

MONIÄÄNISTYVÄ USKONNON OPPIKIRJA

Pro gradu -tutkielma

Henri Satokangas

Helsingin yliopisto

Suomen kieli

Tammikuu 2017

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen		Laitos – Institution – Department Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos	
Tekijä – Författare – Author Henri Satokangas			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Moniäänistyvä uskonnon oppikirja			
Oppiaine – Läroämne – Subject Suomen kieli			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma		Aika – Datum – Month and year Tammikuu 2017	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 96
Tiivistelmä – Referat – Abstract			
<p>Tutkielma käsittelee tekstiin kirjoittuvien kirjoittaja- ja lukijaroolien vuorovaikutusta sitoutumisen näkökulmasta. Tavoitteena on selvittää, miten kirjoittaja sitoutuu yhtäältä erilaisiin ihmisryhmiin ja toisaalta uskonnolliseen sisältöön. Näkökulma on diskurssianalyttinen ja perustuu funktionaaliseen ja konstruktivistiseen kielikäsitteeseen. Teoreettisena pohjana on systeemifunktionaalinen kielioppi.</p> <p>Tutkimusote on vertaileva: tutkielmassa selvitetään, miten uskonnon oppikirjojen sitoutuminen ja vuorovaikutuksen rakentamisen keinot ovat muuttuneet 1970-luvulta 2010-luvulle. Aineisto koostuu kuudesta evankelisluterilaisen uskonnon 7. luokan oppikirjasta, jotka on jaettu kolmeen ryhmään ilmestymisajankohdan mukaan: 1970-, 1990- ja 2010-luvun oppikirjoihin, kaksi kirjaa kussakin ryhmässä. Tarkastettava aineisto on rajattu leipätekstiin.</p> <p>Aineistoa tutkitaan tekstianalyysin menetelmällä. Tekstissä esiintyviä ihmisryhmiä sekä kirjoittajan ja lukijan osallisuutta niihin lähestytään konstruktivistisesta näkökulmasta tekstiin diskursiivisesti, kirjoittajan kielellisten valintojen kautta rakentuvina kokonaisuuksina. Tässä keskeisimpiä tarkasteltavia ilmiöitä ovat persoonailmaukset ja ryhmänimitykset sekä modaalisuus. Kirjoittajan sitoutumista uskonnolliseen sisältöön tarkastellaan J. R. Martinin ja P. R. R. Whiten kehittämän suhtautumisen teorian mukaan analysoimalla tekstissä esiintyviä moni- ja yksiaänisen sitoutumisen resursseja. Tässä fokuksessa ovat erilaiset toisen äänen merkitsemisen ilmaukset.</p> <p>Analyysin perusteella voidaan todeta, että uskonnollisen sisällön esittäminen uskonnon oppikirjoissa on muuttunut moniäänisemmäksi. Siinä missä 1970-luvun aineistossa kirjoittaja esittää yksiaänisin väitelausein kristinuskon opillista sisältöä, myöhemmässä aineistossa uskonnollinen sisältö on aina kehystetty moniäänisesti. 1990-luvun aineistolle ominaista on lukijan oletettu kuuluminen kristinuskon vaikutuspiiriin, mikä näkyy vakiintuneina ilmaisutapoina. 2010-luvun aineistoa leimaa korostettu objektiivisuus. Vuorovaikutus rakentuu kunkin aineistoryhmän oppikirjoissa erilaisten strategioiden kautta ja erilaiselle ideologiselle pohjalle. 1970-luvun aineistossa lukija muodostaa oman elämänsä katsomuksensa ja tarkastelee omaa kehitystään uskonnon avulla. 1990-luvulla suomalaisuus ja länsimaalaisuus näkyvät voimakkaasti lukijalle oletettuna kulttuurisena ja etnisenä taustana. 2010-luvun aineistossa kirjoittaja ankkuroi lukijan uskontoa tieteellisesti tarkastelevien yhteisöön.</p> <p>Analyysin tuloksissa näkyy peruskoulun uskonnonopetuksen muutos tunnustuksettomaan suuntaan. Kehitys mukailee muutosta valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa, joissa puolestaan näkyy suomalaisen yhteiskunnan muutos moniarvoisemmaksi. Oppikirjateksti asettuu osaksi yhteiskunnallisesti merkittävien tekstien jatkumoa, ja se kertoo omaa kieltään ympäröivän yhteiskunnan ideologisesta kehityksestä.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords uskonnon oppikirja, moniäänisyys, sitoutuminen, suhtautumisen teoria, ryhmät, kertoja, kirjoittaja, lukija			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopisto, suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Sisälllys

1 Johdanto	1
2 Aineisto	3
2.1 Vertailtavat oppikirjat.....	4
2.2 Oppikirjojen rakenne.....	5
3 Uskonnonopetus Suomessa	7
3.1 Peruskoulun uskonnonopetus ja tunnustuksellisuus.....	8
3.2 Uskonto perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.....	12
4 Teoreettinen tausta: kieli toimintana	16
4.1 Diskurssi ja ideologia.....	18
4.2 Äänisyys ja ryhmät.....	20
4.3 Osallistujaroolit: kertoja ja lukija.....	22
4.4 Suhtautumisen teoria ja sitoutuminen.....	24
5 Kertojan ja lukijan vuorovaikutuksen rakentuminen	26
5.1 1970-luvun kirjat: ikäryhmiä, ihmisiä ja monenlainen <i>me</i>	28
5.2 1990-luvun kirjat: lähtökohtana suomalaisuus.....	41
5.3 2010-luvun kirjat: objektivoiva ja tieteellinen näkökulma.....	48
6 Uskonnollisiin ryhmiin ja sisältöön sitoutuminen	57
6.1 1970-luvun kirjojen moninainen äänisyys.....	59
6.2 1990-luvun kirjojen äänisyys ja lukijan oletettu sitoutuminen.....	69
6.3 2010-luvun kirjojen moniääninen sitoutuminen.....	76
7 Yhteenveto: uskonnon oppikirjojen pysyvät ja muuttuvat piirteet	83
8 Lopuksi	89
LÄHTEET	92

1 Johdanto

Koulu on Suomessa julkisen keskustelun kestoaihe, ja oppiaineista erityisesti uskonnon ja sen opetuksen asema koulussa on alati esillä julkisessa keskustelussa. Uskonnonopetuksen oikeutuksesta ja suhteesta kouluun on Suomessa keskusteltu niin kauan kuin maassa on ollut kaikille yhteinen koulujärjestelmä, ja 2000-luvulla aihe on ollut jatkuvasti enemmän tai vähemmän esillä (Ubani 2013: 56–79). Keskustelu ja puheenvuorot uskonnonopetuksesta ovat usein poliittisesti latautuneita, ja oppiaineeseen liittyy voimakkaita tunteita ja mielipiteitä (Räsänen 2006: 10–13). Viime vuosina on puhuttu kaikille yhteisestä, uskontorajat ylittävästä katsomusoppiaineesta. Tästä keskustelusta heräsi mielenkiintoni nykyistä uskonto-oppiainetta kohtaan: kuinka uskontokuntaan sitoutunutta nykyinen uskonnonopetus todellisuudessa on?

Kun ottaa huomioon uskonnonopetuksen julkisessa keskustelussa saaman runsaan huomion, on merkillepantavaa, kuinka vähän uskonnon oppikirjat ovat olleet tässä keskustelussa esillä. Oppikirjojen tekijät eivät ylipäänsä juuri näy mediassa (Linko 2010: 73), eikä myöskään itse oppikirjoista ole suuremmin pidetty ääntä mielipidepalstoilla huomion kohdistuessa opettajiin ja opetukseen yleisesti. Oppimateriaalien kuitenkin tiedetään ohjaavan käytännön opetusta kouluissa (Ruuska 2014: 77), joten oppikirjojen tarkasteleminen on yksi tapa päästä käsiksi uskonnonopetuksen todellisuuteen. Lingvistinen tekstintutkimus ja sen tarjoama kielellinen näkökulma opetukseen on relevantti, onhan opetus ennen kaikkea kieltä. Uskonto on oppiaineena korosteisen kielellinen: kielellinen asu on keskeinen niin uskonnon harjoittamisen eri muodoissa kuin uskontoa koskevan tiedon välittämisessäkin, ja uskonto tarkastelun ja opetuksen kohteena on olemassa ennen kaikkea kielessä, erilaisina teksteinä ja vakiintuneina ilmaisutapoina. Tästä syystä on tarpeen kohdistaa huomio uskonnonopetuksen keskeisten tekstien, oppikirjojen kieleen.

Tarkastelen tässä tutkielmassa evankelisluterilaisen uskonnon oppikirjojen kielen muutosta peruskoulun alkutaipaleelta tähän päivään. Taustana on viime vuosikymmeninä tapahtunut uskonnonopetuksen luonteen muuttuminen tunnustuksellisesta tunnustuksettomaksi (Pyysiänen 2000, Ubani 2013): opetussuunnitelmissa on ollut nähtävissä selkeä kehitys uskontokuntasidonnaisuudesta uskontoja yleisesti tarkastelemaan suuntaan (Seppo 2003: 181). Vertailen eri-ikäisiä peruskoulun uskonnon oppikirjoja, ja mielenkiintoni kohdistuu oppikirjojen tekstiin kirjoittuvaan kertojarooliin ja siihen, miten

kertoja ilmaisee suhdettaan uskonnolliseen sisältöön sekä uskonnollisiin ryhmiin ja toisaalta lukijaan. Käytän tässä tutkielmassa käsitettä kertoja viittaamaan tähän tekstinsisäiseen osallistujarooliin; tekstintutkimuksessa puhutaan samassa merkityksessä myös kirjoittajasta (kertojan ja lukijan käsitteistä luvussa 4.3). Yhtenä lähtökohtanani olevan suhtautumisen teorian mukaan kertoja ilmaisee sitoutumistaan esittämäänsä sisältöön kielen moni- ja yksiaänistävillä resursseilla. Tarkasteltavana on siis tekstin äänisyys eli se, kenen äänellä kertoja asioita esittää. Äänten tarkastelussa tekstiin rakentuvien ihmisryhmien rooli on keskeinen.

Laajasti katsoen tutkin tekstin interpersoonaisuutta systeemis-funktionaalisen kieliteorian lähtökohdista. Ilmiönä interpersoonaisuus määrittyy ensisijaisesti funktionaalisesti, ja se todellistuu monenlaisten kielenpiirteiden ja kieliopillisten kategorioiden kautta. Pyrin tutkielmassani vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

Millaiset kertojan ja lukijan roolit tekstiin rakentuvat ja millä keinoilla?

Millaisten ryhmien jäseneksi kertoja itsensä ja lukijan rakentaa?

Millaisena kertojan sitoutuminen uskonnolliseen sisältöön näyttäytyy?

Oppikirjojen tekstissä nämä kysymykset liittyvät kiinteästi toisiinsa ja lomittuvat: esimerkiksi niin kertoja- ja lukijaroolien kuin ihmisryhmienkin rakennusaineiksina toimivat persoona- ja modaaliset ilmaukset; ryhmiin ja uskonnollisiin sisältöihin viittaaminen kulkee puolestaan käsi kädessä, vaikkapa kun puhutaan jonkin uskonnollisen ryhmän äänellä sen opeista ja perinteistä. Kertojan vuorovaikutussuhde lukijaan taas rakentuu osittain ryhmiin ja sisältöihin sitoutumisen kautta. Tutkimuskysymykset tarkentuvat konkreettisiksi analyysikysymyksiksi luvussa 4, jossa esittelen niiden kannalta keskeisiä käsitteitä ja menetelmiä.

Oppikirjallisuus on monella tavalla luonteeltaan erityinen tietokirjallisuuden alue. Se on korostetun käytäntölähtöinen ja funktionaalinen kirjallisuudenlaji ja sillä on vakiintunut institutionaalinen asema osana koulujärjestelmää. Siten oppikirjallisuus on myös yhteiskunnallisesti merkitsevä kirjallisuudenlaji ja siksi mielenkiintoinen tutkimuskohde. Suomessa oppikirjoja ovat tutkineet systeemis-funktionaalisesta näkökulmasta esimerkiksi Karvonen (1995) ja Rapatti (2007). Lisäksi oppikirjoja on tutkittu paljon pro gradu -tutkielmissa, mutta järjestelmällisempi kielitieteellinen oppikirjatutkimus puuttuu

(Hiidenmaa 2015: 27). Englanninkielistä oppikirjadiskurssia on systeemifunktionaalista näkökulmasta tutkinut Coffin (2000). Mikander (2016) tarkastelee peruskoulun oppikirjoja yhteiskuntatieteellisen diskurssintutkimuksen ja postkolonialismin näkökulmasta.

Uskonto ei ole ollut oppikirjatutkimuksen suosituimpien aineiden joukossa; kiistanalainen sisältö on kyllä ollut tutkimuskohteena esimerkiksi historian ja maantiedon oppikirjoissa (Hiidenmaa 2015: 28, 30–32). Uskonnonkin oppikirjoja ja uskonnonopetusta yleensä on kuitenkin tutkittu teologian ja etenkin kasvatustieteen alalla. Antti Laine (2010, 2011) tarkastelee ekumeniaa peruskoulun uskonnon oppikirjoissa. Uskonnonopetuksen kannalta kiinnostavasta näkökulmasta on tutkittu uskontoa käsittelevien opetussuunnitelmatekstien suhdetta (Pyysiäinen 2000), uskontoa osana oppivelvollisuuskoulun historiallista kehitystä (Saine 2000) ja niin luokanopettajaopiskelijoiden (Tirri & Kallioniemi 1999) kuin suomalaisten ylipäänsä (Räsänen 2006) käsityksiä uskonnosta oppiaineena. Lingvistiselle lähestymistavalle vaikuttaisi olevan tilausta: kielellinen näkökulma täydentää näkemystä uskonnonopetuksen tilasta ja tarjoaa konkreettista tekstin tason tietoa kiistanalaisesta aiheesta.

Moniäänisyyttä on fennistiikassa tutkinut Virtanen (2015), joka käsittelee moniäänisyyttä akateemisissa kirja-arvioissa. Pälli (2003) tarkastelee ryhmien diskursiivista rakentumista. Mikkonen (2010) on soveltanut suhtautumisen teoriaa ja moniäänisen sitoutumisen resursseja lukion oppilasteksteihin.

Esittelen seuraavassa luvussa tutkimusaineistoni. Luvussa 3 käsittelen peruskoulun uskonnonopetusta ja sen tunnustuksellisuutta historiallisesta näkökulmasta sekä valtakunnallisia opetussuunnitelmia. Neljäs luku käsittelee tutkielman kielitieteellisiä lähtökohtia: systeemifunktionaalista kieliteoriaa, diskurssintutkimusta, äänisyyttä, ryhmiä ja rooleja sekä suhtautumisen teoriaa. Luvussa 5 analysoin, millä aineksilla kertoja rakentaa vuorovaikutussuhteen lukijaan eri aineistoryhmissä. Toinen analyysiluku 6 keskittyy siihen, miten kertoja sitoutuu uskonnollisiin ryhmiin ja sisältöön. Luvussa 7 teen kokoavan yhteenvedon tuloksista ja loppuluvussa 8 pohdin niiden merkitystä laajemmassa yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa.

2 Aineisto

Aineisto koostuu evankelisluterilaisen uskonnon oppikirjoista, sillä evankelisluterilaisuus on Suomessa valtauskonto, johon myös muutospaineet tästä asemasta johtuen selvimmin kohdistuvat. Edelleen suurin osa peruskoululaisista kuuluu evankelisluterilaisen uskonnonopetuksen piiriin. Tarkemmin olen rajannut aineistoksi peruskoulun seitsemännen luokan oppikirjat, sillä peruskoulu läpäisee käytännössä koko ikäluokan, toisin kuin esimerkiksi lukio. Yläkouluopetuksessa on jo hieman akateemisempi ote kuin alakoulun tarinallisessa uskonnonopetuksessa, mikä osaltaan ohjasi valintaa, sillä olen kiinnostunut nimenomaan tietoteksteistä. Seitsemännen luokan sisältönä ovat perinteisesti olleet muut suuret uskontokunnat, mikä tarjoaa hedelmällisen mahdollisuuden tarkastella kertojan suhtautumista eri uskontoryhmiin.

2.1 Vertailtavat oppikirjat

Seuraan tässä tutkielmassa oppikirjoissa peruskoulun aikana tapahtunutta muutosta, joten olen valinnut ensimmäiseksi vertailuryhmäksi kaksi peruskoulun ensimmäistä valtakunnallista opetussuunnitelmaa (POPS I & II 1970) noudattavaa oppikirjaa 1970-luvulta, *Peruskoulun uskontokirja 7:n* ja *Aikamme uskontokirja 7:n*. Keskimmäisen vertailuryhmän muodostavat kaksi vuoden 1994 opetussuunnitelmaa (POPS 1994) noudattavaa 1990-luvun oppikirjaa, *Viesti 7. Yläasteen uskontokirja* sekä *Uskon tiet 7*. Tuoreimmaksi vertailuryhmäksi olen valinnut 2010-luvun oppikirjat *Mosaiikki. Uskonnot maailmassa* ja *Kaiku I. Uskontojen maailma*, jotka ovat vuoden 2014 valtakunnallisen opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaisia. Tällä tavoin jaksottaen kunkin ryhmän väliin jää noin 20 vuotta ja kaksi valtakunnallista opetussuunnitelmaa (POPS:t on julkaistu 1970, 1985, 1994, 2004 ja 2014).

Olen rajannut tutkimuskohteeksi leipätekstin eli varsinaiset opetustekstiosiot. Kuvilla on merkittävä vaikutus tulkintaan ja mielikuvien rakentumiseen, samoin kuvateksteillä ja kappaleiden ohessa esiintyvillä tarinallisilla osuuksilla; toisaalta esipuheissa, tehtävänannoissa ja kysymyksissä, joissa lukijaa puhutellaan suoraan, intersubjektisuus on eksplisiittistä ja näkyvää. Olen kuitenkin rajannut nämä oppikirjan muut tekstiosat tutkielman ulkopuolelle ensinnäkin aineiston laajuuteen liittyvistä käytännön syistä. Toiseksi tämän tutkielman kohteena ovat juuri varsinaisen opetustekstin kertoja ja sen kielelliset ominaisuudet. Leipätekstiosiodien opetusteksti poikkeaa genrenä – jonka näen systeemis-funktionaaliseen tapaan toimintatyyppinä – oppikirjan muista teksteistä

oppikirjan ytimenä ja rajautuu nähdäkseni siten omaksi tutkimuskohteekseen. Osaan aineiston kirjoista on tehty myös opettajan materiaalia, jossa opastetaan oppikirjan aineksen käsittelyyn. Se olisi osaltaan kiinnostava tutkimuskohde, mutta olen rajannut senkin ulkopuolelle niin ikään käytännön ja fokuosoinnin syistä.

Viitataan esimerkkien yhteydessä oppikirjoihin lyhenteillä, jotka muodostuvat kirjan nimen alkukirjaimista (*Peruskoulun uskontokirja* = PU, *Aikamme uskontokirja* = AU, *Viesti* = V, *Uskon tiet* = UT, *Mosaiikki* = M ja *Kaiku* = K) sekä sivunumerosta, esimerkiksi AU102 (*Aikamme uskontokirja* s. 102) tai M6 (*Mosaiikki* s. 6). Esitän aineiston kirjat julkaisuvuosineen ja lyhenteineen alla taulukossa lukemisen helpottamiseksi.

Peruskoulun uskontokirja 7	1974	PU
Aikamme uskontokirja 7	1974	AU
Viesti 7	1996	V
Uskon tiet 7	1998	UT
Mosaiikki	2015	M
Kaiku I	2015	K

2.2 Oppikirjojen rakenne

Aineiston oppikirjat poikkeavat rakenteeltaan jonkin verran toisistaan siten, että saman vuosikymmenen samaa opetussuunnitelmaa noudattavat teokset ovat rakenteeltaan samankaltaisia. 1970- ja 1990-luvun seitsemännen luokan oppikirjat koostuvat sekä maailmanuskontoja että *Raamattua* käsittelevistä osista, 2010-luvun kirjoissa sisältönä ovat ainoastaan maailmanuskonnot. 1970-luvun oppikirjat alkavat elämän suuria kysymyksiä ja yleensä ihmisenä olemista käsittelevillä luvuilla, jollaisia myöhemmissä kirjoissa ei vastaavassa laajuudessa esiinny. Ryhmien rakentumisen ja sitoutumisen kannalta kiinnostava ero on, että 2010-luvun kirjoissa kristinusko on esitelty yhtenä maailmanuskontona muiden joukossa, se on siis tekstuaalisesti rinnasteisessa asemassa muihin maailmanuskontoihin nähden. Tämän rakenteellisen valinnan kautta 1970- ja 1990-lukujen kirjoihin alkaa jo hahmottua uudemmista kirjoista poikkeava lukija, joka lukee oppikirjaa kristinuskon piirin sisältä käsin.

Kaikissa aineiston oppikirjoissa käsitellään kristinuskon lisäksi juutalaisuutta, islamia, hindulaisuutta ja buddhalaisuutta. 1990- ja 2010-luvun kirjoissa on omat lukunsa Kiinan ja Japanin uskonnoille. Kaikissa aineiston kirjoissa paitsi *Viesti 7:ssä* käsitellään varhaiskantaisia luonnonuskontoja – tosin *Aikamme uskontokirja 7:ssä* ainoastaan muinaissuomalaisen uskontoa johdantoluvun osana. Lisäksi uusia tai perinteisille uskonnoille vaihtoehtoisia uskonnon muotoja käsitellään muissa paitsi *Peruskoulun uskontokirja 7:ssä* ja *Viesti 7:ssä*; omaa kieltään asenteista kertonee se, että *Aikamme uskontokirja 7:ssä* vaihtoehtoiset uskonnon muodot on otsikoitu sanoin *Uskontojen korvikkeita*.

Vuorovaikutuksen ja interpersoonisten suhteiden näkökulmasta mielenkiintoisia ovat aineiston 1990- ja 2010-lukujen oppikirjoissa esiintyvät tarinalliset osiot, joissa kuvataan esiteltävänä olevan uskonnon (kuvitteellisen) edustajan jokapäiväistä elämää joko minäkertojan tai ulkopuolisen kertojan äänellä. Näiden tekstiosoiden ilmeisenä tavoitteena luoda lukijalle samastumiskohde ja eläytymisen kautta lisätä ymmärrystä eri uskontoryhmiä kohtaan. Siirryttäessä tarinalliseen osioon tapahtuu kertojaäänänen selkeä vaihdos, ja samalla lukijaposition muuttuu. Kyseessä on siis eräänlainen kertojaäänänen näkyväksi tekevä interpersoonainen asennonvaihto. Tarinalliset tekstiosat ovat yksi rakenteellinen eroavaisuus, sillä aineiston 1970-luvun kirjoissa tällaisia osia ei ole.

Eri vuosikymmenten oppikirjojen makrorakenteen eroavaisuus selittyy pitkälti valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden kautta. POPS 1970 II (s. 241) listaa evankelisluterilaisen uskonnon seitsemännen luokan sisällöiksi seuraavat: *Elämäkysymyksiä, Muut uskonnot, Vanhan testamentin synty ja luonne, Elämä jumalan lahjana, Uuden testamentin synty ja luonne* sekä *Raamattu ja nykyaika*. Siinä missä opetussuunnitelmat 1994 ja 2014 määrittävät sisällöt koko yläkoulun ajalle, on ensimmäisessä peruskoulun opetussuunnitelmassa annettu vielä vuosiluokkakohtaiset sisällöt. 1970-luvun aineisto seuraakin opetussuunnitelmaa varsin tarkkaan. POPS 1994 on paljon yleisluontoisempi ja määrittää koko yläkoulun opetussisällöt kuusikohtaisessa listassa. Siinä on mainittu muun muassa ”keskeiset maailmanuskonnot” sekä *Raamattu* ja ”sen keskeinen sisältö” (POPS 1994: 90). Kouluille ja oppikirjailijoille on jäänyt opetussuunnitelman luonteen ansiosta suhteellisen suuri vapaus sisältöjen luokkakohtaisessa jäsentämisessä. Sekä *Viesti 7:ssä* että *Uskon tiet 7:ssä* rakenne jakautuu selkeästi yhtäältä maailmanuskontoihin ja toisaalta *Raamattuun*.

2010-luvun oppikirjasarjoissa *Kaiussa* ja *Mosaiikissa Raamattu* oppisisältönä on sijoitettu kahdeksannen luokan oppikirjaan, mikä seurailee POPS 2014:n jäsenystä, jossa

yläkoulun sisällöt on jaettu kolmia maailmanuskontoihin, omaan uskontoon ja hyvään elämään (POPS 2014: 408). Tätä jakoa on ilmeisen käytännöllistä noudattaa jaettaessa sisältöjä kolmelle vuodelle. Valtakunnallisten opetussuunnitelmien jäsenyys näyttää siis heijastuvan oppikirjojen rakenteeseen. Niiden sisältöä käsitelen tarkemmin alaluvussa 3.2.

Yksi tutkielman keskeisistä tavoitteista on tarkastella kertojan sitoutumista eri ihmisryhmiin, joten aineistoksi on perusteltua valita niin evankelisluterilaisen uskonnon oppikirjojen lähtökohtana toimivaa kristinuskoa käsitteleviä lukuja kuin jotakin toista uskontokuntaa käsitteleviä lukuja. Kuten yllä todettua, kaikissa aineiston kirjoissa käsitellään tiettyjä maailmanuskontoja, ja olen näistä arvalla valinnut vertailukohdaksi hindulaisuutta käsittelevät luvut. 2010-luvun kirjoissa on kristinuskoa yhtenä maailmanuskontona käsittelevä luku, joka on luonnollinen vertailuaineisto. Vanhemmista kirjoista olen valinnut tarkasteltaviksi kristinuskon uskomuksia, oppeja ja perinteitä kuvaavia lukuja: *Miten lukea Raamattua* ja *Miksi Jeesus tuli maailmaan?* (PU), *Minkälaisia asioita Raamatun ajatukset merkitsevät* (AU), *Miksi Raamattu on tärkeä?* (V) ja *Raamattu – kulttuurimme perusteos* (UT). Lisäksi tutkin aloituslukuja ja mahdollisia eri uskontoja vertailevia tai yleisesti kuvailevia lukuja, sillä ne ovat kertojan ja lukijan rakentumisen ja suhteen sekä kertojan ryhmiin sitoutumisen kannalta keskeisiä.

3 Uskonnonopetus Suomessa

2000-luvun maallistuneessa ja monikulttuurisessa Suomessa uskonnonopetus on monenlaisten vaatimusten ristipaineessa: yhtäältä on kunnioitettava uskonnonvapautta ja yhdenvertaisuutta, toisaalta välitettävä tietoa ja ymmärrystä uskonnoista ja niiden sisällöistä. Suomen valtakirkko on evankelisluterilainen kirkko, ja valtaosa oppilaista saa uskonnonopetusta sen pohjalta. Kouluopetuksen piirissä olevien uskontokuntien määrä, samoin kuin kirkkoon kuulumattomien määrä, on kuitenkin alati kasvanut, ja julkisuudessa on puhuttu paljon eriytyneen uskonnonopetuksen korvaamisesta kaikille yhteisellä katsomusaineella.

Oiva esimerkki koulun ja uskonnon suhteen koetusta ongelmallisuudesta ja kenties kiistellyin yksittäinen uskonnollinen elementti koulussa on perinteisesti kevätjuhlista veisattava *Suvivirsi*. Vuosittain käydään kiihkeää keskustelua siitä, olisiko virsi jätettävä uskonnonvapautta rikkovana pois koulumaailmasta vai onko se nähtävä pikemminkin osana suomalaisen kulttuuriperinteen vaalimista kuin uskonnon harjoittamisena.

Eduskunnan apulaisoikeusasiamies (Eoam 2488/4/13) ja Opetushallitus (Opetushallitus 2016) ovat päätyneet jälkimmäiseen tulkintaan ja näkevät virren suomalaisen juhla-perinteen osana, jonka laulaminen koulun juhlassa ei riko uskonnonvapautta.

Virsikiistassa, kuten uskonnonopetusta koskevassa keskustelussa ylipäänsä, on kyse tunnustuksellisuuden käsitteestä ja sen lähikäsitteistä, uskonnon harjoittamisen rajanvedosta ja erilaisista tavoista tulkita uskonnon ja sen opetuksen asemaa ja tavoitteita. Nämä kysymykset sekä niitä koskevat näkemyserot ovat ohjanneet uskonnonopetuksen järjestämistä ja muutoksia läpi suomalaisen yhtenäiskoulujärjestelmän historian. Esittelen luvussa 3.1 Suomen oppivelvollisuuskoulun uskonnonopetuksen ja sen tunnustuksellisuuden vaiheita pääpiirteissään. Luvussa 3.2 tarkastelen uskontoa eri vuosikymmenten valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa.

3.1 Peruskoulun uskonnonopetus ja tunnustuksellisuus

Uskonnonopetuksen oikeutus ja luonne on ollut keskustelun alaisena tasaisin väliajoin viimeisen vuosisadan ajan. Olennaisia kysymyksiä ovat olleet koulun ja kirkon suhde sekä se, onko koulun uskonnonopetus uskonnon harjoittamista (Seppo 2003: 67). Tässä keskeinen on tunnustuksellisuuden käsite: missä määrin opetus on tunnustuksellista ja mitä tunnustuksellisuudella tarkoitetaan? Käsitettä on lähestytty eri tieteenalojen näkökulmista ja määritelty eri tavoin, ja lisäksi se on nähty käytännön tasolla eri lailla eri aikoina. Tässä tutkielmassa käsittelemäni kertojan sitoutuminen kiinnittyy läheisesti tunnustuksellisuuteen, sillä yksi tapa tarkastella käytännön tunnustuksellisuutta on juuri koulutusinstituution, johon laajasti käsitettynä koulussa käytetyt oppikirjatkin kuuluvat, kunkin asteinen sitoutuminen uskonnollisiin sisältöihin.

Tunnustuksellisuuden eri ulottuvuuksien tarkastelussa vakiintuneen aseman on saanut Kähkösen (1976: 238–242) esittämä kolmijako juridiseen, teologiseen ja pedagogiseen tunnustuksellisuuteen. Juridisella tunnustuksellisuudella viitataan uskonnonopetuksen lainsäädännölliseen asemaan ja teologisella uskonnollisen yhteisön, kuten kirkon, uskontunnustukseen ja oppiin. Pedagogisella tunnustuksellisuudella puolestaan tarkoitetaan opetuksen sisältöjen keskittyvän tietyn uskontokunnan erityiskysymyksiin. Suomen uskonnonopetus on tällä hetkellä juridisesti ja pedagogisesti tunnustuksellista, sillä lainsäädännön näkökulmasta oppilaan vakaumus kiinnittyy siihen uskontokuntaan, johon hän virallisesti kuuluu, ja opetuksessa lähdetään oman uskonnon olennaisista

sisällöistä. Teologisessa mielessä uskonnonopetus ei ole ollut tunnustuksellista sitten 1970-luvun, sillä peruskoulun uskonto ei ole tarkoittanut kirkon opinkappaleisiin keskittyvää opetusta (Seppo 2003: 180, Pyysiäinen 2000: 76, Ubani 2013: 70). Kolmijakoa ja sen tulkintaa esittelevät tarkemmin Ubani (2013: 76–78), Pyysiäinen (2000: 7) ja Saine (2000: 143–145).

Käyn seuraavaksi lyhyesti läpi uskonnonopetuksen taivalta osana suomalaista oppivelvollisuuskoulua (ensin kansa- ja oppikoulua, sitten peruskoulua) ja sen historiaa ja esittelen samalla suhtautumista opetuksen tunnustuksellisuuteen eri aikakausina. Tukeudun uskonnonopetuksen historiaa tutkineisiin Saineeseen (2000) ja Ubaniin (2013) sekä uskonnonvapauslakia esittelevään Seppoon (2003). Keskityn käytännön syistä evankelisluterilaisen uskonnonopetuksen historiaan, mutta myös vähemmistöuskontojen asema on luonnollisesti vaihdellut ajan mukana; muiden uskontojen historiaa opetuksessa valaisevat edellä mainitut lähteet sekä Pyysiäinen (2000).

Kirkolla oli Suomessa pitkään merkittävä rooli kasvatuksen ja opetuksen instituutiona. Tämä muuttui vaiheittain 1800- ja 1900-lukujen taitteessa. Vuoden 1866 kansakouluasetus oli luonut Suomeen maallisen kansakoulujärjestelmän perustukset (Jalava 2011: 93–94), ja vuonna 1921 säädetty oppivelvollisuuslaki siirsi lopullisesti vastuun kansalaisten yleissivistyksestä valtiolle. Vaikka kirkko ja koulu näin erotettiin selkeästi toisistaan, koulun uskonnonopetus pysyi 1900-luvun alkupuoliskon teologisesti tunnustuksellisena: opetuksen tavoitteena oli kristillisen elämäkäsitteiden sisäistäminen ja kirkon näkemyksen mukaisen kristillisen vakaumuksen omaksuminen. Laajemmin pyrkimyksenä oli kasvattaa oppilaasta yhteiskuntakelpoinen ja siveellinen ihminen. Pedagogisesti opetus kuitenkin poikkesi kirkon kasteopetuksesta, sillä valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan lähtökohtana oli lapsen käsitys- ja samastumiskyky opetettavaan ainekseen sekä elämyksellisyys. Ajatuksena oli, että uskonnon henkilökohtainen kokeminen ja vakaumuksen omaksuminen tätä kautta tukee oppilaan persoonallista kehitystä ja luonteen eettistä kasvua. (Ubani 2013: 56–60, Saine 2000: 72, 93–94.)

Sotien jälkeen, 1940–1950-luvuilla, koitti uskonnonopetuksen kriisivaihe (Seppo 2003: 179). Nouseva vasemmistoradikalismi kohdisti paineita uskonnonopetukseen vaatimalla sitä kokonaan pois kouluista, ja vaikka uskonnonopetus säilyi opetussuunnitelmissa tunnustuksellisena, alkoi se erkaantua kirkon edustamasta perinteisestä raamatullisuudesta. Tunnustuksellisuus tarkoitti sitä, ettei uskonnonopetus saanut olla ristiriidassa kirkon tunnustuksen (kristinopin ja katekismuksen) kanssa, mutta kaikkea kirkon tunnustukseen kuuluvaa ei opetukseen tarvinnut sisällyttää. Teologisessa mielessä uskonnonopetus siis

irtaantui tunnustuksellisuudesta tämän välivaiheen mittaan. Tavoitteeksi tuli persoonan kasvun ja kristillisen elämäntavon rinnalle tasa-arvoisten ja itsenäisten kansalaisten kasvattaminen. (Ubani 2013: 60–61, Saine 2000: 101, 122–123.)

1960-luvulla alkoi pitkäaikainen ja perusteellinen komiteatyöskentely tulevan peruskoulujärjestelmän valmistelemiseksi, ja 1968 annettiin asetus kaikille yhteisestä yhdeksänvuotisesta yhtenäiskoulusta. Samalla käytiin vilkasta koulutuspoliittista keskustelua uskonnonopetuksen asemasta koulussa. Muualla Euroopassa oli havahduttu uskonnonopetuksen muutostarpeisiin, ja esimerkiksi Ruotsissa siirryttiin 1962 kaikille uskontokunnille yhteiseen objektiiviseen uskonnonopetukseen. Suomessakin oli laaja kannatus tällaiselle uskontorajat ylittävälle opetusmallille. Lopulta kuitenkin päädyttiin jatkamaan tunnustuksellista opetusta, jossa eri uskontojen edustajat opiskelivat omissa ryhmissään. Luonteeltaan uskonnonopetus siirtyi opetussuunnitelmassakin viimeistään nyt pois teologisesta tunnustuksellisuudesta: opetuksen tunnustuksellisuudella tarkoitettiin oppilaan persoonan ja vakaumuksen kehittämistä kristinuskon pohjalta, mutta kirkon dogmien mukaista oikeaoppisuutta ei pidetty tarpeellisena. Valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan kirjattuna tavoitteena oli kasvattaa eettisesti ajatteleva ja muiden maailmankatsomusta kunnioittava kulttuuri-ihminen. Tärkeiksi arvoiksi katsottiin yhteistyökyky ja vastuu lähimmäisistä koko maailman mittakaavassa. Opetussuunnitelmassa näkyi persoonallisuuspsykologinen suuntaus, jonka mukaisesti uskonnonopetuksessa käsiteltiin myös elämäntavon kysymyksiä ja pyrittiin tukemaan oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehitystä. (Ubani 2013: 61–65, Saine 2000: 156–157.)

1980-luvulla Suomen uskonnonopetuksessa alkoivat puhaltua kansainvälisen arvokasvatuksen tuulet: opetussuunnitelmaan otettiin runsaasti vaikutteita YK:n ihmisoikeuksien julistuksesta, ja vastuullisuutta, moniarvoisuutta sekä etiikkaa korostettiin. Opetustyössä tunnustuksellisuus käsitettiin lähinnä pedagogiseksi, ja tavoitteena nähtiin omiin arvovalintoihin kykenevä ja niiden pohjalta oman vakaumuksensa muodostava kansalainen. 1990-luvulla peruskoulun uskonnonopetuksen yleistavoitteena oli kattava uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. (Ubani 2013: 65–68, Saine 2000: 202–204.)

2000-luvulle tultaessa uskonnonopetus oli suurten muutosten edessä, sillä vuoden 2003 uskonnonvapauslaki pakotti jälleen tarkentamaan uskonnonopetuksen sisältöä ja tavoitteita sekä pohtimaan oppiaineen luonnetta. Myös uskonnon asema oppiaineena on ollut keskustelun alaisena enemmän tai vähemmän koko 2000-luvun alun. Uskonnonvapauden käsite on liittynyt uskonnonopetuksesta käytävään keskusteluun koko

oppivelvollisuuskoulun historian ajan: vuonna 1922 säädetty uskonnonvapauslaki syntyi aikana, jolloin työväenliike vaati uskonnon poistamista kouluista. Laki ei kuitenkaan ottanut kantaa uskonnonopetuksen luonteeseen, vaan tyytyi toteamaan, ettei uskonnonopetus saanut olla ristiriidassa kotien vakaumuksen kanssa. (Saine 2000: 93.) Uskonnonvapauden käsite oli halki 1900-luvun läsnä uskonnonopetuksen asemaa kyseenalaistavissa puheenvuoroissa, mutta esimerkiksi tunnustuksellisuus pysyi koko vuosisadan opetussuunnitelmissa. Kähkönen (1976: 118) toteaa, ettei lainsäädännön ja kouluhallinnon välillä esiintynyt merkittäviä ristiriitoja uskonnonvapauden suhteen, koska kouluviranomaiset olivat joustavia ja välttivät tarkkoja ohjeistuksia uskonnonopetukselle.

Vuoden 2003 uskonnonvapauslaki sisälsi pykälän uskonnonopetuksesta ja muutti samalla perusopetuslakia ja lukiolakia (Seppo 2003: 176). Merkittävintä sisältöä evankelisluterilaisen uskonnonopetuksen kannalta olivat positiivinen ja yksilölähtöinen uskonnonvapauden tulkinta sekä tunnustuksellisen uskonnonopetuksen korvautuminen ”oman uskonnon opetuksella” (mts. 181). Perusopetuslain muutoksen myötä myös perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmassa luovuttiin tunnustuksellisuuden käsitteestä ja puhuttiin oman uskonnon opetuksesta. Uskonnonvapautta tulkittiin yksilön positiivisen uskonnonvapauden kautta: oppilaalla on oikeus saada oman uskontonsa mukaista opetusta. Tämä tulkinta perustelee erillisten uskonto-oppiaineiden asemaa. Siinä näkyy myös painopisteen siirtyminen yksilön vakaumusta kunnioittavaan suuntaan uskonnonopetuksen lainsäädännössä, lähtökohtana ovat yksilön perusoikeudet uskonnollisten yhteisöjen yhteiskunnallisen merkityksen sijaan. (Seppo 2003: 181, Ubani 2013: 79.)

Kuten edeltä käy ilmi, kehitys on edennyt Suomessa pikkuhiljaa alati selkeämmin (teologisesti) ei-tunnustukselliseen suuntaan käytännössä läpi oppivelvollisuuskoulun historian. Vuoden 2003 lain voidaan nähdä lähinnä jo vallinneen tilanteen lainsäädännöllisenä vahvistamisena (Seppo 2003: 181). Edelleen uskonnonopetus on Suomessa kuitenkin kansainvälisesti katsottuna ”heikosti tunnustuksellista”, sillä eri uskontokunnat saavat opetusta omissa ryhmissään oman uskontonsa pohjalta (Ubani 2013: 75–79). Virallisen (Opetushallituksen) näkemyksen mukaan uskonnollisten symbolien ja tekstien, kuten *Raamatun* ja virsien, käsittelyä oppitunneilla ei kuitenkaan nähdä uskonnon harjoittamisena, vaan tarpeellisenä osana opetusta siinä missä muidenkin oppiaineiden materiaalit; myöskään joulujuhlan kaltaisia tilaisuuksia ei nähdä uskonnon harjoittamisena (mts. 80–84).

Vaikka tunnustuksellisuus poistui laista ja opetussuunnitelmasta vasta 2000-luvulla, käytännössä peruskoulun historia 1970-luvulta tähän päivään muodostaa ajanjakson, jonka aikana uskonnonopetus on ollut teologisessa mielessä enenevässä määrin tunnustuksetonta. Räsänen (2006: 116) mukaan peruskoulu-uudistuksen myötä uskonnonopetuksessa irtauduttiin humanistis-kristillisestä perinteestä uuteen, pragmatismia ja analyyttistä pedagogiikkaa korostavan aikaan. Tässä tutkielmassa tarkastelen siis uuden perinteen ja peruskoulun aikakauden sisäisiä muutoksia. Koska peruskoulun uskonnonopetuksen on hahmotettu edenneen vuosikymmen ja opetussuunnitelma kerrallaan edeltäneen ajan tunnustuksellisuudesta kohti yleiskristillisyyttä ja erilaisten uskontojen ja maailmankatsomusten yleissivistävää tuntemusta (Seppo 2003: 181, Pyysiäinen 2000: 15), on mielestäni kiintoisaa tutkia tämän asteittaisen kehityksen konkreettista tasoa oppikirjojen muodossa. Seuraavaksi käsitelen tarkemmin uskontoa perusopetuksen valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa.

3.2 Uskonto perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Oppikirjoihin ja niiden sisältöön eniten vaikuttava dokumentti on Opetushallituksen (aik. kouluhallitus) julkaisema *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Oppikirjat tehdään tämän valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta, joten tarkasteltaessa oppikirjojen muutosta on perusteltua tutustua myös niiden perustana oleviin eri vuosikymmenten opetussuunnitelmiin. Esittelen tässä luvussa kaikkien peruskoulun aikaisten opetussuunnitelmien (1970, 1985, 1994, 2004 ja 2014) uskontoa koskevia pääpiirteitä. Vaikka aineistoni oppikirjat pohjautuvat näistä joka toiseen (1970, 1994 ja 2014), olen nähnyt tarpeelliseksi myös väliin jäävien opetussuunnitelmien sisällön lyhyen esittelyn luodakseni kokonaiskuvan tämän institutionaalisesti merkittävän dokumentin kehityksestä. Käsitelen käytännön syistä tässäkin ainoastaan evankelisluterilaista uskontoa koskevia sekä yleisiä uskontoon liittyviä osia.

Olemukseltaan ja luonteeltaan opetussuunnitelmat ovat hyvin erilaisia. Ensimmäinen perusopetuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma on nimeltään *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö* (POPS I & II 1970), ja sen on julkaissut hallituksen asettama opetussuunnitelmakomitea. Dokumentin tehtävänä on määritellä uuden oppivelvollisuuskoulun, peruskoulun, toiminta ja tehtävät, siis viedä läpi Suomen koulujärjestelmän historian suurin ja kunnianhimoisin muutos. Tästä syystä se on

kaksiosainen, yhteensä miltei tuhatsivuinen järkäle. Vuoden 1985 *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* on pituudeltaan 332 sivua. Seuraava, vuoden 1994 samanniminen dokumentti on poikkeuksellisen tiivis – 111 sivua – ja yleisluontoinen, sillä tuolloin ajatuksena oli antaa kunta- ja koulukohtaisille opetussuunnitelmille entistä enemmän vapautta ja hahmotella valtakunnalliset opetussisällöt ainoastaan väljästi. Vuosien 2004 ja 2014 *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* ovat jälleen laajempia ja tarkempia. Opetussuunnitelmissa 1970 ja 1985 oppiaineiden opetussisällöt on määritelty vuosiluokkakohtaisesti, kun taas myöhemmissä yläkoulun (POPS 1994:ssä yläasteen, POPS 2004:ssä luokkien 6–9) sisällöt on esitetty yhtenä kokonaisuutena (POPS:n jäsenyyksen heijastumisesta aineiston kirjoihin ks. 2.2).

Koko peruskoulun historian ajan opetussuunnitelmissa on painotettu uskonnonopetuksen tehtävää yhtäältä yksilön henkilökohtaisen kasvun tukena ja toisaalta eettisen kansainvälisyyden sekä muiden uskontojen kunnioituksen herättäjänä. Pedagogisena tulokulmana on ollut kokemuksellisuus ja uskontoon tutustuminen elämysten kautta. Näkyvimvät erot löytyvät uskonnollisiin sisältöihin viittaamisessa.

Ensimmäisessä peruskoulun opetussuunnitelmassa on yleisen uskontokasvatuksen (POPS I 1970: 91) ja vuosiluokkakohtaisten sisältöjen perusteellisen listauksen (POPS II 1970: 232–244) ohella seikkaperäinen jakso työtavoista ja opetusmenetelmistä (mts. 244–151). Direktiivisyyttä ja deonttista modaalisuutta on myöhempiin opetussuunnitelmiin verrattuna runsaasti, ja opettajaa ohjailtaan esimerkiksi suhtautumisenilmauksilla (”on yleensä tarkoituksenmukaista johdattaa”, ”keskustelu ei kuitenkaan ole paras työtap”, mts. 245). Ohjailu koskee niin yksittäisiä harjoitteita kuin opetusta yleisemmin:

Muuan uskonnonopetuksen vaaroja on, että se muodostuu opettajan ’saarnaamiseksi’, jolloin luokka on pakotettu passiivisena kuuntelemaan. (Mts. 244)

Paitsi opetusmenetelmiin, direktiivisyys ulottuu myös opilliseen sisältöön. Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa näkyy myöhemmistä suunnitelmista poikkeavalla tavalla teologinen normatiivisuus: siinä esitetään selkeän dogmaattinen näkemys oikeanlaisesta uskonnollisesta ajattelusta (”Uuden testamentin jumalakuvan tulee hallita opetusta alusta alkaen”, ”rukoukseen tulisi sisältyä pyyntö Jumalan tahdon toteutumisesta”, mts. 247). Lisäksi *Raamattu* on keskeinen protestanttisen mallin mukaan, ja *Raamatun* omilla sanoilla lukemista korostetaan (mts. 244). Kristinuskon opillisen sisällön esittäminen esimerkiksi opetussisältöluetteloissa (”Maailma Jumalan luomana”, mts. 241) ja direktiivien alaisena

(”Keskeistä on opettaa, että Jumala on luonut maailman ja luo maailmaan turvallisuutta ja rakkautta”, mts. 247) viittaa teologiseen tunnustuksellisuuteen.

Yhtenä uskonnonopetuksen tavoitteena vuoden 1970 POPS:ssa mainitaan persoonallisuuden kypsyminen, ja puhutaanpa myös mielenterveyden vaalimisesta (POPS II 1970: 232). Tavoitteiden sanankäänteissä ja elämäkysymysten korostuksessa näkyy ajan persoonallisuuspsykologinen suuntaus (Ubani 2013: 63). Lisäksi yksilöllisyysajattelun nousu keskeiseksi näkyy elämyksellisyyden korostamisena:

Opetuksen tulisi tarjota monipuolisia elämyksiä, jotka tekevät oppilaille mahdolliseksi tajuta – yksilöllisen erikoislaatunsa mukaisesti – jotakin uskonnollisen kokemuksen rikkaudesta. (POPS II 1970: 248)

Ajatus omaan uskuntoon tutustumisesta siten, että se tukee omaa persoonallisuuden kehitystä, kulkee mukana opetussuunnitelmissa koko peruskoulun historian. Samaten eri vuosikymmeniä yhdistäviä teemoja ovat etiikka, kansainvälisyys ja vastuullisuus (POPS I 1970: 91), jotka ovat näkyvissä jo nyt ja voimistuvat 1980- ja 1990-luvuilla (Ubani 2013: 65). Muut uskonnot tulee käsitellä ”lämpimän myönteisessä hengessä” (POPS II 1970: 250). Yhtäältä siis vuoden 1970 opetussuunnitelmassa on näkyvissä opillista normatiivisuutta teologisen näkökulman määrittelyn muodossa, toisaalta nousevia korostuksia ovat yksilökeskeisyys, kokemuksellisuus ja ihmiskunnan eettinen jäsenyys.

Vuoden 1985 POPS:ssa näkyy selkeä muutos aikaisempaan uskonnon opillisen sisällön esittämisessä. Kristittyjen uskon sisällöstä puhutaan toisen äänen kehityksessä: ”- - mitä kristityt uskovat ja ajattelevat elämän perimmäisistä kysymyksistä” (POPS 1985: 117). Kuten yllä ja luvussa 3.1 mainittua, vuoden 1985 POPS:ssa painottuvat muiden uskontojen ja kulttuurien kunnioitus, moniarvoisuus ja ihmisarvon korostaminen YK:n ihmisoikeuksien julistuksen hengessä. Kristinuskoon ja *Raamattuun* perehtyminen esitetään eväinä oman vakaumuksen muodostamisen ja elämäkysymysten selvittelyyn; uskonto nähdään oman kehityksen tukena ja apuna. Sisällöt esitellään tavoitteina, ja sävy poikkeaaakin edeltäjän direktiivisyyden ja modaalisuuden värittävästä tyylistä. Myös myöhemmät suunnitelmat esittävät uskonnolliset sisällöt moniäänisesti ja deskriptiivisesti, joten ensimmäisen POPS:n uskonnollisesti normatiiviset piirteet erottuvat niistä varsin selkeästi.

Opetussuunnitelman perusteissa 1994 ovat esillä ajatukset omaan uskuntoon tutustumisesta elämäkatsomuksen rakentamisen tukena sekä monikulttuurisuuden ja erilaisuuden kanssa toimeen tuleminen tärkeydestä. Lisäksi korostetaan arvovalintoja ja etiikkaa. Dokumentissa on myös erillinen luku suunnitelman yleisestä arvopohjasta (POPS

1994: 9), kuten myöhemmissäkin POPS:issa: arvoperustana mainitaan YK:n ihmisoikeuksien julistus; uskontoa taas ei tässä luvussa mainita. Uskonto nähdään osana kulttuuria, ja uskonnonopetuksen tavoitteena on muun muassa uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys (mts. 89). Oppilaita puolestaan tulee kunnioittaa ”vapaina ja totuuteen pyrkivinä ihmisinä” (mp.). Sananvalinnoissa painottuu pedagoginen tunnustuksellisuus sekä kristinuskon näkeminen yhtenä uskontona muiden joukossa. Opetussisältöluettelot ovat koko dokumentin yleisluontoisen luonteen mukaisesti abstrakteja, eikä opettajaa juuri kielellisesti ohjailla.

Vuoden 2003 uskonnonvapauslain jälkeinen opetussuunnitelma korostaa laissa määrättyä tunnustuksettomuutta: ”Perusopetuksessa eri oppiaineiden opetus on poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnuksetonta” (POPS 2004: 14). Evankelisluterilaisista ja kristityistä puhutaan ulkoapäin, opiskelun kohteena. Tavoitteissa mainitaan vuoden 1994 POPS:ssa opetussuunnitelmatekstiin tullut uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys (POPS 2004: 204), joka käsitteenä jatkaa edellisen POPS:n linjaa nähdä uskonto kulttuurin osana ja sen tuntemus yleisenä sivistyksenä. Samaa viestii yleistä arvopohjaa esittelevän luvun kohta, jonka mukaan kaksi kansankirkkoa on otettava huomioon opetuksessa muiden kansallisten erityispiirteiden ohella (POPS 2004: 14). Edeltäjiensä tapaan dokumentti korostaa uskonnonopetusta henkisen kasvun aineksena: ”Uskonnon opetuksen tehtävänä on tarjota oppilaille tietoja, taitoja ja kokemuksia, joista hän saa aineksia identiteetin ja maailmankatsomuksen rakentamiseen” (mts. 204). Samaten uskonnonopetuksen olennaisena tavoitteena nähdään edelleen kyky moraalisten ja eettisten kysymysten pohdintaan sekä erilaisten ihmisten kunnioittaminen (mts. 204–208).

Viimeisin, vuoden 2014 opetussuunnitelma jatkaa monessa suhteessa edellisten POPS:ien kehitystä. Uskonnonopetuksen ja arvojen kannalta keskeisiä tavoitteita ovat katsomusten moninaisuuden kunnioitus ja ymmärtäminen, aktiivinen ja eettisesti pohtiva maailmankansalaisuus sekä oppilaan oman katsomuksen ja arvomaailman rakentaminen. Ihmisoikeuksien yleismaalimallinen julistus mainitaan jälleen perehtymisen kohteena (POPS 2014: 404). Tunnustuksettomuus eksplikoidaan edeltäjän tapaan: ”Opetus on oppilaita uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamaton” (mts. 16). Uskonnollista ja katsomuksellista yleissivistystä alleviivataan, ja uskonto nähdään ”kulttuurisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä” (mts. 404). Kenties näkyvin muutos on koko opetussuunnitelman käsittävä monilukutaidon korostuminen. Uskonnonopetuksessakin painotetaan yhteiskunnallisen keskustelun ymmärtämistä ja medialukutaitoa: ”Valittavien sisältöjen tulee auttaa oppilasta ymmärtämään uskontojen käsittelyä mediassa ja sen

kriittistä arviointia sekä uskontojen välistä vuorovaikutusta ja dialogia” (Mts. 405). Oppiaineen painotusalueina ovat edelleen läsnä oma elämänhallinta ja elämänskysmykset, ja opetusmenetelmiltä peräänkuulutetaan kokemuksellisuutta ja keskustelua.

Peruskoulun opetussuunnitelmissa 1970–2016 on nähtävissä paljon koko aikakauden kattavia kehityskaaria ja yhdistäviä teemoja. Uskonnonopetuksen tehtävänä on koko peruskoulun historian ajan nähty eväiden tarjoaminen oppilaan omaan kasvuun ja katsomuksen muodostamiseen sekä elämänskysmysten tarkasteluun. Eettinen pohdinta ja muiden katsomusten kunnioittaminen on niin ikään nähty oppiaineen keskeisinä sisältöinä. Myös elämyksellisyys ja kokemuksellisuus kulkevat mukana opetussuunnitelmasta toiseen uskonnonopetukselle ominaisina elementteinä. Tämä on kiinnostavaa taustaa tarkasteltaessa uskonnon oppikirjojen vuorovaikutusta: oppilaan (lukijan) ohjaaminen omaa katsomusta ja elämää käsittelevien kysymysten pariin oman kokemuksen kautta on juuri tekstinsisäistä vuorovaikutusta. Erilaisten katsomusten tarkastelussa korostuvat tämän tutkielman tutkimuskohteina olevat sitoutuminen, moniäänisyys ja ryhmien konstruointi.

Sitoutumisen ja moniäänisyyden kannalta keskeistä on myös evankelisluterilaisen ja yleiskristillisen uskonnollisen sisällön esittäminen ja sen muutos. Vuoden 1970 POPS:n teologisesti normatiivisesta ja uskonnollista ajattelua dogmaattisesti ohjanneesta otteesta on 1980-luvulta lähtien siirrytty humaaniin ja kristinuskoon etäisyyttä ottavaan, siis teologisesti tunnustuksettomaan, suuntaan. 1990- ja 2000-lukujen opetussuunnitelmissa korostetaan katsomuksellista yleissivistystä ja uskonnon tarkastelua osana muuta kulttuuria. Miten nämä muutokset näkyvät opetussuunnitelmiin perustuvassa oppikirjallisuudessa? Tätä tutkin lingvistisin keinoin, joita esittelen seuraavassa luvussa.

4 Teoreettinen tausta: kieli toimintana

Tutkielmani perustavana lähtökohtana on funktionaalinen kielikäsitys eli näkemys kielestä sosiaalisena toimintana, joka rakentuu erilaisista kulloistenkin tavoitteiden ohjaamista valinnoista. Tämän näkemyksen mukaan kielenkäyttäjät hyödyntää kielellisiä resurssejaan kontekstin mukaan: kieli näyttäytyy tilanteisena resurssina, jonka käyttöä ohjaavat kielenkäyttäjän tulkinnat siitä, mitkä kielelliset valinnat palvelevat tavoitteita tietyssä tilanteessa (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 14). Tässä tutkielmassa kiinnostuksen kohteena

ovat oppikirjan kertojan kielelliset valinnat ja se, millaista interpersoonaista toimintaa nämä valinnat rakentavat.

Pohjaan tutkimukseni keskeiseen funktionaalista kielikäsitystä edustavaan lingvistiseen suuntaukseen, M. A. K. Hallidayn kehittämään systeemis-funktionaaliseen (SF) kieliteoriaan (esim. Halliday 1994, suomeksi esim. Shore 2012a). SF-teoria esittää nimensä mukaisesti kielen resurssina, jota kielenkäyttäjät hyödyntävät funktionaalisia valintoja tehden, ja jota voidaan kuvata erilaisten mahdollisten valintojen muodostamana verkostona, systeeminä. Kieli on toisin sanoen merkityspotentiaali (*meaning potential*), erilaisten merkitysten rakentamisen keinovaranto. Keskeistä SF-kielinäkemyksessä on ajatus siitä, etteivät kieli kuvattavana abstraktina systeeminä ja todelliset kielenkäyttötilanteet ole toisistaan erillisiä olioita, vaan tekstit ja muut kielenkäyttötilanteet nähdään systeemin ilmentäjinä eli instansseina, joilla ei ole systeemistä irrallista merkitystä. (Halliday & Matthiessen 2004: 22–29.) Merkityksen katsotaan syntyvän intersubjektiivisesti, vuorovaikutuksen kautta.

SF-teoriassa kielelle on määritelty kolme metafunktiota, ideationaalinen, interpersoonainen ja tekstuaalinen (esim. Halliday & Matthiessen 2004: 29–31, suomeksi esim. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 68–69, Shore 2012a: 145–148). Metafunktioilla kuvataan kielen eri tehtäviä: ideationaalisella tarkoitetaan kieltä maailman kuvaajana, interpersoonaisella kieltä vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden luojana ja tekstuaalisella kieltä viestinnän välineenä. Metafunktiot toteutuvat samanaikaisesti ja kaikilla kielen tasoilla (niin vaikkapa yksittäisen ilmauksen, sanaston ja kieliopin kuin kontekstin tasolla), ja ne valaisevat kielenkäyttöä eri näkökulmista. Myös kertojan osallistumista voidaan tarkastella metafunktioiden kautta. Kertojan ja lukijan välistä suhdetta tarkasteltaessa korostuu kielen interpersoonainen metafunktio; kertojan maailmasta ja ihmisryhmistä rakentama kuva (representaatio) taas on olennainen ennen kaikkea ideationaalisen metafunktion toteutumana. Koska metafunktiot todellistuvat samanaikaisesti kaikessa kielenkäytössä, niiden rajat käytännössä usein lomittuvat ja hämärtyvät.

Oppikirja tutkimuskohteena rajautuu tekstilajinsa kautta. Oppikirja on funktionaalinen ja institutionaalinen genre: sillä on selkeä tehtävä ja tavoite oppimisen välineenä sekä vakiintunut asema osana kouluinstituutiota (Karvonen 1995: 16). Genre (eli tekstilaji) on kuitenkin monisyinen käsite, jota on lähestytty monen eri tieteenalan ja suuntauksen näkökulmasta (ks. Heikkinen ym. 2012). SF-kielikäsityksen valossa tekstilaji näyttää tilanteisena toimintatyyppinä. Halliday käyttää kielen käyttötilanteen mukaan

määräytyvästä funktionaalista varieteetista termiä rekisteri; genreä hän ei käytä teoreettisena käsitteenä lainkaan (Shore 2012a: 134, 149). James Martinin ympärille muodostuneessa Sydneyn koulukunnassa, jonka piiriin myös tässä tutkielmassa käytetty suhtautumisen teoria kuuluu, genre sen sijaan on keskeinen käsite. Sillä viitataan sosiaaliseen toimintatyyppiin, joka pyrkii täyttämään tietyn päämäärän ja etenee vaiheittain. (Mas. 151.) Kuten Karvonen (1995: 26–27) toteaa, genreille ominaista on muuttua ajan ja kulttuurin mukana, eikä oppikirjagenre ole poikkeus. Tämä tutkimus on ajallisesti vertaileva, ja yksi sen tavoitteista onkin selvittää, miten uskonnon oppikirja sosiaalisena toimintatyyppinä on mahdollisesti muuttunut 1970-luvulta 2010-luvulle.

4.1 Diskurssi ja ideologia

Tutkielma kytkeytyy laajemmin diskurssintutkimuksen kenttään, sillä sen tavoitteena on tarkentaa käsitystä maailman merkityksellistämisen tavoista. Diskurssintutkimus on laaja ja monialainen tutkimuksen alue, jota yhdistää tutkimuksen kohde, tavat rakentaa merkityksiä ja sitä kautta konstruoida kuvaa todellisuudesta, sekä tutkimuksen tavoite, tehdä näkyviksi näiden puhetapojen taustalla vaikuttavia ideologisia tekijöitä. Kielenkäytön yhteiskunnallisia ja ideologisia ominaisuuksia tarkastelemaan diskurssintutkimukseen viitataan yleisesti kriittisen diskurssintutkimuksen käsitteellä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009.) Kielentutkimuksen lisäksi kriittinen diskurssintutkimus on keskeinen suuntaus esimerkiksi yhteiskuntatieteissä; lingvistiikan piirissä tehtävässä diskurssintutkimuksessa painotus on kielessä ja sen kieliopillis-semanttisissa ominaisuuksissa, jolloin puhutaan myös kriittisestä lingvistiikasta ja esimerkiksi tekstilingvistiikassa kriittisestä tekstintutkimuksesta (Kalliokoski 1997, Karvonen 1995: 39–43, Pälli 2003: 17).

Kriittisen diskurssintutkimuksen tavoitteena on siis saattaa näkyviin tietyn kielenkäytön alueen puhetapojen sisältämät ideologiset rakenteet ja tekstilingvistiikassa esimerkiksi tekstien ideologisuus, tekstiin rakentuvat roolit ja niiden taustalla piilevät mahdolliset valtasuhteet. Ideologian ja kielen suhteen tarkastelun lingvistiikkaan tuoneet Hodge ja Kress (1979: 5) esittävät, että puhujan valitsemat kielelliset ilmaukset luokittelevat maailmaa ja kuvaavat todellisuutta yhdellä tavalla monista mahdollisista, ja vakiintuessaan sosiaalisen oppimisen kautta normaaleiksi asioiden kuvaamisen tavoiksi ne ylläpitävät samalla tietynlaisia totuttuja ajattelutapoja. Kantavana ajatuksena diskurssianalyyssissa

onkin ajatus kielestä ideologian muokkaajana (Fairclough 1992b, Lee 1992, Kalliokoski 1997: 15, Pietikäinen & Mäntynen 2009: 57–59): kielellä rakentuvat representaatiot maailmasta valikoivat ja jäsentävät todellisuutta aina jonkin ideologian mukaisesti. Tämä näkemys noudattaa sosiaalisen konstruktivismiin (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12, Pälli 2003: 24–26) periaatteita: kieli ei vain kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus rakentuu kielellä ja kielessä. Pälli (mts. 119) huomauttaa, ettei kieli myöskään ilmennä kognitiivisia kategorioita, kuten kognitiivisen diskurssianalyysin edustajat näkevät, vaan rakentaa itsessään joustavasti tilanteisia tapoja kategorisoida maailmaa. Tehdessään kielellisiä valintoja kielenkäyttäjät siis rakentaa samalla sosiaalista todellisuutta. Niinpä kielelliset valinnat ovat samaan aikaan myös ideologisia valintoja (Karvonen 1995: 40–41).

Kertojan tekemien kielellisten valintojen ideologiasidonnaisuus voi helposti jäädä lukijalta tiedostamatta ilmaisutapojen luonnollistumisen myötä, kun tietyt merkityksellistämisen tavat alkavat vaikuttaa itsestään selviltä (Fairclough 1992b: 8–9). Kriittisyydellä tarkoitetaan pyrkimystä tuoda näkyviin se, että totututkin ilmaisutavat ovat yhdenlaisen näkemyksen ohjaamia valintoja ja että muunkinlaiset valinnat ovat mahdollisia. Kriittisyys ei siis tässä yhteydessä tarkoita – kuten arkikielessä usein – lähtökohtaisesti negatiivista suhtautumistapaa tutkimuskohdetta kohtaan, vaan piilevien ja luonnollistuneiden toimintatapojen ilmi tuomista.

Diskurssintutkimus on, kuten yllä todettua, laaja ja monialainen tutkimusalue, jonka piirissä tehdään tutkimusta monista teoreettisista lähtökohdista käsin. Siksi myös metodologia on moninaista, ja konkreettisten analyysivälineiden valinta perustuu tutkijan arvioon siitä, mikä lähestymistapa sopii parhaiten kunkinlaisen aineiston tutkimuskysymyksen mukaiseen analyysiin (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 163–165). Kalliokoski (1997: 25) luonnehtii tätä sopivien analyysivälineiden valintaa nimityksellä ”työkälypakki”, Pälli (2003: 27) puolestaan nimityksellä ”diskurssianalyttinen fuusiokäly”. Diskurssin analyysissa onkin usein tarpeen yhdistellä erilaisia lingvistisiä välineitä, ja tutkimuskohteen ollessa kieliopilliset rajat ylittävä ilmiö, kuten tässä tutkielmassa, analyysi vaatii tulkitsevaa tutkijaluentaa (Pälli 2003: 29).

Kriittisen diskurssintutkimuksen pohjana on funktionaalinen kielinäkemys, ja sen lingvistinen perusta on Hallidayn systeemis-funktionaalisessa kieliteoriassa (Kalliokoski 1997: 21), joten keskeiset analyysivälineet ja käytännön tutkimusnäkökulma on tarkoituksenmukaista hakea SF-koulukunnan piiristä. Menetelmällisenä lähtökohtanani onkin SF-perinteen mukainen tekstianalyysi (esim. Shore 2012b) sekä SF-kieliteorian kehukseen kuuluva suhtautumisen teoria, jota esittelen luvussa 4.4.

4.2 Äänisyys ja ryhmät

Kielen interpersoonaisuuden tutkimuksessa kohteena ovat tavalla tai toisella kielenkäytössä ja teksteissä esiintyvät erilaiset äänet, ja äänen käsite onkin keskeinen diskurssintutkimuksessa. Termi *äänisyys* on Virtasen (2015: 41–43), ja käytän sitä tässä tutkielmassa, sillä se on käyttökelpoinen väline moni- ja yksiaänisyyden vaihtelun tarkasteluun. Toiseksi äänisyys kuvaa nähdäkseni osuvasti kielen olemusta erilaisten äänten – yhden tai useamman – moninaisen ja joustavan käytön resurssina. Moniäänisyyden käsite on kuitenkin syytä esittää äänisyyden rinnalla vakiintuneisuutensa ja yleisyytensä takia. Moniäänisyyttä kielen ilmiönä esittelevät muun muassa Kalliokoski (2005), Pietikäinen ja Mäntynen (2009: 122–128) sekä Virtanen (2015: 41–49). Moniäänisyydelle läheinen käsite on intertekstuaalisuus, jota on tutkittu varsin paljon diskurssintutkimuksessa (Fairclough 1992a, Pietikäinen ja Mäntynen 2009: 116–122). Moniäänisyys soveltuu, kuten Virtanen (2015: 43) toteaa, kuitenkin paremmin tekstin vuorovaikutuksen tutkimiseen ja mahdollistaa esimerkiksi kertojan äänen tarkastelun yhtenä muiden joukossa.

Tekstin äänien analyysin pohjana on Bahtinin (1981 [1975]) ajatuksiin perustuva dialoginen kielikäsitelmä. Sen mukaan kaikki kielenkäyttö on perustavalta luonteeltaan dialogista: jokainen kielenkäyttötilanne syntyy vuorovaikutuksessa muun kielenkäytön kanssa. Aikaisemmat puheet ja tekstit vaikuttavat kulloiseenkiin kielenkäyttötilanteeseen, joka puolestaan muokkaa aikaisempien kielenkäyttötilanteiden tulkintaa. (Pietikäinen ja Mäntynen 2009: 123.) Tekstit (niin puhutut kuin kirjoitetut) siis muodostavat verkoston, jossa ne vaikuttavat toistensa tulkintaan ja ovat näin vuorovaikutuksessa keskenään.

Paitsi tätä kielen yhteisöllisestä luonteesta johtuvaa perustavaa moniäänisyyttä, kielenkäytölle on tyypillistä konkreettisen tason rakenteellisesti tunnistettava moniäänisyys, jossa puhuja tai kirjoittaja tuo tekstiin muita ääniä. Muita ääniä merkitään tekstissä monilla eri tavoilla. Ääneen ankkuroivia elementtejä ovat esimerkiksi referointi, persoonailmaukset, modaaliset ja evaluoivat ilmaukset sekä puhuttelu. (Kalliokoski 2005.) Moniäänisen ilmauksen tulkinnassa kontekstin merkitys on ratkaiseva (Nordlund 2005: 357), ja tekstissä läsnä olevien äänten analyysi perustuu aina kielellisten valintojen merkitykseen kontekstissaan.

Äänisyyttä funktionaalisesti tarkasteltaessa kielen keinoja käsitellään tiettyihin vuorovaikutuksellisiin tavoitteisiin pyrkimisen välineinä. Funktionaalisesta näkökulmasta äänisyyttä voidaankin tutkia Virtasen (2015: 31) termein yksiäänistävien ja moniäänistävien kielellisten resurssien käyttönä. Pohjaan tässä tutkielmassa Martinin ja Whiten (2005: luku 3) esitykseen yksi- (*monoglossic*) ja moniäänisen (*heteroglossic*) sitoutumisen resursseista. Esittelen heidän analyysimalliaan tarkemmin luvussa 4.4.

Puhutun tai kirjoitetun tekstin äänisyyttä voi jäsentää myös määrittämällä, kenen äänellä asioita esitetään. Virtanen (2015: 43–49) jaottelee tekstissä esiintyviä ääniä seuraavanlaisesti: tekijän ääni, tekijän edustaman ryhmän ääni, toisen osapuolen ääni, spesifin tai epäspesifin kolmannen osapuolen ääni ja kollektiivinen ääni. On huomattava, että kertojan ääni ei ole sama asia kuin tekstin fyysisen kirjoittajan ääni (kertojasta tarkemmin luvussa 4.3). Samalla tavoin pyrin selvittämään omasta aineistostani, millaisia ääniä uskonnon oppikirjoissa esiintyy ja toisaalta millaisia yksi- ja moniäänistäviä resursseja niiden esittämiseen käytetään.

Jotta erilaisten ryhmien ääniksi konstruoidut äänet voidaan tuoda ilmi, täytyy selvittää myös, millaisia ryhmiä tekstiin rakentuu. Representaatioiden rakentamisen yleinen tapa ja siten diskurssianalyysin keskeinen kohde on ihmisryhmien konstruointi diskurssissa. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan kielenkäyttö itsessään luo ihmisryhmiä: diskursiivisesti rakentuneet ryhmät ovat siis olemassa kielessä ja ryhmään kuulumisen on puhemaailman ilmiö (Pälli 2003: 117–120, 134).

Tavallinen tapa konstruoida ryhmä on nimeäminen (Kalliokoski 1997: 20, Pietikäinen & Mäntynen 2009: 71, Pälli 2003: 138). Myös Martin ja White (2005: 35) mainitsevat nimeämisen (*naming*) osana interpersoonaista läheisyyden (*involvement*, käänös Shore 2012a: 153) diskurssisysteemiä. Ryhmiä rakennetaan diskursiivisesti kuitenkin myös monilla muilla leksikaalisilla ja kieliopillisilla keinoilla, esimerkiksi persoonailmauksilla. Pälli (2003) tutkii ihmisryhmien diskursiivista rakentumista ja erittelee sitä sisä- ja ulkoryhmien leksikaalis-kieliopillisten rakennuskeinojen sekä viittauskohteena olevien kategorioiden perusteella. Yksi Pällin keskeisistä kysymyksistä on, milloin viittaus ryhmään samalla myös rakentaa sellaisen ja milloin viittaus on vain korrelaatti, ”tyhjä merkki” (mts. 121). Toinen fokuksessa oleva ilmiö on kertojan lukeutumisen viittaamiinsa ryhmiin tai niiden ulkopuolelle jääminen.

Tässä tutkielmassa lähestyn ryhmiä Pällin tapaan tulkiten ryhmäviittauksia, kuten nimeämistä ja persoonailmauksia, kontekstissaan ja tarkastellen niiden kautta kertojan osallisuutta ja kategorisaatioiden rakentumista. Toisin sanoen tutkin sisä- ja ulkoryhmien

rakentumista kertojan diskurssissa; arkipuheessa ja esimerkiksi kognitiivisessa lingvistiikassa puhutaan vastaavasti perspektiivistä, siitä mistä ja kenen näkökulmasta asioita tarkastellaan. Sisä- ja ulkoryhmien rakentumisen tulkintaan ja rajanvetoon liittyy paljon ongelmallisuutta. Esimerkiksi monikon 3. persoona ei sellaisenaan suinkaan aina konstruoi ulkoryhmää (Pälli 2003: 123), vaan ulkoryhmäksi rakentuminen edellyttää tulkintaa kategorisaation luomisesta ja siihen kuulumattomuuden ilmaisemisesta kontekstissaan. On myös huomattava se käsitteellinen seikka, että tekstinulkoisessa maailmassa ilmeinen ryhmäjäsensyys on eri asia kuin diskursiivinen sisäryhmäksi konstruointi.

Kiinnostava on äänen käsitteen rajankäynti: kun kerrotaan, mitä vaikkapa kristityt uskovat, onko kyse tekstissä olevasta toisesta äänestä vai kertojan äänellä esitettävästä maailman kuvaamisesta? Suhtautumisen teoriassa (Martin & White 2005: 111) uskomisen kaltaisten mentaalisten prosessien referointi nähdään moniäänisen sitoutumisen resurssina. Aineistossa esiintyy varsin heterogeeninen ryhmä kommunikaatio- ja mentaaliverbejä kuten *tunnustaa*, *toivoo* ja *pyrkii*. Olenkin tulkinnut tällaiset tapaukset paitsi ryhmään viittaamiseksi ja nimeämiseksi myös toisen äänen tuomiseksi tekstiin.

4.3 Osallistujaroolit: kertoja ja lukija

Tekstiin rakentuvaa vuorovaikutusta tarkastellessa huomion kohteena ovat ne tekstiin kirjoittuvat toimijat, joiden välillä vuorovaikutus tapahtuu: kertoja ja lukija. Tarkoitan tässä tutkielmassa kertojalla ja lukijalla tekstiin kirjoittuvia osallistujarooleja, abstraktioita, jotka ovat luettavissa tekstin interpersoonaisia piirteitä analysoimalla. Keskeistä on käsitteellinen eronteko fyysisiin henkilöihin: tutkittaessa osallistujarooleja saadaan tietoa tekstin ominaisuuksista, ei verta ja lihaa olevista tekstin tuottajasta ja vastaanottajasta.

Näkemyks tekstinsisäisistä kertoja- ja lukijaroolista on lingvistiksessä tekstianalyysissa yleinen, ja sitä on käsitteellistetty monin tavoin. Martin ja White (2005: 95) käyttävät rooleista termejä *writer* ja *reader*. Hoey (2001: 13–15) tekee eron osallistujaroolien ja fyysisten henkilöiden välille nimittämällä tekstinsisäisiä kertojaa ja lukijaa termein *writer* ja *reader* ja konkreettisia tekstin tuottavaa sekä vastaanottavaa henkilöä (tai henkilöitä) termein *author* ja *audience*. Jaakola ym. (2014: 642–644) erottavat toisistaan tekstiin rakentuvan lukijan (*construed reader*), joka on luettavissa tekstin kielellisistä ilmauksista, ja mallilukijan (*model reader*), joka on ominaisuuksiltaan tietynlainen, kuviteltu tekstin

kohde. Taustakäsitteeksi he esittävät kirjallisuudentutkimuksen lukijakäsitteen *implied reader*. Shore (2012b: 160) esittelee osallistujaroolit kaunokirjallisuuden tutkimuksen termien *sisäistekijä* ja *sisäislukija* avulla, mutta viittaa niihin itse yksinkertaisesti käsitteillä *kirjoittaja* ja *lukija*. Lassila-Merisalo (2009: 82–83) käyttää *sisäistekijän* ja *sisäislukijan* käsitteitä journalistisia tekstejä käsitellessään. Virtanen (2015: 29) puolestaan puhuu *kirjoittajan ja lukijan positioista*. Karvonen (1995: 17–19) käyttää käsitteitä *kirjoittaja* ja *lukija* ja viittaa tekstin kirjoittavaan henkilöön käsitteellä *kirjailija*, esimerkkinään Kress (1989).

Kuten yltä huomataan, *kirjoittaja* ja *lukija* (*writer* ja *reader*) ovat tekstilingvistiikassa tavallisia tekstinsisäisten osallistujaroolien nimityksiä. Käytän kuitenkin tässä tutkielmassa termiä *kertoja*. Kertojan käsite on peräisin narratologian perinteestä ja keskeinen kaunokirjallisuuden tutkimuksessa. Sitä on perusteltua soveltaa myös lingvistiseen tekstintutkimukseen, koska se on vakiintunut ja tuttu nimenomaan tekstiin rakentunutta, kirjailijan henkilöstä erillistä roolia merkitsevä, ja sellaisena käyttökelpoinen myös ei-kaunokirjallisen tekstin intersubjektisessa analyysissä. Lassila-Merisalo (2009: 187–188) pohtii ei-fiktion alaan lukeutuvien journalististen tekstien toimittajan ja kertojan erillisyyttä ja päätyy – ehkä aavistuksen ristiriitaisesti – samastamaan ne, vaikka myöntääkin samalla kertojan olevan tekstiin rakennettu hahmo toimittajasta mahdollisesti poikkeavine ominaisuuksineen. Oppikirjatekstissä on mielestäni nähtävä kirjailija(kunna)sta erillinen kertoja, jonka kirjailija rakentaa ominaisuuksiltaan tietynlaiseksi omien tavoitteidensa ja esimerkiksi lukijaa koskevien näkemystensä mukaan.

Tekstin kielelliset valinnat rakentavat samalla alati tekstinsisäistä lukijaa, sillä kertojan käsitys lukijasta ohjaa valintoja (Lee 1992: 11–12). Martinin ja Whiten (2005: 95) mukaan kertoja kirjoittaa tekstiin tietynlaisen lukijan, ja kielenkäytön piirteistä on luettavissa, millainen tämä kuviteltu ideaalilukija eli oletuslukija (*putative reader*) on. Tekstiin voi olla kirjoitettu niin samanmielinen kuin esitettyyn jollakin tavalla ongelmallisesti suhtautuva lukija. Martin ja White korostavat kaiken evaluoivan kielenkäytön dialogisuutta: kertoja kutsuu aina suhtautumista ilmaistessaan lukijan liittymään samat käsitykset jakavien yhteisöön (linjaan asettumisesta myös Du Bois 2007). Hoey (2001: 187) luonnehtii kertojan ja lukijan vuorovaikutusta tanssiksi, jossa lukijalla on tekstiä kohtaan lukiessa jatkuvasti muokkautuvia odotuksia ja kertoja tekee valintoja lukijalle oletamiensa odotusten perusteella. Hoeyn (mts. 17) mukaan lukijalla on kertojan kanssa osittainen yhtenevä tavoite: lukija haluaa tulla informoiduksi vaan ei suostutelluksi. Virtanen (2015: 248) valaisee tiedollista näkökulmaa tähän vuorovaikutukseen: kertoja arvioi, mikä on

yhteistä tietoa hänelle ja lukijalle ja mitä tietoa pitää eksplisiittisesti kertoa – tämä rajanveto on genre- ja kontekstisidonnaista ja kertoo paljon tekstilajista. Karvonen (1995: 213–216) tarkastelee tutkimiansa oppikirjojen oppijaroolia tästä näkökulmasta ja toteaa, ettei niissä juuri vedota lukijan aikaisempiin tai tekstin ulkopuolisiin tietoihin.

Oppikirjan kertoja on perinteisesti ollut kaikkietävä kertoja, joka esittää tietoa pääasiassa omalla äänellään. Lähdeviitteitä ei ole tapana merkitä oppikirjatekstiin käytännön syistä: ensinnäkin oppikirjoissa esitetään usein yleiseksi ja vakiintuneeksi katsottavaa tietoa, toiseksi niiden on tarkoituksenmukaista olla luettavuudeltaan mahdollisimman sujuvia. Lukijaposition rakentuu oppikirjassa sitä institutionaalista taustaa vasten, että se on eksplisiittisesti suunnattu tietyn luokka-asteen oppilaalle, tämän tutkielman tapauksessa 7.-luokkalaiselle.

Sen lisäksi, että tekstinsisäinen kertojarooli on yksi tekstin ääni muiden joukossa, kertoja voi myös ottaa useita erilaisia rooleja ja puhua monella eri äänellä, esimerkiksi ensin tekijän ja sitten tekijän edustaman ryhmän äänellä (ks. 4.2). Rahtu (2005: 284) nimittää tällaista yhden lähteen monella äänellä puhumista moniroolisuudeksi. Tämän kerroksisuuden takia roolin käsite voikin olla ongelmallinen; tässä tutkielmassa viitataan kuitenkin kertojaan ja lukijaan lähinnä näillä nimityksillä ja ääniin ääniä, joten monitulkintaisuus ei kasva ongelmaksi.

Osallistujarooleja tarkastellaan tekstin interpersoonaisia piirteitä analysoimalla. Shore (2012b: 177–179) esittää SF-perinteen mukaisen interpersoonaisen tekstianalyysin tyypillisiksi kohteiksi suhtautumisen, modaalisuuden ja persoonan ilmaukset. Holmberg (2011: 111) hahmottelee tekstin interpersoonaisen analyysin tutkijaluennaksi, jossa kartoitetaan kertojan ja lukijan roolit tekstin piirteistä tarkastelemalla lukijan responsiivisia vaihtoehtoja eli dialogista tilaa. Tämä mukailee Martinin ja Whiten metodologiaa suhtautumisen teoriassa, jota esittelen seuraavaksi.

4.4 Suhtautumisen teoria ja sitoutuminen

Suhtautumisen teoria (*Appraisal theory*) on J. R. Martinin ja P. R. R. Whiten (2005) systeemis-funktionaalisen kielitieteen ja tarkemmin niin kutsutun Sydneyn koulukunnan piirissä kehittämä kielenkäytön arvottamista ja asenteellisuutta jäsentävä analyysimalli. Martin ja Whiten lähtökohta on vahvasti funktionaalinen: jäsenitys perustuu kielellisten valintojen interpersoonaisiin tehtäviin, minkä seurauksena se ei seuraa kieliopillisten

kategorioiden rajoja, vaan konteksti ja tulkinta painottuvat. Suomeksi suhtautumisen teoriaa esittelevät esimerkiksi Juvonen (2007), Mikkonen (2010: 65–76), Shore (2012b) sekä Virtanen (2015: 30–33).

Suhtautumisen teoria on systeeminen malli, jossa mahdollisten paradigmaattisten valintojen verkko esitetään SF-perinteen mukaisesti systeeminä; siksi siinä on runsaasti kategorioita ja alakategorioita. Suhtautumisen diskurssisysteemi jaetaan kolmia asennoitumisen (*attitude*), sitoutumisen (*engagement*) ja asteittaisuuden (*graduation*) alasysteemeihin (käännökset Juvosen 2007). Tässä tutkielmassa keskityn soveltamaan tekstin eri äänten ja tekstinsisäisten osallistujien vuorovaikutusta käsittelevää sitoutumisen alasysteemiä. Siinä fokus on niissä keinoissa, joilla kertoja ilmaisee suhdettaan – osallisuuttaan ja sitoutumistaan – esittämiinsä suhtautumisenilmauksiin. Suomeksi käsitettä *sitoutuminen* käyttävät Juvosen (2007) lisäksi Mikkonen (2010) ja Virtanen (2015). Shore (2012a: 155) on suomentanut termin *engagement* osallistumiseksi.

Sitoutumista ei voi rajata tarkasti kieliopillisten piirteiden mukaan, sillä se on funktionaalista lähtökohdista käsin määrittyvä ilmiö, joka toteutuu moninaisten kieliopillisten kategorioiden kautta (Martin & White 2005: 94). Paitsi erilaiset modaaliset ja persoonailmaukset, myös lauseen esittämä propositio itsessään voi kantaa kertojan suhdetta sanottuun ilmaisevia merkityksiä (mts. 94, 100). Niinpä representaatioiden, kuten ryhmien konstruoinnin, tarkastelu linkittyy olennaisesti interpersoonaisien merkitysten luomisen analyysiin.

Vaikka Martinin ja Whiten teoria keskittyy evaluoivaan kielenkäyttöön, on sitoutumisen diskurssisysteemi ja ajatus sitoutumisen keinoista sovelias myös muunlaisen kielenkäytön tarkasteluun, esimerkiksi tässä tutkielmassa sen tutkimiseen, millä tavoin kertoja sitoutuu uskonnolliseen sisältöön ja ihmisryhmiin. Sitoutuminen voi olla ensinnäkin joko yksiaänistä (*monoglossic*), jolloin kertoja ei tuo näkyviin mahdollisia dialogisia vaihtoehtoja sanotulle, tai moniäänistä (*heteroglossic*), jolloin kertoja tunnustaa vaihtoehtojen olemassaolon (Martin & White 2005: 99–100). Tyypilliseksi yksiaänistäväksi resurssiksi Martin ja White esittävät ”paljaan” väitelauseen, joka on eräänlainen sitoutumisen nollapiste, sillä siinä ainoa näkyvä ääni on kertojan; moniäänistävien resurssien kartoitus sen sijaan on niiden moninaisuuden takia tarkempaa erittelyä vaativaa (suomenkielinen terminologia Virtanen 2015: 31, ks. 4.2). Keskeinen käsite on *dialoginen tila* eli se, kuinka paljon kertoja jättää lukijalle tai tekstinulkoiselle referoidulle osapuolelle liikkumavaraa responsiivisena toimijana (Martin & White 2005: 103–104, Virtanen 2015: 30–33).

Suhtautumisen teorian mallin avulla kertojan sitoutumista voi jäsentää moniäänisen sitoutumisen resursseina, dialogisen tilan säätelytoimenpiteinä, joita Martin ja White (2005: 102–135) luokittelevat funktionaalisesti sen mukaan, millaisina dialogiset vaihtoehdot esitetään. He jakavat moniäänistävät resurssit dialogiseen supistamiseen (*contraction*) ja avartamiseen (*expansion*) sen mukaan, huomioidaanko sanotusta poikkeavat dialogiset vaihtoehdot sulkemalla ne dialogisen tilan ulkopuolelle vai hyväksymällä ne mahdollisiksi näkökulmiksi. Martin ja White jaottelevat näitä resursseja yhä edelleen hienojakoisemmin niillä aikaan saatavien dialogisten liikkeiden perusteella. Suomeksi Martinin ja Whiten jäsenyyksen on esittänyt, kääntänyt ja tiivistänyt Mikkonen (2010: 71); käänös *dialoginen avartaminen* on Virtasen (2015: 31). Käytän tässä tutkielmassa Martinin ja Whiten jäsenyyttä ja nimityksiä kertojan äänisyyden analyysin tukena.

5 Kertojan ja lukijan vuorovaikutuksen rakentuminen

Sitoutumisen ilmaisu ja representaatioiden välittäminen tekstissä pohjautuvat kertojan ja lukijan vuorovaikutussuhteeseen. Diskurssianalyttisestä näkökulmasta asioiden luonnollistuneiden ilmaisu- ja samalla ajattelutapojen välittäminen ja vahvistaminen tapahtuu siinä interpersoonaisessa kehyksessä, joka kertojan ja lukijan välille rakentuu. Luvussa 4.1 esiteltäjä ajatusta tarkentaen osallistujaroolien rakentamisessa tehdyt valinnat ovat aina myös ideologisia valintoja. Esimerkiksi viitatessaan persoonapronominilla *me* itseensä ja lukijaan kertoja rakentaa sisä- ja ulkoryhmiä tekstiin: yksi tämän tutkielman kysymyksistä onkin, keitä ovat tekstin *me* ja *he*. Lukijan roolin ja dialogisen tilan rakentaminen sekä ryhmien konstruointi ja niihin sitoutuminen kulkevatkin tekstissä käsi kädessä tapahtuen samanaikaisesti yksittäisten ilmausten kautta. Lisäksi modaaliset ilmaukset kertovat omaa kieltään siitä, millaiseksi vuorovaikutus on tekstissä rakennettu.

Aineistossa kertoja ryhtyy rakentamaan lukijaroolia ja luomaan siihen vuorovaikutussuhdetta persoonailmausten ja ryhmänimitysten kautta. Ylivoimaisesti tavallisimpia lukijan ja kertojan suhdetta eksplikoivia persoonailmauksia ovat pronomini *me* ja verbin monikon 1. persoonan persoonapäätte. Kertoja käyttää monikon 1. persoonaa varsin runsaasti ja monipuolisesti etenkin 1970-luvun oppikirjoissa. *Me* viittaakin aineistossa monenlaisiin ja -kokoisiin ryhmiin, joille yhteistä on, että ne sisältävät sekä kertojan että lukijan. Kertojan strategiana on monikon 1. persoonalla pohjata

vuorovaikutussuhde yhteiseen sisäryhmään, josta käsin asioita tarkastellaan. Osaltaan vuorovaikutusta rakentavat vastaavasti ulkoryhmät, *he*; monikon 3. persoonan ilmausten perusluonteinen tulkinta on, että kertoja ei kuulu tähän ryhmään (Pälli 2003: 123). Monikon 1. ja 3. persoonan kategorisaatioita rakentavat ominaisuudet eivät kuitenkaan ole yhteneviä.

Kuten Pälli (2003: 102) toteaa, *me* on valinta, joka nostaa esiin luonnollistumia. Sellaisena se on hedelmällinen diskurssintutkimuksen kohde. Ryhmiä konstruoivana *me* poikkeaa *heistä* siinä, että sen käyttö on yleensä eksoforista eli tekstinulkoiseen maailmaan viittaavaa, kun taas *he* viittaa tavallisesti endoforisesti tekstinsisäiseen korrelaattiin. Siksi monikon 3. persoona ei toimi aivan samaan tapaan ryhmien rakentajana kuin monikon 1. persoona. Esimerkiksi nimettyä ryhmää ja siihen viittaamista *he*-muodolla ei vielä voi tulkita ulkoryhmän konstruoinniksi, sillä kolmas persoona on tekstuaalisesti usein johdonmukainen nimetyn ryhmän yhteydessä (ks. 4.2). Omasta ryhmästä kolmannessa persoonassa puhuminen voi olla esimerkiksi objektivoiva strategia; kertoja käyttää tällaista jotakin ryhmää ulkoapäin tarkastelevaa näkökulmaa aineistossa paljon, ja olen nimittänyt sitä tutkivaksi katseeksi. Tekstissä esiintyvien ryhmien lukeminen ulkoryhmiksi onkin loppujen lopuksi monesti hyvin tulkinnanvaraista ja siksi problemaattista. Olennaista ulkoryhmäksi lukemisessa on, että kertoja jollakin tavalla ilmaisee ryhmään kuulumattomuuttaan. (Mts. 120, 123, 127.)

Persoonailmausten viittausalaa tulkittaessa ja analysoitaessa katse kääntyy tekstiympäristöön. Aineistolle on tyypillistä, että pronominia *me* käytetään rinnan jonkin ryhmänimityksen kanssa myös siten, että kertoja viittaa ryhmään 3. persoonassa ja puhuu sitten selkeästi samasta ryhmästä monikon 1. persoonassa. Ryhmänimitykset ja persoonailmaukset kietoutuvatkin yhteen; aineistossa tavallisin yhdistelmä yhteisen sisäryhmän rakentamisessa ovat rinnakkain samaviitteisinä käytetyt ryhmänimitys *ihmiset* ja monikon 1. persoona. Pälli (2003: 104) suhtautuu hieman varauksella näkemykseen, jonka mukaan tällainen monikon 1. persoonan käyttö todella laajoista kategorioista konstruoisi varsinaisen sisäryhmän. Puhun kuitenkin kaikki ihmiset käsittävistä *me*-ilmauksistakin sisäryhminä, sillä aineistossa korostuu niiden funktio yhteenkuuluvan kokonaisuuden ja yhteisyyden rakentajina (mp.). Yhteinen ihmisyyden osoittautuu varsin tyypilliseksi kertojan ja lukijan vuorovaikutuksen rakennusainekseksi, ja *ihmiset* on ryhmä, joka esiintyy aineistossa taajaan. Koska persoonailmaukset ja ryhmäviittaukset ovat usein tiiviisti toisiinsa punoutuneita, käsittelen aineistoa tässä luvussa kirjaryhmittäin niihin

rakentuvien vuorovaikutussuhteen luomisstrategioiden hahmottamiseksi. Eri aineistoryhmien välille hahmottuu eroja persoonailmausten ja ryhmänimitysten käytössä.

Tämä analyysiluku käsittelee kirjojen aloituslukuja ja sellaisia lukuja, joissa esimerkiksi puhutaan yleisesti ihmisten taipumuksesta uskonnolliseen ajatteluun. Tarkasteltavana on siis kertojan ja lukijan vuorovaikutuksen käynnistyminen sekä yhteisyyden rakentaminen sisä- ja ulkoryhmien avulla. Tässä fokuksessa ovat ryhmä *ihmiset* ja jotkin muut ryhmät, kuten ikäryhmä *nuoret* tai kansallinen ja kulttuurinen ryhmä *suomalaiset*. Luku 6 puolestaan käsittelee uskonnollisia ryhmiä ja sisältöjä sekä niihin sitoutumista. On huomattava, että uskonnollisten ryhmien konstruointi ja niihin sitoutuminen rakentavat vuorovaikutusta yhtä lailla kuin tässä luvussa käsitellyt ryhmät.

Analyysilukujen jako perustuu ensinnäkin aineiston kirjojen rakenteeseen: ihmisyyttä, elämää ja uskonnollisuutta yleensä käsittelevät, luonteeltaan enemmän tai vähemmän orientoivat luvut ja toisaalta eri uskontokuntia sekä esimerkiksi *Raamattua* esittelevät luvut erottuvat aineistossa rakenteellisesti toisistaan. Toiseksi juuri uskonnolliset ryhmät ja uskonnollinen sisältö erottuvat omaksi tutkimuskohteekseen kertojan ja lukijan vuorovaikutuksen erityisalueena; katse ikään kuin tarkentuu tähän ihmisryhmien luokkaan, joka on uskonnon oppikirjoissa keskeinen. Kertojan sitoutumisen ja vuorovaikutuksen rakentamisessa persona- ja ryhmäilmaukset muodostavat monisyisen kokonaisuuden, jonka lohkominen irrallisiin osiin on hankalaa. Keskeistä molemmissa analyysiluvuissa on sisä- ja muiden ryhmien rakentaminen, kertojan sitoutuminen ryhmiin ja toisaalta lukijan rakentaminen osaksi näitä ryhmiä. Kiinnostavaa SF-teorian metafunktioita ajatellen on ihmisten ja maailman representoinnin käyttäminen interpersoonaisen suhteen rakentamiseen.

5.1 1970-luvun kirjat: ikäryhmiä, ihmisiä ja monenlainen *me*

LAPSUUS TAKANA

Ihmisten on usein vaikea elää sitä hetkeä, jota he elävät. On helpompi muistella menneitä. Kauhistellaan nykyistä maailmanmenoa ja puhutaan entisistä hyvistä ajoista. Päivitellään nykyajan nuorisoa ja muistellaan oman nuoruuden kultaisia aikoja. Nuoret ihmiset odottavat tulevaisuutta. Olisi mukava olla vanhempi, saada päättää omista asioista, ansaita omaa rahaa. Olisi mukava päästä eroon aikuisten komentelusta. (PU3)

OMA PERSONALLISUUS MUOVAUTUU VÄHITELLEN

Kun synnyimme tähän maailmaan, emme ymmärtäneet itsestämme mitään. Emme tajunneet selvästi edes olevamme äidistä erillisiä itsenäisiä olentoja. Vasta vähitellen olemme huomanneet oman yksilöllisyytemme. Meillä on omat kädet ja jalat, omat luonteenpiirteet ja omat ajatukset. (AU7)

Aineiston kolmesta aikatasosta ensimmäisen muodostavat 1970-luvun oppikirjat *Peruskoulun uskontokirja 7* ja *Aikamme uskontokirja 7*. Yllä olevat katkelmat ovat näiden kirjojen varsinaisen leipätekstin ensimmäiset tekstikappaleet. Tarkasteltaessa tekstiin kirjoittuvien osallistujien rakentumista kirjan aloitus on merkittävä, sillä siinä kertoja esittäytyy ja johdattaa lukijan kirjan maailmaan. Samalla kertoja asemoi itsensä ja lukijan suhteessa maailmaan ja toisiinsa. 1970-luvun oppikirjojen aloitusluvut poikkeavat myöhemmästä aineistosta niin sisällöltään kuin vuorovaikutukseltaan: ne alkavat yksilön kehityksen, suurten elämäkysymysten ja ylipäänsä elämäkatsomuksen käsittelyllä, minkä myötä osallistujaroolien rakentumisen lähtökohtana korostuvat elämäntilanne ja ihmisyyden pohdinta.

Yhteistä 1970-luvun aineiston muodostavalle kahdelle teokselle on laajaviitteisen monikon 1. persoonan runsas käyttö. Niissä esiintyy erityisen paljon *me*-ilmauksia ja muutenkin moninaista persoonailmausten, kuten impersonaalisten (TT s. v. *impersonaalinen*) verbiakenteiden käyttöä. *Ihmisten* lisäksi *nuoret* ja *aikuiset* ovat vuorovaikutussuhdetta rakentavia kategorioita. Yhteisistä piirteistä huolimatta kertojan ja lukijan vuorovaikutuksen alkutahdit rakentuvat kirjoissa osittain erilaisten strategioiden kautta, joten aloitan esittelemällä ja analysoimalla näitä strategioita kirjakohtaisesti.

Peruskoulun uskontokirja 7:n kertoja aloittaa nimeämällä ryhmän *ihmiset* ja selostamalla sille tyypillisiä ominaisuuksia ja toimintaa. Persoonaviittausten moninaisuus käy ilmi heti aluksi: vaikka kolmen ensimmäisen virkkeen semanttinen subjekti vaikuttaa olevan sama, mainittu ryhmä *ihmiset*, viitataan siihen jokaisessa virkkeessä eri persoonailmauksella.

- 1) Ihmisten on usein vaikea elää sitä hetkeä, jota he elävät. On helpompi muistella menneitä. Kauhistellaan nykyistä maailmanmenoa ja puhutaan entisistä hyvistä ajoista. (PU3)

Ihmiset on laaja, ihmisiin ylipäänsä viittaava nimitys (geneerinen monikko, esim. Vilkuna 1980: luku 5) ja siksi sen voisi tekstinulkoisin perustein olettaa kertojan ja lukijan sisäryhmäksi. Pronomini *he*, ryhmänimityksen *ihmiset* korrelaatti, ilmaisee kuitenkin

monikon kolmatta persoonaa, jonka perusluonteinen tulkinta on, että puhuja ei kuulu tähän ryhmään (Pälli 2003: 123). Esimerkissä 1 kyseessä voi tulkita olevan objektivoivan strategian, jossa kertoja asettaa ihmisolennot, joihin itsekkin lukijan kanssa lukeutuu, tarkastelun kohteeksi.

Koska kertoja nostaa esiin ihmisten negatiivisen ominaisuuden, voi tässä huomioida myös sen Pällin (mts. 126) ajatuksen, että merkitessään sisäryhmän kieliopillisesti ulkoryhmäksi kertoja irtisanoutuu joistakin tämän ryhmän ominaisuuksista, ei niinkään koko ryhmästä. Kertoja siis nostaa esimerkiksi 1 ihmisille tyypillisen ominaisuuden ulkoapäin tarkasteltavaksi asiaksi ja ilmaisee toisaalta kyseenalaistavaa suhtautumista tähän ominaisuuteen, tässä tapauksessa kyvyttömyyteen elää hetkessä.

Subjektin avoimeksi jättävien nollapersoonan (ISK § 1347) ja passiivimuodon (ISK § 1315) voisi tulkita viittaavan *he*-pronominin tavoin ihmisiin ylipäänsä, etenkin kun niiden hallitsemat virkkeet näyttävät elaboroivan ensimmäisen virkkeen sanomaa: hetkessä eläminen on ihmisille vaikeaa, ja heillä onkin taipumus muistella vanhoja hyviä aikoja. Pian käy kuitenkin ilmi, että esimerkin 1 nollapersoonan ja passiivimuodon taakse kätkeytyvä subjekti ei käsitä kokonaisuudessaan ryhmää *ihmiset*, sillä se sulkee ryhmän *nykyajan nuoriso* ulkopuolelleen.

2) Päivitellään nykyajan nuorisoa ja muistellaan oman nuoruuden kultaisia aikoja. (PU3)

Oman nuoruuden muistelu sekä nimetty ikäryhmä paljastavat ensin nollapersoonassa ja sitten passiivissa olevien mentaali- ja kommunikaatioverbien *muistella*, *kauhistella*, *puhua* ja *päivitellä* subjektiksi iän mukaan rajatun osan aloitusvirkkeen esittelemästä ryhmästä *ihmiset*. Verbit toimivat moniäänistävinä, Martinin ja Whiten (2005: 111) jaottelun mukaan lähteiden ilmaisemisen (*attribute*), resurssina: kertoja tuo niiden avulla tekstiin toisen äänen. Arvottavilla leksikaalisilla valinnoilla *kauhistella* ja *päivitellä* kertoja ilmaisee etäännyttävää suhtautumistaan kuvaamiinsa näkemyksiin (*distance*, mts. 113). Toinen ääni on tekstiin rakentuvan ryhmän, jota voisi luonnehtia vaikkapa nimityksillä 'ei-nuoret ihmiset' tai 'aikuiset'; esimerkissä 2 ryhmä rakennetaan sellaiseksi, että *nykyajan nuoriso* rajautuu sen ulkopuolelle eikä oma nuoruus ole enää ajankohtainen, onhan se muistelun kohteena.

Seuraavaksi kertoja nimeää ryhmän *nuoret ihmiset* ja rakentaa näin edelliselle vastakohtaisen ryhmän. Kertoja puhuttelee lukijaa yksikön toisessa persoonassa sijoittaen tämän nimeämänsä ryhmään: lukija on siis 'nuori ihminen'.

- 3) Nuoret ihmiset odottavat tulevaisuutta. Olisi mukava olla vanhempi, saada päättää omista asioista, ansaita omaa rahaa. Olisi mukava päästä eroon aikuisten komentelusta. Lapsuuden ja nuoruuden välimaastossa ei ole helppo liikkua. Olet oppinut paljon uusia asioita. Kokemuksesi ovat lisääntyneet. (PU3)

Esimerkin 3 ensimmäisessä virkkeessä kertoja eläytyy nuoren tuntemuksiin ja lähestyy häntä tällä tavoin siirtyen sitten suoraan puhutteluun. Eläytyminen tapahtuu nollapersoonassa, jolla kertoja esittää nuorille tyypillisiä ajatuksia ja kokemuksia. Nuoren näkökulmasta puhuminen asettuu linjaan myös otsikon *Lapsuus takana* kanssa – otsikon mukainen asemoituminen antaa ymmärtää, että nyt kertoja siirtyy kappaleen keskeiseen näkökulmaan ja että fokus on nuorissa. Vaikka kertoja ei eksplikoisi nollapersoonassa esittämiään kokemuksia ryhmän *nuoret ihmiset* äänellä esitetyiksi, kontekstin perusteella on ilmeistä, että hän puhuu nuorten äänellä; kertoja siirtyy siis vapaaseen epäsuoraan esitykseen (Kalliokoski 2005: 31). Vapaa epäsuora esitys (kertojan nuorille olettamien ajatusten) referoinnin keinona syntyy yksinäistävien resurssien käytöstä: ajatukset esitetään paljaina väitelauseina. Niitä seuraava persoonanvaihto kuitenkin kertoo, että ne ovat kontekstissaan nimenomaan moniäänisiä. Kuviossa näkyy kertojan moniroolisuus: eläytyessään hän puhuu nuorten äänellä, sitten lukijaa puhutelllessaan palaa takaisin omaan kertojanäänensä. Persoonan vaihto nollapersoonasta yksikön toiseen persoonaan on samalla siirtymä yleisestä yksityiseen. Kertoja houkuttelee lukijan mukaan interpersoonaiseen suhteeseen tarjoamalla tälle samastuttavia kokemuksia ja vasta sitten käyttää tämän suhteen eksplikoivaa puhuttelua.

Esimerkissä 3 myös esitellään nimetty ryhmä *aikuiset*. Kertoja viittaa aikuisiin – tässä ennen kaikkea suhteessa nuoriin ja heidän vastakohtanaan – yksikön kolmannessa persoonassa, ulkoa päin. Nuoriin eläytyminen syntyy osittain tämän *aikuiset*-ryhmään viittaamisen kautta, sillä se tapahtuu ulkopuolelta, nuorten näkökulmasta. Aikuisiin viittaaminen jatkuu puhuttelussa.

- 4) Sinulle oli selvää, että aikuiset olivat oikeassa. (PU4)

- 5) On selvää, että aikuiset joskus näyttävät unohtaneen, millaista oli olla nuori. (PU4)

Esimerkissä 4 kertoja puhuttelee lukijaa yksikön toisessa persoonassa ja sitten esimerkissä 5 eläytyy hänen kokemuksiinsa nollapersoonassa. Kertoja ei ilmaise kuulumistaan *aikuisten* ryhmään eikä tuo sen näkökulmaa esille. Kertoja jättäytyy siis persoonaviittauksin sekä ryhmän *nuoret ihmiset* että *aikuiset* ulkopuolelle, mutta kirjoittaa itselleen niihin erilaisen suhteen: *nuoria* puhutellaan toisessa persoonassa ja heihin

eläydytään nollapersoonassa, *aikuisiin* taas viitataan ulkoa päin ainoastaan kolmannessa persoonassa. Koska oppikirjan kertojan aikuisuus on oletusarvoista, voidaan jälleen soveltaa Pällin (2003: 126) ajatusta: kun johonkin ryhmään kuuluva persoonaviittauksillaan irtisanoutuu tästä ryhmästä, hän irtisanoutuu tosiasiaassa joistakin ryhmän edustamista piirteistä. Edellisten esimerkkien kertojan voidaankin tulkita irtisanoutuvan aikuisten kyvyttömyydestä ymmärtää nuoria ja käyttävän tätä irtisanoutumista vuorovaikutussuhteen luomisen keinona.

Samalla kun kertoja luo lukijaan vuorovaikutussuhdetta, jossa hän ilmaisee ymmärtävänsä tämän ajatuksia, hän rakentaa kaksi ryhmää, *nuoret* [*ihmiset*] ja *aikuiset*. Molemmat rakentuvat persoonaviittauksin kertojan ulkoryhmiksi, ensimmäinen lukijan sisäryhmäksi ja jälkimmäinen tämän ulkoryhmäksi. Näiden ryhmien välille rakentuu vastakkainasettelu, jossa aikuiset muistelevat menneitä eivätkä ymmärrä nykyisiä nuoria ja nuoret odottavat tulevaisuutta eivätkä koe aikuisten ymmärtävän heitä. Tämä vastakkainasettelu on kuvattu nuorten näkökulmasta.

Sen sijaan kertojan aivan alussa esittelemä ryhmä *ihmiset* on geneerinen kategoria, ja kertoja rakentaa siitä nyt myös itsensä ja lukijan yhteisen sisäryhmän. Ikä- ja näkemyserojen erottaessa kahta ryhmää ihmisyyks siis yhdistää niitä. Sisäryhmäksi rakentaminen tapahtuu laajaviitteisellä ensimmäisellä persoonalla, johon kertoja vaihtaa lennosta siirtyessään kaikkia ihmisiä yhdistäviin asioihin.

- 6) Eräässä suhteessa ihmiset ovat kaikki samanlaisia: he tarvitsevat toisiaan riippumatta siitä, minkä ikäisiä he ovat. Jokainen meistä tarvitsee ystäviä. Me tarvitsemme toistemme elämäkokemusta ja neuvoja. (PU4)

Persoonailmauksien kautta tapahtuu selkeä kertojan asennonvaihto: ensin ryhmään *ihmiset* kolmannessa persoonassa viitannut kertoja sitoutuukin sitten tähän ryhmään inkluusiivisin *me*-viittauksin. Tässä *me*-viittauksen kattama sisäryhmä on siis laaja kategoria 'kaikki ihmiset' (Pälli 2003: 103–104), mutta esimerkin tapauksessa se esiintyy rinnan eksplikoidun *ihmiset*-ryhmän kanssa. Koska johdantoluvun aiheena ovat perustavanlaatuiset elämäkysymykset, vaihdon funktiona näyttäytyy lukijan kutsuminen interpersoonaiseen suhteeseen: kun kertoja on ensin tutustuttanut lukijan samastuttaviin kokemuksiin puhumalla yleisesti ihmisistä, hän siirtyy käyttämään persoonailmauksia, jotka eksplisiittisesti samastavat sekä kertojan itsensä että lukijan näihin kokemuksiin.

Tekstissä toistuu samankaltainen kuvio, jossa lukija suostutellaan retorisen asennonvaihdon avulla kertoja-lukija-vuorovaikutussuhteeseen. Asennonvaihto näkyy persoonailmauksissa: esimerkissä 3 nollapersoonasta yksikön toiseen, esimerkissä 6

monikon 3.:sta monikon 1. persoonaan. Kertoja käyttää muuttuvin persoonaviittauksin tapahtuvaa asennonvaihtoa retorisisena keinona myös esimerkissä 7, jossa esitellään elämän suuria kysymyksiä.

- 7) Mikä minä olen? – – Mikä on minun elämäni tarkoitus? – – Ihmiselämän ”perimmäiset kysymykset – – ovat niitä, joihin jokainen etsii vastausta. Vastaukset riippuvat kokemuksistamme, käsityksistämme ja elämänympäristöstämme. (PU7)

Kysymykset kertoja esittää minämuodossa, vapaan epäsuoran esityksen keinoin, sitten hän yleistää näiden pohtimisen universaalisella kvanttoripronominilla kolmanteen persoonaan (*jokainen etsii*) ja seuraavaksi siirtyy inklusiiviseen monikon 1. persoonaan, joka näkyy possessiivisuffiksina *-mme*. Kaikki kolme persoonaa ovat mielenkiintoisella tavalla samaviitteisiä: on ilmeistä, että kertoja lukee sekä itsensä että lukijan näiden kaikkien persoonailmausten (*minä, jokainen, 'me'*) viittausalaan.

Persoonailmauksilla tapahtuvat asennonvaihdot näyttäytyvät osana samaa retorista toimintaa kuin yhteisen sisäryhmän ja erilaisten ulkoryhmien rakentaminen, lukijan houkuttelua mukaan interpersoonaiseen vuorovaikutussuhteeseen. Kertoja on nimeämiensä ryhmien vastakkainasettelun ulkopuolella eräänlaisessa sovittelijan roolissa ja osoittaa nollapersoonassa sekä yksikön ensimmäisessä persoonassa esittämiensä ajatusten avulla tiedostavansa lukijan ajatukset ja kokemukset. Tässä etäisyyden ottaminen (*distance*, Martin & White 2005: 113) aikuisten ryhmään moniäänisen sitoutumisen resurssina toimii interpersoonaisen tavoitteen hyväksi. Ihmisyys puolestaan on lukijalle ja kertojalle yhteistä, ja kertoja positioikin lukijan ja itsensä osaksi ryhmää ’kaikki ihmiset’, johon viitataan monenlaisin persoonailmauksin ja joka eksplikoituu geneerisessä monikossa, ryhmänimityksessä *ihmiset* ja kvanttoripronominissa *jokainen*.

Aikamme uskontokirja 7:n kertoja pitäytyy kirjan aloittavassa elämänkysymyksiä käsittelevässä luvussa aluksi yksinomaan ihmisiin geneerisesti viittaavassa monikon ensimmäisessä persoonassa, joka konstruoi laajan sisäryhmän ’ihmiset ylipäänsä’.

- 8) Kun synnyimme tähän maailmaan, emme ymmärtäneet itsestämme mitään. (AU7)

Sitten kertoja tuo monikon ensimmäisen persoonan rinnalle nollapersoonan, joka viittaa *me*-muodon tavoin ihmisiin yleensä. Näitä persoonailmauksia kertoja käyttää rinnakkain.

- 9) Mutta osaammeko tarkemmin sanoa, millaisia yksilöinä olemme? Sopivien sanojen löytyminen saattaa tuottaa vaikeuksia. – – On mahdotonta kertoa sellaisesta, josta ei mitään tiedä. (AU7)

- 10) Tuntuu luontevalta käyttäytyä esikuvan tavoin. Matkimme ehkä tänään yhtä, huomenna toista. (AU9)

Merkitykseltään yleistävän nollapersoonan käyttö rinnakkain monikon ensimmäisen persoonan kanssa ohjaa osaltaan tulkitsemaan tekstin *me*-ilmausten viittausalaksi geneerisen kategorian 'ihmiset ylipäänsä'. Monikon 1. persoonan vuorovaikutuksellisenä funktiona näyttäytyy elämänkysymysten ankkuroiminen yhteisiksi: kertoja haluaa lukijan ymmärtävän, että kaikki muutkin pohtivat samoja asioita ja että kertojan antamat ohjeet oman identiteetin muodostamisesta ovat yleisinhimillisiä. Nollapersoona toteuttaa samaa funktiota hieman eri tavoin: Pällin (2003: 68) mukaan nollapersoonan tuoma avoin indeksikaalisuus tarjoaa samastumismahdollisuuksia ja laajentaa henkilökohtaisen sosiaalisiksi. Aineiston nollapersoonatapauksissa (ks. myös esimerkit 1, 3 ja 5) kertoja siis rakentaa vuorovaikutussuhdetta lukijaan juuri laajentamalla henkilökohtaiset pohdintakysymykset sosiaalisiksi kysymyksiksi; kertoja kutsuu lukijan pohtimaan näitä asioita kanssaan.

Näitä ryhmää konstruoivia persoonailmauksia ei kuitenkaan rinnasteta ryhmänimitykseen *ihmiset*, kuten *Peruskoulun uskontokirja 7*:ssä. Sen sijaan aloitusluvussa esiintyy useaan kertaan ulkoryhmä *toiset ihmiset*.

- 11) Toimiessamme toisten ihmisten parissa koulussa, kotona, toveripiirissä voimme olla onnellisia vain, jos viihdymme itsemme kanssa. (AU7)

- 12) Harvoin toiset ihmiset kuitenkaan kertovat meille suoraan, millaisia heidän mielestään olemme. (AU8)

Esimerkkien 11 ja 12 kaltaiset tapaukset ovat ryhmäviittausten kannalta varsin mielenkiintoisia, sillä niissä esiintyvät tekstin tasolla selkeästi sisäryhmä (*me*) ja ulkoryhmä (*toiset ihmiset*, *he*). Kuitenkin, kuten yllä todettua, monikon 1. persoonan kattamaksi sisäryhmäksi on ilmeistä tulkita 'ihmiset ylipäänsä', viittaahan se kaikille ihmisille yhteisiin ominaisuuksiin. Miten *toiset ihmiset*, *he*, sitten rajautuvat? Koska kertoja käsittelee yleisinhimillisiä mutta pohjimmiltaan kullekin yksilöllisiä kokemuksia, hänen voi lukea viittaavan *me*-muodossa esitettyjen kokemusten kautta yksilön kokemukseen vuorovaikutuksesta toisten ihmisten kanssa, jolloin kyse ei olekaan toisistaan erottuvista sisäryhmästä ja ulkoryhmästä. Näissä tapauksissa tulee näkyväksi ryhmien diskursiivinen rakentuminen: *he*-ryhmä ei ole maailmassa rajattavissa oleva ihmisryhmä, vaan se toimii kertojan diskurssissa rakennusaineksena kertojan rakentamalle sisäryhmälle,

johon hän perustaa vuorovaikutuksensa lukijan kanssa. Epämääräisen ulkoryhmän funktio on siis tukea kertojan ja lukijan välisen vuorovaikutuksen rakentumista: pohjimmiltaan toisten ihmisten kanssa toimiva *me* on toisten ihmisten kanssa toimiva lukija.

Esiteltiin ensin yleisinhimillisiä kokemuksia yhteisinä suurelle itsensä ja lukijan sisäryhmälle *Aikamme uskontokirja 7:n* kertoja tuo tekstiin ikäryhmät toisessa luvussa. Tämä tapahtuu ryhmänimitysten kautta.

- 13) Jokaisessa elävässä ihmisessä tapahtuu jatkuvia muutoksia. Lapset kasvavat. Myös aikuiset vanhenevat ja vanhetessaan muuttuvat. (AU11)

Kertoja nimeää ryhmät *lapset* ja *aikuiset* ja viittaa niihin kolmannessa persoonassa. Kertoja siis positioi itsensä ikäryhmien ulkopuoliseksi tarkastelijaksi *Peruskoulun uskontotieto 7:n* tapaan sitoutumatta niihin. Esimerkissä 13 kolmannen persoonan funktiona näyttäytyy nimenomaan objektivointi, tutkiva katse. Myös ryhmään *nuoret* kertoja viittaa aluksi kolmannessa persoonassa ulkoapäin, eikä lukijaa puhutella samalla tavoin toisessa persoonassa kuin *Peruskoulun uskontokirja 7:ssä*.

- 14) Eräs nopean muuttumisen aika sattuu useimmille nuorille 11. ja 15. ikävuoden väliin. Muutokset ovat voimakkaita sekä henkisessä että ruumiillisessa kehityksessä. Tätä aikaa nimitetään puberteettikaudeksi. (AU11)

Lisäksi kertoja nimeää ikään ja sukupuoleen perustuvat ryhmät *tytöt*, *naiset*, *pojat* ja *miehet* viitaten näihin kaikkiin edelleen ulkoapäin kolmannessa persoonassa.

- 15) Tytöt alkavat ulkonäöltään muistuttaa naisia ja pojat miehiä. (AU11)

Esimerkeissä 14 ja 15 ympäristöineen kertoja kuvaa murrosiän muutoksia lääketieteellisen toteavalla, analyttisellä tyylillä. Esimerkin 14 kieli on kieliopillisine metaforineen (*muuttumisen*, *muutokset*, *kehityksessä*) luonnontieteellisille oppikirjoille tyypillisen abstraktia (Karvonen 1995: 143, 215). Myös passiivimuotoisen verbin *nimitetään* kautta esitetty käsitteensittely esimerkin 14 viimeisessä virkkeessä luo luonnontieteellistä diskurssia tekstiin (mts. 149–151). Tällaisilla valinnoilla kertoja ottaa ulkopuolisen, tutkivan tiedonvälittäjän roolin ja puhuu lääketieteellisen tiedon hallitsevien kollektiivisella äänellä (Virtanen 2015: 48).

Tieteellisen, kuvailevan jakson jälkeen kertoja tekee asennonvaihdon ja eläytyy nuoren kokemusmaailmaan. Esimerkin 16 ensimmäisen virkkeen runollinen vertaus poikkeaa selkeästi edellisten esimerkkien tyylistä.

- 16) Muutoksen keskelle joutunut tuntee usein olevansa kuin aalloilla kieppuva pursi, välillä ylhäällä ja välillä alhaalla. On hetkiä, jolloin elämä hymyilee ja kaikki tuntuu olevan hyvin. Mutta sitten taas masennus täyttää mielen aivan pienestäkin syystä tai kenties ilman mitään näkyvää syytä. (AU12)

Kertoja ankkuroi kuvailemansa kokemukset *muutoksen keskelle joutuneen* kokemuksiksi; koska kertoja on edellä kuvaillut nuoruuteen kuuluvia muutoksia, on ilmeistä tulkita tämän ilmauksen viittausalaksi 'nuoret'. Kun kertoja on ensin omalla äänellään ankkuroinut esittelemänsä kokemukset muutoksen keskellä olevaan nuoreen, on siirtyminen kolmannesta persoonasta nollapersoonaan samalla siirtyminen nuoren ääneen. Kertoja eläytyy nuoren kokemuksiin vapaata epäsuoraa esitystä käyttäen (vrt. esimerkki 3). Vapaalla epäsuoralla esityksellä kertoja tarjoaa lukijalle tilaisuuden samastua kokemuksiin; samalla nollapersoonassa ilmaisee, että kokemukset ovat kaikille yhteisiä, eikä nuori ole kokemuksineen yksin – keinot ovat samat kuin *Peruskoulun uskontokirja 7:ssä*.

Kertoja tekee vielä persoonailmauksin asennonvaihdon: nollapersoonassa vaihtuu takaisin kolmanneksi persoonaksi.

- 17) Muuttumisen pyörteissä elävä nuori ihminen havaitsee olevansa uudessa yllättävässä ja häkellyttävässä tilanteessa. Hänestä tuntuu kuin hän ei oikein tunnista enää itseään. (AU12)

Esimerkissä 17 kertoja eksplikoi sen jo aiemmin kontekstin perusteella pääteltävän seikan, että muutoksen keskellä on nimenomaan *nuori*. Ryhmjäsenyyttä ilmaiseva *nuori ihminen* esiintyy nyt yleistävänä yksikkönä (Vilkuna 1980: 201), johon kertoja viittaa yksikön 3. persoonassa pronomiinilla *hän*. Referoituaan nuorelle olettamiaan tuntemuksia kertoja siis siirtyy takaisin ulkopuoliseen kertojanääneen.

Viitattuaan nuoriin ulkoryhmänä ja toisaalta eläydyttyään nuoren kokemuksiin nollapersoonassa kertoja palaa *me*-muotoon ja kaikkia ihmisiä yhdistäviin asioihin.

- 18) Elämä rupeaisi tuntumaan tyhjältä ja ikävyyttävältä, jos aina pysyisimme samanlaisina. Mutta meillä kaikilla on oikeus kehittyä omissa tahdissamme. (AU12)

Esimerkissä 18 kertoja liukuu luontevasti nollapersoonasta monikon 1. persoonaan, aivan kuten hän käytti näitä persoonaviittauksia rinnakkain jo aloitusluvussa. *Me*-viittausten

geneeriseen tulkintaan ohjaa paitsi tämä myös persoonapronominia *me* tarkentava kvanttoripronomini *kaikki*. Laajaan sisäryhmään palaamisen myötä muodostuu tekstuaalinen strategia: kertoja punoo nuorten kokemukset osaksi yleisinhimillistä kokemusmaailmaa moninaisin persoonaviittauksin.

Yleisinhimillisten kokemusten käsittely monikon 1. persoonassa on yhteistä molemmille 1970-luvun aineiston kirjoille. Vuorovaikutuksen rakennusstrategiassa on kuitenkin ero: siinä missä *Peruskoulun uskontokirja 7:n* kertoja kuvaa ensin eri-ikäisten ihmisten eroja ja siirtyi sitten kaikille yhteisiin inhimillisiin kysymyksiin ja kokemuksiin, *Aikamme uskontokirja 7:ssä* kertoja käsittelee koko ensimmäisen luvun ajan kaikille ihmisille yhteisiä asioita – suuria kysymyksiä, ihmisenä olemista ja itsensä tuntemista – persoonallisuuspsykologisella otteella ja siirtyy ikäryhmien käsittelemiseen vasta toisessa luvussa. Hän ei myöskään luo ikäryhmien välille vastakkainasettelua nuorten kokemuksiin eläytyessään. Kuitenkin myös *Aikamme uskontokirja 7:n* kertoja palaa lopuksi nuorille erityisistä kokemuksista kaikille ihmisille yhteisiin ominaisuuksiin ja rakentaa näin vuorovaikutuksen pohjaksi yhteisen ihmisyyden.

Kertojan ja lukijan vuorovaikutuksen kannalta erikoislaatuinen on esimerkki 19, jossa *Peruskoulun uskontokirja 7:n* kertoja orientoi lukijaa kirjan tulevaan sisältöön ja samalla perustelee uskonnonopiskelun tarpeellisuutta.

- 19) Tässä kirjassa sinulle pyritään antamaan kuva siitä, miten eri ihmiset ovat kokeneet Jumalan. Samalla sinulle esitellään myös muita uskontoja kristinuskon ohella. On tärkeää perehtyä erilaisiin elämäkatsomuksiin, jotta voisi vähitellen muodostaa omansa. Ihminen tarvitsee elämäkatsomuksen voidakseen elää täysipainoista elämää. (PU17)

Kertoja puhuttelee lukijaa suoraan yksikön 2. persoonassa. Passiivimuodolla kertoja häivyttää itsensä ja fokusoii kirjan sisältöön interpersoonaisena toimintana. Evaluoivalla ilmauksella *on tärkeää* kertoja lausuu oman näkemyksensä (*pronounce*, Martin & White 2005: 127–129; evaluoivasta *että*-lauseesta Juvonen 2010); samalla hän tunnustaa vaihtoehtoisten näkemysten olemassaolon mutta nostaa omansa ensisijaiseksi, mikä supistaa dialogista tilaa. Persoonaviittaaminen on jälleen moninaista ja liukuvaa: kertoja puhuttelee lukijaa ensin toisessa persoonassa, sitten laajentaa nollapersoonalla katsomuksiin perehtymisen relevanssin koskemaan ihmisiä ylipäänsä. Lopuksi kertoja käyttää yleistävää yksikköä *ihminen* esittäessään perustelevan näkemyksen elämäkatsomuksen muodostamisen tärkeydestä. Tekstiin kirjoittuu lukija, joka saattaa

olla epäileväinen tai ainakin epätietoinen siitä, miksi uskontoa ylipäänsä tulisi opiskella. Tällaisia orientoivia metatekstijaksoja sekä uskonnonopiskelua lukijalle perustelevia jaksoja esiintyy myös 1990- ja 2010-luvun aineistossa (esimerkit 27, 31, 52–54 sekä 33, 34, 59).

Ihmiset-ryhmälle erottuu omanlaisensa käyttö uskonnollisuutta yleensä käsittelevissä luvuissa. Siinä missä suuria elämäkysymyksiä ja ihmiseksi kasvamista käsittelevissä aloitusluvuissa sisäryhmä 'ihmiset ylipäänsä' esiintyy rinnan monikon 1. persoonan kanssa, ihmisten uskonnollisia taipumuksia tarkastellessaan kertoja viittaa ihmisiin kolmannessa persoonassa, tutkivalla katseella.

- 20) Ihmiselle on ollut luonteenomaista etsiä apua ylikuonnollisilta olennoilta. Näillä on uskottu olevan enemmän valtaa asioihin kuin ihmisillä. (AU80)
- 21) Nykyaikana ihmiset tarvitsevat uskontoa, voidakseen vastata kysymyksiin 'miksi minä elän' ja 'miten minun tulisi elää'. (AU80)
- 22) Ihminen etsii paikkaansa maailmassa. (PU19)
- 23) Uskonnot kertovat, millaisia vastauksia ihmiset ovat löytäneet. (PU19)

Esimerkeissä 20–23 näkyy, kuinka kertoja käyttää aineiston kummassakin 1970-luvun oppikirjassa sekä yleistävää yksikkömuotoa, lajinimitystä *ihminen*, että yleistävänä monikkona toimivaa ryhmänimitystä *ihmiset*. Esimerkissä 20 yksikkömuodon geneerisyyttä korostaa käyttö rinnakkain passiivimuodon kanssa. Vilkuna (1980: luku 5.3) käsittelee tällaisia yleistäviä yksikkömuotoja ja erottaa tosistaan geneerisen yksikkömuotoisen nominaalin ja lajireferenssin, jossa yksiköllinen nimitys viittaa tiettyyn lajiin. Aineistossa esiintyvä *ihminen* (ja esimerkiksi *nuori ihminen* esimerkissä 17) kallistuu tässä jaottelussa pikemmin geneeriseksi nominaaliksi, sillä se on korosteisen karakteristinen eikä taivu samalla tavalla spesifiseen käyttöön tai esimerkiksi mahdollista samanlaisia tarkenteita kuin lajireferenssi (mts. 206).

Molemmissa kirjoissa tällainen ihmisten taipumusta uskonnolliseen ajatteluun käsittelevä jakso edeltää eri uskontokuntien esittelyä. Niissä eri uskontokunnat (kristinuskoon sitoutumisesta luvussa 6) rakentuvat ulkoryhmiksi; kertojan voi nähdä rakentavan pohjaksi tälle pintatason erilaisuudelle ajatuksen, että kaikilla ihmisillä jotakin yhteistä, vaikka he eri uskontokuntiin jakautuvatkin.

Kertojan rakentaa suhdettaan lukijaan myös modaalisilla ilmauksilla. *Peruskoulun uskontotieto 7:n* elämänkysymyksiä käsittelevässä aloitusluvussa kertoja kohdistaa monikon 1. persoonaan, yhteiseen sisäryhmään, deonttista modaalisuutta.

- 24) Meidän tulisi olla valmiita tutkimaan ja kuuntelemaan, etsimään totuutta elämästä. Meidän tulisi olla valmiita näkemään ja hyväksymään uusia ratkaisuja, silloin kun havaitsemme ne oikeiksi. Meidän tulisi olla valmiita romuttamaan vanhoja, rakkaitakin käsityksiämme silloin, kun ymmärrämme ne vääriksi. (PU7)

Esimerkissä 24 kertoja esittää nesessiivirakenteella (ISK § 505, 1581) näkemyksiään suurten kysymysten käsittelemisestä ja elämäntotuuksien etsimisestä. Modaalisuuden kohteena on *me*, kertojan ja lukijan sisäryhmä. Kertoja kohdistaa siis lukijaan kehotuksia tietynlaisen ajattelun ja elämänkatsomuksen omaksumiseen, mutta pehmentää tätä *me*-muodolla, hieman samaan tapaan kuin puhekielessä käytetään monikon 1. persoona (morfologista passiivia) ohjailun pehmentämiseen (ISK § 1654, 1655). Samalla *me*-viittauksen voisi tulkita koskevan ihmiskuntaa laajemmin, yhtenä kokonaisuutena, jonka tulisi lähestyä suuria kysymyksiä tietyllä tavalla. Kuitenkin aihe, nimenomaan yksilön tapa katsoa maailmaa, ohjaa tulkitsemaan esimerkin nesessiivirakenteisiin kirjoittuvan direktiivisyyden (ISK § 1645) kohdistuvan ennen kaikkea lukijaan.

Suoraa direktiivisyyttä imperatiivien muodossa ei aloitus- ja orientointiluvuissa juuri esiinny, mutta *Aikamme uskontokirja 7:stä* löytyy nuoren kehitystä ja sosiaalisuutta käsittelevän kappaleen otsikko, joka on imperatiivimuotoinen lause.

- 25) Älä jää kuoreesi (AU14)

Kehotus on suora ohje nuorelle, ja kehottamisen myötä kertoja asettuu hierarkkiseen asemaan lukijaan nähden. Kertoja puhuu enemmän tietävän opettajan äänellä, ja lukijan positioksi jää tietoa vastaanottavan oppilaan rooli.

Kaikkiaan modaalisuutta ja direktiivisyyttä esiintyy vähänlaisesti, sillä kertoja esittää suhtautumisensa asioihin, ja sitä kautta direktiivisyytensä lukijaan, kirjattuna valmiina annettuun tietoon. Kertoja ei siis jätä lukijalle juurikaan responsiivista liikkumavaraa, ja dialoginen tila on suppea. Esimerkissä 26 kertoja tarjoaa ajatuksensa annettuna, ja pakottaa *me*-muodolla myös lukijan hyväksymään ne omikseen.

- 26) Meidän on helppo kuvitella, miten paljon onnellisempaa elämä olisi, jos ihmiset eivät ajattelisi vain itseään, vaan rakastaisivat toisiaan, koettaisivat auttaa toisiaan ja tuottaa heille iloa. (AU71)

Esimerkki 26 on kiintoisa myös ryhmiin sitoutumisen kannalta. Tarkoitteeltaan sekä *me* että *ihmiset* näyttäytyy yleistävänä, kaikkiin ihmisiin ylipäänsä viittaavana. Kuitenkin kertoja käyttää näitä kahta eri viittaustapaa. Tässä konditionaalissa esitetyt toiveet kohdistetaan kolmannessa persoonassa toimivaan *ihmiset*-ryhmään, toive siis ikään kuin suunnataan ulkopuolelle. Modalisuus ei tällöin kohdistu yhtä selkeästi kertojan ja lukijan sisältävään ryhmään, kuin jos koko virke esitettäisiin ensimmäisessä persoonassa (*jos emme ajattelisi vain itseämme*). Tässä Pällin (2003: 126) tulkinta oman ryhmän rakentamisesta ulkoryhmäksi on ilmeinen: sanoutuessaan persoonailmauksin irti ryhmästä *ihmiset* kertoja sanoutuu irti nimenomaan mainituista, negatiiviseksi arvottamistaan piirteistä ja sijoittaa ne itsensä ja lukijan ulkopuolelle. Persoonaviittausten moninaisuutta lisää vielä lopussa monikon kolmannen persoonan pronomini *he* samaviitteisenä resiprookkisen *toisiaan*-pronominin kanssa.

Ylipäänsä 1970-luvun aineiston vuorovaikutuksessa on huomattavaa, kuinka moninaisesti persoonaviittauksia käytetään laajan, yleistävän kategorian 'kaikki ihmiset, ihmiset ylipäänsä' kanssa samaviitteisinä: 1970-luvun aineistossa niin *me*, *he*, *minä*, *jokainen*, nollapersoonana kuin passiivimuotokin toimivat viittauksina kaikille ihmisille yhteisinä esitettyihin ajatuksiin, kokemuksiin ja toimintaan. Indeksikaalisesti avointen nollapersoonan ja passiivin käyttö rinnan monikon 1. persoonan kanssa korostaa *me*-viittausten generisyyttä. Kertoja käyttää kummassakin kirjassa ryhmänimitystä *ihmiset*, yhtäältä rinnan monikon 1. persoonan ilmausten kanssa, jolloin laaja *me*-sisäryhmä korostuu, toisaalta kolmannessa persoonassa tarkastelun kohteena olevina, suurten kysymysten pohdintaan ja uskonnolliseen ajatteluun taipuvaisina olentoina. Pällin (2003: 117) mukaan generisyyden, niin laajan *me*-muodon kuin yksipersoonaisen rakenteiden muodossa esitetyn, kautta kertoja muodostaa muista ihmisistä resurssin, johon voi viitata ja tarvittaessa samastua.

Keskeisimpiä ovat kuitenkin kertoja ja lukija ja heidän lukeutumisensa laajaan 'ihmiset ylipäänsä' -kategoriaan. Yleisinhimillisyyden ilmaisemisella kertojan voi nähdä pyrkivän alleviivaamaan lukijalle tämän omien ajatusten olevan kaikille yhteisiä ja saattamaan tämän sitä kautta vuorovaikutussuhteeseen, joka perustuu yhteisille kokemuksille ihmisenä olemisesta. Yleistävyys toimii siis kertojan interpersoonaisena valintana.

Merkillepantavaa 1970-luvun aineiston interpersoonaisuudessa on, että kertoja pitäytyy kummassakin kirjassa yksittäin resursseissa elämäkysymyksiä käsittelevissä aloituslukuissa. Lukijalle on siis varsin rajattu rooli. Samalla kun kertoja hahmottelee tietynlaisen ja annetut tunteet sekä kokemukset jakavan oletuslukijan, hän ei jätä

tekstiin tilaa vastentahtoiselle lukijalle, joka kokisi väitteet jollakin tavoin ongelmallisina (Martin & White 2005: 95). Kertoja esittää kokemuksia kasvamisesta, suurten kysymysten pohdinnasta ja ihmisenä olemisesta paljaisiin väitelauseisiin kirjoittuneina presuppositioina, siis yksinäisesti (mts. 98–102). Tällainen tiedon esittäminen heijastelee oppikirjoille tyypillistä tiedonkäsitystä, jossa tieto tarjoillaan lukijalle valmiina (Karvonen 1995: 210–213).

1970-luvun oppikirjoista välittyy omanlaisensa nuorille puhumisen diskurssi, joka perustuu ylisukupolvisen, kaikille ihmisille yhteisen elämää koskevan ajattelun etsimiseen. Jotkin elementit tuntuvat vanhentuneen hieman: aavistuksen alentuva puhetapa, jossa oppikirjan kertoja pyrkii eläytymään nuoren kokemusmaailmaan, saattaa vaikuttaa nykylukijalle paikoin jopa koomisen kömpelöltä (genrepiirteiden vanhentumisesta Karvonen 1995: 26–27, Virtanen 2015: 42). Aineistoa leimaa runsas ”meys”, kertojan ja lukijan yhteisen ajatuspohjan rakentaminen. Kertojalla on vahva näkemys tästä pohjasta, ja lukijalle se tarjoillaan valmiina, ilman lukijan omaa liikkumatilaa.

5.2 1990-luvun kirjat: lähtökohtana suomalaisuus

USKONTOJEN MAAILMA

On ennustettu, että maapallolla elää noin 6 miljardia ihmistä vuonna 2000. Näistä ihmisistä muodostuu lukemattomia eri kansoja, rotuja, kulttuureja ja uskontoja. Eri puolilla maapalloa ihmisillä on erilaiset tavat ja tottumukset, jotka toisen kulttuurin edustajista vaikuttavat oudoilta ja jopa pelottavilta. On tärkeää, että opimme ymmärtämään erilaisia ihmisiä, koska nopean tiedonvälityksen ja jatkuvasti kehittyvän tekniikan ansiosta maailma on yhä pienempi ja tutumpi meille jokaiselle. Jotta voisimme ymmärtää asioita, meidän on myös saatava niistä tietoa. Televisio ja radio kertovat päivittäin tapahtumista eri puolilla maailmaa. Kuvat välittävät meille tietoa vaikka maailman toiselta laidalta samanaikaisesti, kun asiat tapahtuvat. Tällä tietotulvalla ei kuitenkaan ole juuri mitään merkitystä, elleimme todella ymmärrä asioita, joista meille kerrotaan. (V7)

VIERAAN KULTTUURIN KOHTAAMINEN

Vanha tarina kertoo esi-isästämme, joka näki lastun ajelehtivan virtaa alas. Hän kaivoi esiin kirveensä ja lähti yläjuoksulle katsomaan, kuka oli tullut häiritsemään hänen rauhaansa.

Nykyisessä maailmassa ei tällaisella ajattelulla selviä. Maailman muodostaa Suomen lisäksi kokoelma lukemattomia

muuta kulttuureja ja uskontoja. Tapaamme päivittäin vieraiden kulttuurien edustajia, ja siksi on tärkeää, että meillä on oikeaa tietoa näistä ihmisistä ja heidän ajatuksistaan. Muuten voi käydä niin, että joko katselemme heitä ylöspäin ja luulemme, että he ovat paljon viisaampia ja parempia ihmisiä kuin me, tai sitten suhtaudumme vieraisiin epäillen ja ennakkoluuloisesti, ja pidämme itseämme kehittyneemmän kulttuurin edustajina. (UT8)

1990-luvun aineiston muodostavissa oppikirjoissa *Viesti 7* ja *Uskon tiet 7*, joiden leipätekstin aloitukset on poimittu ylle, kertoja rakentaa vuorovaikutuksen lähtökohdaksi yhteisen kulttuurisen ja kansallisen ryhmän *suomalaiset*. Tämä tapahtuu sisäryhmää konstruoivan monikon 1. persoonan kautta. *Viesti 7*:n aloitusluvussa *me* vaikuttaa ensin viittaavan ihmisiin ylipäänsä.

27) On tärkeää, että opimme ymmärtämään erilaisia ihmisiä, koska nopean tiedonvälityksen ja jatkuvasti kehittyvän tekniikan ansiosta maailma on yhä pienempi ja tutumpi meille jokaiselle. Jotta voisimme ymmärtää asioita, meidän on myös saatava niistä tietoa. (V7)

Kertoja orientoi lukijaa oppikirjan lukemiseen esimerkissä 27 perustelemalla uskontojen opiskelun ja tiedonsaannin merkitystä *meille*. Kertoja myös puhuu maailman muuttumisesta lauseessa, jossa hän lisäksi elaboroi monikon 1. persoonan ilmauksista universaalisella kvanttoripronominilla *jokainen* (ISK § 740). Tämä ohjaa tulkitsemaan pronominin *me* viittausalaksi 'kaikki maailman ihmiset'; yhteisyys ja "meys" sijoittuu koko maailman kehikseen. Myös kulttuurinen konteksti ohjaa laajaan tulkintaan: tiedonvälityksen ja tekniikan muutoksen voi tulkita viittaavan ihmiskunnan historialliseen kehitykseen. Kuitenkin lienee selvää, ettei aivan jokaisella maailman ihmisellä ole pääsyä nykyaikaisen informaationvälityksen pariin. Esimerkin sanoman voikin tulkita epämääräisesti yleistäväksi persoonaviittaukseksi: yleisesti ottaen tiedonvälityksen kehityksestä on seurannut, että ihmiset ovat kosketuksissa muualle maailmaan entistä kiinteämmin. 1990-luvun oppikirjan kontekstissa tekstin voi lisäksi nähdä kaiuttavan opetussuunnitelmateksteissäkkin (ks. 3.2) näkyvää globaalin humaaniuden diskurssia, jossa ihmisyyteen ja maailmankansalaisuuteen kuuluu pyrkimys ymmärtää erilaisia ihmisiä ja kulttuureja.

Esimerkissä 27 kertoja kohdistaa monikon 1. persoonan kattamaan ryhmään lisäksi modaalisuutta, tarkemmin praktista välttämättömyyttä (ISK § 1555), nesessiivirakenteella

on saatava. Kertoja perustelee tällä uskonnonopiskelun välttämättömyyttä globalisoituvassa maailmassa ja orientoi lukijaa oppikirjan lukemiseen. *Me*-muoto luo kuvaa yhteisestä pyrkimyksestä ja samassa veneessä olemisesta: keskinäisen ymmärryksen saavuttaakseen kaikkien on lisättävä tietoaan, ja lukijankin tulee osallistua tämän tavoitteen täyttämiseen. Huomattavaa on, että siinä missä *Peruskoulun uskontokirja 7:n* kertoja perusteli uskonnonopiskelun tärkeyttä lukijan oman katsomuksen rakentamisella (esimerkki 19), *Viesti 7:ssä* (ja muissakin 1990- ja 2010-luvun aineiston kirjoissa, ks. esimerkit 31, 52–54) perusteluna on erilaisten ihmisten ja kulttuurien kanssa toimeen tuleminen.

Monikon 1. persoonan viittausalan tulkinta muuttuu ja tarkentuu tekstin edetessä. Esimerkissä 28 *me* on vielä varsin epämääräinen.

28) Kuvat välittävät meille tietoa vaikka maailman toiselta laidalta samanaikaisesti, kun asiat tapahtuvat. (V7)

Miten *me*-ilmauksen viittausala tulisi tulkita: 'ihminen ylipäänsä', 'me maailman tällä laidalla' vai kenties 'suomalaiset'? Aloituksen universaalisen *me*-viittaamisen perusteella ensimmäinen tulkinta lienee ensisijainen. Viittausala kuitenkin supistuu – tulkinnasta riippuen joko asteittain tai kertaloikkauksella – sillä esimerkissä 29 persoonapäätteenä näkyvä monikon 1. persoona viittaa jo selkeästi ryhmään 'suomalaiset'.

29) Monet suomalaisetkin matkustavat vuosittain lomalle maailman eri kolkkiin; Euroopasta Aasiaan, Afrikkaan tai vaikkapa Australiaan. Myös täällä kotimaassa pääsemme yhä enemmän tekemisiin vieraiden kulttuurien edustajien kanssa. (V7)

Kertoja esittelee esimerkissä 29 ryhmänimityksen *suomalaiset*, joka ohjaa osaltaan lukijan näkökulmaa, ja toisessa virkkeessä näkökulma ankkuroidaan Suomeen deiktisellä proadverbilla *täällä* sekä nimityksellä *kotimaa*. Viimeisen virkkeen *me*-viittaus on siis kontekstin perusteella samastettavissa ryhmänimitykseen *suomalaiset*. Myös jo sanan *kotimaa* käyttäminen presupponoituna viittauksena Suomeen rakentaa voimakkaasti sisäryhmää Suomea kotimaanaan pitävistä. Deiktinen *täällä* vertautuu *meihin* siinä, että lukija lukee *tänne* mitä haluaa, aivan kuten *meihinkin* – se, mihin kertoja kontekstivihjeiden perusteella ilmauksen asemoi, kertoo millaista lukijaa hän tekstiin rakentaa. Kertojan ja lukijan yhteisen perspektiivin ankkuroiminen nimenomaan Suomeen ja lukijalle oletettu jäsenyys ryhmässä *suomalaiset* rakentaa yhteisen vuorovaikutuksen suomalaisuuden pohjalle. Ideaalilukija on siis suomalainen.

Uskon tiet 7:n kertoja aloittaa monikon 1. persoonan viittauksella, joka rakentaa sisäryhmän yhteisen esi-isän perusteella.

- 30) Vanha tarina kertoo esi-isästämme, joka näki lastun ajelehtivan virtaa alas. Hän kaivoi esiin kirveensä ja lähti yläjuoksulle katsomaan, kuka oli tullut häiritsemään hänen rauhaansa. (UT8)

Esimerkissä 30 possessiivisuffiksina näkyvän monikon 1. persoonan viittausala määrittyy joksikin ihmisryhmäksi, jolla on yhteinen esi-isä. Kulttuurisen kontekstin ja tekstiympäristön perusteella se on nopeasti pääteltävissä juuri suomalaisiksi, sillä kertojan referoima tarina kaiuttaa perinteistä stereotypiaa suomalaisesta epäsosiaalisesta mielenlaadusta. Aloituskappale jatkuu kertojan runsaalla monikon 1. persoonan käytöllä, ja *me* rakentuu pitkälti *heitä*, muita, vasten.

- 31) Tapaamme päivittäin vieraiden kulttuurien edustajia, ja siksi on tärkeää, että meillä on oikeaa tietoa näistä ihmisistä ja heidän ajatuksistaan. Muuten voi käydä niin, että joko katselemme heitä ylöspäin ja luulemme, että he ovat paljon viisaampia ja parempia ihmisiä kuin me, tai sitten suhtaudumme vieraisiin epäillen ja ennakkoluuloisesti, ja pidämme itseämme kehittyneemmän kulttuurin edustajina. (UT8)

- 32) Onko meistä suomalaisista kohtaamaan vieraita kulttuureja, joihin kuuluu myös omasta perinteestämme poikkeava uskonto? (UT8)

Esimerkeissä 31 ja 32 kertoja konstruoi diskurssiinsa selkeät ulko- ja sisäryhmän. Monikon 1. persoona saa vastaparikseen nimetyn ulkoryhmän *vieraiden kulttuurien edustajat* ja sittemmin *vieraat*, joihin viitataan lisäksi anaforisilla ilmauksilla *nämä ihmiset* ja *he*. Sisäryhmäksi nimetään myöhemmin esimerkissä 32 *suomalaiset*, mutta ensisijaisesti sitä rakennetaan persoonailmauksilla. Sisä- ja ulkoryhmä, *me* ja *he*, ovat näkyvissä ja vastakkainasettelun kohteena persoonapronominien ja vertailun kautta: *he ovat paljon viisaampia ja parempia ihmisiä kuin me*.

Uskon tiet 7:ssä on *Viesti 7:ää* selkeämmin suomalaisuuteen pohjaava sisäryhmän luonti ja vuorovaikutus: siinä missä jälkimmäinen aloittaa universaalilla monikon 1. persoonalla merkityksessä 'ihmiset ylipäänsä' ja siirtyy sitten 'suomalaiset'-ryhmään viittaavaan monikon 1. persoonaan, edellinen aloittaa heti 'suomalaiset'-sisäryhmällä. *Uskon tiet 7:n* kertoja myös painottaa suomalaisten yhteistä kulttuurista taustaa ensinnäkin sanan *kulttuuri* toistuvalla käytöllä, mutta myös viittaamalla tarinaan yhteisestä esi-isästä ja puhumalla *omasta perinteestämme*. Sisäryhmän rakentamisen aineksia ovat siis yhteinen

kulttuurinen pohja ja sen erottuminen muista, vieraista kulttuureista. *Viesti 7*:ssä kertoja puolestaan ankkuroi aluksi suomalaisuuden kotimaahan maantieteellisenä paikkana.

Pällin (2003: 103) mukaan juuri epäspesifiin ryhmään viitattaessa *me* on korosteisemmin ryhmävalinta – siinä missä spesifisti ilmaistuun ihmisten joukkoon endoforisesti viitattaessa se on selkeämmin korrelaatti, tyhjä merkki. Toisin sanoen epämääräisessä *me*-ilmaisussa persoonaviittauksen ulkomaailmasta rajattavissa olevaan ryhmään viittaava ominaisuus jää taka-alalle ja tekstiin ryhmän konstruoiva ominaisuus korostuu. Kummassakin 1990-luvun kirjassa kertoja aloittaa vuorovaikutuksen lukijan kanssa monikon 1. persoonalla tarkentamatta, keneen oikeastaan sillä viittaa. *Me* merkityksessä 'suomalaiset' käy eksplisiittisesti ilmi vasta myöhemmin tekstin edetessä. Kertojan valinnoista ilmenee, että *me* on valinta, joka nostaa esiin luonnollistumia (mts. 102); luonnollistuminen näkyy siinä, ettei kertoja koe tarpeelliseksi määritellä *meitä* siihen viitattaessaan.

Molempien kirjojen aloituksessa perustellaan, miksi uskontoa tulee opiskella (esimerkit 27 ja 31). Tekstille rakentuu lukija, jolle täytyy ihan ensiksi motivoitua uskonnon opiskelu. Tähän kertoja valitsee strategiaksi sisäryhmän konstruoinnin persoonaviittauksella *me*, ja ilmaisee kaikille yhteistä velvoittavuutta ensinnäkin kummassakin mainitussa esimerkissä relevanssia evaluoivalla *että*-yhdyslauseella *on tärkeää, että* (rakenteesta Juvonen 2010) ja esimerkissä 27 vielä nesessiivirakenteella. Näillä keinoilla kertoja lausuu Martinin ja Whiten (2005: 127–129) termein oman käsityksensä (*pronounce*) ja supistaa dialogista tilaa: lukijalle ei jää mahdollisuutta väittää vastaan. Näin tekemällä kertoja olettaa lukijan olevan yhtä mieltä väitteen kanssa ja rakentaa vuorovaikutussuhteeseen solidaarisuutta yhteisten perusolettamusten varaan (mts. 130). Samanlainen jakso esiintyi myös *Peruskoulun uskontokirja 7*:ssä (ks. esimerkki 19).

Viesti 7:n kertoja käyttää itsensä ja lukijan käsittävän sisäryhmän konstruoivaa monikon 1. persoonaa myös selkeästi toisin kuin laajana kategoriana. Esimerkissä 33 kertoja luo monikon 1. persoonalla vuorovaikutussuhteen juuri tämän kirjan sisäisten kertojan ja lukijan välille.

- 33) Tutustumme näihin kaikkiin uskontoihin. Perehdymme myös juutalaisuuteen, jonka kannattajamäärä on melko pieni, mutta merkitys sitäkin suurempi. Lisäksi tarkastelemme vielä Japanin perinteistä uskontoa, shintolaisuutta. (V10)

Tässä *meiksi* hahmottuvat etupäässä kertoja ja lukija. Esimerkki on metatekstuaalinen orientointi kirjan tulevaan sisältöön ja samalla kertojan ja lukijan interpersoonaiseen suhteeseen. Indikatiivin preesens ja monikon 1. persoona ovat sikäli pakottavia, että ne

eivät jätä lukijalle varaa valita, astuuko hän tarjottuun suhteeseen. *Me* sitoo lukijan yhteiseen toimintaan.

Vastaava orientoiva metatekstijakso on *Uskon tiet 7*:ssä toisenlainen.

34) Tämä kirja pyrkii esittelemään kunkin suuren uskonnon opit niin kuin nämä uskonnot itse niitä opettavat. Tarkoituksena ei ole järjestää minkäänlaista ottelua paremmuudesta muiden uskontojen kesken tai niiden ja kristinuskon välillä. Kukin puhukoon puolestaan. (UT13)

Esimerkissä 34 kertoja esittää *tämän kirjan* omana äänenään, johon hän viittaa johtoilmauksena toimivalla mentaaliverbillä *pyrkii*. Kirjan sisältö ja funktio esitetään sellaisenaan, lukijasta riippumatta olemassa olevana, eikä kertojan ja lukijan intersubjektuaalista suhdetta eksplikoita esimerkin 33 tapaan. Tekstiin kirjoittuvan lukijan kannalta merkillepantava on toisen virkkeen kierto. Kertoja kokee tarpeelliseksi erikseen kieltää uskontojen asettamisen paremmuusjärjestykseen, mikä tekee näkyväksi kertojan lukijalle oletaman ajattelutavan (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 126). Kertoja siis olettaa peruskoululaisen odottavan jonkinlaista uskontojen arvottavaa vertailua eri uskonnoista puhuttaessa.

Kertoja esittää esimerkissä 34 eksplisiittisesti kirjan moniäänisenä ja nimeää ääniksi eri uskonnot: *Kukin puhukoon puolestaan*. Kristinuskon kertoja merkitsee oletusarvoiseksi lähtökohdaksi nimeämällä sen erikseen ja erottamalla sen muista uskonnoista; tästä lisää uskonnollisia ryhmiä käsittelevässä luvussa 6.2.

Kuten 1970-luvun aineistossa, myös *Uskon tiet 7*:ssä kerrotaan ihmisen perustavanlaatuisista taipumuksista suuriin kysymyksiin ja uskonnollisuuteen. Ja kuten vertailuaineistossa (esimerkit 20–23), *Uskon tiet 7*:ssäkin ihmislajeihin viitataan useaan kertaan sekä monikollisella ryhmänimityksellä *ihmiset* että yleistävässä yksikössä *tämän ryhmän jäsenyydellä ihminen*. *Viesti 7*:ssä on yksi vastaavanlainen virke, jossa ihminen esiintyy yleistävässä yksikössä (esimerkki 37).

35) Uskonnoista ihmiset ovat kaikkina aikoina hakeneet turvaa, lohdutusta ja mielenrauhaa. (UT10)

36) Ihminen kysyy jatkuvasti, mikä on oikein ja mikä väärin. Lisäksi hän haluaisi saada selville, mitä hänelle tapahtuu kuoleman jälkeen. (UT10)

37) Esihistorialliset luolamaalaukset ja arkeologiset löydöt kertovat, että ihminen on aikojen alusta asti palvonut jumalia. (V7)

Kertoja tarkastelee ihmisiä ja heidän taipumuksiaan ja toimintaansa kolmannessa persoonassa, tavalla jota olen nimittänyt tutkivaksi katseeksi. Omaa ryhmää tarkastellaan tällöin objektiivisesti etäisyyttä ottaen. Yksiköllisessä lajinimityksessä *ihminen* korostuu ihmisen olemus eläinlajina, jolla oma kehityksen historiansa, siinä missä monikko *ihmiset* painottaa nyt ja ennen eläneitä ihmisiä yksilöistä koostuvana suurena joukkona. Esimerkkien 36 ja etenkin 37 tapaukset ovatkin lähellä Vilkun (1980: 206) käsitystä lajireferenssistä.

Ryhmä *ihmiset* jakautuu myös osiin: esimerkissä 38 kertoja rakentaa tietynlaisen ominaisuuden mukaan rajautuvan ihmisryhmän epämääräisen kvanttoripronominin *monet* ja adjektiivin *vallanhaluiset* avulla.

38) Ihmisten pelkoja ja turvattomuutta ovat käyttäneet hyväkseen *monet* vallanhaluiset ihmiset, jotka ovat esiintyneet jumalan ja ihmisen välimiehenä tai oikean tiedon tuojina tuonpuoleisesta. (UT10)

Ryhmää määrittää mainittujen kvanttoripronominin ja adjektiivin lisäksi kertojan relatiivilauseessa ilmaisema toiminta. Määrältään epämääräiseksi jäävän ryhmän keskeisimmäksi rakentumisperusteeksi nousee siis tietty ominaisuus (Pälli 2003: 147–148). Kiinnostavaa on, että tämän ryhmän toiminnan kohteena on geneerinen *ihmiset*, johon myös tämä ryhmä määritelmällisesti lukeutuu. Juuri rajoiltaan epämääräinen yleistävyys mahdollistaa tällaisen *ihmiset*-ryhmänimityksen käytön tarkennetun *monet vallanhaluiset ihmiset* -ryhmän kanssa: yleistävän monikon tehtäväksi hahmottuu ilmaista, että tämän ryhmän hyväkseen käyttämät pelot ja turvattomuus ovat yleisinhimillisiä ilmiöitä. Kahden viittausalaltaan päällekkäisen mutta käytännössä vastakkaisina osapuolina toimivan ryhmän rinnakkaiselo onnistuu siis *ihmiset*-ryhmän eri lailla geneerisen käytön ansiosta.

Ihmiset-ryhmän ja siihen viittaavan monikon 3. persoonan kanssa rinnakkaisena esiintyy passiivimuoto. Esimerkissä 39 ryhmä *ihmiset* näkyy sanassa *ihmismieliä*; lisäksi esimerkki sijoittuu samaan *ihmiset*-ryhmän taipumuksia kuvaavaan tekstijaksoon kun esimerkki 38.

39) Uskonto on kaikkina aikoina kiehtonut ihmismieliä. Uskonnon avulla on arveltu voitavan selittää yliluonnolliset ilmiöt, saada yhteys mystiseen eli käsittämättömään tuonpuoleiseen tai kuolleisiin omaisiin ja saavuttaa itse sielun kuolemattomuus. (UT10)

Passiivimuoto on luonteva rinnakkaismuoto yleistävälle monikolle *ihmiset*. Keskeistä ei ole tietty tarkkarajainen ryhmä tekijänä, vaan teot ylipäänsä. Kuitenkin *ihmiset*-ryhmän

nimeäminen on tarpeen, sillä kertoja luo sen avulla yhteyden nykyajan ihmisiin ja lopulta lukijaan.

Molemmissa 1990-luvun kirjoissa on lisäksi hindulaisuutta kuvaavissa osioissa käytetty laajaa kategoriaa *ihmiset* kuvaamaan, miten kaikille ihmisille hindujen uskon mukaan tapahtuu. Tämä ei kuitenkaan ole samalla tavalla kertojan tutkivan katseen kohde, sillä kertoja on moniäänisillä resursseilla kehystänyt sen toiseen ääneen (tarkemmin luvussa 6).

1990-luvun aineistossa kertoja perustaa vuorovaikutuksensa lukijan kanssa etupäässä yhteiseen kulttuuriseen ja etniseen taustaan, suomalaisuuteen. Kertoja käyttää monikon 1. persoonan ilmauksia runsaasti, ja sen viittausalana näyttäytyy luonnollistuneena ja itsestään selvänä 'suomalaiset': eksplisiittisemmin tämä on pääteltävissä kummassakin teoksessa vasta aloitusluvun edetessä. Kertoja ei viittaa ryhmään *ihmiset* sisäryhmänä *me*-ilmausten kautta samoin kuin 1970-luvun kirjoissa, *me* ei siis esiinny yhtä laajana, kaikki ihmiset käsittävänä sisäryhmänä; myöskään nollapersoonaa ja passiivia ei näy *me*-ilmausten kanssa samaviitteisinä samalla tavoin kuin 1970-luvun kirjoissa. Sen sijaan *ihmisiin* ja *ihmiseen* uskonnollisena olentona kohdistuva tutkiva katse näkyy myös 1990-luvun kirjoissa, etenkin *Uskon tiet 7*:ssä. *Viesti 7*:ssä olevassa metatekstijaksossa kertoja rakentaa pienen sisäryhmän lukijan kanssa orientoidessaan tätä kirjan sisältöön. Kertoja ei siis käytä persoonailmauksia yhtä moninaisesti kuin 1970-luvun aineistossa, mutta *meistä* on edelleen moneksi.

5.3 2010-luvun kirjat: objektivoiva ja tieteellinen näkökulma

USKONTO JA USKONNOTTOMUUS

Ihmisen etunimi antaa usein viitteitä siitä, mikä hänen uskontonsa on. Esimerkiksi kristityssä Espanjassa on paljon Jésus-nimisiä poikia, ja muslimimaissa Muhammad on suosikkinimien kärjessä, koska se on islamin perustajan nimi. Intiassa moni tyttö on saanut nimensä Lakšmi-jumalattaren mukaan. Maria taas on yleinen nimi sekä kristittyjen että muslimien parissa, sillä Maria-niminen hahmo esiintyy molempien uskontojen pyhissä kertomuksissa. Koska monet vanhemmat ottavat lapsensa nimen muualta kuin uskonnollisista kertomuksista, ihmisen nimi saattaa olla peräisin myös esimerkiksi luonnosta tai kirjallisuudesta.

Nimenanto on yksi esimerkki siitä, miten uskonnot näkyvät ihmisten arjessa. Uskonnot vaikuttavat eri maiden kulttuureihin, mikä näkyy nimenannon lisäksi esimerkiksi ihmisten pukeutumisessa ja rakennusten tyyleissä. Opiskelemme

uskontoja, jotta ymmärtäisimme paremmin maailmaa jossa elämme ja ihmisiä joita tapaamme. (M11)

TUHANSIA USKONTOJA

Maailmassa arvioidaan olevan noin 10 000 uskontoa. Ne jakautuvat noin 35 000 uskontokuntaan eli pienempään ryhmään, joihin moni uskonto on historiansa aikana jakautunut. Maailman yli seitsemästä miljardista ihmisestä noin 88 prosenttia kuuluu johonkin uskontokuntaan ja 12 prosenttia on uskontokuntiin kuulumattomia. Osa maailman ihmisistä harjoittaa useampaa kuin yhtä uskontoa. Maailman suurimmat uskonnot ovat kristinusko, islam, hindulaisuus ja buddhalaisuus. (K8)

2010-luvun aineiston muodostaviin *Mosaiikki-* ja *Kaiku-*oppikirjoihin kirjoittuvaa kertojan ja lukijan vuorovaikutusta leimaa kertojan sitoutumaton ja erittelevä ote. Kuten yllä olevista aloituksistakin näkyy, kertoja pitää alati esillä rinnakkain eri uskontokuntia esimerkkien avulla ja välttää korostamasta yhtä muiden kustannuksella. Moniäänisen ja analyttisen tyylin rakennuspalikoita ovat objektivoiva 3. persoona, impersonaaliset verbi-ilmaukset ja käsitteenmäärittelyt. Kummankin kirjan kertoja käyttää monikon 1. persoonan ilmauksia vähän. Käsittelem ensin aineiston vuorovaikutusta hallitsevia objektivoivia elementtejä, minkä jälkeen analysoin monikon 1. persoonan esiintymiä, *ihmiset*-ryhmän rakentumista sekä joitakin relevantteja yksittäishavaintoja.

Sekä *Mosaiikin* että *Kaiun* kertoja esittelee aloitusluvussa uskonnonopiskelussa tarpeellisia käsitteitä. Tämä tapahtuu ensinnäkin kopulalausein, joissa esiteltävä käsite on subjektina ja määritelmä predikatiivina.

- 40) Myytit ovat perustavia kertomuksia, jotka kuvaavat esimerkiksi sitä, miten maailma on syntynyt. (M15)
- 41) Ateismi on aatesuunta, jossa ei uskota jumalien olemassaoloon. (M21)
- 42) Pyhä on jotakin ihmistä suurempaa ja kunnioitusta herättävää. (K13)

Toinen tyypillinen käsitteenmäärittelytapa on käyttää passiivimuotoista kommunikaatio- tai mentaaliverbiä (ISK § 445, 1313); tavallisin verbi tässä on *kutsua*.

- 43) Uskonnoissa elää vahvana kokemus pyhästä. Sillä tarkoitetaan tavallisesta elämästä erotettuja asioita, joita kunnioitetaan ja arvostetaan. (M14)
- 44) Uskontoja, joissa usko jumalaan on keskeistä, kutsutaan teistisiksi uskonnoiksi. (M19)

45) Tätä kutsutaan sekularisaatioksi eli maallistumiseksi. (K8)

46) Maailmanlaajuisia uskontoja kutsutaan universaaleiksi uskonnoiksi ja yhteen kansaan rajoittuvia uskontoja etnisiksi eli kansallisiksi uskonnoiksi. (K9)

Kertojan tyyliä ja vuorovaikutusta lukijaan hallitsee siis impersonaalisuus; käyttämällä passiivisia kertoja konstruoi toimijakollektiivin, jonka tekemisiin vedota ja jonka äänellä puhua (Pälli 2003: 112, Virtanen 2015: 46). Tässä tapauksessa kertoja konstruoi uskontoa analyttisesti tarkastelevan kollektiivin, johon lukijan kutsuu. Passiivi luo avoimen ryhmän, johon samastua (Pälli 2003: 113), ja esittämällä käsitteet passiivissa kertoja jättää lukijalle tilaa valita liittyvänsä tähän kollektiiviin tai sitten ei. Esimerkeissä 40–46 näkyy, kuinka kertoja tarjoilee tiedon käsitteistä lukijalle annettuna ja valmiina. Havainto vastaa Karvosen (1995: 210–211) tuloksia luonnontieteellisten oppikirjojen tietokäsityksestä: tieto heijastetaan valmiiksi ja objektiiviseksi kuvaksi tekstin ulkopuolisesta maailmasta.

Tieteellistä näkökulmaa uskontoon korostaa uskonnotutkimuksen esittely tieteenalana kummassakin oppikirjassa.

47) Tieteellinen uskonnotutkimus tarkastelee uskontoja monesta eri näkökulmasta. (M13)

48) Uskontotiede tutkii uskontoa maailmanlaajuisena ilmiönä ja pyrkii ymmärtämään kunkin uskonnon erityislaatuisuutta. (K10)

Uskonnotutkimuksen esittelyn ja käsitteenmäärittelyjen intersubjektivisena funktiona näyttäytyy kutsua lukija tarkastelemaan uskontoja tieteellisesti. Kertoja kokee tarpeelliseksi esitellä lukijalle eksplisiittisesti tieteellisen näkökulman, minkä voi tulkita kertovan oletuksesta, että peruskoulua aloittavan lukijan lähtökohta uskontoon saattaa olla vielä jotakin muuta kuin tieteellisen analyttinen. Samalla kertoja eksplikoii puhuvansa osin tiedeyhteisön ja uskontoa tieteellisestä näkökulmasta tarkastelevien kollektiivisella äänellä (Virtanen 2015: 46–47). Impersonaalisuuden ja käsitteenmäärittelyjen leimaama näkökulma saa siis esimerkeissä 47 ja 48 nimen.

Impersonaalisuutta esiintyy lisäksi uskonnon harjoittamisen ja uskontoon liittyvän käytännön elämän esittelyssä.

49) Myyttejä muistellaan erilaisissa riiteissä. (M16)

50) Vuoden kierto liittyvien juhlien lisäksi on tapana juhlia ihmisen elämänvaiheita. (M16)

51) Joskus toisia halveksitaan tai vahingoitetaan uskonnon nimissä. (K11)

Näissäkin tapauksissa kertoja rakentaa tekstiin tarkemmin määrittelemättömän toimijakollektiivin, esimerkeissä 49 ja 51 passiivimuodolla ja esimerkissä 50 nollapersoonalla. Fokus on uskontoon liittyvässä toiminnassa, jota kertoja esittelee lukijalle. Passiivilla ja nollapersoonalla kummankin lukeutuminen ja sitoutuminen toimijaryhmään jää avoimeksi.

2010-luvun aineistossa esiintyy etäännyttävistä persoonailmauksista huolimatta myös sisäryhmien rakentamista. *Mosaiikin* kertoja viittaa monikon ensimmäiseen persoonaan kahdessa uskontojen opiskelua perustelevassa virkkeessä, jollaisia löytyy myös *Peruskoulun uskontokirja 7*:stä, *Viesti 7*:stä ja *Uskon tiet 7*:stä (esimerkit 19, 27 ja 31).

52) Opiskelemme uskontoja, jotta ymmärtäisimme paremmin maailmaa jossa elämme ja ihmisiä joita tapaamme. (M11)

53) Meidän on tunnettava eri uskontoja, jotta voimme ymmärtää, miten ihmiset eri puolella maailmaa ajattelevat ja toimivat. (M13)

Esimerkissä 53 esiintyy myös monikon ensimmäiseen persoonaan – kertojaan itseensä ja lukijaan – kohdistuvaa praktista välttämättömyyttä nesessiivirakenteen *on tunnettava* muodossa. *Me*-viittaus ja modaalisuus kulkevat tässä käsi kädessä, kuten 1990-luvun aineiston vastaavissa jaksoissa ja esimerkissä 24. Yhteisen sisäryhmän rakentamisen funktiona näyttäytyy tässäkin yhteisyyden käyttäminen niin velvoittavuuden perusteluna kuin sen pehmentimenäkin: koska elämme yhteisessä maailmassa, jossa meidän on tarpeen tulla toimeen toistemme kanssa, jokaisen tähän yhteiseen ryhmään kuuluvista tulee pyrkiä ymmärtämään toisenlaisia ihmisiä. Toisaalta lukija ei yksin joudu velvoittavuuden kohteeksi. Tekstistä voi myös lukea valtakunnallisten opetussuunnitelmien vaikutuksen, onhan maailmankansalaisuuden ajatus olennainen vuoden 2014 POPS:ssa (ks. 3.2). Niinpä monikon 1. persoona konstruoi tätä maailmankansalaisuutta, laajaa yhteisyyttä.

Kaiussa vastaavan tekstijakson modaalisuus kohdistuu nollapersoonaan.

54) Tällainen maailmanlaajuinen ilmiö, uskonto, on syytä tuntea. (K9)

Nollapersoonalle on tyypillistä esiintyä esimerkin 54 tavoin nesessiivirakenteen subjektina (ISK § 1354). Se on avoimuudessaan ja geneerisyydessään omiaan pehmentämään velvoittavuutta, ja kertoja konstruoi sen valinnalla vuorovaikutustaan lukijaan tietynlaiseksi. Nollapersoona on epäsuora persoonaviittaus, jossa on mukana kertoja ja

jokin laajempi kokonaisuus (Pälli 2003: 69); se tekee toiminnasta yhteistä, aivan kuin monikon 1. persoonakin, mutta epäsuoremmin (ks. esimerkin 10 analyysi). Lukijan tila muodostuu tällöin avoimemmaksi. Yhteistä modaalisuuden kohteena olevalle monikon 1. persoonalle ja nollapersonalle on siis kertojan ja lukijan kummankin lukeutuminen viittausalaan, mutta nollapersona jättää lukijalle enemmän responsiivista tilaa ja vapautta.

Kaiussa monikon 1. persoona sen sijaan esiintyy ihmisen uskonnollisuuden alkuperää käsittelevässä kappaleessa. Kertoja käyttää esimerkissä 55 ensin generistä yksikköä *ihminen* ja siirtyy sitten puhumaan laajaviitteisessä *me*-muodossa. Laajan epämääräiseen sisäryhmään viittaaminen rinnan *ihminen*-ryhmäjäsennyden kanssa tapahtuu samaan tapaan kuin 1970-luvun aineistossa.

55) Elämän ja kuoleman pohdinnassa ei ole riittänyt pelkästään se, mitä ihminen on ympärillään nähnyt ja havainnut. Tiedämme varmasti, että elämä päättyy, mutta se, seuraako sen jälkeen jotakin muuta, jää uskon varaan. (K12)

Esimerkin 55 *me*-ilmauksen rakentama sisäryhmä käsittää ilmeisellä tavalla 'ihmiset ylipäänsä'. On tulkinnasta kiinni, nähdäänkö ihmiskunta tässä kollektiivina, jonka yhteisestä tiedosta on kyse, vai ajatellaanko kertojan viittaavan pikemminkin (laajaan) joukkoon yksilöitä, joiden henkilökohtaisesta tiedollisesta kokemuksesta hän puhuu. Kertoja sitoutuu vahvasti lausumaansa näkemykseen elämän päättymisestä (*pronounce*, Martin & White 2005: 127–129) ja painottaa tätä modaalisella adverbilla *varmasti* (ISK § 667). Kertoja sitouttaa näkemykseen myös lukijan monikon 1. persoonalla eikä jätä tälle responsiivista tilaa. Tästä yhteisestä kokemuksesta johtuu tekstiympäristössä kuvattu ihmisen toiminta; kertojan voi tulkita samastumisen ja yhteisen laajan sisäryhmän avulla tuovan tekstin lähemmäs lukijaa.

Esimerkin 55 *me*-ilmauksen generisyyttä alleviivaavat ympäröivän tekstin moninaiset persoonailmaukset: peräkkäisissä virkkeissä esiintyy yleistävä yksikkö *ihminen*, monikon 1. persoona, monikollinen ryhmänimitys *ihmiset* sekä passiivimuoto *on pantu*. Esimerkki 56 on suoraa jatkoa esimerkin 55 tekstille.

56) Jo ensimmäiset ihmiset näyttävät haudanneen kuolleet toivoen tai peläten, että elämä jatkuu kuoleman jälkeen. Mukaan hautaan on pantu esimerkiksi aseita ja lahjoja tuonpuoleista elämää varten. (K12)

Yksikkömuotoinen *ihminen* esimerkissä 55 on generinen, kun taas monikollinen muoto esimerkissä 56 saa määritteen *ensimmäiset*, joka rajaa sen pienemmäksi osaryhmäksi laajasta kategoriasta *ihmiset*. Passiivimuotoisen verbin *on pantu* semanttiseksi subjektiksi määräytyy edellisen virkkeen subjektina oleva ryhmä *ensimmäiset ihmiset*. Passiivin

käytöllä kertoja painottaa toiminnan ensisijaisuutta: ensin mainittu ryhmä *ensimmäiset ihmiset* ja heidän toimintansa on pääteltävissä nimenomaan vasta seuraavassa virkkeessä kerrottujen arkeologisten löytöjen perusteella. Tekstijakson neljän virkkeen neljä erilaista ihmissubjektiin viittaamisen tapaa näyttäytyvät 2010-luvun aineistolle poikkeavana persoonamuotojen moninaisuutena.

Kaiussa esiintyy myös toinen tapaus, jossa kertoja tekee asennonvaihdoksia persoonaa muuttamalla. Esimerkissä 57 kertoja käsittelee eettisiä kysymyksiä.

57) Jokainen tekee päivittäin valintoja oikean ja väärän välillä ja kärsii jälkeensä tyhmiä valintojen seurauksista. Joudumme pohtimaan, mikä on reilua toista kohtaan ja mitä ei pitäisi tehdä. Mikä on oikein ja mikä väärin? (K17)

Laajaa sisäryhmää rakentava *me* on samaviitteinen universaalisen kvanttorin *jokainen* kanssa; rinnasteisuus osaltaan vahvistaa tulkintaa *me*-ilmauksen geneerisyydestä. Pällin (2003: 145) mukaan kertoja kutsuu tällaisella yksin esiintyvällä totalitiivisellä kvanttorilla jokaista yksilöä erikseen samastumaan ryhmän jäseneksi; esimerkissä 57 kertoja kutsuu lukijan pohtimaan eettisiä kysymyksiä. Seuraavan virkkeen *me*-muodolla kertoja muodostaa yhteisen sisäryhmän ja asettuu näkyvästi itsekkin pohtimaan kysymyksiä. Kolmannessa virkkeessä kertoja siirtyy referoimaan tämän laajan sisäryhmän puntaroimia kysymyksiä vapaan epäsuoran esityksen kautta (ks. esimerkit 3 ja 7). Persoonaviittausten vaihtuminen lennosta muistuttaa 1970-luvun aineiston kertojien runsaasti käyttämiä asennonvaihdoksia. Nämä kaksi tapausta, esimerkit 55 ja 57, korostuvat muuten tutkivaan 3. persoonaan keskittyvän *Kaiun* kertojan diskurssissa.

Ryhmien rakentamisen kannalta mielenkiintoinen yksittäistapaus on esimerkki 58, jossa *Mosaiikin* kertoja nimeää ryhmäjäsenyyden *eurooppalainen*.

58) Eurooppalainen voi olla esimerkiksi kristitty, hindu, buddhalainen tai muslimi, eikä monilla ole uskontoa lainkaan. (M12)

Kertoja rakentaa Euroopan asukkaista jäsenyydennimityksen kautta ryhmän, jonka uskonnollista moninaisuutta sitten painottaa. Koska suomalaisen oppikirjan lukijan voi olettaa lukevan itsensä eurooppalaiseksi, tällainen yleistävänä yksikkönä toimiva ryhmäjäsenyys näyttäytyy kertojan retorisenä keinona tuoda erilaiset uskonnot lähemmäs lukijaa yhteisen ryhmäkehyksen kautta.

Kaiussa esiintyy passiivimuotoinen orientoiva metatekstijakso, jossa kertoja esittelee tulevaa tekstiä lukijalle.

- 59) Tässä kirjassa tutustutaan joihinkin keskeisiin uskontoihin ja uskontoryhmiin – – Kirjassa paneudutaan kunkin uskonnon syntyyn ja levinneisyyteen – –. (K14)

Kertoja häivyttää osallistujat passiivilla siinä missä *Viesti 7*:ssä samanlainen tekstijakso (esimerkki 33) on monikon 1. persoonassa. Jättämällä toimijan avoimeksi kertoja antaa lukijalle responsiivista tilaa valita, lähteekö hän vuorovaikutussuhteeseen mukaan; valinta muistuttaakin lähemmin *Uskon tiet 7*:n vastaavaa jaksoa (esimerkki 34), jossa kieliopillisena subjektina tosin on *tämä kirja*. *Mosaiikissa* vastaavaa metatekstijaksoa ei leipätekstissä ole.

Yksi kiinnostava yksittäistapaus on *Mosaiikin* alussa esiintyvä *ihmiset*, johon kertoja viittaa ulkoa päin.

- 60) Ihmiset ovat yhdessä päättäneet, mitä ihmisoikeudet ovat ja miten ne määritellään, ja ne on kirjattu ylös Yhdistyneiden kansakuntien laatimaan ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen. (M12)

Kertoja esittelee ihmisoikeudet aktiivilauseella, mikä näyttäytyy huomattavana interpersoonaisena valintana: olisihan nekin voinut esitellä passiivimuodon kautta, kuten esimerkin jälkimmäisissä lauseissa ja laajemmassa tekstiympäristössä. Kertoja on kuitenkin halunnut panna ilmi subjektin, ryhmän *ihmiset*. Kertojan voi tällä ajatella korostaa toiminnan yhteisyyttä ja tuoda myös lähemmäs lukijaa: häivytettyyn subjektiin verrattuna *ihmiset*, joihin lukijakin maailmantiedon perusteella kuuluu, nostaa esiin sen, että YK:n julistuksen ihmisoikeudet ovat todellisten henkilöiden ajattelun tulosta eivätkä itsestään syntyneitä, ja toisaalta velvoittavat lukijaa, joka tähän ihmisoikeudet määritelleeseen ryhmään kuuluu.

Varhaisemman aineiston tapaan myös *Kaiussa* ja *Mosaiikissa* puhutaan ihmisestä uskonnollisuuteen taipuvaisena olentona: *Kaiussa* kertoja käyttää runsaasti lajijäsenyyttä *ihminen* yleistävänä yksikkönä.

- 61) Ihminen kaikista eläinlajeista pystyy pohtimaan elämänsä alkuperää ja tarkoitusta, kuolevaisuuttaan ja sitä, mitä mahdollisesti voisi seurata kuoleman jälkeen. (K12)

- 62) Ihminen pyrkii uskonnon avulla saamaan kosketuksen tuonpuoleiseen. (K16)

Esimerkissä 61 kertoja rinnastaa ihmisen muihin eläinlajeihin; tässä yksikkömuoto on lajireferenssin omainen. Esimerkissä 62 kyse on selkeämmin geneerisestä yksiköstä. Kuinka spesifisiä ja universaalisia nämä *ihminen*-viittaukset sitten ovat? Jokainen ihminen ei tietävästi pyri kosketukseen tuonpuoleisen kanssa, ja kuten *Kaiussakin* toisaalla

todetaan, on olemassa uskonnottomia ihmisiä. Niinpä *ihminen* on tarkoituksenmukainen valinta kuvaamaan epämääräistä geneerisyyttä, laajaa yleisinhimillistä taipumusta, johon kertoja ei kuitenkaan sitouta itseään tai lukijaa. Kyseessä on jälleen diskursiivinen objektivointi eli tutkiva katse, jossa kertoja tarkastelee ja kutsuu lukijankin tutkimaan ihmisolentoa ulkoapäin.

Esimerkissä 63 *Mosaiikin* kertoja kuvaa rajoiltaan epämääräisen, yleistävänä monikkona toimivan ryhmän *ihmiset* kokemuksia. Kuvailevissa ja esimerkinomaisissa jatkovirkkeissä kertoja käyttää yksikkönimitystä *ihminen* sekä kvanttoria *joillekin*.

- 63) Uskonnot ovat historian kuluessa herättäneet ihmisissä vahvoja tunteita ja antaneet heille unohtumattomia elämyksiä. Esimerkiksi rukoillessaan ihminen saattaa kokea pyhän läsnäolon tavalla, jota hänen voi olla vaikea pukea sanoiksi. Joillekin musiikin kuuntelu tai luonnossa vaeltaminen nostavat esiin uskonnollisia tunteita. (M17)

Kertoja erittelee jälkimmäisissä virkkeissä, millaisia hänen väittämänsä elämykset voivat olla. Tekstiin rakentuvia ryhmiä leimaa epäspesifisyys: adverbi *esimerkiksi* sekä epämääräistä kvanttoripronomini *joillekin* merkitsevät esitetyt ihmisryhmät epämääräisiksi kollektiiveiksi, joita määrittävät kuvattu toiminta ja taipumukset. Epämääräisyys jättää lukijalle tilaa ja mahdollisuuden samastua ryhmiin. Merkillepantavaa on *ihmiset*-ryhmää yksilöihin pilkkovien ilmausten *ihminen* ja *joillekin* käyttö tarkentavissa esimerkeissä: kertoja saattaa ajatella lukijalle olevan helpompaa samastua ja eläytyä kokemuksiin tällaisten yksilöivien ilmausten kautta kuin abstraktimpaan ryhmänimitykseen *ihmiset*. Esimerkin 63 *ihminen* on selkeämmin epämääräisen yleistävä ja siten valinnaisen samastuttava kuin esimerkkien 61 ja 62 lähempänä Vilkunan (1980: 206) lajireferenssiä olevat yksikköilmaukset.

Samankaltainen jakso on *Kaiussakin*. Kertoja esittelee epäspesifien ryhmien kautta erilaisia näkökulmia uskontoon. Aiheena ovat etenkin 1970-luvun kirjoista tutut suuret kysymykset:

- 64) Moni etsii ja löytää uskonnosta merkitystä elämäänsä: miksi me olemme täällä, miten pitäisi elää, mitä tapahtuu tämän elämän jälkeen? (K9)

Kertoja esittää monikon 1. persoonan ilmauksen lukumäärän kvanttoripronominilla *moni* (ISK § 764) rakentuvan epämääräisen ryhmän äänellä. Suuret kysymykset ovat 1970-luvun aineistosta tuttua sisältöä, mutta siinä missä kertoja esitti niitä noissa kirjoissa omalla

äänellään tai vapaata epäsuoraa esitystä käyttäen, tässä kertoja on kehystänyt kysymykset virketasolla toiseen ääneen. Pällin (2003: 105–106) mukaan tällainen referoitu *me* on kielellinen keino rakentaa ajatuksiltaan yhtenäinen ryhmä; etenkin epäspesifin pronominin *moni* myötä referoidut ajatukset jäävät ryhmää määrittäväksi tekijäksi. Lukijan responsiivinen liikkumavara on suuri, hän voi joko samastua tähän epämääräiseen ryhmään tai ei.

Esimerkin 64 ryhmälle vastakkainen, yhtä lailla epäspesifi ryhmä rakentuu seuraavassa virkkeessä epämääräistävän kvanttoripronominin *joillekin* (ISK § 746) ympärille:

65) Joillekin uskonto on punainen vaate, ärsyttävä taikauskoinen jäännös menneestä maailmasta. (K9)

Uskonnon arvolatautuneet predikatiivimääritteet *punainen vaate* ja *ärsyttävä taikauskoinen jäännös menneestä maailmasta* näyttäytyvät toisen äänen esittämänä evaluointina: täksi toiseksi ääneksi puolestaan määrittyy se epämääräinen ryhmä, joka tätä mieltä on. Toisin sanoen toisena äänenä tekstissä esiintyvä epämääräinen ryhmä rakentuu ja rajautuu tämän uskontoa arvottavan näkemyksen perusteella. Kertoja siis rakentaa tekstiin kaksi ryhmää, joita määrittää suhtautuminen uskoon ja uskonnollisuuteen. Läsä on kaksi erilaista ääntä, jotka epämääräisyydellään jättävät lukijalle tilaa samastua tai olla samastumatta. Kertoja käsittelee ryhmiä objektiivisesti tutkivan katseen kohteina.

2010-luvun aineiston oppikirjoissa kertojan ja lukijan vuorovaikutuksen rakentumista hallitsee kertojan objektiivinen ja erittelevä ote, joka syntyy impersonaalisuudesta – etupäässä passiivimuodosta –, käsitteenmäärittelystä ja siitä, että kertoja tarjoaa tiedon lukijalle valmiina. Kertoja myös rakentaa tarkasteltaviksi rajoiltaan epämääräisiä ryhmiä, joiden kautta hän esittelee erilaisia ajattelutapoja ja näkökulmia. Ulkoryhmät ja impersonaaliset ilmaukset tekevät tekstistä moniäänistä ja jättävät lukijalle runsaasti responsiivista tilaa.

Monikon 1. persoona esiintyy muutamassa tapauksessa. Kertoja käyttää sisäryhmän konstruoivaa *me*-muotoa *Mosaiikissa* perustellessaan, miksi uskontoa on tarpeen opiskella. *Kaiussa* kertoja puhuu *meistä* käsitellessään suuria yleisinhimillisiä kokemuksia: kaikkien ihmisten tietoisuutta kuolevaisuudestaan ja oikean ja väärän välillä valitsemisen pulmallisuutta.

Sisäryhmän konstruoiva monikon 1. persoona on koko aineistolle yhteinen piirre. Eroja on sen esiintymistiheydessä ja viittauskohteissa: 1970-luvun kirjoissa *me* esiintyy usein universaalisessa merkityksessä 'kaikki ihmiset', 1990-luvulla puolestaan yhteiseksi

sisäryhmäksi rakentuu usein kulttuurinen ja etninen ryhmä 'suomalaiset'. 2010-luvulla monikon 1. persoonalla on eri kirjoissa omat yksittäiset esiintymisympäristönsä, joissa se on kuitenkin yleisinhimillinen. *Me* kertookin paljon tekstiin kirjoittuvasta kertojan ja lukijan vuorovaikutuksesta.

Samaten yhteistä koko aineistolle on nimetty ryhmä *ihmiset* ja sen jäsenyyttä ilmaiseva yksiköllinen *ihminen*. Alkupään aineistossa se esiintyy runsaasti rinnasteisena *me*-muodon kanssa. Kaikkia kirjoja yhdistää ihmisen tarkastelu uskonnollisuuteen taipuvaisena olentona, missä keinona on objektivointi 3. persoonassa. Kertoja käyttää etupäässä 1970-luvun aineistossa, mutta myös myöhemmässä, persoonailmauksilla tapahtuvaa asennonvaihtoa vuorovaikutuksen rakennusstrategiana. Samanlainen strateginen funktio on ryhmillä, 1970-luvun aineistossa ikäryhmillä ja 1990-luvun kirjoissa kulttuurisilla ryhmillä. Lukija asemoidaan osaksi yhteistä sisäryhmää (ihmisiä, suomalaisia), johon vuorovaikutus pohjaa ja jonka puitteissa asioita tarkastellaan. Lisäksi uskonnonopiskelun merkitystä perustelevat virkkeet ja kirjan tulevaan sisältöön orientoiva metateksti ovat jaksoja, jotka toistuvat läpi aineiston. Niissä kertojan ja juuri kyseisen oppikirjan lukijan vuorovaikutus tulee näkyväksi. Oma lukunsa ovat eri uskontoja koskevat interpersoonaiset valinnat. Seuraavaksi siirrymmekin tutkimaan, millaista vuorovaikutusta kertoja rakentaa uskonnollisia ryhmiä ja sisältöjä käsitellessään.

6 Uskonnollisiin ryhmiin ja sisältöön sitoutuminen

Keskustelu uskonnonopetuksen tunnustuksellisuudesta kulminoituu käytännön tasolla siihen, sitoudutaanko opetuksessa uskonnollisiin ryhmiin ja uskonnolliseen sisältöön. Tässä luvussa paneudun aineiston oppikirjojen kertojan kielellisiin valintoihin sitoutumisen näkökulmasta. Uskonnollisten ryhmien käsittelyssä lähtökohtana on edellisessä luvussa keskeisimpänä työkaluna ollut tekstiin konstruoitujen ryhmien ja niiden jäsenyyden tarkastelu Pällin (2003) mallin mukaisesti. Uskonnolliseen sisältöön sitoutumista lähestyn suhtautumisen teorian kysymyksenasettelulla: miten kertoja käyttää yksi- ja moniäänistäviä resursseja eri uskontoja esitellessään? Tässä pohjana on Martinin ja Whiten (2005) esitys näistä resursseista. Sitoutumista tutkiessani analysoin siis äänisyyttä.

Aineistossa tavallisimpia moniäänistäviä resursseja ovat johtoilmaukset, niistä keskeisimpinä mentaaliverbi *uskoa* (Martin & White 2005: 111, Shore 2005: 49) sekä *mukaan*-postpositioliaseke (Martin & White 2005: 111, Kalliokoski 2005: 26, ISK §

1480). Johtoilmauksilla kertoja kehystää näkemyksen jonkin toisen äänen esittämäksi ja jättää siten lukijalle dialogista tilaa tunnustamalla vaihtoehtoisten näkökulmien olemassaolon. Vastaavasti yksiäänistävänä resurssina toimii paljas väitelause, jossa kertoja esittää näkemyksen omanaan jättämättä tilaa muille näkökulmille (Martin & White 2005: 98–102). Johtoilmauksien ja yksiäänisten väitelauseiden lisäksi kertoja käyttää monenlaisia kielellisiä keinoja sitoutumisen ilmaisemiseen, ja äänisyyden tulkinta perustuukin lopulta näiden keinojen funktioihin kontekstissaan.

Kertoja käyttää kaikissa aineiston kirjoissa hindulaisuuden uskonnollisen sisällön esittelemiseen moniäänistäviä resursseja ja rakentaa hinduista ulkoryhmän. 1970-luvun kirjoja leimaa persoonailmausten ja yksi- ja moniäänistävien resurssien moninaisuus kristittyihin ja kristinuskoon viitattaessa, ja kohdin kristinuskon opillisen sisällön esittäminen on selkeästi yksiäänistä. 1990-luvun aineistossa sitoutuminen kristinuskoon ja kristittyihin ryhmänä tapahtuu kätkeymmin epäspesifien sisäryhmien rakentamisella, taustaoletuksilla ja taustalla vaikuttavilla luonnollistumilla sekä pohjaa yhteiseen kulttuuriseen ja etniseen taustaan, kuten kertojan ja lukijan vuorovaikutuksen alkutahditkin. 2010-luvun kirjoissa kertoja esittelee kristinuskoa moniäänistäviä resursseja käyttäen. Niissä näkyy myös rakenteellinen ero varhaisempaan aineistoon: kristinusko esitellään erikseen yhtenä maailmanuskontona muiden joukossa (ks. 2.2). Paitsi moni- ja yksiäänisyyttä sekä sisä- ja ulkoryhmiä funktionaalisina valintoina, erittelen myös niissä käytettyjä kieliopillisleksikaalisia keinoja.

Moniäänisessä kehystyksessä on lisäksi sisäisiä eroja esimerkiksi koossa ja johtoilmauksen asemassa. Aineistossa on tavallista, että uskonnolliset näkemykset toiseen ääneen ankkuroivien virkkeiden välissä esiintyy yksiäänisesti näitä näkemyksiä esitteleviä virkkeitä, jotka lukija silti tulkitsee toisen äänen esittämiksi. Luetaan kuitenkin vaikuttaa, jos moniääninen kehystys on hyvin laaja; esimerkiksi jos kertoja kytkee esitetyt näkemykset toiseen ääneen ainoastaan luvun alussa, seuraavien yksiäänisten tekstikappaleiden tulkinta ohjautuu helpommin yksiääniseksi. 1970-luvun ja vielä 1990-luvun aineistossa on lisäksi tapauksia, joissa johtoilmauksen voi tulkita tukevan kertojan oman näkemyksen lausumista ja sillä voi näin ollen nähdä dialogista tilaa supistavan funktion osana kertojan sitoutumista sanomaansa (Martin & White 2005: 127–129). Oppikirjojen sisällä on myös erilaisia pienempiä kehystyksiä: kristinusko esiintyy yhtenä maailmanuskontona muiden joukossa 2010-luvun kirjojen makrorakenteen tapaan *Aikamme uskontokirja 7:ssä* ja *Uskon tiet 7:ssä* uskontoja vertailevissa kappaleissa.

Kuten Ubani (2013: 81) huomauttaa, uskonnonopetuksessa on ylipäänsä oletettava tietty tulkinnallinen viitekehys, jossa uskonnollista sisältöä tarkastellaan tutkimuskohteena, eikä sen esittelyä voi suoraan nähdä uskonnollisena vaikuttamisena. Näiden laajempien puitteiden sisällä oppikirjadiskurssia voi kuitenkin purkaa osiin, sillä siinä on nähtävissä erilaisia luonnollistuneen esittämisen tapoja – ja niiden muuttumista.

6.1 1970-luvun kirjojen moninainen äänisyys

Peruskoulun uskontokirja 7:n ja *Aikamme uskontokirja 7:n* kertojat viittaavat kumpikin hinduihin kolmannessa persoonassa, sekä yleistävässä yksikössä että monikossa. Näiden uskomukset esitetään moniäänisessä kehyksessä, nimetyn ryhmän *hindut/hindulaiset* tai yksikössä ryhmäjäsenyyden *hindu* äänellä.

66) Hindu uskoo, että hänen sielunsa on osa kaiken läpäisevästä maailmansielusta. (PU31)

67) Hindut uskovat ihmisen syntyvän maailmaan uudestaan ja uudestaan kunnes lopullinen päämäärä on saavutettu. (AU103)

68) Hindulaiset uskovat, että maailma on ikuinen. (PU32)

Esimerkeissä 66–68 moniäänistävänä resurssina, johtoilmauksena, on mentaaliverbi *uskoa*. Martinin ja Whiten (2005: 111) termein kyseessä on neutraali lähdemaininta (*acknowledge*), jossa toista ääntä referoidaan arvottomamatta sitä. Toki *uskoa*-verbin käytön voi joissakin yhteyksissä tulkita etäännyttäväksi ja vastakkaista suhtautumista ilmaisevaksi, mutta uskonnonkirjan kontekstissa sen voi nähdä neutraalina; myös Martin ja White (mp.) käyttävät esimerkkinä verbiä *believe*. Neutraalilla lähdemaininnalla kertoja avartaa dialogista tilaa ja jättää mahdollisuuden vaihtoehtoisille näkemyksille, näissä tapauksissa uskomuksille. Samalla hän tuo tekstiin toisen äänen, hindut.

Huomattavaa on, että moniäänisessä virkkeessä tehty kehystys kattaa myös seuraavat virkkeet. Kun kertoja on esimerkeissä 67 ja 68 merkinnyt uskonnolliset näkemykset toisen äänen esittämiksi johtoilmauksin, hän jatkaa hindujen uskon sisällön esittämistä loppukappaleen ajan yksiaänisillä virkkeillä:

69) Jos ihminen elää hyvin, hän pääsee eteenpäin tällä tiellä. Mutta huonon elämän seurauksena hän joutuu seuraavassa elämässään sovittamaan tekemänsä rikkomukset. Tämä on karman-laki. (AU103)

70) Historia jakautuu maailmankausiin. Kunkin maailmankauden lopussa Šiva tanssii maailman pirstaleiksi. (PU32)

Lähdemaininta moniäänistävänä resurssina siis kattaa virkettä pidempiä kokonaisuuksia siten, että tulkinta on ilmeisen moniääninen. Tapaukset voi myös nähdä vapaana epäsuorana esityksenä, jossa kertoja esittää sisältöä toisella äänellä tätä ilmi panematta, sillä toinen ääni käy ilmi kontekstista.

Johtoverbin *uskoa* lisäksi kertoja käyttää muitakin moniäänistäviä resursseja. Esimerkissä 71 johtoverbinä on (tässä) mentaalinen verbi *nähdä*.

71) Hindulaisuudessa on kuitenkin joitakin yhdistäviä perusajatuksia. He näkevät maailman kokonaisuutena, jossa kaiken pitäisi olla matkalla aineellisuudesta kohti jumaluutta. (AU103)

Kiinnostavaa esimerkissä 71 on monikollinen ja ihmisviitteinen persoonapronomini *he* uskontokunnan nimityksen *hindulaisuus* korrelaattina. Kollektiivisanaan viittaaminen monikollisella pronomiinilla erittelee kollektiivin jäseniä (KO, ohje 557). *Hindulaisuus* ei kuitenkaan ole prototyyppinen kollektiivisana (vrt. ISK § 557), ja käyttämällä sitä sellaisenaan kertoja korostaa hindulaisuutta tietyn ihmisryhmän ominaisuutena.

Esimerkin 71 tapaan esimerkeissä 72 ja 73 subjektina ei ole ryhmä vaan uskonto, (esimerkissä 72 tarkentavan määrään *perinteellinen* saanut) *hindulaisuus*, jonka ajatuksia kertoja kuvaa mentaaliverbillä *pitää*.

72) Perinteellinen hindulaisuus ei ole pitänyt tämän maailman asioita kovin tärkeinä. (AU105)

73) Hindulaisuus pitää itseään veda-uskonnon perillisenä. (PU31)

Subjektina ja toisena äänenä on siis abstrakti uskonto, mikä on yksikölistävä tapa esittää kollektiivin näkemyksiä. Hindut ryhmänä näyttäytyvät näin yhtenäisempänä toimijana kuin ryhmänimitystä käytettäessä, sillä monikollisessa ryhmässä on kuitenkin näkyvissä sen koostuminen useista yksilöistä. Tämän voi osaltaan nähdä rakentavan ulkoryhmää, sillä ulkoryhmän ominaisuuksiin on perinteisesti nähty kuuluvan ryhmän näkeminen homogeenisena (Pälli 2003: 124). Esimerkissä 74 kertoja referoi hindulaisuuden näkemystä *mukaan*-postpositioliousekkeella rakentuvalla johtoilmauksella.

74) Kaikki mitä ihminen näkee ja kuulee, on hindulaisuuden mukaan harhakuvaa elämästä. (PU31)

Kertoja siis käyttää moniäänisen sitoutumisen resursseja ja niistä nimenomaan neutraalia lähdemainintaa esittäessään hindulaista uskontoa. Se on resurssina dialogista tilaa avartava, ja lukijalle jää responsiivista liikkumavaraa ottaa näkemykset omikseen tai olla ottamatta.

Hindulaisuudesta kertovat jaksot ovat moniäänisiä, ja toisena äänenä niissä esiintyy muodossa tai toisessa ryhmä *hindut* tai uskonto *hindulaisuus*. Kertoja konstruoi *hindut*-ryhmän ulkoryhmäksi nimeämällä sen, käyttämällä ulkopuolistavaa kolmatta persoonaa ja liittämällä tähän kategoriaan ominaisuuksia, joihin ei itse sitoudu (Pälli 2003: 120). Esimerkeissä 75 ja 76 kertoja ankkuroi hindulaisuuden vieraaseen kulttuuriin ja kytkee kulttuurin, etnisyyden ja uskonnon yhteen.

75) Intiassa tilanne on kuitenkin toinen. Länsimaisen ihmisen kannalta siellä tuntuu olevan lukemattomia ja kaiken tasoisia uskontoja. – – Useat Intian vanhat uskonnot muodostavat kokonaisuuden nimeltä hindulaisuus. (AU102)

76) Hindulaisuus on Intian kansallisuuskonto. Kansalliset rajat ovat kuitenkin murtumassa, sillä sen kannattajat ovat ryhtyneet viime vuosisadalla tekemään lähetystyötä. (PU31)

Esimerkissä 75 kertoja eksplikoi oman ja oletetun lukijan näkökulman olevan länsimaisen ihmisen näkökulma, hän siis nimeää yleistävänä yksikkönä toimivan ryhmäjäsennyden *länsimainen ihminen* ja tarkastelee yhdessä lukijan kanssa Intiaa ja hindulaisuutta tämän yhteisen sisäryhmän näkökulmasta. Tarkastelun näkökulma on vielä eksplikoitu postposition *kannalta* avulla. Myös esimerkissä 76 kertoja sijoittaa hindulaisuuden maantieteellisesti Intiaan ja puhuu lisäksi hindulaisuuden *kannattajista*, joiden toimintaa hän sitten selostaa.

Kristinuskon opillista ja uskonnollista sisältöä puolestaan esitetään kummassakin 1970-luvun oppikirjassa niin moni- kuin yksiäänistävien resurssien. Moniäänistävänä resurssina kertoja käyttää kristinuskonkin kohdalla neutraalia lähdemainintaa: esimerkissä 77 keinoina ovat *mukaan*-postpositiolauseke ja johtoverbi *uskoa*. Esimerkissä 78 johtoilmauksina ovat kommunikaatioverbi *kysyä* ja mentaaliverbi *hyväksyä*.

77) Kristillisen uskon mukaan maailma ja kaikki, mitä siinä on, ei ole syntynyt sokean sattuman oikusta. Kristityt uskovat, että maailma on Jumalan luoma. (AU53)

78) Miten voisin ymmärtää tämän kaiken? Kristityt ovat vuosisatojen aikana kysyneet tätä toisiltaan. Yhdessä he ovat oppineet hyväksymään sen, että me ihmiset emme voi järkemme avulla käsittää kaikkia Jumalan tekoja. (PU91)

Esimerkin 77 ensimmäisessä virkkeessä referoitavana äänenä on abstrakti *kristillinen usko*, jälkimmäisessä konkreettisempi nimetty ihmisryhmä *kristityt*. Esimerkissä näkyy

johtoilmausten eriytyneisyys: *uskoa*-verbillä referoidaan ryhmää, *mukaan*-postpositioliousekkeella taas uskontoa järjestelmänä. Tämä jako näkyy moniäänistävien resurssien käytössä läpi aineiston.

Esimerkissä 78 on näkyvissä kolme eri persoonaa: ensin kertoja esittää yksikön 1. persoonassa kysymyksen vapaan epäsuoran esityksen keinoin ja asettaa sen seuraavassa virkkeessä kommunikaatioverbillä *kysyä* ryhmän *kristityt* äänellä esitetyksi. Ryhmä *kristityt* on objektivoituna tutkivan katseen kohteena, ja kertoja viittaa siihen monikon 3. persoonassa. Sitten kertoja esittää puolestaan heidän äänellään laajan sisäryhmän *me ihmiset*. Toinen tulkinta on ajatella kertojan esittävän viimeisen lauseen laajoine sisäryhmineen omalla äänellään ja ilmaisevan myös ryhmän *kristityt* päätyneen tähän samaan näkemykseen; tällöin kertojan oma näkemys on vahvasti läsnä tekstissä ja sitoutumisen aste korkea. Monitulkintaisuuteen vaikuttaa tekstiympäristö, jossa kertoja tekee laajan siirtymän kristinuskon moniäänisestä selostamisesta yksiaäniseen: viitattuaan ensin *kristityt*-ryhmään kertoja siirtyy yksiaänisesti kuvaamaan kristinuskon näkemystä sovitukselta. Siirtymän voi nähdä tapahtuvan esimerkin 78 viimeisen virkkeen kautta.

Nimetyt ryhmän *kristityt* lisäksi kummankin kirjan kertoja referoi useaan otteeseen *Raamattua* esitellessään kristinuskon sisältöä.

79) Raamatun mukaan ihminen on luotu toteuttamaan Jumalan tahtoa maan päällä. Hän on vastuussa siitä, miten hyvin hän suorittaa tehtävänsä. (PU87)

80) Mutta Raamatun mukaan Jumala on antanut ihmiselle jotain muutakin ainutlaatuisia, jotain sellaista, jota mikään eläinlaji ei ole saanut. Jumala on antanut ihmiselle aivan erityisen tehtävän. (AU58)

Se, että kristinuskon opillisiin elementteihin viitataan *kristityt*-ryhmän lisäksi etupäässä *Raamatun* kautta ja hinduihin puolestaan yksinomaan näkemyksiltään yhtenäisenä ihmisryhmänä, ohjaa tulkitseman kertojan ja lukijan vuorovaikutuksen yhteisen kristittyden sisäpuolelle: *Raamatun* käsitteleminen tapahtuu siten tämän yhteisen sisäryhmän sisällä, ja referoituna äänenä on ihmisryhmän sijaan kirja. Merkitystä on tietenkin oppikirjojen rakenteella ja sillä, että 7. luokan kirjoissa on ollut tapana käsitellä *Raamattua*. Oman osuutensa voi toki ajatella olevan myös kirjoitusten erilaisella asemalla kristinuskossa ja hindulaisuudessa. Niinpä olennaista onkin tarkastella kielen tason keinoja, joilla sisä- ja ulkoryhmä rakentuvat.

Kertojan diskurssissa kertoja itse, lukija ja heidän vuorovaikutuksensa asettuu *kristityt*-ryhmän puitteiden sisälle erilaisten valintojen kautta; sisäryhmän konstruoinnilla ja sitoutumisen resursseilla. Siirrynkkin nyt käsittelemään niitä 1970-luvun aineiston piirteitä, jotka rakentavat näiden oppikirjojen vuorovaikutuksen yhteisen kristinuskon perustalle. Ensinnäkin jo kirjan rakenne, kuten aiemmin todettua, presupponoi lukijan *Raamatun* vaikutuspiiriin, kun sen opetuksia käsitellään omissa luvuissaan hindulaisten uskomuksien sijoituessa omaan muihin uskontoja esittelevään kehykseen. Sisäryhmää rakentavia kielellisiä valintoja ovat opillisten elementtien yksinäinen selostus ja sisäryhmää rakentava monikon 1. persoona.

Yhteisen laajan sisäryhmän sisällä tapahtuvaa vuorovaikutusta rakentaa osaltaan tämän ryhmän sisäisen keskustelun kuvaaminen. Kertoja esittelee kummassakin kirjassa erilaisia kristittyjen sisäisiä näkemyseroja nimeämällä näkemyksensä perusteella konstruoituvia ryhmiä. Esimerkeissä 81 ja 82 näkemyserot koskevat *Raamatun* tulkintaa.

81) Jotkut ihmiset ovat nähneet ristiriitaa Raamatun luomiskertomuksen ja luonnontieteiden tutkimustulosten välillä. (AU56)

82) Jotkut kristityt ajattelevat, että Raamatun lukeminen on Jumalalle suoritettu hyvä teko. – – Toiset taas käyttävät Raamattua niin kuin se olisi ennustuskirja. (PU72)

Esimerkissä 81 kertoja nimeää epäspesifin ryhmän *jotkut ihmiset*, jossa ryhmää kvantifioi epämääräistävä kvanttoripronomini *jotkut* (ks. Pälli 2003: 146). Näin kertoja haluaa tuoda esille sen, että tällä tavalla ajattelevia on, mutta määrä ei ole olennainen. Verbin perfektimuodolla kertoja osoittaa olevansa tietoinen siitä, että näkemys on esitetty aikaisemminkin, ja luo kuvan jo jonkin aikaa jatkuneesta keskustelusta. Ristiriitaa näkevien ryhmä on osa ryhmästä *ihmiset*, joten sen voisi tulkita siten myös muita kuin kristittyjä kattavana ryhmänä, jonka kanssa kertoja käy vuoropuhelua. Kontekstin perusteella tämän keskustelun voi kuitenkin nähdä tapahtuvan kristillisen kulttuuripiirin sisällä: esimerkki on kappaleesta *Jumala on luonut maailman* (otsikko sivulla 53), ja sitä edeltävässä tekstissä on kuvattu *Raamatun* luomiskertomus. Kertoja rakentaa vuorovaikutuksen pohjaksi *Raamatun* käsittelyn, ja *Raamatun* tulkitsemista koskevan näkemyksen perusteella konstruoituvan ryhmän voi tässä ajatella *Raamatun* vaikutuspiiriin ja kristikunnan alaiseksi ryhmäksi.

Kertoja rakentaa esimerkissä 82 ensin tietynlaiset *Raamatun* lukijat epäspesifiksi osaksi ryhmästä *kristityt*, jälleen pronomiinilla *jotkut*. Tälle ryhmälle rakennetaan yhtä epäspesifi

vastapooli vertailusanalla *toiset* (ISK § 766). Esimerkeissä 81 ja 82 nimetyt epäspesifit ryhmät rakentuvat kertojan diskurssissa ulkoryhmiksi, sillä kertoja esittää sitten yksinäänisesti, miten *Raamattua* tulee oikeasti lukea.

83) Raamattu ja luonnontiede eivät yritäkään antaa vastauksia samoihin kysymyksiin. Luonnontiede pyrkii selvittämään, miten maailma on syntynyt ja kokoonpantu. Raamatun mukaan voimme ymmärtää tyydyttävästi maailmaa ja sen ilmiöitä vain, kun uskomme, että se on Jumalan luoma. (AU56)

84) Raamattua ei ole tarkoitettu sen enempää maagiseksi taikakirjaksi kuin elämän erilaiset ongelmat ratkaisevaksi horoskoopiksikaan. Sitä on pyrittävä ymmärtämään kokonaisuutena. (PU72)

Esimerkeissä 83 ja 84 kertoja tarjoaa annettuna tietona oikeaksi näkemänsä suhtautumistavan *Raamatun* opetuksiin sekä *Raamatun* ja luonnontieteen suhteeseen. Kummassakin kertoja nimeää ensin väärät raamatuntulkinnan tavat ja sitten kumoaa ne kiellolla (*deny*, Martin & White 2005: 118–120). Kielto moniäänistää tekstiä tuomalla vaihtoehtoisen näkemyksen näkyville, mutta supistaa dialogista tilaa merkitsemällä sen vääräksi. Tässä kertoja puhuu lukijalle enemmän tietävän auktoriteetilla ja pyrkii korjaamaan mahdolliset virheelliset käsitykset. (Mp.) Esimerkissä 83 kertoja referoi *Raamattua mukaan*-postpositioliousekkeella ja puhuu sen äänellä monikon 1. persoonassa. Tässä *Raamatun* voi toisena äänenä tulkita puhuvan *meistä* laajaviitteisesti, kaikki ihmiset kattaen. Esimerkissä 84 kertoja kohdistaa nollapersoonaan deonttista modalisuutta nesessiivirakenteella *on pyrittävä*. Tekstiin rakentuvaa interpersoonaista suhdetta leimaa kertojan lukijaan kohdistama direktiivisyys ja teologinen normatiivisuus; siihenhän ohjaa osaltaan opetussuunnitelmakin (ks. 3.2).

Kertojan sitoutumisen kannalta etenkin *Peruskoulun uskontotieto 7:n Raamattuun* viittaavat osiot ovat monessa kohdassa monitulkintaisia: näissä tapauksissa on pulmallista luokitella moniäänistävä kehystys sen mukaan, miten se dialogista tilaa säätelee. Kertojan raamatuntulkintaa leimaa kummassakin teoksessa tekstin läpi paistava teologinen normatiivisuus, vaikka *Raamattu* esiintyykin tekstin tasolla toisena äänenä, johon kertoja viittaa. Usein siihen viittaaminen näyttäytyy neutraalin lähdemaininnan sijaan pikemminkin retorisen auktoriteettiin vetoamisena, jolloin kertoja supistaa dialogista tilaa kannattamalla mainitun lähteen, tässä *Raamatun*, näkemystä (*endorse*, Martin & White 2005: 126–127). Ylempänä esitetyn esimerkin 80 loppu on tällainen rajatapaus. Seuraavassa esimerkissä 85 kertoja referoi *Raamatun* sisältöä moniäänisesti, mutta tuo samalla voimakkaasti ilmi oman asennoitumisensa siihen.

85) Tärkeintä on huomata, että Raamatun luomiskertomus antaa vastauksen elämän tarkoitusta koskevaan kysymykseen. Elämä ei ole sattumaa. Raamatun luomiskertomus on yksinkertainen ja selkeä. Sen perusajatuksena on luja luottamus siihen, että kaikki kehitys maailmassa on Jumalan suunnittelemaa. Hän ylläpitää ja varjelee elämää. (PU83–84)

Moniäänistävänä resurssina kertoja referoi lähdettä *Raamatun luomiskertomus* kommunikaatioilmauksella *antaa vastauksen*. Tällä leksikaalisella valinnalla kertoja kannattaa referoimansa äänen näkemystä ja sitoutuu siihen supistaen samalla dialogista tilaa. Lukija tulkitsee yksiäänisissä virkkeissä esitetyn sisällön paitsi nimetyn lähteen *Raamatun luomiskertomus* myös kertojan äänellä esitetyksi. Lisäksi kertoja korostaa sanomansa merkitystä evaluoivalla *että*-yhdyksellä (ks. Juvonen 2010) ensimmäisessä virkkeessä, mikä voimistaa kannattavan lähdemaininnan ilmaiseman sitoutumisen merkitystä.

Esimerkissä 86 puolestaan laaja tekstiympäristö ohjaa tulkitsemaan Raamatun merkityksen kertojan omaa näkemystä tukevaksi, sillä tuonnempana kappaleessa seuraa ensin lukijan puhuttelu ja sitten yksiääninen sovitusta koskevan opin selostus. Tekstiin rakentuu siten retorinen tekstistrategia, jossa kertoja taivuttelee lukijan omaan näkemykseensä.

86) Raamattu kertoo siitä, kuinka ihminen pilasi Jumalan hyvän suunnitelman. Mutta Raamattu kertoo myös, että Jumala on antanut ihmiselle uuden mahdollisuuden. – – [K]ysyt ehkä yhä. Minkä tähden Jumalan oli lähetettävä Jeesus maailmaan? – – Jumalan ja ihmiskunnan välinen suhde oli rikkoutunut ihmisen takia. Tuon suhteen palauttaminen ennalleen olisi vaatinut ihmisten toimintaa. He eivät pystyneet siihen. Jumala syntyi itse maailmaan. Hän tuli ihmiseksi. Hän teki sovinnon maailman kanssa kuolemalla ihmisten puolesta. (PU91–92)

Siinä missä monissa muissa tapauksissa lähdemainintaa seuraava yksiääninen selostus tulisi tulkituksi moniääniseen kehukseen asettavana, esimerkin 86 tapauksessa kertojan vuorovaikutukselliset valinnat asettavat *Raamatun* toisena äänenä tukemaan hänen omaa näkemystään. Kahta ensimmäistä, *Raamattua* johtoverbillä *kertoa* referoivaa virkettä seuraa jakso, jossa kertoja puhuttelee lukijaa toisessa persoonassa ja selostaa sitten omalla äänellään sovitusopin ajatuksia. Esimerkin lopussa onkin jo nähtävissä selkeän yksiäänistä uskonnollisen sisällön esittämistä. Esimerkissä näkyy jälleen 1970-luvun aineistolle tyypillinen persoonaviittausten moninainen käyttö, kun kolmannen virkkeen yksikön 2.

persoona vaihtuu vapaaseen epäsuoraan esitykseen ja sitten takaisin selostavaan kertojanääneseen.

Kertoja esittää *Peruskoulun uskontokirja 7:ssä* ja *Aikamme uskontokirja 7:ssä* runsaasti kristinuskon opillista sisältöä yksiaänistävin resurssein ja sitoutuu siten siihen. Tämä piirre erottaa 1970-luvun aineiston myöhemmästä aineistosta.

87) Jeesuksen pelastusteko ei koskenut vain yksityisiä ihmisiä, vaan koko maailmaa. Hän toi maailmaan uuden mahtavan ase-
nen, rakkauden. (AU76)

88) Luomakunnan nerokkuus on osoitusta Luojan viisaudesta. Mutta Jumala ei ole vain viisas, vaan myös luotujaan rakastava Isä. (AU56)

89) Jeesus tuli maailmaan täyttääkseen Taivaallisen Isän tahdon. (PU75)

Esimerkit 87–89 ovat paljaita väitelauseita, jotka kertoja esittää omalla äänellään. Ratkaiseva ero hindulaisuuden uskonnollisen sisällön esittämiseen on siis siinä, että esimerkkien 87–89 asioita ei kehystetä moniaänistävillä resursseilla, toisin kuin hindujen uskomukset esimerkeissä 69–70. Keskeisiä kristinuskon opillisia sisältöjä on lisäksi otsikoissa suorina yksiaänisinä väitelauseina: *Jumala on luonut maailman* (AU53), *Jumala on luonut ihmisen* (AU58). Otsikko toimii lähtökohtana kappaleeseen ja on siten suuressa määrin presupponoiva.

Kertoja myös rakentaa kristityistä sisäryhmää monella tavalla. Ilmeisin niistä on monikon 1. persoona. Esimerkin 90 teksti on otsikon *Jumala tuntee meidät* alla.

90) Jumalan edessä me emme todellisuudessa voi koskaan mennä kuoreemme. Hänen edessään saamme turvallisesti olla arkoja, heikkoja ja epävarmoja. (AU16)

Esimerkin 90 *me* on laaja, ihmiset ylipäänsä käsittävä sisäryhmä. Kuitenkin tulkintakehykseksi asettuu kristinuskon piiriin kuuluvien ihmisten ryhmä, sillä kertoja on merkinnyt sisäryhmäksi *Jumalan edessä* olevat ihmiset. Se, että kertoja käyttää laajaa sisäryhmää *me* uskonnollisessa yhteydessä sen tarkemmin rajaamatta, on omiaan rakentamaan kristinuskon piiriin kuuluvat luonnollistuneeksi ja oletusarvoiseksi sisäryhmäksi. Tähän sisäryhmään kohdistuu lisäksi dynaamista ja deonttista modaalisuutta modaaliverbien *voida* ja *saada* muodossa, millä kertoja rakentaa lukijaan yhteisyyttä.

Kertoja kohdistaa yhteiseen sisäryhmään modaalisuutta myös nollapersoonalla. Tällöinkin kontekstivihjeet rajaavat kohteena olevan ryhmän uskonnon mukaan.

91) Jumalan luomana saa olla oma itsensä (AU60)

92) Raamatun järjestelmällinen lukeminen on syytä aloittaa Uudesta testamentista. On hyvä lukea ensin jokin evankeliumi kokonaan. (PU73)

Esimerkissä 91 kertoja kohdistaa nollapersoonaan deonttista modaalisuutta esimerkin 90 tapaan modaaliverbillä *saada*. Esimerkissä 92 kertoja ohjaa lukijaa *Raamatun* lukemisen alkuun praktista välttämättömyyttä ilmaisevalla nesessiivirakenteella *on syytä* sekä evaluoivalla *että*-yhdyslauseella *on hyvä*. Martin ja White (2005: 100–101) puhuvat esimerkinomaisesti juuri kertojan lukijalle annettuna tarjoaman evaluoinnin yksinäisyydestä, siinä missä enemmän huomion ja keskustelun kohteeksi asetettu evaluointi on kehykseltään moniäänisempää.

Kumpaakin yllä olevaa esimerkkiä leimaa taustaoletus kristinuskon piiriin kuulumisesta. Samanlainen sisäryhmäolettaminen näkyy esimerkin 93 leksikaalisissa valinnoissa.

93) Samalla sinulle esitellään myös muita uskontoja kristinuskon ohella. (PU17)

Taustaoletuksena näkyy vahvasti yhteinen kristinuskko, sillä kristinuskko on virkkeessä presupponoituna, ja kertoja eksplikoi muiden uskontojen toiseuden vertailusanalla *muuta* (ISK § 766). Esimerkeissä 90–93 on luettavissa rivien välistä kulttuurisen yhteisön ääni, jonka yhteiset ominaisuudet kertoja kokee niin itsestään selviksi, ettei ryhmää ole tarpeen eksplisiittisesti määritellä (vrt. Virtanen 2015: 48).

Äänisyyttä ja ryhmiin sitoutumista ajatellen *Aikamme uskontokirja 7*:ssä on mielenkiintoinen jakso, jossa maailmanuskonnot esitetään vertaillen rinnakkain. Kirjan lopussa on luku *Miksi uskonnot ovat erilaisia?* (AU115), jossa kertoja luo yleiskatsauksen maailmanuskontoihin ja esittää niiden keskeiset opilliset sisällöt lyhyesti rinnasteisina, kristinuskon yhtenä muiden joukossa.

94) Intiassa ajatellaan, että maailmassa vallitsee ikuinen kiertokulku. Ihminen on siinä mukana, hänen osansa on ikuisesti syntyä aina uudelleen maailmaan. (AU116)

95) Juutalaisuus ja islam perustuvat siihen vakaumukseen, että Jumala, yksi ja ainoa, on luonut kaiken. Kaikki mitä tapahtuu on edelleenkin hänen vaikutustaan. Hän palkitsee niitä, jotka noudattavat hänen tahtoaan, ja rankaisee sen rikkojia. (AU117)

96) Kristillisen käsityksen mukaan Jumala tekee maailmassa jatkuvasti luomistyötään toteuttaen suunnitelmaansa. Kaikki mitä maailmassa tapahtuu ei ole Jumalan vaikuttamaa, mutta koko ajan hän ohjaa kehitystä. (AU119)

Kertoja kehystää kaikki samalla tavoin moniäänisesti, ja kappaleet ovat rakenteeltaan samankaltaisia: kertoja nimeää ensin toisen äänen, jonkin uskonnollisen ryhmän, minkä jälkeen hän selostaa tämän äänen kehykseen ankkuroituvia näkemyksiä yksiaänisin väitelausein. Johtoilmauksia ovat mentaaliverbi *ajatella* esimerkissä 94 ja *mukaan-*postpositioliouseke esimerkissä 96. Esimerkissä 95 kertoja käyttää moniäänistämisen keinona *että*-sivulauseen määritteekseen saavaa substantiiviva *vakaumus*. Toisen äänen merkitsemisen keinot ovat niin ikään monipuoliset: paikan adverbialia passiivimuotoisen johtoverbin yhteydessä esimerkissä 94, kytkentä *perustua*-verbillä esimerkissä 95 ja adjektiivimääritteen *kristillinen* saava mentaaliverbin nominaalistus *käsitys* esimerkissä 96. Muualla kirjassa usein sisäryhmäksi rakentunut kristinusko esiintyy tässä toisena äänenä, tutkivan katseen objektivoituna kohteena. Maailmanuskontojen rinnastaminen ja moniäänisen kehyksen rakentaminen näyttäytyvät funktionaalisenä valintana kirjan lopettavaan yhteenvetoon: lukijalle halutaan muodostaa kokonaiskuva maailmassa rinnakkain elävistä uskonnoista.

Kokonaisuudessaan kristinuskon sisältöjen esittämistä leimaa 1970-luvun aineistossa vaihtelu yksi- ja moniäänisen kehyksen välillä. Kertoja referoi ryhmää *kristityt*, uskontoa *kristinusko* ja ennen kaikkea teosta *Raamattu*; pyhän kirjan näkyvyyteen vaikuttaa osaltaan se, että *Raamattu* on opetussuunnitelman mukaan seitsemännen vuosiluokan keskeinen opetussisältö. Kuitenkin kertoja esittää kristinuskon opillista sisältöä myös omalla äänellään. Hindulaisuuden uskonnollisen sisällön kertoja esittää nimetyn ryhmän *hindut/hindulaiset*, sen jäsenyyden *hindu* ja uskonnon *hindulaisuus* äänellä, moniäänistäviä resursseja käyttäen. Kummankin uskonnon sisältöjä esiintyy yksiaänisissä virkkeissä, mutta hindulaisuuden sisällöt kertoja on aina kehystänyt moniäänisesti viimeistään virkettä laajemmassa kehyksessä. Kristinuskon sisältöä esiintyy lisäksi yksiaänisissä otsikoissa.

Hinduja referoidessaan kertoja käyttää johtoilmauksia, tavallisimpana mentaaliverbi *uskoa*, jotka ovat dialogista tilaa säätelevältä funktioltaan neutraaleja lähdemainintoja. Niillä kertoja rakentaa itselleen intersubjektiveen roolin neutraalina tiedonvälittäjänä, joka ei arvota kohdetta (Martin & White 2005: 115). Kristittyihin ja *Raamattuun* viittaaminen on kieliopillis-leksikaalisesti monipuolisempaa ja joissain tapauksissa kohdetta arvottavaa. Johtoilmausten käyttö ylipäänsä jakautuu siten, että *uskoa*-mentaaliverbillä referoidaan tyypillisesti ihmisryhmää, *mukaan*-lausekkeella taas uskontoa tai muuta abstraktia kokonaisuutta.

Hinduista kertoja rakentaa ulkoryhmän ennen kaikkea kytkemällä hindulaisuuden Intiaan ja tarkastelemalla sitä kulttuurisesti ja maantieteellisesti ulkopuolelta käsin.

Kristityt rakentuvat sisäryhmäksi tekstissä näkyvien taustaoletuksen ja luonnollistumien kautta: tällaisia ovat esimerkiksi kontekstivihjeiden perusteella määrittyvät *me-* ja nollapersoonailmaukset, lausetasolla näkyvät presuppositiot ja muiden uskontojen leksikaalinen toiseuttaminen. Pällin (2003: 137) mukaan on olemassa tiettyjä kulttuurisesti vakiintuneita ryhmiä, joista puhuminen ryhminä on luonnollistunutta. Uskonnolliset ryhmät voidaankin esimerkiksi kansallisuuksien ohella lukea vakiintuneeksi tavaksi luokitella ihmisiä. Etnis-kulttuuriset ja uskonnolliset kategoriat elävät 1970-luvun aineistossa rinnakkain, kun kertoja kytkee hindulaisuuden Intiaan. Kristinuskon yhteys länsimaiseen ja suomalaiseen kulttuuriin elää itsestäänselvyytensä rivien välissä. 1990-luvun oppikirjoissa kertoja eksplikoii tätä yhteyttä huomattavasti enemmän.

6.2 1990-luvun kirjojen äänisyys ja lukijan oletettu sitoutuminen

Viesti 7:ssä ja *Uskon tiet 7:ssä* kertoja referoi hinduja moniäänistävin resurssein ja viittaa heihin kolmannessa persoonassa. Esimerkeissä 97–99 näitä resursseja ovat mentaaliverbi *uskoa* sekä *mukaan*-postpositiolauseke.

97) Hindut uskovat, että elämä on pyhää ja ikuista. (V25)

98) Ihmisen elämä ei hindulaisuuden mukaan pääty kuolemassa, sillä vaikka ruumis lakkaakin elämästä, jatkaa sielu olemassaoloaan jossakin toisessa olotilassa. (V25)

99) Hindujen uskon mukaan jokaisen ihmisen elämää säätelee karman laki. (UT25)

Esimerkki 97 on tyypillinen neutraali lähdemaininta, joka koostuu johtoverbistä ja *että*-sivulauseesta esitettävästä uskonnollisesta sisällöstä. Referoitava ääni on nimetty ryhmä *hindut*. Esimerkeissä 98 ja 99 puolestaan referoitavana äänenä on itse uskonto, *hindulaisuus* ja *hindujen usko*, jossa *hindut*-ryhmä on genetiivimääritteenä. Esimerkeissä näkyy aineiston läpäisevä neutraalin lähdemaininnan keinojen eriytyneisyys lähteen mukaan: *uskoa* referoi ryhmää *hindut*, *mukaan*-lauseke puolestaan abstraktimpia kokonaisuuksia *hindulaisuus* ja *hindujen usko*.

Seuraavassa esimerkissä uskonnollisen sisällön selostaminen tapahtuu hieman toisin.

100) Tavallinen hindu pyrkii tekemään hyviä tekoja, palvomaan jumalia ja elämänsä lopulla matkustamaan Gangesvirran rannalle puhdistautumaan. Lisäksi hän toivoo, että hänen ruumiinsa tuhka siroteltaisiin tähän pyhään virtaan, mikä takaisi hänelle paremman osan uudessa elämässä. (UT27)

Esimerkissä 100 toisena äänenä on yleistävä yksikkö *tavallinen hindu*, jossa kertoja elaboroi ryhmää adjektiivilla *tavallinen* korostaen näin kyseen olevan tyypilliseen hindun elämään kuuluvia asioita. Yksiköllisen muodon ja niin ikään yksiköllisen *hän*-pronominin käytön voi tulkita kertojan pyrkimykseksi saada lukija eläytymään hindun elämään henkilökohtaisella tasolla, sillä vaihtoehtoinen monikollinen selostus loisi hindujen tavoista abstraktimman vaikutelman. Mentaaliverbit *toivoa* ja *pyrkiä* korostavat hindun sisäistä kokemusta, ja kertoja johdattaa niitä käyttämällä lukijan nimenomaan hindun katsomukseen. Jos kertoja kuvaisi ainoastaan fyysisistä tekemistä verbeillä *tehdä* ja *sivotella*, olisi esimerkki interpersonaisilta ominaisuuksiltaan varsin toisenlainen: kuva hindujen uskonelämästä jäisi ulkokohtaisemmaksi.

1990-luvun aineistossa nousee esiin muun aineiston tapaan katsomuksellisen sisällön kehyksen koko eli moniäänistävien resurssien sijoittelu ja tiheys. Tekstissä esiintyy runsaasti virketasolla yksiäänisiä kuvauksia hindulaisuuden opillisesta sisällöstä, mutta ne sijoittuvat moniäänistävien resurssien hallitsemaan kehykseen. Hinduihin viittaavia, esitetyt näkemykset heidän ääneensä ankkuroivia ilmauksia on sijoitettu paitsi alalukujen (hinduja käsittelevien päälukujen otsikoitujen osien) alkuun, myös vaihtelevasti pitkin tekstiä. Nämä ankkuroivat ilmaukset ovat kieliopillisesti moninaisia, kuten esimerkeistä 101–103 ilmenee.

- 101) Hindulainen selitys elämälle ja kaikelle olemassa olevalle on kuin ympyrä. (UT25)
- 102) Uskovaisen hindun elämän tavoitteena on vapautuminen jälleensyntymisen kiertokulusta. (UT26)
- 103) Hindulaisuudessa on miljoonia eri jumalia. (V27)

Kertoja ei siis suinkaan käytä moniäänistävinä resursseina vain johtoverbejä tai muita prototyyppejä referoimalla keinoja: tekstissä kuvattavat uskomukset voidaan pohjata ulkoryhmän näkemyksiksi myös substantiivilausekkeen määritteillä, kuten esimerkeissä 101 ja 102, ja sijoittamalla uskonto adverbialiksi, kuten esimerkissä 103. Olennaista on, että kaikissa näkemys tavalla tai toisella ankkuroituu nimettyyn hindulaisuuteen, jolloin lukija tulkitsee sen moniäänisenä. Esimerkkiä 101 seuraavassa tekstissä kertoja kuvaa yksiäänisin virkkein uskomusta sielun kiertokulusta, samoin esimerkin 102 jälkeen. Esimerkin 103 teksti jatkuu virketasolla yksiäänisellä hindulaisten jumalten esittelyllä.

Funktionaalisesti myös nämä tapaukset ovat dialogista tilaa avartavia neutraaleja lähdemainintoja (Martin & White 2005: 111–113).

Kertoja rakentaa hinduista ulkoryhmän ennen kaikkea korostamalla uskonnon etnisperustaisuutta ja liittämällä sen Intiaan (ks. 6.1). Kuten luvussa 5.2 todettua, 1990-luvun kirjoissa vuorovaikutus pohjaa kertojan ja lukijan yhteiseen suomalaisuuteen. Hindulaisuuden kotimaan korostaminen luo ilmeisen sisä- ja ulkoryhmäasettelun suomalaisen sisäryhmän ja intialaisen ulkoryhmän välille, minkä *Uskon tiet 7:n* kertoja eksplikoi esimerkissä 106.

- 104) Maata [Intiaa] yhdistää kuitenkin värikäs ja monimuotoinen perinteinen hindulaisuus. (V24)
- 105) Hindulaisuus on maailman vanhin yhä elävä uskonto. Sen kotimaa on jo 5000 vuotta ollut Intia. (UT23)
- 106) Perheen ja suvun merkitys on jokaisen intialaisen elämässä huomattavasti keskeisempi kuin meillä Suomessa tai muualla länsimaissa. (UT26)

Kertoja liittää hindulaisuuden Intiaan esimerkissä 104 esittämällä sen maata yhdistävänä ominaisuutena ja esimerkissä 105 nimeämällä Intian hindulaisuuden *kotimaaksi*. Esimerkissä 106 kertoja rakentaa monikon 1. ilmauksella Suomen itsensä ja lukijan yhteiseksi näkökulmaksi, josta Intian kulttuuria katsellaan. Sisä- ja ulkoryhmien erilaisuutta korostaa kertojan esimerkissä tekemä vertailu. Tässä sisä- ja ulkoryhmät rakentuvat diskurssissa siis maan ja etnisyyden ympärille, vaan entä kristityt uskonnollisena ryhmänä? *Viesti 7:ssä* ja *Uskon tiet 7:ssä* kertojan sitoutuminen kristittyihin ei ole yksiselitteistä ja edellyttää tulkintaa kontekstin perusteella.

Molemmille 1990-luvun aineiston oppikirjoille on leimallista kristinuskon häivyttäminen enemmän tai vähemmän taustalle kertojan ja lukijan yhteisenä sisäryhmänä ja lähtökohtana. Kertoja ei esimerkiksi nimeä ryhmää *kristityt* ja viittaa siihen suoraan monikon 1. persoonassa, mutta sen sijaan kristinusko yhteisenä kulttuurisena taustana näkyy tekstissä taustaoletuksina. *Viesti 7:n Raamatun* merkitystä käsittelevässä luvussa *Miksi Raamattu on tärkeä?* (V50) puhutaan yleisesti *kodeista* ja *ihmisistä*, mutta kontekstista on selvää, että kyse on nimenomaan *Raamatun* määrittämään, siis kristilliseen kulttuuripiiriin, kuuluvista kodeista ja ihmisistä.

- 107) Raamattu on nykyään lähes jokaisen kodin kirjahyllyssä. (V50)

- 108) Sellaisetkin ihmiset, jotka eivät pidä itseään kovin kristillisinä, kunnioittavat usein Raamattua sen sisältämän elämänviisauden takia. (V50)

Esimerkin 107 ei ole järkeä tulkita väittävän, että *Raamattu* löytyisi lähes maailman jokaisesta kodista, vaikka siinä esiintyykin universaalinen kvanttori *jokainen* ilman tarkennusta siitä, minkä alueen kaikista kodeista on kyse. Kertojan kirjoittamattomana taustaoletuksena on, että lukija tulkitsee sanotun yhteisen kulttuuripiirin sisällä, ja että tätä kulttuuripiiriä määrittää *Raamatun* merkitys. Jo otsikko *Miksi Raamattu on tärkeä?* presupponoi *Raamatun* olevan tärkeä, mikä rakentaa tekstiin sisäryhmäksi kristillisen kulttuuripiirin. Entä mikä esimerkin 108 subjektin viittausala on? Lienee selvää, että vaikkapa hindut tai muslimit eivät pidä itseään kovin kristillisinä, joten ryhmä *ihmiset* ei tässä kata kaikkia maailman ihmisiä. Kertoja on implisiittisesti ankkuroitunut kristilliseen kulttuuripiiriin ja viittaa ihmisiin sen sisällä.

Esimerkissä 109 kertoja käyttää moniäänistävänsä resurssina johtoverbiä *opettaa*, jolla hän referoi nimeämäänsä toista ääntä *kristillinen kirkko*.

- 109) Raamatun avulla kristillinen kirkko opettaa, miten maailma ja ihminen ovat syntyneet, mitä me voimme tietää Jumalasta, mikä on oikein ja mikä väärin sekä miten ihminen voi pelastua. (V51)

Esimerkissä esiintyy myös monikon 1. persoona, vaan keitä ovat esimerkin *me?* Persoonailmaus esitetään tässä kristillisen kirkon äänellä sen opetuksen alaisena asiana. Se on selkeästi laaja kategoria, 'kaikki ihmiset'. Käytännössä sen voi ajatella kattavan kristillisen kirkon opetusten piirissä olevat ihmiset, mutta toisen äänen kontekstissa sen voi tulkita kattavat 'kaikki ihmiset': tokihan kristillinen kirkko lähetystehtävineen periaatteessa haluaa kaikki maailman ihmiset opetuksensa piiriin.

Molemmissa 1990-luvun kirjoissa on samankaltainen kohta, jossa kertoja perustelee *Raamatun* tuntemusta sen kulttuurisella merkityksellä. Esimerkkiä 110 edeltää esimerkin 108 teksti, jossa kertoja sanoo *Raamatussa* olevan monien mielestä yleistä elämänviisautta.

- 110) On paikallaan tutustua lähemmin siihen, mikä tämä ”kirjojen kirja” oikeastaan on, miten se on syntynyt ja mitä se meille opettaa. (V50)

- 111) On siis syytä tuntea Raamattu, kulttuurimme perusteos. (UT86)

Kummassakin esimerkissä kertoja kohdistaa nollapersoonaan modaalisuutta rakenteiden *on paikallaan* ja *on syytä* muodossa. Lajiltaan niiden modaalisuuden voi tulkita praktiseksi välttämättömyydeksi (vrt. *kannattaa*), jolloin painottuu toiminnan tavoite, tässä

tapauksessa *Raamatun* ja sen kulttuurisen merkityksen tuntemus (ISK § 1555), tai deonttisuudeksi, jolloin korostuvat yhteisön normit, tässä tapauksessa länsimaisen kulttuuripiirin edustajan velvollisuus tuntea tämä merkittävä kulttuurielementti (ISK § 1554).

Esimerkeissä 110 ja 111 kertoja painottaa modaalilla ilmauksilla näkemystään raamatuntuntemuksen merkityksestä ja tuo samalla ilmi mahdollisen vastakkaisen näkemyksen olemassaolon, ne toimivat siis moniäänistävinä resursseina; samalla kertoja kuitenkin supistaa dialogista tähdentämällä oman näkemyksensä ensisijaisuutta näihin vaihtoehtoihin (*pronounce*, Martin & White 2005: 127–129). Martinin ja Whiten (mts. 130) mukaan kertoja olettaa tällöin lukijan yhtyvän näkemykseensä, jolloin oman näkemyksen lausumisen voidaan tulkita rakentavan solidaarisuutta osallistujien vuorovaikutussuhteeseen. Mutta keneen modaalisuus kohdistuu?

Kertoja viittaa esimerkeissä 110 ja 111 yhteiseen sisäryhmään monikon 1. persoonalla, ja modaalisuuskin kohdistuu epäsuorasti tähän ryhmään indeksikaalisesti avoimen nollapersoonan kautta: nollapersoonan viittauskohteeksi on johdonmukaista tulkita se ryhmä, jolle *Raamatulla* on kulttuurista merkitystä. Se sisäryhmä, jolle *Raamattu* on merkittävä ja tuntemisen arvoinen teos, rakentuu kummassakin kirjassa suomalaisuuden ja länsimaisuuden perustalle. Esimerkeissä 112 ja 113 näkyy, kuinka kertoja perustelee *Raamatun* opiskelua kulttuurisella merkityksellä ja konstruoi samalla *me*-ilmauksilla tekstiin sisäryhmää.

112) Jokapäiväisessä kielenkäytössä on lukuisia sanoja ja sanontoja, jotka ovat lähtöisin Raamatusta. – – Suurin osa länsimaisista etunimistä on raamatullista alkuperää. – – Kalenterimme pohjautuu muinaiseen pyhimyskalenteriin – – Raamattu on vaikuttanut monien länsimaiden lakeihin – –. (V51–52)

113) Kielemme on täynnä muistumia Raamatusta. – – Vaikeata on ilman raamatuntuntemusta ymmärtää myöskään länsimaista kuvataidetta tai musiikkia. (UT85–86)

Kertoja huomauttaa esimerkeissä 112 ja 113 *Raamatun* vaikutuksesta kieleen; sisäryhmä näyttäisi siis rajautuvan ensin suomen kielen mukaan. Esimerkin 113 ensimmäisen virkkeen *me*-sisäryhmä ovat eksplisiittisesti suomenkieliset, esimerkissä 112 yhteinen kieli rakentaa sisäryhmää hienovaraisemmin, ohjaten lukijan tulkintaa asettamaan lähtökohdaksi yhteisen kielen. Sanan *kielenkäyttö* voi tosin tulkita myös suomen kieltä laajemmin ja ajatella sen viittaavan *Raamatun* sanojen ja sanontojen näkymiseen kielessä kaikkialla

Raamatun vaikutuspiirissä. Samaan tapaan monikon 1. persoonaa ilmaisevan *kalenterimme* esimerkissä 112 *meiksi* voi ajatella suomalaiset, joilla on oma virallisesti määritelty nimipäiväkalenteri, tai yleensä länsimaiset, pyhimysnimiin perustuvan kalenterin vaikutusalaan kuuluvat ihmiset.

Molemmissa esimerkeissä viitataan eksplisiittisesti länsimaihin yhteisenä kulttuuriympäristönä, jonka aineksia ovat etunimet, lait ja taide. Lähtökohtaisena, esimerkeissä 110 ja 111 näkyvänä *me*-sisäryhmänä ovat ylipäänsä *Raamatun* opetusten kulttuurisessa vaikutuspiirissä elävät ihmiset. Sisäryhmä rakentuu nimenomaan kulttuurisesti, ei siis uskonnolliseksi ryhmäksi 'kristityt'; *Viesti 7:n* kertojahan painotti *Raamatun* ei-uskonnollista elämänviisautta (esimerkki 108) ja *Uskon tiet 7:n* kertojakin käyttää *Raamatusta* parafraasia *kulttuurimme perusteos* (esimerkki 111). Kristinuskon opillinen sisältö, *Raamattu*, liittyy maantieteelliseen ja etniseen (myös kielelliseen) taustaan, kuten hindulaisuuskin, niin kuin yllä todettua. Kertoja siis perustelee *Raamatun* opiskelua lukijalle sen merkityksellä kulttuurille ja kulttuurin ymmärtämiselle; tekstiin kirjoittuu lukija, joka kokee oman (rajoiltaan vaihtelevan) kulttuurinsa siinä määrin merkittäväksi, että se toimii perusteluna opiskelulle. Toisin sanoen *Raamattu* ja uskonnollinen merkitys itsessään ei lukijalle syyksi riitä.

Esimerkeissä 110–113 näkyy sen Pällin (2003: 103) keskeinen ajatus, että epäspesifillä *me*-viittauksella on selkeimmin ryhmän konstruoiva ominaisuus. Monikon 1. persoonan viittausalan epämääräisyys korostaa sitä kertojan valintana: *Raamatun* vaikutus on merkittävä kertojalle ja lukijalle, heidän yhteiselle ryhmälleen, jota rakentavat niin suomen kieli kuin länsimainen kulttuurikin. Tässä tapauksessa länsimainen kulttuuri ja esimerkiksi yhteinen etunimistö sekä suomen kieli ovat kaikki kertojan diskurssissa luonnollistumia, lukijalle oletettuja ominaisuuksia, jotka *me* tuo esille (mts. 102). Taustaolettamukset ovat näkyvillä myös esimerkeissä 114 ja 115, joissa *Uskon tiet 7:n* kertoja presupponoi kristinuskon itsensä ja lukijan yhteiseksi lähtökohdaksi.

- 114) Tutkimusten mukaan 70 % suomalaisista uskoo kuitenkin Jumalaan ja yli 90 % kuuluu kristillisiin kirkkoihin ja seurakuntiin. Suomalaiset siis näyttävät pitävän uskontoa arvossa, vaikka tiede on selittänyt ja tekniikka ratkaissut lukemattomia ongelmia, joihin ennen haettiin apua uskonnosta. (UT11)
- 115) Tämä kirja pyrkii esittelemään kunkin suuren uskonnon opit niin kuin nämä uskonnot itse niitä opettavat. Tarkoituksena ei ole järjestää minkäänlaista ottelua paremmuudesta muiden uskontojen kesken tai niiden ja kristinuskon välillä. Kukin puhukoon puolestaan. (UT13)

Esimerkissä 114 uskonto on yhtä kuin kristinusko, siis usko Jumalaan ja kuuluminen kristillisiin kirkkoihin ja seurakuntiin. Tässä kristinusko oletusarvoisena uskontona nivoutuu tarkastelun kohteena olevaan suomalaisuuteen, mikä noudattaa 1990-luvun kirjojen ja etenkin *Uskon tiet 7:n* linjaa liittää uskonto ja etnis-kulttuurinen tausta yhteen. Esimerkissä 115 kertoja tuo ilmi asetelman, jossa kristinusko on ensisijainen uskonto ja muut uskonnot toiseutetaan vertailusanalla *muiden*. Samanlainen tapaus esiintyi *Peruskoulun uskontokirja 7:ssä* (ks. esimerkki 93). Kertoja myös eksplikoi kirjan moniäänisyyden merkitsemällä uskonnot omiksi äänikseen, jotka puhuvat puolestaan.

Uskon tiet 7:ssä on luku *Suurten uskontojen vertailua*, jossa kertoja vertailee maailmanuskontoja rinnakkain selostaen niiden näkemyksiä moniäänisesti. Jakso on samanlainen kuin *Aikamme uskontokirja 7:n* lopussa (ks. esimerkit 94–96): kertoja rakentaa luvun kokoisen moniäänisen kehyksen, jossa hän tuo esiin uskontojen äänet käyttäen neutraaleja lähdemainintoja moniäänistävinä resursseina. Eri uskontokuntien näkemykset on jaoteltu teemoittain, kuten esimerkiksi *Elämän tarkoitus ja päämäärä* (UT78) ja *Naisen asema* (UT81). Esimerkit 116–120 ovat otsikon *Mitä tapahtuu kuoleman jälkeen* (UT79) alta.

- 116) Sielunvaellusopin mukaan ihmisen sielu siirtyy kuoleman jälkeen uuteen ruumiiseen. (UT79)
- 117) Buddhan opetuksen mukaan kuoleman jälkeen ei ole mitään – ei taivasta eikä helvettiä. (UT80)
- 118) Juutalaiset uskovat sielun elävän ihmisen kuoleman jälkeen. (UT80)
- 119) Kristityt uskovat elämään kuoleman jälkeen. (UT80)
- 120) Muslimit uskovat kuolemanjälkeiseen elämään. (UT80)

Esimerkeissä näkyvät koko aineistolle tyypilliset neutraalin lähdemaininnan keinot, mentaaliverbi *uskoa* ja *mukaan*-postpositiolauseke, sekä niiden tavalliset täydennykset: *uskoa*-verbillä nimetty ryhmä, *mukaan*-lausekkeella abstrakti opillinen kokonaisuus. Esimerkit myös edustavat aineistolle tyypillistä moniäänisen esittämisen tapaa: ensin kertoja kytkee näkemykset johonkin nimettyyn ääneen johtoilmauksella, sitten selostaa näitä näkemyksiä, jotka lukija lukee toisen äänen esittämiksi; kaikkia esimerkkejä 116–120 seuraa tekstissä yksiäänisin virkkein esitettyä kunkin uskonnon opillista sisältöä.

Yleiskuvaa *Viesti 7:n* ja *Uskon tiet 7:n* kertojan sitoutumisesta hallitsee rivienvälinen kulttuurinen sisäryhmä, joka näkyy tekstin taustaoletuksissa ja luonnollistuneissa

ilmaisutavoissa, kuten epäspesifeissä *me*-viittauksissa. Hindujen rakentuminen ulkoryhmäksi perustuu toiseen etniseen, kulttuuriseen ja maantieteelliseen taustaan, kertojalle ja lukijalle yhteinen kristinuskon vaikutuspiiri puolestaan pohjaa länsimaisuuteen ja suomalaisuuteen. Uskonnollisiin ryhmiin viitataan moniäänisesti ja dialogista tilaa avartavasti, neutraalein lähdemaininoin. Se, ettei kertoja koe tarpeelliseksi tarkentaa monikon 1. persoonan viittausalaa, kieli yhteisöllisestä itsestänselvyydestä: kertoja olettaa lukijan tiedostavan lukevansa oppikirjaa suomalaisen, länsimaisen ja kristinuskon vaikutuksen alaisen kulttuurin jäsenenä (Virtanen 2015: 48). Kansallisuus muodostaakin kulttuurisesti hyvin vakiintuneen ryhmäkategorian (Pälli 2003: 137).

6.3 2010-luvun kirjojen moniääninen sitoutuminen

Mosaiikin ja *Kaiun* vuorovaikutusta leimaavat kertojan sitoutumattomuus ja moniäänisyys. Kristinuskoa ja hindulaisuutta käsitteleviä lukuja hallitsee uskonnonharjoittajien tapojen, perinteiden ja käytäntöjen kuvaus, mutta myös abstraktimpia uskonnollisia sisältöjä esitellään. Kertoja kuvaa uskonnollista sisältöjä referoiden runsaasti nimeämiään toisia ääniä. Tässä funktionaalisenä resurssina toimii yksinomaan neutraali lähdemaininta: kertoja ottaa interpersoonaisen roolin objektiivisena tiedonvälittäjänä, joka ei arvota kohdetta eikä sitoudu sen näkemyksiin (Martin & White 2005: 115). Äänisyyden resurssien käytössä ei ole havaittavissa eroa kristinuskon ja hindulaisuuden kuvauksissa. Uskontokuntien rinnasteista ja yhdenvertaista asemaa luo 2010-luvun oppikirjojen rakenne, jossa kristinuskon esitys yhtenä muiden maailmanuskontojen joukossa (ks. 2.2).

Tekstissä toistuu kuvio, jossa kertoja nimeää ryhmän ja selostaa sen näkemyksiä 3. persoonaa käyttäen. Tavallisin johto ilmaus on mentaaliverbi *uskoa*, jota esiintyy 2010-luvun aineistossa runsaasti.

- 121) Kristityt uskovat, että Raamatussa Jumala ilmoittaa ihmisille oman tahtonsa, mutta eri kristityt tulkitsevat Raamatun kertomuksia eri tavoin. (M30)
- 122) Kristityt uskovat yhteen Jumalaan. Hänellä on kolme persoonaa: Isä, Poika ja Pyhä Henki. (K48)
- 123) Hindut uskovat moniin eri jumaliin, ja useilla perheillä on tietyt jumalat, joiden palvomista he erityisesti suosivat. (M65)

Esimerkeissä 122 ja 123 näkyy *uskoa*-verbin illatiivirektio (ISK § 487), esimerkissä 121 puolestaan on toinen mentaaliverbin tavallinen täydennys *että*-lause (ISK § 445). *Uskoa*-verbin tyypillinen subjekti on uskonnollinen ryhmänimitys, kuten yllä olevissa esimerkeissä.

Vaikka *uskoa* on ylivoimaisesti yleisin johtoilmaus, selostaa kertoja uskontokuntien näkemyksiä myös muilla mentaaliverbeillä. Esimerkissä 124 johtoilmaus on *ajatella*, esimerkissä 125 taas sen nominaalistus *ajatus*.

124) Hindut ajattelevat, että ajalla ei ole alkua eikä loppua, vaan maailmankaudet seuraavat toisiaan loputtomasti. (K74)

125) Kristinuskon tärkeimpiä ajatuksia on, että Jeesus kuoli ristillä sovittaen ihmisten synnit ja nousi kuolleista voittaen kuoleman. (K48)

Niin *ajatella* kuin *ajatus* toimii johtoilmauksena *että*-lauseena ilmaistulle referaattiosalle. Esimerkissä 124 ajattelija on ryhmä *hindut*, esimerkissä 125 esitetty ajatus kuuluu uskonjärjestelmä *kristinuskon* rakennusosiin. Mentaaliverbeillä ja niiden nominaalistuksilla kertoja kuvaa uskonnollisten ryhmien edustajien sisäistä maailmaa ja uskontokuntien perustavanlaatuisia näkemyksiä. Kertoja kuvaa mentaalisilla verbeillä myös konkreettisempaa uskonelämää ja uskonnollisia tapoja.

126) Siksi hindut pyrkivät vapautumaan samsarasta, ja heidän tavoitteensa on saavuttaa mokša eli vapautus. (M69)

127) Pääsiäisenä muistetaan Jeesuksen ristiinnaulitsemista ja juhlitaan ylösnousemusta. (K51)

Esimerkissä 126 kertoja kuvaa mentaaliverbillä *pyrkii* ja sen tavoin tavoitteellisuutta ilmaisevalla nominaalistuksella *tavoite* hindujen yksilölliseen elämään kuuluvaa toimintaa. Esimerkissä 127 puolestaan mentaaliverbi *muistaa* ja sen rinnalla konkreettisempi *juhlia* kertovat kristillisistä tavoista. Käyttämällä passiivimuotoa kertoja korostaa tapoja toimintana niitä toteuttavan ryhmän kustannuksella; tulkintakehys on valmiiksi kristinuskossa, sillä esimerkki on poimittu kristillisiä juhlia käsittelevästä kappaleesta.

Eri uskontokuntien jäsenten tapoja, perinteitä ja käytäntöjä kuvataan monenlaisilla resursseilla mentaalisista aina kommunikatiivisiin, statiivisiin ja dynaamisiin verbeihin (ISK § 445). *Mosaiikin* johdantoluvussa kuljetetaan rinnakkain useita uskontokuntia esiteltäessä niiden erilaisia tapoja esimerkkeinä uskonnollisen elämän käytännöstä.

128) Hindulaisen kodin nurkassa voi palaa kynttilä jumalaa kuvaavan patsaan edessä, ja japanilaisessa kodissa saattaa olla rukoushyllykkö. Latinalaisen Amerikan kristityissä maissa näkee usein autoissa pyhien ihmisten kuvia, joiden toivotaan tuovan turvaa matkanteossa. (M14)

129) Lausumalla uskontunnustuksen kristityt tunnustavat Jumalan kolmiyhteyden, jolla tarkoitetaan uskoa Isään, Poikaan ja Pyhään Henkeen. Muslimit taas tunnustavat, että on olemassa yksi Jumala ja Muhammad välitti hänen sanansa ihmisille. (M18)

Esimerkissä 128 kertoja kuvaa erilaisia uskonnollisia tapoja statiivista toimintaa ilmaisevilla lauseilla, joissa uskonnollinen (ja samalla maantieteellis-kulttuurinen) ryhmä käy ilmi paikan adverbiaaleista *hindulaisen kodin nurkassa*, *japanilaisessa kodissa* ja *Amerikan kristityissä maissa*. Esimerkissä 129 kertoja puolestaan kuvaa nimeämiensä uskonnollisten ryhmien *kristityt* ja *muslimit* uskonelämää kommunikatiivisen mutta uskonnollisessa kontekstissa oman erityislaatuisen merkityksensä saavan *tunnustaa*-verbin kautta. Esimerkeissä näkyy, kuinka kertoja asettaa eri uskontojen tavat rinnakkain vertailtaviksi ja muodostaa samalla *Mosaiikin* johdantolukuun luvunsisäisen moniäänisen vertailukehyksen samaan tapaan kuin *Aikamme uskontokirja 7:ssä* ja *Uskon tiet 7:ssä* (ks. esimerkit 94–96 ja 116–120). Samankaltainen rinnakkaisen vertailun mikrokehys on myös esimerkiksi aivan *Mosaiikin* alussa (ks. 5.3 aloitus).

Mentaaliverbien ohella toinen keskeinen neutraalin lähdemaininnan resurssi on 2010-luvun aineistossa, kuten aiemmassakin, *mukaan*-postpositioliaseke.

130) Hindulaisuuden mukaan jumala voi ilmestyä maan päälle ruumiillisessa muodossa. (K72)

131) Kristinuskon mukaan kaikilla ihmisillä on kyky tehdä sekä hyvää että pahaa. (M29)

Siinä missä johtoverbein referoitu toinen ääni on useimmiten uskonnollinen ihmisryhmä *kristityt* tai *hindut*, *mukaan*-lausekkeiden yhteydessä kertoja referoi abstraktimpia kokonaisuuksia: esimerkeissä 130 ja 131 uskontokuntia *hindulaisuus* ja *kristinuskoko*. Seuraavissa esimerkeissä puolestaan kertoja esittää referoimanaan toisena äänenä *kristittyjen käsityksen* ja *Raamatun*.

132) Kristittyjen käsityksen mukaan on olemassa yksi Jumala, joka on kolmiyhteinen. (M29)

133) Raamatun mukaan Jumala kokoaa ihmiset viimeiselle tuomiolle, kun maailmanloppu tulee. (K49)

Esimerkissä 132 *mukaan*-lausekkeella referoitu lähde on mentaaliverbin nominaalistus *käsitys*, jonka genetiivimääritteenä on puolestaan ryhmä *kristityt*. Esimerkissä 133 referoitava ääni on *Raamattu*, joka esiintyy toisena äänenä myös aiemmassa aineistossa (ks. 6.1 ja 6.2). Kuten aiemmissa luvuissa todettua, neutraalin lähdemaininnan resurssi siis vaihtelee sen mukaan, millaiseen lähteeseen kertoja viittaa.

Mosaikissa ja *Kaiussa* esiintyy muun aineiston tapaan runsaasti uskontojen opillista sisältöä ja uskomuksia yksinäisesti selostavia virkkeitä moniäänisten lomassa. Tällöin konteksti ohjaa tulkitsemaan näkemykset toisen äänen esittämiksi. 1970-luvun kristinuskoa yksinäisesti esittävästä jaksosta nämä virkkeet poikkeavat siinä, että tulkintakehys pysyy moniäänisenä tiheään sijoitettujen moniäänistävien resurssien takia. Esimerkki 134 havainnollistaa tätä.

- 134) Hindulaisuudessa uskotaan brahmaniin, näkymättömään maailmansieluun, josta kaikki elämä on lähtöisin ja johon kaikki elämä aikanaan palaa. Ihmisen sielua kutsutaan atmaniksi. Kun ihminen oivaltaa atmanin olevan osa brahmania, hän voi saavuttaa mokšan. Silloin ihmisen sielu sulautuu osaksi maailmansielua, eikä hän enää synny uudelleen. (M69)

Aluksi kertoja nimeää toisen äänen, uskontokunnan *hindulaisuus*, jonka näkemyksiksi hän näin ankkuroi tulevan sisällön. Kertoja asettaa hindulaisuuden adverbiaaliksi ja samalla moniääniseksi kehykseksi: passiivimuodossa olevat johtoverbit *uskoa* sekä seuraavan virkkeen *kutsua* tulevat näin tulkituiksi hindulaisuuteen viittaaviksi lähdemaininnoiksi. Kahdessa viimeisessä virkkeessä kertoja esittää paljain väitelausein hindulaisuuden mukaisia näkemyksiä sielunvaelluksesta, mutta ne asettuvat kertojan ensimmäisessä – ja *kutsutaan*-johtoilmauksen myötä myös toisessa – virkkeessä rakentamaan moniääniseen kehykseen.

Kuten esimerkeistä 121–124 näkyy, kertoja nimeää uskonnollisia ryhmiä, joita hän referoi. Lisäksi kertoja rakentaa tekstiin joitakin muita ryhmiä. Ensinnäkin kertoja pilkkoo uskonnollisia ryhmiä pienemmiksi ryhmiksi, joita määrittävät erilaiset uskomukset ja tulkinnat uskonnon katsomuksellisesta sisällöstä tai kirjoituksista. Esimerkissä 135 ryhmä *hindut* jakautuu osiin sen mukaan, miten he näkevät jumaluuden olemuksen.

- 135) Monet hindut uskovat, että on olemassa persoonaton maailmansielu brahman – –. Jotkut taas uskovat, että ihminen ei ole samaa olemusta kuin jumala. Osa uskoo, että jumalia on jopa miljoonia. (K72)

Kertojan käyttämiä kielellisiä keinoja ryhmien rakentamiseen ovat epämääräistä lukumäärää ilmaisevat kvanttorit *monet* ja *jotkut* (ISK § 740, Pälli 2003: 146) sekä lekseemi *osa*. Epämääräisyyden myötä olennaista ei kertojan diskurssissa ole ryhmien koko vaan se, että ryhmä *hindut* ylipäänsä jakautuu pienempiin ryhmiin erilaisten näkemysten perusteella. Ryhmät konstruoituvat *että*-lauseiden ilmaisemien uskomuksien mukaan. *Uskoa*-verbin prototyypisyyttä uskonnollisia näkemyksiä referoitaessa kuvaa se, että kertoja on käyttänyt sitä johtoilmauksena kaikkien esimerkin ryhmien yhteydessä.

Seuraavassa esimerkissä kertoja puolestaan jakaa ryhmän *kristityt* osiin raamatuntulkintaa koskevien näkemysten perusteella.

- 136) Kristityt tulkitsevat Raamattua monin eri tavoin. Toiset ajattelevat, että se on sanasta sanaan totta. – – Toiset taas tulkitsevat Raamattua lähinnä vertauskuvallisesti. (K48)

Aluksi kertoja nimeää ryhmän *kristityt*, josta hän sitten konstruoi vastakkaiset alaryhmät vertailua ja vastakkaisuutta ilmaisevalla pronomini-adjektiivilla *toiset* (ISK § 767). Näitä vastakkaisia ryhmiä määrittävät erilaiset näkemykset, joita kertoja referoi yhtäältä *ajatella*-mentaaliverbillä ja *että*-lauseella ja toisaalta *tulkita*-mentaaliverbillä ja tavan adverbilla *vertauskuvallisesti*. Eri raamatuntulkintojen esittely on tuttua 1970-luvun aineistosta (ks. esimerkit 81–84); merkittävää on, että toisin kuin 1970-luvun kirjoissa, *Kaiussa* kertoja ei nosta tiettyä tulkintatapaa muiden yli.

Nimettyjen uskonnollisten ryhmien ja niiden alaryhmien lisäksi kertoja rakentaa tekstiin muitakin uskonnollisuuden määrittämiä ryhmiä. Esimerkeissä 137 ja 138 *Mosaiikin* kertoja rakentaa tekstiin laajan ryhmän *uskonnonharjoittajat* sekä jotakuinkin samaviitteisen ryhmän *uskontojen kannattajat* erilaisia alaryhmiä.

- 137) Uskonnoissa on erilaisia oppeja, joihin uskonnonharjoittajat sitoutuvat. (M18)

- 138) Nykyään uskonnolliset ääriliikkeet aiheuttavat huolta eri puolilla maailmaa, koska pieni osa niiden kannattajista ajaa asiaansa väkivalloin. Samaan aikaan monet uskontojen kannattajat ottavat osaa rauhan rakentamiseen, ihmisoikeuksien puolustamiseen ja ympäristöongelmien ratkaisemiseen. (M18)

Esimerkissä 137 kertoja viittaa 3. persoonassa nimeämäänsä ryhmään *uskonnonharjoittajat*. Kertoja käsittelee uskonnollisiin oppeihin sitoutumista ulkoapäin, ja uskonnonharjoittajien nosto tutkivan katseen kohteeksi on eksplisiittistä.

Esimerkissä 138 kertoja asettaa vastakkain ryhmän 'pieni osa uskonnollisten ääri liikkeiden kannattajista' ja ryhmän *monet uskontojen kannattajat*, jotka konstruoi tuvat toimintansa perusteella: ensin mainittua määrittävä toiminta on 'asiansa ajaminen väkivalloin', jälkimmäistä 'osan ottaminen rauhan rakentamiseen, ihmisoikeuksien puolustamiseen ja ympäristöongelmien ratkaisemiseen'. Huomattavaa on, että kertoja merkitsee ensin mainitsemansa ryhmän marginaaliseksi kahteen kertaan, ensinnäkin nimeämällä *uskonnolliset ääri liikkeet* ja sitten pilkkomalla vielä niiden kannattajien muodostaman joukon pienemmäksi nimeämällä kuvaamansa toiminnan subjektiksi *pienen osa niiden kannattajista*. Vaikka yhtä lailla kooltaan epämääräinen, jälkimmäinen ryhmä on kertojan diskurssissa silti verrattain suurempi: suhteellisen suurta määrää ilmaiseva kvanttoripronomini *monet* (ISK § 764) vastakkain adjektiivin *pieni* kanssa luo selkeän vertailuasetelman. Näillä resursseilla kertoja on merkinnyt rauhanomaisten uskonnonkannattajien ryhmän merkittävämmäksi ja suuremmaksi, vaikka ei kumpaankaan ryhmään sitoudukaan.

Kaiun kertoja jakaa esimerkissä 139 ryhmän *uskonnollisen yhteisön jäsenet* osiin jäsenten ammattimaisuuden mukaan.

- 139) Uskonnollisen yhteisön tavallisia jäseniä kutsutaan maallikoiksi. Heidän lisäksi yhteisössä toimii ammattilaisia, jotka hoitavat yleensä pyhät toimitukset. (K17)

Esimerkki on johdantoluvusta, jossa kertoja käsittelee uskonyhteisöjen elämää ja toimintaa ylipäänsä, ja siinä mainittu *uskonnollinen yhteisö* tulkitaankin yleistäväksi yksiköksi: kertojan esittelemä käsitteellinen jako siis pätee kaikkiin uskonnollisiin yhteisöihin. Esimerkki asettuu edeltäjiensä tavoin linjaan, jossa kertoja tarkastelee ulkopuolelta analyttisesti uskonnollisten yhteisöjen erilaisia jäseniä.

Samaten yhtenä esiteltävänä ryhmänä kummankin kirjan kertoja nimeää *uskontokuntiin kuulumattomat (ihmiset)*.

- 140) Maailman yli seitsemästä miljardista ihmisestä noin 88 prosenttia kuuluu johonkin uskontokuntaan ja 12 prosenttia on uskontokuntiin kuulumattomia. (K8)
- 141) Uskontokuntiin kuulumattomat ihmiset suhtautuvat monin eri tavoin uskontoihin ja katsomuksiin. Suurin osa heistä ei sitoudu mihinkään tiettyyn ajatussuuntaan. (M21)

Esimerkissä 140 *uskontokuntaan kuulumattomat* -ryhmä rakentuu uskontokuntiin kuuluvia vasten maailman uskonnollista todellisuutta kartoittavassa jaksossa, joka on aivan johdantoluvun alusta. Esimerkissä 141 kertoja nimeää *uskontokuntiin kuuluvat ihmiset* ja viittaa heihin 3. persoonassa pronomiinilla *he*. Näissä esimerkeissä on kiinnostavaa, että kertoja välttää sellaisia vakiintuneita ilmauksia kuin vaikkapa *uskonnottomat* ja puhuu sen sijaan mahdollisimman yleispätevästi ja laajaviitteisesti uskontokuntiin kuulumattomista. Valinta noudattaa 2010-luvun aineiston etäännyttävää ja tieteellistä tyyliä, ja kertojan valinta onkin korostaisen objektiivinen ja selkeästi määriteltävä; se ei ota kantaa henkilökohtaisiin uskonnollisiin näkemyksiin tai esimerkiksi aatesuuntiin vaan rajaa ryhmän yksinkertaisesti uskontokuntiin kuulumisen perusteella. Esimerkissä 141 kertoja on vieläpä lisännyt ryhmänimitykseen *ihmiset*: funktiona näyttäytyy sen alleviivaaminen, että kyse on yksilöllisistä ihmisistä koostuvasta joukosta, mikä kielii kertojan tietoisesti välttävän uskontokuntiin kuulumattomien representoimista vakiintuneena ryhmänä, johon lukija voisi kenties liittää joitakin ennako-oletuksia.

Selostavissa väitelauseissa ja ryhmiin 3. persoonalla viittaamisessa nousee esiin se monikon 3. persoonan perusluonteinen tulkinta, että puhuja ei kuulu tähän ryhmään (Pälli 2003: 123). Kertoja objektivoi käsittelemänsä ryhmät ja muut äänet eikä sitoudu niiden näkemyksiin. Tekstiin rakentuvat ryhmät voisi myös nimetä ulkoryhmiksi, mutta ryhmien näkeminen objektivoituina tutkivan katseen kohteina vastaa nähdäkseni täsmällisemmin 2010-luvun aineiston kertojien tapaa tarkastella ryhmiä; leimasihan vuorovaikutuksen luonnetta näissä kirjoissa analyttisen tieteellinen ote (ks. 5.3).

Uskonnollisen sisällön käsittelyä hallitsevat 2010-luvun aineistossa *Mosaiikissa* ja *Kaiussa* runsaat johtoilmaukset neutraalin lähdemaininnan resurssina. Ylivoimaisesti taajimmin johtoilmauksena esiintyy mentaaliverbi *uskoa*, jonka subjektina on tavallisesti nimetty uskonnollinen ryhmä. Kertoja käyttää myös muita verbejä etenkin kuvatessaan opillisen sisällön rinnalla käytännön uskonelämää. Johtoverbien lisäksi keskeinen johto ilmaus on *mukaan*-postpositiolauseke, joka saa genetiivitäydennykseen useimmiten uskontokunnan tai jonkin muun abstraktin kokonaisuuden. Aiemmasta aineistosta 2010-luvun kirjat erottaa selkeästi yhdistelmä *kristityt uskovat*, jota esiintyy niissä runsaasti mutta aiemmassa aineistossa marginaalisesti. Taustalla vaikuttaa se rakenteellinen ero muuhun aineistoon, että kristinusko esiintyy yhtenä esiteltävänä maailmanuskontona muiden joukossa.

2010-luvun aineiston moniäänisyys on resurssiltaan muuhun aineistoon verrattuna homogeenistä. Runsaat neutraalin lähdemaininnan käyttö nimettyjen ryhmien –

uskonnollisten ryhmien, uskonnonharjoittajien ylipäänsä sekä uskontokuntiin kuulumattomien – analyttisen ja objektivoivan tarkastelun keinona korostaa kertojan sitoutumattomuutta paitsi uskontokuntiin myös mihinkään muuhun uskonnolliseen näkemykseen. Sen sijaan kertojan ja lukijan sisäryhmäksi rakentuu laaja 'ihmiset': *Kaiussa* sitä määrittävät yhteiset yleisinhimilliset kysymykset (ks. esimerkit 55 ja 57), *Mosaiikissa* tarve opiskella uskontoa maailman ymmärtämiseksi (k. esimerkit 52 ja 53). Kuten luvussa 5.3 todettua, 2010-luvun kertoja kutsuu lukijan tarkastelemaan uskonto(j)a kanssaan objektiivisesti ja tieteellisesti, ja noudattaa tätä lähestymistapaa uskonnollisia sisältöjä ja ryhmiä käsitellessään.

7 Yhteenveto: uskonnon oppikirjojen pysyvät ja muuttuvat piirteet

Evangelisluterilaisen uskonnon 7. luokan oppikirjoihin kirjoittuvien osallistujaroolien vuorovaikutuksessa ja kertojan sitoutumisessa on tämän tutkielman tulosten perusteella nähtävissä joitakin elementtejä, jotka yhdistävät oppikirjoja läpi peruskoulun yli 40-vuotisen taipaleen. Tällä ajanjaksolla on kuitenkin aineiston perusteella tapahtunut myös selkeästi havaittavia muutoksia.

Yhdistäviä piirteitä tekstinsisäisen vuorovaikutuksen rakentumisessa ovat jotkin läpi aineiston esiintyvät funktionaaliset jaksot, kuten johdantolukuihin sijoittuvat uskonnon opiskelun merkitystä perustelevat, ihmisen yleistä taipumusta uskonnollisuuteen käsittelevät sekä metatekstinä toimivat, kirjan sisältöön orientoivat jaksot. Niin 1970-, 1990- kuin 2010-luvun aineistossa esiintyy myös laajan ryhmän *ihmiset* nimeämistä ja representoimista, sekä yleistävässä yksikössä että monikossa. Halki aineiston esiintyy samanlaista persoonailmausten käyttöä: indeksikaalisesti avoimia impersonaalisia ilmauksia, yhteistä sisäryhmää rakentavia monikon 1. persoonan ilmauksia sekä objektivoivaksi strategiaksi hahmottuvaa ryhmiin viittaamista 3. persoonassa. Erilaisten persoonailmausten käytössä on kuitenkin merkittäviä eroja kunkinlaisten ilmausten taajuudessa ja runsaudessa sekä niiden interpersoonaisissa funktioissa. Niin ikään modaalisuutta esiintyy kaikessa aineistossa, usein nollapersoonan kanssa. Moniäänisen sitoutumisen resurssina aineiston oppikirjoille universaaleja ovat johtoverbi *uskoa* ja *mukaan*-postpositioliaseke neutraalin lähdeaininnan keinoina. Kristinuskon vertailukohdaksi valitsemaani hindulaisuuteen ja hinduihin kertoja viittaa kaikessa

aineistossa moniäänisesti; eroja äänisyyden resurssien käytössä on sen sijaan kristinuskoon ja kristittyihin viitattaessa.

Vuorovaikutuksen eroista merkittävimmät koskevat kertojan persoonaviittauksia ja ryhmäkonstruointia sekä äänisyyden resurssien käyttöä uskonnolliseen sisältöön sitoutumisessa. 1970-luvun aineistoa leimaa moninaisuus ja vaihtelu kummassakin, siinä missä 2010-luvun aineistoon tultaessa sekä persoonaviittaaminen, ryhmäkonstruointi että sitoutuminen on johdonmukaisempaa ja homogeenisempää. Olennaisimpia havaintoja 1970-luvun aineistosta ovat persoonailmausten lukuisa vaihtelu, enemmän ja vähemmän spesifien sisä- ja ulkoryhmien runsas konstruointi ja kristinuskon opillisen sisällön yksinäinen esittäminen. Myös 1990-luvun aineistossa kertoja rakentaa ahkerasti epäspesifejä sisäryhmiä. 2010-luvun aineistoa hallitsee kertojan objektivoiva persoonaviittaaminen ja moniäänisyys.

Kertojan sitoutumista ja hänen tekstiin rakentamaansa äänisyyttä tarkasteltaessa fokukseen osuvat tekstissä nimetyt äänet, tässä aineistossa olennaisimpina *me*, uskontokunnat (*kristinuskko, hindulaisuus*), uskonnon mukaan rajautuvat ihmisryhmät (*kristityt, uskontokuntiin kuulumattomat*) ja erilaiset epämääräiset ryhmät (*jotkut, monet*) sekä *Raamattu*. Vuorovaikutuksen ja sitoutumisen rakentamisen kannalta kertojan tekstiin rakentamat ryhmät ja se, kuuluuko kertoja itse ja toisaalta lukija niihin, ovat kertojan funktionaalisia valintoja. Sisä- ja muiden ryhmien lukeminen ja tulkitseminen tekstistä perustuu ennen kaikkea persoonailmauksiin ja nimeämiseen, mutta myös kontekstin piirteisiin, kuten siihen, mitä ominaisuuksia kertoja ryhmiin liittää. 1970-luvun aineistossa kertoja käyttää paljon monikon 1. persoonaa laajaviitteisesti, viitaten ihmisiin ylipäänsä.

Laajan *me*-viittaamisen kautta kertoja käsittelee yleisinhimillisiä kokemuksia ja kysymyksiä, ja laajan, ihmisistä ylipäänsä muodostuvan sisäryhmän interpersoonaisena funktiona on vuorovaikutussuhteen luominen lukijaan yhteisen ihmisyyden kautta (*Me tarvitsemme toistemme elämäkokemusta ja neuvoja*, PU4). Tämän laajan kategorian yleistävyyttä alleviivaa, että samaviitteisenä laajan monikon 1. persoonan kanssa kertoja käyttää niin nollapersoonaa, passiivia, yksikön 1. persoonaa kuin *ihmiset*-ryhmää, johon hän viittaa 3. persoonassa. Indeksikaalisesti avoimet nollapersoonaa ja passiivi tarjoavat lukijalle mahdollisuuden samastua esitettyyn, mutta jättävät tälle myös responsiivista tilaa ja mahdollisuuden olla samastumatta. Nollapersoonaa esiintyy myös vapaan epäsuoran esityksen kehyksessä (*Olisi mukava olla vanhempi*, PU3), samoin kuin yksikön 1. persoonaa (*Miten voisin ymmärtää tämän kaiken?*, PU91).

Sen lisäksi, että kertoja 1970-luvun aineistossa käyttää runsaasti erilaisia persoonailmauksia samaviitteisinä, hän tekee myös asennonvaihdoksia persoonaa lennosta muuttamalla (ks. esimerkit 3, 6, 7). Tällainen persoonanvaihdos toimii strategisena keinona, jossa kertoja houkuttelee lukijan vuorovaikutussuhteeseen. 1970-luvun aineiston persoonailmausten moninaisuus näyttää, kuinka joustava persoonajärjestelmä käytännön kielenkäytössä on: teksti on ymmärrettävää ja sujuvaa, vaikka kertoja vaihtaa persoonasta toiseen kesken kappaleen ilman sen kummempia selityksiä.

Kertoja siis viestii moninaisin persoonailmauksin – laajalla *me*-viittaamisella, eläytyvällä nollapersoonalla ja myös referoidulla minämuodolla – että elämänkysymykset ovat kaikille yhteisiä, ja kutsuu lukijan pohtimaan niitä kanssaan. 1970-luvun aineistossa, toisin kuin muussa aineistossa, kertoja myös puhuttelee lukijaa toisessa persoonassa (*Sinulle oli selvää, että aikuiset olivat oikeassa*, PU4). Tässä tekstinsisäisen vuorovaikutuksen voi nähdä olevan eksplisiittisimmillään. Persoonallisuuspsykologian ja elämänkysymysten hallitseman 1970-luvun aineiston vuorovaikutus poikkeaa myöhemmästä aineistosta siis näkyvästi persoonailmausten suhteen, ja tyyli on opettavaista ja opastavaa.

1990-luvun aineiston *me*-ilmaukset ovat epämääräisyydessään malliesimerkki siitä, kuinka kielellä luodaan sisäryhmä ja kuinka *me* kertoo luonnollistuneista ajattelu- ja ilmaisutavoista: kertoja puhuu monikon 1. persoonassa itsensä ja lukijan ryhmästä, jota hän ei kuitenkaan selitä tai rajaa (*Kuvat välittävät meille tietoa vaikka maailman toiselta laidalta*, V7). Tällainen epämääräisesti rajautuva sisäryhmä on korosteisesti kertojan valinta. Kontekstivihjeiden, kuten länsimaisesta musiikista sekä yhteisestä esi-isästä ja kulttuurista puhumisen (esimerkit 30, 111–113), perusteella sisäryhmäksi rajautuvat yhtäältä kristillisessä kulttuuripiirissä elävät ja länsimaalaiset ihmiset ja toisaalta suomalaiset. 1990-luvun aineiston kertoja tekee taustaoletuksia ja nojaa luonnollistuneisiin ilmaisutapoihin ja näkökulmiin (*Tarkoituksena ei ole järjestää minkäänlaista ottelua paremmuudesta muiden uskontojen kesken tai niiden ja kristinuskon välillä*, UT13). Lukijan responsiivinen tila on tällöin kapea. Maininnan arvoinen yksityiskohta on, että 1970- ja 1990-luvun aineistossa toisella äänellä esitettyä epäspesifiä *me*-viittaamista esiintyy kristittyjä, mutta ei hinduja referoitaessa; referoidut äänet ovat *kristityt, Raamattu ja kristillinen kirkko* (esimerkit 78, 83, 109).

2010-luvun aineistossa kertoja jättää lukijalle runsaasti tilaa avoimilla nollapersoonaa- ja passiivi-ilmauksilla sekä erilaisia ryhmiä 3. persoonassa kuvaamalla. Kertoja esimerkiksi esittää paljon käsitteenmäärittelyä kopulalauseilla ja passiivimuotoisilla lauseilla (*Ateismi*

on aatesuunta, jossa ei uskota jumalien olemassaoloon, M21; Tätä kutsutaan sekularisaatioksi, K8), eikä eksplisiittisesti sido lukijaa ryhmiin tai näkemyksiin. Määritelmien kautta kertoja tarjoaa tiedon lukijalle valmiina ja annettuna.

Näiden aineiston eri osia hallitsevien sisä- ja muita ryhmiä koskevien tendenssien lisäksi läpi aineiston esiintyy interpersoonaisuudeltaan korosteisia jaksoja, joissa kertoja perustelee uskonnon opiskelun merkitystä (esimerkit 19, 27, 31, 52–54) sekä jaksoja, joissa kertoja orientoi lukijaa kirjan sisältöön (esimerkit 19, 33, 34, 59). Opiskelua perustelevissa jaksoissa kertoja käyttää *me*-viittausta tai nollapersoonaa; persoonan valinta ei rajaudu aineistoryhmän mukaan, sillä molempia esiintyy läpi aineiston. Näissä jaksoissa modaaliset ilmaukset, etenkin nesessiivirakenne, ovat yleisiä (*Meidän on tunnettava eri uskontoja, M13*).

Kaikissa aineistoryhmissä esiintyviä ryhmänimityksiä ovat *ihmiset* sekä uskontoryhmien nimitykset *kristityt* ja *hindut*. Ryhmänimityksen rinnalla kertoja viittaa näihin ryhmiin myös generisellä yksiköllä, tavallisimpana *ihminen* (*Ihminen pyrkii uskonnon avulla saamaan kosketuksen tuonpuoleiseen, K16*). Aineistossa esiintyvä *ihmiset* on sekin tyypillisesti nimenomaan yleistävä monikko: generinen käyttö ei edellytä jokaisen ihmisyksilön kattamista, vaan ilmaisee ihmisten toimintaa yleensä (*Uskonnoista ihmiset ovat kaikkina aikoina hakeneet turvaa, lohdutusta ja mielenrauhaa, UT10*). *Ihmiset* on siitä erityislaatuinen ihmisryhmä, että siihen oletusarvoisesti kuuluvat kaikki ihmiset, mukaan lukien kertoja ja lukija. Siihen viittaamisella näyttääkin olevan erilaisia interpersoonaisia funktiota. *Ihmiset*-ryhmällä on aineistossa kahdenlaista käyttöä: 1970-luvun aineistossa se esiintyy *me*-ilmausten kanssa rinnakkaisena sisäryhmänä, toisaalta se esiintyy kaikissa aineistoryhmissä tutkivan katseen objektivoituna kohteena ihmisten katsomuksellisia taipumuksia käsittelevissä jaksoissa.

Uskonnollinen ryhmä *hindut* rakentuu 1970- ja 1990-lukujen aineistossa ulkoryhmäksi sitä kautta, että kertoja kytkee sen vahvasti Intiaan ja tarkastelee sitä eksplisiittisesti länsimaisen tai suomalaisen ihmisen näkökulmasta (esimerkit 75, 76, 104–106). *Kristityt*-ryhmään viitataan 3. persoonassa, mutta kontekstivihjeiden perusteella kertojan voi tulkita ankkuroivan näkökulmansa ensimmäisessä aineistoryhmässä kristinuskon ja keskimmaisessä kristillisen kulttuuripiirin kehukseen (esimerkit 86, 107, 115). 2010-luvun aineistossa näihin uskonnollisiin ryhmiin viitataan johdonmukaisesti objektivoivasti 3. persoonassa.

Muita kertojan nimeämiä ryhmiä ovat esimerkiksi *nuoret* ja *aikuiset* 1970-luvun, *suomalaiset* ja *vieraiden kulttuurien edustajat* 1990-luvun sekä *uskonnonharjoittajat* ja

uskontokuntiin kuulumattomat ihmiset 2010-luvun aineistossa. Tekstiin konstruoidut ryhmät kertovat omaa kieltään vuorovaikutuksen rakentamisen keinoista: ensimmäisessä aineistoryhmässä kertoja rakentaa suhteen lukijaan ikäryhmien, keskimmaisessä etnis-kulttuuristen ryhmien kautta. Viimeistä aineistoryhmää leimaa objektivoinninen näkökulma kaikkiin ryhmiin.

Sisä- ja ulkoryhmien käsitteisiin sisältyy jonkin verran problematiikkaa aineiston analyysissä. Yksinkertaisimmillaan sisä- ja ulkoryhmissä on kyse *meistä* ja *heistä*, siis monikon 1. ja 3. persoonasta. Kolmas persoona ei kuitenkaan itsessään rakenna ulkoryhmää, ja ulkoryhmäksi tulkitseminen onkin paikoin ongelmallista. Funktionaalisesti 3. persoonan käytössä on joissain tapauksissa kyse kertojan rakentamasta ulkoryhmästä, mutta suuressa osassa aineiston *he*-tapauksia funktiona on objektivointi, tutkiva katse: kertoja nostaa ryhmän ulkoa käsin tarkasteltavaksi kohteeksi. Aineiston eri osien välille hahmottuu tämän ulkoryhmä/objektivointi-jaon suhteen selkeitä eroja: 1970- ja 1990-lukujen kirjoissa kertoja rakentaa ulkoryhmiä; kertojan kuulumattomuus ryhmään on selkeää esimerkiksi hindulaisuuden kuvauksessa, jossa se sijoitetaan maantieteellisesti ja kulttuurisesti toiseksi. 2010-luvun ryhmäkonstruoinnissa 3. persoonan funktio on ennen kaikkea juuri objektivointi, eikä kertoja tee eroa kristittyjen ja hindujen välillä.

Kertojan sitoutumista uskonnolliseen sisältöön olen tutkinut Martinin ja Whiten (2005) mallin mukaisesti tekstin moni- ja yksiäänistäviä resursseja tarkastelemalla. Näiden resurssien käytössä on selkeä ero aineistoryhmien välillä: siinä missä 2010-luvun aineistossa kertoja pysyttäytyy visusti moniäänistävien resurssien käytössä uskonnollista sisältöä esittäessään, 1970-luvun aineistossa esiintyy kertojan yksiäänistä sitoutumista esittämäänsä sisältöön. Kielellisenä resurssina on tällöin yksiääninen paljas väitelause. Myös moniäänistävien resurssien käytössä on ensimmäisessä aineistoryhmässä moninaisuutta myöhempään aineistoon verrattuna: kertoja esimerkiksi kannattaa jotakin referoimaansa lähdetä – tavallisesti *Raamattua* –, eli arvottaa sen näkemyksen positiivisesti, tai lausuu oman näkemyksensä, jonka nostaa ylitse muiden. Näillä keinoilla kertoja tunnustaa dialogisten vaihtoehtojen olemassaolon, mutta merkitsee ne omaansa mitättömämmiksi ja supistaa näin dialogista tilaa. 1990-luvun aineistossa uskonnollisen sisällön esittäminen on moniäänistä – kristinuskon opillista sisältöä kertoja esittelee *Raamattua* referoimalla –, mutta kertoja sitoutuu rivienvälisesti, presuppositioita ja luonnollistuneita ilmaisutapoja sekä *me*-viittaamista käyttäen, erilaisiin kristinuskon vaikutuspiiriin lukeutuviin, epämääräisesti rajattuihin ryhmiin.

Kieliopillisilta piirteiltään äänisyyden keinot muistuttavat eri aineistoryhmissä toisiaan. Koko aineiston yleisin moniäänistävä resurssi on johtoverbi *uskoa*, jolla kertoja referoi tavallisesti nimettyä ihmisryhmää. Toinen läpi aineiston taajaan esiintyvä resurssi on *mukaan*-postpositioliouseke, jolla kertoja puolestaan referoi uskontokuntaa tai muuta abstraktia kokonaisuutta, kuten mentaaliverbin nominaalistusta (*kristittyjen käsityksen mukaan*, M29). *Uskoa*-verbin lisäksi muitakin mentaaliverbejä esiintyy johtoilmauksina (*hindut ajattelevat, että – –*, K74). Muita toiseen ääneen ankkuroimisen keinoja ovat esimerkiksi toisen äänen merkitseminen paikan adverbialilla (*hindulaisuudessa on miljoonia eri jumalia*, V27; *Intiassa ajatellaan, että – –*, AU116) sekä määritteen saava mentaalinen kokonaisuus (*Hindulainen selitys elämälle ja kaikelle olemassa olevalle*, UT25; *Juutalaisuus ja islam perustuvat siihen vakaumukseen, että – –*, AU117). 2010-luvun aineisto korostuu *uskoa*-verbin runsaan esiintymisen suhteen, ja etenkin yhdistelmä *kristityt uskovat* erottaa sitä vertailuaineistosta, jossa tätä yhdistelmää esiintyy erittäin marginaalisesti. Moniääninen kehys ei aina ole virkkeensisäinen, vaan lukija tulkitsee sen usein virkettä laajemmista kokonaisuuksista.

Kaikissa aineistoryhmissä esiintyvät deonttisesti modaaliset ja praktista välttämättömyyttä ilmaisevat ilmaukset, yleisimpänä nesessiivirakenne, nähdään suhtautumisen teorian puitteissa moniäänistävinä, sillä ne tunnustavat dialogisten vaihtoehtojen olemassaolon, vaikka ovatkin direktiivisiä (Martin & White 2005: 111). Modalisuus kohdistuu aineistossa useimmiten nollapersoonaan, mutta myös monikon 1. persoonaan (*Tällainen maailmanlaajuinen ilmiö, uskonto, on syytä tuntea*, K9; *meidän on myös saatava niistä tietoa*, V7). Nollapersoonassa lukijan responsiivinen tila on avoimen indeksikaalisuuden myötä laajempi, *me*-ilmauksissa yhteisyys taas velvoittaa lukijaa; toisaalta tämä yhteisyys myös pehmentää velvoittavuutta kohdistamalla yksilöä laajempaan ryhmään.

Oppikirjatekstiin kirjoittuva vuorovaikutus kertoo kieltään lukijaan kohdistetuista oletuksista ja odotuksista ja niiden kautta kulttuurisesta kontekstistaan, sen itsestäänselvyyksistä ja oletusarvoista. Teksti on muotoiltu tietynlaista lukijaa silmälläpitäen, ja lukijaa rakentavat valinnat kertovat yhteisöllisistä presuppositioista (Virtanen 2015: 26–27). Kunkin aineistoryhmän vuorovaikutuksessa on omat erityispiirteensä, joissa näkyvät tällaiset lukijaa koskevat oletukset ja kulttuuriset luonnollistumat: 1970-luvulla persoonallisuuspsykologinen ote ja suurten elämänskysymysten käsittely, 1990-luvulla yhteinen suomalaisuus lähtökohtana ja 2010-luvulla tieteellisen erittelevä lähestymistapa. Tekstin äänisyydessä näkyy selkeä muutos

äänisyydeltään heterogeenisestä 1970-luvun aineistosta, jossa kertoja paikoin sitoutuu kristinuskon sisältöihin, äänisyydeltään homogeeniseen 2010-luvun aineistoon, jossa kertoja ei sitoudu uskonnolliseen sisältöön. Siinä missä oletuslukija on 1970-luvulla valmis omaksumaan kristinuskon sisältöä ja sitoutumaan siihen ja käsittelee uskonnon puitteissa suuria elämänkysymyksiä ja omaa kehitystään, 1990-luvulla lukija tarkastelee uskonnon maailmaa kulttuurisesta näkökulmasta lähtökohtanaan suomalainen identiteetti. 2010-luvun uskonnon oppikirjan lukija taas tarkastelee uskontoa ja uskontoja tieteen silmin tutkittavina ilmiöinä. Uskonnon oppikirjojen vuorovaikutuksen muutokset kertovat samalla yhteiskunnan ja kulttuurin ideologisista muutoksista.

8 Lopuksi

Olen tässä tutkielmassa tutkinut uskonnon oppikirjojen tekstinsisäistä vuorovaikutusta lähtökohtanani kertojan sitoutuminen. Esitettyyn sisältöön ja toisaalta ryhmiin sitoutuminen, erilaisten ryhmien konstruointi ja vuorovaikutuksen rakentuminen ovat kaikki monisäikeisiä funktionaalisesti määrittyviä ilmiöitä, jotka syntyvät monenlaisten kielen piirteiden kautta kontekstissaan. Ne myös punoutuvat kiinteästi toisiinsa. Kuitenkin jotkin kieliopillis-leksikaaliset kategoriat toimivat avaimina näiden ilmiöiden tarkasteluun: johtoilmaukset ovat moniäänisyyden keskiössä, ja persoonailmaukset sekä ryhmänimitykset ryhmien konstruoinnin ja niihin lukeutumisen olennaisia elementtejä. Lisäksi esimerkiksi modaaliset ilmaukset ovat eksplisiittisiä merkkejä vuorovaikutuksen rakentumisesta ja sen luonteesta.

Tällaisten monihahmoisten ja rajoiltaan välillä häilyvien kielenilmiöiden tarkastelussa tulee vastaan myös paikoin ongelmallista rajankäyntiä. Esimerkiksi uskonnollisen sisällön rajaus ja määrittely on periaatteessa teologinen kysymys, ja ulkoryhmän ja tutkivan katseen objektivoidun kohteen välinen eronteko joskus hataraa. Lisäksi vaikkapa sen pohdinta, milloin on kyse toisen äänen referoimisesta ja milloin puolestaan vain maailman omalla äänellä representoimisesta, voi olla kohdin problemaattista. Myös esimerkiksi yleistävän yksikön ja lajireferenssin rajankäynti saattaa olla käsitteellisesti pulmallinen tehtävä. Olen pyrkinyt tällaisissa ongelmakohdissa lähdekirjallisuutta aineistoni ehdoilla soveltaen tarkoituksenmukaisiin ratkaisuihin.

Tutkimuskysymyksiä määrittäessäni minulla oli alustava oletus, että uskonnon oppikirjat ovat moniäänistyneet 1970-luvulta tähän päivään. Havainnot osoittivatkin tämän oletuksen oikeaksi: 2010-luvun oppikirja on johdonmukaisen moniääninen, siinä missä 1970-luvun ja vielä 1990-luvunkin oppikirjassa on yksiäänistäviä ja lukijaa uskontokuntaan ja kulttuuriin sitouttavia piirteitä. Sen sijaan havainnot muista aineistoryhmien vuorovaikutuksen ominaispiirteistä olivat odottamattomia ja kertoivat mielenkiintoisella tavalla eri aikojen oppikirjatekstien luonteesta ja sekä niiden kulttuurisesta kehyksestä. Oppikirjoista välittyvät ideologiat ja maailman merkityksellistämisen tavat ovat muuttuneet yhdessä äänisyyden kanssa.

1970-luvun kertoja yhtäältä kehottaa lukijaa puntaroimaan suuria kysymyksiä ja muodostamaan oman maailmankatsomuksensa, toisaalta toistaa *Raamatun* opetuksia omalla äänellään ja jossakin tapauksessa peräti esittää ne oikeana vastauksena. Sen lisäksi hän ohjaa lukemaan ja tulkitsemaan *Raamattua* oikealla tavalla. 1990-luvun kertoja alleviivaa useassa käänteessä yhteistä kulttuurista pohjaa nimenomaan suomalaisina ja länsimaalaisina. 1990-luvulla opetussuunnitelmatekstejä hallitsivat kansainvälisyys ja yleismaailmalliset ihmisoikeudet, mutta tätä kaikkea tarkastellaan visusti suomalaisesta näkökulmasta. Vertailuaineiston rinnalla 2010-luvun aineiston huolellinen ja alleviivattu sitoutumattomuus korostuu. Siinä voi nähdä selvästi vuoden 2003 uskonnonvapauslain vaikutuksen. Uuden lain myötä 2000-luvun opetussuunnitelmissa painotetaan hyvin eksplisiittisesti tunnustuksettomuutta ja uskontokuntaan sitouttamattomuutta (ks. luku 3).

Tämän oppikirjatekstien kehityksen voi nähdä kuvastavan laajempaa yhteiskunnallista ja kulttuurista muutosta: 2010-luvun monikulttuurisessa ja moniarvoisessa Suomessa lukijaan kohdistuvat uskontoa, kulttuuria ja etnisyyttä koskevat taustaoletukset eivät enää kuulu oppikirjaan. Tosin toisenlaisia taustaoletuksia toki näkyy, esimerkiksi monikulttuurisen yhteiskunnan ja maailman osallisuus ja esimerkiksi tieteellinen maailmankuva. Muutoksen voi nähdä kertovat myös pedagogisen ajattelun muutoksesta: siinä missä lukijan suuhun aiemmin pantiin suuria kysymyksiä ja häntä kehoitettiin tutustumaan *Raamattuun* sekä muihin uskontoihin ja niiden kautta oman katsomuksen rakentamiseen, nyt uskonnonopetuksen tavoitteet ovat katsomuksellisten sijaan tiedolliset. Oppimista kuitenkin leimaa edelleen annetun tiedon omaksuminen sellaisenaan: käsitteet, määritelmät ja niiden myötä näkökulmat tarjoillaan lukijalle valmiina paketteina pullollaan tiedollisia presuppositioita.

2010-luvun suomalainen koulu on varsin erilainen paikka kuin aikaisempina vuosikymmeninä. Suomeen muuttaa ihmisiä erilaisista uskonnollisista taustoista, ja

uskonnon ymmärtämisen merkitys kasvaa samaa tahtia uskonnollisen monimuotoisuuden kanssa. Niinpä uskonnon opettamiseen eri osa-alueineen on syytä pureutua myös tutkimuksen keinoin ja tehdä siten näkyväksi sen anatomiaa. Oppikirjatekstit ovat yksi osa uskonnonopetuksen todellisuutta, ja niiden piirissä avautuukin monenlaisia näköaloja jatkotutkimukselle. Tässä tutkielmassa olen paneutunut suomen suurimman uskonnon, evankelisluterilaisuuden, oppikirjoihin. Yhtä lailla paikallaan olisi tutkia muiden uskontojen oppikirjallisuuden moniäänisyyttä ja sitoutumista. Ylipäänsä eri uskontokuntien opetustekstien vertailu toisi lisää tärkeää tietoa uskonnonopetuksen todellisuudesta. Myös yhden uskonnon sisällä olisi paikallaan tarkastella oppikirjojen lisäksi opettajan oppaita, opetussuunnitelmia ja muita pedagogisia tekstejä.

Tämän tutkielman teoreettinen pohja on systeemis-funktionaalinen ja tekstilingvistinen. Lingvistiikan keinoin oppikirjoja ja muita opetustekstejä voisi lähestyä hedelmällisesti myös vaikkapa uuden retoriikan näkökulmasta: analysoida esisopimuksia, lukijan sitouttamista, läheisyyden luomisen strategioita ynnä muita retoriikan ja argumentoinnin analyysityökaluin aukeavia ulottuvuuksia.

Kuten yllä olevasta jatkotutkimusaiheiden luettelosta välittyy, tämän tutkielman näkökulma on vain yksi monista, joiden kautta oppikirjoja, uskonnon opetusta ja tekstinsisäistä vuorovaikutusta voidaan tarkastella. Se kertoo oman tarinansa uskonnon oppikirjatekstien muutoksesta. Jotta ymmärtäisimme kielellä välittyviä ja rakentuvia merkityksiä, meidän on kuitenkin luotava tutkiva katseemme yhä uusiin teksteihin.

LÄHTEET

Tutkimusaineisto

1970-luku:

ARHINMÄKI, ERKKI – KNUUTTILA, SIMO – KOSONEN, KATRI – LAAKSO, SAULI – NURMINEN, UOLEVI 1974: *Peruskoulun uskontokirja 7*. Helsinki: Valistus.

HYRCK, MATTI – TUOMINEN, ANTTI – VIRKKUNEN, LAURI – VIRKKUNEN, T. P. 1974: *Aikamme uskontokirja 7*. Helsinki: WSOY.

1990-luku:

HALME, LASSE – LINDQVIST, MARTTI – PALOHEIMO, ELINA – PALOHEIMO, MATTI – SALORANTA, LEENA 1998: *Uskon tiet 7*. Helsinki: WSOY.

ISOTALO, SEPPO – VARTIAINEN, KATRIINA 1996: *Viesti 7. Yläasteen uskontokirja*. Helsinki: Otava.

2010-luku:

JUSSILA, PIA – KARTANO, MINNA – SAKARANAHO, TUULA – VIRKKULA, ANITA 2015: *Mosaiikki. Uskonnot maailmassa*. Helsinki: Edita.

LACKSTRÖM, KIRSI-MARIA – MIKKOLA, KATI – MÄKELÄ, SAARA – SOIKKELI, VESA 2015: *Kaiku I. Uskontojen maailma*. Helsinki: Otava.

Lähdekirjallisuus

BAHTIN [BAKHTIN], M. M. 1981 [1975]: *The dialogic imagination*. [Englanninkielinen käännös Caryl Emerson & Michael Holquist.] Austin: University of Texas Press.

COFFIN, CAROLINE 2000: *History as Discourse. Construals of Time, Cause and Appraisal*. Sydney: University of New South Wales.

DU BOIS, JOHN W. 2007: The stance triangle. – Englebretson (toim.), *Stancetaking in discourse*. s. 139–182. Amsterdam: John Benjamins.

EOAM 2488/4/13: Suvivirsi koulujen kevätjuhlissa. Eduskunnan oikeusasiamiehen päätös 2488/4/13. Lähde:

[www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip/?\\${APPL}=ereopaa&\\${BASE}=ereopaa&\\${THWIDS}=0.44/1483613804_17246&\\${TRIPPIFE}=PDF.pdf](http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip/?${APPL}=ereopaa&${BASE}=ereopaa&${THWIDS}=0.44/1483613804_17246&${TRIPPIFE}=PDF.pdf). [Viittauspäivä 5.1.2017.]

FAIRCLOUGH, NORMAN 1992a: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

- FAIRCLOUGH, NORMAN 1992b: Introduction. – Norman Fairclough (toim.), *Critical Language Awareness* s. 1–30. Longman, London.
- HALLIDAY, M. A. K. 1994: *An Introduction to Functional Grammar*. London: Continuum.
- HALLIDAY, M. A. K. – MATTHIESSEN, CHRISTIAN M.I.M. 2004: *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Arnold.
- HEIKKINEN, VESA – VOUTILAINEN, EERO – LAUERMA, PETRI – TIILILÄ, ULLA – LOUNELA, MIKKO (toim.) 2012: *Genreanalyysi – Tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus.
- HIIDENMAA, PIRJO 2015: Oppikirjojen tutkimus. – Helena Ruuska, Markku Löytönen & Anne Rutanen (toim.), *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* s. 27–39. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- HODGE, ROBERT – KRESS, GUNTHER 1979: *Language as Ideology*. London: Routledge & Kegan.
- HOEY, MICHAEL 2001: *Textual Interaction. An introduction to written discourse analysis*. London: Routledge.
- HOLMBERG, PER 2011: Textens interpersonella grammatik. – Per Holmberg, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (toim.), *Funktionell textanalys* s. 97–113. Stockholm: Norstedts.
- JAAKOLA, MINNA – TÖYRY, MAIJA – HELLE, MERJA – ONIKKI-RANTAJÄÄSKÖ, TIINA 2014: Construing the reader: A multidisciplinary approach to journalistic texts. – *Discourse & Society* September 2014 25: 640–655.
- JALAVA, MARJA 2011: Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta. – Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen (toim.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle* s. 74–94. Helsinki: SKS.
- JUVONEN, RIITTA 2007: Suhtautumisen systematiikkaa. – *Virittäjä* 111 s. 431–435.
- JUVONEN, RIITTA 2010: Evaluoiva *että*-yhdyslause ja retoriset rakenteet suomenkielisessä ylioppilasaineessa. – *Virittäjä* 114 s. 39–70.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 1997: Johdanto. – Jyrki Kalliokoski (toim.), *Teksti ja ideologia. Kieli ja valta julkisessa kielenkäytössä*. *Kieli* 9 s. 8–36. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2005: Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiöinä. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 9–42. Helsinki: SKS.
- KARVONEN, PIRJO 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: SKS.
- KO = Kielitoimiston ohjepankki. Pronominit: se vai he? (viittauskohteena nuoriso, perhe, ryhmä) Lähde: www.kielitoimistonohjepankki.fi/ohje/557. [Viittauspäivä 28.11.2016.]
- KRESS, GUNTHER 1989: *Linguistics Processes in Socio-Cultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.

- KÄHKÖNEN, ESKO 1976: *Uskonnonopetuksen asema Suomen koulunuudistuksessa 1944–1970*. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 101. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- LAINEN, ANTTI 2010: Ekumenia evankelisluterilaisen, ortodoksisen ja katolisen uskonnon perusopetuksen oppikirjoissa. – Eero Ropo, Harry Silfverberg & Tiina Soini (toim.), *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009 s.* 191–202. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A31.
- LAINEN, ANTTI 2011: Ekumenia ortodoksisen uskonnon perusopetuksen oppikirjoissa. – Marianne Kantonen (toim.), *Tarhurit 2011. Suomen Ortodoksisten Opettajien Liitto ry:n 60-vuotisjuhlakirja*. Hämeenlinna: Suomen ortodoksisten opettajien liitto ry.
- LASSILA-MERISALO, MARIA 2009: *Faktan ja fiktion rajamailla. Kaunokirjallisen journalismin poetiikka suomalaisissa aikakauslehdissä*. Jyväskylä Studies in Humanities 113. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- LEE, DAVID 1992: *Competing Discourses: Perspective and Ideology in Language*. London: Longman Group.
- LINKO, MAARIA 2010: *Asiantuntija vai julkkis? – Tietokirjallisuus ja tietokirjailijat mediassa*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- MARTIN, J. R. – WHITE, P. R. R. 2005: *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- MIKANDER, PIA 2016: *Westerners and Others in Finnish School Textbooks*. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences, Studies in Education 273.
- MIKKONEN, INKA 2010: *”Olen sitä mieltä että...” Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi*. Jyväskylä Studies in Humanities 135. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- NORDLUND, TARU 2005: Suomen kielen kvasirakenne ja kieliopillistunut moniäänisyys. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys s.* 338–359. Helsinki: SKS.
- OPETUSHALLITUS 2016: Uskonnon ja elämäntutkimustiedon opetuksen sekä uskonnollisten tilaisuuksien järjestäminen esi- ja perusopetuksessa, kohta 3.1. Lähde: www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/uskonnon_ja_elamankatsomustiedon_opetus. [Viittauspäivä 5.1.2017.]
- PIETIKÄINEN, SARI – MÄNTYNEEN, ANNE 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- POPS I 1970: *Peruskoulun opetussuunnitelma- ja ohjelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet*. Opetusministeriö.
- POPS II 1970: *Peruskoulun opetussuunnitelma- ja ohjelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat*. Opetusministeriö.
- POPS 1985: *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Kouluhallitus.
- POPS 1994: *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Opetushallitus.

- POPS 2004: *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus.
- POPS 2014: *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- PYYSIÄINEN, MARKKU 2000: *Yksi oppiaine, seitsemän opetussuunnitelmaa. Peruskoulun ja lukion opetushallituksen 1990-luvulla vahvistamien uskonnon opetussuunnitelmien tunnustuksellinen luonne*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 223.
- PÄLLI, PEKKA 2003: *Ihmisryhmä diskurssissa ja diskurssina*. Tampere: Tampere University Press.
- RAHTU, TOINI 2005: Vilin pilkka. Erään haastattelun ääniä. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 282–335. Helsinki: SKS.
- RAPATTI, KATRIINA 2007: *Oppikirjatekstin vuorovaikutteisuus avaimena ymmärtämiseen. Tekstin modifioinnin vaikutus suomea toisena kielenä opiskelevien lukemiseen*. Sivuaineen tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- RUUSKA, HELENA 2014: Ei oppikirja ojaan jouda. – Tommi Inkinen, Markku Löytönen & Anne Rutanen (toim.), *Kirja muuttuvassa tietoympäristössä* s. 77–87. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- RÄSÄNEN, ANTTI 2006: *Koulun uskonnonopetus. Suomalaisten käsitykset uskonnonopetuksen luonteesta ja sisällöstä*. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- SAINE, HARRI 2000: *Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla*. Turun yliopiston julkaisuja C 165. Turun yliopisto.
- SEPPO, JUHA 2003: *Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Edita.
- SHORE, SUSANNA 2005: Referoinnista projektioon ja metarepresentaatioon. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s.44–82. Helsinki: SKS.
- SHORE, SUSANNA 2012a: Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemifunktionaalissa teoriassa. – Vesa Heikkinen ym. (toim.), *Genreanalyysi – Tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 131–157. Helsinki: Gaudeamus.
- SHORE, SUSANNA 2012b: Systemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. – Vesa Heikkinen ym. (toim.), *Genreanalyysi – Tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 158–193. Helsinki: Gaudeamus.
- TIRRI, KIRSI–KALLIONIEMI, ARTO 1999: *Luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset uskonnosta koulun oppiaineena*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 208.
- TT = Tieteen termipankki. Lähde: www.tieteentermipankki.fi [Viittauspäivä 7.11.2016].
- UBANI, MARTIN 2013: *Peruskoulun uskonnonopetus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- VILKUNA, MARIA 1980: *Referenssi ja spesies suomenkielisten tekstien tulkinnassa*. Licensiaatintutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

VIRTANEN, MIKKO 2015: *Akateeminen kirja-arvio moniäänisenä toimintana*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.