

”Perustelemisen keinoja on monia”

ARGUMENTOINTITAITOJEN OPETUS YLÄKOULUN JA LUKION
ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPPIKIRJOISSA

Pauliina Rokka

Pro gradu -tutkielma

Suomen kieli

Suomen kieli ja suomalais-
ugrilainen kielentutkimus

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Turun yliopisto

Helmikuu 2014

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos / Humanistinen tiedekunta

ROKKA, PAULIINA: ”Perustelemisen keinoja on monia”. Argumentointitaitojen opetus yläkoulun ja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa

Pro gradu -tutkielma, 83 s.

Suomen kieli ja suomalais-ugrilainen kielentutkimus

Helmikuu 2014

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen, miten yläkoulun ja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa opetetaan argumentointitaitoja. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaiset valmiudet kahdeksaluokkalainen saa argumentointiin ja kriittiseen lukutaitoon oppikirjojen perusteella ja miten tämä pohja huomioidaan lukion äidinkielen oppikirjoissa. Tutkimukseni kuuluu tekstintutkimuksen ja soveltavan kielitieteen alaan.

Tutkimani kahdeksannen luokan oppikirjat ovat Aktiivi, Aleksis ja Tekstitaituri. Lukion oppikirjoista tutkimukseni aineslähteenä ovat Kieli ja tekstit, Piste ja Särmä. Tutkin oppikirjojen opetustekstien ja tehtävien lisäksi oppikirjoihin kuuluvien tehtäväkirjojen harjoituksia. Huomioin tutkimuksessani myös perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteet.

Tutkimuksestani selviää, että kahdeksannen luokan oppikirjoissa korostetaan argumentointitaitojen ja aktiivisen kansalaisuuden merkitystä. Niissä keskitytään erityisesti yleisönosastokirjoituksen ja arvostelun kirjoittamisen opetukseen. Sen sijaan argumentointikeinoja opetetaan yläkoulun oppikirjoissa mekaanisesti eikä ilmauksen sisältöä huomioiden. Retorisia keinoja opetetaan vain yhdessä tutkimassani oppikirjassa. Argumentaatioanalyysin ja retorisen analyysin opetus perustuu oppikirjoissa pääasiassa tehtäviin.

Tutkimuksestani käy ilmi, että lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa opetetaan argumentointitaitoja monipuolisesti mutta vaihtelevasti. Kahdessa oppikirjassa korostetaan argumentoinnin ja retorikan vuorovaikutuksellista ja kontekstisidonnaista luonnetta. Osassa oppikirjoista retoriikka kytketään myös sen historialliseen kontekstiin. Argumentoivia tekstilajeja, argumentointikeinoja ja retorisia keinoja tuodaan oppikirjoissa esille runsaasti, mutta niiden opetustavat eroavat toisistaan hyvinkin paljon. Vain yhdessä oppikirjassa ohjataan konkreettisesti kriittisen argumentaatioanalyysin tekoa.

Analyysini perusteella oppikirjojen opetustavat ja -sisällöt sekä käytettävät käsitteet ovat epäyhtenäiset, joten argumentointitaitojen opetuksen jatkumo yläkoulun ja lukion oppikirjoissa on ongelmallista. On tärkeää, että opetussuunnitelman perusteissa määriteltäisiin tarkasti, mitä argumentointiin liittyviä asioita oppikirjoissa on opetettava ja mitä käsitteitä käytetään.

Asiasanat: Argumentaatio, genrepedagogiikka, kriittinen lukutaito, opetuksen jatkumo, oppikirjat, retoriikka, tekstitaito, tekstilajin taju, äidinkielen opetus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	2
1.1	Tutkimuksen aihe ja tavoite	2
1.2	Tutkimuksen tausta.....	4
1.3	Tutkimusaineisto	5
1.4	Tutkimuksen rakenne	6
2	TEKSTITAITOJEN OPETUS.....	7
2.1	Mitä tekstitaidot ovat?	7
2.2	Kriittinen lukutaito	9
2.3	Tekstilajin taju	10
2.4	Genrepedagogiikka.....	11
2.5	Tekstitaidot opetussuunnitelmissa.....	13
2.5.1	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet	13
2.5.2	Lukion opetussuunnitelman perusteet.....	14
3	ARGUMENTOIVAT TEKSTIT	15
3.1	Argumentoivat tekstit tekstilajeina.....	16
3.2	Argumentoivat tekstit tekstityyppeinä.....	19
4	ARGUMENTOINTI.....	21
4.1	Argumentaatio ja retoriikka.....	21
4.2	Argumentoinnin osa-alueet	24
4.3	Vakuuttava argumentointi	24
4.4	Argumentointikeinot	26
4.5	Retoriset keinot.....	29
4.6	Argumentaatioanalyysi ja retorinen analyysi	31
4.7	Argumentointi opetussuunnitelmissa	33
5	ARGUMENTOINTITAITOJEN OPETUS OPPIKIRJOISSA	35
5.1	Argumentointi kielenkäyttökeinona	35
5.2	Argumentoivat tekstilajit.....	43
5.3	Argumentointikeinot	51
5.4	Retoriset keinot.....	56
5.5	Argumentaatioanalyysi ja retorinen analyysi	60
6	ARGUMENTOINTITAITOJEN OPETUS YLÄKOULUSTA LUKIOON	64
7	LOPUKSI.....	69
	LÄHTEET	73

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen aihe ja tavoite

Tutkin pro gradu -työssäni, miten argumentointitaitoja eli väitteen ja perustelujen esittämisen taitoja opetetaan yläkoulun ja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Argumentointi liittyy kaikkeen kielenkäyttöön, ja siihen kuuluvia taitoja tarvitaan kaikkialla, kuten kielenkäytön arkitilanteissa, mielipiteen ilmaisussa, mediateksteissä, tieteellisissä tuotoksissa, neuvotteluissa ja väittelyissä. Kyseessä on siis keskeinen tekstintaito niin suullisessa kuin kirjallisessa viestinnässä. On tärkeää oppia ilmaisemaan oma mielipide, perustelemaan se ja näin vaikuttamaan äidinkielellään. (Leino-Jussila 2009: 107; Rätty 2004: 37.)

Argumentoivat eli vaikuttamaan pyrkivät tekstit ovat sanomalehdistölle tyypillisiä tekstilajeja ja median keskeisimpiä keinoja ottaa kantaa yhteiskunnallisiin ja ajankohtaisiin asioihin. Nykyajan verkko- ja vuorovaikutusyhteiskunnassa odotetaan, että kansalaiset osallistuvat yhä useammin yhteiskunnalliseen keskusteluun ajankohtaisista kysymyksistä esittämällä niistä mielipiteensä (Marttunen–Laurinen 2004: 159). Tätä painotetaan myös sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteissa mainitaan, että ”oppilaasta tulee aktiivinen ja eettisesti vastuullinen viestijä sekä lukija, joka pääsee osalliseksi kulttuurista sekä osallistuu ja vaikuttaa yhteiskuntaan” (POPS 2004: 46). Lukion opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille, että ”äidinkielen ja kirjallisuuden opetus tähtää sellaisiin viestintä- ja vuorovaikutustaitoihin, jotka luovat riittävät edellytykset jatko-opinnoille, osallisuudelle työelämässä ja aktiiviselle kansalaisuudelle” (LOPS 2003: 32). Tämän vuoksi on tärkeää, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ja oppikirjoissa opetetaan monipuolisesti erittelemään ja tuottamaan argumentoivia tekstilajeja.

Tavoitteenani on selvittää, millainen jatkumo argumentointitaitojen opetuksessa muodostuu yläkoulun ja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen välille. Tutkin, miten argumentaatiota ja retoriikkaa lähestytään oppikirjoissa kielenkäytön kannalta. Tarkastelen myös, mitä ja miten argumentointikeinoja, retorisia keinoja ja argumentoivia tekstilajeja oppikirjoissa opetetaan ja miten niitä nimitetään. Lisäksi tutkin, miten argu-

mentaatioanalyysia ja retorista analyysia opetetaan, sillä ne ovat tärkeitä välineitä kriittiseen lukutaitoon.

Keskeisiä tutkimuskysymyksiäni ovat seuraavat:

1. Miten argumentaatiota ja retoriikkaa lähestytään kielenkäyttökeinona yläkoulun ja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa?
2. Mitä ja miten argumentoivia tekstilajeja käsitellään yläkoulun ja lukion oppikirjoissa?
3. Mitä ja miten argumentointikeinoja ja retorisia keinoja opetetaan yläkoulun ja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa?
4. Miten argumentointitaitojen opetus nivoutuu tekstitaitojen ja kriittisen lukutaidon opetukseen?
5. Onko argumentointitaitojen opetuksessa oppimista kehittävä jatkumo yläkoulun ja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen välillä?

Tutkimukseni lähtökohtana on, että argumentointitaitoja olisi opetettava jo yläkoulussa monipuolisesti, jotta oppija oppisi mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ilmaisemaan mielipiteitään perustellusti ja jotta oppija saisi pohjaa kriittisen lukutaidon ja monipuolisten tekstitaitojen kehitykselle. On tärkeää, että eri asteiden oppikirjat muodostavat eheän jatkumon ja että se saadaan opetuksessa näkyväksi. Näin opetus ei muodostu irrallisista sisältöpaketeista ja oppijalle ei jää sekalainen kuva äidinkielestä oppiaineena. (Kauppinen–Heinonen–Aalto 2011: 378.) Jotta oppija voisi saavuttaa monipuoliset argumentointitaidot ja äidinkielen opetuksen jatkumo toteutuisi pedagogisesti järkevällä tavalla, on tärkeää tutkia ja kehittää äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ja oppikirjoja.

Tutkimushypoteesini on, että kaikki kahdeksannen luokan ja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat käsittelevät argumentointia ja argumentoivia tekstilajeja, mutta ne eivät muodosta monipuolisten tekstitaitojen oppimista tukevaa ja kriittistä lukutaitoa kehittävä jatkumoa argumentoinnin opetuksessa. Oletan, että yläkoulun ja lukion oppikirjoissa keskitytään pääasiassa samojen argumentoitvien tekstilajien opetukseen. Oletan myös, että yläkoulun oppikirjoissa ei opeteta esimerkiksi argumentointikeinoja, retorisia keinoja ja argumentaatioanalyysia kovin tarkasti, vaan ne tulevat laajasti esille vasta lukiossa argumentoinnin opetuksessa. Koska opetussuunnitelman perusteissa ei anneta tarkkoja ja yksityiskohtaisia ohjeita, mitä ja miten argumentointitaitoja tulisi opettaa, voi olettaa, että oppikirjojen opetustavat ja -sisällöt eroavat toisistaan hyvinkin paljon.

1.2 Tutkimuksen tausta

Tutkimukseni kuuluu tekstintutkimuksen alaan. Tutkimusotteeni on pääosin kvalitatiivista, sillä kuvaan, miten argumentointitaitoja äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa opetetaan. Tutkimukseni on myös soveltavaa kielitiedettä, sillä tutkin oppikirjoja siitä näkökulmasta, miten ne tukevat argumentointitaitojen oppimista. Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa painotetaan tekstitaitojen merkitystä (POPS 2004: 53; LOPS 2003: 32). Tekstitaidoilla tarkoitetaan monimuotoisen tekstikäsitteilyksen mukaisten tekstien ymmärtämis-, luku- ja tuottamistaitoja. Tekstitaidot ovat laajentuvassa tekstiyhteiskunnassa toimimisen kannalta tärkeä taito. (Kosonen–Lehti 2009: 45–46.) Tutkimukseni painottaakin argumentointitaitojen opetusta osana muita tekstitaitoja ja kriittistä lukutaitoa eikä erillisenä äidinkielen opetuksen osa-alueena.

Argumentointitaitojen opetusta on tutkittu selvästi vähemmän kuin argumentointitaitojen hallintaa. Lisäksi yläkoululaisten argumentointitaitoja ja niiden opetusta on tutkittu vähemmän kuin lukiolaisten. Anna Rätty on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan (2001) väitteen ja perustelujen esittämistä 9.-luokkalaisten mielipidekirjoituksissa. Hänen tutkimuksensa mukaan opetuksessa olisi syytä kiinnittää huomiota erityisesti taitoon ilmaista pääväite selkeästi. Lisäksi erilaisia argumentointityyppejä ja dialogisuutta lisääviä keinoja olisi hyvä tehdä tutuksi jo yläkoulussa. (Mt.: 92–94.) Katja Leskinen on vertaillut pro gradu -tutkielmassaan (2000) 7.-luokkalaisten ja abiturienttien mielipidekirjoittamista ja argumentointitaitoja. Tutkimuksen mukaan argumentoinnin käsittelemiseen olisi syytä käyttää enemmän aikaa niin yläkoulussa kuin lukiossa, jotta oppilaiden argumentointitaidot monipuolistuisivat (mt.: 77).

Inka Mikkonen on tutkinut väitöskirjassaan (2010) lukiolaisten kirjoittamien yleisönosastotekstien rakennetta ja argumentointia. Tutkimuksen mukaan lukiolaisten kirjoittamissa yleisönosastokirjoituksissa on yleinen niin sanottu häilymisen argumentointitapa, jossa teksti rakentuu epäloogisesti ja perustelut sekä esitetyt mielipiteet ovat ristiriitaisia. Tällöin tekstin tavoite jää lukijalle avoimeksi ja tekstin vakuuttavuus kärsii. (Mt.: 174–179.) Myös monissa muissa tutkimuksissa on nähty puutteita argumentointitaitojen hallinnassa (ks. esim. Marttunen–Laurinen 2004; Sääskilahti 2011: 32–38).

Kriittistä lukutaidon opetusta ovat tutkineet yläkoulun oppikirjoista Johanna Perämäki (2012) ja lukion oppikirjoista Johanna Tiuraniemi (2010). Argumentointitaitojen opetus

on osa mediakasvatusta, johon olennaisena osa-alueena kuuluu kriittisen lukutaidon opetus. Kriittisellä lukutaidolla tarkoitetaan kykyä tunnistaa teksteistä erilaisia sävyjä ja osoittaa, millä tekstin piirteillä perustelee päätelmänsä (Leino 2006: 595). Ylioppilastutkinnon äidinkielen ja kirjallisuuden tekstitaidonkokeessa mitataan erityisesti kokeeseen kriittistä lukutaitoa (ÄKM 2012: 2).

Argumentoinnin käsittelyssä nojaudun pitkälti Chaïm Perelmanin ja Lucie Olbrechts-Tytecan argumentaatioteoriaan. Heidän pääteoksensa on *Traité de l'argumentation: La nouvelle rhétorique* (1958), jonka ensimmäinen englanninkielinen käännös oli *The New Rhetoric: A treatise on argumentation* (1969). Perelman kehitti teoriaansa eteenpäin teoksessa *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation* (1977), jonka Leevi Lehto on suomentanut *Retoriikan valtakunta -teokseksi* (1996). Muita tärkeitä lähteitä tutkimuksessani ovat muun muassa Marja-Liisa Kakkuri-Knuutilan teos argumentoinnista ”Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot” (1998) ja Minna-Riitta Luukan artikkelit tekstitaidoista (esim. 2003, 2004a, 2004b, 2009). Lisäksi huomioin tutkimuksessani Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) ja Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003).

1.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistonani ovat uusimmat äidinkielen ja kirjallisuuden yläkoulun ja lukion oppikirjasarjat, jotka perustuvat toistaiseksi voimassa oleviin opetussuunnitelman perusteisiin. Tutkin kolmea yläkoulun ja kolmea lukion oppikirjasarjaa. Yläkoulun oppikirjoista tutkin vain kahdeksannen luokan oppikirjoja opetussuunnitelman painotusten (tarkemmin luku 2.5.1) ja tutkielman laajuuden vuoksi. Myös tutkimani oppikirjasarjat korostavat, että kahdeksannen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeinen teema on vaikuttaminen ja siihen liittyvät tekstilajit (esim. AK: 3, 7; AL: 3; TT: 3, 6). Koska tutkin argumentointitaitojen opetuksen jatkumoa perusopetuksesta toiselle asteelle, olisi luonnollista huomioida tutkimuksessa myös ammatillisen äidinkielen opetuksen oppikirjat. Tutkimuksen laajuuden vuoksi rajaan ne kuitenkin tutkimukseni ulkopuolelle.

Yläkoulun oppikirjoista tutkin seuraavia: Aktiivi 8 (2012, tästä lähtien AK), Aleksis 8 (2008, tästä lähtien AL) ja Tekstitaituri 8 (2013, tästä lähtien TT). Lisäksi tutkin oppi-

kirjasarjojen tehtäväkirjoja: Aktiivi 8: Uusi tehtäväkirja (2012, tästä lähtien AKT), Aleksis 8: Harjoituksia (2012, tästä lähtien ALT) ja Tekstitaituri 8: Tehtäväkirja (2012, tästä lähtien TTT). Tutkin sekä tekstikirjoja että tehtäväkirjoja, jotta saisin mahdollisimman havainnollisen ja kattavan käsityksen siitä, miten argumentointitaitoja kahdeksannen luokan oppikirjasarjoissa opetetaan.

Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjoista tutkin seuraavia: Kieli ja tekstit 2 (2009, tästä lähtien KT), Piste 4–6 (2006, tästä lähtien PI) ja Särmä (2010, tästä lähtien SÄ). Painotan tutkimuksessani erityisesti opetussuunnitelman ÄI4 Tekstit ja vaikuttaminen -kurssia, jossa käsitellään argumentointia ja argumentoivia tekstilajeja. Näin olen tutkin myös Särmä-oppikirjasarjaan kuuluvaa kurssikohtaista tehtäväkirjaa Särmä: Tehtäviä 4 (2011, tästä lähtien SÄT). Muihin tutkimiini lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjoihin ei kuulu erillisiä tehtäväkirjoja.

1.4 Tutkimuksen rakenne

Käsittelen johdantoluvun jälkeen luvussa 2, mitä tarkoittavat äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen vakiintuneet käsitteet tekstitaidot ja kriittinen lukutaito. Tuon esille, miten ne liittyvät argumentointitaitojen opetukseen. Esittelen myös, mitä tarkoittaa tekstilajin taju, joka on argumentoivien tekstilajien opetuksessa tärkeä ja huomioon otettava käsite. Lisäksi esittelen tekstilajilähtöisen kirjoittamisen opetusmenetelmän eli genrepedagogiikan, joka tähtää erityisesti monipuolisten tekstitaitojen opettamiseen. Luvussa 3 määrittelen, mitä tarkoittavat tekstilaji eli genre ja tekstityypit. Tarkastelen näitä käsitteitä erityisesti argumentoivien tekstilajien näkökulmasta.

Luvussa 4 käsittelen argumentaatiota. Pohdin muun muassa, mitä argumentointi ja retoriikka ovat, ja kuvailen, millaista on vakuuttava argumentointi. Erittelen myös, mitä ovat argumentointikeinot, retoriset keinot, argumentaatioanalyysi ja retorinen analyysi. Aineistonanalyysiluvussa 5 tutkin, miten argumentointitaitoja opetetaan yläkoulun ja lukion oppikirjasarjoissa. Luvussa 6 tarkastelen analyysini pohjalta, millainen jatkumo argumentointitaitojen opetuksessa muodostuu yläkoulun ja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen välille. Lopuksi luvussa 7 kokoan tutkimustulokseni yhteen, tarkastelen niiden antia ja esittelen jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 TEKSTITAITOJEN OPETUS

Käsittelen tässä luvussa, mitä äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen vakiintunut käsite *tekstitaidot* tarkoittaa, mitä se pitää sisällään ja miten se lähestyy lukemisen, kirjoittamisen ja argumentoinnin opetusta. Lisäksi esittelen, mitä on kriittinen lukutaito, ja pohdin, miten se nivoutuu yhteen tekstitaitojen ja argumentoinnin kanssa. Tekstitaidot liittyvät olennaisesti käsitteeseen *tekstilajin taju*, jota tarkastelen luvussa 2.3. Lisäksi esittelen genrepedagogiikan eli tekstilajilähtöisen kirjoittamisen opetusmenetelmän, jolla tekstitaitoja, esimerkiksi argumentoivaa kirjoittamista, voidaan koulussa harjoitella ja oppikirjoissa lähestyä. Lopuksi tarkastelen, mitä perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa mainitaan tekstitaitojen ja kriittisen lukutaidon opetuksesta.

2.1 Mitä tekstitaidot ovat?

Tekstitaidot on laaja-alainen käsite, jolla tarkoitetaan osittain eri asioita eri tutkimuskirjallisuudessa. Se pohjautuu englanninkieliseen termiin *literacy* ja korostaa erityisesti kielenkäytön sosiaalista luonnetta. Tekstitaidot-käsitteen voidaan nähdä sisältävän ja yhdistävän tekstien ymmärtämis-, luku- ja kirjoitustaidot. Pääajatuksena on, että tekstitaidot eivät ole vain yksilön luku- ja kirjoitustaitoja eli niin sanottuja autonomisia tekstitaitoja vaan tilanteisiin ja yhteisöjen käytänteisiin sidoksissa olevaa toimintaa tekstien kanssa. (Luukka 2003: 413, 2009: 13–15; Luukka–Leiwo 2004: 19, 21.)

Suomen äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen tekstitaidot-käsite on tullut vasta 2000-luvulla pääasiassa äidinkielen ylioppilaskokeen ensimmäisen osan eli tekstitaidon kokeen myötä. Ylioppilastutkintolautakunnan tekstitaidon koetta koskevien määräysten mukaan tekstitaito on ”taitoa eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä tietoisena niiden tavoitteista, ilmaisukeinoista ja konteksteista” (ÄKM 2012: 2). Tekstitaitojen monipuolinen opettaminen on erityisen ajankohtaista, sillä ”medioituva ja tekstualisoituva yhteiskunta edellyttää jäseniltään monenlaisia käytännön genretaitoja ja entistä syvällisempää kieli- ja tekstilajitietoisuutta” (Heikkinen ym. 2012: 11).

Sara Routarinteen (2007: 73) mukaan tekstitaidot ovat ”paitsi yksinkertaista luku- ja kirjoitustaitoa myös taitoa tulla toimeen tekstien moninaisessa maailmassa: taitoa hakea tietoa, analysoida, arvioida ja tulkita tekstejä sekä käyttää näitä taitoja aktiivisesti itse

kirjoittaessaan ja puhuessaan.” Tekstitaidoissa on näin ollen kyse erityyppisistä käytänteistä tekstuaalisessa todellisuudessa eli tekstikäytännöistä. Toisaalta tekstitaidot voidaan nähdä myös ideologisina käytännöinä, joilla on kytköksensä arvoihin, asenteisiin ja valtasuhteisiin. (Luukka 2003: 413, 2009: 13–23.)

Tekstitaidot linkittyvät aina tekstilajeihin. Koska tekstitaidot ovat tekstilajikohtaisia eivätkä universaaleja taitoja, tekstitaitoinen osaa toimia luontevasti ja tarkoituksenmukaisesti erilaisten tekstilajien kanssa erityyppisissä tilanteissa (Luukka 2009: 21; Luukka-Leiwo 2004: 21). Näin ollen myös argumentoivien eli vaikuttamaan pyrkivien tekstien hallinta ja tuntemus ovat tärkeä osa tekstitaitoja. Tekstitaidoissa on kyse tekstilajin tajusta eli kirjoittajan ja lukijan jakamasta intuitiivisesta tekstilajitietoisuudesta (Routarinne 2007: 73; Valtonen 2012: 17). Käsittelen tekstilajin tajua tarkemmin luvussa 2.3.

Tekstitaitoja voidaan tarkastella myös kirjoittajan kompetenssien kautta. Kompetenssi tarkoittaa yksilön abstraktia tietoa ja intuitiivista kielikykyä tai -tajuja sekä empiirisesti hankittavaa eli käytännön havainnoista muodostuvaa tietoa. Laajasti ajateltuna kompetenssi voi olla kirjoittajan taitoa, tietoa, kykyä, tajua, hallintaa, tuntemusta ja valmiuksia. (Makkonen-Craig 2011: 63.) Tekstitaitojen hallinta voidaan nähdä diskurssikompetenssin hallintana, vaikka käsitteet ovat peräisin erityyppisistä tutkimusperinteistä (Makkonen-Craig 2011: 78). Diskurssi voidaan määritellä tavaksi, jolla asioita, tapahtumia ja ilmiöitä esitetään ja kielennetään (Fairclough 2003: 215).

Bhatian (2004: 144–145) mukaan diskurssikompetenssin alalajeja ovat tekstuaalinen kompetenssi, tekstilajikompetenssi ja sosiaalinen kompetenssi. Sen sijaan Makkonen-Craig (2011: 68–69) määrittelee myös kognitiivisen kompetenssin hallinnan diskurssikompetenssiin kuuluvaksi. Kompetenssien jaottelu on vain suuntaa antava, sillä laajan tekstikäsitteksen (Luukka 2003: 413) mukaan eri kompetenssilajit kytkeytyvät toisiinsa.

Tekstuaalisen kompetenssin hallintaan kuuluvat muun muassa argumentoinnin ja retoriikan hallinta. Sen sijaan tekstilajikompetenssin hallinta on tekstilajien ja niiden erityispiirteiden tuntemusta ja taitamista eli tekstilajinormien hallintaa (Bhatia 2004: 145; Makkonen-Craig 2011: 71–74). Tekstilajinormeihin voi katsoa kuuluvan tekstilajin kielelliset, tyylilliset ja tekstuaaliset konventiot, joiden tunteminen on genren diskurssipiirteiden hallintaa (Kalliokoski 2006: 258; Valtonen 2010: 54). Sosiaalinen kompetenssi on tekstitaito-käsitteeseen kuuluvaa yhteisön toimintakulttuurin ja sen sosiaalisten nor-

mien tuntemusta sekä kykyä viestiä ja toimia tehokkaasti kyseisen yhteisön ja kulttuurin tilanteissa. Tekstitaitojen opetuksen ja oppimateriaalien kannalta on olennaista, että kompetensseja on mahdollista opettaa, harjoitella ja arvioida. (Makkonen-Craig 2011: 63, 70–75.)

2.2 Kriittinen lukutaito

Kriittinen lukutaito tarkoittaa sitä, että erilaisia tekstejä luettaessa perehdytään myös kirjoituksen pintatason alle eli sen sisältöihin. Tällöin arvioidaan esimerkiksi tekstin kirjoittajan motiiveja ja tekstin piilosisältöjä. Kriittisessä lukutaidossa on ennen kaikkea kyse kielen ja vallan suhteen tarkastelusta, jolloin huomion kohteena ovat seuraavat kysymykset: Mitä teemme kielellä? Mitä kieli tekee meille? Miksi käytämme kieltä niin kuin käytämme? Kriittisessä lukutaidossa on olennaista, että lukijalla on kyky analysoida tekstien kuvallisuutta eräänlaisena piilotekstinä ja kielenkäyttäjien maailmankuvan kuvastajana. (Pääkkönen–Varis 1999: 8, 89.) On huomattava, että kriittinen ajattelu ja lukeminen ovat arvioivaa toimintaa eivätkä kielteistä suhtautumista teksteihin ja asioihin (Kakkuri-Knuuttila 1998: 16; myös Kurki–Tomperi 2011: 14–16).

Luukan (2009: 21) mukaan kriittinen lukutaito ei ole erillinen lukutekniikka tai äidin kielen opetuksen sisältö vaan asenne kieltä ja tekstejä kohtaan, joka koskee kaikkea opetusta. Oleellista kriittisen lukutaidon hallinnassa on, että se auttaa myös tekstien kirjoittamisessa, koska tällöin kirjoittaja hallitsee erilaiset teksti- ja tyyllilajit. Ensimmäinen askel kriittisessä lukemisessa onkin arvioida, mikä tekstilaji on kyseessä. (Pääkkönen–Varis 1999: 8.) Kriittisen lukutaidon harjoittelu on keskeinen osa erityisesti peruskoulun viimeisten vuosien opiskelua (Kosonen–Lehti 2009: 55). Toisella asteella kriittistä ja kulttuurista lukutaitoa mitataan erityisesti äidinkielen ylioppilaskokeen tekstitaidon kokeessa (ÄKM 2012: 2).

Tiuraniemen (2010: 27) mukaan kriittinen lukija osaa tunnistaa tekstilajin, tarkastella tekstin tuottamisprosessia ja etsiä tekstistä väitteitä ja perusteluja. Lisäksi hän osaa tutkia, mitä kielen taso, esimerkiksi retoriset keinot, kertovat ja pohtia, miten tekstissä käytetään valtaa. Näin ollen kriittinen lukutaito on olennainen osa tekstitaitojen ja argumentointitaitojen opetusta, joihin voidaan katsoa kuuluvan paitsi argumentoitvien tekstilajien hallinta myös argumentointikeinojen ja retoristen keinojen tunteminen. Käytännössä

kriittinen lukutaito on argumentaatioanalyysin ja retorisen analyysin tekoa, jota käsitte-
len tarkemmin luvussa 4.6.

Marttusen ja Laurisen (2004: 159, 166–169) mukaan lukiolaisten kriittisessä lukutaidos-
sa on puutteita. Heidän tutkimuksensa osoittaa, että 59,9 % lukiolaisista osaa esittää
oman mielipiteensä ja 67,8 % perustelee sen relevantisti. Sen sijaan vain 12,2 % lukio-
laisista osaa lukea tekstiä analyyttisesti ja kriittisesti. Lukiolaisilla on siis argumentoi-
van ajattelun perusvalmiudet, mutta he eivät osaa soveltaa sitä argumentoivan tekstin
lukemisessa. Kriittistä lukutaitoa olisikin syytä harjoitella jo peruskoulun viimeisillä
luokilla, jotta lukiossa voitaisiin syventyä kriittisen argumentoinnin ja analyyttisen ajat-
telun harjoitteluun.

2.3 Tekstilajin taju

Tekstilajin taju on kirjoittajan ja lukijan jakamaa intuitiivista tekstilajitietoisuutta (Val-
tonen 2012: 17). Tekstilajin tajusta voidaan käyttää myös nimityksiä *genretieto*, *teksti-
lajitietoisuus*, *genre-* ja *diskurssikompetenssi* ja *tekstilaji-intuitio*. Voidaan sanoa, että
tekstiyhteiskunnassa eläminen edellyttää genretietoisuutta. (Heikkinen–Voutilainen
2012: 18.) Tekstilajin tajun käsite liittyy olennaisesti myös kriittiseen ja kulttuuriseen
lukutaitoon (ks. Kalliokoski 2002, 2006).

Tekstilajin taju on kielenkäytön sosiokulttuuristen käytänteiden tuntemusta sekä herk-
kyyttä lajin käytänteille ja niiden muutokselle. Käytännössä tekstilajin taju on sitä, että
tunnistaa ja osaa luoda tekstejä niitä kohdatessaan. Lisäksi tekstilajin tajua on kyky si-
joittaa teksti oikeaan kontekstiin. Tekstilajin tajua vaaditaan niin lukijalta kuin kirjoitta-
jalta, joten käsite on kiinteässä yhteydessä tekstitaitoihin. (Kalliokoski 2006: 241, 249.)
Myös Valtosen (2012: 30) mukaan ”tekstilajin tajun käsite yhdistää sekä lukemisen että
kirjoittamisen, koska taju genren konventioista syntyy sekä ympäröivässä yhteisössä
toimimalla että lukemalla ja kirjoittamalla erilaisia tekstejä.” Toisaalta yhteisön eri teks-
tilajien tuottaminen vaatii kehittyneempää tekstilajin tajua kuin niiden lukeminen, ana-
lysoiminen tai luokittelu (Kalliokoski 2002: 156). Lisäksi genreä usein tuottavien
tietoisuus sen konventioista on kehittyneempää kuin genreä harvoin tuottavien (Swales
1990: 54–55).

Tekstilajin tajusta voidaan puhua myös yksilön intertekstuaalisena varastona, johon kuuluvat kirjoittajan aiemmat luku- ja kirjoituskokemukset ja henkilökohtainen kokemusmaailma (Kauppinen, A. 2011: 104–106). Jokainen lukija tulkitsee tekstiä eri tavoin omaa intertekstuaalista varastoaan hyödyntäen. Tekstilajin tajun voidaan siis ymmärtää olevan todellisten tekstien empiirisistä kohtaamisista saataviin kokemuksiin perustuvaa, yhteisöllisesti jaettua intuitiivista tietoa. (Valtonen 2012: 54, 290.) Laajaan kyselytutkimukseen perustuvassa Kielitaidon kirjo -tutkimushankkeessa on kartoitettu lukiolaisien ”tekstimaisemia” ja kirjoitustaitoja. Tutkimuksen tulosten mukaan 94 prosenttia lukion toisen vuosikurssin opiskelijoista lukee kotiin tilattuja sanomalehtiä. (Kauppinen, A. 2011: 321.) Myös peruskoulun 9.-luokkalaisista vajaa 80 prosenttia lukee sanomalehteä päivittäin ainakin silmäillen (Luukka ym. 2008: 165–166). Nähdäkseni sanomalehtien aktiivisella lukemisella kehittyy taju argumentoivista tekstilajeista, esimerkiksi yleisönosastokirjoituksesta.

Koulun kasvatuksen ja opetuksen tavoitteena on tuoda oppilaan intuitiivinen ja sosiaalisen käytön kautta muodostunut tekstitietous tietoiselle tasolle (Mikkonen 2010: 38). Kouluopetuksella ja opettajan opetusmenetelmillä onkin suuri vaikutus opiskelijan tekstilajin tajuun (Hasan 1989: 68–69). Tekstilajin taju voi kouluopetuksessa kehittyä käyttämällä genrepedagogista lähestymistapaa teksteihin ja lukemalla tekstilajeja, jotka herättävät tietoisuuden sovellettavissa olevista tekstimalleista (Torrance 1996: 7). Myös oppikirjat ovat merkittäviä tekstilajin tajun kehittäjiä, sillä ne voivat tarjota kattavasti malleja, esimerkiksi argumentoivista tekstilajeista, ja esitellä niiden tekstilajinormeja. Anneli Kauppinen (2011: 315) mukaan koulun tekstikäytänteet eivät huomioi riittävästi nuorten vapaa-ajan tekstimaailmaa ja sitä, millaisia luku- ja kirjoitustaitoja yhteiskunnassa tarvitaan. Opetuksessa olisikin hyvä huomioida, tiedostaa ja tehdä näkyväksi opiskelijoiden oma implisiittinen tietämys ja genrerepertuaari, kun käsitellään eksplisiittisesti tekstilajien ominaisuuksia. Hyviä tekstilajin tajua mittaavia tehtäviä ovat erilaiset tuottamistehtävät tai tekstuaaliset interventiot eli tietoiset pohjatekstin muokkaamiset ja toisin kirjoittamiset (Valtonen 2012: 300, 306).

2.4 Genrepedagogiikka

Tekstitaitojen hallintaan tähtäävä kirjoittamisen opetusmenetelmä on genrepedagogiikka eli tekstilajipedagogiikka. Sitä on kehitelty erityisesti Australiassa 1980-luvulta lähtien,

ja se soveltaa kouluopetukseen systeemis-funktionaalista kielitiedettä. Genrepedagogiikassa tekstit nähdään sosiokulttuurisina tuotteina eikä ainoastaan yksilön tuottamina prosesseina. Tässä kirjoittamisen opetuksen menetelmässä tekstilajeja heijastetaan niiden käyttöyhteisöön eli diskurssi- tai tekstiyhteisöön. (Luukka 2004a, 2004b; Vuorijärvi 2008.) Diskurssiyhteisö tarkoittaa yhteisöä, jolla on erityyppisiä teksti- tai tekstilajinormeja (esim. Kalliokoski 2002: 153).

Genrepedagogiikassa lukemista, kirjoittamista ja kielitietoa ei pidetä erillisinä osa-alueina, vaan niitä käsitellään yhdessä tekstitaitoina. Olennaisinta tässä lähestymistavassa on, että tekstilajeja opetellaan tietoisesti, jolloin opiskelijan tekstilajin taju voi kehittyä. (Luukka 2004a, 2004b; Vuorijärvi 2008.) Luukan (2004b: 16) mukaan genrepedagogiikka on diskurssien, erilaisten tekstilajien ja kirjoitetun ilmaisutavan käytänteiden hallintaa, ja ne ovat edellytyksiä asiatekstien kirjoittamisen oppimiselle. Näin ollen genrepedagoginen menetelmä on omiaan myös argumentoivien tekstilajien opetukseen ja argumentoivaan kirjoittamiseen. Genrepedagogisen näkemyksen mukaan opetuksen tulisi tarjota opiskelijoille mahdollisimman hyviä työkaluja tekstien analyysiin (Luukka 2004b: 150; Vuorijärvi 2008: 311).

Genrepedagogiikka noudattaa käytännön opetuksessa kolmivaiheista opetussykliä. Ensimmäinen vaihe on mallintaminen, jossa eritellään tietyn tekstilajin prototyyppistä edustajaa erityisesti kieliopillisella ja tekstuaalisella tasolla. Seuraavassa vaiheessa tekstistä keskustellaan yhteisesti eli vertaillaan saman tekstilajin eri edustajia. Viimeisessä vaiheessa tuotetaan oma teksti opetellun tekstilajin ominaispiirteitä hyödyntäen. Opettaja toimii genrepedagogisessa kirjoittamisen opetuksessa teksti- ja kieliasantuntijana. (Luukka 2004a: 153–156; myös Valtonen 2012: 33.) Myös oppikirjojen olisi hyvä pohjautua genrepedagogiseen ajattelutapaan, vaikka esimerkiksi Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003) eivät siihen suoraan ohjaa (ks. Valtonen 2012: 92). Oppikirjojen olisi hyvä antaa perusteelliset tiedot argumentoivien tekstilajien ominaispiirteistä ja rakenteista ja ohjata niiden tuottamiseen, jotta opiskelija saisi monipuoliset valmiudet argumentoivaan kirjoittamiseen ja kriittisen lukutaidon oppimiseen.

Toisaalta genrepedagoginen menetelmä voi johtaa tekstilajien mekaaniseen mallintamiseen, jos opetuksessa ei käsitellä useita saman tekstilajin edustajia rinnakkain. Se voidaan nähdä myös kritiikittömänä matkimisena, jolloin tekstilajien muutoksia ei huomioida. (Luukka 2004b: 18.) Riitta Juvosen (2008: 469) mukaan oppikirjoissa onkin varsin

staattinen kuva tekstilajeista. Olisi hyvä, että oppikirjoissa olisi useita esimerkkitekstejä eri tekstilajeista opettajan autenttisten esimerkkitekstien tueksi, jotta opiskelija saisi käsityksen tekstilajien vaihtelusta. Myös sanomalehtien käyttö opetuksessa tukisi esimerkiksi argumentoivien tekstilajien omaksumista.

2.5 Tekstitaidot opetussuunnitelmissa

Merja Kauppinen (2010) on tutkinut perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmaa lukutaidon näkökulmasta. Hänen mukaansa ”opetussuunnitelma on keskeinen kouluoppimisen mahdollistaja ja edistäjä ohjatessaan opetusta, säädellessään oppimateriaalin sisältöjä ja vaikuttaessaan opetusmenetelmiin ja toimiessaan arvioinnin perustana” (mt.: 21). Opetussuunnitelma toimii siis opetuksen ja oppimateriaalien viitekehyksenä. Näin ollen opetusmateriaalien, esimerkiksi oppikirjojen, ei voi periaatteessa olettaa tuovan esille muuta kuin opetussuunnitelmassa mainitut asiat.

Tutkimukseni kannalta olennaista on, mitä perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa mainitaan argumentointitaitojen opetuksesta ja mitä käsitteitä niissä mainitaan. Käsittelemäni sitä tarkemmin luvussa 4.7. Koska näkemykseni mukaan argumentointitaitojen opetus on osa tekstitaitojen opetusta, kiinnitän tässä luvussa huomiota siihen, mitä perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa mainitaan tekstitaitojen ja kriittisen lukutaidon opetuksesta yleensä.

2.5.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan vuosiluokkien 6–9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kuvauksessa, että ”opetuksen ydintehtävä on laajentaa oppilaan tekstitaitoja lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti yleiskielen ja oppilaalle uusien tekstilajien vaatimuksia” (POPS 2004: 53). Tekstitaidot-käsite tuodaan siis jo perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eksplisiittisesti esille. Erityisesti perusopetuksen viimeisten vuosiluokkien äidinkielen opetuksessa pitäisi kehittää oppilaan tekstilajitietoja ja -taitoja. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan myös, että oppilas ”kehittyy tekstien erittelijänä ja kriittisenä tulkitsijana ja pystyy tuottamaan erityyppisissä viestintätilanteissa tarvitsemiaan tekstejä.” Lisäksi opetuksen tehtävänä on muun muassa kannustaa oppilasta lukemaan ja arvioimaan median erilaisia tekstejä. (POPS 2004:

53.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostuu siis kriittisen luku- ja kirjoitustaidon merkitys selvästi, vaikka siinä ei anneta yksityiskohtaisia ja konkreettisia esimerkkejä esimerkiksi uusista tekstilajeista.

Opetussuunnitelman perusteissa mainituissa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteissa eritellään opetuksen sisältöjä tarkemmin. Niissä todetaan muun muassa, että ”oppilas harjaantuu aktiiviseksi ja kriittiseksi lukijaksi” ja että ”oppilas kehittää tekstityyppien ja tekstilajien tuntemustaan ja tottuu ennakoimaan, millaista luku-, kuuntelutai tiedonhankintatapaa tekstilaji ja tavoite edellyttävät” (POPS 2004: 54). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on myös kriteerit päättöarvioinnin arvosanalle 8, joiden mukaan oppilas ”osaa keskustella erilaisten tekstien kanssa: hän osaa kysyä, tiivistää, kommentoida, väittää vastaan, esittää tulkintoja ja arvioita sekä pohtia tekstien yhteyksiä omiin kokemuksiin ja ajatuksiin.” Lisäksi kriteerinä on, että oppilas ”tuntee erilaisten tekstien käyttömahdollisuuksia ja osaa suunnistaa monenlaisessa tekstiympäristössä.” (POPS 2004: 56.)

On hyvä, että opetussuunnitelman perusteissa korostetaan monipuolisten tekstitaitojen ja siihen kytkeytyvän kriittisen luku- ja kirjoitustaidon tärkeyttä. Näin ollen tekstitaitojen ja kriittisen lukutaidon näkökulman ja merkityksen tulisi heijastua ja näkyä selvästi paitsi äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen opetusteksteissä myös tehtävätyypeissä. Tämä on tärkeää, sillä ”peruskoulun äidinkielen opetuksen on tarjottava oppilaalle riittävän vankat välineet arjen tekstilajien tulkintaan, arviointiin ja tuottamiseen, jotta hän menestyisi jatko-opinnoissaan ja pystyy itsenäisestikin kartuttamaan omia tekstitaitojaan” (Kosonen–Lehti 2009: 53).

2.5.2 Lukion opetussuunnitelman perusteet

Lukion opetussuunnitelman perusteissa mainitaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yleisissä tavoitteissa, että ”opiskelija syventää tekstitaitojaan siten, että hän osaa eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä entistä tietoisempaan niiden tavoitteista ja konteksteista” (LOPS 2003: 32). Kyse on siis vaativista tekstitaidoista. Lisäksi tavoitteissa tuodaan esille, että ”opiskelija oppii arvioimaan tekstin ilmaisuja, esimerkiksi retorisia keinoja ja argumentaatiota, sekä soveltamaan tietojaan tekstien vastaanottamiseen ja tuottamiseen” (LOPS 2003: 32). Tässä korostetaan erityi-

sesti kriittistä luku- ja kirjoitustaitoa, joihin retoristen keinojen ja argumentoinnin katsotaan kuuluvan.

Käsitys kriittisen luku- ja kirjoitustaidon merkityksestä korostuu myös Lukion opetus suunnitelman perusteiden yksittäisten kurssien kuvailuissa. Kieli, tekstit ja vuorovaikutus -kurssin tavoitteissa mainitaan, että opiskelija ”syventää tekstikäsitystään” ja ”oppii tarkastelemaan monenlaisia tekstejä entistä tietoisempaan tulkintaansa ohjaavista seikoista.” Lisäksi kurssin yhtenä keskeisenä sisältönä on ”tekstien tulkintaa ja tuottamista ohjaavia perustekijöitä kuten tavoite, vastaanottaja, tekstilaji ja tekstityyppi.” (LOPS 2003: 33.)

Lukion opetus suunnitelman perusteiden Tekstit ja vaikuttaminen -kurssilla kriittisen luku- ja kirjoitustaidon opetuksen painopiste on erityisesti argumentoinnissa ja argumentoivissa teksteissä. Kurssin kuvauksessa mainitaan, että ”opiskelija oppii tarkastelemaan tekstejä ja niiden kieltä erityisesti vaikuttamisen näkökulmasta” ja että ”hän oppii analysoimaan ja tuottamaan argumentatiivisia tekstejä” (LOPS 2003: 35). Kriittisen lukutaidon näkökulma tulee esille kurssin tavoitteissa, joissa muun muassa mainitaan, että opiskelija ”syventää medialukutaitoaan, jolloin hän pystyy analysoimaan ja tulkitsemaan erilaisia mediatekstejä, niiden taustoja ja tavoitteita sekä kriittisesti arvioimaan median välittämää informaatiota ja vaikutusta yksilöön ja yhteiskuntaan” (LOPS 2003: 35).

3 ARGUMENTOIVAT TEKSTIT

Tutkin kahdeksannen luokan ja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen esille tuomia ja opettamia argumentoivia eli vaikuttamaan pyrkiviä tekstilajeja, koska niiden tunteminen ja hallitseminen on tärkeä osa tekstitaitoja ja kriittistä lukutaitoa. Argumentoivat tekstilajit ovat myös koulumaailman ulkopuolisia tekstilajeja, toisin kuin esimerkiksi perinteinen kouluaine, joten ne kuuluvat koululaisten ja opiskelijoiden vapaa-ajan tekstimaailmaan. Seuraavaksi tarkastelen argumentoivia tekstejä sekä tekstilajin että tekstityypin näkökulmasta ja teen eron kyseisten käsitteiden välille. Tuon myös esille, mitä perusopetuksen ja lukion opetus suunnitelman perusteissa mainitaan argumentoivien tekstilajien ja tekstityyppien opetuksesta.

3.1 Argumentoivat tekstit tekstilajeina

Lähes kaikkea inhimillistä toimintaa on mahdollista tarkastella *genren* eli tekstilajin näkökulmasta (Heikkinen–Voutilainen 2012: 17). *Tekstilajilla* tarkoitetaan vakiintunutta tapaa käyttää kieltä tiettyyn tarkoitukseen usein tietyytyypisessä kontekstissa. Tekstin kontekstiin kuuluvat esimerkiksi sen ajankohta, kulttuuri ja julkaisu- tai muu ilmestymispaikka. (Routarinne 2007: 73, 78.) Tekstilaji on sosiokulttuurinen käsite, joka nimeää ja todentaa maailmantietoa sosiaalisena toimintana ja vuorovaikutuksena (Kress 2010: 113–114). Samaan kieliyhteisöön kuuluvat muodostavat diskurssiyhteisön, jolla on yhteiset tavoitteet ja joka oppii yhteisön tekstilajien normit (Swales 1990: 21–32, 54). Tekstilajiluokitukset ovat sidoksissa kulttuuriin ja sen käytänteisiin, joten tästä johtuen esimerkiksi viestintävälineet tuottavat uusia tekstilajeja (Kauppinen–Laurinen 1984: 208).

Tekstilajin käsitettä käytetään usein luokiteltaessa tekstejä niiden ominaispiirteiden ja käyttötarkoituksen mukaan (Kauppinen–Laurinen 1984: 208). Tekstilajit ovat pitkälle konventionaalistuneita tekstimuotoja, joilla on tiettyjä kielellisiä ja tyyllisiä eli diskurssiin liittyviä piirteitä. Lähtökohtana on, että mikään teksti ei koskaan toistu tarkkaan ottaen samanlaisena. Kuitenkin tietyt samankaltaisuudet voivat johtaa siihen, että tekstit luokitellaan samaksi tekstilajiksi. (Shore–Mäntynen 2006: 11.) Tunnistamme tekstilajeja esimerkiksi niiden ulkoisen olemuksen, niihin tyypillisesti liittyvän tilanteen, fyysisten puitteiden, kielellisten piirteiden ja sosioretoristen päämäärien perusteella (Heikkinen–Voutilainen 2012: 18). Argumentoivia tekstilajeja yhdistävänä piirteenä voidaan pitää sitä, että kirjoittajan näkemys nousee niissä selvästi esille. Lisäksi kantaaottaville teksteille on tyypillistä keskustelevuus eli dialogimaisuus: kaksi näkemystä on asetettu vastakkain ja tekstissä asetetaan toiselle kannalle. (Kauppinen–Laurinen 1987: 60–61.) Näin tekstilajeihin yhdistyy myös intertekstuaalisuuden eli eri tekstien ja diskurssien sekoittumisen näkökulma.

Genret ovat abstrakteja tekstiprototyyppisiä. Niiden luokitteluun liittyy niin sanottu perheyhtäläisyyden käsite, joka tarkoittaa sitä, että saman tekstilajin edustajilla on sekä erottavia että yhdistäviä piirteitä. Piirteet muodostavat eräänlaisen piirrekimpun. Osa teksteistä on lajinsa prototyyppisiä eli tyypillisiä edustajia, osa taas tavalla tai toisella epätyypillisiä. Tekstilajia määrittävinä piirteinä voidaan pitää myös yhteistä kommunikatiivista tavoitetta. (Swales 1990: 45–58.) Lisäksi tekstilajia määrittävänä piirteenä

voidaan pitää tekstin kokonaisrakennetta, joka tarkoittaa sitä, että samaan tekstilajiin kuuluvat tekstit rakentuvat samanlaisista jaksoista tai vaiheista. Jaksojen ja vaiheiden perusteella voidaan tekstijoukosta löytää tekstilajille tietynlainen skemaattinen rakenne, joka on tekstin prototyypin rakennemalli. Skeema on tekstilajisidonnainen. (Hasan 1989: 61.) Argumentoivissa teksteissä pakollinen elementti on ongelmakomponentti, jota ilman tekstiä ei voi identifioida argumentoivaksi. Sen sijaan argumentoivan tekstin vaihtoehtoisia komponentteja ovat tilanne, ratkaisu ja arvio. (Tirkkonen-Condit 1985: 153–154, 209–210.) Argumentoivien tekstilajien rakenteen kannalta on olennaista, missä tekstin pääväite ja perustelut sijaitsevat. Argumentoivan tekstin kirjoittaja valitsee tietoisesti tai tiedostamattaan, miten hän rakentaa tekstinsä ja mihin kohtaan sijoittaa väitteet ja perustelut (Mikkonen 2010: 87).

Kauppinen ja Laurisen (1987: 86) mukaan argumentoiville tekstilajeille tyypillinen jäsentely eli retorinen rakenne on seuraavanlainen:

- asian esittely (ei pakollinen elementti)
- ongelma (ei pakollinen elementti)
- teesi eli kirjoittajan mielipide
- näytöt ja todisteet
- johtopäätös
- ohje ja toive.

Tekstilajien rakennetta voidaan tarkastella sen makrotason piirteiden eli muodollisten ja funktionaalisten jaksojen avulla. Tekstin muodollisia jaksoja ovat sen typografisesti havaittavat osat, esimerkiksi otsikko, aloitus, käsittelykappaleet ja lopetus. Sen sijaan funktionaaliset jaksot liittyvät tekstin semanttisiin piirteisiin. Funktionaaliset jaksot tuovat esille tekstin tarkoitusta jaksoittain. (Esim. Eggins 1994: 37–41, 42–46; Swales 1990.) Tekstirakenteen jakaminen muodollisiin ja funktionaalisiin jaksoihin ei ole yksiselitteinen, sillä ne luovat merkityksiä yhdessä (Tiililä 2007: 83). Mikkosen tutkimuksen (2010: 78–92) mukaan lukiolaisten kirjoittamien yleisönosastokirjoitusten muodollisia jaksoja ovat otsikko, aloitus, käsittelykappale ja lopetus. Sen sijaan funktionaalisia jaksoja ovat pohjatekstin referointi, oma mielipide (väite, tuki tai kiisto), perustelu, myönnytys ja ohje (mt.: 92–107). Argumentaation rakenne on vahvasti kulttuurisidonnainen (Mauranen 2000: 300, 309).

Tekstien luokittelu samaksi lajiksi ei tarkoita sitä, ettei lajien sisällä esiintyisi vaihtelua. Tekstilajit nimittäin limittyvät ja sekoittuvat toisiinsa, joten niiden rajat eivät ole selviä ja yksioikoisia vaan pikemminkin häilyviä. Genrejen sekoittumista kuvataan englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käsitteellä *genre mixing*. Voidaan puhua myös *interdiskursiivisuudesta* eli *konstituoivasta intertekstuaalisuudesta*. Tekstilajit myös muuttuvat ajan myötä: jotkin lajit jäävät pois käytöstä ja uusia lajeja syntyy. (Fairclough 1992: 68, 85; Fairclough 2003: 66). Genren konventioiden sekoittumista voidaan kutsua myös *genrehybridiksi* (esim. Shore–Mäntynen 2006: 90). Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat käyttävät uutisen opetuksessa prototyypilliseen uutiseen liittyviä tietoja paitsi oppikirjateksteissä ja tehtävissä myös esimerkeissä (Valtonen 2012: 20; myös Harnanen 2011: 388; Juvonen 2008: 469). Voi olettaa, että samanlainen staattinen tekstilajikäsite koskee myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen esittämiä argumentoivia tekstilajeja.

Tekstilajien opetusta voidaan pitää äidinkielen ja kirjallisuuden keskeisenä sisältönä. Tekstilajien tunnistaminen ja kyky tuottaa itse erilaisia tekstejä voidaan nähdä niin merkittävänä taitoina, että ilman niitä voi syrjäytyä yhteisöstä (Kosonen–Lehti 2009: 53). Argumentoiva kirjoittaminen on monimuotoinen ja vaativa prosessi, joten sen opetukseen on syytä keskittyä. Peruskoulun ja toiseen asteen opetus ovat merkittäviä tekstilajeihin kasvamisen ja niiden oppimisen paikkoja. (Kalliokoski 2002: 159.) Kouluopetuksessa argumentoiviksi teksteiksi nimetään muun muassa pääkirjoitukset, kolumnit, yleisönosastotekstit ja arvostelut (Mikkonen 2010: 34).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokkien 6–9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteissa mainitaan, että oppilas ”kehittää tekstityyppien ja tekstilajien tuntemustaan ja tottuu ennakoimaan, millaista luku-, kuuntelu- ja tiedonhankintatapaa tekstilaji ja tavoite edellyttävät” (POPS 2004: 53). Opetuksen keskeisenä sisältönä ovat kulttuurin keskeiset tekstilajit ja niiden tarkastelu rakenteellisina ja merkityksellisinä kokonaisuuksina (POPS 2004: 54). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa annetaan myös kriteerit päättöarvioinnin arvosanalle 8. Sen mukaan oppilas pystyy laatimaan muun muassa yleisönosastokirjoituksia ja muita kantaa ottavia tekstejä (POPS 2004: 57). Muita argumentoivia tekstilajeja ei siis mainita opetussuunnitelman perusteissa nimeltä, joten oppikirjan tekijöiden ja opettajien harkinnan varaan jää, mitä ja miten argumentoivia tekstilajeja oppikirjoissa ja opetuksessa käsitellään.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa argumentoivina tekstilajeina mainitaan mielipide, kolumni, pakina, arvostelu, pääkirjoitus, kommentti ja mainos (LOPS 2003: 35). Noudatan tutkimuksessani muutoin tätä jaottelua mutta jätän mainoksen sen ulkopuolelle, vaikka mainosten kriittinen lukutaito on tärkeä taito. Mainokseen kuuluvat usein olennaisina osina sekä kuvat että tekstit, joten sen käsittely vaatisi laajemman tutkielman. Lisäksi mainos on tekstilaji, joka ei yleensä ole aktiivisen kansalaisen keskeisin vaikuttamiskanava.

Erityisesti opetussuunnitelman ÄI4 Tekstit ja vaikuttaminen -kurssilla käsitellään argumentoivia tekstejä, sillä kurssin kuvauksessa mainitaan, että opiskelija oppii tarkastelemaan tekstejä ja niiden kieltä erityisesti vaikuttamisen näkökulmasta. Lisäksi kurssilla perehdytään argumentointiin ja syvennetään siihen liittyviä tietoja ja opitaan analysoimaan ja tuottamaan argumentatiivisia tekstejä. (LOPS 2003: 35.) Opetuksessa on tarpeellista käsitellä monipuolisesti erilaisia vaikuttamaan pyrkiviä tekstilajeja, koska niissä korostuvat ja painottuvat erilaiset vaikuttamisen ja suostuttelun keinot ja piirteet (Leino-Jussila 2009: 108). Tämän pitäisi näkyä myös oppikirjojen opetusteksteissä ja tehtävissä.

3.2 Argumentoivat tekstit tekstityyppeinä

Tekstien määrittelyn keinona voidaan pitää myös tekstityyppiluokittelua (Kauppinen–Laurinen 1987: 58). *Tekstityypit* ovat kielellisesti tietyyppisiä ja universaaleja esittämisen tapoja, ja ne rakentavat genren toimintaa kielenkäytön mikrotasolla. Tekstityyppien avulla voi tarkastella, miten genret tai tekstien funktionaaliset jaksot rakentuvat. (Shore–Mäntynen 2006: 36; Pietikäinen–Mäntynen 2009: 98–104.) Susanna Shoren ja Anne Mäntysen (2006: 36) mukaan käsitteitä tekstilaji ja tekstityyppi saatetaan käyttää kouluissa ja oppikirjoissa synonyymisinä. Käsitteet voidaan kuitenkin erottaa toisistaan, ja mielestäni se on selvyuden vuoksi tärkeää.

Tekstityyppiluokittelu perustuu tekstin sisäisten merkityssuhteiden tarkasteluun. Tekstejä voidaan luokitella eri tekstityyppeihin sen perusteella, mitkä assosiaatiokytkennät eli merkityssuhteet ovat niissä vallitsevia. (Kauppinen–Laurinen 1984: 16–17.) Egon Werlich (1979: 34–38; 1983: 39–41) jakaa tekstityypit viiteen luokkaan: instruktiivinen eli ohjaava, deskriptiivinen eli kuvaileva, narratiivinen eli kertova, ekspositorinen eli

erittelevä sekä argumentoiva eli arvioiva tai kantaaottava. On tärkeää huomata, että tekstit eivät edusta läheskään aina puhtaita tekstityyppejä. Tekstityyppiä jaottelun ongelmana on pidetty sitä, että sen perusteena on vain yksi tekstin ulottuvuus (Saukkonen 1984: 29). Tekstityyppiluokitus soveltuu nähdäkseni kuitenkin hyvin pedagogiseen käyttöön. Se toimii esimerkiksi argumentaatioanalyysin tukena, kun pyritään selvittämään, millaista toimintaa kielellä rakennetaan ja luodaan tekstin pintatasolla (myös Valtonen 2012: 199). Lisäksi tekstityyppien tuntemus toimii apuvälineenä oman tekstin tuottamisessa.

Kullakin tekstityypillä on konventionaalisia esiintymismuotoja (Werlich 1983: 46), ja argumentoivaa tekstityyppiä esiintyy luonnollisesti eniten vaikuttamaan pyrkivissä tekstilajeissa. Tällaisten tekstien keskiössä ovat ilmiömaailmasta hahmotettujen käsitteiden keskinäiset suhteet (Werlich 1983: 40). Tekstityypit eroavat toisistaan erityisesti syntaktisella ja sanastollisella tasolla (Lauerma 2012: 67–69). Erilaiset asennetta ja argumentointia ilmaisevat kielenaineokset, kuten kieltolauseet, vastakohtailmaukset, partikkelit, konditionaali ja adjektiivien vertailumuodot, ovat ominaisia argumentoivalle tekstityypille (Shore–Mäntynen 2006: 37; Kauppinen–Laurinen 1984: 27–29; Lauerma 2012: 67). Tekstilajit siis rakentuvat tekstityypeistä. Käytänkin tässä tutkimuksessa argumentoivista teksteistä käsitettä argumentoivat tekstilajit. Sen sijaan argumentoivaa tekstityyppiä pidän tekstilajien yhtenä ominaisuutena ja tekstuaalisena ilmentymismuotona.

Perusasteen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004: 53) vuosiluokkien 6–9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeisenä sisältönä mainitaan tekstityypit. Siinä tekstityyppejä luetellaan kuusi: selostava, kuvaileva, ohjaava, kertova, pohtiva ja kantaaottava (POPS 2004: 54). Mielenkiintoista on, että opetussuunnitelman perusteissa on mainittu myös selostava tekstityyppi, jota perinteisessä tutkimuskirjallisuudessa ei mainita. Valtonen (2012: 200) on kiinnittänyt huomiota samaan asiaan ja esittää, että opetussuunnitelman laatijat ovat mahdollisesti halunneet tehdä eron asiatekstissä ja kaunokirjallisessa tekstissä käytettävän kertovan tekstityypin välille.

Päättöarvioinnin arvosanan 8 kriteerien mukaan oppilas osaa erottaa tavallisia tekstityyppejä tekstikokonaisuuksista (POPS 2004: 56). Yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa tulisi opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti olla esillä erilaiset tekstityypit ja niiden nimitykset. Koska tekstityypit ovat tekstien luokittelun abstraktioi-

ta ja liittyvät läheisesti tekstin argumentaation tarkasteluun, niitä olisi hyvä opettaa erityisesti kahdeksannen luokan oppikirjoissa argumentoinnin opetuksen yhteydessä.

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2003: 33) ÄII Kieli, tekstit ja vuorovai-
kutuksen -kurssin keskeisenä sisältönä mainitaan tekstin tulkintaan ja tuottamiseen liitty-
vien perustekijöiden, kuten tavoitteen, vastaanottajan, tekstilajin ja tekstityypin oppimi-
nen. Siinä ei luetella tekstityyppejä erikseen, kuten perusopetuksen opetussuunnitelman
perusteissa. Oletuksena kuitenkin on, että tekstityypit käydään myös lukiossa läpi ja että
ne esitellään äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa.

4 ARGUMENTOINTI

Käsittelen tässä luvussa, mitä *argumentaatio* ja *retoriikka* ovat. Esittelen ensin lyhyesti
argumentoinnin ja retoriikan historiaa, minkä jälkeen käsittelen tarkemmin argumenttia
ja vakuuttavaa argumentointia. Tuon esille myös tyypilliset argumentointivirheet. Li-
säksi käsittelen, mitkä kielelliset keinot voidaan luokitella argumentointikeinoiksi ja
mitkä retoriseksi keinoiksi ja mikä niiden tehtävä argumentoinnissa on. Pohdin myös,
mitä argumentaatioanalyysi ja retorinen analyysi ovat ja mitä tietoja ja taitoja niiden
tekeminen edellyttää. Lopuksi esittelen, miten argumentaatiota ja retoriikkaa lähestytään
perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa. Samalla pohdin, miten argu-
mentaatiota ja retoriikkaa pitäisi äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa käsitellä.
Nojaan tutkimuksessani erityisesti Chaïm Perelmanin ja Lucie Olbrechts-Tytecan ar-
gumentaatioteoriaan, koska se tarjoaa tutkimukseni kannalta tarkoituksenmukaista kä-
sitteistöä. Sovellan sen tueksi myös muiden argumentoinnin ja retoriikan tutkijoiden
näkömäämiä argumentoinnista.

4.1 Argumentaatio ja retoriikka

Argumentaatio ja retoriikka syntyivät antiikin Kreikassa 400-luvulla eaa. Platon ja Aris-
toteles olivat antiikin ajan tunnetuimpia retorikkoja. Retoriikka oli tuolloin erityisesti
puhetaitoa, ja retorisen yrityksen keskipisteessä oli vakuuttavien argumenttien keksimi-
nen. Aristoteles käsittää Retoriikka-teoksessaan retoriikan nimenomaan taidoksi. Hänen
retoriikassaan keskeisellä sijalla ovat *pisteis* eli argumentaation keinot, jotka voidaan

jakaa kolmeen alalajiin: *ethos* eli puhujan persoonan uskottavuus, *pathos* eli kuulijoiden tunteisiin vetoaminen ja *logos* eli järkeen vetoaminen. Lisäksi Aristoteles käytti *enthymema*-käsitettä, joka tarkoittaa retorista päätelmää tai päättelyketjua. Nämä käsitteet liittyvät nykyäänkin olennaisesti retoriikkaan. (Puro 2006: 27, 31–34.) Aristoteleen retoriikkaa jatkaa ja laajentaa 1900-luvun puolivälissä noussut niin kutsuttu uusi retoriikka, jonka keskeisiä teorioita ovat Chaïm Perelmanin ja Lucie Olbrechts-Tytecan argumentaatioteoria sekä Stephen Toulminin teoria argumentin rakenteesta. Uudessa retoriikassa keskeisellä sijalla on tekstuaalisuus ja argumentointia pidetään todellisessa kielenkäyttötilanteessa tapahtuvana tavoitteellisena toimintana. (Summa 1996: 51, 78; Puro 2006: 107–110; Mikkonen 2010: 53.)

Argumentointi eli argumentaatio on todistelevaa ja perustelevaa kielenkäyttöä (Siitonen–Halonen 1997: 35; Kakkuri-Knuutila 1998a: 15). Argumentointi voi olla suullista tai kirjallista vaikuttamaan pyrkivää viestintää, jonka tavoitteena on vahvistaa tai muuttaa kuulijan tai lukijan suhtautumista johonkin asiaan, ihmiseen tai ilmiöön. Argumentointi on monimutkainen prosessi, jossa esitetyille väitteille haetaan tukea erilaisten perustelujen kautta. Koska argumentointi on luonnollisella kielellä tapahtuvaa toimintaa, tulkinnallisuus on siinä aina mukana. (Perelman 1996: 16–17.)

Argumentoiminen on argumentin rakentamista ja vahvistamista. Argumentti tarkoittaa väitettä tai johtopäätöstä ja sen perusteluja. Argumenttia voi pitää argumentaation ytimenä. Argumentin on sisällettävä aina vähintään yksi väite eli teesi ja sen yksi perustelu. Argumentilla ja argumentaatiolla ei ole äärimittaa, sillä väitettä tai päätelmää voi tukea useilla perusteilla, esimerkeillä ja vastaväitteiden kumoamisilla. (Kurki–Tomperi 2011: 17–18; Kakkuri-Knuutila–Halonen 1998: 63.) Argumentissa ei kuitenkaan aina lausuta väitettä julki. Argumentin tehtävänä on vakuuttaa, ja se on näin ollen erotettava selityksestä ja kuvauksesta. (Kakkuri-Knuutila 1998b: 46, 51; Kakkuri-Knuutila–Halonen 1998: 61–64, 71.)

Argumenttina voi pitää myös tekstijaksoa, joka muodostuu väitteestä, perusteluista ja taustaoletuksesta. Taustaoletukset muodostavat linkin perusteluiden ja väitteen välillä. (Kakkuri-Knuutila 1998b: 53, 56; Hiipakka 1998: 114.) Toulminin (1958: 94–100) mukaan argumentin anatomia muodostuu lähtötiedoista, johtopäätöksestä, perusteesta, varauksesta, tarkennuksesta ja taustatuesta. Argumentaation kielelliseen rakentumiseen

yhdistyvät myös modaalisuus ja evaluointi, joita analysoimalla voidaan arvioida argumentaation voimakkuus (Mäntynen–Sääskilähti 2012: 204).

Retoriikkaa voidaan pitää argumentoinnin yläkäsitteenä. Se on laaja-alainen käsite, sillä se on monenlaista yleisöön vetoavan argumentoinnin tutkimusta eikä vain yksittäinen teoria tai metodi. Yleensä retoriikalla tarkoitetaan vakuuttamaan pyrkivää puhetaitoa ja niitä keinoja, joilla vakuuttavuuteen pyritään. (Mäntynen 2003: 103, 105.) Retoriikka voidaan jaotella kolmelle tasolle sen mukaan, mitä kielenkäytön tasoa tarkastellaan: puheiden retoriikkaan, argumentoinnin retoriikkaan tai kielikuvien eli trooppien retoriikkaan (Palonen–Summa 1996: 10). Argumentaation retoriikassa argumentaatio on retoriikan perustana (Kakkuri-Knuutila 1998a: 20). Tämän tutkimuksen taustalla on argumentaation retoriikka. Uusi retoriikka korostaa kielenkäytön konteksti- ja tilansidonnaisuutta. Sen mukaan ilmausten merkitys voidaan tulkita ainoastaan siinä kontekstissa, jossa ne esiintyvät. Retoriikan tutkimuksessa kontekstista käytetään käsitettä *retorinen tilanne*, johon kuuluvat sekä puhuja, yleisö että foorumi. Retorinen tilanne voi olla mikä tahansa kommunikaatiotilanne. (Kakkuri-Knuutila 1998d: 235–236.)

Retoriikka kytkee konkreettisen kielenkäytön ja argumentoinnin toisiinsa (Leino-Jussila 2009: 107). Näin ollen argumentaatiota ei ole käytännössä mahdollista tarkastella ottamatta huomioon myös retoriikkaa (Kurki–Tomperi 2011: 47). Näkemykseni mukaan retoriikan perustana on argumentaatio, jota retoriset tehokeinot, tekstin kokonaisrakenne ja tyyli tukevat ja vahvistavat. Sekä kahdeksannen luokan että lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa olisi hyvä tuoda esille käsitteiden argumentaatio ja retoriikka ero ja niiden yhteys toisiinsa. Lisäksi oppikirjojen opetusteksteissä olisi hyvä valottaa näiden kahden käsitteen historiaa, jotta niiden perimmäiset tavoitteet ja tärkeys olisi mahdollista ymmärtää.

Argumentointi on kulttuurisidonnaista (Leino-Jussila 2009: 108) ja vaatii muun muassa ajattelun ja kommunikaation taitoja (Kakkuri-Knuutila 1998a: 15). Sen vuoksi se on myös taito, joka on opeteltava. Marttunen ja Laurinen (2005: 34) tuovat esille, että Suomen kouluissa argumentointia opetetaan melko vähän. Argumentointitaidot lisääntyvät iän myötä, kun tietoperusta kasvaa ja ajattelun loogiset operaatiot vahvistuvat. Argumentin rakennetta ja pätevyyttä olisi kuitenkin hyvä tarkastella yksinkertaisessa muodossa jo alakoulussa. (Kurki–Tomperi 2011: 19.) Argumentaation peruselementtei-

hin pitäisi siis tutustua riittävästi jo peruskoulussa, jotta toisella asteella tietoja ja taitoja voisi syventää ja hioa (myös Leino-Jussila 2009: 111).

4.2 Argumentoinnin osa-alueet

Argumentaatio voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: argumentoinnin viitekehys, lähtökohdat sekä tekniikat ja kulku. Argumentoinnin viitekehys on yleisö, jolle argumentointi on suunnattu. Yleisö vaikuttaa argumentoinnin luonteeseen. Yleisönä voi toimia joko universaaliyleisö eli yleinen ihmisjoukko tai erityisyleisö eli määritelty sosiaalinen ryhmä. (Perelman–Olbrechts-Tyteca 1971: 18, 22, 31–33; Perelman 1996: 20–25.) Universaaliyleisön käsite on kyseenalaistettu, koska se on ongelmallinen muun muassa argumentaation vakuuttavuuden arvioinnissa (Summa 1996: 67–69). Yleisö-käsite osana argumentointia korostaa kuitenkin sen vuorovaikutuksellisuutta (ks. Mikkonen 2010: 57).

Argumentoinnin lähtökohtana toimivat esisopimukset, joita ovat sekä todellisuuteen perustuvat tosiseikat, totuudet, otaksumat että suotavuutta koskevat arviot, hierarkiat ja päättelysäännöt. Esisopimukset ovat vastaanottajan ja argumentoijan välillä. Ne voivat olla eksplisiittisesti ilmaistuja premissejä eli päättelysääntöjä tai implisiittisiä argumentteja yhdistäviä linkkejä. Esisopimusten perusteella esitetyt väitteet on mahdollista hyväksyä, mutta niiden ei tarvitse olla objektiivisiä. (Perelman–Olbrechts-Tyteca 1971: 65–66, 77–79; Perelman 1996: 28, 30–38.)

Argumentointitekniikat ovat argumenttityyppejä, ja argumentoinnin kulku kuvaa argumenttien järjestystä ja sitä, missä tekstikohdassa pääväite sijaitsee (Perelman–Olbrechts-Tyteca 1971: 504–505; Perelman 1996: 57–58). Käsittelen argumentointitekniikoita tarkemmin luvussa 4.4. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa olisi hyvä argumentoinnin opetuksen yhteydessä tuoda esille argumentoinnin osa-alueet ja avata siihen liittyviä käsitteitä, koska ne ovat peruslähtökohtia kaikelle argumentoivalle toiminnalle.

4.3 Vakuuttava argumentointi

Kun tarkastellaan argumentoinnin vakuuttavuutta ja hyvyyttä, lähtökohtana on tekstin tavoite (Kakkuri-Knuutila–Halonen 1998: 76). Argumentointi on vakuuttavaa, kun

tekstin tavoite toteutuu. Vakuuttava argumentti on myös sekä sisällöllisesti että muodollisesti tasapainoinen. Lisäksi siihen on sisäänrakennettu puhujan tai kirjoittajan intentiot ja kuulijan tai lukijan oletetut reaktiot. (Summa 1989: 93–94.) Argumenttien vakuuttavuus on aina sidoksissa yleisöön (Perelman 1996: 156–157). Vain saman diskurssiyhteisön jäsenet pystyvät arvioimaan argumenttien vakuuttavuuden, koska he tuntevat, miten kieltä ja erilaisia argumentointitapoja käytetään kyseisessä kulttuurissa ja millaiset argumentit ovat siinä hyväksyttäviä (Kakkuri-Knuutila–Halonen 1998: 109).

Argumentoinnin vakuuttavuutta arvioitaessa on aina otettava huomioon myös konteksti. Lisäksi eri tekstilajeilla on erilaiset argumentoinnin vakuuttavuuden vaatimukset. (Kakkuri-Knuutila–Halonen 1998: 109.) Esimerkiksi neutraalia kieltä voidaan pitää argumentoinnin vakuuttavuutta lisäävänä keinona. Mikkosen (2010: 63) mukaan neutraali kieli sopii kuitenkin erityisesti tieteellisen tekstin vakuuttavuuden arviointiin, kun taas yleisönosastoteksteissä vaatimus kielen neutraaliudesta ei ole keskeinen.

Hyvä argumentointi koostuu paikkansapitävistä ja asiaankuuluvista tosiasiaväitteistä sekä pätevistä ja johdonmukaisista yhteyksistä väitteiden ja perusteluiden välillä. Argumentoinnin uskottavuuden arviointia voidaan pitää olennaisena argumentointitaitona. (Kurki–Tomperi 2011: 47, 71.) Vakuuttavan argumentoinnin kriteerejä ovat muun muassa seuraavat: perustelut ovat aiemmin tunnettuja tai lähde on luotettava, perustelut ja taustaoletukset ovat olennaisia ja riittäviä väitteen kannalta ja vastaväitteet sekä vastaargumentit on otettu huomioon (Kakkuri-Knuutila–Halonen 1998: 76, 82; Kakkuri-Knuutila 1998c: 184, 191–192). Myös erilaiset oheisviestintään liittyvät asiat, kuten tekstin sananvalinnat, rakenne ja ymmärrettävyys lisäävät tai vähentävät vakuuttavuutta (Laurinen–Marttunen 1998: 148–151).

Argumentti voi epäonnistua, jos se perustuu argumentin virheelliseen rakenteeseen tai rakentamiseen. Tällöin perustelut eivät ole relevantteja johtopäätöksen kannalta. Argumentaatiovirhetyyppejä ovat muun muassa seuraavat: henkilöön kohdistuvat argumentointivirheet (esim. irrelevantti auktoriteetti ja henkilöä vastaan argumentointi), emotionaalinen argumentointi (esim. olkinukke), asian vierestä argumentointi (esim. virheellinen analogia tai savuverho), semanttiset virheet (esim. kehäpäättelmä tai metaforat) ja tilastovirheet. (Ylikoski 1998: 158–173.) Mikkosen tutkimuksessa (2010: 152–154, 188) ilmeni, että lukiolaisten kirjoittamissa yleisönosastokirjoituksissa vakuuttavuuson-

gelmia oli erityisesti teksteissä, joissa käytettiin paljon ad personam -argumentteja eli suoraan henkilöön kohdistuvia argumentteja.

Argumentoinnin yleisimpiä virhepäätelmätyyppejä on hyödyllistä tuoda esille jo nuorien ikäluokkien opetuksessa, jotta ylemmillä koululuokilla ja oppiasteilla voisi keskittyä kognitiivisen arvioinnin ja loogisen analyysitaitojen kehittämiseen entistä pidemmälle (Kurki–Tomperi 2011: 19–20). Vakuuttavan argumentoinnin kriteerejä ja tyyppisimpiä argumentointivirheitä olisi hyvä esitellä myös oppikirjojen argumentoinnin opetuksen yhteydessä, jotta oppija saisi käsityksen siitä, mistä elementeistä vakuuttava argumentointi syntyy ja mitkä vähentävät sen uskottavuutta.

4.4 Argumentointikeinot

Argumentoinnin keinoja nimetään eri retoriikan teorioissa eri tavoin. Voidaan puhua esimerkiksi *argumenttityypeistä*, *argumentointitaktiikoista*, *argumentointitekniikoista* ja *topoksista* eli *ohjeista*. (Mäntynen–Sääskilahti 2012: 196–197.) Käytän tässä tutkimuksessa selvyuden vuoksi vain käsitettä argumentointikeinot. Myös pedagogisesti olisi järkevää, että oppikirjoissa käytetään yhtä nimitystä ja että eri oppikirjojen välillä käsitteet olisivat yhtenevät. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että pedagogisessa kontekstissa käytettävät käsitteet olisi nimettävä ja määrättävä opetussuunnitelman perusteissa.

Argumentointi voi olla teoreettista eli asiapohjaista argumentointia tai ateoreettista eli tunnepohjaista argumentointia. Teoreettisessa argumentoinnissa tavoitteena on vedota kuulijan tai lukijan järkeen esittämällä vakuuttavia todisteita. Tällaisessa argumentaatiossa kuvataan asioita, osoitetaan syy-seuraussuhteita ja tehdään loogista päättelyä. Sen sijaan ateoreettisessa argumentoinnissa pyritään vakuuttamaan vetoamalla esimerkiksi tunteisiin, asenteisiin ja uskomuksiin. Argumentoinnin lajit eivät ole toistensa vastakohtia vaan voivat toimia samassa tekstissä toisiinsa limittyneinä. (Pääkkönen–Varis 1999: 109; Valtonen luento 15.3.2010.)

Perelman ja Olbrechts-Tyteca jakavat argumentointitekniikat kahteen pääluokkaan: assosiatiiivisiin eli sidosmuotoisiin ja dissosiatiiivisiin eli erottelumuotoisiin. Assosiatiiiviset tekniikat jaetaan kolmeen alaryhmään: kvasiloogisiin, todellisuuden rakenteeseen perustuviin sekä todellisuuden rakennetta luoviin argumentteihin. Dissosiatiiivisia tek-

niikoita ovat erottelut. Yleensä assosiatiiivinen ja dissosiatiiivinen ajattelu limittyvät toisiinsa ja ovat argumentoinnissa läsnä yhtä aikaa. Argumentointiluokituksen alimpana tasona ovat varsinaiset argumentointikeinot, jotka voidaan edelleen jakaa pää- ja alalajeiksi. (Perelman–Olbrechts-Tyteca 1971: 190–195.) Koska Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan argumentaatioteoriassa erilaisia argumentatiivisia ja retorisia keinoja on lueteltu lähes sata (ks. Summa 1996: 71, 73; Mikkonen 2010: 61, liitteet 2, 3 ja 4), en luettele niitä kaikkia tässä yhteydessä.

Kvasiloogiset argumentit perustuvat kvantitatiiviseen ajatteluun. Siinä perustelu osoittaa asiat jollain tavalla vertailtaviksi, yhtäläisiksi tai samanlaisiksi. Kvasiloogiset argumentit vaativat yleensä tuekseen myös muita tekniikoita. Kvasiloogisten argumenttien pääluokkia ovat yhteensopimattomuus, samuus, transitiivisuus, sisältyminen, jakaminen, vertailu ja todennäköisyys. (Perelman–Olbrechts-Tyteca 1971: 191, 193–194, 230; Perelman 1996: 62–63, 70, 81–86, 90.) Mikkosen (2010: 124) tutkimissa lukiolaisten kirjoittamissa yleisönosastokirjoituksissa käytettiin kvasiloogisista argumenteista eniten vertailua.

Todellisuuden rakenteeseen perustuvissa argumenteissa siirrytään yleisesti hyväksytystä sellaiseen, joka halutaan saada hyväksytyksi. Tällaiset argumentit voivat perustua yleisiin uskomuksiin ja oletuksiin. Todellisuuden rakenteeseen perustuvissa argumenteissa todellisuutta voidaan hahmottaa ja jäsentää peräkkäisyys- ja rinnakkaisuussiteiden kautta. Tällaisia argumentointikeinoja ovat esimerkiksi syy-seuraussuhde, keino–päämäärä-suhde, henkilö–teot-suhde, pragmaattinen argumentointi, vaiheittainen argumentointi, ad personam -argumentointi, auktoriteettiin vetoaminen ja yksilö–ryhmä-suhde. (Perelman–Olbrechts-Tyteca 1971: 261–263, 293; Perelman 1996: 93–94, 102–103.) Mikkosen (2010: 129) tutkimuksessa käy ilmi, että lukiolaiset käyttävät kirjoittamissaan yleisönosastokirjoituksissa todellisuuden rakenteeseen perustuvista argumenteista eniten syy-seuraussuhdetta ja keino–päämäärä-suhdetta.

Todellisuuden rakennetta luovat argumentit pyrkivät konkretisoimaan tiettyjä säännön mukaisuuksia ja näin luomaan kuvaa todellisuudesta. Todellisuuden rakennetta luovia argumentointikeinoja ovat esimerkiksi havainnollistukseen, malliin, vastamalliin, analogiaan ja metaforaan vetoaminen. (Perelman–Olbrechts-Tyteca 1971: 351–352; Perelman 1996: 120, 122, 125–127, 129–131, 137–138.) Mikkosen tutkimuksen (2010: 135–

136) mukaan lukiolaiset suosivat kirjoittamissaan yleisönosastokirjoituksissaan todellisuuden rakennetta luovista argumenteista eniten esimerkkiin vetoamista.

Dissosiatiiivisia argumentteja ovat filosofiset erottelut, joissa asetetaan usein ilmiö ja todellisuus vastakkain. Lisäksi dissosiatiiivisia argumentointikeinoja ovat vastakohtaparit, esimerkiksi lahjakas–lahjaton, ja luokitusparit, esimerkiksi eläinkunta–kasvikunta. (Perelman–Olbrechts-Tyteca 1971: 191–192; Perelman 1996: 61, 142, 150–152.) Mikkonen tutkimuksen (2010: 139) mukaan lukiolaiset käyttivät kirjoittamissaan yleisönosastokirjoituksissa dissosiatiiivisista argumentointikeinoista vain vastakohtapareja.

Kakkuri-Knuuttilan ja Halosen (1998: 88) mukaan yleinen argumentointikeino on tekojen perustelu niiden hyvien seurausten kautta. Lisäksi väitteitä voidaan perustella vetoamalla muun muassa huonoihin seurauksiin, teon ominaisuuteen tai sallittavuuteen, välttämättömyyteen, optimaalisuuteen, auktoriteettiin tai päätökseen (mt.: 90–94). Sen sijaan Kurki ja Tomperi (2011: 62–64) listaavat seuraavat kielelliset ilmaukset argumentaation rakentamisen keinoiksi: määrittelyt, kategorisoinnit, jäsentelyt, kuvaukset, selitykset, rinnastukset, vertailut, havainnollistukset, konkretisoinnit, esimerkit, mallit, kvantifioinnit, tilastot, auktoriteetit, lähteet, lainaukset, viittaukset ja väitteen tai perustelun toistamiset ja uudelleenmuotoilut.

Argumentointia ja retorisia keinoja analysoidaan aina suhteessa tekstin sisältöön (Mäntynen–Sääskilahti 2012: 200). Lisäksi tekstin konteksti voi ohjata argumentoinnin ja tekstin etenemistä. Se vaikuttaa oleellisesti muun muassa siihen, millaisia valintoja kirjoittaja tiedostaen tai tiedostamattaan tekee tekstin kokonaisrakennetta, yksittäisiä argumentointitekniikoita tai kielellisiä ilmauksia käyttäessään. Myös diskurssi usein määrittelee, millaiset argumentointikeinot ovat mahdollisia. (Summa 1989: 101.) Erilaisissa argumentointitavoissa käytetään myös erilaisia argumentointikeinoja (ks. Mikkonen 2010: 179). On huomioitava, että argumentointikeinoista ei voi antaa tyhjentävää luokitusta, sillä luonnollisella kielellä tapahtuva argumentointi ei monimuotoisuudessaan ja muuttuvuudessaan aina taivu rajattuihin kategorioihin (Sääskilahti 1996: 191; Mikkonen 2010: 188). Lisäksi argumentointikeinot ovat usein sisäkkäisiä ja toimivat tekstissä yhdessä (Mikkonen 2010: 134).

Myös kahdeksannen luokan ja lukion äidinkielen oppikirjoissa olisi hyvä korostaa argumentointikeinojen käytön sidoksisuutta siihen kontekstiin ja tilanteeseen, jossa niitä

käytetään. Lisäksi argumentointikeinojen opetuksessa olisi hyvä tuoda esille niiden tekstilajikohtaisuus. Argumentoinnin opetuksessa painotetaan kuitenkin usein argumentaation muotoa eikä argumentin sisältöä (Kurki–Tomperi 2011: 18). Oppikirjoissa argumentointikeinoja ja retorisia keinoja olisi esiteltävä myös niiden sisällön näkökulmasta eikä vain mekaanisena erilaisten kielellisten keinojen listana.

4.5 Retoriset keinot

Retoriikan tutkimuksessa *retorisia keinoja* on tarkasteltu osana tekstin argumentaatiota. Niiden tehtävänä on yleisöön vetoaminen ja halutun näkökulman puolesta argumentointi. Retorisia keinoja voidaan nimittää myös *retorisiksi tekniikoiksi*, *retorisiksi taktiikoiksi* tai *retorisiksi strategioiksi*. (Mäntynen–Sääskilähti 2012: 201; Jokinen 2009: 131.) Käytän tässä tutkimuksessa selvyuden vuoksi vain käsitettä retoriset keinot.

Arja Jokisen (1999: 130–131) mukaan retoriikka voi olla hyökkäävää tai puolustavaa. Hyökkäävässä retoriikassa pyritään heikentämään ja vahingoittamaan vastaargumenttia, kun taas puolustavassa retoriikassa pyritään vahvistamaan omaa positiota. Hyökkäävää ja puolustavaa retoriikkaa voi toteuttaa erilaisilla retorilla strategioilla. Toisaalta niissä käytettävät keinot voivat olla hyvin samanlaisia. Hyökkäävää ja puolustavaa retoriikkaa käytetään kuitenkin erilaisissa tilanteissa eri funktioiden toteuttamiseen. Puolustavaa retoriikkaa voi pitää retorisen argumentaation kivijalkana. Hyökkäävä ja puolustava retoriikka eivät ole toistensa vastakohtia vaan tukevat ja täydentävät toisiaan. (Mt.: 156.)

Jokinen (1999: 132) jakaa retoriset keinot kahteen ryhmään: väitteen esittäjään keskittyviin keinoihin ja esitettyyn argumenttiin liittyviin keinoihin. Esittäjän vakuuttavuutta lisääviä keinoja ovat omista intresseistä etäännyttäminen, puhujakategorioilla oikeuttaminen, liittoutumisasteen säätely ja konsensuksella tai asiantuntijan lausunnolla vahvistaminen, joihin kuuluvat esimerkiksi suorat lainaukset, yleistyksset, tutkimustulokset, me-retoriikka ja puhuttelu (mt.: 133–139). Sen sijaan esitettyä argumenttia vahvistavia keinoja ovat tosiasioden, kategorioiden, yksityiskohtien, narratiivien, numeerisen ja ei-numeerisen määrällistämisen sekä metaforien ja ääri-ilmaisujen käyttö (mt.: 140–152). Jokinen (1999: 152–157) luettelee retoriseksi tehokeinoiksi myös kolmiportaisen listan,

kontrastiparien, esimerkkien, rinnastusten, toiston, tautologian, oletettuun vastaargumenttiin varautumisen ja ironian käytön.

Perelman ja Olbrechts-Tyteca (1971: 167) painottavat retoristen keinojen merkitystä osana argumentaatiota. He korostavat erityisesti retoristen keinojen antamaa vaikutelmaa, joka voi perustua valinnan mahdollisuuteen, läsnäolon lisääntymiseen ja tekijän ja yleisön väliseen yhteyteen. Perelman ja Olbrechts-Tyteca (1971: 172–178) luettelevat retoriseksi tehokeinoiksi muun muassa synekdokeen, metonymian, taustaoletuksen eli esisopimuksen, onomatopoetian, toiston, vahvistuksen, synonymian, allusion, sitaatin ja retorisen kysymyksen käytön.

Pekka Pällin (2003: 68, 78, 176–177) mukaan retorisia keinoja ovat esimerkiksi epäsuora viittaus persoonaan, omien kokemusten ja havaintojen sekä esimerkkien käyttö. Kurjen ja Tomperin (2011: 70) luettelemia retorisia tehokeinoja yhdistää niiden konnotatiivinen eli miellemerkityksellinen luonne. He mainitsevat retoriseksi keinoiksi useiden kielikuvien lisäksi muun muassa retoristen kysymysten ja liioittelun, ääri-ilmausten sekä ironian ja sarkasmin käytön (mt.: 68–70). Mäntysen ja Sääskilahden (2012: 201) mukaan retorisia keinoja ovat muun muassa auktoriteettiin, metaforiin ja empiirisiin argumentteihin vetoaminen. Sen sijaan Kakkuri-Knuuttila (1998d: 234, 238, 251–253) luettelee retoriseksi keinoiksi muun muassa metaforien ja muiden kielikuvien, ilmaisu- ja värikylläisyyden ja niukkuuden, toistojen, esimerkkien, rinnastusten, analogioiden ja maksimien käytön.

Retoristen keinojen luokittelu ei ongelmatonta. Esimerkiksi Leiwo, Luukka ja Nikula (1992: 11) esittävät tiukan määritelmän, jonka mukaan kielelliset ja kieliopilliset keinot, kuten metafora ja asyndeton, eivät olisi retorisia keinoja. Mäntynen (2003: 127) sen sijaan pitää metaforaa keskeisenä retorisenä keinona. Perelmanin (1996: 138–139) mukaan metaforan teho argumentoinnin keinona perustuu siihen, että se tuo esiin vain osan ilmiöstä ja ohjailee näin yleisöä. Retorisia keinoja ei tule ymmärtää kaiken kattavana luettelona vakuuttamisen keinoista. Erilaiset retoriset keinot toimivat nimittäin eri tavoin paitsi eri teksteissä ja konteksteissa myös eri puhujien käytössä ja eri yleisöjen tulkinnassa. (Jokinen 2009: 131–132.) Retoriset keinot voivat myös kietoutua toisiinsa (Jokinen 1999: 156), ja niiden merkitys määrittyy teksti- ja tilannekontekstin perusteella (Kakkuri-Knuuttila–Ylikoski 1998: 24–25, 29). Tiettyjen retoristen keinojen valinta voi

osoittaa myös kommunikaation sisäänrakennettuja arvostuksia (Kakkuri-Knuuttila 1998d: 239).

Pedagogisessa kontekstissa on harkittava, millaisia tieteellisiä käsitteitä opetuksessa käytetään. Kahdeksannen luokan argumentoinnin opetuksessa on syytä tuoda jo monipuolisesti erilaisia argumentointikeinoja ja retorisia keinoja esille, mutta käsitteiden nimeämistä on harkittava. Sen sijaan lukiossa argumentointikeinoja ja retorisia keinoja voi opettaa runsaasti. Viimeistään lukion argumentoinnin opetuksessa olisi hyvä painottaa teksti- ja tilannekontekstin merkitystä retoristen keinojen ja argumentointikeinojen valinnassa ja merkityksissä. Argumentoinnin opetuksen käsitteistön olisi hyvä olla oppikirjoissa yhtenäinen, joten sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa on määriteltävä kahdeksannella luokalla ja lukiossa opetettavat retoriset keinot ja niiden nimeäminen. Tällöin esimerkiksi kahdeksannen luokan ja lukion oppikirjojen käsitteistö olisi yhtenäinen eikä aiheuttaisi sekaannuksia.

4.6 Argumentaatioanalyysi ja retorinen analyysi

Argumentaatioanalyysin tarkoituksena on paljastaa, miten teksti pyrkii ohjailemaan lukijaa tietynlaiseen ajatteluun. Lisäksi siinä tehdään näkyväksi kirjoittajan tavoitteet, mahdolliset piilotavoitteet ja tekstin taustalla vallitseva ideologia. (Valtonen, luento 15.3.2010.) Argumentaatio ja muut kielelliset vaikutuskeinot ovat oleellinen osa sosiaalista kommunikaatiota, joten niiden analysointi paljastaa yhteiskunnallisia arvoja ja uskomuksia sekä näiden keskinäisiä suhteita (Kakkuri-Knuuttila 1998d: 240).

Argumentaatioanalyysissa on olennaista tunnistaa tekstin argumentatiivinen rakenne kokonaisuudessaan. Argumentaatioanalyysi aloitetaan etsimällä tekstistä ensin väite, koska sen luonne riippuu paljon tekstilajista. Tämän jälkeen etsitään perustelut sekä mahdolliset muut väitteet ja lisäperustelut. (Kakkuri-Knuuttila–Halonon 1998: 60, 101.) Argumentaatioanalyysissa on siis ensin tunnistettava argumentti ja selvitettävä sen sisältö (Kakkuri-Knuuttila–Ylikoski 1998: 24). Siinä tarkastellaan myös, millaisia sanastollisia, kieliopillisia ja kontekstuaalisia keinoja vaikuttamisessa ja argumentoinnissa käytetään (Leino-Jussila 2009: 107).

Uuden retoriikan näkemyksen mukaan kielellisen ilmaisun muodon ja sisällön yhdistäminen on olennaista argumentaatioanalyysissä. Jotta tekstin analysoijan olisi mahdollista hahmottaa tekstin argumentoinnin kulku mahdollisimman tarkasti, on hänen kiinnitettävä huomiota paitsi muodollisiin argumentti-indikaattoreihin myös tekstin sisällöllisiin ja semanttisiin merkityssuhteisiin. (Mäntynen–Sääskilahti 2012: 202.) Argumentti-indikaattorit ovat ilmaisuja, jotka paljastavat tekstin rakenteesta argumentaation kulun. Näitä ovat esimerkiksi pikkusanat *koska*, *niinpä*, *sillä* sekä ilmaisut *edellisen nojalla seuraava, että, tämä tukee käsitystä, että ja tätä voi perustella seuraavasti*. Argumentti-indikaattoreiden käytön määrä tekstissä on kulttuurisidonnaista. Lisäksi niiden määrä riippuu tekstilajista ja valitusta tyylistä. (Kakkuri-Knuutila–Halonen 1998: 66.)

Erilaisia argumentti-indikaattoreita olisi hyvä tuoda oppikirjoissa eksplisiittisesti esille, erityisesti kahdeksannen luokan mielipiteen ilmaisun opetuksessa, jotta oppijat saisivat konkreettisia työvälineitä argumentoivien tekstien kriittiseen analysoimiseen ja tuottamiseen. Lisäksi argumentoivan tai retorisen ilmaisun muodon ja sisällön yhteys olisi hyvä tulla esille myös oppikirjojen argumentaatioanalyysin opetuksessa, jotta niissä ei anneta kuvaa argumentaatioanalyysistä vain tekstin pintatason tarkasteluna.

Toisissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa on rautalankamalli argumentaatioanalyysistä, kun taas toiset esittelevät asian yleisellä tasolla. Usein oppikirjoissa argumentaatioanalyysia harjoitellaan monipuolisilla tekstitehtävillä. Koska argumentaatioanalyysin tekeminen on hyvin monivaiheinen ja -tasoinen sekä kriittistä ajattelua vaativa prosessi, mahdollisimman selkeät ja tarkat mallit ovat tärkeitä ja tarpeellisia asian oppimiseksi. On tärkeää, että oppikirjoissa tuodaan esille argumentaatioon liittyvää käsitteistöä ja opetetaan argumentaatioanalyysin rakentamista, sillä keskeisen käsitteistön hallitsemalla pystyy työstämään monenlaisia tuottamis- ja analysointitehtäviä. (Leino-Jussila 2009: 108–111.)

Argumentaatioanalyysi pelkistää argumentin kielellisen ilmiön ja tarkastelee argumentin asiasisältöä, kun taas retorisisessa analyysissä tarkastellaan myös ilmauksen ilmiötä. Retorisen analyysin kohteena ovat siis itse teksti ja sen vaikutuskeinot. Siinä yhdistyvät näin ollen sekä asiasisällön että ilmiön erittely. (Kakkuri-Knuutila 1998d: 234.) Jokisen (1999: 126) mukaan ”retorisessä analyysissä tarkastellaan merkitysten tuottamisen prosesseja siitä näkökulmasta, kuinka jotkut todellisuuden versiot pyritään saamaan vakuuttaviksi ja kannatettaviksi sekä kuinka kuulijat, lukijat tai keskustelu-

kumppanit saadaan sitoutumaan niihin.” Retoristen keinojen analyysi voidaan kytkeä osaksi valtasuhteiden analysoimista (Jokinen 1999: 157).

Erilaiset retoriset tehokeinot, kuten kielikuvat, ovat retorisen analyysin keskeisiä kohteita. Lisäksi retoriseen analyysiin kuuluvat ilmaisun tunnelatauksen sekä puhujan ja kuulijan suhdetta osoittavien ilmausten tarkastelu. Keskeisiä kysymyksiä retorisessa analyysissä ovat muun muassa seuraavat: Miksi tekstin lähettäjä käyttää niitä retorisia keinoja kuin käyttää? Kuinka onnistuneita tekstin lähettäjän keinot ovat aiotun yleisön kannalta? (Kakkuri-Knuutila 1998d: 234, 239.) Olennaista retorisessa analyysissä on tarkastella, mitä retorisilla keinoilla saadaan aikaan osana aktuaalista argumentaatiota. Retoristen keinojen analysointi eli niiden etsiminen ja nimeäminen eivät siis ole itsetarkoituksellisia. (Jokinen 2009: 131.) Voidaan sanoa, että retorinen analyysi toimii argumentaatioanalyysin tukena (Kakkuri-Knuutila 1998d: 233). Niiden hallitseminen on olennainen osa kriittistä lukutaitoa.

Retorisen analyysin tekeminen edellyttää tietoa paitsi tekstin käsittelemästä asiasta, tekstin tuottamisen tavoitteista ja menettelytavoista myös erilaisista aiotuista ja mahdollisista yleisöryhmistä ja heidän vastaanottotavoistaan. Lisäksi retorisen analyysin tekeminen vaatii kohteena olevan alan kielen ja siihen sisältyvien argumentointitapojen tuntemusta. Retorinen analyysi voi sisältää useita tasoja. Siinä voi olla argumenttien kriittisen analyysin taso eli *logos*-arviointi ja psykologinen taso, jossa analysoidaan puhujan *ethos*- ja *pathos*-keinot. Tekstiä voidaan tarkastella myös sosiaalisella tasolla, jolloin analysoidaan puhetilanteen tekijöitä eli puhujaa, yleisöä ja foorumia. Lisäksi tekstin retorinen analyysi voi sisältää tekstin kielellisen arvioinnin sekä kokonaisuuden arvioinnin tason. Kokonaisuuden arvioinnissa analysoidaan tekstin argumentaatiota ja siihen vaikuttavia tekijöitä kokonaisuutena sekä kulttuurin ilmentäjinä. Toisaalta analyysin tapa, menetelmät ja kohde riippuvat aina analyysin tekijän tavoitteista. (Kakkuri-Knuutila 1998d: 233–240.)

4.7 Argumentointi opetussuunnitelmissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa jo alakoulun äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöissä mainitaan oman mielipiteen esittäminen ja perusteleminen (POPS 2004: 46, 50). Voikin olettaa, että kahdeksaluokkalaiset ovat harjoitelleet argumentoinnin

perustaitoja jo useiden vuosien ajan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ennen kaikkea vuosiluokilla 6–9 äidinkielen opetuksen tavoitteena on, että oppilas ”rohkaistuu tuomaan esille ja perustelemaan näkemyksiään sekä kommentoimaan rakentavasti muiden ajatuksia” (POPS 2004: 53). Opetuksen keskeisenä sisältönä mainitaan muun muassa tekstin mielipideainesten, tekijän tavoitteiden ja keinojen tunnistaminen sekä erittely ja arviointi vaikuttavuuden kannalta (POPS 2004: 54).

Päättöarvioinnin arvosanan kahdeksan kriteerinä on muun muassa, että oppilas osaa löytää tekstistä sisällön ydinasiat sekä tekijän mielipiteen ja sen perustelut. Lisäksi hän pystyy tekemään havaintoja kielen keinoista ja käyttämään kielitiedon ja tekstitiedon käsitteitä tekstejä havainnoidessaan. (POPS 2004: 56.) Jo perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan monipuolisten argumentointitaitojen hallintaa ja argumentaatioanalyysin tekoa. Oppikirjojen tulisi ohjata konkreettisesti, miten argumentaatioanalyysia tehdään. Opetussuunnitelman perusteissa ei mainita tarkemmin, mitä kielitiedon ja tekstitiedon käsitteitä tulisi osata tekstejä tarkastellessa, joten se jää oppikirjan tekijöiden ratkaistavaksi. Voi kuitenkin olettaa, että opiskelijalla on jo vankat pohjatiedot argumentoinnista hänen siirtyessään toiselle asteelle.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yleisissä tavoitteissa mainitaan, että opiskelija ”oppii arvioimaan tekstin ilmaisua, esimerkiksi retorisia keinoja ja argumentaatiota” (LOPS 2003: 32). Argumentointitaitojen harjoittelu on siis keskeistä lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Argumentoinnin harjoittelu korostuu eritoten opetussuunnitelman perusteiden ÄI4 Tekstit ja vaikuttaminen -kurssilla, jonka kuvailussa mainitaan: ”Opiskelija oppii tarkastelemaan tekstejä ja niiden kieltä erityisesti vaikuttamisen näkökulmasta. Hän perehtyy argumentointiin ja syventää siihen liittyviä tietoja. Hän oppii analysoimaan ja tuottamaan argumentatiivisia tekstejä.” (LOPS 2003: 35.) Opetuksen keskeisissä sisällöissä tuodaan esille käsitteet argumentointitavat ja retoriset keinot, mutta niitä ei eritellä tarkemmin. Opetussuunnitelman perusteissa ei myöskään tarkemmin kuvailla, miten argumentaatiota olisi opetettava. Näin ollen oppikirjan tekijöiden päätettäväksi jää, miten argumentaatiota opetuksessa lähestytään, mitä ja kuinka laajasti argumentointikeinoja ja retorisia keinoja oppikirjoissa tuodaan esille ja mitä käsitteitä niistä käytetään.

5 ARGUMENTOINTITAITOJEN OPETUS OPPIKIRJOISSA

Tutkin tässä luvussa, miten argumentointitaitoja opetetaan kolmessa kahdeksannen luokan ja kolmessa lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjassa. Ensin tarkastelen, miten oppikirjat lähestyvät argumentointia kielenkäyttökeinona eli miten niissä määritellään ja esitellään argumentointia ja retoriikkaa. Tämän jälkeen tarkastelen, mitä ja miten argumentoivia tekstilajeja ja argumentoivaa tekstityyppiä oppikirjoissa opetetaan. Tutkin myös, mitä ja miten argumentointikeinoja ja retorisia keinoja oppikirjoissa tuodaan esille ja mitä käsitteitä niistä käytetään. Lopuksi tarkastelen, miten yläkoulun ja lukion oppikirjoissa opetetaan argumentaatioanalyysia ja retorista analyysia. Käytän oppikirja-analyyseissa runsaasti suoria lainauksia oppikirjojen teksteistä ja tehtävänannoista, jotta tutkimuksesta on mahdollista saada mahdollisimman tarkka käsitys ja kuvaus siitä, miten yläkoulun ja lukion oppikirjoissa opetetaan argumentointiin liittyviä tietoja ja taitoja. Tutkielman laajuuden vuoksi jätän väittelyn, vaikuttavan puheen ja argumentoivien verkkotekstien opetuksen tarkastelun tutkimukseni ulkopuolelle.

5.1 Argumentointi kielenkäyttökeinona

Yläkoulun oppikirjat

Aktiivi-oppikirjassa argumentointia käsitellään jaksossa, joka on nimetty Vahvuus-otsikolla. Vahvuus-jakson kuvailussa mainitaan, että siinä saa vahvat perustiedot siitä, miten asioihin voi vaikuttaa (AK: 5). Koska oppikirjan tavoitteena on, että kahdeksaluokkalainen saa hyvän tietopohjan argumentointiin liittyvissä asioissa, voi olettaa, että sitä käsitellään esimerkiksi opetustekstissä laajasti. Lisäksi jakson kuvailussa mainitaan, että siinä oppii ilmaisemaan mielipiteen erilaisissa tilanteissa (AK: 5). Tässä tulee esille oppikirjan näkemys argumentoinnin konteksti- ja tilannesidonnaisesta luonteesta. Sitä painotetaan myös Aktiivin tehtäväkirjassa, jossa on tehtävänä pohtia, milloin omiin mielipiteisiin vaikuttavat ystävät, vanhemmat, koulu, mainokset ja uutiset (AKT: 6). Toisaalta Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan argumentaatioteorian yleisö-käsitettä (ks. luku 4.2) ja sen merkitystä argumentoinnissa ei lähestytä millään tavalla.

Vaikuttamaan-kappaleessa johdatellaan argumentoinnin maailmaan konkreettisilla arkielämän esimerkeillä. Argumentoinnin tehtävää ja tavoitetta kuvaillaan seuraavasti: ”Monet tekstit haluavat muuttaa näkemyksiämme: mainokset haluavat myydä meille jonkin tuotteen tai väittelyssä eri osapuolet yrittävät saada meidät vakuuttuneeksi omasta mielipiteestään” (AK: 6–7). Aktiivista kansalaisuutta painotetaan maininnalla, että asioihin voi vaikuttaa ottamalla niihin rohkeasti kantaa (AK: 7). Opetustekstissä korostetaan argumentoinnin vuorovaikutuksellista luonnetta. Siinä tuodaan esimerkiksi esille, että olemme jatkuvasti vuorovaikutuksessa erilaisten tekstien kanssa, mihin sisältyy usein tietoista tai tiedostamatonta vaikuttamista (AK: 7).

Huomionarvoista on, että Aktiivin opetustekstissä kerrotaan vaikuttamisesta, mutta siinä ei käytetä lainkaan esimerkiksi käsitteitä argumentointi, argumentaatio, argumentti tai retoriikka. Tämä tulee ilmi esimerkiksi seuraavasta: ”Vaikuttamisessa on kysymys jonkin asian, näkemyksen tai mielipiteen ilmaisusta” (AK: 7). Väite-käsitettä ei myöskään määritellä, vaan opetustekstissä puhutaan näkemyksestä ja mielipiteen ilmaisusta (AK: 7). Kuitenkin sekä tekstikirjan että tehtäväkirjan tehtävissä käytetään useaan otteeseen käsitteitä väite ja pääväite (esim. AK: 11; AKT: 8, 10). Oppikirjan näkemyksen mukaan väite-käsite ja sen sisältö ovat kahdeksaluokkaliselle jo selviöt. Vakuuttavaa argumentointia ei esitellä opetustekstissä kuin maininnalla ”jotta näkemys on uskottava, se täytyy perustella” (AK: 7). Argumentointia ei ole myöskään liitetty historialliseen kontekstiin, vaan sitä käsitellään ikään kuin vain nykypäivän ilmiönä.

Aleksis-oppikirjassa argumentointia ja siihen liittyviä asioita käsitellään Kirjoittaminen-jaksossa, johon kuuluvat kappaleet Mitä mieltä olet? Tekstin tarkoitus, Tekstin sävy, Tekstin rakenne, Toisen tekstin lainaaminen, Ota kantaa ja vaikuta ja Kokoavia kirjoitustehtäviä (AL: 45–84). Jo tästä jaottelusta voi päätellä, että argumentointitaitojen opetuksella ei ole keskeistä sijaa oppikirjan sisällöissä. Siihen liittyvät asiat esitelläänkin varsin hajanaisesti Kirjoittaminen-jakson kappaleissa, vaikka kappale Ota kantaa ja vaikuta on varsinainen argumentointia käsittelevä kappale (AL: 70–81).

Aleksis-oppikirjan tekijöiden kirje kahdeksaluokkalaisille perustelee varsin havainnollisesti, miksi argumentointitaitoja on harjoiteltava: ”Ilman hyviä perusteluja kukaan ei usko sinua. Jos tekstisi on sekava, kukaan ei jaksakaan lukea sitä. Siksi perustelutaitoa ja mielipidekirjoituksen tekoa täytyy opiskella.” (AL: 3.) Argumentointitaitojen tärkeyttä

perustellaan myös Ota kantaa ja vaikuta -kappaleessa (AL: 70). Varsinaista argumentointia esitellään siinä kuitenkin varsin suppeasti.

Aleksis-oppikirjan opetustekstissä annetaan konkreettisia esimerkkejä vaikuttamisesta ja mainitaan, että ”vaikuttamista on kaiken aikaa kaikkialla, missä ihmiset kohtaavat” (AL: 70). Aleksis-oppikirjassa ei käytetä käsitteitä argumentointi, argumentaatio, argumentti tai retoriikka vaan puhutaan vaikuttamisesta, jota kuvaillaan seuraavasti: ”Vaikuttamisessa on tärkeää osata muotoilla ja perustella oma kantansa selkeästi” (AL: 70). Väite-käsite korvataan siis sanalla kanta. Tehtäväkirjan tehtävissä käytetään kuitenkin pääväite-käsitettä (ALT: 82). Vakuuttavan argumentoinnin kriteereitä ei kuvailla opetustekstissä lainkaan, ja tehtäväkirjassa on varsin vähän argumentointiin liittyviä harjoituksia (ALT: 80–83).

Tekstitaituri-oppikirjassa argumentointia käsitellään Media ja vaikuttaminen -jakson Mielipide esille -osiossa, johon kuuluvat esimerkiksi kappaleet Mielipiteistä keskusteleminen, Puhu ja vaikuta, Yleisönosastokirjoitus kertoo mielipiteen ja Keskustele verkossa (TT: 141–157). Lisäksi koko oppikirjaan johdattelevana kappaleena on Vaikuta ja opi vaikuttamaan (TT: 6–7). Tässä johdatellaan ajatukseen, että vaikuttaminen on tavalla tai toisella osa jokapäiväistä elämää. Oppikirjan mukaan kieli on vaikuttamisen tärkein työkalu, sillä ”sen avulla perustelemme, vakuutamme ja esitämme mielipiteemme.” (TT: 6.)

Tekstitaiturin Mielipide esille -osion alussa on virittelytehtäviä mielipiteen tunnistamiseen ja oman mielipiteen ilmaisemiseen (TT: 142–143). Opetustekstissä mielipide määritellään seuraavasti: ”Ne [mielipiteet] ovat esittäjiensä omia käsityksiä jostakin asiasta eivätkä siis sellaisenaan oikeita tai vääriä.” Mielipiteen ilmaisu liitetään myös sananvauteen. Argumentointitaitoja perustellaan seuraavasti: ”Omat mielipiteet kannattaa opetella perustelemaan hyvin, sillä vakuuttava perustelija pystyy usein vaikuttamaan myös toisten kantoihin.” (TT: 144.)

Argumentoinnin vuorovaikutuksellista luonnetta korostetaan Tekstitaiturissa mainitsemalla, että keskustelu on yhteistyötä, jossa omat mielipiteet voivat muuttua (TT: 144). Tekstitaiturin opetustekstissä tuodaan esille argumentointi-käsite. Se määritellään mielipiteen perustelujen esittämiseksi. Perustelujen tärkeyttä kuvaillaan mainitsemalla, että ”mielipiteen voima on sen perusteluissa.” Vakuuttavan argumentoinnin kriteereitä kuva-

taan seuraavasti: ”Järkevästi ja monipuolisesti perusteltuja mielipiteitä kuunnellaan, ja ne myös vaikuttavat toisten mielipiteisiin.” (TT: 145.) Toisaalta käsitettä väite ei määritellä opetustekstissä lainkaan, vaikka sitä käytetään tehtäväkirjan tehtävissä (esim. TTT: 135).

Tekstitaiturissa argumentointi liitetään sen historialliseen kontekstiin. Opetustekstissä kerrotaan muun muassa, että ”puhumisesta kehitettiin taitolaji jo antiikin Kreikassa.” Samalla tuodaan esille käsite retoriikka, joka määritellään puhetaidoksi. Opetustekstin pohjalla ovat Aristoteleen käsitteet *ethos*, *pathos* ja *logos*, sillä siinä kerrotaan, mitä hyvä puhuja retoriikan oppien mukaan yhdistää puheessaan. Näitä ovat oppikirjan mukaan kielen taitava käyttö, ajatusten esittäminen vakuuttavasti ja kuulijoiden tunteisiin vetoaminen. Retoriikan historiallista taustaa tarkennetaan vielä kuvatekstissä, jossa kerrotaan muun muassa, että Demosthenes oli antiikin Kreikan suurimpia puhujia. (TT: 148.) Toisaalta retoriikka yhdistetään opetustekstissä vain puhetaitoon eikä argumentointiin teksteihin.

Tekstitaiturissa tuodaan esille erimielisyyden ja samanmielisyyden ilmaisuja, joita ovat kannattaminen, kyseenalaistaminen, lisääargumenttien esittäminen ja kumoaminen. Jokaisesta ilmaisusta annetaan konkreettinen esimerkki. (TT: 154.) Tehtäväkirjassa on niihin liittyvä harjoitus, jossa pitää pohtia, tukevatko vai kumoavatko annetut perustelut väitettä ”on lottovoitto syntyä Suomeen” (TTT: 135).

Lukion oppikirjat

Kieli ja tekstit -oppikirjassa argumentaatiota käsitellään Retoriikka vakuuttaa ja suostuttelee -jaksossa, joka jaetaan kahteen osaan: Retoriikan keinoja ja Tekstien retoriikkaa (KT: 179–212). Tämä jakso on osa Tekstit ja vaikuttaminen -kurssia, joka perustuu Lukion opetussuunnitelman perusteisiin (LOPS 2003: 35) ja jossa argumentointia ja retoriikkaa käsitellään monipuolisesti.

Kieli ja tekstit -oppikirjassa korostetaan retoriikan merkitystä argumentoinnissa. Tämä tulee ilmi esimerkiksi seuraavista: ”Tekstit tavoittelevat yleisön luottamusta retoriikan keinoin” ja ”kun tekstin tavoitteena on vaikuttaa, tarvitaan retoriikkaa.” Opetustekstissä määritellään retoriikka seuraavasti: ”Retoriikalla tarkoitetaan niitä kielenkäytön tapoja,

joilla yleisö pyritään vakuuttamaan ja sitä suostutellaan hyväksymään esitetyt näkemykset.” Retoriikan historiallinen konteksti tuodaan opetustekstissä esille, ja se yhdistetään nykypäivään: ”Vaikka retoriikka on alun perin merkinnyt puhetaitoa, tarkoitetaan sillä nykyään kokonaisvaltaisesti esitystaitoa taidokkaasta sanankäytöstä tehokkaaseen ele- ja ilmekieleen sekä kuvalliseen viestintään.” (KT: 180.)

Kieli ja tekstit -oppikirjan opetustekstissä tuodaan esille Aristoteleen retoriikan ydinkäsitteet: ”Hyvän puheen tuli jo antiikin reettoreiden mukaan sisältää eetosta eli oikeamielisyyttä ja sivistystä, paatosta eli tunteikkuutta ja mahtipontisuutta sekä logosta eli järkeä ja näkemystä.” Lisäksi siinä annetaan esimerkkejä, miten rakennetaan vaikuttavaa eetosta, paatosta ja logosta, ja mainitaan, että ”tekstin retoriikassa logos, eetos ja paatos ovat läsnä rinnakkain ja ne kytkeytyvät toisiinsa.” (KT: 180–182.)

Kieli ja tekstit -oppikirjassa tuodaan esille myös argumentointi-käsite, joka määritellään esitettyjen väitteiden perustelemiseksi. Argumentoinnin sanotaan rakentuvan pääväittämän ja siihen sisältyvien taustaoletusten varaan. Taustaoletukset määritellään asioiksi, jotka yleisö voi lähtökohtaisesti hyväksyä, kuten arvot, arvostukset, asenteet, uskomukset ja tunteet. Lisäksi mainitaan, että ”taustaoletukset vaikuttavat siihen, millaisia väitteitä, mielipiteitä ja näkemyksiä teksti esittää ja millaisin argumentein niitä perustellaan” ja että ”retorisesti tehokas argumentointi tarjoaa syitä hyväksyä tekstin väitteet.” (KT: 181.) Taustaoletusten tunnistamista harjoitellaan tehtävässä, jossa pitää tarkastella, mitä taustaoletuksia annetut otsikot sisältävät (KT: 183). On hyvä, että lukion oppikirjassa tuodaan taustaoletus-käsite esille, sillä sen ymmärtäminen on olennaista kriittisessä lukutaidossa.

Kieli ja tekstit -oppikirjassa tilannekontekstin merkitys argumentoinnissa ja yleisökäsite huomioidaan seuraavilla tavoilla: ”Esitettävät argumentit valitaan sen mukaan, mikä on tekstin tavoite ja millaiselle yleisölle se on tarkoitettu” ja ”Argumentit järjestellään sen mukaisesti, millainen yleisö on ja millainen vaikutus yleisössä halutaan saada aikaan” (KT: 190). Väite-käsitettä avataan lukion argumentoinnin opetukseen riittävällä tavalla: ”Suostuttelevat ja kanta-aottavat (argumentoivat) tekstit sisältävät usein yhden pääväittämän, jota tuetaan erilaisin perusteluin, tukiväittein ja retorisin keinoin.” Lisäksi mainitaan, että ”pääväitteen lisäksi esitetään tukiväitteitä, jotka nekin perustellaan.” (KT: 190.)

Kieli ja tekstit -oppikirjassa esitellään myös argumentti-indikaattoreita. Sen mukaan ”perusteluiden ja väitteiden suhde osoitetaan sellaisilla ilmauksilla kuin *jos–niin, kun–silloin, yhtä kuin, mutta–vaan.*” Lisäksi ”tekstissä perusteluiden ja väitteiden suhde voidaan osoittaa sanoilla *siksi, samoin, joten, tällöin, tästä seuraa, sikäli kun, epäilemättä.*” Opetustekstissä korostetaan kuitenkin, että aina väitettä tukevia seikkoja ei korosteta niiden havaitsemista helpottavilla sanoilla, vaan argumenttien havaitseminen jää tulkit-sijan tehtäväksi. (KT: 181.) Oppikirjassa on myös runsaasti esimerkkejä ilmauksista, joilla voi ottaa kantaa (KT: 190).

Vakuuttavan argumentoinnin kriteereitä käsitellään Kieli ja tekstit -oppikirjassa melko suppeasti. Siinä mainitaan, että ”teksti vakuuttaa harvoin pelkästään pätevällä argumen-taatiolla” ja että ”retorista tehoa lisää esimerkiksi mahdollisten vastaväitteiden pohdis-kelu ja kumoaminen jo ennakolta.” Lisäksi tuodaan esille, että ”kestävä argumentointi saa viestijän väitteet näyttämään vakuuttavilta, jopa kiistattomilta tai itsestään selviltä.” (KT: 182.) Tyypillisiä argumentointivirhetyyppejä ei esitellä oppikirjassa lainkaan. Toi-saalta opetustekstissä tuodaan esille asteilmauksia mainitsemalla, että argumentoinnissa käytetään usein asteilmauksia, ”jotka kertovat, kuinka voimakas tai absoluuttinen väit-tämä on.” Esimerkkeinä asteilmauksista annetaan sanat *tavallisesti, usein, muutamia* ja *joskus*. Opetustekstissä kerrotaan, että asteilmauksilla ”pehmennetään väittämiä, enna-koidaan mahdollisia vastaväitteitä ja vältetään ärsyttävän ehdoton tai mustavalkoinen ajattelu.” (KT: 182.) Kieli ja tekstit -oppikirjassa annetaan paljon konkreettisia työväli-neitä argumentoinnin tarkasteluun ja tuottamiseen.

Piste-oppikirjassa argumentaatiota ja retoriikkaa käsitellään Miten lukijaan vaikutetaan? -jaksossa. Argumentaatio määritellään siinä lukijan vakuuttamiseksi. Opetustekstissä mainitaan, että ”esittämällä sopivia perusteita väitteensä tueksi kirjoittaja pyrkii vakuut-tamaan yleisön asiastaan.” Oppikirjassa korostetaan yleisön merkitystä argumentoinnis-sa, sillä siinä todetaan argumentoinnin riippuvan aina yleisöstä ja argumenttien sopi-vuuden ja pätevyyden riippuvan aina yleisöstä ja tavoitteesta. (PI: 39.) Siinä luetellaan myös erilaisia suostuttelun, ohjaamisen ja määräilyn keinoja (PI: 40). Argumentointia ja retoriikkaa ei käsitellä oppikirjassa kuitenkaan kovinkaan tarkasti, vaan sen opetus pe-rustuu lähinnä argumentointikeinojen ja retoristen keinojen luettelointiin ja esittelyyn. Esimerkiksi retoriikan historiallista kontekstia tai vakuuttavan argumentoinnin kriteerei-tä oppikirjassa ei esitellä. Argumentoinnin käsittelyn suppeudesta kertoo myös se, että taustaoletus-käsitettä ei tuoda lainkaan esille.

Särmä-oppikirjassa retoriikkaa ja argumentointia käsitellään Kieli-jakson Tekstitietoa-osassa. Tässä tulee esille näkemys, jota oma tutkimuksenikin edustaa: argumentoinnin ja retoriikan hallinta on olennainen osa tekstitaitojen hallintaa. Oppikirjassa retoriikka määritellään yläkäsitteeksi argumentaatiolle: ”Retoriikka tarkoittaa vaikuttamisen taitoa: puhutaan argumentaatiosta eli väitteiden ja perustelujen esittämisestä sekä niiden kielellisestä ilmaisutavasta, retorisisista keinoista.” Opetustekstissä tuodaan myös esille retoriikan yhteys puhetaitoon: ”Suppeammassa merkityksessä retoriikka on puhetaitoa.” (SÄ: 336.) Särmä-oppikirjassa käsitellään Puhu vakuuttavasti -kappaleessa termejä *etos*, *paatos* ja *logos*, ja ne määritellään tarkasti (SÄ: 427–428).

Särmä-oppikirjassa määritellään argumentointi seuraavasti: ”Argumentointi on väitteiden ja perustelujen esittämistä. Sen tärkein päämäärä on lukijan vakuuttaminen.” (SÄ: 385.) Lisäksi mainitaan, että ”argumentointi on toimintaa, jolla kuulija tai lukija pyritään saamaan jonkin asian puolelle tai sitä vastaan” ja että ”argumentointi koostuu teesistä eli väitteestä ja argumenteista eli perusteluista sekä retorisisista keinoista.” Argumentoinnin katsotaan siis muodostuvan näistä kolmesta elementistä. On hyvä, että oppikirjassa tuodaan selvästi esille, missä suhteessa esimerkiksi retoriset keinot ovat argumentointiin. Opetustekstissä tuodaan myös esille taustaoletukset, jotka määritellään kytkökseksi perustelun ja väitteen välille. Lisäksi mainitaan, että ”yksittäiset taustaoletukset puolestaan liittyvät laajempiin maailmankatsomuksiin eli ideologioihin.” (SÄ: 336.)

Argumentoinnin tilannekontekstin ja yleisön merkitys huomioidaan Särmä-oppikirjan opetustekstissä seuraavasti: ”Eri kohderyhmille puhutaan eri tavoin. Kohderyhmät otetaan erityisen tarkkaan huomioon niissä tekstilajeissa, joissa vaikuttamaan pyrkiminen on päätavoitteena.” (SÄ: 334.) Argumentoinnin vakuuttavuuden kriteerejä ei oppikirjassa käsitellä lainkaan. Tehtäviä 4 -kirjassa on kuitenkin tehtävä, jossa pitää erottaa väite ja sen perustelut toisistaan sekä arvioida perustelujen vakuuttavuutta (SÄT: 16). Argumentointivirhetyyppejä sivutaan maininnalla, että ”kärjistäminen ja tunnekuuhu kääntyvät helposti kirjoittajaa vastaan.” Lisäksi todetaan, että ”tahattoman koomiset kielikuvat ja erehtyminen sitaatissa tai sen alkuperässä nakertavat uskottavuutta.” (SÄ: 385.) Konkreettisten argumentti-indikaattoreiden esittely jätetään Särmässä argumentoinnin opetuksen ulkopuolelle.

Argumentointia ja retoriikkaa käsitellään kielenkäyttökeinona kahdeksannen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa vaihtelevasti. Argumentointitaitojen tärkeyttä perustellaan kaikkien tutkimieni kahdeksannen luokan oppikirjojen opetusteksteissä perusteellisesti ja konkreettisesti, mutta sen opetuksessa on eroja. Argumentointiin liittyvien käsitteiden käyttö on oppikirjoissa vaihtelevaa, sillä tutkimistani yläkoulun oppikirjoista vain Tekstitaituri tuo esille käsitteet argumentointi ja retoriikka. Sen sijaan Aktiivissa ja Aleksiksessa puhutaan vain vaikuttamisesta. Selvyuden vuoksi olisi hyvä, että käsitteiden käyttö olisi oppikirjoissa yhtenäistä. Olennaista on, että käsitteet myös määritellään yhtenäisesti ja selkeästi. Retoriikan historiallista kontekstia ja konkreettisia argumentti-indikaattoreita esitellään vain Tekstitaiturissa. Väite-käsitettä ei määritellä kahdeksannen luokan oppikirjoissa lainkaan, vaan sen sisältöä pidetään opiskelijalle entuudestaan tutuna. Argumentoinnin tilannesidonnaista ja vuorovaikutuksellista luonnetta korostetaan yleisellä tasolla kaikissa muissa tutkimissani yläkoulun oppikirjoissa paitsi Aleksiksessa, jossa argumentoinnin käsittely on varsin suppeaa.

Tutkimissani lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa argumentaatiota ja retoriikkaa esitellään kahdeksannen luokan oppikirjoja huomattavasti laajemmin. Kaikissa lukion oppikirjoissa käytetään käsitteitä argumentointi ja retoriikka, vaikka niiden yhteys toisiinsa ei tule selvästi esille kuin Särämä-oppikirjassa. Lisäksi yleisön ja tilannekontekstin merkitystä argumentoinnissa korostetaan kaikissa lukion oppikirjoissa. Toisaalta myös lukion oppikirjojen välillä on vaihtelua siinä, miten argumentaatiota ja retoriikkaa esitellään. Kieli ja tekstit ja Särämä ottavat huomioon retoriikan historiallisen kontekstin esittelemällä esimerkiksi Aristoteleen käsitteet *etos*, *paatos* ja *logos*. Piste-oppikirja ei esittele niitä lainkaan. Toisaalta Kieli ja tekstit -oppikirja esittelee runsaasti erilaisia argumentti-indikaattoreita, kun taas oppikirjoissa Piste ja Särämä niitä ei mainita. Oppikirjojen käsitteiden käyttö eroaa myös siinä, että vain Kieli ja tekstit ja Särämä tuovat esille taustaoletus-käsitteen. Vakuuttavan argumentoinnin kriteerejä ja tyypillisiä argumentointivirheitä ei käsitellä kahdeksannen luokan eikä lukion oppikirjoissa juuri lainkaan. Olisi hyvä, että niitä esiteltäisiin eksplisiittisesti, jotta opiskelija saisi konkreettisia ohjeita argumentoivaan kirjoittamiseen.

5.2 Argumentoivat tekstilajit

Yläkoulun oppikirjat

Aktiivi-oppikirjan Vahvuus-osion kuvailussa mainitaan, että osiossa tutustutaan kantaa ottaviin lehtiteksteihin, kuten pääkirjoitukseen, kolumniin ja pakinaan. Näitä kolmea argumentoivaa tekstilajia ja niiden tekstilajipiirteitä pidetään oppikirjassa tärkeinä. Lisäksi kuvailussa mainitaan, mitä argumentoivia tekstilajeja opetellaan tuottamaan: ”Harjoittelet vaikuttamisen keinoja käytännössä kirjoittamalla yleisönosastokirjoituksia ja arvosteluita.” (AK: 5.) Argumentoivista tekstilajeista käytetään oppikirjassa nimitystä vaikuttamaan pyrkivät tekstit, jotka luetellaan pienessä laatikossa. Tässä argumentoiviksi tekstilajeiksi luokitellaan arvostelu, esitteet, iskulauseet, kolumni, mainos, pääkirjoitus, vaikuttava puhe, vastine, väite ja yleisönosastokirjoitus. (AK: 8.) Oppikirjassa mainitaan siis runsaasti erilaisia argumentoivia tekstilajeja nimeltä. Lisäksi siinä on kaksi konkreettista esimerkkiä mainoksesta ja esitteestä (AK: 9–10).

Aktiivi-oppikirjassa on Kantaa ottavat lehtitekstit -kappale, jossa nimetään kantaa ottaviksi lehtiteksteiksi arvostelu, kolumni, pakina, pääkirjoitus ja yleisönosastokirjoitus. Näille ominaisia tekstilajipiirteitä esitellään erikseen pienissä laatikoissa. Esimerkiksi kolumnista kerrotaan, että se on ”tyyliltään asiallinen, humoristinen tai pohtiva teksti jostakin ajankohtaisesta aiheesta”. Lisäksi mainitaan, että se ”herättää keskustelua ja ajatuksia” ja ”tuo esiin kirjoittajan persoonan.” Samankaltaisesti esitellään myös muut kantaa ottavat lehtitekstit. (AK: 18–19.) Argumentoivien tekstilajien tekstilajipiirteitä harjoitellaan tunnistamaan tehtävässä, jossa pitää yhdistää kantaa ottava tekstilaji oikeaan tekstilajipiirteeseen (AKT: 30).

Kantaa ottavien lehtitekstien yhteisiksi piirteiksi mainitaan kirjoittajien mielipiteen ilmaisu ja lukijan ajatuksiin ja asenteisiin vaikuttaminen. Lisäksi opetustekstissä tuodaan esille, että ”kantaa ottavien lehtitekstien sisältö ja tyyli määräytyvät julkaisupaikan ja kohderyhmän mukaan” ja että ”tavallisesti ne ilmestyvät lehdessä omilla palstoillaan tutussa paikassa.” Huomiota herättävää on oppikirjan kommentti, että ”kantaa ottavat lehtitekstit ovat faktaa.” Poikkeuksena tästä mainitaan vain pakinat. (AK: 18–19.) Tässä kohtaa argumentoivien tekstilajien tavoite eli mielipiteen ilmaiseminen mielestäni hämärtyy. Konkreettisina esimerkkeinä kantaa ottavista lehtiteksteistä annetaan autentti-

nen yleisönosastokirjoitus ja kolumni. Molempiin tekstilajeihin liittyy myös tehtäviä. (AK: 20–21, 23.)

Tarkemmin oppikirjassa käsitellään yleisönosastokirjoitusta ja arvostelua, joita tarkastellaan erikseen omissa kappaleissaan. Niitä käsitellään erityisesti tuottamisen kannalta, sillä kappaleiden tavoitteiksi mainitaan eksplisiittisesti yleisönosastokirjoituksen ja arvostelun kirjoittamisen oppiminen. Lisäksi oppikirjassa annetaan konkreettiset ohjeet yleisönosastokirjoituksen ja arvostelun kirjoittamiseen. (AK: 24–25, 40–41.) Yleisönosastokirjoituksesta mainitaan, että sen ”tavoitteena on kertoa kirjoittajan näkökanta jostakin asiasta, herättää keskustelua ja vaikuttaa lukijan mielipiteisiin.” Lisäksi opetustekstissä kuvataan, millainen on hyvä yleisönosastokirjoitus: ”Hyvä yleisönosastokirjoitus on tiivis ja selkeä ja se herättää huomiota. Kirjoittajan on esitettävä mielipiteensä ytimekkäästi ja perusteltava se vakuuttavasti.” Opetustekstissä kerrotaan myös, millaista on yleisönosastokirjoituksen tyyli ja tuodaan esille, että siihen vaikuttavat erityisesti tekstin julkaisupaikka ja kohderyhmä. (AK: 24–25.)

Yleisönosastokirjoituksen kirjoittamisohjeissa käsitellään sen tavoitetta, vastaanottajan näkökulmaa, rakennetta ja sisältöä sekä kieltä. Esimerkiksi rakenteen ja sisällön kuvailussa annetaan konkreettisia ohjeita, miten yleisönosastokirjoitus etenee. (AK: 25.) Oppikirjassa on myös autenttisia esimerkkejä yleisönosastokirjoituksista, joista yhden rakennetta eritellään malliksi (AK: 27–28). Aktiivi-oppikirjassa on useita tehtäviä, joissa pitää kirjoittaa yleisönosastokirjoitus tai vastine (AK: 29, AKT: 40–43). Lisäksi yleisönosastokirjoituksen tekstilajipiirteitä ja rakennetta harjoitellaan useissa tehtävissä (AK: 29; AKT: 36–39).

Arvostelua esitellään Aktiivi-oppikirjassa muun muassa seuraavasti: ”Se on asiantunteva, kriittinen ja pohtiva teksti, jossa kirjoittaja ruotii teosta ja jakaa perusteltuja kehuja ja moitteita.” Lisäksi opetustekstissä kuvataan, millainen on hyvä arvostelu ja millainen sen tyyli on. Myös arvostelun yhteydessä mainitaan, että ”sen tyyli riippuu arvosteltavasta teoksesta, julkaisupaikasta ja siitä, kenelle arvostelu on suunnattu.” (AK: 40–42.) Arvostelun tekstilajipiirteitä ja rakennetta harjoitellaan useissa tehtävissä (AK: 43; AKT: 58–59). Lisäksi tehtäväkirjassa on tehtävänä kirjoittaa arvostelu (AKT: 59).

Aktiivi-oppikirjassa käsitellään myös vastine-tekstilajia monipuolisesti. Siinä mainitaan, että ”vastineessa kirjoittaja tuo uuden näkökulman käsiteltävään aiheeseen” ja että kir-

joittaja ”voi olla alkuperäisen tekstin kanssa joko samaa tai eri mieltä” (AK: 25). Myös vastineesta annetaan oppikirjassa konkreettiset kirjoittamisohjeet ja autenttinen esimerkkiteksti (AK: 26, 28). On hyvä, että vastinetta käsitellään omana tekstilajinaan erotuksena yleisönosastokirjoituksesta, koska erityisesti sen aloitukseen liittyy omia tekstilajikonventioita. Mielenkiintoista on, että Aktiivi-tehtäväkirjassa on tehtävänä kirjoittaa myös pääkirjoitus, kolumni ja pakina, vaikka niiden kirjoittamiseen ei varsinaisesti oppikirjassa ohjata tai anneta neuvoja (AKT: 35).

Aktiivi-oppikirjan Kantaa ottavat lehtitekstit -kappaleessa esitellään myös tekstityypit. Oppikirjassa luetellaan tekstityypeiksi kuvaileva, kertova, ohjaileva, perusteleva, erittelevä, selostava ja kantaa ottava tekstityyppi. Mielenkiintoista on, että oppikirjassa mainitaan erikseen perusteleva ja kantaa ottava tekstityyppi. Siinä halutaan varmasti korostaa sitä, että argumentoivat tekstit sisältävät sekä kantaa ottavaa tekstityyppiä että siihen liittyviä perusteluja. Opetustekstissä mainitaan, että ”tekstilajien sisällä on erilaisia tekstityyppejä.” Tässä korostuu näkemys, että tekstilajit rakentuvat erilaisista tekstityypeistä. Lisäksi opetustekstissä tuodaan esille, että ”tavallisesti yhdessä tekstilajissa yhdistyy monta eri tekstityyppiä.” Esimerkkinä annetaan arvostelu, joka voi oppikirjan mukaan sisältää kuvailua, erittelyä, kannan ottamista ja perustelua. (AK: 19.) Oppikirjassa eritellään malliksi pääkirjoituksen tekstityyppejä (AK: 22). Runsaat esimerkkitekstit osoittavat genrepedagogista lähestymistapaa tekstilajien ja niiden ominaisuuksien opettamiseen. Tekstityyppeihin liittyy myös harjoituksia, joissa pitää tunnistaa ja tuottaa erilaisia tekstityyppejä (AK: 23; AKT: 33–35).

Aleksis-oppikirjassa argumentoivia tekstilajeja käsitellään kappaleissa Ota kantaa ja vaikuta ja Tekstin tarkoitus. Niissä argumentoivia tekstilajeja nimitetään mielipideteksteiksi ja vaikuttaviksi teksteiksi. Opetustekstissä mainitaan, että vaikuttava teksti ”ottaa kantaa asioihin ja vaikuttaa mielipiteisiin”. Vaikuttaviksi teksteiksi luetellaan yleisönosastokirjoitus, kolumni, pakina, arvostelu, pääkirjoitus, mainos ja pilakuva. Opetustekstissä ei esitellä argumentoivien tekstilajien tekstilajipiirteitä yleisellä tasolla muuten kuin mainitsemalla, että ”jokainen teksti on kannanotto johonkin, eli sillä ilmaistaan jokin ajatus, tunne tai kokemus.” (AL: 48, 70–71.)

Oppikirjassa esitellään tarkemmin argumentoivista tekstilajeista kolme: yleisönosastokirjoitus, arvostelu ja kolumni. Yleisönosastokirjoitusta esitellään seuraavasti: ”Lukijoiden kirjoituksia eli yleisönosastokirjoituksia julkaistaan niin aikakaus- kuin sanomaleh-

dissäkin.” Lisäksi opetustekstissä mainitaan nimimerkin käytöstä ja toimituksen julkaisukäytännöistä. Irrallisena lisänä todetaan, että ”yleisönosastokirjoituksessa on usein asiaa kärjistävä otsikko, josta käy selville kirjoittajan mielipide.” Lisäksi oppikirjassa annetaan ohjeita yleisönosastokirjoituksen etenemisestä. Ohjeita ovat ”esittele asia”, ”kerro mielipiteesi”, ”perustele” ja ”tee parannusehdotus.” Oppikirjassa myös eritellään malliksi autenttista yleisönosastokirjoitusta. (AL: 72–73.) Opetus tähtää selvästi yleisönosastokirjoituksen kirjoittamisen oppimiseen. Tästä kertoo myös se, että tehtävänä on kirjoittaa oma yleisönosastokirjoitus (AL: 74, 82).

Aleksis-oppikirjassa annetaan ohjeita myös vastineen kirjoittamiseen. Siinä ei kuitenkaan käytetä nimeä vastine vaan vastaus. Ohjeina on, että ”referoi aiemmin julkaistua kirjoitusta”, ”tuo esiin näkemyksesi ja kommentoi aikaisempaa kirjoitusta”, ”vakuuta lukija hyvillä perusteluilla” ja ”ehdota parempaa ratkaisua kuin nykyinen tai aikaisemmassa kirjoituksessa esitetty.” (AL: 72.) Ohjeet ovat melko laveita siihen nähden, että useissa tehtävissä pyydetään kirjoittamaan vastaus (AL: 74; ALT: 80–82).

Arvostelua kuvaillaan Aleksis-oppikirjan opetustekstissä seuraavasti: ”Arvosteluksi tai kritiikiksi kutsutaan levystä, elokuvasta, tietokonepelistä, kirjasta tai näytelmästä kirjoitettua lehdessä tai Internetissä ilmestyvää tekstiä.” Arvostelun tavoitteeksi mainitaan uuden teoksen monipuolinen esittely. Lisäksi opetustekstissä tuodaan esille, että ”arvostelija sisällyttää tekstiin myös henkilökohtaisen mielipiteensä, joka hänen tulee perustella.” (AL: 77.) Oppikirjassa on myös ohjeet kirja-arvostelun kirjoittamiseen (AL: 78). Aleksis-oppikirja tähtää siihen, että opiskelija oppii kirjoittamaan arvostelun, sillä oppikirjassa on myös tehtävänä kirjoittaa oma arvostelu (AL: 79, 82).

Myös kolumnia esitellään Aleksis-oppikirjassa mielipidetekstinä. Siinä kerrotaan muun muassa, että ”kolumni on lehdessä määräpäivänä ja määräpaikalla ilmestyvä mielipidekirjoitus.” Lisäksi mainitaan, että ”kolumnit käsittelevät jotakin ajankohtaista asiaa, ja kirjoittajat osallistuvat tällä tavalla julkiseen keskusteluun.” Kolumnin kieltä kuvataan värikkääksi ja persoonalliseksi. Kolumnin kirjoittamiseen ei anneta opetustekstissä ohjeita, vaikka oppikirjassa on tehtävänä kirjoittaa kolumni. (AL: 80.) Aleksis-tehtäväkirjassa on myös tehtävä, jossa pitää kirjoittaa kommentti uutiseen (ALT: 87). Oppikirjassa ei kuitenkaan kerrota lainkaan, mikä kommentti on ja miten se kirjoitetaan. Aleksis-oppikirjassa ei myöskään esitellä lainkaan tekstityyppejä.

Tekstitaituri-oppikirjassa luetellaan ”Tekstilajeja, joissa esitetään mielipide” -laatikossa argumentoivia tekstilajeja. Oppikirjassa ei käytetä käsitettä argumentoiva tekstilaji. Lehtien mielipiteen esittäviksi tekstilajeiksi mainitaan pääkirjoitus, yleisönosastokirjoitus, kolumni ja arvostelu. (TT: 144.) Tarkemmin oppikirjassa esitellään yleisönosastokirjoitus ja vastine, joita käsitellään omissa kappaleissaan. Opetustekstissä erotetaan käsitteet mielipidekirjoitus, yleisönosastokirjoitus ja vastine toisistaan: ”Lehtien yleisönosastoissa ihmiset voivat esittää mielipiteitään heille tärkeistä asioista. Kirjoitukset ovat mielipidekirjoituksia, tarkemmin yleisönosastokirjoituksia ja vastineita.” Oppikirjassa korostetaan tekstilajin tajun tietoista kehittämistä: ”Jotta oppisi kirjoittamaan hyviä yleisönosastokirjoituksia, kannattaa tutkia, miten ne rakentuvat ja vaikuttavat.” Opetustekstissä annetaan myös yleisiä tietoja yleisönosastokirjoitusten julkaisukäytänteistä lehdissä. Lisäksi siinä eritellään malliksi autenttisen yleisönosastokirjoituksen rakennetta ja argumentointia. (TT: 152.)

Vastinetta kuvaillaan Tekstitaituri-oppikirjassa seuraavasti: ”Vastine on mielipidekirjoitus, joka kirjoitetaan vastaukseksi yleisönosastokirjoitukseen. Vastineessa keskustelua viedään eteenpäin: siinä halutaan kumota tai kannattaa aiemmassa kirjoituksessa esitetyjä mielipiteitä.” Myös vastineesta on oppikirjassa esimerkki. (TT: 153.) Yleisönosastokirjoituksen ja vastineen kirjoittamiseen annetaan erikseen vielä ohjeita eri tekstilajeja esittelevässä osiossa. Siinä mainitaan muun muassa, että ”hyvä mielipideteksti on johdonmukainen teksti, jossa mielipide on perusteltu uskottavasti ja joka keskittyy yhteen keskeiseen aiheeseen.” Lisäksi sekä yleisönosastokirjoituksen että vastineen laatimiseen annetaan konkreettiset ohjeet. (TT: 218–219.) Niiden kirjoittamiseen ja harjoitteluun on sekä oppikirjassa että tehtäväkirjassa runsaasti tehtäviä (TT: 155, 219; TTT: 139).

Myös arvostelua käsitellään Tekstitaituri-oppikirjassa tuottamisen näkökulmasta. Sitä esitellään tekstilajina ja mainitaan, että sen tavoitteena on ”eritellä ja arvioida erilaisia teoksia.” Arvostelusta on oppikirjassa autenttinen esimerkki, jota eritellään malliksi erityisesti rakenteen näkökulmasta. Esimerkkiteksti ja sen erittely korostavat genrepedagogista näkökulmaa tekstilajien opetuksessa. Oppikirjassa annetaan myös ohjeet siitä, miten arvostelun kirjoittamisprosessin tulisi edetä. (TT: 192–193.) Tekstitaiturissa ei käsitellä argumentoivaa tekstityyppiä argumentoivien tekstilajien opetuksen yhteydessä.

Kieli ja tekstit -oppikirjassa argumentoivia tekstilajeja käsitellään Tekstien retoriikkaa -kappaleessa. Opetustekstissä puhutaan suostuttelevista ja kantaaottavista teksteistä, mutta siinä tuodaan myös esille käsite argumentoiva teksti. Opetustekstissä käsitellään argumentoivien tekstilajien rakennetta yleisellä tasolla. Esimerkiksi argumenttien sijainnista mainitaan, että ne ”järjestellään sen mukaisesti, millainen yleisö on ja millainen vaikutus yleisössä halutaan saada aikaan.” Lisäksi mainitaan, että ”joskus on syytä esittää vahvoja väitteitä ja argumentteja heti alussa, joskus taas painavin sanottava kannattaa säästää loppuun.” (KT: 190.) Tuomalla esille erilaisia vaihtoehtoja argumentoivien tekstilajien rakenteesta oppikirjassa ei luoda staattista kuvaa argumentoivista tekstilajeista.

Kieli ja tekstit -oppikirjassa argumentoivia tekstilajeja tuodaan tarkemmin esille erilaisissa tehtävissä, joissa pitää lukea mielipidekirjoitus, etsiä siitä pääväitteet ja perustelut sekä keksiä itse lisä- ja vasta-argumentteja (KT: 184–185, 194–195). Oppikirjassa ei mainita yleisönosastokirjoitusta, vaan siinä puhutaan mielipidekirjoituksesta. Selvyiden vuoksi olisi hyvä puhua juuri yleisönosastokirjoituksesta. Oppikirjassa oletetaan, yleisönosastokirjoitus on opiskelijalle varsin tuttu jo yläkoulusta. Sen sijaan vastine esitellään lyhyesti pienessä laatikossa, jossa kerrotaan, että vastine ottaa kantaa johonkin toiseen tekstiin. Lisäksi siinä annetaan vastineen kirjoitusohjeita seuraavasti: ”Vastineen alussa osoitetaan viittauksella, mihin tekstiin reagoidaan. Mielipide esitetään napakaksi muotoiltuna. Vastineen lopussa on kirjoittajan nimi tai nimimerkki.” Oppikirjassa on myös tehtävä, jossa pitää kirjoittaa vastine. (KT: 184.)

Kieli ja tekstit -oppikirjassa käsitellään tarkemmin kolumnia ja pääkirjoitusta, joista käytetään nimitystä ”suostuttelevat tekstilajit”. Oppikirjassa on esimerkit kolumnista ja pääkirjoituksesta, joiden argumentaatiota ja retoriikkaa eritellään malliksi. Myös niiden tekstilajipiirteitä esitellään oppikirjassa lyhyesti. Kolumnista kerrotaan muun muassa, että sen ”tavoitteena on suostutella lukija ajattelemaan kolumnistin tavoin tai herättää keskustelua ja vastaväitteitä.” Lisäksi kerrotaan, että kolumni on subjektiivinen teksti, jonka kirjoittaa usein julkisuuden henkilö. Pääkirjoituksesta kerrotaan, että se on ”mielipideteksti, jonka tavoitteena on luoda kiinteä yhteys lehden ja lukijan välille.” Lisäksi kerrotaan, että ”sanomalehden pääkirjoitus ottaa kantaa yhteiskunnallisiin ja poliittisiin

asioihin ja pyrkii antamaan taustaa lehden uutisille.” (KT: 191–192.) Tekstityyppjä ei käsitellä lainkaan argumentoivien tekstilajien opetuksen yhteydessä.

Piste-oppikirjan opetustekstissä määritellään vaikuttaviksi tekstilajeiksi sellaiset tekstit, joilla on oman tekstilajiluonteensa mukainen vaikuttamispyrkimys. Lisäksi tuodaan esille, että ”vaikuttavissa teksteissä pyritään argumentoinnilla tai muilla retorisisilla keinoilla vakuuttamaan lukija”. (PI: 38.) Oppikirjassa käytetään myös nimitystä argumentoiva teksti (PI: 68). Vaikuttavia tekstilajeja -kappaleessa käsitellään tarkemmin argumentoivia tekstilajeja. Siinä esitellään kritiikki, kolumni, pakina, mielipidekirjoitus, kinalojuttu, kommentti, pääkirjoitus ja pamfletti. Kaikkia tekstilajeja esitellään melko laajasti opetustekstissä. Kritiikki on kuitenkin ainoa tekstilaji, jota oppikirjassa käsitellään erityisesti tuottamisen kannalta, sillä siihen annetaan konkreettiset kirjoitusohjeet. (PI: 60–71.) Huomiota herättävää on se, että Piste-oppikirjassa puhutaan vain lehden mielipidekirjoituksesta eikä yleisönosastokirjoituksesta. Opetustekstissä mainitaan esimerkiksi, että ”mielipidekirjoitukset ovat tyypillisiä kantaa ottavia, argumentoivia tekstejä.” Sen tavoitetta ja muita tekstilajipiirteitä esitellään kattavasti. (PI: 68.) Piste-oppikirjassa ei esitellä tekstityyppjä argumentoivien tekstilajien opetuksen yhteydessä.

Särmä-oppikirjassa argumentoivia tekstilajeja kuvaillaan seuraavasti: ”On tekstilajeja, joita lukiessaan tietää olevansa vaikuttamisen kohteena. Tällaisia tekstejä ovat esimerkiksi yleisönosastokirjoitukset, kolumnit, pamfletit eli kiistakirjoitukset, arvostelut ja mainokset. Ne tähtäävät nimenomaan siihen, että ihmiset alkavat toimia”. (SÄ: 385.) Argumentoivan tekstityypin esittelyssä tuodaan esille, että ”yleisönosastokirjoitus, kolumni, arvostelu ja tavallisesti myös sanomalehden pääkirjoitus ovat pääpiirteiltään argumentoivia”. (SÄ: 326.)

Särmä-oppikirjan Media-osiossa tekstilajeina esitellään pääkirjoitus, kolumni, kommentti, pakina, yleisönosasto- eli mielipidekirjoitus sekä arvostelu eli kritiikki (SÄ: 34–35). Lisäksi yleisönosastokirjoitus, kolumni ja arvostelu esitellään tarkemmin Kirjoittaminen-osion Lukion tekstilajeja -luvussa (SÄ: 396–398), jossa niitä käsitellään tuottamisen näkökulmasta. Oppikirjan oletuksena on, että argumentoivista tekstilajeista lukiolaiselle tärkeimpiä ovat nämä kolme, sillä niille annetaan oppikirjassa eksplisiittiset kirjoitusohjeet.

Huomiota herättävää on, että vastinetta ei esitellä tekstilajina Särmä-oppikirjasarjassa lainkaan. Toisaalta lukion opetussuunnitelman perusteissa ei myöskään mainita argumentoitujen tekstien luettelossa vastinetta (LOPS 2003: 35). Tällöin oppikirjalta ei voida varsinaisesti olettaa vastineen esittelyä. Toisaalta vastine voidaan nähdä samaksi tekstilajiksi yleisönosastokirjoituksen kanssa, jolloin ei katsota tarpeelliseksi käsitellä sitä erillisenä tekstilajina.

Tehtäviä 4 -kirjassa on pakinaan, pääkirjoitukseen, kolumniin, kommenttiin, mielipidekirjoitukseen ja arvosteluun liittyviä tehtäviä (SÄT: 41, 70–73). Lisäksi siinä tuodaan esille pamfletti (SÄT: 30–31), joka esitellään lyhyesti. Sen sijaan muiden argumentoitujen tekstilajien piirteitä ei esitellä tehtävävihossa, vaan niissä viitataan Särmä-oppikirjan tietoihin. Pääsääntöisesti Tehtäviä 4 -kirjassa on argumentoivista tekstilajeista esimerkkiteksti, johon liittyy tekstin analysointitehtäviä (SÄT: 70–73).

Kokoava tarkastelu

Tutkimissani kahdeksannen luokan oppikirjoissa käytetään argumentoivista tekstilajeista nimityksiä kantaa ottavat lehtitekstit, mielipidetekstit tai vaikuttavat tekstit. Kaikissa oppikirjoissa opetetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti erityisesti yleisönosastokirjoituksen kirjoittamista. Siihen annetaan oppikirjoissa eksplisiittiset ohjeet. Myös vastinetta esitellään ja sen tuottamista harjoitellaan kaikissa oppikirjoissa. Vastineen nimeämisessä on kuitenkin eroja, sillä Aleksis-oppikirja käyttää siitä vastaus-nimitystä. Arvostelu-tekstilaji saa oppikirjoissa paljon tilaa, sillä sen tehtävää ja tavoitetta kuvataan tarkasti ja sen kirjoittamiseen annetaan myös ohjeet.

Muuten kahdeksannen luokan oppikirjoissa tuodaan vaihtelevasti erilaisia argumentoivia tekstilajeja esille ja niitä käsitellään eri tavoin ja eriävissä määrin. Huomiota herättävää on, että oppikirjoissa on tehtävänä kirjoittaa tekstilajeja, joista ei anneta malleja ja joiden tekstilajipiirteitä käsitellään suppeasti. Oppikirjoissa on runsaasti esimerkkitekstejä argumentoivista tekstilajeista joko opetustekstin tai tehtävien yhteydessä. Tämä kehittää osaltaan oppijan tekstilajin tajua, vaikka tekstilajit eivät oppikirjassa esiinny autenttisessa kontekstissa. Vain Aktiivissa käsitellään tekstityyppisiä argumentoitujen tekstilajien opetuksen yhteydessä. Toisaalta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004: 54) ei tuoda esille, missä yhteydessä tekstityyppisiä olisi käsiteltävä.

Olisi hyvä, että tekstityyppejä opetettaisiin argumentoivien tekstilajien opetuksen yhteydessä, jotta oppijan saisi konkreettisia välineitä tekstien kriittiseen analysointiin ja argumentoivaan kirjoittamiseen.

Tutkimissani lukion oppikirjoissa argumentoivista tekstilajeista käytetään pääasiassa nimitystä argumentoiva teksti. Oppikirjat esittelevät ja käsittelevät argumentoivia tekstilajeja varsin vaihtelevasti. Särnä ja Piste tuovat esille monipuolisesti erilaisia argumentoivia tekstilajeja, kun taas Kieli ja teksti esittelee tarkemmin vain kolumnin ja pääkirjoituksen sekä lyhyesti vastineen. Se olettaa, että yleisönosastokirjoitus on tuttu jo yläkoulusta, sillä sitä ei mainita oppikirjassa edes nimeltä. Myös Piste käyttää yleisönosastokirjoituksesta vain nimitystä mielipideteksti. Särnä sen sijaan käsittelee yleisönosastokirjoitusta, arvostelua ja kolumnia tarkasti tuottamisen näkökulmasta. Lisäksi se esittelee argumentoivan tekstityypin argumentoivien tekstilajien yhteydessä. Särnä ei kuitenkaan mainitse vastinetta lainkaan.

On mahdollista, että muita argumentoivia tekstilajeja ja tekstityyppejä käsitellään oppikirjoissa muiden asioiden opetusten yhteydessä tai muilla kursseilla. Esimerkiksi tekstityyppi-käsite mainitaan lukion opetussuunnitelman perusteissa AII Kieli, teksti ja vuorovaikutus -kurssin sisällöissä (LOPS 2003: 33), joten voi olettaa, että ne opetetaan myös oppikirjoissa kyseisellä kurssilla. Katson kuitenkin, että argumentoivat tekstilajit ja tekstityypit olisi hyvä esitellä kokonaisuudessaan juuri argumentoinnin opetuksen yhteydessä. Tällöin oppikirjojen jäsenitys on looginen eikä erilaisia tietosisältöjä hajanaisesti esittelevä.

5.3 Argumentointikeinot

Yläkoulun oppikirjat

Aktiivi-oppikirjasarjan Vahvuus-jakson kuvailussa mainitaan, että jaksossa opetellaan erilaisia perustelutapoja ja harjoitellaan vaikuttamisen keinoja käytännössä (AK: 5). Lisäksi Vaikuttamaan-kappaleen tavoitteena on, että oppija oppii erilaisia vaikuttamisen keinoja (AK: 6). Aktiivissa ei puhuta argumentointikeinoista vaan vaikuttamisen ja perustelemisen keinoista. Opetustekstissä todetaankin, että ”perustelemisen keinoja on

monia.” Nämä keinot jaetaan oppikirjassa kahteen ryhmään: järkeen vetoaviin keinoihin ja tunteisiin vetoaviin keinoihin. (AK: 7–8.)

Aktiivi luettelee järkeen vetoaviksi keinoiksi tosiasioihin eli faktoihin, tutkimuksiin ja tilastoihin sekä asiantuntijoihin vetoamisen. Sen sijaan tunteisiin vetoaviksi keinoiksi luetellaan omakohtaisten kokemusten, esimerkkien, yleisesti hyväksytyjen asioiden, yleisen mielipiteen, myönteisen arvon ja asenteen sekä yhteishenkeen vetoamisen käyttö. Kaikista keinoista annetaan myös konkreettinen esimerkki, mikä havainnollistaa ja avaa osittain abstrakteja käsitteitä. (AK: 8.) Sen sijaan argumentointikeinojen sisältöä tai merkitystä ei oppikirjassa tarkastella tarkemmin. Argumentointikeinojen käyttöä kuitenkin harjoitellaan sekä oppikirjan että tehtäväkirjan tehtävissä. Tehtävissä pitää esimerkiksi perustella annettuja väitteitä niin, että käyttää sekä järkeen että tunteeseen vetoavia keinoja. (AK: 11, 24; AKT: 8, 10–11.) On hyvä, että oppikirjan harjoituksissa ohjataan konkreettisesti käyttämään erilaisia argumentointikeinoja oman mielipiteen perustelussa.

Aleksis-oppikirjan opetustekstissä argumentointikeinoja ei juurikaan käsitellä. Oppikirjassa mainitaan pienessä laatikossa oman kokemuksen ja faktan käyttö ja niistä annetaan esimerkkejä. Esimerkeistä voi päätellä, että muun muassa tilastot katsotaan fakta-perusteluihin kuuluvaksi. Sitä ei kuitenkaan suoraan esitellä perustelemisen keinoksi. (AL: 71.) Argumentointikeinojen tunnistamista tekstistä ja niiden käyttöä ei harjoitella oppikirjan tehtävissä. Aleksis-oppikirjassa argumentointikeinojen opetus perustuu lähinnä niiden tärkeyden korostamiseen, vaikka erilaiset ohjeet, konkreettiset esimerkit ja mallit sekä harjoitukset olisivat välttämättömiä asian oppimiseksi.

Tekstitaituri-oppikirjassa mainitaan, että ”mielipiteen voima on sen perusteluissa.” Lisäksi siinä korostetaan, että perustelujen on oltava järkeviä ja monipuolisia, jotta ne tehoavat. Oppikirjassa ei käytetä käsitettä argumentointikeinot vaikka argumentointikäsitettä käytetäänkin. Sen sijaan oppikirjassa luetellaan ”erilaisia tapoja perustella.” Erilaisia perustelutapoja luetellaan kuusi: omiin kokemuksiin, yleiseen mielipiteeseen, tunteisiin, järkeen, tutkimuksiin ja tilastoihin vetoaminen. Tekstitaiturissa argumentointikeinoja ei siis jaotella tunteisiin ja järkeen vetoaviin keinoihin, vaan ne nähdään itsessään argumentointikeinona. Erilaisia perustelutapoja havainnollistetaan oppikirjassa vain kuvalla eikä esimerkiksi konkreettisilla esimerkeillä. (TT: 145.)

Tekstitaiturissa argumentointikeinojen muotoa ja sisältöä ei yhdistetä toisiinsa, mikä saattaa hankaloittaa niiden ymmärtämistä. Argumentointikeinoihin liittyviä tehtäviä on erityisesti Tekstitaiturin oppikirjassa. Tehtävissä pitää muun muassa käyttää opetustekstissä mainittuja perustelutapoja ja tunnistaa niitä teksteistä. (TT: 147.) Vaikka argumentointikeinoista ei anneta konkreettisia esimerkkejä ja ohjeita, on hyvä, että niiden käyttöä harjoitellaan tehtävissä.

Lukion oppikirjat

Kieli ja tekstit -oppikirjassa erilaisia argumentointikeinoja esitellään opetustekstin joukossa. Niitä ei siis ole koottu havainnollisesti taulukkoon. Opetustekstissä puhutaan sekä argumentoinnin keinoista että argumentoinnin tavoista. Siinä mainitaan, että ”argumentoinnin keinoin tekstin pääväittämiä selvennetään ja havainnollistetaan”. Argumentointikeinoiksi nimetään muodolliseen logiikkaan, todennäköisyyksiin, syyseuraussuhteisiin, samankaltaisuuksiin ja ajallisiin peräkkäisyyksiin vetoaminen. Tässä yhteydessä mainitaan myös tutkimuksiin ja tilastoihin vetoaminen. Argumentointikeinoiksi luetellaan lisäksi käsitteiden määrittely sekä esimerkkitapausten, yleisten mallien ja sääntöjen esittäminen. (KT: 181–182.)

Kieli ja tekstit -oppikirjassa on tehtävä, jossa pitää tutkia tekstin argumentaatiota. Siinä mainitaan perustelukeinoiksi myös omiin kokemuksiin ja auktoriteettiin vetoaminen (KT: 188). Lisäksi esimerkkinä olevan kolumnin argumentoinnin erittelyssä argumentointikeinoiksi mainitaan järkeen vetoaminen (KT: 191). Oppikirjassa tuodaan siis useita argumentointikeinoja esille, mutta ne esitellään varsin hajanaisesti. Siinä kuitenkin korostetaan argumentointikeinojen tilannesidonnaisuutta. Tämä tulee esille maininnasta, että ”esitettävät argumentit valitaan sen mukaan, mikä on tekstin tavoite ja millaiselle yleisölle se on tarkoitettu” (KT: 182).

Piste-oppikirjassa painotetaan väitteiden perustelemisen tärkeyttä. Siinä tuodaan esille argumentointikeinojen yhteys aikaan ja tilanteeseen: ”Eri aikoina ja eri yhteisöissä erilaiset perustelutavat ovat arvostettuja.” Oppikirjassa puhutaan argumentointitavoista ja perustelutavoista. Opetustekstissä mainitaan, että perustelussa voidaan vedota sekä älyyn että tunteisiin. (PI: 39.) Perustelutavat kootaan Piste-oppikirjassa havainnollisesti taulukkoon. Ne jaetaan kolmeen osaan: faktoihin, tunteisiin, asenteisiin ja arvoihin sekä

kokemuksiin vetoaminen. Faktakeinoiksi luetellaan tutkimuksiin ja dokumentteihin, uutisiin ja artikkeleihin, tilastoihin ja kaavioihin, syy–seuraus-päätelyihin, auktoriteettiin ja analogiseen malliin vetoaminen. Tunteisiin, asenteisiin ja arvoihin vetoaviksi keinoiksi mainitaan mielihyvä, nautinto, onnellisuus, ennakkoluulot, yleistyksset, pelottelu, uhkailu, vastakkaisen näkemyksen laskeminen leikiksi sekä yleinen mielipide ja yhteisön normit. (PI: 39.)

Sen sijaan kokemuksiin perustuvia argumentteja ovat Piste-oppikirjan mukaan omien ja toisten kokemusten ja havaintojen sekä yleisesti tunnettujen ja yhteisten kokemusten esittäminen (PI: 39). Oppikirjassa esitetään myös erikseen ”perusteluina käytettäviä keinoja” -laatikko, jossa mainitaan lisäksi kansanviisauksiin ja asian uutuuteen tai vanhuuteen vetoaminen (PI: 40). Oppikirjassa luetellaan siis paljon erilaisia argumentointikeinoja, mutta niistä ei anneta lainkaan esimerkkejä. Myöskään niiden käyttöä esimerkiksi eri tekstilajeissa ei käsitellä lainkaan. Argumentointikeinoja harjoitellaan tehtävässä, jossa pitää perustella annetut väitteet oppikirjassa opettuja keinoja käyttäen (PI: 43). Muutoin harjoituksia argumentointikeinoista on oppikirjassa niukasti.

Särmän Tehtäviä 4 -kirjassa korostetaan argumentointikeinojen tuntemisen tärkeyttä seuraavasti: ”Jos tiedostuu vaikuttamisen keinoista, huomaa helpommin, kun niitä käytetään.” (SÄT: 27.) Särämä-oppikirjassa mainitaan, että ”vaikuttamaan pyrkivän kirjoittajan keinoja ovat argumentointi ja siihen kuuluvat retoriset keinot” (SÄ: 385). Siinä puhutaan argumentointikeinojen sijaan perustelutavoista, joiden katsotaan vastaavan kysymykseen ”mihin vedotaan?” Perustelutavoiksi luetellaan auktoriteettiin (esim. asiantuntija tai lähde-teos), tilastoihin ja tutkimuksiin, yleiseen mielipiteeseen ja uskomukseen, asian uutuuteen, analogiaan eli vastaavaan tapaukseen, syy-seuraussuhteeseen, omaan kokemukseen, tunteisiin, tarpeisiin ja toiveisiin, arvoihin ja moraaliin sekä etuihin ja haittoihin vetoaminen. Kaikista luetelluista keinoista annetaan konkreettinen esimerkki. (SÄ: 337.) Särämä-oppikirjassa erilaisia argumentointikeinoja esitellään siis monipuolisesti ja havainnollisesti.

Särmässä on myös ”Testaa perustelujen kestävyys” -otsikon alla kappale, jossa avataan esitettyjen perustelutapojen sisältöä tarkemmin ja arvioidaan niitä kriittisesti. Esimerkiksi tilastoihin vetoamisesta mainitaan, että niihin ”voi sisältyä monenlaista hämäryyttä.” Väitettä tarkennetaan useilla kysymyksillä. (SÄ: 336–337.) Tehtäviä 4 -kirjassa on perustelutavoista harjoitus, jossa pitää keksiä vähintään viisi perustelua annetulle teesil-

le. Perustelutapojen nimet annetaan valmiiksi. (SÄT: 17.) Särmässä painotetaan argumentointikeinojen kulttuurisidonnaista luonnetta, sillä siinä tuodaan esille, että vakuuttamisen ja vaikuttamisen keinot ovat kulttuurisidonnaisia. Lisäksi kerrotaan, että ”Suomessa on perinteisesti arvostettu asiakeskeisyyttä ja järkipäistä argumentointia.” (SÄ: 385.)

Kokoava tarkastelu

Tutkimissani kahdeksannen luokan äidinkielen oppikirjoissa argumentointikeinoista käytetään joko nimitystä perustelemisen keinot tai perustelemisen tavat. Niissä tuodaan hyvin vaihtelevasti erilaisia argumentointikeinoja esille. Myös keinojen luokitteluissa on eroja. Eniten argumentointikeinoja esitellään Aktiivi-oppikirjassa, jossa keinot myös jäsennellään systemaattisesti järkeen ja tunteisiin vetoaviksi keinoiksi. Tekstitaiturissa tuodaan esille järkeen ja tunteisiin vetoaminen, mutta siinä ei kerrota, millä keinoilla ne toteutuvat. Vähiten argumentointikeinoja esitellään Aleksis-oppikirjassa. Kaikissa tutkimissani kahdeksannen luokan oppikirjoissa nimetään argumentointikeinoksi omiin kokemuksiin ja tilastoihin vetoaminen. Kahdessa oppikirjassa mainitaan myös tutkimuksiin ja yleiseen mielipiteeseen vetoaminen. Nämä ovat keinoja, jotka kahdeksaluokkalaisen on helppo ymmärtää ja joita hänen on yksinkertaista käyttää perustellessaan omia mielipiteitään. Argumentointikeinojen esittely jää tutkimissani kahdeksannen luokan oppikirjoissa vain mekaaniseksi keinojen luetteloinniksi, jolloin niiden sisällön ja muodon suhde jää avoimeksi.

Tutkimissani lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa käytetään vaihtelevia nimityksiä argumentointikeinoista. Kieli ja tekstit tuo esille käsitteet argumentoinnin keinot ja argumentoinnin tavat. Piste puhuu joko argumentointitavoista tai perustelutavoista. Sen sijaan Särämä käyttää vain nimitystä perustelutavat. Olisi hyvä, että lukion oppikirjojen käsitteiden käyttö olisi yhtenäistä. Tämä on mahdollista vain, jos lukion opetussuunnitelman perusteissa lueteltaisiin eksplisiittisesti opeteltavat argumentointikeinot. Kaikki lukion oppikirjat tuovat kuitenkin runsaasti erilaisia argumentointikeinoja esille. Eniten argumentointikeinoja esittelee Piste, jossa keinot jaotellaan järkeen, tunteisiin ja kokemuksiin vetoaviin keinoihin. Argumentointikeinot, jotka kaikki oppikirjat esittelevät, ovat tutkimuksiin ja tilastoihin, syy-seuraussuhteisiin ja yleisiin mieli-

piteisiin tai malleihin vetoaminen. Argumentointikeinot nimetään lukion oppikirjoissa pitkälti samoilla käsitteillä.

Särmässä ja Pisteessä argumentointikeinot esitetään havainnollisesti taulukossa, kun taas Kieli ja tekstit -oppikirjassa argumentointikeinot esitetään hajanaisesti opetustekstin joukossa. Oppikirjoissa Kieli ja tekstit sekä Piste ei anneta konkreettisia esimerkkejä eri keinoista, kun taas Särmä esittelee niitä esimerkkien avulla ja kriittisestä näkökulmasta. Särmä ja Kieli ja tekstit valottavat hieman argumentointikeinojen konteksti- ja tilannesidonnaista luonnetta, kun taas Piste tyytyy luettelemaan vain mekaanisesti erilaisia keinoja. Vaikka lukion äidinkielen oppikirjoissa esitellään paljon erilaisia argumentointikeinoja, on oppikirjojen välillä selviä eroja siinä, miten keinoja esitetään.

5.4 Retoriset keinot

Yläkoulun oppikirjat

Aktiivi-oppikirja ei erottele argumentointikeinoja ja retorisia keinoja toisistaan, vaan siinä molemmat ovat samanarvoisia ”vakuuttamisen ja perustelemisen keinoja” (AK: 8). Voi kuitenkin päätellä, että *kielellisillä tehokeinoilla* tarkoitetaan juuri retorisia keinoja, sillä opetustekstissä mainitaan, että ”vaikuttamisessa käytetään usein apuna myös erilaisia kielellisiä tehokeinoja” (AK: 7). Kielellisiksi tehokeinoiksi luetellaan vahvistussanojen, superlatiivin, liioittelun, eri modusten eli suhtautumismuotojen, ilmausten lieventämisen, ilmausten vahvistamisen ja sanattoman viestinnän keinojen käyttö. Kaikista keinoista annetaan oppikirjassa konkreettinen esimerkki. (AK: 8.) Lisäksi niiden käyttöä harjoitellaan esimerkiksi tehtävässä, jossa pitää täydentää sanoja vahvistussanoilla tai superlatiivilla (AKT: 7). Retoristen keinojen merkitystä tekstien argumentoinnissa ei kuitenkaan käsitellä oppikirjassa. Niiden opetus jääkin osittain vain mekaaniseksi keinojen luetteloinniksi.

Aktiivissa puhujan tehokeinoiksi luetellaan vastakkainasettelun, yleistysten, kysymysten ja etukäteismyönnytyksen käyttö (AK: 32), jotka luokittelevat myös retorisiksi keinoiksi. Mielenkiintoista on, että oppikirjassa ne yhdistetään vain argumentoivan puheen keinoiksi eikä myös muihin argumentoiviin teksteihin liittyviksi. Aktiivi-oppikirjassa

luetellaan siis useita retorisia keinoja, mutta siinä ei huomioida ilmauksen sisältöä ja sitä, millaisiin tilanteisiin ja teksteihin kyseiset keinot sopivat.

Aleksis ja Tekstitaituri eivät käsittele tai luettele retorisia keinoja lainkaan. Aleksis-oppikirjassa Tekstin sävy -kappaleessa käsitellään sananvalintaa, synonyymeja, vertausta ja metaforaa (AL: 50–57), jotka voidaan ymmärtää kielellisiksi tehokeinoiksi. Niitä ei kuitenkaan opetustekstissä liitetä millään tavalla osaksi argumentointia. Tekstitaiturissa eritellään malliksi vaikuttava puhe, minkä yhteydessä mainitaan muutamia retorisia keinoja, muun muassa puhuttelun, kärjistyksen, esimerkin, me-hengen käyttö sekä vasta-vaitteiden kumoaminen ja kuulijoihin vetoaminen (TT: 210). Huomionarvoista on, että niitä ei luetella systemaattisesti eikä liitetä millään tavalla argumentoiviin teksteihin. Aleksis- ja Tekstitaituri-oppikirjoissa ei ole myöskään retoristen keinojen harjoitteluun liittyviä tehtäviä, mikä on ongelmallista niiden oppimisen kannalta.

Lukion oppikirjat

Kieli ja tekstit -oppikirjassa puhutaan retoriikan keinosta ja retorisisista kuvioista, joita käsitellään tietoisu-laatikoissa (KT: 182–183). Retoriset keinot -käsite tulee myös esille oppikirjan tehtävissä, esimerkiksi ”Erittele tekstissä käytettyjä retorisia keinoja” (KT: 185). Retorisiksi kuvioiksi oppikirjassa luetellaan antiteesi, huudahdus, hyperbola, ironia, kliimaksi eli huippukohta, kysymys (peräkkäiset), kärjistys, puhuttelu, toisto ja vertaus. Lähes jokaista keinoa tarkennetaan lyhyesti ja niistä annetaan konkreettiset esimerkit. Esimerkiksi huudahdus retorisena keinona määritellään seuraavasti: ”Keino, jonka avulla korostetaan tunnetta, jopa paatosta; voidaan käyttää myös ilmaisemaan ihmettelyä ja ironiaa.” (KT: 183.) Lisäksi kolumnin, jonka argumentaatiota eritellään oppikirjassa malliksi, yhteydessä nimetään retorisisiksi keinoiksi kielto ja myönnytys. Myös näiden keinojen merkitystä on avattu lyhyesti. (KT: 191.) Retoristen keinojen opetus osana argumentointia ei jää Kieli ja tekstit -oppikirjassa vain muodon tasolle, vaan siinä huomioidaan myös niiden merkitys.

Kieli ja tekstit -oppikirjassa käsitellään huumoria otsikolla ”Huumori retoriikan keinona.” Opetustekstissä mainitaan muun muassa, että ”huumorin avulla voidaan kyseenalaistaa itsestäänselvyyksiä ja kääntää arvot pääläelleen.” Ironiaa käsitellään myös huumorin yhteydessä. Sitä kuvaillaan seuraavasti: ”Sen [ironian] retorinen vaikutus pe-

rustuu sanomisen sisällön ja sanomisen tavan ristiriitaan, joka synnyttää tekstiin ivallisen sävyn.” (KT: 182.) Huumori ja ironia retoriikan keinoina ovat saaneet keskeisen sijan oppikirjassa, sillä niitä käsitellään erikseen ja laajimmin muista retorisisista keinoista. Oppikirjassa käsitellään siis monipuolisesti erilaisia retorisia keinoja ja niiden merkityksiä, vaikka ne esitetään oppikirjassa osittain hajanaisesti. Retoristen keinojen käyttöä tekstissä sivutaan myös hieman mainitsemalla, että ”monenlaiset retoriset keinot sopivat lopetukseen” (KT: 190).

Piste-oppikirjassa käytetään käsitettä retoriset keinot (PI: 45). Lisäksi mainitaan, että ”lukijaa vakuutetaan myös monilla tietoisilla tyylikeinoilla” (PI: 38). Retorisiksi keinoiksi luetellaan metafora, vertaus, toisto, yleistyksset, kärjistyksset, väitteet, intertekstuaalisuus ja ironia. Näitä kaikkia keinoja esitellään ja niiden merkitystä avataan oppikirjan opetustekstissä varsin laajasti ja niistä annetaan konkreettisia esimerkkejä. (PI: 45–54.) Esimerkiksi metaforasta ja vertauksesta mainitaan, että ne ovat ”tehokkaita keinoja luoda tekstiin mielikuvia” (PI: 45). Toistoa esitellään retorisenä keinona seuraavasti: ”Puhujat ja kirjoittajat voivat käyttää tietoisesti toistoa lukijan vakuuttamiseen.” Lisäksi mainitaan, että ”kirjoittaja voi toistaa yksittäistä sanaa tai lausetta” ja että ”kirjoittaja voi myös toistaa jotain rakennetta samanlaisena.” (PI: 48.) Yleistystä ja kärjistystä esitellään kertomalla, että ne ovat ”tehokkaita keinoja palopuheissa ja monissa vaikuttamaan pyrkivissä tekstilajeissa” (PI: 49). Piste-oppikirjassa esiteltyihin retorisiin keinoihin liittyy myös runsaasti harjoitustehtäviä (PI: 45–54), joiden kautta niiden merkitys ja tehtävä tekstin tehokeinona on helppo ymmärtää.

Särmä-oppikirjassa mainitaan, että ”vaikuttamaan pyrkivän kirjoittajan keinoja ovat argumentointi ja siihen kuuluvat retoriset keinot.” Lisäksi todetaan, että ”harkittu ja taitava retoriikka edistää kirjoittajan tarkoituksen saavuttamista.” (SÄ: 385.) Siinä käytetään käsitteitä retoriset keinot, retoriset tyylikuviot ja kielelliset keinot rinnakkain. Niitä on käsitelty yleisellä tasolla varsinaisessa opetustekstissä: ”Vakuuttava argumentointi tarvitsee hyvien perusteluiden tueksi kielellisiä keinoja, joita puhuja tai kirjoittaja käyttää sekä tietoisesti että tiedostamattaan” ja ”Retoriset keinot ovat puhujan tai kirjoittajan kielellisiä valintoja.” Lisäksi mainitaan, että ”suppeammin retorisisilla keinoilla tarkoitetaan tyylikuvioita.” (SÄ: 338.) Tehtäviä 4 -kirjassa retoriset keinot määritellään sen sijaan asian muotoiluksi (SÄT: 27). Opetustekstissä korostetaan, että retoriset keinot eivät ole itsetarkoituksellisia: ”Retoriset keinot eivät kuitenkaan ole irrallisia koristeita vaan koko tekstin läpäiseviä perusvalintoja, joita ohjaavat tekstin laji, tavoite ja kohde-

ryhmä.” (SÄ: 338.) Särämä-oppikirjassa korostetaan siis tilannekontekstin merkitystä retoristen keinojen käytössä.

Särmässä luetellaan ”esimerkkejä retorisisista tyylikuvioista”, joita ovat seuraavat: alkuointu, ironia, kielteisen tuloksen tai tilan kuvailu, kiertoilmaus, kliimaksi, kuulijan tai lukijan puhuttelu, liioittelu ja kärjistyminen, listaus (usein kolmiosainen), lähentävät pronominit, metafora ja vertaus, myönteisen lopputuloksen kuvailu, personifikointi, retoriinen kysymys, sitaatti ja sanonta, superlatiivit, synonyymit, samanmerkityksiset sanonnat ja tunnesävyt, tunteisiin vetoavat ja tunteikkaat sanat ja sanonnat, toisto ja vastakkainasettelu. Erilaisia keinoja luetellaan useita, mutta niiden merkitystä ei avata muuten kuin antamalla muutamia konkreettisia esimerkkejä. (SÄ: 338.)

Särmän Tehtäviä 4 -kirjassa retoriset keinot määritellään seuraavasti: ”Retorisilla keinoilla tarkoitetaan laajasti kielellisiä valintoja niin sana- kuin lausetasollakin. Myös asioiden esittämisjärjestys kuuluu näihin valintoihin.” Retoriset tyylikuviot määritellään yhdeksi retoristen keinojen ryhmäksi, johon kuuluvat esimerkiksi liioittelu, synonymia, toisto ja vertaukset. (SÄT 20.) Tehtäviä 4 -kirjassa listataan myös retoriset tyylikuviot: abstraktit sanat ja mielikuvat, myönteiset ja kielteiset sananvalinnat, visiointi, kärjistyksen ja liioittelun, suostuttelumääritelmät, retoriset kysymykset, vastakkainasettelut ja vertaamiset, toistot, kolmen sarjat, alku- ja loppusoinnut, vierassanat ja numeraalit, sitaatit, sanonnat ja alluusiot, puhuttelut ja ironia. Näistä annetaan myös konkreettiset esimerkit. (SÄT: 29.) Tehtäviä 4 -kirjassa retorisia keinoja harjoitellaan käytännössä analysoimaan argumentoivista teksteistä (SÄT: 70–71). Särmässä tuodaan useissa yhteyksissä esille varsin monta erilaista retorista keinoa, mikä on lukiolaisten argumentoinnin opetuksessa tärkeää. Siinä ei kuitenkaan unohdeta täysin niiden kontekstuaalista luonnetta.

Kokoava tarkastelu

Tutkimissani yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa esitellään retorisia keinoja hyvin vaihtelevasti. Vain Aktiivi-oppikirjassa tuodaan systemaattisesti esille erilaisia retorisia keinoja, joita nimitetään kielellisiksi tehokeinoiksi. Tekstitaiturissa retorisia keinoja mainitaan satunnaisesti, kun taas Aleksis-oppikirjassa niitä ei esitellä lainkaan argumentoinnin yhteydessä. Oppikirjat tuovat esille sattumanvaraisesti erilaisia retorisia keinoja,

eikä oppikirjojen esittelemien keinojen välillä ole juuri yhtäläisyyksiä. Vain Aktiivissa on retoristen keinojen käyttöön liittyviä harjoituksia. Siinä ei kuitenkaan liitetä retorisia keinoja niiden käyttöyhteyksiinsä. Näin ollen retoristen keinojen opetus tutkimissani kahdeksannen luokan oppikirjoissa on suppeaa tai olematonta.

Kaikissa tutkimissani lukion äidinkielen oppikirjoissa käytetään käsitettä retoriset keinot. Niissä luetellaan useita retorisia keinoja, mutta näiden määrä vaihtelee suuresti. Eniten erilaisia retorisia keinoja tuodaan esille Särnä-oppikirjassa, joka nimittää niitä myös retorisiksi tyylikuvioiksi ja kielellisiksi keinoiksi. Sen sijaan suppeimmin retorisia keinoja mainitaan Piste-oppikirjassa. Kaikissa lukion oppikirjoissa mainitaan retorisina keinoina vain ironia, kärjistyminen, toisto ja vertaus. Tästä voi päätellä, että oppikirjojen välillä on hyvin paljon eroa siinä, mitä retorisia keinoja esitellään ja miten niitä nimetään. Retoriset keinot esitetään kaikissa oppikirjoissa melko systemaattisesti, joten opiskelijan on helppo hahmottaa, että ne ovat ikään kuin saman tason kielellisiä keinoja. Tutkimissani lukion äidinkielen oppikirjoissa retoristen keinojen merkitystä avataan ja niistä annetaan konkreettisia esimerkkejä. Särnäessä korostetaan myös niiden sisältöä ja kontekstuaalista luonnetta muutenkin kuin tehtävissä.

5.5 Argumentaatioanalyysi ja retorinen analyysi

Yläkoulun oppikirjat

Aktiivi-oppikirjassa ei käsitellä argumentaatioanalyysia tai retorista analyysia opetus tekstissä lainkaan, vaan sitä harjoitellaan oppikirjan ja tehtäväkirjan harjoituksissa. Argumentaatioanalyysin tekoon ohjataan esimerkiksi tehtävissä, joissa pitää tunnistaa argumentoivista tekstilajeista, esimerkiksi yleisönosastokirjoituksesta, kolumnista ja vastineesta, kirjoittajan mielipide ja tutkia, miten kirjoittajat perustelevat mielipiteensä. (AK: 23, 29.) Sen sijaan tekstin retoriikkaa pitää tarkastella esimerkiksi seuraavassa harjoituksessa: ”Poimi liikuntakeskuksen esitteestä kielellisiä tehokeinoja, joilla pyritään vaikuttamaan lukijaan” (AK: 11). Laajimmin argumentaatioanalyysin tekoa vaaditaan tehtävässä, jossa pitää itse etsiä lehdestä jokin vaikuttamaan pyrkivä teksti, nimetä sen tekstilaji, etsiä tekstistä järkeen ja tunteisiin vetoavia vaikuttamisen keinoja sekä muita kielellisiä tehokeinoja (AKT: 11).

Aleksis-oppikirjassa argumentaatioanalyysin ja retorisen analyysin opetus on vähäistä. Sitä lähestytään lähinnä muutaman tehtävän kautta. Oppikirjassa on esimerkiksi tehtävä, jossa pitää etsiä tekstistä kohdat, joissa puolustetaan ja vastustetaan mielipidettä (AL: 74). Tehtäväkirjan harjoituksessa yleisönosastokirjoituksesta pitää tiivistää kirjoittajan mielipide ja etsiä tekstistä kohdat, joissa kirjoittaja ottaa kantaa toisen ajatuksiin ja esittää oman mielipiteensä (ALT: 80). Lisäksi tehtäväkirjassa on harjoitus, jossa pitää tiivistää yhteen virkkeeseen lyhyiden tekstikatkelmien aihe ja pääväite (ALT: 82–83). Aleksis-oppikirjassa ei ohjata erittelemään tarkemmin tekstin argumentointikeinoja tai retorisia keinoja, mikä on odotettavaa, sillä niitä ei oppikirjassa opeteta juurikaan. Kriittisen lukutaidon harjoittelu jää näin ollen argumentointitaitojen opetuksen yhteydessä lähes olemattomaksi.

Tekstitaituri-oppikirjassa on johdantoteksti ”Vaikutu ja opi vaikuttamaan”, jossa kriittisen lukutaidon merkitystä kuvataan seuraavasti: ”On tärkeää oppia tunnistamaan milloin ja miten ajatteluamme ohjataan. Tällöin voi pohtia omia mielipiteitään ja toisten perusteluja kriittisesti.” (TT: 6.) Oppikirjan näkemyksen mukaan kriittinen lukutaito on tärkeä taito, jota pitää harjoitella. Tekstitaiturin opetustekstissä ei kuitenkaan käsitellä argumentaatioanalyysia tai retorista analyysia millään tasolla. Vain yleisönosastokirjoituksen ja vastineen muodollista ja funktionaalista rakennetta eritellään oppikirjassa malliksi.

Tekstitaiturissa argumentaatioanalyysia lähestytään Aktiivin ja Aleksiksen tavoin tehtävien kautta. Tehtäväkirjassa on Vaikutu ja opi vaikuttamaan -kappaleeseen liittyvä tehtävä, jossa pitää lukea uutinen ja etsiä siitä toimijat, jotka vastustavat ja kannustavat turkistarhauksen kieltoa. Lisäksi uutisesta pitää poimia molempien toimijoiden perustelut. Oppija pääsee myös pohtimaan, miten hän itse voisi vaikuttaa turkistarhaukseen seuraavien kysymysten kautta: ”Kehen pyrit vaikuttamaan?” ”Mitä haluat sanoa?” ja ”Mikä tekstilaji on kyseessä?” (TTT: 6–7.) Tekstitaiturissa argumentaatioanalyysia harjoitellaan pääasiassa yleisönosastokirjoitukseen liittyvissä tehtävissä. Tehtävänä on esimerkiksi tutkia, mitä aihetta yleisönosastokirjoitus käsittelee, mikä on kirjoittajan mielipide ja miten kirjoittaja perustelee mielipiteensä. Lisäksi on etsittävä yksi kohta, joka tekee tekstistä erityisen vakuuttavan. (TT: 155; TTT: 138.) Retorista analyysia harjoitellaan tehtävässä, jossa vastineesta pitää etsiä muun muassa siinä usein toistuvia verbejä, kuvakielisiä ilmaisuja ja tutkia viimeisen virkkeen merkitystä (TT: 155). Tässä ohjataan osittain myös kielen ilmausten merkitysten tarkasteluun.

On hyvä, että kahdeksannen luokan oppikirjojen tehtävissä ohjataan tietoisesti etsimään ja tunnistamaan erilaisia kielellisiä tehokeinoja, joilla teksti pyrkii vaikuttamaan. Argumentaatioanalyysin ja retoriseen analyysiin ohjaavat tehtävät ovat kuitenkin melko mekaanisia ja vain tekstin erilaisten kielellisten keinojen etsimiseen ja tunnistamiseen tähtääviä. Tehtävissä ei ohjata tarkastelemaan keinojen sisältöjä, merkityksiä tai tavoitteita, vaan pääpaino on kielen muodossa. Myöskään tekstin kirjoittajan tavoitetta ei pyydetä oppikirjojen tehtävissä kertomaan. Tämä antaa kuvan, että argumentointikeinojen tai retoristen keinojen tunnistaminen tekstistä on itsetarkoituksellista, jolloin oppija ei välttämättä harjaannu tarkastelemaan tekstejä kovin syvällisesti ja suhtautumaan niihin kriittisesti. Kriittisen lukutaidon opetus jääkin kahdeksannen luokan oppikirjoissa pääasiassa tekstin pintatason tarkastelun tasolle.

Lukion oppikirjat

Kieli ja tekstit -oppikirjassa ei käsitellä opetustekstissä argumentaatioanalyysin ja retorisen analyysin tekoa, eikä siinä anneta niihin ohjeita. Kriittisten analyysien tekoa harjoitellaan kuitenkin monipuolisesti oppikirjan tehtävissä. Esimerkiksi mielipidekirjoituksesta pitää eritellä sen tavoitetta, argumentointia ja retoriikkaa muun muassa seuraavilla tehtävänannoilla: ”Mikä on tekstin perusväittäjä ja miten se perustellaan?” ”Erittele tekstissä käytettyjä retorisia keinoja”, ”Mitkä tekstin argumentit vetoavat sinuun itseesi lukijana, mitkä taas eivät?” (KT: 185.) Argumentoinnin arviointiin liittyviä tehtäviä oppikirjassa on useita (KT: 188, 193–196). Oppikirjassa esitellään myös runsaasti argumentointiin ja retoriikkaan liittyviä käsitteitä, joita argumentaatioanalyysissa ja retorisessa analyysissa käytetään. Siinä ei kuitenkaan anneta konkreettisia apukysymyksiä ja malleja, joiden avulla tekstiä voisi lukea ja analysoida kriittisesti. Huomiota herättävää on myös se, että oppikirjassa ei käytetä käsitettä *argumentaatioanalyysi* lainkaan, vaikka se on lukion äidinkielen opetukseen vakiintunut käsite.

Piste-oppikirjassa on Miten lukijaan vaikutetaan -kappaleessa alaotsikkona ”Argumentaatioanalyysi”. Siinä ei kuitenkaan kerrota tarkemmin, mitä argumentaatioanalyysi on, tai anneta konkreettisia ohjeita tekstin kriittiseen lukemiseen. Sen sijaan siinä kerrotaan argumentoinnista yleensä. (PI: 39.) Retoriikan ja kokonaisen argumentaation analysoimista harjoitellaan kuitenkin useissa tehtäväsarjoissa (esim. PI: 72, 74–75). Tehtävät ovat luonteeltaan erilaisten keinojen etsimistä, jolloin niiden sisällön, merkityksen ja

tavoitteen analysointi saattavat jäädä jopa kokonaan huomiotta. Piste-oppikirjassa tarjotaan kuitenkin monipuolisesti käsitteistöä kriittiseen tekstin analysointiin.

Särmä-oppikirjassa mainitaan argumentointikeinojen yhteydessä, että ”kriittinen lukija testaa, kestävätkö perustelut.” Siinä avataan jokaista oppikirjan esittelemää argumentointikeinoa ja opetetaan suhtautumaan niihin kriittisesti. Esimerkiksi auktoriteettiin vetoamisesta mainitaan, että ”kun vedotaan auktoriteettiin, lukijan on syytä miettiä, onko auktoriteetti luotettava ja ylipäättään oikea henkilö tai taho.” Samalla tavalla käsitellään myös muita argumentointikeinoja tuoden niiden eri puolia esille. (SÄ: 336.) Näin opetetaan tehokkaasti kriittistä lukutaitoa. Retoristen keinojen käsittelyssä viitataan myös retoriseen rakenteeseen ja ilmausten sisältöön: ”Tekstin retorinen rakenne on tekstin näkyvä pinta, jonka alta merkityssuhteet paljastuvat” (SÄ: 338).

Tehtäviä 4 -kirjassa kerrotaan tarkemmin, mitä on argumentaatioanalyysi. Siinä mainitaan, että ”argumentaatioanalyysi tarkoittaa tekstin kriittistä lukemista.” Lisäksi tuodaan esille, että argumentaatioanalyysia tarvitaan median tekstejä luettaessa. Kappaleen otsikkona on ”Argumentaatioanalyysi tekstitaidon tehtävänä”, jolla viitataan äidinkielen ylioppilaskokeen ensimmäiseen osaan eli tekstitaidon kokeeseen. Argumentaatioanalyysia käsitelläänkin opetustekstissä erityisesti tekstitaidon kokeen näkökulmasta. Siinä kerrotaan muun muassa, miten argumentaatioanalyysi rakennetaan, ja ohjeistetaan tekstin huolelliseen lukemiseen sekä havainnon ja päätelmän tekemiseen. Lisäksi tuodaan esille, että ”käytännössä väite, todistelu ja kieli kietoutuvat toisiinsa”, ja korostetaan tekstin kokonaismerkitystä argumentaatioanalyysin teossa. (SÄT: 27.) Särmässä argumentaatioanalyysia lähestytään siis lukion äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen näkökulmasta.

Tehtäviä 4 -kirjassa on konkreettisia ohjeita ja apukysymyksiä argumentaatioanalyysin tekoon. Ohjeet jaetaan kahdeksaan osaan, jotka ovat seuraavat: ”Lue teksti”, ”Aseta teksti yhteyteensä”, ”Kiteytä teesi eli sanoma”, ”Etsi ja nimeä perustelut”, ”Tee huomioita retorisista keinoista”, ”Erittele tekstin ääniä”, ”Tarkastele kuvia ja asetteluja” ja ”Millainen ajattelutapa tekstistä välittyy?” Jokaista ohjetta tarkennetaan useilla apukysymyksillä, joissa korostetaan tekstin kokonaismerkityksen ja tavoitteen huomioon ottamista analyysia tehdessä. Esimerkiksi retoristen keinojen analyysissa neuvotaan keskittymään teesin ja tekstin kokonaismerkityksen kannalta olennaisiin elementteihin. (SÄT: 28–29.) On hyvä, että oppikirjassa annetaan konkreettiset ja yksityiskohtaiset

ohjeet tekstin kriittiseen lukemiseen ja näin argumentaatioanalyysin ja retorisen analyysin tekemiseen.

Tehtäviä 4 -kirjan tehtävissä harjoitellaan tekstien retoriikan analysointia. Esimerkiksi kolumnista pitää eritellä, mitä retorisia tyylikuvioita kirjoittaja käyttää. Lisäksi pitää pohtia niiden vaikutusta lukijaan. (SÄT: 23.) Tässä tehtävässä retoristen keinojen tarkastelu ei jää vain mekaaniseksi erilaisten keinojen tunnistamiseksi, vaan siinä pitää pohtia myös niiden merkitystä ja tehoa. Tehtäviä 4 -kirjassa on runsaasti monipuolisia tekstin retoriikan ja argumentoinnin tarkasteluun liittyviä tehtäviä (SÄT: 18, 22, 24, 70).

Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa ohjeistetaan argumentaatioanalyysin ja retorisen analyysin tekoon vaihtelevasti. Oppikirjoissa Kieli ja tekstit ja Piste aihetta lähestytään pääasiassa tehtävien kautta, eikä niissä anneta konkreettisia ohjeita ja malleja. Sen sijaan Särämä-oppikirjassa argumentaatioanalyysin tekoa ohjeistetaan konkreettisten apukysymysten avulla. Siinä analyysin tekoa opetetaan erityisesti tekstitaidon kokeen näkökulmasta, mikä on lukion äidinkielen opetuksessa perusteltua. Tällöin argumentaatioanalyysin opetuksessa korostuu myös analyysin konkreettinen rakentaminen ja kirjoittaminen. Särämässä argumentaatioanalyysia ja retorista analyysia lähestytään myös kielellisten ilmausten merkityksen ja tekstin tavoitteen kannalta.

6 ARGUMENTOINTITAITOJEN OPETUS YLÄKOULUSTA LUKIOON

Käsittelen tässä luvussa, mitä tarkoitetaan opetuksen jatkumolla ja miten se tutkimukseni perusteella toteutuu kahdeksannen luokan ja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen argumentointitaitojen opetuksessa. Opetuksen jatkumoa voidaan kuvata käsitteen *spiraaliperiaate* (Tanner–Tanner 1978; myös Kauppinen, M. 2010) avulla, ja sen tulisi näkyä paitsi oppikirjoissa myös opetussuunnitelmissa.

Spiraaliperiaate tarkoittaa käytännössä sitä, että oppija perehdytetään vähitellen opettavan ilmiön tietorakenteeseen. Kun oppijalla on aihealueen perusajatuksukset hallinnassa, siirrytään pohjatiedoista vähitellen vaativampiin tietorakenteisiin. Näin oppija omaksuu opettavan asian syvemmin ja laajemmin. (Tanner–Tanner: 1975: 429.) Spiraaliperiaatelle on tyypillistä, että se rakentuu toistolle, jossa aiemmin opittua kerrataan ja vakiinutetaan uutta tietoa (Kauppinen, M. 2010: 112). Spiraaliperiaatteen pedagogisena aja-

tuksena on siis kehittää tietoja ja taitoja syventämällä ja laajentamalla niitä asteittain ja vähitellen.

Merja Kauppisen (2010) mukaan äidinkielen opetusta on pitkään rakennettu spiraaliperiaatteen varaan. Hänen tutkimuksensa osoittaa, että opetussuunnitelma, joka noudattaa spiraaliperiaatetta, rakentuu jaksoittaisista opettamis-oppimisprosesseista (mt.: 112). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opetussuunnitelma noudattaa kaavaa, jossa erilaisten osataitojen opetuksessa samaa oppiainesta kerrataan ja toistetaan, ja aiemmin opitun varaan rakennetaan systemaattisesti uutta (mt.: 94). On tärkeää, että opetussuunnitelman tasolla äidinkielen opetuksen jatkumot määritellään selkeästi (Kauppinen–Heinonen–Aalto 2011: 383).

Kauppinen ym. (2011: 382) esittävät, että spiraaliperiaate toimii äidinkielen opetuksessa vain toistavuuden osalta, jolloin aiemmin opittuja asioita vain kerrataan ylemmillä luokilla. Tällöin omaksutun tietopohjan syventäminen ja laajentaminen jää kapeaksi. Heidän mukaansa myös oppikirjoja on kritisoitu siitä, että niissä opetus ei perustu aiempien tietojen aktivointiin eikä jo opetettua asiaa viedä uusiin konteksteihin. (Mt.: 382.) On tärkeää, että oppikirjojen jäsenitys ja sisältö ovat loogisia, jotta ne eivät haittaa oppiainejatkumon toteutumista. Opetusmateriaalien jäsenityksen merkitys korostuu erityisesti silloin, jos opetus on oppikirjakeskeistä. (Kauppinen–Heinonen–Aalto 2011: 380.)

Spiraaliperiaatteen olisi hyvä näkyä myös oppikirjojen käsitteiden käytön opetuksessa. Tieteellisten käsitteiden opettaminen on tärkeää, sillä niiden avulla oppii esimerkiksi tarkkailemaan ja havainnoimaan kieltä systemaattisesti ja saa käsityksen siitä, miten kielen avulla rakennetaan merkityksiä (Luukka 2009: 20). Käsitteiden hallinta antaa oppilaalle metakielen, jolla kielestä voi puhua (Kosonen–Lehti 2009: 46). Äidinkielen opetuksen käsitteiden käyttöön on kiinnittänyt huomiota myös Elina Kouki (2009), joka on tutkinut kirjallisuustieteellisten käsitteiden ongelmallista opetusta lukiossa. Opetussuunnitelman perusteiden merkitys korostuu myös opetettavien käsitteiden käytön yhteydessä. Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa olisi määriteltävä tarkasti pedagogisessa kontekstissa käytettävät tieteelliset käsitteet ja varmistettava, että käsitteiden käyttö on yhtenäistä perusopetuksesta lukioon.

Tutkimukseni perusteella kahdeksannen luokan ja lukion äidinkielen oppikirjojen argumentointitaitojen opetuksessa on osittaista päällekkäisyyttä ja toistoa. Analyysistani

käy kuitenkin ilmi, että argumentoinnin ja retoriikan opetus kielenkäyttökeinona rakentuu yläkoulun ja lukion äidinkielen oppikirjoissa pitkälti spiraaliperiaatteen varaan. Kahdeksannen luokan oppikirjoissa argumentoinnin merkitystä korostetaan ja sitä käsitellään konkreettisilla arkielämän esimerkeillä. Sen sijaan lukion oppikirjoissa argumentointia ja retoriikkaa esitellään laajemmin vuorovaikutuskeinona ja kaksi kolmesta tutkimastani lukion oppikirjasta huomioi myös retoriikan historiallisen kontekstin. Kahdeksannen luokan oppikirjoista vain Tekstitaituri sivuaa retoriikan historiaa lyhyesti, joten ei voi sanoa, että argumentoinnin ja retoriikan opetus olisi johdonmukaista eri oppikirjojen välillä.

Ongelmallista kahdeksannen luokan oppikirjoissa on käsitteiden käyttö, sillä vain Tekstitaituri käyttää termejä argumentointi ja retoriikka. Aktiivi ja Aleksis puhuvat vaikutamisesta. Väite-käsitettä ei määritellä yläkoulun oppikirjoissa lainkaan, joten oppikirjat olettavat, että se on jo alakoulun opetuksesta ja muista yhteyksistä kahdeksaluokkaliselle tuttu. Kahdeksannen luokan oppikirjojen käsitteiden käytön epäyhtenäisyys johtaa siihen, että argumentoinnin opetuksen jatkumo ei toteudu kaikissa oppikirjoissa yhtä luontevasti ja aukottomasti. Tutkimani lukion oppikirjat käyttävät yhtenäisesti termejä argumentointi ja retoriikka, ja ne määritellään opetusteksteissä lähes samalla tavoin. Lukion oppikirjat tuovat väite-käsitteen rinnalle käsitteen tukiväite. Kieli ja tekstit ja Särnä esittelevät uutena kriittisen lukutaidon käsitteenä taustaoletukset, joita ei mainita tutkimissani kahdeksannen luokan oppikirjoissa.

Kahdeksannen luokan oppikirjoissa ei esitellä juuri lainkaan konkreettisia argumentti-indikaattoreita, vakuuttavan argumentoinnin kriteereitä tai tyypillisiä argumentointivirhetyyppisiä. Lukion oppikirjoista vain Kieli ja tekstit esittelee argumentti-indikaattoreita. Olisi hyvä, että yläkoulun oppikirjoissa olisi paljon konkreettisia esimerkkejä ja malleja, joiden avulla argumentoivaa tekstiä voi rakentaa ja analysoida ja joita voidaan lukion argumentoinnin opetuksessa vahvistaa ja laajentaa.

Kaikki tutkimani kahdeksannen luokan oppikirjat käsittelevät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004: 57) mukaisesti yleisönosastokirjoitusta tuottamisen näkökulmasta. Sen laatimiseen annetaan konkreettisia ohjeita. Myös arvostelun tekstilajipiirteitä esitellään ja sen kirjoittamista harjoitellaan oppikirjoissa ja niiden tehtävissä. Sen sijaan muita argumentoivia tekstilajeja käsitellään oppikirjoissa runsaasti mutta vaihtelevasti. Tämä johtunee siitä, että perusopetuksen opetussuunnitelman perus-

teissa ei tarkoin määritellä, mitä ja miten muita argumentoivia tekstilajeja opetuksessa olisi käsiteltävä.

Lukion oppikirjoista Särnä käsittelee yleisönosastokirjoitusta ja arvostelua hyvin laajasti ja yksityiskohtaisesti tuottamisen näkökulmasta, vaikka niitä harjoitellaan runsaasti kaikissa tutkimissani kahdeksannen luokan oppikirjoissa. Myös ohjeet yleisönosastokirjoituksen ja arvostelun laadintaan ovat yläkoulun ja lukion oppikirjoissa pitkälti samankaltaiset, joten niiden käsittely lukion argumentoinnin opetuksessa ei tuo varsinaisesti mitään uutta. Tämä lienee seurausta siitä, että lukion opetussuunnitelman perusteissa ei tarkenneta, miten argumentoivia tekstilajeja tulisi käsitellä (LOPS 2003: 35). Sen sijaan Kieli ja tekstit ja Piste eivät käsittele uudestaan yleisönosastokirjoituksen laatimista. Ongelmallista on kuitenkin se, että Piste käyttää yleisönosastokirjoituksesta vain nimitystä mielipideteksti. Tämä voi johtua siitä, että lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2003: 35) mainitaan vaikuttamaan pyrkivänä tekstinä mielipide. Käytännössä nimeäminen johtaa siihen, että kahdeksannen luokan oppikirjoissa käytetään vaikeampaa käsitettä kuin Piste-oppikirjassa. Huomionarvoista on myös se, että vastinetta käsitellään kaikissa kahdeksannen luokan oppikirjoissa, mutta lukion oppikirjoista sen esittelee lyhyesti vain Kieli ja tekstit. Toisaalta vastinetta ei mainita myöskään lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2003: 35).

Argumentointikeinoja nimitetään tutkimissani kahdeksannen luokan oppikirjoissa perustelemisen keinoiksi tai perustelemisen tavoiksi. Niissä tuodaan varsin vaihtelevissa määrin ja eri tavoin luokiteltuna erilaisia keinoja esille. Sen sijaan kaikissa tutkimissani lukion äidinkielen oppikirjoissa tuodaan määrällisesti runsaasti enemmän erilaisia argumentointikeinoja esille kuin yläkoulun oppikirjoissa. Niitä nimitetään oppikirjasta riippuen joko argumentoinnin keinoiksi, argumentoinnin tavoiksi tai perustelemisen tavoiksi. Pedagogisesti on ongelmallista, että kahdessa kolmesta tutkimastani kahdeksannen luokan oppikirjassa argumentointikeinoja esitellään ja käsitellään varsin niukasti, jolloin lukion argumentoinnin opetuksessa uusia käsitteitä ja perustelemisen keinoja tulee valtavasti.

Sama ongelma koskee myös oppikirjojen retoristen keinojen opetusta. Tutkimistani kahdeksannen luokan oppikirjoista vain Aktiivi esittelee retorisia keinoja, joista käytetään kielelliset keinot -käsitettä. Sen sijaan kaikissa tutkimissani lukion oppikirjoissa puhutaan retorisista keinoista ja niitä luetellaan kymmeniä. Argumentointikeinojen ja

retoristen keinojen hallintaa omissa argumentoivissa kirjoituksissa ja erilaisten tekstien kriittisessä lukemisessa edesauttaa, jos niitä esitellään tarkemmin jo yläkoulun argumentoinnin opetuksessa. Olisi myös tärkeää, että näitä taitoja harjoiteltaisiin tarkasti paitsi kielen ja tekstin muodon myös sisällön kannalta jo yläkoulun argumentoinnin opetuksen yhteydessä. Olennaista on, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittaisiin, mitä argumentointiin liittyviä kielitiedon käsitteitä yläkoulun oppikirjoissa tulisi opettaa.

Argumentaatioanalyysin ja retorisen analyysin tekoa ei ohjata tutkimissani kahdeksannen luokan oppikirjoissa lainkaan. Niitä kuitenkin harjoitellaan oppikirjojen tehtävissä, joissa pitää tunnistaa tekstistä esimerkiksi väite ja perustelut. Lukion oppikirjoista vain Särnä esittelee argumentaatioanalyysin ja sen laatimisen antamalla konkreettisia ohjeita ja apukysymyksiä tekstin kriittisen luennan tueksi. Kieli ja tekstit ja Piste opettavat analyysien tekoa lähinnä monipuolisilla tehtäväsarjoilla. Näkemykseni mukaan argumentaatioanalyysin ja retorisen analyysin harjoittelu lisää tekstilajin tajua ja näin ollen valmiuksia tuottaa erilaisia argumentoivia tekstilajeja. Olisikin tärkeää, että niiden tekemiseen ohjattaisiin jo yläkoulun oppikirjoissa, jotta lukiossa analyysitaitoja voitaisiin laajentaa koskemaan esimerkiksi tekstin ideologiaa.

Ei ole mahdollista tehdä yleispäteviä esityksiä siitä, mitkä argumentointiin liittyvät asiat esitetään kahdeksannen luokan ja lukion oppikirjoissa lähes samalla tavalla ja missä asioissa spiraaliperiaate toteutuu, sillä sekä kahdeksannen luokan oppikirjoissa että lukion oppikirjoissa on jo itsessään eroja opetussisällöissä ja -tavoissa. Tämä johtunee erityisesti siitä, että opetussuunnitelman perusteissa ei kuvata ja määritellä tarkasti esimerkiksi sitä, miten argumentoivia tekstilajeja olisi opetettava: mitkä tekstilajit esitellään yleisellä tasolla ja mitkä tuottamisen näkökulmasta.

Oppikirjojen argumentointitaitojen opetuksen jatkumon toteutumisessa onkin olennaista, että sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteet määrittävät tarkasti opetettavat asiasisällöt ja käsitteet ja että ne ovat samassa linjassa keskenään. Näin ne voisivat tukea argumentointitaitojen opetuksen jatkumoa, mikä heijastuisi myös oppikirjojen yhtenäisissä opetussisällöissä. Kriittiseen lukutaitoon keskeisesti kuuluvia argumentointitaitoja pitäisi käsitellä monipuolisesti jo yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ja oppimateriaaleissa, jotta lukion opetuksessa voitaisiin taitoja syventää ja siirtyä yhä vaativampien tekstitaitojen hallintaan.

7 LOPUKSI

Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut, miten yläkoulun ja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa opetetaan argumentointitaitoja. Tutkin oppikirjoja erityisesti siitä näkökulmasta, miten niissä toteutuu argumentaation osa-alueiden opetuksen jatkumo. Lähtökohtanani oli, että argumentointitaitoja ja siihen liittyviä kriittisen lukutaidon käsitteitä on opetettava jo yläkoulussa monipuolisesti, jotta lukiossa voidaan syventää ja laajentaa analyttisen ja kriittisen argumentoinnin taitoja. Tutkimushypoteesini siitä, että kahdeksannen luokan ja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat eivät muodosta monipuolisten tekstitaitojen oppimista tukevaa ja kriittistä lukutaitoa kehittävää jatkumoa argumentoinnin opetuksessa, osoittautui osittain oikeaksi.

Tarkastelin argumentointitaitojen opetusta osana tekstitaitojen opetusta, johon kuuluu myös kriittinen lukutaito. Tutkin oppikirjoja siitä näkökulmasta, miten ne esittelevät argumentointia ja retoriikkaa kielenkäyttökeinona ja miten ne edesauttavat opiskelijan tekstilajin tajun kehittymistä. Tutkin myös, millaisia kielellisiä keinoja oppikirjat tarjoavat argumentoivan tekstin tuottamiseen ja erilaisten tekstien kriittiseen tarkasteluun. Lisäksi tutkin, miten oppikirjoissa ohjataan ja annetaan malleja argumentaatioanalyysin ja retorisen analyysin tekemiseen. Olen tarkastellut argumentointitaitojen opetuksen jatkumoa kolmesta kahdeksannen luokan ja kolmesta lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasta. Kahdeksannen luokan oppikirjoista aineistonani olivat Aktiivi, Aleksis ja Tekstitaituri ja lukion oppikirjoista Kieli ja tekstit, Piste ja Särnä. Tutkin myös oppikirjoihin kuuluvia tehtäväkirjoja.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenäni oli, miten argumentaatiota ja retoriikkaa lähestytään kielenkäyttökeinona yläkoulun ja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Tutkimukseni perusteella kahdeksannen luokan oppikirjat lähestyvät argumentaatiota ja retoriikkaa kielenkäyttökeinona lähtökohtaisesti samalla tavalla. Kaikissa tutkimukseni kahdeksannen luokan oppikirjoissa kerrotaan perusteellisesti, miksi argumentointikeinot ovat tärkeitä, ja korostetaan aktiivista kansalaisuutta. Tekstitaituri on ainoa oppikirja, jossa käytetään ja määritellään käsitteet argumentaatio ja retoriikka. Muut oppikirjat puhuvat vaikuttamisesta. Tekstitaituri valottaa hieman myös retoriikan historiallista taustaa. Aktiivi ja Tekstitaituri tuovat lisäksi esille argumentoinnin kontekstisidonnaisen ja vuorovaikutuksellisen luonteen. Vakuuttavan argumentoinnin kriteerejä oppikirjoissa esitellään hyvin suppeasti tai ei ollenkaan. Väite-käsitettä pidetään kahdeksasluokkalai-

sille entuudestaan tuttuna, sillä sitä ei määritellä tutkimissani oppikirjoissa. Se tulee kuitenkin useasti esille oppikirjojen tehtävissä.

Sen sijaan kaikissa tutkimissani lukion oppikirjoissa käytetään käsitteitä argumentaatio ja retoriikka ja ne määritellään melko yhtenevästi. Kieli ja tekstit ja Särämä tuovat esille myös niiden historiallista kontekstia. Särämä-oppikirjassa korostuu ajatus, että retoriikka on yläkäsite argumentoinnille ja että niiden hallinta on osa tekstitaitojen hallintaa. Piste on ainoa oppikirja, jossa ei tuoda taustaoletus-käsitettä esille. Vakuuttavan argumentoinnin kriteereitä ja tyypillisiä argumentointivirhetyyppejä esitellään lukion oppikirjoissa lähes olemattomasti. Kaksi kolmesta tutkimastani lukion oppikirjasta korostaa kuitenkin yleisön merkitystä argumentoinnille. Kieli ja tekstit esittelee lisäksi runsaasti konkreettisia argumentti-indikaattoreita ja asteilmauksia.

Toisena tutkimuskysymyksenäni oli, mitä ja miten argumentoivia tekstilajeja oppikirjoissa käsitellään. Tutkimuksestani käy ilmi, että argumentoivien tekstilajien opetus on sekä kahdeksannen luokan että lukion oppikirjoissa vaihtelevaa. Kaikissa tutkimissani kahdeksannen luokan oppikirjoissa käsitellään yleisönosastokirjoitusta ja arvostelua hyvin perusteellisesti ja niiden kirjoittamista harjoitellaan useissa tehtävissä. Sen sijaan muiden argumentoivien tekstilajien käsittelyssä on eroja siinä, miten ja kuinka paljon niitä esitellään. Erityisen ongelmallista on, että esimerkiksi Aktiivissa on tehtävänä kirjoittaa pääkirjoitus, kolumni ja pakina, vaikka siinä ei anneta ohjeita niiden kirjoittamiseen. Sen sijaan Aleksis-oppikirjassa on tehtävänä kirjoittaa kommentti, vaikka siinä ei määritellä kyseistä tekstilajia lainkaan. Kaikissa tutkimissani kahdeksannen luokan oppikirjoissa on runsaasti esimerkkejä argumentoivista tekstilajeista, mikä edesauttaa tekstilajin tajun kehittymistä ja korostaa oppikirjojen genrepedagogista ajattelutapaa.

Myös tutkimissani lukion oppikirjoissa esitellään ja käsitellään argumentoivia tekstilajeja varsin vaihtelevasti. Särämä ja Piste luettelevat useita erilaisia argumentoivia tekstilajeja, kuten arvostelun, pääkirjoituksen, kolumnin, kommentin, pakinan, pamfletin ja yleisönosastokirjoituksen. Sen sijaan Kieli ja tekstit keskittyy pääasiassa kolumnin ja pääkirjoituksen opetukseen. Se olettaa, että yleisönosastokirjoitus on tuttu jo yläkoulusta. Särämä käsittelee yleisönosastokirjoitusta, arvostelua ja kolumnia varsin tarkasti ja antaa niihin eksplisiittiset kirjoitusohjeet. Huomionarvoista on, että Särämä ei mainitse vastinetta lainkaan.

Kolmas tutkimuskysymykseni koski oppikirjojen argumentointikeinojen ja retoristen keinojen opetusta. Analyysini perusteella kahdeksannen luokan äidinkielen oppikirjoissa on hyvin paljon eroa siinä, mitä ja miten argumentointikeinoja tuodaan esille. Aktiivi esittelee argumentointikeinoja eniten, ja siinä argumentointikeinot jäsennellään systemaattisesti järkeen ja tunteisiin vetoaviksi keinoiksi. Tekstitaituri tuo esille järkeen ja tunteisiin vetoamisen mutta ei mainitse, millä keinoilla niihin voidaan vedota. Vähiten argumentointikeinoja esitellään Aleksis-oppikirjassa, jossa mainitaan vain kaksi keinoa. Omiin kokemuksiin ja tilastoihin vetoaminen tuodaan esille kaikissa tutkimissani kahdeksannen luokan oppikirjoissa. Argumentointikeinojen käsittely kahdeksannen luokan oppikirjoissa on varsin mekaanista keinojen luettelointia, jolloin niiden sisällön ja muodon suhdetta ei käsitellä.

Tutkimissani lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa käytetään vaihtelevia nimityksiä argumentointikeinoista. Kaikki lukion oppikirjat esittelevät kuitenkin runsaasti erilaisia argumentointikeinoja. Eniten argumentointikeinoja luettelee Piste. Särössä retorisia keinoja esitellään myös kriittisestä näkökulmasta. Argumentointikeinot, jotka kaikki oppikirjat tuovat esille, ovat tutkimuksiin ja tilastoihin, syyseuraussuhteisiin ja yleisiin mielipiteisiin tai malleihin vetoaminen. Särmä ja Kieli ja tekstit korostavat myös argumentointikeinojen konteksti- ja tilannesidonnaista luonnetta, kun taas Piste tyytyy luettelemaan vain mekaanisesti erilaisia keinoja.

Analyysini mukaan kahdeksannen luokan oppikirjoissa retorisia keinoja opetetaan vähän tai ei lainkaan. Vain Aktiivi-oppikirjassa tuodaan systemaattisesti esille erilaisia retorisia keinoja, joita nimitetään kielellisiksi tehokeinoiksi. Se kuitenkin tyytyy vain mekaanisesti luettelemaan esimerkkien tuella erilaisia keinoja, jolloin niiden käyttöä ei opeteta tarkemmin. Tekstitaiturissa ja Aleksis-oppikirjassa retorisia keinoja ei esitellä juuri lainkaan argumentoinnin opetuksen yhteydessä. Retoristen keinojen opetus tutkimissani kahdeksannen luokan oppikirjoissa onkin hyvin vähäistä. Sen sijaan lukion oppikirjoissa retorisia keinoja luetellaan runsaasti. Eniten erilaisia retorisia keinoja tuodaan esille Särmä-oppikirjassa ja vähiten Piste-oppikirjassa. Särössä avataan myös retoristen keinojen sisältöä ja kontekstuaalista luonnetta. Kaikissa lukion oppikirjoissa mainitaan retorisia keinoja vain ironia, kärjistys, toisto ja vertaus.

Neljäs tutkimuskysymykseni oli, miten argumentointitaitojen opetus nivoutuu tekstitaitojen ja kriittisen lukutaidon opetukseen. Tutkimuksestani selviää, että kahdeksannen

luokan oppikirjoissa ei anneta ohjeita argumentaatioanalyysin ja retorisen analyysin tekemiseen vaan niitä harjoitellaan tehtävien kautta. Niihin ohjaavat tehtävät ovat kuitenkin melko mekaanisia ja vain tekstin erilaisten kielellisten keinojen etsimiseen ja tunnistamiseen tähtääviä. Tehtävissä ei siis ohjata tarkastelemaan keinojen sisältöjä, merkityksiä tai tavoitteita, jolloin oppija ei saa vankkaa pohjaa tekstien kriittiseen luentaa. Lisäksi argumentointiin liittyviä käsitteitä, joiden hallinta on olennainen osa tekstintaitoja, opetetaan kahdeksannen luokan oppikirjoissa niukasti. Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista Kieli ja tekstit ja Piste käsittelevät argumentaatioanalyysia ja retorista analyysia pääasiassa tehtävien kautta. Niissä ei siis anneta konkreettisia ohjeita ja malleja analyysin laatimiseen, kuten Särmässä, jossa argumentaatioanalyysin tekoa ohjeistetaan konkreettisten apukysymysten avulla. Kaikissa tutkimissani lukion oppikirjoissa annetaan paljon tekstin kriittiseen analyysiin tarvittavia käsitteitä, jolloin argumentointi liitetään osaksi tekstintaitoja.

Viides tutkimuskysymykseni oli, onko argumentointitaitojen opetuksessa oppimista kehittävä jatkumo yläkoulun ja lukion oppikirjojen välillä. Analyysini perusteella argumentointitaitojen opetuksen spiraaliperiaate toteutuu vain osittain yläkoulun ja lukion oppikirjoissa. Jatkumon toteutumista hankaloittivat muun muassa oppikirjojen vaihtelevat opetustavat ja -sisällöt sekä epäyhtenäinen käsitteiden käyttö. Tämä johtaa siihen, että eri oppikirjojen käyttäjät lähtevät erilaisista lähtökohdista yläkoulusta lukioon. Epäyhtenäinen käsitteiden käyttö yläkoulun ja lukion oppikirjoissa voi aiheuttaa myös oppimista hankaloittavia käsitesekaannuksia. Olisi tärkeää, että sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteet olisivat samassa linjassa keskenään ja tukisivat opetuksen jatkumoajattelua.

Koska opetussuunnitelman perusteiden ohjeistus on melko laava ja abstrakti, oppikirjan tekijöille jää vapaus ja vastuu valita oppikirjojen painotukset ja esitystavat. Toisaalta oppikirjan ei voi olettaa tuovan esille muuta kuin opetussuunnitelman perusteissa esitetyt asiat. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että myös opetussuunnitelma olisi tarkempi ja konkreettisempi esitys kahdeksannen luokan ja lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisällöistä ja käsitteistä. Argumentointitaitojen opetus painottuu yläkoulussa pääasiassa vain kahdeksannen luokan äidinkielen opetuksen sisältöihin. Koska argumentointitaidot ovat yhteydessä ajattelutaitoihin ja koska argumentointiin liittyy paljon abstrakteja käsitteitä, olisi tärkeää, että sitä käsiteltäisiin myös muilla perusopetuksen luok-

ka-asteilla systemaattisesti. On tärkeä pohtia, voisiko argumentointitaitojen opetusta integroida myös muihin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen sisältöihin.

Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut etsiä puutteita tutkimistani oppikirjoista vaan avata kahdeksannen luokan ja lukion argumentoinnin opetusta tarkemmin. Tutkimukseni tulokset eivät ole myöskään yleistettävissä muihin kahdeksannen luokan ja lukion äidinkielen oppikirjoihin eivätkä anna koko kuvaa perusopetuksen ja lukion argumentoinnin opetuksesta. On huomattava, että opetukseen voi sisältyä paljon muitakin materiaaleja kuin varsinaiset oppikirjat. Opettaja voi käyttää oppikirjan rinnalla ja sen tukena erilaisia lisämateriaaleja ja painottaa asioita oman kiinnostuksensa ja tärkeiksi kokemiensa aihealueiden mukaan. Tutkimukseni tarjoaa kuitenkin tietoa argumentointitaitojen opetuksen painotuksista ja siitä, miten yhtenäistä yläkoulun ja lukion argumentoinnin opetus on.

Sekä yläkoululaisten että lukiolaisten analyttisen ja kriittisen argumentoinnin hallinnasta ja näiden opettamisesta ja oppimisesta tarvitaan paljon lisätietoa, jotta opetusta voidaan kehittää entisestään. Mielenkiintoista olisi tutkia myös sitä, miten ammatillisessa koulutuksessa opetetaan argumentointitaitoja. Tällöin voisi tarkastella, millaisia argumentointitaitoja ammatillisen opetuksen äidinkielessä painotetaan, millaisen jatkumon se muodostaa yläkoulun opetuksen kanssa ja miten se eroaa lukion argumentoinnin opetuksesta. Argumentointitaidot ovat taitoja, joita tarvitaan paitsi arkielämässä myös jatko-opinnoissa ja työelämässä. Tämän vuoksi ne ovat taitoja, joita on kehitettävä ja jotka kehittyvät koko elämän ajan.

LÄHTEET

Aineslähteet

AK = Byckling, Henriikka – Keinänen, Minna – Paalanen, Piia – Lehtolainen, Leena 2012: *Aktiivi 8: Äidinkieli ja kirjallisuus*. 1.–4. painos. Sanoma Pro Oy, Helsinki.

AKT = Byckling, Henriikka – Keinänen, Minna – Paalanen, Piia – Lehtolainen, Leena 2012: *Aktiivi 8: Uusi tehtäväkirja*. 6., uudistettu painos. Sanoma Pro Oy, Helsinki.

AL = Hellström, Inkeri – Kuusento, Jari – Liuskari, Heleena – Lottonen, Sari – Ruuska Helena 2009: *Aleksis 8: Äidinkieli ja kirjallisuus*. 2.–3. painos. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.

ALT = Hellström, Inkeri – Kuusento, Jari – Lottonen, Sari – Puolitaival, Heleena – Ruuska Helena 2012: *Aleksis 8: Harjoituksia*. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.

TT = Rapatti, Katriina – Kotilainen, Lari – Harmanen, Minna – Pelto, Tuomas 2013: *Tekstitaituri 8: Äidinkieli ja kirjallisuus*. 1.–3. painos. Sanoma Pro Oy, Helsinki.

TTT = Rapatti, Katriina – Kotilainen, Lari – Harmanen, Minna – Pelto, Tuomas 2012: *Tekstitaituri 8: Tehtäväkirja*. 1.–2. painos. Sanoma Pro Oy, Helsinki.

KT = Aalto, Mika – Parko, Kaija – Hytönen, Päivi – Romsu, Anne – Routarinne, Sara – Virkkunen, Johanna 2011: *Kieli ja tekstit 2*. 1.–3. painos. WSOYpro Oy, Helsinki.

PI = Hiidenmaa, Pirjo – Kuohukoski, Sari – Löfberg, Erkki 2010: *Piste: Lukion äidinkieli ja kirjallisuus 4–6*. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.

SÄ = Haapala, Vesa – Hellström, Inkeri – Kantola, Janna – Kaseva, Tuomas – Korhonen, Riitta – Maijala, Minna – Saarikivi, Janne – Salo, Merja – Torkki, Juhana 2010: *Särmä: Suomen kieli ja kirjallisuus*. 1. painos. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.

SÄT = Hellström, Inkeri – Kaseva, Tuomas – Korhonen, Riitta – Kuohukoski, Sari – Kärki, Heidi – Mustonen, Harri 2011: *Särmä: Suomen kieli ja kirjallisuus. Tehtäviä 4*. 1. painos. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.

Muut lähteet

Bhatia, Vijay K. 2004: *Worlds of written discourse. A genre-based view*. Advances on Applied Linguistics. Continuum, London.

Canale, Michael – Swain, Merrill 1980: Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, s. 1–47.

Eggins, Suzanne 1994: *An introduction to systemic functional linguistics*. Pinter Publishers, London.

Fairclough, Norman 1992: *Discourse and social change*. Polity Press, Cambridge.

——— 2003: *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge, London.

Harmanen, Minna – Takala, Tuija (toim.): *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakouluusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009. ÄOL, Helsinki.

Hasan, Ruqaiya 1989: The structure of a text. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*, s. 54–69. M.A.K. Halliday & Ruqaiya Hasan. 2. painos. Oxford University Press, Oxford.

Heikkinen, Vesa – Voutilainen, Eero 2012: Genre – monitieteinen näkökulma. Teoksessa Heikkinen, Voutilainen, Lauerma, Tiililä & Lounela (toim.), s. 17–47.

Heikkinen, Vesa – Voutilainen, Eero – Lauerma, Petri – Tiililä, Ulla – Lounela, Mikko (toim.) 2012: *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Gaudeamus, Helsinki.

Hiipakka, Janne 1998: Vahvat linkit ja pätevä päättely: muodollisen päättelyn teoriaa. Teoksessa Kakkuri–Knuuttila (toim.), s. 114–157.

Jokinen, Arja 1999: Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. *Diskursianalyysi liikkeessä*, s. 126–159. Toim. Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen. Vastapaino, Tampere.

Juvonen, Riitta 2008: Asiatekstitaltoja lukiolaisille. – *Virittäjä* 3/2008 s. 465–470.

Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa (toim.) 1998: *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Gaudeamus, Helsinki.

——— 1998a: Johdanto: Argumentoinnin mestari tuntee taitonsa. Teoksessa Kakkuri-Knuuttila (toim.), s. 15–33.

——— 1998b: Kysymys–vastaus–menetelmä analyysin apuna. Teoksessa Kakkuri-Knuuttila (toim.), s. 34–59.

——— 1998c: Väittäly. Teoksessa Kakkuri-Knuuttila (toim.), s. 176–232.

——— 1998d: Retoriikka. Teoksessa Kakkuri-Knuuttila (toim.), s. 233–272.

Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa – Halonen, Ilpo 1998: Argumentaatioanalyysi ja hyvän argumentin ehdot. Teoksessa Kakkuri-Knuuttila (toim.), s. 60–113.

Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa – Ylikoski, Petri 1998: Merkitys ja tulkinta. Teoksessa Kakkuri-Knuuttila (toim.), s. 24–33.

Kalliokoski, Jyrki 2002: Tekstilajin taju. *Äidinkielen merkitykset*, s. 147–159. Toim. Ilona Herlin, Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen & Tiina Onikki-Rantajääskö. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 869. SKS, Helsinki.

——— 2006: Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. Teoksessa Mäntynen, Shore & Solin (toim.), s. 240–265.

Kauppinen, Anneli 2011: Lukiolaisten tekstimaisemat ja kieliasteet – kyselytutkimuksen satoa. Teoksessa Kauppinen, Lehti-Eklund, Makkonen-Craig & Juvonen (toim.), s. 303–381.

Kauppinen, Anneli – Laurinen, Leena 1984: *Tekstejä teksteistä. Muisti- ja tekstilingvistiikan sovelluksia asiatekstien referoinnin problematiikkaan*. SKS, Helsinki.

Kauppinen, Anneli – Laurinen, Leena 1987: *Tekstioppi. Johdatus ajattelun ja kielen yhteistyöhön*. Kirjayhtymä, Helsinki.

Kauppinen, Anneli – Lehti-Eklund, Hanna – Makkonen-Graig, Henna – Juvonen Riitta (toim.) 2011: *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaiset ja kirjoitustaitojen arviointi*. SKS, Helsinki.

Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 141. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Kauppinen, Merja – Heinonen, Annakaisa – Aalto, Eija 2011: Samaa äidinkieltä alakoulusta yläkouluun – miten jatkumo toteutuu? – *Virittäjä* 3/2011 s. 377–385.

Kosonen, Kirsti – Lehti, Päivi 2009: Tekstitaidot peruskoulussa. Teoksessa: *Tesktien pyörytyksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*, s. 45–58.

Kouki, Elina 2010: ”Käsitteitä tarpeen mukaan” *Kirjallisuustieteelliset käsitteet lukion kirjallisuudenopetuksessa*. Turun yliopiston julkaisuja C 293, Turku.

Kress, Gunther 2010: *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge, London.

Kurki, Leena – Tomperi, Tuukka 2011: *Väittely opetusmenetelmänä*. Eurooppalaisen filosofian seura ry/niin & näin, Tampere.

Lauerma, Petri 2012: Tekstityypit. Teoksessa Heikkinen, Voutilainen, Lauerma, Tiililä & Lounela (toim.), s. 67–69.

Laurinen, Leena – Marttunen, Miika 1998: Lähestymistapoja argumentointiin – opiskelijoiden sähköpostikeskustelut analysoitavana. *Koti kasvattajana, elämä opettajana*, s. 145–169. Toim. Leena Laurinen. Atena, Jyväskylä.

Leino, Pentti 2006: Äidinkielen koe ja tekstitaidot. – *Virittäjä* 4/2006 s. 590–598.

Leino-Jussila, Tiina 2009: Argumentoinnilla monipuolisia tekstitaitoja. Teoksessa Harmanen & Takala (toim.), s. 107–114.

Leiwo, Matti – Luukka, Minna-Riitta – Nikula, Tarja 1992: *Pragmatiikan ja retoriikan perusteita*. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 8. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Leskinen, Katja 2000: ”Koulu on kälystä, koska on tyhmiä aineita” *Argumentointi 7.-luokkalaisten ja abiturienttien mielipidekirjoituksissa*. [Verkkodokumentti.] Pro gradu -tutkielma. [Viitattu 7.1.2014.] Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Saatavissa myös: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/11830>

Luukka, Minna-Riitta 2003: Tekstitaituriksi koulussa. – *Virittäjä* 3/2003, s. 413–419.

——— 2004a: Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa Luukka & Jääskeläinen (toim.), s. 145–160.

——— 2004b: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. Teoksessa Luukka & Jääskeläinen (toim.), s. 9–22.

——— 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa Harmanen & Takala (toim.), s. 13–25.

Luukka, Minna-Riitta – Jääskeläinen, Pasi: *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2004. ÄOL, Helsinki.

Luukka, Minna-Riitta – Leiwo, Matti 2004: Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä? *Kielikoulutus tienhaarassa* s. 13–36. Toim. Kari Sajavaara & Sauli Takala. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Luukka, Minna-Riitta – Pöyhönen, Sari – Huhta, Ari – Taalas, Peppi – Tarnanen, Mirja – Keränen, Anna 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

LOPS = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. [Verkkodokumentti.] Julkaistu painettuna:

Opetushallitus, Helsinki 2003. [Viitattu 8.12.2013] Saatavissa:

http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf

Makkonen-Craig, Henna 2011: Kirjoittajan kompetenssit ja äidinkielellä kirjoittaminen. Teoksessa Kauppinen, Lehti-Eklund, Makkonen-Craig & Juvonen (toim.), s. 62–91.

Marttunen, Miika – Laurinen, Leena 2004: Lukiolaisten argumentointitaidot – perusta yhteisölliselle oppimiselle. *Kasvatus* 35, s. 159–173.

——— 2005: Argumentoinnin visualisointi ja chat-väittely yhteisöllisen verkko-opiskelun keinoina lukiossa. *Kognitiivisen verkkopedagogiikan erityiskysymyksiä*, s. 34–57. Toim. Esko Marjomaa & Miika Marttunen. Joensuu University Press Oy, Joensuu.

Mauranen, Anna 2000: Kontrastiivinen retoriikka. *Kieli, diskurssi ja yhteisö*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2, s. 299–330. Toim. Kari Sajavaara & Arja Piirainen–Marsh. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Mikkonen, Inka 2010: ”Olen sitä mieltä, että...” *Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi*. Jyväskylä Studies in Humanities 135. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Saatavissa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23021/9789513938260.pdf>

Mäntynen, Anne 2003: *Miten kielestä kerrotaan. Kielijuttujen retoriikka*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 926. SKS, Helsinki.

Mäntynen, Anne – Shore, Susanna – Solin, Anna (2006): *Genre – tekstilaji*. Tietolipas 213. SKS, Helsinki.

Mäntynen, Anne – Sääskilahti, Minna 2012: Uusi retoriikka genrejen tutkimuksessa. Teoksessa Heikkinen, Voutilainen, Lauerma, Tiililä & Lounela (toim.), s. 194–207.

Palonen, Kari – Summa, Hilka 1996: Johdanto: Retorinen käänne. Teoksessa Palonen & Summa (toim.), s. 7–19.

Palonen, Kari – Summa, Hilikka 1996: *Pelkkää retoriikkaa*. Vastapaino, Tampere.

Perelman, Chaïm 1996: *Retoriikan valtakunta*. (L'empire rhétorique, 1977.) Suomentanut Leevi Lehto. Vastapaino, Tampere.

Perelman, Chaïm – Olbrechts-Tyteca, Lucie 1971: *The new rhetoric. A treatise on argumentation*. University of Notre Dame Press, Notre Dame.

Perämäki, Johanna 2012: *Kriittinen lukutaito kahdeksannen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos, Turku.

Pietikäinen, Sari – Mäntynen, Anne 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino, Tampere.

POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: oppivelvollisille tarkoitettun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. [Verkkodokumentti.] Julkaistu painettuna: Opetushallitus, Helsinki 2003. [Viitattu 8.12.2013] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Puro, Jukka-Pekka 2006: *Retoriikan historia*. WSOY, Helsinki.

Pälli, Pekka 2003: *Ihmisyhmä diskurssissa ja diskurssina*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 231. [Verkkodokumentti.] Julkaistu painettuna: Acta Universitatis Tamperensis 910. Tampere University Press, Tampere. [Viitattu 8.1.2014.] Saatavissa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67265/951-44-5580-0.pdf>

Pääkkönen, Irmeli & Varis, Markku 2000: *Kriittinen lukutaito*. Finn Lectura, Helsinki.

Routarinne, Sara 2007: Tekstitaidon kokeessa ei kysytty tekstilajia – vai kysyttiinkö sittenkin? *Ylioppilastekstejä 2007*, s. 73–78. Toim. Ritva Falck, Karl Grunn & Mervi Murto. SKS/ÄOL, Helsinki.

Räty, Anna 2001: *Väite ja perustelut 9-luokkalaisten mielipidekirjoituksissa*. Pro gradu -tutkielma. [Verkkodokumentti.] Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. [Viitattu 7.12.2013.] Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11821/annaraty.pdf>

Räty, Anna 2004: Mitä mieltä? Peruskoulun 9.-luokkalaisten mielipidekirjoittajina. Teoksessa Luukka & Jääskeläinen (toim.), s. 25–38.

Saukkonen, Pauli 1984: *Mistä tyyli syntyy*. WSOY, Porvoo – Helsinki – Juva.

Shore, Susanna – Mäntynen, Anne 2006: Johdanto. Teoksessa Mäntynen, Shore & Solin (toim.), s. 9–41.

Siitonen, Arto – Halonen, Ilpo 1997: *Ajattelu ja argumentointi*. WSOY, Porvoo.

SKS = Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Summa, Hilkka 1989: *Hyvinvointipolitiikka ja suunnitteluretoriikka: Tapaus asuntopolitiikka*. Yhdyskuntasuunnittelun täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A17. Teknillinen korkeakoulu, Espoo.

——— 1996: Kolme näkökulmaa uuteen retoriikkaan. Burke, Perelman, Toulmin ja retoriikan kunnianpalautus. Teoksessa Palonen & Summa (toim.), s. 51–83.

Swales, John 1990: *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press, Cambridge.

Sääskilahti, Minna 2011: Miten yhdeksäsluokkalaisten argumentoivat? Teoksessa: *Miten peruskoululaiset kirjoittavat? – Näkökulmia ja kysymyksiä. Perusopetuksen 9. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten seuranta-arvioinnin aineistoa 2010*, s. 32–39. [Verkkodokumentti.] Kirjoittaneet Elina Harjunen, Riitta Juvonen, Jorma Kuusela, Beatrice Silén, Minna Sääskilahti ja Michaela Örnmark. Julkaistu painettuna: Opetushallitus, Helsinki 2011. [Viitattu 2.1.2014.] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/132345_Miten_peruskoululaiset_kirjoittavat.pdf

Tanner, Daniel – Tanner, Laurel N. 1975: *Curriculum development. Theory into practice*. Macmillan Publishing Co., London.

Tiililä, Ulla 2007: *Tekstit viraston työssä. Tutkimus etuuspäätösten kielestä ja konteksteista*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1108. SKS, Helsinki.

Tirkkonen-Condit, Sonja 1985: *Argumentative text structure and translation*. Studia philologica Jyväskyläensia 18. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Tiuraniemi, Johanna 2010: Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen antamat valmiudet tekstitaidon kokeen kriittistä lukutaitoa vaativien tehtävien suorittamiseen. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos, suomen kieli. Saatavissa myös:

<http://www.doria17kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/59281/gradu2010tiuraniemi.pdf>

Torrance, Mark 1996: Is writing expertise like other kinds of expertise? *Theories, Models and Methodology in writing research*, s. 3–9. Toim. Gert Rijlaarsdam, Huub van den Bergh. Amsterdam University Press, Amsterdam.

Toulmin, Stephen Edelston 1958: *The uses of argument*. Cambridge University Press, Cambridge.

Ylikoski, Petri 1998: Kuinka argumentti voi epäonnistua? Teoksessa Kakkuri-Knuuttila (toim.), s. 158–175.

Valtonen, Päivi 2012: *Abiturientti uutistoimittajana. Tekstilajin taju ja uutisen tuottaminen äidinkielen tekstitaidon kokeessa*. Turun yliopisto, Turku. Saatavissa: <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/85117/AnnalesC350Valtonen.pdf?sequence=1>

Valtonen, Päivi 2010: *Argumentaatio (ja retoriikka)*. [Luento.] 15.3.2010, Turun yliopisto.

Vuorijärvi, Aino 2008: Genre ammattiin opiskelussa. *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla*, s. 311–328. Toim. Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila. Tietolipas 220. SKS, Helsinki.

Werlich, Egon 1983 [1975]: *A text grammar of English*. Quelle and Meyer, Heidelberg.

——— 1983: *A text grammar of English*. Toinen, tarkistettu laitos. Quelle and Mayer, Heidelberg.

ÄKM = *Äidinkielen kokeen määräykset*. Ylioppilastutkintolautakunta 8.12.2006, Helsinki. [Verkkodokumentti. Viitattu 8.12.2013.] Saatavissa:

http://www.ylioppilastutkinto.fi/Uudet_maaraykset/Aidinkielen_kokeen_maaraykset.pdf

ÄOL = Äidinkielen opettajain liitto.