

Tekstikäsitusten muuttuminen suomi toisena kielenä -kurssilla

Heli Ojanen
Pro Gradu

Jyväskylän yliopisto
Kielten laitos
Suomen kieli
Joulukuu 2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Heli Ojanen	
Työn nimi – Title Tekstikäsitysten muuttuminen suomi toisena kielenä -kursilla	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro Gradu -tutkielma
Aika – Month and year Joulukuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 64
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tekstien maailma on muuttunut viimeisten vuosikymmenien aikana peruuttamattomasti kirjoitetusta kielestä joka puolelta päällemme vyöryväksi teksti- ja informaatiotulvaksi. Muutosta ovat muokanneet teknologiset uutuudet kuten televisio, tietokone ja internet sekä erilaiset sosiaalisen ja osallistavan median ohjelmat ja sovellukset. Vaikka tekstien maailma on muuttunut nopeasti, tekstikäsitteet voivat muuttua hitaammin. On siis paikallaan tutkia, miten tekstikäsitteet kulkevat tekstien mukana.</p> <p>Pro Gradu -työssäni tutkin Jyväskylän yliopiston Kielikeskuksessa kevätlukukaudella 2012 järjestetyn Tekstejä suomeksi 2 -kurssin opiskelijoiden tekstikäsitteitä sekä niiden muuttumista kurssin aikana. Kurssi on tarkoitettu suomea toisena kielenä opiskeleville, ja sen pohjalla on laaja tekstikäsite. Tutkimuskysymykseni ovat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Millainen tekstikäsite Tekstejä suomeksi 2 -kurssin opiskelijoiden kursilla tuottamissa teksteissä näkyy? 2. Muuttuko opiskelijoiden tekstikäsite kurssin aikana? Miten se muuttuu? <p>Tutkimukseni taustalla ovat käsitteet multimodaalisuus ja monimediaisuus. Laajan tekstikäsitteen mukaan tekstejä ovat muutkin merkityksiä välittävät keinot kuin vain kieli, eli semioottiset resurssit: kuvat, grafiikka, puhe, merkit ja eleet. Multimodaalisuus yhdistettynä monimediaisuuteen, eli välineiden moninaisuuteen, on muuttanut kommunikaatiota ja tekstejä myös opetuksessa.</p> <p>Aineistoni koostuu kevään 2012 Tekstejä suomeksi 2 -kurssin teksteistä: kontaktituntien videoinneista, opiskelijoiden lähettämistä tiiviteistä ja kurssin lopuksi käydyistä palautekeskusteluista. Tutkimuksessani käytän sisällysanalyysia: analysoin aineistosta löytyneitä tekstikäsitteitä ilmentäviä lausumia.</p> <p>Kurssilaisten puheista, tiiviteistä ja palautekeskusteluista saa selville, että opiskelijoiden tekstikäsite on muuttunut perinteisestä laajempaan ja aktiivisempaan tekstikäsitteeseen. Kaikkien kurssilaisten kohdalla ero ei ollut kovin selvä: osa piti kiinni käsityksestä, että teksti on pääasiassa kirjoitettua kieltä, mutta he eivät olleet kannallaan enää yhtä tiiviisti kuin ennen kurssia. Vastaavasti osa kurssilaisista ymmärsi kurssilla tarjottujen tekstien avulla, että tekstien maailma on laaja ja teksteillä tehdään asioita, niitä ei vain lueta ja vastaanoteta passiivisesti. Opiskelijat käyttivät tunneilla multimodaalisia ja monimediaisia keinoja merkitysten välittämiseen ja oppivat kurssin aikana käyttämään Twitteriä sekä hallitsivat pääosin Twitterin tekstilajin. Harva sanallisti kurssin aikana omaa tekstikäsitteistään, mutta he jotka sanallistivat, kertoivat tekstikäsitteensä laajentuneen.</p> <p>Kurssilla tarjottu tekstikäsite vaikuttaa myös kurssilaisten käsityksiin teksteistä. Opettajien on yleensäkin syytä olla tietoisia omista käsityksistään ja asenteistaan, joita välittävät eteenpäin opiskelijoille. Teknologia saattoi olla joillekin kurssilaisista tekstikäsitteensä laajentamista hankaloittava asia: teknologian hallinta ja mielenkiinto sitä kohtaan eivät ole kaikilla samanlaisia. Tulevaisuudessa teknologisen osaamisen erot voivat olla pienempiä, jolloin myös tekstikäsitteissä näkyvät erot saattavat kaventua.</p>	
Asiasanat – Keywords Suomi toisena kielenä, toisen kielen oppiminen, tekstit, multimodaalisuus, tekstitaito	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, JYX – Jyväskylän yliopiston kirjaston julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen taustoista	1
1.2 Tutkimuskysymykset	2
2 TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA	4
2.1 Perinteisestä tekstikäsituksesta laajempaan	5
2.2 Tekstitaidot	8
2.3 Digitaaliset taidot	10
2.3.1 Älylaitteet	12
2.3.2 Monilukutaito	13
2.3.3 Tuottamisen moninaisuus	13
2.4 Multimodaalisuus ja multimodaalisuus tekstikäytännöissä	15
2.5 Lukeminen toisella ja vieraalla kielellä	18
3 AINEISTO JA MENETELMÄT	22
3.1 Tekstikurssi 2	22
3.2 Kurssilta kerätty aineisto	24
3.3 Tapaustutkimus ja sisällönanalyysi	26
4 TEKSTIKÄSITYKSEN JÄLJILLÄ	29
4.1 Tekstikäsitys tunteilanteissa	29
4.2 Tekstikäsitys Twitterissä	34
4.2.1 Aktiivinen tviittaaja	39
4.2.2 Aktiivisin ja monipuolisin tviittaaja	43
4.2.3 Harvakseltaan tviittaaja	49
4.3 Tekstikäsitukset kurssin lopussa	50
5 POHDINTA	56
LÄHTEET	61

KAAVIOT, KUVAT JA TAULUKOT

Kaavio 1: Tviitit jaoteltuna prosentuaalisesti	36
Kaavio 2: Kaikkien tviittien jakautuminen kurssille osallistujien kesken	38
Kaavio 3: Opiskelijan S3 tviittien jakautuminen	39
Kaavio 4: Opiskelijan S6 tviittien jakautuminen	44
Kaavio 5: Opiskelijan S1 tviittien jakautuminen	49
Kuva 1: Arkipäivän tekstejä	24
Kuva 2: Dinosaurussarjakuva	45
Kuva 3: Rikkoutuneet kanamunat	46
Taulukko 1: Opiskelijoiden lähettämät tviitit	38

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen taustoista

Meitä ympäröivä maailma on tekstien kyllästävä, nyt enemmän kuin koskaan aiemmin. Jo pienet lapset näkevät ja kuulevat lähellään erilaisia tekstejä: sanomalehtiä aamiaispöydässä, kirjoitusta tablettitietokoneen näytöllä, vanhempien puhetta lapselle ja toisilleen. Mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa, sitä enemmän hän käyttää ja tuottaa tekstejä niin koulussa kuin vapaa-ajallaankin. Kirjojen ja sanomalehtien lisäksi tekstiä on tietokoneella, internetissä, puhelimissa, mainoksissa, maitopurkin kyljessä, liikennemerkeissä ja television joka ikisessä ohjelmassa.

Tekstien määrä on lisääntynyt osaksi television, internetin ja uusien digitaalisten teknologioiden ansiosta, mutta niitä on kiittäminen myös tekstikäsitusten muuttumisesta. Jos aiemmin tekstiä oli kirjoitettu kieli, useimmiten vielä painettuna tai kirjoitettuna paperille, nykyään laajan tekstikäsitteen mukaisesti teksteiksi voidaan laskea kaikki semioottinen ja kulttuurinen tuotos, jolla välitetään merkityksiä (Karlsson 2007: 20–21). Jo katsantokantamme teksteihin on muuttunut perustavanlaatuisesti uusien tekstintuottamismahdollisuuksien ja monimediaisen kommunikaation vuoksi. Pelkästään tekstin määrä ei ole kasvanut, vaan myös tekstin muoto on muuttunut. Ei riitä, että osaa lukea äidinkielellään, vaan on osattava lukea erilaisia tekstejä, kuvia, medioita, grafiikkaa, merkkejä ja kuvioita sekä useita eri kieliä. Äidinkiellemme ja vieraiden kielten lisäksi ihmiset ovat oppineet lukemaan entistä tarkemmin ja paremmin myös visuaalisia, multimodaalisia ja erilaisilla välineillä meille tarjottuja tekstejä.

Tekstien maailman muuttumista ja laajenemista vasten on mielenkiintoista pohtia ja tutkia tekstikäsittejä ja niiden muuttumista tarkemmin. Kun tekstit ja niiden maailma ovat muuttuneet verrattain paljon viimeisten vuosikymmenien aikana, ovatko tekstien käyttäjien tekstikäsitteet muuttuneet vai katsommeko tekstejä samalla tavalla kuin 50 vuotta sitten? Vaikka tekstien maailma on muuttunut, tekstien käyttäjien tekstikäsitteet eivät välttämättä muutu samaan tahtiin.

Suomea toisena kielenä opiskelevat ovat mielenkiintoinen ryhmä tutkia, sillä heidän kulttuuritaustansa eroavat aina jonkin verran suomalaisista. Opiskelijoiden suhtautuminen teksteihin voi olla hyvin kirjavaa ja teknologian osaaminen edellä suomalaisten teknologista osaamista, tai vastaavasti heikompa riippuen opiskelijan kokemuksesta ja kiinnostuksesta teknologiaa kohtaan. Suomi toisena kielenä -opiskelijat, tai S2-opiskelijat, ovat jo lähtökoh-

taisesti heterogeeninen joukko opiskelijoita, joten myös tekstikäsitukset voivat olla hyvin erilaisia. Kun kurssin tekstimaailmaa laajennetaan tietoisesti, vaikuttaako se automaattisesti myös kurssilaisten tekstikäsitteisiin?

1.2 Tutkimuskysymykset

Tutkin S2-oppijoiden tekstikäsitteen muuttumista Jyväskylän yliopiston Kielikeskuksen Tekstejä suomeksi 2 -kurssilla. Kurssin sisältönä ovat erilaiset tekstit ja niiden kanssa toimiminen. Kurssista on kirjoitettu artikkeleita (Vaarala & Jalkanen 2010, 2011; Jalkanen & Vaarala 2012, 2013; Vaarala 2014b, 2014c), kurssia on käytetty esimerkkinä Jalkasen pro gradu -työssä (Jalkanen 2010) ja sen pohjalta on tehty yksi pro gradu -työ (Litola 2013). Artikkeleissa on pohdittu muun muassa Twitterin ja sosiaalisen median käyttöä osana kurssia, teknologiaa – erityisesti tablettitietokonetta – opetuksen välineenä ja multimodaalisuutta. Kurssin osallistujien tekstikäsitteistä ei ole aiemmin tarkasteltu lähemmin, ja omassa tutkimuksessani pyrin täyttämään tämän tutkimuksellisen aukon. Kurssin aikana opiskelijat lukivat, kirjoittivat ja käyttivät monia keskenään hyvin erilaisia tekstejä, joten on mahdollista, että tekstikäsitteet muuttuu.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millainen tekstikäsitteet Tekstejä suomeksi 2 -kurssin opiskelijoiden kurssilla tuotamissa teksteissä näkyy?
2. Muuttuko opiskelijoiden tekstikäsitteet kurssin aikana? Miten se muuttuu?

Pyrin kysymysten avulla saamaan selville, millaisia tekstikäsitteitä opiskelijoilla on sekä muuttuvatko ne kurssin aikana. Kurssilla käsiteltiin multimodaalisia ja monimediaisia (kts. 2.4) tekstejä ja koko kurssin pohjalla on laaja tekstikäsitteet (kts. 2.1). Oletuksena on, että kurssilla tarjotut tekstit vaikuttavat myös opiskelijoiden tekstikäsitteeseen.

Tutkimuksen aineisto koostuu Tekstejä suomeksi 2 -kurssilla kerätystä materiaalista. Kurssilaisten kirjoittamista tviiteistä muodostui suurin osa aineistosta. Muu aineisto koostuu tunneilla videoiduista tilanteista ja keskusteluista sekä kurssin lopuksi käydyistä palautekeskusteluista. Olen saanut tukea myös kurssin Moodi-sivustolta, jossa olivat kurssin tehtävät ja viikoittaiset teemat sekä opiskelijoiden vastaukset. Kurssin opettajien kanssa käydyt keskustelut ovat myös osaltaan tukeneet kurssin tuntemusta.

Seuraavaksi esittelen teoreettisia lähtökohtia tutkimukselleni luvussa 2. Ensin kerron tekstikäsitteistä alaluvussa 2.1, minkä jälkeen esittelen tekstitaitoja alaluvussa 2.2. Alaluvussa 2.3 esittelen digitaalisia tekstitaitoja. Alaluvuissa 2.3.1–2.3.3 esittelen älylaitteita, monilukutaitoa ja tuottamista digitaalisten tekstitaitojen näkökulmasta. Alaluvussa 2.4 pohdin multimodaalisuutta. Luvussa 2.5 esitän lyhyen katsauksen toisella ja vieraalla kielellä lukemisen pääpiirteisiin. Luvussa 3 esittelen aineistoni ja kerron Tekstejä suomeksi 2 -kurssista sekä tutkimukseni menetelmistä. Luvussa 4 analysoin keräämäni aineistoa tekstikäsitteiden muuttumisen näkökulmasta ja lopuksi luvussa 5 pohdin analyysiani sekä esittelen mahdollisia jatkokeskusteluita.

2 TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA

Teksti on aina ollut vallan väline. Pitkään vain yläluokkaiset, aateliset, papisto ja rikkaat kauppiaat osasivat lukea ja kirjoittaa. Tärkeät tekstit olivat pitkään vain latinaksi, jota osasivat vain oppineet ja yläluokkaiset (Lessig 2008: 68). Papyruskääröjä ja kirjoja kopioitiin vain vähän, ja niitä pidettiin turvassa oppineiden tai uskonnon edustajien huomassa tavallisen kansan ulottumattomissa. Kirjoitukset sisälsivät tietoa, joka saattoi kaataa valtakuntia tai turmella työläisen sydämen ja saada hänessä aikaan sopimattoman kunnianhimoisia ajatuksia. Sanassa on aina ollut valtaa, on se ollut aakkosilla tai muilla kirjoitusmerkeillä kirjoitettua tai puhuttua ja suullisesti levitettyä.

Tätä historiaa vasten ajateltuna tekstit ovat nykyään hämmästyttävän monen saatavilla ja tuotettavissa eri paikoissa ja monenlaisissa paketeissa: kun kävelemme kaupungilla kuulemme ihmisten keskusteluita, näemme mainoksia, kirjoitamme tekstiviestejä, tulkitsemme liikennemerkkejä. Tekstimaailmamme on mullistunut sadassa vuodessa.

Uudet mediat, eikä sosiaalinen media vähäisimpänä, ovat antaneet tavallisille ihmisille mahdollisuuden julkaista tekstejä rajattomasti. Aiemmin julkaisu oli harvojen ja valittujen valtaapitävien käsissä. Teknologia ja internet mahdollistavat tekstien julkaisemisen kaikille. (Kress 2003: 17.) Perinteinen media pitää vielä suurinta valtaa käsissään, mutta aivan viime vuosina kansalaiset ovat ottaneet ohjia omiin käsiinsä sosiaalisen median avulla. Aiemmasta annetusta mediasta olemme jo siirtyneet ”leviävään mediaan” (*spreadable media*), johon me kaikki osallistumme jakamalla, kirjoittamalla, lukemalla, muokkaamalla ja uudelleen fokusoimalla (Jenkins, Ford & Green 2013: 2). Arabikevään kansannousuista ei olisi saatu niin paljon tietoa ilman Twitteriä tai Facebookia. Kesällä 2014 Suomessa julkaistiin Facebookissa video, jossa henkilöauto ohittaa vaarallisesti rekan. Videon takia syyttäjä alkoi tutkia tapausta, ja 17.9.2014 siitä luettiin tuomio törkeästä liikenneturvallisuuden vaarantamisesta (Iltasanomat, YLE 17.9.2014.) Vallan uudelleenjako tapahtuu myös mediassa, ja tavallinenkin ihminen saa sanansa kuuluviin. Tekstin valta suuri, ja sitä on paljon.

2.1 Perinteisestä tekstikäsitteestä laajempaan

1960-luvulla lingvistit kiinnittivät huomionsa kirjoitettuihin teksteihin ja alkoivat kysyä, mistä teksti koostuu sekä miten teksti eroaa mielivaltaisista lauseista. Syntyivät **koheesion** (eli sidosteisuus) ja **koherenssin** (eli kiinteys ja yhtenäisyys tekstissä) käsitteet. Niitä tarvittiin lausejoukon (mielekkääksi) tekstiksi muodostamiseen. Funktionaalisesti orientoituneet ja kommunikaatio-orientoituneet tekstilingvistiikat näkivät tekstin teon ja toiminnan välineenä. Puhutun ja kirjoitetun kielen tutkimukset kulkivat rinnakkain, mutta myös yhdistyivät. Pragmatismi halusi kuvata kielenkäyttöä yleisellä tasolla riippumatta sen kanavasta eli onko kieli puhuttua vai kirjoitettua. Innoitusta haettiin pragmaattisesta kielifilosofiasta. Kaikki kommunikaatio on toimintaa, ja pragmatismien yksi keskeinen teesi onkin ”[a]tt handla är att handla meningsfullt.” (Gunnarsson 2007: 8.)

Tekstin ja kontekstin suhdetta ovat selvittäneet monet tutkijat (mm. Halliday 1978, Gunnarsson 1987, Fairclough 1989). Yhteistä eri malleille on kiinnostus siitä, miten teksti ja kirjoitus ovat riippuvaisia tilanteesta ja sosiaalisesta kontekstista. Sosiologisesti suuntautunut tekstilingvistiikka on yrittänyt saada kiinni tekstin riippuvuudesta kirjoitusympäristöstä/ tuotantotilanteesta/ lähiympäristöstä, mutta myös organisaatioista, ammattialoista ja kirjoituskulttuurista/ kansallisesta kirjoitusmiljööstä. Amerikkalaisessa kirjoituskulttuurissa käytetään termiä *discourse community* ryhmistä, joissa on omia kirjoitusnormeja ja tekstimalleja. (Gunnarsson 2007: 12.)

Gunnarssonin (2007: 13) mukaan selkein ero menneen ja nykyisen tekstintutkimuksen välillä on kiinnostus tekstin ei-verbaalisiin elementteihin. Hieman yksinkertaistettuna voi sanoa, että aiemmin keskityttiin sanoihin eikä kiinnitetty huomiota kuviin, grafiikkaan eikä muihin ei-verbaalisiin elementteihin. Verbaalisen ja ei-verbaalisen aineksen yhteispeli on ”uusi” kiinnostuksenala kielitieteellisessä tekstintutkimuksessa, mikä ei kuitenkaan tarkoita, että aiemmin joitain tutkijoita ei kuvan ja sanan suhde kiinnostanut. Länsimaissa musiikki ja visuaaliset kommunikaatiokeinot on erotettu varsinaisesta kommunikaatiosta, kielestä, ja ne on nähty pitkän aikaa itsensä tai tunteiden ilmaisuna, ei kommunikaationa (Kress 2000: 182). Multimodaalisuus ja uudenlainen kommunikaatio voivat olla siis joskus vaikeita käsittää (Kress 2000: 183).

Kiinnostus multimodaalisuuteen on myös suhteellisen uutta. Sitä tuskin olisi tapahtunut ilman teknologian muutosta ja tietokoneiden sekä internetin käytön valtaisa kasvua viime vuosikymmeninä. Digitaalisen teknologian ja tekstintuottamisen uudet muodot sekä

tekstien uudet muodot ovat olemukseltaan erilaisia kuin perinteiset painetut, kirjoitetut tekstit (Lankshear & Knobel 2011: 28). Muuttuneet tekstitodellisuudet ovat vaikuttaneet myös tutkimuksen teoreettiseen ja metodologiseen fokukseen. Semioottinen teoria ei ole uusi, mutta muuttunut tekstimaisema on vaikuttanut sen kehitykseen. (Gunnarsson 2007: 13–14.)

Gunnarsson nostaa esille myös toisen eron aiemman ja nykyisen tekstintutkimuksen piirissä: fokuksen siirtymisen yleisestä uniikkiin. Aiemmin tutkijat halusivat kuvailla yleisiä tekstin ominaisuuksia. Ominaisuuksia olivat esimerkiksi *tekstityyppi*, *genre* ja *raami* tai *kehys*. Nykyään monet tutkijat haluavat ennemminkin pureutua yksilölliseen ja tapauskohtaiseen kuten *vuorovaikutteisuuteen*, *tilannekohtaiseen oppimiseen* ja *käytäntöön*. Kolmannen eron Gunnarsson sanoo olevan rajanveto kirjoitetun ja puhutun kielen välillä. 1960- ja 1970-luvuilla kehittyi myös sociolinguistiikka, jonka keskiössä oli eritoten puhuttu kieli. Kirjoitetun ja puhutun kielen tutkimukset olivat pitkään erillisiä tutkimussuuntauksia, jolloin ”todellisen” kommunikaation (jossa puhuttu ja kirjoitettu kieli muodostavat kokonaisuuden) tutkimus ei ollut mielekästä. (Gunnarsson 2007: 14.) Nykyään varsinkin sosiaalisessa mediassa kirjoitetaan puhekieltä, ja puhekielen kirjoittaminen saattaa tihkua myös muihin tekstilajeihin, esimerkiksi koulussa koevastauksiin tai ainekirjoitukseen.

Aikaisemman tekstintutkimuksen mielenkiinto oli tuloksessa eikä niinkään prosessissa. Toisin sanoen analyysi keskittyi enemmän stabiiliin tulokseen kuin interaktiiviseen prosessiin tekstin ympärillä. Tämän päivän tekstintutkimus on enemmän prosessisuuntautunut ja haluaa antaa kokonaisvaltaisemman kuvan teksteistä. Yksi syy tälle on Gunnarssonin mukaan itsestään selvästi kommunikaation muuttuminen teknologian avulla: luumme, kirjoitamme ja tulemme luetuiksi lähes samanaikaisesti. Myös kirjoitetun ja puhutun kielen tutkimusten läheneminen vaikuttanee: *kommunikaatiossa* on kyse myös *dialogisuudesta*, olemme kaikki sekä lähettäjiä että vastaanottajia. (Alderson 2000: 3–5; Gunnarsson 2007: 14.)

Laaja tekstikäsitys sisältää kirjoitetun kielen lisäksi myös kuvat, puheen, merkit ja eleet, eli semioottiset elementit. Kun puhutaan muista semioottisista resursseista kun kielestä, siirrymme multimodaalisuuden maailmaan. Kielemme on siis jo lähtökohtaisesti multimodaalista. Tätä kutsutaan Anna-Malin Karlssonin mukaan usein laajaksi tekstikäsitukseksi. (Karlsson 2007: 20.)

Teksti, jonka ajattelemme ”laajennettuna” sisältää merkitykselliset kokonaisuudet ja kulttuuriset artefaktit, joita käytämme kommunikoidaksemme ja joista voimme puhua ja joihin voimme viitata. Tällaisia ovat myös muut semioottiset resurssit kuin kieli, jolloin puhumme multimodaalisuudesta. Karlssonin mukaan multimodaalinen perspektiivi tarkoittaa usein sitä, että tutkitaan visuaalisia tekstejä, eli kirjoitettua tekstiä graafisine muotoineen,

layouteineen ja kuvineen. Myös videot ovat multimodaalisia äänineen, kuvineen ja liikkeineen. Visuaalinen, multimodaalinen teksti luetaan välttämättä vähemmän tietyn lukusuunnan tai -järjestyksen mukaan. (Karlsson 2007: 20–21; Kress 2003.)

Teksti muotoillaan hetkessä ja tilanteessa, jolloin ei olla kaukana näkemyksestä, että tekstin rajat ovat interaktiivisia. Teksti ja tilanteet ovat upotettuja *käytäntöihin*, jotka sekä vaikuttavat tekstin merkitykseen että vuorostaan rakentuvat tekstin ja vuorovaikutuksen avulla. Tekstit ovat siis dynaamisia ja muuttuvia vuorovaikutusprosessin osia. Vaikka tekstin ulkoinen olemus pysyisikin samana tilanteessa ja toisessakin, konteksti ja tekstin funktio muuttuvat. Se tarkoittaa, että teksti on vuorovaikutuksellisessa mielessä eri teksti. Siksi voidaan Karlssonin mukaan sanoa, että monien tekstien tärkein funktio löytyy niiden ”syntymisprosessissa”. Kun teksti on ”valmis”, sillä ei välttämättä ole enää keskeistä funktiota alallaan. (Karlsson 2007: 22–23.)

Uudet mediat ja uusi teknologia vaikuttavat myös käsityksiimme moderneista kirjallisista teksteistä. Hypertekstitutkimuksessa pohditaan teoksen, tekstin ja aktiivisen lukijan suhdetta. Hypertekstiromaani – kuten osaksi myös tietokonepelit – on rakennettu yhdistelmällä erilaisia semioottisia tiloja (*rum*): tekstielementtiä, kuvia, klikkausmahdollisuuksia jne. (Karlsson 2007: 23.) Teknologia on synnyttänytkin olemukseltaan uusia tekstejä (*ontologically new texts*): hyperlinkit tekstien ja/tai kuvien, äänien, videopätkien tai elokuvien välillä, digitaaliset semioottiset merkkijärjestelmät, esimerkiksi hymiöt, sekä kolmiulotteiset ympäristöt internetissä. Uudenlaiset tekstit ovat myös luonteeltaan erilaisia kuin perinteiset tekstit, jotka ovat enemmän yksityisiä ja tekijäkeskeisiä. Uusien tekstien luonne on osallistava, niitä jaetaan, niitä muokataan ja lukijallakin on tekijäsuhde tekstiin. Lankshear ja Knobel tiivistävät luonteen niin, että tekstit ”--- involve different kinds of social and cultural *relations*, they flow out of different kinds of priorities and values, and so on.” (Lankshear & Knobel 2011: 28–29. Kursiivi alkuperäisessä tekstissä.)

Tekstintutkimuksessa erotetaan tutkimus, joka keskittyy tekstiin tuotoksena ja tutkimus, joka ajattelee tekstin prosessina. Prosessorientoituneessa lähestymistavasta voidaan vielä erottaa suuntauksia, joka fokuoivat tekstin tuottamiseen tai tekstin vastaanottamiseen. Teksti prosessina -lähestymistapa implikoi ”laajentunutta” näkökulmaa tekstiin. (Karlsson 2007: 24.)

Karlsson vetää laajan tekstikäsitteksen yhteen seuraavasti:

Sammanfattningsvis kan man konstatera att vidgade textbegrepp generellt:

- 1) utmanar föreställningar om språket (i sig) som bärare av mening och sammanhang, dvs. pekar mot en *semiotisk* syn inte bara på text utan även om språket
- 2) *kontextualiserar* eller *situerar* texten, dvs. definierar den i förhållande till sin kontext: situationen och praktik
- 3) utmanar, eller relativiserar, föreställningar om stabilitet
- 4) utmanar föreställningar om struktur, vilket innebär att det inte räcker att definiera text utifrån interna kriterier som textbindning. (Karlsson 2007: 25.)

Nyky-yhteiskunnassa elämme tekstualisoituneessa maailmassa, jossa teemme asioita ja työskentelemme tekstein. Barton kirjoittaa: ”[a] crucial point which immediately becomes apparent when we look at a range of everyday activities is that most activities in contemporary life involve literacy in some way: we live in a *textually mediated world* and literacy is a central part of participating in most social activities.” (Barton 2006: 23. Kursiivi alkuperäisessä tekstissä.) Tekstit toimivat osaltaan sosiaalisen elämän liimana, ja erilaisten tekstien – olivat ne paperilla tai näytöllä – ja niiden vaikutusten ymmärtäminen auttaa ymmärtämään myös sosiaalisia muutoksia (Barton 2009: 38). Teksteissä yhdistyy kirjoitetun kielen lisäksi kuvia, grafiikkaa, lukuja ja lueimme niitä kirjoista, tietokoneelta tai sanomalehdistä. Barton (2006: 24) ja Karlsson (2007: 25) huomauttavatkin, että termi *literacy* vaatii osakseen laajentumista: tarvitsemme erilaisia lukutaitoja erilaisten tekstien käyttöön. Tarvitsemme useita eri lukutaitoja luoviaksemme tekstintäyteisessä yhteiskunnassa. Emme pääse lähelle kaikkia tekstejä, ellemmme ota niitä lukutaitojen ja tekstikäsitteiden suojiin.

2.2 Tekstitaidot

Literacy on pitkään suomennettu luku- ja kirjoitustaidoksi. Literacy on anglosaksisen lukemistutkimuksen termi, joka syrjäytti 1900-luvun loppupuolella koulutuspoliittisessa puheessa termit luku- ja kirjoitustaito (Lankshear & Knobel 2011: 12). Sosiaalisessa lähestymistavassa sillä tarkoitetaan kaikkea yhteiskunnassa tapahtuvaa tekstiin liittyvää toimintaa, lukemista, kirjoittamista tai puhumista. (Pitkänen-Huhta 1999: 277.) Ihmiset kirjoittavat ja lukevat eri tavoin sosiaalisesta taustastaan ja tilanteestaan riippuen: literacy on sosiaalisten käytänteiden muodostamaa (Lankshear & Knobel 2011: 13). Englannin kielessä termiä literacy tai *literate* on viime aikoina käytetty myös kompetenssin merkityksessä: *being computer literate* tai *media literacy* kertovat henkilön taitavuudesta esimerkiksi tietokoneen kanssa ja medialukutaidosta. Esimerkki medialukutaito kertoo henkilön kyvystä käyttää ja vastaanottaa merkkejä, koodeja ja graafisia elementtejä. Medialukutaitoon sisältyy ajatus, että meidän täytyy oppia

käyttämään median tarjoamia tekstejä eri tavoin kuin muita tekstejä. Jos emme siinä onnistu, media ”imaisee” meidät mukaansa. (Lankshear & Knobel 2011: 21–22.)

Literacy-termin käännökseksi on luku- ja kirjoitustaidon sijaan vakiintumassa **tekstitaidot** (Luukka 2009: 13). Tekstitaitoja ei nähdä enää vain kirjoitettujen symbolien merkityksen ratkaisemisena ja kirjoittamisena, vaan tietona ja taitona antaa niille merkityksiä. Ne ovat kulttuurisesti vakiintuneita tapoja käyttää kieltä ja osallistua tekstien avulla yhteisön toimintoihin. Tekstitaidot ovat siis muutakin kuin vain luku- ja kirjoitustekniikoita. (Sim 2006: 242; Kauppinen 2012: 141.) Suomessa tekstitaidot on 2000-luvulla syntynyt käsite, joka voi tarkoittaa hieman eri asioita eri yhteyksissä. Useimmiten se kuitenkin liittyy enemmän lukemiseen ja tekstien tulkintaan kuin kirjoittamiseen. Käsitettä käytetään toisinaan myös yhteyksissä, jolloin olisi sopivampaa käyttää termiä tekstitiedot eli tekstin analysointitaidot. (Luukka 2009: 13.)

Lukemisen ja kirjoittamisen teorit keskittyivät 1970- ja 1980-luvuilta lähtien kognitiiviseen lähestymistapaan. Luukan (2009: 14) mukaan sitä voidaan edelleenkin pitää nk. valtavirtana luku- ja kirjoitustaitotutkimuksessa. Kognitiivinen lähestymistapa lähtee liikkeelle yksilöllisestä näkökulmasta ja ajatuksesta, että lukeminen ja kirjoittaminen ovat vankassa yhteydessä eritoten ajatteluun ja muihin kognitiivisiin toimintoihin. Erilaisten strategioiden oppiminen on lukijalle ja kirjoittajalle keskeistä. Nämä strategiat voidaan jakaa osataitoihin, mutta ne myös siirtyvät tilanteesta ja tekstilajista toiseen. Taitoja voi mitata ja arvioida objektiivisesti testien tai tuotettujen kirjoitelmien avulla. Jos lukemisessa ja kirjoittamisessa ilmenee ongelmia, syytä etsitään kognitiivisten kykyjen puutteesta tai muista yksilöön liittyvistä seikoista. (Luukka 2009: 14.)

Viime vuosikymmeninä tekstitaitotutkimuksessa on siirrytty kohti sosiaalista lähestymistapaa. Sosiokulttuurinen näkökulma näkee tekstitaidot tilanteisiin ja yhteisöjen käytänteisiin sidoksissa olevana toimintana, ei vain tekniikkana ja neutraalina taitona. Tekstitaitoja opitaan ja omaksutaan vuorovaikutuksessa elämällä ja toimimalla erilaisissa ympäristöissä. Ihmisten suhtautuminen lukemiseen ja kirjoittamiseen ovat kytköksissä yhteisön käsityksiin tiedosta, identiteetistä ja olemisesta. Tutkimuksella yritetään selvittää, miten ihmiset toimivat tekstien kanssa yhteisöissä sekä millaisia asenteita ja arvostuksia teksteihin ja niiden käyttöön yhteisöissä liittyy. (Street 2009: 23; Luukka 2009: 15; Kauppinen 2012: 141.) Tekstitaidot ovat ideologisia, ja ne perustuvat aina johonkin maailmankuvaan (Street 2009: 23). Kyse ei ole enää yksilöllisestä taidosta kuten kognitiivisessa ja autonomisessa näkökulmassa, vaan sosiaalisten käytänteiden hallinnasta. Sosiaalinen lähestymistapa ei unohda myöskään lukemisen ja kirjoittamisen kognitiivista puolta, vaan suhtautuu siihen hieman eri tavalla: kognitio

nähdään sosiaalisena ilmiönä. Kognitio on jaettu ja neuvoteltava ilmiö, joka kehittyy toimittaessa yhteisöissä toisten ihmisten kanssa. (Luukka 2009: 16.) Tekstitaitojen keskittymisen siirtymisessä kognitiivisesta sosiokulttuuriseen on kyse paradigman muutoksesta (Kell 2009: 75; Lankshear & Knobel 2011: 27).

Tekstitaitoja opitaan ja niihin sosiaalistutaan joka paikassa yhteiskunnassa. Kukaan ei hallitse kaikkia tekstitaitoja, sillä aina on uusia tilanteita ja käytänteitä, joihin ihmiset sosiaalistuvat. Tekstitaitoihin kasvetaan koko elämän ajan. Tekstitaidot liittyvät aina johonkin elämäntilanteeseen, esimerkiksi työhön, kouluun, harrastuksiin ja vapaa-aikaan. Kaikilla elämäntilanteilla tekstejä käytetään eri tavoin. Vaikka eri elämäntilanteiden tekstikäytännöt ja -taidot eivät olekaan samanlaisia, ne vaikuttavat toisiinsa. Sosiaalinen näkökulma korostaa sitä, että tekstitaidot ovat pitkälti tekstilajikohtaisia: ”taitomme” toimia tekstien kanssa vaihtelevat tekstilajista, tilanteesta ja ympäristöstä toiseen. (Luukka 2009: 16–18.)

Tekstikäytännöt ovat niitä tekoja, joita teksteillä tehdään, miten tekstejä tuotetaan tietyssä kulttuurisessa ja historiallisessa ympäristössä sekä miten ihmiset hyödyntävät kyseisessä kontekstissa tarjolla olevia multimodaalisia resursseja. Tekstikäytännöt ovat siis sosiaalisia käytänteitä, jotka muuttuvat konteksteittain (Street 2009: 21; Pitkänen-Huhta & Pietikäinen 2012: 69.) Sosiaalisten ja tekstikäytänteiden tutkiminen on yksi tapa saada selvää millaisia muutoksia nopeasti muuttuvassa maailmassa ja yhteiskunnissa tapahtuu (Barton 2009: 39). Kuten Pitkänen-Huhta ja Pietikäinen (2012: 69) huomauttavat, ”ihmiset käyttävät tekstejä tuottaakseen merkityksiä sosiaalisissa yhteisöissä ja nämä käytännöt pohjautuvat kunkin yhteisön kulttuurisiin ja sosiaalisiin käytänteisiin”. Ihmiset luovat, muokkaavat ja ylläpitävät sosiaalisia käytänteitä tekstien tuottamisen ja käyttämisen kautta. He luovat itselleen oman äänen luodessaan merkityksiä. (Pitkänen-Huhta & Pietikäinen 2012: 69.) Tekstikäytänteitä voidaan luoda niin paikallisella kuin globaalillakin tasolla. Samaan aikaan globaalit tekstikäytännöt vaikuttavat paikallisiin ja päinvastoin. (Kell 2009: 80.) Suuret kielet, erityisesti englanti, vaikuttavat globaalilta tasolta paikallisesti: englannin kielen tekstikäytännöt vaikuttavat paikallisiin, pienempiin kieliin ja niiden tekstikäytänteisiin (Fairclough 2000: 165).

2.3 Digitaaliset tekstitaidot

Digitaaliset teknologiat ovat muuttaneet tiedon tuottamisen luonnetta. Aiempiin merkittäviin muutoksiin – kielen kehittyminen, kirjoitustaito ja kirjapaino – verrattuna teknologia ja digitalisoituminen ovat muuttaneet tekstitaitojamme hämmästyttävän nopeasti, vain muutamassa

vuosikymmenessä. Uudet teknologiat vaikuttavat jokapäiväisiin toimintoihimme ja myös koulutukseen. (Warschauer 2009: 123–124.) Poliittiset, sosiaaliset, taloudelliset ja teknologiset uudistukset sekä muutokset vaikuttavat käsityksiimme tekstistä ja muokkaavat uusia tekstitaitoja (Warschauer 2009: 128).

Tekstejä suomeksi 2 -kurssin materiaalit ovat pitkälti internetissä ja etsitty internetistä. Samoin kurssilaiset tekevät tekstejä verkkoon. Siksi on aiheellista miettiä tekstitaitoja myös verkossa. Suomalainen peruskoulu ja toisen asteen koulutuksen opetussuunnitelmat ovat täynnä teksti- ja tekstilajiajattelua (Kotilainen 2009: 37), mutta voimassaolevassa OPS:issa ei ole huomioitu digitaalisuutta juuri lainkaan. Verkossa olevat tekstit ovat aikuisille mutta varsinkin diginatiiveille nuorille tuttuja. Silti etenkin nuorten digitaaliset tekstitaidot voivat olla puutteellisia.

Internet ei ole itsessään tekstilaji, vaan se sisältää pitkälti samoja tekstilajeja kuin analogisetkin välineet. Se on kuitenkin pullollaan sellaisia tekstilajeja, joita ei muualla ole: blogeja, yritys- ja yhdistyssivuja, uutissivuja, tiedotussivuja jne. Vuorovaikutteisuus on aiempaa suuremmissa osassa internetissä sosiaalisen median käytön kasvun myötä. Keskustelupalstojen viestiketjut ja reaaliaikaiset chat-huoneet ovat muuttuneet sanomalehtien kommentiosioiksi, kuvia ja kommentteja ladataan erilaisiin sosiaalisen median palveluihin (esimerkiksi Instagram, Facebook, Tumblr, Youtube) ja blogeissa käydään kiivaitakin keskusteluita. Vaikka internetin sanotaan olevan vakiintumaton tiedonvälittämisen kanava koska se on vielä suhteellisen uusi, on osa sen tekstilajeista jo niin vakiintuneita, että niistä voidaan puhua ja niitä voidaan analysoida. (Kotilainen 2009: 38–39.)

Digitaalinen ja 21. vuosisadan lukutaito tai tekstitaidot (*digital literacy* ja *twenty-first-century literacy*) muodostavat ison osan nykyisestä tekstitaitokeskustelusta. Digitaaliseen lukutaitoon sisältyvät sellaiset tekstitaidot kuten media-, tietokone-, teknologia- ja informaatiolukutaito. (Lanshear & Knobel 2011: 22–23.) Nykyiset kommunikaatioteknologiat ravistelevat aiempia, sosiaalisen ympäristön muokkaamia kommunikaatiotapoja. Emme voi enää olettaa, että aiemmat suhteellisen vakiintuneet ja stabiilit kommunikaatiotavat – genret, diskurssit, tieto tai faktat – ovat enää olemassa tai valideja. (Kress 2010: 185.)

Jenkins, Green ja Ford (2013: 4) käyttävät uusien teknologioiden yhteydessä termejä *stickiness* ja *spreadability*. *Stickiness*, tai tahmaisuus¹, viittaa median ja mainonnan tarpeeseen luoda yleisöä houkuttelevaa ja vangitsevaa sisältöä. *Spreadability*, leviävyys, taas viittaa niihin teknisiin resursseihin, joilla on helppoa kierrättää ja jakaa (media)sisältöä. Tällaisia

¹ Termien *stickiness* ja *spreadability* käännökset tahmaisuus ja leviävyys ovat tässä tutkimuksessa omiani.

ovat mm. klikkauksia ja jakoja vaativat uutisotsikot. Uudenlaiset teknologiset välineet ja sovellukset ovat mahdollistaneet tarttuvien ja tahmaisten sisältöjen leviämisen.

2.3.1 Älylaitteet

Älylaitteet ovat mullistaneet kommunikaation viime vuosina. Älylaitteet² ovat tulleet markkinoille vasta hiljattain, mutta niiden jokapäiväinen käyttö on yleistynyt nopeasti. Älylaitteiden tarjoamien affordanssien, eli tarjoumien, ymmärtäminen valaisee käyttäjien prosesseja ja mahdollisuuksia: miten merkityksellistämme maailmaa käyttämällä älylaitteita. Kress ottaa esimerkiksi uudesta mediavälineestä älypuhelimien (Kress 2010: 185–197). Älypuhelin on Tekstejä suomeksi 2 -kurssia ajatellen hyvä esimerkki, sillä älypuhelimessa on lähes identtiset toiminnot ja funktiot kuin tablettitietokoneessa, eli kurssilla käytössä olleessa iPadissa. Älypuhelimet, kuten myös tablettitietokoneet, ovat yhdistelmä aiemmin erillisistä teknologisista ja digitaalisista välineistä: kameroista, puhelimesta, tietokoneista, sykemittareista, taskulam- puista, radioista, musiikkisoittimista, televisioista, pelikonsoleista ja niin edelleen.

Kressin analyysi keskittyy Nokian N9-puhelimeen (Kress 2010: 186). Älypuhelimet ovat kehittyneet huomasti viimeisten vuosien aikana: esimerkiksi harvoissa puhelimissa on enää fyysistä näppäimistöä, kuten N9:ssä, vaan näppäimistö tulee esiin kosketusnäyttöön tarvittaessa. Tilanne on samankaltainen tablettitietokoneissa: näppäimistön saa esille kosketusnäyttöön, mutta useimpiin malleihin saa hankittua myös erillisen näppäimistön, joka toimii usein myös tablettitietokoneen suojakantena. Näppäimistön poisjättämisellä suunnittelijat ovat maksimoineet näytön suuruuden suhteessa koko laitteen kokoon. Samoin se vähentää laitteen painoa, ja mahdollistaa laitteen käytön myös liikkeellä ollessa.

Internetin tulo kannettaviin älylaitteisiin on mullistanut ihmisten yhteydenpidon ja suunnitelmien teon. Nykynuorilla ei ole kokemusta pitkällisten suunnitelmien tekemisestä, kun sovitaan tapaaminen, tai niistä vaikeuksista ja epämukavuuksista, jos tapaamiselle tulee este, eikä toiselle osapuolelle voi ilmoittaa. Sosiaalinen media mahdollistaa joustavuuden ja vapauden tunteen henkilökohtaisissa suhteissa. Se voi kuitenkin luoda jännitteitä ihmisten ja tiukasti aikataulutettujen instituutioiden välille. (Kress 2010: 190.)

² Älylaitteilla tarkoitan sekä älypuhelimia että tablettitietokoneita.

2.3.2 Monilukutaito

Älylaitteisiin liittyy olennaisesti myös **monilukutaito**, mikä on tekstitaito sekkin. Monilukutaidon Luukka määrittelee seuraavasti: ”[M]onilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen taitoa, taitoa toimia tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa ja erilaisia tehtäviä varten. Se on kykyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoja eri muodoissa ja erilaisten välineiden avulla.” (Luukka 2013.) Yksi esikuva monilukutaito-termille on ollut *multiliteracy*. Yhteistä termeille on näkemys monilukutaidosta joustavana toimintana monimuotoisten tekstien kanssa erilaisissa, myös teknologisissa, ympäristöissä. (Luukka 2014.)

Kallionpää (2014) pohtii, jäävätkö nopean muutoksen huumassa monilukutaidon opetuksessa kirjoittamisessa tapahtuneet muutokset uusien lukemiskäytänteiden varjoon. Olisi tärkeää, että oppilaat ja opiskelijat nähtäisiin ensisijaisesti aktiivisina ja sosiaalistuneina osallistujina sekä sisältöjen ja tekstilajien tuottajina.

Monilukutaitoon sisältyvän uuden kirjoittamisen taitoihin kuuluvat Kallionpään mukaan tekniset taidot, monisuorittamis- ja tietoisuustaidot, luovuustaidot, multimodaaliset taidot, sosiaaliset taidot ja julkisuustaidot. Monisuorittamis- ja tietoisuustaidot ovat tilannekeskeisiä, ja ne liittyvät erilaisten uusien tekstilajien osaamiseen ja verkkoympäristössä työskentelyyn. Luovuus on tärkeää muuttuvien tekstilajien tuottamisessa ja yhdistelyssä. Ne vaativat luovuuden lisäksi myös leikkivää ja uteliasta asennetta. Koska kirjoittaminen ei ole enää erityisesti yksilötaito, sosiaaliset taidot kuuluvat aktiiviseen ja yhteisölliseen kirjoittamiseen. Nykyinen kirjoittaminen internetissä on julkista, ja verkkojulkisuudella voi olla vaikutuksia vielä pitkälle tulevaisuuteen. Siksi myös julkisuustaidot ovat keskeisiä taitoja monilukutaidossa. (Kallionpää 2014.)

2.3.3 Tuottamisen moninaisuus

Älylaitteet mahdollistavat opetuksen, joka keskittyy tiedon etsimiseen ja yhdistelemiseen, ei enää niinkään ulkoa opetteluun. Joissain suomalaisissa kouluissa älylaitteiden käyttö on jo arkipäivää, ja uusiin opetussuunnitelmiin tulee entistä tarkemmin kaikkia oppiaineita koskevia tavoitteita tieto- ja viestintäteknologian osaamisesta (OPS-luonnos 2016: 8). Opittavia asioita ovatkin *miten* löytää tietoa, *mitä* valita löydetyistä tiedosta ja *miten käyttää* ja *muokata* valittu aineisto tarkoitukseen sopivaksi. (Kress 2010: 194.) Älylaitteet mahdollistavat myös fyysis-

ti löydettyjen ja muokattujen tiedonpalasten säilömisen ja tallentamisen myöhempää käyttöä varten:

Through the facilities they offer, the devices contribute to a continuing and increasing blurring of the boundaries between virtual and real, offline and online; between times and sites of leisure and work; where information about activities and relations about the self, life and life-world and the environment – social and cultural more widely – can be documented/recorded/’captured’ – as representation and artifact; to be selected, edited and (re-)used later and as needed as contemporary means of recording, storing, recollecting and shaping experience. (Kress 2010: 194.)

Tuloksena *tuottamisesta* tulee dokumentointia, tallennusta ja muuttamista. Tästä seuraa se, että tietoa yhdistellään ja uudelleenmiksataan³. Uudelleenmiksaus on kaikissa kulttuureissa oleva lainaus- ja yhdistelytapa, mutta tähän saakka se on yhdistetty lähes pelkästään musiikkiin ja sen remiksaukseen.

Musiikin remiksaus alkoi 1960-luvulla jamaikalaisen dance hall -musiikin ja uusien teknologisten välineiden avulla. 2000-luvun alusta on puhuttu myös muiden kulttuurituotteiden uudelleenmiksaamisesta. Remiksattavat tuotteet ovat useimmiten muiden kuin uudelleenmiksaajien alkuperäistuotantoa, joten taidetta voivat tehdä miksaamalla myös sellaiset henkilöt, jotka eivät muuten ehkä osaisi sitä tehdä. Alkuperäisteokset ovat kuitenkin myös tekijänoikeuslakien suojaamia. Koska remiksaajat ovat harvoin kysyneet teosten käyttöön lupaa oikeuksien omistajilta, remiksit ovat usein laittomia. Remiksien laittomuudesta syntyy jännitettä kulttuurintuottamisen puoleen, sillä kaikki kulttuuri on loppujen lopuksi lainattua ja remiksattua, eikä se kehity ilman uudelleenmiksauksia. Musiikkiin ja videoihin verrattuna kirjoitetun tekstin remiksaus on vapaata, ja siihen jopa rohkaistaan. (Lessig 2008: 54–55; Lankshear & Knobel 2011: 95–97.)

Mash-up-termiä käytetään nykyään sekä musiikissa, mutta myös kahden tai useamman applikaation eli sovelluksen ohjelmoidusta yhdistelmästä, jolloin syntyy uusi sovellus. Uusi sovellus on tarkoitettu johonkin tiettyyn tehtävään. Jo olemassa olevista sovelluksista siis kehitetään yhdistelemällä spesifiin tehtävään tarkoitettu sovellus. Tällaisia ovat esimerkiksi Twitvision, joka yhdistää mikroblogipalvelu Twitterin lyhyet viestit Google Mapsiin, jolloin voi seurata lähes reaaliajassa missä päin maailmaan tviitataan. (Lankshear & Knobel 2011: 107.)

³ Mash-up tai re-mixing ovat (kulttuuri)tuotteiden, kuten musiikin, kirjallisuuden ja kuvataiteen uudelleenjärjestämisä. Remixissä alkuperäinen tuote muokataan ja voidaan ehkä sekoittaa jonkin toisen kanssa (Wikipedia: Remix). Mash-up syntyy esimerkiksi kahden laulun yhdistämisestä: toisesta otetaan lauluraita, joka sijoitetaan toiseen kappaleeseen (Wikipedia: Mash-up).

Mash-upit, kuten uudelleenmiksauksetkaan, eivät rajoitu vain teknologisiin yhdistelmiin, vaan esimerkiksi kirjallisten sarjojen fanit voivat kirjoittaa remix- tai mash-up-fanifiktioita. Niissä esimerkiksi TV-sarjan fanit kirjoittavat jatkoa virallisille tarinoille tai yhdistävät kahden tai useamman suosikkisarjansa tai -kirjansa tarinoita. (Lankshear & Knobel 2011: 110.) Fanifiktioiden kirjoittaminen oli suosittua jo ennen internetiä, mutta internetin yleistyttyä omien kirjoitusten jakaminen on helpottunut, ja fanifiktio kirjoittajien ja lukijoiden on ollut entistä helpompaa muodostaa yhteisöjä (Lankshear & Knobel 2011: 113).

Älylaitteita käytetään ensin lähimenneisyydestä tuttuihin tarpeisiin, mutta kun niiden mahdollisuudet ja affordanssit tunnetaan, laitteille löytyy aivan uusia käyttötapoja ja -tarkoituksia. (Kress 2010: 195.) Tällaista tulevaisuutta varten lapsia ja nuoria on hyvä opettaa monilukutaitoisiksi ja sujuviksi tekniikan käyttäjiksi.

2.4 Multimodaalisuus ja multimodaalisuus tekstikäytännöissä

Ihmiset eivät kommunikoi pelkästään kieltä käyttämällä. Ihmiset kommunikoivat myös elein, ilmein, katsein, liikuttamalla ruumistaan ja muuttamalla asentoaan tilassa. Myös monet tekstit ja objektit, jotka välittävät informaatiota toimivat osin kielen ulkopuolella: kirjat, kartat, lomakkeet, internetsivut ynnä muut ovat yleensä yhdistelmä kuvia, värejä, kirjoitusta, mutta myös liikkuvaa kuvaa, musiikkia ja puhetta. **Multimodaalinen** lähestymistapa olettaa, että näillä keinoilla luomme, jaamme, tulkitsemme ja muovaamme uusia ilmauksellisia ja viestinnällisiä resursseja. Multimodaalisuus korostaa sosiaalisen kontekstin ja ihmisten tulkinnan resurssien tärkeyttä unohtamatta kuitenkin kirjoituksen ja puheen asemaa. Kommunikaatio on siis muutakin kuin kieltä. (Jewitt 2013a: 1–2; 2013b: 141.) Multimodaalisuus rakentuu kolmen teoreettisen oletuksen varaan. Ensinnäkin kommunikaatio perustuu aina kanavien moninaisuuteen, ja kaikki kanavat vaikuttavat merkitykseen. Toiseksi, merkitystä muokkaavat resurssit ovat muodostuneet sosiaalisesti. Kolmanneksi, ihmiset vaikuttavat merkityksiin välittämällä kanavilla ja näin vaikuttavat kanavien suhteisiin. (Jewitt 2013b: 141–142.)

Semioottinen maailmamme on multimodaalinen. Länsimaissa kuuloa ja näköä on arvostettu, minkä takia puhuttua ja kirjoitettua kieltä on arvostettu enemmän kuin muita merkityksen tuottamisen tapoja. (Kress 2000: 184; Pitkänen-Huhta & Pietikäinen 2012: 71.) Länsimaat ovat olleet informaatio- ja tieto-orientoituneita, ja informaatiota on helpompi ja nopeampi välittää kuvien kuin kirjoituksen välityksellä. Visuaalinen kanava toimii tehokkaammin tiedonvälityksessä kuin verbaalinen kanava. Kuitenkin sekä kirjoitettu että puhuttu kieli ovat

Kressin mukaan multimodaalisia: äänen korkeus, nopeus ja sävy sekä kirjoituksessa käsiala ja materiaali, jolla kirjoitus on, vaikuttavat viestiin. Kielen multimodaalisuudesta selvä esimerkki on viittomakielet, joissa merkitystä muutetaan kasvojen ilmeillä, sormien liikkeillä ja esimerkiksi yläruumiin asennoilla ja sijoittumisella. Meidän tulee muuttaa käsitystämme kielestä monomodaalisena viestintävälineenä multimodaaliseksi. Kaikki tekstit ovat multimodaalisia. (Kress 2000: 183–184; 186–187.)

Tutkimuksessani multimodaalisuus kietoutuu tekstikäsitusten tutkimiseen eri **välineiden** (*medium*) ja **kanavien**⁴ (*mode*) kautta. Moodit, eli kanavat, ovat sosiaalisesti määritellyjä ja kulttuurisesti saatavilla olevia materiaalis-semioottisia resursseja (Kress 2013: 132). Välineitä eli medioita ovat esimerkiksi puhuessa ilma, mutta puhetta pidemmälle viedessä välineitä voivat olla myös sähkö, radioaallot, radiovastaanotin ja televisio (Kress 2000: 187). Tutkimuksen aineisto koostuu erilaisista laitteista tai välineistä kerättyyn materiaaliin, joka käyttää eri kanavia. Välineitä voivat olla kirjat, tietokone, televisio tai ihminen puhujana. Monimediaisuus on näiden eri välineiden yhdistämistä viestin välittämiseksi. Laaja tekstikäsitys ottaa huomioon laajemmin merkitysten välittämisen erilaisten kanavien kautta kuin perinteinen tekstikäsitys.

Multimodaalisuus liittyy tekstikäsitukseen olennaisesti. Jos ajattelemme, että tekstejä ovat myös kuvat, olemme heti multimodaalisen tekstin äärellä: sekä kuva että kirjoitus ovat tekstejä, mutta niiden kanava on eri. Uusi teknologia tuo multimodaalisuuteen uusia piirteitä: multimodaalisuus on myös erilaisten tekstien käyttöä erilaisilla välineillä, esimerkiksi tietokoneella tai älypuhelimella. Luokkahuoneissa siirrytään jo itsessään multimodaalisista piirtoheittimistä ja värillisistä liiduista älytauluihin ja dokumenttikameroihin. Digitaalinen teknologia on vaikuttanut paljon multimodaalisten opetusmetodien ja uusien kanavien sekä välineiden luomiseen (Jewitt 2013a: 11). Jewitt toisaalta korostaa, että vanha ja uusi teknologia eivät määrittele merkitysten muodostamista vaan antavat uusia mahdollisuuksia merkitysten tekoon. Teknologia, kuten kaikki työkalut, muokkaavat tekemisiämme. (Jewitt 2013a: 14.)

Viimeisten vuosien aikana tekstien maailma on mullistunut peruuttamattomasti. Yhteiskunnissa on käynnissä sosiaalinen, taloudellinen, viestinnällinen ja teknologinen muutos. Kressin (2003: 9) mukaan näiden muutosten vaikutus on niin syvä, että voidaan puhua viestinnän vallankumouksesta. Sosiaaliset muutokset muuttavat viimeisen kahdensadan vuoden aikana muodostuneita kirjoituksen rakenteita ja kehyksiä; taloudelliset muutokset vaikuttavat kirjoittamiseen käytetyn teknologian käyttöihin ja tarkoituksiin; viestinnälliset muutok-

⁴ Auli Kotimäki on suomentanut pro gradu -työssään (2013: 13) englannin sanan *mode* kanavaksi. Käytän työssäni Kotimäen käännöstä.

set vaikuttavat tarkoitusten välittämiseen ja tuovat kuvan pitkästä ajasta viestinnän keskiöön ehkä jopa kirjoitetun kielen kustannuksella; ja teknologiset muutokset muuttavat massamedian merkitystä tiedon levityksessä. Kirjasta ja kirjoitetusta sanasta siirrytään väistämättä kuvaan ja näyttöjen maailmaan: ”The former constellation of *medium of book* and *mode of writing* is giving way, and in many domains has already given way, to the new constellation of *medium of screen* and *mode of image*.” (Kress 2003: 9. Kursivointi alkuperäistekstissä.) Kuvien logiikka dominoi internetsivuilla sitä, mitä mihinkin sijoitetaan. Kirjoituskin on nykyään kuvien logiikan alainen sijoituessaan tietokoneen näytölle. (Kress 2003: 9–10.)

Tästä seuraa Kressin mukaan se, että kirjoitettu kieli, aakkosellinen kirjoittaminen (*alphabetic writing*) kokee ja tulee kokemaan käytössään ja muodossaan yhtä merkittäviä muutoksia kuin viimeisten kolmen tai neljän tuhannen vuoden aikana. Se ei kuitenkaan merkitse kirjoitetun kielen kuolemaa, sillä se on liian arvokas ja hyödyllinen kommunikaatiotapa. Varsinainen muutos on aakkosellisen kirjoittamisen ympäristöissä ja sen yhdistämisessä kuviin: *miten* kirjoitettua kieltä luetaan. (Kress 2003: 10.)

Reading path, lukupolku, on sanojen muodostama järjestys, jota noudatetaan kirjoitusta lukiessa. Kressin mukaan lukupolku on kirjoitetun tekstin lukujärjestys, ”--- which I cannot go against if I wish to make sense of the meaning of that text. The order of words in a clause compels me to follow, and it is meaningful”. (Kress 2003: 3.) Lukupolku saattaa olla myös kuvissa joko siksi, että kuvan tekijä on halunnut tehdä kuvan niin tai se saattaa syntyä vasta lukijan tulkinnassa:

However, while the reading path in the images is (relatively) open, the image itself and its elements are filled with meaning. There is no vagueness, no emptiness here. --- Images are plain full with meaning, whereas words wait to be filled. Reading paths in writing (as in speech) are set with very little or no leeway; in the image they are open. That is the contrast in affordance of the two modes: in writing, relatively vacuous elements in strict order (in speech also, to somewhat lesser extent); and full elements in a (relatively) open order in image. (Kress 2003: 4.)

Kuvan lukeminen ei ole yhtä lineaarista kuin tekstin: kuvan lukeminen lineaarisesti on enemminkin rohkaistua, ei pakollista. Kuvan elementtien lukeminen ”epäjärjestyksessä” on helppoa tai ainakin mahdollista, kun taas kirjoituksen lukemisessa se on vaikeaa. (Kress 2003: 3–4.)

Ihmiset viettävät yhä enemmän aikaa multimodaalisissa tekstiympäristöissä kuten sosiaalisessa mediassa. Sosiaaliselle medialle on tyypillistä, että kirjoitettua tekstiä, liikkumattomaa ja liikkuvaa kuvaa sekä ääntä yhdistellään tarpeeksi mielenkiintoiseksi kokonaisuudeksi,

jotta siihen kiinnitetään huomiota. Sosiaalinen media on myös nopeatahtinen ympäristö, johon miljoonat elleivät miljardit ihmiset luovat uutta ja merkityksellistä sisältöä joka hetki. Silloin multimodaalisuus on lähes elinehto: yhtä mediaa käyttämällä et välttämättä erotu loputtomasta GIF:ien⁵, videopätkien, meemien⁶ ja linkkien tulvasta.

Uudet mediat hyödyntävät multimodaalisuutta jatkuvasti. Näytöllä kirjoitus yhdistyy (usein) saumattomasti musiikkiin, väreihin, (liikkuviin) kuviin, puheeseen ja muihin taustaan. Kaikki osat muodostavat merkityksiä, ei pelkästään kirjoitus tai mikä tahansa osa yksin, vaan myös kokonaisuutena. Uusia medioita leimaa myös muutoksen välttämättömyys: emme ole vielä nähneet muutosprosessien loppua, vaan sekä teknologia että tavat käyttää sitä ja kieltä muuttuvat koko ajan. (Kress 2003: 11.) Silti myös esimerkiksi perinteiset kuvakirjat ovat multimodaalisia: niissä käytetään sekä kirjoitettua kieltä, että kuvia.

Miten siis tekstikäsitteksen laajeneminen itsessään on yhteydessä yhteiskunnan ja viestinnän muutokseen? Kress (2003: 12) pohtii kirjoittamisen tasa-arvoistumista muiden kanavien kanssa yhteiskunnan muutoksen kanssa samaan tahtiin. Aakkosellisen kirjoituksen ylivoima ei olisi horjunut alun perinkään, ellei yhteiskunta olisi muuttunut, ellei televisiota olisi keksitty saatikka internetiä ja kaikkia siihen liittyviä asioita kuten sosiaalista mediaa tai sanomalehtien internetsivuja. Kun merkityksen voi saada yhtä hyvin niin musiikista kuin kirjoituksestakin, jälkimmäinen on menettänyt aiemman prestiisin asemansa. Kaikki mahdolliset kanavat voivat välittää merkityksiä, jokaisella on oma tapansa ja spesifit tehtävänsä. Tekstin sommittelu on entistä tärkeämpää, saamme samalla siirrettyä merkityksiä ”kuvallisin” keinoin tekstin lomassa. Sommittelun muuttuessa yhä tärkeämmäksi myös muut kuvalliset tai graafiset seikat vaikuttavat tekstin merkitykseen. (Kress 2003: 16.)

2.5 Lukeminen toisella ja vieraalla kielellä

Tekstejä suomeksi 2 -kurssi on suunnattu suomea toisena kielenä opiskeleville. Kurssi on sen osallistujille siis vieraan kielen kurssi, joka opiskellaan täysin kohdekielellä kohdekielisessä ympäristössä. Koska kurssin opiskelukieli on myös kohdekieli ja ympäristön kieli, voidaan puhua toisen kielen opiskelusta (Sajavaara 1999: 75; Martin 1999: 157 ja 172). Osa opiskeli-

⁵ GIF on lyhenne sanoista Graphic Interchange Format. GIF:it ovat pieniä tiedostoja, jotka voivat sisältää pienen pätkän esimerkiksi videota tai kuvan. (Wikipedia: GIF.)

⁶ Meemit (meme) ovat tässä tapauksessa internet-meemejä, eli internetissä ilmeneviä ja siellä tehtyjä jaettavia ja kopioitavia kulttuurisia tuotteita (Wikipedia: Meemi).

joista on opiskellut suomea aiemmin vieraana kielenä esimerkiksi jossain ulkomaisessa yliopistossa, osa toisena kielenä Suomessa.

Toinen kieli voidaan omaksua samalla tavalla kuin ensimmäinenkin, jos henkilö osallistuu toisten kanssa merkitykselliseen vuorovaikutukseen tällä kielellä. Ensimmäinen kieli omaksutaan aina vuorovaikutuksessa lähiympäristössä olevien ihmisten kanssa. Samalla he sosiaalistuvat ja kulttuuristuvat asuinympäristössään. Toisen kielen – kuten myös ensimmäisen – oppimisen edellytyksenä on, että kielen oppija pääsee osallistumaan täysivaltaisena osanottajana ympäristönsä sosiaalisiin käytänteisiin. (Sajavaara 1999: 73–74.) Termejä omaksuminen ja oppiminen kielen oppimisen yhteydessä käytetään häilyvästi ja joskus vaihtoehtoisina yleiskäsitteinä. Omaksuminen rajataan ajoittain koskemaan luonnollisessa kielenkäyttöympäristössä tapahtuvaa kielenoppimista, oppiminen puolestaan edellyttää jonkinasteista muodollista ohjausta. (Sajavaara 1999: 75.)

Lukemisessa tehdään ero *prosessin* ja *produktin* välille: prosessilla tarkoitetaan lukemisen aktia eli vuorovaikutusta lukijan ja tekstin välillä ja produktilla tekstin merkityksen ymmärtämistä. Prosessi on monimutkainen ja siinä tapahtuu monia asioita: prosessi on dynaaminen sekä muuttuva ja lukutilanteet ja -prosessit ovat erilaisia samalle lukijalle. Produkti voi olla eri lukijoille sama, vaikka prosessi, eli matka päämäärään, on ollut erilainen. Lukemisen tutkimus voi lähteä liikkeelle jommastakummasta: prosessista tai produktista. (Kts. 2.1; Alderson 2000: 3–4; 2006: 119.)

Lukemisen tutkimuksen lähestymistapoja on monia. Kognitiivisia näkemyksiä ovat bottom-up-mallit, top-down-mallit ja interaktiiviset mallit. Bottom-up-malleissa lukija rakentaa tekstin kielellisestä muodosta merkitykseen, eli käyttää hyväkseen ”alempia” havainnointiprosesseja. Lukuprosessissa tekstin kielellisellä muodolla on suuri merkitys ja tekstin rooli on mallissa keskeinen. (Pitkänen-Huhta 1999: 263; Alderson 2006: 119.) Top-down-malleissa lukija käyttää teksteissä olevia merkkejä lähinnä vihjeinä merkityksen etsinnässä ja tekstin syvärakenne muodostaa merkityksen. Lukija etenee aiempien tietojensa pohjalta käyttäen hyväkseen ”korkeampia” kognitiivisia prosesseja. (Pitkänen-Huhta 1999: 263 & 265; Alderson 2006: 119–120.) Interaktiiviset mallit korostavat kielen ja mielen yhteistyötä: niissä lukija käyttää lukuprosessissa sekä tekstiä että omia taustatietojaan. Lukeminen on alempien ja ylempien prosessien yhteistyötä: havaintoprosessit ja kognitiiviset prosessit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. (Pitkänen-Huhta 1999: 266; Alderson 2006: 120.) Sosiokognitiivista näkemystä edustaa transaktionaalinen malli, jonka mukaan lukeminen on tapahtuma, transaktio. Lukemisessa on mukana lukija ja merkit paperilla, ja lukemisen tapahtuma tapah-

tuu tietynä aikana tietyssä kontekstissa. Merkitys syntyy transaktiossa lukijan ja tekstin välillä. (Pitkänen-Huhta 1999: 273.) Sosiaalisia näkemyksiä olen käsitellyt aiemmin luvussa 2.1.

Monet muuttajat vaikuttavat sekä lukemisen prosessiin että tuotteeseen. Sellaisia muuttajia ovat muun muassa tekstin kieli ja sen aiheuttamat ongelmat lukijalle, tekstin tyyli ja tekstin sisältämät aiheet ja ajatukset. Lukemiseen ja ymmärtämiseen saattavat vaikuttaa myös tekstin sijoittelu ja fontti. Samoin lukijasta lähtöisin olevat muuttajat vaikuttavat lukemiseen: lukemisen tarkoitus, motivaatio, lukijan kielen hallinta, tiedot maailmasta ja halukkuus saada tekstistä selvää vaikuttavat sekä prosessiin että tuotteeseen. (Alderson 2000: 33; 2006: 120.) Toisella ja vieraalla kielellä lukemiseen vaikuttavat myös äidinkielellä lukemisen taidot. Toisaalta kohdekielisessä ympäristössä oleskelu ja kielen käyttö päivittäin vaikuttavat positiivisesti lukemistaitoihin. (Alderson 2006: 137.)

Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus on pitkään kulkenut samoja polkuja kuin äidinkielellä lukemisen tutkimus. Esimerkiksi kognitiivisessa lukemisen tutkimuksessa askaruttaa äidinkielen ja vieraan kielen lukuprosessin erilaisuus ja samankaltaisuus. Aldersonin mukaan on paikallaan kysyä, siirtyykö ensimmäisen kielen lukutaito myös toisella kielellä lukemiseen (Alderson 2000: 23). Onnistuneeseen lukemiseen tarvitaan tutkimusten mukaan sekä tietty kielitaidon taso että lukutaito äidinkielellä. Sekä lukutaito että kielitaito ovat tärkeitä, mutta toisella kielellä lukemisessa toisen kielen osaaminen on tärkeämpää kuin lukutaito ensimmäisellä kielellä. Kielitaidon tasolla on suurempi merkitys lukijoilla, joiden kielitaito on vaatimatonta. Ylemmillä kielitaidon tasoilla äidinkielen lukutaito siirtyy myös vieraalla kielellä lukemiseen. (Pitkänen-Huhta 1999: 259–260; Alderson 2000: 23 & 38–39.) Ero saattaa löytyä niiden kielenoppijoiden välillä, joilla on hyvä lukutaito ensimmäisellä kielellään ja toisten, joilla ei jostain syystä ole ja joilla koulutus on vähäistä tai olematonta. Silloin on tärkeää tehdä ero keskustelutasoisen kielitaidon ja akateemisen kielitaidon välille. (Alderson 2000: 24.)

Toisen ja vieraan kielen opetuksessa on aina oletettu, että kielenoppijan tulee osata kohdekieltä ennen kuin he pystyvät lukemaan. Oppijoiden tulee ensin oppia sanastoa, jonka jälkeen opetellaan syntaktisia ja retorisia piirteitä. Kuitenkin tekstin sanaston tuntemus ja tieto tekstin aiheesta kompensoi kielitieteellisen tiedon ja osaamisen puutetta. (Alderson 2000: 36–37.)

Alderson huomauttaa, että perinteinen lukemisen tutkimus on keskittynyt tutkittavan ongelmiin ja virheisiin, toisen ja vieraan kielen tutkimuksen mielenkiinto on kiinnittynyt ongelmanratkaisutaitoihin ja -tapoihin. Perinteinen lukemisen tutkimus on keskittynyt käyttäytymiseen ja behavioristiseen näkökulmaan, kun taas toisen ja vieraan kielen tutkimus painot-

taa lukemisen oppimisen kognitiivista puolta. Kielen opetuksessa ei keskitytä virheisiin, vaan hyviin oppijoihin. Alderson ehdottaa, että toisen ja vieraan kielen opetuksessa voisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, mitä virheistä ja oppimisvaikeuksista voisi oppia. (Alderson 2006: 23–24.)

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1 Tekstejä suomeksi 2 -kurssi

Aineistona tässä työssä on Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen Tekstejä suomeksi 2 -kurssilla tuotetut tekstit. Kurssi järjestettiin kevätlukukaudella 2012. Kurssia ovat kehittäneet vuodesta 2010 lähtien tutkija-opettajat Heidi Vaarala ja Juha Jalkanen. Kurssi on suunnattu suomea toisena kielenä opiskeleville ja kieltä jo melko hyvin hallitseville: vaatimuksena on joko arvosana 4 Suomi 3 -kurssista, arvosana 3 Suomi 4 -kurssista tai muulla tavalla hankittu vastaava kielitaito. Yliopiston kielikeskus tarjoaa viisi suomen kielen peruskurssia, jotka alkavat taitotasosta A1 ja jatkuvat aina Suomi 5 -kurssi tavoitekielitaitotasoon C1. Tarjolla on myös erikoiskursseja, joihin Tekstejä suomeksi 2 lukeutuu.

Tekstejä suomeksi 2 -kurssilla vaadittu kielitaitotaso vastaa Eurooppalaisen viitekehysten taitotasoa B2–C1. B2-taitotason kuvauksessa kielen käyttäjän taitoa kuvataan niin, että hän pystyy selviytymään säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisen puhujan kanssa. Kielen käyttäjä pystyy tuottamaan myös selkeitä ja yksityiskohtaisia kuvauksia ja esityksiä erilaisista itselleen mielenkiintoisista ja merkityksellisistä aiheista. (EVK 2003a: 93.) Hän pystyy kirjoittamaan selkeää ja yksityiskohtaista tekstiä ja yhteenvetoja. Kielenoppija pystyy arvioimaan useista lähteistä poimimiaan tietoja. (EVK 2003:a 96.) Kuullunymmärtäminen on hyvää, kun asiat esitetään yleiskielellä. Oppija pystyy seuraamaan pitkää ja mutkikastakin puhetta, jos aihe on suhteellisen tuttu. (EVK 2003a: 102.) Lukemisesta Eurooppalaisessa viitekehyksessä mainitaan, että oppija pystyy lukemaan itsenäisesti muutaman sivun pituisia tekstejä, esimerkiksi lehtiartikkeleita ja novelleja, ja että tekstit voivat olla myös abstrakteja. Hän pystyy sovittamaan lukutyylinsä ja -nopeutensa tekstin mukaan. Oppija pystyy myös tunnistamaan tekstin kirjoittajan tarkoituksen, eikä ongelmia tuota kuin pitkien tekstien idiomit ja kulttuuriviittaukset. Sanasto on laaja ja aktiivinen. (EVK 2003a: 106; EVK 2003b.)

Kurssilla käsitellään suomenkielisiä tekstejä. Tekstejä suomeksi 2 -kurssin kuvauksessa kurssin internetsivuilla (Täydentävät kurssit: Teksti2) kerrotaan, että kurssin tavoitteena on vahvistaa opiskelijoiden tekstinymmärtämisen taitoja. Kurssilla on keskeistä myös toimia erilaisten tekstien parissa niistä keskustellen, tekstien etsiminen ja ryhmätöiden teko tekstien pohjalta. Kurssin tavoitteena on myös monipuolistaa opiskelijoiden suomen kielen rakenteita ja sanastoa. Kurssi on kontaktiopetuskurssi, tunteja on yhteensä 12 kontaktiopetuskertaa eli

24 oppituntia, mutta työtä tehdään myös verkko-oppimisympäristöissä. Kurssin laajuus on 4 opintopistettä.

Kurssin materiaalit ovat Moodi-oppimisympäristössä, missä opiskelijat lukevat tekstejä ja tekevät tehtäviä. Myös sosiaalista mediaa hyödynnetään kurssilla: ennen kevättä 2012 kurssilla kirjoitettiin blogia ja kevätlukukaudella 2012 käytettiin ensimmäistä kertaa Twitteriä. Opiskelijat loivat Twitteriin oman tilin, jolla saattoivat jakaa erilaisia mediasisältöjä, linkkejä, kysyä kurssiin liittyvistä asioista ja pitää toisiinsa yhteyttä. Osalla opiskelijoista oli jo ennen kurssia kokemusta Twitterin käytöstä ja oma tili.

140 merkin pituiset, lyhyet viestit eli tviitit voidaan jakaa Twitter-mikroblogipalvelussa kaikkien nähtävälle, ja viesteihin voidaan vastata käyttämällä @-merkkiä ja toisen käyttäjän nimimerkkiä. Tiettyyn aiheeseen voi liittää avainsanoja ns. aihetunnisteen tai hashtagin eli #-merkin avulla, jolloin samalla aihetunnisteella merkityt viestit on helppo löytää. (Twitter 2014.) Tekstejä suomeksi 2 -kurssilla aihetunniste oli #teksti2. Twitter käyttää aihetunnisteita myös trending-listauksien, eli suosituimmuuslistauksien tekoon. Suosittuja aihetunnisteita voivat olla esimerkiksi #Wikileaks, #vote2014 tai #Crappy-HalloweenCostumes. Twitteriä voi käyttää tietokoneella tai älypuhelimiin ja tablettitietokoneisiin suunnitellulla sovelluksella, jolloin Twitteriä on helpompi käyttää myös liikkeellä ollessa. Twitter-tilin voi liittää myös esimerkiksi Facebook-tiliinsä, jolloin kaikki tviitit julkaistaan myös Facebookissa. Kaikkien näiden toimintojen ja piirteiden ymmärtäminen on edellytyksenä sujuvalle Twitterin ja samankaltaisten sosiaalisen median sovellusten tai ohjelmien käytölle. (Lankshear & Knobel 2011: 57.)

Keväällä 2012 opiskelijoilla oli ensimmäistä kertaa käytössä kielikeskukselta lainassa olleet tablettitietokoneet, iPadit. Niillä käytettiin Moodia, Twitteriä ja luettiin artikkeleita tunneilla, mutta mahdollisuuksien mukaan myös kotona. Tablettitietokoneet koettiin hyödyllisinä, mutta osa kurssilaisista käytti vain omaa kannettavaa tietokonettaan, tai ei käyttänyt tablettitietokonetta kotona lainkaan. Tablettitietokoneessa toimi internet langattomassa verkossa, minkä osa koki kotioloissa hankalaksi, mutta yliopistolla langattoman verkon ulottuvilla hyödylliseksi.

Opettajat valitsivat tuntien aiheet, mutta myös opiskelijat pääsivät valitsemaan itselleen sopivia tekstejä. Opettajien valitsemisissa teksteissä näkyy laaja tekstikäsitelmä: tekstit eivät ole pelkästään kirjoitettua suomea, vaan mukana on mm. sarjakuvia, kuvia ja videoita sekä puhuttuja tekstejä. Kurssin Moodi-sivuilla oleva kuva osoittaa (Kuva 1), että kurssin opettajatutkijat käsittävät tekstin laajasti: tekstiä on myös esimerkiksi puhuttu kieli ja kuva. Myös

kirjoitettu teksti on kurssilla mukana eri muodoissa: kurssilla tutustutaan artikkeleihin ja kirjoitetaan esimerkiksi blogia tai tviittejä.

Tekstejä suomeksi 2 -kurssia on kehitetty vuodesta 2010 saakka, ja sitä on myös tutkittu jonkin verran. Kurssin tutkija-opettajat Vaarala ja Jalkanen ovat kirjoittaneet artikkeleita (Vaarala & Jalkanen 2010, 2011; Jalkanen & Vaarala 2012, 2013; Vaarala 2014b, 2014c) ja Juha Jalkanen on käyttänyt kurssin aiempaa versiota osatutkimuksena vuoden 2010 pro gradu -tutkielmassaan, missä hän tutkii opetuksen kehittämistä. Keväällä 2013 valmistui Kristiina Litolan pro gradu -tutkielma, jossa hän tutkii Twitterin ja tablettitietokoneen käyttöä Tekstejä suomeksi 2 -kurssilla.



KUVA 1. Arkipäivän tekstejä. Lähde: Tekstejä suomeksi 2, Moodi-sivusto. Heidi Vaarala ja Juha Jalkanen.

3.2 Kurssilta kerätty aineisto

Aineistonani on Tekstejä suomeksi 2 -kurssilla kirjoitetut ja tuotetut tekstit sekä kurssin kaikki materiaali. Kurssilla oli kevätlukukaudella 2012 yhteensä 11 opiskelijaa. Kahdeksan opiskelijaa vastasi kurssin alkukyselyyn. Opiskelijoilta kerättiin alkukyselyn lisäksi lopuksi palautetta ryhmäkeskustelussa. Palautekeskusteluissa mukana oli yhteensä yhdeksän opiskelijaa. Kurssilaisten tablettitietokoneiden sisältö, verkko-oppimisympäristön tekstit ja tehtävät sekä kurssilaisten julkaisemat tviitit ovat siis aineistona, kuten myös kontaktiopetuskertojen videoinnit relevanteilta osilta.

Kurssin materiaalit ovat verkko-oppimisympäristö Moodissa: tuntien aiheet, niihin liittyvät artikkelit ja tekstit sekä tehtävät ja kurssilaisten vastaukset tehtäviin. Aihekokonaisuuksia Moodissa on yhdeksän: intron lisäksi aiheita ovat alennusmyynnit, musiikki, koulutus,

sarjakuvat, blogit, lumi, tiedonhaku, ilmasto ja työnhaku. Kaikki teemat on jaettu neljään osaan, introon, teksti ja kysymykset -osaan, muoto ja merkitys -osaan sekä sanastoon. Jokaisessa osassa keskitytään aiheeseen eri kannoilta. Opiskelijat valitsivat lisäteemoiksi suomalaisen muotoilun ja uutiset. Teemoja käsiteltiin erilaisin internetissä ilmestynein tekstein, joita ovat esimerkiksi artikkelit, uutiset, gallup-kirjoitus ja mielipideteksti. Opiskelijoiden valitsemia teemoja käytiin läpi verkkosivujen, blogien ja uutisten avulla.

Kurssin alussa opiskelijoille tehtiin alkukysely, jossa kerättiin tietoa kurssilaisten tekstikäsitteistä ja tekstien käyttötottumuksista niin suomen kielellä kuin muillakin kielillä. Aloituskyselyyn vastasi kahdeksan opiskelijaa. Kyselyssä, tai oppijaprofiilissa, kurssilaiset arvioivat omaa kielitaitoaan (mikä on itselle helppoa, mikä vaikeaa), millaisia tekstejä he lukevat, millä kielellä tekstejä luetaan, millaisia tekstejä he itse tuottavat ja kirjoittavat ja millaisia tavoitteita heillä on kurssin suhteen. Itsearviointi on kurssilla muutenkin merkittävässä osassa: opetusmuodoissa nostetaan esiin itsearviointi yhtenä esimerkkinä. Alkukyselyn ja itsearvioinnin avulla opiskelijoita ohjataan pohtimaan omaa kielen opiskeluaan ja oppimistaan, mahdollisesti myös oppimaan uusia opiskelutaitoja.

Tapaamiskerroista yhdeksän videoitiin. Tunnit kuvattiin yhdellä videokameralla, joka oli sijoitettu luokan eteen, joten videomateriaalista saa yleiskuvan tunnin tapahtumista. Täten esimerkiksi ryhmissä tai pareittain käytävät keskustelut jäävät analyysin ulottumattomiin. Kristiina Litola on tehnyt videoista litteroinnit pro gradu -työtään (2013) varten. Käytän omassa analyysissäni Litolan tekemiä litterointeja siltä osin, kun se on aiheeni kannalta relevanttia, eli olen poiminut litteroinneista kohtia, joissa ilmennetään jonkinlaista tekstikäsitystä.

Opiskelijoilta kerättiin kurssin lopuksi palautetta ryhmäkeskusteluina, jotka nauhoitettiin. Jokaisessa palautekeskustelussa oli kolmen opiskelijan lisäksi mukana kurssin opettaja tai tutkija. Ryhmäkeskusteluissa käytiin läpi kurssin tavoitteita, toimintatapoja ja omaa oppimista. Myös teknologian käytöstä kurssilla keskusteltiin. Palautekeskusteluista otan analyysiini ne kohdat, joissa ilmenee jonkinlainen tekstikäsitys.

Kurssilla kirjoitettiin yhteensä 551 tviittiä. Olen ottanut analyysissäni huomioon vain opiskelijoiden lähettämät tviitit, joita on yhteensä 497. Kiinnostukseni kiinnittyy tviitteihin, joissa voi havaita laajaa tekstikäsitystä. Kuitenkin sellaisten tviittien, joissa ei ole esimerkiksi linkkejä muihin mediasisältöihin, määrä on merkittävä. Olen ottanut myös tällaiset tviitit mukaan analyysiini, kertovathan ne myös perinteisestä tekstikäsitteestä. Kristiina Litola on jaottellut tviitit omaan pro gradu -työhönsä niiden funktion mukaan (Litola 2013). En käytä Litolan jaottelua, vaan olen tehnyt oman jaottelun, joka perustuu erilaisiin tekstilajeihin. Esimerkiksi linkit ovat eri ryhmässä kuin pelkkää kirjoitusta sisältävät tviitit: linkki kertoo jo itses-

sään tekstikäsitteilyksen laajentumisesta. Olen myös erotellut kuva-, video- ja ”artikkelilinkit” toisistaan. Jaottelu on ollut vaikeaa, sillä osassa tviiteistä oli piirteitä monista lajitteluryhmistä. Olen laskenut jokaisen tviitin aineistossani vain kerran, eli olen luokitellut tviitin vain yhteen ryhmään tviitin pääasiallisen funktion mukaan.

3.3 Tapaustutkimus ja sisällönanalyysi

Käytän tutkimuksessani menetelmänä sisällönanalyysia ja tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Koska aineistoni koostuu yhden kurssin teksteistä, tapaustutkimus on hyvä tapa lähestyä aineistoa. Sisällönanalyysi puolestaan sopii tutkimukseeni, koska etsin tietoa tekstien sisällöistä, en muodoista. Seuraavaksi esittelen tarkemmin tapaustutkimusta ja sisällönanalyysia.

Tapaustutkimus ei ole menetelmä, vaan lähestymistapa ja näkökulma tutkimiseen. Siinä käytetään useita tiedonhankintamenetelmiä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001: 168.) Tapaustutkimuksen tapaus on tutkimuksen objekti. Se voi olla käsite, yksilö, perhe, yhteisö, organisaatio, tapahtuma tai tilanne (mts. 161–162). Tapaus rajataan muusta maailmasta ja esimerkiksi ryhmän jäsenet on identifioitava: miksi juuri heidät ja tämä tapaus on valittu tutkimuskohteeksi? (Mts. 162.)

Tapaustutkimuksen luonteenomaisia piirteitä ovat yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvaisuus ja arvosidonnaisuus (Syrjälä & Numminen 1988: 8). Olennaista tapaustutkimuksessa on, että aineisto muodostaa kokonaisuuden eli tapauksen. Tapaustutkimus ei ole synonyymi laadulliselle tutkimukselle, vaan saattaa sisältää sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001: 159.) Tutkimuksessa voi olla järkevääkin yhdistää erilaisia lähestymistapoja: tutkimuskohteesta voidaan esimerkiksi kerätä tilastollinen aineisto ja tarttua syvempää analyysia kaipaaviin ilmiöihin kvalitatiivisella metodilla (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001: 166). Vaikka laadullisen ja määrällisen tutkimuksen suhde on perinteisesti esitetty vastakkainasettelun kautta, voivat ne antaa tutkimukseen toisiaan täydentäviä piirteitä, mutta ne voivat edelleen olla toisilleen vaihtoehtoja. Tutkimuskäytössä vastakkainasettelun eri puolia voi hyvinkin yhdistellä. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 66–68.) Tässä tutkimuksessa laadullisia ja määrällisiä keinoja on yhdistetty, vaikkakin määrällisen tutkimuksen määrä on vaatimaton: määrällistä tutkimusta olen käyttänyt laskiessani kurssilaisten lähettämiä tviittejä.

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan lähteä liikkeelle joko aineisto- tai teorialähtöisestä analyysistä. Tapaustutkimus sopii hyvin juuri tutkimukseni kaltaiseen aineistolähtöiseen analyysiin: aineistosta lähtien rakennetaan jotain yleisesti mielenkiintoista. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001: 159.) Aineiston merkitys teoreettisen tarkastelun jäsentäjänä korostuu laadullisessa tutkimuksessa. Kyse on vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä, ei etukäteen valitun teorian testaamisesta. Kuitenkin esimerkiksi tutkijan teoreettiset näkökulmat ja vähitellen vahvistuvat näkemykset ilmiöstä ohjaavat osaltaan tutkimuksen kulkua. (Kiviniemi 2001: 72.)

Tapaustutkimusta on kritisoitu edustavuuden puutteesta, mikä ei aina ole edes tavoitteena: yleistämistä tärkeämpää on tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Tapaustutkimuksessa tavoitellaan yleistettävyyttä halutessa ennen kaikkea analyttistä yleistämistä, eli pyritään teorioiden laajentamiseen ja yleistämiseen. Yleistykset kannattaa tehdä kuitenkin tulkinnoista, ei suoraan aineistosta. (Syrjälä & Numminen 1988: 175; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001: 159–160; 163.) Toistettavuus on toinen kritiikkiä osakseen saanut tutkimuksen perinne: tapaustutkimuksessa se on usein mahdotonta, sillä tapausten toisto täsmälleen samalaisina ei ole mahdollista tai usein edes toivottavaa (tapauksena esimerkiksi sota) (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001: 164).

Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. Se on paitsi yksittäinen metodi, myös väljä teoreettinen kehys, jonka voi liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 93.) Sisällönanalyysi on menettelytapa, jonka avulla voidaan analysoida tekstejä systemaattisesti ja objektiivisesti. Se soveltuu myös strukturoimattoman aineiston analyysiin. Sisällönanalyysin tavoite on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa, mutta se saadaan vain järjestetyksi johtopäätösten tekoa vasten. Tästä on monia sisällönanalyysillä toteutettuja tutkimuksia kritisoitu: analyysin kuvaus voi olla hyvinkin tarkka, mutta tutkija ei ole tehnyt mielekkäitä johtopäätöksiä, vaan esittelee aineiston tuloksina. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 105.)

Sisällönanalyysi voi olla joko aineistolähtöistä, teoriaohjaavaa tai teorialähtöistä. Aineistolähtöisen eli induktiivisen aineiston analyysiprosessin voi jakaa karkeasti kolmeen: aineiston redusointiin eli pelkistämiseen, aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn ja abstrahointiin eli teoreettisten käsitteiden luomiseen. Aineiston pelkistäminen voi olla haastatteluaineiston aukikirjoittamista tai informaation tiivistämistä. Aineisto ryhmitellään eli käydään tarkasti läpi ja siitä etsitään samankaltaisuuksia sekä eroja. Löydökset yhdistellään luokkiin, jotka nimetään. Seuraa aineiston abstrahointi, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 110–114.)

Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee pitkälti samoin kuin aineistolähtöinen, mutta eroaa siinä, miten empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin: aineistolähtöisessä analyysissä ne luodaan aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa ne ”tuodaan esiin valmiina, ’jo tiedettynä’.” (Mts. 116.) Teorialähtöinen sisällönanalyysi eli deduktiivinen analyysi perustuu aikaisempaan viitekehukseen, joka voi olla käsitejärjestelmä tai teoria. Analyysirunkoon muodostetaan erilaisia luokituksia ja niistä voidaan poimia analysoitavat asiat. Teoriaa voidaan testata myös strukturoidummalla analyysirungolla uudessa kontekstissa. (Mts. 116.)

Tutkimukseni on pääasiassa laadullinen eli kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa käytän sisällönanalyysia. Tekstikäsitteiden laajuutta kurssin alussa ja lopussa sekä kurssin aikana tarkasteltaessa otan huomioon kuitenkin myös määrälliset eli kvantitatiiviset seikat: olen laskenut kurssin aikana opiskelijoiden lähettämät tviitit ja jaotellut ne ryhmiin. Samoin olen tehnyt kolmen opiskelijan kohdalla erikseen: yksittäisten opiskelijoiden taidoista ja kehittymisestä kertovat myös taulukot ja kuviot. Tutkimuksen tavoitteena ei ole yleistettävyyttä, vaan tarkastella kyseisen Tekstijä suomeksi 2 -kurssin opiskelijoiden tekstikäsitteiden muuttumista: tutkimukseni on siis tapaustutkimus. Tuloksista voi toki vetää jotain suuntaa-antavia johtopäätöksiä. Tässä tutkimuksessa olen käsitellyt aineistoa teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteiden mukaan.

4 TEKSTIKÄSITYKSEN JÄLJILLÄ

Tässä kappaleessa esittelen tarkemmin aineistonani olleita tekstejä sekä sieltä esiinnousseita tekstikäsitystä ilmentäviä seikkoja. Ensin aluvuussa 4.1 esittelen tunneilla videoituja ja litteroituja tilanteita esitetyn tekstikäsitetyksen näkökulmasta. Sen jälkeen aluvuussa 4.2 analysoin tviittejä sekä kolmea erilaista tviittaajaa aluvuissa 4.2.1, 4.2.2 ja 4.2.3. Luvuissa erittelen kurssilaisten tviiteissään ilmentämää tekstikäsitystä. Kappaleen 4 lopuksi aluvuussa 4.3 esittelen vielä palautekeskusteluissa esiin tulleita seikkoja, kuten kurssin materiaaleja, tekstikäsitystä sekä teknologiaa.

4.1 Tekstikäsitys tuntitilanteissa

Opiskelijat kokoontuivat Tekstejä suomeksi 2 -kurssilla kontaktiopetustunneille kerran viikossa. Tunneista videoitiin yhdeksän. Tunneilla käydyistä keskusteluista on litteroitu koko ryhmän kesken käydyt keskustelut tunneilta 2–6 ja 11⁷. Olen poiminut niistä esimerkkejä, joissa käsitellään opiskelijoiden tekstikäsitystä. Tässä kappaleessa esitetyt esimerkit ovat lainauksia vuorovaikutustilanteista oppitunneilta.

Tunneilla keskityttiin eri viikkojen teemoihin ja tehtävien läpikäyntiin: tehtävistä nousi usein mielenkiintoisia keskusteluja, joissa opettajat ja kurssilaiset pystyivät hyödyntämään myös teknologiaa ja multimodaalisia tekstejä. Kurssin pohjalla on laaja tekstikäsitys, mikä näkyy kurssin rakenteessa ja materiaaleissa. Kurssilla ei kuitenkaan erityisesti nostettu esiin laajaa tekstikäsitystä (Vaarala 2014). Siksi tunneilla käydyistä keskusteluista voi olla vaikea löytää tekstikäsitystä suoraan viittaavia osia. Tunneilla nousivat usein puheeksi koti-tehtävinä olleet tehtävät ja niihin liittyvät artikkelit, viikon tviitit ja erilaiset suomalaisen kulttuurin piirteet. Laaja tekstikäsitys ilmenee tarjolla olevien tekstien moninaisuudesta: keskustelusta, videoista ja muusta multimodaalisuudesta perinteisten artikkelien lisäksi. Kurssin teemoja lähestyttiin aina multimodaalisesti, ei vain yhden kanavan kautta.

Esimerkissä 1 opiskelija S9 kertoo käyttäneensä kurssilla ja tunneilla oppimaansa kielenkäyttöstrategiaa myös kurssin ulkopuolella tilanteessa, jossa hänen täytyi ymmärtää suomenkielisen lääkärin puhetta. Opiskelijan poikaystävä oli sairastunut, ja opiskelijan piti kertoa tilanteesta poikaystävänsä vanhemmille. Hänen kielitaitonsa ei kuitenkaan riittänyt. Tablettitietokoneesta oli apua ymmärtämisessä, sillä hän videoi lääkärin kanssa käymänsä keskus-

⁷ Kristiina Litola on litteroinut videoituneet tunnit omaa pro gradu -työtään (2013) varten.

telun ja katsoi sen kotona uudestaan. Näin hän pystyi selittämään keskustelun paremmin poikaystävänsä vanhemmille.

(1)

S9: kaks viikkoa sitten minun poikaystävä yhtäkkiä menee tosi sairaaksi ja sitten ne menee sairaalaan mutta hänen vanhemmat eivät ei tullut sairaalalle koska hän asuu tosi kaukana ja hän antoi meille tota kertokaa mitä lääkäri sanoi ja lääkäri sanoi kaikki suomeksi ja mä en voi ymmärtää kaikkia sitten **onneksi mulla oli ipadi ja sitten mä katsoin kaikki mitä lääkäri sanoi ja mitä vastasi ja sitten näytti hänelle.**

Esimerkissä 1 on kyse informaalista oppimisesta, joka ylittää luokkahuoneen rajat. Se on ajasta ja paikasta riippumatonta. Tunneilla opittu on jäänyt mieleen, ja opiskelija pystyy hyödyntämään oppimaansa myös luokkahuoneen ulkopuolella todellisessa elämässä.

Seuraavassa esimerkissä opiskelija S7 kertoo kokemuksistaan tablettitietokoneen kanssa.

(2)

S7: **se on vähän helpompaa tai mukavampaa kun mä luen blogia netissä** ja mä tykkään lukea blogeja joka päivä ja joo voi surffata netissä nopeasti ja istua mukavasti.

Tablettitietokone teknologisenä välineenä mahdollistaa esimerkiksi opiskelijan S7 mielestä myös erilaiset tavat käyttää internetiä (esimerkki 2): tablettitietokone on kevyempi ja pienempi, joten sen kanssa voi vaikka lojua sohvalla tai istua mukavammin kuin kannettavan tietokoneen kanssa.

Esimerkistä 1 voi huomata, että teknologisenä apuvälineenä tablettitietokone helpottaa opiskelijoita esimerkiksi tallentamaan vaikeita keskusteluita, jotta ne voi kuunnella tai katsella myöhemmin: tablettitietokone toimii multimodaalisena opiskeluvälineenä. Sama viesti välittyy esimerkistä 2: tablettitietokoneen käyttö on mukavaa ja helppoa, ja siksi sillä opiskelu myös on vaivattomampaa. Tablettitietokoneen pieni koko ja keveys mahdollistavat sen käytön myös asennoissa, joissa tietokoneen käyttö olisi mahdotonta. Opiskelijat pystyvät kertaamaan informaaleissa tilanteissa samaansa suomenkielistä syötöstä. Teknologia tukee kielinoppimista mahdollistamalla tämän. Älylaitteissa on monia erilaisia käyttömahdollisuuksia, joita hyödyntämällä oppiminen helpottuu myös luokkahuoneen ulkopuolella. Tällaisia mahdollisuuksia ovat esimerkiksi erilaiset sovellukset, ohjelmat, internet sekä älylaitteiden pieni ja kätevä koko. (Kts. 2.3.1.)

Viidennellä viikolla kurssilaiset esittelivät muille internetistä löytämiään suomenkielisiä blogeja. Moodi-oppimisolun tehtävänannossa kehoitettiin tutustumaan yhteen tai useampaan blogiin, jotka voivat olla vanhastaan tuttuakin. Uusia blogeja saattoi etsiä esimerkiksi osoitteesta www.blogilista.fi. Blogeja valmistauduttiin esittelemään muille seuraavien kysymysten pohjalta:

1. Mitä blogin nimi ja kirjoittajan nimi (tai nimimerkki) kertoo blogin sisällöstä? Miten kirjoittaja on esitellyt itseään? Kuinka usein blogia päivitetään? Kuinka pitkiä kirjoitukset ovat?
Mitä aiheita blogissa käsitellään? Tiedätkö muita samanlaisia blogeja?
2. Onko blogissa tekstin lisäksi kuvia? Onko tekstissä linkkejä muille sivuille?
3. Keskittyykö blogi yksityiselämän kuvaamiseen vai julkiseen keskusteluun ajankohtaisista aiheista - vai molempia? Millainen blogin tyyli on (esim. asiallinen/ humoristinen/ironinen)?
4. Millaista kieltä blogissa on? Onko se puhekieltä vai kirjakieltä vai jotain siltä väliltä? Vaikuttaako teksti tarkkaan mietityltä? Löytyykö blogista hymiöitä?
5. Kuinka paljon blogi paljastaa kirjoittajan yksityiselämää? Miten kirjoittaja suojelee blogissa mainittujen ihmisten yksityisyyttä (esim. nimien käyttö)?
6. Minkälaista keskustelua blogin kommentteissa käydään? Minkälaiset kirjoitukset saavat eniten kommentteja? Ovatko kommenttien kirjoittajat yleensä samaa vai eri mieltä?

Blogit saivat olla mistä aiheesta tahansa, ja niissä yhdistyivät niin kirjoitettu teksti, videot kuin kuvatkin. Blogit vaihtelivat yhden kirjoittajan blogeista yhteisöblogeihin ja henkilökohtaisista asiakkeisiin, esimerkiksi päiväkirjamaisesta Prahan keväästä virallisempaan Suomen käsityömuuseon blogiin. Seuraavissa esimerkeissä opiskelijat S11 ja S9 esittelevät valitsemiaan ja lukemiaan blogeja.

(3)

S11: eli se on hänen kotisivu eli siellä on kaikenlaista tietoa hänestä ja kertoo hän oma nimi ja missä hän on töissä ja se on myös cv on ja ömm luin yks artikkeli se on aika pitkä. **yleensä paljon teksti ja joskus kuvia ja videoita** ja niin edelleen.

(4)

S9: --- valitettavasti emme voi katsoa hänen kuvia koska se on hän ei halua näyttää hänen työntö oikeita kuvia siinä mutta vaan hän kirjoittaa tosi paljon tosi mitä tapahtui joka päivä. jaa **hän kirjoittaa tossa selkeää ehkä ei vähän vaikea sanoa puhekieli vaan kirjakieli mutta joskus käyttää puhekieltä** ---

Esimerkissä 3 opiskelija S11 esittelee teknologia-aiheista blogia. Kirjoittaja kirjoittaa välillä henkilökohtaisista asioista, mutta enimmäkseen teknologiasta. Esittelyssään opiskelija

kertoo, että vaikka blogissa onkin paljon kirjoitettua tekstiä, siellä on olennaisena osana myös kuvia ja videoita. Esimerkissä 4 opiskelija S9 esitteli kurssitovereilleen suomalaisen miehen pitämää blogia, jossa hän kertoi arjestaan pienen lapsen isänä. Opiskelija kertoo, että blogissa ei ole kuvia, koska mies haluaa pitää itsensä ja varsinkin lapsensa tuntemattomina suurelle yleisölle. S9 kiinnittää kuitenkin huomiota kieleen: suurimmaksi osaksi kirjoittaja käyttää kirjakieltä, mutta välillä – ilmeisesti tyylikeinona – hän käyttää myös puhekieltä. Puhekielen normit siis tihkuvat myös kirjoitettuun kieleen, kuten monissa sosiaalisen median teksteissä on nykyään sallittua tai suotavaakin. Tekstitaidot ovat vakiintuneita tapoja käyttää kieltä ja osallistua yhteisön toimintaan. Blogeissa tekstitaidot liittyvät kirja- ja puhekielen yhdistämiseen yhteisten sääntöjen mukaan. (Kts. 2.2.)

Seuraavissa esimerkeissä opiskelijat S7 ja S5 kommentoivat tunnilla sanomalehtiä ja sanomalehtien käyttöään.

(5)

S7: no mun mielestä on kiva lukee sitä paperiversioo mutta minä en käy kirjastossa usein **jos haluan lukee sitä säännöllisesti niin sitten mä käyn nettisivuilla.**

(6)

S5: joo puolassa mä luen kotona sanomalehteä tavallisesti on vähän paperilehteä **jo-ta voi ottaa mukaan.** suomessa mä en lue paperi sanomalehtiä. joskus jos mä katson mitä on sinä päivänä yliopiston lehdissä paikallisia juttuja jos on jotain kiinnostaa mutta siten **uutisia mä tarkistan netistä.**

Opiskelijoiden S7 ja S5 kommentaista (esimerkit 5 ja 6) voidaan lukea, että vaikka he lukevatkin mielellään sanomalehtien paperiversioita, ovat ne heille vieraassa maassa ajoittain epäkäytännöllisempiä kuin internetissä vapaasti luettavissa olevat sanomalehtien sähköiset versiot. Suomessa he käyvät lukemassa sanomalehtiä yliopiston kirjastossa, eli lehtien lukeminen on paikkaan ja aikaan sidottua toimintaa. Internetissä olevien sanomalehtien lukeminen vaatii vain laitteen (kannettavan tietokoneen, tablettitietokoneen tai älypuhelimien), jolla pääsee internetiin: uutisia voi lukea vaikka bussissa tai luennon alussa. Uutisten lukemisen välineistö on laajentunut tarjonnan myötä. Sanomalehdet yhdistelevät internetsivuilla helpommin ja useammin kuin aikaisemmin tekstiä, kuvia ja videoita. Jo valmiiksi multimodaalisista sanomalehdistä on tullut entistä multimodaalisempia uutissivustoja. (Kts. 2.3.1 ja 2.4.)

Kuvia ja kuvanlukutaitoa (tai monilukutaitoa) käytettiin tunneilla myös merkityksen selventämisessä. Esimerkissä 7 itävaltalainen S1 selittää kahdelle muulle opiskelijalle Red

Bull -yrityksen ja Formula 1 -kisojen yhteyttä, joten hän ottaa avukseen tablettitietokoneen ja kuvan selventääkseen, mistä yrityksestä on kyse.

(7)

S1: en tykkää mutta itävalta on tosi paljon ihmiset tykkää tosi paljon koska red bull on itävalta company - - yritys

S2: mitä yritys

S1: red bull formula yksi red bull red bull. vettel ajaa autoa nimi on red bull. sinä tiedät kuka voitti viime vuonna formula yksi kilpailun. red bull. ajaa itävalta autolla. se on red bull.

S2: ehkä minä

S1: tiedätkö sä red bull. tai ei.

S2: punainen - -

S1: (googlaa ja näyttää logon iPadilta)

S9: aa

S2: joo mä tiedän tämän

S1: ja se on itävalta company - - yritys. jos sinä menet salzburgiin se on kotoisin.

S9: onko se joku energiajuoma

S1: joo se on paljon sponsori

S2: red bull juoma on kotoisin itävallasta

S1: joo se on sama

S9: okei

S1 ei saa selitettyä suullisesti Red Bullia muille opiskelijoille, joten hän turvautuu visuaaliseen apuun: hän hakee Googlestä Red Bullin logon ja näyttää sen iPadilta opiskelutove-reilleen. Logo on S2:lle ja S9:lle tuttu, ja he tunnistavat Red Bullin energiajuomaksi. Tunnistamisen jälkeen opiskelijat selventävät vielä, että Red Bull on sekä energiajuoma että urheilusponsori. Esimerkissä opiskelijat turvautuvat visuaaliseen apuun sanan tai idean selittämisessä ja käyttävät monia kanavia sekä välineitä ymmärtämisen varmistamiseksi.

Suomalaisen designin esittely muille kurssilaisille helpottuu myös erilaisia tekstejä sekoittamalla ja integroimalla. Esimerkissä 7 opiskelija S6 esittelee Klaus Haapaniemen töitä.

(8)

T1: --- joo katotaan ne toiset vielä että siihen tullut nyt sellanen uus design. [S6] oli löytänyt uuden designin.

S6: (näyttää Finnish design shopista sivun, jolla esitellään Klaus Haapaniemen tuotteita) niin mä esitän nyt sitten tämän klaus haapaniemi ihminen ja yleensä aa hän toimii tekstiilien kanssa ja hän tekee ihan kauniita peittoja ja tyynyjä mut sitten hän on myös tehnyt tämmöinen fiskars sakset malli (näyttää kuvan) ja se on ihan hänen oma tyyli ja hän tekee ihan paljon sellaisia asioita että esimerkiksi myös tehnyt tällainen maitopurkki jonka voit saada nyt kaupoista (näyttää kuvan) mut vaan se rasvaton maito. siks esimerkiksi myös [S4]:llä on jotain klaus haapaniemestä kotona.

Koska visuaalisia piirteitä on vaikea ja työläs kuvailla sanallisesti, turvautuu opiskelija perustellusti kuvien apuun, joita hän näyttää projektorin avulla tietokoneelta. Ensimmäisessä kuvassa S6 esittelee Fiskars-saksien uuden mallin, joissa näkyy Haapaniemen persoonallinen ja tunnistettava tyyli. ”[I]han hänen oma tyyli” ei välttämättä kuvaile kuulijoille tarpeeksi millainen tyyli Haapaniemellä on, mutta kuvasta he voivat saada viitteitä. Saksien jälkeen S6 näyttää kuvan maitopurkista, jonka kyljessä on myös Haapaniemen suunnittelema kuva, mikä selventää suunnittelijan tyyliä vielä enemmän. Opiskelija turvautuu selityksessään sekä multimodaaliseen (kuva ja sanat) että monimediaiseen (tietokoneen näyttö ja puhe) kommunikaatioon. Multimodaalisuus hyödyntää kommunikaatiossa ja merkitysten siirtämisessä kaikkia semioottisia tapoja. (Kts. 2.4.)

Kurssin kontaktitunneilla multimodaalisuus ja laaja tekstikäsitely näkyivät esimerkiksi merkitysneuvotteluissa (esimerkki 7), arjen kielellisissä selviytymisstrategioissa (esimerkki 1) ja oman kielellisen repertuaarin laajentamisessa (esimerkki 8). Multimodaalisuus tuotiin tunneille muun muassa kuvien ja teknologisten apuvälineiden avulla (kts. 2.3 ja 2.4). Opiskelijat eivät kommentoineet videoiduilla tunneilla monimediaisuutta tai multimodaalisuuden suurta määrää, vaan hyväksyivät ne luonnollisena osana tekstikurssia. Opiskelijat itsekin hyödynsivät monimediaisuutta sekä multimodaalisuutta omissa töissään ja toimissaan sekä kielennoppimisstrategioissaan. Vaikka opiskelijat eivät tunneilla siis sanallistaneetkaan tekstikäsitelynsä muutosta, sen voi havaita heidän käytöksestään: kun hyödynnetään multimodaalisuutta ja monimediaisuutta, hyväksytään niiden tekstikäsitelyä laajentava vaikutus.

4.2 Tekstikäsitely Twitterissä

Tekstejä suomeksi 2 -kurssilla kirjoitettiin aiempina vuosina blogia. Kevätlukukaudella 2012 kurssin opettajat päättivät ottaa käyttöön blogien sijasta yhteisö- ja mikroblogipalvelu Twitterin. Osalla kurssin opiskelijoista oli käytössään jo aiemmin Twitter-tili, suurimmalla osalla kuitenkin ei. Opiskelijat lähtivät mikroblogin käyttöön siis eri asetelmista: toiset joutuivat opettelemaan Twitterin idean ja säännöt alusta, toiset pääsivät heti toimeen. Twitterin avulla opettajat pystyivät pitämään yhteyttä opiskelijoihin sekä päinvastoin ja käyttämään kanavaa tiedotukseen. Myös kurssilaiset huomasivat Twitterin olevan ajoittain kätevä tapa pitää yhteyttä toisiinsa.

Twitterillä pidetään yhteyttä ystäviin ja tuttaviiin, mutta palvelussa pystyy myös seuraamaan tuntemattomia Twitterin käyttäjiä, esimerkiksi julkisuuden henkilöitä tai (uu-

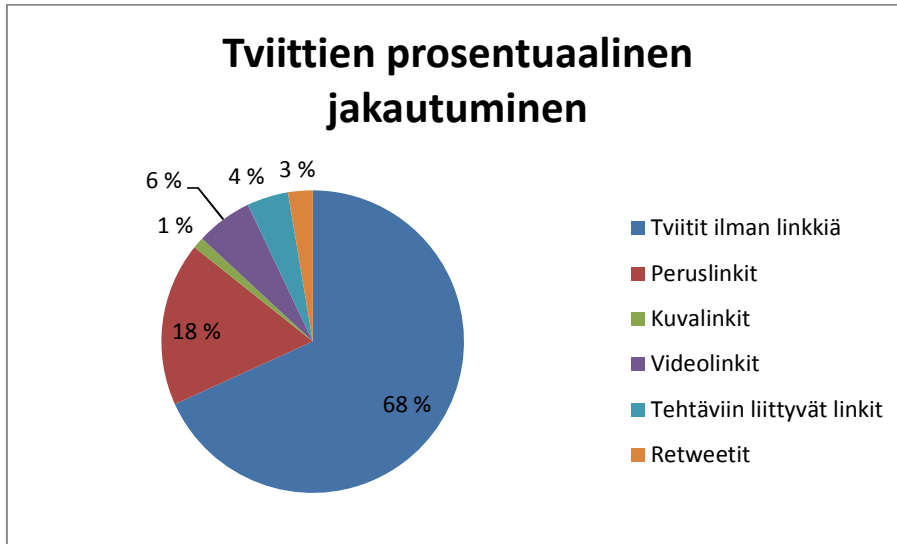
tis)palveluita. Käyttäjän X seuraamien tviittaajien tviitit näkyvät X:n uutissyötteessä, samoin käyttäjän X omat tviitit näkyvät vastavuoroisesti käyttäjän X seuraajien uutissyötteessä. Twitterissä jaetaan uutisia, linkkejä ja tapahtumia, ja uutisten leviäminen ympäri maailmaa voi olla hyvinkin nopeaa. Esimerkiksi arabikevään kansannousuista saatiin tarkempaa tietoa nopeammin verrattuna perinteiseen mediaan, koska paikalla olleet henkilöt tviittasivat tapahtumia kuvineen ja videoineen. Suurin osa Twitterin sisällöstä on kuitenkin höpinää ja keskustelua, joilla ei välttämättä ole uutisarvoa, mutta sillä voi olla merkitystä esimerkiksi yhteydenpidon tai huumorin ja leikin näkökulmasta. Twitterissä on myös roskapostia, kuten sähköposteissa ja Facebookissakin. (Wikipedia: Twitter.)

Jo lähtökohtaisesti tviitit ovat erilaisia tekstejä, kuin normaalisti olemme ajatelleet. Vaikka se on kirjoitettua kieltä, se on myös hyvin lyhyt ja tiivis. Tviitit voivat olla korkeintaan 140 merkkiä pitkiä. Tviitteihin voidaan liittää myös linkkejä muihin teksteihin, mikä tekee niistä multimodaalisia ja intertekstuaalisia. Tviitti voi olla myös pelkästään linkki esimerkiksi videoon, mikä kertoo myös videon (tai kuvan) hyväksymisestä tekstiksi. Tviittin voi liittää myös aihetunnisteen merkillä #. Aihetunnisteen avulla Twitterin käyttäjä voi hakea tviittejä johonkin tiettyyn aiheeseen liittyen. Tekstejä suomeksi 2 -kurssin aihetunniste oli #teksti2. Tviittaajat pystyvät myös osoittamaan tviittinsä jollekin toiselle käyttämällä @-merkkiä ja toisen Twitter-käyttäjän tunnusta.

Kurssin aikana lähetettiin yhteensä 551 tviittiä. Kaikki kurssin 11 opiskelijaa ja molemmat opettajat tviittasivat. Aineistossa käsiteltävät tviitit ovat kurssilaisten lähettämiä tai jakamia tviittejä, eli olen erotellut opettajien lähettämät tviitit aineiston ulkopuolelle. Opettajat tviittasivat kurssin aikana yhteensä 54 kertaa, joten aineistossa opiskelijoiden tviittejä on 497.

Tviitteihin voi liittää linkkejä muuhun internetin sisältöön, esimerkiksi videoihin, kuviin ja artikkeleihin. Tällaisia linkillisiä tviittejä aineistossa oli yhteensä 158 (32 %). Olen jaotellut tviitit sen mukaan, millaisia linkkejä niihin on liitetty. Suurin joukko linkillisiä tviittejä on ns. peruslinkit. Niitä opiskelijat lähettivät 87 (18 %). Tviittejä, joissa oli linkki videoon, on 30 (6 %). Kuvalinkkejä löytyy puolestaan 6 kappaletta (1 %). Linkkejä liitettiin tviitteihin myös kotitehtäviin liittyen: yleensä ne olivat artikkeleita, mutta joukosta löytyy myös kuvalinkkejä ja videolinkkejä. Yhteensä kotitehtäviin liittyviä linkkejä olen luokitellut 22 (4 %). Uudelleentviittauksia eli retweeteja⁸ aineistossa on 13, eli 3 %.

⁸ Retweet eli uudelleentviittaus on Twitter-käyttäjän tviittaama, mutta jonkun muun käyttäjän alkuperäinen tviitti. Se näkyy Twitter-syötteessä alkuperäisen lähettäjän tviittinä, ja tviitin lopussa on merkintä ”S2 uudelleentviittasi”.



KAAVIO 1. Tviitit jaoteltuna prosentuaalisesti, n= 497.

Lähes kaikissa linkeissä tekstit sekoittuvat ja ovat multimodaalisia. Jos linkin takaa on löytynyt pääasiassa pelkkä video, olen laskenut sen video-kategoriaan. Tällaisia ovat esimerkiksi linkit Youtube-videoihin: vaikka sivulla onkin kirjoitettua tekstiä kommenttien yms. muodossa, on linkin ensisijainen funktio video. Jos kuitenkin kotitehtäviin liittyvän linkin takaa löytyy esimerkiksi haastattelu niin video- kuin kirjoitusmuodossakin, lasken sen koti-tehtäväkategoriaan. Monien kotitehtäviin liittyvien tviittien linkeissä on sekaisin sekä kirjoitettua tekstiä, kuvia, videoita että grafiikkaa, jolloin yhdellä tviitillä voi olla monta eri funktioita. Olen laskenut jokaisen tviitin aineistossa kuitenkin vain yhteen ryhmään, minkä perusteena on tviitin keskeisin funktio.

Peruslinkin sisältävät tviitit ovat luonteeltaan hyvin erilaisia. Suuri joukko sisältää tviittaajalle mielenkiintoisen uutisen tai artikkelin (esimerkki 9), osa sisältää hyödyllisen linkin johonkin sovellukseen (esimerkki 10). Videolinkit liittyvät usein musiikkiin (esimerkki 11, joka liittyy myös kurssin yhteen teemaan, musiikkiin) ja kuvalinkit johonkin lähettäjän kokeemukseen (esimerkki 12). Tehtäviin liittyvät linkit ovat usein osa kotitehtävää, esimerkin 13 tapauksessa suomalaista designia koskevaa, tai liittyvät kurssin toteutukseen tai teknisiin seikkoihin. Retweetit voivat olla mitä tahansa, mutta yleensä nekin ovat tviittajan mielestä mielenkiintoisia uutisia tai kommentteja kurssin teemoihin liittyviä, kuten ilmastonmuutos-teemaan liittyvä retweet, esimerkki 14.

(9)

#teksti2 viime aikoina Puolassa puhutaan vain ACTAsta

<http://www.hs.fi/talous/Asiantuntijat+Piraattisopimus+Actalla+v%C3%A4h%C3%A4n+vaikutuksia+Suomeen/a1305554369923> (S5)

(10)

Hei, jos käytätte twitterin myös tietokoneella, minä suosittelen

<http://www.tweetdeck.com> #teksti2 (S6)

(11)

#teksti2 yks suosikki suomalainen bändi Sonata Arctica ja heidän instrumentaalikappale

Revontulet <http://www.youtube.com/watch?v=M4zxeWC8S5o> (S4)

(12)

Mihin oikeastaan käytän iPadia: <http://pic.twitter.com/Gv3VIxb5> (S6)

(13)

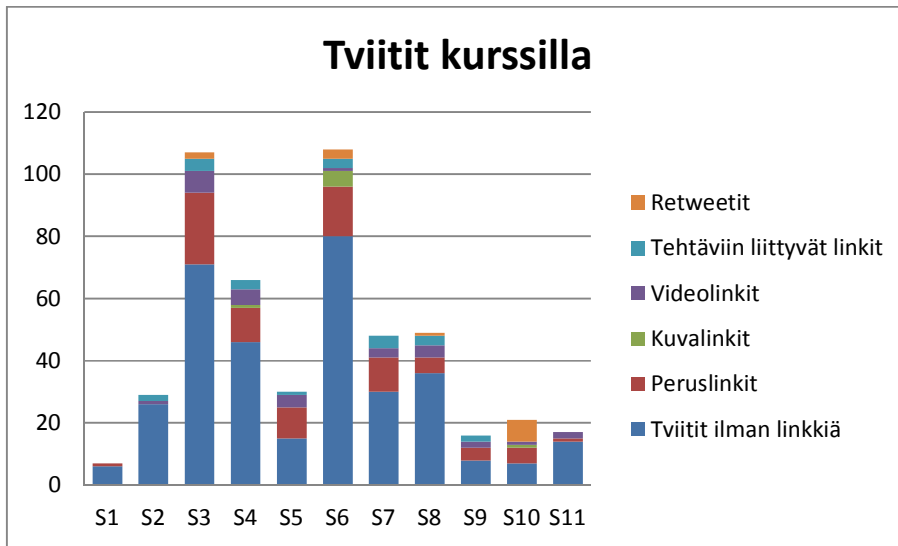
#teksti2 <http://pupulandia.indiedays.com/2010/04/09/suomalaiset-suunnittelijat-piia-hanninen/> Piia Hänninen (S2)

(14)

Auringossa tapahtui taas suuri plasmapurkaus. http://www.space.com/14780-sun-storm-solar-flare-eruption.html?utm_content=SPACEdotcom&utm_campaign=seo%2Bblitz&utm_source=twitter.com&utm_medium=social%2Bmedia (Yle Tiede)

S2 uudelleentwiittasi

Eri opiskelijoiden lähettämät tviitit näkyvät kaaviossa 1 ja taulukossa 1. Kuten kaaviossa huomaa, kurssille osallistujat kirjoittivat ja lähettivät hyvin erilaisia määriä tviittejä: aktiivisimpia tviittäjiä olivat opiskelijat S3 (107 tviittiä) ja S6 (108 tviittiä). Alle 20 tviittiä koko kurssin aikana lähetti kolme kurssilaista: S1 (7 tviittiä), S9 (16 tviittiä) ja S11 (17 tviittiä). Taulukosta 1 saa tarkemmin selville eri opiskelijoiden tviitit. Seuraavaksi tarkastelen opiskelijoiden S3, S6 ja S1 tviittejä tarkemmin.

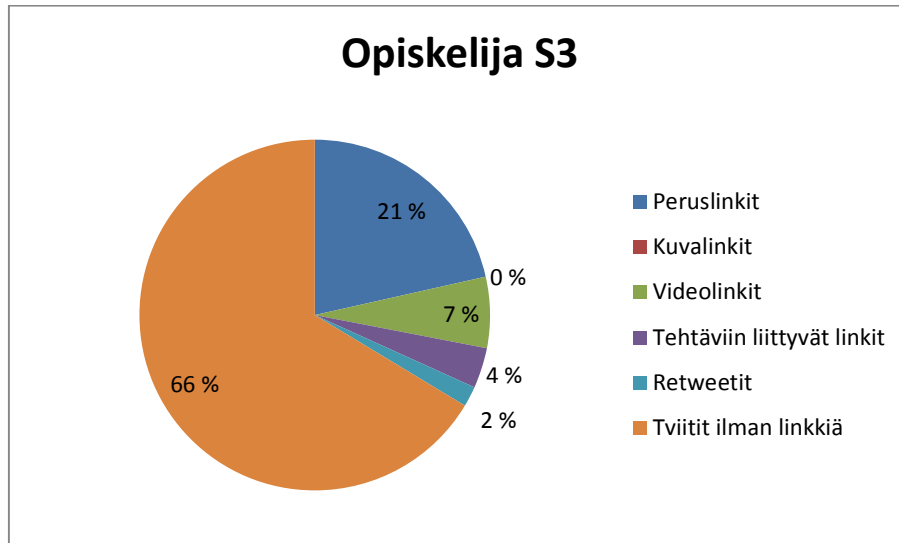


KAAVIO 2. Kaikkien tviittien jakautuminen kurssille osallistujien kesken, n=497.

	Tviitit ilman linkkiä	Peruslinkit	Kovalinkit	Videolinkit	Tehtäviin liittyvät linkit	Retweetit	Tviitit yhteensä
S1	6	1	0	0	0	0	7
S2	26	0	0	1	2	0	29
S3	71	23	0	7	4	2	107
S4	46	11	0	5	3	0	65
S5	15	10	0	4	1	0	30
S6	80	16	5	1	3	3	108
S7	30	11	0	3	4	0	48
S8	36	5	0	4	3	1	49
S9	8	4	0	2	2	0	16
S10	7	5	1	1	0	7	21
S11	14	1	0	2	0	0	17
Yhteensä	339	87	6	30	22	13	497

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden lähettämät tviitit, n=497.

4.2.1 Aktiivinen tviittaaja



KAAVIO 3. Opiskelijan S3 tviittien jakautuminen, n= 107.

Aktiivinen tviittaaja S3 kirjoitti ja lähetti kurssin aikana yhteensä 107 tviittiä. Jonkinlainen linkki oli 36 tviitissä, eli 34 %:ssa tviittejä. Linkittömiä tviittejä oli yhteensä 71 kappaletta (66 %). Peruslinkkejä, eli linkki esimerkiksi uutiseen tai artikkeliin, oli S3:lla 21 % kaikista tviiteistä, yhteensä 23 kappaletta. Videolinkkejä hän lähetti seitsemän kappaletta (7 %), kuvalinkkejä hän ei lähettänyt lainkaan. Tehtäviin liittyviä linkkejä laskin olevan neljä (4 %) ja uudelleentviittauksia kaksi (2 %).

S3 osallistui usein keskusteluihin muiden kurssilaisten kanssa, kuten esimerkissä 15. Keskusteluihin osallistuminen ja neuvon kysyminen olikin yksi asioista, jonka opiskelija itse nostaa esille palautekeskustelussa. S3 kokee tviittamisen positiivisena, koska kaikki muutkin tviittaavat, eli se on sosiaalista toimintaa. Sosiaalisuus on myös uuden, laajan tekstikäsityksen tärkeä osa (kts. 2 ja 2.3). Twitter onkin sekä mikroblogi- että yhteisösovellus. Esimerkissä 15 opiskelija S3 kysyy opettaja T2:lta mikä olisi hyvä suomennos termille iPad App. Myös toinen opiskelija, S6, ehdottaa suomennosta.

(15)

@T2 Mitä on 'iPad App' suomeksi? #teksti2 (S3)

@S3 iPad-sovellus? (S6)

@S6 @S3 Joo tai puhutaan myös ap(p)likaatioista, mutta sovellus/ohjelma on parempi.
(T2)

@S3 @T2 Minun työkaverit ja suomalaiset ystävät ystävät aina sanovat "iPad-App", kun he puhuvat #teksti2 (S3)

Twitter-keskustelussa kieleen liittyvän kysymyksen esittänyt S3 oppii kieltä vuorovaikutuksessa, kuten myös muut tviitit lukeneet. Keskustelun jälkeen opiskelijalla on kolme mahdollista ja vaihtoehtoista muotoa termille iPad-App: iPad-sovellus, applikaatio ja ohjelma. Opiskelija kuitenkin palaa omien työkavereidensa ja ystäviensä käyttämään muotoon iPad-App, jolloin opettajan ja oppijan roolit muuttuvat perinteisestä tasa-arvoisempaan: opiskelijan autonomia kasvaa ja hän tekee oppimistaan koskevia päätöksiä suvereenimmin kuin aiemmin.

Esimerkin 16 linkin takaa aukeaa Wall Street Journalin vuonna 2008 julkaisema artikkeli *What makes Finnish kids so smart?* Artikkelissa pohditaan suomalaisten lasten menestystä Pisa-testeissä.

(16)

#teksti2 Mitä tekee suomalaista lapsia älykkäitä?

<http://online.wsj.com/article/SB120425355065601997.html> (S3)

S3:n johdanto *Mitä tekee suomalaista lapsia älykkäitä?* johdattelee aiheen pariin ja on suora käänös alkuperäisestä otsikosta. Monet S3:n tviittaamista linkeistä ovat juuri tällaisia: aihe tunniste #teksti2 joko tviitin alussa tai lopussa, lyhyt johdanto tai kommentti aiheeseen ja linkki uutiseen tai artikkeliin. Artikkelin liittyä kurssin kolmannen viikon koulutustee- maan. Opiskelija laajentaa aiheesta tarjottavaa luettavaa lähettämällä tviitin. Artikkelin on myös opiskelijan itsensä valitsema, mikä lisää mielekkyyden kokemista oppimisessa sekä vahvistaa opiskelijan mahdollisuuksia vaikuttaa opiskeltavaan sisältöön.

Esimerkin 17 linkki Lindströmin pihvien ohjeeseen toimii samalla tavalla: ensin S3 kertoo kokemuksestaan, *Valmistettin Lindström-pihvit eilen yöllä...*, ja sen jälkeen liittyy reseptin pihveihin, jotta muutkin voivat lukea sen ja tehdä sillä jotain. Tviitti vahvistaa opiskelijan tekstin ja toiminnan yhteyttä, mikä on keskeistä uudessa, laajassa tekstikäsitelmissä: teksteillä halutaan tehdä asioita, ei vain ottaa niitä vastaan.

(17)

Valmistettin Lindström-pihvit eilen yöllä...

<http://www.kotikokki.net/reseptit/nayta/9944/Lindstr%C3%B6min%20pihvit/> #teksti2

(S3)

S3 oli aktiivisin videoiden linkittäjä Tekstejä suomeksi 2 -kurssilla. Hän liitti tviittiä linkin videoon yhteensä seitsemän kertaa, mikä on 7 % hänen tviiteistään. Esimerkissä 18 opiskelija linkkaa tviittiin Youtube-videon lentoyhtiö Finnairin kanavalta.

(18)

Tänään on Tasavallan päivä Intiassa Katso tämä video ..Finnairin Yllätys , -)

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=mEsnb3kUDAw #teksti2

(S3)

Videossa Finnairin lennon matkustajahenkilökunta tanssii Intian tasavallan päivän kunniaksi 26.1.2012. Matkustamohenkilökunta oli harjoitellut tanssia pitkään, ja videon julkaisemisen aikaan yksi tanssiin osallistuneista julkaisi myös blogikirjoituksen Finnairin virallisessa blogissa (<http://blogs.finnair.com/2012/01/26/take-off-to-bollywood/>). Tanssiesityksestä on tehty yhteisöllinen kokemus, ei pelkästään esitys. Yhteisöllinen kokemus on tviitin julkaisemisen kautta myös julkista, mikä vaatii sekä julkaisijalta että videolla esiintyjiltä julkisuustaitoja. Julkisuustaidot liittyvät uuteen, laajaan tekstikäsitykseen. (Kts. 2.3.2 ja Kallionpää 2014.) Tviitin johdannon perusteella S3 piti videosta.

Esimerkissä 19 S3 linkkaa videoon, jossa kerrotaan, miten Erasmus-opiskelija selviää Suomessa. Tviitin johdanto kertoo asian myös melko selvästi. Videossa kerrotaan humoristisesti miten pilkitään, rakennetaan iglu ja näytetään Joulupukilta. Ohjeistusta annetaan myös saunomiseen, bussikulttuuriin ja suomalaiseen ruoka- ja juomakulttuuriin.

(19)

Miten selvitä Suomessa... http://www.youtube.com/watch?v=0aqNAYYab_E #teksti2

(S3)

Videon ovat tehneet sekä suomalaiset että ulkomaalaiset henkilöt, joten on selvää, että se on tehty humoristisessa mielessä ilman pilkkaa. Videossa pelataan sekä huumorilla että leikillä. Videosta kuitenkin käy selville, millaisiin kulttuurieroihin ulkomaalaiset opiskelijat voivat odottaa törmäävänsä Suomessa. Samalla videon suomalaiset tekijät osaavat nauraa oman kulttuurinsa kummallisuuksille. Linkin jakajana S3 osoittaa, että hän identifioituu videon tekijöihin ja on kiinnittänyt samoihin kulttuurieroihin ja -kummallisuuksiin huomiota.

Tehtäviin liittyviä tviittejä opiskelija S3 lähetti neljä kappaletta, eli 4 % kaikista tviiteistä. Kuten alla olevista esimerkeistä 20–21 huomaa, S3 valitsi suomalainen design -tehtävän muotoilijaksi Anu Pentikin. Ensimmäisen esimerkin linkki vie Pentik-studion sivuille: sivulla esitellään erilaisia vaaseja ja tarjoiluesineitä. Toisessa esimerkissä (21) linkki vie

Yleisradion Elävä arkisto -sivuille, joilla voi katsella henkilökuvavideon Anu Pentikistä sekä lukea hänestä lisää.

(20)

<http://www.pentik.com/fi/studio/products/Sivut/default.aspx> Pentik Studio tuotteet #teksti2 (S3)

(21)

Anu Pentik: <http://tinyurl.com/csmyybv> #teksti2 (S3)

Tviittien linkeissä yhdistyvät monet multimodaaliset kanavat, jotka kertovat laajentuneesta tekstikäsitelmästä. Opiskelija tuo tviiteillään myös – kurssin tehtävään vastaamisen ja osallistumisen lisäksi – lisää relevanttia materiaalia. Se kertoo opettajan ja opiskelijan roolien uudelleenmuuttelusta.

Vaikka S3 on toiseksi aktiivisin tviittaaja, hänen tviittaamisensa on ajoittaisempaa kuin esimerkiksi S6:n. S3 lähettää kerralla useamman tviitin: linkkejä, keskustelunavauksia tai vastauksia keskusteluihin. Syynä voisi olla se, että S3 omien sanojensa mukaan ei ole kotona käytössä langatonta verkkoa, jonka kurssilla käytetty iPad vaati. Verrattuna muihin kurssilaisiin S3:n tviittaaminen ajoittuikin ajallisiin ryppäisiin.

S3:n tviiteissä on myös havaittavissa Twitterin logiikan ja käytön oppimista kurssin aikana. Kurssin alussa tviitit ovat kokeilevia ja hieman haparoivia, kuten esimerkit 22 ja 23. Ensimmäisessä esimerkissä S3 kommentoi kurssin uudenaikaisuutta ja lisää tviittiin aiheutuneen ja oman käyttäjänimensä. Toisessa esimerkissä S3 ilmoittaa Kaisa Mäkäräisen vuoden urheilija -tittelistä ja jatkaa seuraavassa tviitissä linkillä, jossa uutinen kerrotaan. Samalla hän selventää itselleen ja yleisölleen, että ampumahiihto on englanniksi biathlon. Molemmissa esimerkeissä opiskelija hakee vielä tviittien muotoa ja niiden sääntöjä.

(22)

@S3 #teksti 2: tämä kurssi on tosi moderni (S3)

(23)

Kaisa Mäkärinen on Suomen vuoden urheilija..Hän on ampumahiihdon maailmanmestari (S3)

http://www.iltalehti.fi/urheilu/2012011615085681_ur.shtml.. Ampumahiihto=Biathlon (S3)

Kurssin loppupuolella S3:n Twitterin käyttö on jo monipuolisempaa ja varmemman oloista. Esimerkeissä 24 ja 25 linkit mahtuvat johdannon tai kommentin kanssa samaan tviittiin ja kiitokset kurssista menevät oikeille henkilöille, koko kurssin tietysti ollessa aiheutunnisten avulla mukana. Opiskelija S3 oppii ja hallitsee tviiteille tyypillisen tekstilajin pikkuhiljaa kurssin edetessä. Opiskelijan tekstikäsitys laajenee Twitterin hallinnan kehittymisen kautta.

(24)

Suomalainen tyttö opiskelee norsunajajasta Keralassa
<http://www.iltasanomat.fi/matkat/suomalainen-laura-kouluttaa-norsuja-intiassa/art-1288353421536.html> #teksti2 (S3)

(25)

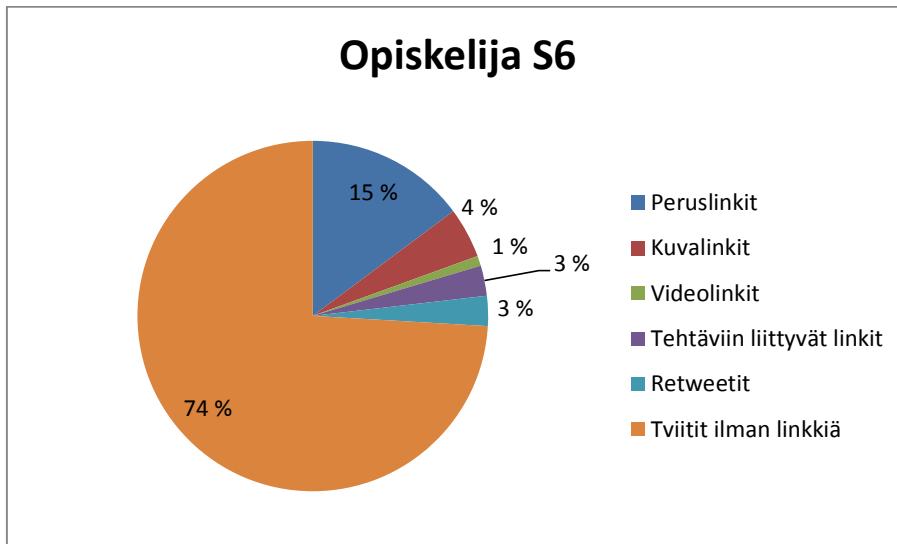
@T2 @T1 Kiitos tästä loistavasta kurssista #teksti2 (S3)

Tviiteistä voi lukea, että kurssin aikana opiskelija S3:n tekstikäsitys ja varsinkin Twitterin hallinta on vahvistunut. Palautekeskusteluissa kyseinen opiskelija oli ainoa, joka sanallisti oman tekstikäsitöksensä muuttumisen: *kun minä tulin kurssiin minä ajattelin että se on vain luen ja sanomalehden teksti ja mutta kurssissa oli eri teksti esimerkiksi video teksti youtube suomeksi twitter*. Opiskelija S3 on siis laajentanut tekstikäsitystään niin, että siihen lukeutuvat niin paperilta kuin näytöltäkin luettavat kirjoitus, kuvat, graafit ja luvut (Barton 2006: 24; Karlsson 2007: 25). Hän ymmärsi opettajien tarjonnan hänelle uudenlaisen lähestymistavan teksteihin, ja aineistosta päätellen hän on niihin mahdollisuuksien mukaan tarttunut.

4.2.2 Aktiivisin ja monipuolisin tviittäaja

Opiskelija S6 oli kurssin aktiivisin tviittäaja. Hänelle Twitter oli jo ennen kurssia tuttu mikroblogialusta, mutta hän oli tviitannut aiemmin muilla kielillä kuin suomeksi. S6 oli paitsi aktiivinen tviittäaja, myös aktiivinen muiden tviittien lukija: hän sai uusia ideoita ja tietoa muiden lähettämistä linkeistä.

S6 tviittasi eniten ilman linkkejä. 108:sta tviitistä 80 oli ilman linkkejä, eli vain 28 (26 %) sisälsi linkin muuhun verkkosisältöön. Toisaalta S6:n linkit olivat opiskelijoista monipuolisimpia: hän tviittasi kaikkia erilaisia aineistossa ilmenneitä linkkejä. Peruslinkkejä on 16, mikä on 15 % kaikista tviiteistä. Kuvalinkin sisältäneitä tviittejä oli viisi (4 %), linkin videoon yksi (1 %), linkin liittyen johonkin kurssilla annettuun tehtävään kolme (3 %) ja retweetejä samoin kolme kappaletta (3 %). Kaaviossa 4 näkyy tviittien jakautuminen visuaalisesti.



KAAVIO 4. Opiskelijan S6 tviittien jakautuminen, n=108.

Sisällöltään tviitit komentoivat välillä Suomen politiikkaa, kirjallisuutta tai säätä. Poliitiikkaa – tai ehkä sen puutetta tässä tapauksessa – S6 kommentoi omalla kommentillaan, joka liittyy hänen jakamaansa linkkiin (esimerkki 26). Perussuomalaisen kansanedustajan Teuvo Hakkaraisen sanomiset ovat kirjoittaneet ulkomaalaisen opiskelijankin kommentoimaan tilannetta. Erlend Loen Supernaiivi-teoksesta tviitatessaan opiskelija ei lisää linkkiä mihinkään, mutta viittaa kuitenkin toiseen tekstiin (esimerkki 27). Esimerkissä 28 hän vastaa kurssikaverilleen ja kertoo lempisarjakuvastaan. Tviittiin liittyy luonnollisesti linkki kyseiseen sarjakuvaan. (Kts. 2.4.) Tällä tavoin S6 saa selitettyä helposti, miksi hän pitää siitä.

(26)

Oh Teuvo, miks et vain lopettaa puhua viestimille? Miksi teet tämän itsellesi?

http://www.iltalehti.fi/uutiset/2012021215194746_uu.shtml#teksti2#teuvohakkarainen

(S6)

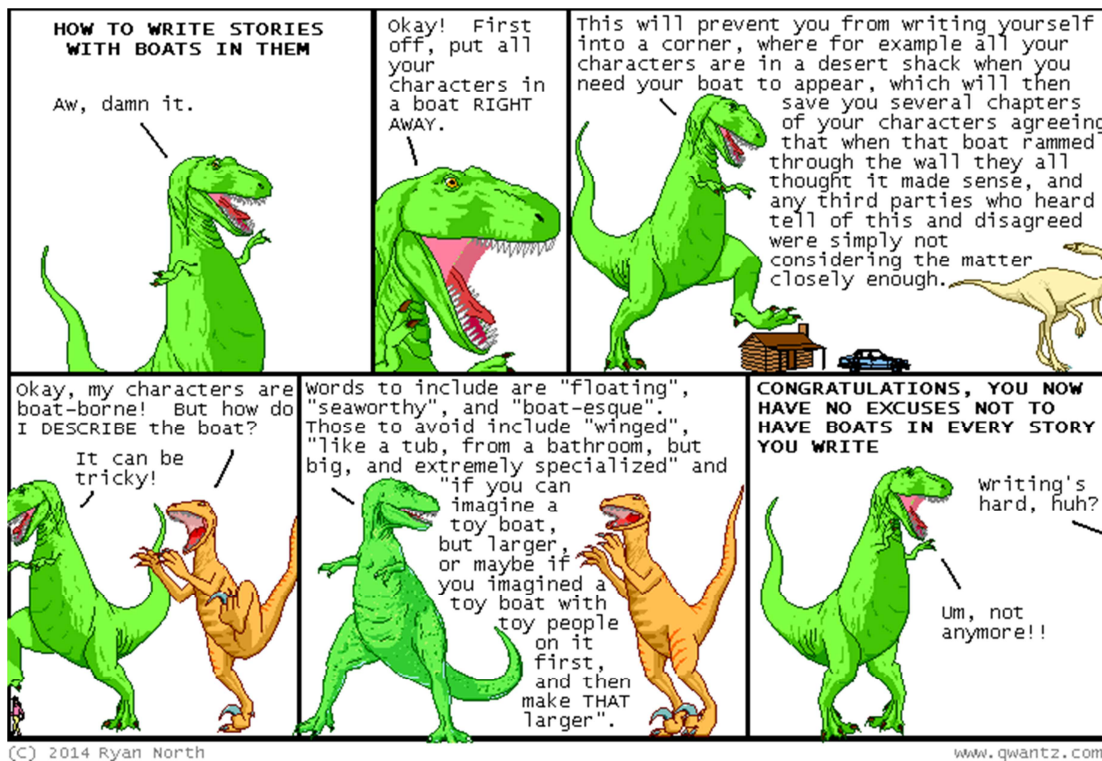
(27)

Olen aloittanut lukemassa Erlend Loen "Supernaiivi" Siihen asti, minä pidän sen ihan paljon. #teksti2 (S6)

(28)

@S4 aivan niin. Lempisarjakuvani on dinosaur comics ja sillä on aina sama kuvia/ruutuja. Silti se on hauska <http://qwantz.com/index.php> (S6)

Tviittien perusteella ahkera tviittaaja S6 on myös ahkera lukija: linkeistä ja tviiteistä löytyy niin uutisartikkeliä kuin kirjaa ja sarjakuvaakin. Opiskelijan S6 kohdalla lukeminen ja aktiivisuus sosiaalisessa mediassa eivät sulje toisiaan pois, vaan jopa ruokkivat toisiaan. Twitter on monikielinen ympäristö, missä kielet ovat luonnollisesti keskenään jopa yhdessä tviitissä. Opiskelijan S6 suomenkielisessä tviitissä dinosaurussarjakuva on englanniksi: ihmiset, varsinkin kansainvälisyyteen ja monikielisyyteen tottuneet nuoret, ilmaisevat itseään luontevasti eri kielillä, sekoittavat niitä ja käyttävät kieliä rinnakkain.



KUVA 2. Esimerkin 28 linkistä aukeava sarjakuva. Lähde: Dinosaur Comics, Ryan North. <http://qwantz.com/index.php>.

Opiskelija S6 jakoi kurssilaisista ylivoimaisesti eniten kovalinkkejä Twitterissä. Toinen, joka jakoi kovalinkin, oli opiskelija S10: hän jakoi yhden kovalinkin. S6:n kovalinkkien sisältö liittyy usein hänen tunnetilaansa tai on muuten henkilökohtainen, kuten esimerkeissä 29 ja 30. Esimerkissä 29 ensimmäinen linkki avaa internetsivun, jossa on kuva rikkoutuneista kananmunista. Toinen linkki vie huonovointisen näköisen ihmisen kuvan luokse. Seuraavassa kovalinkkitviitissä linkki vie S6:n itse ottamaan kuvaan. Kuvassa näkyy tietokoneen näyttö, mistä voimme lukea että videonmuokkausohjelma on rikki. Tämä vaikeutti koulutöiden tekoa.

(29)

Siltä pää tuntuu http://4photos.net/photosv2/102222_egg_smashed.jpg ja siltä mä näytän <https://p.twimg.com/AorQHC4CMAAH3Ld.jpg> :[(S6)

(30)

Ilmeisesti en voi nukkua tänä yönä... -.- <http://pic.twitter.com/4yPgPOvK> (S6)



KUVA 3. Esimerkin 29 ensimmäisestä linkistä avautuva kuva rikkoutuneista kanamunista. Lähde: http://4photos.net/photosv2/102222_egg_smashed.jpg.

Kuvien liittäminen tekstiin (näissä tapauksissa formaatin takia linkin välityksellä) antaa tviittaajalle suuremman itseilmaisun mahdollisuuden kuin Twitter-viestin 140 merkkiä. Kuvan sanotaan olevan tuhannen sanan arvoinen, eli kuvan avulla tviittaajat moninkertaistavat merkitysten välittämisen muille yhdessä tviitissä. Kuvan liittäminen linkkiin on multimodaalisuutta: kuva välittää sellaisia merkityksiä, joita ei kirjoitetulla kielellä pysty tai – tässä tapauksessa jälleen formaatin rajallisuuden takia – mahdu kertomaan. (Kts. 2.4.) S6 on ymmärtänyt tämän seikan nopeammin kuin muut kurssilaiset.

Videolinkkejä S6 jakoi yhden. Esimerkissä 31 opiskelija jakaa linkin, jonka takaa löytyy varsin suosituksi tullut Fishing under ice -video. Saatteessaan opiskelija kertoo muille, että video kannattaa katsoa.

(31)

Tosi siisti! <http://vimeo.com/34340906> (S6)

Esimerkin 31 kieli on puhekieltä. Tässäkin esimerkissä puhekielen ja kirjoitetun kielien normit alkavat sekoittua: on täysin hyväksyttävää kirjoittaa sosiaaliseen mediaan puhekielillä. Varsinkin suomea äidinkielenä puhuvalle olisi outoa, jos samanlaiseen tviittiin kirjoittaisi kirjakielen normeja noudattaen. Sosiaalinen media on ottanut puhekielen – joissain tapauksissa jopa hästäg (#) -suomen – omaksi kielimuodokseen. Opiskelija S6 hallitsee myös Twitterissä vallitsevan kielimuodoilla pelaamisen.

Tehtäviin liittyviä tviittejä ja linkkejä opiskelija S6 lähetti kolme, mikä on 3 % kokonaismäärästä. Esimerkki 32 liittyy Suomalainen design -tehtävään, jossa kurssilaisten tuli valita suomalainen suunnittelija ja etsiä hänestä tietoa. S6 valitsi Klaus Haapaniemen, ja linkin takaa löytyy Haapaniemen haastattelu.

(32)

#teksti2 Valitsin Klaus Haapaniemen. Täällä on haastattelu sekä vähän lisätietoa hänestä <http://www.finnishdesignshop.fi/interviews.php?id=3?osCsid=uv265pisvbhr9vj2ot9nm5qmj4> (S6)

Esimerkki 33 liittyy kontaktitapaamisessa tehtyyn hiilijalanjälki-testiin, jonka internetosoite oli muuttunut. Niinpä aktiivinen tviittaaja S6 etsi uuden, toimivan osoitteen testille.

(33)

Löysin hiilijalanjälki-testin uuden osoite <http://217.149.57.171/hs/hiilijalanjalki/> #teksti2 (S6)

Tviitistä on havaittavissa jälleen opettajan ja oppijan roolien muutos: kun jokin asia ei toimi, myös oppija voi etsiä ja löytää vaihtoehdoisen tavan toimia, jos hänellä on siihen vaadittavat välineet ja keinot saatavilla. Opiskelijalla oli kaikki vaadittavat asiat siihen, ja hän antoi vielä muillekin mahdollisuuden tehdä hiilijalanjälkitesti.

Uudelleentviittauksia eli retweeteja S6 teki yhteensä kolme kappaletta, mikä on 3 % kaikista hänen tviiteistään.

(34)

Tutkimus: Joka viides nuori saksalainen ei tiedä Auschwitzista <http://bit.ly/w3FUuA> (HS) S6 uudelleentviittasi

(35)

Tämä on varsinainen vastajytky. Avoin ja Eurooppaan katsova Suomi voitti. #vaalit2012 (Mikael Pentikäinen) S6 uudelleentviittasi

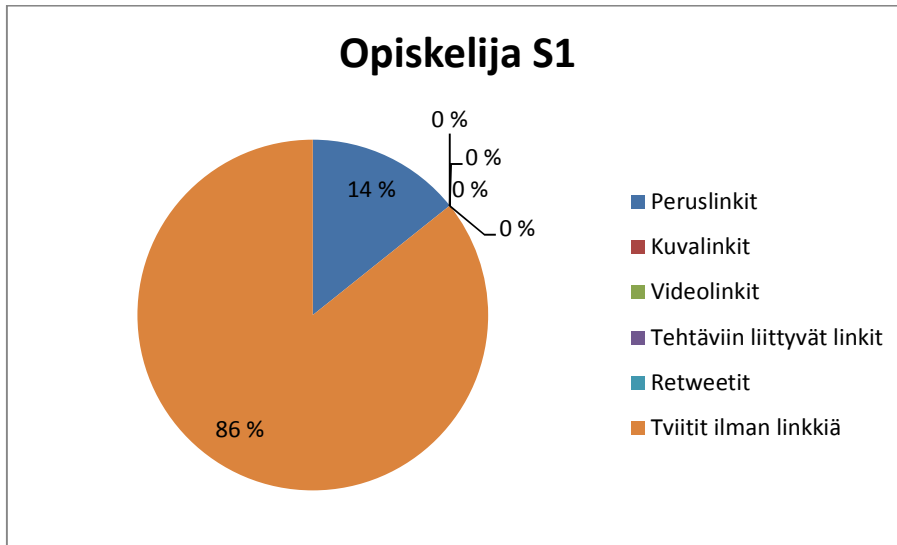
Esimerkissä 34 S6 on uudelleentviitannut Helsingin Sanomien uutisen, jonka mukaan tutkimuksesta on käynyt selväksi, että joka viides saksalaisnuori ei tiedä Auschwitzista. Opiskelijan muutkin uudelleentviittaukset ovat samankaltaisia: uutisia, jotka ovat aiheeltaan S6:lle mielenkiintoisia. Toinen esimerkki (35) on silloisen Helsingin Sanomien päätoimittajan tviitti vuoden 2012 presidentinvaalien ensimmäiseltä kierrokselta, kun kokoomuksen Sauli Niinistö ja vihreiden Pekka Haavisto pääsivät toiselle kierrokselle. Uudelleentviittaamisella Twitterin käyttäjät voivat kätevästi jakaa muiden kirjoittamaa mielenkiintoista sisältöä omille seuraajilleen. Opiskelija S6 on pitänyt näitä kahta tviittiä uudelleentviittaamisen arvoisina.

Verrattuna opiskelija S3:n rypäsmäiseen tviittaamiseen S6 käyttää Twitteriä tasaisemmin kurssin alusta loppuun. Koska Twitter oli S6:lle tuttu jo ennen kurssin alkua, hänen mikroblogialustan käyttötottumuksensa ovat muodostuneet ja vakiintuneet jo aiemmin. Tviitin tekstilajin hallinta on siis paljon vahvemmalla pohjalla kuin opiskelijoilla, jotka vasta opettelivat Twitterin käyttöä. Opiskelijan tviiteissä ei ole havaittavissa eroja kurssin alussa ja kurssin loppupuolella: sekä ensimmäisissä että viimeisissä tviiteissä S6 hallitsee linkkien liittämissä tviittiin, tviitin osoittamisen yhdelle tai useammalle ihmiselle @-merkin avulla ja aihetunnisteella merkitsemisen.

Tviitin tekstilajiin kuuluu kaikkien näiden pienten liikkuvien osien hallitseminen niin, että lyhyestä 140 merkin viestistä saadaan mielekäs ja merkitsevä. S6:n tviitit yhdistelevät taidokkaasti annettuja mahdollisuuksia, mutta hän ei tunge kaikkea jokaiseen tviittiin, vaan osaa myös erottaa olennaiset osat toisistaan. Tviiteissä on myös olennaista osata valita jaettava sellaista sisältöä, joka saattaisi kiinnostaa myös joitain muita. Tämänkin opiskelija S6 hallitsee Tekstejä suomeksi 2 -kurssin viitekehyksessä: hän valitsee linkkejä, jotka kertovat hänen tunteistaan opiskeluun liittyen tai liittyvät kurssilla annettuihin teemoihin.

Opiskelija S6 kertoi palautekeskustelussa, että opettajat olisivat voineet herätellä enemmän keskustelua Twitterissä, että muutkin, vähemmän Twitteriä käyttäneet opiskelijat, olisivat osallistuneet keskusteluihin innokkaammin. Opiskelija pohti myös, että tviittauksen vasta aloittaneet voisivat hyötyä sovellukseen tutustuttamisesta. Opettajat osallistuivat kurssin tviittaamiseen antamalla joka viikolle teeman, josta opiskelijat tviittasivat. Opiskelijat saivat kuitenkin itse päättää mihin suuntaan keskustelua Twitterissä veivät, eli toiminta oli teeman rajoissa (ja sen ulkopuolellakin totta kai) varsin vapaata. Suuremmalla osallistumisella ja suunnannäyttämällä opettajat voivat tyrehdyttää opiskelijoista lähtevät ideat ja keskustelunavaukset tai ainakin suunnata keskustelua tiettyyn suuntaan.

4.2.3 Harvakseltaan tviittaaaja



KAAVIO 5. Opiskelijan S1 tviittien jakautuminen, n=7.

Opiskelija S1 tviittasi kurssilla vähiten, vain seitsemän tviittiä. Kuudessa tviitissä ei ollut linkkiä, mutta niissä oli melko johdonmukaisesti käytetty aihetunnistetta #teksti2. S1 myös kävi pari lyhyttä keskustelua Twitterissä, vaikkei aina saanut vastattua oikealle henkilölle, vaan kaikille aihetunniste #teksti2:n käyttäjille. Esimerkissä 36 opiskelija S1 kertoo kurssilaisille, että hänellä on paha flunssa. Kurssikaveri S3 vastaa ja toivottaa pikaista paranemista. S1 vastaa aihetunnisteen avulla taas koko kurssille, ettei pääse seuraavana päivänä tunnille, etteivät muut sairastu.

(36)

#teksti2 ajaaaaaaa paha flunssa :-((S1)

@S1 Pikaista paranemista #teksti2 (S3)

#teksti2 kiitos, en tulle kurssille huomenna että muut tulle kipeiksi (S1)

S1 kirjoittaa muutaman hyvin positiivisen, yleisluontoisen tviitin, kuten esimerkki 37. Niihin hän ei liitä linkkejä, kuten ei keskusteluunkaan. Ainoa linkillinen tviitti, esimerkki 38, on kommentti urheilu-uutiseen, joka kertoo nyrkkeilyottelun jälkeisistä välienselvittelyistä. Linkki vie Helsingin Sanomien urheilusivuille, mutta ei varsinaiseen uutiseen.

(37)

#teksti2 menossa hiihtämään Laajavuoreen, toivotavasti tuuli ei vie mukana :-) (S1)

(38)

#teksti2 nyrrikahinat jatkuivat kehän ulkopuolella! Huonoa mainosta nyrkkeilylle!
<http://www.hs.fi/urheilu> (S1)

S1:n tarjoama tviitti-aineisto ei anna tarpeeksi laajaa kuvaa siitä, onko hänen tekstikäsityksensä muuttunut kurssin aikana. Twitterin käyttö on häneltä jäänyt niin vähälle, että aineistossa on vain yksi tviitti, jossa on linkki. Siinä hän on kuitenkin onnistuneesti yhdistänyt oman kommenttinsa uutislinkkiin. S1:n kohdalla voisi myös pohtia opiskelija S6:n esille nostamia seikkoja Twitterin käytöstä Tekstejä suomeksi 2 -kurssilla: pitäisikö opiskelijoita ohjeistaa ja neuvoa Twitterin käytössä enemmän kurssin aluksi? Vai oliko ajankohta niin aikaisin, että harva osasi käyttää Twitteriä? Tilannehan voi olla täysin eri esimerkiksi kevätlukukaudella 2015 järjestettävällä kurssilla. Vähäisten tviittien määrä ja niiden muodollinen yksipuolisuus voi siis selittyä Twitterin hallinnan vähäisyydellä.

4.3 Tekstikäsitykset kurssin lopussa

Kurssin lopuksi opiskelijat jaettiin kolmeen ryhmään, joissa käytiin palautekeskustelu. Paikalla oli yhteensä yhdeksän opiskelijaa, jokaisessa ryhmässä kolme. Palautekeskusteluja vetivät yksi kurssin opettajista ja kaksi tutkijaa. Palautekeskustelussa kurssilaiset saivat pohtia kurssin onnistumista ja omien tavoitteidensa toteutumista mutta myös tekstikäsitystä: millainen se oli heillä kurssin alussa ja miten se näkyi kurssin aikana. Tekstikäsityksestä ei kuitenkaan kysytty erikseen, vaan opiskelijat pohtivat sitä luonnollisesti ja spontaanisti muiden kysymysten nostattamien ajatusten inspiroimina.

Palautekeskusteluissa osa opiskelijoista pohti tekstikäsitystään suhteessa kurssilla tarjottuun laajaan tekstikäsitykseen.

(39)

S3: uudet sanat ja ennen tekstin ymmärtämisen suomen tekstin ymmärtämisen ja sitten kun minä tulin kurssiin minä ajattelin että se **on vain luen ja sanomalehden teksti ja mutta kurssissa oli eri teksti esimerkiksi video teksti youtube suomeksi twitter**

S1: sanomalehtiä

S3: joo. minun mielestä **opettajat haluavat että me ymmärrämme kaikki erilainen teksti** suomessa koska nuorten täytyy osata asiat internetissä koska me joskus kotitehtävissä me teimme tämä asia että missä on tämä asia suomeksi missä mikä on tämä

S3 on kurssin aikana huomannut sekä opettajien tarjoaman tekstikäsitteilyksen että sen merkityksen nyky-yhteiskunnassa. Hän on myös osannut poimia laajaan tekstikäsitteilykseen liittyviä laajentumia: S3 laskee myös esimerkiksi videot ja tviitit nykyään teksteiksi. Internetin tekstilajit ovat kaikkien – varsinkin nuorten – elämässä aiempaa keskeisemmässä asemassa, ja niiden hallinta on tärkeää. (Kts. 2.1 ja 2.3.)

Twitter loi erään opiskelijan mielestä yhteishenkeä kurssille. Laajan tekstikäsitteilyksen sosiaalinen puoli näyttäytyi siis opiskelijalle S3. Muiden opiskelijoiden jakamat linkit olivat hyödyksi niin opiskelussa kuin vapaa-ajallakin. Myös Moodissa olevat linkit auttoivat opiskelijoita löytämään sopivia tekstejä luettavaksi internetistä.

(40)

S3: **minä aloitin tviitata tämän kurssille suomeksi tämä oli hauska koska kaikki eri kurssilaiset tviittaavat myös ja oli linkki** paljon linkejä paljon asioita ja voi hyötyä paljon. ja mutta teksti esimerkiksi teksti joskus kotitehtävässä oli tosi pitkä esimerkiksi ilmastonmuutosta ---

(41)

S2: **minä sain paljon informaatiota kurssilla koska twitterissä tai moodissa** on paljon nettisivuja yksi on mä voin lukea nettisivua suomeksi ---

Twitter oli joillekin kurssilaisille jo tuttu julkaisukanava, kuten opiskelijoille S6 ja S10. Kiinalaiselle opiskelijalle S2 Twitter oli uusi sovellus, mutta sen toimintaperiaate tuttu vastaavanlaisesta kiinalaisesta sovelluksesta. Hänelle vaikeuksia tuotti enemmän suomen kielen käyttö tviiteissä, kuin teknologian hallitseminen.

(42)

S2: koska kiinassa ei ole twitteriä se on vähän vähän sama asia kun twitteri ja mulla täällä kiinaksi ei suomeksi siksi se on ensimmäinen kerta minä käyttää **käyttää sellainen asia suomeksi siksi se on vähän vaikeaa mutta se on ihan sama asia kuin kiinalainen asia** paljon ihmisiä antavat uusia asioita ja käyttää paljon informaatiota

S6:n mielestä Twitterin käyttö kurssilla oli hyvä idea, mutta koska suurin osa kurssille osallistuneista ei ollut tutustunut mikroblogiin ennen kurssin alkua, sen käyttö oli monille vaikeaa. Opiskelija ehdottaakin palautekeskustelussa, että kurssin opettajat voisivat ottaa aktiivisemmän roolin Twitterissä esimerkiksi esittämällä kysymyksiä viikon teemasta. Tällä tavoin vähemmänkin tviittaavat opiskelijat saisivat ideoita ja motivaatiota osallistua keskusteluun. Opettajien aktiivisempi rooli Twitterissä voisi kuitenkin viedä sosiaalisen median keskustelua erilaiseen suuntaan, kuin pelkästään kurssin opiskelijoiden osallistuminen aiheuttaa.

(43)

S6: no minusta se on tosi hyvä idea mutta se voisi toimii vielä vähän paremmin koska tässä kurssilla se ongelma oli että paljon ihmisillä ei ollut twitteriä ennen kurssilla ja sitten se on vähän vaikea miten käytetään sitä ja millä tavalla ja miten voisin kirjoittaa ja minusta se oli tuttu ja siten se oli tosi helppo minulle vaan kirjoittaa jotakin mut mä aattelen et ehkä **se olisi hyvä idea jos opettajat osallistuu vähän enemmän twitterissä ja myös ehkä kun se on tällöinen viis tviittiä joka viikko se olisi kiva jos opettajat kysyvät jo-kaista aihetta liittyvä kysymys** ja sitten jos ihmisillä ei oo muita ideoita miten mitä heidän pitäis kirjoittaa se voidaan vaan vasta sen kysymykseen vai keskustella siitä ja sitten se olisi vähän enemmän motivaatio osallistua.

Eräs kurssilaista huomasi myös kielenkäytössä eroja, kun he kirjoittivat Twitteriin. Mikroblogin lyhyet keskustelunavaukset ja jutusteleva tyyli saivat jotkut kurssilaisistakin kirjoittamaan tviittinsä puhekielellä. Oman tekstin tuottaminen jäi joillakin tviiteissä niin vähäiseksi, että puhekielen osuutta on vaikea arvioida, mutta esimerkiksi opiskelijoilla S3 ja S6 muutenkin sosiaalisessa mediassa vallalla oleva puhekieli näkyy selvästi.

(44)

S7: no mun mielestä twitteri oli tärkeä asia meidän kurssilta. se oli helppoa kommunikoida sillä ja esimerkiksi kun se käytettiin meidän esityksessä ja mä voisin laittaa sinne linkin ja kaikki voisi löytää sen helposti. **se oli kiinnostavaa nähdä miten jokainen opiskelija käytti kieltä siellä ja aika paljon halusi kirjoittaa enemmän puhekieltä** ja mutta mun mielestä **se ei näyttänyt ei näyttänyt samanlaiselta kun suomalainen kirjoittaa puhekielessä.**

Opiskelija S7 huomasi kuitenkin myös eroja suomen oppijoiden ja suomea äidinkielenään puhuvien puhekielessä, vaikka se olikin kirjoitettua. Opiskelija on odottanut, että puhekielellä kirjoittaminen näyttää aina samalta, mutta kuten miten tahansa kirjoittaminen, oppijan kieli on erilaista kuin äidinkielen kieli. S7 ei kerro enempää siitä, miksi kurssilaisten kirjoitettu puhekieli näytti erilaiselta kuin suomalaisten kirjoitettu puhekieli. Ehkä kurssilaisten puhekielessä oli enemmän kirjakielisiä piirteitä kuin suomenkielisten tviiteissä. Opiskelija on voinut huomata kurssilaisten puhekielisissä tviiteissä myös virheitä, joita suomenkieliset tekevät harvoin tai ei ollenkaan. Mikä syy onkaan, opiskelija S7 on huomannut eroja suomenoppijoiden ja suomenkielisten puhekielisten tviittien välillä.

Palautekeskustelussa kysyttiin myös muiden kuin kurssiin liittyvien tekstien lukemisesta: lukivatko kurssilaiset uusia tai muita tekstejä vapaa-ajalla? Opiskelijat S2 ja S3 kertoivat lukeneensa hieman suomalaisia sanomalehtiä. Keski-suomalainen ja Helsingin Sanomat ovat luontevia tekstiympäristöjä kurssin opiskelijoille: toinen on paikallinen maakuntalehti, jossa on uutisia Jyväskylän ja Keski-Suomen alueelta ja toisesta saa lukea koko maata ja maa-

ilmaa koskevaa uutisointia. Kurssilaiset latasivat käytössään olleisiin iPadeihin Helsingin Sanomien sovelluksen⁹, jonka avulla HS:n lukeminen oli internetyhteyden kanssa vaivatonta. S2:lle Helsingin Sanomien kieli oli välillä liian haastavaa, mutta hän luki sitä silti silloin tällöin.

(45)

T4: --- no mitä muita tekstejä luitte kurssin aikana luitteko sanoit että kun oli sarjakuva luit enemmän sarjakuvia kun piti luitteko jotain muita tekstejä ihan vapaa-ajalla

S2: **minä luen helsingin sanomat** mutta paljon aikaa minä ymmärtää mitä se on hälsingin sanomat koska se on liian vaikea minulle koska se on

S3: **minä luin keskisuomalainen ja helsingin sanomat**

Myös opiskelija S6 koki lukeneensa enemmän sanomalehtitekstejä kuin ennen kurssia (esimerkki 46). S4 huomasi lukevansa enemmän mielenkiintoisista tunneilla läpikäytyistä aiheista. Tässäkin kohdassa Twitter näyttäytyy tekstimaailman laajentajana: Twitterissä kurssilaiset saattoivat jakaa mielenkiintoisia linkkejä teemoihin liittyen, jolloin muutkin kurssilaiset saivat niistä tiedon.

(46)

T2: no tota mitä kuinka paljon te luitte muita tekstejä sitte tavallaan niinku näitten kurssin juttujen lisäksi tai tuntuko että se se niinku tekstien lukeminen lisäänty tän kurssin aikana luitteko enemmän tekstejä kun normaalisti suomalaisia tekstejä

S4: joo jos oli jotakin no **mielenkiintoinen aihe niinku oli sellainen aihe sosiaalisesta mediasta ja sitten luin paljon ja oli myös linkki ja kun avataan linkki sitten on jos esimerkiksi on sanomalehti näin muita artikeleita tästä aiheesta ja sitten luin**

S6: minä on ihan varma että luin enemmän koska no mä esimerkiksi koska mä luin enemmän helsingin sanomista ja sitten myös kun joku ihminen tviittasi jotakin ja minä luin sitten sen ja jos se oli mielenkiintoinen mä tsekkasin jos se on lisätietoa tästä ja no **mä luin jo suomeksi vapaa-ajana mut se oli kiva koska no mä sain enemmän enemmän tekstejä**

Toisaalta kaikki kurssilaiset eivät huomanneet lukeneensa tekstejä normaalia enempiä. Esimerkissä 47 opiskelijat S7 ja S9 sanovat melko suoraan, että kurssitehtävien lisäksi he eivät juurikaan lukeneet edes sanomalehtitekstejä.

(47)

T3: okei tota mitä muita tekstejä te luitte kurssin aikana. jotain luitteko muita tekstejä kun mitä oli siellä moodissa.

S7: no mä en.

⁹ Kurssin aikana kevätlukukaudella 2012 Helsingin Sanomien internetsivuilla julkaistu sisältö oli vielä kokonaisuudessaan ilmaista. Helsingin Sanomat otti maksumuurin käyttöön marraskuussa 2012.

T3: ei tuu mitään mieleen. te luitte ainakin yhdellä viikolla niitä sanomalehtiä eiks niin. luitteko esimerkiks muilla viikoilla.

S9: **joo tän tehtävämme jälkeen mulla on tapana lukea ei joka päivä mutta välillä.**

Palautekeskustelussa kysyttiin myös kurssin tavoitteista ja siitä, täyttyivätkö ne. Kurssilaiset pohtivat hieman myös omia tavoitteitaan kurssilla. Esimerkissä 48 opiskelija S6 kertoo odottaneensa, että kurssilla he pääsevät tekemään erilaisia asioita erilaisten tekstien kanssa, ei vain lukemaan niitä. Näin tapahtuikin. Tekstien kanssa toiminen ja niillä tekeminen on osa aktiivista, vastavuoroista ja sosiaalista tekstikäsitystä (kts. 2.3.2 ja 2.4). Esimerkissä 49 opiskelija S9 puolestaan kertoo kaipaavansa samaan aikaan käymälleen kielioppi- ja keskustelupainotteiselle Suomi 4 -kurssille vastapainoksi lukemista ja keskittymistä teksteihin. Opiskelijan oletus oli, että kurssilla keskitytään perinteisen tekstikäsitelyn mukaisesti teksteihin, eli kirjoitettuun kieleen, mutta hän saikin huomata kurssin aikana, että monenlaiset tekstit voivat olla mielenkiintoisia.

(48)

S6: mä ajattelen että ainakin yks tavoite oli että me opimme työskentelemaan tekstien kanssa paremmin että ei vaan lukea niitä vaan myös **tehdä erilaisia asioita niiden kanssa.**

(49)

S9: **mä haluaisin kehittyä mun lukemisen taidolla** ja otin suomi neljä samalla aikaa ja opin paljon kielioppia ja keskustelua ja kuuntelua mutta meillä ei ole niin paljon aikaa lukemiseen että ja toki kun tän kurssin nimi on teksti niin sitten mä odotin sitä lukemista aika paljon.

(50)

S9: sitten ennen kun mä opin tätä kurssia mä ajattelin että kurssilla luetaan ihan paperin tekstiä paljon niin kuin kirjasta mutta **toisaalta tässä kurssilla luetaan iPadin käytetään ja median käytetään paljon ja mä huomasin että kyllä siinä on paljon tekstiä ja kiinnostavia juttuja.** --- joo ja niin sitten mä uskon että meillä on aika paljon ja hyvä tilaisuutta lukea kaikenlaisia tyyppisiä.

(51)

T3: olisiko muuta mitä muuttaisitte

S7: ehkä kun oli **vähän enemmän lukemista kun tämä on tekstinymmärtämisen kurssi**

S9: joo kun tämä on tekstikurssi niin ehkä **kaikki odotti aika monta lukemisen tehtäviä** mutta jotenkin mun mielikuvassa tämän kurssin mielikuva on aina keskustelen ja

T3: mutta etteks te aika paljon käyttänyt tekstejä siinä tavallaan pohjana keskusteluille

S7: **no erilaisia tekstejä oli aika paljon kyllä**

Kurssin multimodaalisuus oli joillekin opiskelijoille haastavaa. Uudet tekstien muodot, esimerkiksi jo edellä mainittu Twitter, mutta myös videot, vaativat enemmän työtä, kuin olisi voinut odottaa. Toisaalta myös kirjoitetut tekstit, kuten artikkelit, olivat välillä haastavia. Oppimisalusta Moodissa olevat tehtävät olivat ajoittain hankalia ymmärtää tai saada toimimaan, kuten opettajat halusivat. Tämän huomasi kertoa palautekeskustelussa esimerkin 52 opiskelija S7.

(52)

S7: enimmäkseen kaikki oli aika helppoa. **joskus mooditehtävät oli vähän vaikeita** ääm **jotkut artikkelit olivat vaikea ymmärtää** mutta tuo ei ole välttämättä paha asia.

S8: joskus kurssilla on **videoita ja se on vähän vaikea mulle**.

Kokonaisuutena palautekeskusteluista kävi ilmi, että kurssilaiset olivat heterogeeninen ryhmä niin taustoiltaan, motivaatioltaan ja kielitaidoltaankin. Siksi samat tekstit saattoivat olla eri kurssilaisille joko helpoimpia tai vaikeimpia kurssilla vastaan tulleita.

Aineistostani löytyy monia esimerkkejä kurssilaisten tekstikäsityksen muutoksesta: yksi kurssilainen kertoi omin sanoin tekstikäsityksensä muutoksesta perinteisestä laajaan ja laskee muun muassa videot ja kuvat teksteiksi. Kuvien liittäminen sekä omiin esitelmiin että tviitteihin kertoo myös tekstikäsityksen laajenemisesta: kuva lisää tekstiin multimodaalisuutta ja mahdollistaa sellaisten merkitysten välittämisen, joiden kertominen sanallisesti olisi vaikeaa tai lähes mahdotonta. Teknologiavälitteinen kommunikaatio mahdollistaa ja lisää multimodaalisuutta juurikin kuvallisten ja digitaalisten kanavien kautta: kaikki ihmisten kommunikaatio on multimodaalista, mutta se on viime vuosikymmeninä ja aivan viime vuosina saanut lisäväriä uusien teknologisten välineiden ja kanavien avulla. Tämä näkyy voimakkaasti myös aineistossani, sillä teknologiset apuvälineet (mm. tablettitietokone) ovat vahvasti kurssilla läsnä.

5 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin analyysini tuloksia ja vastaan tutkimuskysymyksiini. Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Millainen tekstikäsitys Tekstejä suomeksi 2 -kurssin opiskelijoiden kurssilla tuotamissa teksteissä näkyy?
2. Muuttuko opiskelijoiden tekstikäsitys kurssin aikana? Miten se muuttuu?

Lisäksi avaan tutkimukseni sovellusmahdollisuuksia ja merkitystä opetuksessa. Mietin myös mahdollisia jatkokysymyksiä, joita työstäni nousee.

Aineistosta nousi analyysivaiheessa monia seikkoja, jotka kertovat kurssilaisten tekstikäsituksesta ja sen muutoksesta. **Informaali oppiminen ja oppimisstrategioiden käyttäminen luokkahuoneen ulkopuolella** sekä luokkahuoneen rajojen häilyminen on yksi sellainen seikka. Kappaleen 4.1 esimerkeissä 1 ja 2 opiskelijat kertovat käyttäneensä teknologista apuvälinettä, tablettitietokonetta, luokkahuoneen ulkopuolella joko kielen ymmärtämisen apuna tai välineenä muunlaisessa tekstitoiminnassa, eli blogin lukemisessa. Samaan asiaan liittyy sanomalehtien sähköistyminen: vaikka opiskelijat haluavatkin lukea sanomalehtiä, Suomessa heille on helpompaa ja käytännöllisempää lukea niitä internetissä. Teknologiset apuvälineet mahdollistavat monien erilaisten tekstien käytön eri tilanteissa. Oppimista tapahtuu myös luokkahuoneen ulkopuolella ja teknologian kaikkiallistuminen mahdollistaa sen.

Puhekielisyys ja sen rooli kielessä nousi esimerkeissä esiin. Opiskelijan esittelemää blogia (kts. 4.1, esimerkki 4) kirjoitettiin ajoittain puhekielellä. Myös palautekeskusteluissa tuli ilmi (kts. 4.3, esimerkki 44) puhekielen esiintyminen sosiaalisessa mediassa. Twitteriin kirjoitetaan hyvin usein puhekielellä. Sen olivat huomanneet myös kurssilaiset, jotka yrittivät tehdä samoin. Opiskelijat sekä lukevat, eli tulkitsevat, ymmärtävät ja merkityksellistävät, että kirjoittavat ja tuottavat puhekieltä. Puhekielen käyttö kanavassa ja välineessä, joka voi olla sekä formaali että informaali, kertoo tekstikäsitteen muutoksesta: puhekielisyys siirtyy myös kirjoitettuun tekstiin, eli puhekielen ja kirjoituksen rajat sekoittuvat. Tekstikäsitys siis laajenee, sillä puheen erityispiirteet hyväksytään osaksi kirjoitettua kieltä.

Tekstikäsitteen laajeneminen näkyy myös **kuvien käytössä** esimerkiksi sananselityksissä. Tällaisesta kuvan käytöstä toimii esimerkkinä keskustelu oppilaiden välillä, jossa yksi yrittää selittää kahdelle muulle, mikä yritys on Red Bull (kts. 4.1, esimerkki 7). Kun

opiskelijalta loppuvat keinot selittää yritys sanallisesti, siirtyy hän seuraavaan multimodaaliseen kategoriaan, kuvaan. Kuvan avulla hän saa välitettyä merkityksen nopeammin muille opiskelijoille, kuin jos hän olisi jatkanut sanallista selittämistä. Tässäkin tapauksessa teknologia toimi apuvälineenä: kuva etsittiin tablettitietokoneella Google-hausta. Kuva toimii havainnollistajana ja merkityksen selventäjänä myös suomalaista designia käsittelevissä esitelmissä: kun suunnittelijan tyyliä on vaikea sanallistaa, kuva hänen töistään selventää tyyliä paljon paremmin kuin kymmenen minuutin selostus. Teknologia toimii näissä esimerkeissä ymmärtämisen nopeuttajana. Samalla opiskelijat toimivat ryhmässä keskenään, jolloin opettajan rooli on pieni.

Twitter oli välineenä monille kurssilaisille aivan uusi, samoin **Twitter tekstilajina**. Osa opiskelijoiden ajasta menikin tviittien kirjoittamisen harjoitteluun. Suurin osa, 68 %, kurssilla lähetetyistä tviiteistä olivat kirjoitettua tekstiä vailla linkkejä muihin internetin sisältöihin. Lopuissa 32 prosentissa oli linkki tai ne olivat uudelleentviittauksia. Näitä lukuja analysoidessa voi todeta, että kurssin aikana opiskelijoille on selvinnyt Twitterin ja sen tekstien luonne: vaikka ns. yksinkertaisia tviittejä aineistossa onkin suurin osa, opiskelijat ovat osanneet käyttää hyödykseen Twitter-välineen muita keinoja merkitysten välittämisessä.

Kurssilaisten tviittaustavoissa oli suuria eroja. Eniten ja vähiten tviittaavien välinen ero oli 101 tviittiä: eniten tviittasi opiskelija S6 (108 tviittiä) ja vähiten opiskelija S1 (7 tviittiä). Kaikilla kurssilaisilla oli kuitenkin vähintään yksi linkin sisältävä tviitti, mikä kertoo Twitterin luonteen omaksumisesta ja ainakin laajan tekstikäsitteilyn puoleen kurkottamisesta. Mitä enemmän opiskelijalla oli tviiteissään linkillisiä tviittejä, sitä selvemmin hän on hyväksynyt laajan tekstikäsitteilyn osaksi omaa kielellistä repertuaariaan ja hallinnut Twitterin tekstilajin kurssin aikana. Hyvä esimerkki kurssin aikana opitusta Twitterin hallinnasta on kappaleessa 4.2.1 tarkemmin analysoimani opiskelija S3. Hän tviittasi paljon ja monia erilaisia tviittejä, minkä takia hänelle myös kehittyi ymmärrys siitä, millaisia tviittien on hyvä olla. Samanlaista kehitystä ei tapahtunut toisessa tarkemmin analysoimassani tviittaajassa, opiskelija S6:ssa (kts. 4.2.2), sillä hän oli jo hyvä tviittaaja ennen kurssin alkua. Hyväksi tviittaajaksi lasken sellaisen henkilön, joka hallitsee Twitterin tekstilajin ja Twitterin käyttötarkoituksen (kts. 4.2).

Twitterin käyttö oli kurssilla monimuotoista. Se toimi paitsi **kommunikaatiövälineenä** sekä opiskelijoiden kesken että opiskelijoiden ja opettajien välillä, oli se myös **kielen oppimista tukeva väline**. Kappaleessa 4.2.1 esimerkissä 15 on kyse juurikin kielen oppimisesta ja merkitysneuvottelusta. Siinä on kyse kuitenkin myös kahdesta muusta koulutusta ja oppimista muokkaavasta seikasta: opettajan ja oppijan roolin muuttumisesta sekä oppimisen

siirtymisestä luokkahuoneen ulkopuolelle. Kun opiskelija kysyy neuvoa opettajalta, toinen opiskelija vastaa myös kyselyyn. Alkuperäinen kysyjä kuitenkin haluaa vedota vielä viimeiseksi suomalaisten ystäviensä ja työtovereidensa antamaan sanaan, jolloin samalla kyseenalaistaa opettajan roolin. Opiskelijalla on mahdollisuus toimia asiantuntijana, sillä Twitter on demokraattisempi ympäristö kuin millaisena luokkahuone on perinteisesti ajateltu. Twitter on välineenä melko rajaton: sen käyttö on helppoa ja mahdollista joka puolella, missä käyttäjällä on väline ja internet. Vaikka Twitteriä siis käytettäisiin kurssilla oppimistarkoitukseen, sen käyttö tihkuu myös muihin tilanteisiin ja ympäristöihin. Se antaa oppijalle myös mahdollisuuden toimia kielen käyttäjän ja yhteiskuntaan osallistujana sen sijaan, että hän uskaltautuisi käyttämään oppimaansa kieltä vasta tietyn kielenosaamistason saavutettuaan.

Tviitteihin liitettiin linkkejä, kun opiskelijat halusivat jakaa muille kurssilaisille **merkityksellistä sisältöä**. Useimmiten se liittyi kurssiin ja sen teemoihin tai ajankohtaisiin tapahtumiin. Linkeissä oli myös linkkejä kuviin – eritoten opiskelijalla S6 – joilla haluttiin ilmaista omaa tunnetilaa. Jotkut linkit sisälsivät toimintaohjeita, kuten reseptin (kts. 4.2.1, esimerkki 17). Sellaisilla linkeillä haluttiin myös **tehdä kielellä jotain**, ei vain vastaanottaa sitä. Myös palautekeskustelussa tuli ilmi kielellä tekeminen (kts. 4.3, esimerkki 48): opiskelija S6 halusi lukemisen lisäksi tehdä teksteillä jotain. Kurssilaiset eivät suhtautuneet teksteihin vain passiivisesti, vastaanottajan roolissa, vaan halusivat itse osallistua ja tuottaa aktiivisesti tekstejä ja toimia niiden kanssa. Kyse on laajemmassakin mittakaavassa näkyvästä tekstimaailman muutoksesta (kts. 2.3; Luukka 2013; Kallionpää 2014).

Oppimista muuttavat uudistukset ovat nähtävillä läpi koko aineistoni: **oppijat ja opettajat neuvottelevat jatkuvasti suhteestaan ja rooleistaan**. Twitter antaa siihen hyvän välineen, sillä opiskelijat pystyvät itse määrittämään keskustelunaiheensa, etsimään ja jakamaan lisää mielenkiintoista lukemista, joka voi liittyä kurssin aiheisiin tai olla liittymättä niihin. Teknologian avulla oppiminen siirtyy entistä helpommin ja kokonaisvaltaisemmin luokkahuoneen ulkopuolelle. Kielenoppiminen ei tapahdu pelkästään luokkahuoneessa, ja oppijoille on hyötyä sen ymmärtämisestä: kieltä opitaan sitä käyttämällä, ja kielen käyttäminen on ajoittain tehokkainta luokkahuoneen ulkopuolella.

Aineistossa **harva opiskelija sanallistaa tekstikäsitystään**. Selvimmin tekstikäsitksensä toi esille opiskelija S3 kurssin lopuksi järjestetyssä palautekeskustelussa. Ennen kurssia hän oletti tekstikurssin sisältävän vain kirjoitettu tekstiä, esimerkiksi sanomalehtien kirjoituksia, mutta huomasi kurssilla tekstien olevan myös muunlaisia, ja että se oli hänen ymmärtääkseen myös kurssin opettajien tavoite (kts. 4.3, esimerkki 39). Toisaalta opiskelijat S4 ja S6 vastaavat perinteinen tekstikäsitys mielessään palautekeskustelun vetäjän kysymyk-

seen siitä, ovatko he lukeneet enemmän tekstejä kurssin ulkopuolella kuin aiemmin (kts. 4.3, esimerkki 46). Toisaalta jo sanavalinta on johdatteleva: lukemisella viitataan helposti vain kirjoitettuun tekstiin, käyttämisellä voi olla laajempi merkitys kaikkien tekstien parissa. Opettajan ja haastattelijankin voi olla joskus vaikea päästä eroon perinteisestä tekstikäsitelmästä, ainakin kielen käytön tasolla. Luvun 4.3 esimerkissä 51 kurssilaiset ovat ensin sitä mieltä, että kurssilla olisi saanut olla enemmän lukemista, koska he keskustelivat niin paljon. Haastattelijan muistuttaessa, että tekstit toimivat pohjana keskusteluille, myönsivät opiskelijat tekstejä olleenkin paljon. Kurssin lopuksi kaikki opiskelijat eivät siis olleet sisäistäneet laajaa tekstikäsitelmää, vaan nojasivat vielä enemmän perinteiseen tekstikäsitelmään.

Kurssilaisten tuottamista teksteistä löytyy sekä **perinteisen että laajan tekstikäsitelmän ilmentämistä**. Opiskelijoiden tuottamat tekstit ovat luonteeltaan keskenään erilaisia ja multimodaalisia jo käytettyjen välineiden ja kanavien takia: kurssilla keskusteltiin, luettiin ja kirjoitettiin erilaisia tekstejä sekä katseltiin videoita. Usein monia kanavia ja välineitä käytettiin yhtäaikaan ja päällekkäin, ja niiden avulla käsiteltiin samoja asioita. Teknologia mahdollistaa useiden erilaisten välineiden käytön luokkahuoneessa ja kielenoppimisen joustavasti myös luokkahuoneen ulkopuolella. Ennen kurssia opiskelijoilla oli melko konservatiiviset odotukset kurssin tarjoamista tekstejä kohtaan, mutta ainakin osalla tekstikäsitelmä ehti laajentua kurssin aikana jopa niin paljon, että he itse osasivat sen sanallistaa, eikä vain ilmaista käyttämällä tekstejä laajan tekstikäsitelmän mukaan.

Koska tutkimukseni on tapaustutkimus, jonka kohteena on ollut yhden kurssin opiskelijoiden tekstikäsitelmän tarkastelu ja analysointi, tulosten yleistys on vaikeaa. Tuloksista voi kuitenkin löytää jotain tukea ja lähtökohtia tekstikäsitelmästä puhumiseen. Opettajien ja kurssin tarjoama **laaja tekstikäsitelmä näkyy väistämättä tunneilla ja niissä teksteissä, joita kurssilla käsitellään**. Nämä erilaiset tekstit myös vaikuttavat opiskelijoiden käsityksiin teksteistä, sillä he ovat kurssin ajan kosketuksissa näihin teksteihin ja toimivat tekstien kanssa ja niiden maailmassa. Vaikka kaikki kurssilaiset eivät sitä tiedostaisikaan, tarjotut tekstit vaikuttavat heihin ja heidän tekstikäsitelmänsä. Opettajan on siis hyvä olla selvillä omista (teksti)käsitelmänsä ja niiden tarjoamisesta oppijoille.

Tapaustutkimuksellisen luonteensa vuoksi tutkimukseni ei ole yleistettävissä. Jos aiheistonani olisi ollut kevään 2013 Tekstejä suomeksi 2 -kurssi, tulokseni olisivat voineet olla hyvin erilaiset. Koska Twitter oli ensimmäistä kertaa kurssilla mukana, myös opettajat harjoittelivat sen käyttöä ensimmäistä kertaa osana kurssia. Tekstikäsitelmästä etsittiin nyt merkkejä kurssilla luonnollisesti tuotetuista teksteistä, ei erikseen kysymällä. Palautekeskustelusaakaan ei erikseen kysytty tekstikäsitelmästä, vaan kommentit tulivat luonnollisesti muuten

kurssista keskustelemalla. Olisikin mielenkiintoista tutkia millainen tekstikäsitys kurssilaisilla on omien sanojensa mukaan ja miten he itse kertovat sen muuttuneen kurssin aikana.

Jos Twitter otetaan kurssille yhdeksi suoritustavaksi muiden joukkoon, tulisi miettiä miten kaikki opiskelijat saadaan aktivoitua myös käyttämään Twitteriä. Samaa tulisi pohtia muidenkin uusien teknologisten välineiden kanssa, koska yhä useammassa korkeakoulussa, lukiossa, peruskoulussa ja esiopetuspaikassa käytetään yhä enemmän erilaisia teknologisia apu- ja kommunikaatiovälineitä. Kaikkia oppijoita teknologia ja teknologiavälitteiset opiske- lutavat eivät viehätä niin paljon kuin toisia. Onko heidän tarpeellista osallistua yhtä paljon teknologian käyttöön, vai voisiko osa kurssin suoritustavoista olla perinteisempiä oppimisme- todeja? Pitäisikö kaikkien sittenkin vain myöntää digitaalisen teknologian valloittaneen ope- tuksen?

LÄHTEET

- Alderson, J. Charles 2000: *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. Charles 2006: *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface Between Learning and Assessment*. London: Continuum.
- Barton, David 2006: Significance of a social practice view of language, literacy and numeracy. – Tett, Lyn, Hamilton, Mary & Hillier, Yvonne (toim.), *Adult Literacy, Numeracy and Language* s. 21–30. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Barton, David 2009: Understanding textual practices in a changing world. – Mike Baynham & Mastin Prinsloo (toim.), *The future of literacy studies* s. 38–53. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- EVK 2003a = Council of Europe 2003: *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- EVK 2003b = *Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikko*.
<http://www02.oph.fi/ops/taitotasoasteikko.pdf>. 17.4.2014.
- Fairclough, Norman 1989: *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, Norman 2000: Multiliteracies and language. – Bill Cope & Mary Kalantzis (toim.), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures* s. 162–181. London: Routledge.
- Gunnarsson, Britt-Louise 2007: Inledning. – Gunnarsson, Britt-Louise & Karlsson, Anna-Malin (toim.), *Ett vidgat textbegrepp* s. 7–19. TeFa nr. 46. Uppsala: Uppsala universitet.
- Gunnarsson, Britt-Louise 1987: Facktexten och den sociala kontexten. En analysmodell. – Britt-Louise Gunnarsson (toim.), *Facktext* s. 72–103. Malmö: Språkvårdssamfundets skrifter 18.
- Halliday, M. A. K. 1978: *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Iltasanomat 17.9.2014. http://www.iltasanomat.fi/kotimaa/art-1288739189741.html?pos=navn_ow
 17.9.2014.
- Jalkanen, Juha 2010: *Muuttuvat tilat, muuttuvat(ko) ajattelutavat: näkökulmia design-ajatteluun ja pedagogiseen muutokseen kielenopetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Kielten laitos.
- Jalkanen, Juha & Vaarala, Heidi 2012: Opettamisesta oppimiseen – oppimateriaaleista toimintaan. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Huhtikuu 2012. <http://www.kieliverkosto.fi/article/opettamisesta-oppimiseen-oppimateriaaleista-toimintaan/>
- 2013: Digital texts for learning Finnish: Shared resources and emerging practices. – *Language, learning and technology* 17 (1). s. 107–124.
- Jenkins, Henry & Green, Joshua & Ford, Sam 2013: *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York: New York University Press.
- Jewitt, Carey 2013a: *Learning and communication in digital multimodal landscapes*.
<http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxIYmtfXzY0NDYyMI9fQU41?sid=43943a>

- 00-3db5-4eed-bbf1-4b768b72abfc@sessionmgr4002&vid=0&format=EB&rid=1 18.9.2014. London: Institute of Education Press.
- Jewitt, Carey 2013b: *Multimodality And Digital Technologies In The Classroom*. – Ingrid de Saint-Georges & Jean Jacques Weber (toim.), *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies* s. 141–152. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kalaja, Paula & Alanen, Riikka & Dufva, Hannele (toim.) 2011: *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Kallionpää, Outi 2014: Monilukutaidon opetus on ennen kaikkea uusien kirjoitustaitojen opetusta. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Lokakuu 2014. <http://www.kieliverkosto.fi/article/monilukutaidon-opetus-on-ennen-kaikkea-uusien-kirjoitustaitojen-opetusta/>
- Karlsson, Anna-Malin 2007: Multimodalitet, multisekventialitet, interaktion och situation. Några sätt att tala om ”vidgare texter”. – Britt-Louise Gunnarsson & Anna-Malin Karlsson (toim.), *Ett vidgat textbegrepp* s. 20–26. TeFa nr. 46. Uppsala: Uppsala universitet.
- Kauppinen, Merja 2012: Elämyksellinen kirjallisuuspolku ja muita reittejä tekstitaitoihin. Luokanopettajat tekstitaitoja oppimassa. – Tuuli Murtorinne & Mari Mäki-Paavola (toim.), *Tämä toimii!* s. 141–161. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kell, Catherine 2009: Literacy practices, text/s and meaning making across time and space. – Mike Baynham & Mastin Prinsloo (toim.), *The future of literacy studies* s. 75–99. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kiviniemi, Kari 2001: Laadullinen tutkimus prosessina. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* s. 68–84. Jyväskylä: Gummerus.
- Kotilainen, Lari 2009: Tekstitaitoja verkossa ja verkosta. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyörytyksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 37–42. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kotimäki, Auli 2013: *Visuaaliset resurssit suomi toisena kielenä -oppitunneilla*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Kielten laitos.
- Kress, Gunther 2000: Multimodality. – Bill Cope & Mary Kalantzis (toim.), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures* s. 182–202. London: Routledge.
- Kress, Gunther 2003: *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther 2010: *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, Gunther 2013: Recognizing Learning: A Perspective from a Social Semiotic Theory of Multimodality. – Ingrid de Saint-Georges & Jean Jacques Weber (toim.), *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies* s. 119–140. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele 2011: *New literacies: everyday practices and social learning*. Kolmas painos. Maidenhead: Open University Press.
- Lessig, Lawrence 2008: *Remix – Making art and commerce thrive in the hybrid economy*. London: Bloomsbury.

- Litola, Kristiina 2013: *Twitter ja tablettitietokone opiskelun välineinä suomi toisena kielenä -korkeakouluopetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Kielten laitos.
- Luukka, Minna-Riitta 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 13–25. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Luukka, Minna-Riitta 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Joulukuu 2013.
<http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/>
- Martin, Maisa 1999: Suomi toisena ja vieraana kielenä. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 157–178. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- OPS-luonnos 2016: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: Opetus vuosiluokilla 7–9*. Opetushallitus. Luonnos 19.9.2014.
http://www.oph.fi/download/160362_opsluonnos_perusopetus_vuosiluokat_7_9_19092014.pdf
 22.10.2014.
- Pitkänen-Huhta, Anne 1999: Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 259–288. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pitkänen-Huhta, Anne & Pietikäinen, Sari 2012: Saamelaislapset kirjailijoina: multimodaaliset tekstikäytännöt monikielisissä saamen luokissa. – Lea Meriläinen, Leena Kolehmainen & Tommi Nieminen (toim.), *Monikielinen arki*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja (70) s. 67–89. Jyväskylä: AFinLA.
- Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Jari 2001: Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* s. 158–169. Jyväskylä: Gummerus.
- Sajavaara, Kari 1999: Toisen kielen oppiminen. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 73–102. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sim, Anne 2006: An investigation of the literacy demands and support given to a year 8 class. – *Australian Journal of Language and Literacy* 29 (3) s. 240–251.
- Street, Brian 2009: The Future of ‘Social Literacies’ – Mike Baynham & Mastin Prinsloo (toim.), *The future of literacy studies* s. 21–37. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Syrjälä, Leena & Numminen, Merja 1988: *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Twitter 2014: Twitterin ohjekeskus. <https://support.twitter.com/articles/20170357-twitterin-usein-kysytytja-kysymyksiä> 20.4.2014.
- Täydentävät kurssit: Tekstejä2: <https://kielikeskus.jyu.fi/opetus/s2/kurssit/taydentavaturssit#teksteja2>.
- YLE 17.9.2014. http://yle.fi/uutiset/facebook-ohitusvideojutussa_sakkoja_ajokieltua_katso_tuomitun_kuvaama_video/7476263 17.9.2014.
- Vaarala, Heidi 2014a: Henkilökohtainen keskustelu 29.9.2014.

- 2014b: Tviitaten ja höyläten. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Lokakuu 2014.
<http://www.kieliverkosto.fi/article/tviitaten-ja-hoylaten/>
- 2014c: Muutoksen mahdollisuus – sosiaalinen media kielenopetuksen osana. – Maarit Mutta, Pekka Lintunen, Ilmari Ivaska & Pauliina Peltonen (toim.), *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät – Language users of tomorrow* s. 133–156. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja (72). Jyväskylä: AFinLA.
- Vaarala, Heidi & Jalkanen, Juha 2010: Changing spaces, expanding mindsets: towards L2 literacies on a multimodal reading comprehension course. – *Language Value* 2 (1) s. 68–99.
<http://www.languagevalue.uji.es/index.php/languagevalue/article/view/43/39>
- 2011: Digitaaliset tekstit toisen kielen oppimisessa. – Esa Lehtinen, Sirkku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari & Mariann Skog-Södersved (toim.), *Kielenkäyttö verkoissa ja verkostoissa* s. 123–138. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja (69). Jyväskylä: AFinLA.
- Warschauer, Mark 2009: Digital literary studies: progress and prospects. – Mike Baynham & Mastin Prinsloo (toim.), *The future of literacy studies* s. 123–140. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wikipedia: GIF. <http://fi.wikipedia.org/wiki/GIF> 17.9.2014.
- Wikipedia: Mash-up. <http://fi.wikipedia.org/wiki/Mash-up> 22.10.2014
- Wikipedia: Meemi. <http://fi.wikipedia.org/wiki/Meemi> 17.9.2014.
- Wikipedia: Remix. <http://fi.wikipedia.org/wiki/Remix> 22.10.2014.
- Wikipedia: Twitter. <http://en.wikipedia.org/wiki/Twitter> 14.11.2014.