

VISUAALISET RESURSSIT SUOMI TOISENA  
KIELENÄ -OPPITUNNEILLA  
Multimodaalinen näkökulma

Auli Kotimäki

Pro gradu

Jyväskylän yliopisto

Kielten laitos

Elokuu 2013

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Humanistinen tiedekunta	<b>Laitos – Department</b> Kielten laitos
<b>Tekijä – Author</b> Auli Kotimäki	
<b>Työn nimi – Title</b> VISUAALISET RESURSSIT SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPPITUNNEILLA: Multimodaalinen näkökulma	
<b>Oppiaine – Subject</b> Suomen kieli	<b>Työn laji – Level</b> Pro gradu -tutkielma
<b>Aika – Month and year</b> Elokuu 2013	<b>Sivumäärä – Number of pages</b> 116 + lähteet ja liitteet
<b>Tiivistelmä – Abstract</b> <p>Oppimateriaaleilla ja muilla luokassa käytetyillä resursseilla on suuri vaikutus siihen, millaiseksi oppimisympäristö muotoutuu ja millaista toimintaa se mahdollistaa. Useat kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että visuaalisten ja multimodaalisten resurssien hyödyntäminen kielen opetuksessa auttaa rakentamaan oppimisympäristöä, joka on pedagogisesti rikas, motivoiva sekä monipuolisia oppimisprosesseja tukeva. Visuaalisuuden roolia suomalaisessa kielen oppimisen kontekstissa ei kuitenkaan ole tutkittu juuri lainkaan.</p> <p>Tutkielman kiinnostuksen kohteena on visuaalisuus hyvin laajasti ymmärrettynä, jolloin perinteisten kuvien lisäksi siihen kuuluvat myös esimerkiksi eleet, esineet, liikkuva kuva ja teknologiavälitteiset tekstit. Tätä ymmärrystä laajentaa multimodaalinen näkökulma. Multimodaalisuuden tutkimusta on toistaiseksi tehty melko vähän suomen kielellä. Tätä tutkielmaa varten olen kääntänyt englannin kielestä useita käsitteitä ja määritelmiä sekä teoreettista viitekehystä. Tutkielma nojaa laajalti sosiokulttuuriseen näkemykseen toisen kielen oppimisesta ja opettamisesta. Erityisesti taustalla vaikuttavat ekologinen käsitys kielenoppimisesta ja -opettamisesta sekä funktionaalinen lähestymistapa toisen kielen opettamiseen.</p> <p>Tutkimuksessa selvitettiin visuaalisten resurssien käytön mahdollisuuksia ja erityispiirteitä erään korkeasteen suomi toisena kielenä (S2) -kurssilla. Suomessa toisen kielen pedagogiikan kehittäminen on yhä tärkeämpää, sillä maahanmuuttajaväestön määrä kasvaa koko ajan mutta alan pedagogiikan tutkimusta on hyvin vähän (Aalto ym. 2009). Tutkimuksessa havainnoitiin oppitunteja, haastateltiin kurssin opettajaa sekä tarkasteltiin käytettyjä oppimateriaaleja. Tutkimus toteutettiin laadullisena ja monimenetelmäisenä tapaustutkimuksena, jonka ote oli etnografinen. Tutkimuskysymykset koskevat sitä, millaisia ovat opettajan hyödyntämät visuaaliset materiaalit ja niihin liittyvät käytänteet sekä millaisia affordansseja visuaalisilla resursseilla on. Oppitunteja varten kehitin havainnointilomakkeen, jonka avulla tarkastelin ja arvioin visuaalista materiaalia ja sen tehtäviä opetuksessa.</p> <p>Kurssin oppimisympäristö näyttäytyi resursseiltaan rikkaana ja interaktiivisena. Opettaja oli hyvin reflektiivinen ja valinnoistaan tietoinen. Hänellä oli vahva funktionaalinen tavoite, jonka hän pyrki välittämään oppijoille. Hänen roolinsa visuaalisuuden käytössä oli suuri materiaalin suunnittelun, valinnan ja tehtävänantojen kautta; oppijoiden rooli oli usein keskusteleva ja kysyvä. Opettaja ohjasi määrätietoisesti oppijoita havaitsemaan affordansseja. He eivät usein näe visuaalisten resurssien merkitystä tekstipainotteisen kielikäsitteensä vuoksi.</p> <p>Opettajan mukaan visuaalisilla ja multimodaalisilla materiaaleilla voi olla monenlaisia erityistehtäviä S2-opetuksessa. Niistä on apua funktionaalisisessa tavoitteessa laajentaa oppimisympäristöä ja auttaa vastaamaan oppijoiden arjen tarpeisiin. Ne voivat helpottaa oppijoiden kirjaviiden taustojen luomia haasteita. Niiden avulla voi välittää tunteita, huumoria ja kulttuuritietoa sekä opettaa tärkeitä visuaalisia lukustrategioita. Niiden varaan on helppo rakentaa merkitysneuvotteluja ja keskusteluja. Visuaalisuuden merkitys on olennainen myös jonkin toisen kanavan, kuten puheen, tukena. Visuaalisuudella on aina useita mahdollisia tehtäviä, mutta niiden toteutuminen määräytyy oppijalähtöisesti. Opettajien tulisi kiinnittää huomiota siihen, kuinka he hyödyntävät visuaalisia resursseja paitsi monista pedagogisista syistä myös siksi, että oppijoiden silmissä opettajan malli on usein vahva auktoriteetti.</p>	
<b>Asiasanat – Keywords</b> Suomi toisena kielenä, toisen kielen opettaminen, visuaalisuus, multimodaalisuus, oppimateriaali, ekologinen kielentutkimus	
<b>Säilytyspaikka – Depository</b> Jyväskylän yliopisto, kielten laitos (Fennicum)	
<b>Muita tietoja – Additional information</b>	

*Language is the play of verbal symbols that are based in imagery... Our imaginations dwell on experiences obtained through all the sensory modes, and then we talk.*

Gary B. Palmer (1996)

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
1.1 Kohti visuaalisuuden laajempaa ymmärtämistä .....	3
1.2 Toisen kielen oppijat ja multimodaaliset resurssit oppimisessa .....	6
2 EKOLOGINEN JA FUNKTIONAALINEN LÄHESTYMISTAPA KIELENOPPIMISEEN JA - OPETTAMISEEN.....	7
2.1 Tutkielman teoreettisista sitoumuksista .....	7
2.2 Ekologinen lähestymistapa kieleen .....	9
2.3 Funktionaalinen S2-opetus .....	12
3 VISUAALISUUS JA MULTIMODAALISUUS OPETUKSESSA .....	13
3.1 Monikanavaiset merkitykset ja semioottiset resurssit – mitä on multimodaalisuus? .....	13
3.2 Multimodaalisuuden tutkimuksen erilaiset suuntaukset – yhtäläisyyksiä ja eroja .....	17
3.3 Sosiaalisemioottinen multimodaalisuuden tutkimus ja sen kritiikki .....	19
3.4 Multimodaalinen vuorovaikutuksen tutkimus .....	22
3.5 Affordanssit – funktionaalisuuden ja multimodaalisuuden näkökulmat .....	24
3.6 Aiempia tutkimuksia visuaalisista ja multimodaalisista resursseista toisen kielen opetuksessa ..	29
3.7 Oppimateriaalin multimodaalisuuden ja visuaalisuuden kognitiivinen tutkimus.....	33
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	37
4.1 Tutkimuskysymykset.....	37
4.2 Tutkimusstrategia .....	39
4.3 Tutkimuskohteen kuvaus.....	42
4.4 Havainnointiaineiston keruu ja havainnointilomake .....	44
4.5 Haastatteluaineiston keruu .....	48
4.6 Aineistojen analyysimenetelmät.....	50
5 AINEISTON SISÄLLÄ – LUOKKAHUONEEN VISUAALISET RESURSSIT .....	54
5.1 Videot – ”ikkuna sieltä luokkahuoneesta pois” .....	56
5.1.1 Autenttisuus ja laajentuva oppimisympäristö.....	57
5.1.2 Kuuntelutehtävänä ajankohtaisohjelma.....	61
5.1.3 Viihteellinen musiikkivideo .....	64
5.1.4 Rakkauslaulu kulttuuritiedon välittäjänä.....	65
5.1.5 Oppijat videoiden tekijöinä .....	67
5.2 Verkkosivut – ”ilman sitä ne ei olis fokusoinu koko hiivatin Runebergiin” .....	70
5.3 Tekstien visuaaliset piirteet – ”kuvassa oli tää koko jutun ydin et katoitteks te kuvaa” .....	75
5.3.1 Visuaaliset lukustrategiat ja tekstilajien visuaalinen rakentuminen .....	78
5.3.2 Kaksoiskoodaus ja visuaaliset korostukset.....	81

5.4 Sarjakuvat – ”oikeessa käytössä ne ilmiöt” .....	85
5.5 Opettajan ja oppijoiden visuaaliset tuotokset – ”ne on tosi kekseliäitä siinä” .....	88
5.6 Eleet ja kehonkieli – ”neutraali meille mutta ei niille toisille” .....	93
6 TULOKSET JA POHDINTA.....	98
6.1 Opettajan rooli ja pedagoginen suunnitteluprosessi .....	100
6.2 Yhteistä pohjaa etsimässä.....	103
6.3 Visuaalisen materiaalin affordanssit.....	105
6.4 Mitä on oppijalähtöinen visuaalisten resurssien käyttö? .....	108
6.5 Tutkimuksen ja prosessin arviointia.....	110
6.7 Lopuksi – päätelmiä ja jatkotutkimusideoita.....	114
LÄHTEET .....	117
LIITE 1 .....	123
LIITE 2 .....	125

## **KUVAT JA KUVIOT**

Kuvio 1: Affordanssi kontekstissa.....	25
Kuva 1: Ohje Suzumiya-hahmon piirtämiseen (Cruz 2013). .....	27
Kuva 2: Kuvakaappaus Wikipedian artikkelista Runebergintorttu. 1.6.2013. ....	70
Kuva 3: Sarjakuva: passiivin partisiippi.....	86
Kuva 4: Opettajan ja oppijan miellekartat kuuntelutehtävästä.....	90
Kuva 5: Esimerkkejä Clip Art -kuvista hakusanalla <i>communication</i> .....	115
Kuvio 2: Tutkimuskysymykset .....	37
Kuvio 3: Etnografian ominaisuudet (Blommaert 2007) .....	39
Kuvio 4: Oppituntien visuaaliset resurssit kanavittain .....	45
Kuvio 5: Visuaalisuuden funktiot – jatkumo koristeellisuudesta kognitiivisuuteen .....	47

# 1 JOHDANTO

Oppimateriaaleilla on suuri vaikutus siihen, millaisena opetus luokkahuoneessa näyttäytyy. Tunneilla käytetyt materiaalit luovat pedagogisen ja tekstuaalisen tilan oppilaiden työskentelylle sekä suuntaavat opetuksen sisältöjä ja toimintatapoja (Luukka ym. 2008: 90). Useat kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että toisen kielen oppijat voivat hyötyä monin tavoin visuaalisista materiaaleista kuten kuvista, piirroksista, videoista ja verkkoteksteistä sekä muista oppitunneilla käytetyistä visuaalisista ja multimodaalisista resursseista kuten eleistä. Opettajan käsitykset vaikuttavat voimakkaasti siihen, millaiseksi pedagoginen tila muovaantuu. Visuaalisuuden roolia ja opettajan käsityksiä siitä on kuitenkin suomen toisena kielenä (S2) -opetuksessa tutkittu toistaiseksi hyvin vähän.

Suomessa pedagogiikan kehittämiseen koetaan nyt suurempaa tarvetta kuin aiemmin, sillä maahanmuuttajaväestön määrä kasvaa koko ajan mutta alan pedagogiikan tutkimusta on hyvin vähän (Aalto ym. 2009: 403, 409). Tässä tutkielmassa selvitetään ja tulkitaan visuaalisen materiaalin käytön erityispiirteitä – visuaalisten resurssien mahdollisuuksia ja rajoitteita – S2-oppitunneilla. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, jossa havainnoitiin korkeakouluopetukseen kuuluvan edistyneen tason S2-kurssin oppitunteja sekä haastateltiin kurssin opettajaa. Opettajanäkökulma tuo tärkeän ulottuvuuden oppimateriaalitutkimukseen, sillä opettajan suhtautuminen materiaaleihin vaikuttaa opetuksen organisointiin ja oppijoiden tulkintoihin (Olkinuora ym. 2001). Luokkahuonekäytänteiden tutkiminen taas on tärkeää, sillä niitä kuvaamalla voi tarjota malleja opettajille, jotka haluavat arvioida ja muuttaa omia käytänteitään. Käytänteiden kuvaaminen ei tarkoita, että mallit olisivat sellaisenaan toistettavia, mutta esimerkit voivat tarjota uusia ideoita, joita voi yhdistää paikallisiin konteksteihin (Larson 2009: 16).

Tutkielmassa etsin vastauksia siihen, millaisia ovat kyseisen opettajan käyttämät visuaaliset materiaalit ja niihin liittyvät käytänteet sekä millaisia affordansseja erilaisilla näköaistin kautta havaittavilla resursseilla on. Affordanssin käsite viittaa siihen, millaisia mahdollisuuksia ympäristö tai jokin tietty sen elementti tarjoaa toiminnalle – siis tässä tutkielmassa kielenkäytölle ja -oppimiselle. Mahdollisuuksien lisäksi tarkastelen myös sitä, mitkä asiat rajoittavat visuaalisuuden käyttöä.

Tutkimuksessa haastattelun avulla selvitin erityisesti sitä, millaisina opettaja kokee ja käsittää visuaalisten elementtien affordanssit ja tehtävät opetuksessa sekä miten hän perustelee valitsemiensa materiaalien käyttöä. Oppituntien tutkimista varten kehitin havainnointilo-

makkeen (LIITE 1), jonka avulla tarkastelin ja arvioin visuaalisen materiaalin muodon lisäksi sen sisältöä ja tehtäviä opetuksessa. Lisäksi havainnoin sitä, miten visuaalisia resursseja aktivoitiin vuorovaikutuksessa, millaista toimintaa niihin liittyi ja millaisia olivat opettajan ja oppijoiden roolit. Tutkielman kiinnostuksen kohteena on visuaalisuus hyvin laajasti ymmärrettynä, ja tätä ymmärrystä laajentaa multimodaalinen näkökulma. Multimodaalisuuden tutkimusta, jota avaan tarkemmin luvussa kolme, on tehty toistaiseksi melko vähän suomen kielellä. Suurin osa lähdekirjallisuudesta on englanninkielistä, joten olen kääntänyt useita käsitteitä ja määritelmiä sekä suurimman osan teoreettisesta viitekehystä.

## 1.1 Kohti visuaalisuuden laajempaa ymmärtämistä

Kieli ei kehity eristäytyneenä ilmaisun kanavana vaan hyvin kiinteässä suhteessa muihin viestintäkanaviin, kuten erilaisiin visuaalisiin kanaviin. Viitaten visuaalista ajattelua ja kuvanlukutaitoa käsittelevään kirjallisuuteen Britsch (2009) esittää, että kielen oppiminen pohjautuu visuaaliseen ajatteluun. Tämän vuoksi hänen mielestään visuaalisella lukutaidolla pitäisi olla keskeinen asema toista ja vierasta kieltä opettavien koulutuksessa ja sitä kautta kielen opetuksessa (mts. 710). Piirustukset, kuvat ja muut symboliset välineet eivät ole kieltä alempiarvoisia representaation muotoja, vaan tärkeä osa inhimillisen merkityksenannon varantoa ja sosiaalisen muistin rakentumista (mm. Ivarsson ym. 2009: 203).

Kirjoitettu teksti on pitkään ollut merkittävin kommunikaation väline ja myös kielen opetuksen lähtökohta (Choo 2010: 168; Britsch 2009: 710), mutta enää oppimista ei yhdistetä niin vahvasti vain painettuun tekstiin eikä tekstitaitoja pidetä enää vain lingvistiksinä taitoina (Jewitt 2009b: 241). Muutos ajattelutavassa on vahvasti yhteydessä yhteiskunnallisiin ja viestintällisiin muutoksiin. Elämä 2000-luvulla on hyvin erilaista kuin viime vuosituhannella. Maailma on yhä globaalimpi ja verkostoituneempi. Tieto ei ole enää tietyn eliitin hallussa, vaan myös massojen saatavilla ja muokattavissa, jolloin se muuttuu nopeammin ja monimuotoisemmaksi kuin ikinä (mm. Jewitt 2008b: 242–243, 2009: 3). Tiedon luonteen muuttuminen uudistaa käsityksiä muun muassa tekijyydestä ja omistajuudesta (esim. Kress 2003: 172–173).

Näihin yhteiskunnallisiin murroksiin kytkeytyvät läheisesti teknologian kehitys, visuaalisen ja multimodaalisen ilmaisun korostuminen sekä digitaalisten medioiden tarjoamat mahdollisuudet (Scollon–LeVine 2004; Jewitt 2008b, 2009). Uudet sosiaaliset ja materiaaliset olosuhteet vaikuttavat syvästi viestintään ja opetukseen (Jewitt 2008b: 243). Esimerkiksi oppimateriaaleissa teksti ei ole enää keskeisin kanava, vaan kuva on yhä tärkeämpi merkityksen välittäjä. Lisäksi digitaalinen media on yhä tärkeämpi oppimisresurssien lähde ja jakelukanaava. (Kress 2003: 1; Bezemer–Kress 2008: 166.) Kyseiset muutokset ovat tutkimukseni kannalta olennaisia, sillä ne muovaavat visuaalisuuden roolia opetuksessa. Kuitenkin tärkeämpää kuin pohtia sitä, mikä kanava kulloinkin dominoi viestinnässä, on fokusoida siihen, *miten* visuaalisia ja muita kanavia käytetään erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa (Jewitt 2009: 3–4).

Tutkielmani kiinnostuksen kohteena on laaja visuaalisuuden kenttä, joka kattaa muutakin kuin vain perinteiset kuvat: myös muun muassa eleet, liikkuva kuva ja tekstit havaitaan näköaistin kautta. Käsitteiden **visuaalinen** ja **kuvallinen** välille voidaan tehdä ero. Visuaali-



suus liitetään usein suoraviivaisesti kuviin, vaikka kuvat ovat vain osa laajaa visuaalista kulttuuria eli kulttuuria, joka havaitaan näköaistin kautta (Herkman 2007: 64). Myös esimerkiksi painettu sana ja sen typografinen ja graafinen asettelu ovat osa tuota kulttuuria, sillä niiden ymmärtäminen perustuu näköhavaintoon (mp.; Scollon–LeVine 2004: 1–2; Van Leeuwen 2004: 14).

Kirjoittamisestakin on tulossa yhä enemmän visuaalisesti suuntautunutta, sillä näyttöpäätteet ja niiden visuaalinen logiikka sekä muut muutokset visuaalisessa kulttuurissa muovaavat myös perinteisten painettujen tekstien jäsentymistä (New London Group 2000: 29; Kress 2003: 9; Van Leeuwen 2004: 11–12). Siinä, että symbolinen ilmaisu on visuaalista, ei sinänsä ole mitään uutta (Jewitt 2009: 3–4). Pikemminkin uuden teknologian tarjoamat näköhavaintoon liittyvät resurssit ja kuvallinen käänne ylipäätään (*pictorial turn*, Mitchell 1994) muistuttavat meitä kirjoitustaidon juurista. Visuaalista havainto- ja esittämiskykyä pidetään nimittäin eräänä kirjoitustaidon edellytyksistä: kirjoitus ei ole syntynyt tyhjästä, vaan se on muovautunut visuaalisten representaatioiden – kuten luolamaalausten, työkalujen, astioiden ja vaatetuksen muotoilun ja koristelun – perinteestä (Dufva 2000a: 161; Ivarsson ym. 2009: 202–203).

**Multimodaalisuuden tutkimus** (MM-tutkimus) tarjoaa uudenlaisen näkökulman visuaalisuuden tutkimiseen. Multimodaalisten ilmiöiden tutkimus on viime vuosina kasvanut valtavasti (mm. Norris 2012: xi), ja voitaisiinkin sanoa, että oppimisen, opetuksen ja kasvatuksen sekä erityisesti tekstitaitojen tutkimuksessa on tapahtunut multimodaalinen käänne<sup>1</sup>. Alan pioneerin Gunther Kressin mukaan (esim. 2003, 2004, 2009, 2010) muutokset viestinnällisessä maailmassa vaativat muutosta myös ajattelutavassa. Kress (2003: 35–36) kirjoittaa, että kieli yksin ei tuo pääsyä monikanavaisen viestin merkitykseen. Se on vain yksi niistä keinoista, jotka ovat rakentamassa merkitystä – ja silläkin on omat erityiset tapansa välittyä: puhe ja kirjoitus. Muiden vuorovaikutuskanavien läsnäolo herättää kysymyksen niiden tehtävistä eli siitä, toistavatko ne kuvituksenomaisesti sen mitä kieli tekee, täydentävätkö ne merkityksiä vai onko niillä oma itsenäinen rooli. (mp.; Kress 2009: 54.)

Digiajalla yksi monitaitoinen ihminen voi yhdellä käyttöliittymällä käsitellä ja luoda monikanavaisia tuotoksia ja samalla harkita tarkkaan, mitä ilmaisukanavaa haluaa hyödyntää

---

<sup>1</sup> Vaikka multimodaalisuus on usein liitetty digitaalisen ajan tekstitaitojen murrokseen, se tai sen merkityksen tunnustaminen ei kuitenkaan ole mitään uutta. Kaikki diskurssi on aina ollut multimodaalista. Esimerkiksi kirjoitus ja puhe ovat aina sidoksissa muihin kanaviin: ne rakentuvat myös eleiden, fyysisen tilan käytön ja typografisten valintojen kautta. (The New London Group 2000: 29; Norris 2004: 1–2; Scollon–LeVine 2004: 1–2; Van Leeuwen 2004: 9–10; Kress 2010: 28.) Jewitt (2009: 3–4) painottaa, että vaikka uuden teknologian vaikutukset ovat merkittävät, multimodaalisuutta tai visuaalisuutta ei voida tutkia vain uuden ajan ilmiönä, vaan tarvitaan laajempaa historiallisten, kulttuuristen ja sosiaalisten kontekstien ymmärtämistä.

(Kress–Van Leeuwen 2001: 2). Helppous tekee eri kanavien käyttämisestä luonnollista ja antaa mahdollisuuden niiden tarkoituksenmukaiseen käyttöön (Kress 2003: 5–6). Kanavan valinnalla on suuri vaikutus merkitykseen, joten oppimateriaalien suunnittelijoiden tulisi olla tietoisia näistä vaikutuksista (Kress 2004: 111). Jewittin mukaan (2008b: 241–242) se, missä muodossa ja miten tieto esitetään ja jaetaan, muovaa paitsi oppimisen sisältöä myös sen tapaa. Jotta oppimista ja opettamista nykyluokassa voidaan paremmin ymmärtää, on tärkeää tutkia erilaisia luokkahuoneessa läsnä olevia viestintäkanavia, opetusmateriaalien tarjoamia oppimismahdollisuuksia ja sitä, millä tavalla opettajat ja oppilaat aktivoivat kanavia ja materiaaleja luokkahuonevuorovaikutuksessa (mp.). Se on myös tämän tutkielman tavoite.

Tutkielmani teoreettinen lähtökohta on funktionaalisen ja ekologisen kielenoppimisen alalla sekä sosiaalisemioottisessa multimodaalisuuden tutkimuksessa ja multimodaalisessa vuorovaikutuksen tutkimuksessa. Tätä aihetta ja tutkimusasetelmaa voitaisiin tarkastella myös esimerkiksi tekstitaitotutkimuksen ja New Literacy Studies -tradition (NLS) käsitteiden avulla. Tällöin visuaalisten materiaalien, resurssien ja affordanssien sijaan voitaisiin puhua visuaalisista teksteistä ja niihin liittyvistä tekstitapahtumista ja -käytännöistä (ks. esim. Street ym. 2009). Multimodaalista viestintää on lähestytty usein juuri tekstitaitonäkökulmasta (mm. mp.; New London Group 1996, 2000; Jewitt 2008b; Lankshear–Knobel 2011). Suomeksi puhutaan monilukutaidosta (*multiliteracies*), joka mainitaan myös vuoden 2014 opetussuunnitelmaluonnoksessa osana ”tulevaisuuden edellyttämää laaja-alaista osaamista” (Opetushallitus 2012). NLS-tutkimuksella ja tutkielmani lähestymistavalla on monia yhtymäkohtia, mutta varsinaisesti en tässä tutkielmassa hyödynnä tekstitaitotutkimuksen tulokulmia.

## 1.2 Toisen kielen oppijat ja multimodaaliset resurssit oppimisessa

Toisen kielen oppijat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä. Maahanmuuttajien opiskelukokemukset ja -käsitykset eroavat usein kohdemaan tavoista. Toisen kielen opetuksen haasteena ovatkin oppijoiden erilaiset kielelliset, kulttuuriset ja kasvatukselliset taustat. (Echevarria–Vogt 2008: 3–4; Ajayi 2009: 585–586.) Täydentävillä materiaaleilla, kuten kuvituksilla, graafisilla esityksillä, kaavioilla sekä audiovisuaalisilla ja tietokonevälitteisillä teksteillä, voi olla opetuksessa tärkeä rooli vaihtoehtoisina keinoina, jotka tehostavat ymmärtämistä (Echevarria–Vogt 2008: 9). Monikanavainen opetus tarjoaa kattavan perustan merkityksen rakentamiselle ja toisen kielen oppimiselle (Ajayi 2009: 586). Royce (2002) kirjoittaa, että toisen kielen opettajien tulisi auttaa oppijoita rakentamaan multimodaalista viestintäkompetenssiaan. Multimodaalisuuden tutkimus on viime vuosina ollut paljon esillä, ja vihdoin sen kiinnostus on laajentunut myös kielen oppimisen ja opettamisen ja monikielisuuden piiriin (Jewitt 2008b, 2008a: 362; Romero–Arèvalo 2010: 100).

Uuden teknologian mahdollistama eri kanavien käytön helppous tuo multimodaaliset tekstit koko ajan vahvemmin koulun arkeen. Muun muassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että äidinkielen oppiaineen pohjalla on laaja tekstikäsitys: tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä (Opetushallitus 2004: 46). Laajentunut tekstikäsitys on saanut kasvattajat korostamaan multimodaalisen lukutaidon merkitystä (Choo 2010: 168). Esimerkiksi Taalaksen mukaan (2007: 427) multimodaalisten opetuskokonaisuuksien suunnittelun tulisi olla osa kielten opettajien ammattitaitoa. Kuitenkin koulun kontekstissa vanhat käsitykset ovat usein vallalla ja visuaalisen viestinnän ajatellaan olevan toissijaisessa tai alisteisessa asemassa (Kress–Van Leeuwen 2006: 23). Myös kielenopetukseen liittyvä tutkimus on keskittynyt tarkastelemaan kielellisiä resursseja, ja ymmärrys eleiden, äänen, kuvien, liikkeen ja muiden ilmaisumuotojen potentiaalista on jäänyt vähäiseksi (Jewitt 2008b: 246).

Yksi haaste toisen kielen opettajalle on oppijoiden hahmottaminen kokonaisvaltaisesti yhteiskunnan jäsenenä ja oppimisympäristöjen laajentaminen niin, että ne paremmin vastaisivat oppijoiden aitoja viestintätarpeita. Oppimisen tulisi siirtyä yhä enemmän luokan ja paperimuotoisten materiaalien ulkopuolelle. (Aalto ym. 2009: 404–405.) Multimodaaliset verkkotekstit ovat usein sellaisia autenttisia tekstejä, joiden kanssa oppijat toimivat arjessa, sillä suuri osa viestintään, kulttuuriin, tiedonhakuun ja viihteeseen liittyvästä toiminnasta tapahtuu nykyään verkossa.

## 2 EKOLOGINEN JA FUNKTIONAALINEN LÄHESTYMISTAPA KIELENOPPIMISEEN JA -OPETTAMISEEN

### 2.1 Tutkielman teoreettisista sitoumuksista

Tutkielmani nojaa laajalti sosiokulttuuriseen ja vygotkilaiseen näkemykseen toisen kielen oppimisesta ja opettamisesta. Erityisesti tutkielmani taustalla vaikuttavat **ekologinen** käsitys kielestä ja kielenoppimisesta ja -opettamisesta (Kramsch 2002; Kramsch–Lam 2003; van Lier 2004) sekä **funktionaalinen** lähestymistapa toisen kielen opettamiseen (Aalto ym. 2009), jotka molemmat lukeutuvat sosiokulttuuriseen viitekehykseen. Esittelen niistä kumpaakin tässä pääluvussa. Ekologisesti suuntautunut kielentutkimus on erityisen kiinnostunut merkitysten **multimodaalisesta** rakentumisesta, sillä merkityksiä ei voida luoda – ei fyysisesti eikä kulttuurisesti – vain lingvistisen systeemin avulla, vaan muut ilmaisukanavat ovat aina mukana (van Lier 2000: 251; Lemke 2002: 72). Multimodaalisuuden tutkimus, jota käsittelen luvussa 3, taas kytkeytyy vahvasti **sosiaalisemiotikkaan**. Hallidaylainen sosiaalisemioottinen traditio yhdistää multimodaalisuuden tutkimusta, sosiokulttuurista teoriaa ja funktionaalista lähestymistapaa. Myös ekologinen kielentutkimus, jolla on kiinteä yhteys semiotikkaan, huomioi hallidaylaisen perinteen ja sen merkityksen kielenoppimisen pedagogiikalle (van Lier 2004: 73–77).

**Kognitiivisen** tutkimuksen anti omalle työlleni on niissä tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu ja myös problematisoitu visuaalisen ja monikanavaisen materiaalin yhteyksiä oppimiseen. Tällainen tutkimustieto kertoo esimerkiksi, että kun opittava asia esitetään multimodaalisesti, oppijan mielessä rakentuu laadukkaampia mentaalisia konstruktioita, jotka auttavat ymmärtämään asioita syvemmin (Olkinuora ym. 2001: 133), mutta toisaalta monien teknologiavälitteisen materiaalien ongelmana on ihmisen rajallinen tarkkaavaisuus- ja havainnointikapasiteetti (mts. 34). Kognitiivisesti suuntautuneet tutkimukset tarjoavat hyviä taustatietoja ja perusteluja tutkimukselleni ja opettajille yleisemminkin. Niiden roolia tutkimuksessani käsittelem luvussa 3.7.

En kuitenkaan tarkastele opetusta ensisijaisesti kognitiivisista lähtökohdista, vaan fokus on oppijan, opettajan ja oppimisympäristön välisissä suhteissa. **Sosiokognitiiviset** ja **dialogiset** näkemykset oppimisesta (ks. esim. Dufva 1998, 2000a; Suni 2011, 2008) tulevat lähelle tutkielmani teoreettisia sitoumuksia. Niitä kaikkia yhdistää dynaaminen näkemys oppijasta

ja oppimisympäristöstä: lineaaristen syy–seuraussuhteiden sijaan huomio kiinnittyy siihen, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa niin, että ihminen muokkaa ympäristöä ja ympäristö ihmistä. Nostamalla asioiden suhteet ja vuorovaikutus keskiöön pyritään eroon dikotomisesta ja kartesiolaisen dualistisesta ajattelusta, joka asettaa vastakkain yksilöllisen ja sosiaalisen tai kognition ja kulttuurin (Kramsch 2002: 24, Kramsch–Lam 2003: 142, 146; van Lier 2004: 20; Dufva 2000a: 158–159; Suni 2008: 22, 190; ks. myös Aro 2009: 35–36). Sosiokulttuurisesta, funktionaalista, dialogisesta, ekologisesta tai **konstruktivistisesta**<sup>2</sup> näkökulmasta kieli ei ole koskaan vain yksilön päänsisäistä toimintaa. Yksilön tietoisuus kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tietoisuus on siis samalla sekä yksilöllinen että sosiaalinen ilmiö: puhutaan jaetusta kognitiosta (ks. esim. Suni 2008: 189–193). Myös oppijaa ympäröivä tekstimaailma on osa jaettua kognitiota, jota oppijan tulisi voida käyttää tehokkaasti oman ajattelunsa ja kielenkäyttönsä resurssina (Aalto ym. 2009: 411).

---

<sup>2</sup> Konstruktivistisissä suuntauksissa oppiminen nähdään – kuten muissakin yllä luetelluissa viitekehyksissä – aktiivisena ja intentionaalisen prosessin. Konteksti ja toiminta ovat irrottamaton osa oppimista. Oppiminen on yksilön aktiivista tietojen ja merkitysten rakentamista vuorovaikutuksessa oppimiskontekstin, kulttuurin ja siihen liittyvien artefaktien ja muiden yksilöiden kanssa. (Olkinuora ym. 2001: 11.)

## 2.2 Ekologinen lähestymistapa kieleen

Claire Kramsch (mm. 2002, 2003) on soveltavan kielitieteen tutkija, joka on kirjoittanut ekologisesta lähestymistavasta toisen kielen oppimisen tutkimukseen. Hän kuvaa, että tutkimus lasten ja aikuisten kielellisestä toiminnasta ympäristönsä kanssa on saanut innoitusta kahdesta erilaisesta metaforasta. **Kielen omaksumisen** alalla vallalla on perinteisesti ollut ns. tietokone-metafora, jossa oppija nähdään tiedonkäsittelijänä, joka prosessoi ympäristöltä saamaansa syötöstä ja alkaa sitten itse tuottaa kieltä<sup>3</sup>. **Kielellistä sosialisatiota** tutkineiden taustalla taas on vaikuttanut ns. noviisi-metafora, jolloin oppija nähdään kieliyhteisön noviisijäsenenä, joka oppii kokeneempien jäsenten kanssa vuorovaikutuksessa käyttämään sopivampaa ja tarkempaa kieltä. Nämä kaksi tutkimusalaa ovat perinteisesti toimineet toisista erillään, ja alojen välinen vuorovaikutus on jäänyt vähäiseksi. Näkemykset kielenoppimisprosessin onnistumisesta ovat erilaisia: kielen omaksumisen näkökulmasta keskeistä on kielen lingvistinen ja kommunikatiivinen hallinta, kun taas sosiaalistumisen näkökulmasta tavoitteena on sulautuminen kieliyhteisöön. Ero alojen välillä ei kuitenkaan ole täysin selkeärajainen. (Kramsch 2002: 1–2.) Hallidaylaiset ja vygotskilaiset kielenkäytön tutkimukset ovat osittain yrityksiä kaventaa kuilua kielellisen ja sosiaalisen rakenteen välillä, mutta Kramschin mukaan (mts. 3) niissäkään ei välttämättä ole päästy dikotomisesta ajattelusta kielen funktionaaliseen kuvaamiseen, jossa kielenkäyttäjät ja sosiaalinen ympäristö nähtäisiin toisiaan muovaavina.

Vaihtohtona kahdelle edellä kuvatulle metaforalle on ekologinen metafora, joka kehittyi 1960-luvulla useammalla eri tutkimusalalla, muun muassa systeemiteoriassa, psykologiassa (esim. Gibson 1979) ja lingvistiikassa. Viimeaikoina sen on ottanut käyttöön myös kielen- ja opetuksentutkija Leo van Lier (2000, 2002, 2004). Ekologinen metafora havainnollistaa kielenkäyttäjien ja ympäristön välistä dynaamista suhdetta, joka on verrattavissa elävän organismin eri osien väliseen suhteeseen. (Kramsch 2002: 3.) Van Lierin mukaan (2004: 20) ekologinen lähestymistapa kieleen pyrkii samaan kuin sosiokulttuurinen teoria: laajentamaan vygotskilaisia ajatuksia nykypäivän tarpeiden ja tiedon valossa<sup>4</sup>. Tapio (2013: 35–36) tiivistää lähestymistavan tärkeimmät periaatteet seuraavasti: oppiminen on sosiaalinen ilmiö ja tilanteista toimintaa (*situated action*), joka välittyy kulttuuristen välineiden kautta.

<sup>3</sup> Syötösajattelusta ja sen kritiikistä ks. myös esim. van Lier 2000, 2004: 25–28; Alanen 2000: 109–110. Myös sosiaalisemioottisessa lähestymistavassa katsotaan, että tietoa ei omaksuta, vaan sitä tuotetaan, sillä omaksumisen (*acquisition*) käsite ei tue ajatusta toimijuudesta (Kress 2010: 27).

<sup>4</sup> Sosiokulttuurisen teorian ja ekologisen lähestymistavan eroista ja yhtäläisyyksistä tarkemmin ks. van Lier 2004: 17–20)

Ekologinen lähestymistapa ei itsessään ole teoria tai metodi, vaan pikemminkin ajattelu- ja toimintatapa, jolla on tiettyjä teoreettisia sitoumuksia lingvistiikan ja oppimisen alalla (van Lier 2004: 3). Se on monitahoinen ja sekainenkin tutkimuskenttä, jonka kiinnostuksen kohteena on todellisuus kaikessa kompleksisuudessaan (van Lier 2002: 144). Kramsch (2002: 3) kirjoittaa, että ekologinen metafora tarjoaa uudenlaisen tavan valaista tutkimuksen kohteena olevia monitahoisia suhteita eri tieteenalojen näkemyksiä yhdistellen. Toisin kuin monet lineaariset mallit, joita toisen kielen oppimisen (*second language acquisition* eli *SLA*) tutkimus ja kielenopetus käyttävät, ekologinen näkemys kielenkehityksestä on kompleksinen ja epälineaarinen. Sen taustalla ei ole oletusta esimerkiksi opetuksen ja oppimisen tai syötöksen ja tuotoksen suoraviivaisesta syy–seuraussuhteesta. Merkitykset syntyvät monilla tasoilla ja monissa semioottisissa muodoissa. (mts. 16.) Sen sijaan, että opettamista ja oppimista pidettäisiin suljettujen tietorakennelmien siirtämisenä ja vastaanottamisena, ekologiset mallit kielen kehityksestä näkevät ne avoimina prosesseina, jotka välittyvät useiden eri semioottisten välineiden kautta monenlaisessa toiminnassa (21).

Kramschin mukaan (2002: 20–21) yksi tärkeimmistä näkemyksistä, joita ekologiset mallit kielestä voivat tarjota, on **välitteisyyden** (*mediation*) käsite. Välitteisyys on keskeinen käsite sosiokulttuurisessa teoriassa. Se on peräisin Vygotskilta, jonka mukaan kulttuuri, ajattelu ja inhimillinen toiminta välittyvät materiaalisten, psykologisten ja kulttuuristen työkalujen avulla (Alanen 2002: 207)<sup>5</sup>. Välitteisyys yksinkertaisimmillaan on siis välineiden, työkalujen käyttämistä. Kielenkäyttö on yksi tapa välittää toimintaa. Kieltä taas välittävät eleet ja muut keholliset ilmaukset. Norris (2012b: 222) kirjoittaa, että kaikki sosiaalinen toiminta maailmassa vaatii sosiaalisten toimijoiden lisäksi kulttuurisia välineitä.

Vygotskilaisessa, sosiokulttuurisessa lähestymistavassa kielenoppimista välittävät kaikki ne **semioottiset resurssit**<sup>6</sup>, joita on tarjolla oppimisympäristössä, kuten luokkahuoneessa (van Lier 2004: 96–97). Välitteisyyteen liittyy kiinteästi **affordanssin**<sup>7</sup> käsite, jonka avulla kuvataan sitä, millaisia mahdollisuuksia ympäristö ja sen erilaiset resurssit tarjoavat toiminnalle. Olennaista on havaitsijan aktiivinen toimijuus ja se, että hän kokee resurssin itselleen merkityksellisenä (mm. Gibson 1979; van Lier 2000; Suni 2008: 24).

Ekologinen kielentutkimus tutkii siis ennen kaikkea suhteita, ei asioita sinänsä (van Lier 2004: 53; 2002: 145). Merkitykset piilevät henkilöiden, tapahtumien ja erilaisten artefaktien välisissä suhteissa (Kramsch 2002: 20–21). Ekologinen lingvisti voi tutkia esimerkiksi

<sup>5</sup> Välitteisyyden käsitettä on kehitelty eteenpäin erityisesti Wertsch (1991).

<sup>6</sup> Ks. tarkemmin luku 3.1

<sup>7</sup> Ks. tarkemmin luku 3.3

suhteita kielen ja fyysisen tai sosiokulttuurisen ympäristön välillä, oppijan ja oppimisympäristön suhteita tai eri kielten välisiä suhteita (van Lier 2004: 53). Monet alan käsitteistä ovat pyrkimyksiä keskittyä asioiden suhteisiin, epävarmuuteen ja mahdollisuuksiin (*contingencies*) sekä aste-eroihin selkeärajaisten kategorioiden sijaan (mts. 24). Tämä tarkoittaa sitä, että käsitteellistä selventämistä tarvitaan suhteellisesti enemmän, sillä tieteen kieli on perinteisesti kategorista (mp; van Lier 2002).

Van Lier (2002: 157) kutsuu kehittämäänsä lähestymistapaa toisen kielen oppimiseen **ekologis-semioottiseksi**. Hänen mukaansa (2004: 55) ekologinen näkökulma kieleen yhdistää oppimisen ajan, paikan, toiminnan, havainnon ja mielen semiotiikkaan. Van Lier limittää toisiinsa näkemyksiä psykologiasta (Gibson, Vygotski), kielifilosofiasta (Bahtin) ja semiotiikasta (C. S. Peirce, Halliday) ja näkee kielen semioottisena toimintana, joka on epälineaarinen ja emergentti merkityksenannon prosessi ja joka syntyy vuorovaikutuksessa itsen, toisen ja ympäristön välillä (Kramsch 2002: 7). Van Lier (2004: 72–73) esittää viisi tärkeää näkemystä, jotka semioottinen näkökulma voi tarjota kielikoulutukseen:

- Kielenoppimisen pitäisi olla vahvasti **kontekstisidonnaista**: materiaalien, käytänteiden ja opetusohjelmien tulisi heijastaa sitä, että kieli kietoutuu fyysiseen, sosiaaliseen ja symboliseen maailmaan.
- Kieli ei kuulu vain abstraktiin, henkiseen maailmaan vaan myös keholliseen: eleet, ilmeet ja muut vastaavat **keholliset resurssit** ovat olennainen osa kieltä ja tärkeitä vaikuttajia kielenoppimisessa.
- Oppimisympäristön pitää varmistaa **rikkaiden semioottisten resurssien tarjonta** kaikilla osa-alueilla.
- Kasvokkaista viestintää on ehkä korostettu liikaa – parempi vuorovaikutusmalli voisi olla **rinnatusten oppiminen**, jossa hyödynnettäisiin jaetun huomion kohdetta (*joint attention*). Se voisi johtaa projektipohjaiseen oppimiseen.
- Semioottinen näkökulma kieleen ja ekologinen lähestymistapa oppimiseen voi siis johtaa oppimisympäristöön, joka on pedagogisesti rikas ja stimuloiva, oppija- ja oppimiskeskeinen, autonomiaa tukeva ja ajatteluun ja kielenkäyttöön rohkaiseva.



## 2.3 Funktionaalinen S2-opetus

Funktionaalinen kielenopetus nojaa funktionaaliseen eli käyttö- ja tarvepohjaiseen kielikäsitukseen, jonka edustajia on muun muassa Halliday. Käyttöpohjaisen kielikäsitteen mukaan muotoa on mahdotonta erottaa merkityksestä ja käyttökontekstista. Muoto, merkitys ja konteksti kytkeytyvät erottamattomina toisiinsa kielen erilaisissa yksiköissä ja muodostavat jäsenyneen ”varaston”, joka elää ja muuttuu käytössä. (Aalto ym. 2009: 407.) Funktionalismin peruseräite on, että opetus on käyttölähtöistä, päinvastoin kuin rakennelähtöisen formalismin. Opetus ei etene rakenteiden ehdoilla yksinkertaisesta monimutkaisempaan, vaan se reagoi jo osattuun tai tarvittuun – siihen, mikä on otettu haltuun vuorovaikutustilanteisiin osallistumisen kautta (Suni 2008: 205).

Minna Suni, jonka erityisalaa on toisen kielen oppiminen ja maahanmuuttajien ammatillinen kielitaito, kirjoittaa väitöskirjassaan (2008) vältelleensä syötös- ja tuotos-käsitteitä, sillä niistä välittyy perinteisen kognitiivisen oppimiskäsitteen ääni. Hänkin siis kritisoi tietokone-metaforaa kielen omaksumisen mallina (ks. edellinen luku). Hänen mukaansa vieraan kielen pedagogiikka voinee ainakin teoriassa rakentua syötösajattelun varaan niin, että opetettava aines kootaan oppijoiden vastaanottokyvyn ja tarpeiden perusteella ja oppijat sisäistävät tuotoksesta sen, minkä kykenevät. Tällöin oppiminen nähtäisiin nimenomaan opettajien asioiden hallintana. Syötösajattelu ei kuitenkaan hänen mukaansa voi edes periaatteen tasolla toimia toisen kielen kontekstissa. Toisen kielen oppijat poimivat kieliympäristöstä käyttöönsä sitä, mikä toistuu usein ja on heille tarpeellista arkitilanteissa. Oppimisjärjestys on spontaani, ja sitä ohjaa eräänlainen kysynnän ja tarjonnan laki. (mts. 201.)

Funktionaalisen S2-opetuksen tavoitteena on kyky kommunikoida. Opetus on välineiden antamista siihen, että oppija saisi jäsenyyksiä haluamissaan suomenkielisissä yhteisöissä ja voisi kokea niissä toimijuutta ja omistajuutta. Parhaimmillaan opetus vastaa oppijan arjen tarpeisiin ja auttaa jäsentämään ja syventämään luokan ulkopuolella opittua. Haasteena on kehittää oppimisympäristöä niin, että oppiminen siirtyisi yhä enemmän luokahuoneen ja paperimuotoisen oppimateriaalin ulkopuolelle aitoihin viestintätilanteisiin. (Aalto ym. 2009: 404–405.) Sekä funktionaalinen että ekologinen lähestymistapa kieleen ja sen oppimiseen korostavat oppimisympäristön merkitystä ja vuorovaikutusta oppijan ja ympäristön välillä.

## 3 VISUAALISUUS JA MULTIMODAALISUUS OPETUKSESSA

### 3.1 Monikanavaiset merkitykset ja semioottiset resurssit – mitä on multimodaalisuus?

Multimodaalisen lähestymistavan keskeinen oletus on, että merkityksiä luodaan, jaetaan, tulkitaan ja muovataan käyttäen useita ilmaisullisia ja viestinnällisiä resursseja, joista kieli on vain yksi (Jewitt 2008b: 246; 2009: 14). Kieltäkin voidaan välittää useiden eri kanavien kautta: kirjoituksen, puheen tai viittomisen. Lisäksi muun muassa typografia, värit, fyysisen tilan käyttö ja eleet ja ilmeet vaikuttavat siihen, millä tavalla kieli missäkin tilanteessa välittyy. Kielen ja siihen kiinteästi liittyvien resurssien ohella ihmiset arjessaan rakentavat merkityksiä lukuisilla muilla ilmaisukanavilla ja merkkijärjestelmillä: piirroksilla, valokuvilla, musiikilla, liikkuvalla kuvalla, tanssilla, kolmiulotteisilla esineillä ja niin edelleen. Vaikka multimodaalinen näkökulma tarkoittaa kielen erityisaseman kiistämistä, sen tavoitteena ei ole ”syrjäyttää” kieltä (Jewitt 2008a: 357). Kuten Norris (2004: 2) osuvasti ilmaisee asian: tutkiessaan multimodaalisuutta hän hylkää käsityksen siitä, että kielellä olisi aina keskeinen rooli vuorovaikutuksessa – kuitenkin kiistämättä, että usein sillä on.

Englanninkielisellä käsitteellä *mode*, jonka olen suomentanut käsitteeksi **kanava**<sup>8</sup>, viitataan multimodaalisuuden tutkimuksessa erilaisiin jäsentyneisiin ilmaisumuotoihin ja viestintätapoihin, joista edellä mainitut merkkijärjestelmät ovat esimerkkejä. Tarkemmin voitaisiin puhua esimerkiksi viestintä- tai ilmaisukanavista tai semioottisista kanavista, jolloin käsitettä ei sekoitettaisi aistikanaviin. Sosiaalisemioottisessa lähestymistavassa korostetaan, että kanavat ovat materiaalisia, mutta kantavat aina mukanaan kulttuurin leimaa – ne ovat kulttuurisesti ja sosiaalisesti muovautuneita viestinnän ja representaation resursseja (Kress 2003: 45; Bezemer–Kress 2008: 171; Kress 2009). Kanavan piirteistä puhuttaessa yhtä tärkeitä kuin sen materiaaliset ominaisuudet ovat ne merkitykset ja käyttötarkoitukset, jotka ovat syntyneet kulttuurin tuotteena (Kress 2009: 55; Kress 2010: 80). Siksi esimerkiksi eleet ovat hyvin kulttuurisidonnaisia. Sormilla voi eri kulttuureissa toivottaa hyvää onnea eri tavoin: suomalaisittain peukut ovat pystyssä, Tšekissä ”peukkuja pidetään” laittamalla ne nyrkkien sisälle ja monessa kulttuurissa etu- ja keskisormen ristiminen on onnea toivova ele, johon myös viitataan

---

<sup>8</sup> Mode-käsitteen suomennoksena käytetään myös käsitteitä moodi, modaliteetti (esim. Kääntä–Haddington 2011), ilmaisumuoto ja symbolinen muoto (Lehtonen 2002: 50).

ilmaisulla *fingers crossed*. Joskus merkitykset ovat täysin päinvastaisia: esimerkiksi Iranissa peukalon nostaminen ylös on halventava ele (Siljerud 2008).

Semioottinen on sana, joka yhdistyy usein multimodaalisuuteen, sillä multimodaalisuuden tutkimus on kiinnostunut merkeistä ja merkityksistä ja multimodaalisuus-käsitteellä on voimakas yhteys sosiaalisemiotikkaan (Jewitt 2008a: 357). Kanava-käsitteen rinnalla puhutaan usein **semioottisista resursseista**. Kanavat ovat eräänlaisia jäsenyneitä semioottisten resurssien varantoja (Kress–Van Leeuwen 2001: 21–22; Jewitt 2008b: 246). Hallidayn mukaan (1978: 192) semioottinen resurssi on merkitysten luomisen resurssi. Kuten kanavat, myös semioottiset resurssit rakentuvat samanaikaisesti sekä sosiaalisesta ja kulttuurisesta toiminnasta että materiaalin affordansseista (Kress 2009: 55). Resurssi-sanalla halutaan tehdä ero merkki-sanaan ja painottaa sitä, että merkitys ei ole ennalta määrätty vaan muovautuu käytössä (Van Leeuwen 2005: 4). Semioottisten resurssien käsite on keskeinen sosiaalisemiotikassa, ja sitä hyödynnetään niin multimodaalisten ilmiöiden tutkimuksessa kuin vygotskilaisessa ja ekologisessa kielentutkimuksessa.

Visuaalisen aistikanavan kautta havaittavia kanavia on lukuisia. Kirjoitus havaitaan näköaistin avulla, samoin muun muassa eleet, tanssi ja osittain myös puhuttu kieli ja siihen liittyvät semioottiset resurssit, kuten kasvojen ilmeet. Kuvastakaan ei aina voida puhua vain yhtenä kanavana (Machin 2009: 182; Kress 2009: 58–59). Kuviksi voidaan lukea niin valokuvat, abstraktit maalaukset, mekaaniset piirrookset, kaaviokuvat kuin peilikuvakin. Englanninkielinen sana *image* pitää sisällään vielä laajemman tarkoitteiden kirjon, sillä se viittaa myös esimerkiksi muistikuviin, käsityksiin ja kielikuviin. Machinin mukaan (mp.) kuvat eivät olekaan yhtä selkeästi identifioitava tutkimusalue kuin kieli.

Tämän tutkielman kiinnostuksen kohteena ovat erityisesti näköaistin kautta havaittavat visuaaliset kanavat. Vaikka visuaaliset kanavat ovat viimeaikoina saaneet multimodaalisuuden tutkimuksessa enemmän huomiota osakseen kuin monet muut kanavat (Norris 2012a: 3), täytyy kuitenkin muistaa, että muut semioottiset resurssit kietoutuvat aina niihinkin materiaaleihin, joita pidetään ensisijaisesti visuaalisina. Prototyypisimmänkin yksittäisen visuaalisen elementin, kuten esimerkiksi valokuvan, käyttö opetustilanteessa on aina multimodaalista: siitä keskustellaan, sitä kenties osoitellaan ja sen yhteydessä saattaa olla kirjoitettua kieltä. Sitäkin selkeämmin monikanavaisuus on läsnä sellaisissa materiaaleissa, kuten sarjakuvissa tai kaavioissa ja taulukoissa, jotka jo lähtökohtaisesti hyödyntävät useamman kanavan resurssija.

**Välineellä** (*medium*) tarkoitetaan sosiaalisemioottisessa multimodaalisuuden tutkimuksessa sitä materiaalista kokonaisuutta, jonka kautta merkitys välitetään. Myös välineellä

on sosiaalinen ulottuvuus: se on semioottisten, sosiokulttuuristen ja teknologisten käytäntöjen tulos. Välineitä ovat esimerkiksi kirja, sanomalehti, tietokoneen näyttö, seinä, kangas, liitutaulu, ihminen puhujana, teatteri, televisio ja radio. (Bezemer–Kress 2008: 172.) Kressin ja Van Leeuwenin mukaan (2001: 6) väline ja kanava eroavat siinä, että kanavalla on abstrakteja resursseja, jotka voivat toteutua erilaisten fyysisten objektien kautta<sup>9</sup>. Sama valokuva voi välittyä eri välineiden kautta: sitä voidaan katsoa paperisen version lisäksi tietokoneen tai puhelimen näytöltä.

Kanavan käsitteen ongelmana on sen häilyvyys. On hankala määrittellä, missä menee yhden kanavan raja ja mitkä kaikki ilmaisumuodot ovat omia, yksittäisiä kanaviaan. Voitaisiin esimerkiksi kysyä, mitkä tekstin muotoiluun ja aseteltuun liittyvät resurssit – kuten fontti, kirjainkoko, värit tai vaikkapa diaesitysten erilaiset siirtymät – muodostavat kanavan. Jäsenyvätkö sellaiset visuaaliset resurssit kuten diagrammit, kaaviot tai miellekartat omiksi kanavikseen? Onko viittomakielissä tärkeä ilmaisun resurssi *huulio* kanava vai kuuluuko se puheeseen tai eleisiin? Kress (2009: 54; 2010: 79) nostaa pohdittavaksi kysymyksen siitä, ovatko huonekalut, vaatteet tai ruoka omia kanaviaan, sillä niilläkin selvästi välitetään merkityksiä, vaikkei se yleensä ole niiden ensisijainen tarkoitus. Kress (mts. 58–59; 2010: 87–88; Bezemer–Kress 2008: 72) myös tarjoaa ratkaisua rajanveto-ongelmaan. Kysymys on ennen kaikkea sosiaalinen: se, mikä lasketaan kanavaksi, riippuu kyseisen yhteisön käytänteistä ja päätöksistä sekä sen ilmaisullisista tarpeista<sup>10</sup>. Aikakauslehden taittajien yhteisö käyttää muun muassa fontteja ja värejä säännöllisesti ja johdonmukaisesti ja jakaa oletuksia niiden merkityspotentialista – sen jäsenille ne ovat kanavia.

Kaikesta huolimatta, kuten Kress ja Van Leeuwen toteavat teostensa esipuheissa (2001; Van Leeuwen 2005), olennaisempaa kuin tuumia *mikä* on kanava tai määrittää sen säännönmukaisuuksia, on pohtia sellaisia kysymyksiä kuten ”miten ihmiset käyttävät semioottisten resurssien moninaisuutta luodakseen merkkejä konkreettisissa sosiaalisissa konteksteissa”. Semioottisten resurssien käsite on kanava-sanaa väljempi, sillä se ei erittele, milloin jokin ilmaisumuoto on tarpeeksi jäsentynyt muodostaakseen semioottisen kanavan. Olennaista on nähdä kanavien käyttö kulttuurisena ja sosiaalisena toimintana. Vaikka kanavien käytössä on säännönmukaisuutta ja jäsenyneyttä, arkiset käytänteet eivät kuitenkaan noudata mitään tiettyä jähmeää logiikkaa. Toistuvista tavoista huolimatta jokainen kanava muovautuu dynaamisten ja muuttuvien merkitysresurssien mukana (Jewitt 2008b: 246–247). Kuten eko-

<sup>9</sup> Norris (2009: 80) kiertää kanavan ja välineen eron määrittelyn käyttämällä sanaa viestintäkanava (*communicative mode*), jolla hän viittaa näihin molempiin välitteisyyden keinoihin.

<sup>10</sup> Lisäksi Kress (2009: 59; 2010: 87–88) hyödyntää kanavan formaaliin määrittelyyn Hallidayn kolmea meta-funktiota.

loginen näkemys kielestä, myös multimodaalinen lähestymistapa viestintään välttelee pysyvi-  
en ja stabiilien kokonaisuuksien määrittelyä ja keskittyy sen sijaan käytänteisiin ja resurssei-  
hin (Kress–Van Leeuwen 2001: 4). Semioottisille resursseille ja viestintäkanaville on monia  
rinnakkaisia ja synonyymisia käsitteitä, ja esimerkiksi Scollon ja Scollon (2004: 12) rinnasta-  
vat toisiinsa käsitteet välitteisyyden keinot, kulttuuriset välineet, viestintäkanavat ja semiootti-  
set resurssit.

### 3.2 Multimodaalisuuden tutkimuksen erilaiset suuntaukset – yhtäläisyyksiä ja eroja

Multimodaalisten ilmiöiden tutkimus on viime vuosina kasvanut valtavasti (mm. Norris 2012: xi). Multimodaalisuus on laaja käsite, jota on eri tutkimusaloilla ja ammattikunnissa lähestytty eri tavoin. Se voidaan ymmärtää teoriana, näkökulmana, tutkimusalana tai metodologisena sovelluksena (Jewitt 2009b: 28). Se on juurtunut lukuisiin eri lähestymistapoihin – ei vain sosiaalisemiotikkaan vaan myös muun muassa lääketieteeseen, antropologiaan, kulttuurintutkimukseen, sosiologiaan ja psykologiaan – ja on samalla näiden eri alojen muovaama käsite (Kress 2009: 54; Jewitt 2009b: 37). Siksi myös multimodaalisuuden tutkimuksen alue on melko laaja: se kattaa kirjavasti puheen, tekstien ja diskurssien tutkimukset alueet, joissa tarkastellaan merkitysten syntymistä ja ymmärtämistä erilaisten kanavien kautta (Kääntä–Haddington 2011: 12–13). Sen piiriin voidaan lukea niin kirjoitetun ja puhutun viestinnän tutkimus eri viestintävälineissä ja -kanavissa kuin ihmisten luomien asioiden ja esineiden sekä eleidenkin tutkimus (mp.). Multimodaalisuus-tutkimusten kirjo on hyvin nähtävissä Carey Jewittin (2009) toimittamassa kirjassa *The Routledge handbook of multimodal analysis*.

Tarkkaan ottaen multimodaalisuus on siis ennen kaikkea sovellus- ja tutkimusala, ei mikään yksittäinen teoria (Jewitt 2008a: 357; Kress 2009: 54). Multimodaalisuus-käsitteellä on kuitenkin vahva yhteys sosiaalisemioottiseen teoriaan (mm. Jewitt 2008a: 357; Van Leeuwen 2005; Kress 2010). Alan eri lähestymistapojen yhtäläisyyksiä ja eroja ovat hahmotelleet muun muassa Jewitt (2008a, 2008b, 2009b), Norris (2012b: 223), Kääntä ja Haddington (2011) sekä Tapio (2013: 46–48). Erojen ja yhtäläisyyksien määrittäminen eri tutkijoiden lähestymistavoissa ei ole helppoa, kuten Tapio (mts. 46) kirjoittaa. Jewitt (2009b) jakaa lähestymistavat kolmeen pääryhmään: systeemifunktionaaliseen MM-diskurssianalyysiin, sosiaalisemioottiseen MM-tutkimukseen ja multimodaaliseen vuorovaikutuksen analyysiin. Tässä luvussa kuvaan kyseisiä suuntauksia lyhyesti Jewittin (mp.) esimerkin avulla. Kahdessa seuraavassa luvussa syvennän joitakin näkökulmia sosiaalisemioottisista ja vuorovaikutuksellisista lähestymistavoista, sillä ne ovat lähinnä omaani.

Jewitt (2009b: 35–37) valaisee lähestymistapojen eroa esittelemällä lyhyesti Beze-merin ja Kressin (2008) sosiaalisemioottista tutkimusta oppimateriaalista ja kuvaamalla, miten tutkimusasetelman olisi muututtava, jos samaa aihetta haluttaisiin tutkia enemmän vuorovaikutuksen näkökulmasta. Alkuperäisessä tutkimuksessa teksti nähdään suunnittelijan semi-oottisena työnä ja tutkimuskohteina ovat suunnittelijan tekemät valinnat (joita rajoittavat ope-

tussuunnitelma, pedagogia ja teknologia), toteutuneet diskurssit sekä mahdolliset vaikutukset oppimiseen. Keskeistä on tekstin kautta välittyvä vuorovaikutus suunnittelijan ja oppijan välillä. Multimodaaliseen diskurssintutkimukseen suuntautunut tutkija keskittyisi enemmän oppimateriaaliin järjestelmänä, systeemin eri tasoihin sekä sen periaatteisiin ja sääntöihin. Hän analysoisi sitä, millaisia semioottisia mahdollisuuksia suunnittelijalla oli ja mihin niistä hän tarttui. Fokus olisi enemmän teksteissä itsessään kuin sosiaalisessa ja historiallisessa kontekstissa.

Multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkija ei valitsisi aineistoksi käytöstä irrotettua tekstiä, sillä lähestymistavassa tekstien merkitys voidaan ymmärtää kunnolla vain tutkimalla niitä ja niiden affordansseja sellaisina kuin ne esiintyvät ja välittyvät kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Oppimateriaalia voitaisiin tarkastella esimerkiksi osana etnografista tutkimusta, jossa keskityttäisiin suunnittelijoiden vuorovaikutukseen suunnitteluprosessissa tai jossa havainnoitaisiin sitä, kuinka oppimateriaaleja käytetään opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa tietyssä kontekstissa. (Jewitt 2009b: 35–37.)

Näistä lähestymistavoista lähinnä omaa tutkimusotettani ovat siis sosiaalisemioottinen ja vuorovaikutuksellinen suuntaus. Päähuomioni on visuaalisen materiaalin käytössä osana luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Tutkin visuaalisia resursseja sellaisina kuin ne havainnoinnissa ilmenevät, ja lisäksi olen kiinnostunut siitä, kuinka opettaja kokee ja käsittää niiden merkityksen ja affordanssit. Lyhyesti tarkastelen myös joitakin materiaaleja sinänsä, en irrotettuna kontekstistaan, vaan peilaten niitä niiden käyttöyhteyteen, josta hankin tietoa havainnoinnissa ja haastattelussa. Keskiössä ovat materiaaleihin liittyvät käytänteet ja toiminta.

### 3.3 Sosiaalisemioottinen multimodaalisuuden tutkimus ja sen kritiikki

Kressin mukaan (2010) multimodaalisuus voi kertoa, mitä kanavia eri tilanteissa käytetään, mutta se ei voi selittää eroja niiden käytössä tai sitä, mitä nuo erot merkitsevät. Siihen tarvitaan sosiaalisemiotiikkaa – teoriaa, joka on tekemisissä merkityksen ja kaikkien sen muotojen kanssa kaikissa tilanteissa ja paikoissa (mts. 1–2). Jewitt (2009b: 29) kirjoittaa, että Kressin ja Van Leeuwenin työ (*Reading images* 1996, 2006) visuaaliseen viestintään liittyen avasi väylän multimodaalisuudelle ja eri kanavien sosiaalisemioottiselle tutkimiselle.

Sosiaalisemioottista tapaa tutkia muun muassa visuaalisuutta on kuitenkin myös kritisoitu siitä, että se on liian lingvistinen tapa katsoa ei-kielellisiä kanavia (Jewitt 2009a: 26). Esimerkiksi Machin (2009) esittää kysymyksen siitä, kuinka mielekästä on käyttää systeemifunktionaalista traditiosta juontuvaa menetelmää visuaalisen viestinnän analyysissa, kun se usein tarkoittaa, että visuaalisuutta kohdellaan samaan tapaan merkkisysteeminä kuin kieltä<sup>11</sup>. Monet visuaalisen alan tutkijat ovat esittäneet samansuuntaista kritiikkiä. Kuvallisesta käänteestä kirjoittanut Mitchell (1994) toteaa, että visuaalista kokemusta tai visuaalista lukutaitoa ei voi täysin selittää tekstuaalisuuden mallilla. Hänen mukaansa visuaalisuuden tutkimuksessa lingvististä mallia kiinnostavampaa on juuri sen vastustaminen. On syytä oivaltaa, että katsojuus (*spectatorship*) ja siihen liittyvät havainnon, tarkkailun ja esteettisen nautinnon käytännöt voivat olla yhtä tärkeä tutkimusongelma kuin erilaiset lukemisen muodot. (mts. 14–16.)

Tapio (2013: 47) kyseenalaistaa sen, että Kressin ja Van Leeuwenin lähestymistapa nähdään lingvistisenä tapana tutkia visuaalisuutta<sup>12</sup>. Hän toteaa (mp.), että vaikka kyseisten tutkijoiden varhaisempi tutkimus keskittyikin ”visuaalisen kieliopin” rakentamiseen, uudemmassa työssään he tekevät eroa systeemifunktionaaliseen merkkien tutkimiseen ja tarkastelevat semioosia dynaamisena ja vuorovaikutuksellisenä tapahtumana. Tapion kommentti vastaa paitsi lingvisticsyys-kritiikkiin myös sellaiseen käsitykseen, että sosiaalisemioottinen multimodaalisuuden tutkimus olisi luonteeltaan ei-vuorovaikutuksellista tai staattista. Kommentin pohjalta voi siis hahmottaa kahdenlaista kritiikkiä lähestymistapaa kohtaan, vaikka molemmat kietoutuvat osittain samaan ilmiöön: systeemifunktionaalisen menetelmän soveltamiseen. Aina ei ole kyse suorasta kritiikistä vaan myös implisiittisistä käsityksistä, jotka näkyvät muun muassa tavassa määritellä tai kategorisoida tutkimusta. Seuraavaksi esittelen joitakin

<sup>11</sup> Machinin esittämä kritiikki kohdistuu kuitenkin enemmän systeemifunktionaaliseen MM-diskurssinanalyysiin.

<sup>12</sup> Mm. Norris (2012b: 223) kirjoittaa, että semioottisessa teoriassa kaikilla kanavilla on pohjimmiltaan samat ominaisuudet kuin kielellä. Myös Kääntä ja Haddington (2011: 13–15) määrittävät Kressin ja Van Leeuwenin tutkimusalueeksi ”kuvan ja tekstin kieliopin”.



vastanäkökulmia noihin kritiikkeihin tai käsityksiin sosiaalisemioottisen tutkimuksen luonteesta.

Kress ei väitä, että esimerkiksi kuvilla olisi samat ominaisuudet kuin kielellä. Hän nimenomaan painottaa (2000: 196), että visuaalinen viestintäkanava ei ole riippuvainen verbaalista, sillä se toimii itsenäisellä tasolla, jolla merkityksiä välitetään, luodaan ja toisinnetaan. Hän itse kritisoi sitä, että vaikka visuaalisen ilmaisun kognitiiviset ja käsitteelliset saavutukset tunnustetaan, sen usein oletetaan kuitenkin olevan vain eräänlainen käännös tai muunnos kielestä (mp.). Tuoreemmissa kirjoituksissaan Kress (esim. 2009: 56) toteaa, että kuvista ei löydy kieleen tai kielioppiin pohjautuvia yksiköitä eikä sellaisten käsitteiden käyttö kuvien kanssa ole järkevää.

Muutenkin uudemmassa työssään Kress (2010) ja Van Leeuwen (2005) pyrkivät eroon kielioppi-sanan käytöstä: sen sijaan että puhuttaisiin jonkin kanavan ”kieliopista” – mikä sisältää viittauksia pysyviin merkityksiin ja vakaaseen sääntöjärjestelmään – käytetään käsitettä **semioottinen resurssi**<sup>13</sup>. Resurssit luodaan jatkuvasti uudestaan sosiaalisesti, jolloin niissä on tiettyä sosiaalisten tilanteiden säännönmukaisuutta, mutta ei koskaan jäykän muuttumattomia tai rajattuja merkityksiä (Kress 2010: 6–8). Sosiaalisemioottisen MM-tutkimuksen kehittyessä Hallidayta alettiin lukea vapaammin ja viestintäkontekstin ja viestijän merkitys korostui. Samalla kun sosiaalisemiootikot etäännyivät systeemifunktionaalista teoriasta, he myös etsivät apua multimodaalisten resurssien analyysiin muilta aloilta, erityisesti vuorovaikutuksellisesta sosiolingvistiikasta, taidehistoriasta, ikonografiasta, elokuvatutkimuksesta ja musiikkiteoriasta. (Jewitt 2009b: 29–30.)

Sosiaalisemioottisen teorian nimi ei siis suotta viittaa sosiaaliseen: siinä määritellään, että kaikkien merkitysten ja semioottisten prosessien lähde ja alkuperä on sosiaalisissa ympäristöissä ja vuorovaikutuksessa (Kress 2010: 54). Sosiaalisemiootikan näkeminen ei-vuorovaikutuksellisena lähestymistapana ei ole kovin perusteltua. Kuitenkin monissa sosiaalisemioottisissa tutkimuksissa fokus on enemmän teksteissä ja materiaaleissa kuin vuorovaikutuksessa sinänsä, ja tätä aukkoa ovat pyrkineet täyttämään multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkijat (Tapio 2013: 47)<sup>14</sup> sekä tutkijat, jotka yhdistävät multimodaalisuuden ja tekstitaitotutkimuksen uudet suuntaukset (ks. esim. Street ym. 2009).

Sosiaalisemioottisen MM-tutkimuksen pioneeri Kress oli myös mukana ryhmittymässä New London Group, joka lanseerasi vuonna 1996 **monilukutaidon** (*multiliteracies*) käsitteen. Monilukutaitotutkimuksella, uudella tekstitaitotutkimuksella (*New Literacy Studies*

<sup>13</sup> Ks. semioottisesta resurssista myös luku 3.1.

<sup>14</sup> Ks. luku 3.4.

tai *NLS*) ja sosiaalisemioottisella multimodaalisuuden tutkimuksella on paljon yhteistä taustaa, mutta myös erilaisia painotuksia.<sup>15</sup> Niille kaikille on kuitenkin tärkeää merkityksenannon sosiaalinen luonne, jossa näkyy sekä merkityksen rakentajan että sen tulkitsijan aktiivinen toimijuus. Aktiivisen suunnittelun (*design*) näkökulma on keskeinen: esimerkiksi opettaja nähdään oppimisprosessien ja -ympäristöjen suunnittelijana – ei johtajana, joka sanelee, mitä oppijoiden tulisi ajatella ja tehdä (New London Group 2000: 19). Monilukutaitotutkimus pyrkii sosiaaliseen ja pedagogiseen muutokseen, joka kyseenalaistaa opettajan ja opiskelijoiden perinteisen monologisen suhteen ja ottaa lähtökohdakseen opiskelijoiden kokemukset ja kiinnostukset sekä teknologiset ja multimodaaliset resurssit (Jewitt 2008b: 252).

Edellä mainittujen kritiikkien lisäksi varhaisempaa multimodaalisuuden tutkimusta on moitittu – hieman yllättävästi – monomodaalisesta tavasta hahmottaa viestintää. Kress ja Van Leeuwen (2001) tahtovat irrottautua sellaisesta käsityksestä – joka heidän varhaisemmassa *Reading images* -teoksessaankin oli läsnä – että eri kanavilla olisi multimodaalisissa kokonaisuuksissa tarkasti rajatut erikoistehtävät. Tällainen ajattelu johtaa analyyseihin, joiden mukaan elokuvassa kuvat luovat toimintaa, ääni rakentaa vaikutelmaa todellisuudesta, musiikki välittää tunteita ja niin edelleen. Kuitenkin erilaiset yleiset semioottiset periaatteet toimivat eri kanavilla ja niiden välillä, jolloin esimerkiksi musiikki voi välittää toimintaa ja kuvat tunteita. (mts. 1–2.) Ennen tietyn tutkimusalan kiinnostuksen kohteena oli usein tietty kanava, mutta nyt pyritään rakentamaan teoreettista viitekehystä, jonka katon alle kaikki erilaiset merkityksenannon muodot mahtuisivat (Kress 2010: 5). Eri kanavien irrallisten kuvausten sijaan sosiaalisemiotiikka vertailee kanavia, tarkastelee niiden yhtäläisyyksiä ja eroja sekä tutkii sitä, kuinka ne yhdistyvät multimodaalisissa objekteissa ja tapahtumissa (Van Leeuwen 2005: xi).

Saamastaan kritiikistä huolimatta sosiaalisemioottisella traditiolla on merkittävä rooli multimodaalisuuden tutkimuksen kehityksessä ja paljon annettavaa myös tulevalle tutkimukselle. Teoksessaan *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication* (2001) Kress ja Van Leeuwen kirjoittavat, että heidän tavoitteenaan on avata keskustelu multimodaalisuudesta, ei sulkea sitä. Jewittin mukaan *Routledge handbook of multimodal analysis* (2009) rakentaa heidän työlleen ja pyrkii jatkamaan keskustelua.

---

<sup>15</sup> Esimerkiksi Jewitt (2008b) tarkastelee artikkelissaan koulun tekstitaitoja ja multimodaalisuutta pohjaten sekä monilukutaidon että multimodaalisuuden tutkimukseen. Street ym. (2009) kirjoittavat multimodaalisuuden ja *NLS*:n traditioista ja kuvaavat, millaisissa tutkimuksissa ja miten ne voivat risteytyä.

### 3.4 Multimodaalinen vuorovaikutuksen tutkimus

Kuten edellisessä luvussa todettiin, sosiaalisemioottisen multimodaalisuuden tutkimuksen keskeisiin oletuksiin kuuluu, että merkitysten alkuperä on sosiaalisissa ympäristöissä ja että kontekstin rooli on analyysissa keskeinen. Kuitenkin monet alan tutkimuksista keskittyvät vuorovaikutuksen sijaan enemmän teksteihin ja materiaaleihin. Norris (2012) jakaa toimittamansa kirjan *Multimodality in practice* artikkelit kahteen osaan: ensimmäisessä keskitytään enemmän sosiaalisiin toimijoihin ja toisessa välitteisyyden keinoihin. Kiinnostus arkisen ja todellisen maailman **käytänteitä** kohtaan yhdistää kaikkia artikkeleita. Mielenkiintoista on, että mukana ovat myös sosiaalisemioottisen ja systeemifunktionaalisen diskurssintutkimuksen näkökulmat. Johdannossa Norris korostaakin, että hyvin erilaisetkin teoreettiset ja metodologiset viitekehykset tuottavat tärkeitä tuloksia, jotka ovat relevantteja kaikille lähestymistavoille.

Multimodaalisessa vuorovaikutuksen tutkimuksessa huomio siirtyy viestinnästä ja representaatiosta vuorovaikutukseen. Kanavat käsitetään sellaisiksi kuin ne vuorovaikutuksessa ja toiminnassa rakentuvat. Vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta tietyn kanavan olemuksesta ei voida tehdä kovin yleistäviä johtopäätöksiä, sillä se muuntuu, kun ihmiset yhdistelevät eri kanavia erilaisissa sosiaalisissa toiminnoissa. (Jewitt 2009b: 34.)

Multimodaalista viestintää tutkineen Sigrid Norrisin (2004, 2009, 2012a, 2012b) lähestymistapa pohjaa **välitteiseen diskurssianalyysiin** (VDA, engl. MDA<sup>16</sup>), jossa analyysin kohteena on *mediated action*, jonka olen suomentanut **välittyneeksi toiminnoksi**. VDA jakaa siis tutkielmani kiinnostuksen välitteisyyden<sup>17</sup> keinoja kohtaan. Välittynyt toiminto on keskeinen käsite myös sosiokulttuurisessa traditiossa ylipäätään (Ivarsson ym. 2009: 201). Norris (2009: 81) kirjoittaa, että VDA:ssa vuorovaikutuksen analysoijan täytyy huomioida sekä sosiaaliset toimijat että välitteisyyden keinot. Koska toiminta, toimijat ja välineet kietoutuvat toisiinsa, kulttuuriin välineisiin keskittynyt tutkija saa aina myös tuloksia, jotka tarjoavat oivalluksia sosiaalisista toimijoista ja toiminnasta (Norris 2012: xiii). Oman tutkimukseni fokus on enemmän välitteisyyden keinoissa ja niihin liittyvissä käytänteissä kuin varsinaisessa vuorovaikutuksessa, mutta analyysissa on keskeistä nimenomaan opettajan ja oppijoiden toiminta visuaalisten resurssien kanssa. Vuorovaikutuksellinen MM-tutkimus voi auttaa oppimateriaa-

<sup>16</sup> Teorian ja menetelmän taustalla on Vygotskyn ja Wertschin (1991) ajatuksia. VDA:sta ks. myös Kääntä-Haddington 2011: 15–16 ja Tapio 2013: 63–71.

<sup>17</sup> Ks. välitteisyydestä myös luku 2.2.

leista ja välitteisyyden keinoista kiinnostunutta tutkijaa laajentamaan näkökulmaa toimintaan ja vuorovaikutukseen, jolloin tarkastelu ei ole niin opettaja- ja materiaalilähtöistä.

Kääntä ja Haddington (2011) yhdistävät multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksen lähinnä keskusteluanalyttiseen suuntaukseen. Keskusteluanalyttinen tutkimus onkin viime aikoina noussut monien multimodaalisuutta ja kielenoppimista tutkivien suosioon myös Suomessa. Multimodaalista vuorovaikutusta voi kuitenkin tutkia myös muilla menetelmillä kuin keskusteluanalyttisesti. Esimerkiksi Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLA:n vuoden 2012 syysseminariumissa, jonka teemana oli *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit*, keskusteluanalyttinen lähestymistapa oli vahvasti esillä, mutta lisäksi siellä käsiteltiin muun muassa VDA:ta ja neksusanalyttisiä tutkimuksia.

Kääntä ja Haddington (2011: 24–36) esittelevät multimodaalisen vuorovaikutuksen tutkimusta Suomessa ja ulkomailla, mutta joukossa on hyvin vähän sellaista tutkimusta, joka pureutuu kulttuuristen välineiden tai erilaisten semioottisten kanavien hyödyntämiseen osana vuorovaikutusta. Eri kanavista esillä ovat foneettiset ilmiöt ja keholliset resurssit (katse, ilmeet ja eleet). Lähimmäs omaa tutkimuskohdettani tulee työpaikkatutkimus, missä erityisesti teknologian rooli ja vaikutus työntekoon, sekä muu teknologian tutkimus vuorovaikutustilanteissa. Kuitenkin välitteisyyden keinojen tutkiminen myös opetuskonteksteissa on hyvin tärkeää. Opettajan suhteella luokassa käytettäviin materiaaleihin on vahva yhteys sekä siihen, miten hän organisoii opetustaan, että siihen, millaisena oppijat kokevat oppimisympäristön ja millaisiksi heidän oppimateriaaleihin liittyvät käsityksensä ja asenteensa muovaantuvat (Olinuora ym. 1995).

### 3.5 Affordanssit – funktionaalisuuden ja multimodaalisuuden näkökulmat

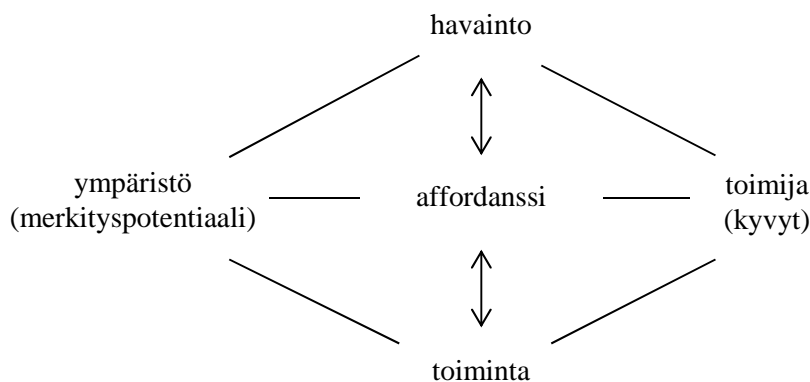
Havainnointi- ja haastatteluaineistoa peilaan monitieteistä taustaa vasten: näkökulmia tarjoavat ekologinen ja funktionaalinen lähestymistapa kielen oppimiseen ja opettamiseen sekä multimodaalisuuden tutkimus. Yksi näiden tutkimusalojen keskeisistä käsitteistä on **affordanssi**. Käsitteen suomenkielisenä vastineena käytetään sanaa tarjouma tai tarjonta, sillä se viittaa siihen, millaisia mahdollisuuksia ympäristö tai jokin tietty objekti tarjoaa toiminnalle. Multimodaalisuuden tutkimuksessa käsite yhdistetään kullekin kanavalle tyypillisiin tapoihin jäsentää maailmaa: niiden mahdollisuuksiin ja rajoitteisiin merkitysten luomisessa (esim. Kress 2003: 45). Analyysissa sovelletaan affordanssin käsitettä visuaalisen materiaalin pedagogisiin mahdollisuuksiin ja rajoitteisiin opetustilanteessa sekä opettajan että havainnoijan näkökulmasta.

Affordanssin käsite on peräisin James J. Gibsonilta, jonka erityisalaa oli visuaalinen havainto ja ekologinen psykologia. Gibsonin mukaan (1979: 127) affordanssi on jotakin mitä ympäristö tarjoaa, suo tai asettaa havaittavaksi – hyvässä tai pahassa. Van Lier (2004: 91–92) kirjoittaa, että se on eräänlaista merkitys- tai toimintapotentialiaa, joka syntyy vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristön kanssa. Maailman ja sen piirteiden havaitseminen on samalla oman itsensä havaitsemista, sillä kaikki havaintomme koemme sellaisina kuin se meille näyttäytyvät (mp.). Siten olennaista affordanssin käsitteessä on se, onko kyseinen ominaisuus havaittajalle merkityksellinen. Affordanssin käsitettä kielenopetukseen ovat soveltaneet muun muassa van Lier (2000; 2004), Taalas (2007), Suni (2008), Aalto ym. (2009) ja Tapio (2013).

Otetaan esimerkiksi kielenopetusluokan tuolit. Mikä tahansa tuoli mahdollistaa istumisen, sillä se on suunniteltu siihen ja meillä on sosiokulttuurista tietoa tuosta käyttötarkoituksesta (van Lier 2004: 93–94). Erilaiset tuolit ja niiden asettelu mahdollistavat kuitenkin erilaisia toiminnan muotoja. Tämän tutkielman haastatteluaineistossa opettaja kuvaa erään kielenopetusluokan kalustetarjontaa: *jos mä mietin vaikka sitä luokkaaki, niin ei siellä oo pöytiä, ei siellä oo mitää, siellä on nojatuoleja ja säkkituoleja ja patjoja*. Hän ei kuvaa tarkemmin sitä, millaista toimintaa tuoliratkaisut mahdollistivat, mutta kertoo että kyseisellä kurssilla hyödynnettiin paljon visuaalisia ja kehollisia resursseja sekä keskustelua. Rennon ja kasvokkaisen keskustelun voisikin kuvitella tapahtuvan luontevasti nojatuoleilla ja patjoilla – tunnelma on eri kuin perinteisemmissä tuoli- ja pulpettiryhmissä. Säkkituolin materiaaliset ja sosiaaliset affordanssit ovat erilaiset kuin selkänöjällisen koulutuolin: rentous syntyy paitsi pehmeästä mukautuvuudesta myös säkkituolin kulttuurisen käytön tunteuksesta. Luokkati-

lojen fyysiset olosuhteet, kuten tilojen koko ja muoto, huonekalut ja niiden asettelu, määrittävät yllättävänkin paljon sitä, mitä luokassa on mahdollista tehdä. Myös tilan ja tilankäytön semioottiset resurssit voitaisiin lukea opetuksen visuaalisiksi resursseiksi, mutta niitä ei tarkastella tämän tutkielman puitteissa<sup>18</sup>.

Funktionaalisen kielenopetuksen näkökulmasta on tärkeää pohtia, millaisia mahdollisuuksia oppimisympäristö tarjoaa oppimiselle ja kielelliselle prosessoinnille (Aalto ym. 2009: 405). Oppimisympäristön käsite ymmärretään funktionaaliossa lähestymistavassa hyvin laajasti: luokkahuoneen, toisten ihmisten, materiaalien ja opetustilanteen lisäksi siihen kuuluu paljon muitakin oppimista tukevia asioita. Affordansseiksi voidaan tulkita kaikki sellaiset oppimisympäristön piirteet, jotka oppija kokee relevanteiksi ja jotka hän voi valjastaa oman oppimisensa resursseiksi (mp.). Kaikki oppimisympäristön kielellinen tai toiminnallinen tarjonta ei siis automaattisesti ole affordanssia. Jos S2-oppija kokee hyötyvänsä esimerkiksi johonkin kulttuuriseen kuvaan liittyvästä merkitysneuvottelusta tai tekstin jäsentämisestä erilaisten värikoodien avulla, ne ovat hänen oppimiselleen tärkeitä visuaalisia resursseja. Oppijan aktiivinen toimijuus on keskeistä paitsi funktionaalisuuden peruseriaatteissa myös affordanssin määrittelyssä. Kuviossa 1 on van Lierin (2004: 96) näkemys affordanssin roolista elämässä, mikä sopii hyvin myös funktionaaliseen lähestymistapaan. Merkitykset vaativat syntyäkseen monenlaista vuorovaikutusta: havainnon ja toiminnan sekä toimijan ja ympäristön välillä tapahtuvaa.



Kuvio 1: Affordanssi kontekstissa

Kuviossa näkyy siis semioottinen prosessi, josta merkitykset nousevat. Affordanssit ovat suhteita, joissa ympäristön ominaisuudet ja oppijan tarpeet ja kyvyt kohtaavat.

<sup>18</sup> Tilan ja paikan resursseista ks. Scollon–Scollon 2004. Tilan semiotiikasta kasvat- ja opetuskonteksteissa ks. esim. Unsworthin (2008) toimittaman teoksen ensimmäinen osa *Semiotics and 3D space*

Multimodaalisuuden tutkimuksessa ei ole täysin yhtenäistä tapaa määritellä affordanssin käsitettä (Jewitt 2009a: 24). Sosiaalisemioottisessa suuntauksessa se yhdistetään voimakkaasti kanavan käsitteeseen. Kanavan affordansseilla (*modal affordances*) tarkoitetaan sitä, mitä kullakin materiaalilla on mahdollista ilmaista ja esittää helposti (Jewitt 2008b: 247). Eri kanavia voidaan käyttää erilaisiin semioottisiin tarkoituksiin tai ilmaisemaan suunnilleen sama asia erilaisin keinoin, sillä niillä on erilaisia ominaispiirteitä ja potentiaaleja – erilaisia affordansseja (Kress 2003: 45). Puhe ja kuva eroavat kaikissa kulttuureissa toisistaan materiaalisuudessaan (ks. esim. Jewitt 2008b: 247; Kress 2010: 81). Paitsi että ne havaitaan eri aisteilla, niitä myös määrittää erilainen logiikka: puhe syntyy tietyssä ajassa niin, että peräkkäiset äänteet ja ilmaisut seuraavat toisiaan, jolloin ajallinen peräkkäisyys on yksi kanavan tapamuodostaa merkityksiä. Kuva esitetään yleensä tietyllä rajatulla pinnalla, jolla kaikki sen elementit ovat samanaikaisesti havaittavissa – merkitykset eivät rakennu ajallisesti vaan tilallisesti, kuvan osien asettelun ja suhteiden kautta.

Kressin mukaan (2003: 4) kuvan affordansseihin kuuluu, että sen elementit ovat merkitykseltään täysisiä ja siihen liittyvä mielikuvitustyö on elementtien järjestyksen luomista. Tässä Kressin näkemys vaikuttaa hieman staattiselta. Vaikka kuva ilmiselvästi näyttää tietyt asiat, sen elementtejä voi kuitenkin täyttää hyvin erilaisin, erityisesti kulttuurisin, merkityksin eikä tulkinta koske ainoastaan elementtien välisiä suhteita. Gibsonilaisittain ajateltuna affordanssit juontuvat suoraan havainnosta, mutta eri havainnoijilla on erilaisia tarpeita ja kiinnostuksia, jolloin he myös huomaavat erilaisia affordansseja. Kuvat ovat sisällöltään ja tulkinnoiltaan voimakkaasti kulttuurisidonnaisia ja niiden ymmärtäminen vaatii oppimista (Hannus 1996: 56). Tässä näkemykseni kuvan affordansseista siis eroaa Kressin määrittelystä, vaikka on toki huomattava, että myös Kress korostaa yksilön valinnan, motivaation ja sosiaalisen kontekstin merkitystä semioottisten resurssien tulkinnessa (Jewitt 2009b: 30–31).

Materiaalisten ominaisuuksien lisäksi kulttuuri määrittää affordansseja. Kressin mukaan (2010: 80–81) tietyssä kulttuurissa eri kanavia erottavat niiden materiaaliset affordanssit, mutta niitä yhdistää se, että ne ovat syntyneet yhden ja saman kulttuurin osana ja sen jäsenten piirteiden ja tarpeiden muovaamina.<sup>19</sup> Kulttuurit työskentelevät materiaalistien affordanssien kanssa tavoilla, jotka heijastavat niille tärkeitä aiheita, arvoja ja merkityksiä (Kress 2003: 45). Eri kulttuurien sarjakuvakerronnasta voidaan löytää yhteisiä materiaalisia keinoja ja affordansseja: ruudut, puhekuplat, erilaiset kuvakulmat ja rajaukset ovat melko universaaleja. Kui-

---

<sup>19</sup> Kress käyttää tässä sanaa *society* ja esimerkkeinä kulttuureja ja kieliä (Englanti/englanti). On syytä muistaa, että yhden valtiollisen kulttuurin sisälle lukeutuu valtava joukko erilaisia alakulttuureja ja yhteisöjä, joilla voi olla hyvinkin erityyppisiä viestinnällisiä tarpeita ja tapoja. Kanavan määrittelyssä Kress (esim. 2009: 58–59) käyttääkin enemmän yhteisö-sanaa (*community*).

tenkin japanilaisen mangan tyyli (kuva 1) eroaa huomattavasti esimerkiksi suomalaisesta sarjakuvaperinteestä. Multimodaalisesti affordanssin käsitettä lähestytään siis monitahoisena käsitteenä, joka liittyy sekä materiaalisuuteen että kanavan sosiokulttuuriseen ja historialliseen käyttöön (Jewitt 2008b: 247). Vaikka sosiokulttuurinen käyttö määrittää affordansseja, niistä kiinnostuneen tutkijan ei kuitenkaan tarvitse rajoittaa tarkastelua kanavan yleisesti tunnettuihin potentiaaleihin, vaan hän voi etsiä myös piileviä mahdollisuuksia – sitä mikä *voisi* olla tietyn objektin käyttömahdollisuus (Van Leeuwen 2005: 5).



Kuva 1: Ohje Suzumiya-hahmon piirtämiseen (Cruz 2013).

Aiemmin tietyn kanavan ja välineen yhteyttä pidettiin lähes itsestään selvänä, sillä oli luonnollista ajatella, että kirjoitus ja kirja, maalaus ja vaikkapa kirkon seinä kuuluivat automaattisesti yhteen. Kressin mukaan (2003: 45) nykyään, kun uusi teknologia tekee multimodaalisuuden käytöstä helppoa, kanavien erityispiirteet nousevat uudella tavalla tarkastelun kohteeksi. Valinta ja suunnittelu nousevat keskeisiksi kysymyksiksi; on pohdittava sitä, mikä kanava olisi paras ja sopivin merkityksen välittämiseen tarpeet ja tavoitteet huomioiden (Kress 2004: 116–117; Kress 2010: 26–28). Erilaiset representaation muodot samasta ilmiöstä vaativat erilaisia asioita oppijalta. Kanavat vaikuttavat eri tavoin oppimiseen ja oppijan identiteetin muovautumiseen sekä siihen, kuinka oppijat rakentavat lukupolkujaan (Jewitt 2008b: 256). Affordanssit huomioidessaan opettaja tai oppimateriaalien suunnittelija voi luoda sellaisia multimodaalisia kokonaisuuksia, joissa parhaiten yhdistyvät hänen omat tavoitteensa sekä esitettävän sisällön ja yleisön tarpeet (Bezemer–Kress 2008; Kress 2010).



Tiivistäen voisi sanoa, että sosiaalisemioottisesta, multimodaalisesta näkökulmasta affordanssi on enemmän suunnittelija- kuin oppijalähtöinen käsite, joka liittyy tietyn kanavan materiaaliin ja sosiokulttuurisiin käyttömahdollisuuksiin. Opettajan tai oppimateriaalin suunnittelijan on oltava selvillä eri kanavien käytön vaikutuksista merkityksen rakentumiseen (Kress 2004: 110–111). Opettaja voi esimerkiksi kuuntelutehtävävideon kohdalla päättää, onko tarkoituksenmukaista käyttää kyseisessä harjoituksessa audiovisuaalista vai ainoastaan auditiivista nauhaa. Funktionaalisen ja ekologisen lähestymistavan fokus on enemmän oppijassa: affordanssia eivät suoraan ole videon fyysiset ja sosiaaliset ominaisuudet, vaan kaikki ne oppimisympäristön piirteet ja materiaalit itsessään, jotka oppija kokee omassa oppimisessaan merkityksellisiksi.

Tässä tutkielmassa pureudun opettajan ajatuksiin erilaisten visuaalisten materiaalien affordansseista ja peilaan niitä havainnoinnin tulkintoihin visuaalisuuden mahdollisuuksista ja rajoitteista. Tarkastelussa ovat sekä visuaalisten kanavien materiaaliset ominaisuudet että niiden sosiokulttuurinen käyttö eli se, millä tavalla visuaaliset elementit toimivat osana luokahuoneessa tapahtuvaa viestintää ja vuorovaikutusta. Näkökulma on opettajan käsityksissä ja kokemuksissa sekä hänen toteuttamissaan käytänteissä, sillä aineiston puitteissa en pääse käsiin oppijoiden ajatuksiin tai oppimiskokemuksiin. Funktionaalinen oppijalähtöisyys on kuitenkin analyysissa tärkeä periaate, jonka näkymistä tarkastelen opettajan toiminnassa ja puheessa. Oppijoiden, opettajan ja materiaalien välillä tapahtuva vuorovaikutus, jota oppitunneilla havainnoin, tarjoaa puitteet oppimiselle luokassa. Lisäksi opettajan käsitykset ja kokemukset eri materiaalien affordansseista muovaavat merkittävästi opetusta.

### 3.6 Aiempia tutkimuksia visuaalisista ja multimodaalisista resursseista toisen kielen opetuksessa

YLE Puheen (2011) ohjelmassa *Perheen aika*: Monikielinen koulu haastateltiin alakoulun S2-opettajaa Helena Postia. Kysymykseen siitä, mitä menetelmiä tunneilla käytetään, hän vastasi kuvaten erilaisten materiaalien kirjoa. Visuaalisuus, konkreettisuus ja monipuolisuus korostuvat vastauksessa:

Ihan nää entiset vanhanaikaiset, kirjat, vihkot, kynä, kumi, liitutaulu, ne ovat sellasia hyviä asioita. Ja sitten tietysti meki ollaan saamassa meidän kouluun näitä älytauluja ja sitten dokumenttikameroita, mitkä ovat hirveen hyviä apuvälineitä siinä. Ja tietysti opetuksessa yleensä nii semmonen konkretia, että kaikki pitää olla konkreettista, mielellään joka oppitunnilla jotain kättä pitempää, kuvia, esineitä, ja sitten sanastossa paljon ilmeet, eleet, näyttelemineen, kaikenlainen luovuus, ja piirustustaito olisi hirveän hyvä taito ja niin edelleen. Ihan tällästä siis ihan kaikkee mitä vaan sattuu keksimään, niin kaikki ovat tervetulleita.

Multimodaalinen näkökulma kielenopetukseen on vasta viime aikoina ilmestynyt kielen oppimista ja opettamista käsittelevään kirjallisuuteen (Knox 2008: 140; Jewitt 2008b, 2008a: 362; Romero–Arèvalo 2010: 100–101). Visuaalisuuden ja multimodaalisuuden tarjoamia mahdollisuuksia toisen kielen opettamiseen sekä niiden oppimisvaikutuksia on tutkittu ainakin luetun- ja kuullunymmärtämisen, kirjallisen ja suullisen ilmaisun sekä visuaalisen lukutaidon alueilla. Lisäksi on tutkittu maahanmuuttajien omien multimodaalisten kertomusten mahdollisuuksia kulttuuristen kokemusten, kuten kulttuuriin sopeutumisen ja siihen liittyvien ilmiöiden, ilmaisemisessa. Esimerkiksi Royce (2002) kirjoittaa, että toisen kielen opettajien tulisi auttaa oppijoita rakentamaan multimodaalista viestintäkompetenssiaan, mikä tarkoittaa muun muassa kuvan ja kielen roolien analysoimista. Hän myös esittelee muutamia käytännöllisiä keinoja, joilla kuvia voi hyödyntää toisen kielen opetuksen eri osa-alueilla: lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen, kuuntelemisen ja sanaston oppimisessa.

Liu (2004) esittelee joitakin kognitiivisia tutkimuksia visuaalisen materiaalin vaikutuksista toisen kielen oppimiseen ja raportoi omasta tutkimuksestaan, jossa kognitiiviseen tutkimukseen nojaten tarkasteltiin sarjakuvan vaikutusta toisen kielen tekstinymmärtämiseen. Alemman taitotason opiskelijat, jotka lukivat edistyneen tason tekstiä hyötyivät eniten sarjakuvasta ja saivat parempia tuloksia kuin opiskelijat, jotka lukivat tekstin ilman visuaalista tukea. Edistyneillä oppijoilla samaa vaikutusta ei ollut.

Vaarala ja Jalkanen (2010, 2011, 2013) ovat tarkastelleet digitaalisiin teksteihin liittyviä tekstitaitokäytänteitä S2-opetuksessa sekä niiden yhteyttä luetunymmärtämiseen. He kirjoittavat tutkimusartikkelissaan (2010), että toisen kielen oppijat näyttävät hyötyvän digi-

taalisten tekstien ja verkkopohjaisten kurssialustojen käytöstä verrattuna perinteisiin luetunymmärtämisen kursseihin. Digitaalinen ympäristö mahdollistaa merkityksellisten tekstien lukemisen ja aktiivisen oppimisen. Lisäksi oppiminen verkossa voi parantaa oppimistapahtuman joustavuutta, niin ajan ja paikan kuin kurssin sisältöjen ja oppijoiden taitotasonkin osalta. Myös ranskalaisessa tutkimuksessa (Guichon–McLornan 2008) havaittiin, että toisen kielen oppijan tekstinymmärtäminen paranee, jos tekstit ovat monikanavaisia. Tietokonevälitteisten tekstien affordanssit liittyvät monikanavaisuuden tarjoamiin rinnakkaisiin mahdollisuuksiin kehittää ymmärtämistaitoja. Oppijoiden tosielämän kokemukset multimodaalisuudesta tukevat tätä kehitystä. Oppijat voivat käsitellä eri kanavia haluamallaan tavalla: he voivat kontrolloida tietovirtaa itse, valita useiden eri formaattien (ääni, kuva, kirjoitus) välillä tai hyödyntää niitä yhtä aikaa. Monenlaisten etujen ja mahdollisuuksien lisäksi multimodaaliset materiaalit tuovat luokkaan haasteita. Guichonin ja McLornanin mukaan (mt.) multimodaalisuuden mahdollisuuksia täytyy tarkasti arvioida suhteessa oppijan kognitiivisiin kykyihin ja niiden asettamiin rajoituksiin. Oppijat tarvitsevat myös apua ymmärtääkseen uusia oppimistapoja (Vaarala–Jalkanen 2010).

Jalkasen ja Vaaralan tuorein artikkeli (2013) käsittelee blogitekstien lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä käytänteitä osana korkea-asteen S2-luetunymmärtämiskurssia. Visuaalisilla kanavilla on digitaalisessa ympäristössä suuri rooli, sillä siellä tekstien kanssa toimiminen merkitsee usein esimerkiksi kuvien, videoiden ja linkkien aktiivista jakamista. Artikkelissa affordanssin käsite on määritelty van Lieria (2004) mukaillen; jaetuista resursseista tulee affordansseja silloin, kun oppija kokee ne itselleen merkityksellisiksi. Kaikille kurssin opiskelijoille oppiminen uudenaikaisissa digitaalisissa ympäristöissä ei kuitenkaan auennut yhtä helposti: jotkut olivat sosiaalistuneet sellaiseen oppimis- ja opettamiskulttuuriin, joka ei sisällä jakamista ja oppimista vertaisilta. Lisäksi sosiaaliseen mediaan liittyvät yksityisyysasiat huolestuttivat opiskelijoita.

Luetunymmärtämistaitojen lisäksi on tutkittu kuullunymmärtämisen ja multimodaalisen materiaalin yhteyttä. Romero ja Arévalo (2010) toteavat tutkimusartikkelissaan, että kuullunymmärtämistehtävässä visuaalisilla elementeillä ja niiden asettelulla voi olla hyvin merkittävä rooli, sillä ne ohjaavat oppijan ymmärtämistä ja kuunneltavan aineksen ennakointia. Jotkut tehtävien asetteluun ja kuvallisuuteen liittyvät muuttujat vaikuttavat enemmän kuin toiset, ja lisätutkimusta tarvitaan.

Busà (2010) tarkasteli tutkimuksessaan sitä, miten multimodaalisuutta voidaan hyödyntää suullisen ilmaisun strategioita opettavalla kurssilla. Italialaisten oppijoiden englannin kurssilla käytettiin hyvin monipuolisesti multimodaalisia resursseja, kuten kuvia, dia-

esityksiä, ääninäytteitä ja videoita autenttisista haastatteluista, uutisista, keskusteluohjelmista ja monologeista. Kurssi osoittautui erittäin tehokkaaksi keinoksi kasvattaa opiskelijoiden tietoisuutta siitä, miten suullinen viestintä toimii. Opiskelijat kehittivät erilaisten diskurssien ja kehonkielen tuntemuksessa sekä oppivat käyttämään yleisiä ilmaisuja ja malleja, jotka sopivat moniin tilanteisiin.

Huang (2009) selvitti tekstittömien kuvakirjojen käytön mahdollisuuksia toisen kielen kirjoittamisen oppimisessa. Tutkimukseen osallistuneiden taiwanilaisten oppijoiden mukaan kuvakirjojen käyttö teki kirjoitusprosessista nautinnollisemman sekä edisti kirjoittamis- ja ajattelutaitoja ja yhteistoiminnallista oppimista. Lisäksi oppijoiden kuvanlukutaito sekä suullinen ja kirjallinen ilmaisu paranivat.

Ajayin mukaan (2009: 594) erilaisten tekstityyppien monikanavainen materiaali voi motivoida, innostaa ja sitouttaa kaikkia toisen kielen oppijoita erityisesti siksi, että se mahdollistaa teksteihin liittyvien kokemusten yhdistämisen heidän omiin sosiokulttuurisiin kokemuksiinsa. Maahanmuuttajaoppijoiden omia multimodaalisia kertomuksia voidaan käyttää opetuksessa muun muassa, kun halutaan oppijoiden kuvaavan kokemuksiaan kulttuuriin sopeutumisesta tai omaa suhdettaan kulttuuriin ja aikaan. Igoan (1995) sekä Hullin ja Nelsonin (2005) tutkimuksissa visuaalisuus ja suullinen ilmaisu tekivät nuorten maahanmuuttajien luomista visuaalisista ja digitaalisista kertomuksista semioottisesti rikkaampia kuin pelkkä kirjoitus (Britch 2009: 711–712). Steinin (2003) Johannesburgiin sijoittuneessa tutkimuksessa alakouluikäiset maahanmuuttajataustaiset lapset loivat multimodaalisia ja monikielisiä kertomuksia, jotka liittyivät kulttuuriin ja identiteetteihin. Steinin mukaan multimodaalinen pedagogiikka mahdollistaa opiskelijoiden identiteetin, kulttuuristen käytänteiden ja yhteisön vahvistamisen.

Eleiden roolia toisen kielen oppimisessa on tutkittu jonkin verran (ks. yhteenvetoa Gullberg–McCafferty 2008: 137–140). Suomessa Blom (2008) on perehtynyt eleiden käyttöön pro gradu -tutkielmassaan *Eleet kieliopin opettamisen ja oppimisen apuna suggestopediassa S2-aikuisopetuksessa*. Tutkimus kytkeytyi tamperelaisen Onnenkieli Oy:n suggestopediseen S2-opetukseen, jossa tärkeässä roolissa ovat kielioppiin ja morfologiaan liittyvät eleet ja liikkeet. Asennekyselyn perusteella opiskelijat olivat kokeneet eleet ja tukiviittomat myönteisinä pedagogisina keinoina ja suurimman osan mielestä ne olivat auttaneet kieliopin ja sanaston muistamisessa. Opiskelijoista 81 % käytti liikkeitä myös opiskelun ulkopuolella.

Toisen kielen oppijat voivat siis poimia monenlaisia affordansseja toimiessaan visuaalisten materiaalien ja resurssien kanssa. Digitaaliset ympäristöt, joissa visuaalisuudella on merkittävä rooli, mahdollistavat aktiivisen oppimisen ja omien lukupolkujen rakentamisen,

mitä oppijoiden arkielämän kokemukset tukevat. Kuitenkin oppijat tarvitsevat paljon tukea uusissa multimodaalisissa ympäristöissä. Tutkimusten mukaan esimerkiksi kuvat, videot ja eleet (sekä havainnon kohteina että itse tehtyinä) voivat tukea, tehostaa ja monipuolistaa oppimisprosesseja sekä innostaa oppijoita. Tärkeää on muistaa huomioida oppijan kognitiiviset kyvyt sekä muun muassa yksilölliset oppimistyyli.

### 3.7 Oppimateriaalin multimodaalisuuden ja visuaalisuuden kognitiivinen tutkimus

Kognitiivinen tutkimus tarjoaa hyviä taustatietoja ja perusteluja sekä tälle tutkimukselle että opettajille. Vaikka lähestyn kielenoppimista sosiokulttuurisesta ja ekologisesta näkökulmasta, sovellan joitakin kognitiivisen tutkimuksen tuloksia aineiston keruussa ja analyysissa. Moderni kognitiivinen oppimisen tutkimus ei rakennu syötösajattelulle, vaan esimerkiksi Olkinuora kollegoineen (2001: 10–12) painottaa konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa korostuu oppijan aktiivisuus ja intentionaalisuus sekä vuorovaikutus muiden toimijoiden, ympäristön ja sen resurssien kanssa. Tällainen näkemys oppimisesta on yhtenevä tutkielmani laajemman teoreettisen viitekehyksen kanssa. Tässä luvussa kuvaan kognitiivisen tutkimuksen näkökulmasta multimodaalisuuden hyötyjä ja haasteita sekä kuvien ja kuvituksen tutkimusta. Monet tutkimustulokset kertovat monikanavaisten resurssien mahdollisuuksista ja rajoitteista (vrt. edellinen luku).

Olkinuora ym. (2001) esittelevät monipuolisesti **multimodaalisuuteen ja multimediamateriaaleihin liittyviä kognitiivisia tutkimuksia** ja vetävät yhteen niiden tuloksia. Ensimmäkin multimodaalinen tapa esittää tietoa toisiaan tukevien ja täydentävien representaatioiden<sup>20</sup> avulla auttaa oppijaa ymmärtämään ilmiöitä syvemmin ja rakentamaan niistä laadukkaampia mentaalisia konstruktioita (mts. 133). Ymmärtämistä tukeva vaikutus liittyy multimodaalisuuden mahdollisuuksiin havainnollistaa ja visualisoida opittavaa sekä kytkeä ilmiöiden konkreettiset ja abstraktit tasot toisiinsa (23). Monikanavaisen materiaalin on todettu soveltuvan hyvin yhteistoiminnalliseen oppimiseen, koska sen havainnollisuus auttaa luomaan haastavistakin aiheista eräänlaisen jaetun viitekehyksen, joka toimii keskustelun perustana (36). Oppijat voivat vajaan kielitaidostaan tai heikosta käsitteiden tuntemuksestaan huolimatta kommunikoida uusista ja abstrakteista asioista, sillä he voivat viitata ja osoittaa multimodaalisen ympäristön piirteisiin, keskustella erilaisista representaatioista ja niiden suhteista sekä selkeyttää niitä toisilleen (37).

Teknologiavälitteiset ympäristöt mahdollistavat yhteistoiminnallisuuden lisäksi mielekkäitä ja autenttisia oppimiskonteksteja. Ne ovat oppijoiden mielestä pääosin erittäin motivoivia. Mielekkyyttä voi lisätä se, että multimediamateriaalit tarjoavat autenttisia tehtäviä, joissa voidaan simuloida todellisia tilanteita. (Olkinuora ym. 2001: 132–133.) Oppijoille voidaan antaa tehtäviä ja projekteja, jotka sisältävät arki- tai työelämälle ominaisia ongelmia ja

<sup>20</sup> Kognitiivisen tutkimuksen piirissä puhutaan usein multimodaalisuuden rinnalla monista representaatioista (*multiple representations*, esim. Ainsworth 1999).

joiden ratkaiseminen vaatii monien asioiden yhdistelyä ja pitkäjänteisyyttä (mts. 127). Autenttisuuden vaatimus on keskeinen myös funktionaalisessa kielenopetuksessa (esim. Aalto ym. 2009), mutta kielenopetuksessa teknologiset ympäristöt voivat tarjota luonnontieteissä yleisten simulaatioiden sijaan esimerkiksi autenttisia toimintaa mediaympäristöissä.

Monien representaatioiden käyttö voi myös olla haaste oppimisprosesseille. Niiden hallitseminen on kognitiivisesti vaativaa, sillä kukin eri ilmaisumuoto vaatii oppijalta sen toiminnan ymmärtämistä ja tulkintaa. Lisäksi on vaativaa muodostaa ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus eri kanavien kautta välittyvästä tiedosta. Kuten edellisessäkin luvussa todettiin, multimodaaliset materiaalit edellyttävät oppijoilta uudenlaisia oppimisstrategioita. Heitä pitää ohjata kehittämään multimodaalisuuteen ja eri kanavien välisiin linkityksiin liittyviä taitoja ja strategioita – tai kuten Royce (2002) asian ilmaisee, multimodaalista viestintäkompetenssiaan. Tärkeää olisi myös karsia ylimääräistä kuormitusta ja keskittyä oppimisen kannalta relevantteihin ilmaisutapoihin, sillä havainto- ja tarkkaavaisuuskapasiteetti on rajallinen. (Olkinuora ym. 2001: 34–35.)

Hannus (1996) on väitöstutkimuksessaan tarkastellut **oppikirjan kuvituksen vaikutusta oppimiseen**. Hänen mukaansa oppikirjan kuvien tutkimuksen ja muun kuvatutkimuksen suhteellisen lyhyt perinne muodostuu runsaasta mutta melko epäyhtenäisestä ja teoreettiselta taustaltaan vaihtelevasta tutkimusvyyhdistä. Varsinaista kuvateoriaa tai kuvasta oppimisen psykologista teoriaa ei ole olemassa, vaan kuvaa koskeva teoreettinen ajattelu on aina kytkeytynyt kunkin ajan psykologisiin teorioihin. (mts. 38, 41.)

Hannus (1996: 33) kirjoittaa aiheellisesti, että kuvallinen viestintä ei saisi olla opetuksessa itsetarkoituksellista vaan sen pitäisi kytkeytyä vahvasti pedagogisiin tavoitteisiin. Itsetarkoituksellinen visualisointi lisää kognitiivista kuormaa. Hän esittää (mp.), että on olemassa paljon asioita, joiden opettamiseen ei tarvita kuvaa lainkaan, ja mainitsee esimerkiksi ”monet pelkästään verbaaliset aiheet kuten esim. tietyn laulun sanojen opettelu ja monet kielten opetuksen sisällöt”. Tässä näkemykseni eroaa vahvasti Hannuksen mielipiteestä: kuten olen aiemmin esittänyt muun muassa multimodaalisuuden tutkimukseen viitaten, kielellistä ilmaisua ei voida nähdä vain verbaalisena aineksena, vaan siihen kuuluvat kiinteästi myös esimerkiksi visuaaliset ja keholliset resurssit. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että kuvallinen ilmaisu ja visuaaliset materiaalit voivat tarjota merkittäviä resursseja kielen oppimiseen.

Hannus (1996) selvitti tutkimuksessaan, vaikuttiko kuvitus neljäsluokkalaisten oppilaiden biologian aukeamien oppimiseen, jolla tarkoitettiin aineiston palauttamista, faktojen muistamista ja ymmärtämistä. Tulosten mukaan kuvat edistivät oppimista suppeasti ja vain silloin, kun kuva, sisältö ja tehtävät liittyvät toisiinsa. Löydökset ovat ristiriidassa aiempien

kanssa, sillä aikaisemmissa tutkimustuloksissa on korostunut kuvien oppimisvaikutusten laaja-alaisuus ja suuri merkitys oppimistapahtumassa (mts. 138.). Hannus toteaa, että vaikka hänen tutkimuksessaan ei otettu huomioon kuvien tunnesisältöjä, elämyksellisyyttä tai orientoivaa vaikutusta, tulosten pohjalta näyttää selvältä, että oppikirjakonsepti kaipaa uudistusta: kuvitusta pitäisi runsaasti karsia (140–141).

Ottamatta kantaa biologian kirjojen kuvitukseen voi todeta, että Hannuksen tutkimuksessa oppiminen määritellään mekaaniseksi ulkoa opetteluksi, mitä voisi kritisoida taipumuksesta syötösajatteluun. Sellainen oppimiskäsitys on kaukana tämän tutkielman oletuksista. Olkinuora kollegoineen (2001: 26) kirjoittaa, että multimediainformaation tutkimus oli 1990-luvun ensimmäisellä puoliskolla painottunut liiaksi tarkastelemaan oppimateriaalin vaikutuksia oppimistuloksiin. Tällaista ”produktipainotteisuutta” on kritisoitu paljon, ja tärkeä johtopäätös on ollut koko oppimisympäristön nostaminen tarkastelun kohteeksi. Materiaalien lisäksi on huomioitava oppijat ominaisuuksineen, tietoineen ja tulkintoineen, sosiaalinen ja fyysinen ympäristö, asiasisällöt, oppimistehtävät, -menetelmät ja -tavoitteet sekä arviointimenetelmät. (mts. 19, 26.) Se, että multimodaalisten materiaalien käytöstä oppimisen apuna on ristiriitaisiakin tuloksia, liittyy juuri tähän: oppimisessa vaikuttavat niin monet muutkin tekijät kuin vain oppimateriaali (35). Median ja oppimisen välillä on parhaimmillaankin vain epäsuora yhteys (19).

Multimodaalisten materiaalien opetuskäytön tutkimuksen haasteena on siis siirtyä mediakeskeisyydestä oppija- ja oppimiskeskiseen (Olkinuora ym. 2001: 26). Siinä voivat auttaa ekologinen, funktionaalinen sekä multimodaalinen lähestymistapa. Ne voivat laajentaa oppimateriaaleista ja oppimisen välittäjistä kiinnostuneen tutkijan näkökulmaa toimintaan ja vuorovaikutukseen, jolloin tarkastelu ei ole niin opettaja- ja materiaalilähtöistä.

Hannuksen (1996) tutkimuksessa ei tarkasteltu oppimisen laajempaa kontekstia eikä tutkimustilanteessa ollut mukana ohjauksen antamaa tukea visuaalisen materiaalin käytössä. Hän (mts. 147) kuitenkin kirjoittaa, että olisi tärkeää opettaa lapsia tulkitsemaan kuvia ja pitämään niitä tärkeänä osana oppimista, mikä tarkoittaisi uudenlaista painotusta myös opettajankoulutuksessa. Visuaalisen materiaalin analysointi on monitasoinen taito (33), eikä kuva itsessään luo merkityksiä ja tulkintoja; ne syntyvät vasta kontekstissaan, suhteessa muihin kuviin tai verbaaleihin selityksiin (37).

Ohjauksen merkitystä visuaalisten materiaalien käytössä ei voikaan vähätellä. Oppiminen vaatii aina tukea opettajalta, kanssaooppijoilta tai koko oppimiskontekstilta (Olkinuora ym. 2001: 12). Ohjaus ei kuitenkaan saa perustua tiedon siirtämiseen, vaan epäsuoraan, oppijan itseohjautuvuutta tukevaan toimintaan, josta voidaan käyttää sanaa **scaffolding** eli **oikea-**



**aikainen tuki** (ks. esim. Suni 2008: 116–124). Suora käänös *rakennusteline* toimii hyvin metaforana ajatukselle. Tuen tarve ja voimakkuus vähenevät sitä mukaa kun oppija edistyy. Multimodaalisten materiaalien työstämisen tehokkuus näkyy vasta, kun opettajan rooli muuttuu kohti oppijakeskeisempää, epäsuorempaa ohjaamista ja tukemista (mts. 13). Esimerkiksi yliopistotasolla opettajat, jotka mielsivät opetuksensa oppijakeskeisemmin, saivat oppijat orientoitumaan tehtäviin ja ongelmiin syväsuuntautuneemmin (Trigwell ym. 1999). Oppijakeskeisyys ei kuitenkaan tarkoita opettajan merkityksen vähenemistä.

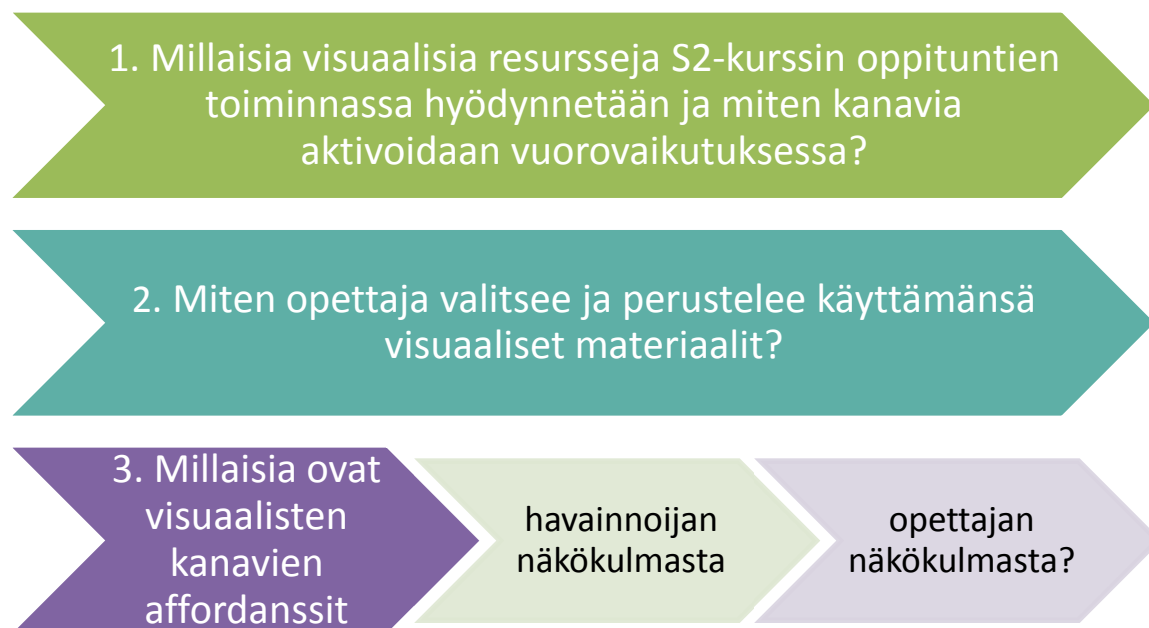
Havainnointilomakkeessani (ks. luku 4.3 ja LIITE 1) on luettelo visuaalisten resursien mahdollisista funktioista. Osan funktioista olen valinnut Hannuksen (1996: 47–50) esittelemän kuvituksen funktioiden tutkimuksen jäsentelyistä. **Kuvituksen funktioiden tutkimus** tarkastelee kuvitusta, tekstiä ja oppimista kokonaisuutena sekä pyrkii vastaamaan siihen, minkälaisia tehtäviä kuvalla on oppimisessa ja minkälainen kuvitus tuottaa toivottua oppimista. Hannuksen mukaan (mts. 47) sen suurimpia ansioita ovat kuvatutkimuksen ongelmakentän jäsentäminen ja tarkentaminen sekä kuvan yhdistäminen kiinteästi tavoitesuuntautuneeseen oppimiseen. Alkuun spekulatiivisina pidetyt määrittelyt ovat tutkimusalan kehittyessä saaneet tukea empiirisestä tutkimuksesta (mp.).

Vaikka hyödynnän funktioita havainnointilomakkeessani, oma tutkimukseni eroaa monella tapaa kuvituksen funktioiden tutkimuksesta. Ensinnäkin mielenkiintoni kohdistuu oppitunneilla esiintyvään visuaaliseen materiaaliin. Oppikirjojen kuvat ovat vain pieni osa oppimista tukevaa visuaalista materiaalia. Konkreettinen opetustilanne tuo mukaan monenlaisia semioottisia resursseja, joita oppikirjassa ei voi esiintyä: eleet, liikkuvan kuvan, diaesitykset, esineet, kuvakortit ja -pelit, verkkosivut ja muut teknologiavälitteiset tekstit. Lisäksi opetustilanteessa oppijat itse voivat luoda visuaalisuutta ja monikanavaisia esityksiä. Tutkimukseni ei myöskään sijoitu kognitiivisen tutkimuksen piiriin; en etsi empiiristä näyttöä siitä, millaisia oppimistuloksia visuaalisen materiaalin avulla oppiminen tuottaa, vaan olen kiinnostunut visuaalisesta materiaalista osana luokkahuonevuorovaikutusta ja siihen liittyvää toimintaa ja käytänteitä.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Kuten Jewitt (2008b: 241–242) kirjoittaa: jotta oppimista ja opettamista nykyluokassa voitaisiin paremmin ymmärtää, on tärkeää tutkia erilaisia luokkahuoneessa toimivia viestintäkanavia, opetusmateriaalien tarjoamia oppimismahdollisuuksia ja sitä, millä tavalla opettajat ja oppilaat aktivoivat kanavia ja materiaaleja vuorovaikutuksessa. Edellä on kuvattu tarkemmin teoreettisia tulokulmia siihen, kuinka erilaisia, erityisesti visuaalisia, kanavia voidaan tarkastella osana opetus- ja oppimistilanteita. Keskeisiä käsitteitä, jotka kuvaavat lähestymistapaani ovat välitteisyys, kanava, (semioottinen) resurssi, affordanssi ja käytänne. Teorian pohjalta ja tutkimustavoitteeni perusteella olen valinnut kolme päätutkimuskysymystä.

### 4.1 Tutkimuskysymykset



Kuvio 2: Tutkimuskysymykset

Kanavan sosiaalisemioottisen määritelmän mukaisesti tarkastelussa ovat siis sekä visuaalisten kanavien materiaaliset ominaisuudet että niiden sosiokulttuurinen käyttö eli se, millä tavalla visuaalisia elementtejä käytetään osana luokkahuoneessa tapahtuvaa toimintaa ja vuorovaikutusta. Ensimmäiseen ja kolmanteen kysymykseen etsin vastauksia sekä havainnointiaineistosta että haastatteluista. Toista kysymystä avaavat pääosin haastattelut, vaikka joitakin viitteitä valintojen perusteista voi havaita myös toiminnasta. Haastattelut paitsi laajentavat tarkastelua opettajan käsityksiin, arvostuksiin ja perusteluihin, myös antavat lisää tietoa niistä opettajan

toteuttamista visuaalisuuteen liittyvistä käytänteistä, jotka eivät tule havainnointijakson aikana esille.

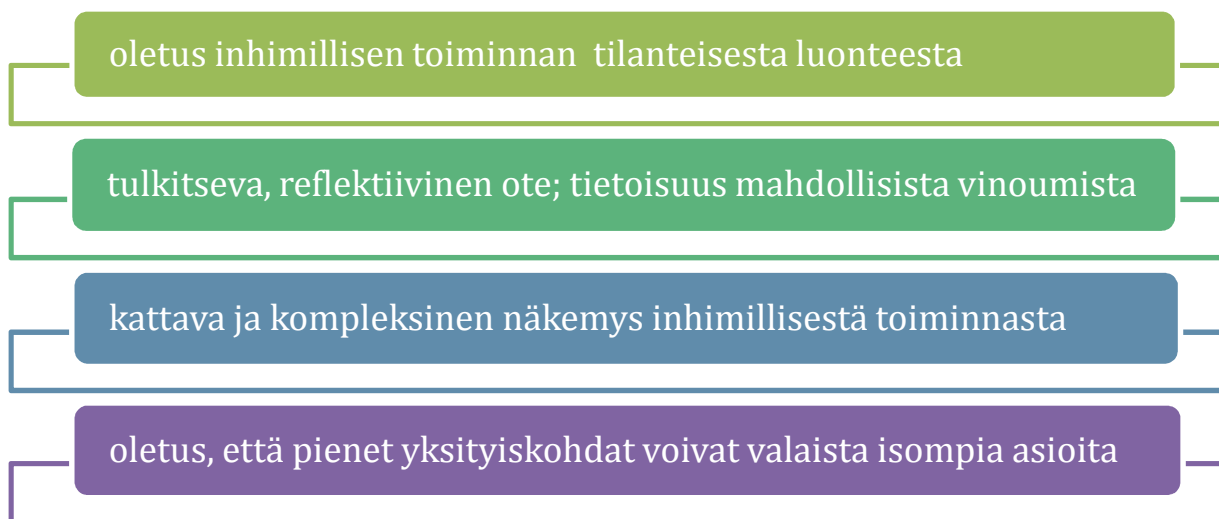
Jewitt (2008b) painottaa useisiin tutkimuksiin nojaten, miten tärkeää on ymmärtää, kuinka tieto luokassa muotoutuu opettajan valitsemien resurssien kautta ja millaisia mahdollisuuksia ja rajoitteita valinnoista seuraa. Opetettava aines voidaan nähdä pedagogisena ja multimodaalisena suunnitteluprosessina, jossa opetuksen tavoitteet ja kanavan affordanssit pyritään sovittamaan yhteen ja jossa merkitykset muovaantuvat edelleen oppijoiden osallistumisen kautta (mts. 258). Tässä tutkielmassa keskitytään erityisesti opettajan osuuteen tuossa suunnitteluprosessissa. Aineiston puitteissa en pääse käsiksi siihen, millainen merkitys visuaalisilla elementeillä on tietylle oppijalle ja hänen oppimiselleen. Kuitenkin funktionaalinen oppijälähtöisyys on analyysissa tärkeä periaate, jonka näkymistä tarkastelen opettajan toiminnassa ja puheessa. Kolmen päätutkimuskysymyksen lisäksi tutkin myös sitä, millaisena visuaalisten kanavien käyttö ja opettajan kuvaamat siihen liittyvät periaatteet näyttäytyvät funktionaalisen ja ekologis-semioottisen kielenopetuksen (van Lier 2004: 72–73; ks. luku 2.2) näkökulmasta.

Edelleen voidaan kysyä, mistä näkökulmista havainnoija tai opettaja voi tulkita visuaalisuuden affordansseja, jos ja kun ne ymmärretään oppijälähtöisesti. Opettajan ajatukset siitä, miksi jotakin oppimateriaalia hyödynnetään, voivat olla jopa ristiriidassa sen kanssa, miten oppija kokee materiaalin tarkoituksen tai miten hän hyötyy siitä. Eleiden ja muiden nonverbaalisten viestintäkeinojen tutkimusta on kritisoitu siitä, että se on perinteisesti ollut melko puhujakeskeistä: siinä ei välttämättä ole huomioitu vastaanottajaa ja hänen orientoitumistaan tai vuorovaikutuskontekstia, ja sitä, miten ne vaikuttavat merkitykseen ja tulkintaan (Kääntä–Haddington 2011: 19). Kress ja Van Leeuwen (2001: 8) varautuvat kritiikkiin painottamalla multimodaalisessa viestintäteoriassaan, että viestintä edellyttää jo lähtökohtaisesti sekä ilmaisua että tulkintaa, vaikka esimerkiksi käsite *design* saattaa synnyttää ajatuksia yksisuuntaisesta kommunikaatiosta. Se, miten aikomus ja tulkinta kohtaavat, riippuu kontekstista. Opetuksen tutkimuksessa yksisuuntaisen tai opettajakeskeisen näkemyksen riski on hyvä tiedostaa. Tässä tutkielmassa pyrin dialogiseen näkemykseen luokkahuonevuorovaikutuksesta. Havainnoinnissa tein huomiota oppijoiden toiminnasta ja rooleista sekä opettajan ja luokan välisestä vuorovaikutuksesta.

## 4.2 Tutkimusstrategia

Yhden opettajan opetukseen kohdistuvan lyhyen havainnoinnin ja kahden haastattelun pohjalta en voi tehdä yleistyksiä visuaalisen materiaalin roolista S2-opetuksessa. Toisin kuin monet sellaiset lähestymistavat, jotka korostavat laajoja yleistyksiä, ekologiselle lähestymistavalle on tyypillistä kiinnittää huomiota yksityiskohtiin, erityisiin tilanteisiin ja suhteisiin. Se suosii tietynlaisia metodeja, kuten etnografista tutkimusta, diskurssianalyysia ja semioottista analyysia. Ekologisesti suuntautuneet menetelmät ovat tyypillisesti kuvailevia, analyttisiä ja tulkitsevia. (Barton 2007: 36; Kramsch 2002: 23–24.)

Tutkimuksessani on monia etnografisia piirteitä. Blommaertin mukaan (esim. 2006, 2007) **etnografia** ei ole valikoima metodeja tai tekniikoita vaan teoreettinen tulokulma inhimilliseen toimintaan. Siihen liittyy tietynlaisia metodologisia valintoja ja käsityksiä tiedon luonteesta, jotka eroavat muista lähestymistavoista. Blommaert (2007: 18) esittää, että sellaisia ovat:



Kuvio 3: Etnografian ominaisuudet (Blommaert 2007)

Kaikki nämä periaatteet ovat keskeisiä myös ekologisessa kielentutkimuksessa (ks. luku 2.2) ja multimodaalisuuden tutkimuksessa. Etnografia ei pyri pelkistämään inhimillisen käytöksen monimuotoisuutta tiettyihin ”ydinpiirteisiin” (Blommaert 2007: 18). Siihen ei pyri myöskään ekologinen kielentutkimus: sen kohteena on todellisuus kaikessa kompleksisuudessaan, ja sen käsitteet tavoittelevat selkeärajaisten luokkien sijaan ymmärrystä suhteista, mahdollisuuksista ja kielenkehityksen epälinearisesta olemuksesta (van Lier 2002: 144; 2004: 24). Sama päämäärä on multimodaalisella lähestymistavalla: se välttelee varmojen ja pysyvien kokonai-

suuksien määrittelyä ja keskittyy sen sijaan käytänteisiin ja resursseihin (Kress–Van Leeuwen 2001: 4).

Etnografia kuuluu tieteellisiin aloihin, joissa vallitsee deduktiivisen ajattelun sijaan **induktiivinen** traditio. Induktiivisuudella tarkoitetaan ajattelua, joka etenee yksityisestä yleiseen. Sellaisessa lähestymistavassa hyödynnetään usein **tapaustutkimuksen** keinoja, mikä tarkoittaa, että tutkimuksen lähtökohtana ovat empiiriset seikat, joiden nähdään *mahdollisesti* merkitsevän sitä tai tuota. Etnografian kumppaneita tieteellisessä traditiossa ovat esimerkiksi filologia, historia, taidehistoria, psykoanalyysi, arkeologia, lääketiede sekä oikeustiede – ja oikeastaan kaikki tieteenalat, jotka voidaan määrittellä sanan *social* kautta. (Blommaert 2007: 20–22.)

Ensimmäinen Blommaertin yllä määrittelemistä etnografian piirteistä on toiminnan tilanteinen tai kontekstuaalinen luonne, mikä on keskeinen oletus myös tämän tutkielman teoreettisessa taustassa. Pyrin kytkemään kontekstiin liittyvät huomiot vahvasti analyysiin. Kontekstin huomioiva ”etnografinen linssi” syventää ja rikastaa ymmärrystä multimodaalisista resursseista (Street ym. 2009: 197–198). Paitsi tutkittavat myös tutkija on sidoksissa häntä ympäröiviin aikaan, paikkaan ja ympäristöön, joten refleksiivisyys on tärkeää. Tutkijan subjektiivinen asema täytyykin tehdä näkyväksi, sillä se voi etnografisessa tutkimuksessa aiheuttaa retorista vinoumaa, kuten Kramsch (2002: 23–24) asian ilmaisee.

Tutkimukseni hakee vaikutteita monelta eri tutkimusalalta, mikä on tyypillistä ekologisesti suuntautuneelle tutkimukselle (Kramsch 2002: 22). Tutkimuksessa hyödynnetään teoria-, aineisto- ja menetelmätriangulaatiota (triangulaatiosta ks. esim. Eskola – Suoranta 2008: 68–74). Hyödynnän sosiokulttuuriseen viitekehykseen nojaavassa tutkimuksessa myös kognitiivisen tutkimuksen näkökulmia sekä yhdistelen multimodaalisuuden tutkimuksen erilaisten traditioiden näkemyksiä muun muassa funktionaalisen kielenopetuksen periaatteisiin. Ekologiaan suuntautuva tutkimus on jo luonteeltaan multimodaalista, sillä lingvistinen aineisto nähdään osana muita semioottisia resursseja, kuten elehdintää, ilmeitä, piirtämistä ja yhteisen huomion kohteita (Kramsch: mp.). Monitieteisen otteen lisäksi ekologiselle tutkimukselle ominaista on kiinnittää paljon huomiota yksityiskohtiin, mutta pyrkiä käsittelemään ilmiöitä monessa eri mittakaavassa: sekä globaalisti että lokaalisti, yleisellä ja erityisellä tasolla (mts. 8).

Vaikka Blommaert korostaa etnografian olemusta nimenomaan teoreettisena asemoitumisena, usein puhutaan myös etnografisesta metodista. Siihen liitetään ainakin seuraavalaisia omaa tutkimustani kuvaavia piirteitä: se tapahtuu niissä olosuhteissa, joissa tutkimukseen osallistuvat ihmiset elävät, se on monimenetelmäinen ja tutkimusprosessissa havainnoin-

nilla ja kokemuksilla on keskeinen merkitys (ks. lisää Lappalainen 2007a: 11; Eskola–Suoranta 2008: 105–106). Tyypillisestä etnografisesta tutkimuksesta omani eroaa siten, että havainnointijakso oli suhteellisen lyhyt ja pääosin ei-osallistuva. Tutkimustani voisi etnografian ohella kuvata **laadulliseksi tapaustutkimukseksi**, sillä se pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan visuaalisuutta ja sen funktioita tietyssä rajatussa kontekstissa sekä luomaan perustellisen ja tarkan kuvauksen tutkimuskohteesta ilmiönä (tapaustutkimuksesta ks. lisää esim. Saarela-Kinnunen–Eskola 2001; Laine–Bamberg–Jokinen 2007). Kuitenkin, kuten Blommaert (2007: 18) esittää, oletuksena on, että mikroanalyysit voivat valaista ilmiöitä myös makrotasolla. Vaikka tapaustutkimuksessa kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen ja julkilausuttu tavoite on ymmärtää yksittäistä tapausta, taustalla on kuitenkin toive ymmärtää inhimillistä toimintaa yleisemmälläkin tasolla (Saarela-Kinnunen–Eskola 2001: 163). Kun tutkimus on kuvattu ja käsitteellistetty hyvin, tapauksen erittely ja tulkinta antavat aineksia yleistettävyyteen.

### 4.3 Tutkimuskohteen kuvaus

Havainnoimani kurssin opettaja on opettanut suomea toisena kielenä vuodesta 1993 ja tehnyt välillä muutakin mutta pääasiassa opettanut. Hän on opettanut aikuisryhmiä muun muassa kotoutumiskoulutuksessa, kansalaisopistossa, korkea-asteella sekä ulkomailla. Opettamisen lisäksi hän on ollut mukana valtakunnallisessa S2-verkko-oppimateriaaliin liittyvässä tutkimushankkeessa, jossa hän on arvioinut verkkomateriaaleja sekä tutkinut materiaalien tekemisen prosessia. Haastattelussa hän kertoo, että materiaalien sijaan hänen pääfokuksensa on oppimisessa ja pedagogisissa kysymyksissä.

Auli: Onks ne verkkomateriaalit se, mistä sä oot niinku tällai tutkimuksellisesti kiinnostunu?  
 Opettaja: No tutkimukse-, mä oon, no joo, **verkkomateriaalit ja verkossa oppiminen**. Mieluummin ehkä **kuitenkin pitäisin itteeni enemmän pedagogina ja pedagogisista kysymyksistä kiinnostuneena**, ja just nää verkkomateriaalit on yks osa niinku sitä kokonaisuutta.

Haastatteluissa näkyy opettajan refleктоiva ja analyttinen ote työhönsä ja visuaalisten materiaalien käyttöön. Toisessa haastattelussa kysyn häneltä, millainen on hänen teoreettinen lähtökohtansa S2-opetukseen, mihin hän vastaa: *No mähän oon ihan tämmönen sosiokulttuurinen (naurahtelua), vygotskylainen, ollu iät ja ajat, et kyl se lähtee niinku sieltä niinku se mun kielenoppimisen käsitys ja sitten tosta, no siihen nivoutuu tietysti ilman muuta funktionaalinen eli toiminnallinen kielenoppiminen*. Lisäksi hän kuvaa, että haluaisi rakentaa opetusta ongelmakeskeisesti. Hänen näkemyksensä ovat siis hyvin yhteneväisiä tutkielmani teoreettisten sitoumusten kanssa. Aineiston keruuta suunnitellessani häntä suositeltiin minulle visuaalisesti suuntautuneena opettajana. Halusinkin tutkimuksen kohteeksi nimenomaan opettajan, joka olisi mahdollisimman kiinnostunut visuaalisista resursseista ja tietoinen omasta tavastaan hyödyntää niitä, sillä analyysi tällaisen opettajan käytänteistä voisi avata uusia näkökulmia muille opettajille. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001) kirjoittavat, että tapaustutkimuksessa tapaus on rajattava selkeästi ja tutkimuskohteen valinta on perusteltava. Tapaus voi olla joko mahdollisimman tyypillinen, jonkinlainen rajatapaus tai ainutkertainen, poikkeuksellinen, opettaja tai paljastava (mts. 162–163). Omassa tutkimuksessani tavoitteena on, että kyseinen tapaus olisi mahdollisimman edustava tai paljastava sikäli, että sen avulla voisi monipuolisesti avata visuaalisuuden mahdollisuuksia ja rajoitteita.

Kurssi, jota havainnoin ja jota haastatteluissa refleктоimme kurssin opettajan kanssa, oli osa korkea-asteen opetusta. Se on tarkoitettu edistyneille suomen oppijoille, ja koulutuksentarjoajan opetussuunnitelman mukaan kurssin tavoitteena on saavuttaa useimmilla kielitaidon osa-alueilla Eurooppalaisen viitekehyksen taitotaso B2–C1. Viitekehyksessä B-tasoa ku-

vaa ilmaus ”itsenäinen kielenkäyttäjä” ja C-tasoa ”taitava kielenkäyttäjä” (EVK 2003: 48). Kurssi on monille opiskelijoille heidän neljäs suomen kielen kurssinsa, vaikka jotkut käyvät ennen sitä enemmänkin kursseja. Kiinnostuin juuri tämän kurssin havainnoimisesta siksi, että media ja multimodaaliset tekstit ovat sen keskiössä. Tavoitteena on, että kurssin jälkeen opiskelija pystyy itsenäisesti seuraamaan suomalaista mediaa sekä ottamaan osaa ajankohtaiseen keskusteluun.

Toisessa haastattelussa opettaja kertoo opettavansa yleensä kaksi kyseistä kurssia vuodessa. Hän kuvaa, että kurssin tärkeimmät tavoitteet ovat, että oppijat saavat käsityksen työhön ja opiskeluun liittyvistä viestintätilanteista sekä tutustuvat tarkemmin niihin liittyviin tekstilajeihin ja siihen, millaista on kielellisesti toimia asiantuntijaroolissa. Hän kertoo, että kurssilla *tavallaan siirrytään siitä omasta minästä minään niinku laajemmassa kontekstissa, joka on asiantuntijan konteksti*. Myös puhekielen ja kirjakielen erot, formaalin kielenkäytön vaatimus sekä puheen erilaiset genret ovat tärkeässä asemassa. Monet kurssiin liittyvät puheen tyypit ovat opettajan mukaan tasoltaan abstrakteja sekä morfologialtaan ja syntaksiltaan vaihtelevia.



#### 4.4 Havainnointiaineiston keruu ja havainnointilomake

Aineistoni ensimmäinen osa koostuu havainnointimateriaalista, jonka keräsin viiden oppitunnin aikana (5 x 90 minuuttia) helmikuussa 2011. Oppitunneilla keräsin osittain strukturoidusti (Saaranen-Kauppinen–Puusniekka 2006) lomakkeen avulla tietoa visuaalisten kanavien käytöstä. Laadin taustakirjallisuuteen tukeutuen havainnointilomakkeen (LIITE 1), joka ohjaa visuaalisen materiaalin laadun lisäksi tarkastelemaan ja arvioimaan sen sisältöä ja tehtäviä opetuksessa. Lomake voisi olla hyödyllinen paitsi tutkimuskäytössä myös opettajalle, joka haluaa arvioida esimerkiksi omaa tapaansa käyttää visuaalisia resursseja ja sen monipuolisuutta. Myös oppijat voisivat sen avulla arvioida visuaalisuuden merkitystä omassa oppimisessään.

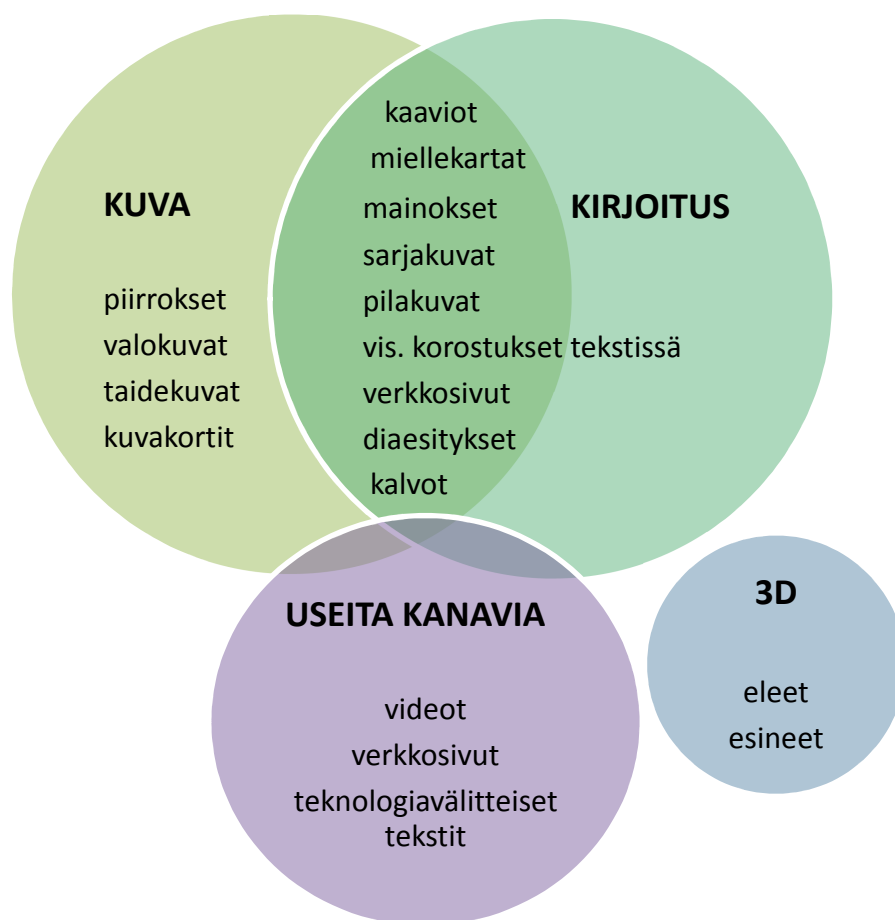
Lomakkeessa on kaksi osaa: ensimmäinen on taulukko, jossa on lueteltu mahdolliset tunneilla esiintyvät visuaaliset elementit, ja toinen on lista näiden elementtien mahdollisista funktioista. Funktioilla tarkoitan niitä tehtäviä, joita tietyt elementit voivat tunneilla toteuttaa, esimerkiksi siis verbaalisen informaation tukeminen, tarkkaavaisuuden tukeminen tai keskustelun herättäminen. Siihen, millaisia toimintoja materiaalit voivat välittää, kytkeytyy läheisesti affordanssin käsite. Samalla voidaan nimittäin analysoida ja pohtia, millaisia mahdollisuuksia ja rajoitteita tietyillä kanavilla on. Monikanavaisuus herättää kysymyksen siitä, toistavatko muut kanavat kuvituksenomaisesti sen mitä kieli tekee, täydentävätkö ne merkityksiä vai onko niillä oma itsenäinen rooli (Kress 2003: 35). Funktiot ovat aina parhaimmillaankin mahdollisia, sillä oppija käyttää tarjolla olevia materiaaleja itselleen mielekkäällä tavalla. Havainnoijan on mahdotonta nähdä esimerkiksi sitä, edistääkö jokin kaavio yksittäisen oppijan ymmärtämistä.

Havainnointilomakkeen lisäksi kirjasin havainnoidessani vapaasti ylös huomioita siitä, mitä visuaalisista elementeistä keskusteltiin, mitä niiden kanssa tehtiin ja millaisia opettajan ja oppijoiden roolit olivat. Oma roolini oli pääosin ei-osallistuva, joskin havainnoinnin alussa esittäydyin ryhmälle ja muutaman kerran kurssin opettaja pyysi minua osallistumaan keskusteluun ilmaisemalla mielipiteeni tai esimerkiksi auttamalla opettajaa jonkin sopivan sanan löytämisessä. Lappalainen (2007b: 114) kirjoittaa, että tutkijan läsnäolo kentällä on aina jonkinasteista osallistumista johonkin, vaikka osallistumisen tapa ja intensiteetti voivat vaihdella.

Norris (2004: 12) esittää, että vuorovaikutusta tutkivan tulisi ensin erotella kaikki käytössä olevat viestintäkanavat, minkä jälkeen hän voi alkaa analysoida sitä, kuinka kanavat

toimivat yhdessä osana vuorovaikutusta. Hän luettelee seuraavia kanavia: puhuttu kieli, asento, otettu etäisyys, eleet, pään liikkeet, katse, musiikki, painettu teksti ja tekstinasettelu (mp). Aloitin oman havainnointilomakkeeni rakentamisen listaamalla kaikki ne oppitunneilla mahdollisesti esiintyvät visuaaliset materiaalit ja resurssit, joita halusin tarkastella. Norrisin mainitsemista kehollisista resursseista valitsin tutkimuskohteekseni vain eleet, sillä niiden visuaalisuus kiinnosti esittävydessään ja ikonisuudessaan enemmän kuin muut keholliset liikkeet. Tekstin muotoiluun liittyvistä resursseista tarkastelen opettajan tekemiä visuaalisia korostuksia. Rajasin monet tekstin visuaalisuuteen liittyvät semioottiset resurssit havainnoinnin ulkopuolelle, vaikka niilläkin – kuten tekstinasettelulla, väreillä ja fonteilla – on usein tärkeitä merkityspotentiaaleja. Niiden osuus oppimateriaaleissa on kiinnostava tutkimusaihe, ja esimerkiksi tehtävien multimodaalisesta kokoonpanosta tarvittaisiin lisätutkimusta (Romero–Arévalo 2010). Aineiston yhtenä osana tarkastelen kuitenkin sitä paperista oppimateriaalia, jonka opettaja on koonnut ja valmistanut ja joka jaettiin kurssilla monisteina oppijoille. Materiaalissa on muun muassa paljon kuvia ja sarjakuvia.

Selventääkseni yksittäisen visuaalisen elementin suhdetta kanavan käsitteeseen esitän alla (kuvio 4) havainnointilomakkeeni materiaalit tarkemmin jaoteltuina sen mukaan, koostuvatko ne yhden vai useamman kanavan resursseista.



Kuvio 4: Oppituntien visuaaliset resurssit kanavittain

Materiaalilistassa on sekä visuaalisia että audiovisuaalisia elementtejä. Monet materiaaleista ovat lähtökohtaisesti multimodaalisia: ne yhdistelevät joko kirjoitusta ja kuvaa tai useita kanavia kuten videot ja muut teknologiavälitteiset materiaalit, joissa voidaan hyödyntää niin liikkuvaa kuin liikkumatontakin kuvaa, kirjoitusta, puhetta, musiikkia ja erilaisia äänimaisemia<sup>21</sup>. Luokittelu perustuu siihen, millainen mikäkin materiaali prototyypisesti on, mutta poikkeuksia toki löytyy: jossakin pilakuvassa ei ole lainkaan kirjoitusta ja jokin kalvo muodostuu lähinnä kirjoituksesta. Eleet ja esineet eroavat muista listan materiaaleista kolmiulotteisuudellaan, vaikka toki myös kaksiulotteiset materiaalit sijoittuvat avaruudellisesti tilaan.

Lomakkeen toinen osa on lista mahdollisista funktioista, joita visuaaliset elementit voivat toteuttaa. Osan funktioista olen valinnut Hannuksen (1996: 47–50) väitöskirjassaan esittelemän kuvituksen funktioiden tutkimuksen jäsentelyistä (ks. myös luku 3.7) ja osan Vuorisénin (2005: 150) menetelmäoppaasta, jossa määritellään opetuskuvan keskeiset tehtävät. Näitä lähteitä yhdistelemällä pyrin luomaan mahdollisimman kattavan valikoiman relevantteja funktioita. Hannuksen hahmotteleman, alan tutkimukseen perustuvan yhteenvedon lisäksi osa funktioista olen valinnut Dwyerilta (1972), Leviniltä (1981), Mikkoselta (1978) sekä Leviniltä, Anglinilta ja Carneyilta (1987) (lähteenä Hannus 1996: 47–50).

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruuseen liittyvät ratkaisut usein muovautuvat vähitellen tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi 2007: 76–78). Funktiolistan tausta-ajatus, joka muotoutui havainnoinnin aikana, on eräänlainen jatkumo koristeellisuudesta ja affektiivisuudesta kognitiivisuuteen. Keskivaiheille sijoittuvat funktiot ovat enemmän tai vähemmän molempia. Hannuksen mukaan (1996: 47) kuvituksen pääfunktiot voidaan jakaa karkeasti kognitiivisiin, joihin kuuluvat tarkkaavaisuuden suuntaaminen, muistitoimintojen tukeminen ja ymmärtämisen edistäminen, sekä affektiivisiin, joihin kuuluvat opetustavoitteisiin sopivien tunteiden herättäminen ja ylläpito ja oppijan asenteisiin vaikuttaminen. Lomakkeen ensimmäisessä versiossa säilytin tämän jaon, mutta ensimmäisen havainnoinnin jälkeen muokkasinkin lomaketta ja päädyin jatkumoajatteluun, sillä useita funktioita on vaikea asettaa vain toiseen näistä kategorioista. Esimerkiksi motivaation lisäämisen tai uteliaisuuden ja kysymysten herättämisen tehtäviä on vaikea määritellä vain kognitiivisiksi tai affektiivisiksi. Myös Hannus (mts. 50) kuvaa toisaalta viittä pääfunktiota kognitiivis-affektiivisiksi. Ensimmäisen havainnointikerran perusteella muokkasinkin luetteloa myös lisäämällä huumorin välittämisen tehtävän. Se kytkeytyy sellaisiin affektiivisiin tehtäviin kuten tunteiden herättäminen ja mieliku-

---

<sup>21</sup> Lisäksi jokaista luokiteltua materiaalia voitaisiin pitää omana viestintäkanavanaan, jos niillä on omia, erityisiä affordansseja S2-luokkahuoneessa. Esimerkiksi kuvaa ei voida pitää vain yhtenä kanavana (Machin 2009: 182). Lisää kanavan määritelmästä ja sen haastavuudesta luvussa 3.1.

vien ja virikkeiden välittäminen, mutta sillä on myös oma erityisasemansa, jota haastatteluai-  
neisto tuki. Funktiolista on alla (kuvio 5) esitettyä niin, että kunkin funktion perässä on mai-  
nittu sen lähde.

1	koristaa (Levin; Levin, Anglin ja Carney)
2	herättää ja pitää yllä opetustavoitteisiin sopivia tunteita (Hannus; Vuorinen)
3	tuo opetustilanteeseen huumoria (oma lisäys)
4	välittää virikkeitä, mielikuvia, tunnelmia ja fantasioita (Vuorinen)
5	lisää mielenkiintoa, uteliaisuutta (Dwyer) ja motivaatiota (Levin; Mikkonen)
6	antaa mahdollisuuden ilmaista itseään joko itse tehden tai projektiivisesti kuvasta keskustellen (Vuorinen)
7	herättää kysymyksiä (Vuorinen)
8	herättää mielipiteitä ja keskustelua (Vuorinen)
9	tarjoaa tilaisuuden tarkastella objekteja, prosesseja ja tilanteita eri näkökulmista (Dwyer)
10	suuntaa tarkkaavaisuutta (Hannus; Mikkonen) ja lisää keskittymistä (Dwyer)
11	välittää informaatiota (Vuorinen)
12	edistää ymmärtämistä (Mikkonen) ja välitettävän viestin täsmällisyyttä (Dwyer)
13	hahmottaa kokonaisuuksia ja osoittaa asioiden keskinäisiä riippuvuuksia (Vuorinen)
14	kuvaa, selventää ja vahvistaa suullista ja verbaalista informaatiota (Dwyer)
15	tukee muistitoimintoja (Hannus)

Kuvio 5: Visuaalisuuden funktiot – jatkumo koristeellisuudesta kognitiivisuuteen

Havainnointilomakkeeseen merkittyjen ja vapaiden kenttämuistiinpanojen lisäksi analyysissa on käytettävissä yhden kurssin opiskelijan kokoama kurssimateriaali, jota myös hyödynsimme toisessa haastattelussa.

## 4.5 Haastatteluaineiston keruu

Aineiston toinen osa muodostuu kurssin opettajan kahdesta ääninauhoitettusta haastattelusta. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, joka on puolistrukturoitu menetelmä (Hirsjärvi 2008: 48). Ensimmäinen haastattelu ajoittui helmikuulle 2011 heti havainnointijakson perään. Haastattelun kesto oli 63 minuuttia. Siinä halusin selvittää, miten opettaja valitsee materiaalin, miksi hän käyttää tiettyjä materiaaleja ja miten hän kokee visuaalisuuden<sup>22</sup> merkityksen. Pyyisin opettajaa refleктоimaan niitä konkreettisia tilanteita, joita havainnoinnin aikana esiintyi. Lisäksi näytin opettajalle havainnointilomakkeeni ja kysyin hänen ajatuksiaan siitä, mutta vasta aivan lopuksi, jotta ennakoasetelmani ja tulkintakehikkoni eivät olisi ohjailleet hänen ajatuksiaan. Lopussa pyysin opettajaa myös arvioimaan itseään SIOP<sup>23</sup>-lomakkeen (Echevarria ym. 2008: 228–229) täydentäviä materiaaleja koskevien kohtien perusteella.

SIOP-lomake on kehitetty vieraan ja toisen kielen opettajien tueksi, ja sen tarkoituksena on auttaa vastaamaan maahanmuuttajaopetuksen haasteisiin (Echevarria–Vogt 2008: 3–4). Sitä voidaan käyttää muun muassa oppituntien observoinnin pohjana tai opettajien itsearviointilomakkeena. Lomakkeen tekijöiden mukaan täydentävien materiaalien, kuten kuvituksen, audiovisuaalisten ja tietokonevälitteisten tekstien, taulukkojen ja mallien, tehtävä on tehostaa keskeisten asioiden ymmärtämistä (mts. 9). Lomakkeessa on kaksi kohtaa, joiden mukaan pyysin opettajaa arvioimaan omaa opetustaan:

- 1) Täydentävät materiaalit ovat korkeatasoisia ja opetusta selventäviä ja täydentäviä (esim. tietokoneohjelmat, taulukot, mallit, visualisoinnit).
- 2) Sisältö pyritään selkeyttämään vaihtelevien keinojen avulla, kuten mallintamalla, visualisoidulla, käytännön harjoituksilla, esimerkeillä, eleillä ja kehonkielellä.

Toinen haastattelu tehtiin huhtikuussa 2012, reilun vuoden päästä edellisestä. Tutkimusprosessin edetessä halusin vielä selvittää ja tarkentaa muutamaan eri teemaan liittyviä asioita. Halusin saada lisää tietoa laajemman kontekstin yhteyksistä opettajan valintoihin. Kielen opetuksen välittömän toiminnan ja vuorovaikutuksen tutkimisen lisäksi on syytä tarkastella laajempaa kontekstia, sillä lukemattomat eri tekijät vaikuttavat siihen, mitä luokassa tapahtuu, eivätkä ne aina ole havaittavissa luokkahuonevuorovaikutuksesta (van Lier 2004: 41). Siksi pyrin selvittämään muun muassa opettajan omaa tieteellistä ja tutkimuksellista taustaa sekä hänen opetusfilosofiaansa. Lisäksi olin kiinnostunut visuaalisen materiaalin rajoitteista, sillä affor-

<sup>22</sup> Ensimmäisessä haastattelussa käytin käsitteen visuaalisuus sijaan sanaa kuvallisuus, mutta samassa laajassa merkityksessä.

<sup>23</sup> Lomakkeen nimi tulee sanoista Sheltered Instruction Observation Protocol.

danssi-käsitteen rajoitepuoli jäi ensimmäisessä haastattelussa vähemmälle huomiolle. Haastattelussa oli käytettävissä yhden opiskelijan kansiin kokoama paperinen kurssimateriaali, mikä auttoi kontekstualisoimaan kurssiin liittyneitä ajatuksia. Halu täydentää aineistonkeruuta ja syventää tarkastelua syntyi analyysin sekä teoreettisen perehtymisen ja jäsentämisen edetessä, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Kiviniemi 2007: 74–76). Toisen haastattelun kesto oli 40 minuuttia.

Haastattelurunkoja (LIITE 2) suunnitellessani jaottelin sitä, mistä halusin saada tietoa, erilaisiin teemoihin. Teemat pyrkivät hahmottamaan visuaalisen materiaalin käytön erityispiirteitä sekä valintojen ja toiminnan suhdetta muihin taustalla vaikuttaviin ilmiöihin, kuten erilaisiin oppimistyyliin ja opettajan omaan taustaan. Halusin siis ekologisen tutkimuksen keskeisen tavoitteen mukaisesti kiinnittää huomiota asioiden välisiin suhteisiin: ilmiöihin, jotka vaikuttavat materiaalien käyttöön sekä välittömässä että laajemmassa kontekstissa. Minulla oli hyvin tarkkojakin kysymyksiä erilaisten elementtien tehtävistä ja tarkoituksesta, mutta halusin antaa opettajan melko vapaasti kertoa ajatuksiaan näiden teemojen ympärillä; järjestyksellä ei ollut olennaista merkitystä. Tällainen on puolistrukturoiduille haastatteluille tyypillistä (Hirsjärvi 2008: 47). Aloittelevana haastattelijana tarkat kysymykset auttoivat pysymään selvillä haastattelun etenemisestä.

Havainnointijakson kautta syntynyt osallisuuteni tutkijana auttoi rakentamaan haastattelua dialogisesti niin, että haastattelussa voitiin reflektoida niitä konkreettisia opetustilanteita, joissa olimme molemmat olleet läsnä. Osallisuuden kautta saatoin tuoda keskusteluun observoinnissa syntyneitä havaintoja ja ajatuksia. Haastattelussa pyrin ottamaan selvää opettajan visuaalista materiaalia koskevista kokemuksista ja käsityksistä, jotka taas vaikuttavat siihen, millaisiksi luokkahuonekäytänteet muovaantuvat. Moilanen ja Rähä (2007: 53–55) kirjoittavat käsitysten ja kokemusten eroista tutkimuksen kohteina. Käsityksiä pidetään pysyvämpinä ja kielellisinä, osin tiedostamattomina ja kokemuksia enemmän hetkellisinä. Tutkimukseni kannalta molemmat ovat olennaisia, sillä haastattelussa opettaja reflektoi konkreettisia, hetkellisiä kokemuksia siitä, milloin visuaaliset resurssit ovat auttaneet opetusta ja toisaalta kuvaa myös pysyvämpiä käsityksiään asiasta. Käsityksiin kytkeytyvät vahvasti myös arvot, asenteet ja ihanteet.

## 4.6 Aineistojen analyysimenetelmät

Kuten ekologiselle ja etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä, ammennan analyysiin vaikutteita monialaisesta taustasta. Analyysissani on olennaista ekologinen näkemys oppimisympäristöstä, millä tarkoitan luokan materiaalien, toimijoiden ja toiminnan suhteiden tutkimista sekä välittömissä asiayhteyksissä että laajempia taustoja vasten. Ekologinen tutkimus on lähtökohtaisesti kiinnostunut merkitysten multimodaalisesta luonteesta (van Lier 2000: 251), ja tuota kiinnostusta tukee sosiaalisemiotiikka, joka vertailee kanavia, tarkastelee niiden yhtäläisyyksiä ja eroja sekä sitä, kuinka ne yhdistyvät multimodaalisissa objekteissa ja tapahtumissa (Van Leeuwen 2005: xi). Tarkastelun kiinteä kytkeminen kontekstiin on tärkeää (van Lier 2002: 144, Jewitt 2009b: 30). Lisäksi analyysissani on vuorovaikutuksellinen painotus: vuorovaikutukseen suuntautuneessa multimodaalisuuden tutkimuksessa resurssien merkitykset voidaan ymmärtää kunnolla vain tutkimalla niitä ja niiden affordansseja sellaisina kuin ne esiintyvät ja välittyvät kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa (Jewitt 2009b: 35–37).

Etnografisessa analyysissä tarkastellaan aineiston merkityksiä sekä ihmisen toiminnan mieltä tai tavoitteita, ja tulokset raportoidaan yleensä kirjallisina kuvauksina tai selityksinä (Eskola–Suoranta 2008: 106). Aineiston purkaminen tai lukeminen ei ole neutraalia toimintaa vaan pohjautuu tutkijan esiyymmärrykselle siitä, millaisia ilmiöitä tutkittava teksti sisältää, mikä siinä on olennaisinta ja mihin analyysissä erityisesti keskitytään (Mason 2002: 148). Lisäksi osan tutkijan esiyymmärryksestä muodostavat ne teorit, joihin hän on perehtynyt. Teoria avaa silmiä uusille asioille, mutta myös rajaa joitain näkökulmia pois. Merkitysten kuvaamisen tulisikin tehdä oikeutta aineistolle ja olla mahdollisimman riippumatonta teoriasta. Sen sijaan kuvauksen jälkeinen teoreettinen syventymisvaihe vaatii laajaa teoreettista sivistystä. (Moilanen–Räihä 2007: 52–53.)

Etnografista tutkimusprosessia ei ole helppo raportoida lineaarisesti – sitä on kuvattu muun muassa vyyhdin, kutomisen ja syklin metaforilla. Sille on ominaista, että aineiston keruu, analyysi, tulkinta ja teoretisointi kulkevat limittäin: tutkija tekee alustavaa analyysia jo kentällä, mikä suuntaa edelleen tarkastelutapaa. (Lappalainen 2007a: 13.) Näin on myös tässä tutkimuksessa. Edellisissä luvuissa on tarkemmin kuvattu sitä, kuinka muokkasin havainnointilomaketta observoinnin perusteella ja kuinka tutkimusprosessin edetessä ja teoreettisen perehtyneisyyden lisääntyessä koin tarvetta lisähaastattelulle. Havainnointilomakkeen valinnat ja tarkasteltavien kanavien rajaaminen olivat jo itsessään osa opetustilanteiden analyysia. Teoreettinen kehys tarkentui sitä mukaa kun aineiston analyysi syveni, eli limittymisen metafora kuvaa prosessia hyvin.

Haastatteluaineiston analyysin ensimmäinen vaihe oli litterointi, mikä myös sisältää paljon valintoja ja tulkintaa. Tein aineistosta karkean litteroinnin, koska tutkimuskohteena ei varsinaisesti ole haastattelutilanteen vuorovaikutus. Puhe on litteroitu sanatarkasti, mutta lukusujuvuuden vuoksi jätin merkitsemättä taukoja, päällepuhumisia ja minimipalautteita (*mm, joo, okei*). Välimerkit olen lisännyt sisällön, en taukojen perusteella. Lukusujuvuuden vuoksi olen myös poistanut tutkielmassa esiintyvistä lainauksista toistoa (*ja ja ja, ol- ollaan*) ja epäpimisiä (*öö, hmm*) sekä lihavoanut näytteistä analyysin kannalta olennaisimpia kohtia.

Litteroitua haastatteluaineistoa ja havainnointiaineistoa analysoin **laadullisen sisällönanalyysin** keinoin. Se on väljä käsite, jonka alla voidaan tehdä hyvin monenlaista tutkimusta – voidaan sanoa, että useimmat laadullisen tutkimuksen analyysitavat perustuvat tavalla tai toisella sisällönanalyysiin, jos se nähdään kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysin laajana teoreettisena kehyksenä (Tuomi–Sarajärvi 2009: 91). Laadullisen tutkimuksen analyysin etenemistä voidaan kuvata Timo Laineen (lähteenä Tuomi–Sarajärvi 2009: 91–92) esittämää runkoa mukailien:

1. Päätä, mikä tässä aineistossa kiinnostaa ja tee VAHVA PÄÄTÖS!
- 2a. Käy läpi aineisto, erota ja merkitse ne asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseesi.
- 2b. Kaikki muu jää pois tästä tutkimuksesta.
- 2c. Kerää merkityt asiat yhteen ja erilleen muusta aineistosta.
3. Luokittele, teemoita tai tyypittele aineisto (tms.).
4. Kirjoita yhteenveto.

Myös oman analyysini eteni yllä kuvatun mukaisesti. Lisäksi sitä määrittä myös aiemmin mainittu limittyminen ja syklimäisyys sekä uusien aineiden valinta matkan varrella. Kuitenkin analyysimetodiani voisi kuvata tarkemmin sisällönanalyysin konventioiden kautta. Paitsi teoreettisena kehyksenä, sisällönanalyysia voidaan tarkastella myös yksittäisenä metodina. Se on tekstianalyysia kuten esimerkiksi diskurssianalyysi; edellinen keskittyy erittelemään tekstin merkityksiä ja jälkimmäinen sitä, kuinka merkityksiä tuotetaan (Tuomi–Sarajärvi 2009: 104). Sisällönanalyysi perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto pelkistetään, järjestetään selkeään muotoon ja käsitteellistetään (mts. 108). Se voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan. Aineistolähtöisessä analyysissa teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta käsin, kun taas teorialähtöisessä aineiston järjestäminen perustuu aikaisempaan teoriaan tai käsitejärjestelmään (113–114). Oma metodiani voisi kuvata teoriaohjaavaksi: analyysi etenee aineiston ehdoilla, mutta käsitteellistämisen vaiheessa jäsentyneet havainnot ja tulkinnat kytketään aikaisempaan tutkimukseen ja teoriaan.



Litteroinnin jälkeen analyysi eteni **teemoittelemalla** niitä erilaisia visuaalisia elementtejä ja resursseja, joita havainnointilomakkeessa ja havainnoinnissa esiintyi ja haastattelussa nousi esille (teemoittelusta ks. esim. Hirsjärvi 2008: 173; Tuomi–Sarajärvi 2009: 93). Analyysiteemojen valitseminen ja muokkaaminen oli haastavaa, sillä visuaalisten elementtien rooli luokkahuoneviestinnässä kytkeytyy hyvin monisyisiin ilmiöihin ja ympäristötekijöihin. Ekologisille ja multimodaalisille tutkimuksille on ominaista vältellä selvärajaisia kategorioita ja varmojen ja pysyvien kokonaisuuksien määrittelyä ja keskittyä sen sijaan suhteisiin, käytänteisiin ja resursseihin (Kramsch 2002: 24; Kress–Van Leeuwen 2001: 4). Selvien luokittelun vältteleminen kuitenkin tarkoittaa, että käsitteellistä selventämistä tarvitaan enemmän, sillä tieteen kieli on perinteistä melko kategorista (van Lier 2002). Olen pyrkinyt avaamaan käsitteitä mahdollisimman monipuolisesti sekä teoriaosuudessa että analyysissa.

Aineiston teemat olisi voinut muodostaa hyvin monella eri tapaa. Yksi yleinen tapa on hyödyntää haastattelulomakkeen teemoja, sillä ne muodostavat itsessään jäsenyyksen aineistosta (Eskola–Suoranta 2008: 152; Tuomi–Sarajärvi 2009: 93). Kuitenkin aineistoni koostui muustakin kuin haastattelusta, ja koska resurssit ja käytänteet ovat tutkimukseni keskiössä, muodostin teemat niin, että kukin niistä vastaa jotakin tiettyä visuaalista resurssia ja siihen liittyviä käytänteitä ja toimintaa. Analyysikohteina olevia teemoja voisi verrata VDA:n käsitteeseen **välittynyt toiminto** (*mediated action*, ks. luku 3.4), sillä usein tarkastelussa on jokin tietty toiminto, joka liittyy visuaalisen materiaalin käyttöön. Norris (2009: 80–82) jakaa välittyneen toiminnan eri tasoihin toimintoihin ja kuvaa sitä, kuinka ne voivat rakentua ja limittyä. Esimerkiksi keskustelu on ylemmän tason toiminto, joka voi tapahtua samaan aikaan toisen ylemmän tason toiminnon, vaikkapa perheillallisen, kanssa. Keskustelu taas rakentuu erilaisista alemman tason toimintoista kuten puheenvuoroista, eleistä ja asentojen muutoksista. Lisäksi erilaiset objektit kuten kalusteet, maalaukset ja esineet voivat olla mukana keskustelussa. Näitä objekteja Norris kuvaa sanoilla *frozen action*, jotka olen suomentanut ilmaisulla **jähmettynyt toiminto**. Jähmettyneen toiminnon käsitteellä Norris viittaa siihen, että objekteihin on jäänyt jälkiä aiemmasta toiminnasta, kuten esineen suunnittelusta ja valmistuksesta, mutta kyseistä toimintaa ei enää voida havaita. Jähmettyneisiin toimintoihin voi kietoutua monenlaisia ylemmän ja alemman tason toimintaa.

Rajasin aineiston analyysin niihin visuaalisiin resursseihin tai kanaviin, jotka nousivat aineistosta keskeisimmiksi ja jotka olivat tutkimuskysymysten kannalta olennaisia. Rajaus tarkentui koko tutkimusprosessin kuluessa. Analyysissa tarkastelen aineistoja visuaalinen resurssi – tai jähmettynyt toiminto – kerrallaan niin, että etsin vastauksia kaikkiin tutkimuskysymyksiin kunkin materiaalin kohdalla. Tällainen eri aineistojen tarkastelu limittäin on tyypil-

listä etnografiselle analyysille (ks. esim. Palmu 2007: 146–147). Esimerkiksi siis tarkastellesani sarjakuvaa yhdistelen mahdollisuuksien mukaan tietoa havainnoinnista, haastatteluista ja paperisesta materiaalista. Analyysin luvut noudattavat kuviossa 3 esitettyä materiaalien jakoa kanavittain seuraavassa järjestyksessä: monikanavaiset resurssit, kuvaa ja kirjoitusta yhdistelevät, kuvat ja kolmiulotteiset resurssit. Selvää on, että jokaisen sisältöteeman kohdalla en voi löytää vastauksia kaikkiin tutkimuskysymyksiin. Tulokset ja pohdinta -luvussa kokoan vastauksia yhteen tutkimuskysymyksittäin.

Analyysissa poimin otteita haastatteluaineiston eri kohdista, enkä koe tarpeelliseksi tarkemmin kuvata otteiden kronologista järjestystä. Niiden otteiden, jotka ovat toisesta haastattelusta, perään olen merkinnyt hakasulkeisiin tunnusteen *h2*. Pidemmät suorat lainaukset on sisennetty ja lyhyemmät kursivoitu tekstin keskellä. Opettajasta käytän lyhennettä O ja itsestäni lyhennettä AK. Epäselviin puheen kohtiin olen litteraatissa merkinnyt XX.

## 5 AINEISTON SISÄLLÄ – LUOKKAHUONEEN VISUAALISET RESURSSIT

Oppituntien aikana eniten käytettyjä visuaalisia materiaaleja olivat videot, nettisivut, piirtoheitinkalvot, tekstinkäsittelytiedostot ja muut tekstit videoprojektorilla heijastettuina, visuaaliset korostukset, piirroksot ja eleet. Opettaja hyödynsi myös valokuvia, kaaviota ja miellesskarttoja. Moni havainnointilomakkeessa mainittu materiaali ei esiintynyt kertaakaan lyhyehkön havainnoinnin aikana. Haastattelussa opettaja kuitenkin kertoo, että kaikki lomakkeen elementit ovat sellaisia, joita S2-opetuksessa yleisesti käytetään. Havainnoinnissa oppitunnit näyttäytyivät semioottisesti rikkaana ympäristönä. Kuten van Lier (2004: 96) kirjoittaa: ympäristö on täynnä merkityspotentiaalia silloin, kun se voi tarjota rikkaan semioottisen varannon (*semiotic budget*) oppijan havaittavaksi. Ympäristön potentiaalit muuttuvat affordansseiksi, jos ne sopivat yhteen oppijan tarpeiden kanssa. Affordanssit taas kiihdyttävät edelleen havainnoja ja toimintaa, jolloin syntyy uusia merkityksiä.

Kurssin opettaja ei juuri käytä valmiita oppimateriaaleja vaan kerää ja valmistele käyttämänsä materiaalit itse. Hän kertoo tekevänsä suurimman osan materiaalista kokonaan itse ja käyttävänsä lisäksi osin toisten tekemiä, hyväksi havaittuja elementtejä: *Jotain siellä on, pari jonkun harjoittelijan tekemää juttua, ja sitten muutama sellasten edellisten opettajien tekemiä juttuja, jotka on pohjana sitte tai ovat osa siellä. Miksi hyvää mennä muuttamaan?* Kurssilla ei käytetty lainkaan oppikirjaa vaan paperista materiaalia, jonka jokainen oppija tulosti itselleen kurssin edessä Discendum Optima<sup>24</sup> -verkkoympäristöstä. Verkkoalustalla opettaja pystyi kurssin aikana helposti täydentämään ja muokkaamaan materiaaleja sekä tuomaan sinne esimerkiksi kuvia ja linkkejä videoihin tai verkkosivuille. Lisäksi sinne tallennettiin yhdessä tunneilla rakennetut PowerPoint-esitykset ja muut muokatut tiedostot. Myös oppijat saattoivat tuoda sinne esimerkiksi linkkejä tai kuvia.

Jewitt (2008b: 255–256) kirjoittaa, että kirjan käsite ja muoto muuntuu koko ajan, kun kirja linkittyy yhä vahvemmin verkkosivuihin ja -resursseihin. Tutkittavan kurssin paperisen materiaalin yhteys verkkoympäristöön oli hyvin tiivis: siinä itsessään oli viittauksia verkkoon ja Optima-ympäristöön sekä lisäksi se päivittyi jatkuvasti kurssin aikana, kuten yllä kuvasin. Ryhmän ominaisuudet ja ajankohtaiset tekstit määrittävät materiaalin muuntumisprosessia:

---

<sup>24</sup> Ks. Discendum Optima -ympäristön käyttöliittymästä ja sen käytettävyydestä esim. Stenströmin (2009) ammattikorkeakoulun opinnäyte.

AK: Sä kuvasit vähä, että se aina muuttuu, että täällä on just vaikka paljo lehtileikkeitä ja näin, nii tää aina elää tää materiaali...

O: Se, joo, se elää, esimerkiks **etenemisjärjestys saattaa muuttua** tai no tietysti, joinaki vuosina enemmän on lehtiartikkeleita, joinaki on vähemmän, se **riippuu siitä ryhmästä** vaikkapa. Sit **kuunteluthan on kaikki erilaisia, että ne otetaan aina niinku senhetkisistä ju-tuista** mitä on menossa. Niinku ne perusrakennesiät siellä säilyy, mut se kaikki muu siinä ympärillä sit sitte muuttuu ja elää. [h2]

Opettaja valitsee siis esimerkiksi kuuntelutehtäviksi ajankohtaisia materiaaleja (ks. esimerkki luvusta 5.1.2). Opettajan mukaan materiaalin tekeminen itse on työlästä mutta samalla hyvin myönteinen asia: siitä on helppo opettaa, sillä se vastaa omaa hahmotustapaa, ja lisäksi se mahdollistaa oppijoiden huomioimisen.

AK: Millasta se on niinku tehdä kaikki materiaali itse, miten sä koet sen?

O: Must toi on **kauheen hyvä juttu**, mä tykkään. **Saa tehdä sellasta mihi ite usko, saa tehdä sennäköstä mitä ite ymmärtää ja saa käsitellä sen asian niinku sen ite on katonu tai pohtinu**, et miten sen jutun ois hyvä mennä, jollonka sitä on sillo **helppo opettaa**. Toisen materiaalista on hirveen vaikeeta opettaa, koska se lähestymistapa samaa ilmiöä voi olla nii erilaine, vaik se lähtökohta ois sama, mut meillä on jokaisella se oma tapa mennä siihe isse asiaan, tai muokata se materiaali sennäköseks, että se vastaa sitä mite ite sitä hahmottaa.

AK: Niinpä. Ja niihi omiin tavoitteisiin ja tarkoituksiin nii sitä joutuis varmaanki jonki verra enemmän muokkaamaa.

O: Kyllä. Et **työlästähän se on, mutta emmä pystys menemään semmosee valmiisee muottii**. Sit toine on myös se, et **sillo voi ottaa myös ne oppijat huomio**. Että voi koko ajan kattoo, et okei, ei tää käykää, eikä tommosta voi tehdä, et nää vaatii vähän toisenlaise lähestymistavan tää ryhmä. Ja nää ei oo valmiita tälläsee, mei tällästä asiaa voida käsitellä olenkaa vaikkapa, ja tota, ai nää toivo tätä, no tää voidaan ottaa tässä. Eli se on se tapa, millä se voi elää sit sen ryhmän niinku tarpeitten, toiveitten mukaan myös. Sit **jos tulee joku kiinnostava ilmiö, ni siihen voi heti ottaa sit**, me otetaanki tällänen tähän nyt.

AK: Niinpä. Sit siitä voi joku koostaa lopulta tämmöse hienon kokonaisuuden [*viittaa paperiseen materiaaliin*].

O: Joo, mä vähän katon sitä niinku monttu auki täs, aijaa, että [*naurahdellen*]. [h2]

Otteessa viitaan haastattelussa esillä olevaan erään opiskelijan kansiin nidottuun kurssimateriaaliin. Opettaja on suorastaan hämmentynyt, sillä kyseinen oppija on kotimaassaan käynyt kirjapainossa koostamassa materiaalin. Hänen ajatuksensa paperisen materiaalin roolista on ainakin kyseisen oppijan kohdalla toteutunut: se on jotain, mikä jää oppijalle tietystä opetus-kerrasta jälkeen ja mihin voi myöhemmin palata. Vastatessaan kysymykseen siitä, millainen olisi hänen luokassaan vallitseva ideaali oppimiskulttuuri, hän käyttää esimerkkinä oppimateriaalin koostanutta opiskelija, joka on hänen mukaansa:

hyvä esimerkki niinku tämmösestä **aktiivisesta toimijasta**, joka lähtee **itseohjautuvasti toimimaan ja ottaa vastuun siitä**, mitä hän oppii eikä oleta eikä odota, et se kaikki valmiina eteen kannetaan. Ja niinku hyvinki pienellä teolla, vaikka nyt ton oppimateriaalin kirjaks koostamisella, niin on varmasti pystyny jäsentämään myös omaa oppimistaa tosi paljo. Siis must se on vaa yks esimerkki tämmösestä, et jos meillä on enemmän sellasia oppijoita, ku hän on ollu, nii oispa tää helppoo.

## 5.1 Videot – ”ikkuna sieltä luokkahuoneesta pois”

Havainnoinnin aikana esiintyneestä visuaalisesta materiaalista suurin osa oli teknologiavälitteistä: nettisivuja, videoita sekä erilaisia tekstinkäsittelytiedostoja videoprojektorilla kankaalle heijastettuina. Tätä selittää edellä kuvattu oppimateriaalin kiinteä yhteys verkkoympäristöön. Haastatteluaineisosta löytyy kaksi syytä lisää siihen, miksi teknologiavälitteisillä materiaaleilla on merkittävä rooli kurssilla. Ensinnäkin opettaja kokee, että nämä materiaalit ovat hänen opetuksessaan tyyppisiä: *Ne varmaan on ne mitä mä myös muutenki käytän ehkä eniten, et ne on mulle vaan jotenki luonnollisempia, luontevimpia tapoja sitte ne.*

Toiseksi opettaja näyttää edistyneellä tasolla enemmän videoita kuin alkeisvaiheessa. Hänen mukaansa se, millaista visuaalista materiaalia hän yleensä käyttää, riippuu hyvin paljon kurssin luonteesta. Alkuvaiheessa visuaalisuus liittyy usein hyvin konkreettisiin asioihin. Tuolloin visuaalinen materiaali havainnollistaa tavaroita, verbejä tai dialogeja. Jos kyseessä on video, siinä näkyy esimerkiksi, miten ihmiset puhuvat, käyttäytyvät tai kättelevät. Mitä edistyneemmälle tasolle mennään, sitä abstraktimmaksi visuaalisuus ja sen käsittely muuttuvat:

O: Jos nyt miettii tota kurssia [joka oli havainnoinnin kohteena], mitä mä nyt opetan niinku vakioasti, niin jos miettii ihan niinku kuvia niin, no jaa, ei se hirveesti poikkea siitä alkeismateriaalista kyllä, mut **huomiota kiinnitetään eri asioihin ja videoitten määrä kasvaa**, koska pyritään kattoon niinku **autenttisia tv-ohjelmia** ja muita, jollonka sitte tulee toisennäköne visuaalinen syöte sieltä ja sit kiinnitetään vähä eri asioihin niissä huomiota.

AK: Nii millä lailla eri asioihin?

O: No vaikka esimerkiks **tekstin ja kuvan suhteeseen**. Sitten jos on kysymys vaikkapa tämmösestä niinku vuorovaikutustilanteesta, sit kiinnitetään huomiota niinku siihen et mitä siinä tapahtuu, vaikkapa nonverbaliikkaan, tai johonkin **taustalla oleviin asioihin**, jotka vaikuttaa sihe vuorovaikutukseen tai on läsnä siinä.

Edistyneemmällä tasolla multimodaalisista teksteistä erityisesti videoiden määrä kasvaa siksi, että oppijat osaavat jo enemmän kieltä ja pystyvät siten seuraamaan autenttisia tv-ohjelmia ja vastaavia. Kurssitavoitteisiin kuuluu muun muassa, että opiskelija saisi valmiuksia seurata itsenäisesti suomalaista mediaa. Toisaalta opettaja saattaa myös käyttää samaa materiaalia alkeistasolla ja edistyneemmällä tasolla, mutta toiminta sen kanssa on erilaista. Opettaja ohjaa edistyneitä oppijoita hyödyntämään videon affordansseja ja pohtimaan vuorovaikutustilanteisiin liittyviä monitahoisia ilmiöitä kuten nonverbaalisuutta. Videon ilmeisiin affordansseihin kuuluukin, että se tarjoaa katsojalle tai kuuntelijalle lisätietoja puhujan kehonkielen ja fyysisen toiminnan kautta (Guichon–McLornan 2010: 86). Oppija ei kuitenkaan välttämättä osaa kiinnittää niihin huomiota ilman opettajan ohjausta ja oikea-aikasta tukea (*scaffolding*).

Viestinnän taustalla vaikuttavien asioiden lisäksi edistyneiden oppijoiden kanssa voidaan käsitellä esimerkiksi tekstin ja kuvan suhdetta. Royce (2002) kirjoittaa, että toisen tai vieraan kielen opettajan täytyy auttaa oppijoita kehittämään multimodaalista viestintäkompetenssiaan, mikä tarkoittaa muun muassa, että on opittava analysoimaan kuvan suhdetta kieleen. On pohdittava sitä, onko kuvalla itsenäinen rooli, onko sen tehtävä houkutella, koristaa tai miellyttää ja niin edelleen (mts. 192). Opettaja kertoo, että oppijoiden kielikäsitteissä korostuu kirjoitetun tekstin rooli ja arvostus:

O: Et oppija monesti kuitenkin orientoituu vaan siihen kirjoitettuun tekstiin eikä kato niitä vihjeitä, mitä siinä ympärillä tulis, vaikka nyt niitten kuvien kautta, ja niinku sarjakuvassaki se saattaa kattoo puhekuplia mut se ei kato kuvia [*naurahtaa*]. Eliikkä se on jotenki nii **orietoitunu siihe vaa, et se kieli on tässä, vaikka se rakentuu yhessä niitten kuvien kanssa, se merkitys** sieltä.

Tässäkin puheenvuorossa näkyy, kuinka vahvasti opettaja pyrkii suuntaamaan oppijoiden havaintoa tärkeihin affordansseihin. Hänen mukaansa kirjoituskeskeisen kielikäsitteiden takia oppijoita täytyy erityisesti ohjata visuaalisten piirteiden ja vihjeiden havaitsemiseen ja käsittelemiseen sekä kuvan ja tekstin yhteyden tarkasteluun (ks. lisää luvusta 5.3.1). Kuten van Lier (2004: 96) affordanssia määritellessään kuvaa, merkitykset vaativat syntyäkseen vuorovaikutusta havainnon ja toiminnan sekä toimijan ja ympäristön välillä. Opettajan oikea-aikainen tuki osana luokkahuonetoimintaa voi toimia ikään kuin tuon vuorovaikutuksen katalyyttina.

### 5.1.1 Autenttisuus ja laajentuva oppimisympäristö

Autenttisuus nousee haastateltavan puheesta vahvana vaatimuksena visuaaliselle materiaalille ja erityisesti videoille. Van Leeuwen (2004) kirjoittaa, että erilaiset visuaaliset resurssit eroavat muun muassa siinä, millaisena niiden suhde todellisuuteen nähdään. Valokuvien ajatellaan usein esittävän asiat sellaisina kuin ne todellisuudessa ovat, kun taas esimerkiksi piirroksot yhdistetään perinteisesti mielipiteeseen ja kannanottoon (mts. 16). Videoissa liikkuva kuva jäljittelee tosielämän kasvokkaisia kokemuksia ja antaa viitteitä tapahtumien kontekstista ja fyysisestä sijainnista (Guichon–McLornan 2010: 86).

Opettaja kertoo, ettei käytä opetusmateriaaliksi tehtyjä videoita, sillä hänen mielestään niiden kieli ei vastaa luonnollista kieltä. Myös Busà (2010: 53) kritisoi kielen opetuksessa käytettyjä videomateriaaleja niiden lyhyistä, näennäisesti aidonkaltaisista mutta keinotekoisista keskustelutilanteista. Havainnoidun kurssin opettaja käyttää sellaisten sijaan opetuksessaan mieluummin esimerkiksi videoita autenttisista TV-ohjelmista. Hänen mukaansa videoi-

den ja muiden multimodaalisten tekstien yksi erityistehtävä on laajentaa oppimisympäristöä luokkahuoneesta ulospäin:

O: Mä nään että se on myös se yks **ikkuna sieltä luokkahuoneesta pois sinne niin sanottuun oikeeseen maailmaan**, että tuollasta se kieli on ja tuolla sitä käytetään ja noin sitä käytetään. Ja se on myös niinku malli, että ei se oo keksittyä mitä me täällä nyt puhutaa, että tuolla ne on ne muodot vaikkapa nyt sitte jos niihin nyt halutaan keskittyä, tai tää on nyt se kuumin aihepiiri mistä kaikki tällä hetkellä keskustelee, että ootte vähän kartalla ja tiedätte niinku et...

AK: Aivan. Ku niissä oli myös sitte niissä kurssitavoitteissa et siihe yhteiskunnallisee keskustelu osallistuminen ja siihe...

O: Joo, et nitte avulla just seurataa sitte sitä maailmaa sen luokkahuonee ulkopuolella.

Pääsy luokkahuoneen ulkopuolelle on siis tärkeää kahdesta syystä: se osoittaa, miten kieltä käytetään muualla kuin opetustilanteessa sekä pitää oppijat ajan tasalla siitä, mitä yhteiskunnassa tapahtuu. Vastauksessa näkyy funktionaalinen tavoite laajentaa oppimisympäristöä luokan, verkko-oppimisympäristön ja paperimuotoisten materiaalien ulkopuolelle. Funktionaalisesti ymmärrettynä opetus on välineiden antamista siihen, että oppija saisi jäsenyyksiä haluamissaan suomenkielisissä yhteisöissä ja voisi kokea niissä tekijyyttä ja omistajuutta (Aalto ym. 2009: 404). Tekijyys riippuu paitsi oppimisympäristön mahdollisuuksista tarjota oppijoille välineitä siihen, myös oppijoista itsestään. Toisessa haastattelussa opettaja kertoo, että siinä oppimiskulttuurissa, johon hän haluaisi oppijat sosiaalistaa, oppija muuttuu *istuskelijasta aktiiviseksi toimijaksi*. Omiin kokemuksiinsa peilaten hän toteaa, ettei se ole helppoa:

Mut – – jos mietin itteeki oppijana, nii se on vähä hankalaa, ku on niin paljon helpompi vaan olla ja istua, ku olla hirveen aktiivinen toimija ja ottaa vastuu siitä, et mitä mä nyt opin ja miten mä nyt opin, ja miten mä voin henkilökohtasesti ite vaikuttaa omaa oppimiseen. Nii **se on hirveen työlästä, emmä tiää jaksasinko mä itekää sitä tehä**, mut se ois niinku se ideaali, koska sillä tavalla tulee se paras mahdollinen tulos siinä oppimisessa.

Jotta aktiivinen toimijuus olisi mahdollista, opetuksen tulisi vastata oppijan arjen tarpeita ja auttaa jäsentämään ja syventämään luokan ulkopuolelta opittua (Aalto ym. 2009: 404). Myös opettaja kuvaa ympäristön jäsentämisen tarvetta:

O: **Opettajan rooli on auttaa oppijoita jäsentämään sitä ympäristöä, mikä niillä on siinä ja ottamaan se ympäristö haltuun.** Niinku avustajan rooli, ohjaajan rooli.

AK: Nii just. Ympäristöllä tarkotat?

O: Ympäristöllä, kieliympäristöä jossa he ovat, tai sitä kielellistä ainesta jota heidän pitää opis-. Mä mietin niinku tavallaan sitä, et ku mä oon ollu myös ulkomailta opettamassa, nii yhtä lailla se rooli on kuitenkin se että niinku auttaa jäsentämään sitä, mitä se oppija näkee siinä tai kuulee. Ja tota, se on ohjaava. Avustaja.

Opettaja miettii hetken, onko rooli samanlainen ulkomailla vierasta kieltä opettaessa. Toisen kielen konteksti eroaa kuitenkin vieraan kielen opiskelemisesta sikäli, että kohdekielinen aines ympäröi toisen kielen oppijaa jatkuvasti. Sunin mukaan (2008: 201) toisen kielen oppijat poimivat kieliympäristöstä käyttöönsä sitä, mikä toistuu usein ja on heille tarpeellista arkitilanteissa. Suomalaisessa korkeakoulussa opiskelevan maahanmuuttajan ei kuitenkaan välttämättä ole niin helppo hyödyntää arkisia kielellisiä resursseja ympärillään, sillä koulutusohjelma saattaa olla englanninkielinen ja suomalaiset puhuvat mielellään englantia. Opettaja kuvaakin yhdeksi korkeakoulutusoisen S2-opetuksen haasteeksi sen, että suomalainen korkeakoulumaailma on hyvin englanninkielinen. Merkittävään rooliin nousee silloin suomen kielen opetus ja se, kuinka hyvin se rohkaisee oppijaa osallisuuteen, toimijuuteen ja ympäristön aktiiviseen havainnointiin.

Aineiston kuvaus -luvussa on esitetty opettajan sanoin, mikä kurssin tavoitteissa on keskeisintä. Toisessa haastattelussa kysyin lisäksi, millainen rooli visuaalisilla ja multimodaalisilla materiaaleilla on kurssitavoitteiden täyttymisessä:

AK: Siellä kurssitavoitteissa oli kans, et pystyy sit opiskelemaa suomeks myös ja sitte...

O: Kyllä.

AK: ... semmone itsenäisen kielenkäyttäjän vaatimukset ja semmoset. Mites, sit oli vielä et, nii että pystyy sitte osallistumaan tämmösee ajankohtasee keskusteluun, siihen suomalaiseen kulttuuriin liittyen...

O: Joo, kyllä.

AK: ... ja käyttää niitä medioita itsenäisesti, nii mites sä koet, että minkälaine näillä visuaalisilla materiaaleilla tai multimodaalisilla, minkälaine rooli niillä on niitten kurssitavoitteiden täyttämisesessä?

O: Se on **hirveen tärkeä, koska moni opiskelija tän kurssin jälkee sanoo, et he alkaa katsoa uutisia** vaikka, eli **he alkaa ite käyttää niinku niitä medioita** ja niitä materiaaleja, mitä me on siellä kurssilla käytetty. Et he ei oo sitä ennen käyttäny niitä itsenäisesti. Tai et he alkaa **lukee sanomalehtia** tai he alkaa **seurata jotain nettijuttuja** tai muita täntyyppisiä. Ja heil on niinku tavallaan, mä nään et heil on sit valmiuksia käsitellä sitte sitä...

AK: Niinpä. Ja se on aika iso muutos, jos ei oo sitä aikasemmin tehny.

O: On, se on tosi iso muutos, ja moni sanoo, et tää kurssi on ehkä semmone niinku jollaki tavalla **käänteentekevä kurssi heille kielitaidossa** ja siinä, et siihen mennessä niinku tavallaa niitä palikoita rakennettu yhtee, pantu yhtee, ja **tässä ne niinku sitte rävähtää, sit tämmönen isompi maailma niitte nenän eteen.**

Vaikuttaa siis siltä, että monen opiskelijan kohdalla funktionaalinen oppimisympäristön laajentuminen toteutuu – tai opettajan sanoin *rävähtää nenän eteen* – vasta kyseisen kurssin jälkeen. Opettajan mielestä monikanavaisten materiaalien käytöllä on suuri rooli sen toteutumisessa, sillä oppijat ottavat kurssin jälkeen eri medioiden resurssit myös omaan käyttöönsä.

Kyseisen korkea-asteen oppilaitoksen S2-kursseilla opiskelijoilta kerätään aina alkukyselyn lisäksi loppupalaute, jonka yksi osio käsittelee kurssilla käytettyjä materiaaleja. Oppijoiden yksilöllisyys korostuu palautteissa: *mitää yhteistä linjaa sieltä ei koskaa löydy* [naures-



kelee], *että se on vähän niinku yhtä monta mielipidettä kun on sitä kurssilaistaki*. Palaute on kuitenkin pääosin positiivista eikä kovin tarkkaa. Opettajan kokemuksen mukaan opiskelijat eivät juurikaan anna oppitunneilla suoraa palautetta materiaaleista:

AK: – – tuleeko miten paljon sellasta spontaania, että voitasko nyt ottaa joku tämmönen materiaali tai joku tämmöne video tai joku?

O: Aika vähän sitä tulee. Et saattaa olla toive et okei meillä ois, oisko mahdollista et... Se ei oikeestaan tuu, **se tulee enemmän niinku sen kielenkäytön, et mä olin tämmösessä tilanteessa**, et voitasko me käsitellä mitä tässä sanotaan, tai mitä tää tarkotti tässä tää teksti, et se on enemmän sentyyppistä mitä ne pyytää. Että itse asiassa ne ei oikeestaan pyydä juuri koskaan mitää visuaalista, mut mä en usko et ne näkee sen niin. Niinku tavallaa, et ne ei osaa erottaa niitä jotenkaa toisistaa ne oppijat. Et osais niinku...

AK: Nii niitä asioita siis sitä että, mikä on se asiasisältö ja se mikä on sit se väline tai sellane.

O: Nii nii. Et ne enemmän niinku on sitä **et tässä tilanteessa oli semmone ja semmone, sit jos me katottas siitä video**.

AK: Ja siihe voi tulla vastauksena joku tämmöne, aivan, niinpä.

O: Et se menee niinku niin päin.

Funktionaalisuus näkyy hyvin myös tässä vastauksessa. Kysymykset nousevat oppijoiden aidoista kielenkäyttötilanteista ja -tarpeista, ja opettaja voi vastata niihin vaikkapa näyttämällä videon. Tärkeää on se, mitä jonkin materiaalin avulla voidaan välittää ja oppia, ei tietty materiaali itse. Taalas (2007) kirjoittaa monimediaisesta pedagogiikasta, joka sisältää ajatuksen erilaisten medioiden ja teknologian luontevasta, ei itsearvoisesta hyödyntämisestä. Autenttisuus materiaalien käytössä ei tarkoita vain sitä, että luetaan verkkolehteä paperiversion sijaan. Yksittäisten materiaalien sijaan se tulisi nähdä kokonaisvaltaisesti materiaalien, työtapojen, kielenkäyttö- ja vuorovaikutustilanteiden sekä tekstilajien merkityksellisyytenä. Keskeistä on **toiminnallinen autenttisuus**, joka syntyy oppimistilanteessa ja vuorovaikutuksessa materiaalin tai opetuksen sisällön kanssa, sillä toiminnan kautta oppija rakentaa käsitystään ja suhdetaan opittavaan asiaan. (mts. 426.)

S2-aikuisopetuksen haasteiksi opettaja nimeää englanninkielisen ympäristön lisäksi kolme ilmiötä: oppijoilla on hyvin kirjavat taustat eli he tulevat hyvin erilaisista oppimiskulttuureista, uutta kieltä on rankkaa ja työlästä opiskella, kun on suoritettava muitakin opintoja ja ammatillisella puolella haasteellista on kielitaidon nivominen osaksi ammattitaitoa. Näiden haasteiden kohtaamiseen visuaalisuudesta tai multimodaalisuudesta voi hänen mielestään olla apua erityisesti ammatillisella puolella, jossa visuaalistaminen on hyvin tärkeää, koska oppimateriaalit ovat vaikeita ja koska suurimmasta osasta opiskelijoita tulee konkreettisen työn tekijöitä. *Että miks lukee sen ku sen vois myös näyttää, mitä se on, niin sanotusti, ihan konkreettisesti vaikka videolla tai jotenki muuten*, hän toteaa.

### 5.1.2 Kuuntelutehtävänä ajankohtaisohjelma

Havainnoinnin aikana opettaja käytti kolmea videota osana opetusta. Ensimmäinen oli kuuntelutehtävän materiaalina toiminut muutaman minuutin jakso televisio-ohjelmasta Kuningaskuluttaja, joka katsottiin Yle Areenalta. Jaksossa kuvattiin ”ammattijärjestäjän” työnkuvaa ja siihen liittyviä yhteiskunnallisia ilmiöitä. Video katsottiin kaksi kertaa kuvan kanssa ja kolmannen kerran ilman kuvaa, sillä laitteiden kanssa oli hieman ongelmia. Haastattelussa opettaja kuitenkin kertoo, että yleensä tilan resurssit ja tekniikat eivät vaikuta materiaalien käyttöön, sillä:

me kuitenkin **saahaan melkein kaikki tonne luokkaan toimimaan yleensä**. Et voi poimia, voi käyttää nettiä, voi käyttää piirroskuvia, joissaki luokissa on dokumenttikamera jota voi hyödyntää, elikkä voi sitäki niinku ad hoc käyttää, jos huomaa et mulla onki tässä tämmönen, et tästähän tän voi näyttää. Ja on taulut ja muut, että en mä nää että se rajoittaa sitä. Et ehkä **enemmä rajoittaa se oma mielikuvitus**, mitä voi tehdä ja miten vois tehdä vielä niinku enemmän ja paremmin. Se kuitenkin aika semmosta niinku spontaania hyvin pitkälle.

Toisessa haastattelussa opettaja kuitenkin mainitsee tekniset rajoitteet ja myös tekijänoikeusrajoitteet, mutta ei kerro enempää niiden vaikutuksesta opetukseen. Kuningaskuluttaja-videon kohdalla tekniikka ei juuri rajoittanut mahdollisuuksia, sillä video ehdittiin kahdesti katsoa kuvan kera. Tekstin kuuntelu kolmannen kerran ilman visuaalista kanavaa ei välttämättä ollut oppijan kannalta huono asia: multimodaalinen materiaali vaatii oppijaa kohdistamaan huomionsa erityisen tietoisesti ja aiheuttaa joskus ylimääräistä kuormitusta havainto- ja tarkkaavaisuuskapasiteetille (Olkinuora ym. 2001: 35; Guichon–McLornan 2010: 86). Toisessa haastattelussa myös opettaja toteaa, että joskus videoiden kuvallinen puoli saattaa kääntää oppijan huomion pois auditiivisesta kanavasta:

— — mä mietin niinku niitä kuullun materiaaleja, vaikkapa nyt uutisten katsomista, missä tulee se visuaalinen syötös, joka on osa sitä uutista, nii kyllähän **on tietysti oppijoita, jotka saattaa alkaa kattoo enemmän kaikkee sitä muuta siinä, nii et ne unohtaa vaikka kuunnella sitten**. Et ne alkaa vaan kattoo niit juttui, et joo, onpas sillä hassu hattu tossa, joo joo, ja sit niinku se menee se koko juttu ohi. Mut kyllähän sitä tapahtuu niinku ittellekki. Et sentyyppiä häriötähä siitä visuaalisest materiaalist voi tulla, mut toisaalta, mun mielest **seki on myös oppimisen paikka, et millä tavalla niit häiritöitä sitte eliminoidaan**, tavallaan. Ja sen takia mä monta kertaa teen vaikka niin, jos mulla on videomateriaalia, että se katotaan monta kertaa sen takia, et nyt jollain kerralla niinku [*naurahdellen*] se huomio alkaa kiinnittyä siit hassust hatusta siihe, mitä se sanoo se hassuhattune mies siellä.

Opettaja pyrkii kuitenkin kääntämään tämän videon haastavan puolen mahdollisuudeksi ja oppimispaikaksi. Huomion kiinnittäminen on aktiivinen ja oppijan sisäinen prosessi: oppijan

täytyy itse keskittää huomionsa havainnon kohteeseen ja yhdistää havainnot jo olemassa olevaan tietoon (Alanen 2000: 110).

Toisaalta opettaja myös ohjaa oppijoita, jotta he oppisivat paremmin kiinnittämään huomion olennaiseen. Video katsotaan useaan kertaan. Myös tehtävänanto ohjaa huomiota: tässä kuuntelussa opiskelijoiden tuli kuunnella pääasiat ja piirtää keskeisistä sisällöistä käsitekartta (ks. lisää luvusta 5.4). Kuuntelun jälkeen miellekarttoista keskusteltiin ja niitä vertailtiin parin kanssa. Tämän jälkeen opettaja kysyi opiskelijoiden mielipidettä tehtävän vaikeustasosta, mihin opiskelijat vastasivat, että se oli sopiva. Siihen opettaja totesi, että videon kuvat olivat hyviä ja puhe rauhallista. Visuaalisuudella siis oli opettajan mielessä funktio, josta hän myös kommunikoi opiskelijoiden kanssa: sillä oli osansa ymmärtämisprosessissa.

Kuuntelutehtävän roolissa toimivalla videolla voi olla tiettyjä funktioita multimodaalisena kokonaisuutena, ja sen visuaalisella ja auditiivisella puolella voi olla omia funktioitaan. Havainnoinnissa oivalsin, että vaikka havainnointilomakkeen funktiolista (ks. LIITE 1) on kehitetty visuaalisten materiaalien tarkasteluun ja nimenomaan kuvallisuuteen liittyvän tutkimukseen nojaten, voi sen avulla analysoida ja arvioida myös muiden kanavien affordansseja. Auditiiviset resurssit voivat välittää huumoria, tunteita ja tietoa tai suunnata tarkkaavaisuutta siinä missä visuaalisetkin. Sosiaalisemiootikot (esim. Kress–Van Leeuwen 2001: 1–2; Van Leeuwen 2004: 15) korostavatkin, että sen sijaan että keskityttäisiin tietyn kanavan tarkasti rajattuihin erikoistehtäviin, multimodaalisuutta analysoivan tutkijan tulisi työskennellä sellaisten käsitteiden ja metodien kanssa, joita voidaan soveltaa eri kanavien välillä. On liian kapeakatseista ajatella, että vaikkapa videossa liikkuvat kuvat luovat toimintaa, ääni rakentaa vaikutelmaa todellisuudesta ja musiikki välittää tunteita. Erilaiset yleiset semioottiset periaatteet toimivat eri kanavilla ja niiden välillä, jolloin esimerkiksi musiikki voi välittää toimintaa ja kuvat tunteita. Affordanssin oppijälähtöisen määritelmän mukaisesti: jollekulle videon visuaalisuus on tärkeä tarkkaavaisuutta ylläpitävä tekijä, toista auttaa taustamusiikki.

Kuuntelutehtävässä ääniraita on materiaali, jonka avulla testataan ja harjoitellaan kuullunymmärtämistä. Lisäksi se voisi toteuttaa funktiolistan tehtävistä melkein kaikkia, lukuun ottamatta tietysti koristamisfunktiota ja verbaalisen informaation vahvistamista. Lisäksi, jos oppitunnin kuuntelutehtävän materiaali koostuu pelkästä ääniraidasta, ei siitä voida sanoa, että sen tehtävänä on edistää ymmärtämistä tai lisätä keskittymistä, sillä nämä funktiot edellyttävät tulkitsemista suhteessa muuhun kanavaan. Jos opiskelijan tehtävänä on kuunnella ääniraita, ei äänen kuuleminen itsessään erityisesti suuntaa tarkkaavaisuutta tai tue muistitoimintoja – elleivät sitä tee jotkin sen tietyt piirteet, kuten musiikki, hauskesti puhuva haastateltava tai kielen ainesten sisällöllinen kiinnostavuus. Jos taas sama kuunteluteksti olisi myös

kirjoitettuna paperilla, näiden kahden kanavan suhteen pohtimisen myötä voitaisiin sanoa, että tekstin näkeminen paperilla auttaa keskittymään ja edistää ymmärtämistä.

Kuten Kress (2003: 35) kirjoittaa, monikanavaisuus herättää kysymyksen eri kanavien funktioista eli siitä, toistavatko ne sen mitä kieli tekee, täydentävätkö ne merkityksiä vai onko niillä oma itsenäinen rooli. Olennaista on elementin roolin analysoiminen **suhteessa** toiseen (Royce 2002: 192). Visuaalisuudella on tässä kuuntelutehtävässä tiettyjä tehtäviä suhteessa ääneen: se voi koristaa, lisätä mielenkiintoa, uteliaisuutta ja motivaatiota, suunnata tarkkaavaisuutta, lisätä keskittymistä, edistää ymmärtämistä ja viestin täsmällisyyttä, kuvata, selventää ja vahvistaa verbaalista tietoa sekä tukea muistitoimintoja – suhteessa siihen, mitä kieli ääniraidan muodossa tekee.

Edelleen voidaan miettiä, voivatko videon liikkuvat kuvat välittää joitakin merkityksiä, jotka ovat erillään auditiivisesta, verbaalista kanavasta. Aiemmin totesin, että tietyt funktiot ovat mahdollisia ääniraidalle yksinään ja loput ovat aina suhteessa johonkin toiseen kanavaan. Sama pätee videon visuaaliseen puoleen: se voisi itsessään herättää tunteita, välittää huumoria, virikkeitä, mielikuvia tai muuta sellaisia, antaa mahdollisuuden ilmaista itseään, herättää kysymyksiä ja keskustelua, tarjota tilaisuuden tarkastella asioita eri näkökulmista ja välittää tietoa. Koristamista ei voida ajatella itsenäisenä funktiona, sillä se jo lähtökohtaisesti implikoi alisteista suhdetta tekstiin tai muuhun (Kress 2003: 9–10). Joka tapauksessa videossa liikkuvat kuvat voisivat siis toteuttaa kaikkia listan funktiot, joista osaa itsenäisinä, osaa suhteessa ääneen. Havainnoinnin huomiot tukevat tätä funktioiden moninaisuuden mahdollisuutta: joku naurahteli kuuntelun aikana, kuuntelun jälkeen videosta keskusteltiin ja niin edelleen.

Havainnointilomakettani voidaan siis hyödyntää laajemminkin multimodaalisten materiaalien tarkastelussa – ei vain rajatusti visuaalisten elementtien kanssa. Van Leeuwen (2004: 7) ehdottaa, että multimodaalisia materiaaleja ja tekstejä tulisi tarkastella yhtenäisinä multimodaalisina viestintätekokoina (*communicative act*), joita eri kanavien tyylillinen yhteys vahvistaa. Tällöin käsitteiden tulisi keskittyä siihen, millaisia viestinnällisiä funktioita useammat tai kaikki semioottiset kanavat voivat toteuttaa (mts. 15). Tietyt havainnointilomakkeen funktioista ovat mahdollisia itsenäisinä, tietyt ainoastaan suhteessa johonkin toiseen kanavaan. Näin on päästy multimodaalisuuden peruskysymysten äärelle. Eri kanavien irrallisten kuvausten sijaan sosiaalisemioottinen MM-tutkimus vertailee kanavia, tarkastelee niiden samankaltaisuuksia ja eroja sekä tutkii sitä, kuinka ne yhdistyvät multimodaalisissa objekteissa ja tapahtumissa (Van Leeuwen 2005: xi). Samansuuntainen tavoite on myös vuorovaikutuksellisella MM-tutkimuksella.

### 5.1.3 Vihteellinen musiikkivideo

Toinen havainnoinnin aikana esiintynyt video oli Youtube-videopalvelusta ladattu musiikkivideo. Haastattelussa opettaja kertoo, että se oli eräänlainen ad hoc-tehtävä. **Ad hoc** viittaa tiettyä ongelmaa varten räätälöityyn ratkaisuun tai improvisoituun ja ennalta valmistelemtomaan ratkaisuun. Tällaiset tilanteeseen räätälöidyt, spontaanit ratkaisut vaikuttavat tyypillisiltä opettajan toiminnassa. Hän kuvaakin, että jos itse valitsee ja muovaa materiaalinsa, tilanteet voivat helposti elää oppijoiden ehdoilla: *Se on se tapa, millä se voi elää sit sen ryhmän niinku tarpeitten, toiveitten mukaan myös. Sit jos tulee joku kiinnostava ilmiö, ni siihen voi heti ottaa sit, me otetaanki tällänen tähän nyt* [h2]. Myös edellisen luvun otteessa opettaja kuvaa, että tekniikka mahdollistaa ad hoc -tyyppiset ratkaisut.

Youtube-musiikkivideoon liittyneen toiminnan taustalla oli tilanne, jonka takia opettaja muutti tunnin aloitusta ex tempore -tyyliin, sillä erään opiskelijan suullinen esitys peruuntui. Tunti alkoi keskustelulla Suomessa näkyvistä tosi-tv-ohjelmista. Opettaja kehotti opiskelijoita katsomaan netti-TV:stä Idolsia, sillä siinä oli esiintynyt monia ei-natiiveja suomenpuhujia ja osa oli myös päässyt jatkoon. Yksi ei-natiiveista oli laulanut Zen Cafén kappaleen *Todella kaunis*, jonka opettaja halusi nyt kuunnella ryhmän kanssa. Hän kertoi, että laulusta on useita tulkintoja: toisten mielestä se kertoo naisesta ja toisten mielestä oluesta. Laulun jälkeen hän pyysi opiskelijoita keskustelemaan pienryhmissä siitä, mistä laulu heidän mielestään kertoo.

Tässä multimodaalisessa kokonaisuudessa kielellä ja musiikilla oli keskeisin osa, sillä videon visuaalinen puoli koostui ainoastaan kappaleen sanoista, jotka vaihtuivat ruudulla sitä mukaa, kun laulu eteni. Laulun sanoille ja musiikille kaikki aiemmin kuvaamani itsenäiset funktiot olisivat mahdollisia. Laulusta keskusteltiin, ja se herätti hyvin erilaisia mielipiteitä ja toi huumoria opetustilanteeseen. Visuaalisuuden tehtävänä oli selvästikin tukea kuulohavaintoja ja auttaa ymmärtämään laulun sanat paremmin. Se saattoi myös ohjata tarkkaavaisuutta ja tukea muistitoimintoja paremmin kuin pelkkä kuuleminen.<sup>25</sup> Guichon ja McLornan (2008: 87) toteavat, että nykyään toisen kielen opetuksessa videot näytetään usein tekstitysten kanssa. Kohdekielinen tekstitys voi auttaa sisällön ja sanaston mieleen palauttamisessa. Tekstitysten hyötyä on myös kyseenalaistettu: tosielämän kasvokkaisissa vuorovaikutustilanteissa niitä ei ole saatavilla ja ylimääräinen kanava voi lisätä kognitiivista kuormaa. (mp.)

Haastattelussa opettaja itse kertoo, että *Zen Cafén* videon multimodaalisella kokonaisuudella oli monia tehtäviä:

<sup>25</sup> Kaksoiskoodauksesta enemmän luvussa 5.3.2.

O: Se oli viihdepläjäys, puhtaasti **viihdepläjäys**, mutta – – siinä oli niinku myös tää pointti et se toimi sitte niinku sen **keskustelun alottajana** et niinku siitä monimerkityksisyydestä että sama asia voi tarkoittaa kahta asiaa riippuu siitä mistä näkökulmasta sitä katsoo, vaikka sitä ei siinä tehtävänannossa niinkun painotettu, mutta se oli niinku se ajatus siitä et tätä tekstiä voi katsoo kahdella tavalla.

AK: Niinpä. Mut myös et tavallaa siinä kuvallisuudessa voi olla myös tavallaa se viihdeine ja viihdyttävä puoli että...

O: Voi olla myös sekin, kyllä, mut niinku mä...

AK: Mikä merkitys sillä voi olla?

O: No se on monesti myös tämmöne niinkun **jäänrikkoja** niin sanotusti tavallaa, et sen avulla pystytää niinku siirtymää sit toiseen aiheeseen helposti, esimerkiks voi olla johdattelu siihen tai sit se voi olla se että, se yhteine niinku pohja, mitä tästä nyt seuraavaks tehdään. Mut **emmä niinku kuitenkaa nää et se ois niinku pelkkää viihdettä viihteen vuoks, et siinä pitää olla joku tehtävä**. Niinku tässä se tehtävä et se teksti joka pyöri siellä, nii nopeesti luetaan se teksti, siinä kertautu ne tietyt elementit, tuli uudestaan ja uudestaan, ja siinä oli sitä kertoo, nii et jäi ehkä myös mielee jollaki tapaa, ja sit ku ne jäi keskustele se teksti jäi pyörii, sit se oli myös tekstinyymmärtämisen tehtävä samalla. Tämmöne ad hoc mutta sitä ei ollu niinku puettu tämmöseks perinteiseks tekstinyymmärtämisen tehtäväks et se **näytti enemmän tämmöseltä viihdepläjäykseltä oppijalle, vaikka siinä oli aika monta niinku tämmöstä oppimistavotetta tai harjotusta samalla**.

Ajatus siitä, että jokin visuaalinen tai multimodaalinen elementti ei ole vain sitä, miltä se päällisin puolin näyttää, toistuu opettajan puheessa erään toisen elementin kohdalla: *Siinä oli aika montaki tavotetta, mut sillei vähän niinku vaivihkaa, salakavalasti, vitsinomaisesti*. Huumorin välittäminen tuntuu vahvasti kuuluvan visuaalisuuden ja multimodaalisuuden affordansseihin. Eräässä puheenvuorossaan opettaja kertoo, että huumori aina auttaa oppimisessa. Sekä havainnointi että haastattelu siis tukivat omaa ratkaisuaani liittämään funktiologista kohtaa ”tuo opetustilanteeseen huumoria”. Taustakirjallisuudessa huumoria ei mainittu. Usein humoristisen elementin vitsinomaisen olemuksen alla on kuitenkin myös syvällisempiä tavoitteita.

#### 5.1.4 Rakkauslaulu kulttuuritiedon välittäjänä

Myös kolmas video välitti huumoria, vaikka sen taustalla saattoi olla syvällisempiäkin tavoitteita. Oppitunti oli ystävänpäivänä, ja tunnin aluksi opettaja kertoi, millainen on suomalainen ystävänpäivä ja millainen sen ero on suhteessa englanninkielisen maailman Valentine's dayhin. Sen jälkeen hän näytti Radio Suomen nettisivulta listan äänestyksestä ”kauneimmat suomalaiset rakkauslaulut”, ja listasta keskusteltiin ryhmän kanssa. Listan ykkösenä oli Syksyn sävel, joka kuunneltiin Youtubesta. Huomiota ei varsinaisesti kiinnitetty videon visuaaliseen puoleen, sillä opettaja jakoi laulun sanat paperilla. Tässäkin siis visuaalisuuden tehtävänä oli tukea auditiivista kanavaa (ks. luku 5.3.2). Jälkeenpäin laulusta keskusteltiin ja opiskelijat kertoivat, että se oli heille vieras ja että oli outoa, miten surullinen se oli rakkauslauluksi.

Keskustelu oli hyvin huumorisävytteistä ja siinä naurettiin melankolisille suomalaisille: opettaja lisäsi, ettei hän ainakaan haluaisi olla ”vähän aikaa hän, vaan ihan minä”. Lopuksi hän vielä sanoi nauraen, että kotitehtävänä on olla baarin suomipop-puolella puoli neljään asti, että varmasti kuulee tämän laulun. Kokonaisuutena tällekin multimodaaliselle tekstille kaikki itsenäiset funktiot olisivat täysin mahdollisia. Myös musiikin sävel oli tilanteessa vahva merkityksiä luova kanava ja se nousi keskusteluun erityisen kulttuurisuutensa vuoksi. Toiminnassa aktivoitiin siis hyvin monipuolisesti erilaisia semioottisia resursseja. Haastattelussa opettaja kertoo kulttuurisen tiedon jakamisen kuuluvan erityisesti visuaalisen materiaalin mahdollistamaan toimintaan:

Kulttuurisen tiedon niinku jakaminen – – vaikkapa jos me ollaan nyt puhekieltä harjoittelemas et me katotaa jotai pätkää jostai tv-sarjasta, nii siinä näkyy suomalaisen perhe vaikka ja sen koti, auto, omakotitalo, kerrostalo. Siis kaikkee sellasta, et minkälaista on niinku tämmösessä tietynlaisessa elämämpiirissä. Ja sitte taas just, jos miettii noit ajan-kohtaisohjelmiäki, niissäki kuitenkin ni käydää kaupoissa, käydää kaupungilla, käydää eri paikoissa, et sielt tulee niinku aika paljo semmosta, niinku **kulttuuri ja ympäristöön liittyvää semmosta sanatonta tietoo, joka niinku tulee ekstrana sen kielen päälle**, joka mun mielestä on tosi kiinnostava. Mut sit se mikä on oikeestaa vähä harmillista et siihen ei oo aina aikaa niinku pureutua tai jäädä kiinni et miks, minkä takia, onks tää tyypillistä. Mutta se ois kaikista musta niinku hauskinta [*naurahtelua*]. Koska se on sitä semmosta kulttuuritietoo, mikä niinku tulee **vaan visuaalisen kautta**, mitä ei voi millää muulla tavalla tuoda esille.

Opettajan mielestä siis tietynlainen kulttuuritieto on mahdollista jakaa vain visuaalisen kanavan kautta, ja erityisesti hän tässä korostaa videoiden kuvallista puolta. Kulttuurisuus on hänen käsityksissään yksi videomateriaalin tärkeimmistä näkemiseen ja katsomiseen liittyvistä affordansseista. Hänen kursseillaan videon käyttöön liittyy paljon keskustelua ja merkitysneuvottelua, vaikka hän kuvaakin, ettei ”sanattomaan tietoon” ole aina aikaa pureutua kunnolla. Puheenvuoro herättää kysymyksen siitä, miksi kulttuuriin ja ympäristöön liittyviin piirteisiin ei ole aikaa paneutua, kun opettaja kuitenkin arvostaa niihin liittyviä merkitysneuvottelua. Tietysti tiiviissä kurssissa on paljon opittavaa asiaa ja monenlaiset tavoitteet määrittävät valintoja, mutta näkykö tässä viitteitä siitä, että usein akateemisessa maailmassa arvostetaan kirjoitettua tekstiä enemmän kuin esimerkiksi audiovisuaalisia?

Kaikkiin kolmeen videoon liittyntä työskentelyä yhdistää Taalaksen (2007: 426) kuvaama toiminnallinen autenttisuus. Mikään niistä ei esiintynyt tunnilla vain siitä syystä, että se oli video ja siksi autenttinen tai kiinnostava. Elementtien pohjalta syntyi elävää ja ajankoh- taista keskustelua, joka luultavasti linkittyi hyvin nuorten aikuisten maahanmuuttajien elämäntilanteisiin ja vuorovaikutusympäristöihin. Ne eivät myöskään olleet *pelkkää viihdettä viihteen vuoksi*, vaan niihin liittyi moniulotteisempia oppimistehtäviä.

### 5.1.5 Oppijat videoiden tekijöinä

Kurssin oppimateriaalissa on ohjeet harjoitukseen, jossa opiskelijoiden tehtävänä on kuvata video, jossa he selittävät jonkin oman alansa käsitteen. Ohjeessa neuvotaan, että termin selittäminen kestää noin 3–5 minuuttia ja että siinä voi käyttää apuna PowerPointia, fläppitaulua tai muuta vastaavaa: ”tärkeintä on, että esitys on mahdollisimman konkreettinen ja helppo ymmärtää”. Ohjeessa neuvotaan myös tarkasti videokameran käyttö. Kuvaamisen jälkeen oppijan tehtävänä on arvioida omaa selittämistään seuraavien kysymysten avulla:

1. Mihin olet tyytyväinen termin selittämisessä? Miksi?
2. Mitä asioita haluaisit muuttaa tai kehittää? Miksi?
3. Millaisia kielen keinoja, esim. fraaseja tai sanoja, käytät? Miten konkretisoit omaa selittämistäsi?
4. Miten hyvin käyttämäsi sanasto, konkretisoinnin keinot ja puheen rakenne (loogisuus) toimii?
5. Mitä opit oman alan termin selittämisestä ja videoinnista?

Oppijan tulee myös katsoa jonkun toisen ryhmäläisen video sekä vastata seuraaviin kysymyksiin:

1. Kenen DVD:n katsoit?
2. Mikä oli hyvää termin selittämisessä? Miksi?
3. Millaisia kielen keinoja pari käytti ja miten hyvin ne toimivat?
4. Mitä asioita voisi tai kannattaisi ehkä esityksessä muuttaa? Miksi ja miten?
5. Mitä sinä voisit oppia tai opit tästä termin selittämisestä?

Videoissa siis käsitteellinen, abstrakti tieto pyritään muuttamaan kielellisesti sekä erilaisten välittäjien avulla konkreettiseen ja ymmärrettävään muotoon. Videon katsomisen ja reflektion lisäksi oppijat myös kirjoittavat palautteita toisten ryhmäläisten videoiduista puhetilanteista. Busà (2010: 59) kuvaa artikkelissaan, kuinka vieraan kielen suullisen ilmaisun kurssilla haluttiin maksimoida opiskelijoiden tietoisuus viestinnän multimodaalisuudesta, joten opiskelijoiden puhetilanteita videoitiin ja heille annettiin niistä palautetta. Tietoisuuden lisääntymisen oletettiin lisäävän myös kohdekielen osaamista, ja kurssi osoittautuikin erittäin tehokkaaksi.

Yllä esitetyssä ohjeistuksessa huomattavaa on, että siinä ei keskitytä vain kielelliseen havainnollistamiseen vaan rohkaistaan myös käyttämään erilaisia visuaalisia välitteisyyden keinoja, kuten fläppitaulua ja PowerPointia, ja että konkretisoinnin keinoja tulee myös itse arvioida. Usein opetuksen keskiössä ovat juuri ne asiat, joita arvioidaan. Perinteinen suullisten viestintätaitojen ohjaus toisen ja vieraan kielen opetuksessa on hyvin puhekeskeistä, jolloin nonverbaaliset ja muut tärkeät semioottiset resurssit jäävät usein huomiotta (Busà 2010: 53). Suullinen viestintä ei kuitenkaan rakennu vain puheen varassa vaan myös katseen, ilmeiden,



liikkeiden, asentojen ja erilaisten artefaktien kautta. Siksi kyseinen tehtävänanto on hyvä esimerkki multimodaalisten viestintäkäytäntöjen toteuttamisesta. Tehtävän ajankohta ei sattunut kurssilla observointijaksolle, mutta olisi ollut mielenkiintoista tietää, ohjattiinko opiskelijoita hyödyntämään myös kehollisia resursseja kuten eleitä.

Haastattelussa opettaja kertoo, että hän haluaisi vielä enemmän hyödyntää oppijoiden tekemiä visuaalistamisia. Niitä tehdään jonkin verran, ja esityksissä ja edellä kuvatun kaltaisissa tehtävissä ohjataan nimenomaan visuaalistamaan, konkretisoimaan ja havainnollistamaan sisältöä:

O: – – postereita tehään, ja opiskelijat tekee powerpointti-esityksiä, ja kuvajuttuja käyttää ite kun ne tekee omia esityksiä. Eli **he visuaalistaa omaansa, ja heitä neuvotaan myös visuaalistamaan**. Ku kurssilla vaikka pyydetään tekee joku esitys, nii käydään läpi mimmone se esitys on ja sit me käydään läpi niitä **konkretisoinnin keinoja**, joittenka avulla voi havainnollistaa sitä omaa esitystään, mutta myös **joittenka avulla ne kuulijat, joitten kielitaito on vielä kans kehittyvä ja hyvinki sekalaine, niinku epätasanen, niin vois ymmärtää** sen esityksen. Et niinku mietitään siitä näkökulmasta ja pyydetään niitä oppijoita, opiskelijoita miettimään, että miten sä itse ymmärtäisit tän asian parhaiten, jos sä istusit tuolla, mitä pitäis olla, minkälaisia kuvia tai tekstejä tai muuta, että se sun esitys ois sitte semmonen, tai sen teidän ryhmän posterit ois semmonen et kaikki vois ymmärtää. Eli me niinku pyydetään niitä asettautumaa niitte toiste opiskelijoitte asemaa ja rakentamaa se oma esitys sen ympärille. – – noi ku esittelee **oman alansa terminologiaa opettaa toisille** tuolla [*havainnoidulla kurssilla*], ja ne on **tosi abstrakteja ne asiat**, ne voi käsitellä kaikk-, rehevöityminen tai joku fyysikaalinen koe tai joku tämmönen, niin hirveen hyvin ne kyllä käyttää hyväks sitä visuaalistamista, ne piirtää ja osottaa niitä prosesseja animaatioitten avulla, et ne on tosi kekseliäitä siinä kyllä.

A: Tekniikat on hallussa.

O: Kyllä. Ja tavallaa se **korvaa** sitte myös sen **niitte oman, tietyllä tapaa vielä kehittyvän, ehkä siihen tilanteeseen vähän heikonki kielitaidon**, että ne niinku korvaa sillä visuaalisella sitä mitä ne ei pysty sanomaa välttämättä ihan niin tarkasti kuin ne haluaisi sillä sanoa.

Visuaalisuuden käyttöä ohjataan paitsi opettajajohtoisesti, myös oppijoiden omien kokemusten pohjalta: opiskelijoita pyydetään pohtimaan, miten he itse ymmärtäisivät sisällöt helpoiten ja millaiset visuaaliset keinot tukisivat viestiä parhaiten. Usein multimodaalisuuden tutkimuksessa painotetaan, miten tärkeää on ymmärtää, kuinka tieto luokassa rakentuu opettajan valitsemien resurssien kautta (esim. Jewitt 2008b: 258) ja että tietyn kanavan valinta vaikuttaa merkityksiin, mistä seuraa että oppimateriaalien suunnittelijoiden tulisi olla tietoisia näistä vaikutuksista (Kress 2004: 111). Mutta koska toiminta, toimijat ja välineet kietoutuvat vuorovaikutuksessa toisiinsa (Norris 2012: xiii), olisi tärkeää huomioida paitsi opettajan myös oppijoiden rooli kanavien valinnassa. Haastattelemani opettaja vaikuttaa havainneen, että toisen kielen opetuksessa vertainen tietää joskus parhaiten, miten jokin asia kannattaa ilmaista toiselle vertaiselle.

Opettajan mukaan opiskelijat ovat siis hyvin kekseliäitä siinä, kuinka abstraktit asiat voidaan kytkeä konkreettiseen ilmaisuun. Multimodaalisen materiaalin ymmärtämistä tukevan vaikutuksen katsotaankin liittyvän juuri sen mahdollisuuksiin havainnollistaa ja visualisoida opittavaa sekä kytkeä ilmiöiden konkreettiset ja abstraktit tasot toisiinsa (Olkinuora 2001: 23). Opettajan mukaan visuaalinen ilmaisu voi korvata ne aukot, jotka kuulijoiden vielä kehittyvä ja tilanteeseen nähden heikko kielitaito aiheuttaa. Myös Olkinuora kollegoineen (2001: 37) kirjoittaa, että multimodaalisissa ympäristöissä oppijat voivat vahaasta kielitaidostaan tai heikosta käsitteiden tuntemuksesta huolimatta kommunikoida uusista ja abstrakteista asioista, sillä ympäristön piirteisiin on helppo viitata ja osoittaa sekä eri ilmaisumuotojen suhteista voi keskustella. Kurssin opettaja pyrkii siihen, että tällaisia tilanteita olisi paljon ja että oppijat voisivat myös itse rakentaa sellaista oppimisympäristöä.

Opettaja myös kehittää jatkuvasti lisää ajatuksia siitä, kuinka visuaalista ja multimodaalista materiaalia voisi laajemmin hyödyntää. Toisen haastattelun lopuksi hän esittää ajatuksen oppijoista minielokuvien tekijöinä:

AK: Ei oo tullu nyt mitään, mitään **tästä kaikesta poikkeavaa oivallusta visuaalisuutee liittyen lähiaikoina?** [*naurahtaa*]

O: Ei, ei, **ehkä se et mä haluaisin niinku enemmän niinku vielä siihe suuntaan ottaa juttuja**, et mä tässä just mietin, mulla on ens syksynä vaan yks pieni keskustelukurssi, mutta mä mietin, et sillä kurssilla tehtäis niinku **elokuvat**, semmoset minielokuvat. Tai et niinku **opiskelijat lähtis itse tekee visuaalista materiaalia, jossa he ottaa sitte tän kielen mukaa**. Että tota, tässä nyt tätä hauduttelen, pitäis varmaan taas vähä opiskella ite lisää noita vekottomiakin [*naurahtelee*], että...

AK: Niinpä, se on kans yks sitte.

O: ... Se on yks aina semmonen, **se vie paljon aikaa**, sit pitäis olla ite tosi sinut niitten kaikkien kanssa. Mut kyl mä niinkun nään, et siinä on hirveesti, sitä kautta oppija voi saada uutta ja lisää siihe omaansa. Et kyl mä nään, et se on tosi tärkeä elementti. [*h2*]

Vastauksessa näkyy hyvin se, että opettaja ei pidä kieltä varsinaisessa erityisasemassa suhteessa muihin semioottisiin resursseihin: kieli voidaan ”ottaa mukaan” monikanavaisen ilmaisuun. Hänen käsityksissään ei näy se, että kirjoitettua tekstiä pidetään usein merkittävimpänä viestintävälineenä ja myös kielen opetuksen lähtökohtana (ks. Choo 2010: 168; Britsch 2009: 710). Ekologinen näkemys kielenoppimisen laajasta kontekstisidonnaisuudesta ja kehollisuudesta sopivat hyvin yhteen hänen ajatustensa kanssa (ks. luku 2.2; van Lier 2004: 72–73). Hän ei myöskään halua toimia oppituntien ainoana sisällöntuottajana: hänen mielestään oppijoiden omaehtoinen multimodaalisen materiaalin tekeminen olisi hyvin arvokasta, vaikka tekniikkojen haltuun ottaminen vie aikaa myös opettajalta. Videoiden ja multimodaalisen digitaalisen tarinankerronnan käyttöä maahanmuuttajaopetuksessa ovat tarkastelleet ainakin Hull ja Nelson (2005) sekä Kauppi (2011).

## 5.2 Verkkosivut – ”ilman sitä ne ei olis fokusoinu koko hiivatin Runebergiin”

Niiden verkkosivujen lisäksi, jotka jo viime luvussa videoiden yhteydessä mainittiin, havainnoinnin aikana opettaja näytti ryhmälle kolme verkkosivua. Ensimmäinen oli Wikipedian artikkeli runebergintortusta. Opettaja aloitti oppitunnin kysymällä opiskelijoilta, tiesivätkö nämä, mikä päivä oli seuraavana päivänä. Opiskelijat olivat hyvin perillä tulevasta Runebergin päivästä. Opettaja avasi runebergintorttu-sivun Wikipediasta (kuva 2), minkä jälkeen mietittiin yhdessä, kuka Runeberg oli.

Artikkeli
Keskustelu
Lue
Muokkaa
Näytä historia

## Runebergintorttu

**Runebergintorttu** on mantelilla ja arrakkipunssilla tai rommilla maustettu lieriön muotoinen leivonnainen. Sen päällä on tavallisesti vadelmahilloa sokerikuorruterenkaan ympäröimänä. Leivos on saanut nimensä Suomen kansallisrunoilijan Johan Ludvig Runebergin mukaan, jonka kerrotaan mielellään nauttineen leivoksia aamiaisella punssin kera. Runebergintorttuja on saatavilla kaupoista yleensä tammikuusta Runebergin päivän 5. helmikuuta tienoille. Joistakin porvoalaisista kahviloista niitä on saatavilla ympäri vuoden.<sup>[1]</sup>

Kotitekoiset runebergintortut ovat yleensä<sup>lähde?</sup> matalia ja muffinssimaisia, eivätkä ne yleensä<sup>lähde?</sup> sisällä alkoholipitoista arrakkipunssia tai rommia.



Runebergintorttu.

### Historia [muokkaa]


Usein kuullun käsityksen mukaan runebergintortun kehitti J. L. Runebergin vaimo Fredrika Runeberg, jonka tiedetään tehneen miehelleen vehnäjuhoista, korppujuhoista, keksimuruista ja manteleista omenahillolla ja sokerikuorrutuksella koristeltuja leivoksia.<sup>[2][3]</sup> Tarina kertoo, että Runebergillä oli makean nälkä, joten hän pyysi vaimoltaan jotain makeaa, mutta tällä ei ollut mitään makeata. Fredrika päättikin tehdä leivonnaisen niistä aineksista, mitä hänellä oli. Fredrika Runebergin 1850-luvulta peräisin olevassa reseptikirjassa on kyseisen leivoksen ohje, joka kuitenkin lienee muunnelma alun perin porvoalaisen kondiittorimestarin Lars Asteniuksen 1840-luvulla luomasta tortusta.

### Lähteet [muokkaa]

- ↑ Runebergintorttu on kostea ja mantelinen  *Ruokala.net*. Viitattu 8.2.2011.
- ↑ Runebergintorttu  *Mäkilän Leipomo*. Viitattu 5.2.2009.
- ↑ Mari Harjula: Runebergintorttu on mantelisen mehevää  *Kotiliesi*. 5.2.2009. Viitattu 5.2.2009.

### Aiheesta muualla [muokkaa]

- Runebergintortut eivät vaadi runoilijan lahjoja
- Runebergintorttu voi olla myös yksi iso leivonnainen
- Kotiliesi.fi



Wikimedia Commonsissa on kuvia tai muita tiedostoja aiheesta Runebergintorttu.

Kuva 2: Kuvakaappaus Wikipedian artikkelista Runebergintorttu. 1.6.2013.

Yksi opiskelija muisti jopa Vänrikki Stoolin tarinat. Keskustelu kuitenkin keskittyi torttuaiheeseen; jaettiin ajatuksia runebergintortun syömisestä ja siihen liittyvistä kokemuksista. Eräs opiskelija hihkaisi: ”Paras suomalainen ruoka!” Opettaja luki ääneen tekstiä lyhyehköstä torttu-artikkelista, jossa oli myös valokuva tortusta. Lukemisen lomassa opettaja muistutti, ettei Wikipedia ehkä ole luotettavin lähde.

Tähän kulttuuriseen päivän aloitukseen opettaja integroi kieliopin ja sanaston sisältöjä. Tekstistä löytyi hyviä johdoksia, joita opiskelijat olivat juuri vähän aikaa sitten harjoitelleet, kuten -inen (*sylinterin*<sup>26</sup> *muotoinen, kotitekoinen*) sekä -mainen, -mäinen (*muffinssimainen*). Opettaja nosti joitakin näistä sanoista erityiseen fokukseseen kirjoittamalla ne taululle ja ympyröimällä ja alleviivaamalla niiden johdoksia.

Sivua tutkailtaessa eräs opiskelija kysyi, oliko opettaja joskus tehnyt torttuja itse. Opettaja kertoi aikovansa tehdä tänä vuonna ja siirtyi Wikipediasta suoran linkin kautta Kotilieden nettisivuille, jotta voisi näyttää ryhmälle reseptin. Ainesten lista käytiin yhdessä läpi, ja opettaja kehotti opiskelijoita leipomaan itse. Kyseisessä toiminnossa näkyvät hyvin ne uudenlaiset lukemisen polut, jotka nettitekstit mahdollistavat (ks. esim. Jewitt 2012: 101). Lukija osallistuu tekstin rakentamiseen valitessaan esimerkiksi hyperlinkkien paljoudesta suunnan, johon haluaa lukemistaan jatkaa. Tässä opettaja määräsi suunnan, jota tosin määritti vastaus oppijan kysymykseen. Oppijoiden käytössä monikanavaisten tekstien affordanssit mahdollistavat sen, että he voivat valita juuri sellaisen lukupolun, jonka kokevat itselleen merkitykselliseksi. Kuitenkin on huomattava, että S2-opetuksen kirjossa eritasoiset ryhmät vaativat hyvin erilaista tukea verkkotekstien lukemiseen: korkeakoulumaailmassa verkkoympäristöt ovat monille arkisen tuttuja, mutta niin ei välttämättä ole esimerkiksi kotoutumiskoulutuksessa.

Tästä Runeberg-osiosta opettaja kertoi haastattelussa, että siihen liittyi monta tavoitetta, mutta vaivihkaa ja salakavalasti. Opettajan mukaan tekstissä kertautuivat hyvin kahden edellisen viikon asiat eli aistiverbeihin liittyvät adjektiivit. Lisäksi ne esiintyivät autenttisessa käytössä: *Se että hei kattokaa, ne on täälläkin, et niitä on ihan joka puolella*. Verkkosivujen käytössä voi siis samantapainen oppimisympäristöä laajentava tavoite kuin videoilla. Opettajan ajatuksissa nettisivu toimi myös muistutuksena Runebergin päivän tulosta, yhteisenä aloituksena ja keskustelun kimmokkeena. Nähdessään funktiolistan opettaja löytää sille vielä lisää tehtäviä:

**Järkyttävää, voisin panna ihan kaiken [nauraa].** – – Se oli tavallaan koristus, mutta samalla se vei tavallaan siihen, et mitkä meitä opetustavoitteet oli siinä hetkessä. Sen lisäksi se

<sup>26</sup> Kuvankaappauksessa näkyy palanen Wikipedian muokkaushistoriaa: tammikuussa 2013 sana sylinteri on muutettu lieriöksi.

johti keskustelua, jossa oli hirveän paljon huumoria. – – Tavoitteena oli että ois tullu niinku sitä mielenkiintoa ja uteliaisuutta, että okei mä käyn maistaa niitä, siis tämmöne kulttuuritavoite, tai mikä tää koko Runeberg nyt sit itse asias olikaan. – – Se oli myös sen takia et ne olis kuunnellu siitä Runebergistä, ilman sitä ne ei olis niinku fokuosoinu sitä huomiota koko hiivatin Runebergiin siinä hetkessä.

Lisäksi opettaja kuvailee, että elementti toimi virikkeenä, antoi mahdollisuuden ilmaista itseään, herätti mielipiteitä ja kysymyksiä, välitti tietoa ja toi mukaan analyttisen, kielen ilmiöihin liittyvän näkökulman. Opettaja myös analysoi hieman tekstin ja kuvan suhdetta: *Se kuva autto niitä ymmärtämään et mikä se lieriö on siinä, mutta sit ne näki myös sen tekstin, jollonka ne pysty kattomaan sieltä niitä tiettyjä asioita, mitkä haluttiin nostaa siitä tekstistä esille.* Leivoksen kuva saattoi hänen mielestään auttaa muistamaan. Vastauksessa näkyy hyvin sama funktioiden moninaisuuden mahdollisuus, jota pohdin jo aiemmin. Opettaja mainitsee myös tulkinnanvaraisuuden: hän kertoo, ettei aivan tarkkaan tiedä, mitä jollain funktiolla tarkoitetaan ja että tulkinta riippuu vahvasti siitä, miten käsitteitä purkaa auki.

Mielenkiinnon ja huomion herättämisen tehtävä, johon opettaja viittaa, on opetuksessa hyvin keskeinen. Alanen (2000: 110–111) kirjoittaa, että vieraan tai toisen kielen oppimisessa tarkkaavaisuus, huomion kiinnittäminen, keskittäminen ja valppaus täytyy saada aikaan muilla keinoin kuin ensikielen omaksumisessa. Sellaisia keinoja voivat olla esimerkiksi asioiden tekeminen mielenkiintoisiksi ja ymmärrettäviksi sekä kielellisen tietoisuuden kehittäminen – joista kaikkia voi nähdä Runeberg-tapahtumassa. Verkkotekstien autenttisuus voi lisätä kielen oppijoiden kiinnostusta ja motivaatiota (Busà 2010: 54). Kuten jo aiemmin todettiin, pelkkä autenttinen materiaali kuitenkin riittää, vaan myös toiminnan on oltava merkityksellistä. Runeberg-verkkotekstien välittämää toimintaa voisi kuvata sellaiseksi, mitä van Lier (2004: 72–73) pitää ihanteellisena: oppiminen oli vahvasti kontekstisidonnaista ja ympäristö tarjosi rikkaan kirjon erilaisia semioottisia resursseja. Tekeminen oli paitsi monipuolista – humoristisen keskustelun ja analyttisen kielellisen näkökulman kautta – myös hyvin sidoksissa kulttuuriseen tapahtumaan ja opiskelijoiden aiempiin kokemuksiin siitä.

Kolmas nettisivu oli ad hoc -tyylinen vastaus ryhmästä nousseeseen kysymykseen. Koko ryhmän kanssa yhdessä keskusteltiin siitä, mikä on helmikuussa parasta. Syntyi kirjo erilaisia vastauksia, joista yksi oli, että Italiassa mimosa-kukat puhkeavat kukkaan ja niitä annetaan naistenpäivänä. Kaikille mimosa-kukka ei ollut nimeltä tuttu, joten opettaja etsi sen kuvan Googlen kautta. Haastattelussa kysyin funktiolistan kanssa, mitä tehtäviä opettaja näki mimosa-kuvalla olleen. Kysymyksenasetteluni ilmensi tietynlaista ennakkokäsitystä: *jos yritäs ottaa jonku vähän niinku toise ääripään, mikä ois lähempänä sitte sellasta koris- tai sel-*

*last jotaki niinku vähempifunktioista.* Opettaja ei kuitenkaan ollut aivan samaa mieltä johdattelevan kysymykseni kanssa.

O: Se kuvasi, selvensi suullista tätä informaatiota tärkeesti – – ehkä nyt sit ku ne näki sen kuvan, ni ne muisti myös sen sanan sen jälkeen, elikkä se myös niinku tuki muistitoimintoja, mut edisti ymmärtämistä, välitti tietoo siitä minkä näköne se mimosa on... Joo... Se kuva nyt ei kysymyksiä, no emmä tiä, joku kysy et miltä se tuoksuu, et tuoksuks se nyt siltä vai tältä, kävi se yks porukka sitä kysymystä läpi siinä... Että tota kyllähän täs **itse asiassa aika monta tulee kuitenkin kun kattoo.** Et kyllähän se välittää myös tunnelmiakin et jollekin voi tulla mieleen ne kotimaan tai jonku matkan mimosat sen kautta, ja niinku joku muisto tai joku muu juttu – –.

AK: Niinpä. Et ehkä se olennaine ois sit myös se et mitä se on sille opiskelijalle.

O: Nimenomaa. Eli tää just että **opettajan näkökulmasta tätä on ehkä mun mielestä aika vaikee sanoo, että ehkä melkein pitäskin kysyy niiltä opiskelijoilta** tätä että mikä tää kuva, mikä tää juttu oli sulle, valitse kolme tärkeintä tai neljä tärkeintä.

AK: Niin. Täs on nyt jatkotutkimukselle sitte... [*naurua*]

O: Nimeomaa – – sä alat **verrata sitä, että mitä ne opettajat höpisee ja luulee, mitä ne opiskelijat sitte sanoo**, et kuulkaa et ei mitää joo ei, oliko meillä joku siellä seinällä, en minä tiä, mä katoin niitä muita papereita sillä aikaa [*naurua*].

Mimosa-kuvalle löytyi siis monta mahdollista funktiota, mutta lopulta ratkaisevia ovat opiskelijan lähtökohdat, tavoitteet ja se, miten hän hyödyntää tarjottuja elementtejä oppimisessaan. Oppijoiden näkökulmaa opettaja kuvaa myös toisessa kohdassa haastattelua:

Se mikä voi jollekki olla vaan niinku informaation välittämistä, se voi olla toiselle et se saa sen tarkkaavaisuutensa ja keskittymisensä niinku siihe ilmiöön. Eli se on niinku se **oppijälähtöisyys** – – että **mää voin ajatella sen näin mut oppijalle se juttu toimii ihan eri tavalla koska se kattoo siitä omasta perspektiivistään sitä.** Et se mun hieno tavote voi olla ihan jotaki muuta, ja todennäkösesti onki jotai muuta sieltä oppijan näkökulmasta.

Opettajan vastaus mimosa-kysymykseen kertoo myös kuvan yleisistä affordansseista: kuvan merkitysten täyttäminen ei ole vain elementtien järjestyksen luomista, vaan myös elementtien kulttuurista tulkintaa. Kuvalla on usein kulttuurisia ja henkilökohtaisia merkityksiä – italialaiselle mimosa oli kevään ja naistenpäivän symboli. Muidenkin visuaalisten elementtien kohdalla opettaja puhuu kulttuuristen merkityksen jakamisesta ja niistä keskustelemisesta. Aiemmin mainittu kulttuurisen tiedon jakaminen ei siis ole vain yksisuuntaista, opettajan valitsemista materiaaleista oppijoihin kohdistuvaa tietovirtaa. Tunneilla voidaan katsoa ja tulkita vaikkapa sitä, miltä suomalainen perhe, elämänpiiri tai kansallisleivos näyttää, ja mitä se kenenkin mielestä ilmentää. Visuaalisten elementtien pohjalta syntyneiden keskustelujen opettaja kertoo olevan hyvin hedelmällisiä harjoituksia, sillä niistä voi keksiä *ihan loputtomasti niinku keskustelunaiheita, olipa se taso mikä vaa ja sitä abstraktiotasoa voi venyttää kuitenkin hyvinki korkeelle.* Lisäksi visuaalisuus näyttäytyy jokaiselle vähän erilaisena:

Kuvallinen on mun mielestä joskus, hyvi useinki, aivan loistava tämmöne jäänsärkijä keskustelun alkuu, se on niinku **yhteine elementti missä jokaine kiinnittää vähä eri asioihi huomiota ja alkaa purkaa niitä juttuja**, ja sit sitä voi lähtee vertaamaan vastaavaan omaan. Kokemukseen tai omaan kotimaahan tai johonki toiseen tämmöseen, onks se samaa, siinä on hirveen paljo eri tasoja.

Visuaalinen materiaali vaikuttaa olevan opettajan tunneilla usein jonkin vuorovaikutuksellisen ja yhdessä tehtävän toiminnan pohjana. Multimodaalisten materiaalien onkin havaittu soveltuvan hyvin yhteistoiminnallista oppimista ja työskentelyä tukeviksi resursseiksi, sillä se auttaa luomaan eräänlaisen jaetun viitekehysten ja yhteisen fokuksen työskentelyyn sekä tukee oppimistehtävään liittyvää vuorovaikutusta (Olkinuora ym. 2001 132).

Havainnoinnissa näkemieni nettisivujen lisäksi kurssin Optima-ympäristössä jaettiin paljon linkkejä erilaisiin verkkosivuihin ja esimerkiksi videoihin. Osa materiaalista oli sellaista, johon tutustuminen kuului kurssin suorittamiseen, mutta tarjolla oli myös lisämateriaalia itsenäiseen opiskeluun. Alustalla oli muun muassa linkit Opetushallituksen Suomea aikuisille maahanmuuttajille -materiaaliin, Lingu@net Europaan, YLEn Selkouutisiin sekä humoristiseen ja avoimesti muokattavaan Urbaani Sanakirjaan ([urbanisanakirja.com](http://urbanisanakirja.com)). Materiaali oli hyvin monipuolista: esimerkiksi Lingu@netin sivustolla on mahdollista testata oma taitotasonsa, selvittää oma oppimistyylinsä, hakea oppimismateriaaleja sekä kohdata muita kieltenoppijoita verkossa ja oppia kieltä chateissa, sähköpostikirjeenvaihdossa, keskustelualueilla, blogeissa ja virtuaalimaailmoissa.

### 5.3 Tekstien visuaaliset piirteet – ”kuvassa oli tää koko jutun ydin et katoit- teks te kuvaa”

Molemmissa haastatteluissa opettaja kuvasi, että oppijoita täytyy tietoisesti ohjata visuaalisen materiaalin lukemiseen ja muistuttaa sen merkityksestä – muuten visuaalisessa muodossa oleva tieto saattaa mennä heiltä ohi. Opettajan mukaan kuvallisten piirteiden ”lukeminen” on tärkeää, sillä visuaalisista vihjeistä on apua monien arkipäivän tekstien ymmärtämisessä. Opettajan funktionaalisen tavoitteen – *auttaa oppijoita jäsentämään sitä ympäristöö, mikä niillä on siinä ja ottamaan se ympäristö haltuun* [h2] – toteutumisessa visuaalisuudella on siis merkittävä rooli myös tekstinymmärtämisen alueella. Luokassa opettaja, jolle funktionaaliset käytänteet ja visuaalisen lukutaidon ohjaaminen ovat sydäntä lähellä, kohtaa kuitenkin usein erään haasteen: oppimiskulttuurien erot.

Opettaja kertoo, että osa heille tulevista opiskelijoista ei ole tottunut opiskelemaan kieliä ja osa tulee sellaisesta oppimiskulttuurista, jossa on ollut *hyvi formalistine, tämmöne ulkoaoppimise malli niillä, ja se nyt ei vaan sitte toimi, ku pitäs tosi lyhyessä ajassa hirvee paljo oppia uutta*. Formalistinen kielikäsitelmä on, ainakin karkeasti kuvaten, funktionaalisuuden vastakohta. Formalisti jakaa kielen pieniin osiin, jotka luetellaan ja joista kootaan suurempia erilaisten sääntöjen avulla, kun taas funktionalisti on kiinnostunut tekstistä kokonaisuutena, sen tekijästä, vastaanottajasta, käyttötarkoituksesta ja -tilanteesta (Martin 1993: 54). Martinin mukaan (mts. 60) S2-alkuopetuksen keskeinen ylämäki on formalismin ja funktionalismin ristiriita. Sekä opettajilla että oppijoilla voi olla hyvinkin erilaisia näkemyksiä kielestä. Haastateltava kuvaa ongelmaa näin:

– – ne taustat on tosi kirjavat. Elikkä on niin niinku **sekalaiset käsitykset siitä, että mitä se kielen oppiminen on ja miten se tapahtuu** ja kuka sitä voi oppia ja, myös siitä et mite opetetaan, miten opettajan pitäs opettaa tavallaa, et löytää niinku se, yhteine oppimiskulttuuri luoda sinne luokkaan. Ja se on mun mielest suuri haaste.

Kielikäsitelmään liittyy myös opettajan sanoin käsitys siitä, *mistä kaikki se kieli niinku tavallaan voi löytyä ja missä se on* [h2]. Opettaja kuvaa, että oppijat usein orientoituvat vain kirjoitettuun kieleen, jolloin heidän on vaikea ymmärtää sitä, että kuva, graafi tai muu vastaava on merkityksellinen osa tekstiä. Kirjoitetun tekstin arvostukseen tuntuu kytkeytyvän myös kielioppi- ja virhepainotteinen käsitys kielenoppimisesta:

O: – – elikkä se [oppija] on jotenki nii orietoitunu siihe vaa niinku, et se kieli on tässä, vaikka se rakentuu yhdessä niitten kuvien kanssa, se merkitys sieltä.



AK: No käsitteleks sää sitte aika paljo myös sitä, vaikka kuvan suhdetta siihe...?

O: Kyllä mä niinku näytän, et hei, kattokaa täältä ja muistakaa kattoo toi ja tolla on merkitystä. Ja siinä vaiheessa ku niit käydää läpi, jos mä huomaan että ne ei oo vaikka, sanoo et ei ny tommosta vastausta ollu missää vaikka siellä tekstissä, nii mitäs jos katotte tätä kuvaa, nii mitäs täällä kuvassa niinkun näkys sitte. Eli ihan siis **tämmöstä, varsin perusjuttua joutuu tekemään yllättävän paljon**, koska ehkä, ehkä oppija ei välttämättä aina ajattele – – näitte kulttuuri-, **erilaiste oppimiskulttuurien takia** niinku sitä, että mistä kaikki se kieli niinku tavallaan voi niinku löytyä ja missä se on.

AK: Mmm, niinpä. Että vieläki on niin **vallalla se, että kirjoitus on se, missä on kieli.**

O: Kyllä, että **se on niinku se tekstipainotteine, et se mikä on kirjoitettu, nii se on sitä oikeeta.**

AK: Mmm, niinpä.

O: Ja mä just tänä aamuna – – oli yhen tämmösen parin loppukeskustelu, niin opiskelija sanoo, joka oli todella korkealla tasolla, että ku mä kysyin, et mitä sun pitäis sun mielestä vielä niinku opiskella tän jälkeen. **Kielioppia.** Kun minä puhun, minä teen virheitä. Mä en ollu kuullu koko puolen tunnin aikana yhtää virhettä sen suusta...

AK: Voi ei [hymähtää].

O: ... Sit mä olin niinku että, miks [naurahtaa], niinku miks, et **sekö sitä kieltä edelleenki on kaiken tän jälkee.** [h2]

Osa oppijoista siis jakaa sen yhä yleisen käsityksen, jossa visuaalinen viestintä nähdään toissijaiseksi tai alisteisessa asemassa olevaksi (ks. Kress–Van Leeuwen 2006: 23). Vaikka muiden kanavien merkityspotentialit tunnustettaisiin, kieli – useimmiten kirjoitetun tekstin muodossa – on se, mihin pohjimmiltaan luotetaan ja nojataan (esim. Kress 2009: 67). Eräässä tutkimuksessa raportoitiin oppijoiden negatiivisista asenteista sellaisia visuaalisia materiaaleja kuten taulukoita kohtaan, mikä herättää kysymyksen siitä, täytyykö opettajien kehittää systemaattisia tapoja, joilla kasvattaa oppijoiden tietoisuutta siitä, että vaihtoehtoisikin ilmaisukanavia voidaan tulkita yhdessä kielen kanssa (Royce 2002: 201). Toisaalta Jewitt (2012: 106) kirjoittaa, että erityisesti nuoret ja tietokonetaitoiset lukijat usein suosivat multimodaalisissa teksteissä visuaalisia kanavia (kuvaa ja värejä), jolloin kirjoitetun tekstin lukeminen jää sivurooliin. Tällaista uusien lukutapojen vaikutusta ei opettaja siis ole korkeakouluopiskelijoiden toiminnassa havainnut. Tutkimuksessa, jota Jewitt käyttää esimerkkinä, tarkasteltiinkin 11–12-vuotiaiden nuorten koulukokemuksia; korkeakoulumaailma on hyvin erilainen, eikä vähiten siksi että siellä kirjoitettu teksti on yksi arvostetuimmista, ellei arvostetuin, ilmaisun muoto.

Opettaja korostaa kielenoppimiskäsityksiin liittyen, kuinka tärkeää on ohjata kuvien ja muiden vastaavien visuaalisten elementtien *lukemisee ja niitte käyttämisee ja niitte vihjeitte niinkun käsittelemisee* [h2]. Ensimmäisessä haastattelussa opettaja kertoo oppijälähtöisyyteen liittyen, että hänen jollekin materiaalille ajattelemansa funktiot saattavat olla jotakin aivan muuta oppijalle. Kuten edellisessä luvussa kuvattiin, oppijalta pitäisi oikeastaan kysyä hänen

näkemystään kuvan affordansseista. Siitä huolimatta opettaja kokee, että on tärkeää nostaa esille, mikä opettajan ajatus tietyn elementin merkityksestä oli:

O: – – **oppijälähtöisyys** niinku, muuttaa tavallaan myös sen, että **mää voim ajatella sen näin mut oppijalle se juttu toimii ihan eri tavalla, koska se kattoo siitä omasta perspektiivistään sitä**. Et se mun hieno tavote voi olla ihan jotaki muuta, ja todennäköisesti onki jotai muuta sieltä oppijan näkökulmasta

AK: Niinpä. Joo, se on kyllä kiinnostavaa, ja sit tavallaan siitä näkökulmasta et mää oon ollu siellä havainnoimassa ulkopuolisena ni tavallaa sit seki, et miten paljon niinku ulkopuoline havainnoija voi saaha siitä irti, että mikähän siellä on sun niinku, sun mielessä taustalla ja miten ne oppilaat sen mieltää...

O: Kyllä. **Miten ne lukee, siis joskushan ne ei lue niitä ollenkaa**. Et joskus niinku että hei, tässä oli tämmönen kuva ja **tässä kuvassa oli tää koko jutun ydin, et katoitteks te kuvaa**. Eeei, missä se kuva on niinku [*naurua*]. Siis niinku että haloo, siis oikeesti **ne voi joskus ignoroida niin täysin tavallaa kaiken**, sit niinku et no minkä takia me laitettiin tähän tää, et huvikseenko tää kuva tässä nyt, jos ne ois vaikka kuva tai joku elementti. Et ne vaa saattaa kattoo niin putken läpi, että ne ei niinku ota vastaan sitä, et sen takia **mun mielestä on hyvä vielä nostaa esille et nyt huomaittehan te että. Ihan niinku tarkoituksenmukaisesti, tai muistuttaa** et tässä muute on tekstityski sitte, että kattokaa ne tekstit välillä.

Jos affordanssi määritellään oppijälähtöisesti, eli niin että oppija poimii ympäristöstään ja esimerkiksi oppimateriaalin ominaisuuksista itselleen relevantit, voidaan kysyä, onko opettajan tarkka näkemys jonkin resurssin käyttötarkoituksesta ristiriidassa oppijälähtöisyyden kanssa. Kuitenkaan ohjauksen merkitystä visuaalisten materiaalien käytössä ei voi vähätellä. Olkinuora ym. (2001: 13) kirjoittaa, ettei opettajan merkitys uusia, multimodaalisia materiaaleja käytettäessä vähene: opettajan rooli koko tilanteen virittäjänä ja järjestelijänä sekä oppimisen tukijana ja ohjaajana on hyvin keskeinen. Kun opettaja osaa hyödyntää eri kanavien affordansseja, hän voi vastata niihin monitahoisiin tarpeisiin, jotka syntyvät hänen omista tavoitteistaan, aiheen ja sisällön vaatimuksista sekä yleisön ominaisuuksista (Kress–Bezemer 2008: 171–172). Jewittin mukaan (2012: 104–107) sellaisten visuaalisten resurssien kuten kuvien, värien ja muodon ”lukeminen” vaatii, että opiskelijat tietävät, mitä heidän tulisi tehdä: mitkä visuaalisen representaation osat ovat tärkeitä ja olennaisia tehtävän kannalta.

Uudet multimodaaliset tekstit, niiden symbolirikas ympäristö ja hyperlinkit muuttavat sitä, miten tekstejä vastaanotetaan. Muutos voi olla positiivinen tai negatiivinen oppimisen kannalta, mikä korostaa opettajien ja materiaalien suunnittelijoiden tarvetta ymmärtää sitä, kuinka oppijat lukevat erilaisia tiedon representaatioita luokassa. (Jewitt 2012: 108.) Silloin sellaiset kysymykset kuten *tässä kuvassa oli tää koko jutun ydin, et katoitteks te kuvaa* voivat nousta tärkeään rooliin ja auttaa opettajaa ymmärtämään, miten oppijat hahmottavat monikanavaisia tekstejä. Havainnoinnin aikana opettaja muun muassa kyseli oppijoilta, auttaako tietty visuaalinen korostus heitä erottamaan joitakin piirteitä paremmin. Monikanavaisen ele-

mentin katsominen tai lukeminen voi olla kognitiivisesti haastava tehtävä oppijalle. Esimerkiksi videon tekstityksellä, johon myös opettaja yllä viittaa, voi olla oppimisen kannalta suotuisia vaikutuksia, mutta se voi myös häiritä oppijan rajallista havainto- ja tarkkaavaisuuskapasiteettia (Guichon–McLornan 2008: 87).

### 5.3.1 Visuaaliset lukustrategiat ja tekstilajien visuaalinen rakentuminen

Vastauksena oppijoiden kirjaviiden taustojen ja formalististen käsitysten asettamiin haasteisiin kyseisen koulutuksentarjoajan kursseilla puhutaan paljon erilaisista oppimisen ja lukemisen strategioista. Jokaisen kurssin alussa teetetään taustatietolomake, jossa oppijat miettivät itseään kielenoppijoina ja listaavat hyviä kielenoppimiskokemuksia sekä pohtivat, kuinka voisivat hyödyntää niitä kyseisellä kurssilla. Opettaja säilyttää lomakkeita kurssin ajan ja voi hyödyntää niitä opetuksessa: *Et mä voin palata just, ja mä palaanki monta kertaa kurssin aikana kattomaan, et mitä ne oli kirjottanu tähä, et tuleeks nyt nää asiat mitä täällä oli, niinku nostettu esille.* Kurssin jälkeen opiskelijat kirjoittavat loppupalautteen, jolloin he myös saavat alkulomakkeen takaisin ja voivat reflektoida oppimistaan suhteessa siihen.

Alkeiskursseista asti puhutaan paljon oppimistyyleistä ja opetellaan erilaisia esimerkiksi sanaston oppimisen strategioita, sillä moni on tottunut vain opiskelemaan ulkoa sanalistoja tai oppikirjan tekstikappaleita. Formalismin haasteista kertoessaan opettaja jatkaa:

– – Me on huomattu et se **auttaa ku me niinku tehää tämmösiä strategiaharjotuksia** siellä tunnilla. Sitte taas mitä ylemille tasoille mennää, nii sitä enemmän aletaa kiinnittää huomiota erilaisiin lukustrategioihin ja eri tilanteissa tarvittaviin **lukustrategioihin** ja erilaisiin **kuuntelustrategioihin**. Mut kyl niit tulee alkuvaiheessaki, mut sit tavallaa se nitte **kirjo monipuolistuu** sitte ku mennää ylemmille kursseille.

Mitä edistyneemmällä tasolla ollaan, sitä enemmän huomiota kiinnitetään monipuolisiin luku- ja kuuntelustrategioihin. Kuitenkin myös alkuvaiheessa visuaalisten vihjeiden lukeminen voi auttaa arkisten tekstien lukemisessa ja jäsentämisessä:

AK: – – tuleeks sulle vielä mieleen mitään **jotai erityistehtäviä kuvallisuudella** voi olla nimenomaan niinku suomi toisena kielenä -opetuksessa?

O: Hmm. – – mä just mietin että onko jääny jotai sanomatta, semmosta jotai ihan perustavaa. Visuaalisesta puolesta. No se mikä on ehkä jääny sanomatta, liittyy vaikka nyt enemmän lukemiseen, lukustrategioihin, niin on mun mielestä tosi tärkeätä et on **erityyppisiä tekstejä eri medioista**, sen takia että ne on **visuaalisesti rakennettu eri tavalla**, ja pitää kiinnittää eri kohtiin vaikka sivua huomiota. Et sillä **visuaalisuudella rytmitetää, rakennetaa niinku tekstityyppejä** vaikkapa, ja ne pitää, et missä mitäki on tavallisesti, että pystyy niinku nopeesti löytämään sen tiedon siitä. Et jos mietitää vaikka jotai alkeiskurssia, nii **jos me katoaa Minimanin mainosta**, nii siellä on aika paljon kaikkee, mut siinä on **tietty kaava** ja kaikissa kaupossa se kaava on samanlainen vaikka että hinta, kilo, kappale, ja kuva siitä ja näin

poispäi, tai vaakanumero. Ja ne on aina yleensä samalla tavalla, on tietty sabluuna, ja tavallaa **kaikki ne pitää visuaalista sille S2-oppijalle, että se pystyy näkemään ne ja lukemaan ne nopeesti ympäristössään**. Et meillä on **hirveesti tekstejä joittenka merkitys löytyy visuaalisuuden, visuaalisen asettelun kautta**. Ja se on ihan samalla tavalla yökerhon mainos tai Helsingin Sanomien pääkirjotus tai joku, ne menee aina samalla tavalla, tai sanomalehden kakkosivu, se on aina samanlainen, siinä on aina tietyssä järjestyksessä, on tietyt asiat, sen **oppijan pitää oppia niinku lukemaan kuvana sitä** myös et mitä siellä on missäki kohti. Ja jos lähetään miettii vaikka ihan perus sanomalehtiartikkelia, nii siinä on tietty kaava, myös visuaalisesti, ja osotetaan visuaalisin keinoin tiettyjä ilmiöitä, nimet tulee boldattuina kun ne tulee ensimmäisen kerran, ingressi on isommalla, otsikko on tällä, seuraava otsikko tällä, kuvateksti on aina tossa kohti, se on kirjoitettu taas tälläsellä kirjauksel-. Siis niinku ihan hirveen paljon tämmöstä pientä tietoo. Ja ehkä se on sellanen, että **sitä ei missään oppimateriaalissa valmiiks oo purettu auki**, tavallaan näitä eri tekstityyppejä ja sitä millä tavalla niitä avataan tämmösten niinku visuaalisten elementtien kautta. Koska niitten kautta pääsee tosi nopeesti sisälle siitä että missä on...

AK: Mmm, saa sen olennaisimman sieltä.

O: ... nii, ku tietää mihin kattoo. Ehkä se on jääny pois tästä. Mut melkein muut on kaikki tullu.

Opettajan mukaan alkuvaiheessa autenttisten, suomalaisen arkeen liittyvien tekstien lukeminen ja niistä tärkeiden tietojen poimiminen helpottuu, jos lukiessa syvennyttään siihen, kuinka tekstejä rakennetaan ja rytmitetään visuaalisuuden avulla. Opettajan funktionaalinen ja ekologinen tavoite näkyy hyvin ilmaisussa *ne pitää visuaalista sille S2-oppijalle, että se pystyy näkemään ne ja lukemaan ne nopeesti ympäristössään*. Ympäristön jäsentämisen ja haltuun ottamisen tarve korostuu tässäkin puheenvuorossa. Mainosten tai sanomalehtien lukeminen vähäiselläkin kielitaidolla voi tuoda paljon iloa ja hyötyä arkeen. Jalkanen ja Vaarala kirjoittavat (2013: 109–110), että usein toisen kielen opetuksessa lähdetään liikkeelle sanastollisesti ja rakenteellisesti yksinkertaisista teksteistä, mikä on ristiriidassa sen kanssa, että oppijat kohtaavat jatkuvasti haastavia ja monitahoisia tekstejä. Jotta oppiminen voisi mahdollisimman autenttista eli aitoon elämään sidostuvaa, tulisi toiminnan ohjata selviytymään oikeassa elämässä vastaan tulevista tarpeista (Aalto ym. 2009: 403–404). Oppijoilla on siis suorastaan pakottava tarve oppia strategioita kompleksisten tekstien ymmärtämiseen (Vaarala–Jalkanen 2010: 69).

Visuaalisuuteen liittyvät kysymykset voivat auttaa kehittämään toisen kielen lukemista. Kuvien perusteella oppija voi muodostaa odotuksia tekstin merkityksestä, mikä auttaa aktivoimaan taustatietoa ja vähentämään ”tekstikammoa”, jolloin tekstien maailmaan voi hiventautua helpommin. Luokassa taas voidaan keskustella odotusten toteutumisesta ja mahdollisista ristiriidoista visuaalisen ja verbaalisen tiedon välillä. (Royce 2002: 198–199.) Lasisin mukaan (2009: 587) multimodaalinen pedagogiikka tarjoaa toisen kielen oppijoille mahdollisuuksia lukea erilaisia tekstityyppejä tavoilla, jotka laajentavat ja kehittävät tekstien tulkintaa. Kuten opettaja yllä kuvaa, oppijat voivat päästä teksteihin sisälle monista tulokulmista: he

voivat aloittaa tulkitsemalla kuvallisia elementtejä, lukemalla typografisia piirteitä tai tutkilla asettelua (vrt. mp.).

Kalliokoski (2006) kirjoittaa tekstilajin tajusta toisen kielen kontekstissa. Tekstilajien sanastolliset, kieliopilliset ja tekstuaaliset valinnat ovat muovautuneet osana yhteiskunnan sosiaalisia käytäntöjä. Tekstilajin taju on kielenkäytön sosiokulttuuristen käytänteiden tunteesta, herkkyyttä lajin käytänteille ja niiden muutoksille. (mts. 240–241.) Tällaista herkkyyttä on esimerkiksi se, että opettaja kiinnittää huomiota vaikkapa sanomalehtiartikkelin rakenteeseen. Kuten opettaja kuvaa, artikkelilla on tietty kaava ja tiettyjä visuaalisiin kanaviin liittyviä resursseja kuten ingressi, erikokoiset fontit, nimien lihavointi ja kuvatekstit. Niitä ei juurikaan avata oppimateriaaleissa, mutta niiden kautta tekstiin pääsee nopeasti sisälle.

Kurssin paperisessa materiaalissa on kolme erilaista tehtävää, joissa eksplisiittisesti ohjataan lukustrategioita. Yksi esimerkki on Helsingin Sanomien artikkelin lukemiseen liittyvät tehtävänanto, jossa korostetaan, että kaikkia sanoja ei tarvitse ymmärtää, sillä ”harjoitella vielä holistista lukemista ja pääasioiden ymmärtämistä”. Tehtävänannossa on seuraavanlaiset vaiheet (korostukset alkuperäisen tekstin mukaiset):

1. **Lue artikkeli nopeasti.** Älä kiinnitä vielä huomiota niihin sanoihin, joita et ymmärrä.
2. Lue nyt artikkeli uudestaan ja alleviivaa mielestäsi kappaleen **tärkein asia**.
3. **Lue** seuraavaksi vain **ne asiat, jotka alleviivasit**. Mistä artikkeli siis kertoo?  
- Jos tekstissä, jonka alleviivasit, on sinulle uusia sanoja, voit katsoa ne nyt sanakirjasta.
4. **Kirjoita** tähän nyt tekstin **tärkeimmät asiat omin sanoin** (voit käyttää kieltä, jota haluat).

Alleviivauksia ja muita vastaavia visuaalisia korotuksia tarkastellaan lähemmin luvussa 5.3.2. Toinen lukustrategiaharjoitus keskittyi sanojen merkitysten päättelyyn ja arvaamiseen kontekstissa. Tehtävä oli jaettu kolmeen erilaiseen tekemiseen: ensin piti päätellä uusien sanojen merkityksiä, sitten vastata sisältöön liittyneisiin ”ymmärtämiskysymyksiin” ja kolmanneksi poimia tekstistä tietyt asiat.

Kolmannessa tehtävässä oppijat lukivat kaksi Helsingin sanomien artikkelia maahanmuuttajien työllistymisestä. Tehtävänannossa ilmaistiin suorasanaisesti, että ”tarkoituksena on löytää tekstin pääasiat eli kaikkia sanoja sinun ei tarvitse ymmärtää eikä katsoa sanakirjasta”. Artikkeleihin liittyvien kysymysten lisäksi oppijan tehtävänä oli piirtää oma elämänjansansa käyttäen mallina artikkelin henkilön elämänjansaa. Elämänjansaa käytettiin tunnilla

myöhemmin sekä keskustelun että oman ansioluettelon kirjoittamisen pohjana (ks. lisää luvusta 5.4).

Aalto ym. (2009: 411) kirjoittaa, että tekeminen on autenttista, jos se myötäilee oikeassa elämässä tarvittavia kielenkäytön ja päättelyn prosesseja. Edellä kuvatuissa tehtävissä tekeminen on paitsi monipuolista myös autenttista. Päättelytaidot ja pääasioiden ymmärtäminen ovat nimittäin arkitilanteissa selviytymisen kannalta äärimmäisen olennaisia.

### 5.3.2 Kaksoiskoodaus ja visuaaliset korostukset

SIOP-lomakkeen (Echevarria ym. 2008: 228–229) kehittäjien mukaan täydentävien materiaalien, kuten kuvituksen, audiovisuaalisten ja tietokonevälitteisten tekstien, taulukkojen ja mallien, tehtävä on tehostaa keskeisten asioiden ymmärtämistä (Echevarria–Vogt 2008: 9)<sup>27</sup>. Lomakkeessa nostetaan esiin kaksi täydentävän materiaalin funktiota: materiaalien tulisi olla sisältöjä selventäviä ja täydentäviä. Omassa funktiolistassani (LIITE 1) näitä vastannevat parhaiten kohdat 12) edistää ymmärtämistä ja välitettävän viestin täsmällisyyttä, 13) hahmottaa kokonaisuuksia ja osoittaa asioiden keskinäisiä riippuvuuksia ja 14) kuvaa, selventää ja vahvistaa suullista ja verbaalista informaatiota. Funktiolistan kokonaisuudessa nämä ominaisuudet ovat vain yksi osa visuaalisuuden monista mahdollisuuksista – vaikkakin toki varsin keskeinen sellainen. Se, että materiaaleista puhutaan nimenomaan ”täydentävinä” kertoo siitä, miten SIOP-mallin tekijät näkevät visuaalisuuden ja muiden kanavien roolin suhteessa sisältöön eli kieleen. Jos materiaalin tehtävä on täydentää, se on alisteisessa suhteessa kieleen.

Opettajan puheessa korostuu visuaalisten resurssien merkitys tukielementteinä. Sanat *tukea*, *tuki*, *tukeminen* ja *tukielementti* esiintyvät haastatteluissa yhteensä viisitoista kertaa. Ensimmäisessä haastattelussa hän päättää vastauksensa visuaalisuuden mahdollisuuksista suhteessa S2-opetuksen haasteisiin sanoihin *kyl mä nään et sillä on iso merkitys, iha jo pelkästään niinku tukielementtinä*. Myös toisessa haastattelussa hän tähdentää, että havainnollistaminen ja tukeminen ovat visuaalisuuden tärkeimmät tehtävät:

O: Mä ite haluaisin rakentaa opetusta aika pitkälle myös semmosten, ongelmakeskeisesti, et jos se ois mahdollista, niin must ois ihana panna kaikki vaan ongelmiksi.

AK: No mite, minkälaine vois olla niinku tavallaan **visualisen materiaalin rooli sit ongelmakeskeisessä oppimisessä?**

O: Oh, kysyitpä vaikeen kysymyksen, apua!

AK: Ehkä ei voi ees puhua aina vaan niinku könttänä siitä visuaalisesta materiaalista.

O: Joo, minkähänlaine sen rooli ois siinä. No minusta se ois kyl **ihan samanlaine, kun niinkun, aika pitkälle nyt opetuksessa on**, elikkä sen tehtävä on tosi pitkälle kuitenkin **toimia**

<sup>27</sup> Ks. tarkemmin luvusta 4.5

**havainnollistajana ja tukielementtinä** ja... Se on ehkä mun mielestä **se ykkönen, edelleenki siellä.**

AK: Niinpä, aivan... Joo.

O: Et sen kautta pystyy niinkun, näkemään niin monenlaisia asioita. **Jäsentämään, konkretisoimaan, pilkkomaan, vihjaamaan,** siis se on ihan loputon niinku mitä sillä voi tehdä. [h2]

Ilmaisulla *edelleenki siellä* opettaja saattaa viitata niihin visuaalisuuteen liittyviin ajatuksiin, joita hän aiemmassa haastattelussa laajasti kuvasi, tai ylipäätään siihen, että kuvallisuuden tärkeimmät tehtävät ovat ongelmakeskeisessä oppimisessa samat kuin missä tahansa muussa oppimisessa. Joka tapauksessa visuaalisuuden tärkein tehtävä hänen mukaansa on siis toimia tukielementtinä. Tällainen käsitys vastaa SIOP-lomakkeen näkemystä täydentävien materiaalien tehtävästä. Kuvien ja muiden visuaalisten elementtien näkemistä kielelle alisteisina on myös kritisoitu. Britsch (2009: 711) kirjoittaa, että visuaalisuuden käyttäminen pelkkänä esimerkiksi tekstinymmärtämisen tai akateemisen kirjoittamisen tukena ei riitä, sillä sen tulisi olla kielenoppimisen keskiössä. Kuten aiemmin tämän tutkielman analyysiluvuissa sekä alan kirjallisuudessa (ks. esim. Kress–Van Leeuwen 2006: 17–20; Kress 2009: 56–58; Jewitt 2012: 99) ja tutkimuksissa (ks. luku 3.6) on todettu, visuaalisilla resursseilla voi olla myös täysin omia ja itsenäisiä tehtäviä.

Vaikka tutkimuskohteena olleen kurssin opettaja pitää tukemista visuaalisen materiaalin ensisijaisena funktiona, hän mainitsee myös monia visuaalisuuden erityistehtäviä, kuten kulttuurisen tiedon jakaminen ja tekstilajien visuaalinen rakentuminen. Lisäksi funktiolistaa tarkastellessaan hän antaa paljon arvoa visuaalisuuden affektiivisille tehtäville:

AK: – – mitä sä aattelet siitä että mitkä näistä on niinku niitä **keskeisimpiä funktioita?**

O: Keskeisimpiä. No kyllä aika monet näistä kyllä on, siis mut jos mä mietin ihan oppimisen kannalta ihan tärkeimpiä, niin kyl mä sanon et noi **muistitoimintojen tukeminen, tän verbaalisen informaation vahvistaminen, et on niinku ne kaks kanavaa, ja sit et tukee tota ymmärtämistä.** Mutta myös tää **tarkkaavaisuus** on tosi tärkeä siellä, ja mä liittäisin siihen kyllä sen **motivaationki** myös. Ja kyl se aina **välittää tietookin.** Ja sit taas jos mietitää harjoittelumuotoina, nii silloin se just, et sen avulla on **helppo ilmasta itseensä, saa aikaa kysymyksiä,** ja kyl mä nään et toi **huumori** ja niinku noi **tunteet** ja tunnelmat on niinku sen yleisoppimisen kannalta ihan älyttömän tärkeitä, että jos mä sanon et mikä tässä niinku mun mielestä on epärelevanttia niin toi koristelemine.

Opettajan mainitsema kahden kanavan läsnäolo ja visuaalisuuden merkitys suhteessa verbaaliseen kanavaan liittyy käsityksiin ilmiöstä, josta käytetään kognitiivisen tutkimuksen piirissä nimeä **kaksoiskoodaus** (ks. esim. Olkinuora 2001: 18, 24–25). Paivion mukaan (1971) visuaalinen ja verbaalinen aineisto koodataan ja tallennetaan erikseen, jolloin ymmärtämisprosessin käsittelyssä voidaan hyödyntää runsaampaa kaksinkertaista muistiedustusta (lähteenä Hannus 1996: 64). Näin ajateltuna visuaalisuuden merkitys rakentuu suhteessa verbaaliseen

kanavaan; näköaistin kautta havaittava materiaali voi tukea esimerkiksi suullisen tai kirjallisen tiedon välittämistä. Haastateltava kuvaa tätä tukea seuraavasti: *Mä tykkään käyttää tosi paljon niinku kirjallisen materiaalin myös visuaalisena, et tulee niinku sekä se visuaalinen tuki et se auditiivinen syötös niin, että jos ei toista saa, niin toisen saa sitten ainakin.* Etenkin kognitiivinen tutkimus painottaa sitä, että toisiaan tukevat ja täydentävät representaatiot auttavat oppijaa ymmärtämään ilmiöitä syvemmin (Olkinuora 2001: 133). Kuitenkin todisteet kaksoiskoodauksen vaikutuksesta korkeamman tason oppimiseen ja ymmärtämiseen ovat harvinaisempia (mts. 24).

Arkikokemuksen nojalla voitaneen todeta, että kaksoiskoodaukseen pohjaavat pedagogiset valinnat ovat yksi keskeisistä visuaalisuuden muodoista kielen opetuksessa. Niin oli myös havainnoidun opettajan tunneilla. Hän heijasti melkein kaikki yhdessä käsiteltävät tekstit kankaalle joko tietokoneen ja videoprojektorin tai piirtoheittimen kautta. Lisäksi hän usein avasi tyhjän tekstinkäsittelytiedoston spontaanisti ja kirjoitti siihen uutta sanastoa, selityksiä ja vastauksia opiskelijoiden kysymyksiin. Joitakin tiedostoja täydennettiin ja luotiin yhdessä koko ryhmän kanssa. Näitä heijastettuja tiedostoja tai kalvoja esiintyi havainnoinnin aikana kaksitoista. Vaikka tekstien näyttäminen on yleistä kielten opetuksessa, myös opettajan suuntautuneisuus ohjaa materiaalien valintaa: hän kuvaa olevansa *maailman surkein auditiivinen ihminen* ja tarvitsevansa opettaessaan visuaalisen tuen myös itselleen.

Kaksoiskoodauksen merkitys ei ole pelkässä tekstin toistamisessa, vaan myös niissä **visuaalisissa korostuksissa**, joita opettaja tekee teksteihin. Havainnoinnin aikana opettaja teki kalvoihin hyvin paljon alleviivauksia, ympyröintejä, nuolia ja lisähuomioita värillisillä tusseilla ja korosti tekstinkäsittelytiedostoissa yksittäisiä sanoja ja osia erilaisilla väreillä. Lisäksi hän kirjoitti sanoja taululle sekä teki niihin korostuksia ja suhteita ilmaisevia merkkejä. Haastattelussa omaa visuaalisen materiaalin käyttöä kuvatessaan opettaja kertoo näin:

Ja sit mä tykkään **havainnollistaa ihan vanhanaikaisesti**, ympyröimällä, alleviivaamalla, nuolilla ja osottamalla niinku tiettyjä ilmiöitä, niinku ihan kielen piirteitä tai muita, koska sen varaa ei voi jättää, että niinku joku pystys poimimaan ne yksinomaan vaan puheesta. Et olipa se alkeisoppija tai edistynyt oppija, nii siinä on kuitenkin paljo uusia elementtejä.

Yhdellä oppitunnilla opettaja myös kysyi oppijoilta mielipidettä visuaalisista korostuksista: ”Auttaaks teitä jos mä laitan tän [oikeat vastaukset] keltaseksi? Että erottaako paremmin?” Tämä on hyvä esimerkki siitä, miten opettaja neuvottelee ryhmän kanssa yhteisistä käytännöistä ja opetustavoista. Martin (1993: 65) kirjoittaa, että kaikkien opetustapojen toteuttaminen on hankalaa, jos opettajalla ja opiskelijoilla ei ole yhteistä kieltä. Hänen mukaansa erilai-



silla väreillä, kirjasinlajeilla ja nuolilla voi funktionaalisessa S2-opetuksessa selittää melko paljon, kun niitä käyttää johdonmukaisesti.

Opettaja kuvaa visuaalisia korostuksia *vanhanaikaiseksi* tavaksi havainnollistaa. Ne ovatkin varmasti erityisesti kielen opetuksessa perinteinen keino. Myös SIOP-lomakkeessa arvioidaan sitä, onko keskeinen sanasto käsitelty tarkasti, esimerkiksi kirjoittamalla, toistamalla ja korostamalla tekstistä. Visuaalisilla korostuksilla voi olla monia kognitiivisia funktioita: ne suuntaavat tarkkaavaisuutta ja lisäävät keskittymistä, edistävät ymmärtämistä, hahmottavat kokonaisuuksia, ja suhteita, selventävät verbaalista tietoa ja tukevat muistitoimintoja. Ne voivat toteuttaa kaikkia niitä havainnointilomakkeen tehtäviä, jotka toimivat **suhteessa** toiseen kanavaan.

Visuaaliset strategiat ja visuaalinen tuki muuttuvat kuitenkin ongelmallisiksi, jos oppijoilla on näkemiseen liittyviä rajoitteita:

O: – – silloin tällön luokassa on myös opiskelijoita, joilla on esimerkiksi **näkövammoja tai rajoitteita niinkun tän näkemisen kanssa**. Et joudutaa tekee erityistoimenpiteitä heidän takiaan tai heille – – ja silloin tulee niinku miettineeks sitä, että kuinka paljon, koska tää oppija jää sitten tietyis asiois paitsi, et hän ei saa niitä tukielementtejä mitä on ajateltu, mitkä tähän materiaaliin kuuluis, niin sillo alkaa miettii tavallaa sitä mielekkyyttä myös sitte sen koko ryhmän näkökulmasta, et **löyetäänkö me joku muu keino näitte tukielementtien tarjoamiseen** tähän. Et se on ehkä sellanen yks, mitä on joutunu nyt viime aikoina enenevässä määrin miettii. Et nyt on alkanu olee, että enemmän tulee vaihtoon opiskelijoita, joilla on jonkinnäkösiä tämmösiä rajoitteita. Et silloin ku mä oon alottanu, yheksänkytluvu alkupuolella, nii sillo ei ollu sellasii opiskelijoit, ne varmaa ei niinku lähteny mihinkää sillo vaiht-, nää jotka lähti vaihtoihi, ni se oli vielä aika pientä ja sellasta. – – Nyt on alkanu tulla enemmän niitä, joilla on näitä rajoitteita ja niitte huomioimine, et miten sitte... Se **mikä muille on ollu se visuaalinen tuki, nii voi ollakki niille se este. Ne jää jostai tosi isosta paitsi**. Et mitä sitte tehää? Millä se korvataa, miten se korvataa?

AK: Nii. Voikse olla auditiivista vai mitä sitte?

O: Nii, ja voiko sen asian ilmast-, ottaa niinku auditiivisena esimerkiksi? Et se on ehkä semmonen uus haaste, mikä on tullu, mitä on pitäny alkaa nyt niinku muutaman viime vuoden aikaa miettimää. [h2]

Opettajalla ei ole mitään suoraa vastausta siihen, kuinka visuaalinen tuki voitaisiin korvata. Hänen mukaansa oppijat, joilla on näkemisen ongelmia jäävät jostain suuresti paitsi.

## 5.4 Sarjakuvat – ”oikeessa käytössä ne ilmiöt”

Vaikka havainnoinnin aikana opetuksessa ei käytetty lainkaan sarjakuvia, paperisessa materiaalissa niitä on paljon, ja opettajan mukaan niitä hyödynnetään hyvin paljon. Haastattelutilanteessa kysyn, käytetäänkö opetuksessa sellaisia materiaaleja, joita havainnoinnissa ei näkynyt, kuten taidekuvia, sarja- ja pilakuvia.

O: Sarjakuvat, niitä on **aika paljonki kaikilla kursseilla**.

A: Missä tilanteessa niitä voi käyttää?

O: Ne monesti toimii niinku semmosessa tilanteessa, ku vaikka **esitellä uus kielelline ilmiö**, tai on joku kielelline ilmiö, joka tulee analyysin kohteeks vaikka. Siinä käytetään monta kertaa sarjakuvia sen takia, että ne on niissä niinku **oikeessa käytössä ne ilmiöt ja ne tulee toistuvasti** siinä sarjakuvassa. Ja sit siinä tulee myös niinku se **tarina, et niihin tulee se konteksti niihin ilmiöihin, ja sit ne on tosi nopeita lukee siinä hetkessä**. Ja sen lisäksi ne on **hauskoja**. Ja siit tulee niinku myös sit aina esiteltyä sitä suomalaista sarjakuvaa samalla. Et siinä on aika monta juttuu. Et me käytetään oikeesti tosi paljon sarjakuvia, musta tuntuki et **hassua, että sattu semmone viikko että niitä ei ollu**, koska niitä on melkein ei nyt joka tunti, mutta vähintää kerran viikkoon tulee jollaki tavalla niitä. Sitte **taidekuvia vähä vähemmän**. Että niillä nyt vaan **ei oikei oo semmosta luontevaa funktiota** ollu. Et kyl niit käytetään, mut monta kertaa sitte **löytyy** niinku se **kuva jostai vähä lähempää**, jollaki tapaa. Joka niinku sidostuu tähän päivään ja tähän hetkee enemmän, ku se monesti on niinku se tavoite, et saatas se **linkki siihen, mitä nyt tässä on ympärillä** olemassa. Mut okei, jos meillä ois nyt Kalevalan päivä, niin kyllä mä varmaan näyttäisin sitte Akseli Gallen-Kallelan kuvia siinä kohti sitte. Niinku tavallaa sen ilmiön ympäriltä mitä sitte käsiteltäskää. Et sen pitää jollaki tavalla liittyä siihe mitä nyt on.

A: Aivan. Olla ajankohtasta. Nykytaidetta sitte vaan kehii [*naurahdus*].

O: Joo, se ois ihan kuule...

Jälleen autenttisuuden vaatimus korostuu, kun opettaja vertailee sarjakuvien ja taidekuvien pedagogisia mahdollisuuksia. Taidekuvissa ei hänen mukaansa välttämättä ole suoraa linkkiä, jolla ne sidostuisivat tähän päivään ja hetkeen sekä siihen, mitä ympärillä on. Taidekuvista hänen mieleensä tulee perinteinen suomalainen kansallistaide, Akseli Gallen-Kallelan maalaukset, joiden luonteva paikka voisi olla Kalevalan päivän yhteydessä.

Sarjakuvat ovat myös taidetta, vaikka valintani erottaa lomakkeessa taidekuvat ja sarjakuvat implikoi sellaista ajatusta, ettei näin varsinaisesti olisi. Sarjakuvat kuitenkin eroavat esimerkiksi maalaustaiteesta paitsi ajankohtaisuudellaan ja arkisuudellaan myös sikäli, että niissä kielelliset ilmiöt ovat usein suuressa roolissa. Kurssimateriaalissa on sarjakuvia moniin uusiin rakenneasioihin liittyen: temporaalirakenteen -essA-muotoon, finaalirakenteeseen ja passiivin toiseen partisiippiin. Jokaiseen edellä mainituista ilmiöistä oli liitetty kolme sarjakuvaa, ja sarjakuvista edustettuina olivat muun muassa Lassi ja Leevi, B. Virtanen, Tenavat, Santeri sekä muutama minulle vieras. Kuvassa 4 on esimerkki sarjakuvasta, josta on tarkasteltu passiivin partisiippia.



ROSKALAATIKKO (2005)

Kuva 3: Sarjakuva: passiivin partisiippi

Toisessa haastattelussa paperista materiaalia tarkastellessamme kysyn vielä uudestaan sarjakuvien käytöstä:

AK: – – noi sarjakuvat kiinnostais, kun niitä ei siellä näkyny, mutta täällähän niitä aika paljon on, täällä sun materiaalissa että...

O: Joo.

AK: Miks, miks sulla on paljon sarjakuvia?

No sarjakuvia ihan sen takia, että niitä näkee joka paikassa, ja **kaikis kulttuureissa on sarjakuva** myös, ja sitten ne on oikeita, ne on autenttisia. Ja niinku näkee että tämmösessä pienessäkin jutuissa on tosi paljon niitä asioita, mistä vaikka me puhutaa siellä, ja sit ne tuntuu kauhee monimutkas-, sit huomaa et hei, niitä käytetään täällä ja niillä tekee juttuja, **niillä tekee vitsejä**. Eli ne on myös niinku tekstiymmärtämisen tehtäviä, et ne ei oo ainoastaan vaan niinkun sarjakuvia, vaan ne on tekstiymmärtämisen tehtäviä samalla. [h2]

Sarjakuvat ovat siis samalla autenttisia tekstiymmärtämistehtäviä, jotka kuuluvat kaikkien kulttuurien kuvastoon. Ne voivat varmasti täyttää monia sekä affektiivisia että kognitiivisia funktioita oppimisessa, vaikka niiden lukeminen ja huumorin ymmärtäminen ei olisikaan aivan helppoa. Kuitenkin sarjakuvamuotoisen visuaalisuuden todettiin eräässä tutkimuksessa auttavan toisen kielen oppijaa ymmärtämään samaan aiheeseen liittyvää tekstiä (Liu 2004). Ymmärtämistä tukeva vaikutus näkyi vain alemman taitotason opiskelijoilla, jotka lukivat edistyneen tason tekstiä. Tutkimuksessa viitataan kognitiiviseen kaksoiskoodaamisen teoriaan ja kuvituksen funktioiden tutkimukseen.

Toisen kielen opetuksessa voidaan hyödyntää myös oppijoita sarjakuvan piirtäjinä. Opettaja-lehdessä (Saarinen 2013) kerrotaan maahanmuuttajien valmistavien luokkien sarjakuvatyöpajoista<sup>28</sup>. Pajat liittyvät hankkeeseen, jossa ammattitaiteilijat ohjaavat erilaisia pro-

<sup>28</sup> Lisävinkkejä aiheesta on blogissa <http://taallanyt.wordpress.com/>. 1.6.2013

jekteja syrjäytymisuhassa oleville nuorille. Taiteilijapariskunta, jonka toinen osapuoli on itsekin maahanmuuttaja, kannustaa visuaalisen tarinan kertomiseen: ”Rohkaisemme nuoria kertomaan omasta elämästään. He haluavat saada piirrettäväksi erilaisia aiheita, mutta jos huomamme, että joku aihe tuntuu vaikealta, emme pakota heitä siihen.” Valmistavan luokan oman opettajan mukaan on tärkeää, että taidetta luodessaan nuorten ei tarvitse suorittaa, vaan he voivat ilmaista omaa kulttuuriaan ja sisäistä maailmaansa. Visuaalisista narratiiveista toisen kielen opetuksessa onkin tutkimuksissa raportoitu varsin myönteisiä kokemuksia (esim. Hull–Nelson 2005, Stein 2003). Monikanavainen materiaali voi innostaa ja sitouttaa toisen kielen oppijoita siksi, että se mahdollistaa teksteihin liittyvien kokemusten yhdistämisen heidän omaan sosiokulttuurisiin kokemuksiinsa (Ajayi 2009: 594).

## 5.5 Opettajan ja oppijoiden visuaaliset tuotokset – ”ne on tosi kekseliitä siinä”

Luvussa 5.3.2 kuvattujen visuaalisten korostusten, kuten alleviivauksien, nuolien ja ympyröintien lisäksi opettaja usein tunneilla havainnollisti joitakin käsitteitä piirtämällä. Hän esimerkiksi piirsi kalvolla käsiteltävän tekstin lomaan kuvion, jolla hän konkretisoi sanan *osakeyhtiö* merkitystä. Hän väritti tietyn osuuden ruudutetusta kuviosta, kirjoitti viereen 40 % ja kertoi, että tuon osan voisi omistaa joku ja toisen osan joku toinen. Ajanielmia opeteltaessa hän havainnollisti ilmaisua *vähän väliä* piirtämällä aikajanan. Haastattelussa hän kertoo, että se on melko tyypillinen tapa hänelle:

A: No mites paljon sä **piirrät tai luot sitä kuvallisuutta itse?**

O: **Alkuvaiheessa enemmän**, tosi paljon, koska silloin se helpoo, kun on konkreettisia asioita, mitä on helppo näyttää piirroksin. Hiiri on pöydän takana tai kissa on pöydällä tai siis täntyyppistä juttua, mikä on tosi helppo niinku piirtää nopeesti siihen. Mut kyl mä niinkun visuaalistan vaikkapa **aikojen suhteita**, et mikä tapahtuu ensin, mikä tapahtuu sitten, niinku aikajanoja, tällasia, tai **tapahtumien suhteita toisiinsa** tai **sanojen suhteita** toisiinsa ympyröimällä ja nuolilla ja sitte taas, jos joku **abstrakti asia**, jos sille voi piirtää synonyymien, nii se aina niinku hyvä juttu.

Alkuvaiheessa piirtämisellä on suurempi rooli, mutta myös myöhemmin erityisesti asioiden suhteita on helppo havainnollistaa piirtäen ja aina on hyvä, jos abstraktin asian merkityksen voi ilmaista piirtäen – esimerkiksi vaikka osakeyhtiön. Piirtäminen on usein spontaania, opettajan sanoin *ad hoc*. Arvioidessaan itseään SIOP-lomakkeen avulla (ks. luku 4.5) opettaja sanoo, että vaatimukset täydentävien materiaalien vaihtelevuudesta ja laadusta toteutuvat hyvin hänen tunneillaan, mutta *ad hoc* -tilanteissa tai omien piirustusten kohdalla ei voi olla täysin varma elementin korkeatasoisuudesta:

O: Arvioisin että kyllä niinku nämä asiat täytyy sieltä. Tota korkeatasoisuutta en todellakaa tiedä, koska just joku **ad hoc -tilanne**, jossa lähtee jotaki tekemään, nii sieltä ei tiedä mitä sieltä löytyy et sit **pitää ottaa se riski**. Sit ku ite lähtee piirtää, nii voi olla se riski, että se ei mahu sinne enää [*nauraa*]. Et arvioi senkin vääri ja se korkeatasoisuus romahtaa niinku siihen et tulee vaa fyysiset rajat...

AK: Joo, ehkä sitä ei tartte ihan nii kriittine olla [*naurahdellen*].

O: Mut siis, että tavote on että ne olis, mutta se ei aina ehkä tule monistakaa syistä sitte toteutumaan. Edellä mainitut esimerkiksi. Mutta tota, kyl mä uskon et nää asiat toteutuu siellä mun tunneilla.

AK: Oon kyllä samaa mieltä siitä.

Opettajan oma visuaalinen suuntautuneisuus vaikuttaa paljon. Piirtämisestä puhuessaan hän toteaa, että syy spontaaneihin visuaalistuksiin piilee osin hänen taipumuksissaan:

– – mä luulen et se johtuu myös siitä, et **mä oon ite enemmän visuaalinen, mä oon maailman surkein auditiivinen ihminen**, ja mä en pysty kuulosta poimimaa ees omaa äidinkieltäni. Niin, mulla on niinku semmone olo, että mä tarviin ite myös opettaessa itselleni sen visuaalisen tuen, että mä pysyn kartalla, et mitä tässä tapahtuu.

Kuvituksen tutkijat ovat todenneet, että kuvien käytön oppimisvaikutukset ovat kiinteässä yhteydessä paitsi ikään, lahjakkuuteen, ja aikaisempiin tietoihin myös siihen, onko oppilas visuaalisesti vai verbaalisesti suuntautunut (Hannus 1996: 71). Kysyin haastattelussa, ilmeneekö opiskelijoiden suuntautuneisuus tunneilla jotenkin:

AK: Miten sun havaintojen mukaan, osaat sä sanoo, että miten suuri osa vaikka tuntuu, et ois niistä opiskelijoista visuaalisia oppijoita tai... Ilmeneekö se jotenki tunneilla?

O: Aaamm. **Se ei suoranaisesti mun mielestä ilmene**, et sitte jos pääsee kattoo muistiinpanoja, nii sit sen voi nähä, että ne opiskelijat esimerkiksi on tehny paljo just **kaavioita tai piirtäny** tai näi. Et nyt huomasi just tuolla alemman tason kurssilla ku tehti mindmappeja... tai tehti niinku verbin ympärille niinku tämmösiä kollokaatiota, et mitkä sanat liittyy toisiinsa, tämmöstä mindmappia. Ja siinä tuli sitte uusia sanoja jollekki opiskelijalle, nii se **piirsi kuvat** sihe viereen. Nii et sellasia voi huomata, mutta ei, **ei sitä niinku kauhee hyvin siellä tuntiilassa ehi kattomaa**.

Oppijoiden muistiinpanojen kautta voi siis nähdä hieman sitä, kuinka he omaehtoisesti hyödyntävät visuaalisia resursseja oppimisensa affordansseina. Se, että kursseilla puhutaan paljon erilaisista oppimisstrategioista, auttaa varmasti oppijoita myös tiedostumaan itselleen hyödyllisistä prosessointitavoista.

Kuningaskuluttaja-kuuntelussa (ks. luku 5.1.2) harjoiteltiin pääasioiden kuuntelemista ja muistiinpanojen tekemistä miellekartan muodossa. Sen jälkeen, kun opiskelijat olivat keskenään keskustelleet ja vertailleet miellekarttojaan, kuullunymmärtämistä käytiin yhdessä läpi ja myös opettaja piirsi sellaisen taululle. Mielenkiintoista on, että opiskelijan, jonka oppimateriaalia tarkastelen analyysin tukena, miellekartta näyttää juuri samanlaiselta kuin opettajan (kuva 5). Hän on selvästi myös pyyhkinyt jotakin aiemmin kirjoittamaansa pois ja korjannut kaaviota.



Kuva 4: Opettajan ja oppijan miellekartat kuuntelutehtävästä

Miellekarttojen samankaltaisuus herättää kysymyksen siitä, missä määrin taululta kopioitu visuaalitus toimii oppijan affordanssina. Se voi toki esimerkiksi selkeyttää oppijan kuvaa kohdista, joita hän ei ymmärtänyt, tai toimia tukena (*scaffolding*), jos hän ei ole tottunut käyttämään miellekarttaa. Joka tapauksessa tämä yksittäinen esimerkki kertoo jotain siitä, kuinka opettajan hahmotustapa saattaa olla vahva auktoriteetti oppijan näkökulmasta. Kenties opettaja silloin voisi erityisesti painottaa, että hänen tapansa on vain yksi tapa hahmottaa ilmiö. Haastattelussa opettaja sanoo, että formalistisessa oppimiskulttuurissa *opettajan rooli on enemmän tämmönen niinku autoritäärinen, joka sanelee ja sanoo mitä tehdään, millon tehdään, miten tehdään niinkun, ja mikä on sulle hyväks.* Tällaista käsitystä vastaan hän pyrkii taistelemaan.

Toinen visuaalinen tuotos, joka oppijoiden tehtävänä oli havainnointijakson aikana valmistella, oli luetun artikkelin pohjalta piirretty oma janan muotoon rakennettu opiskelu- ja työhistoria (ks. luku 5.3.1). Janaan otettiin mallia Helsingin Sanomien artikkelissa olleesta erään maahanmuuttajan yksinkertaisesta elämänjanasta. Opiskelijat piirsivät janat kotitehtä-

vänä. Seuraavalla tunnilla janoista keskusteltiin noin kymmenisen minuuttia parin kanssa, minkä jälkeen niistä puhuttiin yhdessä koko ryhmän kanssa. Opettaja esitti kysymyksiä: ”Kun vertasitte janoja, olivatko samanlaisia vai erilaisia? Mitä muuta huomasitte? Oliko teillä samanlaisia työkokemuksia? Olitteko opiskelleet samaan aikaan? Muita eroja, yhtäläisyyksiä?” Opiskelijat jakoivat erilaisia kokemuksiaan, ja opettaja kuvasi niitä kiinnostaviksi ja jänniksi. Sen jälkeen hän kiinnitti huomiota siihen, että työhistoriasta tai työskentelemisestä kertoessa käytetään tietynlaisia ilmaisuja, kuten -na ja -ksi -muotoja (kampaajana, valmistuin kandidaattiksi). Haastattelussa opettaja kertoo, miksi hän piirretti opiskelijoilla elämänjanan:

No mä halusin tavallaa et on helpompi, koska niillä oli se teksti, missä oli ollu sellanen jana, jossa oli yhen sen haastateltavan henkilön niinku opiskelu- ja työhistoria kuvattu sillä janalla. Ja sit ku tällä kurssilla kirjoitetaa ansioluettelo, nii se oli mun mielestä hirveen niinku helppo tapa liittää se ansioluettelo ja se teksti toisiinsa ja tehä niinku **esityötä** sille oman **ansioluettelon kirjottamiselle**. Eli tavallaa ottaa **malli** siitä ja sijottaa vastaavalle janalle se, minkälaine se oma historia on, ja sit se toimi niinku myös **keskustelun pohjana**. – – Ja sithän sitä käytettii hyödyks siinä vaiheessa, kun ne alko tehä ansioluetteloo, niillä oli tavallaa jo pantu järjestyksee ne asiat sinne janalle, et ne saatto lähtee poimimaa ja tarkentamaa niitä vaa sitte siihe ansioluetteloon.

Visuaalisessa muodossa olleen kuvion tarkoituksena oli siis auttaa kirjoitustehtävässä, sillä se toimi ansioluettelon pohjana. Edellä kuvatut oppijoiden omat tuotokset olivat sellaisia, joihin vaikutti opettajan tai oppimateriaalin antama malli. Haastattelussa opettaja kertoo, että oppijat tekevät visuaalistuksia myös omaehtoisesti ja omalla tyylillään. Niitä tehdään muun muassa suullisiin esityksiin diaesitysten ynnä muiden muodossa, ja oppijoita myös ohjataan havainnollistamaan (ks. luku 5.1.5). Opettajan mukaan opiskelijat ovat taitavia havainnollistajia: *ne on tosi abstrakteja ne asiat – – niin hirveen hyvin ne kyllä käyttää hyväks sitä visuaalistamista, ne piirtää ja osottaa niitä prosesseja animaatioitten avulla, et ne on tosi kekseliäitä siinä kyllä*. Erityisen hyvin hänen mieleensä on jäänyt erään oppijan tekemä dia, jolla havainnollistettiin sanaa *nörtti*:

O: Ja siellä on joskus tullu tosi hienoja, et kyl mun mielestä ihan sellanen loistavin on, voi harmi, mulla ei varmaan oo enää tallessa sitä, se ois ollu aivan ihana. Tämmönen **ihan yksinkertane dia, jossa opiskelija selitti toisille sanan nörtti** – – se oli keränny semmosia **stereotyyppisia mielikuvia**, jotka liitetään nörttiin. Se oli ihan yks dia, jossa oli tikku-ukko, ja siihen tikku-ukkoon tuli aina joku elementti lisää niinku animaationa – – et mikä on perusnörtti ja se on tälläne, **kaikki ymmärsi sen** [naurahtaa], ja se oli ihan mielettömän hieno. Se oli niinku tyyliin, että nörtti ei harrasta urheilua, siksi nörtti on usein aika lihava, sit sille kasvaa vatsa ja [molemmat nauravat]. Ja sit et nörtti tykkää tietokoneista, ja siis se oli kerrottu paljon niinku abstraktimmalla tasolla, ja sit sille pläjähti siihen tietokone sen tikku-ukon eteen. Nörtit on hyvin epäsosiaalisia tämmösessä face-to-face-tilanteessa ja siitä tuli jotai. Se oli ihan mieletön.

A: Ja siitä ehkä myös tulee vähän sitä huumoria.



O: Ja siitä tuli myös sitä **huumoria mikä aina auttaa siin oppimisessa** et niinku se oli must ihan ehottomasti kaikista paras visuaalistamine.

Opettajan mukaan vertaisen tekemän ”animaation” avulla kaikki ymmärsivät sanan merkityksen (ks. lisää vertaisten luomista multimodaalisista ja visuaalisista resursseista luvusta 5.1.5). Opettaja siis rohkaisee oppijoita luomaan itse visuaalista materiaalia, mutta haastattelussa hän kertoo myös, että haluaisi hyödyntää oppijoiden omaehtoisia visuaalistuksia vielä enemmän.

## 5.6 Eleet ja kehonkieli – ”neutraali meille mutta ei niille toisille”

SIOP-lomakkeessa kuvataan, että erilaisia sisältöä selkeyttäviä keinoja voivat olla ainakin mallintaminen, visualisointi, käytännön harjoitukset, esimerkit, eleet ja kehonkieli. Muiden luettelossa mainittujen lisäksi opettaja käytti havainnoinnin aikana melko paljon eleitä ja kehonkieltä tukemassa viestin välittymistä. Opettaja muun muassa teki käsillä ison ja painokkaan rastin, kun korosti käänteistä sanajärjestystä, ja teki käsillä pyörivää liikettä selittäessään ajanilmaisun *yötä päivää* jatkuvaa luonnetta.

Haastattelussa eleisiin liittyvään kysymykseen opettaja vastaa naurahdellen: *No osa siitä on tietysti omaa persoonaa, et sitä ei voi panna pois, mutta tota mä nään että sillä voidaan niinkun tukea sitä sanomaa hyvin pitkälle.* Esimerkkinä hän mainitsee aamuisen oppituntinsa, jossa kiinnitettiin paljon huomiota paikallissijojen käyttöön. Hän kertoo, että suggestopedisen metodin mukaan sillä, että tiettyyn kielelliseen muotoon tai ilmiöön liitetään jokin liike, voidaan tukea oppimista ja muistamista. Hän sanoo, ettei varsinaisesti osaisi opettaa suggestopedisesti, *et se vaatis ihan muuta ja kaikki pitäis muuttaa*, mutta että metodissa on *paljon asioita, mitä voi ottaa sieltä tueksi myös niinku normiopetukseen* [h2]. Kysyttäessä hän kuvaa tarkemmin suggestopedistä metodologia:

O: Elikkä suggestopediassa opiskellaa niinku auditiivisesti ja siellähän vaikka, jos mä mietin vaikka sitä luokkaaki, niin **ei siellä oo pöytiä, ei siellä oo mitää, siellä on nojatuoleja ja säkkituoleja ja patjoja.** Ja luodaa omat **roolihenkilöt**, joissa sit ollaan koko sen kurssin ajan – luodaa niinku uus ihminen sillä kielellä, ja kaikki lähtee sit suullisesti ja sit tosi paljon **tehään toistojen kautta ja keskustellaa** harjoitusten kautta ja siinä on hirveesti, **käytetään visuaalista tukea**, lisäksi seinillä on tosi paljon kaikennäköisiä juttuja. Ja sitten, jos mietitään nyt vaikka **kestojen opettamista, niin ne tehään niinku fyysisesti ja visuaalisesti, eleillä ja ilmeillä ja omaan kehoon**, et siinä haetaan koko niinku sitä krop-, ihmistä. Nii siellä on aika paljon sellasia juttuja mun mielestä, mitkä niinku voisin ihan vaan yksittäisinä asioina ottaa mukaa, joissa tulee myös sitä visuaalisuutta mukaan. Et se et havainnollistetaan vaikka nyt suuntia, on tietyt liikkeet mitä niissä voi käyttää, ja sellasta, mikä jättää sitä muistijälkeä. Ei ainoastaa visuaalisesti, myös usein niinku ihan fyysisesti.

AK: Niinpä, aiva. Ja sä mainitsitki just jotain paikallissijojen opettelua...

O: Joo.

AK: Oot sä sit jonki verra ottanu sitä myös opetuksessa?

O: Joo, **kyl mä käytän sitä, joitaki juttuja sieltä, ihan systemaattisesti.** Just havainnollistamisessa ja sit laitan myös opiskelijoita itseään tekemään [*naurahtaa*], niinku vastaavia tällöisiä havainnollistamisjuttuja, et me saahaa myös niinku sitte siinä, mä haluan sen sen takia, et he saa myös sit semmosen fyysisen siihen mukaan, myöskin nii et sit oppijat sais jotai.

Opettaja kertoo, että on itsekin käynyt kahden viikonlopun mittaisen suggestopedisen englannin intensiivikurssin, koska oli utelias ja halusi kokeilla, millaista se on ja mitä siellä tehdään. Kurssi oli hyvä kokemus: *Se oli kauhean kiintoisaa* [*naurahtaa*], *itse asiassa mä just eilen*

*mietin sitä jostain syystä sitä kurssia, edellee vaikka siitä on varmaa kaksyt vuotta. Sen jälkeen hän perehtyi metodiin hieman lukemalla ja päätyi sattuman kautta tekemään yhteistyötä Ōnne Kankaisen kanssa. Kankainen on vuonna 1992 perustanut Tampereelle Onnenkieli Oy:n, joka tarjoaa suggestopedista suomen kielen opetusta maahanmuuttajille. Opettaja kertoo, että Kankainen on myös saanu palkintoa ja muuta, hänestä on tehty dokumentti ja sellasta, et hän on kyl niinku tunnettu ja tunnustettu, et hän on tuonu sitä suggestopediaa enenevässä määrin Suomeen ja kouluttanu siitä tosi paljon. Opettaja kuvaa, että yhteistyön kautta hän kiinnostui enemmän metodista:*

– – mä tavallaa vähä vahingossa ajauduin sinne, mua pyydettiin sinne kaks vai kolme kertaa vuodessa testaamaa aina ne opiskelijat, ku niitten kurssit loppu – – ja sitte aloin vähän enemmän niinku myös kiinnostua, et **miten ne oikeesti tekee ja saa ne tulokset**, mitkä niitte opiskelijoilla on, koska ne on **tosi huikeita** [h2].

Blom (2008) kirjoittaa Onnenkieli Oy:ta koskevassa pro gradu -tutkielmassaan, että tukiviit-  
tomilla ja liikkeiden käytöllä on yhteys hyviin tuloksiin, mutta metodi koostuu myös monesta muusta osa-alueesta: vuorovaikutteisista tehtävistä, pantomiimistä, simulaatioharjoituksista, kirjoittamisesta, kuuntelemisesta, lukemisesta, keskustelusta, sanaston oppimisesta, kielioppisääntöjen analyysistä ja niin edelleen. Tärkeää lienee se, että opetus rakentuu erilaisten semi-  
oottisten välineiden kautta monipuolisessa toiminnassa. Kuten van Lier (2004: 72) kirjoittaa: *eleet, ilmeet ja muut keholliset resurssit ovat olennainen osa kieltä ja tärkeitä vaikuttajia kielennoppimisessa.*

Eleisiin ja kehollisiin resursseihin liittyy usein jonkin konkreettisen esineen tai materiaalin näyttäminen ja osoittaminen. Kurssin opettajan mukaan alkuvaiheessa esineillä on suurempi rooli, mutta myös edistyneellä tasolla niistä voi olla iloa:

A: No entäs, miten paljon sää käytät, opetuksessa semmosia jotain **konkreettisia esineitä** ja tavaroita havainnollistamassa?

O: **Alkuvaiheessa** joo. Sit ku mennää **edemmäs**, ku se **abstraktio nousee** niin paljon korkeemmaks, nii siinä ei hirveesti voi enää kaikkia asioita konkretisoida. Mutta jos miettii vaikka tolla [*havainnoidulla*] kurssilla ihana osio on **toisin sanomisen strategiat ja kuvaileminen**, ja siinä on hirveen konkreettista sanastoa, kun käyään läpi niinku, mitä tuntee, mitä näkee, mitä kokee, niinku **aistiasioita** ja siihe liittyviä adjektiiveja, miltä joku näyttää, tuntuu, tuoksuu. Ni siinä pystyy aika paljo niinku, se on must kauheen kiva, ku siinä pystyy tosi paljo niinku **konkreetisoimaa ja näyttämää ja tekemään** juttuja. Et siinä se on niinku helppoo, ja oikeestaan se on aika niinku edellytyskin niinku sille, et jotkut asiat voi näyttää. Tyyliä et mikä on joustava, sitä on vaikee kuvailla.

Haastattelun loppuvaiheessa opettaja arvioi itseään SIOP-lomakkeen täydentäviä materiaaleja koskevien kohtien perusteella (ks. luku 5.5). Vastauksen lopuksi opettaja tiivistää mielipiteen-

sä täydentävien materiaalien roolista S2-opetuksessa: *mä nään, että ne on hyvi olennaine osa S2-opetusta tai yleensäki toisen tai vieraan kiele oppimista, että mun on oikeestaan vaikee nähä ilman sitä.* Sen jälkeen mainitsen, että lomakkeen suunnittelijoiden tausta-ajatuksena oli, että selkeyttävillä materiaaleilla voi olla keskeinen rooli, kun pyritään vastaamaan toisen kiel-  
 len opetuksen haasteisiin, jotka liittyvät kulttuurisiin ja kielellisiin eroihin. Tämän puheenvuo-  
 ron myötä opettajan mieleen nousee tärkeä ajatus liittyen eleisiin, kehonkieleen ja yleisesti  
 kuvallisuuteen:

O: Kyllä. Et se mikä täytyy sanoo esimerkiks noista **eleistä ja kehonkielestä**, nii siinä on **hyvä olla tietonen** siitä mitä se on, ettei tuu vahingossa niinku töpänneeks siellä. Että sii-  
 henki sitte niinkun oppii, että **oppiii tekemään jotku asiat niin päin, ettei ne sitte loukkaa  
 ketää.** Vaikka jotkut suunnat tai käde asennot, tai jotkut että jossaki on niinku todella epä-  
 kohteliasta näyttää tää kämmen näin päin, niin en mä ikinä näytä opiskelijoille kämmentä  
 näin päin vaan mä näytän sen aina näin päin, koska se ei oo sopivaa. – – suurimpien niitten  
 ryhmien joita opettaa, niitten **kulttuurien niinku suurimmista peruseriaatteista nii on  
 hyvä tietää jotaki.**

AK: Toi kuvallisuus kuitenkin voi olla aika vahvasti semmosta niinku sitte tunteisii ja siihe  
 osuvaa.

O: Kyllä, et siinä pitää olla **tietty varovaisuus, et kaikkee ei oo ees hyvä lähtee kuvanta-  
 maan.** Ja joskus oon miettiny silloin ku opiskelijat tekee esityksiään vaikka ja ne kuvantaa  
 niitä, niin niissä saattaa tulla sellasta materiaalia, mikä ei mun silmiin oo millään tavalla pa-  
 haa tai näin, mutta mä tiän, että se on joillekin tosi noloo kattoo vaikka sellasta kuvaa,  
 minkä ne on valinnu sinne, mikä on taas **neutraali meille mutta ei niille toisille.** Et niissä  
 tulee niinku töppäyksiä sitte. Tietysti jotai tahatonta voi aina tapahtua, mutta kellepä nyt ei  
 vois sattua tahatonta sitä sun tätä, kun siellä heiluu. Mut joo se on mun mielest yks semmo-  
 nen tärkeä asia siinä visuaalisuudessa ottaa huomioon.

Kurssin opettajan mielestä olisi siis hyvä olla tietoinen eri kulttuurien peruseriaatteista, että  
 voisi mahdollisimman hyvin välttyä loukkaamasta ketään eleillään tai muilla visuaalisilla  
 elementeillä. Aina on toki se mahdollisuus, että tahattomasti käyttää jotain sellaista, mikä on  
 epäsopevaa tietyn oppijan kulttuurissa, mutta herkkyydestä ja hienotunteisuudesta voi olla  
 apua. Toisessa haastattelussa kysyn vielä tarkentavan kysymyksen loukkaavasta eleestä, sillä  
 en muista tarkkaan, millaisesta liikkeestä tarkalleen oli kyse.

O: Joo, siis **kämmenpohjan näyttäminen** on joissain kulttuureissa todella loukkaavaa.

AK: Niinku sinne oppijalle päin?

O: Niin. Elikk se pitäs tehdä niinku näin päin. Se nyt on yks sellanen tosi pieni, mutta mä  
 mietin sitä samaa, et mä ehkä niinku, mä oon XX-sti et **maassa maan tavalla**, et me men-  
 nään niinku näin. Mutta **se on mulle tosi pieni ele** kääntää se näinpäi se mun käsi, se ei vaa-  
 di multa yhtää mitää esimerkiksi. Koska **mustaki ois ehkä vähän kiusallista istua jollai  
 oppitunnilla, missä koko ajan se opettaja näyttäis mulle keskaria** vaikka [naurahdellen],  
 koska se ois niinku yhtä paha tai vielä pahempi jossain kulttuureis se kämmenpohjan näyt-  
 täminen. Niin mä aattelin, et no miks mun pitäs tehdä sitä, jos se oppija ei voi sen jälkee kat-  
 too muuta ku sitä...

AK: [naurahtaa] Nii, jos se sen tarkkaavaisuus siitä vaikka kärsii.

O: Nii, nii. Että se nyt on iha pieni juttu.

Kulttuurisen sensitiivisyyden tarve maahanmuuttajaopetuksessa on mielenkiintoinen kysymys. Busà (2010: 56) kuvaa artikkelissaan, että suullisen viestinnän kurssilla yksi osa-alue oli kulttuuritietoisuus (*'cultural awareness'*). Sillä tarkoitettiin eri diskurssityypeille ominaisen kielen analyysia – milloin esimerkiksi formaaleissa tilanteissa on sopivaa puhua humoristisesti tai olla hiljaa – sekä puhujan sensitiivisyyden reflektointia suhteessa korrektiuden vaatimukseen ja tabusanoihin tai -aiheisiin. Lisäksi esiteltiin kohdekielisen kulttuurin kehonkielen piirteitä, jotta voitaisiin herätellä keskustelua tiettyjen eleiden kulttuurisista eroista (mts. 58). Joidenkin mielestä hienotunteisuus voi olla turhaa – *maassa maan tavalla*, kuten opettaja sanoo. Maahanmuuttajienhan täytyy arjessaankin tottua kohdemaan elekieleen ja kulttuuriseen kuvastoon. Opettaja kuitenkin kokee, että pieni ele ei vaadi häneltä paljon mutta voi estää jotakuta tuntemasta oloansa loukatuksi. Opettajan esille nostama näkökulma tukee ajatusta siitä, että kuvan ja muiden visuaalisten elementtien affordansseihin kuuluu, että niiden merkitykset täytetään tulkitsemalla, ja usein kulttuurisin perustein.

Kressin (2003) ajatuksia mukaillen: kuten kuvanveistäjän on tunnettava materiaalin, on myös opettajan ymmärrettävä käyttämänsä materiaalin potentiaali. Eikä materiaalin tuntemus yksinään riitä – on tunnettava myös merkityksenannon ja materiaalin käytön traditiot omassa ja muissakin kulttuureissa. Kulttuurit nimittäin työskentelevät materiaalistien affordanssien kanssa tavoilla, jotka heijastavat niille tärkeitä aiheita, arvoja ja merkityksiä. Se mitä nyt luomme saa osan merkitystään siitä, miten se suhtetutuu aiemmin tehtyyn. (mts. 32, 45.) Kurssin opettaja vaikuttaa tuntevan hyvin sen materiaalin, jota käyttää, ehkä juuri siksi, että hän itse valitsee tai luo sen. Hänen roolinsa materiaalin valitsijana ei kuitenkaan estä häntä suhtautumasta siihen kriittisesti arvioiden. Kuvaus kulttuurisesta hienotunteisuudesta kertoo myös siitä, että hän huomioi oppijat ja heidän taustansa monipuolisesti. Ensimmäisessä haastattelussa hän viittaa opiskelijoiden omiin esityksiin, joihin on saatettu valita sellaista visuaalista materiaalia, joka on *neutraali meille mutta ei niille toisille*. Toisessa haastattelussa hän kertoo tarkemmin eräästä opiskelijan pitämästä esitelmästä, jossa visuaalisuus oli hänen mielestään häiritsevää:

O: Mä muistan **yhen esitelmän** kerran, se oli semmonen opiskelijan pitämä, siin oli sellast materiaalia, mikä muaki vähä häiritä. – – Siinä kävi onnellisesti, hän sairastu sillon ku hänen piti pitää se esitelmä, ja hän piti sen kahden kesken sitte myöhemmin, jumalan kiitos. Ja mä mietin, et jos sen ois pitäny siellä luokkahuoneessa ja näyttäny kaikki ne videopätkät, mitkä siihen kuulu, nii must se ois ollu pikkasen kyseenalaista.

AK: Mikä siinä oli, olikse iha XX... [*naurahtaen*]?

O: Se **kerto eräästä näyttelijästä ja siinä oli pätkiä elokuvista**, joissa hän on ollu. Mut ne pätkät oli valittu sillä tavalla, et **ne oli aika roiseja**.

AK: Okei [*naurahtaen*].

O: Sanotaanko näin. Et mäkin oli vähän sillei, että krhm, kyl mä tän kotona katon ihan tyytyväisenä ja elokuvateatterissa, mutta mä **en halua kahestaan kattoo opiskelijan kanssa näitä pätkiä täällä suljetussa huoneessa** [*molemmat nauravat*]. Niinku että mä koen todella kiusallisena tän tilanteen myös, et sit mä mietin kaikkia niitä mun **nuoria, viattomia tietyist kulttuureist tulleita naisopiskelijoita, nii mä aattelin, et ne ois varmaa ollu ihan tulipunasia ja penkin alla**. Et niinku, voihan siellä tulla, niinku sillon viimeks viittasinkin, että voi tulla opiskelijoitte suunnasta semmosia juttuja tai semmosia lehtijuttuja, joissa on jotai niinku semmosta kuvitusta, joka mun mielestä **ei ehkä oo niin kivaa välttämättä ehkä kaikille**, et voi nostaa jotain pintaan, mutta, no joo.

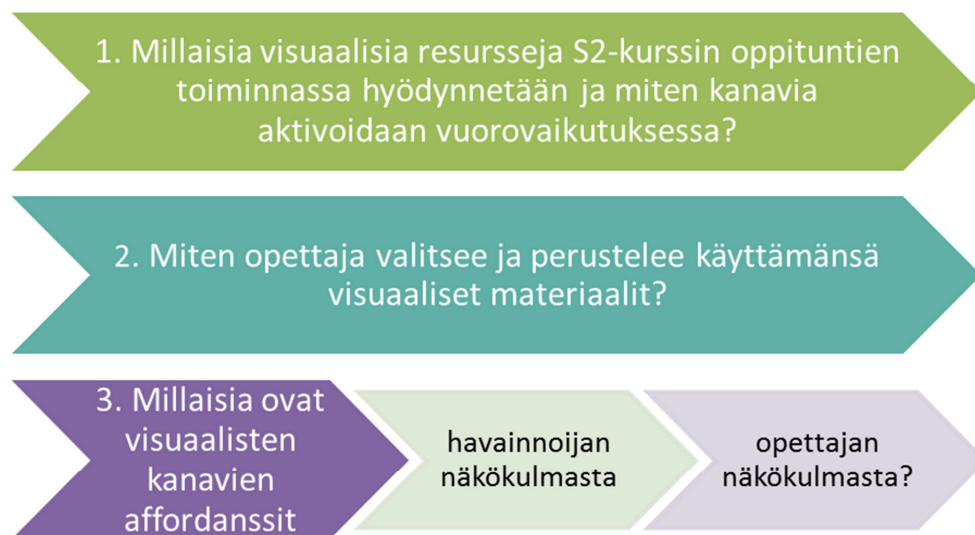
AK: Onks ne sit sellasia, et sillon, miten sä sitte reagoit jos sieltä tulis, nostaksä sen esille vai keskusteleksä [*naurahdellen*], vai laitetaanko vaan niinku maton alle?

O: Mä just [*naurahtaa*], no tossa tapauksessa mä laitoin sen maton alle, koska me oltiin kahestaan siinä tilanteessa ja mä aattelin, et no kyllä mä nyt aikuinen ihminen tämän pystyn niinku, että mitäpä tuosta noin, mutta sitte **emmä tiiä mitä mä oisin siinä luokkatilanteessa toiminu**. Ihan oi-, mä en oo ikinä edes miettiny, et miten siinä pitäis toimia. [*h2*]

Opettaja oli kokenut tilanteen itselleenkin kiusallisena, mutta enemmän häntä olisi huoletannut, jos esitelmä olisi pidetty luokassa. Silloin hän ei olisi tiennyt, miten reagoida. O'Dowd (2003: 119–120) kirjoittaa, että kulttuuriseen oppimiseen liittyvissä uudemmissa näkemyksissä oppijoiden ei oleteta hylkäävän omaa kulttuuriaan korvatakseen sen kohdekulttuurilla, vaan nähdään että oppijat voivat Kramschin (1993) sanoin löytää ”kolmannen paikan”. Sillä viitataan tilaan, jossa sekä koti- että kohdekulttuurin toiminta nähdään tiettyyn kulttuuriseen kontekstiin perustuvana. Näkemykseen kytkeytyy muun muassa bakhtinilainen ajatus dialogisuudesta. Uskomus, että pohjimmiltaan olemme kaikki samanlaisia, ei ole riittävä vastaus kulttuurieroihin. (mp.) Se, miten erilaisia visuaalisia elementtejä eri kulttuureissa arvotetaan, nousee varmasti S2-opetuksessa esille. Jotkut aiheet saattavat olla kulttuurisesti arkaluontoisia, mutta toisaalta opettajan sanoin visuaalisuus voi myös olla *loistava jäänsärkijä keskustelun alkuu, yhteine elementti missä jokaine kiinnittää vähä eri asioihi huomiota ja alkaa purkaa niitä juttuja*.

## 6 TULOKSET JA POHDINTA

Tutkimuksessa tarkastelin erään korkea-asteen S2-kurssin oppituntien visuaalisia resursseja ja niiden mahdollisuuksia ja rajoitteita. Tutkimusaineisto koostui oppituntien havainnoinneista, kurssin opettajan haastatteluista ja oppimateriaalin tarkastelusta. Havainnointia varten kehitin havainnointilomakkeen (LIITE 1), jonka avulla tarkastelin ja arvioin visuaalisen materiaalin muotoa, sisältöä ja tehtäviä opetuksessa. Tutkimusote oli etnografinen, mikä näkyi muun muassa aineisto-, menetelmä- ja teoriatriangulaatiossa sekä tutkimusprosessin limittyneisyydessä (ks. luku 4.6). Keskeisiä tutkimuksen lähestymistapaa kuvaavia käsitteitä olivat välitteisyys, kanava, semioottinen resurssi ja affordanssi. Analyysissa avasin näiden käsitteiden avulla visuaalisuuden käytön erityispiirteitä ja peilasin niitä aiempaan tutkimukseen. Tässä luvussa pyrin kokoavasti vastaamaan tutkimuskysymyksiini, jotka ovat:



Luvussa 6.1 kuvaan opettajan roolia erilaisten resurssien hyödyntämisessä, mihin kietoutuu paitsi kysymys siitä, kuinka visuaalisia kanavia aktivoidaan luokkahuonevuorovaikutuksessa, myös laajempi ymmärrys opettajan taustasta ja sen vaikutuksista hänen valintoihinsa ja perusteluihinsa. Luvuissa 6.2 ja 6.3 kokoon yhteen analyysissa nousseita ajatuksia visuaalisen materiaalin affordansseista ja siitä, millaista toimintaa ja vuorovaikutusta visuaaliset resurssit välittävät ja mitkä tekijät rajoittavat toimintaa niiden kanssa. Luvussa 6.4 pureudun tarkemmin kysymykseen opettajan ohjauksen ja oppijälähtöisyyden suhteesta.

Havainnoinnissa oppitunnit näyttäytyivät semioottisesti rikkaana ympäristönä. Kuten van Lier (2004: 96) kirjoittaa: ympäristö on täynnä merkityspotentiaalia silloin, kun se voi tarjota rikkaan semioottisen varannon oppijan havaittavaksi. Oppitunneille opettaja valitsi

laajan valikoiman erityyppisiä materiaaleja, joita oppijat aktivoivat monipuolisella toiminnalla. Eniten havainnoinnin aikana hyödynnettyjä resursseja olivat videot, nettisivut, kalvot, tekstintäsitteilytiedostot, visuaaliset korostukset, piirroksot, kaaviot ja kuviot sekä eleet ja muut keholliset resurssit. Opettajan mukaan muitakin havainnointilomakkeen elementtejä käytetään yleisesti.

Analyysissa tarkastelluista materiaaleista suurin osa on multimodaalisia, sillä usein visuaalisten elementtien merkitys syntyy osana multimodaalista kokonaisuutta, esimerkiksi valokuvat osana sanomalehtiartikkelia tai verkkosivua. Sarjakuvat, mainokset ja vaikkapa diaesitykset rakentuvat jo lähtökohtaisesti sekä kirjoitetusta tekstistä että kuvasta. Mikään tarkastelluista elementeistä ei ollut ”puhtaasti” vain kuva. Luvussa 4.4 kuviksi luokittamani materiaalit, kuten piirroksot, valokuvat ja taidekuvat, toimivat tunneilla yleensä kirjoitetun tekstin ja sen resurssien yhteydessä. Eri kanavien irrallisten kuvausten sijaan sosiaalisen viestinnän tutkimus keskittyykin vertailemaan kanavia, tarkastelemaan niiden yhtäläisyyksiä ja eroja sekä tutkimaan sitä, kuinka ne yhdistyvät multimodaalisissa objekteissa ja tapahtumissa (Van Leeuwen 2005: xi).



## 6.1 Opettajan rooli ja pedagoginen suunnitteluprosessi

Havainnoidun opettajan rooli visuaalisen materiaalin suunnittelussa, valinnassa ja esittämisessä oli merkittävä; oppijoiden rooli oli usein keskusteleva ja kysyvä. Kuitenkin visuaalisten kanavien merkitys oppimisessa määräytyy vain oppijoiden omista lähtökohdista ja siitä käsin, miten he sitä käyttävät ja hyödyntävät – toisin sanoen, miten he poimivat affordansseja ympäristöstään. Opettajan lähestymistapa opettamiseen on hyvin oppijalähtöinen. Olkinuora kollegooneen (2001: 13) kirjoittaa, että multimodaalisten materiaalien työstämisen tehokkuus saavutetaan vasta, kun opettajan rooli muuttuu kohti oppijakeskeisempää, epäsuorempaa ohjaamista ja tukemista. Oppijakeskeisyys tai -lähtöisyys ei kuitenkaan tarkoita opettajan merkityksen vähenemistä. Opettajan osuus koko oppimistilanteen virittäjänä ja organisoijana sekä oppimisen ohjaajana ja tukijana on tärkeä myös uudentyyppisten oppimateriaalien kanssa (mp.).

Tutkimuksen opettaja rohkaisee oppijoita hyödyntämään visuaalisuutta monipuolisesti oppimisen resurssina: sekä reseptiivisesti, esimerkiksi tekstinymmärtämisen apuna, että produktiivisesti omissa suullisissa esityksissään. Hän ei ohjaa visuaalisuuden käyttöä vain opettajajohtoisesti vaan myös oppijoiden omiin kokemuksiin luottaen: omia multimodaalisia esityksiä valmistellessaan heitä pyydetään asettumaan vertaistensa asemaan ja pohtimaan, millaiset havainnollistamisen keinot tukisivat parhaiten ymmärtämistä. Koska toiminta, toimijat ja välineet kietoutuvat vuorovaikutuksessa toisiinsa (Norris 2012: xiii), olisikin tärkeää huomioida paitsi opettajan myös oppijoiden rooli kanavien valinnassa. Opetettava aines voidaan nähdä pedagogisena ja multimodaalisena prosessina, jossa opetuksen tavoitteet ja kanavan affordanssit pyritään sovittamaan yhteen ja jossa merkitykset muovaantuvat edelleen oppijoiden osallistumisen kautta (Jewitt 2008b: 258). Se, että opettaja luo luokkaan rikkaan semioottisen varannon ei vielä riitä – merkityspotentiaalit muuttuvat affordansseiksi vain, jos ne sopivat yhteen oppijan tarpeiden kanssa.

Opettaja ei juuri käytä valmiita oppimateriaaleja vaan kerää ja valmistele käyttämänsä materiaalit itse. Tämä eroaa suuresti suomalaisista vieraan kielen opetuksen käytänteistä, jotka ovat hyvin oppikirjapainotteisia (Luukka ym. 2008: 98). Opettaja ei käytä opetuksessa lainkaan oppikirjaa vaan materiaalia, joka on oppijoiden saatavilla kurssin verkkoympäristössä. Digitaalisessa muodossa materiaali voi elää ryhmän ominaisuuksien ja tarpeiden sekä ajankohtaisten tekstien mukana. Myös oppijat voivat tuoda verkkoympäristöön esimerkiksi linkkejä tai kuvia. Materiaalin valmisteleminen itse on opettajan mukaan työlästä, mutta toisaalta se myös vastaa omaa hahmotustapaa ja periaatteita sekä mahdollistaa tietyn ryhmän ja

sen oppijoiden huomioimisen. Aiempien tutkimusten mukaan oppijoiden yhteistoiminnallisuus – keskusteleva, vertaileva ja toinen toistaan ohjaava – lisääntyy opettajan irtautuessa oppikirjasta (Olkinuora ym. 2001: 14). Myös havainnoidun opettajan tunneilla suuri osa toiminnasta tapahtui yhdessä tehden ja keskustellen. Yhteistoiminnallisuuden voi olettaa lisäävän ajattelua kehittävien aktiviteettien ohella myös metakognitiivisia taitoja, jotka taas edistävät itseohjautuvaa oppimista (mp.).

Sitä, kuinka opettajan tunneilla aktivoidaan visuaalisia materiaaleja, määrittävät hänen opetusfilosofiansa ja käsityksensä esimerkiksi ihanteellisesta oppijasta. Opettaja haluaisi sosiaalista oppijat oppimiskulttuuriin, jossa oppija muuttuu opettajan sanoin *istuskelijasta aktiiviseksi toimijaksi* ja ottaa vastuun omasta oppimisestaan. Hänen mukaansa aktiivinen osallisuus on työlästä, mutta sen kautta syntyy paras tulos oppimisessa. Aktiivinen osallistuminen nivoutuu luotevasti yhteen opettajan funktionaalisten tavoitteiden kanssa. Opettaja kuvaa omaa lähtökohtaansa kielenopetukseen sosiokulttuuriseksi, vygotskylaiseksi ja funktionaaliseksi. Hänen mukaansa opettajan tehtävänä on toimia avustajana ja ohjaajana sekä *auttaa oppijoita jäsentämään sitä ympäristöö, mikä niillä on siinä ja ottamaan se ympäristö haltuun*. Hänen näkemyksensä kielenoppimisesta ja oppimisympäristöstä vastaa hyvin ekologisen kielentutkimuksen periaatteita.

Opettaja ohjaa oppimista muun muassa suuntaamalla oppijoiden huomiota visuaalisten materiaalien affordansseihin. Esimerkiksi saman videon pohjalta voidaan eritasoisten oppijoiden kanssa tarkastella erilaisia ilmiöitä (ks. luku 5.1). Tällöin opettajan ohjaus ja oikea-aikainen tuki (*scaffolding*) nousevat hyvin tärkeään asemaan. Opettajan mukaan oppijoiden kielikäsitys on hyvin tekstipainotteinen: harva kokee muiden semioottisten resurssien roolin merkittäväksi kielenoppimisessa (ks. esim. luku 5.3). Opettajalla sitä vastoin on vahva näkemys erilaisten elementtien merkityspotentiaaleista, ja hän pyrkii viestimään oppijoille näkemyksensä kielenoppimisesta ja affordansseista.

Aineiston perusteella opettaja on hyvin semioottisesti tietoinen. Hän pohtii valitsemiensa materiaalien mahdollisuuksia ja funktioita monipuolisesti; hänen mielestään *melkein kaikelle* [visuaaliselle materiaalille] *pitäis löytyä se joku perustelu*. Hän kertoo nojaavansa materiaalin valinnoissa paitsi kokemuksiin siitä, millaiset asiat ovat toimineet opetuksessa, myös kaikkeen siihen, mitä hän on lukenut teoriasta ja tutkimustuloksista. Opettamisen ohella hän on toiminut tutkijana verkko-oppimateriaaliin liittyvässä hankkeessa, mikä osittain selittää hänen semioottista tietoisuuttaan. Lisäksi visuaalisten materiaalien käyttöön vaikuttaa hänen oma visuaalinen suuntautuneisuutensa.

Kressin mukaan (2003) teknologian mahdollistama eri kanavien käytön helppous tekee niiden hyödyntämisestä luonnollista ja antaa mahdollisuuden niiden tarkoituksenmukaiseen käyttöön. Tämä johtaa kanavien tarkempaan ”erikoistumiseen”: niiden affordanssit järjestäytyvät tarvepohjaisesti eli sen mukaan, mitä niillä halutaan ilmaista tai viestiä (mts. 5–6). Tutkimuskohteena olleella kurssilla ja opettajan ajatuksissa tämä erikoistuminen näkyi hyvin: visuaalisilla kanavilla oli selkeitä omia tehtäviään opetuksessa. Tällainen erikoistuminen yhdistyy luontevasti osaksi funktionaalista kielenopetusta, joka korostaa käyttö- ja tarvepohjaista käsitystä kielestä. Täytyy kuitenkin muistaa, että vaikka eri kanavilla on erilaisia pedagogisia mahdollisuuksia, usein samoja asioita voidaan tehdä ja välittää myös eri kanavilla – esimerkiksi siis musiikki voi välittää tunnelmia ja lisätä motivaatiota siinä missä kuvakin (ks. Kress–Van Leeuwen 2001: 1–2). Havainnointilomakkeeni funktiolistan, joka on alun perin suunniteltu visuaalisten resurssien tarkasteluun, avulla voidaan tutkia myös muita semioottisia resursseja ja niiden funktioita.

## 6.2 Yhteistä pohjaa etsimässä

Luvussa 5.3. on kuvattu, että opiskelijoiden oppimis- ja kielikäsitteykset eivät useinkaan ole samansuuntaisia kuin opettajan ja oppilaitoksen funktionaaliset tavoitteet. Tyypillisesti korkeakouluopiskelijat tulevat sellaisesta oppimiskulttuurista, jossa on opettajan mukaan *ollut hyvi formalistine, tämmöne ulkooppimise malli niillä*. Martinin mukaan (1993: 60) S2-alkuopetuksen keskeinen ylämäki on formalismin ja funktionalismin ristiriita. Opettajilla ja oppijoilla voi olla hyvinkin erilaisia näkemyksiä kielestä – sekä siitä, kuinka sitä opitaan että siitä, mistä kaikesta kieli voi rakentua. Haastateltava kuvaa haasteita näin:

Ne taustat on tosi kirjavat. Eliikä on niin niinku sekalaiset käsitykset siitä, että mitä se kiel- len oppiminen on ja miten se tapahtuu ja kuka sitä voi oppia ja, myös siitä et mite opetetaan, miten opettajan pitäis opettaa tavallaa, et löytää niinku se, **yhteinen oppimiskulttuuri** luoda sinne luokkaan. Ja se on mun mielest **suuri haaste**.

Oppija monesti **orietoituu vaan siihen kirjotettuun tekstiin** eikä kato niitä vihjeitä, mitä siinä ympärillä tulis, vaikka nyt niitten kuvien kautta, ja niinku sarjakuvassaki se saattaa kat- too puhekuplia mut se ei kato kuvia [*naurahtaa*]. Eliikä se on jotenki nii orietoitunu siihe vaa, et se kieli on tässä, vaikka se rakentuu yhdessä niitten kuvien kanssa, se merkitys sieltä. [*h2*]

Sana *yhteinen* esiintyy ensimmäisessä haastattelussa yhteensä viisi kertaa. Eskola ja Suoranta (2008: 164, 172) kirjoittavat, että laadullisessa tutkimuksessa aineistoa voidaan käsitellä myös määrällisesti, esimerkiksi sanapeliä avulla. Sanapelit tarkoittavat huomion kiinnittämistä eri- laisiin avainsanoihin ja niiden esiintymistiheyteen. Tällaiset laskelmat ovat lähinnä kuriositeetteja, mutta ne voivat nostaa esiin mielenkiintoisia ilmiöitä.

Haastattelussa sana *yhteinen* kytkeytyy kiinnostavalla tavalla visuaaliseen materiaa- liin. Ensimmäinen maininta on yllä olevassa kuvauksessa haasteellisesta yhteisen oppimis- kulttuurin etsimisestä. Neljä muuta liittyvät sen kuvailuun, mitä visuaalinen materiaali voi opetuksessa olla: yhteinen *elementti*, *linja*, *juttu* ja *pohja*. Alla ilmaukset ovat haastattelukon- tekstissaan: Ensimmäisessä otteessa opettaja kertoo visuaalisuuden olevan hyvä yhteinen ele- mentti keskustelun pohjaksi. Toisessa tilanteessa puhutaan runebergintorttu-artikkelista ja kolmannen taustalla on keskustelu Zen Cafén videoon liittyen.

Kuvalline on mun mielestä joskus, hyvi useinki, aivan loistava tämmöne jäänsärkijä keskus- telun alkuu, se on niinku **yhteine elementti missä jokaine kiinnittää vähä eri asioihi huo- miota ja alkaa purkaa niitä juttuja**, ja sit sitä voi lähtee vertaamaan vastaavaan omaan. Kokemukseen tai omaan kotimaahan tai johonki toiseen tämmöseen, onks se samaa, siinä on hirveen paljo eri tasoja.

O: Se oli alotus sille päivälle, koska tota niinku et jostai **yhteine linja**, mistä lähetää niinku alottamaa se tunti, et kaikki pääsee, saa kanavan auki vähäse niinku, et tää oli se suomen kie-

len kurssi missä mä tällä hetkellä istun, ja täällä oli tarkoitus puhua suomee ja tehdä suomeen liittyviä juttuja – et siinä oli monta asiaa, plus sitte se oli sitte kimmokkeena, muistaakseni meillä oli joku keskustelu sen jälkeen, oliko meillä, mä en muista enää...

AK: Joku oli ja oppilaat kysy et ootko ite leiponu, ja sit sä vielä menit sinne, etit sitä reseptiä ja...

O: Joo, nii oliko joo. Siitä tuli kuitenkin jonkinäköne keskustelu siitä lähti, tai joku tämmöne niinku **yhteine juttu**.

Se on monesti myös tämmöne niinkun jäänrikkoja niin sanotusti tavallaa, et sen avulla pystytää niinku siirtymää sit toisee aiheeseen helposti, esimerkiksi voi olla johdattelu siihen tai sit se voi olla se, että se **yhteine niinku pohja**, mitä tästä nyt seuraavaks tehään.

Vaikka opettaja ei suoranaisesti puheessaan yhdistä toisiinsa visuaalista materiaalia ja yhteisen oppimiskulttuurin luomista, visuaalisten resurssien rooli näyttäytyy haastattelussa nimenomaan jonain yhteisenä. Kenties voisi tulkita niin, että visuaaliset ja multimodaaliset tekstit yhteisenä pohjana, kanavan avaajina ja jäänrikkojina auttavat vastamaan siihen haasteeseen, jonka oppijoiden kirjavat taustat luovat. Monikanavaista opetusta onkin pidetty hyvänä pohjana toisen kielen opetukseen juuri siksi, että se auttaa kohtaamaan erilaisten taustojen asettamat haasteet (Echevarria–Vogt 2008: 3–4, 9; Ajayi 2009: 586). Olkinuora ym. (2001: 36) kirjoittavat, että multimodaalisen materiaalin avulla – ja sen havainnollistavan vaikutuksen ansiosta – on mahdollista luoda jopa vaikeista ja abstrakteista aiheista eräänlainen yhteinen ja jaettu viitekehys, joka toimii keskustelun ja tiedonrakentamisen perustana ja ”ankkurina”.

### 6.3 Visuaalisen materiaalin affordanssit

Opettajan käsityksissä ja kokemuksissa visuaalisuuden affordansseihin kuuluvat erityisesti kulttuurisuuden ja huumorin välittäminen, tukielementtinä ja havainnollistajana toimiminen sekä suhde tekstilajien rakentumiseen. Visuaalisuudessa tärkeitä piirteitä ovat autenttisuus ja spontaanisuus. Opettaja valitsee esimerkiksi kuunteluharjoituksiksi aina tuoreita, autenttisia materiaaleja kuten pätkiä TV-ohjelmista tai uutisista. Kuitenkaan pelkkä aidon arkinen teksti tai visuaalinen elementti riittää takaamaan autenttisuutta, sillä käsitteellä tarkoitetaan laajemmin jotakin sellaista, mikä on oppijalle merkityksellistä sekä aitoon elämään ja sen tarpeisiin sidostuvaa (esim. Aalto ym. 2008: 403–404). Yksittäisten materiaalien sijaan autenttisuus tulisi nähdä toiminnan kautta, sillä merkityksellisyys syntyy kielenkäyttötilanteissa, joissa oppija toimii vuorovaikutuksessa materiaalin tai opetuksen sisällön kanssa (Taalas 2007: 426).

Tällainen **toiminnallinen autenttisuus** näkyi opettajan käytänteissä esimerkiksi tehtävätyypeinä, jotka kehittävät monipuolisia arjessa tarvittavia lukustrategioita (ks. luku 5.3.1). Videot tai muut visuaaliset materiaalit eivät vaikuttaneet olevan mukana tunneilla vain siitä syystä, että ne oli poimittu verkosta tai sanomalehdistä ja siksi autenttisia tai kiinnostavia. Niiden pohjalta syntyi elävää ja ajankohtaista keskustelua sekä niihin liittyi moniulotteisia oppimistehtäviä. Luvussa 4.6 kuvatulla tavalla myös havainnoiduilla oppitunneilla visuaalisiin jäähmettyneisiin toimintoihin (esim. video tai sarjakuva) kytkeytyi siis monia erilaisia ylemmän tason toimintoja (esim. keskustelua tai kielellisten piirteiden tarkastelua).

Opettajan mukaan videot ovat *se yks ikkuna sieltä luokkahuoneesta pois sinne niin sanottuun oikeeseen maailmaan*. Pääsy luokkahuoneen ulkopuolelle on hänen mielestään tärkeää kahdesta syystä: se osoittaa, miten kieltä käytetään muualla kuin opetustilanteessa sekä pitää oppijat ajan tasalla siitä, mitä yhteiskunnassa tapahtuu. Myös sarjakuvien käytössä on hänen mielestään olennaista se, että niissä kielelliset ilmiöt esiintyvät aidossa käytössä. Samalla oppija näkee, kuinka kielellisten ilmiöiden avulla luodaan huumoria. Opettajan ikkuna-metafora yhdistyy funktionaaliseen tavoitteeseen laajentaa oppimisympäristöä luokan ulkopuolelle, jotta se paremmin vastaisi oppijoiden aitoihin viestintätarpeisiin (Aalto ym. 2009: 404–405).

Oppitunneilla visuaalisuus syntyy usein spontaanisti vastauksena tilanteen vaatimukseen: sen kautta voidaan esimerkiksi vastata heränneisiin kysymyksiin kielenkäytöstä. Opettaja kuvaa tätä ominaisuutta ilmaisulla **ad hoc**, mikä merkitsee tiettyä tarkoitusta varten räätälöityä ratkaisua tai jotain improvisoitua. Toiminnallisesta autenttisuudesta kertoo hyvin myös se, että

opettajan mukaan opiskelijat usein ottavat kurssin jälkeen eri medioiden resurssit omaehtoiseen käyttöönsä ja alkavat esimerkiksi lukea sanomalehtiä tai uutisia.

Opettajan mukaan **sanattoman kulttuuritiedon välittäminen** on sellainen visuaalisuuden erityispiirre, jota ei voida muulla tavalla tuoda esille. Kulttuuritiedon välittäminen ei kuitenkaan ole yksisuuntaista, sillä visuaalinen materiaali tarjoaa erinomaisen pohjan kulttuurisista merkityksistä neuvottelulle ja keskusteluille. Se voi myös toimia yhteisenä pohjana auttaen vastamaan siihen haasteeseen, jonka oppijoiden kirjavat taustat luovat. Visuaalisuuden avulla voidaan tuoda opetustilanteeseen huumoria ja ”rikkoa jää” opettajan ja oppijoiden väliltä.

Opettaja kiinnitti laajasti huomiota kehollisten resurssien ja eleiden kulttuurisidonnaisuuteen. Joissakin kulttuureissa sellaiset visuaaliset elementit, jotka suomalaiselle ovat täysin neutraaleja, voivat näyttäytyä epäsopivina. Hienotunteisuudesta ja oppijoiden taustakulttuurien peruseriaatteiden tuntemuksesta voi olla apua S2-opettajalle, jos hän ei halua visuaalisen materiaalin käytöllä aiheuttaa epämukavia tilanteita oppijoille.

Visuaalisuuden omien erityispiirteiden lisäksi sillä voi olla tärkeä merkitys myös suhteessa johonkin muuhun kanavaan, kuten puheeseen. Auditivista kanavaa voidaan tukea näyttämällä käsiteltävät tekstit videoprojektorilla tai kalvoina sekä täydentämällä niitä erilaisin visuaalisin korostuksin kuten alleviivauksin, nuolin ja ympyröin. Myös eleillä ja kehonkielellä voidaan tukea sanoman välittymistä ja muistamista. Opettaja on kiinnostunut suggestopedisestä toisen kielen opetuksesta, jossa hyödynnetään paljon visuaalisia ja kehollisia resursseja, kuten tukiviittomia.

Opettajan mielestä **tukielementtinä toimiminen** – esimerkiksi muistitoimintojen tai ymmärtämisen tukeminen ja verbaalisen tiedon havainnollistaminen – on visuaalisuuden materiaalin ensisijainen tehtävä. Kuitenkin on syytä muistaa, että visuaalisuus on paljon muuta kuin vain tuki jollekin akateemiselle tavoitteelle, kuten tekstin rakenteen ymmärtämiselle tai akateemisen kirjoittamisen kehittämiseksi (Britsch 2009: 711). Jos kuvallisuuden tehtävä on täydentää tai tukea, se on alisteisessa suhteessa kieleen. Opettaja näkee kuitenkin visuaalisuudella monta erityistehtävää ja pitää kognitiivisten tehtävien lisäksi tärkeinä myös kuvallisuuden affektiivisia puolia, kuten motivaation lisäämistä sekä tunteiden ja huumorin välittämistä. Funktiolistasta hän sanookin, että *tän listan niinku tärkeysjärjestys muuttuu, et se on täysin suhteessa siihen oppimistavoitteeseen, tai sen hetken tavoitteeseen, se mikä nyt voi olla muuki.*

Opettajan mielestä yksi erityisen tärkeä visuaalisuuteen liittyvä mahdollisuus on eri **tekstilajien lukeminen** ympäristössään **visuaalisten vihjeiden avulla**. Esimerkiksi mainos-

ten ja sanomalehtitekstien genret rakentuvat hyvin vahvasti visuaalisten piirteiden ja asettelun kautta. Siihen ja kuvien lukemiseen muutenkin pitää kuitenkin hyvin tietoisesti ohjata opiskelijoita, sillä kuten edellisessä luvussa kuvattiin, opiskelijat nojaavat usein vain kirjoitettuun kieleen.

Edellä on kuvattu niitä monenlaisia mahdollisuuksia, joita visuaaliset resurssit voivat tarjota S2-opetukseen. Tutkimuksessa ilmeni myös joitakin asioita ja ilmiöitä, jotka rajoittavat visuaalisuuden käyttöä. Opettajan mukaan materiaalien käyttöä ei niinkään rajoita tekniikka tai esimerkiksi tilalliset resurssit vaan oma mielikuvitus. Hän miettiikin jatkuvasti, kuinka voisi paremmin hyödyntää visuaalisuutta. Oman rajoitteensa tuo kulttuurisen sensitiivisyyden tarve (ks. luku 5.6). Tekijänoikeudet opettaja mainitsee ohimennen, mutta ei tarkemmin avaa niiden tuomia haasteita. Yksi vaikea kysymys hänen mukaansa on, miten visuaalisen tuen voi korvata, jos oppijalla on esimerkiksi näkövamma. Siihen hänellä ei ole mitään selkeää vastausta. Lisäksi voidaan sanoa, että esimerkiksi visuaalisten korostusten ja kaksoiskoodauksen mahdollisuudet rajoittuvat niiden täydentävään rooliin.

Eräs tärkeä havaintoni oppitunteja seurattaessa ja aineistoa analysoidessa oli, että visuaalisilla elementeillä on aina useita **mahdollisia** funktioita, mutta pohjimmiltaan niiden toteutuminen määräytyy oppijälähtöisesti. Opettajan sanoin: *melkein pitäskin kysyä niiltä opiskelijoilta, että mikä tää kuva, mikä tää juttu oli sulle, valitse kolme tärkeintä tai neljä tärkeintä [funktioita]*. Osittain siitä syystä myös täydensin teoriataustani ekologisen kielentutkimuksen ajatuksilla ja affordanssin oppijälähtöisellä määritelmällä.

Median ja oppimisen välillä on parhaimmillaankin vain epäsuora yhteys (Olkinuora ym. 2001: 19). Kuitenkin opettajan suhde oppimateriaalin on voimakkaasti yhteydessä siihen, miten oppijat kokevat oppimisympäristönsä ja millaisiksi heidän materiaaleja koskevat näkemyksensä ja asenteensa muovautuvat (mts. 13). Siksi opettajan pitäisikin varmistaa, että luokassa on tarjolla mahdollisimman monipuolisia resursseja, merkityksellistä toimintaa niiden kanssa ja tekemistä, joka tukee oppijan metakognitiivisia taitoja eli oppimaan oppimista. Silti opettajat usein kokevat multimodaaliset materiaalit ja erityisesti teknologiavälitteisen toiminnan jonkinlaisena lisävirikkeenä tai palkintona (Tarnanen ym. 2010). Visuaalisuuden affektii-visia puolia ei pidä väheksyä, mutta pelkkä virikkeenä toimiminen on kuitenkin vain yksi osa sen affordansseja. Semioottinen näkökulma kieleen voi johtaa oppimisympäristöön, joka on pedagogisesti rikas ja stimuloiva, oppija- ja oppimiskeskeinen, autonomiaa tukeva ja ajatteluun ja kielenkäyttöön rohkaiseva (van Lier 2004: 72–73).



## 6.4 Mitä on oppijalähtöinen visuaalisten resurssien käyttö?

Oppijalähtöinen ja oppimiskeskeinen näkemys yhdistää monia nykyhetken pedagogisia suuntauksia kuten konstruktivismia sekä ekologista ja funktionaalista kielenopetusta. Opetuksen suunnittelun tulisi lähteä oppijan tavoitteista ja kielitaidosta niin, että opettaja tuottaa ympäristön resursseja oppijan ulottuville ja ohjaa oppijan huomiota ja toimintaa niiden affordanssien suuntaan, jotka voivat edistää oppijan tavoittelemaa oppimista (Aalto ym. 2009: 418). Aineiston valossa opettaja näyttäytyy hyvin laajasti oppijat ja heidän tavoitteensa, taitotasonsa ja arvonsa huomioivana. Hänen mukaansa hänen jollekin visuaalisille materiaalille ajattelemansa funktiot saattavat merkitä jotakin aivan muuta oppijalle:

Se mikä voi jollekki olla vaan niinku informaation välittämistä, se voi olla toiselle et se saa sen tarkkaavaisuutensa ja keskittymisensä niinku siihe ilmiöön. Eli se on niinku se oppijalähtöisyys – – että mää voin ajatella sen näin mut oppijalle se juttu toimii ihan eri tavalla koska se kattoo siitä omasta perspektiivistään sitä. Et se **mun hieno tavote voi olla ihan jotaki muuta, ja todennäköisesti onki jotai muuta sieltä oppijan näkökulmasta.**

Opettajan mukaan kuvan affordansseista pitäisi siis oikeastaan kysyä oppijan näkemystä siitä, millainen tietyn elementin merkitys on hänelle. Opettajalla itsellään on kuitenkin usein selvä näkemys siitä, missä tarkoituksessa jokin materiaali on tunnilla:

[*opettaja puhuu funktiolistasta*] se on lähinnä sit, että mitä niinku tavallaa juttuja näitten takana ihan tarkasti on, nii sen kautta pystyy avaamaan niinku sen, että okei no **se ei sit todellakaa ollu tota, et tällä tarkotettii jotaki muuta tässä**

Tässä tutkimuksessa ei päästy käsiksi oppijoiden käsityksiin ja kokemuksiin, mutta on hyvin mahdollista, että oppija kokee visuaalisuuden merkityksen eri tavalla kuin opettaja. Oppijat eivät välttämättä anna paljoa arvoa kuville tai muille visuaalistuksille, sillä usein heidän käsityksensä kielestä on hyvin kirjoituspainotteinen. Siksi opettajan mukaan on tärkeää nostaa esille, missä tarkoituksessa jotakin kanavaa hyödynnetään (ks. lisää luvuista 5.3 ja 6.2).

[*opettaja puhuu jatkotutkimuksesta*] sä alat verrata sitä että mitä ne opettajat höpisee ja luulee, mitä ne opiskelijat sitte sanoo, et kuulkaa et ei mitää joo ei, **oliko meillä joku siellä seinällä, en minä tiä, mä katoin niitä muita papereita sillä aikaa** [*naurua*].

– – siis joskushan ne ei lue niitä ollenkaa. Et joskus niinku että hei, tässä oli tämmönen kuva ja tässä kuvassa oli tää koko jutun ydin, et katoitteks te kuvaa. Eeei, missä se kuva on niinku [*naurua*]. – – Siis oikeesti **ne voi joskus ignoroida niin täysin tavallaa kaiken**, sit niinku et no minkä takia me laitettii tähän tää, et huvikseenko tää kuva tässä nyt, jos ne ois vaikka kuva tai joku elementti. Et ne vaa **saattaa kattoo niin putken läpi, että ne ei niinku ota vastaan sitä**, et sen takia mun mielestä on hyvä vielä nostaa esille et nyt huomasi tehän te et-tä. **Ihan niinku tarkotuksenmukasesti**, tai **muistuttaa** et tässä muute on tekstityski sitte, et-tä kattokaa ne tekstit välillä.

Jos affordanssi määritellään oppijälähtöisesti, eli niin että oppija poimii ympäristöstään ja esimerkiksi oppimateriaalista itselleen relevantit ominaisuudet, voidaan kysyä, onko opettajan tarkka näkemys jonkin resurssin käyttötarkoituksesta ristiriidassa oppijälähtöisyyden kanssa. Opettaja on usein – erityisesti formalistisista oppimiskulttuureista tuleville – vahva auktoriteetti. Viitteitä opettajan visuaalistamistavan vaikutuksesta oppijan toimintaan näkyy kuvassa 3 (luku 5.4), jossa oppija on pyyhkinyt oman käsitekarttansa ja korvannut sen opettajan vastaavalla.

Oppijälähtöinen opetus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajan antaman ohjauksen tulisi vähentyä (ks. lisää luvuista 5.3 ja 6.1). Myös multimodaalisissa ympäristöissä opettajan rooli on merkittävä: hän toimii oppimisen tukijana ja ohjaajana sekä oppimistilanteen organisoijana (Olkinuora ym. 2001: 13). Ohjaus on tärkeää, sillä oppijat kiinnittävät huomiota eri asioihin ja ymmärtävät materiaaleja sekä niiden merkityksiä eri tavoilla. Ekologinen ja funktionaalinen näkemys oppimistilanteesta sopii hyvin tähän: opettaja ohjaa oppijan huomiota ja toimintaa oppijan kannalta hyödyllisten affordanssien suuntaan (Aalto ym. 2009: 418). Semi-oottisesti tietoinen opettaja voi vastata oppijoiden monitahoisiin tarpeisiin tukemalla merkityksen muodostamisen prosessia (ks. esim. Kress–Bezemer 2008: 171–172).

Voidaan siis sanoa, että opettajan ajatukset visuaalisten elementtien erityistehtävistä eivät ole ristiriidassa oppijälähtöisyyden tai affordanssin määritelmän kanssa. Dialogisuus on kuitenkin tärkeää: eri kanavien merkityksistä tulisi neuvotella oppijoiden kanssa. Opettaja voi painottaa sitä, miten valokuvaa, videota tai sarjakuvaa on tarkoitus käyttää ja miten sen kanssa toimitaan, mutta lisäksi on hyvä myös pyrkiä ottamaan selvää, millaisina materiaalit ja niiden yhteys oppimiseen näyttäytyvät oppijoiden näkökulmasta. Tai vielä paremmin: hyödyntää vertaisten visuaalistamisia ja tarkastella niitä yhdessä, kuten havainnoitu opettaja tekee. Eri-laiset strategiaharjoitukset ovat hyödyllisiä ja auttavat oppijaa kehittämään metakognitiivisia taitojaan ja sen kautta kehittämään itseohjautuvaa oppimista.

## 6.5 Tutkimuksen ja prosessin arviointia

Etnografista tutkimusprosessia on verrattu muun muassa vyyhtiin ja sykliin (Lappalainen 2007a: 13). Oma näkökulmani, rajaukseni ja myös tulkintani muuttuivat hyvinkin paljon prosessin myötä. Analyysi ja teoreettinen perehtyminen kietoutuivat kehämäisesti yhteen, ja palasin aineistoihin sitä mukaa, kun viitekehysesni tarkentui. Kentälle lähtiessäni teoreettinen ja metodologinen suuntaukseni oli vasta muovautumassa, mistä syystä en ollut myöhemmin aivan tyytyväinen aineistonkeruutapaani. Aineiston pohjalta ei ollut kovin helppo tehdä huomioita esimerkiksi vuorovaikutuksesta. Kuitenkin muun muassa opettajan reflektioiva ote ja lisähaastattelu toivat syvyyttä aineistoon, mikä mahdollisti visuaalisten resurssien kokonaisvaltaisen tarkastelun.

Luvussa 3.3 kuvaan sosiaalisemioottisen tutkimuksen kritiikkiä ja pyrin vastaamaan siihen. Kyseiset huomiot olen pyrkinyt kytkemään myös tutkimusprosessin eri vaiheisiin. Analyysissa katson merkistysten rakentumista dynaamisena ja vuorovaikutuksellisena prosessina. Sen sijaan, että olisin rakentanut kuvausta visuaalisuuden opetuskäytöstä staattisena tai pysyvänä sääntöjärjestelmänä, olen keskittynyt niihin resursseihin, joita visuaalisuus mahdollisesti välittää. Resurssit luodaan jatkuvasti uudestaan sosiaalisesti (Kress 2010: 6–8), ja niiden merkitys määräytyy oppijälhtöisesti. Pyrin myös vastaamaan monomodaalisuuden kritiikkiin siten, että tarkastelen visuaalisuuden käyttöä osana laajaa semioottisten resurssien kirjoa. Havainnointilomakkeeni funktiolistaa voidaan soveltuvilta osin käyttää myös muiden kanavien tehtävien tutkimiseen.

Multimodaalisuuden tutkimusta kritisoidaan joskus analyysin impressionistisuudesta. Semioottisten resurssien näkeminen muuttuvina ja joustavina tekee vankkojen analyyttisten kokonaisuuksien luomisesta monimutkaista. Sama merkitysten tai kategorioiden varmuuteen liittyvä haaste on osa myös kielitieteellistä, filosofista tai taidetta koskevaa tutkimusta. Se ratkaistaan liittämällä merkitykset niiden kontekstiin ja sosiaalisiin funktioihin. Lisäksi multimodaalisuuden tutkimuksessa koko ajan enemmän hyödynnetään aineistotriangulaatiota yhtenä vastauksena haasteeseen (Jewitt 2008a: 363–264, 2009a: 26–27). Tutkimuksessani hyödynsin paitsi aineistotriangulaatiota myös teoria- ja menetelmätriangulaatiota. Laajensin sosiaalisemioottista näkökulmaa vuorovaikutuksellisen multimodaalisuuden tutkimuksen ja ekologisen kielentutkimuksen suuntaan.

**Triangulaatiota** pidetään usein keinona parantaa tutkimuksen valideettia. Tässä tutkimuksessa toteutettu teoreettinen ja metodinen yhdistely oli paitsi antoisaa myös haastavaa. Metodologista triangulaatiota voidaan kyseenalaistaa esimerkiksi sillä perusteella, että eri

tutkimusmenetelmät perustuvat erilaisiin ihmiskäsityksiin ja ovat siksi yhteensovittamattomissa (ks. esim. Eskola–Suoranta 2008: 71). Kuitenkin kognitiivis-konstruktivistinen, ekologinen, multimodaalinen ja funktionaalinen lähestymistapa voivat täydentää hyvin toisiaan, kuten pyrin luvussa 2.1 perustelemaan. Niiden ihmiskäsitykset ovat tarpeeksi samankaltaiset ja jakavat sosiokulttuurisen lähestymistavan oppimisesta.

Kuitenkin olin toisinaan vähällä hukkaa suhteita hahmottavien käsitteiden ja erilaisien tiukkoja luokitteluja karsastavien ajatusten suohon. Etnografia, ekologinen kielentutkimus ja multimodaalisuuden tutkimus välttelevät kaikki selkeärajaisten ja varmojen kokonaisuuksien määrittelyä ja pyrkivät kuvaamaan todellisuutta sen kaikessa kompleksisuudessaan. Sana kompleksinen kuvaa hyvin sitä, miltä tutkimusprosessi välillä tuntui. Van Lier (2002) kirjoittaa, että ekologisessa tutkimuksessa käsitteellistä selventämistä tarvitaan suhteellisesti enemmän, sillä tieteen kieli on perinteisesti kategorisoivaa. Tutkimuksessani pyrin siis avaamaan käsitteitä, näkemyksiä ja perusteluja laajasti. Se on tärkeää myös toisesta syystä: kun tutkija luo omista tulkinnoistaan ja niiden perusteista mahdollisimman kattavan ja johdonmukaisen kuvauksen raportoinnissa, se tarjoaa lukijalle välineet arvioida, onko tutkijalle muodostunut käsitys tutkittavasta ilmiöstä uskottava (Kiviniemi 2007: 83).

Jewittin mukaan (2009a: 26) multimodaalisuuden tutkimuksessa täytyy esittää kysymyksiä yksityiskohtaisten kuvausten kautta jotka liittyvät esimerkiksi siihen, millaisia diskursseja luokassa ilmaistaan ja miksi sekä mikä on tiettyjen representaatioiden sosiaalinen funktio. Multimodaalinen tutkimus voi kuitenkin olla ongelmallista, jos se tarjoaa loputtoman yksityiskohtaisia kuvauksia (*endless detailed description*; mp.). Analyyttisen fokuksen on oltava tarkka. Aineisto houkutteli minua loputtoman monitahoiseen kuvaukseen, mutta pyrin keskittymään siihen, millaisia visuaalisia resursseja kyseinen opettaja hyödyntää ja miksi sekä millaista toimintaa visuaalisuus voi välittää eli millaisia ovat sen mahdolliset affordanssit.

Jos nyt aloittaisin työn alusta, saattaisin valita jonkin selkeämmän yksittäisen teoreettisen ja metodisen taustan, johon nojaisin. Koen kuitenkin, että monella erilaisella lähestymistavalla on paljon annettavaa eri kanavien multimodaaliselle tutkimukselle. Sosiaalisemiotiikat ovatkin systeemifunktionaalista teoriasta etäännyessään etsineet tukea muilta aloilta, erityisesti vuorovaikutuksellisesta sosiolingvistiikasta, taidehistoriasta, ikonografiasta, elokuvatutkimuksesta ja musiikkiteieteestä (Jewitt 2009b: 29–30).

Oma **osallisuuteni kentällä** vaikutti merkittävästi siihen, mitä ja miten ilmiöitä saatettiin alkaa purkaa haastatteluissa. Havainnontijakso mahdollisti sen, että haastattelussa voitiin reflektoida konkreettisia tilanteita ja myös dialogisesti keskustella aiheesta. Uskoakseni myös sillä, että havainnontijakson kautta tunsimme hieman, oli vaikutusta rennon ilmapiiriin

syntyyn haastattelutilanteessa. Dialogisuus tuki tiedon rakentumista haastattelussa, kuten oheinen esimerkki osoittaa:

AK: Oota mulle tuli joku ajatus tuosta, mutta mihinköhän se nyt katos... Mmm, no se meni nyt jonneki.

O: Liittyks se siihe kulttuuri? Kotii?

AK: Nii joo, siitä tuli mieleen ku sä sanoitki että...

**Dialoginen vire** haastattelussa voidaan nähdä sekä myönteisenä että negatiivisena asiana. Keskustelu ja omien havaintojen esille tuominen saattaa ohjailla opettajan vastauksia, mikä taas on tutkimuksen luotettavuutta koskeva kysymys. Toisaalta dialogisuus tuo monessa kohtaa opettajan mieleen uusia asioita, joita ehkä ei olisi herännyt ilman omien ajatusteni esiin tuomista:

[*puhutaan paperisesta materiaalista, joka on selailtavana*]

AK: **Tuleeks sulle mitää muuta tästä mielee?**

O: **Mmm, no eipä.**

AK: Tavallaa tää on ehkä sillai ihan kiva tuki – – että niinku löytää ne, vaikka ne autenttiset tekstit, sit jos jotaki haluaa kattoo täältä.

O: Totta, joo. **Mut se just ehkä niinku oppijoille, mikä on vaikee monesti vaikee edelleenkin ymmärtää** sitä, kun XX, niinku kuva on merkityksellinen vaikka tekstissä tai joku graafi tai muu, elikkä niinku ohjata niinku niitte lukemisee ja niitte käyttämisee... [h2]

AK: Jos pitäis jokaselle elementille vaikka tästä listasta aina määritellä ne tehtävät, nii **oisko se helppoo, vaikeeta, minkälaista** se ois?

O: Ei se mun mielestä olis vaikeeta kyllä. Et kyl mä tunnen, must tuntuu et se ois aika helppo ruksia niinku tää oli **tää, ja tää ja tää ja tää.**

AK: **Mut et aika monta varmaa...**

O: **Mut siihen tulis tosi monta.** Et mikää ei oo yksinää. – – mun mielest nää kaikki niinku liittyy kuitenkin toisiinsa. Mut se pitää lähtee siitä tavoitteesta kuitenkin liikkeelle, että ei mihinkää voi laittaa niinku yhtä.

AK: Joo, sen mäki oon niinku tos havainnoinnis huomannu, että...

O: Et niit tulis mun mielestä niinku varmaan miljoona ruksia niinku [*nauraa*]. Tää on tätä tätä tätä tätä ja tätä ja tätä.

AK: Ja vaikee jättää jotai niinku tavallaa pois, koska sitte siinä on ehkä se **mahollisuus että se voi olla jollekki toiselle oppijalle eri asia.**

O: **Sitä mä just ajattelin,** et se mikä voi jollekki olla – – eli se on se oppijälähtöisyys...

Joissakin haastattelukohdissa siis ohjailen opettajan vastauksia tiettyyn suuntaan. Esimerkiksi yllä olevassa otteessa täydennän opettajan kuvausta siitä, että elementeillä on aina monta tehtävää ja että ne näyttäytyvät eri oppijoille erilaisina. Tutkijan tulisi olla kriittinen omia taustaoletuksiaan ja ihanteitaan kohtaan, sillä ne vaikuttavat aineiston keräämiseen ja analyysiin. Tutkijan tulkinnat nojaavat aina jonkinlaiseen esiyymmärrykseen tai olettamuksiin, ja tavoitteena olisi tiedostaa omat lähtökohdat; se on kuitenkin osittain mahdoton tehtävä, sillä osa

esiymmärryksestä on tiedostamatonta ja vaikeasti tietoisuuteen nostettavissa (Moilanen–Räihä 2007: 52–53).

Oma **esiymmärrykseni** visuaalisuuden merkityksestä ohjasi prosessiani ja tulkinta-kehikkoani muun muassa sillä tavalla, että vasta toisessa haastattelussa syvennyin enemmän visuaalisuuden rajoitteisiin. Näkemykseni affordanssi-käsitteestä keskittyi sen positiiviseen puoleen, visuaalisuuden tarjoamiin mahdollisuuksiin opetuksessa – osin oman kokemukseni sekä osin taustakirjallisuuden ja tutkimustulosten tähden. Se varmasti vaikutti ohjaavasti niin aineiston keräämisen suunnitteluun kuin sen analyysiinkin. Ensimmäisessä haastattelussa kysyn opettajalta, millaisissa tilanteissa hän on havainnut oppijoiden hyötynneen visuaalisuudesta, mutta en kysy tilanteista, joissa visuaalisuus on mahdollisesti häirinnyt tai haitannut oppimista. Haastateltava tuo kuitenkin itse esille, että visuaalisuus voi myös loukata tai olla muuten epäsopevaa. Prosessin edetessä fokukseni tarkentui myös rajoitepuoleen, ja lisähaastattelun tarve syntyi osittain tästä huolesta. Vaikka kysymyksenasetteluni ilmentävät usein jonkinlaista ennakkokäsitystä, opettaja ei kuitenkaan vaikuta taipuvaiselta ohjailuun, sillä hänellä on vahvoja mielipiteitä pedagogisista kysymyksistä. Luvussa 5.2 on esimerkiksi kuvattu eräs haastattelutilanne, jossa opettaja ei ole samoilla linjoilla ohjailevan kysymyksen kanssa.

Havainnointiaineiston videointi olisi voinut olla hyvä idea, sillä sen avulla olisi helpommin voinut palata dataan kuin kenttämuistiinpanojen avulla. Toisaalta myös multimodaaliset litteraatit tarjoavat vain vaillinaisia kuvauksia sosiaalisesta todellisuudesta (Flewitt ym. 2009: 51–52), joten tämän tutkimuksen puitteissa olen tyytyväinen rajaukseen. Erään opiskelijan paperimuotoisen oppimateriaalin tarkastelu auttoi analyysissä.

Havainnointilomake ja sen **funktiolista** toimi hyvänä tukena havainnoinnissa. Kuitenkin funktioiden suoraviivainen määrittäminen havainnoimalla on mahdotonta, joten näkisin, että funktiolistan hyöty voisi olla enemmän esimerkiksi käytännön työssä opettajien reflektion tukena. Sen kanssa opettaja voisi pohtia, mitä tehtäviä milläkin materiaalilla mahdollisesti on ja arvioida, miten monipuolisessa käytössä hän hyödyntää visuaalisia tai muita semi-oottisia kanavia. Käyttääkö hän esimerkiksi teknologiaa vain palkintoja tai lisävirikkeenä (vrt. Tarnanen ym. 2010)? Haastateltava opettaja sanoo, että funktiolistassa on *hirmu kattavasti kaikki tommoset asiat, mitä perusopettaja varmaan pohtii*.

## 6.7 Lopuksi – päätelmiä ja jatkotutkimusmahdollisuuksia

Oppimateriaalien ja muiden pedagogisten valintojen multimodaalinen tutkimus voi auttaa ja kannustaa opettajia reflektoimaan omia käytänteitään (Jewitt 2008b: 262–263). Toivon, että tutkielmani voi tarjota S2-opettajille tuoreita näkökulmia ja reflektoinnin mahdollisuuksia. Vaikka tässä tutkielmassa keskitytään toisen kielen opetukseen, visuaalisten resurssien edut ja haasteet ovat voimakkaasti läsnä kaikissa muissakin oppiaineissa, joten tutkimuksen tuloksista voivat hyötyä myös muiden aineiden opettajat, etenkin kun ulkomaalaisten osuus väestöstä jatkuvasti kasvaa.

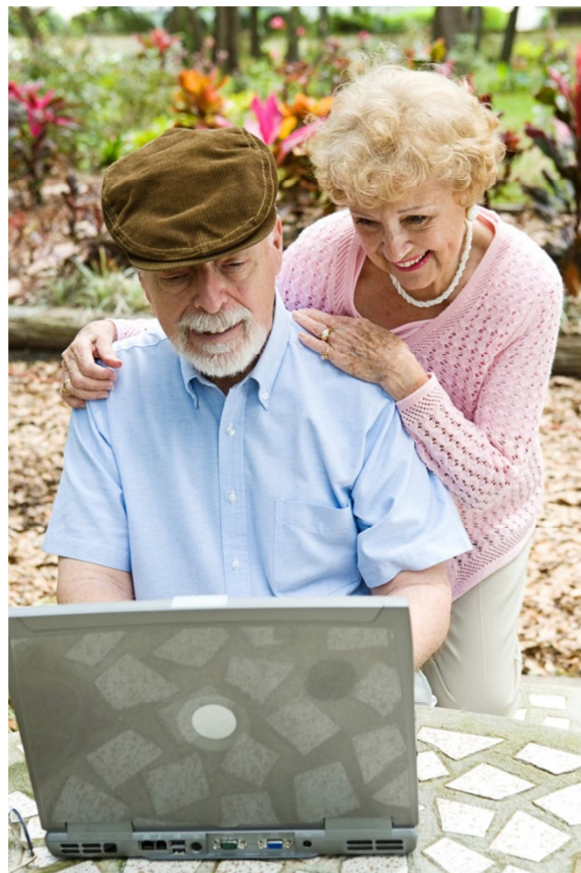
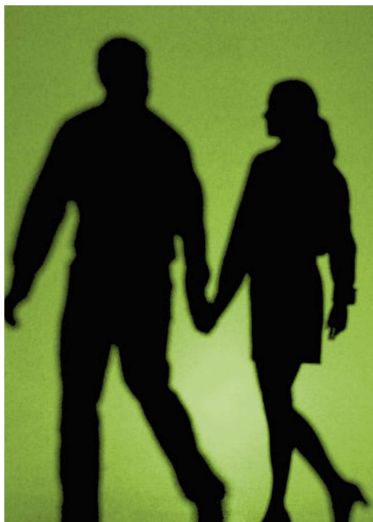
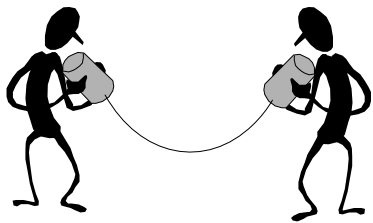
Tavoitteenani oli kiinnittää huomiota visuaalisuuden ja monikanavaisuuden mahdollisuuksiin ja rajoitteisiin S2-opetuksessa sekä luoda multimodaalisuuden tutkimukseen nojaava sovellus käytännön opetustilanteisiin. Visuaalinen materiaali on S2-opetuksen piirissä merkityksellinen aihe, jota Suomessa ei ole juuri lainkaan tutkittu. Kuva tarvitsee puolestapuhujia, sillä vaikka kuvallisuuden käyttö koko ajan lisääntyy sekä ympäröivässä viestinnällisessä maailmassa että koulussa, vanhasta visuaalisesta lukutaidosta ei olla vielä käytännössä päästy juurikaan edemmäs (Kress–Van Leeuwen 2006: 23). Visuaalisten kanavien lisäksi myös esimerkiksi musiikin, liikkeen ja tilan käyttö voi toimia kielen oppimisen resurssina ja rikastaa oppimisympäristöä. Van Lier (2004: 72–73) kirjoittaa, että kielenoppimisen tulisikin olla vahvasti kontekstisidonnaista: materiaalien ja käytänteiden pitäisi heijastaa sitä, että kieli nivoutuu fyysiseen, sosiaaliseen ja symboliseen maailmaan ja että keholliset resurssit ovat olennainen osa sitä.

Kuten tutkimuksessa kävi ilmi, oppijoiden käsitykset kielestä ja sen oppimisesta ovat usein hyvin tekstipainotteisia. Opettajalla voi olla täysi työ ohjata oppijoiden huomiota multimodaalisten tekstien ja materiaalien affordanssien suuntaan sekä pyrkiä muovaamaan heidän ajatuksiaan siitä, kuinka kieli kytkeytyy muihin semioottisiin resursseihin. Myös aktiivisen ja itseohjautuvan oppijan rooli on useille formaaleista oppimiskulttuureista tuleville vieras. Esimerkiksi Jalkanen ja Vaarala (2013) havaitsivat tutkimuksessaan, että osa maahanmuuttajaoppijoista oli sosiaalistunut sellaiseen oppimiskulttuuriin, joka ei sisällä jakamista ja vertaisoppimista. Opettajan tehtävään kuuluu siis opettamisen ohella tietynlaisen oppimiskulttuurin välittäminen, halusi hän sitä tai ei.

Van Leeuwen (2005: 5) kirjoittaa, että semioottisia resursseja ja niiden potentiaaleja tutkivan ei tarvitse rajoittaa tarkastelua vain menneeseen ja nykyiseen käyttöön, vaan myös niiden tulevaa käyttöä ja mahdollisuuksia voidaan tutkia. Kuten tutkimuskohteena olleen

kurssin opettaja haastattelussa suunnittelee, oppijoiden tekemien videoiden hyödyntäminen on eräs käyttökelpoinen menetelmä: opiskelijat voisivat lähteä *itse tekemään visuaalista materiaalia, jossa he ottas kielen mukaan*. Nykyisin monilla opiskelijoilla on omia mobiililaitteita, joita voidaan hyödyntää.

Tekijänoikeudet ovat eräs opettajan mainitsema visuaalisten aineiden käyttöön liittyvä rajoite. Tietoisuus niistä on viime aikoina kasvanut, ja opettajia kehoitetaan kiinnittämään niihin huomiota. Vuoden 2013 kesällä valmistui kansalaisaloite, joka pyrkiin muutoksiin tekijänoikeuslaissa. Verkossa on koko ajan enemmän tarjolla kuvia, musiikkia ja videoita vapaan käyttöoikeuden lisensseillä, jotka mahdollistavat materiaalien vapaan jakamisen erilaisin kriteerein. Opettajan on helppo etsiä kuvia ja videoita esimerkiksi sivulta <http://search.creativecommons.org>. Myös esimerkiksi Microsoft Word -ohjelmien Clip Art-valikoima on kasvanut kattamaan yksinkertaisten ikonisten kuvien lisäksi valokuvia.



Kuva 5: Esimerkkejä Clip Art -kuvista hakusanalla *communication*



Tutkielmani tavoitteenasettelussa viittasin Jewittin (2008b: 241–242) sanoihin: jotta oppimista ja opettamista nykyluokassa voidaan paremmin ymmärtää, on tärkeää tutkia erilaisia luokkahuoneen viestintäkanavia, opetusmateriaalien tarjoamia oppimismahdollisuuksia ja sitä, millä tavalla opettajat ja oppilaat aktivoivat kanavia ja materiaaleja luokkahuonevuorovaikutuksessa. Erilaiset visuaaliset ja muut semioottiset kanavat tarjoavatkin vielä paljon tutkittavaa kielen ja muiden aineiden opetuksen piirissä. Viestinnällisen maailman muutosten ja niin sanotun kuvallisen käänteeseen seuraukset ovat valtavat, ja niistä voi olla apua alan pedagogiikan kehittämisessä.

Lisätutkimusta tarvittaisiin esimerkiksi tehtävien multimodaalisesta kokoonpanosta (Romero–Arévalo 2010) ja tekstin muotoiluun ja aseteluun liittyvistä resursseista. Yksi tärkeä tutkimusaihe on oppijoiden kokemukset ja ajatukset visuaalisista ja multimodaalisista materiaaleista sekä niiden merkityksestä oppimisprosessissa. Tutkimuksessa haastatellun opettajan sanoin silloin voisi *verrata sitä, mitä ne opettajat höpisee ja luulee, ja mitä ne opiskelijat sanoo*. Sekä oppijoiden että opettajien asenteita ei-kielellisiä kanavia kohtaan voitaisiin tutkia lisää (Royce 2002: 201). Visuaaliset kanavat eivät suinkaan ole ainoa tärkeä tutkimuskohde: kuten edellä kuvattiin, niiden lisäksi esimerkiksi keholliset ja tilaan liittyvät resurssit ovat opetuksessa keskeisiä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelin visuaalisten resurssien käyttöä osana korkea-asteen opetusta, mutta toisen kielen oppimisympäristöjen kirjo on niin laaja, että visuaalisia ja muita semioottisia kanavia olisi tärkeää tutkia myös muilla koulutusasteilla. Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksessa sekä alkeisopetuksessa yleisesti visuaaliset resurssit ovat ensiarvoisen tärkeässä roolissa. Ilman yhteistä kieltä monia asioita on mahdollista viestiä vain visuaalisten kanavien kautta.

## LÄHTEET

- Aalto, Eija – Mustonen, Sanna – Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (3) s. 402–423.
- Ainsworth, Shaaron 1999: A functional taxonomy of multiple representations. – *Computers and Education* 33(2/3) s. 131–152.
- Ajayi, Lasisi 2009: English as a second language learners' exploration of multimodal texts in a junior high school. – *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 52 (7) s. 585–595.
- Alanen, Riikka 2002: Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 201–234. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä (4). Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Barton, David 2007: *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Bezemer, Jeff – Kress, Gunther 2008: Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning. *Written Communication* 25 (2) s. 166–195.
- Blom, Regina 2008: *Eleet kieliopin opettamisen ja oppimisen apuna suggestopedisessä S2-aikuisopetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston suomen kielen laitos.
- Blommaert, Jan 2006: Ethnography as counter-hegemony: remarks on epistemology and method. – *Working Papers in Urban Language and Literacies* (Paper 34). London: Institute of Education.
- 2007: Grassroots literacy: writing, identity and voice in Central Africa. – Working Papers in Language Diversity (Paper 2). Jyväskylän yliopisto. – <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kieliet/wild/papers> 1.6.2013.
- Britsch, Susan 2009: ESOL educators and the experience of visual literacy. – *TESOL Quarterly* 43 (4) s. 710–721.
- Busà, Maria Grazia 2010: Sounding natural: improving oral presentation skills. – *Language Value* 2 (1) s. 51–67.
- Choo, Suzanne S. 2010: Writing through visual acts of reading: incorporating visual aesthetics in integrated writing and reading tasks. – *The High School Journal* 93 (4) s. 166–176.
- Cruz, Melania 2013: Manga tutorial: full character 08 (Suzumiya). – <http://futagofude-2insroid.deviantart.com/> 10.6.2013.
- Dufva, Hannele 1998: From 'psycholinguistics' to a dialogical psychology of language: aspects of the inner discourses. – Mika Lähteenmäki & Hannele Dufva (toim.), *Dialogues on Bakhtin. Interdisciplinary readings* s. 87–104. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- 2000a: Kirjoitettu kieli, kognitio ja emergenssi. – Urho Määttä, Tommi Nieminen & Pekka Pälli (toim.), *Emergenssin kielelliset kasvot* s. 155–181. Tampere: Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos. Sarjassa *Folia fennistica & linguistica*.
- 2000b: Puheen ja kirjoituksen maailmat: eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. – Paula Kalaja & Lea Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAn vuosikirja 2000 / n:o 58* s. 71–93. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AfinLA.
- Echevarria, Jana – Short, Deborah J. 2008: The Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP). – <http://www.siopinstitute.net/media/pdfs/sioppaper.pdf> 1.6.2013.
- Echevarria, Jana – Vogt, MaryEllen – Short, Deborah J. 2008: *Making content comprehensible for English learners: the SIOP model*. Kolmas painos. Boston: Pearson.
- Eskola, Jari 2007: Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutki-*

*jalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 159–183. Toinen korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Eskola, Jari – Suoranta, Juha 2008: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Kahdeksas painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- EVK = *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY 2003.
- Flewitt, Rosie S. – Hampel, Regine – Hauck, Mirjam – Lancaster, Lesley 2009: What are multimodal data and transcription? – Carey Jewitt (toim.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* s. 40–53. London: Routledge.
- Gibson, James J. 1979: *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Goodwin, Charles 2000: Action and embodiment within situated human interaction. – *Journal of Pragmatics* 32 (10) s. 1489–1522.
- Guichon, Nicolas – McLornan, Sinead 2008: The effects of multimodality on L2 learners: implications for CALL resource design. – *System* 36 (1) s. 85–93.
- Gullberg, Marianne – McCafferty, Steven G. 2008: Introduction to gesture and SLA: toward an integrated approach. – *Studies in Second Language Acquisition* 30 (2) s. 133–146.
- Halliday, M. A. K. 1978: *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hannus, Matti 1996: *Oppikirjan kuvitus: koriste vai ymmärtämisen apu*. Turun yliopiston julkaisuja: sarja C, Scripta lingua Fennica edita 122. Turku: Turun yliopisto.
- Hirsjärvi, Sirkka 2008: *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. – Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huang, Yi-Ching 2009: Writing wordless picture books to facilitate English writing. – *The Asian EFL Journal, Professional Teaching Articles* 38 s. 20–38.
- Hull, Gynda A. – Nelson, Mark Evan 2005: Locating the semiotic power of multimodality. – *Written Communication* 22 (5) s. 224–261.
- Jewitt, Carey 2005: Classrooms and the design of pedagogic discourse – multimodal approach. – *Culture & Psychology* 11 (3) s. 309–320.
- 2008a: Multimodal discourses across the curriculum. – Marilyn Martin-Jones, Anne-Marie de Mejía & Nancy H. Hornberger (toim.), *Encyclopedia of language and education*, Volume 3: Discourse and Education, s. 357–367. Toinen painos. New York: Springer Science+Business Media LLC.
- 2008b: Multimodality and literacy in school classrooms. – *Review of Research in Education* 32 s. 241–267.
- 2009a: An introduction to multimodality. – Carey Jewitt (toim.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* s. 14–27. Abingdon; New York: Routledge.
- 2009b: Different approaches to multimodality. – Carey Jewitt (toim.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* s. 28–39. Abingdon; New York: Routledge.
- 2012: Technology and reception as multimodal remaking. – Sigrid Norris (toim.), *Multimodality in practice: investigating theory-in-practice-through-methodology* s. 97–111. New York: Routledge.
- Kalliokoski, Jyrki 2006: Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 240–265. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauppi, Kira 2011: Digitaalinen tarinankerronta maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa. – Samuel Raunio & Pirita Juppi (toim.), *Mediasta maahanmuuttajille – mediakasvatuksen integroiminen aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutukseen* s. 44–60. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 70. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

- Kiviniemi, Kari 2007: Laadullinen tutkimus prosessina. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 70–85. Toinen korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Knox, John S. 2008: Online newspapers and TESOL classrooms. – Len Unsworth (toim.), *Multimodal semiotics: functional analysis in contexts of education* s. 139–158. London: Continuum.
- Kramersch, Claire J. 2002: Introduction: "How can we tell the dancer from the dance?" – Claire J. Kramersch (toim.), *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives* s. 1–30. London: Continuum.
- Kramersch, Claire J. – Lam, Wan Shun Eva 2003: The ecology of an SLA community in a computer-mediated environment. – Jonathan Leather & Jet van Dam (toim.), *Ecology of language acquisition* s. 141–158. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Kress, Gunther 2000: Multimodality. – Bill Cope & Mary Kalantzis (toim.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* s. 182–202. London: Routledge.
- 2003: *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- 2004: Reading images: multimodality, representation and new media. – *Information Design Journal* 12 (2) s. 110–119.
- 2009: What is mode? – Carey Jewitt (toim.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* s. 54–67. Abingdon; New York: Routledge.
- 2010: *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, Gunther – Van Leeuwen, Theo 1996: *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- 2001: *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold; New York: Oxford University Press.
- 2006: *Reading images: the grammar of visual design*. Toinen painos. London: Routledge.
- Kääntä, Leila – Haddington, Pentti 2011: Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. – Pentti Haddington & Leila Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus: multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* s. 11–45. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Laine, Markus – Bamberg, Jarkko – Jokinen, Pekka (toim.) 2007: *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lankshear, Colin – Knobel, Michele 2011: *New literacies: everyday practices and social learning*. Kolmas painos. Maidenhead: Open University Press.
- Lappalainen, Sirpa 2007a: Johdanto: mikä ihmeen etnografia? – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 9–14. Tampere: Vastapaino.
- 2007b: Havainnoinnista kirjoitukseksi. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 113–134. Tampere: Vastapaino.
- Larson, Joanne 2009: New literacy studies: literacy learning through a sociocultural lens. – Catherine Compton-Lilly (toim.), *Breaking the silence: recognizing the social and cultural resources students bring to the classroom* s. 13–23. Newark (Del.): International Reading Association, cop.
- Lehtonen, Mikko 2002: Surmaako kuva sanan? Multimodaalisuuden haasteet tekstintutkimukselle. Anna Mauranen & Liisa Tiittula (toim.), *Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä. AFinLAN vuosikirja 2002 / n:o 60* s. 45–60. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Lemke, Jay L. 2002: Language development and identity. Multiple timescales in the social ecology of learning. – Claire Kramersch (toim.), *Language acquisition and language socialization – ecological perspectives* s. 68–87. London: Continuum.

- Luukka, Minna-Riitta – Pöyhönen, Sari – Huhta, Ari – Taalas, Peppi – Tarnanen, Mirja – Keränen, Anna 2008: *Maaailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Machin, David 2009: Multimodality and the theories of the visual. – Carey Jewitt (toim.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* s. 181–190. Abingdon; New York: Routledge.
- Martin, Maisa 1993: Matkailijana Morfologiassa. – Eija Aalto & Minna Suni (toim.), *Kohdekielenä suomi: näkökulmia opetukseen* s. 51–70. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus.
- Mason, Jennifer 2002: *Qualitative researching*. Toinen painos. London: Sage.
- Mitchell, W. J. Thomas 1994: The pictorial turn. – *Picture theory: essays on verbal and visual representation* s. 11–34. Chicago: University of Chicago Press.
- Moilanen, Pentti – Räihä, Pekka 2007: Merkitysrakenteiden tulkinta. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 46–69. Toinen korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- New London Group 1996: A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. – *Harvard Educational Review*, 66 (1) s. 60–92.
- 2000: A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. – Bill Cope & Mary Kalantzis (toim.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* s 9–37. London: Routledge.
- Norris, Sigrid 2004: *Analyzing multimodal interaction: a methodological framework*. London: Taylor & Francis Group.
- 2009: Modal density and modal configurations: multimodal actions. – Carey Jewitt (toim.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* s. 78–90. Abingdon; New York: Routledge.
- 2012a: Introduction to part I: primary focus – social actors and their actions. – Norris, Sigrid (toim.), *Multimodality in practice: investigating theory-in-practice-through-methodology* s. 3–6. New York: Routledge.
- 2012b: Multimodality in practice: investigating theory-in-practice-through-methodology. – Norris, Sigrid (toim.), *Multimodality in practice: investigating theory-in-practice-through-methodology* s. 222–226. New York: Routledge.
- Olkinuora, Erkki – Mikkilä, Mirjamaija – Laaksonen, E. 1995: Opettajat, oppilaat ja oppimateriaali: oppikirjasidonnaisuudesta oppimateriaalin kriittiseksi käyttäjäksi. – Mirjamaija Mikkilä & Erkki Olkinuora (toim.), *Oppikirjat ja oppiminen. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen oppimateriaaliprojektin osatutkimuksia* s. 83–99. Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus julkaisuja 4.
- Olkinuora, Erkki – Mikkilä-Erdman, Mirjamaija – Nurmi, Sami – Ottoson, Maria 2001: *Multimediaoppimateriaalin tutkimuspohjaista arviointia ja suunnittelun suuntaviivoja*. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 1458–1094; 3. Turku: Painosalama.
- Opetushallitus 2004: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet, lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- 2012: Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014 (sisällysluettelo ja luvut 1–5) . – [http://www.oph.fi/download/146131\\_Luonnos\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiksi\\_VALMIS\\_14\\_11\\_2012.pdf](http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf) 2.4.2013.
- Palmer, Gary B. 1996. *Toward a theory of cultural linguistics*. Austin: University of Texas Press.
- Palmu, Tarja 2007: Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: lähtökohdista koulutuksen tutkimus* s. 137–150. Tampere: Vastapaino.

- Romero, Elena Domínguez – Arévalo, Carmen Maíz 2010: Multimodality and listening comprehension: testing and implementing classroom material. – *Language Value* 2 (1) s. 100–139.
- Royce, Terry 2002: Multimodality in the TESOL classroom: exploring visual-verbal synergy. – *TESOL quarterly* 36 (2) s. 191–205.
- Saaranen-Kauppinen, Anita – Puusniekka, Anna 2006: Havainnointi. – [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_4.html) 24.11.2011.
- Saarela-Kinnunen, Maria – Eskola, Jari 2001: Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. – Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* s. 158–169. Jyväskylä: Gummerus.
- Saarinen, Riitta 2013: Sarjakuvalla tarinan alkuun. – *Opettaja* 16/2013 s. 22–24.
- Scollon, Ron – Scollon, Suzanne Won 2004: *Nexus analysis: discourse and the emerging internet*. London: Routledge.
- Scollon, Ron – LeVine Philip 2004: Multimodal discourse analysis as the confluence of discourse and technology. – Philip Levine & Ron Scollon (toim.), *Discourse and technology: multimodal discourse analysis* s. 1–6. Washington: Georgetown University Press.
- Siljerud, Peter 2008: The meaning of the thumbs-up hand gesture around the world. – <http://www.articlesbase.com/travel-tips-articles/the-meaning-of-the-thumbsup-hand-gesture-around-the-world-624721.html> . 8.4.2013.
- Stein, Pippa 2003: The Olifantsvlei fresh stories project: Multimodality, creativity and fixing in the semiotic chain. – Carey Jewitt & Gunther Kress (toim.), *Multimodal literacy* s. 123–138. New York: Peter Lang.
- Stenström, Mirka 2009: *Opiskelijoiden käsitykset Discendum Optiman käytettävyydestä*. Opinnäyte. Salo: Turun ammattikorkeakoulu.
- Street, Brian – Pahl, Kate – Rowsell, Jennifer 2009: Multimodality and new literacy studies. – Carey Jewitt (toim.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* s. 191–200. Abingdon; New York: Routledge.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä studies in humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 2011: Sosiokognitiivinen näkökulma kieleen ja sen oppimiseen. *Sutina – Suomi toisena kielenä -opettajat ry:n jäsenlehti* 3 s. 24–28.
- Taalas, Peppi 2007: Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio: kielenopetuksen muuttuvat mediamai-  
semat. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 413–429. Jyväskylä: Soveltavan kielen-  
tutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Tapio, Elina 2013: *A nexus analysis of English in the everyday life of FinSL signers: a multimodal view on interaction*. Väitöskirja, Oulun yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Trigwell, Keith – Prosser, Michael – Waterhouse, Fiona 1999: Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. – *Higher Education* 37 (1) s. 57–70.
- Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Viides, uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Unsworth, Len 2008: *Multimodal semiotics: functional analysis in contexts of education*. London: Continuum.
- Vaarala, Heidi – Jalkanen, Juha 2010: Changing spaces, expanding mindsets: towards L2 literacies on a multi-  
modal reading comprehension course. – *Language Value* 2 (1) s. 68–99.

- 2011: Digitaaliset tekstit toisen kielen oppimisessa. – Esa Lehtinen, Sirkku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari & Mariann Skog-Södersved (toim.), *Kielen käyttö verkossa ja verkostoissa*. Jyväskylä: AFinLA.
- Van Leeuwen, Theo 2004: Ten reasons why linguists should pay attention to visual communication. – Philip Levine & Ron Scollon (toim.), *Discourse and technology: multimodal discourse analysis* s. 7–19. Washington: Georgetown University Press.
- 2005: *Introducing social semiotics*. London: Taylor & Francis Group.
- van Lier, Leo 2000: From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. – James P. Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning* s. 244–259. Oxford: OUP.
- 2002: An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. – Claire J. Kramsch (toim.), *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives* s. 140–164. London: Continuum.
- 2004: *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Vuorinen, Ilpo 2005: *Tuhat tapaa opettaa: menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille*. Seitsemäs painos. Tampere: Resurssi.
- Wertsch, James V. 1991: *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- YLE Puhe 2011: Perheen aika: Monikielinen koulu. – <http://areena.yle.fi/audio/1646201> 24.11.2011. [Kuunneltavissa 27.1.2012 asti]

**LIITE 1****HAVAINNOINTILOMAKE: Visuaaliset materiaalit**

a) piirrokset	
- opettajan	
- oppilaan	
- oppimateriaalin	
b) valokuvat	
c) taidekuvat	
d) mainokset	
e) sarjakuvat, pilakuvat	
f) kaaviot, kuviot, diagrammit, miellekartat	
g) piirtoheitinkalvot / videoprojektorilla heijastetut tekstit	
h) diaesitykset	
i) nettisivut / teknologiavälitteiset tekstit	
j) videot	
k) kuvakortit ja -pelit	
l) kolmiulotteiset esineet	
m) eleet	
o) muu, mikä?	



## Visuaalisuuden funktiot

(jatkumo koristeellisuudesta ja affektiivisuudesta kognitiivisuuteen)

- 1) **koristaa**
- 2) herättää ja pitää yllä opetustavoitteisiin sopivia **tunteita**
- 3) tuo opetustilanteeseen **huumoria**
- 4) välittää **virikkeitä, mielikuvia, tunnelmia ja fantasioita**
- 5) lisää **mielenkiintoa, uteliaisuutta ja motivaatiota**
- 6) antaa mahdollisuuden **ilmaista itseään** joko itse tehden tai projektiivisesti kuvasta keskustellen
- 7) herättää **kysymyksiä**
- 8) herättää **mielipiteitä ja keskustelua**
- 9) tarjoaa tilaisuuden tarkastella objekteja, prosesseja ja tilanteita **eri näkökulmista**
- 10) suuntaa **tarkkaavaisuutta** ja lisää **keskittymistä**
- 11) välittää **informaatiota**
- 12) edistää **ymmärtämistä** ja välitettävän viestin täsmällisyyttä
- 13) hahmottaa **kokonaisuuksia** ja osoittaa asioiden keskinäisiä **riippuvuuksia**
- 14) kuvaa, selventää ja vahvistaa suullista ja **verbaalista** informaatiota
- 15) tukee **muistitoimintoja**

## LIITE 2

### HAASTATTELURUNGOT

#### Tausta

1. Miten kauan olet opettanut suomea toisena kielenä?
2. Millaisia erilaisia ryhmiä olet opettanut?

#### Kuvallisen materiaalin valinta ja laatu (Mitä ja millaista?)

3. Millaista kuvallista materiaalia yleensä käytät opetuksessa? Miten valitset materiaalin? Mitkä seikat vaikuttavat valintoihin?
4. Miten oppijoiden taitotaso (alkeistaso vs. edistyneemmät tasot) vaikuttaa kuvallisen materiaalin valintaan? Millaiset oppijat hyötyvät mielestäsi eniten kuvallisuudesta?
5. Millaista on valmiin oppimateriaalin kuvallisuus? Sen laatu? Hyödyllisyys? Miten paljon käytät valmista, miten paljon keräät ja valitset itse?
6. Miten paljon piirät tai luot kuvallisuutta itse? Millaista kuvallisuutta luot itse? (Havainto: ”vähän väliä” -jana, osakeyhtiö-kuvio, miellekartta.)
7. Miten paljon käytät konkreettisia esineitä ja tavaroita havainnollistamisessa?
8. Miten käytössä olevat tilat, resurssit, tekniikka ja välineet vaikuttavat kuvallisen materiaalin valintaan? Tarvitseeko opettaja jotain erityistaitoja, esim. erilaiset laitteet ja tietotekniikka?

#### Kuvallisuuden funktiot (Miksi? Missä tilanteissa, milloin on toiminut, miten sen huomaa opetustilanteessa?)

9. Miksi käytät kuvallista materiaalia opetuksessa? Missä tilanteissa erityisesti? Millaisia erilaisia tehtäviä kuvallisuudella voi mielestäsi olla S2-oppitunneilla?
10. Konkreettisia esimerkkejä siitä, milloin olet havainnut, että kuvasta on ollut hyötyä tietylle oppilaalle?
11. Millaisissa tilanteissa ja miksi eleet ja kehokieli?
12. Millaisissa tilanteissa ja miksi kalvoja ja monisteiden/tiedostojen heijastamista kankaalle?
13. Millaisissa tilanteissa ja miksi täydennät kalvoja tai tekstitiedostoja väreillä, ympyröinneillä, alleviivauksilla, nuolilla ym.?
14. Havainnoidessa otin mukaan myös multimodaaliset tekstit, kuten nettitekstit. Vaikuttaa, että käytät niitä paljon tällä kurssilla. Millaisia mahdollisuuksia ne mielestäsi tarjoavat opetukseen?
15. Tunneillasi keskusteltiin paljon kuvista / multimodaalisista teksteistä opiskelijoiden kanssa, pienryhmissä ja koko ryhmän kanssa. Millaista hyötyä ajattelet siitä olevan? Miten se eroaa keskustelusta, jonka pohjana ei ole kuvallista materiaalia?
16. Vaikuttaa siltä, että käytät melko paljon tosielämän tekstejä opetuksessa. Mikä merkitys sillä, onko kuvallinen materiaali tai vaikkapa multimodaalinen teksti sellainen, jota opiskelija voisi käyttää vapaa-aikanaan?

17. Joitakin kysymyksiä tarkemmin siitä, missä tarkoituksessa käytit tiettyjä kuvallisia elementtejä, jos muistat yhä. Esim. Runebergin torttu Wikipediasta, Zen Cafen Todella kaunis ja opiskelijoiden piirtämä opiskelu- ja työhistoria, mimosa-kukan kuva.

### **Oppijat ja oppimistyylit**

18. Millainen ryhmä korkea-asteella opiskelevat maahanmuuttajat ovat opetuksen kohderyhmänä? (Entä muun ikäiset maahanmuuttajat, jos opetuskokemusta?)
19. Millaisia ovat maahanmuuttajaopetuksen haasteet? Millä tavoin pyrit vastaamaan näihin haasteisiin? Voiko kuvallisuuden käyttämisestä olla siinä apua? Miten?
20. Miten paljon ja millaista tietoa opiskelijoilla on erilaisista oppimistyyleistä ja -strategioista? Oletko kertonut niistä S2-tunneilla?
21. Havaintojesi mukaan, miten suuri osa opiskelijoista on ns. visuaalisia oppijoita? Miten se näkyy oppitunneilla? Oletko itse visuaalinen ihminen/oppija?
22. Käsityksesi ja kokemustesi mukaan, miten maahanmuuttajat oppivat parhaiten / tehokkaimmin?
23. Miten otat opetuksessasi huomioon kunkin oppijan yksilölliset piirteet? (Esim. oppimiskyky ja -tyyli, oppimisvaikeudet, taustakieli.)
24. Millaisena koet kuvallisuuden tai multimodaalisuuden merkityksen nimenomaan toisen kielen oppimisen kontekstissa? Mitä erityistehtäviä sillä voi olla S2-opetuksessa?
25. Antavatko oppijat palautetta tunneilla käytettävästä materiaalista?

### **Havainnointilomakkeeseen liittyen**

26. Miltä kuvallisen materiaalin lista näyttää? Onko jotain, mitä et ole tullut ajatelleeksi, että voisit käyttää? Onko jotain, mikä puuttuu listasta? Mitä elementtejä koet käyttäväsi eniten? Entä vähiten? Miksi?
27. Havainnoinnin aikana et käyttänyt lainkaan taidekuvia, mainoksia, sarja- tai pilakuvia, kolmiulotteisia esineitä eikä kuvakortteja ja -pelejä. Oletko kuitenkin käyttänyt joitakin näistä opetuksessasi? Millaisissa tilanteissa ja tarkoituksissa?
28. Eniten näillä tunneilla oli esillä piirroksia, kalvoja, tekstinkäsittelytiedostoja, videoita, nettisivuja ja eleitä. Miksi juuri näitä?
29. Miltä lista funktioista näyttää? Tuleeko mieleesi joitakin tehtäviä, joita ei ole listalla?
30. Mitkä ovat mielestäsi opetuskuvan tärkeimmät/keskeisimmät tehtävät?
31. Kun käytät jotain kuvaa, mietitkö että tämän tarkoitus on vaikkapa lisätä keskittymiskykyä ja tarkkaavaisuutta? Miten paljon tietoisesti ajattelet, missä tehtävässä kuva on? Millaista olisi, jos sinun pitäisi määritellä kullekin käyttämällesi elementille jokin tietty tehtävä? Helppoa, vaikeaa?
32. Aiemmin kysyin muutamista tietyistä elementeistä. Miten määrittelisit niitä tämän listan kanssa?
33. Voiko ulkopuolinen havainnoija mielestäsi tehdä päätelmiä kuvallisuuden funktioista?
34. Echevarria-Vogtin arviointikohdat SIOP-lomakkeessa. Miten itse arvioisit opetustasi näiden kohtien avulla?

## LISÄHAASTATTELU

### **Opettajan tieteellinen ja tutkimuksellinen tausta, opetusfilosofia**

- Teetkö itse tutkimusta? Millaista? Mistä olet tutkimuksellisesti kiinnostunut S2-alalla?
- Millainen on sinun teoreettinen lähtökohtasi S2-opetukseen? Opetusfilosofia?
- Miten näet ja koet opettajan roolin ja tehtävän luokassa?
- Edellisessä haastattelussa puhuimme vähän erilaisista oppimiskulttuureista. Millaisen oppimiskulttuurin haluat luoda luokkaan?
- Miten tietoinen olet mielestäsi visuaalisten materiaalien käytöstä?
- Mistä tämä tietoisuus on peräisin?
- Puhuit edellisessä haastattelussa eleiden yhteydessä myös suggestopedisestä metodista. Millainen se on? Mistä olet oppinut? Miten hyödynnät sitä opetuksessasi?

### **Visuaalisen materiaalin rajoitteet**

- Millaisia ovat visuaalisen materiaalien rajoitteet?
- Milloin ja miten visuaalinen materiaali voi häiritä oppimista tai muuta luokkahuoneviestintää?
- Edellisessä haastattelussa kerroit, että välttelet tekemästä joitakin kädenliikkeitä, jotta ne eivät kulttuurisesti loukkaisi ketään. Muistatko vielä tai osaatko sanoa, millaisia tällaiset eleet esimerkiksi ovat? Mitä ajattelet kulttuurisesta sensitiivisyydestä toisen kielen opetuksessa?
- Muuta...?