arvioinnin kohteeksi. Varausten esittäminen tarkoittaa sinänsä varmojen väitteiden esittämistä siten, että esitys jättää mahdollisuuden väitteiden kumoamiseksi. (Luukka 1992; Hyland 2005.)

Kootusti voikin sanoa – erityisesti Sydneyn koulukunnan SF-teoreettista tekstilajikuvausta mukaillen – että jos tekstin ala (*field*) on historia, se näkyy tekstin ideationaalissa piirteissä historialle tyypillisissä toimijoissa ja kolligatorisissa käsitteissä. Historian erityispiirteenä voi jossain määrin pitää myös syy-seuraussuhteisiin ja historialliseen merkittävyyteen kohdistuvia arviointeja. Sen sijaan osa kielen merkitystasoista yhdistyy tekstilajeihin, jotka jakavat keskenään samanlaisia viestinnällisiä päämääriä, kuten tieteelliseen kieleen ja yleisemmin opiskelun kieleen. Viestinnällinen päämäärä vaikuttaa osallistujarooleihin (*tenor*) ja ilmenemismuotoon (*mode*), jotka taas heijastuvat interpersoonaisessa ja tekstuaalisessa metafunktiassa: esimerkiksi selittävä ja argumentoiva historian teksti eroavat toisistaan vakuuttamisen keinoissa tai ylipäätään niiden tarpeessa sekä esimerkiksi siinä, esitetäänkö tapahtumat kronologisina tarinoina vai abstraktimpien kausaalisuhteiden avulla. (Ks. myös Martin 2002; Coffin 2006.)

4 TUTKIMUKSEN PÄÄTULOKSET

Tekstilajin viestinnällisen päämäärän ja sen sosiaalisen kontekstin pystyy usein tunnistamaan tekstistä ilman tarkempaa tietoa tekstin tuottamistilanteesta (esim. Eggins 2004). Aineistonani olevat esseet voi niin ikään ongelmitta tunnistaa historian koevastauksiksi. Tarjoan tässä luvussa kuvauksen niistä piirteistä, jotka yhdistyessään rakentavat tekstilajista sellaisen kuin se on. Näkökulmat kumpuavat historian tiedonalan lähtökohdista, esseiden tehtävänannosta sekä päätutkimuskysymystä tarkentavista alakysymyksistä: tekstilajin rakenteesta, tekstin alasta eli historian tiedonalasta, tehtävänannon aineistopohjaisuudesta ja esseiden pohtivuudesta.

4.1 Kokonaisrakenne

Tässä alaluvussa kuvaan Rakenne-artikkelin tulosten avulla esseiden kokonaisrakenteen piirteitä. Esittelen myös kaksi esimerkkiesseettä, jotka havainnollistavat kokonaisrakenteen lisäksi toisten tuloslukujen sisältöjä. Rakenne-artikkelissa analysoin ESP-koulukunnan tekstilajianalyysin mukaisesti, kuinka tehtävänannon esseelle määrittämä toiminta toteutuu tekstin rakenneosissa, siirroissa ja siirtoa toteuttavissa askelissa (Swales 1990). Analyysin lopputuloksena on prototyyppisen esseiden rakenteen kuvaus. Artikkelissa yksi keskeinen siirtojen ja askelten rajausperuste on rakenneosien funktio suhteessa tehtävänantoon ja historian tiedonalaan. Artikkelissa tein huomioita myös tekstin jaksojen retorisisista suhteista. Siirrot ja askelet toteuttavat siis jonkinlaista viestinnällistä funktiota suhteessa tehtävänantoon, mutta samalla niillä voi olla myös retorisia tehtäviä suhteessa toisiinsa riippuen siitä, missä kohtaa tekstiä ne esiintyvät.

Tarkastelemani tekstien esseemäisyys näkyy kokonaisrakenteessa siten, että se muodostuu useamman viestinnällisen päämäärän yhdistelmästä. Prototyyppinen esseiden rakenne muistuttaa abstrahoituna opiskelun tekstilajin ja koevastauksen rakennetta, jollaista edellytetään esseiden tehtävänannossa ja myös

opiskelijoiden saamissa esseen ohjeissa: aineistoni esseissä on johdatteleva ja käsitteitä määrittelevä aloitus, aihetta erittelevä käsittelyosa ja vastauksen antava ja sitä pohtiva lopetus. Hahmotin esseiden kokonaisrakenteessa kolme siirtoa, jotka nimesin esseen tehtävänantoon suhteutettuna **kontekstualisointi-, dokumentin erittely- ja vastaus tehtävänantoon** -siirroiksi. Artikkelissa kuvasin lisäksi kuusi siirtoja toteuttavaa askelta, jotka ovat **historiatiedon esittäminen, määritelmä, metateksti, dokumentin analysointi, kirjoittajan arvio ja kannanotto** (ks. taulukko 2). Siirtoja esittelen tarkemmin luvuissa 4.2–4.4.

Kokonaisrakenteessa näkyy siis selvästi, millaisia tehtäviä esseellä on osana sitä ympäröivää sosiaalista toimintaa – välittömimmin osana tietynlaiseen tehtävänantoon vastaamista ja yleisemmin osana historian opiskelua. Taulukossa 2 esitän kootusti askelten funktion, nimen, esimerkin kustakin askelesta sekä kootusti niiden tyypilliset kielen piirteet. Taulukossa nimeämäni keskeinen funktio on keskeinen ennen kaikkea suhteessa toisiin askeliin; kyseinen funktio on se, mikä erottaa askelen esseen muiden rakenneosien tehtävistä.

TAULUKKO 2 Askelten funktiot, nimitykset ja esimerkit askelista.

Keskeinen funktio	Askelen nimi	Esimerkki	Tyypilliset piirteet
Tapahtumien ja käsitteiden kuvaaminen ja selittäminen	Määritelmä	<i>Kylmäksi sodaksi kutsutaan toisen maailmansodan jälkeistä aikaa jolloin maailma oli selkeästi jakautunut kaksinapaiseksi Länsivaltoihin Yhdysvaltojen johdolla ja itävaltoihin Neuvostoliiton johdolla</i>	<ul style="list-style-type: none"> toteavat väitelauseet relaationaaliset prosessit preensissä käsitteet abstraktit toimijat lähdemainintojen (<i>attribute</i>) vähäisyys
	Historiatiedon esittäminen	<i>Kuuban kriisin aikana sota oli hyvin lähellä, mutta molempien maiden onneksi siihen ei kuitenkaan päädytty.</i>	<ul style="list-style-type: none"> toteavat väitelauseet imperfekti; ajallinen jäsentäminen lähdemainintojen (<i>attribute</i>) vähäisyys
Dokumenttien sisällön selostaminen ja tulkinta	Dokumentin analysointi	<i>Churchill painottaa sitä, kuinka monet Euroopan tärkeät kaupungit ovat Neuvostoliiton kommunismin alaisina.</i>	<ul style="list-style-type: none"> dokumentteihin viittaavat projektiot dokumenttien toimijat
Argumentointi ja kirjoittajan ajattelun eksplikointi	Kirjoittajan arvio	<i>Dokumentti kolme kuulostaa luotettavammalta kuin dokumentit 1 ja 4, mutta ajaessaan samaa asiaa kuin edellä mainittu, se saa myös ne kuulostamaan luotettavimmilta.</i>	<ul style="list-style-type: none"> arvottaminen viittaukset kirjoittajan ajatteluun perustelevat semanttiset suhteet

	Kannanotto	<i>Luulen kuitenkin Neuvostoliiton Itä-Euroopan maiden valvomisen ja niiden kommunistiksi käännynnäytämisen olleen yksi suuri syy kylmän sodan alkamiselle.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • viittaukset kirjoittajan ajatteluun ja päättelyyn • kannanotto tehtävänannon pääkysymykseen
Tekstin jäsentäminen	Metateksti	<i>Kylmän sodan aloittajasta on keskusteltu maailman historiassa paljon.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • viittaukset tehtävänantoon tai tekstin sisäiseen siirtymään • kysymysmuoto

Esseiden siirtoja toteuttavilla askelilla on tietynlaisia tehtäviä: niiden avulla kerrotaan historian tapahtumista ja avataan käsitteitä (historiatiedon esittäminen ja määrittely), nojataan dokumenttien tarjoamaan tietoon dokumentteja erittelemällä (dokumentin analysointi) sekä esseiden tekstilajille ominaisesti yhdistetään erittelyyn ja historiatiedon esittämiseen myös kirjoittajan omia näkökulmia, perusteluja sekä vastataan tehtävänannon kysymykseen (kirjoittajan arvio ja kannanotto). Metateksti-askel taas nimensä mukaisesti ennen kaikkea jäsentää tekstiä. Se sitoo vastauksen ja tehtävänannon toisiinsa, sillä usein askelessa on eksplisiittinen viittaus tehtävänannon kysymykseen kylmän sodan aloittajasta. Tämä intersubjektivaalinen piirre vaikuttaa omalta osaltaan siihen, että esseet vaikuttavat nimenomaan vastaustekstiltä eikä esimerkiksi oppikirjatekstiltä.

Taulukossa 3 esittelen kaksi kokonaista esseettä esimerkkinä siitä, millä tavoin siirrot sijoittuvat esseisiin.¹⁰ Taulukon sivupalkeissa kirja K tarkoittaa kontekstualisointi-siirtoa, kirjain D dokumentin erittelyä ja kirjain V vastaus tehtävänantoon -siirtoa.

¹⁰ Molemmat esseet ovat kolme pistettä saaneita esseitä.

Esimerkkiessee A	Esimerkkiessee B
<p>K Kylmää sotaa käytiin vuodesta 1947 1990-luvulle asti. Vastakkain olivat asettuneet Neuvosto-Venäjä ja Yhdysvallat, jotka olivat molemmat hyvin vaikutusvaltaisia.</p>	<p>Kylmän sodan aloittajaa ei sinänsä tiedetä, mutta kyllä Neuvostoliitto ja USA kinastelivat keskenään vaikka ei kasvotusten. K</p>
<p>D Rautaesirippu-puheessaan 5. maaliskuuta 1946 Winston S. Churchill puhui Neuvosto-Venäjistä varjona, joka on langennut Itä-Euroopan päälle. Hän kertoo Neuvosto-Venäjän saaneen maat hallintaansa ja saa aikaan kuvan Neuvosto-Venäjistä lietsomassa vihaa länsimaita ja demokratiaa kohtaan. Puheesta saa kuvan, että länsimaat ovat syyttömiä ja Venäjä yrittää propagandallaan syyttää vihaa ja painostaa kansojaan sotaan.</p>	<p>USA varoitteli NL:än vaaroista ja siitä kertoi Churchill hänen puheessaan, ettei NL lopettaisi laajentumistaan ainakaan vielä. Hän myös kertoo, että kaikki vaalit ovat valvonnassa. D</p>
<p>D 2. dokumentissa pilapiirros on hyvin länsimaalaismielinen. Kuvassa kuvataan itsenäisiä valtioita, joiden on tehtävä päätös, kumman puolelle asettuvat. Kommunisti Stalin pakottaa maita väkivalloin puolelleen, kun taas Yhdysvaltojen presidentti Truman tervehtii tulijoita rauhanomaisesti. Kylmän sodan pelon ja vihan ilmapiiriä lietsoo Stalin ja maiden vastakkainasettelu on hänen syytään. Pilapiirros kuvaa hyvin länsimaalaisten ajattelua kommunistisesta Venäjästä. Heidän mukaansa Venäjä on syyllinen sotaan. Kuva on propagandaa ja ei anna todellista kuvaa asioista.</p>	<p>Kylmä sota, kun oli alkamassa niin NL ja USA välttelivät toisiaan. Sähkösanomassa Bedell Smith kertoo, että Stalin ei päässyt USA:an vierailemaan. Stalin vähätteli USA:n presidenttiä ja koki itsensä turvassa, kun oli omassa maassaan. Tosin Stalin paikkaa Churchillin väitteet hänen puheessaan, että NL ei tee tahallaan asioita, vaan välttämättömiä valintoja, jotka edistää maailmanpolitiikkaa. Näin Stalin on puhunut huolestuneisuudesta ja siitä miten alkujaan USA olisi kaiken takana. D</p>
<p>D 3. dokumentissa kenraali välittää puolueettomasti viestin Stalinilta Yhdysvaltain presidentille. Stalin ilmoittaa olevansa rauhanomainen ja sanoo Churchillin puheen olleen hyökkäys Venäjää kohtaan. Dokumentin perusteella maat olisivat molemmat syyllisiä sotaan, vaikka Stalin korostaakin länsimaiden tarpeetonta Venäjävastaisuutta.</p>	<p>Kaikki syyttävät NL:ää kylmän sodan alkamisesta ja syystäkin. NL teki virhe tekoja ja yritti paikkailla niitä 2. maailmansodan aikana ja jälkeen. NL väheksyi muita maita ja oma kommunismi oli varteenotettava aate. Stalin sai muita maita kansandemokraattisiksi valtioiksi ja vähätteli USA:n voimakkuutta. V</p>
<p>D Viimeinen dokumentti on kirjoitettu puolueettomasti. Siinä ehkä haetaan myös toisia puolia vallitsevalle näkemykselle.</p>	<p>Jos Neuvostoliitto ei olisi ollut kommunistinen niin USA olisi oikein mielellään ollut Stalinin kaveri. Tähän jää varaa kysymyksille jotka koskevat kylmän sodan alkuun, sen tarkoitukseen.</p>
<p>V Mielestäni kylmä sota oli molempien syytä, sillä molemmilla oli propagandaa oman maansa puolesta. Dokumenteista vain yksi oli Venäläisen kanta asiaan, joten niistä ei saa puolueetonta kuvaa.</p>	<p>Kylmän sodan oli myös voinut USA aloittaa. Jos aineisto ei ollut todenmukainen? Stalinin ja Churchillin sanat olivat voineet olla totta, mutta viesti presidentille on vähän arveelluttava. Ainakaan näiden aineistojen mitä minulle on annettu, ei voi kertoa kylmän sodan aloittajasta mitään sillä Aineisto on yksipuolinen, Neuvostoliitolle ei jää osaa eikä arpaa sillä puolustukset ovat vähissä kyseisessä aineistossa. Kenties käytetty sensuuria Stalinin puheessa.</p>
	<p>Aineisto oli USA:n kannalla ja yritti johdattaa Neuvostoliiton vastaisuuteen. Kertoo myös paljonko USA on panostanut kommunismin häviämiseen, mikä tosin onnistuu NL:än kaaduttua.</p>

Esseessä A siirtoja on 6 ja esseessä B siirtoja on 5. Molemmat esimerkkiesseet alkavat kontekstualisointi-siirroilla, jota tyypillisesti seuraa useampia dokumentin erittely -siirtoja (esimerkkiesseessä A neljä kappaletta ja esseessä B kolme) ja lopuksi vastaus tehtävänantoon -siirto.¹¹ Esimerkkiesseet havainnollistavat hyvin sitä, että vaikka esseitä vertailemalla on mahdollista kuvata niissä tyypillisesti toistuvia rakenneosia, rakenneosat voivat kuitenkin toteutua monella tavalla, kuten Swalesin (1990) tekstilajiin soveltaman perheyhtäläisyyden käsitteeseen kuuluu; esseissä on sen verran toisiaan muistuttavia piirteitä, että ne hahmottuvat saman perheen eli tekstilajin edustajiksi.

Tekstilajia tutkittaessa olisi tekstien välisten yhteneväisyyksien lisäksi syytä huomioida myös tekstien välisiä eroja (ks. Bhatia 2004: 32). Esimerkkiesseessä A edetään dokumentti kerrallaan siten, että kutakin dokumenttia eritellään omasta muodollisesta kappaleestaan muodostuvassa siirrosta (ks. myös Rakenne-artikkelin esimerkkiessee). Vastaus tehtävänantoon on lyhyt ja kokoava. Esimerkkiesseessä B niin ikään edetään dokumentti kerrallaan, mutta sisältöä kuljettaa eräänlainen dokumenttien muodostama tarina siitä, miten tapahtumat ovat edenneet.

Esseissä on eroja myös siinä, kuinka hallitsevia eri siirrot ovat. Esimerkkiessee B on tästä näkökulmasta hyvä esimerkki siirtoanalyysin hankaluudesta. Esseessä lopun vastaus tehtävänantoon -siirto on epätyypillisen pitkä. Se olisi mahdollista hahmottaa myös useammaksi peräkkäiseksi vastaus tehtävänantoon -siirroksi, joskaan niissä kaikissa ei siinä tapauksessa otettaisi kantaa tehtävänannon kysymykseen, mikä taas on siirrolle ominaista muissa esseissä. Spekulointi ilman kannanottoa on esseiden lopetuksissa mahdollista, mutta esimerkkiesseen B lopun useimmat spekuloinnit erottuvat toisistaan myös typografisesti ja temaattisesti.¹² Jos useammassa esseessä olisi esiintynyt vastaavia spekuloiivia jaksoja, tällaisille jaksoille olisi voinut hahmottaa oman funktionsa ja nimensä. Useimmiten aineistossani vastaavat jaksot kuitenkin lomittuvat selkeästi osaksi lopun pohdintaa ja vastauksen antamista.

Martin ja Rose (2008: 108) esittävät SF-teoreettisessa historian tekstilajien kuvauksessaan, että temaattisen osallistujan vaihtuminen voi osoittaa tekstin vaiheen (*phase*) vaihtumista toiseen. Vaikken hyödyntänyt Martinin SF-teoreettista genreanalyysia, noudatin samanlaista temaattisen vaihdoksen periaatetta yhtenä siirtojen rajoihin vaikuttavana muuttujana, mikä näkyy esimerkiksi sivun esimerkkiesseessä A: teeman ja samalla siirron vaihtumisen merkkinä on siirtyminen dokumentista toiseen.

Kokonaisrakenteen perusteella esseissä on piirteitä historian genrejatku-
mon (luku 3.2) selittävistä ja argumentoivista genreistä. Monissa esseissä on piirteitä vaikuttavien tekijöiden selityksestä (*factorial explanation*), joka muodostuu johonkin lopputulokseen johtavien syiden esittämisestä (ks. Martin 2013: 31): selitettävä asia on kylmän sodan alku ja vaikuttaviksi tekijöiksi on tulkittu kukin

¹¹ Esityksen selkeyttämiseksi en ole nimennyt esimerkkiesseisiin siirtoja toteuttavia askelia. Taulukko 2 tarjoaa prototyyppiset esimerkit erilaisista askeleista.

¹² Muodollinen kappale ei kuitenkaan toimi kovin hyvin funktionaalisten jaksoiden rajausperusteena (ks. Honkanen & Tiililä 2012). Esimerkkiesseestä B voikin havaita, että samaksi siirroksi hahmottuvan tekstijakson sisällä on neljä erillistä muodollista kappaletta.

dokumentti. Essee muodostuu sen punnitsemisesta, kuinka paljon tai millä tavalla kukin dokumentti on vaikuttanut kylmän sodan alkuun. Tarkastelemieni esseiden tehtävänantoon sisältyy kuitenkin selitysten lisäksi vaatimus perustella vastausta dokumenttien avulla, mikä suuntaa tehtävänannon vastauksia kohti argumentoivia tekstilajeja (vrt. mp.). Selittävän ja argumentoivan genren piirteiden sekoitus on Coffinin (2006: 67) mukaan tärkeä askel opiskelun vaiheessa, kun edetään arjen diskurssista kohti akateemaisempaa kielenkäyttöä; monet aineistoni esseistä vaikuttaisivat sijoittuvan jatkumoajattelun näkökulmasta tällaiseen vaiheeseen.

Vaikka Rakenne-artikkeli nojaa pääsääntöisesti ESP-koulukunnan siirtoanalyysiin, hyödynsin artikkelissa myös Sydneyn koulukunnan ajatusta tekstin välttämättömistä ja valinnaisista rakenneosista (Hasan 1989 [1985]: 56). Sen avulla kuvasin kussakin siirrossa välttämättömät ja mahdolliset askelet. Tämä kuvaus toi esiin hyvin esseen kontekstin opiskelun tekstilajina ja sen, että esseitä ovat kirjoittaneet eritasoiset kirjoittajat: vaikka prototyypillisesti kussakin siirrossa esiintyy tiettyjä askeleita, osa askeleista voi olla myös siirrolle epätyypillisempiä. Rakenne-artikkelin tuloksissa esitän myös, etteivät kaikki aineiston esseeet noudata rakennetta täsmällisesti (ks. taulukko 4).

Esittelen seuraavaksi aineistoni kokonaiskuvauksen tueksi hieman tarkemmin esseiden rakenteiden välisiä eroja, sillä Rakenne-artikkelissa kokonaisrakenteen jäsentymistapojen yksityiskohtaiselle esittelylle ei jäänyt tilaa (ks. taulukko 4). Esittely kertoo esseiden rakenteiden variaatiosta, mutta samaan aikaan täytyy muistaa, että siirtojen ja askelten pituudet sekä toteutumisen tavat vaihtelevat SF-teorian kolmen eri merkitystason välillä; esimerkiksi esseiden lopetuksien vastaus tehtävänantoon -siirrot saattavat interpersoonaisesta näkökulmasta tarkasteltuna muodostua monenlaisista kirjoittajäänistä (ks. luku 4.4).

TAULUKKO 4 Siirtojen järjestyminen esseen kokonaisuudessa.

	Siirtojen nimet ja järjestys			Määrä
A	kontekstuaalisointi*	dokumentin erittely - siirtoja	vastaus tehtävänantoon*	29
B	vastaus tehtävänantoon	dokumentin erittely - siirtoja	vastaus tehtävänantoon	11
C	vastaus tehtävänantoon	dokumentin erittely - siirtoja	–	5
D	–	dokumentin erittely - siirtoja	vastaus tehtävänantoon	3
E	muu rakenne: pelkkiä dokumentin erittely -siirtoja tai vastaus tehtävänantoon puuttuu			4
				52

* Siirtoja voi olla useampi tai ne voivat lomittua dokumentin erittelyyn.

Taulukon 4 ryhmät A ja B muodostavat yhdessä isoimman joukon: 40 kappaletta esseistä noudattaa sellaista rakennetta, jossa on ensinnäkin kaikki kolme siirtoa.¹³ Toiseksi ne järjestäytyvät tietyllä tavalla. Ryhmän A esseet noudattavat rakennetta, jossa siirtojen järjestys on kontekstualisointi, dokumentin erittely ja vastaus tehtävänantoon. Ryhmän sisällä valtaosassa (26 kpl) dokumentin erittely -siirtoja on 3 tai 4. Ryhmän A sisällä variaatiota on myös muiden kuin erittelevien siirtojen välillä: osassa voi olla kontekstualisointi- ja vastaus tehtävänantoon -siirtoja tavanomaista enemmän (ne voivat myös limittyä dokumentin erittelyjen kanssa). Ryhmiä B–D yhdistää se, että niistä puuttuu kontekstualisointi mutta ne sisältävät yhden tai useamman vastaus tehtävänantoon -siirron.

Erityisesti ryhmän B esseissä, jotka alkavat ja päättyvät vastaukseen, ensimmäinen vastaus siirto toimii eräänlaisessa johdattelevassa funktiossa: se esittää väitteen, jota lähdetään tarkastelemaan dokumentteja erittelemällä. Lopetuksen vastaus tehtävänantoon -siirto vahvistaa argumentin.

Ryhmien C–E (yht. 12 kpl) esseet poikkeavat jo selvemmin prototyyppisestä esseestä: niistä saattaa puuttua johdatteleva aloitus tai selkeästi vastauksen tarjoava siirto. Erityisesti vastaus tehtävänantoon -siirron puuttuminen on esseiden viestinnällisen tehtävän näkökulmasta ongelmallista, mutta tällaisia esseitä on aineistossani vain 4 kappaletta. Täytyy tosin huomioida, että vaikka esseessä olisi jonkinlainen vastaukseksi tulkittava jakso, se voi olla suppea ja vailla kunnollisia perusteluja; yksi siirto ei siten itsessään riitä esseeltä edellytettävien viestinnällisten tehtävien täyttymiseen. Kuten Rakenne-artikkelissa esitän, eri tavoin epäselvemmat rakenteet voivat kieliä esimerkiksi esseiden suunnittelemattomuudesta tai tekstilajin hallinnan puutteista. Kuitenkin valtaosassa esseitä siirrot erottuvat verraten selvästi toisistaan.

Huomionarvoista on se, että dokumentin erittely -siirtojen pienempi määrä (alle 3) ei yleensä tarkoita sitä, että samaan siirtoon olisi yhdistelty useamman dokumentin vertailua (sellainenkin on aineistossani mahdollista), vaan yleensä erittelevien siirtojen vähäisyys kieliin suoraan suppeammasta sisällöstä. Havainto vahvistaa päätelmää siitä, että dokumentteja lähestytään mekaanisesti ja vuorotellen ilman, että niitä juuri vertailtaisiin historian lähdeyön taitojen edellytysten mukaisesti. Muutamasta esseestä hahmottuu esimerkkiesseen B tapaan pitkä vastaus tehtävänantoon -siirto tai selvästi kaksi peräkkäistä vastausta. Ne sisältävät paljon kirjoittajan arvioita ja kannanottoja, mutta dokumenttien sisällön ja historiatiedon esittämisen määrä on vähäistä.

Rakenne-artikkelissa esitän, että esseiden tekstilajin pohtivuuden kannalta argumentoivat kielen piirteet ovat keskeisiä, ja rakenteen tasolla niitä eksplikoivat kirjoittajan arvio- ja kannanotto-askleet. Askelia voi myös pitää tärkeinä esseiden mahdollisen pohtivuuden näkökulmasta. Kirjoittajaääni-artikkelissa tarkastelemani esseiden lopetukset edustavat vastaus tehtävänantoon -siirtoja, joissa nämä askleet ovat tyypillisimpiä. Näiden askelten esiintyminen myös muissa kuin vas-

¹³ Rakenne-artikkelissa yksinkertaistin rakenteiden eroja niputtamalla joitakin ryhmiä. Taulukon 4 kuvaus on yksityiskohtaisempi, joten luvut poikkeavat artikkelissa esittämistäni luvuista.

taus tehtävänantoon -siirroissa on kiinnostavaa siksi, että Kirjoittajaääni-artikkelissa keskityin esseiden lopetusten analysoimiseen. Kokonaisten esseiden argumentoituutta ja mahdollista pohtivuutta kuvastaa ainakin yksinkertaistetusti se, että aineistoni esseistä vain 9 on sellaisia, joissa ei ole selviä kirjoittajan arvioita ja kannanottoja yhdessäkään dokumentin erittely -siirrossa. Juuri erittelevissä siirroissa näiden argumentoitujen askelten puute tuottaa eroja esseiden välille, sillä kontekstualisointi-siirtoon argumentoivat askelet eivät siirron funktion puolesta kuulu.

Esseistä valtaosassa on siis ainakin jonkinlaisia dokumentteihin, historian tapahtumiin ja tehtävänannon kysymykseen kohdistuvia arvioita ja kannanottoja. Toista ääripäätä osoittavat esseistä neljä kappaletta, joissa arvioidaan dokumenttien luotettavuutta jokaisessa erittelevässä siirrossa, eikä esseissä esitetä muunlaisia arviointeja; näissä esseissä kaikuu vahvasti interventio-opetuksessa painotettu historiatiedon ja lähteiden tulkinnallisuus. Historian tekstitaitojen näkökulmasta huomautan Rakenne-artikkelin tuloksissa, että lähdetyön taitoja eksplikoivia, dokumentteihin kohdistuvia arvioita on samoille kirjoittajille keskittyneesti vain 24 esseessä eli noin puolessa esseistä.

Siirtoanalyysin perusteella hahmottuvan esseiden kokonaisrakenteen perusteella opiskelijat ovat siis sosiaalistuneet melko yhdenmukaiseen koevastauksen rakentamisen tapaan, vaikka toteutumistavoissa on myös vaihtelua. Osatutkimusteni perusteella kokonaisrakennetta kuvaava siirtoanalyysi tarjoaa melko karkean yleiskuvan tekstilajista. Myös Swales (2019: 77) on vastikään esittänyt, että siirtoanalyysi voi olla hyödyllinen työkalu esimerkiksi tekstianalyysin opiskelutehtävänä, mutta se tuottaa usein turhan yleisen tason kuvauksia, jotka eivät yksinään auta tekstilajin piirteiden hahmottamisessa. Siirtoanalyysi ei yksinään selitä myöskään sitä, miksi teksti muodostuu kuvatuunlaisista rakenneosista (mp.). Tekstilajin tarkempaan kuvaukseen tarvitaan siten myös erilaisiin kielen merkitystasoihin – SF-teoreettisesti metafunktion – pureutuvaa analyysia, jonka olen toteuttanut toisissa osatutkimuksissa.

4.2 Historian diskurssi

Esseissä on kyse historian koevastauksista, mikä ilmenee kielen eri merkitystasoilla tekstiin rakentuvasta diskurssista: se yhdistyy historian tiedonalaan ja on monin paikoin erittelevälle kielelle ominaista. Esseiden tapa esittää tietoa erittelevästi ilmenee kokonaisrakennetta tarkastelevan Rakenne-artikkelin funktioissa (ks. luku 4.1) sekä tekstin ideationaalisissa piirteissä, joihin keskityin Toimijuus-artikkelissa.

Toimijuus-artikkelissa analysoin, millaisten prosessityyppien avulla historialliset tapahtumat esitetään, kuka toiminnan saa aikaan ja mikä on toiminnan mahdollinen kohde. Prosessien ja prosessin osallistujien luokittelussa analyysiyksikköni oli lauseke. Analyysin yksityiskohtaisuuden vuoksi valitsin osatutkimukseen esseet ainoastaan toisen opettajan ryhmästä, jolloin esseitä oli yhteensä 23 kappaletta. Analysoitavia prosesseja oli yhteensä 832.

Esseet ovat juuri historian koevastauksia ennen kaikkea niiden alan (*field*) perusteella eli sen perusteella, mistä teksteissä puhutaan. Historian kielelle ominaisina voi pitää abstrakteja aikaa ja kausaalisuutta esittäviä suhteita (Martin 2002). Näissä prosesseissa on toimijoina valtioita ja muita ei-inhimillisiä toimijoita, kuten historian käsitteitä ja nominaalistettua toimintaa. Historian diskurssiin yhdistyy erityisesti valtioiden personointi inhimillistä toimintaa esittävissä prosesseissa (Halldén 1998). Historian diskurssiin voidaan yhdistää myös joitakin interpersoonaisia merkityksiä, kuten asioiden historiallista merkittävyyttä eksplikoivat arviot (Coffin 2006). Teksteistä on tosin paikoin hankala sanoa, mikä on ominaista ylipäättään teknisluontoiselle ja erittelevälle puhetavalle ja mikä taas juuri historian kielelle. Käsitteellisyys, nominaalistaminen ja asioiden suhteuttaminen yhdistävätkin esseet muihin eritteleviin, määritteleviin ja selittäviin teksteihin, esimerkiksi oppikirjoihin (Karvonen 1995), opiskelun tekstilajeihin (Rose & Martin 2012) ja kieleen (Schlepppegrell 2004) sekä tieteelliseen diskurssiin (Halliday & Martin 1993).

Toimijuus-artikkelin perusteella esseiden erittelevyyttä rakentavat erityisesti luokittelevat ja asioita toisiinsa suhteuttavat relationaaliset prosessit. Relationaalisten prosessien avulla rakennettu tieto näyttäytyy erilaisena kuin abstraktien materiaalisten prosessien avulla, saati henkilötoimijoita sisältävien mentaalisten prosessien avulla rakentuva tieto. Tällainen esitystapa yhdistyy myös erittelevään eli ekspositoriseen tekstityyppiin (Shore & Mäntynen 2006: 36–37).

Erittelevälle kielelle ominainen, asioita toisiinsa suhteuttava käsittelytapa on erityisen selvästi näkyvissä esseiden kontekstualisointi-siirron piirteissä. Siirrossa mahdollisia askeleita ovat historiatiedon esittäminen, määritelmä- ja metateksti. Nämä askelet rakentavat esseisiin opiskelun diskurssia myös muissa siirroissa esiintyessään, joskaan määritelmä-askelta ei esiinny kuin kontekstualisoinnissa. Metateksti-askelta lukuun ottamatta kontekstualisointi-siirron askeleita yhdistävät samanlaiset sanastollis-kieliopilliset piirteet. Historian diskurssiin siirto yhdistyy ajallisten ja syy-seuraussuhteita esittävien merkitysten sekä historian käsitteiden käytön näkökulmasta. Interpersoonaisesta näkökulmasta tarkasteltuna siirtoa kuvastaa se, ettei siinä esitetä voimakkaasti kirjoittajan tulkintoja ja arvioita. Historiatieto näyttäytyy siten siirron toteutumistavasta riippuen joko erittelevänä tai kertovana (vrt. esimerkit 1 ja 2 alla).

Kontekstualisointi-siirto, määritelmä-askel sekä myös muissa siirroissa mahdollinen askel – historiatiedon esittäminen – tuovat esseisiin sellaista tietoa, joka ei esiinny aineistona olevissa dokumenteissa. Dokumentit eivät nimittäin tarjoa määritelmiä kylmälle sodalle tai suoraan kuvaa esseissä käsiteltävää historian aikakautta. Määritelmien ja tapahtumia kuvaavien jaksojen voi katsoa olevan oleellisia historiatiedon hallinnan osoittamisessa. Niitä edellytetään myös opiskelijoille jaetuissa esseeohjeissa, ja opettajat mainitsevat käsitteiden määrittämisen tärkeyden myös taustahaastatteluissa.

Esimerkki 1 on Rakenne-artikkelissa kontekstualisointi-siirron esimerkkinä ja se esittelee myös siirrossa mahdollisia askeleita (määritelmä, historiatiedon esittäminen, metateksti). Esimerkeissä kaksi kauttaviivaa (//) merkitsevät askelten rajoja.

- | | | |
|----|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) | MÄÄRITELMÄ | Kylmä sota tarkoittaa demokratiaa edustavan Yhdysvaltojen sekä kommunistisen Neuvostoliiton välistä kilpailua, sekä myös aatteiden välistä kilpailua. // |
| | HISTORIATIEDON ESITTÄMINEN | Kylmä sota alkoi toisen maailmansodan jälkeen ja loppui Neuvostoliiton hajoamiseen 1900-luvun lopussa . Kylmässä sodassa USA ja NL eivät koskaan suoraan sotineet toisiaan vastaan, mutta lähellä se oli. Ydinasekilpavarustelu oli keskeinen osa kylmää sotaa. // Mutta kumpi osapuoli aloitti kylmän sodan? |
| | METATEKSTI | |

Erittelevä käsittelytapa edellyttää asioiden suhteuttamista, käsitteiden käyttöä ja nominaalistuksia (*ydinasekilpavarustelu; Neuvostoliiton hajoaminen*). Nimenomaan historian diskurssi näkyy esseissä historialle ominaisissa kolligatorisissa käsitteissä (*kylmä sota, toinen maailmansota*), jotka pakkaavat tapahtumia aikakausiksi, sekä ideologioita ja poliittisia suuntauksia kuvaavissa käsitteissä (*demokratia, kommunistinen*) (Walsh 1974). Historiallista tietoa ilmentää myös se, jos esityksen lähtökohtana ovat tapahtumien väliset ajalliset suhteet, mikä näkyy asioita suhteuttavissa abstrakteissa prosesseissa (*alkoi, loppui*) sekä prosessien Olosuhteissa (*toisen maailmansodan jälkeen; 1900-luvun lopussa*) (ks. Martin 2002).

Kaikki kontekstualisointi-siirrot eivät kuitenkaan rakennu edeltävän esimerkin kaltaisesti, vaan historiatietoa voidaan esittää ja aihetta käsitellä myös toisin, mikä näkyy tekstin eri metafunktioiden tasoilla. Rakenne-artikkelissa esitelty toinen kontekstualisointi-siirto on hyvä esimerkki tarinamuotoisemmasta historiatiedon esittämisestä, jossa relationaalisten prosessien ja abstraktien toimijoiden sijaan käsitellään aihetta valtiotoimijoiden ja mentaalisten prosessien avulla:

- | | | |
|----|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2) | HISTORIATIEDON ESITTÄMINEN | Kun Saksa hävisi toisenmaailman sodan ja liittoutuneet valtiot alkoivat järjestellä euroopan asioita uudelleen, Länsimaat eivät tykänneet kun Neuvostoliitto alkoi vaikuttamaan Itä-euroopan asioihin poliittisesti ja alkoi valvomaan niitä. Neuvostoliitto taas näki että Länsimaat olivat hyvin neuvostovastaisia (ja huononsi Länsimaiden ja Neuvostoliiton suhteita). |
|----|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Esimerkissä 2 kerrotaan kylmän sodan poliittisesta tilanteesta, mitä sinänsä voi pitää aihetta pohjustavana – siirto on siten viestinnälliseltä funktioltaan aihetta kontekstualisoiva. Siitä kuitenkin puuttuu määritelmälle ominainen käsitteen erittelemisen relationaalisen prosessin avulla. Käsittelytavan ero esimerkkiin 1 näkyy myös ideationaalisissa merkityksissä siinä, että toimijoina ovat valtiot (*Saksa, liittoutuneet valtiot, länsimaat, Neuvostoliitto*). Historian diskurssille voidaan pitää ominaisena valtioiden personointia, mikä näkyy esimerkissä mentaalisisissa prosesseissa (*eivät tykänneet, näki*). Valtioita personoidaan erityisesti dokumentteja erittelevissä jaksoissa, mutta esseen aloituksen kontekstualisoivassa siirrossa personointi saattaa kieliä myös siitä, että kirjoittaja ei ole osannut irrottautua tehtävänantoon liittyvistä dokumenteista tai ei hallitse erittelevämpää kirjoitustapaa. Esimerkissä tukeudutaan ennemminkin historiallisille kertomuksille (*historical recount*) (Coffin 2006: 56–58) tyypillisiin piirteisiin: valtiotoimijoiden lisäksi tapahtumia jäsennellään kronologisesti (*kun Saksa hävisi; alkoivat järjestellä; alkoi valvomaan*). Samankaltainen kertova lähestymistapa näkyy myös esimerk-

kiesseessä B, jossa dokumentteja erittelevät siirrot jäsentyvät kronologisesti tapahtumien mukaan (*Kun kilpailu alkoi niin NL ja USA alkoivat ottaa liittolaisia; Kylmä sota, kun oli alkamassa niin NL ja USA välttelivät toisiaan*).

Esimerkkien 1 ja 2 vertaaminen havainnollistaa sitä, kuinka tekstuaaliset valinnat vaikuttavat esseisiin rakentuvaan diskurssiin ja historiatiedon representoitumiseen: erittelevämpi esimerkki 1 on ajallisesti pysäytetty, kun taas esimerkki 2 on tarinamuotoinen. Historiallisen tiedon esittämisessä ajalliset suhteet ovat keskeisiä ja myös tapahtumien kronologinen jäsentäminen voi olla tärkeä keino selittää asioiden välisiä syy-seuraussuhteita, mutta esseen tekstilajin rakentumisen kannalta vaadittaneen taitoa käsitellä aihetta abstraktimmin. Kuten Toimijuus-artikkelissa esitän, toimijuuden pysyttelemisen henkilö- ja valtiotasolla yhdistettynä imperfektimuotoiseen tapahtumien esittämiseen yhdistää tekstin ennemminkin kertovaan kuin erittelevään tekstiin (ks. Shore & Mäntynen 2006: 36–37). Tutkimusten mukaan lukiossa historian teksteiltä kuitenkin odotetaan abstraktimman ja rakenteellisemmän tason käsittelytapaa, erittelevyyttä ja argumentointia (Coffin 2006; de Oliveira 2011), joiden ilmenemisen keinoja havainnollistavat myös seuraavissa alaluvuissa esittelemäni aineistopohjaisuuden ja pohtivuuden piirteet.

4.3 Aineistopohjaisuus

Esseiden aineistopohjaisuus näkyy teksteissä kaikissa osatutkimuksissa: tekstin kokonaisrakenne jäsentyy aineistona olevien dokumenttien perusteella, tekstissä tietolähteeksi osoitetaan dokumentit, erittely ja argumentaatio perustuvat dokumenttien selostamiseen ja niiden tulkitsemiseen ja myös lopullinen vastaus eli kannanotto tehtävänannon kysymykseen kehystetään usein dokumentteihin perustuvaksi. Vaikka tekstit yhdistyvät monien ideationaalisten piirteidensä puolesta yleisempään historian diskurssiin, viittaukset dokumentteihin ja tavat rekontekstualisoida niitä erkaannuttavat tekstiä esimerkiksi tyypillisestä oppikirjatekstistä ja tekevät niistä tunnistettavasti aineistopohjaisia opiskelun tekstejä.

Tutkimukseni tulokset viittaavat siihen, että historiassa aineistopohjainen kirjoittaminen poikkeaa esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen aineistopohjaisista tehtävistä, vaikka oppiaineiden edellyttämässä lähdetyöskentelyssä voidaan nähdä myös samankaltaisuuksia (esim. Kouki & Virta 2017). Tarastelemisessä esseissä analyysi keskittyy ennemminkin historian tapahtumien selostamiseen, tulkintaan tai arviointiin kuin aineistona olevan tekstin kielelliseen analyysiin (vrt. esim. Berg 2011; Juvonen 2014a). Kyse voi olla siitä, että opiskelijat eivät vielä ole kovin hyvin sosiaalistuneet historian oppiaineessa vaadittavaan kriittiseen lukutaitoon. Havainto yhdistyy myös siihen, mitä historian tunneilla opetetaan: suomalaisten historian opettajien mukaan tekstien analyysissä painottuvat sisällöt ja tuottajien intentiot, eivät analysoitavien tekstien kielen piirteet (Sulkunen ym. 2019), vaikka etenkin kirjoittajan intention ja tekstin tarkoitettun yleisön havaitseminen vaatisi kielen piirteiden analyysia. Tehtävänannon aineistopohjaisuus näkyy esseen kokonaisrakenteessa voimakkaasti,

sillä prototyypin essee jäsentyy aineistona olevien dokumenttien mukaan: aineiston käsittely jakautuu yleensä kolmeen tai neljään, kutakin dokumenttia analysoivaan siirtoon (ks. taulukko 4).

Dokumenttien analysointi rakentaa opiskelun ja koevastauksen tekstilajia: dokumentteja esitetään esseissä monin tavoin, ja projektoiden tekstile muodostama kehys vaikuttaa siihen, näyttäytykö teksti dokumenttia selostavana vai tulkitsevampana. Dokumentteihin perustuvia funktionaalisia jaksoja nimitän dokumentin erittely -siirroiksi. Keskeisin siirtoa rakentava askel on dokumentin analysointi, joka rekontekstualisoi dokumenttien sisällön eli esittää sen uudessa tekstiyhteydessä (ks. Linell 1998). Lisäksi siirto voi sisältää kannanotto-askeleita, jotka esittävät vastauksen tai osavastauksen tehtävänannon kysymykseen. Historian tekstitaitojen kannalta oleellinen siirtoon mahdollisesti sisältyvä askel on kirjoittajan arvio, joka eksplikoi vaihtoehtoisia tapahtumia tai lähdeytöitä. Erittelevä tekstityyppi näkyy jo siirrolle antamassani nimessä. Arvioita ja kannanottoja sisältäessään siirto voi kuitenkin toteutua myös argumentoivammin.

Se, että valtaosassa esseitä hyödynnetään eksplisiittisesti dokumentteja, kertonee kurssilla toteutetun interventio-opetuksen vaikutuksesta: kurssin alussa kirjoittamassaan dokumenttitehtävässä opiskelijat eivät viitanneet yhtä paljon dokumentteihin (Veijola 2016b). Vastaavasti Elina Koukin ja Arja Virran (2017: 44) suomalaisille lukio-opiskelijoille toteuttamassa, useamman dokumentin analysointia edellyttävässä esseetehtävässä opiskelijoista n. 32 prosenttia ei maininnut lähteenä olevia dokumentteja laisinkaan.

Projektio-artikkelissa keskeinen analyysiväline on artikkelin nimen mukaisesti SF-teorian projektion käsite (Halliday 2014 [1985]: 253, 508). Erilaiset tavat viitata dokumentteihin vaikuttavat keskeisesti tekstin interpersoonaisiin merkityksiin. Artikkelissa vertasin esseiden dokumentteja analysoivia jaksoja dokumenttien tekstiin ja analysoin niitä kehystäviä projisoivia osia. Rajasin analyysin sellaisiin projektioihin, joissa esityksen lähteeksi osoitetaan tehtävänannon aineistona oleva dokumentti, vaikka nämä projektiot myös osaltaan kertovat kirjoittajan päättelystä. Projektio-artikkelin tutkimusongelma syntyi Rakenne-artikkelissa tekemäni siirtoanalyysin pohjalta: siirtojen ja askelten luokittelussa osoitautui haasteelliseksi erottaa toisistaan dokumenttia selostavat ja dokumenttia tulkitsevämmin esitykset. Rakenne-artikkelissa päädyinkin yhdistämään dokumentteihin eksplisiittisesti viittaavat kohdat dokumentin analysointi -askeleen alle. Projektio-artikkelissa tarkensin kuvausta siitä, millä tavoin selostavat ja tulkitsevät esitykset eroavat toisistaan ja miltä erilaiset dokumenttien esittämistavat vaikuttavat historian tekstitaitojen näkökulmasta. Projektoiden luokittelussa hyödynsin myös referoinnin tutkimusta ja erityisesti jatkumoajattelua: pohjatekstiä voidaan toistaa sanatarkasti tai omin sanoin ja se voidaan toistaa kokonaan tai valikoidusti. Mitä enemmän pohjatekstiä on muunneltu, sitä enemmän se sisältää kirjoittajan tulkintaa pohjatekstin merkityksistä. (Ks. Leech ja Short 1981: 324; Kuiri 1984: 23–25.) Projektoiden analyysissä poimin aineistosta prosessit, jotka esitetään tehtävänantoon liittyvistä dokumenteista kumpuaviksi. Tuloksena on kuvaus jatkumosta, jonka toisessa päässä ovat dokumenttia selostavammin ja toisessa tulkitsevämmin esitykset.

Seuraava Rakenne-artikkelista poimittu esimerkki on dokumentin erittely -siirto, jossa näkyvät myös Projektio-artikkelissa erottelemani selostavammat ja tulkitsevammat dokumentin projektiot. Esimerkki 3 havainnollistaa sitä, kuinka dokumentin selostaminen voi tekstiyhteydessään osaltaan rakentaa dokumentin tulkintaa ja johtopäätöksen esittämistä. Selostus, tulkinta ja kannanotto myös muodostavat yhdessä argumentoivan retorisen kuvion, joka paljastuu Rakenne- ja Projektio-artikkelin tuloksia yhdistämällä. Olen merkinnyt esimerkin projektiot kirjaimin a–e ja lihavoanut projisoivat osat:

- 3) DOKUMENTIN ANA-
LYSOINTI (a) **Winston Churchillin puhe** vuodelta 1946, eli kylmän sodan alkutaipaleelta, **kertoo**, miten Euroopan ylle on langennut rautaesirippu. (b) **Se kuvaa** Neuvostoliiton levittämää valtaa maissa, joita se jä[i] miehittämään toisen maailmansodan jälkeen. (c) **Churchill** myös **korostaa**, että ainoa valtio itä-Euroopassa joka on yhä demokratia on Kreikka, koska se on Britannian, Ranskan ja USA:n valvoma. (d) **Churchillin puheessa käy selväksi**, että Britit ja todennäköisesti myös muut länsimaat ovat kauhistuneet NL:än leviävää etupiiriä, ja että asialle tulisi tehdä jotain.// (e) **Puheen mukaan** siis provosoijana olisi NL:än aggressiivinen vaikutusvallan levittäminen. Tämä siis osoittaisi kylmän sodan aloittajaksi Neuvostoliittoa.
- KANNANOTTO

Projisoinnin näkökulmasta esimerkissä 3 on erilaisia dokumentin sisällön esittämisen tapoja. Ensimmäinen projektio (a) on kokonaisuudessaan dokumenttia selostava. Niin ikään selostava on myös projektio (c), sillä projisoitu osa on lähes suora toistoa dokumentista. Projektiossa tosin projisoiva prosessi (*korostaa*) kertoo jonkinlaista tulkintaa siitä, mikä painoarvo projisoidulla osalla on puheessa. Projektio (d) on jo tulkitsevampi: siinä projisoiva prosessi (*käy selväksi*) kehystää esityksen tulkitsevaksi, ja projisoidussa osassa myös toimijoiden vaihdos henkilöstä valtioihin kertoo Churchillin puheen sanoman sijoittamisesta laajempaan kontekstiin. Selostavasta tulkitsevampaan siirtyvät projektiot pohjustavat ja perustelevat kannanotto-askelta, jossa esitetään kaksi niin ikään ketjuuntuvaa päätelmää: Churchillin puheessaan esittämä Neuvostoliiton toiminta esitetään provosoivana ja siitä tehdään johtopäätös, että Neuvostoliitto olisi dokumentin perusteella kylmän sodan aloittaja.

Myös seuraava esimerkki 4 havainnollistaa projektioista esseen siirtoihin muodostuvia kuvioita. Esimerkki on Rakenne-artikkelissa analysoimani dokumentin erittely -siirto, jonka yhtä osaa olen analysoinut myös Projektio-artikkelissa. Esimerkin rakenne poikkeaa esimerkistä 3, sillä esimerkissä 4 lähtökohtana on dokumentista tehtävä päätelmä (a). Lisäksi kannanottoa seuraa kirjoittajan arvio -askel, joka yhdessä kannanoton kanssa osoittaa laajempaa dokumentin kontekstualisointia eli dokumenttien tuottajatahon – länsimaiden – vaikutusta Neuvostoliiton representoitumiseen dokumenteissa:

- 4) KANNANOTTO (a) **Dokumentit yhdessä antavat** selkeän kuvan syyllisestä, Neuvostoliitosta. // Tämä tosin johtunee siitä, että kolme neljästä dokumentista on tehty länsimaissa. // Esimerkiksi (b) **dokumentti kaksi kuvaa** englantilaisen E.H. Sheperdin 1947 Punch-lehdessä julkaistulla pilapiirroksella balttilaisten tilannetta, mistä suurvallat hakevat leiriinsä liittolaisia. (c) **Kuvasta näkee** hyvin, että Stalin on ottanut paljon aggressiivisemmän suunnan ja suorastaan pakottaa ”asiakkaat” omaan kelkkaansa.
- KIRJOITTAJAN ARVIO
- DOKUMENTIN ANALYYSOINTI

Esimerkissä 4 näkyy esimerkin 3 tapaan selostavamman ja tulkitsevemmän dokumentin projektion yhdistelmä: projektio (b) *dokumentti kaksi kuvaa* on sitoutumisen näkökulmasta neutraali lähdeviittaus (*acknowledge*), kun taas projektio (c) *kuvasta näkee hyvin* voidaan tulkita lähteen sanomaa kannattavaksi (*endorse*) ja tulkintaa indikoivaksi (ks. Martin & White 2005). Projektio-artikkelissa yksi kiinnostava aineistopohjaisuuteen liittyvä havainto oli se, että aineistona olevan pilapiirroksdokumentin sisältöä ei voi tekstidokumenttien tapaan selostaa sanasta sanaan. Esimerkissä 4 dokumentin sisältö esitetäänkin liittämällä piirroksen viesti historian tapahtumiin sellaisten käsitteiden avulla, joita ei esitetä dokumentissa (*Balkkanin tilanne; suurvallat hakevat leiriinsä liittolaisia*).

Dokumenttien tulkintaa osoittaa dokumenttien analysoinneissa myös dokumentteihin kohdistuva arvottaminen (*antavat selkeän kuvan syyllisestä; paljon aggressiivisemmän suunnan*), joita kehystää kirjoittajan päättelyyn viittaava projektio (*dokumentit antavat kuvan; kuvasta näkee hyvin*). Myös esimerkkiesseissä A ja B on dokumenttien tuottajaa ja sävyä esittävää arvottamista (*2. dokumentissa pilapiirros on hyvin länsimaalaismielinen; aineiston pilakuvasta voidaan päätellä, että kommunismia on kuvattu hyvin aggressiivisena ja varsinkin Stalinia*). Dokumentteihin kohdistuvat arviot ovat historian tekstitalojen kannalta keskeisiä, sillä ne eksplikoivat lähteiden taustoittamista ja kontekstualisointia (Nokes 2013). Arvottaminen yhdistyy myös argumentoivaan tekstityyppiin (Shore & Mäntynen 2006); vaikka siirron nimi on dokumentin erittely, erittelevyys voi esseiden tekstilajissa pohjustaa myös perusteluja, mikä yhdistää osan esseistä historiasta argumentoihin tekstilajeihin (Coffin 2006; de Oliveira 2011).

Aineistojen projisointi synnyttää tekstiin myös eritteleville ja argumentoiville teksteille ominaista moniäänisyyttä, kun asioita kehystetään dokumenttien toimijoiden ja myös kirjoittajan tulkintaa esittävillä projektioilla. Kaikki Toimijuus-artikkelissa käsittelemäni henkilötoimijuus-esimerkit ovat dokumentin erittely -siirroista, mutta tapahtumia voidaan kielentää henkilötoimijoiden avulla myös muissa siirroissa, kuten nähtiin luvussa 4.2. Henkilötoimijuus syntyy tekstiin, kun tehtävänannossa vaaditaan tapahtumien perustelemista sellaisten dokumenttien avulla, joissa historian henkilöiden sanomiset ovat keskiössä; tässä näkyy myös esseitä ympäröivän tekstiverkoston vaikutus tekstin piirteisiin (ks. luku 3.3).

Aineistopohjaisuus näkyykin esseiden ideationaalisissa piirteissä toimijoiden vaihteluna ja historian tapahtumien sanoittamisena dokumenteista kumpuavien henkilötoimijoiden avulla. Historian henkilöihin keskittyvät dokumentit ja poliittisten puheiden voimakas retoriikka saattavat vaikuttaa myös siihen, että osassa esseitä tieteellisempi diskurssi murtuu, kun tekstiin ujuttautuu vaikutteita

toisenlaisista tekstilajeista ja niiden ilmaisuista. Tämä näkyy esimerkkiesseessä B, jossa kylmän sodan poliittisesta ristiriitatilanteesta puhutaan henkilöiden välisenä tilanteena eli valtioita personoiden: valtiot *kinastelevat* ja kylmän sodan aseettomuus ilmaistaan metaforan *kasvotusten* avulla. Yhdysvaltojen myös kuvataan haluavan olla *Stalinin kaveri*. Aineistojen retoriset piirteet näkyvät myös tekstiin rakentuvissa kirjoittajaäänissä, joita esittelen tarkemmin luvussa 4.4: arvottava kirjoittajaääni voi sisältää tunteisiin vetoavia ilmauksia, jotka saattavat heijastella dokumenttien paikoin affektiivista sävyä.

Projektiio-artikkelissa havaitsin, että esseissä dokumenttien pohjalta tehtävät tulkinnat koskevat historian tapahtumia ja joskus dokumenttien tuottajia. Historian tekstitaitoja kuvaavat metakäsitteet ajallinen ulottuvuus ja kausaalisuus ovat siis vahvasti läsnä dokumenttien analysoinnissa. Esimerkiksi äidinkielessä ja kirjallisuudessa aineistoista ei niinkään tehdä tulkintaa koskien sitä, mitä on tapahtunut, vaan pohjateksteistä eritellään esimerkiksi kielellä vaikuttamisen keinoja (Berg 2011: 319) tai kaunokirjallisen tekstin henkilön kokemuksia (Juvenen 2014a: 76).

4.4 Esseiden pohtivuus

Kolmas osatutkimuksia yhdistävä näkökulma esseiden tekstilajin kuvauksessa on pohdinta, joka erottaa esseen monista muista koe- ja tenttivastaustyypeistä (ks. luku 3.2). Myös historian oppiaineessa esimerkiksi ylioppilaskokeissa puhutaan erikseen pohdintatehtävistä.

Pohdinta on tietynlainen aiheen lähestymistapa eli tietynlainen tiedon esittämisen tai tietoon suhtautumisen tapa. Pohdintaa voidaankin SF-teorian käsittein kuvata interpersoonaisen metafunktion (Halliday 1973: 106) avulla: miten tekstissä suhtaudutaan tietoon ja millaisia lukija- ja kirjoittajapositioneja tekstiin rakentuu. SF-teoriaan pohjautuva suhtautumisen teoria keskittyy kuvaamaan niitä kielen elementtejä, jotka vaikuttavat keskeisesti tiedon varmuusasteen ja erilaisten arvioiden esittämisen ilmauksiin (Martin & White 2005), joten hyödynsin teoriaa pohdintaa analysoivassa Kirjoittajaääni-artikkelissa. Opiskelun tekstilajien kuvauksissa esseen tekstilajiin yhdistetään pohdinnan lisäksi myös erittelevyys ja argumentoituus, joiden rakentumiseen vaikuttavat interpersoonaisuuden lisäksi myös muut tekstin merkitystasot (Rose & Martin 2012).

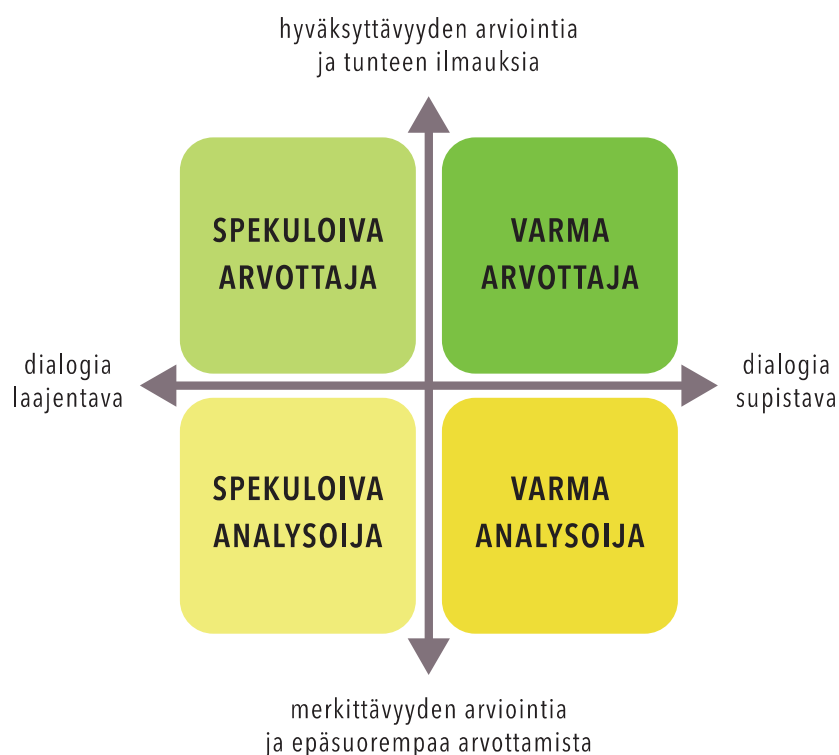
Kirjoittajaääni-artikkelissa analyysi keskittyi esseiden lopetuksiin, mutta erilaisia pohtivuuteen vaikuttavia ääniä voi esiintyä myös esseen muissa rakennesissa. Rakenne-artikkelissa havaitsin joitakin kokonaisrakenteen pohtivuuteen vaikuttavia piirteitä. Etenkin kirjoittajan arvio- ja kannanotto-askेत rakentavat esseisiin erittelevää, argumentoivaa tai arvottavaa lähestymistapaa. Esimerkiksi dokumentin erittely -siirto voi olla dokumenttien pohjalta tapahtumista kertova, dokumenttien sisältöä ja suhteita erittelevä tai selkeämmin dokumenttien avulla kannanottoja perusteleva eli argumentoiva riippuen siirtoon synty-

västä kirjoittajaäänestä. Laajemmassa tekstikokonaisuudessa, esimerkiksi kokonaisessa esseessä, pohdintana voidaan nähdä erilaisten äänten ja näkökulmien vuoropuhelu (Juvonen 2014b: 57).

Kokonaisrakenteen analyysi havainnollisti pohdintaan vaikuttavaa esseiden siirtojen retorista suhdetta toisiinsa: kontekstualisointi ja dokumenttien erittely perustelevat kannanottoja, joita esitetään niin erittelyn yhteydessä kuin esseen lopettavassa vastaus tehtävänantoon -siirrossa. Rakenne-artikkelissa esitin, että pohdinta on eräänlaista esseen kokonaisuuteen muodostuvaa argumentaatiota, joka vaatii toteutuakseen monenlaisia kielellisiä tekoja: historiatiedon kuvauksen, dokumenttien erittelyn sekä kirjoittajan arvioiden ja kannanottojen yhteen kietoutumista. Pohdinnan kannalta keskeinen Rakenne-artikkelin havainto on kirjoittajan arvio- ja kannanotto-askelten argumentoivan funktion analysointi, sillä esimerkiksi kirjoittajan arvio -askel voi tuoda tekstiin toisen näkökulman, varauksen tai perustelun ja siten rakentaa äänten välistä dialogia (ks. Juvonen 2010, 2011). Myös metateksti-askel voi rakentaa pohtivaa lähestymistapaa eksplikoimalla näkökulman vaihdoksen tai problematisoimalla tehtävänannossa esitetyn kysymyksen. Erilaisten kirjoittajaäänten analyysi myöhemmässä osatutkimuksessani kuitenkin paljasti, että argumentointikeinojen välillä on eroja: osa äänistä on analyyttisempiä ja osa arvottavampia, ja lisäksi molemmat äänet voivat esiintyä varmempana tai epävarmempana. Pohdinnan tiivistäminen eräänlaiseksi kokonaisrakenteessa toteutuvaksi argumentoinniksi, kuten Rakenne-artikkelin lopussa esitän, kertoo siis vain yhdenlaisen näkemyksen pohdinnasta. Argumentoivien kielen piirteiden lisäksi tuleekin siis kiinnittää huomiota vielä siihen, toteutuuko argumentointi opiskelun kielen ja kyseessä olevan reaaliaineen koevastauksen tekstilajin kannalta halutulla tavalla.

Kirjoittajaääni-artikkelissa lähestyin pohdintaa rajatumman tekstijakson ilmiönä analysoimalla esseiden lopetukseen rakentuvia kirjoittajaääniä ja niiden mahdollista pohtivuutta, ja hyödynsin analyysissä suhtautumisen teoriasta erityisesti sitoutumisen ja asennoitumisen kategorioita. Tarkastelussa sovelsin Caroline Coffinin (1997, 2006) analyysia historian tekstien kirjoittajaäänistä. Esseistä erottui asennoitumisen näkökulmasta kaksi ääntä, arvottaja ja analysoija, jotka molemmat voivat toteutua sitoutumisen näkökulmasta dialogista tilaa laajentavampana eli spekulioivampana tai dialogista tilaa supistavampana eli varmempana. Asennoitumisen ja sitoutumisen näkökulmat yhdistämällä lopetuksissa on siten neljä kirjoittajaääntä: spekulioiva ja varma arvottaja sekä spekulioiva ja varma analysoija.

Kuvio 6 esittää kirjoittajaäänit nelikentässä, jossa x-akseli kuvastaa sitoutumisen jatkumoa ja y-akseli asennoitumisen tapaa: dialogia laajentavat äänet ovat spekulioivampia ja supistavammat varmempia. Jos taas kirjoittajaäänien esittämissä arvioissa vallitsevat sosiaalisen hyväksyttävyyden arviot ja tunteen ilmaukset, ääni on selkeämmin arvottajan ääni. Merkittävyyden arviot ja epäsuorempi arvottaminen taas ovat tyypillisiä analysoivammalle kirjoittajaäänelle.



KUVIO 6 Pohtivat kirjoittajaäänät sitoutumisen ja asennoitumisen jatkumolla.

Arvottajan ääni yhdessä dialogista tilaa supistavien ilmausten kanssa muistuttaa suostuttelemaan pyrkivien tekstilajien argumentointia, kun taas analysoijan ääni ennemminkin eritteleville ja akateemisille teksteille tyypillistä, asiapohjaista argumentointia. Sitoutumisen asteella on siis vaikutusta molempiin ääniin: arvottajan ja analysoijan äänet voivat toteutua siten, että niissä huomioidaan erilaisia näkökulmia tai sitten varmemmin yhtä näkökulmaa vahvistavasti.

Seuraava esimerkki 5 on Kirjoittajaääni-artikkelista, ja se edustaa spekuloidua arvottavaa kirjoittajaääntä. Esimerkissä lähestymistapa aiheeseen on lopetusjaksolle ominaisesti perusteleva eli argumentoiva. Perustelemisen tapaan kuitenkin vaikuttaa merkittävästi se, millaisen kirjoittajaäänien avulla perustelu rakentuu. Arvottavalle äänelle tyypillisesti historian toimijoihin ja tapahtumiin kohdistetaan moraalisia arvioita (*social sanction*) ja ääneen yhdistyvät myös tunnearvottamisen (*affect*) ilmaukset (Martin & White 2005). Spekuloivan esimerkistä tekee se, että tekstissä on joitakin dialogista tilaa ja toista näkökulmaa avaavia piirteitä (*toki, tahallaan, on paha sanoa*). Arvottajan äänellä kirjoitetuille lopetuksille on kuitenkin aineistossani tyypillistä, että dialogisen tilan avaaminen tuntuu ennemminkin suostuttelemaan pyrkivälle argumentaatiolle tyypilliseltä myönnötysten esittämiseltä ja pääpaino on subjektiivisen näkökulman korostamisessa. Esimerkissä toistetaan kirjoittajaan viittaavaa kehystä (*itse saan; mielestäni*) ja siinä on voimakkaita historian toimijoihin ja tapahtumiin kohdistuvia

luonnehdintoja (*niin jyrkkä; totaalinen, pelottava ja uhkaava; suuri ja omanlaisensa; tyhmä*):

- 5) **Itse saan** kylmästä sodasta sellaisen kuvan, että jos Neuvostoliitto ei olisi ollut **niin jyrkkä** asenteissaan muuta maailmaa kohtaan, oltaisiin **totaalinen, pelottava** ja **uhkaava** sota voitu välttää. Yhdysvallat ovat aina olleet **suuri** ja **omanlaisensa** valtio, joten **on paha sanoa** miksi se alun perin aloitti mullistavan asevarustelunsa esittelyn käyttämällä atomipommia, sen sijaan, että olisivat käyttäneet valtaansa muilla tavoin. **Toki** neuvostoliitto oli **tyhmä** lähtiessään taas uudelleen kilpailemaan Yhdysvaltoja vastaan. **Mielestäni** kummallakaan osapuolella ei ollut käsitystä seurausten näkyvän vielä uhkaavana yli puolen vuosisadan jälkeenkin. Kylmän sodan ajalla kumpikin osapuoli syytti toisiaan, mikä **tavallaan** on oikea selvitys syylliselle. Ei nimittäin ole olemassa yhden miehen oikeuttamaa sota.

Seuraava esimerkki 6 edustaa analyysoijan äänellä kirjoitettua lopetusta. Se eroaa selvästi esimerkistä 5: esimerkissä ei ole ensinnäkään affektiivisia ilmauksia eikä yhtä keskeisessä asemassa olevia moraalisia arvioita. Spekuloivuuden näkökulmasta esimerkki edustaa melko varmaa kirjoittajaääntä, joka kuitenkin avaa myös dialogista tilaa tyyllillä, joka muistuttaa erittelevää tieteellistä diskurssia:

- 6) Dokumenttien pohjalta **voi sanoa** Neuvostoliiton olevan pääsyyllinen kylmään sotaan, koska se aloitti Itä-Euroopan muuttamisen kommunistiseksi. **Toisaalta** tämä ei ole suora hyökkäys USA:ta vastaan. Trumanin opin mukaan USA:n tulee estää kommunismin leviäminen, **kun taas** Breznevinkin opin mukaan Neuvostoliitto pyrki takaamaan kommunismin säilymisen eri maissa. Kylmän sodan syttymiseen johti siis **dokumenttien perusteella** se, että USA hermostui NL:n toimista Itä-Euroopassa, eli NL **periaatteessa** oli aloittaja. **Vaikka** Pravda-lehdessä Stalin kertookin, että NL:n pyrkimykset ovat rauhantahtoisia ja niiden tarkoituksena on vain turvallisuuden parantaminen, **perimmäinen tarkoitus todennäköisesti** oli kommunistisen aatteen levittäminen, ja pyrkimys maailmanvaltaan

Esimerkin dialogista tilaa avaavat ilmaukset ovat keskenään hieman erilaisissa funktioissa. Osa konnektiiveista ja konjunktioista, kuten *toisaalta, kun taas ja vaikka*, ilmaisevat toisen näkökulman tuomista tekstiin, ja nämä lauseet yhdessä kirjoittajan näkemystä ilmaisevien kannanottojen kanssa luovat tekstiin dialogia. Osa dialogista tilaa avaavista ilmauksista taas on selkeästi ennemminkin tieteelliselle tekstille ominaisessa varauksen (*hedging*) funktiossa, eli loiventamassa siinänsä varmaa näkemystä (ks. Luukka 1992; Hyland 2005). Tällaisia ovat kannanottojen harkintaa (*entertain*) osoittavat ilmaukset *voi sanoa, todennäköisesti ja periaatteessa*. Analysoijan äänikään ei ole neutraalisti asioita selostava, vaan tekstissä voi olla eksplisiittisiä sosiaalisen arvostuksen (*social esteem*) sekä merkityksen (*valuation*) arvioita (esim. *pääsyyllinen, perimmäinen tarkoitus*) (ks. Coffin 2006: 151). Analysoijan tekstiin rakentuu siten lukija, jota vakuutetaan asioihin eikä tunteisiin vedoten.

Vaikka edellä olevat esimerkit toteutuvat erilaisten kirjoittajaäänten välityksellä, ne myös muistuttavat toisiaan monella tapaa, ja Rakenne-artikkelissa

olenkin luokitellut ne vastaus tehtävänantoon -siirroiksi. Niissä on niin erittelevän kuin perustelevankin tekstin piirteitä: asioiden suhteuttamista toisiinsa abstraktien toimijoiden avulla, kannanottamista sekä perusteluiden esittämistä, mikä ilmenee arvioimisena ja arvottamisena. Molemmissa esimerkeissä otetaan kantaa tehtävänannon kysymykseen ja myös viitataan dokumentteihin perusteluissa.

Kirjoittajaääni-artikkelin perusteella erityisesti varmalla äänellä esitetyt lopetukset – olivat ne sitten arvottajan tai arvioijan äänellä kirjoitettuja – eivät näyttyä samaan tapaan pohtivina kuin spekuloiavalla äänellä kirjoitetut lopetukset. Varman arvottajan ääni on affektiivisuudessaan ja dialogista tilaa supistaessaan voimakas, jolloin tekstiin rakentuu lukija, jota pyritään suostuttelemaan. Äänten eroja voi havainnollistaa myös tekstityyppien näkökulmasta (ks. esim. Shore & Mäntynen 2006: 36–37). Varman arvottajan teksti on lähinnä argumentoiva, ei erittelevä. Varma analysoija taas ei juuri perustele, ja teksti on siten tekstityyppien näkökulmasta ennemminkin erittelevä kuin argumentoiva. Analyysi ja esimerkit tuovat konkreettisesti esiin sen, mitä tarkoitetaan, kun pohdinnasta puhutaan erittelevän ja argumentoivan tekstin yhdistymisenä, sillä spekuloiavaa, moninäkökulmaista tekstiä voidaan pitää dialogia supistavaa tekstiä pohtivampana.

Tekstitaitojen kannalta kiinnostavaa on se, että osassa esseitä pohdinta tuntuu toteutuvan ennemminkin suostuttelemaan pyrkivänä argumentaationa kuin eri näkökulmia esittelevänä, analyttisena argumentaationa, joka on ominaista tieteelliselle kielelle (Meiland 1989). Havainto tukee sitä, että pohtivuuden merkitys ja ylipäättään esseen tekstilajin tavoitteet ovat monitulkintaisia (Luukka 1993; Makkonen-Craig 2010); opiskelijoilla ei välttämättä ole kokemusta siitä, mitä pohdinta voisi tarkoittaa historian oppiaineen kaltaisessa oppiaineessa, jossa tekstiltä edellytettävä intertekstuaalinen varanto (ks. Kauppinen 2012) nojaa historiatietoon – ei opiskelijan arkikokemukseen.

5 PÄÄTÄNTÖ

5.1 Essee tiedonalalähtöisessä historianopetuksessa

Tässä tutkimuksessa tarkastelin, millainen historian aineistopohjainen essee on tekstilajina tiedonalalähtöisen historianopetuksen näkökulmasta. Vastasin tutkimuskysymyksiin neljässä osatutkimuksessa, joiden tulokset kokosin seuraavista neljästä näkökulmasta: esseiden kokonaisrakenne, historian diskurssi sekä tehtävänannon aineistopohjaisuus ja pohdinta. Tutkimus laajentaa aikaisempia historian ja opiskelun tekstilajien kuvauksia erityisesti huomioimalla sen, miten useamman dokumentin pohjalta kirjoittaminen historian esseissä toteutuu, sekä tämentämällä analyysia siitä, mistä opiskelun tekstilajin pohdinnassa on kysymys. Tiivistettynä tutkimuksen päätulokset ovat seuraavat:

1. Essee on kompleksinen tekstilaji, joka muodostuu useanlaisista funktioista: historiatiedon esittämisestä ja erittelemisestä, määritelmistä, aineistojen sisällön selostamisesta ja niiden tulkinnasta, kannanotoista, arvioinnista sekä argumentoinnista ja pohdinnasta.
2. Esseiden piirteiden perusteella kirjoittajat ovat jo monin tavoin sosiaalistuneet opiskelussa tärkeisiin tekstitaitoihin, kuten yhteneväisen vastauksen kirjoittamiseen, aineistojen hyödyntämiseen tekstissä ja arvioiden ja kannanottojen esittämiseen, vaikka näiden toteutumisen tavoissa onkin variaatiota. Taitojen voi siis katsoa olevan kehittymässä.
3. Tehtävänannon edellyttämä pohdinta toteutuu esseissä monenlaisten kirjoittajäänten välityksellä, ja näistä erityisesti tunteisiin vetoavan arvottajan ääni ei sovellu historian esseen kaltaiseen opiskelun tekstiin.
4. Esseiden piirteiden, erityisesti niiden rakentumisen ja aineistojen hyödyntämisen tapojen perusteella vaikuttaa siltä, että esseen kirjoitustilanne ja tehtävänanto eivät parhaalla mahdollisella tavalla tue tiedonalalähtöisen historianopetuksen tavoitteita.
5. Essee yhdistyy sitä läheisiin toisiin opiskelun tekstilajeihin, ja esseen voikin katsoa harjoittavan taitoja, joita tarvitaan myös lukion jälkeisissä opinnoissa.

Tulosten perusteella esse muodostuu useista funktioista ja niitä toteuttavista piirteistä, mikä tukee aikaisempia esseiden tekstilajista esitettyjä kuvauksia esseiden monimuotoisuudesta ja kompleksisuudesta (Takala 1987; Luukka 1993; Juvonen 2004: 20; Makkonen-Craig 2010). Kokonaisrakenteeseen muodostuvien funktionaalisten siirtojen ja askelten analyysini tarkentaa sitä, mistä juuri historian esseiden tekstilajin monipuolisuudessa on kysymys: esseissä kerrotaan menneisyyden tapahtumista ja kuvaillaan niitä (historiatiedon esittäminen), avataan käsitteitä (määritelmä), selostetaan ja tulkitaan lähteenä olevia dokumentteja (dokumentin analysointi), argumentoidaan (kirjoittajan arvio ja kannanotto) ja jäsenellään tekstiä (metateksti).

Kokonaisrakenteen vaihteluista huolimatta aineistoni esseet ovat sen verran yhdenmukaisia, että niiden voi katsoa kuuluvan samaan tekstilajiin: niistä on abstrahoitavissa viestinnällisiltä tehtäviltään toisiaan muistuttavia ja samoin tavoin järjestyviä rakenneosia. En kuitenkaan väitä, että historian aineistopohjainen esse olisi täysin omanlaisensa, muiden oppiaineiden vastaavista koeteks-teistä tai historian oppiaineen muunlaisten tehtävänantojen vastauksista poikkeava teksti. Pikemminkin tarkastelemani esse asettuu osaksi koevastausten ja opiskelun tuottamistehtävien tekstiyhdyskuntaa, johon kuuluu tehtävänannosta ja kirjoitustilanteesta hieman erilaisia raameja ja piirteitä saavia toisia vastaus-tekstejä (ks. Bhatia 2004; myös Mikkonen 2010: 34–36). Tekstitaitojen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että esseiden rakentamisessa on eittämättä hyötyä muiden vastaavien tekstien kirjoittamisesta sekä esimerkiksi aineistojen analysoinnin taidoista. Toisaalta historian tiedonala ja taitopainotteisen opetuksen tavoitteet asettavat esseille myös erityisiä vaatimuksia, ja tulosteni perusteella herääkin kysymys, onko esse tehtävänantoineen hyvä historian tiedonalan taitojen arvioimiseen.

Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että historiassa aineistopohjainen kirjoittaminen poikkeaa joiltain osin esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen aineistopohjaisista tehtävistä: aineistojen analyysi keskittyy esseissä ennemminkin historian tapahtumien selostamiseen, tulkintaan tai arviointiin kuin aineistona olevan tekstin kielelliseen analyysiin (vrt. esim. Berg 2011; Juvonen 2014a). Havainto yhdistyy myös siihen, mitä historian tunneilla opetetaan: suomalaisten historian opettajien mukaan tekstien analyysissä painottuvat sisällöt ja tuottajien intentiot, eivät analysoitavien tekstien kielen piirteet (Sulkunen ym. 2019). Analyysini kuitenkin vahvistaa aikaisempien tutkimusten tuloksia siitä, että dokumentteihin ei osata suhtautua evidenssinä historian tapahtumista: niistä poimitaan tietoa lähes sanatarkasti ja tästä tiedosta esitetään suoraviivaisesti tulkintoja.

Tarkastelemieni esseiden erityispiirre on se, että tehtävänantoon kuuluu useampia analysoitavia dokumentteja. Edellytys dokumenttien hyödyntämisestä kytkee esseiden myös taitopohjaisen historianopetuksen tavoitteisiin. Tutkimukseni perusteella vaikuttaisi kuitenkin siltä, että tarkastelemani esse ei välttämättä ole kovin toimiva tehtävämuoto historian tekstitaitovaatimusten toteuttamiseen. Esseiden rakenteen eteneminen dokumentti dokumentilta vaikuttaa

melko mekaaniselta ja herättää epäilyn siitä, että koetta ympäröivä tilanne aikarajoituksineen tai ylipäättään opiskelijoilla oleva malli aineistopohjaisen tehtävän kirjoittamisesta eivät tue historian tekstitaitojen kannalta onnistunutta aineistojen käsittelyn tapaa eli esimerkiksi lähteiden keskinäistä vertailua (*corroboration*) (Nokes 2013) ja kontekstiedon yhdistämistä dokumentin tulkintaan.

Tehtävänannon aineistopohjaisuus näkyy kokonaisjäsentelyn lisäksi myös tekstin ideationaalisissa ja interpersoonaisissa merkityksissä. Erityisesti dokumentteja erittelevissä jaksoissa on toimijoina dokumenteissa esiintyviä henkilöitä, joiden sanomisia ja ajatuksia projisoidaan mentaalisten prosessien ja kommunikaatioprosessien avulla. Tehtävänannon muotoilun ja dokumenttien tarjoaman tiedon näkökulmasta tuntuu luontevalta, että osassa esseitä keskitytään dokumenteissa esiintyvien historian henkilöiden sanomisiin ja reaktioihin. Historian tiedonmuodostuksen kannalta olisi kuitenkin tärkeää myös osata siirtää käsittely abstraktimmalle ja rakenteellisemmalle tasolle. Historian tehtävissä aineistona voi olla myös monia muita tekstilajeja, kuten karttoja, tilastoja ja taidekuvia, joissa dokumentin tuottaja ei välttämättä ole yhtä keskeisesti esillä. Tällöin dokumenttien erittelykin oletettavasti kielennettäisiin toisin, sillä kuten osatutkimuksessani havaitsin, esseissä on intertekstuaalisia viittauksia dokumenttien kielen piirteisiin.

Dokumentin erittely -siirroissa esitetään usein varsin loogista ja perusteltua päättelyä yksittäisten dokumenttien pohjalta. Opiskelijoilla on siis jonkinlaisia lähteiden pohjalta argumentoinnin taitoja. Dokumentteja selostavat ja niitä tulkitsevat projektiot muodostavatkin keskeisen kielellisen resurssin, jota tarvitaan päättelyn esittämisessä. Havainto selostavien ja tulkitsevien projektoiden muodostamasta jatkumosta voi tukea aineistopohjaisen kirjoittamisen opetusta historian oppiaineessa, jossa ei – ainakaan oppikirjajohtoisessa opetuksessa – välttämättä tarjota mallia aineistojen analyysiin.

Yliopisto-opiskelun esseeltä edellytetään kirjoittajaäänänen ja tieteellisten lähteiden dialogia samaan tapaan kuin tieteellisessä kirjoittamisessa, mutta opiskelun esseessä ei tarvita empiirisen aineiston analyysia (Luukka 1993; Hirsjärvi ym. 2014 [1997]: 275–276). Tarkastelemissani historian esseissä kiinnostava – ja juuri historian tekstitaidoissa korostuva – piirre on se, että aineistona olevien dokumenttien tulisi kuitenkin olla ikään kuin empiiriseen aineistoon verrattavissa olevaa evidenssiä, jota analysoidaan ja tulkitaan (Nokes 2013). Ne eivät siis ole tieteellisiä lähteitä, joihin tulisi viitata tieteellisten konventioiden mukaisesti, eivätkä toisaalta esimerkiksi moniin äidinkielen aineistopohjaisiin tehtäviin verrattavissa olevia pohjatekstejä (vrt. esim. Mikkonen 2010; Valtonen 2012). Osassa esseitä onkin historian tekstitaitojen näkökulmasta ongelmallista se, että dokumentteihin suhtaudutaan tietolähteenä, ei evidenssinä, mikä näkyy esseiden kokonaisrakenteen dokumentti kerrallaan etenevässä jäsentelyssä sekä dokumenttien rekontekstualisoinnin keinoissa: esseistä poimitaan tietoa paikoin sanasta saan, ja tästä yksittäisestä poiminnasta esitetään tulkinta.

Suomalaisessa historian tekstitaitojen tutkimuksessa on esitetty, että lukiolaisilla on heikot taidot erityisesti lähteiden kriittiseen arviointiin ja useamman lähteen keskinäiseen vertailuun (esim. Rantala & van den Berg 2015; Veijola &

Mikkonen 2016). Myös tässä tutkimuksessa aineistona olevat esseet eivät yllä kovin korkealle historiatiedon esittämisen näkökulmasta (Veijola 2016b). Tekstianalyysin perusteella voi kuitenkin esittää, että esseissä monet keskeiset opiskelun tekstitaidot ovat kehittymässä: esseissä on pääosin selkeä ja loogisesti etenevä kokonaisrakenne, niissä osataan selostaa ja tulkita dokumentteja sekä arvioida ja ottaa kantaa. Vaikka argumenttien tietoperusta saattaa olla hatara tai puutteellinen (myös Nokes 2011), tekstin rakentamisen taidoissa on jo paljon onnistuneita piirteitä, joita voi kehittää ja jotka myös voivat harjaantua lukio-opintojen edetessä – ainakin jos aineistopohjaista kirjoittamista tuetaan opetuksessa.

Tutkimukseni perusteella esitän, että erityisesti esseeltä edellytettävä pohjittavuus vaikuttaa tekstilajin ja tehtävänannon monitulkintaisuuteen. Samaan aikaan pohjittavuus on myös piirre, jonka vuoksi esseitä voi pitää hyvänä ajattelutaitojen sekä tulkitsevien tiedonesittämistaitojen arvioinnin välineenä, sillä se edellyttää tiedon konstruointia tiedon selostamisen sijaan. Hankaluuksia tuntuu kuitenkin tuottavan sen hahmottaminen, millainen oman äänen esittäminen on sopivaa esseen kaltaisessa, akateemisen tekstin kirjoittamiseen suuntaavassa tekstilajissa. Esseeltä edellytetään tulkintojen perustelemista, mutta perusteleva taas saattaa lukiolaisen mielissä vielä yhdistyä koulussa ja erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa harjoiteltaviin toisenlaisiin argumentoihin tekstilajeihin, kuten yleisönosastokirjoituksiin, tai arkielämästä tuttuun argumentaatioon. Lukiossa ja erityisesti historian kaltaisessa, tulkintojen perusteleva edellyttävässä oppiaineessa olisi siten keskeistä erottaa toisistaan suostuttelevaan pyrkivä argumentointi ja analyttinen argumentointi (ks. Meiland 1989).

Yksi mahdollisuus esseen kaltaisen tekstilajin piirteiden kirkastamisessa olisikin se, että aineistopohjaisen esseen vaatimukset yhdistettäisiin vielä selkeämmin opiskelun tekstitaitoihin ja akateemisiin tekstitaitoihin – toisin sanoen kirjoittamisen ja argumentoinnin käytänteisiin, joissa päämääränä on vastaanottajan vakuuttaminen asiaperustaisesti. Tässä voi auttaa tiedonalakohtaisten erojen korostaminen. Oppiaineiden erot hyödynnettävässä tietovarannossa voivat olla kriittisiä sen kannalta, miten pohjiva lähestymistapa ymmärretään: oman ajattelun esittäminen saatetaan yhdistää kokemuseräisen tiedon esittelemiseen, mikä taas ei ole toivottava argumentoinnin lähtökohta historian oppiaineessa (esim. Van Drie & Van Boxtel 2008), vaikka se voi olla hyväksyttyä esimerkiksi äidinkielellä ja kirjallisuudessa (Kauppinen 2012). Yliopisto-opiskelun esseestä on myös sanottu, että se ei ole esseelaiskään, vaan ennemminkin jonkinlainen pienoistutkielma (Hirsjärvi ym. 2014 [1997]: 275); niin ikään tiedonalalähtöinen historianopetus asettaa esseille monia sellaisia vaatimuksia, jotka näyttäytyvät ennemminkin jonkinlaisena esiasteena tutkielmalle. On kuitenkin tärkeä huomioida, ettei dokumenttien tulkinnan opettamisen tavoite ole kasvattaa lukiolaisista historian tutkijoita (Van Sledright 2010: 232; Veijola & Rantala 2018).

Opiskelun kieltä ja tekstilajeja ei hallita automaattisesti, sillä niiden opiskelu on myös arjesta poikkeavien tiedonmuodostuksen tapojen oppimista (Halliday 1993: 111; Martin 2013: 23). Niin ikään tiedonalalähtöisen historian tavoitteiden oppiminen edellyttää taitojen eksplisiittistä opettamista ja harjoittelemista (esim. Nokes 2010: 523). Tarkastelemisani esseissä on eroja esimerkiksi siinä,

kuinka hallitsevasti niissä kielennetään asioita abstraktien toimijoiden, valtiotoimijoiden ja henkilötoimijoiden näkökulmasta. Opiskelun kieleen sosiaalistumisen voikin nähdä eräänlaisena tieteelliseen diskurssiin ja asiateksteille ominaiseen tiedonmuodostukseen harjaantumisenä. Esseissä on piirteitä näistä diskursseista, mutta toimijoiden – samoin kuin pohdinnan ilmenemisen – vaihtelut myös kertovat siitä, että ymmärrys opiskelun kielestä vaihtelee. Esseen tekstilajin edellyttämä tapa käsitellä asioita vaikuttaisi siis olevan osalle opiskelijoista vie-raampi.

Esseen monipuolisuudesta johtuen esitän, että ylimalkaiset, esseen perusrakenteeseen keskittyvät ohjeet eivät riitä lukiolaisille kertomaan, mitä esseeltä edellytetään. Lukiovaiheessakaan opiskelijoita ei voi jättää tekstitaitojen opiskelussa omilleen, sillä lukion tulisi pohjustaa opiskelijoita jatko-opintojen ja työelämän vaatimuksiin. Onkin riskialtista olettaa, että tiedonalalähtöisen historianopetuksen kirjoituskäytännöt olisivat opiskelijoille itsestään selviä. Tutkimuksessa on myös viitteitä siitä, että eri oppiaineissa opiskeltujen taitojen siirtovaikutus on heikko (esim. Kouki & Virta 2015). Vaikka siis esimerkiksi äidinkielen oppiaineessa opiskellaan tietoisesti luku- ja kirjoitustaitoja erilaisten harjoitusten avulla, opiskelijat eivät välttämättä miellä niiden yhdistyvän muiden oppiaineiden opiskeluun. Toisaalta vaikuttaisi myös siltä, että oppiaineiden tekstikäytännöt myös poikkeavat toisistaan ainakin joiltain osin, jolloin tekstitaitojen opetuksen tulisi opetussuunnitelman vaatimusten mukaisesti integroitua ainakin osittain kunkin oppiaineen opetukseen. Tutkimusten tulokset tukevatkin sitä, että eksplisiittinen historiallisten dokumenttien ja niiden pohjalta kirjoittamisen ja argumentoinnin opettaminen tuottaa tulosta jo peruskoulutasolla (De La Paz ym. 2014: 257–258).

Apu tiedonalalähtöiseen kirjoittamisen opetukseen voisi löytyä esimerkiksi genrepedagogiikasta, joka perustuu sosiaaliseen ja funktionaaliseen tekstikäsitukseen. Pedagogiikan tavoitteena on auttaa opiskelijoita tiedostumaan erilaisten tekstilajien käytöstä niiden aidoissa tuottamistilanteissa ja näkemään kirjoittaminen prosessina; tällöin tekstiin ei suhtauduta vain valmiina lopputuotteena, josta arvioidaan kieliasua ja sisältöä. Pedagogiikassa hyödynnetään tekstilajien tekstirakenteiden ja kielen analysointia ja keskinäistä vertailua, mikä toteutetaan ohjautusti ja vaiheittain. Kyse ei siis ole vain yhden mallitekstin mekaanisesta kopioimisesta, vaan aktiivisesta ja analyyttisestä työskentelystä kirjoittamisen eri vaiheiden ja tavoitetekstin parissa. Tällöin palautetta tekstistä tulisi saada jo kirjoittamisprosessin eri vaiheissa eikä vasta valmiista vastauksesta. (Cope & Kalantzis 1993; Luukka 2004b; Rose & Martin 2012.) Genrepedagogiikan periaatteita voisi hyödyntää myös historiallisten dokumenttien tulkinnan opiskelussa, sillä lähteenä käytettävien tekstilajien kirjo ja siten myös niiden päämäärien, intentioiden ja merkitysten muodostamisten tulkinnat edellyttävät harjaantuneita lukutaitoja.

Tulosteni perusteella opiskelijat hallitsevat jo melko hyvin esseiden perusrakenteen, joten kielitietoisessa, tiedonalalähtöisessä ja genrepedagogisessa lähestymistavassa tulisi kiinnittää huomiota tämän kompleksisen tekstilajin hienovaraisempiin piirteisiin. Näihin apua tarjoavat osatutkimukseni tulokset toimi-

joiden vaihteluista, selostavan ja tulkitsevan dokumenttien rekontekstualisoinnin keinojen eroista sekä suostuttelemaan pyrkivän ja asiaperustaisen pohdinnan piirteiden eroista. Erityisesti olisi tärkeää kiinnittää eksplisiittisesti huomiota siihen, kuinka tekstilajin argumentatiivisen funktion kannalta keskeinen kannanottoaminen ja arvioiden esittäminen – toisin sanoen kirjoittajan oma ääni – tuodaan esiin opiskelun tekstilajeissa. Kirjoittajan oma ääni on oleellinen myös tiedonalalähtöisen historianopetuksen näkökulmasta, sillä arviot ja kannanotot voivat parhaimmillaan eksplikoida historiatiedossa keskeisiä lähdetyön taitoja. Elina Kouki ja Arja Virta (2017: 37) esittävät, että historian ja äidinkielen opetuksen yhteistyö olisi hedelmällistä oppiaineiden yhteisten tavoitteiden, muun muassa kriittisen lähdetyöskentelyn taitojen opiskelussa. Samaan tapaan myös tiedonalalähtöisiä tavoitteita tukevan esseiden kirjoittamisen harjoittelu saisi tukea oppiaineiden integraatiosta (myös Luukka 2004a: 17)

Tutkimusten perusteella vaikuttaa siltä, että Suomessa historianopetuksessa risteävät sisältöpainotteisen ja tiedonalalähtöisen historianopetuksen päämäärät ja käytänteet. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kurssilta, jossa nämä käytänteet sekoittuivat ilmeisellä tavalla interventio-opetuksen vaikutuksesta. Tiedonalalähtöisen historianopetuksen tavoitteiden tulisi ohjata lukion historianopetusta, mutta käytännössä esseiden kirjoittamiseen vaikuttavat myös monet muut lukio-opetuksen käytänteet sekä opettajien tulkinnat historianopetuksen tavoitteista (Uusikylä & Atjonen 2000: 48). Myös opiskelijoiden käsitykset historiassa ja ylipäätään koulussa kirjoittamisesta, koeteksteistä ja esimerkiksi aineistojen pohjalta kirjoittamisen tavoista vaikuttavat siihen, millaiseksi tarkasteleman essee muodostuu. Jos opiskelija on esimerkiksi sosiaalistunut sellaiseen lähteiden tulkitsemisen tapaan, jossa lähteistä etsitään tietoa sitä juurikaan kyseenalaistamatta, tämä kokeen tilannekontekstiin kohdistuva käsitys vaikuttaa syntyvään tekstiin.

Vaikka historian opettajat ovat tietoisia tiedonalalähtöisen opetuksen tavoitteista, se ei välttämättä näy opetuksen toteutumisen tavoissa (Rantala 2012; Vesterinen, tekeillä). Tähän voi johtaa se, jos arviointimenetelmiä ei päivitetä tiedonalalähtöisen opetuksen tarpeita vastaaviksi. Tarkasteleman esseen kaltaisen koevastauksen kirjoittaminen ei mahdollista tutkivan oppimisen tilanteiden kaltaista pitkäjänteistä, keskustelevaa ja tiedonhakuun ja arviointiin keskittyvää ongelmanratkaisua, jollaisen katsotaan parhaiten mahdollistavan historian tavoitteiden toteutumisen (ks. Moje 2015: 261–265; Veijola, Sulkunen & Rautiainen 2019). Esseiden tuottamistilanne muistuttaa siis varsin perinteistä koetilannetta, ja siinä on yhtymäkohtia myös akateemisen opiskelun rajattuihin tenttitilanteisiin. Samaan tapaan myös ylioppilaskoe suoritetaan edelleen tilanteessa, jossa aikaa ja esimerkiksi tiedonhakua on rajattu. Esseevastauksen kirjoittaminen valmentaa tällaisenaan siis varsin perinteisiin opiskelun tekstiilanteisiin, vaikka tehtävänannossa olisi mukana useampia lähteitä. Perinteisen koevastauksen kirjoitustilanteeseen ei siten ole järkevää soveltaa samanlaisia tavoitteita, joita asetetaan tutkivan opetuksen kaltaisille oppimistilanteille. Jotta esseiden kirjoitustilanteeseen yhdistyisivät historianopetuksen tavoitteeseen liitetyt käytänteet – ta-

voitteet tiedonmuodostuksen periaatteista ja lähteiden tulkinnasta – myös arvioinnissa hyödynnettävien tehtävien niihin liittyvine teksteineen tulisi ohjautua tiedonalalähtöisten periaatteiden mukaisesti. Toisin sanoen kulttuurikontekstin ja tilannekontekstin tulisi kohdata historianopetuksen tavoitteiden näkökulmasta, jotta ne voisivat toteutua myös opiskelijan vastauksessa.

Yksin kirjoitettava, rajattu aineistopohjainen koevastaus voi tiedonhaun ja -käsittelyn rajoitteistaan huolimatta kuitenkin olla tärkeä oppimistilanne jatko-opintovalmiuksien kannalta. Lukio lieneekin oiva paikka esseiden kaltaisen konstruktivistisen tuottamistehtävän harjoitteluun, ja viimeistään lukiossa sellaista tulisikin harjoitella myös riittävien jatko-opintovalmiuksien saavuttamiseksi (ks. Tornberg & Töytäri 2017). Vaikka historian tekstitaitoja oppisi parhaiten projektiluontoisemman tutkivan oppimisen avulla, opiskelijoiden tulee silti oppia tuottamaan myös näkemyksiään argumentoivaa tekstiä, jossa hyödynnetään tarkasteltavia lähteitä (esim. Mäntynen 2009). Opiskelun tekstilajien jatkumolla erittelevät ja argumentoivat genret ovat haastavimpia, mutta myös niitä, joita lukiossa ja yliopisto-opinnoissa edellytetään kirjoitettavan (Rose & Martin 2012). Lukion jälkeisissä opinnoissa opiskelu on edelleen erittäin tekstikeskeistä, ja digitoituvien opintojen ja etäopiskelun lisääntyessä opiskelun suoritusmuodot tuskin muuttuvat vähemmän kirjallisiksi. Korkeakouluopinnoissa on siis edelleen tarvetta esseiden kaltaisen, varsin perinteisen opiskelun tekstilajin tuottamiselle, joiden kirjoittamisessa lukiosta tulevilla on todettu olevan haasteita (Hautamäki ym. 2012). Rajoituksistaan huolimatta aineistopohjainen essee valmentaa siis siihen, kuinka erilaisten lähteiden pohjalta ja lähteitä arvioiden voidaan muodostaa perusteltuja ja harkittuja näkemyksiä. Kun yksi tilannekontekstin keskeisistä päämääristä on tuottaa teksti, joka toimii osana arviointia, käytettävissä olevan aineiston rajaaminen on perusteltua. Näin tehdäänkin usein myös korkeakoulutuksen oppimistehtävissä. Esseiden tekstilajin hallitseminen luokan pohjan aineistopohjaisten tieteellisten tekstien lukemiselle ja tulkitsemiselle sekä tieteellisen tekstin konventioita noudattavien opiskelun tekstien tuottamiselle.

5.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimukseni on laadullista tekstianalyysia, jossa hyödynnetyt teoreettiset ja menetelmälliset työkalut nojaavat vahvasti sosiokulttuurisen kontekstin kuvaukseen. Tutkimukseni on sekä aineisto- että teorialähtöinen: aineisto on rajannut näkökulmia ja vaikuttanut tutkimusongelman täsmentymiseen, ja SF-teorian välineet ja tekstilajitutkimuksen perinteet taas ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, millaiset kysymykset, käsitteet, rajaukset ja analyysitavat ovat olleet hyödyllisimpiä. Tutkimuksen arvioinnissa sovelletaan kysymyksiä, joita Matthew Miles ja Michael Huberman (1994) esittävät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden arvioimiseksi. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen toteutusta ja tuloksia voidaan tarkastella objektiivisuuden ja vahvistettavuuden (*objectivity/confirmability*), luotettavuuden (*reliability/dependability*), sisäisen pätevyy-

den ja uskottavuuden (*internal validity/credibility*), ulkoisen pätevyyden ja tulosten siirrettävyyden (*external validity/transferability*) sekä tutkimuksen hyödynnettävyyden ja sovellettavuuden (*utilization/application*) näkökulmista (Miles & Huberman 1994: 278–280).

Tutkimuksen objektiivisuutta ja vahvistettavuutta lujittaa se, että käyttämäni menetelmät ja analyysiprosessin vaiheet on kuvattu yksityiskohtaisesti kussakin osatutkimuksessa. Tässä yhteenvedossa olen myös täydentänyt artikkeleissa suppeammaksi jääneitä kuvauksia, erityisesti siirtoanalyysissa tekemiäni valintoja. Avoimuus tehdyistä valinnoista on keskeistä jo siksi, että siirtoanalyysiin kuuluu lähtökohtaisesti se, että sen avulla toteutettu analyysiprosessi vaihtelee tutkijakohtaisesti (esim. Vuorijärvi 2013: 113–114). Tutkimuksessani menetelmällisesti hankalinta oli juuri siirtoanalyysin toteuttaminen. Siirtoanalyysiin kuuluu holistinen kielen eri merkitystasojen yhteispelin huomioiminen, mutta käytännön analyysissa rajanveto eri siirtojen ja askelten välillä oli paikoin vaikeaa. Koin haasteelliseksi erityisesti sen määrittämisen, miten suuri merkitys erilaisten – SF-teorian termein kuvattuna – interpersoonaalisten merkitysten vaihtelulla on siirtojen ja askelten määrittelyssä. Esimerkiksi kirjoittajan arvio -askelen funktio on eksplikoida kirjoittajan omaa ajattelua: vaihtoehtoisia näkökulmia ja historian tapahtumiin sekä aineistona oleviin dokumentteihin kohdistuvia arvioita. Nähdäkseni näiden askelten funktio on keskeinen esseiden tekstilajin pohdinnan ja toisaalta myös historian tekstitaitojen kannalta erityisesti silloin, kun arviot kohdistuvat dokumentteihin. Kuitenkin arvioita ilmaistaan myös muissa askeleissa riippuen siitä, millaisten interpersoonaalisten merkitysten avulla tekstiä rakennetaan. Siirtoanalyysin hyvä puoli on rajanvetojen vaikeudesta huolimatta kuitenkin se, että se tarjoaa kokonaiskuvan esseistä (ks. myös Swales 2019). Yhdistettynä eri osatutkimusten menetelmiin, joiden avulla keskityin tekstin eri merkitystasoihin, tutkimus tarjoaa kokonaisuutena kattavan kuvan esseiden tekstuaalisista piirteistä.

Rakenne-artikkelin analyysia olisi mahdollisesti voinut jämäköittää kuvaamalla vielä tarkemmin, kuinka monessa esseessä esiintyy erilaisia askeleita ja minkälaisista askelyhdistelmistä siirrot määrällisesti tarkasteltuna tyypillisesti muodostuvat. Esseiden kokonaisuuden kuvausta ei kuitenkaan varsinaisesti tarkenna se, että laskisi esimerkiksi kaikkien siirtojen sisältämät arvioivat ja kantaaottavat kielen piirteet, sillä siirtoanalyysi itsessään on jo iteratiivisen analyysiprosessin tuloksena syntyvä kuvaus esseiden prototyypillisyydestä; esimerkiksi kontekstualisointi-siirroissa arvioivat ja kantaaottavat askelet ovat siirron funktion näkökulmasta epätyypillisiä, kun taas vastaus tehtävänantoon -siirroissa ne ovat siirron funktion toteutumisen kannalta välttämättömiä. Lisäksi Kirjoittajaääni-artikkelissa havaitsin, että argumentoivat elementitkin voivat toteutua monenlaisten kirjoittajaäänien avulla – askelten määrä ja sijainti esseessä ei siten vielä paljasta sitä, onko argumentointi pohtivaa vai esimerkiksi suostuttelemaan pyrkivää.

Esseiden rakenteiden samankaltaisuudet ja toisaalta niiden sisäinen variaatio tukevat nähdäkseni Swalesin (1990) ajatusta tekstilajien prototyypillisyydestä

ja perheyhtäläisyydestä. Vaikka siirtoanalyysia on kritisoitu siitä, että siinä rakenneosien määrittelyn kriteereitä ei ole kuvattu kovin systemaattisesti (esim. Bhatia 1993), tiettyyn rajaan asti kriteereiden väljyys voidaan nähdä myös mallin etuna, sillä se jättää tilaa kielenkäytön variaatiolle. Tutkimukseni yksi metodologinen anti onkin siinä, että se havainnollistaa siirtoanalyysin toteutumista käytännössä ja esittelee myös sen rajoituksia, sekä siinä, että tarkennan Rakenne-artikkelissa toteuttamaani analyysia samaan aineistoon SF-teorian menetelmin. Analyysit esittelevät myös SF-teorian ja suhtautumisen teorian sovellutusmahdollisuuksia suomenkielisessä tekstianalyysissa, jossa niitä ei ole vielä kovin paljoa hyödynnetty.

SF-teorian eri metafunktiioihin keskittyneissä analyyseissa tehdyt rajaukset on perusteltu aineiston ja tutkimuskysymysten perusteella, kuten teorian pohjalta tehtyihin tutkimuksiin kuuluu (Shore 2012a). Aineistonkeruu on tutkimuksessani ollut melko suoraviivainen, joten se on ollut helppo kuvata siten, että samankaltainen aineisto olisi mahdollista kerätä myös toisissa tutkimuksissa. Kirjoitetusta tekstiaineistosta on ollut myös mahdollisuus tarjota runsaasti esimerkkejä havaintojen ja tulkintojen todentamiseksi. (Miles & Huberman 1994: 278.) Artikkeleiden ja tämän yhteenvedon aineistoesimerkeissä esittelenkin aineistoa nähdäkseni riittävässä määrin, sillä esimerkkejä on yhteensä 30 eri esseestä. Esimerkkien valintaan on vaikuttanut merkittävästi niiden selkeys ja edustavuus kulloinkin tarkastellun ilmiön kannalta.

Vahvistettavuuteen vaikuttaa myös se, kuinka hyvin tutkimuksessa on pohdittu erilaisia selitysmalleja ja vaihtoehtoisia menetelmiä (Miles & Huberman 1994: 278). Kuten väitöskirjan tehtävään opinnäytetyönä ja toisaalta myös laadulliseen tutkimukseen yleisemmin kuuluu, osa prosessin alussa tehdyistä suunnitelmista on työn edetessä muuttunut, kun tutkimuksen kohde on tullut tutummaksi ja tutkimusongelma tarkentunut (ks. Hirsjärvi ym. 2014 [1997]: 164). Suuret linjat ovat kuitenkin säilyneet: työn teoreettiset ja menetelmälliset lähtökohdat ovat olleet alusta lähtien tekstilajissa, systeemis-funktionaalisessa kieliteoriassa ja tiedonalakohtaisissa tekstitaidoissa, joiden sosiokulttuurinen lähestymistapa kieleen, teksteihin ja tekstitaitoihin tukee hyvin tutkimukseni ongelmanasettelua ja keräämäni tekstiaineiston analyysia. Tutkimuksen objektiivisuuden vahvistamiseksi nämä teoreettiset lähtökohdat on myös kuvattu tarkasti tässä yhteenvedossa ja tarvittavilta osin kussakin osatutkimuksessa (mp.).

Suunnitelmani aineistosta muuttui osittain matkan varrella, kun jätin aineistosta pois historian opettajille suunnittelemani haastattelututkimuksen. Tiedossani on opettajien esseille antamat arvosanat, ja haastattelut olisivat valaisseet esseiden arviointiin liittyviä käytänteitä. Niiden rajaaminen osatutkimusten ulkopuolelle fokusoikin tutkimuksen selkeämmin SF-kieliteoriaan ja yhdenmu-kaisti tutkimusta, kun kaikki osatutkimukset keskittyvät tekstianalyysiin. Tietysti myös tekstianalyysiin keskittyvän tutkimuksen avulla olisi ollut mahdollista huomioida vahvemmin esseiden arviointi, mutta tämä olisi vaatinut huomattavasti laajemman aineiston, jotta eri arvosanoja saaneiden esseiden vertailu olisi ollut validia. Tällaisen aineiston saisi kokoon esimerkiksi historian ylioppi-

laskokeen vastauksista, ja koevastausten hyödyntäminen olikin yksi aineistovaihtoehto. Päädyin kuitenkin keräämään aineiston edellä kuvatulla tavalla, sillä esimerkiksi historian ylioppilaskokeen tehtävänannoissa ei opetussuunnitelman muutoksista huolimatta edelleenkaan ole juuri käytetty tämän tutkimuksen kaltaisia, useamman dokumentin hyödyntämistä edellyttäviä tehtävänantoja. Koe-tehtäviin saattaa sisältyä useampia lähteitä, mutta aineistotehtävien ja pisteytysohjeiden analyysin perusteella dokumenttien hyödyntämisen edellytykset vaihtelevat. (Ks. Puustinen ym. 2020.) Historian ylioppilaskoe kantanee siis edelleen melko vahvasti sisältöpainotteisen historianopetuksen perinnettä. Samasta syystä myös aineistoni esseiden saamissa arvosanoissa kriteerinä saattaa edelleen olla ennemminkin esseiden sisällölliset kuin historian taitoja ilmaisevat ominaisuudet, mikä perustelee arvosanojen jättämistä analyysin ulkopuolelle.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimuskysymykset ja niiden perusteet on esitetty selkeästi ja tutkimuskysymykset ja menetelmät kiinnittyvät suoraviivaisesti hyödyntämiini teorioihin, joita on sovellettu esitettyjen rajausten mukaisesti. Milesin ja Hubermanin (1994: 274) mukaan luotettavuuteen vaikuttaisi positiivisesti myös se, jos kaksi tutkijaa tarkastelisi samaa aineistoa ja vertailisi analyyseja. Vaikka en toteuttanut tutkijatriangulaatiota, keräsin ja suunnittelin aineiston yhdessä historian tiedonalaan tuntevan tutkijan kanssa, jolloin esimerkiksi tehtävänannossa on huomioitu oppiaineen tavoitteet ja sisällöt. Tutkimusasetelmani olisi melko vaivattomasti mahdollistanut myös teoreettisen triangulaation eli sen, että analyyseissa olisi yhdistelty kielentutkimuksen näkökulma Hislit-hankkeen historian pedagogiikan näkökulmiin. Tiedonalalähtöisten tekstitaitojen tutkimuksessa tällainen, samaa aineistoa kahden tieteenalan näkökulmista lähestyvä analyysi voisikin jatkossa olla hedelmällinen.

Analyyysin sisäisen pätevyyden ja uskottavuuden kannalta tutkimuksen konteksti tulisi kuvata niin tiheästi, että myös ulkopuolinen lukija pystyy pääsemään kiinni kuvattuun ilmiöön ja tilanteeseen (Miles & Huberman 1994: 279). Tekstien analyysiin keskittyvää genreanalyysia onkin kritisoitu siitä, että siinä tekstin ja teoriassa keskeisenä esitetyn sosiokulttuurisen kontekstin suhde saattaa jäädä ohueksi (Swales 2019). Uskottavuuteen vaikuttaa kuitenkin keskeisesti se, mitä kysytään ja mitä halutaan selvittää: tutkimukseni päätavoite on ollut kuvata esseiden tekstilajia tiedonalalähtöisessä kehyksessä, jolloin fokus tekstin kielellisten piirteiden analyysissa on perusteltu. Tutkimuksessani kontekstin riittävä kuvausta helpottaa myös se, että aineiston kirjoitustilanne on perinteinen, institutionaalisesti melko vakiintunut ja monille tuttu lukion koetilanne. Jos kysymys kohdistuisi suoremmin kirjoittamisen tai esseiden arvioinnin käytänteisiin, kontekstin kuvaukseen olisi suotavaa yhdistää myös etnografista observointia tai haastattelututkimuksen menetelmiä (Barton & Hamilton 2000: 8–9). Tutkimukseni pätevyyteen ja uskottavuuteen vaikuttaa positiivisesti myös se, että vaikka osatutkimuksissa olen keskittynyt samaan aineistoon eri näkökulmista, tehdyt johtopäätökset tukevat toisiaan ja yhdistyvät mielekkäästi (Miles & Huberman 1994: 279).

Tutkimusaineiston melko suppea koko ja rajautuminen yhdenlaisiin esseevastauksiin on perusteltua tutkimuskysymyksen ja analyysimenetelmien näkökulmista; halusin tarkastella esseiden piirteitä SF-teorian eri metafunktioiden näkökulmista, jolloin aineisto on syytä rajata kokonaiskuvan saamiseksi (Shore 2012a: 159). Aloitin tutkimuksen Toimijuus-artikkelin analyysistä, johon valitsin analyysimenetelmän tarkkuuden vuoksi vain toisen ryhmän esseet, mikä tuntui riittävältä prosessityyppianalyysin toteuttamiseen. Toisena kirjoittamani Rakenne-artikkelin kohdalla havaitsin, että rakenteen analyysi oli syytä laajentaa myös toisen ryhmän esseisiin, ja lopuissa osatutkimuksissa hyödynsinkin molempien ryhmien esseitä. Esseiden melko suppea määrä mahdollisti sen, että analysoin osatutkimuksissa Toimijuus-artikkeliä lukuun ottamatta aina kaikki aineistoni esseet; merkittävästi suurempaa aineistoa olisi luultavasti pitänyt jollain tapaa rajata ainakin karkean yleisanalyysin jälkeen. Aineisto sopii siis hyvin sen tarkasteluun, kuinka melko tavallisen koetilanteen puitteissa toteutettu aineistopohjainen tehtävä soveltuu historian tekstitaitojen opiskeluun.

Kuten laadulliseen tutkimukseen usein kuuluu, tutkimukseni tuloksilla ei tavoitella laajaa yleistettävyyttä (Hirsjärvi ym. 2014 [1997]: 164). Osalle tuloksista esitän selitykseksi esimerkiksi tehtävänannon muotoilua ja myös joiltain osin interventiotutkimuksen myötä opiskelijoille muodostunutta käsitystä tiedonalälähtöisestä historian opiskelusta. Tulokseni saavat kuitenkin myös tukea aikaisemmista opiskelijoiden kirjoittamien tekstien tutkimuksista, ja toisaalta aikaisempi tutkimus mahdollistaa myös oman aineistoni erityispiirteiden nostamisen esiin. Havainnot lienevät monilta osin yleistettävissä: vaikka lukiolaisten taidot eittämättä vaihtelevat jonkin verran koulu- ja ryhmäkohtaisesti, tietyt opiskelun ja historian kielen piirteet oletettavasti toistuvat myös muissa suomalaisten lukiolaisten historian kirjoitelmissa.

Analyysin tuloksia olen selittänyt hyödyntämäni teoreettisen viitekehyksen mukaisesti esseiden kontekstipiirteiden perusteella (ks. Eggins 2004: 7). Tämän SF-teoreettisen perusasetelman heikkoutena voi pitää sitä, että kontekstin ja tekstin vuorovaikutteinen suhde on oletus, jota ei ole varsinaisesti mahdollista testata; toisin sanoen suoraviivaisia syy-seuraussuhteita kontekstin ja tekstin piirteiden väliin ei voi piirtää. Tutkimusperinteen mukaisesti olen kuitenkin tarkastellut tekstejä kielen eri merkitystasoilla, jolloin niille on mahdollista hakea systemaattisemmin vahvistusta aikaisemmasta vastaavasta tutkimuksesta. Osittaisen vertailtavuuden mahdollistaa esimerkiksi sen määrittäminen, millaiseen tekstityyppiin tai genreen tehtävänanto ohjaa. Osatutkimusten fokukset on myös selkeästi rajattu SF-teorian käsitteiden ja menetelmien mukaan, mikä helpottaa tulosten vertailua vastaavien menetelmien toteutettavien tutkimusten kanssa (Shore 2012b). Osatutkimusten raportoinnissa yleistettävyyteen liittyvät mahdollisuudet ja rajoitukset on huomioitu juuri eksplikoimalla menetelmät ja rajaukset (ks. Miles & Huberman 1994: 279).

Historian esseevastausten tekstilajin analyysi laajentaa näkökulmaa opiskelijoiden tekstituotoksiin, joiden analyysissä on fennistiikan parissa keskitytty toistaiseksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kirjoittamiseen. Tutkimuk-

seni tulokset ovatkin hyödynnettävissä suoraan tiedonalakohtaisen historianopetuksen kehittämässä (ks. Miles & Huberman 1994: 280). Tutkimus monipuolistaa aikaisempaa SF-teoreettista kuvausta historian opiskelun teksteistä (Coffin 2006; Martin & Rose 2008) huomioimalla suomalaisen tiedonalakohtaisen historianopetuksen tavoitteet kuten sen, millaisia haasteita useamman aineiston analyysi perinteisessä kokeen kirjoitustilanteessa voi tuottaa. Tulokset myös syventävät aikaisempien tutkimusten kuvausta siitä, mitä esseen tekstilajiin kuuluva pohdinta ja omaäänisyys käytännössä voivat tekstin tasolla tarkoittaa. Tulokset saataisiin oletettavasti parhaiten hyödynnettyä, jos ne huomioitaisiin historianopettajien aineenopettajakoulutuksessa ja myös opettajien täydennyskoulutuksessa, joissa on oleellista kysyä muun muassa, millä tavoin tiedonalalähtöisen historianopetuksen tavoitteita ja kielitietoista opetusta tulisi ohjata lukion historian kursseilla sekä miten koetilanteet tulisi järjestää, jotta testaus mahdollistaisi opittujen taitojen soveltamisen ja todentamisen.

Tutkimusta eri tiedonaloilla ja oppiaineissa kirjoitetuista teksteistä on erityisesti fennistiikassa tehty vielä vähän. Tämä tutkimus tarjoaakin kuvauksen, jota olisi mahdollista jatkaa monella tapaa. Olisi esimerkiksi hedelmällistä verrata eri oppiaineissa kirjoitettavia, suhteellisen samankaltaiseen tehtävänantoon tuotettuja vastauksia, jotta mahdolliset tiedonalojen erot saataisiin paremmin näkyväksi. Opetussuunnitelmien tavoitteiden mukaisesti jatkotutkimusten suunnittelussa tulisi kiinnittää erityistä huomiota siihen, miten tiedonhakeminen ja -arviointi tukee eri oppiaineiden opetuksen tavoitteita. Tutkimusten tuloksien jalkauttamista opetukseen voisi edesauttaa se, että tutkimukset toteutettaisiin tiiviissä yhteistyössä opetuksen ja opettajakoulutuksen järjestäjien kanssa. Tiedonalan tekstitaitojen tutkimuksessa on kyllä arvioitu sitä, miten hyvin opiskelijoiden taidot vastaavat historian tavoitteita, mutta tähän tutkimukseen olisi hyvä myös yhdistää opettajien ja esimerkiksi ylioppilastutkintolautakunnan sensorien näkemyksiä onnistuneista vastauksista. Jotta arviointitutkimus edesauttaisi kielitietoisen opetuksen kehittämistä, sen tukena voisi hyödyntää tämän tutkimuksen kaltaisia kielellisiä analyysieja opiskelijoiden tekstituotoksista. Tekstianalyysia voisi jatkossa syventää myös selvittämällä opiskelijoiden käsityksiä siitä, milaista kirjoittaminen ja tekstien parissa toimiminen heidän mielestään on.

SUMMARY

The aim of the study

This dissertation investigates the genre of the document-based history essay in upper secondary schools in Finland. The background of the research is in disciplinary literacies and new literacy studies. In these, language, texts and literacies are viewed as situated and constantly developing skills that form an integral part of the practices of discourse communities (New London Group 1996; Barton & Hamilton 2000). Reading and writing are therefore seen as discipline-based (Moje et al. 2011). In Finland's national core curriculum, the concept of multiliteracies utilizes the same ideas because it emphasizes the importance of language awareness as a way to enhance content learning in all subject teaching (see Luukka 2013). These same premises are further shared by the genre pedagogical approach to literacies (Rose & Martin 2012).

Seeing literacies as disciplinary is connected to an ongoing pedagogical turn in history teaching in Finland. The objectives of the national core curriculum now emphasize the knowledge construction practices of history as a starting point of teaching and shift the focus from the rote learning of past events to understanding the nature of historical knowledge (Rantala 2012). Historical knowledge is constructed by using primary documents as evidence of the past, making it highly interpretative in nature (Wineburg 1991). It is therefore essential for students to learn to critically interpret historical documents, a need which makes source-based writing a central skill in history.

The essay is a common writing task in schools, and students are expected to master writing the form in, for example, exams. Especially document-based writing and the ability to critically evaluate sources is increasingly important in all school subjects. The essay has been considered rather vague as a genre of schooling: it might require students to explain and describe, discuss and argue as well as express their own thoughts (e.g. Luukka 1993; Makkonen-Craig 2010). However, essays have been less studied in Finnish from the point of view of their linguistic and textual features, and especially not in other content-areas than mother tongue. Additionally, it is used in many subject areas for different purposes, and composing one is not necessarily taught explicitly and properly in all subject teaching. The aim of the study is to shed light on the features of this central school genre in order to give tools to develop history teaching so that it supports the disciplinary-based objectives of the curriculum.

The research questions

Literacy research as well as the objectives of history teaching motivate the research and affect the formulation of the research problem. The main question in the study is what the genre of document-based history essay is like from the point of view of discipline-based history teaching. This question is approached from four points of view in individual research articles. These sub-studies and their

research questions focus on different linguistic features of the essays, each of which is derived from genre theory (Swales 1990; Bhatia 2004) and systemic functional linguistics (Halliday 1973, 1978).

Sub-study I (Paldanius 2017) asks what is the functional structure of the essays like. Sub-study II (Paldanius 2018) explores how historical knowledge is represented in the essays. Sub-study III (Paldanius 2019) investigates different ways of representing the content of the source documents by focusing on the projections of the sources. The sub-study IV (Paldanius forthcoming) asks how the students' discussions are constructed on the concluding stages of the essays.

Data and methods

The data consist of 52 essays written as part of a course exam in a Finnish upper secondary school in 2015. During the course, an intervention study was also carried out, in which another researcher taught the students the basic elements of historical knowledge construction and working with multiple sources (see Veijola 2016b). Permission for the research was obtained from the school and the students. The essays were transcribed and anonymized, and the original essays were destroyed.

The study is qualitative and belongs to the field of text-oriented research. The theoretical and methodological framework is built from systemic functional linguistics (SF; Halliday 1973, 1978, 2014 [1985]), appraisal theory (Martin & White 2005) and genre theories, especially that of English for specific purposes (ESP) (Swales 1990; Bhatia 2004). In these theories, language and texts are approached as an integral part of the practices of the discourse community, meaning that the essays are interpreted in the light of their social context: history teaching and the language of the discipline, the assignment of the essays, and other discourses and genres surrounding the texts are taken into account in the analysis (see Eggins & Martin 1997).

In move analysis of ESP theory, the goal is to find similarities between the different stages of essays based on their linguistic and textual features and their overall communicative function. As an outcome, the moves and steps are named and described (see Swales 1990). In sub-study I (Paldanius 2017), move analysis is applied to describe the functional structure of the essays.

In the three other sub-studies, the focus is on different aspects of SF theory. In the theory, language is seen as systemic as well as functional, meaning that all linguistic choices are intertwined with their communicative and social function. The functions of language are divided into three metafunctions: ideational, interpersonal and textual. The first organizes people's experiences, the second the relation of people and participants in the communicative situation, and the third the textual organization of meaning (Halliday 1973: 105–106).

Sub-study II (Paldanius 2018) focuses on ideational meanings and examines the representation of historical agency as part of constructing historical knowledge. Agency is approached through a process-type analysis within the transitivity system of SF theory (Halliday 2014 [1985]: 213–214; Shore 1992). The

focus is on who or what is represented as an agent behind the processes and the ways in which historical events are represented as actions.

In sub-studies III and IV, the focus is on different sides of the interpersonal meanings of a text. In sub-study III (Paldanius 2019), the use of the documents is analyzed, and the concept of projection is utilized to define the analytical unit (Halliday 2014 [1985]). Previous research about reported speech is also used as a basis for the analysis (e.g. Leech & Short 1981). The analysis focuses on projections in which documents are cited as the source for presentations.

In sub-study IV (Paldanius forthcoming), the analysis focuses on the authorial voices that can be found in the concluding stages of the essays, which has been seen as a typical place to express the students' discussions about the topic. Appraisal theory (Martin & White 2005) as well as previous research about student writing in history is utilized to describe different authorial voices in the texts (Coffin 2006).

Main findings

The results of the study offer an extended description of how the multiple social functions of a history essay are realized in the texts. In the summary the results of the sub-studies are merged and examined under the following topics: structure, representation of historical knowledge, document-based assignments, and discussion in the text.

From the point of view of the structure of the text, the students seem to have been socialized into a similar way of constructing a school essay, although some differences between the texts were also found. The essay was found to be made up of different kinds of communicative functions: representations of historical knowledge, definitions of concepts, analysis and interpretations of the documents, stance-taking, expressions of appraisal and discussions. Each of these functions are realized in different functional moves and steps. The typical structure of an essay follows the number of the documents of the assignment, with each being analyzed in individual functional moves.

Historical discourse is reflected especially in concepts and their definitions: the process types and the overall language are abstract in nature. Abstract agents, such as nominalizations and relational processes, can place human agency into the background, which links the language to typical historical discourse. Additionally, these features link the discourse to analytical and scientific language in general (see also Halliday & Martin 1993). In the process types, historical agency alternates between identified people and human collectives, and it also connects in the recontextualization of the documents. The alternation of agency is linked to the important features of discipline-based history teaching, such as understanding cause and correlation and the interpretative nature of knowledge (e.g. Seixas & Morton 2013).

Different kinds of projections are used for reporting and interpreting the documents. As in the descriptions of reported speech (e.g. Leech & Short 1981), the projections can be seen on a sliding scale: at one end of the scale are projections that barely modify the content and form of the source text, and on the other

end are projections in which the original meaning of the source is more modified. From the point of view of historical literacies, an interesting finding is in the small differences in wordings of the projections, which can reveal contextual knowledge of history. The study emphasizes the importance of the recontextualizations in the construction of source-based texts. From the perspective of appraisal theory (Martin & White 2005), it is notable that some projections represent source documents as factual, which can again be seen as problematic from the point of view of historical literacies.

The starting point in the sub-study IV was the previous analysis carried out by Caroline Coffin (2006), in which she described different authorial voices in students' history essays, and how these voices are connected to different genres of history. According to the sub-study IV, students' discussions in the concluding stages of essays are realized with authorial voices that combine the resources of engagement and attitude (see Martin & White 2005). Although there is a resemblance to Coffin's (2006) categories, some differences were also found. The voice of an adjudicator resembles that of persuasive genres, as in the data it seems to connect with strongly affective expressions. Instead, the voice of an interpreter comes closer to the argumentation typical in academic discourse. Additionally, both voices can be realized differently depending on how certain or uncertain the voice is, and particularly the speculative realizations of voice can be seen to represent a reflective approach to the topic, which is a typical requirement in school essays.

Conclusions

The study suggests that in secondary schools it is essential to teach and study the writing of the complex and document-based essay genre in order for students to acquire sufficient competences for learning history as well as for tertiary education. While it can be concluded that the students are already developing the required competences in their academic writing skills, some features in the teaching of writing in history needs special attention.

The analysis of the texts reveals that the essay genre can be understood in multiple ways. It seems that writing from multiple sources – as is to be expected in discipline-based history teaching – is challenging. Additionally, variations in expressing one's own thoughts as well as in interpreting documents and historical events indicate the vague features of the essay genre and reveal that the expected academic discourse requires practice. It is thus important to explicitly teach and practice the ways how the document-based argumentation could be constructed in history. This can be achieved by paying attention to the multiple functions and overall structure of the essay. Also, the different ways of constructing historical agency as well as projecting the documents together with the structure of the text affect the representation of historical knowledge and interpretations of the source texts. Additionally, attention should be paid in the expressions of evaluations and the degree of certainty, both of which construct the representation of one's own thoughts about the topic, which is a central requirement in

the essay genre. In history the discussions should be based on contextual knowledge about historical events rather than personal experience.

One explanation for the variations in the analyzed texts might be found in the collision of the objectives of history teaching and the traditional essay writing event in exams. The latter might encourage students to write the text in a rather linear way while also failing to provide the best circumstances for practicing the features of historical knowledge construction practices. This is because it is not possible to search for information, and hence the contextualization and corroboration of the documents ultimately depends on the rote learning of historical events. However, despite its limitations, writing a document-based essay does train students for the academic writing events and exercises ahead of them in tertiary education.

The study suggests, that in Finland the history teaching as well as in writing tasks in general would benefit from the ideas of genre pedagogy (e.g. Rose & martin 2012) in which special attention is paid to the teaching and practicing of genre features of different texts. This could be better achieved if the teaching of essay writing and document-based texts would be integrated into history teaching, which would enable to study in a discipline-oriented way while also enhancing learning of the discipline.

LÄHTEET

- Achugar, M. & Schleppegrell, M. J. 2005. Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks. *Linguistics and Education* 16, 298–318.
- Aho, E. 2002. *Historialliset kertomukset lukiolaisten kirjoittamina*. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Anderson, L. & Krathwohl, D. 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bahtin, M. M. 1986 [1952–1953]. The problem of speech genres. Teoksessa C. Emerson & M. Holquist (toim.) *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 60–102.
- Barton, D. 2007. *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Malden: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. 2000. Literacy practices. Teoksessa D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (toim.) *Situated literacies. Reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 7–17.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1987. *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berg, M. 2011. Referointi, erittelymuotti ja tekstitaidon koe. *Virittäjä* 115 (3), 317–348.
- Berkenkotter, C. & Huckin, T. 1995. *Genre knowledge in disciplinary communication. Cognition/culture/power*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernstein, B. 1999. Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology and Education* 20 (2), 159–173.
- Bhatia, V. K. 1993. *Analysing genre. Language use in professional settings*. New York: Longman Group UK Limited.
- Bhatia, V. K. 2004. *Worlds of written discourse*. London: Continuum.
- Britt, A. M., Rouet, J.-F., Georgi, M. C. & Perferti C. A. 2010. Learning from history texts. From causal analysis to argument models. Teoksessa G. Leinhardt, I. L. Beck & C. Stainton (toim.) *Teaching and learning history*. New York: Routledge, 47–84.
- Brozo, W., Moorman, G., Meyer, C. & Stewart, T. 2013. Content area reading and disciplinary literacy. A case for the radical center. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 56 (5), 353–357.
- Coffin, C. 1997. Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history. Teoksessa F. Christie & J. Martin (toim.) *Genre and institutions. Social processes in the workplace and schools*. London: Continuum, 197–229.
- Coffin, C. 2004. Learning to write history. The role of causality. *Written Communication* 21 (3), 261–289.
- Coffin, C. 2006. *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.

- Coffin, C. & Donohue, J. P. 2012. English for academic purposes. Contributions from systemic functional linguistics and academic literacies. *Journal of English for Academic Purposes* 11 (1), 1-3.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 1993. Introduction: how a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing*. London: The Falmer Press, 1-21.
- De La Paz, S., Felton, M., Monte-Sano, C., Croninger, R., Jackson, C., Deogracias, J. S. & Hoffman, B. P. 2014. Developing Historical Reading and Writing With Adolescent Readers: Effects on Student Learning. *Theory & Research in Social Education* 42, 228-274.
- De Oliveira, L. 2011. *Knowing and writing school history. The language of students' expository writing and teachers' expectations*. Purdue University: Information Age.
- Eggs, S. 2004. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Continuum.
- Eggs, S. & Martin, J. R. 1997. Genres and registers of discourse. Teoksessa T. A. van Dijk (toim.) *Discourse as structure and process. Vol. 1 in discourse studies: a multidisciplinary introduction*. London: Sage, 230-256.
- Fairclough, N. 1995. *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman.
- Fang, Z. & Coatoam, S. 2013. Disciplinary literacy and what you want to know about it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 56 (8), 627-632.
- Flower, L. 1990. The role of task representation in reading-to-write. Teoksessa L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, P. Kantz, K. McCormick & W. Peck (toim.) *Reading to write: exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press, 35-75.
- Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., Lee, C. D., Shanahan, C. & Project REA-DI. 2016. Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist* 51 (2), 219-246.
- Halldén, O. 1998. Personalization in historical description and explanations. *Learning and Instruction* 8 (2), 131-139.
- Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the functions of language*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. 1993. Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116.
- Halliday, M. A. K. 2014 [1985]. *An introduction to functional grammar*. Uudistettu yhdessä M. I. M. Matthiessenin kanssa. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. 1993. *Writing science. Literacy and discursive power*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Harmanen, M. 2016. Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstietoisuutta – kielitietoinen käänne opetussuunnitelmien perusteissa. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja*

- kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja* 2016. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 10–22.
- Hasan, R. 1989 [1985]. Part B. Teoksessa M. A. K. Halliday ja Ruqayia Hasan: *Language, context, and text*. Victoria: Deakin University Press, 51–118.
- Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M.-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P. & Knubb-Manninen, G. 2012. *Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 59. Koulutuksen arviointineuvosto.
- Henry, A. & Roseberry, R. L. 1997. An investigation to the functions, strategies and linguistic features of the introductions and conclusions of essays. *System* 25 (4), 479–495.
- Hiidenmaa, P. 2000. Lingvistinen tekstintutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi ja yhteisö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 161–190.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014 [1997]. *Tutki ja kirjoita*. 20. painos. Helsinki: Tammi.
- Honkanen, S. & Tiililä, U. 2012. Jaksoanalyysi osana tekstilajitutkimusta. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genre-analyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus, 208–227.
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. 2003. *Understanding history teaching. Teaching and learning about the past in secondary schools*. Maidenhead-Philadelphia: Open University Press.
- Hyland, K. 1990. A genre description of an argumentative essay. *RELC Journal* 21 (1), 66–78.
- Hyland, K. 2005. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse studies* 7 (2), 173–192.
- Hyland, K. & Guinda S. (toim.) 2012. *Stance and voice in written academic genres*. Palgrave Macmillan.
- Hyland, K. & Hamp-Lyons, L. 2012. EAP: Issues and directions. *English for Academic Purposes* 1 (1), 1–12.
- Hyon, S. 1996. Genre in three traditions: implications for ESL. *Tesol Quarterly* 30 (4), 693–722.
- ISK 2004 = Iso suomen kielioppi. A. Hakulinen, M. Vilkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Juvonen, R. 2004. *Kertomus ylioppilasaineesta. Kevään 1999 tehtävästä 23 kirjoitettujen aineiden tekstilajianalyysiä*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Juvonen, R. 2007. Suhtautumisen systematiikkaa. *Virittäjä* 111 (3), 431–435.
- Juvonen, R. 2010. Evaluoiva *että*-yhdyslause ja retoriset rakenteet suomenkielisessä ylioppilasaineesta. *Virittäjä* 114 (1), 39–70.
- Juvonen, R. 2011. Toisesta äänestä omaan ääneen. Uskoa-, ajatella, luulla- ja sanoa-rakenteet ylioppilasaineissa. Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli*.

- Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 31–262.
- Juvonen, R. 2014a. Näkökulma kirjoitelman dialogisuuteen. *Kuinka- ja miten-* yhdyslauseet ylioppilasaineissa. *Virittäjä* 118 (1), 72–106.
- Juvonen, R. 2014b. *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa.* Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Järvinen, H.-M. & Virta, A. 2005. Historian syy-yhteyksien ymmärtäminen vieraskielisessä opetuksessa. Teoksessa A. Virta, K. Merenluoto & P. Pöyhönen (toim.) *Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle.* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 75, 177–185.
- Kalela, J. 2000. *Historiantutkimus ja historia.* Helsinki: Gaudeamus.
- Karvonen, P. 1995. *Oppikirjateksti toimintana.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 632.
- Katajamäki, H. 2018. *Tekijän identiteetti taloussanomalehtien pääkirjoituksissa. Pääkirjoitustoimittajan sosiaalisesta roolista tuotettu, teksteistä tulkittu.* Väitöskirja. Vaasan yliopisto.
- Kauppinen, A. 2012. Mitä äidinkielen kokeessa pyydetään, mitä saadaan? Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 95–117.
- Kohi, A., Palo, H., Päivärinta, K. & Vihervä, V. 2005. *Forum. Kansainväliset suhteet.* Helsinki: Otava.
- Komppa, J. 2012. *Retorisen rakenteen teoria suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeen kirjoitelman kokonaisrakenteen ja kappalejaon tarkastelussa.* Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Kouki, E. & Virta, A. 2015. Lukiolaiset lähteillä – äidinkielen ja historian tekstitaitojen kriittistä arviointia. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Rajaton tulevaisuus – kohti kokonaisvaltaista oppimista.* Jyväskylän yliopisto, 11–26.
- Kouki, E. & Virta, A. 2017. Towards critical literacy: students' reading skills and source evaluation. Teoksessa N. Pyry, L. Tainio, K. Juuti, R. Vasquez & M. Paananen (toim.) *Changing subjects, changing pedagogies: diversities in school and education.* Finnish Research Association for Subject Didactics: Studies in Subject Didactics 13, 34–51.
- Kuiri, K. 1984. *Referointi Kainuun ja Pohjois-Karjalan murteissa.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lauerma, P. 2012. *Tekstityyppi.* Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genre-analyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja.* Helsinki: Gaudeamus, 67–69.

- Lea, M. 2008. Academic literacies in theory and practice. Teoksessa N. Hornberger (toim.) *Encyclopedia of language and education*. Springer, 634–645.
- Leech, G. & Short, M. 1981. *Style in fiction: a linguistic introduction to English fictional prose*. New York: Longman.
- Linell, P. 1998. Discourse across boundaries: On recontextualizations and the blending of voices in professional discourse. *Text* 24 (3), 143–157.
<https://doi.org/10.1515/text.1.1998.18.2.143>
- LOPS 2003 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus.
- LOPS 2015 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus.
- LOPS 2019 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Opetushallitus.
- Luukka, M.-R. 1992. Varmuuden kahdet kasvot tieteellisessä tekstissä. *Virittäjä* 69 (4), 361–379.
- Luukka, M.-R. 1993. Opiskeluessee tekstityyppinä. *Virittäjä* 97 (3), 408–410.
- Luukka, M.-R. 1995. *Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersonaalisiin piirteisiin*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Luukka M.-R. 2002. M. A. K. Halliday ja systeemifunktionaalinen kielitiede. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 89–124.
- Luukka, M.-R. 2004a. Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2004. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 9–22.
- Luukka, M.-R. 2004b. Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa M.-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2004. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 145–160.
- Luukka, M.-R. 2013. *Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta.
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi> (viitattu 25.3.2020)
- Makkonen-Craig, H. 2008. Neljä näkökulmaa erääseen tekstilajiin. Äidinkielen ylioppilaskokeen tehtävänannot 2003–2006. *Virittäjä* 112 (2), 207–234.
- Makkonen-Craig, H. 2010. Ylioppilasaine ja päättökokeen tavoitediskurssi. Genre ja varjogenre. Teoksessa H. Lappalainen, M.-L. Sorjonen & M. Vilkuna (toim.) *Kielellä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan*. Suomalaisen kirjallisuuden seura, 206–252.
- Martin, J. R. 2002. Writing history. Construing time and value in discourses of the past. Teoksessa M. Schleppegrell & C. Colombi (toim.) *Developing advanced literacy in first and second languages. Meaning with power*. Mahwah: Erlbaum, 87–118.

- Martin, J. R. 2013. Embedded literacy. Knowledge as meaning. *Linguistics and education* 24, 23–37.
- Martin, J. R. & Rose, D. 2008. *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J. R. & White, P. R. R. 2005. *The language of evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave MacMillan.
- Meiland, J. 1989. Argument as inquiry and argument as persuasion. *Argumentation* 3, 185–196.
- Mikkonen, I. 2010. "Olen sitä mieltä että..." Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. 2. painos. California: SAGE.
- Moje, E. 2015. Teaching disciplinary literacy with adolescent learners: a social and cultural enterprise. *Harvard Educational Review* 85 (2), 254–301.
- Moje, E., Stockdill, D., Kim, K. & Kim, H. 2011. The role of text in disciplinary learning. Teoksessa M. Kamil, D. Pearson, E. Moje & P. Afflerbach (toim.) *Handbook of reading research* (4). New York: Routledge, 453–486.
- Monte-Sano, C. 2011. Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective and Interpretation. *Curriculum Inquiry* 41 (2), 212–248.
- Mäntynen, A. 2006. Näkökulmia tekstin ja tekstilajin rakenteeseen. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) *Genre – tekstilaji*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura, 42–71.
- Mäntynen, A. 2009. Lukion tekstitaidoista akateemiseen kirjoittamiseen. Teoksessa M. Harmanen & T. Takala (toim.) *Tekstien pyöriyksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 153–159.
- Mäntynen, A. & Shore, S. 2014. What is meant by hybridity? An investigation of hybridity and related terms in genre studies. *Text & Talk* 34 (6), 737–758.
- New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), 60–92.
- Nokes, J. 2010. Observing literacy practices in history classrooms. *Theory and Research in Social Education* 38 (4), 515–544. DOI: 10.1080/00933104.2010.10473438
- Nokes, J. 2011. Recognizing and addressing the barriers of adolescents' "reading like historians". *The History Teacher* 44 (3), 379–404.
- Nokes, J. 2013. Building students' historical literacies. Learning to read and reason with historical texts and evidence. New York: Routledge.
- Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. 2012. *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Opetushallitus: Koulutuksen seurantaraportit 2012: 3.
- Pajunen, A. 2001. *Argumenttirakenne. Asiantilojen luokitus ja verbien käyttäytyminen suomen kielessä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Paldanius, H. 2013. *Pohtivuus terveystiedon ylioppilaskoevastauksissa*. Pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

- Paltridge, B. 1997. *Genre, frames and writing in research settings*. Amsterdam: John Benjamins.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Puustinen, M., Paldanius, H. & Luukka, M.-R. 2020. Sisältötiedon toistamista vai aineiston analyysia? Tiedonalakohtaiset tekstitaidot historian ylioppilaskokeen tehtävänannoissa ja pisteytysohjeissa. *Kasvatus & Aika* 14 (2), 9–34.
- Rantala, J. 2012. How Finnish adolescents understand history: Disciplinary thinking in history and its assessment among 16-year-old Finns. *Education Sciences* 2, 193–207.
- Rantala, J. & Ahonen, S. 2015. *Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, J. & van den Berg, M. 2015. Finnish high school and university students' ability to handle multiple source documents in history. *Historical Encounters* 2 (1), 70–88.
- Rapatti, K. 2014. Monipuoliset tekstilajitaidot kaikissa oppiaineissa. Teoksessa S. Shore & K. Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 145–164.
- Rautiainen, M. & Veijola, A. 2019. What's the name of the game? Historiallinen empatia ja pelillisuus historian opetuksessa. *Ainedidaktiikka* 3 (2), 69–86.
- Rautiainen, M., Räikkönen, E., Veijola, A. & Mikkonen, S. 2019. History teaching in Finnish general upper secondary schools: Objectives and practices. *History Education Research Journal* 16 (2), 291–305.
- Rose, D. & Martin, J. R. 2012. *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. London: Equinox.
- Schleppegrell, M. 2004. *The language of schooling: A functional linguistic perspective*. New York: Routledge.
- Seixas, P. & Morton, T. 2013. *The Big Six*. Toronto: Nelson Education.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. 2008. Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review* 78 (1), 40–59.
- Shore, S. 1992. *Aspects of a systemic-functional grammar of Finnish*. Väitöskirja. Sydney: Macquarie University.
- Shore, S. 2005. Referoinnista projektioon ja metarepresentaatioon. Teoksessa M. Haakana & J. Kalliokoski (toim.) *Referointi ja moniäänisyys*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 44–82.
- Shore, S. 2012a. Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemis-funktionaalisessa teoriassa. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genre-analyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus, 131–157.
- Shore, S. 2012b. Systeemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genre-analyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus, 158–185.

- Shore, S. 2014. Reading to Learn -genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. Teoksessa S. Shore & K. Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 37–64.
- Shore, S. & Mäntynen, A. 2006. Johdanto. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) *Genre – tekstilaji*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura, 9–41.
- Street, B. 1985. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. 2000. Literacy Events and Literacy Practices. Teoksessa M. Martin-Jones & K. Jones (toim.) *Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice*. Amsterdam: John Benjamin's, 17–29.
- Sulkunen, S. & Luukka, M.-R. 2014. Monilukutaito ja tiedonalakohtaiset tekstitaidot. *Kielikukko* (4) 2014, 2–7.
- Sulkunen, S., Luukka, M.-R., Saario, J. & Veistämö, T. 2019. Monilukutaito historian opetuksessa. *Ainedidaktikka* 3 (2), 2–23.
- Sulkunen, S. & Saario, J. 2019. Tiedonmuodostus ja tekstityö: tapaustutkimus lukion historian opetuksen tekstikäytännöistä. *Kasvatus* 50 (2), 149–163.
- Swales, J. M. 1990. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. 2019. The futures of EAP genre studies: A personal viewpoint. *Journal of English for Academic Purposes* 38, 75–82.
- Takala, S. 1987. Pohdiskelleva kirjoitelma, essee. Teoksessa A. Vähäpassi (toim.) *Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 6, 147–155.
- Thibault, P. 1987. An interview with Michael Halliday. Teoksessa T. Threadgold, R. Steele & M. A. K. Halliday (toim.) *Language topics. Essays in honor of Michael Halliday*. Amsterdam: John Benjamins, 601–627.
- Tornberg, A. & Töytäri, A. 2017. *Lukioselvitys. Kooste lukion nykytilaa ja kehittämistarpeita koskevista selvityksistä ja tutkimuksista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 49.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012 = Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. V. Launis, M. Helin, S. K. Spoo & S. Jäppinen (toim.) Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019 = Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. I. Kohonen, A. Kuula-Luumi & S. K. Spoo (toim.) Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY
- Valtonen, P. 2012. *Abiturientti uutistoimittajana. Tekstilajin taju ja uutisen tuottaminen äidinkielen tekstitaidon kokeessa*. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Van Drie, J. & Van Boxtel, C. 2008. Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review* 20, 87–110. doi:10.1007/s10648-007-9056-1.

- Van Sledright, B. 2010. What does it mean to think historically and how do you teach it? Teoksessa W. C. Parker (toim.) *Social education* 68 (3), 230–233.
- Van Sledright, B. & Limón, M. 2006. Learning and teaching social studies: A review of cognitive research in history and geography. Teoksessa P. A. Alexander & P. H. Winne (toim.) *Handbook of Educational Psychology*, 545–570.
- Veijola, A. 2016a. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus ja Aika* 10 (2), 6–18.
- Veijola, A. 2016b. Nuoret ja historian tekstitaidot: tiedon vastaanottamisesta käsittelyyn ja käyttämiseen. *Nuorisotutkimus* 34 (3), 3–18.
- Veijola, A. & Mikkonen, S. 2016. Historical literacy and contradictory evidence in Finnish high school setting: the bronzen soldier of Tallin. *Historical encounters* 3 (1), 1–16.
- Veijola, A. & Rantala, J. 2018. Assessing Finnish and Californian high school students' historical literacy through a document-based task. *Nordidactica* 1, 1–21.
- Veijola, A., Sulkunen, S. & Rautiainen, M. 2019. Historiallisen tiedon luonne ja historian tekstikäytänteet lukiolasten kuvaamana. *Kasvatus & Aika* 13 (2), 53–67.
- Vesterinen, I. tekeillä. *Orders of history. Ethnographic study on historical knowledge in eight grade history lessons*. Väitöskirjan julkaisematon käsikirjoitus.
- Virta, A. 1995. *Abiturientin historian ja yhteiskuntaopin tieto: reaalikoevastaukset oppilaiden tiedonrakenteiden ja tiedon laadun ilmentäjinä*. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Virta, A. & Yli-Panula, E. 2016. History, social science and geography education in Finnish schools and teacher education. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vuorijärvi, A. 2013. *Tekstilaji ja yhteisö. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön diskussio tekstinä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Walsh, H. W. 1974. Colligatory concepts in history. Teoksessa P. Gardiner (toim.) *The philosophy of history*. Oxford: Oxford University Press. 6. painos, 127–144.
- Wineburg, S. 1991. Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Education Psychology* 83 (1), 73–87.
- Wittgenstein, L. 1981 [1958]. *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Young, K. & Leinhardt, G. 1998. Writing from primary documents. *Written Communication* 15 (1), 25–68.
- YTL 2015 = Historian koe 11.3.2015. Hyvän vastauksen piirteitä. Ylioppilastutkintolautakunta.

Liite 1

ESSEEN TEHTÄVÄNANTO DOKUMENTTEINEEN

Dokumenttien linkit on päivitetty 20.4.2020.

Tehtävänanto

Mitä dokumenttien perusteella voi päätellä kylmän sodan aloittajasta? Perustele kantasi ja viittaa dokumentteihin, joihin tukeudut. Kirjoita pohtiva esseevastaus (n. 250–500 sanaa), jossa on selkeä kappalejako sekä aloitus- ja lopetuskappaleet. Muista määritellä ja ajoittaa keskeiset käsitteet.

Dokumentti 1. Winston S. Churchill (Ison-Britannian pääministeri 1940–1945):

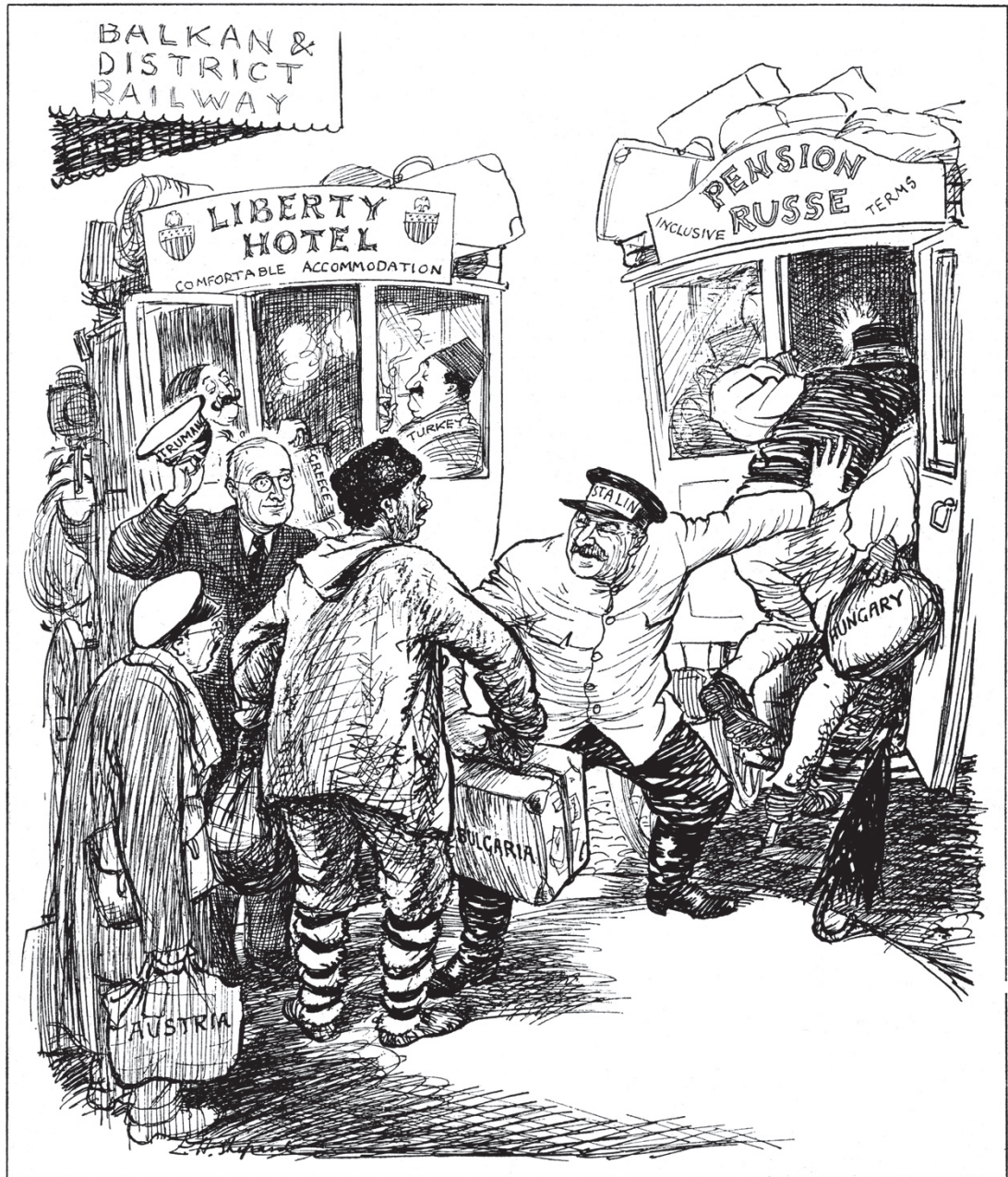
"Rautaesirippu-puhe", 5. maaliskuuta 1946. (<https://winstonchurchill.org/resources/speeches/1946-1963-elder-statesman/the-sinews-of-peace/>)

Varjo on langennut näyttämölle, joka vielä hetki sitten oli Liittoutuneiden voiton valaisema. Kukaan ei tiedä mitä Neuvosto-Venäjä ja sen Kommunistinen internationaali aikovat tehdä lähitulevaisuudessa ja missä ovat rajat, jos niitä edes on, niiden ekspansiolle ja käännytystyölle. (- -)

Stettinistä Itämeren rannalta Välimerelle Triesteen on laskeutunut rauta-esirippu mantereeseen poikki. Tuon linjan takana ovat vanhojen Keski- ja Itä-Euroopan maiden pääkaupungit. Varsova, Berliini, Praha, Wien, Budapest, Belgrad, Bukarest ja Sofia, kaikki nämä kuuluisat kaupungit asukkaineen ovat nyt niin sanoakseni Neuvostoliiton etupiirissä, eivätkä ainoastaan eri tavoin ilmenevän Neuvostoliiton vaikutuksen vaan paljolti myös Moskovan yhä tiukkenevan valvonnan alaisena.

Vain Ateena – kuolemattoman maineen omaava Kreikka – on vapaa päättämään tulevaisuudestaan vaaleissa brittiläisten, amerikkalaisten ja ranskalaisien valvonnassa. Venäjän hallitsema Puolan hallitus on houkuteltu tekemään huomattavia ja laittomia toimia Saksan suuntaan, ja parhaillaan tapahtuvat miljoonien saksalaisten joukkokarkoitukset kärsimyksineen ovat ennennäkemättömiä. Kommunistiset puolueet, jotka kaikissa näissä itäisen Euroopan valtioissa olivat hyvin pieniä, on kaikkialla nostettu etuoikeutettuun valta-asemaan, joka ei vastaa niiden kannatusta, tavoitteena totalitarismi. Kaikissa tapauksissa on päädytty poliisihallitukseen, eikä Tšekkoslovakiaa lukuun ottamatta todellista demokratiaa ole missään.

Dokumentti 2. Tämä EH Shepardin pilapiirros julkaistiin 18.6.1947 brittiläisessä *Punch*-lehdessä. Kuvassa Truman ja Stalin ovat taksikuskeja, jotka hankkivat asiakkaita. Asiakkaat on nimikoitu "Turkki", "Unkari", "Bulgaria" ja "Itävalta".



THE RIVAL BUSES

2019 © Punch Cartoon Library / TopFoto

Dokumentti 3. Sähkösanoma kenraali Walter Bedell Smithiltä Yhdysvaltain presidentille. Tässä sähkösanomassa kenraali Smith kirjoittaa Yhdysvaltain presidentille käymästään keskustelusta generalissimus Stalinin kanssa. (<https://digitalarchive.wilsoncenter.org/document/134362.pdf?v=be59b1b381f4a316454babccac27f6f2>)

HUIPPUSALAINEN

Ulkoministeriö, saapuva sähkö.

5. huhtikuuta 1946

Hän puhuu herra Churchillin puheesta Fultonissa voimakkein sanankääntein, pitäen tätä epäystävällisenä tekona ja tarpeettomana hyökkäyksenä itseään ja Neuvostoliittoa kohtaan, jollaista, jos se olisi suunnattu Yhdysvaltoja kohtaan, ei olisi koskaan Venäjällä sallittu. Hän vihjasi tämän puheen ja monien vastaavien tapahtumien viittaavan selkeään neuvostovastaiseen suuntaukseen Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa. (- -)

"Venäjä", hän sanoi, "kuten viimeisten vuosien tapahtumat ovat osoittaneet, ei ole tyhmä, ja me osaamme erottaa ystävät mahdollisista vihollisista." (- -)

Viitatessaan Presidentin esittämään kutsuun vieraillla Yhdysvalloissa, hän totesi toivovansa voivansa vastata myöntävästi. Hän kuitenkin totesi: "Ikä vaatii veronsa. Lääkäri kieltävät minulta matkustamisen, ja minua pidetään tiukalla ruokavaliolla. Kirjoitan presidentille, kiitän häntä ja selitän syyt siihen miksen voi saapua."

Dokumentti 4. *Pravda*-lehdessä julkaistu lainaus Josif Stalinilta, 1946. Artikkelin ilmestyi *Pravdassa* pian brittiläisen poliitikko Winston Churchillin puheen jälkeen. (<https://www.marxists.org/reference/archive/stalin/works/1946/03/x01.htm>)

Seuraavia olosuhteita ei tule unohtaa. Saksalaiset toteuttivat maahantunkeutumisensa Neuvostoliittoon Suomen, Puolan, Romanian, Bulgarian ja Unkarin kautta. Saksalaiset pystyivät toteuttamaan invaationsa näiden maiden kautta, koska näissä maissa oli tuolloin Neuvostoliitolle vihamieliset hallitukset. (- -)

Jotkut mahdollisesti haluavat unohtaa ne valtavat uhraukset joilla neuvostokansa varmisti Euroopan vapauttamisen Hitlerin ikeestä. Mutta Neuvostoliitto ei voi niitä unohtaa. Joten voiko tulla yllätyksenä, että Neuvostoliitto, huolestuneena turvallisuudestaan tulevaisuudessa, pyrkii varmistamaan, että näissä maissa olisi Neuvostoliitolle lojaalit hallitukset? Kuinka kukaan, joka on järjestään, voisi kuvata näitä Neuvostoliiton rauhantahtoisia pyrkimyksiä laajentumishaluisena toimintana?



ORIGINAL PAPERS

I

HISTORIAN ESSEEVASTAUKSEN FUNKTIONAALINEN RAKENNE

by

Paldanius, Hilikka 2017

Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka, & N. Lilja (toim.) Kielitietoisuus
eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly
unequal society. AFinLAn vuosikirja 2017, 219–238

Reproduced with kind permission by
Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.

Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 75. Jyväskylä. s. 219–238.

Hilkka Paldanius

Jyväskylän yliopisto

Historian esseevastauksen funktionaalinen rakenne

The purpose of this study is to describe the genre of an expository history essay. The data consist of 52 document-based essays that were written as a part of a history exam at a Finnish general upper secondary school. In this article, I analyse the functional structure of these essays using genre-theoretical move-analysis in a framework of genre theories and disciplinary literacies. Three different moves and six steps were found. The communicative functions of these structural elements were to contextualize the historical content of the essays, to analyse historical documents, and to use the analysis for supporting the chosen argument. The essays exhibit features of an expository text but also those of argumentative genres. The findings suggest that literacy teaching in different subject areas could be improved by explicitly teaching linguistic features and the communicative functions that realize these genres.

Keywords: literacies, essay, history subject, genre analysis

Asiasanat: tekstitaidot, essee, historian oppiaine, genreanalyysi



1 Johdanto

Monipuoliset ja tilanteiset tekstitaidot ovat keskeisiä 2000-luvun taitoja alati muuttuvassa yhteiskunnassa ja työelämässä (Ahonen & Kinnunen 2014: 2). Heikoilla tekstitaidoilla voi tutkimusten mukaan olla kauaskantoisia vaikutuksia opiskelijoiden menestymiseen myöhemmissä opinnoissa, ja esimerkiksi perusopetuksen päättövaiheessa saavutetun tekstitaitojen tason on nähty heijastuvan vielä pitkälle aikuisuuteen (Gustafsson 2016). Haasteet tekstitaidoissa ovat yhteydessä myös opintojen keskeyttämiseen (esim. OECD 2010) ja voivat siten lisätä syrjäytymisen riskiä yhteiskunnassa. Tekstitaitojen omaksuminen on siis keskeisessä asemassa, kun tavoitteena on torjua eriarvoistumiskehitystä, jossa kuilu tekstitaitoja heikosti ja hyvin hallitsevien välillä vaikuttaa kasvavan.

Tekstitaitojen opetusta on Suomessa pyritty kehittämään sisällyttämällä opetussuunnitelmien perusteisiin monilukutaidon käsite (OPH 2015: 35, 38), joka yhtenä kaikille yhteisistä aihekokonaisuuksista suuntaa opetusta kielitietoisemmaksi eri oppiaineissa: kunkin oppiaineen opiskelu on oppiaineen kielen ja tekstilajien sekä tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen opiskelua (Luukka 2013; Harmanen 2016). Monilukutaidon käsitteellä on yhteys tiedonalakohtaisten tekstitaitojen (*disciplinary literacies*) käsitteeseen, jonka mukaan eri tiedonalojen tavat tarkastella maailmaa ja tuottaa tietoa vaikuttavat niiden tekstitaitovaatimuksiin ja kielenkäytön tapoihin (Unsworth 2001: 112; Moje, Stockdill, Kim & Kim 2011). Opetuksen kehittämiseksi tulisi siis kiinnittää huomiota siihen, miten tiedonalojen käytänteet vaikuttavat tiedonalakohtaisiin tekstitaitoihin.

Historia on erityisen tekstikeskeinen tiedonala: tietoa menneisyydestä muodostetaan tulkintojen varassa, jotka tehdään monipuolisten, eri aikakausilta peräisin olevien lähteiden pohjalta (Seixas & Morton 2013: 5; Rantala & Ahonen 2015: 153). Tiedon tulkinnallisen luonteen ja lähdetekstien moninaisuuden huomioiminen eivät ole uusia asioita lukion historian opetuksessa ainakaan opetussuunnitelmatasolla (OPH 2003: 176; Veijola 2016a), mutta tutkimusten mukaan suomalaisilla lukiolaisilla on ongelmia historian opiskelussa esimerkiksi argumentoinnissa, lähdetekstien hyödyntämisessä ja keskenään ristiriitaisten lähteiden pohjalta kirjoittamisessa (Rantala 2012; Rantala & van den Berg 2013; Rantala & Veijola 2016). Tutkimustulokset kielivät tarpeesta kiinnittää huomiota siihen, miten eri oppiaineissa opetetaan kirjoittamista ja oppiaineelle tyypillisiä tekstilajeja, mikä taas vaatii tuekseen tietoa opiskelijoiden tuottamista teksteistä.

Suomessa on tutkittu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kirjoitettavia tekstejä melko paljon (esim. Uusi-Hallila 1995; Mikkonen 2010; Berg 2011; Juvonen 2014), mutta lingvististä tutkimusta muissa oppiaineissa kirjoitettavista teksteistä ei juuri ole (historian tieteenalalta ks. Virta 1995; Rantala 2012; Rantala & van den Berg 2013; Rantala & Veijola 2016). Angloamerikkalaisissa tutkimuksissa historian oppiaineessa kirjoitettavia tekstejä on tarkasteltu jonkin verran systeemis-funktionaalista kieliteoriaa ja teks-

tilajitutkimusta hyödyntäen ja historian tekstejä on luokiteltu niiden tekstilajipiirteiden mukaan historiallisiin kertomuksiin, historian selityksiin ja historiasta argumentoiviin teksteihin (Coffin 1997, 2006; Unsworth 2001; Martin & Rose 2008).

Tässä tutkimuksessa¹ tarkastelen lukion historian oppitunnilla kirjoitettavia esseitä. Ne edustavat yhtä tyypillistä opiskelun ja koevastausten tekstilajia, jossa opiskelijaa usein pyydetään erittelemään, pohtimaan ja analysoimaan annettua aiheita. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millainen on dokumenttipohjaisen esseevastauksen tekstilaji, eli mikä on esseen viestinnällinen funktio ja millaiset rakenteelliset ja kielelliset valinnat toteuttavat tätä funktiota. Kiinnitän erityistä huomiota siihen, miten tekstilajin vaatimat erittely ja pohdinta toteutuvat esseen rakenteessa.

Esseevastausten rakenteen tarkastelussa hyödynnän erikoiskielten tutkimuksen parissa tehdyn tekstilajianalyysin välineitä (Swales 1990; Bhatia 1993, 2004), eli kuvaan esseistä löytyviä rakenneosia ja niiden järjestymistä tekstissä. Tiedonalakohtaisten tekstitaitojen ja kielitietoisuuden näkökulma kulkee analyysin mukana, kun suhteutan tekstianalyysissä tekemiäni havaintoja historian tiedonalaan ja esseen tekstilajin funktioihin koulukontekstissa. Aiemmissa opiskelutekstien tutkimuksissa erikoiskielten tutkimusperinteeseen nojaavaa rakenteen analyysia ovat hyödyntäneet muun muassa Inka Mikkonen (2010) ja Aino Vuorijärvi (2013).

Tutkimukseni aineistona on 52 vuonna 2015 kirjoitettua esseettä, jotka on tuotettu osana historiallista ajattelua ja tiedonmuodostustapoja tarkastelevaa interventiotutkimusta (Veijola 2016b). Esseitä on saman lukion kahdesta eri ryhmästä, joita ovat opettaneet eri opettajat. Essee on yksi tehtävistä, joihin opiskelijat ovat vastanneet osana kurssin lopussa suoritettua koetta. Kurssin alussa opiskelijat kirjoittivat aineistopohjaisen historian esseen ja saivat siitä palautetta erityisesti lähteiden kriittisen tarkastelun näkökulmasta historian tutkijalta, joka myös opetti kurssilla historian tekstitaitoja kolmella oppitunnilla. Tunneilla käsiteltiin historiallista ajattelua ja tiedonmuodostustapoja erilaisten, pääasiassa suullisten ryhmätehtävien avulla. (Ks. Veijola 2016b.) Interventio on siis voinut vaikuttaa tämän tutkimuksen aineistona oleviin esseisiin, mutta esseet ovat kuitenkin osa kurssin oman opettajan normaalisti arvioimaa koetta.

Koulussa kirjoitettavien esseevastausten keskeisenä viestinnällisenä funktiona voidaan pitää oppiainekohtaisten tietojen ja taitojen hallinnan osoittamista tehtävänannon määrittämästä näkökulmasta. Esseiden tehtävänanto vaikuttaa siis merkittävästi siihen, mitä kaikkea opiskelijoiden odotetaan esseessä tekevän ja mistä heidän odotetaan kirjoittavan. Aineistossani tehtävänanto on muotoiltu seuraavasti:

Mitä dokumenttien perusteella voi päätellä kylmän sodan aloittajasta? Perustele kantasi ja viittaa dokumentteihin, joihin tukeudut. Kirjoita pohtiva esseevastaus (n. 250–500 sanaa),

1 Tutkimus on osa Koneen Säätiön rahoittamaa hanketta *Menneisyyden tulkintojen äärellä* (2015–2017).

jossa on selkeä kappalejako sekä aloitus- ja lopetuskappaleet. Muista määritellä ja ajoittaa keskeiset käsitteet.

Tehtävänannossa essee nimetään pohtivaksi esseevastaukseksi. Tehtävänanto ohjaa otamaan kantaa kylmän sodan aloittajaan ja tukemaan esitettäviä kantoja tehtävänantoon liittyvien dokumenttien avulla. Vaatimus hyödyntää dokumentteja osana tiedon rakentamista liittyy oleellisesti historian tiedonalan tiedonmuodostusperiaatteisiin (esim. Veijola 2016b). Tehtävänantoon liittyvät neljä historian dokumenttia ovat katkelma Winston Churchillin Rautaesirippu-puheesta, brittiläisessä *Punch*-lehdessä ilmestynyt pilakuva Stalinista ja Trumanista, kenraali Walter Bedell Smithin sähkösanoma Yhdysvaltain presidentille sekä lainaus *Pravda*-lehdessä ilmestyneestä Stalinin puheesta. Kuvaan dokumentteja tarpeen mukaan analyysin esittelyn yhteydessä.

2 Tekstin vaiheittainen rakentuminen

Tekstilajitutkimuksessa esitetään monenlaisia tapoja lähestyä tekstilajia ja tekstien kokonaisrakennetta (esim. Juvonen, Virtanen & Voutilainen 2012: 456–458). Usein analyysissa painotetaan rakenneosien ja tekstilajin viestinnällisten päämäärien huomioimista, vaikka tutkimussuuntauksen mukaan määrittelyssä korostetaan hieman eri asioita (ks. esim. Mäntynen 2006). Analyysini päämäärä on hahmottaa, mitä kaikkea esseevastauksissa tehdään ja millä tavoin teot realisoituvat tekstin kielellisissä piirteissä. Hyödyntämässäni erikoiskielten tutkimusperinteessä tekstilajin määrittelyssä korostuukin erityisesti tekstin viestinnällinen päämäärä, vaikka tämän lisäksi otetaan huomioon myös tekstejä yhdistävät rakenteelliset, tyylliset ja sisällölliset piirteet (Swales 1990: 58; Bhatia 2004: 22–35, 115). Tämän tyyppinen sosiaalista kontekstia painottava teoreettinen viitekehys (ks. Juvonen ym. 2012: 460) sopii tutkimukseeni, jossa keskeistä on tekstitaitojen tarkasteleminen osana niiden tilannekontekstia ja viestintäympäristöä. Esseiden siirtojen ja askelten esittelyssä hyödynnän lisäksi Sydneyn koulukunnan ajatusta tekstin välttämättömistä ja valinnaisista rakenneosista (Hasan 1985: 56).

Tekstin viestinnällinen päämäärä muodostuu siitä, millaisia tehtäviä tekstillä on tietyssä diskurssiyhteisössä ja viestintätilanteessa (Swales 1990: 58). Tekstin tehtävät heijastuvat tekstikokonaisuuteen sekä sitä toteuttavien vaiheiden kielellisiin piirteisiin, minkä vuoksi tekstilajitutkimuksessa pyritään kuvamaan, millaisia rakenneosat ovat funktioiltaan ja kielellisiltä piirteiltään. Tutkimuksissa tekstin rakenneosia nimetään hieman eri tavoin ja niiden hierarkkinen suhde toisiinsa voi vaihdella (ks. esim. Honkanen & Tiililä 2012; Vuorijärvi 2013: 100). Tässä tutkimuksessa soveltamassani Swalesin (1990) analyysimallissa analyysi on kaksitasoinen: tekstissä olevia jaksoja kutsutaan siirroiksi (*move*), jotka voidaan edelleen jakaa siirtoja toteuttaviksi pienemmiksi analyysiyksiköik-

si, askeliksi (*steps*) (mts. 141). Siirtojen analysoinnin avulla voidaan kuvata tekstin funktioita yleisemmällä tasolla, kun taas askeltason analyysi paljastaa täsmällisemmin sen, millä tavoin funktiot toteutuvat (Swales 1990: 140–166; Yang & Allison 2003: 370).

Tekstin vaiheittaisen rakentumisen analysointi on iteratiivinen prosessi, jossa kunkin analyysikerran aikana siirtojen ja askelten kielellisiä kuvauksia tarkennetaan. Aluksi yksittäisestä tai muutamasta tekstiesimerkistä hahmotellaan siitä löytyviä funktioita ja kuvataan niitä ilmentävien tekstijaksojen piirteitä. Tämän jälkeen tarkastellaan, missä kohtaa tekstissä näitä erilaisia funktioita ilmaistaan, ja merkitään kunkin siirron ja sitä toteuttavien askelten rajat. Alustavan siirtojen ja askelten määrittelyn jälkeen aineisto käydään läpi useita kertoja tarkentaen samalla siirtojen kielellisiä kuvauksia. Analyysin perusteella muodostuvien siirtojen ja askelten pituudet voivat vaihdella lauseesta useamman virkkeen kokonaisuuksiin. (Ks. Honkanen & Tiililä 2012: 214; Vuorijärvi 2013: 113.) Näin on myös tässä tutkimuksessa.

Analyysissani siirtojen ja niitä toteuttavien askelten yksi keskeinen rajausperuste on rakenneosien funktio suhteessa esseen tekstilajiin sekä historian tiedonalaan. Siirtojen ja askelten erojen perusteena ovat siten esimerkiksi muutokset tekstin aiheessa ja näkökulmassa, jotka ilmenevät sanastollis-kieliopillisten piirteiden välisinä eroina. Näkökulman muuttumista voivat ilmentää esimerkiksi modaaliset kielenainekset, aikamuotojen vaihtumiset sekä viittaukset kirjoittajaan tai esseissä referoitaviin dokumentteihin. Kukaan tekstinosa voi kuitenkin toteuttaa monenlaisia päällekkäisiä funktioita, sillä tekstinosat limittyvät, kerrostuvat ja sekoittuvat toisiinsa (Bhatia 1993; Mäntynen 2006: 57–58). Tästä syystä siirtojen ja askelten nimeämisen tavat kuvaavat funktioita, joita niillä on juuri historian esseevastauksen toteuttamisessa: esimerkiksi yhden askeleen nimi on **dokumentin analysointi**, sillä siinä referoidaan ja tulkitaan pohjadokumenttia esseevastauksen tehtävänannon mukaisesti. Kullakin siirrolla ja askeleella voi kuitenkin historian esseevastauksista toteuttavan funktion lisäksi olla myös yleisempiä retorisia tehtäviä, eli ne voivat esimerkiksi väittää, perustella, tukea tai toimia vastaväitteenä. Analyysin lomassa kommentoin myös tekstiosien keskinäisiä suhteita, mutta nämä retoriset suhteet eivät ole analyysin keskiössä (vrt. esim. Komppa 2012).

3 Esseevastauksen funktionaaliset osat

3.1 Esseiden siirrot ja askeleet

Analysoimistani esseevastauksista voi erottaa selvästi kolme siirtoa, jotka ovat **kontekstualisointi**, **dokumentin erittely** ja **vastaus tehtävänantoon**. Siirtoja toteuttavia askeleita olen nimennyt kuusi: **kannanotto**, **dokumentin analysointi**, **historiatiedon esittä-**

minen, kirjoittajan arvio, määritelmä sekä metateksti. Merkittävimmät erot esseiden rakenteiden välille syntyvät siitä, millaisista askeleista kukin siirto muodostuu.

Ennen siirtojen ja askelten funktioiden sekä kielellisten piirteiden avaamista esittän seuraavassa taulukossa 1 sen, millaisten askelten yhdistelmistä siirrot tyypillisesti muodostuvat. Taulukon vasemmassa sarakkeessa ovat siirtojen nimet ja keskellä askeleet, jotka ovat analyysini perusteella välttämättömiä kyseisessä siirrossa. Kuten taulukosta huomaa, kunkin siirron toteutumiseksi riittää yksi askel, mutta usein siirto muodostuu useamman askeleen yhdistelmästä. Oikeassa sarakkeessa on esitettyinä askeleet, jotka ylipäätään ovat mahdollisia kussakin siirrossa, mutta suluissa olevat askeleet ovat lukumääränsä tai funktionsa puolesta epätyypillisempiä kyseisessä siirrossa.

TAULUKKO 1. Siirrot ja askeleet.

SIIRTO	VÄLTTÄMÄTTÖMÄT ASKELEET	MAHDOLLISET ASKELEET
Kontekstualisointi	Historiatiedon esittäminen tai Määritelmä	Historiatiedon esittäminen Määritelmä Metateksti (Kannanotto)
Dokumentin erittely	Dokumentin analysointi	Dokumentin analysointi Historiatiedon esittäminen Kannanotto Kirjoittajan arvio (Metateksti)
Vastaus tehtävänantoon	Kannanotto tai Kirjoittajan arvio	Kannanotto Kirjoittajan arvio (Historiatiedon esittäminen) (Metateksti)

Seuraavissa alaluvuissa annan esimerkkejä kokonaisista siirroista ja niitä toteuttavista askeleista. Esimerkeissä on vasemmassa sarakkeessa nimettyinä siirtoa toteuttavat askeleet, ja oikealla olevaan tekstiesimerkkiin olen merkinnyt askelten rajat kahdella kautaviivalla (/). Lisäksi olen lihavoinut esimerkeistä tärkeät kyseistä askelta toteuttavat kielenainekset.

3.2 Kontekstualisointi-siirto

Kontekstualisointi on siirto, jonka keskeinen funktio on esittää tehtävänantoon liittyvää taustoittavaa tietoa historian tapahtumista ja asettaa ne laajempaan kontekstiin. Tyypillisimmällä paikallaan esseiden alussa sen funktio on myös orientoida lukija retorisesti tehtävänannon aiheeseen. Siirto muodostuu pääasiassa **määritelmä ja historiatie-**

don esittäminen -askeleista sekä **metateksti**-askeleesta, joille yhteistä on se, että niissä ei esitetä voimakkaasti kirjoittajan tulkintoja historian tapahtumista, vaan keskitytään historiatiedolle olennaisten ajallisten ulottuvuuksien sekä muutoksen ja jatkuvuuden esittämiseen (ks. Seixas & Morton 2013: 3–6; OPH 2015: 170). Aineistossani kontekstualisointi-siirroissa määritellään tyypillisesti kylmään sotaan liittyviä käsitteitä ja kuvataan aikakauteen liittyneitä tapahtumia. Esimerkki ¹ on kontekstualisointi-siirto esseen alusta:

- | | |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (1) MÄÄRITELMÄ | Kylmä sota tarkoittaa demokratiaa edustavan Yhdysvaltojen sekä kommunistisen Neuvostoliiton välistä kilpailua, sekä myös aatteiden |
| HISTORIATIEDON ESITTÄMINEN | välistä kilpailua. // Kylmä sota alkoi toisen maailmansodan jälkeen ja loppui Neuvostoliiton hajoamiseen 1900-luvun lopussa. Kylmässä sodassa USA ja NL eivät koskaan suoraan sotineet toisiaan vastaan, mutta lähellä se oli. Ydinasekilpavarustelu oli keskeinen osa kylmää |
| METATEKSTI | sotaa. // Mutta kumpi osapuoli aloitti kylmän sodan? |

Esimerkin 1 määritelmä- ja historiatiedon esittäminen -askeleissa eritellään tapahtumia liittämällä uusia merkityksiä teemapaikalla kulkevaan kylmän sodan käsitteeseen. Esimerkki myös havainnollistaa näiden askelten välistä eroa: Molemmissa kerrotaan kylmästä sodasta, mutta määritelmässä käsitteeseen liitetään ominaisuuksia suhdetta ilmaisevan verbin *tarkoittaa* avulla. Määritelmässä preesens myös korostaa vallitsevaa ja yleispätevää olotilaa (ks. VISK § 1527) eli sitä, miten historian tiedonalalla käsite ymmärretään. Historiatiedon esittäminen -askeleessa taas kerrotaan, mitä on tapahtunut. Kerronta on imperfektissä, siinä hyödynnetään historian diskurssiin kuuluvia käsitteitä (*ydinasekilpavarustelu*) ja kuvataan toimintaa (*sotia*) sekä tapahtumia sellaisten verbien avulla, joihin sisältyy myös ajallinen merkitys (*alkaa, loppua*). Askeleessa kerrontaa jäsentävät myös muut ajalliset ilmaukset (*toisen maailmansodan jälkeen; 1900-luvun lopussa*).

Kontekstualisointi-siirrolle tyypillisesti esimerkissä 1 ei esitetä kirjoittajan arvioita tai vaihtoehtoisia näkökulmia tapahtumien kulle, vaan metateksti-askelta lukuun ottamatta asiat esitetään väitelausein ilman episteemisen (epä)varmuuden ilmauksia ja siten kyseenalaistamattomina faktoina (ks. VISK § 887, § 1166): tätä kylmällä sodalla tarkoitetaan ja näin tapahtumat ovat kulkeneet. Kysymysmuotoinen metateksti-askel kontekstualisointi-siirron lopussa orientoi lukijan tehtävänannossa esitettyyn kysymykseen, jota käsitellään esseevastauksen seuraavissa siirroissa.

Seuraava kontekstualisointi-siirto poikkeaa hieman esimerkistä 1:

2 Aineisto-esimerkit on annettu alkuperäisessä muodossaan, joten mahdollisia kirjoitusvirheitä ei ole korjattu.

- (2) HISTORIATIEDON ESITTÄMINEN **Kun** Saksa hävisi toisen maailmansodan ja liittoutuneet valtiot alkoivat järjestellä euroopan asioita uudelleen, **Länsimaat eivät tykänneet** kun Neuvostoliitto alkoi vaikuttamaan Itä-euroopan asioihin poliittisesti ja alkoi valvomaan niitä. **Neuvostoliitto taas näki että Länsimaat** olivat hyvin neuvostovastaisia (ja huononsi Länsimaiden ja Neuvostoliiton suhteita).

Esimerkissä 2 siirto muodostuu yhdestä historiatiedon esittäminen -askeleesta. Siirron sijainti aivan esseiden alussa korostaa sen orientoivaa tehtävää. Lisäksi siirron alussa temporaalisella *kun*-konjunktilla alkava lause ajoittaa tapahtumia kontekstualisointi-siirrolle tyypillisesti suhteessa toisiin historian tapahtumiin (*toinen maailmansota*). Kontekstualisointi-siirrolle ominaisesti esimerkissä 2 kuvaillaan menneisyyden tapahtumien kulkua (*Neuvostoliitto alkoi vaikuttamaan – – alkoi valvomaan*) ilman kirjoittajan evaluointia. Toisin kuin esimerkissä 1 tässä siirrossa kuitenkin kuvataan kylmän sodan osapuolten tuntemuksia ja suhtautumista (*Länsimaat eivät tykänneet; Neuvostoliitto taas näki*). Osapuolten tunteiden kuvaaminen on tyypillisempää dokumentteja eritteleville siirroille (ks. esimerkki 3). Esimerkissä 2 ei kuitenkaan viitata eksplisiittisesti dokumentteihin, vaikka mentaaliset johtolauseet voisi sellaisiksi tulkitakin (ks. Berg 2011: 322–323), tai tekstin sijainnin perusteella osoiteta, että kyse olisi dokumenttien tulkinnasta.

3.3 Dokumentin erittely -siirto

Dokumentin erittely on analysoimissani esseevastauksissa kiinnostava siirto siksi, että se toteuttaa esseiden tehtävänannon keskeistä vaatimusta dokumenttien hyödyntämisestä. Dokumentin erittelyssä on aina vähintään **dokumentin analysointi** -askel, mutta lisäksi siinä voi olla **kannanotto**- ja **kirjoittajan arvio** -askeleita sekä joskus myös **historiatiedon esittäminen** -askel. Siirtoja esiintyy yleensä saman esseevastauksen sisällä monta peräkkäin, jolloin siirron vaihtumisen rajaa osoittaa näkökulman vaihtuminen esimerkiksi uuden dokumentin erittelyyn tai metateksti-askel. Tyypillisesti jäsennessä esseevastauksessa kukin tehtävänantoon liittyvä dokumentti käsitelläänkin erikseen omassa dokumentin erittely -siirrossaan. Dokumentin erittely -siirtoa voi seurata myös kontekstualisointi-siirto, jossa kerrotaan historian tapahtumista ilman, että tätä sidotaan dokumenttiin.

Dokumentin analysointi -askeleen selkeänä merkinä ovat erilaiset eksplisiittiset viittaukset³ dokumentteihin, ja askeleen funktio on tuoda dokumenttien erittely osaksi esseiden argumentointia ja tehtävänantoon vastaamista. Askeleen toteutumisen tavat liukuvat kuitenkin tiukasti dokumentin sisällössä kiinni olevista referoinneista doku-

3 Johtoilmauksesta, johtolauseesta ja referaattiosasta ks. esim. Kuiri 1984: 1–3; Kalliokoski 2005; VISK § 1457.

menttia tulkitsevampiin tekstijaksoihin: referointikeinon ja referointiverbin valinnat vaikuttavat siihen, kuinka tiukasti referoiva teksti noudattaa lähtötekstin muotoilua. Tämä johtuu siitä, että esimerkiksi epäsuora esitys muokkaa lähtötekstiä enemmän kuin suora esitys (ks. Leech & Short 1981: 337; Kalliokoski 2005; Berg 2011: 322–323) ja referointiverbinä *puhua* on neutraalimpi kuin esimerkiksi *väittää* (ks. VISK § 1476). Ero tiukasti dokumentin sisältöä referoivan ja tulkitsevemmän dokumentin analysointi -askeleen välillä olisi mahdollista tehdä vertaamalla yksityiskohtaisesti dokumenttien sisältöä ja kielellisiä piirteitä esseevastauksiin, mutta tämän tutkimuksen tavoitteiden valossa esseevastauksen kokonaisrakenteen kuvaamiseksi riittää se, että yhdistän dokumentteja referoivat ja tulkitsevat askeleet dokumentin analysointi -askeleeksi ja esitän tämän askeleen erilaisia toteutumistapoja. Kommentoin referoinnin ja tulkinnan eroa kuitenkin seuraavien esimerkkien esittelyssä.

Esimerkissä 3 dokumentin erittely -siirto alkaa dokumentin analysointi -askeleella, jota seuraa analysoinnin perusteella esitettävä kannanotto tehtävänannon kysymykseen.

- (3) DOKUMENTIN ANALYSOINTI Winston Churchillin **puhe** vuodelta 1946, eli kylmän sodan alkutaipaleelta, **kertoo**, miten Euroopan ylle on langennut rautaesirippu. **Se kuvaa** Neuvostoliiton levittämää valtaa maissa, joita se jä miehittämään toisen maailmansodan jälkeen. **Churchill** myös **korostaa**, että ainoa valtio itä-Euroopassa joka on yhä demokratia on Kreikka, koska se on Britannian, Ranskan ja USA:n valvoma. Churchillin **puheessa käy selväksi**, että Britit ja todennäköisesti myös muut länsimaat ovat kauhistuneet NL:än leviävää etupiiriä, ja että asialle tulisi tehdä jotain. // **Puheen mukaan** siis provosijana olisi NL:än aggressiivinen vaikutusvallan levittäminen. **Tämä siis osoittaisi** kylmän sodan aloittajaksi Neuvostoliittoa.
- KANNANOTTO

Esimerkissä 3 dokumentin analysointi -askeleen jokaisen virkkeen alussa on dokumenttiin viittaava johtoilmaus. Askeleessa aikamuoto on myös referoinnille ominaisesti *presens* tai *perfekti* toisin kuin kertovassa historiatiedon esittäminen -askeleessa, jossa tapahtumien kerronta on tyypillisesti *imperfektissä* (ks. esimerkki 1). Aivan siirron alussa nimetään käsiteltävä dokumentti (*Winston Churchillin puhe*), ja sen jälkeen dokumentin sisältöön viittaavat seuraavissa lauseissa neutraalit johtolauseet *puhe kertoo* ja *se kuvaa* (ks. VISK § 1476). Puheen sisällön referoiminen jatkuu, mutta referointiverbi *korostaa* ilmaisee kirjoittajan tulkintaa Churchillin puheen keskeisestä sisällöstä. Seuraavaksi dokumentista tehtävää tulkintaa eksplikoidaan kirjoittajan vaikutelmaa kuvaavan verbi-ilmauksen *käy selväksi* avulla, jonka jälkeen kerrotaan dokumentin analysointi -askeleelle ominaisesti kylmän sodan osapuolten tuntemuksista (*ovat kauhistuneet*). Kirjoittajan tekemään tulkintaan viittaa myös väitteen varmuusastetta kuvastava adverbi *todennäköisesti*.

Esimerkissä 3 dokumentin analysointia seuraa kannanotto-askel. Se ilmaisee kirjoittajan tekemää tulkintaa dokumentista johtoilmauksen (*puheen mukaan*) avulla, mutta kannanotolla on lisäksi esseen tekstilajin kannalta oleellinen, dokumentin analysoinnista eriävä funktio: siinä otetaan eksplisiittisesti kantaa tehtävänannon kysymykseen kylmän sodan aloittajasta ja siihen johtaneista syistä. Kannanotto-askeleessa on usein jokin johtopäätökseen viittaava kielellinen merkki kuten esimerkissä 3 päätelmää ilmaiseva partikkeli *siis* (ks. VISK § 1132). Lisäksi kannanotto on edellisestä askeleesta poikkeavasti konditionaalissa, mikä tässä ilmaisee episteemistä epävarmuutta ja kirjoittajan harkintaa. Dokumentin analysointi -askeleen voidaan tehtävänannon mukaisesti tulkita retorisesti tukevan kirjoittajan kannanotto-askeleessa tekemää johtopäätöstä, ja näin dokumentin analysointi -siirrolla on esseen kokonaisuudessa argumentoiva funktio.

Dokumentin erittely -siirrossa ilmaistaan tekstilajille ominaista pohdintaa myös niin, että kirjoittaja arvioi dokumenttien historiallisen kontekstin vaikutusta tai dokumenttien luotettavuutta askeleessa, jota nimitän kirjoittajan arvioksi. Seuraavassa esimerkissä 4 eritellään pilapiirros-dokumenttia:

- | | | |
|-----|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (4) | KANNANOTTO | Dokumentit yhdessä antavat selkeän kuvan syyllisestä, Neuvostoliitosta. // Tämä tosin johtunee siitä, että kolme neljästä dokumentista on tehty länsimaissa. // Esimerkiksi dokumentti kaksi kuvaa englantilaisen E.H. Shepardin 1947 Punch-lehdessä julkaistulla pilapiirroksella balkkain tilannetta, mistä suurvallat hakevat leiriinsä liittolaisia. Kuvasta näkee hyvin , että Stalin on ottanut paljon aggressiivisemmän suunnan ja suorastaan pakottaa "asiakkaat" omaan kelkkaansa. |
| | KIRJOITTAJAN ARVIO | |
| | DOKUMENTIN ANALYSOINTI | |

Toisin kuin esimerkissä 3 esimerkin 4 siirto alkaa kannanotto-askeleella. Siinä esitetään dokumenttien analysoinnin pohjalta muodostettu väite *syyllisestä*, jonka voidaan tekstiyhteyden perusteella tulkita viittaavan tehtävänannon kysymykseen kylmän sodan aloittajasta. Kannanotto-askeleen merkkinä on väitteen lisäksi kirjoittajan evaluointia ilmaiseva adverbiaali *selkeästi*. Kannanottoa seuraa kirjoittajan arvio -askel, jolle ominaista on evaluointien, erilaisten kannanottoon tai dokumenttien tulkintaan kohdistuvien varausten ja perustelujen ilmaiseminen. Esimerkissä 4 arviointiin viittaa erityisesti potentiaali *johtunee*. Samalla kirjoittajan arvio -askel on retorisesti varaus edeltävälle kannanotto-askeleelle, mihin viittaa konsessiivisen suhteen merkitsin *tosin* (ks. VISK § 1121). Dokumentin erittely -siirrossa kirjoittajan arvio -askeleen arviointi kohdistuu usein dokumentin historiallisen tuottamiskontekstin ja siten myös luotettavuuden arviointiin, mikä taas on keskeistä historian tekstitaitojen kannalta.

Esimerkissä 4 kirjoittajan arvio -askelta seuraa dokumentin analysointi, joka pilapiirros-dokumenttia analysoivien askelten tapauksessa erityisen hyvin osoittaa sen, miksi rajanveto referoinnin ja tulkinnan välillä on paikoin haastavaa. Askeleen alkua voisi pitää referointina siinä mielessä, että siinä johtolause *dokumentti kuvaa* viittaa

neutraaliin referointiin (ks. VISK § 1476). Toisaalta referaattiosassa ei kuitenkaan kerrota piirroksen aktuaalisesta sisällöstä eli Stalinin ja Trumanin esittämisestä taksikuskeina, vaan tulkitaan kuvan suhdetta historiallisiin tapahtumiin: kuva nimetään historialliseen diskurssiin kuuluvien käsitteiden avulla *balkka[n]in tilanteeksi* ja kuvan toimijat *suurvalloiksi ja liittolaisiksi*, mikä yhdistää dokumentin sisällön kirjoittajalla olevaan historian kontekstietoon. Tätä seuraa virke, jossa johtoilmauksen *kuvasta näkee* nollapersoona ja evaluoiva adverbti *hyvin* viittaavat kirjoittajan tekemään tulkintaan. Saman virkkeen referaattiosassa luonnehditaan kuitenkin kuvan ilmisältöä tarkemmin kuin edellisessä virkkeessä (*suorastaan pakottaa "asiakkaat" omaan kelkkaansa*). Dokumentin erittely-siirto voi siis selostaa dokumenttien sisältöä, yhdistää sisältöön historian kontekstietoa ja ilmaista myös kirjoittajan arvioita, jolloin siirto toteuttaa historian tiedonmuodotuksen kannalta oleellista tulkintojen tekemistä sekä tehtävänannon kannalta oleellista pohdintaa.

3.4 Vastaus tehtävänantoon -siirto

Kuten edellä huomattiin, esseissä voidaan vastata tehtävänannon kysymykseen osana dokumenttien erittely -siirrossa esitettäviä kannanottoja (ks. esimerkit 3 ja 4). **Vastaus tehtävänantoon** sen sijaan on siirto, jonka ensisijainen funktio on vastata tehtävänannon kysymykseen. Tämä tapahtuu eksplisiittisesti **kannanotto**-askeleessa. Tyypillisesti tässä siirrossa kannanotto myös esitetään tehtävän lopullisena vastauksena. Lisäksi siirrossa voidaan pohtia vastaukseen liittyviä näkökulmia ja perustella vastausta **kirjoittajan arvio** -askeleissa. Siirrossa on siis lähes aina kannanotto-askel ja yleensä lisäksi kirjoittajan arvio. Muutamissa tapauksissa siirrosta kuitenkin puuttuu kannanotto-askel, ja siirto muodostuu pelkästä kirjoittajan arvio -askeleesta. Tällöin kannanotto on yleensä esitetty esseessä aiemmin, ja siirrossa pohditaan tehtävänannon kysymystä ottamatta siihen eksplisiittisesti kantaa. Joskus siirto sisältää myös historiatiedon esittäminen -askeleen.

Esseen alussa esiintyessään siirto on tyypillisesti lyhyt kuten esimerkissä 5.

- (5) KANNANOTTO Kylmän sodan aloittajaksi ei oikein voi nimetä vain yhtä maata, // **koska** kummatkin osapuolet olivat tasavertaisesti vihamielisiä toisinsa kohtaan,
KIRJOITTAJAN **vaikka** ne osoittivat tätä vihamielisyyttä hieman erilailta. //
ARVIO

Vastaus tehtävänantoon -siirrossa esitetään väite kannanotto-askeleessa, joka vastaa tehtävänannon kysymykseen kylmän sodan aloittajasta. Askeleessa nollapersoona ja modaaliapuverbi *voida* viittaavat kirjoittajan tekemään päätelmään, jonka intensiteettiä lieventää partikkeli *oikein*. Esimerkissä 5 kirjoittajan arvio -askel perustelee vastausta

lyhyesti. Siinä kausaalinen *koska*-konjunktio rakentaa kannanoton ja kirjoittajan arvion välille perustelevan suhteen ja konsessiivinen *vaikka*-konjunktio argumentoivan suhteen kirjoittajan arvio -askeleen lauseiden välille. Askeleessa myös kootaan dokumenttien erittelyä ja pohditaan historian tapahtumien kulkua, mitä esimerkiksi 5 ilmentää se, että kylmän sodan toimijat niputetaan (*kummatkin osapuolet*). Esseen alussa vastaus tehtävänantoon -siirrolla on myös esseeseen johdattelva funktio, mutta se eroaa esseiden alussa esiintyvistä kontekstualisointi-siirrosta (ks. luku 3.2).

Esseen lopussa vastaus tehtävänantoon -siirto on usein hieman pidempi, ja sen funktio esseiden kokonaisrakenteen muodostumisessa on koota yhteen ja pohtia edellä esitettyä dokumenttien erittelyä. Siirrosta tyypillinen on myös rakenne, jossa ensin kannanotto-askeleessa kerrotaan vastaus, sen jälkeen tätä vastausta perustellaan kirjoittajan arvio -askeleen avulla ja lopussa kannanotto vielä vahvistetaan uudelleen kuten esimerkiksi 6:

- (6) KANNANOTTO **USA:n kommunismin vastaisuus taisi olla** yksi päätekijöistä kylmän sodan alkuun. // Neuvostoliitto nousi varpailleen jo kun USA sai ydinaseet valmiiksi. Neuvostoliitto tympiintyi USA:n Trumanin oppiin ja Domino-teorioihin jotka olivat Stalinin tapaa hallita vastaan. **Jos USA olisi antanut** kommunismin levitä, **ei** kylmää sota **välttämättä olisi ollutkaan, mutta** millainen maailma sitten **olisi? Toisaalta** Neuvostoliitto lähti asevarustelu kilpailuun mukaan ja pian maiden välillä vallitsi kauhun tasapaino. // Dokumenttien perusteella **sanoisin** USA:n aloittaneen kylmän sodan, mutta eiköhän syitä löytynyt molemmista.
- KIRJOITTAJAN ARVIO
- KANNANOTTO

Vastaus tehtävänantoon -siirron kokoavaa funktiota ilmentää se, että siinä ilmaistaan esseessä aiemmin mainittuja asioita nominaalistuksen avulla (*USA:n kommunismin vastaisuus, asevarustelukilpailu*), mikä mahdollistaa erittelevälle tekstille oleellisen asioiden abstrahoinnin ja arvioinnin (Karvonen 1991: 150; Halliday & Martin 1993). Esimerkissä kannanottoa elaboroidaan kirjoittajan arvio -askeleessa, jossa esitetään spekulatio tapahtumien vaihtoehtoisesta kulusta. Perfekti ja konditionaali (*olisi antanut, olisi ollutkaan*), tulevaisuuteen katsova kysymyslause sekä ehdollisuutta ja konsessiivisuutta ilmaisevat kielenaineukset (*jos, välttämättä, toisaalta, mutta*) rakentavat yhdessä pohdintaa. Kuten esimerkistä huomaa, kirjoittajan arvio -askel voi esittää myös kontekstittietoa historiasta (esimerkin 2. ja 3. virke). Aiemmin kuvaamastani historiatiedon esittäminen -askeleesta eroavasti (vrt. esimerkki 1) tämä kontekstittieto kuitenkin pohjustaa spekulointia, mihin viittaa esimerkiksi sanan USA toisto kirjoittajan arvio -askeleen sisällä.

Esimerkissä 6 jälkimmäinen kannanotto-askel ilmaisee oikeastaan kaksi kantaa: askeleen ensimmäinen lause alkaa dokumentteihin (*dokumenttien perusteella*) ja kirjoittajan tulkintaan (*sanoisin*) viittaavalla johtolauseella ja toinen lause taas konsessiivisella

mutta-konjunktioilla. Jälkimmäisessä lauseessa esitetään ikään kuin dokumenteista riippumaton kanta tehtävänannon kysymykseen. Perustelu väitteelle siitä, että syitä löytyy molemmista osapuolista, on esitetty siirron kirjoittajan arvio -askeleessa.

4 Pohtivan esseevastauksen rakenne

Edellä olen esitellyt, minkälaisista siirroista ja askeleista esseet muodostuvat. Seuraavaksi tarkastelen näiden rakenneosien sijoittumista kokonaisessa esseevastauksessa. Esseistä erottuu selvästi kaksi siirtojen järjestäytymisen tapaa:

- 1) **kontekstualisointi – dokumentin erittely – vastaus tehtävänantoon ja**
- 2) **vastaus tehtävänantoon – dokumentin erittely – vastaus tehtävänantoon.**

Dokumentin erittely -siirtoja on tyypillisesti peräkkäin useampi kuin yksi. Analysoimastani 52 esseestä 27 eli yli puolet noudattaa ensimmäistä rakennetta ja 12 esseettä jälkimmäistä rakennetta. Loput esseet jakautuvat sellaisiin siirtojen yhdistelmiin, joissa ei ole kontekstualisointi- tai vastaus tehtävänantoon -siirtoa tai joissa esiintyy vain toinen näistä siirroista dokumentin erittely -siirtojen lisäksi. Tällöin esseestä puuttuu aiheen esittelevä, käsitteitä määrittelevä ja lukijaa orientoiva jakso, sillä kuten siirtojen analyysin yhteydessä totesin, kontekstualisointi- ja myös vastaus tehtävänantoon -siirroilla on esseiden alussa usein aiheen esittelevä funktio. Suurin osa esseistä vaikuttaisi kuitenkin noudattavan rakennetta, josta myös esseiden tehtävänannossa muistutetaan, eli esseissä on aloitukseksi ja lopetukseksi hahmottuvat jaksot.

Taulukossa 2 havainnollistan kokonaisen essee-esimerkin avulla siirtojen rajakohdista sekä siirtojen sijoittumista suhteessa toisiinsa. Siirrot on merkitty vasempaan sarakkeeseen, ja siirtojen alla on askelten nimet pienaakkosilla. Essee on oikeassa sarakkeessa, ja sen muodollinen kappalejako noudattaa kirjoittajan tekemää kappalejakoja.

Esimerkki edustaa siinä mielessä prototyypistä esseestä, että se alkaa kontekstualisoinnilla, päättyy vastaus tehtävänantoon -siirtoon ja väliin jää kutakin dokumenttia erikseen eritteleviä siirtoja. Kunkin dokumentin erittely -siirron rajaa merkitsee tässä esseessä voimakkaasti se, että siirron aloittavassa virkkeessä viitataan uuteen dokumenttiin. Ensimmäisessä dokumentin erittely -siirrossa rajakohdan merkkinä on lisäksi se, että edellisessä kontekstualisointi-siirrossa teemana on kylmä sota, kun taas dokumentin erittely -siirrossa teemaksi vaihtuu kylmän sodan aloittaja. Kyseisellä kannanottoaskeleella on siten myös metatekstuaalinen funktio orientoivan alun ja käsittelyosan välillä. Tässä esimerkissä siirtojen rajat noudattavat kirjoittajan tekemien muodollisten kappaleiden rajoja, mutta näin ei ole kaikissa aineistoni teksteissä.

TAULUKKO 2. Esimerkki-essee.

SIIRROT ja askeleet	Essee
KONTEKSTUALISOINTI määritelmä historiatiedon esittäminen	Kylmällä sodalla tarkoitetaan Neuvostoliiton ja länsivaltojen, pääasiassa Yhdysvaltojen, välistä ristiriitaa toisen maailmansodan jälkeen. // Kylmän sodan aikana osapuolten välillä ei ollut suoria aseellisia yhteenottoja, vaan kylmä sota ilmeni lähinnä johtajien puheissa ja omien liittolaisten tukemisessa sodassa toista osapuolta vastaan. //
DOKUMENTIN ERITTELY kannanotto dokumentin analysointi kannanotto dokumentin analysointi	Kylmän sodan aloittajaa voi olla vaikea määrittää. // Britannian entinen pääministeri Winston Churchill viittaa puheessaan (dokumentti 1.) itä-Euroopan maiden joutuneen Neuvostoliiton valvontaan. Hän ei selvästikään hyväksy tätä ja pitää sitä Euroopan turvallisuuden uhkana. // Tämän perusteella voisi katsoa Neuvostoliiton aloittaneen kylmän sodan levittämällä valtaansa itä-Eurooppaan. // Toisaalta Churchill pitää Kreikkaa vapaana valtiona vaikka ilmaisee sen selkeästi olevan brittiläisten, amerikkalaisten ja ranskalaisten valvonnassa. //
DOKUMENTIN ERITTELY dokumentin analysointi	Brittiläinen pilapiirtäjä EH Shepard kuvaa piirroksessaan (dokumentti 2.) Stalinin pakottamassa itä-Euroopan maita omaan leiriinsä. Piirroksessa tuodaan selvästi esille Stalinin politiikan aggressiivisuus ja syyllisyys maiden välisiin ristiriitoihin. Yhdysvaltain presidentti Truman kuvataan ystävällisempiä osapuolena, joka ei sentään halua tukeutua väkivaltaan saadakseen liittolaisia. //
DOKUMENTIN ERITTELY dokumentin analysointi kannanotto dokumentin analysointi	Dokumentin 3. perusteella Stalin vaikuttaa peräti loukkaantuneelta Churchillin puheesta, jossa tämä puhui rautaesiripusta. Stalin kuuluu pitävän puhetta tarpeettomana hyökkäyksenä Neuvostoliittoa kohtaan. // Tekstin perusteella länsivallat aloittivat kylmän sodan puhumalla Neuvostoliittoa vastaan. // Stalin vaikuttaa kuitenkin itsekin olevan länsivaltoja vastaan, mikä ilmenee mielestäni hänen kieltäytymisestään Yhdysvaltain presidentin vierailukutsuun. //
DOKUMENTIN ERITTELY dokumentin analysointi	Stalin perustelee itä-Euroopan maiden tiukkaa valvontaa Neuvostoliiton turvallisuuden takaamisella (dokumentti 4.). Stalin ikään kuin antaa ymmärtää, että länsivallat hermostuivat suotta Neuvostoliiton valvonnasta itä-Euroopassa, sillä kyseessä ei ole laajentumispyrkimykset. //
VASTAUS TEHTÄVÄNANTOON kannanotto kirjoittajan arvio	Näiden dokumenttien pohjalta sanoisin ettei kumpikaan osapuoli ole yksin syyllinen kylmän sodan syttymiseen. // Stalinin perusteluja valtopolitiikkansa tueksi en pidä oikein luotettavina, sillä hänen puheistaan kuultaa selvä länsivastaisuus. Länsivallat taas korostivat vahvasti omaa asemaansa rauhan ja vapauden takaajina, mutta pyrkivät kuitenkin kasvattamaan valtaansa muissa maissa perustenaan kommunismin ehkäiseminen. //

Kokonainen essee havainnollistaa myös sitä, että kaikissa dokumentin erittely -siirroissa ei välttämättä esitetä kannanottoja ja kirjoittajan johtopäätöksiä, vaan ne voidaan esittää kokoavasti esseen lopussa kuten esimerkki-esseessä, jossa viimeisessä vastaus tehtävänantoon -siirroissa viitataan aiempaan erittelyyn (*näiden dokumenttien pohjalta; Stalinin perusteluja*). Esimerkki-esseessä vastaus tehtävänantoon -siirroissa kirjoittajan näkökulmaa korostaa myös se, että siinä kannanotto-askeleessa on muusta esseestä poiketen yksikön ensimmäinen persoona (*sanoisin*). Sen lisäksi, että vastaus tehtävänantoon -siirto ilmaisee kirjoittajan lopullisen vastauksen, se myös yhdistää aiemmin esitetyn erittelyn osaksi koko esseevastauksen argumentointia.

Esimerkki-essée on rakenteeltaan selkeä, ja siitä on suhteellisen helppo hahmottaa eri osien funktiot. Näin ei kuitenkaan ole kaikissa aineistoni esseissä, vaikka suurimmasta osasta onkin hahmotettavissa orientoiva aloitus, käsittelyosa ja lopetus. Osassa teksteistä siirtojen ja askelten erottelu on sitä vastoin tulkinnallisempaa. Valtaosassa esseitä esiintyy kaikkia luokittelemiani siirtoja, mutta joissakin esseissä erityisesti dokumentin erittely -siirtoja on vain yksi tai kaksi. Tällöin esseessä ei yleensä käsitellä kaikkia dokumentteja, ja esitettäviä näkökulmia on siten vähemmän. Esseissä on eroja myös siinä, kuinka paljon niissä on historiatiedon esittäminen -askeleita, ja erityisesti siinä, sidotaanko askelta dokumenttien erittelyyn. Taulukon 2 esimerkki-essée on tehtävänannon mukaisesti dokumentteja erittelevä, sillä esseessä on dokumentista irrallista historian tapahtumien kuvaamista vain historiatiedon esittäminen -askeleessa alun kontekstualisointi-siirroissa. Tämän jälkeen kaikki esitetyt väittämät sidotaan dokumenttien erittelyyn.

Kuten edellä totesin, esimerkki-essée havainnollistaa sitä, että kaikissa siirroissa ei välttämättä ole kannanottoa, vaan se voidaan esittää myös kokoavasti esseen lopussa. Joissain esseissä ei kuitenkaan esitetä selkeitä kannanottoja dokumenttien erittely -siirroissa tai muuallakaan esseessä, jolloin essee keskittyy lähinnä dokumentin sisällön referointiin tai historian tapahtumien kuvaamiseen. Tällöin esseestä jää uupumaan tehtävänannon kannalta oleellinen kirjoittajan pohdinta ja dokumenttien erittelystä johdettava kannanotto tehtävänannon kysymykseen kylmän sodan aloittajasta.

5 Lopuksi

Olen artikkelissani tarkastellut lukion historian oppitunnilla tuotetun pohtivan ja dokumenttipohjaisen esseevastauksen funktionaalista rakennetta. Kuten siirtoanalyysiin pohjautuvaan tekstianalyysiin kuuluu, joku toinen tutkija olisi voinut tarjota siirroille ja askeleille erilaisia määrittelyitä ja nimityksiä. Tutkimukseni aineiston vahvuus on kuitenkin

kin siinä, että tarkastellut tekstit ovat saman koulun opiskelijoilta ja esseet on kirjoitettu samasta tehtävänannosta, jolloin esseitä voi verrata toisiinsa hyvin.

Tarkastelemieni esseevastausten keskeiset siirrot ja niiden toteutumisen tavat voidaan esittää seuraavasti: (1) Esseevastauksissa esitetään historian tietoa kertomalla menneisyyden tapahtumista sekä määrittelemällä historian käsitteitä. Tämä funktio ilmenee erityisesti kontekstualisointi-siirrossa. Siinä määritelmä- ja historiatiedon esittäminen -askeleissa tieto esitetään yleensä kyseenalaistamattomina tosiasioina eli askeleeseen ei tyypillisesti liity evaluointia tai argumentointia. (2) Tehtävänannosta ja historian tiedonmuodostustavoista kumpuaa myös esseevastausten funktio eritellä tehtävänantoon liittyviä historiallisia dokumentteja ja hyödyntää erittelyä tehtävänantoon vastaamisessa. Dokumenttien erittely -siirrossa tämä funktio toteutuu erilaisten referoinnin keinojen avulla sekä kannanotto-askeleissa, joissa esitetään päätelmiä tehtävänannon kysymyksestä. Historian tekstitaitojen kannalta keskeisen dokumentin erittely -siirron yksi toteutumisen tapa on myös se, että siinä esitetään arvioita dokumenttien luotettavuudesta kirjoittajan arvio -askeleessa. (3) Vastaus tehtävänantoon on siirto, jonka funktio on esittää kannanotto sekä pohtia tehtävänannon kysymystä kirjoittajan arvio -askeleessa.

Kaikilla kolmella siirrolla on edellä esiteltyjen funktioiden lisäksi myös retorinen suhde toisiinsa esseiden kokonaisrakenteessa, sillä kontekstualisointi- ja dokumentin erittely -siirrot perustelevat vastaus tehtävänantoon -siirrossa esitettäviä kannanottoja. Myös siirtoja toteuttavien askelten välillä on toisiinsa nähden retorisia funktioita, jos esimerkiksi dokumentin analysointi- tai kirjoittajan -arvio askeleet perustelevat dokumentista esitettävää kannanottoa.

Funktionaalisen rakenteensa puolesta analysoimani esseevastaukset osoittavat, että opiskelijat osaavat tuottaa suhteellisen eheitä esseevastauksia, mikä osoittaa tietynlaisen esseiden rakenteen hallintaa: lähes kaikissa esseissä on kontekstualisoiva aloitus, dokumentteja erittelevä käsittelyosa sekä vastauksen ja pohdinnan eksplikoiva lopetus. Aloitus voi toteutua myös niin, että jo siinä kerrotaan vastaus tehtävänantoon. Tehtävänanto- ja oppiainekohtaisesti esseevastaukselta voidaan kuitenkin odottaa muutakin kuin perusrakenteen hallintaa. Aineistossani on tapauksia, joissa keskitytään historiatiedon esittämiseen eikä juuri pohdita tehtävänannon kysymystä tai oteta siihen selkeästi kantaa, jolloin voidaan katsoa, ettei tehtävänannon vaatimus täyty halutulla tavalla. Myös siinä on eroja, kuinka paljon kutakin dokumenttia käsitellään, ja osassa esseistä keskitytäänkin vain kahden tai kolmen dokumentin erittelyyn, jolloin tehtävänanto ei kokonaan toteudu. Osassa esseitä myös käsitteiden määrittely ja tiedon kontekstualisointi jää vähäiseksi, jolloin dokumenttien erittelyn suhde historian tapahtumiin voi jäädä epäselväksi.

Esseissä on eroja myös siinä, kuinka paljon niissä esitetään huomioita dokumenttien luotettavuudesta ja tuottamiskontekstista, mikä on historian tekstitaitojen kannalta olennainen taito (Rantala & Ahonen 2015: 152–153). Tätä funktiota toteuttavia kirjoittajan arvio -askeleita on esseissäni jonkin verran, mutta ne keskittyvät samoille kirjoittajille: 24 esseessä eli noin puolessa esseistä huomioidaan dokumenttien tuottamiskonteksti eksplisiittisesti ja lopuissa dokumenttien arviointia ei eksplisiittisesti tehdä.

Esseevastausta nimitetään tehtävänannossa pohtivaksi esseevastaukseksi, joka analyysini perusteella muodostuu historiatiedon kuvaamisen, dokumenttien erittelyn sekä kirjoittajan esittämien arvioiden ja kannanottojen yhteen kietoutumisesta. Angloamerikkalaisissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajat arvostavat historian esseissä argumentin esittämistä, mutta osittain käsitteen vaihtelevan käytön takia (Wingate 2011) opettajat eivätkä siten opiskelijatkaan välttämättä tiedä, mitä argumentilla kulloinkin tarkoitetaan. Yhtä lailla myös pohtiva esseevastaus voi tekstin nimityksenä jäädä hämäräksi, jos sen piirteitä ei kuvata. Tarkastelemissani esseissä argumentaatio toteutuu eksplisiittisimmin vastaus tehtävänantoon -siirrossa, jossa esitetään väite ja perustelut kannanotto- ja kirjoittajan arvio -askeleissa. Näiden puuttuminen voi siten olla esseekonaisuuden kannalta ongelmallista. Jos tarkastellaan esseiden muita rakennneosia suhteessa argumentaatioon ja pohdintaan, voidaan havaita, että myös muut esseiden osat kytkeytyvät pohdintaan ja toteuttavat sitä tiedonalakohtaisesti: historiatiedon esittäminen ja dokumenttien erittely ovat oleellisia historiatiedon muodostamiseksi, mutta niillä on perustelevia funktioita myös tekstilajin sisällä.

Pohdinta voidaan siis ajatella monista kielellisistä ja rakenteellisista piirteistä muodostuvaksi esseetekstin piirteeksi, joka on eräänlaista argumentaatiota. Dokumentteja erittelevän kokonaisrakenteen ja siihen yhdistyvien pohtivien ja historiatietoa esittävien osien perusteella historian esseiden argumentaatio muistuttaa kuitenkin ennemminkin tutkivaa argumentaatiota (*argument as inquiry*), kun taas kouluopetuksen ja arkikielen perusteella argumentaatio saattaa helposti yhdistyä esimerkiksi mielipidekirjoitukselle tyypilliseen suostuttelevaan argumentaatioon (*argument as persuasion*) (ks. Meiland 1989). Tämän vuoksi kielitietoisessa historian opetuksessa tulisi huomioida se, että esseevastauksen tekstilajissa argumentointi on osa erittelevää diskurssia (ks. myös Henry & Roseberry 1997: 481) eivätkä eri oppiaineissa teksteihin kohdistuvat odotukset argumentoinnista välttämättä ole samanlaisia.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen aineistotehtävissä pyydetään usein erittelemään aineistojen tekstejä oppiaineen sisältöjen valossa (ks. Berg 2011), mikä vaikuttaisi poikkeavan siitä, miten historian oppiaineessa hyödynnetään dokumentteja. Pohtivissa äidinkielen ja kirjallisuuden esseevastauksissa taas ei välttämättä ole lainkaan aineistoa (vrt. Juvonen 2014). Historian tiedonalakohtaisten tekstitaitojen näkökulmasta pohdinnan toteutumiseen vaikuttaisi analyysini perusteella kietoutuvan se, miten tie-

toon suhtaudutaan esseissä ja miten dokumenteissa esitettäviä asioita hyödynnetään osana historiatiedon rakentamista. Tämä näkyi erityisesti kannanotto- ja kirjoittajan arvio -askeleissa, joissa esimerkiksi modaalisuus ilmaisee kirjoittajan näkökulmaa ja erottaa nämä askeleet selvästi historiatiedon esittäminen -askeleesta, jossa asioita esitetään faktuaalisina. Jatkossa olisi siis tarpeen syventyä siihen, millaisilla eri keinoilla juuri historian esseissä ilmaistaan dokumenttien sisältöä, niistä tehtäviä tulkintoja ja johtopäätöksiä sekä miten varmana tai epävarmana nämä tulkinnat esitetään.

Analyysissäni en ottanut kantaa esseissä esitetyn historiatiedon oikeellisuuteen tai pohdintojen uskottavuuteen historian oppiaineen arvioinnin näkökulmasta. Esittäminen esseiden rakennepiirteet eivät myöskään sellaisenaan tarjoa mallia, jota noudattamalla esseestä saisi automaattisesti onnistuneen. Lingvistinen siirto-analyysi kuitenkin selventää sitä, millaisia funktioita dokumenttipohjaisella esseevastauksella on ja miten funktiot tyypillisesti toteutuvat. Tutkimus lisää siis ymmärrystä historian pohtivan esseiden tekstilajista, historian tekstitaidoista ja lisäksi yleisemmin tietoteksteistä. Esseiden tekstilajin piirteistä ja tekstin funktioista tiedostuminen osana historian opetusta voi kehittää tiedonalalla tarvittavien tekstitaitojen ja siten myös oppiaineen oppimista kaiken tasoilla opiskelijoilla.

Kirjallisuus

- Ahonen, A. K. & P. Kinnunen 2014. How do students value the importance of twenty-first century skills? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59 (4), 395–412. DOI: 10.1080/00313831.2014.904423.
- Berg, M. 2011. Referointi, erittelymuotti ja tekstitaidon koe. *Virittäjä*, 115 (3), 317–348.
- Bhatia, V. K. 1993. *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.
- Bhatia, V. K. 2004. *Worlds of written discourse*. London: Continuum.
- Coffin, C. 1997. Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history. Teoksessa F. Christie & J. R. Martin (toim.) *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. London: Cassel, 197–229.
- Coffin, C. 2006. *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- Gustafsson, J.-E. 2016. Lasting effects of quality of schooling: evidence from PISA and PIAAC. *Intelligence*, 57, 66–72. DOI: 10.1016/j.intell.2016.05.004.
- Halliday, M. A. K. & J. R. Martin 1993. *Writing science. Literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
- Harmanen, M. 2016. Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta. Kielitietoinen käänne opetus suunnitelman perusteissa. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 10–22.
- Hasan, R. 1985. Part B. Teoksessa M. A. K. Halliday & R. Hasan, *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Victoria: Deakin University Press, 51–118.

- Henry, A. & R. L. Roseberry 1997. An investigation of the functions, strategies and linguistic features of the introductions and conclusions of essays. *System*, 25 (4), 479–495. DOI: 10.1016/S0346-251X(97)00047-X.
- Honkanen, S. & U. Tiililä 2012. Jaksoanalyysi osana tekstilajitutkimusta. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus, 208–227.
- Juvonen, R. 2014. *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0264-5>.
- Juvonen, R., M. Virtanen & E. Voutilainen 2012. Fennistisen tekstilajitutkimuksen suuntia. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus, 453–469.
- Kalliokoski, J. 2005. Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiönä. Teoksessa M. Haakana & J. Kalliokoski (toim.) *Referointi ja moniäänisyys*. Helsinki: SKS, 9–42.
- Karvonen, P. 1991. Kieliopillinen metafora ja sen vaikutukset tekstissä. Teoksessa T. Lehtinen & S. Shore (toim.) *Kieli, valta ja eriarvoisuus. Esitelmää 18. kielitieteen päiviltä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 149–165.
- Komppa, J. 2012. *Retorisen rakenteen teoria suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeen kirjoitelman kokonaisrakenteen ja kappalejaon tarkastelussa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8164-4>.
- Kuiri, K. 1984. *Referointi Kainuun ja Pohjois-Karjalan murteissa*. Helsinki: SKS.
- Leech, G. & M. H. Short 1981. *Style in fiction. A linguistic introduction to English fictional prose*. London: Longman.
- Luukka, M.-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, joulukuu 2013. <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/>.
- Martin, J. R. & D. Rose 2008. *Genre relations. Mapping culture. Equinox textbooks and surveys in linguistics*. London: Equinox.
- Meiland, J. 1989. Argument as inquiry and argument as persuasion. *Argumentation*, 3 (2), 185–196. DOI: 10.1007/BF00128148.
- Mikkonen, I. 2010. "Olen sitä mieltä että..." Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. *Jyväskylä Studies in Humanities* 135. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3826-0>.
- Moje, E., D. Stockdill, K. Kim & H. Kim 2011. The role of text in disciplinary learning. Teoksessa M. Kamil, D. Pearson, E. Moje & P. Afflerbach (toim.) *Handbook of reading research*. New York: Routledge, 453–486.
- Mäntynen, A. 2006. Näkökulmia tekstin ja tekstilajin rakenteeseen. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) *Genre – tekstilaji*. Helsinki: SKS, 42–71.
- OECD 2010. *Pathways to success. How knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canada*. Paris: OECD.
- OPH 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rantala, J. 2012. How Finnish adolescents understand history: disciplinary thinking in history and its assessment among 16-year-old Finns. *Education Sciences*, 2 (4), 193–207. DOI: 10.3390/educsci2040193.
- Rantala, J. & S. Ahonen 2015. *Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, J. & M. van den Berg 2013. Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavina. *Kasvatus*, 44 (4), 394–407.

- Rantala J. & A. Veijola 2016. Historiallisen tiedonmuodostuksen periaatteet hukassa. Tapaustutkimus nuorten historian tekstitaidoista. *Historiallinen aikakauskirja*, 114 (3), 267–277.
- Seixas, P. & T. Morton 2013. *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Swales, J. M. 1990. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Unsworth, L. 2001. *Teaching multiliteracies across the curriculum. Changing contexts of text and image in classroom practice*. New York: Open University Press.
- Uusi-Hallila, T. 1995. *Aineistoaine ja tekstien keskustelu*. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisu 1. Oulu: Oulun yliopisto.
- Veijola, A. 2016a. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus & aika*, 10 (2), 6–18.
- Veijola, A. 2016b. Nuoret ja historian tekstitaidot: tiedon vastaanottamisesta käsittelyyn ja käyttämiseen. *Nuorisotutkimus*, 34 (3), 3–18.
- Lähdeviitteessä julkaisun nimi Nuorisotutkimus kursivoidaan, samoin numero 34.
- Virta, A. 1995. *Abiturientin historian ja yhteiskuntaopin tieto. Reaalikoevastaukset oppilaiden tiedonrakenteiden ja tiedon laadun ilmentäjänä*. Turun yliopiston julkaisu 112. Turku: Turun yliopisto.
- VISK = Hakulinen, A., M. Viikuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: SKS. Verkkoversio, luettu 26.7.2017. <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7.
- Vuorijärvi, A. 2013. *Tekstilaji ja yhteisö. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön diskussio tekstinä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8928-2>.
- Wingate, U. 2011. "Argument!" Helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, 11 (2), 145–154. DOI: 10.1016/j.jeap.2011.11.001.
- Yang, R. & D. Allison 2003. Research articles in applied linguistics: moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes*, 22 (4), 365–385. DOI: 10.1016/S0889-4906(02)00026-1.



II

HISTORIALLISEN TOIMIJUUDEN RAKENTUMINEN LUKIOLAISTEN ESSEEVASTAUKSISSA

by

Paldanius, Hilikka 2018

Virittäjä 112 (1), 53–78

<https://doi.org/10.23982/vir.59310>

Reproduced with kind permission by Kotikielen Seura.

Historiallisen toimijuuden rakentuminen lukiolaisten esseevastauksissa

HILKKA PALDANIUS

1 Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelen lukion historian oppiaineessa kirjoitettavia esseevastauksia kielenkäyttönä, johon opiskelijat ovat sosiaalistuneet osana historian opiskelua ja kouluopetusta.¹ Kieliyhteisön ja tekstien suhde on keskiössä tiedonalakohtaisten tekstitaitojen (*disciplinary literacies*) käsitteessä, jossa korostuu se, miten eri tiedonalojen tavat hahmottaa ja kuvata maailmaa vaikuttavat tiedonalojen kieleen sekä tekstitaitoihin (Moje, Stockdill, Kim & Kim 2011). Ajatus tekstitaidoista tiedonalakohtaisina taitoina näkyy myös vuonna 2016 käyttöön otetussa lukion opetussuunnitelmassa, jossa puhutaan monilukutaidosta (LOPS 2015: 35). Kyseessä on uusi, kaikille yhteinen aihekokonaisuus. Monilukutaito laajentaa vuoden 2003 opetussuunnitelmaan sisältynyttä tekstitaitojen käsitettä: kunkin oppiaineen opiskelu ajatellaan myös oppiaineen tekstitaitojen opiskeluna, joka kulkee käsi kädessä sisältöjen hallinnan kanssa. (Luukka 2013; Harmanen 2016.) Tekstitaitoja ei siis nähdä ainoastaan yksilön kognitiivisina taitoina vaan taitoina, joihin sosiaalistutaan yhteisössä toimimalla ja joita voidaan opettaa eri oppiaineissa (Fang & Coatoam 2013: 628; Luukka 2009, 2013; Leinhardt & Young 1998).² Eri tiedonalojen tekstitaitojen tutkimus on opetussuunnitelmauudistuksen myötä tarpeellista, jotta tiedonalojen käytänteitä tunnistettaisiin ja tekstitaitojen opetusta voitaisiin kehittää.

Tekstitaitojen tiedonalakohtaisuus näkyy eri oppiaineiden tavoitteissa: historian oppiaineessa painottuu se, että historian oppimiseksi ja ymmärtämiseksi ei riitä irrallinen sisältötiedon ulkoluku, vaan opetuksen keskeisenä lähtökohtana ovat historian tiedonmuodostuksen piirteet ja historiallisen ajattelun opettaminen (LOPS 2015: 186; Veijola 2016: 14). Historiallinen tieto rakentuu keskeisesti syyn ja seurauksen sekä muutoksen ja jatkuvuuden tarkastelemiselle sekä näiden uskottavalle selittämiselle. Tietoa keskeisesti kuvaava piirre on myös sen tulkinnallisuus, sillä historiatieto perustuu eri aikakausina tuotettuihin lähteisiin ja lähteistä tehtäviin tulkintoihin. (Rantala & Aho-

1. Artikkelini on osa väitöskirjatyötä, jota on rahoittanut Koneen Säätiö. Väitös liittyy Suomen Akatemian rahoittamaan hankkeeseen Engaging in disciplinary thinking: historical literacy practices in Finnish general upper secondary schools. Rahoittajan lisäksi kiitän nimettömiä arvioijia saamistani arvokkaista kommentteista.

2. Kognitiivisen ja sosiaalisen lähestymistavan eroista ks. esim. Luukka 2009: 14–16.

nen 2015: 152.) Syy ja seuraus, muutos ja jatkuvuus sekä tiedon tulkinnallisuus ovat myös opetussuunnitelmassa keskeisiä historiatietoa kuvaavia käsitteitä (LOPS 2015: 170).

Historian selittämisen tavat ovat kytköksissä kielellisiin piirteisiin, joilla teksteissä esitetään tapahtumiin vaikuttaneita toimijoita. Historiassa syy-seuraussuhteita esitetään usein abstraktien toimijoiden välityksellä, jolloin tapahtumien taustalla olevat inhimilliset toimijat jäävät taka-alalle (Schleppegrell & de Oliveira 2006: 256) ja valtioita personoidaan esittämällä ne inhimilliseen toimintaan viittaavissa prosesseissa (Halldén 1998). Koulun teksteistä vastaavia piirteitä on havainnut myös maantiedon ja biologian oppikirjoja tutkinut Pirjo Karvonen (1995), jonka mukaan oppikirjoissa on tavanomaista korostaa asioiden välisiä yhteyksiä tapahtumien aiheuttajien sijaan (mts. 175). Historian tekstitaidoista opiskelijoille haastavana onkin näyttäytynyt juuri syy-seuraussuhteiden ilmaiseminen (Martin 2002; Coffin 2006; de Oliveira 2011). Lisäksi tutkimusten mukaan historian opiskelussa ongelmia tuottavat muun muassa argumentointi (Rantala 2012: 202) ja ristiriitaisten lähteiden tulkitseminen (Veijola & Mikkonen 2016); opiskelijoilla on usein taipumusta selittää menneisyyden tapahtumia perustelemalla niitä ihmisten toiminnan ja yksittäisten tapahtumien kautta, kun taas historioitsijat nojautuvat enemmän rakenteellisiin kokonaisuuksiin (Coffin 2006: 47; Halldén 1998: 135). Historian oppiaineessa opittavia tekstitaitoja ja siinä tuotettavia tekstejä ei kuitenkaan ole tutkittu Suomessa lingvistikulmasta.

Tässä artikkelissa tarkastelen historiatiedon rakentumista lukiolaisten esseevastauksissa, joiden aiheena on kylmän sodan aloittajan pohtiminen annettujen historiallisten dokumenttien pohjalta. Analysoin teksteistä, miten kirjoittajat tulkitsevat ja kielentävät käsityksiään kylmän sodan aloittajasta: millaisena toimintana historialliset tapahtumat esitetään, kuka tai mikä esseissä esitetään tapahtumia aikaansaavana toimijana ja mikä on toiminnan mahdollinen kohde? Lähestyn historiallista toimijuutta lausetasolla tehtävänä kielellisenä valintana, joka vaikuttaa menneisyyden tapahtumien representoitumiseen esseissä. Valinnoilla en kuitenkaan tarkoita opiskelijoiden tietoisesti kirjoittaessaan tekemiä valintoja (ks. Thibault 1987: 604) vaan tekstin-tutkimuksellisten lähtökohtien pohjalta sitä, miten kieliyhteisön tekstikäytännöt ja kielenkäyttötavat näkyvät historiatiedon rakentumisessa. Viitekehykseni on systeemifunktionaalissa kieliteoriassa, jonka mukaan kaikki tekstit ilmentävät yhtäaikaaisesti kielen eri metafunktioiden merkityksiä (Halliday 1973: 66). Tutkimuskysymykseni kuitenkin ohjaa keskittymään teksteihin muodostuviin ideationaalisiin eli maailmaa kuvaaviin merkityksiin, ja kaikkien metafunktioiden samanaikainen tarkasteleminen voisikin olla metodologisesti haasteellista (ks. Shore 2012b: 159).

Tutkimukseni kohdistuu historian oppiaineessa tuotettuihin dokumenttipohjaisiin esseevastauksiin, mikä on opetussuunnitelmauudistuksen ja monilukutaidon käsitteen myötä ajankohtainen näkökulma historian tekstitaitoihin. Esseevastaukset edustavat yleistä opiskelussa ja arvioinnin perusteena käytettävää tekstiä, jonka kaltaisia kirjoitetaan historian kurssikokeissa ja myös ylioppilaskirjoituksissa. Esseevastaukset ovat siten osa tekstiverkostoa. Tähän verkostoon kuuluvat opiskelijoiden aiemmin kirjoittamat historian ja muiden oppiaineiden esseevastaukset, joiden pohjalta heille muodostuu

malleja koulussa kirjoitettavista teksteistä.³ Tähän verkostoon kuuluvat myös tehtävänannot, oppikirjat, suullinen opetus, opetussuunnitelmat sekä muut koulumaailman ja yhteiskunnan säätelevät tekstit (ks. Makkonen-Craig 2008: 213). Tiedonalakohtaisten tekstitaitojen kehyksessä esseevastauksiin vaikuttavat myös historian tiedonalalla vallitsevat tavat kielentää todellisuutta.

Tiedonaloille ominaisten tiedon esittämistapojen hallinta ei ole vain tekstien tuottamisen vaan myös tiedonalan diskurssin ymmärtämisen ja siihen sosiaalistumisen kysymys. Tutkimuksessani käsite *diskurssi* tarkoittaa yhteisön vakiintuneita kielentämisiä ja puhetapoja (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 27). Puhun siis esimerkiksi oppikirja-diskurssista, historian diskurssista, politiikan diskurssista ja tieteellisestä diskurssista, jotka viittaavat esseevastauksia ympäröiviin puhetapoihin. Tutkimusotteeni on deskriptiivinen, joten tavoitteeni ei ole arvottaa sitä, miten esseevastauksissa tulisi kielentää historiatietoa. Koska tekstit ovat opiskelijoiden tekstejä, huomioin myös sen, että kirjoittajien taidot ovat erilaisia eivätkä kaikki esseet välttämättä vastaa tehtävänantoon halutulla tavalla (ks. esim. Juvonen 2014: 16). Analysoimani esseet eivät siten välttämättä vastaa opettajien odotuksia. Se, mitä koulussa kirjoittamisesta, historian diskurssista ja muista esseiden tilannekontekstiin kuuluvien tekstien piirteistä on aiemmissa tutkimuksissa sanottu, tarjoaa kuitenkin lähtökohtia esseiden tarkastelulle.

Koulussa kirjoitettavia esseevastauksia on aiemmissa tutkimuksissa luonnehdittu muun muassa ekspositorisiksi esseiksi (Schleppegrell 2004: 88; de Oliveira 2011), argumentoiviksi esseiksi (Hyland 1990; Lampinen 2005) sekä ongelmapohjaisiksi esseiksi (*problem-based essay*; Greene 1994). Opiskelijat sosiaalistuvat koulussa kirjoittamisen käytänteisiin myös muilla kuin historian oppitunneilla. Äidinkielen esseestä on käytetty nimitystä pohtiva esse (Juvonen 2011: 231), jonka vaatimus vaihtoehtoisten näkökulmien esittelystä ja näkökulmien sijoittamisesta kirjoittajan omaan pohdintaan sopii myös historian esseiden vaatimukseen (vrt. Historian kokeen hyvän vastauksen piirteet 2015). Äidinkielen tekstitaidon ylioppilaskokeessa kirjoitettavat vastaustekstit taas edellyttävät aineistona olevien tekstien analysointia, erittelemistä, tulkintaa ja hyödyntämistä osana vastaustekstin kirjoittamista (Leino 2006; Valtonen 2011; Äidinkielen kokeen määräykset 2017). Nämä vaatimukset ovat osittain yhteneväisiä aineistopohjaisen historian esseevastauksen kanssa.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kirjoitettavia aineistopohjaisia tekstejä ovat tutkineet esimerkiksi Maarit Berg (2011) referoinnin ja Päivi Valtonen (2012) uutisen tekstilajin tuottamisen näkökulmasta. Valtonen (2011: 352) huomauttaa, että reaali-kokeen vastaus eroaa äidinkielen tekstitaidon kokeesta siten, että tekstitaidon kokeessa ei vaadita yhtä laajamittaista sisällön hallintaa ja siinä kiinnitetään enemmän huomiota tekstin kieliasuun. Tätä väitettä tukee ainakin Jukka Rantalan ja Anna Veijolan (2016) historian tekstitaitoja pedagogisesta näkökulmasta tarkasteleva tutkimus, jossa opiskelijoilla oli tämän tutkimuksen kanssa yhteneväinen tehtävänanto. Heidän mukaansa (mt.) tehtävänannon aineiston hyödyntämisessä ongelmallista oli se, jos kirjoittaja ei sitonut dokumenteista tekemiään huomioita niin sanottuun historian kontekstitietoon eli opiskelijalla olevaan historian sisältötietoon.

3. Tekstilajien prototyypisyydestä ks. esim. Mäntynen 2006: 63–64.

Artikkelissa tarkastelen tehtävänantoon liittyvien dokumenttien heijastumista esseevastauksiin rakentuvissa toimijuuksissa ja ideationaalisissa merkityksissä, eli en keskity referoinnin keinoihin ja lähteiden hyödyntämiseen tekstilajin funktioiden toteutumisen kannalta. Tarkastelemalla historiallisen toimijuuden rakentumista esseevastauksissa kuvaan sitä, miten esseevastauksen kontekstuaaliset piirteet, kuten lukio-opiskelu, historian tiedonala sekä esseevastauksen tehtävänanto, heijastuvat näissä teksteissä ja mitä huomiot kertovat historian tiedonalakohtaisista tekstitaidoista.

Artikkeli rakentuu seuraavasti: Toisessa luvussa esittelen systeemis-funktionaalista kieliteoriaa tutkimuksen teoreettisena ja metodologisena viitekehyksenä sekä toimijuutta transitiivisuussysteemin ilmiönä. Kolmannessa luvussa esittelen aineiston, esseiden tehtävänannon ja siihen liittyvät oheisdokumentit. Neljännessä luvussa analysoin historiatiedon rakentumista ihmisille ja ihmiskollektiiveille annetun toimijuuden näkökulmasta ja viidennessä luvussa sitä, miten toimijuus rakennetaan historiallisia olosuhteita ja tapahtumien välisiä syy-seuraussuhteita korostavissa prosesseissa. Kuudennessa luvussa pohdin tekemiäni huomioita historiallisen toimijuuden ilmaisemisen tavoista ja havaintojeni suhteutumista esseiden tilannekontekstin muuttujiin sekä historian tekstitaitoihin.

2 Systeemis-funktionaalinen kieliteoria toimijuuden tarkastelussa

Tässä tutkimuksessa tarkastelen kieltä ja tekstejä systeemis-funktionaalisen kieliteorian (SF-teoria) näkökulmasta. SF-teoriassa kieli ajatellaan yhtenä sosiaalisen toiminnan muotona, jolloin kieltä, tekstejä ja niiden kontekstia ei nähdä toisistaan irrallisena. (Halliday 1973, 1978.) Teoria soveltuu siten hyvin sosiokulttuuriseen tekstitaitokäsitykseen nojaavan tutkimuksen pohjaksi. SF-teoriassa teksti on sellaisten kielellisten valintojen ilmenemismuoto, jonka tietty tilannekonteksti (*context of situation*) mahdollistaa (Halliday 1978: 122; Luukka 2002: 89). Tilannekontekstilla tarkoitetaan tekstin konkreettista ja aikapaikkaista esiintymisyhteyttä, jossa on yhtä aikaa kolme tasoa: ala (*field*), osallistujaroolit (*tenor*) ja ilmenemismuoto (*mode*). Nämä tasot reaalistuvat tekstin sanastollis-kieliopillisissa valinnoissa. Sanastollis-kieliopillisissa piirteissä tilannekontekstin tasoja vastaa kolme metafunktiota, jotka ovat ideationaalinen, interpersoonainen ja tekstuaalinen. (Halliday 1978: 123; Shore 2012a: 135, 146.)

SF-teoriassa tekstien tarkastelu sidotaan siis aina sosiaaliseen tilanteeseen, jossa ne syntyvät ja jossa niitä käytetään, sillä tilannekontekstin ja tekstin suhde on jatkuvassa vuorovaikutuksessa (Halliday 1978: 139); tietyt kielelliset valinnat ovat toisia todennäköisempiä tietyssä tilanteessa (ks. Luukka 2002). Tästä johtuen suhteutan analyysissä tekemiäni havaintoja tekstien esiintymisyhteyteen: esseissä tehdyt kielelliset valinnat kietoutuvat historian tiedonalan ja oppiaineen diskursseihin, esseiden tekstilajiin ja tehtävänantoon sekä tehtävänantoon liittyviin historiallisiin dokumentteihin.

Tilannekontekstin osat ja niitä heijastavat tekstin metafunktiot ilmenevät kielessä yhtäaikaisesti, eli samat sanastollis-kieliopilliset piirteet voivat rakentaa merkityksiä eri metafunktioista. Ideationaalinen metafunktio ilmentää kielen transitiivisuussysteemissä tehtyjä valintoja eli maailmaa kuvaavia valintoja. Interpersoonainen metafunktio kattaa

kielen piirteet, jotka ilmentävät puhujan asenteita ja arvoja tai hänen rakentamaansa suhdetta itsensä ja kuulijan välille. Tekstuaalinen metafunktio taas tarkoittaa tekstin rakentumista ja jäsentymistä ilmentäviä kielen tasoja, kuten temaattista kehittelyä, koheesiota ja lauseiden yhdistymistä. (Halliday 1973: 106; 2014: 213; Luukka 2002: 99.)

Tarkastelen historian tapahtumien esittämistä esseissä ideationaalisesta näkökulmasta, eli analyysin kohteena on se, kuka tai mikä menneisyyden tapahtumien kuvaamisessa esitetään toimijaksi, mikä on toiminnan mahdollisena kohteena ja millaisin toiminnan ja olemisen tavoin tapahtumia kuvataan. Tarkastelen siis kielen transitiivisuussysteemissä tehtyjä valintoja eli prosessi- ja osallistujatyyppejä. Ideationaalisten merkitysten tarkastelussa hyödynnän SF-teorian mukaista kuvausta prosessityypeistä (Halliday 2014) sekä Susanna Shoren (1992, 2012a, 2012b) suomen kieleen soveltamaa prosessityyppien analyysia.

SF-teoriassa prosessi (*process*) tarkoittaa laajasti koko lausetta tai kapeammin lauseen ytimessä olevaa verbiä. Laajasti ymmärrettynä prosessiin kuuluu verbin lisäksi lausekkeita, jotka kuvaavat prosessin osallistujia (*participants*) sekä valinnaisesti myös olosuhteita (*circumstances*). (Halliday 2014: 220; Shore 1992: 210.) Prosessit jaetaan eri tyypeihin kaikkien prosessin ilmentämien merkitysten ja myös kieliopillisten tekijöiden perusteella. Prosessien kolme pääluokkaa ovat materiaallinen, mentaalinen ja relationaalinen. (Halliday 2014: 213–214.) Karkeasti kuvattuna materiaaliset prosessit ilmentävät ulkoisia ja mentaaliset prosessit sisäisiä puolia prosessin toimijan kokemuksesta (Halliday 2014: 245). Relationaaliset prosessit taas kuvastavat asioiden ja havaintojen välisiä suhteita ja mahdollistavat näin asioiden luokittelun ja vertailun (mts. 214).

Pääluokkien lisäksi Hallidayn (2014) jaottelussa on prosessien alaluokkia, jotka jakavat merkityksiä ja kieliopillisia piirteitä pääluokkien kanssa. Alaluokkiin kuuluvien prosessien analysoinnissa sovellan Shoren (1992) suomen kieleen tekemää luokittelua, jossa viestimiseen liittyvät kommunikaatioprosessit ovat mentaalisten prosessien alaluokka (mts. 274) ja olosuhteita sekä ominaisuuksia ilmaisevat eksistentiaaliset ja prosessiiviset prosessit puolestaan relationaalisten prosessien alaluokka (mts. 248–249⁴; vrt. Halliday 2014: 213–214.) Olennaista oman tutkimukseni kannalta on se, että mentaaliset prosessit ja kommunikaatioprosessit viittaavat sisäiseen kokemukseen tai kokemuksen verbalisoituun muotoon (Shore 1992: 274) ja niiden avulla on mahdollista myös projisoida näitä kokemuksia (Halliday 2014: 253–254). Materiaalisissakin prosesseissa on erilaisia alaluokkia, ja vaikka prosessi nimensä puolesta viittaa konkreettiseen toimintaan, materiaalisiksi luokiteltavat prosessit voivat lisäksi viitata abstraktimpaan toimintaan (Halliday 2014: 243). Prosessia ilmaisevien verbien merkitysten analysoinnissa suhteutan huomioitani myös Anneli Pajusen (2001) verbisemanttiseen luokitteluun, joka on tehty nimenomaan suomen kielen pohjalta.

Toimijuuden näkökulmasta prosessityypit voidaan esittää niin, että materiaalisissa prosesseissa joku tai jokin tekee asioita, jotka ilmenevät toimijan ulkoisessa todellisuudessa (esim. *Neuvostoliitto loi Itä-Eurooppaan satelliittivaltioita*). Materiaalisen prosessin toimija on TEKIJÄ⁵ (*actor*), ja toiminnalla voi olla myös KOHDE (*goal*). Prototyypisesti

4. Prosessien suomennoksista ks. Shore 2012b: 164.

5. Merkitseen prosessien osallistujatyyppeiden nimet kapiteelein selventääkseni niiden termimäisyyttä.

materiaalinen prosessi kuvaa konkreettista tekoa. Mentaalisissa ja kommunikaatio- prosesseissa toimijuus taas on sitä, että joku tai jokin ajattelee, tuntee tai sanoo asioita (esim. *Puheessa Churchill kuvaa Neuvostoliiton toimia*). Toimijana on tällöin KOKIJA (*senser*) tai SANOJA (*sayer*). Koettava asia on puolestaan ILMIO (*phenomenon*) ja sanottava asia MAALI (*target*). Relationaalisissa prosesseissa ei niinkään ole kyse toiminnasta vaan olemisesta ja määrittelemisestä (esim. *Yhdysvallat ja Neuvostoliitto olivat molemmat syyllisiä*). Prosessin osallistujia nimitetään LUONNEHDITTAVAKSI (*carrier*) ja toimijaa määrittelevää prosessin osaa LUONNEHTIJAKSI (*attribute*; ks. Halliday 2014: 311). Prosessityypit ja niiden osallistujat voidaan jaotella vielä hienovaraisemmin (mp.), mutta tämän tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta jaottelu päätyyppeihin ja edellä esitettyihin alatyyppeihin riittää osoittamaan eroja toimintojen esittämistapojen välillä.

Analyysiyksikköni on lause, eli olen analysoinut aineistoni jokaisen lauseen sen mukaan, mitä prosessityyppiä se edustaa. Tarkastelen lauseista sitä, millaisena toimintana historialliset tapahtumat esitetään, kuka toiminnan saa aikaan ja mikä on toiminnan mahdollinen kohde. Jotakin prosessityyppiä edustava lause voi toimia toisen prosessin osallistujana, jolloin SF-teoriassa puhutaan rankia vaihtaneesta lauseesta (ks. Shore 2012b: 161). Toisin kuin syntaktisemmin tekstiä lähestyvä Shore (2012b), analysoin toisen lauseen jäsenenä tai upotettuna lauseena olevien lauseiden prosessityypit erikseen, sillä lauseen syntaktinen suhde toiseen lauseeseen ei tämän tutkimuksen kysymyksenasettelun kannalta muuta lauseen ilmentämiä ideationaalisia merkityksiä. Prosessien osallistujien luokittelussa analyysiyksikköni on lauseke.

Aineistossani on yhteensä 832 prosessia. Näistä osa (52) on sellaisia, joissa mentaalisen prosessin KOKIJANA tai kommunikaatioprosessin SANOJANA on esseen kirjoittajaan viittaava toimija. Koska tutkimuskysymysteni selvittämiseksi fokuksessa ovat erityisesti tekstien ideationaalisia merkityksiä rakentavat valinnat, en analyysissäni keskity kirjoittajan näkökulmaa koodaaviin prosesseihin ja sanastollis-kieliopillisiin piirteisiin. Tästä johtuen ainoastaan sivuan sellaisia piirteitä ja prosessityyppejä, joiden keskeinen merkitys on evidentialisuuden ja episteemisyyden ilmaisemisessa (mistä tieto on peräisin ja kuinka varmana tai epävarmana kirjoittaja esittää asian; ks. Halliday 2014: 677). Esimerkiksi seuraavan virkkeen alussa on johtolause, joka ilmaisee sekä tietolähteen (*näiden dokumenttien perusteella*) että kirjoittajan päättelyä ja tulkintaa verbiketjun *voi päätellä* välityksellä:

Näiden dokumenttien perusteella voi päätellä, että Stalin yritti kovasti peitellä aiketaan aloittaa sota Yhdysvaltain Presidentiltä, sekä neuvostoliiton kansalaisilta.⁶

Historian tekstitaitojen kannalta kirjoittajan päättelyn ja tietolähteen ilmaukset ovat olennainen tekstien merkitystaso. Näiden intersubjektuaalisten merkitysten ilmaisemisen tavat ovat tekstissä kuitenkin hyvin moninaiset, ja niitä onkin tarpeen tarkastella systemaattisesti erikseen.

Esseissä on jonkin verran (120) verbiketjuja. Niissä ensimmäinen verbi on yleensä Pajusen (2001) luokittelun mukaisesti ei-primäärinen verbi eli verbi, jonka avulla

6. Kaikki aineistoesimerkit ovat alkuperäisessä kirjoitusasussaan.

asiaintiloja kvalifoidaan ja suhteutetaan ja joka verbiketjussa usein edeltää asiaintilaa ilmaisevaa infinitiiviä (mts. 52). Verbiketjujen osana esiintyviä ei-primäärisiä verbejä ovat esimerkiksi mahdollisuutta ja pakkoa ilmaisevat *saattaa* ja *voida* sekä aspektuaaliset verbit *alkaa*, *pyrkii* ja *ryhtyy* (mts. 52). Verbiketjuissa luokittelen prosessin primääriverbin mukaisesti, eli esimerkiksi lause *Yhdysvallat pyrki estämään maiden siirtymistä kommunismiin* edustaa materiaalista prosessia, koska *estää* on materiaallinen verbi. Palaan tähän tarkemmin alaluvussa 4.2 analysoidessani valtioiden toimijuuksia.

Yhdeksi keskeiseksi analyysissa tarkasteltavaksi kielelliseksi resurssiksi muodostuu kieliopillinen metafora. SF-teorian mukaan kullakin kieliopillisella kategorialla on omat, tunnusmerkittömät tehtävänsä, joissa kielellisen ilmaisun tehtävä ja muoto vastaavat toisiaan (Halliday & Matthiessen 1999: 227). Esimerkiksi toimintaa ilmaistaan tunnusmerkittömästi verbillä ja asioita substantiivilla, jolloin kyseessä on kongruentti⁷ ilmaus. Kieliopillisella metaforalla tarkoitetaan SF-teoriassa sitä, että kielellisen ilmaisun tehtävä ja muoto eivät vastaa toisiaan. Tällainen inkongruentti ilmaus on esimerkiksi nominaalitus, eli toimintaa ilmaistaan verbin sijaan substantiivilla. (Karvonen 1991; Schleppegrell 2001: 443.) Nominaalistamisen avulla voidaan ilmaista toiminnasta aiheutuvia seurauksia tai antaa toiminnalle muita ominaisuuksia, mikä on keskeinen piirre sekä tieteellisessä kielessä (Halliday & Martin 1993: 100) että koulujen oppikirjoissa (Karvonen 1995: 167), joista jälkimmäiset liittyvät tutkimieni esseiden tilannekontekstiin.

3 Tutkimuksen aineisto

Tutkimukseni aineistona on 23 esseevastausta, jotka on kirjoitettu eräässä keskisuudessa suomalaisessa lukiossa syksyllä 2015. Tekstit on kirjoitettu kansainvälisiä suhteita käsittelevän kurssin kurssikokeen yhteydessä, ja aineistona on yhden opetusryhmän kaikki esseevastaukset. Esseevastausten tilannekontekstiin ja tulkintakehykseen kuuluu monenlaisia tekstejä ja tekstikäytänteitä, kuten koulussa annettu opetus, opetuksessa käytetyt tekstit ja historian oppikirja, jotka voivat heijastua esseiden tavoissa esittää historiallista tietoa. Lisäksi huomioin tässä tutkimuksessa esseiden tehtävänannon ja siihen liittyvät dokumentit, joiden tavat konstruoida tietoa mahdollisesti vaikuttavat oppilaiden vastauksiin. Esseevastausten tehtävänanto kuuluu seuraavasti:

Mitä dokumenttien perusteella voi päätellä kylmän sodan aloittajasta? Perustelee kantasi ja viittaa dokumentteihin, joihin tukeudut. Kirjoita pohtiva esseevastaus (n. 250–500 sanaa), jossa on selkeä kappalejako sekä aloitus- ja lopetuskappaleet. Muista määritellä ja ajoittaa keskeiset käsitteet.

Tehtävänanto vaikuttaa esseisiin muodostuviin ideationaaliisiin merkityksiin rajamalla käsiteltävän aiheen ja näkökulman (ks. Makkonen-Craig 2010). Tässä tehtävän-

7. (In)kongruentti ei siis tarkoita tässä samaa kuin syntaksin kuvauksessa, jossa puhutaan esimerkiksi subjektin ja predikaatin (in)kongruenssista (ISK 2004 § 1267).

annossa pääkysymys ohjaa ottamaan kantaa kylmän sodan aloittajaan ja perustelemaan päätelmiä dokumenttien avulla. Tutkimusongelmani näkökulmasta kiintoisaksi muodostuu siis se, kuka tai mikä esseissä esitetään historiallisena toimijana sekä millaisena toiminta representoituu.

Kylmä sota käsittelee valtioiden poliittisten ja ideologisten erojen vastakkainasettelua, joten aihe on vahvasti poliittinen. Ohjeistuksen loppu muistuttaa koulussa kirjoitettavan esseen muodollisista piirteistä sekä yleisestä vaatimuksesta määritellä käytettävät käsitteet. Historian tiedonalan erityispiirteeksi voidaan katsoa se, että käsitteiden määrittelyyn kuuluu niiden ajoittaminen (ks. Rantala & Veijola 2016: 271).

Tehtävään liittyy neljä vuosina 1946–1947 eli kylmän sodan alkuaikoina tuotettua dokumenttia, joista kolme on erilaisia poliittisia tekstikatkelmia ja yksi poliittinen pilapiirros (ks. verkkoliite). Yleiskuvauksena dokumenteista voi sanoa, että niissä korostuvat Stalinin ja Neuvostoliiton toimijuus sekä Euroopan tilanteen luonnehdinta. Dokumenttien keskeisenä aiheena toistuu se, miten kukin taho – valtio tai sen päämies – suhtautuu kylmän sodan alkuaikoihin liittyviin tapahtumiin. Konkreettisia tapahtumia ei kuitenkaan kuvata tekoina, vaan ennemminkin dokumentteihin konstruoidaan henkilöiden suhtautumista muun muassa luonnehtimalla Euroopan tilannetta tai muiden historian henkilöiden esittämiä puheita.

Ensimmäinen dokumentti on katkelma Winston S. Churchillin Rautaesirippupuheesta, jossa Churchill puhuu Neuvosto-Venäjän toimista Itä-Euroopassa toisen maailmansodan lopussa. Puheen keskiössä on Euroopan tilanteen ja Neuvosto-Venäjän toiminnan kuvaaminen. Toinen dokumentti on brittiläisessä *Punch*-lehdessä julkaistu E. H. Shephardin pilapiirros Trumanista ja Stalinista, jotka esitetään asiakaita eli Euroopan valtioita itselleen houkuttelevina taksikuskeina. Kolmas dokumentti on kenraali Walter Bedell Smithin Yhdysvaltain presidentille lähettämä sähke, jossa hän kirjoittaa Stalinin kanssa käymästään keskustelusta. Sähkeessä korostuu se, mitä Stalin ajattelee Churchillin Rautaesirippupuheesta. Neljäs dokumentti on *Pravda*-lehdessä pian Rautaesirippupuheen jälkeen julkaistu katkelma Josif Stalinin tekstistä, jossa hän puhuu toisen maailmansodan tapahtumista ja Neuvostoliiton toimista Itä-Euroopassa.

Kylmää sotaa ja sen mahdollista aiheuttajaa ei mainita suoraan yhdessäkään dokumentissa. Dokumenteissa korostuu Neuvostoliiton ja etenkin Stalinin toiminnan ja suhtautumisen kuvaaminen. Dokumentit edustanevat tekstilajeiltaan jonkinlaisia poliittisten vallankäyttäjien puheita (Churchillin puhe ja Stalinin puhe *Pravda*-lehdessä), joissa on esimerkiksi tunteisiin vetoavaa retoriikkaa. Smithin sähkösanoma taas on jonkinlainen poliittinen raportti, joka on dokumenttiin johdattelussa tekstissä luokiteltu huippusalaiseksi. Lisäksi mukana on poliittinen pilapiirros. Yksikään dokumentti ei siis tekstilajinsa puolesta edusta vastaustekstin kaltaista erittelevää asiatekstiä.

4 Ihmisten toiminnan rakentuminen esseevastauksissa

Analysoin tässä luvussa sitä, minkälaisena ihmisten toiminta representoituu esseissä. Aloitan prosesseista, joissa toimijoiksi on nimetty yksilöityjä historian henkilöitä. Sen

jälkeen siirryn prosesseihin, joissa toimijuus annetaan ihmiskollektiiveille, kuten valtioille. Pohdin luvussa näiden toimijoiden, historian tiedonalan kielen ja tehtävänantoon liittyvien dokumenttitekstien suhdetta.

4.1 Yksilöidyt ihmiset toimijoina

Historian henkilöt muodostavat esseissä yhden keskeisen toimijatyypin. Kaikki esseiden henkilötoimijat ovat dokumenteissa esiintyviä henkilöitä tai dokumenttien tuottajia, joista useimmin nimeltä mainitaan Stalin; toiseksi eniten nimellä viitataan Churchilliin. Sen sijaan sähkösanoman kirjoittaja kenraali Walter Bedell Smith mainitaan harvemmin, ja pilapiirroksen tuottamiseen viitataan puolestaan usein passiivilla ilman mainintaa piirtäjistä. Stalin ja Churchill ovatkin molemmat historiallisesti merkittäviä valtioiden päämiehiä ja oletettavasti opiskelijoille tuttuja henkilöitä historian opetuksesta. Heidän suhteestaan puhutaan myös sähkösanomassa, jossa pääasiallisesti referoidaan Stalinin reaktioita Churchillin pitämään Rautaesirippu-puheeseen. Stalinin tuntemukset ja ajatukset ovat siis esillä lähes kaikissa dokumenteissa.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta henkilötoimijaiset prosessit muodostavat esseisiin kiinnostavia ideationaalisia merkityksiä, vaikka yhtä aikaa samat prosessit tuottavat myös interpersoonaisia merkityksiä, sillä ne esimerkiksi osoittavat tiedon lähteen tai näkökulman (ks. Halliday 2014: 677). Tavallisimmin henkilötoimijat ovat kommunikaatioprosessien SANOJINA sekä jonkin verran mentaalisten prosessien KOKIJOINA, mikä johtunee siitä, että näiden prosessien avulla voidaan esittää projektioita dokumenttien sisällöstä (mts. 253).

Lähes kaikissa esseissä viitataan kaikkiin neljään dokumenttiin, ja dokumenteista nostetaan esille yleensä samankaltaisia asioita. Seuraavassa esimerkissä puhutaan Rautaesirippu-puheen sisällöstä:

- (1) 1. dokumentin mukaan Winston S. Churchill *kritisoi* Rautaesirippu-puheessaan Stalinin toimia toisen maailmansodan jälkeen.

Esimerkissä 1 Churchill on SANOJANA kommunikaatioprosessissa *kritisoida*, joka referoinnin lisäksi kertoo Churchillin asenteen puheenaihetta kohtaan. Kritisoinnin kohteena eli MAALINA on *Stalinin toimet*, vaikka Rautaesirippu-puheessa Churchill ei mainitse Staliniä nimeltä, vaan puheen ainoana nimettynä toimijana on Neuvosto-Venäjä. Monissa esseissä kuitenkin puhutaan Neuvostoliiton toiminnasta Stalinin toimintana, mikä johtunee siitä, että Stalinin sanomisia esitetään kahdessa muussa dokumentissa. Dokumentteja siis tulkitaan suhteessa toisiinsa, mutta samalla korostuu myös Stalinin henkilökohtainen merkitys Neuvostoliiton päätöksenteossa. *Stalinin toimet* on kielipillinen metafora ja abstrakti teonnimi, jossa varsinaiset toimet jäävät yksilöimättä. Esimerkissä keskeiseksi muodostuu siten Churchillin asennoituminen eikä niinkään konkreettiset teot ja tapahtumat. Esimerkin 1 kaltaisissa kommunikaatioprosesseissa ei siis ole kyse vain dokumenttiin viittaamisesta, vaan Churchillin puhe esitetään historiallisena tapahtumana, josta keskeiseksi nostetaan hänen suhtautumisensa Stalinin tai Neuvostoliiton toimiin.

Stalin esiintyy esseevastauksissa paljon oletettavasti siitä syystä, että hänet mainitaan neljästä dokumentista kahdessa ja hän on itse yhden kirjoittaja; ainoastaan Churchillin puheessa häneen ei viitata suoraan. Kommunikaatioprosesseista monet esittävätkin Stalinin sanomisia ja suhtautumista: esseissä Stalin muun muassa *sanoo, puhuu, kertoo ja selittää* mutta usein myös tulkinnallisemmin ilmaistuna *syöttää, korostaa, vihjaa ja leimaa* (referointiverbin valinnasta ks. ISK 2004 § 1476). Esseevastauksiin rakentuu siis tulkintoja dokumenteissa esiintyvien henkilöiden suhtautumisesta. Tulkinnallisuus korostuu erityisesti mentaalisisissä prosesseissa, jotka esittävät inhimillisten toimijoiden sisäistä kokemusta (Halliday 2014: 253), kuten seuraavassa esimerkissä:

- (2) Stalinia tällainen raju arvostelu *ärsytti* ja hän *koki* esimerkiksi Churchillin puheen hyökkäyksenä Neuvostoliittoa vastaan – –.

Esimerkin 2 molemmat prosessit, *ärsyttää* ja *kokea*, kuvastavat KOKIJANA olevan Stalinin tunteellista reaktiota. Molemmissa prosesseissa ILMIÖINÄ on kieliopillinen metafora, joka ikään kuin pakkaa puhetapahtuman substantiiviksi: ensimmäisessä prosessissa puhetta nimitetään *arvosteluksi*, jolle voidaan nominaalistamisen myötä antaa kirjoittajan arviota kuvastava määräite *raju*. Jälkimmäisessä prosessissa taas puhetta nimitetään *hyökkäykseksi*. Ensimmäinen prosessi *ärsyttää* on tunnekausatiivilause, joka voitaisiin tulkita myös materiaaliseksi prosessiksi (ks. Shore 1992: 267–268), mutta tässä olennaista on lauseen sisältämä mentaalinen merkitys. Esimerkki kuvastaa sitä, kuinka kieliopillinen metafora on keskeinen arvioivan tekstin kielellinen resurssi (ks. Coffin 1997: 217).

Esseissä puhutaan myös ensimmäisen dokumentin kirjoittajan eli Churchillin tuntemuksista:

- (3) Churchill *ei* niinkään *ollut huolissaan* sosialismin leviämisestä Itä-Euroopassa, mutta hän *oli huolissaan* Neuvostoliiton vallan kasvusta kyseisillä alueilla – –.

Esimerkissä 3 mentaalinen prosessi *olla huolissaan* toistuu molemmissa lauseissa, joissa KOKIJANA on Churchill. Prosessin ILMIÖ on ilmaistu nominaalistuksena (*sotalismin leviäminen, Neuvostoliiton vallan kasvu*), mikä vie toimijoita taka-alalle (ks. Karvonen 1991). Leviämisen ja kasvun aiheuttajien tai tapahtumien konkreettisen ilmenemismuodon sijaan korostuu siten kirjoittajan tulkinta Churchillin suhtautumisesta.

Esseevastausten tehtävänanto edellyttää dokumenttien avulla perustelemista ja dokumentteihin viittaamista. Dokumenttien perusteella tehtävät päätelmät taas kytkeytyvät dokumenttien tuottajien motiivien, ajatusten ja tuntemusten tulkitsemiseen. Tapahtumien selittäminen historiallisesti merkittävien henkilöiden sanomisen, suhtautumisen ja tunteiden näkökulmasta heijastaa esseevastausten tehtävänantoa, jossa pyydetään perustelemaan kantoja dokumenttien avulla. Joissakin esseissä henkilökeskeinen selittäminen korostuu: Churchillin Rautaesirippu-puheen sisältö saatetaan esittää juuri Staliniin kohdistuvana, vaikka häntä ei puheessa henkilöidä, ja Stalinin sanomiset saatetaan esittää voimakkaasti hänen henkilökohtaisena suuttumuksenaan. Neuvosto-

liiton toiminnan henkilöiminen pelkästään Staliniin tai ylipäätään henkilötoimijuus voi kieliä siitä, että kirjoittaja pidättäytyy tiukasti dokumenteissa eikä laajenna tulkin-tojaan rakenteellisemmalle tasolle (ks. Coffin 2006: 6).

Esseevastauksissa on siis paljon kommunikaatio- ja mentaalisia prosesseja, jotka eivät toimi ainoastaan dokumenttia referoivina johtolauseina: dokumenteissa esiintyvien henkilöiden tai dokumentin tuottajien sanomiset ja suhtautuminen esitetään esseissä historiallisina tapahtumina. Myöskään pohjadokumenteissa ei puhuta henkilöiden tekemistä konkreettista teosta vaan kuvataan valtioissa vallitsevia tilanteita ja puhutaan erityisesti Stalinin suhtautumisesta ja sanomisista. Sanominen ja suhtautuminen ovat toimintoina abstrakteja samoin kuin esimerkeissä olevien prosessien *ILMIÖT* ja *MAAILIT* sekä *OLOSUHTEET*, jotka ilmaistaan usein kieliopillisen metaforan avulla. Esseevastauksissa esitettävien asioiden abstraktius näkyy myös seuraavissa esimerkeissä, joissa käsitellään valtioiden toimijuutta.

4.2 Valtiot ja ihmisjoukot toimijoina

Yksilöityjen ihmisten lisäksi esseissä toimijoiksi nimetään ihmisjoukkoja, valtioita ja kylmän sodan osapuolia (*länsi, suurvallat, saksalaiset*). Valtioiden toiminnasta puhuminen liittyy esseet muihin historian teksteihin, kuten oppikirjoihin (ks. Väisänen 2005: 136–137). Dokumenteissa puhutaan kylmän sodan osapuolista sekä Euroopan maista ja kaupungeista mutta pääsääntöisesti vain prosessien olosuhteissa (esim. *Hän vihjasi tämän puheen ja monien vastaavien tapahtumien viittaavan selkeään neuvostovastaiseen suuntaukseen Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa.*) tai luonnehdittavina relationaalisissa prosesseissa (esim. *Tuon linjan takana ovat vanhojen Keski- ja Itä-Euroopan maiden pääkaupungit.*). *Neuvosto-Venäjä* ja *Neuvostoliitto* esiintyvät kahdessa dokumentissa myös toimijoina mutta *Yhdysvallat*, *Iso-Britannia* tai *länsi* eivät kertaakaan. Tässä valossa on yllättävää, että näistä *Yhdysvallat* ja *länsi* esiintyvät usein toimijoina opiskelijoiden esseevastauksissa. Valtioita ei niissä esitetä myöskään ensisijaisesti maantieteellisinä alueina vaan kylmään sotaan liittyneen poliittisen valtataistelun osapuolena, mikä yhdistää esseet jonkinlaiseen poliittiseen diskurssiin. Analysoin seuraavien esimerkkien avulla, miten tällainen representaatio syntyy.

Poliittista diskurssia rakentaa se, että prosesseissa puhutaan kylmän sodan osapuolten voimasuhteista ja ideologioiden vastakkainasettelusta:

- (4) Länsivallat – – *pyrkivät* kuitenkin *kasvattamaan* valtaansa muissa maissa perusteenaan kommunismin ehkäiseminen.

Esimerkissä 4 kerrotaan länsivaltojen toiminnasta (*länsivallat pyrkivät*). Toimintaa perustellaan prosessin *OLOSUHTEISSA* kieliopillisen metaforan avulla ilmaistulla poliittisella linjauksella (*kommunismin ehkäiseminen*). Esimerkin prosessissa *KOHTEENA* on esseille tyypillisesti merkitykseltään varsin abstrakti poliittinen käsite *valta*. Toinen esimerkin edustama esseevastausten tyypillinen piirre on se, että siinä prosessi muodostuu verbiliitosta, jonka ensimmäinen osa (*pyrkii*) on luonteeltaan mentaalinen ja jälkimmäinen osa (*kasvattaa*) perusmerkitykseltään konkreettista tekoa kuvaava verbi.

Samaan tapaan valtiot esitetään esseissä toimijoina prosesseissa, jotka muodostuvat *yrittää tehdä*- ja *koettaa tehdä* -rakenteista. Pajusen (2001: 52) mukaan verbien *pyrkii*, *yrittää* ja *koettaa* kaltaiset verbit ovat sekundaarisia verbejä, jotka kuvastavat usein asennetta tai suhtautumista asiantilan sijaan. Edeltävissä esimerkeissä ne korostavat valtioiden intentioita lopputuloksesta huolimatta ja rakentavat niistä kuvaa ihmisistä koostuvina päätöksentekueliminä, mikä liittyy tekstin poliittiseen diskurssiin. Prosesit myös luovat kuvaa kylmästä sodasta aikakautena, jossa vallitsevana olosuhteena on ennemminkin uhka kuin konkreettinen toiminta.

Länsivalloista Yhdysvallat esitetään myös avustavassa ja tilannetta korjaavassa roolissa:

- (5) – – Yhdysvaltojen *tuli taata* muille valtioille vapaus ja mahdollisuus demokratiaan.

Esimerkissä 5 takaamisen KOHTEENA on kieliopillisista metaforista muodostuva *vapaus ja mahdollisuus demokratiaan*, jossa täydennyksenä *demokratia* viittaa ideologisen merkityksensä puolesta ajattelulliseen tai poliittiseen vapauteen ja mahdollisuuteen. Esimerkissä nesessiivinen *tuli taata* korostaa Yhdysvaltojen velvollisuutta ja samalla myös personoi Yhdysvaltoja. Kuten aiemmin mainitsin, länsi ja Yhdysvallat eivät esiinny dokumenttien toimijoina, joten esimerkkien 4 ja 5 kaltaiset prosessit ilmaisevat kirjoittajalla olevaa historian kontekstittietoa ja liittyvät dokumenteissa kuvattavien henkilöiden sanomisten tulkitsemiseen.

Valtiot ovat yleisimmin toimijoina materiaalisissa prosesseissa, mutta esimerkin 5 kaltaisesti apuverbi voi korostaa prosessin mentaalista ulottuvuutta. Usein materiaaliset prosessit ovat myös seuraavien esimerkkien kaltaisia eli ne viittaavat käyttäytymiseen ja kontrollointiin:

- (6) – – Venäjä *yrittää* propagandallaan *sytyttää* vihaa ja *painostaa* kansojaan sootaan.

- (7) Stalinin mielestä Britit ja USA *uhkailevat* Neuvostoliittoa – –.

Esimerkissä 6 ensimmäinen prosessi on aiemmin käsitellyn esimerkin 5 kaltainen, eli prosessissa *yrittää sytyttää* on sekä mentaaliseen että materiaaliseen toimintaan viittaavat verbit ja KOHTEENA on *viha*. Esimerkin 6 toinen prosessi *painostaa* samoin kuin esimerkin 7 prosessi *uhkailla* viittaavat käyttäytymiseen ja lähenevät merkitykseltään myös kommunikaatioprosesseja: painostaminen ja uhkailu voivat toteutua myös verbalisesti. Esimerkin 7 olosuhteissa johtoilmaus *Stalinin mielestä* eksplikoi kyseisen asian olevan dokumenteista tehtävää tulkintaa. Tähän palaan tuonnempana käsiteltyäni valtioita mentaalisten prosessien toimijana.

Henkilötoimijoiden tapauksessa kommunikaatioprosessit rakentavat kuvaa kylmästä sodasta poliittisena konfliktina, jossa valtioiden päämiesten ajattelu ja sanomiset ovat keskeisiä. Valtiit eivät juuri ole toimijoina kommunikaatioprosesseissa, mutta esseissä esitetään jonkin verran valtioiden suhtautumista mentaalisten prosessien avulla:

- (8) Neuvostoliitto *näki* että länsimaat *eivät arvostaneet* niiden sotauhrauksia toisessa maailmansodassa ja *huomasi* Länsimaiden neuvosto-vastaisuuden.

Esimerkissä 8 on kolme mentaalista prosessia, joista kahdessa KOKIJANA on Neuvostoliitto ja yhdessä länsimaat. Prosessi *nähdä* on esimerkki siitä, kuinka mentaalisen prosessin avulla voidaan projisoida ajatuksia ja kokemuksia: prosessin ILMIÖNÄ on *että*-lause, jossa kerrotaan länsimaiden suhtautumisesta Neuvostoliiton toimia kohtaan. Kahden muun prosessin ILMIÖT, *niiden sotauhraukset ja länsimaiden Neuvostovastaisuus*, on muodostettu kieliopillisen metaforan avulla eli verbi *uhrata* ja adjektiivi *neuvostovastainen* on nominaalistettu. Näin ne voivat saada genetiivimääritteekseen valtion. Esimerkin 8 kaltaiset valtioiden tuntemuksia tulkitsevat prosessit voivat heijastella *Pravda*-lehdessä ilmestynyttä Stalinin puhetta. Puheessa Stalin kertoo Neuvostoliiton suhtautumisesta mentaalisisissa prosesseissa, joissa Neuvostoliitto on KOKIJANA.

Mentaaliset prosessit korostavat sitä, että valtiot edustavat niiden taustalla vaikuttavia yksilöimättömiä ihmisryhmiä, kuten kansalaisia, sotilaita, hallitusta ja päämiehiä. Toisaalta se, että valtiot esitetään hyvin inhimillisinä kokijoina, voi kummuta myös pohjadokumenteista tehtävistä tulkinnoista: Kaikissa esseissä eritellään dokumenttien kirjoittajien sanomista ja suhtautumista, mikä näkyy erityisesti alaluvussa 4.1 erittelemissäni henkilötoimijaisissa kommunikaatio- ja mentaalisisissa prosesseissa. Kun esseevastauksessa SANOJAKSI tai KOKIJAKSI esitetäänkin dokumenttien erittelyn yhteydessä valtio, voidaan ajatella, että kirjoittajan tekemät tulkinnat historian henkilöiden välisistä suhteista ikään kuin laajennetaan koskemaan valtioiden suhteita. Tämä on ilmeistä silloin, kun prosessiin esimerkin 7 kaltaisesti liittyy suoraan dokumenttiin viittaava johto-ilmaus (*Stalinin mielestä*), mutta tulkinnallisempaa esimerkin 8 kohdalla. Tässä analyysissä en keskity evidentialisuuteen eli siihen, mistä tiedon ilmaistaan olevan peräisin. Esseiden voidaan kuitenkin analyysini perusteella tulkita kaiuttavan pohjadokumentteja ja yhdistävän dokumenttien analyysiin historian tiedonalan sekä poliittisen diskurssin kielellistämisen tapoja eli sitä, että ihmisten sijaan valtiot representoidaan päätöksiä tekevinä ja toiminnasta vastuussa olevina tahoina (ks. Halldén 1998: 133).

Tehtävänannon pääkysymys kylmän sodan aloittajasta heijastunee esseevastauksien toimijuuksissa siinä, että toimijuus annetaan pääasiassa valtaapitäville tahoille eli valtioiden päämiehille ja suurvalloille. Se, että toimijuus on valtaapitävillä, voidaan ajatella tyypilliseksi ainakin oppikirjojen historian diskurssille, kun taas vaihtoehtoisempaa historiakuvauksena voitaisiin pitää sellaista, jossa näkökulma on tavallisilla kansalaisilla tai sorretuilla valtioilla (esim. Löfström & Hakkari 2003: 319). Jos dokumenteissa olisi mukana myös kansalaisten kertomuksia tai Itä-Euroopan alistettujen maiden näkökulmasta esitettyjä dokumentteja, esseisiin voisi muodostua toisenlaisia toimijuuksia. Luultavasti tehtävänannon pääkysymys olisi siinä tapauksessa muotoiltu toisin. Kiinnostavaa on myös se, että länsivalloista toimijuus annetaan yleensä Yhdysvalloille eikä juurikaan Churchillin edustamalle Isolle-Britannialle, vaikka Churchill onkin Rautaesirippu-puheen kirjoittaja. Esseiden toimijat eivät siis kumpua täysin suoraan dokumenteista, vaan tapahtumien ilmaiseminen Yhdysvaltojen ja länsivaltojen toimijuuden avulla voi kertoa myös siitä, mitä historian opetuksessa on kerrottu Yhdysvaltojen roolista kylmässä sodassa, eli heijastella kirjoittajan kontekstietoa aiheesta.

5 Toimijuus tapahtumien ja kausaalisuhteiden kuvauksessa

Historian henkilöiden ja valtioiden toimintaa ilmaisevien prosessien lisäksi esseissä on prosesseja, joissa varsinainen toimija tai ainakin inhimillinen toimija jää taka-alalle. Tällöin prosessissa korostuvat tapahtumat ja asioiden väliset suhteet. Historiallisten tapahtumien kuvaus korostuu silloin, kun kylmän sodan osapuolten toimintaan viitataan passiivin avulla:

- (9) Marshall-apua *annettiin* halukkaille länsi-Euroopan valtioille ja sitä *tarjottiin* myös Itä-Euroopan valtioille.
- (10) *Otettiin käyttöön* patoamispolitiikka, eli Yhdysvallat yritti rajata kommunismin mahdollisimman pienelle alueelle.

Molemmissa esimerkeissä passiivi viittaa asiayhteyden perusteella Yhdysvaltoihin. Prosessit *antaa* ja *tarjota* samoin kuin *ottaa käyttöön* ovat materiaalisia prosesseja, joiden KOHTEENA esimerkissä 9 on historiallinen käsite *Marshall-apu* ja esimerkissä 10 *patoamispolitiikka*. Esimerkissä 10 ensimmäinen lause ja sen sisältämä käsite *patoamispolitiikka* kirjoitetaan auki *eli*-konjunktioilla alkavassa lauseessa. Siinä Yhdysvallat esittää TEKIJÄKSI prosessissa, jossa verbi *yrittää* ilmaisee aikomusta ja verbi *rajata* konkreettista toimintaa, kuten myös alaluvussa 4.2 analysoimissani valtioiden toimintaa kuvaavissa materiaalisissa prosesseissa. Passiivin voidaan ajatella vievän toimijan taka-alalle (ISK 2004 § 1313), ja passiivi voikin heijastella politiikan kielelle ominaista tapaa esittää päätökset tapahtuviksi ilman yksilöityjä vastuullisia toimijoita (ks. Heikkinen 1999: 146–147). Toisaalta passiivia voidaan pitää yleisemmin abstraktin ja teknisluonteisen tekstin tuntomerkinä (Halliday & Matthiessen 1999; Karvonen 1995: 167).

Esimerkit 9 ja 10 heijastelevat esseevastausten tilannekontekstin alaan (*field*) kuuluvia muita historian tekstejä, sillä dokumenteissa ei puhuta Marshall-avusta tai patoamispolitiikasta, jotka kuitenkin ovat selvästi poliittiseen historiaan kuuluvia käsitteitä. Käsitteiden merkityksen selittäminen ja tilanteiden kuvaaminen muistuttavat oppikirjajdiskurssia, jolle on tyypillistä asioiden avaaminen (Shore 2012b: 169) ja johon siten myös rakentuu asiaa vähemmän ymmärtävä lukija (ks. Karvonen 1995: 217). Vastaus-tekstilajin aktuaalinen lukija on kuitenkin opettaja, joka yleensä hallitsee asiasisällön kirjoittajaa paremmin. Käsitteiden topikalisoiminen ja selittäminen liittyvätkin vastaus-tekstin funktioon, jossa kirjoittaja pyrkii osoittamaan hallitsevansa tehtävänannossa kysyttävän asian. Sitä voidaan pitää kirjoittajalla olevana historian kontekstietona eli opetuksen ja muiden lähteiden myötä omaksuttuna tietona (ks. Rantala & Veijola 2016). Esseisiin siis sisältyy sellaisten historiallisten tilanteiden kuvausta, joka ei kumpua ilmi-selvästi pohjateksteinä olevista dokumenteista.

Historiallisten tilanteiden kuvailuun liittyy historian diskurssissa olennaisesti tapahtumien ajoittaminen (Seixas & Morton 2013; Coffin 2006):

- (11) Yhdysvaltojen Hiroshiman ja Nagasakin ydinpommit *päättivät* toisen maailmansodan 1940-luvulla.

Esimerkissä 11 ydinpommien tiputtaminen ajoitetaan vuosiluvun lisäksi ajankohtaan viittaavan historian käsitteen, *toisen maailmansodan*, avulla. Tällaisia ajanjaksoja niputtavia käsitteitä Henry Walsh (1974) nimittää kolligatorisiksi käsitteiksi, sillä niissä historian tiedonalan käsitteeseen yhdistyy usein monenlaista tietoa tapahtumista ja ajankohdista. Esimerkissä 11 prosessi *päättää* kuvaa muutosta. Prosessin TEKIJÄNÄ on historiallista tapahtumaa kuvaava lauseke *Yhdysvaltojen Hiroshiman ja Nagasagin ydinpommit*. Muutoksen ja jatkuvuuden ymmärtäminen on yksi historian opetuksen keskeistä tavoitteista (Seixas & Morton 2013; Rantala & Ahonen 2015), ja tämän ymmärryksen ilmaisemista käsittelem myös seuraavissa esimerkeissä. Ydinpommeista ei ole myöskään puhetta dokumenteissa, joten esimerkki kaiuttaa taas kirjoittajalla olevaa historian kontekstietoa ja yhdistää esseevastauksen historian tiedonalan muihin teksteihin.

Henkilö- ja valtiotoimijoiden yhteydessä samoin kuin edellä esittelemissäni esimerkeissä prosessit kuvaavat usein merkitykseltään abstrakteja tapahtumia, kuten henkilöiden ja valtioiden tuntemuksia tai reaktioita poliittisiin suhteisiin. Abstraktiuteen liittyy keskeisesti kieliopillinen metafora, jonka avulla henkilö- ja valtiotoimijoiden yhteydessä ilmaistaan prosessien kohteita ja olosuhteita. Kieliopillisen metaforan avulla tekstissä on myös mahdollista tematisoida tapahtumia, jolloin lauseen verbillä voidaan ilmaista tapahtumien välisiä kytköksiä (Karvonen 1995: 168, 173–174). Tapahtumien tematisointi liittyy erityisesti tekstuaaliseen metafunktioon, sillä sen avulla tekstissä mahdollisesti aiemmin kongruentisti ilmaistut tapahtumat voidaan pakata teonnimiksi ja siten ikään kuin nostaa tekstin abstraktiotasoa. Tämä on tyyppillistä oppikirjatekstille (Karvonen 1995: 168–169).

Seuraavissa esimerkeissä kuvataan historiallisissa olosuhteissa tapahtuvaa muutosta, ja tapahtumien aiheuttaja ja inhimillinen toimija on viety edeltäviä esimerkkejä selvemmin taka-alalle:

- (12) Aluehallinnollinen kilpailu *johti* kylmän sodan suuruuspyrkimyskilpaan.

Esimerkissä 12 TEKIJÄ *aluehallinnollinen kilpailu* on muodostettu kieliopillisen metaforan avulla, kun *kilpailla*-verbistä on nominaalistettu teonnimi *kilpailu*. Prosessin KONTTEENA oleva käsite *suuruuspyrkimyskilpa* rakentuu kolmesta kieliopillisesta metaforasta, joiden avulla kuvataan maiden pyrkivän suuremmaksi kuin toinen ja kilpailevan keskenään vallasta. Esimerkissä 11 kausaalisuhte on muodostettu *päättää*-verbin avulla, joka ilmaisee esimerkin 12 *johtaa*-verbiin verrattuna punktuaalisempaa tapahtumaa: historiallisissa olosuhteissa tapahtuva muutos vaikuttaa äkillisemmältä ja ajallisesti rajatummalta. Sen sijaan *johtaa*-prosessi vaikuttaa pitkäkestoisemmalta eli on merkitykseltään duratiivinen. (ISK 2004 § 1505–1506.) Molemmissa esimerkeissä seuraus on esitetty resultatiivisesti muutokseen johtavana.

Seuraavissa esimerkeissä niin ikään korostuu muutos mutta ei yhtä ehdottomasti kuin edeltävissä esimerkeissä:

- (13) Kommunismin pakollinen levittäminen *aiheutti* myöhemmin konflikteja Aasiassa ja ihmishenkien menetyksiä.

- (14) Kylmän sodan alkamiseen *vaikutti* se, että Neuvostoliitto sekä USA eivät luottaneet toisiinsa.

Molemmissa esimerkeissä prosessi ilmaisee kahta hieman erilaista syy-seuraussuhdetta. Esimerkissä 13 prosessin *aiheuttaa* KOHDE on ilmaistu rajaamattomana (*konflikteja*). Kommunismien levittämisen esitetään siis olevan seurauksia, mutta tapahtumien välinen kausaalinen suhde ei ole väistämätön. Esimerkin 13 TEKIJÄ on nominaalitus, kun taas esimerkissä 14 tekijänä on *se*-pronomini ja sitä määrittävä *että*-lause⁸ prosessissa *vaikuttaa*. Myös KOHDE (*kylmän sodan alkaminen*) on ilmaistu nominaalitusena. Verbin *vaikuttaa* rakentama kausaalisuhteiden TEKIJÄN ja KOHTEEN välillä ei ole edellisiin esimerkkeihin verrattuna yhtä ehdoton ja ajallisesti selvärajainen: Neuvostoliiton ja USA:n keskinäinen epäluottamus nimetään yhdeksi sodan alkuun vaikuttaneeksi tekijäksi muttei sen yksioikoiseksi aloittajaksi. Esimerkkien tavat esittää kausaalisuhteita kuvastavat sitä, kuinka historiatiedon rakentumisessa ei ole formaaleja loogisia syy-seuraussuhteita, vaan kausaalisuuteen liittyy hyvin usein tulkinnallisuutta (Martin 2002: 97–98).

Edellisissä muutosta ja kausaalisuhteita ilmaisevissa esimerkeissä on kaikissa jonkinlainen toiminta ja tapahtumia kieliopillisen metaforan tai lauseen avulla ilmaiseva TEKIJÄ sekä toiminnan seurausta kuvaava KOHDE. Niissä myös prosessia ilmaiseva verbi on teko- tai toimintaverbi toisin kuin seuraavissa esimerkeissä (15–18), joissa prosessin keskiössä oleva muutosverbi ilmaisee tilanmuutosta teon sijaan (ks. Pajunen 2001: 54):

- (15) Joka tapauksessa jatkuvan kostokierteen seurauksena *syntyi* kauhun tasapaino – –.

Esimerkissä 15 kausaalisuutta ilmaistaan prosessin OLOSUHTEISSA substantiivilla (*seurauksena*), minkä Martin (2002: 96) toteaa olevan tyypillistä historian kielelle sen sijaan, että kausaalisuutta tuotaisiin esiin konjunktioiden avulla. Esimerkissä ilmaistaan muutos historiallisissa olosuhteissa prosessilla *syntyä*, joka kuvastaa tapahtumaa teon sijaan (Pajunen 2001: 52).

Myös seuraavissa esimerkeissä kuvataan historiallisia tapahtumia, mutta näissä ei esitetä minkäänlaista kausaalista suhdetta:

- (16) Kylmä sota *alkoi* toisen maailmansodan jälkeen ja *loppui* Neuvostoliiton hajoamiseen 1900-luvun lopussa.
- (17) [– – kylmä sota] *puhkesi* Euroopassa heti toisen maailmansodan jälkeen.
- (18) [– – kylmä sota] lähinnä vain *kehittyi* Yhdysvaltojen ja Neuvostoliiton välille.

Prosessit lähenevät merkitykseltään relationaalisia prosesseja, sillä ne liittyvät kylmän sodan käsitteeseen ominaisuuden, joka historian tiedonalan luonteen ja essei-

8. SF-teoriassa tällaista prosessin osallistujana toimivaa toista lausetta kutsutaan rankia vaihtaneeksi lauseeksi (ks. Shore 2012b: 161).

den tehtävänannon mukaisesti kontekstualisoi käsitteen ajallisesti (ks. Coffin 2006). Käsitteen määrittelyn kannalta esimerkit kuitenkin antavat kylmästä sodasta keskenään hieman erilaisen kuvan: Esimerkissä 16 prosessit *alkaa* ja *loppua* eivät rajaa tapahtumaa ajallisesti yhtä selvästi kuin esimerkissä 17 prosessi *puhjeta*, joka esittää sodan alkamisen selvärajaisena ja äkillisenä punktuaalisena tapahtumana. Esimerkissä 18 taas on kyse duratiivisesta prosessista, jonka ajalliset rajat ovat muita esimerkkejä epämääräisemmät. (Ks. ISK 2004 § 1505–1506.) Prosessien olosuhteissa ei kerrota syytä kylmälle sodalle vaan rajataan sota ajallisesti. Käsite siis määritellään suhteessa toisiin historiallisiin tapahtumiin (*toisen maailmansodan jälkeen, Neuvostoliiton hajominen*) tai jonkin muun ajallisen määrittelyn avulla (*1900-luvun lopussa*). Esimerkin 18 olosuhteissa kuvataan ikään kuin tapahtuman poliittista sijaintia (*Yhdysvaltojen ja Neuvostoliiton välille*).

Esimerkeissä 15–18 kuvataan syy-seuraussuhteen sijaan eräänlaisia eksistentiaalisia muutoksia historiallisissa olosuhteissa eli toisin sanoen tapahtumia ennemmin kuin tekoja (ks. Pajunen 2001: 120). Prosesseilla on myös käsitettä ajallisesti määrittelevä tehtävä, mikä on oleellista historian tekstitaidoille ja minkä voidaan ajatella ilmaisevan myös kirjoittajalla olevaa historian kontekstittietoa, sillä kylmän sodan käsitettä ei mainita eikä määritellä oheisdokumenteissa. Toisin kuin luvussa 4 edeltävissä esimerkeissä toiminnan esittäminen rakentuu siis ennemminkin kronologisuuden ja kausaalisuuden kuin historian toimijoiden intentioiden varaan (ks. myös Väisänen 2005: 132).

Esseevastauksissa historiallisia käsitteitä samoin kuin valtioita kuvataan paljon myös sellaisten relationaalisten prosessien avulla, joissa ei ole varsinaista toimijaa. Niissä ilmaistaan prosessin osallistujien olemista suhteessa johonkin toiseen asiaan ennemminkin kuin toimintaa tai tapahtumista. Relationaalisissa prosesseissa suhteen osapuolet ovat LUONNEHDITTAVA ja LUONNEHTIJA (Halliday 2014: 311). Prosesseilla voidaan näin ollen antaa asioille ominaisuuksia ja arvioida niitä suhteessa toisiinsa. Toiminta on tästä johtuen usein nominaalistettu, jotta sitä voidaan kuvailla ja arvioida. Tyypillisimmin relationaalinen suhde esitetään *olla*-verbillä (Halliday 2014: 262). Myös relationaaliset prosessit yhdistävät esseetekstit niin oppikirjakieleen (vrt. Karvonen 1995: 177) kuin tieteelliseen kieleen (Halliday & Matthiessen 1999).

Seuraavassa esimerkissä otetaan kantaa tehtävänannon kysymykseen kylmän sodan aloittajasta:

- (19) Yksi kylmän sodan kehittymisen syistä *oli* myös Yhdysvaltojen pelko kommunistisen aatteen leviämisestä.

Relationaaliselle prosessille ominaisesti esimerkin 19 keskiössä on *olla*-verbi, jonka välityksellä kuvataan asioiden välistä suhdetta. Esimerkissä toiminta on ikään kuin pysäytetty kieliopillisten metaforien avulla (*kehittyminen, leviäminen*), ja siinä keskitytään analysoimaan toimintojen ja tuntemusten välisiä suhteita: LUONNEHTIVA osallistuja nominaalistaa tunnetta ja toimintaa (*pelko, leviäminen*) ja personifioi valtiota liittämällä tunteen Yhdysvaltoihin. LUONNEHDITTAVANA on niin ikään kieliopillinen metafora *yksi kylmän sodan kehittymisen syistä*. Sisällöllisesti esimerkissä esitetään myös arvio syy-seuraussuhteesta, kun syyksi esitetään pelko, joka vaikuttaa siihen, että kylmä sota

kehittyi. Kiinnostavaa on se, että edellä käsitellyissä esimerkeissä monet kieliopilliset metaforat eivät kongruentistikaan ilmaise konkreettista toimintaa vaan muutosta (*alkaa, seurata, kehittyä*). Tämä johtunee käsiteltävän aiheen poliittisesta luonteesta.

Esseissä historian tapahtumia ja olosuhteita kuvataan relationaalisten prosessien avulla, joissa luonnehditaan valtioita. Seuraavassa esimerkissä on relationaalisten prosessien alatyyppejä, possessiivinen prosessi (Shore 1992: 249):

- (20) Ensimmäisen maailmansodan jälkeen USA:lla *oli* kehittyneempää teknologiaa (ydinpommit) – –.

Esimerkissä 20 LUONNEHDITTAVANA on USA ja LUONNEHTIJANA *kehittyneempi teknologia (ydinpommit)*. Esimerkissä tuodaan jälleen esiin historian kontekstittietoa eli kuvaillaan kylmän sodan alkuun liittyvää historiallista tilannetta. Tähän viittaa prosessin olosuhteena oleva ajallinen määrittely *ensimmäisen maailmansodan jälkeen* ja se, että ydinpommeista ja valtioiden varustelutasosta ei puhuta oheisdokumenteissa.

Relationaaliset prosessit ovat aineistossani toiseksi yleisin prosessityyppi materiaalien prosessien jälkeen. Kiinnostavaa on se, että relationaalisten prosessien avulla kuvataan selvästi eniten elottomia asioita eli käsitteitä ja nominaalistettua toimintaa sekä luonnehditaan valtioita. Tämä kertonee siitä, että kirjoittajat ovat jossain määrin sosiaalistuneet oppikirjoille, tieteelliselle kielelle ja eritteleville teksteille ominaiseen tapaan ilmaista asioiden välisiä suhteita ja kuvailla käsitteitä, mikä liittyy esseevastauksen eritteleviin asiatekstilajeihin. Historian henkilöitä taas luonnehditaan relationaalisten prosessien avulla esseevastauksissa harvemmin. Valaisen seuraavien valtioita luonnehtivien relationaalisten prosessien avulla, mistä tässä voi olla kyse:

- (21) Kuvan perusteella Yhdysvallat ja neuvostoliitto *olivat* siis molemmat syyllisiä sodan syttymiseen.
- (22) Puheen mukaan Itä-Eurooppa *on* Neuvostoliiton etupiirissä, Venäjän vaikutuksen alaisina.

Esimerkki 21 havainnollistaa, kuinka esseevastauksissa yksi tapa esittää kannanottoja tehtävänannon kysymykseen on tehdä päätelmä kylmän sodan aloittajasta dokumentin perusteella (Paldanius 2017: 228). Useissa esseissä onkin prosesseja, joissa LUONNEHDITTAVANA ovat joko molemmat kylmän sodan osapuolet tai toinen niistä ja LUONNEHTIJANA syyllisyyteen tai aloittamiseen viittaava ilmaus kuten esimerkissä 21. Tämä selittää osaltaan sitä, miksi valtiot ovat henkilöitä useammin relationaalisten prosessien LUONNEHDITTAVANA, sillä vain harvoissa esseissä syylliseksi esitetään Stalin tai Churchill. Toinen syy valtioiden osuuteen relationaalisissa prosesseissa on se, että oheisdokumenteissa luonnehditaan valtioita ja kylmän sodan alun tilannetta. Tätä luonnehdintaa referoidaan esseissä, kuten esimerkissä 22, jossa johtoilmaus *puheen mukaan* ilmaisee Itä-Euroopan tilanteesta esitettävän kuvauksen olevan peräisin Churchillin puheesta.

6 Toimijuuden vaihtelu historiallisen tiedon rakentumisessa

Tässä artikkelissa olen tarkastellut historiallisen toimijuuden ja historiallisen tiedon rakentumista lukiolaisten kirjoittamissa dokumenttipohjaisissa esseissä, joiden aiheena on kylmän sodan aloittajan pohtiminen. Keskityin erityisesti esseisiin muodostuviin ideationaalisiin merkityksiin SF-teoreettisen prosessityyppianalyysin avulla. Analyysin tulkintakehykseen vaikuttivat esseiden tilannekontekstin muuttujat, kuten tehtävänanto, oheisdokumentit, opetus ja historian tiedonala. Tutkimuksen aineisto on melko pieni, 23 esseevastausta, minkä vuoksi havaintoni eivät ole yleistettävissä laajemmin. Toisaalta aineiston vahvuus on se, että se on yhden lukioryhmän ja saman opettajan opiskelijoilta eli esseevastausten tilannekontekstin muuttujat ovat samankaltaisia. Prosessityyppianalyysissa tekstit käydään läpi lausetasolla, joten menetelmä ei soveltuisikaan kovin laajan aineiston tarkasteluun. Tutkimukseni antaa siten yksityiskohtaisen kuvan yhdessä tekstitapahtumassa tuotetuista esseevastauksista ja kertoo, mitä niiden perusteella voidaan päätellä historian tekstitaidoista.

Tehtävänannon aihe, kylmä sota, käsittelee aseetonta poliittista konfliktia ja kieoutuu siihen, miten kylmän sodan osapuolet (yksittäiset johtajat, hallinto ja kansalaiset) suhtautuvat toisiinsa ja reagoivat toistensa toimiin. Aihe toistuu myös tehtävänantoon liittyvissä dokumenteissa, joissa kuvataan muun muassa valtioiden ja niiden päämiesten suhtautumista toisiinsa kylmän sodan alkuaikoina. Tehtävänannon aihe näkyy esseevastausten ideationaalisisissa piirteissä siinä, että esseissä ei juuri puhuta konkreettisista tapahtumista. Sen sijaan esseissä esitetään dokumenteissa esiintyvien historiallisten henkilöiden sanomisia ja tunteuksia, kuvataan kylmään sotaan osallistuneiden valtioiden reaktioita sekä kuvataan muutoksia valtioiden välisissä suhteissa ja historiallisissa olosuhteissa. Tämä näkyy myös siinä, miten prosessityypit jakautuvat koko aineistossa: Kaikkiaan siinä on 832 prosessia, joista suurin prosessityyppiryhmä ovat materiaaliset (297). Niistä kuitenkin vain vajaa neljännes (68) kuvastaa selvästi konkreettisempaa toimintaa (esim. *tunkea, taistella*) ja loput (229) ovat merkitykseltään abstraktimpia (esim. *sallia, pakottaa, kieltää*). Osa materiaalisista prosesseista taas kuvaa kausaalisuhteita (esim. *johtaa, aiheuttaa*). Relationaalisia prosesseja on toiseksi eniten (226) ja mentaalisia prosesseja sekä niiden alaryhmäksi luokiteltavia kommunikatiivisia prosesseja molempia 189, joten valtaosa esseiden prosesseista kuvaa jotain muuta kuin konkreettista materiaalista toimintaa.

Kylmän sodan historiallisista toimijoista kirjoitetaan esseissä vaihtelevilla tavoilla. Toimijana voi olla yksilöity henkilö, ihmiskollektiiviin viittaava valtio tai muu kylmän sodan osapuoli (esim. *länsivallat*), erittelemättömään ihmisryhmään viittaava passiivi tai jokin ei-inhimillinen abstrahoitu aiheuttaja. Osa tapahtumista esitetään myös ilman minkäänlaista aiheuttajaa tai toimijaa, jolloin historiatiedon esityksessä korostuvat asioiden väliset kausaaliset ja kronologiset suhteet inhimillisten toimijoiden intentioiden sijaan (ks. myös Väisänen 2005: 132).

Tehtävänannon vaatimus dokumenttien hyödyntämisestä näkyy suorimmin esseissä silloin, kun toimijoina ovat dokumenteissa mainitut henkilöt ja valtiot. Tarkastelemassani aineistossa henkilötoimijuus annetaan erityisesti Stalinille, kun taas länsivalloista puhutaan yleisemmin Yhdysvaltojen toimijuuden tai passiivin avulla. Tämä

voi johtua Stalinin esiintymisestä oheisdokumenteissa, mutta ero on mahdollista tulkita myös niin, että Stalin edustaa puhtaammin itseään ja johtamaansa diktatuurista hallintoa, kun taas Yhdysvallat edustaa demokraattisemmin päätöksiä tekevää ihmisjoukkoa. Henkilötoimijuus voi olla oleellinen resurssi tehtävänannossa, johon liittyy henkilöitä käsitteleviä dokumentteja: perusteluissa tukeudutaan dokumenteissa esiintyvien ihmisten tunteista, sanomisista ja reaktioista tehtäviin tulkintoihin ja tehdään näin dokumentteihin perustuvaa päättelyketjua näkyväksi.

Koulukontekstissa tapahtumien erittely henkilötoimijuuden avulla voi siis olla aiheellista tämän tutkimuksen aineiston kaltaisten tehtävänantojen yhteydessä, joissa edellytetään historiallisten henkilöiden tuottamien pohjadokumenttien analysointia. Yksinomaan henkilökeskeisenä pysyttelevä selitystapa tosin saattaa jättää ulkopuolelle rakenteellisemmän tason vaikutukset ja seuraukset, joihin nojaaminen taas on tyypillistä historioitsijoille (ks. Halldén 1998). Analyysini herättääkin kysymyksen, millaisia odotuksia esseevastauksia arvioivilla opettajilla on siitä, miten tehtävänantoon vastataan ja miten esimerkiksi dokumenttien erittely kielellisesti ilmaistaan. Samalla herää myös kysymys, tuodaanko nämä odotukset opiskelijoille näkyväksi. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa aineistoja tulkitsevissa tehtävissä odotetaan päätelmien perustelemista tiukasti aineistona olevan tekstin perusteella (ks. Leino 2006; Valtonen 2011; Äidinkielen kokeen määräykset 2017). Historiassa kuitenkin odotetaan myös kontekstitiedon esittämistä (esim. Rantala & Veijola 2016) ja laajempien historiallisten yhteyksien selittämistä (esim. Coffin 2006: 6; Rantala & Ahonen 2015).

Halldén (1998) kutsuu historian selittämistä historiallisesti merkittävien henkilöiden välityksellä historiatiedon personoinniksi. Tarkastelemisani esseevastauksissa myös valtiot ovat toimijoina tunteita ilmaisevissa prosesseissa. Tällaisen historian selittämisen voi ymmärtää niin, että valtioiden katsotaan edustavan kansalaisista muodostuvaa ihmiskollektiivia tai valtion päättäjiä, jolloin valtiot voivat olla toimijoina yksittäisen ihmisen ominaisuuksiin viittaavissa fyysisissä ja psyykkisissä toiminnoissa. Historiatiedolle onkin tyypillistä se, että poliittisia ja sosiaalisia rakenteita ilmaistaan mentaalisten toimintojen avulla eli valtioita personoidaan (Halldén 1998: 133). Esseevastauksissa valtioiden reaktioista puhuminen heijastelee siis historian diskurssiin sosiaalistumista. Samanlainen puhetapa on tyypillistä myös politiikkaa käsitteleville pääkirjoitusteksteille (Heikkinen 1999: 146).

Historiallinen toimija tai kokija on eksplikoitu prosesseissa, joissa on henkilö- ja valtiotoimijoita. Esseissä kuvataan historiallisia olosuhteita, muutoksia olosuhteissa sekä syy-seuraussuhteita tapahtumien välillä myös niin, että toimijoiden sijaan korostuvat asioiden väliset suhteet. Erityisesti tällaisessa muutoksen kuvailussa hyödynnetään kieliopillista metaforaa, jonka avulla voidaan korostaa historian tekstitaidoille oleellisia syy-seuraussuhteita. Suhteita esitetään erilaisten kausaalisuutta ilmentävillä verbeillä, joiden välillä on eroja kausaalisuhteen ehdottomuuden ja selvärajaisuuden suhteen. Tapahtumien välisiä suhteita sekä historiallisia olosuhteita kuvataan myös relationaalisten prosessien avulla.

Muutosta ja suhteita kuvaavien prosessien hyödyntäminen on tyypillistä abstraktille ja erittelevälle kielelle (Halliday & Martin 1993; Karvonen 1995: 167), mikä yhdistää esseevastauksia niiden tilannekontekstiin kuuluviin muihin diskursseihin, kuten oppikirja-

tekstiin ja myös akateemiseen kirjoittamisen tapaan. Tutkimuksien mukaan historian syy-seuraussuhteiden esittämisessä kieliopillinen metafora ja nominaalimuodot ovat erityisen tärkeä kielellinen resurssi (Coffin 1997: 217; Schleppegrell & de Oliveira 2006). Kieliopillinen metafora mahdollistaa dokumenttien erittelyn yhteydessä asiasisällön tiivistämisen, syy-seuraussuhteiden korostamisen sekä muutoksen ja jatkuvuuden ilmaise-
misen, jotka kaikki ovat historian tekstitaitojen kannalta tärkeitä piirteitä.

Muutosta ja suhteita kuvaavissa prosesseissa puhutaan myös historian käsitteistä ja historian tapahtumista, jotka eivät ilmene oheisdokumenteista. Niiden voidaan siis katsoa esittävän opiskelijalla olevaa historian kontekstittietoa, joka liittyy käsiteltävään aiheeseen. Historian käsitteitä selitettäessä ei välttämättä mainita tapahtuman aiheuttajaa myöskään siksi, että kuvauksen kohteena olevat asiat eivät välttämättä ole olleet jonkin tahon päämäärä, vaan kyseessä voi olla jälkikäteen historian tiedonalalla annettu nimitykset tapahtumille (vrt. Walsh 1974). Tiedon rakentumisen kannalta tapahtumien aiheuttajien eksplikoiminen saattaisi siis yksinkertaistaa tapahtumia ja jopa väär-
ristää tietoa (ks. Halldén 1998).

Tarkastelemani esseevastaukset ovat aineistopohjaisia ja pohtivia lukiolaisten es-
seitä, joissa pyritään vastaamaan koetilanteessa annettuun tehtävänantoon lukion aset-
tamien tavoitteiden mukaisesti; kylmästä sodasta voitaisiin toisenlaisten tavoitteiden ja
toisenlaisen kieliyhteisön vaikutuksesta kirjoittaa lukemattomilla muunlaisilla tavoilla.
Kuten analyysini osoitti, esseevastauksiin on suodattunut niiden alaan (*field*, Halli-
day 1973) kuuluvien muuttujien, kuten tehtävänannon, oheisdokumenttien, koulu-
opetuksen tavoitteiden ja historian tiedonalan piirteitä. Kun tiedonalakohtaiset teksti-
taidot ja siten historiallisten tiedonmuodostustapojen opettaminen korostuvat opetus-
suunnitelmissa, olisi tärkeää tehdä näkyväksi se, mitä opiskelijoilta oikeastaan odote-
taan erilaisten tehtävänantojen kohdalla silloin, kun tehtävä edellyttää dokumenttien
tulkittamista historiallisen tiedon muodostamisessa.

Historian tiedonalakohtainen diskurssi ja esseevastauksen vaatimat tekstitaidot
vaikuttaisivat fokuoituvan toisin kuin esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppi-
aineessa. Historian oppiaineessa vaaditaan esimerkiksi historian kontekstittiedon esit-
tämistä, mutta toisaalta sisältötietoa ja sen ilmaisemisen tapoja ei voi erottaa toisis-
taan, sillä esimerkiksi tarkastelemani toimijuuden ilmaisemisen tavat vaikuttavat sii-
hen, millaisena historiallinen tieto representoituu. Analyysi tukee ajatusta siitä, että
historiatieto ei rakennu esseevastauksiin tyhjiössä: esseevastausten tuottaminen on osa
niihin liittyvää sosiaalista tilannetta, eikä kirjoittamistakaan siten voida pitää ainoas-
taan yleisesti sovellettavissa olevana taitona. Tekstitaitojen tiedonalakohtaisuudesta
tiedostuminen voisi siis mahdollistaa aidosti sen pohtimisen, mitä monilukutaito ja
tekstitaidot lukiossa eri oppiaineissa tarkoittavat.

Toimijuuden tarkastelun yhteydessä tein huomioita esseissä esitettävistä syy-seuraus-
suhteista ja tapahtumien ajallisista ulottuvuuksista lausetasolla. Jatkotutkimuksissa es-
seen kokonaisuuden tarkastelu mahdollistaisi myös sen analysoimisen, miten esseissä
argumentoidaan erilaisia kantoja kylmän sodan aloittajan suhteen ja millaisia syy-
seuraussuhteita tapahtumien välille rakennetaan koko tekstin tasolla. Jatkotutkimuksissa
olisi kiinnostava tarkastella myös historiatiedon tulkinnallisuuden piirteitä siitä näkö-
kulmasta, miten kirjoittaja itse esittää suhtautuvansa esseissä tekemiinsä tulkintoihin:

miten varmana tieto esitetään, miten kirjoittaja osoittaa tietonsa lähteet ja millaisia keinoja hänellä on epävarmuuden ja tulkintojen moninaisuuden esittämiseen. Näihin piirteisiin pääsisi käsiksi tarkastelemalla erilaisia suhtautumisen ilmauksia sekä erityisesti relationaalisissa prosesseissa esitettäviä arviointeja tapahtumien merkityksellisyydestä.

Lähteet

- BERG, MAARIT 2011: Referointi, erittelymuotti ja tekstitaidon koe. – *Virittäjä* 115 s. 317–348.
- COFFIN, CAROLINE 1997: Constructing and giving value to the past. An investigation into secondary school history. – Frances Christie & James Martin (toim.), *Genre and institutions. Social processes in the workplace and schools* s. 197–229. London: Continuum.
- 2006: *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- FANG, ZHIHUI – COATOAM, SUZANNE 2013: Disciplinary literacy and what you want to know about it. – *Journal of adolescent & adult literacy* 56 s. 627–632. <https://doi.org/10.1002/jaal.190>.
- GREENE, STUART 1994: The problems of learning to think like a historian. Writing history in the culture of the classroom. – *Educational psychologist* 29 (2) s. 89–96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2902_4.
- HALLDÉN, OLA 1998: Personalization in historical description and explanations. – *Learning and instruction* 8 (2) s. 131–139. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(97\)00012-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(97)00012-1).
- HALLIDAY, M. A. K. 1973: *Explorations in the functions of language*. London: Arnold.
- 1978: *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- 2014 [1985]: *An introduction to functional grammar*. Uudistettu yhdessä M. I. M. Matthiessenin kanssa. London: Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. – MARTIN, J. R. 1993: *Writing science. Literacy and discursive power*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- HALLIDAY, M. A. K. – MATTHIESSEN, CHRISTIAN 1999: *Construing experience through meaning. A language based approach to cognition*. London: Continuum.
- HARMANEN, MINNA 2016: Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta. Kielitietoinen käänne opetussuunnitelman perusteissa. – Kaisa Leino & Outi Kallionpää (toim.), *Monilukutaitoa digiaikaan. Lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016 s. 10–22.
- HEIKKINEN, VESA 1999: *Ideologinen merkitys kriittisen tekstintutkimuksen teoriassa ja käytännössä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Historian kokeen hyvän vastauksen piirteet* 2015. Historian koe 14.9.2015. Ylioppilastutkintolautakunta. https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Hyv_vast_piirt/FI_2015_S/2015_S_HI.pdf (14.11.2017).
- HYLAND, KEN 1990: A genre description of an argumentative essay. – *RELC Journal* 21 (1) s. 66–78. <https://doi.org/10.1177/003368829002100105>.
- ISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- JUVONEN, RIITTA 2011: Toisesta äänestä omaan ääneen. *Uskoa-, ajatella-, luulla- ja sanorakenteet ylioppilasaineissa*. – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden*

- opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 231–262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2014: *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasmaailman dialogisuuden hallinnassa*. Helsingin yliopisto.
- KARVONEN, PIIRJO 1991: Kieliopillinen metafora ja sen vaikutukset tekstissä. – Tapani Lehtinen & Susanna Shore (toim.), *Kieli, valta ja eriarvoisuus. Esitelmiä 18. kielitieteen päiviltä* s.149–165. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LAMPINEN, ARJA 2005: *Essee*. Kirjoittajan ABC-kortti. <http://webcgi.oulu.fi/oykk/abc/tekstinhuolto/tekstilajeja/essee/> (1.6.2017).
- LEINHARDT, GAEA – YOUNG, KATHLEEN 1998: Writing from primary documents. – *Written communication* 15 (1) s. 25. <https://doi.org/10.1177/0741088398015001002>.
- LEINO, PENTTI 2006: Äidinkielen koe ja tekstitaidot. – *Virittäjä* 110 s. 590–598.
- LOPS 2015 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (17.11.2017).
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2002: M. A. K. Halliday ja systeemifunktionaalinen kielitiede. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielitutkimuksen klassikoita* s. 89–124. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielitutkimuksen keskus.
- 2009: Tekstitaidot. Teksteistä käytänteisiin. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyörytyksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 13–25. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009.
- 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat. Tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4 (5). <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/>.
- LÖFSTRÖM, JAN – HAKKARI, JOHANNA 2003: Kohti antropologista historiandidaktiikkaa. – *Historiallinen Aikakauskirja* 2/2003 s. 318–326.
- MAKKONEN-CRAIG, HENNA 2008: Neljä näkökulmaa erääseen tekstilajiin. Äidinkielen ylioppilaskokeen tehtävänannot 2003–2006. – *Virittäjä* 112 s. 207–234.
- 2010: Ylioppilasmaailman ja päättökokeen tavoitediskurssi. Genre ja varjogenre. – Hanna Lapalainen, Marja-Leena Sorjonen & Maria Vilkkunen (toim.), *Kielellä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan* s. 206–252. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- MARTIN, J. R. 2002: Writing history. Construing time and value in discourses of the past. – Mary Schleppegrell & Cecilia Colombi (toim.), *Developing advanced literacy in first and second languages. Meaning with power* s. 87–118. Mahwah: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410612298>.
- MOJE, ELIZABETH – STOCKDILL, DARIN – KIM, KATHERINE – KIM, HYUN-JU 2011: The role of text in disciplinary learning. – Michael Kamil, David Pearson, Elizabeth Moje & Peter Afflerbach (toim.), *Handbook of reading research* vol. IV s. 453–486. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203840412.ch20>.
- MÄNTYNEN, ANNE 2006: Näkökulmia tekstin ja tekstilajin rakenteeseen. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 42–71. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- OLIVEIRA, LUCIANA DE 2011: *Knowing and writing school history. The language of students' expository writing and teachers' expectations*. Purdue University: Information Age.
- PAJUNEN, ANNELI 2001: *Argumenttirakenne. Asiantilojen luokitus ja verbien käyttäytyminen suomen kielessä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- PALDANIUS, HILKKA 2017: Historian esseevastauksen funktionaalinen rakenne. – Sirkku Lato-

- maa, Emilia Luukka & Niina Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa*. AFinLAN vuosikirja 2017 s. 219–238. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60725>.
- PIETIKÄINEN, SARI – MÄNTYNEN, ANNE 2009: *Kurssi kohti diskursssia*. Tampere: Vastapaino.
- RANTALA, JUKKA 2012: How Finnish adolescents understand history. Disciplinary thinking in history and its assessment among 16-year-old Finns. – *Education Sciences* 2 s. 193–207. <https://doi.org/10.3390/educsci2040193>.
- RANTALA, JUKKA – AHONEN, SIRKKA 2015: *Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.
- RANTALA, JUKKA – VEIJOLA, ANNA 2016: Historiallisen tiedonmuodostuksen periaatteet hukassa. Tapaustutkimus nuorten historian tekstitaidoista. – *Historiallinen Aikakauskirja* 3/2017 s. 267–277.
- SCHLEPPGREGG, MARY 2001: Linguistic features of the language of schooling. – *Linguistics and education* 2 s. 431–445. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00073-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00073-0).
- 2004: *The language of schooling. A functional linguistic perspective*. New York: Routledge.
- SCHLEPPGREGG, MARY – OLIVEIRA, LUCIANA DE 2006: An integrated language and content approach for history teachers. – *Journal of English for Academic Purposes* 5 s. 254–268.
- SEIXAS, PETER – MORTON, TOM 2013: *The big six. Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- SHORE, SUSANNA 1992: *Aspects of a systemic-functional grammar of Finnish*. Sydney: Macquarie University.
- 2012a: Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemis-funktionaalissa teoriassa. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiirilä & Mikko Lounela (toim.), *Genre-analyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 131–157. Helsinki: Gaudeamus.
- 2012b: Systeemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiirilä & Mikko Lounela (toim.), *Genre-analyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 158–185. Helsinki: Gaudeamus.
- THIBAUT, PAUL 1987: An interview with Michael Halliday. – Terry Threadgold, Ross Steele & M. A. K. Halliday (toim.), *Language topics. Essays in honor of Michael Halliday* s. 601–627. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.lt1.81thi>.
- VALTONEN, PÄIVI 2011: Äidinkielen tekstitaidon ylioppilaskokeen tuottamistehtävien haasteita ja mahdollisuuksia. – *Virittäjä* 115 s. 350–362.
- 2012: *Abiturientti uutistoimittajana. Tekstilajin taju ja uutisen tuottaminen äidinkielen tekstitaidon kokeessa*. Turun yliopisto.
- VEIJOLA, ANNA 2016: Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot. Uuden opetus suunnitelman moninaiset lähtökohdat. – *Kasvatus ja aika* 10 (2) s. 6–18.
- VEIJOLA, ANNA – MIKKONEN, SIMO 2016: Historical literacy and contradictory evidence in Finnish high school setting. The Bronzen Soldier of Tallinn. – *Historical Encounters* 3 (1) s. 1–16.
- VÄISÄNEN, JAAKKO 2005: *Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin*. Joensuun yliopisto.
- WALSH, HENRY WILLIAM 1974: Colligatory concepts in history. – Patrick Gardiner (toim.), *The philosophy of history* s. 127–144. Kuudes painos. Oxford: Oxford University Press.
- Äidinkielen kokeen määräykset 2017. Ylioppilastutkintolautakunta. https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/fi_määräykset_aidinkieli.pdf (14.11.2017).

Verkkoliite

Ks. artikkelin verkkoversio osoitteessa <https://journal.fi/virittaja>.

SUMMARY

The construction of historical agency in students' essays

The article examines the representation of historical agency as part of constructing knowledge in document-based essays written by upper secondary school students. The data studied consists of 23 history essays, in which the students were asked to discuss what instigated the Cold War. The article is based on a sociocultural view of literacies and on the concept of disciplinary literacies, and the linguistic features of the essays are therefore linked to the knowledge construction features of the discipline of history.

The theoretical and methodological framework of the article is based on the systemic-functional language theory. Historical agency is approached through a process type analysis within the transitivity system of the theory, focusing on who or what is represented as an agent behind the processes, and the ways in which historical events are represented as actions. According to the analysis, historical agency alternates between identified people and human collectives. Abstract agents and relational processes can also place human agency into the background.

The essays reflect the texts and discourses within their context of situation. In constructing agency, some general features of analytical language are used. The alternation of agency between human beings, human collectives, and abstract agents also intertwines with the genre and the assignment of a school essay. Furthermore, it is linked to the important features of knowledge construction in the discipline of history, such as cause and correlation and the interpretative nature of knowledge.

Historiallisen toimijuuden rakentuminen lukiolaisten esseevastauksissa

Artikkelissa tarkastellaan historiallisen toimijuuden representoitumista osana tiedon rakentumista lukiolaisten kirjoittamissa dokumenttipohjaisissa esseissä. Tutkimuksen aineistona on 23 historian esseetä, joiden tehtävänantona on pohtia kylmän sodan aloittajaa annetun oheisaineiston valossa. Artikkelissa tekstitaitoja lähestytään sosiokulttuurisesti rakentuvina ja tiedonalakohtaisina taitoina. Esseiden kielen piirteiden tarkastelu sidotaan siis historian tiedonalan tiedonmuodostukseen sekä koulukontekstiin liittyviin piirteisiin.

Artikkelin teoreettinen ja metodologinen viitekehys pohjautuu systeemifunktionaaliseen kieliteoriaan. Historiallista toimijuutta lähestytään transitiivisuusjärjestelmän sisällä tehtävän prosessityyppianalyysin avulla eli tarkastellaan, kuka tai mikä esseissä esitetään tapahtumia aikaansaavaksi tahoksi ja millaisena toimintana tapahtumat näyttäytyvät. Analyysin perusteella historiallinen toimijuus vuorottelee esseissä yksilöityjen henkilöiden ja ihmisjoukkoon viittaavien sanojen, kuten valtioiden, välillä. Inhimillinen toimijuus voidaan myös viedä taka-alalle abstraktien toimijoiden ja suhteita kuvaavien prosessien avulla.

Tutkimuksen perusteella esseevastaukset heijastelevat niiden tilannekontekstiin kuuluvia tekstejä ja diskursseja: Toimijuuden rakentamisessa hyödynnetään yleisiä analyttisen kielen piirteitä. Toimijuuden tasojen vaihtelut henkilöiden, ihmisjoukkojen ja abstraktien toimijoiden välillä kietoutuvat myös esseiden tekstilajiin ja tehtävänannon esseille asettamaan kehykseen sekä historian tiedonalan tiedonrakennustapoihin, kuten tulkinnallisuuteen ja syy-seuraussuhteiden esittämiseen.

Kirjoittajan yhteystiedot (address):
etunimi.sukunimi@jyu.fi

Kirjoittaja on väitöskirjatutkija Jyväskylän yliopistossa.



III

SELOSTUKSESTA TULKINTOIHIN: AINEISTOJEN ESITTÄMINEN LUKIOLAISTEN HISTORIAN ESSEISSÄ

by

Paldanius, Hilikka 2019

Virittäjä 123 (3), 347–372

<https://doi.org/10.23982/vir.70430>

Reproduced with kind permission by Kotikielen Seura.



Aineistojen esittäminen lukiolaisten historian esseissä

HILKKA PALDANIUS

1 Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelen historian tekstitaitoja lukiolaisten kirjoittamien aineistopohjaisten esseiden avulla.¹ Lähestyn tekstejä ja tekstitaitoja sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jonka mukaisesti erilaisten tiedonmuodostustapojen ajatellaan vaikuttavan tekstien piirteisiin sekä tekstin tuottamisen ja vastaanottamisen tapoihin. Voidaankin puhua tiedonalakohtaisista tekstitaidoista (*disciplinary literacies*), joilla tarkoitetaan muun muassa sitä, että oppiaineiden sisältöjen, kielen sekä kirjoittamisen ja lukemisen opiskelua ei nähdä toisistaan erillisinä asioina (esim. Moje, Stockdill, Kim & Kim 2011; Luukka 2013; Sulkunen & Luukka 2014). Historian tiedonalan ytimessä on lähteiden parissa työskenteleminen: menneisyyden tapahtumista tuotetaan tietoa tulkitsemalla eri aikakausina erilaisia tarkoituspäitä varten tuotettuja lähteitä. Historiallisen tiedon tulkinnallinen luonne on opetuksen lähtökohtana myös lukiossa (LOPS 2015: 73). Historian sisältöjä ei siis tulisi opiskella irrallaan historialliseen ajatteluun kuuluvista taidoista, joihin sisältyvät muun muassa lähteiden tulkitseminen ja niiden pohjalta kirjoittaminen (Rantala & Ahonen 2015; Veijola 2016a).

Monissa lukion oppiaineissa kirjoitetaan aineistojen pohjalta. Historian opetuksessa aineistojen kanssa työskenneltäessä erityisen keskeistä on muun muassa lähteen taustoittaminen (*sourcing*) ja kontekstualisointi (*contextualization*) eli lähteen historiallisen kontekstin sekä lähteen tuottajan ja vastaanottajan huomioiminen (Nokes 2013: 72). Historian tekstitaidoissa korostuu siten se, miten aineistoja tulkitaan, miten niihin suhtaudutaan ja millaista tietoa aineistojen avulla muodostetaan, kun taas esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden tehtävissä saattaa korostua lähteen kielellisten piirteiden analysointi (Berg 2011). Historiassa keskeistä on myös aiheeseen liittyvän historiatiedon ja asioiden välisten syy-seuraussuhteiden ilmaiseminen (ks. esim. Seixas & Morton 2013; Rantala & Ahonen 2015).

1. Artikkelini on osa väitöskirjatyötä, joka liittyy Suomen Akatemian rahoittamaan hankkeeseen Engaging in disciplinary thinking: historical literacy practices in Finnish upper secondary schools. Tutkimustani on rahoittanut Koneen Säätiö. Rahoittajan lisäksi kiitän Virittäjän arvioijia saamistani arvokkaista kommentteista.

Tässä artikkelissa tarkastelen sellaisia historian esseitä, joiden tehtävänanto edellyttää vastauksen perustelemista tehtävänantoon liittyvien historiallisten dokumenttien avulla. Artikkelissa kysyn, 1) miten esseissä esitetään dokumenttien sisältöä ja 2) miten dokumenttia selostavat esitykset ja tulkitsevämmät esitykset eroavat toisistaan. Lähtökohtani on, että dokumenttien hyödyntämisen tavat ovat tekstilajisidonnaisia ja mahdollisesti myös tiedonalakohtaisia. Tutkimus lisääkin tietoa siitä, millaista aineistopohjainen kirjoittaminen on yhden opiskeluissa keskeisen tekstilajin sekä erityisesti historian oppiaineen ja tiedonalan kannalta. Dokumenttien esittäminen esseissä on historiallisten aineistojen rekontekstualisointia eli tuomista uuteen tekstilanteeseen (ks. Linell 1998; Mäntynen & Shore 2014). Esseissä on siis eksplisiittisesti näkyvissä vuoropuhelu kirjoittajan äänen ja muiden äänten välillä. Tutkimus asettuu näin osaksi tekstin dialogisuuden tutkimusta, jossa tarkastellaan kirjoittajan oman äänen esittämistä ja suhtautumisen rakentumista. Peilaankin havaintojani aineistojen esittämistavoista Riitta Juvosen (2011, 2014a, 2014b) tutkimuksiin, joissa hän on tarkastellut dialogisuuden hallintaa äidinkielen ja kirjallisuuden esseekokeessa, sekä Maarit Bergin (2011) tutkimukseen, joka käsittelee referointia samassa kokeessa. Berg (mas. 343) korostaa, että aineistotekstien esittämisen tavat ovat tärkeä osa tekstilajin ja oppiaineen diskurssin hallintaa.

Suomalaisten lukiolaisten aineistopohjaista kirjoittamista on tarkasteltu myös historian pedagogiikkaan liittyvissä tutkimuksissa sisällönanalyttisestä näkökulmasta. Tutkimuksissa on havaittu muun muassa, että opiskelijoilla on hankaluuksia tunnistaa lähteiden tuottajien intentioita (Rantala & van den Berg 2013) ja hyödyntää historiallista kontekstietoa aineistojen tulkinnessa (Veijola 2016b; Rantala & Veijola 2016). Lähteitä luetaan ennemminkin informaatiota tarjoavina tietolähteinä kuin historiallisina todistusaineistoina, evidenssinä (Rantala & Veijola 2018). Näissä tutkimuksissa ei ole kuitenkaan analysoitu kielellisestä näkökulmasta, millaisina erilaiset aineistojen hyödyntämistavat näyttäytyvät historian tekstitaitojen kannalta. Selostavien ja tulkitsevien esitystapojen vertailu valottaa siten sitä, millaista aineistopohjainen kirjoittaminen on juuri historian oppiaineessa.

Tutkimukseni keskeinen käsite on projektio (*projection*), jonka avulla rajaan analyysiyksikön. Projektio mahdollistaa selostavien ja tulkitsevampien esitysten erottamisen toisistaan, sillä projektion avulla voidaan osoittaa esitetyn asian tietolähde ja sitä, miten kirjoittaja suhtautuu tietoon (ks. Shore 2005; Halliday 2014: 508). Käsite kumpuaa tutkimukseni teoreettisesta ja menetelmällisestä viitekehuksesta eli systeemis-funktionaalista kieliteoriasta (Halliday 1973, 1978, 2014) ja suhtautumisen teoriasta (*appraisal theory*) (Martin & White 2005). Tässä artikkelissa tarkastelen projektioita, jotka viittaavat aineistona oleviin dokumentteihin. Opiskelun kieltä (*language of schooling*) laajasti systeemis-funktionaalisen kieliteorian näkökulmasta tarkastellut Mary J. Schleppegrell (2006: 137) esittää, että projektio on yksi keskeinen kielellinen resurssi ekspositoristen tekstien laatimisessa. Sanomisen ja ajattelun projisoimisen avulla opiskelija voi tuoda tekstiinsä näkemyksiä toisista lähteistä, tukea omaa argumenttiaan ja näin rakentaa esseen ja aineistopohjaisen tekstilajin kannalta keskeistä dialogisuutta (ks. myös Juvonen 2011).

Tutkimusaineistonani on lukiolaisten esseitä, jotka on kirjoitettu osana historian kurssikoetta syksyllä 2015. Esseitä on kahden eri opettajan ryhmistä yhteensä 52. Esseen tehtävänanto kuuluu seuraavasti:

Mitä dokumenttien perusteella voi päätellä kylmän sodan aloittajasta? Perustele kantasi ja viittaa dokumentteihin, joihin tukeudut. Kirjoita pohtiva esseevastaus (n. 250–500 sanaa), jossa on selkeä kappalejako sekä aloitus- ja lopetuskappaleet. Muista määritellä ja ajoittaa keskeiset käsitteet.

Esseiden tehtävänanto on laadittu kurssilla toteutettua interventiotutkimusta varten sellaiseksi, että se edellyttää useamman historiallisen dokumentin analysointia ja tulkintaa. Interventiossa opiskelijoille on myös kerrottu historiatiedon luonteesta ja opetettu lähteiden tulkitsemisen taitoja. (Ks. Veijola 2016b.) Tehtävänantoon liittyy neljä historiallista dokumenttia kylmän sodan alkua ajoilta: katkelma Churchillin Rautaesirippu-puheesta, brittiläinen pilapiirros Stalinista ja Trumanista, salaiseksi luokiteltu sähkösanoma brittiläiseltä kenraalilta Yhdysvaltain presidentille sekä Pravda-lehdessä ilmestynyt katkelma Stalinin puheesta (ks. verkkoliitettä). Huomionarvoista on se, että dokumenteissa ei puhuta suoraan kylmästä sodasta tai sen aloittajasta, vaan ne sisältävät dokumenttien tuottajien reaktioita historian tapahtumia kohtaan. Dokumentteista ei siis sellaisenaan löydy vastausta tehtävänannon kysymykseen. Dokumentteista kolme on kirjoitettuja tekstejä, ja pilapiirros on aineiston ainut multimodaalinen dokumentti. Dokumenteissa on saatetekstit, joissa kerrotaan dokumentin tuottaja ja tuottamisajankohta kuitenkin tulkitsematta näiden seikkojen merkitystä vastauksen muodostamisen kannalta. (Ks. verkkoliitettä.)

Etenen artikkelissa seuraavasti: Luku 2 esittelee tutkimuksen teoreettisen ja metodologisen viitekehyksen. Tuossa luvussa kuvaan myös analyysiyksikön ja tarkasteluni kohteena olevien projektoiden muodostaman jatkumon. Luvut 3 ja 4 ovat analyysilukuja, joissa liikun jatkumolla selostavista esityksistä kohti enemmän tulkintaa sisältäviä esityksiä. Lopuksi luvussa 5 kokoan analyysissä tekemiäni havaintoja ja suhteutan niitä historian tekstitaitoihin.

2 Suhtautuminen tekstin kehyksenä

Tutkimukseni teoreettisena ja metodologisena viitekehyksenä on systeemifunktionaalinen kieliteoria (jatkossa SF-teoria; Halliday 1973, 1978, 2014), jossa tekstin tilannekontekstin muuttujia tarkastellaan kolmen metafunktion (interpersoonainen, ideationaalinen ja tekstuaalinen) avulla (Halliday 1978: 45–46). Tutkimuskysymykseni aineistojen esittämisestä tekstissä liittyvät ensisijaisesti interpersoonaiseen metafunktion, joka kuvaa tekstiin rakentuvia vuorovaikutussuhteita kirjoittajan ja lukijan sekä tekstin ja muiden tekstien välillä (mp.). Käytän analyysissäni myös ideationaalisen eli maailmaa kuvaavan metafunktion käsitettä tarkastellessani sitä, millaisista aiheista dokumentteja projisoivissa esityksissä puhutaan. SF-teorian mukaisesti puhun prosesseista, joilla tarkoitetaan lauseen predikaattia ja erilaisia lausetyyppejä; esimerkiksi *verbaalinen prosessi* tarkoittaa verbaalista toimintaa (*Churchill sanoo*) ja *mentaalin prosessi* mielen sisäistä toimintaa (*ajattelisin*) (ks. Halliday 2014: 213–214). Prosessien muita osia ovat toimija (*actor*; esim. *Churchill sanoo dokumentissa*) ja tilan ja paikan ilmaukset eli olosuhteet (*circumstances*; esim. *Churchill sanoo dokumentissa*) (mts. 220).

Tutkimukseni analyysiyksikön rajauksessa keskeinen teoreettinen käsite, projektio, on peräisin SF-teoriasta. Projektion tarkoitus on toisen tekstin tai ajattelun projisoida eli ikään kuin heijastamista osaksi tekstiä. Projektio voi osoittaa tekstin lähteeksi myös kirjoittajan oman ajattelun. (Halliday 2014: 253, 508; suomeksi Shore 2005.) Projektio on lähellä referoinnin käsitettä, sillä molemmat kuvaavat sellaisia kielellisiä esityksiä, joiden ilmoitetaan perustuvan toiseen tekstiin tai ajatteluun (mp.; ks. myös Kuiri 1984; ISK 2004 § 1457). Rajaan tarkasteluni sellaisiin projektioihin, joissa esityksen lähteeksi osoitetaan tehtävänannon aineistona oleva dokumentti, ja kuvaan eroja, joita on selostavien ja tulkintaa sisältävien esitysten välillä.

Projektion kuten referoinninkin muotoa tarkasteltaessa esitys voidaan jakaa osiin. Esimerkiksi projektiossa *Stalin ajatteli, että Yhdysvalloissa oli neuvostovastaisuutta* väite siitä, että Yhdysvalloissa oli neuvostovastaisuutta, projisoidaan Stalinin ajatteluna. Projektiossa on siis projisoiva osa (*Stalin ajatteli*) ja projisoitu osa (*että Yhdysvalloissa oli neuvostovastaisuutta*)² (ks. Halliday 2014: 508–509; Shore 2005: 55). Projisoiva prosessi on tyypillisesti verbaalinen (esim. *kertoa*) tai mentaalinen (esim. *luulla*), ja se voi sijaita projektion alussa, keskellä tai lopussa. Projisoivan prosessin valinta vaikuttaa myös siihen, miten tekstiin rakentuva kirjoittaja suhtautuu esittämäänsä asiaan (Martin & White 2005: 111). Projisoiva osa ei aina ole prosessi, vaan se voi olla projisoidun tekstin osa: esimerkiksi *x:n mukaan* -konstruktio ja *mielestäni*-ilmaus voivat muodostaa projisoivan osan (mp.; ks. myös ISK 2004 §1458).

Projektio ja referointi voidaan nähdä synonyymisinä tai toisistaan eroavina riippuen siitä, mitä käsitteiden määrittelyssä kulloinkin painotetaan. Halliday (2014: 508) erottaa projektion perinteisistä (englannin kielen) referoinnin kuvauksista siinä, että projektiossa huomioidaan myös ajattelun esittäminen. Ajattelun referointia onkin pidetty referoinnin kannalta vaikeasti määriteltävänä myös suomen kielen tutkimuksissa (ks. Berg 2011: 322). Toisaalta fennistiikassa myös ajattelun referointi voidaan laskea mukaan referointiin (esim. Kuiri 1984: 45–48; Haakana 2005; ISK 2004 § 1457). Shore (2005: 51–53) painottaa Hallidayhin nojaten projektion kattavan kaikki sellaiset esitykset, jotka konstruoidaan ihmisen tietoisuuden tuloksiksi. Esitys on siis projektio, jos se on kehystetty toiseen tekstiin, ajatteluun tai sanottuun viittaavalla projisoivalla osalla riippumatta siitä, mikä on projisoidun osan propositionaalinen sisältö (mas. 51). Berg (2011) on omassa tutkimuksessaan määritellyt, ettei referointia ole se, jos pohjatekstiin nojaava esitys etäännyy liikaa pohjatekstistä.³

Käytän projektion käsitettä referoinnin sijaan teoreettisesta ja tutkimusperinteestä kumpuavasta syystä, mutta peilaan analyysissä tekemiäni havaintoja myös referoinnista tehtyyn tutkimukseen. Sekä projektion että referoinnin kuvauksissa huomiota on kiinnitetty osien muotoiluun: referoivan verbin valintaan (ks. ISK 2004 § 1476) sekä siihen, kuinka tarkasti muualla tapahtuneesta kielellisestä viestimisestä kerrotaan eli toistetaanko sanottua suoraan vai epäsuoremmin eli muunnellusti (Leech &

2. Vrt. johtoilmaus/johtolause ja referaattiosa (ISK 2004 § 1459).

3. Berg (2011: 325) toteaa lson suomen kieliopin referoinnin määritelmään (ks. ISK 2004 § 1457) nojaten, että yli puolet hänen tarkastelemistaan *x:n mielestä* -konstruktioista ”kehystää jotain [referointiin verrattuna] pidemmälle menevää, kokelaan tulkintaa aineistotekstin kirjoittajan tavoitteista ja mieliteistä”.

Short 1981: 318–319; Kuiri 1984: 23–25). Myös Halliday (2014: 509) huomauttaa projektion kuvauksessaan, että projisoivan ja projisoidun osan syntaktisten suhteiden erilaiset muodot ovat lähellä perinteisten referoinnin kuvausten suoraa ja epäsuoraa esitystä. Pohjatekstiä voidaan siis toistaa sanatarkasti tai omin sanoin, ja molemmissa tapauksissa voi olla vaihtelua sen mukaan, toistetaanko sisältö kokonaan vai osittain. Tekstissä voidaan myös kertoa vain valikoidusti joistain sisällön puolista tai ainoastaan mainita, että viestimistä on tapahtunut sanomatta mitään tekstin sisällöstä. (Ks. Kuiri 1984: 23–25.) Kirjallisuudessa on myös käyty keskustelua siitä, mikä on suoran ja epäsuoran esityksen ero (ks. esim. Shore 2005: 64; Berg 2011: 320–322).

Raja pohjatekstiä toistavan ja muuntelevan esityksen välillä ei ole selvä, ja siten erilaisissa projektion ja referoinnin kuvauksissa on päädytty kuvaamaan jatkumoa, jonka toisessa päässä ovat tiukemmin lähtötekstin esitystä toistavat ja toisessa päässä löyhemmin lähtötekstiin perustuvat esitykset. Mitä kauemmas pohjatekstin muotoilusta siirrytään, sitä enemmän esitys sisältää kirjoittajan ääntä. (Leech & Short 1981: 324; Kuiri 1984: 24; Kalliokoski 2005a: 17–18; projektioista Shore 2005.) Tällainen jatkumojattelu on myös oman analyysini lähtökohtana, kun tarkastelen, millaiset dokumentin esittämisen tavat ovat dokumentteja selostavia ja millaisissa on mukana tulkintaa.

Projektion ja referoinnin luokittelujen eroja tarkastellut Shore (2005: 61–62) katsoo, että käsitteiden määritelmässä ei ole kovin tarkkaan kuvattu projisoivan ja projisoidun osan syntaktisia suhteita. Hän päätyy esittämään McGregoriin (1994: 77–78) nojaten, että projektio asettaa tekstille tulkintakehyksen.⁴ SF-teoriaan pohjautuvassa suhtautumisen teoriassa (ks. Martin & White 2005) projektio esitetäänkin ilmiönä, jonka avulla kirjoittaja voi eksplikoida suhtautumistaan tietoon ja representoida esityksensä perustuvan toiseen tekstiin tai ajatteluun (mts. 36, 105; myös Shore 2005: 62). Suhtautumisen teoria perustuu bahtinilaiseen dialogiseen tekstikäsitteeseen, jossa kaikesta sanotun nähdään aina olevan vuorovaikutuksessa lukijaan ja suhteessa aiemmin sanottuun (Bahtin 1986). Suhtautumisen teorian lähtökohtien mukaisesti kaikkea esseissä esitettävää voidaan siis pitää jollain tavalla aiemmin sanottuun perustuvana ja kirjoittajan asenteita ilmaisevana. Esitykset kuitenkin vaihtelevat sen mukaan, kuinka eksplisiittisesti sanotun lähde ja kirjoittajan suhtautuminen niissä ilmaistaan. Myös aikaisemmassa opiskelijoiden tekstien tutkimuksessa on hyödynnetty projektion käsitettä tekstiin rakentuvan suhtautumisen tarkastelussa (esim. Coffin 2006; Schleppegrell 2006).

Suhtautumisen teoriassa on kolme pääkategoriaa: sitoutuminen (*engagement*), asennoituminen (*attitude*) ja asteittaisuus (*graduation*) (Martin & White 2005: 35; suomeksi ks. Juvonen 2007; Mikkonen 2010). Erityisesti sitoutumisen systeemi liittyy projektion käsitteeseen, sillä se keskittyy siihen, mikä tekstissä esitetään tiedon lähteeksi, onko tekstissä tietolähdettä laisinkaan ja kuinka varmana tai epävarmana tieto esitetään (Martin & White 2005: 97–102). Suhtautumisen teoriassa keskeisenä huomion kohteena on myös se, kenen suhtautumisesta puhutaan ja mihin suhtautuminen kohdistuu (mts. 77); analyysissäni tämä tarkoittaa sen tarkastelua, esittääkö

4. Myös Juvonen (2014b: 27) hyödyntää kehystämisen käsitettä tarkastellessaan dialogisuuden hallintaa ylioppilasaineissa.

projektio ensisijaisesti kirjoittajan vai historiallisen toimijan suhtautumista esitettyihin tapahtumiin.

Hyödynnän analyysissäni myös suhtautumisen teorian kahta muuta kategoriaa luokitelllessani sitä, mitkä projektion ilmaukset ovat peräisin pohjatekstistä ja mitkä ilmaisevat kirjoittajan tekemää tulkintaa. Asennoitumisen systeemi kattaa ilmaukset, joiden avulla tekstissä arvotetaan asioita (esim. *lähde on luotettava*), sekä erilaiset tunteiden ilmaukset (esim. *Yhdysvaltoja pelotti*). Asteittaisuuden systeemi on sitoutumisen ja asennoitumisen systeemien kanssa sisäkkäinen ja huomioi suhtautumisen ilmausten vahvuuden (esim. *lähde on melko luotettava*). (Martin & White 2005: 35.)

Sitoutumisen ilmauksista voidaan vielä tarkastella sitä, laajentavatko vai supistavatko ne tekstin dialogista tilaa eli jätetäänkö tekstissä aktiivisesti tilaa muille näkökulmille vai rajoitetaanko muita näkemyksiä (Martin & White 2005: 102–104). Dialogisen tilan laajentaminen ja supistaminen ovat siten oleellinen osa esseän tekstilajin rakentumista. Kun tekstissä projisoiva osa viittaa toiseen lähteeseen, kyse on lainaamisesta (*attribution*; mts. 111). Lähdemaininnoista dialogista tilaa laajentavia ovat neutraalit lähdemaininnat (*acknowledge*) ja etäännyttävät lähdemaininnat (*distance*). Ensimmäisessä esityksen kehys ei indikoi sitä, miten tekstin kirjoittajaani suhtautuu lainattuun tekstiin (esim. *Dokumentissa kerrotaan*). Jälkimmäisessä kirjoittaja ei ole lainatun ajatuksen kanssa samanmielinen tai ainakin jättää tilaa sille, että muitakin vaihtoehtoja näkemykselle on olemassa (esim. *Stalin väittää*). Dialogista tilaa laajentaa myös esimerkiksi se, jos tekstissä osoitetaan harkintaa esitettyä väitettä kohtaan (esim. *mahdollisesti, ehkä*) tai lainataan muita lähteitä. (Mts. 112–114.) Dialogista tilaa taas supistaa esimerkiksi kannattaminen, jolloin esityksen kehyksessä osoitetaan samanmielisyyttä lainattavan lähteen kanssa (esim. *dokumentti osoittaa*; mts. 126; ks. myös Coffin 2006: 155). Kirjoittajan suhtautumisen ilmaukset vaikuttavat myös siihen, millainen lukija tekstiin rakentuu. Esimerkiksi kannattamisen ilmaukset rakentavat lukijaa, jota pyritään vakuuttamaan asian oikeellisuudesta, kun taas neutraalit lähdemaininnat konstruoivat tekstiin kirjoittajan kanssa samanmielistä lukijaa. (Ks. Martin & White 2005: 95.)

Suhtautumisen teorian näkökulmasta kaikki esitykset ilmentävät jollain tapaa kirjoittajan suhtautumista puheena olevaan asiaan (Martin & White 2005: 92), vaikka yksittäisessä projektiossa ääni olisikin kokonaan dokumentilla tai esityksessä ei olisi minkäänlaisia ilmipantuja suhtautumisen ilmauksia. Näennäisesti neutraali esitys tulkitaan usein siten, että kirjoittaja ei kyseenalaista esityksen sanomaa vaan ottaa sen annettuna. Tutkimuskysymykseni kannalta voidaan ajatella, että neutraali esitys selostaa pohjatekstiä. Yksittäinen projektio ei kuitenkaan kerro tekstin kokonaisuuteen rakentuvan kirjoittajaani lopullista suhtautumista asiaan ja lähteisiin, vaan se selviää vain kokonaista tekstiä tarkastelemalla (mts. 112). Esseän kokonaisuudesta irrotettujen projektioiden tarkastelussa päämääräni ei siis ole analysoida kokonaiseen esseeseen rakentuvaa suhtautumista vaan kuvata dokumentin esittämisen tapoja ja sitä, millaiset kiehelliset esitykset ovat toisia tulkitsevämpiä.

Aikaisemman tutkimukseni perusteella kaikissa tarkastelemissani esseissä esitetään dokumenttien sisältöä tai ainakin viitataan jollain tavalla dokumentteihin (ks. Paldanius 2017: 234). Tässä tutkimuksessa tarkastelemani projektiot asettuvat osaksi monenlaisia tekstin jaksoja, joissa esimerkiksi eritellään dokumentteja ja perustellaan

tehtävänantoon annettavaa vastausta (mp.). Berg (2011) on tarkastellut referoinnin evidentoivaa tehtävää aineistopohjaisissa kirjoitelmissa, ja tehtävänannon edellytyksen mukaisesti myös omassa aineistossani projektiolla on kokonaisissa esseissä päätelmiä perusteleva tehtävä. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan analysoi esseeseen rakentuvaa argumentaatiota tai retorisia suhteita.

Analyysiyksikkönäni ovat projektiot, joiden projisoiva osa viittaa dokumenttiin. Tarkastelen myös projisoivan osan muodostaman kehyksen ulottuvuutta sekä rajanvetoa dokumentin ja kirjoittajan äänellä esitettävien projektoiden välillä. Seuraavat aineistostani poimitut esimerkit havainnollistavat projektoiden muodostamaa jatku-moa selostavista esityksistä kohti enemmän tulkintaa sisältäviä esityksiä. Ne pohjau-tuvat samaan dokumenttiin, Churchillin Rautaesirippu-puheeseen (ks. verkkoliitettä). Esimerkeissä a ja c näytän myös hieman enemmän kotekstia, joka paljastaa, että pro-jektio on osa dokumenttia erittelevää jaksoa ja kietoutuu dokumentin perusteella esi-tettäviin päätelmiin.

- a) Venäjää pidetään arvaamattomana ja jopa vihamielisenä. Kuten Winston S. Churchill rautaesirippu-puheessaan ensimmäisessä dokumentissa toteaa, että ”Kukaan ei tiedä mitä Neuvosto-Venäjä ja sen kommunistinen inter-nationaali aikovat tehdä lähitulevaisuudessa ja missä ovat rajat, jos niitä edes on, niiden ekspansiolle ja käännytystyölle.”
- b) Winston S. Churchillin puheessa 1946 hän ottaa esille epävarmuuden Neuvostoliiton suunnitelmista lähitulevaisuudessa.
- c) Winston Churchill piti kuuluisan Rautaesirippu-puheensa maaliskuussa 1946. Puheessa hän kuvaa Neuvostoliiton toimia negatiiviseen sävyyn. Pu-heesta saa kuvan, että Neuvostoliitto on syyllinen kaikkeen pahaan.

Esimerkin a ensimmäinen virke muodostuu passiivissa olevasta mentaalisesta pro-cessista (*pidetään*), joka projisoi kotekstin perusteella lännen näkemystä Venäjästä. Analyysissäni en keskity tällaisiin projektiioihin, joiden avulla kuvataan aikalais-suhtautumista, vaikka kuten esimerkki a osoittaa, projektiio kytkeytyy kyllä seuraavaan, dokumenttia projisoivaan esitykseen. Tarkastelussa on sen sijaan mukana esimerkin toisen virkkeen esittämä projektiio, jossa projisoitu osa on suora sitaatti aineistona ole-vasta dokumentista. Projisoivassa osassa on verbaalinen prosessi (*toteaa*). Esimerkissä b esitetään saman dokumentin sisältö parafraasina, joka on esimerkkiin a verrattuna muotoilultaan kauempana pohjatekstistä. Esimerkki c alkaa Churchillin puheen kon-tekstualisoinnilla ja jatkuu kahdella keskenään erilaisella projektiolla: Projisoiva osa *hän kuvaa* on neutraali, ja projisoitu osa keskittyy kuvaamaan puheen sisällön sijaan pohjatekstin sävyä. Esimerkin c viimeisessä virkkeessä projisoiva osa (*saa kuvan*) viit-taa dokumentin vastaanottoon ja esittää jonkinlaisen päätelmän.

Aloitan analyysini esityksistä, jotka selvästi selostavat dokumentin sisältöä ja siir-ryn kohti esityksiä, joissa on mukana enemmän kirjoittajan ääntä ja tulkintaa doku-menteista. Luvun 4 lopussa näytän myös sellaisia esimerkkejä, jotka ovat jatkumon

toisessa päässä. Niissä esitys edelleen pohjautuu dokumenttiin, mutta se on kehystetty jonkinlaiseksi dokumentin perusteella tehdyksi päätelmäksi.

3 Dokumentin sisällön esittäminen

Tässä luvussa tarkastelen kielellisiä keinoja, joilla esseissä esitetään dokumentin sisältöä. Analysoin ensin esityksiä, joissa selostetaan dokumenttia sitä juurikaan muuntelematta (3.1), ja etenen kohti esityksiä, joissa on nähtävissä piirteitä tulkinnasta (3.2). Pohdin myös, kuinka pitkälle projisoivan osan tekstille asettama kehys ulottuu ja millaisin keinoin esseissä esitetään aineistona olevaa pilapiirrosdokumenttia.

3.1 Selostavat esitykset

Projektioiden vertaaminen pohjatekstiin on keskeistä sen määrittelyssä, kuinka selostavia tai tulkitsevia esitykset ovat. Referoinnin tutkimuksessa pohjatekstin sisältöä lähimpänä olevana voidaan pitää suoraa esitystä, joka toistaa pohjatekstiä sanasta sanaan tai lähes sanasta sanaan, tai hieman pohjatekstiä muuntelevaa epäsuoraa esitystä (ks. Kuiri 1984: 24; Leech & Short 1981: 320). Aineistoni selostavissa esityksissä dokumenttia esitetään vain hieman muunneltuna, esimerkiksi lyhennettynä sekä yksittäisiä sananvalintoja ja sanajärjestystä vaihdellen.⁵ Epäsuoran esityksen yhtenä tunto-merkkinä on se, että kirjoittaja ei toista referoimaansa tekstiä sanasta sanaan vaan esittää siitä omia tulkintojaan (esim. Leech & Short 1981: 318). Selostavissa esityksissä on eroja siinä, kuinka tiukasti ne pysyttelevät pohjatekstin muotoilussa ja sisällössä. Toisaalta myös aineistona olevan tekstin sanasanainen toistaminen esittää kirjoittajan tulkintaa siinä mielessä, että pohjatekstistä valitaan esitettäväksi juuri tietyt osat. Olen kursivoinut esimerkeistä projisoivat prosessit ja rakenteet sekä lihavoinut ne kielenainekset, jotka toistavat sanasta sanaan tai lähes sanasta sanaan (esim. vain sijamuotoa tai sanajärjestystä muunnellen) dokumentin tekstiä.

Selostavien esitysten kielellisinä piirteinä voi sitoutumisen systeemin näkökulmasta pitää sitä, että niissä projisoiva osa antaa äänen dokumentille tai dokumentin tuottajalle neutraalin lähdemaininnan (Martin & White 2005: 112) avulla ja projisoitu osa pysyttelee lähellä dokumentin sisältöä:

- (1) Churchill *kertoo* myös, miten Puola oli saatu tekemään **laittomia toimia** Saksassa ja kuinka **kommunistiset puolueet** olivat **itäisessä Euroopassa nostettu etuoikeutettuun valta-asemaan**.

Esimerkin 1 projisoiva osa (*Churchill kertoo*) kehystää asian Churchillin sanomaksi. Projisoitu osa taas toistaa tiivistetysti mutta osin lähes sanasta sanaan Churchillin

5. Aineistossani on jonkin verran sellaisia esityksiä, joissa on sekaisin suoran ja epäsuoran esityksen piirteitä: esimerkiksi projisoitu osa voi alkaa epäsuoralle esitykselle tyypillisesti *että*-sanalla ja jatkaa lainausmerkein erotetulla suoralla sitaatilla (vrt. Berg 2011: 321).

Rautaesirippupuheen sisältöä (ks. verkkoliitettä). Dokumenttia selvästi selostavissa esityksissä projisoiva osa muodostuu usein sävyltään neutraaleista verbaalisista prosesseista, joista yleinen on esimerkiksi 1 esiintyvä *kertoa*⁶. Saman dokumentin sisältöä projisoidaan esseissä myös prosessien *sanoa*, *todeta*, *selittää* ja *esittää* avulla sekä *x:n mukaan* -rakenteella. Toimijana taas on usein dokumentin tuottaja tai dokumentissa esiintyvä henkilö. Esimerkissä 1 huomio kiinnittyy myös projisoitujen osien *kuinka*- ja *miten*-lauseisiin, jollaisia Juvosen (2014a) aineistossa esiintyy usein pohjatekstin referoimisessa. Hän nimittää niitä havaintoluennaksi (mas. 90), ja niiden voi myös omassa aineistossani katsoa indikoivan dokumentin sisältöä selostavaa esitystä. Aineistoni epäsuorissa esityksissä pohjatekstistä jätetään usein toistamatta erilaisia asteittaisuuden ilmauksia tai muuta luonnehtivaa leksikkaa: Churchillin puheessa sanotaan *huomattavia ja laittomia toimia*, esimerkissä 1 vain *laittomia toimia*. Dokumentin ideationaalinen sisältö siis säilyy, joskin se on esitetty valikoidusti.

Selostavissa esityksissä toistuvat myös *x:n mukaan* -rakenteet, joissa *x* voi olla dokumentin tuottaja tai seuraavan esimerkin kaltaisesti dokumenttitekstiin viittaava sana:

- (2) Yhdysvaltain presidentti olisi halunnut *tekstin mukaan*, että Stalin olisi käynyt vierailulla Yhdysvalloissa, mutta Stalin oli vedonnut **lääkärin kieltäneen häneltä matkustelun**.

Dokumentissa kenraali Smith raportoi Stalinin sanomisista seuraavasti: ”Viitatessaan Presidentin esittämään kutsuun vieraillla Yhdysvalloissa, hän totesi toivovansa voivansa vastata myöntävästi. Hän kuitenkin totesi: ’Ikä vaatii veronsa. Lääkäri kieltävät minulta ma[t]kustamisen [- -].’” Smithin sähkösanoman projisointi on esseissä kiinnostavaa, sillä dokumentti ja siten usein myös sen rekontekstualisoinnit sisältävät monikerroksisia projektioita. Dokumentissa esitetään toisen käden tietona eri tahojen tuntemuksia ja sanomisia, eli kyse on siis projektion projektioista (ks. Shore 2005: 53). Esimerkissä 2 selostetaan dokumentin sisältöä sitä tiivistäen: *Yhdysvaltain presidentti olisi halunnut* esittää parafrasina sen, että presidentti on dokumentin mukaan esittänyt vierailukutsun. Dokumentissa esiintyvä Stalinin ajatuksia esittelevä suora sitaatti puolestaan toistetaan osittain sanasta sanaan epäsuoran esityksen avulla. Esseissä dokumentin tulkintana voidaan joissain tapauksissa pitää sitä, että kirjoittaja esittää historiallisten toimijoiden tuntemuksia, mutta jos dokumentin ideationaalinen sisältö muodostuu Smithin sähkösanoman tapaan erilaisten tuntemusten ja sanomisten projisoinnista, esitys näyttyy esimerkiksi 2 kaltaisesti lähinnä dokumenttia selostavana parafrasina.

Seuraava esimerkki niin ikään selostaa Smithin sähkösanomaa:

- (3) *Stalinin mielestä* puhe oli epäystävällinen ja tarpeeton hyökkäys itseään ja Neuvostoliittoa kohtaan. *Hänen mielestään* se osoitti Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa neuvostovastaisuutta.

6. *Kertoa* ilmaisee hieman myös sanomisen tapaa; kaikkein neutraaleimpana kommunikaatioverbinä pidetään *sanoa*-verbiä (ISK 2004 § 1476).

Esimerkissä 3 projisoidaan dokumentin sisältöä *Stalinin mielestä* -rakenteen avulla. Äkkiseltään voisi tulkita, että esimerkin ensimmäinen virke selostaa dokumenttia ja toisen virkkeen *hänen mielestään* -rakenteella alkava projektio elaboroisi ja jollain tapaa tulkitseisi tätä selostusta. Kuitenkin – kuten esimerkissä 2 – myös tässä esimerkissä esityksen selostavuus selviää vertaamalla esimerkin projisoituja osia dokumenttiin. Esimerkin molemmissa projektioissa esitetyt asennoitumisen ilmaukset (ks. Martin & White 2005: 52) on poimittu lähes sanatarkasti pohjatekstistä (ks. verkkoliitettä). Kyse ei siis kummassakaan ole kirjoittajan tekemistä tulkinnoista vaan sen selostamisesta, mitä dokumentissa sanotaan.

Esimerkkien 2–3 kaltaisia *x:n mukaan* ja *x:n mielestä* -projektioita voi pitää siinä mielessä etäännyttävinä lähdemainintoina, että ne korostavat esityksen perustuvan yhteen tekstiin tai yhden henkilön näkemykseen (ks. Martin & White 2005: 113). Esityksen tulkitsemista etäännyttäväksi lähdemaininnaksi ja dialogista tilaa laajentavaksi vahvistaisi se, jos samassa esseessä eksplisiittisesti esitettäisiin toisenlaisia näkemyksiä kirjoittajan tai muiden historian toimijoiden äänellä. Koska näin ei tehdä, esimerkkien 2–3 projektiot voi tulkita myös neutraaleiksi lähdemaininnoiksi.

Kuten esimerkissä 1, myös esimerkissä 3 epäsuora esitys jättää toistamatta pohjatekstin asteittaisuuden arviot: esimerkissä projisoidaan Smithin sähkösanomaa, jossa puhutaan *selkeän neuvostovastaisesta suuntauksesta*, esimerkissä 3 vain *neuvostovastaisuudesta*. Osittainen toisto on epäsuoran esityksen yleinen ominaisuus, sillä siinä muualta lainattu upotetaan osaksi toisen tekstitilanteen kerrontaa ja sen deiktisiä vaatimuksia (ks. esim. Leech & Short 1981: 319). Toisaalta yksi selitys osittaiselle toistolle löytyy ainakin joidenkin esimerkkien kohdalla koulu- ja koekontekstista, jossa sanasta sanaan toistaminen voidaan kokea negatiivisesti kopioinniksi. Helppo keino muuntaa pohjatekstiä on jättää pois pohjatekstin asteittaisuuden arviot, jotka eivät kuitenkaan merkittävästi vaikuta tekstin ideationaaliseen sisältöön.

Silloin kun aineistossani projisoivan osan toimijana on teksti, tyypillisiä ovat *x:n mukaan*- ja *x:n perusteella* -rakenteet. Bergin (2011: 323) tutkimusaineistolle sen sijaan on tyypillistä, että kun johtolauseessa subjektina on tekstiin viittaava sana, johtolauseen verbi merkitsee usein tekstuaalista toimintaa (esim. *teksti alkaa, jatkuu*), joka kommentoi pohjatekstin rakentumista. Tällaisia projisoivia prosesseja ei juuri ole omassa aineistossani. Ero heijastanee tehtävänantoa ja mahdollisesti myös opiskelijoiden tapaa lähestyä juuri historian oppiaineen aineistoa: esseissä ei kommentoida tekstin rakentumista samaan tapaan kuin Bergin (2011) tutkimuksessa, jossa aineistona olevien tekstitaitovastausten tehtävänanto suuntaa huomion pohjatekstin kielenaineisiin (mas. 319).⁷ Omassa aineistossani dokumentille äänen antavissa projektioissa keskitytään ennemminkin kertomaan dokumentin sisällöstä.

Dokumentteja projisoivissa prosesseissa saattaa pohjatekstin kielenainesten sijaan näkyä se, että tehtävänantoon liittyy useampia aineistoja, sillä prosessien voi joissain tapauksissa katsoa kommentoivan dokumenttien keskinäisiä suhteita seuraavan esimerkin tapaan:

7. Bergin (2011: 319) tarkastelemien äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen tekstitaitovastausten tehtävänannoissa pyydetään mm. erittelemään pohjatekstin retorisia keinoja ja argumentaatiota.

- (4) Stalin *vetoaa turvallisuuteen tulevaisuudessa ja ihmettelee* miten joku voisi pitää Neuvostoliiton pyrkimyksiä laajentumishaluisena toimintana.

Historian tekstitaitoihin kuuluu dokumentin tulkinta, mikä taas ilmenee esimerkiksi lähteen sävyn, tarkoitusperän ja vastaanottajan huomioimisena (ks. Nokes 2013). Voi ajatella, että esimerkin 4 tapaan Pravda-lehden sisältöä projisoivat prosessit (*vedota, ihmetellä*) kielentävät kirjoittajan tulkinnan dokumentin sävystä ainakin neutraaleja verbaalisia prosesseja (esim. *kertoa*) selvemmin. Puheessaan Stalin sanoo: ”Kuinka kukaan, joka on järjissään, voisi kuvata näitä Neuvostoliiton rauhantahtoisia pyrkimyksiä laajentumishaluisena toimintana?”. Esimerkissä 4 puheen voimakasta retoriikkaa ja affektiivista sävyä kuvastaa prosessi *ihmetellä*. Projisoidut osat kuitenkin toistavat lähes sanasta sanaan dokumentin sisältöä.

Esimerkin 4 ensimmäinen prosessi, *vetoaa*, saattaa sävyn kuvaamiseen sijaan olla keino kommentoida dokumenttien välisiä suhteita: Churchill puhuu Rautaesirippu-puheessaan Neuvostoliiton toimista, ja Stalinin puheen taas sanotaan dokumentin saatetekstissä ilmestyneen Churchillin puheen jälkeen. Myös Smithin sähkösanomassa kerrotaan Stalinin suhtautumisesta Churchillin puheeseen. Dokumenttien keskinäinen yhteys huomioidaankin monien esseiden päätelmissä, ja se saattaa näkyä myös dokumenttien sisältöä esittävässä projisoivissa prosesseissa: Stalinin sanomisia projisoitaessa esseissä käytetään usein dokumenttien suhteita kuvaavia prosesseja, kuten *Stalin vetoaa*, *Stalin perustelee* ja *Stalin puolustaa*, jotka kertovat Stalinin puheen tulkitsemisestä vastauksena Churchillin syytöksiin. Joissain esseissä myös Churchillin puhetta projisoidaan dokumenttien suhteita kuvastavan *syyttää*-prosessin avulla esimerkin 1 yhteydessä esiteltyjen neutraalien verbaalisten prosessien sijaan.

Edellä havaittiin, että projisoivan prosessin valinta voi kertoa siitä, miten kirjoittaja tulkitsee aineistotekstin sävyä tai dokumenttien keskinäisiä suhteita. Sanomisen tai ajattelun tapaa voimakkaammin kuvaileva prosessi ei kuitenkaan automaattisesti kerro tulkinnasta, vaan myös projisoiva osa voidaan lainata dokumentista. Näin on tehty seuraavassa esimerkissä:

- (5) Lopussa Stalin *vihjaa Churchillin puheen ja monen muun vastaavanlaisen tapahtuman viittaavan neuvostovastaiseen suuntaukseen Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa*.

Smithin sähkösanomassa sanotaan: ”Hän vihjasi tämän puheen ja monien vastaavien tapahtumien viittaavan selkeään neuvostovastaiseen suuntaukseen Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa.” Stalinin sanomisia projisoidaankin useammassa esseessä dokumentissa esiintyvän verbaalisen prosessin *vihjata* avulla. Kuten aikaisemmissa esimerkeissä, myös esimerkissä 5 dokumentin asteittaisuuden arvio (*selkeään*) jätetään toistamatta muuten lähes sanasta sanaan dokumenttia selostavassa projektiossa. Esimerkissä 5 viitataan pohjatekstin rakentumiseen projisoivan prosessin olosuhteissa (*lopussa*), mutta sitä lukuun ottamatta muu esitys on dokumentin suoraa toistoa. Kiinnostavaa on myös se, että esimerkissä projisoitu kohta ei edes sijaitse dokumentin lopussa vaan sen ensimmäisessä kappaleessa, mistä herää kysymys, onko opiskelija lukenut dokumenttia

loppuun asti. Tulkitsevamman ja puhtaasti selostavan esityksen eron paljastaa tässäkin esimerkissä esityksen vertaaminen pohjatekstiin.

Kiinnitän vielä huomiota projisoivan osan tekstille asettaman kehityksen ulottuvuuteen. Routarinne (2005: 89) toteaa omasta aineistostaan aikaisempaan tutkimukseen viitaten, että kirjoitetussa ja puhutussa kielessä referaatti voi esiintyä ilman johto- ilmausta erityisesti silloin, kun edellä on jo referoitu, jolloin esityksen voi tulkita referoinniksi kotekstin perusteella. Omassa aineistossanikin näin vaikuttaisi joissain tapauksissa olevan, tosin aina konteksti ei kuitenkaan selvästi paljasta, että pohjatekstin selostaminen jatkuu pidemmälle. Seuraavassa esimerkissä projisoivan osan asettama kehys vaikuttaisi ulottuvan useampaan virkkeeseen:

- (6) Dokumentissa Churchill *kertoo*, kuinka **Itä- ja Keski-Euroopan pääkaupunkeja joutui Neuvostoliiton etupiiriin. Venäjä** kiusasi muita valtioita, kuten Saksaa. Puola oli Venäjän vallan alla ja **Puola houkuteltiin laittomiin toimiin Saksan suuntaan.**

Esimerkissä 6 viitataan dokumenttiin verbaalisen prosessin olosuhteissa (*dokumenttissa*) ja prosessi *Churchill kertoo* lainaa neutraalisti dokumenttia. Projisoitu osa selostaa esimerkin 1 kaltaisesti *kuinka*-lauseen avulla dokumentin sisältöä. Leksikko on poimittu valikoiden pohjatekstistä ja sanajärjestyksiä ja sijamuotoja on hieman muutettu. Kaksi seuraavaa virkettä niin ikään selostavat lähes suoraan dokumentin sisältöä, mutta ne eivät ole alisteisia millekään projisoivalle osalle. Niitä ei ole myöskään sopeutettu tempuksen tai muiden deiktisten viitteiden avulla edeltävään projektioon eli Churchillin puhetilanteeseen (vrt. vapaa epäsuora esitys ISK 2004 § 1475). Dokumenttia tuntemattomalle lukijalle esimerkki voi näyttäytyä myös siten, että esityksessä yhdistetään kirjoittajalla oleva historiatieto dokumentin sisältöön (ks. alalukua 4.1). Historian tekstitaitojen näkökulmasta dokumentin esitetään tarjoavan neutraalia informaatiota historian tapahtumista, sillä siinä tyydytään toistamaan dokumentin sisältöä sellaisenaan.

Voi myös kysyä, onko esimerkin 6 projisoivan osan (*dokumenttissa Churchill kertoo*) tarkoitettu kehystävän pidempi tekstijakso. Esseissä on jonkin verran tapauksia, joissa esimerkiksi *x:n mielestä* ja *x:n mukaan* -konstruktiot vaikuttavat kehystävän virkerajoja laajempaa tekstiä. Ne muistuttavat Bergin (2011: 332–334) analysoimia monivirkkeisiä referaatteja: niissä viittaus pohjatekstiin vaikuttaisi kantavan virkerajojen yli ja osoittavan tietolähteen hieman samaan tapaan kuin lähdeviite tieteellisessä tekstissä. Esseen kokonaisuuden kannalta on ymmärrettävää, ettei tietolähteen ilmaisevaa kehystä aina toisteta, sillä se olisi tekstin kokonaisuuden ja sujuvuuden kannalta kömpelöä. Aina esseissä koheesio ei kuitenkaan säily, jolloin epäselväksi voi jäädä se, mistä tekstissä esitetty tieto on oikeastaan peräisin (ks. Berg 2011: 334; myös Kalliokoski 2005b).

Lukiassa aineistona olevaa dokumenttia saatetaan toistaa osoittamatta tietolähdettä myös siksi, että esseeseen saataisiin lisää sisältöä ja pituutta. Jos tietolähde jää epäselväksi, esityksiä voi joissain tilanteissa pitää jopa plagiointina (ks. plagioinnin ja referoinnin suhteesta Shore 2005: 48). Koulussa aineistopohjaisen kirjoittamisen ongelmana voidaan yleisemminkin pitää sitä, jos tulkintaa edellyttävissä tehtävissä ai-

neistona olevaa tekstiä toistetaan pitkiä katkelmia. Historian tekstitaitojen kannalta ongelmallista voi olla, jos läpi esseiden dokumenttien sisältöä selostetaan esimerkin 6 kaltaisesti ikään kuin dokumentit tarjoaisivat neutraalia informaatiota historian tapahtumista (ks. Rantala & Veijola 2018) – etenkin, jos esseessä ei missään muualla osoiteta kirjoittajan huomioivan dokumentin tuottajan intentioita tai lähteen luotettavuutta.

Pohjatekstin tarkalla selostamisella ja sanasta sanaan toistamisella voidaan esseekokonaisuudessa perustella muualla esseessä esitettäviä tulkintoja ja päätelmiä. Tässä luvussa analysoimilleni selostaville esityksille vaikuttaisi tyypilliseltä se, että niissä on neutraaleja verbaalisia prosesseja, joiden toimijoina on dokumentti tai dokumentissa esiintyvä henkilö. Vaikka projisoitu osa selostaisi lähes sanasta sanaan dokumenttia, siinä usein jätetään toistamatta pohjatekstin asteittaisuuden ilmaukset. Dokumenttien keskinäisiä suhteita kuvastavat projisoivat prosessit osoittavat kykyä jonkinlaiseen lähteiden taustoittamiseen (ks. Nokes 2013) eli ainakin sen havainnoimiseen, että dokumentit ovat ilmestyneet toistensa jälkeen.

3.2 Piirroksen sisällön esittäminen

Seuraavaksi kiinnitän huomiota tehtävänantoon kuuluvan ainoan multimodaalisen dokumentin – Trumania ja Stalinia esittävän pilapiirroksen – rekontekstualisointiin esseissä. Kuten edellä havaittiin, dokumentteja selostetaan usein toistamalla niitä lähes sanasta sanaan. Pilapiirroksen rekontekstualisointi kuitenkin vaatii kirjoittajalta kuvan sisällön kuvailemista omin sanoin, joskin myös pilapiirroksen kuuluvaa saatetekstiä (ks. verkkoliittettä) voidaan toistaa sellaisenaan tai sitä voidaan selostaa hieman muunnellen.

Seuraavassa esimerkissä esitellään piirroksen sisältöä:

- (7) Kuvassa *näytetään*, kuinka Stalin ottaa väkisin ”asiakkaita kyytiin”.

Esimerkin projisoiva prosessi eksplikoii aavistuksen verran dokumentin tuottajan päämäärää, kun dokumentissa *näytetään* jotain. Esimerkin projisoidussa osassa kerrotaan melko konkreettisesti tasolla siitä, mitä piirroksen ilmisältö esittää: piirroksessa on Stalin, joka työntää asiakkaita taksinsa kyytiin. Tämä myös esitetään selostaville esityksille tyypillisesti *kuinka*-lauseissa (ks. esim. 1). Esimerkissä lainausmerkkien voi tulkita osoittavan, että ilmaus *asiakkaita kyytiin* on osittain suoraa toistoa pilapiirroksen saatetekstistä (vrt. Berg 2011: 337). Yhtä lailla ne voivat kuitenkin merkitä sitä, ettei kirjoittaja tarkoita lainausmerkeissä olevaa sisältöä kirjaimellisesti (ks. lainausmerkkien ironisesta käytöstä ISK 2004 § 1460), ja osoittaa kirjoittajan ymmärrystä siitä, että asiakkaiden hankkiminen on pilapiirroksessa vertauskuvallista.

Seuraava esimerkki on edeltävään verrattuna hankalammin luokiteltavissa sen suhteen, selostaako se kuvan sisältöä vai tulkitseeko se myös sitä:

- (8) Kyseinen pilakuva *antaa kuvan* Stalinista, että hän ottaisi väkisin valtaansa Itä-Euroopan maita, ja Truman katsoo vieressä rauhallisesti eikä tee asialle mitään.

Esimerkissä 8 kuvan saatetekstissä luetellut maat nimetään kokoavasti kylmän sodan osapuolia kuvastavan käsitteen (*Itä-Euroopan maita*) avulla, mikä osoittaa kirjoittajan kontekstualisoivan kuvaa ja tulkitsevan, mihin historian tilanteeseen kuva liittyy. Toisaalta Stalinin toimintaa tulkitsevaan projisoivaan osaan liittyy rinnakkainen sivulause, jossa kuvaillaan tarkasti kuvan ilmisisältöä: *Truman katsoo vieressä rauhallisesti eikä tee asialle mitään*. Esimerkeissä 7–8 esitysten luokittelun kannalta poleemisinta onkin se, että niiden projisoiduissa osissa kuvaillaan kuvan sisällön lisäksi tapaa, jolla Truman ja Stalin toimivat kuvassa. Tämä tehdään inhimillistä toimintaa arvottavien ilmausten avulla: Truman toimii sosiaalisen hyväksynnän kannalta positiivisesti (*rauhallisesti*) ja Stalin vastakkaisesti negatiivisesti (*väkisin*) (ks. Martin & White 2005: 52–53). Kuvasta voisi minimissään mainita esimerkiksi vain sen, että Truman nostaa hattuaan ja Stalin työntää asiakkaita kyytiinsä, joten kuvan sisällön esittäminen asennoitumisen ilmausten avulla kertoo jonkinlaisesta tulkinnasta. Myös esimerkin 8 kehys *antaa kuva* viittaa selvemmin tulkintaan kuin esimerkin 7 näyttää.

Voidaan todeta, että kuvan selostaminen vaatii vähimmilläänkin sen sisällön sanoittamista omin sanoin – mikä taas sisältää enemmän tulkintaa kuin kirjoitetun tekstin parafraasi. Esimerkeissä 7–8 voi siis nähdä jonkin verran tulkintaa, mikä johtuneesi siitä, että esittäessään piirroksen sisältöä kirjoittaja liikkuu kahden kanavan, kuvan ja kirjoitetun tekstin, välillä. Esimerkit myös osoittavat dokumentin selostamisen ja tulkinnan välisen rajan olevan liukuva. Huomionarvoista on se, että kaikista dokumenteista juuri pilapiirroksen viitataan ja sitä analysoidaan kaikista vähiten. Lukuun ottamatta saatetekstiä pilapiirroksen sisältöä ei voi kopioida suoraan eikä siitä voi muodostaa parafrasaa tekstidokumenttien tapaan, kuten alaluvun 3.1 esimerkeissä tehdään. Tämän takia piirroksen rekontekstualisoiminen on oletettavasti myös kielellisesti haastavampaa.

4 Tulkintojen esittäminen

Tässä luvussa käsittelemissäni esimerkeissä on luvun 3 esimerkkeihin verrattuna vielä selvemmin tulkinnan piirteitä, sillä niissä projisoidut osat poikkeavat enemmän pohjatekstin esityksestä. Alaluvussa 4.2 esitykset on myös kehystetty tulkintaa ja johtopäätöksiä esittäviksi. Alaluvut jäsenyvät sen mukaan, millaisiin asioihin tulkinnat kohdistuvat.

4.1 Dokumentin yhdistäminen historiatietoon

Yksi dokumenttien rekontekstualisoinnin keino on osoittaa dokumentin ja historian tapahtumien yhteys. Jatkan edellisen luvun lopussa analysoimastani pilapiirrosdokumentista, josta esitettävissä tulkinnoissa on useimmiten kyse siitä, mitä historiallista tilannetta pilapiirroksen katsotaan esittävän. Edellisen luvun esimerkkeihin verrattuna esimerkeissä 9–10 siirrytään selvästi pois dokumentin ilmisisällöstä ja yhdistetään piirros kirjoittajalla olevaan muuhun historiatietoon:

- (9) Esimerkiksi dokumentti kaksi *kuvaa* englantilaisen E.H. Shepardin 1947 Punch-lehdessä julkaistulla pilapiirroksella *balkka[n]in* tilannetta, mistä suurvallat hakevat leiriinsä liittolaisia.

Esimerkissä 9 ääni on pilapiirroksella, joka on projisoivan osan toimijana (*dokumentti kaksi*). Projisoiva prosessi on sävyltään neutraali prosessi (*kuvaa*), ja projisoiva osa voisi siten indikoida selostavaa esitystä. Projisoidussa osassa ei kuitenkaan puhuta Stalinista ja Trumanista vaan näiden henkilötoimijoiden sijaan *suurvalloista*, jotka hakevat *liittolaisia*. Kokonaisuuden sanotaan kuvaavan *balkka[n]in tilannetta*. Näistä poliittisen historian käsitteistä ei ole mainintaa yhdessäkään dokumentissa. Dokumentin sisältö esitetään kuitenkin näiden käsitteiden avulla, ja näin tehdään tulkintaa siitä, mitä historian tapahtumaa pilapiirros esittää.

Seuraavassa esimerkissä osoitetaan kielellisesti vielä edeltävää esimerkkiä eksplisiittisemmin, että kyseessä on sen tulkitseminen, mitä historiallista tapahtumaa piirros kuvaa:

- (10) Myös EH Shepardin pilapiirroksessa Stalin *kuvataan* väkisin työntämässä *asiakkaita* taksiinsa, eli liittämässä maita Neuvostoliittoon.

Esimerkin 10 alku esittää epäsuoran esityksen avulla pilapiirrosdokumentin saate-tekstin sisältöä (*asiakkaita taksiinsa*) ja kuvailee alaluvun 3.2 esimerkkien tavoin inhimillisen arvottamisen avulla tapaa (*väkisin*), jolla Stalin toimii (ks. Martin & White 2005: 52–53). Loppu on kuitenkin *eli*-konjunktion välityksellä elaboroivassa suhteessa edeltävään infinitiivirakenteeseen (*työntämässä asiakkaita taksiinsa*) ja siten eksplisiittisesti selittää, mistä historian tapahtumasta dokumentti kertoo: Stalin liittää maita Neuvostoliittoon. Tämä on yksi aineistossani toistuva tapa tulkita dokumentteja.

Tekstianalyysin keinoin ei pääse käsiksi siihen, millaista tietoa esseen kirjoittajalla on entuudestaan historian tilanteista. Jotkin projektiot kuitenkin synnyttävät vaikutelman, että dokumentti nimenomaan tukee kirjoittajalla ennestään olevaa tietoa:

- (11) Kuten dokumentissa 3 olevasta Stalinin kanssa käydystä keskustelusta *käy ilmi*, suurvallat eivät tulleet toimeen keskenään.
- (12) Kuten Churchillin puheessaan *sanoo*, Neuvostoliiton avustuksella suurimmassa osassa Itä-Euroopan valtioita oli kommunistinen puolue noussut suurimmaksi puolueeksi.

Esimerkeissä 11–12 projisoivat osat alkavat *kuten*-konjunktioilla. Esimerkissä 11 projisoiva prosessi (*käydä ilmi*) viittaa tekstin vastaanottoon, ja esimerkissä 12 se on selostavalle esitykselle tyypillinen neutraali verbaalinen prosessi (*sanoo*). *Kuten*-konjunktio voi indikoida, että kyse on jostain ennalta tiedetystä tai aiemmin mainitusta (ks. ISK 2004 § 1482). Se, mitä dokumentissa Stalinin kanssa käydyssä keskustelussa käy ilmi tai mitä Churchill sanoo, vertautuu projisoidussa osassa esitettyyn

tulkintaan. Lisäksi esimerkissä 11 projisoidun osan ideationaalinen sisältö vahvistaa vaikutelmaa siitä, että kyseessä ei ole (pelkästään) dokumenteista tulkittu tieto vaan dokumentin ja kirjoittajalla entuudestaan olevan historiatiedon yhdistäminen toisiinsa: projisoitu asia eli kylmän sodan osapuolten viileät välit on todennäköisesti lukiolaiselle opetuksen myötä selvä asia. Tällaiseksi voi ajatella myös esimerkin 12 projisoidun osan sisällön; siinä asian ennalta tunnettuutta korostaa vielä projisoivan osan *-kin*-liitepartikkeli. Esimerkeissä historiallinen tilanne esitetään siis ikään kuin yleisesti tunnettuna asiana, jonka kirjoittaja havaitsee näkyvän myös dokumenteissa. Sitoutumisen näkökulmasta esimerkkien 11–12 projektioiden voikin ajatella kannattavan lähteen näkemystä, sillä dokumentin teksti tukee kirjoittajan näkemystä tapahtumien kulusta ja rajaa muita tulkintoja ulkopuolelle supistaen näin dialogista tilaa (ks. Martin & White 2005: 122).

Usein historiatiedon selostaminen esseissä ikään kuin laajentaa ja selittää sitä, mistä dokumentissa puhutaan. Edeltävissä esimerkeissä 10–12 tämä myös osoitetaan kielellisesti esimerkiksi selittämistä ja elaborointia merkitsevien *kuten-* ja *eli-*konjunktioiden avulla. Joskus dokumentin sisältöä selittävän historiatiedon yhteys dokumenttiin jää kuitenkin implisiittisemmäksi:

- (13) Dokumentissa 1. *kerrotaan* myös Saksan huonosta tilasta. Sotakorvaus pyynnöt ja käskyt idästä ovat hirvittävän suuret. Myöhemmin saksa osoittautui Kylmän sodan kiistakapulaksi.

Esimerkki 13 alkaa dokumenttia selostavalla projektiolla, jossa tietolähde kerrotaan projisoivan osan olosuhteissa (*dokumentissa 1*). Esimerkki muistuttaa esimerkkiä 6 (s. 358), jossa niin ikään dokumentin projektiota seurasi dokumentin sisältöä selostavia virkkeitä mutta jossa kehyksen ulottuvuus oli epäselvä. Esimerkissä 13 elaboroidaan projisoidun osan sisältöä, *Saksan huonoa tilaa*, sellaisen historiatiedon avulla (*sotakorvaus pyynnöt ja käskyt idästä*), josta ei ole suoraa mainintaa dokumenteissa. Viimeisessä virkkeessä siirrytään ajallisesti eri tilanteeseen (*myöhemmin*), mutta erityisesti toisesta virkkeestä dokumenttia tuntemattoman lukijan voi olla vaikea sanoa, onko asia peräisin dokumentista vai ei. Toisessa virkkeessä aikamuoto pysyy samana kuin ensimmäisessä projisoivassa virkkeessä, ja näin sitä voisi pitää myös niin sanottuna dramaattisena preesensinä (ks. ISK 2004 § 1529). Affektiivinen asteittaisuuden arvio (*hirvittävän*) korostaa vaikutelmaa siitä, että toinen virke jatkaa historiatilanteen luonnehtimista ja projisoivan prosessin mukaisesti siitä kertomista. Esimerkissä 13 on kyse dokumentin ja historiatiedon liittämistä toisiinsa ja siten eräänlaisesta dokumentin tulkitsevasta esittämisestä.

Historiatiedon kytkeminen dokumentteihin on yksi keino hyödyntää dokumentteja esseissä. Esimerkeissä huomionarvioista on sitoutumisen näkökulmasta se, että niissä ei ole juuri mukana (epä)varmuuden ilmauksia: niissä lähinnä todetaan lueteltujen historian tapahtumien näkyvän tai käyvän ilmi dokumenteista ja kuvatut asiat esitetään faktuaalisina ja kyseenalaistamattomina. Esimerkkeihin rakentuu siis lukija, jonka oletetaan olevan melko samanmielinen dokumenteissa esitettyjen asioiden kanssa (ks. Martin & White 2005: 95).

4.2 Dokumentin tulkinnasta kohti päätelmiä

Olen edellä käsitellyt dokumentteja projisoivia esityksiä, joista osa on selostavampia ja osa sisältää enemmän kirjoittajan tekemää tulkintaa dokumentista. Kuten todettua, pohjatekstin esittämisen keinot muodostavat jatkumon, jossa raja selostavan ja tulkitsevemmän esityksen välillä ei aina ole selvä. Tässä luvussa jatkan tulkintaa sisältävien esitysten analysointia ja liikun kohti sellaisia esityksiä, jotka ovat yhä kauempana dokumentin sisällöstä ja joiden voidaan katsoa esittävän jo jonkinlaisia dokumenttiin perustuvia päätelmiä. Tulkitsevuuteen vaikuttavat sekä projisoivan että projisoidun osan muotoilu.

Seuraavissa esimerkeissä 14–15 esitetään tulkintaa historian toimijoiden tuntemuksista ja suhtautumisesta. Ajattelun referoinnin voidaan lähtökohtaisesti katsoa sisältävän jonkinlaista tulkintaa referoitavan henkilön tuntemuksista, sillä ajatteluun ei pääse yhtä suoraan käsiksi kuin toisen sanomiin asioihin (ks. esim. Haakana 2005: 127). Alaluvussa 3.1 voitiin kuitenkin havaita, että historian toimijoiden tuntemusten esittäminen voi aineistossani olla peräisin lähes suoraan pohjatekstistä, jolloin niiden esittäminen on lähinnä dokumentin selostamista. Esimerkit 14–15 eroavat pohjatekstiä selostavista projektioista muotoilunsa puolesta. Ne on kehystetty projisoivilla prosesseilla (*ilmetä, käydä selväksi*), jotka kertovat tekstin vastaanotosta ja viittaavat siten tulkinnan esittämiseen. Niissä ei myöskään ole toimijana dokumentti tai dokumentin tuottaja vaan projisoitu asia (ks. ISK 2004 § 1478):

- (14) Dokumenteista 3 ja 4 *ilmenee* Stalinin tuohtuneisuus Churchillin puhetta kohtaan pian puheen jälkeen.
- (15) Churchillin puheessa *käy selväksi*, että Britit ja todennäköisesti myös muut länsimaat ovat kauhistuneet NL:än leviävää etupiiriä, ja että asialle tulisi tehdä jotain.

Esimerkeissä myös projisoidun osan muotoilu eroaa selostavista esimerkeistä. Esimerkissä 14 Stalinin reaktio esitetään kieliopillisen metaforan avulla (*Stalinin tuohtuneisuus*). Metaforalla ilmaistuna esitys on abstraktimpi (vrt. *Stalin on tuohtunut*) ja korostaa kirjoittajan dokumentista tekemää havaintoa. Kieliopillinen metafora onkin keskeinen erittelevän ja tieteellisen tekstin piirre (Halliday & Martin 1993: 100; Coffin 1997: 217). Esimerkissä 15 toimijana on mentaalisisä prosessissa sellainen Churchillin edustama kylmän sodan taho (*Britit ja todennäköisesti myös muut länsimaat*), jota ei ole suoraan nimetty dokumentissa. Esimerkissä toimijuuden laajentaminen dokumentin henkilöstä valtioihin kertoo dokumentin asettamisesta laajempaan historialliseen kontekstiin (ks. myös Paldanius 2018: 65). Myös näissä esimerkeissä on sitoutumisen systeemin näkökulmasta – alaluvun 4.1 esimerkkien kaltaisesti – kyse kannattamisesta, jossa tekstiin rakentuva kirjoittaja on dokumentin tarjoaman tiedon kanssa samanmielinen (ks. Martin & White 2005: 126).

Esseissä esitetään dokumenttien perusteella myös päätelmiä tehtävänannon kysymyksestä eli kylmän sodan aloittajasta tai sen syistä. Tällaiset päätelmät kehystetään

tyypillisesti kirjoittajan ajatteluun tai dokumentin vastaanottoon viittaavilla projekti-
oilla, kuten *päätellä, huomata ja saada/ antaa kuva*. Dokumenttien hyödyntämisen ja
rekontekstualisoinnin näkökulmasta seuraavissa projektioissa siirrytään kauas doku-
mentin varsinaisesta sisällöstä ja ainoastaan viitataan siihen, että dokumentti on ole-
massa (ks. Kuiri 1984: 23) ja että sen perusteella voi päätellä jotain. Projisoivien osien
muotoilussa myös kuuluu voimakkaammin kirjoittajan ääni.

Päätelmä voidaan esittää yhteen dokumenttiin perustuvaksi kuten seuraavassa esi-
merkissä:

- (16) Tästä lähteestä *saa kuvan* että liittoutuneet laittavat syyn Neuv[o]stoliiton ja
Stalinin niskoille.

Esimerkissä 16 projisoiva prosessi viittaa eksplisiittisesti tulkintaan ja päättelyyn (*saa
kuvan*) ja projisoitu osa on myös sisällöllisesti etäännyntynyt dokumenttien sisällöstä. Pro-
jisoidussa osassa *liittoutuneet laittavat syyn* yhdistyy tehtävänannon kysymykseen kyl-
män sodan aloittajasta. Esimerkin voikin katsoa esittävän jonkinlaisen päätelmän,
koska tehtävänantoon kuuluvissa dokumenteissa ei puhuta suoraan kylmän sodan
syistä tai oteta kantaa siihen, mitkä tapahtumat johtivat sotaan. Esimerkissä on sitou-
tumisen näkökulmasta kyse etäännyttävästä lähdemaininnasta ja dialogisen tilan laa-
jentamisesta (Martin & White 2005: 113). Projisoiva osa perustuu yhteen dokumenttiin
(*tästä lähteestä*), ja tilaa siis jätetään sille, että muista dokumenteista tehtävät tulkinnat
voivat olla toisenlaisia. Tällaiset, yhteen dokumenttiin perustuvat kannanotot esiin-
tyvät usein yksittäisen dokumentin erittelyn yhteydessä (ks. Paldanius 2017: 227), ja
niiden voi katsoa eksplikoivan kirjoittajan ajattelua. Tällainen päättelyn eksplikointi
on ominaista esseen tekstilajille, jossa pelkkä dokumentin sisällön toistaminen ei riitä.

Seuraavassa esimerkissä esitettävä päätelmä kehystetään useampaan dokumenttiin
perustuvaksi (*dokumenteista*). Tämä on tyypillistä kannanotolle, jolla kirjoittaja pyrkii
antamaan lopullisen vastauksen tehtävänannon kysymykseen:

- (17) Dokumenteista *voi päätellä* että Neuvostoliitto oli syyllisenä kylmän sodan
alkamiseen.

Kiinnostavaa on se, että dokumenteista esitettävät päätelmät usein kehystetään esi-
merkin 17 kaltaisesti projisoivalla prosessilla, joka toistaa tehtävänannon kysymyksen
muotoilua (”mitä dokumenttien perusteella *voi päätellä* kylmän sodan aloittajasta”; ks.
myös Paldanius 2017: 230). Tehtävänannon muotoilun kierrättäminen vastauksen an-
tavissa projektioissa kuvastaa sitä, kuinka esse on nimenomaan opiskelun tekstilaji ja
palvelee osaamisen osoittamista.

Edeltävissä esimerkeissä tulkittiin dokumenteissa esiintyvien historian toimijoiden
tuntemuksia sekä esitettiin päätelmiä, jotka kytkeytyvät suoraan tehtävänannon kysy-
mykseen vastaamiseen. Seuraavien esimerkkien projisoivassa osassa viitataan doku-
menttiin ja projisoitu osa esittää tulkinnan dokumentin sävystä tai luotettavuudesta.
Niissä siis siirrytään yhä kauemmas dokumentin sisällöstä ja kohti kirjoittajan tulkin-
taa:

- (18) Kuten dokumenteista 1 ja 2 *huomataan* Briteillä on vahva kanta.
- (19) Stalinin kanssa käydystä keskustelusta *tulee olo*, että kaikki Churchillin sanat ovat valetta ja Neuvostoliittoa yrit[et]ään vaan mustamaalata koko maailman edessä.

Esimerkkien projisoivat osat kehystävät esityksen tulkinnaksi vastaanottoa (*huomataan*) ja dokumentin lukijan eli esseen kirjoittajan reaktiota (*tulee olo*) kuvastavilla prosesseilla. Dokumentteihin viitataan prosessien olosuhteissa (*dokumenteista 1 ja 2; Stalinin kanssa käydystä keskustelusta*). Projisoiduissa osissa ei siis puhuta siitä, mitä dokumentissa sanotaan tai millaisia tunteita niiden tuottajilla on vaan arvioidaan dokumenttien sisältöä relationaalisissa prosesseissa: Esimerkissä 18 Brittien *kanta* eli dokumentissa ilmaistava mielipide arvioidaan vahvaksi ja esimerkissä 19 *Churchillin sanat* valheeksi. Kyse on asennoitumisen systeemissä asia-arvottamisesta, joka ainakin esimerkissä 19 on negatiivista (ks. Martin & White 2005: 56). Lisäksi tässä esimerkissä esitetään tulkinta dokumentin tuottajan päämäärästä eli siitä, että Stalin yrittää saada Churchillin puheen näyttämään valheelta. Esimerkeissä päästään dokumentin toimijoiden ja historian tapahtumien tulkitsemisesta siis dokumenttitekstin arvioimiseen, ja esimerkit voivat siten myös ilmentää historian tekstintaitojen kannalta keskeisiä lähteiden taustoittamisen taitoja (ks. Nokes 2013: 73).

Kuten alaluvussa 4.1, myös tämän alaluvun esimerkeissä on kyse jonkinlaisesta historian tapahtumien esittämisestä. Esitykset on projisoivien osien olosuhteissa kehystetty dokumentteihin perustuviksi tulkinnoiksi tai päätelmiksi sellaisten prosessien avulla, jotka viittaavat vastaanottoon ja päättelyyn. Luvun esimerkeissä onkin mukana enemmän kirjoittajan ajattelua kuin luvun 3 selostavissa esityksissä. Esimerkeissä tulkintoja ilmaistaan usein erilaisten arvottamisen ja tunteen ilmaisujen avulla (ks. Martin & White 2005: 42). Kirjoittaja siis esittää tulkintoja siitä, millaista asennoitumista dokumentissa esiintyvä historian toimija kohdistaa muihin valtioihin: Churchillin ilmaistaan *ylistävän* liittoutuneiden *hyvää asemaa* ja puhutaan *Stalinin tuohetuneisuudesta*. Historian tekstintaitojen näkökulmasta keskeisiltä vaikuttavat luvun lopussa esitetyt projektiot, joissa dokumenttien sävyä ja näkökulmaa ilmaistaan siten, että kirjoittaja arvottaa dokumentteja (*Briteillä on vahva kanta, Churchillin sanat ovat valetta*). Näiden arvioiden ja kirjoittajan ajattelun eksplikoimisen keinojen systemaattinen analysoiminen kuitenkin vaatisi oman tutkimuksensa. Esseissä esitetään dokumentteihin ja historian toimijoihin kohdistuvia arvioita myös muualla kuin sellaisissa projektioissa, jotka kehystetään eksplisiittisesti dokumenttiin perustuviksi. Myös esseissä esitettävät päätelmät voidaan kehystää siten, ettei projisoiva osa sisällä suoraa viittausta dokumenttiin.

Esitykset, jotka selvästi tulkitsevat dokumenttia, ovat selostaviin esityksiin verrattuna kauempana dokumentin sisällöstä, ja päätelmien ainoastaan mainitaan perustuvan dokumenttiin (ks. Kuiri 1984: 24 referoinnin abstraktiotasosta). Myös sitoutumisen näkökulmasta tulkintojen varmuusasteissa on nähtävissä eroja: Koska kyseessä ovat dokumenttien pohjalta esitetyt tulkinnot, ne ovat myös alttiimpia vastaväitteille. Näin ollen niihin sisältyy historiatiedon esittämiseen tai dokumenttien sisällön selos-

tamiseen verrattuna enemmän kirjoittajan näkemystä vahvistavia tai muille näkemyksille tilaa antavia kielellisiä piirteitä.

5 Yhteenvetoa: aineistojen projisoinnin keinot ja historian tekstitaidot

Tässä artikkelissa olen tarkastellut sitä, kuinka lukiolaisten historian esseissä esitetään aineistona olevia dokumentteja ja miten dokumenttia selostavat ja siitä tulkin-toja esittävät esitykset eroavat toisistaan. Toisin sanoin olen analysoinut keinoja, joilla dokumenttien sisältöä rekontekstualisoidaan esseissä (ks. Linell 1998). Dokumentin esittäminen on keskeinen osa aineistopohjaisen esseen tekstilajia ja siihen kuuluvaa dialogisuutta. Suhtautumisen teorian näkökulmasta kaikki esitykset sisältävät kirjoittajan ääntä, mutta dokumentteja projisoivissa esityksissä on eroa sen suhteen, millä tavalla ja kuinka vahvasti kirjoittajan ääni on esityksissä läsnä. Dokumenttia selostavissa esityksissä projisoiva osa antaa äänen dokumentille ja projisoitu osa on lähempänä dokumentin sisältöä kuin tulkitsevissa esityksissä. Vaikka projisoitu osa esittäisi dokumentin parafrasoin avulla, se ei selostavissa esityksissä tuo tekstiin merkittävästi uutta tietoa. Selostavissa esityksissä projisoiva prosessi voi olla neutraali tai kommentoida ennemminkin dokumenttien välisiä historiallisia suhteita kuin dokumenttitekstin rakentumista (vrt. Berg 2011: 323). Tässä näkyy historian oppiaineen luonne, johon kuuluvat muun muassa tapahtumien välisten syy-seuraussuhteiden selittäminen (ks. Rantala & Ahonen 2015: 152) sekä se, että tehtävääntoon sisältyy yhden dokumentin sijaan useampia dokumentteja.

Pilapiirros on rekontekstualisoinnin näkökulmasta erityisen kiinnostava, sillä sen esittäminen esseessä vaatii kirjoittajalta piirroksen kuvaamista omin sanoin. Se taas voi olla kielellisesti haastavampaa kuin tekstidokumentin esittäminen, sillä kirjoitettua tekstiä on mahdollista toistaa sanasta sanaan. Tekstidokumentin sisällölle voi myös keksiä synonyymisiä ilmauksia, kun sekä pohjatekstin että esseen kanava on sama. Esseissä esitetään tulkintoja siitä, mihin historialliseen tilanteeseen tai tapahtumaan dokumentit liittyvät. Tämä on tyypillistä erityisesti pilapiirrosdokumentin yhteydessä. Historiatiedon ja dokumentin yhdistävissä esityksissä tyypilliseltä vaikuttavat lähteen viestiä kannattavat lainaamisen keinot (*endorsement*; ks. Martin & White 2005: 126), joiden myötä tekstiin rakentuva kirjoittajaääni vaikuttaa lukevan dokumentteja neutraalia informaatiota tarjoavana (ks. Rantala & Veijola 2018).

Tulkitsevammassa esityksissä dokumentin sisällön esittäminen omin sanoin on historian tekstitaitojen ja koekontekstin kannalta erityisen kiinnostavaa, sillä projektion osat, joita ei ole poimittu suoraan aineistona olevasta dokumentista, voivat ilmaista kirjoittajalla olevaa kontekstietoa historiasta. Tulkinta voi näkyä myös siinä, että esityksessä puhutaan historian laajemmista toimijoista (esim. valtioista) eikä vain dokumentin henkilöistä (ks. myös Paldanius 2018). Kun tulkinnasta liikutaan kohti kirjoittajan dokumenttien perusteella esittämää päätelmää, projektiossa on yhä vähemmän dokumenttien sisältöä ja siinä saatetaan esimerkiksi viitata tehtävänannon kysymykseen kylmän sodan aloittajasta. Tällöin esitys sisältää enemmän kirjoittajan omaa ääntä.

Projektio on keskeinen kielellinen resurssi aineistopohjaisten ja ekspositoristen tekstien kirjoittamisessa (ks. Schleppegrell 2006: 137). Historian tekstitaitojen näkökulmasta projektoiden muotoilulla voi olla merkitystä sen kannalta, millaisen kuvan esitys rakentaa kirjoittajan historian osaamisesta. Esimerkiksi tiedonalan käsitteiden hallinta sekä dokumentissa esiintyvien maiden ja historiallisten tilanteiden nimeämisen tavat voivat osoittaa, että kirjoittaja ymmärtää dokumenttien kontekstin ja hallitsee tehtävänannon aiheen. Toisaalta vaikutelma aiheen hallinnasta voi hyvinkin rikkoutua jonkin yksittäisen sananvalinnan vaikutuksesta. Dokumentin suora toistaminen ei ole automaattisesti huono asia, sillä selostavat esitykset voivat perustella esseessä esitettäviä päätelmiä. Kuitenkaan pitkät, pohjatekstiä selostavat projektiot eivät osoita historian tiedonalan kannalta oleellista dokumentin tulkintakykyä. Pohjatekstin rekontekstualisoiminen tulkintoja esittäen voikin olla historian osaamisen osoittamisen kannalta tärkeä taito, mutta se on oletettavasti myös pohjatekstin selostamista haastavampaa. Koska aineistojen parissa työskentely on historian oppiaineessa keskeistä, tekstitaitojen opiskelun näkökulmasta olisi hyödyksi kiinnittää huomioita erilaisiin aineistojen esittämistapoihin.

Analyysini osoittaa, ettei rajanveto selostavan ja tulkitsevan esityksen välillä ole aina selvä; esitys, joka pääasiassa selostaa dokumenttia, voi sisältää myös tulkintaa ilmaisevia kielellisiä piirteitä. Vaikka neutraalit verbaaliset prosessit (esim. *kertoa*) indikoivat selostusta ja taas esimerkiksi vastaanottoa (esim. *käy ilmi*) ja kirjoittajan ajattelua (esim. *voi päätellä*) esittävät projektiot indikoivat tulkintaa, selostus tai tulkinta eivät ole puhtaasti tietyistä kielellisistä muodoista riippuvaisia. Vastaanottoon tai päätteilyyn viittaava projisoiva osa kehystää esityksen tulkinnaksi, vaikka projisoitu osa olisi-kin melko lähellä dokumentin sisältöä.

Selostavuuden ja tulkinnan esittämisen erottamiseksi esitystä tulee verrata aineistona olevaan dokumenttiin. Pohjatekstiin vertaaminen paljastaa myös, mitkä esitykset ylipäättään kytkeytyvät dokumenttiin sellaisissa tapauksissa, joissa projisoiva osa kehystää pidempää tekstijaksoa. Tekstin vastaanottajan eli aineistoni tapauksessa historian opettajan tieto kontekstista (tehtävänannosta ja aineistoteksteistä) ja ymmärrys käsiteltävästä aiheesta ovat keskeisiä myös sen arvioimisessa, millaiset esitykset kertovat historian osaamisesta. Interpersonaisesta näkökulmasta tarkasteltuna useissa dokumenttiin kytkeytyvissä esityksissä esseisiin rakentuukin lukija, jolla on kirjoittajan kanssa yhteistä tietoa tehtävänannosta ja historian tapahtumista. Joskus viittaukset dokumentteihin jäävät kuitenkin epäselviksi, mitä voi pitää aloittelevan ja tietoa toistavan kirjoittajan tekstin piirteinä (ks. Bereiter & Scardamalia 1987; suomeksi Lonka 1991).

Esseet ovat moniäänisiä, mutta koska analyysiyksikköni ei ole tässä tutkimuksessa ollut kokonainen esse, en voi sanoa, miten sitoutumisen ilmaukset suhteutuvat esseen argumentaatioon eli tuovatko projisoidut väitteet esseekokonaisuuteen uusia tai aiempaan verrattuna vastakkaisia näkökulmia (ks. myös Coffin 2006: 149). Kokoavasti voi kuitenkin todeta, että jos esseessä on lähinnä neutraaleja tai sellaisia lähdemainintoja, joissa kirjoittaja kannattaa lähteen esittämää tietoa, esseeseen luultavasti rakentuu lähinnä tietoa toistava kirjoittajaääni.

Rajasin analyysiyksikköni projektioihin, joissa tiedon lähteeksi osoitetaan dokumentti. Tarkasteluni ulkopuolelle jäivät siis sellaiset projektiot, joissa projisoiva osa an-

taa äänen eksplisiittisemmin kirjoittajalle. Historian tekstitaitojen kannalta oleelliset lähteiden taustoittamisen taidot, kuten lähteiden tuottajan huomioiminen ja kirjoittajan ajattelun eksplikoiminen, saatetaan toteuttaa esseissä myös muualla kuin eksplisiittisesti dokumentteihin nojaavien esitysten yhteydessä. Tällaisten ilmausten tarkastelu vaatisikin oman, kirjoittajan asennoitumisen ilmaisemiseen keskittyvän analyysin. Tekemäni menetelmällinen valinta mahdollisti huomion kiinnittämisen siihen, kuinka jatkumo dokumentin äänellä esitettävistä projektioista kohti kirjoittajan ääntä ja ajattelua eksplisiittisesti esittäviin projektioihin rakentuu. Erilaiset dokumenttien rekontekstualisoinnin keinot ilmentävät myös osaltaan kirjoittajan ääntä, ja näin ollen tämän jatkumon kuvaaminen on oleellista aineistopohjaisen kirjoittamisen tutkimuksen kannalta.

Jako dokumentteja selostaviin ja niitä tulkitseviin esityksiin yhdistyy erilaisiin luku- ja kirjoitustaidosta tehtyihin kuvauksiin, kuten luokitukseen tietoa toistavasta ja tietoa tulkitsevasta lukijasta (ks. Bereiter & Scardamalia 1987). Aineistojen käyttöä edellyttävien tehtävänantojen ongelmaksi katsotaan monissa oppiaineissa se, jos kirjoittaja vain referoi pohjatekstiä eli toistaa sen sisältöä eikä esitä siitä pidemmälle meneviä tulkin-toja. Havaintoni dokumenttien esittämisen tavoista voivat siis antaa välineitä sen tutkimiseen ja opettamiseen, kuinka aineistojen sisällön selostamisesta päästään tulkintoja ja päätelmiä esittävään kirjoittamisen tapaan.

Lähteet

- BAHTIN, M. M. 1986 [1952–1953]: The problem of speech genres. – Caryl Emerson & Michael Holquist (toim.), *Speech genres and other late essays* s. 60–102. Austin: University of Texas Press.
- BERG, MAARIT 2011: Referointi, erittelymuotti ja tekstitaidon koe. – *Virittäjä* 115 s. 317–348.
- BEREITER, CARL – SCARDAMALIA, MARLENE 1987: *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- COFFIN, CAROLINE 1997: Constructing and giving value to the past. An investigation into secondary school history. – Frances Christie & James Martin (toim.), *Genre and institutions. Social processes in the workplace and schools* s. 197–229. London: Continuum.
- 2006: *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- HAAKANA, MARKKU 2005: Sanottua, ajateltua ja melkein sanottua. Puheen ja ajatusten referointi valituskertomuksissa. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 114–149. Tietolipas 206. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.
- HALLIDAY, M. A. K. 1973: *Explorations in the functions of language*. London: Arnold.
- 1978: *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- 2014 [1985]: *An introduction to functional grammar*. Uudistettu yhdessä M. I. M. Matthiesenin kanssa. London: Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. – MARTIN, J. R. 1993: *Writing science. Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- ISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki:

- Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- JUVONEN, RIITTA 2007: Suhtautumisen systematiikkaa. – *Virittäjä* 111 s. 431–435.
- 2011: Toisesta äänestä omaan ääneen. *Uskoa-, ajatella-, luulla- ja sanoa-rakenteet ylioppilasaineissa*. – Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 231–262. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2014a: Näkökulmia kirjoitelman dialogisuuteen. *Kuinka- ja miten-yhdyslauseet ylioppilasaineissa*. – *Virittäjä* 118 s. 72–106.
- 2014b: *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa*. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0264-5>.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2005a: Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiönä. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 9–42. Tietolipas 206. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2005b: Moniäänisyys ja koherenssi suomea toisena kielenä kirjoittavien teksteissä. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 224–257. Tietolipas 206. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KUIRI, KAIJA 1984: *Referointi Kainuun ja Pohjois-Karjalan murteissa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LEECH, GEOFFREY – SHORT, MICHAEL 1981: *Style in fiction. A linguistic introduction to English fictional prose*. New York: Longman.
- LINELL, PER 1998: Discourse across boundaries. On recontextualizations and the blending of voices in professional discourse – *Text* 18 s. 143–157. <https://doi.org/10.1515/text.1.1998.18.2.143>.
- LONKA, KIRSTI 1991: Kirjoittamisprosessi ja sen läpikäyminen. – Kirsti Lonka & Irma Lonka (toim.), *Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajalle* s. 46–59. Helsinki: Kirjayhtymä.
- LOPS 2015 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (11.12.2018).
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat. Tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4 (5). <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/> (11.12.2018).
- MARTIN, J. R. – WHITE, P. R. R. 2005: *The language of evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave MacMillan.
- MCGREGOR, WILLIAM 1994: The grammar of reported speech and thought in Gooniyandi. – *Australian Journal of Linguistics* 14 s. 63–92. <https://doi.org/10.1080/07268609408599502>.
- MIKKONEN, INKA 2010: ”Olen sitä mieltä, että...” *Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi*. Jyväskylä Studies in Humanities. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3826-0>.
- MOJE, ELIZABETH – STOCKDILL, DARIN – KIM, KATHERINE – KIM, HYUN-JU 2011: The role of text in disciplinary learning. – Michael Kamil, David Pearson, Elizabeth Moje & Peter Afflerbach (toim.), *Handbook of reading research Volume IV* s. 453–486. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203840412.ch20>.
- MÄNTYNYNEN, ANNE – SHORE, SUSANNA 2014: What is meant by hybridity? An investigation of hybridity and related terms in genre studies. – *Text and talk* 34 s. 737–758. <https://doi.org/10.1080/10439862.2014.941111>.

org/10.1515/text-2014-0022.

- NOKES, JEFFERY 2013: *Building students' historical literacies. Learning to read and reason with historical texts and evidence*. New York: Routledge.
- PALDANIUS, HILKKA 2017: Historian esseevastauksen funktionaalinen rakenne. – Sirkku Latomaa, Emilia Luukka & Niina Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa*. AFinLAN vuosikirja 2017 s. 219–238. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60725>.
- 2018: Historiallisen toimijuuden rakentuminen lukiolaisten esseevastauksissa. – *Virittäjä* 122 s. 53–78. <https://doi.org/10.23982/vir.59310>.
- RANTALA, JUKKA – AHONEN, SIRKKA 2015: *Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.
- RANTALA, JUKKA – BERG, MARKO VAN DEN 2013: Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavana. – *Kasvatus* 44 s. 394–407.
- RANTALA, JUKKA – VEIJOLA, ANNA 2016: Historiallisen tiedonmuodostuksen periaatteet hukassa. Tapaustutkimus nuorten historian tekstitaidoista. – *Historiallinen Aikakauskirja* 114 s. 267–277.
- 2018: Assessing Finnish and Californian high school students' historical literacy through a document-based task. – *Nordidactica. Journal of humanities and social science education* 1/2018 s. 1–21.
- ROUTARINNE, SARA 2005: Keskustelupuheen johtolauseen kielioppia. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 83–113. Tietolipas 206. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SCHLEPPEGRELL, MARY 2006: The linguistic features of advanced language use. The grammar of exposition. – Heidi Byrnes (toim.), *Advanced language learning. The contribution of Halliday and Vygotsky* s. 134–146. London: Continuum.
- SEIXAS, PETER – MORTON, TOM 2013: *The big six. Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- SHORE, SUSANNA 2005: Referoinnista projektioon ja metarepresentaatioon. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 44–82. Tietolipas 206. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura.
- SULKUNEN, SARI – LUUKKA, MINNA-RIITTA 2014: Monilukutaito ja tiedonalakohtaiset tekstitaidot. – *Kielikukko* 4/2014 s. 2–7. http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko_2014-4_netiversio.pdf
- VEIJOLA, ANNA 2016a: Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot. Uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. – *Kasvatus ja aika* 10 (2) s. 6–18.
- 2016b: Nuoret ja historian tekstitaidot. Tiedon vastaanottamisesta käsittelyyn ja käyttämiseen. – *Nuorisotutkimus* 34 (3) s. 3–18.

SUMMARY

From reporting to interpretation: Representation of source texts in upper-secondary school history essays

In the framework of disciplinary literacies, the article examines how historical documents are recontextualised in upper-secondary school history essays and explores the differences between narrative and more interpretative presentations. The data studied consists of 52 essays, in which students were asked to use source texts to support their arguments. The theoretical and methodological framework of the article is based on systemic–functional language theory and appraisal theory. The concept of projection is utilized for defining the analytical unit. The analysis focuses on projections in which such documents are cited as the source for presentations.

The analysis shows that the ways of representing source documents can be seen on a sliding scale: at one end of the scale are projections that barely modify (if at all) the content and form of the source text, and at the other end are projections in which the original meaning of the source is modified. Also, small differences in wording can reveal a contextual knowledge of history. For instance, projections recontextualising a political cartoon are exceptional because a picture cannot be quoted as a paraphrase, and hence representing the content of the document requires the writer to use his/her own wording.

From the point of view of appraisal theory and engagement, many projections represent source documents as factual and as therefore endorsing the author's thoughts, which can be seen as problematic from the point of view of historical thinking. Paying attention to source-based writing in history teaching could enhance the student's learning of the various literacies of a given topic.

Selostuksesta tulkintoihin: Aineistojen esittäminen lukiolaisten historian esseissä

Artikkelissa selvitetään tiedonalakohtaisten tekstitaitojen viitekehyksessä, miten lukiolaisten historian esseissä rekontekstualisoidaan aineistona olevia historiallisia dokumentteja ja miten dokumentteja selostavat ja niitä tulkitsevat esitykset eroavat toisistaan. Aineistona on 52 lukion kurssikokeen yhteydessä kirjoitettua esseitä, joiden tehtävänanto edellyttää aineistojen hyödyntämistä vastauksen perustelussa. Tutkimuksen teoreettisena ja metodologisena viitekehysenä ovat systeemis-funktionaalinen kieliteoria ja siihen pohjautuva suhtautumisen teoria. Tutkimuksen analyysiyksikön rajauksessa hyödynnetään projektion käsitettä, ja analyysin kohteeksi on valittu sellaiset projektiot, joissa tiedon lähteeksi osoitetaan aineistona olevat dokumentit.

Tutkimuksen perusteella dokumenttien esittämisen tavat voidaan nähdä jatkumona, jonka toisessa päässä ovat tiukemmin dokumentin muotoa noudattavat ja toisessa päässä kauempana dokumentin sisällöstä olevat projektiot. Historian tekstitaitojen kannalta kiinnostavia ovat tulkintaa osoittavat esitykset, joissa projektion muotoilu voi kielii kirjoittajan historian osaamisesta. Projektoiden muotoilussa näkyy myös se, että tehtävänantoon kuuluu useampia dokumentteja, joita tulkitaan suhteessa toisiinsa.

Kuvadokumenttia projisoidaan tekstidokumenteista poikkeavalla tavalla, sillä jos pelkkä dokumentin sisällön esittäminen vaatii kirjoittajalta kuvan selostamista omin sanoin. Monissa dokumenttia projisoivissa esityksissä on suhtautumisen ilmauksia, jotka esittävät dokumentit faktuaalisina ja tekstiin rakentuvan kirjoittajaäänänen ajattelua tukevinä lähteinä, mikä voi olla ongelmallista historian tekstitaitojen kannalta.

Dokumenttien esittämisen tavoissa yksittäisillä sananvalinnoilla voi olla merkitystä sille, millaisen kuvan esitys rakentaa kirjoittajan historian osaamisesta. Niinpä historian opetuksessa olisikin tärkeää panostaa aineistojen esittämisen opetteluun, jotta tällä tiedonalalla tärkeät tekstitaidot kehittyisivät.

Kirjoittajan yhteystiedot (address):
etunimi.sukunimi@jyu.fi

Kirjoittaja on suomen kielen väitöskirjatutkija Jyväskylän yliopistossa.



IV

KUINKA POHTIVUUTTA EDELLYTTÄVÄÄN TEHTÄVÄNANTOON VASTATAAN? ERILAISET KIRJOITTAJAÄÄNET LUKIOLAISTEN HISTORIAN ESSEISSÄ

by

Paldanius, Hilikka 2020

Kasvatus & aika 14 (2), 36–56

<https://doi.org/10.33350/ka.84069>

Published under [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) license



ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.84069>

Kuinka pohtivuutta edellyttävään tehtävänantoon vastataan? Erilaiset kirjoittajaäänät lukiolaisten historian esseissä

Hilkka Paldanius

Tutkimuksessa tarkastellaan, millaisin kielellisin keinoin lukiolaisten aineistopohjaisissa historian esseissä pohditaan tehtävänannon kysymystä. Aineistona on 52 suomalaisesta lukiosta kurssikokeen yhteydessä kerättyä esseevastausta. Tutkimus on tekstintutkimusta, jonka teoreettisena ja menetelmällisenä viitekehyksenä on suhtautumisen teoria. Analyysissa keskitytään esseiden lopetuksissa esiintyviin kirjoittajaääniin, joiden muodostumiseen vaikuttavat erilaiset sitoutumisen ja asennoitumisen ilmaukset. Tulokset osoittavat, että pohdinta toteutuu esseissä erilaisten kirjoittajaäänten välityksellä: Arvottajan ääni muistuttaa suostuttelemaan pyrkiville tekstilajeille tyypillistä ja analysoijan ääni eritteleville ja akateemisille teksteille tyypillistä suhtautumista. Molemmat äänet voivat toteutua eri tavoin sen mukaan, kuinka varmana tai epävarmana asiat esitetään, ja erityisesti spekuloidaan ääntä voidaan pitää toisia pohtivampana. Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että tehtävänannon vaatimus pohdinnasta voidaan tulkita monin tavoin. Historian opetuksessa sekä tehtävänantojen laadinnassa tulisi kiinnittää huomiota erilaisten koevastauksien piirteisiin ja vaatimuksiin.

Johdanto

Artikkelissa tarkastelen esseitä historian koevastauksen yhtenä muotona.¹ Esseen kirjoittamisen hallinta on keskeistä koulussa menestymisen kannalta (Schlepperegell 2004), joskin esseitä on pidetty hankalasti määriteltävänä tekstinä (Luukka 1993; Matsuda & Jeffery 2012). Eri oppiaineissa ja kouluasteilla esseemuotoisiin vastauksiin yleisesti liitetty piirre

1 Artikkelini on osa väitöskirjatyötä, joka liittyy Suomen Akatemian rahoittamaan hankkeeseen Engaging in disciplinary thinking: historical literacy practices in Finnish general upper secondary schools. Tutkimustani on rahoittanut Koneen Säätiö.

on aiheen pohdinta. Esimerkiksi äidinkielen esseetä kuvataan pohtivaksi tekstiksi, jossa kirjoittajan oma ääni ja erilaisten näkökulmien keskustelu tehdään näkyväksi (Takala 1987; Juvonen 2010; Makkonen-Craig 2010). Niin esseen tekstilajin kuin pohdinnankin ilmene-
misen tavat voivat kuitenkin vaihdella oppiaineiden ja tehtävänantojen välillä. Opiskelijat voivat ymmärtää tehtävänannon monella tapaa, ja he voivat olla eri tavoin harjaantuneita vastaustekstin tuottamiseen (Kalliokoski 2006, 249).

Pohdintaa on kiinnostava tarkastella erityisesti historian näkökulmasta, sillä opetuksen lähtökohtana tulisi olla historian luonne tiedonalana (Opetushallitus 2015, 170). Opiskeli-
joilta edellytetään taitoa tulkita historiallisia lähteitä sekä taitoa havainnoida ja selittää menneisyyden tapahtumien välisiä syy-seuraussuhteita ja ajallisia ulottuvuuksia. Pelkkä faktojen ulkoa opiskelu ei siis riitä, vaan historiassa olisi tärkeää oppia myös esittämään perusteltuja tulkintoja historiallisten lähteiden pohjalta. (Young & Leinhardt 1998; Rantala & Ahonen 2015; Monte-Sano 2016.)

Tutkimukseni näkökulma on kielitieteellisessä tekstien sekä tekstilajien tutkimuksessa. Genret eli tekstilajit ymmärretään jokseenkin vakiintuneina sosiaalisen toiminnan muotoi-
na, joilla on jokin yhteisössään tunnistettava viestinnällinen päämäärä (Bhatia 2004). Tekst-
tilajien rajat eivät kuitenkaan ole ehdottomia, ja toisiaan muistuttavien tekstien katsotaan muodostavan intertekstuaalisia sekä hierarkkisia yhteyksiä toisiinsa (Bhatia 2004, 57). Esi-
merkiksi koevastauksen voi nähdä ylägenrenä, jonka alaisuuteen kuuluu monenlaisia eri oppiaineissa kirjoitettavia ja arvioitavia tekstilajeja (ks. Mikkonen 2010, 36). Opiskelijoilla on kokemusta koevastauksen kirjoittamisesta lukuisissa oppiaineissa, ja näissä kirjoittamis-
tilanteissa muodostetut käsitykset esseen tai ylipäätään koevastausten tekstilajista voivat vaikuttaa myös historian esseen kirjoittamiseen (Schleppegrell 2004; ks. myös Makkonen-
Craig 2008, 213–214).

Historian esseetä voi siis tarkastella suhteessa siihen, miten koulussa kirjoittamista, koe-
vastauksia ja niihin kuuluvaa pohdintaa on eri oppiaineissa kuvattu. Historian ylioppilasko-
keessa pohdintatehtäviin ja tiedollisia ristiriitoja sisältäviin tehtäviin yhdistetään historiatie-
don tulkinnallisuus sekä syy-yhteyksien monitahoisuus ja kompleksisuus (Ylioppilastutkin-
tolautakunta 2019). Historian teksteistä on sanottu, että erityisesti erittelevissä ja argumen-
toivissa teksteissä – eli esseen kaltaisissa tekstilajeissa – on oleellista sellaisten kielellisten
resurssien hallinta, joiden avulla esitetään kirjoittajan omia näkökumia ja tulkintoja (Coffin
2006). Historian oppiaineessa kirjoitettavia tekstejä on tutkittu Suomessa aikaisemmin pää-
asiassa kasvatustieteen näkökulmista. Tutkimuksissa huomio on ollut erityisesti lähteiden
parissa työskentelyssä, jonka on todettu olevan haastavaa opiskelijoille. Opiskelijoilla on
hankaluuksia vertailla erilaisia lähteitä keskenään ja yhdistää historian kontekstietoa tul-
kintojen esittämiseen. (Rantala & van den Berg 2013; Veijola 2016; Kouki & Virta 2017.)

Kielitieteen näkökulmasta opiskelijoiden kirjoittamia tekstejä on tutkittu Suomessa
lähinnä äidinkielen ja kirjallisuuden näkökulmasta. Äidinkielen päättökokeen tehtävänan-
not voivat pyytää esimerkiksi erittelemään, tarkastelemaan, analysoimaan ja pohtimaan
(Makkonen-Craig 2008; Kauppinen 2011). Pohdinta taas on kuvattu omien näkökulmien ja
erilaisten äänten vuoropuheluna (Juvonen 2014, 57). Samanlaisena pohdinta näyttäytyy
myös terveystiedon ylioppilaskokeen vastauksissa (Paldanius 2013, 88). Oppiaineiden
välisten erojen näkökulmasta on kiinnostavaa, että äidinkielen päättökokeessa tehtävänan-
non edellyttämä tietovaranto pohjautuu pääosin kirjoittajan omaan kokemukseen ja lisäksi

jonkin verran kulttuurisen ja yhteiskunnallisen tietämyksen hyödyntämiseen (Kauppinen 2011, 105–106). Historian tehtäviin vastattaessa taas oleellista on historian sisältötietojen hallinta, ja lukiotasolla myös kirjoittajan tekstissään esittämien arvioiden tulisi pohjautua ennemminkin yleiseen tietoon kuin omakohtaiseen kokemukseen (Coffin 2006, 158–159). Myös aineistopohjaisissa tehtävänannoissa esitetyt tulkinnat tulisi sitoa kontekstietoon historian tapahtumista (Veijola 2016; Rantala & van den Berg 2015).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen esseemuotoisia koevastauksia, joissa tulee esittää tulkintoja kylmän sodan aloittajasta tehtävänantoon liittyvien historiallisten dokumenttien avulla. Tutkimuksessa kysyn, millaisin kielellisin keinoin tehtävänannon edellyttämä pohdinta toteutuu esseissä. Keskityn analyysissä esseiden lopetuksiin, sillä lopetusjakso on koulussa kirjoitettavissa teksteissä tyypillisesti kirjoittajan omia ajatuksia ja pohdintoja esittävä tekstin osio (Coffin 2006, 161–162; Komppa 2012, 104; Paldanius 2017, 223). Tutkimukseni aineistona on lukion historian kurssikokeen vastauksia, jotka on tuotettu osana interventiotutkimusta (Veijola 2016). Esittelen aineistonkeruun tarkemmin tutkimuksen toteutusta käsittelevässä luvussa. Intervention toteuttanut Anna Veijola on analysoinut esseitä sisällönanalyttisesti, ja tulosten perusteella esseiden ongelmana on muun muassa se, että aineistona olevien dokumenttien kontekstualisointi niiden syntyajankohtaan oli puutteellista eivätkä useimmat opiskelijat tuoneet dokumenttien ristiriitoja esiin (Veijola 2016). Tulosten perusteella herää kysymys siitä, millä tavoin esseissä tuodaan esiin kirjoittajan omaa ajattelua eli toisin sanoen pohdintaan liitettäviä piirteitä.

Hyödynnän pohdinnan analyysissä kirjoittajaäänänen (authorial voice) käsitettä, jolla tarkoitetaan tekstiin rakentuvan kirjoittajan suhtautumista esitettyihin asioihin. Kirjoittajaääni vaikuttaa siihen, millaisena tekstissä esitetyt asiat näyttävät ja millainen oletettu lukija tekstiin rakentuu. (Bahtin 1986 [1952–1953]; Martin & White 2005; Hyland 2005; Coffin 2006.) Asiat voidaan esittää esimerkiksi kyseenalaistamattomana faktana, tai lukijaa voidaan pyrkiä vakuuttamaan tulkintojen oikeellisuudesta. Tekstiin voi myös rakentua asiaa epävarma kirjoittajaääni. Analysoimalla esseiden lopetuksiin syntyviä kirjoittajaääniä avaan sitä, millaisin tavoin tehtävänannon vaatimus pohdinnasta toteutuu historian esseemuotoisissa koevastauksissa. Näin osaltaan valotan tämän monitahoisen ja opiskelussa keskeisen tekstilajin piirteitä sekä historian tekstitaitovaatimuksia.

Seuraavassa luvussa avaan tutkimuksen teoreettisen ja menetelmällisen viitekehyksen sekä esittelen, mitä historian teksteissä esiintyvistä äänistä on käyttämäni teorioiden valossa aikaisemmin sanottu. Tutkimuksen toteutusta käsittelevässä luvussa kuvaan analyysin etenemisen. Arvottavia ja analysoivia kirjoittajaääniä tarkastelevassa luvussa pureudun esseistä löytämiini kirjoittajaääniin. Viimeisessä luvussa kokoan tulokset ja pohdin, millaisina löytämiäni kirjoittajaääniä voidaan pitää historian esseiden tekstilajin ja tekstitaitojen näkökulmista.

Kirjoittajaäänien suhtautumisen teoriassa

Opiskelijoiden kirjoittamista on tutkittu paljon äänen ja asennoitumisen näkökulmista, sillä niiden katsotaan olevan keskeisiä erilaisten diskurssien ja tekstilajien rakentumisessa (esim. Coffin 2006; Hyland & Guinda toim. 2012; Juvonen 2014). Hyödynnänkin analyysissäni suhtautumisen teoriaa (appraisal theory), joka keskittyy vuorovaikutussuhteita muodostaviin kielen merkityksiin (Martin & White 2005). Teorian avulla on mahdollista valottaa

sitä, miten tekstiin rakentuva kirjoittajaääni suhtautuu esittämiinsä asioihin eli onko teksti esimerkiksi tietoa neutraalisti toistava, asioista voimakkaasti argumentoiva vai tietoa epäilevä. Kun pohtivuus nähdään aiheen käsittelytapaan kohdistuvana edellytyksenä, kirjoittajan suhtautumisen analyysi mahdollistaa pohdinnan ilmenemistapojen kuvaamisen.

Suhtautumisen teorian taustalla on ajatus tekstien dialogisuudesta: tekstit ovat aina vuoropuhelussa kaikkien aikaisempien tekstien sekä tekstin oletetun vastaanottajan kanssa (Bahtin 1986 [1952–1953]). Teoria pohjautuu systeemis-funktionaaliseen kieliteoriaan (myöhemmin SF-teoria), jossa kieli ajatellaan ympäristössään tapahtuvana toimintana (Halliday 1978; 2014 [1985]). SF-teoriassa ja suhtautumisen teoriassa tekstien tuottamiskonksti on siis avainasemassa: teksti näyttäytyy tietystä tilanteesta tehtävinä tekoina ja kielellisinä valintoina (Martin & White 2005). Keskenään samanlaisia viestinnällisiä funktioita edustavia tekstejä myös pidetään saman tekstilajin edustajina (Bhatia 2004). Kun tehtävänannossa vastaukselta edellytetään esseemuotoisuutta ja pohdintaa, edellytetään tietynlaisia tekoja, jotka toteutuvat jollain tapaa tekstin eri merkitystasoilla.

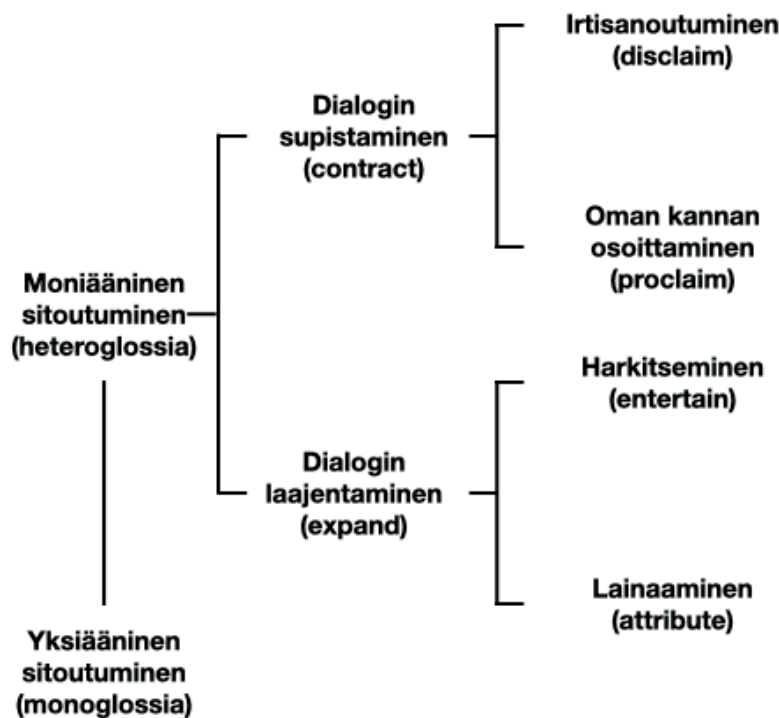
SF-teoriassa tekstin katsotaan ilmentävän yhtä aikaa kolmea eri merkitystasoa eli meta-funktioita: millaisista asioista tekstissä puhutaan, miten teksti rakentuu sekä millaisia vuorovaikutussuhteita teksti ilmentää (Halliday 1978). Pohtivuuden tarkastelun kannalta näistä viimeisin eli interpersoonainen meta-funktio on keskeinen, sillä vuorovaikutukselliset merkitykset vaikuttavat tekstiin muodostuvaan kirjoittajaääneen ja oletettuun lukijaan (ks. Martin & White 2005, 95). Äänellä ei siis viitata aktuaaliseen kirjoittajaan – eli tässä tapauksessa opiskelijaan – vaan tekstiin erilaisten kielellisten merkitysten välityksellä rakentuvaan tuottajan ääneen.

Suhtautumisen teoriassa merkityksiä jaotellaan kolmeen tekstissä yhtä aikaa esiintyvään systeemiin, jotka ovat sitoutuminen² (engagement), asennoituminen (attitude) ja asteittaisuus (graduation) (Martin & White 2005). Näistä jokainen jakautuu vielä lukuisiin osasysteemeihin, joista esittelen tutkimukseni kannalta keskeisimmät. Pohdinnan näkökulmasta tekstin varmuusasteen ja erilaisten näkökulmien vaihtelut ovat keskeisiä, ja niitä voidaan tarkastella sitoutumisen systeemin avulla. Sitoutuminen kattaa sellaiset kielen piirteet, jotka ilmaisevat kirjoittajan suhtautumista tiedon (epä)varmuuteen (ks. kuvio 1). Teksti on yksinäinen (monoglossia), kun asiat esitetään kyseenalaistamattomina faktoina esimerkiksi myönteisissä väitelauseissa, jotka eivät eksplikoiki kirjoittajan suhtautumista (esim. ”kylmä sota kehittyi toisen maailmansodan jälkeen”). Yksiääniseen tekstiin rakentuu selostava kirjoittajaääni sekä lukija, jonka oletetaan olevan samanmielinen esityksen kanssa, sillä lukija ei pyritä eksplisiittisesti vakuuttamaan tai haastamaan näkemyksen oikeellisuudesta. (Martin & White 2005, 98–100.)

Moniäänisessä eli dialogisia vaihtoehtoja tarjoavassa sitoutumisessa asioita aktiivisesti joko puolletaan, vastustetaan tai epäröidään, jolloin tekstistä on erotettavissa toisia ääniä sekä kirjoittajan omia näkemyksiä (Martin & White 2005, 100). Pohtivaa lähestymistapaa edellyttäviä tekstejä voi siis pitää lähtökohtaisesti moniäänisinä etenkin, kun kyseessä on aineistojen käyttöä edellyttävä tehtävänanto, jolloin tekstissä eksplisiittisesti esitetään ajatuksia toisista lähteistä. Kun moniääninen teksti on dialogia laajentavaa, siinä annetaan

2 Käytän osasysteemeissä Inka Mikkosen (2010) suomennoksia.

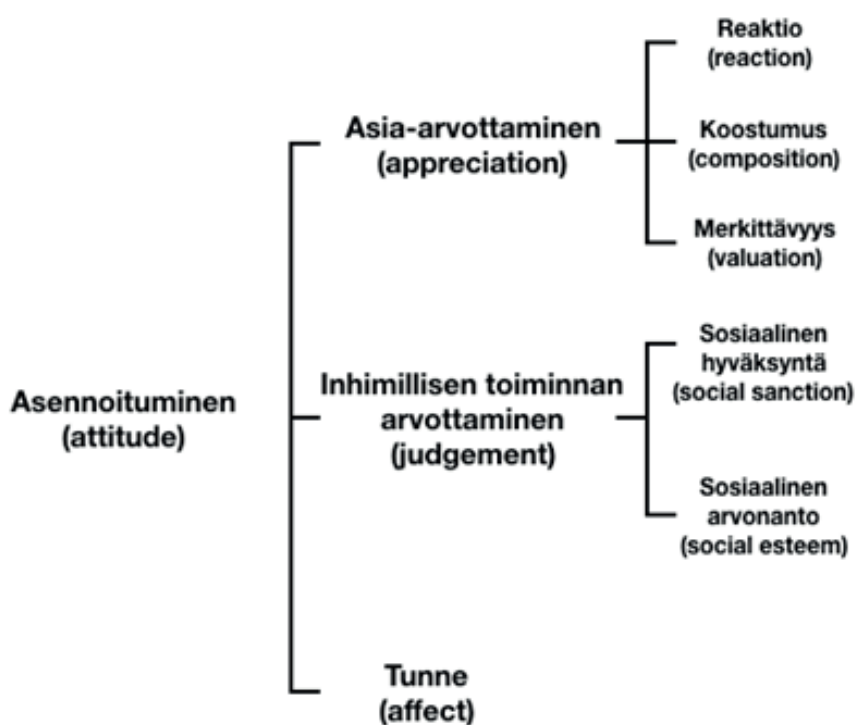
tilaa toisille äänille esimerkiksi harkitsemisen (entertain) ilmauksilla (esim. ”saattoi olla”, ”ehkä”) tai lainaamalla ulkopuolisia lähteitä (attribute) (esim. ”dokumentin mukaan”). Harkitsemisen rinnalla erityisesti akateemisten tekstien yhteydessä puhutaan väitteiden varauksista (hedging), joilla tarkoitetaan sinänsä varmojen väitteiden esittämistä siten, että esitykseen jätetään dialogista tilaa väitteen kumoamiseksi (Luukka 1992; Hyland 2005). Moniääninen sitoutuminen voi olla myös dialogia supistavaa esimerkiksi silloin, kun esitys vahvistaa kirjoittajan omaa kantaa (proclaim) tai väitteestä irtisanoudutaan (disclaim) (Martin & White 2005: 117).



Kuvio 1. Sitoutumisen systeemi (Martin & White 2005, 134).

Keskeistä sitoutumisessa on se, että kyseessä on liukuva eikä kovin selvärajainen jatkumo: Toisessa päässä jatkumoa on epävarmempi kirjoittajaääni (esim. ”saattaa olla, että Neuvostoliitto on syyllinen”). Toisessa päässä jatkumoa ovat ilmaukset, jotka saavat tiedon näyttämään kirjoittajan mielestä varmempana ja joiden avulla samaan aikaan rakennetaan lukijaa, jota pyritään vakuuttamaan (esim. ”näin ollen Neuvostoliittoa voi pitää syyllisenä”). Sitoutumisen näkökulmasta kirjoittaja voi osoittaa pohdintaa viittaamalla eksplisiittisesti itseensä. Tällaisia kehyksiä ovat esimerkiksi yksikön ensimmäisessä persoonamuodossa olevat, erityisesti mentaaliset eli ajatteluun ja tuntemiseen viittaavat verbit (esim. ”luulen”, ”ajattelen”) sekä minusta- ja mielestäni-ilmaukset. Toisaalta asiateksteissä usein edellytetään liiallisen subjektiivisuuden karsintaa, jolloin erilaiset kirjoittajan ajatteluun ja päättelyyn viittaavat verbit saattavat olla myös nollapersoonassa (esim. ”voi ajatella”) tai passiivissa (”voidaan päätellä”).

Kirjoittajaäänen tarkastelun kannalta oleellinen on myös suhtautumisen teorian asennoitumisen systeemi (attitude), joka jakautuu kolmeen alakategoriaan: tunne (affect), inhimillisen toiminnan arvottaminen (judgement) ja asia-arvottaminen (appreciation) (ks. kuvio 2) (Martin & White 2005, 42–45). Tunnearvottamisella tarkoitetaan erilaisia tunteiden ilmauksia (esim. ”Stalin oli vihainen”). Inhimillisen toiminnan arvottamisesta taas sanotaan, että se on eräänlaista institutionaalista tunteiden ilmaisua, asennoitumista ihmisten käyttäytymistä kohtaan (Martin & White 2005, 52). Inhimillisen toiminnan arvottaminen jakautuu sosiaaliseen hyväksyntään (social sanction) (esim. ”valtiot olivat itsekkäitä”) sekä sosiaaliseen arvonantoon (social esteem). Näitä kahta luokitusta erottaa se, että arvonanto ei suoraan ota kantaa inhimillisen toiminnan oikeellisuuteen (esim. ”Stalin oli tyhmä”).



Kuvio 2. Asennoitumisen systeemi (Martin & White 2005, 56–58).

Asia-arvottamisen systeemi kohdistuu toiminnan tulokseen ja asioihin eikä ihmisten käyttäytymiseen. Asia-arvottamisen luokista historian kielessä keskeinen on Caroline Coffinin (2006, 141) mukaan erityisesti merkittävyyden arviointi (valuation). Sen avulla historiassa arvioidaan tapahtumien painoarvoa, ajallisia ulottuvuuksia sekä asioiden syy-seuraussuhteita (esim. ”keskeisin syy kylmälle sodalle”).

Suhtautumisen teorian kolmas pääkategoria, asteittaisuus (graduation), on sitoutumisen ja asennoitumisen systeemien kanssa sisäkkäinen. Asteittaisuudella tarkoitetaan arvioihin ja sitoutumiseen kohdistuvia intensiteetin ilmauksia, jotka voivat loiventaa tai vahvistaa esitettyjä arvioita tai väitteisiin sitoutumista (”hyvin suuri”; ”hieman uhkaava”). Asteittaisuus-

den ilmaukset vaikuttavat tekstissä esimerkiksi lukijan suostutteluun ja vakuuttamiseen. (Martin & White 2005, 94, 135–136.)

Suhtautumisen ilmausten luokittelussa on syytä huomioida ensinnäkin, kenen suhtautumisesta tekstissä on kulloinkin kyse (Martin & White 2005); analyysissäni keskityn sellaisiin sitoutumisen ja asennoitumisen ilmauksiin, jotka eksplisiittisesti ilmaisevat kirjoittajan suhtautumista. Toiseksi oleellista on huomioida, että hyvin monenlaisia kielellisiä ilmauksia voidaan pitää arvottavina, ja usein se, mitä pidetään negatiivisena tai positiivisena, on tilanne- ja diskurssi-kohtaista. Martin ja White (2005, 46, 52) puhuvat eksplisiittisistä ja implisiittisistä asennoitumisen ilmauksista, joista jälkimmäiset on tulkittavissa arvottaviksi oikeastaan vain kontekstin perusteella (Martin & White 2005, 61–62).

Hyödynnän pohdinnan kuvaamisessa suhtautumisen teorian kategorioita sekä Coffinin (2006) tekemää luokitusta historian tekstien kirjoittajajäänistä. Coffinin (2006, 151–152) mukaan historian opiskelun teksteissä ilmenevä suhtautuminen voidaan jakaa karkeasti kahdenlaisiin ääniin sen mukaan, millaisia asennoitumisen ilmauksia niissä vallitsevasti hyödynnetään: tallentajaan (recorder) ja arvioijaan (appraiser). Tallentajan tekstissä on suhteellisen vähän suoria arvottamisen ilmauksia, jolloin teksti näyttäytyy näennäisen objektiivisena asioiden selostuksena – tekstiin rakentuu lukija, jonka oletetaan olevan saman mielinen kirjoittajan näkemysten kanssa. Arvioijan äänellä esitetyssä tekstissä taas on suhteellisesti enemmän asennoitumisen ilmauksia. Arvioijan ääniä on edelleen kahdenlaisia, jotka suomennan analysoijaksi (interpreter) ja arvottajaksi (adjudicator). Analysoijan tekstissä on pääasiassa merkittävyyden arviointia (valuation), sosiaalisen arvonnannon ilmauksia (social esteem) ja vähemmän suoria sosiaalisen hyväksynnän ilmauksia (social sanction) (ks. kuvio 2). Arvottajan tekstissä taas painottuvat juuri hyväksynnän ilmaukset. (Coffin 2006, 150–155.) Lisäksi Coffin mainitsee dramatisoijan (emoter) äänen, joka sisältää paljon tunteen arviointia (affect). Coffinin mukaan tulkitsijan ääni on tyypillisempi erittelevissä ja arvottajan ääni argumentoivissa tekstilajeissa. (Coffin 2006, 154–156.)

Tutkimuksen toteutus

Aineistonani olevat esseet on kerätty suomalaisen, keskisuuren lukion historian kurssilta, jonka aikana tutkimushankkeeseen kuuluva kasvatustieteilijä Anna Veijola toteutti opetus-intervention. Opiskelijat kirjoittivat kurssin alussa yhden aineistopohjaiset esseet. Tämän jälkeen Veijola antoi esseistä palautetta ja opetti ryhmäläisille historiallisen ajattelun ja lähteiden tulkitsemisen periaatteita. Kurssin lopussa opiskelijat kirjoittivat aineistonani olevat esseet osana kurssikoettaan. (Ks. Veijola 2016.) Esseitä on yhteensä 52, ja ne ovat kahdelta ryhmältä, joita ovat opettaneet eri opettajat. Opettajat arvioivat esseet asteikolla 1–6. Interventio-opetuksessa ei keskitytty erikseen esseen tai koevastauksen kirjoittamiseen, vaan huomio oli historiallisessa ajattelussa ja lähteiden tulkinnassa (Veijola 2016). Esseet kirjoitettiin osana koulun normaalia toimintaa, ja tutkimuksen toteutukseen saatiin lupa kunnan lukiokoulutuksen rehtorilta. Opiskelijoilta pyydettiin suullisesti lupa aineistonkeruuseen. Anonymisoimme tutkimukseen saadut esseet ja hävitimme alkuperäistekstit.

Esseiden tehtävänanto on tutkimukseni kannalta keskeinen, sillä vastauksen kirjoittaminen ja aiheen käsittelytapa lähtevät liikkeelle tehtävänannon muotoilusta (Makkonen-Craig 2008, 215–216; Kauppinen 2011). Tehtävänanto kuuluu seuraavasti:

Mitä dokumenttien perusteella voidaan päätellä kylmän sodan aloittajasta? Perustelee kantasi ja viittaa dokumentteihin, joihin tukeudut. Kirjoita pohtiva esseevastaus (n. 250–500 sanaa), jossa on selkeä kappalejako sekä aloitus- ja lopetuskappaleet. Muista määritellä ja ajoittaa keskeiset käsitteet.

Tehtävänannossa on useita osia, joiden kaikkien toteuttaminen esseessä voi olla opiskelijalle haastavaa: Ensimmäisin instruktio on kysymys ”mitä voidaan päätellä”. Tähän kysymykseen sisältyy myös tehtävän kiinnittäminen aineistoon (”dokumenttien perusteella”). (Ks. Makkonen-Craig 2008, 220.) Lisäksi tehtävänannossa on useampi tekstin rakentamista ohjaava instruktioverbi (”perustelee”, ”viittaa”, ”kirjoita”, ”muista määritellä ja ajoittaa”). Tehtävänanto siis ohjaa argumentointiin eli väitteiden muodostamiseen ja niiden perusteleamiseen. Tehtävänanto ei ole muotoilultaan aivan tyypillinen historian koetehtävä, koska siinä erikseen muistutetaan opiskelijaa vastauksien rakenteen osista, mutta pohtivaa lähestymistapaa voidaan edellyttää niin historian kuin muidenkin kouluaineiden tehtävänannoissa.³

Tehtävänantoon liittyy neljä kylmän sodan alkuaikoina tuotettua dokumenttia (ks. liite 1): Churchillin Rautaesirippu-puhe, brittiläinen pilapiirros Trumanista ja Stalinista, yhdysvaltalaisen kenraalin sähkösanoma presidentti Trumanille sekä *Pravda*-lehdessä ilmestynyt katkelma Stalinin puheesta. Kuhunkin dokumenttiin liittyy myös lyhyt dokumenttia kontekstualisoiva johdanto, jossa kerrotaan dokumentin tuottaja, ilmestymispaikka ja -ajankohda sekä joitakin muita tulkintaa ohjaavia tietoja.

Keskityn analyysissäni esseiden lopetuksiin, vaikka pohtivaa lähestymistapaa voidaan rakentaa läpi esseiden esimerkiksi erilaisten dialogisuuden hallinnan keinoin (ks. Juvonen 2014). Esseissä myös esitetään yksittäisiä kannanottoja ja esimerkiksi dokumentteihin kohdistuvia arvioita keskellä esseitä (Paldanius 2017). Tekemäni raja ei tarkoita, että kaikki tarkastelemani lopetukset olisivat pohtivia: kirjoittajien tiedot ja taidot sekä käsitykset koevastauksen rakentamisesta ovat monenlaisia, joten aineistoesimerkit eivät välttämättä edusta sellaista aiheen käsittelytapaa, joka olisi tehtävänannon ja oppiaineen näkökulmasta onnistunut. Analysoimalla erilaisia lopetuksia saan kuvattua vastausten kielellisten piirteiden variaatiota ja voin arvioida, millaiset kirjoittajajäsenet edustavat tekstilajiin sopivaa pohittamisen tapaa.

Esseiden lopetusten analysoinnissa kiinnitän huomiota suhtautumisen teorian kaikkiin kolmeen osasysteemiin. Asennoitumisen ilmaukset (tai niiden puute) rakentavat tekstiin Coffinin (2006) luokitusta mukaillen tallentajan tai erilaisten arvioijien – arvottajan, analysoijan ja dramatisoijan – ääniä. Pohittamisen tapaan vaikuttavat myös sitoutumisen ilmaukset eli se, miten varmana tai epävarmana ääni toteutuu (Martin & White 2005, 134).⁴ Jaottelen

3 Tehtävänanto muotoiltiin osana interventiotutkimusta, ja se hyväksyttiin myös ryhmien opettajilla. Opettajien mukaan tehtävänanto voisi esiintyä historian kurssikokeessa, ja opiskelijoille myös annetaan historian tunneilla ohjeistusta esseiden perusrakenteesta, josta tehtävänannossa muistutetaan.

4 Myös Coffin (2006: 154–155) huomioi sitoutumisen tärkeyden tekstin rakentumisessa ja erityisesti osana vaihtoehtoisten näkökulmien esittämistä. Hänen mukaansa kirjoitustaitojen kehittyessä kehittyvät myös taidot huomioida erilaisia näkökulmia ja tuoda tekstiin mukaan ääniä toisista lähteistä. Coffinin (2006) analyysissä keskiössä ei kuitenkaan ole erilaisten tehtävänantotyyppien ja niihin tuotettavien vastausten tekstilajin kuvaus

siksi lopetuksissa esiintyvät äänet edelleen sen mukaan, ovatko ne ennemminkin asioiden eri puolia spekuloiivia vai varmemmin yhtä näkökulmaa esittäviä. Myös asteittaisuuden ilmaukset vaikuttavat siihen, millaisena ääni suhtautumisen näkökulmasta toteutuu. Luokitteluni perustuu lopetuksesta syntyvään kokonaisvaikutelmaan kirjoittajaäänestä, sillä suhtautumisen ilmaukset voivat värittää koko tekstiä ja ilmaukset voivat olla myös kontekstisidonnaisia ja implisiittisempiä (Martin & White 2005, 43, 61–62). Pohdintaa rakentavat kirjoittajaäänit eivät siten ole määriteltävissä tietylle kirjoittajaäänelle ominaisten ilmausten esiintymistiheyden mukaan eikä niitä voi luokitella laskennallisesti. Kirjoittajaäänien vaihtelun vuoksi raja-alueeseen esseen tiettyyn osaan selkeyttää analyysia.

Esittelen seuraavissa kahdessa luvussa arvottajan ja analysoijan äänellä kirjoitettuja esseiden lopetuksia. Esimerkkien perässä on aineistokoodi, jossa viimeisenä on opettajan esseen antamat pisteet (esim. ”2p”). Aineistoni on liian suppea arvosanojen ja pohtijaäänien vertailuun, joten en keskity arvosanan ja erilaisten äänten analyysiin.

Arvottavat kirjoittajaäänit

Esseiden lopetuksista 43 on sellaisia, joissa annetaan vastaus tehtävänannon kysymykseen ja vastausta käsitellään eri tavoin kirjoittajan ääntä ilmentäen. Esseistä 9 kappaletta päättyy dokumentin erittelyyn tai historiatiedon selostamiseen, jolloin esseessä ei ole selkeää lopetusjaksoa. Keskityn analyysissani selkeämmin lopetuksen esittäviin esseisiin. Lopetuksista on erotettavissa Coffinin (2006) luokituksen mukaisesti pääasiassa kahdenlaisia kirjoittajaääniä: arvottajia ja analysoijia. Ensimmäisiä on 16 ja jälkimmäisiä 27 kappaletta. Tarkastelemani arvottajan ääneen sekoittuu usein Coffinin (2006, 156) nimeämän dramatisoijan (emoter) äänen piirteitä eli tunnearvottamista, joten en erottele näitä omiksi äänikseen.

Arvottavat ja analysoivat äänet voivat toteutua sitoutumisen näkökulmasta spekuloi-vampana tai varmempana, joten karkeasti luokiteltuna lopetuksissa esiintyy neljänlaisia ääniä: spekuloiiva arvottaja, varma arvottaja, spekuloiiva analysoija ja varma analysoija. Kukin ääni rakentaa esseeseen hieman toisista poikkeavaa aiheen käsittelytapaa, johon vaikuttaa myös kirjoittajaäänien myötä tekstiin rakentuva oletettu lukija. Erilaiset pohtimisen tavat myös jakavat piirteitä erilaisten tekstilajien kanssa.

Lopetukseen muodostuu arvottava kirjoittajaääni, kun tekstin hallitsevana piirteenä ovat voimakkaat suhtautumisen ilmaukset ja erityisesti inhimillisen toiminnan hyväksynnän arviointi. Aineistossani arvottajan ääneen yhdistyvät myös tunteen ilmaukset, joiden avulla vedotaan lukijaan. Seuraava esimerkki edustaa arvottajan äänellä kirjoitettua lopetusta, joka on sitoutumisen näkökulmasta spekuloiiva. Äänelle ominaisesti historian toimijoiden tekoja tuomitaan ja niihin suhtaudutaan tunteikkaasti. Arvottava sävy rakentuu erilaisten suhtautumisen ilmausten yhdistelmästä: subjektiivisista ja dialogista tilaa supistavista kehyksistä (”itse saan”, ”mielestäni”), sosiaalisen hyväksynnän arvioista (”jyrkkä”) ja tunnearvottamisesta (”pelottava ja uhkaava sota”).

Itse saan kylmästä sodasta sellaisen kuvan, että jos Neuvostoliitto ei olisi ollut niin jyrkkä asenteissaan muuta maailmaa kohtaan, oltaisiin totaalinen, pelottava ja uhkaava sota voitu välttää. Yhdysvallat ovat aina olleet suuri ja omanlaisensa valtio, joten on paha sanoa miksi se alun perin aloitti mullistavan asevarustelunsa esittelyn käyttämällä atomipommia, sen sijaan, että olisivat käyttäneet valtaansa muilla tavoin. Toki neuvostoliitto oli tyhmä lähtiesään taas uudelleen kilpailemaan Yhdysvaltoja vastaan. Mielestäni kummallakaan osapuolella ei ollut käsitystä seurausten näkyvän vielä uhkaavana yli puolen vuosisadan jälkeenkin. Kylmän sodan ajalla kumpikin osapuoli syytti toisiaan, mikä tavallaan on oikea selvitys syylliselle. Ei nimittäin ole olemassa yhden miehen oikeuttamaa sotaa. (VN7 5p.)

Pohdinnan piirteenä esimerkissä on se, että oman kannan esittämiseen lomittuu toisten näkökulmien esittäminen ja dialogin avaaminen (”toki”, ”tavallaan”, ”on paha sanoa”), jolloin kirjoittajaani ei ole sitoutumisen näkökulmasta ehdoton. Esimerkissä on myös spekuloilulle kirjoittajaäänelle ominainen, konditionaalisen jos–niin-yhdysrakenteen avulla ilmaistu vaihtoehtoinen tapahtumien kulku. Ilmauksia voi pitää argumentoilulle retoriikalle ominaisena, ja yhdessä kirjoittajaan viittaavien kehysten ja arvottamisten kanssa ne rakentavat tekstiin subjektiivista ja lukijaa suostuttelevaa, argumentoivaa sävyä. Esimerkissä esitetään myös historialle ominaisesti tulkintoja asioiden vaikutuksista merkittävyuden arvioina (”mullistava asevarustelu”, ”oikea selvitys”). Vaikuttaisi siltä, että dokumenttitekstien tunteikas retoriikka ja sananvalinnat voivat heijastua myös esseisiin (ks. myös Paldanius 2019; Kouki & Virta 2017, 45): esimerkissä kierrätetään sähkösanomassa Venäjään kohdistuva sosiaalisen arvonannon arvio ”tyhmä”.

Pohdinta näyttää siis osassa esseitä toteutuvan arvottajan äänellä, joka muistuttaa mielihyvästä ja lukijan tunteisiin vetoavaa argumentaatiota, joka taas yhdistyy esimerkiksi suostuttelemaan pyrkiviin tekstilajeihin. Seuraava esimerkki on niin ikään spekuloilvan arvottajan äänellä kirjoitettu. Edeltävän esimerkin tapaan siinä on subjektiivisia kehyksiä (”mielestäni”) ja samaan aikaan dialogia avaavaa toisten näkökulmien esittämistä (”toisaalta”) ja harkintaa (”voisi kutsua”; ”ehkä”). Spekuloinnille ominaisesti esimerkissä on vaihtoehtoisten tapahtumien esittämisiä (”olisi voitu käyttää”). Arvottajan tekstin esimerkistä tekee se, että siinä on affektiivisia ilmauksia ja valtioiden käyttäytymiseen kohdistuvia, sosiaalisen hyväksynnän arvioita:

Mielestäni koko kylmä sota vaikuttaa hölmöltä isojen poikien isottelulta ja kilpailulta kenellä on isoin lelu laatikossa. Toisaalta ymmärtäähän sen, sillä juuri oli ollut toinen maailmansota, resurssit olivat vähissä ja kaupungeja oli tuhoutunut. Sitä voisi kutsua ehkä yliväsymykseksi. Aseihin ja riitelyyn käytetty aika olisi voitu käyttää siviilien hyväksi, mutta minkäs teet kun on sormi punaisella ja valta omissa käsissä. Dokumenttien perusteella siis Neuvostoliitto aloitti kylmän sodan käännättämistoimillaan. Churchillin puheellakin oli mielestäni suuri osa Neuvostoliiton välien rakoiluun. Voimme olla onnekkaita, että kukaan ei varastanut Stalinin tikkaria ja saamme elää rauhassa, ainakin vielä. (VN12 5p.)

Esimerkkiä voi pitää arvottavana, mutta se kuitenkin poikkeaa tyyllillisesti muista aineistoni esseistä. Vertauskuvalliset sananvalinnat (”isoin lelu laatikossa”, ”hölmö isojen poikien isottelu”, ”Stalinin tikkari”) rinnastavat kylmän sodan lapselliseksi leikiksi. Arvottamisen näkökulmasta ilmaukset ovat negatiivisia sosiaalisen hyväksynnän arvioita. Niin ikään vertauskuva ”sormi punaisella ja valta omissa käsissä” on kontekstissaan tulkittavissa valtioden toimintaan kohdistuvaksi hyväksynnän arvioksi, jolla viitataan kylmän sodan aikaiseen uhkaan ydinsodasta (ks. Martin & White 2005, 61–62). Esimerkki on epätavallinen myös dialogisesta näkökulmasta, sillä siinä on edellä lapsellisiksi kinastelijoiksi kuvattuihin historian toimijoihin suuntautuva retorinen kysymys (”minkäs teet”) sekä viimeisessä virkkeessä tekstin vastaanottajan sisällyttämä me-muoto. Yhdessä tunnearvottamisen (”onnekkaita”) kanssa persoonamuodon valinta rakentaa lukijaa, jota vakuutellaan esitettyjen tulkintojen puolelle affektiivisten keinojen avulla.

Arvottajan ääni voi toteutua myös varmempana eli sellaisena, että sitoutumisen näkökulmasta siinä jätetään vielä edeltäviä esimerkkejä niukemmin tilaa vaihtoehdoille. Tällöin ääni ei myöskään näyntydy kovin pohtivana. Kun dialogia supistava ääni yhdistyy arvottamiseen, tekstin affektiivinen sävy voimistuu entisestään. Seuraava esimerkki edustaa varman arvottajan äänellä kirjoitettua lopetusta. Siinä on taas dialogista tilaa supistava, kirjoittajaan viittaava mielestäni-kehys.

Kylmän sodan aloittaminen johtui mielestäni valtioiden huonoista neuvottelusuhteista. Haluttiin vain oma talous nousuun, ei ajateltu muita. Aseiden valmistus (myöhemmin ydinaseet) veivät myös tuhattomasti aikaa ja resursseja. Ei saa myöskään unohtaa toista maailman sota, jonka miestappiot ja köyhät valtiot runtelivat Eurooppaa vielä kylmän sodan alussa. (VM3 3p.)

Esimerkki havainnollistaa hyvin sitä, kuinka erityisesti affektiiviset ja moraaliset arviot voivat ensinnäkin olla kontekstisidonnaisia ja toiseksi heijastua laajemmin koko tekstiin (Martin & White 2005; ks. implisiittisestä arvottamisesta myös Coffin 2006, 147). Ensimmäisen virkkeen sosiaalisen arvonannon arvio valtioiden neuvottelusuhteista (”huonoja”) voidaan nähdä historialle olennaisena merkityksen arviona, joka ei ota kantaa moraalisesta näkökulmasta. Affektiivinen sävy aktivoituukin toisessa virkkeessä useamman piirteen yhdistelmästä: Valtioiden personoidaan ihmisen ajatteluun ja haluihin viittaavan toiminnan avulla, josta puhutaan passiivissa (”haluttiin vain”, ”ei ajateltu muita”). Valtioista syntyy kuva eräänlaisina nimettöinä, valtaapitävinä sekä itsekkäinä toimijoina. Asennoitumisen näkökulmasta kyse on negatiivisesta sosiaalisen hyväksynnän arvioimisesta, joka täsmentää edellä esitettyä tulkintaa neuvottelusuhteiden huonoudesta. Affektiivinen sävy jatkuu esimerkin loppuosassa, jossa valtioiden toiminnan seurauksia kuvataan sosiaalisen arvonannon näkökulmasta negatiivisesti (”tuhottomasti”, ”runtelivat”). Esimerkissä dialogisesti kiinnostava on myös lopun lukijaan suuntautuva muistutus ”ei saa myöskään unohtaa”, jossa nollapersoonan voi tulkita kattavan sisälleen tekstin vastaanottajan ja lukijan (Hakulinen ym. 2004, § 1347). Kuten edeltävässä esimerkissä, myös tässä pyritään vetoamaan lukijaan, ja käskymuoto entisestään voimistaa tunteikasta sävyä.

Tehtävänannon edellyttämä pohdinta siis toteutuu osassa esseitä edeltävien esimerkkien kaltaisten kirjoittajaäänien välityksellä: kirjoittaja perustelee tulkintoja osoittamalla suhtautumisensa historian tapahtumiin ja toimijoihin pääasiassa sosiaalisen hyväksynnän avulla.

Tulos yhdistyy myös historian aineistopohjaista kirjoittamista tarkastelleiden Elina Koukin ja Arja Virran (2017, 45) havaintoon: heidän aineistossaan lukiolaisten huomiot lähteistä keskittyvät historian tapahtumien emotionaaliseen arviointiin sen sijaan, että he arvioisivat lähteitä kriittisesti. Koevastauksen tekstilajin yhtenä päämääränä voidaan pitää vastaanottajan vakuuttamista ja oman näkökulman esittämistä, ja arvottajan ääni onkin erityisesti argumentoitujen historian opiskelun tekstien suhtautumisen tyyppi (Coffin 2006, 154). Aineistossani arvottajan ääneen kuitenkin sekoittuu affektiivisuutta, jolloin argumentaatio muistuttaa suostuttelemaan pyrkivää ja tunteisiin vetoavaa argumentointia. Kaikille opiskelijoille ei siten liene selvää, millainen pohdinta ja argumentaatio sopivat esseen kaltaiseen koevastauksen tekstilajiin.

Analysoivat kirjoittajaäänät

Toinen esseiden lopetukseen rakentuva suhtautumisen tapa on analysoiva. Siinä hallitsevina piirteinä ovat asia-arvottamisen kategoriaan kuuluvat merkityksen arviot ja inhimillisen toiminnan arvottamisen kategoriaan kuuluvat sosiaalisen arvonannon arviot. Analysoivan kirjoittajan äänessä on vähäisesti arvottavan pohtijan äänelle ominaista sosiaalisen hyväksynnän arvottamista tai tunnearvottamista (ks. Coffin 2006, 151–152). Analysoijan ääni voi olla sitoutumisen näkökulmasta spekuloiava tai varmempi. Koska tarkasteluni kohteena ovat esseiden lopetukset, myös analysoivan pohtijan ääni saatetaan kehystää subjektiivisemmin kirjoittajaan viittaamalla, mikä on lopullisen vastauksen antavalle lopetukselle ominaista (Coffin 2006, 161–162; Komppa 2012, 104). Erityisesti analysoijan äänellä kirjoitetuissa lopetuksissa myös lainataan muita lähteitä (attribute) eli pohdinnan rakentamisessa hyödynnetään dialogisuutta edistyneemmälle kirjoittajalle ominaisella tavalla (Coffin 2006, 154–155).

Seuraavassa esimerkissä on spekuloiavan analysoijan ääni, joka on dialogisuuden näkökulmasta pohtiva. Spekulointi syntyy siitä, että esimerkeissä laajennetaan dialogista tilaa: tekstiin rakentuu lukija, jolle tarjotaan erilaisia vaihtoehtoja tapahtumien kulusta esittämällä kysymyksiä (”onko mahdollista”, ”olisiko”) ja spekuloijan äänelle tyypillisesti myös konditionaalisen jos–niin-yhdysrakenteen avulla. Esimerkissä esitettäviä kysymyksiä voi pitää myös kannanottoina, joissa kysymysmuoto jättää vastauksen väitelausetta avoimemmaksi (Martin & White 2005, 105). Esimerkissä on siis pohdinnalle ominaista kirjoittajan tulkintojen ja vaihtoehtoisten näkökulmien vuoropuhelua, mutta ääntä voi pitää vastaus-tekstin näkökulmasta myös liian epävarmana:

Dokumentit sijoittuvat 2. maailmansodan tienoille, joten kirjoitukset/kuvat ovat olleet suuressa vaikutuksessa kansaa ja johtoa kohtaan. Pohtiessa kyseisiä dokumentteja herää ajatus kansojen: Venäjä ja Yhdysvaltojen oikeasta suhteesta. Oppikirjan tekstin mukaan maiden suhde oli vuosina 1946 ja 1947 vielä hyvä, joten onko mahdollista, että Iso-Britannia on saanut välit hiertymään entisestään. Jos todellisuudessa propagandan levittämisen myötä, Yhdysvallat onkin lähtenyt kilpailemaan Venäjää vastaan vasta Iso-Britannian kommenttien myötä, niin ilman maiden mustamaalaamista, olisiko kylmää sota koskaan syttynyt, kummankaan osapuolen taholta? (RM29 2p.)

Esimerkissä arvioidaan dokumenttien vaikutusta merkityksen arviolla ("suuressa vaikutuksessa") sekä arvioidaan suurvaltojen välejä ("oikeasta suhteesta", "hyvä"), mutta muuten teksti on asennoitumisen näkökulmasta melko neutraali. Esimerkki on siinä mielessä poikkeuksellinen, että siinä pohtiva jakso kehystetään pohtivaksi ("pohtiessa"), mitä voi pitää eksplisiittisenä viittauksena tehtävänannon muotoiluun. Myös oppikirjan lainaaminen (attribute) on esseissä harvinaista ("oppikirjan tekstin mukaan"), sillä oppikirja ei ole tehtävänannon aineistona; Coffinin (2006, 154) mukaan dialogi toisten äänten ja lähteiden kanssa on edistyneen kirjoittajan merkki. Vaikka juuri oppikirjan lainaaminen on harvinaista, esimerkki havainnollistaa hyvin sitä tekstien verkostoa, jonka osa koevastaus on (ks. Makkonen-Craig 2008, 213) ja joita opiskelun tekstissä käytetään vuoropuhelun rakentamisen lähteenä.

Edeltävä esimerkki on siinäkin mielessä kiinnostava, että siinä osoitetaan kirjoittajan huomioivan myös dokumenttien ulkopuolista kontekstitietoa historiasta ("todellisuudessa"). Esseissä onkin jonkin verran tulkintoja, joissa esitetään yhden vastauksen perustuvan dokumentteihin, mutta lisäksi esitetään toinen, dokumenteista irralliseksi kehystetty päätelmä. Samoja esseitä tarkastelleen Veijolan (2016) mukaan esseissä on sisällöllisesti ollut ongelmana se, että dokumenttien tulkinnassa ei hyödynnetä tarpeeksi historiallista kontekstitietoa. Monissa pohdinnoissa viitataan tehtävänannon muotoiluun "mitä dokumenttien perusteella voi päätellä", joka on siis saatettu joissain esseissä tulkita siten, että vastauksen tulee perustua ainoastaan dokumenttien tarjoamaan tietoon.

Varman analysoijan tekstissä hyödynnetään erilaisia dialogisuuden ilmauksia kuin varman arvottajan tekstissä, joka on lukijan tunteisiin vetoavaa. Seuraava analysoijan äänellä kirjoitettu esimerkki on erilaisten äänten vuoropuhelun näkökulmasta pohtiva, mutta edeltävään esimerkkiin verrattuna asiastaan varmempi:

Dokumenttien pohjalta voi sanoa Neuvostoliiton olevan pääsyyllinen kylmään sotaan, koska se aloitti Itä-Euroopan muuttamisen kommunistiseksi. Toisaalta tämä ei ole suora hyökkäys USA:aa vastaan. Trumanin opin mukaan USA:n tulee estää kommunismin leviäminen, kun taas Breznevinkin opin mukaan Neuvostoliitto pyrkii takaamaan kommunismin säilymisen eri maissa. Kylmän sodan syttymiseen johti siis dokumenttien perusteella se, että USA hermostui NL:n toimista Itä-Euroopassa, eli NL periaatteessa oli aloittaja. Vaikka Pravda-lehdessä Stalin kertookin, että NL:n pyrkimykset ovat rauhantahtoisia ja niiden tarkoituksena on vain turvallisuuden parantaminen, perimmäinen tarkoitus todennäköisesti oli kommunistisen aatteen levittäminen, ja pyrkimys maailmanvaltaan. (VM11 4p.)

Esimerkissä on analysoijan äänelle tyypillisiä merkityksen arvioinnin (valuation) ilmauksia ("suora hyökkäys", "perimmäinen tarkoitus"). Analysoijan äänellä kirjoitetussa pohdinnassa ei esitetä sosiaalisen hyväksynnän tai tunteen arvioita arvottajan äänen tapaan, vaikka tällaisia arvioita voidaankin esittää dokumentin äänellä kehystettynä (attribute) ("Stalin kertookin"). Spekuloivana voidaan pitää sitä, että esimerkissä laajennetaan dialogista tilaa ("toisaalta"; "vaikka"). Vastaustekstin funktion näkökulmasta sopivana dialogisuuden piirteenä voi pitää sitä, että lopputulos esitetään varmallalla äänellä, muttei täysin ehdottomasti: Kannanotto kehystetään nollapersoonalla ("voi sanoa"), jolloin tulkinta vaikuttaa suoraa

kirjoittajaviittausta (esim. ”mielestäni”) yleispätevämmältä väitteeltä (ks. Hakulinen ym. 2004, § 1347). Lopussa on myös harkinnan ilmaus (”todennäköisesti”), jonka funktio ei ole niinkään epäröidä tulkintaa, vaan esittää selkeä väite ottamatta siihen liian tiukasti kantaa. Samankaltainen varausten esittäminen on tyyppillistä tieteelliselle tekstille (Luukka 1992; Hyland 2005).

Coffin (2006, 158) esittää analyysoijan äänen olevan tyyppillinen historiaa selittävässä tekstilajeissa (explaining genres), mutta nähdäkseni edeltävillä esimerkeillä on lisäksi myös argumentoivia tehtäviä esseiden tekstilajissa: Esimerkin lopussa on retorinen kuvio, jossa esitetään ensin myönnytys, eli osoitetaan vaikka-lauseessa Stalinin sanomiset joiltain osin mahdollisiksi, minkä jälkeen myönnytys kumotaan (ks. Mikkonen 2010, 105). Kuviota edeltävät lukuisat perustelut, joissa vedotaan dokumentteihin sekä Trumanin ja Breznevinkin oppeihin. Esimerkkiin rakentuu siten lukija, jota pyritään vakuuttamaan erilaisia näkökulmia esittämällä ja perustelemalla tulkintaa historiatiedon avulla. Historian tekstitaitojen kannalta historian tapahtumiin keskittyvä pohdinta on oletettavasti arvostetumpaa kuin arvottajan äänelle ominaiset, tunteisiin vetoavat argumentit.

Esseissä pohdinta voi kohdistua seuraavan esimerkin tapaan myös suuremmin dokumenttien tuottajiin, mitä voi pitää yhtenä historian tekstitaitojen keskeisen lähdetyön (ks. Nokes 2013) eli lähteiden taustojen tulkitsemisen eksplikointina. Esimerkki edustaa taas analyysoivaa kirjoittajaa, joka sijoittuu varmuusasteikolla pikemminkin varmaan kuin spekuloiivaan päähän.

Näiden kaikkien dokumenttien perusteella voitaisiin pitää Neuvostoliittoa pääsyyllisenä kylmään sotaan. Edelleen, suurin osa niistä on länsimaisia, mutta ne tukevat toisiaan niin hyvin, (jopa Neuvostoliittolaista) että se luo uskottavan kuvan Neuvostoliiton aggressiivisuudesta. Lisätään vielä ideologiset erimielisyydet, ja kylmän sodan ainekset ovat valmiit. (VM9 4p.)

Esimerkissä tulkinta kehystetään tehtävänannon mukaisesti dokumentteihin perustuvaksi. Väite ilmaistaan passiivissa, jolloin se näyttyy yleisempänä totuutena (”voitaisiin pitää”) kuin subjektiivisesti kehystetty väite. Konditionaali muodostaa kuitenkin johtopäätökselle hienoisen varauksen, kuten myös edeltävän esimerkin varaukseksi tulkittava adverbi ”todennäköisesti”. Esimerkissä historian lähdetyötä ilmentää dokumenttien kontekstuaalisointi länsimaisiksi sekä lähteiden vertaaminen toisiinsa (”tukevat toisiaan niin hyvin”, ”luo uskottavan kuvan”) (Nokes 2013). Lähdetyöstä muodostuu argumentti, jonka johtopäätöksensä on monitulkintainen arvio Neuvostoliiton aggressiivisuudesta; kyse voisi olla moraalisesti painottuvasta sosiaalisen hyväksynnän arviosta mutta yhtä lailla myös sosiaalisesta arvonnasta. Viimeinen virke näyttyy lopetukselle ominaisena kokoavana kankeutena. Se viittaa kylmään sotaan liittyviin poliittisiin ristiriitoihin, joita on käsitelty aikaisemmin esseessä.

Sitoutumisen jatkumo on kiinnostava: Varmalla äänellä esitetyt tulkinnat voivat olla objektiivisemmin tai subjektiivisemmin kehystettyjä. Erityisesti jälkimmäisten tulkinta on haastavaa siitä näkökulmasta, onko kyseessä dialogia supistava oman kannan vahvistaminen (pronounce) vai laajentaako esitys dialogia kehystäessään näkemyksen vain kirjoittajan näkemykseksi eikä yleiseksi totuudeksi (ks. Martin & White 2005, 108). Seuraavan esimer-

kin olen luokitellut varmaksi analysoijaksi, joka ei varsinaisesti pohdi, vaan ainoastaan esittää kokoavan lopputuloksen:

Suurimmat syyt kylmälle sodalle olivat mielestäni kahden suurimman valtion, Yhdysvaltojen ja Neuvostoliiton toisistaan täysin eroava politiikka. Eroava politiikka johti erinäisiin toimiin, jotka kiristivät tunnelmaa, mutta yhtä kylmän sodan aloittajaa ei mielestäni voi nimetä. (VN13 6p.)

Asennoitumisen näkökulmasta esimerkissä on analysoijan äänelle ominaisesti merkityksen arviointeja (”yhtä kylmän sodan aloittajaa”) sekä myös asia-arvottamiseen kuuluvan koostumuksen arvio (”eroava politiikka”). Varmaa sävyä rakentaa asteittaisuuden arvio (”täysin”). Kyseisessä esseessä on aikaisemmin eritelty kylmän sodan tapahtumia, ja lopullinen näkemys on kehystetty muuta tekstiä subjektiivisemmin (”mielestäni”) (Coffin 2006, 161–162). Aineistossani monet varman analysoijan äänellä kirjoitetut tekstit ovatkin sellaisia, että niissä eri näkökulmia esitetään pitkin esseetä, ja lopetus on lyhyt ja aikaisempaa eritellyä kokoava (ks. myös Paldanius 2017, 223). Esseessä ei tällöin ole pidempää pohtivaa lopetusta, jolloin tekstin kirjoittajaani vaikuttaa entistä varmemmalta.

Myös seuraava esimerkki on varman analysoijan äänellä kirjoitettu, ja edeltävän esimerkin tapaan se lähinnä tiivistää esseen ydinasiat niitä juurikaan pohtimatta:

Dokumenteista käy ilmi se, että toisen maan teot johtivat toisen maan vastaisuuden. Kylmän sodan alkamisesta tuskin voidaan syyttää jotain tiettyä valtiota. Menneisyyden liittoutumiset ja kriisit ovat kyteneet monissa maissa ja vaikuttaneet tekoihin ja valintoihin. (VN24 5p.)

Esimerkissä esitetään dokumentteihin tukeutuen tulkinta tapahtumien syy-seuraussuhteista ja sen jälkeen vastaus tehtävänannon pääkysymykseen: kannanotto muodostuu analysoijan äänelle ominaisesta merkityksen arviosta (”jotain tiettyä valtiota”). Edeltävien varman analysoijan äänellä esitettyjen päätelmien tapaan vastaukseen kohdistuu varaus (”tuskin”), joka jättää sinänsä varmalle väitteelle dialogista tilaa (Luukka 1992).

Varman analysoijan äänellä kirjoitetuissa lopetuksissa kirjoittajan näkemys tulee selvästi ilmi, ja lukijaa vakuutetaan historian tapahtumiin ja dokumenttien piirteisiin vedoten, mikä on lukion historiassa arvostettu tekstitaitojen piirre. Lopetusten perusteluissa eksplikoidaan erilaiset näkökulmat ja ilmaistaan selvästi, mitä mieltä kirjoittaja on, eli dialogisuuden näkökulmasta kirjoittajan näkemys jää esseessä voimaan (ks. myös Juvonen 2010, 37). Selkeää lopputuloksen ilmaisemista on pidetty hyvän historian esseen piirteenä (Coffin 2006, 150), mutta tämän luvun viimeiset, varman analysoijan ääntä edustavat lopetukset eivät enää näyttäyty kovin pohtivina. Ne lähinnä esittävät koonnin esseessä aikaisemmin esitetystä analyysistä, jolloin esityksiä voisi pitää ennemminkin aihetta erittelevinä tai lopullista argumenttia vahvistavina.

Tulokset ja pohdinta

Olen tarkastellut artikkelissani kielellisiä keinoja, joilla lukiolaisten historian esseevastauksen lopetuksissa pohditaan tehtävänannon aihetta. Analyysini perusteella esseiden lopetuksissa näkyy tekstilajin viestinnällinen tehtävä eli pyrkimys vakuuttaa lukija tehdyistä tulkinnoista ja pohtia aihetta eri näkökulmista: suurimmassa osassa lopetuksista ei ainoastaan

selosteta historian tapahtumia tallentajan äänellä, vaan myös esitetään historian tekstitaitojen kannalta keskeisesti tulkintoja erilaisten kirjoittajaäänien avulla.

Erotin lopetuksista kaksi kirjoittajaääntä – arvottajan ja analysoijan –, jotka mukailevat Coffinin (2006) esittämiä historian tekstien kirjoittajaääniä. Molemmat äänet voivat toteutua spekulioivampana tai varmempana. Molemmissa äänissä on nähtävillä pyrkimys lukijan vakuuttamiseen, eli esseitä voi pitää historian tapahtumista argumentoivina teksteinä. Pohdinnan aikaisempien kuvausten perusteella spekulioivaa ääntä voidaan pitää varmaa ääntä pohtivampana, sillä pohdintaan kuuluu kirjoittajan äänen ja muiden äänien välinen vuoropuhelu ja dialogin laajentaminen. Varmuusaste on kuitenkin jatkumo, ja liian spekulioiva ääni ei analyysini perusteella sovi esseevastaukseen, jonka funktio on osoittaa tehtävänannon aiheen hallintaa ja kirjoittajan osaamista; historian koevastauksessa arvostetaan päätelmien ja kirjoittajan oman kannan esittämistä (Coffin 2006). Vastaavasti taas sitoutumisen jatkumon toisen pään ääniä eli hyvin varmana asiansa esittävää kirjoittajaääntä ei voi pitää pohtivana, sillä varma kirjoittajaääni ei jätä tekstiin tilaa dialogisille vaihtoehdoille. Pohdinnan esittäminen vaatineekin kirjoittajalta harjaantumista siihen, millainen interpersoonainen lähestymistapa on sopiva erilaisissa tehtävänannoissa ja vastauksen osissa.

Pohdinnan rakentumisen tapaan vaikuttaa keskeisesti myös asennoituminen. Kiinnostava havainto on se, että arvottajan äänellä kirjoitettuihin lopetuksiin yhdistyy sosiaalisen hyväksynnän arvioiden lisäksi tunteen ilmauksia ja subjektiiviseksi kehystettyjä arvioita, jotka ovat Coffinin (2006) luokittelussa dramatisoijan äänelle ominaisia. Arvottajan ääneen sisältyy myös tyyllillisesti kohosteisia sananvalintoja. Arvottava pohdinta näyttäytyykin lukijan tunteisiin vetoavana, suostuttelemaan pyrkivänä argumentaationa, vaikka tekstissä spekuloidaisiin moniäänisesti. Omakohtainen ja tunneperäinen argumentointi ei oletettavasti ole enää lukiotasolla historian tekstitaitojen kannalta toimiva strategia (ks. Coffin 2006, 159). Tarkastelemieni esseiden tehtävänantoon kuuluvien dokumenttien tekstit ovat tyyllittäin affektiivisiä, ja myös se voi osaltaan heijastua esseisiin.

Analysoijan tekstissä taas pohdinta on analyttistä ja usein historiatietoon nojaavaa, mikä näkyy siinä, että tekstissä on eksplisiittisiä sosiaalisen arvonannon muttei niinkään sosiaalisen hyväksynnän tai tunteen ilmauksia. Tekstiin rakentuu siten lukija, jota vakuutetaan asioihin eikä tunteisiin vedoten. Spekulioivan analysoijan tekstissä pohdinta toteutuu sitoutumisen näkökulmasta erilaisten näkökulmien huomioimisena: sekä dialogia laajentavina harkinnan ilmauksina että dialogia supistavina ilmauksina, kuten oman kannan lausumisena. Oman kannan esittämisiin kohdistuu kuitenkin usein akateemiselle diskurssille tyypillisiä väitteiden varauksia. Coffinin (2006, 154) mukaan analysoijan ääni on tyypillinen ennemminkin erittelevässä kuin argumentoivassa tekstissä, mutta aineistossani erityisesti pohtivissa eli eri näkökulmia esittävässä analysoijan äänissä on piirteitä myös akateemisille teksteille tyypillisestä asia-argumentoinnista (argument as inquiry) (ks. Meiland 1989).

Lopetuksissa siis osataan esseemuotoiseen koevastaukseen kuuluvasti argumentoida, mutta pohdinnan keinojen variaatio voi kieliä siitä, ettei opiskelijoille välttämättä ole täysin selvää, millaista historian esseevastauksen kaltaiseen asiatekstiin kuuluva argumentointi ja pohdinta on. Historian tekstitaitojen näkökulmasta keskeistä ei välttämättä ole niinkään yhden oikean vastauksen esittäminen vaan ennemminkin erilaisten tulkintojen tarkastelu (Monte-Sano 2016, 312; Veijola ym. 2019, 62–63), jolloin pohtivan lähestymistavan voisi ajatella sopivan hyvin historian oppiaineen tekstiin. Vaikka historiatieto on monitulkintais-

ta, historiassakin arvostetaan sitä, että kirjoittaja osaa arvioida eri tulkintojen pätevyyttä (Beck & Jeffery 2009, 237). Joissain spekuloidaan analysoijan äänellä kirjoitetuissa teksteissä kirjoittajan tulkinta tehtävänannon kysymyksestä voi jäädä epäselväksi. Toisaalta taas liian varmallalla äänellä kirjoitettu lopetus voi näyttäytyä arvottajan äänellä esitettäessä mielihoidemäisenä ja analysoijan äänellä esitettäessä ennemminkin erittelevänä kuin pohtivana. Historian oppiaineen esseevastaukseen sopivimpana pohdintana näyttäytyvät siis sellaisen analysoijan äänellä kirjoitetut lopetukset, joissa jätetään dialogisesti tilaa vaihtoehdoille, mutta kuitenkin esitetään selkeästi jonkinlainen perusteltu lopputulos.

Tutkimukseni perusteella kirjoittajat yhdistävät esseevastauksen tekstilajiin vaatimuksen argumentaatiosta ja myös eri näkökulmien esittämisestä, joka on liitetty ainakin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen esseen pohdintaan. Äidinkielen oppiaineella lieneekin edelleen vahva asema opiskelijoiden sosiaalistamisessa lukion kirjoittamisen käytänteisiin. Äidinkielen ylioppilasaineissa kirjoittajan mielipiteen tulisi erottua muiden äänten vuoropuhelusta (Juvonen 2010, 40), ja ”liian pohtivassa” tekstissä näin ei välttämättä ole. Äidinkielen vastauksissa pohdinnalta edellytettävä tietovaranto voi myös nojata omakohtaiseen kokemukseen (Kauppinen 2011), kun taas historiassa pohdinnan tulisi kietoutua vankasti historian sisältötietoon. Näin ollen historian opetuksessa olisi tärkeä eksplikoida, miten opiskelijan tulisi huomioida vastauksessaan historiatiedon tulkinnallisuus, mutta samaan aikaan vakuuttaa lukija asia-argumentaation keinoin. Pohdinnan monitulkintaisuuden vuoksi historian tehtävänantojen muotoilussa lienee myös syytä kiinnittää huomiota siihen, että vaatimus pohdinnasta saattaa ohjata osaa opiskelijoista vääränlaiseen – esimerkiksi liiaksi kirjoittajan omaan tietovarantoon perustuvaan – aiheen käsittelytapaan.

Esseiden lopetuksiin keskittyvä kielellinen analyysi havainnollistaa esseissä esiintyviä kirjoittajaaäniä ja tuo esiin samaan tehtävänantoon kirjoitettujen esseiden kielellisen variaation. Jatkossa olisi kiinnostavaa tarkastella erilaisten äänten ja arvosanojen välisiä yhteyksiä suuremman aineiston avulla tai esimerkiksi haastatteleamalla opettajia arvioinnin perusteista. Tutkimukseni tulosten pohjalta voisi myös toteuttaa analyysin, jossa tarkastellaan kirjoittajaaänten rakentumista kokonaisessa esseessä. Tehtävänannon edellyttämä pohtiva lähestymistapa aiheeseen näyttäytyisi tekstianalyysin perusteella toteutuvan hyvin monenlaisin tavoin, joista kaikki eivät välttämättä edusta koevastauksen tekstilajin ja toisaalta historian tekstitaitojen kannalta odotuksenmukaista tapaa. Oppiaineiden välillä voi olla eroja siinä, mitä pohtivuudella tarkoitetaan, ja siksi tehtävänannon muotoiluun sekä erilaisten tekstilajien kirjoittamisen opetukseen tulisi kiinnittää huomiota myös historian oppiaineessa.

Kirjallisuus

- Bahtin, Mihail 1986 [1952–1953]. The problem of speech genres. Teoksessa Emerson, Caryl & Holqvist, Michael (toim.), *M. M. Bakhtin: Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 60–102. <https://doi.org/10.2307/2498895>
- Bhatia, Vijay K. 2004. *Worlds of written discourse*. London: Continuum.
- Coffin, Caroline 2006. *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.

- Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta, Alho, Irja (toim.) 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. 2014 [1985]. *An introduction to functional grammar*. Uudistettu yhdessä M. I. M. Matthiessenin kanssa. London: Arnold.
- Hyland, Ken 2005. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse studies* 7 (2), 173–192. <https://doi.org/10.1177/1461445605050365>
- Hyland, Ken & Guinda Sancho (toim.) 2012. *Stance and voice in written academic genres*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137030825>
- Juvonen, Riitta 2010. Evaluoiva että-yhdyslause ja retoriset rakenteet suomenkielisessä ylioppilasaineessa. *Virittäjä* 114 (1), 39–70.
- Juvonen, Riitta 2014. *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Kalliokoski, Jyrki 2006. Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. Teoksessa Mäntynen, Anne, Shore, Susanna & Solin, Anna (toim.), *Genre – tekstilaji*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 240–265.
- Kauppinen, Anneli 2011. Mitä äidinkielen kokeessa pyydetään, mitä saadaan? Teoksessa Kauppinen, Anneli, Lehti-Eklund, Hanna, Makkonen-Craig, Henna & Juvonen, Riitta (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 95–117.
- Komppa, Johanna 2012. *Retorisen rakenteen teoria suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeen kirjoitelman kokonaisrakenteen ja kappalejaon tarkastelussa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Kouki, Elina & Virta, Arja 2017. Towards critical literacy: students' reading skills and source evaluation. Teoksessa Pyry, Noora, Tainio, Liisa, Juuti, Kalle, Vasquez, Raine & Paananen, Maiju (toim.), *Changing subjects, changing pedagogies: diversities in school and education*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 34–51.
- Luukka, Minna-Riitta 1992. Varmuuden kahdet kasvot tieteellisessä tekstissä. *Virittäjä* 96 (4), 361–379.
- Luukka, Minna-Riitta 1993. Opiskeluussee tekstityyppinä. *Virittäjä* 97 (3), 408–410.
- Makkonen-Craig, Henna 2008. Neljä näkökulmaa erääseen tekstilajiin. Äidinkielen ylioppilaskokeen tehtävänannot 2003–2006. *Virittäjä* 112 (2), 207–234.
- Makkonen-Craig, Henna 2010. Ylioppilasaine ja päättökokeen tavoitediskurssi. Genre ja varjogenre. Teoksessa Lappalainen, Hanna, Sorjonen, Marja-Leena & Vilkuna, Maria (toim.), *Kielellä on merkitystä. Näkökulmia kielipolitiikkaan*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 206–252.
- Matsuda, P. K. & Jeffery, Jill 2012: Voice in student essays. Teoksessa Ken Hyland & Carmen Sancho-Guinda (toim.), *Voice and stance in academic writing*. New York: Palgrave Macmillan, 151–165. https://doi.org/10.1057/9781137030825_10
- Meiland, Jack W. 1989. Argument as inquiry and argument as persuasion. *Argumentation* 3 (2), 185–196. <https://doi.org/10.1007/bf00128148>

- Mikkonen, Inka 2010. ”Olen sitä mieltä että...” *Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Monte-Sano, Chauncey 2016. Argumentation in history classrooms: a key path to understanding the discipline and preparing citizens. *Theory into practice* 55 (4), 311–319. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1208068>
- Nokes, Jeffery 2013. *Building students’ historical literacies. Learning to read and reason with historical texts and evidence*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203137321>
- Opetushallitus 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Paldanius, Hilikka 2013. *Pohdinta terveystiedon ylioppilaskoevastauksissa*. Pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Paldanius, Hilikka 2017. Historian esseevastauksen funktionaalinen rakenne. Teoksessa Latomaa, Sirkku, Luukka, Emilia & Lilja, Nina (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 219–238.
- Paldanius, Hilikka 2019. Selostuksesta tulkintoihin: aineistojen esittäminen lukiolaisten historian esseissä. *Virittäjä* 123 (3), 347–372. <https://doi.org/10.23982/vir.70430>
- Rantala, Jukka & Ahonen, Sirkka 2015. *Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, Jukka & van den Berg, Marko 2013. Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavana. *Kasvatus* 44 (4), 394–407.
- Takala, Sauli 1987. Pohdiskelleva kirjoitelma, essee. –Teoksessa Anneli Vähäpassi (toim.), *Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, 147–155.
- Veijola, Anna 2016. Nuoret ja historian tekstitaidot: tiedon vastaanottamisesta käsittelyyn ja käyttämiseen. *Nuorisotutkimus* 34 (3), 3–18.
- Veijola, Anna & Sulkunen, Sari & Rautiainen, Matti 2019. Historiallisen tiedon luonne ja historian tekstikäytänteet lukiolaisten kuvaamana. *Kasvatus & aika* 13 (2), 53–67. <https://doi.org/10.33350/ka.75134>
- Ylioppilastutkintolautakunta 2019. *Historian koe 26.9.2019 Hyvän vastauksen piirteet* [www-lähde]. < https://drive.google.com/file/d/1qvzk_qVm7a_w0qLhs35qbWXvPf-j70GR/view > (Luettu 1.11.2019).
- Young, Kathleen & Leinhardt, Gaea 1998: Writing from primary documents. *Written communication* 15 (1), 25–68.

Liite 1. Verkkoliite

Dokumenttien linkit on päivitetty 4.11.2019.

Tehtävänanto

Mitä dokumenttien perusteella voi päätellä kylmän sodan aloittajasta? Perustele kantasi ja viittaa dokumentteihin, joihin tukeudut. Kirjoita pohtiva esseevastaus (n. 250–500 sanaa), jossa on selkeä kappalejako sekä aloitus- ja lopetuskappaleet. Muista määritellä ja ajoittaa keskeiset käsitteet.

Dokumentti 1. Winston S. Churchill (Ison-Britannian pääministeri 1940–1945):

"Rautaesirippu-puhe", 5. maaliskuuta 1946. < <https://winstonchurchill.org/resources/speeches/1946-1963-elder-statesman/the-sinews-of-peace/> >

Varjo on langennut näyttämölle, joka vielä hetki sitten oli Liittoutuneiden voiton valaisema. Kukaan ei tiedä mitä Neuvosto-Venäjä ja sen Kommunistinen internationaali aikovat tehdä lähitulevaisuudessa ja missä ovat rajat, jos niitä edes on, niiden ekspansiolle ja käännytystyölle.

[...]

Stettinistä Itämeren rannalta Välimerelle Triesteen on laskeutunut rautaesirippu mantereen poikki. Tuon linjan takana ovat vanhojen Keski- ja Itä-Euroopan maiden pääkaupungit. Varsova, Berliini, Praha, Wien, Budapest, Belgrad, Bukarest ja Sofia, kaikki nämä kuuluisat kaupungit asukkaineen ovat nyt niin sanoakseni Neuvostoliiton etupiirissä, eivätkä ainoastaan eri tavoin ilmenevän Neuvostoliiton vaikutuksen vaan paljolti myös Moskovan yhä tiukkenevan valvonnan alaisena.

Vain Ateena – kuolemattoman maineen omaava Kreikka – on vapaa päättämään tulevaisuudesta vaaleissa brittiläisten, amerikkalaisten ja ranskalaisten valvonnassa. Venäjän hallitsema Puolan hallitus on houkuteltu tekemään huomattavia ja laittomia toimia Saksan suuntaan, ja parhaillaan tapahtuvat miljoonien saksalaisten joukkokarkoitukset kärsimyksineen ovat ennennäkemättömiä. Kommunistiset puolueet, jotka kaikissa näissä itäisen Euroopan valtioissa olivat hyvin pieniä, on kaikkialla nostettu etuoikeutettuun valta-asemaan, joka ei vastaa niiden kannatusta, tavoitteena totalitarismi. Kaikissa tapauksissa on päädytty poliisihallituksiin, eikä Tšekkoslovakiaa lukuun ottamatta todellista demokratiaa ole missään.

Dokumentti 2. Tämä EH Shepardin pilapiirros julkaistiin 18.6.1947 brittiläisessä *Punch*-lehdessä. Kuvassa Truman ja Stalin ovat taksikuskeja, jotka hankkivat asiakkaita. Asiakkaat on nimikoitu "Turkki", "Unkari", "Bulgaria" ja "Itävalta". (http://www.johndclare.net/cold_war8.htm)

Pilakuvaa ei julkaista tekijänoikeudellisista syistä. Kuva on nähtävissä osoitteessa:

< <https://punch.photoshelter.com/image/I0000qPKGiy7WDrU> >.

Dokumentti 3. Sähkösanoma kenraali Walter Bedell Smithiltä Yhdysvaltain presidentille. Tässä sähkösanomassa kenraali Smith kirjoittaa Yhdysvaltain presidentille käymästään keskustelusta generalissimus Stalinin kanssa. (<https://digitalarchive.wilsoncenter.org/document/134362.pdf?v=be59b1b381f4a316454babccac27f6f2>)

HUIPPUSALAINEN

Ulkoministeriö, saapuva sähke.

5. huhtikuuta 1946

Hän puhuu herra Churchillin puheesta Fultonissa voimakkain sanankääntein, pitäen tätä epäystävällisenä tekona ja tarpeettomana hyökkäyksenä itseään ja Neuvostoliittoa kohtaan, jollaista, jos se olisi suunnattu Yhdysvaltoja kohtaan, ei olisi koskaan Venäjällä sallittu. Hän vihjasi tämän puheen ja monien vastaavien tapahtumien viittaavan selkeään neuvostovastaiseen suuntaukseen Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa. [...]

"Venäjä", hän sanoi, "kuten viimeisten vuosien tapahtumat ovat osoittaneet, ei ole tyhmä, ja me osamme erottaa ystävät mahdollisista vihollisista." [...]

Viitatessaan Presidentin esittämään kutsuun vieraillla Yhdysvalloissa, hän totesi toivovansa voivansa vastata myöntävästi. Hän kuitenkin totesi: "Ikä vaatii veronsa. Lääkäri kieltävät minulta makustamisen, ja minua pidetään tiukalla ruokavaliolla. Kirjoitan presidentille, kiitän häntä ja selitän syyt siihen miksen voi saapua."

Dokumentti 4. *Pravda*-lehdessä julkaistu lainaus Josif Stalinilta, 1946. Artikkelin ilmestyi *Pravdassa* pian brittiläisen poliitikko Winston Churchillin puheen jälkeen. < <https://www.marxists.org/reference/archive/stalin/works/1946/03/x01.htm> >

Seuraavia olosuhteita ei tule unohtaa. Saksalaiset toteuttivat maahantunkeutumisen Neuvostoliittoon Suomen, Puolan, Romanian, Bulgarian ja Unkarin kautta. Saksalaiset pystyivät toteuttamaan invaasiensa näiden maiden kautta, koska näissä maissa oli tuolloin Neuvostoliitolle vihamieliset hallitukset.

[...]

Jotkut mahdollisesti haluavat unohtaa ne valtavat uhraukset joilla neuvostokansa varmisti Euroopan vapauttamisen Hitlerin ikeestä. Mutta Neuvostoliitto ei voi niitä unohtaa. Joten voiko tulla yllätyksenä, että Neuvostoliitto, huolestuneena turvallisuudestaan tulevaisuudessa, pyrkii varmistamaan, että näissä maissa olisi Neuvostoliitolle lojaalit hallitukset? Kuinka kukaan, joka on järjissään, voisi kuvata näitä Neuvostoliiton rauhantahtoisia pyrkimyksiä laajentumishaluisena toimintana?

FM Hilikka Paldanius on väitöstutkija Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitoksella.