

MIELIPIDEKIRJOITUS GENREHYBRIDINÄ

Sitoutumisen ilmaisemisen keinot lukiolaisten tekstien genrepiirteitä rakentamassa

Iina Sirén
Pro gradu -tutkielma
Suomen kieli
Humanistinen tiedekunta
Helsingin yliopisto
Kesäkuu 2019

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen		Laitos – Institution – Department Suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto	
Tekijä – Författare – Author Iina Sirén			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Mieliopidekirjoitus genrehybridinä. Sitoutumisen ilmaisemisen keinot lukiolaisten tekstien genrepiirteitä rakentamassa.			
Oppiaine – Läroämne – Subject Suomen kieli			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year Kesäkuu 2019	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 83 s. + liitteet	
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Tarkastelen tutkielmassani erään lukiolaisryhmän tapaa ilmaista mielipiteensä yleisönosastokirjoituksiksi tarkoitetuissa teksteissä. Tutkimukseni tavoitteena on paljastaa, millaisia erilaisia tehtäviä mielipiteen ilmaisemisella on aineistossa. Tarkastelen aineistoani tekstilajin näkökulmasta ja peilaan tuloksiani genrestä ja etenkin koulun genreistä aiemmin esitettyihin näkemyksiin. Tutkimusaineistonani on 55 tekstiä, jotka on kirjoitettu vastaukseksi kandidaatintutkielmaani varten kehittelemääni tehtävänantoon.</p> <p>Analysoin aineistoani Bhatian tekstilajianalyysimallia sekä Martinin ja Whiten suhtautumisen teoriaa soveltaen. Lähestyn tutkimusongelmaani neljän tutkimuskysymyksen kautta. Ensin selvitän, millainen on koulussa kirjoitettujen tekstien konteksti. Sen jälkeen analysoin, rakentuvatko tekstit suhtautumisen teorian termein yksi- vai moniäänisistä tekstijaksoista sekä tarkemmin mitä sitoutumisen keinoja tekstijaksoissa hyödynnetään. Lopuksi analysoin kontekstin ja kielellisten piirteiden pohjalta, millaisiin viestinnällisiin päämääriin sitoutumisen ilmaiseminen kytkeytyy.</p> <p>Tutkimus osoittaa, että aineiston tekstit ovat eräänlaisia genrehybridejä: niissä sekoittuu useita päällekkäisiä tavoitteita, eikä tehtävänantoon rakennettu alkuperäinen tekstilaji useissa tapauksissa säilytä luonnettaan. Mieliopide ilmaistaan tyypillisesti suhtautumisen teorian termein <i>spekuloimalla</i>, jolloin ilmaisun tavoitteena on kantaa ottamisen sijaan pohtia ja eritellä aiheena olevaa ilmiötä. Aineistosta erottuu kolmen tekstilajin – aineen, referaatin ja mieliopidekirjoituksen – tunnuspiirteitä, joita kirjoittajat yhdistelevät ja sekoittavat vastausteksteissään.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords tekstilajien sekoittuminen, mielipiteen ilmaiseminen, äidinkielen opetus, tekstilajianalyysi, suhtautumisen teoria			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopisto, suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA KULKU	2
1.2 TUTKIMUKSEN AINEISTO	3
1.3 AIEMPI TUTKIMUS	4
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	6
2.1 TEKSTILAJIT JA NIIDEN EPÄVAKAUS	6
2.2 R2L-GENREPEDAGOGIIKKA	10
2.3 TEKSTILAJIANALYYSI TULKINNAN VÄLINEENÄ	12
2.4 SUHTAUTUMISEN TEORIA TEKSTIN VUOROVAIKUTUKSEN TUTKIMISESSA	15
3 AINEISTOTEKSTIEN KONTEKSTI	18
3.1 TEKSTIT YHTEISÖSSÄÄN	19
3.2 TEKSTIEN KIRJOITUSTILANNE	25
3.3 TEHTÄVÄNANTOA YMPÄRÖIVÄT TEKSTILAJIT	28
4 SITOUTUMISEN ILMAISEMINEN AINEISTOSSA	33
4.1 YKSI- JA MONIÄÄNISYYS TEKSTEISSÄ	34
4.2 OMAA TEKSTIÄ LAAJENTAVA SPEKULOIVA SITOUTUMINEN	36
4.3 OMAA TEKSTIÄ LAAJENTAVAT LÄHDEMAININNAT	44
4.4 DIALOGISTA TILAA SUPISTAVA SITOUTUMINEN	49
5 TEKSTILAJIT AINEISTOSSA	54
5.1 POHTIVA KOULUAINE	55
5.2 REFEROIVA AINEISTOAINE	60
5.3 KANTAA OTTAVA MIELIPIDEKIRJOITUS	66
6 LOPUKSI	71
6.1 TULOKSET	71
6.2 POHDINTA JA TARKASTELU	73
LÄHTEET	78

Liite 1: Lupa aineiston hankkimiseen

Liite 2: Tehtävänannon pohjateksti

1 JOHDANTO

Äidinkielen ylioppilaskokeessa mitataan niitä kirjoittamisen ja lukemisen taitoja, joita kokelaiden oletetaan tarvitsevan tulevaisuudessaan. Yhteiskunnallinen tilanne ja sen asettamat vaatimukset siis heijastuvat kokeen sisältöihin. Elämme kuitenkin yhteiskunnassa, joka muuttuu ja monimuotoistuu jatkuvasti – ja niin muuttuvat tekstitkin (ks. esim. Cope & Kalantzis 2009; Luukka 2013). Tekstit, joihin oppilaat törmäävät, koostuvat yhä useammin symboleista, kuvista ja äänestä. Puhutaan ”uudesta kirjoittamisesta” sekä uusista lukemisen ja kirjoittamisen käytännöistä (Kallionpää 2017a). Kevään 2019 kirjoitustaidon kokeen aineistojen joukossa on muun muassa radio-ohjelma, elokuvakatkkelma ja mainosvideo (YLE 2019). Näillä multimodaalisilla teksteilläkin on kuitenkin kirjoittajansa, lukijansa ja tavoitteensa. Tunnistavatko opiskelijat niitä äänen ja liikkuvan kuvan taustalta? Entä hahmottavatko he oman tekstinsä tavoitteen? Kevään kokeen tehtävänannon perusohjeena on kirjoittaa pohtiva *tai* kantaa ottava teksti, ja tekstin näkökulma tulisi rajata siten, että se palvelee pohtimisen tai kantaa ottamisen tavoitetta. Voisiko näiden kahden välisen eron hahmottumista opiskelijalle kuitenkin pitää itsestään selvyytenä? Tämä tutkimus pureutuu aineistonsa kautta tekstin viestinnälliseen tavoitteeseen sekä kirjoittajan ja yleisön väliseen vuorovaikutukseen, jotka kytkeytyvät erottamattomasti toisiinsa.

Tarkastelen työssäni erään lukiolaisryhmän mielipidekirjoituksia. Tutkimus pohjautuu kandidaatintyöhöni (Sirén 2016), jossa tutkin, miten prototyypin mielipidekirjoituksen kielelliset ja rakenteelliset piirteet toteutuvat lukiolaisten kirjoittamissa teksteissä silloin, kun he kirjoittavat ilman erillistä ohjeistusta tehtävänannossa pyydetyn tekstilajin ominaispiirteistä. Analyysini osoittaa, etteivät tekstit aina muistuta tyypillistä mielipidekirjoitusta, vaan niitä leimaavana tunnuspiirteenä on oman äänen vaimentaminen. Tämä tutkimus antaa mahdollisuuden syventyä aineiston teksteihin tarkemmin. Tekstilajit eivät koskaan esiinny todellisten käyttäjiensä todellisissa kielenkäyttötilanteissa oppikirjamaisina prototyyppeinä (ks. Bhatia 2004: 25–26), mutta kantaa ottavan tekstin tavoitteen tulisi tavalla tai toisella kirjoittautua tekstin kielen ja rakenteeseen siten, että kirjoittajan oma ääni kuuluu voimakkaasti läpi (Kauppinen & Laurinen 1988: 60–61; Mikkonen 2010: 102). Näin ei kuitenkaan käy aineistoni teksteissä, vaan kirjoittajan oma ääni päinvastoin vaimennetaan. Vaikuttaa siltä, että kantaa ottamisen tavoitteeseen sekoittuu toisia tavoitteita ja mielipidekirjoituksen genrepiirteisiin vaikutuksia toisista lajeista. En jäljitä tutkimuksessani mielipidekirjoituksen prototyyppiä, vaan pyrin kuvaamaan,

millainen on tämän aineiston kirjoittajien näkemys siitä. Etsin siis vastauksia siihen, miten tehtävänannossa pyydetty tekstilaji ja opiskelijan tuottaman vastaustekstin laji kohtaavat toisensa – ja mitkä ovat kohtaamisen syyt ja seuraukset. Analyysin avulla on mahdollista päästä käsiksi sekä tekstilaji(e)n luonteeseen että lukiolaisten tapaan ilmaista mielipiteensä.

1.1 Tutkimuksen tausta ja kulku

Tutkimukseni taustalla on ajatus siitä, että tekstilajipohjainen opetus ja genrepiirteiden eksplisiittinen tarkastelu voivat auttaa oppilasta hahmottamaan tekstin kirjoittajan, oletetun lukijan sekä tekstin tavoitteen silloinkin, kun tekstiä ympäröivät erilaiset multimodaaliset ainekset (ks. myös Shore & Rapatti 2014: 17–19). Genre pohjaisen opetuksen kehittämiseksi tarvitaan kuitenkin käytännön tietoa siitä, miten oppilaat kirjoittavat ja rakentavat tekstinsä (mas. 36). Tekstien – ja niiden tavoitteiden – monimuotoisuudessa oletan, että opetuksessa on ensin lähdettävä liikkeelle yksinkertaisesta, jotta päästään kiinni monimutkaiseen (ks. Rahtu 2014: 76–77). Tutkimuksessani yksinkertaisen jäljille lähdetään *tekstilajin* ja *tekstin tavoitteen* tarkastelun kautta. Bhatia (1993: 28–30) näkee tekstilajin vakiintuneena tekstiluokkana, jolla on joukko yhteisönsä jäsenten tunnistamia ja ymmärtämiä viestinnällisiä tavoitteita. Tekstin viestinnällinen tavoite on hänen mukaansa tärkein tekstilajia määrittävä tekijä, joka ohjaa tekstin rakennetta ja kieltä (mp.) Sovellan tutkimuksessani Bhatian (1993) erikoiskielten parissa tekemää tekstilajianalyysimallia. Olennaista mallissa on, että kielelliseen analyysiin yhdistetään kontekstin analysoiminen. Hänen tavoitteenaan on analysoida eri ammattiyhteisöissä eri tarkoituksiin kirjoitettuja tekstejä ja pyrkiä analyysin perusteella vastaamaan kysymykseen, miksi tietty teksti(laji) on kirjoitettu yhteisössään tietyllä tavalla (mts. 25–26). Kun tekstin rakenne ja kielelliset piirteet kuvataan suhteessa tekstin kontekstiin, voidaan päästä käsiksi siihen, mikä tekstin päämäärä on (Katajamäki 2018: 8). Analysoidessani tekstien kielellisiä keinoja hyödynnän Martinin ja Whiten (2005) suhtautumisen teoriaa ja sen sitoutumisen osasysteemiä. Sen avulla voidaan paljastaa erilaisia ilmaisemisen tapoja: miten kirjoittajat sitoutuvat sanomaansa ja kuinka voimakkaasti – tai voimattomasti – he ilmaisevat itseään.

Tutkimukseni etenee seuraavasti: Toisessa pääluvussa kuvaan niitä tulkinnallisia lähtökohtia, jotka ohjaavat analyysiani. Pohdin ensin yleisesti tekstilajien luonnetta ja niiden tapaa reagoida aikaan ja paikkaan. Sitten esittelen Reading to Learn -genrepedagogiikan taustaa ja keskeisiä opetusmenetelmiä. Sen jälkeen kuvaan Bhatian (1993) tekstilajianalyysin vaiheet kokonaisuudessaan ja havainnollistan, millä tavalla sovellan menetelmää koko tutkimukseni rakenteeseen. Luvun lopuksi esittelen Martinin ja Whiten (2005) suhtautumisen teorian ja

erityisesti sen sitoutumisen osasysteemin keskeisiä periaatteita ja käsitteitä niiltä osin, kuin tämän tutkimuksen kannalta on tarpeellista. Kolmannen luvun tavoitteena on vastata kysymykseen, **millainen on aineistotekstien konteksti**. Esittelen ensin tekstien sosiokulttuurista taustaa, sitten niiden konkreettista kirjoitustilannetta ja lopuksi tehtävänantoa ympäröiviä tekstilajeja. Pyrin muodostamaan kokonaiskäsityksen tekstien taustalla vaikuttavista reunaehdoista ja käytänteistä. Neljännessä pääluvussa analysoin tekstien kielellisiä keinoja ja kirjoittajien tapaa muodostaa kannanottonsa Martinin ja Whiten (2005) suhtautumisen teorian käsitteiden avulla. Analysoin ensin, **rakentuvatko tekstit yksi- vai moniäänisistä jaksoista**. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan, **millaisin kielellisin keinon teksteissä ilmaistaan sitoutumista**. Viidennessä pääluvussa yhdistän kontekstista ja kielenpiirteistä tekemäni havainnot ja esitän niiden pohjalta, mitä tekstilajeja aineistosta hahmottuu. Pyrin vastaamaan kysymykseen, **mikä sitoutumisen ilmaisemisen tehtävä on tekstin kokonaisuuteen nähden**. Loppuluvussa kokoan työni keskeisimmät tulokset yhteen ja esitän johtopäätöksiä tekemistäni havainnoista. Lopuksi arvioin löydöksiäni kriittisesti ja esitän jatkotutkimusehdotuksia.

1.2 Tutkimuksen aineisto

Aineistoni koostuu 55 lukiolaisen kirjoittamasta mielipidekirjoituksesta. Sain osallistua loppuvuodesta 2015 kahden lukiolaisryhmän oppitunnille ja teettää heillä tehtävän tutkimustani varten. Teetin tehtävänannon tuolloin voimassa olleen opetussuunnitelman (LOPS 2003) mukaiselle ÄI2-kurssille, jolla keskitytään kieleen, kulttuuriin ja identiteettiin. Kurssin keskeisenä tavoitteena on muun muassa, että oppilas oppii suunnittelemaan, muokkaamaan ja laatimaan kirjoitettuja asiatekstejä sekä arvioimaan omia kirjoitustaitojaan (mts. 42). Kandidaatintutkimuksen rajallisuudesta johtuen valitsin tuolloin aineistokseni satunnaisesti vain toisen ryhmän tekstit (27 kpl), kun taas tässä tutkimuksessa tutkin molempien ryhmien tekstejä (55 kpl). Tekstin ohjepituudeksi ilmoitetaan tehtävänannossa 150 sanaa, ja tekstit noudattavat sitä keskimääräisessä pituudessaan: ensimmäisen ryhmän tekstien keskimääräinen pituus on 141,7 sanetta ja toisen ryhmän 145,6 sanetta. Pituudet toisaalta myös vaihtelevat paljon: toisen ryhmän pisin teksti on 195 sanetta ja lyhyin taas 54 sanetta. Koska suurin osa oppilaista oli alaikäisiä, heiltä pyydettiin vanhempien nimikirjoituksella varustettu lupa aineiston hankkimiseen (ks. liite 1). Lukiolaisryhmän käytössä oli oppikirja *Särmä* (Haapala ym. 2010), jota sai halutessaan hyödyntää myös tehtävän kirjoitushetkellä.

Oppilaat saivat luettavakseen uutisen, jossa kerrotaan kauppaketjujen pohtivan aukiolopidennyksiä (ks. liite 2). Tehtävänannossa heitä pyydetään kirjoittamaan uutisen pohjalta

mielipidekirjoitus, josta käy ilmi heidän kantansa asiaan. Julkaisuforumiksi esitetään paikallisen lehden osio, jossa julkaistaan lukijoiden kirjoittamia mielipidetekstejä. Oppilaat saivat käyttää yhden oppitunnin (yhteensä 75 minuuttia) tekstin suunnitteluun ja kirjoittamiseen. Uutinen toimii tehtävänannon pohjatekstinä, ja sen tehtävänä on tarjota oppilaille tietoa ja vaihtoehtoisia näkökulmia kommentoitavasta ilmiöstä. Tehtävänanto puolestaan kertoo kirjoitettavan tekstin pituuden, julkaisuforumin sekä lajin. Tehtävänanto on kuvattuna alla:

Tehtävänanto

Oheisessa uutisessa (ESS 24.10.2015) kerrotaan kauppaketjujen pohtivan aukiolopiden-nyksiä. Päättät kirjoittaa uutisen pohjalta mielipidekirjoituksen, josta käy ilmi oma kantasi asiaan. Kirjoita tekstisi niin, että sen voisi julkaista Etelä-Suomen Sanomien Lukijaltaosiossa. Tekstin ohjepituus on noin 150 sanaa. Otsikoi tekstisi valitsemasi näkökulman mukaisesti.

Olen käyttänyt tehtävänannossa kattotermiä *mielipidekirjoitus* kuvaamaan vastauksien tekstilajia. Kyseessä on itse asiassa mielipidekirjoituksen alalaji *yleisönosastokirjoitus*, joka on sanomalehden lukijoille suunnattu mielipideteksti. Sekä mielipidekirjoituksen että yleisönosastokirjoituksen kommunikatiivisena tavoitteena on ottaa kantaa. Yleisönosastokirjoituksen lukijajayleisönä ovat sanomalehden lukijat, mielipidekirjoituksen yleisönä taas voi olla yleisesti kuka tahansa. Esittelen kummankin tekstilajin piirteitä tarkemmin luvussa 3.3, jossa analysoin tehtävänantoa ympäröiviä tekstilajeja. Käytän jatkossa yleistermiä *teksti* viitattaessani aineiston kirjoitelmiin, koska mielipidekirjoitus ei kuvaa vastausten vaan tehtävänannossa pyydetyn tekstin lajia. Analyysin tavoitteena on puolestaan ottaa selvää, mitä lajeja vastauksissa risteilee. Tehtävänanto ei pohjustettu oppilaille millään tavalla, eikä heitä ohjeistettu mielipidekirjoituksen kielellisistä tai rakenteellisista piirteistä. Lähtöoletukseni kuitenkin oli, että mielipidekirjoituksen tekstilaji on oppilaille tuttu. Sen laatiminen mainitaan yhtenä keskeisenä tekstien tuottamisen taitona jo vuosiluokkia 6–9 koskevan opetuksen perusteissa (POPS 2004: 57). Esittelen tehtävänannon ja sitä kautta myös aineiston tarkemmin luvussa 3.3, jossa kuvaan tekstien tilanekontekstia.

1.3 Aiempi tutkimus

Inka Mikkonen (2010) on tutkinut väitöskirjassaan oppilaiden kirjoittamia mielipidetekstejä ja niissä esiintyviä funktionaalisia jaksoja. Hänen tutkimusasetelmassaan kirjoittamista on edeltänyt opetuskokonaisuus, jossa oppilaita ohjeistetaan mielipidetekstin kielellisistä ja

rakenteellisista piirteistä. Tutkimukseni aineistotekstit on puolestaan kirjoitettu oppilaiden aiempien tietojen ja taitojen varassa. Päivi Valtosen (2012) väitöskirjassa tarkastellaan yo-kokelaiden tuottamien vastausten uutismaisuutta ja heidän tekstilajintajuaan. Kirjoitusasetelma on samankaltainen kuin oman aineistoni kohdalla: kokelaat kirjoittavat tehtävänannon pohjalta, ilman tehtävää pohjustavaa opetuskokonaisuutta. Tutkimukseni aineistotekstien tehtävänannossa pyydetty tekstilaji on sama kuin Mikkosen tutkimuksessa ja tekstien kirjoitusasetelma puolestaan samankaltainen kuin Valtosen tutkimuksessa. Sekä Valtosen että Mikkosen tutkimuksissa – kuten myös aiemmassa kandidaatintutkielmassani – oppilaiden tekstejä peilataan tehtävänannossa pyydetyn tekstilajin prototyypiseen edustajaan. Tämä tutkimus antaa mahdollisuuden tutkia oppilaiden tekstejä sellaisinaan määrittämättä ennalta millaisia niiden tulisi sisällöltään tai lajipiirteiltään olla. Tämänkaltaisen tarkastelun avulla teksteistä voidaan paljastaa jotakin, mikä ei ole itsestään selvää (ks. Juvonen 2014: 61).

Opiskelijoiden tekstien funktionaalista rakennetta ovat aiemmin tutkineet Hilikka Paldanius (2017) tarkastellessaan lukion historian esseiden funktionaalista rakennetta ja Aino Vuorijärvi (2013) tarkastellessaan ammattikorkeakoulun opinnäytetöiden diskussio-osan funktionaalisia jaksoja ja niiden viestinnällistä tarkoitusta. Heidän tutkimustensa tavoitteena on määrittää aineistolle tyypillinen funktionaalinen rakenne. Kandidaatintyöni osoitti, että aineiston tekstit ovat keskenään niin erilaisia, ettei niistä ole mielekästä jäljittää yhtä tyypillistä rakennetta. Siksi tässä tutkimuksessa funktionaalisten jaksoiden erottaminen toimii pohjana muulle kielelliselle analyysille: jaan tekstit osiin ja analysoin, millä tavalla niissä ilmaistaan sitoutumista. Tutkimuksen viidennessä luvussa hyödynnän funktionaalisten jaksoiden kuvausta tarkemmin, kun esitän aineistolle kolme tyypillisintä tapaa vastata tehtävänantoon.

Suhtautumisen teoriaa ovat aiemmin hyödyntäneet väitöskirjoissaan ainakin Heli Katajamäki (2018), Mikko T. Virtanen (2015) sekä Riitta Juvonen (2014). Katajamäki (2018: 5) tarkastelee työssään taloussanomalehtien pääkirjoituksia ja niiden tekijän identiteettiä muun muassa siitä näkökulmasta, miten tekstien kirjoittajat sitoutuvat esittämiinsä väitteisiin. Virtasen (2015: 13) tutkimuskohteena puolestaan on akateemisten kirja-arvioiden moniäänisyys. Hän keskittyy kolmeen kielen rakenteeseen, joiden välityksellä moniäänisyys rakentuu teksteihin (mp.) Riitta Juvonen (2014: 5) tutkii väitöskirjassaan ylioppilasaineen dialogisuuden hallintaa – sitä, miten aineissa rakennetaan siltoja yhtäältä tekstissä sanotun ja aiemmin sanotun välille, toisaalta tekijän ja (oletetun) lukijan välille. Analyysin kohteena ovat tietyt syntaktiset rakenteet ja niihin upotetut merkitykset (mp.) Katajamäen ja Virtasen aineistoina ovat akateemiset ja ammatilliset tekstit, Juvosen työ puolestaan asettuu pedagogisen aineistonsa kautta lähemmäksi tätä tutkimusta. Myös Inka Mikkonen (2010) analysoi väitöskirjassaan mielipidetekstien

funktionaalisia jaksoja osin myös suhtautumisen teorian käsitteitä hyödyntäen ja tarjoaa siten mielenkiintoisen vertailukohdan tälle tutkimukselle.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa kuvaan niitä teoreettisia kulmakiviä, joihin analyysini ja tulkintani teksteistä pohjautuvat. Tutkimukseni keskiössä on *tekstilajin* käsite ja ajatus siitä, että tekstilaji voidaan nähdä kaikkia tekstin piirteitä selittäväksi ja ohjaavaksi tekijäksi (ks. esim. Rahtu 2014: 66). Toisaalta tekstilajeilla on luontainen taipumus sekoittua muihin tekstilajeihin (ks. Mäntynen & Shore 2014: 740), jolloin tekstiä selittäviä ja ohjaavia tekijöitä onkin useita. Toisin sanoen: tekstit – ja aineistot – ovat funktioltaan pikemminkin monin- kuin yksinkertaisia (ks. Solin 2006: 89). Tässä tutkimuksessa havainto aineistotekstien lajipiirteiden sekoittumisesta on ollut analyysin lähtökohtana – ei voida puhua aineiston tekstilajista vaan *tekstilajeista*, jotka sekoittuvat ja kietoutuvat toisiinsa. Pohdinkin luvun aluksi tekstilajien vakauden ja epävakauden välistä dynamiikkaa sekä erilaisia sekoittumisen tapoja, jotta osaisin analysoida aineistossa esiintyviä ilmiöitä. Toisessa alaluvussa kuvaan tarkemmin genrepedagogiikan keskeisiä opetusmenetelmiä ja kolmannessa alaluvussa puolestaan Bhatian tekstilajianalyysin vaiheita ja sen soveltamista omaan analyysiini. Luvun lopuksi esittelen Martinin ja Whiten (2005) suhtautumisen teorian niiltä osin, kun se tämän tutkimuksen kannalta on tarpeellista.

2.1 Tekstilajit ja niiden epävakaus

Tekstien jakaminen lajeihin on tapa hahmottaa maailmaa. Kun yksittäisen tekstin liittää osaksi jotakin yleisempää ryhmää tai luokkaa, sen tarkoituskin täsmentyy – onhan selkeämpää puhua vaikkapa tiedotteesta kuin vain tekstistä yleensä. (Shore & Mäntynen 2006: 9.) Tekstien jakaminen ryhmiin niiden muodollisten tai funktionaalisten samankaltaisuuksien perusteella onkin eri tieteenaloja yhdistävä genretutkimuksen periaate. Tekstilajin tarkastelu avaa pääsyn myös niitä käyttävien ihmisten maailmaan: tutkijat ovat melko yhtämielisiä siitä, että tekstilajit heijastavat ennen muuta ihmisten sosiaalista toimintaa. (Solin 2009.) Näin ollen tämänkin tutkimuksen aineistotekstit vihjaavat jotakin myös siitä, millaista toimintaa tekstien taustalla on. Tekstin kielelliset ja rakenteelliset valinnat kertovat tekstin tavoitteesta, ja tavoite taas kytkeytyy tekstinulkoisiin, laajempiin sosiaalisiin merkityksiin.

Genretutkimukseen olennaisesti vaikuttanut venäläinen kirjallisuudentutkija Bahtin (1981, 1986) määrittää kielenkäytön lajit sisällöltänsä, rakenteeltaan sekä tyyliltänsä *suhteellisen vakain* lausumatyypeiksi ja katsoo, että lajit pyrkivät yhtä aikaa vakiinnuttamaan ilmaisuja ja heijastamaan sen monimuotoisuutta. Bahtinin näkemysten mukaan kaikki sanomamme on sidoksissa muuhun kielenkäyttöön – kielenkäyttö on siis kauttaaltaan vuorovaihteista. (Solin 2009; Shore & Mäntynen 2006: 23–26.) Tästä syystä – kuten todettua – myös tekstilajeilla on luontainen taipumus sekoittua muihin tekstilajeihin (ks. Mäntynen & Shore 2014: 740). Tutkimustraditiot eroavat siinä, miten vakaina (tai epävakaina) ne tekstilajeja pitävät ja sen myötä siinä, miten ne suhtautuvat muutokseen ja sekoittumiseen. Tutkijoiden näkemys genren vakaudesta puolestaan vaikuttaa opetusmateriaalien tuottamiseen ja opetuksen käytänteisiin. (Solin 2009.) Esittelen ja vertailen ensin kolmen keskeisenä pidetyn tutkimustradition – Sydneyn koulukunnan, uuden retoriikan tutkijoiden sekä English for Specific Purposes (ESP) -suuntauksen – näkemyksiä tekstilajista ja sen vakaudesta. Vakauden käsitteen kautta siirryn kuvaamaan erilaisia tekstilajien sekoittumisen tapoja.

Systeemis-funktionaaliseen kielitieteeseen pohjautuvan Sydneyn koulukunnan tutkijat analysoivat ensisijaisesti tekstin rakennetta, jonka katsotaan heijastavan tekstin kokonaistavoitetta. Tekstilajin tunnistaminen perustuu tekstin jaksojen erottamiseen niiden sanastollis-kieliopillisten piirteiden perusteella (Shore & Mäntynen 2006: 21–22; Solin 2009.) Uudessa retoriikassa genret taas nähdään ensisijaisesti ammatillisten tai tieteenalan yhteisöjen kommunikointina, ja tekstien keskinäisessä luokittelussa ja analysoimisessa olennaisinta on toiminta, johon yhteisöt teksteillään tähtäävät. Suuntauksen edustajien mukaan kielen muoto kytkeytyy aina johonkin tilanteeseen: tietynlainen toiminta aiheuttaa tietynlaisen kielellisen reaktion, ja toistuessaan nämä tilanteet ja reaktiot tulkitaan tyypeiksi – eli lajeiksi. (Solin 2009.) ESP-suuntaus taas edustaa soveltavaa kielentutkimusta, ja siinä on vaikutteita sekä Sydneyn ryhmän että uuden retoriikan lähestymistavoista (Solin 2009). ESP-tutkija Swales (1990: 27–32) määrittää tekstilajit ennen kaikkea niiden kommunikatiivisen tavoitteen mukaan ja täsmentää, että ainoastaan tekstilajin parissa toimivat diskurssiyhteisön jäsenet tunnistavat tämän tavoitteen ja määrittävät siten myös tekstilajia koskevat reunaehdot. (*Diskurssiyhteisöstä* ja siihen kuulumisesta, ks. tarkemmin tämän tutkimuksen luku 3.1.) ESP-tutkijoiden analyysia ohjaa usein tutkijan intuitio ja käsitys siitä, mikä käsillä olevassa tekstissä on olennaisinta. Analyysissa hyödynnetään etnografisia tutkimusmenetelmiä, jotta voitaisiin ymmärtää diskurssiyhteisön normeja ja käytänteitä. (Solin 2009.) Itse tekstejä tarkastellaan tyypillisesti niiden kokonaisrakenteen näkökulmasta siten, että rakenteesta erotetaan vaiheet ja niitä toteuttavat askeleet sen mukaan, millaista toimintaa niissä esiintyy (Mäntynen 2006: 52).

Genrepedagogiikan taustalla olevan Sydneyn ryhmän edustajat katsovat, että tekstilajit ovat lähtökohtaisesti vakaita ja tunnistettavia, mutta ne voivat sekoittua keskenään. Kieliopillisen analyysin katsotaan palvelevan opetuksen tavoitteita: piirteiden eksplisiittisellä tarkastelulla voidaan osoittaa, miten merkitykset kytkeytyvät tekstin kielellisiin valintoihin. (Solin 2009.) Kielelliset valinnat, niistä koostuvat jaksot ja niistä edelleen rakentuvat tekstilajit voidaan mallintaa prototyypeiksi, jotka auttavat oppilaita tunnistamaan ja tuottamaan tarkoituksenmukaisia tekstilajia (ks. esim. Shore & Rapatti 2014: 6). Myös useimpien ESP-tutkijoiden genreanalyysin päätavoitteena on tuottaa tietoa pedagogisiin tarkoituksiin. Eksplisiittisen mallintamisen sijaan teksteistä pyritään osoittamaan, miten niiden viestinnällinen (tai retorinen) tavoite on saavutettu ja jakamaan tieto eteenpäin opiskelijoille. Tutkijat eivät varsinaisesti korosta lajien epävakautta (Solin 2009), mutta kuitenkin esimerkiksi suuntausta edustava Bhatia (2004) tarkastelee tekstejä niiden sekoittumisen kannalta (Shore & Mäntynen 2006: 30). Uuden retoriikan edustajien näkökulmasta epävakaus on tekstilajin perusominaisuus, koska lajit muuttuvat siinä missä tosielämän tilanteetkin. Monet tutkijat itse asiassa kyseenalaistavat tekstilajien keinotekoisien, tilanteestaan irrotetun opettamisen, koska katsovat lajin kytkeytyvän niin erottamattomasti autenttiseen sosiaaliseen kontekstiinsa, ettei sitä voida siitä irrotettuna opettaa. (Solin 2009.)

Näkemyks tekstilajin yhtäältä normittavasta ja toisaalta uusintavasta luonteesta on kuitenkin yhteistä kaikille edellä kuvatuille lähestymistavoille. Tämä johtuu siitä, että lajit ovat luonteeltaan intertekstuaalisia. (Solin 2006: 94; Solin 2009.) Aiemmat ja toisaalta jäljempänä tulevat tekstit muodostavat yhdessä käsillä olevan tekstin kanssa intertekstuaalisen verkon, jossa kaikki vaikuttavat toisiinsa. *Intertekstuaalisuus* koskee kaikkea kielenkäyttöä ja kaikkia tekstejä, minkä vuoksi siitä on olemassa paljon erilaisia käsityksiä ja määrittelyjä (ks. Heikkinen, Lauerma & Tiililä 2012: 100–101). Kuvaan seuraavaksi käsitettä siltä osin ja sillä tarkkuudella, mikä on tarpeellista aineistotekstien sekoittumisen tunnistamiseksi. Solin (2006) hahmottaa kolme intertekstuaalisen kielenkäytön muotoa: avoimen intertekstuaalisuuden, tekstilajien ketjuuntumisen ja tekstilajien sekoittumisen. Avoimella intertekstuaalisuudella tarkoitetaan teksteissä eksplisiittisesti näkyviä viitteitä muista teksteistä, joista ilmeisempiä ovat suorat ja epäsuorat lähdemaininnat (Solin 2006: 83). Tätä intertekstuaalisuuden muotoa edustavat tämän tutkimusaineiston eksplisiittiset viittaukset pohjatekstinä olevaan uutiseen. Kun teksti puolestaan muuntuu ennakoitavalla tavalla toiseksi tekstilajiksi, on kyse tekstilajien ketjuuntumisesta (Solin 2006: 85). Tämän tutkimuksen tuottamistehtävässä muodostuu eräänlainen tekstilajiketju, kun tehtävänanto pohjateksteineen muuntuu odotuksenmukaisesti oppilaiden vastaus-teksteiksi.

Tekstilajien sekoittuminen on kahta edellistä intertekstuaalisuuden muotoa kompleksisempi. Anne Mäntynen ja Susanna Shore (2014: 738) puhuvat *hybridisoitumisesta* viitattaessaan monenlaiseen tekstien ja tekstilajien sekoittumiseen ja erittelevät ilmiötä sekä sekoittumisen prosessin että sen tuloksena syntyvien tuotoksien näkökulmista. Esittelen tässä yhteydessä kolme keskeisintä sekoittumisen tapaa. Sekoittuminen voi olla ensinnäkin jaksottaista (engl. *sequential intertextuality*), jolloin tekstissä esiintyy toisistaan helposti erotettavissa olevia, eri toimintoja toteuttavia tekstinosia (mts. 744–745). Solin (2006: 90–91) käyttää tästä esimerkkinään naistenlehtien kosmetiikkapalstoja, joissa mainostavat, ohjailevat ja tiedottavat jaksot vuorottelevat keskenään. Toiseksi voidaan puhua genren upottamisesta (engl. *genre embedding*), mikä tarkoittaa, että tekstin keskelle sijoitetaan erillinen osa jotakin toista tekstilajia: esimerkiksi oppikirjatekstin väliin sijoitetussa mainoksessa on kyse toisen genren upottamisesta. (Mäntynen & Shore 2014: 754; Solin 2006: 92.) Kolmantena intertekstuaalisuuden muotona on sekoitettu intertekstuaalisuus (engl. *mixed intertextuality*), jossa lajien rajat hämärtyvät siten, ettei niitä ole helppo erottaa toisistaan ja sekoittumisen seurauksena tekstilaji voi jopa muuntua kokonaan toiseksi (Solin 2006: 91–92). Termillä *genrehybridi* viitataan tämänkaltaisen sekoittumisen tulokseen: tekstilajin sisällä esiintyvät toiset lajit vaikuttavat niin voimakkaasti, että lopputuloksena on jokin muu kuin mikään alkuperäisistä (ks. Mäntynen & Shore 2014: 751). Bhatian (2004: 25–26) mukaan tekstilajien sekoittumista voivat selittää tekstin päällekkäiset tavoitteet. Tulkitsen, että aineistotekstit ovat eräänlaisia genrehybridejä: niissä sekoitetaan kahta tai useampaa viestinnällistä funktiota, minkä tuloksena tekstin tavoite hämärtyy eikä voida enää puhua mielipidekirjoituksesta. Jaksottaisen intertekstuaalisuuden ja genren upottamisen kohdalla tekstit sen sijaan säilyttävät – muiden tekstilajien läsnäolosta huolimatta – alkuperäisen lajinsa (Mäntynen & Shore 2014: 748.)

Bahtinin (1986) ajatus vakauden suhteellisuudesta liittyy myös siihen, että jotkut lajit ovat normitetumpia kuin toiset (ks. Solin 2006: 78). Lajin ”vapauteen” toimia joustavasti vaikuttaa se, mihin sillä tähdätään. Monille ammatillisille yhteisöille vakauden säätely on tärkeää: vakiintuneet tekstikäytännöt helpottavat yhtäältä uusien tekstien tuottamista ja toisaalta mahdollistavat tekstien keskinäisen vertailemisen. (Solin 2006: 79.) Äidinkielen ylioppilaskoetta on pidetty verrattain vakaana tekstilajina sen yhteiskunnallisen luonteen vuoksi. Kokeen järjestämisestä säätelevät valtakunnalliset lait ja asetukset, mikä aiheuttaa sen, että kokeessa kirjoitettavilla teksteillä on oltava jokin kaikille kokelaille yhteinen, vakiintunut muoto. (Ks. Makkonen-Craig 2008: 210.) Myös muilla koulun teksteillä on verrattain vakiintuneet luku- ja kirjoittamiskäytäntönsä, koska ne tuotetaan kouluinstituution ehdoilla. Tutkimalla aineiston mielipidekirjoituksia tutkin yhtäältä, millä kielellisillä keinoilla kirjoittajat ilmaisevat mielipiteensä ja

toisaalta mitkä ovat ne yhteisön ja instituution teksteille asettamat reunaehdot, joiden parissa kirjoittajat toimivat. Kysymys vakaudesta koskee molempia: miten vakaa (tai epävakaa) aineistotekstien muoto on ja miten vakailta näyttävät puolestaan kirjoittamista säätelevät normit ja vaatimukset.

2.2 R2L-genrepedagogiikka

Australiassa 1980-luvulta lähtien kehitetyn genrepedagogiikan alkuperäinen tarkoitus on ollut auttaa heikosti pärjääviä oppilaita menestymään opinnoissaan. Genrepedagogiikan keskeisenä ajatuksena on, että monenlaisten tekstien monenlaisten tehtävien ja tavoitteiden tulkitsemiseen tarvitaan työkalu, joka auttaa tunnistamaan niissä rakentuvia merkityksiä. Tätä varten on haluttu osoittaa eksplisiittisesti, miten koulussa tuotettavat tekstilajit rakentuvat ja tarjota niiden välityksellä malli oman tekstin tuottamiseen. Sekä opettajan että oppilaan avuksi kehitetyssä pedagogiikassa on aloitettu mallintamalla pieni joukko koulun tyypillisiä tekstilajeja, minkä jälkeen työtä täydennettiin jakamalla mallitekstit tyypillisiin vaiheisiin, nimeämällä vaiheiden sosiaalinen tavoite ja listaamalla niissä tyypillisesti esiintyviä sanastollis-kieliopillisia piirteitä (Rose 2006: 185–186.)

Genrepedagogiikassa päämäärä nähdään keskeisenä tekstin kieleen ja jäsentelyyn vaikuttavana tekijänä. Martin ja Rose (2008: 6) määrittelevät tekstilajin

- a) kielellisesti toteutuneena
- b) päämäärään tähtäävänä
- c) vaiheittain etenevänä
- d) sosiaalisena toimintatyyppinä.

Kielellisesti toteutuneella tarkoitetaan yksinkertaisesti sitä, että tekstilaji – joko puhuttu tai kirjoitettu – esiintyy kielellisessä muodossa. Päämäärään tähtäämisellä taas korostetaan sitä, että kaikilla tekstilajeilla on jokin tavoite: ottaa kantaa, pohtia, referoida ja niin edelleen. Genrepedagogiikassa katsotaan, että tekstilajilla voi olla useita päämääriä, mutta keskeisin niistä vaikuttaa tekstiin eniten ja on siten tekstiä hallitseva tekijä. Päämäärä(t) heijastuvat tekstin vaiheisiin, joista kokonaisrakenne muodostuu. Sosiaalinen toimintatyyppi taas tarkoittaa sitä, että tekstilajien kautta toteutettavat päämäärät – ottaa kantaa, eritellä, pohtia – ovat yhteisöllistä toimintaa, jotka liittyvät tiettyihin vuorovaikutustilanteisiin ja -ympäristöihin. (Shore 2014b: 38–39.)

Martinin ja Rosen edelleen kehittelemässä **Reading to Learn -genrepedagogiikassa** (R2L) tekstin merkitysten avaaminen pohjautuu lukemisen ja kirjoittamisen vaiheistamiseen

(engl. *scaffolding*), joka auttaa tunnistamaan tekstin tyypillisen etenemiskaavan. Käytännössä teksti siis jaetaan vaiheisiin, jotka ovat saman tekstilajiin kuuluvilla teksteillä melko samanlaiset ja siksi helposti ennustettavissa (koska tekstilajin katsotaan toteuttavan samaa, tiettyä päämäärää). Vaiheet puolestaan jaetaan edelleen hienojakoisempiin jaksoihin, jotka varioivat sen mukaan, mikä tekstin sisältöala on ja millaiset osallistujaroolit sillä on. Opetuksen tehtävänä on osoittaa lausetason sanastollis-kieliopillisten piirteiden ja tekstin osien välinen yhteys siten, että niiden merkitys avautuu oppilaalle. (Rose 2006: 187.)

R2L-genrepedagogiikan sosiologisessa taustassa on vaikutteita Basil Bernsteinin (1996; 1999) kasvatussosiologiasta. Opetusmenetelmiin ovat vaikuttaneet ainakin Bernsteinin käsitykset tiedon rakentamisesta ja rekontekstualisoinnista. Bernsteinin mukaan tieto voidaan jakaa arkitietoon ja tieteelliseen tietoon ja tieteellinen tieto edelleen horisontaaliseen ja hierarkkiseen tietoon. Arkitieto on jotakin, mitä oppilaat omaksuvat vapaa-ajan kokemustensa pohjalta, tieteellinen tieto taas sitä, mitä opitaan koulussa eri tieteenaloihin perustuvien aineiden opetuksessa. Hierarkkinen tieto on esimerkiksi luonnontieteille tyypillistä, edellisen tiedon ja oletusten päälle kasautuvaa ja kehittyvää tietoa. Horisontaalinen tieto taas tarkoittaa erilaisia tulkintoja, jotka ovat yhtä totia ja laajentavat tiedonkenttää lisäämällä näkökulmia. (Shore 2014a: 8–9.) Nämä erilaiset tiedon muodot myös opitaan eri tavoin, minkä vuoksi ne on otettava eksplisiit- tisesti huomioon opetuksessa osoittamalla, miten tieto rakennetaan tekstin merkityksiin. R2L- genrepedagogiikan opetusmenetelmiin on vaikuttanut keskeisesti myös Vygotskyn *lähikehityk- sen vyöhykkeen* käsite. Sen mukaan lapsi pystyy oppimaan aikuisen opastuksessa sellaista, mikä ei ilman tämän läsnäoloa ja opetusta olisi mahdollista. (Shore 2014a: 10.)

Käytännön pedagogiikka toteutuu kolmiportaisen opetusmenetelmän välityksellä. Ensin tehdään mallinnettu harjoitus, jossa opettaja esittelee oppilaille kokonaisen mallitekstin ja tutkii yhdessä oppilaiden kanssa sen sisällöllisiä ja kielellisiä piirteitä. Sen jälkeen seuraa ohjattu harjoitus, jossa kirjoitetaan yhdessä uusi, mallitekstin genrepiirteitä mukaileva mutta sisällöltään erilainen teksti. Viimeisessä vaiheessa oppilaat kirjoittavat itsenäisesti oman tekstin, mutta saavat silloinkin opettajalta tukea ja neuvoa kirjoittamiseen. (Rose & Martin 2012: 62–67.) Luke- misen ja kirjoittamisen vaiheistamisen tavoitteena on tukea oppilasta koko prosessin ajan; termi *scaffolding* viittaa rakennustelineisiin, joita tulee talonrakennuksessa olla niin paljon, ettei rakentaja putoa tyhjän päälle (Shore 2014a: 10–11).

Tässä tutkimuksessa genrepedagogiikka vaikuttaa analyysin taustalla teoreettisena kulmakivenä ja siltana erilaisten tekstilajiteorioiden ja kouluopetuksen välillä. Se on myös eräänlainen lähtökohta tutkimukselle. Genrepedagogiset opetusmenetelmät voivat tarjota opiskeli- joille toimivia välineitä erilaisten tekstilajien tuntemukseen, mikä taas auttaa selviämään

muuttuvassa teksti- ja mediaympäristössä (ks. Rahtu 2014: 70–73). Tekstilajiosaaminen on avain myös kriittiseen lukutaitoon: lajiipierteiden tunnistamisen ja tarkastelun kautta voi ymmärtää, miten tekstiin luodaan merkityksiä – siis kenen näkökulmasta ja millaisella asenteella teksti on kirjoitettu, millainen on kirjoittajan ja lukijan välinen suhde ja millaisia puolestaan kirjoittamisen motiivit ja tekstin taustalla vaikuttavat valtarakenteet. (Rapatti 2014: 153; 159–160.)

2.3 Tekstilajianalyysi tulkinnan välineenä

Tutkimusmenetelmäni pohjautuu Bhatian (1993) erikoiskielten parissa tekemään tekstilajianalyysiin. Hänen tavoitteenaan on tutkimiansa tekstien läpikohtainen ymmärtäminen, mikä edellyttää kielitieteellisen analysoimisen lisäksi myös muiden tieteenalojen mukanaoloa. Tämä tarkoittaa sitä, että tekstin sanastollis-kieliopilliseen tarkasteluun yhdistetään tekstin institutionaalisen ja tilanteisen kontekstin analyysi. (Mts. 25–26; 35–36). Analyysimalli soveltuu tutkimukseni tavoitteisiin juuri moninäkökulmaisuuksiensa vuoksi: sen avulla voidaan lähestyä sekä tekstin kieltä että kielenkäyttöä sääteleviä taustatekijöitä. Bhatia (1993: 28–29) määrittää tekstilajin Swalesia (1990) mukaillen seuraavasti: Tekstilaji on **tunnistettavissa oleva viestinnällinen tapahtuma**, jolla on

- a) viestinnällinen tavoite
- b) yleisö, joka tunnistaa, ymmärtää ja jakaa viestinnälliset tavoitteet
- c) toimintaympäristö, jossa se säännöllisesti esiintyy
- d) vakiintunut rakenne, sisältö ja muoto, joita kuitenkin voidaan yhteisön hyväksymien reunaehtojen sisällä rikkoa, jotta tietty tavoite saavutetaan (Bhatia 1993: 28–29).

Hän täsmentää, että viestinnällinen tavoite on tärkein tekijä, joka tekee tekstilajista tietyn. Tavoitteen perusteella muovautuvat tekstilajin rakenne, sisältö ja muoto. Kirjoittajalla on toki vapaus rakentaa tekstistänsä persoonallinen ja kulloisellakin kirjoituskerralla erilainen, mutta tiettyjä muutoksia ei voi tehdä muuttamatta olennaisesti tekstilajin luonnetta. (Mts. 29.) Tekstilajia ei pitäisi nähdä pelkästään toiminnan kohteena – tuotoksena, joka on rakennettu täyttämään tietyt tekstilajipiirteet ollakseen jonkin lajin edustaja. Tekstilaji rakentaa sosiaalista todellisuutta samalla kun se rakentuu tämän todellisuuden ehdoilla: teksti(laji) on eräänlainen neuvotteluprosessi sosiaalisista rooleista ja päämääristä, ammatillisista valinnoista ja edellytyksistä ja kulttuurisista rajoituksista. (Bhatia 1993: 32–33.)

Bhatian (1993: 35–36) analyysimallissa on seitsemän vaihetta, joita tulee hänen mukaansa soveltaa analyysin tavoitteen, tutkittavan genren sekä tutkijan taustatietojen mukaan –

kaikkia seitsemää vaihetta ei siis tarvita kaikissa tutkimuksissa. Analyysin vaiheet ovat seuraavat:

1. Asetetaan teksti (intuitiivisesti) tilanteiseen kontekstiinsa tutkijan aiemman kokemuksen ja saatavilla olevan tiedon perusteella. Tarkoituksena on tehdä nopea päätelmä analyysin pohjaksi.

2. Tutkitaan tekstin aiheeseen, tekstilajiin, tekstilajiteorioihin sekä tekstilajiyhteisöön liittyvää kirjallisuutta, ohjeita tai dokumentteja. Vaihe toteutetaan sen mukaan, miten hyvin tutkija tuntee ennalta tekstilajiyhteisön käytänteet. Mikäli yhteisö ja tutkittava tekstilaji ovat tutkijalle vieraita, vaaditaan syvällisempää perehtymistä. Jos taas yhteisön käytänteet tunnetaan ennalta, analyysiin voi ryhtyä ilman perehtymistä.

3. Tehdään uusi kontekstianalyysi ensimmäisen, intuitiivisen hahmotuksen (vaihe 1) jäljiltä. Määritellään nyt tekstin tekijä ja yleisö sekä heidän tavoitteensa, kuvataan diskurssiyhteisön käytänteitä, määritetään tutkittavaa tekstiä ympäröivien tekstien ja niiden kielellisten perinteiden verkko sekä suhteutetaan teksti siihen aiheeseen, jota se pyrkii edustamaan.

4. Valitaan ja rajataan aineisto sen mukaan, miten tarkasti aineistoa on tarkoitus analysoida. Yksityiskohtaiseen, koko tekstin tarkkaan analyysiin voi riittää yksi teksti, yhden spesifin kielenpiirteen tutkimiseen taas valitaan laaja aineisto.

5. Otetaan selvää teksti(lajia) ja kielenkäyttöä ohjaavasta instituutiosta ja sen konventioista. Vaiheen tarkoituksena on tutustua fyysisesti siihen institutionaaliseen kontekstiin, jossa teksti esiintyy ja selvittää ne (usein implisiittiset) säännöt ja konventiot, jotka ohjaavat kielenkäyttöä. Ammatillisten tekstien kohdalla tämä voi tarkoittaa esimerkiksi yrityksen sisäisiin käytänteisiin ja toimintaperiaatteisiin tutustumista.

6. Tehdään kielellinen analyysi aineiston ja tavoitteen edellyttämällä tasolla. Bhatia määrittää kolme tasoa, joilla analyysi voidaan toteuttaa. Sanastollis-kieliopillisten piirteiden analyysissa (**taso 1**) on kyse kielen pintatason tutkimuksesta. Siinä voidaan määrittää tietyn kielenpiirteen, esimerkiksi aikamuodon, tilastollinen esiintymistiheys. Tekstuaalisten piirteiden analyysissa (**taso 2**) kuvataan, millä syntaktisin, sanastollisin tai diskursiivisin tavoin tekstiin luodaan merkityksiä. Esimerkkinä Bhatia kuvaa englannin partisiipin perfektin (*given*) käyttöä yhtäältä yleistämisen ja toisaalta tarkentamisen funktioissa ja liittää kielenpiirteen käytön tietyille tekstilajille ominaiseksi tavaksi. Tekstin rakenteen tulkinnessa (**taso 3**) puolestaan pyritään tunnistamaan tekstin sisäinen vaiherakenne. Rakenteen analyysissa on kyse kielen kognitiivisesta tasosta; tarkastelu paljastaa tekstilajin päämäärän rakentumisen sen vaiheiden kautta. Bhatia osoittaa analyysissaan esimerkiksi, että mainoskirjeiden rakenteesta voidaan löytää

merkittäviä samankaltaisuuksia riippumatta siitä, missä ne on kirjoitettu, koska niiden viestinnällinen päämäärä on yleensä täysin sama.

7. Haastatellaan yhteisöön kuuluvaa asiantuntijaa. Vaiheen tarkoituksena on testata analyysin toimivuus: ovatko tehdyt havainnot yhteisöön kuuluvien jäsenten mielestä oikeita. (Bhatia 1993: 35–47.)

Kuten Bhatia (1993: 35) itsekin toteaa, vaiheita ei tule toteuttaa orjallisesti yllä kuvatussa järjestyksessä eikä kaikkia vaiheita tarvita kaikissa tutkimuksissa. Sen lisäksi on todettava, että vaiheet ovat osin päällekkäisiä toistensa kanssa: esimerkiksi kirjoittajayhteisöön ja sen käytänteisiin tutustuminen on enemmän tai vähemmän osana kaikkia muita vaiheita, paitsi aineistoa ja kielellistä analyysia koskevissa neljännessä ja kuudennessa vaiheessa. Tämä selittynee Bhatian perinpohjaisuuden tavoitteella: jotta voitaisiin todella ymmärtää, miksi tekstit ovat sellaisia kuin ovat, saatetaan toisinaan tarvita ristiinanalyysia. Lisäksi on huomioitava, että malli ei kuvaa teoreettisesti, miten viestinnällinen tavoite voidaan paljastaa tekstistä – tarvitaan siis avuksi muitakin työkaluja. Bhatia on myöntänyt, että tekstilajitutkimuksessa on perinteisesti keskitytty vain melko vakaisiin ja ennalta normitettuihin tekstilajeihin (esim. tieteellinen artikkeli), jolloin tutkimuksen tuloksetkin ovat vakaita ja ennalta pääteltävissä (ks. Mäntynen 2006: 58). Myös tekstien luokittelu luokkiin tai lajeihin on viime aikoina kyseenalaistettu tutkijoiden keskuudessa. Näkökulmathan eroavat siinä, määritelläänkö tekstin lajin ensisijaisesti sen muodon vai funktion perusteella (Solin 2009). Etenkin epävakaiden tapausten (jollaisiksi katson omat aineistotekstitini) kohdalla sekä tutkimusmenetelmät että tekstilajimääritelmät ovat nähdäkseni paljon esimerkiksi ylhäältä normitettua tieteellistä artikkelia monimutkaisemmat. Siksi analyysini tavoitteena ei ole etsiä mielipidekirjoituksen prototyyppiä eikä analysoida tekstejä kaavamaisesti, vaan kuvata tälle aineistolle tyypillistä kielenkäyttöä kontekstissaan. Kuvaan vielä lopuksi, miten sovellan Bhatian analyysimallia omassa tutkimuksessani.

Intuitiivinen kontekstin hahmottaminen (**vaihe 1**) ja varsinaisen kontekstianalyysin tekeminen (**vaihe 3**) toteutuvat tutkimukseni kolmannessa luvussa (*Aineistotekstien konteksti*). Aiempaan kirjallisuuteen perehtymistä (**vaihe 2**) osoitan tekstilajiin ja tekstilajiteorioiden osilta toisessa luvussa (*Tutkimuksen lähtökohdat*), tekstilajiyhteisön osalta taas kolmannessa luvussa (*Aineistotekstien konteksti*), jossa kuvaan ja erittelen tekstien taustalla vaikuttavia normeja ja rakenteita. Aineiston rajaaminen (**vaihe 4**) puolestaan toteutui jo tutkimukseni alkuvaiheessa, kun päätin ottaa tutkimukseeni mukaan tällä kertaa molempien lukiolaisryhmien tekstit. Kielellistä analyysia (**vaihe 6**) kuvaan tutkimukseni neljännessä luvussa (*Sitoutumisen ilmaiseminen aineistossa*). Sovellan analyysin tekemisessä kaikkia Bhatian luettelemia analyysitasoja (sanastollis-kieliopillinen, tekstuaalinen ja rakenteellinen) tutkiessani kokonaisia tekstejä ja

pyrkiessäni hahmottamaan mielipiteen ilmaisun tehtäviä. Otan avukseni suhtautumisen teorian ja sen tarjoamat käsitteet, joiden oletan soveltuvan juuri tämän aineiston ja sitä läpäisevien kielinilmiöiden tutkimiseen. Yhteisöön kuuluvan asiantuntijan haastattelu (**vaihe 7**) jää puolestaan tässä tutkimuksessa väliin. Osoitan kuitenkin kriittisyyttä omaa tutkimustani kohtaan työni lopuluvussa, jossa arvioin tutkimuksen onnistuneisuutta.

2.4 Suhtautumisen teoria tekstin vuorovaikutuksen tutkimisessa

Martinin ja Whiten suhtautumisen teoriassa on kyse kielenkäytön vuorovaikutuksen tutkimuksesta: siitä, miten kirjoittaja ja lukija merkitään kielellisesti tekstiin ja miten tekstissä asennoidutaan toisaalta puheena olevaan asiaan ja toisaalta (todellisiin tai kuviteltuihin) lukijoihin tai kuulijoihin. Teoriassa ollaan tekstissä eksplisiittisesti kuvattujen asenteiden tutkimisen ohessa kiinnostuneita siitä, miten teksteissä voidaan myös epäsuoremmin ilmaista suhtautumista ja olla vuorovaikutuksessa yleisöön. Modaalisuutta tarkastellaan etenkin siitä näkökulmasta, miten tekstin kirjoittajan ääni suhtautuu tekstin muihin ääniin ja mahdollisiin muihin näkökantoihin: tunnistetaanko äänet vai jätetäänkö ne huomioimatta, haastetaanko ne vai ollaanko niiden kanssa samanmielisiä, hyökätäänkö niitä vastaan vai mukaudutaanko niihin. (Martin & White 2005: 1–2.) Teoriassa tekstin tavoite ja tekstin kielelliset valinnat kytketään toisiinsa ja analysoidaan, millaisiin kielen keinoihin kirjoittajan äänestä syntyvä vaikutelma pohjautuu ja millainen kokonaisvaikutelma äänen ja keinojen kudelmasta tekstissä syntyy (Juvonen 2007: 433–434.)

Suhtautumisen teoria jakautuu kolmeen osa-alueeseen: sitoutumiseen (*engagement*), asennoitumiseen (*attitude*) ja asteittaisuuteen (*graduation*) (Martin & White 2005: 35). Näistä kolmesta hyödynnän tutkimuksessani sitoutumisen osasysteemiä, koska se soveltuu kirjoittajan äänen tarkastelemisen kautta etenkin väitteiden ja perustelujen ilmaisemisen tutkimiseen (Mikkonen 2010: 70). Kuvaan seuraavaksi, miten sitoutumisen systeemi rakentuu ja miten sovellan käsitteitä omassa tutkimuksessani. Käsitteiden suomennokset ovat Heli Katajamäen (2018) ja havainnollistavat esimerkit mukautettuina ja yksinkertaistettuina omasta aineistostani. Sitoutumisen systeemi pohjautuu Bahtinin (1986: 88) ja Volosinovin (1990: 138–139) alkuperäisiin näkemyksiin kaiken kielenkäytön asenteellisuudesta ja dialogisuudesta. Asenteellisuudella tarkoitetaan sitä, että sanoessamme (tai kirjoittaessamme) jotakin ”koodaamme” sen omiin nimiimme omiksi sanoiksemme niin, että sanottu edustaa subjektiivista näkemystämme. Dialogisuudella taas viitataan siihen, että sanottu sisältää aina ensinnäkin kaikuja aiemmista äänistä

ja toiseksi se tavoittelee jonkinlaista vastareaktiota kuulijassa. Sitoutumisen osasysteemissä tarkastellaan näitä tekstiin kirjattuja ääniä ja lukijalle suunnattuja signaaleja. (Martin & White 2005: 92–93.)

Sitoutuminen voi teorian mukaan olla **yksi- tai moniäänistä**. Näiden kahden erottamisessa on kyse siitä, esitetäänkö sanottu annettuna ja itsestäänselvyytenä (yksiäänisenä) vai jollakin tapaa uutena, ongelmallisena tai kiistanalaisena (moniäänisenä). Yksiäänisyys rakennetaan tekstiin myönteisellä väitelauseella (*Aukiolouudistus kannattaa*). Tällöin tekstiin ei merkitä dialogisia vaihtoehtoja, jotka lukijan pitäisi tunnistaa tai joihin suhtautua niitä puoltaen tai vastustaen; kyse on neutraalista sitoutumisesta. Teorian mukaan imperatiivilause (esim. *Olkaa uudistuksen kannalla*) on yksiääninen, koska se ei kielellisesti viittaa mihinkään aiempaan eikä mahdollista toisia vaihtoehtoja (Martin & White 2005: 111). Sen sijaan esimerkiksi kielto sana (*Aukiolouudistus ei kannata*), modaaliset ainekset (*Aukiolouudistus voi kannattaa*), sanotun merkitseminen omaksi näkökannaksi (*Mielestäni aukiolouudistus kannattaa*) tai viittaus yleiseen totuuteen (*Kaikki tietävät, että aukiolouudistus kannattaa*) tekevät sanotusta moniäänisen. Moniäänisessä suhtautumisessa tunnistetaan sanotun dialoginen tausta ja/tai vaihtoehtoiset näkemykset, ja suhtautuminen voi olla joko asioita puoltavaa, vastustavaa tai epäroivää. (Martin & White 2005: 98–102.) Yksi- ja moniäänisyyden tulkinnassa on kyse äänen konkreettisesta kirjautumisesta tekstiin: vaikka tekijän ääni häipyisi kielen pintatasolta, se on silti merkityksen tasolla tulkittavissa tekstistä. Kaikki tekstit ovat siis enemmän tai vähemmän subjektiivisia. (Katajamäki 2018: 43.)

Moniäänisen sitoutumisen keinot jaetaan **oman tekstin laajentamiseen ja dialogiseen supistamiseen**. Oman tekstin laajentamisessa annetaan tilaa muille äänille ja vaihtoehtoisille näkemyksille. Omaa näkemystä ei esitetä ainoana vaihtoehtona, vaan tekstiin merkitään kielellisesti, että muutkin näkemykset ovat mahdollisia. Näin argumentoimalla yleisölle annetaan mahdollisuus olla eri mieltä. Dialogisessa supistamisessa taas vaihtoehtoinen näkemys huomioidaan, mutta sen painoarvoa vähennetään kumoamalla, häivyttämällä tai rajoittamalla muita ääniä ja vaihtoehtoja. Siinä siis kirjoittajan oma ääni ja näkemys nousevat muiden yläpuolelle, ja yleisöä kutsutaan olemaan kirjoittajan kannalla argumentoimalla omaa näkemystä kannattaen. Ilmaisuuksia tulkitaan moniääniseksi, koska oman väitteen puolesta argumentointi herättää aina (ainakin implisiittisesti) myös vastakkaisen näkemyksen, joka sitten kielellisesti osoitetaan vääräksi. (Martin & White 2005: 102–104; 113; Katajamäki 2018: 42–43; Virtanen 2015: 31–32.)

Omaa tekstiä laajentaviksi sitoutumisen keinoiksi teoria nimeää **spekuloinnin** ja **lähteisiin viittaamisen**. **Spekuloinnilla** tarkoitetaan sitä, että kirjoittaja osoittaa eksplisiittisesti sanotun olevan vain yksi vaihtoehto muiden joukossa esittämällä arvioita sanotun

todennäköisyydestä tai mahdollisuudesta. Näin annetaan tilaa muunkinlaisille vaihtoehdoille ja tulkintoille: spekulointi rakentaa yleisön, joka on mahdollisesti eri mieltä ja ”avaa keskustelun” näiden vaihtoehtoisten näkemysten kanssa. (Martin & White 2005: 104–108; Katajamäki 2018: 45.) Spekulointi ilmaistaan aineistossa modaalisen verbin ja A-infinitiivin sisältämällä verbi-ketjulla (*Aukiolouudistus voisi olla hyvä asia; Aukiolouudistus saattaa olla kannattavaa*), modaalisilla adverbeilla (*varmaankin, välttämättä, todennäköisesti, mahdollisesti*), kommenttiadverbilla *ehkä* sekä useilla muilla tekstiyhteydessään spekuloiiviksi tulkittavilla kielenkeinoilla, joita kuvaan tarkemmin luvussa 4. Olennaista tulkinnassa on se, että ilmaisuun kirjoitetaan tavalla tai toisella kirjoittajan epävarmuus ja oman äänen vaimentaminen.

Lähteisiin viittaamisessa dialogista tilaa laajennetaan merkitsemällä tekstiin jokin ulkopuolinen ääni. Ilmaisussa on kyse ilmiselvistä moniäänisyydestä – sanottu sekoittuu jonkun tai joidenkin toisten ajatuksiin. Viittaaminen voi teorian mukaan olla joko neutraalia tai etäännyttävää. Neutraalissa viittaamisessa ei ole (ainakaan eksplisiittisesti) osoitettu, miten kirjoittaja itse suhtautuu tekstin ulkopuolelta tulevaan ääneen. Tulkinta pohjautuu johtoverbin semanttiseen merkitykseen: neutraalit, raportoivat verbit ilmaisevat neutraalia suhtautumista (*Ralf Holmlund kertoo/kirjoittaa/sanoo uutisessaan, että kauppa- ja palvelusektörin suunnittelevat aukiolopidennystä*). Etäännyttävässä lähdemaininnassa kirjoittaja taas ottaa etäisyyttä sanottuun ja osoittaa, ettei jaa vastuuta maininnasta. Myös tämä paljastuu johtoverbin semantiikasta. Esimerkiksi lausumassa *Etelä-Suomen Sanomien uutisessa kirjoittajat väittävät, ettei kauppajen aukiolopidennys paranna tuottavuutta* kirjoittaja implikoi, ettei ole samaa mieltä äänen kanssa. (Martin & White 2005: 112–114.)

Dialogista supistamista voidaan ilmaista **irtisanoutumisen** ja **oman kannan osoittamisen** keinoin. Nämä jakautuvat teoriassa vielä hienojakoisemmin alakohtiin, mutta pitäydyn omassa analyysissäni tässä yläjaottelussa. **Irtisanoutumisessa** aiemmin sanottuun tai vaihtoehtoiseen näkemykseen suhtaudutaan torjuen tai aiemmin sanottu esitetään jollakin tapaa puutteellisenä tai epäkelpona (Martin & White 2005: 117–118). Todetessaan esimerkiksi, että *Mielestäni aukiolouudistuksessa ei ole mitään positiivista* kirjoittaja irtisanoutuu näkemyksestä, jonka mukaan aukiolouudistus kannattaa ja implikoi, että hänen näkemyksensä on vaihtoehtoisen näkemyksen yläpuolella. Irtisanoutuminen ilmaistaan aineistossa indikatiivi- tai konditionaalimuotoisen verbin sisältävillä väitelauseilla (- - *ei ole mitään positiivista; aukioloaikojen pidentäminen ei hyödyttäisi ketään*), yksikön ensimmäisen persoonan kielto- ja kieltomuotoa ja mentaalista tietämistä ilmaisemia verbejä (*En usko, että aukiolopidennys kannattaa*) sekä muita kieltohakuksia ilmauksia (*Olen eri mieltä - -*).

Oman kannan osoittamisessa on kyse niin ikään kirjoittajan äänen asettamisesta muiden yläpuolelle, ja siinä sanottu esitetään täysin pätevänä rajaten samalla muita vaihtoehtoja pois (Martin & White 2005: 121). Lausumassa *Mielestäni aukiolouudistus tulee toteuttaa* kirjoittaja lausuu oman käsityksensä ja häivyttää samalla vaihtoehdon, jonka mukaan uudistusta ei tule toteuttaa. Oman kannan osoittaminen ilmaistaan indikatiivi- tai konditionaalimuotoisen verbin sisältävillä väitelauseilla (*Aukiolouudistus on hyvä ajatus; Aukiolouudistus toisi mukanaan paljon hyvää*), yksikön ensimmäisen persoonan muodon verbeillä (*Uskon, että - -*), pronomiinilla *minä*, *mielestäni*-adverbiaalilla sekä *olen sitä mieltä, että* -fraasilla.

Suhtautumisen teoria ja sen sitoutumisen osasysteemi mahdollistavat pikkutarkan ja monitasoisen analyysin (Juvonen 2007: 434). Sekä Martin ja White itse että teoriaa suomalaisessa kontekstissa hyödyntänyt Heli Katajamäki (2018) analysoivat sanomalehtien toimittajien kirjoittamia lehtitekstejä, jotka muodostavat kovin erilaisen tutkimusaineiston kuin omat aineistotekstini, jotka on kirjoitettu luokkahuonetilanteessa ilman, että kirjoittamista ohjattiin ulkoa päin. Siksi sovellan ja yksinkertaistan teoriaa niin, että se palvelee juuri tämän tutkimuksen tavoitteita. Huomioin ilmausten tulkinnassa myös niitä ympäröivän tekstiyhteyden, minkä vuoksi jokin ilmaus voi olla tulkittu eri tavalla kuin alkuperäisessä teoriassa. Esimerkiksi *mielestäni*-adverbiaalin sisältämän ilmauksen voi tulkita omaa tekstiä laajentavaksi, vaihtoehtoisia näkemyksiä houkuttelevaksi kielen keinoksi (Rahtu 2018: 60). Omassa aineistossani adverbiaalia käytetään kuitenkin sekä spekuloiduissa että dialogista tilaa supistavissa ilmauksissa. On kyse siitä, että sitoutumista ei voi tulkita yhden irrallisen muodon vaan monenlaisten kielellisten valintojen perusteella (mas. 71).

3 AINEISTOTEKSTIEN KONTEKSTI

Tässä luvussa sijoitan aineistoni tekstit kontekstiinsa. Luvun tavoitteena on selvittää Bhatian (1993) tekstilajianalyysimallin mukaisesti, millainen tausta teksteillä on. Bhatian (1993: 35–47) mallissa kontekstin käsite liittyy useimpiin analyysin vaiheisiin: sillä viitataan institutionaaliseen, yhteisölliseen, tilanteeseen sekä tekstilajin kontekstiin. Kontekstin käsitteeseen kiinnostuukin useita, osin päällekkäisiä merkityksiä. Shoren ja Mäntysen (2009: 40) mukaan kontekstilla voidaan viitata laajempaan tekstiä ympäröivään todellisuuteen, jolloin puhutaan kulttuurisesta ja sosiokulttuurisesta kontekstia. Tilannekonteksti ja tekstiyhteys eli konteksti taas liittyvät tekstiä välittömämmin ympäröivään todellisuuteen. Muiden tekstien ja tekstilajien

muodostamasta ympäristöstä puhuttaessa viitataan intertekstuaaliseen kontekstiin ja lajikon-
tekstiin. (Mp). Aineistotekstien kulttuurisena kontekstina voidaan pitää yleisesti suomalaista
kulttuuria, sosiokulttuurisena kontekstina taas koulun ja lukion toimintaympäristöä käytänte-
neen, normeineen ja vaatimuksineen. Tilannekontekstiksi taas voidaan ajatella abstraktisti lu-
kion äidinkielen oppitunnit yleensä tai konkreettisesti kirjoitushetken oppitunti, jolla opiskelijat
osallistuivat tutkimukseni tekemiseen. Tekstiyhteyden muodostavat aineistotekstit itse: koko-
nainen teksti toimii tulkintakehyksenä kokonaisuudesta erottuville pienemmille tekstijaksoille.

Tarkastelen aineistotekstien kontekstia tutkimukseni kannalta olennaisimmista näkökul-
mista. Keskityn ensin kirjoitelmien sosiokulttuuriseen kontekstiin ja kuvaan, millaiset rakenteet
ja käytänteet ohjaavat koulukirjoittamisen sisältöä ja millaista tietoa aiemmat tutkimukset an-
tavat peruskoululaisten ja lukiolaisten tavasta kirjoittaa (luku 3.1). Sen jälkeen analysoin kir-
joitelmien konkreettista tilannekontekstia ja pohdin, miten kirjoitushetki ja tehtävänanto kir-
joittaja- ja lukijaroleineen vaikuttavat teksteihin (luku 3.2). Luvun lopuksi keskityn kirjoitel-
mien lajikon-tekstiin. Kuvaan tehtävänantoa ympäröivien tekstilajien verkkoa ja niiden kytkök-
siä aineiston teksteihin (luku 3.3). Analysoin tekstien kontekstia erikseen näistä kolmesta edellä
mainitsemastani näkökulmasta, mutta todellisuudessa niitä on vaikea erottaa toisistaan. Teksti-
lajit nimittäin syntyvät sosiokulttuurisessa ja tilanteisessa kontekstissa, ja niiden luonne muut-
tuu kontekstin käytänteiden ja vaatimusten muuttuessa (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 83–84.)
Esimerkiksi tehtävänannon tulkitsemiseen vaikuttavat lopulta tilannekontekstia laajemmat te-
kijät, kuten opiskelijan vuosien varrella oppimat toimintamallit (ks. myös Juvonen 2004: 29).
Sosiokulttuurinen konteksti siis vaikuttaa tilannekontekstiin, tilanne taas esimerkiksi siihen,
millainen tekstilajirepertuaari kirjoittajille avautuu ja muistuu mieleen kirjoitushetkellä. Tästä
syystä kontekstit asettuvat osin päällekkäin myös analyysissäni – ja juuri se tekee tarkastelusta
mielenkiintoisen.

3.1 Tekstit yhteisössään

Ammattitekstejä tutkinut Swales (1990: 24–27) tarkoittaa diskurssiyhteisöllä rajattua ihmis-
joukkoa, joka toimii tietyssä sosiokulttuurisessa tilanteessa yhteisten normien ja tavoitteiden
puitteissa (Swales 1990: 24–27). Hänen käsityksensä mukaan yhteisöön pääseminen edellyttää
esimerkiksi yhteisön oman erikoissanaston ymmärtämistä sekä tietyn tiedon tason saavutta-
mista. Itse yhteisö puolestaan määrittyy sen yhteisten tavoitteiden kautta: yhteistä tavoitetta
toteuttavat ihmiset kuuluvat samaan yhteisöön ja vain he voivat määrittää toiminnan (ja sitä
kautta tekstilajien) reunaehdot. (Ks. Shore & Mäntynen 2006: 26, 29; Solin 2009.) Tässä

tutkimuksessa diskurssiyhteisön käsitettä ei voida soveltaa sellaisenaan: aineiston kirjoittajat eivät tietenkään tietoisesti toteuta mitään yhtä ja tiettyä tavoitetta eivätkä rajaa toistensa yhteisöön pääsyä tietyin kriteerein. Yhteisön käsite liittyy kuitenkin läheisesti tekstien kontekstiin: yhteisön toiminta muovaa tekstilajeista sellaisia kuin ne ovat (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 90). Näin ollen koulun genret ovat syntyneet kouluinstituution ja sen käytänteiden tarpeisiin, ja ne mukautuvat instituution muutoksiin. Tässä tutkimuksessa tekstien diskurssiyhteisöksi katsotaan suomalainen koulu- ja lukioinstituutio, jonka normien ja käytänteiden parissa aineiston kirjoittajat toimivat opinnoissaan. Kirjoittajat osallistuivat äidinkielen ja kirjallisuuden toisen pakollisen kurssin (ÄI2) opetukseen ja samalla tutkimukseni tekemiseen. Kuvaan seuraavaksi, mitä valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa sanotaan kirjoittajien ikäryhmää koskevan opetuksen sisällöstä sekä erittelen, millaisina kirjoittamisen opetus ja kirjoittamisen taidot näyttäytyvät erilaisissa tutkimuksissa. Edellä mainittujen perusteella pyrin muodostamaan kuvan siitä, millainen on aineistotekstien sosiokulttuurinen tausta. Tulkitsen opetussuunnitelmia suomen kieltä koskevien sisältöjen osalta ja jätän kirjallisuutta koskevat sisällöt katsaukseni ulkopuolelle.

Aineiston kirjoittajilla oli kirjoitushetkellä takanaan perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärä sekä lukion äidinkielen ensimmäinen pakollinen kurssi. Heidän aiempia opintojaan on siis ohjannut vuonna 2004 julkaistu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004), jonka mukaan vuosiluokkien 6–9 äidinkielen opetuksen ydintehtävänä on auttaa oppilaita saavuttamaan sellaiset tekstitaidot, joilla oppilas pärjää tulevaisuuden yhteiskunnassa. Opetuksessa siis pyritään laajentamaan oppilaan tekstilajirepertuaaria vapaa-ajan tekstilajeista erilaisten akateemisten ja ammatillisten tekstilajien tuntemukseen. (Mts. 53). Opetuksen sisällöissä mainitaan tekstin ja sen vastaanottajan välisen yhteyden sekä tekstin tekijän tavoitteiden ja keinojen havainnoiminen – siis tekstin dialogisuuden ja vaikuttamisen keinojen tunnistaminen. Keskeisimpiin sisältöihin kuuluu lisäksi selostaviin, kuvaileviin, ohjaileviin, kertoviin, pohtiviin sekä kantaa ottaviin tekstityyppeihin tutustuminen. (POPS 2004: 54.) Kirjoitetun tekstin laatimisessa ohjataan keskittymään erilaisten jäsentelytapojen harjoitteluun, omien tavoitteiden määrittelemiseen sekä tekstin suuntaamiseen tietylle vastaanottajalle jossakin tietyssä tilanteessa (mts. 55).

Kirjoittajien vasta-alkaneita lukio-opintoja puolestaan ohjaa kirjoitushetkellä vuonna 2003 julkaistu Lukio-opetuksen opetussuunnitelman perusteet (LOPS 2003), jossa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen keskeisiksi tavoitteiksi nostetaan muun muassa tekstin ja sen kontekstin ymmärtäminen ja analysoiminen, tekstien tuottaminen tietoisina niiden tavoitteista sekä erilaisten tekstien ilmaisun arvioiminen ja analysoiminen (mts. 32). Kirjoittajat olivat aiemmin

suorittaneet lukio-opintojen ensimmäisen pakollisen äidinkielen kurssin (ÄI1), jonka tavoitteiksi esitetään opiskelijan tekstikäsitteilyksen syntyminen sekä tietoisuus siitä, mitkä tekijät ohjaavat tekstin tulkintaa (mts. 33). Kirjoitushetkellä käynnissä olevan ÄI2-kurssin tavoitteena taas on oppia kirjoittamaan tavoitteellisesti erilaisia asiatekstejä (mts. 34).

Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman mukaan kirjoittamisen opetuksessa tulisi siis ennen muuta korostaa tekstin, tekstin tekijän ja vastaanottajan välistä suhdetta sekä auttaa opiskelijaa tunnistamaan erilaisia tekstejä, erilaisia ilmauksia ja erilaisia tavoitteita. Kaiken harjoittelun tavoitteena on oppia lopulta tuottamaan ja tulkitsemaan sellaisia tekstejä, joita tarvitaan peruskoulun ja lukion jälkeisessä elämässä. (LOPS 2003; POPS 2004.) Opetussuunnitelmat heijastavat aikakautensa arvopäämääriä – tavoitteita, keinoja ja ihanteita. Sen lisäksi ne viitoittavat tietä käytännön opetukselle normeina ja kuvauksina siitä, mitä pitäisi opettaa ja minkälaista tietoa ja osaamista opetuksessa tulisi tavoitella (Kauppinen 2010: 20–21). Opetussuunnitelma on osa koulutuspolitiikkaa ja väline yhteiskunnallisen muutoksen toteuttamiseen, jolloin myös raha ja valta ohjaavat suunnitelmien sisältöä (mts. 23). Muun muassa näistä syistä *oppiminen* ja koulun aito toimintaympäristö jäävät usein opetussuunnitelmakielellä tavoitekeisyyden varjoon (ks. Simola 2002: 61–63). Suunnitelmiin asetetut toivekuvat voivat siis olla kaukana todellisuudesta. Luon seuraavaksi lyhyen katsauksen tutkimuksiin ja artikkeleihin, jotka puolestaan rakentavat kuvaa opetuksen käytännöstä.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisemassa tutkimuksessa (Harjunen & Rautopuro 2015) on arvioitu äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksia vuoden 2014 perusopetuksen päättövaiheessa kielentuntemuksen ja kirjoittamisen osalta. Sen mukaan erot tyttöjen ja poikien ja toisaalta niin sanottujen hyvien ja heikkojen kirjoittajien välillä ovat suuria. Arvioinnissa tyttöjen vastausten osaamisprosentti on keskimäärin 68,2 % ja poikien 50,5 %. Tekstilajipiirteiden tunnistaminen ja soveltaminen omaan tekstiin onnistuu tutkimuksen mukaan tytöiltä keskiveroisesti, pojilta taas kohtalaisesti. Kantaa ottaminen ja pohjatekstiin viittaaminen hallitaan keskimäärin hyvin, mielipiteiden perusteluissa ja omasta ajattelusta eroavien näkökantojen erittelemisessä taas esiintyy vaikeuksia. Opetushallituksen vuoden 2010 perusopetuksen oppimistulosten arviointiin perustuvassa julkaisussa (Harjunen ym. 2011) puolestaan tarkastellaan muun muassa oppilaiden oman äänen rakentumista tekstiin, oppilaiden argumentointitapoja sekä heidän tekstilajitietoisuttaan. Oman äänen ilmaisemisen osalta ongelmalliseksi näyttäisi tutkimuksen mukaan muodostuvan yhtäältä tehtävänannon tulkitseminen ja sitä kautta tarkoituksenmukaisen näkökulman rajaaminen, toisaalta kouluopetuksen kaksoiskonteksti ja tekstin epämääräinen vastaanottajakäsitys (Harjunen & Juvonen 2011: 6–11). Kaksoiskontekstilla viitataan siihen, että koulun tekstit toimivat yhtäaikaaisesti kahdessa tehtävässä: ne

jäljittelevät yhtäältä jotakin autenttista tilannetta (esim. yleisönosastopalstalle kirjoittaminen) ja toisaalta taas ovat ennen muuta opettajaa varten kirjoitettu osoitus omasta osaamisesta ja tietämyksestä. Argumentointitapojen tarkastelu puolestaan osoittaa Harjusen ja Rautopuron (2015) tulosten tapaan, että kantaa ottaminen itsessään hallitaan, mutta vasta-argumenttien huomioiminen taas koetaan ongelmalliseksi. Myös mielipiteiden perusteluissa esiintyy epäloogisuutta ja pinnallisuutta. (Sääskilähti 2011: 33–35.) Oppilaiden genretietoisuuden osalta tutkimuksessa todetaan, että oppilaat tietävät pääpiirteittäin, mitä tekstilajia heidän odotetaan toteuttavan vastauksessaan ja millainen laji on kyseessä. Myös tässä näkyy kuitenkin koulukontekstin erityisluonne: tekstilajit ovat sidoksissa tilanteeseen ja koulussa kirjoitettavat tekstilajit siten luokkahuonetilanteeseen, joten ”todellisuutta” jäljittelevän, autenttisen tekstilajin ja sen kontekstin hahmottaminen on haastavaa. (Örnmark 2011: 41, 49.)

Lukiolaisten argumentointia tutkineen Inka Mikkosen (2010) ja abiturienttien uutistekstilajin tajua tutkineen Päivi Valtosen (2012) tutkimustuloksissa on merkkejä samankaltaisista kirjoittamisen haasteista kuin peruskoululaisten kirjoittamisessa. Mikkosen (2010: 185–186) tutkimuksessa aineiston kirjoittajat toteuttavat tehtävänannossa pyydetyn tekstilajin tekstilajipiirteitä, mikä on tutkimuksen esioletuksena, koska kirjoittajia ohjeistettiin tekstin kielellisistä ja rakenteellisista piirteistä ennen kirjoittamista. Silti tutkimustulokset vihjaavat, etteivät kirjoittajat aina hahmota tekstin yleisöä ja haparoivat sen vuoksi valitsemassaan argumentoinnintavassa (mts. 187). Valtonen (2012: 291) puolestaan toteaa omassa tutkimuksessaan, että yökokelaat osaavat tuottaa uutisen rakennetta mukailevan tekstin – vaikka sitä ei eksplisiittisesti opetetakaan koulussa – ja hahmottavat siten uutisen lajin tilannekontekstin. Myös hänen mukaansa lukijan ja yleisön hahmottamisessa on kuitenkin hankaluuksia, minkä vuoksi kokelaat eivät ole aina osanneet kirjoittaa uutista uutismaisen tyylin mukaisesti (mts. 293). Mikkonen (2010: 201) ehdottaa, että opiskelijoiden kanssa analysoitaisiin autenttisia tekstejä tekstijakso kerrallaan ja katsottaisiin, mitä tekstijaksossa tehdään ja miksi siinä toimitaan kuten toimitaan. Valtonen (2012: 306) puolestaan korostaa oppilaiden arjen teksteihin perustuvan, luontaisen tekstilajitietämyksen hyödyntämistä opetuksessa. Opiskelijoiden vapaa-ajan ja koulun tekstien välillä on kuitenkin Luukan ym. (2008: 195) mukaan kuilu: opiskelijat kirjoittavat mieluiten henkilökohtaisia, sosiaalisen median tekstejä ja kaunokirjalliset ja asiatekstit taas kirjoitetaan koulua varten.

Suomalaisen kirjoittamisen opetuksen historiaa ja nykytilaa tarkastelleiden Pentikäisen ym. (2017: 166–168) mukaan äidinkielen opetuksessa näkyy vielä 2000-luvulla vahvasti oikeinkirjoituksen, normien opiskelun ja suoritusten numeerisen arvioinnin painottaminen. Opetuksessa liikutaan kuitenkin kohti *tulevaisuuden taidoiksi* nimettyjä sosiaalisen ja

monimediaisen kirjoittamisen käytänteitä, joissa korostuvat yhdessä tekeminen, monenlaisten tekstilajien tunteminen sekä erilaisten koulun ulkopuolisten kontekstien hyödyntäminen (mts. 170–172). Edellä kuvatun kaltaisia tulevaisuuden taitoja korostaa myös Outi Kallionpää kirjoittamisen opetuksen nykytilaa tarkastelevassa artikkelissaan (2017b) ehdottaessaan, että opetuksessa kiinnitettäisiin huomiota etenkin kirjoittamiseen prosessina, erilaisten tekstilajien ja kontekstien huomioimiseen sekä luovaan tekemiseen. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tutkimustulosten (Harjunen & Rautopuro 2015) perusteella esitetään, että opiskelu synkronoitaisiin entistä enemmän oppilaan arkeen ja vapaa-aikaan ja aiheita kirjoittamiseen etsittäisiin heidän maailmastaan. Lisäksi tutkimuksessa korostetaan tekstilajien mallintamista, kirjoittamisen pohjustamista, vuorovaikutteisuutta ja sosiaalista kirjoittamista.

Edellä kuvatuissa opetuksen kehityssuunnissa näkyy niin kutsutun uuden tekstitaitotokäsityksen (*New literacies studies*) vaikutus, joka korostaa sosiaalista ja toiminnallista näkökulmaa kirjoittamiseen – sitä, että tekstit sidotaan autenttisiin yhteisöihin ja tilanteisiin (Luukka 2009: 15). Aineiston tekstit on kirjoitettu murrosvaiheessa, jossa opetussuunnitelmat ovat uudistumassa ja uusi tekstikäsitelmä hakemassa paikkaansa suomalaisessa opetuskontekstissa. Kirjoitushetkeä seuraavana vuonna 2016 käyttöön otetuissa opetussuunnitelmissa (POPS 2014; LOPS 2015) uusi tekstitaitokäsitys nimetään monilukutaidoksi (engl. *multiliteracies*). Käsitteen käyttöönoton tavoitteena on käsittääkseni viimeistään murtaa vanhakantainen opetuksen traditio ja kytkeä luku- ja kirjoitustaidot osaksi elämäntaitoja. Monilukutaidon käsite perustuu alun perin New London Groupin (1996) julkaisemaan artikkeliin, jota Cope & Kalantzis (2000; 2009) ovat puolestaan edelleen kehittäneet ja päivittäneet. Kyse on siitä, että maailma muuttuu ja pedagogiikan tulee muuttua sen mukana. Jos tekstit, tekstiympäristöt sekä tekstien käyttötavat muuttuvat, ei opetuskaan voi enää perustua menetelmiin, jotka on kehitetty aikana ennen muutosta. (Cope & Kalantzis 2009: 165.) Pohjimmainen syy kehittää monilukutaidon pedagogiikkaa liittyy globalisaatioon ja monikulttuurisuuteen. Kokemus todellisuudesta on moninainen, ei yksinkertainen. Eri tilanteet ja diskurssit vaativat erilaista kielenkäyttöä, ja silloin luku- ja kirjoitustaitoja ei voida nähdä yksittäisten muotokielen osaamisena vaan erilaisten autenttisten tilanteiden hallintana. Pedagogiikkaan vaikuttavat myös työkuulttuurin ja yhteiskunnan rakenteiden muutokset. Työntekijöiltä vaaditaan joustavuutta, luovuutta ja aloitteellisuutta ja yhteiskunnan jäseniltä oma-aloitteisuutta ja itsemääräämistaitoja, joten opetuksessakin on kannustettava aktiivisuuteen ja vastuunottoon. (Mts. 166–172.) Monilukutaitoon perustuvassa opetuksessa liikutaan koulun ja vapaa-ajan tekstien ja kokemusten – tutun ja tuntemattoman – välillä. Pedagogiikassa kannustetaan muodostamaan itse merkityksiä omiin kokemuksiin ja tietoihinsa perustuen, korostetaan syy–seuraussuhteiden, asiayhteyksien, näkökulmien ja

motiivien kriittistä havainnointia sekä kehoitetaan ottamaan tosimaailman kokemukset opetuksen hyötykäyttöön (mts. 184–186).

Tutkimukset opetuksen nykytilasta ja kehityssuunnista sekä opiskelijoiden tavasta kirjoittaa välittävät varsin yhdensuuntaisen viestin: monenlaisiin ja monenlaisissa ympäristöissä esiintyviin tekstilajeihin, niiden tyypillisiin piirteisiin, käyttötilanteisiin ja käyttäjiin keskittyminen ovat avain ”tulevaisuuden tekstitaitojen” omaksumiseen. Aineiston kirjoittajien tekstilajitietämys nojautui kirjoitushetkellä lukion kahteen ensimmäiseen äidinkielen kurssiin, perusopetuksen äidinkielen tunteihin sekä heidän arkikokemuksiensa. Tutkimustani varten teetetyn tehtävänannon tavoitteena ei ole ollut tuottaa joukkoa prototyyppejä, sanomalehden yleisönosastoon sellaisinaan valmiita mielipidekirjoituksia, vaikka tehtävänannossa sellainen pyydetäänkin kirjoittamaan. Sen sijaan tehtävänannon tavoitteena on ollut tehdä näkyväksi kirjoittajien genretietämys (ks. myös Valtonen 2012: 306.) Kaikessa lukemisessa ja kirjoittamisessa tarvitaan ymmärrystä siitä, mistä teksti on peräisin, mitä varten se on kirjoitettu ja miten tekstillä on tarkoitus toimia (Shore & Rapatti 2014: 17). Tämä pätee niin koulun, arjen kuin tulevaisuuden työelämänkin teksteihin. Oppilaiden genretietämys ei kuitenkaan kehity automaattisesti, vaan tekstejä pitää opetella tarkastelemaan tietoisena niiden lajista – ja sitä kautta niiden tavoitteista, kirjoittajasta ja yleisöstä. Pohja tälle luodaan koulussa: kouluopetuksella on merkittävä vaikutus oppilaan tekstilajitietämyksen kehittymiseen (Valtonen 2012: 55).

Aineistotekstien sosiokulttuurinen konteksti rakentuu kouluinstituution normeista ja vaatimuksista (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 84). Juuri lukion aloittaneina kirjoittajat toimivat yhtäältä totuttujen peruskoulun konventioiden varassa, toisaalta heidän odotetaan samaistuvan jo lukion käytänteisiin ja toimintatapoihin. Voi olla epäselvää, millaista kirjoittamista lukiolaiselta odotetaan. Myös opetussuunnitelmien suhteen kirjoittajat tasapainoilevat kahden välillä: käytössä ovat yhä vanhat suunnitelmat, vaikka uudet suunnitelmat on kirjoitushetkellä jo julkaistu. Opetuksessa voi olla vaikutteita molemmista ja tekemiselle asetetut tavoitteet näyttäytyä sitä kautta epäjohdonmukaisilta: *monilukutaito* vilahtelee käsitteenä mutta sen sisällöstä ei ehkä vielä tiedetä. Vertaisten peruskoululaisten ja lukiolaisten kirjoittamista tarkastelevat tutkimukset puolestaan osoittavat, että opiskelijat kamppailevat lisäksi keinotekoisien kirjoitustilanteiden sekä päällekkäisten – yhtäältä koulun, toisaalta tehtävänannossa pyydettyjen autenttisten – tekstilajien välimaastossa.

Koulukirjoittaminen on luonteeltaan institutionaalista: opetussuunnitelmat (ja niistä päättävät tahot) säätelevät kirjoittamista ylhäältä käsin, minkä vuoksi kirjoittamista leimaavat tietyt yhteisesti sovitut käytänteet ja rutiinit. Säätelynalaiset tekstilajit ovat tyypillisesti verrattain vakaita (ks. Solin 2006: 80), mutta koska kontekstia ohjailevat normit ja vaatimukset ovat

edellä kuvatun lailla ristiriitaisia, voimme olettaa, että myös sen pohjalta kumpuava toiminta on pikemminkin epävakaa kuin vakaa. Analysoin tätä näkökulmaa tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

3.2 Tekstien kirjoitustilanne

Brian Street (2000: 20–22) käyttää tekstitapahtuman (*literacy event*) käsitettä puhuessaan siitä tietyistä tilanteista, jossa lukeminen ja/tai kirjoittaminen tapahtuvat. Bhatian (1993) tavoin Street korostaa, että konkreettisen tapahtuman taustalla on käytänteitä (*literacy practices*), joita tulee ymmärtää, jotta voi tulkita tekstitapahtuman tuloksena syntyviä tekstejä. Pelkän tapahtuman kuvaaminen jättää huomiotta sen, miten merkitykset rakentuvat tekstiin. (Street 2000: 21.) Olen kuvannut edellisessä alaluvussa aineistotekstien taustalla vaikuttavia koulun yleisiä luku- ja kirjoituskäytänteitä. Tilannekontekstilla viitataan tässä yhteydessä aineistotekstejä välittömästi ympäröivään tilanteeseen, johon liittyvät olennaisesti tilanteeseen osallistuvien roolit (ks. Shore & Mäntynen 2009: 40; Pietikäinen & Mäntynen 2009: 31–32). Tehtävänanto ja tutkimusasetelma ohjaavat kirjoitushetkeä ja vaikuttavat siihen, millaisiksi tekstit rakentuvat. Aloitan tilannekontekstin analysoimisen kuvaamalla tehtävänannon ja tutkimusasetelman luonnetta. Sen jälkeen keskityn tilanteen kannalta keskeisiin kirjoittaja- ja lukijarooleihin ja pohdin jo aiemmassa luvussa mainitsemani koulun kaksoiskontekstin vaikutuksia.

Aineistotekstit kirjoitettiin vastauksena tehtävänantoon, jonka kehitin kandidaatintyötäni (Sirén 2016) varten. Uudistuvien opetussuunnitelmien ympärillä käyty keskustelu monilukutaidosta ja sen kytkeytyminen genrepohjaiseen opetukseen ohjasivat tutkimusasetelmani rakentumista. Halusin kehittää tehtävänannon, joka tekisi näkyväksi yhtäältä opiskelijoiden tekstilajituntemusta ja toisaalta tuottaisi vertailukelpoista materiaalia opetuksen vaikutuksen tarkasteluun. Tehtävässä tuotettavaksi tekstilajiksi valikoitui mielipidekirjoitus, koska oletin opiskelijoiden tuntevan sen tekstilajipiirteet aiempien opintojen ja koulun ulkopuolisten kokemustensa pohjalta. Lisäksi katsoin mielipiteen ilmaisemisen olevan keskeinen pärjäämisen taito koulunjälkeisessä yhteiskunnassa. Olen esitellyt tehtävänannon sisällön aineiston esittelyn yhteydessä (ks. luku 1.2). Se vihjaa opiskelijoille kirjoitettavan tekstin lajin, ohjepituuden sekä julkaisukontekstin. Pohjatekstinä oleva uutinen puolestaan tarjoaa tekstin aiheen sekä vaihtoehtoisia näkökulmia aiheeseen, mutta sen tarkoituksena on olla alisteinen opiskelijan omille ajatuksille. Opiskelijoilla oli yhden oppitunnin (75 min) verran aikaa suunnitella ja kirjoittaa vastauksensa. He työskentelivät luokkahuoneessa omilla paikoillaan, mutta varsinaisesta koetilanteesta ei

ollut kysymys: he saivat halutessaan keskustella muiden opiskelijoiden kanssa sekä hyödyntää oppikirjan sisältöä tekstiä suunnitellessaan.

Tehtävänannolla on merkittävä vaikutus tekstiin: se on itse asiassa erillinen pohjateksti, jota tulee osata tulkita ennen kuin voi ryhtyä kirjoittamaan. Opiskelijan teksti on ikään kuin kuvaus siitä, miten hän on ymmärtänyt tehtävänannon. (Makkonen-Craig 2008: 209, 212–213.) Tutkimukseni tehtävänannossa on ensinnäkin pitänyt päätellä, millainen on tehtävänannossa pyydetty tekstilaji, yleisönosastolle kirjoitettava mielipidekirjoitus. Toiseksi on pitänyt analysoida, millainen on julkaisukontekstiksi ilmoitettu yleisönosastonpalsta: kuka sinne kirjoittaa ja kuka puolestaan lukee tekstejä. Lisäksi on pitänyt pohtia pohjatekstin ja oman tekstin välistä suhdetta: miten paljon ja millä tavalla pohjatekstiä tulee hyödyntää ja mihin on itse asiassa tarkoitus ottaa kantaa – siihen, toteutuvatko aukiolopidennykset vai *pitäisikö* niiden toteutua. Tulkinta ja sen pohjalta rakennettu teksti palautuvat pyydetyn tekstilajin ominaispiirteiden tuntemukseen. Jos kirjoittaja on ymmärtänyt, mikä yleisönosastolle kirjoitettavan mielipidekirjoituksen tavoitteena on, hän on todennäköisesti tunnistanut myös tekstin kuvitellun yleisön ja löytänyt tasapainon pohjatekstin ja oman tekstinsä välille.

Kirjoittamista ei tehtävänannon sisältämien ohjeiden lisäksi ohjailtu ulkoa käsin, vaan opiskelijat vastasivat aiempien tietojensa varassa ja saivat lisäksi halutessaan käyttää oppikirjan sisältöä. Inka Mikkosen (2010) tutkimuksessa opiskelijoita taas ohjeistetaan mielipidekirjoituksen tyypillisestä rakenteesta, sisällöstä ja argumentoinnista ennen kirjoittamista. Tekstien mallintaminen ja kirjoittamisen ohjeistaminenhan kuuluvat genrepedagogiikan keskeisiin opetuskäytänteisiin, mutta tutkimusasetelmani tietoisena tarkoituksena on ollut poiketa näistä käytän-teistä. Oletin tutkimusasetelmaa kehittäessäni, että vertaamalla tutkimukseni tuloksia esimerkiksi Mikkosen (2010) tuloksiin voitaisiin tehdä näkyväsi se, millainen vaikutus kirjoittamisen pohjustamisella teksteihin on. Mallintaminen on eräänlaista säätelyä: se antaa teksteille tietyt tunnuspiirteet, jotka tulee toteuttaa omassa tekstissä. Mallintamisen tuloksena syntyvät tekstit ovat siis odotuksenmukaisesti vakaampia kuin tekstit, joita ei ole ohjailtu ulkoa käsin. Totean kandidaatintyöni (Sirén 2016) lopussa, että omien aineistotekstieni muodollisessa ja funktionaalisessa rakenteessa on Mikkosen aineistotekstejä enemmän häilyvyyttä ja variaatiota. Tässä tutkimuksessa tilannekonteksti – ja sen säätelyn puute – on siis johtanut epävakauteen tekstien kielellisissä ja rakenteellisissa piirteissä.

Tehtävänanto ja tutkimusasetelma vaikuttavat siihen, miten opiskelijat suhtautuvat kirjoittamiseen. Aineiston kirjoittajat olivat tietoisia siitä, että tekstejä käytetään tutkimuksen tekemiseen ja että heidän toimintaansa tarkastellaan ulkopuolelta. Tutkimukseen osallistuminen on voinut aiheuttaa joissakin opiskelijoissa halua näyttää parhaansa, toisissa taas vastustusta ja

oman vastauksen ”sabotoimista”. He saivat halutessaan kirjoittaa nimettömästi ja tiesivät, ettei teksti vaikuta heidän kouluarvosanaansa. Mikäli opiskelijat eivät kokeneet tehtävänantoa mielekkääksi tai ajatelleet tutkimukseen osallistumisen palvelevan heidän oppimistaan, tuotos ei välttämättä vastaa sitä, millaisen tekstin he kirjoittaisivat jossakin toisessa tilanteessa. Tämänkaltaisen tutkimusasetelma lisää kontekstien kerroksisuutta entisestään, jolloin kaksoiskontekstin sijaan voidaan puhua jo ”kolmoiskontekstista”. Analysoin näitä kontekstien kerrostumia seuraavaksi.

Sekä monilukutaidon pedagogiikassa että genrepedagogiikassa katsotaan, että autenttisten tekstien hyödyntäminen opetuksessa on opiskelijoille hyväksi (ks. esim. Cope & Kalantzis 2009; Shore & Rapatti 2014). Autenttisilla teksteillä on autenttiset kirjoittajansa ja lukijansa, ja he kirjoittavat ja lukevat tekstejä jonkin todellisen syyn vuoksi. Koulussa kirjoittajana on tyypillisesti oppilas, joka pyrkii asettumaan tehtävänannossa edellytettyyn kirjoittajarooliin mutta suorittaa yhtä aikaa arvosanaan vaikuttavaa kurssisuoritusta. Lukijana puolestaan on tyypillisesti opettaja, joka pyrkii samaistumaan tekstin kuvitellun vastaanottajan rooliin mutta toimii samalla tekstin arvioijana ja palautteen antajana. Vaikka tehtävänannossa pyydetyn tekstin tavoitteeksi esitettäisiin vaikkapa kantaa ottaminen, koulussa kirjoitettavien tekstien pohjimmalla tavotteena on kuitenkin osoittaa opiskelijan osaamista, usein vieläpä olla osa kurssi- tai jaksosuoritusta.

Nämä päällekkäiset tavoitteet heijastuvat koulun tekstien kirjoittaja- ja lukijaroleihin. Yleisö rakennetaan sisään tekstiin; se, kuka mielletään tekstin lukijaksi, näkyy tekstin kielellisissä ja rakenteellisissa valinnoissa (Clark & Ivanic 1997: 161). Niinpä tekstiin piirtyy samanaikaisesti kuva kirjoittajasta, lukijasta sekä heidän välisestä suhteestaan. Kirjoittaja sisällyttää tekstiinsä vihjeitä siitä, millaisia tietoja, näkökulmia ja ajattelutapoja hänellä itsellään on. Samoin vihjataan, millaiseksi lukija oletetaan: mitä lukijalle tulee kertoa kirjaimellisesti, mitä taas voidaan olettaa tämän ymmärtävän rivien välistäkin. Lisäksi tekstissä hahmotetaan lukijan ja kirjoittajan välistä valtasuhdetta osoittamalla, kumman oletetaan tietävän enemmän. Koulun kohdalla lukijaksi oletetaan tyypillisesti opettaja ja valtasuhteessa opettaja asetetaan opiskelijaa ylemmäs. (Mts. 162–164.)

Jos opiskelijat mieltävät lukijaksi opettajan, he saattavat kirjoittaa tekstin, jollaista olettavat opettajan toivovan. Tämä puolestaan voi vääristää opetussuunnitelman tavoitetta rohkaista opiskelijoita ilmaisemaan mielipiteensä rohkeasti perustellen. (Harjunen & Juvonen 2011: 10–11.) Clarkin ja Ivanicin (1997: 164) mukaan tekstin suuntaaminen opettajayleisölle johtaa nimenomaan siihen, ettei tekstissä uskalleta osoittaa erimielisyyttä tai kyseenalaistaa asioita. Lisäksi se voi johtaa siihen, ettei opiskelija perustele näkemyksiään tarpeeksi

eksplisiittisesti, koska olettaa opettajan tietävän tosiasiat jo valmiiksi (mp). Myös Sääskilahti (2011: 34) ja Mikkonen (2010: 187) liittävät omissa tutkimuksissaan argumentoinnin haasteet todellisen yleisön puuttumiseen. Valtonen (2012: 293) taas puhuu yleisön puuttumisen sijaan abiturienttien ongelmasta hahmottaa tekstin kulttuurinen konteksti. Tässä tutkimuksessa kirjoitusasetelma monimutkaistuu entisestään, kun opettajan sijaan tekstejä lukeekin tutkimuksen tekijä. Todellinen yleisö siis puuttuu samalla tavalla, mutta nyt kurssisuorituksen sijaan tekstien tiedetään toteuttavan tutkimuksen tarpeita. Sekä tavallisen koulukirjoittamisen että tämän tutkimustilanteen kohdalla kyse on siitä, että kouluympäristö ei vastaa – eikä voi koskaan vastatakaan – sen ulkopuolista toimintaympäristöä.

Kenelle aineiston kirjoittajat sitten kirjoittavat tekstinsä? Entä millaiseksi he hahmottavat oman kirjoittajaidentiteettinsä? Millainen valtasuhde lukijan ja kirjoittajan välille hahmottuu? Näihin kysymyksiin etsin vastauksia neljännessä luvussa analysoidessani kirjoitelmien kieltä ja kirjoittajien tapaa ilmaista mielipiteensä. Pyrin löytämään teksteistä vihjeitä niiden kirjoittaja- ja lukijaroleista sekä niiden välisestä valtasuhteesta. Sitä ennen on vielä eräs tärkeä näkökulma, joka vaatii tarkastelua. Olen todennut edellä, että sekä diskurssiyhteisöä säätelevä sosiokulttuurinen konteksti että tilanteinen konteksti asettavat teksteille ristiriitaisia vaatimuksia. Jos toiminta on tällä tapaa kerrostunutta, on selvää, että myös toimintaa heijastavat tekstilajit ovat kerrostuneita – tekstilajithan lävistävät kaikkia konteksteja ja käytänteitä (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 87). Päätän luvun analysoimalla tehtävänantoa ympäröiviä tekstilajeja ja niiden sekoittumista toisiinsa.

3.3 Tehtävänantoa ympäröivät tekstilajit

Bhatian (1993) tekstilajianalyysimallissa kontekstin analysoimisen olennaisena osana on selvittää, mitkä teksti(lajit)t – aiemmat ja jäljempänä tulevat – ympäröivät tutkittavaa tekstiä. Suhde aiempiin teksteihin voi näkyä esimerkiksi konkreettisina lähdemerkintöinä tai abstraktimmin siinä, miten tekstissä hyödynnetään ennalta tunnettujen tekstien ja tekstilajien rakenteita ja merkityksiä. Jäljempänä tulevat tekstit taas näkyvät lukijan ja tulevien käyttötarkoitusten ennakoitina: esimerkiksi mielipidekirjoituksessa käytettyjen retoristen keinojen voidaan katsoa ennakoivan lukijoita, joiden näkemyksiin halutaan vaikuttaa, sekä tekstejä, joissa mahdollisesti otetaan käsillä olevaan tekstiin edelleen kantaa. (Ks. Solin 2006: 73–74.)

Tässä tutkimuksessa aiempia tekstejä ovat ensinnäkin tehtävänanto ja pohjatekstinä oleva uutinen, jotka näkyvät konkreettisina merkkeinä teksteissä: viittauksina, referointina sekä tehtävänannon ohjeiden toteuttamisena. Abstraktimmin teksteihin vaikuttavat opiskelijoiden

aiemmasta tekstihistoriasta tuttujen tekstilajien rakenteelliset ja sisällölliset piirteet. He voivat yhtäältä nojautua oppimansa mielipidekirjoituksen tai yleisönosastokirjoituksen malliin, toisaalta taas toteuttaa koulun yleistekstilajien, esseen tai aineen lajipiirteitä. Teksteissä voidaan hyödyntää myös muiden lähitekstilajien, kuten aineistopohjaisen esseen tai referaatin, lajipiirteitä. Mikäli opiskelijat hahmottavat tehtävänannosta yleisönosastokirjoituksen luonteen, omaa tekstiä jäljempinä tuleviksi teksteiksi hahmottuvat ainakin yleisönosastopalstalle kirjoitettavat vastakirjoitukset. Lisäksi teksteissä voidaan ennakoida opettajan palautetta ja toiveita tai tutkimuksen tuloksia. Keskityn ensin selvittämään, millaisia rakenteellisia ja sisällöllisiä malleja mielipidekirjoitus ja yleisönosastokirjoitus sekä lähitekstilajit essee, aineistoaine ja referaatti tarjoavat aineiston teksteille. Hyödynnän tarkastelussani pääasiassa opiskelijoiden käytössä olutta Särmä-oppikirjaa, koska se toimii kirjoitushetkellä heidän tietopohjanaan. Luvun lopuksi pohdin tekstilajien sekoittumista ja yhdistän tarkasteluni osaksi muuta kontekstianalyysia.

Vertaan kandidaatintutkielmassani (Sirén 2016) aineistoni kirjoituksia mielipidekirjoituksen prototyypiseen rakenteeseen. Katson tutkielmassani mielipidekirjoituksen tyypillisiksi vaiheiksi Rosen ja Martinin (2012: 130) mukaan VÄITTEEN (engl. *thesis*), ARGUMENTIT (*arguments*) ja JOHTOPÄÄTÖKSEN (*reiteration*). Martinin ja Rosen edustamassa genrepedagogiikassa vaiheiden tulee esiintyä tekstissä, jotta teksti täyttäisi viestinnällisen tarkoituksensa. Vaiheiden sisällä esiintyvät hienojakoisemmat jaksot eivät sijaan ole tavoitteen täyttymisen näkökulmasta pakollista vaan tilanteesta ja kirjoittajasta riippuvaisia (Rose 2006: 186). Väitteen sisällä voi esiintyä NÄKÖKULMAN RAJAUS (*position*) sekä AIHEEN ESIKATSELU (*preview*). Argumenteista taas voidaan erottaa argumentin AIHE (*topic*) ja sen edelleen KEHITTELY (*elaboration*). Johtopäätösvaihe voi sisältää ARVION (*review*) ja aiemmin sanotun KERTAAMISEN tai toisin ilmaise-
misen (*restate*). (Rose & Martin 2012: 272.) Jotta mielipidekirjoitus täyttäisi kommunikatiivisen tavoitteensa, siinä tulee siis esittää mielipide, perustella se sekä kiteyttää sanottu johtopäätökseen, josta käy ilmi sanotun tärkeys. Kauppisen ja Laurisen (1987: 60–61, 86) mukaan mielipidetekstin kirjoittamisen lähtökohtana on oman näkemyksen esiintuominen. Tekstin rakenne ja mielipiteen muotoutumisen prosessi eivät kuitenkaan mukaile toisiaan: kantaa ottavaan tekstiin kirjataan mieluiten yksi johdonmukainen näkemys, jota muu sisältö tukee. Vastakkainen näkemys voidaan tuoda tekstiin, mutta vastakkainasettelun tehtävänä on osoittaa kirjoittajan keskeiseksi esittämä näkemys ”oikeammaksi”. Mitä epävarmempi mielipiteen ilmaisija on, sitä todennäköisemmin tekstissä esiintyy tapahtumien, toisten tekstien tai näkökulmien selostamista (mts. 52).

Oppilaiden käytössä olevan oppikirjan Särmän (Haapala ym. 2010: 396) mukaan yleisönosastokirjoitus on puolestaan mielipidekirjoitus, joka suunnataan sanomalehden lukijoille.

Hyvän yleisönosastokirjoituksen kuvaillaan olevan lyhyt, selkeä, vakuuttava sekä kiinnostavasti otsikoitu. Rakenteeksi ehdotetaan ongelmanratkaisujärjestystä, joka koostuu seuraavista vaiheista: ONGELMA – ONGELMAN SYIDEN JA SEURAUSTEN ANALYSOIMINEN – RATKAISUEHDOTUS – RATKAISUEHDOTUKSEN PERUSTELEMINEN – TOIVETILAN, ELI RATKAISUTA KOITUVIEN POSITIIVISTEN SEURAAMUSTEN, KUVAAMINEN. (Mp.) Näiden yksityiskohtaisemmin esitettyjen vaiheiden sisään kietoutuu edellä kuvattu mielipidekirjoituksen rakenne. Ongelman ja ratkaisuehdotuksen esittäminen ovat yhtä kuin kirjoittajan väitteiden esittämistä, syiden ja seurausten analysoiminen sekä ratkaisuehdotuksen perusteleminen sen sijaan argumentointia. Toivetilan kuvaamisessa taas on kyse johtopäätöksen tekemisestä – siitä, että kirjoittaja kiteyttää lopuksi, miksi hänen väitteensä on niin tärkeä. Autenttisen julkaisukontekstin, Etelä-Suomen Sanomien, sivuilla ohjeistetaan mielipidepalstalle kirjoitettavia seuraavasti: Keskustelun avaavan tekstin pituus saa olla 4000 merkkiä, jatkopuheenvuoro 2500 merkkiä ja kommentti 500–1000 merkkiä. Toimituksen tietoon tulee ilmoittaa kirjoittajan yhteystiedot, ja teksti tulee kirjoittaa pääsääntöisesti omalla nimellä – poikkeustapauksissa sallitaan myös nimimerkillä kirjoittaminen. Toimitus päättää, mitä julkaistaan, sekä otsikoi, lyhentää ja muokkaa tekstejä tarvittaessa. Napakka teksti julkaistaan todennäköisemmin kuin pitkä. (Etelä-Suomen Sanomat 2019.)

Essee on tyypillinen koulussa kirjoitettava tekstilaji. Siitä voidaan kuitenkin puhua hieman eri nimillä eri yhteyksissä: puhutaan ylioppilasaineesta, ylioppilasessestä, kirjoitelmasta, aineesta, kouluaineesta ja pelkästä esseestä (Makkonen-Craig 2011). Yleistermi *essee* pitääkin sisällään monenlaisia, eri tarkoituksiin kirjoitettavia tekstejä. Nimityksien ja käyttötarkoitusten moninaisuus juontaa juurensa itse lajin epämääräisyydestä. Vaikka aineen ja esseen lajit kuuluvat erottamattomasti koulukirjoittamisen konventioihin, niiden lajipiirteistä ei ole olemassa yhteistä määritelmää. (Ks. Kauppinen & Laurinen 1988: 97–98.) Opiskelijat voivat hämmentyä, kun opetuksessa puhutaan aidoista tekstilajeista, mutta tehtävänannossa pyydetään kirjoittamaan essee tai pohtiva teksti. Millainen niiden tekstilaji on? (Ks. myös Örnmark 2011: 50.) Esseen tavoitteena on tyypillisesti osoittaa kirjoittajan oppineisuutta tai tietämystä asiasta. Siltä vaaditaan sekä persoonallisuutta että puolueettomuutta; esseessä sekoittuvat oma pohdinta ja tieteellisiin faktoihin perustuva argumentointi. Opiskelijat kokevat mielipiteiden esittämisen tässä yhtä aikaa pohtivassa ja faktaperusteisessa tekstilajissa hankalaksi: omien näkemysten ilmaisemista pidetään epätieteellisenä ja siten esseen vaatimuksien vastaisena (Luukka 1993: 408–410.)

Haapalan ym. (2010: 393) mukaan essee on otsikon tai tehtävänannon pohjalta kirjoitettava teksti. Olennaista on selvittää ja määritellä tekstin pääkäsite sekä päättää, mistä näkökulmasta käsitettä analysoidaan (mp). Essee on erittelevä teksti, jolle on tyypillistä ilmiön välisten

suhteiden, syiden ja seurausten, erojen ja yhtäläisyyksien punnitseminen sekä ala- ja yläkäsitteiden luokittelu (Kauppinen & Laurinen 1988: 60). Esseiden tyypillinen rakenne on kolmiosainen: ALOITUS – KÄSITTELY – LOPETUS (Makkonen-Craig 2011). Rakenne mukailee tyypillisesti kirjoittajan ajatusprosessia: tausta ja eri näkökulmat käydään ensin läpi rinnakkain ja vertaillen, ja vasta sen jälkeen esitetään niiden pohjalta kokoava johtopäätös (Kauppinen & Laurinen 1988: 38–39). Esse on siis koulun perustekstilaji, joka voi tilannekontekstistaan riippuen olla melkein mitä tahansa. Epämääräisistä lajipiirteistään huolimatta sen kuvauksissa toistuu pohittavuuden vaatimus (ks. Luukka 1993). Äidinkielen opetuksen näkökulmasta esseiden tekstilajiin kulminoituu kahdensuuntainen haaste. Laji on juurtunut niin syväälle kouluinstituution rakenteisiin, että se voi tarjota opiskelijoille ”alitajuisten” tekstin mallin monentyyppisissä kirjoitustehtävissä. Sen genrepiirteet ovat kuitenkin niin epämääräiset, ettei avuksi tarjoutuva malli välttämättä auta vaan päinvastoin sekoittaa kirjoittamisen tavoitteita. Voi siis olla, että esseiden genrekonventiot rajoittavat oppilaiden ilmaisua silloin, kun kirjoitukselta odotetaan jotakin muuta (genrekonventioista ks. myös Solin 2006: 75).

Pohjatekstin esiintyminen tehtävänannon yhteydessä on voinut sekoittaa joidenkin opiskelijoiden kirjoittamisen tavoitteita siten, että he ovat tuottaneet vastauksessaan pohjatekstiä referoivan tai selostavan tekstin kannanoton sijaan. Aineistopohjainen esse on ikään kuin dialogi, jossa kirjoittajan ja pohjatekstin äänet kulkevat lomittain. Pohjatekstissä voi esiintyä useampia ääniä, ja kirjoittajalta vaaditaan sekä kykyä erottaa äänet toisistaan että kykyä suhteuttaa oma äänensä niihin. Olennaista on selvittää, miten aineistoa tulee käsitellä omassa tekstissään. Yleensä aineistoa kannattaa hyödyntää läpi tekstin ja siinä esitettyjä näkökulmia pohtia, vertailla ja haastaa monipuolisesti. Kirjoittajan omien ajatusten tulisi kuitenkin nousta pohjatekstissä esiintyneiden äänten yläpuolelle. (Haapala ym. 2012: 394–395.) Referaatti taas on asia-tekstin (vaikkapa artikkelin) pohjalta kirjoitettava teksti, joka tiivistää alkuperäisen tekstin tärkeimmät kohdat objektiivisesti sellaiselle lukijalle, joka ei tunne pohjatekstiä ennestään. Tekstin rakenne, sisältö ja tyyli noudattavat alkuperäisen tekstin piirteitä. (Haapala ym. 2012: 391.) Selostavuus on referaatille ominaista: tarkoitus on välittää alkuperäisen tekstin tieto eteenpäin niin, että olennaisin on mukana ja muu karsiutuu pois (Kauppinen & Laurinen 1988: 62–64).

Aineiston tekstit eivät tietenkään ole rakenteeltaan ja kieleltään yhtä selvärajaisia kuin edellä kuvatut ohjeistukset. On kyse siitä, että tekstit joutuvat kohdakkain sosiaalisen ja tilanteisen kontekstin kanssa, jolloin lopputulos on mallitekstejä monimutkikkaampi. Aineiston mielipidetekstin tuottamisessa kiteytyy joitakin koulukirjoittamiselle tyypillisiä haasteita. Ensimmäinen niistä liittyy jo monesti aiemmin sivuttuun yleisön hahmottamisen ongelmaan. Kirjoittajien on täytynyt päättää, suuntaavatko tekstinsä opettajalle, tutkimuksen tekijälle vaiko

sanomalehden lukijoille. Yleisönohjelmaan kirjoitettaessa voidaan päätellä jotakin tekstin yleisöstä: tiedämme, minkä alueen sanomalehdestä on kyse ja ketkä lehteä levikin perusteella ehkä lukevat. Aiheen pohjalta voimme lisäksi päätellä, ketkä erityisesti olisivat kiinnostuneita lukemaan tekstin. Loppujen lopuksi kaikissa koulun teksteissä yleisö on kuitenkin yhtä epämääräinen – tekstin todellinen lukija on eri kuin tekstiin rakennettu lukija. Olennaista on erottaa nämä kaksi toisistaan ja rakentaa teksti siten, ettei sillä haeta (ainoastaan) opettajan hyväksyntää vaan heijastetaan kirjoittajan omaa ajattelua. (Yleisö tekstin kielellisissä valinnoissa, ks. luku 4.)

Toinen tekstien tuottamisen haaste liittyy sen ymmärtämiseen, mitä tekstissä oikeastaan on tarkoitus tehdä. Kauppisen ja Laurisen (1988: 52) mukaan asioiden ja muiden tekstien ja näkökantojen selostaminen mielipidetekstin ohessa vihjaa kirjoittajan epävarmuudesta. Jos argumentointiin siis sekoittuu liikaa esseiden tai muun pohtivan tekstin piirteitä, se menettää vaikuttavuutensa. Tutkimuksien mukaan (ks. esim. Mikkonen 2010; Säaskilahti 2012; Harjunen & Rautopuro 2015) mielipiteen muodostaminen sujuu oppilailta keskimäärin ongelmitta, mutta itsestään selvyytensä sitä ei voida pitää. Jos kirjoittajat eivät ymmärtäneet, mistä aukiolopidenyksissä oikeastaan on kyse, heidän oli todennäköisesti vaikea ottaa siihen kantaa. Argumentointi itsessään edellyttää ilmiön ymmärtämistä: jotta voi esittää väitteensä uskottavasti, tulee osoittaa tiedostavansa erilaiset näkökannat ja asettaa oma kantansa jollakin tapaa niiden yläpuolelle. Argumentointi onkin muun muassa Säaskilahden (2012: 35) tutkimuksen mukaan oppilaille haasteellista: perusteluja esiintyy, mutta ne ovat tyypillisesti pintatasoisia, käytännön arkeen sekä yksittäistapauksiin perustuvia. Argumentoinnin ja pohtimisen välinen raja on kuitenkin epämääräinen. Pohtivissa teksteissä edellytetään argumentointia ja mielipiteen ilmaistamista (Säaskilahti 2011: 32) – mutta edellytetäänkö kantaaottavissa teksteissä kuitenkin pohtimista, vaikei se sen pääasiallinen tavoite olisikaan? Pohtiminen ja argumentointi ovat koulukirjoittamisessa niin läheisesti toisiinsa kietoutuneita, että tekstin perinpohjaista tarkoitusta voi olla vaikea hahmottaa. Tuottamistehtävät lisäävät lajin valinnan hankaluutta. Pohjatekstin laji nimittäin vaikuttaa oman tekstin tuottamisen tapaan (Berg 2011: 318). Valtosen (2012: 294) tutkimuksessa abiturienttien tuli osata irrottautua fiktiivisen tekstin subjektiivisesta näkökulmasta ja tuottaa sen pohjalta objektiivinen uutinen. Tässä tutkimuksessa tilanne on juuri päinvastainen: opiskelijoiden tulee osata muuntautua objektiivisen uutisen lukijasta subjektiivisen, omaa näkemystä rohkeasti perustelevan tekstin kirjoittajaksi.

Aineiston tekstit ovat kaikkien muiden maailman tekstien tavoin luonteeltaan intertekstuaalisia: niihin vaikuttavat sekä aiemmat että niitä jäljempänä tulevat toiset tekstit (ks. tarkemmin luku 2.1). Luvussa kaksi esitteleni intertekstuaalisuuden tyypillisimmät muodot – avoin intertekstuaalisuus, tekstilajien ketjuuntuminen ja tekstilajien sekoittuminen – todellistuvat

aineiston teksteissä. Avoin intertekstuaalisuus näkyy pohjatekstin suorana ja epäsuorana lainaamisena. Tehtävänannon ohje kirjoittaa uutisen pohjalta oma teksti puolestaan johtaa siihen, että aineiston tekstit ovat osa eräänlaista tekstilajiketjua: ne muuttuvat ennakoitavalla tavalla toiseksi tekstiksi alkuperäisen tekstin pohjalta (Solin 2006: 85). Tekstilajien sekoittuminen näkyy aineistossa sekoitettuna intertekstuaalisuutena. Tekstien tavoite eri kuin todellisen sanomalehden yleisönosastolle kirjoitettavan mielipidetekstin tavoite, koska niiden päämäärään sekoittuu oppiaineessa pärjäämisen tai tutkimukseen osallistumisen tavoite (ks. myös Valtonen 2012: 52). Tämä heijastuu teksteihin monenlaisena toimintana ja päällekkäisinä tavoitteina, eikä tehtävänannossa pyydetyn alkuperäisen tekstilajin luonne aina näy tekstien kielessä ja rakenteessa. Tästä syystä kutsun aineiston tekstejä eräänlaisiksi genrehybrideiksi: kirjoittamisen sekoittuneet kontekstit todellistuvat teksteissä sekoitettuina lajeina. Havainnollistan erilaisten tekstilajien esiintymisen teksteissä tutkimukseni seuraavissa luvuissa, joissa siirryn tekstien taustan tarkastelusta niiden kielellisten piirteiden ja kokonaistavoitteen tulkintaan.

4 SITOUTUMISEN ILMAISEMINEN AINEISTOSSA

Tässä luvussa analysoin aineistoni tekstejä niiden kielellisen ilmaisun näkökulmasta suhtautumisen teoriaa ja sen käsitteitä hyödyntäen. Aloitan tarkastelemalla tekstejä yleisesti yksi- ja moniäänisyyden näkökulmasta. Jaan ensin kirjoitelmat jaksoihin sen perusteella, ovatko ne yksi- vai moniäänisiä, ja kuvaan niissä esiintyvää kielenkäyttöä (luku 4.1). Sen jälkeen erittelen moniäänisen sitoutumisen keinoja aineistossa. Kuvaan ensin aineiston teksteille ominaisinta tapaa ilmaista sitoutumista omaa tekstiä laajentavilla, spekuloivilla kielen keinoilla (luku 4.2). Sen jälkeen kuvaan pohjatekstiä referoivia tekstijaksoja ja niiden tehtävää omaa tekstiä laajentavana sitoutumisen keinona (luku 4.3). Lopuksi esittelen niitä jaksoja, joissa kirjoittajat supistavat tekstin dialogista tilaa ja tuovat voimakkaammin omaa näkemystään esiin (luku 4.4). Numeroin esimerkit niiden esiintymisjärjestyksen mukaan ja merkitsen esimerkin loppuun sulkeisiin, mistä tekstistä esimerkki on poimittu (esim. T10 tarkoittaa tekstiä 10). Esimerkkien kieliasu on alkuperäisessä muodossaan.

4.1 Yksi- ja moniäänisyys teksteissä

Tehtävänanto ohjaa tekstejä moniäänisyyteen. Pohjatekstinä oleva uutinen ja uutisen aiheen kirvoittamat näkemykset toimivat tekstien dialogisena taustana. Sen huomioidessaan kirjoittaja tuo tekstiinsä mukaan kaikuja ulkopuolisista äänistä. Tehtävänannossa kirjoittajaa pyydetään lisäksi ilmaisemaan oma kantansa pohjatekstin aiheeseen, mikä ohjaa argumentoimaan aihetta puoltaen, vastustaen tai epäröiden. Suhtautumisen teorian mukaan tulkinta moniäänisyydestä perustuu juuri siihen, että tekstissä osoitetaan kielellisesti dialogisen taustan ja/tai vaihtoehtoisten näkemysten olemassaolo ja ilmaistaan oma suhtautuminen niihin (Martin & White 2005: 97–102). Tehtävänannon asettamien reunaehtojen vuoksi lähtöoletukseni on, että aineiston tekstit ovat pääosin moniäänisiä.

Analyysi osoittaa, että teksteissä esiintyy joitakin yksittäisiä jaksoja, jotka tekstiyhteydestään irrotettuina voitaisiin tulkita yksiäänisiksi. Jaksoja on määrällisesti hyvin vähän, eikä niiden tulkitseminen irrallaan muusta tekstistä ole mielekäästä. Moniäänisyys näkyy aineistossa erityisesti sanotun eksplisiittisenä merkitsemisenä kirjoittajan omaksi näkemykseksi, pohjatekstin referointina ja siihen viittaamisena sekä oman puoltavan, vastustavan tai epävarman suhtautumisen osoittamisena. Merkitessään tekstiin, että kyse on hänen omasta mielipiteestään, kirjoittaja tulee implikoineeksi muidenkin vaihtoehtojen olemassaolon ja luo tekstiin siten moniäänisyyttä. (Martin & White 2005: 105). Oman suhtautumisen ilmaiseminen taas liittyy moniäänisyyden tulkintaan siten, että puoltamalla, vastustamalla tai spekuloidulla asiaa tekstissä huomioidaan vaihtoehtoiset näkemykset ja ”ennustetaan” yleisön odotuksenmukainen reaktio – muutenhan ei olisi tarpeen esimerkiksi kieltää aukiolouudistuksen kannattavuutta (mts. 97–98). Pohjatekstin ääntä esiin tuovat tekstijaksot ovat ilmiselvästi moniäänisiä, koska niissä toinen tai toiset äänet tuodaan konkreettisesti mukaan tekstiin joko suoraan tai epäsuorasti pohjatekstiä – tai siihen liittyvää aiempaa keskustelua – referoiden (mts. 112–113).

Havainnollistan kahden esimerkin kautta, miten tulkintani yksiäänisyydestä ja moniäänisyydestä eroaa toisistaan ja miten yksiääniset jaksot jäävät moniäänisten jaksujen varjoon. Esimerkissä 1 kirjoittaja ohjeistaa tekstin keskellä (lihavoitu virke) vertaisiaan kaupassakävijöitä yksiäänisesti imperatiivilausein, viittaamatta mihinkään aiempaan tai mahdollistamatta muita dialogisia vaihtoehtoja:

- 1) Mielestäni kauppojen aukioloajoissa 24h ei ole mitään järkeä. **Tehkää iso ostoslista ja käykää sitten kunnolla ostamassa niin kauppojen ei tarvitse muuttaa mitään.**

Ehkä jossain helsingin ytimessä tämä saattaisi olla kannattavaa, mutta muuten en usko. (T13)

Esimerkin imperatiivimuodot *tehkää* ja *käykää* implikoivat suhtautumisen teorian mukaan sitä, että sanottu esitetään itsestäänselvyytenä ja annettuna eikä yleisölle tarjota (kielellisesti) mahdollisuutta olla jotakin muuta mieltä (Martin & White 2005: 111). Jos kirjoittaja sen sijaan käyttäisi vaikkapa modaalista verbiä ja ilmaisisi esimerkin muodossa **Kannattaisi tehdä iso ostoslista ja käydä - -**, tulkitsisin lausuman vaihtoehtoisena ehdotuksena, joka rakentaa tekstiin moniäänisyyttä. Imperatiivivirkettä ympäröivät virkkeet ovat moniäänisiä. Virkkeessä **Mielestäni kauppojen aukioloajoissa 24h ei ole mitään järkeä** kirjoittaja merkitsee *mielestäni*-adverbilla sanotun omaksi subjektiiviseksi näkemykseen ja vihjaa siten muidenkin näkemysten olemassaolosta. Virkkeen **Ehkä jossain helsingin ytimessä tämä saattaisi olla kannattavaa, mutta muuten en usko** moniäänisyys taas perustuu *ehkä*-kommenttiadverbiin, modaaliverbin sisältämään verbiketjuun *saattaisi olla* ja ensipersonaiseen, mentaaliverbin sisältämään arvioon *en usko*. Ympäröivien virkkeiden tapaan koko muukin teksti jatkuu moniäänisenä.

Esimerkin 2 ensimmäisessä virkkeessä (lihavoitu) kirjoittaja taas ilmaisee myönteisellä, indikatiivimuotoisen verbin sisältämällä väitelauseella käsityksensä aukioloajoista:

- 2) **Kauppojen aukioloajat ovat olleet jo pitkään liian lailla säädettyä puuhaa.** En ymmärrä miksi edes pienimmät kylä kaupatkaan eivät saa olla auki 24 tuntia vuorokaudessa vaikka tämäkin on ihan yleistä maailmalla. Mielestäni Suomen tulisi ottaa käyttöön samanlainen käytäntö, että vapautuisi edes pienimmät kaupat aukioloaika velvotteesta. (T46)

Irrallaan tulkittuna esimerkin lihavoitu virke välittää kirjoittajan yksiaänisen, itsestään selvänä lausutun kannanoton, jossa dialogista taustaa tai toisia näkemyksiä ei kirjata tekstiin. Lisäämällä *mielestäni*-adverbiaalin virkkeen alkuun (**Mielestäni kauppojen aukioloajat ovat olleet - -**) kirjoittaja sen sijaan merkitsisi tekstiin, että kyseessä on hänen subjektiivinen näkemyksensä, ja muut vaihtoehtoiset näkemykset kirjautuisivat ilmipanemattomasti mukaan. Esimerkki 2 on aivan tekstin alusta, ja muu teksti jatkuu moniäänisenä. Virkkeessä **En ymmärrä, miksi - -** kirjoittaja kyseenalaistaa mentaalisen *ymmärtää*-verbin ensimmäisen persoonan muodolla aukioloaikojen rajoitusten mielekkyyden ja merkitsee jälleen mielipiteen omakseen. Viimeisen virkkeen **Mielestäni Suomen tulisi ottaa - -** moniäänisyys perustuu *mielestäni*-adverbiin ja verbiketjun *tulisi ottaa* modaalisuuteen ja konditionaalimuotoon.

Esimerkeissä havainnollistuu yksinäisyyden tulkinnan perustuminen tekstin pintatasoon. Vaikka tekijän ääni häivytetään kielellisesti näkyvistä, se on silti olemassa rivien välissä (Katajamäki 2018: 43). Lukija tietää yllä olevien yksinäisesti lausuttujen esimerkkienkin kohdalla, että kyseessä on kirjoittajan oma näkemys. Yksinäiset jaksot ovat harvinaisia aineistossa, eivätkä yksittäiset jaksot muuta tulkintaa tekstin kokonaisuudesta. Analyysin perusteella voidaan todeta, että aineiston tekstit ovat lähtöoletukseni mukaisesti moniäänisiä. Siksi keskityn tulevaisissa analyysiluvuissa kuvaamaan aineistossa esiintyviä moniäänisen sitoutumisen keinoja ja havainnollistan moniäänisyyden ylivoimaa syvällisemmin tulevien esimerkkien kautta.

4.2 Omaa tekstiä laajentava spekuloiava sitoutuminen

Kandidaatintutkielmassani tekemäni havainto kirjoittajien tavasta vaimentaa omaa ääntänsä nousee keskeiseksi myös tässä tutkimuksessa, jossa aineistona ovat myös toisen lukiolaisryhmän kirjoitukset. Sanotun pehmentäminen ja epävarmuuden osoittaminen koskevat siis ryhmästä riippumatta useimpia aineiston tekstejä. Havainto epävarmuudesta kulminoituu aiemmassa tutkimuksessani lopputulemaan siitä, etteivät aineiston tekstit noudata prototyyppisen mielipidekirjoituksen kielellisiä ja rakenteellisia piirteitä. Siitä huolimatta aineiston tekstit ovat mielipidekirjoituksiksi kirjoitettuja tekstejä – niiden ilmaisuun vain sekoittuu jotakin muutakin. Aiemman tutkimuksen lopputulema jää avoimeksi, ellei selvitetä edelleen, mitä tämä jokin muu on ja miten se näkyy tekstien kielessä.

Suhtautumisen teorian mukaan epävarmassa ilmaisussa on kyse **spekuloinnista**. Spekuloiavassa suhtautumisessa yleisön odotuksenmukaiset reaktiot tiedostetaan ja tekstiin kirjataan erilaisten vaihtoehtojen olemassaolo. Esimerkiksi lausumassa *aukiolouudistus voisi kannattaa* tekstiin kirjautuu sekä uudistuksen kannattavuus että kannattamattomuus. Spekuloidessaan kirjoittaja ei toimi aktiivisesti kumotakseen, rajoittaakseen tai häivyttääkseen jompaakumpaa vaihtoehtoa, vaan lopullinen valta luovutetaan yleisölle – yleisö saa päättää, mitä mieltä on. Spekuloivat tekstijaksot laajentavat tekstin dialogista tilaa, koska ne hakevat ympärilleen toisia ääniä. (Martin & White 2005: 98; Katajamäki 2018: 44–45.) Tämänkaltaisen epävarman ilmaisun tavoitteena ei ole vakuuttaa yleisönosastopalstan lukijoita. Spekuloivien tekstijaksojen runsaus vihjaakin kirjoittajan läsnäolon häivyttämisestä, mikä on vastoin mielipidekirjoituksen tekstilajipiirteitä. Epäröivä kielenkäyttö näkyy sekä muodollisen että funktionaalisen kokonaisrakenteen näkökulmasta kaikkialla tekstissä, joten sitä ei voi liittää minkään tietyn tekstin osan

ominaisuudeksi. Erittelen spekuloinnin tehtäviä tulevien esimerkkien yhteydessä, jolloin sen kokonaisvaltaisuus toivottavasti havainnollistuu parhaiten.

Aineistossa epäröivällä suhtautumisella on omat tunnusmerkkiset piirteensä. Esimerkiksi konditionaalimuotoisten verbien käyttö on toisaalla tulkittu osoitukseksi spekuloinnista (Katajamäki 2018: 130), mutta tämän aineiston kohdalla se on niin vahvasti osana kaikenlaista ilmaisuja, ettei sen esiintyminen tekstissä yksin riitä tulkintaan spekuloinnista. Konditionaalia käytetään nimittäin aineistossa intensionaalisen asiointilan kuvaamiseen: kirjoittajat puhuvat aukiolouudistuksesta vielä toteutumattomana, ajattelun tasolla olemassa olevana asiana ja suunnittelevat ajatustensa pohjalta mahdollisia seuraamuksia (ks. VISK §1592). Silloin konditionaalimuoto (aukiolouudistus *toisi* mukanaan paljon hyvää) ilmaisee kirjoittajan oman mielipiteen – aineistolle tyypillisellä, pehmeällä tavalla – ja supistaa tekstin dialogista tilaa. Erittelen omaa mielipidettä esiin tuovia tekstijaksoja tarkemmin luvussa 4.4. Spekulointi sen sijaan ilmaistaan tyypillisesti verbiketjulla, joka sisältää konditionaalimuotoisen modaalisen verbin ja A-infinitiivin. Esimerkeissä 3 ja 4 kirjoittajat spekuloivat ympärivuorokautisten liikkeiden kannattavuutta:

- 3) Muutaman ympärivuorokautisen liikkeen avaaminen **voisi olla** hyvä juttu. Myyntiä se **ei välttämättä** lisäisi paljoa, mutta saattaisi se sitä hiukan nostaa. (T53)
- 4) Rai Suihkosen uutisessa sanotaan: ”kaikissa suurissa kauppaketuissa suunnitellaan pidennyksiä, jos eduskunta hyväksyy vähittäiskaupan aukiolon vapauttamisen”. Se **voisi olla** hyvä juttu kuluttajien kannalta, jos kaupat olisivat myöhempään auki ja tulisi enemmän ympärivuorokautisia kauppia. (T54)

Molempien esimerkkien verbiketjun muodostavat konditionaalimuodossa oleva modaalinen verbi *voisi* ja sen A-infinitiivimuodossa oleva pääverbi *olla*. Tulkinta spekuloinnista syntyy niiden yhdistelmästä. Verbi *voida* saattaa pääverbinsä episteemisen mahdollisuuden alaiseksi ja jättää ilmaisuyhteydessään avoimeksi, onko ympärivuorokautisten liikkeiden avaaminen lopulta hyvä vai huono asia. Verbiketjusta syntyy vaikutelma, että kirjoittaja arvioi sanotun todennäköisyyttä sen sijaan, että ilmaisisi oman mielipiteensä (VISK §1562–1571). Konditionaalimuoto lisää sanotun epävarmuutta implikoidessaan, että kyseessä on vain yksi mahdollinen vaihtoehto (VISK §1592). Esimerkissä 3 esiintyy lisäksi kiellon vaikutusalassa oleva modaalinen adverbti *ei välttämättä*, joka säätelee sanotun todennäköisyyttä (VISK §1601). Tekstiyhteydessään kielteinen adverbti ilmaisee myönnytystä; kirjoittaja osoittaa ymmärtävänsä asian molemmat puolet sen sijaan, että argumentoisi yksikantaisesti myynnin lisääntymisen puolesta.

Spekuloivissa ilmauksissa modaalisen *voida*-verbin ja pääverbin paikalla esiintyy myös muita verbejä. Esimerkissä 5 *olla*-verbin paikalla on verbi *kannattaa*:

- 5) Oma näkökantani asiaan on se, että se voisi olla kannattavaa ja hyvä idea. **Ei välttämättä** se, että jokainen marketti ja kioski olisi auki yömyöhään tai ympäri vuorokauden, mutta pienten uusien ruokakauppojen perustaminen ja niiden pitkät aukioloajat **voisivat kannattaa**. (T7)

Kirjoittaja esittää esimerkissä 5 arvionsa siitä, miten aukiolouudistus voitaisiin toteuttaa: ei kaikkien kauppojen aukioloja pidentämällä vaan perustamalla uusia pieniä ruokakauppoja. Verbiketjussa on konditionaalimuotoinen verbi *voisivat* ja sen pääverbinä modaalisen *kannattaa*-verbin A-infinitiivi, joka asetetaan ilmauksessa episteemisen mahdollisuuden alle. Vaikutelma spekuloinnista syntyy verbiketjun implikoimasta mahdollisuudesta, jonka mukaan aukiolouudistus voi kannattaa mutta se voi yhtä lailla olla kannattamatta. Esimerkissä 5 kiellon alainen *ei välttämättä* ilmaisee kirjoittajan perääntymistä – äsken ilmaistu mielipide aukiolouudistuksen kannattavuudesta ei kuitenkaan koske kaikkia mahdollisia kaupunkeja. Esimerkissä 6 sekä modaalinen verbi että *olla*-verbi vaihtuvat toisiinsa:

- 6) Mielestäni idea on todella hyvä, mutta **saattaa olla** hieman vaikea toteuttaa. Tosin aukioloaikojen pidennys **voisi tuoda** aina pari uutta työpaikkaa mukanaan. Tämä tietysti tulisi maksamaan omistajalle hieman enemmän, mutta uskon, että vanhojen aukioloaikojen ulkopuolella ostetut ostokset korvaisivat kulut. Eli olen sitä mieltä, että aukiolopidennykset **voisivat kasvattaa** myyntiä, mutta vain jos hinnat pidettäisiin pienempänä kuin pienissä lähikaupoissa. (T31)

Kirjoittaja toteaa ensin idean aukiolouudistuksesta olevan hyvä, mutta kyseenalaistaa sen toteuttamisen ilmauksessa *saattaa olla hieman vaikea toteuttaa*. *Voida*-verbin paikalla on nyt modaalinen *saattaa*-verbi, joka *voida*-verbin tavoin ilmaisee episteemistä mahdollisuutta: on mahdollista, että uudistus on vaikea toteuttaa (VISK §1571). Esimerkin verbiketjuissa *voisi tuoda* ja *voisivat kasvattaa* pääverbin paikalle vaihtuvat A-infinitivit *tuoda* ja *kasvattaa*. Uusien työpaikkojen syntyminen ja myynnin kasvaminen ilmaistaan modaalisten verbien välityksellä vaihtoehtoisina mahdollisuuksina sen sijaan, että kirjoittaja toteaisi esimerkiksi, että aukiolouudistus tuo uusia työpaikkoja. Esimerkin 6 lopussa kirjoittaja pehmentää sanomaansa entisestään *mutta*-konjunktion aloittavassa sivulauseessa, jossa asettaa sanomalleen ehdon *vain jos hinnat pidettäisiin pienempänä kuin pienissä lähikaupoissa*.

Spekuloivissa verbiketjuissa modaaliverbi on toisinaan myös indikatiivimuotoinen. Silloin konditionaalinen ilmaiseva ehdollisuus poistuu, mutta modaaliverbi asettaa sanotun silti episteemisen mahdollisuuden alle. Esimerkeissä 7 ja 8 esiintyy verbiketju *voi olla*:

- 7) Kauppaketjujen suunnitellaan pidentävän aukioloaikojaan, mikä ei mielestäni kuulosta lainkaan huonolta idealta. Aukiolojen pidentäminen sekä ympärivuorokautisten myymälöiden lisääminen **voi olla** nuoremman kansan mieleen. (T43)
- 8) Hintojen nostaminen **voi** kuitenkin **olla** huono idea, koska ihmiset **voivat** hintojen takia **jättää** kaupassa käynnin sikseen. (T26)

Esimerkissä 7 kirjoittaja esittää arvionsa siitä, olisiko aukiolouudistus nuorisoon mieleen. Verbiketjussa on indikatiivimuotoinen modaalinen verbi *voi* ja *olla*-verbin A-infinitiivi. Modaalinen verbi asettaa sanotun vaihtoehtoiseen tulkintakehykseen, jolloin ilmipanemattomaksi vaihtoehdoksi rakentuu vaihtoehto, jonka mukaan aukiolouudistukset eivät ole nuoren kansan mieleen. Esimerkin 8 päälauseessa on myös verbiketju *voi olla* ja *koska*-konjunktion aloittamassa sivulauseessa verbiketju *voivat jättää*, joista molemmat ilmaisevat edellä kuvattujen esimerkkien tavoin kirjoittajan spekulointia.

Edellä kuvatut esimerkit 3–8 havainnollistavat, miten spekulointi näkyy aineiston lauseiden selkärangassa, verbeissä. Konditionaalimuodoilla, modaalisilla apuverbeillä ja infinitiiveillä lauseet rakennetaan sellaisiksi, ettei niitä voi tulkita ensinnäkään yksiaanisiksi ja neutraaleiksi eikä toisaalta dialogista tilaa supistaviksi. Spekuloivat tekstijaksot häivyttävät kirjoittajan omaa ääntä ja laajentavat siten tekstin dialogista tilaa. Spekuloivien verbirakenteiden funktiona on osoittaa, ettei kirjoittaja syystä tai toisesta halua sanoa asiasta yksikantaista näkemystään, vaan sanottu asetetaan yhdeksi mahdolliseksi vaihtoehdoksi. Sama funktio pätee muihinkin kielellisiin ilmauksiin, joilla spekulointia rakennetaan aineistossa. Myös niissä verbit ovat tietysti keskeisessä roolissa, mutta epäröinti kirjautuu myös muihin tekstin valintoihin. Käsittelen näitä tapauksia seuraavaksi.

Teksteille tyypillinen erittelevyys ja punnitseminen liittyvät spekuloinnin ilmaisemiseen. Kirjoittajat listaavat teksteissään aukiolouudistuksen hyviä ja huonoja puolia usein niin, etteivät päädy argumentoinnissaan kummallekaan puolelle. Esimerkki 9 havainnollistaa kirjoittajansa punnitsemista:

- 9) Asiaan löytyy hyviä ja huonoja puolia, mutta **hyvät puolet** kohdistuu enemmän asiakkaiden suuntaan ja **huonot puolet** taas kauppiaiden ja kauppojen omistajien suuntaan. Omistajille tulisi todella paljon kuluja ja olisi vaikea saada voittoa. (T51)

Esimerkin 9 ensimmäisessä virkkeessä kirjoittaja tuo itse eksplisiittisesti ilmi, että punnitsee ilmiötä sen hyvien ja huonojen puolien kannalta. Perusadjektiivit *hyvä* ja *huono* vihjaavat argumentoinnin epämääräisyydestä – niiden välityksellä kirjoittaja kommentoi asiaa varsin yleisellä tasolla täsmentämättä, mihin asioihin viittaa. Tämän tyyppinen argumentointi nostaa vastakohdat tasavertaisiksi, eikä kumpaakaan kumota toisen eduksi. Vastakohta-adjektiivien ohessa punnitsemista ilmaisee aineistossa usein konnektiivi *toisaalta*. Se on kontrastiivinen eli kytkee toisiinsa vastakkaisia lauseita tai lauseenosia, ja sen erikoisalana on korostaa asioiden välisiä eroja (VISK §1101, §1104). Esimerkissä 10 kirjoittaja ilmaisee mielipiteensä kahtiajakaisuuden konnektiiviparilla:

- 10) Ympäri vuorokautisten liikkeiden avaaminen on **toisaalta hyvä juttu, mutta toisaalta ei kannattavaa**. Kaupat jotka ovat auki ympäri vuorokauden ovat kalliimpia, kuin normaalit. Asia on ymmärrettävä, mutta silti kirpaisee ostaa sama tuote 2 euroa kalliimmalla yöllä! Sijainti ratkaisee myös paljon yleensä ympäri vuorokauden olevat kaupat esim ABC ovat isojen teiden varrella, johon on keskustasta matkaa. (T9)

Kirjoittaja tuo esimerkin ensimmäisessä virkkeessä ilmi aukiolouudistuksen vastakkaiset puolet. Konnektiivi *toisaalta* kytkeytyy ensin myönteistä suhtautumista ilmaisevaan substantiivilausekkeeseen *hyvä juttu* ja heti perään konnektiivin vastapari *toisaalta ei* taas kielteiseen partitiippi-ilmaukseen *ei kannattavaa*. Yleisölle tarjoutuu mahdollisuus tarttua kumpaan tahansa näkemykseen, koska tekstissä ei puolleta tai vastusteta kumpaakaan vaan spekuloidaan niiden välillä.

Aineistolle on tyypillistä eräänlainen perääntyminen, jossa kirjoittaja päätyy argumentoimaan omaa kantaansa vastaan tai pehmentää sanomaansa jälkeen päin. Esimerkissä 11 kirjoittaja esittää ensin mielipiteensä ja argumentoi sitten sitä vastaan:

- 11) Minun **mielestäni** kaupat menevät **liian aikaisin** kiinni viikonloppuisin. Sen ainakin **voisi muuttaa**, kyllä arkisinkin kaupat **voisivat olla** myöhempään auki. **Minua itseäni kylläkin ärsyttäisi jos tuotteiden hintoja nostettaisiin**. Jos aukioloaikoja pidennettäisiin niin hintoja saatettaisiin nostaa. (T32)

Esimerkin ensimmäisessä virkkeessä kirjoittaja argumentoi aukiolouudistuksen puolesta: *mielestäni*-adverbiaalilla ja adverbilausekkeella *liian aikaisin* hän ilmaisee, että sulkemisaika tulee

liian varhain ja uudistukselle olisi tarvetta. Seuraavassa virkkeessä hän ryhtyy spekuloidaan, mistä vihjaavat ensinnäkin verbiketjut *voisi muuttaa* ja *voisivat olla* sekä lisäksi fokuspartikkeli *ainakin* ja kommenttipartikkeli *kyllä*, joilla kirjoittaja pehmentää sanomaansa. Esimerkin kolmannessa virkkeessä on kokijaobjekti *minua (itseäni)*, predikaattina tunneverbi *ärsyttäisi* ja subjektina sivulause *jos tuotteiden hintoja nostettaisiin*. Objektia täydentämässä on kontrastoiva *itse*-pronomini, joka korostaa, että kirjoittajan nyt esittämä kanta on vastakkainen suhteessa aiemmin esitettyyn (kaupat voisivat olla myöhempään auki). Hintojen nostaminen esitetään pohjatekstissä yhdeksi mahdolliseksi aukiolopidennysten seuraamukseksi, ja nostessaan sen esiin kirjoittaja tarjoaa vasta-argumentin alkuperäiselle mielipiteelleen. Esimerkissä 12 kirjoittaja ei argumentoi suoranaisesti mielipidettään vastaan, mutta vetää myöhemmin tekstissä osan sanotusta takaisin:

- 12) Mielestäni olisi järkevää kokeilla aukiolojen pidentämistä sekä ympärivuorokautisten kauppojen kannatusta. - - . **Mielestäni aukioloja ei silti tulisi muuttaa liikaa** tai muuttaa niitä sellaisiksi ajoiksi jolloin on ilmiselvää, ettei asiakkaita käy. Lisäksi olisi hyvä kysyä työntekijöiden mielipidettä asiaan sekä mahdollisiin työaikojen muutoksiin. (T43)

Kirjoittaja osoittaa ensin kannattavansa aukiolopidennyksiä *mielestäni*-adverbiaalin, *olla*-verbin, myönteisen adjektiivipredikatiivin (*järkevää*) ja A-infinitiivin (*kokeilla*) sisältämässä lauseessa. Myöhemmin tekstissä hän pehmentää sanomaansa: konnektiivilla *silti* hän implikoi, että alkuperäinen mielipide pitää, mutta vain jos aukioloja ei muuteta liikaa. Spekuloinnin ilmaiseminen on jälleen osoitus kirjoittajan haluttomuudesta pysyä yhdessä näkökannassa.

Joissakin teksteissä spekulointi ilmenee metatekstistä, jossa kirjoittaja kommentoi omaa ajatus- ja kirjoitusprosessiaan. Metailmauksissa kirjoittaja siirtää fokuksen tekstin aiheesta omaan rooliinsa ajattelijana ja kirjoittajana ja asettaa siten oman puheensa tarkastelun alle (ks. Herlin 2005: 360; Mikkonen 2010: 177). Esimerkit 13 ja 14 havainnollistavat metailmausten esiintymistä aineistossa:

- 13) **Jos minun pitäisi sanoa suoraan kantani asiaan**, se olisi että muutos on mielestäni hyväksi. **Tottakai** tällaisessä muutoksessa on sekä hyviä että huonoja sekä neutraaleja puolia. (T10)

- 14) **Asialla on monta puolta, josta sitä voi tarkastella ja en ole kannastani täysin vakuuttunut. Ehkä** uudistus voi olla jokseenkin turha, mutta en usko siitä olevan suurempaa haittaa. (T49)

Esimerkissä 13 kirjoittaja kommentoi tehtävänsä mielipiteenilmaisijana ehtolauseessa *jos minun pitäisi sanoa suoraan kantani asiaan*. Konditionaalinen *jos*-konjunktio asettaa ehdon deonttiselle verbiketjulle *pitäisi sanoa* (VISK §1136), ja näin kirjoittaja implikoi, ettei oikeastaan ole hänen vastuullaan ilmaista näkemystään. Esimerkissä 14 kirjoittaja puolestaan tuo epävarmuutensa eksplisiittisesti esiin kommentoidessaan omaa ajatusprosessiaan lauseessa *en ole kannastani täysin vakuuttunut*. Metailmaukset häivyttävät kirjoittajan vastuuta sanotusta ja varmistavat, ettei tekstissä sanota mitään sellaista, josta ei myöhemmin vielä voisi perääntyä. Esimerkeissä esiintyy myös spekuloiduille tekstijaksoille tyypillinen modaalinen adverbi *totta kai* sekä kommenttiadverbi *ehkä*, joka välittää kirjoittajan epävarman asennoitumisen. Samanlaista funktiota tuntuisivat toteuttavan ne tekstit, joissa mielipide rajataan koskemaan tiettyjä toimijoita tai tiettyjä olosuhteita. Esimerkeissä 15 ja 16 on kyse tämänkaltaisesta rajaamisesta:

15) Aukioloaikojen pidentäminen ei ehkä hyödyttäisi myyntiä paljo mutta tekisi joillekin ihmisille kaupan käynnistä helpompaa. Mielestäni **kaikkien kauppojen ei tarvitsisi tätä tehdä, mutta suurimmat voisivat**. (T11)

16) Omasta näkökulmasta olisi aika turhaa jos kaikkialla olisi ympärivuorokautisia myymälöitä. Ovathan kaupat nykyäänkin auki aika kauan. Eihän melkein kenelläkään ole tarvetta käydä ostamassa maitoa Citymarketista puoli kolmelta keskiviikko yönä. **Mutta jos aukioloaikoja pidennettäisiin tunnilla tai parilla siinä ei varmaankaan olisi mitään vikaa**, koska kaikille ei välttämättä sovi nuo nykyiset aukioloajat. (T48)

Esimerkissä 15 kirjoittaja kompensoi yhden asiantilan toisella: kieltolauseessa *kaikkien kauppojen ei tarvitsisi tätä tehdä* kielletään ensin uudistuksen kannattavuus kaikissa kaupoissa ja *mutta*-konjunktin aloittavassa sivulauseessa taas esitetään päteväksi uudistuksen kannattavuus suuremmissa kaupoissa. Esimerkissä on myös konditionaalimuotoiset modaaliverbit *tarvitsisi* ja *voisivat* sekä kommenttiadverbi *ehkä* epäröivän kannanoton merkitsijänä. Esimerkissä 16 on kyse olosuhteiden rajaamisesta: kirjoittaja toteaa ensin ympärivuorokautisen aukiolon turhaksi ja esittää sitten poikkeukseksi sen, että kaupat olisivat auki muutaman tunnin pidempään. Poikkeussuhde ilmaistaan *mutta jos* -konjunktioaparilla, ja ilmauksen tarkoituksena on osoittaa, että alkuperäinen mielipide uudistuksen turhuudesta ei sittenkään koske kaikkia olosuhteita.

Eräänä mainitsemisen arvoisena spekuloinnin keinona ovat myös retoriset kysymykset, jotka johdattavat kirjoittajaa itseään näkökannasta toiseen. Esimerkissä 17 kirjoittaja liukuu

puoltavasta suhtautumisesta retoristen kysymysten kautta kyseenalaistamaan aukiolouudistuksen kannattavuuden:

- 17) Idea on mielestäni hyvä, koska se antaisi 22-00 paikkeilla kulkeville ihmisille mahdollisuuden käydä edullisessa tai jopa oman mielen mukaisessa kaupassa. Toteutus kiinnostaa minua. **Aikovatko kaupat nostaa hintojaan sen takia, että myöhään liikkuvat henkilöt pääsisivät ostoksille? Tai sen takia, koska työntekijöitä tarvittaisiin enemmän? Kannattaisiko koko juttua edes ajatella, kerran aukiolo aikojen suurentaminen edistää henkilöstökuluja.** (T26)

Esimerkissä kirjoittaja toteaa aluksi ajatuksen aukiolopidennyksistä olevan hyvä ja perustelee kantansa arkielämän sujuvuuteen liittyvällä argumentilla. Retorisia kysymyksiä edeltävässä virkkeessä *Toteutus kiinnostaa minua* kirjoittaja vihjaa, että tulevien kysymysten funktiona on pohtia ja eritellä uudistuksen toteutumiseen liittyviä ehtoja ja seurauksia. Retoristen kysymysten kautta kirjoittaja ei kuitenkaan päädy vahvistamaan alkuperäistä näkemystään (*Idea on mielestäni hyvä*), vaan tulee nostaneeksi esiin uudistuksen kannalta negatiivisen tekijän (*aukiolo aikojen suurentaminen edistää henkilöstökuluja*). Retoriset kysymykset laajentavat tekstin tilaa, koska ne eivät edellytä tiettyä vastausta vaan nostavat esiin erilaisia vaihtoehtoja (Martin & White 2005: 105).

Olen kuvannut edellä niitä kielellisiä keinoja, joilla aineiston kirjoittajat laajentavat omaa tekstiään ja osoittavat spekuloiavaa sitoutumistaan. Suhtautumisen teoria ja sen nimeämä sitoutumisen ilmaisemisen tapa *spekulointi* tarjoavat kielitieteellisen perustan, jonka avulla aineistolle tyypillistä epäröivää kielenkäyttöä voidaan kuvata. Oman äänen vaimentaminen ja sanottun pehmentäminen ovat niin leimallisia piirteitä aineiston teksteille, että ne synnyttävät aineistossa ilmiön, jonka selittämiseen tarvitaan järeämpiä työkaluja kuin tutkijan intuitio. Teorian mukaan sitoutumisessa olennaista on se, miten kirjoittaja asemoi itsensä suhteessa yleisön odotuksenmukaisiin reaktioihin (Martin & White 2005: 135). Spekuloivassa sitoutumisessa kirjoittaja ei osoita (kielellisesti) oikeata vastausta puheena olevaan asiaan, vaan huomioi monenlaiset tulkinnat (mts. 104).

Spekulointi voi olla osoitus siitä, ettei kirjoittajalla aidosti ole aiheesta yhtä ja ainoaa näkemystä. Koulun tehtävien luonteeseen kuitenkin kuuluu, että opiskelija joutuu toisinaan argumentoimaan myös omien näkemystensä vastaisesti tai kärjistetympin kuin oikeasti ajattelee, koska tarkoituksena on harjoitella tekstitaitoja ja vastausten rakentamista. On selvää, ettei kauppojen aukiolouudistus herätä välttämättä kaikissa aineiston kirjoittajissa yksikantaista näkemystä, mutta eri mielipiteiden välillä epäröinti vie tilaa lukijan vakuuttamiselta ja toteuttaa

tekstissä pohtimisen funktiota kantaa ottamisen sijaan. Aineiston spekuloiden tekstijaksojen tehtävänä voi myös olla toteuttaa pohtivan kouluaineen tekstilajipiirteitä: otsikkoaineen tyypisissä kirjoitustehtävissä käsiteltävästä asiasta on tuotava esiin sen eri puolet. Edellä kuvatuissa spekuloinnin ilmauksissa on kyse nimenomaan siitä, ettei kirjoittaja halua esittää asiasta yksikantaista näkemystään vaan osoittaa tuntevansa asian monet eri puolet. Tämä vihjaa koulussa opitun erittelevän tekstin rautalankamallin työntymisestä sellaiseenkin tehtävänantoon, joka edellyttää pohtimisen sijaan yleisön vakuuttamista. Monissa koulun tekstilajeissa kirjoittajalta edellytetään myös objektiivisuutta, sitä ettei vahingossa – tai tahallisesti – väitetä jotakin sellaista, josta ei olla täysin varmoja (ks. tämän tutkimuksen luku 3.3). Mielipidetekstissä kirjoittajan oman äänen tulisi kuitenkin kuulua muita ääniä vahvemmin (Mikkonen 2010: 104).

4.3 Omaa tekstiä laajentavat lähdemaininnat

Pohjatekstin referoiminen on yleistä aineiston teksteissä. Se, mitä tehtävää referointi toteuttaa, puolestaan riippuu siitä, kuinka paljon ja missä kohtaa tekstiä sitä esiintyy. Pohjatekstiin viitataan yhtäältä osoituksena siitä, että tekstissä otetaan kantaa Etelä-Suomen Sanomien uutiseen ja muihin aiheeseen liittyviin aiempiin ääniin. Tämänkaltainen referoiva osuus sijaitsee tyypillisesti aivan tekstin alussa. Mielipidekirjoituksissa ja vastineissa tekstin alkuun sijoittuva referointi on vakiintunut rakenneosana, jonka tehtävänä on tyypillisesti ilmaista kirjoituksen aihe, kohde sekä kirjoittajan suhtautuminen alkuperäiseen tekstiin (Mäntynen 2005: 262). Pohjatekstin ääniä voidaan tuoda aineiston teksteihin myös tukemaan kirjoittajan omien väitteitä. Näissä tapauksissa referointi on osa argumentointia: sen funktiona on tuoda tekstiin vaihtoehtoisia näkökulmia, jotka joko tukevat kirjoittajan omaa näkemystä tai toimivat vasta-argumentteina, jotka kumotaan myöhemmin tekstissä (ks. Mäntynen 2005: 263–264). Toisaalta pohjatekstiä referoivilla osuuksilla näyttäisi olevan aineistossa myös koko tekstiä kannatteleva funktio: joissakin teksteissä kirjoittajat käyvät vuoropuhelua aineiston kanssa ja pohjatekstin ja kirjoittajan ajatukset kulkevat tekstissä lomittain. Näissä tapauksissa uutisesta referoidut tekstijaksot vievät tilaa kirjoittajan omalta argumentoinnilta ja mielipiteen ilmaisemisen tehtävä taka-alautuu. Pohjatekstin kanssa keskusteleminen on tunnusomaista äidinkielen ylioppilaskokeessakin aiemmin esiintyneelle aineistoaineelle, jossa aineisto suhteutetaan kirjoittajan ajatuksiin, aiempaan tietoon ja kokemuksiin (ks. Uusi-Hallila 1995: 6). Aineistossa on myös tapauksia, joissa koko teksti perustuu enemmän tai vähemmän pohjatekstiin, jolloin kyseessä on lähinnä tiivistelmä Etelä-Suomen Sanomien uutisesta.

Suhtautumisen teoriassa lähdeviittauksia kutsutaan **neutraaleiksi ja etäännyttäviksi lähdemaininnoiksi**. Kyse on ilmiselvästi moniäänisestä kielenkäytöstä, koska tekstiin tuodaan eksplisiittisesti mukaan ulkoisia ääniä ja osoitetaan omaa suhtautumista niihin. Lähdemainintojen katsotaan laajentavan tekstin dialogista tilaa, koska sanottu merkitään jollekin tekstin ulkoiselle yksilölle tai taholle kuuluvaksi (esim. adverbiaalilausekkeissa *Ralf Holmlundin mukaan* tai *uutisen mukaan*), jolloin se nähdään subjektiivisena vaihtoehtona muiden joukossa (Martin & White 2005: 112–113.) Analyysini tavoitteena ei ole eritellä referoinnin keinoja yksityiskohtaisesti, vaan osoittaa, millä tavalla referointi laajentaa tekstin dialogista tilaa ja mikä tehtävä sillä on tekstin kokonaisuudessa.

Silloin kun pohjatekstiviittauksen tehtävänä on yleisönosastokirjoituksen lajipiirteitä mukaillen liittää teksti aiheeseensa, referoiva jakso koostuu tyypillisesti passiivimuotoisesta predikaatista ja paikansijaisesta adverbiaalista. Esimerkissä 18 on tämänkaltainen aiheen ankkuroiva viittaus:

18) **Oheisessa uutisessa käsitellään** aukioloaikojen pidentämistä ja siihen liittyviä asioita. (T7)

Esimerkin 18 passiivilauseessa tekstin ulkopuoliset äänet niputetaan yhteen ja pohjatekstin sisältö tiivistetään omin sanoin. Kirjoittaja viittaa ääniin yleisesti inessiivimuotoisella adverbiaalilausekkeella *oheisessa uutisessa* ja ankkuroi näin puheena olevan asian tiettyyn konkreettiseen paikkaan eli sanomalehdessä ilmestyneeseen uutiseen (VISK §982). Tällaista referointia, jossa aiempaan keskusteluun viitataan tiiviisti esimerkiksi vain nimeämällä lähde *uutiseksi* tai *keskusteluksi*, on nimitetty aikaisemmassa tutkimuksessa *puheaktin narratiiviseksi referoinniksi* (Leech & Short 1981: 323–324) ja *leksikaaliseksi viittaukseksi* (Mäntynen 2005: 277). Leksikaalisen viittauksen jälkeen esimerkissä 18 tiivistetään lisäksi uutisen aihe ja sisältö lyhyesti passiivimuotoisella verbillä *käsitellään* ja nominaalituksella *aukiolojen pidentämistä*. Tulkitsen lähdemaininnan *käsitellä*-verbin semanttisen merkityksen vuoksi neutraaliksi (vrt. *väittää*). Esimerkissä 19 referoinnin tehtävä on niin ikään ankkuroida teksti aiheeseensa:

19) **Artikkelissa** ”Kauppaketjut pohtivat aukiolopidennyksiä (ESS 24.10.2015) **kerrotaan** siitä, kuinka suuret kauppaketjut suunnittelevat aukiolopidennyksiä, jos eduskunta sallii aukiolojen vapauttamisen vähittäiskaupoissa. (T30)

Esimerkin 19 referointi ilmaisee edellistä esimerkkiä yksityiskohtaisemmin pohjatekstin lajin, otsikon sekä ilmestymisajankohdan ja -paikan. Referoivan virkkeen paikansijaisena

adverbiaalina on substantiivi *artikkelissa* ja predikaattina passiivimuotoinen verbi *kerrotaan*. Uutisen sisältöä raportoidaan esimerkissä epäsuoralla esityksellä: *kuinka*-konjunktion aloittamassa sivulauseessa kirjoittaja tiivistää pohjatekstin olennaisen sisällön omin sanoin. Epäsuorassa esityksessä näkökulma on kirjoittajan – kirjoittaja valitsee, millä johtoverbillä raportoi pohjatekstin väitteitä ja mitkä osat sisällöstä valitsee referoitaviksi (ks. Mäntynen 2005: 273). Esimerkissä 19 johtoverbi *kertoa* vihjaa kirjoittajan neutraalista suhtautumisesta ja referoiduksi ainekseksi on valikoitunut uutisen yleinen aihe.

Esimerkissä 20 referoinnin tehtävänä on sekä johdattaa aiheeseen että tukea kirjoittajan omaa argumentointia:

- 20) **Uutisessa Kauppaketjut pohtivat aukiolopidennyksiä (ESS 24.10.2015) kirjoittaja Rai Suihkonen kerto** suurien kauppaketjujen suunnitelleen pidentävän aukioloa, jos eduskunta ensin hyväksyy tämän muutoksen. - - . **En usko aukiolo pidentymisen tuottavan yhtään tulosta**, ainakaan mieluisaa. **Kuten Suomen Lähikauppa oy:n toimitusjohtaja Ralf Holmlund huomauttaa**, ettei aukiolojen vapauttaminen olisi välttämättä sen tuottavampaa kuin tänäpäivänä. (T28)

Esimerkissä referointi ilmaisee ensin pohjatekstin tiedot, jotka kertovat, mihin aiempaan tekstiin käsillä oleva teksti ankkuroituu (*Uutisessa Kauppaketjut pohtivat aukiolopidennyksiä - -*). Tämän jälkeen erään uutisen asiantuntijan – Rai Suihkosen – näkemys tiivistetään epäsuoran esityksen keinoin neutraalin *kertoa*-johtoverbin välityksellä. Referoinnin jälkeen kirjoittaja esittää oman mielipiteensä asiasta. Referatiivirakenteella *en usko aukiolopidennysten tuottavan* kirjoittaja ilmaisee kielteisen arvionsa aukiolopidennyksen kannattavuudesta. Mielipiteen ilmaisua seuraavan epäsuora esitys (*Kuten Suomen Lähikauppa oy:n toimitusjohtaja Ralf Holmlund huomauttaa - -*) puolestaan on osa kirjoittajan argumentointia. Epäsuora lainaus tukee kirjoittajan väitettä ”en usko uudistuksen kannattavuuteen”, koska haastateltu asiantuntijakin on ilmaissut epäilyksensä sen tuottavuudesta. Nyt johtoverbinä on kommunikaatioverbi *huomauttaa*, jolla kirjoittaja osoittaa kannattavansa pohjatekstin ääntä ja yhtyy siihen. Suhtautumisen teorian mukaan kyseessä on lähdemaininnan sijaan itse asiassa kirjoittajan omaa kantaa osoittava dialogisen supistamisen keino *kannattaminen* (engl. *endorse*), mutta olen yksinkertaistanut teoriaa omassa analyysissäni ja esittelen keinon tässä muita lähdeviittauksia koskevien esimerkkien yhteydessä. Teorian mukaan dialogista tilaa laajentava lähdemaininta ja tässä esimerkissä esiin tuleva dialogista tilaa supistava kannattaminen eroavat toisistaan siinä, että neutraalissa lähdemaininnassa kirjoittaja ei yhdy sanottuun, kun taas dialogista tilaa supistavassa viittauksessa kirjoittaja osoittaa jakavansa saman mielipiteen. (Martin & White 2005: 126–

127.) Esimerkissä 20 pohjatekstiin ei tukeuduta enää myöhemmin, vaan teksti jatkuu kirjoittajan omien perusteluiden esittelyllä. Referointi liittyy siten tekstin osaksi aiempaa keskustelua ja tuo tekstiin kirjoittajan argumentointia tukevan näkökulman. Myös esimerkin 21 kirjoittaja hyödyntää referointia omassa argumentoinnissaan, mutta tällä kertaa kyseessä on etäännyttävä lähdemaininta:

- 21) **Tekstissä Suomen Lähikauppa Oy:n toimitusjohtaja väittää**, että aukioloaikojen pidentäminen ei lisäisi myyntiä. **Itse olen asiasta täysin eri mieltä**. Olen usein ollut menossa kauppaan ostamaan jotain tärkeää, kunnes olen tajunnut etten ehdikään sillä se on enää muutaman minuutin auki. (T20)

Esimerkin johtoverbi *väittää* on asenteellinen, ja se ilmaisee, että pohjatekstin väite on kirjoittajan mielestä jollakin tapaa kyseenalainen (*väittää*-verbin tulkinnoista ks. VISK §1561). Vastustaminen eksplikoituu referoivaa virkettä seuraavassa fraasissa *itse olen asiasta täysin eri mieltä*, jossa kirjoittaja supistaa tekstin dialogista tilaa ilmaisemalla oman mielipiteensä asiasta. Adverbi *täysin* korostaa erimielisyyttä entisestään. Suhtautumisen teoriassa etäännyttävien lähdemainintojen katsotaan laajentavan dialogista tilaa, vaikka ne esiintyvät tyypillisesti kirjoittajan eriävän mielipiteen yhteydessä. Ne viittaukset pohjatekstiin, joissa kirjoittaja puolestaan osoittaa kannattavansa pohjatekstin väitettä, taas katsotaan dialogista tilaa supistaviksi. (Ks. Martin & White 2005: 113, 126–127.) Olen halunnut selkiyttää jakoa omassa tutkimuksessani, minkä vuoksi käsittelen kaikkia aineiston lähdemainintoja tämän alaluvun yhteydessä. Lisäksi on todettava, että sekä etäännyttävät että teorian mukaiset dialogista tilaa supistavat lähdemaininnat ovat aineistossa harvinaisia, mikä selittyy tekstien taipumuksella ilmaista suhtautuminen spekuloiden.

Silloin kun uutisen sisältöä hyödynnetään laajemmin tekstin rakennusaineena, siinä kuuluvia ääniä nostetaan esiin pitkin tekstiä ja äännet nimetään tyypillisesti tarkasti. Tällöin uutinen ei toimi ainoastaan virikkeenä ja tukena omille ajatuksille, vaan tekstin tavoitteena on myös raportoida sen sisältöä. Esimerkissä 22 pohjatekstin äännet kaikuvat läpi tekstin:

- 22) Kauppojen aukiolopidennykset on haluttu asia monille nykypäivän kauppoille. Monien eri yhtiöiden johtajat ovat sanoneet mielipiteensä tästä aiheesta. Näitä mielipiteitä ovat sanoneet esim. **S-ryhmän Matti Niemi**. Matti uskoo, että ympärivuorokautis kauppojen määrä lisääntyisi laajasti, koska yö- ja pyhätoiden palkka on kallista. - - . Ympärivuorokautiskauppojen valmistaminen perustuu kahdesta asiasta, kysynnästä ja sijainnista. Tämän mielipiteen kertoi **SOK-in kenttäjohtaja, Arttu Laine**. Tämä

mielipide on totta, sillä kauppoja ei valmistettaisi, jos kenenkään ei tarvitsisi käydä siellä. (T50)

Kirjoittaja tiivistää ensin pohjatekstin sisällön omin sanoin kopulalauseessa, jossa subjektina on substantiivilauseke *kauppojen aukiolopidennykset*, predikaattina *olla*-verbi ja sen täydennyksenä predikaatiivi *haluttu asia*. Kyseessä on pohjatekstin epäsuora tiivistäminen, mutta virkkeestä puuttuu leksikaalinen viittaus alkuperäiseen tekstiin (esim. ESS:n uutisen mukaan). Toisessa virkkeessä kirjoittaja johdattaa lukijaa tulevaan – siihen, että ryhtyy pian erittelemään tekstissä esiintyneitä näkemyksiä. Kirjoittaja mainitsee ensin eksplisiittisesti yhden uutisen äänen (*Matti Niemi*) ja myöhemmin toisen (*Arttu Laine*). Nämä äänet toimivat perustana kirjoittajan omalle argumentoinnille – niiden kautta nostetaan esiin vaihtoehtoisia näkemyksiä, joita kirjoittaja sitten kommentoi. Kirjoittaja ei pyri korostamaan omaa näkemystään yli muiden, vaan tarjoaa lukijakunnalleen pohjatekstin välityksellä kattauksen vaihtoehtoja, joihin tarttua. Esimerkin viimeisen virkkeen päälauseessa *Tämä mielipide on totta* kirjoittaja kommentoi lähinnä edellä esitetyn Arttu Laineen mielipiteen paikkaansa pitävyyttä eikä niinkään ilmaise omaa näkemystään asiasta. Esimerkin 22 referoinnin funktiona ei näytä olevan kirjoittajan argumentoinnin tukeminen vaan vaihtoehtoisten näkemysten erittelemine ja punnitseminen.

Ennen kuin kokoan aineistossa esiintyvien lähdemainintojen tehtäviä yhteen, esittelen vielä esimerkkitapauksen, jossa koko teksti yhtä virkettä lukuun ottamatta koostuu pohjatekstin referoinnista.

23) **1.** Eduskuntaan etenevä vähittäiskauppojen aukiolon vapautus ehdotus on saanut paljon kannattajia, jonka seurauksena suuret kauppaketjut suunnittelevat pidennyksiä aukioloaikoihin. **2.** Vaikka kaupat olisivatkin auki kauemmin tai ympärivuorokauden, ne eivät tuottaisi sen enempää kuin kaupat, jotka sulkeutuvat aikaisemmin. **3.** ”Sen sijaan myynti jakautuisi useammille tunnille” sanoo Ralf Holmlund, uutisessa kauppaketjut pohtivat aukiolopidennyksiä (ESS 24.10.2015). **4.** Kauppojen pitkät aukioloajat eivät siis tuota enemmän ja ne lisäävät työkustannuksia. **5.** Ainoastaan pienyritykset sekä vähittäiskaupat voisivat olla auki kauemmin tai ympäri vuorokauden, sillä niille ei kerry niin paljon työkustannuksia. **6.** Kari Luoto sanoo tekstissään, että vaikka aukioloaikojen ehdotus hyväksytään hänen mielestään se ei tuo mitään valtakunnan buumia. **7.** Ja sen yleistymistä hidastavat henkilöstökulut, jotka syövät kauppojen kannattavuutta. (T12)

Esimerkin 23 virkkeissä 1 ja 2 kirjoittaja tiivistää ensin pohjatekstin sisältöä epäsuorasti omin sanoin merkitsemättä kuitenkaan, että kyseessä ovat pohjatekstistä poimitut ajatukset. Virkkeen 1 toimintaa kuvaavilla verbeillä *on saanut* ja *suunnittelevat* hän implikoi, että raportoi jostakin

aiemmin kuulemastaan tai lukemastaan. *Vaikka*-konjunktioilla alkavassa virkkeessä 2 kirjoittaja referoi yhä pohjatekstiä epäsuorasti omin sanoin. Virkkeessä 3 kirjoittaja referoi pohjatekstiä suoran esityksen keinoin. Hän kehystää referoidun tekstin lainausmerkeillä ja osoittaa johtoilmauksessa (*sanoo Ralf Holmlund*), että ääni kuuluu pohjatekstissä haastatellulle asiantuntijalle Ralf Holmlundille. Sitaattia seuraavassa virkkeessä 4 kirjoittaja tiivistää referoidun osan omin sanoin *siis*-partikkelilla. Virkkeessä 5 on kyse kirjoittajan omasta mielipiteestä, jota hän kehittää pohjatekstin näkemyksiin tukeutuen: jos kerran työkustannukset lisääntyvät aukiolopidenysten seurauksena, vain sellaisten kauppojen kannattaa olla auki, joissa työntekijöitä on vähän. Teksti päättyy virkkeisiin 6 ja 7, joissa kirjoittaja nostaa esiin uuden uutisessa haastatellun asiantuntijan, Kari Luodon ja tämän näkemykset.

Pohjatekstiä referoivilla tekstijaksoilla on aineistossa useita tehtäviä. Aihetta ankkuroivat, tekstin alkuun sijoittuvat viittaukset sekä harkiten valikoitujen näkökulmien poimiminen omaan tekstiin toteuttavat tulkintani mukaan yleisönosastokirjoituksen tekstilajipiirteitä (ks. myös Mäntynen 2005). Dialogista tilaa laajennetaan silloin asettamalla teksti kontekstiinsa ja nostamalla pohjatekstistä esiin näkökulmia, joita halutaan joko puoltaa tai vastustaa. Uutisen referoiminen pitkin tekstiä ja vuoropuhelu pohjatekstissä esiintyvien äänien kanssa taas vihjaavat siitä, että teksti toteuttaa niin sanotun aineistoaineen tekstilajipiirteitä (ks. myös Uusi-Hallila 1995). Silloin tekstin dialogista tilaa laajennetaan niin, että mukaan tuodaan useita vaihtoehtoisia näkökulmia ja tulkintoja ja pyritään esittämään mahdollisimman kattava kuvaus uutisen sisällöstä. Lähestulkoon pelkästään pohjatekstiin perustuva teksti taas muistuttaa tekstilajiltaan referaattia, jonka tarkoituksena on tiivistää alkuperäisen tekstin sisältö lyhyeen muotoon. Aineistossa ei ole yhtään tapausta, joka ei sisältäisi lainkaan kirjoittajan omaa ajattelua heijastavia tekstijaksoja, mutta esimerkin 22 kaltaisten tekstien kokonaisrakenteen voi katsoa toteutuvan nimenomaan referaatin tekstilajipiirteitä. Mitä enemmän uutista referoidaan tekstissä, sitä enemmän annetaan tilaa muille kuin kirjoittajan omalle äänelle. Pohjatekstiin tukeutuminen osoittaaakin kirjoittajan epävarmuutta omasta mielipiteestään (ks. Kauppinen & Laurinen 1988: 52).

4.4 Dialogista tilaa supistava sitoutuminen

Useiden vaihtoehtojen punnitseminen on tyypillistä suurimmalle osalle aineiston tekstejä, mutta joissain ilmaisuun kirjoittautuu erilainen varmuus kuin toisissa. Näissä teksteissä syntyy vaikutelma, että lukijaan pyritään vaikuttamaan ja oma ääni nostamaan muiden äänien yläpuolelle. Puoltamalla tai vastustamalla asiaa kirjoittaja luo tekstiinsä yleisön, jonka

odotuksenmukaisena reaktiona on esittää vasta-argumentti, ja näitä vasta-argumentteja kumotakseen kirjoittaja esittää asiasta häilymättömän kantansa. Suhtautumisen teorian mukaan tällainen kielenkäyttö **supistaa tekstin dialogista tilaa**. Se tuo tekstiin moniäänisyyttä ottamalla huomioon erilaiset vaihtoehdot ja näkemykset mutta lopulta kumoaa ne (Martin & White 2005: 117). Dialogista tilaa supistetaan aineistossa joko puoltaen, jolloin kyseessä on teorian mukaan oman kannan osoittaminen, tai vastustaen jolloin kyseessä taas on irtisanoutuminen (mts. 97–98). Tulkinnassa olennaista on se, että kieleen rakentuu jollakin tapaa varmempi suhtautuminen kuin spekuloiivassa kielenkäytössä. Aineiston kohdalla tämä tarkoittaa harvoin jyrähtävää, yksikantaista ilmaisua vaan pikemminkin sitä, että kirjoittaja heittäytyy tehtävänantoon suunnitelmalla mahdollisia aukiolopidennysten seuraamuksia ja uskaltaa lopulta puoltaa tai vastustaa uudistusta – vaikkei voisikaan olla varma, toteutuuko se koskaan ja onko se lopulta kannattavaa.

Oma kanta osoitetaan aineistossa indikatiivi- tai konditionaalimuotoisen verbin sisältävillä väitelauseilla, yksikön ensimmäisen persoonan muodon verbeillä, pronomiinilla *minä*, adverbialilla *mielestäni* sekä kiteytyneillä fraaseilla *olen sitä mieltä*, *että* ja *olen samaa mieltä (X:n kanssa)*. Puoltava suhtautuminen käy lisäksi ilmi substantiivien, adjektiivien ja adverbien semanttisen merkityksen välityksellä. Verbin muoto ei siis yksin riitä tulkintaan oman kannan osoittamisesta, vaan se perustuu verbin moduksen ja muiden kielellisten keinojen yhteisvaikutukseen. Havainnollistan tätä tulevien esimerkkien yhteydessä. Esimerkin 24 kirjoittaja ilmaisee puoltavan suhtautumisensa kiteytyneellä ilmauksella ja kuvailee uudistuksen positiivisia seuraamuksia:

- 24) Tekstin mukaan monet kauppakeskukset haluavat lisätä kauppojensa aukiolotunteja, joka johtaisi lisäasiakkaisiin ja lisämyyntiin. **Itse olen tämän asian kannalla koska se toisi enemmän työpaikkoja ja parantaisi kauppojen myyntiä.** Aukioloaikojen pidennykset auttaisivat myös asiakkaita, kaupassa käynti ei olisi yhtä stressaavaa, kun voisi käydä kaupassa itselleen sopivaan aikaan. (T16)

Fraasin *olen tämän asian kannalla* välityksellä kirjoittaja ilmaisee positiivista suhtautumistaan aukiolouudistukseen. Yksikön ensimmäisen persoonan muodossa oleva indikatiivimuotoinen predikaatti *olen* vahvistaa kirjoittajan läsnäoloa ja luo ilmaukseen varmuutta. *Koska*-konjunktion aloittavissa adverbialilauseissa (***koska se toisi enemmän työpaikkoja ja (0) parantaisi kauppojen myyntiä***) kirjoittaja perustelee kantaansa konditionaalimuotoisin predikaatein. Näissä konditionaali toimii intensionaalisen asiantilan kuvaajana: koska aukiolouudistus on tekstien kirjoitushetkellä vasta suunnitteilla, kirjoittajat esittävät mielipiteensä suhteessa kuvitelmaan siitä, että se joskus toteutuu (konditionaalien tehtävistä ks. VISK §1592). Verrattuna

spekuloiviksi tulkitsemiini verbiketjurakenteisiin (*aukiolouudistus saattaisi tuoda enemmän työpaikkoja ja voisi parantaa myyntiä*) yhdestä verbistä koostuva konditionaalimuoto ilmaisee varmempaa sitoutumista puheena olevaan asiaan. Ilmaistessaan puoltavan suhtautumisensa ja perustellessaan mielipidettään väitelausein kirjoittaja korostaa omaa näkemystään ja kumoaa samaan aikaan vastakkaisia vaihtoehtoja.

Esimerkissä 25 kirjoittajan positiivinen kanta käy ilmi substantiivilausekkeen semanttisesta merkityksestä, ja perusteluissa vedotaan kanssakaupassakävijöihin:

- 25) Minusta tämä **on hyvä asia**. Monta kertaa **suren** sitä, että kaupat **sulkeutuvat enkä kerkeä hakea** sieltä jotain tarvittavaa asiaa. Luultavasti muillakin on sama ongelma. **Kun** kaupat **olisivat** auki pidempää **ei** ihmisille **tule** niin kova kiire sinne. (T23)

Esimerkin 25 substantiivilausekkeen *hyvä asia* välityksellä kirjoittaja tuo neutraalin suhtautumisen sijaan esiin puoltavan kantansa, ja indikatiivimuotoinen verbi *on* korostaa vaikutelmaa kirjoittajan varmuudesta. Perustellessaan, miten pidemmät aukioloajat helpottaisivat hänen ja muiden ihmisten arkea, kirjoittaja käyttää indikatiivimuotoja *suren*, *sulkeutuvat*, *enkä kerkeä hakea*, *on*, *ei tule* ja lisää vastuutaan sanotusta. *Luultavasti*-adverbin välityksellä kirjoittaja esittää arvionsa siitä, että ei ole ainoa, joka potee ongelmaa, ja vetoaa näin kanssakansalaisiinsa. Esimerkin lopussa kirjoittaja kiteyttää näkemyksensä. *Kun*-konjunktioilla alkava sivulause osoittaa ehdon (kauppojen myöhempi aukiolo) ja sitä seuraava päälause puolestaan positiivisen seuraamuksen (kiireen väheneminen), jonka ehto toteutuessaan toisi tullessaan. Ehtolauseessa esiintyvä konditionaalimuoto *olisivat* osoittaa kirjoittajan suunnittelua. Myös esimerkin 26 kirjoittaja pitäytyy kannassaan läpi tekstin ja perustelee aukiolouudistuksen positiivisia seurauksia:

- 26) Mielestäni kauppojen aukioloaikojen pidennyksien vapautus **on hyvä ajatus**. Aukioloaikojen vapauttaminen toisi paljon hyötyjä. **Esimerkiksi isoissa kaupungeissa voisi olla useampiakin kauppvoja, jotka olisivat auki ympärivuorokautisesti tai tavallista myöhempään**. Nämä kaupat palvelisivat ihmisiä, joiden tarvitsee käydä kaupassa myöhään illalla tai aikaisin aamusta. (T44)

Esimerkissä ensimmäisessä virkkeessä on indikatiivimuotoinen verbi *on* ja puoltamista ilmaiseva substantiivilauseke *hyvä ajatus*. Sen jälkeen kirjoittaja ryhtyy luettelemaan aukiolouudistuksesta koituvia hyötyjä. *Esimerkiksi*-adverbin aloittamassa kopulalauseessa verbiketju *voisi olla* osoittaa spekuloinnin sijaan kirjoittajan suunnittelua. Siinä kirjoittaja ehdottaa, miten aukiolouudistus voitaisiin toteuttaa eikä epäröi, olisiko uudistus hyvä vai huono asia (esim. *voisi*

olla hyvä asia). Esimerkin 27 kirjoittaja ilmaisee mielipiteensä aineistossa harvinaisella deonttisella verbiketjulla:

- 27) **Mielestäni asia pitäisi mennä läpi eduskunnassa, koska kaupat ovat liian vähän auki.** - - . Mikäli kaupat olisivat pitempää auki, **saataisiin** työllistettyä lisää työläisiä niihin. (T29)

Esimerkissä verbiketju *pitäisi mennä läpi* saa deonttisen tulkinnan, koska se ei ilmaise kirjoittajan todennäköisyyteen perustuvaa päättelyä vaan hänen pyrkimystään ohjailla eduskunnan päättäjiä (*pitää*-verbin tulkinnoista ks. VISK §1575). *Koska*-konjunktion aloittamassa perustelujaksossa kirjoittaja esittää yksikantaisen, indikatiivimuotoisen verbin sisältämän väitelauseen, jonka mukaan kaupat ovat liian vähän auki, ja sulkee näin pois muita näkemyksiä. Esimerkin viimeisessä virkkeessä on yksipersonainen passiivimuoto *saataisiin*, jolla kirjoittaja korostaa uudistuksen myönteisiä vaikutuksia ja asettaa hyötyjiksi niin itsensä kuin vertaiskansalaisensakin.

Olen kuvannut edellä, miten puoltavan kannan ilmaisu supistaa tekstin dialogista tilaa. Vastustamisessa pätevät käytännössä samat keinot, asetelma vain on päinvastainen: kirjoittaja pyrkii kumoamaan yleisön odotuksenmukaiset vasta-argumentit ilmaisemalla oman vastahakoisuutensa asiaan (Martin & White 2005: 97–98). Dialogiset vaihtoehdot siis tiedostetaan, mutta ilmaisun tavoitteena on korostaa omaa näkemystä ja rajata muita pois. Aineistossa vastustaminen ilmaistaan kieltolauseilla ja *olen eri mieltä* -fraasilla. Kielto muodot tulkitaan suhtautumisen teoriassa aina moniäänisiksi, koska niiden kautta tekstiin kirjautuu automaattisesti myös myönteinen vaihtoehto, joka sitten kumotaan kielteisellä ilmauksella (Martin & White 2005: 118). Esimerkissä 28 kirjoittaja kiistää aukiolopidennysten hyödyt modaaliverbin kielto muodolla:

- 28) Hyödyt, mitkä tulevat aukioloaikojen pidentyessä olisivat niin minimaaliset, että se **ei kannata**. Ihmismassa, jota hyödyt koskevat on pieni ja vaikka se työllistäisi uusia ihmisiä **koituisi firmoille enemmän kuluja** energiankulutuksen ja palkanmaksun myötä. (T40)

Modaaliverbin *kannattaa* kielto muodolla **ei kannata** kirjoittaja osoittaa vastustavansa aukiolopidennyksiä. Perusteluissaan kirjoittaja ajaa omaa näkemystään läpi yksikantaisella väitelauseella (- - *koituisi firmoille enemmän kuluja*) pehmentämättä sanomaansa esimerkiksi *voisi-* tai *saattaisi-*verbeillä. Esimerkeissä 29 ja 30 kirjoittajien vastahakoisuus käy ilmi useista kielto muodoista:

- 29) Mielestäni aukioloajat on nyt hyvin **eikä** niitä **tarvitse muuttaa**. **Ei** niiden vapauttaminen kuitenkaan lisää ihmisten kulutuksen tarvetta. **Eihän** kukaan **mene** ruokaostoksille vain sen takia, että kauppa on auki ympäri vuorokauden Meillä kuitenkin on jo pari aukiololtaan vapaata kauppaa, kuten huoltoasema ABC, joten lisäyksille **ei ole** tarvetta. (T6)
- 30) Minun mielestäni kauppojen ympärivuorokautinen aukipito **ei ole** järkevä ratkaisu, sillä kuitenkin yöaikaan ostajamäärät ovat katoavat pienet, ja varsinkin jos syntyvät kulut kuten esimerkiksi palkat korvataan hintoja nostamalla, **eivät** kuluttajat **tahdo ostaa** kalliita tuotteita vain siksi, etteivät jaksa odottaa seuraavaan päivään. (T14)

Esimerkkien indikatiivimuotoisilla kielteisillä predikaateilla *ei tarvitse muuttaa, eihän (kukaan) mene, ei ole ja eivät tahdo ostaa* kirjoittajat ilmaisevat vastustavansa aukiolouudistusta. Kieltoverbin nostaminen lauseen alkuun subjektin edelle (*Ei niiden vapauttaminen - - , Eihän kukaan mene - - , eivät kuluttajat tahdo - -*) vahvistaa entisestään vastahakoista argumentointia. *Ei*-alkuinen lause kyseenalaistaa tyypillisesti puheena olevan asian ja on reaktio johonkin aiemmin sanottuun (ks. VISK §1387). Esimerkkien tapauksessa kirjoittajat kyseenalaistavat aukiolouudistuksen kannattavuuden ja käyttävät kieltoilmauksia häivyttääkseen aukiolouudistusta puoltavia näkemyksiä. Kirjoittajat eivät epäröi sanomaansa eivätkä häily kahden vaihtoehdon välillä, vaan supistavat tekstin dialogista tilaa sulkemalla pois omaa näkemystään horjuttavia vaihtoehtoja.

Dialogista tilaa supistavat tekstijaksot toteuttavat aineistossa tulkintani mukaan kantaa ottavan tekstin genrepiirteitä. Yksikön ensimmäisen persoonan muodot ja indikatiivimuotoiset predikaatit lisäävät kirjoittajan vastuuta tekstissä. Johdonmukainen oman näkemyksen puolesta argumentoiminen on osoitus siitä, että kirjoittaja haastaa mahdolliset vasta-argumentit ja toimii tekstissään vakuuttaakseen yleisönsä. Dialogista tilaa supistavissa teksteissä on oivallettu mielestäni kaksi onnistuneen vastauksen kannalta olennaista tekijää. Ensinnäkin on oivallettu, että tehtävänanto on keinotekoinen: kirjoittajan ei tarvitse olla poliitikko tai ennustaja voidakseen ilmaista mielipiteensä aukiolouudistuksesta, jonka toteutumisesta kirjoitushetkellä kenelläkään ei ollut vielä varmaa tietoa. Olennaista on kyky uppoutua tehtävänannossa rakennettuun rooliin mielipiteen ilmaisijana. Toiseksi on osattu erottaa tehtävänannossa pyydetty tekstilaji muista koulun tekstilajeista ja ymmärretty, että kantaa ottavan tekstin ydin on kirjoittajan oman äänen korostamisessa eikä objektiivisessa, asian kaikki puolet esiin tuovassa erittelemisessä. Omien argumenttien esittäminen luo tekstille yleisön, jonka vaihtoehtoiset mielipiteet tahdotaan

kumota. Sen sijaan objektiivinen, asenteeton ja epävarma ilmaisu luovat kuulijan, jonka ääntä ei haluta kyseenalaistaa (ks. myös Kauppinen & Laurinen 1988: 23–24).

5 TEKSTILAJIT AINEISTOSSA

Tekstilajia analysoiva tutkija on kiinnostunut selvittämään, millaisista elementeistä tekstilaji rakentuu, miten se muuttuu ja miten muut tekstilajit vaikuttavat siihen (Juvonen ym. 2012: 454). Tavoitteena ei ole kahlita tekstiä mihinkään tiettyyn lokeroon, vaan selvittää, mistä teksti(laji) ammentaa ja mihin se suuntaa; mistä se pitää kiinni ja mistä luopuu. Tutkimuksellisin menetelmin ei voida paljastaa tekstilajista kaikkea, vaan yksittäisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata tekstilajia jostakin tutkimuksen kannalta keskeisestä näkökulmasta (Juvonen ym. 2012: 468–469). Niinpä tämänkään tutkimuksen tavoitteena ei ole luoda aukotonta kuvausta aineiston teksteistä ja niiden lajista vaan selvittää, millainen kielenkäyttö on niille tyypillistä ja mitä tavoitetta kielenkäyttö niissä palvelee.

Tässä luvussa kuvaan kolmen kokonaisen tekstin välityksellä, millaisia tehtäviä mielipiteen ilmaisemisella aineiston teksteissä on. Esittelen kolme erilaista tapaa vastata tehtävänantoon ja yhdistän niiden kielestä ja kontekstista tekemäni havainnot. Havaintojeni pohjalta esitän näkemyksen siitä, millaisia tekstilajeja aineistossa risteilee. Esittelemäni tekstit havainnollistavat parhaiten aineistossa esiintyviä erilaisia tapoja käyttää kieltä, ja lajien nimeämisen tavoitteena on niin ikään havainnollistaa mielipiteen ilmaisemisen vaihtelevia tehtäviä. Todellisuudessa aineiston tekstit ovat yhdistelmiä erilaisten lajien piirteistä, ja niissä toteutetaan yhtä aikaa useampaa kuin yhtä viestinnällistä tavoitetta. Analysoin edellisen luvun tavoin kirjoittajien tapaa ilmaista mielipiteensä suhtautumisen teorian termein ja käsittein, mutta koska esittelen tällä kertaa kokonaisia tekstejä, yhdistän analyysiini myös muodollisten ja funktionaalisten rakenteiden kuvausta. Jaan tekstit osiin niiden toiminnan perusteella, ja kuvaan tekstinosissa esiintyvää kielenkäyttöä vuorovaikutuksen näkökulmasta suhtautumisen teorian käsitteiden avulla. Pikkutarkan jaksoanalyysin sijaan tavoitteenani on muodostaa käsitys tekstin kokonaistavoitteesta, minkä vuoksi kuvaan myös tekstissä esiintyviä funktioita melko karkeasti. Esimerkiksi argumentoinnin funktionaalinen osa käsittää analyysissäni niin mielipiteen ilmaisua kuin perustelua.

5.1 Pohtiva kouluaine

Esittelen työni kolmannessa luvussa aineistotekstien taustaa, joka vaikuttaa siihen, miksi tekstit ovat sellaisia kuin ovat. Taustatekijöistä rakentuu monikerroksinen kontekstien kudelman, jossa sosiokulttuurinen konteksti, tilannekonteksti ja lajikonketti kietoutuvat toisiinsa ja kouluympäristö käytänteineen puolestaan kietoutuu erottamattomasti niistä jokaiseen. Tulkintani mukaan ensimmäisessä aineistosta erottuvassa vastaustyyppissä on eniten vaikutteita koulun vakiintuneista, pohtivista tekstilajeista. Vastaustyyppin teksteissä liu'utaan näkökulmasta toiseen ja eritellään vaihtoehtoisia tapoja katsoa asiaa. Tässä vastaustyyppissä havainnollistuu erityisesti tekstin dialogista tilaa laajentava, spekuloiiva sitoutuminen. Nimeän vastaustyyppin pohtivaksi kouluaineeksi ja esittelen seuraavaksi tekstiesimerkin, joka havainnollistaa tulkintaani. Esimerkkiteksti on esitetty kokonaisuudessaan taulukossa 1.

A	0	Aukiolopidennykset plussaa (T49)
	1	Nään kaupan aukiolopidennyksen mahdollisuuden hyvässä valossa,
	2	sillä kuluttajalle on mukavaa hänen voidessaan asioida kaupassa laajemmalla aikavälillä.
	3	Monilla päivän aikataulu saattaa olla tiuka,
	4	joten kauppojen aikataulun venyminen pidemmälle voisi helpottaa monien arkea.
	5	Myös työpaikkoja saattaisi tulla lisää tai ainakin työvuoroja kaupan vanhoille työntekijöille.
P	6	Toki pitää pohtia,
	7	missä paikalla aikataulumuutos olisi kannattavaa;
	8	esimerkiksi tiheällä asuinpaikalla muutos vaikuttaisi monen ihmisen elämään,
	9	mutta harvaan asutulla seudulla muutoksen tarvetta ei ole,
	10	sillä kuluttajia on harvassa.
	11	Toisaalta palkkaa täytyisi maksaa enemmän,
	12	joka taas syö kaupan kannattavuutta.
	13	En kuitenkaan usko kaupan siihen kaatuvan,
	14	jos kuluttajia vaan löytyy tarpeeksi.
	15	Kaupan aukiolo myös pyhäpäivinä on toisaalta ehkä hieman turhalta tuntuva,
	16	sillä ihmiset osaavat usein jo turhankin varhain varautua muun muassa juhannukseen.
	17	Monet ABC:t sun muut myymälät ovat kuitenkin auki,
	18	josta voi viimehetken unohdukset hakea.
I	19	Asialla on monta puolta,
	20	josta sitä voi tarkastella
	21	ja en ole kannastani täysin vakuuttunut.
P	22	Ehkä uudistus voi olla jokseenkin turha,
	23	mutta en usko siitä olevan suurempaa haittaa.

Taulukko 1. Aukiolopidennykset plussaa.

Esimerkkitekstin otsikko on ”Aukiolopidennykset plussaa”. Muodollisen rakenteensa osalta teksti koostuu otsikosta, aloituksesta, käsittelykappaleesta sekä lopetuksesta. Opiskelijan oma muodollinen kappalejako on merkitty esimerkkitekstiin tyhjällä rivillä. Funktionaalinen rakenne mukaillee tekstin yleisrakennetta, sillä myös tekstin toiminta voidaan jakaa kolmeen osaan: argumentointiin, punnitsemiseen sekä irtisanoutumiseen, joista punnitseminen muodostaa suurimman osan tekstin kokonaisrakenteesta. Kaikkia tekstin osia toteutetaan saman tyyppisellä, dialogista tilaa laajentavalla kielenkäytöllä, mutta kokonaisuuden näkökulmasta niillä on silti eri funktionaalisia tehtäviä. Olen merkinnyt tekstinosat taulukkoon argumentointina (A), punnitsemisena (P) sekä irtisanoutumisena (I).

Teksti alkaa **argumentoivalla osiolla** (r. 0–5), joka mukaillee otsikossa ilmaistua mielipidettä.

- 31) Nään kaupan aukiolopidennyksen mahdollisuuden hyvässä valossa, sillä kuluttajalle on mukavaa hänen voidessaan asioida kaupassa laajemmalla aikavälillä. Monilla päivän aikataulu saattaa olla tiuka, joten kauppojen aikataulun venyminen pidemmälle voisi helpottaa monien arkea. Myös työpaikkoja saattaisi tulla lisää tai ainakin työvuoroja kaupan vanhoille työntekijöille.

Otsikkotekstistä puuttuu finiittiverbi, mutta se täydentyisi lauseeksi, mikäli siihen lisättäisiin *olla*-verbi. Lauseeksi tulkittuna *aukiolopidennykset* on otsikon subjekti ja *plussaa* puolestaan subjektia positiivisesti luonnehtiva puhekielinen predikaatiivi. Otsikko siis välittää kirjoittajan myönteisen kannanoton, ja katson sen kuuluvan argumentoinnin osioon. Argumentoinnin osion funktiona on ilmaista kirjoittajan myönteinen kannanotto ja perustella se. Tekstin alussa kirjoittaja esittää näkemyksensä ensipersonaisella mentaaliverbillä *nään* ja myönteisellä substantiivi-ilmauksella *hyvässä valossa*. *Sillä*-konjunktion välityksellä kirjoittaja perustelee mielipiteensä virkkeen toisessa lauseessa, jonka predikaatti on yksikön kolmannessa persoonassa ja jonka teemapaikalla on aukiolouudistuksesta hyötyvään kuluttajaan viittaava adverbiaali. Ensimmäisellä kahdella rivillä kirjoittaja supistaa tekstin dialogista tilaa: hän ilmaisee mielipiteensä yksikantaisesti esittämättä sanomalleen vaihtoehtoista tulkintakehystä. Riveillä 3–5 kirjoittaja perustelee edelleen aukiolouudistuksen hyötyjä. Proadverbi *joten* on kirjoittajan tekemien päätelmien merkitsijänä ja toimintaa kuvaavat verbit *helpottaa* ja *tulla (lisää)* kuvaavat aukiolouudistuksen positiivisia vaikutuksia. Nyt tekstin dialogista tilaa kuitenkin laajennetaan spekuloinnin keinoin. Yksiosaiset indikaatiivimuotoiset predikaatit vaihtuvat modaalisiksi verbiketjuiksi *saattaa olla*, *voisi helpottaa* ja *saattaisi tulla*. Tulkitsen ne silti osaksi mielipiteen ilmaisua, koska ne tukevat aiemmin esitettyä myönteistä kantaa. Tämänkaltainen kielenkäyttö

on tyypillistä aineistossa: argumentointiin sekoittuu spekuloinnin keinoja silloinkin, kun ilmaisen tavoitteena on esittää kirjoittajan mielipide. Argumentoiva tekstinosa on kauttaaltaan moniääninen: ensipersonainen *nään* tekstin alussa merkitsee sanotun kirjoittajan subjektiiviseksi mielipiteeksi, ja modaaliset verbiketjut tekstin edetessä puolestaan asettavat sanotun vaihtoehtoiseen tulkintakehykseen.

Rivien 6–7 yhdysvirke *Toki pitää pohtia, missä paikkakunnalla muutos olisi kannattavaa* aloittaa **punnitsemisen osioksi** (r. 6–18) kutsumani tekstinosan.

- 32) Toki pitää pohtia, missä paikalla aikataulumuutos olisi kannattavaa; esimerkiksi tiheällä asuinpaikalla muutos vaikuttaisi monen ihmisen elämään, mutta harvaan asutulla seudulla muutoksen tarvetta ei ole, sillä kuluttajia on harvassa. Toisaalta palkkaa täytyisi maksaa enemmän, joka taas syö kaupan kannattavuutta. En kuitenkaan usko kaupan siihen kaatuvan, jos kuluttajia vaan löytyy tarpeeksi. Kaupan aukiolo myös pyhäpäivinä on toisaalta ehkä hieman turhalta tuntuva, sillä ihmiset osaavat usein jo turhankin varhain varautua muun muassa juhannukseen. Monet ABC:t sun muut myymälät ovat kuitenkin auki, josta voi viimehetken unohdukset hakea.

Yhdysvirke koostuu johtolauseesta ja epäsuorasta kysymyslauseesta. Sillä kirjoittaja peräännyy aiemmin sanomastaan ja vihjaa, ettei edellä ilmaistu myönteinen kannanotto päde kaikissa olosuhteissa, vaan asiaa on syytä punnita useilta kannoilta. Yhdysvirkkeen alussa esiintyvä vaakuuttelun partikkeli *toki* implikoi, että kirjoittaja on aiemmin esittänyt yhden kannan ja tuo nyt esiin toisen (ks. VISK §1608). Sananmukaisesti kysymyslauseessa asetetaan pohdinnan alle paikkakunnan vaikutus aukiolouudistuksen kannattavuuteen, mutta tekstin edetessä kirjoittaja tulee pohtineeksi ilmiötä paikkakuntaa laajemmin. Modaalinen verbiketju *pitää pohtia* ja sen täydennyksenä oleva kysymyslause asettavatkin lukuohjeen niitä seuraaville virkkeille aina osion loppuun saakka. Kirjoittaja purkaa ilmiön osiin ja erittelee sen hyviä ja huonoja puolia sekä syy–seuraussuhteita paikkakunnan, viikonpäivien sekä taloudellisten kustannusten kannalta. Punnitsemisen osiossa laajennetaan tekstin dialogista tilaa spekuloidulla. Tekstin predikaatit ovat sekä indikatiivi- että konditionaalimuotoisia, mutta niiden modus ei itse asiassa ole tulkinnan kannalta ratkaisevinta. Tulkinta spekuloinnista perustuu verbimuotojen sijaan lauseiden välisiin suhteisiin ja merkityssisältöön. Alun epäsuora kysymyslause asettaa vastakkain tiheät asuinpaikat ja harvaan asutut seudut, ja argumentointi päättyy tasapeliin: aukiolouudistus on toiselle osapuolelle tarpeen, toiselle taas ei. Sen jälkeen kirjoittaja esittää kaksi kielteistä näkökantaa uudistukselle. Kontrastiivinen konnektiivi *toisaalta* esiintyy näissä lauseissa (*Toisaalta taas palkkaa täytyisi maksaa enemmän; Kaupan aukiolo myös pyhäpäivinä on toisaalta ehkä hieman turhalta tuntuva*). Konnektiivit *kuitenkin* ja *kuitenkaan* taas esiintyvät

näkökantoja kumoamassa tai vahvistamassa. Ensin kirjoittaja kumoaa palkkakustannuksista aiheutuvat haitat virkkeessä *En **kuitenkaan** usko kaupan siihen kaatuvan, jos kuluttajia vaan löytyy tarpeeksi*. Osion lopussa kirjoittaja ei enää kumoakaan kommenttiaan pyhäpäivien aukiolojen turhuudesta, vaan päättää spekuloinnin ketjunsä virkkeeseen *Monet ABC:t sun muut myymälät ovat **kuitenkin** auki, josta voi viimehetken unohdukset hakea*. Tässä konnektiivi *kuitenkin* vahvistaa näkökantaa, jonka mukaan aukiolouudistus on turha. Punnitsemisen osiossa vaihtelevat kirjoittajan myönteinen ja kielteinen näkemys, eikä argumentoinnissa varsinaisesti päädytä kummallekaan kannalle. Tekstinosa laajentaa tekstin dialogista tilaa spekuloidulla. Kirjoittaja paljastaa epävarman suhtautumisensa osion ensimmäisessä virkkeessä, jonka pohjalta kaikki sen jälkeen sanottu asetetaan pohdinnan alaiseksi. Ilmiön eri puolien huomioiminen ja liukumisen näkökulmasta toiseen toteuttavat pohtivan tekstin tekstilajipiirteitä.

Rivillä 19 tekstin toiminnassa tapahtuu muutos, kun kirjoittaja irtisanoutuu vastuustaan mielipiteen ilmaisijana. Kutsun tekstin osaa **irtisanoutumiseksi** (r. 19–21):

33) Asialla on monta puolta, josta sitä voi tarkastella ja en ole kannastani täysin vakuuttunut.

Tässä tekstin osassa spekulointi työntyy sekä verbirakenteisiin että sanojen merkitysisältöön. Kyseessä on metailmaus, jolla kirjoittaja kommentoi omaa ajatteluaan ja tuo esiin kaksi tulkinnan kannalta olennaista asiaa. Ensinnäkin kirjoittaja tulee paljastaneeksi tekstinsä tavoitteen – tarkastella asiaa monelta kantilta. Substantiivilauseke *monta puolta* nostaa esiin näkökulmien moninaisuuden. Toiseksi ilmaus välittää kirjoittajan epävarman suhtautumisen asiaan. Modaaliset verbiketjut *voi tarkastella* ja *voi olla* rakentavat tekstiin vaihtoehtoisuutta, ja lauseessa *en ole kannastani täysin vakuuttunut* kirjoittaja puolestaan tuo eksplisiittisesti epävarmuutensa esiin. Tämänkaltaisten metailmausten esiintyminen voi vihjata juuri koulun kaksoiskontekstista: opiskelija kommentoi omaa tekstiään opettajalle, jonka hahmottaa tekstinsä lukijaksi (ks. Örnmark 2011: 49–50).

Teksti päättyy **punnitsemiseen osioon** (r. 21–23), jossa kirjoittaja häivyttää sekä myönteisen että kielteisen kannan:

34) Ehkä uudistus voi olla jokseenkin turha, mutta en usko siitä olevan suurempaa haittaa.

Virkkeen ensimmäisen lauseen kommenttiadverbi *ehkä*, modaalinen verbiketju *voi olla* sekä summittaisuutta ilmaiseva partikkeli *jokseenkin* luovat tekstin loppuun vaikutelman

välinpitämättömyydestä. Jälkimmäisessä lauseessa on ensipersonainen mentaalinen arvio *en usko*, jonka sitoutumisen asteen minimoi substantiivilausekkeen komparatiivimäärite *suurempaa*. Virkkeessä tarkoitetaan, että turhalta tuntuva uudistus voi toteutua, koska siitä ei todennäköisesti koidu suurta haittaa, mutta yhtä hyvin uudistus voi olla toteutumattakin. Tekstin viimeinen punnitsemisen osio on täynnä kielellisiä valintoja, jotka osoittavat kirjoittajan epävarman suhtautumisen. Sen sijaan, että kirjoittaja käyttäisi tekstinsä lopun yleisönsä vakuuttamiseen, hän laajentaa tekstin tilaa entisestään ja sallii useiden yhtäaikaisten vaihtoehtojen olemassaolon.

Esimerkkitekstissä sekoittuu mielipidekirjoituksen ja pohtivan aineen tekstilajipiirteitä. Tutkimuksellisin menetelmin ei voida väittää, että kirjoittaja toteuttaisi tietoisesti sen enempää pohtivan aineen kuin mielipidekirjoituksenkaan kielellisiä tai rakenteellisia piirteitä. Se, millaisena mielipiteen ilmaiseminen kuitenkin näyttäytyy tekstissä, kertoo jotakin tekstin tavoitteesta. Tekstin kieli, rakenne ja sisältö mukailevat pohtivan aineen tekstilajipiirteitä: tekstin muodollinen rakenne noudattaa kolmiportaista esseeseen perusrakennetta (aloitus-, käsittely- ja lopetuskappaleet) ja tekstin viestinnällisenä tehtävänä on tuoda aukiolouudistuksesta ilmiönä esiin sen eri puolet. Dialogisuuden näkökulmasta teksti on kauttaaltaan moniääninen. Eri funktionaalisia tehtäviä toteutetaan samankaltaisella, tekstin tilaa laajentavalla spekuloiavalla kielenkäytöllä, joka osoittaa, että kirjoittaja hyväksyy useita vaihtoehtoja esittämilleen näkemyksille. Tekstiin rakentuu yleisö, jonka mielipiteisiin ei pyritä vaikuttamaan vaan jonka näkemyksien alapuolelle kirjoittaja asettaa itsensä kehystäessään ilmaisuaan epävarmuudesta vihjaavilla kielen aineksilla. Eri näkökulmien objektiivinen tarkasteleminen ja lopun metailmaus vihjaavat, että kirjoittaja hahmottaa opettajan tekstinsä lukijayleisöksi.

Aineiston tekstien taipumus erittelyyn ja punnitsemiseen voi perustua siihen, että opiskelijat pitävät pohtivaa esseetä koulun perustekstilajina, josta voi ottaa mallia monenlaisten vastustekstien suunnittelussa ja rakentamisessa (ks. tarkemmin tämän tutkimuksen luku 3.3). Pohjittaminen voi selittyä osin myös pohjatekstin vaikutuksella. Totean työni kolmannessa luvussa tekstien kontekstia analysoidessani, että aiempien tutkimuksien mukaan pohjateksti vaikuttaa tehtävässä tuotettavan tekstin kielellisiin valintoihin (ks. Berg 2011). Tässä tutkimuksessa tehtävänannon pohjatekstin lajina on uutinen, jossa uutta informaatiota tuotetaan erittelemällä ja vertailemalla eri asiantuntijoiden näkemyksiä aukiolopidennysten kannattavuudesta, toteutumisedellytyksistä ja seuraamuksista. Tämä eri näkemyksien rinnakkainen esiintyminen on voinut tarjota mallin myös opiskelijoiden argumentoinnille. Myös uutisen otsikko ”*Kauppaketjut pohtivat aukiolopidennyksiä*” kytkeytyy kiinnostavasti tähän havaintoon: ohjaako se opiskelijoita pohtimaan ilmiötä myös omissa teksteissään? Havainnollistan pohjatekstin esiintymistä

opiskelijoiden omien tekstien osana tarkemmin seuraavassa alaluvussa, jossa kuvaan toista aineistolle tyypillistä vastaustapaa.

5.2 Referoiva aineistoaine

Toinen aineistosta erottuva vastaustyyppi noudattaa referoivan aineistoaineen lajipiirteitä. Siinä pohjatekstinä olevalla uutisella on sekä muodollisen että funktionaalisen rakenteen kannalta merkittävä rooli. Uutista referoivat jaksot muodostavat valtaosan tekstien kokonaisrakenteesta, ja myös argumentoinnissa tukeudutaan pohjatekstin väitteisiin. Tekstin rakenne, sisältö ja kielelliset piirteet toteuttavat tavoitetta tiivistää uutisen keskeinen sanoma. Tässä vastaustyyppissä havainnollistuvat erityisesti omaa tekstiä laajentavat sitoutumisen keinot, lähteisiin viittaaminen ja spekulointi. Vastaustyyppiä edustava esimerkkiteksti on esitetty kokonaisuudessaan taulukossa 2.

O	0	Aukiolopidennykset (T53)
R	1	Suuriin kauppaketjuihin suunnitellaan pidennyksiä aukioloihin,
	2	ja jopa ympärivuorokautisten kauppojen lisäystä.
	3	Rai Suihkonen oli haastatellut eri kauppaketjujen toimitusjohtajia,
	4	joiden mielipiteet aiheesta ovat pitkälti yhteneviä:
	5	aukioloaikojen vapautus ei tulisi lisäämään myyntiä.
K	6	Muutaman ympärivuorokautisen liikkeen lisäämisen voisi olla hyvä juttu.
	7	Myyntiä se ei välttämättä lisäisi paljoa,
	8	mutta saattaisi se sitä hiukan nostaa.
	9	Iltavuorossa olevatkin voisivat hakea töistä päästyään vaikkapa purkillisen maitoa,
	10	jos se päivällä kaupassa käydessä sattui unohtumaan.
R	11	Ympärivuorokautisten liikkeiden kannattavuus johtuisi varmasti pitkälti
	12	kysynnästä ja sijainnista,
	13	kuten kenttäjohtaja Arttu Lainekin sanoi.
	14	Hänen mukaansa yö- ja pyhätoiden teettäminen käy myös kalliiksi.
P	15	Henkilöstökulut verottavat kauppojen kannattavuudesta,
	16	mutta nostettaisiinko silloin hintoja,
	17	jotta työkustannukset saataisiin korvattua?
R	18	Suomen Lähikauppa oy:n toimitusjohtaja Ralf Holmlund ei usko
	19	hintojen nousuun.
	20	Isommatkin kaupat voisivat olla hänen mukaansa auki yleisinä vapaapäivinä,

	21	kuten juhannuksena.
P	22	Mutta kuinka moni haluaa työvuoronsa juhannukselle, varsinkaan kauppaan.
	23	joka on ympärivuorokautisesti auki.
	24	Kauppojen aukioloaikojen vapautus ja varsinkin ympärivuorokautistaminen
	25	voisi myös lisätä myymälöihin kohdistuvaa rikollisuutta.
	26	Öisin silminnäkijöitä on vähän
	27	ja joissain kaupoissa saattaa olla yksi myyjä töissä kerrallaan.
R	28	Luultavasti ympärivuorokautisten liikkeiden lukumäärä ei tule
	29	lisääntymään vauhdilla,
	30	vaikka eduskunnalle annettu lakialoite menisikin läpi.
	31	Isoimpana jarruna toimivat henkilöstökulut ja myynnin lisääntymisen oletettu vähyys.

Taulukko 2. Aukiolopidennykset.

Esimerkkitekstin otsikko on ”Aukiolopidennykset”. Siinä substantiivilauseke *aukiolopidennykset* nimeää tekstin aiheen, mutta otsikko ei toimi missään muussa funktionaalisessa tehtävässä (vrt. edellisen esimerkkitekstin otsikko). Tekstin muodollinen rakenne koostuu kirjoittajan oman kappalejaon mukaan otsikosta, aloituksesta, neljästä käsittelykappaleesta sekä lopetuksesta (merkitty esimerkkitekstiin tyhjällä rivillä). Funktionaalinen rakenne ei noudata tekstin yleisrakennetta, vaan tekstin toiminta muuttuu tulkintani mukaan kesken muodollisten kappaleiden. Funktionaalisesta näkökulmasta katsottuna tekstissä esiintyy kolmentyyppistä toimintaa: pohjatekstin referointia, argumentointia sekä punnitsemista. Referointi, argumentointi ja punnitseminen vuorottelevat siten, että tekstistä rakentuu eräänlainen vuoropuhelu pohjatekstin ja kirjoittajan oman ajattelun välillä. Referoivat jaksot kuitenkin hallitsevat tekstin kokonaisrakennetta, ja omaääniset jaksotkin pohjautuvat osin pohjatekstin sisältöön. Erotan ne kuitenkin referoivista jaksoista, koska niissä kirjoittajan oma ääni kuuluu vahvemmin läpi. Olen merkinnyt tekstin osat esimerkkitekstiin referointina (R), argumentointina (A) ja punnitsemisemisena (P).

Teksti alkaa **referoivalla osiolla** (r. 1–5):

35) Suuriin kauppaketjuihin suunnitellaan pidennyksiä aukioloihin, ja jopa ympärivuorokautisten kauppojen lisäystä. Rai Suihkonen oli haastatellut eri kauppaketjujen toimitusjohtajia, joiden mielipiteet aiheesta ovat pitkälti yhteneviä: aukioloaikojen vapautus ei tulisi lisäämään myyntiä.

Referoivan osion funktiona on johdattaa yleisö tekstin aiheeseen esittelemällä pohjatekstin keskeinen sisältö. Pohjatekstiä ja sen julkaisutietoja ei kuitenkaan esitellä tekstin alussa, eikä niihin viitata myöskään leksikaalisesti (esim. uutisen mukaan). Sen sijaan kirjoittaja kuvaa toimittajan tekemää haastattelua ja liittää tekstinsä sen myötä uutisen aiheeseen. Ensimmäisessä virkkeessä (*Suuriin kauppaketjuihin suunnitellaan pidennyksiä - -*) kirjoittaja käyttää passiivimuotoa *suunnitellaan* kuvaamaan uutisen yleistä aihetta. Virke mukailee pohjatekstin ensimmäistä kappaletta, mutta kirjoittaja on muotoillut ja tiivistänyt sen tekstiinsä omin sanoin. Uutisen ulkopuoliset äänet ovat kuitenkin implisiittisesti mukana virkkeessä. Toisessa virkkeessä (*Rai Suihkonen oli haastatellut - -*) äänet tuodaan eksplisiittisesti mukaan. Kirjoittaja viittaa haastatteluhetkeen pluskvamperfektimuodolla *oli haastatellut* ja etenee sen kautta esittämään kokoavan tulkintansa haastateltujen asiantuntijoiden näkemyksistä. Kolmannen persoonan konditionaali-muotoa *ei tulisi lisääntymään* käytetään haastateltavien näkemyksien ilmaisemiseen (ks. VISK §1592). Ensimmäinen referoiva osuus laajentaa tekstin tilaa viittaamalla neutraalisti uutislähteeseen. Siitä puuttuvat eksplisiittiset viittaukset pohjateksiin, mutta osion pohjautuminen tekstin ulkopuoliseen lähteeseen on ilmeinen.

Rivillä 6 tekstin toiminnassa tapahtuu muutos. Kirjoittaja ei enää referoi uutista, vaan ryhtyy ilmaisemaan asiasta oman mielipiteensä ja perustelemaan sen **argumentoinniksi** kutsu-massani tekstin osassa (r. 6–10):

- 36) Muutaman ympärivuorokautisen liikkeen avaaminen **voisi olla** hyvä juttu. Myyntiä se ei välttämättä lisääsi paljoo, mutta saattaisi se sitä hiukan nostaa. Iltavuorossa olevatkin voisivat hakea töistä päästyään vaikkapa purkillisen maitoa, jos se päivällä kaupassa käydessä sattui unohtumaan.

Tekstin ensimmäisen omaäänisen jakson funktiona esittää kirjoittajan oma kanta edellä referoituun uutisen aiheeseen. Mielipiteen ilmaisemisen tapa havainnollistaa aineistolle tyypillistä kielenkäyttöä ja on osuva esimerkki siitä, että kantaa ottaminen ei aina toteudu dialogista tilaa supistavilla kielenkeinoilla. Vaikka kirjoittaja siis funktionaalisesta näkökulmasta ilmaisee oman kantansa, hän tekee sen spekuloidulla ja laajentamalla tekstin dialogista tilaa. Konditionaali-muotoisen verbin ja A-infinitiivin sisältämä verbiketju *voisi olla* ja aukiolouudistusta myönteisesti luonnehtiva substantiivilauseke *hyvä juttu* välittävät kirjoittajan mielipiteen tekstin ensimmäisessä virkkeessä. Modaalinen verbiketju rakentaa tekstiin vastakkaisenkin tulkintavaihtoehdon, ja virkkeenalkuinen kvanttoripronomini *muutaman* puolestaan täsmentää, ettei mielipide koske kaikkia myymälöitä. Mielipiteensä jälkeen kirjoittaja perustelee uusien liikkeiden kannattavuutta varovaisesti. Myönnytyssrakenteessa *Myyntiä se ei välttämättä lisääsi paljoo*,

mutta saattaisi se sitä hiukan nostaa on useita spekuloinnista vihjaavia kielenaineiksia. Ensinnäkin sen verbit *ei (välttämättä) lisäisi* ja *saattaisi nostaa* ilmaisevat kirjoittajan epävarmaa suhtautumista sanomaansa, ja modaalinen adverbti *välttämättä* ja määrän adverbti *paljon* ja *hiukan* vähentävät osaltaan sitoutumisen astetta. Viimeisessä virkkeessä kirjoittaja esittää vielä toisen perustelun mielipiteelleen kuvaamalla hyötyjä, joita iltavuorolaisille uudistuksesta koituisi. Modaalinen verbiketju *voisivat hakea* ilmaisee ilmausyhteydessään intensionaalisen asi- antilan kuvausta kirjoittajan kuvitellessa mahdollisia seuraamuksia. Viittaan punnitsemisen osioon kirjoittajan omaäänisenä tekstinosana. Pohjatekstin tunteva lukija kuitenkin huomaa, että myynnin lisäystä koskeva virke on peräisin uutisen Ralf Holmlundin suusta; se on vain muotoiltu omin sanoin. Osion alku ja loppu kuitenkin kuuluttavat kirjoittajan omaa ääntä, ja Ralf Holmlundin mielipidekin osion keskellä on muotoiltu kirjoittajan omin sanoin. Näin ollen katson, että osion funktiona on olla kirjoittajan omaääninen kommentti alussa esiteltyyn uutisen aiheeseen.

Pohjatekstiin tukeutuminen jatkuu eksplisiittisesti rivillä 11, josta alkaa tekstin toinen **referoiva osio** (r. 11–15):

- 37) Ympäri vuorokautisten liikkeiden kannattavuus johtuisi varmasti pitkälti kysynnästä ja sijainnista, kuten kenttäjohtaja Arttu Laineikin sanoi. Hänen mukaansa yö- ja pyhä- töiden teettäminen käy myös kalliiksi.

Edellisen osion omaääninen argumentointi vaihtuu nyt uutisen sisällön referoinniksi, joskin ilmaisuun sekoittuu vaikutelmia myös oman mielipiteen ilmaisemisesta. Prototyypinen referoinnin muoto, epäsuora esitys, rakentuu johtolauseesta (*Arttu Laine sanoo/väittää/kertoo, - -*) ja *että*-partikkelin merkitsemästä referaatista (*- - että kannattavuus riippuu kysynnästä ja sijainnista*) (ks. VISK §1459–1460.) Tässä esimerkissä kirjoittaja taka-alasta Laineen roolin mielipiteen ilmaisijana ja puolestaan etualaistaa omansa: hän esittää mielipiteen ensin omanaan ja merkitsee vasta yhdyslauseen jälkimmäiseen osaan, että itse asiassa mielipiteen alkuperäinen esittäjä on uutisessa haastateltu Arttu Laine. Omasta äänestä vihjaavat konditionaalimuoto *johtuisi* (jolla kirjoittaja viitanee verbiin *riippua*) sekä modaalinen adverbti *varmasti*, jotka vähentävät sanotun sitoutumisen astetta ja mukailevat kirjoittajan aiempaa tapaa ilmaista mielipiteensä. Yhdyslauseen voi katsoa yhtäältä ilmaisevan kirjoittajan mielipiteen ja toisaalta referoivan pohjatekstiä. Tekstiyhteytensä perusteella tulkitseen sen kuitenkin osaksi referointia, koska sisältö on melko sanatarkasti peräisin uutisesta ja lisäksi kirjoittaja jatkaa Laineen ajatusten referointia seuraavassa virkkeessä, jossa referaattia edeltää eksplisiittinen johtolauseke *hänen*

mukaansa. Kiinnostavasti verbin muoto vaihtuu indikatiiviksi (*Hänen mukaansa yö- ja pyhä- töiden teettäminen käy myös kalliiksi*), kun kirjoittaja merkitsee tekstiin raportoivansa Laineen ajatuksia eikä pyri pukemaan niitä omiksi sanoikseen. Dialogisesta näkökulmasta referoiva osuus laajentaa tekstin tilaa kuuluttamalla tekstin ulkopuolisen toimijan ääntä.

Rivillä 15 pohjatekstin referointi vaihtuu jälleen kirjoittajan omaääniseksi kommentoinniksi, jota nimitän tekstin ensimmäiseksi **punnitsemisen osioksi** (r. 15–17):

38) Henkilöstökulut verottavat kauppojen kannattavuudesta, mutta nostettaisiinko silloin hintoja, jotta työkustannukset saataisiin korvattua?

Väitelauseessa *Henkilöstökulut verottavat kauppojen kannattavuudesta* kirjoittaja tekee omin sanoin tiivistyksen edellä referoidusta uutisen sisällöstä. Lauseen verbimuoto vihjaa, että sanottu pohjautuu uutistietolähteeseen: indikatiivin yksikön kolmannessa persoonassa oleva verbi *verottavat* välittää varman näkemyksen, jota kirjoittaja ei ympäröi epävarmuudesta vihjaavilla modaalisisilla aineksilla. Kysymyslauseen *mutta nostettaisiinko silloin hintoja, jotta työkustannukset saataisiin korvattua?* tehtävänä taas on johdattaa kohti seuraavaa näkökulmaa tekstissä, ja se toimii kirjoittajan dialogisena puheenvuorona referoinnin lomassa. Konditionaalimuotoiset passiivimuodot *nostettaisiinko* ja *saataisiin* vihjaavat äänen vaihtumisesta asiantuntijasta kirjoittajan omaan. On kuitenkin kyse dialogisen tilan laajentumisesta, sillä kysymyslause passiivimuotoineen hakee ympärilleen useita tulkintoja sen sijaan, että niiden tehtävänä olisi kumota tai rajoittaa muita ääniä. Kysymyslause saa vastauksen tekstin seuraavassa **referoivassa osiossa** (r. 18–21):

39) Suomen Lähikauppa oy:n toimitusjohtaja Ralf Holmlund ei usko hintojen nousuun. Isommatkin kaupat voisivat olla hänen mukaansa auki yleisinä vapaapäivinä, kuten juhannuksena.

Nyt tekstissä mainitaan eksplisiittisesti haastatellun asiantuntijan, Ralf Holmlundin nimi ja tiivistetään tämän näkemykset väitelauseeseen (- - *Ralf Holmlund ei usko hintojen nousuun*). Toisessa virkkeessä kirjoittaja raportoi lisää Holmlundin ajatuksia johtolausekkeen *hänen mukaansa* välityksellä.

Tekstin toiminnassa tapahtuu jälleen muutos rivillä 22, josta alkaa toinen **punnitsemisen osioksi** kutsumani tekstin osa (r. 22–27). Nyt pohjatekstin äänet jäävät taka-alalle ja kirjoittajan oma ääni nousee niiden yläpuolelle:

- 40) Mutta kuinka moni haluaa työvuoronsa juhannukselle, varsinkaan kauppaan, joka on ympärivuorokautisesti auki. Kauppojen aukioloaikojen vapautus ja varsinkin ympärivuorokautistaminen voisi myös lisätä myymälöihin kohdistuvaa rikollisuutta. Öisin silminnäkijöitä on vähän ja joissain kaupoissa saattaa olla yksi myyjä töissä kerrallaan.

Punnitsemisen osion funktiona on edellisten omaäänisten jaksujen tavoin olla kirjoittajan vastaus sitä edeltäneelle referoivalle osuudelle, ja vastaus toteutetaan pohtimalla aihetta eri näkökulmista. Omasta äänestä vihjaavat sekä sisällölliset että kielelliset piirteet. Ensinnäkin kirjoittaja tuo tekstiin kaksi sisällöllistä näkökulmaa, joita pohjatekstissä ei esiinny: työntekijöiden motivaatio sekä myymälöihin kohdistuva rikollisuus. Lisäksi tekstin kielenkäyttö muuttuu toisenlaiseksi. Ensimmäinen virke (*Mutta kuinka moni haluaa työvuoronsa - -*) on retorinen kysymyslause, jolla ei haeta suoraa vastausta kysymykseen vaan laajennetaan näkökulmia ilmiön ympärillä. Kahden seuraavan virkkeen predikaatit *voisi lisätä* ja *saattaa olla* taas vihjaavat, että kirjoittaja punnitsee ilmiötä epävarmasti omiin ajatuksiinsa tukeutuen sen sijaan, että kuuluttaisi uutisen ”varmaa” asiantuntijatietoa. Retorinen kysymyslause ja verbimuodot yhdessä johtavat tulkintaan spekuloinnista ja dialogisen tilan laajentumisesta.

Tekstin loppu on poikkeuksellinen muihin tekstin osiin nähden. Sen sisältö pohjautuu ilmiselvästi pohjatekstiin, mutta kaikki viittaukset tiedon alkuperään puuttuvat. Sen vuoksi tulkitsemisen, että tekstin päättyy **referoivaan osioon** (r. 28–31):

- 41) Luultavasti ympärivuorokautisten liikkeiden lukumäärä ei tule lisääntymään vauhdilla, vaikka eduskunnalle annettu lakialoite menisikin läpi. Isoimpana jarruna toimivat henkilöstökulut ja myynnin lisääntymisen oletettu vähyys.

Tulkinta referoinnista perustuu sisällöllisten piirteiden lisäksi verbimuotoihin, joita esimerkissä esiintyy. Havaintoni aiemman tekstin perusteella on, että kirjoittaja esittää tyypillisesti pohjatekstiin perustuvan tiedon yksikön kolmannen persoonan indikatiivimuotoisilla verbeillä pehmentämättä sitä modaalisisilla aineksilla. Viimeisen osan predikaatit *ei tule lisääntymään* sekä *toimivat* välittävät kirjoittajan varman suhtautumisen sanomaansa. Sen tehtävänä on tiivistää uutisen loppu ja esittää asiantuntijoiden näkemys aukiolouudistuksen vaikutuksista. Mikäli argumentit pohjautuisivat uutisen sijaan kirjoittajan omaan ajatteluun, katsoisin tekstin lopun välittävän kirjoittajan kokoavan johtopäätöksen ja supistavan tekstin dialogista tilaa. Nyt loppu kuitenkin mukailee lähes sanatarkasti pohjatekstin lopetusta, jolloin sen tehtäväksi on katsottava uutisen referoiminen.

Esimerkkiteksti havainnollistaa aitojen tekstien analysoimisen vaikeuden. Referoinnin merkitsemisen tapa vaihtelee ja puuttuu joiltain osin kokonaan. Kirjoittaja sekoittaa tekstissään omaa ääntänsä uutisen ääniin merkitsemättä systemaattisesti, mikä on omaa ja mikä lainattua ajattelua. Referoinnin ja omaäänisten jaksojen rajat siis hämärtyvät, eikä jaksojen erottamista toisistaan voida pohjata teorioiden esittämiin keinoitekoisiin kuvauksiin kielestä. Tulkintani niistä pohjautuu kulloisessakin tekstiyhteydessä esiintyviin kielellisiin vihjeisiin siitä, onko kyseessä pohjatekstistä otettu vai itse kehitelty ajatus. Tekstissä sekoittuu referaatin, mielipidekirjoituksen ja pohtivan aineen tekstilajipiirteitä. Tekstin viestinnällisenä tehtävänä on tiivistää pohjatekstin keskeinen sisältö siten, että siihen sekoittuu kirjoittajan omaakin ajattelua. Pohjatekstin ääni on kuitenkin hallitsevampi suhteessa kirjoittajan omaan ääneen: uutinen määrittää, mistä puhutaan ja mitkä näkökulmat aiheesta valikoituvat käsiteltäväksi, ja kirjoittajan tehtäväksi jää kommentoida niitä. Siksi katson, että esimerkkiteksti mukaillee eniten referoivan aineistoaineen lajia (aineistoaineesta ja sen luonteesta ks. myös Uusi-Hallila 1995). Tekstiin rakentuu yleisö, jonka mielipiteisiin ei pyritä vaikuttamaan vaan jolle pyritään välittämään uutisen keskeinen sanoma. Uutisen systemaattinen ja tarkka mukaileminen voi olla merkki siitä, että kirjoittaja pyrkii todistamaan opettaja- tai tutkijalukijalleen, että tuntee pohjatekstin. Vuoro vaikutuksen näkökulmasta teksti on kauttaaltaan moniääninen ja tekstin dialogista tilaa laajentava. Kirjoittaja tuo tekstiinsä toisia ääniä referoidessaan uutista sekä vaihtoehtoisia mahdollisuuksia punnitessaan ilmiötä eri näkökulmista. Edellistä esimerkkitekstiä analysoidessani totean, että pohjatekstin laji on mahdollisesti vaikuttanut kirjoittajien argumentoinnin tapaan. Tämän esimerkkitekstin kohdalla pohjateksti on todennäköisesti tarjonnut vielä enemmän: mallin tekstin rakenteelle, sisällölle ja kielellisille piirteille.

5.3 Kantaa ottava mielipidekirjoitus

Tehtävänanto ohjaa kirjoittajia tuottamaan vastauksissaan yleisönosastopalstalla julkaistavan mielipidekirjoituksen. Tekstien monikerroksinen konteksti johtaa kuitenkin monenlaisiin teksteihin, kun kirjoittajat tasapainoilevat tehtävänantoa ympäröivien lähitekstilajien ja useiden vaihtoehtoisten tavoitteiden kanssa. Kolmas aineistosta erottuva vastaustyyppi muistuttaa vastaustyypeistä eniten prototyypistä mielipidekirjoitusta (mielipidekirjoituksen tekstilajikuvaus ks. luku 3.3). Sen rakenne, sisältö ja kielelliset piirteet toteuttavat kantaa ottamisen tavoitetta. Tässä vastaustyyppissä havainnollistuu dialogista tilaa supistava sitoutuminen sanottuun, kun kirjoittaja pyrkii argumentoinnissaan häivyttämään muita ääniä. Vastaustyyppiä edustava tekstiesimerkki on esitetty kokonaisuudessaan taulukossa 3.

A	0	Kaupat oltava auki 24/7 (T33)
R	1	Rai Suihkosen uutisessa:
	2	”Kauppaketjut pohtivat aukiolopidennyksiä” Etelä-Suomen Sanomissa (24.10.2015)
	3	otetaan esille eri kauppojen mielipiteitä siitä,
	4	että pitäisikö kauppojen aukioloaikoja pidentää joissakin tapauksissa.
A	5	Omasta mielestäni aukioloaikoja tulisi pidentää, jopa kokopäiväisiksi asti,
	6	eli kauppojen tulisi oltava 24 tuntia vuorokaudessa auki.
	7	Aukioloaikojen vapauttamisessa siis puhutaan pidentämisestä,
	8	joka olisi hyvä asia monestakin syystä.
	9	Työntekijöille, jotka tekevät yö- tai iltavuoroja,
	10	olisi hyvä, jos kaupat olisivat auki yön yli.
	11	Kyllä tiedän, että on olemassa kauppvoja tai marketteja,
	12	jotka ovat niin myöhään auki,
	13	mutta ostokset ovat niissä niin kalliita,
	14	niin siksi ihmiset eivät niissä paljoa käy.
	15	Myös tavaran saanti voi olla vaikeaa,
	16	sillä nämä kyseiset pikku putiikit, eivät ole hankkineet niin monipuolista varastoa itselleen,
	17	kuin isommat kauppaketjut.
	18	Kaupat myös tekisivät enemmän voittoa,
	19	sillä vaikka olisikin yö,
	20	on ihmisiä silti yllättävän paljon liikkeellä.
J	21	Kaupoille ei siis tästä olisi mitään haittaa,
	22	sillä työttömiä on paljon,
	23	jotka haluavat kovasti töihin,
	24	niin ei ole ainenkaan niistä pulaa.
	25	Tällä tavalla kauppojen on hyvä pidentää aukioloaikojaan,
	26	ja kansa olisi tyytyväisempi.

Taulukko 3. Kaupat oltava auki 24/7.

Esimerkkitekstin otsikko on ”Kaupat oltava auki 24/7”. Siinä on nesessiivinen verbiliitto (*on oltava*), jossa *olla*-verbi on otsikkotyylin mukaisesti elliptinen. Otsikko välittää kirjoittajan velvoittavan kannan oton ja toimii siten funktionaalisessa roolissa. Tekstin muodollinen rakenne koostuu kirjoittajan oman kappalejaon mukaan aloituksesta, kolmesta käsittelykappaleesta sekä lopetuksesta (esimerkkitekstissä tyhjä rivi). Funktionaalinen rakenne jakautuu tulkintani mukaan kolmeen osaan: argumentointiin, pohjatekstin referointiin sekä johtopäätökseen. Argumentointi pitää sisällään sekä mielipiteen ilmaisemista että perustelemista, ja tekstin varsinainen käsittelyosuus koostuu kokonaan siitä. Pohjatekstin referointi ja johtopäätös

puolestaan kytkeytyvät tekstin aloitukseen ja lopetukseen. Olen merkinnyt tekstin osat tauluk-
koon argumentointina (A), referointina (R) sekä johtopäätöksenä (J).

Otsikon jälkeen tekstissä alkaa pohjatekstiä **referoiva osio** (r. 1–4):

42) Rai Suihkosen uutisessa: ”Kauppaketjut pohtivat aukiolopidennyksiä” Etelä-Suomen
Sanomissa (24.10.2015) otetaan esille eri kauppojen mielipiteitä siitä, että pitäisikö
kauppojen aukioloaikoja pidentää joissakin tapauksissa.

Ensimmäisessä referoivassa osiossa esitellään pohjatekstin tiedot: sen laji, otsikko, julkaisu-
paikka ja -päivämäärä. Sen jälkeen kirjoittaja tiivistää uutisen keskeisen sisällön passiivimuo-
toisen predikaatin *otetaan (esille)* sisältävässä päälauseessa ja sitä täydentävässä *että*-sivulau-
seessa. Tekstin alkuun sijoittuvan referoivan osion funktiona on ankkuroida kirjoittajan teksti
uutisen aiheeseen ja liittää se osaksi aihetta koskevaa keskustelua. Tämänkaltainen tekstin kon-
tekstiinsa liittävä viittaaminen kuuluu yleisönosastokirjoituksen tekstilajinormeihin (ks. Män-
tynen 2005: 262). Referointi laajentaa hetkellisesti tekstin dialogista tilaa, kun tekstissä viita-
taan neutraalisti ulkopuoliseen lähteeseen.

Pohjatekstin referoinnin jälkeen kirjoittaja päästää oman äänensä kuuluviin eikä palaa
varsinaisen uutisen sisältöön enää myöhemmin. Riviltä 5 alkaakin tekstin **argumentoiva osio**
(r. 5–20), jossa kirjoittaja esittää oman mielipiteensä aiheesta sekä perustelee sen.

43) **Omasta mielestäni** aukioloaikoja **tulisi pidentää**, jopa kokopäiväisiksi asti, eli kaup-
pojen **tulisi oltava** 24 tuntia vuorokaudessa auki. Aukioloaikojen vapauttamisessa siis
puhutaan pidentämisestä, joka olisi hyvä asia **monestakin syystä**. Työntekijöille,
jotka tekevät yö- tai iltavuoroja, olisi hyvä, jos kaupat olisivat auki yön yli. Kyllä
tiedän, että on olemassa kauppoja tai marketteja, jotka ovat niin myöhään auki, mutta
ostokset ovat niissä niin kalliita, niin siksi ihmiset eivät niissä paljoa käy. Myös tava-
ran saanti voi olla vaikeaa, sillä nämä kyseiset pikku putiikit, eivät ole hankkineet niin
monipuolista varastoa itselleen, kuin isommat kauppaketjut. Kaupat myös tekisivät
enemmän voittoa, sillä vaikka olisikin yö, on ihmisiä silti yllättävän paljon liikkeellä.

Aukiolopidennyksiä puoltava kanta ilmaistaan esimerkin ensimmäisessä virkkeessä adverbial-
lausekkeella *omasta mielestäni* ja deonttisella verbiketjulla *tulisi pidentää*. Deonttinen mo-
daalisuus, jolla kirjoittaja velvoittaa aukiolopidennyksestä päättäviä tahoja toimimaan tietyllä
tavalla, on aineistossa harvinaista. Kirjoittaja toistaa veloitteen *eli*-partikkelin aloittamassa si-
vulauseessa, jossa on toinen deonttinen verbiketju *tulisi oltava* (jolla kirjoittaja viitanee verbi-
muotoon *tulisi olla*). Mielipiteen ilmaiseminen supistaa tekstin dialogista tilaa: kirjoittajan oma

kanta käy aukottomasti selväksi lukijalle, eikä toisten vaihtoehtojen olemassa oloa kirjata mukaan (vrt. esim. *Kaupat voisivat pidentää aukioloaikojaan*). Seuraava virke (*Aukioloaikojen vapauttamisessa siis puhutaan pidentämisestä, joka olisi hyvä asia monestakin syystä*) toimii siirtymänä mielipidettä seuraaville perusteluille. Konditionaalimuoto *olisi* esiintyy toteutumattoman ilmiön suunnittelun ja kuvittelun ilmaisijana, ja adverbiaalilauseke *monestakin syystä* vihjaa, että perusteluja kannanotolle on useita. Siirtymän jälkeen kirjoittaja esittääkin kaksi näkökulmaa, jotka puoltavat pidennyksiä. Niiden väliin sijoittuu myönnytysjako, jolla kirjoittaja osoittaa tuntevansa vastakkaisenkin näkemyksen, mutta kumoo sen omalla argumentoinnillaan. Katson sekä mielipiteen ilmaisun, perustelujen että myönnytyksen osaksi argumentointia, koska analyysin tavoitteena on rakenteen hienojakoisen analysoimisen sijaan tekstin tavoitteen tarkastelu.

Ensimmäinen näkökulma, jonka kirjoittaja tuo tekstiin, koskee aukiolopidennyksestä hyötyviä työntekijöitä. Virkkeessä *Työntekijöille, jotka tekevät yö- tai iltavuoroja, olisi hyvä, jos kaupat olisivat auki yön yli* hän osoittaa pidennysten tarpeellisuuden vuorotyöntekijöille. Konditionaalimuodot *olisi* ja *olisivat* osoittavat, että kirjoittaja puhuu vielä toteutumattomasta asiasta ja erittelee niiden välityksellä sen positiivisia vaikutuksia. Asenteellisen partikkelin ja ensipersonalaisen verbin sisältämä ilmaus *Kyllä tiedän* käynnistää edellä mainitsemani myönnytysrakenteen. Kirjoittaja myöntää, että hänen ehdottamiaan ympärivuorokauden auki olevia kauppvoja on jo olemassa virkkeessä, mutta kumoo niiden toimivuuden. Lauseissa - - *mutta ostokset ovat niissä niin kalliita* - - ja - - *putiikit eivät ole hankkineet niin monipuolista varastoa itselleen* - - kirjoittaja väittää, että olemassa olevat vaihtoehdot ovat kalliita ja valikoimaltaan suppeita. Myönnytyksessä käytetyt verbit ovat pääosin yksikön kolmannen persoonan indikatiivimuotoja, joilla välittyy järkähtämätön suhtautuminen sanottuun. Myönnytyksen funktiona on huomioida vastakkainen näkemys, jotta sen painoarvoa voitaisiin sen jälkeen vähentää. Se siis supistaa tekstin dialogista tilaa siitä huolimatta, että mukaan kirjautuu muitakin vaihtoehtoja. Argumentoivan osuuden lopussa kirjoittaja tuo tekstiin vielä toisen pidennyksiä puoltavan näkökulman: kauppoille koituvan myyntivoiton. Virkkeessä *Kaupat myös tekisivät enemmän voittoa, sillä vaikka olisikin yö, on ihmisiä yllättävän paljon liikkeellä* kirjoittaja esittää näkemyksensä asiakkaiden riittävydestä. Konditionaalimuodot *tekisivät* ja *olisikin* ilmaisevat jälleen intensionaalisen asiantilan kuvausta, viimeisen lauseen predikaatti *on* puolestaan vihjaa kirjoittajan varmasta näkemyksestä.

Esimerkkiteksti päättyy **johtopäätösosioon** (r. 21–26), jossa kirjoittaja esittää lopputulemansa asiasta:

44) Kaupoille ei **siis** tästä olisi mitään haittaa, sillä työttömiä on paljon, jotka haluavat kovasti töihin, niin ei ole ainenkaan niistä pulaa. **Tällä tavalla kauppojen on hyvä pidentää** aukioloaikaan, ja kansa olisi tyytyväisempi.

Partikkeli *siis* liittyy esimerkin alussa seurauksen ilmaisemiseen: kirjoittaja kokoaa edellä sanotun lopputulemaan, jonka mukaan pidentyvistä aukioloajoista ei ole kaupoille haittaa vaan pikemminkin hyötyä. Adverbiaalilauseke *tällä tavalla* ja nesessiivirakenne *kauppojen on hyvä pidentää* taas niputtavat edellä esitetyn toimintaehdotukseksi, kirjoittajan vetoomukseksi asiasta päättävälle taholle. Aivan tekstin viimeisessä lauseessa *ja kansa olisi tyytyväisempi* kirjoittaja käyttää tyypillistä vaikuttamaan pyrkivää argumentoinnin keinoa vedotessaan kansalaisten tahtotilaan. Sen lisäksi, että hän on edellä osoittanut olevansa itse aukiolopidennysten kannalla, vihjaa hän nyt mahtipontisesti, että uudistus vaikuttaisi myönteisesti koko Suomen kansan tyytyväisyyteen. Irtisanoutumisen osio supistaa tekstin dialogista tilaa vielä entistä kapeammaksi: toimintaehdotus ja vetoamaan pyrkivä retoriikka heijastavat kirjoittajan halua kumota muut vaihtoehdot ja asettaa oma näkemys ylimmäiseksi.

Tutkimuksen analyysin tavoitteena on ollut ottaa selvää, millainen on aineiston lukiolaisen kirjoittama mielipidekirjoitus. Vaikka analyysissä ei etsitä ”oikeaa” tapaa vastata tehtävänantoon, mielipidekirjoituksen prototyyppi luo silti teksteille tietyn odotushorisontin, johon lukija pyrkii sijoittamaan tekstit (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 82, 86). Siksi kolmannen vastaustyyppin analysoiminen on ollut kahteen edelliseen verrattuna luontevinta. Vastaustyyppin kielelliset ratkaisut toteuttavat sitä viestinnällistä päämäärää, jota kohti tehtävänanto ohjaa – kantaa ottamista. Esimerkkitekstissä supistetaan tekstin dialogista tilaa sekä kielellisten ratkaisujen että argumentoinnin osilta. Kirjoittaja käyttää mielipiteensä ilmaisussa tyypillistä *mieles-täni*-adverbiaalia, ja perusteluissa käytetyt predikaatit ovat pääosin yksikön kolmannen persoonan indikatiivimuotoja, jotka välittävät kirjoittajan varman suhtautumisen. Argumentointi puolestaan on johdonmukaista: alussa esitetty kanta pitää tekstin loppuun saakka ja perustelut tukevat sitä systemaattisesti. Lisäksi kirjoittaja kumoo vasta-argumentteja tekstin keskellä olevassa myönnytysrakenteessa ja päättää tekstinsä tyypilliseen vetoomukseen. Tässä vastaustyyppissä tekstiin rakentuu yleisö, jonka mielipiteisiin tahdotaan vaikuttaa ja jonka yläpuolelle kirjoittaja rohkeasti asettaa itsensä. Opettajan ja tutkijan sijaan yleisöksi hahmottuvat sanomalehden lukijat.

6 LOPUKSI

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää, millainen on aineiston lukiolaisen kirjoittama mielipidekirjoitus. Tutkimustani on motivoinut aiemman tutkimukseni (Sirén 2016) havainto siitä, etteivät opiskelijoiden tekstien kielelliset ja rakenteelliset piirteet toteuta tehtävänantoon rakennettua viestinnällistä tavoitetta. Nyt käsillä olevan tutkimuksen tehtäväksi jäi selvittää, mitä tavoitetta tekstit sitten toteuttavat – ja *miksi*. Olen lähestynyt tutkimusongelmaani soveltamalla Bhatian (1993) tekstilajianalyysia, jonka keskeisenä menetelmänä on yhdistää tekstien kielelliseen analyysiin niiden kontekstin analysoiminen. Tiivistän nyt tutkimukseni keskeisimmät tulokset ja vastaan samalla neljään johdannossa esittämäni tutkimuskysymykseen.

6.1 Tulokset

Tarkastelin tutkimukseni alussa, **millainen on aineistotekstien konteksti**. Analysoin kontekstia sosiokulttuurisen yhteisön, kirjoitustilanteen sekä tekstilajien näkökulmasta. Nämä kolme kontekstin ulottuvuutta kietoutuvat toisiinsa siten, ettei voida puhua yhdestä mainitsematta kahta muutakin. Tekstilajit nimittäin toimivat sosiokulttuuristen ja tilanteisten käytänteiden varassa ja muovautuvat uudenaikaisiksi aina, kun käytänteetkin muuttuvat (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009). Tekstien sosiokulttuuriseksi yhteisöksi määrittänyt suomalainen koulu- ja lukioinstituutio, jonka toimintaa säätelevät lait ja asetukset. Kouluyhteisöön on vuosien saatossa muodostunut ainutlaatuiset rakenteet ja normit, jotka pätevät koulun seinien sisällä. Samaan aikaan koulun perinpohjainen tehtävä on antaa opiskelijoille arjen – ja elämän – taitoja. Tämä sosiokulttuurisesta yhteisöstä kumpuava ristiriita heijastuu tekstien kirjoitustilanteisiin, teksteihin ja tekstilajeihin.

Kontekstin analysoimisen jälkeen tutkimuksen huomio kohdistui tekstien kielellisiin keinoihin. Suhtautumisen teorian mukaan sitoutuminen sanottuun voi olla yksinäistä tai moniäänistä, ja niiden erottaminen toisistaan on lähtökohta sille, että voi tutkia sitoutumisen ilmaisemisen keinoja tarkemmin. Olenkin aloittanut kielen analysoimisen selvittämällä, **ilmaistaanko aineistoteksteissä neutraalia, totuutena annettua yksinäistä sitoutumista vai asioita puoltavaa, vastustavaa tai epäröivää moniäänistä sitoutumista**. Analyysi osoittaa, että tekstit ovat lähes kauttaaltaan moniäänisiä. Aivan yksittäiset tekstijaksot voitaisiin

tekstiyhteydestään irrotettuina tulkita yksiäänisiksi, mutta kokonaisuuden tulkinnan näkökulmasta – mikä on ollut tutkimuksen tavoite – voidaan todeta, että teksteissä ilmaistu suhtautuminen on moniäänistä. Havainto todistaa tutkimuksen lähtöoletuksen oikeaksi: tehtävänanto ohjaa opiskelijoita moniääniseen ilmaisuun, koska siinä pyydetään ottamaan kantaa ulkopuoliseen lähteeseen. Moniääninen sitoutuminen jaetaan dialogiseen supistamiseen ja oman tekstin laajentamiseen sen perusteella, pyritäänkö tekstissä kumoamaan tai rajoittamaan toisia ääniä vai onko ilmaisun tarkoituksena hakea muita ääniä puoleensa. Supistaminen ja laajentaminen palvelevat erilaisia ilmaisemisen tavoitteita, ja niiden erottaminen toisistaan auttaa analysoimaan tekstien päämääriä.

Havainto aineiston moniäänisyydestä ohjasi analysoimaan tarkemmin, **millaisin kielellisin keinoin moniäänistä sitoutumista ilmaistaan aineistoteksteissä**. Analyysi osoittaa, että sitoutumista ilmaistaan aineistossa tyypillisimmin omaa tekstiä laajentavilla, spekuloivilla kielen keinoilla. Tälle ilmaisulle ominaista on kirjoittajan epävarma suhtautuminen sekä etäisyyden ottaminen sanottuun. Spekuloivalla sitoutumisella kirjoittaja osoittaa, että ilmaisee sanotun vain yhtenä mahdollisuutena muiden joukossa. Mielenpitoen ilmaisemisen näkökulmasta tämä tarkoittaa, että kirjoittajien tavoitteena ei ole vakuuttaa sanomalehden lukijoita. Pohjatekstin läsnäolosta johtuen myös omaa tekstiä laajentavien lähdemainintojen käyttö on aineistossa yleistä. Omaa tekstiä laajentavilla lähdemaininnoilla kirjoittajat liittävät yhtäältä tekstinsä uutisen aiheen piiriin, toisaalta joissakin teksteissä lähdemaininnat muodostavat valtaosan tekstin kokonaisrakenteesta, jolloin ne vievät tilaa kirjoittajan omalta ajattelulta. Dialogista tilaa supistava sitoutuminen ei ole aineistossa poikkeuksellista, mutta laajentavaa sitoutumista harvinaisempaa kylläkin. Supistavilla kielenkeinoilla kirjoittajat osoittavat oman puoltavan tai vastustavan kantansa uutisen aiheeseen. Tällöin ilmaisuun ei sekoitu muita vaihtoehtoja, vaan tavoitteena on nostaa kirjoittajan ääni muiden äänten yläpuolelle.

Kontekstista ja kielestä tekemieni havaintojen pohjalta olen tulkinnut, **mikä sitoutumisen ilmaisemisen tehtävä on tekstin kokonaisuuden näkökulmasta**. Sitoutumisen keinojen analysoiminen on osoittanut, että ilmaisulla on aineistossa monenlaisia tehtäviä. Olen hahmotanut tekstien joukosta kolme vastaustyyppiä, jotka havainnollistavat parhaiten aineistossa esiintyvää kielenkäyttöä. Neljännen tutkimuskysymyksen välityksellä viimeistelen tekstilaji-analyysini esittämällä, minkä tekstilaji(e)n piirteitä aineiston tekstit mukailevat. Ensimmäinen aineistosta erottuva vastaustyyppi muistuttaa pohtivaa kouluainetta. Sille ominaista ovat spekuloiivat sitoutumisen keinot, ja ilmaisun tavoitteeksi hahmottuu aiheena olevan ilmiön pohtiminen. Toinen vastaustyyppi mukailee referoivan aineistoaineen tekstilajipiirteitä. Siinä havainnollistuu etenkin omaa tekstiä laajentavien lähdemainintojen käyttö, kun kirjoittajat

viittaavat pohjatekstinä olleeseen uutiseen. Vastaustyyppin ensisijaisena tavoitteena on tiivistää pohjatekstin keskeinen sisältö siten, että kirjoittajan ääni ja pohjatekstin ääni kulkevat lomittain tekstissä. Kolmas tapa vastata tehtävänantoon noudattaa tehtävänantoon rakennetun tekstilajin, mielipidekirjoituksen, kielellisiä ja rakenteellisia piirteitä. Siinä sitoutuminen ilmaistaan dialogista tilaa supistavilla kielenkeinoilla, ja ilmaisun tavoitteena on saada yleisö vakuuttumaan kirjoittajan näkökannasta. Aineiston jakaminen kolmeen vastaustyyppiin on tarkoituksenmukaista, jotta tutkimustulokset voitaisiin esittää selkeässä ja havainnollisessa muodossa. Tutkimukseni tärkein havainto on kuitenkin, että tekstit ovat tyypillisimmillään näiden kolmen sekoitusta: niissä yhdistyy pohtimista, referoimista ja kantaa ottamista.

6.2 Pohdinta ja tarkastelu

Kysymys tekstilajin vakaudesta puhuttaa nykypäivän tekstilajitutkijoita. Useimmat tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että tekstit ammentavat jostakin tutusta ja suuntaavat samaan aikaan kohti jotakin uutta. (Ks. Solin 2009: luku 4.2.) Tekstit siis pitävät kiinni siitä, mikä vielä palvelee sen tarkoitusta ja luopuvat siitä, mikä taas ei. Vakauden näkökulmasta kyse on siitä, miten muutokseen suhtaudutaan: miten vaihtelu ja variaatio vaikuttavat tekstilajin perusluonteeseen, entä miten sen analysoimiseen tai opettamiseen? Tämän tutkimuksen aineisto on osoittautunut tekstilajiltaan epävakaaksi. Olen viitannut aineiston teksteihin termillä *genrehybridi*, koska niissä sekoittuu ilmeisesti useita yhtäaikaista tavoitteita. Sekoittumista voidaan selittää yhtäältä yleisempiin kouluinstituution käytänteisiin liittyvillä, toisaalta taas tehtävänantoon ja tutkimusasetelmaan liittyvillä sekoilla. Aineiston teksteistä voidaan lisäksi päätellä jotakin kirjoittajien teksti(laji)käsityksistä sekä tekstilajien – niin koulun kuin sen ulkopuolistenkin – luonteesta. Tarkastelen seuraavaksi tutkimukseni tuloksia suhteessa yleisempään keskusteluun tekstilajien vakaudesta, analysoimisesta ja niiden opettamisesta.

Tekstilajien vakauden voi katsoa riippuvan siitä, miten säädeltyjä ne ovat (Solin 2006: 78–79). Muun muassa Henna Makkonen-Craig (2008) on esittänyt, että ylioppilasaineen tekstilaji on verrattain vakaa, koska sitä säädelään ulkoa käsin. Ylioppilaskirjoitukset puolestaan säätelevät koulun (etenkin lukion) muita tekstejä siinä mielessä, että kokeen tehtävänantoja ja hyvien vastauksien malleja hyödynnetään opetuksessa. Ylioppilaskoe siis asettaa tavoitteita osaamiselle. Säätelemisen logiikka pätee koulukirjoittamiseen yleisemminkin. Teksteille asetetaan ennalta tietyt rakenteelliset, sisällölliset ja kielelliset reunaehdot, joita niissä tulee noudattaa. Aineiston tekstit ovat siis sosiokulttuurisen kontekstinsa osalta säädeltyjä: niiden selkäranka on yhteisön normeissa ja käytänteissä. Kiinnostavasti nämä sosiokulttuuriset tekijät

yhdistyvät kuitenkin tämän tutkimusaineiston epävakauteen. Opetuksen kaksoiskontekstin voidaan katsoa heijastuvan teksteihin sekä koulun että tosielämän tavoitteiden sekoittumisena, kun teksteissä yhdistyy pohtivan kouluaineen ja kantaa ottavan mielipidetekstin tunnuspiirteitä. Tehtävänannossa kerrottiin, mitä tekstilajia vastauksen tulisi edustaa, mutta toteuttamista sen sijaan ei ohjailtu. Tästä näkökulmasta aineiston epävakaus on odotuksenmukaista: eksplisiittisten toteutusohjeiden puuttuminen mahdollistaa sen, että kirjoittajat voivat rakentaa tekstistään oman käsityksensä mukaisen.

Niin ikään kysymys tekstilajin luokittelusta on kiistanalainen. Sydneyn ryhmään määrittää genret ensisijaisesti niiden rakenteen, Swales ja Bhatia taas tekstin viestinnällisen päämäärän mukaan – tosin heidänkin näkemyksensä tekstilajin luonteesta on paljon tätä kompleksisempi, ja esimerkiksi Swalesin ja Bhatian käsitykset ovat osin muuttuneet uusien tutkimusten myötä. (Ks. Solin 2009: luku 4.1; Mäntynen 2006: 58.) Luokittelu kumpuaa tutkimuksen tavoitteista ja tarpeista (Shore & Mäntynen 2006: 12), ja jokainen aineisto on siten määriteltävä erikseen tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa muodon ja funktion kahtiajako ei sovi sen enempää lajin luokitteluun kuin analysoimiseenkaan. John Frow (2014 [2006]: 1–2) katsoo, että tekstit eivät kuulu millekään tietylle lajille, vaan ovat niiden käyttämistä, ja tekstien kompleksisuus kumpuaa siitä, että ne ammentavat useasta – eivät jostakin yhdestä ja tietyistä – lajista. Aineiston mielipideteksti ammentaa kolmenlaisen lajin – aineen, referaatin ja mielipidekirjoituksen – ominaisuuksista ja yhdistää niistä tekstilajiltaan erittelevää kommenttia muistuttavan sekoituksen. Aineiston luokittelu yhden lajin mukaan vääristäisi kuvaa todellisista teksteistä.

Kompleksisista teksteistä koostuvaa aineistoa on täytynyt analysoida tekstien kokonaisuus ja keskinäinen variaatio huomioiden. Analyysi on edellyttänyt muodon ja funktion yhtäaikaista tarkastelemista sekä eri teorioiden soveltamista, yksinkertaistamista ja yhdistämistä. Bhatian tekstilajianalyysi sopii teoriassa minkä tahansa tekstilajin analysoimiseen. Vanhemmat hänen tutkimistaan teksteistä (ks. Bhatia 1993) ovat kuitenkin olleet lajipiirteiltään melko ennalta-arvattavia (esim. tieteellinen artikkeli, työhakemus ja mainoskirje) – sellaisia, joita on käytetty opetuksen lähdemateriaaleina ja joita on tyypillisesti yksinkertaistettu ja idealisoitu opetusta varten. Bhatia itse (2004: xiv) on sittemmin huomauttanut, etteivät opetuksen käyttöön idealisoidut tekstit vastaa tosielämän tekstejä. Hänen mukaansa ennalta-arvattavien ja kapeasti määriteltyjen lajien tutkimus johtaa myös kapeisiin ja ennalta-arvattaviin tutkimustuloksiin – ”todelliset” tekstit sen sijaan ovat useammin tekstilajihybridejä kuin idealisoituja yhden lajin edustajia (mp). Martin ja White (2005) ovat puolestaan tutkineet ammatillisia sanomalehtitekstejä, jotka rakentavat kuvaa tosielämän ammatillisesta kirjoittamisesta mutta noudattavat silti

tiettyä konventionaalista kaavaa. Perinteisten sanomalehtitekstien tulee olla jollakin tapaa ennalta-arvattavia, jotta lukijat tunnistaisivat ne ja osaisivat tulkita niitä. Tekstien kirjoittajina ovat ammattitoimittajat, jotka yhtäältä noudattavat ja toisaalta sekoittavat sanomalehtitekstien genrepiirteitä tietoisina siitä, miten valinnat vaikuttavat tuotettavaan tekstiin. Lopputulos on harvittu, useaan kertaan muokattu toimittajan käsitys kirjoitettavasta tekstilajista. Tämän tutkimuksen aineistotekstit sen sijaan ovat muokkaamattomia, tehtävänannon tuloksena syntyneitä vastustekstejä, jotka ovat luonteeltaan paljon oppimateriaaleja ja ammattitekstejä monimutkaisempia.

Sovellettuina Bhatian sekä Martinin ja Whiten näkemykset toimivat kuitenkin oivina lähtökohtina myös tämän aineiston analysoimiselle. Bhatian malli ohjasi kiinnittämään huomiota oikeisiin asioihin tekstien kontekstin ja kokonaisuuden näkökulmista, suhtautumisen teorian käsitteet taas auttoivat nimeämään ja tekemään näkyväksi sen, mikä aineiston kielenkäytölle on ominaista. Sekä Bhatian että Martinin ja Whiten lähestymistapa tekstien analysoimiseen on soveltava. Bhatia ei kerro mallissaan eksplisiittisesti, miten tekstin viestinnällinen tavoite tulisi paljastaa, vaan monien muiden ESP-tutkijoiden tavoin hänen analyysinsä pohjautuu ensisijaisesti näkemykseen siitä, mikä tutkittavassa tekstissä on tärkeää (ks. Solin 2009). Myös Martin ja White (2005: 94) tulkitsevat teoriassaan tekstiyhteydessä syntyviä merkityksiä ja niiden vaikutusta tekstin päämäärään, eikä heidän analyysiaan ohjaa mikään systemaattinen kaava. Soveltava lähestymistapa on toiminut myös tämän aineiston analysoimisessa. Liian systemaattinen tai kaavaan pohjautuva analyysi olisi voinut vääristää analyysia tai ainakin jättää jotakin olennaista huomiotta. Juvonen (2014) on lähestynyt omaa ylioppilasaineista koostuvaa aineistoaan tarkalla kieliopillisella analyysillä ja on voinut osoittaa joitakin aineistolle tyypillisiä kietytyneitä kielen kuvioita ja tehdä jopa mallinnuksia niiden käytöstä. Hänen tavoitteenaan on kuitenkin ollut tietyn syntaktisen rakenteen tarkastelu tekstin kokonaistavoitteen sijaan. Tässä tutkimuksessa soveltava lähestymistapa olisi voinut toimia vielä paremmin pienemmän aineiston kohdalla. Koko aineiston sijaan olisin siis voinut valita pienemmän otoksen ja antaa sen viedä vielä vapaammin mukanaan. Tällöin olisin voinut tehdä tarkempia havaintoja esimerkiksi oppilaiden kielikäsitteistä ja tavasta kirjoittaa.

Aineiston mielipidekirjoitus on yksi osoitus siitä, että tekstilajit ovat luonteeltaan pikemminkin epävakaita kuin vakaita (ks. Solin 2006: 94). Voidaanko tekstilajeja – tai kannattaako niitä – opettaa, jos muutos ja tilanteinen variaatio kerran ovat tekstilajin ydinominaisuuksia? Vastaukseni on, että voidaan ja kannattaa. On syytä pitää erillään prototyypiset (ja jossakin määrin keinotekoiset) tekstilajien edustajat, joissa todellistuu lajin alkuperäinen, teorian tasolla olemassa oleva luonne sekä niiden todellistumat eli tekstit, jotka hyödyntävät prototyypisten

lajien tunnuspiirteitä joiltakin osin ja niitä varioiden. Sama logiikka pätee pohdintaan koulun keinotekoisesta kirjoitusasetelmasta. Koulu ei voi tietenkään vastata sen ulkopuolista tosielämää, koska se ei yksinkertaisesti ole sitä. Keinotekoisuutta ei kannata mielestäni pitää esteenä tekstilajien opettamiselle, vaan kahden kontekstin välinen ero kannattaa tehdä näkyväksi opetuksessa. Kaksoiskontekstihan on oiva osoitus tekstien tilannesidonnaisuudesta, ja sitä kannattaa tarkastella opiskelijoiden kanssa eksplisiittisesti analysoimalla, millaisia merkityksiä koulun teksteihin ja toisaalta vaikkapa päivän sanomalehden artikkeliin kutoutuu. Koulu ei voi opettaa kaikkea eikä valmistaa kaikenlaisten tekstilajien kohtaamiseen, mutta kontekstin, kielen ja merkityksien välisen yhteyden se voi tehdä näkyväksi.

Aikaisempi tutkimukseni (Sirén 2016) antoi aiheita kyseenalaistaa argumentoivan ja erittelevän tekstityypin kahtiajaon. Tämän tutkimuksen perusteella pohtimisen ja kannanottamisen välinen ero näyttää yhä häilyvältä. Opiskelijoiden tekstikäsitelyssä nämä kaksi näyttäisivät kietoutuvan toisiinsa siten, että mielipide ilmaistaan eritellen. Siten esimerkiksi kevään 2019 kirjoittamisen kokeen tehtävänannon ohje kirjoittaa pohtiva *tai* kantaa ottava teksti on voinut osoittautua joillekin kokelaille kynnyksymykseksi. Tekstin tavoitteen hahmottumiseen on kiinnitettävä käytännön opetuksessa huomiota, ja eräs keino siihen voi olla erilaisten suhtautumisen ilmaisemisen tapojen näkyväksi tekeminen. Opiskelijaa on ohjattava katsomaan tekstin rivien väliin ja tulkitsemaan, mitä sanotaan ja toisaalta mitä *ei* sanota – ja miksi (ks. Hiidenmaa 2014: 174). Suhtautumista voitaisiin tarkastella esimerkiksi seuraavien kysymysten avulla: Millä tavalla sanottu esitetään – varmana vaiko vain yhtenä mahdollisuutena? Miksi näin on; millä tavalla kielenkäyttö siis palvelee tekstin tavoitetta? Liittyykö harkitseva ilmaisu siihen, että tekstin tavoitteena on punnita näkökulmia rinnakkain ja objektiivisesti siten, että tilaa jää toisillekin äänille? Entä ilmaistaanko oma näkemys varmana totuutena siksi, että tekstin tavoitteena on suostutella lukija kirjoittajan kannalle?

Tämä tutkimus osoittaa lisäksi, että opiskelijat tarvitsevat apua tekstiin valmistautumisessa. Monet aineiston kirjoittajat olivat ymmärtäneet aukiolouudistuksen niin, että sen myötä kaikki olemassa olevat kaupat olisivat jatkossa ympäri vuorokauden auki. Tämä taas on todennäköisesti vääristänyt heidän kantaansa siitä, kannattaako uudistus vai ei. Yhteinen uutisen lukeminen, siitä keskusteleminen ja muun aiheesta kertovan tiedon hankkiminen olisi ollut kirjoittamisen näkökulmasta hyödyllistä. Kirjoittamiseen valmistautuminen lisää todennäköisesti opiskelijan aitoa kiinnostusta aiheeseen, auttaa syventämään ja kyseenalaistamaan olemassa olevia näkökulmia ja valmistaa siten koulun jälkeiseen elämään. Tämä seikka osoittaa heikkouden tutkimusasetelmassani: oli tietoinen valinta olla ohjailematta tekstien kirjoittamista ennalta,

mutta uutisen aiheeseen syventyminen olisi auttanut kirjoittajia keskittymään olennaisempaan eli tekstin viestinnällisen tavoitteen täyttymiseen.

Tämän päivän yhteiskunnassa tarvitaan aktiivisia kansalaisia, jotka osaavat toimia erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä erilaisten ihmisten ja erilaisten tekstien kanssa (Cope & Kalantzis 2009: 172–174). Tekstien ja tekstikäytänteiden muuttuminen koskee muun yhteiskunnan tavoin tietysti myös koulua. On todennäköistä, että koulun tekstilajit muuttuvat yhä epävakaimmiksi. Aineistojen joukkoon työntyy uudenlaisia sähköisiä genrejä, joiden konventiot vaihtelevat ja joilla ei ehkä ole yhteisesti tunnettua, prototyyppistä lajin edustajaa (ks. Solin 2006: 80–81). Aineistojen myötä epävakaus voi lisääntyä myös vastausten lajissa: teksteissä ollaan tekemisissä uudenlaisten rakennusaineiden kanssa, mikä vaikuttaa vastausten rakenteellisiin, kielellisiin ja sisällöllisiin piirteisiin. Sen vuoksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtäväksi voidaan entistä suuremmalla syyllä katsoa kasvattaa opiskelijoiden kieli- ja tekstietoisuutta (ks. Luukka ym. 2008: 243). Tutkimuksen vastuulle puolestaan jää tuottaa lisää tietoa opiskelijoiden kieli- ja tekstikäytöksistä, jotta opetuksessa osattaisiin kiinnittää huomiota tärkeisiin seikkoihin. Esimerkiksi kantaa ottamisen ja pohtimisen välistä suhdetta voitaisiin tarkastella jonkin laajemman aineiston valossa.

Oman ja toisen tekstin tavoitteen ymmärtäminen ja näkyväksi tekeminen voi olla yksi avain kriittiseen lukutaitoon. Siksi tämän tutkimuksen tulokset kytkeytyvät syvällisempään näkemykseen kirjoittamisen opetuksesta. Suhtautumisen tarkastelu paljastaa, millainen lukija tekstiin rakennetaan ja miten lukijaan suhtaudutaan, mikä puolestaan voi auttaa tunnistamaan esimerkiksi piilomainonnan tai vale uutisen. Tekstiin kietoutuvia merkityksiä voidaan tarkastella monin keinoin ja monista näkökulmista. Olennaista on kaikesti löytää sellainen tapa, joka toimii omien opiskelijoiden kohdalla ja sytyttää heissä aidon kiinnostuksen tekstejä ja niiden merkityksiä kohtaan. Tekstilajitaidot muuttuvat nimittäin elämäntaidoiksi vain, jos niitä oppii soveltamaan ja hyödyntämään koulun ulkopuolella.

LÄHTEET

- BAHTIN, MIHAIL 1981 [1931–1934]: *The dialogic imagination. Four essays*. Toim. Michael Holoquist. Käänt. Caryl Emeryn & Michael Holoquist. Austin Texas: University of Texas Press.
- 1986 [1953]: The problem of speech genres. Käänt. Vern W. McGee. Teoksessa Emerson, Caryl – Michael Holoquist (toim.) *Speech genres and other late essays* s. 60–102. Austin Texas: University of Texas Press.
- BERG, MAARIT 2011: Referointi, erittelymuotti ja tekstitaidon koe. – *Virittäjä* 3/2011 s. 317–348.
- BERNSTEIN, BASIL 1996: *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- 1999: Vertical and Horizontal Discourse: an essay. – *British Journal of sociology of Education* 20/2 s. 157–173.
- BHATIA, VIJAY K. 1993: *Analysing Genre. Language use in professional settings*. London: Longman.
- 2004: *Worlds of written discourse. A genre-based view*. London: Continuum.
- COPE, BILL – MARY KALANTZIS 2000: *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- 2009: Multiliteracies: new literacies, new learning pedagogies – *International Journal* 4: 3 s. 164–195.
- CLARK, ROMY – ROZ IVANIC 1997: *The politics of writing*. London: Routledge.
- ETELÄ-SUOMEN SANOMAT 2019: Näin kirjoitat Mieli-pide-sivulle. <https://www.ess.fi/Mieli-pide/art2491229> (Viitattu 18.4.2019)
- FROW, JOHN 2014 [2006]: *Genre. The new critical idiom*. 2. painos. London & New York: Routledge.
- HAAPALA, VESA – INKERI HELLSTRÖM – JANNA KANTOLA – TUOMAS KASEVA – RIITTA KORHONEN – MINNA MAIJALA – JANNE SAARIKIVI – MERJA SALO – JUHANA TORKKI 2010: *Särmä. Suomen kieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.
- HARJUNEN, ELINA – RIITTA JUVONEN – JORMA KUUSELA – BEATRICE SILÉN – MINNA SÄÄSKILAHTI – MICHAELA ÖRNMARK (toim.) 2011: *Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä*. Helsinki: Opetushallitus
- HARJUNEN, ELINA – RIITTA JUVONEN 2011: Oma ääni pohtivissa teksteissä. Teoksessa Harjunen, Elina – Riitta Juvonen – Jorma Kuusela – Beatrice Silén – Minna Sämskilähti –

Michaela Örnmark (toim.) *Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä* s. 4–13. Helsinki: Opetushallitus

HARJUNEN, ELINA – JUHANI RAUTOPURO 2015: *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 2015:8.

HEIKKINEN, VESA – PETRI LAUERMA – ULLA TIILILÄ LOUNELA 2012: Intertekstuaalisuus. Teoksessa Heikkinen, Vesa – Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä, Mikko Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. s. 100–111. Helsinki: Gaudeamus.

HERLIN, ILONA 2005: Metakielen funktioita *x sanoen* -konstruktion valossa. Teoksessa Haakana, Markku – Jyrki Kalliokoski (toim.) *Referointi ja moniäänisyys*. Helsinki: SKS.

HIIDENMAA, PIRJO 2014: Miten käy, kun oppikirjan sijaan tai rinnalle tulee aineistojen kirjo? Teoksessa *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*. Äidinkielen Opettajain Liiton vuosikirja 2014. Helsinki: ÄOL

JUVONEN, RIITTA 2004: *Kertomus ylioppilasaineessa. Kevään 1999 tehtävästä 23 kirjoitettujen aineiden tekstilajianalyysia*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

----- 2007: Suhtautumisen systematiikkaa. – *Virittäjä* 111(3) s. 431–435.

----- 2014: *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

JUVONEN, RIITTA – MIKKO VIRTANEN – EERO VOUTILAINEN 2012: Fennistisen tekstilajitutkimuksen suuntia. Teoksessa HEIKKINEN, VESA – EERO VOUTILAINEN, PETRI LAUERMA, ULLA TIILILÄ, MIKKO LOUNELA(toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 453–469. Helsinki: Gaudeamus.

KALLIONPÄÄ, OUTI 2014: Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys – *Media ja viestintä* 37/4. Saatavissa: <http://mediaviestinta.fi/blogi/mita-on-uusi-kirjoittaminen-uusien-mediakirjoitustaitojen-merkitys/> (Viitattu 3.2.2019)

----- 2017a: *Uuden kirjoittamisen opetus. Osallistuvaa luovuutta verkossa*. Väitöskirja. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto.

----- 2017b: Quo vadis, kirjoittamisen opetus? – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9(2). Saatavissa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/quo-vadis-kirjoittamisen-opetus>

KATAJAMÄKI, HELI 2018: *Tekijän identiteetti taloussanomalehtien pääkirjoituksissa. Pääkirjoitustoimittajien sosiaalisesta roolista tuotettu, tekstissä tulkittu*. Väitöskirja. Vaasan yliopiston markkinoinnin ja viestinnän yksikkö.

- KAUPPINEN, ANNELI – LEENA LAURINEN 1988: *Tekstioppi – johdatus ajattelun ja kielen yhteistyöhön*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- KAUPPINEN, MERJA 2010: *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston humanistinen tiedekunta.
- LEECH, GEOFFREY N. – MICHAEL SHORT 1981: *Style in fiction. A linguistic introduction to English Fictional Prose*. London: Longman.
- LOPS 2003 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS 2015 = *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 1993: Opiskelualueen tekstityyppinä. – *Virittäjä* 97(3) s. 408–410.
- 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa Minna Harmanen – Tuija Takala (toim.) *Tekstien pyörityksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 13–25. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: ÄOL.
- 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4(5). Saatavissa: <http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/>
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – SARI PÖYHÖNEN – ARI HUHTA – PEPPI TAALAS – MIRJA TARNANEN – ANNA KERÄNEN 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- MAKKONEN-CRAIG, HENNA 2008: Neljä näkökulmaa erääseen tekstilajiin. Äidinkielen ylioppilaskokeen tehtävänannot 2003–2006. – *Virittäjä* 112(2) s. 207–234.
- 2011: Lukion esseegenren piirteitä. Power point -esitys. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen foorumi 2.–3.8.2011. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/134284_Makkonen-Craig_Henna_Lukion_esseegenren_piirteita.pdf (Viitattu 1.4.2019)
- MARTIN, J. R. – DAVID ROSE 2008: *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- MARTIN, J. R. – PETER R. R. WHITE 2005: *Language of Evaluation. Appraisal in English*. Hampshire & New York: Palgrave Macmillan.
- MIKKONEN INKA 2010: *”Olen sitä mieltä että...” Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston humanististen tieteiden laitos.
- MILLER, CAROLYN 1984: Genre as social action. – *Quarterly Journal of Speech* 70 s. 151–167. <https://doi.org/10.1080/00335638409383686>
- MÄNTYNEN, ANNE 2005: Referointi tekstilajipiirteinä. Esimerkkinä kielijutut. Teoksessa Haakana, Markku – Jyrki Kalliokoski (toim.) *Referointi ja moniäänisyys*. Helsinki: SKS.

- 2006: Näkökulmia tekstin ja tekstilajin rakenteeseen. Teoksessa Mäntynen, Anne – Susanna Shore – Anna Solin (toim.) *Genre – tekstilaji* s. 42 – 71. Tietolipas 213. Helsinki: SKS.
- MÄNTYNEEN ANNE – SUSANNA SHORE 2014: What is meant by hybridity? – *Text and talk* 34(6) s. 737–758.
- THE NEW LONDON GROUP 1996: A pedagogy of multiliteracies – *Harvard Educational Review* 66: 1 s. 60–92.
- PALDANIUS, HILKKA 2017: Historian esseevastauksen funktionaalinen rakenne. Teoksessa Latomaa Sirkku – Emilia Luukka – Niina Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society* s. 219–238. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75. Jyväskylä.
- PENTIKÄINEN, JOHANNA – SARA ROUTARINNE, MARI HANKALA, ELINA HARJUNEN, MERJA KAUPPINEN & PIRJO KULJU 2017: Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon: suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. Teoksessa Korhonen, Vesa – Johanna Annala – Pirjo Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* s. 157–180. Tampere: Tampereen yliopistopaino
- PIETIKÄINEN, SARI – ANNE MÄNTYNEEN 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- RAHTU, TOINI 2014: Genreopetus – tekstitaitojen kahle vai kulmakivi. Teoksessa Shore, Susanna – Katriina Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 65–82. Äidinkielen Opettajain Liiton vuosikirja 2014. Helsinki: ÄOL
- 2018: Tutkimustekstin minätekijä. Teoksessa Rahtu, Toini – Susanna Shore – Mikko T. Virtanen (toim.) *Kirjoitettu vuorovaikutus* s. 41–79. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy
- RAPATTI, KATRIINA 2014: Monipuoliset tekstilajitaidot kaikissa oppiaineissa. Teoksessa Shore, Susanna – Katriina Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 145–164. Äidinkielen Opettajain Liiton vuosikirja 2014. Helsinki: ÄOL
- ROSE, DAVID 2006: Reading genre. A New wave of analysis. – *Linguistics and the Human Sciences* 2:2 s. 185–204.
- ROSE, DAVID – J.R. MARTIN 2012: *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, knowledge and Pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.

- SHORE, SUSANNA 2014a: Johdanto. Teoksessa Shore, Susanna – Katriina Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 5–21. Äidinkielen Opettajain Liiton vuosikirja 2014. Helsinki: ÄOL
- 2014b: Reading to Learn -genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. Teoksessa Shore, Susanna – Katriina Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 37–63. Äidinkielen Opettajain Liiton vuosikirja 2014. Helsinki: ÄOL
- SHORE, SUSANNA – ANNE MÄNTYNYNEN 2006: Johdanto. Teoksessa Mäntynen, Anne – Susanna Shore – Anna Solin *Genre – tekstilaji* s. 9–41. Tietolipas 213. Helsinki: SKS.
- SHORE, SUSANNA – KATRIINA RAPATTI 2014: *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*. Äidinkielen Opettajain Liiton vuosikirja 2014. Helsinki: ÄOL
- SIMOLA, HANNU 2002: Ilmaan propattu – Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa Honkonen, Risto (toim.) *Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi* s. 55–74. Tampere: Vammalan Kirjapaino Oy.
- SIRÉN, IINA 2016: *Erään lukiolaisryhmän mielipidekirjoitusten kielelliset ja rakenteelliset piirteet*. Kandidaatin tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- SOLIN, ANNA 2006: Genre ja intertekstuaalisuus. Teoksessa Mäntynen Anne – Susanna Shore – Anna Solin (toim.) *Genre – tekstilaji* s. 72–95. Tietolipas 213. Helsinki: SKS.
- 2009: Genre. Teoksessa Jan-Ola Östman & Jef Verschueren (toim.) *Handbook of pragmatics*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- STREET, BRIAN 2000: Literacy events and literacy practices. Teoksessa Martin-Jones, Marilyn – Kathryn Jones (toim.) *Multilingual literacies. Reading and writing different worlds* s. 17–29. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- SWALES, JOHN 1990: *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SÄÄSKILAHTI, MINNA 2011: Miten yhdeksäsluokkalaiset argumentoivat? Teoksessa Harjunen, Elina – Riitta Juvonen – Jorma Kuusela – Beatrice Silén – Minna Sääsکیlahti – Michaela Örnmark (toim.) *Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä* s. 32–39. Helsinki: Opetushallitus
- UUSI-HALLILA TUULA 1995: *Aineistoaine ja tekstien keskustelu*. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 1. Oulu: Oulun yliopisto.
- VALTONEN, PÄIVI 2012: *Abiturientti uutistoimittajana. Tekstilajin taju ja uutisen tuottaminen äidinkielen tekstitaidon kokeessa*. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja.
- VIRTANEN, MIKKO T. 2015: *Akateeminen kirja-arvio moniäänisenä toimintana*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisen ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuden laitos.

VISK = HAKULINEN, AULI – MARIA VILKUNA – RIITTA KORHONEN – VESA KOIVISTO – TARJA HEINONEN – IRJA ALHO 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio. <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7 (Viitattu 10.1.2019)

VOLOŠHINOV, VALENTIN 1990: *Kielen dialogisuus. Marxismi ja kielifilosofia*. Suom. T. Laine. Tampere: Vastapaino.

VUORIJÄRVI, AINO 2013: *Tekstilaji ja yhteisö. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön diskussio tekstinä*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, Suomen kielen ja suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten laitos.

YLE 2019: Äidinkielen kirjoitustaidon koe. Saatavissa: <http://yle.fi/plus/abitreenit/2019/kevät/AE-fi/index.html> Viitattu 2.4.2019.

ÖRNMARK, MICHAELA 2011: Tyylitaju ja genretietoisuus 9. luokalla. Teoksessa Harjunen, Elina – Riitta Juvonen – Jorma Kuusela – Beatrice Silén – Minna Sääskilahti – Michaela Örnmark (toim.) *Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä* s. 40–51. Helsinki: Opetushallitus.

Liite 1: Lupa aineiston hankkimiseen

Lupa aineiston hankkimiseen:

Oppilaan tekstin käyttäminen kandidaatintutkielmassa

Helsingin yliopiston suomen kielen opiskelija Iina Sirén tekee kandidaatintutkielmaa, jossa hän tutkii oppilaiden tekstien piirteitä. Teksti kirjoitetaan valmiiksi laaditun tehtävänannon perusteella oppitunnilla, ja vain tätä kyseistä tekstiä tullaan käyttämään tutkielmassa.

Oppilaiden teksteistä käsitellään niiden kielellisiä ja rakenteellisia piirteitä. Tutkielmassa ei mainita oppilaiden nimiä. Tekstejä ei luovuteta kenellekään muulle kuin tutkielman tekijälle, eikä niitä käytetä muuhun kuin kandidaatintutkielman tekemiseen ja mahdollisesti myöhemmin pro gradu -tutkielman tekemiseen.

Koska oppilaat ovat alaikäisiä, tarvitaan heidän tekstiensä käyttämiseen oppilaan sekä huoltajan suostumus. Jos oppilaan tekstiä ei saa käyttää tutkimuksessa, palauta tämä lappu opettajalle allekirjoitettuna.

Iina Sirén

iina.siren@helsinki.fi

Helsingin yliopisto

suomen kieli

Oppilaan tekstiä *ei saa käyttää* kandidaatintutkielmassa tai mahdollisissa myöhemmissä tutkimuksissa.

Paikka ja aika

_____ / ____ 2015

Oppilaan allekirjoitus ja nimenselvennys

Oppilaan huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Kauppaketjut pohtivat aukiolopidennyksiä

Rai Suihkonen

Kaikissa suurissa kauppaketjuissa suunnitellaan piden-nyksiä aukioloon, jos edus-kunta hyväksyy vähittäiskau-pan aukiolon vapauttamisen. Myös ympärivuorokautisten myymälöiden lisääminen saa kannatusta.

Hallituksen esitys vähittäis-kaupan sekä parturi- ja kampaamoliikkeen aukioloaiko- jen vapauttamiseksi sanneti- tiin eduskunnalle torstaina.

SOK on valmis muuttamaan aukioloa jo vuodenvaihteessa, jos vapautus on silloin mah- dollista. Lopulta aukiolot lin- jataan alueosuuskaupoissa.

Hintakilpailun takia SOK aikoo paikata pidentyvistä au- kioloista syntyvät henkilöstö- menot myynnin lisäämisellä.

Kenttäjohtaja **Arttu Lai- neen** mukaan uusien, ympä- rivuorokautisesti auki olevien kauppojen perustaminen riip- puu kysynnästä ja sijainnista.

S-ryhmän suurimman alueosuuskaupan, HOK- Elannon toimitusjohtaja **Matti Niemen** mukaan aukiolon va- pauttaminen madaltaa kyn- nystä uusien ympäri vuoro- kauden avoinna olevien kaup- pojen perustamiselle.

Laine ei usko, että yöaikaan avoinna olevien kauppojen määrä lisääntyy laajasti, sil- lä yö- ja pyhätyön teettämi- nen on kallista.

– Suurempi merkitys on kauppojen keinotekoisien ne- liörajoitusten poistumisella.

Keskossa luotetaan kaup- piasyrittäjiin, jotka viestintä-

johtaja **Merja Haverisen** mu- kaan tietävät parhaiten, miten vapautuvia aukioloja kannat- taan hyödyntää.

K-ryhmässä ei ole tällä het- kellä varsinaisia ympäri vuoro- kauden auki olevia kauppo- ja lukuun ottamatta muuta- mia liikenneasemia.

Lidl päättää lakimuutoksen jälkeen kauppojensa laajem- mista aukioloista paikkakun- takohtaisesti. Toimitusjohtaja **Lauri Sipposen** mukaan Lidl ei kuitenkaan suunnittele ympä- rivuorokautisia myymälöitä.

Suomen Lähikauppa oy:n toimitusjohtajan **Ralf Holm- lundin** mielestä aukioloaiko- jen vapauttaminen ei välttä- mättä lisää myyntiä.

– Pikemminkin myynti ja- kautuu useammalle tunnille.

Holmlundin mukaan laki- muutoksen jälkeen Suomen Lähikauppa perustanee korkeintaan muutaman uuden ympärivuorokautisen kau- pan. Holmlund ei myöskään näe estettä, että jatkossa isom- matkin kaupat olisivat auki yleisenä vapaapäivänä, kuten vaikkapa juhannuksena.

– Laajemmat aukiolot li- säävät toki työkuksannuksia, mutta en usko, että ne korva- taan hintoja nostamalla.

Päivittäistavarakauppa ry:n toimitusjohtaja **Kari Luoto** ar- vioi, että lakimuutos vauhdit- taan ympärivuorokautis- ten kauppojen perustamis- ta, mutta mitään valtakun- nallista buumia hän ei odota.

– Yleistymistä hidastavat henkilöstökulut, jotka syö- vät kauppojen kannattavuut- ta, Luoto sanoo.