

**KASVATUSTIETEEN OPISKELIJOIDEN
ARGUMENTAATIOTAITOJEN HARJOITTELU SUULLISESTI
JA SÄHKÖPOSTITSE: MITEN PERUSTELUT OIKEUTETTIIN?**

Marita Seppänen

**Kasvatustieteen
Pro gradu -tutkielma
Syksy 2001
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO

2 OPISKELIJOIDEN VÄITTELY KONSTRUKTIVISTISENA JA YHTEISÖLLISENÄ OPISKELUMUOTONA..... 1

2.1 Dialogisuudesta ja argumentoinnista.....4

2.2 Argumentointi ja kriittinen ajattelu.....6

2.3 Historiallinen katsaus argumentoinnissa ilmeneviin
harhaisiin argumentteihin.....6

2.4 Argumentaatiovirheitä koskevat tutkimukset.....7

3 ARGUMENTAATIOTA TARKASTELEVA PRAGMAATTIS- DIALEKTINEN KUVAUSMALLI..... 10

3.1 Suostutteleva kriittinen dialogi..... 10

3.2 Argumentointisääntöjä.....12

3.3 Kolme muuta dialogikontekstia..... 14

3.4 Osapuolten väitteiden todistamisvelvollisuus.....16

3.5 Argumentaatiooskeemat oikeuttamisprosessissa..... 18

3.5.1 Argumentaatiooskeemat argumenttien luotettavuuden mittana.....20

3.6 Argumentaatiovirheen uusi määritelmä.....27

3.6.1 Argumentaatiotekniikan kolme käyttötapaa.....28

3.7 Argumentaatiovirheitä ja virhepäätelyitä.....30

3.7.1 Informaalit virhepäätelmät.....31

3.7.2 Kielellisesti harhaanjohtavat argumentit.....40

3.7.3 Emotionaaliset argumentaatiovirheet.....42

3.7.4 Ehtolauseet ja formaalit virhepäätelmät44

4	ARGUMENTAATIOTUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT JA MENETELMÄT.....	49
4.1	Tutkimustehtävät.....	49
4.2	Analyysikehikko aineistojen analysoimiseen.....	50
4.3	Tutkimusaineiston keruu.....	51
4.4	Aineiston analyysin kuvaus.....	52
4.5	Kahden opiskeluympäristön analyysien luotettavuuden takaamisesta.....	53
5	TULOKSET.....	56
5.1	Argumentointi suullisessa pienryhmäkeskustelussa.....	56
5.1.1	Suulliset dialogikontekstit.....	57
5.1.2	Opiskelijoiden puheenvuorojen ja kannanottojen jakautuminen.....	59
5.1.3	Suullisen keskustelun argumentoituus ja kriittisyys.....	61
5.1.4	Olellaiset perustelut.....	63
5.2	Suullinen oikeuttaminen.....	67
5.3	Heikkojen argumenttien suullinen rakenne.....	71
5.4	Argumentaatiovirheiden suullinen rakenne.....	76
5.4.1	Sopimaton taktikointi.....	78
5.4.2	Omassa näkökannassa pysymisen epäonnistuminen.....	80
5.4.3	Dialektisesti epäolellaista argumentointia.....	82
5.5	Argumentointi verkkoväittelyssä.....	83
5.5.1	Sähköpostikirjeiden jakautuminen ja dialogikontekstit.....	83
5.5.2	Sähköpostiväitteiden argumentoituus ja kriittisyys.....	87
5.5.3	Olellaiset perustelut	90
5.6	Kirjallinen oikeuttaminen.....	94
5.6.1	Käytännön seurauksilla oikeuttaminen.....	96
5.6.2	Tapauksilla oikeuttaminen.....	98
5.6.3	Käsitteillä tapahtuva oikeuttaminen.....	101
5.6.4	Yksittäiset oikeuttamistavat.....	102
5.7	Heikot argumentit sähköpostikirjeissä.....	104

5.8	Kirjalliset argumentaatiovirheet.....	108
5.8.1	Epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailu ja vihjailu.....	110
5.8.2	Epäpätevät vaillinaiset ehtolauseet.....	113
5.8.3	Perusteluna vastakkaisen näkökannan väitteen vääristely.....	115
5.8.4	Epäolennaista kirjallista argumentointia.....	116
5.8.5	Yleiseen käytäntöön vetoaminen.....	118
5.9	Argumentaatiovirheisiin reagointi suullisesti ja verkossa.....	119
	ja sähköpostikirjeissä.....	108
5.10	Suulliseen ja kirjalliseen kompromissiin päätyminen kesken väittelyiden.....	122
6	DISKUSSIO.....	126
6.1	Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	132

LÄHTEET.....	132
--------------	-----

LIITTEET

Liite 1: Suullisen pienryhmäkeskustelun analyysi

TIIVISTELMÄ

Seppänen, M. 2001. Kasvatustieteen opiskelijoiden argumentaatiotaitojen harjoittelu suullisesti ja sähköpostitse: Miten perustelut oikeutettiin? Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylän yliopisto.

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata yliopisto-opiskelijoiden tapoja oikeuttaa kannanottojaan argumentoidessaan. Oikeuttaminen määritetään argumentaatiokeskeemana, joka on väitteen tai näkökannan päteväksi osoittamista järkevin lausein kriittisessä dialogissa.

Tutkimusongelmat olivat 1) miten yliopisto-opiskelijat perustelevat väitteensä suullisessa pienryhmäkeskustelussa ja sähköpostikirjeissä 2) millaisia dialogikonteksteja ilmenee kahdessa opiskeluympäristössä ja 3) millaisia näennäisargumentteja opiskelijat esittävät suullisessa keskustelussa ja sähköpostikirjeissä? Tutkimusaineiston muodostivat suullinen pienryhmäkeskustelu ja sähköpostikirjeet. Argumentoinnin opetusmuotona oli roolipeli, jota varten sekä suulliseen pienryhmäkeskusteluun että sähköpostiympäristöön valituille yliopisto-opiskelijoille annettiin vastakkaiset roolit. Suullisessa pienryhmäkeskustelussa oli 7 ja sähköpostiympäristössä 5 opiskelijaa. Tutkimusmetodina oli van Eemerenin ja Grootendorstin (1992) kriittisen dialogin säännöistä ja Waltonin (1995) pragmaattisesta näennäisten argumenttien teoriasta yhdistetty pragmaattis-dialektinen kuvausmalli.

Opiskeluympäristöjä vertailtiin keskenään. Argumentoinnin taso oli hyvää sekä suullisessa pienryhmäväittelyssä että sähköpostikirjeissä, sillä keskustelut käytiin enimmäkseen suostuttelevan kriittisen dialogin kontekstissa. Opiskelijat oikeuttivat kannanottojaan suullisessa keskustelussa omaan havaintoon tai kokemukseen (32 %) sekä esimerkkiin (28 %) perustuvilla argumentaatiokeskeemoilla. Sähköpostikirjeissä perusteltiin seurauksella (22 %) ja esimerkillä (22 %). Oikeuttaminen oli heikkoa siinä mielessä, että argumentaatiokeskeemojen rakenteet olivat vaillinaisia. Oikeuttamista heikentävien näennäisiä argumentteja oli vähän. Suullisessa pienryhmäväittelyssä argumentaatiovirheitä oli 5,35 % ja sähköpostikirjeissä 4,28 %. Tutkimuksen perusteella pragmaattis-dialektisella kuvausmallilla luodaan uusi väline oikeuttamisen, dialogikontekstien ja näennäisten argumenttien tarkemmalle analysoinnille.

Asiasanat: Argumentointi, informaali päättely, kielellinen vuorovaikutus, kriittinen ajattelu, oikeuttaminen, virhepäätely, yhteisöllinen opiskelu

1 JOHDANTO

Nykyajan informaatioyhteiskunnan kansalaisena kasvaminen edellyttää yhä suuremmissa määrin erilaisia viestintävalmiuksia. Suullista ja kirjallista viestintää ovat tulleet helpottamaan mm. gprs-matkapuhelimet, joiden avulla langattomien verkkopalveluiden käyttö tulee helpottumaan. Langattomuus merkitsee sitä, että kirjoitetun tekstin lisäksi voidaan lähettää kuvia tai äänitiedostoja. Lisääntyneet viestintävalmiudet vaativat paitsi kykyä kommunikoida myös kriittisyyttä pätevä tiedon suhteen. Valo (2000) toteaa, että informaatiotulvan käsittelyssä tarvitaan medialukutaitoa. Medialukutaitoon voidaan sisällyttää kuuluvaksi argumentointi ja kriittinen ajattelu.

Argumentointi on käsitetty päättelyprosessin tuloksena syntyneenä tapana esittää perusteluja, syitä tai ratkaisuja, joilla pyritään tukemaan näkökantaa. Argumentoinnissa oikeutetaan näkökannat esittämällä riittäviä perusteluja ja niille vastaperusteluja. (Harman 1986.) Argumentaatio ymmärretään tässä tutkimuksessa uuden tiedon soveltamisen harjoitteluna, jossa opiskelijat vasta pyrkivät muodostamaan järkeviä oikeutuksia. Yliopisto-opetuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on pyrkiä kehittämään opiskelijoiden itsenäisen ajattelun taitoja ja heidän kykyä osallistua tieteellisessä yhteisössä vaadittavaan väittely- ja argumentointikulttuuriin (Terenzini 1995).

Roolipeli on yksi tehokas tapa harjoittaa argumentointia. Roolipeli on oppilaskeskeinen opetusmenetelmä, jossa oppilasryhmät pyrkivät yhteistoiminnallisesti ratkaisemaan ryhmälle asetettua tehtävää. Jokaisen oppilaan tavoitteeksi asetetaan, että oppilas ei tukeutuisi opettajaan, vaan omaan kykyyn ajatella ja argumentoida. Opetuksen tavoitteena on saada aikaan yhteisöllistä oppimista, jossa oppilas etsii tietoa kirjallisuudesta ja muilta opiskelutovereilta.

Opiskelijoiden oikeuttamistavat ovat osa argumentoinnin oppimisprosessia. Johtopäätöstä tuetaan perusteluilla ja oikeuttamisella. Koska argumentointi on järkipäistä keskustelua, niin edellyttää argumentointi kriittistä ajattelua, jonka heikkoutena ilmenevät näennäiset argumentit (Ylikoski 1998). Argumentaatiovirheiden tarkastelu on osa kriittisen ajattelun tutkimuksen suuntausta. Virhepäätelyt ja harhaiset argumentit ovat illuusion kaltaisia yrityksiä peittää esimerkiksi heikko oman väitteen perustelu. (Walton 1995, 240.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kasvatustieteen aine- ja syventävien opintojen vaiheessa olevien opiskelijoiden argumentaatiotaitojen harjoittelua. Argumentoinnin harjoittelu tapahtui roolipelinä suullisessa pienryhmässä ja sähköpostiympäristössä. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja selvittää kasvatustieteen opiskelijoiden tapaa perustella eli oikeuttaa väitteensä, kun he argumentoivat ruotsin kielen opetuksen asemasta suomalaisessa koulujärjestelmässä.

Tutkimustyö pohjautuu van Eemerenin ja Grootendorstin (1992) pragmadialektiseen teoriaan ja Waltonin (1995) pragmaattiseen teoriaa argumentaativirheistä, joista olen yhdistellyt pragmaattis-dialektisen kuvausmallin. Kuvausmallilla analysoidaan opiskelijoiden oikeuttamistapoja eli kuinka he perustelevat kannanottojaan. *Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia oikeuttamistapoja opiskelijat esittävät, miten he yrittävät puolustaa omia väitteitään suullisessa pienryhmäkeskustelussa ja sähköpostikirjeissä, millaisia harhaluuloja ilmenee argumentoinnissa ja miten dialogikontekstit rajaavat keskusteluita.*

Pragmaattis-dialektisella mallilla pyrin kuvaamaan argumentointia, kannanottojen oikeuttamista ja argumentaativirheitä opiskelijoiden kielellisessä vuorovaikutuksessa. Argumentaativirheitä ei analysoida muodollisilla päättelysäännöillä, vaan tutkimuksessa korostetaan argumentoinnin vuorovaikutuksellisuutta. Näennäisten argumenttien käsittäminen osaksi luonnollista kieltä on uusi näkökulma, sillä argumentaatiota ja argumentaativirheitä on pitkään analysoitu loogisilla päättelysäännöillä. Dialogisuutta ja näennäisiä argumentteja ei ole osattu yhdistää, minkä vuoksi näennäiset argumentit on yhdistetty logiikkaan. (Walton 1995, 2-5.) Näennäisiä argumentteja ilmenee myös arkisessa vuoropuhelussa.

Tutkimus etenee pragmaattis-dialektisen kuvausmallin mukaisesti oikeuttamisen tapojen, dialogisuuden ja harhaisten argumenttien esittämisellä sekä suullisessa pienryhmäkeskustelussa että sähköpostiväittelyssä. Tässä tutkimuksessa ei erotella argumentointia ja retoriikkaa jyrkästi toisistaan, koska argumentaativirheitä olisi muutoin lähes mahdoton arvioida (katso van Eemeren, Grootendorst & Snoeck-Henkemans 1996, 163). Lopuksi tarkastellaan pragmaattis-dialektisen kuvausmallin onnistuneisuutta, oikeuttamistapoja ja tulosten laajempaa sovelluskäyttöä.

2 OPISKELIJOIDEN VÄITTELY KONSTRUKTIVISTISENA JA YHTEISÖLLISENÄ OPISKELUMUOTONA

Kasvatustieteen piirissä siirryttiin itseohjautuvampaan oppimiseen noin 1980-luvulla, jolloin oppimisteorioissa painotettiin konstruktivistista oppimiskäsitystä. Itseohjautuvammalla oppimisella ymmärretään tiedon itsenäistä rakentamista ja opetuksessa vältetään tiedon siirtämistä sellaisenaan. Konstruktivismilla tarkoitetaan yksilön sisäisen maailman prosessointia ja muuntelua. Tällöin yksilö muodostaa ulkoisesta maailmasta sisäisiä tulkintoja ja testaa niitä sekä yksin että vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Reynolds, Sinatra & Jetton 1996, 95.) Tämän ulkomaailman ja yksilön sisäisen ajattelun välisten yhteyksien muodostamisen seurauksena syntyy erilaisia tietorakennelmia (skeemoja, sisäisiä malleja). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole passiivista tiedon ja informaation vastaanottamista, vaan aktiivista tietojen ja käsitysten prosessointia. Oppija tulkitsee uutta tietoa aikaisempiin kokemuksiinsa tukeutuen ja tutkii niitä vaihtoehtoisia tapoja, joilla voisi ratkaista ongelman. (Tynjälä 1999, 15; Phillips 1995; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 156-157.)

Konstruktivismi jaetaan moniin eri näkökulmiin sen mukaan, painottavatko ne yksilön merkitystä vai sosiaalista merkitystä oppimisessa. Sosiaalinen konstruktivismi korostaa yhteistä ongelmien ja ristiriitojen ratkaisua, ongelmien monipuolista tarkastelua, vuorovaikutteista kyselyä, vastauksien oikeuttamista ja vastauksien tarkentamista. Vuorovaikutus tapahtuu joko oppilas-oppilas tai opettaja-oppilas dialogeissa siten, että jokaisella keskustelijalla on tilaisuus vastavuoroiseen kysymyksiä tekemiseen ja vastauksien antamiseen. Kognitiivisen konstruktivismin mukaan korostetaan yksilön itsenäisen ajattelun kehittymistä ja oppiminen ymmärretään yhteenvetojen tekona asioista, luokitteluna ja tiedon järjestämisenä käsitteiksi. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opittu tapa työskennellä muuntuu vähitellen yksilön sisäiseksi, itsenäisesti tapahtuvaksi konstruoinniksi. (Derry 1996, 164; Phillips 1995.) Tieto- ja viestintäteknikassa voidaan yhdistää myös sosiaaliset suhteet ja älyllinen kehitys edellä mainittujen suuntausten

mukaisesti, sillä tietoverkot mahdollistavat opiskelusyhteisön kollektiivisen älykkyyden jakautumisen eri henkilöiden kesken, kun he keskustelevat toistensa kanssa (Bonk & Cunningham 1998, 3-34, 43). Näkökantojen esittäminen puolesta ja vastaan edellyttää opiskelijoita aktiivisesti ottamaan huomioon asiayhteydestä monia syitä ja seurauksia. Kun oma aikaisempi tieto ei riitäkään näkökannan perustelemisessa, tarve tiedon etsimiseen syntyy. Piaget (1952, 1963) kirjoittaa uuden asian aiheuttamasta kognitiivisesta ristiriidasta, jossa uusi tieto aiheuttaa aiemman ja uuden tiedon välille ristiriitoja, mikä pakottaa yksilön konstruoimaan uudelleen aikaisempia skeemoja ongelman ratkaisemiseksi.

Opiskelijoiden väittely perustuu osaksi myös konstruktivismin periaatteita soveltavalle kollaboratiiviselle oppimiselle, jossa painotetaan tiedon rakentamista ryhmässä oppimisprosessina ja jaettuna ymmärryksenä (Derry 1996; von Glasersfeld 1995, 5-9). Tiedon rakentamista ja uudelleenprosessointia tapahtuu myös itsenäisesti työskennellen, kun opiskelija joutuu kirjoittaessaan pohtimaan asiaa ja ottamaan itsenäisesti kantaa aiheeseen. Konstruktivistisesti tuetussa oppimisympäristössä opiskelijan itsenäistä ajattelukykyä, omien ajatusten ilmaisua ja kriittistä ajattelua, sillä opetus perustuu aktivoivalle ja vastavuoroisuutta edistävälle ilmapiiirille. (Tynjälä 1999, 108-113.)

Kollaboratiivinen oppiminen on käsitteellisesti epäselvä termi, joka epämääräisesti tulkittuna voi tarkoittaa joko yhteistoiminnallista tai yhteisöllistä oppimista. Yhteistoiminnallinen oppiminen nähdään päämäärään sitovana opiskelutapana. Yhteisöllisessä opiskelussa opiskelijat ovat vastavuoroisessa toiminnassa, jossa he keskustelevat, kritisoivat ja vertailevat käsityksiään. Opiskelijoiden kesken suoritetaan työnjako (*co-operative*) ja opetellaan vastavuoroista opiskeltavien tehtävien hoitoa (Vahtivuori, Wager & Passi 1999, 270.) Kollaboratiivisella oppimisella viitataan yhteisölliseen oppimiseen, jossa pienryhmä rakentaa yhteistä ymmärrystä oppimisen kohteena olevista ilmiöistä ja harjoittelee asioiden perustelemista (Dillenbourg 1999, 190-195). Tässä tutkimuksessa painotetaan yhteisöllisen oppimisen piirteitä argumentoinnin harjoittelussa, jossa argumentoija esittää itsenäisesti omat väitteensä, joita toiset parhaansa mukaan kritisoivat. Yhteisöllisessä oppimistilanteessa yksilöt tulevat tietoisiksi omista ajatteluprosesseistaan, koska he näkevät eroja toisten ja omien havaintojen ja perustelujen välillä. Kollaboratiivisuus ei välttämättä edellytä synkronista eli aikaan tai paikkaan sidottua opiskelua, sillä verkostopohjaiset oppimisympäristöt, joissa käytetään tietokonetta oppimisen apuna, mahdollistavat aikaa pohdiskeluun ja reflektointiin (Häkkinen & Arvaja

1999, 209-211, 217). Opiskelijan yksilöllinen konstruointi verkkoympäristössä muuntaa hänen ajattelu - ja päättelyprosessinsa avoimeksi ja näkyväksi (Brown, Colling & Duguid 1989).

Tässä tutkimuksessa käytetään rinnan käsitteitä väittely ja keskustelu, joiden kautta lähestytään opiskelijoiden argumentointia ja joilla tarkoitetaan samaa asiaa. Väittely on määritelty kahden vastakkaisen näkökannan puolesta muotoiltujen järkevien väitteiden esittämiseksi (*debate*). Keskustelu on myös yhdistettävissä väittelyyn, jos keskustelussa on tarkoitus esittää tietoa jonkin asian puolesta ja sitä vastaan. (Allwood 1986, 83.) Vuorovaikutus muiden osallistujien kanssa osaltaan kehittää yksilön argumentoivaa ajattelua, jolla tarkoitetaan vasta-argumenttien ja huolellisesti muotoiltujen ja johtopäätöstä tukevien perustelujen esittämistä (Kuhn, Shaw & Felton 1997, 288-291).

Sähköpostiopiskelussa konstruktivismin periaatteista korostuvat lähinnä oman ajattelun aktivointi ja sen näkyviin kirjoittaminen verrattuna kasvokkaiseen viestintään. Verkossa tapahtuvaa vuorovaikutusta on käsitelty mm. sähköpostikeskusteluna, jossa vuorovaikutus nähdään teknisempänä ja välineellisempänä. Tällaiseen asynkroniseen tekstipohjaiseen viestintään pohjautuva verkkoympäristö ei tarjoa yhtä nopeatempoista vuorovaikutusta kuin kasvokkainen keskustelu. Kirjallisessa vuorovaikutuksessa opiskelijoiden on mahdollista ilmaista ajatuksia selkeämmässä muodossa sekä paneutua muiden kirjeisiin huolellisemmin. (Light & Light 1999.) Sähköpostiympäristöstä puuttuvat kasvojen ilmeet, eleet ja käsien liikkeet sekä äänen kautta tulevat vihjeet (Moran & Hawisher 1998, 84-86), jotka eivät toimi lisäinformaationa henkilön tunteista tai viestin tarkoituksesta.

Sähköpostin käyttö pedagogisena opiskeluympäristönä on edistänyt ja lisännyt opiskelijoiden vuorovaikutusta (Marttunen 1997). Sähköpostissa opiskelijat pystyvät tarkistamaan omaa kirjoitustaan ja palaamaan esittämiinsä väitteisiin ennen kuin lähettävät viestinsä muiden nähtäväksi. Tällöin opiskelijat osallistuvat yhteiseen vuorovaikutukseen. (Sperlings 1996, 67.) Argumentointia koskevassa tutkimuksessa on havaittu, että opiskelijoiden argumentointi oli sähköpostiopiskeluna kehittyneempää ja tarkempaa kuin suullisena opiskeluna (Marttunen & Laurinen 1999a, 1999b).

2.1 Dialogisuudesta ja argumentoinnista

Dialogi on vuorovaikutusta, jossa arvostetaan muita argumentoijia omina yksilöinä ja jossa jokainen pyrkii osallistumaan dialogiin (Mononen-Aaltonen 1999). Dialogi merkitsee osallistujien välistä vuorovaikutussuhdetta, jossa on kaksi tavoitetta. Ensiksi dialogin tarkoitus on vastavuoroisen yhteisymmärryksen vähittäinen muodostaminen ja saavuttaminen. Toiseksi tärkeää on erilaisten näkökantojen ylläpitäminen. (Graumann 1990, 106; Hyde & Bineham 1995.) Oppimisen kannalta Burbules (1993, 80-82) käsittää pedagogisen dialogin vaativan molemminpuolisen sitoutumisen, josta esimerkkinä vaatimus ymmärtää ja kunnioittaa toisten ilmaisevia mielipiteitä, ajatuksia ja tunteita. Lisäksi osapuolten tulee luopua auktoriteettiasemasta kuin myös liiallisesta toisten mielipiteisiin luottamisesta. Toinen pedagogisen dialogin ehto liittyy vastavuoroisuuteen, joka tarkoittaa keskinäistä kunnioitusta.

Dialogi ja argumentointi voidaan rinnastaa toisiinsa vuorovaikutuksen osina. Dialogi on argumentaatiota vapaamuotoisempi ja dynaamisempi vuorovaikutustapa, jossa ei pitäydytä ainoastaan kahden vastakkaisen näkökannan välisessä vuorovaikutuksessa tai jossa ei ratkaisuun pyrittäessä valita tarjolla olevista käsityksistä parhainta (Weigand 1994, 70). Argumentointi on prosessi, jossa järkeviä perusteluita ja väitteitä esitetään asian puolesta ja sitä vastaan (Groarke, Tindale & Fischer 1997). Argumentointi on myös ongelmien tutkimista ja ratkaisukeinojen löytämistä (Binkley 1995, 137; Hollihan & Baaske 1994, 5).

Argumentointi eroaa selittämisestä, vaikka niiden välistä rajaa on vaikea erotella tarkasti. Argumentaatioissa pyritään järkisyiden perusteella vakuuttamaan oma näkökanta. Argumentti sisältää väitteen, perustelut ja taustaoletukset. Argumentin tehtävänä on antaa tukea väitteelle, mikä halutaan jonkun uskovan. Selityksessä asiaa tehdään ymmärrettäväksi. (Kakkuri-Knuutila & Halonen 1998, 63.) Jotta selitys voitaisiin luokitella argumentoivaksi selitykseksi, siitä on löydettävä perusteluita ja johtopäätös (Groarke ym. 1997, 24).

Argumentteja rakennetaan eli konstruoidaan päättelemällä (Hilpelä 1997, 57). Argumentoitaessa tapahtuu tiedon konstruointia, jossa perustelujen täytyy olla relevantteja ja harkitusti muotoiltuja. Kun kaikki ryhmässä olevat keskustelijat pyrkivät perustelemaan

käsityksiään ja ratkaisujaan avoimesti, niin keskustelu luo tilanteen omien ennakkokäsitysten ja perusteluiden arvioimiselle. (Groarke ym. 1997.)

Argumentointi eritellään analyysitavan mukaan formaalien (muodollisten) argumenttien ja informaalien argumenttien analysoimiseen. Informaali argumentti yhdistetään myös informaaliin päättelyyn, johon syvennytään seuraavassa luvussa (ks. myös 3.6.4). Informaalien argumenttien pätevyys mitataan selväjärkisyydellä, jolla viitataan arkijärjellä johdettujen relevanttien ja mahdollisesti tosien johtopäätösten päättelemiseen. Päteväksi argumentiksi ymmärretään myös yksi perustelu, joka riittää tukemaan johtopäätöstä. Informaaleja argumentteja ovat myös ehtolauseet eli jos-niin -oletukset. (Angel 1964; Voss, Perkins & Segal 1991.)

Argumentointia luokitellaan myös suostutteluun ja tutkimukseen tähtäävän tehtävän mukaisesti. Suostutteluun tähtäävän argumentoinnin tavoitteena voi olla kuulijakunnan suostuttelu, jolloin argumentoijan ei ole tarpeellista esittää väitteelleen tai niiden perusteluille vasta-argumentteja, ellei se ole kuulijoiden vakuuttamisen kannalta olennaista. Tutkimukseen tähtäävässä argumentoinnissa asian puolustajan tai vastustajan täytyy käsitellä asiaa monesta näkökulmasta. Toiseksi tutkimukseen tähtäävässä argumentoinnissa saattaa riittää asioiden moniulotteinen tarkastelu. (Meiland 1989.) Suostuttelevassa kielenkäytössä yhdistyy tietyssä määrin sekä argumentointia että retoriikkaa, kun pyritään vakuuttamaan argumenttien pätevyyttä (Left 2000, 251).

Uusi retoriikka sisällyttää argumentointiin kielellisen vuorovaikutuksen. Uuden retoriikan mukaisesti argumentoinnissa pyritään yhteisymmärryksen saavuttamiseen. Olennaista on, että argumentointi on vuorovaikutteista toisin kuin loogisten päättelysääntöjen mukainen väitteiden perustelu, jossa loogisin todistuksin ja loogisen päättelyn nojalla päädytään aina systemaattisesti validiin johtopäätökseen. (van Eemeren, Grootendorst & Snoeck-Henkemans 1996.) Tällöin argumentoinnissa on olennaista sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvä päättelyprosessi. Goldman (1997) toteaa hyvään argumentointiin kuuluvan yleisön vakuuttamisen, joka tapahtuisi tietyssä määrin suostuttelemalla kuulijat hyväksymään väite. Puhuja pyrkii tuomaan esiin mahdollisimman riittävästi argumentin tueksi esitettyjä olennaista tietoa sisältäviä perusteita, jotka hän yrittää saada kuulijat hyväksymään (*interpersonal justification*) (Goldman 1997, 162). Luvussa 3.4 käsittelen oikeuttamista tarkemmin tämän tutkimuksen kannalta.

2.2 Argumentointi ja kriittinen ajattelu

Argumentointi, kriittinen ajattelu ja informaali päättely yhdistyvät toisiinsa. Voss ja Means (1991) luonnehtivat hyvää argumentointia kyvyksi muotoilla sellaiset perustelut, jotka tukevat esitettyjä väitteitä usealta eri näkökantilta. Informaali päättely on kielen rakenteiden käyttämistä. Kielen rakenteita ovat argumentit, oikeutukset ja vasta-argumentit. (Means & Voss 1996, 165.)

Kriittinen ajattelu määritetään Paulin (1989, 215) näkemyksen mukaan ajattelutavaksi, jossa ei ilmene epäselvää kielenkäyttöä, epäloogisuutta tai refleктоimatonta ajattelua. Kriittinen ajattelija arvioi lukemaansa, kuulemaansa ja näkemäänsä. Hän perustaa päätelmänsä järjellisten syiden perusteella tehtyyn johtopäätökseen, johon hän on päätenyt relevantin tiedon kautta (Siegel 1989, 127-129). Kriittisyys on kykyä muotoilla, analysoida ja arvioida aiheeseen sisältyviä ongelmia, kysymyksiä, oletuksia ja johtaa olennaisista perusteluista loogisesti pätevä johtopäätös. (Bailin 1994, 1025; Paul 1989, 216.) Väitteet muotoillaan huolellisesti ja perustelut ovat harkittuja ja selkeitä. Kriittinen ajattelu on ongelmien syiden ja seurausten tutkimista ja järkevää arviointia. (Norris & Ennis 1989, 3-5.) Seuraavassa kahdessa luvussa keskitytään tarkemmin argumentaatiovirheisiin, jotka ovat osa kriittisen ajattelun tutkimuksen suuntausta (Ylikoski 1998).

2.3 Historiallinen katsaus argumentoinnissa ilmeneviin harhaisiin argumentteihin

Aristoteles oli ensimmäinen, joka tutki argumentaatioissa ilmeneviä virhepäätelmiä. Hän muotoili ensimmäiset virhepäätelmiä koskevat luokitukset aikana, jolloin hän oli opettajana Platonin Akatemiassa antiikin Kreikassa. Pääasiallisesti Aristoteleksen virhepäätelmiä koskeva teos oli *de Sophistical Refutation*, jossa hän tutki sofistisia argumentteja. (Hamblin 1970, 52.)

Aristoteles määritteli virhepäätelmän epäpätevänä argumenttina tai epäpätevänä järkeilynä, joka oletettiin näennäisesti validiksi argumentiksi. Virhepäätelmä oli sofistinen tekniikka tai taktikointitapa kumota väite. Taktikointitavalla yritettiin huijata vastaväittäjää

argumentaatioissa. (Hamblin 1970, 12.) Aristoteles jakoi virhepäätelmät *kielellisestä ilmaisusta riippuvaisiin sofistisiin argumentteihin ja kielen käytöstä riippumattomiin sofistisiin argumentteihin* (ks. informaalit virhepäätelmät luku). *Kielellisestä ilmaisusta riippuvaisia sofistisia argumentteja* olivat kaksiselitteisyys (*equivocation*), kieliopillisesti väärän lauseen aiheuttama väärä tulkinta (*amphiboly*), sanojen yhdistelmä, sanojen jakautuminen, väärä korostus (*accent*) ja ilmaisun muoto. *Kielen käytöstä riippumattomat sofistiset argumentit* olivat seuraavanlaisia: Yleistyksen johtaminen poikkeustapauksesta (*accident*), nopea yleistys, seuraukseen perustuva argumentti, väärä kausaalisuus, selityksen pyytäminen (*begging the question*), epäolennainen argumentointi (*ignoratio elenchi*) ja monitulkintainen kysymys (*many questions*). Nämä 13 eri virhepäätelmää johdattivat mielipiteen puolustajan tai vastaväittäjän syylistymään vääränlaiseen tapaan esittää väitteensä. (Hamblin 1970, 62-63.)

2.4 Argumentaatiovirheitä koskevat tutkimukset

Virhepäätelyitä ja argumentaatiovirheitä on tutkittu Aristoteleen ajoista uudelleentulkittuina ja laajennettuina kullakin vuosisadalla, mutta teoria argumentaatiovirheistä on ollut epäsystemaattista. Virhepäätelyt ovat olleet etenkin filosofien kiinnostuksen kohteena. Tässä luvussa esitellään muutamia keskeisimmistä filosofeista, jotka ovat tutkineet virhepäätelyitä ja joiden vaikutus on otettava huomioon kirjallisuuskatsauksessa. Ensimmäisen kokoomateoksen virhepäätelyistä teki filosofi Charles Hamblin (1970) edeten Aristoteleesta keski-aikaan ja edelleen 1900-luvulle. Tänä aikana argumentaatiovirheitä on jaettu yksittäisiin harhaisiin argumentteihin ja *argumentum ad* -alkaviin harhaisiin argumentteihin. Virhepäätelyt luokiteltiin pitkään Aristoteleen jälkeen loogisiksi päätelyvirheiksi, joiden analysointiin sovellettiin loogisia päätelysääntöjä, ts. virhepäätely oli perusteluista epäloogisesti johdettu ja siten virheellisesti muodostettu johtopäätös (Walton 1995, 5). Seuraavassa esittelen muutaman olennaisimmista argumentaatiovirheitä tutkineista filosofeista. *Argumentum ad* -tyyppiset harhaiset argumentit on muotoillut filosofi John Locke 1690-luvun teoksessaan, jotka hän on nimennyt (Hamblin 1970, 161-162; Hansen & Pinto 1995, 12-13): *ad verecundiam* (virheelliseen asiantuntijaa

vetoaminen), *ad ignorantiam* (tietämättömyyteen vetoaminen), *ad hominem* (henkilöön vetoaminen) ja *ad iudicium* (oikeuteen vetoaminen).

Pohjois-Amerikassa oli vaikuttanut pitkään 1900-luvulla *Standard Treatment* -suuntaus, jossa korostettiin virhepäätelyiden tutkimista pelkästään loogisilla päättelysäännöillä. Hamblin muodosti vastineeksi Standard Treatment-suuntaukselle oman luokituksensa, jossa hän käsitteli sekä formaaleja että informaaleja virhepäätelyitä. (Hamblin 1970, 12.) Hamblinista lähtien on jatkettu edelleen formaalin ja informaalin logiikan yhdistämistä virhepäätelmien tutkimuksessa. Nykyisin muodollinen logiikka ja informaali logiikka filosofi Ralph Johnsonin (1999, 270) mukaan täydentävät toisiaan. Informaalin logiikan avulla voidaan soveltaa logiikan sääntöjä luonnollisen kielen argumenttien ja epätäydellisten lauseiden analysoimiseen ns. ei-loogisilla säännöillä (Johnson 1999, 269-272).

Muista virhepäätelmien tutkijoista poiketen filosofi John Stuart Mill ei tarkastele argumentaatiovirheitä luonnollisen kielen mukaisina kielellisinä harhoina, vaan keskittyy analysoimaan harhaisia argumentteja systemaattisesti logiikan päättelysääntöjen näkökulmasta. Erona muihin argumentaatiovirheitä tutkineisiin on se, että Mill luokittelee argumentaatiovirheitä mentaalisten toimintojen epäonnistumisena. (Secor 1998, 299-313.) Argumentaatiovirhe saattoi Millin (1940) mukaan johtua kognitiivisista tekijöistä. Esimerkiksi epätarkan havaitsemisen vuoksi ihminen ei huomioi todisteiden pätevyyttä riittävästi, joilla väite voitaisiin oikeuttaa tai puolustetaan uskomuksia, jotka perustuvat taikauskoon. (Mill 1940.)

Hamblinin kokoomateoksen jälkeen virhepäätelyiden ja näennäisten argumenttien analysoimisen tekniikoita ovat kehittäneet pragmaattisesta näkökulmasta 1980-luvulta lähtien systemaattisesti loogikot John Woods ja Douglas Walton, joista jälkimmäinen on suuntautunut enemmän informaalin logiikan ja vuorovaikutustutkimuksen yhdistämiseen. Walton on kehittänyt argumentaatiovirheiden pragmaattisen teorian, jota käsitellään tarkemmin 3. luvussa. Euroopassa hollantilaiset argumentaatioteoretikot Frans H. van Eemeren ja Rob Grootendorst ovat luoneet järkeväen keskustelun sääntöjä yhdessä keskustelu- ja diskurssianalyttikoiden Sally Jacksonin ja Scott Jacobsin kanssa. (van Eemeren, Grootendorst, Jackson & Jacobs 1993; van Eemeren ym. 1996.)

Argumentaatiovirheitä on alettu tutkia enemmän luonnollisessa vuorovaikutuksessa. Tällaisissa tutkimuksissa on sovellettu joko Waltonin (1995) pragmaattista teoriaa tai van

Eemerenin ja Grootendorstin (1992) pragmadialektista teoriaa. Rühl (1999) hyödyntää pragmadialektista teoriaa näennäisten argumenttien analysoinnissa ja käsittää näennäisen argumentin “paljastavana” argumenttina. Paljastavalla argumentilla Rühl tarkoittaa argumentoijan tunteiden paljastamista, joka voi toimia sekä oikeutuksena että näennäisenä argumenttina. Näennäinen argumentti estää reilun argumentoinnin, sillä vasta-argumentoija ei pysty arvioimaan argumentoijan väitteen pätevyyttä. Tunteeseen tai omaan havaintoon vetoava argumentti ei ole argumentaatiovirhe, jos argumentoija pystyy todistamaan tunteeseen vetoavan argumenttinsa pätevänä tietyssä vuorovaikutustilanteessa.

Waltonin (1995) teoriaa pragmaattisesta näkökulmasta on edelleen kehittänyt filosofi Christoph Lumer (2000) ja hän on luonut pragmadialektiseen teoriaan sisältyvien harhaisten argumenttien uudelleenluokittelun, jossa kutakin näennäistä argumenttia tarkastellaan validiteetin ja esitettävän tiedon riittävyyden perusteella. Riittävyyden ja validiteetin perusteella harhaisista argumenteista muodostetaan alaluokitukset. Validiteetin puutteita ovat väärän argumentin osoittimen valinta, argumentoinnin periaatteiden puuttuminen ja järjelliseen argumentointiin sitoutumattomuus. Riittävyyden puutteita osoittavat mm. kielellinen kyvyttömyys esittää järjellisiä argumentteja, argumentoija ei pysty arvioimaan argumentteja, perusteettomien syiden tai liian lyhyiden argumenttien esittäminen. (Lumer 2000, 412-419.) Uudelleenluokituksissa kiinnitetään huomio argumentoijan psykologisiin piirteisiin ja päättelytapaan. Argumentoinnin analysoijan pitäisi tuntea keskustelijat, jotta hän pystyisi arvioimaan keskustelussa ilmenneet argumentaatiovirheet.

Argumentaatiovirheitä löytyy vuorovaikutuksen eri alueilta. Weger (2000) on soveltanut pragmadialektisen teorian sisältämää kriittistä dialogia aviopuolisoiden riitojen analysoinnissa. Aviollisten riitojen analysoinnin avulla saatiin ymmärrystä siitä, miten henkilökohtainen kritiikki estää vastapuolta esittämästä järkevää kannanottoa tai vasta-argumenttia. Ristiriidan ratkaisu ei onnistu, jos vastapuoli esittää ristiriitaisia kommentteja tai vetäytyy argumentoimasta tai esittämästä kritiikkiä. (Weger 2000.) Virhepäätely on epämääräinen käsite ja tässä tutkielmassa se rajataan tarkoittamaan loogisia virhepäätelyitä, kun taas ei-loogisia, informaaleja virhepäätelmiä kutsun argumentaatiovirheiksi, näennäisargumenteiksi, harhaisiksi argumenteiksi tai harhaluuloiksi. Virhepäätelmille ei ole vakiintunutta suomalaista käsitettä.

3 Argumentaatiota tarkasteleva pragmaattis-dialektinen kuvausmalli

Pragmaattis-dialektinen argumentoinnin kuvausmalli muodostuu hollantilaisten argumentaatioteoreetikkojen van Eemerenin ja Grootendorstin (1992) pragmadialektisestä teoriasta ja Waltonin (1995) pragmaattisesta virhepäätelmäteoriasta. Kuvausmallin tarkoitus on ottaa huomioon opiskelijoiden välinen vuorovaikutus ja vähentää argumentoinnin arviointia logiikan näkökulmasta. Pragmaattisuus ymmärretään argumentaatiovirheiden tutkimuksessa kielenkäyttönä ja kielenkäytön avulla tapahtuvan merkityksen analysoimisena ja dialektiikka on kahden tai useamman opiskelijan välistä vuorovaikutusta. Opiskelijoiden keskustelut tapahtuivat roolipelin kautta. Kahdesta vastakkaisen roolin kannattajasta käytän myös toisinaan nimityksiä protagonistiksi eli asian puolustaja (valinnaisen ruotsin kielen kannattaja) ja antagonistiksi eli asiaa vastustava (pakollisen ruotsin kielen kannattaja).

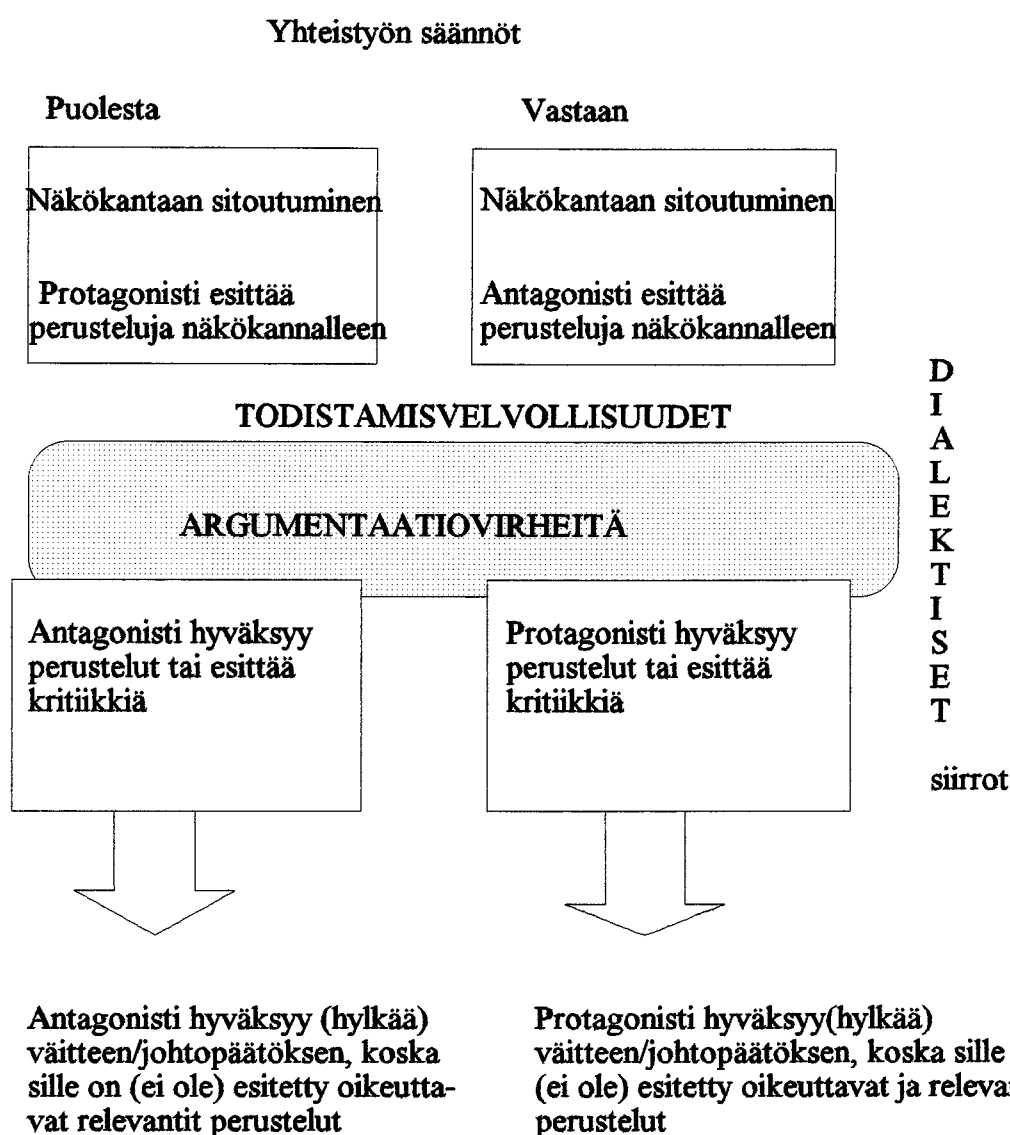
3.1 Suostutteleva kriittinen dialogi

Waltonin (1988, 239) mukaan voidaan puhua kriittisesti suostuttelevasta argumentoinnista, jossa puhuja pyrkii kuulijoiden järkeen vetoamalla saamaan oman väitteensä hyväksytyksi ilman epärehellisiä väitteitä. Kuviossa 1 kuvataan ideaalinen kriittisen suostuttelevan dialogin malli, joka toimii normatiivisena argumentoinnin kuvaajana. Pragmadialektiikassa järvevä keskustelu määritellään kriittisenä dialogina (van Eemeren & Grootendorst 1992). Tässä tutkielmassa käytetään termiä suostutteleva kriittinen dialogi tai kriittinen suostutteleva dialogi.

Suostutteleva kriittinen dialogi luokitellaan ideaalimalliksi, jolla argumentointi olisi järkeväntä ja oikeudenmukaisinta (Walton 1995, 101-103). Keskustelijoille luodaan tilaisuus saavuttaa keskinäinen konstruoivasti muodostunut lopputulos väittelyn aikana. Yhteisen ratkaisun aikaansaaminen ei ole ehtona kriittiselle argumentoinnille, jonka tarkoitus voi olla itsessään tiedon konstruoinnin ja kehittymisen mahdollisuus. Keskustelijoilla on jokaisella näkökantansa, jota hänen tulee puolustaa *järkevin*

argumentein. Osallistujien tulee pystyä täyttämään todistusvelvollisuutensa, ts. väitettä on jotenkin perusteltava, jotta siitä tulisi tarpeeksi vakuuttava. (Walton 1995, 99-101.) Sitoutuminen omaan näkökantaan on olennainen osa argumentaatiota.

Yhteistoiminnan periaatteen (co-operation principle) mukaisesti argumentoinnissa edellytetään keskustelijoilta pyrkimystä vilpittömään ja järkipäiseen vuorovaikutukseen keskenään.



KUVIO 1. Waltonin (1988) suostuttelevan dialogin mallista mukaeltu versio, joka kuvaa oikeudenmukaisesti etenevää kriittisesti suostuttelevaa argumentointia.

Yhteistoiminnan toteutuminen edellyttää totuudellisten, informatiivisten, relevanttien ja kielellisesti selvästi muotoiltujen väitteiden esittämistä. (Grice 1975; ks. myös Leiwo & Pietikäinen 1998, 89-90.) Keskustelijoiden oletetaan säilyttävän kohteliaan käytöksen ja kunnioittavan toisiaan argumentoidessaan, josta Goffman (1967) puhuu kasvojen säilyttämisenä konfliktien ja riitojen välttämiseksi.

3.2 Argumentointisääntöjä

Van Eemeren ja Grootendorst (1992) ovat kehittäneet kriittisen dialogin 10 sääntöä pragmadialektisessä teoriassaan. Normatiivis-deskriptiivinen ideaalimalli sisältää sääntöjä siitä, miten päästään järkevällä dialogilla yksimielisyyteen ja yhteiseen lopputulokseen. Kriittinen dialogi on jaettu neljään vaiheeseen. Vastakkainasettelun vaiheessa sovitaan keskustelun aiheesta ja annetaan keskustelijoille näkökannat. Avaus-vaiheessa puhuja/kirjoittaja esittää näkökantaansa liittyviä perusteluita, joihin vastakkaisen näkökannan kannattaja esittää vasta-argumentteja ja esittää näin eriäviä mielipiteitä. Argumentoinnin vaiheessa keskustelijat pyrkivät esittämään järkeviä väitteitä näkökantojen tueksi, vasta-argumentteja vastapuolen kannanottoihin tai käsittelemään asiaa perusteltavin kannanotoin. Keskustelu päättyy johtopäätökseen, jossa on päädytty kumpaakin osapuolta miellyttävään lopputulokseen. Neljän vaiheen lisäksi kriittisen dialogin säännöt sisältävät kullekin säännölle tyypilliset virhepäätelmät ja argumentaatiovirheet, jotka rikkovat järkevän keskustelun sääntöjä. (van Eemeren & Grootendorst 1992, 8-10, 13-22, 202-209, 1995; 130-145; van Eemeren ym. 1996, 304-306.) Yhtä argumentaatiovirhettä ei kuitenkaan voida Waltonin (1995, 10-12) mukaan täysin rinnastaa yhteen yksittäiseen sääntöön. Useimmat argumentaatiovirheet liittyvät moniin sääntöihin yhtä aikaa. Sandvik (1997) on kritisoinut pragmadialektiikan sääntöjen ja analysointikeinojen olevan joustamattomia argumentaatiovirheiden analyysiin ja virhettä liian yksipuolisesti tarkastelevia.

Rühl (1999) toteaa, että kriittisen dialogin sääntöjen ja niitä vastaavien argumentaatiovirheiden yhdistäminen on toimiva viitekehys kriittisen dialogin analysoinnille, jolloin argumentaatiovirheet voidaan tulkita helposti strategisiksi keinoiksi

sääntöjen vääristeleminen. Seuraavassa esitetään järkevän keskustelun käyttäytymissääntöjä, jotka vihjaavat argumentaatiovirheeseen yleisellä, globaalilla tasolla, jos yhteistyön tavoitetta rikotaan. Säännöt on mukautettu tämän tutkimuksen aineiston mukaisesti argumentaatio- ja johtopäätös-vaiheeseen ja muutama sääntöön on yhdistetty siihen sopivat argumentaatiovirheet.

Sääntö 1: Argumentoijan on todistettava eli perusteltava väitteensä (todistustaakka). Todistustaakasta kieltäytyminen ei ole argumentaatiovirhe, jos väitteen perustelematta jättäminen ei ole tarkoituksellista.

Sääntö 2: Protagonistin ja antagonistin esittämien vastaväitteiden on liityttävä vastapuolen esittämiin kannanottoihin. Keskustelun molemmat osapuolet rikkovat sääntöä vääristelemällä vasta-argumentoijan näkökantaa tai väitettä. Tämä voi tapahtua yksinkertaistamalla tai kuvittelemalla epäolennaista vastakkaisen puolen näkökannasta tai perustelusta, josta tulee helpommin kumottava (*straw man*). Protagonisti tulkitsee virheellisesti tai keksii itse vastakkaisen näkemyksen, josta hän muodostaa kuvitteellisia väitteitä. Vastakkainen puoli ei ole itse maininnut julkisesti kyseistä perustelua. Sääntöä rikotaan myös silloin, kun argumentoija esittää vastakkaiseen näkökantaan kuuluvia perusteita omaan näkökantaansa liittyvinä.

Sääntö 3: Argumentointi-vaiheessa protagonistin on puolustettava näkökantaa vain siihen sopivilla argumenteilla. Toisaalta argumentteja ei saa esittää liian suostuttelevalla tyylillä, kuten vetoamalla liikaa tunteiden kautta tapahtuvaan perusteluun. Argumentaatiota ei saa siirtää aiheesta tai näkökannasta sivuseikkoihin (*ignoratio elenchi*).

Sääntö 4: Argumentointi-vaiheessa argumentoinnin koko päättelyketju on ilmaistava eksplisiittisesti. Jos päättelyketjua ei tuoda julki, niin vastapuolen kannan kumoamiseksi ei saa esittää liioiteltuja perusteluja.

Sääntö 5: Argumentointi-vaiheessa protagonistin tai antagonistin ei saa virheellisesti esittää lähtökohdaksi oletusta, jota molemmat keskustelijat eivät hyväksy. Samoin keskustelijat eivät saa kieltää oletusta, joka on hyväksytty keskustelun lähtökohtana.

Argumentoijan ei pidä esittää sopimattomia (epärelevantteja) kysymyksiä siten, että hämää vastakkaista puolta. Toisaalta vastaväittäjän ei pidä jättäytyä vastaamatta olennaisiin kysymyksiin tai esittää aihetta vältteleviä vastauksia. Argumentaatio-vaiheessa sopivilla kysymyksillä ymmärretään joko vastakkaisen puolen väitteen tarkentamista tai kritisoimista kysymyksen muodossa. (Walton 1989, 18.)

Sääntö 6. Argumentoidessa protagonistin esittämää kannanottoa ei voida pitää lopullisesti puolustettuna, mikäli se ei perustu pätevään väitteiden taustalla toimivaan argumentointiskeemaan (ks. argumentaatiokeemat-luku 3.5).

Sääntö 7: Argumentointi-vaiheessa protagonistin on puolustettava kantaansa loogisesti pätevin argumentein tai ehtolausein. Esimerkiksi kirjoituksessa päättelyrakenteet on tuotava esiin. (ks. muodolliset virhepäätelmät s.44).

Sääntö 8: Johtopäätös-vaiheessa toisen keskustelijoista on vetäydyttävä jatkamasta keskustelua, mikäli vastakkaisen kannan kritisointi tai oman näkökannan puolustus on epäonnistunut. Vastaavasti antagonistin on luovuttava näkökannastaan protagonistin onnistuneiden perustelujen johdosta, minkä vuoksi hän ei voi enää esittää kantaa kyseenalaistavia väitteitä. Protagonisti rikkoo sääntöä, jos hän väittää puolustuksensa onnistuneen, siitä syystä että vastakkaisia todisteita hänen perusteluilleen ei ole olemassa tai niitä ei ole esitetty. Walton (1989,18) tarkentaa, että johtopäätös-vaiheessa osallistuja ei saa yrittää ennenaikaista dialogin päättämistä, ennen kuin keskustelu on päättynyt yksimielisyyteen tai ollaan yhtä mieltä dialogin jostakin ratkaisusta.

Sääntö 9: Keskustelijoiden tulee ilmaista väitteensä mahdollisimman selkeästi ja yksikäsitteisesti ja tulkita vastaväittäjän ilmaisut huolellisesti. Tätä sääntöä rikotaan esittämällä epäselvää (*fallacy of unclarity*) ja kaksitulkintaista kieltä (*ambiguity*) kriittisessä dialogissa. Esimerkiksi epäselvää kieltä ovat sanomatta jätetyt eli implisiittiset perustelut, määrittelemättömät käsitteet ja termit sekä tuntemattoman tekstin siteeraaminen.

3.3 Kolme muuta dialogikontekstia

Suostuttelevasta kriittisestä dialogista voidaan siirtyä tilapäisesti muihin konteksteihin, jotka voivat olla kriittisen keskustelun kannalta joko hyviä tai epäedullisia siirtymiä. Nämä kolme muuta dialogikontekstia ovat (Walton & Krabbe 1995, 74-76, 83-86):

1) Neuvottelu

Neuvottelussa ei argumentoida kriittisesti väitteiden puolesta tai vastaan, vaan neuvotteluun osallistujat pyrkivät muodostamaan omasta näkökulmastaan edullisimman ratkaisun. Ratkaisun hyvistä ja huonoista vaihtoehdoista käytävä neuvottelu johtaa kompromissien tekoon.

2) Tiedon siirto (*information-seeking dialogue*)

Tiedon siirto-dialogissa asiantuntijuus jakautuu epätasaisesti keskustelijoiden kesken, sillä toinen keskustelija on aiheesta tietämätön. Argumentointi-vaiheessa joku keskustelijoista on kiinnostunut aiheesta ja kysyy aiheesta enemmän tietävältä selitystä tai tietoa, mutta hän ei vaadi enemmän tietävää todistamaan vastauksensa oikeellisuutta. Tavallisin selitystä vaativa puheakti on miksi-kysymys, johon asiantuntijana toimiva henkilö antaa vastauksen mahdollisuuksien mukaan. Tiedon siirrossa tapahtuva asioiden perusteleminen tai perustelujen totuudellisuus ei ole sama asia kuin kriittisessä keskustelussa oleva väitteiden perusteleminen ja tarkka arviointi.

3) Harkinta (*deliberation*)

Kun suunnitellaan parasta mahdollista toimintaa tai joudutaan valitsemaan kahdesta vaihtoehdosta parhainta, on kyse harkinnasta ennen toimintaan ryhtymistä. Kaksi henkilöä voi harkita parasta ratkaisua ongelmaan, joten harkinta on usein käytännöllistä päättelyä järkevimmistä teosta. Koska tosiasioihin perustuvaa tietoa on vähän käytännöllisessä tilanteessa, niin harkintaan perustuva dialoginen päättely on altis muutoksille. Uusi tieto voi muuttaa aikaisemmin tehtyjä päätöksiä. (Walton & Krabbe 1995, 80-91.)

Keskustelijat voivat siirtyä argumentoidessaan dialogikontekstista toiseen väliaikaisesti. Kriittisellä dialogilla aloitettu ratkaisujen hyvien ja huonojen puolien arviointi voi vaihtua välillä tiedon siirto-dialogiin, kun joku keskustelijoista siteeraa vaikkapa tiedelehdestä asiantuntijan lausuntoa kriittisen dialogin aiheeseen sopivasti. Virheellisiä dialektiset vaihdot ja siirrot ovat aiheuttaessaan väärinymmärtämistä muissa keskustelijoissa, vastapuolen siirtyessä väärään dialogikontekstiin. Jos argumentoinnin alkuperäisenä tavoitteena on kriittinen dialogi, mutta keskustelijat alkavat neuvotella ratkaisusta, niin he siirtävät keskustelun aiheen todennäköisesti epäsovinnaisesti neuvottelu-dialogikontekstiin. Virheelliset dialektiset siirrot ovat yhteydessä näennäisargumentteihin ja todistustaakan epäpätevään siirtoon. (Walton 1995, 118-129, 195-197.) Todistustaakasta kerrotaan enemmän seuraavassa luvussa.

3.4 Osapuolten esittämien väitteiden todistamisvelvollisuus

Todistamisvelvollisuus tai todistamistaakka (*burden of proof*) on argumentoivassa dialogissa sekä asiaa puolustavalla että vastakkaisen näkökannan edustajalla. Todistustaakka määritellään yleisellä tasolla puheenvuorojen jakamistavaksi argumentoivassa dialogissa. Tällä ymmärretään molemmilla puolilla olevaa väitteiden perusteella siirtyvää todistustaakkaa. Lausetasolla todistamistaakka ilmenee sarjana väite-vastaväite, väite-kysymys, väite-väite-tyyppisinä dialogiliikkeinä. Protagonistin eli näkökannan tai väitteen kannattajan todistamistaakkaan kuuluu esittää riittäviä perusteluita väitteensä tueksi, jotta hän saa suostuteltua antagonistin hyväksymään näkökantansa. Antagonistin eli vastakkaisen näkökannan kannattajan velvollisuus on esittää kritiikkiä ja vasta-argumentteja protagonistin mahdollisille heikoille argumenteille, jotka siirtävät todistamisvelvollisuuden jälleen protagonistille. (Walton 1988, 237- 239, 1995, 101, 1996, 24, 29-30.)

Kun protagonisti esittää *olettamuksellisen argumentin (assumption)*, niin hänellä ei ole välitöntä todistamisvelvollisuutta (Walton 1996, 27-30). Väite eroaa oletuksesta siinä, että väitteen tueksi pystytään esittämään esimerkiksi tieteellisiä tutkimuksia tai asian tiedetään oman kokemuksen kautta olevan tosi. Jos vastaväittäjä ei voi välittömästi kumota olettamusta, niin hänen on hyväksyttävä protagonistin olettamus osaksi argumentointia ja vastaväittäjän on annettava protagonistille mahdollisuus etsiä tarpeeksi todisteita olettamuksen puolustamiseksi. Oletuksellisen argumentin perustelemisen velvollisuus voi tulla vasta kriittisen dialogin myöhemmässä vaiheessa. (Rieke & Sillars 1997, 24-25.)

Dialektisesti olennaisissa vaihdoissa on kyse dialektisestä relevanttiudesta eli vuorovaikutuksellisesti joustavasti etenevästä argumentoinnista. Sosiaalisen argumentointitilanteen järkevyyden ja keskustelun johdonmukaisuus muodostuvat toisiinsa järkevästi ja olennaisesti liittyvistä puheakteista, ts. esimerkiksi väitteestä ja siihen liittyvästä vastaväitteestä (Littlejohn 1996, 94-95).

Argumentaatiovirheitä (ks. s. 31 alkaen) ilmenee todistustaakan virheellisissä siirroissa. Todistamisvelvollisuuden epäonnistumista ei kuitenkaan luokitella argumentaatiovirheeksi. Argumentaatiovirheet esiintyvät todistamisvelvollisuuksien

siirtymisissä puolelta toiselle, jolloin väittely voi edetä harhauttavasti. Siirtojen epäonnistuminen ei kuitenkaan aina johda näennäisargumentteihin, vaan kyseinen harhauttavaksi oletettu siirto voi olla pätevä. (Krabbe & Walton 1995, 100.) Seuraavassa kuvataan esimerkkirakenne todistamistaan väärästä siirtymisestä, jossa väitteeseen esitetty vastakysymys eräänlaisena vasta-argumenttina ei ole hyväksytty (Krabbe 1995, 256; Walton 1988, 251):

A: Väite p
 O kysyy: Miksi p?
 A kysyy: Miksi ei p?

Argumentaatiovirheistä esimerkiksi kehäpäätelmä (*petitio principii*) ja selityksen kerjääminen (*begging the question*) liittyvät todistamisvelvollisuuksien harhauttaviin siirtoihin (ks. tarkemmin kyseisistä virhetyypeistä s.34-35) Selityksen kerjäämisessä protagonistista suostuttelemalla vaatii antagonistia argumentoimaan väitteensä puolesta. Hän antaa vastakkaisen näkökannan edustajalle virheellisen käsityksen todistamisvelvollisuudesta, mikä johtaa todistustaakan huomaamattomaan siirtoon puolelta toiselle. (Walton 1996, 27-28.)

Keskustelijat voivat siirtyä argumentoidessaan dialogikontekstista toiseen väliaikaisesti. Kriittisellä dialogilla aloitettu ratkaisujen hyvien ja huonojen puolien arviointi voi vaihtua välillä tiedon siirto-dialogiin, kun joku keskustelijoista siteeraa vaikkapa tiedelehdestä asiantuntijan lausuntoa kriittisen dialogin aiheeseen sopivasti. Virheellisiä dialektiset vaihdot ja siirrot ovat aiheuttaessaan väärinymmärtämistä muissa keskustelijoissa, vastapuolen siirtyessä väärään dialogikontekstiin. Jos argumentoinnin alkuperäisenä tavoitteena on kriittinen dialogi, mutta keskustelijat alkavat neuvotella ratkaisusta, niin he siirtävät keskustelun aiheen todennäköisesti epäsovinnaisesti neuvottelu-dialogikontekstiin. Virheelliset dialektiset siirrot ovat yhteydessä näennäisargumentteihin ja todistustaakan epäpätevään siirtoon. (Walton 1995, 118-129, 195-197.)

3. 5 Argumentaatiokeemat oikeuttamisprosessissa

Oikeuttamisessa tarjotaan jollekin väittämälle syitä, jotka voidaan ilmaista esimerkiksi koska-sanalla. Mutta koska-sanalla voidaan yhtä hyvin viitata myös perusteluun tai jättää tämä sana kokonaan pois, jolloin oikeuttamisen merkitys riippuu kontekstista (Danziger 1979, 208-209). Argumentaatioissa oikeuttaminen määritellään väitteiden oikeuttamisena tilannesidonnaisessa prosessissa. Tilannesidonnaisuudella ymmärretään retorista tapaa argumentoida, ts. äänen painotukset, vastaanottajien kulttuurinen tausta ja persoonallisuus ovat osa väitteen oikeuttamista. Argumentoijan on esitettävä mahdollisimman totuudenmukainen oikeutus, jonka vastaanottaja voi hyväksyä. Pätevään väitteen tai argumentin oikeuttamiseen sisällytetään kolmenlaisia määritteitä. Ensimmäiseksi oikeutus on *riittävä*, jos oikeutukselle ei ole olemassa muita vaihtoehtoisia tulkintoja. Toiseksi oikeuttaminen nähdään *hyväksyttävänä* väitteenä, kun vastaanottajalle on annettu mahdollisuus harkitusti arvioida oikeutuksen sisältävän riittävän määrän todellista tietoa. Kolmantena kriteerinä on oikeutuksen *soveltamiskelpoisuus*, sillä vastaanottajan on pystyttävä soveltamaan esimerkiksi asiantuntijan ehdottamaa oikeutusta. (Steinhoff 2000, 100-103.)

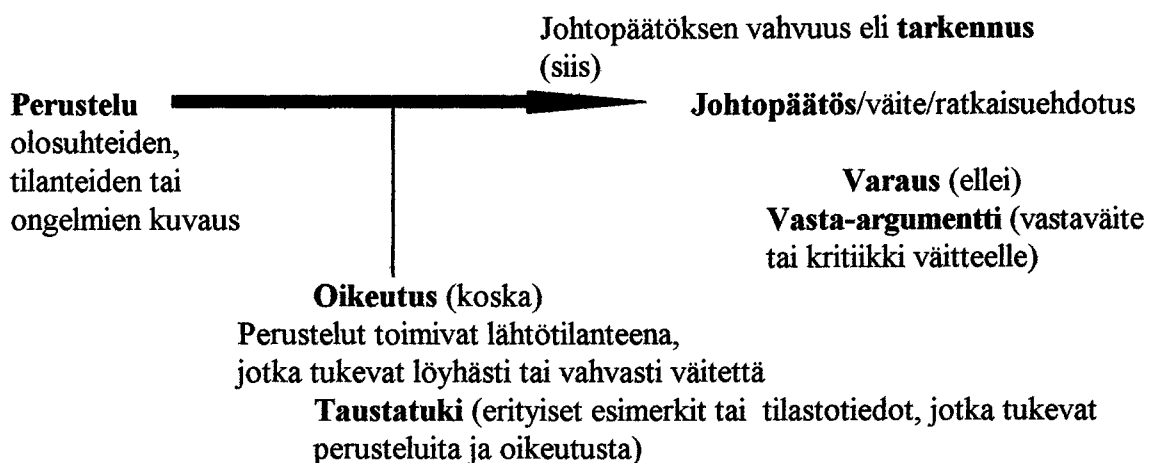
Oikeuttamisella viitataan siirtymään lähtötiedoista johtopäätökseen eli perusteluiden ja johtopäätöksen väliseen yhteyteen, joka jää useimmiten implisiittiseksi (Toulmin 1958, 103-106). Osa oikeutuksen osoittavasta tiedosta ja väitteen perusteluista jätetään usein sanomatta, koska puheessa ei voi ihmisen työmuistin rajoittuneisuuden vuoksi argumentoida kaikkea olennaista tilanteeseen liittyvää tietoa (Over & Braine 1996, 50-55). Implisiittisiksi jätetään asiat, jotka oletetaan tiedettävän yleisesti ja joita ei siten enää haluta toistettavan. Keskustelussa pyritään yhteisymmärrykseen, sillä ihmiset olettavat toistensa esittävän olennaisimman tiedon vastauksissaan. (Grice 1975, 1989.) Puhuja voi ilmaista olennaisen asian myös epäsuorasti. Tällöin kuulijan oletetaan pystyvän mielessään konstruoimaan implisiittiset olennaiset ja totuudelliset oletukset ja johtopäätökset. Vuorovaikutustilanteessa joudutaan päättämään asiayhteys kontekstin perusteella, joka antaa vihjeet implisiittisten olettamuksien ja oikeutuksien ymmärtämiseen. (Wilson & Sperper 1986, 254-261.) Oikeuttaminen voidaan arvioida löyhäksi tai vahvaksi

perusteluissa esitetyn tiedon perusteella, jolloin oikeuttaminen määrittää argumentin pätevyyden (Kakkuri-Knuutila & Halonen 1998, 65).

Oikeuttamisprosessia ei voida ymmärtää suostutteluna, joka saattaisi johtaa epätodellisten ja valheellisten argumenttien hyväksymiseen. Kuulijan täytyy päättelynsä avulla voida todentaa ja johtaa pätevä johtopäätös puhujan esittämien perustelujen nojalla. Puhuja voi yrittää suostutella kuulijan hyväksymään argumenttinsa, jossa ei loogisesti ja induktiivisesti voida pätevistä perusteluista johtaa johtopäätöstä. (Goldman 1997, 162.)

Argumentaatiooskeemoiksi nimetyt argumentointiluokitukset soveltavat perusteluista johtopäätökseen etenevää oikeuttamista (Walton 1996, 3). Argumentaatiooskeemat kuvaavat argumenttimuotoja ja päättelyrakenteita, joilla analysoidaan vuorovaikutuksessa esiintyviä argumentteja. Ne toimivat eräänlaisina normatiivisina argumentaatiomalleina, jotka muistuttavat rakenteeltaan loogista *modus ponens* päättelysääntöä, mutta skeemassa huomioidaan sekä argumentin sisältö että muoto. Argumenttien loogisuutta voidaan tarkastella olettamuksellisenä päättelynä, jolloin perusteluissa ja johtopäätöksessä esitetyn tiedon varmuus on ehdollista. (Walton 1995, 132, 1996, 3-9, 46.) Deduktiivisesti esitetty skeemojen rakenne muodostaa johtopäätöksestä loogisesti pätevemmän ja varmemman kuin käytännöllisen päättelyn mukaisessa johtopäätöksessä (Groarke 1999, 13).

Kuviossa 2 kuvataan muunnelma oikeuttamisprosessista, jossa olen käyttänyt keskeisimmän argumentaatioteoreetikon Toulminen (1958) luomaa mallia apuna argumentaatiooskeeman hahmottamiseksi. Tätä mallia olen hyödyntänyt sekä sähköpostitse että suullisesti käytyjen keskustelujen argumenttien oikeuttamistapojen tarkastelussa.



KUVIO 2. Argumentaatiooskeeman rakenteen kuvaus oikeuttamisen näkökulmasta

Siegelin ja Biron (1997) mukaan näennäiset argumentit ovat argumentoinnin normatiivisen näkökulman mukaan epäonnistuneita argumentteja, jotka eivät välitä relevanttia tietoa. Oikeuttaminen epäonnistuu argumentaatiovirheiden esiintyessä kirjoituksessa ja puheessa. Normatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan oikean johtopäätöksen oikeuttamista perusteluiden relevanttisuuden perusteella. Näennäinen argumentti ei ilmaise uusia ja oikeutettuja syitä johtopäätökselle. (Siegel & Biro 1997, 285-286.)

3.5.1 Argumentaatiokeemat argumenttien luotettavuuden mittana

Argumentaatiokeemat ovat olettamuksellista päättelyä pääasiassa käytettäviä päättelytyyppejä. Argumentaatiokeemojen rakenne on auttanut argumenttien luotettavuuden ja rakenteen arvioinnissa. Käsillä olevassa tutkimuksessa jaottelen ne yhdeksään eri päättelytyyppiin. Esittely perustuu sekä Waltonin (1995, 1996) luokitteluun että aineistoista esille tulleisiin argumentaatiokeemoihin. Liitteessä 1 on kuvattu argumentaatiokeemat suullisessa pienryhmäkeskustelussa. Argumentaatiovirheet pohjautuvat tavanomaisesti *argumentaatiokeemaan* ja *erilliseen päättelytyyppiin*, mikä auttaa näennäisten argumenttien analysoinnissa (Walton 1996, 3-9). Seuraavassa on Waltonin (1995, 1996) luomat argumentaatiokeemat, päättelytyypit ja niihin liittyvät kriittiset kysymykset:

1. Asiantuntijuuteen vetoaminen (*position-to-know reasoning*)

Tähän päättelytapaan kuuluu asiantuntijaan vetoava argumentointi, jossa henkilö muodostaa johtopäätöksen asiantuntijan antaman lausunnon nojalla.

Argumentaatiokeema:

Viitattu henkilö on asiantuntija esimerkiksi tietyllä opetuslalla.
Asiantuntija väittää asian olevan totta ja asia kuuluu opetusalaan.
Joten asian voi nähdä totuudellisena.

Kriittiset kysymykset:

1. Onko henkilö todellinen asiantuntija opetuslalla?
2. Väittikö henkilö todella asian olevan totta?
3. Kuuluuko asia opetusalaan?

4. Onko asia johdonmukaisesti todettu myös muiden opetusalan asiantuntijoiden kesken?

Argumentaatiovirheenä on *argumentum ad verecundiam*.

2. Tapaukseen/havaintoon perustuva päättely koostuu kolmesta osatekijästä:

2.1 Omaan tai toisten havaintoon ja kokemukseen perustuva argumentti (*argument from sign*). Havainnon ja oman kokemuksen perusteella päätellään ilmiöiden välille kausaalisuhte, joka on asetettava olettamuksellisenä argumenttina kyseenalaiseksi. Jos havainto tai oma kokemus asiasta osoittautuu oikeaksi ja päteväksi olettamuksellisesta argumentista tulee relevantimpi.

Havainnon argumentaatiokeema:

Väite A, jossa kuvaillaan havaintoa

Ilmiön B oletetaan yleisesti olevan tosi, jos siihen liittyy havainto A ilmiötä kuvailevassa tilanteessa.

Joten B on tosi tässä tilanteessa.

Kriittiset kysymykset:

1. Miten vahva yhteys havainnoinnin ja tapahtuman välillä on?
2. Voisiko samassa tilanteessa ilmetä muita tapahtumia tai tekijöitä, jotka olisivat ilmiön selityksenä?

2.2 Kuvaileva esimerkki yleistyksenä tai kuvailevana argumenttina

Argumentaatiokeema:

Tässä esimerkkitapauksessa yksilöllä tai asialla M on ominaisuus K. Yksilöön tai asiaan M kuuluu tyypillisesti tekijöitä, joihin voidaan liittää sekä ominaisuus K että L. Joten yleisesti voidaan ajatella, että jos yksilöön tai asiaan M liittyy ominaisuus K niin siihen voi kuulua ominaisuus L.

Kriittiset kysymykset:

1. Onko esimerkin kautta argumentoitu väite relevantti?
2. Tukeeko siteerattu esimerkki yleistystä, jota sen on tarkoitus ilmentää?
3. Kuvaako esimerkki yleistykseen kuuluvia tapauksia?
4. Kuinka voimakas yleistys tehdään?
5. Voisiko poikkeustilanne kumota esimerkin?

Argumentaatiovirheenä on nopea yleistys (*hasty generalization/secundum quid*).

2.3 Kuvailevan analogian argumentaatiokeema:

Pätevässä analogiassa kahdella tekijällä M ja Y (tai useammalla) on olennaisten ja riittävien tekijöiden suhteen samanlaisia piirteitä. Analogioiden välillä ei ole irrelevantteja tekijöitä tai piirteitä. Esimerkiksi kaaviolla kuvattuna (Groarke ym. 1996, 250):

M:llä ovat ominaisuudet p,q,r...z

Y:llä ovat ominaisuudet p,q,r.....

Joten ilmiö Y on analoginen M kanssa. Y:hyn voidaan liittää ominaisuus z.

Analogia esiintyy käytännöllisessä päättelyssä (Walton 1989):

Normaali tapa toimia tapauksessa J1 on tehdä teko A ja J2 on samanlainen tapaukseen J1 nähden. Joten järkevin tapa toimia myös tapauksessa J2 on tehdä teko A.

Kriittiset kysymykset:

1. Ovatko tapaukset Y ja M suhteellisesti samanlaisia?
2. Onko teko A relevantti tapauksessa J1?
3. Ilmeneekö eroja tapauksien välillä, jotka voisivat heikentää analogiaa?
4. Onko muita tapauksia, jotka voisivat olla samanlaisia J1 kanssa ja joissa teko A olisi epärelevantti?

3. Käsitteen kielellistä luokittelua (*verbal classification*)

Argumentaatiokeema: käsite M sisältää ominaisuuden P. Jos jokin muu käsite X sisältää myös ominaisuuden P, niin jollakin muulla käsitteellä X voi olla myös jokin toinen ominaisuus S. Joten käsitteellä M on myös toinen ominaisuus S. Kriittisenä kysymyksenä olisi: voidaanko käsitettä M määrittää ominaisuudella P.

3.1 Epätarkan käsitteen kielellinen luokittelu

Argumentaatiokeema: Argumentointitilanne edellyttää tarkkuutta käsitteiden käytössä. Termiä tai käsitettä H käytetään liian epämääräisesti, josta syystä argumentointi jää vajavaiseksi ja sitä pitäisi tarkentaa.

Kriittiset kysymykset:

1. Onko argumentoinnissa käytetty termi liian epämääräisesti ilmaistu?
2. Aiheuttaako termin löyhä käyttö ongelmia argumentoinnissa (suostuttelevassa kriittisessä dialogissa?)

Argumentaatiovirheenä ilmenisi selittämisen pyytämistä (*begging the question*). Asian puolesta puhuja saa vastapuolen argumentoimaan toisen argumentoijan puolesta, mikä johtuu käytetystä epäselvästä termistä.

4. Kausaalinen päättely

Kausaalissa argumentissa (*argument from cause to effect*) jonkun tekijän oletetaan aikaansaavan vaikutuksen jossakin ilmiössä. Kausaalisen argumentin argumentaatiokeeman rakenne Toulminen, Rieken ja Janikin (1994, 75) mukaan olisi seuraava:

Perustelu: monissa tapauksissa ilmiöt H ja L ovat esiintyneet yhdessä ja H on ensimmäisenä ilmaantunut. (Esimerkiksi varhain aloitettu kielikoulutus mahdollistaa monen kielen hallinnan.)

Oikeutus: jos ilmiö H ja ilmiö L lähes toistuvasti esiintyvät yhdessä, niin niiden välillä voi olla yhteys. (Esikouluiässä tai aiemmin aloitettu kielikylypy ja lasten kielenopiskelun tukeminen luovat monipuolisen mahdollisuuden myöhemmin käyttää eri kieliä.)

Väite: H aiheuttaa L:n, ellei ole todettu kolmannen tai useamman tekijän vaikutusta. (Aikaisin aloitettu kielikylypy ja lasten tukeminen kielten opiskelussa johtavat monen kielen sujuvaan rinnakkaiseen osaamiseen.)

Kriittiset kysymykset:

1. Kuinka voimakas on kausaalinen suhde ?
2. Onko todisteita riittävästi oikeuttamaan yleistyksen?
3. Onko huomioitu muiden tekijöiden vaikutuksia?

4.1 Korrelaatioon perustuva argumentaatiokeema:

Tekijöiden N ja S välillä tiedetään olevan positiivinen korrelaatio, joten voidaan ajatella N-tekijän aiheuttavan S:n.

Kriittiset kysymykset:

1. Onko tekijöiden välillä positiivinen yhteys?
2. Millaisia esimerkkejä positiivisesta yhteydestä on esitetty?
3. Onko kausaalinen suhde N:stä S:ään oikeinpäin päätelty?
4. Voisiko kausaaliseen suhteeseen vaikuttaa kolmas tekijä, joka heikentäisi yhteyttä?

5. Sitoutumiseen perustuva päättely (*commitment-based reasoning*)

Argumentaatiokeema:

Henkilö M on sitoutunut näkökantaan K, joten hänen pitäisi esittää johdonmukaisesti näkökantaan kuuluvia väitteitä.

Kriittiset kysymykset:

1. Onko henkilö M vakuuttavasti sitoutunut näkökantaan ja mitkä todisteet ilmaisevat sitoutumista?
2. Jos sitoutumiseen kuuluvat todisteet ovat heikkoja, niin tulisiko esille vastakkaisia todisteita? Voisiko sitoutumisen kumota tietyssä tapauksessa?

3. Onko näkökannan perustelu johdonmukaista perusteluissa ja niiden pohjalta tehtävässä johtopäätöksessä?

Argumentaatiovirheenä olisi argumentoijan väitteen vääristely (*straw man*).

6. Lähteen ominaisuuksiin perustuva päättely (*source indicators reasoning*)

Yleiseen käytäntöön vetoava argumentointi (*argument from popular opinion*):

Argumentaatiooskeema (Walton 1992, 77): Jos suuri joukko ihmisiä tekee teon tai näkee teon oikeaksi, niin teko on järkevä. Tämä joukko on pätevä arvioimaan teon oikeellisuutta, joten tekoa voidaan pitää järkevänä.

Kriittisinä kysymyksinä:

1. Ilmenneekö vastakkaisia perusteluja teon järkevyydelle?
2. Millä perusteilla pitäisi uskoa kaikkien muiden näkökulmaa?

Argumentaatiovirheenä on *argumentum ad populum*.

7. Käytännöllinen päättely

Käytännöllinen päättely on tarkoituksellisen toimintatavan määrittämistä ja käytännöllistä arviointia (*practical judgment*) siitä, mitä kyseissä tilanteessa tulisi tehdä (Audi 1989, 103).

Käytännöllisen päättelyn argumentointiskeema (Walton 1990, 41, 85):

A on päämääränä henkilöllä K.

B on välttämätön keino A:n toteuttamiseksi.

Johtopäätös: henkilön K olisi käytännöllisesti järkevää tehdä B.

Teon oikeellisuus voi herättää toisissa henkilöissä epäilyksiä. Argumentointiskeeman yhteydessä on joukko kriittisiä kysymyksiä, joita epäilevä henkilö voisi kysyä (Walton 1990, 85):

Olisiko muita vaihtoehtoisia tekoja A:lle kuin B? Onko henkilön K mahdollista toteuttaa keino B? Onko päämäärä A ristiriidassa mahdollisten muiden päämäärien kanssa?, Onko B paras mahdollinen vaihtoehto? Tarvitseeko henkilön K tehdä muita rinnakkaisia tekoja toteuttaakseen päämäärän A?

Käytännöllisen päättelyn yhteydessä argumentoija käyttää hyväkseen tunteisiin vetoavaa argumentointia epärehellisesti ja epäoikeudenmukaisesti silloin, kun henkilö haluaa toteuttaa epäkelpoisen päämäärän tai haluaa saavuttaa päämäärän väärillä keinoilla. Käytännölliseen päättelyyn liittyy myös *vetoaminen negatiivisiin seurauksiin* (*argument from negative consequences*), jossa pelkkien olettamusten nojalla varoitetaan toimintaan

ryhtymisestä ja toiminnasta mahdollisesti aiheutuvista vaaroista. (Walton 1997, 112.)

Seuraavassa esitellään kolme seuraukseen perustuvaa argumentaatiokeemaa:

7.1 Seurauksiin perustuva argumentaatio (*argumentation from consequences*)

Argumentaatiokeema:

Jos teko M tehdään, niin siitä ilmenee hyviä (huonoja) seurauksia. Siksi teko M pitäisi tehdä tai sitä ei pitäisi tehdä.

Kriittiset kysymykset:

1. Kuinka suurella todennäköisyydellä seuraukset ilmenevät?
2. Millä perusteilla seuraukset ilmenevät?
3. Onko muita vastakkaisia seurauksia?

Seurauksiin perustuva argumentaatio kuuluu Waltonin mukaan lähinnä harkinta-dialogiin siksi, että kustannus - hyöty -ajattelu on liitetty piiloisesti seurauksiin perustuvaan argumentointiin (Walton 1999, 262-263).

Argumentaatiokeema *argumentum ad consequentiam* -argumentaatiovirheelle, jota ei kuitenkaan aina voida johtaa virheeksi:

Toiminnasta M seuraa ilmiö tai teko L ja tästä seuraa teko tai ilmiö L1 ja L2, joilla on jokin kielteinen seuraus. Toiminta johtaa mahdollisiin muihin sivuilmiöihin, joita ei ole tuotu julki argumentoinnissa.

Epäsuora uhkailu (*ad baculum*) ja epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailu (*slippery slope*) liittyvät virheelliseen seuraukseen perustuvaan argumentointiin (Walton 1996, 168, 201-203).

Seurauksiin perustuva argumentointi erotetaan *negatiivisiin seurauksiin perustuvasta argumentoinnista*. Negatiivisilla seurauksilla saatetaan implisiittisesti uhkailla vastapuolta tai varoitetaan hyväksymästä argumenttia, koska väitteessä ilmenevän tapahtuman hyväksymisestä seuraisi ikävä lopputulos. *Ad misericordiam* -argumentaatiovirheellä estetään vastapuolta tekemästä johtopäätöstä tosiasioiden perusteella ja vedotaan epäoikeudenmukaisesti negatiivisiin seurauksiin perustuvaan argumentaatioon (*negative argumentation from consequences*). (Walton 1997.)

7.2 Sääliin vetoava argumentaatiokeema (*argument from distress*) (Walton 1997, 105):

Henkilö M on ahdistavassa tilanteessa tai hän kärsii (kuvailaan ahdingkoa tai hätätilaa)

Yleisesti, jos henkilö K saa aikaan teon L, niin se voi helpottaa tai lievittää ahdingkoa. Joten henkilön K pitäisi tehdä teko L.

Kriittiset kysymykset:

1. Onko henkilö M ahdingossa tai hädässä?
2. Saako teko L aikaan lievitystä?
3. Voiko henkilö K tehdä teon L?
4. Ilmeneekö teosta L negatiivisia seurauksia?

7.3 Seurauksella tai pelolla uhkailu (*ad baculum*) (Walton 1992, 170-171):

Argumentaatiokeemassa esimerkiksi argumentoija varoittaa uhkailulla ("jos et nyt tottele niin annan keppiä, joka voi olla esimerkiksi uusi säädös) vastapuolta:

Jos et aio tehdä tekoa M, niin siitä voi seurata jotakin negatiivinen rangaistus. Joten sinun kannattaisi harkita ja tehdä velvollisuuden tunnosta teko M.

8. Vähitellen etenevään kehitykseen liittyvä eli gradualistinen päättely (*gradualistic reasoning*)

Argumentaatiokeemassa argumentoija esittää yksittäisiä ja olennaisia perusteluja koko argumentoinnin ajan, jotta hän saisi vasta-argumentoija suostuteltua hyväksymään väitteen.

Waltonin (1996, 96) mukaan:

Väitteessä kuvailaan tapahtumaan A johtavia tekijöitä.

Vähitellen oletettuun tapahtumaan johtavia tekijöitä esitetään väitteissä B1, B2, B3,... jne. josta seuraa C. Ehtolauseissa väitettyjen seurauksien oletetaan olevan tosia: jos ilmenee tekijä A, niin siitä seuraa B1; jos B1, niin B2: jne. kunnes päädytään johtopäätökseen eli tapahtumaan C.

Vastaväittäjän kannalta ei ole pätevää argumentoijan esittää suoranaista ehdollista väitettä "jos A, niin C", koska argumentoija ei tuo julki väliin tulevia perusteluja.

Argumentaatiovirheeksi luokitellaan tässä yhteydessä **epämiellyttäviin kausaaliisiin seurauksiin vetoavaa** (kaltevan tason tai kaltevan pinnan) argumentointia (*slippery slope*). Graduaalinen päättely voi olla joko pätevä tai virheellistä, mutta itse graduaalinen

päätelytapa ei ole luokiteltavissa argumentaatiovirheeksi. (Walton 1996, 96.) Yleinen argumentaatiokeema kaltevan tason argumentoinnille on (Ess 1987):

Jos M, niin S
 Jos S, niin T
 Jos T, niin W. W on ikävä lopputulos, jota ei tuoda usein julki ($\sim W$).

8.1 Epämiellyttäviin kausaalisiin seurauksiin vetoaminen

(kaltevan pinnan argumentti) (*the causal slippery slope argument*)

Argumentaatiokeema:

Teolla M on tietty suunnitelmallinen seuraus.

Teon M tekemisestä seuraa teko M1, josta seuraa M2 jne. tiettyyn pisteeseen Mn saakka.

Teon M tekeminen johtaa kauhistuttaviin tapahtumiin tai seurauksiin.

Joten ensimmäistäkin tekoa M ei pidä tehdä.

Kriittiset kysymykset:

1. Onko asiaa puolustavan väitteessä esitetty kuvaus teon M seurauksesta todellinen?
2. Puuttuuko kausaalisesti päätelystä ketjusta kohtia, joita ei ole riittävästi todistettu ja siten ikävää tapahtumaa tai seurausta ei kenties ilmenisi?

Argumentaatiovirheenä on useimmiten epärelevanttien ja todistamattomien tapahtumien *vihjailua (innuendo)*, joka siirtää todistustaakan olettamuksellisessa argumentissa vastapuolelle.

3.6 Argumentaatiovirheen uusi määritelmä

Aikaisempi virhepäätelmiä koskeva määritelmä “näyttää pätevältä argumentilta” (Hamblin 1970, 12) määritellään tarkemmin Waltonin (1995) pragmaattisessa teoriassa. Virhepäätelmä ymmärretään luonnollisessa kielessä ja nimenomaan informaalin päätelyn näkökulmasta argumentaatiovirheenä, koska argumentteja ei arvioida muodollisen logiikan mukaan. Walton (1995, 255) määrittelee argumentaatiovirheen (virhepäätelmä) argumentin rakennetta hyväksikäyttäväksi huijaustekniikaksi, joka estää dialogin aiheeseen sopivien puheenvuorojen esittämisen. Argumentaatiovirheeseen syylistynyt keskustelija rikkoo hyvän argumentoinnin edellyttämää tapaa kunnioittaa muita keskustelijoita tasa-arvoisina osallistujina. (Walton 1995, 257-259.) Aristoteleen käsityksistä lähtien

argumentaatiovirheen luokittelussa on huomioitu argumentin rakenne ja muoto. Joissakin tapauksissa harhaisessa argumentissa ei ole argumentin rakennetta, kun argumentoija uhkailee tai säälii epäoikeudenmukaisesti vastakkaisen näkökannan kannattajaa. (Walton 1995, 256).

Pragmadialektisen teorian mukaan argumentaatiovirhe on väärä puheakti, joka estää erimielisyyksien ratkeamisen ja dialogin etenemisen oikeudenmukaisuuden. Argumentoijat tuovat esiin vuorollaan oman mielipiteen. (van Eemeren & Grootendorst 1992, 38-39, 1995, 136.) Puheaktit ovat kielellisiä tekoja, joilla puheenvuorossa tarkoitetaan tavanomaisesti kysymystä ja vastausta kysymykseen. Niillä ilmaistaan myös tietoa. Kun henkilö väittää jotain, niin hän ilmaisee asian merkityssisällön. (Austin 1962, 101-105; Potter & Wetherell 1987, 14-15.) Argumentointiin liittyvät puheaktit jaotellaan Searlen (1979) (ks. myös van Eemeren, Jackson & Jacobs 1993, 31-39) mukaan kolmeen luokkaan: 1. väitteet ja mielipiteet, 2. kehotukset ja kysymykset ja 3. sitoutuminen tiettyyn toimintaan, yksimielisyys ja väitteen hyväksyminen. Puheaktien luokittelut eivät sinänsä riitä argumentoinnin kuvaamiseen ja argumentaatiovirheiden analysoimiseksi. Seuraavassa luvussa keskitytään Waltonin pragmaattisen teorian määrittämiin.

3.6.1 Argumentaatiotekniikan kolme käyttötapaa

Walton (1995) esittelee argumentaatiotekniikan, joka on uusi käsite argumentoinnin onnistumisen kuvaamisessa. Argumentaatiotekniikalla tavoitellaan kuhunkin tilanteeseen sopivan dialogin päämäärän mukaista vuorovaikutusta. Argumentaatiotekniikan käyttö voi olla sopivaa, epäreilua (heikkoa) tai virheellistä. (Walton 1995, 262.)

1) Argumentaatiotekniikan sopiva käyttö

Argumentaatiotekniikan sopiva käyttö on esittää dialogikontekstiin ja aiheeseen liittyviä olennaisia argumentteja yhteistyötä kunnioittavalla tavalla. Sopivalla käytöllä tarkoitetaan järkevää argumenttia, jossa ei ole mitään argumentointiin epäsopivaa kielenkäyttöä tai käyttäytymistä. (Walton 1995, 262.)

2) Argumentaatiotekniikan heikko käyttö

Pragmaattisessa teoriassa esitetään heikoksi argumentiksi argumenttitekniikan heikko käyttö, jolla tarkoitetaan siirtymistä hetkellisesti epäsovinnaiseen dialogikontekstiin. Siirtymä ei kuitenkaan aiheuta harhautusta argumentoijissa. Heikko argumentti (*blunder, flaw, error, weakness of execution*) estää väliaikaisesti dialogin etenemistä, joka ei ole kuitenkaan täysin harhainen ja epäpätevä argumentti (*fallacy*). Esimerkiksi epäselvä lause altistaa kritiikille, jossa vastaväittäjä esittää tarkentavan kysymyksen. Heikko väite on riittämättömästi perusteltu, olennaisten perustelujen tai johtopäätöksen lausumatta jättämistä tai epätäydellisesti muotoiltu väite, johon vastaväittäjä voi helposti esittää vastakysymyksiä esitetyn väitteen kumoamiseksi. (Walton 1995, 235, 259-262.)

3) Argumentaatiotekniikan virheellinen käyttö

Walton (1995, 159) pelkistää argumentaatiovirheet pragmaattisen teorian mukaan virheellisiksi argumentaatiotekniikoiksi. Pragmaattisen näkökulman mukaan argumentaatiovirhe on argumentaatiotekniikan eli kriittisessä suostuttelevassa dialogissa esitetyn puheenvuoron väärinkäyttöä, joka viittaa myös suostuttelevasta kriittisestä dialogista siirtymiseen muihin dialogikonteksteihin kokonaan (Krabbe & Walton 1995, 62; Walton 1995, 258-260). Tästä seuraa se, että näennäiset argumentit *eivät ole argumentteja*, vaan pyrkivät hyödyntämään ja jäljittämään pätevien argumenttien rakennetta. (Walton 1989, 16, 1995, 15, 260.) Argumentaatiovirhe tapahtuu keskustelijoiden estäessä toisiaan kysymästä pätevään argumentaatiotapaan eli argumentaatiooskeemaan kuuluvia kriittisiä kysymyksiä. Argumentaatiooskeema sisältää esimerkiksi pätevän analogisen päättelyn. Kritisoijaa estetään argumentoimasta, jotta vastapuoli ei saisi kumottua väitettä. Virhepäättely tai näennäisargumentin esittäminen ei ole tietoista, psykologisessa mielessä olevaa tarkoituksellista toisen keskustelijan huijaamista. (Walton 1995, 255, 258-264, 272.) Argumentaatiovirheet rakentuvat argumentaatiooskeemojen mukaisesti. Seuraavassa on esitetty 8 argumentaatiovirhettä, joilla on argumentaatiooskeeman rakenne ja 5 argumentaatiovirheellä ei ole itsenäistä skeemaa (Walton 1995, 200):

1. Sääliin, sympatiaan ja myötätuntoon vetoaminen (*ad misericordiam*)
2. Yleiseen käytäntöön vetoaminen (*ad populum*)
3. Henkilöön vetoaminen (*ad hominem*)
4. Kuvitellun perustelun tai väitteen kumoaminen (*straw man*)
5. Epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailu (päätyä ojasta allikkoon, tehdä karpäsestä härkänen) (*the causal slippery slope argument*)
6. Seurauksiin perustuva argumentti (*argument from consequences*)
7. Kokonaisuuden ja osan ominaisuuksien sekoittaminen
8. Väärä analogia

Argumentaatiovirheet ilman itsenäistä argumentaatiooskeemaa:

1. Selityksen kerjääminen (*begging the question*)
2. Monimutkainen kysymys (*many question*)
3. Uhkailu (*ad baculum*)
4. Epäolennainen argumentointi (*ignoratio elenchi*)
5. Liian nopea yleistys (*secundum quid*)

Tässä tutkielmassa en näe oleellisena arvioida argumentteja tai argumentaatiovirheitä pelkästään argumentaatiooskeemoilla, koska niiden tuntemusta ei edellytetty opiskelijoilta. Sitä vastoin käytän argumentaatiooskeemoja argumenttien ja väitteiden oikeuttamisen arvioinnissa ja siksi olen ne esitellyt laajasti teoriaosassa.

3.7 Argumentaatiovirheitä ja virhepäätelyitä

Harhaisia argumentteja on esitetty jo teoriaosan alkuosasta lähtien, mutta tässä luvussa informaaliset ja formaaliset virhepäätelmät selostetaan esimerkkeinä, jotta niiden määrittely tulisi selväksi. Lähes kaikki harhaiset argumentit ovat englanninkielisestä kirjallisuudesta ja www-sivuilta. Esimerkkiosuoksissakin on englantia mukana, sillä alan kansainvälinen kuin myös suomalainen termistö ja esimerkit eivät vielä ole vakiintuneita. Esimerkit harhaisista argumenteista ja virhepäätelmistä on valittu sellaisilta internet-sivuilta, joissa on mukana määritelmä ja virhe on tuotu esiin selvästi.

3.7.1 Informaalit virhepäätelmät

Epäpätevien argumenttien analysointiin olen ottanut klassiset Aristoteleen ajoista lähtien olevat argumentaatiovirheet eli informaalit virhepäätelmät, joita on käytetty myös pragmadialektisessä teoriassa ja pragmaattisessa teoriassa. Osa argumentaatiovirheistä on kuvailtu jo aiemmin, mutta tässä luvussa on tarkoitus käsitellä niitä tarkemmin. Emootioihin vetoavat argumentaatiovirheet olen luokitellut omassa luvussaan. Kompromissi on ainoa uusi argumentaatiovirhe verrattuna aikaisempiin argumentaatiovirheisiin. Tämä informaalinen virhepäätelmätyyppi lisättiin mukaan siksi, että pystyisin arvioimaan sekä suullisissa argumentoinnissa että sähköpostiväittelyissä muodostettua ratkaisua. Argumentaatiovirheet eivät ole luokiteltu eikä esitetty tärkeysjärjestyksessä.

1. Epäpätevään asiantuntijälähteeseen vetoaminen (*Argumentum ad verecundiam*)

Väitteessä ei tuoda esille selvästi perustelun tukena olevaa lähdettä tai muiden asiantuntijoiden kunnioittamaa henkilöä, joka ei ole keskustelun aiheen todellinen asiantuntija (Fulkerson 1996, 108; Downes 1995a). Esimerkiksi seuraavat epäpätevät asiantuntijälähteet (D`Cruz 1999):

1. Asiantuntijoita ei olla nimetty. Esimerkiksi: "Otsonikerros on asiantuntijoiden mukaan ohentunut".
2. Tarkkoja tutkimuksia ei mainita tai asiantuntijoiden nimiä ei ilmoiteta "useat tutkimukset toteavat viinin edistävän pitkää ikää".
3. Asiantuntijat ovat eri mieltä asiasta, mikä johtaa ristiriitaiseen asiantuntijälähteeseen:
"Kuuluisan filosofin, Russellin, mukaan Jumalaa ei ole olemassa, joten Jumala ei ole olemassa". Sen sijaan toisen kuuluisan filosofin, Descartesin, mukaan Jumala on olemassa, joten sen täytyy olla olemassa". Tässä tapauksessa kaksi eri asiantuntijaa esittävät vastakkaisia väitteitä, joista ei tiedetä, kumpaa henkilöä pitäisi uskoa.
4. Asiantuntija ei ole pätevä siteeratulla alueella: Steffi Graf toteaa Rolex-kellojen olevan parhaita ja siksi käyttää vain niitä. Joten Rolex -kellot ovat parhaita kelloja. Graf ei ole kelloseppä, vaan tennispelaaja.

2. Tietämättömyyteen vetoaminen (*Argumentum ad ignorantiam*)

Virheelliseen tietämättömyyteen vetoaa, kun väittää huonosti todistettua asiaa todeksi. Päinvastaisessa tapauksessa väite todetaan vääräksi, koska ei tiedetä sen totuuttakaan.

(Copi 1978, 91.) Tietämättömyyteen vetoaminen argumentoitaessa on suurelta osin riippuvaista dialogista. Henkilö muotoilee väitteensä ehdottomaksi totuudeksi asiasta ja siirtää epärehellisesti todistamisvelvollisuuden puolelta toiselle ilman perusteluja (Krabbe 1995, 254-258). Klassinen esimerkki (Yoder 2001): “Koska et ole pystynyt kumoamaan haamujen olemassaoloa todistettavasti, niin tällöin niitä on olemassa”. Todistamattomuus ei ole pätevä todiste.

3. Seurauksiin perustuva argumentointi (*Argumentum ad consequentiam*)

Argumentoija tuo esiin ikäviä seurauksia, jotka hän perustelee uskomuksella. Uskomusta väaristellään siten, että johtopäätöksestä muodostuu liioiteltu. Esimerkiksi: “Et voi väittää evoluution tapahtuneen. Jos väittäisit päinvastaista, niin me emme olisi kehittyneempiä kuin apinat”. (Downes 1995b.)

Toinen esimerkki seurauksiin perustuvasta argumentoinnista liittyy tilanteeseen, jossa argumentoija väittää asiasta tai ilmiöstä seuraavan jonkin käytännön seuraamuksen. *Argumentum ad consequentiam* on epäpätevää argumentointia kriittisen dialogin kontekstissa, sillä siinä pyritään pohtimaan tietyn seurauksen hyötyjä ja kustannuksia. Sitä vastoin harkinta-dialogissa seurauksiin perustuva argumentointi on tavanomaista ja pätevä argumentointikeino. (Walton 1999, 259.) Seuraavassa esimerkissä seurauksiin perustuva argumentointi on virheellistä siksi, että henkilö siirtyy kriittisestä dialogista toiseen dialogikontekstiin uhkailemalla vastaväittäjää epäolennaisella seurauksella.

Kaksi poliitikkoa argumentoivat naisten mahdollisuuksista saada abortti. Asiaa vastustava poliitikko argumentoi tätä mahdollisuutta vastaan sillä, että sikiöllä on oikeus elämään. Abortin puolesta puhuva vastaa väitteeseen, että “jos otat tuo näkökannan, niin et tule valituksi vaaleilla”. Abortin puolesta puhuva esittää abortin oikeuttamisen kannalta epäolennaisen väitteen, jossa hän viittaa käytännön seurauksiin. (Walton 1995, 285, 1996, 168.)

Esimerkki pätevästä seurauksiin perustuvasta argumentoinnista (Walton 1999, 253):

Hallituksen päätös madaltaa tupakkaveroa voi johtaa huonoihin seurauksiin, sillä tutkimukset ovat osoittaneet tupakan kulutuksen kasvun hintojen laskun seurauksena. Kulutuksen kasvu puolestaan johtaa tupakasta johtuviin sairauksiin, jotka lyhentävät elinikää ja kuluttavat miljoonia markkoja terveystoimeen. Joten meidän pitää vastustaa hallituksen päätöstä.

4. Epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailu (*the causal slippery slope*)

Seurauksiin perustuva argumentointi ei ole sama kuin epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailu, vaikka ne näyttävät lähes samoilta harhaisilta argumenteilta. Kaltevaksi pinnaksi kutsutun argumentin strategiassa argumentoija hahmottelee tietyn tilanteen tai tapahtuman itsessään karmeaksi tai julmaksi, jotta vasta-argumentoija ei epäilisi edes kritisoida tilanteen todennäköisyyttä (Launis 1998, 258). Argumentaatiovirheessä argumentoija muodostaa toisiaan seuraavista tapahtumista päättelyketjun, josta jätetään myös asiayhteyteen liittyviä tekijöitä sanomatta. Päättelyketjulla yritetään varmistaa vasta-argumentoijan sitoutumisen argumenttiin, jotta hän sitoutuisi ja argumentti saataisiin uskottavaksi (Walton 1995, 287). Tämän harhaisen argumentin strategian hyväksyttävyyys ja vahvuus arvioidaan kunkin kuulijakunnan hyväksynnän perusteella. Kannanotto on epäonnistunut, jos yleisö kritisoi ajatusta voimakkaasti. (Ylikoski 1998, 169.)

Epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailu on yksi kaltevan pinnan argumenttimuodoista. Muut epämiellyttävillä seurauksilla uhkailun muodot ovat ketjupäätelmä, epäselvästä käsitteestä johtuva epämiellyttävillä seurauksilla uhkailu, edeltävästä tekijästä seuraava epämiellyttävillä seurauksilla uhkailu ja näistä kolmesta muodosta yhdistynyt näennäisargumentti on epämiellyttävillä seurauksilla uhkailu (Walton 1992b, 1996). Epämiellyttävän päämäärän kuvittelemisen on vääränlaista jos-niin päättelyä, jossa varoitetaan ikävistä seurauksista. Argumentti muuttuu harhaiseksi argumentiksi, kun tapahtumien välisiä ns. väliin tulevia kausaalisia yhteyksiä ei ole esitetty avoimesti. Protagonisti *varoittaa* antagonistia yksinkertaistamalla argumentissaan virheellisesti uuden tai ristiriitaisen käytännön tai sovelluksen hyväksymisen, joka johtaisi jotenkin moraalisesti epätoivottaviin seurauksiin. Tällöin liioitellaan toimintaa luomalla ennustettavia seurausvaikutuksia, joiden oletetaan seuraavan suurella todennäköisyydellä. Kun ensimmäinen ja ratkaisevin suunta kohti toimintaa on tehty, niin koemme joutuvamme ottamaan vastaan myös seuraavan teon kohti ei-toivottua lopputulosta. Kun pelotellaan kauheilla seurauksilla, niin pelottelu tavanomaisesti yhdistyy argumentoijan dogmaattiseen asenteeseen ilmiötä kohtaan. (Walton 1992b.) Yksi epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla argumentointi olisi Launin (1998, 259) mukaan: "Jos hyväksymme geeniterapian nyt, niin se johtaa tulevaisuudessa niin eläinten kuin ihmisten jatkojalostukseen".

5. Vastaväittäjän näkökannan tai väitteen väärintulkitseminen (*straw man*)

Argumentoija muotoilee harhaisen tai kuvitellun väitteen vastaväittäjän argumentin kumoamiseksi. Esimerkiksi:

Alkuperäinen väite: Psykiatrit ja vanhemmat ovat huomanneet monesti tupakalla käyvillä ihmisillä olevan työ- tai opiskelumotivaation puutetta, sillä he haluaisivat mieluummin istua ja kuunnella musiikkia.

Muunneltu: Näiden observojien mielestä istuskeleminen ja musiikin kuunteleminen ovat merkityksettömiä. Mutta mitä väärää on siinä, että istuu kuumana kesäpäivänä kuuntelemaan Tchaikovsky`ia ja polttelemaan tupakan siinä samalla. (Straw man 1999.)

Toinen esimerkki (Warburton 1996, 115) :

Eläintarhan ylläpidon puolestapuhuja väittää eläintarhan olevan tärkeä paikka uhanalaisille lajeille. Vastaväittäjä voisi tulkita väitteen väärin vasta-argumentoimalla eläintarhan olevan tärkeä paikka vain uhanalaisille lajeille. Tällöin vastaväittäjä yksinkertaistaisi protagonistin kannan esittämällä vähemmän uhanalaisten lajien olevan epäkelvöllisiä eläintarhaan.

6. Selittämisen (argumentoinnin) kerjääminen (*begging the question*)

Selityksen kerjäämisessä vastaväittäjän halutaan vahvistavan ja selittävän argumentoijan esittämän väitteen. Argumentaatiovirheeksi se muodostuu silloin, kun protagonistista esittää epäselvän väitteen, joka on samalla johtopäätös. Argumentoija taktikoi vasta-argumentoijaa todentamaan argumentoijan väitteen pätevyyden epärehellisellä argumentointitavalla. Selittämisen kerjääminen liittyy monimutkaisiin ja pitkiin dialogiketjuihin, mikä vaikeuttaa tämän virheen havaitsemista. (Bierman & Assali 1996, 152; Walton 1995, 51, 205-208.) Argumentoija pyrkii ikään kuin kerjäämällä saamaan vastapuolen argumentoimaan väitteensä puolesta. Vastakkaisen puolen pitäisi hyväksyä protagonistin väite ilman riittäviä, olennaisia ja totuudenmukaisia perusteluja. (Walton 1988, 236.) Tässä on kaksi toimintaperiaatetta.

1. Esimerkiksi sanoilla “ilmeisesti” ja “joten” yritetään vakuuttaa väitettä. Protagonisti voi väittää “sehän on selvä, että arvosanojen luokitteluasteikon höllentäminen on huono asia opiskelijoille. Joten hylkäämisrajan alentamismenettelyä ei pitäisi soveltaa käytäntöön”. Väitteessä antagonistin pitäisi kertoa hylkäämisrajan alentamismenettelyn epäsuotuisista vaikutuksista opiskelijoille eikä vain todeta sen olevan huonon asian. (Seyler 1994, 33.)

2. Väitteen ns. kerjäämisargumentissa henkilö ei esitä perusteluja näkökantaansa, vaan olettaa yksinkertaisesti sen olevan pätevä sellaisenaan. Aihe tehdään kyseenalaistamattomaksi ja todetaan “ilmiö on huono asia”. Ensimmäinen esimerkki on vedota Jumalaan (Labossiere 1995b): “Jumalaan uskominen on universaalia. Loppujen lopuksi kaikki uskovat Jumalaan”. Johtopäätöksessä todetaan virheellisesti, että Jumalaan uskominen on luonnollinen asia. Jumala selittää asiasta totuuden, jota ei sen vuoksi voi kumota.

Toinen selityksen kerjäämiseen liittyvä esimerkki (Warburton 1996, 26): “Onko ydinvoima todella niin turvallinen ja taloudellinen kuin on *julkisesti* sanottu?” Kursivoitu sana viittaa argumentoijan perustelevan väitteen yksinomaan julkisuudessa esitetyllä asialla.

7. Kehäpäätelmä (*petitio principii*)

Kehäpäätelmä rinnastetaan selityksen kerjäämisen (*begging the question*) kanssa. Kehäpäätelmä on argumentaatiovirhe, jossa johtopäätöksessä esitetään samaa asiaa kuin perusteluissakin. Johtopäätöksen totuudellisuus oletetaan jo perusteluissa, mikä johtaa perusteluissa esitetyn asian toistamiseen johtopäätöksessä. Argumentoinnista muodostuu kehäpäätelmän seurauksena sarja toisiaan toistavia kysymyksiä ja vastauksia. (Walton 1995, 5, 205.)

Esimerkiksi kehäpäätelmäksi muodostuvassa argumentissa oletetaan perusteluiden relevanttiuden ja totuudellisuuden perusteella johdettavan relevantti ja tosi johtopäätös. Kehämäistä argumentointia olisi “et voi uskoa enkeleihin, koska niitä ei ole. Mutta uskot Jumalaan. Joten Jumalat ovat olemassa, koska muutoin et voi uskoa niihin, jos ne eivät olisi olemassa”. (Bierman & Assali 1996, 153.) Toinen esimerkki (Downes 1995d): “Koska en valehtele, niin puhun totta”.

8. Monitulkintainen kysymys (*complex question, loaded question, many question*)

Monitulkintaisessa kysymyksessä muotoillaan monia olettamuksia, joilla on tarkoitus hämätä tai saada vastapuoli menettämään argumenttinsa vakuuttavuus. Harhaisessa kysymyksessä argumentoija esittää useamman kuin yhden kysymyksen, johon suora kyllä/ei-vastaus on merkityksetön. Kysymys saattaa sisältää monia olettamuksia, jolloin kysymyksessä ilmaistu ajatus ei tule selväksi. (Curtis 2001.) Klassisin esimerkki monitulkintaisesta kysymyksestä on seuraavanlainen (Curtis 2001): “Oletko lakannut lyömästä vaimoasi”, jossa kyllä tai ei vastaus antaa vastaajasta negatiivisen kuvan. Tämä

Virheellinen induktiivinen yleistys tapahtuu seuraavassa väitteessä (Bierman & Assali 1996, 187):

Suomessa on havaittu olevan 10.000 ruotsinkielistä, jotka eivät osaa suomea. Joten näiden havaintojen perusteella voidaan todeta, että yksikään ruotsinkielinen ei osaa suomen kieltä.

10. Väärä analogia (*false analogy*)

Argumentoinnissa analogia on virheellinen silloin, kun kahden ilmiön välillä oletetaan olevan yhtäläisyyksiä jossain luonteenomaisissa tekijöissä, mutta näin ei ole todellisuudessa. Analogian hyväksyttävyyden riippuu verrattavien tekijöiden välisistä yhtäläisyyksistä. (Bell & Staines 1979, 104; Hollihan & Baaske 1994, 76; Downes 1995e.) Epärelevantissa analogiassa liitetään toisiinsa tekijöitä, joita ei voida vertailla. Kokemuksen, näkemyksen ja intuition perusteella pääteltävät samanlaisuuden oletukset johtavat epärelevantteihin analogisiin argumentteihin. Analogia on huono argumentti silloin, kun analogiassa ei esitetä näkökantaa sisältävää perustelua. (Bierman & Assali 1996, 278; Fulkerson 1996, 31.) Irrelevantti analogia voi olla kausaalisen yhteyden luomista kahden ilmiön välille. Esimerkki irrelevantista argumentista (Copi 1978, 388-389):

Naapurin talon eristyksen tehostaminen alensi lämmityskuluja. Joten jos itse laitatan myös erityksen, niin huimat lämmityskulut laskevat.

Yhdenlainen esimerkki väärästä vertailusta olisi (Downes 1995e):

“Hallitseminen on kuin liikkeenharjoitusta. Liike-elämässä täytyy olla herkkä asiakkaille (pohjakerrokselle), niin myös hallituksessa”. Liike-elämän ja hallituksen toimintatavat ja -kohteet poikkeavat kuitenkin toisistaan eikä eduskuntaa voi pitää hallituksen asiakkaana”.

Argumentatiivinen kielikuva kuvailee kahden ilmiön välistä samanlaisuutta suhteellisena, ikään kuin -vertailulla. Kielikuva ei kuitenkaan ole argumentti. (Hollihan & Baaske 1994, 49-50.)

11. Epäolennaisuuksiin pitäytyminen (*ignoratio elenchi*) ja lörpöttely (*red herring*)

Argumentointi keskittyy tietyn aiheen ympärille, mikä edellyttää aiheeseen sisältyvien argumenttien esittämistä. Argumentti voi sisältää hyviä perusteluita johtopäätökselle, mutta johtopäätös ei liity keskusteltavaan aiheeseen (Copi 1978, 100). *Ignoratio elenchi* -niminen argumentaatiovirhe käsitetään pragmadialektisessä teoriassa (ks. van Eemeren &

Grootendorst 1992) epäolennaisena väitteenä tai argumentointiaiheena. Pragmaattisessa teoriassa (Walton 1995) virhetyyppi määritellään dialektisessa argumentoinnissa ilmenevänä epäolennaisena vastauksena edellisiin puheenvuoroihin. Yksittäisessä dialogiketjussa *ignoratio elenchi* -argumentti määritellään myös epäonnistuneeksi vastaargumentin kumoamiseksi. Koko argumentointi voi muuttua, jos aiheeseen yhdistetään häiritseviä tai sivuseikkoihin kohdistuvia argumentteja. Argumentin epärelevanttius voi johtua myös tarkentamattomasta johtopäätöksestä, jolloin monimutkaisesta väitteestä johdetaan yksinkertaistettu johtopäätös. Tähän liittyen argumentin perusteluista voi vastaväittäjä muodostaa oman epärelevantin lisäväitteensä aiheeseen. (Walton 1989, 79-80.) Argumentoinnin siirtyminen sivuaiheeseen ei ole sopivaa suostuttelevassa kriittisessä dialogissa. Esimerkki tietämättömyyteen vetoamisesta (D’Cruz 1999):

“Australia ja Uusi-Seelanti ovat kritisoineet Ranskan tekemiä ydinasekokeita Tyynellämerellä. Ranska on edistänyt omien territoriaaluidensa elintasoja enemmän kuin Australia ja Uusi-Seelanti, jotka antavat muiden saarialueiden asukkaiden elää köyhyydessä. [Johtopäätös]: Joten Australia ja Uusi-Seelanti eivät saa puuttua Ranskan tekemisiin”. Koko argumentoinnissa unohdetaan Ranskan tekemien ydinasekokeiden vaarallisuus Tyynellämerellä. (D’Cruz 1999.)

Lörpöttely (*red herring*) on sivuseikkoihin kohdistuvaa argumentointia, jossa vältetään kritisoimasta olennaisia vastaväitteitä ja perustelemasta omaa näkökantaa (Bierman & Assali 1996, 175). Sivuseikkoihin keskittymistä olisi seuraavanlainen argumentointi (D’Cruz 1999):

“Inkarnaatio on todellista, koska usko kuoleman jälkeinen elämään antaa moniin mieltä askarruttaviin kysymyksiin vastauksen ja helpottaa ihmisten elämää”. Todellinen keskustelun aihe keskittyy inkarnaation todellisuuden pohtimiseen. Lörpöttelyä on inkarnaation käsittäminen tietyllä tavalla elämän helpotuksena.

Seuraavassa esimerkissä asiasta toiseen siirrytään suoraan ilman johdattelua tai asioiden välistä rinnastusta (Warburton 1996, 103):

“Kristiina puolustaa väittelyssä lukio-opiskelun vaatimusten tiukentamista, koska siitä olisi hyötyä lukiolaisille itselleen. Joten hän ehdottaa muidenkin kannattavan ideaa ja samalla muistuttaa lukion talousasioiden huonosta hoidosta eli budjettikriisistä”.

Vaikka aihe olisi kiinnostava sinänsä, niin asia ei liity aiheeseen suoranaisesti. Aihe vaihtuu lukion talousasioihin, vaikka argumentoinnin pääasiallisena tarkoituksena on lukion opiskeluvaatimusten kohottaminen Johtopäätöksessä (joten-sanasta alkaen) esitetyn sivuaiheen mainitsemisen tuloksena aihe muuttuu aikaisempaa argumenttia vastaan. (Warburton 1996, 103.)

12. Kompromissi (*fallacy of the golden mean*)

Bierman ja Assalin (1996, 163-164) mukaan kahdesta äärimmäisestä vaihtoehdosta päätyminen kompromissi-ratkaisuun ei ole tilanne ja aihe huomioiden aina paras ratkaisu. Kahden ääripään keskivälillä pitäytyminen on keinotekoinen ratkaisu, jossa ei ole arvioitu muita tekijöitä ja jota ei ole tarkasteltu kaikkien osapuolten kannalta.

Virheellinen kompromissi (Bierman & Assali 1996, 164): "Painija toteaa, että lihapihvien syönti päivittäin on terveellistä urheilijalle. Voimistelijan mielestä urheilijoiden ei pidä syödä lihaa ollenkaan. Kolmas urheilija päätyy kompromissiin, sillä hän aikoo pysytellä ns. kultaisella keskitiellä lihan syömisessä. Hän syö lihaa vasta, kun hän on valmistautumassa Olympia-kisoihin.

Brilhart ja Galanes (1995) toteavat, että sovitteluratkaisuun pääseminen ryhmässä edellyttää monen henkilön osallistumista ratkaisun oikeudenmukaisuuden arviointiin. Asian yksipuolinen tarkastelu johtaa argumentaatiovirheeseen.

13. Valintavaihtojen rajoittaminen kahteen tekijään (*false dilemma*)

Jos ainoastaan kaksi vaihtoehtoa annetaan valittavaksi, vaikka todellisuudessa on useampia vaihtoehtoja, päädytään virheelliseen dilemmaan. Tämä harhauttavan johtopäätöksen virheeksi kutsuttu virheellinen dilemma perustuu vaihtoehtojen väärälle rajaukselle (Ylikoski 1998, 166). Esimerkiksi Downesin (1996b) mukaan yksi vaihtoehdottomuus on: "Joko olet minua vastaan tai minun puolellani".

Toinen esimerkki (D`Cruz 1999):

"Jos tykkäät Singaporesta, niin jäät sinne. Jos vihaat Singaporea, niin lähde pois. Miksi valittamaan".

14. Väärä seuraus (*post hoc ergo propter hoc*)

Ajallisesti väärän seurauksen oletaminen siten, että ilmiö Y:n aiheutti X. Todellisuudessa ei huomioida muita edeltäviä tekijöitä, jotka saattaisivat olla vaikuttavina tekijöinä. Esimerkki väärästä seurauksesta: “Keuhkosyövän määrä on kasvanut, koska uusia seulontamenetelmiä on keksitty”. Todellinen määrä ei välttämättä ole kasvanut, sillä keuhkosyöpäpotilaiden määrittäminen on tarkentunut. (Pinto 1995, 309.)

3.7.2 Kielellisesti harhaanjohtavat argumentit

Epäselvä kielenkäyttö (*fallacy of ambiguity*) vaikeuttaa järkevä argumentoinnin etenemistä, koska epäselvät tulkinnat lauseista saattavat harhauttaa keskustelijoita siirtymään epäolennaisiin aiheisiin. Van Eemerenin ja Grootendorstin (1992) mukaan kriittisessä dialogissa edellytetään yksitulkintaisia väitteitä. Argumentointi ja järkevä keskustelu edellyttää selkeitä termejä ja lauseita.

1. Argumentissa esiintyvä kaksiselitteisyys (*equivocation*)

Väitteen kaksiselitteisyys ilmenee silloin, kun käsitteestä on muodostettu kaksi eri merkitystä. Väärä sanan valinta aiheuttaa kaksiselitteisen tulkinnan, toisin sanoen epäselvästä lauseesta seuraa kaksi eri merkitystä (Walton 1996, 37-43). Esimerkki (Connelly 1996) kahdesta lauseesta, joissa yksi käsite aiheuttaa kahden eri tulkintamahdollisuuden:

“Alan on politiikan toimittaja, joka väittää jokaisessa yhteiskunnassa olevan tukahduttua ilmapiiriä. Kuten Sigmund Freud aikoinaan ilmaisi, että tukahduttaminen synnyttää sen hinnan, joka meidän on maksettava sivilisoituneesta yhteiskunnasta”.

2. Kieliopillisesti epäselvän lauserakenteen aiheuttama väärä tulkinta (*ambiboly*)

Ambiboly -niminen harhainen argumentti on toisinaan vaikea määritellä argumentaatiovirheeksi, koska se voi koostua myös ei-sanotusta (*tacit*) implisiittisestä argumentista. Tämä harhainen argumentti edellyttää rakenteellisesti epäselvän lauseen (argumentin) esittämisen, joka tulkitaan kahdella eri tavalla. Toinen sekaannus tapahtuu sanajärjestyksestä johtuvasta kahdesta tai useammasta tulkintamahdollisuudesta (Warburton 1996, 10).

Seuraava argumentaatiovirhettä kuvaava esimerkki on englanniksi, koska vastaavaa suomenkielistä ja väitelauseen muotoista esimerkkiä ei ollut löydettävissä. Esimerkissä kieliopillisesti epäselvästä lauseesta johtuva ja kaksitulkintaisuuteen johtava epäselvä lauserakenne olisi (Walton 1997, 85): “The king hopes that you the enemy will slay”. Tämä virheellinen väitelause aiheuttaa kahdenlaisen tulkinnan. Kuningas toivoo, että taistelija surmaisi vihollisen (“The king hopes that you will slay the enemy”). Toisen tulkinnan mukaan kuningas toivoo taistelijan kuolevan (“The king wishes you ill in the battle”). (Walton 1997, 109-113.)

3. Väärä korostus (*accent*)

Henkilö korostaa aiheeseen nähden väärää sanaa, joka harhauttaa vasta-argumentoijan päättämään eri merkityksen kuin mitä kirjoittaja tai puhuja on tarkoittanut. Väärä korostus harhauttaa johtamaan epäolennaisen johtopäätöksen, koska lauseessa ehdotettu merkitys on eri kuin väitteen tosiasiallinen sisältö. (Copi 1978, 112-113; Walton 1997, 149-150.) Vääränlaista korostamista olisi esimerkiksi englanniksi korostaa vapaata oluttasanaa (Downes 1996a):

“It would be illegal to give away FREE BEER !

4. Harhauttava vihjailu (*innuendo*)

Vihjailu vääristää argumentointia harhauttamalla vastaväittäjää päättämään virheellisen johtopäätöksen. Vihjailulla siirretään todistamista toiselle epäoikeutetusti, esimerkiksi argumentoija mainitsee perustelut jättäen johtopäätöksen vasta-argumentoijan velvollisuudeksi. Vihjailevat kysymyksenasettelut, ehdotukset ja huhut ovat harhauttavia puheenvuoroja (puheakteja), jotka eivät ole väitteen (argumentin) muodossa. Esimerkiksi epäpätevällä vihjailulla saadaan henkilö näyttämään epäsovivana tehtävänä (*ad hominem*) tai vihjaillaan pakkokeinoista ellei henkilö suostu toteuttamaan jotain tehtävää (*ad baculum*). (Walton 1997, 217-220.)

5. Retorinen kielen taivuttelu (*figures of speech*)

Kuvaannollinen kielenkäyttö argumentoinnissa voi harhauttaa vastapuolta luomaan asiasta tai väitteestä väärän mielikuvan. Esimerkiksi termin määrittelyminen käyttämällä kuvaannollista kieltä tai metaforaa ei anna tarkkaa selvitystä asiasta, vaan saa määrittelyn

näyttämään varmalta argumentilta. (Copi 1978, 157; Toulmin, Rieke & Janik 1984, 184.) Kuvaannollinen kielen käyttö muistuttaa termin kaksitulkintaisuutta (*equivocation*), jossa käytetään samaa sanaa eri merkityksissä. Jos vasta-argumentoija ei ymmärrä puhujan väitteessä tarkoittamaa merkitystä, huijataan häntä väärän mielikuvan luomisella. Retorisessa kielen taivuttelussa harhautetaan analogialla ja vertauksella, joka poikkeaa kirjaimellisesta väitteen tai termin tulkinnasta. (Walton 1997, 174, 180-183.) Esimerkiksi seuraava epäjohdonmukainen englanninkielinen väite (Sullivan 1998): “We are glad to see that you got your stick on the ice, and we hope you’ll hit a home run”. Kieliasultaan johdonmukainen ja sanastoltaan selvempää olisi: “We are glad to see that you got your stick on the ice, and we hope you will make your goal”. Virheellisessä lauseessa retorinen kielen taivuttelu oli epäjohdonmukaista.

6. Oman näkökannan liiallinen painottaminen (*dialectical bias*)

Argumentoija pitäytyy omassa näkökannassaan eikä arvioi vastapuolen argumenttien järkevyyttä suhteessa esittämiinsä väitteisiin (Walton 1992, 270).

3.7.3 Emotionaaliset argumentaatiovirheet

1. Henkilön persoonaan, motiiveihin ja olosuhteisiin vetoaminen (*argumentum ad hominem*)

Henkilöön vetoavaan virheelliseen argumentointiin eli *ad hominem* -argumenttiin kuuluu kolme argumentaatiovirhettä (Walton 1992a, 1995).

A) Suora persoonaan vetoaminen (*abusive or direct or personal ad hominem argument*).

Argumentoija hyökkää epäoikeudenmukaisesti vastaväittäjän pätevyyteen keskustelijana, älykkyyteen, luonteeseen tai luotettavuuteen, kun relevantti tapa olisi hyökätä esitettyyn vasta-argumenttiin. Virheellistä vetoamista henkilön pätevyyteen on sanoa esimerkiksi, että “väite on väärä, koska sen ovat esittäneet kommunistit”. Vasta-argumentoija kritisoi henkilön poliittista suuntautumista kuin itse asiaa. (Copi 1978, 89.)

B) Henkilön olosuhteisiin vetoaminen (*circumstantial ad hominem argument*)

Argumentoija hyökkää vastapuolen toimintaan tai olosuhteisiin. Klassinen esimerkki on seuraava (Copi 1978, 90): Metsästäjää syytetään turhasta eläinten ampumisesta, jolloin hän hyökkää kritisoijan olosuhteisiin epäolennaisesti vastakysymyksellä: “Miksi sinä itse elätät viatonta karjaa tai käytät nahkasaappaita?”.

C) Niin sinäkin (*tu quoque*)

Vastaväittäjä kritisoi esitettyä väitettä, koska se on ristiriidassa argumentoijan oman toiminnan kanssa. Ristiriita argumentoijan oman toiminnan ja esittämien väitteiden kanssa antaa vaikutelman epärehellisyydestä, joka heikentää argumentoijan uskottavuutta. (Ylikoski 1998, 163.) Seuraavassa kuvataan kaksi esimerkkiä tilanteista, joissa sovelletaan virheellistä argumentointia.

1. Esimerkki (Hinman 1999):

“Isäni sanoi, että en saa juoda olutta. Mutta hän itse joi IV-olutta ollessaan retkellä viime viikolla, joten voin itsekkin juoda olutta”. Esimerkissä argumentoijan kritiikissä on otettava huomioon ikä. Kritisoijalle pitäisi esittää perusteluja, miksi samat säännöt eivät päde häneen.

2. Esimerkissä Joannan vasta-argumentti ei ole suoraan pätevä (Labossiere 1995):

Katariina: Sotateollisuutta ei pidä tukea, koska se ei ole tehokasta.

Joanna: No vielä kuukausi sitten kannatit asiaa. Mielestäni olet väärässä.

2. Avoin tai peitelty argumentoijan uhkailu ja pelottelu pakkokeinolla (*argumentum ad baculum*)

Vastaväittäjää uhkaillaan negatiivisilla seurauksilla, jos hän aikoo jatkaa väitteen esittämistä. Toisaalta uhkailu voi olla todellista tai implisiittisesti ilmaistu puheakti, jonka tarkoituksena on saada vastapuoli vetäytymään väitteestä. Peitelty uhkailu toteutetaan varoituksina, jotka toimivat ohjeina vasta-argumentoijalle. *Ad baculum* -harhautuksessa argumentoija pyrkii ensisijaisesti herättämään pelkoa kuin esittämään päteviä todisteita tai pätevää päättelyketjua väitteen tueksi. (Walton 1992a, 149.) Esimerkkinä seuraava väite (Yoder 2001): “Syytetyt pitäisi olla syytön, sillä ellei hän ole, niin hän aiheuttaa mellakointia ja siinä voi loukkaantua monia kansalaisia”. Vastaväittäjän pitäisi tunnistaa uhka ja osoittaa, että uhka ei ole todellinen.

3. Yleiseen käytäntöön vetoaminen (*argumentum ad populum*)

Yleisön tunteisiin ja ennakkoluuloihin vedotaan virheellisesti, jotta argumentoija saisi heidät hyväksymään epäolennaiset perustelut ja siirtämään täten todistustaakan toiselle osapuolelle. Argumentoija vaatii toista henkilöä hyväksymään omassa väitteessään esitettyyn asiaan (Downes 1995c):

”Mielipidemittausten mukaan liberaalit ovat muodostamassa hallitusta, joten sinunkin pitää äänestää liberaaleja”.

4. Sääliin, sympatiaan tai myötätuntoon vetoaminen (*argumentum ad misericordiam*)

Tunteisiin vetoavilla väitteillä argumentoija saa vastapuolen hyväksymään relevantin väitteensä epäsoveliaalla tavalla. Sääliin, sympatiaan ja myötätuntoon vetoava argumentointi on jaoteltu Waltonin (1992a, 1997) mukaan tunteiden voimakkuuden ja negatiivisuuden perusteella. Säälin tunne määritellään negatiiviseksi tunnetilaksi, jossa säälijä pyrkii ymmärtämään säälittävän elämäntilannetta. Säälin tunteella objektivoidaan kohde, koska säälijä ei itse ole samassa tilanteessa. Empaattinen argumentoija tuntee sääliä asettautumalla toisen henkilön asemaan. Sympatialla reagoidaan toisen iloon tai suruun, johon tunnetaan myötätuntoa. (Walton 1997, 80-82, 87-88.) Useimmiten tunteisiin vetoaminen ei ole heti argumentaatiovirheeksi nimettävissä. Walton (1992a, 140) luokittelee tunteisiin vetoamisen epäolennaiseksi oikeuttamisen tavaksi kriittisessä dialogissa silloin, kun se ei sovi tiettyyn aiheeseen. Mielikuvan luominen sääliin vetoamisella tekee argumentista epäsoveliaan, koska argumentoinnin todellinen aihe yritetään sivuuttaa. Argumentaatiovirheeksi sääli muuttuu silloin, kun säälin tunteella harhautetaan aggressiivisesti vastapuolta ottamasta kantaa väitteeseen. Virheellistä sääliin vetoamista olisi esimerkiksi työhönottotilanteessa: ”Olen iloinen siitä, että kykyni vastaavat kriteereitäsi. Tarvitsen työn, koska isoäitini on sairaana” (Labossiere 1995a).

3.7.4 Ehtolauseet ja formaalit virhepäätelmät

Formaalit virhepäätelmät kuuluvat logiikan tutkimiin päättelyvirheisiin, mutta niiden perusrakenne voi ilmetä myös luonnollisen kielen argumentoinnissa. Yksi deduktiivisen

päätelyn muoto on ehtolauseista *jos P, niin S* -muodostetut väitteet. Ehdollisessa väittämässä P määritellään edeltäväksi tekijäksi (*antecedent*) ja S siitä seuraavaksi tekijäksi (*consequence*), ts. ehdollisuus muodostaa loogisen yhteyden edeltävän tekijän ja seurauksen välille. Loogisesti validissa ehtolauseessa edeltävän tekijän ja seurauksen järjestyksellä on merkitystä, sillä loogisesti (logiikan totuustaulujen mukaan) edeltävä tekijä ei voi olla tosi ja seuraus on negatiivinen (Jos P, niin \sim S on siis epätosi lause). Logiikassa ajatellaan edeltävän tekijän totuudesta johdettavan tosi seuraus. (Scholnick 1990, 159-169.) Deduktiivisessa argumentissa tosista perusteluista seuraa loogisesti tosi johtopäätös (Bierman & Assali 1996, 112-117). Epäloogisuutta ja ristiriitaista kielenkäyttöä osoittaa lauseet, joissa perusteluista johdetaan negatiivinen johtopäätös. Luonnollisessa kielessä epäjohtonmukaisuudella tarkoitetaan kielenkäyttöön liittyvää epäjohtonmukaisuutta. (Walton 1995, 82.)

Ehdollinen väittämä, kuten "Jos ruotsin kieli on vapaaehtoinen, niin sen lukeminen on hauskaa", ei yksistään muodosta Kakkuri-Knuutilan ja Halosen (1998, 62) mukaan argumenttia, sillä argumentin tarkoituksena on *vakuuttaa* väitteen pätevyys. Ehdollisuus toimii päättelynä, jossa asioiden välisten suhteiden totuudellisuus tai vakuuttavuus on heikko. Tavanomaisesti ehtolauseilla esitetään syysuhteita kahden ilmiön välillä. Jos-väite ilmaisee syytä ja niin-väitteessä todetaan vaikutus. Samalla argumentoidaan jos-lauseen olevan riittävä tekijä, josta niin-lauseessa sanottu asia välttämättä seuraa. (Bierman & Assali 1996, 18-19; Copi 1978, 280-281.) Ehdollisen väittämän totuudellisuus kyseenalaistetaan arvioimalla sitä mahdollisesti tosiin ja todellisiin tapauksiin. Esimerkki (katso Copi 1978, 280) ehdollisesta väittämästä, joka osoittautuu virheelliseksi käytännön koetilanteessa: "Jos sininen laktamuspaperi on ratkaisu tässä tilanteessa, niin laktamuspaperi muuttuu punaiseksi". Tässä ehdollisessa väittämässä ei todeta kaikkien sinisten laktamuspapereiden olevan ratkaisu tai kaikkien sinisten laktamuspapereiden muuttuvan punaiseksi (Copi 1978, 280).

Epäloogisuus ja ristiriitaisuus määritellään formaalina virhepäätelmänä **vääräksi johtopäätökseksi** (*non sequitur*), jossa johtopäätös ei seuraa loogisesti perusteluista (Downes 1995f). Väärässä johtopäätöksessä henkilö perustelee jonkin muun väitteen kuin asiaan kuuluvan johtopäätöksen (Ylikoski 1998, 166).

Seuraavaksi keskitytään loogisesti valideihin ja epävalideihin argumentteihin. Loogisesti validit jos-niin-argumentit ovat latinankielisiltä nimiltään *modus ponens* ja

modus tollens. Ne ilmenevät myös luonnollisessa kielessä. Muodollisesti valideja ja epävalideja perusargumenttirakenteita ovat seuraavat (Copi 1978; Walton 1989, 1995):

Modus ponens (edeltävän tekijän vahvistaminen) (Bell & Staines 1979, 32):

Jos M, niin S	Jos kyky oppia kieltä on synnynnäinen, niin lapset oppivat puhumaan samoihin aikoihin
M	kyky oppia kieltä on synnynnäinen

S	Lapset oppivat puhumaan samoihin aikoihin

Modus tollens (seurauksen vahvistaminen) (Bell & Staines 1979, 34):

Jos M, niin S	jos kyky oppia kieliä on synnynnäinen, niin lapset oppivat puhumaan samoihin aikoihin (jos aloittaa järkeilyprosessin esimerkissä)
~S	Lapset eivät opi puhumaan samoihin aikoihin (tai ei ole niin, että lapset oppivat puhumaan samaan aikaan) (seuraus, joka on vastakkainen edeltävälle tekijälle).

~M	Joten kyky oppia kieltä ei ole synnynnäinen.

Virheellinen modus ponens (seurauksen vahvistaminen) (*fallacy of affirmation of consequence*) (Warburton 1996, 7):

Jos M, niin S	jos annat pienokaisen röyhtäistä syöttämisen jälkeen, niin hän nukkuu hyvin
S	Pienokainen nukkuu hyvin

M	Sinun on täytynyt röyhtäyttää pienokaista.

Virheellisessä *modus ponens* -päätelyssä seurauksesta ei voi validisti päätellä syytä.

Virheellinen modus tollens (edeltävän tekijän kieltö) (*fallacy of denying the antecedent*) (Warburton 1996, 41):

Jos M, niin S	Jos lisäät hevoson lantaa kasvimaan, niin saat hyvän vihannessadon
~M	Et ole lisännyt hevoson lantaa kasvimaan

~S	Joten et voi saada hyvää vihannessatoa

Hevosen lanta ei ole ainut tekijä lisätä vihannessatoa, sillä maahan voi levittää myös kompostointijätettä. Johtopäätös ei seuraa loogisesti perusteista. Siitä, että ehtolauseen edeltävä tekijä eli syy ei ole voimassa, ei voi päätellä sitä, että seurauskaan ei olisi tosi. (Warburton 1996, 41-42.)

Muodollisia virhepäätelmiä ei pitäisi eristää täydellisesti informaaleista virhepäätelmistä, sillä luonnollisessa kielessä formaalit ja informaalit päättelyrakenteet näyttävät yhdistyvän. Näennäinen argumentti ilmenee virheellisenä *modus ponens* ja *modus tollens* -rakenteena luonnollisessa kielessä esimerkiksi silloin, kun kahden erilaisen termin ilmaiseminen lauseissa johtaa väärään johtopäätökseen (*equivocation*). (Walton 1995, 80.) Muun muassa kaksiselitteisyydestä johtuva virheellinen *modus ponens* olisi seuraavanlainen (Walton 1995, 71-72):

Äänestäminen on pakollista (perustelu on epätarkka, sillä ei täsmennetä minkälaista pakollisuutta tarkoitetaan)

Jos äänestäminen on moraalisesti pakollista, niin se on myös kansalaisvelvollisuus
Joten sen täytyy olla pakollista.

Epäselvän termin aiheuttama kaksiselitteisyys ilmenee argumentaatiovirheenä *modus ponens* -järkeilyssä siten, että henkilön tekemä väärä johtopäätös aiheutuu virheellisestä tulkinnasta. (Walton 1995, 80, 94.)

Kausaalisia argumentaatiovirheitä

Välttämättömän (*necessary*) ja riittävän (*sufficient*) syyn sekoittaminen

Ehdollisissa päättelyissä riittävä syy voidaan päätellä välttämättömänä tekijänä, mutta se ei ole pätevä argumentointitapa. Esimerkki välttämättömästä tekijästä, joka nähdään virheellisesti riittävänä tekijänä (Bierman & Assali 1996, 276):

Maria sanoi että, jos haluaa leipoa kohokkaan, niin siihen täytyisi käyttää tuoreita kananmunia. Joten tein vinkin mukaisesti. Mutta kohokkaasta tuli pahanmakuinen. Kohokas pilasi juhiani, minkä vuoksi en enää ikinä kuuntele Marian ohjeita. Esimerkissä leipoja oletti tuoreiden kananmunien olevan riittävä ainesosa kohokkaan leipomisessa, vaikka ne ovat vain välttämätön osa leipomista. Samalla olisi pitänyt kiinnittää huomiota myös muihin välttämättömiin tekijöihin, kuten uunin lämpötilaan.

Esimerkki riittävän tekijän arvioimisesta välttämättömänä tekijänä seuraavassa virheellisessä *modus tollens* väittämässä “Jos on savua (savu on riittävä tekijä), niin on tulta (tuli on välttämätön tekijä)”. Lauseesta ei voida päätellä, että todellisuudessa ei olisi tulta, vaikka riittävää tekijää savua ei olisi. (van Emmeren & Grootendorst 1992, 173.)

Osan ja kokonaisuuden sekoittaminen

Tämä voidaan tehdä päättelemällä virheellisesti osasta kokonaisuus (*fallacy of composition*). Tämä kompositioharhaksi kutsuttu harhainen argumentti muodostuu siitä, että joistakin ominaisuuksista tai ryhmän jäsenistä virheellisesti johdettavan suoraan kokonaisuuden ominaisuus tai ryhmän ominaisuus (Bierman & Assali 1996, 160). Kahden termin epäonnistunut siirto on päätelty seuraavasti: “Tämän koneen osat ovat kevyitä, joten koko kone on kevyt” (D`Cruz 1999).

Toinen virheellinen päättelytapa on johtaa kokonaisuudesta osa (*division fallacy*) eli divisioharha, joka on kompositioharhan vastakohta. Esimerkiksi argumentoidaan “Herra Palojärven olevan yhtiön virkamies, minkä vuoksi hän on hyvin tärkeä henkilö”. Divisioharhassa järkeillään tai johdetaan virheellisesti kokonaisuuden ominaisuudesta jokaisen osan (esimerkissä Palojärvi on tärkeä henkilö vain, koska hän on yhtiön virkamies ilman muita tekijöitä) ominaisuus. Ryhmän ominaisuudet siirretään suoraan koskemaan ryhmän yksittäisiä osatekijöitä. (Copi 1978, 115-116.)

4 ARGUMENTAATIO TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT JA MENETELMÄT

4.1 Tutkimustehtävät

1. Miten Kasvatustieteen opiskelijat oikeuttavat eli perustelevat väitteensä suullisessa pienryhmäkeskustelussa ja sähköpostikirjeissä?

Tutkimusongelmassa lähtökohtana on luonnollisen kielen mukainen päättely, sillä väitteitä ei analysoida muodollisen logiikan menetelmin. Opiskelijoiden väittelyä arvioidaan argumentoimisen näkökulmasta oikeuttamisprosessina, jossa tutkitaan millaisia argumentaatiokeinoja he käyttivät suullisessa pienryhmäkeskustelussa ja sähköpostikirjeissä. Oikeuttamisella tarkoitetaan opiskelijoiden kielellistä tapaa esittää perusteluita väitteensä tueksi. Argumentit voivat olla retorisia, jolloin argumentoija pyrkii suostuttelemalla vastakkaista puolta hyväksymään väitteensä. Väitteiden ei oletettu olevan pelkästään suostuttelevia, vaan niiden pitää olla asiapitoisia sisällöltään.

2. Millainen on erityyppisten dialogikontekstien jakautuma opiskelijoiden väittelyssä?

Pragmaattis-dialektisella kuvausmallilla kuvataan suullisen pienryhmäkeskustelun ja sähköpostitse käydyn argumentoinnin etenemistä ja siinä esiintyvien dialogikontekstien vaihtelua. Dialogikontekstit ovat suostutteleva kriittinen dialogi, harkinta-dialogi, neuvottelu-dialogi ja tiedon siirto-dialogi.

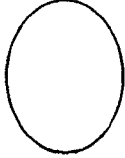
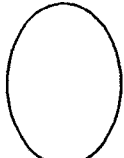
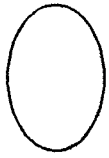
3. Millaisia näennäisargumentteja ja virhepäätelmiä opiskelijat esittävät suullisessa pienryhmäväittelyssä ja sähköpostikirjeissä?

Näennäisargumentit ja virhepäätelmät on selitetty esimerkkeineen sivuilla 31-49.

4.2 Analyysikehikko aineistojen analysoimiseen

Pragmaattis-dialektisesta mallista kokosin kahden aineiston analyysia varten analyysikehikon (taulukko 1). Analyysikehikossa on tiivistetty teoreettiset tekijät aineiston analysoinnille ja kuvaamiselle (Walton 1995, 261-264, 1996, 14-16), johon siirrymme seuraavaksi.

TAULUKKO 1. Analyysikehikossa olevat teoreettiset tekijät aineistojen analyysille

Aineistojen analysoinnin osat: 1. väite, 2. millaiset perusteet tekevät väitteen uskottavaksi, 3. oikeutus (argumentaatiooskeema), 4. väitettä rajaava tarkennus, 5. vastaväite		
Argumenttien rakenne		
Pätevä argumentti: 1. Sisältää yhden tai useamman perusteen ja väitteen 2. Pätevä argumentti on järkevä, relevantti ja todellinen 3. Argumentin rakenne: Induktiivinen, deduktiivinen tai olettamus	Heikko argumentti: Osa perusteluista on irrelevantteja tai epäloogisia	Näennäinen argumentti: virheellinen argumentaatiooskeema tai virheelliset siirtymiset dialogikontekstista toiseen
Oikeuttaminen: Lausetasolla ja laajemmassa puheenvuorojen ketjussa Argumentaatiotekniikka: Päteviä, heikkoja tai virheellisiä argumentteja		
KRIIHTINEN SUOSTUTTELEVA DIALOGI koostuu seuraavista tekijöistä: 1. Järkevän keskustelun yhdeksän sääntöä 2. Todistustaakka (sitoutuminen) 3. Pätevät argumentaatiooskeemat		
Muut dialogikontekstit		
Harkinta-dialogi 	Neuvottelu-dialogi 	Tiedon siirto-dialogi 

Argumentaatiovirheet luokitellaan erikseen omien määritelmiensä mukaisesti, joissa otetaan huomioon pragmaattis-dialektiseen malliin sisällytettäviä tekijöitä, kuten dialogikontekstien siirtymät ja todistustaakka. Argumentaatiovirheitä arvioidaan lähinnä vuorovaikutuksen näkökulmasta. Dialogikonteksteista toiseen tehtävillä epäolennaisilla siirroilla taktikoiminen saattaa Krabben ja Waltonin (1995, 114-115) mukaan olla argumentaatiovirheen luokittelun ja määrittelyn olennaisin ehto.

4.3 Tutkimusaineiston keruu

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksella järjestettiin kevätlukukaudella 1998 väittely- ja kiistelykurssi argumentointitaitojen kehittämiseksi. Tällöin oppimisympäristöinä olivat sekä suullisesti että sähköpostitse käydyt pienryhmäkeskustelut. Kurssi aloitettiin kaikille yhteisestä luennosta, jossa esiteltiin argumentoinnin perusteita. Yliopisto-opiskelijat saivat luettavakseen sanomalehti- ja tieteellisiä artikkeleita, joita he saivat käyttää hyväkseen perusteluiden muotoilemissa ja lähtötiedot argumentoinnista pyrittiin näin takaamaan kaikille lähes samanlaisiksi.

Roolipeli perustuu opiskelumuodoltaan yksilötyöskentelyyn. Roolipelissä opiskelijoille on annettu näkemys, jota heidän tulee väittelyssä puolustaa. Puolet opiskelijoista puolustaa tiettyä kantaa ja loput puolustavat vastakkaista kantaa. Väittely on rajattu koskemaan sitä asiaa, josta vallitsee erimielisyys. Roolipelin aiheena oli ruotsin kielen asema peruskoulussa. Keskustelijat jaettiin ruotsin kielen pakollisuutta vastustavien ja puolustavien näkökantojen edustajiin. Näkökanta ei edustanut välttämättä henkilön omaa näkemystä asiasta. Kahdessa eri opiskeluympäristössä ei ollut samoja tutkittavia. Kasvokkaisessa tilanteessa oli yksi poika ja kuusi tyttöä ja sähköpostiympäristössä oli kaksi poikaa ja kolme tyttöä. Argumentoijien ikää tai opintoviikkomäärää ei otettu huomioon analyysissä.

Suullinen pienryhmäkeskustelu videoitiin ja litteroitiin ja sähköpostiviestit tulostettiin paperille kokonaisuudessaan. Videoitu tilanne ei ollut uusi opiskelijoille, sillä heidän argumentointiaan oli videoitu myös aikaisemmissa kurssin väittelytilanteissa.

Sähköpostiympäristössä roolipeli oli väittely- ja kiistelykurssin puolella välissä, joten opiskelijat olivat myös ehtineet vähän aikaa opetella sähköpostin käyttöä ja tapaa kirjoitella asynkronisessa tilassa. Valitsin roolipeli-tilanteen analysoitavaksi osin opetusmuodon

perusteella, sillä siinä opiskelijoiden argumentointi oli osin sekä monologista että dialogista. Monologista siksi, että jokaisella opiskelijalla oli yksi rooli koko keskustelun ajan.

4.4 Aineiston analyysin kuvaus

Litteroitu suullinen puhe näyttää raakaversiona lähes kaaokselta, mutta tarkempi analyysi paljastaa sen olevan hyvinkin jäsentynyttä (Stubbs 1983, 33-34). Tässä olen osin soveltanut pienryhmäkeskusteluun pragmadialektisen teorian normatiivis-deskriptiivista kuvausmallia, jossa luonnollisen kielen argumentointia arvioidaan ideaalisen kriittisen dialogin sääntöjen pohjalta. Van Eemeren, Grootendorst, Jackson ja Jacobs (1993) ovat kehittäneet kolme erilaista muokkaamis- eli rekonstruointitapaa, jotka jakaantuvat normatiiviseen, dialektiseen ja pragmaattiseen osaan. *Normatiivisesta* muuntelutavasta valitsin tavan kirjoittaa sekä suullisen pienryhmäkeskustelun että sähköpostikirjeiden analysoinnin selostuksen muodossa. *Dialektinen* muuntelutyö sisälsi epätäydellisten tai sekavien lauseiden poistamista, epäselvien tai puuttuvien lauseiden täydentämistä sekä implisiittisten perustelujen ja johtopäätösten lisäämistä. Epäselvät ilmaisut pyrin korvaamaan selkeämmillä, kontekstiin sopivilla sanoilla. Tällä tavoin argumentaation asiansisältö on selventynyt sekä argumenttien rakenne on tullut esille. *Pragmaattisen* rekonstruoinnin avulla arvioin väitteiden muodossa olevia puheakteja suhteessa koko vuorovaikutuksen etenemiseen. (van Eemeren ym. 1993.) Puheaktien merkitys on korostunut lähinnä epäselvissä puheensirroissa ja puheenvuoroissa.

Kahden opiskeluympäristön keskustelujen argumentoituutta analysoin osin lausetasolla, jossa erittelin virkkeitä ja sanoja (puheakteja). Keskusteluanalyysiä jäljitellen analysoin tarvittaessa vuoroparin vaihtumista, kuten kysymys - vastaus tai argumentti - vasta-argumentti -ketjuja.

Lausetasolla etsin argumentin rakennetta, mutta myös mahdollista argumentaatiokeemaa, jolla tutkin argumentin oikeuttavaa päättelyrakennetta. Argumentti voi perustua esimerkiksi seuraukseen, johon sopiva rakennemalli on seuraukseen perustuva skeema. Tällöin huomioidaan myös mahdolliset sanomatta jätetyt perustelut. Kaikki huomioitavat kohdat aineistoesimerkeissä olen kursivoinut.

Aineiston kuvaamisessa olen päätenyt kvantifioivaan laadulliseen tutkimukseen, jossa yhdistän kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia piirteitä argumentoinnin kuvaukseen ja tulosten esittämiseen. Laadullisen aineiston liiallinen kvantifointi voi estää aineiston yksityiskohtaisemman esittäminen ja luonnollisemman kulun (Eskola & Suoranta 1996, 127-128). Liiallista kvantifointia olen pyrkinyt välttämään esittämällä suullisen pienryhmäkeskustelun kokonaan liitteenä, kun taas sähköpostikirjeistä esitän vain analysoinnin kannalta tarvittavat kirjeet. Suullinen keskustelu on myös analysoitu liitteessä, mutta analysointitapa on löyhempi.

Suullisen pienryhmäkeskustelun katsoin ja kuuntelin kokonaan vielä videolta, jotta en poistaisi epäselviä lauseita liian innokkaasti. Aineiston käsittelyssä merkitsin juoksevilla numeroinnilla kaikki litteroidut 409 puheenvuoroa ja ilmaisua, näissä ovat mukana myös epäselvät puheenvuorot ja hymähtelyt. Yksikin perustelu riittää kannanotoksi. Sen sijaan yksinkertaiset myötäilyt ja opettajan esittämät muutamat kohdat on jätetty pois, koska niillä ei nähty olevan merkitystä argumentaatiovirheiden arvioinnissa. Tuloksissa ja liitteessä 1 on esitetty suullisen aineiston analyysin eli rekonstruoinnin kannalta olennaisimmat puheenvuorot.

4.5 Kahden opiskeluympäristön analyysien luotettavuuden takaamisesta

Näennäisargumenttien analysointi erilaisista aineistoista on pitkälle heuristista tulkintaa. Tulkittaessa väitteitä on kiinnitettävä huomio aikaisempiin asiayhteyksiin ja tämä muodostaa uuden tulkinnan. Tulkintaprosessi on hermeneuttisen kehän muodossa kulkevaa ymmärrystä, jossa tekstin yksittäiset osat vaikuttavat kokonaisuuteen ja päinvastoin (Kakkuri-Knuuttila & Ylikoski 1998, 30). Argumentaation analysoinnissa ja argumenttien arvioinnissa vaikuttavat tulkitsijan tekemät tulkinnat, joihin vaikuttavat tulkitsijan henkilökohtaiset sitoutumiset, arvot, uskomukset, ennakkoluulot, aikaisempi kokemus argumenttien arvioimisesta sekä tietopohja (Groarke ym. 1997, 5). Nämä tulkinnan taustalla olevat tekijät on hyvä tiedostaa ilman, että tulkitsija vääristelee itse argumentaatiota.

Sinällään argumentaatiossa ja argumentaatiovirheiden analysoimisessa ei pitäydytä pelkästään keskusteluanalyysissä, joka on vierusparin mukaista etujäsenen ja takajäsenen

erittelyä kysymykseksi ja vastaukseksi tai kannanotoksi ja erimielisyyden ilmaukseksi. Yksilöiden välisen vuorovaikutuksen loogis-kronologisen eli puheenvuorosta toiseen tapahtuvan prosessin kuvailu ei riitä. (Alasuutari 1994, 137; Raevaara 1997, 84-86; Tainio 1997, 94-95.) Yhtä kaikki argumentaatiovirheiden analysoinnissa ei ole kyse myöskään yksinomaan diskurssianalyysille ominaisten sosiaalisten tilanteiden luomien ja niistä rakentuvien merkitysten analysoimisesta (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993; Suoninen 1998). Suullisen pienryhmäkeskustelun ja sähköpostikirjeiden argumentaatiovirheiden analyysin tulokset eivät perustu täysin laadullisen tutkimuksen tapaan selittää aineistosta saatuja tuloksia kerronnallisessa muodossa. Laadullinen tutkimus muodostaa monipuolista kerrontaa tutkittavien sanankäytöstä tai kuvausta tapahtuneesta, kun tarkastellaan kielen käyttöä sinänsä (Alasuutari 1994, 250-251; Eskola & Suoranta 1996, 107). Pysin esittämään opiskelijoiden väitteet myös *rakenteellisessa* muodossa (ks. analyysikuvaukset ja analyysikehys) tuomalla esille argumentin rakenteita, toisin sanoen perusteluita, johtopäätöksiä ja oikeutuksia. Analyysin tuloksia esitän taulukoin ja olennaisimmilla aineistokatkelmilla. Analyysi kohdistuu pääasiassa argumentaatiokeemoihin (oikeuttamistapoihin) ja argumentaatiovirheisiin, joista kuvaan jokaisen erikseen esimerkkeineen. Olen pyrkinyt esittämään lähes kaikki esimerkit, jotta kuvauksesta muodostuisi luotettava ja ne perustelisivat tehtyä analyysiä ja tulkintaa. Keskityin argumentaatiovirheisiin, sillä niiden kautta pystyi tarkastelemaan argumentoinnin onnistuneisuutta. Väittelyitä analysoidaan informaalin logiikan periaatteilla, mutta tarkoitus ei ole arvioida opiskelijoiden päättelyä ja sen muutosta.

Ennen kuin argumentaatiovirheet pystyy havaitsemaan ja esittämään, niin argumentit täytyy analysoida ja arvioida niitä suvaitsevaisuus-periaatteen mukaan. Argumentoijan päättelyketjua ja väitteiden esittämistapaa täytyy kunnioittaa ilman, että arvioija itse korjaa sitä paremmaksi. Tämä täytyi ottaa huomioon harhaisten argumenttien tunnistamisessa kahdessa argumentointitavaltaan erilaisessa oppimisympäristössä, sillä pienryhmässä väitteet ilmaistiin suullisesti ja sähköpostiympäristössä väitteet olivat kirjallisessa muodossa. Argumentit pitää rekonstruoida siten kuin argumentoija on ne esittänyt. (Bierman & Assali 1996, 146-147.) Aineiston analyysi tapahtuikin monta kertaa, koska harhaisten argumenttien ymmärtäminen kohentui kaiken aikaa. Kahdesta argumentointitavaltaan erilaisesta kontekstista käytän vaihtoehtoisesti käsitteitä opiskelu- tai oppimisympäristö.

Verkkoväittelyn analysointia osin helpotti se, että olin itse mukana samalla kurssilla, sähköpostiryhmässä. Täten itselläni oli tilaisuus kokea mahdolliset ongelmat argumenttien muotoilemisessa, joka ei ollut suinkaan helppo tehtävä, etenkin aikaisemman systemaattisen harjoittelun puuttuessa. Tässä tutkimuksessa käytetyissä aineistoissa en ole mukana, mikä osaltaan parantaa aineistosta tulleiden tulosten luotettavuutta. Lisäksi en tunne kaikkia tutkittavia, mikä varmentaa analyysin oikeudenmukaisuutta. Näennäisargumenttien tunnistamista edisti niiden virheellisyyden luokittelun opetteleminen eri vuorovaikutustilanteissa, siis myös muissa kuin analysoitavassa aineistossa. Yksittäisiin argumentaatiovirheitä koskeviin esimerkkeihin ei voinut omassa harjoittelussaan täysin turvautua, koska sekä internetissä että argumentaatiokirjallisuudessa olevat esimerkit koskivat politiikkaa, historiaa tai arkipäivän erilaisia viestintätilanteita.

Aineistojen analyysin toistettavuutta arvioitiin käyttämällä toista arvioitsijaa. Luotettavuuden indeksinä käytettiin kahden eri arvioitsijan koodausten välisiä yksimielisyysprosentteja. Opiskelijoiden esittämien kannanottojen välinen yksimielisyys on laskettu siten, että toinen henkilö on analysoinut itsenäisesti rinnakkaisarviointina osan laadullista aineistoa (Chadwick, Bahr & Albrecht 1984, 248-251). Puheenvuoron on tulkittu tässä opetuskokeilua tarkastelevassa tutkimuksessa tarkoittavan samaa kannanoton kanssa, koska analysoitu aineisto käsitti selvät ilmaisut ja väitelauseet erotuksena muista ilmaistuista kommentteista tai puheenvuoroista. Kannanotoilla ja puheenvuoroilla tarkoitetaan opiskelijoiden esittämiä argumentointiketjuja, jotka sisältävät väitteitä, perusteluja ja selityksiä. Kannanotot vaihtelivat yhdestä perustelusta pitkään argumentoivaan päättelyketjuun, jossa väitteet oli mahdollisesti oikeutettu argumentaatiokeemalla.

Yksimielisyys aineiston analyysin luotettavuudesta oli 0.81 (81,25 %) suullisen pienryhmäkeskustelun osalta, kun yksimielisyysprosentin laskemiseen käytettiin 32 kannanottoa (20 % analysoidun aineiston kannanotoista). Sähköpostiaineiston tulosten luotettavuuden rinnakkaisluokittelussa arvioitsijoiden yksimielisyys oli 60 prosenttia. Luokitteluun otettiin 25 prosenttia eli 10 kirjettä kaikista lähetetyistä 40 kirjeestä.

5 TULOKSET

Tulokset käydään lävitse tutkimusongelmittain kahdessa argumentointitavaltaan erilaisessa opiskeluympäristössä, jotta ympäristöjen ominaisuudet ja erot tulisivat selkeämmin esille. Opiskelijoiden oikeuttamistapoja ja argumentoituutta on tutkittu sekä suullisessa pienryhmäkeskustelussa että sähköpostikirjeissä. Suullisesti harjoitettua argumentointia on vertailtu sähköpostiympäristössä harjoiteltuun kirjalliseen argumentointiin. Suullisen pienryhmäkeskustelun ero verkkoväittelyyn on kuvattu sähköpostikirjeitä käsittävissä alaluvuissa. Tulosten esittely aloitetaan suullisesta pienryhmäväittelystä.

5.1 Argumentointi suullisessa pienryhmäväittelystä

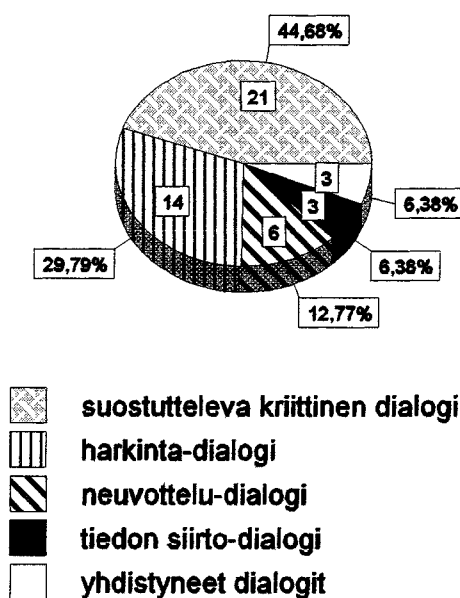
Suullinen pienryhmäkeskustelu sisälsi yhteensä 409 puheenvuoroa, joista itse argumentaatioanalyysiin otettiin 158 selvästi ilmaistua kannanottoa ja puheenvuoroa. Argumentaatioanalyysiin otetuista 158 kannanotosta ja puheenvuorosta on eritelty eri dialogikontekstit. Argumenttien ja oikeuttamistapojen analysoimisen kannalta ei ole mielekästä ottaa tarkasteluun hymähtelyjä, epäolennaisia keskusteluosuuksia tai naurua, sillä ne eivät ole argumentointia. Kannanotolla tarkoitetaan selvästi ilmaistua väitelausetta, perustelua tai lausetta, jossa esitetään mielipide asian puolesta tai vastaan tai sanotaan jokin kommentti. Paitsi seuraavassa esimerkissä niin myös tästä eteenpäin suullisen pienryhmäkeskustelun aineistokatkelmat ovat suoraan analysoidusta aineistosta ja liitteestä 1 voi seurata keskustelun etenemistä, sillä esimerkit on merkitty juoksevin numeroin. Seuraavassa aineistokatkelmassa kaarisuluissa oleva negatiivinen merkki tarkoittaa valinnaisen ruotsin kannattajaa ja plus-merkki pakkoruotsin kannattajaa. Yhtenä kuvauksena kannanotosta on:

Tiina 231 (+): Mielestäni suomalaiselle on tärkeää pitää yhteyttä Ruotsiin ja kokea pohjoismaalaista identiteettiä. Vaikka ollaan yhdistymässä Euroopan kanssa, ei suomalaiset koe olevansa eurooppalaisia. Suomi on pieni maa. On tärkeätä, että koemme pohjoismaalaisuutta ja pohjoismaalaista identiteettiä.

Kannanotoksi on luokiteltu myös väitteeseen vastatulla pelkällä niin-sanalla, jolla viitataan myötäilyyn asian hyväksymiseksi.

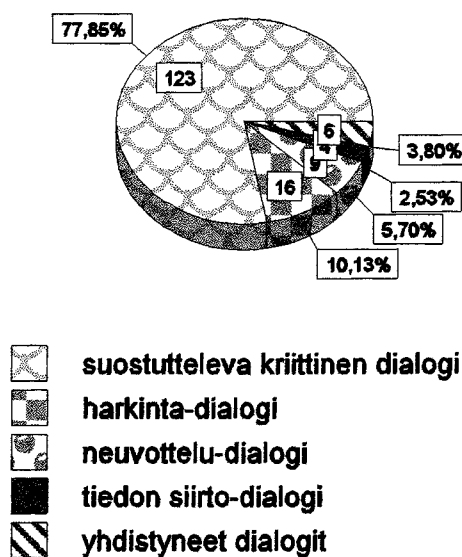
5.1.1 Suulliset dialogikontekstit

Puheenvuoroista ja kannanotoista eroteltiin eri dialogikontekstit, joista kaikkein eniten oli suostuttelevaa kriittistä dialogia ja harkinta-dialogia kuvion 4 mukaisesti. Suullisessa väittelyssä esiintyi yhteensä 47 eri dialogikontekstia.



KUVIO 4. Eri dialogikontekstien määrät ja suhteelliset osuudet suullisessa väittelyssä

Dialogikontekstit suullisessa pienryhmäkeskustelussa on laskettu puheenvuorojen ja kannanottojen määrän mukaisesti (ks. kuvio 5). Suostuttelevaa kriittistä dialogia oli yhteensä 21 kappaletta ja tässä määrässä oli 123 puheenvuoroa ja kannanottoa.



KUVIO 5. Dialogikonteksteissa olleiden puheenvuorojen suhteelliset osuudet

Muita kuin suostuttelevia kriittisiä dialogeja oli yhteensä 26 kappaletta. Näistä kolme koostui yhdistyneistä eli miksatuista dialogikonteksteista. Yhdistyneissä dialogikonteksteissa oli lauseita ja virkkeitä, jotka kuuluivat kahteen kontekstiin. Näitä dialogikonteksteja oli vähän, mikä luo kuvaa keskustelun järjestyksestä. Yhdistyneitä dialogikonteksteja muodostui suostuttelevasta kriittisestä dialogista + harkinta-dialogista (1 kappale) ja harkinta-dialogista + neuvottelu-dialogista (2 kappaletta) (katso myös liite1).

Suullisen pienryhmäkeskustelun argumentoituuden osuus muista dialogikonteksteista saatiin laskemalla opiskelijoiden esittämien puheenvuorojen ja kannanottojen pituuksia, joita on kuvattu taulukossa 2 sanojen ja virkkeiden määrinä. Samassa yhteydessä voidaan tutkia dialogikonteksteissa esitettyjen puheenvuorojen pituuksia ja myöhemmin erityisesti suostuttelevassa kriittisessä dialogissa olleet argumentaatiovirheet. Sanojen laskeminen pienryhmäväittelyssä ja sähköpostikirjeissä on ymmärrettävä määrällisenä tekstianalyysinä (ks. Eskola & Suoranta 1996, 131), joka antaa viitteitä suostuttelevan kriittisen dialogin määrittelyyn onnistumiselle.

TAULUKKO 2. Eri dialogikonteksteihin sisältyvien puheenvuorojen sanamäärät ja virkkeiden määrät ja prosenttiluvut

Dialogi- konteksti	Sanojen määrä	Virkkei- den mää- rä	(Yhteensä) %	Virkkei- den pi- tuus sa- noina	Sanojen keskiar- vo ja keskiha- jonta	Virkkei- den keskiarvo ja kes- kihajonta
	f	f				
Suostut- televa kriittinen dialogi	2841	280	(3121) 76,90 %	10,15	135,29 150,25	13,33 15,65
Harkinta- dialogi	474	46	(520) 12,81 %	10,30	33,86 23,06	3,29 1,82
Neuvotte- lu-dialogi	136	16	(152) 3,74 %	8,50	22,67 17,07	2,67 1,63
Tiedon siirto-dia- logi	107	11	(118) 2,90 %	9,73	35,67 13,65	3,67 1,53
Yhdisty- neet dia- logit	134	13	(147) 3,62 %	10,30	44,67 24,01	4,33 1,15
Yhteensä	3692	366	(4058) 100,00 %	10,09	87,57 132,64	8,11 11,92

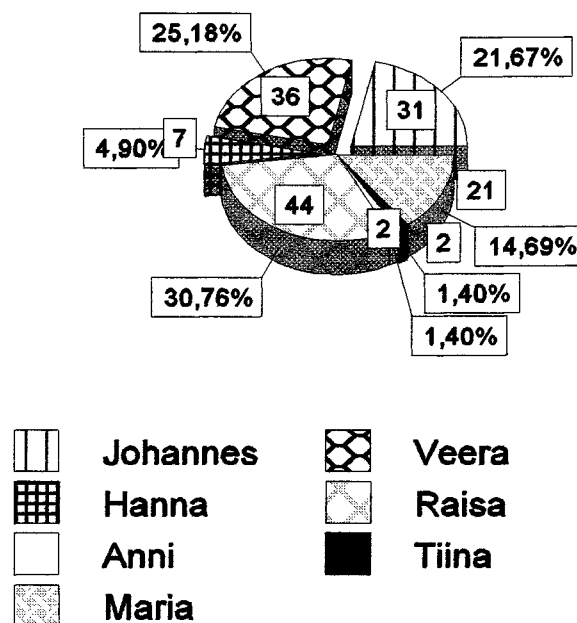
Suostuttelevaa kriittistä dialogia sisältäviä puheenvuoroja oli 77 prosenttia kaikista analysoiduista puheenvuoroista ja kannanotoista ja tämä tuli esille myös dialogikontekstien määrässä (kuviossa 4).

5.1.2 Opiskelijoiden puheenvuorojen ja kannanottojen jakautuminen

Suullisen väittelyn eteneminen pienryhmässä tapahtui pitkälti opiskelijoiden kesken, vain muutaman kerran opettaja antoi oman kommentin tai esitti jatkokysymyksen. Analyysiin sisällytetyistä 158 puheenvuorosta oli 5,6 prosenttia (9) opettajan esittämiä puheenvuoroja.

Opiskelijat (N=7) esittivät kukin keskimäärin 22,71 kannanottoa, jotka jakaantuivat 2 - 44 kannanottoon opiskelijaa kohti. Pienryhmäkeskusteluun sisällytetyistä analysoiduista kannanotoista ja puheenvuoroista oli 143 opiskelijoiden ja näistä 53,04 prosenttia (74) koostui valinnaisen ruotsin kannattajien väitteistä (kuvio 6). Valinnaisen ruotsin kannattajat ovat Johannes, Hanna ja Veera ja pakollisen ruotsin kannattajat ovat Anni, Maria, Raisa ja Tiina.

valinnaisen ruotsin kannattajat



KUVIO 6. Vastakkaisten roolien kannattajien välisten kannanottojen jakautuminen suullisessa pienryhmäväittelyssä

Koko pienryhmäkeskustelussa (N=409) opettajan osuus puheenvuoroista oli 9,53 prosenttia (39) ja vastaavasti opiskelijoiden puheenvuoroja ja kannanottoja oli kaikkiaan 94 prosenttia (370).

5.1.3 Suullisen keskustelun argumentoituus ja kriittisyys

Suullisen pienryhmäkeskustelun argumentoituutta tutkittiin kannanottojen ja puheenvuorojen sisältämien perustelujen laadulla ja määrällä (taulukko 4) ja väite-vastaväiteparien kautta. Suullisen pienryhmäkeskustelun argumentoituutta on kuvattu väitteessä esitetyn asian jatkokehittelyllä ja väite-vastaväiteparien kautta. Argumentoituuden osuus on laskettu analysoidussa aineistossa (N=158). Myönnytyksillä, väitteen tai perustelun kehittelyllä viitataan samaa puolta olevien opiskelijoiden välisiin puheenvuoroihin ja kannanottoihin, jossa opiskelija jatkaa saman asian analysointia tai perustelua (katso liitteestä 1 myönnytyksiä koskevia puheenvuoroja 240-242 ja väitteen tai perustelun kehittelyä jatkavia puheenvuoroja 196, 199-201). Kannanoton tai puheenvuoron jatkamista oli analysoidussa aineistossa 6,32 prosenttia (kymmenessä puheenvuorossa). Valinnaisen ruotsin kielen kannattajat esittivät kolmessa eri puheenvuoron kohdissa mielipiteen jatkamista, kun taas pakollisen ruotsin kielen kannattajat yhtyivät useammin (seitsemässä eri puheenvuoron kohdassa) jatkamaan aihetta eteenpäin (katso liite 1 puheenvuorot 38-40, 43-44).

Vastakkaisten roolien kannattajat esittivät 14 väite-vastaväiteketjua (8,86 %), jossa jomman kumman roolin kannattaja esitti väitteen, johon vastapuolen argumentoija vastasi vasta-argumentilla (katso liite 1 puheenvuorot 111-112). Pelkkiä väite-vastaväitepareja ei ilmennyt aineistosta, joissa argumentoija olisi esittänyt ainoastaan kyllä tai ei-vastauksen ilman perusteluita. Vasta-argumentin esittämistä samaa puolta olevan keskustelijan argumenttiin tai vastakkaisen puolen argumenttiin ilmeni 19,62 prosenttia (31 kappaletta) keskustelun aikana. Pakkoruotsin kannattajien kannanotot ja puheenvuorot sisälsivät 54,75 prosenttia vasta-argumentteja, kun valinnaisen ruotsin kielen kannattajilla oli 45,16 prosenttia kaikista vasta-argumenteista. Pakkoruotsin kannattajien vasta-argumenttien määrä keskustelussa oli 10,78 prosenttia ja valinnaisen ruotsin kielen kannattajien vastaava osuus oli 8,86 prosenttia.

Suullisen pienryhmäkeskustelun kriittisyyttä analysoitiin, jotta voitiin tarkastella puheenvuorojen järkipärisyyttä. Myös tutkimuksen tarkoituksena oli analysoida väitteiden oikeuttamisen tapaa. Keskustelun kriittisyyttä toi esiin argumentoinnin aiheeseen liittyvien kriittisten kysymysten pohtiminen ja asian tiivistäminen. Kriittisiä kysymyksiä ja käsitteen pohdintaa oli 1,89 prosenttia (kolmessa kannanotossa) analysoidusta keskustelusta.

Valinnaisen ruotsin kielen kannattajat pohtivat kahdessa kannanotossaan käsitettä tai esittivät aihetta eteenpäin johdattelevia ja tarkentavia kysymyksiä.

Seuraavassa aineistokatkelmassa on kursiivilla osoitettu kriittisyyttä osoittavat kysymykset, jotka liittyivät järkevästi edelliseen väitteeseen tai olivat itsenäisiä kysymyksiä esimerkiksi käsitteistä. Valinnaisen kielen kannattajat ihmettelevät ruotsin kielen pakollisuutta:

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin:

Veera 53 (-): No entäs sitten tämä tosiasia, että eihän muutkaan kielet ole pakollisia. Muissakin kielissä on valinnaisuutta. *Miksi ruotsi on ainut, joka määrätään pakollisena opiskeltavaksi?*

Raisa 54 (+): Suomen valtiosääntö ja lainsäädäntö määrittelevät maan kaksikieliseksi. Jokaisella on oikeus ja kohtuus asioida omalla äidinkielellään. Suomi on ruotsinkielisten suomalaisten isänmaa.

Hanna 56 (-): *Mikä se oikeus ja kohtuus on, jos Suomen 6% väestöstä on ruotsinkielisiä?*

Yhdessä kannanotossa eriteltiin kysymystä ja aihetta tarkemmin seuraavasti:

Raisa 89 (+): Valinnaisuus on vähän näennäistä. Valinnaisissa kielissä on oltava tietty määrä oppilaita ryhmässä ennen kuin voi opiskella ranskaa. Muuten joutuu lukemaan pakkoenglantia, pakkosaksaa, jos lapsi ei pääse haluamaansa ryhmään.

Toinen keskustelun kriittisyyttä osoittava tekijä oli asian tiivistäminen ja johtopäätösten tekeminen edellä sanotusta kannanotosta tai puheenvuorosta. Opiskelijoiden tekemiä yhteenvedoja ja johtopäätöksiä oli 6,43 prosenttia (7:ssä puheenvuorossa) keskustelusta ja opettaja teki yhteenvedoja 1,89 prosenttia (3:ssa puheenvuorossa) keskustelun aikana.

Argumentoituuteen sisällytettiin myös puheenvuorojen ja kannanottojen sisältämät olennaiset perustelut. Puheenvuoroissa ja kannanotoissa vastakkaisten roolien kannattajat pyrkivät argumentoimaan olennaisilla perusteluilla, joita käsitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

5.1.4 Olennaiset perustelut

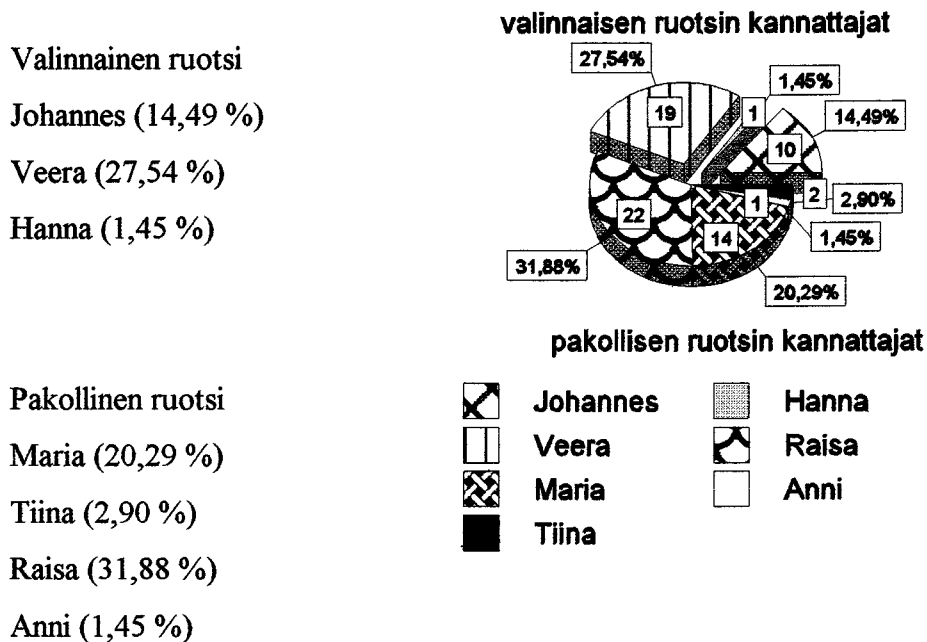
Olennaisella perustelulla tarkoitetaan kannanotossa esitettyä pätevää syytä argumentin vakuuttamiseksi. Argumentointi on tällöin kannanotossa loogisestikin järkevästi etenevää perusteluista johtopäätökseen, eikä kannanotossa tai puheenvuorossa esiinny argumentaatiovirheitä. Olennaiset perustelut on laskettu suostuttelevassa kriittisessä dialogissa olleista 123:sta puheenvuorosta.

TAULUKKO 4. Opiskelijoiden esittämien perustelujen määrät suostuttelevassa kriittisessä dialogissa

Argumentoituus	Valinnainen ruotsin kieli	Pakollinen ruotsin kieli		
Opiskelijoiden esittämiä perusteluita	% (f)	% (f)	Yhteensä	%
Olennainen/artikkelilähde siteerattavana perusteluissa	10,52 (6)	1,69 (1)	7	6,04 %
Olennainen perustelu	33,33 (19)	42,37 (25)	44	37,93 %
Epäolennainen perustelu	24,56 (14)	18,64 (11)	25	21,55 %
Itsenäisesti konstruoituja, pitkiä ja virheettömiä perusteluketjuja (argumentointi)	12,28 (7)	13,55 (8)	15	12,94 %
Argumentaatiovirheet itsenäisesti konstruoiduissa perusteluketjuissa	0,0 (0)	0,0 (0)	0	0 %
Muut yleiset perustelut	28,07 (16)	30,50 (18)	25	21,55 %
Perustelut yhteensä	100,0 (57)	100,0 (59)	116	100,00 %
Olennaiset perustelut yhteensä	32	34	66	55,89 %

Keskustelijat pyrkivät muodostamaan järkeviä argumentteja, sillä epäolennaisien perustelujen määrä oli pieni olennaisiin perusteluihin verrattuna. Olennaisia perusteluja oli yhteensä 56 prosenttia perusteluista ja olennaisissa perusteluissa ei ole mukana epäolennaisia perusteluja ja yleisiä perusteluja.

Keskimäärin jokainen argumentoija esitti 1,77 olennaista perustelua, jotka kuuluivat suostuttelevaan kriittiseen dialogikontekstiin. Olennaisten perustelujen lukumäärän vaihteluväli oli 1-4 jokaista argumentoijaa kohden ($S=0,92$). Kuviossa 7 on kuvattu tulokset olennaisista perusteluista kannattajien välillä. Pakollisen ruotsin kielen kannattajien (Maria, Tiina, Raisa ja Anni) kannanotoissa esittämistä argumenteista 56,52 prosenttia (39) oli olennaisia perusteluja. Valinnaisen ruotsin kielen kannattajien osuus on esitetty lohkoituina paloina ympyrässä.



KUVIO 7. Olennaisten perustelujen jakautuminen kahden vastakkaisen roolin välillä

Valinnaisen ruotsin kielen kannattajien (Johannes, Veera ja Hanna) kannanotoista 46,15 prosenttia (30 kappaletta) muodostui olennaisista perusteluista. Vaikka pakollisen ruotsin kielen kannattajien keskuudessa ilmeni enemmän roolissa pysymisen vaikeuksia (väärää

sitoutumisskeemaa), niin he pyrkivät esittämään enemmän päteviä perusteluja väitteidensä tueksi. Argumentoijista Raisa (32 %) ja Maria (21 %) pyrkivät aktiivisesti puoltamaan ruotsin pakollisuutta, jota vastaan taas eniten argumentoi Veera (28 %). Rooleittain tarkasteltuna pakollisen ruotsin kielen opiskelijat esittivät useammin kriittisesti pohdiskeltuja väitteitä ja väitteiden tukena oli enemmän olennaisia perusteluja kuin valinnaisen ruotsin kielen kannattajien puheenvuoroissa ja kannanotoissa.

Itsenäisesti konstruoiduissa perusteluissa opiskelija esittää pitkälti itsenäisesti pääteltyjä perusteluita ja johtopäätöksiä ja hän päättää pitkän erittelyn jälkeen itsenäiseen johtopäätökseen. Useimmiten on kyse graduuaalisesti, induktiivisesti etenevästä päättelystä, joka on useimmiten vielä olettamuksellista vähäisen tiedon vuoksi. Tässä kategoriassa ei siis ole otettu huomioon artikkeleiden pohjalta tehtävää päättelyä ja argumentointia.

Seuraavaksi esitetään kummankin roolin kannattajan kannanotossa olleita olennaisia perusteluja. Argumentoijien esittämät perustelut olen otsikoinut aihealueittain ja otsikot on kursivoitu. Hakasulkeissa olen itse täydentänyt lausetta asiansyhteyden ymmärtämisen helpottamiseksi, koska lauseet on otettu suoraan analysoidusta aineistosta. Pakollisen ruotsin kielen aseman puolesta argumentoitujen tärkeimpiä olennaisia ja päteviä perusteluja olivat:

Ruotsin kielen osaamisen tärkeys:

- jos opiskelija ei ole lukenut ruotsia yläasteella, mutta hän menee keskiasteelle ammatilliseen koulutukseen yläasteen jälkeen ja valitsee ammatin, jossa tietää tarvitsevansa ruotsia. Hän joutuu viimeistään ammattikoulussa lukemaan ruotsia
- 13-vuotias yläasteikäinen ei voi tietää ruotsin kielen tarvetta. Harva siinä vaiheessa sulkee täydellisesti pois ajatuksen, että ei mene koskaan kaksikieliselle alueelle tai palvelualueelle, missä ei tarvitse ruotsia
- hyvä ruotsin kielen hallinta helpottaa muiden kielten oppimista, sillä ruotsi on suhteellisen helppo kieli verrattuna saksaan
- kouluaineista on monta muutakin pakollista kuin ruotsin kieli
- [Muidenkin kielten] valinnaisuus on näennäistä, sillä ryhmässä on oltava tietty määrä oppilaita ennen kuin voi opiskella esimerkiksi ranskaa

Kaksikielisyyden asema lainsäädännössä:

- Suomen valtiosääntö ja lainsäädäntö määrittelevät maan kaksikieliseksi. Jokaisella on oikeus ja kohtuus asioida omalla äidinkielellään. Suomi on ruotsinkielisten suomalaisten isänmaa
- Suomi on ainut maa, jossa asuu syntyperäisiä ruotsalaisia eivätkä ne ole siirtolaisia

Ruotsin kielen merkitys työmarkkinoilla:

- työmatkaajan tilanteesta nähdessä työmahdollisuudet ovat paremmat silloin, kun osaa ruotsia
- monien työpaikkojen palvelukieli on ruotsi

Pohjoinen ulottuvuus:

- suomalaiselle on tärkeää pitää yhteyttä Ruotsiin ja kokea pohjoismaalaista identiteettiä

Ruotsin kielellä puhumisesta:

- lapset kasvavat rohkeiksi käyttämään vierasta kieltä, kun he pääsevät seudulle, jossa voi sujuvasti harjoitella ruotsin puhumista
- taikka lähteä Ahvenanmaalle pyöräretkelle ja tulla toimeen sillä ruotsilla, mitä osaa
- ruotsin kielen osaaminen voi linkittyä muiden kielten rohkeempaan puhumiseen

Ruotsin kieli yleissivistyksessä:

- artikkelista: ”Hyvään yleissivistykseen ja kansalaistaitoon kuuluu isänmaan tuntemus”, mikä pitää sisällään maan väestönsien, elinolosuhteiden, tapojen, ajattelutavan ja siten myös kielen jonkinlaista ymmärtämistä

Olenaisia perusteluita oli yhteensä 14 kappaletta.

Valinnaisen ruotsin kannattajien tärkeimpiä olennaisia ja päteviä perusteluita:

Ruotsin kielen osaamista ei voida vaatia:

- artikkelilähde: ”Kaksikielisyys lähtee siitä periaatteesta, että maan kansalaisten ei tarvitse välttämättömien asioiden hoitamiseksi opetella itselleen vierasta kieltä”.
- nykyaikana englannin opiskelulle on paremmat lähtökohdat kuin ruotsin kielen oppimiselle
- lapset tajuavat nykyisin, mikä merkitys englannin, ranskan, saksan ja venäjän kielillä on. Ne ovat tärkeitä kieliä tulevaisuutta ajatellen.
- ruotsilla, jota peruskoulumäärän on lukenut, ei pärjää kuin ehkä Ruotsissa ja Suomessa
- jos menet internettiin, niin siellä tarvitaan englantia, ei niinkään ruotsin kieltä
- Suomessa ei ole pakko osata, eikä Ruotsissa, Norjassa, Islannissa ja muualla opiskella suomea eikä ruotsia

Ruotsin kieli ei motivoi:

- hyvin harvoin ihmiset katsovat ruotsinkielisiä ohjelmia, koska kieli ei kiinnosta
- ruotsi ei kiinnosta juuri sen takia, että se on melko käyttökeltoton kieli Eurooppaan mentäessä
- jos koulussa ollaan vapaamielisiä, niin ruotsin kieli kiinnostaa. Pakon edessä ei ota rohkeasti kontaktia muihin ihmisiin, jotta oppisi puhumaan ruotsia.
- monen mielestä ruotsin tunnilla on ollut tylsää

Kielten oppimisen vaikeus:

- sadan prosentin kiekosta suurin osa menisi hukkaan, kun kaikki eivät opi ruotsia kunnolla
- kaikilla ei ole kykyä oppia kieli tavalla, että he osaisivat auttavasti käyttää niitä. Tällöin ruotsin kielelläkään ei pystyisi toimimaan.

Ruotsin kieli yleissivistyksenä:

- Ruotsin sivistysasemaa liioitellaan vielä nykyaikana

Ruotsin kieli työmarkkinoilla:

- artikkeleissa mainitaan ruotsalaisten suuryritysten käyttävän englantia kirjanpidossaan ja muussa
- Skandinavian sisällä tehdään kauppaa englanniksi

Olenaisia perusteluita oli yhteensä 15 kappaletta.

5.2 Suullinen oikeuttaminen

Taulukossa 5 on esitetty keskustelutilanteessa ilmenneet väitteiden oikeuttamistavat. Argumentaatiokeemojen analysointia ja niiden toimivuutta aineistossa voi seurata liitteessä 1. Taulukossa 5 kuvatut argumentaatiokeemat perustuvat päteviin oikeuttamistapoihin. Suullisessa väittelyssä keskustelijat oikeuttivat kannanottonsa omiin kokemuksiin, havaintoihin kuvaileviin esimerkkeihin perustuvilla argumenteilla. Esimerkkiin vetoavilla perusteluilla yritettiin vakuuttaa asian todenperäisyyttä ja sillä pyrittiin yleistämään asia laajempaan kokonaisuuteen. Graduaalisella päättelyllä kuvattiin itsenäistä argumentoivaa vuorovaikutusta ja päättelyä. Graduaalisen päättelyn mukaista oikeuttamista oli vähän suullisessa pienryhmäkeskustelussa. Epäpäteviä argumentaatiokeemoja olivat epätarkan käsitteen kielellinen luokittelu ja rooliin sitoutumisen epäonnistuminen. Epäpätevät oikeuttamistavat (rooliin sitoutumisen epäonnistuminen ja epätarkan käsitteen kielellinen luokittelu) on esitelty pätevien argumentaatiokeemojen jälkeen.

TAULUKKO 5. Opiskelijoiden esittämät oikeutukset argumentaatiokeemoina

Päätelytyyppi	Argumentaatiokeema	Valinnai-	Pakolli-	% (Yhteen- sä)
		nen ruotsi	nen ruot- sin kieli	
		% (f)	% (f)	
1. Asiantuntijuuteen kohdistuva päättely	Asiantuntijaan/artikkelin vetoava oikeutus	20 (3)	7,69 (1)	14,28 (4)
2. Tapaukseen perustuva päättely	Havaintoon ja omaan kokemukseen perustuva oikeutus	26,66 (4)	38,46 (5)	32,14 (9)
	Kuvailevaan esimerkkiin perustuva oikeutus	26,66 (4)	30,76 (4)	28,57 (8)
	Kuvaileva analoginen oikeutus	0,0 (0)	7,69 (1)	3,57 (1)
3. Käytännöllinen päättely	Seurauksiin perustuva oikeutus	6,66 (1)	23,07 (3)	14,28 (4)
	Negatiivisiin seurauksiin perustuva oikeutus	6,66 (1)	0,0 (0)	3,57 (1)
4. Kausaalinen päättely	Korrelaatiokeema	6,66 (1)	0,0 (0)	3,57 (1)
5. Graduaalinen päättely		6,66 (1)	0,0 (0)	3,57 (1)
Argumentaatiokeemot yhteensä		100,00 % (15)	100,00 % (13)	100,00% (28)

1. Asiantuntijuuteen kohdistuva päättely

Artikkelilähteeseen perustuvat argumentaatiokeemat:

Johannes 30 (-): Tässä artikkelissa kielenopettaja Tuula Laitinen toteaa oppilaiden olevan laiskoja. Laitinen kirjoittaa samasta asiasta, mistä itsellänikin on kenttäkokemusta. Oppilaita pitäisi testata ja tutkia oppilasväestöä, jotta voitaisiin arvioida oppilaiden kapasiteetin riittävyys. Jos kapasiteetti ei riitä, niin ruotsin kieli voitaisiin pakollisena jättää pois.

Maria 187 (+): Minulla oli yhtenä perusteena sivistyksen näkökulmasta ajateltuna se, mikä puoltaisi pakkoruotsia. Niin täällä artikkelissa “toinen kotimainen ja oppivelvollisuus”. Tässä lukee näin, että “hyvään yleissivistykseen ja kansalaistaitoon kuuluu isänmaan tuntemus”, mikä pitää sisällään maan väestönosien, elinolosuhteiden, tapojen, ajattelutavan ja siten myös kielen jonkinlaista ymmärtämistä.

2. *Tapaukseen perustuva päättely*

Esimerkkiin perustuva argumentaatiokeema:

Johannes 26 (-): Jos ajatellaan Suomessa pärjäämistä. Jos mietittäisiin miten Suomessa pärjäämistä voisi helpottaa. Lähinnä ne asiat, jotka eivät kosketa sillä hetkellä vaikka itä-suomalaista kaveria. Jos sillä on ongelmia koulussa, niin häneltä voi ruotsin kielen ottaa pois ja englannin kielenkin. Yläasteen alussa hän voisi opiskella äidinkielen ja matematiikan perusteita. Kyllä se helpottaisi, jos ruotsi jätettäisiin pois.

Havaintoon ja omaan kokemukseen perustuva argumentaatiokeema:

Raisa 64-66 (+): Koulunkäynti on sivistystä, joka on yleishyve. Suomi on sivistysvaltio, jonka on taattava tietty sivistystaso. 6 % [ruotsinkielisten osuus Suomessa] ei kerro koko totuutta. Esimerkiksi Vaasassa, jota tunnen, puhutaan suomea. Monien työpaikkojen palvelukieli on ruotsi. Kun suomalainen menee vaasalaiseen työpaikkaan, niin se joko puhuu ruotsia tai lähtee ulos. Esimerkiksi keskussairaalassa käytetyistä työkielistä yksi on ruotsi.

Analogia-argumentaatiokeema, joka koostuu kahden argumentoijan kannanotoista:

Raisa 240 (+): Siinä on varmaan kyse tällaisesta voimakkaasta vastareaktiosta. Monethan voi korostaa historiallisilla Suomi-Ruotsi seikoilla. Mutta nykypäivän kouluikäiset eivät tiedä välttämättä historiallisia asioita. Joten se ei ole perustelu niille. Ne oppivat Suomen ja Ruotsin historian opetuksen kautta ilman voimakasta tunneyhteyttä.

Maria 241 (+): Ja sillä perusteella meidän pitäisi opiskella myös pakkovenäjää.

3. *Kausaalinen päättely*

korrelaatiokeema:

Johannes 289 (-): Jos mentäisiin takaisin luokkahuoneeseen ja oppilaiden hyvinvointiin. Tässä artikkelissa tuli esille, että pakollisuus aiheuttaa järjestyshäiriöitä. Mä itse ainakin olin järjestyshäiriö yläasteen ruotsin tunnilla siitä huolimatta, että tunsin opettajan. Ei mahtanut mitään, että levottomuus iski aina välillä. Totta kai ruotsia on hyödyllistä opetella, mutta en minä sitä silloin ymmärtänyt.

4. Käytännöllinen päättely

Seurauksiin perustuva argumentaatiokeema:

Maria 331 (+): Pyrittäisiin vähän pehmeämmin tuomaan esille sitä asiaa, että selittämään ja keskustelemaan niistä asioista. Aina ei olisi sitä, että kaikki on pakko, pakko. Totta kai karvat nousee pystyyn ja sitten sanotaan, että mä en halua tai mua ei huvita.

Negatiivisiin seurauksiin perustuvia argumentaatiokeemoja:

harkinta-dialogia + suostuttelevaa kriittistä dialogia:

Veera 79 (-): Mun mielestä tässä tullaan siihen ongelmaan, että kaikilla ei ole kykyä oppia kieliä tavalla, että he osaisivat auttavasti käyttää niitä. Tällöin ruotsin kielelläkään ei pystyisi toimimaan. Esimerkiksi työpaikalle tulee ruotsinkielinen henkilö, jota jonkun pitäisi opastaa. Onko järkevää opettaa, käyttää energiaa ja rahamäärää heikosti kieliä oppiviin ihmisiin, koska heille tuottaa vaikeuksia oppia sujuvasti kieliä. He eivät opi opetuksesta huolimatta.

5. Graduaalinen päättely

Siirtyminen harkinta-dialogiin, jonka mukaisesti harkitaan oppiaineiden merkitystä eri kouluasteilla:

Johannes 103-105 (-): Toisaalta me ollaan aiemmin puhua siitä, että informaatiotulvaa voisi rauhoittaa ala-asteella. Siellä voitaisiin keskittyä tiettyihin aineisiin, kuten matematiikkaan ja maantietoon. Minä voisin kuvitella, että jos ala-asteella on kiinnostusta kieliin, niin se innostus voisi olla yhtä suurta yläasteella. Ala-asteella pitäisikin keskittyä perusasioihin.

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin:

Johannes 116 (-): Sen vuoksi lisäisin edelliseen kommenttiin, että ihmisillä on intoa lukea myös ruotsia. Jos halua valinnaisesti löytyy ala-asteella, niin se löytys myös yläasteella. Ihmiset olisivat kiinnostuneita kielistä ja ne ottaisivat ruotsia valinnaiseksi. Kielitaitoa tarvitaan, koska ei tiedä missä liikkuu. Jos on innokkuutta kieliin, niin ruotsin kielen opiskelu voi olla suosittua tulevaisuudessa.

Ensimmäinen epäpätevä argumentaatiokeema oli epäonnistunut rooliin sitoutumisen epäonnistuminen (rooliin perustuvan päättelyn epäonnistuminen):

Raisa 268 (+): Olisi tasa-arvoinen. Jotka valitsevat valinnaisena ruotsin ja lukee siitä pitkän kielen, niin ei ne osaa enää heikosti. Jos he lukevat sen kunnolla.

Toinen epäonnistunut oikeuttamistapa oli epätarkalla käsitteellä argumentointi, jonka perusteella oikeuttaminen oli epäpätevää. Keskustelun järjestyttä tutkitaan argumentaatiokeemojen rakenteella. Argumentaatiokeeman rakenteen vajavaisuus antaa viittauksia siitä, miten keskustelu etenee. Yksi vajavaisen argumentoinnin kriteeri oli

käsitteen kielellinen luokittelu, jota ilmeni kahdessa kohtaa. Epätarkan käsitteen kielellinen luokittelu (käsitteen kielelliseen luokitteluun perustuva päättely) on kursivoitu kummassakin tapauksessa, joissa on mainittu termit ilman tarkennusta. Esimerkissä Veeran argumentointi on johdattanut keskustelua harhaan (katso tarkemmin liitteestä 1):

Veera 59 (-): Tämä oli loistava juttu artikkelissa “toinen kotimainen ja oppivelvollisuus”: “Meidän hallitusmuodossamme oleva periaate kaksikielisyydestä ei edellytä maan kansalaisen hallitsevan molempia maan virallisia kieliä. Kaksikielisyyttä lähtee siitä periaatteesta, että maan kansalaisten ei tarvitse välttämättömien asioiden hoitamiseksi opetella itselleen vierasta kieltä”. Nyt 94% suomalaisista joutuu opettelemaan ruotsin kielen *välttämättömien* asioiden hoitamiseksi.

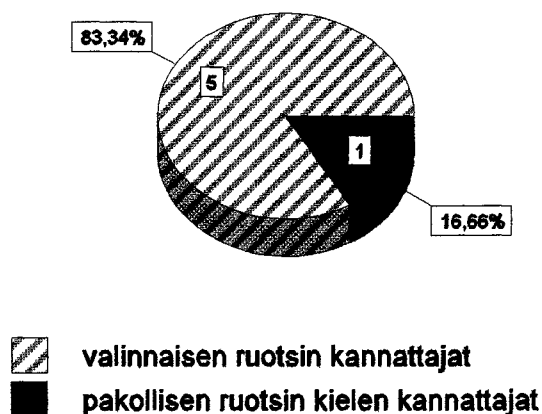
Toisessa aineistokatkelmassa Johannes jättää termin määrittelemisen kesken:

Johannes 236 (-): Mutta tässä meillä onkin Ruotsille näytettävä mallia. *Sivistysvaltiona* ei voida ajatella silleinsä, että niillä ei ole, niin sitten ei ole meilläkään. Jos Ruotsissa ei opeteta suomen kieltä, niin Suomessakaan ei pidä opettaa ruotsin kieltä. Se on merkki suomalaisen viisaudesta, että kumpiakin kieltä on opetettu. Olennaista olisi tarkastella niitä keinoja, joilla ruotsin kieltä opetetaan?

Sivistysvaltio-käsitettä pitäisi tarkentaa edelleen, jotta argumentointi pysyisi kokonaisuutena ja asiasisältö sai vahvemman perustelun.

5.3 Heikkojen argumenttien suullinen rakenne

Suullisessa pienryhmäkeskustelussa esiintyneet heikot argumentit kuvataan kuviossa 6 ja sen jälkeen erikseen aineistoesimerkein. Heikkoja argumentteja oli 3,79 % suullisen pienryhmäkeskustelun kaikista puheenvuoroista ja 2,14 % suostuttelevassa kriittisessä dialogissa olleissa virkkeissä. Heikot argumentit altistavat kritiikille tai muodostavat kielellistä sekaannusta, jos termejä ei olla määritelty tarkasti tai lauseita ei olla muotoiltu huolellisesti.



KUVIO 8. Heikkojen argumenttien prosentuaalinen osuus suullisessa keskustelussa

Esimerkissä 38 valinnaisen ruotsin kielen kannattaja Veera (61) muotoilee epätarkan väitteen. Mutta Veeran epätarkkaan kannanottoon esitetään vasta-argumentti ja tästä eteenpäin hän alkaa vastaväittäjän kritiikin kumoamiseksi hän alkaa argumentoida eri asiasta kuin vastakkainen kannattaja (Raisa). Huomioitavat kohdat on esitetty kursivoilla.

ESIMERKKI 38

Veera 59 (-): Tämä oli loistava juttu artikkelissa "Toinen kotimainen ja oppivelvollisuus": "Meidän hallitusmuodossamme oleva periaate kaksikielisyydestä ei edellytä maan kansalaisen hallitsevan molempia maan virallisia kieliä. Kaksikielisyys lähtee siitä periaatteesta, että maan kansalaisten ei tarvitse välttämättömien asioiden hoitamiseksi opetella itselleen vierasta kieltä". Nyt 94 % suomalaisista joutuu opettelemaan ruotsin kielen välttämättömien asioiden hoitamiseksi.

Raisa 60 (+): Mutta suomalaisten ei tarvitse hoitaa asioita ruotsiksi.

Veera 61 (-): *Jos sinä haluat päästä töihin ja hoitaa koulusi, niin onhan se välttämättömiä asioita.*

Raisa 62 (+): *Työpaikka on valinnainen*, koska voit valita työn, missä tarvitse ruotsia tai työn, missä et tarvitse ruotsia.

Veera 63 (-): Mutta koulua et, se on välttämättömiä asioita.

Raisa 64-66 (+): *Koulunkäynti on sivistystä, joka on yleishyve*. Suomi on sivistysvaltio, jonka on taattava tietty sivistystaso. 6 % [ruotsinkielisten osuus Suomessa] ei kerro koko totuutta. Esimerkiksi Vaasassa, jota tunnen, puhutaan suomea. Monien työpaikkojen palvelukieli on ruotsi. Kun suomalainen menee vaasalaiseen työpaikkaan, niin se joko puhuu ruotsia tai lähtee ulos. Esimerkiksi keskussairaalassa käytetyistä työkielistä yksi on ruotsi.

Koska Veera ei selventänyt käyttämäänsä termiä, niin hänen puheenvuoronsa luokitellaan heikoksi argumentiksi. Puheenvuorojen sarja muistuttaa kehäpäätelmää, sillä argumentoijat ikään kuin pyörivät kehässä, mutta mikä johtuu tässä tapauksessa kielellisestä sekaannuksesta. Keskustelijat eivät puhu samasta asiasta, vaan keskustelu kohdistuu välttämättömyyden ja valinnaisuuden käsitteiden määrittelyyn, mikä johtaa argumentoijat väittelemään toisalta samasta asiasta toisalta eri asiasta. Valinnaisen ruotsin kannattaja alkaa analysoida välttämättömiä asioita, kun pakkoruotsin edustaja argumentoi valinnaisuuden puolesta. Veeran ja Raisan dialogi muistuttaa virheellistä *modus tollens* -päätelyä. Argumenttien rakenne jää vaillinaiseksi tarkentamattomien lauseiden ja termien vuoksi, vaikka keskustelijat pyrkivät selventämään väitteitään. Tämä johtaa argumentoinnin aiheen tarkempaan käsittelyyn.

Seuraavassa on esitetty kielellisestä sekaannuksesta johtuva kehäpäätelmä, jossa kahdesta edeltävästä tekijästä (työpaikka ja koulu-lause) seuraa perustelemattomia vastaväitteitä. Tämä ei kuitenkaan ole virheellinen *modus tollens-päätely*, koska virheellisenä muotona se jää vaillinaiseksi:

Jos haluaa saada työpaikan ja hoitaa koulun (M), niin ruotsin kieltä on osattava näiden välttämättömien asioiden hoitamiseksi. (ne ovat välttämättömiä asioita) (S)

Työpaikka on valinnainen, joka ei välttämättä edellytä ruotsia (M)
(työpaikka ei ole välttämätön)

Mutta koulu ei ole valinnainen (~M)

Esimerkissä 39 Veeran argumentissa tulee esille selityksen kerjäämisen peruseriaate. Veeran argumenttiin puuttui saman näkökannan kannattajan väitteeseen (katso liite 1 puheenvuoro 283) ja siten argumenttia ei voida luokitella näennäisargumentiksi. Valinnaisen ruotsin kannattajana Veera kumoaa ruotsin kielen merkityksen ja liioittelee voimakkaasti englannin kielen asemaa.

ESIMERKKI 39

Veera 280-282 (-): Mutta englanti on kansainvälinen kieli. Sinä pärjät englannilla, jos lähdet Aasiaan tai Afrikkaan tai ihan minne vain. Vaikea uskoa, että ruotsilla pärjäisi maailmalla. Kun ajatellaan, niin *englanti on ylitse muiden. Sitä ei voi kiistää.*

Dialektisesti epäolennaisen argumentoinnin luokittelu argumentaatiovirheisiin ja heikkoihin argumentteihin oli vaikeaa, koska epäolennainen argumentointi voidaan luokitella omaksi tyyppikseen erikseen harhaisista argumenteista. Olennaisen aiheen argumentoinnin kieltäminen lopettaa keskustelun kokonaan, jos keskustelija tyrää aiheen suoraan. Esimerkissä 40 Veera kiistää argumentoinnin aiheen kannalta olennaisen kannanoton, mutta muut keskustelijat jatkavat aihetta. Veeran yritys harhauttaa muut keskustelijat pois olennaisen aiheen käsittelystä ei onnistunut. Hänen väitteensä voidaan luokitella heikoksi argumentiksi, koska järkevän argumentoinnin harjoittelussa pitäisi pyrkiä huolellisesti muotoiltuihin kannanottoihin.

ESIMERKKI 40

Raisa 54 (+): Suomen valtiosääntö ja lainsäädäntö määrittelevät maan kaksikieliseksi. Jokaisella on oikeus ja kohtuus asioida omalla äidinkielellään. Suomi on ruotsinkielisten suomalaisten isänmaa.

Siirtyminen harkinta-dialogiin:

Veera 55(-): *Se on toinen asia, josta voisi keskustella loputtomiin*

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin:

Hanna 56(-): Mikä se oikeus ja kohtuus on, jos Suomen 6% väestöstä on ruotsinkielisiä?

Maria 57(+): Lainsäädäntö on se, jota pitäisi muuttaa. Lakiin puuttuminen ei ole meidän tehtävä ja se on eri asia.

Suullisessa pienryhmäkeskustelussa ei ollut *non sequitur* -tyyppistä argumentaatiovirhettä. Sitä vastoin johtopäätös ei seurannut perusteluista (esimerkki) Johanneksen argumentoinnissa (esimerkissä 41). Harhaiselta näyttävä argumentti oli heikko, sillä vastaargumentoija puuttui kritisoidulla kannanotossa esitettyä ajatusta.

ESIMERKKI 41

Johannes 22 (-): Mielipiteeni on, että ruotsin kielen pitäisi olla valinnainen kouluaine. Ensimmäinen peruste valinnaisuuden puolesta löytyy tästä artikkelista “valinnan mahdollisuus ja järkevintä kielissä”, jonka mukaan isolle osalle kielten opiskelu aiheuttaa selkeitä vaikeuksia [perustelu]. Ja kaikilla ei ole hyvää muistia, semmosta kykyä ymmärtää kielioppia niin nuorena yläasteella [perustelu]. [johtopäätös] Siksi suurin osa ei ole siitä kiinnostunutkaan.

Raisa 24 (+): “Arvelinkin jonkun sanovan, että kaikilla joko motivaatio tai äly ei riitä ruotsin kieleen, mutta sehän ei ole ruotsin syy. Samanlailla niillä oppilailta on ongelmia

muissa kielissä tai muissa aineissa. [.....] Eikä älylliset motivaatio-ongelmat yksinään riitä ruotsin kielen pakollisuuden poistamiseksi kieltä taitamattomilta oppilailta”.

Esimerkissä 42 päätellään yhden tekijän perusteella yleinen ratkaisuehdotus ilman muiden tekijöiden huomioimista. Tämä ei kuitenkaan ole nopea yleistys (*secundum quid*), sillä vastakkaisen näkökannan kannattaja kritisoi johtopäätöstä. Oppilaan asuinpaikan sijainnin ja yksittäisen oppilaan ongelmien perusteella ei voida aiheettomasti yleistää muihin saman alueen ikätovereihin.

ESIMERKKI 42

Johannes 26 (-): Jos ajatellaan Suomessa pärjäämistä. Jos mietittäisiin miten Suomessa pärjäämistä voisi helpottaa. Lähinnä ne asiat, jotka eivät kosketa sillä hetkellä vaikka itä-suomalaista kaveria. *Jos sillä on ongelmia koulussa, niin häneltä voi ruotsin kielen ottaa pois ja englannin kielenkin.* Yläasteen alussa hän voisi opiskella äidinkielen ja matematiikan perusteita. Kyllä se helpottaisi, jos ruotsi jätettäisiin pois.

Raisa 27 (+): Tällä logiikalla, jos oppilaan huonon päivän perusteella jätetään maantieto pois, koska se ei huvita tai äidinkieli jätetään pois, koska se ei huvita, niin se on katala tie.

Esimerkissä 43 heikon ja argumentaatiovirheen välinen raja on tulkinnanvarainen, mutta luokittelin kannanoton heikoksi argumentiksi. Kannanotossa epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailulla argumentoidaan yhden kielen poistamisesta seuraavan muidenkin kielten jättäminen pois opetuksesta.

ESIMERKKI 43

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin:

Raisa 80 (+): Joka ei halua oppia ruotsia, niin ei todennäköisesti opikaan. *Hän lähtee maihin, joissa pärjää englannin kielellä. Heidän on kuitenkin luettava englantia. Joten heidät pitäisi vapauttaa kaikista kielistä. Joten koko koulujärjestelmä pitäisi muuttaa. Parasta olisi, että hekin oppisivat ensin ruotsin, joka on lähikieli ja sitten kaukaisempia kieliä.*

Veera 81 (-): En ole tuossa asiassa samaa mieltä. Nykyaikana englannin opiskelulle on paremmat lähtökohdat kuin ruotsin kielen oppimiselle. Esimerkiksi internetin kautta oppii helposti englantia ja sitä kuulee usein puhuttavan sekä sitä oppii helpommin kuin ruotsia. Hyvin harvoin ihmiset katsovat ruotsinkielisiä ohjelmia, koska kieli ei kiinnosta. Jos menet internetiin, niin siellä tarvitaan englantia, ei niinkään ruotsin

kieltä. Minun mielestä se on oikeutetumpaa, että jos englantia kiinnostaa, niin sen kautta ymmärtää tietokonekieliä.

Raisa (+) varoittaa koko koulujärjestelmän uusimisesta. Raisan varoitus on olettamukseen perustuvaa, minkä vuoksi argumentointi ei ole harhauttavaa. Toisena syynä kannanoton luokitteleminen heikoksi argumentiksi on se, että epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailu ei kuitenkaan ole vakuuttavaa ja valinnaisen ruotsin kielen kannattaja kritisoiakin pakkoruotsin kannattajan varoitusta.

5.4 Argumentaatiovirheiden suullinen rakenne

Epätäydellisellä oikeuttamisella suullisessa argumentoinnissa tarkoitetaan sekä heikkoja argumentteja että argumentaatiovirheitä. Suullisessa pienryhmäkeskustelussa (N=158) ja sähköpostiväittelyssä on argumentaatiovirheet luokiteltu virhetyypeiksi. Heikot argumentit ollaan eroteltu argumentaatiovirheistä. Taulukossa 6 sivulla 77 on kuvattu argumentaatiovirheiden määrät suullisessa keskustelussa.

Argumentaatiovirheiden luokittelussa on otettu huomioon niiden mahdollinen argumenttirakenne, toisin sanoen argumenttirakenteen pitäisi sisältää perusteluita ja johtopäätös. Koko suulliseen pienryhmäkeskusteluaineistoon (N=409) verrattuna argumentaatiovirheitä oli 5,35 prosenttia, kun ne on laskettu suostuttelevassa kriittisessä dialogissa olleiden virkkeiden perusteella. Analysoidussa aineistossa (N=158) oli 9,49 prosenttia argumentaatiovirheitä ja kannanotoista (N=112) 13,39 prosenttia sisälsi näennäisiä argumentteja.

TAULUKKO 6. Argumentaatiovirheiden frekvenssit suostuttelevan kriittisen dialogin kontekstissa suullisessa pienryhmäväittelyssä

Virhetyyppi	Valinnainen ruotsin kieli	Pakollinen ruotsin kieli	Yhteensä	%
	% (f)	% (f)		
Vastakkaisen näkökannan tai väitteen vääristely (<i>straw man</i>)	25,0 (2)	14,28 (1)	3	20,00 %
Rooliin sitoutumisen epäonnistuminen (<i>straw man</i>)	0,0 (0)	57,14 (4)	4	26,66 %
Selityksen pyytäminen (<i>begging the question</i>)	12,5 (1)	0,0 (0)	1	6,66 %
Dialektisesti epäolennaisista argumentointia (<i>ignoratio elenchi</i>)	50,0 (4)	14,28 (1)	5	33,33 %
Epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailu (<i>the causal slippery slope</i>)	0,0 (0)	14,28 (1)	1	6,66 %
Epäpätevä analogia	12,5 (1)	0,0 (0)	1	6,66 %
Virhetyyppejä yhteensä	100,00 (8)	100,00 (7)	15	100,00 %

Seuraavissa alaluvuissa käydään lävitse argumentaatiovirheet. Esimerkeissä on kursivoitu argumentaatiovirheen osoittavat kohdat. Esimerkit ovat paljolti samoja ja niitä on toistettu eri argumentaatiovirheissä siksi, että näennäisiä argumentteja saattoi ilmetä samassa puheenvuorossa ja kannanotossa. Virhetyypeissä on paljon samoja keskustelupätkiä, mutta keskusteluosuuksissa olen kiinnittänyt huomiota eri kohtiin. Esimerkit on otettu aineistosta ja ne on merkattu juoksevilla numeroinnilla, joten esimerkit löytyvät liitteestä 1. Sovitteluratkaisun pätevyyttä analysoitavassa alaluvussa 5.10 on käsitelty *väärä analogia*, joka liittyy keskustelun lopputuloksen oikeuttamiseen.

5.4.1 Sopimaton taktikointi

Vastapuolen näkökannan vääristelyn, selityksen pyytämisen ja epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailun (*causal slippery slope*) luokittelin sopimattomaksi taktikoinniksi suullisessa argumentoinnissa, koska näissä kolmessa harhaluulossa yhdistyi aiheen käsittelyn välttäminen. Vastapuolen näkökannan tai väitteen vääristelyä (*straw man*) käyttivät hyväkseen enemmän valinnaisen ruotsin kielen kannattajat (25,0 %). Ensimmäisessä aineistoesimerkissä pakkoruotsin kielen kannattajan näkökantaa kohtaan esitetään suoranainen hyökkäys, jolla mitätöidään ruotsin kielen merkitys.

ESIMERKKI 1

Raisa 290 (+): Mutta kun ajattelee, niin kouluaineista on hirveän monta muutakin pakollista kuin ruotsin kieli. On oltava äidinkieltä ja matikkaa.

Veera 291 (-): Mutta ei mun mielestä voi verrata ikikuuna päivänäkään ruotsia ja matematiikkaa. Kyllähän jokaisen on pakko oppia perusmatematiikkaa, *eihän elämästä selviä ilman perusyhteenlaskua, mutta kyllä sä elämästä selviät ilman ruotsin kieltä.*

Johannes 292 (-): Niin just. Mä osaan laskea Marian sukissa olevat kirsikat, mutta en osaa sanoa ruotsiksi sitä. Mutta se on tärkeintä, että me ymmärrettiin.

Esimerkissä 1 valinnaisen ruotsin kannattaja Veera vääristelee ruotsin kielen merkityksen oppiaineena. Esimerkissä hän kiistää täysin ruotsin kielen merkityksen yleisesti. Koska Veera kiistää vastakkaiseen näkökantaaan kuuluvan aiheen, niin hän syyllistyy vastakkaisen näkökannan liioitteluun. Kannanotossaan hän kieltää ruotsin kielen merkityksen elämässä menestymiselle yleensä, mutta ei tarkenna väitettään. Ruotsinkielisellä henkilöllä on kuitenkin oikeus käyttää omaa äidinkieltään ilman, että sitä verrataan elämässä selviämiseen. Kukaan keskustelijoista ei ottanut kantaa Veeran liioitteluun.

Esimerkissä 2 pakkoruotsin kannattaja Veera kuvailee pakkoruotsia pelkästään tunteella, sillä hän ei esitä muita järkeviä perusteita ratkaisulle kuin ruotsin kielen tyrmääminen. Lisäksi Veera ei tarkenna väitteessään se-sanaa, joka tarkoittaisi asiayhteyttä. Valinnaisen ruotsin edustaja harkitsee sovittelua kahden kannan välillä tunteenomaisesti ja tähän myös siihen yhtyy pakkoruotsin kannattaja. Sovitteluratkaisu edellyttäisi tarkempaa rajausta ja harkintaa ratkaisun hyödyllisyydestä.

ESIMERKKI 2

Siirtyminen suostuttelevaan kriittiseen dialogiin, jossa loppuosa on neuvottelu-dialogia:

Veera 120 (-): Mielestäni tässä on hyvä pointti *se*, että monille *se luo hirveet paineet* siitä, että *hyi ruotsia*. Vaikka olisi kiinnostunut muista kielistä, mutta ruotsi on pakollinen, *niin hyi*. Siihen voisi auttaa pakollinen peruskurssi, johon kuuluisi kieliopin perusteet, vähän perussanastoo ja sitten loppuosa ei olisi pakollista. Loppuosan voisi valita, jos ruotsin kieli vielä kiinnostaa.

Argumentit pyrittiin muotoilemaan itse, sillä opiskelijat eivät syyllistyneet usein selityksen pyytämiseen (*begging the question*) (6,66 %).

ESIMERKKI 3

Veera 67 (-): *Miksi suomalaisten on otettava huomioon ruotsinkieliset, mutta he eivät huomioi meitä omassa kotimaassamme? Miksi meitä suomalaisia enemmistönä syrjitään?*

Raisa 68 (+): Ruotsinkieliset ovat olleet täällä valmiina ja suomenkieliset ovat menneet Ruotsiin. Ruotsin pitäisi ottaa ne huomioon.

Veera 69 (-): Etkös sä puhunut Vaasasta?

Raisa 70 (+): En, vaan luulin sinun puhuvan Ruotsista.

Selityksen pyytäminen liittyy todistamisvelvollisuuden siirtämiseen vastakkaiselle osapuolelle, kuten esimerkissä Veera siirtää kysymyksellään vastausvuoron vastakkaisen näkökannan kannattajalle.

Epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailun periaatteena on, että tietty asia aiheuttaa tapahtumien sarjan ketjuna. Ketjun mekanismi voi olla hyväksyttävä tai epäilyttävä. Epämiellyttävillä seurauksilla uhkailun pätevyys ja vahvuus arvioidaan kunkin kuulijakunnan hyväksynnän perusteella. Seuraavassa esimerkissä (4) Raisa onnistui epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailulla. Raisan kritiikki toimi tehokkaana vasta-argumenttina valinnaisen ruotsin kannattajan argumenttiin, jota ei kukaan keskustelijoista kritisoinut.

ESIMERKKI 4

Raisa 27 (+): tällä logiikalla, jos oppilaan huonon päivän perusteella jätetään maantieto pois, koska se ei huvita tai äidinkieli jätetään pois, koska se ei huvita, niin se on katala tie.

Raisan puheenvuorossa (katso myös liite 1) on jätetty pois useita perusteluita, joita olisi pitänyt tuoda julki argumentin selventämiseksi. Argumentoinnin kannalta tällaiset väitelauseet eivät vie keskustelua eteenpäin, vaan saattaa jumiuttaa muiden keskustelijoiden päättelyä ja argumentointia.

5.4.2 Omassa näkökannassa pysymisen epäonnistuminen

Epäonnistunut rooliin sitoutuminen erotetaan vastapuolen näkökannan vääristelystä, vaikka niillä onkin sama englanninkielinen termi (*straw man*). Rooliin sitoutumisen epäonnistumisessa henkilö esittää vastapuolen kantaan liittyvän väitteen eikä pysty pitäytymään oman kannanottonsa takana. Rooliin sitoutuminen näytti olevan vaikeinta pakollisen ruotsin kannattajille, sillä he unohtivat roolinsa neljässä kannanotossaan. Aineistokatkelmassa käsitellään kaksi esimerkkiä rooliin sitoutumisen epäonnistumisesta. Omassa näkökannassa pysymisen vaikeus tulee esille Raisan puheenvuoroissa (esimerkit 5 ja 6). Raisa ei ota itse sinänsä kantaa ruotsin kielen opiskelun valinnaisuuteen, vaikka hän esittää esimerkin valinnaisen ruotsin kielen puolesta. Pakkoruotsia kannattavan Raisan rooliin sitoutuminen epäonnistuu epäolennaisella esimerkkiargumentaatiokeemalla oikeuttamisella. Hän puolustaa pakkoruotsia, jonka hän oikeuttaa esimerkillä oman lapsensa valinnaisen kielen valintaprosessista. Hänen ei olisi pitänyt ottaa esimerkkiä omista kokemuksistaan, joilla hän tuki vastakkaista näkökantaa. Veera (valinnaisen ruotsin kannattajana) ei ota kantaa Raisan esimerkkiin, vaan alkaa puhua pakkoruotsin negatiivisesta imagosta.

ESIMERKKI 5

Takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin:

Raisa 100 (+): Seuratessani tämän hetkisten neljäsluokkalaisten kielivalintoja, niin ehdottomasti yli puolet heistä valitsee vapaaehtoisen toisen kielen ja jatkaa sitä yläasteella.

Johannes 101 (-): Eli ala-asteella ihmiset ottavat valinnaisia kieliä

Raisa 102 (+): *Vanhemmat kannustavat ja lapset ovat valmiita valitsemaan valinnaisia kieliä, kyllä siinä yksi ruotsikin menee.*

Siirtyminen harkinta-dialogiin:

Johannes 103-105 (-): Toisaalta me ollaan taitettu aiemmin puhua siitä, että informaatiotulvaa voisi rauhoittaa ala-asteella. Siellä voitaisiin keskittyä tiettyihin

aineisiin, kuten matematiikkaan ja maantietoon. Minä voisin kuvitella, että jos alasteella on kiinnostusta kieliin, niin se innostus voisi olla yhtä suurta yläasteella. Alasteella pitäisikin keskittyä perusasioihin.

ESIMERKKI 6

Raisa 117-119 (+): Lapsella on oltava motivaatiota kieleen. *Esimerkiksi oma lapseni valitsi valinnaisen ruotsin yhdessä muiden kanssa.* Ajattelin, että he eivät olleet kuulleet pakoruotsi-keskustelusta.

Siirtyminen harkinta-dialogiin:

Veera 120 (-): Mielestäni tässä on hyvä pontti se, että monille se luo hirveet paineet siitä, että hyi ruotsia. Vaikka olisi kiinnostunut muista kielistä, mutta ruotsi on pakollinen, niin hyi. Siihen voisi auttaa pakollinen peruskurssi, johon kuuluisi kieliopin perusteet, vähän perussanastoo ja sitten loppuosa ei olisi pakollista. Loppuosan voisi valita, jos ruotsin kieli vielä kiinnostaa.

Seuraavassa aineistoesimerkissä (7) valinnaisen ruotsin kielen kannattaja Veera harhautti vastakkaisen näkökannan edustajan Raisan johtamaan valinnaista ruotsia perustelevan johtopäätöksen. Veera reagoi Raisan huolimattomaan kannanottoon pyytämällä vahvistusta omalle väitteelleen.

ESIMERKKI 7

Suostutteleva kriittinen dialogi:

Raisa 265 (+): Ihmisten välisessä kielenkäytössä ruotsalainen puhuu mieluummin ruotsia kuin englantia. Kun tutummaksi tullaan, niin otetaan jommankumman äidinkieli.

Maria 266 (+): Myös kaupan alalla puhutaan ruotsia, vaikka kirjanpito tehdään englanniksi, mutta se on kaukana siitä, mitä sillä tasolla tapahtuu.

Veera 267 (-): Mutta eikö se oo sitten epäreilua, jos toinen osaa heikosti ruotsia ja toisella se on äidinkielenä? Eikö pitäisi ottaa yhteinen kieli?

Raisa 268 (+): Olisi tasa-arvoinen. *Joita valitsevat valinnaisena ruotsin ja lukee siitä pitkän kielen, niin ei ne osaa enää heikosti.* Jos he lukevat sen kunnolla.

Hanna 269 (-): Mutta silti se on epätasa-arvonen lähtökohta keskustelulle, että toiset puhuvat kotikieltä.

Veera 270 (-): Mutta toihan on ihan uusi juttu, että sen voi ottaa valinnaisena aineena.

Raisa 271 (+): Joo, mä en tiedä kuinka kauan se on ollut.

5.4.3 Dialektisesti epäolennaisia argumentointia

Epäolennaisia väitteitä ja kannanottoja (*ignoratio elenchi*) oli eniten kaikista virhetyypeistä ja tätä virhetyyppiä oli enemmän valinnaisen ruotsin kielen kannattajien puheenvuoroissa ja kannanotoissa kuin pakollisen ruotsin kielen kannattajien kannanotoissa. Esimerkissä 8 valinnaisen ruotsin kannattaja kieltää olennaisen väittämän merkityksellisenä argumentoinnin kannalta, joka muodostaa puheenvuorosta vuorovaikutuksen kannalta virheellisen.

ESIMERKKI 8

Raisa 54 (+): Suomen valtiosääntö ja lainsäädäntö määrittelevät maan kaksikieliseksi. Jokaisella on oikeus ja kohtuus asioida omalla äidinkielellään. Suomi on ruotsinkielisten suomalaisten isänmaa.

Siirtyminen harkinta-dialogiin:

Veera 55 (-): *Se on toinen asia, josta voisi keskustella loputtomiin.*

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin:

Hanna 56 (-): Mikä se oikeus ja kohtuus on, jos Suomen 6 % väestöstä on ruotsinkielisiä

ESIMERKKI 9

Raisa 89 (+): Valinnaisuus on vähän näennäistä. Valinnaisissa kielissä on oltava tietty määrä oppilaita ryhmässä ennen kuin voi opiskella ranskaa. Muuten joutuu lukemaan pakkoenglantia, pakkosaksaa, jos lapsi ei pääse haluamaansa ryhmään.

Johannes 91 (-): *Toisaalta Eurooppa yhdistyy, ei Suomi eikä Ruotsi. Siksi englantia on hyvä opiskella, ainakin tällä hetkellä.*

Siirtyminen harkinta-dialogiin:

Raisa 92 (+): *Nämä artikkelit eivät menneet puoliksi. Ne antoivat hyvin yksisilmäisen kuvan. Toisinpäin painotettuna olisivat tuoneet meille lisää potkua.*

Esimerkissä 9 pakkoruotsin kannattaja Raisa ja valinnaisen ruotsin kannattaja Johannes päätyvät kumpikin argumentoimaan sivuseikasta, kun Johannes alkaa argumentoida vajavaisesti englannin kielen tärkeydestä ja siirtää näin keskustelun pois koko ruotsin kielen oppivelvollisuuksista aiheutuvista ongelmista. Raisa jatkaa epäolennaisella tavalla puhumalla pakkoruotsin kannattajien mahdollisuuksista argumentoida kritisoimalla ennakkoon luettujen artikkelien hyödyllisyyttä. Raisan kannanotto artikkeleihin kuului harkinta-dialogiin, sillä hän pohti artikkeleissa esitetyn tiedon määrää.

Raisan kannanotto sopii kriittisen ajattelun kuvaamiseen, vaikka kannanottoa ei luokiteltu suostuttelevan kriittisen dialogin kontekstiin. Raisa arvioi rohkeasti lukemaansa ja esitti mielipiteensä poikkeavasti kesken keskustelun. Kannanotto luokiteltiin dialektisesti epäolennaiseksi, kun kritisointi ei sillä hetkellä ollut sopiva dialoginen jatko edellisen puheenvuoroon tai kannanottoon. Toisaalta Raisa (esimerkki 10:stä) esittää olennaisesti kritisoivan kysymyksen, mutta toisaalta se ei ole pätevä jatko argumentoinnin sujumuuden kannalta. Pakkoruotsin kannattajan siirto johdattaa pois heille mahdollisesti epäedullisten aiheiden käsittelystä.

ESIMERKKI 10

Maria 187 (+): Minulla oli yhtenä perusteena sivistyksen näkökulmasta ajateltuna se, mikä puoltaisi pakkoruotsia. Niin täällä artikkelissa “toinen kotimainen ja oppivelvollisuus”. Tässä lukee näin, että “hyvään yleissivistykseen ja kansalaistaitoon kuuluu isänmaan tuntemus”, mikä pitää sisällään maan väestönosien, elinolosuhteiden, tapojen, ajattelutavan ja siten myös kielen jonkinlaista ymmärtämistä.

Siirtyminen neuvottelu-dialogiin:

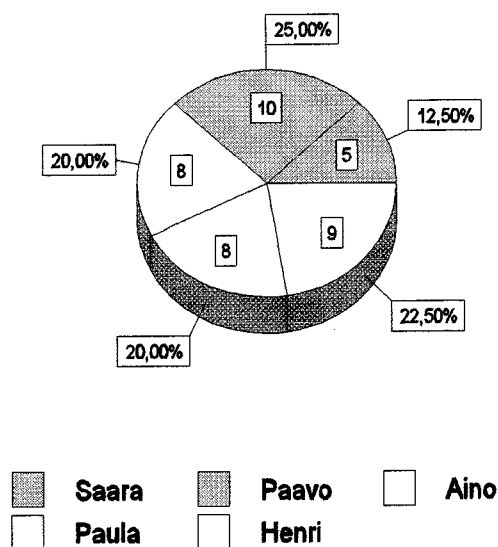
Veera 188 (-): *Jos ajatellaan sitä, että jokainen opiskelisi sen perustan ruotsin kielestä, kävisi läpi peruskieliopin ja perussanaston, niin eikö sitä kautta tule sellainen perusymmärrys.*

Epäolennainen argumentointi eroaa löpöttelystä, jossa argumentoija tahallisesti johdattaa keskustelijat pois aiheesta. Muut epäolennaisia dialektista argumentointia sisältävät puheenvuorot ovat 46, 91 ja 291 (katso liite 1).

5.5 Argumentointi verkkoväittelyssä

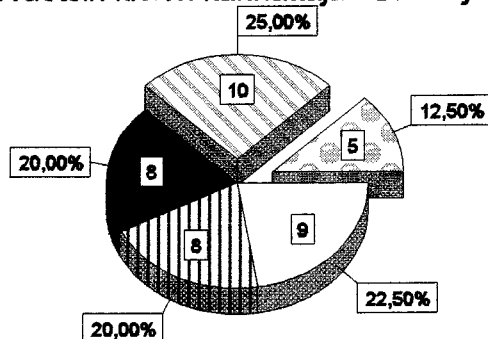
5.5.1 Sähköpostikirjeiden jakautuminen ja dialogikontekstit

Verkkoväittely ja suullinen pienryhmäkeskustelu olivat erilaisia tilanteita harjoitella argumentointia, sillä sähköpostikirjeissä opiskelijat joutuivat harjoittelemaan väittelyä kirjallisessa muodossa. Tässä luvussa vertailen sähköpostikeskustelua suulliseen pienryhmäkeskusteluun ja analysoin näiden kahden opiskeluympäristöjen eroja. Kuvioissa 9 ja 10 on eritelty 40 sähköpostikirjeen jakautuminen henkilöiden ja roolien kesken.



KUVIO 9. Opiskelijoiden lähettämien kirjeiden jakautuminen henkilöittäin

valinnaisen ruotsin kielen kannattajat: Saara ja Paavo



Pakollisen ruotsin kielen kannattajat: Paula ja Henri



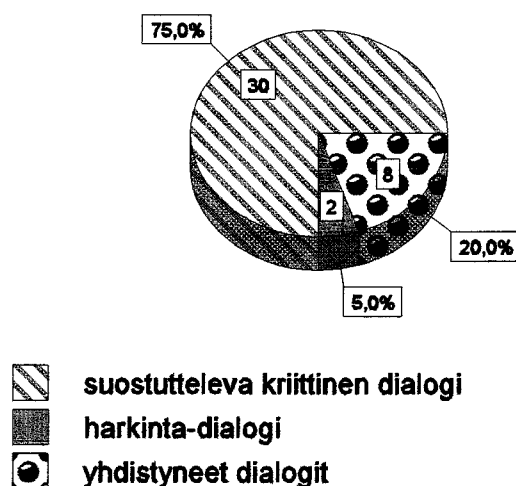
KUVIO 10. Sähköpostikirjeiden jakautuminen rooleittain

Roolin unohtamista oli enemmän suullisessa pienryhmäkeskustelussa kuin verkkoväittelyssä, vaikka sähköpostikeskustelussa oli tilaisuus pohtia omia kannanottojaan. Sähköpostiväittelyssä yksi opiskelija (Aino) ei pitäytynyt hänelle annettussa roolissaan, vaan vaihtoi roolia keskustelun aikana. Hän itse huomasi roolin vaihtonsa ja ilmoitti siitä, mutta

vaihto vaikutti kannanottojen määrään. Kahden vastakkaisen roolin kannattajien esittämien argumenttien määrä jäi lähes samansuuruiseksi, kun yhden roolinsa unohtaneen opiskelijan kannanotot kummassakin roolissa on huomioitu. Vaikka Aino unohti roolinsa, niin tästä huolimatta hänen puheenvuoronsa perustuivat päteviin kannanottoihin.

Suullisessa pienryhmäkeskustelussa ja sähköpostiväittelyssä opiskelijat säilyttivät toistensa kunnioituksen. Kummassakaan opiskeluympäristössä ei oikeutettu väitteitä vetoamalla henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, joka olisi voinut johtaa riitelystä.

Verkkoväittelyssä tutkittiin myös dialogikontekstien vaihteluita riippumatta siitä, että dialogi saatetaan helpommin yhdistää suulliseen vuoropuheluun. Dialogikontekstia ei luokiteltu kirjeeksi, vaan esimerkiksi suostuttelevan kriittisen dialogin kontekstin mukaisesti puheenvuoro tarkoittaa sähköpostissa kannanottoa eli väitelausetta. Mutta puheenvuoro saattoi sisältää myös pelkän kommentin kirjeessä esitettyyn asiaan ilman perustelua. Kuviossa 11 on kuvattu sähköpostikirjeissä olevien dialogikontekstien vaihteluita.



KUVIO 11. Dialogikontekstien siirtymät sähköpostikirjeissä

Suostuttelevan kriittisen dialogikontekstin suurin osuus kuvaa opiskelijoiden halua pitäytyä järkevässä väittelyssä. Sähköpostikirjeissä harkinta-dialogille oli tyypillistä hyötyjen ja haittojen tarkka pohdinta ja siten seurauksiin perustuva argumentaatiokeema kuului selvästi harkinta-dialogiin. Sähköpostitse opiskelleet esittivät kirjeissään kriittisesti

pohdiskelutja seurauksia, jotka voitiin luokitella suoranaisesti suostuttelevan kriittisen dialogin kontekstiin. Yhdistyneet dialogikontekstit muodostuivat suostuttelevasta kriittisestä dialogista + harkinta-dialogista (3 kappaletta), suostuttelevasta kriittisestä dialogista + neuvottelu-dialogista (1 kappale), neuvottelu-dialogista + harkinta-dialogista (3 kappaletta) ja tiedon siirto- + suostuttelevasta kriittisestä dialogista (1 kappale). Dialogikontekstien suhteelliset osuudet ja siirtymät (ks. kuvio 10) vertaillaan taulukon 8 kanssa, jotta voidaan kuvata dialogikontekstien jakautumista sanojen ja virkkeiden pituuksilla mitattuna.

TAULUKKO 8. Dialogikontekstien määrälliset jakautumat sähköpostikirjeissä

Dialogi- konteksti	Sanojen määrä	Virkkei- den mää- rä	Yhteensä %	Virkkei- den pi- tuus sa- noina	Sanojen keskiarvo ja keski- hajonta	Virkkei- den kes- kiarvo ja keskiha- jonta
	f	f				
Suostut- televa kriittinen dialogi	2797	210	(3006) 74,92 %	13,31	93,23 62,29	7 4,68
Harkinta- dialogi	185	14	(199) 4,96 %	13,21	92,5 17,68	7 1,41
Yhdisty- neet dia- logit	754	53	(807) 20,11 %	14,23	94,25 47,26	6,63 3,11
Yhteensä	3735	277	(4012) 100,00 %	13,48	93,4 56,67	6,93 4,20

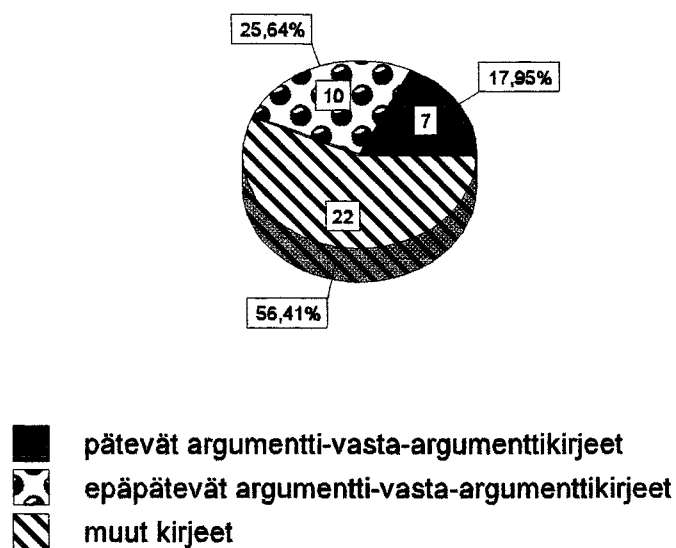
Opiskelijoiden väittely sähköpostitse oli argumentoivaa, sillä siirtymisiä muihin dialogikonteksteihin oli vähän verrattuna suulliseen pienryhmäkeskusteluun. Suullisessa pienryhmäkeskustelussa oli enemmän siirtymisiä neuvottelu- ja tiedon siirto-dialogeihin ja näistä dialogikonteksteista sähköpostikeskustelussa puuttui neuvottelu-dialogi. Verkkoväittelyssä kukaan ei halunnut ottaa asiantuntijan roolia, vaan pyrittiin säilyttämään neutraaliasenne. Suulliseen pienryhmäkeskusteluun verrattuna sähköpostikirjeissä oli yhdistettyjä dialogikonteksteja, mikä viittaa opiskelijoiden vähäiseen asian syvälliseen pohtimiseen. Tämä tuli esille asian käsittelytavassa, sillä opiskelijat ehdottivat usein

ratkaisua ja sen perustelua käytännön näkökulmasta. Kirjeissä ei myöskään ilmennyt kausaalisia ketjuja tai syiden ja seurausten pohtimista. Dialogikontekstien vähäisyys sähköpostikirjeissä kertoo osittain sähköpostikeskustelun analysoinnin vaikeudesta erotella kirjeistä dialogikonteksteja.

5.5.2 Sähköpostikirjeiden argumentoituus ja kriittisyys

Kriittisyyttä arvioitiin asian tiivistämisellä ja johtopäätösten teolla aiemmin kirjoitetusta. Sähköpostikirjeissä edellä sanotun tiivistämistä oli 10,0 % suostuttelevassa kriittisessä dialogissa ja siten enemmän kuin suullisessa pienryhmäkeskustelussa (6,43 %).

Sähköpostikirjeiden argumentoituutta tutkittiin opiskelijoiden esittämällä argumentti-vasta-argumenttikirjeillä (kuvio 12 ja taulukko 11). Kuvion 12 mukaan päteviä argumentti-vasta-argumenttiketjuja oli vähän. Argumentti-vasta-argumenttiparit koostuivat vastakkaisten näkökantojen puolesta argumenttoineiden väitteistä.. Tällöin pakkoruotsin kielen kannattaja esitti vasta-argumentin, jota valinnaisen ruotsin kannattaja kritisoi esittämällä vasta-argumentin.



KUVIO 12. Argumentoituutta ilmentäviä tekijöitä sähköpostiväittelyssä

Pätevissä argumentti-vasta-argumenttipareissa ei ollut harhaisia argumentteja, kun taas epäpätevissä argumentti-vasta-argumenttipareissa toisessa tai kummassakin kirjeessä oli näennäisargumentteja. Argumentti-vasta-argumenttipareja oli yhteensä 17:sta puheenvuoron ja kannanoton muodostavassa kirjeparissa. Seuraavassa on esimerkki pätevistä argumentti-vasta-argumenttiparista:

Henri (+): Ajatelkaamme ruotsin kielen taitomme etunamme: Me tiedämme mitä muut pohjoismaat aikovat, voimme ennakoida ja reagoida nopeasti käsiteltäviksi tulossa oleviin asioihin. Kun toimimme EU:ssa kiinteänä ryhmänä (toki kansallisia erityispiirteitäkin on, joissa ei voida soveltaa pohjoismaiden valista yhteistä politiikkaa), ovat mahdollisuutemme pienenä kansana EU:ssa paremmat.

Vasta-argumentti Paavolta (-):

Kyllä EU:ssa pohjoinen ulottuvuus jää jalkoihin, jos sellaista ylipäänsä voi syntyäkään. Norja ei kuulu EU:hun, Tanska poikkeaa taas melkoisesti Ruotsista ja Suomesta esim. ilmastoltaan, Suomi on menossa EMU:uun ensimmäisten joukossa Ruotsin ja Ranskan jäädessä sivuun, Tanska on Nato-maa, Ruotsi ja Suomi ei, jne. [...] Eli ennakkoinnin kannalta on järkevämpää osata enemmän saksaa/ja tai ranskaa kuin vaikkapa ruotsia.

Argumentti-vasta-argumentti kirjepareista tutkittiin roolien välisiä argumentti-vasta-argumentti-ketjuja. Pakollisen ruotsin kielen kannattaja esitti 9 kertaa vasta-argumentin valinnaisen ruotsin kannattajan argumenttiin ja valinnaisen ruotsin kielen kannattaja vastaavasti esitti 11 vasta-argumenttia. Argumentoinnin käsittäminen kahden vastakkaisen roolin välisenä väittelynä ei onnistunut kaikilta opiskelijoilta, sillä yksi pakollisen ruotsin kielen kannattaja esitti kahdessa kohtaa vasta-argumentin, joka kohdistui samaa näkökantaa kannattavan kirjeeseen.

Pragmaattis-dialektisessa kuvausmallissa luonnehdittiin kriittisen dialogin sääntöjä ja kuvattiin suostuttelevaa kriittistä dialogia. Suostuttelevassa kriittisessä dialogissa edellytetään käsitteellisempää ja kriittisempää ajattelutapaa. Sähköpostikirjeissä valinnaisen ruotsin kielen kannattajat analysoivat väitteitä enemmän kuin pakollisen ruotsin kielen kannattajat. Tämä tuli esille kriittisinä kysymyksinä, joita pakollisen ruotsin kielen kannattajat (Paula ja Henri) esittivät kirjeissään. Kriittisiä kysymyksiä oli kolmessa kirjeessä. Kriittiset kysymykset kohdistuivat vasta-argumentoijan kannanottoon. Erityisesti sähköpostiympäristössä esitettyjen kirjeiden kriittisyyteen kiinnitettiin huomiota, koska kukin sai rauhassa muotoilla väitteensä ja vastaväitteensä. Erilaisten kysymysten

esittämisellä yritetään selvittää asiaa käsitteellisemmin. Esimerkiksi käsitteellinen kysymys olisi “mitä tarkoitetaan pakolla?”

Sähköpostikirjeiden kannanotoissa kriittisyyttä ilmensi itsenäinen pohdinta ja pakko-termin kyseenalaistaminen, joista esimerkkinä ovat edellä mainitut kriittisiä kysymyksiä sisältävät kirjeet. Tästä esimerkistä eteenpäin siteeratuissa sähköpostikirjeissä saattaa puuttua joistakin esimerkkikatkelmista ä:n ja ö:n kirjaimet, koska niiden kirjoittaminen teknisistä syistä ei ole ollut mahdollista.

- (1) Henri (+): Pakkoko ei istu tämän päivän oppimiskäsitykseen? Eikos koko peruskoulun idea ole pakko.
- (2) Paula (+): Mita on sellainen vapaa valinta, joka on kuitenkin pakollinen eli miksi englannin pitäisi sitten olla pakollinen?

Olellainen pakko-termiä määrittelemään pyrkivä kirje oli pakollista ruotsin kieltä kannattavan Paulan (+) itsenäistä argumentointia käsittävissä kirjeissä, jota ei ollut suunnattu kenenkään kirjeeseen. Paulan kirjeessä käytettiin käsitteen kielellisen luokitteluskeeman mukaista argumentointia (katso sivu 22 kielellisen luokittelun argumentaatiokeemasta): Pakko-käsite M liitetään peruskoulun pakollisiin oppiaineisiin (määritelmä P). Jos pakko-käsite sisältää määritelmän P, niin siten tähän käsitteeseen voidaan liittää myös toinen määritelmä S (pakko on negatiivinen asenne). Paula perustelee pakollisuutta myös osasta kokonaisuuteen perustuvalla pätevällä argumentoinnilla: Ruotsin kieli kuuluu peruskoulun pakollisiin oppiaineisiin.

Paulan (+) itsenäistä argumentointia:

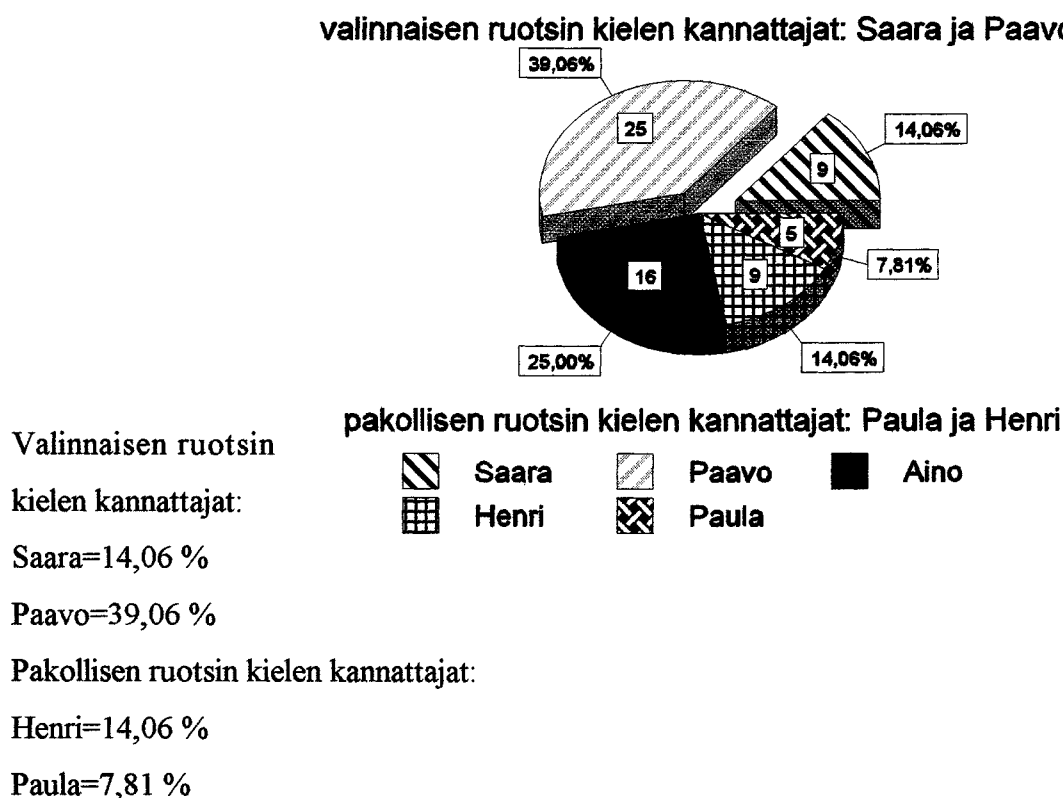
Kukahen onneton keksi termin PAKKORuotsi? Ko. henkilö ei ottanut huomioon sitä, että suurin osa peruskoulun oppiaineista on pakollisia, ei vain ruotsi [P][kokonaisuudesta osaan]. Termin käytöllä luodaan vahvat kielteiset (ennakko)asenteet ruotsin kielen opiskelua vastaan. Ruotsin kielen opiskelun vastustaminen alkaa ollakin jo “muotia” [S]. Usein sitä vastustetaan intuitiivisesti tunnepohjaisiin perustein, joiden tausta lienee ruotsinkielisen vähemmistön kokemisessa jotenkin parempana vakena. Monille lienee tuttu sanonta “svenska talande battre folk”. Vaikka asenteelliset esteet saattavatkin olla hyviä peruste jonkin asian sivuuttamiselle, niin kannattaisi kyllä “ottaa jarkikateen” eli siis rationaalisesti ajatella, miksi ruotsia kannattaa opiskella.

.....

Argumentoituuden tasoa osoitti myös suostuttelevan kriittisen dialogikontekstin mukaisten kirjeiden kannanottojen perustelujen relevanttius, jota käsitellään laajemmin seuraavassa alaluvussa.

5.5.3 Olennaiset perustelut

Olennainen perustelu on määritelty sähköpostikirjeessä näkökantaan liittyväksi ja se ei saanut sisältää argumentaatiovirheitä. Kuvio 13 kertoo tulokset olennaisten perustelujen jakautumisessa keskustelijoiden välillä. Kahden vastakkaisen roolin välillä on huomioitava yhden argumentoijan poikkeaminen roolista vastakkaiseen rooliin. Aino edusti ensin valinnaista ruotsia, mutta siirtyi kesken argumentoinnin pakkoruotsin kannattajaksi.



KUVIO 13. Olennaisten perustelujen jakautuminen henkilöittäin ja kahden vastakkaisen roolin kannattajan kesken

Argumentissa täytyi olla olennainen perustelu, joka tuki johtopäätöstä ja näkökantaa. Taulukossa 11 on kuvattu tulokset olennaisista perusteluista ja epäolennaisista perusteluista. Olennaisia perusteluja oli keskimäärin 2,9 perustelua kirjettä kohden ($X=2,91$) ja hajonta ($S=2,983$) olennaisten perustelujen keskiarvosta oli vähäistä. Olennaisten perustelujen määrä laskettiin suostuttelevan kriittisen dialogin kontekstissa ja miksatussa dialogikontekstissa. Miksattu dialogikonteksti koostui harkinta-dialogista ja suostuttelevasta kriittisestä dialogista. Miksattu dialogikontekstin kannanotto sisälsi olennaisia perusteluja, joissa ei ollut argumentaatiovirheitä.

TAULUKKO 11. Sähköpostikirjeiden argumentoituutta osoittavia tekijöitä

Argumentoituuus	Valinnaisen	Pakkoruot-	Yhteensä	%
	ruotsin kannattajat	sin kannat- tajat		
	% (f)	% (f)		
Artikkeli- lähde siteerat- tavana olen- naisessa perustelus- sa	2,12 (1)	4,54 (2)	3	3,29 %
Olennainen perustelu	48,93 (23)	45,45 (20)	43	47,25 %
Itsenäisiä, pitkiä ja olennaisia konstruoim- teja	6,38 (3)	9,09 (4)	7	11,47 %
Yleisiä perusteluja	23,40 (11)	22,72 (10)	21	23,07 %
Epäolennai- sia peruste- luja	19,14 (9)	18,18 (8)	17	18,68 %
Olennaiset perustelut yhteensä (f)	38	36	74	81,31 %
Kaikki perustelut yhteensä	100,00 (47)	100,00 (44)	91	100,00 %

Suostuttelevan kriittisen dialogin kontekstissa oli kaikkiaan 91 perustelua, joista 17 oli epäolennaisia perusteluja ja 74 olennaista perustelua. Epäolennaisten perustelujen vähäinen määrä kertoo opiskelijoiden pyrkineen järkevään ja kriittiseen argumentointiin. Suullisessa pienryhmävaihtelussa väitteen tueksi ilmaistiin runsaammin olennaisia perusteluja kuin sähköpostiryhmässä, sillä sähköpostikirjeissä esitetyt olennaiset perustelut sisälsivät lähinnä seurauksien pohtimista. Seuraavassa esitän tärkeimpiä olennaisista perusteluista ruotsin kielen opetuksen puolesta sähköpostiaineistosta lainattuina kohtina. Perustelut, jotka olen itse otsikoinut, olen kursivoinut.

Pakollisen ruotsin kielen opetuksen kannattajien olennaisimpia perusteluja:

Ruotsin kielestä on hyötyä työelämässä:

- suuryritysten johdossa on usein ruotsin- tai kaksikielinen henkilö, puhumattakaan suurpääoman omistajista
- kansainvälisellä tasolla yrityselämän kehitys ei tarkoita vain kasvavaa yhteistyötä EU-maiden kanssa, vaan myös tiivistyvää yhteistyötä Skandinavian "kapitalistisimman" maan, Ruotsin, kanssa
- sitä paitsi nuorten työnantajat jopa vaativat ruotsin osaamista ammatissa kuin ammatissa

Pakolliset oppiaineet:

- itse pakollisuus ei ole mielestäni ongelma, sillä monien muidenkin aineiden opetus perustuu pakkoon
- ruotsin opetuksen voi asettaa samalle viivalle matematiikan opiskelun kanssa, sillä kumpaakin on pakko opiskella
- ruotsin kielen taito on suomalaisille tärkeä perustaito ja olenkin huolestunut siitä asenneilmapiiristä, jossa ruotsin opiskelu nähdään vastenmielisenä
- kukapa meistä yläasteella tai vielä lukiossakaan tietäisi varmasti, etta tulee tarvitsemaan ruotsia (vapaaehtoisuuden vaatijat perustelevat, etteivät tarvitse ruotsia myöhemmin)!
- niin ruotsi kuin matematiikkakin kuuluvat yleissivistykseen ja sen vuoksi niitä on jokaisen edes jonkin verran hallittava!

Suomi on osa Skandinaviaa:

- pohjoismaista yhteistyötä kannattaa tiivistää, sillä Suomi voi menestyä nähdäkseni EU:ssa vain osana "pohjoista ulottuvuutta" Ruotsin ja Tanskan kanssa, joilla on samantyyppinen tausta kuin Suomella.
- suomalaisten on hyva hallita ruotsinkieltä, sillä vain voimme esimerkiksi seurata ruotsalaisten ja hieman tanskalaistenkin keskustelua ja kirjoittelua EU:sta ja tiivistää yhteistyötä EU-asioiden hoidossa.
- ruotsalaiset eivät kansallisella tasolla keskustele tai kirjoita englanniksi, vaan ruotsiksi

- ruotsin kielen taito on etu: me tiedämme, mitä muut pohjoismaat aikovat, voimme ennakoida ja reagoida nopeasti käsiteltäviksi tulossa oleviin asioihin
- oman historiamme ymmärtämisen takia ruotsin kieleen ja kulttuuriin on perehdyttävä
- koska Suomi on virallisesti kaksikielinen maa, on selvää, että yksi tärkeä osa tätä yleissivistystä on hallita kotimaansa molemmat kielet!

Yleissivistys:

- vaikket ruotsia työssäsi tarvitsisikaan, niin sitä voit käyttää jokapäiväisessä elämässäsi
- JKL:ssä ei ruotsia puhutakaan, mutta TV:stä tulee paljon hyvää ruotsinkielistä ohjelmaa
- esim. Kasvatustieteellisestä kirjallisuudesta löytyy monia mielenkiintoisia opuksia

Olellaisia perusteluja oli yhteensä 17 kappaletta.

Valinnaisen ruotsin kielen kannattajien olellaisista perusteluista tärkeimmät ovat seuraavat:

Ruotsin kielen merkitys Suomessa:

- ruotsin kieli on vähemmistöjen kieli (6 %)
- suomen kielellä tulee toimeen kaikkialla Suomessa
- ruotsi ei ole kansainvälinen kieli. Se aika ja vaiva, mikä nähdään ruotsin opettelemisessa voitaisiin käyttää tärkeämpien kielten opiskeluun
- kielitaidon merkitys on niin paljon lisääntynyt, että jokaisella tulisi olla valmiudet kommunikointiin vähintään kolmella "vieraalla" kielellä

Pakko ei sovi konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen:

- pakko ei oikein istu tämän päivän oppimiskäsitykseen, oppijalahtoisuuteen ja oppimisen mielekkyyteen, motivaatioon ja omakohtaisuuteen
- tapa, jolla ruotsin kieltä aletaan opiskella ja opettaa, siis pakko, ei ole omiaan synnyttämään positiivista asennetta muitakaan vieraita kieliä kohtaan, kielten opiskelua kohtaan ylipäänsä (vrt. tekstissä mainittujen työrauhaongelmien yleisyys juuri kielten tunneilla)
- tämä koskee varsinkin poikia, joille kielten opiskelu tuntuu olevan vaikeampaa kuin tytöille

Pakolliset aineet ovat erilaisia:

- kielen opiskelussa pyritään nimenomaan monipuoliseen ko. kielen käyttämiseen: puhumaan, kirjoittamaan ja lukemaan. Matematiikan opiskelussa taas on kyse pikemmin tietynlaisen ajattelutavan oppimisesta, kyvystä asettaa esim. ongelma (muodostaa yhtalo) ja ratkaista se

Kieliopinnojen valinnaisuus antaa mahdollisuuden yksilöllistymiselle:

- valinnaisuus on erilaisuuden, moniarvoisuuden ja monimuotoisuuden tunnustamista
- peruskoulun yhtenä vikanä on ollut pyrkimys valaa kaikki saman muotin mukaan tai ainakin pyrkiä siihen. Ne, joille tämä muotti ei sovi kyllä ilmoittavat sen hyvinkin äänekkäästi esim. tunteja häiritsemällä. Ruotsista on näyttänyt tulevan juuri sellainen oppiaine, jossa tämä tulee erityisesti esille ja siinä näkyy tunteetkin

-ja varsinkin itärajan tuntumassa moni haluaisi ehkä mieluummin lukea venäjää, kieltä, johon tormaa päivittäin, mutta jota ei ymmärrä ja jota ei valtion taholta nakojaan halutakaan ymmärrettävän

-venäjän kielellä on merkitystä tehtäessä kauppaa itärajan tuntumassa ja Venäjälle suuntautuvassa kaupankaynnissä

-peruskoulussa olisi mahdollisuus antaa useampaan kieleen valmiuksia lisäämällä vapaaehtoisuutta tai pikemminkin valinnaisuutta

-valinnaisuudella edesautettaisiin suomalaisten laajempaa kielitaitoa, ettei se rajoittuisi vain Englantiin ja Ruotsiin

Pohjoisen ulottuvuuden muodostuminen on heikkoa:

-Suomi on menossa EMU:uun ensimmäisten joukossa Ruotsin ja Ranskan jaadessa sivuun

-Brysselin käytävillä on tärkeämpää kuunnella esim. saksalaisten ja ranskalaisten keskusteluja kuin ruotsalaisten ja tanskalaisten

-Saksalla ja Ranskalla, kummallakin jo yksinomaan, on enemmän vaikutusvaltaa kuin pienillä pohjoismailla yhdessä.

-tämän päivän ongelmien ratkaiseminen vaatii laajempaa yhteistyötä kuin pelkästään pohjoismaiden keskistä

Venäjän kielen opiskelusta on hyötyä itä-suomalaiselle matkailulle:

- (harkinta ja suostutteleva kriittinen dialogi) Kaakkois- ja Itä-Suomessa venäjän kielen taito on tärkeämpää kuin ruotsin kieli

-venäläisistä on tullut merkittävä tulonlähde näille alueille ja venäjantaitoisista on huutava pula

-ruotsin pakollisuus kaventaa yhteistyömahdollisuuksia muihin maihin

Olellaisia perusteluja oli yhteensä 21 kappaletta.

5.6 Kirjallinen oikeuttaminen

Oikeuttaminen jaettiin suulliseen ja kirjalliseen osaan opiskeluympäristöissä harjoitetun argumentoinnin perusteella. Kirjallisella oikeuttamisella tarkoitetaan sähköpostikirjeiden lauserakennetta ja lauseesta analysoitiin argumentaatiokeeman osia. Taulukossa 12 on kuvattu 6 eri päättelytyyppiä, joista kuhunkin päättelytyyppiin kuuluu argumentaatiokeemoja. Sähköpostiväittelyssä ilmenneistä kirjallisista oikeuttamistavoista graduaalinen päättely ja käsitteen kielellinen luokittelu ovat ainoat päättelytyypit, joilla ei ole itsenäistä argumentaatiokeemaa. Taulukossa (12) on esitetty pätevät ja epäpätevät kirjalliset oikeuttamistavat ja epäpäteviä oikeuttamistapoja on analysoitu tarkemmin argumentaatiovirheitä käsittävissä alaluvuissa.

Suullisessa pienryhmäkeskustelussa olleet opiskelijat perustelivat väitteensä eli oikeuttivat kannanottonsa lähes samoilla argumentaatiokeemoilla kuin sähköpostitse väitelleet opiskelijat. Kirjeissä perusteltiin enemmän toiminnan seurauksilla.

TAULUKKO 12. Suostuttelevassa kriittisessä dialogissa ilmenneet argumentaatiokeemat ja päättelytyypit

Komponentti		Valinnai- nen ruotsi	Pakolli- nen ruotsi	
Päättelytyyppi	Argumentaatiokeema	% (f)	% (f)	% (Yhteen- sä)
1. Käytännöllinen päättely	Seuraukseen perustuva oikeutus	23,07 (3)	22,22 (2)	21,73 (5)
	Epäpätevät seurauksiin perustuvat argumentaatiokeemat	7,69 (1)	0,0 (0)	4,34 (1)
2. Tapaukseen perustuva päättely	Esimerkkiin perustuva oikeutus	23,07 (3)	22,22 (2)	21,73 (5)
	Havaintoon perustuva oikeutus	7,69 (1)	11,11 (1)	8,69 (2)
	Analogiaan perustuva oikeutus	0,0 (0)	11,11 (1)	4,34 (1)
3. Asiantuntijuuteen kohdistuva päättely	Artikkelilähteeseen perustuva oikeutus	7,69 (1)	11,11 (1)	8,69 (2)
4. Käsitteen kielelliseen luokitteluun perustuva päättely		7,69 (1)	22,22 (2)	13,04 (3)
5. Kausaalinen päättely	Kausaalinen argumentaatiokeema	7,69 (1)	0,0 (0)	4,34 (1)
6. Graduaalista päättelyä		15,38 (2)	11,11 (1)	13,04 (3)
Argumentaatiokeemoja yhteensä		100,00 (13)	100,00 (9)	100,00 (22)

Suullisessa keskustelussa ilmeni myös enemmän argumentaatiokeemoja (kaikkiaan 41 eri argumentaatiokeemaa) verrattuna sähköpostiympäristöön. Sähköpostikirjeissä oikeutettiin väitteitä eniten havainnoilla ja omilla kokemuksilla (21,95 prosenttia) että kuvailevilla esimerkeillä (19,51 prosenttia). Sähköpostiväittelyssä opiskelijoiden kannanotoissa oli kaikkiaan 22 argumentaatiokeemaa. Verkkoväittelyssä väitteitä oikeutettiin eniten seurauksiin perustuvalla argumentaatiokeemalla ja kuvaavilla esimerkkiargumentaatiokeemoilla, kun suullisessa pienryhmäkeskustelussa korostui omien kokemusten perusteella tapahtuva kannanoton vakuuttaminen.

Suulliseen pienryhmäväittelyyn verrattuna sähköpostiväittelyssä oli vähemmän argumentaatiokeemoja. Tämä osaltaan selittyy sillä, että kirjeessä esitetyn kannanoton täytyi rakentua argumentin rakenteen mukaisesti. Argumentissa täytyi olla perusteluja ja johtopäätöksiä, sillä ilman näitä tekijöitä olisi ollut vaikea analysoida kirjeen argumentteja. Argumenttien rakenteeseen kiinnitettiin tarkempaa huomiota kuin suullisessa väittelyssä, vaikka viimeksi mainitussakin edellytettiin argumentin rakennetta. Sähköpostikirjeiden argumenttien oikeuttamistapojen vähyys kuvaa kirjeiden kannanottojen kriittisyyttä ja argumenttien muodostamisen tasoa. Väitteitä ei vielä muotoiltu huolellisesti. Opiskelijoilta ei odotettu argumenttien rakenteiden osaamista, koska he olivat vasta harjoittelemassa väitteiden muotoilua ja ajatuksen tiivistämistä argumentin muotoon. Nyt esitettävät skeemat antavat mahdollisuuden tutkia olemassa olevaa argumentaation rakenteiden hahmottelua.

Argumentaatiokeemat päättelytyypeineen kuvataan seuraavissa alaluvuissa. Argumentaatiokeeman osoittavat kohdat kirjeissä on kursivoitu. Kirjeissä on käytetty suluissa olevia erityismerkintöjä, jotka tarkoittavat:

(-) valinnainen ruotsin kielen kannattaja, (+) pakollisen ruotsin kielen kannattaja.

5.6.1 Käytännön seurauksilla oikeuttaminen

Käytännölliseen päättelyyn liittyvässä ja *seuraukseen perustuvassa argumentoinnissa* on kuvattu päteviä ja epäteviä oikeuttamistapoja. Kolmessa ensimmäisessä esimerkissä on pätevää seuraukseen perustuvaa argumentointia.

ESIMERKKI 11

Paavo (-):

...Eli uskon, että peruskoulussa olisi mahdollisuus antaa *useampaan kieleen valmiuksia lisaamalla vapaaehtoisuutta tai pikemminkin valinnaisuutta. Olisi mahdollisuus valita vaikka jokin historian teema esim. saksan tai ruotsinkielisenä.* Kieltenopettajat eivät silti jaisi tyottomiksi: he opastavat itse kielen “syvempaan olemukseen”. Muiden opettajien kielifunktiona olisi vain itse kielen käyttäminen, kommunikointi (kielioppiin ei puututtaisiin), teema-alueen (oppiaineen) sanojen ja kasitteiden tutuksi tekeminen. Eli *yhteistyön mahdollisuudet laajenisivat* tatakin kautta, kun *useimmilla olisi monipuoliset kielivalmiudet.* Kieliopintojen tulee olla kaikille yhteisiä, mutta niiden suhteen on oltava valinnaisuutta-valitseminen on sitten pakollista.

Seuraukseen perustuvaa argumentaatiokeemaa on esimerkissä 12, jossa on sekä harkinta-dialogia että suostuttelevaa kriittistä dialogia.

ESIMERKKI 12

Saara (-) harkitsee ratkaisuehdotuksen hyviä puolia:

Jokainen saisi valita toisen pakollisen kielen itse omien mieltymysten ja tulevaisuuden näkymien mukaan. Silloin *ei varmasti kuuluisi kiroilua eikä murinaa epäoikeudenmukaisuudesta,* koska *jokainen valitsisi kielen motivaation* mukaan. Toisaalta on myös ihmisiä, joille mikä tahansa kieli tuottaa vaikeuksia ja pakollinen kieli on jokatapauksessa myrkyä sai sen sitten itse valita tai ei. Mutta luulen kuitenkin, että *itse valittu pakollinen kieli on parempi vaihtoehto* kuin määrätty pakkoruotsi.

ESIMERKKI 13

Paavo (-):

Maamme hallitusmuodon mukaan olemme virallisesti kaksikielinen maa. Tama ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikkien tulisi hallita molemmat maan kielen (ks. af Heurlinin teksti), vaan että kansalaisen ei tarvitse asioiden hoitamiseksi opetella itselleen vierasta kieltä - suomenkielisten siis ruotsia ja ruotsinkielisten suomea (artikkelilähde oikeutuksena). Tavoitteena on siis tasa-arvoisuus, johon “pakkoruotsi” on outo vastaus. Miksi suomenkielisten pitäisi palvella ruotsinkielisiä naiden aidinkielellä, kun esim. rannikon ruotsinkieliset eivät suostu puolestaan palvelemaan suomenkielisiä suomen kielellä? Ei olekaan ihme, jos tallainen luo jopa vihamielisyyttä ruotsinkielisiä kohtaan.

Kuitenkin olen kyllä sitä mieltä, että ei ruotsin kielen taito ja sen opiskelu ole turhaa - vain sen pakollisuus ontuu. Pakko ei oikein istu tämän paivan oppimiskasitykseen,

oppijalahtoisuuteen ja oppimisen mielekkyyteen, motivaatioon ja omakohtaisuuteen. *Tapa, jolla ruotsinkieltä aletaan opiskella ja opettaa, siis pakko, ei ole omiaan synnyttämään positiivista asennetta muitakaan vieraita kieliä kohtaan, kielten opiskelua kohtaan ylipaansa* (vrt. tekstissä mainittujen työrauhaongelmien yleisyys juuri kielten tunneilla). Tama koskee varsinkin poikia, joille kielten opiskelu tuntuu olevan vaikeampaa kuin tytoille. Kuitenkin miesvaltaisilla aloilla, mm. tekniikan puolella, tana paivana tarvitaan yha enemman monipuolista kielitaitoa (markkina-alueen laajetessa, lahes koko Euroopan tullessa kotimarkkinoiksi), -ja eika saksalaiset tai ranskalaiset edelleenkaan suostu kayttamaan englantia business-kielena. Ruotsin kielen on todettu olevan hyva apu mm. saksan kielen opiskelussa, mutta varmaan tama toimii myos painvastoin.

Epäpätevissä seurauksiin perustuvissa oikeuttamistavoissa opiskelijoiden väitteet perustuvat harhaluuloihin. Esimerkissä 14 Paavo oikeuttaa kannanottonsa epäpätevällä seuraukseen perustuvalla argumentaatiokeemalla.

ESIMERKKI 14

Paavo (-):

...Monet ovat sanoneet, etta venajan kieli on vaikea oppia, paljon vaikeampaa kuin ruotsi. Venajan kielen opinnot tulisi pystya aloittamaan jo aikaisemmin, koska sen oppiminen vie enemman aikaa. Ruotsin kielen valinnaisuus tekisi tilaa talle oppimiselle. Ja ruotsalaisten kanssa voi aina puhua myos englantia, jota Venajalla ei luultavasti vielä osata siina maarin kuin meilla.

Paavo vetoaa yleiseen mielipiteeseen ja yleisen näkemyksen perusteella oletettuun uskomukseen venäjän kielen opiskelun vaikeudesta. Argumentaatiovirhe kannanotossa kumoo oikeutuksen.

5.6.2 Tapauksilla oikeuttaminen

Tapaukseen perustuva päättelyyn on luokiteltu kuuluvaksi esimerkkiin, havaintoon ja analogiaan perustuvat argumentaatiokeemat. *Esimerkkiin perustuva argumentaatiokeema*, johon luokitellaan kuuluvaksi vain pelkkä esimerkin maininta. Esimerkissä 15 on pätevä esimerkkiin perustuva argumentaatiokeema, jossa on

rakenteeltaan selvää argumentointia. Tämä tarkoittaa pitempiä lauseita kuin pelkästään esimerkin mainintaa.

ESIMERKKI 15

Paavo (-):

Kyllä EU:ssa pohjoinen ulottuvuus jaa usein jalkoihin, jos sellaista ylipaansa voi syntyäkään. Norja ei kuulu EU:hun, Tanska poikkeaa taas melkoisesti Ruotsista ja Suomesta esim. *ilmastoltaan*, Suomi on menossa EMU:uun ensimmäisten joukossa Ruotsin ja Ranskan jaadessa sivuun, Tanska on Nato-maa, Ruotsi ja Suomi ei, jne. MEPit toimivat lisäksi poliittisissa ryhmittymissä, joiden kautta kansallisia tavoitteita vasta pyritään ajamaan eli ensin on ikaan kuin voitettava sen ryhmittymän tuki puolelleen. ...

ESIMERKKI 16

Paula (+)

... Kansainvälisellä tasolla yrityselämän kehitys ei tarkoita vain kasvavaa yhteistyötä EU-maiden kanssa, vaan myös tiivistyvää yhteistyötä Skandinavian "kapitalistisimman" maan, Ruotsin, kanssa [*asialla M (kansainvälisellä tasolla yrityselämän kehitys) on ominaisuus K (yhteistyö ruotsin kanssa)*]. Merita-Nordbanken on tasta hyvä esimerkki [*ominaisuus L (Merita-Nordbanken) voidaan liittää M:ään*]. Vastaavanlaisia pohjoismaisia yritysfuusioita ennustetaan lisää esim. vakuutusosalalle. Ruotsin kielestä taidosta on siis hyötyä työelämässä.

Pedagogisesti kuvailevalla esimerkillä pyritään hahmottamaan tilannetta:

ESIMERKKI 17

Aino (+):

...Ekaksikin niin kuin aikaisemmin totesin, Suomi on kaksikielinen maa ja tasta syystä työpaikan saamiseksi ruotsin taitaminen on suuri apu ellei jopa edellytys. Vaikka ruotsia työssä tarvitsisikaan niin sitä voit käyttää jokapäiväisessä elämässä (vrt. matematiikan neliojuurilaskut). Vaikka esim. *JKL:ssa ruotsia puhutakaan niin TV:sta tulee paljon hyvää ruotsinkielistä ohjelmaa ja esim. kasvatustieteellisestä kirjallisuudesta löytyy monia mielenkiintoisia ruotsinkielisiä opuksia*. Ja ellet mitään muuta käyttöä ruotsille keksi, niin matkusta lansinaapuriin tai vaikkapa vain kotomaamme lansirannikolle tai Ahvenanmaalle ja NAUTI siitä että voit kommunikoida ihmisten kanssa heidän omalla äidinkielellään! Se taas voi poikia uusia ystavia...jne.

ESIMERKKI 18

Paavo (-):

Taloudellisin perustein ei ole järkevää, että kaikkien on luettava ruotsia. *Esim. kaakkois- ja itä-Suomessa on venäjänkielen taito huomattavasti tärkeämpää kuin ruotsin. Venäjän ja Suomen välinen kauppa on elpynyt jälleen varsinkin raja-alueilla. Kaykaapa vaikkapa Lappeenrannassa niin enemmän siellä melkein kuulee kadulla venäjää puhuttavan kuin suomea.*

.....

Esimerkissä 19 on virheellinen esimerkkiargumentaatiokeema, jossa on mukana pätevää omakohtaiseen *havaintoon* perustuvaa argumentaatiokeemaa. Aino kerjää selitystä muilta keskustelijoilta, kun hän asettaa kannanotossaan englannin kielen tärkeään asemaan ruotsin kieleen verrattuna.

ESIMERKKI 19

Aino (+):

Miksi englanti pakollinen? Mielestäni englannin tarkeydesta ei voi edes kiistellä! [selityksen kerjäämistä (*begging the question*)] Englanti on "aikamme latina", jolla tulee toimeen lahes maailman jokaisessa kolkassa! Jos käytännönlaheista esimerkkiä englannin tarkeydesta hakee jokapäiväisestä elämästä niin sen löytää *kun selaillee minkä tahansa tiedekunnan opinto-opasta*. Suurin osa kirjallisuudesta on englanniksi! Ja tämä pätee muissakin kouluissa kuin vain yliopistossa....

Tapausta kuvaa myös *analogia*. Analogia-argumentaatiokeeman mukaista argumentointia on seuraavassa aineistokatkelmassa (20). Analoginen argumentaatiokeema muodostuu kahden eri kirjeen kannanotoista, joista Paavo aloittaa ja Henri jatkaa argumentoinnin loppuun.

ESIMERKKI 20

Paavo (-):

...Kielen opiskelussa pyritään nimenomaan ko. kielen käyttämiseen: puhumaan, kirjoittamaan ja lukemaan. Matematiikan opiskelussa taas on kyse pikemminkin tietynlaisen ajattelutavan oppimisesta, kyvystä asettaa esim. ongelma (muodostaa yhtälö) ja ratkaista se.

Henri (+):

...Kuitenkin ruotsin opetuksen voi siinä mielessä asettaa samalle matematiikan opiskelun kanssa, että kumpaakin on suomalaisessa peruskoulussa pakko opiskella. Kumpikin aine on koettu tärkeiksi Suomessa yleisesti, sillä jollain voimallahan ne on pakollisiksi määrätty. ...

Analogisessa oikeuttamisessa esimerkissä 20 on tuotu esiin tekijät, joilla yhdistetään käsitteellisesti kaksi asiaa. Henri yhdistää kahden oppiaineen erot ja oppimisvelvollisuuden.

5.6.3 Käsitteillä tapahtuva oikeuttaminen

Kielelliseen luokitteluun perustuva päättely: Käsitteen kielellistä luokittelua

Esimerkeissä 21 ja 22 kuvataan käsitteen kielellistä luokittelua, jossa pakko-sanaa määritellään vasta-argumentoiden ja siten sillä pyritään määrittelemään pakollisuutta. Määrittely jää kuitenkin vaillinaiseksi, koska ei pohdita pakollisuutta sinänsä ja virkkeissä esitetyt asiat ovat epäselvästi ja vajavaisesti muotoiltuja.

ESIMERKKI 21

Henri (+):

...Pakkoko ei istu tämän päivän oppimiskasitykseen? Eikos koko peruskoulun idea ole pakko. Ei kukaan huutele pakkomatematiikasta tai -aidinkielestä. ...

ESIMERKKI 22

Paulan (+) argumentoinnista:

Kukahen keksi termin PAKKOruotsi? Ko. henkilö ei ottanut huomioon sitä, että suurin osa peruskoulun oppiaineista on pakollisia, ei vain ruotsi. Termin käytöllä luodaan vahvat kielteiset (ennakko)asenteet ruotsin kielen opiskelua vastaan. Ruotsin kielen vastustaminen alkaa ollakin jo "muotia". ...

Paavon kannanotossa, esimerkissä 23, on käytetty hyväksi artikkelilähteeseen perustuvaa argumentaatiokeemaa:

ESIMERKKI 23

Paavo (-):

Maamme hallitusmuodon mukaan olemme virallisesti kaksikielinen maa. Tama ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikkien tulisi hallita molemmat maan kielet (ks. af Heurlinin teksti), vaan että kansalaisen ei tarvitse asioiden hoitamiseksi opetella itselleen vierasta kieltä - suomalaisten siis ruotsia ja ruotsinkielisten suomea. Tavoitteena on siis tasa-arvoisuus, johon "pakkoruotsi" on outo vastaus....

Paavo kritisoi pakkoruotsia vastaan artikkelissa olleella määrityksellä. Tämä osoittautuu hyväksi tavaksi silloin, kun ollaan varmoja artikkelin lähteen luotettavuudesta.

5.6.4 Yksittäiset oikeuttamistavat

Asiantuntijuuteen kohdistuva päättely: Artikkelilähteeseen perustuva argumentaatio-skeema

ESIMERKKI 24

Aino (+):

Kuten Kärkkäisen, Palolan ja Tiaisen tutkimuksesta käy ilmi, ruotsin vastustaminen/kannattaminen on melko tiukasti sidoksissa sukupuoleen ja koulumenestykseen. Hyvin koulussa ja yleensä poikia paremmin kielissä menestyvät tytöt pitävät ruotsin opiskelua tärkeänä. ...

Ainon aloitus viittasi tieteellisen argumentoinnin periaatteisiin, kun hän aloitti näkökantansa puolustamisen vetoamalla tutkimustulokseen.

Kausaalinen päättely

Kausaalisen argumentaatio-skeeman esimerkissä kirjoittaja muodostaa ehdollisen yhteyden pakkoruotsin ja opiskeluvaikeuksien välille, josta hän antaa esimerkin. Esimerkkiin perustuva argumentaatio-skeema vain vahvistaa kausaalisuutta.

ESIMERKKI 25

Saara (-)

... Kolmanneksi, ruotsi voi tuottaa joillekin opiskelijoille niin suuria vaikeuksia, että se saattaa aiheuttaa ennakkoluuloja ja kielteisiä tunteita ruotsinkielistä väestöä kohtaan. (*ilmiö H*) Lisäksi vaikeudet voivat aiheuttaa tunnilla alemmuudentunnetta ja sitä kompensoidaan sitten luokassa häiriköinnillä ja yleisenä levottomuutena. (*ilmiö L*) Sitä paitsi, yo-kirjoitukset tyssäävät monilta ruotsin kieleen. Muut aineet saattavat olla hyvinkin hallussa, mutta taustalla kummittelee yksi suuri peikko: RUOTSI! Muutenkin kirjoitukset jännittävät, niin on se väärin, jos joutuu pelkäämään vielä tavallista enemmän yhden perhanan kielen takia! Epävarmuus ruotsista saattaa pilata kirjoituksissa menestymisen kokonaisuudessaan. Epävarmuus heijastuu myös muihin aineisiin. Eli - miksi kiusata oppilaita melkoisen turhalla kielellä eihän ruotsissakaan opeteta suomea, vaikka siellä on huomattava suomenkielinen vähemmistö. ...

Tämä esimerkki kausaalisesta argumentaatiokeemasta kuvaa tieteellisen argumentoinnin tapaa, jossa asiaa pyritään perustelemaan useammalla lauseella kuin pelkällä toteamuksella. Kirjoittaja pyrkii saamaan aikaan uskottavuutta ja perustelemaan väitteen. Saara väittää, että ruotsin kielen oppimisen vaikeudet aiheuttavat negatiivisen minäkäsityksen ja kielteisen asenteen ruotsinkieliseen vähemmistöön.

Graduaalinen päättely

Graduaalista päättelyä oli 13 % kaikista argumentaatiokeemoista. Graduaalista päättelyä ilmeni itsenäisissä ja omaa ajattelua esiin tuovissa kirjeissä.

ESIMERKKI 26

Henri (+)

Kannatan ruotsin kielen pakollisuutta, sillä maailmalle Suomi näyttäytyy yhtenä osana positiivisen imagon omaavia pohjoismaita. Ensimmäisen ruotsin kieltä koskevan tekstimateriaalin viimeisessä artikkelissa kuvaillaan, kuinka Suomen kulttuurinen kiintopiste on Pohjoismaissa ja kuinka paljon parempi vaihtoehto se on, kuin jos se olisi Baltian maissa [*osatekijä B1*]. Pystyäksemme yhteistyöhön Pohjoismaiden kanssa on ruotsin kielen taito tarkea [*osatekijä B2*]. Yhteistyötä kannattaakin tiivistää, sillä Suomi voi menestyä nahdakseni EU:ssa vain osana `pohjoismaista ulottuvuutta´ Ruotsin ja Tanskan kanssa, joilla on samantyyppinen tausta kuin Suomella [*tapahtuma A*]. Nain saamme aanemme paremmin kuuluviin [*osatekijä B3*].

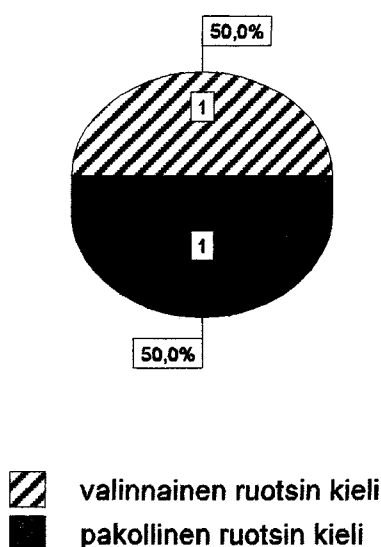
Suomalaisten on hyva hallita ruotsinkieltä, sillä vain voimme esimerkiksi seurata ruotsalaisten ja hieman tanskalaistenkin keskustelua ja kirjoittelua EU:sta ja tiivistää

yhteistyötä EU-asioiden hoidossa [*osatekijä B4*]. Vaikka voisimmekin neuvotella Ruotsissa englanniksi, niin edellä mainitsemaani etua ei vain englannin opetuksella saavuteta. Eivät ruotsalaiset kansallisella tasolla keskustele englanniksi, vaan ruotsiksi [*osatekijä B5*]. [...] Kun toimimme EU:ssa kiinteana ryhmänä (toki kansallisia erityispiirteitäkin on, joissa ei voida soveltaa pohjoismaiden valista yhteistä politiikkaa), ovat mahdollisuutemme pieninä kansana EU:ssa paremmat [*Johtopäätös C*].

Itsenäisissä kirjeissä pyrittiin perustelemaan asiaa monipuolisesti. Esimerkissä 26 on sovellettu graduuaalisen päättelyn kaavaa, jonka mukaisesti kirjeeseen on merkitty osatekijät ja johtopäätös (tapahtuma A).

5.7 Heikot argumentit sähköpostikirjeissä

Opiskelijoiden esittämissä perusteluissa ja vastaperusteluissa tutkittiin heikkoja argumentteja, joita oli 0,95 % suostuttelevan kriittisen dialogin virkkeissä. Kuviossa 14 on tulokset heikoista argumenteista verkkoväittelyssä.



KUVIO 14. Heikkojen argumenttien prosentuaalinen osuus sähköpostiväittelyssä

Sähköpostikirjeissä heikon argumentin tunnuspiirteenä oli kannanoton epäselvyys, jota ei voinut kuitenkaan luokitella harhaluuloksi. Heikkojen argumenttien osuus kummassakin opiskeluympäristössä oli vähäinen verrattuna argumentaatiovirheisiin. Epämiellyttävää kausaalista seurauksilla uhkailua oli sekä argumentaatiovirheenä että heikkona argumenttina suullisessa pienryhmäkeskustelussa ja sähköpostikirjeissä. Tätä virhetyyppiä oli ainoastaan yhdessä kannanotossa (esimerkki 27). Kirjeessä on suluilla osoitettu päättelyaskeleet, joiden perusteella kirjoittaja varoittaa ikävästä lopputuloksesta.

ESIMERKKI 27

Saara (-) :

... Kolmanneksi, (*väite*) ruotsi voi tuottaa joillekin opiskelijoille niin suuria vaikeuksia, että se saattaa aiheuttaa ennakkoluuloja ja kielteisiä tunteita ruotsinkielistä väestöä kohtaan (1). Lisäksi vaikeudet voivat aiheuttaa tunnilla alemmuudentunnetta ja sitä kompensoidaan sitten luokassa häiriköinnillä ja yleisenä levottomuutena. (2) Sitä paitsi, yo-kirjoitukset tyssäävät monilta ruotsin kieleen (*esimerkkioikeutus*). (3) Muut aineet saattavat olla hyvinkin hallussa, mutta taustalla kummittelee yksi suuri peikko: RUOTSI!(4) Muutenkin kirjoitukset jännittävät, niin on se väärin, jos joutuu pelkäämään vielä tavallista enemmän yhden perhanan kielen takia! (5) Epävarmuus ruotsista saattaa pilata kirjoituksissa menestymisen kokonaisuudessaan. Epävarmuus heijastuu myös muihin aineisiin (*epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailu*).

...

Kolmannesta väitteestä alkaen valinnainen ruotsi oikeutetaan *epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailu* -ketjulla, jossa on myös mukana esimerkkiin perustuvaa argumentaatiokeemaa. Epämiellyttävillä seurauksilla uhkailu toteutetaan sanomalla, että ruotsin kielen pakollisuus aiheuttaa negatiivisia ennakkoluuloja kaikkeen ruotsin kieleen liittyvään. Valinnaista ruotsia kuvaillaan tunteisiin vetoavalla argumentoinnilla. Tämä pyritään oikeuttamaan *negatiiviseen seuraukseen perustuvalla argumentaatiokeemalla*, jonka mukaisesti pakollinen ruotsin kieli aiheuttaa vihamielisyyttä ruotsinkielistä vähemmistöä kohtaan. Negatiivisilla seurauksilla argumentointi ei ole virheellistä argumentointia tässä tapauksessa.

Epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla argumentointi on heikkoa, sillä argumentointi ei johda keskustelua harhaan. Epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailu on heikko argumentti. Argumentin johtopäätöksessä ei ilmaista ikävää päämäärää väistämättömänä tapahtumana, vaan ikävä päämäärä tuodaan julki ehdollisessa muodossa.

Saaran epämiellyttävillä seurauksilla argumentointi ei saa suoraan tukea kaikilta keskustelijoilta ja etenkin pakollista ruotsin kieltä kannattavalta Paulalta (+), joka harkitsee ratkaisuehdotusta pakolliseen ruotsin kielen opetukseen. Paulan argumentointi on myös rinnastettavissa suostuttelevaan kriittiseen dialogiin, sillä hän pohtii ratkaisuehdotuksen järkevyyttä vasta-argumentissaan.

Siirtyminen harkinta-dialogiin:

Paulan (+) ratkaisuehdotus Saaran argumentointiin:

Asemneongelmat, joita sanotaan syntyvän kouluissa ruotsin pakko-opiskelun myötä jaisivat ehkä syntymättä, jos opetuksen tapaan kiinnitettäisiin huomiota. Vaikka ruotsin kieli oppiaineena on pakollinen, ei sen opettamisen ja oppimisen tarvitse olla pakonomaista toimintaa. (*väite*) Esimerkiksi kieliopin opettelua voitaisiin vähentää (*1. perustelu*) ja olla enemmän keskustelulinjoilla: ruotsin tunnit voisivat olla mukavia rupatteluhetkiä muun koulupanttaamisen ohella (*2. perustelu*) (*esimerkkiin perustuvaa argumentaatiooskeemaa*) (*R ratkaisuehdotus*). Ruotsin kielen opetuksen tarvetta perustellaan usein sillä, että ruotsia aidinkielenään puhuvilla on oikeus voida hoitaa asioitaan esim. valtion virastoissa aidinkielellään. Haittaisiko tuo nyt niin kamalasti, jos verovirkailija ei puhuisi kieliopillisesti aivan oikein, mutta toimisi palveluammattissaan ystävällisellä asenteella ruotsiksi rupatellen? Ruotsinkielisen suomen kansalaisen oikeudet olisivat turvatut eikä suomenkielinen suomen kansalainen rasittuisi liikaa opinnoissaan (*seuraukseen perustuvaa argumentointi-skeemaa*).

Paula oikeuttaa pakkoruotsin seurauksiin perustuvalla argumentaatiooskeemalla:

Jos opetuksen muuttaminen keskustelempaan suuntaan toteutetaan, niin ruotsin kielen opiskelu olisi motivoivampaa ja kielen osaaminen ei häviäisi maastamme (järkevä ratkaisu). Joten opetusta pitäisi muuttaa enemmän keskustelempaan suuntaan.

Yleiseen käytäntöön vetoamista (*ad populum*) ei esiintynyt argumentaatiovirheenä sähköpostikirjeissä, mutta heikkona argumenttina sitä oli yhdessä kannanotossa (esimerkki 28).

ESIMERKKI 28

Henrin (+) kritiikkiä:

Tietenkin aineet ovat sisällöllisesti erilaisia ja niiden opiskelu on erilaista. Kuitenkin ruotsin opetuksen voi siinä mielessä asettaa samalle viivalle matematiikan opiskelun

kanssa, että kumpaakin on suomalaisessa peruskoulussa pakko opiskella. Kumpikin aine on koettu tärkeiksi Suomessa yleisesti, sillä jollain voimallahan ne on pakollisiksi maarattu. Mielestäni ruotsin kielen taito on suomalaisille tarkea perustaito ja olenkin huolestunut siitä asenneilmapiiristä, jossa ruotsin opiskelu nahdaan vastenmielisenä. Vika ei kuitenkaan ole mielestäni heissa, jotka eivät ruotsista `ymmarrat` tykätä, vaan ruotsin opetuksessa ja siihen motivoimisessa on jotain mataa. Jos halutaan, voidaan perustelut ruotsinkielen pakollisuudesta hyväksyä, mutta yleisellä tasolla ruotsin vastustus on mielestäni voimakkaampana esillä. Siinä taas jyllaavat tunteeseen vetoavat perustelut, mutta onneksi toistaiseksi *jarkisyiden tunnustaminen* on pitanyt ruotsin opetuksen pakollisena Suomessa.

Henri vasta-argumentoi esittämällä ruotsin ja matematiikan analogisiksi (ks. analogia-argumentaatiokeema s. 100) yhdistämällä kummankin pakollisiksi oppiaineiksi ja siten tuo esiin niitä yhdistäviä tekijöitä. Henrin vasta-argumentointi kohdistuu analogia-argumentaatiokeemaan liittyviin kriittisiin kysymyksiin kahden tekijän välisistä olennaisista eroista. Argumentointi ruotsin kielen pakollisuuden puolesta ei toimi analogia-argumentista eteenpäin, koska kirjoittaja vetoaa yleiseen mielipiteeseen ruotsin kielen säilyttämiseksi. Yleiseen mielipiteeseen vetoamisella halutaan osoittaa, että kansan mielestä on järkevää opiskella ruotsia. Hän ei mainitse erityistä instituutiota tai tekijää, joka määräisi ruotsin kielen pakollisuudesta. Yleinen mielipide ei ole pätevä tapa argumentoida, sillä hän ei tuo esille eksplisiittisesti järkisyitä. Argumentointi ei harhautuksesta huolimatta johda sivuaiheisiin tai dialogikonteksti ei vaihdu, vaan yksi keskustelijoista puuttuu väittämään.

Paavon (-) vasta-väite Henrin (+) kirjeeseen:

Henrin kirjeen loppuosasta:

- >siinä taas jyllaavat tunteeseen perustuvat perustelut, mutta onneksi toistaiseksi
- >jarkisyiden tunnustaminen on pitanyt ruotsin opetuksen pakollisena Suomessa.

Paavo:

Se ei ole tunteilua, jos vaaditaan valinnaisuutta kieliopintoihin. (*vasta-argumentti*) Se on erilaisuuden, moniarvoisuuden ja monimuotoisuuden tunnustamista (*1. perustelu*) Peruskoulun yhtenä "vikana" on ollut pyrkimys valaa kaikki saman muotin mukaan tai ainakin pyrkiä siihen. [Ne, joille tämä muotti ei sovi kyllä ilmoittavat sen hyvinkin aaneikkaasti (*2. perustelu*) esim. tunteja hairitsemalla. Ruotsista on näyttanyt tulevan juuri sellainen oppiaine, jossa tämä tulee erityisesti esille- ja siinä näkyy kyllä tunteetkin (*1. esimerkki oikeutus*)]. [Koulu näyttää latistavan nuoria pakottamalla heidat lukemaan esim. ruotsia, joka pahimmillaan saattaa olla oppilaalle taysin vieras kieli, "ennenkuulumaton", johon ei ole vielä arjen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ikina tormannyt. (*3. perustelu*) (*2. esimerkki oikeutus*)]. Ja varsinkin itarajan tuntumassa moni haluaisi ehkä mieluummin lukea venajaa, kielta, johon tormaa

paivittain, mutta jota ei ymmarra ja jota ei valtion taholta nakojaan halutakaan ymmarrettavan. (4. *perustelu*) Olisiko se niin kauheaa, jos joku ei lukisi koulussa lainkaan ruotsia, mutta olisikin sen sijaan lukenut vapaaehtoisesti venajaa, jonka taitoisena saisi vielä varmasti toita? Miksi tama muka olisi tunteilua?

Paavo hyökkää vasta-argumentissaan suoraan Henrin argumentin “järkisyiden tunnustaminen” kohtaan. Hän tukee vastaväitettään monin esimerkkeihin perustuvien argumentaatiokeemojen avulla. Esimerkit olisi voinut rakentaa tarkemmin. Ensimmäisessä esimerkissä Paavon pitäisi tarkentaa lausettaan, jotta asiayhteys tulisi selvemmäksi. Esimerkissä ei riitä yleisellä tasolla se, että pakkoruotsi on ainut oppimiseen ongelmia aiheuttava oppiaine. Tässä kohtaa oppilaiden elinympäristö olisi pitänyt huomioida konkreettisemmalla tasolla.

5.8 Kirjalliset argumentaatiovirheet

Kirjalliset argumentaatiovirheet on analysoitu kirjeittäin. Taulukossa 12 on eritelty tulokset näennäisistä argumenteista. Sähköpostikirjeiden suostuttelevassa kriittisessä dialogissa oli virhetyyppejä yhteensä 6 kappaletta ja argumentaatiovirheitä oli suostuttelevan kriittisen dialogin virkkeissä 4,28 %. Loogisia virhepäätelmiä, kuten seurauksen vahvistaminen ja edeltävän tekijän kielto, ei ollut opiskelijoiden väitteiden ja mielipiteiden oikeuttamisissa, joita olisi voinut esiintyä. Sitä vastoin kirjeissä oli loogisiin virhepäätelmiin kuuluvia ja kausaaliin argumentaatiovirheisiin luettavia riittämättömän ja välttämättömän tekijän sekoittamista.

Kirjeiden lauseissa ei ollut pitkiä loogisia päättelyketjuja, kun opiskelijat oikeuttivat näkökantojaan. Ruotsin kielen opetuksen asemaa kouluissa ei argumentoitu perustelemalla tarkasti kausaalisilla tekijöillä, joilla olisi osoitettu opiskelijan kyky tieteelliseen argumentointiin. Argumentaatiovirheistä eniten löytyi vastakkaisen näkökannan liioittelua, josta voidaan päätellä opiskelijoilla olevan vielä heikko kyky arvioida vastakkaisen näkökannan esittämiä argumentteja objektiivisesti.

TAULUKKO 12. Argumentaatiovirheet sähköpostikirjeiden suostuttelevan kriittisen dialogin kontekstissa

Virhetyyppi	Valinnaisen ruotsin kannattaja	Pakollisen ruotsin kannattaja		
	% (f)	% (f)	Yhteensä	%
Vastakkaisen näkökannan tai väitteen lioittelua (<i>straw man</i>)	25,00 (1)	20,00 (1)	2	22,22
Epämielilyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailua (<i>the causal slippery slope</i>)	0,0 (0)	20,00 (1)	1	11,11
Vihjailu (<i>innuendo</i>)	0,0 (0)	20,00 (1)	1	11,11
Epäolennaista argumentointia (<i>ignoratio elenchi</i>)	25,00 (1)	40,00 (2)	3	33,33
Yleiseen käytäntöön vetoaminen (<i>ad populum</i>)	25,00 (1)	0,0 (0)	1	11,11
Välttämättömän ja riittävän syyn sekoittaminen: välttämätön tekijä nähdään riittävänä tekijänä	25,00 (1)	0,0 (0)	1	11,11
Argumentaatiovirheitä yhteensä	100,0 (4)	100,0 (5)	9	100,00

Kun vertaillaan suullisessa pienryhmäkeskustelussa ja sähköpostikirjeissä olleita virhetyyppejä, niin kummassakin opiskeluympäristössä oli lähes samoja näennäisiä argumentteja. Oletettua vähemmän oli väärää analogiaa, jota esiintyi vain suullisessa väittelyssä.

Aineistoesimerkit argumentaatiovirheistä sähköpostikirjeissä on kuvattu seuraavissa alaluvuissa. Aineistoesimerkeissä on eritelty argumentoinnin osat kursivilla, jotka ovat perustelu, väitteet, vastaväitteet, johtopäätös, ratkaisuehdotukset ja oikeutukset.

5.8.1 Epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailu ja vihjailu

Epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailu voi olla hyväksyttävää tai epäoikeudenmukaista argumentointia. Olennaista epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailun analysoinnissa on tutkia päättelyketjun pätevyyttä ja päättelyketjussa esitettyjen tapahtumien totuudenmukaisuutta. Ellei argumentoija kykene vakuuttamaan ja oikeuttamaan asioiden totuudenmukaisuutta ja päättelyketjun pätevyyttä, on hänen argumentointinsa harhauttavaa. Epämiellyttäviin kausaalsiin seurauksiin perustuvalla uhkailulla argumentointi on hyväksyttävää, jos argumentit ovat vakuuttavia ja tosia. Esitän kummastakin ongelmallisesti tulkittavasta tapauksesta esimerkin. Esimerkissä 29 on pakollisen ruotsin kielen kannattajan Paulan (+) vakuuttavaa ja pätevää argumentointia.

ESIMERKKI 29

Ruotsin kielen hyödyllisyydestä ei pidä yksinomaan keskustella, vaan palattava ruotsin kielen pakollisuuteen. Ruotsin kielen asemaa on ajateltava Suomessa kokonaisvaltaisesti. Eli siis asiaan vaikuttavat perinteet, oikeudenmukaisuuden periaatteet ja politiikka. Tosiasia on, että suomalainen kulttuuri on saanut suuren osan sivistyksellisistä vaikutteista nimenomaan juuri Ruotsin kautta. (1. *perustelu*) Jos Venäjän vaikutus olisi yhtä suuri, yhteiskuntamme olisi varmaankin melko erilainen. Toisin sanoen, oman historiamme ymmärtämisen takia ruotsin kieleen ja kulttuuriin on perehdyttävä. (väite) Nykyisin keskustellaan myös paljon tasa-arvosta ja ihmisoikeuksista. (2. *perustelu*) Jos Suomessa muutettaisiin lakia niin, että otettaisiin olemassa olevat tasa-arvoiset oikeudet pois ruotsinkieliselta vähemmistolta, se olisi erittäin radikaali toimenpide, jota voitaisiin pitää epäoikeudenmukaisena. (epämiellyttävillä seurauksilla uhkailu). Sillä olisi myös huomattavia poliittisia vaikutuksia, Suomen asema humanitaarisena maana olisi mennyttä. Siinä ei auttaisi edes se, että Ahtisaaren EU-poliittisista toimenpiteistä tehokkain ja ehdottomasti eniten kannatusta saanut ihmisoikeuskomissaarin viran perustaminen meni komissiossa lapi. Puhumattakaan siitä, että valit Ruotsiin huononensisivat huomattavasti. Nailla kaikilla olisi tietysti vaikutusta myös talouselämään, tuhoisaa sellaista. Pienellä maalla ei ole varaa "fasistisiin" toimenpiteisiin.

Epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla argumentointi on vakuuttavaa, vaikka siinä on seuraussuhteen liioittelua. Tämän argumentoinnin vakuuttavuus ja pätevyys johtuu myös vasta-argumenttien puuttumisesta päättelyketjua kohtaan. Paula pystyy muotoilemaan

väitteet siten, että vastapuoli hyväksyy esitetyt kielteiset tekijät. Seuraavassa on esitetty Paulan oikeuttama argumentointi.

Väite oikeutetaan epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailulla (*the causal slippery slope*): Jos Suomen laissa poistettaisiin oikeudet ruotsinkieliseltä vähemmistöltä, niin se olisi radikaali toimenpide sekä epäoikeudenmukaista. Päätelyketju kausaalisuudessa on seuraava:

1. Ruotsin kielen poistamisella olisi huomattavia poliittisia vaikutuksia.
 2. Suomen asema humanitaarisena maana olisi mennyttä.
 - 2.1. Ahtisaaren ajama ihmisoikeuskomissaarin viran perustaminen ei korjaisi tekoa.
 3. Välit Ruotsiin huononenisivat huomattavasti.
 4. Joten nämä vaikuttaisivat myös tuhoisasti talouselämään
 5. Johtopäätös: Pienellä maalla ei ole varaa “fasistisiin” toimenpiteisiin.
- Julkilausumaton oikeutus: Ihmisoikeuksiin kuuluu vähemmistökulttuurien ymmärtäminen.
- Julkilausumaton oikeutus: Suomella on tärkeitä kauppasuhteita Ruotsiin.

Perustelut ja implisiittiset oikeutukset muodostavat relevantin ja osin uhkailevan johtopäätöksen. Epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailussa varoitetaan valinnaisen ruotsin kannattajia siirtämästä ruotsin kieltä valinnaiseksi tai kokonaan pois opetuksesta, sillä pakkoruotsin opetuksen poistaminen ei olisi oikeudenmukaista vähemmistöryhmiä kohtaan eikä poliittisesti sopiva teko Euroopan yhteisön jäsenmaana. Paulan oikeuttamassa argumentoinnissa varoitetaan oletetusta epämiellyttävästä päämäärästä, josta vihjailaan (*innuendo*) epäsuorasti. Implisiittisenä päämääränä hahmotellaan Suomen julkisuuskuvan muuttumista negatiivisemmaksi muiden Euroopan maiden näkökulmista tarkasteltuna, jos Suomi ei huomioisi vähemmistöjään. Tosin kausaalisia suhteita liioitellaan ja seurausta voimistetaan lievällä uhkailulla “ei ole varaa “fasistisiin” toimenpiteisiin, jolla liioitellaan epätodellista uhkailua pakkoruotsin puolesta. Sitä vastoin seuraavalla sivulla esimerkissä 30 seuraavalla sivulla käsitellään epäpätevää epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailua.

ESIMERKKI 30

Henri (+)

...

Voi olla, ettei ruotsinkielen opettamisen lopettamisesta koidu valitonta vahinkoa, jos he haluavat asua muualla kuin ruotsinkielisillä alueilla.

Toisaalta juuri tämä ruotsinkielen taidottomuus saattaa jumiuttaa hyvänkin työntekijän huonompiin työtehtäviin hieman karjistetysti 'jonnekin sisämaahan', kun tosiasia on, että muuttoliikkeen myötä yhä enemmän työpaikkoja syntyy ruotsinkielisille alueille. Siinä leikissä häviävät yksilö kuin yhteiskunta (en kannata kuitenkaan maaseudun tyhjentymistä!)

Vastapuolen väitteen yksinkertaistamisen seurauksena pakollisen ruotsin kielen kannattaja näkee ruotsin kieltä taitamattoman henkilön joutumisen itselle epäedullisiin töihin ja varoittaa Paavo vastargumentissaan ikävistä seurauksista. Epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailua ilmenee julkituomattomina tekijöinä, jotka eksplisiittisesti ilmaistuina johtaisivat ikävältä näyttävään seuraukseen. Pakollisen ruotsin kielen kannattajalla on lisäksi todistamisen taakka, kun hän väittää ketjureaktion tapahtuvan.

Ketjureaktio näyttäisi tältä:

1. Julkilausumaton perustelu: Ruotsin kielen taidon ansiosta pääsee töihin myös ruotsinkielisiin yrityksiin.
 2. Julkilausumaton perustelu: Hyvä työntekijä osaa mm. ruotsia sujuvasti.
 4. Sisämaassa olevat työt vaativat vähemmän ruotsin kieltä.
 5. Julkilausumaton perustelu: Sisämaasta ihmiset muuttavat työn perässä rannikolle.
 6. Tiedetään, että muuttoliikkeen myötä yhä enemmän työpaikkoja syntyy ruotsinkielisille alueille. Siinä leikissä häviävät yksilö ja yhteiskunta.
 7. Julkilausumaton perustelu: Hyvät työntekijät lähtevät työn perässä sisämaasta.
- Johtopäätös: Ruotsin kielen taidottomuus jumiuttaa hyvänkin työntekijän huonompiin työtehtäviin jonnekin sisämaahan.

Henrin esittämää päättelyketjun todellisuutta arvioi kolme argumentoijaa. Paavo (-) ja Paula (+) ottivat kantaa Henrin (+) osin implisiittisesti hahmottelemalle kuvaukselle ruotsin kielen jättämisestä pois koulujen opetuksesta. Alla on aineistokatkelmat kunkin argumentoijan kannanotosta. Paavon (-) vasta-argumentti Henrin uhkailuun oli:

Henrin (+) kirjeestä:

- >peruskoulun pakollisten aineiden opetusta ei siis tule kehittää, vaan osoitetaan, että
- >enemmistö kaantyy asenteiltaan oppiainetta vastaan ja lopetetaan sitten sen opetus?
- >Voi olla, ettei ruotsinkielen opettamisen lopettamisesta koidu joillekuille valitonta
- >vahinkoa, jos he haluavat asua muualla kuin ruotsinkielisillä alueilla.

Paavo aloittaa vasta-argumentoinnin Henrin vastaväitteen kumoamiseksi:

Ei ruotsin kielen tekeminen valinnaiseksi kouluaineeksi tarkoita sitä, että sen opetus ja opiskeleminen taita kautta saataisiin lopetettua. Painvastoin. Eiko se juuri olisi sellainen signaali, että ruotsinkieltä arvostetaan ja sen merkitys huomioidaan - siihen ei ladattaisi enää mitään tunnepohjaista. Ruotsinkielen vapauttaminen merkitsisi myös tilaa muille kielille, joita myös tarvitaan.

Henri:

- >toisaalta juuri tämä ruotsinkielen taidottomuus saattaa jumiuttaa hyvinkin
- >työntekijän huonompiin työtehtäviin hieman karjistetysti 'jonnekin sisamaahan', kun
- >tosiasia on, että muuttoliikkeen myötä yhä enemmän työpaikkoja syntyy
- >ruotsinkielisille alueille. Siinä leikissä haviavat niin yksilö kuin yhteiskunta (en
- >kannata kuitenkaan maaseudun tyhjentymistä!).

Paavo:

Eiko taita voisi kompensoida nimenomaan muiden kielten osaamisella? Tana päivänä tiedonsiirto maalta ulkomaille on yhtä nopeaa kuin etelän kaupungeista (maaseutukunnat markkinoivat itseään etätyökuntina). Ja informaatio/tietoteollisuus-työpaikat eivät välttämättä tarvitse olla "etelässä" (esim. Oulun seutu on vahvasti kehittymässä tähän suuntaan, Rovaniemestä näyttää tulevan yksi multimediatekeskus, jne.) (*esimerkkiin perustuva oikeutus*).

Paulan (+) vasta-argumentti päättelyketjun johtopäätökseen:

Voit Henri olla huolehti. Maaseudulla asuu hyvin paljon ruotsinkielisiä, eikä muuttoliike tyhjennä näitä alueita. Suomen rannikkoseudut ovat pääasiassa maaseutua.

Epämiellyttävillä seurauksilla uhkailusta muodostuu julkisen kritiikin seurauksena epäpätevä argumentti ja argumentaatiovirhe. Henri muotoilee tapahtumien lopputuloksesta todennäköisen, joka vasta-argumentoijien pitäisi uskoa. Koska Henri ei pysty argumentoimaan väitteensä puolesta, ei todistamisvelvollisuus siten toteudu.

5.8.2 Epäpätevät vaillinaiset ehtolauseet

Epäpätevillä vaillinaisilla ehtolauseilla tarkoitettiin loogisen ehtosuhteen (riittävän ja välttämättömän tekijän) sekoittamista. Tässä on kysymys loogisesti ristiriitaisista lauseista, jotka eivät johda selkeään argumentointiin. Valinnaisen ruotsin kielen kannattaja Saara

argumentoi välttämättömän tekijän riittävänä, mutta tämä järjestys on epäpätevä. Loogisesti pätevässä argumentoinnissa perusteet muodostavat riittävän ehdon ja johtopäätös (seuraus) sisältää välttämättömän ehdon. Esitän seuraavassa hankalasti tulkittavan tapauksen, jossa Saara (-) pohtii Paulan (+) ratkaisuehdotusta.

ESIMERKKI 31

Saara (-):

Kuulostaa kyllä mukavalta, jos ruotsin kielioppia ei tarvitsisi opetella ylenmääräisesti ja tunnit kuluisivat muuten vaan mukavasti rupertellen. Mutta mitenkäs juttelet, jos et hallitse kielioppia. Lähtökohta kieltenoppimiselle on kieliopissa. Ilman sitä ei voi keskustella, vaan keskustelu olisi lähinnä sanojen pistämistä peräkkäin, josta kukaan ei saisi tolkkua. Kielten opiskelussa on pakko keskittyä kielioppiin, jos halutaan opettaa keskusteluntaitoisia kansalaisia. Jos siis ruotsi olisi valinnainen aine ei asia olisi ongelmallinen, vaan kielioppikin olisi mielekäästä, koska opiskelijan motivaatio olisi kunnossa ja hänellä olisi halu oppia ruotsin kieli kunnolla alkeista lähtien.

Saara kritisoi Paulan implisiittistä väitettä, että kielellä puhumiseen ei tarvittaisi kielioppia. Kieliopin merkitys kielen opiskelussa on tärkeä, mutta se ei ole ruotsin kielen opetuksen merkitykseen kuuluvaa argumentointia [*välttämätön tekijä nähdään riittävänä*]. Ehdollisessa väittämässä ei valinnaisuudesta voi yksinomaan seurata opiskelijan motivaation kasvu, jonka seurauksena opiskelija opiskelisi ahkerammin kielioppia.

Tässä argumentoinnissa jos-niin -päättely on kääntynyt nurin, sillä Saaran mukaan kielioppi on välttämätön tekijä kielen osaamisessa. Jos-lauseessa pitäisi esittää riittämätön tekijä, joka olisi kielioppi. Tämän mukaisesti pitäisi väittää, että “jos hallitsee kieliopin, niin pystyy juttelemaan”, joka on samalla myös kausaalisuutta osoittava lause. Kielioppi olisi välttämätön osa sujuvaa puhumista. Jos-lause tulkitaan deduktiivisessa päättelyssä vähimmäisperiaatteen mukaan, joka tarkoittaa lauseen kääntämistä *modus ponens* -sääntöä mukaillen jos-niin ehtolauseeksi (Barrouillet & Lecas 1998, 248).

Kausaalisuutta ilmentävä ehtolause “jos siis ruotsin kieli olisi valinnainen aine, niin ei asia olisi ongelmallinen” on seurauksiin perustuvaa argumentaatiokeemaa ehtolauseen muodossa, mutta loogisesti epävalidi. Ehtolauseessa ei edeltävästä tekijästä voida loogisesti johtaa negatiivista johtopäätöstä eli seurausta. Siten kirjoittajan väite ei ole pätevää argumentointia. Ehtolauseessa esitettyä negatiivista seurausta ei ole riittävästi perusteltu, jonka perusteella ei voida tukea johtopäätöstä. Väitteessä esitettyä kausaalisuutta ei siten voida vahvistaa pelkällä ehdotuksella.

Saara pohtii kieliopin osaamisen käytännöllistä merkitystä (käytännöllinen päättely), nimenomaan kieliopin ja sujuvan puhumisen välttämättömyyttä ja riittävyttä. Kun Saaran ajattelu käännetään deduktiivisen päättelyn mukaisesti, niin se näyttäisi *modus tollens* -päättelyltä:

Jos hallitset kieliopin, niin pystyt keskustelemaan.
Et pysty keskustelemaan, joten et hallitse kielioppia.

Päättelyn muuntaminen selvemmäksi johtaa negatiiviseen seuraukseen perustuvaan argumentaatiokeemaan. Kukaan muista sähköpostiryhmässä olleista kirjoittajista ei analysoinut väitettä tai puuttunut sen sisältöön.

5.8.3 Perusteluna vastakkaisen näkökannan väitteen vääristely

Vastakkaisen näkökannan mielipiteen vääristely oli toinen eniten ilmennyt virhetyyppi. Tällä virhetyypillä opiskelija vetosi väitteessään pelkästään vastapuolen näkökantaan. Seuraavassa aineistoesimerkissä (32) Saara liioittelee vastakkaista näkökantaa korostamalla yksinomaan pakkoruotsin olevan pelottava oppiaine.

ESIMERKKI 32

Saara (-):

Lisäksi vaikeudet voivat aiheuttaa tunnilla alemmuudentunnetta ja sitä kompensoidaan sitten luokassa häiriköinnillä ja yleisenä levottomuutena. (2) Sitä paitsi, yo-kirjoitukset tyssäävät monilta ruotsin kieleen. (*esimerkkioikeutus*) (3) Muut aineet saattavat olla hyvinkin hallussa, mutta taustalla kummittelee yksi suuri peikko: RUOTSI!

Paulan (+) vasta-argumentti:

Asenneongelmat, joita sanotaan syntyvän kouluissa ruotsin pakko-opiskelun myötä jäisivät ehkä syntymättä, jos opetuksen tapaan kiinnitettäisiin huomiota. Vaikka ruotsin kieli oppiaineena on pakollinen, ei sen opettamisen ja oppimisen tarvitse olla pakonomaista toimintaa. Esimerkiksi kieliopin opettelua voitaisiin vähentää ja olla enemmän keskustelulinjoilla: Ruotsin tunnit voisivat olla mukavia rupatteluhetkiä muun koulupanttaamisen ohella. Ruotsin kielen opetuksen tarvetta perustellaan usein sillä, että ruotsia äidinkielenään puhuvilla on oikeus voida hoitaa asioitaan esim. valtion virastoissa äidinkielellään. Haittaisiko tuo nyt niin kamalasti, jos verovirkailija ei puhuisi kieliopillisesti aivan oikein, mutta toimisi palveluammattissaan ystävällisellä

asenteella ruotsiksi rupertellen? Ruotsinkielisen suomen kansalaisen oikeudet olisivat turvatut eikä suomenkielinen suomen kansalainen rasittuisi liikaa opinnoissaan.

Peikko-sanalla luodaan negatiivista mielikuvaa pakkoruotsista, mutta tässä tapauksessa kyse on lähinnä metaforasta. Peikko-sana ei selitä väitettä, esimerkiksi kuvailemalla tosiasioita [kriittisen dialogin sääntö 2. (*straw man*)]. Mutta Saaran kannanotto perustuu tunteelliseen argumentointiin ja hän on valinnut emotionaalisesti tunnepitoiset sanat, minkä vuoksi kannanotto luokitellaan vastakkaisen näkökannan vääristelyksi.

Esimerkissä 33 pakollisen ruotsin kielen kannattaja Henri kumoo oman ehdotuksensa, kun hän esittää vasta-argumentin Paavon väitteeseen. Paavo kritisoi Henrin ehdotusta muodostamalla analogian pullan leipomisen ja pakollisen ruotsin kielen opiskelun välille.

ESIMERKKI 33

Paavon (-) kirjeestä:

- >Henrin ehdotus on hyvä, mutta ei se esim. ruotsin kielen pakollisuutta mitenkään
- >muuta. Se kaarii sen hienompaan pakettiin, pistaa pakkopullaan rusinatkin. Sanoisin,
- >etta lahjomista.

Henrin (+) vasta-argumentti Paavon pätevään analogiseen vasta-argumenttiin:

Peruskoulun pakollisten aineiden opetusta ei siis tule kehittää, vaan odotetaan, että enemmistö kaantyy asenteiltaan oppiainetta vastaan ja lopetetaan sitten sen opetus?

...

Analogialla Paavo yrittää selvittää ehdotuksen pinnallisuutta. Ruotsin kielen kieliopin kehittäminen ei välttämättä paranna motivaatiota kyseisen kielen opiskelua kohtaan. Pakollisen ruotsin kielen kannattaja Henri päätyy vääristelemään vasta-argumenttia tekemällä nopean ja liioitellun johtopäätöksen, joka johtaa vastaväitteen yksinkertaistamiseen (kriittisen dialogin 2. säännön rikkomus (*straw man*)).

5.8.4 Epäolennaista kirjallista argumentointia

Väittelyssä pitää keskittyä teemaan, sillä poikkeamiset aiheesta johtavat epätarkkaan aiheen käsittelyyn ja perustelujen oikeuttamisiin [kriittisen dialogin 3. säännön rikkomus (*ignoratio elenchi*)]. Pragmaattis-dialektisessä kuvausmallissa sama sääntö on pragmaattisen teorian

mukaan *epäolennaista argumentointia*]. Esimerkissä 34 englannin kielen merkityksestä keskustelu ei ole olennainen argumentointiaihe, koska keskustelu siirtyy kokonaan muualle kuin ruotsin kielen asemasta argumentointiin.

ESIMERKKI 34

Henri (+):

Tahan suuntaan toivoisin itsekin sekä suurempaa myotamielisyttä nauttivan pakollisen englanninkin opetuksen kehittyvän. Napakampi kytkeminen käytäntöön motivoisi varmasti opiskelua ja saattaisi jopa herättää mielenkiinnon myöhemmin myös kieliopin saloihin, kun on ensin oppinut jossain maarin käyttämään kieltä käytännössä.

Varsinaisen argumentoinnin aiheen tyrmääminen tapahtuu seuraavassa aineistokatkelmassa (35). Pakkoruotsin kannattaja huomioi ruotsin kielen merkityksen talousasioissa ja tyrmää argumentoinnin varsinaisen aiheen. Vastakkaisen näkökannan puolesta argumentoiva Saara ei reagoinut epäolennaiseen argumentointiin, vaan vasta-argumentoi kielen merkityksellä.

ESIMERKKI 35

Paulan (+) vasta-argumentti Paavon (-) sähköpostikirjeeseen:

... Itse asiassa, suomalaisten kannattaisi ottaa aktiivisempi rooli sekä ruotsin- että venäjänkaupassa ja ryhtyä esim. valittamaan ruotsalaisten tuotteita Venäjälle. Suomen maantieteellisestä asemasta olisi kerrankin hyötyä, jos vain osattaisiin ottaa ohjat käsiin ja ryhtyä välittämään muiden maiden kaupankäyntiä naapureihimme sen sijaan että riidellään siitä, mitä koulussa pitäisi opettaa.

Paula analysoi Paavon perustelua venäjän kielestä ruotsin kielen rinnalla. Hän toteaa ruotsin kielestä olevan hyötyä liike-elämässä. Kirjoittaja ei ota kantaa ruotsin kielen aseman merkitykseen kouluissamme, vaan korostaa talousasioita opetuksen rinnalla. Keskustelu on dialektisesti epärelevanttia argumentointia tässä aineistokatkelmassa, jos keskustellaan kaupankäynnistä ja kielletään suoraan keskustelu aiheeseen liittyvän ruotsin kielen opetuksen merkityksestä kouluissa. Implisiittisenä oletuksena Paula voisi argumentoida, että koulun antama kielitaito hyödyttää ennen pitkää kauppasuhteittemme kehittymistä. Tätä hän ei kuitenkaan tuo esiin eksplisiittisesti. Olennaista olisi tässä pohtia ruotsin kielen opetuksen merkitystä pakollisena oppivelvollisuutena, sillä kauppa-ala on

vain yksi ammatti ja kaikki eivät osallistu ruotsalaisten tuotteiden markkinointiin tai välittämiseen Venäjälle.

Saaran (-) vasta-argumentti Paulan väitteeseen:

Ei ruotsin kielen taito pohjoismaissa takaa kitkatonta kanssakäymistä maiden välillä. (*vastaväite*) *Ei hullukaan (eikä ruotsalaisetkaan) ota selvää tanskalaisten puheesta (analogia-oikeutus)*. Kyllä silloin on tarpeen jokin kansainvälisistä kielistä, useimmiten englanti, jota molemmat osapuolet puhuvat. Mielestäni ruotsin kielen pakollisuutta ei voi perustella sillä, että se on pohjoismaissa yleisesti käytetty kieli. Kyllä pohjoismaissa englannilla pärjää miltei paremminkin kuin ruotsilla (*perustelu*).

Saara argumentoi implisiittisesti, että tanska, ruotsi ja suomi ovat erilaisia kieliä, joiden rakenne ja ääntäminen poikkeaa hieman toisistaan. Saara kritisoi Paulan ehdotusta esittämällä ironisen ja epäolennaisen kommentin tanskan kielen ymmärtämisen vaikeudesta. Epäolennainen argumentointi tanskan kielen vaikeudesta ei muodosta vasta-argumentista vakuuttavaa.

5.8.5 Yleiseen käytäntöön vetoaminen

Kun kaikki muutkin tekevät niin-ajattelu ei ole pätevää argumentointia eikä pätevää perustelu kriittisessä suostuttelevassa argumentoinnissa. Aineistoesimerkissä 36 on Paavon (-) vasta-argumentti Paulan (+) ratkaisuehdotukseen (esimerkissä 35), mutta Paavo ei kiinnitä argumentoinnin aiheen kannalta huomiota opetuksen väheksymiseen. Tällöin argumentointi ei keskittyisi kaupantekoon, vaan ruotsin kielen opetuksen pakollisuuden analysointiin ja ruotsin kielen opiskelun tärkeyteen opetusjärjestelmässämme.

ESIMERKKI 36

Paavon (-) vasta-argumentti:

Tottahan toki meillä on oltava seka venajankauppaa että ruotsinkauppaa. Argumenttisi suomalaisten valittajana olemisesta ko. maiden valilla on hyvä, mutta (...miksi se edellyttäisi sitä, että ruotsi olisi ikaan kuin "se parempi" ja ensisijaisempi kieli, jota kaikkien on luettava? (*vastaväite*) *Monet ovat sanoneet*, että venäjän kieli on vaikea oppia, paljon vaikeampaa kuin ruotsi. (*1.perustelu*) Venäjän kielen opinnot tulisi pystyä aloittamaan jo aikaisemmin, koska sen oppiminen vie enemmän

aikaa.(2.perustelu) Ruotsin kielen valinnaisuus tekisi tilaa talle oppimiselle. Ja ruotsalaisten kanssa voi aina puhua myös englantia, jota Venäjällä ei luultavasti vielä osata siinä maan kuin meillä.(3.perustelu)

Paavo oikeuttaa väitteensä epärelevantilla yleiseen mielipiteeseen perustuvalla argumentaatiokeemalla: *Monet* ovat sanoneet venäjän kielen olevan vaikea ja siksi sille pitäisi antaa tilaa kielivalinnoissa. Implisiittisenä perusteluna venäjän kielen opetuksen tarpeellisuudelle on kauppasuhteiden luomisen kehittämisen parantaminen Venäjän kanssa. Paavon olisi pitänyt perustella enemmän sitä, miten määräävä asema naapurimailla on maamme kielenopetuksen järjestämisessä.

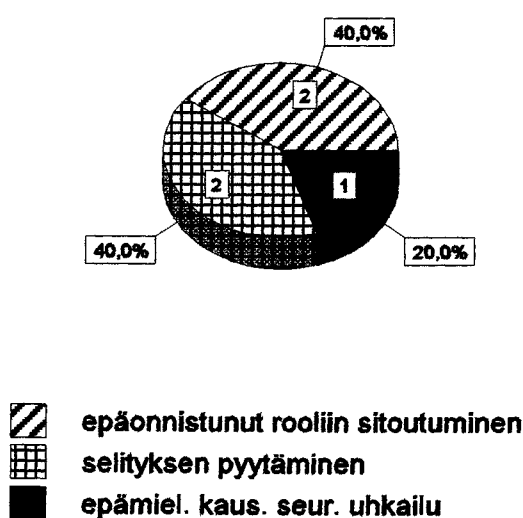
Argumentaatiovirheenä on vetoaminen yleiseen käytäntöön (*ad populum*) sanalla “monet”, jolla tarkoitetaan ihmisten käsitystä venäjän kielen vaikeudesta. Paavo ei tarkenna henkilöiden asiantuntijuutta venäjän kielen oppimisen ongelmista eikä kukaan vasta-argumentoijista ei vaadi tarkentamaan väitettä.

5.9 Argumentaatiovirheisiin reagointi suullisesti ja verkossa

Argumentointitilanteessa esitettyjen oikeuttamistapojen eli argumentaatiokeemojen rakennetta ja pätevyyttä analysoimalla pystyttiin katsomaan opiskelijoiden sitoutumista järkipäiseen keskusteluun. Argumentaatiovirheisiin reagoimista tutkimalla voitiin tarkistaa opiskelijoiden esittämien perustelujen ja oikeuttamisen pätevyyttä. Mielenkiintoista oli tutkia opiskelijoiden reagoimista argumentaatiovirheisiin suullisessa pienryhmäkeskustelussa ja sähköpostikirjeissä, kun he kuulevat tai näkevät harhauttavan kannanoton. Kasvatustieteen maisterin koulutusohjelmaan ei ole sisällynyt tutkimuksen ajanjaksona argumentaatiovirheiden tai niiden arvioimisen harjoittelua, joten argumentaatiovirheitä ei oletettu osattavan. Tässä yhteydessä riitti se, että epäolennaiseen kohtaan otettiin kantaa. Argumentaatiovirheisiin reagointi erotettiin heikoista argumenteista. Heikot argumentit olivat vaillinaisia perusteluita ja epäselviä puheenvuoroja ja kannanottoja, jotka eivät harhautaneet ja joihin otettiin kantaa esimerkiksi vasta-argumentoinnilla. Reagoinnilla tarkoitettiin sitä, miten yliopisto-opiskelijat mahdollisesti havaitsivat argumentaatiovirheitä

ja puuttuivat epäolennaisiin ja harhauttaviin puheenvuoroihin. Reagointi oli epäolennaisiin kohtiin puuttumista selventämällä argumentissa esitettyä virheellistä kannanottoa. Tulokset reagoimisesta on kuvattu harhaisen argumentin nimellä. Kuviossa 14 on esitetty suullisessa pienryhmäväittelyssä olleiden opiskelijoiden reagointimäärät argumentaatiovirheisiin.

Argumentaatiovirheiden havaitseminen suullisessa keskustelussa kävi ilmi niihin reagoimisena, kun opiskelija esitti vasta-argumentin, kritisoi väitettä tai selvensi käsitettä. Kukaan opiskelijoista ei maininnut argumentaatiovirheen nimeä eikä myöskään puuttunut suoraan harhaiseen argumenttiin.



KUVIO 14. Argumentaatiovirheisiin reagoimisen määrä suullisessa pienryhmäväittelyssä

Opiskelijat reagoivat näennäisiä argumentteja sisältäviin kannanottoihin ja puheenvuoroihin pelkästään vasta-argumentein tai myötäilemällä. Myötäily ei vienyt keskustelua eteenpäin ja tämä vähensi keskustelun kriittisyyttä. Vasta-argumentoija saattoi itse myös muodostaa vasta-argumentistaan vääristelevän väitteen, kun hän kritisoi epäselvää puheenvuoroa. Tätä ilmeni 2:ssa kannanotossa, kun vasta-argumentoija pyrki kritisoimaan vastakkaisen näkökannan vääristelyä ja epäolennaista argumentointia käsittäviä argumentaatiovirheitä. Reagoiminen harhaisiin argumentteihin ei tapahtunut siis suoraan, mutta näihin virhetyyppeihin kiinnitettiin huomiota.

Sähköpostiväittelyssä opiskelijoiden reagointi näennäisiin argumentteihin oli heikompaa kuin suullisessa väittelyssä, mikä ilmenee argumentaatiovirheiden lukumäärään nähden niihin reagoimisen määränä (ks. kuvio 15).



KUVIO 15. Argumentaatiovirheisiin reagoimisen suhteelliset osuudet sähköpostiväittelyssä

Sivuilla 111-117 on analysoitu kuviossa 15 olleet näennäiset argumentit ja kuvattu sähköpostikirjeissä olleisiin harhauttaviin väitteisiin reagointia. Sähköpostikirjeissä oli yhteensä 9 argumentaatiovirhettä. Opiskelijat pystyivät olemaan kriittisiä, sillä melkein kaikkiin (44,44 %) näennäisiin argumentteihin reagoitiin. Ainoastaan yleiseen mielipiteeseen vetoamiseen ja loogisiin virhepäätelmiin, kuten välttämättömän ja riittävän syyn sekoittamiseen ei otettu kantaa. Välttämättömän ja riittävän syyn sekoittamiseen reagoimattomuus viittaa opiskelijoiden vielä kehittymättömään tapaan argumentoida loogisilla päättelysäännöillä. Vaikka argumentaatiovirheeseen olisi reagoitu epäsuoralla vasta-argumentilla, niin epäolennainen ja näennäisiä argumentteja sisältävä kannanotto vaatisi tarkemman kritisoinnin kuin pelkän reagoinnin.

Kun tarkastellaan kummassakin opiskeluympäristössä olleita reagoimismääriä, niin opiskelijat pystyivät helpoiten kritisoimaan epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailua. Näissä kahdessa eri vuorovaikutuskontekstissa oli reagoinnin määrä lähes sama.

Yhteenvedona voidaan todeta, että argumentaatiovirheisiin reagointi oli vielä heikkoa sekä suullisessa pienryhmäkeskustelussa että verkkoväittelyssä. Tämä viittaa siihen, että opiskelijat eivät tunteneet argumentaatiovirheitä ennen väittelykursssia.

5.10 Suulliseen ja kirjalliseen kompromissiin päätyminen kesken väittelyiden

Suullisessa pienryhmäkeskustelussa ja sähköpostiympäristössä harjoitetussa argumentoinnissa päädyttiin sovitteluratkaisuun. Argumentaatiovirheitä koskevassa teoriaosuudessa kompromissin pätevyyttä kritisoidaan siitä, että valinta muodostuu kahden ääripään seurauksena ilman ratkaisun järkevyyden kyseenalaistamista. Kompromissi eli sovitteluratkaisu on luokiteltavissa näennäiseksi argumentiksi siinä tapauksessa, että sovitteluratkaisussa ei olla tarpeeksi otettu huomioon eri tekijöitä. Kahdesta opiskeluympäristöstä on ensin analysoitu kompromissin oikeutus suullisessa pienryhmäkeskustelussa ja sitten verkkoväittely.

Suullisessa pienryhmäkeskustelussa valinnaisen ruotsin kielen kannattajista Veera (-) (katso liitteestä 1 myös puheenvuoro 188) aloitti muotoilla kompromissia ratkaisuehdotuksena:

Siirtyminen harkinta-dialogiin:

Veera 120 (-): mielestäni tässä on hyvä pointti se, että monille se luo hirveet paineet siitä, että hyi ruotsia. Vaikka olisi kiinnostunut muista kielistä, niin hyi. Siihen voisi auttaa pakollinen peruskurssi, johon kuuluisi kieliopin perusteet, vähän perusanastoo ja sitten loppuosa ei olisi pakollista. Loppuosan voisi valita, jos ruotsin kieli vielä kiinnostaa.

Siirtyminen neuvottelu-dialogiin:

Raisa 134 (+): eli siis yhdistetään valinnaisuus ja pakollisuus, vähän pakko kaikille ja enempi valinnaisuutta

Suullisessa pienryhmäkeskustelussa valinnaisen ruotsin kielen kannattajan ehdotuksen myötä päädyttiin sovitteluratkaisuun, joka hyväksyttiin ilman negatiivisia vastaväitteitä.

Ratkaisua alettiin ehdottaa ennen keskustelun puoltaväliä, johon opettaja otti kantaa pyytämällä keskustelijoita vielä pohtimaan ratkaisuehdotusta (katso liite 1 pienryhmäkeskustelun puheenvuoro 46, 123, 125). Sovitteluratkaisun pätevyyden ja oikeuttamisen analysointi eivät toteudu, sillä valinnaisen ruotsin kielen kannattaja (Johannes) perusteli kompromissia pedagogisesta näkökulmasta epäolennaisella ja epäpätevällä analogialla.

Neuvottelu-dialogia+suostuttelevaa kriittistä dialogia:

Raisa 275 (+): Valinnaiseen pakkoon, pakko valintaan, pannaan pakosti valitsemaan Neuvottelu+suostuttelevaa kriittistä dialogia:

Johannes 276-278 (-): Pakkovalinta, se on selvä kompromissi. *Nykyisinhän pankitkin ja puhelinlaitoksetkin yhdistyvät.* Englanti olisi tasaveroisena keskustelukielenä.

Epäpätevällä analogialla pyritään perustelemaan sovitteluratkaisua järkevänä loppuratkaisuna. Suullisen pienryhmäkeskustelun yksimielinen päätös oli säilyttää ruotsin kieli opetuksessa, mutta opetusta täytyisi kehittää. Itse pakollisuus asetettiin kummankin kannattajan kesken kyseenalaiseksi ja sitä kritisoivatkin pakollisen ruotsin kielen kannattajat.

Sähköpostiväittelyssä pyrittiin suullista väittelyä enemmän erittelemään sovitteluratkaisun pätevyyttä vastakkaisten roolien kannattajien keskuudessa. Kompromissia ehdotti kannattaja, joka ei ollut täysin sitoutunut näkökantaansa (Aino). Seuraavissa aineistokatkelmissa argumentoijat esittävät kannanottonsa sovitteluratkaisuun:

Neuvottelu-dialogia + suostuttelevaa kriittistä dialogia:

Ainon (-/+) sovitteluratkaisun muoto:

Ehkäpä pitäisi siirtyä vapaavalintaiseen pakkoon. Eli kaikille pakollisen englannin lisäksi saisi itse valita opiskeleeko pakkoruotsia vai pakko venajaa tai kenties muuta kieltä. Lansirannikolla asuville ruotsi olisi luonnollinen valinta kun taas itarajan tuntumassa asuville venajan pakollinen opiskelu olisi varmasti ruotsia hyodyllisempää ja käytännönlaheisempääkin. Varmasti löytyy niitäkin, joilla toinen vanhempi on esim. saksalainen ja näin ollen puolet suvusta on saksalaisia. He kokisivat varmaan kaikkein mielekkäimmiksi saksan opiskelun.

Keskustelu etenee neuvottelu-dialogina, jossa on mukana suostuttelevaa kriittistä dialogia:

Saara (-) pohtii Ainon sovitteluratkaisua:

Jokainen saisi valita toisen pakollisen kielen itse omien mieltymysten ja tulevaisuuden näkymien mukaan. Silloin ei kuuluisi kiroilua eikä murinaa epäoikeudenmukaisuudesta, koska jokainen valitsisi kielen motivaationsa mukaan. Toisaalta, on myös ihmisiä, joille mikä tahansa kieli tuottaa vaikeuksia ja pakollinen kieli on jokatapauksessa myrkyä sai sen sitten itse valita tai ei. Mutta luulen kuitenkin, että itse valittu pakollinen kieli on parempi vaihtoehto kuin määrätty pakkoruotsi.

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin. Paula (+) kritisoi sovitteluratkaisun termistöä:

Mitä on sellainen vapaa valinta, joka on kuitenkin pakollinen ELI miksi englannin pitäisi sitten olla pakollinen?

Aino (+) vastaa Paulan (+) kritiikkiin pohtimalla eri kielten asemaa kouluopetuksessa ja vertailee englannin kielen ja ruotsin kielen tarpeellisuutta toisiinsa.

Miksi englantia pakollinenko? Mielestäni englannin tarkeydesta ei voi edes kiistellä!(vastaväite) Englanti on "aikamme latina", jolla tulee toimeen lahes maailman jokaisessa kolkassa! 1.(perustelu) Jos kaytannonlaheista esimerkkiä englannin tarkeydesta hakee jokapaivaisesta elämästä niin sen löytää kun selailee minkä tahansa tiedekunnan opinto-opasta (*havaintoon+kuvailevaan esimerkkiin perustuvat argumentaatiokeemat*). Suurin osa kirjallisuudesta on englanniksi! (2.perustelu) Ja tämä pätee myös muissakin kouluissa kuin vain yliopistossa. Englannin pakollisuudella peruskouluissa ja keskiasteen oppilaitoksissa takaamme sen, että nekin jotka eivät kielen tarkeyttä ymmärrä, saavat tiedot ko. aineesta. (3. perustelu)

Siirtyminen yhdistettyyn neuvottelu- ja harkinta-dialogiin:

Henri (+) myötäilee Ainon ratkaisuehdotusta:

Pakollinen vejana tai pakollinen ruotsi`-malli on mielestäni hyvä kompromissi ruotsin kielen takaamiseksi Suomessa, jos vaihtoehtona on, ettei ruotsia opeteta pakollisena enää ollenkaan Suomessa. Itarajalla on selkeä kilpaileva hyötynakokohta opiskella venäjää. Jos suurin osa ryhtyy silkasta kapinasta pakkoruotsia kohtaan opiskelemaan pakkovenäjää, tyytyy minun myöntää, etten ole taysin ollut selvillä yleisestä vastenmielisyydestä, jota ruotsin opiskelua kohtaan tunnetaan.

Suullisessa pienryhmäkeskustelussa kompromissiin eivät ottaneet kaikki keskustelijat kantaa. Pakollisen ruotsin kielen neljästä kannattajasta vain kaksi (Anni ja Tiina) jättivät ilmaiseematta mielipiteensä (katso liitteestä 1 ratkaisuehdotukseen osallistujien puheenvuorot 47, 121, 134 ja 275). Vastakkaisen puolen kannattajista kaikki kolme keskustelijaa osallistuivat sovitteluratkaisuun. Verkkoväittelyssä ainoastaan Paavo ei puuttunut ratkaisuehdotuksen järkevyyteen. Opiskeluympäristöjen erilaisista rakenteista huolimatta lähes kaikki argumentoijat ottivat osaa ratkaisuun, mutta eivät tarkastelleet ratkaisua huolellisemmin. Argumentointi ei edennyt kriittisen dialogin neljän vaiheen mukaisesti sekä suullisessa pienryhmäkeskustelussa että sähköpostikirjeissä, vaan argumentoijat halusivat päättää keskustelun jo argumentointi-vaiheessa.

6 Diskussio

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yliopisto-opiskelijoiden väitteiden oikeuttamista sekä suullisessa pienryhmäkeskustelussa että sähköpostiympäristössä, joissa argumentoinnin harjoittelu tapahtui roolipelinä. Kirjallisuustarkastelu osoitti, että oikeuttamista ei ole aikaisemmin analysoitu argumentaatiokeemoilla ja dialogikontekstien vaihteluilla. Oikeuttamisella tarkoitetaan johtopäätöksen tukemista perusteluilla. Aiemmat tutkimukset argumenttien eli perusteluiden analysoimisesta pohjautuivat logiikkaan, jota on kritisoitu. Tässä tutkimuksessa otettiin huomioon laajempi vuorovaikutuskonteksti, jossa oikeuttaminen tapahtuu. Yksi päätulos tässä tutkimuksessa lienee se, että argumentointi oli hyvää sekä suullisessa pienryhmäkeskustelussa että sähköpostikirjeissä. Hyvä argumentointi ilmeni olennaisten perustelujen suuressa määrässä ja argumentaatiovirheiden oletettua vähäisempänä esiintymisenä sekä suullisessa pienryhmäkeskustelussa että sähköpostikirjeissä. Onnistuneisuutta kuvaa myös kuvausmallin sisältämän monen tekijän avulla saadut tulokset. Yliopisto-opiskelijat esittivät suullisesti ja kirjallisesti hyviä argumentteja, joissa ei paljoa ollut näennäisiä argumentteja. Argumentoinnin kriittisyyden tasoa kuvaa suostuttelevan kriittisen dialogin suurin osuus muista dialogikonteksteista. Toinen päätulos käsittää oikeuttamisen tason heikkouden. Opiskelijat eivät olleet tarkkoja väitteiden perustelemisessaan kummassakaan opiskeluympäristössä, vaikka sähköpostiympäristössä olleiden opiskelijoiden argumentit olivat harkitumpia kuin suullisen keskustelun. Seuraavaksi arvioidaan saatuja tutkimustuloksia ja arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta.

Oikeuttaminen ja dialogikontekstit suullisessa keskustelussa ja kirjeissä

Opiskelijoiden esittämien väitteiden perustelemista analysoitiin argumentaatiokeemoilla. Argumentaatiokeemojen rakenne paljasti argumenttien pätevyyden, mutta väitteiden oikeuttaminen oli vielä epätarkkaa. Opiskelijoiden argumentointia kokonaisuudessaan ja erityisesti väitteiden oikeuttamistapojen analysointi perustui Waltonin (1995) pragmaattiseen virhepäätelmäteoriaan ja van Eemerenin ja Grootendorstin (1992)

pragmadialektiseen teoriaan ja näiden yhdistelmästä luotuun pragmaattis-dialektiseen kuvausmalliin.

Opiskelijoiden tapoja oikeuttaa väitteitään voidaan kuvata argumentaatiokeemojen avulla. Samalla argumentaatiokeemat toimivat oikeuttamisen pätevyysarviointikriteereinä. Virheellisen tai pätevän argumentaatiokeeman myötä siirryttiin suostuttelevasta kriittisestä dialogista muihin dialogikonteksteihin. Opiskelijoiden esittämien oikeuttamisten arviointi argumentaatiokeemojen rakennetta tutkimalla paljasti niiden vajavaisuuden sekä suullisessa pienryhmäkeskustelussa että sähköpostiväittelyssä. Kirjallisuuskatsauksessa argumentaatiokeemat esitettiin tiukan rakenteen mukaisesti. Aineistoon sovellettuna argumentaatiokeemat olivat vieläkin liian jäykkiä ja näiden rakennetta olisi pitänyt muokata enemmän luonnollisen kielen mukaan. Luonnollisen kielen rakennetta myötäilemällä argumentaatiokeemat antavat välineen tarkastella oikeuttamista ja keemat toimivat oikeuttamisen harjoittelussa apuna. Opiskelija joutuu kiinnittämään huomiota lauserakenteensa järkevyyteen.

Tässä tutkimuksessa roolipelillä tapahtunut argumentointi edisti oikeuttamisen aktiivista harjoittelua kummassakin oppimisympäristössä. Yliopisto-opiskelijoiden argumentaatiotaitojen harjoittelua koskevassa projektissa on havaittu sama asia. Argumentoinnin harjoittelu roolipelinä on ollut hyvänä opiskelutapana suullisessa pienryhmäkeskustelussa, mikä ilmeni monen näkökannan huomioon ottamisena ja sähköpostiväittelyssä argumentoitavien väitteiden esittämisenä (Marttunen & Laurinen 1999b). Tutkielmassa ilmeni myös, että suullisessa pienryhmäkeskustelussa uskallettiin enemmän esittää vasta-argumentteja vastakkaisen näkökannan kannattajan väitteeseen ja siten kokeiltiin enemmän omien argumenttien vakuuttavuutta. Myös argumentaatiovirheistä vastakkaisen näkökannan vääristelyn määrä oli suurempi kuin sähköpostiryhmässä. Sähköpostiympäristössä opiskelijat pidättäytyivät kritisoidusta suoraan, mutta he erittelivät tarkemmin käsitteitä. Marttunen (1997, 1998) on todennut sähköpostin edistävän vuorovaikutusta opiskelijoiden välillä, mikä tuli esille myös tämän tutkimuksen aineiston analyysissä. Opiskelijoiden kesken puuttui kuitenkin yhteisesti tapahtuva päättely, jossa aihetta olisi tarkasteltu syvällisemmin useamman opiskelijan kesken. Argumenttien tarkka muotoilu oli vajavaista, joka ilmeni graduaalisen päättelyn vähäisyytenä. Graduaalisella päättelyllä olisi edistetty argumentoinnin tasoa ja yhteistyötä keskustelijoiden kesken.

Oikeuttamisen tarkastelussa auttoivat myös dialogikontekstien siirtymät. Dialogikontekstien vaihteluja ei olla aiemmin tutkittu väitteiden perustelemisen ja oikeuttamisen yhteydessä ja sen vuoksi kirjallisuuskatsauksessa ei voinut määritellä tarkkaa kutakin kontekstia. Dialogikontekstien analysointi oli myös hankalaa, sillä vasta aineistoon sovellettaessa niiden määritelmät tarkentuivat. Eri dialogikontekstit myös rajasivat argumentoinnin ja määrittivät puheenvuorojen sisältöä, mikä edisti argumenttien analysointia. Sarja (2000) on tutkinut myös kriittisen dialogin muotoa pienryhmän vuorovaikutustilanteessa, jolla voidaan arvioida opiskelijoiden oppimisprosessia ja vuorovaikutuksen kriittisyyttä.

Tässä tutkimuksessa dialogikontekstit toimivat paitsi argumentoinnin (suostuttelevan kriittisen dialogin) määrittäjänä myös argumentaatiovirheiden ja heikkojen argumenttien löytämisessä. Dialogikontekstien avulla voitiin hahmottaa väittelyn etenemistä dialogisina vuorovaikutussiirtoina (konteksteina) erityisesti suullisessa pienryhmäkeskustelussa. Sähköpostikirjeissä dialogikontekstien hahmottaminen oli toisinaan vaikeata, mikä osaltaan johtui käytetyistä määritelmistä.

Vähän argumentaatiovirheitä oikeuttamisen vääristäjinä

Argumentaatiovirheitä etsimällä pystyttiin myös analysoimaan perusteluista johtopäätökseen tehtävän oikeuttamisen pätevyyttä ja argumentoinnin järkevyyttä. Argumentaatiovirheitä oli kummassakin opiskeluympäristössä vähän, mutta tästä ei voida suoranaisesti päätellä opiskelijoiden hyvää argumentointitaitoa. Tulokset argumentaatiovirheistä eivät sellaisenaan päde, vaan argumentaatiovirheitä pitäisi tutkia myös sujuvammin argumentoitvien opiskelijoiden keskuudessa. Tulokset opiskelijoiden vähäisestä reagoimisesta argumentaatiovirheisiin suullisessa pienryhmäkeskustelussa ja sähköpostiympäristössä antavat mahdollisuuden pohtia yliopisto-opetuksen viestinnällistä luonnetta yleisemmin. Epäolennaisiin asioihin ja virheellisiin kannanottoihin puuttumista ei mielletä helposti suomalaisen akateemiseen keskusteluun kuuluvaksi piirteeksi. Toisaalta opiskelijoilla ei välttämättä ole keinoja ilmaista epäolennaisuuksista hienovaraisemmin. Argumentaatiovirheiden havaitseminen on olennainen osa paitsi akateemista kulttuuria myös arkielämään kuuluva taito. Näennäisten argumenttien arviointia ei kuitenkaan olla opetettu systemaattisesti suomalaisessa yliopisto-opetuksessa. Yliopisto-opintoihin pitäisi

opintojen alusta alkaen sisällyttää argumentaatiovirheiden tunnistamisen harjoittelua, koska itse argumentaatiovirheiden opetteleminen ja opettaminen vie aikaa enemmän kuin yhden lukukauden (Blair 1995, 332). Argumentaatiovirheiden opettaminen tapahtuu käytännön argumentoinnissa, jossa opiskelijalle opetetaan hyviä päättelytapoja ja kiinnitetään huomiota näennäisiin argumentteihin (Hitchcock 1995, 324). Tietoyhteiskunnassa pitää tietotekniikan taidon lisäksi hallita kyky ajatella kriittisesti ja arvioida lukemaansa ja kuulemaansa asiaa siten, että pystyy erottelemaan harhauttavan viestin olennaisesta viestistä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999; Sinko & Lehtinen 1999). On olennaista pyrkiä edistämään laadukasta päättelystä, joka johtaisi asioiden mielekkäämpään oppimiseen ja olennaisten seikkojen hahmottamiseen.

Informaalien päättelyn puitteissa on tutkittu argumentaatiovirheisiin reagoimista. Tässä tutkimuksessa ei suoraan tutkittu näennäisiin argumentteihin reagoimista. Opiskelijat reagoivat epätarkkoihin asiayhteyksiin kummassakin opiskeluympäristössä. Neuman (1999) toteaa, että informaaliin virhepäätelmien havaitsemisessa näyttäisivät olevan olennaisessa asemassa epäselviin lauseisiin puuttuminen ja niiden korjaaminen tarkemmiksi (*debugging component*). Epäselviin lauseisiin puuttuminen edellyttää, että opiskelija osaa käyttää argumentaatiokeemoja sekä kykyä ennakoida asiayhteyksiä ja reagoida niihin. (Neuman 1999, 28.) Argumentaatiokeemat on esitetty liian itsestään selvänä Neumanilla kuin Waltonillakin.

Suullinen pienryhmäkeskustelu ja sähköpostiväittely asettivat rajoituksia reagoimisen tutkimiselle. Reagoititapojen analysointi oli riippuvaista ympäristöstä. Stubbs (1983, 241) kirjoittaa ihmisten noudattavan joustavan vuorovaikutuksen sääntöä kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa, jossa pyritään mahdollisista kömmähdyksistä tai kielivirheistä huolimatta joustavaan puheenvuorojen ketjuun. Hiljaisuutta pidetään usein hämmentävänä tilanteena, joka pyritään katkaisemaan. Tämä tuli myös esille videoidussa vuorovaikutustilanteessa, jossa argumentoijan väärästä johtopäätöksestä tai roolin unohtamisesta huolimatta kukaan ei halunnut heti reagoida niihin. Ne saatettiin huomata, mutta keskustelua jatkettiin eteenpäin. Toisaalta joskus ehkä tiedostettiin väärä kommunikointitapa (näennäinen argumentti), sillä puheenvuoron jälkeen seurasi hiljaisuus.

Argumentaatiovirheet heikentävät kriittistä dialogia ja oikeuttamista. Kriittinen ajattelu vaatii harjoittelua ja ohjausta, jotta pystyttäisiin analysoimaan näennäisiä argumentteja

dialogeissa. Yksi kriittisen ajattelun ja tieteellisen ajattelun olennaisimmista piirteistä on omien käsitysten kriittinen arviointi (Kuhn 1991). Kummassakaan opiskeluympäristössä ei ollut vielä selkeätä käsitteisiin perustuvaa argumentointia eikä omien käsitysten arviointia. Opiskelijat perustelivat väitteensä mahdollisimman järkevästi, mikä viittaa opiskelijoiden käyttäneen enemmän käytännöllistä päättelyä kuin tieteellistä päättelyä. Artikkelilähteitä käytettiin vähän oikeuttamisen apuna ja väitteen perustelemisen tukena, mikä viittaa opiskelijoiden pyrkimyksestä itsenäiseen tiedon muodostukseen. Perry (1970, 1980) on luonut mallin itsenäisen ajattelun kehittymisestä. Mallin mukaan opiskelijoiden ajattelu etenee dualistisesta ajattelutavasta relativistiseen ajatteluun. Dualistisessa vaiheessa opiskelijat uskovat asiantuntijaan, kun relativistisessa ajatteluvaiheessa opiskelija on sitoutunut joihin maailmankatsomukselliseen näkökulmaan. Relativistisessa vaiheessa pyritään näkemään asioiden välillä monimutkaisia yhteyksiä. (Perry 1981, 79-91.) Tässä aineistossa opiskelijoiden argumentoinnissa ei vielä ollut monien kausaalisten syiden pohdiskelua, vaikka graduaalista päättelytapaa esiintyi suullisessa pienryhmäkeskustelussa ja sähköpostikirjeissä. Opiskelijoiden argumentoinnissa pitäisi kiinnittää huomio kriittisten väitteiden esittämiseen, jossa tunteellisten termien osuus ei korostuisi. Connelly (1996) kirjoittaa, että tunteellisten termien käyttö tosiasiapitoisten termien sijaan on vihamielistä tai ennakkoluuloihin perustuvaa kielenkäyttöä, ei argumentointia. Rühlin (2001) mukaan argumentointi on paljastavaa ja yhteistyötä tukevaa ongelmanratkaisua, kun keskustelijat esittävät esimerkkejä, tarkentavat ja analysoivat toistensa väitteitä. Tässä tutkimuksessa suullisessa pienryhmäkeskustelussa tarkennettiin toisen esittämää ajatusta, vastaväitettä ja reagoitiin harhaisiin argumentteihin enemmän kuin sähköpostiympäristössä.

Tutkimusmenetelmästä ja tulosten luotettavuudesta

Yliopisto-opiskelijoiden argumentoinnin ja erityisesti oikeuttamisen analysointi ei ollut helppoa. Suullinen pienryhmäkeskustelu ja sähköpostiväittely olivat opiskeluympäristöiltään erilaisia. Suullisessa pienryhmäkeskustelussa argumentoinnin harjoittelu oli suullista argumenttien muotoilua, kun taas sähköpostiväittelyssä opiskelijat harjoittelivat argumentointia kirjallisessa muodossa. Kumpaankin opiskeluympäristöön täytyi soveltaa erilaisia menetelmiä. Tämä loi analyysille hankaluuksia, sillä analyysitapojen erilaisuus ja ympäristöjen erilaisuus vaikuttaa myös aineiston analyysin ja tulosten luotettavuuteen.

Opiskelijat eivät olleet samoja kahdessa vuorovaikutuskontekstissa, joka vaikuttaa myös tulosten tulkinnassa.

Opiskelijoiden oikeuttamista koskevan tutkimuksen rajoitukset koskevat uudenlaisen pragmaattis-dialektisen kuvausmallin mukaista analyysikehikkoa, jonka sovittaminen opiskeluympäristöön oli toisinaan työlästä johtuen kahden opiskeluympäristön erilaisista tavoista argumentoida. Mallin mukaan ei olla aiemmin arvioitu argumentaatiovirheitä ja heikkoja argumentteja. Termien, oikeuttaminen, heikko argumentti ja argumentaatiovirhe, määrittäminen oli hankala tehtävä, sillä niitä ei voinut täysin soveltaa yhdenlaisen määritelmän mukaan. Waltonin (1995) pragmaattisessa teoriassa ei otettu huomioon kielen rakenteita, jotka vaikuttavat argumenttien analysoimiseen. Tämä vaikutti myös opiskeluympäristöissä harjoitetun argumentoinnin analysoimiseen. Analysoimisen vaikeuksissa tuli esiin myös oma vähäinen kokemus tieteellisestä argumentoinnista, mikä osaltaan selittää vaikeudet analysoida argumentointia, oikeuttamista ja näennäisiä argumentteja. Kirjallisuuskatsauksessa mainitsin yhtenä argumentaatiovirheiden tutkijana Rühlin (1999), joka on ottanut huomioon näennäisten argumenttien analysoimisessa vuorovaikutustilanteen. Hän ei kuitenkaan vielä pysty selittämään itse näennäistä argumenttia tarkkaan. Vuorovaikutustilanteen pienistä tekijöistäkin huolimatta argumentaatiovirheiden analysointiin tarvitaan tarkemmat ohjeet.

Kuvausmallin perusteella saadut tulokset soveltuvat pienen opiskelijajoukon argumentoinnin kuvaamiseen. Aineiston pienuus rajoittaa tulosten yleistämistä, mutta antaa viitteitä tutkimuksessa esitetyn kuvausmallin soveltamiselle käytäntöön. Tutkimuksen kvalitatiivisen luonteen vuoksi en ole pyrkimässä yleistettävyyteen, vaan analysoin kahdessa erilaisessa pienryhmässä eli suullisessa pienryhmäkeskustelussa ja sähköpostiympäristössä harjoiteltua väittelyä, joista saatuja tuloksia pyrin *suhteuttamaan* osaksi laajempia kokonaisuuksia (katso Alasuutari 1994, 221-222). Tutkimusjoukon pienuuden etuna voidaan pitää sen tarjoamaa mahdollisuutta päästä syvempään analyysiin ja kuvaukseen (Creswell 1994).

Tulokset eivät ole lopullisia, vaan ne on saavutettu määrättyjen ehtojen ja tulkintaa tuottavan teoreettisen viitekehyksen avulla. Vaikka tulkintani ovat mahdollisia ja omassa kehyksessään perusteltuja, niin tulkinnat ovat kiistettävissä. Periaatteessa tutkimukseni on ei-yleistävä tapaustutkimus, jonka otteessa pitäisi riittää itse esimerkkien esitleminen.

Tuloksissa ei ole ollut tarkoitus keskittyä syvälliseen tekstien analyysiin, vaan on analysoitu opiskelijoiden argumentointitaitoja.

6.1 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Oikeuttamisen tutkimus antaa uutta näkemystä väitteiden perustelemiseen. Lisää tutkimusta tarvitaan siinä, että oikeuttamisessa otetaan huomioon vuorovaikutuksen tarkempi luonne ja viestin lähettämisen merkitys keskustelijoiden kesken. Oikeuttamisen onnistumisessa vaikuttaa keskustelijoiden välinen yhteistyö, johon pitäisi kiinnittää enemmän huomiota. Opiskelijoiden tapaan prosessoida asiaa, esittää tarkennuksia ja oikeuttaa näkökantaansa toisivat enemmän tietoa argumentoinnin ja oikeuttamisen onnistumisesta. Mentaalisten mallien merkitystä ei pidä myöskään unohtaa tässä yhteydessä. Mentaalisista malleista on hyötyä päättelytapoja tutkittaessa ja kehitettäessä parempaa vuorovaikutusta.

Kielellisessä vuorovaikutuksessa ei täysin välttyä virheellisiltä argumenteilta, mutta omaa päättelyä ja tiedon kehittymistä estävät tavat tulisi osata havaita. Mielestäni argumentointia ja argumentaatiovirheitä pitäisi tutkia ihmisten keskinäisessä puheessa, jossa normaalistikin tehdään päätelmiä (*interpersonal reasoning*). Informaatioteknologian kaudella myös harhaisten argumenttien analysoiminen riippuu käytettävästä opetus- ja viestintävälineestä. Argumentaatiovirheet ovat usein piiloisesti vääristämässä argumentointia.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Allwood, J. 1986. Logic and spoken interaction. Teoksessa T. Myers, K. Brown & B. McGonigle (toim.) Reasoning and discourse processes. London: Academic Press, 67-94.
- Angel, R. B. 1964. Reasoning and logic. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Bailin, S. 1994. Critical thinking. Philosophical issues. In Husen, T. & Postelwaite, T. N. (toim.) The International Encyclopedia of Education. Second edition. Volume 2. Pergamon: Exeter, 1204-1208.
- Barrouillet, P. & Lecas, J-F. 1998. How can mental models theory account for content effects in conditionals reasoning? A developmental perspective. *Cognition* 67 (3), 209-253.
- Bell, P. B. & Staines, P. J. 1979. Reasoning and argument in psychology. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bierman, A. K. & Assali, R. N. 1996. The Critical thinking handbook. London: Prentice-Hall.
- Binkley, R.W. 1995. Argumentation, education and reasoning. *Informal Logic* 17 (2), 127-143.
- Blair, J. A. 1995. The place of teaching informal fallacies in teaching reasoning skills or critical thinking. Teoksessa H. V. Hansen ja R. C. Pinto (toim.) Fallacies. Classical and contemporary readings. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Bonk, C. J. & Cunningham, D. J. 1998. Searching for learner-centered, constructivist and sociocultural components of collaborative educational learning tools. Teoksessa C. J. Bonk ja K. S. King (toim.) Electronic collaborators. Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship and discourse. London: Lawrence Erlbaum, 25-50.
- Brilhart, J. K. & Galanes, G. J. 1995. Effective Group Discussion. 8. painos. Wisconsin: WCB Brown & Benchmark.
- Brown, J. S. Colling, A. & Duguid, P. 1989. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18, 32-42.

- Burbules, N. C. 1993. *Dialogue in teaching. Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Chadwick, B. A. & Bahr, H. M. & Albrecht, S. L. 1984. *Social Science Research Methods*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Connelly, M. 1996. *Critical thinking across the curriculum project. Informal fallacies*. Saatavilla [www-muodossa<URL:http://www.kcmetro.cc.mo.us/longview/ctac/fallacy.htm>](http://www.muodossa.com/URL:http://www.kcmetro.cc.mo.us/longview/ctac/fallacy.htm).11.7.1997.
- Copi, I. M. 1978. *Introduction to logic*. 5p. New York: Macmillan.
- Creswell, J.W. 1994. *Research design. Qualitative & quantitative approaches*. London: Sage Publications.
- Curtis, G. N. 2001. *Loaded question*. Saatavilla [www-muodossa:<URL:http://gncurtis.home.texas.net/loadques.html>](http://www.muodossa.com/URL:http://gncurtis.home.texas.net/loadques.html) .28.5.2001.
- Danziger, K. 1979. *Interpersonal communication*. New York: Pergamon Press Inc.
- D`Cruz, M. 1999. *Informal fallacies of reasoning. Lectures 11+12*. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.fas.nus.edu.sg/philo/log.htm>](http://www.muodossa.com/URL:http://www.fas.nus.edu.sg/philo/log.htm).25.10.1999.
- Derry, S. J. 1996. *Cognitive schema theory in the constructivist debate*. *Educational Psychologist* 31 (3/4), 163-174.
- Dillenbourg, P. 1999. *Introduction: What do you mean by ` collaborative learning `?* Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Oxford: Pergamon, 1-19.
- Downes, S. 1995a. *Appeal to authority*. Saatavilla [www-muodossa:<URL:Http://datanation.com/fallacies/aa.htm>](http://www.muodossa.com/URL:Http://datanation.com/fallacies/aa.htm).26.5.1995.
- Downes, S. 1995b. *Appeal to consequences*. Saatavilla [www-muodossa:<URL:Http://datanation.com/fallacies/conseq.htm>](http://www.muodossa.com/URL:Http://datanation.com/fallacies/conseq.htm).26.5.1995.
- Downes, S. 1995c. *Appeal to popularity*. Saatavilla [www-muodossa:<URL:Http://datanation.com/fallacies/pop.htm>](http://www.muodossa.com/URL:Http://datanation.com/fallacies/pop.htm).26.5.1995.
- Downes, S. 1995d. *Begging the question (petitio principii)*. Saatavilla [www-muodossa:<URL:Http://intrepidsoftware.com/fallacy/begging.htm>](http://www.muodossa.com/URL:Http://intrepidsoftware.com/fallacy/begging.htm).6.10.1995.
- Downes, S. 1995e. *False analogy*. Saatavilla [www-muodossa:<URL:Http://datanation.com/fallacies/falsean.htm>](http://www.muodossa.com/URL:Http://datanation.com/fallacies/falsean.htm).26.5.1995.
- Downes, S. 1995f. *Non-Sequitur*. Saatavilla [www-muodossa:<URL:Http://www.intrepidsoftware.com/fallacy/nonseq.htm>](http://www.muodossa.com/URL:Http://www.intrepidsoftware.com/fallacy/nonseq.htm). 25.5.1995.

- Downes, S. 1996a. Accent. Saatavilla [www-muodossa:<URL:Http://datanation.com/fallacies/accent.htm>](http://datanation.com/fallacies/accent.htm). 6.1.1996.
- Downes, S. 1996b. False dilemma. Saatavilla [www-muodossa:<URL:Http://datanation.com/fallacies/distract/fd.htm>](http://datanation.com/fallacies/distract/fd.htm)13.8.1996.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C13.
- Ess, C. 1987. Saatavilla [www-muodossa:<URL:Http://www.drury.edu/faculty/ess/Logic/Informal/slippery slope.html>](http://www.drury.edu/faculty/ess/Logic/Informal/slippery%20slope.html).(Luettu 11.12.1999).
- Evans, J. St. B.T. & Over, D. E. 1996. *Rationality and Reasoning*. UK: Psychology Press.
- Fulkerson, R. 1996. *Teaching the argument in writing*. Illinois, Urbana: National Council of Teachers of English (NCTE).
- Goldman, A. I. 1997, Argumentation and interpersonal justification. *Argumentation* 11, 155-164.
- Graumann, C. F. 1990. Perspectival structure and dynamics in dialogues. Teoksessa I. Markova & K. Foppa (toim.) *The dynamics of dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf, 105-125.
- Grice, H. P. 1975. *Logic and conversation*. Teoksessa P. Cole ja J. L. Morgan (toim.) *Syntax and Semantics. Vol. III: Speech acts*. New York: Academic Press.
- Groarke, L, Tindale, C., & Fischer, L. 1997. *Good Reasoning Matters! A constructive approach to critical thinking*. Toronto: Oxford University Press.
- Groarke, L. 1999. Deductivism within pragma-dialectics. *Argumentation* 13, 1-16.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999 *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.
- Hamblin, C. L. 1970. *Fallacies*. London: Methuen.
- Harman, G. 1986. *Change in view. Principles of reasoning*. Massachusetts: Cambridge, The MIT Press.
- Hinman, L, M. 1999. Tu quoque. Saatavilla [www-muodossa:<URL:Http://ethics.acusd.edu/Courses/logic/powerpoint/3_2/sido28.htm>](http://ethics.acusd.edu/Courses/logic/powerpoint/3_2/sido28.htm)27.2.1999.
- Hollihan, T. A. & Baaske, K. T. 1994. *Arguments and arguing. The products and process of human decision making*. New York: St. Martin`s Press.

- Hyde, B. & Bineham, J. L. 1995. Argument and dialogue: a pedagogical exploration into the possibility of public discourse. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association. 18. - 21.11.1995. San Antonio, TX.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY.
- Johnson, R. H. 1999. The relation between formal and informal logic. *Argumentation* 13, 265-274.
- Kakkuri-Knuuttila, M-L & Halonen, I. 1998. Argumentaatioanalyysi ja hyvän argumentin ehdot. Teoksessa M-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot. Tampere: Gaudeamus, 60-113.
- Krabbe, E. C. W. 1995. Appeal to ignorance. Teoksessa H. V. Hansen & R. C. Pinto (toim.) *Fallacies.. Classical and contemporary readings*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 251-264.
- Kuhn, D. 1991. *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, D., Shaw, U & Felton, M. 1997. Effects of dyadic interaction on argumentative reasoning. *Cognition and Instruction* 15 (3), 287-315.
- Labossiere, M. C. 1995a. Fallacy: Appeal to pity. Saatavilla [www-muodossa: <URL:Http://www.nizkor.org/features/fallacies/Appeal-to-pity.html>](http://www.nizkor.org/features/fallacies/Appeal-to-pity.html). (Luettu 15.11.1999).
- Labossiere, M. C. 1995b. Fallacy: Begging the question. The Nizkor project. Saatavilla [www-muodossa: <URL:Http://www.nizkor.org/features/fallacies/begging-the-question.html>](http://www.nizkor.org/features/fallacies/begging-the-question.html). (Luettu 20.4.2001).
- Launis, K. 1998. Geeniterapia eettisenä ongelmana: Kaltevan pinnan argumentin tarkastelua. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 35, 257-266.
- Laurinen, L. & Marttunen, M. 1998. Lähestymistapoja argumentointiin - opiskelijoiden sähköposti- keskustelut analysoitavina. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Juva: WSOY, 145-169.
- Left, M. 2000. Rhetoric and dialectic in the twenty-five century. *Argumentation* 14, 240-259.

- Leiwo, M. & Pietikäinen, S. 1998. Kieli vuorovaikutuksen ja vallankäytön välineenä. 2. painos. Teoksessa K. Palonen ja H. Summa (toim.) *Pelkkää retoriikkaa*. Tampere: Vastapaino, 85-108.
- Light, P. & Light, V. 1999. Analysing asynchronous learning interactions: computer-mediated communication in a conventional undergraduate setting. Teoksessa K. Littleton & P. Light (toim.) *Learning with computers: Analysing productive interaction*. New York: Routledge, 162-178.
- Littlejohn, S. W. 1996. *Theories of human communication*. 5. painos. Washington: Wadsworth Publishing Company.
- Lumer, C. 2000. Reductionism in fallacy theory. *Argumentation* 14, 405-423.
- Marttunen, M. 1997. Studying argumentation in higher education by electronic mail. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 127.
- Marttunen, M. 1998. Elecyrtonic mail as a forum for argumentative interaction in higher education studies. *Journal of Educational Computing Research* 18 (4), 387-405.
- Marttunen, M. & Laurinen, L. 1999a. Argumentoinnin ja kriittisen ajattelun opiskelua yliopistossa: Suullisesti vai sähköpostitse? *Kasvatus* 3, 279-289.
- Marttunen, M. & Laurinen, L. 1999b. Learning of argumentation in face-to-face and e-mail environments. Teoksessa F.H. van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair & C. A. Willard (toim.) *proceedings of the fourth international conference of the international society for the study of argumentation*. Amsterdam: Sic Sat, International centre for the study of argumentation, 552-558.
- Means, M. L. & Voss, J. F. 1996. Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability and knowledge levels. *Cognition and Instruction* 14 (2), 139-178.
- Mill, J. S. 1941. *System of logic*. London: Longmans.
- Mononen-Aaltonen, M. 1999. Verkkopohjainen opiskeluympäristö ja dialogin tukema tutkimusopetus. *Kasvatus* 3, 223-240.
- Neuman, Y. 1999. "Have you stopped beating your spouse?" Informal reasoning fallacies and schemes of argumentation. A paper presented at 8th European Conference for Research on Learning and Instruction, EARLI, 24.-28.8.1999, Goteborg, Sweden.

- Newman, D. R., Johnson, C., Cochrane, C. & Webb, B. 1996. An experiment in group learning technology: evaluating critical thinking in face-to-face and computer supported seminars. *Interpersonal Computing and Technology* 4 (1), 57-74.
- Norris, S. P. & Ennis, R. H. 1989. *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove: Midwest Publications.
- Paul, R. W. 1989. Critical thinking in North America: A new theory of knowledge, learning and literacy. *Argumentation* 3, 197-235.
- Perry, W. 1981. Cognitive and ethical growth. Teoksessa A. Chickering & al. (toim.) *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass, 76-116.
- Pinto, R. C. 1995. Post hoc ergo propter hoc. Teoksessa H. V. Hansen & R. C. Pinto (toim.) *Fallacies. Classical and contemporary readings*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 302-311.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Raevaara, L. 1997. Vierusparit - esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 75-91.
- Retoriikka/ Aristoteles, 1997. Suomentanut Paavo Hohti & Päivi Myllykoski. *Runousoppi*. Tampere: Gaudeamus.
- Reynolds, R. E., Sinatra, G. M. & Jetton, T. L. 1996. Views of knowledge acquisition and representation: a continuum from experience centered to mind centered. *Educational Psychologist* 31, 93-104.
- Rieke, R. D. & Sillars, M. O. 1997. *Argumentation and the decision making process*. 4 p. New York: Longman.
- Rühl, M. 1999. The revelation argument. A 'communicational fallacy'. *Argumentation* 13, 73-96.
- Sarja, A. 2000. *Dialogioppiminen pienryhmässä*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 160.
- Sandvik, M. 1997. Reconstructing interactive argumentative discourse. *Argumentation* 11, 419-434.
- Scholnick, E. K. 1990. The three faces of if. Teoksessa W. F. Overton (toim.) *Reasoning, necessity and logic: Developmental perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 159-181.

- Searle, J. R. 1979. *Expression and meaning. Studies in the theory of speech acts.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Siegel, H. 1989. Epistemology, critical thinking and critical thinking pedagogy. *Argumentation* 3, 127-140.
- Siegel, H. 1995. Why should educators care about argumentation? *Informal Logic* 17 (2), 159-176.
- Siegel, H. & Biro, J. 1997. Epistemic normativity, argumentation and fallacies. *Argumentation* 11, 277-292.
- Sinko, M. & Lehtinen, E. 1999. *The challenges of ICT in finnish education.* SITRA 227. Juva: WSOY.
- Steinhoff, U. 2000. On the concept, function, scope and evaluation of justification(s). *Argumentation* 14, 2, 79-105.
- Stubbs, M. 1983. *Discourse Analysis. The sociolinguistic analysis of natural language.* Oxford: Basil Blackwell Publishers Limited.
- Straw man. [Viitattu 18.10.1999]. Saatavilla [www-muodossa:<URL:Http://www.drury.edu/ess/logic/informal/strawman.html>](http://www.drury.edu/ess/logic/informal/strawman.html).
- Sullivan, D. 1998. Figures of speech. Saatavilla [www-muodossa:URL:Http://www.hu.mtu.edu/~dsulliva/classes/materials/figsofspeech.htm](http://www.hu.mtu.edu/~dsulliva/classes/materials/figsofspeech.htm)>. 8.4.1998.
- Tainio, L. 1997. Preferenssijäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet.* Tampere: Vastapaino, 93-110.
- Thesleff, H. & Sihvola, J. 1994. *Antiikin filosofia ja aatemaailma.* Porvoo: WSOY.
- Tindale, C. W. 1997. Fallacies, blunders and dialogue shifts: Walton`s contributions to the fallacy debate. *Argumentation* 11, 341-354.
- Toulmin, S. E. 1958. *The uses of argument.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. E., Rieke, R. D. & Janik, A. 1984. *An introduction to reasoning.* New York: Macmillan.
- Tynjälä, P. 1999. *Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in university.* University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.
- Vahtivuori, S., Wager, P. & Passi, A. 1999. "Opettaja, opettaja, teletimi `Telus` kutsuu..." Kohti yhteisöllistä opiskelua virtuaalikoulussa. *Kasvatus* 3, 265-278.

- van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. 1984. Speech acts in argumentative discussions. A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion. Foris, Dordrecht (Pragmatics and discourse analysis 1).
- van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. 1992. Argumentation, communication and fallacies. A pragma-dialectical perspective. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R., Jackson, S. & Jacobs, S. 1993. Reconstructing argumentative discourse. Alabama: The University of Alabama Press.
- van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. 1995. The pragma-dialectical approach to fallacies. Teoksessa H. V. Hansen and R. C. Pinto (toim.) Fallacies. Classical and contemporary readings. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 130-145.
- van Eemeren, F. H., Grootendorst, R. & Snoeck-Henkemans, F. S. 1996. Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- von Glasersfeld, E. 1995. A constructivist approach to teaching. Teoksessa L. P. Steffe & J. Gale (toim.). Constructivism in education. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 3-15.
- Valo, M. 2000. Tietokonevälitteinen vuorovaikutus. Teoksessa H.-P. Lappalainen (toim.) Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin. Opetushallitus. Arviointi 3/2000. Helsinki: Yliopistopaino, 39-53.
- Voss, J. F. & Means M. L. 1991. Learning to reason via instruction in argumentation. Learning and Instruction 1 (4), 337-350.
- Voss, J. F., Perkins, D. N. & Segal, J. W. 1991 (toim.) Informal reasoning and education. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Walton, D. N. 1988. Burden of proof. Argumentation 2, 233-254.
- Walton, D. N. 1989. Informal Logic: A handbook for critical argumentation. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Walton, D. N. 1990. Practical reasoning. Goal-driven, knowledge-based action-guiding argumentation. USA: Rowman & Littlefield.
- Walton, D. N. 1992a. The Place of emotion in argumentation. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Walton, D. N. 1992b. Slippery slope arguments. Oxford: Oxford University Press.

- Walton, D. N. 1995. *A Pragmatic theory of fallacy*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- Walton, D. N. & Krabbe, E. C. W. 1995. *Commitment in dialogue. Basic concepts of interpersonal reasoning*. Albany: State University of New York Press.
- Walton, D. N. 1996. *Argumentation schemes for presumptive reasoning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Walton, D. N. 1997. *Appeal to pity*. Albany: State University of New York Press.
- Walton, D. N. 1999. Historical origins of argumentum ad consequentiam. *Argumentation* 13, 251-264.
- Warburton, N. 1996. *Thinking from A to Z*. USA and Canada: Routledge.
- Wilson, D. & Sperper, D. 1986. Inference and implicature in utterance interpretation. Teoksessa T. Myers, K. Brown & B. McGonigle (toim.) *Reasoning and Discourse processes*. London: Academic Press, 241-264.
- Weigand, E. 1994. Discourse, conversation, dialogue. Teoksessa E. Weigand (toim.) *Concepts of dialogue. Considered from the perspective of different disciplines*. Tübingen: Niemeyer, 49-75.
- Ylikoski, P. 1998. Kuinka argumentti voi epäonnistua? Teoksessa M-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Tampere: Gaudeamus, 159-173.
- Yoder, B. K. [Viitattu 1.10.2001]. Argumentum ad baculum. Saatavilla www-muodossa: <URL:Http://www.primenet.com/~byoder/af.htm>.
- Yoder, B. K. [Viitattu 1.10.2001]. Argumentum ad ignorantiam. Saatavilla www-muodossa: <URL:Http://www.primenet.com/~byoder.ig.htm>.

LIITE 1: Suullisen pienryhmäkeskustelun analyysi (rekonstruointi)

Olen merkinnyt suullisen pienryhmäkeskustelun aineiston puheenvuorot juoksevin numeroin argumentointi-vaiheesta alkaen. Liite sisältää sivut 141-184. Roolipelin mukaisesti näkökannoissa on käytetty seuraavia merkintöjä:

(-) = ruotsin kieli valinnaisena

(+) = ruotsin kieli pakollisena

Opettaja 21: Mikä olisi ensimmäinen väite? Alotaks sä?

Johannes 22 (-): Mielipiteeni on, että ruotsin kieli pitäisi olla valinnainen kouluaine. Ensimmäinen peruste valinnaisuuden puolesta löytyy tästä artikkelista "*valinnan mahdollisuus ja järkevintä kielissä*", jonka mukaan isolle osalle kielten opiskelu aiheuttaa selkeitä vaikeuksia. Ja kaikilla ei ole hyvää muistia, semmosta kykyä ymmärtää kielioppia niin nuorena yläasteella. Siksi suurin osa ei ole siitä kiinnostunutkaan.

Vasta-argumentti:

Raisa 24 (+): Arvelinkin jonkun sanovan, että kaikilla joko motivaatio tai äly ei riitä ruotsin kieleen, mutta sehän ei ole ruotsin syy. Samanlailla niillä oppilailla on ongelmia muissa kielissä tai muissa aineissa. Älylliset motivaatio-ongelmat ovat liian laaja-alaisia meidän keskustelun aiheeksi. Eikä älylliset motivaatio-ongelmat yksinään riitä ruotsin kielen pakollisuuden poistamiseksi kieltä taitamattomilta oppilailta.

Opettaja 25: Mitäs tohon vois sanoa:

Johannes 26(-): Jos ajatellaan Suomessa pärjäämistä. Jos mietittäisiin miten Suomessa pärjäämistä voisi helpottaa. Ne asiat, jotka eivät kosketa sillä hetkellä vaikka itäsuomalaista kaveria. Jos sillä on ongelmia koulussa, niin häneltä voi ruotsin kielen ottaa pois ja englannin kielenkin. Yläasteen alussa hän voisi opiskella äidinkielen ja matematiikan

Johannes aloittaa väittelyn artikkelilähteellä oikeuttavalla argumentoinnilla (argumentaatiooskeema):

- | | | |
|------------------|---|--------------------|
| 1. Isolle osalle | + | 2. Kaikilla ei ole |
| kielten opiskelu | | hyvää muistia eli |
| on hankalaa | | kykyä ymmärtää |
| | | kielioppia |

Sanomatta jätetty oikeutus: Kieltenopiskelussa tarvitaan lahjakkuutta.

Johtopäätös: Siksi suurin osa ei ole siitä kiinnostunutkaan.

Johtopäätöksellä perustellaan ruotsin kielen valinnaiseksi laittamista. Puhujan olisi tarkennettava käyttämiään käsitteitä, sillä termit lahjakkuus ja kiinnostus viittaavat eri asioihin.

Perusteluissa ja johtopäätöksessä käytettyjen eri termien vuoksi ei johtopäätös ole pätevä. Johanneksen väite luokitellaan heikoksi argumentiksi, sillä vastakkaisen näkökannan kannattaja kritisoi argumentointia.

Raisa ennakoi jonkun vetoavan oppimiseen vaikuttaviin tekijöihin. Tosin henkilö kuvittelee [(kriittisen dialogin 2. säännön rikkominen (*straw man*)] osin virheellisesti vasta-argumentoijan tarkoittavan joko älykkyyttä tai motivaatiota, vaikka Johannes ei mainitse näitä tekijöitä suoraan. Johannes on kenties jättänyt sanomatta sen, minkä Raisa väittää ekplisiittisesti. Jälleen kahden termin määrittelemättömyys, sillä Raisa voisi eritellä, onko motivaatio älykkyydestä

perusteita. Kyllä se helpottaisi, jos ruotsi jätettäisiin pois.

riippuvainen? Raisa selventää lahjakkuuden ja motivaation olevan riittämätön tekijä, kun arvioidaan pakkoruotsin asemaa kouluissa.

Johannes (26) esittää omaa skenaariotaan ja antaa aikaisempaan kykyä koskevaan väitteeseensä osin tunteeseen vetoavan ehdotuksen. Hän aloittaa pedagogiseen esimerkkiin vetoavalla päättelyllä, joka on samalla gradualistista päättelyä.

Ensimmäisessä ehtolauseessa henkilö kääntää seurauksen eli niin-lauseen negatiiviseksi, joka on loogisesti epäpätevä (epävalidi). Tähän pitäisi lisätä eksplisiittisesti “ongelmat johtuvat ruotsin kielestä”, mikä implisiittisenä väitteenä olisi liian kärjistävä, mutta puhuja ilmentää asian olevan näin. Ongelmat ovat liian yleisellä tasolla esitettyjä, jotta ne olisivat riittävä tekijä ruotsin kielen opetuksen poistamiseksi itäsuomalaiselta ja opiskelijalta ylipäänsä. Tämä vaikuttaa myös esimerkkiin, joka on luokiteltava vajavaisena.

Johannes ei huomioi opiskelijan muita ongelmia kuin ruotsin kielen. Johtopäätös ei ole pätevä roolipelin aiheeseen nähden. Ruotsin kieli pitäisi poistaa kokonaan ehdotuksen mukaan, vaikka argumentoinnin aihe liittyy ruotsin kielen asemaan kouluissa [(kriittisen dialogin 3. säännön rikkomus) (*ignoratio elenchi*), *dialektisesti epärelevanttia argumentointia*].

Verbi helpottaa viittaa tunteeseen ja seurauksiin perustuvaan argumentointiskeemaan: Ruotsin kielen jättäminen pois tai asettaminen valinnaiseksi, lieventäisi itäsuomalaisen ongelmia.

Esimerkkiin perustuvaa (ehdollista) oikeutusta: Tässä tietyssä tapauksessa itä-suomalaisella kaverilla on ongelmia koulussa (implisiittisesti ilmaistuna ongelmia ruotsin kielessä).

Itä-suomalaisella kaverilla on ongelmia ruotsin kielessä.

Yleisesti, jos itä-suomalaisella on ongelmia koulussa, niin hänellä on ongelmia myös ruotsin kielessä.

Itäsuomalaisuudella oikeutetaan implisiittisesti se, että Itä-Suomessa ei joudu tekemisiin ruotsalaisten kanssa ja siten ruotsin kieltä ei tarvitse käyttää konkreettisisa arkipäivän tilanteissa. Täten väitteestä tulee pätevä.

Vastaväittäjän olisi esitettävä kriittisiä kysymyksiä: Koskeeko esimerkki kaikkia itä-suomalaisia, mutta sitä ei ilmene.

Raisa 27(+): Tällä logiikalla, jos oppilaan huonon päivän perusteella jätetään maantieto pois, koska se ei huvita tai äidinkieli jätetään pois, koska se ei huvita, niin se on katala tie.

Raisa (27) kritisoi Johanneksen väitettä ruotsin kielen poistamisesta. Ruotsin kielen poistaminen ei ratkaise kaikkia oppimiseen liittyviä ongelmia ja siten Johanneksen nopeaan yleistykseen kiinnitetään huomiota. Hän erittelee Johanneksen ongelmat laiskuudesta johtuviksi ja varoittaa ikävästä päämäärästä [*teh causal slippery slope eli epämiellyttävillä kausaalisilla seurauksilla uhkailu*], jonka hän jättää mainitsematta. Huonoa päivää ei määritetä tarkemmin (vajavaista kielellistä luokittelua), joka kuuluisi kielellistä luokittelua edellyttävään argumentointiin, jolla rajattaisiin eri ongelmia, kuten oppilaan laiskuudesta, motivaatiosta tai

Johannes 28(-):---

Anni 29(+): Ja mitä nuorempana kielioppia alkaa opiskella, sitä paremmin sen oppii.

Johannes 30(-): Tässä artikkelissa kieltenopettaja Tuula Laitinen toteaa oppilaiden olevan laiskoja. Laitinen kirjoittaa samasta asiasta, mistä itsellänikin on kenttäkokemusta. Oppilaita pitäisi testata ja tutkia oppilasväestöä, jotta voitaisiin arvioida oppilaiden kapasiteetin riittävyys. Jos kapasiteetti ei riitä, niin ruotsin kieli voitaisiin pakollisena jättää pois.

Tiina 31(+): Mutta toisaalta. Oppilaita ei kiinnosta nuorena kielten opiskelu, jonka vasta myöhemmin ymmärtää olevan hyödyllistä.

oppimisvaikeuksista johtuvia häiriöitä kielen opiskelussa. Raisan kritiikki on ratkaisuehdotuksen erittelyä.

Johannes (28) ei vastaa saamaansa kritiikkiin.

Anni esittää uskomuksen epäsuorana argumenttina Johanneksen (22) ensimmäiseen väitteeseen. Uskomuksella pyritään oikeuttamaan pakkoruotsin opetus.

Tässä mielessä uskomus toimii syynä sille, että kielioppia kannattaa opiskella myöhemmän kielen osaamisen kannalta.

Johannes perusteli ruotsin kielen vaikeutta heikolla kyvyllä ymmärtää kielioppia, mikä johtui nuoruudesta. Mutta hän (30) jatkaa argumentointiaan *asiantuntijaan* vetoavalla argumentoinnilla (argumentaatiokeema):

Väite/ratkaisukeino/: Oppilaita pitäisi testata ja tutkia oppilasväestöä, jotta voitaisiin arvioida oppilaiden kapasiteetin riittävyys. Jos kapasiteetti ei riitä, niin ruotsin kieli voitaisiin pakollisena jättää pois.

(Johtopäätös: Joten Laitinen on pätevä asiantuntija.)

Tuki: Henkilö on kieltenopettaja oikeutus: (*asiantuntijuuteen perustuva argumentaatiokeema*) Laitinen on pätevä henkilö puhumaan kielten aiheuttamista ongelmista.

Oikeutus (*havaintoon perustuva argumentaatiokeema* on tässä tapauksessa heikko, sillä henkilö ei kuvaile kokemusta)

Perustelu: Laitinen toteaa oppilaiden olevan laiskoja. Hän kirjoittaa samasta asiasta, mistä itsellänikin on kenttäkokemusta. Implisiittinen perustelu: Oppilaat eivät jaksa opiskella kieliä.

Johannes käyttää edelleen saman kirjoittajan artikkelista kohtia, joilla hän yrittää vakuuttaa osin aikaisemmin esille ottamaansa oppilaiden kielikyvyn puutetta.

Tiina vasta-argumentoi rajaamalla Johanneksen laiskuutta koskevan väitteen yleistettävyyttä. Samaten Tiinan kritiikki on vastaväite Annin uskomukseen. Tällä Tiina viittaa implisiittisesti myös samaa näkökantaa edustavan Raisan (24) motivoinnin ongelmiin.

Veera 32(-): Et jos ruotsin kieli olisi valinnainen, niin siinä ei olisi ongelmaa.
Johannes 33(-): Aattelinkin samaa.

Raisa 34(+): Kyllä siinä olisi ongelma. Ne opiskelijat, jotka eivät ole kypsiä valitsemaan, niin pelaavat itsensä nuorena ulos.

Johannes 35 (-): Jos ruotsin kieli olisi yläasteella valinnaisena ja lukiossa pakollisena. Siis lukiossa olisi alkavat ja jatkavat kurssit. Keskiasteelle tai ammattikouluun meneville opiskelijoille pyrittäisiin järjestämään ruotsin kielen opetusta. Opon tehtävä korostuisi, koska hän neuvoksi opiskelijoita ammatinvalintaratkaisujen tekemisessä ja koska he eivät ymmärrä omaa parastaan. Minä en ainakaan ymmärtänyt. Esimerkiksi opiskelija valitsee terveydenhuoltoalan, jossa hän todennäköisesti jossain vaiheessa tarvitsisi ruotsin kieltä. Opon tehtäväksi tulisi ohjata keski-asteelle menevää opiskelijaa.

Veera (32) päättelee tähän mennessä käydyn argumentoinnin perusteella ehdollisen johtopäätöksen. Logiikan päättelysääntöjen perusteella jos-lauseesta ei voida johtaa seurausta, joka on negatiivinen. Mutta Veera muotoilee jos-lauseen ehdollisessa muodossa, ts. hän ei väitä ruotsin kielen olevan vapaaehtoinen. Johannes myöntää sen hyväksi. Johtopäätös näyttää arkikielessä ymmärrettävältä ja pätevältä, mutta Veera ei esitä tosiasioihin liittyviä tekijöitä johtopäätökselle. Jos-niin -päätelyssä seuraus ei ole argumentin muodossa, vaan kyse on lähinnä ehdotelmasta.

Raisan (34) vasta-argumentti Veeran esittämään johtopäätökseen. Hän kiinnittää huomion ongelma-sanaan, sillä kypsytömät oppilaat eivät ymmärrä valita ruotsia ja joutuvat näin huonompiin asemiin. Argumentoija ei erittele huonompia asemaa, vaan lähinnä vihjailee ikävyyksistä. Raisa käyttää epämääräistä ilmaisua "pela-ta ulos", jota hän ei tarkenna.

Maria 36(+): Jos opiskelija ei ole lukenut ruotsia yläasteella, mutta hän menee keskiasteelle ammatilliseen koulutukseen yläasteen jälkeen ja valitsee ammatin, jossa tietää tarvitsevansa ruotsia. Hän joutuu viimeistään ammattikoulussa lukemaan ruotsia. Ammattikoulutus kestää keskimäärin kolme vuotta, jonka aikana on vaikea saada kovin sujuvaa kielitaitoa. Jos ruotsin kielestä olisi opetellut alkeet yläasteella, niin sen kielitaidon voisi harjoituttaa sujuvammaksi ammattikoulussa

Hän oikeuttaa väitettä seurauksiin perustuvalla argumentoinnilla, joka on heikkoa retorisen kielikuvan esittämisen vuoksi.

Johannes (35) esittää ratkaisukeinona kypsymättömyys-ongelmaan oppilaan-ohjaajaa. Hänen argumenttinsa on oletta- muksellista idean perustelua. Johannes esittää mahdollista keinoa ongelmaan. Hän kuvailee ongelmaa ja tuo esiin monta ir- rallista perustelua.

Väite ratkaisuehdotuksena: Opon tehtävä olisi neuvoa keskiasteelle menevää opiskelijaa.

Oikeutus havaintoon perustuvalla argu- mentaatiooskeemalla:

“Minä en ainakaan ymmärtänyt”.

+ Esimerkkiin perustuva argumentaa- tioskeemalla tehtävä oikeutus:

“esimerkiksi opiskelija valitsee tervey- denhuoltoalan, jossa hän todennäköisesti jossain vaiheessa tarvitsisi ruotsin kieltä”

Perustelut: 1. Neuvoisi opiskelijoita ammatinvalintaratkaisujen tekemisessä

Perustelu: 2. ja he eivät ymmärrä omaa pa- rastaan



Marian vasta-argumentti Johanneksen ratkaisuehdotukseen. Marian oma ratkaisuehdotus on kuvailevaa pedagogista esimerkkiä. Argumentoija etenee johtopäätökseen induktiivisesti päättelemällä, joka muodostuu konkreettisen kuvauksen perusteella. Vasta-argumentilla täsmennetään ehdollista päättelyä, jos alkeita ei ole pakollinen opiskella, niin ammattikoulussa on liian vähän aikaa oppia ruotsia. Tosin Marian (36) huolimattomassa elliptisessä ilmaisussa edeltävässä tekijässä puhutaan ruotsin kielestä ja seuraukseksi johdetaan sujuva kielitaito, jolla voidaan tarkoittaa muitakin kieliä kuin ruotsia.

Johannes 37(-): Yläasteen aikana 7-8-9 luokilla opiskeltaisiin ruotsia sekä vielä terveydenhuolto-oppilaitoksessa kolme vuotta lisää. Olisi hyvä, jos oppilas olisi ymmärtänyt opiskella alkeita. Mutta jos hän ei ole ymmärtänyt omasta parastaan ja valinnut ruotsia valinnaisena. Kolme vuotta siinäkin on kulunut.

Raisa 38(+): Terveydenhuoltoalan oppilaitoksessa ei ehdi täydellisesti keskittyä ruotsin kielen opiskeluun.

Anni 39(+): ruotsin kieli on terveydenhuoltoalan oppilaitoksessa käytännön kielitaitoa...

Raisa 40(+): Ja alan sanastoa

Johannes (37) tarkentaa ja tukee Marian ehdotusta. Mutta hän on Marian vastakkaisella puolella ja myöntyy Raisan (34) väitteeseen siitä, että opiskelija ei pysty ennakoimaan tulevaisuuttaan.

Raisa (38) esittää tosiasian, joka tukee Marian (36) väitettä ammattikoulutason ruotsin kielen tasovaatimuksista. Anni täydentää Raisan väitettä esittämällä yhden perustelun, jota Raisa itse kehittää eteenpäin.

Johannes harkitsee kolmen vuoden ruotsin kielen opiskelua ammattikoulussa, jossa korostettaisiin oman ammattialan ruotsia. Opiskeluvaatimukseksi riittäisi välttäväänkin ruotsi, jos sillä pystyy hoitamaan omaan alaan liittyvät asiat ja palvelut.

Siirtyminen harkinta-dialogiin:

Johannes 42(-): Ehkä siinä onkin se, että ruotsin kielen ei tarvitse olla täydellistä ruotsia vaan alan sanastoa. Tällöin kolme vuotta riittäisi...

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittisen dialogin kontekstiin:

Raisa 43 (+): Sillä ei pärjää. Jos esimerkiksi mennään ruotsinkieliselle alueelle keskussairaalaan töihin, jotka ovat kokonaan ruotsinkielisiä, Vaasassa ja muualla. Maria 44 (+): Ja se on pakko alottaa alkeista. Opiskelija ei voi yhtäkkiä alottaa sanaston lukemista, jos ei osaa kielioppia. Opiskelijan on pakko saada perusta kielen. Kielen osaaminen on rakennettava jollekin perustalle.

Siirtyminen neuvottelu-dialogiin:

Hanna 46(-): Mutta täällä oli kompromissina lyhyt-kurssi-idea. Eli pienet alkeet yläasteella.

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin:

Raisa 47(+): Tässä pitäisi huomioida todellisuus. Suomen koulujärjestelmä on tasapäästävä. Yhtä ainetta, ruotsia ei voida poistaa, vaan kaikkia aineita on kohdeltava yhtä lailla. Kaikkiin kouluaineisiin tasokurssit takaisin ja valinnaisuutta lisää.

Raisa (43) kritisoi Johannesta esittämällä vasta-argumentin, jossa hän vetoaa kuvailevalla esimerkillä (argumentaatiokeema).

Maria jatkaa Raisan (43) kritiikkiä siitä, että opiskelija tarvitsee riittävää ruotsin kielen peruskieliopin hallintaa ennen sujuvaa puhumista. Kielioppi on välttämätön tekijä kielen sujuvalle käytölle. Maria puhuu lievästi korostaen pakosta, jolla hän todennäköisesti käsittäisi välttämätöntä tekijää.

Hanna (46) ehdottaa tilapäistä ratkaisua artikkelista, jota hän ei mainitse (heikko auktoriteettiin viittaus). Suostuttelevasta kriittisestä dialogista siirrytään liian aikaisin neuvottelu-dialogiin, joka ei ole pätevä puheenvuoro tässä vaiheessa keskustelua [(kriittisen dialogin 3. säännön rikkomus: Dialektisesti epäolennaista argumentointia (*ignoratio elenchi*)].

Raisa (47) kehottaa argumentissaan ottamaan huomioon koulujärjestelmän tasarvoisuuden:

Perustelu: Todellisuudessa Suomen koulujärjestelmä on tasapäästävä.

Perustelu: Yhtä ainetta, ruotsia ei voida poistaa, vaan kaikkia aineita on kohdeltava yhtä lailla.

Implisiittinen oikeutus: Kaikki oppiaineet ovat tärkeitä

Johtopäätös/väite: Kaikkiin kouluaineisiin tasokurssit takaisin ja valinnaisuutta lisää. Johtopäätöksessä ilmaistua kehoitusta ei tueta perusteluilla ja oikeutuksella. Hän puolustaa vastakkaista näkökantaa johtopäätöksessä [(kriittisen dialogin 2. säännön rikkomus (*straw man*) eli rooliin sitoutuminen epäonnistuu, sillä Raisa puo-

lustaa vastakkaista näkökantaa)]. Rooliin sitoutumisskeema (Walton 1996, 56):

Siirtyminen harkinta-dialogiin: Ratkaisuehdotus ongelmaan:

Johannes 49(-): Mutta siinä se, mun mielestä on tehtävä on just silloin tärkeä. Ruotsin kielen tultua valinnaiseksi on on rooli olisi vaatia opiskelijoita ottamaan ruotsi valinnaisena yläasteella, jotta ammattikoulussa olisi helpompaa.

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin: Vasta-argumentti
Maria 50(+): Siirretään vastuu opiskelijoiden niskaan

Siirtyminen neuvottelu-dialogiin:
myönnytys

Johannes 51(-): Sitä vastuuta voisi vähän jakaa muidenkin kesken.

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin:

Veera 53(-): No entäs sitten tämä tosiasia, että eihän muutkaan kielet ole pakollisia. Muissakin kielissä on valinnaisuutta. Miksi ruotsi on ainut, joka määrätään pakollisena opiskeltavaksi?

Raisa on sitoutunut ruotsin kielen pakollisuutta puolustavaan näkökantaa B. Joten Raisan pitäisi tukea näkökantaa B.

Johannes (49) on jo aiemmissa puheenvuoroissaan harkinnut ja argumentoinut oppilaanohjaajan roolia saada opiskelijat valitsemaan ruotsin kieli valinnaisena kielenä. Hän korostaa edelleen ruotsin kielen valinnaisuuden merkitystä ammatinvalinnassa.

Maria vasta-argumentoi Johanneksen ideaa siitä, että lopullinen vastuu siirretään opiskelijoille oppilaanohjauksesta huolimatta.

Johanneksen (51) ei pitäisi myöntytellä liikaa, vaan pyytää Mariaa tarkentamaan väitettään. Kenelle muille Johannes antaisi vastuun opiskelijoiden kielivalinnoissa?

Selitys argumenttina:

Raisa 54(+): (Jp) Suomen valtiosääntö ja lainsäädäntö määrittelevät maan kaksikieliseksi. 1. Jokaisella on oikeus ja kohtuus asioida omalla äidinkielellään. 2. Suomi on ruotsinkielisten suomalaisten isänmaa.

Siirtyminen harkinta-dialogiin:

Veera 55(-): Se on toinen asia, josta voisi keskustella loputtomiin.

Veera (53) kritisoi kysymyksessään pakkoruotsin oikeutusta, jossa hän vaatii vastapuolen selitystä pakolliseen ruotsin kieleen. Ruotsin kielen pakollisuuden määräävät opetushallitus ja koululaki. Dialektisesti olennainen kysymys pakkoruotsin itsestään selvästä asemasta. Kes-kustelu aiheesta johdattaisi eteenpäin

keskustelua ruotsin kielen asemasta kouluissa ja tarkentaisi pakon määritelmää.

Ruotsin kielen pakollisuuden puolella oleva Raisa (54) antaa selityksen Veeran kysymykseen, jossa hän esittää syitä pakkoruotsille. Selitys nähdään argumenttina, jossa syitä esittelevistä perusteluista johdetaan johtopäätös (Goarke, Tindale & Fischer 1996, 24-26):

Perustelut 1 ja 2

Johtopäätös

eli

Suomen kaksikielisyys edellyttää ruotsin kielen opetusta koulussa. Raisa ei erittele sitä, miksi ruotsin kieltä nimenomaan leimaa pakko.

Veera (55) kiistää Raisan argumentin pätevänä puheenvuorona ja tärkeänä keskusteluaiheena. Hänen kannanottonsa ei sovelias kriittiseen dialogin kontekstiin, sillä se voi johtaa myös riitelyyn. Veeran vastaus siirtää argumentoinnin kriittisestä dialogista harkinta dialogiin, joka ei ole pätevä siirto ja siten aiheuttaa argumentaatiotavirheen.

Veera argumentoi dialektisesti epäsovinnaisella vastauksella, koska hän ei esitä relevanttia, kohteliasta vastaargumenttia

[kriittisen dialogin 3. säännön rikkomus (*ignoratio elechi*), dialektisesti epärelevanttia argumentointia)].

Veera kiistää aiheen merkityksettömäksi ja siten siirtää vastaamisen ja todistamisvelvollisuuden pois itseltään. Kuitenkaan huijaamisyritys ei johda muita keskustelijoita harhaan eikä siirtymistä pois suostuttelevasta kriittisestä dialogista.

Veeran kanssa samaa näkökantaa puolustava Hanna sen sijaan ottaa kriittiseen tarkasteluun oikeuden ja kohtuuden ruotsinkielisten osalta, joka on dialektisesti relevanttia. Hän ottaakin aiheen tarkasteluun Veeran epärelevanttia argumenttia.

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin:

Hanna 56(-): Mikä se oikeus ja kohtuus on, jos Suomen 6% väestöstä on ruotsinkielisiä?

Maria siirtää aiheen lainsäädäntöön ja siten antaa osittaisen vastauksen Veeran (53) kysymykseen. Pakkoruotsin edustajana Maria (57) myöntyy Veeran 55:n kritiikkiin ja tekee asian kyseenalaistamattomaksi, koska lakiasiat eivät kuulu kasvatustieteilijöille ja näin siirtää todistamistaan pois itseltään. Laki määrää loppujen lopuksi yhteiskunnassa soveliaasta käyttäytymisestä, kuten pakkoruotsin opintovelvollisuuden. Mutta lain muuttaminen on oikeusoppineitten ja eduskunnan työtä.

Vastapuolen edustaja on yhtä mieltä. Oikeus ja kohtuus-keskustelu voisi edistää pakollisuus-määrittelyä, mikä kehittäisi argumentointia käsitteenmäärittelyä.

Maria 57(+): Lainsäädäntö on se, jota pitäisi muuttaa. Lakiin puuttuminen ei ole meidän tehtävä ja se on eri asia.

Hanna 58(-): Joo, suhteettoman suuri työ.

Veera 59(-): Tämä oli loistava juttu artikkelissa "toinen kotimainen ja oppivelvollisuus": "meidän hallitusmuodossamme oleva periaate kaksikielisyydestä ei edellytä maan kansalaisen hallitsevan molempia maan virallisia kieliä. Kaksikielisyys lähtee siitä periaatteesta, että maan kansalaisten ei tarvitse välttämättömien asioiden hoitamiseksi opetella itselleen vierasta kieltä". Nyt 94% suomalaisista joutuu opettelemaan ruotsin kielen välttämättömien asioiden hoitamiseksi.

Raisa 60(+): Mutta suomalaisten ei tarvitse hoitaa asioita ruotsiksi.

Vasta-argumentti:

Veera 61(-): Jos sinä haluat päästä töihin ja hoitaa koulusi, niin onhan se välttämättömiä asioita.

Mutta Veera (59) palaakin äsken kumoamaansa Raisan argumenttiin. Hän määrittää kaksikielisyyden vuonna 1992 ilmestyneellä Kanava-lehden artikkelilla (artikkeli-lähteeseen vetoavaa argumentointia). Niin artikkelin kirjoittaja kuin Veerakaan eivät määrittele tarkemmin maan kansalaisuutta eivätkä välttämättömyys-käsitettä (*epätarkan käsitteen kielelliseen luokitteluun liittyvä vaillinainen argumentaatio-skema*), jolla selvennettäisiin argumentointia. Maan kansalaisiin kuuluvat kaikki Suomessa asuvat ja suomen kansalaisuuden omaavat henkilöt. Toiseksi lakikirjassa (2000) määrätään tiettyjen viranhaltijoiden kielitaitovaatimuksista, jotka on ehdottomasti täytettävä. Rikosasiat edellyttävät ruotsinkielisten palvelemista heidän kielellään. Tätä ei mainittu artikkelissa, joten argumentoijan lähdeettä voidaan kritisoida osin epäpätevän asiantuntijan siteeraamisesta. Varsinainen käsitteiden määrittely alkaakin Veeran (59) puheenvuorosta.

Raisa (60) tarkentaa Veeran argumentointia välttämättömyydestä huolimattomasti, mikä johtaa kielelliseen sekaan-nukseen seuraavissa puheenvuoroissa. Tietyn viran omaavien on palveltava ruotsinkielisiä suomalaisia. Liiallinen yksinkertaistus asiasta voisi pahimmassa tapauksessa johtaa vakavampaan kiistelyyn tai riitelyyn.

Veera hyökkää takaisin Raisan väitteeseen, mutta tarkentaa heikosti vasta-argumentissaan välttämättömyys-käsitettä, mutta liittää käsitteen liian yleisesti työhön ja koulunkäyntiin. Hänen pitäisi määritellä ruotsin kielen välttämätön opiskelu koskemaan vain valtion ja kunnan virkoja.

Vasta-argumentti:

Raisa 62(+): Työpaikka on valinnainen, koska voit valita työn, missä tarvitset ruotsia tai työn, missä et tarvitse ruotsia.

Vasta-argumentti:

Veera 63(-): Mutta koulua et, se on välttämättömiä asioita.

Raisa 64-66(+): Koulunkäynti on sivistystä, joka on yleishyve. Suomi on sivistysvaltio, jonka on taattava tietty sivistystaso. 6% ei kerro koko totuutta. Esimerkiksi Vaasassa, jota tunnen, puhutaan suomea. Monien työpaikkojen palvelukieli on ruotsi. Kun suomalainen menee vaasalaiseen työpaikkaan, niin se joko puhuu ruotsia tai lähtee ulos. Esimerkiksi keskussairaalassa käytetyistä työkielistä yksi on ruotsi.

Raisa vasta-argumentoi voimakkaasti disjunkttiivisella päättelyllä, jonka mukaisesti on periaatteessa olemassa kahdenlaisia työtehtäviä. Työtehtäviä ei määritellä, vaan työt jaetaan ruotsin kieltä tarvittaviin töihin ja tarvitsemattomiin töihin. Vasta-argumenttia ei voi luokitella aidoksi, *vääräksi dilemmaksi*, vaikkakin argumentoija jakaa asian ainoastaan kahteen osaan.

Veeran (63) vasta-argumentti ei ole relevantti dialektisesti. Puheenvuoroissa 60-63 esitetyt tarkentamattomat käsitteet johtavat kielelliseen sekaannukseen ja takerrutaan yksinkertaistuksiin sekä osin harkitsemattomaan vastaukseen. Veera tarkentaa koulun kuuluvan välttämättömiin asioihin, kun hän aikaisemmin viittasi artikkelillaan ruotsin kielen taidon merkityksestä Suomessa. Hän hyökkää puolustamaan omaa aikaisempaa argumenttia, joka voisi johtaa pahimmillaan vihamieliseen kiistelyyn pienistä, epäolennaisista asioista.

Veeran ja Raisan dialogi näyttää vajavaiselta virheelliseltä *modus tollens*-rakenteelta. Raisa harhauttaa Veeraa kiinnittämällä huomion valinnaisuuteen, kun taas Veera huomioi pakollisuuden. Eri määrittelien käyttö johtaa kielelliseen sekaantumiseen väitteissä, jossa on kyse vain sanailusta.

Raisa (64-66) selittää syyksi sivistyksen myöntämällä koulunkäynnin kuuluvan yleissivistykseen, jonka oikeuttaa *havaintoon perustuvalla argumentaatiolla*. Raisa ei määrittele tarkemmin sivistys-käsitettä, muuta kuin implisiittisesti olettaa ruotsin kielen osaamisen kuuluvan sivistykseen. Suomalaisen velvollisuudeksi nähdään ruotsin kielen osaaminen.

Havainnon perusteella tehtävä disjunkttiivinen johtopäätös on kyseenalainen, johon vastaväittäjän pitäisi kritisoida.

Vasta-argumentti kysymyksenä:

Veera 67(-): Miksi suomalaisten on otettava huomioon ruotsinkieliset, mutta he eivät huomioi meitä omassa kotimaassamme? Miksi meitä suomalaisia enemmistönä syrjitään?

Raisa 68(+): Ruotsinkieliset ovat olleet täällä valmiina ja suomenkieliset ovat menneet Ruotsiin. Ruotsin pitäisi ottaa ne huomioon.

Veera 69(-): Etkös sä puhunut Vaasasta?
Raisa 70(+): En, vaan luulin sinun puhuvan Ruotsista.

Veera 71(-): En todellakaan. Ruotsinkieliset eivät ota huomioon Suomessa suomenkielisiä, omaa äidinkieltään puhuvia ihmisiä.

Raisa 72(+): Suomessa on suomenkieliset koulut, ruotsinkieliset koulut ja kauhea riita, kun lapset eivät voi olla samalla pihalla.

Veera 73(-): Kuten aiemmin sanoin, kaksikielisyyden periaatteen mukaan asioita saa hoitaa omalla äidinkielellään. Jos suomalainen menee Vaasaan, niin kuten sanoit, hän ei voi käyttää omaa äidin kieltään.

Raisa 74(+): Nyt ollaan keskussairaalassa töissä

Veera 75(-): Niin

Raisa 76(+): Kyllä siellä varmaan on suomenkielisiä työpaikkoja

Vasta-argumentti

Maria 77(+): Toisaalta ruotsinkieliset joutuvat opiskelemaan pakkosuomea Suomessa. Esimerkiksi ruotsinkielinen menee täysin suomenkieliseen työ-

Veera (67) tekee dialektisesti relevantin kysymyksen. Hän haastaa vastapuolen esittämään argumentteja pakollisen ruotsin kielen puolesta. Mutta hän pyytää selitystä kysymykseen (*begging the question*), jonka hän tarkentaa epäselvästi. Kysymyksessä ei selviä, tarkoittaako Veera Suomessa vai Ruotsissa asuvia suomalaisia. Tämä johtaa vastapuolen sekaantumiaan väittämässään, mikä harhauttaa pakkoruotsin edustajan Raisan (68) argumentoimaan huolimattomasti, kun hän pyrkii selittämään. Hän kuvittelee vastapuolen vaatineen selitystä Ruotsissa asuvien suomalaisten epäoikeudenmukaisesta kohtelusta. Tämä aiheuttaa sekaannusta vastakkaisen näkökannan edustajassa.

Veera (69) vaatii tarkennuksen, joka aiheuttaa hämmennyksen vastapuolella. Tämä tarkentava kysymys vaatii selvittämäänsä aihetta ja kumpaakin tarkentamaan väitteitään. Tästä väitteiden tarkennuksesta voisi seurata riitelyä, elleivät henkilöt näkisi toisiaan ja kunnioittaisi toisiaan järkevinä keskustelukumppaneina.

Veera selvittää edelleen aikaisemmin käsittelemäänsä kaksikielisyyttä. Mutta hän ei selvennä asioita, joita voi hoitaa äidinkielellään. Ehdollisessa väitteessä edeltävästä tekijästä seuraa kielto, joka ei ole validi loogisesti. Päätely muistuttaa täydennettynä *modus ponens* kaavaa: jos suomalainen menee Vaasaan, niin hänen on puhuttava ruotsia. *Modus ponens* -päätely esiintyy usein luonnollisessa kielessä, vaikka kuuluu deduktiviseen järkeilyyn ja on yksi logiikan päättelysäännöistä (Barrouillet & Lecas 1998, 240-248).

Raisa (74) täsmentää esimerkkiä

paikkaan. Suomenkieliset eivät ala puhua hänen kanssaan ruotsia. Ruotsalaisen on puhuttava suomea.

Johannes 78(-): Toi on ihan totta, mitä Maria sanoit. Helposti käännetään asiat vastakkaisiksi, eli miksi suomalaisten on luettava ruotsia. Ruotsalaiset eivät vastavuoroisesti lue suomen kieltä. Ruotsin kielestä ei kannata tehdä vastenmielistä. Sadan prosentin kiekosta suurin osa menisi hukkaan, kun kaikki eivät opi ruotsia kunnolla. Mielenpiteeni on, että ruotsia saisivat lukea ne, jotka sitä haluavat opiskella lukiossa, keskiasteella. Erityisesti lukisivat valinnaisena yläasteella. He voisivat osata sitä paremmin, kun olisivat keskittyneet. Oletettavasti ruotsia lukeneiden osuus olisi tarpeeksi iso, jotta ne pystyisivät toimimaan kolmensadan tuhannen ruotsalaisen kanssa ja pärjäämään ulkomailla.

Suostuttelevaa kriittistä dialogia + harkinta-dialogia:

Veera 79(-): Mun mielestä tässä tullaan siihen ongelmaan, että kaikilla ei ole kykyä oppia kieliä tavalla, että he osaisivat auttavasti käyttää niitä. Tällöin ruotsin kielelläkään ei pystyisi toimimaan. Esi-

Raisa korjaa aikaisempaa väitettä, ns. *ad hoc-siirto* (Ylikoski 1998), joka ei ole virheellinen.

Maria esittää oman argumenttinsa Veeran ja Raisan väliseen kriittiseen keskusteluun. Marian vastaesimerkki toimii vastaargumenttina, jossa hän esittää vastakkaisen tapauksen ruotsinkielisille suomalaisille. Puhuja korostaa liikaa pakko-sanaa, jolla hän tekee tiettäväksi, että suomen kieli on yhtä lailla vastavuoroisesti pakolliselta tuntuvaa ruotsinkielisille suomalaisille. Vaikka Johannes myötäilee hyväksymisen merkiksi Marian väitteen, niin hän ei liitä kuitenkaan Marian väitteeseen ehdotustaan. Hän ei erittele Ruotsin maassa asuvia ruotsalaisia ja Suomessa asuvia ruotsinkielisiä.

Johannes selventää ja pohtii pidemmälle Marian väitettä, jonka hän näkee hyvänä kritiikkinä ruotsin kielen opetuksen perustelulle.

Johanneksen argumentointi perustuu pitkälti oletukseen ehdotuksen järkevyydestä. Johanneksen päättelyketjussa perustellaan implisiittisesti sillä, että valinnainen kieli ei pakota opiskelemaan kieltä. Jokainen valinnaisen kielen valinneella on motivaatiota tarpeeksi, jotta haluaa oppia kieltä puhumaan sujuvasti.

Veera jatkaa Johanneksen ratkaisuehdotusta edelleen harkitsemalla kielilahjattomuuden aiheuttamaa ongelmaa.

Veera (79) argumentoi kannanottonsa alussa pedagogisesti kuvailevalla esimerkillä (argumentaatiokeema), jolla hän oikeuttaa kielilahjakkuuden olevan joidenkin oppilaiden kykyä oppia kieliä no-

merkiksi työpaikalle tulee ruotsinkielinen henkilö, jota jonkun pitäisi opastaa. Onko järkevää opettaa, käyttää energiaa ja rahamäärää heikosti kieliä oppiviin ihmisiin, koska heille tuottaa vaikeuksia oppia sujuvasti kieliä. He eivät opi opetuksesta huolimatta.

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin:

Vasta-argumentti:

Raisa 80(+): Joka ei halua oppia ruotsia, niin ei todennäköisesti opikaan. Hän lähtee maihin, joissa pärjää englannin kielellä. Heidän on kuitenkin luettava englantia. Joten heidät pitäisi vapauttaa kaikista kielistä. Joten koko koulujärjestelmä pitäisi muuttaa. Parasta olisi, että hekin oppisivat ensin ruotsin, joka on lähikieli ja sitten kaukaisempia kieliä.

peasti. Vähäiset opetukselliset resurssit ja taloudelliset kustannukset sekä henkiset voimavarat toimivat oikeutuksena pakko-ruotsin opiskelun lopettamiseksi. Täten kyseessä on kustannus-hyöty ajattelun mukaista ja harkinta-dialogikontekstiin kuuluvaa vasta-argumentointia.

Veeran mukaan ainoastaan kieliä oppivat oppilaat saivat etuoikeuden kielten opetukseen. Hän implisiittisesti väittää, että jos ruotsin kieli tuottaa vaikeuksia, niin muidenkin kielten oppimisessa on ongelmia. Loppuosa kannanotosta on harkinta dialogia, koska Veera perustelee väitettään negatiivisilla seurauksilla (*pätevä negatiivisten seurausten argumentaatio-skeema*). Esimerkin perusteella ei voi tehdä toteavaa johtopäätöstä siitä, että sekä ruotsin kieltä että kieliä yleensä heikosti oppivien ihmisten ei pitäisi saada ollenkaan opetusta kielissä. Hän ottaa taloudellisen näkökulman opetuksen tehokkuuteen liittyvänä tekijänä.

Kun Veera tarkentaa heikosti kieliä oppivia, niin Raisa (80) toteaa opiskelijoilla olevan motivaatiovaikeuksia.

Raisa (80) vetoaa heikossa vasta-argumentissaan *epämiellyttävään kausaaliseen uhkailuun* [*the causal slippery slope*], sillä hän varoittaa mahdollisesta koulujärjestelmän suuresta muutoksesta. Opiskelu-uskomuksen perusteella Raisa oikeuttaa *seuraukseen perustuvalla argumentaatio-skeemalla*.

Kausaalisisessa ketjussa päädytään graduaalisen päättelyn argumentaatio-skeemaa mukaillen seuraavasti yleistyksen:

Jos henkilö ei halua opiskella ruotsia, niin hän opiskelee englantia. Opiskelija lähtee maihin, joissa pärjää englannilla. Kun he lähtevät englannin kielisiin maihin, niin

Vasta-argumentti:

Veera 81(-): En ole tuossa asiassa samaa mieltä. Nykyaikana englannin opiskelulle on paremmat lähtökohdat kuin ruotsin kielen oppimiselle. Esimerkiksi internetin kautta oppii helposti englantia ja sitä kuulee usein puhuttavan sekä sitä oppii helpommin kuin ruotsia. Hyvin harvoin ihmiset katsovat ruotsinkielisiä ohjelmia, koska kieli ei kiinnosta. Jos menet internettiin, niin siellä tarvitaan englantia, ei niinkään ruotsin kieltä. Minun mielestä se on oikeutetumpaa, että jos englantia kiinnostaa, niin sen kautta ymmärtää tietokonekieliä.

Vasta-argumentti kysymyksenä:

Raisa 82(+): Sinun mielestä pitäisi olla pakkoenglantia ja muut kielet valinnaiseksi?

Veera 83-85(-): Ei mitään pakkoja. Onhan kielet pakollisia. Mutta miksi ruotsi ei ole omavalintainen, kun englantikin on.

Siirtyminen harkinta-dialogiin:

Johannes 86-87(-): Tuo oli hyvä veto. Helposti menee siihen, että englantia, englantia.

heidän on opiskeltava englantia. Joten heidät pitäisi vapauttaa kaikista kielistä ja muuttaa koko koulujärjestelmä samalla. Raisa ei ilmaise, miksi opiskelijat pitäisi vapauttaa kaikista kielistä. Vaan implisiittinen perustelu olisi, että jos englantia tuntuu vaikealta, niin sitä ei olisi

pakko opiskella. Samoin muiden kielten kohdalla. Ja vasta sitten johtopäätös kaikista kielistä vapauttaminen olisi pätevää argumentointia.

Raisalla on myös kaltevan tason argumentoinnin myötä todistamisvelvollisuus (ks. Walton 1995, 1996).

Kaltevan pinnan argumentti ei ole itsenäinen päättelytapa. Sen vakuuttavuus perustuu muiden hyväksymiseen mahdollisista ketjussa etenevistä tapahtumista. (Ylikoski 1998, 169.) Raisan kaltevan tason argumentointi ei ole vakuuttavaa ja pätevää, sillä se ei saa tukea ja jää siten heikoksi argumentiksi.

Veera (81) kiinnittää huomion englannin kielen käyttöön internetissä, jossa ei ole tarvetta ruotsin kieleen. Hän ei perustele väitettä, joka koskee ruotsin kielen olevan vaikea oppia. Onko hänellä tutkimuksia siitä, että englantia on helpompaa kuin ruotsi. Toinen perustelu ruotsin kielen käyttämättömyyteen on kiinnostuksen puute sitä kohtaan ja siksi ihmiset eivät katso ruotsin kielisiä ohjelmia.

Raisa (82) vasta-argumentoi tarkentavalla kysymyksellä. Raisa tekee yhteenvedon Veeran pitkästä argumentoinnista, johon Veera (83-85) esittää epäjohdonmukaisen vasta-argumentin. Pakko-sanana määrittelemättömyydestä seuraa loogisesti ristiriitainen vasta-argumentti.

Koska pakko-termiä ei ole määritelty, niin se aiheuttaa tässä tapauksessa kielellistä

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin:

Raisa 89(+): Valinnaisuus on vähän näennäistä. Valinnaisissa kielissä on oltava tietty määrä oppilaita ryhmässä ennen kuin voi opiskella ranskaa. Muuten joutuu lukemaan pakkoenglantia, pakko-saksaa, jos lapsi ei pääse haluamaansa ryhmään.

Johannes 91(-): Toisaalta Eurooppa yhdistyy, ei Suomi eikä ruotsi. Siksi englantia on hyvä opiskella, ainakin tällä hetkellä.

Siirtyminen harkinta-dialogiin:

Raisa 92(+): Nämä artikkelit eivät menneet puoliksi. Ne antoivat hyvin yksisilmäisen kuvan. Toispäin painotettuna olisivat tuoneet meille lisää potkua.

Hanna 95(-): Musta tää oli mukavan provosoiva

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin: vasta-argumentti

Maria 96(+): Sä Johannes olet mun mielestä ihan oikeassa siinä, että englanti on suuri valtakieli maailmassa. Mutta ikävä kyllä Suomi on kaksikielinen maa ja ruotsalaisille on taattava peruspalvelut omalla äidinkielellensä, jos lainsäädäntöä

sekaannusta argumentoijissa. Veera (83-85) sekaantuu vastaväittämässään. Hän yrittää määritellä pakko-termiä ensiksi toteamalla, että ei ole olemassa pakollisuutta. Kuitenkin hän vasta-argumentoi, että kielet ovat pakollisia, jota hän ei tarkenna, ts. epäselvä lause. Veera siirtää todistus- taakkaa pois itseltään, kun hän muotoilee perustelun kysymyksen muotoon ja pohtii ruotsin kielen pakollisuutta. Veeran vasta- väitteessä on vajavaista *kuvailevaa analogiaa* (argumentaatiooskeema), kun hän yrittää perustella väitettään rinnastamalla ruotsin kielen samanlaiseksi kuin englannin kieli.

Johannes yrittää puolustella Veeran vasta- väitettä

Raisa (89) esittää vasta-argumenttina vetoamisen valinnaisen kielijärjestelmän todellisuuteen. Raisa kritisoikin valinnaisuuden aiheuttamasta harhaisesta mielikuvasta, joka ei aina toteuta kaikkien päämääriä. Hän ei tarkenna pakko-termiä, joka antaisi heidän puolustukselle parempia keinoja argumentoida ja selkiyttäisi näkökantaa. Mutta pakkovalintaa joutuu suorittamaan tilanteissa, joissa ei ole vaihtoehtoja. Ajatteleeko kolmasluokkainen menettäneensä jotain tärkeää opiskelussaan?

Johannes (91) argumentoi englannin kielen merkityksestä, jonka hän perustelee Euroopan yhdistymisellä. Perustelu ei liity argumentoinnin aiheeseen [(kriittisen dialogin 3. säännön rikkomus (*ignoratio elenchi*), dialektisesti epäolennaista argumentointia)].

Raisan vastaus ei ole relevanttia argumentointia Johanneksen puheenvuoroon, vaan

ei aleta uudistamaan. 13-vuotias yläasteikäinen ei voi tietää ruotsin kielen tarvetta. Harva siinä vaiheessa sulkee täydellisesti pois ajatuksen, että ei mene koskaan kaksikieliselle alueelle tai palvelualalle, missä ei tarvitse ruotsia. Ei ehkä niin laajasti kuin nykyään, mutta edes jonkunlaiset alkeet olisi hyvä opiskella, koska Suomen toinen virallinen kieli on ruotsi. Jos me oltas Venäjällä, vaikka se on lähellä Ruotsia, niin se ei ois järkevää lukea ruotsia. Mutta Suomessa se mun mielestä puolustaa paikkaansa.

hän yrittää vedota vastapuolen myötätuntoon, joka oikeuttaisi heidän heikon tavan argumentoida. Raisan puheenvuoron myötä siirrytään harkinta dialogin mukaiseen hyödyn tarkasteluun

[(kriittisen dialogin 3. säännön rikkomus (*ignoratio elenchi*), dialektisesti epärelevanttia argumentointia, jossa implisiittisesti vedotaan vastapuolen tunteisiin]. Hän tuo julki vastapuolen mahdollisesti paremman aseman argumentoida, sillä artikkelilähteet näyttäisivät epätasaisesti jakautuneen.

Marian itsenäistä ja hyvää vasta-argumentointia, jossa päätellään asioiden välisiä yhteyksiä. Hän toteaa englannin kielen valta-aseman, mutta vaatii huomioimaan ruotsin kielen aseman maassamme.

Perustelut:

1. Suomi on kaksikielinen maa
2. Ruotsalaisille on taattava peruspalvelut äidinkielellään, jos lainsäädäntöä ei uudisteta
3. Yläasteikäinen ei voi tietää todellista ruotsin kielen tarvettaan

Oikeutus: Koska Suomen toinen virallinen kieli on ruotsi (nyt tarkennettuna).

Johtopäätös: Harva siinä vaiheessa ajattelee, ettei koskaan mene ruotsinkieliselle alueelle tai palvelualalle, jossa tarvitaan ruotsin kieltä.

Ratkaisuehdotus: Jonkunlaiset alkeet olisi hyvä opiskella

Varaus: Jos me oltaisi Venäjällä, joka on aika lähellä Ruotsia, niin ei olisi järkevää lukea ruotsia.

Siirtyminen neuvottelu-dialogiin:
Johannes 97(-): Jos alettaisiin miettiä sopuratkaisua. Etelä- ja Länsi-Suomessa on selvästi enemmän ruotsinkielisiä alueita, joten näiden alueiden kouluissa voisi opiskella alkeita. Muualla maassa ruotsin kieli pysyisi valinnaisena.

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin Marian vasta-argumentin seurauksena:

Maria 98(+): Omasta kokemuksesta voin sanoa, että olen elänyt täysin suomenkielisellä alueella ja ruotsin kieli tuntui kauhealta. Mutta jokunen vuosi lukion jälkeen olin töissä Vaasassa ja jouduin puhumaan ruotsiksi. Huomasin, että ruotsin kielen opiskelusta oli hyötyä. Vaikka asut jossain itärajalla, niin et sä koskaan tiedä, milloin sä lähdet vahingossa länsirannikolle.

Johannes 99(-): Sä fiksunä ihmisenä ymmärsit opiskella ruotsia. Kaikki eivät opiskele, kun on pakko.

Raisa 100(+): Seuratessani tämän hetkisten neljäsluokkalaisten kielivalintoja, niin ehdottomasti yli puolet heistä valitsee vapaaehtoisena toisen kielen ja jatkaa sitä yläasteella.

Johannes 101(-): Eli ala-asteella ihmiset ottavat paljon valinnaisia kieliä.

Johannes aloittaa neuvottelun kompromissista ensimmäisen kerran, jota ehdotetaan ratkaisuksi ruotsin kielen osittain pakolliselle ja osittain valinnaiselle opetukselle.

Maria esittää heikon vasta-argumentin Johanneksen aluerajaukselle, koska hän esittää omia havaintoja. Havainnot luokitellaan heikoksi argumentaatioksi
Perustelu: Ruotsin kielen osaamista tarvitaan Suomessa

Oikeutus (*havaintoon perustuva argumentaatiokeema*): Olin töissä Vaasassa ja jouduin puhumaan ruotsiksi.

Väite: huomasin ruotsin kielestä olevan hyötyä

(Impl. johtopäätös): Ruotsin kielen opintoja ei kannata sulkea pois peruskoulun opetus- suunnitelmasta.

Varaus: Vaikka asut jossain itärajalla, niin ei koskaan tiedä, milloin sä lähdet vahingossa länsirannikolle.

Johannes vetoaa argumentoidessaan Marian älykkyyteen, joka ei ole argumentoinnin sääntöjä vastaan. Ruotsin kielen valinnaisuuden puolustaja korostaa vastaargumentoijan älyä opiskella ruotsia. Implisiittisenä taustaoletuksena väitetään, että kaikki eivät ole yhtä kilttejä ja älykkäitä, jotta he alistuisivat koulujärjestelmän ja yhteiskunnan edellyttämiin velvollisuuksiin yhtä kuuliaisesti. Henkilöön viittauksella hän myös siirtää todistamisvelvollisuuden takaisin Marialle, joka ei vastaa siihen.

Raisa (100) vasta-argumentoi omilla havainnoillaan yleisellä tasolla ala-asteen kielivalinnoista (havaintoihin perustuva argumentaatiokeema).

Raisa 102(+): Vanhemmat kannustavat ja lapset ovat valmiita valitsemaan valinnaisia kieliä, kyllä siinä yksi ruotsikin menee.

Siirtyminen harkinta-dialogiin:

Johannes 103-105(-): Toisaalta me ollaan taitettu aiemmin puhua siitä, että informaatiotulvaa voisi rauhottaa ala-asteella. Siellä voitaisiin keskittyä tiettyihin aineisiin, kuten matematiikkaan ja maantietoon. Minä voisin kuvitella, että jos ala-asteella on kiinnostusta kieliin, niin se innostus voisi olla yhtä suurta yläasteella. Ala-asteella pitäisikin keskittyä perusasioihin.

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin Veeran itsenäisen argumentin myötä:

Veera 111(-): Haluaisin huomauttaa tässä, että lapset tajuavat nykyisin, mikä merkitys englannin, ranskan, saksan ja venäjän kielillä on. Ne ovat tärkeitä tulevaisuutta ajatellen. Ruotsia ei tarvitse kuin Suomen rajojen sisäpuolella ja ehkä Skandinaviassa. Näissä artikkeleissa tuli ilmi se, että ruotsin kielellä ajatellaan pärjättävän kaikissa Pohjoismaissa. Mutta käytännössä näin ei ole. Ruotsilla, jota peruskoulumäärän on luenut, ei pärjää kuin ehkä Ruotsissa ja Suomessa. Tämä ei ole merkittävää lapselle, joka on kiinnostunut saksasta ja ranskasta. Ruotsi ei kiinnosta juuri sen takia, että se on melko käyttökelpoton kieli Eurooppaan mentäessä.

Johannes tekee yhteenvedon, joka tukee hänen näkökantaansa.

Raisa (102) puolustaa ruotsin kielen valinnaisuutta, sillä hän perustelee vastakkaista näkökantaa omilla havainnoillaan (*havaintoihin perustuva argumentaatio-skeema*) [kriittisen dialogin 2. säännön rikkomus eli sitoutumisskeeman väärinkäyttöä (*straw man*)]. Oman näkökannan todistamisvelvollisuus epäonnistuu.

Johannes argumentoi ratkaisukeinosta valinnaisten kielten asemaan ala-asteella. Hän puhuu informaatiotulvan haitallisesta vaikutuksesta ala-asteella, vaikka siihen ei olla sillä termillä viitattu. Johannes päättelee kausaalisen oletuksen (ehdollisuus) kielten valinnan vaikutuksista Raisan havainnoivan selityksen perusteella. Ala-asteella oleva innostus kieliin olisi samanlaista kuin yläasteella (osin heikkoa analogista perustelua).

Veera väittää lasten ymmärtävän kielten tärkeyden tulevaisuuttaan ajatellen, jotta he pystyvät arvioimaan ruotsin kielen heikon arvon. Hän kritisoi artikkelilähdettä vastaargumentilla, ettei koulussa opitulla ruotsin kielellä ole käytännön asioiden hoitamisen kannalta merkitystä muualla kuin Pohjoismaissa. Veeran vasta-argumenttia pitäisi kritisoida yksinkertaistavasta oletuksesta, että kolmasluokkalaiset pystyvät arvioimaan täysin eri kielten tärkeysjärjestyksen, joita joutuvat käyttämään tulevaisuudessaan.

Raisa (112) esittää vastaperustelun Veeran mitätöimään ruotsin kielen merkitykseen

Raisan 112 (+) vasta-argumentti: Toisaalta hyvä ruotsin kielen hallinta helpottaa muiden kielten oppimista, sillä ruotsi on suhteellisen helppo kieli verrattuna saksaan. Jos on hyvä ruotsin kielen taito, niin helpommin sinä ymmärrät tanskaa tai norjaa. Työmatkajan tilanteesta nähden työmahdollisuudet on paremmat silloin, kun osaa ruotsia. Tällöin pääsee muualle töihin kuin Suomeen.

Veeran 114 (-) vasta-argumentti: Mutta jos on menossa töihin esimerkiksi Eurooppaan tai Euroopan ulkopuolelle, niin ruotsilla ei ole mitään merkitystä.

Marian 115 (+) vasta-argumentti kysymyksenä: Mutta kuka tietää siinä vaiheessa, että meneekö Eurooppaan vai Ruotsiin töihin?

Johannes 116(-): Kyllä. Sen vuoksi lisäksi edelliseen kommenttiin, että ihmisillä on intoa lukea myös ruotsia. Jos halua valinnaisiin löytyy ala-asteella, niin se löytys myös yläasteella. Ihmiset olisivat kiinnostuneita kielistä ja ne ottaisivat ruotsia valinnaiseksi. Kielitaitoa tarvitaan, koska ei tiedä missä liikkuu. Jos on innokkuutta kieliin, niin ruotsin kielen opiskelu voi olla suosittua tulevaisuudessa.

Raisa 117-119(+): Lapsella on oltava motivaatiota kieleen. Esimerkiksi oma lapseni valitsi valinnaisen ruotsin yhdessä muiden lasten kanssa. Ajattelin, että he eivät olleet kuulleet pakko-ruotsikeskustelusta.

opiskelussa. Raisa oikeuttaa vasta-argumentin *seuraukseen perustuvalla argumentoinnilla (argumentaatioseema)*: Ruotsin kieltä kannattaa opiskella, koska silloin ymmärtää tanskaa tai norjaa. Työmahdollisuudet laajenevat Suomen rajojen ulkopuolelle Ruotsiin ja Tanskaan.

Veera vuorostaan kumoo ruotsin kielen käyttömahdollisuuden [(kriittisen dialogin 3. säännön rikkomus: Dialektisesti epärelevanttia argumentaatiota (*ignoratio elenchi*)]. Hänen mielestään ruotsin kieltä ei voida käyttää Euroopassa, koska hän implisiittisesti jo aiemmin sanomansa Euroopassa pärjättävän vain englannilla, saksalla ja ranskalla. Hänen ei pitäisi olla niin ehdoton väitteessään, sillä Euroopassa voi olla liikesuhteita, joissa on mukana ruotsalaisia. Vasta-argumentti on epäjohtonmukainen, sillä edeltävästä tekijästä johdetaan negatiivinen seuraus.

Maria (115) kritisoi osuvasti Veeran (114) ehdotonta ruotsin kielen mitätöintiä. Ennen kuin tytöt alkavat riidellä epäolennaisista seikoista, niin Johannes johdattaa takaisin roolipelin väittelyaiheeseen ruotsin kielen asemasta kouluissa. Johannes argumentoi ratkaisuehdotuksensa puolesta, joka syntyy edellisten ajatusten (kohdat 103-105) kehittelystä eli argumentointi etenee gradualistisella päättelytavalla. Johtopäätökseksi hän esittää ruotsin kielen opettamista valinnaisena. Ehdollisessa väittämässä hän kuitenkin esittää kausaalisesti suoran (edeltävän tekijän) syyn eli innokkuuden kieliin ruotsin kielen suosiolle.

Raisa puolustaa vastakkaista näkökantaa, jonka hän oikeuttaa pedagogisella esimer-

Suostuttelevaa kriittistä dialogia + neuvottelu-dialogia:

Veera 120(-): Mielestäni tässä on hyvä pointti se, että monille se luo hirveet paineet siitä, että hyi ruotsia. Vaikka olisi kiinnostunut muista kielistä, mutta ruotsi on pakollinen, niin hyi. Siihen voisi auttaa pakollinen peruskurssi, johon kuuluisi kieliopin perusteet, vähän perussanastoo ja sitten loppuosa ei olisi pakollista. Loppuosan voisi valita, jos ruotsin kieli vielä kiinnostaa.

Maria 121(+): Olen samaa mieltä

Siirtyminen harkinta-dialogiin:
Johanneksen 123(-) yhteenveto: Tässä kävi hyvin ilmi se, että ei tullut vastakkainasettelua. Vaan pyrimme kompromissiin, sillä kaikki haluavat lapsien parasta. Ruotsi on hirvu tärkeä kieli.

Opettaja 125: Ootteko kannattamassa pakkoalkeita?

Siirtyminen neuvottelu-dialogiin:
Johannes 127(-): Sopuratkaisuun vois pyrkiä

Veera 131-133(-): Meillä on tässä näkökantana ruotsin kielen tulisi olla valinnainen kouluaine. Se on siinä mielessä valinnainen, että se ei ole pakollinen koko kolmea vuotta.

Raisa 134(+): Eli siis yhdistetään valinnaisuus ja pakollisuus, vähän pakko kaikille ja enempi valinnaisuutta.

killä (esimerkkiin perustuva argumentaatio-
tioskeema) oman lapsensa kielivalinnasta.
[kriittisen dialogin 2. säännön rikkominen:
Sitoutumisskeeman mukainen roolissa py-
symisen epäonnistuminen (*straw man*)].

Veera aloittaa tunteeseen vetoavalla argu-
mentoinnilla ja liioittelee ruotsin kielen pa-
kollisuutta siten, että pakkoruotsin takia ei
jaksakaan kiinnostua muista kielistä [kriittisen
dialogin 2. rikkominen: Vastakkaisen nä-
kökannan liioittelu (*straw man*)]. Tällä
väitteellä hän pyrkii perustelemaan rat-
kaisua pakollisesta peruskurssista. Veera
ei tarkenna ensimmäistä lausettaan (se luo),
jossa hän väittää jonkin aiheuttavan
paineita ruotsin kieleen. Hänen harkin-
tansa mukainen ratkaisukeino ruotsin
kielestä aiheutuviin paineisiin olisi kompro-
missi, jossa ruotsin kielen opiskelu ja-
kaantuisi pakolliseen alkupuolen perus-
kurssiin ja vapaaehtoiseen loppukurssiin.

Kompromissi-ehdotus, mutta
kompromissiin päättymiseen eivät kaikki
ole ottaneet kantaa, mikä helpottaisi rat-
kaisun oikeudenmukaisuuden arviointia.

Roolipelin puheenjohtaja muodostaa tähän
asti käydystä keskustelusta yhteenvedon,
jossa hän kysyy ruotsin kielen valinnaisuus-
den puolella olevilta vielä kerran ehdo-
tuksen mielekkyydestä.

Johannes ja Veera ovat yksimielisiä rat-
kaisusta, mikä johtaa siihen, että ns.
kultaisen keskitien ratkaisussa käsitellään
sekä valinnaisuutta että pakollisuutta. Tä-
mä olisi ratkaisu vuoden 1998 tilanteeseen,
jossa yläasteella opiskellaan kolme vuotta
ruotsin kieltä. Kompromissi on neuvottelu-

Siirtyminen tiedon siirto-dialogiin:

Hanna 135-137(-): Eikös siis tällä hetkellä ruotsin kieli on kaksi vuotta pakollista ja yhdeksännellä se on valinnainen.

Raisa 136(+): Kyllä

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin:

Veera 142(-): Milloin tähän on tultu

Raisa 143(+): En tiedä, eli mehän ollaan keskustelussa ihan myöhässä.

Siirtyminen harkinta-dialogiin:

Johannes144(-): Artikkelit ovat kahdeksankymmentä ja yhdeksänkymmentä-luvuilta. Joten ei ole mikään ihme, että me ollaan myöhässä.

Siirtyminen tiedon siirto-dialogiin:

Opettaja 162: Eikö ole niin, että ruotsi tulee ensimmäisenä kielenä. Mutta tuleeko se kaikille ensimmäisenä?

Raisa 164,167(+): Ei, vaan ensimmäisenä tulee se, mikä valitaan kolmannelta luokalta lähtien. Kolmannelta voi alkaa mikä vaan. Useimmiten se on saksa tai englanti, mutta myös yhtä hyvin joku muu koulun tarjonnan mukaan.

Opettaja 170: Sivistyksessä me emme ole vielä keskustelleet

dialogin mukainen tulos. Ruotsin kielen pakollisuuden puolella oleva Raisa erittelee alustava johtopäätöksen tähän astisesta argumentoinnista.

Hanna alkaa vertailla tehtyä kompromissia ja nykyistä (vuoden 1998) ruotsin kielen asemaa kouluissa. Raisa kritisoi keskustelun ajanmukaisuutta, johon Johannes toteaa artikkeleiden olevan vanhoja. Sanomalehtiartikkelien relevanttia kritisointia niiden ilmestymisajankohdasta, jonka keskustelijat ovat havainneet.

Puheenjohtaja tarkentaa nykyistä kielten valintajärjestelmää, joka muutoin aiheuttaa epäselvyyttä tilanteesta.

Raisa toimii asiantuntijana, koska hän on seurannut kolmannelta luokalla olevan lapsensa kielivalintoja ja vetoaa omaan kokemukseen.

Sivistys-keskustelu alkaa osin epämääräisesti mieleen tulevista aiheista. Ensimmäinen aihe liittyy kaupan alaan, jossa myyjän rintamuksen liput eri kielistä osoittavat merkkeinä sivistyksestä. Toinen mieleen tuleva seikka on ruotsalaisten tapa matkaillla Suomessa. Keskustelua käydään ruotsalaisten haluttomuudesta puhua suomalaisten kanssa ruotsia. Tähän esitetään syyksi ruotsalaisten epäluottamusta suomalaisten ruotsin kielen taitoon. Huono ruotsin kielen taito oletetaan johtuvan yläasteen kahden vuoden pakollisesta ruotsin kielen opiskelusta. Tätä keskustelua en ole

(jatkuu)

Maria 187(+): Minulla oli yhtenä perusteena sivistyksen näkökulmasta ajateltuna se, mikä puoltaisi pakkoruotsia. Niin artikkelissa ”*toinen kotimainen ja oppivelvollisuus*”. Tässä lukee näin, että ”hyvään yleissivistykseen ja kansalaistaitoon kuuluu isänmaan tuntemus”, mikä pitää sisällään maan väestönsien, elinolosuhteiden, tapojen, ajattelutavan ja siten myös kielen jonkinlaista ymmärtämistä.

Siirtyminen neuvottelu-dialogiin:

Veeran 188 (-) ratkaisuehdotus: Jos ajatellaan sitä, että jokainen opiskelisi sen perustan ruotsin kielestä, kävisi lävitse peruskieliopin ja perussanaston, niin eikö sitä kautta tule sellainen perusymmärrys. Maria 189(+): Olen samaa mieltä. Pakollisuuden ei tarvitse olla niin pitkä. Pitäisi osata vähän perusteita, joka riittäisi. Lopun saisi valita kiinnostuksen mukaan.

esittänyt, koska se ei ole argumentoivaa, eikä roolipelin kokonaisuuden ja argumentaatiovirheiden analysoinnin kannalta merkittävä kohta.

Maria aloittaa itsenäisen argumentoinnin sivistyksen määrittelystä [*artikkelilähteellä oikeuttaminen*], jossa hän määrittelee yleissivistyksen [*vajavaista käsitteen kielellistä luokittelua*], jolla hän pyrkii perustelemaan pakkoruotsia.

Argumentointi on keinoista neuvottelemista

Veera ei jatka sivistyksen määrittelyä, vaan epäolennaisesti alkaa muodostaa ratkaisuehdotusta jo tässä vaiheessa ilman syvällisempää argumentointia [kriittisen dialogin 3. säännön rikkominen: Dialektisesti epäolennaista argumentointia (*ignoratio elenchi*)]. Sivistys-keskustelu vaatisi kriittisemmän tarkastelun suomalaisten tarpeesta opiskella ruotsin kieltä.

Maria (189) myötäilee Veeran aloittamaa harkintaa keinoista. Pakollisuuden määrittely olisi olennaista, sillä siitä on jäänyt henkilöiden mieleen vastenmielinen kuva. Pakollinen ruotsin kieli on jotain pakonomaista toimintaa. Neuvottelu-dialogi ei ole relevantti dialogikonteksti tässä vaiheessa, minkä vuoksi Veera (188) tekee dialektisesti väärän siirron kontekstista toiseen ja johon vastapuolen edustaja tulee mukaan. Argumentoinnin aiheen kannalta tärkeää olisi keskustella ruotsin kielen antamasta sivistyksestä suomalaisille.

Neuvottelu jää kesken, kun vastapuoli saatiin mukaan ratkaisuun. Argumentointi siirtyy Ruotsin ja Suomen yhteiseen historiaan. Veera (193) esittää kriittisen väitteen Ruotsin sivistyksellisestä paremmuudesta Suomeen verrattuna, joka

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin:

Veera 193(-): Historian kautta painotetaan meidän ruotsiyhteyttämme, joka on kaksisataa vuotta vanha. Mutta Ruotsin sivistysasemaa liioitellaan vielä nykyaikana.

Siirtyminen harkinta-dialogiin:

Raisa 194(+): Vaikka tässä pitäisi puolustaa sivistysasiaa, niin tosiasiallisesti ruotsin sivistys saa koomisia piirteitä. Kaksikieliset suomalaiset, joiden äidinkieli on suomi, puhuvat kaupassa keskenään ruotsia. Tätä tällainen bättrefolk-ajattelu kummittelee välillä ikävästi

Veera 195(-): Ehkä se pitäisi kitkeä pois, että ei ole hirveätä sivistyneistöä, joka osaa puhua ruotsia. Meidän pitäisi olla samanarvoisia kansalaisia, jotka joko osaavat puhua ruotsia tai eivät.

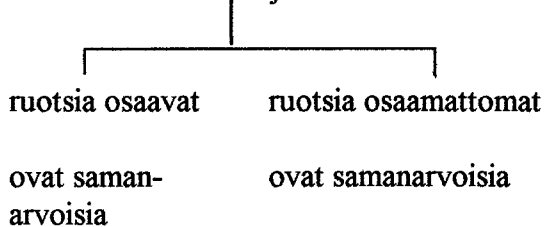
Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin:

Maria 196(+): Jos ajatellaan ruotsinkielisiä Suomessa. Esimerkiksi länsirannikolla on pieniä ummikkokylä, joissa asuu täysin ruotsinkielisiä. Ajatelkaa

arvellaan yhdeksi syyksi ruotsin kielen hyvään asemaan maassamme.

Raisa kuvailee konkreettista arkipäivän kauppatilannetta, jossa ruotsin kielen osaaminen kuuluu ns. ruotsalaiseen yläluokan kulttuuriin. Väitteellä oikeutetaan impliittinen havainto, että ruotsia osaavat suomalaiset haluavat näyttää olevansa ns. ruotsalaista yläluokkaa.

Disjunkttiivista päättelyä, jolla rajataan suomalaiset kahteen joukkoon:



Maria vaatii kanssakeskustelijoita kuvittelemaan mielessään suomea osaamattomien ruotsinkielisten asemaan Suomessa. Kuvailevaa esimerkkiargumentaatiokeemaa, jolla argumentoija kuvailee ruotsinkielisten asemaa Suomessa ja jolla oikeuttaa suomen kielen osaamisen myös heille. Yleissivistykseen määrillään kuuluvaksi suomen ja ruotsin kielen taito. Johannes on samaa mieltä ja esittää ehdotuksen suomalaisten toimimisena esimerkkinä vähemmistökulttuurin vaalijoina.

Dialogia etenee yhteistyöllä, jossa eri puolilta olevat henkilöt esittävät ruotsin kielen taidon osaamiselle vaadittavia perusteluja.

heidän mielettömän rajattua elämänpiiriä. Niille kuuluu myös yleissivistyksen hankkiminen, eli niiden pitäisi ymmärtää ja osata suomen kieltä. Ei se ole sivistystä, että me osaamme ruotsia, vaan on heidänkin osattava suomea.

Johannes 197(-): 6% kuulostaa vähältä, mutta se on hirmu paljon ja jos heistäkin osa tuolla jossain perällä puhuu pelkäänsä ruotsia. Niin ne ovat ihan ummikkona. Suomalaisilla on hirmu hyvä tehtävä pyrkiä tulemaan heidän kanssa toimeen.

Raisa 199-201(+): Ja kyllähän se on oivallista, kun ruotsia puhuvat ovat lähellä. Lapset kasvavat rohkeiksi käyttäen vierasta kieltä, kun he pääsevät seudulle, jossa voi sujuvasti harjoitella ruotsin puhumista, taikka lähteä Ahvenanmaalle pyöräretkelle ja tulla toimeen sillä ruotsilla, mitä osaa. Se voi sitten linkittyä muiden kielten rohkeeseen puhumiseen.

Johannes 202(-): Ja oppia rohkeesti ottamaan kontaktia muihin ihmisiin. Pakon edessä sitä ei tee. Jos koulussa ollaan vapaamielisiä ja sillein, niin se sitten kiinnostaa. Monet on varmaan sitä, että ruotsin tunnilla on ollut tylsää. Tietysti mukana on ollut porukkaa, joka hallitsi ja oppi ruotsin.

Raisa argumentoi (väite) ruotsalaisten puolesta

Perustelu: Lapset kasvavat rohkeiksi käyttäen vierasta kieltä, kun he pääsevät seudulle, jossa voi sujuvasti harjoitella ruotsin puhumista.

Perustelu: lähteä Ahvenanmaalle pyöräretkelle ja tulla toimeen sillä ruotsilla, mitä osaa.

Perustelu: Ruotsin kielen osaaminen voi linkittyä muiden kielten rohkeeseen puhumiseen

Johannes jatkaa Raisan argumentointia ruotsalaisten merkityksestä Implisiittisenä ratkaisuna olisi koulussa rohkeista opiskelijoita puhumaan rohkeammin ruotsia ja etsiytymään ruotsin kielten ihmisten luokse. Toinen keino olisi luoda ruotsin tunneista kiinnostavampia ja vapaamielisempiä, jotta opiskelijat jaksaisivat motivoitua. Argumentoija tosin ymmärtää huomioida ne, joita ei tarvitse motivoida ja jotka haluavat lukea ruotsia.

Siirtyminen harkinta-dialogiin:

Vasta-argumentti kysymyksenä:

Veera 206(-): Miksi haaskata niitä voimavaroja, jos suurin osa ei kuitenkaan opi ja jää ummikoksi sen kahden, kolmen vuoden jälkeenkin.

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin:

Raisa 207(+): Mutta sama vaarahan on tietysti muissakin kielissä. Jos itse ei tee töitä sen eteen, niin harvalla sitä on imu oppimaan sitä kieltä. Ruotsi ei ole erikoisasemassa.

Tarkennus:

Veera 208(-): Mutta se on se motivaatio.

Siirtyminen harkinta-dialogiin:

Marian 209(+) yhteenveto: Tullaanko me siihen, että opoilla on haasteellinen työ saada oppilaat innostumaan ja ymmärtämään ruotsin kielen arvo, kuten olet Johannes sanonut työmarkkinoista. Kun ajatellaan, kuinka paljon suuremmat mahdollisuudet on hakea kesätöitä

Ruotsista ja Norjasta.

Johannes 210(-): Kyllä totta kai. Minäkin olen ajatellut, että kun valmistun koulusta, niin mihinköhän tehtäviin pääsee Suomessa. Jos ruotsi olisi sillei mukavasti hallussa, niin onnellisena hakisi töitä sekä Suomesta että Ruotsista. Suomesta Ruotsiin lähteminen on helppoa, sillä ei

Raisa (207) vasta-argumentoi Veeran hyötyajattelua vastaan sillä, että kielten osaaminen yleisesti vaatii harjoittelua. Hän luokittelee ruotsin muihin kieliin (kokonaisuudesta osa). Mutta Veera tarkentaa väitettään. Hän tarkoitti oppilaiden motivaation olevan heikko ruotsin kielen opiskeluun.

Ruotsin kielen pakollisuuden puolustaja reflektoi oppilaanohjaajan merkitystä ratkaisuksi ruotsin kielen motivointiin. Johannes myöntää ehdotuksen hyväksi perustellen mahdollisuuden saada töitä Ruotsista ja rajoilla ei ole passitarkastuksia, mikä helpottaa siirtymistä maahan. Tätä Suomesta lähtemistä töihin Ruotsiin kannattaa myös Maria, joka toteaa Ruotsin maantieteellisen läheisyyden.

Maria pohtii opon merkitystä ruotsin kielen opiskelun merkityksen selventäjänä.

ole perusteellisia ruumiintarkastuksia eikä passipakkoa.

Maria 211(+): Ja matkatkin on suht lyhyet sinne

Opettaja 229: Mites tää suomalainen identiteetti ja ruotsin kieli

Tiina 231(+): Mielestäni suomalaiselle on tärkeää pitää yhteyttä Ruotsiin ja kokea pohjoismaalaista identiteettiä. Vaikka ollaan yhdistymässä Euroopan kanssa, ei suomalaiset koe olevansa eurooppalaisia. Suomi on pieni maa. On tärkeätä, että koemme pohjoismaalaisuutta ja pohjoismaalaista identiteettiä.

Veeran 232(-) vasta-argumentti:

Mitenkäs tämä liittyy siihen, että suomalaisten on opiskeltava pakkoruotsia. Suomessa ei ole pakkosuomea, eikä Ruotsissa, Norjassa, Islannissa ja muualla opiskella suomea eikä ruotsia. Meillä on erikoinen asema tässä skandinaavisessa yhteydessämme.

Raisa 235(+): Suomi on ainut maa, jossa asuu syntyperäisiä ruotsalaisia eivätkä ne ole siirtolaisia. Ne ovat olleet täällä olemassa eikä ne ole tulleet muualta.

Puheenjohtaja esittelee uutta argumentoinnin aihetta.

Tiina aloittaa argumentoinnin.

Perustelut:

1. Suomalaiselle on tärkeää pitää yhteyttä Ruotsiin
 2. ja kokea pohjoismaalaista identiteettiä
- impl. väite/johtopäätös: Ruotsin kieli on edellytyksenä pohjoismaalaisen identiteetin ylläpitämiseksi

Rajaus/vasta-argumentti:

Vaikka ollaan yhdistymässä Euroopan kanssa, ei suomalaiset eivät koe olevansa eurooppalaisia.

perustelut  väite

1+2

Rajaus

Veera vaatii vastapuolta selittämään pakkoruotsin opiskelun merkitys pohjoismaalaisen identiteetin säilyttämiseksi.

Raisa selittää syyksi ruotsinkielisten alkuperäisen Suomessa asumisen, jonka perusteella ruotsin kielen asema on Suomessa vahvana.

Johannes 236(-): Mutta tässä meillä onkin Ruotsille näytettävä mallia. Sivistysvaltiona ei voida ajatella silleinsä, että niillä ei ole, niin sitten ei ole meilläkään. Jos Ruotsissa ei opeteta suomen kieltä, niin Suomessakaan ei pidä opettaa ruotsin kieltä. Se on merkki suomalaisen viisaudesta, että kumpiakin kieliä on opetettu. Olennaista olisi tarkastella niitä keinoja, joilla ruotsin kieltä opetetaan?

Veera 237(-): Mä korostaisin taas valinnaisuutta siinä mielessä, että meidän täytyy rakentaa skandinaavista identiteettiä. Siinä ei auta ollenkaan se, että pakkoruotsi saa naamat vääntymään irvistykseen, että hyi ruotsia.

Raisa 240(+): Siinä on varmaan kyse tällaisesta voimakkaasta vastareaktiosta. Monethan voi korostaa historiallisilla Suomi-Ruotsi seikoilla. Mutta nykypäivän kouluikäiset eivät tiedä välttämättä historiallisia asioita. Joten se ei ole perustelu niille. Ne oppivat Suomen ja

Johannes argumentoi pohjoismaalaisen identiteetin puolesta siinä, että Suomessa arvostetaan sivistystä. Hän kritisoi yleisesti omahyväisyyttä kohtaan ja kehuu Suomen tapaa ymmärtää muunkin maan kansalaisuutta. Tässä kohdin hän määrittelee [*vajavaista käsitteen kielellistä luokittelua*] sivistyksen implisiittisesti kielten ja kulttuurien tuntemuksena. Suomi on osa pohjoismaita ja siksi sen kannattaa säilyttää ruotsin kieli. Ehtolauseen perusteella ei voida suoranaisesti väittää suomalaisten onnistuneista kielivalinnoista, sillä hän ei esitä tarkempia perusteluja ja konkreettisia havaintoja. Hän johdattaa takaisin argumentoinnin aiheeseen ja tarkentaa keskustelun päämäärää.

Veeran (237) mielestä pakkoruotsi estää pohjoismaisen yhteistyön ja identiteetin ylläpitämisen kehittämistä. Hän vetoaa tunteeseen (hyi), jolla hän voimistaa negatiivista mielikuvaa pakkoruotsista. Negatiivinen asenne ruotsiin ei kehitä pohjoismaista identiteettiämme. Hän viittaa myös aiempaan väitteeseensä (120), jossa hän väitti ruotsin kielen inhoamisen lanvistavan muidenkin kielten opiskelua. Veera pyrkii argumentoimaan tunteisiin vetoamisella, mikä ei johda vastakkaista puolta harhaan. Tämä saa pakkoruotsin edustajat kiinnittämään huomion pakkoruotsista aiheutuviin emotionaalisiin tekijöihin.

Raisa yrittää kumota Veeran (237) väitettä antamalla historiallisiin syihin vetoavan selityksen pakkoruotsia kohtaan tunnetusta vastenmielisyydestä. Toisaalta hän rajaa tämän selityksen yleistettävyyttä.

Maria jatkaa samaa puolta olevan Raisan ajatusta historiallisilla syillä, joilla myös venäjän kieli olisi tultava pakolli-

Ruotsin historian opetuksen kautta ilman voimakasta tunneyhteyttä.

Maria 241(+): Ja sillä perusteella meidän pitäisi opiskella myös pakkovenäjää.

Raisa 242(+): Kyllä.

Marian 245(+) vasta-argumentti: Kuten Veera sanoit, ei se missään tapauksessa ole oikeutettua. Se, että miks suomalaiset on erikoisessa asemassa ja miksi me opiskelemme ruotsia. Kun ajatellaan koko Pohjolaa, niin ruotsin, norjan, islannin ja tanskan kielet ovat läheisiä kieliä. Ne pystyvät ymmärtämään toisiaan, mutta suomen kieli on kaukana näistä muista pohjoismaalaisista kielistä. Koska me ollaan vähemmistönä verrattuna muihin maihin. Meillä ei ole oikeutta vaatia heitä opiskelemaan suomen kieltä, jota osaa ainoastaan viisi miljoonaa.

seksi. Tämä ei ole kuitenkaan perustelu skandinaaviselle identiteetille ja pohjoismaiselle yhteistyölle. Maria vertailee implisiittisesti Ruotsia (x) ja Venäjää (y) suhteessa Suomeen (u) ja toisiinsa analogisesti yhteisillä historiallisilla kokemuksilla. Kuvaileva analogia-argumentti [*analogia-argumen-taatio-keema*] on relevantti historiallisten syiden ja maantieteellisten rajojen suhteen, joilla voitaisiin oikeuttaa venäjän kielen opiskelu Suomessa niin kuin ruotsinkin opiskelu.

Maria (245) hyökkää Veeran (232) väitteeseen ruotsin kielen pakollisuudesta. Marian mukaan suomalaisten vähyys oikeuttaa ruotsin kielen opiskeluvollisuuden. Lisäksi hän toteaa, että suomen kieli ei ole analoginen muihin pohjoismaisiin kieliin.

Väite: Suomalaisten on opiskeltava ruotsin kieltä. Meillä ei ole oikeutta vaatia heitä opiskelemaan suomen kieltä, jota osaa ainoastaan viisi miljoonaa.

Oikeutus: Suomalaiset ovat vähemmistönä verrattuna muihin maihin.

Impl. oikeutus: Suomen kieltä ei voida vertailla muihin pohjoismaisiin kieliin

Perustelut:

1. Kun ajatellaan koko pohjolaa, niin ruotsin, norjan, islannin ja tanskan kielet ovat läheisiä kieliä.

2. Ne pystyvät ymmärtämään toisiaan, mutta suomen kieli on kaukana muista pohjoismaalaisista kielistä

Marian argumentaatio heikkenee oikeutuksessa, jossa hän vertailee Suomea liian väljästi yleisellä tasolla muihin maihin, ei ainoastaan pohjoismaihin.

Veera 246(-): Se on totta.

Hannan 248(-) vasta-argumentti: Eikö täällä [artikkeleissa] ollut, että pohjoismaalaiset eivät ymmärrä toisiaan Marian 255-257(+) vasta-argumentti: Tanska on varmaan vaikeampi, mutta norja, ruotsi ja islanti ovat aika lähellä toisiaan. Mä oon nähnyt kuinka suomenruotsalaiset keskustelevat norjalaisten kanssa, joista toinen puhuu norjaa ja toinen ruotsia. Hyvin ne ymmärtävät toisiaan.

Johannes 260-262(-): Kyllä kummiskin tanskakin on läheistä sukua niille. Se lego-palikka suussa vähän vaikeuttaa, mutta kumminkin ymmärrettäväks tulee.

Veera hyväksyy Marian perustelun ilman kritiikkiä. Sitä vastoin Hanna kyseenalaisee pohjoismaalaisilla kielillä kommunikoinnin sujuvuuden, jota hän perustelee artikkeleihin vetoamalla. Mutta hän ei mainitse artikkelia (heikko asiantuntijalähde). Hanna varovaisesti tuo esiin epäilyn, että ruotsista ei olisi etua. Maria myöntää tanskan kielen olevan vaikeampi kuin muut pohjoismaiset kielet ja näkee ruotsin, norjan ja islannin analogisina toisilleen. Maria (255-257) yrittää kumota Hannan kritiikin havaintoon perustuvalla argumentoinnilla [*havaintoon perustuva argumentaatiokeema*].

Havaintoon perustuvaa vasta-argumentointia: Näin suomenruotsalaisen ja norjalaisen keskustelevan. Yleisesti, jos pohjoismaalaiset ymmärtävät toistensa kieltä, niin havainto suomenruotsalaisten ja norjalaisen kyvystä ymmärtää toisiaan on todellinen. Joten pohjoismaalaiset ymmärtävät toistensa kieltä. Havainto perustuu olettamukseen toistensa ymmärtämisestä. Pelkkä keskusteleminen ei ole ymmärtämisen tae. Yksinomaan näköhavaintoon ei voida tukeutua, koska ei olla varmoja, kuuliko henkilö todella heidän puhuvan eri kieltä vai samaa kieltä. Argumentoija ei myöskään mainitse sitä ja tämä altistaa kriittisille kysymyksille havainnon todenperäisyydestä. Havainnon perusteella ei voida todeta, että pohjoismaalaiset ymmärtävät toistensa kieltä.

Dialektisesti olennainen puheakti olisi vasta-argumentoida tai esittää kriittisiä kysymyksiä Marian havainnolla oikeutettuun argumentointiin. Sen sijaan Johannes (260-262) vasta-argumentoi tanskan olevan yhtä helppo kieli ymmärtää kuin muutkin pohjoismaiset kielet.

Veeran 264(-) itsenäinen argumentti: Mutta silti esimerkiksi yhteistyö. Kaupan kieli on englantia. Just näissä artikkeleissa mainitaan ruotsalaisten suuryritysten käyttävän englantia kirjanpidossaan ja muussa. Vaikka Skandinavian sisällä tehdään kauppaa, niin käyttökieli on englantia. Joten miksi suomalaisten pitäisi oppia auttavasti ruotsia, jos englannilla pärjää paremmin.

Veeran itsenäistä päättelyä:

Perustelut:

1. Skandinavian sisällä tehdään kauppaa englanniksi.
2. Ruotsalaisissa suuryrityksissä kirjanpidossa ja muussa käytetään englantia
3. Englantia käytetään skandinaavisessa kaupankäynnissä

Oikeutus: (*artikkelilähteeseen ja esimerkkiin perustuvat argumentaatio-skeemat*)

Johtopäätös: Miksi suomalaisten pitäisi osata ruotsia, kun englannilla pärjää

Veera (264) vetoaa artikkelilähteeseen esimerkkinsä oikeuttamiseksi, joka koskee englannin kielen valta-asemaa Skandinaavisessa yhteistyössä. Argumentilla pyritään yleistämään englannin kielen valta-asema koko skandinaaviseen kaupankäyntiin. Esimerkki-argumentti on heikko tapa argumentoida, sillä se jättää vastaväittäjälle mahdollisuuden kritisoida ja kumota väite. Esimerkki ei anna vahvistavaa todistusta johtopäätökselle (Walton 1996, 50-52.)

Esimerkki-argumentaatio-skeema:

Tässä erityistapauksessa, skandinaavisessa kaupankäynnissä käytetään englantia ja samoin ruotsalaisen suuryrityksen kirjanpidossa. Skandinaavisessa kaupankäynnissä käytetään tyypillisesti englantia ja ruotsalaiset suuryritykset käyttävät englantia kirjanpidossa.

Joten yleisesti, jos skandinaavisessa kaupankäynnissä käytetään englantia, niin ruotsalaiset suuryritykset käyttävät englantia kirjanpidossaan.

Veera (264) esittää viimeisessä lauseessa pinnallisesti itsestään selvän väitteen, jonka hän muotoilee retoriseksi kysymykseksi. Vastaväittäjän olisi kyseenalaistettava artikkelin kirjoittajan asiantuntijuutta, koska artikkeli on otettu mielipidesivuilta. Tässä tapauksessa olisi tiedettävä, tietääkö

Raisa 265(+): Ihmisten välisessä kielenkäytössä ruotsalainen puhuu mieluummin ruotsia kuin englantia. Kun tutummaksi tullaan, niin otetaan jommankumman äidinkieli

Maria 266(+): Myös kaupan alalla puhutaan ruotsia, vaikka kirjanpito tehdään englanniksi, mutta se on kaukana siitä, mitä sillä tasolla tapahtuu.

Veera 267(-): Mutta eikö se oo sitten epäreilua, jos toinen osaa heikosti ruotsia ja toisella se on äidinkielenä? Eikö pitäisi ottaa yhteinen kieli?

Raisa 268(+): Olisi tasa-arvoinen. Jotka valitsevat valinnaisena ruotsin ja lukee siitä pitkän kielen, niin ei ne osaa enää heikosti. Jos he lukevat sen kunnolla.

artikkelin kirjoittaja todella Ruotsissa käytettävän kirjanpidossakin englantia. Veeran esimerkkiargumentaatiolla ei voida oikeuttaa johtopäätöstä, että ruotsin kielestä ei ole hyötyä suomalaisille. Esimerkki kohdistuu Ruotsin kaupankäyntiin, joka on Suomen elinkeinoelämän kannalta yksi Euroopan pienistä markkina-alueista.

Raisa (265) ei kritisoi vasta-argumentissaan Veeran väitteessä korostettua esimerkkiä englannin kielestä, joka olisi pätevä jatko väitteeseen kaupankäynnin kielestä. Vastaväittäjä siirtää aiheen ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, jota samaan ryhmään kuuluva Maria puolestaan jatkaa. Niin ikään Maria esittää kaupankäynnin onnistuvan ruotsin kielellä, mutta kumoaa sen osasta kokonaisuuteen perustuvalla argumentilla (kirjanpito yhdistetään osaksi yrityksen toimintaa). Marian väittäminen on epäselvä ja ristiriitainen, jossa kumpikin peruste kumoavat toisensa.

Veeran argumentointi on kysymyksen muodossa olevaa ehdollista päättelyä, jolla hän erittelee Marian ja Veeran vasta-argumentointia. Veera kritisoi Raisan ja Marian perustelujen oikeudenmukaisuutta. *Modus ponens* päättelyn mukaisesti hän asettaa kritisoivan kysymyksen ruotsin kielen osaamisen tasosta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Mp: Jos toinen osaa heikosti ruotsia, niin pitää ottaa yhteinen keskustelukieli.

Toinen osaa heikosti ruotsia. Joten yhteiseen kieleen on siirryttävä.

Raisa unohtaa roolinsa, sillä hän puolustaa vastakkaista näkökantaa [(argumentaatiovirheeksi luokitellaan kriittisen dialogin 2. säännön rikkominen: Sitoutumisskeeman väärinkäyttö (*straw man*)]. Hän puolustaa ruotsin kielen valinnaisuutta siksi, että ihmiset ymmärtäisivät toisiaan paremmin.

Hannan 269(-) vasta-argumentti: Mutta silti se on epätasa-arvonen lähtökohta keskustelulle, että toiset puhuvat kotikieltä

Veera 270(-): Mutta toihan on ihan uusi juttu, että sen voi ottaa valinnaisena aineena.

Raisa 271(+): Joo, mä en tiedä, kuinka kauan se on ollut

Vasta-argumentoija ei kritisoi Raisan roolissa pysymistä.

Väite: Silti toisen osatessa heikosti ja toisen osatessa sujuvasti ruotsia on epätasa-arvonen lähtökohta keskustelulle.

Perustelu: toiset puhuvat kotikieltä

Veera (270) huomaa Raisan (268) puhuneen valinnaisesta ruotsista, joten hän alkaa keskustella ruotsin kielen siirtymisestä valinnaiseksi kieleksi. Keskustelija tuo julki osin epäsuorasti Raisan argumentin, jossa tämä argumentoi vas-

takkaisen näkökannan puolesta. Veeran puheenvuoro on dialektisesti epäolennaista argumentointia.

Raisa vastaa väitteeseen myöntämällä tietämättömyytensä ruotsin kielen valinnaiseksi kieleksi muuttumisesta ala-asteella (*argument from ignorance*; Walton 1996). Dialogi loppuu luonnollisesti.

Veera päättelee itsenäisen johtopäätöksen, jossa korostaa kielten valinnaisuuden erinomaisuutta. Hän toteaa implisiittisesti, että valinnaisuus on ruotsin kielen kohdalla hyvä asia. Toisaalta tarkentamalla lieventää johtopäätöksen hyvyyttä ja yleistää valinnaisuuden koskemaan muitakin kieliä.

Veera on saanut Raisan (271) puhumaan sivuseikoista, jotka eivät vie eteenpäin keskustelua ruotsin kielen asemasta. Raisa ei tarkenna käytettäviä kieliä tässä yhteydessä eli tarkoittaako hän tunteista puhumista omalla äidinkielellä ja kuunnella toisen henkilön kertomia tunteita hänen äidinkielellään. Kun Raisa vastaa kysymykseen, niin hän ei anna roolinsa mukaista vastausta.

Kysymyksessä ei tarkenneta pakon merkitystä. Hanna jatkaa ruotsin kielen

Siirtyminen harkinta-dialogiin:

Veera 272(-): Mutta sehän on hienoa, siis oli kieli mikä tahansa

Raisa 273(+): Niin mikä tahansa. Kaikkein helpoin on puhua tunteista äidinkielellä, joita kuuntelee sen toisen henkilön äidinkielellä. Kokonaisyymmärrys on korkeampi, jos molemmat puhuvat yhtä kieltä kuin vierasta kieltä.

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin:

Hanna 274(-): Oikeuttaako se PAKKOON?

valinnaisuuden puolesta argumentointia, kun hän kysyy pakkoruotsin oikeutusta vastapuolilta painottamalla äänensävyllään pakko-sanaa. Hän pyrkii tiivistämään aiemman kielten valinnaisuutta koskevan perustelun. Epäselvyyttä aiheuttaa se-sana, joka viittaisi "kokonaisyymmärrykseen". Hanna näyttäisi viittaavan retorisella kysymyksellä siihen, oikeuttaako kokonaisyymmärrys pakkoruotsin opiskelun. Lisäksi Hanna korostaa pakko-sanaa, joka johdattaa huomion pois edellisen puheenvuorosta.

Suoran vastauksen antaminen kysymykseen, kuten kyllä tai ei, johdattaisi vastaväittäjän sekaantumaan väitteissään, mutta Raisa esittää ratkaisuehdotuksen. Walton (1999) toteaa monimutkaisen kysymyksen luokittelun argumentaatiovirheeksi olevan riippuvaista kulloisestakin tilanteesta.

Raisa vastaa esitettyyn kysymykseen esittämällä sovitteluratkaisuehtoa. Hän leikittelee pakkosanalla ja ehdottaa pakollista valintaa. Raisa ei kritisoi kysymystä, vaan kehittää yhtä ehdotusta pakko-termin rajaamiseksi.

Raisa korostaa liikaa pakkoa ikään kuin uutena ehdotuksena. [Hanna ehdottaa kompromissia jo aiemmin] Raisan kompromissiin yhtyy myös Johannes, joka edustaa ruotsin kielen valinnaisuutta. Johannes perustelee pakkovalintaa liikelaitosten yhdistymisellä. Hän perustelee pakollisen valinnan sopivuutta vihjailulla vallitsevaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen, jossa yhdistyminen on vallitseva trendi. Perustelu on epärelevanttia. Lisäksi hän lisää kompromissiin oman näkemyksensä englannin kielestä, joka on yleiskieli maailmassa.

Mutta ehdotus ei ole sopiva argumen-

Siirtyminen neuvottelu-dialogiin:

Raisan 275(+) ratkaisuehdotus: Valinnaiseen pakeroon, pakko valintaan, pannaan pakosti valitsemaan.

Neuvottelu-dialogia+suostuttelevaa kriittistä dialogia:

Johanneksen 276-278(-) yhteenveto: Pakkovalinta, se on selvä kompromissi. Nykyisinhän pankitkin ja puhelinlaitoksetkin yhdistyvät. Englanti olisi tasa-veroisenä keskustelukielenä.

toinnin aiheeseen. Tarkoituksena on argumentoida ruotsin kielen asemasta, joka nyt sivuutetaan täysin. Hän itse on ehdotellut keskivälin ratkaisua jo aiemmin.

Jos kompromissia tarkasteltaisiin suostuttelevan kriittisen dialogin mukaisesti, niin kyseessä olisi kompromissin perustelu analogialla. Tässä tapauksessa neuvottelu-dialogia voidaan yhdistää suostuttelevaan kriittiseen dialogiin, koska Johannes pyrkii perustelevaan ratkaisuun. Perustelu osoittautuu kuitenkin pinnalliseksi.

Analogiaa liikelaitoksista ja pakollisesta kielten valinnasta käytetään yhteenvetona. Johannes ei tarkenna pakko-määrittystä, mikä selventäisi edelleen kompromissia ja siten analogian relevanttiutta. Pedagogisessa mielessä analogia ei ole relevanttia kuvausta, joka yhdistää opetuksen ja talouspolitiikan. Epärelevantti analogia argumentaatio-skeema (Walton 1995, 135; Groarke, Tindale & Fischer 1997, 251):

Yleisesti kielten pakollinen valinta (oletuksena) M1 on samanlaista kuin liikelaitosten yhdistyminen M2.

Samanlaisuus olennaisten tekijöiden suhteen on näennäistä, sillä liikelaitosten yhdistyminen voi johtua tahdosta suurempaan liikevoittoon. Kielten valinta voi olla oppimisvelvollisuuteen kuuluvaa ja siten pakollista, mutta valinta ei välttämättä tunnu pakolliselta, vaan se kuuluu koulujen opetussuunnitelmaan. Toisaalta analogia-perustelu liikelaitoksilla oikeutetaan myös havainnointiin perustuvalla argumentilla (argumentointiskeema). Johannes on havainnut markkinataloudellisia muutoksia, joissa liikelaitoksia on yhdistetty. Tämän perusteella hän päättelee opetusmaailmassakin voitavan tehdä kompromisseja. Havainnointi on epävarmaa argumentointia,

jolla ei voida oikeuttaa täysin Johanneksen argumentointiaan ja ratkaisun perustelua. Tässä kompromississa pitäisi huomioida enemmän opetuksellisia seikkoja.

Marian (279) kriittinen kysymys on *esimerkkiin perustuvaa argumentaatio-skeemaa*, jossa hän kuvailee samanlaista kielikysymystä kuin Suomessa. Tätä hän ei kuitenkaan mainitse, mikä saa vasta-argumentoijalta heikon kritiikin.

Maria viittasi kysymyksellä Amerikassa asuviin vähemmistöihin, mutta sitä hän ei mainitse. Tämä harhauttaa Veeraa, sillä hän esittää vasta-argumentin, joka on lähinnä selitystä vastaukseen. Tämä johtaa siihen, että Veera (280-282) muodostaa englannin kielestä kyseenalaistamattoman, ts. pyytää selitystä on ymmärrettävä tässä kiistämättömäksi vetoamisena [kriittisen dialogin 7. säännön rikkominen (*begging the question*)]. Veera kuitenkin selvittää englannin kielen asemaa liiallisesti, sillä hän esittää perustelun itsestään selvänä.

Johannes (283) puuttuu Veeran virheelliseen kannanottoon ja kritisoi Veeran ja Marian englanti-ruotsi-väittelyä.

Hän kritisoi samaa kantaa edustavan Veeran väitettä englannin kielen ylivoimaisuudesta ja tekee yhteenvedon tyttöjen argumentoinnista. Hän varoittaa liian yksipuoleisesta keskustelusta englannin kielen hyväksi. Johanneksen argumentoinnissa on vajavaista seurauksiin perustuvaa argumentointia, jota hän ei tuo julki, vaan ilmaisee asian kuvitteellisella, metaforaa sisältävällä seurauksella. Metaforalla vain kuvaillaan pinnallisesti tilannetta.

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin:

Marian 279(+) vasta-argumentti: Entäs sitten, kun minä menen Englantiin ja Amerikkaan? Mitä heidän kanssa jutellaan, koska ne eivät saisi puhua äidinkiellellään?

Veeran 280-282(-) vasta-argumentti: Mutta englanti on kansainvälinen kieli. Sinä pärjääät englannilla, jos lähdet Aasiaan tai Afrikkaan tai ihan minne vain. Vaikea uskoa, että ruotsilla pärjäisi maailmalla. Kun ajatellaan, niin englanti on ylitse muiden. Sitä ei voi kiistää.

Johannes 283(-): Ruotsia väheksymättä ja englantia liikaa nostamatta jalustalle. Me langetaan syvimpään suohon, jos me käydään liikaa ylistämään englantia.

Maria 284(+): Niin ja Itä-Eurooppa on esimerkiksi sellainen paikka, jossa ei hiirveän paljon osata englantia. Minä ainakin olen kokenut sen, sillä olen ollut aivan ummikkona.

Veera 286(-): Tuskin ruotsia

Johannes 289(-): Jos mentäisiin takaisin luokkahuoneeseen ja oppilaiden hyvinvointiin. Tässä artikkelissa tuli esille se, että pakollisuus aiheuttaa järjestyshäiriöitä. Mä itse ainakin olin järjestyshäiriöyläasteen ruotsin tunnilla siitä huolimatta, että tunsin opettajan. Ei mahtanut mitään, että levottomuus iski aina välillä. Totta kai ruotsia on hyödyllistä opetella, mutta en minä sitä silloin ymmärtänyt.

Maria vahvistaa Johanneksen näkemystä, että englannin kielen vahvuutta ei pidä yleistää. Hän oikeuttaa väitettä omalla kokemuksella Itä-Euroopassa, jossa ei puhuttu englantia. *Havaintoon perustuvan argumentaatiokeeman* mukaisesti yleisesti oletetaan, että englannin kieli ei ole kaikkiiin maihin levinnyt (totuudellinen asia, sillä myös ranskan kieli on yksi valtakielistä). Marian oma havainto viittaa tähän, joten englanti ei ole niin laajasti käytetty kieli (totuudellinen asia).

Veera jatkaa Marian väitettä kieltämällä ruotsin kielen tarpeellisuuden.

Johannes ohjaa keskustelun argumentoinnin aiheeseen. Hän aloittaa oman puheenvuoronsa tapaukseen perustuvalla argumentoinnilla. Hän perustelee väitettään nimeltä mainitsemattomalla artikkelilähteellä, jota hän itse perustelee vielä omalla kokemuksellaan (havaintoon perustuvaa argumentaatiokeemaa).

Siteeratun artikkelilähteen kirjoittaja Johannes ei mainitse, (*artikkelilähteeseen vetoavaa argumentointia*) vaikka hän oikeuttaa artikkelissa esiintyneen kirjoittajan mielipiteellä korrelaation. Oikeuttamisessa pitäisi ajatella, onko kirjoittaja asiantuntija, joka voi todentaa korrelaation pakollisuuden ja järjestyshäiriöiden välillä (*vaillinainen ja ei täysin hyväksyttävä korrelaatiokeema*). Täten on epämääräistä tarkasti väittää, että pakolta tuntuva tai näyttävä asia itsessään ja yksinomaan on ainut tekijä aiheuttamaan järjestyshäiriöitä. Lisäksi hän oikeuttaa väitteensä vetoamalla omakohtaiseen kokemukseen, jolla hän perustelee väitettä.

Havaintoon perustuvan argumentaatiokeeman mukaisesti: Itsekin olin järjestyshäiriö ja levottomuus iski aina välillä.

Korrelaatiokeemana: Tiedetään pakollisuuden ja järjestyshäiriöiden välillä olevan positiivinen korrelaatio, joten pakollisuus aiheuttaa järjestyshäiriöitä.

Pakollisuus aiheuttaa järjestyshäiriöitä yleisesti, joka oletetaan olevan tosi ja jota edellä kuvailtu tilanne osoittaa. Joten pakollisuuden aiheuttama järjestyshäiriö on tosi. Skeemassa ilmenee ristiriitainen johtopäätös, sillä Johannes yhdistää kolmea asiaa, järjestyshäiriö, levottomuus ja ymmärtämättömyys. Havainnon perusteella levottomuus aiheutui jostakin, jota hän ei selitä vai aiheutuiko se pakollisuudesta. Hän ei ymmärtänyt opiskella ruotsia, koska oli levoton ja levottomuus aiheuttaa järjestyshäiriöitä, mutta millaisia järjestyshäiriöitä. Nämä asiat olisi hyvä selvittää tarkemmin, jotta korrelaatio näiden välillä tulisi tarkennettua.

Raisa 290(+): Mutta kun ajattelee, niin kouluaineista on hirveän monta muutakin pakollista kuin ruotsin kieli. On oltava äidinkieltä ja matikkaa.

Veeran 291(-) vasta-argumentti: Mutta ei mun mielestä voi verrata ikikuuna päivänäkään ruotsia ja matematiikkaa. Kyllähän jokaisen on pakko oppia perusmatematiikkaa, eihän elämästä selviä ilman perusyhteenlaskua, mutta kyllä sä elämästä selviät ilman ruotsin kieltä.

Raisa vasta-argumentoi pakollisten oppiaineiden runsaudesta koulussa. Hän ei sanonut ääneen sitä, että pakollisella ruotsin kielellä oppiaineella ja järjestyshäiriöllä ei voi olla täydellistä kausaaliyhteyttä. Hän vasta-argumentoi toteamalla ruotsin kielen olevan yksi pakollisista oppiaineista (kokonaisuudesta osa).

Veera (291) kiistää matematiikan analogisena ruotsin kielelle. Hän vertailee matematiikkaa ja ruotsia käytännöllisyyden ja elämässä pärjäämisen suhteen, mutta väite on heikko analoginen argumentti. Matematiikka on Veeran väitteen mukaan välttämätön tekijä elämässä selviämiseksi ja sen vuoksi tärkeämpi oppiaine. Ruotsin kielen osaaminen on välttämätöntä Ruotsissa. Analoginen argumentointiskeeman mukainen päättely on heikkoa, sillä hän ei erottele tarkempia eroja kahden oppiaineen

välillä. Samalla hän käyttää disjunkttiivista päättelyä matematiikan ja ruotsin kielen jakamisessa.

Perustelu: Matematiikkaa ja ruotsia ei voida vertailla

Perustelu: Jokaisen on pakko oppia perusmatematiikkaa.

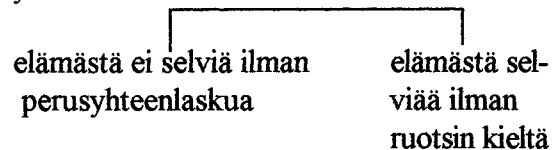
1. Sanomatta jätetty oikeutus: Elämästä selviämiseen tarvitaan matematiikan opiskelua

2. Sanomatta jätetty oikeutus: Perusyhteenlasku on elämässä pärjäämisen välttämättömiä tekijöitä

Väite: Eihän elämästä selviä ilman perusmatematiikkaa

Varaus: Mutta kyllä sä elämästä selviät ilman ruotsin kieltä

Väitteessä elämässä selviäminen jaetaan yksinomaan kahteen osaan:



Kaksi vaihtoehtoa annetaan ilman kolmatta vaihtoehtoa, joka ei kuitenkaan ole virheellistä jaottelua (*false dilemma*).

Kannanotossa on argumentaatiovirhe, sillä Veera yrittää vastakkaista näkökantaa kärjistämällä siirtää argumentoinnin aiheen sivuseikkoihin ja kumota siten pakkoruotsin tärkeyden [(kriittisen dialogin 2. säännön rikkominen (*straw man*): *Sillä Veera yksinkertaistaa ja väheksyy avoimesti ruotsin kieltä*. Samalla rikotaan kriittisen dialogin 3:tta sääntöä: Dialektisesti epäolennaista argumentointia (*ignoratio elechi*)]. Veeran pitäisi vertailla ruotsin kielen ja matemaattisen osaamisen

Myötäilyä:

Johannes 292(-): Niin just. Mä osaan laskea Marian sukissa olevat kirsikat, mutta en osaa sanoa ruotsiksi sitä. Mutta se on tärkeintä, että me ymmärrettiin.

Johannes 302(-): Taitaa vähän trendi vaikuttaa asiaan, että ruotsin kieli on vähän tämmöstä.

Raisa 315(+): Jännä asia, miten älyttömän pienet tekijät vaikuttavat hirveen isoihin asioihin. Meidän esikoinen sanoi myös, että ruotsin kieli kuulostaa ihan typerältä. Ja sitten meillä on tällaisia kivoja miellelyhtymiä ruotsia puhuviin ihmisiin ja se kuulostaa meistä kauniilta. Me ollaan tällaisten tietojen varassa, että leimautuu koko systeemi. Me ollaan älyttömän ohkasella perustalla.

Veeran 316(-) ratkaisuehdotus: Mun mielestä tässä pitäisi kiinnittää huomio nimenomaan kouluopetuksessa. Ne nauhat, joissa puhutaan, ovat aivan hirveitä. Samoin ne laulut ovat kauheita. Miksi ei voisi olla esimerkiksi Thomas Lediniä, aivan mielettömän kaunista ruotsalaista musiikkia ruotsiksi laulettuna.

todellista tarvetta ja hyötyä objektiivisesti siitä huolimatta, että edustaa ruotsin kielen valinnaisuutta.

Johannes (292) hyväksyy Veeran heikon analogisen argumentin. Rieken ja Janiken (1994, 77) mukaan analogisessa argumentissa esitettyjen oppiaineiden samantaisuus tulee todelliseksi, kun vastaanottaja hyväksyy sen. Mutta tässä tapauksessa matematiikan ja ruotsin kielen välinen analogisuus on osin näennäistä, koska näitä ei vertailla riittävästi keskenään. Johannes saa aikaan naureskelua (puheenvuorot jätetty esittämättä), kun hän havainnollistaa konkreettisesti esimerkin väitettä (kirsikka-kuvioiden laskeminen Marian sukista).

Mutta Johannes toteaa ruotsin kielen suosion ja vastustamisen olevan verrattavissa yhteiskunnallisiin muotivirtauksiin. Johannes esittää trendin olevan yksi kausaalinen tekijä, jonka hän näkee yhtenä perusteluna pakkoruotsin negatiiviseen asennoitumiseen. Raisa jatkaa sopivasti tätä aihetta eteenpäin pohtimalla trendin kaltaisten tekijöiden vaikutusta.

Vastakkaista näkökantaa edustava Raisa vetoaa *omaa havaintoon* (argumentaatiokeema), jolla selittää ruotsin kielen aiheuttamaa negatiivista asennoitumista. Raisa väittää, että perustelut ruotsin kielen valinnoissa puolesta ja vastaan ovat heikkoja, joiden varassa lapset joutuvat tekemään kielivalintansa.

Veera kritisoi ruotsin tuntien tarjoamaa opetusmateriaalia, joka ei motivoi ruotsin kielen opiskeluun. *Pedagogisesti kuvailevalla esimerkillä ja omakohtaisella havainnolla (argumentaatiokeemat)*, joilla hän oikeuttaa implisiittisesti ratkaisuehdotuksen. Ruotsin kielen opiskelussa pitäisi

Johannes 317(-): Joo Eeva Dahlgren

Suostuttelevaa kriittistä dialogia + harkinta-dialogia:

Marian 328(+) ratkaisuehdotus: Yleensäkin järkevintä olisi se, että pyrittäisiin vaikuttamaan asenteisiin. Koska on paljon järkeviä perusteita siihen, että opiskellaan ruotsin kieltäkin. Pyrittäisiin vaikuttamaan, että se ei olisi väkisin opiskelemaan pakottamista eikä sulle kerrota mitään miksi.

Raisa 329(+): Motivoi pois

Maria 331(+) Pyrittäisiin vähän pehmeämmin tuomaan esille sitä asiaa, että selittämään ja keskustelemaan niistä asioista. Aina ei olisi sitä, että kaikki on pakko, pakko. Totta kai nousee karvat pystyyn ja sitten sanotaan, että mä en halua tai mua ei huvita.

Suostuttelevaan kriittiseen dialogiin:

Raisan 334(+) ratkaisuehdotus: Muuttuminen on hirveän hidasta. Kun olen nyt seurannut muutaman vuoden näitä kielivalintoja, niin kielten opettajat ja

käyttää opiskelijoiden mielimusiikkia, johon Johannes jatkaa mainitsemalla toisen ruotsinkielisen laulajan. Havaintoon perustuvaa argumentaatiooskeemaa: Veera on kuunnellut ruotsalaista pop/rock-laulajaa Ledinia.

Yleisesti oletetaan todeksi, että ruotsin tunnit olisivat motivoivampia, jos käytettäisiin oppilaiden suosimaa oppimateriaalia. Edellä kuvailtu väite liittyy oppimateriaalin motivoivaan vaikutukseen. Joten ruotsin tunnit olisivat motivoivampia, jos käytettäisiin oppilaiden suosimia esim. musiikkikappaleita. On huomattava, että tapaukselliseen päättelyyn kuuluvat argumentaatiooskeemat ovat heikosti väitteen oikeuttavia, koska ne perustuvat omiin havaintoihin ja tilanteeseen sopivaan esimerkkiin.

Maria (328) puolestaan esittää oman ratkaisuehdotuksen laajemmalla yhteiskunnallisella tasolla. Marian ehdotus viittaa harkinta-dialogiin kriittisen dialogin rinnalla, koska hän pyrkii perustelevaan ehdotustaan. Raisa on samaa mieltä ja täydentää osin Marian sanomatta jättämää väitettä ruotsinkielisen vähemmistön halusta pakottaa suomalaiset lukemaan heidän kieltään. Raisa täydentää Marian ehdotusta, että ruotsin kielen opiskelun hyödyllisyyden salaaminen ei motivoi opiskelijoita. Maria (331) viittaa epäsuorasti avoimempaan vuorovaikutukseen opiskelijoiden ja opettajien kesken, jotta opettajat perustelisivat ruotsin kielen opiskelun hyödyllisyyden.

Raisa esittää ratkaisuehdotuksena vanhempien asenteiden muutosta, jota hän perustelee epäsuorasti: *Vanhemmat vaikuttavat lastensa kielivalintoihin, vaikka lapset itse tekevät lopulta ne ratkaisut.*

kielten opiskelijat tekevät ison työn. Ensinnäkin muokkais vanhempien mielipidettä ja asennetta siihen, että voi alottaa jollakin muulla kuin englannilla. Tämän tyyppistä aktii-visuutta on selvästikin. Yks isä lähetti kyselyn kaikille vanhemmille, että ovatko halukkaita vaihtamaan lapsen a-ykköskielen joksikin muuksi. Ei se ole kuitenkaan kaikkia vanhempia tämä kieli asia sytyttänyt mihinkään suuntaan.

Opettaja 335-337: Sit on tämmönen, että jos vaihdat koulua ja sit sä oot valinnu siinä sen ruotsin etkä englannin. Tämmösiä vaikeuksia myöskin, joka tavallaan puoltas pakkoperusteita tätä kautta.

Raisa 338(+): Olisi ainakin se kieli, minkä oot alottanu

Opettaja 339: Niin

Siirtyminen harkinta-dialogiin:

Raisa 341(+): Niin se on aina se riski, jos valitsee vähän eksoottisemman kielen tai sit jos haluaa jonkun ja joutuu siinäkin vaiheessa vaihtaa koulua. Se on tietysti vapaaehtoista.

Siirtyminen takaisin suostuttelevaan kriittiseen dialogiin:

Veera 342(-): Onhan se kaikissa muissakin kielissä, niin miksi ei tavallaan ruotsia aseteta muitten kielten joukkoon, yhtenä kielenä. Sille annetaan jotenkin semmosen korkea, muita korkeampi asema.

Raisa 343(+): Sit jos on oikein sopivan sekaset kielivalinnat, niin olisi edes yksi kieli, mistä saisi jatkaa siitä, mihin on jäänyt. Kaikki muut menee uusiks.

Johannes 344(-): Joo

Implisiittisesti puheenjohtaja argumentoi ruotsin kielen olevan yksi peruskieli, joka pitäisi vaatia opetusohjelmaan. Raisa esittää puheenjohtajan väitteen julkisesti. Raisan mukaan toinen virallisista kielistä tulisi luetuksi, vaikka joutuisi vaihtamaan koulua.

Raisa (341) harkitsee ruotsin kielen opiskelun olevan pienempi riskivalinta kuin olla opiskelematta yhtäkään kieltä.

Veera (342) kritisoi Raisan ja puheenjohtajan keskustelua pakkoruotsin etuoikeutusta asemasta kielissä, sillä hänen mielestään koulun vaihtuminen kesken kouluvuotta voi olla perusteena tietyn kielen näkemiseen parempana.

Opettaja 346-349: Otetaas tuohon vielä viimeinen artikkeli. Te ette selvästikään suostu enää kinaa, ni me ollaan päästy tavallaan jonkunlaiseen yhteiseen ratkaisuun. Tässä ei voi enää kinata. Te ette puolustaneet täydellistä vapautta, kun te halusitte kuitenkin ne alkeet sinne.

Maria 347(+): Joo, me ei tarpeeks verisesti puolustettu kantojamme

Siirtyminen harkinta-dialogiin:

Johannes 350(-): Toisaalta paras hyökkäys on aina tietynlainen järkevyyys ja sen takia mun mielestä kompromissi on myös paras hyökkäys usein tai sovittelee on paras hyökkäys.

Varsinainen johtopäätös-vaihe:

Puheenjohtaja julistaa keskustelun päättyneeksi hyväksymällä ratkaisun. Hän katsoi valinnaisuus-ryhmään sanoessaan näiden olevan haluttomia näkemään ruotsin kieli täysin valinnaisena kielenä.

Johannes puolustaa roolipelissä aikaansaattua kompromissia.