

Argumentoinnin keinot S2-oppijoiden teksteissä

Maisterintutkielma

Johanna Pensas

Suomen kieli

Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto

2013

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Pensas, Johanna Maria	
Työn nimi – Title Argumentoinnin keinot S2-oppijoiden teksteissä	
Oppiaine – Subject suomen kieli	Työn laji – Level pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year joulukuu 2013	Sivumäärä – Number of pages 75 sivua liitteineen
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tässä tutkielmassa tarkastellaan yläkoulua käyvien suomi toisena kielenä -oppijoiden argumentoinnin taitoja suhteessa Eurooppalaiseen viitekehykseen (EVK). Tutkielmassa selvitetään, miten eri kielitaitotasolle sijoittuvat S2-oppijat argumentoivat ja vastaavatko heidän argumentointitaitonsa Viitekehyksessä kullekin taitotasolle määriteltyjä kuvauksia. Teoriataustana toimivat Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1969) sekä Bayerin (2007) argumentointiteoriat.</p> <p>Aineisto koostuu 72:sta vuosina 2010–2011 Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen laitoksen DIALUKI-tutkimushankkeessa kerätystä ja taitotasoitetusta mielipidekirjoituksesta. Oppijoiden käyttämät argumentoinnin keinot on lajiteltu sisällöllisiin (yksilön etu tai haitta, oma toiminta, järki, tarpeellisuus ja hyöty, tietämättömyyden strategia, yhteinen etu tai haitta, yleisyys, auktoriteetti, kompromissin etsintä ja toimintaehdotus) ja rakenteellisiin (oman pääväitteen esiintuominen, vasta-argumentit, väitteen kyseenalaistaminen, kausaalinen alustuskonjunktio, ei perusteluja) keinoihin. Nämä keinot on lisäksi lajiteltu matalilla ja korkeilla taitotasolla sekä kaikilla taitotasolla olevien oppijoiden käyttämiin keinoihin.</p> <p>Aineistossa kullakin taitotasolla esiintyvät argumentoinnin keinot ovat muiden kuin alimpien taitotasojen osalta sellaisia kuin Viitekehysten taitotasokuvaimissa edellytetään. Taitotasokuvaimissa ei odoteta A-taitotasolla muuta argumentointia kuin <i>koska</i>-sidesanan käyttöä (EVK 2003: 96), mutta tutkielman aineistossa alimmillakin taitotasolla argumentoidaan eri tavoin. Kolme neljäsosaa aineiston A2-taitotasolle arvioituista kirjoituksista sisältää argumentointia.</p> <p>Matalilla ja korkeilla taitotasolla käytetään osin erilaisia argumentoinnin keinoja. Tästä nähdään, että toisen kielen oppijan argumentointitaito kehittyy samalla, kun hänen kielitaitonsa muutkin osa-alueet kehittyvät. Joitakin keinoja käytetään läpi koko taitotasosteikon.</p>	
Asiasanat – Keywords suomi toisena kielenä, argumentointi, Eurooppalainen viitekehys, taitotaso	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos. Suomen kielen oppiaine.	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TEORIATAUSTA JA TAVOITTEET	6
2.1 Argumentointi	6
2.2 Toisella kielellä argumentoinnin aiempi tutkimus	15
2.3 Eurooppalainen viitekehys ja argumentointi.....	16
2.4 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	20
3 AINEISTO	22
3.1 DIALUKI-tutkimushanke	22
3.2 Aineistotekstit.....	22
3.3 Tehtävänannot	24
3.4 Suoritusten arviointi	28
3.5 Tutkimusmenetelmät	30
4 ARGUMENTOINNIN SISÄLLÖLLISET KEINOT	33
4.1 Argumentointi yksilön kannalta	35
4.1.1 Yksilön etu tai haitta.....	35
4.1.2 Oma toiminta	36
4.1.3 Tunne	37
4.1.4 Järki	39
4.1.5 Tarpeellisuus ja hyöty.....	39
4.2 Argumentointi yleiseltä kannalta	42
4.2.1 Yhteinen etu tai haitta.....	42
4.2.2 Yleisyys	43
4.2.3 Auktoriteetti.....	44

4.2.4 Kompromissin etsintä ja toimintaehdotus	45
5 ARGUMENTOINNIN RAKENTEELLISET KEINOT	47
5.1 Pohjaväite	48
5.2 Oman pääväitteen esiintuominen	48
5.3 Vasta-argumentit	50
5.4 Väitteen kyseenalaistaminen	51
5.5 Kausaalinen alistuskonjunktio.....	52
5.6 Ei perusteluja.....	55
6 ARGUMENTOINTI ERI TAITOTASOILLA	57
6.1 Matalien taitotasojen argumentointikeinoja	60
6.2 Korkeiden taitotasojen argumentointikeinoja	62
6.3 Kaikkien taitotasojen argumentointikeinoja.....	64
6.4 Argumentoinnin keinot ja Eurooppalainen viitekehys.....	65
7 LOPUKSI.....	68
LÄHTEET.....	73
LIITE	

Jyväskylän yliopiston humanistinen tiedekunta on tukenut tämän tutkielman tekoa lokakuussa 2013 myöntämällä 55-vuotisjuhlavuotensa kunniaksi apurahan pro gradu -tutkielman loppuunsaattamiseen.

1 JOHDANTO

Argumentointi on yksi tärkeimmistä tekstitaidoista. Ilman argumentointitaitoa kirjoittajan on vaikea saada lukijaa vakuuttuneeksi siitä, mitä hän tekstillään haluaa kertoa, ja ennen kaikkea pystyä vaikuttamaan tekstillään lukijaan. Vaikka argumentointi on tärkeää hyvin monenlaisissa kommunikointitilanteissa ja eri tekstilajeissa, korostuu sen tarve erityisesti mielipidetekstiä kirjoitettaessa. Kun lukija kohtaa mielipidetekstin tekstilajiin kuuluvan tekstin, hänelle syntyy jo ennen tekstin lukemista lähtöoletus siitä, että aihe on ainakin jossain määrin kiistanalainen tai muutoin puolustus- tai vastustushalua herättävä – kiistattomista tosiasioista kertova faktateksti ei ole mielipideteksti. Tekstin sisältämät perustelut asian puolesta tai sitä vastaan saavat valveutuneen lukijan huomaamaan, että asiasta voidaan olla eri mieltä ja että vastakkaisenkin kannan mukaiset väitteet ovat mahdollisia perustella.

Kielitoimiston sanakirjan (KS s.v. *mielipide*) mukaan mielipide on 'käsitys, (käsitys)kanta; vrt. vakaumus, otaksuma, arvelu, luulo'. Mielipide on siis jotain ei-varmaa, ei-faktaa, ehkä myös ei-pysyvää. Juuri tästä syystä perustelut ovat tärkeitä. Niinpä teksti, joka sisältää väitteitä vailla perusteluja, on vaillinainen. Perustelemattomat väitteet jäävät horjumaan tuetta, eivätkä hevin saavuta lukijan luottamusta, ellei tämä ole jo valmiiksi samaa mieltä.

Tämän tutkimuksen aiheena ovat suomea toisena kielenä oppivien koululaisten kirjoittamissa mielipideteksteissä esiintyvät argumentoinnin keinot. Toisen kielen opetusta ja toisella kielellä kirjoitettuja tekstejä tarkasteltaessa on Kalliokosken mukaan (2006a: 246) huomioitava se, että lapsuusiän jälkeen toiseen maahan ja toisensieliseen ympäristöön muuttanut on sosiaalistumisprosessin kautta todennäköisesti omaksunut eri tekstilajien konventiot muiden kielen ja kulttuurin ulottuvuuksien ohella alun perin äidinkielellään. Äidinkieliseen kielikulttuuriin sosiaalistuminen voi kuitenkin jatkua kohdemaassakin, jos saatavilla ja käytössä on äidinkielistä kirjallisuutta ja muita kotimaasta peräisin olevia tekstejä. Kotimaan kulttuuri seuraa kirjallisen materiaalin lisäksi myös perheenjäsenten mukana. Maahanmuuttajavanhempien Suomessa syntynyt lapsi omaksuu suomalaisen kulttuurin rinnalla vanhempiensa kulttuurin, eli oman kotikulttuurinsa, sekä sen suulliset ja kirjalliset konventiot. Vaikka

nuorella iällä Suomeen muuttanut tai Suomessa syntynyt maahanmuuttajataustainen ihminen eläisi päivittäin näiden kahden kulttuurin vaikutuspiirissä, hänen voi kuitenkin olla hyvin vaikea hankkia aito, monikielinen luku- ja kirjoitustaito. (Kalliokoski 2006a: 246.)

Suomalaisen koulujärjestelmän kirjoittamisen opetuksessa esiin on tavattu nostaa vain muutamia tekstilajeja. Mieliopidekirjoitus on kuulunut pakinan ja arvostelun ohella vanhaan niihin tekstilajeihin, joiden kirjoittamisen opetukseen on kiinnitetty eniten huomiota, sillä mieliopidekirjoituksen hallintaa on pidetty tärkeimpänä kirjoittamisen tekstilajitaitona. (Kalliokoski 2006a: 241.) Jotta oppilas pystyy kirjoittamaan tiettyyn tekstilajiin kuuluvan tekstin, tulee hänen ensin pystyä erottamaan kyseinen tekstilaji muita tekstilajeja edustavista teksteistä. Eri tekstilajeja onkin lähestytty äidinkielen opetuksessa tunnistamisen, mutta myös tuottamisen kautta. Yhtenä opetuksen tärkeänä tavoitteena on ollut, että oppilaat oppivat lukijan roolissa lokeroimaan tekstejä oikeisiin tekstilajeihin. Tekstilajin käsite on kytketty vahvasti kaunokirjallisuuteen ja sen opetukseen, mikä juontaa juurensa perinteikkääseen kirjallisuudentutkimukseen ja kirjallisuuden kanonisoituun muotoon. (Kalliokoski 2006a: 240.) Tutkimuksen saralla mieliopidetekstejä sekä argumentointia on tutkittu paljon niin koulukontekstissa (ks. esim. Mikkonen 2010; Rätty 2001; Leskinen 2000) kuin yleisesti tekstilajinakin.

Tekstilajien tuntemus on Kalliokosken mukaan osa kirjoitetun yleiskielen osaamista. Kirjoitetun yleiskielen hallinta on niin suomea toisena kielenä kuin äidinkielenäänkin oppivalle oppilaalle taito, joka tulee opiskella ja oppia, eikä se tule syntymälahjana äidinkielisellekään kielenkäyttäjälle. Kouluopetuksen tavoitteena on tekstilajien osalta tutustuttaa oppijat, samoin suomea kuin jotain muutakin kieltä äidinkielenään puhuvat, eri tekstilajien työnjakkoon ja eri tekstilajeille ominaisiin piirteisiin. Oppilaalta, jonka äidinkieli ei ole suomi, suomenkielisten diskurssiyhteisöjen jäsenyyteen kasvaminen voi kestää kauemmin kuin suomalaisperäiseltä, mutta Kalliokoski huomauttaa kuitenkin, että nyky-Suomen kouluissa kategoriat ”syntyperäinen” ja ”ei-syntyperäinen” ovat liukuvarajaisia. Oppilaiden tekstitaidot voivat poiketa toisistaan huomattavasti, ilman että syyt olisivat kielellisissä taustatekijöissä. (Kalliokoski 2006a: 246, 263.) Koska sekä äidinkielisten suomenpuhujien että suomea toisena kielenä oppivien on opittava tekstilajitaidot, ei ole ongelmatonta pyrkiä osoittamaan S2-oppijan tuottamassa kielessä ilmeneviä tietyn tekstilajin tunnistamiseen tai tuottamiseen liittyviä virheitä suoraan kieli- tai kulttuuritaustasta johtuviksi. Kummallakin ryhmällä voi olla samanlaisia puutteita sosiokulttuurisiin käytänteisiin harjaantumisessa. (Kalliokoski 2006a:

248–249.) Voidakseen kirjoittaa lähestulkoon minkä tahansa tekstin on kirjoittajalla oltava käsitys tavoittelemansa tekstilajin konventioista juuri siinä kulttuurissa ja kielikulttuurissa, jossa hän toimii, ja jokaisen kirjoittajan on käytävä läpi sama harjaantumis- ja sosiaalistumisprosessi. Mauranen (1994: 340) mainitsee, että vaikka joillain tekstilajeilla olisi sama nimi eri kielissä ja näennäisesti olisi kyse samasta tekstilajista, voi niissä eri kulttuurien välillä olla merkittäviäkin eroavaisuuksia. Toisella kielellä kirjoitettava tuo mukanaan erilaisia odotuksia tekstilajia kohtaan ja saattaa tulkita tehtävänannon eri tavoin kuin äidinkielen kirjoittaja.

Kirjoittamiseen, niin kuin muihinkin kielitaidon osa-alueisiin, vaikuttaa kirjoitetun ja luetun kielen ohella tietenkin myös suullisesti opittu ja käytetty kieli. Kieliyhteisö kulttuurisine piirteineen vaikuttaa kasvuympäristönä siihen, millaiseksi ihmisen sanavarasto jäsenyy kognitiivisesti ja miten hän oppii painamaan ilmauksia mieleensä. Sosiaalistumisprosessi on aina kytköksissä kielenoppimisen prosessiin. (Eurooppalainen viitekehys (EVK) 2003: 34.) Ihmisen äidinkielen ja toisen tai vieraan kielen taidot eivät koskaan ole toisistaan irralliset, vaan ne muodostavat yhdessä kokonaisuuden, jota nimitetään yksilön kielelliseksi kompetenssiksi. Kielenoppiminen on kulttuurienvälisen toimintakyvyn kehittämistä. (EVK 2003: 73.) Vanhempien kielikulttuuri siirtyy lapselle paitsi kirjallisesti, myös suullisesti, ja vaikuttaa siihen, miten yksilö ylipäättään käyttää kieltä, eli miten hän puhuu, kuuntelee ja kirjoittaa. Suullisen kielikulttuurin vaikutus voi näkyä kirjoitetuissa teksteissä esimerkiksi rakenteiden ja sanaston tasolla.

Suomalaisissa kouluissa on oppilaina paljon lapsia ja nuoria, joiden äidinkieli ei ole suomi. Heidän määränsä perusopetuksessa kasvaa jatkuvasti, ja suurimmissa kaupungeissa on jo kouluja, joissa yli puolet oppilaista on maahanmuuttajataustaisia. (Opetushallitus 2011a.) Ulkomaalaistaustaisten oppilaiden määrän lisääntyminen kouluissa on muutos, joka on tapahtunut viime vuosikymmenten aikana. Syy siihen on Suomeen suuntautuneen maahanmuuton lisääntyminen. Koko maan väestöstä on ulkomaalaistaustaisia tällä hetkellä lähes viisi prosenttia (Sisäasiainministeriö 2013), kun se vuonna 1990 oli vielä alle yhden prosentin (Väestöliitto 2013). Maahanmuuttajien määrän lisääntymisestä huolimatta Suomessa asuu prosentuaalisesti vähemmän ulkomaalaisia kuin muissa läntisen Euroopan maissa (Väestöliitto 2013).

Peruskouluikäiset maahanmuuttajataustaiset lapset saavat koulussa suomi toisena kielinä -opetusta (S2-opetusta) tai siihen valmistavaa opetusta, jota kunta voi järjestää sellaisille ei-natiiveille suomenoppijoille, joiden kielitaito ei vielä riitä perusopetuksen luokan toimintaan osallistumiseen ja opetuksen seuraamiseen. Valmistavan opetuksen tarkoitus on kehittää oppilaan suomen kielen taitoa ja valmistaa häntä siirtymään tavalliseen perusopetukseen, jossa hän ei-natiivina suomenoppijana saa edelleen myös S2-opetusta. Muita valmistavan opetuksen tavoitteita ovat suomalaisen yhteiskuntaan kotoutumisen ja tasapainoisen kehityksen tukeminen. Oppilas voi saada valmistavaa opetusta, kunnes hänen kielitaitonsa on kehittynyt sille tasolle, että hän pystyy seuraamaan suomenkielistä opetusta ja toimimaan suomen kielellä luokkatovereidensa parissa. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyt vähimmäistuntimäärät valmistavalle opetukselle ovat 600 tuntia ikäryhmässä 6–10 vuotta ja 1000 tuntia sitä vanhemmilla. Oppilas voi siirtyä valmistavasta opetuksesta perusopetuksen ryhmään myös ennen näiden vähimmäistuntimäärien täyttymistä, mikäli hän saavuttaa opetuksen seuraamiseen riittävän kielitaidon. (Opetushallitus 2009.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat S2-opetuksessa olevien yläkoulun oppilaiden kirjoittamat tekstit. Tekstit ovat peräisin sekä valmistavaan opetukseen että yleisopetukseen osallistuvilta oppilailta, ja oppilaat ovat kirjoittaneet tekstit luokkahuonetilanteessa DIALUKI-hankkeen tutkijan antaman tehtävänannon perusteella. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia argumentoinnin keinoja S2-oppijat käyttävät kirjoituksissaan, ja ovatko aloittelijoiden ja edistyneempien kielenkäyttäjien käyttämät argumentoinnin keinot erilaisia. Tutkimus on metodeiltaan laadullinen, mutta havaintojen tueksi esitetään myös aineiston pohjalta muodostettuja määrällisiä tuloksia.

Tutkimus jakautuu seitsemään päälukuun. Johdannon jälkeen pääluvussa 2 esittelen tutkimuksen teoriataustaa. Kuvaan ja selvennän tässä luvussa tutkimuksen keskeistä käsitettä *argumentointia* eri näkökulmista sekä esittelen lyhyesti muutamia aikaisempia tutkimuksia, joiden aiheena on toisella kielellä argumentointi.

Argumentoinnin kuvaus pohjaa Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1969) sekä Bayerin (2007) argumentointiteorioihin. Teorialuvussa käsittelen myös sitä, millaisia vaatimuksia ja edellytyksiä oppijan argumentointitaidoille esitetään eri kielitaitotasoilla Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen (Eurooppalainen viitekehys,

EVK, 2003) kielitaitotasokuvaimissa. Toisen luvun päätteeksi esittelen tarkemmin tavoitteet ja tutkimuskysymykset.

Pääluvussa 3, *Aineisto*, kerron tutkimuksen aineistosta ja sen hankinnasta sekä DIALUKI-tutkimushankkeesta, jonka tarpeisiin aineisto on alun perin koottu. Lisäksi esittelen luvussa DIALUKI:ssa luodut tehtävänannot, joiden pohjalta yläkoululais-S2-oppijat kirjoittivat tekstit, jotka muodostavat aineiston. Kuvailen aineiston esittelyn yhteydessä myös tekstien kielitaitotasoitamisessa käytettyä arviointimenetelmää. Aineistoluvun lopussa kuvaan tutkimuksessa käyttämiäni tutkimusmenetelmiä.

Luvut 4, 5 ja 6 ovat tuloslukuja, joissa pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Jaottelen aineistossa esiintyvät argumentoinnin keinot kahdella eri luokitteluperiaatteella. Luvuissa 4 ja 5 argumentoinnin keinot jakaantuvat kahtia sen mukaan, ovatko ne sisällöllisiä vai rakenteellisia.

Ensimmäinen argumentointikeinojen ryhmä, jonka esittelen luvussa 4, *Argumentoinnin sisällölliset keinot*, muodostuu keinojen sisällöllisten piirteiden mukaan. Eri keinoja määrittävät siis ne seikat, joihin yläkoululaisoppijat vetoavat perustellessaan mielipidettään. Nämä seikat jaan puolestaan kahteen ryhmään sen mukaan, perusteleeke kirjoittaja mielipiteensä yksilön vai ryhmän näkökulmasta. Luvussa 5, *Argumentoinnin rakenteelliset keinot*, keskityn niihin rakenteellisiin argumentointikeinoihin, joita aineistossa ilmenee.

Kuudes luku, *Argumentointi eri taitotasolla*, tuo lopulta yhteen tutkimuksen kaksi päälinjaa: kahdessa edellisessä luvussa esitellyt löydökset yhdistyvät siinä Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitotasokuvaimiin. Tässä luvussa esitän kuvioiden muodossa, millaiset keinot ovat ominaisia kullakin kielitaitotasolla oleville kirjoittajille. Päähuomio on argumentoinnin muutoksessa kielitaidon taitotasolta toiselle noustaessa. Eri kielitaitotasolle sijoittuvat S2-oppijat käyttävät erilaisia argumentoinnin keinoja. Luvussa 6 arvioin, kohtaavatko tutkimuksen aineistosta nousevat argumentoinnin sisällölliset ja rakenteelliset keinot ja Eurooppalaisessa viitekehyksessä eri taitotasolle asetetut argumentointitaitovaatimukset toisensa. Kyseinen kuudes luku on siten tuloslukuista keskeisin.

Viimeisessä eli seitsemännessä luvussa esitän pohdintoja tutkimuksen tuloksista ja suuntaan katseen mahdollisiin uusiin tutkimusaiheisiin, jotka avautuvat tämän tutkimuksen pohjalta.

2 TEORIATAUSTA JA TAVOITTEET

2.1 Argumentointi

Mitä argumentointi on?

Perelmanin (1996: 16–17) mukaan argumentoinnissa pyritään ”hankkimaan tai vahvistamaan yleisön hyväksyntää tai kannatusta esitetyille väitteille”. Perelman ja Olbrechts-Tyteca (1969: 45) toteavat kaiken argumentoinnin päämääränä olevan saada ihmismielet kannattamaan heille esitettyjä teesejä tai lisätä jo olemassa olevaa kannatusta. Heidän mukaansa sellainen argumentti, joka onnistuu lisäämään kannatuksen määrää kuulijoiden keskuudessa samalla käynnistäen halutun toiminnan, tai vähintään herättäen kuulijoissa halun toimia argumentoijan toivomalla tavalla, on onnistunut argumentti. Argumentointi on aina toimintaa, joka pyrkii muokkaamaan olemassa olevaa asiantilaa (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1969: 54). Tämä määritelmä tulkitsee argumentointia puhetaidon käsittein.

Kun Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan määritelmän lähtökohta tukeutuu retoriikkaan, tulkitsee Bayer (2007: 16) asiaa toiselta kannalta. Hän lähestyy määritelmää filosofisesti *johdopäätelmien* kautta. Suuri osa kommunikaatiossa saamastamme tiedosta ei todellisuudessa tule tietoomme sellaisenaan, vaan muodostuu itse tekemistämme päätelmistä, jotka johdamme saamastamme informaatiosta. Jos näemme esimerkiksi lintuparven pyrähtävän lentoon lintulaudan ympäriltä, voimme päätellä lähistöllä olevan eläimen tai ihmisen, joka säikäytti linnut. Meillä ei ole suoraa havaintoa säikäyttäjistä, mutta oletamme sen olemassaolon lintujen käytöksen perusteella. Näin ollen siis päättelemme itse välillisen tiedon avulla, mikä voisi olla havaitsemamme tapahtuman syy eli perustelu. Käytämme argumentointia omassa ajattelussamme, kun hankimme ja pohdimme erilaista tietoa maailmasta.

Argumentointi ja yleisö

Sekä Perelman ja Olbrechts-Tyteca että Bayer määrittelevät argumentoinnin muodostuvan väitteestä ja perustelusta tai useammista perusteluista tälle väitteelle. Näiden lisäksi argumentoinnilla on aina konteksti eli yleisö. Yleisö voi olla kuulija tai lukija, mutta argumentoinnin

yleisönä voi toimia myös argumentoija itse silloin, kun hän perustelee itselleen jotakin. Aivan kuten argumentoinnillakin on aina yleisö, on sellainen myös jokaisella tekstillä. Jokainen teksti siis kirjoitetaan jollekin yleisölle. Yksi tekstilajia määrittävä piirre on nimenomaan se, mille ja minkälaiselle yleisölle teksti osoitetaan. Tieto tekstin tulevasta yleisöstä on yleensä hyödyllinen kirjoittajalle, jotta hän voi muotoilla tekstinsä samalla huomioiden vastaanottajan tarpeet. Lapset ja nuoret opettelevat koulussa eri tekstilajien tuottamista, mutta kouluopetus ei juuri tarjoa harjoitusta autenttiselle yleisölle kirjoittamisesta. Lähes kaikkia koulussa kirjoitettavia tekstejä koskeekin yleisön täsmentymättömyyden ongelma (Kalliokoski 2006a: 260). Kalliokoski (2006a: 260) pitää tätä suurena haasteena erityisesti S2-oppijoille, sillä jos kirjoittaja ei ole harjaantunut suomen kirjoitetun yleiskielen käyttäjä, eikä vielä hallitse sanastoa ja rakenteita riittävän monipuolisesti, tekstin kirjoittaminen ilman tarkkaan määriteltyä yleisöä voi olla hyvin vaikeaa. Oppilaat eivät pääse koulussa juuri kirjoittamaan tekstejä aitoihin tekstiympäristöihin autenttisille lukijoille, vaan eräänlaisia tekstilajien stereotyyppioita. Nämä tekstit lukee useimmiten vain opettaja, vaikka joillekin tekstilajeille, kuten mielipidetekstille, olisi ominaista suuremman yleisön nähtäväksi päätyminen.

Tämän tutkimuksen aineistotekstit, eli yläkoulussa olevien S2-oppijoiden kirjoittamat mielipidekirjoitukset, ovat syntyneet DIALUKI-tutkimushankkeessa valmistellun tehtävänannon avulla. Tekstit lukeutuvat lajiltaan koulutekstien ryhmään. Suppeimmillaan tällaisten koulutekstien autenttinen yleisö on opettaja, tai mahdollisesti myös luokkatoverit opettajan lisäksi. Tutkimusta varten laaditussa tehtävänannossa ei kuitenkaan pyydetä kirjoittamaan viestiä opettajalle tai luokkatovereille – vastaanottajaa ei määritellä tehtävänannossa lainkaan. Ohjeistusta noudattaessaan oppilaan on siis itse kuviteltava, millaiselle yleisölle kirjoittaa. Jos nämä tutkimusaineiston tekstit ajateltaisiin julkaistavan jossain, olisi luontevin paikka sanomalehden yleisönosasto tai koulun lehti, ja tällöin yleisö koostuisi lehden lukijoista. Tämä lehden lukijajoukko olisi siis kirjoittajan implikoima universaalilukija tai universaaliyleisö, joka Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1969: 31) määritelmän mukaisesti merkitsee kirjoittajan kuvitelmaa lukijoiden samanlaisuudesta ja keskinäisestä yksimielisyydestä. Tällä kuvitelmallalla ei kuitenkaan välttämättä ole perusteita todellisuudessa. Kirjoittajan on paradoksaalisesti ensin implikoitava erittäin homogeeninen yleisö voidakseen kirjoittaa yhtään mitään erilaisista yksilöistä koostuvalle yleisölle. Universaaliyleisölle kirjoittamisessa tärkeää on argumentoinnin vakuuttavuus, koska tavoitteena on saavuttaa yleisön ja sen myötä yksilön

hyväksyntä järjen kautta (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1969: 28). Järki on argumentoinnin keinona erittäin yleispätevä, ja koska sitä voi soveltaa mille tahansa yleisölle osoitetussa argumentoinnissa, se on keinoista hyödyllisin myös universaaliyleisön ollessa argumentoinnin vastaanottajana.

Kirjoittaja saattaa suunnata kirjoituksensa universaaliyleisön sijasta myös tietylle, määritellylle yleisölle. Tällöin hänellä on tietoa vastaanottajien ominaisuuksista ja mielessään joitain yleisöä määrittäviä piirteitä, kuten sosiaalinen ryhmä, ikä tai sukupuoli. Määritellyn yleisön ollessa kyseessä tehokkaita argumentoinnin keinoja voivat olla jopa suostuttelu ja taivuttelu (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1969: 28), koska kirjoittajalla on tiedossaan erinäisiä seikkoja yleisön mieltymyksistä, ja hän pystyy tietojensa avulla sopeuttamaan argumentointinsa sellaiseksi, että se herättää mahdollisimman suuren suosion määritellyn yleisön keskuudessa.

Argumentoinnin tarkoitus on siis vaikuttaa lukijan tai kuulijan eli viestin vastaanottajan mielipiteisiin siten, että ne lähentyvät argumentoijan mielipiteitä. Argumentoijan kannalta parhaassa tapauksessa yleisö omaksuu argumentoijan mielipiteet täydellisesti ja hylkää omansa, mikäli sellaisia oli kyseisestä asiasta olemassa. Tällöin argumentoija on ollut tarpeeksi vakuuttava.

Argumentoinnin hyödyt

Bayer (2007: 64) listaa kuusi syytä, miksi argumentointi on hyödyllinen taito. Näiden syiden avulla Bayer pyrkii osoittamaan argumentoinnin tärkeyden erilaisissa tilanteissa, joihin voidaan lukea myös S2-opetus teksti- ja puhetaidossa. Ensinnäkin argumentointi mahdollistaa nopeasti muodostuvien, mutta erehtymisalttiiden intuitioiden kritisoimisen. Asia voi näyttää syiden ja seurausten pohtimisen jälkeen erilaiselta kuin ensivilkaisulla. Toiseksi argumentit ovat merkittävässä asemassa ihmisen maailmankuvan rakentumisessa ja soveltamisessa. Kolmanneksi ihminen on inhimillisen tietoisuutensa epätarkkuuden ja väliaikaisuuden vuoksi koko ajan ehdottoman riippuvainen argumentoinnin mahdollistamasta kritiikistä. Neljänneksi argumentatiivinen kritiikki tarjoaa mahdollisuuden – joskin usein vain pienen – kitkeä sitkeitä harhakäsityksiä ja ennakkoluuloja. Viidenneksi argumentatiivinen väittely on suhteellisen rauhanomainen metodi väkivallattomaan konfliktinratkontaan. Kuudenneksi argumentatiivinen väittely kehittää empatiakykyä ja taitoa ymmärtää vastakkaisia mielipiteitä perustelui-

neen, mikä on hyväksi aina uusiin ihmisiin tutustuttaessa. Tutkimuksen aineistoon liittyen argumentointitaidon hyödyt, edellä mainitut sekä muut, tulevat esiin siinä, että hyvä argumentointitaito korreloi yleensä hyvän kielitaidon kanssa.

Argumentoinnin rakenne

Argumentointia koskevaan käsitteistöön kuuluu itse *argumentoinnin* lisäksi *argumentti*. Bayer (2007: 18) osoittaa näiden kahden käsitteen eron olevan siinä, että *argumentit* ovat lauserhmiä, joiden avulla ikään kuin muotoillaan silta tunnetusta uuteen, ja *argumentoinnit* ovat kielellisiä tekoja, jotka muodostuvat yhden tai useamman *argumentin* julkituonnista (lausumisesta, kirjoittamisesta tms.), ja joiden tavoite on perustella tai oikeuttaa väittämiä tai päätöksiä. Tätä kielellistä tekoa kuvaavan termin, *argumentoinnin*, rinnakkaismuotona voi esiintyä myös *argumentaatio* (VISK § 236).

Argumentti muodostuu aina useista lauseista: *konklusiosta* eli *johtopäätelmästä*, eli lauseesta, jonka perusteluja tarkastellaan tai joka halutaan perustella, ja yhdestä tai useammasta *premissistä*, eli *edellytyksestä*, jonka tarkoitus on tukea konklusiota (Bayer 2007: 18), ja josta voidaan johtaa konklusion sisältämä väite. Puhuja tai kirjoittaja valitsee ja esittää sellaisia premissiä, joiden hän luottaa toimivan yleisönsä silmissä perustana hänen johtopäätelmälleen. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1969: 65). Esimerkki argumentista (Bayer 2007: 12):

Kaikki ihmiset ovat kuolevaisia.	premissi
Minna on ihminen.	premissi
↓ Minna on siis kuolevainen.	konklusio

Argumentti siis perustelee ja oikeuttaa uuden tiedon tukeutuen jo ennalta tunnettuun tietoon. Jotta argumentti voitaisiin todeta päteväksi ja todeksi, on otettava huomioon se seikka, että vain totuudenmukaiset premissit johtavat totuudenmukaiseen konklusioon (Bayer 2007: 21). Edellä esitettyä esimerkkiä tarkasteltaessa voidaan maailmantiedon perusteella todeta premissi *Kaikki ihmiset ovat kuolevaisia* todeksi, ja jos tunnemme Minnan, voimme todeta myös toisen premissin todeksi. Tällöin konklusio on ehdottomasti kelvollinen ja tosi. Perelman ja Olbrechts-Tyteca (1969: 67) tarkentavat totuuden ja faktan merkitystä argumentoinnissa. Heidän teoriansa mukaan ei ole mahdollista määritellä mitään asiaa faktaksi, joka

pitäisi paikkansa aina ja kaikkialla. Faktatkin ovat nimittäin alun perin syntyneet argumentoinnissa. Perelman ja Olbrechts-Tyteca (1969: 67) viittaavat Poincarén sanoihin (1946: 65), jotka liittävät faktan käsitteen universaaliyleisön käsitteeseen: ”[fakta on] yhteistä useille ja voisi olla yhteistä kaikille ajatteleville olennoille”. Argumentoinnin näkökulmasta kyseessä on fakta vain silloin, kun jonkin väitteen voidaan olettaa saavuttavan kiistattoman ja universaalien hyväksynnän. Tästä on seurauksena suoraan se, että koska jokainen väite voidaan nyt tai myöhemmin kyseenalaistaa, yksikään väite ei voi olla fakta. On myös mahdollista, että yleisö kieltäytyy tunnustamasta väitettä faktaksi – tällöin väite menettää faktan statuksen, sillä se ei enää ole universaalisti hyväksytty. Väite menettää faktan statuksen yleisön silmissä silloinkin, jos jäsenistöltään muuttumattoman yleisön keskuudessa syntyy epäilyksiä väitteen todenmukaisuutta kohtaan, tai jos yleisön kokoonpano muuttuu; jos yleisöön tulee mukaan sellaisia uusia jäseniä, jotka tunnustetaan päteviksi kyseiseen yleisöön, mutta jotka eivät myönnä kyseessä olevaa väitettä enää faktaksi. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1969: 67.)

Toinen esimerkki (Bayer 2007: 18):

Kaikki kissat osaavat kiivetä.	premissi
Misu on kissa.	premissi
↓ Misu osaa siis kiivetä.	konklusio

Tässä argumenttiesimerkissä perustellaan, että Misu osaa kiivetä, koska kaikki kissat osaavat kiivetä, ja Misu on kissa. Argumenttia tarkasteltaessa huomataan kuitenkin, että se ei olekaan varauksetta tosi, koska on epäilemättä olemassa kissoja, jotka eivät osaa kiivetä. Tällaisia voisivat olla esimerkiksi vastasyntyneet kissanpennut tai jaloistaan loukkaantuneet kissat. Argumentin ensimmäinen premissi *Kaikki kissat osaavat kiivetä* on tässä tapauksessa yleisyys, joka on johdettu havainnoista. Argumentin muotoilija on nähnyt monia kissoja elämässään, ja ne kaikki ovat osanneet kiivetä. Yleisyys ei kuitenkaan ole tae siitä, että havaittu ilmiö pitäisi paikkansa aina ja kaikkialla. Argumentin muotoilija on astunut *yleisyyssharhan* ansaan. Argumentti *Kaikki kissat osaavat kiivetä* ei ole kestävä (Bayer 2007: 86). Argumentoijan tekemän virheen lisäksi myös yleisön kritiikki saattaa viedä pohjan premisseiltä, sillä kaikki argumentoijan vilpittömästäkin esittelemät premissit eivät välttämättä näyttäyty yleisölle kiistattomina. Yleisö saattaa kritisoida argumentoijan esittämiä premissejä yksipuolisik-

si tai puolueellisiksi (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1969: 65), eikä siten hyväksy premissien myötä konklusiotakaan.

Sen lisäksi, että argumenttien tulee olla kestäviä, tulee niiden olla myös relevantteja. Kestävätkään eli tosiksi osoitettavissa olevat argumentit eivät johda kestävään konklusioon, jos ne eivät liity kyseessä olevaan asiaan. Argumentoitaessa on tärkeää muotoilla premissit ja konklusio niin, että ne voidaan todeta sekä kestäviksi että relevanteiksi (Bayer 2007: 87). Tässä ajatuksessa hioutuukin näkyviin argumentoinnin ydin: kestävät ja relevantit premissit johtavat loogisesti totuudenmukaiseen konklusioon.

Ihmisen oppimismekanismit ja päättelykyky ovat syntyneet evolutiivisessa kehityksessä hyvin kauan sitten, sellaisena aikana, jolloin elinympäristömme erosi paljon nykyisestä (Bayer 2007: 29). Tuolloin kehittyneet oppimiskyky ja intuitiivinen päättelykyky perustuvat edelleenkin tunteisiin, vietteihin ja suoriin havaintoihin ja pohjimmiltaan nämä taidot ovat kehittyneet turvaamaan ihmisen hengissä pysymistä siinä ympäristössä, jossa esi-isämme elivät (Bayer 2007: 28). Aistihavaintoihin perustuva intuitio toimii tästä syystä esimerkiksi kävellessä tai juostessa luotettavasti, eli ihminen pystyy muun muassa kulkemaan metsässä törmäämättä puihin tai heittämään kivellä haluamaansa kohdetta, mutta modernissa maailmassa haasteet, joissa ihminen joutuu soveltamaan päättelykykyään, ovat tyystin erilaisia. Esimerkiksi tehtävänannot, joiden perusteella yläkoululais-S2-oppijat ovat kirjoittaneet tämän tutkimuksen aineistoon lukeutuvat kirjoitukset, vaativat heiltä omanlaistaan sopeutumista. Kyseisessä tehtävässä ei välttämättä pääse pitkälle pelkkään intuitioon luottaen, vaan kyttäkseen perustelemaan valitsemansa mielipiteen – joka tosin voi muotoutua intuitiivisesti – on oppilaan ymmärrettävä argumentoinnin tarve ja pystyttävä perustelemaan väitteensä. Argumentointi on intuitiivisen päättelyn vastapari. Se perustuu tietoon ja ajatteluun ja on loogisesti mitattavaa. Ihminen ei tule nykymaailmassakaan toimeen ilman salamannopeaa ja automaattista intuitiokykyään, mutta esimerkiksi päätöksenteossa ja perustelujen pohdinnassa on syytä tukeutua myös tiedostettuun argumentointiin (Bayer 2007: 32).

Mikkosen (2010: 11–12) mukaan argumentointitaidot osana yksilön tekstitaitojen repertuaaria ovat voimaannuttavia. Koululainen tai nuori tarvitsee tekstitaitoja, joiden avulla hän voi tulla aktiiviseksi ja täysivaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Tekstitaidot ovat jokaiselle yhteiskunnan jäsenelle tarpeellinen keino osallistua yhteiskunnalliseen elämään ja vaikuttaa oman yhteisön asioihin. Koska maahanmuuttajanuori saattaa tuntea itsensä ulkopuoli-

seksi suomalaisessa yhteiskunnassa, hän tarvitsee kokemuksia juuri omassa elämänpiirissään vaikuttamaan pystymisestä. Myös Suomessa syntynyt nuori, jonka vanhemmat ovat lähtöisin Suomen ulkopuolelta ja jonka kotikieli on ehkä jokin muu kuin suomi, hyötyy argumentointitaidoista, joiden avulla hän voi saada äänensä kuuluviin yhteiskunnassa.

Argumentoinnin epämiellyttävyys

Argumentointi koetaan usein epämiellyttäväksi tehtäväksi – eikä ihme, sillä pakottaahan se ihmisen usein luopumaan vaiston- ja mieltymyksenvaraisista päätelmistään ja saattaa usein johtaa konflikteihin sosiaalisissa suhteissa (Bayer 2007: 50). Samanmielisyyteen pyrkivässä ryhmässä ei välttämättä joudutakaan argumentoimaan lainkaan, kun ryhmän jäsenet sopeutuvat voimakkaasti yhteen mielipiteeseen.

Suomalaisessa kulttuurissa argumentointi koetaan ehkä epämiellyttävämmäksi kuin joissakin muissa kulttuureissa, sillä siihen ei välttämättä ole totuttu arkisissa keskusteluissa. Tämän suhteen eroavaisuudet ovat perheiden välillä merkittäviä: toisissa perheissä väittely ja argumentointi ovat läsnä jokapäiväisissä keskusteluissa, toisissa niitä ei harrasteta eikä lapsia kannusteta niihin. Esimerkiksi angloamerikkalaiseen koulukulttuuriin kuuluvat kiinteästi erinäiset väittelykerhot, joissa opetellaan väittelyä ja omien mielipiteiden perustelua. Myös muuhun opetukseen argumentointi kytketään tiiviisti niin, että argumentointi on koululaisille luonnollista kielenkäyttöä.

Argumentoinnin tehokkuus ja vasta-argumentit

Kun argumentoija tuntee yleisön arvomaailman ja ottaa sen huomioon argumentteja valitessaan, pystyy hän argumentoimaan tehokkaammin (Opetushallitus 2011b). Argumentoinnin tehokkuutta on mahdollista lisätä myös huomioimalla mahdolliset vasta-argumentit (Wolfe, Britt & Butler 2009), eli sellaiset argumentit, joita vastakkaisin päämäärin argumentoinnilaan pyrkivä saattaisi käyttää.

Wolfe ym. (2009: 191) osoittavat, että argumentoivassa kirjoituksessa vastapuolen argumenttien käyttäminen ja niiden kiistäminen perusteluiden kera johtaa todennäköisimmin siihen, että lukija on samaa mieltä kirjoittajan kanssa. Kirjoittajan siis kannattaa sisällyttää kirjoitukseensa oman puolen perustelujen lisäksi myös vastakkaisia argumentteja, mutta samalla hänen tulee kyetä vakuuttavasti kiistämään näiden vasta-argumenttien relevanttius.

Wolfen ym.:n mukaan lukija arvioi laadukkaammaksi sellaisen kirjoituksen, joka sisältää oman puolen argumenttien lisäksi vasta-argumentteja, ja niiden myötä myös lukijan mielikuva kirjoittajasta muodostuu positiivisemmaksi.

Jos kirjoittaja jättää tuomasta esiin vastapuolen argumentteja, on lukijalla taipumus täydentää argumentointikaava itsenäisesti, eli tuottaa itse väitettä vastustavia vasta-argumentteja, mikä vähentää lukijan hyväksyntää kirjoittajan esittämää väitettä kohtaan. (Wolfe ym. 2009: 184–186.)

Toplak ja Stanovich (2003) huomasivat, että ihmiset mainitsevat keskimääräisesti enemmän oman puolen kuin vastapuolen argumentteja, ja että koulutus lisää vastapuolen argumenttien käyttöä. Vastaavasti Kuhn ja Udell (2007: 93–94) näyttivät tutkimuksessaan, että suurin osa osallistujista valitsi kahdesta perustelusta, esitettyä väitettä puolustavasta ja vastapuolen argumenttia heikentävästä, vahvemmaksi sen perustelun, joka puolusti esitettyä väitettä. Siinä missä Toplak ja Stanovich kiinnittivät huomiota koulutustason vaikutukseen oman ja vastapuolen argumenttien suosimiselle, huomioivat Kuhn ja Udell osallistujien iän vaikutuksen. Kuhnin ja Udellin tulosten mukaan vanhemmat koehenkilöt valitsevat vastaväitettä heikentävän argumentin oman puolen väitettä vahvemmaksi hieman useammin kuin nuoremmat koehenkilöt.

Argumentointi ja arvot

Argumentointia ohjaavat muun muassa faktat, arvot, hierarkiat ja universaaliyleisöön perustuvat oletukset. Argumentointi suunnataan aina jollain tavoin määritellylle yleisölle, sillä argumentoijan on valittava argumenttiinsa juuri sellaiset perustelut, joita hän voi odottaa kyseisen yleisön kannattavan. Esimerkiksi arvoihin vedotaan, jotta saataisiin kuulija tekemään haluttuja valintoja, ja ennen kaikkea, jotta saataisiin kuulija tuntemaan valintansa muiden hyväksymiksi. Arvoajattelua sisältyy kaikkeen argumentointiin. Tieteellisessäkin argumentoinnissa arvoilla on sijansa: erityisesti lakitieteen, politiikan ja filosofian aloilla arvot toimivat jopa argumenttien perustana. Mitä eksaktimmasta ja tarkemmin mitattavasta tieteenalasta on kyse, sitä pienemmässä osassa arvot ovat argumentoinnissa, mutta niissäkin argumentoijien arvot sulautuvat systeemin sääntöjen määrittelyyn ja totuus pohjaisten päätelmien muodostukseen. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1969: 74.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös muutamien arvojen näkökulmasta, millaisin sisällöllisin ja rakenteellisin keinoin yläkoulu-

lais-S2-oppijat argumentoivat. Huomion kohteena ovat muiden muassa järjen, tunteen, tarpeen sekä yksilön ja yhteisen edun arvoihin perustuvat argumentoinnit.

Argumentointi ja kulttuuri

S2-oppijat, jotka tuottivat tämän tutkimuksen aineiston tekstit, eivät ole äidinkieleltään suomenkielisiä, mutta he kirjoittivat tekstit suomeksi, eli L2-kielellään. Heidän L1-kielensä, venäjä, vaikuttaa siirtovaikutusteorian mukaisesti heidän toisella kielellä tuottamaansa kirjoitukseen ja puheeseen. Uysal toteaa (2012: 133), että argumentointia ja perustelua pidetään kulttuurisidonnaisina taitoina, eli että yksilön ensikulttuuri määrittää muiden kielen piirteiden ja ominaisuuksien lisäksi myös hänen argumentointitaitojaan. Uysal mainitsee myös, että eroavaisuudet argumentointitavoissa saattavat johtaa kulttuurien välisessä viestinnässä väärinkäsityksiin ja pragmaattisiin ongelmiin, sillä äidinkielessä opittu argumentointitapa ohjaa yksilön argumentointia toisilla kielillä. Gilbert (2004: 55) vahvistaa tätä osoittamalla, että oppimiskonteksti muokkaa yksilön argumentatiivista diskurssia. Uysalin (2012: 133) tutkimus näyttää toteen, että äidinkielen myötä omaksuttujen argumentointikaavojen käyttöä esiintyy myös toisella kielellä argumentoitaessa, mutta hänen tutkimushenkilönsä sovelsivat toista kieltä käyttäessään myös äidinkielelleen vieraita argumentointitapoja. Toisella kielellä argumentointiin vaikuttavat niin kulttuurilliset kuin useat muutkin seikat, kuten aikaisemmat lukemistottumukset, yleisö ja toisen kielen taitotaso (Uysal 2012: 148).

Aineiston tekstit ovat Venäjältä Suomeen muuttaneiden tai Suomessa venäläisten vanhempien lapseksi syntyneiden koululaisten kirjoittamia. Venäläinen argumentointikulttuuri on voinut vaikuttaa heidän tapaansa argumentoida suomen kielellä. Lobski (2013) kuitenkin toteaa, että Venäjällä käytetään kaikkia tässä tutkimuksessa eriteltyjä argumentoinnin keinoja, eikä siis eritele mitään keinoista erityisen venäläiseksi tai vastaavasti venäläisessä kulttuurissa harvinaiseksi. Aineistotekstit kirjoittaneet koululaiset ovat nuoria, 13–15-vuotiaita, eivätkä heistä ne, jotka ovat syntyneet Venäjällä, ole ehtineet käydä venäläistä koulua moniakaan vuosia. Nekin vuodet, jotka he ovat viettäneet venäläisessä koulujärjestelmässä, ovat ajoittuneet heidän koulu-uransa ensimmäisiin vuosiin alimmilla koululuokilla, joilla ei opetuksessa todennäköisesti ole keskitytty voimakkaasti argumentointiin. Konkreettisen venäläistyyllisen argumentoinnin opetuksen vaikutukset aineistoteksteissä ovat suurella todennäköisyydellä vähäiset.

2.2 Toisella kielellä argumentoinnin aiempi tutkimus

Toisella kielellä argumentointia on tutkittu esimerkiksi rakenteiden, vaikuttavuuden ja kieltenopetuksen vaikutuksen osalta. Gilbert (2004) on verrannut japaninkielisten ja australialaisten englanninkielisten yliopisto-opiskelijoiden käyttämiä argumentointirakenteita englanninkielisessä akateemisessa kirjoittamisessa. Hän on tarkastellut opiskelijoiden teksteissä ilmevien argumentointirakenteiden kompleksisuutta ja eri argumenttien yhteyttä toisiinsa.

Gilbert havaitsi niin yhtäläisyyksiä kuin erojakin äidinkieleltään englanninkielisten ja englantia toisena kielenään käyttävien argumentoinnissa muun muassa siinä, kuinka paljon he käyttivät argumenttiansa tukena ennalta annettuja faktoja tai loogisia selityksiä. Japaninkieliset suosivat englanniksi kirjoittaessaan loogisia selityksiä ja englanninkieliset vastaavasti faktojen avulla perustelua. Yhtäläisyydeksi japanin- ja englanninkielisten opiskelijoiden välillä osoittautui esimerkiksi se, että kumpikaan ryhmä ei käyttänyt henkilökohtaisia kokeimuksia argumentoinnin pohjana. (Gilbert 2004: 70.)

Vu (2011) puolestaan on vertaillut vietnaminkielisten opiskelijoiden argumentatiivisia akateemisia esseitä vietnamin- ja englanninkielisten ammattikirjoittajien englanninkielisiin teksteihin. Natiivienglanninkielisiä kirjoittajia tutkimuksessa edustivat yhdysvaltalaiset. Vu sai vertailussaan tulokseksi muun muassa sen, että englanninkieliset lukijat saattavat pitää vietnaminkielisten toisella kielellä eli englanniksi kirjoittamia argumentatiivisia tekstejä vähemmän suostuttelevina ja epäjohdonmukaisempina kuin äidinkielisten kirjoittamia tekstejä. Syinä tälle esittäytyvät esimerkiksi kielitaidon puutteet ja tiedostamaton negatiivinen siirtovaikutus äidinkielestä toiseen kieleen. (Vu 2011: iii)

Ulysal (2012) on tutkinut äidinkieleltään turkinkielisten kirjoittajien turkiksi ja englanniksi kirjoittamia argumentatiivisia tekstejä. Hän havaitsi, että vaikka kirjoittajat käyttivät assertiivista eli itsevarmaa ja jämäkkää tyyliä, oli sen käyttö yleisempää äidinkielellä eli turkiksi kirjoitetuissa teksteissä. Haastatteluissa kirjoittajat kertoivat, että eivät muista erityistä assertiivisen tyylin käyttöön ohjausta äidinkielenopetuksesta, mutta englanninopetuksessa siihen on ohjattu esimerkiksi neuvomalla välttämään ”passiivisen äänen käyttöä” ja kirjoittamaan lyhyitä ja selkeitä virkkeitä. Kirjoittajat mainitsivat tuntevansa itsensä itsevarmemmaksi äidinkielellään turkiksi turkinkieliselle yleisölle kirjoittaessaan kuin silloin, kun he kirjoittavat toisella kielellä. (2012: 145.)

2.3 Eurooppalainen viitekehys ja argumentointi

Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (EVK) on kielenopetuksen asiantuntijoiden vuonna 1971 käynnistämän prosessin tulos kirjan muodossa. Se on väline muun muassa kielenoppijoiden kielitaidon tason ja kielenoppimisessa edistymisen mittaamiseen koko elämän ajalle, ja se käsittelee vieraiden kielten oppimista, opettamista ja arviointia. Viitekehys tarjoaa myös pohjan kielten opinto-ohjelmien, opetussuunnitelmien perusteiden, tutkintojen ja oppikirjojen laadintaan. Viitekehys on luotu Euroopan maiden yhteiseen käyttöön ja sen tavoitteita ovat kielenopetuksen kansainvälisen yhteistyön vahvistaminen, suoritettujen kielitutkintojen hyväksymisen edistäminen Euroopan eri maissa sekä oppijoiden, opettajien ja muiden kielenopetuksen parissa työskentelevien auttaminen työnsä koordinoimisessa. (EVK 2003: 9, 19–20, 24–25.)

Viitekehysten pedagogisena perustana on yksilön monikielisyyden (*plurilingvaalisuuden*) tukeminen. Pyrkimyksenä ei ole ainoastaan edistää oppijan yksittäisten ja erillään toisistaan opittavien kielten taitoa, vaan auttaa oppijaa hyötymään *monikielisestä kompetenssistaan*. Se tarkoittaa monien eri kielten, kulttuurien ja kommunikaatiotaitojen yhtäaikaista ja päällekkäistä hallintaa ja kielenoppimisen käsittämistä elinikäisenä prosessina, jossa tavoitteena ei tarvitse olla natiivipuhujan taitotaso. (EVK 2003: 23–24.)

Viitekehystä on mahdollista käyttää monipuolisesti kielenopetuksessa ja -oppimisessa, sillä se sisältää tietoa kielenoppimisen arvioijalle sekä myös oppijalle itselleen itsearviointitaulukoiden muodossa. Jotta kehys olisi käyttökelpoinen kaikkialla maailmassa ja erityisesti koko Euroopan laajuisesti, on sen kivijalkana tutkimustieto sellaisista kielenoppimisen mekanismeista, joita voidaan soveltaa kulloisessakin tilanteessa oppimisen kohteena olevaan kieleen. Se ei siten ole olemassa vain yhtä kieltä varten, vaan sitä voidaan käyttää kaikkien yksilön kielelliseen kompetenssiin lukeutuvien kielten taidon mittaamiseen. Koska kehys ei rajoitu minkään tietyn kielen käyttöön, siinä ei määritellä kielispesifisiä tavoitteita, kuten täsmällisiä kieliopin alueita. Sen sijaan yksi Viitekehysten tärkeimmistä lähtökohdista on oppijan funktionaalinen kielikompetenssi, jolla tarkoitetaan niitä asioita ja tehtäviä, jotka oppija kykenee kulloinkin kyseessä olevaa kieltä käyttäen suorittamaan. Se kuvaa siis oppijan hallitsemia viestinnällisiä toimintoja. Esimerkiksi B2-tasolla eli osaajan tasolla oleva oppija osaa ”keskustelussa perustella ja puolustaa omia mielipiteitään esittämällä olennaisia

selityksiä, argumentteja ja huomautuksia” (EVK 2003: 62). Viitekehyksessä otetaan huomioon se, että kielitaito muodostuu aina erillisistä osatekijöistä, jotka voivat kehittyä eri tavoin toisistaan riippumatta, oppijan taitojen ja tarpeiden mukaan (EVK 2003: 19–20, 183).

Viitekehyksessä eriteltyt kielitaidon osatekijät ovat ymmärtäminen (kuullun ja luetun ymmärtäminen), puhuminen (suullinen vuorovaikutus ja puheen tuottaminen) ja kirjoittaminen (EVK 2003: 50), joista tässä tutkimuksessa keskitytään viimeksi mainittuun.



Kuva 1. Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitotasot (EVK 2003: 47).

Viitekehyksen tasokuvausmääritelmää voidaan kuvata haaramallilla (ks. kuva 1), josta käyvät ilmi kehyksessä määritellyt kuusi taitotasoa. Nämä tasot muodostuvat kolmesta laajasta taitotasosta A, B ja C, joista jokainen jakautuu kahteen alatasoon (A1 ja A2, B1 ja B2, C1 ja C2). On mahdollista luoda tarkempiakin tasokuvauksia haaroittamalla alatasoja edelleen pienempiin osiin (esimerkiksi A1.1 ja A1.2, tai jopa A1.1.1 ja A1.1.2), jos esimerkiksi alkeisopetuksessa halutaan taitotasojen avulla kuvata oppilaiden kielitaitoa ja sen edistymistä vielä täsmällisemmin (EVK 2003: 58). Viitekehyksen taitotasomäärittely tunnustetaan jossain määrin keinotekoiseksi – eihän kahden oppijan kielitaito koskaan ole täsmälleen samanlainen ja tasojen luominen ylipäätään tiedon ja taidon alueilla on keinotekoista. Kielitaitotasojen määrittäminen on silti hyödyllistä ja välttämätöntä opetussuunnitelmien ja tutkintotavoitteiden laatimisen kannalta. (EVK 2003: 39.)

Suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) kieltenopetuksen tavoitetasot on määritelty Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasosteikon avulla. Esimerkiksi S2-opetuksessa olevan oppilaan kielen osaamisen taso yhdeksännellä luokalla on

oltava B1.1–B1.2, jotta hän voi saada päättöarvioinnissa arvosanan 8. Päättöarvioinnissa huomioidaan kaikki kielitaidon osa-alueet. (Opetushallitus 2004: 98.)

Eurooppalainen viitekehys pyrkii määrittelemään oppijan eri tasoilla hallitsemia kielellisiä taitoja. Argumentoinnin taidot ovat esillä kehyksessä, mutta niitä ei kuvata erityisen eksplisiittisesti, mihin on syynä kehyksen sovellettavuus eri kielten oppimisen ja opettamisen tarpeisiin. Argumentointirakenteita ei siis kuvata Viitekehyyksessä suurin lause-esimerkein, vaan kuvaimissa esitetään, millaisissa erilaisissa tilanteissa kullakin taitotasolla olevan oppijan tulisi kyetä argumentointiin. Valmiiden argumentointirakennemallien puuttuminen Viitekehyyksestä johtuu myös siitä, että eri kielissä ja kielikulttuureissa argumentointi voi olla erilaista. Se voi esimerkiksi jossain kulttuurissa painottua enemmän auktoriteettien kautta argumentoimiseen ja toisissa yhteiseen etuun vetoamiseen. Palaan argumentoinnin ja kielitaidon suhteeseen ja argumentointiin kielitaidon osana sekä ajattelullisena taitona tutkielman viimeisessä luvussa (7 *Lopuksi*).

Kuten muidenkin kielitaidon osa-alueiden, myös argumentoinnin taitojen odotetaan kehittyvän vähitellen tasolta toiselle noustaessa. Ainoastaan alimmalla kielitaitotasolla, eli tasolla A1, olevilta oppijoilta ei edellytetä kehyksen taitotasokuvaimissa minkäänlaisia argumentointitaitoja. Ensimmäinen maininta argumentointiin liittyvästä taidosta esiintyy tason A2 yleisten taitotasojen kirjoittamisen kuvaimessa. Tuolla tasolla oppija ”pystyy yhdistämään yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita tavanomaisilla sidesanoilla, kuten sanoilla ’ja’, ’mutta’, ’koska’” (EVK 2003: 96). Kuvaimessa mainitun kausaalisen *koska*-alistuskonjunktin käyttöä voidaan pitää alkeellisimpana argumentointina. *Koska* asettaa kahden lauseen asiantilat keskenään syyn ja seurauksen suhteeseen ja esittää toisen asiantilan syynä tai perusteluna toiselle (VISK § 1128). Sen avulla oppija pystyy hyvin yksinkertaiseen mielipiteen tai väitteen perustelemiseen. Tämän yhden kausaalisen konjunktin käytön mainitsemisesta huolimatta taitotasolla A1 ja A2 Eurooppalaisen viitekehyyksen ei voida sanoa edellyttävän varsinaista argumentointia. Kehyksessä ei kuvata näillä tasoilla olevilta oppijoilta odotettavan muunlaisia perustelutaitoja kuin ainoastaan jo mainittu kahden lauseen yhdistäminen keskenään kausaaliseen suhteeseen.

B1-taitotasolla argumentoinnin taitojen vaatimukset ovat edelleen vähäiset, mutta oppijan odotetaan jo nousevan argumentointitaidon kynnykselle. Tällä tasolla edellytettävät argumentoinnin taidot ovat yhteydessä oman mielipiteen suulliseen ilmaisuun. Varsinaista

argumentointia eli perusteluja ei tälläkään tasolla odoteta pystyttävän vielä tuottamaan, sillä mielipide on mahdollista ilmaista myös tuomatta esiin lainkaan perusteluja. B1-taitotasolle sijoittuvan kielenoppijan oletetaan pystyvän ”tuttavallisessa keskustelussa ystävien kanssa ilmaisemaan henkilökohtaisia näkemyksiä ja mielipiteitä ja kyselemään niitä muilta” (EVK 2003: 60) ja ”tiivistämään novellin, artikkelin, puheen, keskustelun, haastattelun tai dokumenttiohjelman olennaisen sisällön ja kertomaan mielipiteensä siitä” (EVK 2003: 61). Se, että oppija osaa kertoa oman mielipiteensä itseään koskevasta asiasta tai esimerkiksi luke- mastaan artikkelista, ei kuitenkaan vielä ole tae argumentointitaidoista. Argumentointi on toinen askel oman näkemyksen tai mielipiteen kertomisessa – ensimmäinen on sen ilmaise- minen, suhtautuuko oppija kyseessä olevaan asiaan ylipäättään positiivisesti vai negatiivisesti. Suhtautuminen voidaan yksinkertaisimmillaan kertoa yhdellä verbillä tai adjektiivilla (esi- merkiksi *pidän, en pidä; hyvä, huono; helppo, vaikea*).

B2-kielitaitotaso on argumentointitaitojen oppimisen kannalta tärkein. Tämän tason taitotasokuvaimissa argumentointitaitojen vaatimukset alkavat tulla esiin selkeämmin kuin edeltävillä tasoilla, ja tavoitekuvauksessa painotetaan B2-tasolla kaikista kielitaidon osa- alueista vahvimmin juuri argumentoinnin taitoja. Kuvaimissa ilmaistaan B2-taitotasoisen kielenoppijan kykenevän muun muassa mielipiteidensä ja näkemystensä esittämiseen sekä argumenttiensa kehittämiseen:

”Oppija osaa keskustelussa perustella ja puolustaa omia mielipiteitään esittämällä olennaisia selityksiä, argumentteja ja huomautuksia. Hän osaa esittää mielipiteensä ajankohtaisesta ai- heesta ja selittää erilaisten vaihtoehtojen edut ja haitat. Hän osaa rakentaa ja yhdistää argu- mentointinsa loogiseksi ketjuksi ja kehitellä argumenttiaan esittämällä jotain näkökantaa tu- kevia syitä tai vastaväitteitä. Hän osaa selittää esiin tulleen ongelman ja tehdä selväksi, että hänen vastapuolensa (palvelun tarjoajan tai asiakkaan) täytyy tehdä myönnytyksiä. Hän osaa pohdiskella syitä, seurauksia ja ajateltavissa olevia tilanteita. Hän osaa olla aktiivisena osa- puolena tuttavallisessa keskustelussa tutuissa tilanteissa ja ottaa silloin tällöin kantaa, esittää näkökantansa selkeästi, arvioida erilaisia ehdotuksia, esittää oletuksia ja reagoida niihin” (EVK 2003: 62).

Tällä tasolla keskitytään diskurssikompetenssin osiin, eli yhteistyöstrategioiden hallintaan ja keskustelutaitoihin. Myös argumentoinnin johdonmukaisuuteen kiinnitetään huomiota: B2-

taitotasolla oleva oppija osaa ”rakentaa argumenttinsa systemaattisesti ja painottaa tällöin asianmukaisesti tärkeitä kohtia ja lisätä olennaisia asiaa tukevia detaljeja” (EVK 2003: 63). Raporttien ja kirjoitelmien arviointiin tarkoitettussa taitotasokuvaimessa oppijalta ilmaistaan vaadittavan taitoa ”laatia kirjoitelma tai raportti, jossa kehittelee argumenttia, esittää perusteluja jonkin näkökannan puolesta tai sitä vastaan ja selittää erilaisten vaihtoehtojen edut ja haitat” (EVK 2003: 97).

C1- ja C2-tasolle tullessaan oppijan ei odoteta enää omaksuvan uusia argumentoinnin taitoja, vaan ainoastaan sujuvoittavan alemmilla tasoilla ja erityisesti tasolla B2 oppimaansa.

2.4 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Eri taitotasolla olevien kielenoppijoiden teksteissään käyttämien argumentoinnin keinojen vertailun lisäksi tämän tutkimuksen tavoite on selvittää, ovatko Eurooppalaisen viitekehysten asettamat osaamistavoitteet relevantit argumentoinnin osalta. Toisena tavoitteena on siis verrata aineistosta saatavaa tietoa S2-oppijoiden argumentointitaidoista Eurooppalaisen viitekehysten taitotasomääritelmässä kuvattuun argumentoinnin taitoon kullakin kielitaitotasolla. Tietoa oppijoiden käyttämistä argumentoinnin keinoista voidaan soveltaa opetukseen muun muassa erilaisten kirjoitusharjoitusten laatimisessa ja arvioinnin suunnittelussa.

Kaikki lukevat ja tiedotusvälineitä seuraavat ihmiset kohtaavat päivittäin monia argumentointia sisältäviä tekstilajeja, mutta Mikkosen mukaan (2010: 13) useimpien on silti vaikea määritellä yksiselitteisesti, mitä argumentointi on. Tämän tutkimuksen tarkoitus onkin selvittää, miten sellaiset oppilaat, joiden äidinkieli ei ole suomi, argumentoivat suomen kielellä, kun tutkimukset todistavat äidinkielistenkin kielenkäyttäjien argumentointitaitojen rapautumisesta (Mikkonen 2010: 12).

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- I Millaisia argumentoinnin sisällöllisiä ja rakenteellisia keinoja eri taitotasoilla olevat S2-oppijat käyttävät kirjoitelmissa?
- II Miten Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasomääritelmät vastaavat todellisia kullekin tasolle arvioituja kirjoitelmia argumentoinnin osalta?

Vastaukset tutkimuskysymyksiin avautuvat aineiston läpikäynnin myötä siten, että jaottelen aineistossa olevat argumentoinnin keinot piirteidensä mukaisesti useisiin eri kategorioihin sisällöllisten ja rakenteellisten keinojen ryhmissä. Näiden eri keinojen käytön määrät eri taitotasoilla kertovat siitä, millaista argumentointia kullakin kielitaitotasolla olevat S2-oppijat suosivat ja ovat kykeneviä tuottamaan.

Kun näitä argumentoinnin keinoja ja niiden käytön määrää eri taitotasoilla verrataan Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaimissa ilmaistujen argumentointitaitojen vaatimuksiin, saadaan arvokasta tietoa siitä, toteutuuko Viitekehysessä kullakin kielitaitotasolla edellytetty argumentointitaito tutkimusaineistossa.

3 AINEISTO

3.1 DIALUKI-tutkimushanke

Tämän tutkimuksen aineisto on peräisin Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen DIALUKI-tutkimushankkeesta, ja se on koottu vuosina 2010–2011. DIALUKI on Suomen Akatemian, Jyväskylän yliopiston ja Iso-Britannian Economic and Social Research Councilin (ESRC) rahoittama hanke, jossa tarkastellaan luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä toisessa ja vieraassa kielessä. DIALUKI:ssa on tuotettu vuodesta 2010 alkaen lukuisia esitelmiä ja julkaisuja. Tutkimushankkeen näkökulmat ovat psykologiset ja kielitieteelliset, ja sen tavoitteena on kehittää välineitä ja teoreettista pohjaa toisen ja vieraan kielen taitojen kehityksen diagnosointiin sekä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien kehittämiseen. Hanke on monitieteinen, ja sen parissa työskentelee kuusijäseninen kielentutkimuksen, psykologian ja arvioinnin asiantuntijoiden ryhmä. DIALUKI:n aineistoa käyttävät myös muutamat pro gradu- ja kandidaatintutkielmien tekijät. (DIALUKI 2013.)

3.2 Aineistotekstit

DIALUKI-hankkeen tutkimukseen on osallistunut 919 suomea äidinkielenään puhuvaa englanninoppijaa (peruskoulun 4.-, 5.-, 8.- ja 9.-luokkien oppilaita sekä lukion 2. vuosikurssin opiskelijoita) ja 264 venäjää äidinkielenään puhuvaa suomenoppijaa (3.–6.-luokkalaista ja 7.–9.-luokkalaista), sekä kyseisten luokkien englannin ja suomen opettajia. Oppijoilla on teetetty kirjoitustehtäviä ja motivaatiokysely ja opettajia on haastateltu. (DIALUKI 2013.) Tämän tutkimuksen aineisto koostuu 7.–9.-luokkalaisten venäjää äidinkielenään puhuvien suomenoppijoiden kirjoittamista teksteistä, jotka on kerätty DIALUKI:n puitteissa useista kouluista ympäri Suomea. Aineisto sisältää 72 yläkoululaisen kirjoitelmaa, ja jokaiselle tekstille on annettu numerokoodi. Koodit alkavat luvusta F-5001 ja päättyvät lukuun F-5078.

Koodeja on enemmän kuin aineistossa kirjoituksia sen vuoksi, että kuudelta DIALUKI-tutkimushankkeen muissa osissa mukana olleelta oppilaalta ei saatu vastauksia kyseiseen tehtävänantoon.

Kahdelta kirjoittajalta on mukana kaksi kirjoitelmaa, koska aineistoa kerättiin useammalla kierroksella ja nämä kaksi oppilasta ovat jostain syystä olleet mukana kahdessa aineistonkeruutilaisuudessa. Tekstit F-5013 ja F-5014 ovat saman kirjoittajan kirjoittamia, samoin kuin tekstit F-5015 ja F-5016. Kumpikin oppilas on kirjoittanut toisen teksteistään valmistavan opetuksen tehtävänannon mukaan ja toisen yleisopetuksessa olevien tehtävänannon mukaan. Kummallekin kirjoittajalle on annettu vain yksi taitotasomerkintä, mutta koska tekstit on kirjoitettu eri tehtävänantojen pohjalta, niitä käsitellään tässä tutkimuksessa täysin toisistaan erillisinä.

Aineiston tekstit ovat hyvin lyhyitä (6–107 sanaa). Valmistavassa opetuksessa olevien oppilaiden tehtävänanto-otsikkona oli ”Kirje ystävälle” ja ohjeena vastata kuvitteelliseen kirjeeseen. Yleisopetuksessa oleville annettiin vaihtoehdot ”Poikien ja tyttöjen pitäisi olla eri luokilla koulussa” ja ”Kännykät pois kouluista!”. Heille ohjeeksi annettiin kirjoittaa, mitä he itse ajattelevat aiheesta ja perustelemaan mielipide. Lähes kaikissa aineiston kirjoitelmissa esiintyy argumentointia. Useimmista kirjoitelmista on siis löydettävissä perusteluja mielipiteelle. Ainoastaan muutamissa valmistavassa opetuksessa olevien oppilaiden kirjoitelmissa argumentointia ei ole lainkaan.

Tulosluvuissa 4 ja 5 esitellään esimerkkejä aineistosta, eli kokonaisia tai osittaisia S2-oppilaiden DIALUKI-hankkeen tehtävänannon mukaan kirjoittamia tekstejä. Kussakin kohdassa ne sanat, lauseet tai virkkeet, jotka ovat tarkastelun kohteena, on merkitty kursivilla. Oppilaat kirjoittivat vastauksensa käsin tehtävänantopaperiin, mistä ne on DIALUKI-hankkeessa siirretty tiedostomuotoon tekstinkäsittelyohjelmalla. Esimerkeissä ei ole säilytetty kirjoittajien käyttämää rivijakoa, mutta muuten aineistokirjoitukset ovat alkuperäisessä asussaan.

3.3 Tehtävänannot

Yleisopetukseen osallistuvien S2-oppilaiden saama tehtävä:

Suomen kirjoitustehtävä (7-9 lk.)

Письменное задание – финский язык (7-9 классы)

Nimi/Ф.И.О: _____ Koulu/Школа: _____
 Kunta/Город: _____ Luokka/Класс: _____
 Päivämäärä/Дата: ____ . ____ .201 ____

Mielipide - Мнение

Valitse aiheista **yksi** ja kirjoita, mitä ajattelet aiheesta. Perustele mielipiteesi. Выбери **одну** тему и напиши, что ты думаешь об этом. Мотивируй свою точку зрения.

1. Poikien ja tyttöjen pitäisi olla eri luokilla koulussa (Мальчики и девочки должны учиться в разных классах школы)

2. Kännykät pois kouluista! (Нет мобильникам в школе!)

Kirjoita **suomeksi** selvällä käsialalla alla olevaan tilaan. Kirjoita ainakin muutama lause. Напиши внизу своё мнение ясным почерком по-фински. Напиши как минимум несколько предложений.

(DIALUKI 2010.) (*Alla 20 riviä kirjoitustilaa.*)

Tehtävänannossa on yhdistetty suomea ja venäjää siten, että suomenkielisen virkkeen tai suomenkielisten virkkeiden jäljessä on venäjänkielinen käännös. Suomen- ja venäjänkielinen teksti limittyvät toisiinsa.

Oppilas saa tehtäväkseen valita toisen annetuista aiheista ja kirjoittaa siitä omia ajatuksiaan, jotka pyydetään perustelemaan. Vaikka virkeitä ”Poikien ja tyttöjen pitäisi olla eri luokilla” ja ”Kännykät pois kouluista!” nimitetään tehtävänannossa aiheiksi, ei oppilaalle kuitenkaan tarjota kirjoituksensa lähtökohdaksi neutraaleja aiheita, vaan väitemuotoiset virkkeet, joissa on jo määritelty kanta. Toinen aiheista on varustettu korosteisesti jopa huutomerkillä. Kutsun näitä tehtävänannossa tekstin aiheeksi annettuja virkeitä *pohjaväitteiksi* erotukseksi yleisesti käytössä olevasta termistä *pohjateksti*, joka viittaa kokonaiseen useammasta virkkeestä koostuvaan tekstiin.

Sillä perusteella, että tehtävänannossa esitetään kanta kirjoitustehtävän aiheeksi annettuun asiaan, voidaan väitettä pitää eräänlaisena minimipohjatekstinä, jonka edustamaa

mielipidettä oppilaan tulee omassa kirjoituksessaan tukea tai vastustaa. Oppilas ei kuitenkaan saa kirjoittaa vastinetta kokonaiselle mielipidetekstille, vaan hän voi ainoastaan valita omaan tekstiinsä pohjaväitettä puoltavan tai vastustavan kannan, jonka tueksi hänen on itse luotava kaikki argumentit. Pohjaväitteelle ei tehtävänannossa anneta lainkaan perusteluja, eli siitä puuttuu argumentointi, jota tehtävään tarttuvalta kirjoittajalta kuitenkin odotetaan. Oppilaalta puuttuu mahdollisuus hyödyntää pohjatekstiä. Hän ei voi tarttua tehtävään väittelyn keinoin, rakentaa omaa argumentointiaan pohjatekstin perusteluiden kumoamisen tai kannattamisen varaan, eikä muinkaan tavoin käyttää hyödykseen pohjatekstin argumentointirakennetta.

Valmistavaan opetukseen osallistuvien oppilaiden saama tehtävä:

Письменное задание – финский язык (3-9 классы)
Suomen kirjoitustehtävä (3-9 lk)

Nimi/Ф.И.О: _____

Päivämäärä/Дата: ____ . ____ . 201 ____

Koulu/Школа: _____

Luokka/Класс: _____

Kunta/Город: _____

Viesti suomalaiselta ystävältä

- Sait viestin uudelta suomalaiselta ystävältäsi. Viestissä ystäväsi kertoi itsestään suomeksi. Lopuksi hän kertoi, mistä väreistä, ruokalajeista ja musiikista hän pitää. Vastaa hänelle. Kerro mistä itse pidät. Mainitse ainakin yksi:
 - väri
 - ruoka
 - laulu, laulaja tai bändi.
- Kerro myös, **miksi** pidät tästä laulusta, laulajasta tai bändistä.
- Voit kertoa myös, mistä muista asioista pidät.

Kirjoita selvällä käsialalla **suomeksi** paperin kääntöpuolelle. Muista tervehtiä ja lopettaa viestisi sopivasti.

Письмо от финского друга

- Ты получил(а) письмо от своего нового финского друга. В письме он рассказывает о себе по-фински. В конце он пишет, какие цвета, блюда и музыка ему нравятся. Ответь ему. Расскажи, что тебе нравится. Напиши как минимум об одном/одной
 - цвете,
 - блюде,
 - **и** песне, певце/певице или группе.
- Расскажи также, **почему** эта песня, певец/певица или группа тебе нравится?
- Ты можешь также рассказать о других вещах, которые тебе нравятся.

Напиши на обратной стороне своё письмо разборчивым почерком **по-фински**. Не забудь поздороваться и написать подходящее окончание письма.

(DIALUKI 2010.) (*Paperin kääntöpuolella 21 riviä kirjoitustilaa.*)

Tehtävänannossa on samat ohjeet suomeksi ja venäjäksi, ja erikieliset tehtävöohjeet on erotettu toisistaan, toisin kuin yleisopetuksessa olevien oppilaiden saamassa tehtävässä, jossa ohjeet annettiin limittäin suomeksi ja venäjäksi. Tehtäväpaperin pääotsikko on ensin venäjäksi ja sitten suomeksi, mutta muissa osissa suomenkielinen teksti edeltää venäjänkielistä.

Valmistavassa opetuksessa olevien oppilaiden saamassa tehtävässä ei tavoitteena ole yhtä vahvasti painotettuna argumentointi kuin yleisopetukseen osallistuvien saamassa. Tehtävässä pyydetään kirjoittamaan vastaus kuvitellulle suomalaiselle ystävälle hänen kirjoittamaansa kuvitteelliseen kirjeeseen. Pohjatekstiä ei esitetä konkreettisesti, mutta tehtävänannossa kerrotaan, mistä aiheista kuviteltu ystävä on kirjoittanut, ja pyydetään kertomaan itsestä samojen aiheiden puitteissa. Tehtävänannossa pyydetään kirjoittamaan mistä väristä, ruoasta sekä laulusta, laulajasta tai bändistä kirjoittaja itse pitää, mutta perusteluja mielipiteelle, eli argumentointia, pyydetään ainoastaan mielilaulun, -laulajan tai -bändin osalta. DIALUKI-tutkimushankkeen johtaja professori Huhta (2013) toteaa, että tehtävänantoja laadittaessa hankkeessa pohdittiin argumentoinnin vaikeutta. Hankkeen jäsenet olivat sitä mieltä, että oppilaiden saattaisi olla helpompi perustella musiikkimieltymyksiään kuin lempiruokaansa tai -väriään. Tehtävän vaikeustaso on siis tietoisesti pyritty madaltamaan oppilaiden odotettavasti matalan kielitaidon vuoksi, mikä paljastaa tehtävänlaatijoiden asenteen argumentointia kohtaan. Mielipiteen perusteleva on koettu vaikeaksi tehtäväksi – vaikeammaksi kuin pelkkä mielipiteen ilmaiseminen. Huhta lisää kuitenkin, että kuten aineistosta on nähtävissä, useat oppilaat perustelevat mielimusiikkinsa lisäksi myös suosikkiväriään ja -ruokaansa. Huhta arvelee, että vastaajat eivät välttämättä lukeneet tehtävänantoa tältä osin kovin tarkkaan.

On myös mahdollista, että kirjoittajat perustelevat teksteissään mielipiteitään ainoastaan siitä syystä, että ne todella ovat mielipiteitä. Kenties mielipidetekstin rakenne tai laajemmin ajateltuna mielipiteen ilmaisemisen konventiot ovat heille jo ennestään niin selviä, että he ryhtyvät automaattisesti perustelevaan mielipiteitään perustelupyynnön puuttuessaakin. Tällainen argumentointitaito ei ole sidoksissa minkään yksittäisen kielen taitoon, vaan on osa henkilön kokonaisvaltaista kielikompetenssia ja ilmenee kaikkien yksilön hallitsemien kielten käytössä.

Tämä kirjoitustehtävä teetettiin DIALUKI-tutkimushankkeessa 3.–9.-luokkalaisilla valmistavaan opetukseen osallistuvilla oppilailla. Tämän pro gradu -tutkimuksen aineistoon on valikoitu kuitenkin ainoastaan yläkoululaisten, eli 7.–9.-luokkalaisten vastaukset, jotta tekstit olisivat kirjoittajien iän suhteen verrannolliset aineiston toisen osan muodostavien yleisopetukseen osallistuvien oppilaiden kirjoittamien tekstien kanssa. S2-opetusryhmien vastauksia kerättiin DIALUKI-hankkeessa vain yläkoululaisilta.

3.4 Suoritusten arviointi

DIALUKI-tutkimuksessa kerätyille koululaisten kirjoittamille teksteille annettiin taitotasomerkintä Eurooppalaisen viitekehyksen kuusiportaiselta taitotasoasteikolta A1–C2. Arvioijina toimi kolme kokenutta kieltenopettajaa, joista jokainen arvioi kunkin tekstin yhdelle Viitekehyksen taitotasolle asteikon mukaisesti. Jokainen teksti sai täten ensin kolme taitotasomerkintää. Tekstien lopulliset taitotasot määritettiin käyttäen Facets-analyysia, joka huomioi arvioijien väliset erot arvioinnin tiukkuudessa (Linacre 2012: 22). Analyysi ei siis tuota tulokseksi arvioiden keskiarvoa, vaan mahdollisimman objektiivisen arvion kunkin tekstin tasosta Viitekehyksenn taitotasoasteikolla. Nämä Facets-analyysin läpikäyneet taitotasoarviot ovat pohjana tämän tutkimuksen analyysissa.

Huhta, Alanen, Tarnanen, Martin ja Hirvelä (tulossa) ovat tutkineet arvioinnin luotettavuutta samanlaisissa toisen kielen taitotasoarviointiprosesseissa kuin DIALUKI-tutkimushankkeessa käytetty. Oppijan tekstin saama Facets-analyysitulokset koostuu aina usean arvioijan tekemästä arviosta, mikä vähentää arvioijien erojen vaikutusta lopulliseen arvioon. Ääripääarvioijien, eli muita tiukempien tai lempeämpien arvioijien vaikutus lopulliseen arvioon vähenee keskimääräisempien arvioijien myötä. Analyysissa on myös mahdollista kokonaan poistaa arviojoukosta sellaiset arviot, jotka poikkeavat liian paljon muiden arvioijien antamista joko tiukkuudeltaan tai epäjohdonmukaisuutensa vuoksi. Vaikka Facets-analyysi ottaa huomioon sen, että osa arvioijista arvioi tiukemmalla ja osa lempeämmällä skaalalla kuin arvioijat keskimäärin, ja analyysiohjelma pystyy korottamaan tiukan arvioijan antamaa pistemäärää ja vastaavasti madaltamaan löysän arvioijan antamaa, on kuitenkin mahdollista,

että tällä menettelytavalla saavutetut tulokset ovat epäluotettavia. Poikkeavan tiukka tai lempeä arvio saattaa kallistaa lopullista arviota suuntaansa. Huhdan ym. mukaan mikä tahansa arvioijajoukko on hyvin heterogeeninen arviointitiukkuutensa osalta. (tulossa: 7.)

Huhta ym. (tulossa: 12–13) keräsivät CEFLING-tutkimushankkeen aineistotekstien taitotasoarvioijilta kommentteja arvioinnista. Arvioijat mainitsivat esimerkiksi, että hyvin lyhyiden tekstien arviointi oli kieliaineksen vähäisen määrän vuoksi vaikeaa erityisesti niissä tapauksissa, jossa arvioija joutui punnitsemaan, onko teksti tasoa A1 vai matalampi. Myös muusta kuin pyydetyistä aiheista kirjoitettujen ja humorististen tekstien arviointi koettiin hankalaksi, samoin kuin koodinvaihtoa sisältävien tai epäselvällä käsiälällä kirjoitettujen tekstien. Nämä seikat ovat todennäköisesti askarruttaneet myös DIALUKI-aineistotekstien arvioijia, sillä arviointiprosessi oli siinä samanlainen kuin CEFLINGissä.

CEFLING-hankkeen taitotasoarvioijat eivät juuri maininneet kohdanneensa arviointiin vaikuttavia ongelmia tehtävänannon ja tekstin sisällön suhteessa tai argumentoinnin laadussa, vaikka argumentointi mainitaan korkeimpien tasojen kohdalla taitotasokuvauksissa, jotka arvioijilla oli käytettävissään. (Huhta ym. tulossa: 13.) Arvioijat eivät DIALUKI-aineistoa taitasoittaessaankaan ole todennäköisesti kiinnittäneet erityishuomiota argumentoinnin taitoihin, vaan he ovat perustaneet arvionsa muihin kielitaitotasoa ilmentäviin seikkoihin kussakin tekstissä. Tämän perusteella voidaan päätellä, että vaikka Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitotasokuvaukset sisältävät paljon kuvausta kullakin taitotasolla odotettavasta argumentointitaidosta, eivät kokeneidenkaan taitotasoarvioijien suorittamat ja Facets-analyysin tasapainottamat arvioinnit välttämättä perustu erityisen vahvasti argumentoinnin osaamiseen. Syynä tälle esittäytyy sekin, että argumentointia on arvioitavissa teksteissä yleensä vähän.

Toropainen ja Lahtinen (tulossa) ovat tutkineet argumentoivan tekstin pituuden vaikutusta arviointiin L1- ja L2-kielisissä teksteissä. He havaitsivat, että vaikka Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaimissa tekstin pituutta ei mainita kriteerinä, arvioijat kiinnittävät siihen paljon huomiota. Pituuden lisäksi arvioinnissa huomioidaan myös muita sellaisia seikkoja, joita ei Viitekehyksessä mainita. Arvioitavan tekstin pituus on Toropaisen ja Lahtisen mukaan arvioijille tärkeä siksi, koska oikein lyhyessä tekstissä ei välttämättä ole tarpeeksi materiaalia, jonka perusteella kirjoittajan kielitaitoa olisi mahdollista arvioida. Kovin lyhyes-

sä tekstissä ei myöskään aina ole riittävästi argumentointia, jotta tekstiä voisi pitää argumentoituvana.

3.5 Tutkimusmenetelmät

Tutkimus on päämetodeiltaan laadullinen, mutta sisältää myös aineiston pohjalta laskettuja määrällisiä tuloksia. Keskeisin työtapa on luokittelu. Poimin aineistosta kaikki argumentoinnit, eli ne kohdat, joissa kirjoittaja perustelee mielipidettään. Lisäksi huomioin kunkin tekstin pääväitteen, mikäli sellainen on löydettävissä. Argumentoinnit luokittelen ensinnäkin sisällöllisiin ja rakenteellisiin argumentointeihin. Argumentoinnin sisällöllisiä keinoja ovat kaikki sellaiset, joihin sisältyy semanttisesti argumentointia, eli kirjoittaja esittää jonkin syyn perusteluksi väitteelleen. Nämä syyt jaan kahteen alaryhmään, *argumentointiin yksilön kannalta* ja *argumentointiin yleiseltä kannalta*. Yksilön kannalta argumentointeja ovat *yksilön etuun tai haittaan, omaan toimintaan, tunteeseen, järkeen ja tarpeellisuuteen ja hyötyyn vetoamiset* sekä *tietämättömyyden strategia*. Yleiseltä kannalta argumentointeja puolestaan ovat *yhteiseen etuun tai haittaan, yleisyyteen tai auktoriteettiin vetoamiset* sekä *kompromissin etsintä ja toimintaehdotus*.

Argumentoinnin rakenteellisia keinoja ovat argumentointiin liittyvät tekstin rakenteet, eli *pohjaväitteen esittäminen, oman pääväitteen esiintuominen, vasta-argumenttien käyttö, väitteen kyseenalaistaminen* sekä *kausaalisen alistuskonjunktion käyttö*. Lisäksi rakenteellisiin keinoihin kuuluu ryhmä *ei perusteluja*, vaikka se edustaakin argumentoinnin vastakohtaa, eli argumentoinnin puutetta. Ne tekstit, joissa ei ole lainkaan argumentointia, ovat siis rakenteeltaan argumentoimattomia ja sen vuoksi tässä ryhmässä.

Argumentoinnin keinojen ryhmät syntyivät esiintymien määrän tai kiinnostavuuden perusteella. Pyrin luokittelemaan kaiken aineistossa esiintyvän argumentoinnin. Kaikkia tarkasteltuja argumentoinnin keinoja esiintyy vähintään kahdessa aineiston tekstissä, ja juuri nämä vähiten esiintyvät keinot ovat mukana kiinnostavuutensa vuoksi. Esimerkiksi järkeen vedotaan aineistossa ainoastaan neljässä tekstissä (5,6 prosentissa kaikista aineiston teksteistä), mutta se on tärkeä vastinpari tunteen avulla perustelemiselle, jota käytetään 26 tekstissä

(36,1 prosentissa kaikista teksteistä). Vastaavasti väitteen kyseenalaistamista käytetään vain kahdessa tekstissä, mutta sen mukanaolo perustuu kyseisen rakenteen poikkeavuudelle muista keinoista. Väitteen kyseenalaistaminen on myös hyvä esimerkki matalalla kielitaitotasolla olevan oppijan käyttämästä argumentoinnin keinosta.

Vaikka luokitteluperusteena on merkitys, en tarkastele kirjoittajien todellisia mielipiteitä. Analyysissa ei ole siis tarkoitus selvittää, mitä mieltä yläkoululaiskirjoittajat ovat kännyköiden käytöstä koulussa tai tyttöjen ja poikien opetuksesta yhteisissä tai erillisissä luokissa, vaan huomion kohteena on se, millaisiin laajempiin kategorioihin teksteissä ilmenevät argumentit voidaan jaotella. Tarkastelun kohteena tai jaotteluperusteena ei ole myöskään se, vastustaako vai kannattaako kirjoittaja tehtävänannossa esitettyä pohjaväitettä, vaan se, mitä argumentoinnin keinoja hän käyttää saavuttaakseen päämääränsä, eli luodakseen tehokkaan ja yleisöön vaikuttavan mielipidetekstin. Tapoja, joilla kirjoittajat tuovat oman pääväitteensä esiin, käydään läpi luvussa 5.2 *Oman pääväitteen esiintuominen*.

Lasken esiintymät teksteittäin, eli mikäli samassa tekstissä esiintyy sama argumentoinnin keino useammin kuin kerran, vaikkakin eri muodossa ja omana virkkeenään, lasken ne yhdessä vain yhdeksi esiintymäksi. Tarkoitus on tarkastella yläkoululais-S2-oppijoiden käyttämien argumentoinnin keinojen moninaisuutta, eli sitä, millaisia erilaisia keinoja he käyttävät argumentoivissa teksteissään, ei yksittäisten tekstien argumentointirakennetta esimerkiksi keinojen järjestyksen osalta tai sen osalta, ovatko he käyttäneet samaa keinoa useassa kappaleessa tai virkkeessä. Periaatteena on, että tekstiään suunnitellessaan ja sitä kirjoittaessaan oppija on tiedostaen tai tiedostamattaan valikoinut käyttöönsä yhden tai useampia argumentoinnin keinoja. Tätä yhtä tai näitä muutamia keinoja hän on sitten soveltanut valitsemallaan tavalla kirjoittaessaan tekstiä, jolla hän pyrkii hankkimaan kannatusta omalle mielipiteelleen. Yhden tietyn argumentoinnin keinon käyttö useammin kuin kerran samassa tekstissä ei ole keinojen käytön moninaisuutta. Koska tutkimuksen kohteena on keinojen moninaisuus eri taitotasolle sijoittuvien tekstien ryhmissä, eikä yksittäisten keinojen yleisyys tai ilmenemistiheys yksittäisissä teksteissä, en laske yksittäisten keinojen absoluuttisia esiintymismääriä erillisissä teksteissä.

- 1) Kännykät ei saa pois kouluista. *Koska, jos sinun soitta vanhemmat tai kuka, sitten ollut ongelmat. Tai kännykä tarvitse koulussa että soitta kaveri ja kysy, miksi hän on ei tuu kouluun.*¹
(F-5020)

Keinot voivat esiintyä myös päällekkäin samassa virkkeessä, jolloin ne on kuitenkin laskettu erillisinä keinoina. Esimerkissä (1) kursivoiduissa virkkeissä on päällekkäin kolme eri argumentoinnin keinoa: kausaalisen alistuskonjunktion käyttö sekä yksilön edun ja tarpeellisuuden kautta perustelut. Keinoesiintymäksi riittää, että keino on tuotu ilmi tekstissä. Sen ei tarvitse esiintyä yksinään omassa virkkeessään. Kun kaikki aineiston tekstit kaikilta taitotasoilta huomioidaan, käytetään yhdessä tekstissä keskimäärin 3,1 keinoa.

Tutkimuksenteon toisessa vaiheessa, jossa tutkin aineistosta löytyneen argumentoinnin suhdetta Eurooppalaisen viitekehysten taitotasokuvaimien argumentointikuvaukseen, metodeina ovat vertailu ja yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksien etsintä.

Lopuksi lajittelen tarkastelemani argumentoinnin keinot matalien ja korkeiden taitotasojen sekä kaikkien taitotasojen keinoihin määrällisten tulosten perusteella.

¹ Tarkasteltavana olevaa argumentoinnin keinoa ilmentävät virkkeet tai virkkeiden osat on merkitty esimerkiksi kursivilla. Esimerkin jäljessä sulussa oleva numero on tekstin tunnistenumero aineistosta.

4 ARGUMENTOINNIN SISÄLLÖLLISET KEINOT

Tässä luvussa tarkastellaan kirjoittajien teksteissään esiintuomaa argumentointia heidän käyttämiensä sisällöllisten keinojen kautta. Jaotteluperusteena toimii argumenttien sisältämä merkitys, eli se, millaisiin asioihin kirjoittajat vetoavat perustellessaan mielipidettä. Aineistosta esiin nousevat argumentoinnin keinot jaotellaan kahteen ryhmään, joiden nimet ovat *argumentointi yksilön kannalta* ja *argumentointi yleiseltä kannalta*. Argumentointi yksilön kannalta -ryhmään kuuluvat ne argumentoinnin keinot, joita kirjoittaja käyttää argumentoidessaan asiaa ainoastaan yksittäisen henkilön kannalta, eli kun hän vetoaa yhden henkilön etuun tai haittaan, tunteeseen, vastuuseen ynnä muuhun seikkaan. Tähän ryhmään kuuluvissa argumentoinneissa yksilönä voi edustua joko kirjoittaja itse tai hänen kirjoitukseensa abstrahoitu yksittäinen, nimeämätön henkilö. Toinen keinojen ryhmä, argumentointi yleiseltä kannalta, muodostuu sellaisista argumentoinnin keinoista, joissa perustelu nojaa yleiseen hyötyyn tai haittaan, ryhmän toimintaan, jonkin ilmiön laajuuteen tai auktoriteettiin. Luen myös kompromissi- ja toimintaehdotukset tähän ryhmään, koska niissä viitataan aina jollain tavalla joukon toimintaan. Koska oppilaille tehtävässä annetut aiheet liittyvät kiinteästi koulumaailmaan, esiintyy useissa teksteissä argumentoinnin perusteena koululuokan oppilaiden yhteinen etu, ja toisaalta myös auktoriteetin, eli opettajan ja koulun muiden aikuisten, etu tai tavoite tuodaan usein esiin.

Taulukko 1. Argumentoinnin sisällöllisten keinojen esiintymien määrät ja prosenttiosuudet kaikista teksteistä aineistossa.

<i>Argumen- tointi yksilön kan- nalta</i>	Ko. kei- non sisäl- tävien tekstien määrä	Ko. kei- non sisäl- tävien tekstien osuus	<i>Argumen- tointi ylei- seltä kan- nalta</i>	Ko. kei- non sisäl- tävien tekstien määrä	Ko. keino- sisältävien tekstien osuus
Yksilön etu tai haitta	21	29,2 %	Yhteinen etu tai haitta	35	50,0 %
Oma toiminta	6	8,3 %	Yleisyys	10	13,9 %
Tunne	26	36,1 %	Auktoriteet- ti	17	23,6 %
Järki	4	5,6 %	Kompro- missin et- sintä ja toi- mintaehdo- tus	12	16,2 %
Tarpeelli- suus, hyöty	23	31,9 %	Yhteensä	74	
Tietämättö- myyden stra- tegia	3	4,2 %			
Yhteensä	83				

Kuten taulukosta 1 on nähtävissä, toiset argumentoinnin keinot ovat aineistossa yleisempiä kuin toiset. Sisällöllisistä keinoista lukumäärällisesti suosituin on yhteiseen etuun tai haittaan vetoaminen ja vähiten suosittu tietämättömyyden strategia. Taulukkoon 1 on merkitty esiintymien lukumäärien lisäksi kyseessä olevan keinoon sisältävien kirjoitusten prosenttiosuus kaikista aineiston teksteistä. Prosentteina keinojen esiintymien määriä on helpompi verrata toisiinsa kuin absoluuttisina lukuina. Mainitsen nämä prosenttiluvut jokaisen keinoon käsitteilyn yhteydessä luvuissa 4 ja 5. Liitteessä *Argumentoinnin keinojen määrä kielitaitotasoin eriteltyinä* esitellään tarkemmin kaikkien argumentoinnin keinojen määrät eri taitotasoilla.

4.1 Argumentointi yksilön kannalta

4.1.1 Yksilön etu tai haitta

Yksilön etuun tai haittaan vedotaan aineistossa hyvin paljon. Yksittäisen henkilön etuun tai haittaan viitataan aineistossa 21 tekstissä eli 29,2 prosentissa kaikista aineiston teksteistä. Useimmissa yksilön etu tai haitta -tapauksissa viitataan kolmannen persoonan etuun tai haittaan, eli abstraktin *hänen*, esimerkki (2), tai nk. sä-passiivissa *sinun*, esimerkki (3), etuun tai haittaan.

- 2) – – *Jas poikien luokassa olisi yksi tyttö, hän olisi yksinäinen ja ei saisi tukea, jos pojat alkaisivat kiusata häntä, mutta jo hän olisi tyttö luokalla hän saisi tukea edes jolta kulta tytöiltä ja ei olisi yksinäinen. – –*
(F-5002)
- 3) **Kännykät pois koulusta!**
Kännyköitä ei saa käyttää oppituntien aikana, sen takia kännyköiden käyttö pitäisi kieltää oppituntien aikana. *Jos käytät kännykkää tunnilla, niin et pysty keskittymään asioihin.* ja opiskelu sujuu huonosti.
(F-5011)

Aineiston kirjoituksissa viidestä kirjoittaja viittaa yksilön etuun tai haittaan nollapersoonassa, kuten esimerkissä (4):

- 4) Mielestäni kännykät ovat turhia koulussa. Niillä usein pelatan tunneilla tekstailaan kkuunellaan musiikkia. Se häiritsee tosi paljon opetusta. *Mutta on joskus pakko käyttää puhelinta koulussa, jos vaikka odottaa tärkeän puhelun mihin on pakko vastata.*
(F-5057)

Ainoastaan yksi kirjoittaja, esimerkissä (5), tuo tekstiin yksikön ensimmäisen persoonan yksilön edun tai haitan kannalta perustellessaan, eli viittaa omaan henkilökohtaiseen haittaansa:

- 5) Jotkut ihmiset käyttä kännykät tunilla. *Se on huono, koska se häiritä opiskelluni. – –*
(F-5023)

Kun analysoidaan tekstiä esimerkissä (5), on huomioitava matalan kielitaitotason vaikutus kirjoitettuun tekstiin. Teksti on taitotasoitettu tasolle A2, eli selviytyjän tasolle. Vaikka on mahdollista, että kirjoittaessaan *opiskelluni* kirjoittaja on todella tarkoittanut muotoa *opiskeluani*, ei voida sulkea pois sitäkään mahdollisuutta, että possessiivisuffiksilta vaikuttava *ni*-liite on sattumaa tai silkka kirjoitusvirhe. Mahdollista on myös, että kirjoittaja on omaksunut *ni*-liitteen käytön substantiivien yhteydessä niin kutsuttuna *könttänä*, vaikka ei välttämättä ole tietoinen sen merkityksestä.

Yksikön ensimmäisen persoonan vähäinen käyttö voi johtua siitä, että argumentoinnissa omaan henkilökohtaiseen etuun tai haittaan vetoaminen ei ole kulttuurisesti hyväksyttävää, vaan voi näyttäytyä paheksuttavana ja itsekkäänä vaateena. Argumentoija voi kokea saavuttavansa suuremman yleisön suosion väitteelleen valitessaan argumentoinnin keinoksi jonkin muun kuin oman etunsa tai haittansa kannalta perustelemisen. Mahdollisesti tästä syystä suurin osa aineiston yksilön etu tai haitta -argumentointikeinotapauksista on muodostettu toisen, kolmannen tai nollapersoonan etuun tai haittaan vetoavaksi.

Yksilön etu tai haitta -perusteeseen sisältyy *haitta yksilölle*, johon myös perustetaan aineistossa monia argumentointia (ks. esim. juuri edellä mainittu esimerkki (5)). Haittaspekti sulautuu samaan kategoriaan edun kanssa, koska edun ja haitan kannalta argumentoinnit osoittautuivat aineistossa keskenään hyvin samankaltaisiksi. Argumentoinnissa pyritään kaikissa tilanteissa suotuisan asiantilan muodostamiseen ja sen kannattamisen osoittamiseen. Tästä syystä joistain toimintatavoista koituvan haitan avulla argumentoidaan toimintatapaa vastaan, kun taas edun kautta perustellen sitä kannatetaan. Koska en huomioi analyysissäni sitä, kannattavatko vai vastustavatko kirjoittajat pohjaväitettä, on vastakohtien, eli edun ja haitan, kautta argumentoimisten yhdistäminen perusteltua.

4.1.2 Oma toiminta

Kuudessa tekstissä eli 8,3 prosentissa kaikista teksteistä vedotaan yleisöön perustelemalla mielipide omalla toiminnalla. Esimerkissä (6) kirjoittaja haluaa näyttäytyä esimerkkinä muille oppilaille olemalla tuomatta kännykkää mukanaan kouluun:

- 6) -- *Minä en käytä puhelinta koulussa sillä, en haluaisi häiritä oppitunnin kulkua ja toivon että muutkaan oppilaista eivät käyttäisi kännykkää koulussa.*
(F-5074)

Esimerkissä (7) kirjoittaja puolestaan toimii toisin kuin ilmaisee mielipiteekseen. Hänestä kännyköiden tuominen kouluun on *ihan ok*, mutta itse hän ei kuitenkaan tuo omaansa. Hän ei kirjoita, miksi ei:

- 7) *Kännykät pois koulusta!*
Minusta kännykät koulussa ovat ihan ok. Esim. välitunnilla voit tehdä sillä jotain. Yli puolella luokastani on koulussa puhelin. Pitäisi vaan muistaa, että tunnin aikana ne olisivat äänettömällä. *Itse en kyllä pidä puhelinta koulussa.*
(F-5013)

Oman toiminnan keinoihin lukeutuu myös yksilön vastuusta muistuttaminen, jota esiintyy kahdella kirjoittajalla, joiden tekstit on taitotasoitettu ylemmille kielitaitotasaille. Esimerkeissä (8) (kielitaitotaso C2) ja (9) (kielitaitotaso C1) kirjoittajat viittaavat oppilaan omaan päätökseen siitä, miten haluaa toimia luokassa:

- 8) 1. On hyvä, että pojat ja tytöt ovat nykyään samoilla luokilla. Toisaalta voi olla totta, että joidenkin on silloin vaikeampi keskittyä itse opiskeluun. Tytöt saattavat myös ottaa vaikutteita pojilta, jolloin arvostamani naisellisuus vähenee. *On kuitenkin oma päätös, millainen haluaa olla.* --
(F-5003)
- 9) 2. Mielestäni kännykät voi olla koulussa, mutta niin ettei ne häiritsisi muita. -- On kyllä huonoja puolia siitä, että kännyköitä käytetään koulussa. Pojat voivat tehdä pilapuheluja tai joku ulkopuolinen soittaa ja keskeyttää tunnin. *Tärkeämpi on kyllä se miten yksilö huolehtii omista asioista ja kuinka tärkeänä hän pitää muiden työskentelyhäiriöstä.*
(F-5004)

4.1.3 Tunne

Tunnepohjaisella perustelulla tarkoitetaan tässä kirjoittajan ilmituomaa omaa tunnettaan aiheena olevaa asiaa kohtaan. Tunneperustelu on tutkimuksen aineiston perusteella yläkoululais-S2-oppijoiden teksteissä yleinen argumentoinnin keino. Sitä esiintyy 26 kirjoituksessa eli 36,1 prosentissa kaikista aineiston kirjoituksista. Yleisimpiä tunneperustelussa käytettyjä sanoja ovat *ärsyttävää, tylsää, mukavaa ja kivaa*. Yksi kirjoittaja käyttää tekstissään esimer-

kissä (10) tunneperustelun esiin tuomisessa eksplisiittisiä omasta tunnetilasta kertomisen rakenteita *minusta tuntuu* ja *en ole tyytyväinen*:

- 10) – – *Minusta tuntuu*, että kaikilla pitää olla puhelin joka tapauksessa. Ja *en ole tyytyväinen*, jos sääntö:(Kännykät pois kouluista!) tulee meille koululle.
(F-5073)

Kahdeksan kirjoittajaa käyttää tunneperustelua jopa ainoana sisällöllisenä argumentoinnin keinonaan. Heistä viisi on valmistavan opetuksen ryhmästä ja kaksi yleisopetuksen ryhmästä.

Esimerkkejä kokonaisista kirjoituksista, joissa tunneperustelu on ainut argumentoinnin keino:

- 11) Moi mun kaveri! Mitä sinun kuulu? Minun kuulu tosi hyvä! Nyt mennä ruokin. Minä pidä kalasalatti. *Toi salatti tosi hyvä* ja en paljon kal. Minä rakasta laatikko. Nyt minä en kirjoita paljon. Sinä kirjoita ja minä kirjoita me hyvä ystäviä. Okei Hei - hei!
(F-5036)

Valmistavan opetuksen oppilaan kirjoituksessa esimerkissä (11), jossa tunneperustelu on ainut perustelu, perustelu muodostuu predikatiivirakenteesta [*aiheena oleva asia*] [*on*] *hyvä*. Kirjoittajan valinta kuvata puheenaolevaa asiaa *hyväksi* tai *huonoksi* ei välttämättä perustu ainoastaan tunnesyihin, vaan voi olla seurausta matalasta kielitaidon tasosta. Kirjoittaja ei ehkä ole osannut käyttää muita adjektiiveja kuin neutraalihkoa ja yleistä *hyvää*. Luen [*aiheena oleva asia*] *on hyvä* -rakenteen kuitenkin tunneperusteluihin, koska kirjoittaja ei tuo esiin mitään konkreettisia syitä sille, miksi kyseinen asia on hänen mielestään hyvä. Täten perimmäisenä syynä ja perusteluna mielipiteelle näyttäytyy kirjoittajan oma tunne asiaa kohtaan.

- 12) 1. Minun mielestäni tyttöjen ja poikien olisi *hyvä* olla samassa luokassa, *jotta luokka ei olisi tylsä ja että olisi mukavaa*.
(F-5053)

Esimerkissä (12) kirjoittaja käyttää samaa [*aiheena oleva asia*] [*on*] *hyvä* - predikatiivirakennetta kuin kirjoittaja esimerkissä (11). Lisäksi hän käyttää tunnesanoja *tylsä* ja *mukavaa*.

4.1.4 Järki

Järkeen ja järkevyyteen kirjoittajat vetoavat harvemmin kuin tunteeseen. Tähän ryhmään sijoittuvat ne argumentoinnit, joissa eksplisiittisesti ilmaistaan jonkin asian olevan järkevää tai epäjärkevää. Aineistossa on neljä kirjoitusta, joissa jokin käytetyistä mielipiteen perusteluista tukeutuu järkeen. Järkiperustelua esiintyy siis 5,6 prosentissa kaikista teksteistä. Yhdessäkään aineiston kirjoituksessa järkiperustelu ei ole ainut argumentoinnin keino, vaan sen seurana esiintyy myös hyötyyn ja tarpeeseen, mutta ennen kaikkea yhteiseen etuun tai haittaan vetoamista.

- 13) Minun mielestä poikien ja tyttöje ei tarvitse olla eri luokissa, *koska siitä ei ole mitään hyötyä ja järkeä.* – –
(F-5056)
- 14) – – Kyllä siitä löytyisi yksi plussa, jos pojat ja tytöt olisi erikseen, *mutta minun mielestä siinä ei olisi mitään järkeä.*
(F-5026)

Kaikissa kirjoituksissa (ks. esimerkit (13) ja (14)), joissa järki on perustelun pohjana, kirjoittaja perustelee, että aiheena olevassa asiassa *ei ole (mitään) järkeä* – kertaakaan mielipidettä ei siis perustella puoltavasti järkevyyden kannalta. *Ei mitään järkeä* on melko idiomaattinen ilmaus ja ehkä sen vuoksi yleinen aineistossa.

4.1.5 Tarpeellisuus ja hyöty

Tarpeellisuuden kannalta perusteleminen on yksi yleisimmistä sisältöperusteluista. Sitä esiintyy jopa 23 kirjoituksessa aineistossa, mikä tarkoittaa 31,9 prosenttia kaikista teksteistä.

- 15) 2. Minusta kännykät pitää ottaa kouluun mukaan, *koska niitä voi tarvita jos tulee jokin hätä.*
(F-5014)
- 16) – – Ajattelen, *että kännyköitä voi hyödyntää koulussa. Hyötyä kännyköistä on, jos oppilas on myöhässä ja kaverit pystyvät kertoa siitä opettajille. tai kun oppilas on poissa koulusta hän voi heti pyytää läksyjä kavereilta.* – –
(F-5004)

Kaikissa tämän ryhmän kirjoituksissa (ks. esimerkit (15) ja (16)) kirjoittajat eivät kirjaimellisesti mainitse aiheena olevan asian olevan *tarpeellista* tai *hyödyllistä* (tai vastaavasti *tarpeetonta* tai *hyödytöntä*), mutta useimmissa esiintyvät sanat *tarvita* ja *hyödyllinen* tai näiden sanueiden jäseniä. Myös adjektiivilla *tärkeä* ilmaistaan samoja näkökulmia. Esimerkissä (17) kirjoittaja tuo muunlaisin sanavalinnoin ilmi välttämättömyyttä, tarvetta ja hyötyä:

- 17) – – *En voi elää ilman kännykkä yhtä kokonaista päivää. Jos noi sanottiin koulussa, että pois kännyköitä niin kukaan tykkäisi siitä. Minulle kännykkö on kone, musiikki, kirjat ja tärkeä viestintäjä.*
Jos olisi tällöinen tapaus, että tulisi huono olo ja ei ole kännykkää soittaa äidille, että se tulisi hakemaan. Tästä pitäkin ajatella. Välitunnilla on joskus rauhatettavaksi kuunnella musikkia, tai kuvataidentunnilla, koska monet oppilaat häiritsevät kuin puhuvat toisille kovalla äänellä. – –
 (F-5072)

Tarpeeseen ja hyötyyn vetoaminen on relevanttia varsinkin kännykkäteksteissä, joissa on kyse tarve-esineen käytön sallimisesta tai kieltämisestä koulussa, mutta yksi kirjoittaja otti tarpeellisuusnäkökohdan huomioon toisenkin aiheen käsittelyssä:

- 18) 1. aihe
Poikien ja tyttöjen on ihan hyvä olla samalla luokalla, koska jos olisi niin, että pojat ja tytöt on eri luokilla niin esim poikien luokassa olisi HIRVEÄ melu. Ja tyttöjen luokka olisi masentunut, koska kukaan ei olisi meluamassa juttelemassa tai naurattamassa heitä. Tytöt ja pojat molemmat tarvitsevat vastakkaisen sukupuolen seuraa. – –
 (F-5026)

Esimerkissä (18) kirjoittaja perustelee tyttöjen ja poikien laittamisen samalle luokalle tarpeellisuuden kautta. Hänen mukaansa pojat ovat hauskuuttavia meluajia ja tytöt masennukseen taipuvia ja rauhallisia. Luokassa tarvitaan siis tasapainon saavuttamiseksi molempia sukupuolia.

4.1.6 Tietämättömyyden strategia

Kolme valmistavan opetuksen ryhmässä suomen kieltä oppivaa koululaista käyttää argumentoinnin keinona tietämättömyyden strategiaa. Sitä esiintyy siis 4,2 prosentissa kaikista aineis-

ton teksteistä. Yksi tämän keinon valinneista ilmaisee tekstissään esimerkissä (19) mielipiteen suosikkiväristään, mutta perustelut mielipiteelle jäävät puuttumaan. Hän kirjoittaa, ettei tiedä perustelua mielipiteelleen:

- 19) Moi.
Minun rakkaus väri - valeasininen ja violetti. *Entä miksi, minä en tie.* --
(F-5012)

Kaksi muuta esimerkeissä (20) ja (21) tähän strategiaan turvautuvaa ei jätä sen avulla ainoastaan mielipidettään vaille perusteluja, kuten esimerkin (19) kirjoittaja, vaan kiertää koko mielipiteen ilmaisemisen vaatimuksen:

- 20) -- *Minä en tie millainen kaikkein paras laulaja minulla on*, mutta minä paljon kuuntelen laulajajat Loc Dog. --
(F-5017)
- 21) -- *En tiedä mikä on lempilauluni* mutta lempiartistejani ovat 2/Pac, Ice Cube ja Eazy-e. Pidän heistä koska he edustavat old school rap musiikkia.
(F-5062)

Tehtävänannossa pyydetään kertomaan omasta lempiväristä sekä mistä laulusta, laulajasta tai bändistä itse pitää ja myös perustelemaan suosikit. Mainitsemalla ettei tiedä, miksi vaaleansininen ja violetti ovat hänen lempivärejään (*minun rakkaus väri*, esimerkissä (13)), kirjoittaja täyttää tehtävänannon kohdan, jossa pyydetään perusteluja mielipiteelle. Esimerkkien (20) ja (21) kirjoittajat ohittavat samalla strategialla kysymyksen, kuka heidän mielestään on paras laulaja tai mikä on oma lempilaulu. Nämä kirjoittajat osoittavat kuitenkin selkeästi ymmärtäneensä tehtävänannon ja pyrkivänsä täyttämään sen. Aloittamalla seuraavan lauseen alistuskonjunktioilla *mutta* molemmat osoittavat, että huolimatta kyvyttömyydestään nimetä yhtä parasta artistia, heillä on monia suosikkeja, tai ainakin jokin artisti, jonka musiikkia he mielellään kuuntelevat. Täten kirjoittajat tulevat lopulta vastanneiksi tehtävänannon kysymykseen.

Tietämättömyyden strategiaa käyttävät ainoastaan valmistavassa S2-opetuksessa olevat oppilaat. Yleisopetuksessa olevien S2-ryhmien oppilaista yksikään ei käytä tätä keinoa mielipiteen ilmaisemisessa tai sen perustelemisessa.

4.2 Argumentointi yleiseltä kannalta

4.2.1 Yhteinen etu tai haitta

Yhteisen edun tai haitan kannalta argumentointi tarkoittaa etua tai haittaa, joka koituu useammalle kuin yhdelle ihmiselle. Kuten yksilönkin edun tai haitan kannalta argumentoitaessa (ks. luku 4.1.1 Yksilön etu tai haitta), myös yhteiseen etuun vetoaminen kulkee käsi kädessä yhteisen haitan vastustamisen kanssa.

Yhteiseen etuun tai haittaan vetoamista esiintyy aineistossa jopa 36 kirjoituksessa, eli keskimäärin joka toisessa. Omalta osaltaan esiintymien runsauteen vaikuttaa se, että yhteinen etu tai haitta on argumentoinnin tutkimuksessa hyvin keskeinen käsite. Argumentoinnilla pyritään muokkaamaan yleisön ajatuksia ja asenteita argumentoijan ajatusten ja asenteiden kaltaisiksi ja käynnistämään haluttu toiminta (Perelman & Olbechts-Tyteca 1969: 45), eli laajasti käsitettynä aiheuttamaan argumentoijan näkökulmasta etua ja hyötyä joko yksilölle tai ryhmälle tai estämään yksilöä tai ryhmää uhkaavan haitan aiheutuminen. Täten argumentoinnin määritelmän kautta laajasti tarkasteltuna kaikki aineiston argumentit voitaisiin sulauttaa tähän samaan yhteisen edun tai haitan kategoriaan. Se ei kuitenkaan ole perusteltua, sillä tämän tutkimuksen tavoitteiden kannalta on tarpeellista erottaa toisistaan useampia argumentoinnin keinojen ryhmiä. Esimerkiksi järkeen, tunteeseen ja tarpeeseen vetoamiset kuuluvat kukin ominaisten piirteidensä vuoksi omiksi ryhmikseen. Yhteinen etu tai haitta nousee aineistosta esiin samoin muista kategorioista erottuvana ryhmänään.

Joissakin kirjoituksissa etu tai haitta koskee yleisesti kaikkia ihmisiä. Tehtävänantojen kontekstina on koulumaailma, joten kirjoituksissa esittäytyvä joukko, jonka etua tai haittaa tarkoitetaan, muodostuu useimmissa tapauksissa luokan oppilaista. Joissain kirjoituksissa myös opettajien tai koko koulun etu tai haitta on huomioitu.

Yleisimmin yhteiseen etuun tai haittaan vetoaminen liitetään aineiston kirjoituksissa hyvien oppimisolosuhteiden luomiseen ja säilyttämiseen, kuten työrauhan ylläpitoon, esimerkissä (22) ja luokan oppilaiden keskinäiseen kaveruuteen, esimerkissä (23):

22) – – *Opiskelusta tulisi rauhallisempaa, kun tytöt ja pojat olisivat eri luokissa.*
(F-5030)

- 23) – – Minun mielestäsi poikien ja tyttöjen pitäisi olla samalla Luokilla, eikä eri! *Koska näin jokainen saa enemmän kavereita.* Pojat ja tytöt opiskelle käyttämään toisinsa :D Näin on parempaa :P
(F-5045)

Yhteinen etu tai haitta voi tarkoittaa myös ryhmän osan etua tai haittaa:

- 24) kännykät pois kouluista koska se on vaaralista plus *häiritsee toistain keskitymisen koska jotkut pitää ne päällä koko ajan tai ei keskity tehtäviin.*
(F-5055)

Esimerkissä (24) kirjoittaja kuvaa toisten oppilaiden häiriintyvän, kun toisilla on kännykät päällä opetuksen aikana.

4.2.2 Yleisyys

Osassa tekstejä kirjoittaja argumentoi väitteensä puolesta vetoamalla yleisyyteen. Tähän ryhmään kuuluvat perustelut, joissa todetaan oman väitteen olevan yleinen mielipide tai johdetaan jonkin seikan yleisyydestä peruste sen kannatukselle. Yleisyyteen viitataan aineistossa 10 kirjoituksessa eli 13,9 prosentissa kaikista aineiston kirjoituksista. Esimerkissä (25) kirjoittajan mukaan opetusryhmät tulisi jakaa sukupuolen mukaan, koska tytöt ja pojat tulevat *yleensä* huonosti toimeen yhdessä:

- 25) Poikien ja tyttöjen pitäisi olla eri luokilla koulussa!
Yleensä tyttöjen ja poikien väliset suhteet ovat aika huonoja, ja se häiritsee opetusta. – –
(F-5021)

Yleisyysperusteluun sisältyy monissa tapauksissa kokonaisvaltaisuutta kuvastavia, perustelua voimakkaasti tehostavia ja jopa liioitteleviakin adverbeja, kuten *aina* ja *ei koskaan*:

- 26) Kännykät pois kouluista!
Kännykät hävitelevät oppirauhaan koulussa. *Oppilat kokoajan kirjoittavat jotakin ja posivat muille kännykän.*
(F-5040)

Esimerkissä (26) kirjoittaja kertoo oppilaiden käyttävän kännyköitä koulussa *koko ajan*, mikä häiritsee muiden rauhaa.

4.2.3 Auktoriteetti

Yläkouluikäisten nuorten elämään ja valintoihin vaikuttavat aina jollain tavalla monet auktoriteetit. Kotona auktoriteettina ovat vanhemmat ja koko yhteiskunnan mittakaavassa lait. Koulussa auktoriteettiasemassa esiintyvät toisaalta koululaiset toisiaan kohtaan, mutta ennen kaikkea opettaja suhteessa oppilasryhmään. Auktoriteettia edustaa myös koko koululaitos kaikkien koulun henkilökuntaan kuuluvien muodossa.

Auktoriteettiin liittyvää argumentoinnin keinoa käytetään aineistossa 17 kirjoituksessa eli 23,6 prosentissa kaikista aineiston kirjoituksista. Kirjoittajat huomioivat auktoriteetin vaikutuksen kahtalaisesti. Toisaalta he käyttävät auktoriteetin, useimmiten opettajan, kantaa perusteluna omalle mielipiteelleen kuin ajatellen: kannatan samaa asiaa kuin auktoriteetti – kantani saa tukea. Tällaista keinoa käyttää kirjoittaja esimerkiksi (27). Hän kuvailee toiveensa mukaista koulua, jossa kännyköitä ei olisi. Hän löytää tukea toiveelleen opettajan tutusta toiminnasta: ilmeisesti opettaja on useita kertoja joutunut kehottamaan oppilaita laittamaan kännykät sivuun oppitunneilla:

- 27) Kännykkä pois koulusta! Ajattele jos Kellään ei olisi puhelinta? Kukaan ei Kuuntelisi musiikkia tai rämpläis sen kanssa. Ja tunnit olisivat rauhallisia. *Ja opettaja ei menettäisi hermojaan koko ajan että puhelin pois.* – –
(F-5027)

Toinen aineistossa esiintyvä argumentoinnin keino, joka yhdistyy auktoriteettiin, on punoa auktoriteetti oman kannan mukaiseen toimintaohjeistukseen. Esimerkissä (28) kirjoittaja pyrkii saamaan opettajan toimimaan kirjoittajan kantaa edistävällä tavalla. Keino on tehokas, sillä opettajalla on luokassa todennäköisesti suuremmat vaikutusmahdollisuudet kuin yksittäisellä oppilaalla.

- 28) Kännykät pois kouluista!
Mielestäni kännyköiden käyttö kouluissa olisi kokonaan kiellettävä. *Jotta kukaan ei varmasti käyttäisi kännyköitä tunneilla, opettajien tulisi ottaa ne itselleen koulupäivän alussa ja palauttaa sen lopussa.* – –
(F-5066)

Esimerkissä (28) kirjoittaja vetoaa auktoriteettiin ohjeistamalla opettajia keräämään oppilaiden kännykät koulupäivän ajaksi, jotta kännyköistä aiheutuvat häiriöt voitaisiin välttää.

4.2.4 Kompromissin etsintä ja toimintaehdotus

Kompromissin etsintä edustaa diplomaattista argumentointia. Sitä esiintyy 12 kirjoituksessa, mikä tarkoittaa 16,2 prosenttia kaikista aineiston kirjoituksista. Näissä kirjoituksissa kirjoittaja esittää valitsemastaan aiheesta oman selkeän mielipiteensä ja ottaa huomioon vastapuolen mielipiteet ja tavoitteet ehdottamalla kompromissia, jossa molempien puolien tavoitteet voisivat toteutua ainakin osin.

- 29) 1. On hyvä, että pojat ja tytöt ovat nykyään samoilla luokilla. – –
Jos ei tykkää olla poikien seurassa, voi kyllä vältellä sitä.
(F-5003)

Esimerkissä (29) kirjoittaja ilmaisee pääväitteensä aivan kirjoituksensa alussa ja perusteltuaan sitä muutamien eri argumenttien avulla ehdottaa vielä lopuksi kompromissia sellaisille oppilaille, jotka mahdollisesti kannattaisivat luokkien jakoa sukupuolen mukaan sen vuoksi, etteivät itse viihdy poikaseurassa.

Esimerkissä (30) kirjoittaja on sitä mieltä, että kännykät ovat haitaksi oppitunneilla:

- 30) Kännykät pois kouluista!
Kännykät häiritse todella paljon tunnilla, koska oppilat tekstaile jakuuntetee musaa, *mutta välitunnilla vois pitää puhelimen.*
(F-5052)

Esimerkissä (30) kirjoittaja ei kuitenkaan valitse yhtä jyrkkää kantaa kuin tehtävänannosta saatu ja otsikoksi merkitty virke edustaa, eli täydellistä kännykkäkieltoa kouluihin,

vaan kulkee keskitietä ja ehdottaa vastapuolille kompromissina kännyköiden käytön sallimista välitunneilla.

5 ARGUMENTOINNIN RAKENTEELLISET KEINOT

Argumentointi ei ole ainoastaan arvoihin perustuvia premissejä ja niistä johdettuja konkluisioita, eli sisällössä ilmenevää pyrkimystä vakuuttaa yleisö, vaan erilaiset argumentoinnin keinot ilmenevät myös tekstin rakenteessa.

Taulukko 2. Argumentoinnin rakenteellisten keinojen esiintymien määrät ja prosenttiosuudet kaikista teksteistä aineistossa.

	Ko. kei- non sisäl- tävien tekstien määrä	Ko. kei- non si- sältävien tekstien osuus
Vasta-argumentit	21	29,2 %
Väitteen kyseenalaistaminen	2	2,3 %
Kausaalinen alistus- konjunktio	52	68,1 %
Ei perusteluja	4	5,6 %
Yhteensä	79	

Kuten taulukosta 2 on nähtävissä, rakenteellisista keinoista eniten käytetään kausaalista alistuskonjunktioita. Myös vasta-argumenttien käyttö on suosittua. Vähiten aineistossa esiintyy väitteen kyseenalaistamista. Tekstejä, joissa perustelua ei ole lainkaan, on vain muutamia.

5.1 Pohjaväite

Oppilaat lähestyvät tehtävää eri näkökulmista ja ilmaisevat pääväitteensä eri tavoin. Osa oppilaista asettaa kirjoitustensa perusteella lähtöoletukseksi sen, että tehtävän aiheet *Poikien ja tyttöjen pitäisi olla eri luokilla koulussa ja Kännykät pois kouluista!* ovat väitteitä, joista valitsemaansa he ryhtyvät puolustamaan tai vastustamaan, osa puolestaan käsittää aihevirkkeet neutraalimmin pelkäämään aiheenantoina.

Aihevirkkeet ovat tosiaan syntaktisesti katsottuna väitteitä: ensimmäinen on konditionaalilause, joka ilmaisee toivottua ja haluttua asiaintilaa ja toinen on predikaatiton huudahduksen tai otsikon kaltainen lause. Aihevirkkeiden käsittely puolustusta tai vastustusta odottavina väitteinä on siis siltä osin perusteltua, vaikka se ei olekaan täysin tehtävänannon mukaista. Tehtävänannon aihevirkkeet voidaan siis tulkita eräänlaisiksi *minimipohjateksteiksi*, koska niistä ilmenee sekä aihe että kirjoittajan kanta kyseiseen aiheeseen. Tästä syystä nimittän tehtävien aihevirkkeitä tässä tutkimuksessa *pohjaväitteiksi*.

5.2 Oman pääväitteen esiintuominen

Tehtävänannon pohjaväitteen suhde oppilaan omaan tekstiin tulkittiin aineiston perusteella siis ainakin kahdella eri tavalla. Tehtävänannossa ei ohjeistettu ottamaan pohjaväitettä otsikoksi omalle kirjoitukselle, mutta iso osa oppilasta kuitenkin kopioi valitsemansa pohjaväitteen kirjoituksensa otsikoksi ja kirjoitti otsikon mukaisen tekstin, eli sellaisen, jossa heidän oma pääväitteensä oli sama kuin otsikkoon sisältyvä. Oppilaat ovat todennäköisesti tottuneet koulussa siihen, että kirjoitustehtävän tehtävänannossa annetaan valmis otsikko. Osa ilmoitti aihevalintansa merkitsemällä aiheen numeron (1 tai 2) kirjoituksensa alkuun. Jotkut oppilaat eivät käsitelleet aiheita otsikoina, vaan puhtaasti aiheenantoina, mikä tulee ilmi siitä, että he eivät joko otsikoineet kirjoitustaan lainkaan, tai että he kyllä merkitsivät pohjaväitteen tekstinsä alkuun, vakiintuneelle otsikon paikalle, mutta saattoivat esittää kirjoituksessaan pohjaväitteelle vastakkaisen pääväitteen perusteluineen. Viimeksi mainitun kaltaisissa aineistoteksteissä tuloksena on ristiriita otsikon ja varsinaisen tekstin välillä. Muutamat kirjoittajat

muuntelivat pohjaväitteiden pohjalta oman otsikon pysyen kuitenkin annetunkaltaisissa lauserakenteissa (esimerkiksi *Tyttöjen ja poikien pitäisi opiskella eri luokilla koulussa* (F-5030) ja *Kännykkä pois koulusta* (F-5039)). Muutamat niistä kirjoittajista, joiden oma pääväite oli sama kuin pohjaväitteen, sijoittivat pohjaväitteen kirjoituksensa ensimmäiseksi virkkeeksi:

- 31) *Kännykät pois koulusta!* Ne ärsyttävät niitä, joilla ei ole kännykkää! Ne ärsyttävät köyhiä pakolaisia, ne ärsyttävät idiootteja, joille ope kielsi tunneilla käyttää kännykkää! Kännykät pois koulusta – mun kuolemani jälkeen.
(F-5049)

Pohjaväitteen kirjoituksensa alkuun sulauttaneet eivät ilmeisestikään tarkoittaneet virkettä kirjoituksensa otsikoksi, koska jatkoivat seuraavalla virkkeellä samalta riviltä. Esimerkissä (31) kirjoittaja myös viittaa toisessa virkkeessä pronomiinilla *ne* edellisen virkkeen sanaan *kännykät*, mikä kertoo ensimmäisen virkkeen tärkeydestä tekstin kokonaisuudelle. Virkkeen kuulumisesta itse tekstiin kertoo myös se, että otsikkoon ei ole tapana viitata tekstissä pronomiinilla.

Viidessä tekstissä kirjoittaja päättää kirjoituksensa pääväitteen painokkaaseen toistoon, minkä myötä tekstin rakenne muodostuu kehämäiseksi. Näissä teksteissä kirjoittaja tuo pääväitteensä esiin jo tekstin alussa, argumentoi sen puolesta useita virkkeitä käyttäen ja lopussa toistaa pääväitteensä, jonka tosin muotoilee useimmiten hieman eri tavoin kuin kirjoituksen alussa.

- 32) *Kännykät pois kouluista!*
Mielestäni kännyköiden käyttö kouluissa olisi kokonaan kiellettävä. Jotta kukaan ei varmasti käyttäisi kännyköitä tunneilla, opettajien tulisi ottaa ne itselleen koulupäivän alussa ja palauttaa sen lopussa. Jos oppilaille sanoo, että kännyköiden käyttö on kiellettyä, se ei usein tehoa, koska oppilas voi helposti lähettää viestin ystävälle tunnilla. Tämä voi häiritä oppilaan keskittymistä tunnilla, jolloin oppilas ei todennäköisemmin pysty samalla kuuntelemaan opettajaa. *Siispä mielestäni olisi parempi, jos kännyköiden käyttö kiellettäisiin kouluissa...*
(F-5066)

Esimerkissä (32) kirjoittaja aloittaa viimeisen virkkeensä, jossa toistaa alun pääväitteensä, partikkelin ja liitepartikkelin yhdistymällä *siispä*. *Siis*-partikkelilla merkitään edeltävistä virkkeistä pääteltävä seuraus (VISK 2008 § 1132), eli viimeisen virkkeen avulla kirjoittaja sitoo yhteen kaikki esittämänsä perustelut ja osoittaa niiden tukevan väitettään.

Muissa kuin näissä viidessä kehämäistä rakennetta soveltavassa aineiston tekstissä pääväite esiintyy vain kerran, joko tekstin alussa, keskivaiheilla, lopussa tai ainoastaan otsikossa.

Paitsi koko kirjoituksen tasolla, kehämäinen argumentointirakenne voi esiintyä myös perustelurakenteessa:

- 33) Kännykät pois koulusta!
Kännyköitä ei saa käyttää oppituntien aikana, sen takia kännyköiden käyttö pitäisi kieltää oppituntien aikana. – –
 (F-5011)

Yhdessä tekstissä, esimerkissä (33), kirjoittaja perustelee omaa väitettään kehäperustelulla, eli määritellen premissin ja konklusion täsmälleen samoiksi.

5.3 Vasta-argumentit

Hieman alle kolmasosassa eli 29,2 prosentissa kaikista aineiston kirjoituksista huomioidaan omalle mielipiteelleen vastakkaiset argumentit, eli vasta-argumentit. Näistä vasta-argumentteja huomioivista kirjoittajista kuusi ainoastaan mainitsee mahdollisen toisen mielipiteen, mutta ei oman puolen perusteluillaan pyri kumoamaan sitä, kuten esimerkissä (34). Wolfen ym.:n (2009: 191) mukaan vastapuolen argumenttien huomioiminen ja kiistäminen tehostaa argumentointia, mutta jos kirjoittaja mainitsee vasta-argumentteja, jotka sitten jättääkin kumoamatta, argumentointi jopa heikkenee.

- 34) Kännykät pois kouluista.
 Minun mielestä kännykät pitäisi poistaa kouluista. Ne häiritsevät opiskelua ja nuorilla ei ole motivaatiota, kun tunneilla voi tehdä jotain muuta, esimerkiksi lähettää tekstareita. Sitä paitsi, kun puhelin soi tunneilla, se on ärsyttävää. Tunnit olisivat paljon rauhallisempia jos opiskelijat eivät toisi puhelimiä kouluun. *Mutta kuka nuorista suostuisi jättää kännykän kotiin.*
 (F-5047)

Kirjoittajista 15, eli 20,8 prosenttia, sekä huomioi vasta-argumentin että kykenee kiistämään sen oman puolen argumentoinnillaan. Yleisimmin huomioitu ja kiistetty vasta-

argumentti aineistossa on kännykän soittoäänien kuuluminen oppituntien aikana ja siitä koinut työrauhan häiriö.

- 35) Kännyköitä ei pitäisi pitää poissa kouluista, koska se rajoittaisi sosiaalista ympäristöä ja las-
kisi motivaatiotasoa huomattavasti. *Toki ne saattavat häiritä tuntia esim. viesti äänillä, mutta
ne voisi pitää äänettömällä takavarikon uhalla.* Koulussa on välillä tylsiä lukuaine täyhteisiä
päiviä, jolloin oppilaat ovat kyllästuneitä ja synkeitä, näin ei tarvitsisi olla, jos kännyköitä ei
kielettäisi.²
(F-5028)

Useat kännyköiden kouluun tuomisen puolustajat, kuten kirjoittaja esimerkissä (35),
toteavat soittoäänien kuuluminen olevan mahdollinen haitta, mutta kiistävät sen merkittävyys-
den ehdottamalla kännyköiden sulkemista tai äänettömälle asettamista oppituntien ajaksi.

- 36) 1. On hyvä, että pojat ja tytöt ovat nykyään samoilla luokilla. *Toisaalta voi olla totta, että*
joidenkin on silloin vaikeampi keskittyä itse opiskeluun. Tytöt saattavat myös ottaa vaikutteita
pojilta, jolloin arvostamani naisellisuus vähenee. On kuitenkin oma päätös, millainen haluaa
olla. Mielestäni poikien ja tyttöjen erittely on siis ahdasmielistä, sillä he voivat oppia paljon
toisiltaan. Tytöt voivat ymmärtää paremmin, millaista piirrettä tulevalle miehelleen eivät ha-
lua ja pojat saavat hyvän mahdollisuuden oppia ymmärtämään tyttöjä paremmin. *Jos ei tyk-
kää olla poikien seurassa, voi kyllä vältellä sitä.*
(F-5003)

Esimerkissä (36) kirjoittaja mainitsee kolme vasta-argumenttia ja kiistää niistä kaksi.
Hän jättää kiistämättä ensimmäisen vasta-argumenttinsa siitä, miten joidenkin oppilaiden voi
olla vaikeampi keskittyä opiskeluun luokalla, jossa on sekä tyttöjä että poikia.

5.4 Väitteen kyseenalaistaminen

Yksi keino tarttua argumentoinnin kohteena olevaan asiaan on asettaa vastapuolen väite pe-
rusteluineen kyseenalaiseksi. Kahdessa kirjoituksessa, mikä tarkoittaa 2,3 prosenttia kaikista
aineiston kirjoituksista, käytetään tätä metodia. Väitteen kyseenalaistaminen on tarkasteluun
valikoituneista argumentoinnin keinoista vähiten käytetty.

² Vasta-argumentit on merkitty kursiivilla ja niiden kiistämiset kursiivilla ja alleviivauksella.

- 37) "Kännykät pois koulusta!" - *miksi ihmeessä?* Jos ei ole kännykkää mukana ja tapahtuu jotain ei voi ilmoittaa kenellekkään siitä että mitä tapahtui ja missä. Varsinkin jos tapahtuu jokin onnettomuus. Ja oppilaat tylsistyisivät ilman kännykkää koska ne eivät voisi mm. pelata tai kuunnella musiikkia. *Joten miksi kännyköitä ei saisi tuoda kouluun?*
(F-5071)

Esimerkissä (37) kirjoittaja sekä aloittaa että päättää kirjoituksensa tehtävänannon pohjaväitteen kyseenalaistuksella. Tekstissään hän perustelee kännykän kouluun tuomista ennen kaikkea tarpeellisuuden vedoten. Alun ja lopun kysymykset ovat retorisia kysymyksiä, joihin kirjoittaja ei odota vastausta lukijalta. Hän perustelee itse oman mielipiteensä vakuuttavasti ja jättää *miksi*-kysymykset kuin herättelemään lukijaa.

- 38) 2 kännykät pois koulusta!
Miksi ei sa kännykät koulussa? Kuka se sanoi? vasta jo no vasta?
(F-5060)

Esimerkissä (38) kirjoittaja ilmaisee mielipiteensä ainoastaan kysymysten kautta. Hän asettautuu ikään kuin dialogiin lukijan kanssa, mutta lukijan vuorojen jäädessä käyttämättä kirjoittaja liukuu viimeisessä virkkeessään jopa aggressiivisuuteen.

5.5 Kausaalinen alistuskonjunktio

Yksi selkeimmistä perustelun eli argumentoinnin merkitsimistä tekstissä on kausaalinen alistuskonjunktio, joka aloittaa perustelevan sivulauseen. Kausaalisia adverbialikonjunktioita suomen kielessä ovat *koska*, *kun* ja *sillä*, joka sijoittuu rinnastus- ja adverbialikonjunktioiden välimaastoon (VISK 2008 § 1128). Konjunktio *koska* esiintyy aineistossa 48 kertaa, *kun* kausaalisenä konjunktiona yhden kerran ja *sillä* kausaalisenä kolme kertaa, eli kausaalisen alistuskonjunktio esiintymiä on aineistossa yhteensä 52. Kausaalinen alistuskonjunktio argumentointirakenteessa esiintyy 72,2 prosentissa aineiston kirjoituksista vähintään kerran ja on tällä määrällään kaikista tutkimuksessa tarkastelluista argumentoinnin keinoista käytetyin.

Suuri enemmistö, eli 44 (40 *koska*-alkuista, yksi *kun*-alkuinen ja kolme *sillä*-alkuista) näistä 52 esiintymästä on tapauksia, joissa konjunktio aloittaa sivulauseen päälauseen jäl-

keen. Tämä on tyypillinen järjestys päälauseelle ja alistuskonjunktiolla alkavalle sivulauseelle. Ikola, Palomäki ja Koitto (1989: 40–43) ovat todenneet, että alistuskonjunktiolla alkavat sivulauseet sijoittuvat suomen kielessä useimmiten juuri virkkeen loppuun, päälauseen jälkeen. Tämä järjestys toteutuu vahvimmin puheessa, mutta myös kirjoituksessa.

Ahonen, Kajaan, Nyman ja Pynnönen vertailevat projektityössään (2012) eri kielten alkeisoppijoiden eli kielitaitotasolla A1 olevien oppijoiden käyttämiä sanoja. He selvittävät, että sanat *olla* ja *minä* ovat niin suomen, ruotsin kuin englanninkin alkeisoppijoiden tuottamissa kirjoituksissa kaksi yleisintä, mutta kolmanneksi yleisin sana suomen kieltä oppivien teksteissä on *koska* (2012: 8). Vastaava sana alkeisoppijoilla muissa kielissä (engl. *because* ja ruots. *eftersom*) on huomattavan harvinainen. Kirjoittajat ehdottavat *koska*-sanan yleisyyden syyksi aineistossaan tehtävänantoa, jossa ohjeistettiin kertomaan viestissä, miksi ei voinut saapua sovittuna aikana tapaamiseen. Toisaalta he lisäävät, että tehtävänanto oli sama kaikkien kielten osalta. Jostain syystä juuri suomen alkeisoppijat olivat omaksuneet kausaalisen alistuskonjunktion käytön perustelevassa tekstissä. Englannin ja ruotsin oppijat käyttivät perusteluissa päälauseita tai jättivät perustelut kokonaan sikseen. (2012: 10.)

Vaikka kausaalinen alistuskonjunktio asettuu tämän tutkimuksen aineistossakin useimmiten vakiintuneelle paikalleen päälauseen jälkeen ja alisteisen sivulauseen aloittajaksi, esiintyy aineistossa myös muista lauseista irrallisia *koska*-alkuisia lauseita kahdeksan kappaletta. Tällaiset irralliset alistuskonjunktiolauseet ovat harvinaisia, mutta eivät tavattomia. Yleiskielen konventioiden mukaisesti sivulause ei voi esiintyä yksinään, vaan sen on aina oltava virkkeen sisällä yhteydessä päälauseeseen. Virhelähteenä voi olla puhekieli, jossa virkerajat eivät useinkaan ole yhtä selkeästi huomattavissa kuin kirjoitetussa kielessä.

Kalliokoski (2006b) on analysoinut suomi toisena kielenä -ylioppilasaineita tällaisten irrallisten sivulauseiden osalta. Hänen 226 ylioppilasainetta sisältävässä aineistossaan useampilauseisen virkkeen aloittavia *koska*-lauseita oli 11, kun kaikkiaan *koska*-alkuisia lauseita oli 237 kappaletta (2006b: 219–220). *Koska*-lause virkkeen aloittajana on siis hyvin harvinainen. Kalliokosken tutkimustulosta vahvistaa myös tämän tutkimuksen aineiston analyysi: aineisto ei sisällä ainuttakaan sellaista *koska*-, *kun*- tai *sillä*-lausetta, joka sijaitsisi virkkeen alussa, ja jota seuraisi samassa virkkeessä vähintään päälause. Kaikki aineiston *koska*-alkuiset virkkeet ovat yksittäislauseita.

Kalliokosken aineistossa irrallisia *koska*-alkuisia sivulauseita esiintyi yhdeksän (2006b: 213), mikä on suhteellisesti huomattavasti vähemmän kuin tämän tutkimuksen aineistossa. Hänen aineistonsa koko on noin 20-kertainen tämän tutkimuksen kokoon verrattuna. Syy merkittävään eroon irrallisten *koska*-alkuisten lauseiden määrässä voi olla aineistojen erilaisessa alkuperässä. Kalliokosken aineisto koostuu S2-ylioppilasaineista, joiden kirjoittajilla on korkeampi kielitaitotaso ja takanaan enemmän suomen kielen opiskelua kuin tämän tutkimuksen aineiston tuottaneilla yläkoululaisilla. Ylioppilasaine myös kirjoitetaan todennäköisesti huolellisemmin kuin lyhyt oppitunnilla kirjoitettava mielipideteksti, mikä voi osaltaan vähentää ylioppilasaineteksteissä esiintyvien normipoikkeamien määrää.

Kalliokoski (2006b: 217–218) on havainnoinut irrallisten sivulauseiden esittäytyvän tekstissä selkeän kohosteisina ympäröivään tekstiin nähden. Sivulauseen irrottaminen muista lauseista omaksi virkkeekseen korostaa lausetta ja on keino nostaa etualaiseksi sivulause, joka tyypillisesti seuraa päälausetta taka-alaisena.

Esimerkkejä irrallisista sivulauseista aineistosta:

- 39) Poikien ja tyttöjen pitäisi olla eri luokilla Koulussa.
Luulen, että se on hyvä idea. *Koska tyttö luokissa, tytöt voisivat puhua omista tyttö asioita ja pojat omista asioita.* – –
(F-5002)
- 40) – – Minun mielestäsi poikien ja tyttöjen pitäisi olla samalla Luokilla, eikä eri! *Koska näin jokainen saa enemmän kavereita.* – –
(F-5045)

Molemmissa esimerkissä (39) ja (40) *koska*-alkuinen sivulause liittyy edelliseen virkkeeseen ja voisi olla erotettu siitä pisteen tai huutomerkin sijasta pilkullakin. Kirjoittajat ovat kuitenkin tehneet valinnan asettaa sivulause irralleen muista lauseista mahdollisesti juuri korostaakseen sivulauseen sisältöä suhteessa päälauseeseen. Esimerkissä (40) kirjoittaja päättää *koska*-lausetta edeltävän virkkeen huutomerkkiin osoittaakseen vahvaa mielipidettä. Kun hän haluaa tämän huutomerkkiin päättyvän virkkeen jälkeen perustella mielipidettään, sivulauseen liittäminen samaan virkkeeseen pilkun avulla ei ole enää mahdollista. Huutomerkin käyttö on siis tässä tapauksessa syy muodostaa *koska*-lauseesta irrallislause.

Iso suomen kielioppi kertoo esimerkkien kaltaisista irrallislauseista seuraavaa:

Adverbiaali- ja relatiivilauseita käytetään myös syntaktisesti vähemmän kiinteän suhteen valitessa. Tällöin on kyseessä lauseiden epärestriktiivinen käyttö eli käyttö päälauseen kaltaisina lisäyksinä.
(VISK 2008 § 1068)

Epärestriktiiviset eli lisäävät tai kommentoivat adverbiaalilauseet esittävät kommentin toisen lauseen ilmaisemaan asiantilaan. Ne eivät toimi toisen lauseen integroituneina osina, sen määritteinä, vaan ovat siihen irrallisemmassa lisäyssuhteessa. – – Kommentoiva adverbiaalilause on tavallisimmin konditionaalinen – –, kausaalinen – – tai konsessiivinen – –. Tyypillinen kommentoiva adverbiaalilause on jälkiasemainen lisäys, joka muodostaa oman erillisen puhetoimintonsa, esim. väitteen tai kysymyksen.

– –
Adverbiaalilauseen irrallisuutta toisesta lauseesta osoitetaan kirjoituksessa välimerkityksen keinoin: erottamalla lause toisesta lauseesta pisteellä tai ajatusviivalla.
(VISK 2008 § 1114)

5.6 Ei perusteluja

Yhteensä neljä oppilasta, joiden kirjoitukset tekevät 5,6 prosenttia kaikista aineiston kirjoituksista, jättää kirjoituksessaan mielipiteensä täysin perustelematta, vaikka molemmissa tehtävänannoissa on erillinen pyyntö perustella ne. Heistä kaksi on valmistavassa opetuksessa ja kaksi yleisopetuksessa. Valmistavan opetuksen ryhmässä tehtävänä oli kirjoittaa kirje kuvitteelliselle ystävälle, mikä joka tapauksessa on sellainen tehtävä, joka on mahdollinen toteuttaa ilman argumentointiakin. Esimerkissä (41) kirjoittaja valitsee strategiakseen vastaanottajalta kyselemisen, mutta ei kerro paljonkaan itsestään:

- 41) moi!). mitä kuulu? mitä sinä teet. millainen sinä musikki kuntulle? minä kuntelen kaikki musikki. entä sinä. no niin olen kire. moika!
(F-5009)

Lähes kaikkien yleisopetuksessa olevien oppilaiden kirjoituksista on löydettävissä perusteluja, mutta poikkeuksiakin on:

- 42) Poikien ja tyttöjen ei olla eri luokilla koulussa, mutta paljon kaveret.
(F-5019)

- 43) kännykät pois kouluista! Kännykät rippua opitulneta.
(F-5022)

Kaksi yleisopetukseen osallistuvien oppilaiden kirjoitusta, esimerkeissä (42) ja (43), osoittautui kirjoittajien matalan kielitaitotason (A1 ja A2) vuoksi niin vaikeatulkintaisiksi, että on todettava niistä puuttuvan oman mielipiteen sekä sen myötä myös koko argumentoinnin. Kirjoitukset vaikuttavat käytettyjen sanojen ja niiden muotojen perusteella osittain tehtävänannosta kopioiduilta.

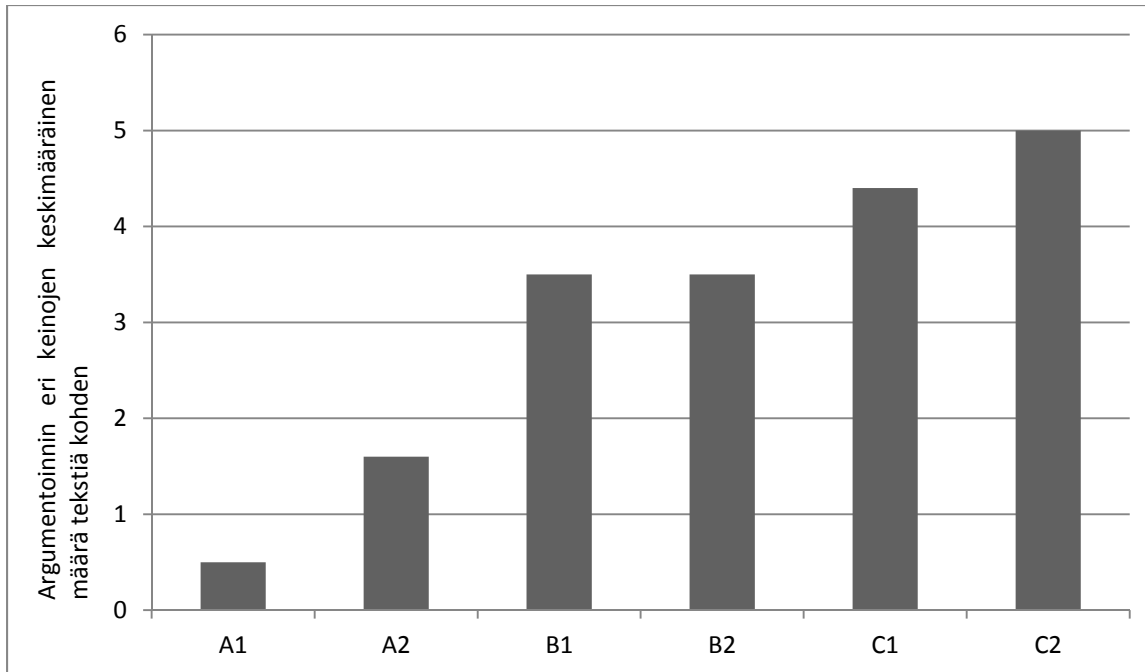
6 ARGUMENTOINTI ERI TAITOTASOILLA

Luvuissa 4 *Argumentoinnin sisällölliset keinot* ja 5 *Argumentoinnin rakenteelliset keinot* tulee ilmi aineistosta erottuva argumentoinnin keinojen moninaisuus. Tarkasteluun valikoitui kymmenen sisällöllistä ja kuusi rakenteellista keinoa, joita yhdistää se, että ne kaikki ovat kirjoittajan valitsemia keinoja saavuttaa kaikille yhteinen päämäärä: saada lukija vakuuttuneeksi kirjoittajan mielipiteestä ja omaksua se myös omaksi mielipiteekseen.

Taulukko 3. Eurooppalaisen viitekehyksen eri kielitaitotasolle sijoittuvien tekstien määrä aineistossa kappaleina ja prosentteina kaikista kirjoituksista.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Yhteensä
Tekstejä	2	12	28	22	7	1	72
Tekstien määrä tasoittain prosentteina kaikista kirjoituksista	2,8 %	16,7 %	38,9 %	30,6 %	9,7 %	1,4 %	100 %

Taulukko 3 näyttää, miten aineiston kirjoitukset jakaantuvat Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasolle. Koska eri kielitaitotasoa edustavia tekstejä on aineistossa hyvin erilaisia määriä, ei suora lukumääräistä vertailua eri keinojen käytöstä eri taitotasolla voida tehdä. Prosenttiosuuksien vertaaminen on mahdollista, mutta siinäkin on huomioitava alimman ja ylimmän taitotason erittäin pieni edustus. A1-tason tekstejä on aineistossa ainoastaan kaksi ja C2-tasoa yksi.



Kuvio 1. Argumentoinnin eri keinojen keskimääräinen määrä tekstiä kohden kielitaitotasoin.

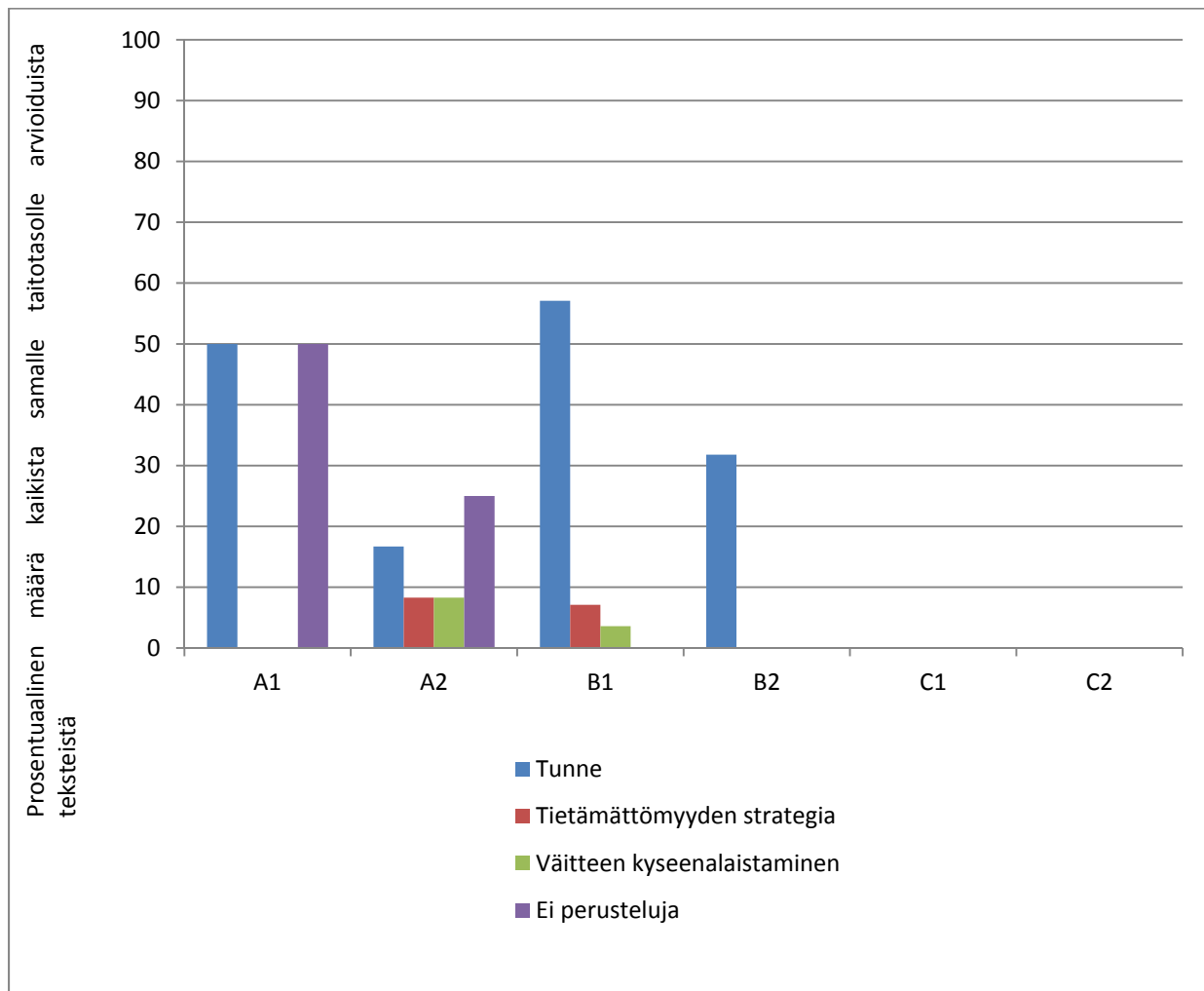
Kun tarkastellaan keskimääräistä käytettyjen argumentointikeinojen määrää kielitaitotasoin, tulee selkeästi näkyviin, miten keinojen variaatio lisääntyy johdonmukaisesti alemmiltä tasoilta ylemmäs noustaessa (ks. kuvio 1). Kielitaitotasolla A1 kirjoittaja käyttää keskimäärin vain puolta argumentointikeinoa, kun taas tasolla C2, jolla käytettyjen keinojen variaatio on suurimmillaan, käytössä on jopa viisi keinoa tekstiä kohden.

Kuviossa 1 on laskettu eri keinoiksi kukin luvussa 4 tarkastelun kohteena ollut sisällöllinen keino ja luvussa 5 käsitellyistä rakenteellisista keinoista vasta-argumentin käyttö, väitteen kyseenalaistaminen ja kausaalinen alistuskonjunktio. Sisällöllisten ja rakenteellisten keinojen esiintymät on laskettu yhteen, vaikka ne voivat olla päällekkäisiä, koska tarkoitus on kiinnittää huomiota kaikenlaisten argumentoinnin keinojen käytön moninaisuuteen aineistossa. Kausaalinen alistuskonjunktio esiintyy aina jonkin toisen keinon kanssa samassa yhteydessä, mutta myös muut keinot voivat esiintyä yhteisissä virkkeissä. Saman keinon useampikertainen käyttö yhdessä kirjoituksessa tuottaa aina vain yhden keinoesiintymän laskeamisen, sillä tutkimuksessa periaatteena on se, että yksittäisessä tekstissä vain eri argumentoinnin keinojen käyttö kertoo argumentoinnin monipuolisuudesta, eivät saman keinon useat esiintymiskerrat. Keinojen laskemisesta tarkemmin luvussa 3.5 Tutkimusmenetelmät.

Tässä luvussa esitettävien kuvioden 2–4 perusteella on mahdollista havaita, että toiset argumentoinnin keinot vaativat korkeampaa kielitaitotasoa kuin toiset, sillä eri keinoja esiintyy eri määriä eri tasoilla. Siinä missä joitain keinoja esiintyy vain korkeimmilla, toisia ei käytetä muilla kuin aivan alimmilla taitotasoilla. Näistä tuloksista on pääteltävissä, että toiset argumentoinnin keinot ovat kirjoittajalle kielellisesti vaikeampia toteuttaa kuin toiset.

Seuraavassa esitetään argumentoinnin keinojen jaottelu sen mukaan, painottuuko niiden käyttö aineiston kirjoituksissa matalille vai korkeille taitotasoille, vai käytetäänkö niitä tasaisehkösti sekä matalilla että korkeilla.

6.1 Matalien taitotasojen argumentointikeinoja



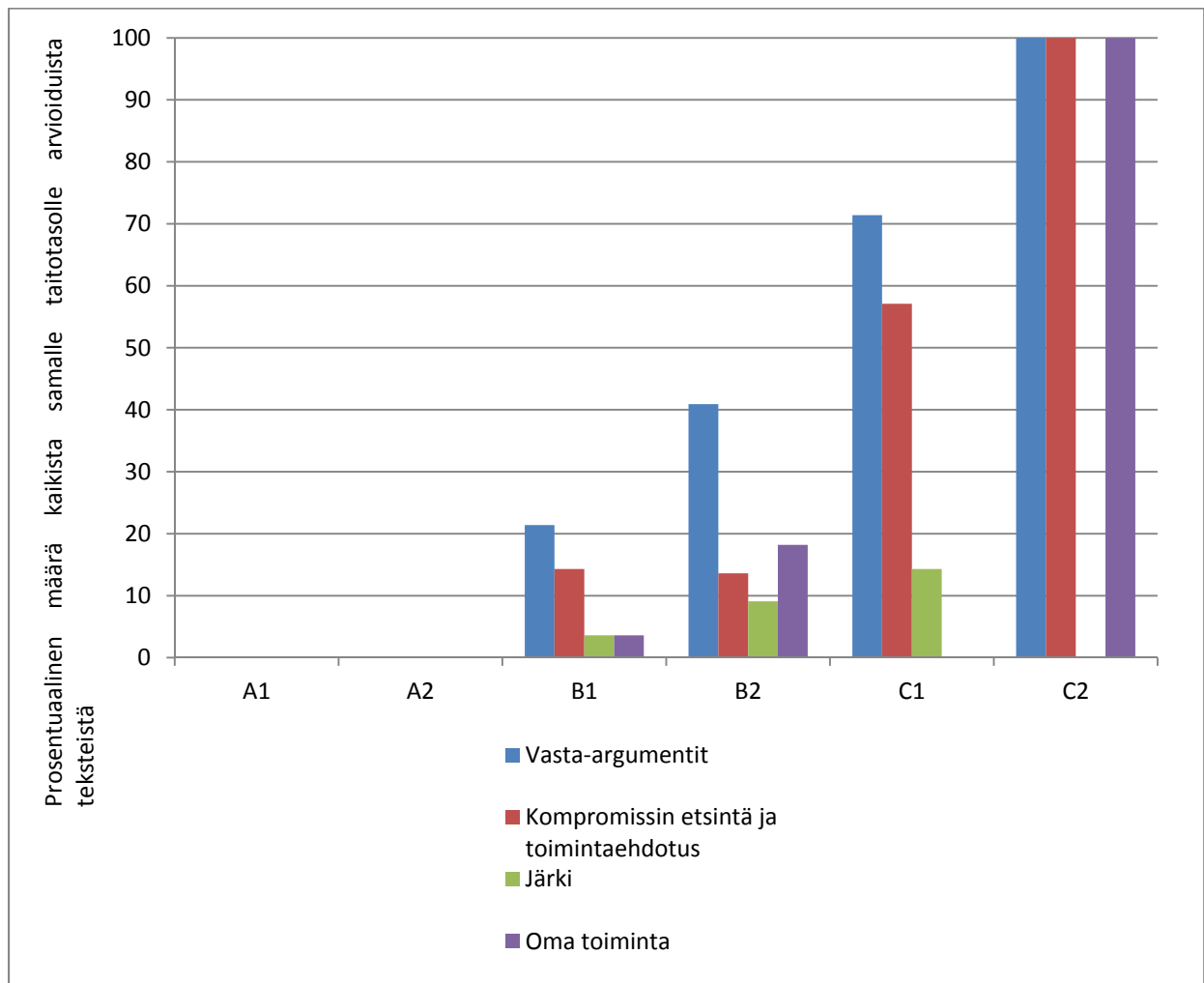
Kuvio 2. Matalat kielitaitotasot. Tekstien, joissa ko. argumentoinnin keinoa käytetään vähintään kerran, prosentuaalinen määrä kaikista samalle taitotasolle arvioiduista teksteistä.

Kuten kuviosta 2 on nähtävissä, ovat tunnekeino ja tietämättömyyden strategian käyttö sekä väitteen kyseenalaistaminen tyypillisiä alimmilla taitotasolla käytettäviä argumentoinnin keinoja. Niitä esiintyy pääasiassa siis kielitaitotasolla A1 ja A2, mutta jonkin verran myös B-tasolla. Tunneperustelua esiintyy kaikilla neljällä alimmalla kielitaitotasolla ja niistä eniten tasolla B1, jolla se on käytössä jopa 57,1 prosentissa kaikista kyseisen tason teksteistä. Tietämättömyyden strategiaa ja väitteen kyseenalaistamista käyttävät ainoastaan A2- ja B1-tasoiset kirjoittajat, mutta kyseisten keinojen käyttö on näilläkin tasoilla vähäistä. Molempien

keinojen käytön prosenttiosuudet jäävät kummallakin kielitaitotasolla alle kymmenen prosentin.

Rakenteellisista keinoista perusteluitta jättäminen osoittautui samoin ainoastaan alimmille taitotasolle sijoittuvien kirjoittajien käyttämäksi. Tekstejä, joissa kirjoittaja ei perustele mielipidettään lainkaan, on ainoastaan kahdella alimmalla kielitaitotasolla. A1-tasolla kirjoittaja ei perustele mielipidettään puolessa tason teksteistä ja A2-tasolla neljäsosassa. Näissä teksteissä, joista mielipiteen perustelut puuttuvat kokonaan, on tosin suuria puutteita myös taidossa ensinnäkin ilmaista oma mielipide. Perusteleminen on toki vasta mielipiteen ilmaisemisen jälkeen tuleva argumentoinnin toinen askel. B1-taitotasosta alkaen kaikissa aineiston teksteissä esiintyy argumentointia.

6.2 Korkeiden taitotasojen argumentointikeinoja



Kuvio 3. Korkeat kielitaitotasot. Tekstien, joissa ko. argumentoinnin keinoa käytetään vähintään kerran, prosentuaalinen määrä kaikista samalle taitotasolle arvioiduista teksteistä.

Vasta-argumentteja, kompromissin etsintää ja toimintaehdotusta, järkiperustelua ja oman toiminnan kautta perustelua ei käytetä kahdelle alimmalle taitotasolle arvioiduissa teksteissä, vaan ainoastaan keskimmaisilla ja korkeilla taitotasolla (kuvio 3). Nämä neljä argumentoinnin keinoa ovat käytössä siis vain tasoille B1–C2 arvioiduissa teksteissä, ja niiden käytön määrä korreloi suoraan kielitaitotason kanssa siten, että mitä korkeampaa kielitaitotasoa tarkastellaan, sitä suuremmassa osuudessa kyseisen tason tekstejä näitä keinoja käytetään. Voidaan päätellä, että näiden argumentoinnin keinojen käyttö kirjoitetussa tekstissä edustaa sel-

laista argumentointitaitoa, jota ei vielä ole sellaisella oppijalla, jonka kielitaito on tasolla A1 tai A2.

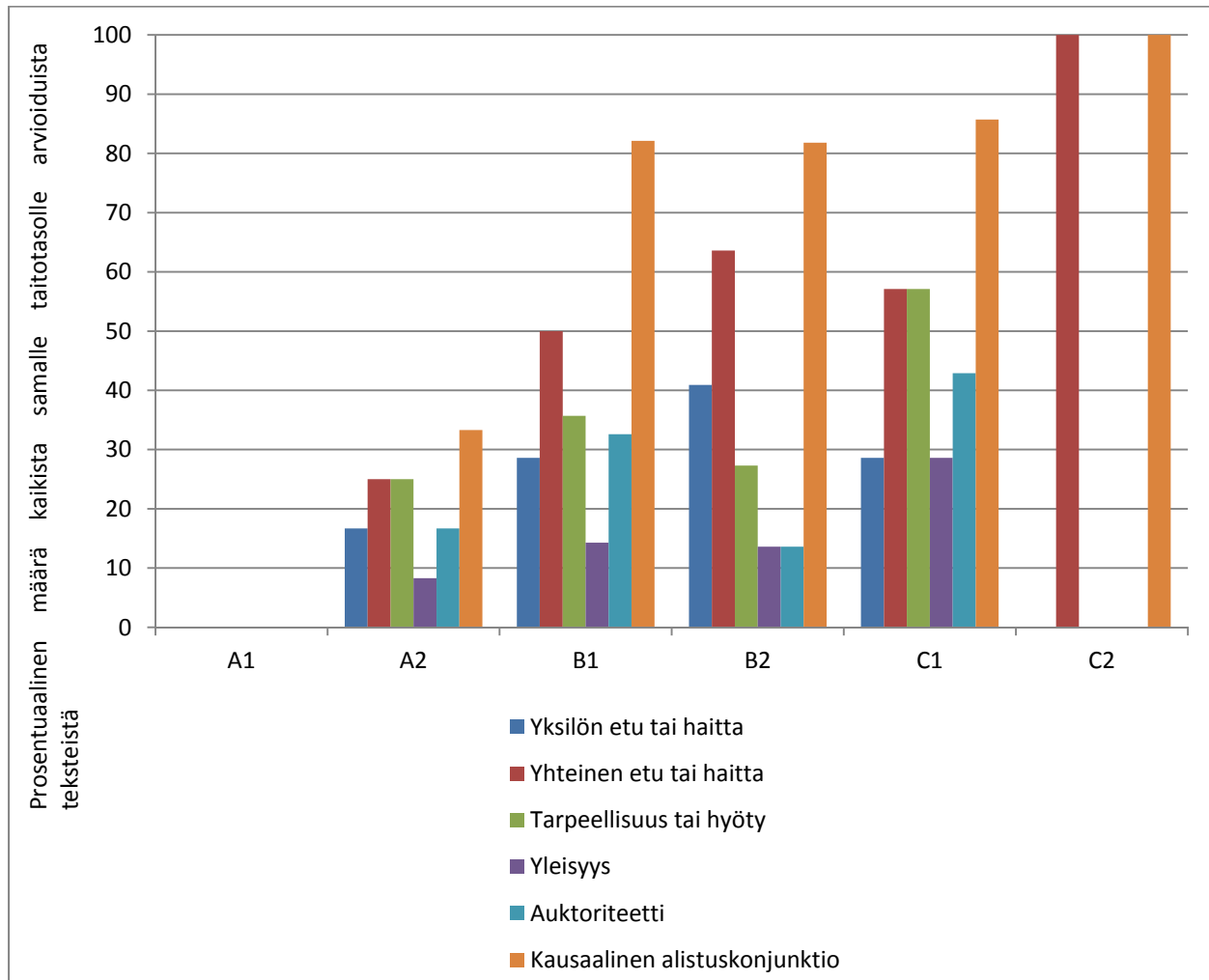
Vasta-argumenttien käyttöä argumentatiivisissa teksteissä tutkineet Wolfe ym. (2009: 191) ovat havainneet, että lukija pitää parempana sellaista kirjoitusta, jossa on oman puolen argumenttien lisäksi vasta-argumentteja. Tulokset, joiden mukaan yläkoululais-S2-oppijat käyttävät vasta-argumentteja sitä todennäköisemmin, mitä korkeampi heidän kielitaitotasonsa on, ovat yhdensuuntaiset Wolfen ym.:n tulosten kanssa.

Kompromissin etsintä ja toimintaehdotuksen tekeminen argumentoinnin keinona on käytössä aineistossa kaikilla neljällä korkeimmalla taitotasolla. Senkin käyttö lisääntyy teksteissä taitotason nousun myötä. Samaa käytön lisääntymistä tasolta toiselle noustaessa nähdään järkiperustelun käytössä, vaikka sitä käytetäänkin ylipäätään hyvin vähän. Se on kuitenkin selkeästi korkeiden taitotasojen argumentoinnin keino, sillä sitä ei esiinny lainkaan alimmilla tasoilla.

Väitteen perustelu oman toiminnan kautta on myös melko harvoin käytetty keino, mutta sitä esiintyy aineistossa kuitenkin kolmella eri taitotasolla, tasoilla B1, B2 ja C2.

Koska C2-taitotasolle sijoittuu ainoastaan yksi aineiston teksti, eivät vasta-argumenttien käytön, kompromissin etsinnän ja toimintaehdotuksen tekemisen ja oman toiminnan kautta perustelun täyteen sataan prosenttiin yltävät pylväät ole täysin verrattavissa muilla tasoilla ilmenneiden esiintymien prosenttimääriin. Sadan prosentin osuudet C2-tasolla merkitsevät ainoastaan sitä, että ainut tälle tasolle arvioitu teksti sisältää kyseisen argumentoinnin keinon.

6.3 Kaikkien taitotasojen argumentointikeinoja



Kuvio 4. Kaikki kielitaitotasot. Tekstien, joissa ko. argumentoinnin keinoa käytetään vähintään kerran, prosentuaalinen määrä kaikista samalle taitotasolle arvioiduista teksteistä.

Koko taitotasoasteikon läpi kaikilla tasoilla käytetään tarkastelluista argumentoinnin keinoista yksilön etuun tai haittaan, yhteiseen etuun tai haittaan, tarpeellisuuteen ja hyötyyn, yleisyyteen ja auktoriteettiin vetoamista sekä rakenteellisista keinoista kausaalista alistuskonjunktioita (kuvio 4). Nämä keinot eivät siis ole kielitaitotasoon sidonnaisia, vaan lukeutuvat yläkoululais-S2-oppijoista suurimman osan keinovalikoimiin. Ainoastaan alimmalla kielitaitotasolla A1 ei käytetä mitään muilla tasoilla yleistä argumentoinnin keinoa, vaan ainoastaan matalien tasojen keinoja (ks. kuvio 2).

Ahonen, Kajaan, Nyman ja Pynnönen (2012) havaitsivat kausaalisen alistuskonjunktion *koska* olevan suomen kielen A1-tasoisten alkeisoppijoiden sanastossa kolmannella sijalla, eli hyvin taajaan käytetty. Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole heidän tulostensa kanssa samansuuntaisia, sillä DIALUKI-aineiston kummassakaan A1-tasoisessa tekstissä ei esiintynyt *koska*-konjunktia (ks. kuvio 4). Tälle tasolle tosin sijoittui vain kaksi tekstiä, joten otos ei ole kattava eikä tulos yleistettävissä. Seikka on kuitenkin huomionarvoinen, sillä nämä A1-tasoiset kirjoittajat eivät käyttäneet kausaalista alistuskonjunktia siitä huolimatta, että tehtävänannossa pyydettiin perusteluja. Ahosen, Kajaanin, Nymanin ja Pynnösen aineisto hankittiin samankaltaisen tehtävänannon avulla kuin DIALUKI-aineisto: siinäkin pyydettiin perusteluja omalle mielipiteelle tai toiminnalle.

Kausaalisen alistuskonjunktion käyttö alkaa aineistossa tasolta A2, jolla sitä käyttää noin kolmasosa. Tasoilla B1–C2 kausaalista alistuskonjunktia käytetään runsaasti ja näillä tasoilla sen käytön osuus nousee yli 80 prosentin.

Kaikkien argumentoinnin keinojen käyttö ei lisäännä suoraviivaisesti taitotason noustessa, vaan esimerkiksi auktoriteettiin vetoamisen määrä vaihtelee tasoittain epäjohdonmukaisesti hieman yli kymmenen ja lähes viidenkymmenen prosentin välillä. Suurin osa argumentoinnin keinoista kuitenkin lisää suosiotaan johdonmukaisesti oppijan kielitaidon kehityessä.

6.4 Argumentoinnin keinot ja Eurooppalainen viitekehys

Eurooppalaisen viitekehysten taitotasokuvaimessa tasolla A1 ei mainita lainkaan argumentointitaitoja. Tutkimuksen aineistossa matalimmalla tasolla esiintyy kuitenkin ainakin jonkinlaista argumentointia: toinen A1-tasoisista kirjoittajista käyttää tunneperustelua. Aineiston toinen A1-taitotasoinen kirjoittaja ei puolestaan argumentoi lainkaan. Tällainen tulos oli odotettavissa ja se myötäilee Eurooppalaisen viitekehysten taitotasokuvainta. Alimmalla tasolla oleva kielitaito ei siis vielä varsinaisesti riitä argumentointiin, mutta Viitekehysten kuvaimeen olisi lisättävissä, että hyvin yksinkertaista argumentointia tälläkin taitotasolla saattaa ilmetä. Aineistossa ainoastaan tasoilla A1 ja A2 on kirjoituksia, joista puuttuu argumentointi

kokonaan. Tämä tulos osoittaa argumentointitaidon ja kielitaidon rinnakkaisuutta ja limittäisyyttä sekä puoltaa Eurooppalaisen viitekehyksen kuvaimien taitotasoltaista argumentointikuvausta.

Taitotasolla A2:kaan Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaimissa oppijalta ei vielä juuri odoteta argumentoinnin taitoja. Tutkimuksen aineistossa kyseisellä tasolla erilaista argumentointia on kuitenkin jo paljon: vain neljäsosasta kirjoituksia uupuu kaikenlainen argumentointi. A2-taitotasolla käytettyjä argumentoinnin keinoja ovat tunnekeino, tietämättömyyden strategia sekä väitteen kyseenalaistaminen. Oppijat siis osaavat tällä taitotasolla argumentoida, vaikka Viitekehysessä sitä ei odotetakaan.

Tason A2 taitotasokuvaimessa on eritelty täsmällisesti yksi argumentoinnin taito: alustuskonjunktion *koska* käyttö (EVK 2003: 96). Tämän tutkimuksen aineistossa kausaalista alustuskonjunktiota käyttää noin kolmasosa A2-tasolle arvioituista oppijoista. Tulokset tukevat tältä osalta Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvainta.

Korkean taitotason argumentointikeinoja esiintyy B1-tasoisten ja sitä korkeammille tasoille sijoittuvien oppijoiden kirjoituksissa. Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaimessa kuvataan B1-tasoisen oppijan pystyvän ”tuttavallisessa keskustelussa ystävien kanssa ilmaisemaan henkilökohtaisia näkemyksiä ja mielipiteitä ja kyselemään niitä muilta” (EVK 2003: 60) ja ”tiivistämään novellin, artikkelin, puheen, keskustelun, haastattelun tai dokumenttiohjelman olennaisen sisällön ja kertomaan mielipiteensä siitä” (EVK 2003: 61). Argumentointitaitojen vaatimukset eivät siis ole kovin korkeat: odotetaan ainoastaan mielipiteen kertomisen kykyä, ei vielä perusteluja. Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat, että jo B1-taitotasolta alkaen käytetään korkeampien taitotasojen argumentoinnin keinoja. Niiden käyttö yleistyy tasolta toiselle noustaessa, mutta on huomionarvoista, että vaikka Viitekehysessä ei edellytetä B1-tasoiselta oppijalta vielä monipuolisia argumentoinnin taitoja, osoittautui niitä jo kyseisellä tasolla aineistossa olevan. B1-tasoiset oppijat osaavat siis argumentoida monipuolisemmin kuin Eurooppalainen viitekehys heiltä edellyttää.

Vasta-argumenttien käyttö mainitaan Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaimissa ensi kertaa B2-tason osaamisvaatimuksissa. Aineistossa vasta-argumentteja on kuitenkin jo B1-tasoisissa kirjoituksissa. Juuri näiden kahden keinon välillä tulisi siis tapahtua suuri muutos argumentointitaidoissa: Viitekehysessä odotetaan vasta-argumenttien käyttööntulon lisäksi muidenkin argumentoinnin taitojen kehittyvän huomattavasti, kun oppija

siirtyy tasolta B1 tasolle B2. Tutkimuksen aineistosta onkin huomattavissa, miten eri keinojen esiintymät lisääntyvät juuri tasolle B2 tultaessa. Viitekehys kuvaa, että B2 on argumentoinnin taitojen kehittämisessä tärkein taso. Se onkin juuri se taso, jolla matalien taitotasojen argumentointikeinoja ei enää esiinny lähes lainkaan. Kaikkien muiden matalan taitotason keinojen, paitsi tunnekeinojen käyttö loppuu tasojen B1 ja B2 välillä - ja sitäköön ei enää esiinny seuraavalla taitotasolla C1. Samalla kun matalan taitotason kirjoittajille tyypillisten argumentoinnin keinojen käyttö vähenee ja loppuu, korkean taitotason keinojen käyttö lisääntyy. B2-taitotasolla on siis nähtävissä merkittävä muutos argumentointitaidoissa, kuten Eurooppalainen viitekehys taitotasokuvaimissaan odottaakin.

Tasoilla C1 ja C2 Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaimissa ei kuvata uusia argumentoinnin taitoja, vaan oppijan tulisi pystyä syventämään ja kehittämään aikaisemmin oppimaansa. Tutkimuksen aineiston kirjoituksissa syventymistä ja kehittymistä on C1- ja C2-tasoisten kirjoittajien kielitaidossa tapahtunutkin. Parhaiten taitojen kehittyminen on nähtävissä vasta-argumenttien, kompromissien ja toimintaehdotusten sekä järjen ja oman toiminnan kautta perustelemisten lisääntymisessä. Näiden argumentoinnin keinojen käyttö lisääntyy aineistossa taso tasolta, mikä osoittaa taitojen kehitystä hyvin havainnollisesti. Myös keinojen määrä kirjoitusta kohden kasvaa sitä mukaa, mitä korkeamman kielitaitotason kirjoituksia tarkastellaan (ks. kuvio 1).

7 LOPUKSI

Ensimmäinen tutkimuskysymys, ”millaisia argumentoinnin sisällöllisiä ja rakenteellisia keinoja eri taitotasolla olevat S2-oppijat käyttävät kirjoitelmissa?”, pyrki kartoittamaan S2-oppijoiden käyttämiä argumentoinnin keinoja. Keinoja nousi aineistosta esiin monipuolisesti, ja niiden tarkastelu ohjasi huomion kyseisten keinojen vertailuun Eurooppalaisen viitekehyyksen taitotasokuvaimien argumentointikuvauksen kanssa. Vertailu johdatti toisen tutkimuskysymyksen vastauksen äärelle. Tulokset osoittavat, että argumentointitaidot ja S2-oppijan kielitaitotaso ovat suoraan verrannollisia. Oppijan kielitaitotason noustessa hänen käyttämiensä argumentoinnin keinojen määrä lisääntyy johdonmukaisesti.

Vastaus toiseen tutkimuskysymykseen, ”miten Eurooppalaisen viitekehyyksen taitotasomääritelmät vastaavat todellisia kullekin tasolle arvioituja kirjoitelmia argumentoinnin osalta?”, on tämän tutkimuksen tulosten perusteella se, että Viitekehyyksen taitotasomääritelmien argumentointikuvaukset vastaavat S2-oppijoiden autenttisten argumentoitavien tekstien argumentointikeinoja ja -rakenteita melko hyvin. Poikkeuksena Viitekehyyksen kuvaimiin on se, että niissä argumentointia ei odoteta alimmilla taitotasolla, mutta aineistossa sitä esiintyy jo paljon. Jopa kolme neljäsosaa A2-tasoisista S2-oppijoista argumentoi jollain keinolla, ja A1-tasoisistakin puolet osaa argumentoida ainakin hieman.

Taitotasokuvauksissa argumentointi tuodaan vahvasti esiin vasta B2-tasosta alkaen, ja samaiseen tasoon sijoittuu argumentoinnin monipuolistuminen myös tämän tutkimuksen aineistossa. Argumentointitaitojen kehitys ja monipuolistuminen, jota taitotasokuvaimissakin C-tasolla edellytetään, toteutuu aineistossa. Tutkimusaineisto oli hedelmällinen ja tässä tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät, eli argumentoinnin keinojen kategorisointi sisällöllisiin ja rakenteellisiin keinoihin sekä tarkempiin ryhmiin näiden kategorioiden sisällä ja keinoesiintymien määrien tarkastelu eri taitotasolla, soveltuivat hyvin sen analysoimiseen.

Aineisto oli sellaisenaan peräisin DIALUKI-tutkimushankkeesta, eikä siihen voitu tässä tutkimuksessa vaikuttaa. Ei ollut mahdollista saada sellaista aineistoa, jossa jokaista taitotasoa olisi edustanut sama määrä tekstejä. Aineisto painottui vahvasti B-taitotason teksteihin. On mahdollista, että tulokset saattaisivat poiketa nyt saaduista jonkin verran, jos aineisto koostuisi tasamääristä eri kielitaitotasoisia tekstejä.

Keinojen poimiminen aineistoteksteistä ja niiden jaottelu kategorioihin poikkesi eri taitotasoa edustavissa teksteissä toisistaan. Perustelut ilmaistaan alempitaitotasoisissa teksteissä yksinkertaisemmin ja stereotyyppisemmin, ja useimmiten kukin käytetty keino edustuu omassa virkkeessään. Vastaavasti mitä korkeampi kirjoittajan kielitaitotaso on, sitä monipuolisempia perusteluja esitetään, sitä sidosteisempaa teksti on, ja sitä limittyneemmin argumentoinnin keinot punoutuvat toisiinsa. Toisaalta joskus kaikkein alimmilla tasoilla oli matalan kielitaidon vuoksi vaikea saada selvää, mitä kirjoittaja tarkoittaa, mikä vaikeutti keinojen poimintaa ja kategorisointia. Kirjoittajien kielitaidon puutteiden vuoksi kirjoituksissa saattaa olla virhetulkintamahdollisuuksia. On mahdollista, että jokin argumentoinnin keino on tulkintavirheen vuoksi lajiteltu väärään kategoriaan. Tämän välttämiseksi olen tuloslukuissa pyrkinyt mainitsemaan epäselvistä tapauksista esimerkein.

Tehtävänannot vaikuttivat merkittävästi aineistotekstien laatuun. Argumentointia pyydetessä argumentointia saadaan, eli tutkimustulokset eivät kerro mitään yläkoululais-S2-oppilaiden spontaanin argumentoinnin taidoista. Vaikka kirjoittajat tuskin ovat suhtautuneet kirjoitustehtäväänsä kuin argumentointitaitoja mittaavaan kokeeseen, ovat he kuitenkin olleet tietoisia siitä, että tehtävänlaatijat odottavat heiltä mielipiteitä ja perusteluja niille.

Yleisopetuksessa olevien ryhmien oppilaille annettussa tehtävänannossa olevat aihevirkkeet esitettiin provokatiivisesti väitteiden muodossa. Tehtävänannon laatijat olisivat kuitenkin voineet tehdä ohjeita laatiessaan myös toisenlaisen valinnan ja antaa aiheet neutraalimmin vaikkapa kysyvien virkkeiden muodossa (esimerkiksi *Pitäisikö poikien ja tyttöjen olla eri luokilla?*; *Mitä mieltä olet kännykän käytöstä koulussa?*) tai pelkästään aiheen komponentit luetellen (esimerkiksi *Pojat, tytöt ja luokkajako*; *Kännykät ja koulu*). Pohdittavaksi jää, olisivatko oppilaat kirjoittaneet erilaisia tekstejä ja argumentoineet eri tavoin, jos tehtävänannossa ei olisi otettu valmiiksi kantaa aiheisiin. Tarkoitus on mahdollisesti ollut tarjota oppilaille kiinnostava ja kirjoittamaan innostava lähtökohta, mutta onko se vaikuttanut argumentointiin?

Yksilön etuun tai haittaan vedottiin useassa aineiston tekstissä, vaikkakin vähemmän kuin yhteiseen etuun tai haittaan. On huomioitava se, että yleisopetuksessa olevien oppilaiden tehtävänannoissaan saamat pohjaväitteet saattoivat vaikuttaa lisäävästi oman edun tai haitan esiintuomiseen argumentoinnin keinona, sillä annetut aiheet liittyvät läheisesti juuri yläkoululaisten jokapäiväiseen elämään koulussa. Epäilemättä lähes jokaisella yläkouluikäi-

sellä on oma kännykkä ja sen myötä myös omakohtaisia mielipiteitä ja kokemuksia kännykän käytöstä koulussa, samoin kuin jokaisella on kokemuksia poikien ja tyttöjen toimimisesta yhdessä ja erillään kouluympäristössä ja luokkatilanteissa. Yksilön etua tai haittaa ei ilmaistu teksteissä kuitenkaan eksplisiittisesti kirjoittajan omana etuna tai haittana, mihin syynä on mahdollisesti se, että henkilökohtaiseen hyötyyn vetoamista ei koeta tehokkaana ja yleisöä argumentoijan puolelle voittavana argumentoinnin tapana. Tässä ryhmässä suosittuja olivat abstraktin *hänen* ja *sä*-passiivissa *sinun* etuun vetoaminen sekä nollapersoonan käyttö, joissa kaikissa henkilö, jonka hyödyksi perustellun asian on tarkoitus koitua, jää piiloon, eikä tule selkeästi yksilöidyksi.

Kirjoittajat eivät käyttäneet perusteluna konkreettista omaan henkilökohtaiseen etuunsa vetoamista, vaan yleistivät yksilön etu tai haitta -ryhmän argumentoinnit abstraktimmalle tasolle, mutta kirjoittajan oma kokemusmaailma ja sen kautta henkilökohtaiset mielitymukset tulevat esiin toisen keinon yhteydessä: tunteeseen vetoaminen oli aineistossa aina kirjoittajan omaan tunteeseen vetoamista. Omasta tunteesta kertominen ja sen avulla väitteen perustelevminen on ehkä luontevampaa kuin suora itselle koituvan hyödyn tavoittelu perustelujen kautta. Lopulta on kyse kuitenkin samasta asiasta:

44) Kännykät pois Koulusta

Koulussa ei saa käyttää kännyköitä koska ne häiritsevät oppitunteja ja opettajaa. Nykyään on kielletty puhelimen käyttö koulussa. *Minä en tykkää siitä*, koska voi tulla hätäpuhelu.
(F-5010)

Esimerkissä (44) kirjoittaja perustelee oman tunteensa avulla (*mä en tykkää siitä*), miksi puhelinkielto koulussa ei hänestä ole hyvä asia. Omaan etuun vetoamisena sama perustelu voisi olla esimerkiksi *Minulle on haittaa siitä, että puhelimen käyttö on kielletty koulussa, koska minulle voi tulla hätäpuhelu*. Itselle toivottava hyöty tai vältettävä haitta muuttuukin tunneperusteluksi muotoiltuna asiaksi, johon kirjoittajalla itsellään on vähemmän vaikutusvaltaa. Tunteet ikään kuin ovat valmiiksi olemassa, eikä niitä valita, mistä syystä niihin vetoaminen on neutraalimpaa kuin sen kautta perustelevminen, että tietyllä tavalla toimittaessa hyötyä koituisi kirjoittajalle itselleen, mikä on konkreettisten tekojen tekemistä oman edun eteen.

Enemmän kuin yksilön etuun tai haittaan aineistossa vedotaan yhteiseen etuun tai haittaan. B2-tasoisissa kirjoituksissa yhteiseen etuun tai haittaan vetoamista sisältävien tekstien prosenttiosuus nousee 63,3:een ja C2-tasolla sataan prosenttiin kyseisen tason teksteistä.

Yksilön etuun tai haittaan vedotaan korkeimmillaan 40,9 prosentissa yhden tason kirjoituksia (B2). Yhteinen etu tai haitta on yksilön etua tai haittaa suositumpi kenties siksi, että se on universaalimpi. Yleisö on helpompi vakuuttaa argumentointikeinolla, jolla kerrotaan lukijan tai kuulijan itsensäkin mahdollisesti hyötyvän kyseessä olevan mielipiteen kannattamisesta.

Myös yhteiseen etuun tai haittaan vetoaminen saattoi aiheutua tehtävänannoista. Koululainen, joka identifioi itsensä osaksi luokkaryhmäänsä, perustelee mielipiteensä herkästi ryhmän yhteisen hyvän puolesta. Osassa yhteiseen etuun tai haittaan vetoamisista hyötyjien joukkoon laskettiin luokan opettaja, osassa ainoastaan oppilaat.

Järkeä, tarpeellisuus ja hyöty ovat yleisiä perustelun keinoja, koska niiden avulla vedotaan universaaleihin arvoihin. Kun kirjoituksen yleisöä ei ole tarkalleen määritelty, saavuttaa argumentoija parhaan tuloksen, kun hän käyttää argumentoinnissaan mahdollisimman pientä yhteistä nimittäjää. Järkeä ja tarve ovat tehokkaita argumentoinnin keinoja, jotka taitava argumentoija ottaa käyttöön huomioidessaan universaaliyleisön. Järkeen vetoaminen on korkeilla taitotasolla olevien oppijoiden käyttämä keino, mutta tarpeellisuuteen ja hyötyyn vedotaan läpi taitotasojen.

Argumentoinnin sisällöllisten keinojen jaottelu ryhmiin sen perusteella, edustuuko niissä yksilön vai useamman henkilön etu tai kanta, osoittautui luontevaksi menettelytavaksi, joka kumpusi aineistosta kuin itsestään. Useat kirjoittajat pyrkivät argumentoimaan molemmista näkökulmista, mutta osa heistä pitäytyi ainoastaan joko yksilön tai yhteisen kannalta argumentointiin. Tämän tutkielman puitteissa ei ollut mahdollista paneutua tarkemmin yksittäisten tekstien sisällä esiintyvien eri argumentointikeinojen tarkasteluun suhteessa toisiinsa. Tässä tutkimuksessa sovelletuin menetelmin ei ollut mahdollista myöskään selvittää sitä, miksi jotkin keinot ovat suositumpia kuin toiset. Näiden selvittäminen jää mahdollisten jatko-tutkimusten tehtäväksi.

Tulosten mukaan erilaisten argumentoinnin keinojen käyttö lisääntyy johdonmukaisesti kielitaidon kehittymisen myötä, eli mitä korkeampi kirjoittajan kielitaitotaso on, sitä varioivampaa on hänen argumentointinsa (ks. kuvio 1 s. 57). Voidaan siis päätellä, että kielitaitotaso ja argumentointitaitotaso kulkevat käsi kädessä kielenoppijan kielellisessä kapasiteetissa. Selvittämättä kuitenkin jää vielä, kehittykö argumentointitaito kielitaidon myötä, vai onko yksilöllä oma tietynlainen argumentointitaitonsa, joka vain tulee esiin siinä määrin, minkä verran senhetkinen kielitaito antaa myöten. Voiko argumentointitaito siis olla merkit-

tävästikin kehittyneempi kuin kielitaito, ja voivatko kielitaidon puutteet estää oppijaa argumentoimasta haluamallaan tavalla? Kyse on siitä, määritelläänkö argumentointitaito kielen ulkopuolella yksilön kognitiossa sijaitseväksi taidoksi, vai kiinteäksi kielitaidon osaksi, jonka kehittyneisyys on mahdollista määritellä kielitaitoa mittaavin testein ja arvioin. Kiistatonta on, että koska yksilön kielitaitotasot eri kielissä voivat poiketa toisistaan huomattavasti, voivat vastaavasti eri kielillä tuotetut argumentoinnit poiketa toisistaan samalla tavoin. Todennäköisimmin argumentointitaito pitää vahvimmin yhtä äidinkielen taidon kanssa, sillä ensin opittu kieli on samalla yksilön ensimmäinen argumentointikieli. Toisia kieliä oppiessaan oppija voi joko soveltaa äidinkieltä tai aiemmin oppimiensa kielten argumentointikaavoja ja -keinoja uuteen kieleen tai pyrkiä omaksumaan opittavalle kielelle ominaisia argumentointitapoja.

Tutkimuksessa ilmeni, että S2-oppijat osaavat argumentoida jo hyvin varhaisella kielitaidon tasolla. Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaimissa argumentointia ei odoteta varsinaisesti ennen taitotasoa B1, mutta aineistossa sitä esiintyy jo aivan matalimmillakin taitotasoilla. Muilta osin aineistossa kullakin taitotasolla esiintyneet argumentoinnin keinot olivat hyvin pitkälle sen kaltaisia, kuin Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaimissa edellytetään ja odotetaan. Tämän tutkimuksen perusteella ei argumentoinnin painotusta arvioinnissa ole siis syytä lisätä. Ainoastaan alimmilla taitotasoilla olevien oppijoiden argumentointiin tulee kiinnittää enemmän huomiota. Yksilön kielitaito muodostuu lukuisista eri taidoista ja osa-alueista, ja argumentointi on yksi taito muiden joukossa. Taitotasojen osaamistavoitteita ei ole tarpeellista muuttaa radikaalisti.

Tutkimukseni avaa mahdollisuuden jatkotutkimukselle natiivien ja S2-oppijoiden vertailun muodossa: eroaako yläkouluikäisten S2-oppijoiden ja saman ikäisten natiivikielenkäyttäjien kirjallinen argumentointi toisistaan kielellisesti? Käyttävätkö natiivit samoja argumentointikeinoja kuin toisen kielen oppijat? Esiintyykö eri keinoja määrällisesti samassa suhteessa natiivien ja kielenoppijoiden argumentoivissa teksteissä? Olisi kiinnostavaa selvittää, millainen vaikutus toisen kielen oppimisella ja käyttämisellä on argumentointitaitoihin ja niiden kehittymiseen – argumentointihan on niin kielellinen kuin ajattelullinenkin taito.

LÄHTEET

- Ahonen, E., Kajaan, P., Nyman, K. & Pynnönen, J. 2012: *Yhteiset sanat*. Julkaisematon projektityö. Jyväskylän yliopisto.
- Bayer, K. 2007: *Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- EVK = *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys* 2003. Helsinki: WSOY.
- DIALUKI-hankkeen Internet-sivu.
– <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/dialuki/su> 1.8.2013
- Gilbert, K. 2004: A comparison of argument structures in L1 and L2 student writing. – *Journal of Asian Pacific Communication* 14 (1) s. 55–75.
- Hirose, K. 2003: Comparing L1 and L2 organizational patterns in the argumentative writing of Japanese EFL students. – *Journal of Second Language Writing* 12 s. 181–209.
- Huhta, A. 2013: Sähköpostiviesti 11.9.2013.
- Huhta, A., Alanen, R., Tarnanen, M., Martin, M. & Hirvelä, T. tulossa: Assessing learners' writing skills in a SLA study - Validating the rating process across tasks, scales and languages. *Language Testing*. Jyväskylän yliopisto.
- Ikola, O., Palomäki, U. & Koitto, A.-K. 1989: *Suomen murteiden lauseoppia ja tekstikielioppia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kalliokoski, J. 2006a: Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. – Mäntynen, A., Shore, S. & Solin, A. (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 240–265. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- 2006b: Virke, dialogisuus ja argumentaatio. Irralliset sivulauseet ja toisella kielellä kirjoittaminen. – Nordlund, T., Onikki-Rantajääskö, T. & Suutari T. (toim.), *Kohtauspaikkana kieli. Näkökulmia persoonaan, muutokseen ja valintoihin* s. 212–231. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kielitoimiston sanakirja 2012: *Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 166*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone. Internetpalvelu.
- Kuhn, D. & Udell, W. 2007: Coordinating own and other perspectives in argument. – *Thinking & Reasoning*, 13 (2) s. 90–104.
- Leskinen, K. 2000: ”Koulu on kälystä, koska on tyhmiä aineita.” *Argumentointi 7.-luokkalaisten ja abiturienttien mielipidekirjoituksissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. Suomen kielen oppiaine.
- Linacre, M. 2012: *Many-facet Rasch measurement: Facets tutorial 1*.
– <http://www.winsteps.com/a/ftutorial1.pdf> 17.5.2013.
- Lobski, A. 2013: Sähköpostiviesti 12.11.2013.
- Mauranen A. 1994: Two discourse worlds: study genres in Britain and Finland. *Finlance* 13 s. 1–40.

- Mikkonen, I. 2010: "Olen sitä mieltä, että..." Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. *Jyväskylän yliopiston humanististen tieteiden tutkimuskeskus* 135.
- Opetushallitus 2003: *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*.
– http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf 21.5.2013
- 2004: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
– http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf 5.11.2013
- 2009: 5–6 *Opetushallitus 2009. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet*. – http://www.oph.fi/download/48802_valmistavaops_2009.pdf 22.1.2013
- 2011a: *Maahanmuuttajataustaiset oppilaat*.
–
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat 22.1.2013
- 2011b: *Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä. Perusopetuksen 9. Luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa 2010*. Sääsilahti, M.
– http://www.oph.fi/download/132345_Miten_peruskoululaiset_kirjoittavat.pdf 3.5.2013
- Perelman, C. 1996: *Retoriikan valtakunta*. Tampere: Gummerus.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. 1971: *The new rhetoric. A treatise on argumentation*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Poincaré, H. 1946 : *La valeur de la science*. Geneva: Constant Bourquin.
- Räty, A. 2001: *Väite ja perustelu 9.-luokkalaisten mielipidekirjoituksissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. Suomen kielen oppiaine.
- Sisäasiainministeriö 2013: Maahanmuutto. – <http://www.intermin.fi/fi/maahanmuutto> 22.1.2013
- Toplak, M. & Stanovich, K. 2003 Associations between myside bias on an informal reasoning task and amount of post-secondary education. – *Applied Cognitive Psychology*, 17 s. 851–860.
- Toropainen O. & Lahtinen S. tulossa: *Knapp, torftig eller helt enkelt kort? – Längd som ett kriterium i bedömningen av argumenterande texter*. Jyväskylän yliopisto, Turun yliopisto.
- Uysal, H. H. 2012. Argumentation across L1 and L2 Writing: Exploring Cultural Influences and Transfer Issues. – *VIAL, Vigo International Journal of Applied Linguistics* 9 s. 137–159.
- VISK = Hakulinen, A., Vilkkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. 2008: *Iso suomen kielioppi*. Verkkoversio. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
– <http://scripta.kotus.fi/visk> 1.7.2013
- Vu Le Ho 2011. *Non-Native Argumentative Writing by Vietnamese Learners of English: A Contrastive Study*. Georgetown University, Washington DC.
- Väestöliitto 2013: Maahanmuuttajien määrä.
– http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara 22.1.2013
- Wolfe, C. R., Britt, M.A. & Butler, J.A. 2009: Argumentation schema and the myside bias in written argumentation. *Written Communication* 26 (2) s. 183–209.

LIITE

Argumentoinnin keinojen määrä kielitaitotasoin eriteltyinä.

<i>EVK:n TAITOTASOT: Tekstien lukumäärät kielitaito- tasoin:</i>	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Yhteensä
	2	12	28	22	7	1	72
Argumentointi yksilön kan- nalta							
Yksilön etu tai haitta	-	2	8	9	2	-	21
Oma toiminta	-	-	1	4	-	1	6
Tunne	1	2	16	7	-	-	26
Järki	-	-	1	2	1	-	4
Tarpeellisuus, hyöty	-	3	10	6	4	-	23
Tietämättömyyden strategia	-	1	2	-	-	-	3
Argumentointi yleiseltä kan- nalta							
Yhteinen etu tai haitta	-	3	14	14	4	1	36
Yleisyys	-	1	4	3	2	-	10
Auktoriteetti	-	2	9	3	3	-	17
Kompromissin etsintä ja toimintaehdotus	-	-	4	3	4	1	12
Rakenteelliset keinot							
Vasta-argumentit	-	-	6	9	5	1	21
Väitteen kyseenalaistami- nen	-	1	1	-	-	-	2
Kausaalisella alustuskon- junktioilla alkava sivulause	-	4	23	18	6	1	52
Yhteensä	1	19	99	78	31	5	

Ei perusteluja	1	3	-	-	-	-	4
Eri keinojen määrä teksteit- tään eri taitotasoin, keski- arvo	0,5	1,6	3,5	3,5	4,4	5	