



Tarkastelussa kirjoittamisen opettaminen etänä

Kahdeksaslukkalaisten kokemus R2L-pedagogiikasta sekä sen vaikutus oppilaiden
mielipidekirjoituksiin

Milla Punsar

Maisterintutkielma

Suomen kieli

Humanistinen tiedekunta

Helsingin yliopisto

Toukokuu 2021

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen tiedekunta		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Suomen kielen ja suomalais-ugrialaisten kielten ja kulttuurien maisteriohjelma	
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Suomen kieli			
Tekijä – Författare – Author Milla Punsar			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Tarkastelussa kirjoittamisen opettaminen etänä. Kahdeksaslukulaisten kokemus R2L-pedagogiikasta sekä sen vaikutus oppilaiden mielipidekirjoituksiin			
Työn laji – Arbetets art – Level Maisterintutkielma	Aika – Datum – Month and year Toukokuu 2021	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 60 + liitteet	
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Tutkielmassa tarkastellaan erään 8. luokan oppilaiden kirjoittamista etäkoulun kontekstissa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten Reading to Learn (R2L) -pedagogiikka taipuu kirjoittamisen opettamiseen etänä. Tutkimusongelmaa lähestytään kahdesta näkökulmasta kahden tutkimuskysymyksen ja kaksijakoisen aineiston avulla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitetään, minkälaisena oppilaat itse kokivat kirjoittamisen etäkoulun kontekstissa. Toisen tutkimuskysymyksen avulla fokusoidutaan tarkastelemaan mielipidetekstien funktionaalista rakennetta, jonka avulla selvitetään käytetyn pedagogiikan vaikutusta konkreettisemmalla tasolla.</p> <p>Aineisto koostuu oppilaiden täyttämästä kyselystä sekä heidän laatimistaan mielipidekirjoituksista. Kyselylomakkeen kysymykset ovat sekä monivalinta- että avokysymyksiä ja koskevat etäkoulussa toteutetun mielipidekirjoittamisen opetuskokonaisuutta. Mielipidekirjoituksia on yhteensä 38, joista 20 on kirjoitettu ilman pohjatekstiä ja 18 on vastineita. Tutkielmassa analysoidaan tekstien funktionaalista rakennetta John Swalesin genreanalyysillä, jota on sovellettu tämän tutkimuksen tavoitteita palvelevalla tavalla.</p> <p>Työssä osoitetaan, että R2L-pedagogiikka on toimiva tapa opettaa kirjoittamista etänä. Kyselylomakkeen tuloksista käy ilmi, että oppilaat kokevat kirjoittamisen opiskelun etäkoulussa varsin positiivisesti. Valtaosan mielestä kirjoitustehtävät sujuvat yhtä hyvin tai jopa paremmin etäkoulussa kuin lähikoulussa. Esimerkkien seuraamista ruudun välityksellä pidetään helppona, ja avovastauksista hyvin toimineena seikkana nousee muun muassa kirjoittaminen ja tehtävien tekeminen.</p> <p>Tästä tapaustutkimuksesta selviää, että ikätasoon suhteutettuna oppilaat käyttävät melko laajasti eri funktionaalisia jaksoja mielipidekirjoituksissaan. Aiempien tutkimusten tapaan oppilailla ei ole ongelmia oman mielipiteen esittämisessä, mutta pohjatekstin referoiminen osoittautuu kahdeksaslukulaisille hieman haastavaksi. Mielipidekirjoitusten funktionaalisen rakenteen analyysistä selviää opetuksen yhteys tuotettuun tekstilajiin. Opetuksen vaikutus näkyy funktionaalisten jaksoiden määrässä, niiden sijoittumisessa tekstiin sekä käytetyssä sanastossa. Etäopetus on kouluuotona uusi, joten tutkimusta siitä on saatavilla niukasti. Tämän tutkielman voikin katsoa täydentävän tätä tutkimusaukkoa.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Kirjoittamisen opettaminen, etäopetus, R2L-pedagogiikka, genreanalyysi, funktionaalinen rakenne			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helda			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Sisällys

1 Johdanto	1
1.1 Aineisto	3
1.2 Aiempi tutkimus	4
2 Tutkimuksen lähtökohdat	7
2.1 Tekstilaji	7
2.2 Näkemyksiä kirjoittamisen taidosta	9
2.3 Tekstin funktionaalinen rakenne	11
2.4 R2L-pedagogiikka	12
3 Konteksti	15
3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelma	15
3.2 Etäkoulu ja kirjoitustilanne	16
3.3 Oppilaiden kokemus kirjoittamisen opiskelusta etäkoulun kontekstissa	19
4 Mielipidetekstien funktionaalinen rakenne	25
4.1 Pohjatekstin referointi	28
4.2 Oma mielipide	31
4.3 Perustelu	36
4.4 Toisen näkökulman huomioiminen	39
4.5 Parannusehdotus	42
4.6 Kokonainen mielipideteksti ja jaksojen esiintyvyys	44
5 Lopuksi	50
5.1 Tulokset ja päätelmät	50
5.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotukset	53
Lähteet	55
Liitteet	61

1 Johdanto

Elämme tekstiyhteiskunnassa, jossa eri genret eli tekstilajit ovat ihmisen toiminnan ytimessä jatkuvasti niin työelämässä kuin vapaa-ajallakin. Tekstien lukeminen, ymmärtäminen ja tuottaminen ovat multimodaalisen vuorovaikutuksen värittämässä nyky-yhteiskunnassa keskeisiä taitoja. Yhteiskunnallisen osallistumisen mahdollistavat hyvät kirjoittamisen taidot katsotaankin merkittäviksi tulevaisuustaidoiksi (Kallionpää 2017: 42). Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että näissä taidoissa on puutteita (ks. esim. Kauppinen & Marjanen 2020) samaan aikaan, kun niitä tarvittaisiin yhä enemmän. Lisäksi koronapandemian aiheuttamat poikkeusolot ovat osaltaan kenties lisänneet tekstitaitojen tarvetta pakottamalla ihmiset suuren digiloikan äärelle: Suomen peruskoulut siirtyivät ensimmäistä kertaa etäopetukseen keväällä 2020, ja monien eri alojen ammattilaisten työpiste siirtyi kotiin etäyhteyksien varaan.

Etäkoulusta tehtyjen ensimmäisten tutkimusten ensituloksien mukaan yli viidennes oppilaista kertoi, ettei saanut poikkeuksellisen koulumuodon aikana suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kertaakaan opetusta videon välityksellä – tehtävälistat saattoivat tulla kirjallisesti esimerkiksi Wilmaan. Osalle oppilaista etäopetus sopi paremmin kuin toisille, ja opettajien jaksaminen oli koetuksella työmäärien kasvaessa. (Ahtiainen ym. 2020; Sainio ym. 2020.) Etäopetus kontekstina loi hedelmällisen asetelman tutkimuksen tekemiseen – siitä kaivataankin paljon lisää ja tarkempaa tutkimusta, sillä tulevaisuudessa etäopetusta varmasti hyödynnetään yhä enemmän. Luokkaopetusta ei sellaisenaan voi siirtää verkkoon, vaan suunnittelussa tulee pohtia, miten oppimistavoitteet voidaan saavuttaa etäyhteyden välityksellä.

Tässä tutkielmassa tarkastelen erään helsinkiläisen koulun kahdeksaluokkalaisten kirjoittamista etäkoulun aikana. Käytin kyseisen ryhmän kirjoittamisen opettamisessa Reading to Learn -pedagogiikkaa (ks. luku 2.4) ja haluan tutkimuksessani tarkastella, voiko tämän tyyppinen pedagoginen menetelmä tarjota selkeän ja toimivan tavan kirjoittamisen etäopettamiseen. Aineistoni koostuu oppilaiden laatimista mielipidekirjoituksista sekä opetusta koskevista kyselyistä (ks. luku 1.1).

Tutkimukseni on tapaustutkimus kirjoittamisen opettamisesta etänä. Lähestyn aihetta ikään kuin kahdesta näkökulmasta kahden tutkimuskysymyksen avulla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitän, minkälaisena oppilaat itse kokivat kirjoittamisen etäkoulun kontekstissa. Toinen tutkimuskysymys fokuoiteuu tarkastelemaan mielipidetekstien funktionaalista rakennetta, jonka avulla selvitän käyttämäni pedagogiikan vaikutusta konkreettisem-

malla tasolla. Funktionaalisen rakenteen tarkastelun avulla tekstiä voidaan analysoida ikään kuin sisältäpäin – jokaisen jakson oma funktio eli tehtävä ja tavoite tuodaan analyysissä näkyväksi. Analyysin avulla jokainen jakso saa nimensä sen funktion mukaan, jolloin voidaan tarkastella, mitä kirjoittaja tekee tekstin sisällä. Yksittäisten jaksojen ja useiden tekstien analyysin avulla on mahdollista kuvata tekstilajin rakennetta. Kun tekstin pilkkoo osiin, sen viestinnälliset tavoitteet hahmottuvat paremmin. Lähestyn tutkimusaiheittani seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

- 1) Minkälainen oli oppilaiden oma kokemus mielipidetekstien kirjoittamisesta etäkoulun kontekstissa?
- 2) Millaisia ovat R2L-pedagogiikan pohjalta kirjoitetut mielipidetekstit funktionaalista rakenteeltaan?

Selvitän käyttämäni pedagogiikan toimivuutta siis kahdelta kannalta: tarkastelemalla oppilaiden omaa kokemusta sekä selvittämällä opetuksen yhteyttä heidän laatimiinsa teksteihin. Tämä tarkoittaa, että tutkimuskysymykset ovat väistämättä toisistaan hieman erillään, mutta niitä yhdistää opetustilanne. Nivon tutkimuskysymyksiä yhteen myös eri suunnilta tulevan teoriataustan avulla (ks. luku 2).

Kirjoittamisen taitoja ei ole niiden moniulotteisuuden vuoksi yksinkertaista määritellä tai arvioida. Kirjoittamista voi tarkastella osataitoajattelun avulla, jolloin taidot voidaan jakaa muun muassa pintatason ja syvemmän tason taitoihin (ks. esim. Makkonen-Craig 2011), jolloin esimerkiksi tässä tutkimuksessa tarkasteltava funktionaalinen rakenne sijoittuisi pintaa syvemmältä havaittaviin taitoihin. Haluan kuitenkin korostaa tutkimuksessani kirjoittamisen taitojen sosiaalista näkökulmaa ja sidoksisuutta tilanteeseen. Esittelen hieman tarkemmin näkemyksiä kirjoittamisesta alaluvussa 2.2.

Ohjauksella ja opetuksella on yhteys tuotettuihin teksteihin varsinkin, kun kirjoittajat ovat noviiseja (Mikkonen 2010: 37), joten koen tärkeäksi tarkastella käyttämäni pedagogiikan mahdollisia yhteyksiä oppilaiden tuottamiin teksteihin. Esimerkiksi Kauppinen (2008: 275, 282) tutki 7–12-vuotiaiden lasten kirjoittamia kirja-arvosteluja, jotka julkaistiin lastenlehti Vinskissä. Arvostelujen analyysi osoitti, että lehdessä aiemmin julkaistut kirja-arvostelut olivat vaikuttaneet lasten tuottamiin teksteihin joko suoraan tai opettajan ohjauksen välityksellä. Myös lehden lähettämällä ohjeistuksella ja kirjoitustilanteella oli vaikutusta genren muotoutumiseen. Inka Mikkosen (2010) mukaan lukioinstituution kirjoittamisen opettamisen kon-

tekstit näkyvät hänen aineistossaan muun muassa kappalejaon noudattamisena. Opetustilanteen merkittävyyden vuoksi tarkastelen sitä tarkemmin luvussa 3.2.

Kirjoittamisen taidot ovat siis moninaiset, ja niihin vaikuttaa yksilön kykyjen lisäksi useampi tekijä, kuten pedagogiikka, tilanne ja koulumuoto. Yhteiskunnan jatkuvan muuttumisen ja digitalisoitumisen vuoksi nykyajan kirjoitustaitoihin kuuluu muun muassa tilanteiden, toimintaympäristöjen, kielimuotojen sekä välineiden ja alustojen hallinta (Pentikäinen ym. 2017: 175). Kirjoittamisen taitoja ei myöskään ole aina yksinkertaista arvioida. Tämän tutkimuksen avulla haluan osallistua keskusteluun kirjoittamisen opettamisesta. Tapaustutkimuksessani perehdytään Reading to Learn -pedagogiikan avulla toteutettuun kirjoittamisen opettamiseen etänä. Tutkimuksessa huomioidaan sekä oppilaiden subjektiiviset kokemukset että pedagogiikan konkreettisemmat vaikutukset, joita voi joiltain osin tarkastella oppilaiden tuottamista teksteistä.

1.1 Aineisto

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kahdeksasluokkalaisten kirjoittamista mielipideteksteistä, joita on yhteensä 38, sekä kyselystä, johon oppilaat ovat vastanneet pitämieni etäoppituntien jälkeen. Oppilaiden huoltajilta pyydettiin lupa mielipidetekstien sekä kyselyn tutkimuskäyttöä varten sähköpostin välityksellä. Tutkimuslupa on liitteessä 1 ja oppilaiden täyttämä kysely kokonaisuudessaan liitteessä 2.

Oppilaiden laatimista mielipideteksteistä 20 on kirjoitettu ilman pohjatekstiä, kun taas hieman alle puolet eli 18 tekstiä on vastineita, joissa aineistona on käytetty oppilaan valitsemaa mielipidekirjoitusta. Moni oppilas on siis kirjoittanut kaksi tekstiä. Oppilaat saivat itse keksiä aiheensa mielipideteksteihin tai valita annetuista esimerkkiaiheista. Vastineen he laativat yhteen valitsemaansa mielipidekirjoitukseen – vaihtoehtoja oli yhteensä kuusi, joista puolet oli oppilaiden itsensä aiemmalla oppitunnilla laatimia mielipidekirjoituksia. Halutessaan oppilaat saivat siis laatia vastineen luokkatoverinsa kirjoittamaan tekstiin. Toinen puolisko valittavista vaihtoehdoista koostui Helsingin Sanomissa kevään 2020 aikana julkaistuista yleisönosastokirjoituksia. Aineistotekstit ovat tutkimuseettisesti kestäviä, sillä ne eivät ole oppilaiden henkilökohtaisia tekstejä, kuten päiväkirjoja, vaan tuotettu tekstilaji on julkinen. Oppilailla oli myös mahdollisuus lähettää opetuksen aikana laatimansa mielipidekirjoitukset Helsingin Sanomille.

Toinen osa aineistostani muodostuu laatimastani suomen kielen ja kirjallisuuden etäopetusta koskevasta kyselystä (ks. liite 2), johon oppilaat vastasivat anonymisti omilla lait-

teillaan opetuskokonaisuuden jälkeen. Kysymykset painottuivat oppilaan omaan kokemukseen kirjoittamisen opiskelusta etänä. Kyselylomake koostui yhdeksästä monivalintakysymyksestä sekä viidestä avokysymyksestä, joista analyysin kohteeksi rajautuivat kysymykset, jotka koskivat jollain tavalla kirjoittamista etäopetuksen aikana sekä avokysymykset opetuksen hyvistä ja kehitettävistä puolista.

Aineisto on kerätty eräästä helsinkiläisestä yläkoulusta. Mieliopidekirjoitukset arvioitiin asteikolla 1–3, ja ne vaikuttivat oppilaiden arvosanaan suomen kielestä ja kirjallisuudesta. Pituudeltaan ne ovat tekstilajille tyypilliseen tapaan myös tämän tutkimuksen aineistossa eri pituisia: sanemäärä vaihtelee 36 ja 346 välillä. Kuvaan mielipidetekstien kirjoittamistilanteen tarkemmin kontekstin kuvaamisen yhteydessä luvussa 3.2.

1.2 Aiempi tutkimus

Peruskoululaisten puutteelliset kirjoitustaidot ovat jääneet Pisa-tutkimusten (ks. esim. Leino ym. 2019) tuloksissa korostuneen heikentyneen lukutaidon varjoon. Kirjoittamista koskevaa tutkimustietoa ei ole riittävästi eikä tutkimus suuntaudu tarpeeksi laaja-alaisesti kirjoittamisen osataitoihin, jotta opetusta voitaisiin sen avulla kehittää tulevaisuuden tarpeita vastaavaksi (Pentikäinen ym. 2017: 174). Peruskoululaisten kirjoittamista ei ole tutkittu siinä määrin kuin esimerkiksi lukiolaisten tekstitaitoja, joista on tehty useampia opinnäytteitä sekä väitöstutkimuksia (ks. esim. Erra 2020; Sirén 2019; Osanen 2014; Husso 2012; Mikkonen 2010).

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) järjesti keväällä 2019 suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnin yhdeksäsluokkalaisille. Arviointi kohdistui suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän eri sisältöalueisiin: tekstien tulkitsemiseen, tekstien tuottamiseen sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämiseen. Välttävään arvosanaan (6–tai alle) jääneiden joukko oli jokaisella arvioitavalla osa-alueella huolestuttavan suuri erityisesti poikien kohdalla. Vaihtelu osa-alueittain pojilla oli 21 ja 31 prosentin välillä. Pojista 26 % sai kantaa ottavasta tekstistään välttävän arvosanan – pohtivan tekstin kohdalla osuus oli jopa 31 prosenttia. Tyttöjen kohdalla osuudet olivat 7 % ja 10 %, joten sukupuolten väliset erot olivat merkittäviä, kuten tutkimukset ovat aiemminkin osoittaneet (ks. esim. Leino ym. 2019). Alle kuutosen osaaminen suomen kielessä ja kirjallisuudessa merkitsee hyvin heikkoja taitoja yhteiskunnassa selviytymisen sekä jatko-opintojen kannalta. (Kauppinen & Marjanen 2020: 3, 79.) Erityisesti näiden tulosten valossa on tärkeää tarkastella oppilaiden kirjoittamista ja pyrkiä lisäämään tietoa siitä.

Lukiolaisten mielipidekirjoituksia käsittelevässä Inka Mikkosen (2010) väitöskirjassa tarkastellaan tekstien rakennetta ja argumentointia. Mikkosen (mt.) tutkimus on tärkeä vertailukohde tälle tutkimukselle erityisesti funktionaalisen rakenteen tarkastelun osalta. Hänen tutkimuksessaan tekstien kirjoitustilannetta on edeltänyt opetuskokonaisuus mielipidekirjoittamisesta. Pohdin analyysin ohessa erityisesti alaluvussa 5.6 sekä loppuluvussa 6 tämän tutkimuksen havaintoja suhteessa Mikkosen (mt.) tutkimustuloksiin.

Iina Sirén (2019) on myös tutkinut lukiolaisten mielipidekirjoittamista pro gradu -tutkielmassaan. Hänen tutkimuksessaan opiskelijoita ei ole eksplisiittisesti ohjattu tekstilajin konventioiden kanssa, vaan he ovat kirjoittaneet tuotoksensa oman aiemman tietonsa pohjalta. Sirenin (mt.) tutkimuksen aineistosta hahmottui karkeasti jaotellen kolme erilaista tekstilajia: pohtiva kouluaine, referoiva aineistoaine sekä kantaa ottava mielipidekirjoitus. Analyysi osoitti aineistotekstien olevan eräänlaisia genrehybridejä, joissa sekoittuu useita tavoitteita.

Sekä Sirén (2019) että Mikkonen (2010) tarkastelevat lukiolaisten kirjoittamista. Tässä tutkimuksessa fokus on kuitenkin yläkoululaisissa, joilla ei ole juurikaan aiempaa kokemusta mielipidekirjoittamisesta kouluinstituutiossa. Rätty (2001) tarkasteli pro gradu -työssään yhdeksäsluokkalaisten mielipidekirjoituksia fokuksenaan argumentointi ja retoriikka. Myös Rädyn (mt.) tutkimus tarjoaa vertailukohtaa tälle tutkimukselle – hän havaitsi muun muassa, että aineiston kirjoittajilla oli ongelmia pääväitteen ilmaisemisessa. Mikko Yrjölä (2020) puolestaan on analysoinut yhdeksäsluokkalaisten laatimien mielipidekirjoitusten rakennetta. Analyysin kohteena oli tekstien otsikointi sekä aloitus- ja lopetusjaksot. Yrjölä (mts. 58) havaitsi muun muassa, että mielipidetekstien aloittaminen sujui oppilailta paremmin kuin lopettaminen. Tämän tutkimuksen tutkimusasetelma on kuitenkin edellä mainittuihin verrattuna selvästi erilainen: oppilaat ovat kirjoittaneet tekstinsä etänä, jolloin kirjoitustilanne on jokaisen kohdalla hieman erilainen sekä poikkeaa tavallisesta kouluympäristöstä, jossa edellä esitetyt tutkimukset on toteutettu.

Suomessa ei ole juurikaan tutkittu kielellisiä piirteitä muissa koulun tekstilajeissa kuin niissä, jotka kuuluvat suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen. Hilikka Paldaniuksen (2020) väitöstutkimus täydentää tätä tutkimusaukkoa valottamalla, minkälainen lukiossa kirjoitettava historian essee on tekstilajina. Paldaniuksen (mt.) tutkimus osoittaa, että kirjoitustaidot ovat oleellisia kaikissa oppiaineissa. Historian essee vaatii opiskelijalta eri osista muodostuvan tekstin laatimisen kykyä sekä historian kielen, lähteiden analysoinnin ja oman pohdinnan esittämisen taitoa.

Paldaniuksen (2020) väitöstutkimusta edeltäneessä pro gradu -työssä (2013) hän tarkastelee puolestaan terveystiedon ylioppilasoppilaskokeen vastauksia. Paldanius (2013) kuvaa tekstien pohdinnan piirteitä sekä rakennetta, jota hahmotetaan oman tutkimukseni tapaan funktionaalisen jakson käsitteen avulla. Terveystiedon ylioppilaskoevastauksista oli hahmoteltavissa kymmenen funktionaalista jaksoa: pohjustus, määritelmä, esimerkki, kannanotto, vaihtoehto, johtopäätös, kommentti, laajennus, ohje ja kuvaus.

Kirjoittamista kouluinstituutiossa on siis tutkittu paljonkin erityisesti lukiolaisten osalta, mutta kirjoittaminen on niin laaja ja moninainen taito, että tutkimusaiheista on moneksi. Kirjoitustaidon käsitteen laajentuessa (ks. luku 2.2) ja uusien opiskelutapojen syntyessä on tärkeää saada aiheesta lisää tutkimusta.

2 Tutkimuksen lähtökohdat

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen lähtökohtia. Ensimmäiseksi paneudun tekstilajin käsitteeseen ottaen huomioon tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä ulottuvuuksia. Alaluvussa 2.2 esittelen hieman näkemyksiä kirjoittamisesta ja kirjoittamisen taidoista. Seuraavaksi valotan tekstilajitutkimukseen kuuluvaa tekstin jaksottaista analyysia, jonka avulla tarkastelen luvussa 5 aineistoni funktionaalista rakennetta. Luvun lopuksi esittelen tämän tutkimuksen kannalta keskeistä pedagogista suuntausta R2L-pedagogiikkaa.

2.1 Tekstilaji

Tämän tutkimuksen toinen tutkimuskysymys fokusoituu tarkastelemaan mielipidetekstien funktionaalista rakennetta, mikä tarkoittaa, että tekstilaji on käsitteenä tutkimuksessani keskeinen ja kaipaa tarkempaa määrittelyä. Tekstilaji eli genre on moniulotteinen käsite ja sillä on erilaisia määritelmiä – genreihin liittyvää tutkimusta tehdään nykyään monilla eri tieteenaloilla. Yksinkertaistettuna voidaan sanoa, että tekstilajeilla tähdätään eri päämääriin, kuten uutisella tiedottamiseen tai mielipidekirjoituksella kannanottamiseen (Shore 2014: 38).

Kielitieteellisen tekstilajiteorian hypoteesin mukaan samaan tekstilajiin kuuluvilla teksteillä on samankaltainen kokonaisrakenne tai rakennepotentiaali, ja osa teoreetikoista (esim. Hasan [1985]) pitää tekstin rakennetta jopa niin keskeisenä lajiominaisuutena, että sen tarkastelun avulla voidaan määritellä tekstin laji (Honkanen & Tiililä 2012: 208). Saman lajin sisällä tekstit voivat kuitenkin olla erilaisia – ne muistuttavat enemmän tai vähemmän lajinsa prototyyppistä edustajaa (Swales 1990: 49; Shore & Mäntynen 2006: 11). Anne Mäntynen ja Susanna Shore (2014: 738, 751) viittaavat tekstien ja tekstilajien sekoittumiseen käsitteellä *hybridisoituminen*. Genrehybrideistä voidaan puhua, kun tekstilajien rajat hämärtyvät. Esimerkiksi Iina Sirén (2019) havaitsi pro gradu -työssään, että lukiolaisten kirjoittamat mielipidetekstit ovat eräänlaisia genrehybrideitä, joissa sekoittuu useita päällekkäisiä tavoitteita ja joissa tehtävänantoon rakennettu alkuperäinen tekstilaji muuttuu.

Tässä tutkimuksessa hyödynnän erityisesti Swalesin (1990) tekstilajimäärittelmää. Swales (1990) ja Bhatia (1993; 2004) pitävät tekstilajin määrittelyn kannalta kontekstia ja kommunikatiivista päämäärää merkittävimpinä tekijöinä, mutta korostavat myös rakenteen tärkeyttä. Swalesin (mts 58.) mukaan tekstilajin muodostavilla jäsenillä on yhteiset tavoitteet, ja ne on suunnattu samalle yleisölle. Kaikkien tekstilajipiirteiden katsotaan toteuttavan kommunikatiivista tavoitetta – jos tavoite muuttuu, muuttuu myös esimerkiksi tekstin rakenne. Sa-

maan tekstilajiin kuuluvilla teksteillä on usein sama nimi sekä prototyyppisesti samanlainen rakenne, sisältö ja muoto (Swales 1990: 48–58; Shore & Mäntynen 2006: 27). Genrellä on kaavamainen rakenne, jossa yksittäisellä tekstijaksolla on selkeä funktio (Swales 1990: 42).

Swales (1990: 24–27) liittää tekstilajit diskurssiyhteisöihin, joilla hän tarkoittaa tietyssä sosiokulttuurisessa ympäristössä toimivaa rajattua ihmisjoukkoa, jolla on 1) yhteiset tavoitteet ja 2) vakiintuneet kanavat jäsenten väliseen viestimiseen. Lisäksi 3) sen jäsenet jakavat tietoa ja antavat palautetta. 4) Diskurssiyhteisöön kuuluu yksi tai useampi genre, jotka edistävät yhteisön päämääriä. 5) Jäsenet ymmärtävät yhteisöön kuuluvaa erikoissanastoa ja 6) siihen voi kuulua niin noviiseja kuin ammattilaisiakin. (suomennos ks. Shore & Mäntynen 2006: 29.) Diskurssiyhteisön käsitettä on myös kritisoitu sen tarkkarajaisuuden vuoksi, sillä jos yksikin edellä esitetystä kohdista 1–6 ei toteudu, kyseessä ei Swalesin mukaan ole diskurssiyhteisö (Shore & Mäntynen 2006: 29).

Tekstilajin käsite on tämän tutkimuksen keskiössä – sovellan edellä esitettyjä Swalesin (1990) näkemyksiä tekstilajista, joka on diskurssiyhteisön käsitteeseen linkittynyt. Haluan korostaa myös kontekstin osuutta tekstilajin määrittelemisessä Swalesin (1990) ja Bhatian (1993; 2004) tapaan, sillä tutkimuksen konteksti tässä tapauksessa on poikkeuksellinen (ks. tarkemmin luku 3) ja saattaa vaikuttaa tutkimustuloksiin.

Mielipidekirjoituksen tavoitteena voi pitää mielipiteen ilmaisemista, mutta kouluinstituutio tuo tilanteeseen kaksoiskontekstin myötä kenties myös kaksijakoisen tavoitteen: mielipiteen ilmaisemisen lisäksi oppimistarkoitukseen tuotettu teksti pyritään laatimaan todennäköisesti siten, että tehtävästä suoriudutaan hyväksytysti tai että tekstistä saadaan hyvä arvostus. Teksti on siis tuotettu koulua varten, ja oppilaat tietävät, että tekstin ensisijainen lukija on opettaja tai vaikkapa opetusharjoittelija.

Tässä tutkimusasetelmassa viestimiskanava oli videokeskustelu, jonka avulla opetus toteutettiin ja jossa opettaja ja oppilaat jakoivat keskenään tietoa. Diskurssiyhteisöön kuuluvat genret voivat muodostaa genrekolonian, johon kuuluu toisiaan lähellä olevia genrejä, joilla on sama päämäärä (Bhatia 2004: 57). Kouluinstituutiossa genrekolonian voi katsoa kuuluvaksi erilaiset koulussa tuotetut tekstit, kuten aineet ja esitelmät. Aineiden genrejä ovat muun muassa mielipidekirjoitukset ja arvostelut. Tässä tutkimuksessa diskurssiyhteisöön kuuluu noviiseja eli oppilaita sekä ekspertejä eli opettajia, jotka käyttävät opetuksessa aiheeseen liittyvää erikoissanastoa, kuten termejä *referointi*, *vastine* ja *otsikko*.

Koska kyseessä on koulussa tuotettu tekstilaji, on syytä nostaa esille myös Karvin 2019 arvioinnin mukaisia kantaa ottavan tekstilajin piirteitä, joita ovat toimiva rakenneratkaisu, mielipiteen kuvaaminen ja perustelu, lukijoiden huomioon ottaminen, yleiskielen normien

noudattaminen sekä tyylin ja otsikoinnin sopivuus. Nämä piirteet toimivat myös tekstien arviointikriteereinä yhdeksäsluokkalaisten oppimistulosten arvioinnissa. (Kauppinen & Marjanen 2020.) Mielipidekirjoitus genrenä edellyttää vähintään oman mielipiteen ilmaisua sekä sen perustelua (Pietikäinen & Mäntynen 2020: 3.1). Ilman näitä kahta jaksoa teksti ei täytä tekstilajin normeja – Hasanin (1985: 56–68) rakennepotentiaalın käsitteistön mukaan kyseessä on siis tekstilajin välttämättömät ydinosat. Lisäksi vastineessa pohjatekstiin viittaaminen on normi (Mäntynen 2005: 264) eikä tekstiä välttämättä tunnista vastineeksi ilman referointijaksoa.

Opetussuunnitelmassa (POPS 2014) tekstilajin käsitettä käytetään laajassa merkityksessä. Sillä tarkoitetaan sosiaalisen kanssakäymisen vakiintunutta toimintatyyppiä, joka ohjaa kielellistä toimintaa tai muita merkityksiä tuottavia keinoja toistuvassa vuorovaikutuksessa. Tekstilajilla tarkoitetaan siis laajempaa toimintaa, kuten kaupassa käyntiä tai vaikkapa jalkapallojoukkueen kannattamista. Yksittäisiä tekstejä pidetään itse asiassa tekstilajin toteutumana.

2.2 Näkemyksiä kirjoittamisen taidosta

Kirjoittamisen taidoista puhutaan nykyään monikossa, sillä ne ovat moniulotteisia. Viime vuosina kirjoitustaidon käsite on laajentunut entisestään sosiaalisen median ja osallisuuden kulttuurin myötä (Kallionpää 2017: 44–45). Kirjoitustaitoja voidaan tarkastella muun muassa osataitojen avulla: esimerkiksi Makkonen-Craig (2011: 63, 65–75) havainnollistaa kirjoittamisen osataitoja kirjoittajan kompetenssiajattelun avulla. Hän tarkoittaa kompetenssilla kirjoittajan taitoa, kykyä, tietoa, valmiutta, tajua, hallintaa tai tuntemusta. Makkonen-Craig (mt.) jakaa kirjoittajan kompetenssit kuuteen pääluokkaan, jotka puolestaan voi jakaa kahtia. Tekstin pinnassa näkyvät A) *motorinen ja visuaalinen kompetenssi* sekä *kieliopillinen kompetenssi*. Pintaa syvemmillä hahmottuvat B) *diskurssikompetenssit*.

Motoriseen ja visuaaliseen kompetenssiin kuuluu välineen hallinta, kuten käsiala ja tekstinkäsittelytaidot. Kieliopilliseen kompetenssiin lukeutuu puolestaan yleiskielen normien hallinta ja ilmaisun resurssien hyödyntäminen monipuolisesti. (Makkonen-Craig 2011: 65).

Tekstin pinnassa näkyvät kompetenssit ovat helpommin erottuvia ja arvioitavia kuin diskurssikompetenssit, jotka puolestaan jakautuvat neljään alaluokkaan. 1) *Kognitiivinen kompetenssi* liittyy ajatteluun. Se on kykyä esittää ja kielentää omia ajatuksia sekä muokata ja arvioida tietoa. 2) *Tekstuaalinen kompetenssi* on yhtenäisten tekstijaksojen ja -kokonaisuuksien rakentamista. 3) *Tekstilajikompetenssi* puolestaan on kykyä hallita ja

tuntea eri tekstilajeja sekä taitoa valita sopiva tekstilaji eri tilanteissa. 4) *Sosiaaliseen kompetenssiin* kuuluu yhteisön normien ja tilanteiden tuntemus sekä kyky viestiä eri tilanteissa. (Makkonen-Craig 2011: 69–74.)

Kompetenssinäkökulmasta katsottuna tämän tutkimuksen keskiössä olisi funktionaalisen rakenteen osalta tekstilajikompetenssi, johon kuuluvat seikat näkyivät myös vuoden 2019 Karvin oppimistulosten arvioinnissa. Mieliopidekirjoituksen arviointi perustui mieliopidekirjoitukseen tekstilajina, jolloin teksteistä arvioitiin muun muassa mieliopideiden ilmaisemista ja perustelemista. Arvioinnin tuloksista kävi ilmi, että mieliopiteen esittämien onnistui heikoimiltakin kirjoittajilta, mutta korkean pistemäärän teksteissä perustelut olivat monipuolisempia. (Kauppinen & Marjanen 2020.)

Lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksen valtavirtaan kuuluvissa kognitiivisissa malleissa korostetaan yksilöä sekä edellä esiteltyjä kirjoittamisen osataitoja. Kognitiivisessa lähestymistavassa ajatellaan, että kirjoittamisen taidot siirtyvät tekstilajista ja tilanteesta toiseen, jolloin niitä voitaisiin arvioida objektiivisesti erilaisten testien avulla. Jos kirjoittaminen on haastavaa, syitä etsitään yksilön kognitiivisista taidoista, kuten ajattelutaidoista. (Luukka 2009: 14). Haluan tässä tutkimuksessa kuitenkin enemmän korostaa kirjoittamisen taitojen kytköstä sosiaalisuuteen. Esimerkiksi kognitiivista kompetenssia on mielestäni hyvin vaikea arvioida, saati opettaa.

Nykyisin tekstitaitotutkimuksessa kirjoittamisen taitojen ajatellaankin kytkeytyvän ajatukseen niiden sosiaalisuudesta – kirjoittamisen taidot ovat ennemminkin tilanne- ja kulttuurisidonnaisia käytänteitä (Luukka 2009: 15, 23). Tekstitaidot liittyvät aina johonkin elämänalueeseen, kuten vapaa-aikaan tai työelämään, joissa tekstejä käytetään eri tavoin ja niiden merkitykset vaihtelevat. Kognitiivista puolta kirjoittamisesta ei tule kuitenkaan täysin sivuuttaa, vaan enemmän yhdistää se kielen sosiaalisuuteen: kognitio kehittyy yhteisössä, jossa vaikuttavat muut ihmiset, heidän asenteensa sekä arvonsa. (Mts. 16–17.) Oppilas voi esimerkiksi hallita erinomaisesti tekstilajeja, jotka sijoittuvat hänen vapaa-aikaansa, mutta puutteita voi ilmetä kouluinstituution tekstilajeissa. Tuttujen tekstilajien tuottaminen on luonnollisesti helpompaa kuin uusien tai vieraiden tekstilajien kirjoittaminen. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tekstitaidoilla tarkoitetaan tilanteisiin ja käytäntöihin sidoksissa olevaa toimintaa, joka sisältää tekstien kirjoittamista ja käyttämistä sekä niistä puhumista (Luukka 2009: 15). Koen tämän tutkimuksen yhteydessä tärkeäksi kiinnittää huomiota opetustilanteeseen, joka sisältää muun muassa kirjoittamiseen valmistautumisen. Lisäksi oppilaiden omien kokemusten esille tuominen antaa monipuolisemman käsityksen kirjoittamisen opettamisesta. Nojaudun tässä tut-

kimuksessa siis enemmän sosiokulttuuriseen lähestymistapaan ja lähestyn kirjoittamista kokonaisvaltaisesti eikä niinkään tukeudu kompetenssijatteluun.

2.3 Tekstin funktionaalinen rakenne

Tutkimuksessani tarkastellaan mielipidekirjoitusta ja sen rakennetta tekstilajiteorian näkökulmasta. Analyysini pohjautuu Swalesin (1990) genraajatteluun, jota Bhatia (1993, 2004) on kehittänyt edelleen. Swalesin (mt.) ja Bhatian (mt.) teoria pohjautuu ESP-traditioon (*English for Specific Purposes*), jossa tekstin rakennetta tarkastellaan tekstilajikohtaisesti tietyntyyppisistä funktionaalisista jaksoista koostuvana kokonaisuutena. Swalesin (mt.) ja Bhatian (mt.) teorioissa korostuu tekstin sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus. Bhatian (mt.) tekstilajianalyysissä korostetaan kontekstin tärkeyttä kielellisen analyysin rinnalla. Kontekstin analysoimisen avulla tutkittavaa kohdetta pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisemmin.

Swales (1990) ja Bhatia (1993, 2004) ovat saaneet vaikutteita systemis-funktionaalista kielentutkimusta edustavalta Hasanilta (1985) ja kehittäneet tekstilajiteoriaa edelleen. Hasan (mts. 56) hahmottaa tekstin rakennetta ja sen variointia käsitteellä *rakennepotentiaali*, jonka avulla hän kuvaa tekstin rakenteen pakollisia ja vaihtoehtoisia osia, niiden mahdollista sijaintia sekä esiintymistiheyttä. En käytä tutkielmassani rakennepotentiaalın käsitettä, mutta tarkastelen funktionaalisten jaksujen analyysissä samankaltaisia seikkoja, kuten jaksujen esiintymistä ja niiden sijaintia. Swales (1990: 49–52; ks. Shore & Mäntynen 2006: 27–28) tukeutuu genrenanalyysissään *rakenteen prototyypin* sekä *perheyhtäläisyyden* käsitteisiin. Tekstilajin edustajat voivat olla keskenään erilaisia, mutta toiset edustajat ovat ikään kuin lajinsa tyyppisempiä edustajia eli prototyyppisiä. Jotkin tekstit voivat puolestaan olla jollain tavalla epätyypillisiä edustajia, mutta kuuluvat silti samaan tekstilajiin. Samaan tekstilajiin kuuluvilla teksteillä voi olla samankaltaisia piirteitä, mutta ne voivat myös poiketa toisistaan, kuten perheenjäsenet.

Suomenkielisessä rakennetutkimuksessa tekstin eri elementtejä kutsutaan muun muassa *jaksoiksi* tai *siirroiksi* sekä *vaiheiksi* (ks. esim. Honkanen & Tiililä 2012; Koskela 2013; Paldanius 2020). Bhatia (1993, 2004) käyttää termiä *vaiheittainen rakenne* (*move structure*), jossa vaiheet määritellään niiden funktion mukaan. Swalesin (1990) nimitysten suomenkieliset vastineet ovat vaihe tai siirto (*move*) ja askel (*step*) – hänen tapansa tarkastella tekstin vaiheittaista etenemistä nimitetään mm. *siirtoanalyysiksi*, jossa yksi vaihe voi muodostua useista askeleista. Suomessa siirtoanalyysia on soveltanut esimerkiksi Aino Vuorijärvi (2013).

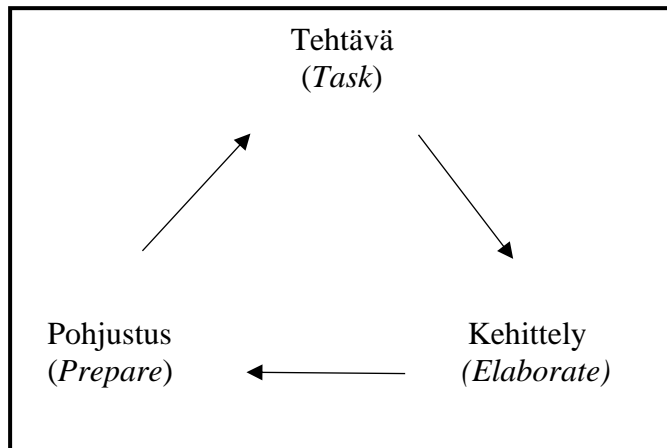
Inka Mikkonen (2010) käyttää väitöstutkimuksessaan termiä *funktionaalinen jakso*, joka vastaa lähinnä Bhatian (1993) ja Swalesin (1990) vaihe-termiä. Funktionaalisen rakenteen avulla voidaan kuvata, mitä teksteissä tapahtuu toiminnan tasolla – se tuo esiin tekstin tarkoitusta jakso kerrallaan. Jaksot voidaan määrittellä niiden tehtävän perusteella (Swales 1990; Bhatia 1993). Esimerkiksi Mikkonen (mt.) määritteli analyysinsä perusteella lukiolaisten kirjoittamista mielipideteksteistä seuraavat funktionaaliset jaksot: pohjatekstin referointi, oma mielipide, perustelu, myönnytys ja ohje. Sekä systemis-funktionaalisten että ESP-tutkijoiden jaksoajattelu perustuu siihen, että jaksojen rajakohdat voi perustapauksissa tunnistaa kielellisten vihjeiden avulla (Honkanen & Tiililä 2012: 209). Tehtävän ja kielellisten piirteiden lisäksi jaksot voidaan tunnistaa tyypillisestä sijainnista tekstikokonaisuudessa (Pietikäinen & Mäntynen 2020: 3.2).

Tässä tutkielmassa sovellan Swalesin (1990) tapaa tarkastella tekstin rakennetta. Hänen mukaansa tekstit siis rakentuvat eri vaiheista (*moves*), jotka ovat välttämättömiä. Vaiheita hierarkkisesti alempana puolestaan ovat askeleet (*steps*), joista osa voi olla pakollisia ja osa valinnaisia. Vaiheet saattavat siis toteutua eri askelten avulla. Sovellan Swalesin (mt.) rakennanalyysia, sillä sen avulla voin havainnollistaa hyvin aineistolleni tyypilliset saman vaiheen erilaiset toteutumukset. Oma sovellukseni poikkeaa hieman Swalesin (mt.) alkuperäisestä analyysistä (ks. tarkemmin luku 4). Otan analyysiini mukaan myös Mikkosen (2010) käyttämän funktionaalisen jakson käsitteen – käytän rinnakkain käsitteitä vaihe ja jakso toistensa synonyymeina. Jaan aineistotekstini analyysin perusteella erilaisiin funktionaalisiin jaksoihin, jotka voivat sisältää askelia, mutta voivat toteutua myös ilman askelia. Lisäksi tukeudun Bhatian (1993) ajatukseen kontekstin tärkeydestä ja analysoin sitä tarkemmin luvussa 3.

2.4 R2L-pedagogiikka

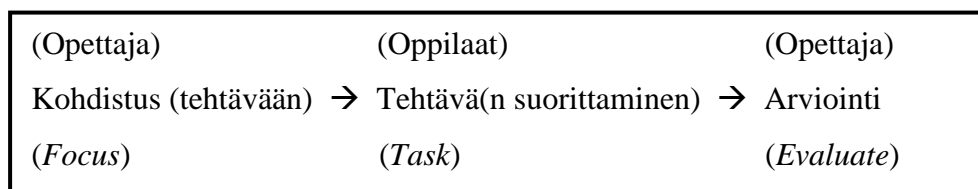
Kirjoittamisen opettaminen on osa tämän tutkimuksen taustaa, sillä tutkin (etä)koulussa kirjoitettuja tekstejä. *Genrepedagogiikka* eli tekstilajipohjainen tekstitaitojen opetus on vaikuttanut Suomessa jo 1990-luvun lopulta lähtien. 2000-luvulla se on saanut uusia muotoja, kuten James Martinin ja David Rosen Australiassa kehittämän *Reading to Learn -genrepedagogiikan* (tästä lähtien R2L tai R2L-pedagogiikka), jonka juuret ovat systemis-funktionaalisisessa kieliteoriassa. R2L-pedagogiikan kirjoittamisen opetus perustuu tekstien tarkkaan lukemiseen ja tekstilajipiirteiden analysoimiseen. Menetelmän lähtökohtana on tarkasti valittu ja tekstilajia hyvin edustava malliteksti, jota luetaan ja analysoidaan yhdessä. (Shore & Rapatti 2014a: 5–6, 15.) Jokainen opettaja voi toteuttaa genrepedagogiikkaa pe-

rusideoiden varassa omalla tavallaan (Luukka 2004: 156). Tässä tutkimuksessa sovelletaan sitä etäkoulun puitteissa. R2L-pedagogiikka pohjautuu seuraavaan vuorovaikutukselliseen opetus-sykliin, jota voi soveltaa esimerkiksi kokonaiseen opetusjaksoon tai pelkästään yksittäiseen tehtävään (Shore & Rapatti 2014a: 11):



Kuvio 1. R2L-pedagogiikan vuorovaikutukselliseen opetukseen perustuva sykli.

Pohjustuksen avulla oppilaat valmistautuvat tulevaan tehtävään. Kun oppilaat ovat lukeneet tekstin, opettaja voi ohjata oppilaita etsimään tekstistä tärkeitä kohtia ja kirjoittamaan ne ylös (Rose & Martin 2012: 201). Tässä tutkimuksessa oppilaat etsivät malliteksteistä muun muassa väitteitä ja perusteluja. Kehittelyssä oppimisprosessia viedään eteenpäin: opettaja voi esimerkiksi kehittää oppilaan vastausta antamalla siitä lisätietoa tai muokkaamalla sen puhekielisestä erikoiskieliseksi (Rose & Martin mts. 11; Shore & Rapatti 2014a: 12). Tehtävä puolestaan voidaan toteuttaa eri tavoin. Esimerkiksi Rose ja Martin (mts. 9–12) kuvaavat tehtävän sisäistä vuorovaikutusta seuraavalla kuviolla:



Kuvio 2. Tehtävän sisäiset vaiheet vuorovaikutuksellisessa ohjauksessa (suomennos ks. Shore & Rapatti 2014a: 12).

Kohdistuksen avulla pyritään takamaan kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet suoriutua tehtävästä, jotta oppilaat eivät asetu eriarvoiseen asemaan. Kohdistuksen jälkeen oppilas voi

suoriutua tehtävästä itsenäisesti. Arviointiin kuuluu esimerkiksi oppilaan vastauksen vahvistaminen ja hyvän palautteen antaminen. (Rose & Martin 2012: 7–11.)

R2L-pedagogiikka nojaa Lev Vygotskyn (1896–1934) sosiaalisen oppimisen teoriaan, jossa vuorovaikutus ja opettajan aktiivinen rooli oppimisen ohjaajana ovat merkittäviä. Vygotskyn käsite *lähikehityksen vyöhyke* kuvaa oppimisen aluetta, jolla lapsi tarvitsee aikuisen tukea oppiakseen uutta. Opettajan tuen avulla heikomminkin menestyvät oppilaat voivat suoriutua tehtävästä. (Rose & Martin 2012: 14; Shore & Rapatti 2014a: 10–11.)

Genrepedagogiikkaa on myös kritisoitu. Tekstien mallintamisen etuna on pidetty havainnollisuutta ja avoimuutta, mutta mallintamisen varjopuolena voi olla tekstien sokea matkiminen (Luukka 2004: 157). Jossain tapauksessa genreopetus saattaa olla tekstitaitojen kahle – se voi rajata oppilaan omia ajatuksia, jolloin lukemisesta ja kirjoittamisesta tulee kaavamaisista (Rahtu 2014: 65). Lisäksi kun opetuksessa malliteksteinä käytetään lajin prototyyppisiä edustajia, ei tekstien todellinen varioiva luonne tekstilajin sisällä välttämättä tule näkyviin.

Tämän tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että R2L-genrepedagogiikka voi auttaa oppilasta hahmottamaan tekstin rakenteen tasolla helpommin. Jotta genrepedagogiikka voitaisiin edelleen kehittää, tarvitaan käytännön tietoa oppilaiden kirjoittamisesta ja heidän kokemuksistaan siitä. Tämän työn avulla tuotetaan tällaista genrepedagogiikkaa kehittävää tietoa.

Genrepedagogiikan vaikuttaja James Martin mainitsee tulevaisuuden kehityksen kannalta keskeiseksi kysymykseksi sen, voiko R2L-menetelmää toteuttaa sähköisesti kasvokkaisen vuorovaikutuksen sijaan (Shore & Rapatti 2014b: 25–27). Tämän tutkimuksen kehys on genrepedagogiikka ja R2L-menetelmä, jota on sovellettu sähköisesti etäopetuksen aikana. Myös tutkimuksen aineisto on tuotettu etäopetuksen aikana eikä tavallisessa luokkahuoneessa, kuten suurin osa aiemmista tutkimuksista. Tekstien kirjoituskonteksti on siis voinut olla jokaisen kirjoittajan kohdalla erilainen, sillä oppilaat eivät ole olleet tavallisessa luokkahuoneessa, vaan esimerkiksi kotonaan tai mökeillään. Kuvaan kontekstia tarkemmin seuraavassa luvussa.

3 Konteksti

Tekstit ovat aina vuorovaikutuksessa niitä ympäröivien elementtien kanssa. Yksi tekstintutkimuksen keskeisistä käsitteistä on konteksti, jolla voidaan viitata monentasoisin ilmiöihin, kuten vuorovaikutukseen liittyviin seikkoihin tai yhteiskunnalliseen tilaan. Kontekstien analysoiminen auttaa ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja mahdollisesti selittämään siinä ilmeneviä ominaisuuksia. Tutkimusta tehdessä on syytä huomioida, että kontekstin eri tasot ovat samanaikaisesti läsnä. (Pietikäinen & Mäntynen 2020: 1.5). Haluan Bhatian (1993) tavoin tuoda kontekstin analysoimisen osaksi omaa työtäni.

Kulttuurikonteksti on laaja kattotermi (Shore & Mäntynen 2006: 40) – tämän tutkimuksen yhteydessä se käsittää suomalaisen kulttuurin kouluinstituutioineen. Kulttuuri voi vaikuttaa tekstin rakenteeseen. Mikkosen (2010: 87) tutkimuksessa todetaan, että lukiolaisten kirjoittamien mielipidetekstien pääväite sijaitsee usein perusteluiden ja pohdintojen jälkeen tekstin lopussa, mitä voi pitää suomalaiselle argumentointikulttuurille tyypillisenä. Angloamerikkalaiset kirjoittajat puolestaan ilmaisevat pääväitteen useammin tekstin alussa (Mauranen 1993: 219–221). Sosiokulttuurinen ja yhteiskunnallinen konteksti puolestaan käsittävät sosiaalisen, historiallisen ja yhteiskunnallisen tilanteen, jossa kielenkäyttö tapahtuu. Konteksti on niin laaja käsite, että sitä on syytä rajata – tutkimusta tehdessä tärkeäksi analyttiseksi askelmaksi voi osoittautua se, että valitsee tietyt kontekstin ulottuvuudet tarkastelun kohteeksi. (Pietikäinen & Mäntynen 2020: 1.5.) Seuraavaksi kuvaan tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä konteksteja, joita ovat vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma, koulumuoto eli etäkoulu, kirjoitustilanne sekä oppilaiden oma kokemus kirjoittamisesta.

3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelma

Tämän tutkimuksen sosiokulttuuriseen taustaan kuuluu olennaisesti opetussuunnitelma, sillä se on opetuksen perusta. Aineisto on kerätty keväällä 2020, joten senhetkinen opetus on pohjautunut vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaan, jota on syytä avata hieman tarkemmin tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen osalta.

Suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen katsotaan perustuvan laajaan tekstikäsitteeseen sekä yhteisölliseen ja funktionaaliseen näkemykseen kielestä – kielen rakenteita opiskellaan ikätasolle sopivien kielenkäyttötilanteiden sekä tekstilajien avulla. Oppilaita kannustetaan aktiivisuuteen itsenäisenä viestijänä, joka sisältää taidon perustella omat näkemykset

sekä valmiuden vaikuttaa omaan elämäänsä sekä yhteiskuntaan eri viestintävälineitä hyödyntäen. (POPS 2014: 287–288.)

Keskeinen sisältöalue vuosiluokilla 7–9 on tekstien tuottaminen eri muodoissaan. Tekstin tuottamista harjoitellaan vaiheittain ja perehdytään erityyppisten tekstien tavoitteisiin ja arviointikriteereihin. Erityisesti keskitytään pohtiviin ja kantaottaviin teksteihin sekä niiden tekstuaalisiin, visuaalisiin ja kielellisiin piirteisiin, joita hyödynnetään omia tekstejä tuottaessa. Tavoitteena on vahvistaa opiskelussa tarvittavien tekstien tuottamisen taitoja, kuten referoimista, tiivistämistä ja lähteiden käyttöä. Oppilaita ohjataan vahvistamaan tieto- ja viestintätekniikan käyttöä tekstien tuottamisen yhteydessä. (POPS 2014: 290–292.)

3.2 Etäkoulu ja kirjoitustilanne

Tilannekontekstilla viitataan tiettyyn sosiaaliseen tilanteeseen, jossa kielenkäyttö tapahtuu (Pietikäinen & Mäntynen 2020: 1.5). Tämän tutkimuksen yhteydessä tilannekonteksti on merkittävä sen erikoisuudesta johtuen ja kaipaa tarkempaa käsittelyä. Kyseessä ei ollut tutkimusta varten luotu asetelma, vaan tilanne ja kirjoitustehtävät olivat osa tavallista etäyhteydellä toteutettavaa opetuskokonaisuutta.

Barton ja Hamilton (1998: 6–8) tarkastelevat lukemista ja kirjoittamista toisiinsa liittyvinä aktiviteetteina, jotka ovat linkittyneitä sosiaalisiin käytänteisiin. He tarkoittavat termillä *literacy practice* abstrakteja tekstikäytänteitä eli yksinkertaistettuna niitä taitoja ja tietoa, joita jonkin tekstin lukemiseen ja kirjoittamiseen kuuluu. Niihin voi katsoa lukeutuvan ihmisten arvot, asenteet, tunteet sekä sosiaaliset suhteet. Kulttuurilla on vaikutusta tekstikäytänteisiin – ne ovat dynaamisia ja muuttuvat yhteiskunnan mukana. Toinen Bartonin ja Hamiltonin (mts. 7–8) keskeinen käsite on *literacy event*, jolla kaksikko viittaa konkreettiseen tilanteeseen, jossa kirjoittaminen tapahtuu ja joka voi liittyä tiettyyn elämän osa-alueeseen tai instituutioon, kuten kouluun. Tällainen tilanne sisältää toiminnan kirjoittamisen ympärillä, ja sen keskiössä on tietenkin teksti. Juvonen ja Routarinne (2018) käyttävät näistä Bartonin ja Hamiltonin (mt.) käsitteistä suomenkielisiä vastineita tekstikäytänne (*literacy practice*) sekä tekstitapahtuma (*literacy event*). Heidän neljäsluokkalaisia koskevassa tutkimuksessaan tekstitapahtumaan sisältyi aiheen pohjustamista ja kontekstualisoimista oppilaiden maailmaan, tekstin lukemista yksin ja yhteisesti sekä tärkeiden kohtien alleviivausta ja kysymysten esittämistä.

Tässä tutkimuksessa oppilaat osallistuivat kolmen oppitunnin mittaiseen opetuskokonaisuuteen, jossa käsiteltiin mielipidekirjoittamista ja jonka aikana oppilaat laativat sekä mielipidekirjoituksen (ilman pohjatekstiä) että vastineen. Oppitunnit sijoittuivat kevääseen 2020,

jolloin Suomen peruskoulut siirtyivät koronaviruspandemian takia asetettujen rajoitusten myötä etäopetukseen. Pietikäisen ja Mäntysen (2020: 1.5) mukaan myös materiaallinen, kuten digitaalinen, ympäristö kuuluu olennaisesti tilannekontekstiin, sillä se voi mahdollistaa tai rajoittaa toimintaa. Jotkut oppilaat voivat esimerkiksi kokea, että avun pyytäminen koko luokan yhteisessä videopuhelussa ei ole niin mielekästä kuin tavallisessa luokkahuoneessa. Jollekin taas käsin kirjoittaminen voi olla selvästi haastavampaa kuin kirjoittaminen tekstinkäsittelyohjelman avulla.

Tilannekontekstiin kuuluu olennaisena osana toimijoiden roolit (Pietikäinen & Mäntynen 2020: 1.5), jotka tässä tutkimuksessa olivat institutionaaliset opetusharjoittelija sekä oppilaat. Opetushetkellä olin opetusharjoittelijan roolissa, mutta opetuksen ja aineiston keräämisen jälkeen toimin tutkijana. Opetusharjoitteluni aikana pidin kahdeksaluokkaisille kolmen oppitunnin mittaisen oppimiskokonaisuuden mielipidekirjoittamisesta. Oppitunnit pidettiin Teams-alustan videopuhelutoiminnon avulla ja niihin osallistui minun – opetusharjoittelijan – lisäksi ohjaajani eli kyseisen opetusryhmän suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja, muita opetusharjoittelijoita, jotka seurasivat oppituntia, sekä tietenkin oppilaat.

Ensimmäisellä mielipidekirjoittamista käsittelevällä oppitunnilla oppilaat eivät vielä itse kirjoittaneet tekstejä, vaan tarkoitukseni oli pohjustaa aihetta heille ja käydä läpi esimerkkitekstejä. Tunnin aluksi paneuduimme aiheeseen yhteisen keskustelun avulla. Esitin oppilaille kysymyksiä siitä, miten mielipiteiden esittäminen ja perusteleminen näkyy heidän omassa arjessaan. Tämän jälkeen kerroin oppilaille suullisesti mielipidekirjoituksesta tekstilajina.

Seuraavaksi jaoin oppilaille näytönjako-toiminnon avulla mallitekstin, jonka yksi oppilas luki ääneen. Oppilaat pohtivat tekstissä esitettyjä väitteitä, perusteluita ja niiden uskottavuutta. Lopuksi esitin tekstistä version, josta olin korostanut eri väreillä sanastoa.

Koululaiset aamulla kävelylenkille

Julkaistu: 8.4. 2:00

Nyt kun koulut on suljettu, lapsilta ja nuorilta jää helposti ulkoilu pois. Ei ole koulumatkoja eikä välitunteja, ja liikuntatuntienkin toteutus etänä on hataralla pohjalla.

Monille koulutöiden tekeminen kotona on vaikeaa, ja siihen voi kulua kaksinkertainenkin aika tavalliseen koulupäivään verrattuna. Ehdotan, että jokainen koulupäivä alkaisi muutaman kilometrin kävelylenkillä ja oppitunnit alkaisivat vasta kello 9. On monenlaisia liikuntasovelluksia, joiden avulla oppilas voisi todentaa suorituksensa opettajalle. Ulkoilun jälkeen opiskeluunkin olisi helpompi keskittyä.

Susanna Heiska

keltainen: aiheelle tyypillinen sanasto, sama merkityskenttä = koulumaailma
punainen: tuodaan esille ongelma
vihreä: parannusehdotuksia

Värikoodit auttavat hahmottamaan tekstin rakennetta: ongelman esittäminen → parannusehdotus

Kuva 1. Oppilaille esitetty malliteksti värikorostuksilla.

Tarkoitukseni oli havainnollistaa oppilaille tekstin rakennetta sanaston tasolla. Värikoodien avulla voi hahmottaa, missä vaiheessa esimerkkitekstin kirjoittaja esittää ongelman ja parannusehdotuksen. Ongelma tuodaan esille tekstin alkupuolella, parannusehdotus puolestaan lopussa. Opetuskokonaisuuden aikana oppilaat tarkastelivat myös muita mallitekstejä.

Lopuksi oppilaat saivat työskennellä itsenäisesti: heidän tehtävänä oli lukea kaksi mielipidekirjoitusta ja vastata R2L-pedagogiikan mukaisesti niitä koskeviin kysymyksiin, jotka käsittelivät muun muassa tekstin aihetta, esitettyjä väitteitä sekä perusteluita ja niiden uskottavuutta.

Toisen oppitunnin aluksi keskustelimme kahdeksaluokkalaisten kanssa mielipidekirjoituksesta tekstilajina: tekstin tyylistä, pituudesta ja tarkoituksesta. Sen jälkeen kävin läpi mielipidetekstin rakenteen opettajajohtoisesti, jonka jälkeen tarkastelimme R2L-pedagogiikan periaatteiden mukaisesti mallitekstin rakennetta. Mallitekstissä oli selvästi näkyvillä tekstin eri funktionaaliset vaiheet, kuten mielipiteen esittäminen, perusteleminen sekä vastaväitteiden huomioiminen ja kumoaminen. Lopuksi oppilaat pääsivät kirjoittamaan omia tekstejään. He saivat valita itse aiheensa, mutta tarjolla oli myös seuraavat esimerkkiaiheet: etäopetus oppilaan näkökulmasta, liikuntatuntien määrä koulussa, kasvisruoka koulussa, liikunnan harrasta-

minen poikkeusoloissa, 16-vuotiaille ajokortti, pikamuoti, energiajuomat ja kännykkäriippuvuus.

Seuraavalla tunnilla käsitelimme vastinetta. Painotin opetuksessa vastineen rakennetta, jonka kuvasin olevan samankaltainen kuin mielipidekirjoituksen rakenne – lisänä kuitenkin pohjatekstin referointi. Kävimme yhteisesti läpi myös vastineen muita tekstilajipiirteitä. Ennen kuin oppilaat pääsivät kirjoittamaan omia tekstejään, tarkastelimme näytönjakotoiminnon avulla esimerkkivastinetta. Oppilaiden tehtävänä oli nostaa tekstistä esille sen aihe tai väite sekä uusi näkökulma. Esimerkin katsomisen jälkeen oppilaat saivat kirjoittaa omat vastineensa. Pohjatekstivaihtoehtoja oli kuusi, joista kolme oli oppilaiden edellisellä tunnilla kirjoittamia mielipidetekstejä ja toiset kolme Helsingin Sanomissa keväällä 2020 julkaistuja mielipidekirjoituksia. Kirjoitustehtävien jälkeen oppilaat saivat kirjallisen palautteen teksteistään.

Oppituntien jälkeen oppilaat täyttivät kyselyn koskien suomen kielen ja kirjallisuuden opetusta etäkoulun aikana keväällä 2020. Kysymykset koskivat muun muassa R2L-pedagogiikan kulmakiveä eli mallitekstejä, kirjoittamisen sujumista, tehtävänantoja sekä suomen kielen ja kirjallisuuden etäopiskelun hyviä ja huonoja puolia. Käsitelen kyselyn vastauksia seuraavassa alaluvussa.

3.3 Oppilaiden kokemus kirjoittamisen opiskelusta etäkoulun kontekstissa

Oppilaiden oma kokemus on merkittävä osa kontekstin analysoimista. Tässä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli selvitän, minkälaisena oppilaat kokivat kirjoittamisen opiskelun etäkoulun kontekstissa. Oppilaat vastasivat tekemääni kyselyyn mielipidekirjoittamisen opetuskokonaisuuden jälkeen sähköisesti. Rajasin kyselystä analyysin kohteeksi kohdat, jotka ovat relevantteja kirjoittamisen opettamisessa R2L-pedagogiikan avulla. Oppilaat saivat arvioida muun muassa kirjoittamisen sujumista, tehtävänantoja ja esimerkkien seuraamista suhteessa lähikouluun sekä nimetä koetun etäopiskelun hyviä ja kehitettäviä puolia. Tämän alaluvun tarkoituksena on tuoda esille oppilaiden oma subjektiivinen kokemus, jonka avulla voidaan joiltain osin hahmottaa R2L-pedagogiikan toimivuutta etäkoulun kontekstissa. Esitän kyselyn tuloksia pääosin sanallisesti – lisäksi tärkeimmät pääkohdat havainnollistan diagrammien avulla.

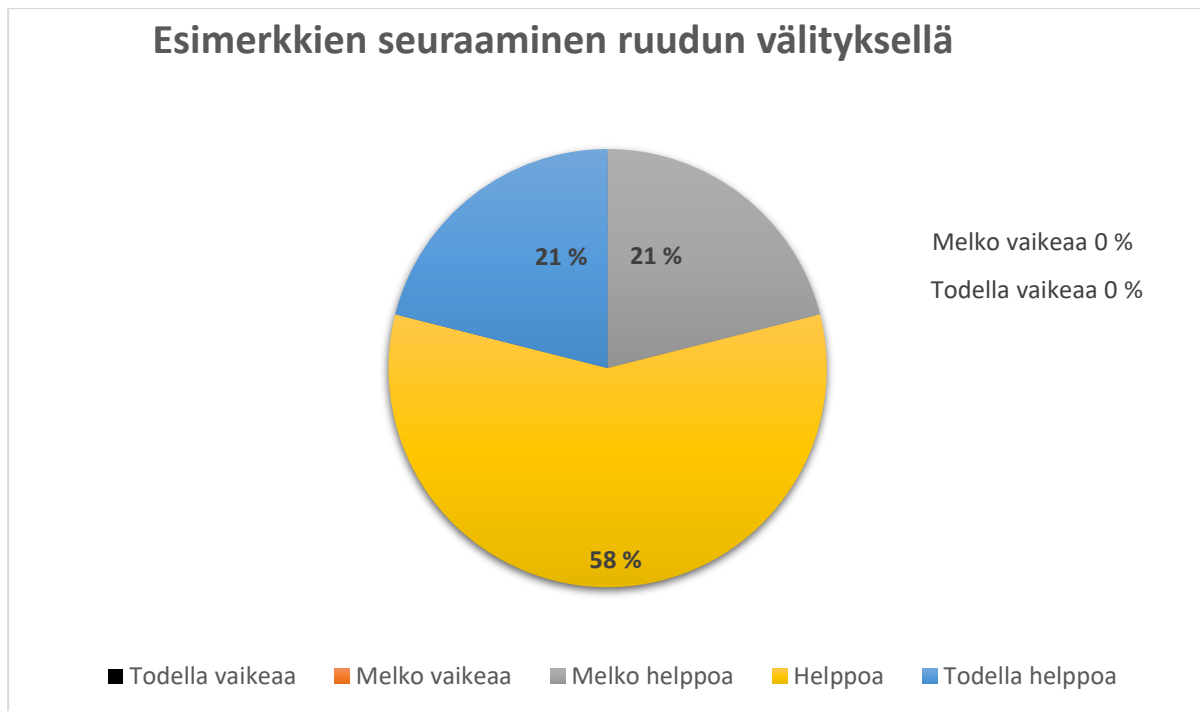
Kyselyn mukaan kirjoitustehtävät eli mielipidekirjoitus ja vastine sujuivat 42 %:n mielestä paremmin etäkoulussa kuin lähiopetuksen aikana – suurin osa oli sitä mieltä, että ne sujuivat yhtä hyvin kummassakin koulumuodossa, kuten kuvioista 3 käy ilmi.



Kuvio 3. Kirjoitustehtävien sujuminen etäkoulussa.

Kokemukset kirjoittamisesta etänä olivat siis tämän ryhmän kohdalla varsin positiivisia. Lisäksi valtaosa oppilaista (74 %) koki, että tehtävänannot olivat yhtä selkeitä kummassakin opetusmuodossa – 21 % piti etäkoulun tehtävänantoja selkeämpinä kuin lähikoulun. Vain yksi oppilas puolsi tehtävänantojen selkeyttä sekä kirjoittamisen sujumista paremmin lähiopetuksessa.

Reading to Learn -pedagogiikassa on keskeistä tarkastella mallitekstejä ennen kuin oppilaat kirjoittavat omat tekstinsä. Kyselyyn vastanneista oppilaista 78 % oli sitä mieltä, että esimerkkitekstien katsominen ruudun välityksellä oli joko helppoa tai todella helppoa. Kuvio 4 havainnollistaa esimerkkien seuraamisen arvioimista.

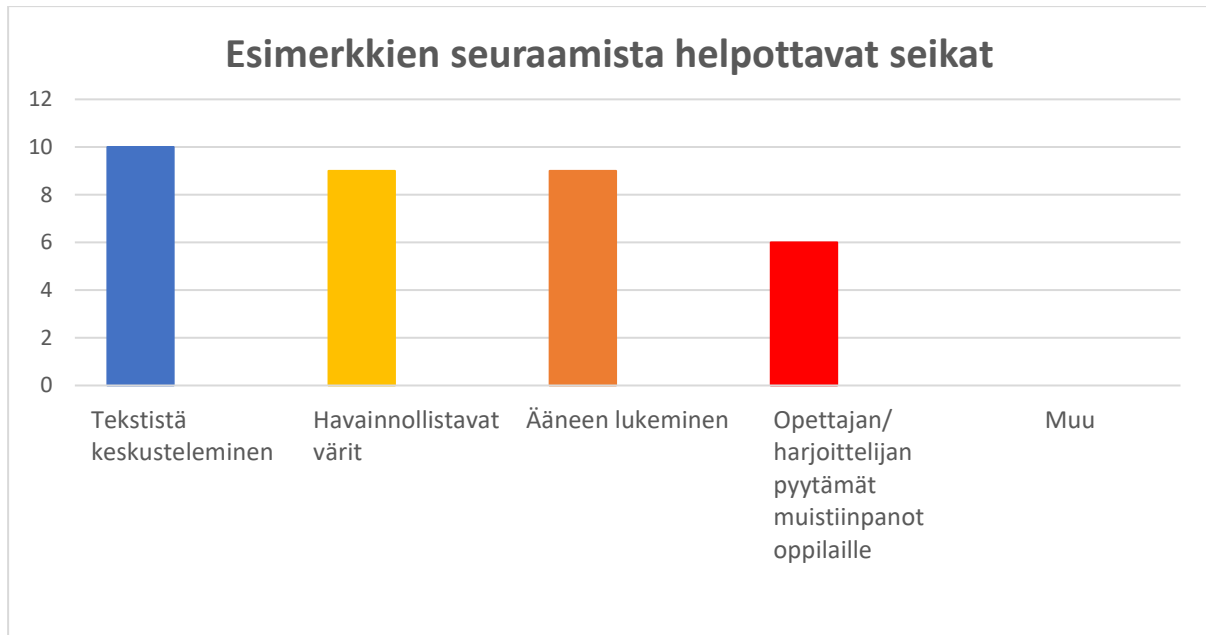


Kuvio 4. Esimerkkien seuraaminen ruudun välityksellä.

Yksikään oppilas ei pitänyt esimerkkien seuraamista ruudun välityksellä todella vaikeana tai melko vaikeana. Esimerkkien seuraaminen ruudun välityksellä oli siis toimiva ratkaisu.

Kun esimerkkien seuraamista etäopetuksessa pyydettiin suhteuttamaan lähiopetukseen, kävi ilmi, että vajaa 80 % oppilaista oli sitä mieltä, että esimerkkitekstien seuraaminen oli yhtä helppoa kummassakin koulumuodossa. Vajaa 16 % puolestaan puolsi etäopetuksen esimerkkien seuraamisen helppoutta. Voi olla, että mallitekstien seuraaminen koetaan helppona ruudun välityksellä, sillä jokainen oppilas saa tekstin fyysisesti lähelle itseään oman tietokoneensa välityksellä eikä sitä tarvitse tiirailla esimerkiksi luokan takaosasta.

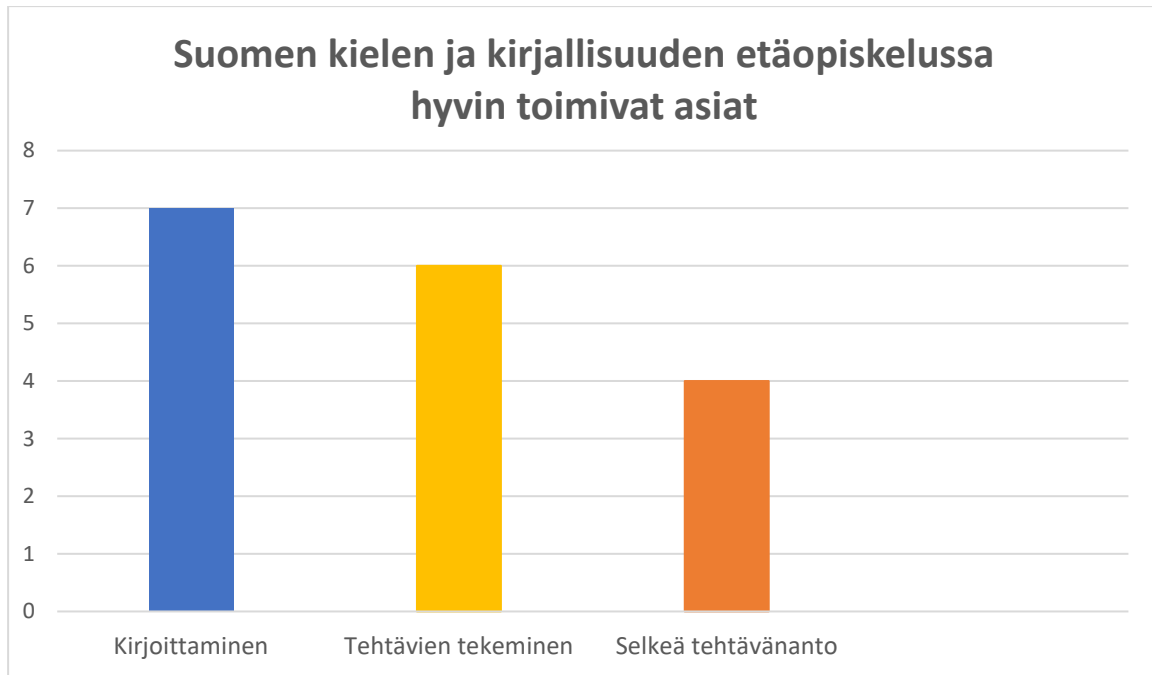
Pyrin helpottamaan mallitekstien seuraamista opetuksen aikana muun muassa opettajan tai oppilaan ääneen lukemisen avulla, herättämällä keskustelua tekstien sisällöstä, havainnollistamalla tekstin osia eri väreillä sekä pyytämällä oppilaita tekemään esimerkkiteksteistä kirjallisia muistiinpanoja. Kuvio 5 havainnollistaa, mitkä keinot oppilaat kokivat hyödyllisiksi. Vasemmalla oleva luku kertoo oppilaiden määrän – kyselyyn vastanneita oli yhteensä 19.



Kuvio 5. Esimerkkien seuraamista helpottavat seikat.

Oppilaat saivat valita useamman vaihtoehdon esimerkkien seuraamista helpottavista tekijöistä. Kyselyn mukaan yli puolet oppilaista koki tekstien sisällöstä keskustelemisen auttavan esimerkkien seuraamista. Hieman alle puolet vastanneista koki, että tekstin ääneen lukeminen auttoi seuraamista – yhtä suuri joukko koki lisäksi havainnollistavat värit hyvänä keinona. Kuusi oppilasta piti muistiinpanojen tekemistä hyvänä tapana seurata esimerkkiä.

Oppilaat vastasivat myös avokysymyksiin, jotka koskivat suomen kielen ja kirjallisuuden etäopetuksessa hyvin toimivia seikkoja, sekä asioita, jotka olisivat voineet toimia paremmin. Hyvin toimivista asioista useimmiten nostettiin esille järjestyksessään 1) kirjoittaminen, 2) tehtävien tekeminen sekä 3) selkeä tehtävänanto tai ohjeistus. Kuvioon 6 on koottu oppilaiden avovastauksista useimmin nousseet suomen kielen ja kirjallisuuden etäopiskelun hyvät puolet. Vasemmalla oleva luku kuvaa niiden oppilaiden määrää, jotka nimesivät pylvään esittämän hyvän puolen avovastauksessaan. Oppilaita pyydettiin nimeämään kolme hyvin toimivaa elementtiä.



Kuvio 6. Etäopetuksessa hyvin toimivat asiat.

Yli kolmasosa oppilaista totesi kirjoittamisen toimineen hyvin. Vajaa kolmannes puolestaan nimesi tehtävien sujuneen hyvin. Reilu viidennes nosti esille selkeät ohjeet hyvin toimineena seikkana suomen kielen ja kirjallisuuden etäopiskelussa. Mieliopidekirjoitus ja vastine olivat opetuksen aikana tehtyjä tehtäviä, jotka palautettiin sähköisen oppimisympäristön kohtaan ”tehtävät”, joten näillä vastauksilla oppilaat saattoivat tarkoittaa juuri mieliopidekirjoitusta ja vastinetta. Toki on mahdollista, että he viittasivat esimerkiksi pienempiin tuntiin aikana suoritettaviin tehtäviin – toisaalta nekin olivat juuri kirjoittamista. Joka tapauksessa myös avovastauksen perusteella voi todeta, että oppilaiden mielestä kirjoittaminen oli etäkoulun kontekstissa toimivaa.

Yksikään oppilas ei nostanut kirjoittamista esille kyselyn kohdassa *Mitkä asiat olisivat voineet toimia paremmin äidinkielen ja kirjallisuuden etäopiskelussa*. Vajaa kolmannes ei osannut sanoa, mikä olisi voinut toimia paremmin tai totesi kaiken toimineen hyvin. Noin 16 %:n mielestä sähköisen kirjan lukeminen (joka edelsi mieliopidekirjoittamisen kokonaisuutta) ei ollut mielekäästä, ja muutama oppilas ei pitänyt ääneen vastaamisesta videopuhelujen aikana.

Kyselyn tarkoituksena oli tuoda esille oppilaiden omaa kokemusta kirjoittamisen opiskelusta etäkoulussa. Lisäksi pyrin sen avulla tarkastelemaan oppilaiden kokemuksia suhteessa lähiopiskeluun. Oppilaiden subjektiivisten kokemusten ohella on tärkeää ottaa huomioon objektiivisempia tekijöitä, joita pyrin nostamaan esiin oppilaiden kirjoittamista mieliopideteks-

teistä. Seuraavassa luvussa pohdin R2L-pedagogiikan konkreettisia vaikutuksia etäopetuksen kontekstissa tarkastelemalla aineistotekstien funktionaalista rakennetta.

4 Mielipidetekstien funktionaalinen rakenne

Tässä luvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseen tarkastelemalla aineistotekstien funktionaalista rakennetta. Edellisessä luvussa käsitellyn oppilaiden subjektiivisen kokemuksen lisäksi on erittäin merkittävää kiinnittää huomiota käytetyn pedagogiikan objektiivisemmin havaittaviin vaikutuksiin. Tarkoitukseni on selvittää soveltamalla Swalesin (1990) genre-analyysia, millaisista vaiheista ja askelista kahdeksaluokkalaisten laatimat mielipidetekstit koostuvat. Swalesin (mt.) alkuperäisestä genreanalyysistä poiketen tässä tutkimuksessa kaikki vaiheet eivät ole pakollisia – mielipidekirjoitus voi toteutua esimerkiksi pelkästään OMA MIELIPIDE- ja PERUSTELU-vaiheella.

Suomenkielisessä rakennetutkimuksessa tekstin eri osista käytetään suomennoksia *vaihe* ja *jakso* (*move*), joita päädyin käyttämään rinnakkain tässä tutkimuksessa. Vaiheella ja jaksolla viitataan tekstin osaan, joka on askelta hierarkkisesti ylempänä. Haasteena eri vaiheiden erottelussa voidaan pitää eri tutkijoiden tekemiä erilaisia tulkintoja (Honkanen & Tiililä 2012: 211–213). Tässä tutkielmassa pyrin vähentämään tulkinnanvaraisuutta kuvailemalla vaiheiden tehtäviä, sijaintia ja kielellisiä piirteitä.

Mikkosen (2010) aineistoanalyysi lukiolaisten mielipideteksteistä osoitti, että tekstit muodostuvat seuraavista funktionaalisista jaksoista: *pohjatekstin referointi*, *oma mielipide*, *perustelu*, *myönnytys* ja *ohje*. Tämän tutkimuksen aineistoanalyysi osoitti, että funktionaaliset jaksot jakautuivat samantyyppisesti kuin Mikkosen (mt.) tutkimuksessa. Analyysini mukaan mielipidekirjoitukset koostuvat seuraavista vaiheista: POHJATEKSTIN REFEROINTI, OMA MIELIPIDE, PERUSTELU, TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN sekä PARANNUSEHDOTUS. Niissä teksteissä, jotka eivät ole vastineita, ei luonnollisesti esiinny POHJATEKSTIN REFEROINTI -vaihetta. Funktionaalisen rakenteen analyysi kohdistuu tutkielmassani aineistotekstieni leipätekstiin. Olen siis rajannut analyysin ulkopuolelle mielipidetekstien otsikot ja allekirjoitukset.

Ilman pohjatekstiä laadituissa mielipidekirjoituksissa oppilaat käyttävät keskimäärin 3,25 funktionaalista jaksoa neljästä mahdollisesta. Vastineissa eri jaksoja puolestaan esiintyy hieman vähemmän suhteessa niiden kokonaismäärään, sillä oppilaat käyttävät 3,56 viidestä mahdollisesta jaksoa. Olen koonnut taulukkoon 1 aineistossani esiintyvät funktionaaliset jaksot sekä niitä mahdollisesti toteuttavat askeleet niiden tyypillisimmässä esiintymisjärjestyksessä, jonka mukaisesti käsittelen ne myös analyysissa. Taulukossa on eroteltu vaiheiden ja askeleiden funktiot, kielelliset piirteet, sijainti tekstissä sekä vaiheiden osalta frekvenssit ja prosenttiosuudet. Olen yhdistänyt taulukkoon ilman pohjatekstiä laaditun mielipidetekstin ja

vastineen alalajit. Taulukko kuvaa siis mielipidekirjoitusta ylätekstilajina, johon kuuluu sekä ilman pohjatekstiä että pohjatekstin kanssa kirjoitetut tekstit. Funktionaaliselta rakenteeltaan ne ovat samankaltaisia – erona on vain referointijakso, joka esiintyy ainoastaan vastineessa.

Taulukko 1. Funktionaaliset vaiheet, niiden esiintyvyys, kielelliset piirteet ja sijainti tekstissä.

VAIHE JA SEN ESIINTYVYYS	FUNKTIO	KIELELLISET PIIRTEET	SIJAINTI
<p>1. POHJATEKSTIN REFEROINTI</p> <p>17 %:n osuus kaikista vastineiden vaiheista.</p> <p>Keskimäärin 0,88 POHJATEKSTIN REFEROINTI -vaihetta yhtä tekstiä (=vastinetta) kohden.</p>	<p>Esitellä pohjatekstin keskeinen sanoma, jotta lukija ymmärtäisi sitä seuraavan oman näkemyksen.</p>	<p>Useimmiten neutraalit verbit.</p> <p><i>Esittää</i>-verbi</p>	<p>Tekstin alussa.</p> <p>Esiintyy usein OMAN MIELIPITEEN ja PERUSTELUN yhteydessä.</p>
<p>2. OMA MIELIPIDE</p> <p>36 %:n osuus kaikista jaksoista.</p> <p>Keskimäärin 2,15 OMA MIELIPIDE -jaksoa yhtä tekstiä kohden.</p>	<p>Osoittaa kirjoittajan subjektiivinen mielipide, arvio tai näkemys käsillä olevasta aiheesta.</p>	<p><i>Mielestäni</i>-ilmaus konditionaali</p>	<p>Useat sijainnit mahdollisia, mutta ensimmäinen OMA MIELIPIDE sijoittuu heti tekstin alkuun.</p> <p>Esiintyy usein PERUSTELU- ja POHJATEKSTIN REFEROINNIN yhteydessä.</p>
<p>Askel 1. Väite</p>			
<p>Askel 2. Kontekstointi</p>	<p>Pohjustaa kirjoittajan esittämää mielipidettä tai antaa sen ymmärtämistä varten muuten tärkeää tietoa.</p>	<p>Väitelauseet</p>	
<p>Askel 3. Tuki</p>	<p>Yhtyä pohjatekstin näkemykseen.</p>	<p><i>Olen samaa mieltä</i> -fraasi</p>	

		<i>Itse-refleksiivipronomini</i>	
Askel 4. Kiisto	Pohjatekstin näkemyksen osoittaminen vääräksi.	<i>Olen eri mieltä</i> -fraasi <i>Itse-refleksiivipronomini</i>	
3. PERUSTELU 35 %:n osuus kaikista jaksoista. Keskimäärin 2,05 PERUSTELU-vaihetta yhtä tekstiä kohden.	Kirjoittajan näkemysten perustelu ja lukijan vakuuttaminen oman mielipiteen oikeellisuudesta.	<i>Koska</i> -rakenne Argumentointitekniikat: esimerkit, faktatiedot, yleistäminen, vertaus, edut ja haitat, syyseuraussuhteet sekä tunteisiin, auktoriteettiin tai asiantuntijaan vetoaminen	Useat sijainnit mahdollisia. Esiintyy usein OMAN MIELIPITEEN ja REFEROINNIN yhteydessä.
4. TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN 9 %:n osuus kaikista jaksoista. Keskimäärin 0,55 TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN -vaihetta yhtä tekstiä kohden.	Osoittaa omalle mielipiteelle vastakkaiset näkemykset joiltain osin mahdollisiksi oman argumentoinnin tukena.	<i>Toisaalta</i> -partikkeli	Tyypillisesti tekstin keskivaiheilla OMAN MIELIPITEEN tai PERUSTELUN jälkeen.
Askel 1. Kumoaminen	Osoittaa oman näkemyksen parannus kumoamalla aiemmin esitetty myönnytys vastakkaiselle näkökulmalle.	Rinnastuskonjunktio <i>mutta</i>	
5. PARANNUSEHDOTUS 13 %:n osuus kaikista jaksoista. Keskimäärin 0,76 PARANNUSEHDOTUS-vaihetta yhtä tekstiä kohden.	Esittää ehdotus tai ohje käsillä olevan ongelman ratkaisemiseksi.	Direktiivisyys Performatiiviverbi <i>ehdotan</i>	Usein tekstin lopussa.

Seuraavaksi tarkastelen jokaista vaiheita omassa alaluvussaan. Erotan aineistoesimerkeissäni vaiheet ja askeleet käyttämällä hakasulkeita, jotka sijoittuvat vaiheen edelle. Vaiheet olen merkinnyt KAPITEELEILLA ja mahdolliset askeleet pienaakkosilla [VAIHE: askel]. PERUSTELU-vaiheessa pienillä kirjaimilla on merkitty perustelukeino. Olen koodannut aineistoni tekstit selvyuden vuoksi: esimerkin perässä on aineistotekstin numero, jota seuraa joko merkintä M = mielipidekirjoitus eli ilman pohjatekstiä kirjoitettu teksti tai V = vastine, jonka laatimisessa on hyödynnetty pohjatekstiä. Teksteissä esiintyvät oppilaiden nimet ja mahdollinen luokan kirjain on muutettu anonymiteetin vuoksi. En katsonut tämän tutkimuksen kannalta relevantiksi erotella kirjoittajien sukupuolta, joten sitä ei ole huomioitu aineiston koodaamisessa. Aineistoesimerkeissä esiintyvät kirjoitusvirheet ovat alkuperäisiä enkä ole korjannut niitä.

4.1 Pohjatekstin referointi

Luonnollisesti aineistoni teksteissä, jotka ovat vastauksia pohjatekstiin eli vastineita, esiintyy vaihe, jossa referoidaan pohjatekstiä. Nimitän tätä tekstin osaa POHJATEKSTIN REFEROINTI -vaiheeksi. Referointi tarkoittaa toisen ihmisen tai kirjoittajan itse aiemmin esittämän puheen tai kirjoituksen sijoittamista osaksi omaa tekstiä, niin että oma ja lainattu erotuvat tekstistä (VISK § 1457). Vaiheen pääfunktiona on esitellä pohjatekstiä ja siinä esitettyä väittämää.

Aineistoni 18 vastineessa käytetään yhteensä 16:ta referointijaksoa, mikä tarkoittaa, että keskimäärin niitä käytetään yhdessä tekstissä 0,88 kertaa. Suurin osa vastineen kirjoittajista (67 %) käyttää POHJATEKSTIN REFEROINTIA tekstissään kerran, kaksi kirjoittajaa (11 %) käyttää sitä kahdesti ja loput eli neljä oppilasta (22 %) on laatinut vastineensa ilman kyseistä jaksoa. Jokainen POHJATEKSTIN REFEROINTI -vaihetta käyttänyt kirjoittaja aloittaa tekstinsä sillä ja esittää seuraavaksi oman mielipiteensä aiheesta.

POHJATEKSTIN REFEROINTI -vaiheessa kirjoittaja voi esittää pohjatekstin laatijan sekä mahdollisesti myös julkaisualustan ja -ajan, kuten esimerkiksi 1 käy ilmi. POHJATEKSTIN REFEROINTIA seuraa OMAN MIELIPITEEN esittäminen.

- 1) [POHJATEKSTIN REFEROINTI] *Sirkku Dölle esitti mielipidekirjoituksessaan (HS 9.3.2020 Klo 2:00) että matkapuhelimet alkavat hallitsemaan elämäämme.* [OMA MIELIPIDE: tuki] Olen jokseenkin samaa mieltä asiasta, monet käyttävät puhelimia melkein koko ajan sosiaalisessa mediassa ja pelaten. (24V)

Esimerkin 1 kirjoittaja tuo onnistuneesti esille pohjatekstin perustiedot ja keskeisen sanoman. Tällaista viittausta voi pitää täysin normien mukaisena. Referointi ei kuitenkaan ole yläkoululaisille kovinkaan tuttua, joten tämä jakso osoittautui osalle kirjoittajista haasteelliseksi – julkaisualustan ja -ajan esittely ei ollut kovin tavallista. Usein pohjatekstiin viitattiin ilman kyseisiä tietoja pelkällä kirjoittajan etunimellä, kuten esimerkissä 2:

- 2) [POHJATEKSTIN REFEROINTI] *Marja* kertoi mielipidekirjoituksessaan, että etäkoulun välitunteja tulisi pitää oman koulun pihalla. [OMA MIELIPIDE: kiisto] Minusta tämä on huono ajatus – (28V)

Esimerkki 2 on tyypillinen tapa viitata pohjatekstiin – kirjoittajaan viitataan etunimellä ja tiivistetään pohjatekstin väite. Tässä esimerkissä kirjoittaja mainitsee myös tekstilajin eli mielipidekirjoituksen. Täysimuotoisia viittauksia, jotka sisältävät kirjoittajan koko nimen, tekstilajin sekä julkaisuajan ja -paikan, oli tässä tutkimuksessa vain muutama, mikä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (ks. esim. Makkonen-Craig 2015: 67). Etunimellä viittaaminen johtunee tässä tutkimuksessa osaksi siitä, että osa oppilaista on kirjoittanut vastineen oman luokkatoverinsa laatimaan tekstiin, kuten esimerkissä 3.

- 3) [POHJATEKSTIN REFEROINTI] *Arttu* esitti mielipiteen, että kouluja ei pitäisi avata ennen kesälomaa. [OMA MIELIPIDE: tuki ja kiisto] Olen samaa ja eri mieltä aiheen suhteen. (37V)

Saman luokan oppilaita on todennäköisesti totuttu kutsumaan etunimillä, mikä siirtynee helposti myös kirjoitettuihin teksteihin. Kirjoittajan tuttuus ei kuitenkaan yksinään selitä etunimen käyttämistä, sillä oppilaat viittaavat etunimillä myös heille tuntemattomiin kirjoittajiin, kuten esimerkissä 2. Tavallisempaa oli kuitenkin viitata tuntemattomiin kirjoittajiin kirjoittajan koko nimellä (esimerkki 4).

- 4) [POHJATEKSTIN REFEROINTI] *Sirkku Dölle* esitti mielipidekirjoituksessaan, että ihmiset ovat liian paljon puhelimilla ja kutsuu sitä levottomuutta aiheuttavaksi sairaudeksi. (31V)

Pääosin kirjoittajat käyttävät tuntemattomasta kirjoittajasta koko nimeä edellä olevan esimerkin 4 tavoin, mutta kahdessa tekstissä käytetään pelkästään etunimeä. Omaan luokkatoveriin ei aineistossani viitata kertaakaan koko nimellä tai pelkällä sukunimellä.

Referointi on aineistossani pääosin prototyypistä referointia, jossa on kaksi osaa: johto-ilmaus ja itse referaatti, jotka sijaitsevat samassa yhdyslauseessa (VISK § 1459). Esimerkin 5 tavoin johtoilmauksessa mainitaan referoitava, jota seuraa referoitu aines.

- 5) [POHJATEKSTIN REFEROINTI] *Marja Puhakka esitti mielipidekirjoituksessaan (25.4.), että tällaisesta kriisitilanteesta huolimatta etäkoulujen välitunnit pitäisi viettää koulun pihalla.*
[OMA MIELIPIDE: kiisto] Olen tästä eri mieltä. (25V)

Referaatti on mukautettu kertojan tekstiin – referointi alkaa johtoilmauksella *Marja Puhakka esitti mielipidekirjoituksessaan (25.4)*, ja sitä seuraa referoitava aines. Esimerkin 5 referaatti-osa *että tällaisesta kriisitilanteesta huolimatta etäkoulujen välitunnit pitäisi viettää koulun pihalla* toimii johtolauseen verbin *esittää* lauseobjektina. Referointi on aineistossani pääosin esimerkin 5 kaltaista eli epäsuoraa: pohjatekstiä ei lainata sanatarkasti vaan kirjoittaja esittää siitä oman tulkintansa, jonka hän integroi johtoilmauksen kanssa samaan yhdyslauseeseen (VISK § 1459–1460).

Aineistoviittauksissa myös epäonnistuttiin. Aineistoni kahdeksastatoista vastineesta kahdessa ohitettiin aineisto kokonaan ja kahdessa viittaus oli todella epäselvä eikä sisältänyt esimerkiksi pohjatekstin laatijan nimeä. Uusi-Hallila (1995: 56) käyttää tällaisesta lukijatyy-pistä nimitystä *ohittaja*. Muutama oppilas yritti referoida pohjatekstiä kopioimalla sitä oman tekstinsä joukkoon. Toinen heistä ei erottanut referointia omasta äänestään ja toinen kopioi pohjatekstiä sanatarkasti käyttämättä lainausmerkkejä. Referoinnin edellytyksenä kuitenkin on, että on selvää, kenen sanoista on kyse – suoran esityksen kriteerinä puolestaan on lainausmerkit (Berg 2011: 327). Esimerkissä 6 oppilas lainaa sanatarkasti pohjatekstiä, joka on esimerkissä kursivoitu.

- 6) -- *Ranskassa kouluissa ei saa käyttää matkapuhelimia. Voisimme hyvin päättää samoin.*
Yhteisillä järkevillä päätöksillä ja käytänteillä saamme järjestystä ja hyvinvointia arkeen.
[POHJATEKSTIN REFEROINTI] Näin kirjoitti Sirkku.

[OMA MIELIPIDE: kiisto] Olen itse osittain eri mieltä alkuperäisen tekstin kanssa. (23V)

Oppilas on esimerkissä 6 kopioinut pohjatekstin sanatarkasti osaksi omaa tekstiään. Hän ei osoita suoraa lainaustaan käyttämällä lainausmerkkejä, joten lukijalle selviää vasta johto-il-

mauksesta [n]äin kirjoitti Sirkku, että tekstin alkuosa olikin suoraan pohjatekstistä eikä vastineen kirjoittajan käsialaa.

Kahdeksaluokkalaiset harjoittelevat todennäköisesti ensimmäisiä kertoja toisen tekstiin viittaamista. Onnistuneena referointina ikätason huomioiden voisi pitää kirjoittajan etu- tai sukunimen mainitsemista sekä pohjatekstin väitteen tiivistämistä. Näin ajateltuna silti joka kolmas vastineen kirjoittaja epäonnistui referoinnissa edellä esitetyillä tavoilla. Vastineessa viittaaminen on normi (Mäntynen 2005: 264), jonka vuoksi tämän tutkimuksen puutteellisen referoinnin määrää voi pitää suurena.

POHJATEKSTIN REFEROINNISSA käytetyt verbit olivat useimmiten sävyltään neutraaleja, kuten *kertoa*, *kirjoittaa*, *sanoa*, *ehdottaa* ja *mainita*, eivätkä paljasta itsessään lukijan suhtautumista referoituun väitteeseen. Mahdollinen erimielisyys nousi esiin tavallisesti vasta OMA MIELIPIDE -vaiheessa. Vain kaksi kirjoittajaa oli valinnut referointiin värittyneemmän verbin *väittää*, joka suhtautumisen teorian termein on etäännyttävä lähdemaininta (ks. Mikkonen 2010: 101) ja joka enteilee kirjoittajan omaa kantaa referoituun tekstiin. Tässä tutkimuksessa pohjatekstiin viitattiin kuusi kertaa eli selvästi eniten verbillä *esittää*, kuten esimerkissä 7.

- 7) [POHJATEKSTIN REFEROINTI] Arttu *esitti* mielipidekirjoituksessaan, että kouluja ei pitäisi avata ennen kesälomaa. [OMA MIELIPIDE: tuki] Olen samaa mieltä -- (36V)

Esittää-verbi on sävyltään neutraali eikä paljasta kirjoittajan kantaa pohjatekstiin. Oppimateriaalissa käytettiin referoinnin yhteydessä verbiä *esittää*, joka on siirtynyt myös oppilaiden teksteihin. POHJATEKSTIN REFEROINTI -jaksoa käyttäneistä oppilaista lähes joka kolmas valitsi *esittää*-verbin – opetuksen vaikutus oppilaiden laatimiin teksteihin on siis havaittavissa muun muassa sanastotasolla. Lisäksi sekä opetusmateriaalissa että mallivastineissa POHJATEKSTIN REFEROINTI sijoittuu tekstin alkuun, jonka jälkeen siirryttiin OMAN MIELIPITEEN esittämiseen. Samanlainen järjestys vallitsi myös aineistossani jokaisen tekstin kohdalla, jossa käytetään POHJATEKSTIN REFEROINTI -jaksoa.

4.2 Oma mielipide

Jokaisessa aineistoni tekstissä esiintyy jakso tai jaksot, joissa kirjoittaja ilmaisee oman mielipiteensä. Tässä tutkielmassa näitä jaksot kutsutaan OMA MIELIPIDE -vaiheiksi. Niiden pääfunktiona on osoittaa kirjoittajan subjektiivinen mielipide, arvio tai näkemys käsillä olevasta aiheesta.

OMA MIELIPIDE -jakso oli luonnollisesti aineistoni käytetyin jakso – se saavutti 36 % osuuden kaikista funktionaalisista jaksoista eikä sen esittämisessä ollut ongelmia, kuten ei aiemmissakaan tutkimuksissa (ks. esim. Mikkonen 2010; Säaskilahti 2011; Harjunen & Rautopuro 2015; Aalto 2020). Oppilaat käyttivät keskimäärin 2,15 kertaa OMA MIELIPIDE -vaihetta yhdessä tekstissä eikä se uupunut yhdestäkään tekstistä. OMA MIELIPIDE -vaihe voi sijoittua useampiin eri kohtiin ja vaihdella pituudeltaan. Tavanomaisesti kirjoittajan kanta tulee kuitenkin esiin jo tekstin alussa. OMA MIELIPIDE -jaksojen parina esiintyy PERUSTELU-vaihe ja vastineissa lisäksi POHJATEKSTIN REFEROINTI. Retorisen rakenteen teoriassa, jonka avulla voidaan kuvata tekstin osien välisiä suhteita, puhutaan termeistä satelliitti ja ydin: OMA MIELIPIDE -jaksoa voisi pitää ytimenä, johon on yhteydessä satelliittina toimiva PERUSTELU- tai POHJATEKSTIN REFEROINTI -jakso (Mäntynen 2006: 50–51).

Mielipiteen esittäminen toteutuu aineistossani varsin erilaisilla tavoilla, joten määritin vaiheeseen kuuluvaksi neljä askelta, jotka ovat väite, kontekstointi, tuki ja kiisto. Kaikki askeleet eivät ole pakollisia OMA MIELIPIDE -vaiheessa, vaan periaatteessa yksikin askel riittää toteuttamaan vaiheen. Kuitenkin jos tekstissä esiintyy kontekstointi, tuki tai kiisto, esiintyy siinä myös väite. Askeleista väite on siis ainoa, joka voi esiintyä yksinään mielipidekirjoituksessa.

Mielipide esitetään tavallisesti väitteen muodossa. Väitteen avulla voidaan tuoda esille oma arvio tai näkemys jostain ilmiöstä tai esittää ongelma. Tyypilliset kielelliset piirteet mielipiteen esittämiselle ovat yksikön ensimmäinen persoona (*minä*-pronomini), konditionaalimuotoinen modaaliverbi sekä *mielestäni*-ilmaus, kuten esimerkeistä 8 ja 9 käy ilmi.

- 8) [OMA MIELIPIDE: väite] *Mielestäni* nuorten *pitäisi* olla enemmän sosiaalisissa kontakteissa muiden ihmisten kanssa. (9M)
- 9) [OMA MIELIPIDE: väite] *Minun mielestäni* kaikkialla maailmassa *pitäisi* olla demokratian valta. (16M)

Esimerkit 8 ja 9 edustavat hyvin eksplisiittistä ja vakiintunutta tapaa ilmaista mielipide: *minä*-pronomini ja yksikön ensimmäistä persoonaa ilmaiseva possessiivisuffiksi *-ni* tuovat kirjoittajan selvästi esille, mikä onkin subjektiiviselle mielipidekirjoitukselle tyypillinen piirre. *Mielestäni*-adverbiaali oli todella suosittu, sillä se esitettiin aineistossani yhteensä 32 kertaa 22 eri tekstissä. *Mielestäni*-ilmaus ja konditionaalinen modaaliverbi esiintyvät usein toistensa yhteydessä edellä olevien esimerkkien tapaan, mutta myös ilman toisiaan. Nämä kielenpiirteet

eivät kuitenkaan ole välttämättömiä oman mielipiteen esittämisessä, vaan mielipide voidaan ilmaista myös ilman niitä, kuten esimerkissä 10.

- 10) [OMA MIELIPIDE: väite] Vaihtovuosi on liian kallis siihen nähden, että se ei välttämättä suju hyvin. (20M)

Esimerkissä 10 mielipide ilmaistaan esimerkkejä 8 ja 9 implisiittisemmin. *Minä*-pronominin poisjätto tekee tekstistä neutraalimman, sillä kirjoittaja jää enemmän taka-alalle. Toisaalta suhtautumisen ilmaisemista vaiheeseen tuo liiallisuutta merkitsevä adjektiivien ja adverbien määritteenä käytettävä partikkeli *liian* (VISK § 658).

Olen määritellyt OMA MIELIPIDE -vaiheen yhdeksi askeleeksi aiheen kontekstoinnin, joka on aineistossani melko yleinen. Paldanius (2017) nimittää tämäntyyppistä jaksoa *kontekstualisoinniksi* ja määrittää sen funktioksi taustoittavan tiedon antamisen ja lukijan orientoimisen aiheeseen. Paldaniuksen (mt.) tutkimuksessa kontekstualisointi on merkittävä osa tekstiä, sillä analysoitava tekstilaji on historian esseevastaus. Paldaniuksen (2013) terveystiedon ylioppilaskoevastauksia käsittelevässä maisterintutkielmassa puolestaan tämäntyyppisen jakson nimi on *pohjustus* ja funktio lukijan johdattelu sekä vastauksen tiivistäminen. Tässä tutkielmassa en kuitenkaan määritellyt tällaista tekstin elementtiä omaksi vaiheekseen vaan OMA MIELIPIDE -vaiheen askeleeksi. Kontekstointi ei olisi aineistoteksteissäni itsenäisenä relevantti. Se esiintyy aina väitteen esittämisen yhteydessä: kontekstointi pohjustaa kirjoittajan esittämää mielipidettä tai antaa sen ymmärtämistä varten muuten tärkeää tietoa. Esimerkissä 11 kirjoittaja määrittelee tunnetuimmissa jalkapalloliigoissa ja -turnauksissa käytettävän VAR:n (*video assistant referee*) eli videoerotuomarijärjestelmän, jotta lukija saisi mielipiteen ymmärtämistä varten tarvittavan informaation.

- 11) [OMA MIELIPIDE: kontekstointi] VAR (Video assistant referee) on 2018 jalkapalloon lisätty uusi videotuomariominaisuus, jolla tarkastetaan jalkapallon kriittisimmät tilanteet (rangaistuspotkut, punaiset kortit, maaliin johtavat tilanteet)
Videotuomariominaisuuslisän tarkoitus oli saada voitto joukkueelle, joka sen ansaitsee ja häviöjä joukkueen mutinat ja selittelyt pois. Reaktio on kuitenkin lähes päinvastainen.
[OMA MIELIPIDE: väite] Säännöistä löytyy yhä liian paljon määrittely kysymyksiä, joita VAR on tuonut lisää. (13M)

Jos kirjoittaja olisi aloittanut tekstinsä esimerkiksi mielipiteenä toimivalla väitteellä *Säännöistä löytyy yhä liian paljon määrittely kysymyksiä, joita VAR on tuonut lisää*, olisi se saattanut hankaloittaa lukijan ymmärrystä. Tekstilajin konventioiden mukaisesti mielipidetekstin lukija

on kuka tahansa sanomalehden lukija, jolla ei tarvitse olla jalkapallokurssin erikoissanaston tietämystä ymmärtääkseen kirjoituksen. Koulun kaksoiskontekstin vuoksi tekstin ensisijainen lukija on opettaja (ja tässä tutkimuksessa opetusharjoittelija), joilta ei myöskään odoteta tuntemusta jalkapallon erikoissanastosta. Jos julkaisualustaksi olisi opetuksessa ilmoitettu sanomalehden sijasta esimerkiksi jalkapalloseutu olisi edellä mainitulla väitelauseella aloittaminen relevanttia eikä kontekstointia silloin tarvittaisi.

Esimerkissä 12 kirjoittaja pohjustaa omaa mielipidettään kertomalla kännyköiden ja sosiaalisen median käytön kasvamisesta.

- 12) [OMA MIELIPIDE: kontekstointi] *Kännyköiden ja sosiaalisenmedian käyttö on lisääntynyt huomattavasti viimeisten vuosien aikana.* [PERUSTELU: haitta] Kännykän ja internetin liika käyttö voi häiritä esimerkiksi opiskelua ja yöunia.
[OMA MIELIPIDE: väite] Mielestäni nuorten pitäisi olla enemmän sosiaalisissa kontakteissa muiden ihmisten kanssa. (9M)

Kirjoittaja kontekstoi tulevaa mielipidettään esimerkissä 12 kursivoidulla väitelauseella, joita esiintyy kontekstointiaskeleissa melko usein. Väitelauseiden avulla voidaan kuvata asiantiloja, kuten tekoja, tapahtumia ja tiloja (VISK § 887). Kontekstointia seuraa esimerkissä 12 aineistolleni tyypilliseen tapaan PERUSTELU, jota puolestaan seuraa OMA MIELIPIDE -vaiheeseen kuuluva väite.

Aineistoni vastineiden OMA MIELIPIDE -vaiheessa esiintyy osia, joissa kirjoittaja osoittaa joko samanmielisyyttä tai erimielisyyttä pohjatekstin kanssa. Kutsun tällaisia askelia Mikko-
sen (2010) tapaan tueksi ja kiistoksi, sillä niiden funktiona on tuoda esille kirjoittajan oma kanta pohjatekstiin sekä tuoda siihen jotain uutta eikä pelkästään osoittaa samanmielisyyttä tai erimielisyyttä aiheeseen. Tuelle ja kiistolle tyypillinen kielenpiirre on *olla*-pronomini yksikön ensimmäisessä persoonassa – myös refleksiivipronomini *itse* esiintyy näissä askeleissa, esimerkkien 13 ja 14 tapaan.

- 13) [POHJATEKSTIN REFEROINTI] Koululaisen nimeltä Arttu mielipidekirjoituksessa kerrotaan, että koulujen avaaminen ennen kesälomaa kahdeksi viikoksi ei olisi järkevää ja kouluja ei kannata avata vielä sillä epidemia ei ole vielä riittävästi laantunut.

[OMA MIELIPIDE: tuki] *Olen itse samaa mieltä. Se, että hallitus miettii jo koulujen avaamista, kuulosta minusta hätköinniltä.* (21V)

- 14) [POHJATEKSTIN REFEROINTI] Marja Puhakka esitti mielipidekirjoituksessaan (25.4.), että tällaisesta kriisitilanteesta huolimatta etäkoulujen välitunnit pitäisi viettää koulun pihalla.

[OMA MIELIPIDE: kiisto] *Olen* tästä eri mieltä. Jos jokainen kokoontuisi koulun pihalle välitunniksi, kuinka moni oikeasti muistaisi pitää turvavälin? (25V)

Olla-verbin yksikön ensimmäinen persoona sekä refleksiivipronomini *itse* ovat tyypillisiä sekä tuki- että kiistoaskelissa, sillä luonnollisesti kirjoittajan täytyy tuoda itseään esille ottaessaan kantaa pohjatekstiin. Esimerkeissä 13 ja 14 kirjoittaja tuo eksplisiittisesti kantansa esiin käyttämällä tuki- ja kiistoaskeleille tyypillisiä fraaseja *samaa mieltä* ja *eri mieltä*. Tämän jälkeen omaa mielipidettä tarkennetaan. Saman- tai erimielisyyden määrän aste voi vaihdella teksteissä: *olen täysin samaa mieltä* sekä *olen jyrkästi tätä vastaan*. Adverbi *täysin* ilmaisee teon, tilan tai ominaisuuden täyteyden asteen ehdotonta ääripäätä (VISK § 660), kun taas johdimmalla *-sti* muodostettu adverbi *jyrkästi* tuo esiin ilmaisun intensiteettiä (VISK § 373).

Muutamassa tekstissä mielipiteen esittäminen on ikään kuin osittain tukea ja osittain kiistoa. Kirjoittaja voi olla jostain pohjatekstin väitteestä samaa mieltä, mutta kiistää kuitenkin joitain osia siitä (esimerkit 15 ja 16).

15) [POHJATEKSTIN REFEROINTI] Arttu esitti mielipiteen, että kouluja ei pitäisi avata ennen kesälomaa. [OMA MIELIPIDE: tuki ja kiisto] *Olen samaa ja eri mieltä aiheen suhteen.*

Mielestäni koulujen avaaminen voi olla hyvin riskialtista. [PERUSTELU] Opettajat ja koulun henkilöstö varmasti tekisivät tilanteesta niin turvallisen kuin mahdollista, mutta mistään ei voi olla kokonaan varma. (37V)

16) [POHJATEKSTIN REFEROINTI] Näin kirjoitti Sirkku.

[OMA MIELIPIDE: tuki ja kiisto] *Olen itse osittain eri mieltä alkuperäisen tekstin kanssa.* Nimittäin matkapuhelin on tärkeä viestintäväline joka olisi hyvä pitää koulussakin mukana. [PERUSTELU: hyöty] Nimittäin matkapuhelin on tärkeä viestintäväline joka olisi hyvä pitää koulussakin mukana. (23V)

Esimerkissä 15 kirjoittaja toteaa olevansa sekä samaa että eri mieltä pohjatekstin kirjoittajan kanssa ja esittää sen jälkeen lähiopetukseen palaamisen hyviä ja huonoja puolia, mutta ei itse päädy jyrkästi kummallekaan kannalle. Esimerkissä 16 kirjoittaja osoittaa osittaista samanmielisyyttä pohjatekstin kanssa adverbilla *osittain* eli hän katsoo jakavansa osan pohjatekstin kirjoittajan mielipiteistä, mutta ei kaikkia. Ilmiö muistuttaa Sirénin (2019) havaintoa lukio- ja yliopisto-ikäisten mielipidekirjoituksista – kirjoittaja ennemmin pohtii aihetta kuin ottaa siihen kantaa. Sirén (mts. 72) kutsuu tällaista mielipiteen ilmaisun tapaa *spekuloinniksi* ja toteaa, että mielipiteen ilmaisun kannalta spekuloinnin ei ole tarkoitus vakuuttaa lukijaa. Esimerkeissä 15 ja 16 on myös aineistolleni tyypillinen järjestys: POHJATEKSTIN REFEROINTI – OMA MIELIPIDE: tu-

ki/kiisto – PERUSTELU. Tällainen esitysjärjestys on lukijan kannalta selkeä tapa esittää vastaus pohjatekstiin – se oli myös tyypillinen Mikkosen (2010: 141, 147) tutkimuksessa.

Opetuksessa oppilaita ohjeistettiin esittämään mielipide tekstin alkupuolella. Myös malliteksteissä mielipide sijoittui kirjoituksen alkuun. Aineistoni mielipideteksteissä oppilaat esitivät kolmea vaille kaikissa teksteissä eli 17 kertaa pääväitteen viimeistään toisen kappaleen alussa. Vastineissa jokainen kirjoittaja esittää pääväitteensä tekstin alussa heti POHJATEKSTIN REFEROINNIN jälkeen tai heti ensimmäiseksi, jos ei ole käyttänyt tekstissään POHJATEKSTIN REFEROINTIA. Pääväitteen sijainti omassa tutkimuksessani eroaa aiemmista tutkimuksista: Mikkosen (2010) väitöskirjassa lukiolaiset suosivat suomalaiselle kulttuurille tyypillisempää tapaa esittää mielipide, sillä enemmistö esitti sen tekstin lopussa. Rädyn (2001) tutkimuksessa puolestaan yläkoululaiset sijoittivat pääväitteen yhtä useasti tekstin alkuun ja loppuun.

Mielestäni-ilmaus esiintyy 58 %:ssa aineistotekstejä. Sen yleisyyttä ei selitä opetus, sillä tätä rakennetta ei ole opetusmateriaalissa eikä malliteksteissä. Ilmaus oli suosittu myös Mikkosen (2010) tutkimuksessa.

4.3 Perustelu

Yksi aineistotekstien eniten käytetyistä vaiheista on PERUSTELU. Aineistossani on runsaasti tekstijaksoja, joiden pääasiallisena tehtävänä voi pitää kirjoittajan mielipiteen perustelua, jolla pyritään vakuuttamaan lukija. Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus analysoida kirjoittajien argumentointia syvällisesti, vaan ennemminkin esitellä sitä yhtenä funktionaalisenä jaksena osana tekstin rakennetta. Perustelukeinojen runsauden ja yhteisen funktion eli oman mielipiteen perustelemisen vuoksi en määritellyt perustelukeinoja omiksi askeleikseen. Lisäksi perustelukeinot ovat usein päällekkäisiä ja niiden erottaminen toisistaan voi olla hankalaa (Mikkonen 2010: 137). Merkitsen kuitenkin PERUSTELU-vaiheen perään, minkälaisesta perustelusta on mielestäni kyse. Oppilaat perustelevat mielipiteitään aineistossani useimmiten syyseuraussuhteiden avaamisella, esittelemällä faktatietoja, yleistämällä, etujen ja haittojen pohjimalla, aitojen tai hypoteettisten esimerkkien esittämisen avulla, erilaisilla vertauksilla sekä asiantuntijoihin, auktoriteettiin, enemmistöön tai tunteisiin vetoamisen avulla.

PERUSTELU-vaihe on aineistossani toiseksi eniten käytetty funktionaalinen jakso 35 prosentin osuudellaan. Yhtä tekstiä lukuun ottamatta PERUSTELU-jakso esiintyy jokaisessa aineistoni tekstissä ja voi sijoittua useampaan eri kohtaan yhdenkin tekstin sisällä. Oppilaat käyttivät sitä keskimäärin 2,05 kertaa yhdessä tekstissä. PERUSTELU-vaihe on yleisempi mielipidekirjoituksissa kuin vastineissa: 20 mielipidetekstissä PERUSTELU-jaksoa käytettiin 50 kertaa

(keskimäärin 2,5 kertaa/teksti), kun taas 18 vastineessa sitä käytettiin 28 kertaa (keskimäärin 1,5 kertaa/teksti). PERUSTELU-vaihe esiintyy aineistossani tyypillisesti OMA MIELIPIDE -jakson yhteydessä – usein juuri mielipiteen esittämisen jälkeen, kuten esimerkissä 17.

- 17) [OMA MIELIPIDE: väite] Minun mielestäni koulu voisi alkaa vähän myöhemmin. [PERUSTELU: tunteisiin vetoaminen, faktatieto] *Ei ole mukava herätä väsyneenä aamulla, ja siitä suoraan tekemään tehtäviä. Uni on varsinkin yläasteella erittäin tärkeää.* (7M)

Mielipiteen esittämisen jälkeen perustelut voivat rakentua tekstuaalisesti esimerkin 17 tavoin. Kirjoittaja kertoo ensin oman mielipiteensä eksplisiittisesti *mielestäni*-ilmauksen avulla, jonka jälkeen perustelee sitä erillisillä väitelauseilla, joilla vedotaan väsyneenä olemisen ja koulu-tehtävien tekemisen epämukavuuteen sekä unen tärkeyteen. Toinen tyypillinen tapa esittää perusteluita on käyttää syytä tai perustelua ilmaisevaa alistuskonjunktioita *koska* osana yhdy-lausetta (esimerkki 18).

- 18) [OMA MIELIPIDE: väite] Kouluun palaamiseen on hyviä, että huonoja puolia. Mielestäni lähiopetukseen paluu voi olla hyvä asia, [PERUSTELU: hyöty] *koska* pääsee näkemään ystäviä kunnolla uudestaan. 37V

Esimerkissä 18 käytetty rakenne on aineistossani todella tyypillinen tapa ilmaista sekä mielipide että perustelu. *Mielestäni*-ilmaus ja *koska*-rakenne on selkeä tapa osoittaa oma kanta ja perustelu sille, mikä on varmasti ikätasolle tavanomainen yksinkertainen tapa tuoda oma mielipide esille. Esimerkit 19 ja 20 havainnollistavat tätä ilmiötä hyvin.

- 19) [OMA MIELIPIDE: väite] *Mielestäni* oppilaiden pitäisi saada valita itse omat kirjansa, [PERUSTELU: syy-seuraussuhde] *koska* jos opettaja valitsee kirjan kaikki ei välttämättä innostu kirjasta, eikä jaksa lukea sitä. (1M)

- 20) [OMA MIELIPIDE: väite] Etäopetus on *mielestäni* huonoksi oppilaiden sosiaaliseen hyvinvointiin [PERUSTELU: haitta] *sillä* useat oppilaat eivät näe kavereitaan yhtään ja ei saa paljon minkään laista sosiaalisuutta etäopetus elämäänsä. (5M)

Koska- ja *sillä*-konjunktioita käytettäessä kirjoittajan mielipide ja perustelu sille ilmaistaan tyypillisesti samassa virkkeessä esimerkkien 19 ja 20 tapaan. Esimerkissä 19 kirjoittaja perustelee mielipidettään syy-seuraussuhteella ja käyttää *koska*-konjunktioita suhteuttamaan asiantilat toisiinsa: jos opettaja valitsee luettavan kirjan, oppilaat eivät välttämättä jaksa lukea teosta. Esimerkissä 20 kirjoittaja vetoaa etäopetuksen haittoihin. Kirjoittaja toteaa *sillä*-konjunktioilla

alkavalla lauseella, ettei etäopetuksen aikana näe kavereita. Haittojen ja syy-seuraussuhteiden esittäminen on tyypillistä aineistossani etenkin etäkoulua koskevissa mielipidekirjoituksissa (esimerkit 21–22).

- 21) [POHJATEKSTIN REFEROINTI] Arttu esitti mielipidekirjoituksessaan, että kouluja ei pitäisi avata ennen kesälomaa. [OMA MIELIPIDE: tuki]
Olen samaa mieltä, [PERUSTELU: syy-seuraussuhde] koska jos koulut avattaisiin, korona todennäköisesti leviäisi, jota emme halua tapahtuvan. (36V)
- 22) [POHJATEKSTIN REFEROINTI] Marja Puhakka esitti mielipidekirjoituksessaan (25.4.), että tällaisesta kriisitilanteesta huolimatta etäkoulujen välitunnit pitäisi viettää koulun pihalla. [OMA MIELIPIDE: kiisto]
Olen tästä eri mieltä. [PERUSTELU: syy-seuraussuhde] Jos jokainen kokoontuisi koulun pihalle välitunniksi, kuinka moni oikeasti muistaisi pitää turvavälin? (25V)

Aineistossani etäkoulua käsitellään 12 tekstissä, joissa kahdeksassa käytetään perustelukeinona joko haittoja tai syy-seuraussuhteita, kuten esimerkeissä 21 ja 22. Myös Mikkosen (2010) tutkimuksessa suosittu perustelukeinolla, syy-seuraussuhteilla, kirjottaja haluaa havainnollistaa, miten tekstissä esitetty ratkaisu käytännössä vaikuttaisi vallitsevaan tilanteeseen. Esimerkissä 21 kirjoittaja esittää, että koulujen avaamisen käytännön vaikutus olisi koronaviruksen leviäminen. Esimerkissä 22 puolestaan kirjoittaja havainnollistaa ehdotettua toimea eli välituntien viettämisestä koulun pihalla pohtimalla käytännön seurauksia. Kummassakin esimerkissä 21 ja 22 on näkyvissä aineistolleni tyypillinen jaksojen esitysjärjestys: POHJATEKSTIN REFEROINTI – OMA MIELIPIDE – PERUSTELU.

Noin joka neljännessä aineistotekstissäni perustelukeinona käytettiin auktoriteettiin vetoamista. Esimerkissä 23 auktoriteetteina toimivat ravitsemusasiantuntijat, lääkärit, syöpäjärjestöt ja ravitsemussuositukset.

- 23) [OMA MIELIPIDE: väite] Ihmisen ei ole hyvä syödä naudanlihaa päivittäin terveys- ja ilmasto syistä. [PERUSTELU: auktoriteettiin vetoaminen] *Ravitsemusasiantuntijat ja lääkärit* kehottavat syömään enemmän kasviksia, *syöpäjärjestöt* ja *ravitsemussuositukset* kehottavat syömään vähemmän lihaa. (18M)

Auktoriteettiin vetoaminen tuo tekstiin vakuuttavuutta. Esimerkissä 23 kirjoittaja käyttää neljää eri auktoriteettia perustelemaan omaan väitettään, mikä tekee siitä uskottavan. Auktoriteettiin vetoaminen oli suosittua myös Mikkosen (2010: 132) tutkimuksessa, jossa lukiolaiset vetosivat ulkoiseen auktoriteettiin, mutta nostivat usein myös itsensä auktoriteetiksi, mitä voi Mikkosen (mt.) mukaan pitää taitavan kirjoittajan merkinä. Peruskoululaiset nostivat tutki-

muksessani itsensä auktoriteetiksi vain muutaman kerran. Useimmiten he viittasivat epämääräiseen auktoriteettijoukkoon puhumalla esimerkiksi *monista ihmisistä* sekä nimesivät auktoriteetiksi omat ystävänsä.

Seuraavassa esimerkissä 24 kirjoittaja perustelee mielipidettään yleistämällä sen ikään kuin suurta joukkoa koskevaksi yleiseksi mielipiteeksi. Ennen PERUSTELU-vaihetta kirjoittaja on ilmaissut vaihto-oppilasvuoden olevan liian kallis.

- 24) [PERUSTELU: faktatieto, yleistäminen] Vaihtovuodelle lähteminen maksaa usein yli 13 000€, jonka lisäksi täytyy maksaa muita kuluja, kuten vakuutuksia. *Monilla* on ollut huonoja kokemuksia vaihtoon lähtemisestä, jotka ovat johtuneet usein isäntäperheestä. *Jotkut* ovat joutuneet vaihtamaan isäntäperhettä monta kertaa, koska vanha perhe ei ole välttämättä huolehtinut vaihto-oppilaasta. (20M)

Kirjoittaja käyttää PERUSTELU-jaksossa esimerkissä 24 pronominia *moni*, joka viittaa suhteellisen suureen joukkoon jonkin ryhmän edustajia. Seuraavassa virkkeessä hän käyttää indefiniittistä pronominia *jotkut*, jolla viitattaneen tässä tapauksessa epämääräiseen joukkoon ihmisiä. Kirjoittaja siis pyrkii esittämään havaitsemansa asiantilan, vaihto-oppilasvuoden huonot kokemukset, suurta joukkoa koskevana ongelmana.

Opetusmateriaalissa perustelut esitettiin luonnollisesti mielipiteen esittämisen yhteydessä, ja niin on myös aineistossani. Lisäksi perustelut olivat malliteksteissä sijoittuneet eri kohtiin tekstiä, kuten myös omassa aineistossani. En painottanut mielipidekirjoittamisen opetuskokonaisuudessa samoissa määrin perustelukeinoja, vaan keskityin enemmän tekstin funktionaaliseen rakenteeseen, joten opetuksen vaikutus on selvimmin nähtävissä rakenteen tasolla.

4.4 Toisen näkökulman huomioiminen

Aineistoteksteissäni on vaiheita, joissa huomioidaan oman mielipiteen lisäksi mahdollinen toinen näkökulma ja vasta-argumentteja. Nimitän tällaista jaksoa TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN -vaiheeksi. Vaiheen tehtävänä on osoittaa toinen näkökulma joiltain osin mahdolliseksi. Usein kirjoittaja kuitenkin pyrkii argumentoinnillaan kumoamaan esitetyn vastakkaisen näkökulman. Mikkonen (2010) kutsuu tällaista jaksoa *myönnytykseksi*. Päädyin tässä tutkimuksessa kuitenkin toisenlaiseen nimitykseen, joka kuvaa aineistoni kyseistä tekstijaksoa paremmin, sillä kirjoittaja ei aina osoita myönnytystä pohjatekstiin, vaan lähinnä huomioi toisen näkökulman osana argumentointiaan.

TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN oli vähiten käytetty vaihe aineistossani. Se saavutti 9 % osuuden kaikista funktionaalisista jaksoista ja esiintyi keskimäärin 0,55 kertaa yhdessä tekstissä. Koko aineistosta eli 38 tekstistä 20:ssä huomioitiin toinen näkökulma. Mieli-pidekirjoituksissa esiintyi enemmän TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN -vaihetta kuin vastineissa: 20 mielipidekirjoituksessa sitä käytettiin yhteensä 15 kertaa (0,75 kertaa/teksti), mutta vastineissa vain 5 kertaa 18:sta (0,27 kertaa/teksti).

TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN on sijoittunut lähes poikkeuksetta aineistotekstien puolivälin tienoille. Oppilaat eivät kertaakaan aloita tai lopeta mielipidekirjoitustaan tällä vaiheella.

Esimerkissä 25 kirjoittaja kannattaa maukkaan kouluruoan tarjoamista sekä tuo esiin liharuoan tarjoamisen huonoja puolia. Kirjoittaja huomioi vastakkaisen näkökulman ja pyrkii seuraavaksi myös horjuttamaan sitä.

- 25) [OMA MIELIPIDE: väite] On ristiriitaista, että koulussa toivotetaan koulusyömisen olevan tärkeää ja sitä ei saisi korvata Alepasta ostetuilla lihapiirakoilla. Mutta jos kouluruoka ei ole maukasta, ei sitä myöskään tee mieli syödä.

[TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN] Toisaalta, jos kouluissa tarjottaisiin pelkästään liharuokaa, ihmiset eivät oppisi syömään terveellisesti ja säästämään luontoa. [TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN: kumoaminen] Mutta jos kaikki ryhtyisivät vegeaneiksi, heiltä jäisi saamatta tärkeää B12-vitamiinia ja rautaa. (6M)

Esimerkin 25 tavoin TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMISTA edeltää useimmiten OMA MIELIPIDE -vaihe. Myös PERUSTELU-vaihe on tavallinen TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMISEN edellä. Esimerkissä 25 oman vahvan mielipiteen esittämisen jälkeen kirjoittaja nostaa esille esittämänsä kannan kääntöpuolen eli sen, etteivät ihmiset oppisi syömään terveellisesti, jos kouluissa tarjottaisiin ainoastaan liharuokaa. Heti perään kirjoittaja kuitenkin pyrkii kumoamaan esittämänsä toisen näkökulman toteamalla, että vegaaniruokavaliota noudattavilla ihmisillä voisi olla puutteita B12-vitamiinin ja raudan saannissa. Tällainen toisen näkökulman kumoaminen oli melko tavallista aineistossani, sillä noin joka toinen toisen näkökulman esittänyt myös kumosi tai yritti kumota sen, kuten esimerkissä 26:

- 26) [OMA MIELIPIDE: väite] Kännykän katsomisesta ei saisi tulla maneeria. Silloin kun tulee tylsää, ei heti saisi ottaa kännykkää esille, vaan keksiä luovaa tekemistä tai tehdä esim. kotitöitä.

[TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN] Peleissä saattaa tavata uusia ihmisiä ja harjoittaa kieliä, [TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN: kumoaminen] *mutta jos se vie kaiken ajan vapaa-ajasta, se on jo huonoksi omalle terveydelle.* (9M)

Toinen näkökulma pyritään kumoamaan, sillä se vahvistaa omaa argumentointia – kirjoittaja osoittaa olevansa tietoinen vaihtoehtoisista näkemyksistä, jotta oman mielipiteen argumentointia ei olisi niin helppo kyseenalaistaa. Tyypillinen kielellinen piirre toisen näkökulman kumoamiselle aineistossani on rinnastuskonjunktio *mutta*, kuten edellisistä esimerkeistä 25–26 käy ilmi. *Mutta*-konjunktio onkin tyypillinen argumentoivalle eli perustelevalle tekstityypille (Shore & Mäntynen 2006: 37). TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN -vaihe alkaa puolestaan usein partikkelilla *toisaalta*, kuten esimerkeissä 27 ja 28.

- 27) [OMA MIELIPIDE: väite] Mielestäni oppilaiden pitäisi saada valita itse omat kirjansa, [PERUSTELU: syy-seuraussuhde] koska jos opettaja valitsee kirjan kaikki ei välttämättä innostu kirjasta, eikä jaksakaan lukea sitä.

[TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN] *Toisaalta* kaikki ei välttämättä keksi, minkä kirjan lukisi, joten se on hyvä, että opettaja antaa kirjan. (1M)

- 28) [PERUSTELU: hyöty] Uusi arkirytmi auttaisi pitämään laiskuuden kurissa ja motivaation yllä.

[TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN] *Toisaalta*, joillekin on vaikeaa vaihtaa tavallista arkirytmää nopeasti, [PARANNUSEHDOTUS] joten ehdotan, että joka toinen päivä vaihdat jotenkin arkirytmiasi esimerkiksi aamulla käy lenkillä ennen koulua, keksi jokin uusi taito, tee joka päivä 30 minuuttia lihaskuntoa. (14M)

Toisaalta-partikkelin käytöllä käännetään huomio toiseen näkökulmaan. Esimerkissä 27 kirjoittaja tuo ilmi oman ajatuksensa toisen puolen: jos luettavan kirjan valitsemisessa on ongelmia, voikin olla hyvä, että opettaja tekee valinnan. Esimerkissä 28 kirjoittaja pitää uutta arkirytmää hyvänä keinona pitää laiskuutta kurissa, mutta huomioi seuraavassa lauseessa, että arkirytmien vaihtaminen voi olla hankalaa ja ehdottaa kompromissiratkaisua.

Oppilaita ohjeistettiin ennen tekstien kirjoittamista pohtimaan omalle näkemykselle vastakkaisia väitteitä. Opetusmateriaalissa toinen näkökulma ilmaistiin käyttämällä kontrastiivista *toisaalta*-partikkelia, joka on valikoitunut myös viiden eri tekstin TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN -vaiheeseen eli melkein joka kolmas tätä jaksoa käyttänyt kirjoittaja valitsi *toisaalta*-partikkelin. Muita samassa funktiossa toimivia tyypillisiä ilmauksia ovat aineistossani modaalinen *tietysti* sekä mentaalinen verbi *ymmärrän*. Opetuksen vaikutus on havaittavissa myös TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMISEN sijoittumisessa, sillä sekä opetusmateriaalis-

sa että oppilaiden tuottamissa teksteissä se on tavallisesti tekstin puolivälin tienoilla OMAN MIELIPITEEN tai PERUSTELUN jälkeen.

4.5 Parannusehdotus

Aineistoteksteissäni on osia, joissa esitetään parannusehdotus, ohje, neuvo tai suositus. Kutsun tällaista vaihetta PARANNUSEHDOTUS-vaiheeksi. Sen ensisijaisena funktiona on ohjailla lukijaa ja esittää toimintaan kehottava ehdotus.

PARANNUSEHDOTUS-vaihe saavutti 13 % osuuden kaikista funktionaalisista jaksoista ja oli näin ollen toiseksi vähiten käytetty jakso aineistossani. Oppilaat suosivat sitä enemmän mielipidekirjoituksissa kuin vastineissa – 20 mielipidekirjoituksessa oli yhteensä 19 PARANNUSEHDOTUS-jaksoa (keskimäärin 0,95/teksti), kun taas 18 vastineessa niitä oli 10 (keskimäärin 0,55/teksti). Jotkut kirjoittajat käyttivät kuitenkin useampaa PARANNUSEHDOTUS-jaksoa, joten on hyvä nostaa esille se määrä teksteistä, jossa ylipäätään tätä jaksoa käytettiin. Koko aineistosta eli 38 tekstistä 24:ssä oli käytetty vähintään yhtä PARANNUSEHDOTUS-vaihetta eli tämä vaihe esiintyi 63 % teksteissä. Tyypillisesti PARANNUSEHDOTUS sijoittuu tekstin loppuun, mutta muutamassa tekstissä sitä on käytetty muissakin kohdissa.

Esimerkissä 29 kirjoittaja esittää oman toimintamallinsa luettavan kirjan valitsemiseen koulussa. PARANNUSEHDOTUS-vaiheessa konditionaalimuotoiset verbit ovat tyypillisiä.

29) [OMA MIELIPIDE: väite] Olen itse huomannut, että kirja, jonka opettaja päättää on joko kiinnostava ja sen lukee mielellään tai se on tylsä ja sitä lukee väkisin.

[PARANNUSEHDOTUS] *Voitaisiin* tehdä niin, että *saisi* itse valita oman kirjan kirjastosta tai kotoa, mutta jos ei keksi minkä kirjan *lukisi*, *saisi* silloin opettajan valitseman kirjan. (1M)

Esimerkissä 29 kirjoittaja käyttää kolmea eri konditionaalimuotoista verbiä: *voitaisiin*, *saisi* ja *lukisi*. Suurin osa aineistoni tekstien laatijoista suosiikin PARANNUSEHDOTUS-vaiheessa juuri konditionaalia, joka on tyypillinen tilanteissa, joissa esitetään ehdotus tai kehoitus (VISK § 1659) sekä aikomuksen tai suunnittelun ilmaisemisessa, kun tuodaan esille yhden asiantilan mahdollinen vaihtoehto (VISK §1592). Esimerkissä 29 kirjoittajan voi myös katsoa osoittavan kohteliaisuutta konditionaalin avulla – konditionaalin käytön avulla ilmausta voidaan pehmentää ja jättää lukijalle mahdollisuus olla toteuttamatta pyyntöä tai ehdotusta (Kömi 2001: 25–26).

Mikkonen (2010) nimittää samantyyppistä vaihetta *ohjeeksi* ja toteaa, että yksi sen funktioista neuvomisen ohella on osoittaa, että kirjoittajalla on tietämystä aiheesta. Myös tämän tutkimuksen aineiston analyysissä osoittautui, että yksi tämän vaiheen funktioista on juuri kirjoittajan oman tietämyksen osoittaminen, kuten esimerkiksi 30 voi päätellä.

- 30) Toisaalta, joillekin on vaikeaa vaihtaa tavallista arkirytmää nopeasti, [PARANNUSEHDOTUS] *joten ehdotan, että joka toinen päivä vaihdat jotenkin arki-rytmiäsi esimerkiksi aamulla käy lenkillä ennen koulua, keksi jokin uusi taito, tee joka päivä 30 minuuttia lihaskuntoa. Jos harrastat vaikka jalkapalloa voit esimerkiksi analysoida suosikkipelaajiesi pelaamia otteluita ja heidän liikkeitään. Kun liisäät näitä pieniä asioita pieni askel kerrallaan niin saat enemmän irti karanteenista ja motivaatio ei hyydy.* (14M)

PARANNUSEHDOTUS-vaiheen tyypillinen kielellinen piirre on direktiivit. Ne ovat ohjailevia lausumia, joilla voidaan muun muassa käskää, kehottaa, pyytää tai neuvoa ja joiden prototyyppinen ilmaisutapa on imperatiivilause (VISK § 1645). Kirjoittaja käyttää esimerkissä 30 ahkerasti imperatiiveja, kuten *käy lenkillä, keksi jokin uusi taito sekä tee joka päivä 30 minuuttia lihaskuntoa*. Käskymuotojen käyttäminen nostaa kirjoittajan ohjeita antavaan asemaan ja luo vaikutelman kirjoittajan omasta tietämyksestä aiheesta. Esimerkin 30 PARANNUSEHDOTUS-vaiheessa kirjoittaja myös puhuttelee vastaanottajaa, sillä lukijaan viitataan käyttämällä yksikön toisen persoonan puhuttelevia verbimuotoja, kuten *vaihdat* ja *voit analysoida* (VISK §716). Puhuttelun voi katsoa tuovan tekstin lähemmäksi vastaanottajaa (ks. Tolvanen 2016: 24).

Imperatiivi ei kuitenkaan ole aineistossani kovin yleinen PARANNUSEHDOTUS-vaiheessa. Toimintaehdotuksia esitetään usein ilman imperatiivia, kuten esimerkissä 31:

- 31) [TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN] Tietenkin, kaikkia ei välttämättä huvita asua vanhassa kylmässä talossa ja ne saattaa menettää vanhan tunnelmansa, [TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN: kumoaminen] mutta niin ei ole vielä käynyt [PARANNUSEHDOTUS] *joten voisi ainakin yrittää muutamalla koe rakennuksella.*

[OMA MIELIPIDE: väite] Jos asialle ei laiteta vauhtia, kaikki ehtivät ränsistyä käyttökelvottomiksi. [PARANNUSEHDOTUS] *Pitäisi siis toimia nopeasti asian suhteen.* Näin säästyään myös purkamisen ja uuden rakennuksen tekemisen vaivalta. (4M)

Aineistoni PARANNUSEHDOTUS-vaiheessa ei useinkaan esiinny morfologista imperatiivia, vaan direktiivisyys syntyy enemmän muista kielellisistä keinoista, kuten konditionaalista sekä kontekstista ja vaiheen funktiosta. Preesensmuotoisia konditionaaleja voidaankin käyttää ve-toimuksina, pyyntöinä, ehdotuksina ja kehotuksina (VISK §1659). Esimerkin 31 ensimmäi-

sessä PARANNUSEHDOTUS-vaiheessa kirjoittaja esittää verbiketjulla *voisi ainakin yrittää* yhden mahdollisen toimintaehdotuksen. Seuraavassa PARANNUSEHDOTUS-vaiheessa kirjoittaja käyttää konditionaalimuotoista *pitää*-verbiä, joka ilmaisee jonkun pakkoa tai velvollisuutta tehdä jotakin (KS s.v. *pitää*). *Siis*-partikkeli kokoaa ikään kuin yhteen kirjoittajan näkemykset.

Kirjoittajat tuovat eksplisiittisesti ilmi ehdotuksensa tai ohjeensa käyttämällä performatiiviverbiä *ehdottaa* yksikön ensimmäisessä persoonassa (esimerkit 30 ja 32) sekä substantiivia *ehdotus*.

32) [OMA MIELIPIDE: väite] Tämän takia monilla on vaikea palata normaaliin, koska he ovat tottuneet olemaan kotona koko ajan eikä puhumaan kenellekään. [PARANNUSEHDOTUS] *Ehdotan*, että luokkahuoneessa jotkut tehtävät suoritetaan pareittain / ryhmissä. (19M)

Opetuksessa oppilaita ohjeistettiin esittämään tekstin lopussa *parannusehdotus* ja mallitekstissä hyödynnettiin *ehdottaa*-verbiä yksikön ensimmäisessä persoonassa. Nämä opetusmateriaalin sanavalinnat sekä vaiheen sijoittuminen selittänevät performatiiviverbin *ehdottaa* ja substantiivin *ehdotus* suosiota sekä jakson sijoittumista tekstin loppupuolelle. Joka viides PARANNUSEHDOTUS-vaihetta käyttäneistä oppilaista hyödynsi tätä performatiiviverbiä omassa tekstissään. Opetuksen yhteys on havaittavissa *siis* sekä sananvalinnoissa että tekstin rakenteessa.

4.6 Kokonainen mielipideteksti ja jaksojen esiintyvyys

Aiempiin tutkimuksiin verrattuna (ks. esim. Mikkonen 2010) aineistossani esiintyy jonkin verran enemmän funktionaalisia jaksoja POHJATEKSTIN REFEROINTIA lukuun ottamatta. Suosituimmat vaiheet olivat OMA MIELIPIDE sekä PERUSTELU, mikä ei ole yllättävää, kun huomioidaan tekstilajin normit.

Jotkut oppilaat kuitenkin rakensivat mielipidekirjoituksensa käyttäen vain muutamaa eri vaihetta. Seuraavaksi esitän kolme kokonaista tekstiesimerkkiä – ensimmäisessä ja toisessa funktionaalisten jaksojen käyttö on runsasta (esimerkki 33 ja 34) ja kolmannessa niukkaa (esimerkki 35).

Esimerkissä 33 on yhden kirjoittajan ilman pohjatekstiä kirjoitettu mielipideteksti kokonaisuudessaan. Vaikka teksti on kohtuullisen lyhyt, siinä on käytetty kaikkia funktionaalisia jaksoja, jotka olen aineistoteksteistäni analysoinut.

33) Oppilaiden pitää saada valita itse luettava kirja

[OMA MIELIPIDE: väite] Opettajien ei pitäisi saada valita kirjoja oppilaille luettavaksi.

[PERUSTELU: haitta] Oppilaat eivät välttämättä jaksakaan lukea pakotettuja kirjoja.

[OMA MIELIPIDE: väite] Mielestäni oppilaiden pitäisi saada valita itse omat kirjansa, [PERUSTELU: syy-seuraussuhde] koska jos opettaja valitsee kirjan kaikki ei välttämättä innostu kirjasta, eikä jaksakaan lukea sitä.

[TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN] Toisaalta kaikki ei välttämättä keksi, minkä kirjan lukisi, joten se on hyvä, että opettaja antaa kirjan.

[PERUSTELU: esimerkki] Olen itse huomannut, että kirja, jonka opettaja päättää on joko kiinnostava ja sen lukee mielellään tai se on tylsä ja sitä lukee väkisin.

[PARANNUSEHDOTUS] Voitaisiin tehdä niin, että saisi itse valita oman kirjan kirjastosta tai kotoa, mutta jos ei keksi minkä kirjan lukisi, saisi silloin opettajan valitseman kirjan.

Janne, koululainen, 8X, Helsinki. (1M)

Kirjoittaja on esimerkissä 33 sisällyttänyt tekstiinsä kaksi OMA MIELIPIDE -jaksoa, jotka ovat semanttiselta kannalta toistensa kaltaisia väitteitä. Lisäksi kumpaakin seuraa aineistolle tyypilliseen tapaan PERUSTELU-jakso. Sen lisäksi, että kirjoittaja on hyödyntänyt kaikkia aineistoni määrittelemiäni vaiheita, ne ovat sijoittuneet niille tyypillisiin paikkoihin: OMA MIELIPIDE asemoituu tekstin alkuun, TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN tekstin puolivälin tienoille ja PARANNUSEHDOTUS tekstin loppuun. Seuraava esimerkki 34 on puolestaan vastine, jossa eri funktionaaliset jaksot erottuvat selkeästi.

34) Välitunteja ei pitäisi pitää koulunpihalla etäkoulussakaan

[POHJATEKSTIN REFEROINTI] Marja Puhakan kirjoitelma, jossa hän esitti toiveen, että lapset voisivat pitää etäkoulun välituntinsa koulun pihalla. [OMA MIELIPIDE: kiisto] Itse olen jyrkästi tätä vastaan. Mielestäni koko etäkoulun idea katoaisi tässä.

[TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN] Ymmärrän idean, mitä Marja hakee. Suomalaisia on kehoitettu pitämään kaverikontakteja yllä ja harrastaa ulkoilua, [TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN: kumoaminen] mutta ehdotus on aivokuollut. [PERUSTELU: syy-seuraussuhde, esimerkki] Ensinäkin välitunnit voivat olla jopa parin sadan ihmisen tapahtumia. Hurjaa kuvitella, kuinka nopeasti koronavirus lähtisi leviämään, jos Puhakan toive menisi läpi.

Jos kuvitellaan mielessämme, että kyseinen ehdotus menisi läpi, ei se toimisi käytännössäkään. On koululaisia, joiden kulkumatka koululle ilman julkisia voi olla jopa 35 minuuttia. Tämä tarkoittaisi yhden koronan kerjäsreissuun menisi matkojen puolesta ajallisesti tunti ja kymmenen minuuttia.

[PARANNUSEHDOTUS] Voit ulkoilla ja liikkua yksin ja kavereihin voi pitää yhteyttä muun muassa facetime –puheluilla. [OMA MIELIPIDE: väite] Ei ole siis syytä pitää etäkouluvälituntia koulun pihassa.

Teemu “Alfa” Mäkinen, koululainen, Helsinki (30V)

Tekstilajille sekä aineistolleni tyypillisesti POHJATEKSTIN REFEROINTI ja OMA MIELIPIDE muodostavat parin ja sijoittuvat heti tekstin alkuun, esimerkin 34 tapaan. POHJATEKSTIN REFEROINNIN sijoittuminen eroaa Mikkosen (2010: 92) tutkimuksesta, sillä hänen aineistossaan lukiolaiset saattoivat käyttää referointia missä tahansa tekstin kohdassa. Aineistossani PARANNUSEHDOTUKSEN sijoittuminen tekstin loppupuolelle on lähes poikkeuksetta normi myös vastineiden kohdalla. Tästä esimerkistä käy lisäksi hyvin ilmi, että funktionaalinen rakenne ei noudata tekstin muodollista rakennetta, kuten aiemmatkin tutkimukset ovat osoittaneet (ks. esim. Mikkonen 2010; Sirén 2019).

Kaikki kirjoittajat eivät kuitenkaan päätyneet käyttämään kaikkia vaiheita. Esimerkissä 35 kirjoittaja on laatinut mielipidekirjoituksensa nojaten kahteen eri funktionaaliseen jaksoon.

35) Pitäisikö koulut avata toukokuun kahtena viimeisenä viikkona?

[OMA MIELIPIDE: kontekstointi] Eduskunnan pitäisi tällä viikolla päättää, että avataanko koulut vielä toukokuun lopussa. Eduskunta miettii olisiko riski avata koulut vielä ennen kesälomaa vai vasta kesäloman jälkeen.

[OMA MIELIPIDE: väite] Minun mielestäni kouluja ei pitäisi avata, [PERUSTELU: syy-seuraussuhde, haitta] koska tauti saattaisi alkaa leviämään taas uudelleen. Koulussa pitäisi varmasti toimia eri tavalla, esimerkiksi yhteisruokailua ei välttämättä olisi. [OMA MIELIPIDE: väite] Kesän jälkeen avaaminen olisi paljon varmempaa ja turvallisempaa, [PERUSTELU: hyöty] koska tauti olisi varmemmin hallinnassa. [OMA MIELIPIDE: väite] Minun mielestäni koulut pitäisi avata aikaisintaan kesän jälkeen. [PERUSTELU: haitta] Oppilailla ei olisi välttämättä pahoja oireita, mutta mikäli koulut avattaisiin se tarkoittaisi sitä, että myös opettajat joutuisivat tulemaan kouluun. Jotkut vähän iäkkäämmät opettajat saattaisivat kuulua riskiryhmään ja näin he olisivat vaarassa.

Arttu, koululainen, Helsinki. (15M)

Vaikka kirjoittaja ei ole esimerkissä 35 käyttänyt kuin kahta eri vaihetta, on teksti selvästi tunnistettavissa mielipidekirjoitukseksi, sillä kirjoittaja käyttää kahta tärkeintä jaksoa eli OMA MIELIPIDETTÄ sekä PERUSTELUA, jotka vuorottelevat aineistolleni tyypilliseen tapaan. Näin ollen OMA MIELIPIDE -vaihetta sekä PERUSTELU-vaihetta voi pitää mielipidetekstin pakollisina jaksoina, sillä niiden avulla teksti on tunnistettavissa mielipidekirjoituksen tekstilajin edustajaksi. Tekstin päämäärä eli oman mielipiteen esittäminen ja sen perusteleminen on saavutettu. Muiden jaksojen eli TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMISEN ja PARANNUSEHDOTUKSEN lisääminen olisivat tuoneet tekstiin syvyyttä ja kenties vahvistaneet kirjoittajan argumentointia, mutta niiden puuttuminen ei estä tekstilajin tunnistamista. Esimerkiksi Swalesin (1990: 49–52) genremääritelmä sallii varioinnin lajin edustajissa. Myös Koskelan (2013) pro gradu -tutkielmassa työhakemuksen tekstilaji toteutui ja oli tunnistettavissa ilman, että kaikki mahdolliset vaiheet toteutuivat. Vastakkaisten näkemysten huomiotta jättäminen ei ole epätavallista muidenkaan tutkimusten perusteella. Esimerkiksi Sääskilahden (2011) artikkelin mukaan heikommat kirjoittajat huomioivat toisen näkökulman vain harvoin ja kiitettävän arvosanan saaneista sen huomioi noin joka toinen. Toisaalta vastakkaisten näkemysten puuttuminen voi kertoa esimerkiksi kirjoittajan itseluottamuksesta oman mielipiteensä suhteen (Sääskilahti 2006: 194). Esimerkki 35 ei ole myöskään funktionaalisen rakenteen kapeuden vuoksi lyhyt, sillä kirjoittaja on käyttänyt useampia OMA MIELIPIDE- ja PERUSTELU-jaksoja.

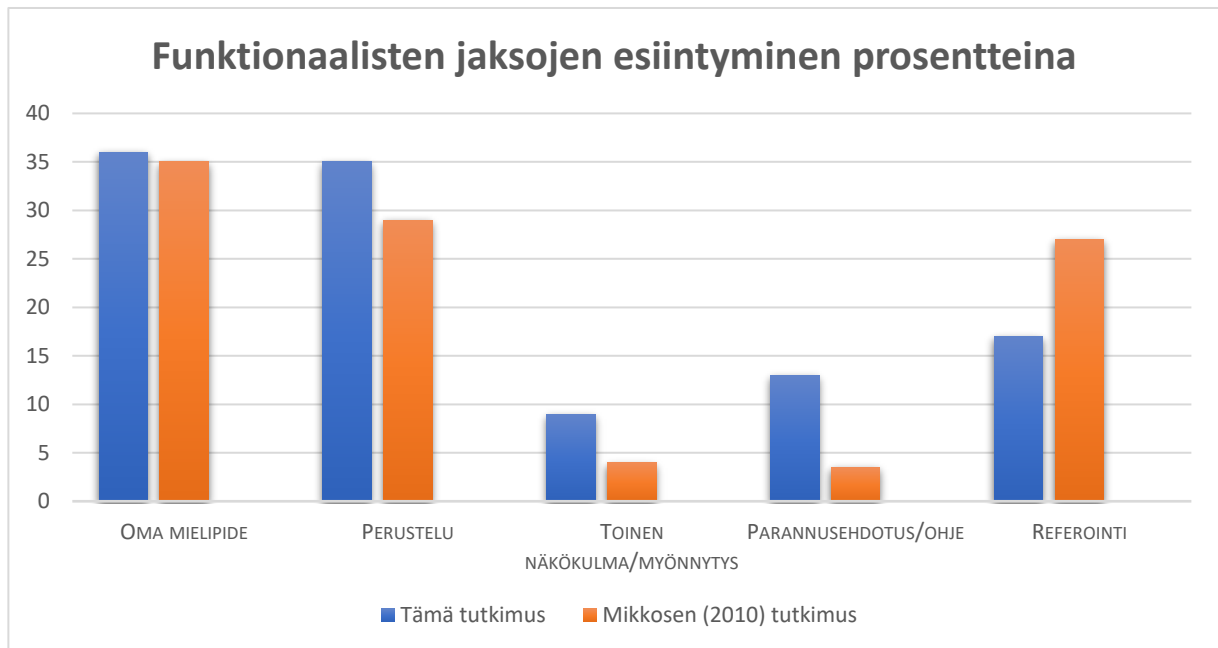
Olen laskenut aineistossani esiintyvien funktionaalisten jaksojen frekvenssit ja prosenttiosuudet, jotka on pyöristetty kokonaisluvuiksi. Aineistossani eniten käytetty funktionaalinen jakso on OMA MIELIPIDE (36 %), jota seurasivat PERUSTELU (35 %), PARANNUSEHDOTUS (13 %) sekä TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN (9 %). Vastineita tarkasteltaessa POHJATEKSTIN REFEROINNIN osuus oli 17 %. Olen koonnut taulukkoon 2 aineistoni funktionaalisten jaksojen esiintymismäärän (f) sekä prosentuaalisen osuuden (%) järjestyksessä suurimmasta pienimpään. Taulukossa on eroteltu frekvenssit ja prosenttiosuudet sekä mielipidekirjoitusten että vastineiden osalta. Viimeisessä sarakkeessa esiintymismäärät on laskettu yhteen.

Taulukko 2. Funktionaalisten jaksojen esiintyvyys aineistoteksteissä.

VAIHE	Mielipideteksti	Vastine	Yht.
	f (%)	f (%)	f (%)
1. OMA MIELIPIDE	48 (36 %)	34 (36 %)	82 (36 %)
2. PERUSTELU	51(38 %)	29 (31 %)	80 (35 %)
3. POHJATEKSTIN REFEROINTI	X	16 (17%)	X
4. PARANNUSEHDOTUS	19 (14 %)	10 (11 %)	29 (13 %)
5. TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN	15 (11 %)	5 (5 %)	20 (9 %)
Yht.	133	94	227

Ilman pohjatekstiä laadituissa mielipidekirjoituksissa esiintyi suhteessa enemmän PERUSTELU-vaihetta, TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMISTA sekä PARANNUSEHDOTUSTA kuin vastineissa. Prosentuaalisesti tasan jakautui OMA MIELIPIDE.

Funktionaalisten jaksojen esiintymismäärässä on eroja suhteessa Mikkosen (2010) tutkimukseen. PARANNUSEHDOTUS-vaihetta (Mikkonen: *ohje*) omassa aineistossani esiintyy 13 % verran, Mikkosella ainoastaan 3,5 %. TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMISTA (Mikkonen: *myönnytys*) käytetään tässä tutkimuksessa 9 % verran, Mikkosella puolestaan 4 %. Vastineiden tarkastelussa POHJATEKSTIN REFEROINNINNA oli suuri ero: Mikkosen aineistossa sen osuus on 27 %, kun taas tämän tutkimuksen aineistossa 17 %. Alla oleva kuvio 6 kuvaa funktionaalisten jaksojen määrää tässä ja Mikkosen (mt.) tutkimuksessa.



Kuvio 6. Funktionaalisten jaksosten esiintyminen suhteessa Mikkosen (2010) tutkimukseen.

Jos rajaan aineistoni pelkkiin vastineisiin, eivät erot Mikkosen tutkimukseen ole niin suuria. Esimerkiksi ero TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMISESSA kaventuu yhteen prosenttiyksikköön ja PARANNUSEHDOTUKSESSA ero on 7,5 prosenttiyksikköä 9,5 prosenttiyksikön sijasta.

Kuten Mikkonen (2010) huomauttaa, on jaksosten prosentuaalisen osuuden tarkasteluun syytä suhtautua varauksella kahdestakin syystä. Jaksosten luokittelu ei ole aina yksinkertaista. Lisäksi jaksot ovat eri pituisia, joten funktionaalisten jaksosten prosentiosuudet eivät kuvaa niiden painoarvoa sellaisenaan. Tästä syystä on mielestäni hyvä nostaa esille ne tekstit, joissa jotain vaihetta ei käytetä ollenkaan tai käytetään kerran ilman, että lukema suhteutuu koko aineiston kaikkien funktionaalisten jaksosten määrään, kuten olen alaluvuissa 5.1–5.5 tehnyt.

5 Lopuksi

Tarkastelin tässä tutkimuksessa R2L-pedagogiikan avulla toteutettua kirjoittamisen opettamista etäkoulun kontekstissa. Selvitin oppilaiden subjektiivisia kokemuksia mielipidekirjoittamisen opetuskokonaisuudesta kyselylomakkeen avulla. Lisäksi toin esille opetuksen yhteyttä oppilaiden tuottamiin mielipidekirjoituksiin tarkastelemalla niiden funktionaalista rakennetta. Seuraavaksi kokoan yhteen tutkielmani tulokset ja päätelmät. Lisäksi reflektoin tutkimustani kriittisesti ja pohdin mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

5.1 Tulokset ja päätelmät

Tulosten perusteella voin todeta, että oppilaat kokivat mielipidekirjoittamisen etäkoulun kontekstissa ensimmäisen korona-aallon aikaan keväällä 2020 varsin positiivisesti. Vain yksi oppilas yhdeksästätoista totesi kirjoitustehtävien sujuneen heikommin etäkoulussa kuin lähikoulussa. Valtaosa koki kirjoitustehtävien sujuneen yhtä hyvin kuin lähikoulussa – lisäksi kahdeksan oppilaan (42 %) mielestä kirjoittaminen sujui jopa paremmin etäopetuksen aikana.

Koen tärkeäksi tuoda kyselyn avulla esille oppilaiden kokemuksen opetuksessa käytettyistä esimerkkiteksteistä, sillä ne ovat R2L-pedagogiikan kulmakivi (Rose & Martin 2012). Mallitekstejä tarkasteltiin opetuksessa näytönjakotoiminnon avulla. Yksikään oppilas ei vastannut kyselyssä esimerkkien seuraamisen olevan vaikeaa – yli puolet koki sen helpoksi. Lisäksi kahdeksan oppilasta totesi esimerkkien seuraamisen olevan joko *melko helppoa* tai *todella helppoa*. Koulumuotoja vertailtaessa valtaosa eli 15/19 oppilasta sanoi mallitekstien seuraamisen olevan yhtä helppoa niin etä- kuin lähikoulussakin. Kyselyn vastausten perusteella voin todeta, että oppilaat kokivat opetuksessa käytettyjen tekstiesimerkkien seuraamisen toimineen hyvin. Oppilaiden mielestä (äänin 10/19) esimerkkien seuraamista helpotti eniten teksteistä keskusteleminen yhteisesti. Ääneen lukeminen ja havainnollistavat värit mallitekstien seuraamisen helpottamisen keinoina koettiin myös hyvinä keinoina, sillä kumpikin näistä saavutti yhdeksän oppilaan äänen.

Reading to Learn -pedagogiikan voi katsoa toimineen hyvin kirjoittamisen etäopettamisessa tämän ryhmän osalta myös avovastausten perusteella. Oppilaat toivat esille hyviä ja huonoja puolia suomen kielen ja kirjallisuuden etäopiskelusta. Vajaa kolmannes sanoi kaiken toimineen hyvin tai ei keksinyt, mikä olisi voinut mennä paremmin. Sähköisen kirjan lukeminen koettiin asiaksi, joka olisi voinut toimia opetuksessa paremmin. Muutaman mielestä ääneen vastaaminen videopuhelujen aikana oli epämiellyttävää. Mielestäni tärkeimpänä tulok-

sena tämän kysymyksen kohdalla on, että yksikään oppilas ei maininnut kirjoittamiseen liittyviä seikkoja etäopiskelun huonona puolena. Hyvinä puolina sen sijaan oppilaat nostivat esiin muun muassa kirjoittamisen (7/19), tehtävät (6/19) sekä tehtävänantojen tai ohjeistuksen selkeyden (5/19).

Pyrin tuomaan esille oppilaiden subjektiivisen arvion lisäksi käytetyn pedagogiikan objektiivisemmin havaittavia vaikutuksia tarkastelemalla oppilaiden tuottamien mielipidekirjoitusten funktionaalista rakennetta. Keskityin opetuksessa mielipidekirjoituksen ja vastineen rakenteeseen – haluan tutkimuksellani valottaa, miten käytetty pedagogiikka heijastuu aineistotekstien funktionaaliseen rakenteeseen.

Aineistostani on havaittavissa, että oppilaat käyttävät melko paljon erilaisia funktionaalisia jaksoja kirjoituksissaan – opetuksessa keskityttiinkin tekstin eri vaiheiden erottamiseen. Ilman pohjatekstiä kirjoitetuissa mielipidekirjoituksissa oppilaat käyttävät keskimäärin 3,25 funktionaalista jaksoa neljästä mahdollisesta (81 %). Vastineissa eri jaksoja puolestaan esiintyy keskimäärin 3,56 viidestä mahdollisesta (71 %). Suhteessa jaksosten mahdolliseen kokonaismäärään mielipidekirjoitusten funktionaalinen rakenne on siis hieman laveampi kuin vastineiden. Joka tapauksessa eri jaksot ovat ikätason huomioiden melko laajasti käytössä.

Koko aineiston funktionaalisten jaksosten määrään suhteutettuna oppilaat käyttävät eniten OMAA MIELIPIDETTÄ (36 %) sekä PERUSTELUA (35 %), mikä on linjassa aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa: esimerkiksi Harjusen ja Rautopuron (2015) sekä Säaskilahden (2011) tutkimuksissa oppilaille ei ole ongelmia oman kantansa esittämisessä. Mikkosen (2010) tutkimuksesta poiketen tässä tutkielmassa muiden funktionaalisten jaksosten esiintyminen on hieman runsaampaa TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMISEN ja PARANNUSEHDOTUKSEN kohdalla. Tämän tutkimuksen aineistossa TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMISEN osuus on 9 % kaikista vaiheista, kun taas Mikkosen (mt.) aineistossa osuus on 4 %. Tutkimukseni funktionaalisista jaksoista 13 % on PARANNUSEHDOTUKSIA, Mikkosella (mt.) niitä on 3,5 % kaikista jaksoista. PERUSTELU-vaiheiden määrässä ei ole suurta eroa Mikkosen (mt.) tutkimukseen, mutta perustelukeinot ovat monipuolisemmat hänen tutkimuksessaan, mikä kertonee lukioalaisten kypsemmistä ajattelutaidoista ja kehittyneemmistä kirjoitustaidoista.

Säaskilahti (2011) tarkastelee 9.-luokkalaisten argumentointia pohtivissa teksteissä keväällä 2010 toteutetussa kansallisessa arvioinnissa. Vastakkaisen näkökulman huomioiminen heikompien kirjoittajien joukossa on hänen tutkimuksessaan melko harvinaista, ja kiitettävän arvosanan saaneista noin puolet huomioi toisen näkökulman. Tämän tutkimuksen aineistoteksteistä 42 %:ssa esiintyy TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN – jos tarkastelussa erotetaan pelkät mielipidekirjoitukset, huomioi vastakkaisen näkökulman jopa 55 % kirjoittajista.

Funktionaalista jaksoista POHJATEKSTIN REFEROINTI osoittautui oppilaille haastavaksi. Joka kolmannen vastineen kirjoittajan referointi on aineistossani puutteellista tai täysin epäonnistunutta. Mikkosen (2010) tutkimuksessa referointi lukiolaisten mielipidekirjoituksissa onnistuu paremmin, sillä aineiston täydellisiä ohittajia ei ole yhtäkään. Hänen tutkimukseensa referoinnin prosentuaalinen osuus on 27,8 %, tässä tutkimuksessa 17 %. Tämä on odotuksenmukainen tulos, sillä referointi on varmasti lukiolaisille tutumpaa kuin kahdeksaluokkalaisille.

Tässä tutkielmassa mielipidekirjoitusten funktionaalinen rakenne on ikätason huomioon otettuna melko laava – esimerkiksi Mikkosen (2010) tutkimuksessa tekstien laatijat olivat lukio-olaisia, joilla on huomattavasti enemmän kokemusta eri tekstilajien kirjoittamisesta. Lavea funktionaalinen rakenne ei kuitenkaan tarkoita, että tekstit olisivat sen perusteella laadukkaampia: esimerkiksi vasta-argumenttien huomiotta jättäminen voi kertoa kirjoittajan itseluottamuksesta (Sääskilähti 2006: 194). Funktionaalisten jaksosten runsauden avulla voidaan kuitenkin jossain määrin havainnollistaa pedagogiikan yhteyttä oppilaiden teksteihin. Jaksosten prosentiosuuksiin tulee suhtautua varauksella, sillä jaksot ovat eri mittaisia eikä niitä ole huomioitu prosentiosuuksissa. Sen vuoksi olisikin mielenkiintoista vertailla muihin tutkimuksiin sellaista dataa, josta käy ilmi, kuinka monessa tekstissä jokin vaihe ylipäättään esiintyy.

Opetuksen ja mallitekstien yhteys oppilaiden tuotoksiin on havaittavissa myös jaksosten ja pääväitteen sijainnissa, sanavalinnoissa sekä tekstin pituudessa. TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMINEN sijoittuu useimmiten tekstin puoliväliin ja PARANNUSEHDOTUS tekstin loppuun oppimateriaalin mukaisesti. Opetuksessa oppilaita ohjeistettiin esittämään mielipide tekstin alkupuolella – myös malliteksteissä OMA MIELIPIDE sijoittuu kirjoituksen alkuun. Aineistoni mielipideteksteissä oppilaat esittävät kolmea vaille kaikissa teksteissä eli 17 kertaa pääväitteen viimeistään toisen kappaleen alussa. Vastineissa jokainen kirjoittaja esittää pääväitteesä tekstin alussa heti POHJATEKSTIN REFEROINNIN jälkeen tai heti ensimmäiseksi, jos ei ole tätä jaksoa käyttänyt. Mikkosen (2010) tutkimuksessa lukiolaiset puolestaan suosivat suomalaiselle kulttuurille tyypillisempää tapaa esittää mielipide: yli puolet kirjoittajista esittää pääväitteen vasta tekstin lopussa. Rädyn (2001) pro gradu -työssä puolestaan pääväite esitettiin yhtä monta kertaa niin tekstin alussa kuin lopussakin. Tässä suhteessa oman tutkielmani tulos poikkeaa aiemmista tutkimuksista.

Malliteksteistä ja opetusmateriaalista oppilaiden kirjoituksiin siirtyi myös yksittäisiä sanoja ja ilmauksia. Opetusmateriaalissa pohjatekstiä referoidaan käyttämällä verbiä *esittää*, joka esiintyy 43 %:ssa aineistoni teksteistä, joissa referointijaksoa hyödynnetään. Opetusma-

teriaalista oppilaiden teksteihin siirtyi myös kontrastiivinen *toisaalta*-partikkeli, joka esiintyy lähes joka kolmannessa tekstissä, jossa käytetään TOISEN NÄKÖKULMAN HUOMIOIMISTA.

Moni opetuksessa käytetyistä malliteksteistä oli pituudeltaan melko lyhyt, kuten ovat myös oppilaiden tuottamat tekstit. Koko aineiston keskimääräinen sanemäärä otsikko ja allekirjoitus mukaan lukien on 143,6 sanetta. Ilman pohjatekstiä kirjoitettujen mielipidekirjoitusten keskiarvo sanemäärässä on 167,65 ja vastineiden 116,9.

Tutkielmani osoittaa siis aiempien tutkimusten tavoin, että ohjauksella, opetuksella ja malliteksteillä on yhteys kirjoittamiseen (ks. esim. Kauppinen 2008; Mikkonen 2010). Merkittävimpana tuloksena pidän R2L-pedagogiikan soveltumista etäkoulun kontekstiin kirjoittamisen opettamisessa sekä opetuksen yhteyttä aineistotekstieni funktionaaliseen rakenteeseen. Kyselyn perusteella oppilaat pitivät R2L-pedagogiikkaa toimivana, ja kirjoittamisen etäopiskelusta välittyi positiivinen kuva. Oppilaiden laatimilla mielipidekirjoituksilla on yhteys opetuksessa painotettuihin seikkoihin, sillä aineistoni funktionaalista rakennetta voi pitää melko moninaisena ikätason huomioiden ja vaiheiden sijoittuminen teksteissä mukaillee opetusmateriaalia ja mallitekstejä.

5.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimustuloksiin on suhtauduttava kriittisesti eikä niitä voi yleistää. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa analyysi on subjektiivista, joten tulokset ovat väistämättäkin jossain määrin tutkijasta riippuvaisia. Tutkimuksen aineisto oli työn laajuudesta ja tyypistä johtuen kapea ja se oli kerätty vain yhdestä koulusta, jolloin esimerkiksi alueelliset erot eivät tule tuloksissa esiin. Aineistotekstit koostuivat kahdesta eri tekstilajista – mielipidekirjoituksesta ja vastineesta – joten esiin nousee kysymys, oliko yhden tekstilajin edustajia määrällisesti tarpeeksi vai olisiko aineiston pitänyt koostua ainoastaan jommastakummasta tekstilajista. Aineistotekstien kapeuden lisäksi voidaan pohtia, onko tässä tutkimuksessa käyttämäni mielipidekirjoituksista ja kyselystä koostuva kaksijakoinen aineisto sopiva tutkimusongelmaani nähden – mitä se on mahdollisesti jättänyt varjoonsa? Oppilaita olisi esimerkiksi kyselylomakkeen täyttämisen lisäksi voitu haastatella myös suullisesti heidän kokemuksistaan kirjoittamisen opiskelusta etänä, jolloin esille olisi voinut nousta uusia seikkoja.

Katson kuitenkin, että eri suunnilta kokoamani teoriatausta palveli tutkimukseni tarkoitusta hyvin. Kaksiosaisen aineiston ja hieman erillisten tutkimuskysymysten vuoksi toin tutkielmani teoriakirjallisuutta useammalta suunnalta: tekstintutkimuksesta erityisesti Swalesin (1990) näkemysten pohjalta, lisäksi tukeuduin Bhatian (1993) ajatukseen kontekstin tärke-

destä, toin esille näkemyksiä kirjoittamisen tutkimuksesta sekä genrepedagogiikasta. Tutkimukseni kaltaisten yksittäisten tapausten tutkimisen avulla pyritään ymmärtämään tutkittavaa kohdetta syvällisemmin. Tapaustutkimusten tulosten avulla voidaan pohtia, miten tuloksia voisi hyödyntää tulevaisuudessa laajemmissa tutkimuksissa.

Etäopetus on tutkimuskohteena uusi, joten siitä kaivataan paljon lisää ja erilaisiin ulottuvuuksiin painottuvaa tutkimusta. Lisäksi kirjoitustaidon käsitteen laajentuminen tuo mukanaan uusia tutkimustarpeita. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista verrata erilaisia kirjoittamisen etäopettamisen tyylejä keskenään verrokkiryhmien avulla ja pohtia esimerkiksi eroja funktionaalisessa rakenteessa. Lisäksi tärkeää olisi tuoda esille mahdollisia alueellisia eroavaisuuksia eri kaupunkien ja koulujen välillä, sillä jo etäopetuksesta tehtyjen tutkimusten esitulosten mukaan koulujen väliset erot esimerkiksi opetuskäytänteissä sekä digitaalisten laitteiden tarjoamisessa olivat liian suuria (Ahtiainen ym. 2020). Tutkimuksissa voisi ottaa huomioon vanhempien roolin, heidän koulutustaustansa sekä kodin ilmapiirin etäkoulun aikana, jotta saataisiin selville muita tuloksiin mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä. Oppilaiden kokemukset etäopetuksesta ovat jo ensimmäisten tutkimusten mukaan todella vaihtelevia (ks. Sainio ym. 2020), joten olisi tärkeää pohtia, mitkä seikat vaikuttavat etäopetuksen sujuvuuteen.

Lähteet

- AALTO, INKA 2020: Yhdeksäsluokkalaiset ottavat kantaa luonnonsuojeluun ja ympäristön tilaan. Teoksessa Jan Hellgren & Merja Kauppinen (toim.), *Kirjoitan, siis ajattelen – Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen* s. 13–27. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
https://karvi.fi/app/uploads/2020/09/KARVI_Artikkelikokoelma_2_2020.pdf (viitattu 1.4.2021).
- AHTIAINEN, RAISA – ASIKAINEN, MIKKO – HEIKONEN, LAURI – HIENONEN, NINJA – HOTULAINEN, RISTO – LINDFORS, PIRJO – LINDGREN, ESKO – LINTUVUORI, MERI – KINNUNEN, JAANA – KOIVUHOVI, SATU – OINAS, SANNA RIMPELÄ, ARJA – VAINIKAINEN, MARI-PAULIINA 2020: *Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointikouluyhteisössä koronaepidemian aikana. Tuloksia syksyn 2020 aineistonkeruusta*. Tampere, Helsinki: Tampereen yliopisto, Helsingin yliopisto.
https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/141903720/Raportti_ensituloksista_elokuu_2020.pdf (viitattu 20.4.2021).
- BARTON, DAVID – HAMILTON, MARY 1998: *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- BHATIA, VIJAY K. 1993: *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.
- 2004: *Worlds of written discourse. A genre-based view*. London: Continuum.
- BERG, MAARIT 2011: Referointi, erittelymuotti ja tekstitaidon koe. *Virittäjä* 115 (3).
<https://journal.fi/virittaja/article/view/4548/4295> (viitattu 28.4.2021).
- ERRA, SATU 2020: *Minä kirjoittajana, lukio ympäristönä: näkökulmia kirjoittamisen opetukseen*. Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202004161818> (viitattu 15.4.2021).
- HARJUNEN, ELINA – RAUTOPURO, JUHANI 2015: *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielen-tämistä – Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövai-heessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2015/04/KARVI_08151.pdf (viitattu 10.11.2020).
- HASAN, RUQAIYA (1985): The Structure of a text. Teoksessa M. A. K. Halliday & Ruqaiya Hasan (toim.), *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspectives* s. 52–69. Victoria: Deakin University.
- HONKANEN, SUVI – TIILILÄ ULLA 2012: Jaksoanalyysi osana tekstilajitutkimusta. Teoksessa Heikkinen, Vesa, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 208–227. Helsinki: Gaudeamus.

- HUSSO, HENNA 2012: *Ideasta viimeistellyksi tekstiksi: tapaustutkimus prosessikirjoittamisesta lukiossa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/38451/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201209032304.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (viitattu 27.4.2021).
- JUVONEN, RIITTA – ROUTARINNE SARA 2018: Toimintaa lukemisen ja kirjoittamisen rajapinnalla: Neljäsluokkalaisten luetun ymmärtämisen tehtävä ympäristöopin tunnilla. Julkaisussa Lotta Lehti, Pauliina Peltonen, Sara Routarinne, Veijo Vaakanainen & Ville Virsu (toim.), *Uusia lukutaitoja rakentamassa: lukutaidon moninaiset merkitykset ja tutkimusmenetelmät* s.134–158. AFinLA:n vuosikirja. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja, 76. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.69654> (viitattu 1.3.2021).
- KALLIONPÄÄ, OUTI 2017: *Uuden kirjoittamisen opetus – osallistavaa luovuutta verkossa*. Jyväskylän yliopiston musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/52704/scriptumOuti.pdf> (viitattu 15.2.2021).
- KAUPPINEN, ANNELI 2008: Alakoululainen, genre ja kirjallisuus. Teoksessa Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 268–289. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KAUPPINEN, MERJA – MARJANEN, JUKKA 2020: *Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? – Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2020/08/KARVI_1320.pdf (viitattu 22.3.2021).
- KOSKELA, SANNI 2013: *Työhakemus tekstilajina*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/40808/tyohakem.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (viitattu 22.3.2021).
- KS = Kielitoimiston sanakirja. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus 2020. Päivitettävä verkkojulkaisu. Päivitetty 11.11.20. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/> (viitattu 20.3.2021).
- KÖMI, JOHANNA 2001: *Konditionaalien semantiikkaa ja pragmatiikkaa*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/88314/gradu00045.pdf?sequence=1> (viitattu 13.12.2020).
- LEINO, KAISA – AHONEN, ARTO K. – HIENONEN, NINJA – HILTUNEN, JENNA – LINTUVUORI, MERI – LÄHTEINEN, SUVI – LÄMSÄ, JONI – NISSINEN, KARI – NISSINEN, VIRVA – PUHAKKA, EIJA – PULKKINEN JONNA – RAUTOPURO, JUHANI – SIREN, MARJO – VAINIKAINEN, MARI-PAULIINA – VETTENRANTA, JOUNI 2019: *PISA 2018 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019: 40. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (viitattu 20.4.2021).

- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004: Genrepedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 145–160. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2004. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 13–25. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- MAKKONEN-CRAIG, HENNA 2011: Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. Teoksessa Anneli Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund, Henna Makkonen-Craig & Riitta Juvonen (toim.), *Lukiolaisten äidinkieli: suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi* s. 62–91. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2015: Lausesujuvuudesta tilanteeseen sujuvuuteen. Teoksessa Elina Harjunen (toim.), *Tekstit puntarissa – Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010* s. 51–72. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2015/04/KARVI_1015.pdf (viitattu 15.12.2020).
- MAURANEN, ANNA 1993: *Cultural differences in academic rhetoric: a textlinguistic study*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- MIKKONEN, INKA 2010: *Olen sitä mieltä että...*”Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. Jyväskylän yliopiston humanististen tieteiden laitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/23021/9789513938260.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (viitattu 12.12.2020).
- MÄNTYNYNEN, ANNE 2005: Referointi tekstilajipiirteinä. Esimerkkinä kielijutut. Teoksessa Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 258–281. Tietolipas 206. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2006: Näkökulmia tekstin ja tekstilajien rakenteeseen. Teoksessa Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 42–71. Tietolipas 213. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- MÄNTYNYNEN, ANNE – SHORE, SUSANNA 2014: What is meant by hybridity? An investigation of hybridity and related terms in genre studies. Teoksessa *Text and talk*. 34:6 s. 737–758.
- OSANEN, SARA 2014: *Kirjoittaminen ja minäpystyvyys: lukiolaisten käsityksiä omista kirjoittamistaidoistaan*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43764/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201406172066.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (viitattu 1.5.2021).
- PALDANIUS, HILKKA 2013: *Pohdinta terveystiedon ylioppilaskoevastauksissa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42848/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201401221112.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (viitattu 13.2.2021).

- 2017: Historian esseevastauksen funktionaalinen rakenne. Julkaisussa Sirkku Latomaa, Emilia Luukka & Niina Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society* s. 219–238. AFinLAn vuosikirja. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja, 75. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60725> (viitattu 10.5.2021).
- 2020: *Kuka aloitti kylmän sodan? Lukion historian aineistopohjaisen esseen tekstilaji tiedonalan tekstitaitojen näkökulmasta*. Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/70172/978-951-39-8175-4_vaitos_2020_09_05_jyx.pdf?sequence=1&isAllowed=y (viitattu 13.2.2021).
- PENTIKÄINEN, JOHANNA – ROUTARINNE, SARA – HANKALA, MARI – HARJUNEN, ELINA – KAUPPINEN, MERJA – KULJU, PIIRJO 2017: Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon: suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. Teoksessa Vesa Korhonen, Johanna Annala & Pirjo Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* s. 157–180. Tampere: Tampere University Press. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101818/Korhonen_ym_Kehittamisen_palat_yhteisöjen_salat.pdf?sequence=1&isAllowed=y (viitattu 11.2.2021).
- PIETIKÄINEN, SARI – MÄNTYNEN, ANNE 2020: *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere. Vastapaino.
- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (viitattu 23.3.2021).
- RAHTU, TOINI 2014: Genreopetus – tekstitaitojen kahle vai kulmakivi? Teoksessa Susanna Shore ja Katriina Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 65–82. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- ROSE, DAVID – MARTIN, J. R. 2012: *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox Publishing.
- RÄTY, ANNA 2001: *Väite ja perustelu 9.-luokkalaisten mielipidekirjoituksissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11821/annaraty.pdf?sequence=1> (viitattu 9.11.2020).
- SAINIO, MIIA – HÄMEENAHO, PILVI – NURMINEN, TIIA – ARO, TUIJA – TORPPA, MINNA – POIKKEUS ANNA-MAIJA 2020: *Hyvinvointi keskisuomalaisissa kouluissa henkilökunnän näkökulmasta poikkeusolon aikana 2020*. Jyväskylän yliopisto. https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/hankkeet-projects/yhteistyolla-hyvinvointia-kouluyhteisoon/tietoa_covid/keski-suomen-poikkeusolokyselyn-raportti-2020.pdf/@@download/file/Keski-Suomen%20poikkeusolokyselyn%20raportti%202020.pdf (viitattu 27.1.2021).

- SHORE, SUSANNA 2014: Reading to Learn -genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. Teoksessa Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 37–63. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- SHORE, SUSANNA – RAPATTI, KATRIINA 2014a: Johdanto. Teoksessa Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 5–21. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- 2014b: Genrepedagogiikan vaikuttajat haastattelussa. Teoksessa Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.), *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa* s. 25–36. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- SHORE, SUSANNA & MÄNTYNEN, ANNE 2006: Johdanto. Teoksessa Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 9–41. Tietolipas 213. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SIRÉN, IINA 2019: *Mielipidekirjoitus genrehybridinä. Sitoutumisen ilmaisemisen keinot lukio-laisten tekstien genrepiirteitä rakentamassa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305365/Siren_Iina_Pro_gradu_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y (viitattu 8.1.2021).
- SWALES, JOHN 1990: *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SÄÄSKILAHTI, MINNA: 2006: *Vapise, kuningas Alkoholi. Alkoholivalistuksen tekstilaji ja sen muuttuminen vuosien 1755 ja 2001 välisenä aikana*. Oulun yliopiston suomen kielen, informaatiotutkimuksen ja logopedian laitos. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514280059.pdf> (viitattu 7.12.2020).
- 2011: Miten yhdeksäsluokkalaiset argumentoivat? Teoksessa Elina Harjunen, Riitta Juvonen, Jorma Kuusela, Beatrice Silén, Minna, Sääsکیlahti & Michaela Örnmark (toim.), *Miten peruskoululaiset kirjoittavat? Näkökulmia ja kysymyksiä. Perusopetuksen 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa 2010* s. 32–39. Raportit ja selvitykset 2011: 2. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0511.pdf (viitattu 22.4.2021).
- TOLVANEN, EVELIINA 2016: Lukijan suora puhuttelu suomalaisissa ja ruotsinsuomalaisissa viranomaisteksteissä. *Virittäjä* 120 (1). <https://journal.fi/virittaja/article/view/49565/18472> (viitattu 16.2.2021).
- UUSI-HALLILA 1995: *Aineistoaine ja tekstien keskustelu*. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 1. Oulu: Oulun yliopisto.
- VISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoersio <http://scripta.kotus.fi/visk> (viitattu 2.3.2021).

VUORIJÄRVI, AINO 2013: *Tekstilaji ja yhteisö. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön diskussio tekstinä*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/40126/tekstila.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (viitattu 16.12.2020).

YRJÖLÄ, MIKKO 2020: *Otsikointi, aloittaminen ja lopettaminen yhdeksäsluokkalaisten mielihetkeissä*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen ja suomalais-ugrialaisten kielten ja kulttuurien maisteriohjelma. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/322210/Yrjola_Mikko_tutkielma_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y (viitattu 28.4.2021).

Liitteet

Liite 1: Tutkimuslupa

Hei 8. X:n vanhemmat

Vaivaan teitä vielä opiskelijani Milla Punsarin pro gradu -työn tutkimusluvalla (Helsingin yliopisto, suomen kielen laitos). Hän siis käyttää etäopetusta koskevan tutkimuksensa lähde-
materiaalina edellisen yleisen kyselyn lisäksi 8. X -luokan kirjoittamia yleisönosasto- ja vastinekirjoituksia. Oppilaiden nimet eivät tule näkyviin, ei edes koulu. Tutkimuksessa puhutaan vain helsinkiläisen yläkoulun 8. luokasta ja kevään 2020 etäopetuksesta.

Jotta tutkimusluvan antaminen olisi teille mahdollisimman helppoa, sovimme, että **TÄHÄN VIESTIIN EI TARVITSE VASTATA, JOS LUPA ON OK.** Jos ette halua jostain syystä antaa lupaa, vastatkaa, että lupaa ei ole. Toivon kuitenkin myönteistä suhtautumista, sillä tutkimus on osa XXXX toimintaa.

Terveisin XXXX

Kiittäen Milla Punsar (opiskelija, Helsingin yliopisto)

Liite 2: Kysely

8X - Kysely äidinkielen ja kirjallisuuden etäopiskelusta

Seuraavat kysymykset koskevat äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelua etäkoulun aikana. Kirjoittitte mm. mielipidetekstejä ja vastineita, luitte kirjaa sekä kävitte läpi kielenhuoltoa ja kielioppia.

1. Koin, että kirjoitustehtävät (esim. mielipidekirjoitus, vastine) sujuivat etäkoulussa...
Valitse a), b) tai c).
 - a) paremmin kuin lähikoulussa
 - b) yhtä hyvin kuin lähikoulussa
 - c) heikommin kuin lähikoulussa

2. Koin, että sain opettajalta, harjoittelijalta tai erityisopettajalta apua... Valitse a), b) tai c).
 - a) sen verran kuin tarvitsin
 - b) liian vähän
 - c) en tarvinnut apua

3. Uskalsin pyytää opettajalta, harjoittelijalta tai erityisopettajalta apua... Valitse a), b), c) tai d).
 - a) rohkeammin etäkoulussa kuin lähikoulussa
 - b) yhtä rohkeasti niin etä- kuin lähikoulussakin
 - c) en uskaltanut pyytää apua yhtä rohkeasti etäkoulussa
 - d) en tarvinnut apua

4. Tehtävänannot olivat äidinkielen ja kirjallisuuden etäopetuksen aikana... Valitse a), b) tai c).
 - a) selkeämpiä kuin lähiopetuksessa
 - b) samanlaisia kuin lähiopetuksessa
 - c) epäselvempiä kuin lähiopetuksessa

5. Mielestäni kirjan lukeminen etäopetuksen aikana sujui... Valitse a), b) tai c).
 - a) paremmin kuin lähikoulun aikana
 - b) yhtä hyvin kuin lähikoulun aikana
 - c) huonommin kuin lähikoulun aikana

6. Sähköisen kirjan (Gulliver tai Robinson) lukeminen oli... Valitse a), b) tai c).
 - a) mukavampaa kuin painetun kirjan lukeminen
 - b) samanlaista kuin painetun kirjan lukeminen
 - c) hankalampaa tai epämiellyttävämpää kuin painetun kirjan lukeminen

7. Kirjoita kolme positiivista asiaa sähköisen kirjan lukemisesta.

8. Kirjoita kolme negatiivista asiaa sähköisen kirjan lukemisesta.

9. Arvioi asteikoilla 1–5 kuinka helppoa esimerkkitekstien seuraaminen oli ruudun välityksellä.
- 1 = Todella vaikeaa
 - 2 = Melko vaikeaa
 - 3 = Melko helppoa
 - 4 = Helppoa
 - 5 = Todella helppoa
10. Esimerkkitekstien seuraaminen äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla oli... Valitse a), b) tai c).
- a) helpompaa etäopetuksessa kuin lähiopetuksessa
 - b) yhtä helppoa niin etä- kuin lähiopetuksessa
 - c) vaikeampaa etäopetuksessa
11. Alla on kuva esimerkkitekstistä, jonka kävimme tunnilla läpi. Valitse vaihtoehdot, jotka auttoivat sinua seuraamaan esimerkkitekstejä etätuntien aikana. Voit valita useamman.

Koululaiset aamulla kävelylenkille

Julkaistu: 8.4. 2:00

Nyt kun koulut on suljettu, lapsilta ja nuorilta jää helposti ulkoilu pois. Ei ole koulumatkoja eikä välitunteja, ja liikuntatuntienkin toteutus etänä on hataralla pohjalla.

Monille koulutöiden tekeminen kotona on vaikeaa, ja siihen voi kulua kaksinkertainenkin aika tavalliseen koulupäivään verrattuna. Ehdotan, että jokainen koulupäivä alkaisi muutaman kilometrin kävelylenkillä ja oppitunnit alkaisivat vasta kello 9. On monenlaisia liikuntasovelluksia, joiden avulla oppilas voisi todentaa suorituksensa opettajalle. Ulkoilun jälkeen opiskeluunkin olisi helpompi keskittyä.

Susanna Heiska

keltainen: aiheelle tyypillinen sanasto, sama merkityskenttä = koulumaailma
punainen: tuodaan esille ongelma
vihreä: parannusehdotuksia

Värikoodit auttavat hahmottamaan tekstin rakennetta: ongelman esittäminen → parannusehdotus

- a) opettajan/harjoittelijan/oppilaan ääneen lukeminen
- b) tekstistä keskusteleminen videopuhelun aikana yhdessä opettajan/harjoittelijan ja muiden oppilaiden kanssa
- c) havainnollistavat värit
- d) opettajan/harjoittelijan pyytämät muistiinpanot oppilaille (Esim. "Kirjaa itsellesi ylös, mikä oli tekstin pääväite")

Muu

12. Mikä muuttui äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opiskelussa etäkoulun aikana?
13. Mitkä asiat toimivat mielestäsi hyvin äidinkielen ja kirjallisuuden etäopiskelussa. Kirjoita kolme asiaa
14. Mitkä asiat olisivat voineet toimia paremmin äidinkielen ja kirjallisuuden etäopiskelussa?