

”Sanoja, selvää tekstiä!” – Ammattikoululaisten käsityksiä tekstistä

Kandidaatintutkielma

Tytti Hämäläinen

Suomen kieli

Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto

2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|---|--|
| Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta | Laitos – Department Kielten laitos |
| Tekijä – Author Hämäläinen Tytti Karoliina | |
| Työn nimi – Title ”Sanoja, selvää tekstiä!” – Ammattikoululaisten käsityksiä tekstistä | |
| Oppiaine – Subject Suomen kieli | Työn laji – Level Kandidaatintutkielma |
| Aika – Month and year Huhtikuu 2015 | Sivumäärä – Number of pages 27 + liitteet |
| <p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tässä tutkielmassa tarkastellaan ammattikoululaisten nuorten tekstikäsitteitä. Tutkimusongelmani on, käsittelevätkö opiskelijat tekstin kirjoitettuna ja monimodaalisena, vai hyväksyvätkö he tekstiksi myös monimodaalisia, muihinkin esitystapoihin nojaavia esityksiä. Tutkimuskysymykseni ovat, mikä ammattikoululaisten mielestä on teksti ja mitä kriteerejä hän tekstille asettaa.</p> <p>Tutkimusaihe on ajankohtainen ja siksi kiinnostava, että opetussuunnitelmauudistuksia on meneillään niin toisella asteella kuin peruskoulun puolellakin. Luonnollisesti uusissa opetussuunnitelmissa otetaan kantaa myös teksti- ja lukutaitoasioihin määrittelemällä näitä käsitteitä. Nämä määritelmät tulevat taas ohjaamaan opetusta tulevaisuudessa.</p> <p>Teoreettinen viitekehäykseni nojaa laajan tekstikäsitteiden, monilukutaidon ja multimodaalisen tekstin käsitteisiin ja määritelmiin. Näiden mukaan teksti on kielellisenä yksikkönä joustava ja voidaan tuottaa usean eri kanavan ja muotoisuuden välityksellä. Tekstimääritelmässä korostuu siis muodon sijaan pikemminkin sisällöllinen ja viestinnällinen funktio.</p> <p>Lähestyin tutkimusongelmaani kyselylomakkeen ja tekstinäytteiden avulla. Kyselyyn vastasi 30 ammattikoululaista eräästä suurehkosta ammattioppilaitoksesta Suomessa. Opiskelijat edustivat neljää tutkintolinjaa. Selvitin opiskelijoiden tekstikäsitteitä esittämällä heille kymmenen valitsemaani tekstinäytettä, joista jokaisen kohdalla esitin kysymyksen, onko näyte teksti vai ei. Käsitteelin aineistoa sisällönanalyysin avulla muodostamalla aineistosta teemoja tekstin kriteereistä ja tyypittelemällä vastaajia heidän tekstikäsitteensä mukaan. Kuten odotettua, opiskelijoiden tekstikäsitteet osoittautui monimodaaliseksi ja kirjoitettua kieltä suosivaksi. Vain muutama hyväksyi tekstiksi myös pääosin kuvaan nojaavan esityksen tai puhutun tekstin.</p> | |
| Asiasanat – Keywords teksti, multimodaalinen teksti, tekstikäsitteet, monilukutaito, ammattikoulu | |
| Säilytyspaikka – Depository Suomen kielen laitos | |
| Muita tietoja – Additional information | |

SISÄLLYS

1 JOHDANTO

| | |
|---|---|
| 1.1 Tutkimusaihe | 1 |
| 1.2 Tutkimuskysymykset ja aineisto | 2 |
| 1.3 Aiempi tutkimus | 3 |
| 1.4 Opetussuunnitelmat ja monilukutaito | 4 |

2 TEKSTI

| | |
|-----------------------------|----|
| 2.1 Tekstin piirteitä | 7 |
| 2.2. Tekstin lähikäsitteitä | 9 |
| 2.3 Multimodaalinen teksti | 10 |

3 MENETELMÄT

| | |
|--|----|
| 3.1 Aineistonkeruumenetelmästä ja aineiston kuvaus | 14 |
| 3.2 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä | 15 |

4 ANALYYSI

| | |
|--|----|
| 4.1 Mikä on teksti? | 17 |
| 4.2 Tekstikriteerejä ja erilaisia tekstikäsitteitä | 19 |

| | |
|------------|----|
| 5 PÄÄTÄNTÖ | 23 |
|------------|----|

| | |
|---------|----|
| LÄHTEET | 25 |
|---------|----|

| | |
|--------------|--|
| LIITTEET 1-3 | |
|--------------|--|

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimusaihe

Kandidaatintutkielmassani tutkin ammattikoululaisten nuorten käsityksiä tekstistä. Pyrin hahmottamaan teksti-käsitteen rajoja sekä tekstin kriteerejä. Pyrin selvittämään, käsittävätkö opiskelijat tekstin **monomodaalisena**, perinteisesti kielellisenä yksikkönä, vai hyväksyvätkö he käsitteen alle myös eri muotokieliä edustavia ja sekoittavia, **multimodaalisia** tekstejä? Jälkimmäiseen luokkaan kuuluvat tekstit voivat sisältää vaihtelevasti kieltä, ääntä, liikettä ja kuvaa. Tällainen **laaja käsitys** tekstistä tarkastelee tekstiyksikköä muotokielen sijaan pikemminkin merkitysten rakentumisen ja välittämisen kautta, jossa keskeistä on merkityskokonaisuus (Hakulinen et. al. 1994: 95).

Tekstiympäristömme on muuttunut ja monipuolistunut nopeasti viime vuosikymmeninä. Tekstien luonne sekä käyttötavat ja -ympäristöt ovat niin ikään muuttuneet. Syyt johtavat sellaisiin laaja-alaisiin ilmiöihin kuin yhteiskuntien teknologistuminen ja globalisaatio, sosiaaliset muutokset sekä muutokset talouden ja kulttuurin aloilla (Bull & Anstey 2010: 1, 6). Erityisesti kehitykseen on vaikuttanut nopealla tahdilla tapahtunut ja alati etenevä teknologistuminen, joka on luonut ja muokannut myös lukemisen ja kirjoittamisen tapoja ja käytänteitä (myös Luukka 2004: 113–114). Niin ikään tekstikäsitys on murroksessa, kun perinteinen printtiteksti on kohdannut multimodaalisen tekstin. Kress on tiivistänyt kehityskulun kuvaillessaan tapahtunutta siirtymäksi kirjoitetun sanan maailmasta kuvien maailmaan (Kress 2003: 140; Bull & Anstey 2010: 38).

Muutokset lukemisen ja kirjoittamisen tavoissa ovat herättäneet luonnollisesti päivityksen tarpeen kouluissa ja kouluopetuksessa. Keskeiseksi kysymykseksi on noussut, millaista luku- ja kirjoitustaitoa kouluissa olisi opetettava, jotta se pysyisi kehityksen perässä. Millaisilla tiedoilla ja taidoilla oppilaat varustetaan tänään, jotta heistä voisi kehittyä aktiivisia, osallistuvia kansalaisia tulevaisuuden yhteiskuntaan? (Bull & Anstey 2010: 6, 8; Luukka 2004: 112.) Bill Cope ja Mary Kalantzis (2000) näkevät monilukutaidon ja sen opettamisen osana kansalaistaitoja (engl. 'citizenship'). Geoff Bull ja Michele Anstey (2010) erittelevät näitä taitoja kuvatessaan tulevaisuuden (moni)lukutaitoista kansalaista ('literate person'): Monilukutaiturin ominaisuuksia ovat muun muassa joustavuus, kyky sopeutua, halu oppia uutta sekä taito käyttää niin perinteistä kuin uutta viestintäteknologiaa (Bull & Anstey 2010: 2). Myös Luukka (2004) pohtii samansuuntaisesti tulevaisuuden tekstitaitureiden roolia muuttuvassa tekstiviidakossa. Nopeita muutoksia on tapahtunut niin työelämän ja asiantuntijuuden alalla kuin itse tekstimaisemassa, ja nämä vaativat reagointia myös koulun opetuskäytänteissä (Luukka 2004: 113–115, 118). Lehtosen mukaan (2002) muutoksiin reagoiminen ei yksin riitä, vaan

muutoksia yhteiskunnassa ja tekstimaisemassa olisi kyettävä myös ennakoimaan, jotta opetus ei laa-
haa jatkuvasti askeleen pari jäljessä (Lehtonen 2002: 56–57).

Vaikuttaa siltä, että näihin tarpeisiin on siis herätty. Parhailaan käynnissä oleva perusopetuksen
opetussuunnitelman uudistustyö (POPS 2016) tuo monilukutaidon käsitteen osaksi peruskoulujen
opetusta. Tavoitteena on tehdä monilukutaidon opetuksesta koko kouluyhteisön ja -rakenteen läpäi-
sevä toimintamalli, jonka toteuttamisesta vastuussa ovat kaikki oppiaineet ja oppiaineiden opettajat.
Mutta kuinka on ammatillisen perusopetuksen laita monilukutaitotalkoissa? Vaikka tämä ei olekaan
tutkimusongelmani tässä tutkielmassa, toimii se silti tutkimukseni eräänä motivoijana. Luvussa 1.3
tulen kuitenkin hieman sivuamaan ammatillisen opetussuunnitelman suhtautumista monilukutaidon
käsitteeseen.

1.2 Tutkimuskysymykset ja aineisto

Tutkimusongelmani on, millainen tekstikäsitys on ammattikoulua käyvällä nuorella. Varsinaiset tut-
kimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä ammattikoululaisella nuorella on siitä, mikä on teksti ja mikä ei?
2. Mitä kriteereitä opiskelija tekstille asettaa?

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullista ja aineistonkeruumenetelmänäni on kysely. Aineistoni
koostuu näin ollen opiskelijoiden vastauksista. Kysely koostuu kahdesta avoimesta kysymyksestä
sekä tekstinäytteistä, joihin opiskelijat reagoivat. Vastauksissa on siis sekä numeerisesti kuvailtavaa
tietoa (kyllä-ei -osio tekstinäytteissä) että varsinaista tekstiaineistoa (määritelmätehtävä, kyllä-ei -
osion sanalliset perustelut). Olin tutkijana itse mukana ja osallistuin tilanteeseen siten, että esitin opis-
kelijoille valitsemiani tekstinäytteitä heijastamalla. Heidän oli siis päätettävä jokaisen tekstinäytteen
kohdalla, onko näyte heidän mielestään teksti ja annettava vastaukselleen lyhyt sanallinen perustelu.
Avoimissa kysymyksissä opiskelijoiden tuli ensin nimetä joitakin tekstejä, jotka heille ovat jokapäi-
väisiä sekä määritellä käsite *teksti* omin sanoin. Kyselyn vastauslomake ja tekstinäytteet ovat liitteenä
tämän tutkielman lopussa (liitteet 2, 3).

Kyselyyn vastasi 30 ammattikoulussa opiskelevaa nuorta suurehkosta ammattioppilaitoksesta
Suomessa. Joukossa oli edustettuna yhteensä neljä ammattialaa. Keräsin vastauksia kahdelta opetus-
ryhmältä. Ensimmäinen oli jokseenkin sekalainen ryhmä, jossa opiskelijoita oli kolmelta eri alalta,
kuitenkin suurin osa (12 opiskelijaa) opiskeli talotekniikan perustutkintoa (LVI-asentaja). Kolme

opiskelijaa edusti sähkö- ja automaatioalan perustutkintoa (sähkö- /automaatioasentaja) ja yksi opiskelija tieto- ja tietoliikennetekniikan perustutkintoa (ICT-asentaja). Toinen ryhmä koostui elintarvikkealan opiskelijoista, joita oli 14 opiskelijaa. Kaikista vastaajista 12 oli tyttöjä, 18 poikia. Opiskelijat olivat ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoita ja syntyneet vuosina 1995–1998. Kaikilla pohjakoulutuksena oli peruskoulu, yhdellä opiskelijalla tämän lisäksi lukio ja eräällä kymppiluokka. Tutkimuslupa aineiston keräämiselle on liitteenä tämän tutkielman lopussa (liite 1).

1.3 Aiempi tutkimus

Ammatillisessa toisen asteen opetuksessa äidinkieltä on tutkittu lähinnä tekstitaitojen ja ammattialaan integroitumisen näkökulmista. Myös asenteita äidinkielen oppiainetta kohtaan on tutkittu (Yli-Kiikka 2014). Tekstitaitoja on tutkittu muun muassa liiketalouden ja logistiikan aloilla (Hannula 2011). Integroitumistutkimusta on puolestaan tehty äidinkielen sisältöjen tarkastelulla, joka on käytännössä tarkoittanut oppikirja-analyysia (esim. Leppänen 2010). Usein ammatillisella puolella tehdyt tutkimukset ovat tapaustutkimuksia tietyiltä aloilta (esim. Hannula 2011). Pääkiinnostuksen kohteena tekstikäsitystä ei näy tutkittaneen ammatillisella puolella, vaan näkökulma on ollut tekstitaidoissa. Toki tekstikäsitys liittyy vahvasti tekstitaitoihin, ja usein tekstikäsitystä onkin tarkasteltu tekstitaitojen rinnalla, kuten Leena Mäyry on tehnyt omassa pro gradussaan (2005); hänen tutkimuksensa kohteena on tosin ollut peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaita ja heidän tekstikäsitöksensä.

Omaa näkökulmaani lähelle tulevia tutkimuksia, joissa ollaan kiinnostuneita oppilaiden käsityksistä, löytyy peruskoulun puolelta (Mäyry 2005, Korhonen 2006, Sivén 2012). Korhonen (2006) on tutkinut hänkin yhdeksäsluokkalaisia, heidän tekstimaailmaansa vapaa-ajalla, koulussa ja tulevaisuuden työelämässä, mutta sivuaa myös heidän tekstikäsitöksensä. Sivén (2012) on tutkinut ensimmäisen luokan oppilaiden käsityksiä tekstistä ja tekstitaidoista. Useassa edellä mainitussa tutkimuksessa tyyppillistä on ollut keskittyä tekstikäsitöksen ohella myös oppilaiden kokemuksiin itsestään lukijana ja kirjoittajana (esim. Korhonen 2006). Kuvailisinkin omaa tutkimustani teknisemmäksi kuin edellä mainitsemani, sillä en ole kiinnostunut niinkään oppilaiden kokemuksista tekstien kanssa tai heidän käsityksistään omasta tekstitaito-osaamisestaan, vaan pikemminkin, mitä he tietävät ja ajattelevat tekstistä käsitteenä: Mitä kaikkea teksti voi olla?

Mäyryn keräämä aineisto (2005) oli kerätty kyselylomakkeella ja ryhmähaastatteluilla. Tutkimus oli luonteeltaan tapaustutkimus, joka keskittyi kahteen luokalliseen Alavuden yläkoulun yhdeksäsluokkalaisia. Tutkimustuloksena oli, että oppilaille teksti näyttäytyi monomodaalisena. Yleisim-

pänä oppilailla nousi käsitys, että teksti on jotain luettua tai kirjoitettua. Toiseksi oppilailla tuli mieleen erilaisia tekstilajeja, joita he luettelivat. Kolmanneksi oppilaat mainitsivat tekstin materiaalisena yksikkönä, jolla on tietty muoto ja hahmo. Harvinaisempia olivat vastaukset, joissa teksti hahmotettiin merkityskokonaisuutena tai osana laajempaa kontekstia. (Mäyry 2005: 54–55.) Korhosen (2006) tutkimuksessa aineisto kerättiin kyselylomakkein ja tekstipäiväkirjan avulla. Tutkimus kohdennettiin suonenjokelaisen yläasteen yhdeksäsluokkalaisille. Oppilaat kertoivat tekstin tärkeimmäksi kriteeriksi niin ikään sen kirjallisen muodon. Osa hahmotteli jonkinlaista tekstin prototyyppiä ja luetteli erilaisia tekstilajeja. Kriteereiksi nousivat myös teksti yhtenäisenä kokonaisuutena sekä sen asiapi-toisuus. (Korhonen 2006: 35–36.)

Sivén (2010) tutki ensimmäisen luokan oppilaiden tekstikäsitteitä haastattelemalla ja seitsemän tekstinäytteen avulla. Tämä aineistonkeruutapa tuli lähimmäksi omaani ja olikin esikuvana omaa näyteaineistoa suunnitellessani, vaikka toki oman tutkimukseni kohderyhmä on iältään hyvin erilainen. Sivénin tutkimuksen oppilaat hahmottelivat tekstiä lyhyen koulu-uransa aikana oppimiensa käsitteiden, kuten kirjain, tavu ja sana, avulla. Kriteereiksi nousivat siten usein kirjainten esiintyminen sekä luettavuus. (Sivén 2010: 41–42.)

1.4 Opetussuunnitelmat

Opetussuunnitelmat ovat parhaillaan uudistuksen alla niin peruskoulussa kuin ammatillisessa peruskoulutuksessa. Toisen asteen ammatillisen peruskoulutuksen tutkintojen uudet perusteet astuvat voimaan kuluvan vuoden elokuussa, peruskoulun puolella uudet opetussuunnitelmat tulevat voimaan porrastetusti alkaen 2016 (Opetushallitus 2014). Tästä motivoituneena tarkastelen molempien koulutusasteiden opetussuunnitelmia, käytännössä perusopetuksen opetussuunnitelmaluonnosta (POPS 2016) ja ammatilliselta puolelta alakohtaista opetussuunnitelmaa, tarkemmin elintarvikealan perustutkinnon perusteita (jatkossa elintarvikealan pt.), joka on jo vuoden 2015 uudistuksen mukainen ja linkittyy tutkimukseeni informanttien kautta. Tutkimukseni valossa on kiinnostavaa tarkastella, löytyykö ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmasta kaikua samasta monilukutaidon käsitteestä, joka perusopetuksen puolella tuntuu olevan varsin keskeinen uudistuksen sisältö. Monilukutaito taas liittyy kiinteästi käsitykseen tekstistä ja lukutaidon osa-alueista.

Peruskoulun uuden opetussuunnitelman luonnoksessa (POPS 2016) monilukutaidon käsite esitetään koko koulun läpäisevänä ilmiönä, mistä kertoo muun muassa sen sijoittuminen opetussuunnitelmassa: Monilukutaito esitellään luvussa kolme osana peruskoulun yleisiä tehtäviä ja tavoitteita

laaja-alaisen osaamisen osa-alueena (POPS 2016: 16). Se on nostettu oppiaineiden yhteiseksi sisällöksi ja välineeksi siten, että kussakin oppiaineessa opetetaan alakohtaisia tekstitaitoja ja oppiaineilta odotetaan myös yhteistyötä keskenään. Perusopetuksen uuden opetussuunnitelman luonnos määrittelee monilukutaidon erilaisten viestien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taidoiksi. Monilukutaito on kykyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla. (POPS 2016: 16.) Lisäksi monilukutaitoon liitetään kiinteänä osana monikulttuurisuus, sen arvostaminen sekä kriittisen ajattelun taidot. Luukka (2013) valottaa, että monikulttuurisuudella tarkoitetaan tässä eri kulttuurien lisäksi myös oppiaineiden omia käytänteitä ja ominaispiirteitä, jotka kumpuavat oppiaineiden taustalla vaikuttavista tieteenaloista ja niiden käytänteistä. Luonnoksessa lukutaito nähdään moninaisena taitona, johon kuuluu niin perusluku- ja kirjoitustaito kuin numeerinen, kuvan- ja digitaalinen lukutaito. Mukana on vahvana vaatimus oppilaiden mahdollisuudesta harjoitella näitä taitoja monipuolisissa oppimisympäristöissä, niin perinteistä kuin uudenlaistakin teknologiaa hyödyntävissä. (POPS 2016: 17.)

Yleisesti voidaan sanoa, että ammatillinen opetussuunnitelma painottaa vahvasti äidinkielen oppiaineen integroitumista ammattialaan, mikä käytännössä ilmenee tekstien sisällöllisissä valinnoissa. Tekstitaidot edustuvat alan tyypillisinä teksteinä ja tekstikäytänteitä. Uudistetuissa tutkintoperusteissa äidinkieli on löytänyt paikkansa viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen ”oppiaineen” alla, johon kuuluu myös muu kieltenopetus (elintarvikealan pt. 2014: 55). Viestintä- ja vuorovaikutusosaamista on yhteensä 11 osaamispistettä, josta äidinkielen osuus on viisi osaamispistettä. Valinnaisia opintoja on tarjolla 0-3 osaamispistettä eri kieliaineiden kesken. Äidinkielen opetuksen osaamista-voitteita on kuvattu pakollisten ja valinnaisten osaamispisteiden opinnoissa. Äidinkielen valinnaisissa opinnoissa yhtenä arviointikohteena on **ammatillinen monilukutaito** (elintarvikealan pt. 2014: 59). Opetussuunnitelman mukaan se tarkoittaa tekstilajien tilanteenmukaisen käytön tuntemusta ja tekstilajien eri ilmaisutapojen tuntemusta sekä tämän tuntemuksen soveltamista erilaisissa kieliympäristöissä. Lisäksi se tarkoittaa tekstintuottamistaitoa prosessinkaltaisena, yhdessä muiden kanssa tapahtuvana toimintana (vrt. Luukka 2004: 116–117; Bull & Anstey 2010: 4).

Kaikkiaan ammatillisen peruskoulutuksen alakohtaisen opetussuunnitelman sisältö äidinkielen opetuksen kuvauksessa on niukka. Ehkä kokemukseen vaikuttaa myös se, että ammatillisen perusopetuksen opetussuunnitelma on kuvattu taulukon muotoon. Kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelmaluonnoksen kuva monilukutaidosta tuntuu astetta syvällisemmältä kuin mitä ammatillisen koulutuksen vastaava, ainakaan se ei tunnu olevan ammatillisessa koulutuksessa opetusta ohjaava ideologia. Tätä käsitystä puoltaa myös sen sijoittuminen opetussuunnitelmassa valinnaisten osaamispisteiden osaamista-voitteiden alle. Toisaalta muoto voi hämätä: Kuten viitteissä olen osoittanut, voi

ammattillisenkin puolen opetussuunnitelmassa havaita tuoreita näkökulmia, mitä monilukutaidon käsitteeseen tulee. Esimerkiksi tiimikirjoittamisen ajatus tulee esille Luukalla kuin myös Bullilla ja Ansteylla tulevaisuuden oppimiskäytänteenä (kt. viitteet edellä). Lisäksi ammattiopiston internetsivuilla alojen esittelyteksteissä mainitaan joitakin spesifejä lukutaidon alueita.

Toisaalta voidaan pohtia, onko vertaileminen näiden kahden koulutusasteen välillä edes mielekästä, ovathan ne lähtökohtaisesti tehtäviltään erilaiset. Toinen on kaikille pakollinen koulutus, jonka tarkoituksena on taata lapsille ja nuorille mahdollisimman tasapuolinen pohja elämää ja myöhempiä valintoja varten; toinen on jo selkeästi valmistamassa oppilaita valitulle, tietylle koulutusuralle.

2 TEKSTI

2.1 Tekstin piirteitä

Yleiskielen sanakirjoissa tekstille esitetään muun muassa seuraavia kriteerejä ja esimerkkejä: kirjoitetut tai painetut sanat; jatkuva, yhteenkuuluva kokonaisuus; mikä tahansa kielellinen ilmaus tai viesti; laulettava melodia; ilmoitus, jossa vain muutama sana; kielen kannalta huoliteltua; tekstiä valaisevat kuvat; antiikva-, fraktuura-, hieroglyfi-, nuolenpääteksti; murre-, runo-, sanomalehti-, vekseliteksti. Usein mainitaan myös yhteys latinan sanaan 'textus', joka tarkoittaa kudottua. (Gummerus 1998; WSOY 1989.)

Määritelmässä haetaan tekstin rajoja, sitä mitä teksti tyypillisimmillään voi olla. Kuvat, jotka mainitaan tekstiä *valaisevina*, on mielenkiintoinen esimerkki: Kuvat siis luetaan osaksi tekstiä, mutta ne ovat selkeästi alisteiset tekstille, eivätkä näin ollen rakenna itsenäistä merkitystä (vrt. Lehtonen 2002: 46–47). Esimerkeissä näkyy myös aika; luetellaan esimerkiksi joitakin vanhoja tekstilajeja, kuten vekseli. *Laulettava melodia* on mielenkiintoinen niin ikään; tekstiä voidaan siis tuottaa muunkin modaliteetin kautta kuin painamalla tai kirjoittamalla (vrt. esim. Bull & Anstey 2010: 2). Lisäksi sanakirjat esittelevät erilaisia kirjoitusjärjestelmiä. Myös Gunther Kress (2003: 63) on muistuttanut, että länsimainen alfabeettinen kirjoitusjärjestelmä on vain yksi maailman kirjoitusjärjestelmistä. Vertailukohdaksi hän mainitsee muun muassa Keski-Amerikan intiaanikulttuurit, Egyptin hieroglyfit sekä kiinan ja japanin kielet. Näiden kulttuurien kirjoitusjärjestelmät perustuvat merkeille ('characters').

Hakulinen ja työryhmä (1994: 95–96) määrittelevät tekstin kielenkäytön perusyksiköksi. Tekstiksi katsotaan sellainen yhtenäinen esitys, joka muodostaa merkityksellisen kokonaisuuden. Myös Heikkisen mukaan (2012b: 64) **koheesio** ja **koherenssi** mainitaan usein keskeisimpinä tekstuaalisuuden kriteereinä. Koheesiolla viitataan tekstin pintarakenteen yhtenäisyyteen, ja sitä luovat osaltaan niin kieliopilliset kuin leksikaalis-semanttisetkin keinot, siis esimerkiksi pronominit ja samaan merkityskenttään kuuluvat sanat. Koherenssi puolestaan liittyy ennemmin tekstin funktionaaliseen yhtenäisyyteen, jossa otetaan huomioon tekstin tavoitteet ja yhteisö, jonka toiminnassa teksti on osallinen. Se tarkastelee siten tekstin laajempaa yhtenäisyyttä pintarakenteen sijaan.

Muotoseikkojen ja tunnuspiirteiden puolesta teksti voi olla monenlainen yksisanaisesta kyltistä kokonaiseen romaaniin. Kuitenkin tyypillisenä tekstinä pidetään **monologia**. Monologi on ehyt kokonaisuus, jossa kaikki kielen rakenneosat yksittäisistä sanoista virkkeisiin palvelevat samaa tarkoitusta eli sisältöä. Toisaalla teksti voi olla myös puhuttua **dialogia**. Monologi rakentuu yksittäisen

kielenkäyttäjän toimesta, dialogi on taas vähintään kahden kielenkäyttäjän välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta ja merkityksenantoa. Nykyisin tekstin dialoginen puoli tuntuu korostuvan tutkimuksessa; kaikki tekstit voidaan katsoa jonkinlaisena vastineena ja reaktiona johonkin aiempaan tai meneillään olevaan keskusteluun. (Hakulinen et. al. 1994: 95–96.)

Edelliseen ajatukseen liittyy kiinteästi **intertekstuaalisuuden** käsite. Se tarkoittaa yksinkertaisuudessaan sitä, että kaikissa teksteissä on jotain lainattua; monologikin sisältää usein viitteitä jonkun toisen sanomisiin, suoria sitaatteja tai vähintäänkin referointia (Hakulinen et. al. 1994: 96). Voidaan sanoa, että tekstit ovat luonteeltaan intertekstuaalisia; ne eivät synny mihinkään tyhjiöön, vaan osaksi jo olemassa olevia tekstejä ja jo alkaneita keskusteluja. Pietikäinen ja Mäntynen kuvaavat intertekstuaalisuutta myös kierrättämisen metaforalla (2009: 116). He tarkoittavat, että sanoilla on kaikunsa, niissä on aina jälkiä niiden edellisistä käyttöyhteyksistä. **Moniäänisyydellä** tavoitellaan jokseenkin samaa ilmiötä kuin intertekstuaalisuuden käsitteellä; yksittäisen kirjoittajankin tekstissä voi kuulua monen eri kirjoittajan ääni (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 123). Intertekstuaalisuus ei rajoitu kuitenkaan vain sisältöön, vaan myös eri tekstilajit lainailevat toisiltaan tekstilajipiirteitä. Tätä ilmiötä kuvaa muun muassa käsite **hybridi teksti**. (Bull & Anstey 2010: 9; Luukka 2004: 116.)

Teksti on tiiviisti osa **kontekstiaan**. Konteksti voidaan määrittää yleisesti joukoksi tekstinulkoisia tekijöitä. Välittömän kontekstin, siis tekstin välittömän esiintymisympäristön, kuten lehden palsta, lisäksi kontekstilla ymmärretään se laajempi kulttuurinen ympäristö, jota osa se on. (Hakulinen et. al. 1994: 96.) Diskurssintutkimuksessa konteksti on monitahoinen käsite, sen sisällä voidaan rajata ja hahmottaa lukuisia spesifejä konteksteja. Keskeisin lienee kuitenkin tilannekonteksti, jolla viitataan siihen välittömään sosiaaliseen tilanteeseen, jossa kielenkäyttöä esiintyy. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 31.)

Heikkinen (2012b: 64) esittää De Beaugranden ja Dresslerin kriteeristön, joka on mielestäni varsin kokoava esitys siitä, mitä teksti on: 1) tekstintuottajalla on oltava intentio, tarkoitus saavuttaa jokin päämäärä viestinnällään (= intentionaalisuus); 2) esityksen on saavutettava yleisön hyväksyntä tekstinä (= hyväksyttävyyys); 3) tekstin on sisällettävä (uutta) informaatiota (= informatiivisuus); 4) on otettava aina huomioon se tilanne, jossa teksti tuotetaan ja missä sitä käytetään (= tilanteisuus); 5) yhden tekstin käyttö on riippuvainen aikaisempien tekstien tiedoista (= intertekstuaalisuus). Näihin Heikkinen lisää vielä sidosteisuuden eli koheesion ja koherenssin ilmiöt. Omassa tutkimuksessani erityisesti kolmas kriteeri on keskeinen, sillä yritän selvittää, saavuttavatko valitsemani tekstinäytteet opiskelijoiden hyväksynnän.

2.2 Tekstin lähikäsitteitä

Siinä missä teksti kielellisenä yksikkönä on viitannut perinteisesti kirjoitettuun kieleen, **diskurssi** kurottautuu puhuttua kieltä kohden. Diskurssin perusominaisuudeksi voidaankin nähdä dialogisuus (vrt. tekstin monologisuus). (Heikkinen 2012a: 95.) Kielikäsite, johon diskurssintutkimus nojaa, on sosiaalinen konstruktivismi, jossa kielenkäyttö nähdään sosiaalisena ja funktionaalisenä toimintana (kt. myös Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12). Konteksti on keskeinen käsite diskurssintutkimuksessa, sillä ymmärretään konkreettisten kielenkäyttötilanteiden ohella abstraktimmatkin kulttuuriset ja yhteiskunnalliset olosuhteet. Niinpä ei olekaan tavatonta, että diskurssintutkimus on yhteiskunnallisesti motivoitunutta. Puhutaan esimerkiksi poliittisesta- tai luonnonsuojeludiskurssista. Kiinnostavia ovat nimenomaan tekstinulkoiset tekijät, jotka ilmenevät teksteissä. Näin diskurssi voidaan nähdä tekstiä laajempaan analyysiyksikkönä, jossa kietoutuvat yhteen kieli ja toiminta. Tekstit ovat siten (vain) diskurssianalyysin yksi keskeinen tutkimuskohde, mutta eivät ainoa. (Heikkinen 2012a: 95–96.) Pietikäinen ja Mäntynen (2009: 27) huomauttavat vielä, että diskurssilla tarkoitetaan yhtäältä kielenkäyttöä yleensä sosiaalisena toimintana, jolla on aina ehtoja ja seurauksia, toisaalta historiallisia, tiettyinä ajanjaksoina muodostuneita tapoja kuvata ja merkityksellistää asioita ja ilmiöitä. Toisinaan näistä diskurssin kahdesta eri tasosta puhutaan diskurssin mikro- ja makrotasoina.

Genre-sananjuurit ovat latinan sanassa 'genus', joka tarkoittaa tyyppiä tai luokkaa. Se suomennetaan tavallisesti tekstilajiksi. Varhaisin genrejako voidaan nähdä jo Aristoteleella, joka lajitteli kirjallisuuden lajit epiikan, lyriikan ja draaman lajeihin (Solin 2011: 120; Heikkinen & Voutilainen 2012: 20). Pietikäinen ja Mäntynen ovat kuvailleet genrejä kielellisen ja sosiaalisen toiminnan yhteenliittymiksi, jotka ovat kielenkäyttäjien kannalta yleisesti tunnistettuja ja suhteellisen vakiintuneita (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 80). Esimerkkejä eri genreistä ovat vaikkapa uutinen, kolumni, sarjakuva ja mainos. Niillä kaikilla on oma niin muodollinen kuin tyylillinenkin rakenteensa, jotka ovat kielenkäyttäjien laajalti tunnistamia, hyväksymiä ja käyttämiä.

Genre ja diskurssi pyrkivät operoimaan osin samalla kentällä eli näkemään kielenkäytön laajemman sosiaalisen ja tilanteisen kontekstin, sen mikro- ja makrotasot. Suhteessa diskurssin käsitteeseen genre on diskursiivista toimintaa; se on eräs kielellinen keino rakentaa sosiaalista todellisuutta. Esimerkiksi mielipidekirjoitus voi hyödyntää luonnonsuojeludiskurssia (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 81).

Käytännössä genret edustuvat erilaisina **tekstityypeinä**. Solin (2011: 119) kiteyttää genreajattelua siten, että tekstejä voidaan jakaa luokkiin ja kategorioihin niiden muodollisten samanlai-

suuksien ja/tai viestinnällisten tarkoitusperien perusteella. Meillä tätä ajatusta kuvaamaan on vakiintunut käsite tekstityyppi (Luukka 2009: 13). Pietikäinen ja Mäntynen (2009: 99) kuvailevat tekstityyppejä genrejen rakennusaineeksi. Lisäksi he huomauttavat (2009: 100), että harvemmin genre rakentuu vain yhdestä tekstityypistä, vaan sulkee sisäänsä tavallisesti useita tekstityyppejä. Tekstityypit ovat kuvaileva eli deskriptiivinen, kertova eli narratiivinen, ohjaileva eli instruktiivinen, perusteleva eli argumentatiivinen ja erittelevä eli ekspositorinen (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 101; Lauerma 2012: 67).

Tekstitaidot-käsite on tullut suomalaisiin kouluihin ja opetussuunnitelmiin 2000-luvulla. Sen englanninkielinen vastine 'literacy' tarkoittaa oikeastaan luku- ja kirjoitustaitoa. Sen viittausala on kuitenkin sittemmin laajentunut (Luukka 2009: 13). Luukan mukaan (2009: 13) suomalaisessa kontekstissa tekstitaidoilla on tarkoitettu perinteisesti tekstien lukemisen ja tulkinnan taitoja kuin kirjoittamisen. Tekstitaitoisuus tarkoittaa Luukan mukaan (2009: 21) taitoa toimia luontevasti ja tarkoituksenmukaisesti tekstien kanssa erityyppisissä tilanteissa. Kognitiivinen lähestymistapa näkee tekstitaidot yksilön pääomana ja osaamisena ('skill'), sosiokulttuurinen ennemmin sosiaalisina käytänteinä ('practice') ja näiden käytänteiden hallintana. Nämä käytänteet opitaan yhteisössä, yhteisöön sosiaalistumalla. Lisäksi tekstitaidot ovat kiinteässä yhteydessä elämänaloihin ('domains'), joissa tekstit ovat erikoistuneet tiettyihin tehtäviin ja tarkoituksiin. Esimerkiksi vapaa-ajan tekstitaidot eroavat monessa suhteessa koulun ja työelämän tekstitaidoista. (Luukka 2009: 16–17.)

Meillä Suomessa on ollut tapana erotella lukutaidon osa-alueita toisistaan, on puhuttu esimerkiksi medialukutaidosta ja kuvanlukutaidosta. Englanninkielinen 'multiliteracy' kokoaa nämä kaikki yhden ja saman käsitteen alle. Luukka (2009: 20) pohtiikin tekstitaitojen rinnalle hiipinyttä monilukutaidon käsitettä ja suhteuttaa sitä "edeltäjänsä". Hänen mukaansa terminvaihdosta meillä Suomessa tuskin kannattaa lähteä tekemään, jos oletetaan, että meillä tekstit nähdään jo lähtökohtaisesti laajasti ja monimodaalisina.

2.3 Multimodaalinen teksti

Lehtosen mukaan (2004) teksti voi olla monenlaisessa **muodossa**. Ensinnäkin teksti voi olla oraalista eli puhuttua, toiseksi painettua, kolmanneksi kuvallista, kuten valokuvissa ja liikennemerkkeissä. Audiovisuaalisissa teksteissä voi esiintyä yhtä aikaa kaikkia edellä mainittuja (Lehtonen 2004: 89). Esimerkiksi automainos on hyvä esimerkki siitä, kuinka yhdistellä kuvaa, ääntä ja liikettä monella tavalla (Bull & Anstey 2010: 27). Automainos on tavallisesti sarja otoksia, joiden taustalla on jokin narratiivi

eli tarina; se on siis yhtenäinen kokonaisuus. Tapahtumien taustalla soi musiikkia, jonka päälle puhutaan ('voice-over'). Lisäksi puhetta tehostetaan nostamalla sieltä ruudulle keskeistä sisältöä, yksittäisiä sanoja ja lauseita, kuten tietoja auton ominaisuuksista ja automerkin logo.

Olemme perinteisesti keskittyneet merkityksen ilmaisemisen yhteen modaliteettiin, kieleen ja erityisesti sen kirjalliseen asuun. Kieli ja kirjoitus ovat näin dominoineet viestinnän kenttää. Lehtonen (2002: 46) näkee yhdeksi syyksi tähän akateemisen oppialajaon sekä siitä kumpuavan kirjoitetun muodon arvostamisen muiden muotojen kustannuksella. Kuitenkin noin parin viime vuosikymmenen aikana tämän perinteisen tekstikäsitteen rinnalla on alettu puhua **multimodaalisesta** tekstistä (esim. Bull & Anstey 2010; Cope & Kalanzis 2000; Kress esim. 2003; suomeksi mm. Lehtonen 2001, 2002). Kuitenkaan ei ole kyse varsinaisesti uudesta ilmiöstä, vaan perinteisinä pidetyt painetutkin tekstit voidaan pohjimmiltaan ymmärtää multimodaalisina (Bull & Anstey 2010: 2; Luukka 2009: 19; Lehtonen 2002: 46–47). Esimerkiksi oppikirjat ovat käyttäneet jo tovin rinnan sekä kielellistä että visuaalista muotokieltä havainnollistaen oppisisältöä esimerkiksi kuvina. Luukka (2009: 115–116) kuitenkin huomauttaa, että oppikirjoissa kuvien funktio on perinteisesti ollut pikemminkin tekstin merkityssisällön tukeminen kuin itsenäinen merkityksen rakentaminen. Lisäksi oppikirjakuvilla on ollut selkeää viihdearvoa. Lehtonen (2002) puolestaan kirjoittaa, että tätä nykyä kuva ei enää palvele tekstiä (vain) kuvittajana, vaan yhä useammin myös teksti palvelee kuvaa. Hän vie multimodaalisuuden ajatuksen vieläkin pidemmälle, se on läsnä kaikessa viestinnässä (2002: 47):

”(--) kieli ja muut symbolit eivät koskaan esittäydy ikään kuin sellaisinaan, vaan kohtaamme ne aina jossakin materiaalisessa muodossa, joka tuo oman lisänsä merkitysten muodostumiseen. Kun esimerkiksi puhumme, emme käytä immateriaalisia sanoja, vaan ääntä, rytmiä ja intonaatiota, joita saattelevat kasvojen ilmeet, eleet ja ruumiin asennot. Käytössämme on siis samalla kertaa monta merkitysten tuottamisen välinettä.”

Multimodaalisuus on siis syvällä viestinnän rakenteissa. Voidaan ajatella, että kaikki tekstit ovat tavalla tai toisella luonteeltaan ennemmin multimodaalisia.

Monilukutaito-ajattelun viestinviejänä maailmanlaajuisesti tunnetaan New London Group -niminen tutkijaryhmä. Ryhmä koostuu pääosin brittiläisistä, amerikkalaista ja australialaisista kielitieteilijöistä. Heitä on ajanut yhteistyöhön huoli muun muassa siitä, kuinka kouluopetus saadaan nostettua ja pidettyä ajan tasalla tekstien multimodaalisen vallankumouksen myötä (Bull & Anstey 2010: 6). Taustalla he hahmottavat laajemman kehityskulun, jossa kieli on kohdannut yhä monimuotoisemman maailman (Cope & Kalanzis 2000: 5–8). Bull ja Anstey (2010) hahmottelevat monilukutaitoa ilmiönä tyyppi-irteiden kautta. Keskeisiä ovat kysymykset, millainen on tulevaisuuden monilukutaituri ('literate person') sekä mitä piirteitä multimodaalisilla teksteillä on (Bull & Anstey 2010: 2,

28). Heidän mukaansa monilukutaitoisella on ainakin seuraavia ominaisuuksia: Monilukutaitoinen henkilö on joustava, hän suhtautuu positiivisesti muuttuviin viestintämuotoihin; hän omaa perustiedot ja -taidot viestinnässä ja kielellisessä ilmaisussa; hän ylläpitää kielellistä ja viestinnällistä osaamistaan pystyen myös uudistamaan toimintatapojaan vastaamaan muuttuneita viestintätilanteita; hän hallitsee sekä uutta että vanhaa teknologiaa viestimisessään. (Bull & Anstey 2010: 2.)

Multimodaalisen tekstin Bull ja Anstey määrittelevät kuusiosaisen jaottelun avulla. 1) Multimodaalinen teksti rakentaa merkityksiä sellaisten elementtien välityksellä, jotka hyödyntävät useita eri merkkijärjestelmiä ('semiotic systems'). Näitä merkkijärjestelmiä tunnetaan viisi: kielellinen, visuaalinen, auditiivinen, spatiaalinen ja gesturaalinen. Käytännössä multimodaaliset tekstit välittyvät vastaanottajalle erilaisten medioiden ja teknologian kautta. 2) Multimodaalisissa teksteissä yhdistyvät esittämisen ('performance'), taiteen ('art') ja asettelun ('design') osa-alueet. Tekstintekijät tarvitsevat jokaisen osa-alueen tietoja ja taitoja rakentaessaan merkityksellistä kokonaisuutta, siis tekstiä. Esimerkiksi internetsivua tehtäessä asettelu ja layout nousevat keskeiseen rooliin, ja sivustolla esiintyvät valokuvat edustavat taiteellista puolta ja osaamista. 3) Multimodaalisessa tekstissä kieli (kielen järjestelmä) ei ole aina dominantin asemassa, vaan on rakentamassa kokonaisuutta yhtenä keinona monista. Riippuu kulloisestakin viestinnällisestä tavoitteesta ja käytössä olevasta viestintäkanavasta, mikä modaliteetti eli muotokieli nousee keskeisimmäksi. Tekstintekijä miettii vaikkapa, onko tehokkaampaa esittää alkoholivalistusta sanomalehdessä tietoisena vai parhaaseen katseluaikaan televisiossa elokuvamaisen videoklipin keinoin. 4) Multimodaalisessa tekstissä merkitys rakentuu kokonaisuudeksi yksittäisten elementtien yhteistyössä. Kaikki elementit pelaavat samaan maaliin, tehostaen toisiaan. Tämä vaatii tekstien tekijöiltä ja lukijoilta kykyä tunnistaa yksittäisten elementtien tehtävät ja roolit kokonaisuudessa ja kiinnittää huomio keskeisimpään tekstistä nousevaan sisältöön. (5) Jokaisella modaliteetilla on oma erikoisalansa ja niitä hyödynnetään multimodaalisissa teksteissä valikoiden. Multimodaalisissa teksteissä hahmotetaan aika-perusteiset ('time-based') ja tila-perusteiset ('space-based') modaliteetit. Riippuu jälleen viestinnällisestä tavoitteesta ja mahdollisuuksista, kummanlaisia valitaan. Aika ja tila viittaavat tässä oikeastaan liikkuvaan ja niin sanottuun still image -tyyppiseen muotoon; video tai tanssiesitys olisi siten ajassa tapahtuva, liikkuva esitystapa, kun taas veistos on esimerkki tilakeskeisestä esittämisen muodosta. Usein nämä modaliteetit sekoittuvat multimodaalisissa teksteissä. (6) Lopulta multimodaalista tekstiä sidostavat koheesion ja koherenssin ilmiöt, jotka vallitsevat yksittäisten elementtien ja tekstin kontekstin välillä. (Bull & Anstey 2010: 22–28.)

Bullilta ja Ansteylta nouseva ajattelu nojaa ennen kaikkea merkityksen ja viestin mahdollisimman tehokkaaseen perillemenoon, jonka varassa kielellisiä ja viestinnällisiä valintoja tekstin suhteen tehdään. Se vaatii niin tekstintekijältä kuin -lukijalta edellä mainittujen ilmiöiden ymmärtämistä.

Oman työkalunsa multimodaalisuuden ymmärtämiseen tuo myös visuaalinen kielioppi (Kress & van Leeuwen 1996). Se on erityisesti kuvien kantamien merkitysten avaamiseen kehitetty analyysimalli, joka pyrkii noudattelemaan kielen kielioppia. Erityisesti se tarjoaa välineitä tutkia mediatekstien elementtejä, kuten kuvia, värejä, fontteja ja asettelua sekä elementtien yhteistoimintaa tietyn vaikutelman tai merkityksen synnyttämisessä. Visuaalinen kielioppi paljastaa merkityksiä, joita kätkeytyy esimerkiksi kuvassa esiintyviin toimijoihin ja heidän suhteisiinsa, asetteluun ja väreihin. Visuaalinen kielioppi perustuu pitkälti ihmisen luontaisen havainnointikyvyn toimintaan, jonka on havaittu noudattelevan tiettyjä ehtoja. Tietoa näistä ehdoista käyttävät hyväkseen esimerkiksi mainostajat. (Kress & van Leeuwen 1996.)

3 MENETELMÄT

3.1 Aineistonkeruumenetelmästä ja aineiston kuvaus

Kuten alussa kuvailin, aineistonkeruumenetelmäni on kysely, jonka suuntasin kahdelle ryhmälle ammattikoululaisia. Tämän tutkimuksen kyselyä voisi kuvailla informoiduksi kyselyksi (kt. esim. Jyrinki 1976; Eskola 1966), sillä osallistuin itse vastaamistilanteeseen luokassa. Informoidussa kyselyssä tutkijalla on henkilökohtainen kontakti vastaajiin, hän esimerkiksi jakaa lomakkeet vastaajille henkilökohtaisesti samalla informoiden vastaajia tutkimuksesta. Henkilöt vastaavat lomakkeille yksilöllisesti. Verrattaessa perinteiseen kyselyyn, jossa vastauslomakkeet lähetetään esimerkiksi osallistujien kotiin, voi tällaisessa julkisessa ryhmätilanteessa vastaaminen vaikuttaa osallistujan vastauksiin (Eskola 1966: 159). Yksilö voi kokea ryhmäpainetta tai myös tutkijan läsnäolo tilanteessa voi aiheuttaa vastaamista tietyllä tavalla, esimerkiksi oletetulla, tutkijan toivomalla tavalla. Erityisesti asenteita, mielipiteitä ja käsityksiä mittaavissa kyselyissä yksilövastaaja on alttiimpi ryhmäpaineelle.

Muita mahdollisia ja pohtimiani keruumenetelmiä olivat haastattelu, joko yksilöille tai pienissä ryhmissä tai tekstipäiväkirjan teettäminen opiskelijoilla. Kyselyn ja haastattelun yhdistelmä olisi niin ikään ollut mahdollinen tapa kerätä tietoa opiskelijoilta. Tekstipäiväkirja yksinään ei luultavasti olisi ollut riittävä vastaamaan tutkimusongelmaani, sillä siinä olisi käynyt ilmi lähinnä vain se, mitä tekstejä opiskelijat seurannan aikana lukevat ja kirjoittavat. Päiväkirjan olisi toki voinut yhdistää esimerkiksi kyselyn kanssa – tai haastattelun. Päädyin kuitenkin pelkkään kyselylomakkeeseen työni laajuuden ja käytössä olevien resurssien vuoksi. Kyselyä kuvaillaankin usein suhteellisen vaivattomaksi ja edulliseksi tavaksi kerätä tietoa (esim. Jyrinki 1976: 25).

Punnitessani eri keruumenetelmiä haastattelun etuna näin ehdottomasti sen, että tutkijana voin siinä rohkaista opiskelijaa vastaamaan tai tarkentamaan näkemystään. Kyselylomakkeelle vastattaessa tämä ei useinkaan toteudu, mikä näkyikin sitten osassa vastauksia. Perusteluriveille oli kirjoitettu esimerkiksi että *No kun se vain on tekstiä*. Kyselyni oli toki luonteeltaan sellainen, että se olisi suonut minulle tutkijana mahdollisuuden rohkaista kenties enemmänkin mitä lopulta tein, esimerkiksi kierrellä luokassa enemmän.

Pohdin myös ryhmäkeskustelun hedelmällisyyttä menetelmänä, johon esimerkiksi Sivén (2012) oli päätenyt omassa vastaavanlaisessa tutkimuksessaan. Näin opiskelijat saivat toisiltaan virikkeitä, kun ajatuksia voidaan vaihtaa, ja kenties vastauksissa olisi mahdollisuus päästä astetta syvemmälle kuin mitä opiskelija yksin aiheesta keksisi. Yksilöhaastattelukin jäisi mielestäni tässä menetelmänä

toiseksi. Tällä kertaa kuitenkin koin, että aloittelevan tutkijan oli mielekkäintä toteuttaa aineistonkeruu nimenomaan kyselyn muodossa.

Tutkimuskysymyksiä oli siis kahdenlaisia: 1) Mikä opiskelijoiden mielestä on teksti? ja 2) Mitä kriteereitä opiskelijat tekstille asettavat? Selvitin näitä opiskelijoiden käsityksiä esittämällä heille valitsemiani tekstinäytteitä. Näytteitä oli kaikkiaan kymmenen, ja ne koostuivat kirjoitetuista tekstikatkelmista (mainoslause, kuvaruno, erikielinen teksti) sekä valokuvasta, diagrammista, twiitistä, liikennemerkistä, rakennusohjeesta, viitotusta lauseesta (video) sekä ääninäytteestä (äänikirjakatkelma). Valitsin nämä tekstinäytteet, koska halusin niiden edustavan mahdollisimman laajasti kaikkia niitä esityksiä, joita mahdollisesti voitaisiin kutsua teksteiksi. Pyrin ottamaan mukaan esimerkkejä kattavasti luvussa 2.3 mainitsemistani semioottisista merkkijärjestelmistä. Lisäksi kyselyssä oli kaksi avointa kysymystä, joissa pyysin opiskelijoita ensin nimeämään joitakin tekstejä, joita he itse käyttävät ja tuottavat päivittäisessä elämässä, sekä määrittelemään teksti-käsitteen omin sanoin. Avoimien kysymysten vastaukset myötäilivät pitkälti kyselyn toisen osion vastauksia, jossa reagoitiin tekstinäytteisiin vastaamalla ”kyllä” tai ”ei” ja perustelemalla lyhyesti. Kyselyn vastauslomake ja tekstinäytteet ovat liitteinä tutkielman lopussa (liitteet 2, 3).

3.2 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä

Tutkimukseni on laadullista tutkimusta ja analyysimenetelmänä käytän sisällönanalyysia. Kvantitatiivista otetta yhdistän analyysiini hieman, kun esitän tuloksia koostetusti taulukoinnin avulla.

Sisällönanalyysissa on kyse aineiston erinäisestä luokittelusta, teemoittelusta ja tyyppittelystä. Analyysimenetelmä vaatii tutkijalta erityistä tarkkuutta: On muistettava, että kaikki mitä aineistosta nostaa esille, on jo valintojen tekemistä. Luokittelu on yksinkertaisinta aineiston järjestämistä, mikä sinänsä lähestyy jo kvantitatiivista analyysia. Tyyppillistä siinä on esittää aineistosta luokkia ja laskea, kuinka monesti mikäkin luokka aineistossa esiintyy. Teemoittelussa aineistoa pilkotaan ja ryhmitellään aihepiiri edellä. Näin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. Tyyppittelystä aineistoa ryhmitellään tyypeiksi, esimerkiksi teemojen sisältä etsitään näkemyksille yhteisiä piirteitä ja muodostetaan näiden avulla aineistosta prototyyppejä. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 92–93.) Oman tutkimukseni tulosten esittelystä käytän erityisesti teemoittelua ja tyyppittelyä.

Sisällönanalyysia voidaan tehdä aineistolähtöisesti ja teorialähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009). Aineistolähtöisessä analyysitavassa lähdetään liikkeelle aineistosta, induktiivisesti, yksityisestä yleiseen. Analyysin vaiheet ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli

ryhmittely ja lopulta abstrahointi eli teoreettinen käsitteiden luominen. Analyysissa edetään siis aineistosta nousevista havainnoista kohti abstraktimpaa tasoa, ala- ja yläluokkien muodostamisesta koavien käsitteiden muodostamiseen. Teorialähtöisessä analyysissä menettely on jokseenkin päinvastainen, siinä edetään deduktiivisesti, yleisestä yksityiseen, abstraktiotasolta kohti aineistoa. Käytännössä ennen analysoinnin aloittamista luodaan analyysirunko, jonka pohjana on käytetty teoria tai muu aiempi tieto aiheesta. Aineistoa lähdetään tutkimaan ja ryhmittelemään tämän rungon perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 108–117.)

Omassa tutkimuksessani käsittelen aineistoani aineistolähtöisesti. Pyrin siis abstrahoimaan aineistossani esiintyvistä vastauksista yleisempiä teemoja ja tyyppejä. Teemoittelen ja tyypittelen niin tekstikriteerejä kuin vastaajatyyppejä, toisin sanoen mitä kriteerejä tekstiydelle vastauksista nousee, ja millaisia tyyppejä tekstikäsitykseltään vastaajissa voi havaita.

4 ANALYYSI

4.1 Mikä on teksti?

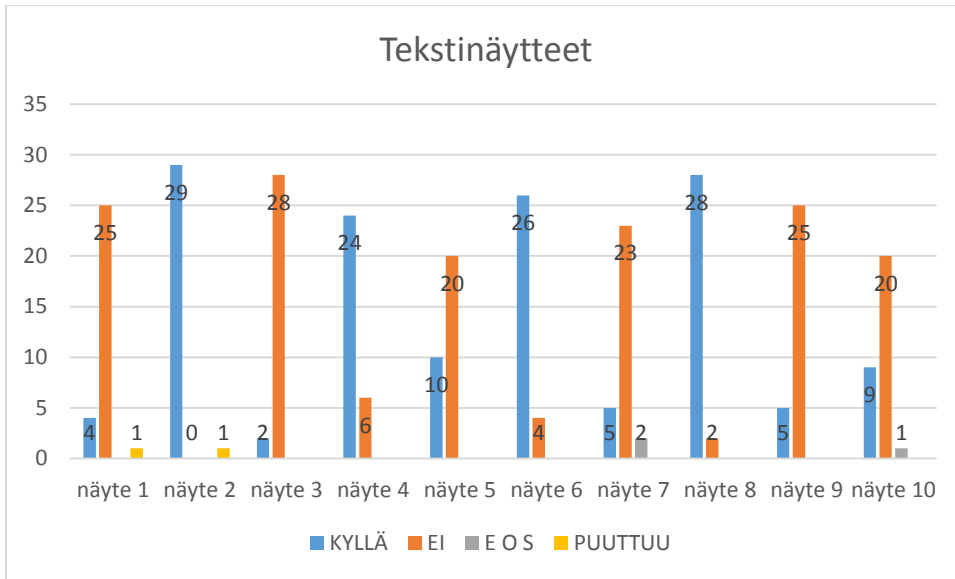
Ammattikoululaiset mainitsivat omissa tekstimääritelmissään erilaisista teksteistä muiden muassa mainoksen, sanomalehden, television tekstitykset, tekstiviestit, sarjakuvat, uutiset, nettitekstit (esim. blogi), sosiaalisen median (esim. twitter), koulutehtävät, runot, muistilistan, katukyltit, reseptit, tuotemerkit ja logot. Esimerkeistä voi havaita opiskelijoiden tekstikäsitelmien kytkeytyvän vahvasti käytännön elämään. Tekstilajejakin he löysivät: kolumni, mielipidekirjoitus, tiedotus, haastattelu, asia-teksti, artikkeli. Mielenkiintoista on, että osa mainitsi jo tässä vaiheessa esimerkiksi puhutun tekstin tekstiksi (esimerkki 1; esimerkin jäljessä oleva kirjain ja numero ilmaisevat vastaajan eli opiskelijan numeroa siinä järjestyksessä kuin olen aineistoa käsitellyt). Kuitenkaan näytteiden kohdalla opiskelija ei välttämättä enää mieltänyt samoin, kuten ääninäytettä tekstiksi, vaikka olisi avoimissa kysymyksissä kirjoittanutkin niin – toisaalta osa mielsi näin edelleen. Tarkastelinkin opiskelijoiden vastauksissa myös tätä johdonmukaisuutta, olivatko he itsensä kanssa samaa mieltä läpi kyselyn.

- 1) (– –) Voi olla myös ääninäyte, jossa joku lukee. (O3)

Teksti määriteltiin tavallisesti kirjalliseksi esitykseksi, joka sisältää sanoja ja lauseita (esimerkki 2). Osa hyväksyi myös numerot mukaan; numerot kuitenkin jakoivat mielipiteitä. Määritelmässä haettiin myös tekstin rakennetta ja muotoa nimeämällä tekstin osia (esimerkki 3) sekä vetoamalla jonkinlaiseen yhtenäiseen esitykseen (esimerkki 4). Osa lähestyi tekstiä sisältö edellä (esimerkki 5). Myös tekstilajeja mainittiin (esimerkki 6).

- 2) Tekstissä pitää olla sanoja. (O16)
- 3) (– –) Se sisältää johdannon, syyt miksi kannattaa jotain tehdä tai miksi ei ja lopuksi on ratkaisu ja tiivistelmä. (O19)
- 4) *Rykäelmä* sanoja, jotka muodostaa jotain järkevää. (O28)
- 5) Siinä kerrotaan ruuasta ja taloudesta. (O13)
- 6) (– –) se voi olla kertomus tai vaikka uutinen. (O18)

Esitän seuraavaksi kuvion (1), josta voi nähdä, kuinka kyllä-ei -äännet jakautuivat kunkin tekstinäytteen kohdalla. Tekstinäytteet ovat liitteenä tämän tutkielman lopussa (liite 3).



Kuvio 1. Kyllä-ei -äänten jakautuminen opiskelijoilla tekstinäytteittäin.

Opiskelijoiden vastaukset voi havaita melko yhdenmukaisiksi. Näytteet 2 (vieraskielinen teksti), 4 (mainoslause), 6 (kuvaruno) ja 8 (twiitti) pääosin hyväksyttiin teksteiksi. Sen sijaan näytteet 1 (liikennemerkki), 3 (rakennusohje), 7 (valokuva) ja 9 (viitottu lause) eivät saavuttaneet opiskelijoiden käsityksissä tekstin asemaa. Hajontaa mielipiteissä aiheuttivat näytteet 5 (ympyrädiagrammi) ja 10 (katkelma äänikirjasta).

Näytteisiin sisältyi joitakin ongelmakohtia, jotka koituivat kompastuskiviksi opiskelijoiden päätöksille näytteen tekstiydestä. Näytteissä 4 (mainoslause bussin kyljessä) ja 7 (valokuva Bieber-faneista) osa opiskelijoista ei tiennyt, tuliko heidän kommentoida kuvaa vai kuvassa esiintyvää, siis kuvaa linja-autosta vai linja-auton kyljessä olevaa mainoslausetta tai valokuvaa Bieber-faneista vai fanien otsissa esiintyviä sanoja ja heidän kantamiaan kylttejä. Näytteen 7 kyllä-äännet eivät siten kuvaa todellista tilannetta eli sitä, että kaikki näin vastanneet opiskelijat olisivat mieltäneet kyseisen valokuvan tekstiksi. Pikemminkin he päätyivät vastaamaan ”kyllä” valokuvassa esiintyvien tekstielementtien (kyltit yms.) vuoksi. Näytteessä 3 (rakennusohje) puolestaan kuvassa näkyviin jäänyt lähdeteksti oli hämännyt erästä opiskelijaa. Nämä ongelmat olisi voinut kenties välttää huolellisemmalla rajauksella ja informoimalla opiskelijoita kaksitulkintaisissa näytteissä siitä, kumpaa niissä tarkoitetaan: kuvassa esiintyvää vai kuvaa itseään.

Vastauksista on havaittavissa toistuvia ja yhdensuuntaisia käsityksiä tekstiydestä. Samat kriteerit toistuvat useilla eri opiskelijoilla. Kaikkiaan opiskelijat olivat melko perinteisen, kirjoitetun tekstikäsityksen kannalla, joskin muutamalla tekstikäsitys oli myös väljempi ja salli esimerkiksi puhutun näytteen tai pääosin kuvaan nojaavan esityksen yhtä lailla tekstiksi. Tällöin tekstikriteereiksi nousivat

pikemminkin sen viestinnällinen funktio (esimerkki 7) sekä sisältö (esimerkki 8; myös esimerkki 5 edellä).

- 7) tiedottaa asiasta (O27)
- 8) siinä on jotai asiaa (O16)

Opiskelijoiden vastauksia lukiessa voi havaita yhteyden De Beaugranden ja Dresslerin (Heikkinen 2012b) hyväksyttävyyden kriteeriin (kt. luku 2.1). Voidaan siis ajatella, että tekstin lukijalla on osaltaan valtaa määritellä tekstiä; hän on osa tekstin tuottamisen prosessia. On muistettava, että lukijallakin on aktiivinen rooli tekstin synnyssä osallistumalla sen tulkintaan. Tekstin merkitys syntyy siten kirjoittajan ja lukijan vuorovaikutuksessa (vrt. Hakulinen et. al. 1994: 95–96: dialogisuus).

Sukupuoli ei noussut merkittävään rooliin siinä, miten opiskelijat mielsivät tekstinäytteet. Tytöt ja pojat olivat vastanneet melko yhtenevästi kyllä-ei -kentissä. Vain näytteissä 1 (liikennemerkki) ja 3 (rakennusohje) tytöt olivat hieman useammin sitä mieltä, että näytteet ovat tekstejä kuin pojat. Vastaavasti näytteissä 4 (mainoslause) ja 7 (valokuva) pojat olivat hieman useammin kielteisiä tekstiä kuin tytöt. Vertaileminen sukupuolten välillä on kuitenkin vaikeaa, sillä poikia oli vastaajissa enemmän kuin tyttöjä (18/30).

4.2 Tekstikriteerejä ja erilaisia tekstikäsitteitä

Seuraavaksi esitän aineistosta sisällönanalyysin avulla havaitsemiani teemoja siitä, millaisia tekstikriteerejä opiskelijoiden omista määritelmistä (tehtävät 1, 2) ja toisaalta kyllä-ei -vastausten perusteista (tekstinäytteet) nousi (taulukko 1). Myöhemmin tyypittelen näiden perusteella vastaajia heidän tekstikäsitteensä mukaan (taulukko 2).

Taulukko 1. Tekstikriteerit ja niiden esiintyminen opiskelijoiden vastauksissa.

| TEEMA/KRITEERI | ESIINTYMINEN (MAININTA) | AINEISTOESIMERKKEJÄ |
|----------------------|-------------------------|---|
| Kirjallinen muoto | 115 | ”pitää olla sanoja” (O16) ”siinä on kirjaimia” (O2) ”kokonaisia lauseita” (O26) |
| Tekstilaji / -tyyppi | 65 | ”se on rakennus ohje” (O7) ”se on ympyrädiagrammi” (O9) ”se on mainoslause”(O13) |
| Kanava | 41 | ”puhe ei ole tekstiä, pitää olla jotain visuaalista” (O30) ”ei näkynyt tekstiä, kuulu vaan puhetta” (O5) ”tekstin voi nähdä” (O6) |

| | | |
|--------------------------------|----|--|
| Kokonaisuus (muoto) / koheesio | 32 | ”läsä kirjaimia” (O15) ”rykäelmä sanoja, jotka muodostaa jotain jär- kevää” (O28) ”siinä on liian vähän tekstiä” (O1) |
| Sisältö / koherenssi | 24 | ”siinä kerrotaan ruuasta ja taloudesta” (O13) ”siinä on järkeviä sanoja/lauseita” (O2) |
| Funktio | 14 | ”tiedottaa asiasta” (O27) ”siinä kerrotaan jotain” (O13) |

Kaikkein eniten (115 kertaa) aineistossa vedottiin tekstin **kirjalliseen muotoon**. Alakriteereiksi voi nimetä kirjain-, sana- ja lausekriteerit, jotka kaikki toistuivat. Toiseksi eniten opiskelijat hahmottivat tekstinäytteitä luokittelemalla niitä **tekstilajeihin ja -tyyppeihin**. Opiskelijat usein mainitsivat näytteiden kohdalla tunnistamansa tekstilajin tai -tyypin tai yksinkertaisesti nimesivät sen, esimerkiksi *taulukko* tai *ympyrädiagrammi*. **Kanava** (ts. modaliteetti) nousi keskeiseksi kriteeriksi erityisesti viitotun ja puhutun tekstinäytteen (näytteet 9, 10) kohdalla; näiden näytteiden avulla halusinkin juuri ravistella tekstikäsitysten rajoja. Opiskelijat olivat vahvasti sitä mieltä, että teksti on jotain, minkä voi nähdä ja lukea (21/30 opiskelijaa; esimerkki 9, 10). Täten jonkinlaiseksi alakriteeriksi voi nimetä näköhavainto-kriteerin: Tekstiä on ensisijaisesti sellainen esitys, jota on mahdollista lukea – konkreettisesti sanoina ja lauseina paperilla tai jollain muulla alustalla.

- 9) Pystyy kuulemaan, muttei näkemään. (O6) (näytteestä 10)
10) Tekstin voi nähdä. (O6)

Kokonaisuuden kriteeri tavoittelee tässä koheesio-ilmioä, jossa teksti voidaan havaita yhtenäiseksi ja sidosteiseksi esitykseksi pintatasolla (Heikkinen 2012b: 64). Tulkitsin opiskelijoiden vastauksissa tähän teemaan vastaukset, joissa hahmoteltiin jonkinlaista tekstin prototyyppiä. He nimesivät esimerkiksi tekstin osia (kt. edellä esimerkki 3) ja vetosivat tekstinnäköisyyteen ja -kaltaisuuteen (esimerkki 11). Tekstiä hahmotettiin myös sen perusteella, kuinka pitkä teksti oli kyseessä (esimerkit 12, 13). Jokunen oli pohtinut tekstin ja kuvan suhdetta näytteissä (esimerkki 14; vrt. Lehtonen 2002).

- 11) koska se näyttää tekstiltä (O22)
12) asiaa näyttäisi olevan vähän enemmän (O27)
13) siinä on liian vähän tekstiä (O1)
14) kuvassa on tekstiä aika paljon, mutta pääasiassa ne ovat vain selventämässä kuvan sanomaa (O24)

Sisällön kautta tekstinäytteitä lähestyi niin ikään jokunen opiskelija. Tämän kriteerin olen yhdistänyt koherenssin ilmiöön, jossa tekstin pintatason yhtenäisyyden sijaan tavoitellaan tekstin semanttista yhtenäisyyttä ja mielekkyyttä (Heikkinen 2012b: 64). Eräänlaiseksi alakriteeriksi tässä

nousi ”järkevyyden” kriteeri; tähän vetosi kuusi opiskelijaa perusteluissaan. Heidän mukaansa tekstin täytyy olla järkevä, toisin sanoen mielekäs myös sisältönsä puolesta. Tässä voi havaita yhtymäkohdan jälleen De Beaugranden ja Dresslerin (Heikkinen 2012b) hyväksyttävyyden kriteeriin, jossa keskeistä on nimenomaan lukijan kokemus.

Muutama opiskelija lähestyi tekstejä myös **funktion** näkökulmasta eli sen viestinnällisestä tarkoituksesta käsin. Esimerkiksi twitter-päivitys nimettiin *tiedottavaksi* tekstiksi (kt. taulukko O27). Myös kertova funktio toistui usealla opiskelijalla (kt. esim. taulukko O13).

Seuraava taulukko (taulukko 2 seuraavalla sivulla) kokoaa yhteen erilaisia tekstikäsityksiä, joihin opiskelijat voi profiloida. Tyypit on koottu sekä opiskelijoiden itsensä antamista määritelmistä (tehtävä 1, 2) että kyllä-ei -vastausten perusteluista (tekstinäytteet). Tekstikäsitykset esiintyivät aineistossa siinä yleisyysjärjestyksessä kuin ne on taulukossa esitetty. Siten yleisin aineistosta noussut tekstikäsitys eli tyyppi oli numero 1, kirjoitetun tekstin johdonmukainen suosiminen.

Taulukko 2. Vastajaatyypit tekstikäsitteen mukaan.

| TYYPPI | TYYPIN KUVAUS | TEKSTIMÄÄRITELMÄ | ESIMERKKEJÄ | AINEISTOESIMERKKI |
|--------|--|--|--|---|
| 1 | pitäytyy johdonmukaisesti kirjoitetun tekstin kriteereissä | teksti on kirjoitettua tai painettua, sisältää sanoja ja/tai lauseita, on tavallisesti lineaarisesti etenevä kokonaisuus | artikkeli tekstinäytteet 2, 4, 6, 8 | ”kirjaimia ja sanoja kirjoitetussa muodossa” (O4) |
| 2 | kirjoitettu kieli kriteerinä, mutta epäjohdonmukaisuutta; hyväksyy tekstiksi myös joitakin kuvaan nojaavia esityksiä | teksti on kirjoitettua tai painettua, sisältää sanoja ja/tai lauseita; voi sisältää myös esim. numeraalista tietoa tai hyödyntää kuvallista ilmaisua | artikkeli tekstinäytteet 1, 5 | ”(– –) sisältää kirjaimia ja/tai numeroita (– –)” (O14) ”Siinä kerrotaan ruuasta ja taloudesta.” (O13) (näytteestä 5) |
| 3 | kirjoitettu kieli kriteerinä, mutta hyväksyy tekstiksi myös puhutun esityksen | teksti on ensisijaisesti kirjoitettua tai painettua, sisältää sanoja ja/tai lauseita ja on yhtenäinen kokonaisuus, mutta se voidaan esittää myös muun kanavan välityksellä | ääninäyte, keskustelu tekstinäytteet 9, 10 | ”Se on erilaista viestintää. Sitäkin pystyy lukemaan.” (O11) (näytteestä 9) ”Voi olla myös ääninäyte, jossa joku lukee” (O3) |
| 4 | hyväksyy tekstiksi myös (pelkästään) kuvan keinoin ilmaistun tiedon/sisällön | teksti on ensisijaisesti kirjoitettua tai painettua, mutta sisältö voidaan välittää myös muun semioottisen järjestelmän keinoin, kuten visuaalisesti | valokuva, kuvallinen ohje tekstinäytteet 3, 7 | ”Sä pystyt sitä lukemaan ja ymmärtämään vaikkei siinä mitään luekkaan.” (O11) (näytteestä 3) |

Tarkastelin myös opiskelijoiden johdonmukaisuutta heidän vastauksissaan (kt. luku 4.1). Minua kiinnosti, ohjaisiko heidän itsensä määrittelemä tekstikäsite (tehtävä 1 ja 2) sitä, kuinka he tuleviin tekstinäytteisiin reagoisivat. Osa opiskelijoista oli hyvinkin johdonmukaisia omalle määritelmälleen (esimerkki 15), osa taas poikkesi siitä tekstinäytteiden kohdalla (esimerkki 16).

15) ”Tuotan tekstin yleensä puheena.” (O11:n määritelmästä)

”Kyllä (näyte on teksti). Siinä tuli puhuttua tekstiä.” (O11:n vastaus näytteeseen 10)

16) ”Vapaa-ajalla en tuota lähinnä muita tekstejä kuin epävirallisia keskusteluja kavereiden kanssa. (– –)” (O20:n määritelmästä)

”Puhe ei ole tekstiä.” (O20:n vastaus näytteeseen 10)

5 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden tekstikäsitys osoittautui odotetulla tavalla varsin perinteiseksi. Sen mukaan tekstiä on ennen kaikkea kirjoitettu tai painettu sisältö, joka koostuu sanoista ja lauseista, noudattaa jonkinlaista yleistä, hyväksyttävää tekstin protomallia (kappalejako jne.) ja on sisällöllisestikin mielekäs ja vastaanotettava. Kuitenkin muutama vastaaja hyväksyi tekstiksi myös muun modaliteetin välityksellä tuotetun sisällön, kuten pääosin kuvaan nojaavan esityksen tai puhutun tekstin. On mielenkiintoista havaita, että juuri opiskelijat olivat sangen konservatiivisia tekstikäsitykseltään, kun taas tulevassa opetussuunnitelmassa teksti nähdään jo laajemmin (elintarvikealan pt.; POPS 2016). Toisaalta opiskelijat ja heidän ajattelunsa ovat koulutuksen tulosta. Lienee siis syytä palata siihen Lehtosen (2002) esittämään ajatukseen koulutuksen aikaansaamasta kirjoitetun kielen dominanttiasemasta, jossa kirjoitettu kieli on nähty ensisijaisena tiedon välityksen ja esittämisen muotona. Kirjoitetun muodon arvostaminen on siis pitkälti vallinneen tradition aikaansaannosta. Maailma kuitenkin muuttuu, samoin viestintä, ja hyvä niin – se pakottaa meidätkin muuntautumaan (Cope & Kalanzis 2000). Eräs keskeisimpiä monilukutaitoisen ominaisuuksiahan on juuri muuntautumiskyky (Bull & Anstey 2010).

Mitä aiempaan samansuuntaiseen tutkimukseen tulee, saamani tulokset näyttävät vahvistavan aiempia. Esimerkiksi Mäyryn (2005) tutkimuksessa yhdeksäsluokkalaisten tekstikäsitys osoittautui monomodaaliseksi ja teksti hahmotettiin ensisijaisesti kirjoitettuna ja luettavana. Hekin luettelivat ahkerasti tekstilajeja ja kuvailivat tyypillistä tekstiä. Myös Korhosen (2006) ja Sivénin (2010) tutkimustuloksissa toistui kriteerit mm. luettavuudesta, kirjoitetusta muodosta, yhtenäisestä kokonaisuudesta (~ koheesio) ja sisällöstä.

Olen pitkin kirjoitusprosessiani pyrkinyt tuomaan esille tutkimukseni mahdollisia kompastuskiäviä ja arvioimaan ja perustelevaan tekemiäni valintoja niin valitsemieni tutkimusmenetelmien kuin aineistoni käsittelyn suhteen. Erityisesti muutamien valitsemieni tekstinäytteiden kohdalla oli ongelmia (kt. luku 4.1). Myös aineistonkeruumenetelmässäni olisin voinut päätyä kyselyn sijasta haastatteluun (kt. luku 3). Erityisesti ryhmähaastattelun mahdollisuus jäi askarruttamaan itseäni, sen avulla olisin voinut saada kenties astetta täsmällisempiä vastauksia. Lisäksi sisällönanalyysia tehtäessä on muistettava aina se varaus, että kaikki aineistosta nostamani havainnot ovat tulkintojani. Siten ne eivät ole absoluuttisia. Erityisesti valokuvan (näyte 7) saamat vastaukset olivat vaikeasti tulkittavia, koska ongelma oli jo lähtökohtaisesti epäonnistuneessa ohjeistuksessa eli siinä, että halusin opiskelijoiden miettävän nimenomaan valokuvaa Bieber-faneista, en niinkään valokuvassa esiintyviä tekstelementtejä.

Olisi mielenkiintoista pohtia tekstiä ja tekstiä opiskelijoiden kanssa oppitunnin sisältönä. Uskon, että keskustelu aiheesta avaisi opiskelijoita havaitsemaan tekstin laajempaa yksikkönä kuin vain kielellisenä ja kirjoitettuna. Siksi näkisin, että ryhmähaastattelu olisi rikkaampi tapa lähestyä opiskelijoita tämän tutkimusongelman kanssa – kenties tulevaisuudessa.

LÄHTEET

- Ahola, Veikko, Kuhlman, Irmeli, Luotio, Jorma (toim.) 1998: *Pieni ja paras tietosanakirja A-Ö*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Bull, Geoff & Anstey, Michéle 2010: *Evolving pedagogies. Reading and writing in a multimodal world*. Australia, Education Services.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary 2000 (Eds.): *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Eskola, Antti 1966: *Sosiologian tutkimusmenetelmät II*. Helsinki: WSOY.
- Hakulinen, Auli, Kauppinen, Anneli, Leiwo, Matti, Paunonen, Heikki, Räikkälä, Anneli, Saukkonen, Pauli, Yli-Vaakkuri Valma, Östman, Jan-Ola, Alho, Irja 1994: *Kieli ja sen kieliopit. Opetuksen suunnitavoja*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Hannula, Seija 2011: *Tekstitaidot ammatillisessa peruskoulutuksessa; tapaustutkimus liikenteen ja logistiikan aloista*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Heikkinen, Vesa 2012a: Diskurssi – Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla, Lounela, Mikko (toim.) 2012: *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169.
- Heikkinen, Vesa 2012b: Teksti – Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla, Lounela, Mikko (toim.) 2012: *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169.
- Heikkinen, Vesa & Voutilainen, Eero 2012: Genre – monitieteinen näkökulma – Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla, Lounela, Mikko (toim.) 2012: *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169.
- Jyrinki, Erkki 1976: *Kysely ja haastattelu tutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Korhonen, Kati-Johanna 2006: *Yhdeksäsluokkalaisen tekstimaailman tarkastelua: tekstit vapaa-ajalla, koulussa ja työelämässä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Kress, Gunther 2003: *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther. & Leeuwen, Theo van 1996: *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Lauerma, Petri 2012: Tekstityyppi – Heikkinen, Vesa, Voutilainen, Eero, Lauerma, Petri, Tiililä, Ulla, Lounela, Mikko (toim.) 2012: *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169.
- Lehtonen, Mikko 2002: Surmaako kuva sanan? Multimodaalisuuden haasteet tekstintutkimukselle. – Anna Mauranen & Liisa Tiittula (toim.), *Kieli yhteiskunnassa - yhteiskunta kielessä. AFinLAN vuosikirja 2002. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 60* s. 45–60. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Leppänen, Heli 2010: *Ammatillisen peruskoulutuksen äidinkielen oppikirjat: sisältöjen ja ammatillan integroinnin tarkastelua*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Luukka, Minna-Riitta 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyörytyksessä: Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009* s. 13–23. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Luukka, Minna-Riitta 2004: Tulevaisuuden tekstitaitureita? – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja nro 48* s. 111–119. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Mäyry, Leena 2005: *Yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä tekstistä ja tekstitaidoista: kuvaus kahdelta Alavuden yläasteen yhdeksänneltä luokalta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.

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

Sadeniemi, Matti et. al. (toim.) 1980: *Nykysuomen sanakirja: 3, osat 5 ja 6, S–Ö*. Helsinki: WSOY.

Sivén, Elina 2012: *"Tää näyttääkin ihan tekstiltä": ensimmäisen luokan oppilaiden käsityksiä teksteistä ja tekstitaidoista*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.

Solin, Anna 2011: Genre. – Jan Zienkowski, Jan-Ola Östman & Jef Verschueren (Eds.), *Discursive pragmatics* s. 119–134. Handbook of Pragmatics Highlights 8. Amsterdam: John Benjamins.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Yli-Kiikka, Taru 2014: *"On tää erilaasta ku johnaki yläasteella": maatalousoppilaitoksen opiskelijoiden käsityksiä ammattikoulun äidinkielestä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.

Verkkolähteet

elintarvikealan pt. =Elintarvikealan perustutkinnon perusteet

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/amatilliset_perustutkinnot/tutkinnon_perusteet_voimaan_010815 25.11.2014

Luukka 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi

<http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/> 28.1.2015.

Opetushallitus 2014: Tutkinnon perusteet voimaan – 1.8.2015 –

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/amatilliset_perustutkinnot/tutkinnon_perusteet_voimaan_010815 25.11.2014.

POPS 2016 = Lausunnoilla olevat perusopetuksen ja lisäopetuksen perusteluonnokset: Perusopetuksen luonnokset, luvut 1-2

<http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset> 20.01.2015.

LIITE 1**TUTKIMUSLUPA**

Tutkija, Tytti Hämäläinen, on äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaopiskelija Jyväskylän yliopistossa. Tämä kyselytutkimus on osa hänen kandidaatintutkielmaansa humanististen tieteiden kandidaatiksi. Tutkimukseen osallistuminen ja kyselyyn vastaaminen on ammattiopiston opiskelijoille täysin vapaaehtoista ja anonymia. Vastauksia tullaan käyttämään ainoastaan tutkimuskäyttöön, eikä tuloksista tai valmiista tutkielmasta käy ilmi, keitä tutkittavat ovat. Myös vastausten säilytyksestä huolehditaan asianmukaisesti.

Kyselytutkimuksen aiheena on opiskelijan tekstikäsitys. Kyselyssä pyritään saamaan selville, miten opiskelija määrittelee teksti-käsitteen. Teoreettinen puoli tutkimuksessa nojaa laajaan tekstikäsitkseen sekä tekstien multimodaaliseen luonteeseen. On kiinnostavaa tutkia, käsittävätkö ammattikoululaiset nuoret tekstin perinteisenä, kielellisenä yksikkönä, vai hyväksyvätkö he teksteiksi myös ääntä, kuvaa ja liikettä hyödyntäviä multimodaalisia tekstejä.

Lisää tutkimuksesta voi tiedustella Tytti Hämäläiseltä (yhteystiedot alla). Allekirjoittamalla tämän lomakkeen ammattiopisto antaa luvan tutkimuksen toteuttamiseen oppilaillaan.

Allekirjoitukset

tutkija

ammattiopiston psta

Tytti Hämäläinen
 äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaopiskelija
 Jyväskylän yliopisto, suomen kielen laitos
 p. 040 195 07 51
 tytti.k.hamalainen@student.jyu.fi

LIITE 2**KYSELYN VASTAUSLOMAKE OPISKELIJOILLE**

Tämä kysely on osa Jyväskylän yliopistossa opiskelevan, tulevan äidinkielen opettajan kandidaatin-tutkielmaa. Vastaukset tulevat tutkimuskäyttöön ja niitä käsitellään täysin anonymisti.

Tutkimustilanne ja kyselyyn vastaaminen etenee seuraavasti: Saat eteesi tämän vastauslomakkeen. Tutkija esittää kohta luokalle yhteisesti joitakin dioja, joissa on kuvia ja muutakin materiaalia. Sinun tehtävänäsi on kirjata **jokaisen** kuvan/esityksen jälkeen vastauksesi **tähän** paperiin. Katso/kuuntele siis ensin rauhassa näyte, tutkija näyttää jokaisen niistä vuorollaan. Sinulla on tämän jälkeen hetki aikaa vastata kysymykseen, joka on **sama** jokaisen näytteen kohdalla (”Onko tämä mielestäsi teksti? Miksi, miksi ei?”).

Ennen kuin aloitetaan, ole hyvä ja täytä taustatiedot. Vastaathan myös kysymyksiin 1 ja 2. Varsinainen testitilanne alkaa näiden jälkeen. Tutkija ilmoittaa, kun tilanne alkaa.

Muista, että oikeita tai väriä vastauksia ei ole, vastaa sen mukaan, mikä on juuri **sinun** mielipiteesi.

➤ **TAUSTATIEDOT**

Sukupuoli (ympyröi): mies / nainen

Syntymävuosi: _____

Ala, jota opiskelet: _____

Pohjakoulutus: Mitä aiempia tutkintoja sinulla on? (ympyröi vaihtoehtoista kaikki mahdolliset):

peruskoulu

lukio

ammattikoulu: jokin aiempi tutkinto, mikä? _____

muu tutkinto, mikä? _____

- **1.** Mieti hetki, millaisia **tekstejä** kohtaat päivittäin. Millaisia tekstejä käytät, millaisia tuotat itse? Voit keskittyä esimerkiksi eiliseen päivääsi. Tekstit voivat liittyä kouluun tai vapaa-aikaasi tai molempiin. Listaa alle niin monta kuin muistat.

- **2.** Anna seuraavaksi käsitteelle **teksti** lyhyt määritelmä. Mikä sinun mielestäsi on *teksti*? Muista, ettei oikeita tai väriä vastauksia ole.

➤ **NÄYTTEET: (OHJE)**

Näytteet heijastetaan seinälle. Jokaista näytettä kohden on oma vastaamistila (kts. alkaen seuraava sivu). Näytteet on numeroitu, niitä on yhteensä kymmenen (10). Kysymys on jokaisen näytteen kohdalla **sama**: ”Onko näyte mielestäsi teksti?”

VASTAA SEURAAVASTI:

Ympyröi ensin vaihtoehto ”**Kyllä**” tai ”**Ei**”. Perustele sitten omin sanoin muutamalla sanalla tai lauseella kohtaan ”**Miksi / Miksi ei?**”

➤ **VASTAUKSET**

NÄYTE 1

| | |
|-------------------------------|------------|
| Onko näyte mielestäsi teksti? | Kyllä / Ei |
| Miksi / Miksi ei? | |

...

Kiitos osallistumisestasi!

(Yhteensä näytteitä oli kymmenen (10) ja jokaisen kohdalla vastaustila edellä nähdyn mallin kaltainen.)

LIITE 3: TEKSTINÄYTTEET

NÄYTE 1 (liikennemerkki)

http://portal.liikennevirasto.fi/sivu/www/f/liikenneverkko/liikennemerkkit_turvalaitteet/lisakilvet

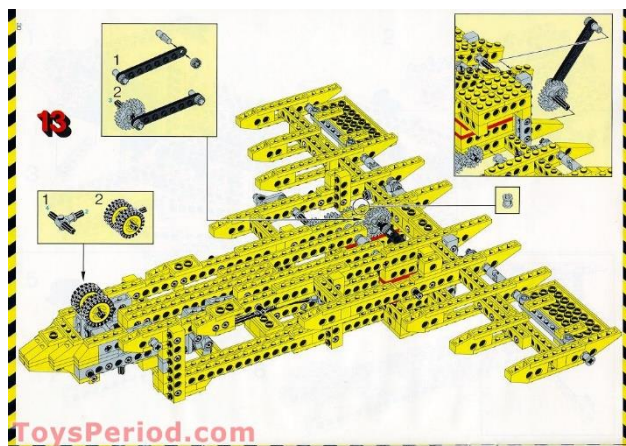


NÄYTE 2 (hepreankielinen teksti)

http://www.kansalliskirjasto.fi/extra/verkkonayttelyt/kirjaimistot/kuvat/kuva_p_heprea.gif

שמות יח יתרו
 וַיִּשְׁמַע יִתְרוֹ כֹּהֵן מִדִּין חֹתֵן מֹשֶׁה אֵת כָּל־
 אֲשֶׁר עָשָׂה אֱלֹהִים לְמֹשֶׁה וּלְיִשְׂרָאֵל
 בְּיַהּוּצִיא יְהוָה אֶת־יִשְׂרָאֵל מִמִּצְרַיִם: כַּוְיָקָה
 וַחֲתָן מֹשֶׁה אֶת־צִפּוֹרָה אִשְׁתּוֹ מֹשֶׁה אַחֵר

NÄYTE 3 (kokoamisohje)



NÄYTE 4 (mainos)

<http://www.ktstuote.net/bussimainonta/bussimainonta.html>

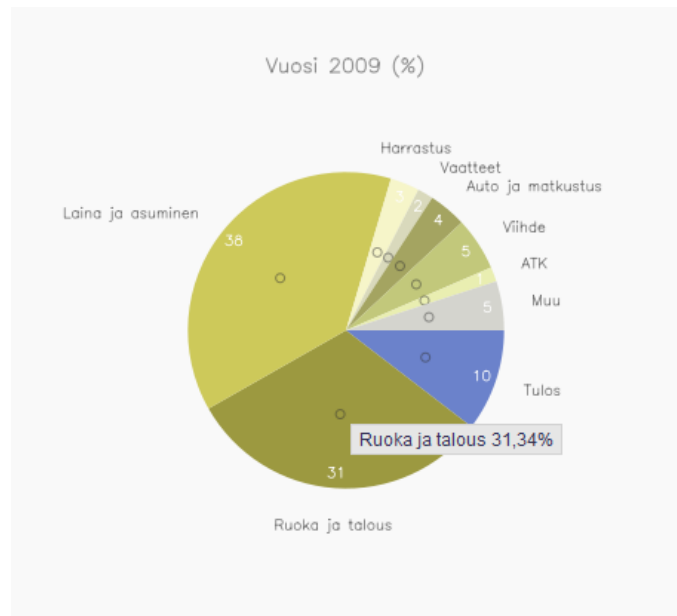
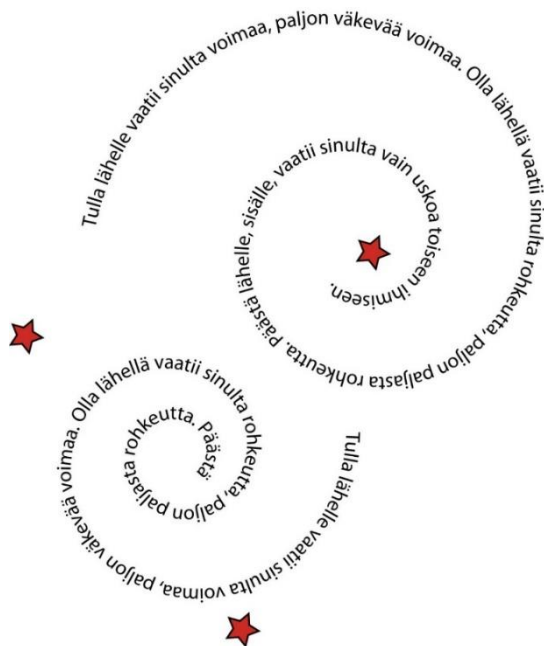


NÄYTE 5 (ympyrädiagrammi)

http://www.omatalous.com/vuositalu_ohje.html

NÄYTE 6 (kuvaruno)

<http://www.media-alalle.com/makinhe/sivut/sivu3.html>



NÄYTE 7 (valokuva)

<http://www.mtv.fi/uutiset/kulttuuri/artikkeli/vuoden-lehtikuva-on-voimakas-potretti-nyky-suomesta/3075156>



NÄYTE 8 (twiitti)

<http://yle.fi/aihe/artikkeli/2013/06/04/10-twiittia-jotka-ehka-muistetaan>



NÄYTE 9 (viitottu lause, video):

http://suvi.viittomat.net/wordsearch.php?a_id=174&word_search=n%C3%A4lk%C3%A4&offset=0&ssf=0&mpw=1 27.1.2015.

NÄYTE 10 (ääninäyte: katkelma Juhani Ahon *Helsinkiin* pienoisromaanista)

<http://areena.yle.fi/radio/1302298> 27.1.2015.

