

**”Tää NÄYTTÄÄKIN ihan tekstiltä”**

**Ensimmäisen luokan oppilaiden käsityksiä teksteistä ja tekstitaidoista**

Suomen kielen pro gradu –tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Kielten laitos

Maaliskuu 2012

Elina Sivén

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Liisa <u>Elina</u> Sivén	
Työn nimi – Title ”Tää NÄYTTÄÄKIN ihan tekstiltä” Ensimmäisen luokan oppilaiden käsityksiä teksteistä ja tekstitaidoista	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level pro gradu-tutkielma
Aika – Month and year maaliskuu 2012	Sivumäärä – Number of pages 96 sivua liitteineen
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimuksessani selvitin, millaisia käsityksiä ensimmäisen luokan oppilailla on teksteistä ja tekstitaidoista. Tekstitaitokäsitysten osalta tutkin lasten käsityksiä omista ja aikuisten tekstitaidoista. Tekstien osalta selvitin lasten käsityksiä tekstistä ja kuvan merkityksestä multimodaalisissa teksteissä. Tekstitaitojen kehityksen perustana tässä tutkimuksessa oli sosiokulttuurinen näkökulma, jonka mukaan tekstitaidot ja niiden omaksuminen ovat riippuvaisia niitä ympäröivästä kulttuurista ja sosiaalisista yhteisöistä (Barton 1994). Tekstin määrittely perustui Hallidayn (1975) näkemykseen, jonka mukaan jokainen toiminnallinen kielen muoto on tekstiä. Tutkimusta varten haastattelin kymmentä ensimmäisen luokan oppilasta, joista neljä oli tyttöjä ja kuusi poikia. Haastatteluissa käytin apuna seitsemää lasten kirjoista otettua tekstiä, joista kuusi oli multimodaalista. Analysoin litteroidut haastattelut sisällönanalyysillä. Tutkimustulosten mukaan lasten käsitykset omasta lukutaidostaan näyttivät olevan peräisin pidemmältä ajalta kuin kirjoittamiseen liittyvät käsitykset. Tämän vuoksi lukutaitoa määriteltiin kirjoitustaitoa monipuolisemmin. Aikuisten tekstitaidoista haastatellut kertoivat käytännöllisistä ja lapsia lähellä olevista aikuisten luku- ja kirjoitustilanteista. Tekstinä pidettiin lähinnä kirjoitettua tekstiä, mutta osa haastateltavista kykeni huomioimaan myös tekstin merkitystä tai sen tarkoitusta. Tekstin ohessa olevien kuvien merkitykset näyttävät haastateltavien mielestä olevan erilaisia eri teksteissä. Tieto- ja oppikirjojen teksteissä kuvan ajateltiin sisältävän tietoa tai olevan malli, fiktitiivisissä teksteissä kuvan ajateltiin viihdyttävän lukijaa. Värien nähtiin erottavan yksityiskohtia tai yhdistävän kuvassa olevia asioita todellisuuteen. Tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että ensimmäisen luokan oppilaiden tiedostamattomat käsitykset teksteistä eivät vastaa opetussuunnitelman tekstikäsitystä. Käsitykset tekstitaidoista taas riippuvat lähinnä siitä, missä vaiheessa niiden kehitystä lapsi on. Kouluopetuksella olisikin tärkeä tehtävä tekstikäsitteen merkityksen laajentamisessa ja tekstitaitotilanteiden monipuolisuuden hahmottamisessa. Jo ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa olisi tärkeää käsitellä sitä, millä tavalla tekstit syntyvät ja miten niiden merkityksiin voidaan tietoisesti vaikuttaa.</p>	
Asiasanat – Keywords tekstitaidot, tekstitaitoihin sosiaalistuminen, tekstitietoisuus, kielellinen tietoisuus, tekstitaitojen kehitys, teksti, multimodaalinen teksti	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	1
2	MONIMUOTOISET TEKSTITAIDOT JA TEKSTIT .....	5
2.1	Tekstitaidot .....	5
2.2	Tekstit .....	8
3	LAPSEN TIE TEKSTITAITOIHIN .....	12
3.1	Tekstitaitoihin sosiaalistuminen .....	12
3.2	Muuttuva tekstiympäristö .....	13
3.3	Tekstitaitojen kehitys .....	15
3.4	Tekstitietoisuus kielellisen tietoisuuden osana .....	17
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	20
4.1	Laadullinen tutkimussuuntaus ja tutkittavien valinta .....	20
4.2	Teemahaastattelu .....	21
4.3	Sisällönanalyysi aineiston analysointimenetelmänä .....	23
5	LAPSET TEKSTIEN ÄÄRELLÄ .....	25
5.1	Havaintoja haastattelutilanteesta ja haastateltavista .....	25
5.2	Lapset lukijoina ja kirjoittajina .....	27
5.3	Lempikirjat ja jaetut lukukokemukset .....	33
5.4	Lasten näkemyksiä aikuisten tekstitaidoista .....	37
5.5	Tekstit lasten kokemana .....	40
5.6	Kuvien merkitykset multimodaalisissa teksteissä .....	61
5.7	Mitä väliä on värillä? .....	72
6	POHDINNAT .....	77
6.1	Keskeisimmät tulokset .....	77
6.2	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia .....	80
	LÄHTEET .....	84
	LIITTEET .....	87

# 1 JOHDANTO

Hallidayn (1975) mukaan lapset kasvavat osaksi kulttuuriaan ja kieltään, joihin kuuluvat myös erilaiset tekstit. Lapset ovat jo aivan pienestä pitäen mukana näiden erilaisten tekstien lukemis- ja kirjoittamistilanteissa, ja näissä tilanteissa he omaksuvat tekstitaitoja sekä niihin liittyviä käsityksiä jo paljon ennen kouluikää. Nykyisen tekstitaitokäsityksen mukaan ajatellaankin, että tekstitaitoja ei opita, vaan lapset ovat jo pienestä pitäen tekstitaitoisia (Gillen & Hall 2003: 10). Lapset eivät kuitenkaan erilaisten kotitaustojensa vuoksi ole tekstitaitoisia samalla tavalla, ja myös tekstitaitoihin liittyvät käsitykset ovat jokaisella lapsella erilaisia. Kodit vaikuttavatkin merkittävästi siihen, miten ja millaisia tekstitaitoja lapset omaksuvat. Erilaisten kotitaustojensa vuoksi lapset myös tuovat koulun itsenäisiin tekstitaitokäytäntöihin hyvin erilaisia käsityksiä (Gillen & Hall 2003: 7).

Tekstitaidot ja niihin liittyvät käsitykset omaksutaan kotona vapaamuotoisissa tilanteissa, esimerkiksi iltasatuhetkissä tai yhteisissä pelituokioissa, eikä tekstitaitoja harjoittavien tilanteiden taustalla kotioloissa ole ajatus niiden tietoisesta kehittämisestä. Sen sijaan koulussa tekstitaitoja aletaan opettaa lapselle tietoisesti. Ennen kouluikää omaksutut, suurimmaksi osaksi tiedostamattomat käsitykset teksteistä ja tekstitaidoista ovat koulun opettamien tekstitaitojen perustana, vaikka opettaja ei niitä opetuksessa tietoisesti huomioisikaan. Niiden merkitys opetuksen taustalla voi olla suuri, vaikka tietoisuus niistä on pieni. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää ensimmäisen luokan oppilaiden tietoisuutta teksteistä ja tekstitaidoista. Tutkimuksessani etsin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- 1 Millaisia käsityksiä ja kokemuksia lapsilla on tekstitaidoista?
  - Millaisia käsityksiä lapsilla on *omista* lukemis- ja kirjoitustaidoistaan?
  - Millaisia käsityksiä lapsilla on *aikuisten* lukemisesta ja kirjoittamisesta?
- 2 Millaisia käsityksiä lapsilla on teksteistä?
  - Mikä teksti on lasten mielestä? Miten lapsi perustelee käsityksiään teksteistä?
  - Millaisia käsityksiä lapsilla on kirjoitettuun tekstiin kuuluvan kuvan tai kuvien merkityksistä?

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004: 46) mukaan äidinkielen oppiaineen pohjalla on laaja tekstikäsitys, jonka mukaan ”tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistel-

miä”. Näin laajan tekstikäsitteiden omaksuminen ei kuitenkaan ole itsestään selvää. Alasen ja Dufvan (2000: 33) mukaan suurta osaa koulussa käytettävistä metakielen käsitteistä ei ilmeisesti koskaan tietoisesti oteta esiin koulun äidinkielen opetuksessa, minkä vuoksi ne rakentuvat suurelta osin sanattomaksi tiedoksi. Alanen ja Dufva tarkoittavat metakielellisillä käsitteillä esimerkiksi tavun tai sanan kaltaisia metakielen käsitteitä, mutta todennäköisesti sama ongelma koskee myös muita äidinkielen opetuksessa käytettäviä käsitteitä. Näin myös teksteihin ja tekstitaitoihin liittyvät käsitteet ja käsitykset saattavat rakentua koulussa usein sanattomasti. Sanattomasti muodostuneet käsitteet voivat lasten vaihtelevien taustojen vuoksi olla jokaisella lapsella erilaisia, eivätkä ne välttämättä vastaa niitä käsitteitä, jotka ovat koulun opetussuunnitelman tekstikäsitteiden taustalla. Ilman yhteisiä käsitteitä opetuksessa käytetyt käsitteet tarkoittavat yhdelle lapselle yhtä ja toiselle toista, eivätkä lasten ja opettajan käsitykset kohtaa – opettaja puhuu aidasta ja jokainen oppilas aidan eri seipästä. Jotta opetuksessa olisi mahdollista päästä yhteisiin käsitteisiin – tai ainakin enemmän yhteisiin – on tiedettävä, millaisia käsityksiä lapsilla on teksteistä ja niiden käytöstä. Näitä asioita pyrin tässä tutkimuksessa selvittämään.

Tutkimustulosten hyödyntäminen opetuksessa ei ole ainoa lähtökohta, jolla perustelen tutkimukseni merkitystä. Vaikka nykylapset elävät monenlaisten tekstien ympäröimänä, ei lasten tietoisuutta tekstitaidoista ja teksteistä ei ole tutkittu Suomessa kovin paljon. Niiden tutkimuksella on siis arvo jo sinällään. Tietoisuus teksteistä voidaan nähdä kielellisen tietoisuuden osa-alueena (Karvonen 2005: 30). Alakouluikäisten lasten kielellistä tietoisuutta on Suomessa tutkittu (esimerkiksi Karhiola 2000; Dufva, Alanen & Mäntylä 2000; Eskelä-Haapanen 2003), mutta lasten tekstitietoisuutta nämä tutkimukset eivät ole selvittäneet. Jyväskylän yliopistossa lasten kielellistä ja tekstuaalista tietoisuutta on tutkittu pro gradu -työssä (Kankaanniemi 2007; Koskela 2007), ja Mäyry (2005) on pro gradu-työssään tutkinut yhdeksäsluokkalaisten tekstitaitokäsityksiä. Ensimmäisen luokan oppilaiden käsityksiä teksteistä ja tekstitaidoista ei ole tutkittu, joten tässä mielessä pro gradu-työni tuo uutta tietoa lasten kielellisestä tietoisuudesta sekä tekstin ja tekstitaitojen ymmärryksestä.

Lapsen käsityksiin teksteistä ja tekstitaidoista vaikuttaa ensiksikin se tekstiympäristö, jossa lapsi kasvaa. Toiseksi niihin vaikuttaa se, miten lapsi kehittyy tekstitaitojen käyttäjäksi. Nämä näkökulmat muodostavat myös tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Lähtökohtana on käsitys tekstitaitojen sosiokulttuurisesta omaksumisesta. Streetin (1984) mukaan tekstitaidot tarkoittavat kaikkea lukemista ja kirjoittamista sekä niihin liittyviä käsityksiä. Tekstitaidot eivät kuitenkaan ole irrallisia taitoja, vaan niillä on aina kulttuurinen ja sosiaalinen perusta. (Street 1984: 1.) Tässä tutkimuksessa näen tekstitaidot monipuolisina lukemisen

ja kirjoittamisen tilanteina ja –käytänteinä (Barton 1994: 36–37), jotka ovat riippuvaisia niitä ympäröivästä kulttuurista ja sosiaalisista yhteisöistä. Tämä riippuvuus vaikuttaa luonnollisesti myös siihen, miten tekstitaitoja omaksutaan. Paitsi että niitä opitaan usein sosiaalisissa tilanteissa, on Luukan (2004a: 15) mukaan niiden omaksumisessa kyse kulttuurisiin tekstikäytänteisiin kasvamisesta. Luku- ja kirjoitustaidon oppimisen myötä lapsi kasvaakin osaksi omaa kulttuuriaan ja siihen liittyviä erilaisia tekstejä. Nämä erilaiset tekstit vaativat erilaisia tekstitaitoja, eikä joitakin tekstitaitoja voi arvottaa toisia tärkeämmiksi (Barton 1994). Koulussa opittuja tekstitaitoja ei voi pitää tärkeämpinä kuin kotona ja kaveripiirissä omaksuttuja, sillä koulun tekstitaidot muodostavat vain yhden pienen osan koko siitä tekstitaitovalikoimasta, jonka lapsi kasvaessaan omaksuu. Tekstitaitojen määritelmää pohdin luvussa 2.1 ja niihin sosiaalistumista luvussa 3.1.

Tekstitaitojen lisäksi myös tekstit ovat riippuvaisia niitä ympäröivästä sosiaalisesta ja kulttuurisesta ympäristöstä. Tekstit eivät ole itsenäisiä kielellisiä tuotteita, vaan tapoja osallistua yhteisöjen toimintaan (Luukka 2004a: 15). Tämän hetken kulttuurinen ja sosiaalinen ympäristö suosii tekstien multimodaalisuutta, ja Kressin (2003: 5) mukaan erityisesti kuvan merkitys tekstin osana on kasvanut. Multimodaaliset tekstit laajemmin tarkoittavat hänen mukaansa tekstejä, joissa on käytetty kirjoitettua tekstiä ja kuvaa sekä mahdollisesti lisänä esimerkiksi värejä ja ääntä. Kressin mainitsemat multimodaalisen tekstin osat ovat kuitenkin vain esimerkkejä siitä, mitä kaikkea nykyteksti voi sisältää, joten Hallidayn (1975) määritelmä tekstistä merkityksiä luovana ja toiminnallisena kielen muotona on edelleen hyvin toimiva. Tekstin ominaisuuksia ja määritelmiä käsittelem luvussa 2.2. Tutkimuksessani käytin haastattelutilanteessa apuna seitsemää erilaista tekstiä (liitteet 3–9), jotka esittelen luvussa 5.5.

Lapset ovat multimodaalisten tekstien ympäröimiä syntymästään asti. Ennen kouluikää tapahtuvassa lasten tekstitaitojen kehityksessä kuvakirjojen merkitystä on pidetty tärkeänä (Williams 1998; Nikolajeva 2003). Lapsia ympäröivä ja heidän tekstitaitojaan kehittävä tekstimaailma sisältää kuitenkin nykyisin paljon muutakin kuin vain kuvakirjojen tekstit. Siihen kuuluvat esimerkiksi populaarikulttuuri ja uuden teknologian tuoma kommunikaatio (Gillen & Hall 2003: 7). Uudet suomalaistutkimukset (Uusitalo, Vehmas & Kupiainen 2011; Noppari, Uusitalo & Kupiainen 2008) näkevät lapsen monipuolisena median käyttäjänä, ja tästä mediaympäristöstä kirjat ja sarjakuvat muodostavat vain yhden osan. Perinteinen ääneen lukeminen lapselle on toki merkittävä tekijä lapsen tekstitaitojen kehityksessä edelleenkin, mutta ei suinkaan ainoa. Lapset omaksuvat tekstitaitoja kaikesta ympärillään olevasta populaarikulttuurista ja muusta tekstimaailmasta (Marsh 2003: 113–114). Luvussa 3.2 esittelen sitä, millainen tekstimaailma nykylapsia ympäröi.

Yhteistä perinteisille kuvakirjoille ja lasta ympäröivälle nykyiselle mediaympäristölle on, että molempien merkitysten tulkinnassa jaetut kokemukset lukemisessa tai tekemisessä näyttävät olevan lapsen kannalta olennaisia (Williams 2006: 90; Uusitalo ym. 2011: 42). Lapset tarvitsevat aikuisen apua, jotta he voivat tulkita tekstejä ja omaksua erilaisia tekstitaitoja, siis kehittää tekstitaitojaan. Tekstitaitojen kehitystä ja tähän tutkimukseen liittyvää varhaisten tekstitaitojen kehitysvaihetta käsittelemän luvussa 3.3. Varhaisten tekstitaitojen kehitysvaihe on tämän tutkimuksen kannalta oleellinen siksi, että tutkimukseen haastattelemani lapset olivat ensimmäisen luokan oppilaita, jotka vielä haastattelujen tekohetkellä, lokakuun alkupuolella, olivat sosiaalistuneet teksteihin ja tekstitaitoihin suurimmaksi osaksi muualla kuin koulumaailmassa. Tämän vuoksi ensimmäisen luokan oppilaat ovat mielenkiintoinen tutkimuskohde, sillä heidän tietoisuuttaan teksteistä koulu on muokannut vasta vähän aikaa. Haastateltavien valintaperusteet, tutkimuksen toteutustavan ja analysointimenetelmät esittelen neljännessä luvussa. Tutkimustulokset ja niiden vertailun aikaisempiin tutkimustuloksiin ja teoriaan esittelen luvussa viisi. Luvussa kuusi tiivistän tutkimukseni keskeisimmät tulokset ja arvioin tutkimukseni tuloksia.

Oman opettajataustani vuoksi olen sosiaalistunut ensisijaisesti opettamaan ja samalla koulukeskeiseen ajatteluun teksteistä ja tekstitaitojen kehityksestä. Tutkimuksen teko ja tekstitaitokirjallisuuden tutustuminen ovat avanneet minulle uusia näkemyksiä siitä, miten pieni osa lasten tekstitaitojen kehitystä koulu on. Tämäkin koulukontekstissa tehty tutkimus valottaa vain pientä – ja hyvin perinteistä – osaa siitä tekstimaailmasta, johon lapset nykyisin sosiaalistuvat. Se antaa vastauksia, mutta asettaa myös uusia kysymyksiä, kuten tutkimuksilla taitaa olla tapana.

## 2 MONIMUOTOISET TEKSTITAIDOT JA TEKSTIT

### 2.1 Tekstitaidot

Williams (1998: 18) lähestyy tekstitaitokäsitettä merkitysten luomisen näkökulmasta. Hänen mukaansa ihminen kirjoittaa ja lukee luodakseen ja järjestääkseen merkityksiä. Myös Gillen ja Hall (2003: 8) määrittelevät tekstitaidot merkityksiä tekeväksi toiminnaksi, joka joko luo tekstiä tai tulkitsee sitä. Luominen tarkoittanee tässä tekstien kirjoittamista ja tulkitseminen lukemista. Street (1984:1) puolestaan sisällyttää tekstitaitoihin lukemisen ja kirjoittamisen käytänteiden lisäksi myös niihin liittyvät käsitykset. Nämä käsitykset ovat riippuvaisia niitä ympäröivästä kontekstista, eikä niitä sen vuoksi voi erottaa siitä eikä käsitellä neutraaleina tai teknisinä taitoina ilman ympäristöään. Tällainen tekstitaitomääritelmä on laaja, sillä se kattaa kaiken kirjoittamiseen ja lukemiseen liittyvän, joten Streetin (1984: 5) mukaan yhden tekstitaitokäsitteen (*literacy*) sijaan pitäisikin puhua laajemmin tekstitaidoista (*literacies*). Näitä näkemyksiä yhdistäen voi siis todeta, että tekstitaidot ovat merkityksiä luovia lukemisen ja kirjoittamisen tapoja ja käytänteitä.

Tekstitaitoihin liittyvät merkitykset, tavat, ja käytänteet eivät kuitenkaan synny itseksensä, vaan osana sosiaalista vuorovaikutusta ja kulttuuria. Puhutaankin sosiokulttuurisesta tekstitaitonäkemyksestä, joka on myös keskeinen osa tämän tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Tekstitaitojen sosiokulttuurinen näkemys korostaa niiden sosiaalista, yhteisöllistä ja kulttuurista luonnetta, ja tekstitaitojen omaksumisessa on siis kyse kulttuuriin tekstikäytänteisiin kasvamisesta (Luukka 2004a: 15). Tekstitaidot ovat osa meitä ympäröivää kulttuuria, ja tekstitaitojen oppimisen myötä lapsi oppii myös niihin liittyviä kulttuurisia tapoja. Ne opitaan sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, jossa niitä myös käytetään. Niitä tarvitaan jokapäiväisessä elämässä ja se, millaisia tekstitaitoja päivittäin käytetään, riippuu yhteisöstä ja tilanteesta (Barton 1994: 4). Ihmiset käyttävät erilaisia tekstitaitoja eri elämänalueilla, ja nämä tekstitaidot liittyvät laajempiin sosiaalisiin tilanteisiin ja yhteyksiin. Tämän vuoksi tekstitaitoja ei voi kuvailla ilman sitä ympäristöä ja niitä sosiaalisia suhteita, joihin niiden käyttöön liittyy. (Barton 1994: 34–35.)

Sosiokulttuurisen tekstitaitonäkemyksen myötä käsitykset tekstitaidoista ovat laajentuneet koulukeskeisestä luku- ja kirjoitustaidon oppimisesta ja opettamisesta jokapäiväisiin arkielämän lukemis- ja kirjoittamistilanteisiin. Tämä näkökulman laajentuminen on nähtävissä myös lasten tekstitaitojen tutkimuksissa, jonka näkökulma on siirtynyt yksityisestä luku- ja



kirjoitustaitojen koulukeskeisestä oppimisesta niiden yhteisölliseen omaksumiseen, luku- ja kirjoitustaidon tutkimuksesta multimodaalisten tekstien vaatimien merkitysten huomioimiseen. Gillenin ja Hallin (2003) mukaan 1950- ja 60-luvuilla tekstitaitojen tutkimus keskittyi lukemisen ja sen sisältämien merkitysten kohteiden tutkimukseen. 1970- ja 80-luvuilla tekstitaitoja tutkittiin laajasti, ja tutkimustulokset lisäsivät tietoa kahdesta päälinjasta. Ensiksi tutkimuksissa ymmärrettiin jo nuortenkin lasten rooli aktiivisena ja strategisena tekstitaitojen oppijana: lapset kiinnittävät huomiota painettuun tekstiin omalla tavallaan ja luovat teorioita tekstien toiminnasta. Toiseksi tekstitaitokäsité laajentui, eikä tekstitaitoja pidetty enää vain painettuun tekstiin ja opetukseen liittyvänä. 2000-luvulle tultaessa tekstitaitotutkimus on kiinnittänyt vielä aiempaa enemmän huomiota sosiokulttuuriseen näkemykseen. (Gillen & Hall 2003: 3–12.) Streetin ja Lefsteinin (2007: 46) mukaan tekstitaitojen tulevaisuuden tutkimuksen osa-alueita ovat tekstitaitoihin liittyvät sosiaaliset käytänteet ja tekstitaidot multimodaalisten vuorovaikutustilanteiden osana. Multimodaaliset vuorovaikutustilanteet ja tekstit vaativatkin erilaisia tekstitaitoja kuin pelkästään kirjoitettua kieltä sisältävät tekstit. Niiden vaatimia tekstitaitoja tarkastelen lähemmin seuraavassa luvussa.

Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa, opetussuunnitelmissa, oppikirjoissa ja ylioppilaskoetta esittelevissä teksteissä käsitteellä tekstitaidot tarkoitetaan hieman eri asioita. Käsite saattaa sekaantua tekstien analysointitaitoihin, ja sen merkitys näyttää liittyvän enemmän lukemisen kuin kirjoittamisen taitoihin. (Luukka 2009: 13.) Kososen ja Lehden määritelmän mukaan tekstitaitoihin kuuluvat lukemisen ja kirjoittamisen lisäksi puhuminen ja kuunteleminen, sillä ne voidaan tulkita tekstien tuottamiseksi ja tulkitsemiseksi. Myös kieliooppi pyritään yhdistämään tekstitaitoihin kielen rakenteiden ja merkitysten tutkimisen kautta. Tässä laajuudessa tekstitaidolla tarkoitettaisiin monimuotoisten tekstikäsitteiden mukaisia tekstien ymmärtämis-, luku- ja tuottamistaitoja, siis koko perinteistä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta. (Kosonen & Lehti 2009: 46.) Kososen ja Lehden määritelmä liittyy lähinnä koulun näkökulmaan. Tässä mielessä se poikkeaa Bartonin (1994: 3–4) laajemmasta tekstitaitonäkemyksestä, jonka mukaan tekstitaitokäsité tarkoittaa ihmisten jokapäiväisiä lukemisen ja kirjoittamisen taitoja tai tutkimusalueita, jotka lisäävät tekstitaitojen ymmärrystä. Koulun opettamat tekstitaidot ovat vain yksi kommunikoinnin muoto, ja koulun ulkopuolella käytettävät tekstitaidot ovat erilaisia kuin koulussa käytettävät (Barton 1994: 211).

Myös suomalaiset opetussuunnitelmat noudattavat lukutaidon sosiokulttuurista lähestymistapaa, jossa lukutaidosta puhutaan monikossa. Kyse on siis lukutaidoista, ei yhdestä lukutaidosta. (Kupiainen 2007: 49). Linnakylän (2007: 46) mukaan tekstejä on mahdollista lukea eri tavalla, ja tavat riippuvat lukijoiden erilaisista – luettujen tekstien harjaannuttamista –

kokemuksista. Vaikka Linnakylä ja Kupiainen puhuvatkin vain lukutaidosta tai lukutaidoista, monikollista katsantokantaa voinee soveltaa myös kirjoittamiseen. Ei ole olemassa yhtä kirjoitustaitoa, vaan erilaisia kirjoitustaitoja, jotka vaihtelevat tilanteesta toiseen. Näiden vaihtelevien tekstitaitotilanteiden lisäksi myös erilaiset tekstit edellyttävät erilaisia luku- ja kirjoitustaitoja. Seuraavassa luvussa käsitellenkin tekstien moninaisuutta.

## 2.2 Tekstit

Tekstitaitoja tarvitaan siis erilaisten tekstien lukemiseen ja kirjoittamiseen. Mutta mitä kielitieteessä tarkoitetaan tekstillä? Käsitteenä teksti – kaikessa monimuotoisuudessaan – näyttää olevan yhtä liukuva käsite kuin määritelmän kohdekin, ja määritelmät perustuvat usein yksittäisiin tekstiä kuvaileviin piirteisiin. Hallidayn mukaan jokainen toiminnallinen kielen muoto on tekstiä. Toiminnallista kieltä ovat kaikki muut kielen muodot paitsi sitaattimuodot (*citational*), joita ovat esimerkiksi lauseet kielioppikirjoissa ja sanalistat sanakirjoissa. Toiminnalliset kielen muodot voivat olla puhuttuja tai kirjoitettuja, eivätkä edellytä mitään tiettyä tyyliä tai kontekstia. Toiminnallisuuden lisäksi keskeinen tekstin tekijä on sen merkitys. Teksti ei ole vain sanoja ja lauseita, vaan niiden muodostamia merkityksiä. Merkityksiä on mahdollista tarkastella tilanne- tai kulttuurikontekstissa. Kulttuurikonteksti tarkoittaa koko kielen merkityssysteemiä ja tilannekonteksti tiettyä tekstin käyttötilannetta. Teksti on myös valinta, sillä kaikki tekstissä sanottu sulkee pois lukemattoman määrän sanomattomia asioita. Lisäksi tekstiin vaikuttaa rekisteri, joka tarkoittaa tiettyjen merkitysten valitsemista tietyssä tilanteessa. (Halliday 1975: 124–126.)

Hallidayn mukaan teksti on siis merkityksiä luova prosessi ja samalla tämän prosessin tuotos. Teksti kirjoitetaan lauseiksi, mutta se ei ole tehty lauseista vaan merkityksistä. Merkityksen lisäksi tekstillä on koostumus, koherenssi, toiminta, kehitys ja hahmo. (Halliday 2002: 221–222.) Hiidenmaan (2000: 168) mukaan teksti ei ole kiinni aineessa tai paperissa, vaan sen merkitykset syntyvä lukijan tulkinnoista. Hän kysyykin, onko sellaisessa paperissa merkitystä, jota kukaan ei lue. Merkityksellisyyden lisäksi tekstin tunnuspiirre Hiidenmaan mukaan on sen materialistisuus. Tekstillä on hahmo ja olomuoto ja se on sidoksissa esimerkiksi aikaan, paikkaan, tilanteeseen ja henkilöihin. Tekstillä on myös tarkoitus, tehtävä sekä tavoite. (Hiidenmaa 2000: 165–166.)

Kirjoitettu kieli on visuaalista, ja se saa muotonsa tekstissä, toisin sanoen teksti on kirjoitetun kielen julkaisupaikka (Barton 1994: 43–44). Tulkitsen Bartonin julkaisemisen tarkoitettavan käytännöllisiäkin tilanteita, esimerkiksi muistilappu voi olla kirjoitetun tekstin julkaisupaikka. Hiidenmaan mukaan kirjoitetulla tekstillä on muoto, jonka keskeinen tekijä on *kirjoitettuus*. Se tarkoittaa, että teksti on lineaarinen esitys, joka on tuotettu jollekin pinnalle. Kirjoitettuun muotoon on tekstissä mahdollista vaikuttaa monilla eri tehokeinoilla esimerkiksi lihavoinneilla, kursivoinneilla, riviväleillä, alleviivauksilla ja asetteluilla. Kirjoitettuun teks-

tiin voi liittyä myös muunlaisia esitystapoja, esimerkiksi taulukoita tai kaavioita, jotka ovat tekstin irrottamattomia osia. (Hiidenmaa 2000: 170–171.)

Tekstien muodot vaihtelevat tilanteesta, ajasta ja kulttuurista toiseen. Bearnen (2003: 131) mukaan tekstien kirjoittajat valitsevat, mitä kirjoittavat, kenelle ja kuinka, ja näihin valintoihin vaikuttavat yksilön sosiaaliset ja kulttuuriset kokemukset sekä näkemykset. Tekstit yhdistyvät tilanteisiin, kirjoittajiin, lukijoihin, tavoitteisiin ja toisiin teksteihin. Ne eivät siis ole itsenäisiä kielellisiä tuotteita, vaan tapoja osallistua yhteisön toimintaan. (Luukka 2004a: 15.) Minkälaiset sosiaaliset ja kulttuuriset käytännöt ovat sitten läsnä tämän hetken teksteissä? Nykyinen tekstimuoto voi sisältää sekä kirjoitetun tekstin että puhutun ja puheesta nauhoitetun tekstin (Kress 2003: 4), ja teksti voi sisältää esimerkiksi kuvia, animaatioita, ääntä, kommentteja, arvosteluja ja pilapiirroksia (Hiidenmaa 2007: 53). Nämäkin ovat tietysti vain esimerkkejä siitä, mitä nykyteksti voi sisältää. Lankshearin ja Knobelin (2006: 52) mukaan nykytekstien muoto on vapaampi kuin ennen, ja teksti ovat kokeiluita, yhdistelmiä ja sääntöjen rikkomista. Tämä johtuu siitä, että tekstin julkaisupaikka ja -tapa ovat muuttuneet. Aikaisemmin tekstejä julkaistiin pääsääntöisesti kirjoissa, jolloin tekstin muoto ja ulkoasu muokattiin kirjan sivulle sopivaksi. Nykytekstejä julkaistaan Lankshearin ja Knobelin mukaan yhä enemmän ”digitaalisessa media-avaruudessa”, jossa tekstin muotoa määrittelevät normit ovat kirjan sivun vaatimia tekstinormeja vapaampia. Ne eivät heidän mielestään vaadi tekstiltä kirjamaista muotoa, itse asiassa ne eivät vaadi tekstiltä minkäänlaista pysyvää muotoa.

Yllä Kress, Hiidenmaa sekä Lankshear ja Knobel erittelevät nykytekstiä kuvaillessaan multimodaalisen tekstin piirteitä. Kress (2003: 5) määrittelee multimodaalisen tekstin tekstiksi, jossa on käytetty sekä kirjoitettua tekstiä että kuvaa ja mahdollisesti lisäksi esimerkiksi värejä ja ääntä. Nämä kaikki kantavat tekstiin sisältyviä merkityksiä. Multimodaalisissa teksteissä merkitykset ilmaistaankin monilla eri muodoilla, jolloin ne jakautuvat esimerkiksi erilaisiin kuviin sekä teksti- ja fonttityyleihin (Luke, Carrington & Kapitzke 2003: 254). Myös tekstin organisoimisella on oma osansa tekstin merkitysten ilmaisijana, Kress (2003: 66) puhuu jopa visuaalisesta kieliopista. Siinä pohditaan tekstin ja kuvan yhteensopivuutta ja sitä, millaisia merkityksiä kuvan ja tekstin väliset sijoittelut ilmaisevat (Kress 2003: 6; Kress & van Leeuwen 2006: 181). Luukan (2004b: 116) mukaan pelkkä visuaalisuus ei ehkä riitä tulevaisuuden multimodaalisissa teksteissä, joissa voivat osana olla ääni, liike, tuoksut ja kosketuskin. Vasta sellaiset tekstit voisivat Luukan mukaan olla aidosti multimodaalisia.

Multimodaalinen teksti voi siis sisältää hyvin monenlaisia asioita, myös sellaisia, joita on mahdotonta ilmaista visuaalisesti. Tässä tutkimuksessa käytetyistä teksteistä kuusi on multimodaalista. Niissä yhdistetään kuvaa, kirjoitettuja tekstejä ja värejä, eli niillä on vahva visu-

aalinen muoto. Tämän vuoksi keskityn tässä luvussa jatkossa käsittelemään multimodaalisia tekstejä niiden ilmaisemien visuaalisten merkitysten kannalta. Käyttämässäni teksteissä keskeisiä merkityksiä luovia osa-alueita ovat kirjoitetut tekstit, kuvat, värit ja taitto.

Kuvien määrä on jatkuvasti kasvanut multimodaalisissa teksteissä, ja samalla niiden merkitys on lisääntynyt (Kress 2003: 5). Kress toteaa, että kuvan merkityksen lisääntymisen vuoksi kirjoitettua tekstiä on alettu muokata kuvallisemmaksi tai aseteltu kehystämään kuvaa. Tämä johtuu siitä, että multimodaalisia tekstejä kirjoitetaan ja julkaistaan yleisimmin tietokoneen näyttöpäätteelle. Kuvien lisääntynyt määrä ja kirjoitetun tekstin muokkaaminen kuvan kaltaiseksi tai kuvaa kehystämään vaikuttavat myös tekstien kielioppeihin ja syntaksiin, jopa merkityksiin ja viesteihin. Nämä vaikutukset johtuvat siitä, että aikaisemmin kirjoitetut tekstit sisälsivät kaiken tarvittavan tiedon. Multimodaalisissa teksteissä sen sijaan tietoa jaetaan kuvan ja kirjoitetun tekstin välille. Kirjoittaja päättää, mitkä asiat voi parhaiten esittää kuvan avulla ja mitkä kirjoitettujen tekstien avulla. Kirjoitetut tekstit eivät siis enää ole tärkein osa tekstiä, vaan vain yksi osa sitä. (Kress 2003: 21.) Kun kirjoitetun tekstin painoarvo pienenee, kasvaa kuvan merkitys. Luukan (2004: 115–116) mukaan kuva ei enää ole vain tekstin merkityssisältöä tukeva koriste. Se on itsenäinen ja sisältää omia merkityksiään. Kress (2003: 36) kuitenkin korostaa, että vaikka kuvan merkitys teksteissä on kasvanut, on kirjoittamisella edelleen vahva asema yhteiskunnassa. Hänen mukaansa kirjoitetun tekstin ja kirjoittamisen avulla kommunikoidaan yhä eniten.

Multimodaalisessa tekstissä tekstillä, kuvalla ja kuvan väreillä on kaikilla oma tehtävänsä ja omat etunsa, joita Kress (2010: 1) erittelee mainoskylttiesimerkin avulla. Hänen mukaansa esimerkiksi mainoskyltissä kuvalla voidaan *näyttää* sellaista, mikä olisi liian pitkää lukea. Kirjoitusta taas käytetään *nimeämään* sellaista, mikä olisi liian vaikeata näyttää. Värit *korostavat* tiettyjä asioita, jotta ne erottuisivat paremmin ympäristöstään. Kressin esimerkki ei ole teoria tai malli kuvan, värien ja kirjoituksen välisestä suhteesta, vaan vain yksi esimerkki niiden käytöstä. Esimerkissä on kuitenkin yhtäläisyyksiä Nikolajevan ja Scottin (2006) näkemysten kanssa kuvan ja sanojen tehtävistä toisenlaisessa yhteydessä, lasten kuvakirjoissa. Heidän mukaansa sanoilla voidaan *kuvaila* tilaa, ja kuvilla voidaan *näyttää* sitä. Kuvilla voidaan lasten kuvakirjoissa lyhyesti ilmaista sellaiset asiat, mitkä vaatisivat pitkän kirjoitetun tekstin. Tämä on tärkeää senkin vuoksi, että lapsilukijat eivät pidä pitkistä kuvailevista tekstiosuuksista ja jättävät ne jopa mielellään kokonaan lukematta. (Nikolajeva & Scott 2006: 62–62.) Kressin sekä Nikolajevan ja Scottin näkemyksille on siis yhteistä ajatus siitä, että kuvat näyttävät jotain, minkä kirjoittaminen vaatisi liian paljon tilaa tai olisi lukijalle liian

vaativaa luettavaksi. Kirjoitetulla tekstillä puolestaan ilmaistaan sellaisia asioita, mitä ei voi kuvalla kertoa.

Vaikka kuvalla voidaan näyttää helposti paljon sellaista, mikä kirjoitettuna olisi monimutkaista tai tilaa vievää, ei kuvan merkitysten tulkinta ole kuitenkaan yksinkertaista. Kressin mukaan kuva multimodaalisissa teksteissä ei ole yksiselitteinen kirjoitettuun tekstiin verrattuna, vaan pikemminkin monimutkainen. Kirjoitetun tekstin lauserakenne ja sanasto ovat suhteellisen pysyviä ja ennalta määrättyjä. Kuvaa eivät rajoita yhtä tiukat säännöt kuin kirjoitettua tekstiä, mikä tekee sen tulkinnasta monimutkaisempaa. Tästä Kress mainitsee esimerkkinä lukusuunnan, joka kirjoitetussa kielessä on lähes aina sama. Kuvan lukusuuntaa taas ei ole ennalta määrätty, vaan sitä voi alkaa lukea mistä suunnasta tahansa. (Kress 2003: 165.) Mitä monimutkaisempi kuva on, sitä vapaampaa on sen lukeminen (Kress 2003: 153).

Kuvan ja tekstin erilaiset käyttötarkoitukset ja niiden sisältämät erilaiset merkitykset vaikuttavat myös niiden tulkintoihin ja lukemiseen. Kress esittää multimodaalisten tekstien lukemiseen kahta näkökulmaa. Ensiksi tekstin lukemisen voidaan ajatella tarkoittavan muuta kuin kirjoitetun tekstin lukemista. Lukeminen tarkoittaa tällöin myös esimerkiksi tekstiin kuuluvan kuvan lukemista. Toiseksi lukemisen voidaan ajatella tarkoittavan vain kirjoitetun tekstin lukemista. Tällöin tekstiä tulkitaan ilman kuvaa ja pohditaan erikseen, millaisia merkityksiä kuvaan sisältyy. Multimodaalisten tekstien tulkinnassa kumpikaan edellisistä lukemisen tavoista ei riitä täysin kuvan ja tekstin välille jaettujen merkitysten ymmärtämiseen. Niiden lisäksi tarvittaisiin teoriaa, joka yhdistää kuvan ja tekstin tulkitsemisen sekä pohtii, miten kirjoitusmerkkeihin perustuva teksti ja kirjoitusmerkitön teksti sopivat yhteen. (Kress 2003: 141.)

Tämän luvun tekstin määritelmistä voi nähdä, miten moninainen asia teksti on ja miten monesta eri näkökulmasta sitä voi katsella. Keskeisintä tekstin – kuten myös tekstitaitojen – määrittelyssä näyttää olevan se, että tekstien avulla luodaan merkityksiä. Merkityksiä kantavat kaikki tekstin osat. Tässä tutkimuksessa toinen keskeinen tekstiin liittyvä tekijä on tekstin muoto. Se on tärkeä sen vuoksi, että käytin apuna haastattelussa konkreettisia tekstejä, joilla oli tietynlainen muoto. Haastattelussa käyttämäni tekstien merkityksiä ja muotoja tarkastelen luvussa 5.5.

### 3 LAPSEN TIE TEKSTITAITOIHIN

#### 3.1 Tekstitaitoihin sosiaalistuminen

Hallidayn (1975) mukaan lapsi rakentaa sosiaalista todellisuuttaan kielen kautta. Kielen ja kulttuurin oppiminen ovat kaksi eri asiaa, vaikka ne ovatkin toisistaan riippuvaisia. Lapsi konstruoi maailmaa suurimmaksi osaksi kielen kautta, ja samaan aikaan kieli on osa lasta ympäröivää sosiaalista systeemiä. Kumpaakaan ei voi oppia irrallaan toisistaan. (Halliday 1975: 120.) Kieli ei siis ole ympäristöstään riippumaton itsenäinen objekti, joka kehittyisi tietyssä järjestyksessä tasoilta toisille pelkän biologisen perustan mukaisesti. Biologinen perusta on toki olemassa, mutta kielen oppimisprosessi on pikemminkin kognitiivinen ja sosiaalinen. Kielen oppimiseen liittyvä kognitiivinen prosessi, merkitysten luominen, tapahtuu lapsen päällä. Kognitiiviset prosessit eivät kuitenkaan kehity itsekseen, vaan vaativat sosiaalisen vuorovaikutuksen. (Halliday 1975: 139.) Hallidayn näkemysten mukaan kielen oppimisessa olennaisia merkityksiä ei siis synny ilman sosiaalista vuorovaikutusta. Tekstitaitojen sosiokulttuurisilla lähtökohdilla onkin selvä yhteys Hallidayn käsityksiin kielen ja kulttuurin yhteydestä.

Tästä näkökulmasta katsottuna tekstitaidot eivät olekaan yksilöllisiä taitoja, vaan sosiaalisten taitojen hallintaa ja toimintaa tekstien kanssa. Teksteihin liittyvät ihanteet, normit ja arvostukset ovat erilaisia eri yhteisöissä ja kulttuureissa, ja lukemisen ja kirjoittamisen käytännöt vaihtelevan tilanteesta ja tekstilajista toiseen. (Luukka 2009: 16; Hannon 2000: 44.) Bartonin mukaan tekstitaidot ovat sosiaalisia kahdella tavalla. Ensiksi tekstejä tulkitaan ja tuotetaan aina jossain tietyssä konkreettisessa tilanteessa. Käsitteellä tekstiilanteet (*literacy event*) tarkoitetaan kaikkia näitä arkielämän tilanteita, joissa kirjoitetulla kielellä on rooli. Näitä ovat esimerkiksi pienelle lapselle ääneen luetut iltasadut, joissa kirjoitettu teksti on puhuttu ääneen. Toiseksi tekstitaidot liittyvät aina joihinkin abstrakteihin tekstikäytänteisiin (*literacy practice*), joilla tarkoitetaan sitä, miten yleensä jossakin tietyssä tilanteessa luetaan tai kirjoitetaan. (Barton 1994: 36–37; Barton & Hamilton 1998: 6–7.)

Tekstitaidot ovat siis yhteydessä niitä ympäröivään sosiaaliseen instituutioon sekä sen myötä valtasuhteisiin. Tästä syystä tietyssä yhteisössä jotkut tekstitaidot tulevat voimakkaammiksi, näkyvämmiksi ja vaikuttavammaksi kuin toiset (Barton & Hamilton 1998: 7). Hyvä esimerkki tällaisesta yhteisöstä on koulu, jonka tekstitaitokäytänteisiin lapset sosiaalistuvat jo esikoulusta alkaen. Bartonin (1994: 177; 211) mukaan myös kodeissa opittuja teksti-

taitoja tarkastellaan koulun vaatimusten perusteella, vaikka koulussa opetettavat tekstitaidot ovat vain yksi osa-alue kaikista tekstitaidoista. Toisaalta Luukan (2009: 26) mukaan lapsen voi olla hankalaa sosiaalistua koulun tekstitaitokäytänteisiin, jos kodin tekstitaitokäytänteet poikkeavat paljon koulun akateemisista käytänteistä. Jokainen lapsi sosiaalistuu äidinkieleensä, teksteihin ja niiden käyttöön jo paljon ennen kouluun tuloa.

Erilaisissa kulttuureissa ja yhteisöissä käytetään siis erilaisia tekstitaitoja. Bartonin (1994: 34–35) mukaan erilaisten tekstitaitojen käytön ja kehityksen ymmärtäminen edellyttää tekstitaitojen tutkimusta niiden käyttöympäristössä. Tämän vuoksi tekstitaitojen tutkimuksessa on keskitytty esimerkiksi tietyn yhteisön tekstitaitoihin (Barton & Hamilton 1998; Gregory & Williams 2000). Williams (2006) on tutkinut sosiaalisen taustan vaikutusta lapsen tekstitaitojen kehityksessä. Tutkimuksessaan hän on verrannut eri sosiaaliluokkien jaettuja lukukokemuksia sekä niiden yhtäläisyyksiä ja eroja koulun tekstikäytänteisiin ja lasten koulun alun menestykseen. Jaetut lukukokemukset tarkoittavat sellaisia tilanteita, jossa aikuinen ja lapsi yhdessä lukevat kirjaa ja keskustelevat lukemastaan. Williamsin tutkimuksen mukaan pelkkä tarinoiden lukeminen ei ole välttämättä koulumenestyksen taakka. Ratkaisevaa tekstitaitojen kehityksen ja koulumenestyksen kannalta on kokonaisvuorovaikutus, jossa tarinaa käsitellään. Williams havaitsikin tutkimuksessaan, että eri sosiaaliluokkien välillä on eroa nimenomaan tekstitaitoja kehittävien vuorovaikutustilanteiden laadussa. (Williams 2006: 88–90.)

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on lapsen sosiaalistuminen tekstitaitoihin ja teksteihin. Ennen kouluikää lasta tuskin on aktiivisesti opetettu erottelamaan tekstejä ei-teksteistä tai määrittelemään kuvan ja tekstin yhteyttä tai merkityksiä. Lapset ovat todennäköisesti omaksuneet käsityksensä ja tietonsa pääosin tiedostamattomasti, iltasatuja lukiessa, kuvakirjaa katsellessa tai vaikkapa tietokonepeliä pelatessa, mahdollisesti myös esikoulussa. Koska tekstitaidot ovat sosiaalisesti omaksuttuja, ovat ne luonteeltaan monimuotoisia ja jatkuvasti muuttuvia. Sen vuoksi on otettava huomioon, että tämän tutkimuksen tulokset ovat kuvailua tämän hetken lasten käsityksistä. Barton toteaaakin, että ei ole olemassa tiettyjä, aina oikeita tekstitaitoja. Tiettyihin sosiaalisiin käytäntöihin liittyvät tekstitaidot tulevat ja menevät yhteisössä, vanhat tekstitaidot kuolevat ja uusia luodaan jatkuvasti. (Barton 1994: 75.)

### **3.2 Muuttuva tekstiympäristö**

Millainen on sitten se tekstiympäristö, jossa tämän hetken lapset tekstitaitojaan kehittävät? Marsh (2003) toteaa, että lasten kodissa omaksuttujen tekstikäytänteiden tutkimus on suu-



rimmaksi osaksi huomionnut vain painettujen tekstien vaikutuksen lasten tekstitaitojen kehitykseen. Näin on ollut siitä huolimatta, että myös muut lasten populaarikulttuuriin liittyvät tekstit ovat tärkeä osa tekstitaitojen kehityksessä. Lasta ympäröivään populaarikulttuuritekstimailmaan kuuluvat painetut tekstit, joita ovat esimerkiksi kirjat ja lehdet. Näiden lisäksi siihen kuuluvat lasten uusiin tekstikäytäntöihin sisältyvät tekstit, esimerkiksi televisio, elokuvat, tietokonepelit ja matkapuhelimet. Lisäksi leluihin ja peleihin liittyy usein kirjoja ja kirjallista materiaalia. (Marsh 2003: 113–114.) Tässä yhteydessä voi tosin pohtia, missä määrin esimerkiksi televisio on ”uusi” lasten tekstimailmaan vaikuttava asia. Ehkä Marsh tarkoittaa pikemminkin sitä, että television merkitys nähdään nykyisin uudella tavalla, osana lasta ympäröivää tekstimailmaa.

Lasten on mahdollista omaksua tekstitaitoja kaikista näistä tekstimuodoista, joista suurin osa on multimodaalisia. Lasten näkyvillä olevat tekstimuodot voivatkin sisältää painetun tekstin lisäksi ääntä, musiikkia, hahmoja ja liikettä (Gillen & Hall 2003: 7). Tällainen tekstimailma on hyvin erilainen kuin esimerkiksi tämän hetken lasten vanhempien tekstimailma on ollut. Bearne (2003: 135) korostaa, että lapsille nämä uudenlaiset tekstit ovat olleet olemassa aina. Tämän vuoksi he myös suhtautuvat niihin toisin kuin aikuiset. Aikuiset saattavat ihmetellä teknologian kehityksen myötä tulleita tekstimuutoksia, mutta lapsille ne ovat vain osa heitä ympäröivää tekstiparadigmaa ja kulttuuria. Bearnen mukaan lapset myös tuottavat tekstejä, jotka ovat heitä ympäröivien mallien mukaisia, ja yhdistävät teksteihin esimerkiksi kuvaa ja ääntä. Heidän tuottamiensa tekstien koheesio ja kronologinen järjestys voivat olla hyvin erilaisia kuin perinteisissä teksteissä.

Kirjoitettua kieltä ja erilaisia tekstejä on siis mukana kaikkialla lapsen jatkuvasti muuttuvassa mediaympäristössä. Uusimmissa suomalaisissa mediatutkimuksissa (Uusitalo, Vehmas & Kupiainen 2011; Noppari, Uusitalo & Kupiainen 2008) sekä Lasten mediabarometrissä (Kotilainen 2010) kirjojen ja lehtien lukeminen onkin sisällytetty osaksi lapsen mediankäyttöä. Lukeminen on siis samanlaista mediakäyttöä kuin esimerkiksi tietokoneen pelaaminen tai television katseleminen. Uusitalon ym. (2011: 29) tutkimusten tuloksista käy ilmi, että tutkimusperheissä vuonna 2010 oli neljätoista erilaista medialaitetta, joiksi siis lasketaan myös kirjat ja lastenlehdet. Nämä medialaitteet ovat tavalla tai toisella osallisena lasten kehittyvissä tekstitaidoissa.

Nikolajeva (2003) ja Williams (2006) ovat korostaneet painetun kuvakirjan merkitystä tekstitaitojen kehityksessä. Erityisen tärkeitä kuvakirjojen lukemisessa ovat Williamsin (2006: 90) mukaan jaetut lukuhetket, joissa lapsi ja aikuinen keskustelevat luetusta. Nopparin ym. (2008: 77) tutkimuksen mukaan kaikenlaisen median käytössä lapsille on merkityksellistä

yhteinen käyttökokemus ja vuorovaikutuksellisuus aikuisen kanssa. Tämä tulee ilmi myös Uusitalon ym. (2011) tutkimuksessa, jonka mukaan yhteiset katseluhetket tai pelihetket ovat sosiaalisia tilanteita. Ohjelmasisältöjen kommentointi ja niille nauraminen ovat lasten mielestä parhaita puolia yhteisissä katselutilanteissa. (Uusitalo ym. 2011: 42.) Jo tällä hetkellä, ja todennäköisesti tulevaisuudessa yhä enemmän, lapset omaksuvat tekstitaitoja monissa muissakin tekstejä käsittelevissä tilanteissa kuin vain yhteisissä kirjanlukuhetkissä. Näissä tilanteissa vuorovaikutus aikuisen kanssa näyttää silti olevan lapselle yhtä tärkeää kuin lukemishetkissä.

Lapset omaksuvat tekstitaitoja kotona hyvin monipuolisissa tilanteissa. Cairney (2003) käyttää kotona opituista tekstitaidoista käsitettä *family literacy*. Lapsi omaksuu kotona opittujen tekstitaitojen mukana myös erilaisia tapoja kehittää ja määritellä tekstitaitoja sekä niihin liittyviä arvoja (Cairney 2003: 83–85). Jokainen lapsi siis omaksuu kotonaan erilaisia tekstikäytänteitä ja taitoja, joiden perustana ovat monimuotoiset tekstit. Kouluun tullessaan lapsilla onkin hyvin erilaiset lähtökohdat, joiden pohjalta lapset alkavat opiskella koulun tekstitaitoja. Nämä taustat ovat erilaisia sekä tekstitaitojen omaksumisen että niiden arvojen ja arvottamisen suhteen.

### 3.3 Tekstitaitojen kehitys

Tähän tutkimukseen osallistuneilla lapsilla ei haastattelujen tekohetkellä ollut koulua vielä takanaan kuin noin kolme kuukautta, joten heidän käsityksensä teksteistä ovat ainakin osittain peräisin ajalta ennen koulua. He ovat myös luku- ja kirjoitustaidossaan erilaisissa kehitysvaiheissa. Tämän vuoksi olen tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä huomionnut varhaisten tekstitaitojen kehitysvaiheen. Kirjallisuudessa ei määritellä tarkasti, mitä ikävaihetta varhaisilla tekstitaidoilla tarkoitetaan. Tämä saattaa johtua lasten eri tahtiin tapahtuvasta kehityksestä, kirjoittajien vaihtelevista käsityksistä tai eri maiden erilaisista koulun aloittamisen iästä. Hall, Larson ja Marsh (2003) kuitenkin määrittelevät kirjansa esipuheessa, että varhaiset tekstitaidot *heidän teoksessaan* tarkoittavat aikaa lapsen syntymästä kahdeksaan ikävuoteen. Tämän määritelmän taustalla saattaa olla ajatus siitä, että suurin osa lapsista saavuttaa sujuvan lukutaidon noin kahdeksaan ikävuoteen mennessä. Koska varhaisten tekstitaitojen kehityksen ikää ei kuitenkaan näytä olevan pysyvästi määritelty, olen tässä tutkimuksessa tulkinut varhaisten tekstitaitojen kehityksen tarkoittavan lähinnä sitä aikaa, jolloin tekstitaitoja ei vielä järjestelmällisesti opeteta koulussa.

Syntymästään saakka lapsi on erilaisia merkityksiä sisältävien tekstien ympäröimä (Halliday 1975: 123). Lapsen tekstitaitojen kehittyminen alkaa siis tämän Hallidayn näkemyksen mukaan jo vauvaiässä, joten kaiken ikäiset – myös aivan pienet – lapset ovat tekstitaitoisia. Tätä tarkoittanevat Gillen ja Hall (2003: 10) korostaessaan, että tekstitaitoiseksi ei tulla vaan lapsi on jo tekstitaitoinen. Heidän mukaansa lapsen tekstitaidoilla on myös arvo sinänsä, eikä niitä pidä esimerkiksi tutkimuksissa verrata aikuisten tai koulun vaatimiin taitoihin.

Hannon (2000: 4) kuvaa tekstitaitojen kehittymistä prosessiksi, jossa kirjoitetusta kielestä tietämätön lapsi oppii käyttämään kirjoitettua kieltä yhdessä tai useammassa ympäristössä. Tästä voisi käyttää käsitettä oppiminen, mutta hänen mukaansa käsite kehittyminen huomioi paremmin tekstitaitojen omaksumiseen liittyvät osa-alueet: kognitiivisen oppimisen, kielen kehityksen ja sosiaalisen kehittymisen. Barton (1994: 160) puolestaan korostaa tekstitaitojen kehityksessä tekstitaitojen tietoisuuden kehityksen merkitystä. Tekstitaitojen varhainen tietoisuus tarkoittaa hänen mukaansa sitä, että lapsi oppii käyttämään erilaisia tekstitaitoja ja kehittämään kriittistä tietoisuuttaan niistä. Tämän tietoisuuden kehitys on Bartonin mukaan tärkeää, kun lapsi pohtii sitä, millaisia sosiaalisia käytäntöjä tekstitaitoihin kuuluu. Niillä on myös tärkeä merkitys lapsen kehittyvissä ajattelutaidoissa.

Lapset oppivat varhaisia tekstitaitoja kuvakirjojen kautta, jaettujen lukukokemusten välityksellä. Kuvakirjat innostavat ja viihdyttävät lukijoitaan, mutta sen lisäksi ne edellyttävät visuaalisten ja kielellisten merkitysten yhdistämistä. (Williams 2006: 88.) Kuvakirjat sisältävät multimodaalisia tekstejä. Niiden ajatellaan kehittävän tekstitaitoja merkittävästi, koska ne luovat merkityksiä sekä kuvan että tekstin kautta. Lisäksi merkityksiä on myös kuvan ja tekstin välissä. (Williams 1998: 21.) Tällaisten multimediatekstien lukeminen harjoittaa monia myöhempiä lukemiskokemuksia (Nikolajeva 2003: 243). Kuvakirjoista lapsi siirtyy kirjoihin, joissa kirjoitettu teksti on pääosassa. Tällaiset tekstit eivät kuitenkaan ole välttämättä kuvakirjoja monimutkaisempia, sillä kuvaa ja tekstiä yhdistävä teksti on merkitysten luomisen kannalta hankalampi. (Nikolajeva 2003: 240.) Nikolajeva ja Williams siis korostavat kuvakirjojen merkitystä lasten tekstitaitojen kehityksessä. Williamsin (2006) mukaan pelkkä tarinoiden lukeminen ei kuitenkaan ole tekstitaitojen kehityksen tae. Kehityksen kannalta oleellista on kokonaisvuorovaikutus, jossa tarinaa käsitellään. Lapsi tarvitsee aikuisen apua tarinan tulkinnaassa vielä silloinkin, kun hän osaa jo lukea sen mekaanisesti itse. (Williams 2006: 90.)

Nähdäkseni Williamsin korostama aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on tekstitaitojen kehitykselle tärkeää siksi, että siinä käsitellään tekstien merkityksiä. Lapset eivät kuitenkaan ole pelkästään merkitysten tulkitsijoita. Gillen ja Hall (2003: 9) toteavat, että jo pienellä lapsella on tekstitaitojen suhteen olemassa monipuolinen valikoima keinoja merkitysten

luomiseen ja tästä valikoimasta lapsi valitsee mielestään sopivimman. Heidän näkemyksensä perusteella voi ajatella, että jos pieni lapsi kykenee tekstitaitojen avulla *luomaan* merkityksiä, pystyy hän myös *ymmärtämään* niitä. Williams (1998: 44) toteaaakin, että suurimman esteen lapsen tekstitaitojen kehityksessä muodostavat aikuisten rajoittuneet odotukset lasten mahdollisuuksista ymmärtää kieltä ja sen käyttöä teksteissä. Lapsi on tietoinen teksteistä ja niiden erilaisista käyttötilanteista aivan kuten hän on tietoinen äidinkieltensä käytöstä muutenkin. Seuraavassa luvussa käsitellenkin sitä, miten kielellisen tietoisuuden kehitys ja tietoisuus teksteistä liittyvät toisiinsa.

### 3.4 Tekstitietoisuus kielellisen tietoisuuden osana

Tunmer, Pratt ja Herriman (1984) määrittelevät kielellisen tietoisuuden kyvyksi tarkastella puhuttua kieltä ja vaikuttaa siihen tietoisesti sekä pitää sitä ajattelun kohteena. Kielestään tietoinen kielen käyttäjä ymmärtää, että puhe pienimmistä merkeistä tietosiin merkityksiin on mahdollista ottaa erillisen tietoisien tarkastelun kohteeksi. (Tunmer ym. 1984: 12.) Kielellisessä tietoisuudessa laajemmin on kyse myös yleisestä kielikasvatuksesta vuorovaikutteisena prosessina. Olennaista siinä on lapsen kielitajun kehittäminen, johon kuuluu lapsen luontaisen kiinnostuksen ja uteliaisuuden herättäminen kielellisiä ilmiöitä, eri kieliä ja kulttuureja kohtaan. (Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006: 10–14.)

Kielellisen tietoisuuden on katsottu sisältävän fonologisen, syntaktisen, semanttisen ja pragmaattisen tietoisuuden (Gombert 1992: 13). Niihin liittyvien kielellisen tietoisuuden käsitteiden pohtiminen ei kuitenkaan riitä opetussuunnitelman tavoitteiden täyttämiseen, mikäli opetuksessa tavoitellaan laajan tekstikäsitteiden omaksumista. Kielellistä tietoisuutta on täydennettävä tietoisuudella erilaisista teksteistä ja niiden käyttötilanteista. Tämän on Karvonen (2005) huomionnut jäsennessään väitöskirjaansa varten kielellisen tietoisuuden, konteksti- ja kulttuuritietoisuuden, lukutaidon sekä lukemistietoisuuden suhdetta (taulukko 1). Karvosen jäsentely on tämän tutkimuksen kannalta merkittävät siksi, että hän selvästi sisällyttää tekstietoisuuden yhdeksi kielellisen tietoisuuden osa-alueeksi.

TAULUKKO 1. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehitys (Karvonen 2005: 30)

L U K U T A I T O	LUKEMISTIETOISUUS
	KONTEKSTI- JA KULTTUURITIETOISUUS <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funktionaalisuus</li> <li>• Situationaalisuus</li> <li>• Motivaatio</li> <li>• Kirjallinen kulttuuri</li> </ul>
	KIELELLINEN TIETOISUUS <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tekstitietoisuus</li> <li>• Pragmaattinen tietoisuus</li> <li>• Semanttinen tietoisuus</li> <li>• Syntaktinen tietoisuus</li> <li>• Morfologinen / sanatason tietoisuus</li> <li>• Fonologinen tietoisuus ja kirjaintuntemus</li> </ul>

Karvosen mukaan lukutaito ja lukemistietoisuus kehittyvät rinnakkain. Lukemistietoisuudella hän tarkoittaa lukemisen ja lukutaidon metatietoa, ja näihin kuuluu siis myös tietoisuus teksteistä. Lukemistietoisuus tarkoittaa hänen mukaansa myös kielellisen tietoisuuden heräämistä sekä kiinnostusta ympäristössä näkyviin teksteihin ja niiden lukemiseen. (Karvonen 2005: 30–31.) Tässä tutkimuksessa näen tekstietoisuuden siis Karvosen tapaan kielellisen tietoisuuden osa-alueena, jolla on oma merkityksensä lapsen lukijaksi kasvamisessa.

Haastatteluissa lapset puhuivat teksteistä. Kun kielestä puhutaan kielellä, käytetään metakieltä. Gombert (1992: 1) määrittelee metakielen puheeksi kielestä ja kielelliseksi toiminnaksi, jonka kohteena on kieli (myös Dufva, Alanen & Aro 2003: 306). Kielellinen tietoisuus on yhteydessä metakieleen, mutta käsitteinä nämä kaksi on Tunmerin ym. (1984: 12) mukaan syytä erottaa toisistaan. Metakieli tarkoittaa kieltä, jota käytetään kuvaamaan kieltä. Se sisältää esimerkiksi käsitteitä foneemi, sana, lause. Kielellinen tietoisuus taas ei edellytä tietoa näistä termeistä sinänsä, vaan tietoa niistä toiminnoista, joita niihin liittyy. Tämä tarkoittaa Tunmerin ym. mukaan sitä, että kielellisesti tietoinen lapsi voi foneemi-käsitettä ymmärtämättä hyvin suoriutua tehtävistä, jotka vaativat foneemien tiedostamista. Tässä tutkimuksessa tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että teksteistä tietoinen lapsi voi osata huomioida tekstin piirteitä ja tunnusmerkkejä, vaikka hänellä ei ole olemassa kielitieteellistä tekstin määritelmää.

Metakielellinen pohdinta ei ole vain lapsen oman kognition tuotosta, vaan siihen vaikuttaa oleellisesti sosiokulttuurinen ympäristö. Merkittävin lapsen metakielen kehitykseen vaikuttava sosiokulttuurinen ympäristö on koulu, jonka kirjalliset käytännöt lapsi kohtaa ensimmäisenä kouluvuotenaan. (Alanen 2000: 112.) Koulussa käytettävä metakieli ei kuitenkaan ole ongelmatonta. Suurinta osaa arkikielisiä käsitteitä, jotka kehittyvät koulun vaikutuksesta vastaamaan enemmän aikuisten vastaavia käsitteitä, ei ilmeisesti koskaan tietoisesti oteta esiin koulun metakielen opetuksessa. Tämän vuoksi käsitykset rakentuvat suurelta osin sanattomaksi tiedoksi. (Alanen & Dufva 2000: 33.) Myös tekstin käsite muotoutuu koulussa helposti sanattomasti, jolloin se todennäköisesti jää suppeammaksi kuin Peruskoulun opetussuunnitelmassa (2004: 46) äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kohdalla esitelty näkemys tekstistä: ”Oppiaineen pohjalla on laaja tekstikäsitys: tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä.” Jotta tällaiseen tekstikäsitukseen päästäisiin peruskoulun aikana, olisi tekstin käsitettä tarkasteltava opetuksessa tietoisesti jo heti ensimmäisestä luokasta alkaen.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Laadullinen tutkimussuuntaus ja tutkittavien valinta

Selvitin lasten käsityksiä tekstistä ja tekstitaidoista laadullisella tutkimusmenetelmällä, sisälönanalyysillä. Aineistonkeruumenetelmänäni oli teemahaastattelu. Laadullinen tutkimus kuuluu fenomenologiseen tutkimussuuntaukseen, joka on kiinnostunut ilmiöistä ja niiden tulkitsemisesta (Metsämuuronen 2006: 216). Tulkitsemiseen tähtäävän tavoitteen vuoksi laadullisessa tutkimuksessa asioita tutkitaan niiden luonnollisessa ympäristössä, ja tutkimuksen kannalta keskeisiä ovat tutkittavien henkilöiden antamat merkitykset (Denzin & Lincoln 1998: 3). Laadullisen tutkimuskentän laajuuden vuoksi Tuomen ja Sarajärven (2002: 69) mukaan tutkimusta tehdessä on perusteltua määritellä aina erikseen, mitä on tekemässä. Tutkimuksen toteutuksen ja analysoinnin tarkalla raportoinnilla ja periaatteiden selvittelyllä on merkitystä myös tutkimuksen luotettavuutta ja vastaavuutta arvioitaessa (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010: 26–27). Tämän luvun tarkoituksena on selvittää tutkimukseen käytettyä metodologiaa ja perustella tehtyjä valintoja ja ratkaisuja mahdollisimman tarkasti.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotannan menetelmää käyttäen. Tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä, ja tutkimus toteutetaan joustavasti, suunnitelmaa tarpeen mukaan muuttaen. Tutkimusaineistoa tulkitaan ainutlaatuisena. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007: 160.) Tutkimustani varten valitsin haastateltaviksi kymmenen ensimmäisen luokan oppilasta, jotka käyvät kouluun samalla luokalla. Heistä tyttöjä oli neljä ja poikia kuusi. Olen muuttanut haastateltavien nimet haastattelujen litterointivaiheessa, mutta säilyttänyt sukupuolen. Luokassa oli 24 oppilasta, joista kymmenelle vanhemmat antoivat luvan haastatteluun. Tutkimuksen kannalta olisi ilman muuta ollut hyödyllistä saada haastattelulupa useammalle lapselle, mutta vanhempien antamat luvat rajasivat määrän kymmeneen. Opettajien kiireisen työn vuoksi kouluun on vaikea päästä haastattelemaan, joten tutkimukseen osallistuva luokka valikoitui tutkimukseen mielellään osallistuneen opettajan perusteella ja koulun rehtorin suostumuksella. Haastateltavien pienen määrän ja tutkimuksen laadullisen luonteen vuoksi tulokset eivät ole yleistettävissä, vaikka Alasuutarin (1993: 39) mukaan laadullisessa tutkimuksessa kehitetty *selitysmalli* (kursivointi Alasuutarin) voi päteä myös toisenlaisissa tapauksissa.

Tutkimuksen käytännöllisen toteutusmahdollisuuden lisäksi olin kiinnostunut juuri ensimmäisen luokan oppilaiden tekstikäsitteistä, koska niitä ei koulu ole vielä päässyt kovin

paljon muokkaamaan. (Koulun merkityksestä lapsen kielen kehitykselle kts. Dufva, ym. 2003: 305.) Lisäksi lukemisen kehitys ja kielellinen tietoisuus ovat yhteydessä toisiinsa, ja tämän vuoksi 5–8-vuotiaiden ikäryhmä on mielenkiintoinen asiaa tutkittaessa (Tunmer ym. 1984: 10).

## 4.2 Teemahaastattelu

Haastattelu on ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa, jonka tarkoituksena on tiedon kerääminen. Se on myös vuorovaikutustilanne, jota haastattelija ohjaa. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 43.) Lasta haastatellessa vuorovaikutustilanne on aikuisen haastatteluun verrattuna monimutkaisempi, koska lapset usein mieltävät aikuisen auktoriteetiksi. Tutkimustapana haastattelu on joustava, sillä haastattelutilanteessa haastattelijan on mahdollista esimerkiksi toistaa kysymys, oikaista väärinkäsitys, selventää ilmausten sanamuotoja ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa sekä tehdä havaintoja haastattelutilanteesta (Tuomi & Sarajärvi 2002: 75–76). Haastattelun huonoja puolia ovat tutkittavien vähyys sekä aineiston keruun ja luokittelun työläisyys (Sarmavuori 2007: 37; Hirsjärvi ym. 2007: 201). Hirsjärvi ym. toteavat haastatteluun voivan myös sisältyä monia virhelähteitä, jotka aiheutuvat tilanteesta, haastateltavasta tai haastattelijasta. Haastateltavilla on taipumusta antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä heikentää haastattelun luotettavuutta. Haastattelu on myös konteksti- ja tilannesidonnaista, joten tutkittavat saattavat puhua haastattelutilanteesta toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2007: 201.)

Erityisesti lasten suorituksiin haastattelutilanteessa vaikuttavat aina heidän tietojensa lisäksi monet tekijät, kuten asenne ja muisti sekä kyky toimia tietyn tilanteen tai tehtävän vaatimusten mukaisesti (Ambridge & Lieven 2011: 6). Haastattelutilanteessa koin hankalana sellaisten lasten haastattelun, jotka kysymys kysymyksen perään vastasivat *emmä tiiä*. Tällainen haastateltava ei ehkä ymmärtänyt kysymystä tai oli muuten epävarma haastattelutilanteesta. Kun tutkimusta varten kerätään aineistoa haastattelemalla lapsia, haasteita aiheuttavat esimerkiksi lasten rajallinen kielitaito ja kyvyttömyys tarkastella tutkimuksen kohteena olevia ilmiöitä (Karhiola 2001: 41). Kyvyttömyys käsitellä haastattelussa selvitettyjä asioita aiheutti todennäköisesti joillakin haastateltavilla sen, että he eivät vastanneet lainkaan. Tällaisia lapsia auttava kysymysten selventäminen ja haastateltavan johdattelemisen välillä oleva ero on pieni. Tätä eroa on vaikea huomata haastattelutilanteessa. Huomasin sen vasta lukiessani litteroituja haastatteluja, jolloin pystyin analysoimaan omaa toimintaani haastattelijana ulkopuolisen



silmin. Seuraavassa esimerkissä näkyy, kuinka Eero muuttaa mielipidettään lisäkysymysten vuoksi.

- 1) H: no onkos tämä teksti? ((näyttää kolmostekstiä))  
 Eero: ((tauko)) ((pudistaa päätään))  
 H: ei ole miksi se ei ole teksti?  
 Eero: täs on tavuja ja sitten tämmönen kuva ((näyttää tavua ja kuvaa))  
 H: no miks ne tavut ei oo tekstiä?  
 Eero: ku ne ei oo sellanen luettava (ne tavut)  
 H: niitä ei lueta . (niinkö) etteks te lue koulussa tavuja?  
 Eero: luetaan  
 H: mut ei kuitenkaan oo tekstiä?  
 Eero: niin  
 H: miksi ei?  
 Eero: eiku on tää tekstiä

Ongelmana tässä esimerkkitilanteessa ei ollut se, ettei Eero olisi osannut tai halunnut vastata kysymyksiin. Hän jopa perusteleekin vastauksensa. Esimerkin kaltaiset tilanteet aiheuttavat kuitenkin ongelmia vastausten analysoinnissa. Voiko tällaista vastausta hyödyntää lainkaan, koska Eeron mielipide muuttuu lisäkysymysten seurauksena? Tämän esimerkin tilanteen olen analyysissä ratkaissut siten, että tulkitseen ja merkitsen Eeron näkemyksen epävarmaksi.

Valitsin haastattelutavakseni teemahaastattelun, joka on puolistrukturoitu haastattelumalli. Metsämuurosen (2006: 239) mukaan se sopii hyvin käytettäväksi tilanteessa, jossa halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita. Lasten käsitysten teksteistä voi olettaa olevan juuri tällaisia. Puolistrukturoidun teemahaastattelusta tekee se, että haastattelun aihepiirit, teemat, ovat kaikille haastateltaville samat. Kysymyksiä ei kuitenkaan ole muotoiltu tarkkaan, eikä niiden järjestys ole tarkasti määritelty. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 47–48.) Haastattelujen teemat eivät ole sattumanvaraisia, vaan haastattelussa pyritään etsimään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun tai tutkimustehtävän mukaisesti. Etukäteen valitut teemat perustuvat teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen tai tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn. (Tuomi & Sarajärvi 2002: 77–78.) Myös tämän tutkimuksen teemat perustuvat teoreettiseen viitekehykseen. Hyödynsin teoriaa sekä teemojen valinnassa, haastattelukysymysten laadinnassa että tulosten tulkinnassa. Tällaisesta teorian, aineiston hankinnan ja analyysin sekä raportoinnin välisestä suhteesta Tuomi ja Sarajärvi (2001: 101) käyttävät nimitystä teoriaohjaava.

Haastattelua varten muodostin kolme eri teemaa (liite 1). Alun perin haastattelukysymyksiä oli jokaisessa teemassa enemmän. Ensimmäisten haastattelujen aikana kuitenkin selvisi, että kysymyksiä oli liikaa lapsien haastatteluaikaan verrattuna ja niitä oli karsittava tut-

kimuskysymysten perusteella. Ensimmäisellä luokalla oleva lapsi ei jaksanut keskittyä kuin enintään kaksikymmentä minuuttia kerrallaan, joten kysymysten määrä oli suhteutettava tähän aikaan. Ensimmäinen teema sisälsi kysymyksiä lasten käsityksistä omista tekstitaidoistaan, kokemuksia niistä sekä näkemyksiä aikuisten tekstitaitojen käyttötilanteista. Toisessa teemassa kysymykset käsitelivät lasten käsityksiä tekstistä. Tässä käytin apuna seitsemää erilaista tekstiä (liitteet 3–9). Kolmannessa teemassa selvitin lasten käsityksiä kuvan merkityksestä tekstin yhteydessä, ja myös tällöin mukana olivat aputekstit. Haastattelua varten teksteistä oli otettu värilliset kopiot, jotta lasten oli mahdollista tarkastella myös kuvien värejä. Kirjoja, joista tekstit oli otettu, ei haastattelutilanteessa ollut, mutta kerroin lapsille tilanteen mukaan millaisesta kirjasta teksti oli kopioitu. Haastattelussa käytetyt tekstit oli numeroitu etukäteen, ja tekstien käsittelyjärjestys oli koko haastattelun ajan sama, mikä mahdollisti nauhoitettujen vastausten liittämisen oikeisiin teksteihin. Haastattelussa käyttämäni tekstit esittelen tarkemmin luvussa 5.5.

Tekstejä valitessani pyrin etsimään tekstejä, joissa kuvalla on erilaisia merkityksiä. Teksteistä keskusteltaessa avasin varsinkin runon ja tietotekstin osalta kirjoitettuja tekstejä, jotta lapsi saattoi kertoa mielipiteensä kuvan merkityksestä tekstin yhteydessä. Muiden tekstien osalta lapset tekivät päätelmänsä pääosin tekstejä silmäilemällä ja lukemalla itse niihin liittyviä lyhyitä tekstiosuuksia. Tarkempia ja syvempiä merkityksiä kuvien ja tekstien yhteyksistä olisi ollut mahdollista selvittää perehtymällä vain kahteen tai kolmeen tekstiin haastattelun aikana.

### **4.3 Sisällönanalyysi aineiston analysointimenetelmänä**

Laadulliseen tutkimustapaan liittyy käsitys tutkimuksen kokonaisvaltaisuudesta, eikä aineiston keräämistä ja analyysiä voida välttämättä erottaa toisistaan (Tuomi & Sarajärvi 2002: 70). Haastattelutilanteen havainnot ja litterointi ovat jo osa aineiston analyysiä (Hirsjärvi & Hurme 2001: 136). Haastattelutilanteessa havainnoin lasten keskittymiskykyä ja kiinnostusta teksteihin. Ne on raportoitu luvussa 5.1. Haastattelut tein kahtena eri päivänä, ja tutkimusaineiston litteroin heti haastatteluja seuraavina päivinä. Litteroinnissa ja raportoinnissa käytetyt merkit ovat liitteessä 2. Litteroinnissa huomioin keskeytyneet puhunnokset, epäselvät sanat ja sanaa pidemmät kokonaisuudet, tauot, korostetusti lausutut sanat, toiminnan ja lauseet, joilla on kysymysfunktio. Toiminnalla tarkoitan esimerkiksi sitä, jos lapsi ei vastannut sanoilla kysymykseen vaan näytti tekstistä tarkoittamaansa kohtaa. Nauhoitetun aineiston litteroin pääosin

kokonaan. Jätin litteroimatta alussa antamani pidemmät ohjeet nauhuriin puhumisesta ja haastattelussa toimimisesta sekä haastattelutilannetta helpottavat keskustelut muusta kuin haastatteluaineistoista. Ne eivät ole oleellisia tutkimuksen aiheen kannalta.

Litteroinnin tarkkuuteen vaikuttivat tutkimusongelmat. Tutkimuksessa tarkastelen lasten käsityksiä, joten tutkimustulosten analysointiin riittää haastattelujen sisällön kuvaaminen. Tauot ja keskeytyneet puhunnokset litteroin siksi, että ne saattavat kuvata lasten käsitysten epävarmuutta tai ajattelu-aikaa, samoin kuin esimerkiksi kuiskatut tai korostetusti ilmaistut vastaukset. Ne siis antavat osaltaan suunnan siitä, missä vaiheessa lapsi vastauksissaan liukuu sellaiselle alueelle, johon hänellä ei ole olemassa varmaa vastausta. Tämä vuoksi myös lapsen toiminnan kuvaaminen oli litteroinnissa keskeistä. Sillä oli merkitystä myös siksi, että lapsi haastateltavana mielellään kertomisen sijaan tai ohella näyttää konkreettisen kohteen. Tässä mielessä haastattelujen videointi olisi voinut olla hyödyllistä.

Luokkiin kuuluvien tapausten laskeminen on näin pienessä aineistossa turhaa. Olen analyysissä kuitenkin hyödyntänyt luokittelua siten, että olen taulukoinut lasten antamia vastauksia tekstien tekstiyyttä käsittelevissä kysymyksissä (luku 5.4). Taulukoista voi nähdä vastausten jakautumia, vaikka varsinaisia määriä en olekaan analysoinut. Tutkimukseni sisällönanalyysissä keskeisiä analyysin keinoja ovat teemoittelu ja joissakin tapauksissa tyypittely. Sarmaavuoren (2007: 39) mukaan teemoittelussa painottuu, mitä jokaisesta teemasta on sanottu. Tyypittelystä aineisto ryhmitellään tietynlaisiksi tyypeiksi. Molemmassa tavoissa tutkijan on päätettävä, hakeeko hän aineistosta samanlaisuutta vai eroja. Tässä tutkimuksessa lasten vastaukset eivät ole kovin pitkiä, joten on mahdollista useissa kysymyksissä kuvata kaikki vastaukset. Aineistossa onkin sekä samanlaisuutta että aivan toisistaan poikkeavia vastauksia, joiden kuvaamisessa myös on oma mielenkiintonsa.

Analyysissä olen hyödyntänyt teoriaa pääasiassa kahdella tavalla. Ensiksi olen etsinyt tutkimuksessa saaduille haastatteluvastauksille vertailukohtia toisista samantapaisista tutkimuksista. Toiseksi olen verrannut haastateltavien näkemyksiä kielitieteellisen teorian määritelmiin esimerkiksi tekstistä. Tällöin on ollut mahdollista pohtia, missä määrin lasten käsityksissä ja kielitieteen määritelmässä on yhteneväisyyttä ja missä määrin eroja. Tarkoituksena ei ole arvottaa lasten vastauksia kielitieteellisestä näkökulmasta, vaan tarkastella sitä, miten nämä näkemykset mahdollisesti kohtaavat.

## 5 LAPSET TEKSTIEN ÄÄRELLÄ

### 5.1 Havaintoja haastattelutilanteesta ja haastateltavista

Haastattelut kestivät noin kaksikymmentä minuuttia, mikä oli joillekin lapsille jo hieman liian pitkä keskittymisaika. Lapsen keskittyminen ja motivaatio näkyvät vastauksissa, minkä vuoksi liitän tämän luvun loppuun lyhyen luonnehdinnan haastattelutilanteesta ja haastateltavien toiminnasta (taulukko 2).

Lapsen kiinnostus ja motivaatio tekstien tutkimiseen eivät näyttäneet riippuvan lukutaidosta. Itse asiassa lapsi, joka osasi omien sanojensa mukaan lukea vasta tavuja (Eero) oli hyvin kiinnostunut ja tietoinen erilaisista teksteistä ja niihin liittyvistä kuvista. Santerikaan ei vielä osannut lukea, mutta oli silti haastattelutilanteessa hyvin kiinnostunut teksteistä ja pyrki vastaamaan kaikkiin kysymyksiin. Aikuisen ja lapsen välisessä haastattelutilanteelle on tyypillistä, että lapsi pyrkii miellyttämään aikuista vastauksillaan. Näistä haastateltavista tämä näkyi kaikista selvimmin Fannilla. Toisaalta hän oli myös selvästi hyvin kiinnostunut haastattelun aiheista. Jonna puhui haastattelussa hyvin hiljaa ja piti kättään suun edessä, mikä vaikutti hänen haastattelujensa litterointiin. Tämä on harmi, sillä Jonnalla oli Fannin tavoin paljon kokemusta lukemisesta.

Lotan toinen äidinkieli on suomi, mutta kaksikielisyys saattoi kuitenkin vaikuttaa hänen ymmärrykseensä ja puheeseensa. Veetillä ja Antilla oli vaikeuksia jaksaa haastattelun loppuun asti. Veetillä tähän vaikutti sekin, että kesken haastattelun haastattelutilaan tuli siivooja, vaikka tila oli varattu haastattelukäyttöön. Tämän vuoksi Veetin haastattelu-aika venyi pidemmäksi kuin toisilla lapsilla. Leevi keskittyi haastattelutilanteessa hyvin ja jaksoi vastaila kysymyksiin haastattelun loppuun asti. Rasmuksella ei ollut vaikeuksia keskittymisessä, mutta esittämäni kysymykset olivat selvästi koko haastattelun ajan hänelle vaikeita. Pauliina tuihuili ja heijaili jo heti haastattelun alusta alkaen, mikä johtui kenties jännittämisestä. Hän vastaili kysymyksiin nopeasti ja pohtimatta.

Lapset käyttivät tekstejä määritellesään pääsääntöisesti käsitteitä kirjain, tavu ja sana. Näiden lisäksi useat haastateltavat alkoivat haastattelun aikana käyttää käsitettä teksti. Nämä käsitteet eivät aina kuitenkaan riittäneet siihen, että haastateltavat olisivat saaneet kerrotuksi haluamansa asiat. Tällöin he käyttivät näitä heillä jo olevia käsitteitä ja täydensivät niitä esimerkiksi osoittamalla aputeksteistä yhtä tai useampaa kohtaa. Lasten olikin vaikeinta vastata

kysymyksiin, joissa ei ollut apuna mitään nähtävää tekstiä. Tekstien hyödyntäminen auttoi lapsia vastaamaan, mutta ei kaikkia lapsia perustelemaan vastauksiaan.

TAULUKKO 2. Havaintoja haastattelutilanteesta ja haastateltavista

<b>Nimi ja ikä</b>	<b>Puhe ja vastaukset, motivoituneisuus haastattelussa</b>
Jonna 6	*Paljon tietoa teksteistä ja kirjoista. *Enemmän tietoa kirjoitetusta tekstistä kuin kuvista. *Epäselvä ja hiljainen puhe.
Lotta 7	*Toisti vastauksissaan samoja perusteluita. *Ei osannut vastata moniin kysymyksiin. *Haastattelun loppua kohden vähensi vastauksiaan. *Kaksikielinen
Leevi 7	*Vastaili hiljaisella äänellä ja kuiskasi osan vastauksista. *Osallistui tilanteeseen innokkaasti ja katseli tekstejä mielellään.
Eero 7	*Vastasi mielellään ja varmasti, ei pitkiä taukoja ennen vastauksia. *Oli hyvin kiinnostunut teksteistä ja pohti vaihtoehtoja. *Osasi kertoa kodin tekstikäytännöistä yksityiskohtaisesti.
Antti 7	*Kuiskaili vastauksia. *Ei osannut vastata moniin kysymyksiin. *Loppua kohden alkoi väsyä.
Sampo 7	*Ei halunnut ensin tulla haastateltavaksi lainkaan. *Varmat, rohkeat ja nopeat vastaukset. *Halusi vastata kaikkiin kysymyksiin.
Rasmus, 7	*Mietti pitkään monia vastauksia tai ei osannut vastata. *Vastaukset lyhyitä, vähän perusteluja. *Mietti kuvaa ja kirjoitettua tekstiä selvästi erillisinä asioina, ja siksi kysymykset olivat hankalia.
Veeti, 7	*Perusteleminen oli vaikeaa. *Haastattelun aikana ulkopuolisia häiriöitä (siivooja), jotka pitkittivät haastattelua ja häiritsivät keskittymistä.
Fanni, 7	*Vastasi reippaasti ja nopeasti, paljon näkemyksiä ja kokemuksia. *Halusi selvästi vastata kaikkiin kysymyksiin. *Jaksoi perustella vastauksiaan, perustelut moninaisia.
Pauliina, 6	*Vastasi nopeasti, hieman miettimättä. *Pyrki päättelemään ja perustelemaan vastauksia kysymyksien avulla. *Keskittyminen hankalaa: heijaili ja touhuili haastattelun ajan, katseli ja kosketteli ympärillä olevia tavaroita.

## 5.2 Lapset lukijoina ja kirjoittajina

Luku- ja kirjoitustaitonsa haastateltavat määrittelivät haastattelutilanteessa itse, enkä testannut niitä haastattelun aikana. Jonna, Laura, Leevi ja Fanni kertovat osaavansa jo lukea. Tytöt sanovat lukevansa itse jo kirjoja, Leevi lukee kertomansa mukaan itse Aku Ankkaa.

- 2) H: . no mitäs sä osaat jo lukee?  
 Jonna: hyvin  
 H: mitä kaikkea sä luet jo?  
 Jonna: kaikkee ((naurahtaa))  
 H: lueksä sanoja?  
 Jonna: joo  
 H: lueksä jo lauseita?  
 Jonna: joo  
 H: lueksä ihan pidempiäkin juttuja jo?  
 Jonna: joo
- 3) H: mitäs sä osaat jo lukee?  
 Laura: sanoja kirjaimia lauseita  
 H: yhym ootko sä lukenu jo kirjoja?  
 Laura: vähän
- 4) H: mitäs sä osaat jo lukee?  
 Fanni: ihan hyvin  
 H: mitä kaikkea . osaatko lukea tavuja?  
 Fanni: osaan ja sit mä osaan lukee jo noit lauseita ja sitten sanoja  
 H: no niin sä osaat lukee jo tosi paljon lueksä ite kirjoja?  
 Fanni: luen mul on kotona aika paljon kirjoja niin mä luen niitä
- 5) H: mitäs sä osaat lukee?  
 Leevi: noo osaan jo lukee  
 H: ihan suoraan jo kaikkee . lueksä kirjoja jo ite?  
 Leevi: ää joo  
 H: minkälaisia kirjoja kirjoja sä luet?  
 Leevi: no sellasii ((tauko)) kaikenlaisia kirjoja  
 H: mikäs on sun lempikirja?  
 Leevi: ei mul oo lempikirjoja  
 H: lukeeks sulle i-  
 Leevi: eiku Aku Ankka

Myös Sampo kertoo, että osaa itse lukea jonkun tietyn kirjan tai kirjat.

- 6) H: no kerroppas mulle että mitä sä osaat jo lukee?  
 Sampo: noo siihi ja sellasii . siihi ja saahi ja sellasii  
 H: onks ne kirjoja?

Sampo: o  
 H: ja sä osaat siis lukee jo ihan oikeita kirjoja?  
 Sampo: mm

Tulkitsin haastattelutilanteessa Sampon vastauksen niin, että hän osaa itse lukea jo kirjoja yleensä. Sampo ei myönnä eikä kiellä tätä, mikä voi kertoa hänen epävarmuudestaan haastattelutilanteessa tai halustaan miellyttää haastattelijaa. Myöhemmin haastattelun aikana käy kuitenkin ilmi, että Sampo ei osaa lukea erään tekstin otsikkoa.

7) H: mitäs siihen jäis sä voit lukee täältä ylhäältä  
 Sampo: emmä tiiä  
 H: jos tästä luet ((tauko)) osaat sä lukee sen tekstin?  
 Sampo: ((pudistaa päätään))

Sampo pitää siis lukutaitona sitä, että hän osaa lukea *tietyt* kirjat. Pauliina näyttää vastauksensa perusteella ajattelevan samalla tavalla.

8) H: no kerros Pauliina mulle että mitä sä osaat jo lukee?  
 Pauliina: ((tauko)) kaks kirjaa mejän kotoa  
 H: niin molemmat osaat jo lukee?  
 Pauliina: joo  
 H: joo-o osaaks sä lukea jo ihan- . osaaksä lukee jo sanoja?  
 Pauliina: no noita lauseet ja molemmat kirjat  
 H: no niin sä osaat niin paljon jo lukea joo-o ootko sä millon oppinu lukemaan?  
 Pauliina: en (mut) ne vaan  
 H: niin ne vaan osaat lukea . osaaks sä vähän- onks sulle luettu paljon niitä kirjoja?  
 Pauliina: ei ku mä oon vaan opetellu

Pauliina ja Sampo osaavat mahdollisesti nämä tietyt kirjat ulkoa. Toinen vaihtoehto on, että he lukevat kirjojen kuvia. Karhiolan (2000: 98) mukaan kouluun tulevien lasten käsitys omasta lukutaidostaan voi liittyä tekstin lukemisen sijaan kuvan lukemiseen, jolloin lapsi pitää kirjainten ja kuvan lukemista samanlaisena prosessina. Tästä voi olla kyse myös Pauliinan ja Sampon kohdalla, kun he kertovat osaavansa lukea tietyt kirjat. Heidän mielestään lukemisen osaaminen tarkoittaa muutakin kuin kirjoitetun tekstin lukemista suoraan. Tätä oletusta tukee myös Sampon seuraava esimerkki, jossa hän kertoo, milloin hän on oppinut omasta mielestään lukemaan.

9) H: — millon sä oot oppinu lukemaan?

- Sampo: ööh sillon ku mä olin jo viis nii me opeteltiin tuollaa-aa . oon oppinu vähän jo lukeen tuolla . päiväkodissa  
 H: niin sä oot oppinu jo tosi aikasin olikse jo ENNEN eskaria vai eskarivuoden aikaan?  
 Sampo: eskari- eskarivuoden

Koska Sampo ei vielä osaa lukea, hän tarkoittanee tässä yhteydessä lukemaan oppimisella esimerkiksi kirjainten tai tavujen harjoittelua. Myös Rasmusen vastauksessa voi olla taustalla samanlainen ajattelutapa.

- 10) H: osaatko sä lukee jo ihan kirjoja?  
 Rasmus: ((nyökkää))  
 H: ihan ite?  
 Rasmus: joo  
 H: joo millon sä oot oppinu lukemaan?  
 Rasmus: en tiedä  
 H: osaitko sä jo eskarissa lukea?  
 Rasmus: ((nyökkää))  
 H: osaitko sä jo sitä ENNENKIN lukee?  
 Rasmus: ((nyökkää))

Vaikka Rasmus kertomansa mukaan osaa nyt lukea jo kirjojakin, hän tarkoittaa ennen esikoulua oppimallaan lukutaidolla todennäköisesti jotakin muuta kuin tämän hetken lukutaitoaan. Näiden vastausten perusteella lukeminen voikin lasten mielestä tarkoittaa siis esimerkiksi lukemisen harjoittelemista tai jonkun tutun kirjan osaamista ulkoa. Tämän vuoksi Rasmus ja Sampo ovat omasta mielestään osanneet lukea jo pitkään.

Veeti, Eero ja Antti osaavat omasta mielestään lukea vähän. Lisäkysymysten avulla he rajaavat lukutaitonsa tarkasti kirjaimiin, tavuihin ja sanoihin.

- 11) H: osaaksä jo lukee?  
 Veeti: vähän  
 H: mitäs sä osaat lukee?  
 Veeti: no vähän sanoja ja . sitten tavuja ja-
- 12) H: no mitäs sä osaat lukee jo?  
 Eero: . en kauheesti paljo kun mä (en oo) opetellu kauheesti  
 H: ei vielä tarviikkaan olla opetellu . osaaksä lukee jo- tunnistäksä jo kirjaimet?  
 Eero: joo  
 H: osaaksä lukee tavuja?  
 Eero: joo  
 H: osaaksä lukee jo sanojakin?  
 Eero: e-en



- 13) H: no mitäs sä osaat jo lukee?  
 Antti: äm öö vähäsen luen  
 H: osaaksa lukea- tunneksä kaikki kirjaimet?  
 Antti: joo  
 H: osaaksä lukea tavuja?  
 Antti: joo  
 H: osaaksä lukee jo sanojakin?  
 Antti: vähä

Veeti määrittelee itse kaikkein selvimmin lukutaitonsa siten kuin lukutaitoa koulussa määritellään. Hän käyttää käsitteitä *tavu* ja *sana*. Eero taas korostaa vastauksessaan, että hän ei ole harjoitellut vielä kovin paljoa lukemista. Alasen (2000: 112) mukaan merkittävin lapsen metakielen kehitykseen vaikuttava sosiokulttuurinen ympäristö on koulu, jonka kirjalliset käytännöt lapsi kohtaa ensimmäisenä kouluvuotenaan. Koulu on selvästi vaikuttanut näiden poikien lukutaitokäsitykseen, koska he määrittelevät näin tarkasti oman lukutaitonsa koulun mallin mukaisesti. Tästä on seurauksena se, että he eivät omasta mielestään osaa vielä lukea kovin paljon.

Näillä pojilla on hyvin erilainen käsitys lukutaidosta verrattuna Pauliinan ja Sampon käsityksiin. Pauliina ja Sampo eivät mahdollisesti vielä ole sosiaalistuneet koulun lukutaitokäsitykseen, ja osaavat siksi omasta mielestään jo lukea. Nämä pojat taas ovat omaksuneet koulun käsityksen lukutaidon kehityksestä, ja siksi eivät mielestään osaa vielä lukea kovin hyvin. Lapsen käsitykseen omasta lukutaidostaan näyttääkin vaikuttavan se, missä vaiheessa lapsi on koulun tekstitaitokäsitysten omaksumisessa.

Kirjoitustaidosta kertominen on haastateltaville hankalampaa kuin lukutaidosta kertominen. Jonna on sitä mieltä, että hän ei oikein vielä kirjoita mitään. Rasmus ja Leevikään eivät osaa kertoa omista kirjoitustaidostaan ilman auttavia kysymyksiä.

- 14) H: mitäs sä osaat kirjottaa?  
 Jonna: . emmä tiiä  
 H: mitäs sä kirjoitaks sä kotona jotain?  
 Jonna: en  
 H: kirjoitaks sä koulussa jotain?  
 Jonna: en  
 H: ettekste oo vielä koulussa kirjottanu mitään?  
 Jonna: mmm  
 H: oottekste tehny kirjaimia?  
 Jonna: joo  
 H: oottekste kirjottanu TAVUJA?  
 Jonna: ymm
- 15) H: no osaatko sä kirjottaa jotakin?

Rasmus: ((nyökkää))  
 H: mitäs sä osaat kirjottaa?  
 Rasmus: . en mä tiää  
 H: oot- mitäs te ootte koulussa kirjottanu?  
 Rasmus: ...  
 H: kirjoitatteks te tavuja?  
 Rasmus: ((nyökkää))  
 H: sanoja?  
 Rasmus: joo  
 Rasmus: joko te lauseita kirjoitatte?  
 Rasmus: ((nyökkää))

- 16) H: yhym mitäs sä kirjoitat?  
 Leevi: ...  
 H: esimerkiksi?  
 Leevi: ...  
 H: mitäs sä kirjoitat täällä koulussa?  
 Leevi: öö no ((tauko)) sitä mitä pittää  
 H: niin sitä mitä ope sanoo . kirjoitaksä kotona jotain?  
 Leevi . noo  
 H: kirjoitaksä tekstiviestejä?  
 Leevi: . no oon mä kirjottanu välillä

Lapsilla on todennäköisesti enemmän kokemusta lukemis- kuin kirjoittamistilanteista koulun ulkopuolelta, sillä jokainen lapsi on ainakin selaillut kirjoja tai ollut kuuntelemassa kun niitä luetaan ääneen. Tämän ikäisillä lapsilla ei siis välttämättä ole kirjoittamisesta omakohtaisia ja jaettuja kokemuksia yhtä paljon kuin lukemisesta. Koulussakin on tässä vaiheessa ensimmäistä luokkaa harjoiteltu kirjoittamista vähemmän kuin lukemista. Toisaalta Rasmus ja Jonna saattavat myös ajatella, että tavujen ja sanojen kirjoittaminen ei ole kirjoittamista. Rasmusta selvemmin tämä näkyy Jonnan vastauksessa (esimerkki 14), jossa Jonna on aluksi sitä mieltä, että hän ei ole koulussa kirjoittanut vielä mitään. Jonnan on mahdollisesti vaikea kertoa sanallisesti, mitä koulussa on kirjoitettu. Toisaalta voi olla niinkin, että hänen mielestään oikea kirjoittaminen on jotain muuta kuin kirjainten ja tavujen kirjoittamista.

Sampo, Laura, Eero ja Pauliina kertovat osaavansa kirjoittaa ainakin oman nimensä ja joitakin sanoja.

- 17) H: no mitäs sä osaat kirjoittaa?  
 Laura: . nimiä ja sanoja
- 18) H: no mitäs sä osaat kirjottaa?  
 Eero: hyvin  
 H: osaaksä kirjottaa kirjaimia?  
 Eero: oman nimen ja vähän muutakin

- 19) H: no mitäs sä osaat kirjottaa?  
Sampo: no ainaki mun nimen ja äitin nimen ismän nimen . ja silleen
- 20) H: no mitäs sä osaat kirjottaa?  
Pauliina: ((huokaa))  
H: osaatko sä kirjottaa kirjaimia?  
Pauliina: osaan mä oman nimen kirjottaa  
H: yhym  
Pauliina: ja sit mä osaan kirjottaa kännykällä viestejä

Useimmat lapset todennäköisesti aloittavat kirjoittamisen harjoittelun oman nimen kirjoittamisesta, minkä vuoksi se mainitaan monessa vastauksessa. Pauliina on ainoa vastaaja, joka kysymättä kertoo kirjoittavansa tekstiviestejä.

Muista haastatelluista poiketen Fannilla näyttää vastauksensa perusteella olevan jo paljon kokemusta kirjoittamisesta.

- 21) H: mitäs sä osaat kirjottaa?  
Fanni: no se nyt on ihan helppoa kun voi itse kirjottaa silleen kivasti että sujuu hyvin  
H: ymm osaaksä kirjottaa sanoja jo?  
Fanni: osaan mä (xx) tavuttain joskus ja joskus ihan pitkii tarinoita  
H: oho mm hienoa  
Fanni: mull on sellasii paljo niit omia päiväkirjoja niihin mä teen omia tarinoita

Tavuittain kirjoittamisella Fanni tarkoittaa mahdollisesti koulun kirjoitusharjoituksia. Pitkiä tarinoita ja päiväkirjoja hän kirjoittaa todennäköisesti kotonaan. Fannin kirjoittamisella on erilaisia tarkoituksia, mikä vaikuttaa myös hänen kirjoittamiensa tekstien ulkomuotoon. Fanni kertoo kirjoittavansa välillä tavuittain ja välillä pitkiä tarinoita, joten hän näyttää tiedostavan erilaisten tekstien vaatimat erilaiset kirjoitustavat ja ulkomuodot. Hiidenmaan (2000: 165) mukaan tekstin tunnuspiirre on sen materialistisuus, sillä tekstillä on hahmo ja olomuoto ja se on sidoksissa esimerkiksi aikaan, paikkaan, tilanteeseen ja henkilöihin. Fanni osaa erottaa ainakin kaksi eri tilannetta, jotka vaikuttavat kirjoitetun tekstin muotoon: koulussa kirjoitettavassa tekstissä täytyy käyttää tavuviivoja, kotona kirjoitettavassa ei.

Kokonaisuutena koulun merkitys näyttääkin olevan suurempi kirjoitustaidossa kuin luku- taidossa, kun lapset sosiaalistuvat tekstitaitoihin. Lasten käsitykset omasta kirjoittamisestaan näyttävät suurimmaksi osaksi tulevan koulusta. Vain Fanni ja Pauliina kertovat kirjoittavansa kotona jotakin. Erot luku- ja kirjoitustaidon käsityksissä johtunevat siitä, että kirjoitustaito opitaan todennäköisesti useimmiten vasta koulussa. Sitä ennen lapset kirjoittavat lähinnä

omia ja toistensa nimiä. Lukutaitokäsityksiin monella lapsella vaikuttavat muut kuin koulussa omaksutut käsitykset, sillä lukemisesta lapsilla on todennäköisesti enemmän omakohtaisia kokemuksia jo pitkältä ajalta. Tämän vuoksi heille näyttää muotoutuneen erilaisia käsityksiä siitä, mitä he osaavat lukea ja mitä lukutaito heidän mielestään on. Seuraavassa luvussa käsitellään lasten lempikirjoja ja jaettuja lukukokemuksia, jotka todennäköisesti osaltaan ovat olleet vaikuttamassa erilaisten lukutaitokäsitysten syntyyn.

### 5.3 Lempikirjat ja jaetut lukukokemukset

Haastattelussa selvitin, millaisia kirjoja lapset itse mieluiten lukevat tai katselevat. Lisäksi kysyin, luetaanko lapselle kotona vielä ääneen. Nämä asiat olen kerännyt taulukkoon kolme.

TAULUKKO 3. Yhteenveto haastateltavien lempikirjoista ja kotona ääneen lukemisesta

Lapsi	Mitä lukee itse?	Luetaanko kotona lapselle ääneen?
Jonna	Hevoskirjat	Ei lueta.
Laura	Harry Potterit	Ei lueta.
Leevi	Aku Ankka.	Luetaan Aku Ankkaa ja Fedja-setä -kirjaa
Eero	Aku Ankka	Luetaan Aku Ankkaa ja muita kirjoja.
Antti	Ennätyskirjat	Luetaan
Sampo	<i>raarwoos</i> [Star Wars] Sarjakuvat Siihi ja Saahi	Luetaan.
Rasmus	Sarjakuvat, Aku Ankka	Ei lueta.
Veeti	Aku Ankka	Luetaan Aku Ankkaa ja <i>Murffikirjoja</i> [Smurffikirjat]
Fanni	Tavutetut ja tavuttamattomat kirjat	Luetaan.
Pauliina	Kotona on kaksi kirjaa, jotka osaa lukea, Veeran keittiöpuuhat	Luetaan.

Jonnalle, Lauralle ja Rasmukselle ei enää lueta kotona ääneen. He kertovat lukevansa kirjoja jo itse, kuten lukemisesta kertovista esimerkeistä (2, 3 ja 10) voi nähdä. Itsekseen lukevalle lapselle ei enää välttämättä lueta kotona ääneen, mikä on havaittu myös Uusitalon ym. (2011: 34) tutkimuksessa. Myös suomalaisiin perheisiin kiinteästi kuuluva iltasaturutiini näyttää Uusitalon ym. mukaan häviävän lasten oppiessa lukemaan itse.

Muut tähän tutkimukseen haastatellut lapset kertovat, että kotona luetaan vielä ääneen. Lukijana ovat useimmiten äiti ja isä, myös isovelji lukijana mainitaan vastauksissa.

- 22) H: lukeeko isi tai äiti sulle kirjoja?  
 Leevi: joo  
 H: minkälaisia kirjoja ne lukee?  
 Leevi: öö tota äiti lukee iltasaduks Aku Ankkaa  
 H: yhym lukeeks isi iltasatuja?  
 Leevi: joo  
 H: mitäs se lukee?  
 Leevi: ööh tota Fedja-setää
- 23) H: luetaanko sulle kotona ääneen?  
 Eero: joo  
 H: kuka lukee?  
 Eero: äiti tai äiti ja isi  
 H: mitäs ne sulle lukee?  
 Eero: isi lukee Akkareita mut äiti ei viitti lukee kun sill ei oo (tekst-) se ei tykkää niistä
- 24) H: joo . no luetaanko sulle kotona kirjoja?  
 Antti: aina välillä  
 H: kukas sulle lukee?  
 Antti: [veljen nimi] tai äiti tai  
 H: onks [veljen nimi] sun isovelji?  
 Antti: joo  
 H: no se onkin hauska jos veikka lukee . luetaanks sulle iltasatu?  
 Antti: ei  
 H: minkälaisia kirjoja ne lukee sulle jos ne lukee?  
 Antti: . no sitä mitä mä pyyvän
- 25) H: joo luetaanko sulle vielä ääneen?  
 Fanni: luetaan mulle  
 H: kuka lukee?  
 Fanni: no mun äiti lukee yhen kirjan ja sitten mä luen yhen toisen kirjan sille  
 H: ai niin että äiti lukee sulle ja sä luet äitille?  
 Fanni: ((nyökkää))

Nämä esimerkit ovat arjen tekstiilanteita, joita Bartonin (1994: 36–38) mukaan ovat esimerkiksi lapselle ääneen luetut iltasadut. Arjen tekstiilanteissa lapset sosiaalistuvat tekstitaitoihin ja oppivat samalla myös niihin liittyviä arvoja ja asenteita, kuten Eeron vastauksesta (esimerkki 23) käy ilmi. Hän on havainnut eron siinä, miten äiti ja isi arvottavat Aku Ankan lukemista.

Tutkimukseen haastatellut pojat kertovat lukevansa itse lähinnä sarjakuvia. Poikien vastauksissa mainitaan Star Wars-sarjakuvat ja Ennätyskirjat sekä suurimpana suosikkina Aku Ankka.

- 26) H: mitäs kirjoja sä kaikista mieluiten katselet?  
Eero: Akkareita
- 27) H: minkälaisia kirjoja sä tykkäät katella?  
Antti: sellasia kuvakirjoja  
H: joo . muistatko minkä nimisiä kirjoja sä kattelet?  
Antti: e- ennätyskirjaa ja se- sellaisia  
H: no niin  
Antti: Aku Ankkoja
- 28) H: no mitäs sä luet kaikista mieluiten?  
Sampo: emmä tiä vai ehkä raarvoorsii [Star Wars] tai semmosii sarjakuvii

Itse lukevista tytöistä erityisesti Jonna ja Lotta kertovat lukevansa jo kuvattomia kirjoja, jotka pituutensa vuoksi vaativat sujuvaa lukutaitoa.

- 29) H: mitäs sä kaikista mieluiten luet?  
Jonna: hevoskirjoja
- 30) H: mikäs sen [lempikirjan] nimi on?  
Lotta: Harry Potter

Fanni ei nimeä lempikirjaansa, vaan kiinnittää huomionsa lukemiensa kirjojen kirjoitettujen tekstien ulkomuotoon, kuten hän teki myös kirjoitustaidosta kertoessaan (esimerkki 21).

- 31) H: minkälaisia kirjoja sulla on?  
Fanni: ne on sellasii . osa on sellasii tavutettuja ja osa on sellasii ei tavutettuja kirjaimia  
H: mitkäs on sun lempikirjoja?  
Fanni: no semmoset kirjat jossa ei oo tavuja

Tavuttomilla kirjoilla Fanni tarkoittanee kirjoja, joihin ei ole merkitty tavuviivoja tavujen väleihin. Hän selvästi pitää tavoiteltavana sellaisin kirjoihin siirtymistä, missä tavuviivoja ei enää ole. Fanni näyttääkin arvottavan isommille ja hyvälle lukijoille tarkoitetut kirjat tai tekstit paremmiksi. Myös Jonnalla on toiveita tulevista lukukokemuksista. Hänkin tahtoo lukea nimenomaan hyvää lukutaitoa vaativia ja kuvattomia kirjoja.

- 32) H: haluaisitko sä lukee jotain mutta ku niitä hevoskirjoja?  
 Jonna: noo Neiti Etsiviä

Uusitalon ym. (2011) tutkimuksessa todettiin, että pojat lukevat mieluiten Aku Ankkaa. Sekä tytöt että pojat lukivat Mauri Kunnasta, Tatua ja Patua sekä Risto Räppääjää. Muutama poika piti myös tietokirjatyypisistä kirjoista, ja myös Harry Potter-kirjat mainittiin. (Uusitalo ym. 2011: 48.) Myös Nopparin ym. (2008: 110) tutkimuksen mukaan suosikkilehti tässä ikäryhmässä on Aku Ankka, ja luetuimpia kirjoja olivat sarjakuvakirjat, tytöillä hevoskirjat sekä koulussa luetut kirjat. Suomalaisten uusimpien tutkimusten tuloksiin verrattuna voikin sanoa, että tämän tutkimuksen haastateltavien lukumielitymykset noudattelevat hyvin pitkälle suomalaisten lasten keskimääräisiä lukutottumuksia.

Lasten lukemis- ja kirjoittamistaitoja ja tilanteita koskevissa haastatteluvastauksissa ei tullut kertaakaan esiin tietokoneella kirjoittaminen tai sen kautta lukeminen. Tämä poikkeaa esimerkiksi Uusitalon ym. (2011: 33) tutkimuksen tuloksista, joissa todetaan jokaisen heidän tutkimukseensa osallistuneen 8-vuotiaan käyttävän tietokonetta. Tähän tutkimukseen haastatellut lapset eivät ehkä miellä tietokoneella toimimista lukemiseksi tai kirjoittamiseksi, vaikka tietokoneen käyttö näitä taitoja edellyttäisikin. Toisaalta en myöskään kysynyt suoraan tietokoneella kirjoittamisesta tai sen kautta lukemisesta haastattelun aikana, minkä vuoksi mahdollisesti lapset eivät vastauksissaan tulleet maininneeksi tietokonetta.

Myös lasten kotiympäristöllä voi olla vaikutusta siihen, miksi tässä tutkimuksessa lapset eivät kerro käyttävänsä tietokonetta lukemisessa tai kirjoittamisessa. Noppari ym. (2008: 31) ovat lasten mediaympäristöjä tutkineessa tutkimuksessaan huomanneet, että varsinkin pienten lasten huoneissa voi lelujen ja oheistuotteiden lisäksi olla ainoastaan kirjoja, lelukuvastoja ja lehtiä vaikka mediatuotteiden määrä muuten lastenhuoneissa on suuri. Tietokone ei välttämättä ole helposti saatavilla omassa huoneessa, ja sen käyttöä mahdollisesti valvotaan ja rajoitetaan enemmän. Kirjat ja lehdet sen sijaan ovat saatavilla, kuten Fanni seuraavassa esimerkissä kertoo, ja siksi ehkä korostuvat vastauksissa.

- 33) H: joo . onko teillä kotona sitte vielä muunlaisia kirjoja?  
 Fanni: on meillä mun yhdessä vaatekaapissa niin siellä on oikein pino kirjoja . niitä mä sitten luen

#### 5.4 Lasten näkemyksiä aikuisten tekstitaidoista

Selvitin tutkimuksessa myös, millaisia näkemyksiä haastateltavilla on aikuisten tekstitaidoista. Kysyin, mitä lapset ovat nähneet aikuisten kirjoittavan tai lukevan. Pääasiassa lapset kertoivat esimerkkejä omista vanhemmistaan. Lotta ja Fanni kuitenkin kertovat myös aikuisten kirjoittamisesta yleensä.

- 34) H: mitäs aikuiset kirjottaa?  
 Lotta: sanoja  
 H: aha minkälaisia sanoja . tai mihin ne niitä sanoja laittaa?  
 Lotta: . vaikka kirjoihin
- 35) H: mitäs aikuiset sun mielestä kirjottaa?  
 Fanni: ne kirjottaa aina (sellasii) englannin kielisii  
 H: joo  
 Fanni: juttuja  
 H: mitäs muuta ne kirjottaa?  
 Fanni: ne kirjottaa kaikkii sellasii että että jos vaikka joku (tilaaminen) nii kirjottaa muistiin  
 H: ymm  
 Fanni: äiti kirjottaa aina ruo- kalistoille kaikki mitä pitää ostaa  
 H: joo niin kyllä no entäs muuta?  
 Fanni: ((tauko)) emmä tiiä mitä muuta ne kirjottaa

Lotta ja Fanni tarkoittavat näissä esimerkeissä aikuisilla mahdollisesti esimerkiksi kirjailijoita. Fanni siirtyy tästä näkemyksestä ajattelemaan itselleen läheisen aikuisen käytännöllistä kirjoittamista, äidin kauppaliistoja. Myös Leevi, Sampo ja Veeti ovat nähneet aikuisten kirjoittavan käytännöllisiä asioita.

- 36) H: ooksä nähny koskaan aikuisten kirjottavan mitään?  
 Leevi: oon mä  
 H: mitäs sä oot nähny että aikuiset kirjottaa?  
 Leevi: aika paljon (xx)  
 H: no mitä ne esimerkiksi saattais kirjoittaa?  
 Leevi: kauppaliistaa ja-
- 37) H: joo mitäs ne kirjottaa ne isi ja äiti?  
 Veeti: ymm . emmie tiiä



- H: ymm ootko nähny niiden mitään kirjoittavan?  
 Veeti: o-on  
 H: muistatko mitä?  
 Veeti: papereita ja . niin  
 H: entäs ope mitä ope kirjottaa?  
 Veeti: . papereita

- 38) H: mitäs ne aikuiset kirjottaa?  
 Sampo: no se äiti kirjottaa aina tonne . kerhoon tonne noin  
 H: yhym  
 Sampo: iltapäiväkerhoon niit lappuja

Näissä esimerkeissä käytännöllinen kirjoittaminen liittyy jokapäiväisiin arkitilanteisiin. Sampoon vastauksessa käytännöllinen kirjoittaminen yhdistyy suoraan Sampoon itseensä, sillä iltapäiväkerhoon kirjoitettavat viestit koskevat todennäköisesti häntä itseään. Hän on mahdollisesti itse myös toimittanut niitä iltapäiväkerhoon. Veeti on haastateltavista ainoa, joka arvelee opettajankin kirjoittavan jotakin. Kukaan muu haastateltavista ei mainitse opettajan kirjoittavan mitään, ei spontaaneissa vastauksissa eikä suoraan kysyttäessä.

Lasten kokemukset aikuisten kirjoittamisesta ovat siis pääasiassa käytännöllisiä, lapsen omaan elämään liittyviä. Myös aikuisten lukemiseen liittyy lasten mielestä käytännöllisyyttä, kuten Antin ja Veetin seuraavista esimerkeistä voi havaita.

- 39) H: mitäs sä oot nähny äitin lukevan?  
 Antti: kaikkea tietsikalta ja sitte kaikkea papereita
- 40) H: joo-o mitäs se äiti lukee . ootko nähny?  
 Veeti: ymm  
 H: ittekseen siis  
 Veeti: öh se ei lue kirjoja vaan jotain papereita

Antin vastaus ei tosin täsmällisesti kerro sitä, mitä äiti tietokoneelta lukee. Äidin tietokoneelta lukeminen ei siis välttämättä ole käytännöllistä, se voi olla viihdyttävääkin tai kommunikointiin liittyvää.

Eero ja Sampo kertovat, että aikuiset lukevat kirjoja kirjoja. Lukemisen avulla aikuiset siis viihdyttävät itseään. Eero määrittelee samalla, millaista tekstiä aikuiset hänen mielestään lukevat.

- 41) H: mitäs se äippä lukee?  
 Sampo: emmä muista . ainakin jotain kirjoja
- 42) H: mitäs aikuiset lukee?

- Eero: isi ja äiti lukee semmosia (paksuja) kirjoja jossa on eniten tekstejä eikä mitään kuvia
- 
- H: entäs ku sä oot iso niin mitä sä luulet että sä sitte luet?
- Eero: mm . semmosia niinku äiti ja isä
- H: eli paksuja kirjoja?
- Eero: joo

Eero on havainnut, että aikuisten lukemat kirjat ovat paksuja eikä niissä ole kuvia. Tähän käsitykseen häntä ovat todennäköisesti ohjanneet kodin tekstitaitotilanteet. Cairneyn (2003: 87) mukaan lapset omaksuvat tekstitaitoja osana monimutkaista kulttuurin oppimisprossia, joissa kodeilla on tärkeä merkitys. Eeron vastauksen perusteella voisi sanoa, että näillä oppimisprosesseilla voi olla vaikutusta aikuisikäen asti.

Pauliina, Rasmus ja Fanni hahmottavat aikuisten lukemisen itsensä kautta. Aikuiset lukevat lapselle vaikkapa mummolta tulleita kortteja tai itsekseen sitä samaa, mistä lapsi itse pitää.

- 43) H: ootko nähny että isillä tai äitillä olis kirjoja?  
Rasmus: ((nyökkää))  
H: minkälaisia kirjoja niillä on?  
Rasmus: Aku Ankkoja
- 44) H: no lukeeko sun äiti ite jotakin?  
Fanni: lukee se öö aina mun vaatekaapista jotain erikoisii kirjoi niin mä luen joskus niitä niin mä saan tietoa mitä niissä lukee
- 45) H: yhym joo lukeeks sun isi ja äiti jotain?  
Pauliina: . lukee  
H: mitäs ne lukee?  
Pauliina: . jos on vaikka tullu esimerkiksi mummilta joku kortti niin ne lukee  
H: ymm joo lukeeks ne jotain muuta?  
Pauliina: ((tauko)) sit ne lukee satukirjoja  
H: ahaa ihan ittekseen vai sulle?  
Pauliina: mulle ja mun pikkuveljelle ja siskolle

On toki hyvin mahdollista, että esimerkiksi Rasmuksen kotona aikuiset lukevat Aku Ankkoja tai Fannin äiti hakee Fannin kaapista kirjoja luettavakseen. Todennäköisempää lienee, että Fanni ja Rasmus eivät osaa kertoa, mitä aikuiset itsekseen lukevat. He siis kertovat vanhempien lukevan samaa, mitä he itse lukevat.

Lasten aikuisten lukemista koskevissa vastauksissa on siis kolmenlaisia näkemyksiä aikuisten lukemisen tarkoituksesta. Ensiksi lapset saattavat nähdä aikuisen lukemisen käytän-

nöllisenä toimintana. Toiseksi aikuisten on nähty lukevan kirjoja, siis viihdyttävän itseään lukemalla. Kolmanneksi lapset lähestyvät aikuisten lukemista lapsen omasta näkökulmastaan käsin. Käytännöllisessäkin näkökulmassa korostuvat jokapäiväiset tilanteet, joissa lapset ovat jollakin tavalla mukana. Tämä on ymmärrettävää, sillä lapsilla on tapana vastata kysymyksiin ja ymmärtää asioita omien kokemustensa perusteella (Doverborg & Samuelsson 2000: 49).

Barton, Ivanic, Appleby, Hodge ja Tusting jaottelevat kuusi erilaista tekstitaitojen käyttötilannetta. Tekstitaitoja tarvitaan heidän mukaansa ensinnäkin siksi, että asiat saadaan tehtyä (*literacy practice for getting things done*). Tähän osa-alueeseen kuuluvat kotityöt ja työt. Tekstitaitoja voidaan käyttää myös henkilöiden väliseen vuorovaikutukseen, tai niitä voidaan hyödyntää nautintoon ja viihtymiseen. Lisäksi tekstitaitoja voidaan käyttää itseilmaisuun ja sosiaaliseen kanssakäymiseen. (Barton ym. 2007: 65–79.) Bartonin ym. kuvailemista tekstitaitotilanteista nämä haastateltavat näyttävät huomioivan erityisesti kotitöihin liittyvät tekstitaidot eli sen, miten tekstitaitojen avulla arkiset asiat saadaan tehtyä. Aikuiset kirjoittavat lappuja, ruoka- ja kauppalistoja, papereita ja lukevat papereita tai kortteja. Tekstitaitoihin kuuluva viihtyminen ja nautinto on myös huomioitu vastauksissa.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten käytännöllisten luku- ja kirjoituskokemusten kuvailu poikkeaa jonkin verran Dufvan, Alasen ja Aron (2003) näkemyksistä. Heidän mukaansa lasten kuva kielestä kytkeytyy usein koulukontekstiin, oppitunteihin, oppikirjoihin ja opettajan puheeseen. Käsitukset eivät välttämättä yhdisty mielekkäästi arkielämään, eikä lapsi näin ollen myöskään hyödy oppimastaan käytännössä. Samalla kielen oppiminen yhdistyy lapsen mielessä vahvasti kirjoitettuun kieleen ja kirjalliseen esitystapaan, eivätkä lapset osaa puhua kielestä arkisen viestinnän välineenä. (Dufva ym. 2003: 298–299.) Tämän tutkimuksen haastatteluissa lapset osaavat nimetä arkisiakin tekstitaitotilanteita. Keskeisiä ovat sellaiset tekstitaitojen käyttötilanteet, joissa lapset ovat osallisena. Sen sijaan koulukontekstiin kuuluvat aikuisten tekstitaidot, esimerkiksi opettajan taululle kirjoittaminen, eivät tule tässä tutkimuksessa esiin.

## 5.5 Tekstit lasten kokemana

Tutkimusta varten valitsin seitsemän erilaista tekstiä, joita hyödynsin haastattelussa (liitteet 3–9). Ennen näiden esimerkkitekstien näyttämistä kysyin, mitä lapset ajattelevat tekstin olevan ja minkälaisia tekstejä he tietävät olevan tai ovat nähneet. Puolet haastatelluista ilmoitti

suoraan, että ei osaa vastata tähän kysymykseen. Vastanneidenkin vastauksista voi epäröineistä ja tauoista nähdä, että kysymys ilman mitään konkreettista tukea ei ole helppo.

Sampo liittyy tekstin lukemiseen, teksti on hänen mielestään *semmonen niinkun että mitä niinku luetaan*. Jonnan, Eeron ja Antin vastaukset perustuvat tekstin kirjoitettavuuteen. Teksti joko kirjoitetaan tai se on kirjoitusta.

- 46) H: mitä sulle tulee mieleen tekstistä?  
Jonna: (xxx) kun kirjottaa (jotain)
- 47) H: no nyt mä kysyn sulta että mikä SINUN mielestäsi on sellainen teksti?  
Eero: mmm  
H: omin sanoin kerrottuna  
Eero: ymm  
H: mitä sulle tulee mieleen sanasta teksti?  
Eero: . no nyt kirjoitusta (tekstistä)
- 48) H: no kerros että nyt mulle ihan omin sanoin että mikä sun mielestä on TEKSTI?  
Antti: . (en tiää) ((kuiskaa))  
H: ihan mitä sulle tulee mieleen sanasta teksti  
Antti: . kirjottaa  
H: ymm . tuleeko jotain muuta mieleen?  
Antti: ei

Fanni on huomionut, että teksti on kirjoittamista, joka voidaan tulostaa. Fannin vastaus on tässä tutkimuksessa harvinainen, koska siinä mainitaan tietokone.

- 49) H: no mikä sun mielestä on teksti?  
Fanni: no teksti on sellasta kirjoittamista mitä tulostetaan  
H: ahaa  
Fanni: että sen saa tietsikalla ja sitte tulostaa sen

Toisaalta hänen viimeisestä puheenvuorostaan selviää, että Fanni ei ainakaan tässä ajatuksessa pidä tietokonetta kirjoittamisen välineenä. Tietokoneen kautta saadaan jostain lähetettyjä tekstejä, joita sitten voidaan tulostaa. Myös Antin mukaan tekstejä lähetetään jonnekin, vaikkakin erilaisessa muodossa kuin Fannin näkemyksessä.

- 50) H: kukas niitä tekstejä kirjottaa?  
Antti: . öö öö kaikki  
H: ymm no entäs kun se on kirjoitettu se teksti niin mitäs sille sitte tehdä?

- Antti: emmä tiä . lähetetään jonnekin  
 H: yhym . kelle sen vois vois vaikka lähettää?  
 Antti: ää ((tauko)) me lähetetään kaikille . jollekin emmä tiä minne me lähetetään (tai mihin kaikkia)  
 H: nii mitäs te lähetätte lähetättekste jotain kirjeitä tai kortteja tai?  
 Antti: kirjeitä . ja aina välillä kortteja jos vaan ne jonkun synttärin on

Hiidenmaan (2000: 170) mukaan kirjoitetulla tekstillä on muoto, jossa oleellista on sen *kirjoitettuus*. Kirjoitettuus tarkoittaa sitä, että teksti on lineaarinen esitys, joka on tuotettu jollekin pinnalle. Fannin ja Antin vastauksesta voi nähdä, että he ovat huomioineet kirjoitetun tekstin lineaarisen esitystavan.

Sampo löytää tekstin esimerkin omasta nimestään ja perheenjäseniensä nimestä. Tämä ei ole ihme, sillä varmasti lähes jokainen lapsi aloittaa kirjoittamisen harjoittelun omasta nimestään.

- 51) H: minkälaisia kaikenlaisia tekstejä oot nähny?  
 Sampo: äää no . ainaki mun nimen ja silleen  
 H: mmm kyllä ootko nähny jotain muuta?  
 Sampo: äipän ja iskän ja mun pikkuveljen  
 H: ootko nähny jotain pidempiä tekstejä?  
 Sampo: ((pudistaa päätään))

Sampo mainitsee tekstiesimerkeiksi ne sanat, jotka hän itse aikaisemmin kertoi osaavansa kirjoittaa (esimerkki 19). Tekstin käsite näyttääkin hänellä liittyvän kiinteästi kirjoitettuun kieleen. Toisaalta Sampon mielestä yksittäinen sana, tässä tapauksessa tutun ihmisen nimi, voi muodostaa tekstin. Myöhemmin haastattelun aikana aapisen tekstiä pohtiessaan Sampo kiinnittää huomionsa aapisen sivulla kirjoitetussa tekstissä oleviin kirjaimiin. Hänen mielestään aapisen sivu on teksti, *kun siin on noit kirjaimii*. Teksti voi siis näiden Sampon näkemysten mukaan muodostua hyvinkin pienistä osista, yksittäisistä kirjaimista tai sanoista.

Jonna lähestyy tekstin käsitettä lukemisen kautta. Lukeminen taas liittyy hänellä nimenomaan kirjojen lukemiseen.

- 52) H: minkälaisia kaikenlaisia tekstejä sä oot nähny?  
 Jonna: noo sellaisia kaikenlaisia  
 H: kerro joku esimerkki mulle  
 Jonna: esimerkiksi vaikka sellasia pieniä ja isoja  
 H: mitkäs on pieniä tekstejä?  
 Jonna: no sellasia-a jotka voi olla (ison) kokosia jos jos vaikka harjottelee jotain sitte siinä voi olla pieniä tekstejä  
 H: no niin no entä mitkä tekstit on isoja?

- Jonna: noo jos jotain osaa vaikka lukea ja lukee hyvin niin sitte esimerkiksi siinä on Neiti Etsiviä (ja muita semmosia tekstejä)
- 
- H: missäs muualla oot nähny isoja tekstejä kun Neiti Etsivässä?
- Jonna: . semmosissa pitkissä kirjoissa

Hän siis jakaa tekstit, jotka hänellä tarkoittavat kirjoja, isoihin ja pieniin, harjoiteltaviin ja luettaviin. Osa teksteistä on vain harjoittelemista varten, osa hyvin lukeville. Lukemisen tavoitteena ovat kuvattomat kirjat, jotka on tarkoitettu hyvälle lukijoille. Jonna siis arvottaa tekstejä kokemustensa ja – teksteihin sosiaalistumisen ajatuksen myötä – kenties myös ympäristön arvojen mukaan.

Yleisen tekstikäsitteilyn jälkeen selvitin lasten käsityksiä haastattelussa käytettyjen tekstien tekstiyydestä. Koska näitä vastauksia analysoidessani vertaan lasten käsityksiä teksteistä tekstin kielitieteellisiin määritelmiin, pohdin ennen vastausten analysointia haastattelussa käyttämäni esimerkkisivujen ja –aukeamien tekstiyyttä. Tekstiä käsittelevän kirjallisuuden perusteella tekstin määrittelyssä keskeisimpiä tekijöitä näyttävät olevan tekstin luomat merkitykset ja lisäksi muoto, kuten luvussa 2.2 totesin. Halliday (1975: 123) korostaa tekstin määrittelyssä myös tekstin toiminnallisuutta. Yhtäkään haastatteluissa käytetyistä sivuista tai aukeamista ei ole otettu sana- tai kielioppikirjoista, joita Halliday ei pidä toiminnallisina kielen muotoina, joten jokainen esimerkkiteksti täyttää tekstin toiminnallisuuden tunnusmerkin. Toisin tässä yhteydessä voi pohtia, kuinka toimiva tämä Hallidayn rajausta ylipäättään on tekstien tekstiyyttä määriteltäessä. Sana- ja kielioppikirjoissa olevilla kielen muodoillakin on tietty merkitys siinä ympäristössä, jossa ne julkaistaan. Merkitys tekee siis niistäkin tekstin, vaikka ne Hallidayn näkemyksen mukaan eivät ole toiminnallisia kielen muotoja. Tämän tutkimuksen kannalta oleellisempaa onkin esimerkkitekstien toiminnallisuuden sijaan pohtia niiden merkityksiä ja muotoa. Täyttävätkö haastattelussa käytetyt sivut tai aukeamat tekstin määrittelyn merkityksen ja muodon kannalta?

Ensimmäiset kaksi esimerkkiä (liitteet 3 ja 4), eli ensimmäisen luokan ympäristökirjan aukeama ja Peppi-kirjan aukeama, ovat tekstejä sekä merkityksen että muodon kannalta katsottuna. Peppi-kirjan aukeama on tutkimukseen valituista esimerkeistä lineaariselta esitystavaltaan ja lukusuunnaltaan kaikkein selvimmän perinteisen kirjan kaltainen. Ympäristötiedon kirjan aukeama poikkeaa lukusuunnaltaan perinteisen kirjan aukeamasta. Sen kirjoitetut osuudet muodostavat kuitenkin lauseita, jotka sisältävät merkityksiä, joten se täyttää tekstin määrittelyn.

Kolmas esimerkki, aapisen sivu (liite 5), on tekstin määritelmän kannalta mielenkiintoinen. Sen sisältämät tavut eivät tarkoita mitään, niillä ei siis ole merkitystä. Tavuista ei myöskään muodostu sanoja tai lauseita. Mutta edellyttääkö nykyinen tekstikäsitelmä, että tekstin sisältämien merkitysten pitäisi sijaita nimenomaan kirjoitetussa tekstissä? Aapisen sivulla kirjoituksen ohessa oleva kuva on nimittäin täynnä merkityksiä, sillä se sisältää u-kirjaimella alkavia sanoja esimerkiksi uuni, Uula (kuvan pojan nimi) ja unikko. U-äännettä harjoitellessaan oppilaat etsivät ja toistavat näitä sanoja, jolloin kuvan merkitykset muuttuvat puhutuiksi. Hiidenmaan (2000: 168) mukaan tekstin merkitys voikin olla lukijoiden tuottamaa. Kuvan merkityksellisyyden perusteella myös aapisen teksti olisi siis mahdollista tulkita tekstiksi.

Neljännän esimerkin eli kartan (liite 6) kirjoitetut tekstit eivät muodosta lauseita, sanoja kylläkin. Aapisen sivuun verrattuna sen kirjoitetuilla teksteillä on kuitenkin selvästi merkitys: ne ovat paikkojen nimiä. Myös jokaisella karttaan piirretyllä karttamerkillä ja värillä on oma tarkoituksensa, joten kartan voi sanoa olevan merkityksiä täynnä. Toisaalta Pavlik toteaa, että kartan symbolit sinällään ovat pohjimmiltaan merkityksettömiä. Jotta kartan lukija voisi ymmärtää sen sisältämät merkitykset, täytyy lukijan mennä musteen ja paperin taakse. Taitava kartan lukija itse asiassa kartoittaa uudelleen (*re-maps*) kartan kuvaamaa aluetta, ja samalla luo siitä uusia yhteyksiä ja käsityksiä. (Pavlik 2010: 38.) Vaikka kartan symbolit itsessään ovatkin merkityksettömiä, syntyvät merkitykset todellisuuden ja symbolien välisen yhteyden ymmärtämisestä. Tässä mielessä kartta siis täyttää tekstin määritelmän. Kolme viimeistä esimerkkiä eli tietokirjan sivu (liite 7), kuvakirjan aukeama (liite 8) ja runo (liite 9) täyttävät selvästi tekstin määritelmän sekä muodoltaan että merkitykseltään. Kuvakirja ja runo poikkeavat lineaariselta esitystavaltaan perinteisen kirjan aukeamasta, mutta sillä ei ole vaikutusta tekstin määrittelyn kannalta.

Näillä perusteilla kaikki haastatteluissa käytetyt tekstit siis olisivat tekstejä myös merkitysten perusteella. Osa merkityksistä sijaitsee kirjoitetuissa teksteissä, osa kuvissa. Toisaalta aapisen sivu ja kartta eivät kirjoitetun tekstin muodon osalta sovi kaikkiin tekstin määrittelyihin, ja aapisen kirjoitetusta teksteistä puuttuvat myös merkitykset. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole oleellista tehdä lopullista päätöstä siitä, kuinka esimerkkien tekstiys kielitieteellisesti määritellään. Olenkin päätenyt käyttämään kaikista haastattelussa käytetyistä kirjojen sivuista ja aukeamista käsitettä teksti niiden sisältämien merkitysten perusteella.

Haastattelussa esittelin tekstit yksitellen. Kysyin lapsilta, ovatko nämä sivut tai aukeamat heidän mielestään tekstejä. Vastaukset olen koonnut tähän raporttiin teksti kerrallaan. Esittelen jokaisen tekstin kohdalla ensiksi taulukkomuodossa kaikkien lasten näkemykset siitä, onko teksti teksti vai ei. Useimmiten lapset osasivat kertoa tästä mielipiteensä. Epävar-

moissa vastauksissa olen merkinnyt taulukkoon plussan molempiin sarakkeisiin. Taulukoiden jälkeen olen koonnut lasten perustelut. Moni haastateltava käytti samoja perusteluita tekstistä toiseen. Ensimmäisten tekstien kohdalla olenkin esitellyt perustelut laajasti, mutta en ole toistanut saman lapsen samoja perusteluita jokaisen tekstin kohdalla.

TAULUKKO 4. Lasten käsityksiä tekstistä 1 (liite 3)

Lapsi	On teksti	Ei ole teksti
Jonna	+	+
Laura		+
Leevi	+	
Eero		+
Antti	+	
Sampo	+	
Rasmus		+
Veeti	+	
Fanni	+	
Pauliina	+	

Jonna ei ole varma, onko teksti teksti vai ei. Epävarmuuteen vaikuttivat ilmeisesti tekstin kirjoitetussa osuudessa olevat tavuviivat.

- 53) H: onko tämä sinun mielestäsi teksti?  
 Jonna: mm ((pitkä tauko)) emmä tiiä ((kuiskaa))  
 H: et osaa päättää mik- miksi se tuntuu vaikealta sanoa onko se teksti?  
 Jonna: hmm  
 H: ei tähän ei oo oikeeta vastausta  
 Jonna: (xxx) koska noissa on tollanen (xxx)  
 H: ai mikä on?  
 Jonna: no tollanen ((osoittaa tavuviivaa))

Jonnahan mainitsi jo erilaisia tekstejä nimetessään harjoiteltavat tekstit omaksi ryhmäkseen (esimerkki 52). Tavuviivat saattavat hänen mielestään osoittaa tämänkin tekstin olevan harjoitus, minkä vuoksi hän epäilee, että kyseessä ei ole teksti. Fanni puolestaan on sitä mieltä, että teksti on teksti juuri tavuviivojen vuoksi:

- 54) H: ja kysyn tässä että onko tää sun mielestä teksti?  
 Fanni: ((tauko)) on



- H: joo ja sit mä aina kysyn perään että MIKS se on sun mielestä teksti?  
 Fanni: ...  
 H: kerro vaan ihan omin sanoin  
 Fanni: . no sillä kun täs on niinkun tavutettu nää ((näyttää kirjoitettua tekstiä))  
 H: ymm joo . tuleeks siit muuta mieleen?  
 Fanni: ei oikeen tuu

Teksti on otettu ensimmäisen luokan ympäristötiedon oppikirjasta. Useimmissa ensimmäisen luokan syksyllä koulussa käsiteltävissä teksteissä on tavuviivat. Tämä näyttää vaikuttavan Jonnan ja Fannin käsityksiin tekstin tekstinä olemisesta. Fannin käsitystä tavuviivat vahvistavat – koulunkin teksteissä on tavuviivat, joten tekstin täytyy olla teksti. Hän näyttää tältä osin sosiaalistuneen ajatukseen, jonka mukaan koulussa käsitellään oikeita tekstejä. Jonnan tavuviivat saavat epäröimään. Tämä johtunee siitä, että hän näyttää olevan sosiaalistunut isompien lasten kuvattomiin kirjoihin (esimerkki 52). Fanni pitää ilmeisesti koulun tekstejä tärkeänä, kun taas Jonna pitää niitä harjoituksina sellaisille lapsille, jotka eivät vielä osaa lukea. Toisaalta Fannikin kertoo tavoittelevansa tavuttamattomien tekstien lukemista (esimerkki 31). Lukutaidon kehittymisen myötä hän selvästi haluaa siirtyä hyvillä lukijoille tarkoitettuihin kuvattomiin kirjoihin ja on siis Jonnan tavoin omaksunut käsityksen siitä, millaisia kirjoja hyvät lukijat lukevat.

Veetin ja Antin mielestä ensimmäinen teksti on teksti, koska sivulla lukee. Veeti ei kuitenkaan ole aivan varma perusteluistaan.

- 55) H: MIKSI se on sun mielestä teksti?  
 Veeti: . ymmh . koska siinä lukee ja sitten . ymm ((pitkä tauko)) en tiää
- 56) H: ja miksi se on sun mielestä teksti?  
 Antti: eeh kun täs lukee kaikkee

Pauliina ja Sampo kiinnittävät huomionsa tekstissä oleviin kirjaimiin. Sampo ei kuitenkaan osaa tässä yhteydessä käyttää käsitettä kirjain, vaan osoittaa kirjaimia.

- 57) H: miksi se on teksti?  
 Sampo: no ku tossa ja tuolla on ja tuolla on ((näyttää kirjoitettuja osuutta))  
 H: niin mitä siellä on?  
 Sampo: emmä tiää
- 58) H: — ja miksi se on teksti sun mielestä?  
 Pauliina: siks kun siin on noit kirjaimia

Eeron mielestä ykkösteksti ei ole teksti, *koska tässä on (niin paljo) tämmösiä* ((näyttää kuvia)). Hän ei siis hahmota näin paljon kuvia sisältävää tekstiä tekstiksi. Laura ei pidä ykköstekstiä tekstinä, *koska sitä* [kuvan lennokkia] *tehdään paperista*. Työohjeen tarkoituksena tosiaan on lennokin tai hyrrän tekeminen. Kirjoitetun tekstin tarkoituksena on kertoa, *mitä* pitää tehdä. Se, *miten* tehdään, selviää kuvista. Tekstien merkitykset syntyvät lukijan tulkinnoista (Hiidenmaa 2000: 168). Saattaa olla, että Lauralle merkitys tässä tekstissä onkin konkreettinen tekeminen, ei lukeminen, minkä vuoksi hän ei miellä tekstiä tekstiksi.

TAULUKKO 5. Lasten käsityksiä tekstistä 2 (liite 4)

Lapsi	On teksti.	Ei ole teksti.
Jonna	+	
Laura	+	
Leevi	+	
Eero	+	
Antti	+	
Sampo	+	
Rasmus	+	
Veeti		+
Fanni	+	
Pauliina	+	

Haastateltavien käsitykset toisesta tekstistä olivat varsin yksimielisiä. Kuvaa sisältämätön Peppi-kirjan teksti oli teksti kaikkien muiden paitsi Veetin mielestä. Hän ei osaa perustella mielipidettään. Tyypilliset perustelut kakkostekstin tekstinä olemiselle liittyivät kirjoitetun tekstin kirjaimiin.

- 59) H: joo miksi se on sinun mielestäsi teksti?  
 Laura: koska siinä on sanoja jaa . kirjaimia
- 60) H: no miks tää on teksti?  
 Leevi: ku siin on ää . kirjaimia

Eero huomioi tekstissä olevien kirjainten määrän, mutta lisäsi tähän vielä näkemyksen paljosta luettavasta. Myös Antti perustelee tekstiä sen luettavuudella, kuten hän perusteli ensimmäisenkin tekstin kohdalla.

- 61) H: no miksi [toinen teksti on teksti]?  
 Eero: siinä on niin paljon kirja-  
 H: mitä tässä on?  
 Eero: kirjaimia ja luettavaa
- 62) H: miksi se on sun mielestä teksti?  
 Antti: koska tässä lukee

Rasmus mainitsi perusteluissaan, että kakkosteksti on teksti koska *se on kirjoitettu*. Aikaisemmissa vastauksissahan tekstien tekstiyyttä on perusteltu niiden luettavuudella tai niiden sisältämällä kirjaimilla, mutta Rasmus huomioi myös kirjoittamisen.

Jonnan mielestä kakkosteksti on teksti sen vuoksi, että *siinä ei oo kuvia -- vaan pelkästään kirjoitusta*. Hän ei siis tämän vastauksen perusteella tunnu mieltävän tekstiksi multimodaalisia tekstejä, tai ainakin kuvaton teksti on varmemmin teksti kuin kuvia sisältävä teksti. Tähän voi Jonnan kohdalla jälleen liittyä hänen sosiaalistumisensa kuvattomiin kirjoihin, mikä johtunee hänellä jo kauan olleesta lukutaidosta.

Vastauksissaan haastatellut käyttävät pääasiassa käsitteitä kirjain ja lukeminen, Laura mainitsee sanan. Nämä käsitteet ovat lapsille tuttuja ja tällä hetkellä käytössä olevia kielelliseen tietoisuuteen liittyviä käsitteitä. Fanni osoittaa perusteluissaan yritystä löytää kirjainta ja sanaa laajempaa käsitettä.

- 63) H: -- miks tää on teksti?  
 Fanni: . koska tääl on näitä ihan pieniäkin kirjaimia alust lähtee iso ja sitte on aina loppuu pieneen  
 H: ymm joo kyllä haluatko sanoa muuta?  
 Fanni: no vielä kun tää NÄYTTÄÄKIN ihan tekstiltä  
 H: miks se näyttää tekstiltä?  
 Fanni: ko täällä on nii pieni kirjaimii ja ne on ihan kivan näkösii

Fanni näyttää huomioineen, että tekstissä on yksiköitä (=lauseita), joissa isoilla ja pienillä kirjaimilla on oma tarkoituksensa. Hän ei osaa vielä käyttää käsitettä lause, mutta näyttää kuitenkin tietävän että isojen ja pienten kirjainten tietynlainen sijoittelu saa tekstin näyttämään tekstiltä.

TAULUKKO 6. Lasten käsityksiä tekstistä 3 (liite 5)

Lapsi	On teksti.	Ei ole teksti.
Jonna	+	+
Laura		+
Leevi	+	
Eero	+	+
Antti		+
Sampo	+	
Rasmus		+
Veeti		+
Fanni		+
Pauliina	+	

Aapisen sivun tekstiydestä on erilaisia näkemyksiä. Jonna ja Eero eivät ole vastauksestaan varmoja, muiden vastaukset jakautuvat taulukon 5 mukaisesti. Fanni ja Antti kiinnittävät perusteluissaan huomiota kirjoitetun tekstin lyhyyteen.

- 64) H: miks se ei oo teksti?  
Fanni: kun teksti on sellasta ihan pitkää kirjaimia mutta tää on tällstä ihan pieniä
- 65) H: miksi se ei ole teksti?  
Antti: kun nää on tavuja  
H: aha ((tauko)) joo . haluutko sä sanoo siitä vielä jotain?  
Antti: en  
H: miksi tavut ei oo tekstiä?  
Antti: koska ne on niin lyhyitä

Lauran mielestä kolmas teksti ei ole teksti, koska sen kirjaimista ei muodostu sanoja. Hän osaa tosin perustella vastauksensa vasta ohjaamani vertailun avulla.

- 66) H: ei ole miksi se ei ole teksti?  
Laura: ...  
—  
H: jos verrataan vaikka tätä äskeistä . tämä [toinen teksti] oli teksti sun mielestä ja tämä ei ollu . niin mikä ero näillä on?  
Laura: tässä ei ole-e . niitä-ä sanoja  
H: yhym kyllä mitäs tässä on?  
Laura: kirjaimia

Veetin mielestä aapisen sivu ei ole teksti, *koska siinä ei lue niinku silleen (oikeen)*. Sekä tekstitaiteiden että tekstin määrittelyn yhtenä keskeisenä osa-alueena ovat tekstin ja tekstitaiteiden merkitykset, joita luodaan kirjoittamalla ja tulkitaan lukemalla (Halliday 1975: 124; Gillen & Hall 2003: 8). Tämän esimerkkitekstin tavut eivät tarkoita mitään, minkä vuoksi Veeti mahdollisesti päätyy ajattelemaan että tekstissä ei lue oikeasti. Veetin tavoin Eerokin pohtii tavujen merkitystä.

- 67) H: ei ole miksi se ei ole teksti?  
 Eero: täs on tavuja ja sitten tämmönen kuva ((näyttää tavua ja kuvaa))  
 H: no miks ne tavut ei oo tekstiä?  
 Eero: ku ne ei oo sellanen luettava (ne tavut)  
 H: niitä ei lueta . (niinkö) etteks te lue koulussa tavuja?  
 Eero: luetaan  
 H: mut ei kuitenkaan oo tekstiä?  
 Eero: niin  
 H: miksi ei?  
 Eero: eiku on tää tekstiä

Tavut eivät siis Eeron mielestä ole luettavia. Hänen käsitykseensä vaikuttaa tosin myös kuva, joka vähentää hänen mielestään tekstin tekstiyyttä. Loppujen lopuksi Eero päätyy tekemiensä lisäkysymysten vuoksi perumaan mielipiteensä kokonaan, joten olen tulkinut hänen vastauksensa olevan epävarma.

Rasmus ajattelee, että aapisen sivu ei ole teksti *ku siin* [tavujen väleissä] *on noin iso väli*. Aapisen sivun kirjoitetussa tekstissä tavujen välit todellakin ovat suuremmat kuin sanavälit kirjoitetussa tekstissä yleensä. Se siis poikkeaa tälläkin tavalla sanoja ja lauseita sisältävästä kirjoituksesta. Rasmusen huomio kiinnittyy siis tekstin ulkoiseen olomuotoon, Hiidenmaan (2000: 170) mukaiseen *kirjoitettuuuteen*, eli kirjoitetun tekstin lineaariseen esitystapaan.

Sampon ja Pauliinan mielestä aapisen sivu on teksti, ja he perustelevat mielipidettään sanasta sanaan samalla tavalla: *kun siin on noit kirjaimii*. Leevin mielestä aapisen sivu on teksti, *ku tos lukee*. Merkityksillä tai niiden puuttumisella ei heille siis ole väliä, kunhan tekstissä vain on kirjaimia, joita voi lukea.

TAULUKKO 7. Lasten käsityksiä tekstistä 4 (liite 6)

Lapsi	On teksti.	Ei ole teksti.
Jonna		+
Laura		+
Leevi		+
Eero		+
Antti	+	
Sampo	+	
Rasmus	+	+
Veeti	+	
Fanni	+	
Pauliina		+

Aapisen sivun tavoin myös kartta jakaa haastateltavien näkemyksiä. Rasmus ei osaa sanoa, onko kartta teksti vai. Leevin mielestä kartta ei ole teksti ja Veetin mielestä on. He eivät kumpikaan osaa perustella käsityksiään. Jonna ja Laura eivät pidä karttaa tekstinä, *koska se on kartta*. Myös Eeron ja Pauliinan mielestä kartta ei ole teksti, ja he perustelevat näkemyksensä kirjoitetun tekstin vähyydellä tai puuttumisella.

- 68) H: miks se ei oo teksti?  
Eero: koska siin on näit reittejä . siinä ei oo paljon yhtään tekstiä kun vähän vaan
- 69) H: miksi ei?  
Pauliina: siks ku siin ei oo tekstiä  
H: aha joo mitäs siinä on?  
Pauliina: siin on siin on eri maata  
H: ymm onks se kirjoituskin eri maata mitä tässä on?  
Pauliina: ...  
H: vai meinaaks sä että tää KUVA on eri maasta?  
Pauliina: EN  
H: mitäs sä ajattelit?  
Pauliina: ...

Kirjoitetun tekstin vähyys siis näyttää vaikuttavan siihen, että osa lapsista ei pidä karttaa tekstinä. Toisaalta sen tekstiyyttä myös perustellaan juuri sillä, että kartassa on kirjoitusta tai lukee.

- 70) H: miksi [on teksti]?  
Sampo: siks ku sitä lukee vähä joka paikassa
- 71) H: no onks tää teksti  
Fanni: ON kun tääl on näitä ihan pienupieniä kirjaimia täällä kaikkialla ((näyttää kirjoitusta))

Kirjoitetun tekstin sijoittuminen koko paperin alueelle näyttää vaikuttavan Sampon ja Fannin käsityksiin tekstin tekstiydestä. Kirjoitettua tekstiä ei tässä kartassa ole paljon, mutta se on jakautunut melko tasaisesti koko sivun alueelle. Tämän vuoksi kirjoitetun tekstin määrä ilmeisesti näyttää Fannista ja Samposta suurelta.

TAULUKKO 8. Lasten käsityksiä tekstistä 5 (liite 7)

Lapsi	On teksti.	Ei ole teksti.
Jonna	+	
Laura	+	
Leevi	+	
Eero	+	
Antti	+	
Sampo	+	
Rasmus	+	+
Veeti	+	
Fanni	+	
Pauliina	+	

Viides teksti, eli tietoteksti, on kaikkien muiden paitsi Rasmuksen mielestä teksti. Hän ei osaa kertoa mielipidettään tästä tekstistä. Antti ja Veeti pitävät tekstiä tekstinä, mutta eivät osaa perustella kantaansa. Joidenkin lasten perusteluihin näyttää tässä vaiheessa haastattelua ilmentyneen käsite teksti, jota tietysti on toistettu haastattelun aikana monta kertaa.

- 72) H: miksi se on teksti?  
Jonna: kun tuolla on niinku tällästä tekstiä ((näyttää kirjoitettua osaa))
- 73) H: miksi?  
Eero: siks kun täs on tekstiä ja sit on tämmönen ((näyttää tekstiä ja kuvaa)) täs on paljo tekstiä ja tää tämmönen pi- pieni kuva
- 74) H: — onks tää teksti?

Pauliina: on ku siin on tekstiä

Lasten tekstikäsite näyttäisi näiden esimerkkien perusteella tarkoittavan samaa kuin kirjoitettu teksti. Eero kuitenkin toteaa nyt ensimmäisen kerran haastattelun aikana, että *pieni* kuva voi olla osa tekstiä.

Laura luottaa edelleen aikaisempiin perusteluihinsa, joiden mukaan teksti on teksti, koska tässä on niitä sanoja ja kirjaimia. Myös Sampo ja Leevi perustelevat käsityksensä tekstin kirjoittamis- ja lukemismahdollisuuksilla edellisten vastausten tapaan. Fanni puolestaan kiinnittää huomionsa kirjoitetun tekstin seassa oleviin numeroihin.

- 75) H: sitte onks tää teksti?  
 Fanni: on se on sama kun näistä joku kun täällä on näit pieniä tälläsiä numeroita  
 H: joo tän nimi on veden kiertokulku tän tekstin ja osaatko sä arvi ar-  
 vata että tai tie- tietäsitkö sä että minkälaisesta kirjasta tää on?  
 Fanni: se on jostain tietokirjasta  
 H: kyllä mistä sä tiedät että se on tietokirjasta?  
 Fanni: koska jos toi ois vanhasta aapisesta tossa ei ois näitä nuolia  
 H: aa joo  
 Fanni: ja täs (on) selvää tekstiä

Tekstin kirjoitetussa osassa on numeroita, jotka näyttävät vahvistavan Fannin käsitystä tekstin tekstiyydestä. Lisäksi hän vertaa tietokirjan sivua aapisen sivuun, jota hän ei pitänyt tekstinä. Fanni kykeneekin tekstin tekstiyyttä pohtiessaan tutkimaan tekstin yksityiskohtia ja vertaamaan tekstiä toiseen tekstiin, siis hyödyntämään erilaisia vihjeitä. Näitä vihjeitä hän etsii sekä kirjoitetusta tekstistä että kuvasta.



TAULUKKO 9. Lasten käsityksiä tekstistä 6 (liite 8)

Lapsi	On teksti.	Ei ole teksti.
Jonna		+
Laura	+	
Leevi	+	
Eero		+
Antti	+	
Sampo	+	
Rasmus	+	
Veeti		+
Fanni	+	
Pauliina	+	

Veeti, Eero ja Jonna eivät miellä Mauri Kunnaksen kuvakirjan aukeaman olevan teksti. Veeti ei osaa perustella käsitystään. Jonnan mielestä kuvakirjan tekstissä ei ole tarpeeksi kirjoitettua tekstiä, jotta se voisi olla teksti.

- 76) H: ei oo teksti . miksi ei oo teksti?  
 Jonna: noo siinä ei oo kauheesti (xxx) tekstiä tai mitään

Jonnan näkemyksessä on mahdollista havaita läpi haastattelun jatkunut ajattelutapa, jonka mukaan oikeat tekstit ovat kuvattoman kirjan kaltaisia. Eero näyttää ajattelevan samalla tavalla, sillä hänen mukaansa kuvakirjan aukeama ei ole teksti koska *täs on niin paljon kuvia*. Tietotekstiin verrattuna tämän tekstin kuvien määrä on siis Eerolle liiallinen, jotta kyseessä voisi olla teksti. Fanni ei välitä kuvien määrästä tai tekstin vähäisyydestä, vaan huomioi jälleen kirjoitetun tekstin muotoa ja kokoa.

- 77) H: — miksi se on teksti?  
 Fanni: tää on näitä vähän isompaa kirjoitusta (mutta täällä on) näitä ihan pitkiäkin

*Pitkillä* hän tarkoittaa mahdollisesti sitä, että kirjoitettu teksti on kirjoitettu lauseiksi. Antti kertoo kuvakirjan aukeaman olevan teksti koska *tässä lukee näin pitkiä sanoja*. Anttihan toteasi aapisen sivun yhteydessä, että se ei ole teksti koska tavut ovat niin lyhyitä (esimerkki 65).

Hän näyttääkin olevan sitä mieltä, että teksti rakentuu sanoista. Toisaalta *pitkillä sanoilla* Antti saattaa tarkoittaa myös lauseita.

Myös Rasmus, Sampo, Leevi, Pauliina ja Laura pitävät kuvakirjan aukeamaa tekstinä. Rasmus ei osaa perustella kantaansa. Sampo ja Laura perustelevat edelleen vastauksiaan sillä, että sivuilla on kirjaimia. Myös Leevi näyttää aukeaman kirjoitettuja osioita. Pauliina on ottanut haastattelun aikana käyttöönsä käsitteen teksti ja käyttää sitä nyt sujuvasti kehäperuste-  
luissaan: teksti on teksti *siks ku siin on tekstei*.

TAULUKKO 10. Lasten käsityksistä tekstistä 7 (liite 9)

Lapsi	On teksti.	Ei ole teksti.
Jonna	+	
Laura	+	
Leevi	+	
Eero	+	
Antti	+	
Sampo	+	
Rasmus	+	+
Veeti	+	
Fanni	+	
Pauliina	+	

Seitsemättä tekstiä pitävät tekstinä kaikki muut paitsi Rasmus, joka ei ole varma kannastaan. Laura perustelee vastaustaan yhdellä *kirjaimia* sanalla. Myös Jonna osoittaa perusteluiksi runon kirjoitettua osaa. Tässä vaiheessa haastattelua kerta toisensa jälkeen kysymäni perustelut alkoivat selvästi tuntua haastateltavista pitkäveteisiltä, mikä näkyy lasten lyhentyneissä vastauksissa. Antti perustelee jälleen runon olevan teksti, *koska kun tos on noit . isoja (sanoja)*. Se, tarkoittavatko isot sanat lauseita vai sanoja, jää hänen kohdallaan haastattelun aikana selvittämättä.

Eero kiinnittää huomiota kirjoitetun tekstin määrään ja pituuteen. Hän arvioi ja näyttää vastatessaan, miten suuren osan sivua kirjoitettu teksti täyttäisi jos se olisi kirjoitettu perinteisen kirjan sivun muotoon.

78) H: miksi [on teksti]?

Eero: täs on niin paljon tätä tekstiä ja jos nää kaikki laittais riviin nii tää tulis tälleen ((näyttää kirjoitusta))

Hänellä näyttääkin olevan jonkinlainen käsitys siitä, että testin lineaarista esitystapaa voi muuttaa. Myös Fannin mielestä seitsemännen tekstin tekstiuden varmistaa sen pituus. Runo on teksti, koska *tääkin on se pitkä ja tää on pienellä*.

Avoimien tekstimääritelmäkysymyksien ja esimerkkitekstien avulla selvittämieni käsitysten perusteella näyttää siltä, että lapset mieltävät tekstiksi lähinnä kirjoitetun tekstin. Kirjoitetun tekstin tekstiyyttä perustellaan sillä, että se on kirjoitettu tai sitä voi lukea. Tätä johtopäätöstä vahvistavat myös haastattelussa teettämäni vertailutehtävät, joissa näytin kaikki seitsemän tekstiä yhtä aikaa. Kysyin, mikä teksti tai mitkä tekstit lapsen mielestä ovat eniten ja vähiten tekstejä. Annoin mahdollisuuden valita useamman tekstin. Tämä kysymys ohjasi tietysti lapsia valitsemaan eniten tekstiksi sen, jossa kirjoitetun tekstin määrä on suurin. Vähiten tekstiksi taas valittiin tekstejä, joissa on vähän kirjoitettua tekstiä. Toisaalta vähiten tekstin perustelut selventävät lasten näkemyksiä tekstin ja ei-tekstin eroista. Lasten valinnat näkyvät taulukoista 11 (eniten teksti) ja 12 (vähiten teksti).

TAULUKKO 11. ”Eniten teksti” haastateltavien mielestä

NIMI	Teksti 1	Teksti 2	Teksti 3	Teksti 4	Teksti 5	Teksti 6	Teksti 7
Jonna		+			+		+
Laura		+					
Leevi		+					
Eero		+					+
Antti		+			+		
Sampo		+					
Rasmus		+			+		
Veeti					+		
Fanni		+					
Pauliina		+			+		

Kuvia sisältämätön Peppi-teksti on lasten mielestä yleisimmin eniten teksti. Kuvaa sisältävä tietoteksti nimetään viisi kertaa eniten tekstiksi. Herra Piipoo–runo valitaan eniten tekstiksi kaksi kertaa. Monessa perustelussa tärkein tekijä valinnassa on sivujen määrä (tekstissä kaksi), kirjoitetun osuuden pituus tai sanojen sekä kirjainten suurin määrä.

- 79) H: miksi se [toinen teksti] sun mielestä on eniten?  
 Laura: ((tauko)) siinä on eniten niitä sanoja ja kirjaimia
- 80) H: joo se Peppi-tarina miksi se on sun mielestä eniten teksti?  
 Rasmus: ku siin on kaks sivuu
- 81) H: se Peppi miksi se on sun mielestä kaikista eniten teksti?  
 Pauliina: siks kun siit on niinku molemmilla sivuilla tekstiä  
 H: ymm joo . haluuskä valita jonkun muun?  
 Pauliina: no tää ((näyttää viitostekstiä))  
 H: tietokirja — miksi se on sun mielestä kaikista eniten teksti?  
 Pauliina: siks kun siin on tekstiä

Fanni perustelee toisen tekstin valintaa eniten tekstiksi sillä, että siinä ei ole kuvia lainkaan.

- 82) H: joo miksi se [teksti kaksi] on sun mielestä eniten teksti?  
 Fanni: näis muissa on vähemmän vähemmän kuin tässä tässä on koko kirja ja tällä on kuvia ja kaikissa on kuvia ja tuolla on vaan tekstiä

Tämäkin vastauksen takana saattaa olla ajatus siitä, että kuvat vievät tilaa kirjoitetulta tekstiltä. Tällöinkin todellinen perustelu olisi kirjoitetun tekstin suurin määrä. Toisaalta voi myös olla, että Fanni mieltää oikeimmiksi teksteiksi perinteiset, kuvattomat kirjansivut ja sen vuoksi valitsee eniten tekstiksi sellaisen kirjan aukeaman. Lankshearin ja Knobelin (2006: 52) mukaan aikaisemmin tekstit muokattiin kirjan sivuille sopiviksi, mutta nykyteksteihin kirjan asettamat vaatimukset eivät vaikuta yhtä paljon. Osa lapsista (Fanni, Jonna ja Eero) näyttää kuitenkin edelleen ajattelevan, että kuvaton ja lineaariselta esitystavaltaan eniten perinteistä kirjan sivua muistuttava teksti on varmimmin teksti.

TAULUKKO 12. ”Vähiten teksti” haastateltavien mielestä

NIMI	Teksti 1	Teksti 2	Teksti 3	Teksti 4	Teksti 5	Teksti 6	Teksti 7
Jonna			+				
Laura				+			
Leevi			+				
Eero	+						
Antti	+						
Sampo			+				
Rasmus						+	
Veeti			+				
Fanni			+				
Pauliina				+			

Vähiten teksti on useimmiten kolmas teksti eli aapisen sivu. Myös karttaa, ympäristötiedon kirjan aukeamaa ja kuvakirjan aukeamaa pidetään vähiten tekstinä. Tyypillinen perustelu on kirjoitetun tekstin tai luettavan vähäinen määrä.

- 83) H: miksi se [kolmosteksti] on kaikista vähiten teksti?  
 Leevi: (lukee kaikista vähiten)  
 H: mitä?  
 Leevi: siinä on kirjaimia kaikista vähiten ((kuiskaa))
- 84) H: — miksi se [kartta] on sun mielestä kaikista vähiten teksti?  
 Pauliina: siks ko siin on vähä tekstiä
- 85) H: miksi [ykkösteksti]?  
 Antti: . koska nää on niin lyhyitä ((näyttää kirjoitettua tekstiä))
- 86) H: miksi se [teksti kolme] on sinusta kaikista vähiten teksti?  
 Sampo: no kun siin ei oo ku yy kaa koo nee vii kuu sei kasi ysi kymppi ((laskee tavut)) siin ei oo ku noin vähän

Pelkkä kirjoitetun osuuden pituus ei kuitenkaan näytä olevan kaikilla valinnan ratkaiseva tekijä. Eero kiinnittää huomiota tekstiin kuuluvien kuvien määrään.

- 87) H: miks tää [ensimmäinen teksti] on kaikista vähiten teksti?  
 Eero: katokku täs on tää vaan ja tää ja tää ja tää ((näyttää kaikki kuvat))

Kuvia on siis Eeron mielestä ensimmäisessä tekstissä niin paljon, että se on näistä teksteistä vähiten teksti.

Fannin ja Antin vastauksissa näkyy hyvin näiden lasten kielellisen tietoisuuden ja ajattelun kehitys. Fanni huomioi samalla sekä kirjoitetun tekstin pituuden että tavujen ja sanojen eron.

- 88) H: miks se [teksti kolme] on sun mielestä vähiten teksti?  
 Fanni: kaikiss muissa on enemmän ja pitempii täs on tälläsii ihan pieniä ja lyhyitä  
 H: joo onks näis jotain muuta eroa?  
 Fanni: . joo ku noi on tavuja ja noi on pitkiä sanoja

Antti puolestaan pohtii tekstin sisältämiä tai niistä puuttuvia merkityksiä. Hänen mielestään kolmas teksti on vähiten teksti, *ku siinä . ei lue niinku oikeita s-sanoja*. Hän osaa oman kertomansa mukaan lukea tavuja ja vähän sanoja, joten lukutaitoonsa nähden hän on kiinnittänyt poikkeuksellisen paljon huomiota tavujen merkityksiin.

Jonna kiinnittää jälleen huomionsa tekstin tehtävään. Hänen mielestään aapisen teksti on vähiten teksti, koska se on harjoittelua.

- 89) H: miksi tää [kolmas teksti] on vähiten teksti sun mielestä?  
 Jonna: noo koska siin on niinku noit harjotteluja  
 H: niin justiin harjotteluja . minkälaisia harjotteluja siinä on?  
 Jonna: uun harjotteluja

Jonna näyttääkin ajattelevan, että sellaiset tekstit ovat tekstejä, jotka on tarkoitettu lukemaan osaaville. Kuvakirjat ovat lapsille, jotka katselevat kuvia, aapiset lukemista harjoitteleville lapsille. Näitä tekstejä tarvitsevat lapset eivät osaa vielä lukea oikeasti, joten heidän lukemansa tekstikään eivät ole Jonnan mielestä tekstejä. Jonnan ajattelussa on mahdollista nähdä yhtymäkohtia Karhiolan (2000: 77; 98) tutkimuksen tuloksiin, joiden mukaan ensimmäisen luokan oppilaat eivät vielä syksyllä pitäneet itseään lukijoina siinä mielessä kuin he lukijan käsittävät. Lukija on heidän mielestään oppilas, joka todellakin osaa jo hyvin lukea, ei lukemaan opetteleva oppilas. Samalla tavalla Jonna näyttää suhteuttavan tekstin tekstiyyttä sen tarkoitukseen: teksti on oikea teksti, jos se on tarkoitettu oikeasti lukevalle.

Yhteenvetona lasten tekstikäsitteistä voikin sanoa, että lasten mielestä teksti tarkoittaa lähinnä kirjoitettua kieltä, jota voi lukea. Tämän näkemyksen Fanni pukee sanoiksi seuraavassa esimerkissä.

- 90) H: okei joo joo ((tauko)) no voiks sun mielestä kuvaa lukee?  
 Fanni: ei  
 H: miksi ei?  
 Fanni: ku jos mä kattosin jotain kuvaa ja siinähan ei ole mitään tekstii niin emmä voi lukee sitä  
 H: ymm kyllä  
 Fanni: jos siinä on teksti niin silloin mä voin lukee sen

Koska teksti tarkoittaa lasten mielestä pääasiassa kirjoitettua kieltä, lapset myös perustelevat vastauksiaan kirjaimilla ja lukemisella. Tästä johtunevat myös ne näkemykset, joiden mukaan kuvat vaikuttavat tekstin tekstiyyteen. Mitä enemmän tekstissä on kuvia, sitä vähemmän siihen mahtuu kirjoitettua tekstiä. Mäyry (2005) on pro gradu-tutkielmassaan tutkinut yhdeksäsluokkalaisten tekstikäsitteitä. Hänen mukaansa yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden mielestä tyypillinen teksti on kirjoitettu, eivätkä oppilaat miellä puhetta tai kuvia tekstiksi (Mäyry 2005: 106). Yhdeksäsluokkalaistekin siis saattavat vielä pitää tekstiä lähinnä kirjoitettuna tekstinä, vaikka ovat olleet peruskoulun tekstikäsitteiden vaikutuspiirissä vuosikautia ja aineenopettajien opetuksessa jo ainakin yläkoulun ajan.

Pelkkä kirjoitetun tekstin pituus ei aina kuitenkaan ole ratkaiseva tekijä, kun lapset arvioivat tekstin tekstiyyttä. Aapisen sivu näyttää sekoittavan eniten kirjoitetun tekstin pituuteen perustuvaa ajatusmallia. Tavuja voi kyllä lukea ja ne on kirjoitettu, mikä vallan hyvin riitti osalle lapsista perusteluiksi, mutta toisaalta ne eivät tarkoita mitään. Tällöin varsinkin jo omien sanojensa mukaan lukemisen hallitsevat päätyvät siihen, että aapisen teksti ei ole teksti. Lukutaitonsa avulla he voivat tarkastella tekstien sisältämiä merkityksiä paremmin kuin lapset, jotka vasta opettelevat mekaanisesti lukemaan.

Osa lapsista kiinnittää huomiotaan myös kirjoitetun tekstin lineaariseen esitystapaan tai siihen, että kirjoitetut tekstit muodostuvat sanoista ja lauseista. Lapset ovat nähneet niin paljon kirjoitettua tekstiä, että he voivat tehdä päätelmiä tekstin tekstiyydestä silmäilemällä sen ulkoasua. Heillä on siis kulttuurisesti ja sosiaalisesti omaksuttua tietoa siitä, millaiselta kirjoitettu kieli näyttää. Tällaisten asioiden havainnoiminenhan ei vaadi lukutaitoa, vaan päätelmät on mahdollista tehdä myös pelkästään visuaalisen tiedon varassa.

Kulttuurisesti ja sosiaalisesti ovat rakentuneet myös lähinnä Jonnan ja Fannin käsitykset, joiden mukaan varmimmin teksti on kuvaton kirjan sivu. Jonnalla tämän ajatuksen taustalla näyttää olevan se, että teksti on teksti jos se on tarkoitettu hyvälle lukijalle. Fannilla vaikuttava tekijä voi olla ajatus siitä, että kuva vähentää tekstin tekstiyyttä. Vaikka Jonna ja Fannin perustelut ovat erilaiset, on niiden molempien taustalla todennäköisesti perinteinen ajatus kirjan sivusta kirjoitetun tekstin julkaisupaikkana.

## 5.6 Kuvien merkitykset multimodaalisissa teksteissä

Lasten käsityksiä kuvan merkityksestä tekstissä selvitin kysymällä haastateltavilta jokaisesta kuvaa sisältävästä tekstistä erikseen, miksi tekstin yhteydessä on kuva tai kuvat. Kysyin samaa asiaa myös toisin päin. Mitä tapahtuisi, jos kuvia ei olisi? Kuvien merkitykset näyttävät vastausten perusteella ryhmittyvän useammassa tekstissä samanlaisiksi siten. Yhden ryhmän muodostavat ympäristötiedon kirjan työohje (liite 3), kartta (liite 6) ja tietokirjan teksti (liite 7). Toisen ryhmän muodostavat fiktitiiviset tekstit (liitteet 8 ja 9). Aapisen tekstissä (liite 5) kuvan merkitys on erilainen kuin kummassakaan näissä ryhmässä. Tässä luvussa käsittelem kuvien merkityksiä tämän ryhmittelyn mukaisesti.

Kartassa, työohjeessa ja tietotekstissä kuvan merkitys näyttää monen haastateltavan mielestä liittyvän *tietämiseen*.

- 91) H: miksi tässä [ensimmäisessä tekstissä] on tälläisiä kuvia?  
 Jonna: . että siinä näkys mitä pitää niinku ottaa tai silleen  
 H: yhym kyllä ((tauko)) mihin ottaa?  
 Jonna: noo jos halua vaikka tehä niinku tollasta mitä tossa lukee nii sitte niitä voi tehä niinku (xxx)  
 H: nii katsoen kuvista apua vai?  
 Jonna: ymm (xxx) tietää mitä pitää tehä (xxx)
- 92) H: ymm entäs jos sitä kuvaa [ensimmäisessä tekstissä] ei olis miten kävis?  
 Fanni: no sit ei tiedä miten tehdään lentsikka  
 H: kyllä entäs tää hyrrä . jos ei olis kuvaa?  
 Fanni: no sitten ei tiedä miten ikinä tekee hyrrää

Koska ensimmäisen tekstin tehtävänä on tekeminen, liittyvät kuvienkin merkitykset siihen. Kuvien avulla voi tietää, mitä pitää tehdä. Ilman kuvia tätä ei voi tietää. Myös kartassa tietäminen voi liittyä toimintaan, kuten Eero seuraavassa esimerkissä kertoo.

- 93) H: no entäs miksi tässä [kartassa] on kuva?  
 Eero: siksi koska tietää minne mennä kato jos tässä ei olis kuvaa nii siten tää lukis vaan (xxx) ku tuolt lähettäis niin minne mennä sitten ((näyttää kartalta tekstejä ja kuvaosuutta))

Sampokin yhdistää kartassa olevien kuvien merkityksen toimintaan. Hän ajattelee kartassa olevan kuvia *siks että kaikki tietää mihin on menossa vaikka jos on joku reissu*.



Jonna ja Veeti eivät yhdistä kartan kuvien merkityksiä niinkään toimintaan, vaan heidän mielestään kuvat ovat oleellisia nimenomaan tietämisen vuoksi. Jonnan mielestä kartassa on kuvia siksi, — *että tietää missä on kaikki jutut*. Veeti taas toteaa, että ilman kartan kuvia . *no ei tiä missä on mikäki paikka*.

Tietokirjan kohdalla tietämisen merkitys voi korostua jo sen vuoksi, että kyse on *tieto-*kirjasta. Tämä näkyy Jonnan seuraavasta vastauksesta.

- 94) H: — mikskähän tässä tekstissä on tää kuva?  
 Jonna: se on jossain jostain tietokirjasta niin siitä saa niinku tietoa  
 H: ymm  
 Jonna: toss on noita nuolia ((näyttää kuvan nuolia))

Jonna liittää siis kuvan merkityksen tietokirjaan. Koska kyse on tietokirjasta, saa kuvastakin tietoa. Sampo puolestaan liittää tietämisen juuri kyseessä olevaan tekstiin.

- 95) H: mikskähän tässä on tällänen kuva?  
 Sampo: siks ku tää niinku nousee täältä vedestä ja aurinko paistaa  
 H: ymm mitä hyötyä siitä kuvasta on?  
 Sampo: silleen et tietää et onks vesi nousemassa vai ei

Jonna mainitsee erikseen kuvan nuolet (esimerkki 94), jotka kiinnittävät myös Lauran huomion.

- 96) H: — miksi tässä on kuva?  
 Laura: ((tauko)) sitte (x) jos ei olis kuvaa sitte ei tie- tietäis . mikä minne näyttää  
 H: mikä mikä näyttää minne?  
 Laura: ((tauko)) vaik tuolta tonne  
 H: yhym  
 Laura: ja tästä tälleen sivuttain ((näyttää kuvassa olevia nuolia))  
 H: niin sä tarkotat noita nuolia?  
 Laura: niin

Nuolet ovat kuvassa näkyvästi esillä. Ei ole ihme, että Lauran ja Jonnan huomio kiinnittyy nuoliin ja he ajattelevat niihin liittyvän jotain oleellista tietoa.

Toinen teema, joka näyttää haastateltavien mielestä liittyvän näiden tekstien kuvien merkityksiin, on *osaaminen*.

- 97) H: ymm joo kyllä no mikskähän tässä ois tää kuva?  
 ((näyttää lentokonekuvaa))

- Fanni: siitä voi tehdä lennokin jos ei osaa
- 98) H: juu kyllä no miks tässä lentokonekohdassa on tällänen kuva?  
 Sampo: no ku se tehään se taitetaan ekaks ja sitte tossa pannaan se tolleen ja sit tässä se pannaan tolleen ja sit tos sit se on valmis  
 H: niin mitä hyötyä tästä kuvasta siis sitte on?  
 Sampo: se on niinku semmonen kuva jos ei osaa

Kuva mahdollistaa siis sen, että tekstin lukija *osaa tehdä* jotakin. Erityisen tärkeä merkitys kuvalla näyttää olevan silloin, jos tekstin lukija ei muuten osaisi tehdä.

- 99) H: kyllä no entäs jos näitä [hyrrä]kuvia ei olis miten kävis?  
 Sampo: sit ei noit osaa tehdä  
 H: ymm . entäs jos nää lentokonekuvat ottais pois niin miten sitten kävis?  
 Sampo: sit ei osais tehdä sitäkään

Leevi ja Eero huomioivat, että vaikka kuvat häviäisivätkin, jäisivät sivulle kuitenkin kirjoitetut tekstit. Pelkkien kirjoitettujen tekstin avulla tekeminen olisi Leevin ja Eeron mielestä huomattavasti vaikeampaa.

- 100) H: entäs jos tässä ei olis tätä kuvaa mitäs tapahtuis?  
 Leevi: pitäis vaan lukee toi ((näyttää kirjoitettua ohjetta))  
 H: entäs jos tässä ei olis kuvaa ((näyttää lentokonetehtävää)) tuolla lukee että RAKENNA LENTOKONE miten kävis?  
 Leevi: ai niin ((naurahtaa)) että sitten ei vois rakentaa (lentokonetta)
- 101) H: entäs jos näitä mitään kuvia ei olis?  
 Eero: sitten sinne jäis tekstit  
 H: tekstit no mitäs luulet että kävis silloin työnteot jos ois pelkät tekstit?  
 Eero: no olis vähän hankalaa tehdä lentsikkaa ku ei nää sitä miten se taitutus

Eero toteaa vastauksessaan, että ilman kuvaa ei näkisi lentokoneen taittumista. Kressin (2003: 156) mukaan oppikirjoissa kuvaa käytetään näyttämään sitä, mikä on parhaiten ilmaistavissa avaruudellisen hahmottamisen avulla ja tekstiä käytetään ilmaisemaan toimintaa ja tapahtumia. Lentokoneen taitteleminenhan vaatii nimenomaan avaruudellista hahmottamista, mikä on tässä tekstissä ilmaistu kuvan avulla.

Avaruudellisen hahmottamisen ajatus voi olla myös Rasmuksen ja Pauliinan näkemysten taustalla, sillä heidän mielestään kuva on *malli*.

- 102) H: — miksi sun mielestä tässä [ykköstekstissä] on nää kuvat?  
 Rasmus: ...  
 H: mitä hyötyä näistä kuvista on?  
 Rasmus: ((tauko)) ku rakentaa nii se on malli
- 103) H: no entäs tää miks tässä [lentokonetehtävässä] on tää kuva? —  
 Pauliina: siks että voi oppi- ett oppii katt- tekeen lentokoneen  
 H: joo entäs jos ei olis miten kävis?  
 Pauliina: ei oo  
 H: no miten kävis sen tekemisen . kun täs lukee vaan ett rakenna lentokone?  
 Pauliina: ei voi rakentaa  
 H: miksi ei?  
 Pauliina: siksi kun niit o niitä on tota niit niinku ku malleja ei ole

Pauliinan on ensin hankalaa ajatella, että kuvan katoamisella voisi olla muuta merkitystä kuin että sitä ei sen jälkeen enää konkreettisesti ole lainkaan. Hän kuitenkin päätyy lisäkysymysten avulla siihen, että kuva on malli lentokoneen rakentamiselle. Ilman mallia lentokonetta ei voisi rakentaa. Myös Rasmus mainitsee rakentamisen vastauksessaan. Voikin olla, että ajatus kuvien mallina olemisesta on peräisin legoista tai muista lapsille tarkoitetuista rakennussarjoista, joihin kuuluvat usein pelkkiä kuvia sisältävät piirustukset.

Tietokirjassa, kartassa ja työohjeessa kuvien merkitykset näyttävät näiden vastausten perusteelle liittyvän *tietämiseen, osaamiseen tai mallina* olemiseen. Nämä yhdistyvät useimmiten käytäntöön: kuvan avulla on mahdollista toimia tai tietää, mitä tehdä ja miten. Kressin (2010: 1) mukaan kuvalla voidaan näyttää sellaista, minkä lukeminen kestäisi liian pitkään. Olisikin todella monimutkaista kertoa kirjoitetulla tekstillä, miten vaikkapa lentokone ensimmäisessä tekstissä taitellaan. Se on siis helpointa ilmaista kuvalla, kuten Eero kertoo (esimerkki 101). Kaikkea ei näissä teksteissä voisi edes ilmaista kirjoitetulla tekstillä. Tämän lapset näyttävät havainneen, koska he useissa vastauksissa ovat sitä mieltä että ilman kuvaa tekemisestä tai toimimisesta tulisi mahdotonta. Kuvan puuttumisen seuraukset voivat olla hyvin merkittävätkin, kuten Antti toteaa.

- 104) H: — no miks tässä [kartassa] on kuva?  
 Antti: että löytää kaikki paikat  
 —  
 H: aatteleppas jos tässä ei ois tätä kuvaa niin mites sitte kävis?  
 Antti: eksyis

Aapisen kuvan merkitys, toisten kuvien merkityksistä poiketen, liittyy kiinteästi koulu-kontekstiin ja opetustilanteisiin. Tämä on tietysti ymmärrettävää, koska kyseessä on kirja, jota

koulussa luetaan eniten ensimmäisellä luokalla. Aapisen kuvan merkitykset liittyvät harjoittelutavaan kirjaimeseen.

- 105) H: miksäkähän niissä aapisissa on kuvia?  
 Leevi: . ku siin kuvassa on öö on ne uulla alkavat  
 H: mitkä uulla alkavat?  
 Leevi: (nimet)

Tietyllä kirjaimella alkavien sanojen etsiminen aapisen kuvista on lapsille tuttua, koska sitä on tehty koulussa paljon. Tämän aapisen sivun tavut eivät tarkoita mitään, ne eivät siis sisällä merkityksiä. U-kirjaimen harjoittelu tavuja lukemalla ja kuvassa olevat u-kirjaimella alkavat sanat kuitenkin yhdistävät kirjoitetun tekstin kuvaan. Kuvan merkitys onkin siis se, että kuva yhdistyy u-kirjaimen lukemisharjoituksiin. Tämän haastateltavat ymmärtävät hyvin.

- 106) H: mut minkä takia tässä aapisen sivussa on kuva?  
 Eero: siks koska ((tauko)) kun kun (xxx) täs on niinku varmaan sillain tehty että et et mitkä alkaa uulla nii ((näyttää samalla u-sanoja kuvasta))

Jos haastateltavat eivät olisi olleet ensimmäisen luokan oppilaita, voisivat selitykset kuvan merkityksestä olla hyvin erilaisia. Bartonin ja Hamiltonin (1998: 7) mukaan tietyssä yhteisössä jotkut tekstitaidot tulevat voimakkaammiksi, vaikuttavammaksi ja näkyvämmäksi kuin toiset. Tälle ryhmälle – tietyn ensimmäisen luokan oppilaille – kuvan merkitys rakentuu samalla tavalla, koska heillä on merkitysten pohtimisesta yhteisiä kokemuksia.

Eero mainitsee (esimerkki 106), miten kuva on tarkoituksellisesti *tehty* jollakin tavalla. Hän näyttää ymmärtävän, että kuvien käyttö teksteissä voi olla tietoisia. Aikaisemminhan hän osoitti tietävänsä, että kirjoitetun tekstin lineaarista esitystapaa on mahdollista muuttaa (esimerkki 78). Eerolle tekstit ja niihin liittyvät kuvat eivät enää ole itsestään selvyyksiä, vaan hän näyttää ymmärtävän niiden olevan tietoisia valintoja. Hallidayn (1975: 126) mukaan teksti on merkitysten valinta. Näitä merkityksiä ovat esimerkiksi Eeron havaitsemat lineaariset esitystavat tai tietynlaiset kuvat. Seuraavasta esimerkistä näkee, että Eero pystyy myös tutki-  
 maan kuvan ja tekstin suhdetta.

- 107) H: no entäs tämä miks tässä on tällänen kuva  
 Eero: ymmh siks koska se vähä niinku ohjaa tätä ett miten tää (vesi ja x) ja sade ja vesi menee  
 H: joo mitäs sä luulet että se liittyy tähän tekstiin?  
 Eero: mm se niinku kertoo täst vähän

Kuva ei hänen näkemysensä mukaan tuo lisää tietoa, vaan kertoo jotain tekstissä jo olevaa. Kuvaa ja tekstiä voidaan hänen mielestään siis tulkita yhdessä. Tällöin Kressin (2003: 141) mukaan tulkitaan multimodaalista tekstiä siten, että luetaan myös tekstiin kuuluvaa kuvaa yhtenä tekstin osana. Eerolla näyttääkin olevan hyvät valmiudet multimodaalisen tekstin lukemiseen, vaikka hän ei vielä oman kertomansa lue suoraan eikä tekstiin liittyvien käsitystensä perusteella näytä mieltävän kuvan olevan osa tekstiä.

Antin mielestä aapisen kuva kertoo sen, mitä lapset yleensä aapisen avulla koulussa tekevät.

- 108) H: mikskähän tässä on tää kuva?  
 Antti: ((tauko)) se opettelee  
 H: kuka opettelee?  
 Antti: tää ((näyttää kuvan poikaa))  
 H: yhym joo mitäs se opettelee?  
 Antti: lukea  
 H: lukemaan?  
 Antti: niin  
 H: joo mikskähän sillä on suu tolleen?  
 Antti: se sanoo niitä sanoja  
 H: mitä sanoja?  
 Antti: näin

Kuva kertoisikin näin koko kirjan tarkoituksesta. Fanni esittää vastaavan ajatuksen tietotekstin kuvan merkityksestä.

- 109) H: — mikskähän siin [viidennessä tekstissä] on tollanen kuva?  
 Fanni: no kun jos täs ei ois tällästä kuvaa niin ei varmaan tiiä mitä vois tästä tietää . jos niinku ottaa tän ja kattoo että ymm niin jos täs ei ois tätä kuvaa niin mistä tietää että tää on VEDEN tutkimuskirja  
 H: ymm liittyks se jotenkin noihin väreihin?  
 Fanni: liittyy kun vesihän on yleensä sinistä niin sitä melkein tehtiin täs kaikki siniseks

Kuvan merkitys voi näiden näkemysten mukaan siis liittyä laajempaankin yhteyteen kuin vain sen yhteydessä olevaan kirjoitettuun tekstiin.

Pauliina on vastaajista ainoa, jonka mielestä aapisen tekstin kuvalla ei ole merkitystä lainkaan.

- 110) H: mäpäs peitän sen [aapisen] kuvan mites nyt . jos ois tälleen?  
 Pauliina: ei o kuvaa

H: no vaikuttaisko se jotenkin?  
Pauliina: ei

Pauliinan kuvien merkityksiin liittyville vastauksille on kaiken kaikkiaan tyypillistä, että hän kertoo joko kuvien olevan tai sitten ei eikä asialla ole hänen mielestään sen kummempaa merkitystä. Tämä ei ehkä kerro niinkään hänen tekstikäsitteistään, vaan enemmän ajattelun kehityksen vaiheesta. Karhiolan (2001: 41) mukaan lapsia haastatellessa ongelmana on usein se, että lapset eivät kykene tarkastelemaan tutkimuksen kohteena olevia ilmiöitä. Tämä näkyy tämänkin tutkimuksen lasten vastauksissa, joiden perustelut ovat eritasoisia. Pauliinalle asiat ovat vielä hyvin konkreettisia, kuten ilmenee myös hänen karttaa koskevasta käsityksestään.

111) H: — no entäs jos tässä tässä kartassa ei olis kuvaa niin miten kävis?  
Pauliina: ö se ois ihan valkoinen  
H: niin (naurahtaa) . no mitäs siitä seurais?  
Pauliina: se ois piirustuspaperi

Pavlikin (2010: 38) mukaan kartan symbolit itsessään eivät tarkoita mitään. Kartan kuvien luomat merkitykset syntyvät hänen mukaansa sitten, kun lukija menee paperin ja musteen taakse. Pauliinan tulkinnat näyttävät tämän esimerkin perusteella pysyttelevän paperissa, eivätkä kartan kuvat hänen ajattelussaan näytä yhdistyvän vielä todellisuuteen. Tämän vuoksi niillä ei ole hänelle merkitystä.

Fiktitiivisissä teksteissä lasten näkemyksissä tulee esiin kuvan merkitys lukijalle. Jonnan, Sampon ja Eeron mielestä lapset, jotka eivät vielä osaa lukea, katsovat kuvaa. Kuvat siis viihdyttävät sellaisia lukijoita, jotka eivät osaa lukea kirjoitettua tekstiä.

112) H: no entäs jos tässä ei olis kuvaa niin miltäs se näyttäis?  
Jonna: no ettei joku lapsi ei haluis lukea tota (xxx)  
H: miksi se lapsi ei haluais lukea sitä jos siinä ei ois kuvaa?  
Jonna: noo jos ei vaikka osaa lukea kauheesti nii sitte se ei tykkää jos siinä ei oo vaikka kuvia se voi kattoo kuvia silleen

113) H: no miks tässä on kuva?  
Eero: ku tämä on tämmönen lastenkirja nii . täs pitää olla kuvii ku jotku ei osaa lukee niin ne kattoo vaan kuvat

114) H: sitten oli vielä tämä Herra Piipoo . minkäköhän takia tässä Piipossa on näitä tälläsiä kuvia?  
Sampo: no siks sen takii ku lapset yleensä joskus kattoo niitä

Fannin mielestä kuvia on kuvakirjassa siksi, että ne ovat kivoja. Vastauksen jatkossa näkyy, miten ensimmäisen luokan oppilaalla saattavat vielä vallan mainiosti sekaantua taru ja todellisuus, syy ja seuraus.

- 115) H: --- miksi tässä on tää kuva tässä Mauri Kunnaksen tekstissä?  
 Fanni: jos näit kuva ei ois nii tos koko kirjassa ei ois mitään kivaa . jos tässä ei oiskaan MITÄÄN näistä kuvista niin silloinhan on ihan piimeetä että ei nää mitään tuoll on niin mitä hauskaa tossa kuvassa on  
 H: ymm  
 Fanni: ja miten tähän vois kirjottaa mitä ne aina tekee

Fannin käsityksen mukaan kuva itse asiassa ohjaa tekstin kirjoittamista. Samankaltainen ajatusmalli on nähtävissä myös, kun hän pohtii Herra Piipoo-runoon liittyvien kuvien merkityksiä.

- 116) H: joo kyllä entäs jos näitä kuvia ei olis niin mitäs sitten?  
 Fanni: sitte tää runohan tää runo ei olis kiva  
 H: yhym joo  
 Fanni: jos ei olis kuvia niin mitä varten ((huokaa)) niin tätä tekstiä ei voies kirjottaa  
 H: ahaa mihin noita kuvia on tarvittu kirjoittamisessa?  
 Fanni: no ku siitä tietää että mitä KIRJOTTAA

Fannin vastaukset voivat johtua kuvakirjan ja runon tekstien fiktitiivisestä luonteesta. Vastauksissa pyörähtää päälle ikään kuin ”satuvaihe”. Samanlaista toden ja tarun sekoittumista on nähtävissä myös Sampon kuvakirjan kuvia koskevassa vastauksessa.

- 117) H: sit onkin tää Mauri Kunnaksen teksti . no miksikä tässä on tälläset kuvat?  
 Sampo: siks kun ne on nukkumassa  
 H: joo mitä niillä kuvilla kerrotaan?  
 Sampo: no emmä tiijä  
 H: miten jos täs ei ois tätä kuvaa?  
 Sampo: no sitten niitä ei olis siellä  
 H: miltäs tää näyttäis tää sivu ilman kuvaa?  
 Sampo: sit ois vaan ikkunat  
 H: niin sää aattelet että jäis nuo ikkunat mutta siellä takana ei ois mitään?  
 Sampo: ymm  
 H: joo kyllä . mut entä jos otettais se talokin siitä pois?  
 Sampo: sit ei olis mitään ko asfaltti

Salokosken ja Mustosen (2007: 19) mukaan viiteen ikävuoteen asti lapsen todellisuustaju ei ole vielä täysin kehittynyt, mikä vaikuttaa faktan ja fiktion erottamiseen median ja todellisen elämän sekä mediahahmojen ja oikeiden ihmisten välillä. Vaikka tämän tutkimuksen lapset ovat jo keskimäärin kaksi vuotta vanhempia kuin viisivuotiaat, on faktan ja fiktion erottaminen joillekin haastatelluista selvästi vielä hankalaa. Kuvat, vaikka selvästi fiktitiivisiinkin tarinoihin liittyvät, voivat lapsista tuntua todelta.

Myös Leevi ja Rasmus pohtivat kuvan merkitystä lukijan näkökulmasta, käytännöllisesti. Rasmus toteaa, että jos kuvat otettaisiin pois, *. ei nää mikä kuva siin on*. Leevin mielestä kuvan poistaminen vaikuttaa tietämiseen, varsinkin kun kyseessä ovat lukutaidottomat pikkusisarukset.

- 118) H: mitäs luulet jos niille [Leevin pikkusisaruksille] annettaisiin semmoinen kirja missä ois vaan pelkkää tekstiä eikä kuvia yhtään niin miten kävis?  
 Leevi: ääh ((tauko)) ne ei tietäis mitään

Myös Antin näkemys kuvan merkityksestä on käytännöllinen. Antti toteaa tekstissä olevan kuvia siksi, että kuvakirjoissa on kuvia. Hän liittyy kuvan tiettyyn tekstilajiin.

- 119) H: no miks tässä tekstissä on kuvia?  
 Antti: koska se on kuvakirja  
 H: ymm mitä ne kuvat kertoo?  
 Antti: ((tauko)) emmä tiijä  
 H: entäs jos siinä ei olis niitä kuvia?  
 Antti: sit se ei olis kuvakirja

Antti toistaa saman perustelun myös haastattelun toisessa kohdassa. Tällöin hän pohti, miksi joissakin kirjoissa ei ole kuvia lainkaan.

- 120) H: miks joissain [teksteissä] on [kuvat] ja tässä yhdessä nyt tällä kertaa ei?  
 Antti: koska tuo ei oo kuvakirja ja nää on

Pauliinallakin on orastavia havaintoja siitä, että joihinkin kirjoihin kuvat kuuluvat varmemmin kuin toisiin. Hänen mielestään Mauri Kunnaksen kirjassa on kuvia *siks ku kirjoissa on kuvia muttei kaikissa*.

Herra Piipoo–runon kuvitus on mielenkiintoinen, koska siinä on mukana myös runon kirjoitettuun tekstiin kuulumattomia asioita. Nikolajeva ja Scott (2006: 17) määrittelevät täl-



laisen kuvan ja tekstin suhteen täydentäväksi suhteeksi. Mikäli kuva ja kirjoitettu teksti sisältävät vaihtoehtoista tietoa tai täydentävät toisiaan jollakin tavalla, on lukijan mahdollista heidän mukaansa tulkita niiden suhdetta omalla tavallaan. Kuvan ja tekstin suhde on toki täydentävä myös haastattelussa käytetyssä kuvakirjan tekstissä. Runon kuvituksessa kuvan ja kirjoitetun tekstin sisältämät erot tulevat kuitenkin selvemmin esille, koska kuvitusta on vähän. Fanni ja Eero kuvailevat kuvien ja tekstin merkitysten yhdistymistä varsin tarkasti.

- 121) H: no miks sä luulet että tässä on näitä kuvia?  
 Eero: no . täs (näkee) vähän sitä runoa kuka se on se Piipoo ja sit nää linnut on vaan jotain  
 H: niin linnut on vaan jotain miks sä aattelet että ne on niinku vaan jotain?  
 Eero: siks jotan vain kun emmä tiedä miksi noi linnut on tos (mut Piipoo pitää olla) ett tietää kuka on Piipoo

Lintuja ei siis mainita runon kirjoitetussa osassa lainkaan, minkä Eero näyttää havainneen. Fanni taas täydentää runon kirjoitetusta osuudesta puuttuvat tiedot linnuista ja koirista itse.

- 122) H: joo no sitten tää Herra Piipoo miks tässä on tälläset kuvat?  
 Fanni: no kun Piipoohan on ihan ton näkönen ja sill on toi skootteri kun täällä sanottiin jossain että se huristaa tiehen  
 —  
 H: no mites nää liittyy nää linnut ja tää koira tähän?  
 Fanni: no kun jos noi linnut on ollu maassa ja toi vaan huristaa niin nehän säikähtää aika paljo  
 H: entäs tää koira?  
 Fanni: sekin on yli yritti ylittää tietä niin tuli vaan vauhdilla niin se säikähti sitte

Nikolajevan ja Scottin (2003: 62) mukaan yksinkertaisimmassa tapauksessa kuvakirjan kuva ja kirjoitettu teksti jäljentävät toisiaan. Näin on heidän mukaansa kuitenkin vain hyvin harvoissa tapauksissa, sillä useimmiten kuvakirjojen kuvat laajentavat sitä, mitä teksti kuvailee. Herra Piipoo-runossa kuvat kertovat enemmän kuin kirjoitettu teksti, minkä Fanni näyttää havainneen vastauksensa (esimerkki 122) perusteella. Hän osaa täydentää tekstin aukkoja, mistä voi päätellä, että hänelle on luettu paljon. Näinhän hän myös kertoi aikaisemmin haastattelussa (esimerkki 25). Lukemisesta on todennäköisesti myös keskusteltu Williamsin (2006: 90) korostamien jaettujen lukukokemusten tapaan, koska hän osaa tulkita tekstin ja kuvan suhdetta ja täydentää niiden väliin jääviä merkityksiä.

Kokonaisuutena fiktitiivisissä teksteissä kuvien merkitykset rakentuvat näiden vastaus-ten perusteella joko lukijan, kirjoittajan tai tekstityypin perusteella. Kuvien ajatellaan olemas-

sa sitä varten, että lukutaidottomat lukijat voivat niitä katsella. Ne siis viihdyttävät lukijaa. Kuvat voivat vastaajien mielestä myös liittyä tiettyyn kirjaan tai tekstilajiin: kuvakirjoissa on kuvia. Toisaalta kuvien voidaan ajatella olevan kirjoittamisen perusta. Fiktitiivisissä teksteissä lapset, jotka ovat sosiaalistuneet kuvakirjoihin, pitävät kuvaa koko tekstin lähtökohtana ja keskuksena.

Kuvan merkityksiä selvittäessäni kysyin myös, miksi kuva tai kuvat on sijoitettu tiettyyn paikkaan tai miksi kaikissa teksteissä ei ole kuvaa. Kuvan sijoitteluun näyttää lasten ajattelun mukaan vaikuttavan käytännöllinen seikka: tila tai sen puute.

- 123) H: miksi tää mikshän tää [ykköstekstin] kuva on tässä paikassa?  
 Jonna: . emmä tiää  
 H: mitäs jos se ois vaikka täällä? ((näyttää toista paikkaa paperilla))  
 Jonna: se ei mahtuis siihen
- 124) H: — miksi kaikissa noissa teksteissä ei ollut kuvaa miksi siinä Peppi-kirjassa ei ollut kuvaa?  
 Pauliina: siks ku kaikiss ei oo  
 H: no mut MIKS kaikiss ei oo?  
 Pauliina: siksi kun jos on tosi pitkä se teksti niin siihen ei mahu
- 125) H: — mikskähän se [tekstin viisi kuva] on on tässä paikassa . niinku ett täällä päällä on tekstiä ja täällä alla on tekstiä?  
 Sampo: ymm niin ehkä siinä on niin pitkä teksti vaan  
 H: niin mitä hyötyä siitä on sitte kun se kuva on laitettu sinne?  
 Sampo: siin sit luetaan mitä siinä tapahtuu

Sampon vastauksesta näkee, että hän osaa Eeron tavoin yhdistää tekstin ja kuvan merkityksiä. Näkökulma vain on erilainen, sillä Sampon käsityksen mukaan tekstissä lukee, mitä kuvassa tapahtuu. Eero taas ajattelee kuvan kertovan jotain siitä, mitä tekstissäkin on (esimerkki 107). Monissa kuvakirjoissa kuva on etusijalla, ja näidenkin haastattelujen perusteella sillä on tärkeä merkitys lasten viihdyttäjänä. Sampo on todennäköisesti tottunut kuvakirjojen kuvien keskeiseen asemaan, joten hän saattaa sen vuoksi tässäkin tekstissä pitää kuvaa koko tekstin keskuksena.

Sampo ja Fanni perustelevat tekstien kuvallisuutta tai kuvattomuutta kirjojen lukijoiden tarpeilla.

- 126) H: —miksi kaikissa teksteissä ei oo kuvaa?  
 Sampo: no siks jos ne on jotain aikuisten niin ne ei halua kattoo niitä  
 H: ahaa niin justiin miks lapset halua kattoo kuvia?  
 Sampo: no siks kun ne halua tietää mitä niis on

- H: missä?  
Sampo: no niissä kirjoissa
- 127) H: mutta miksi kaikissa teksteissä ei oo kuvaa?  
Fanni: ko isommille on sellaset kirjat että ei oo kuvaa kun mun yhen äidin kirjassa niin siinä ei oo kuvaa — kun se on aikuiselle tarkotettu jotka osaa ihan hyvin jo kirjan lukee  
H: miks ne aikuiset ei niitä kuvia kato?  
Fanni: no miks aikuiset kattois ko niillähän- niillähän on niin aina kiire että ne ei ehi kattoo (että)

Fannin viimeisen puheenvuoron voi tulkita sisältävän pikkuvanhan ja usein aikuisten suusta kuuluvan toteamuksen ajanpuutteesta. Toisaalta Fannin puheenvuoroon voi sisältyä ajatus siitä, että kuvien katseleminen vaatii enemmän aikaa kuin kirjoitetun tekstin lukeminen. Hän on ehkä itse tutkinut kuvakirjojen kuvia perusteellisesti ja havainnut myös, että aikuiset eivät vietä aikaansa samalla tavalla. Lukutaidoton lapsi ”lukee” kirjan kuvia, lukutaitoiselle aikuiselle ne eivät Fannin mielestä ole enää kovin tärkeitä. Toisaalta kuvan lukeminen todellakin vaatii lukijalta enemmän aikaa kuin kirjoitetun tekstin lukeminen. Tätä näkemystä perustelen sillä, että kuvan lukeminen on Kressin (2003) mukaan vakiintumattomampaa kuin tekstin lukeminen. Kuvaa voi alkaa lukea mistä suunnasta vain ja missä järjestyksessä tahansa. Mitä monimutkaisempi kuva on, sitä vapaampaa on sen lukeminen. (Kress 2003: 165.) Kuva on siis sekä muodoltaan että lukutavaltaan monimutkainen, joten sen tulkinnan voi katsoa vaativat enemmän aikaa kuin kirjoitetun tekstin tulkitsemisen.

Yhteenvetona kuvien merkityksestä esimerkkiteksteissä voi todeta, että merkitykset rakentuvat tämän tutkimuksen perusteella eri tavalla erilaisissa teksteissä. Työohjeessa, kartassa ja tietotekstissä kuvien merkitykset yhdistyvät lähinnä tietämiseen ja osaamiseen, fiktitiivisissä teksteissä puolestaan viihtymiseen. Fiktitiivisissä teksteissä kuvat viihdyttävät sellaisia lukijoita, jotka eivät vielä osaa lukea kirjoitettua tekstiä. Aapisen tekstin kuvan merkitykset muodostuvat tiettyssä opetustilanteessa ja kytkeytyvät siten selvimmin koulukontekstiin, nimenomaan haastattelemani ryhmän jaettuihin kokemuksiin.

## 5.7 Mitä väliä on värillä?

Käytin haastattelussa värillisiä kopioita teksteistä ja kysyin erikseen kuvissa olevien värien merkityksistä. Lapset eivät siis kiinnittäneet haastattelun aikana spontaanisti huomiotaan väriin, vaan haastattelukysymyksillä ohjasin heitä tutkimaan niitä. Värien merkitystä perustellaan sillä, että niiden avulla on mahdollista *erottaa* asioita toisista asioista.

- 128) H: — miksi nää [tekstin yksi] kuvat on tän värisiä?  
 Jonna: noo että tietää että minkä (xxx) ottaa ((tauko)) (että vaikka) erottaa  
 H: joo mistä se pitää erottaa?  
 Jonna: no vaikka tuon ((näyttää tiilen kuvaa)) voi erottaa sellasesta lego-  
 palikasta (dublosta)
- 129) H: — miks ne [kuvakirjan kuvat] on tän värisiä?  
 Eero: no jos ne ois pelkkiä mustia nii noihan olis (vähä jähmettyneitä)  
 niin ne ei pystyis tehdä mitää jos ne olis iha mustia kaikki mistä ne  
 erottaa ku on musta kuva ja joku on vaikka tuolla katolla ja on pi-  
 meetä tai on tuolla samalla ni ((näyttää samalla kuvasta eri kohtia))
- 130) H: — mikskähän ne [ensimmäisen tekstin kuvat] on ton väri-  
 siä?  
 Fanni: koska maailmassa on aina samoja värejä mut ne on erilaisissa ju-  
 tuissa  
 H: ymm  
 Fanni: niinku vaikka tossa kun maljakko on sininen niin toinen on saman-  
 lainen sininen maljakko mut siihen se ei oo ihan samanlainen ja  
 siin on kyllä jotain IHAN VÄHÄN eroja

Jonna ja Fanni toteavat, että värit erottavat esineen toisesta esineestä. Eeron mielestä hahmot eivät erottuisi taustasta ilman värejä. Kressin (2010: 1) mainoskylttiesimerkin mukainen värien korostava merkitys tuleeekin siis esiin näissä vastauksissa. Seuraavassa esimerkissä Fanni kuvaa, kuinka väreillä on mahdollista erottaa juhla-arkivaatteesta.

- 131) H: mites nuo värit mites ne vois kuulua tähän [Herra Piipoo-runon kuvaan]?  
 Fanni: no jos tää ois vaaleanpunainen niin mistä tietää mikä tää on kun tää on tän musta niin tää tietää että se on joku juhla-arkivaate ((osoittaa Herra Piipoon frakkia))

Kupiaisen (2007: 37) mukaan kuvat sisältävät vakiintuneita kulttuurisia merkityksiä, joita on mahdollista tulkita hyvän lukutaidon avulla. Näin Fanni tässä tekee, kun hän toteaa että vaaleanpunainen vaate miehellä ei voi olla juhla-arkivaate. Vaaleanpunainen miesten takki ei – ainakaan useimmissa juhlissa – olisi juhla-arkivaate meidän kulttuurissamme, joten tässä Fannin näkemyksessä on vahva sosiaalinen perusta.

Monet haastateltavat kertovat tässä tutkimuksessa kartan värien *kuvaavan todellisuutta*. Lapsilla onkin selvä käsitys kartan ja todellisuuden yhdistymisen välisestä periaatteesta, vaikka käsitykset kaikilta osin eivät vastaa aikuisten näkemyksiä.

- 132) H: — miks tää on tän värinen tää kartta?

- Jonna: noo koska tietää että ku toi on sininen ((näyttää merta)) että se oli niinku joku meri  
 H: ymm kyllä  
 Jonna: ja niinku tuolla vihree on niinku ruohoo tai jotain  
 H: yhyym kyllä  
 Jonna: ja tuo sininen on jotain vettä
- 133) H: no minkä takia sä luulet että tässä on tällasiä värejä?  
 Eero: nii toi on niinku vettä vettä vettä ((näyttää eri kohtia sinisestä väristä)) maata ((näyttää vihreää kohtaa))
- 134) H: mitä tarkoittaa sininen väri kartalla -- ?  
 Leevi: ää se tarkoittaa että se on vettä  
 H: mitähän tuo vihree vois tarkoittaa?  
 Leevi: ööh . viidakoo tai-  
 H: vaikka mikskähän sinne on kirjoitettu jotain?  
 Leevi: ((tauko)) kun niinku tietäis vaikka mis viidakossa olis (xxx) kun maailmassa on paljo viidakkoa

Pavlikin mukaan kartat kuvaavat kuvien avulla fyysistä todellisuutta, ja kuvien symboliikalla on historiallinen ja kulttuurinen perusta (Pavlik 2010: 31). Jonna, Eero ja Leevi ovatkin jo omaksuneet kartan merkityksiin liittyviä kulttuurisia käsityksiä. Leevin vastauksesta voi havaita, että hän ymmärtää myös karttaan kuuluvan kirjoitetun tekstin tehtävän. Kirjoitettu teksti nimeää viidakon tietyksi viidakoksi, jolloin se on mahdollista erottaa toisesta viidakosta. Kirjoitettua tekstiä käytetäänkin Kressin (2010: 1) mukaan nimeämään sellaista, mitä ei voi kuvalla näyttää.

Värien yhteyttä todelliseen maailmaan käytetään perusteluina myös muissa teksteissä kuin kartassa. Erityisesti Fanni ja Sampo selittävät vastauksissa värien merkitystä sillä, että niinhän ne asiat ovat todellisuudessakin.

- 135) H: joo . no miksköhän nää [ykköstekstin] kuvat on tän värisiä?  
 Sampo: siks ku jos haluu tehdä semmosen värisen  
 H: aha joo  
 Sampo: ja et oikeestikki noi on ton värisii
- 136) H: -- minkähän minkähän takia tää [kuvarkirjan sivu] on tän värinen?  
 Sampo: no siks kun katto on semmonen värinen ja asfaltti on ton värinen ((näyttää kuvasta))
- 137) H: -- mikskähän tää on tän värinen tää [kolmannen tekstin] kuva?  
 Fanni: kun noi sopii ton väriseksi ja uunihan on yleensä valkoinen ja sitte ton kukkahan on tollanen

- 138) H: ymm mikskähän sä luulet että nää [ensimmäisen tekstin hyrräku-  
vat] on tän värisiä?  
Fanni: . ku toi hyrrä sopii olla ton väriinen ja se on kaunis sen väriinen ja  
kun kesähän on yleensä keltasta niin silloin se teki- tehdään tolla  
yleensä keltanen

Pauliina ei kartan värien merkityksiä pohtiessaan huomioi niiden symbolista merkitystä. Hän perustelee värien merkitystä tekemisen näkökulmasta: kartassa on värejä, koska se on väritetty.

- 139) H: yhym joo . joo miks tässä on näitä värejä tässä kartassa?  
Pauliina: . siks kun ne on väritetty  
H: mm mitäs tuo sininen tarkoittaa?  
Pauliina: . no ruutuja  
H: yhym mitäs tää vihreä tarkoittaa?  
Pauliina: se on niinku m- maata

Hän kuitenkin päätyy vastauksessaan siihen, että kartan vihreällä värillä on todellisuuteen liittyvä merkitys. Värien symbolinen merkitys näyttää olevan hänellekin tuttu, mutta ei suinkaan perusteluissa tärkeysjärjestyksessä ensimmäinen, kuten seuraavasta esimerkistä voi nähdä.

- 140) H: niin miks täs [kuvakirjan kuvissa] on tälläisiä värejä?  
Pauliina: no siks ku se on väritetty  
H: miks se on väritetty?  
Pauliina: . muuten se ois ihan valkoinen  
H: niin ((naurahtaa))  
Pauliina: siihen ois vaan piirretty jotkut kuvat ja niitä ei oo väritetty  
H: nii no miltä semmoinen kirjan sivu näyttäis mihin ois vaan piirretty kuvat eikä ois väritetty?  
Pauliina: hassulta  
H: miks se näyttäis hassulta?  
Pauliina: mm siks kun niit ei oo väritetty

Oletettavasti Pauliina pitää värittelemisestä ja piirtämisestä, koska hän tässä toisessakin vastauksessaan lähestyy värien merkitystä kuvassa kuvien värittämisen kautta. Tekstien lähtökohtana näyttää hänen mielestään olevan piirustuspaperi, johon kuvat ja tekstit tehdään. Pauliinan ajattelee siis hyvin eri tavalla kuin Eero, joka näyttää jo olevan tietoinen siitä, että tekstit tehdään tarkoituksellisesti tietynlaisiksi (esimerkit 78, 106). Tässä vaiheessa tekstitaitojen tuntemustaan lapset eivät voikaan tietää, millä tavalla esimerkiksi haastattelussa käsitellyt tekstit ovat kirjoihin syntyneet, miten kirjat tehdään tietokoneen avulla, miten värit lisätään

kuviin ja miten ne painetaan. Lapsen käsitykset voivat perustua hänen omiin kokemuksiinsa kirjoittamisesta ja piirtämisestä, kuten Pauliinan esimerkit osoittavat. Toisaalta voi olla niinkin, että Pauliina vastauksissaan kertoo vain sen, mikä ensimmäisenä mieleen tulee. Karhiolan (2000: 41) mukaan lapsia haastatellessa tutkimustuloksia saattaa vääristää se, että haastateltava kertoo tapahtumista ilman kriittistä paneutumista asiaan tai vastaa niin kuin olettaa haastattelijan haluavan. Haastateltava saattaa myös ilmaista keskeneräisiä asioita, joita haastattelija pitää lopullisina mielipiteinä.

Värien merkityksien pohdinnoissa on muillakin vastaajilla nähtävissä lasten kehitysvaiheeseen kuuluvaa häilyvyyttä totuuden ja tarinan välillä. Seuraavista esimerkeistä voi nähdä, että lapset eivät vielä täysin tiedä luovatko kuvat ja värit todellisuutta vai kuvaavatko ne sitä.

- 141) H: niin totta mikskähän tää on tän värinen tää [tietotekstin] kuva?  
 Sampo: siks ku vesi on sininen ja tuoll on mustii pilvii ja nurmikkoo ja aurinko ja-  
 H: joo mitä jos tää olis mustavalkonen?  
 Sampo: sit ei sit siel olis vaan lunta ja sit sitä kallioo
- 142) H: — mikskähän se [tietotekstin kuva] on tän värinen?  
 Fanni: ku jos maailman tekiks pelkäks siniseks niin maailmahan ois täynnä vettä

Aikaisemminhan varsinkin Sampo ja Fanni sekoittivat tarua ja todellisuutta, kun he pohtivat fiktitiivisten tekstien kuvien merkityksiä. Nämä esimerkit (141, 142) ovat kuitenkin tietotekstistä. Joillekin ensimmäisen luokan oppilaille kuvat näyttävät olevan vielä totta, tai ne jopa luovat todellisuutta. Todellisuudentajun kehittymättömyys vaikuttaakin Salokosken ja Mustosen (2007: 19) mukaan faktan ja fiktion erottamiseen median ja todellisen elämän sekä mediahahmojen ja oikeiden ihmisten välillä. Ja vaikka Salokosken ja Mustosen mukaan todellisuudentajun pitäisi kehittyä viiteen ikävuoteen mennessä, ei se näytä kuitenkaan tämän tutkimusten tulosten mukaan kaikilla lapsilla olevan kehittynyt vielä seitsemäänkään ikävuoteen mennessä.

Kokonaisuutena värien merkityksestä kuvissa olevissa teksteissä voi siis sanoa, että niillä on merkitystä eroteltaessa asioita toisista asioista tai ympäristöstä. Toinen värien keskeinen tehtävä haastateltavien mielestä on se, että ne kuvaavat todellisuutta. Oman mielenkiintonsa värien merkitysten analysointiin antaa lasten kehitysvaihe: väreillä, kuten kuvillakin, näyttää joidenkin lasten mielestä olevan merkitystä paitsi todellisuuden kuvaajina, myös sen luojina.

## 6 POHDINNAT

### 6.1 Keskeisimmät tulokset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia ovat vasta koulunsa aloittaneiden lasten käsitykset multimodaalisista tekstistä ja tekstitaidoista. Tutkimusta varten haastattelin kymmentä ensimmäisen luokan oppilasta, joista neljä oli tyttöjä ja kuusi poikia. Pyysin haastattelulupia yhteensä 24 oppilaan vanhemmilta, mutta luvan sain vain näille kymmenelle. Litteroidut haastattelut analysoin sisällönanalyysillä. Haastateltavien pieni määrä vaikutti sisällönanalyysiin siten, että luokittelu määrien laskemisen vuoksi oli turhaa. Luokittelua olenkin käyttänyt vain aineiston kuvailussa. Eniten olen vastauksien analysoinnissa käyttänyt teemoittelua. Tyypittely on ollut mahdollista silloin, jos suurin osa vastaajista on vastannut lähes samalla tavalla. Aineiston keräsin haastattelemalla ja analysoin sisällönanalyysin avulla. Haastateltavien valinnan lähtökohtana oli, että ensimmäisen luokan oppilaat eivät vielä lokakuussa, joka oli haastattelujen tekoaika, ole kokonaan sosiaalistuneet koulun näkemyksiin teksteistä ja tekstitaidoista. Tämä etukäteisoletus toteutuikin, sillä lasten käsityksissä oli mahdollista nähdä sekä kotien että koulun vaikutuksia.

Vaikka keräämäni aineisto oli pieni, oli sen pohjalta mahdollista vastata tutkimuskysymyksiin. Aineiston pieni koko vaikutti kuitenkin siihen, että aineiston sisällä yleistäminen oli hankalaa. Tutkimuksen sisäinen yleistäminen onkin hyvin pitkälle perustunut aina kahden tai kolmen haastateltavan samantapaiseen ajatusmalliin ja näiden esittelyn lisäksi yksittäistapausten kuvailuun. Tällä tavalla laajasti olen esitellyt aineiston edellisessä pääluvussa, jossa olen myös yhdistänyt tämän tutkimuksen tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin ja teoriaan. Tässä pohdinnan ensimmäisessä luvussa kokoan vielä ne tulokset, joiden yleistettävyys aineistoni sisällä on ollut selvintä. Toisessa luvussa pohdin tulosten merkitystä ja arvioin tutkimuksen toteutusta.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli, millaisia käsityksiä ja kokemuksia lapsilla on omista ja aikuisten tekstitaidoista. Tekstitaidot jaottelin luku- ja kirjoitustaitoon, koska käsite tekstitaito ei olisi ollut haastateltaville ymmärrettävä. Omasta lukutaidostaan lapsilla oli kolmenlaisia näkemyksiä. Ensiksikin lapset kertoivat osaavansa lukea jo kaikkea, esimerkiksi kirjoja. Toiseksi lapset mielsivät osaavansa lukea, koska he osaavat lukea tietyt kirjat. Kolmanneksi lapset kuvailivat lukutaitoaan siten, miten lukutaidon kehitystä koulussa määritellään. Erilaiset käsitykset omasta lukutaidosta saattoivat johtua siitä, että lapsilla on lukemises-



ta kokemuksia pitkältä ajalta. Koulun tapa määritellä lukutaitoa ei ollut kaikille lapsille vielä niin tuttu, että se olisi vaikuttanut jokaisen haastateltavan käsityksiin omasta lukutaidostaan. Lukutaitokäsityksiin näyttikin siis vaikuttavan se, miten paljon lapsi on omaksunut koulun käsityksiä lukutaidosta. Lasten näkemykset omasta kirjoitustaidostaan vaihtelivat haastateltavien välillä vähemmän kuin näkemykset lukutaidosta. Lapset kertoivat kirjoittavansa lähinnä tuttujen ihmisten nimiä ja sitä, mitä koulussa kirjoitetaan. Kirjoittamiskäsityksissä näkyikin lukutaitokäsityksiä enemmän se, että haastateltavat olivat sosiaalistuneet koulun kirjoittamiskäsityksiin. Tämä saattoi johtua siitä, että lasten omat kirjoittamiskokemukset ovat ennen kouluaikaa olleet vähäisempiä kuin kokemukset lukemisesta. Kirjoittamiskokemukset taas näyttivät näillä haastateltavilla olevan peräisin pääasiassa kouluajalta.

Haastatellut kertoivat lukevansa itsekseen sellaisia kirjoja, mitä lapset tässä iässä yleensäkin lukevat. Pojat nimesivät mielilukemiseksi sarjakuvat, erityisesti Aku Ankan. Tytöt kertoivat lukevansa mieluiten kirjoja. Osa tytöistä piti tavoiteltavana kuvattomien ja hyvälle lukijoille tarkoitettujen kirjojen lukemista. Kotona ääneen lukeminen oli vielä yleistä, vaikka kaikille itse lukeville ei enää kotona luettukaan ääneen. Ääneen lukemiseen näytti vaikuttavan se, osaako lapsi jo itse lukea kirjoja.

Aikuisten tekstitaidoista lapsilla oli käytännöllisiä ja usein tavalla tai toisella lapsiin itseensä liittyviä kokemuksia. Aikuisten kirjoittamisessa käytännöllisyys liittyi useimmiten arkitilanteisiin. Aikuisten oli nähty kirjoittavan esimerkiksi muistilappuja, kauppaliistoja tai viestejä iltapäiväkerhoon. Lukemisessakin korostui käytännöllisyys, sillä lapset olivat nähneet aikuisten lukevan esimerkiksi papereita tai jotain tietokoneelta. Joidenkin haastateltavien kotona aikuiset myös viihdyttivät itseään lukemalla kirjoja. Osa haastateltavista määritteli aikuisten lukemisen itsensä kautta: aikuisten kerrottiin lukevan lapselle tai sitä samaa, mistä lapsi itse pitää.

Toinen tutkimuskysymykseni oli, millaisia käsityksiä lapsilla on multimodaalisista teksteistä. Selvitin, mikä lapsen mielestä on teksti ja millaisia merkityksiä lapset antavat tekstiin kuuluville kuville. Suurimmaksi osaksi lapset näyttivät pitävän tekstinä kirjoitettua kieltä. Teksti oli siis haastateltavien mielestä sama asia kuin kirjoitettu teksti. Kirjoitetun kielen tekstiä perusteltiin sillä, että sitä voi lukea tai se on kirjoitettu. Joillekin lapsille nämä perustelut riittivät kaikkien haastattelussa käytettyjen tekstin määrittelemiseen tekstiksi. Toisaalta osalla lapsista tekstitietoisuus oli kehittynyt siten, että he kykenivät tekstien tekstiä pohtiessaan käsittelemään muitakin seikkoja kuin tekstien sisältämiä kirjaimia. Nämä lapset huomioivat, että teksti koostuu usein sanoista tai lauseista ja sen täytyy sisältää merkityksiä. Myös tekstin

lineaariseen esitystapaan kiinnitettiin huomiota, ja haastateltavat tekivätkin taitavasti visuaaliseen tietoon perustuvia päätelmiä tekstien tekstitydestä.

Kuvien merkityksiä lapset hahmottivat eri tavalla erilaisissa teksteissä. Esimerkkitekstit jakautuivat vastausten perusteella kolmeen ryhmään. Ensimmäisen ryhmän muodostivat työohje (liite 3), kartta (liite 6) ja tietoteksti (liite 7), joissa kuvien merkitykset liittyivät tietämiin tai osaamiseen. Merkitys oli konkreettinen, sillä lasten mielestä kuvien avulla oli mahdollista tietää tai osata tehdä tai toimia. Kuva saattoi haastateltavien mielestä myös olla malli toiminnalle. Analyysia kirjoittaessani pohdin, miksi näiden tekstien kuvien kohdalla merkitykset vastauksissa korostuivat tietäminen ja osaaminen. Haastatteluvastaukset eivät tätä selvittäneet. Voi olla, että nämä tekstit yhdistyivät lasten mielissä koulukontekstiin, jossa tietäminen ja osaaminen ovat varmasti lasten mielestä tärkeitä asioita. Varsinkin tietotekstin ja työohjeen kohdalla tämä on helposti ymmärrettävissä, koska ne selvästi muistuttavat koulukontekstiin kuuluvien oppikirjojen tekstejä. Sen sijaan kartta ei niin selvästi ulkoasunsa puolesta kytkeydy kouluympäristöön. Se saattoi kuitenkin yhdistyä lasten mielestä kouluun sen vuoksi, että heillä oli todennäköisesti juuri haastattelujen tekoaikana tai sitä ennen ollut menossa liikunnassa suunnistusjakso, jossa on harjoiteltu kartan käyttöä. Tämä selittäisi myös sen, miksi niin monet lapset näyttivät ymmärtävän kartan värien symbolisen merkityksen ja yhteyden todellisuuteen.

Aapisen sivun kuvan (liite 5) merkitykset olivat näiden tekstien kuvien merkityksistä rajatuimmat. Ne yhdistyivät tiettyyn opetustilanteeseen, jossa harjoitellaan jonkun kirjaimen tunnistamista. Tällainen opetustilanne oli tässä luokassa selvästi tavallinen, koska monet haastateltavat mainitsivat samanlaisen kuvan merkityksen. Jossakin toisessa luokassa aapisen kuvan merkitykset olisivat saattaneet olla toisenlaisia, mikäli kuvan tutkiminen opetuksessa ei olisi ollut yhtä keskeisessä asemassa. Aapisen kuvan merkitykset näyttivätkin liittyvän tekstityypin lisäksi myös siihen sosiaaliseen yhteisöön tai tilanteeseen, joissa niitä on käsitelty.

Kuvien merkitysten perusteella kolmannen ryhmän muodostivat fiktitiiviset tekstit (liitteet 8 ja 9). Niiden kuvien yleisin merkitys haastateltavien mielestä oli, että lukutaidottomat lapset tarvitsevat kuvia, jotta voivat katsella niitä. Kuvien katsottiin viihdyttävän sellaisia pieniä lukijoita, jotka eivät vielä osaa lukea kirjoitettua tekstiä. Kuvien ajateltiin myös liittyvän tiettyyn kirja- ja tekstilajiin, kuvakirjoihin. Monet haastatteluun osallistuneista lapsista olivatkin vielä sosiaalistuneet kuvakirjojen kuvakeskeisyyteen. Tämän vuoksi he saattoivat pitää kuvia koko tekstin keskuksena, jopa kirjoitetun tekstin kirjoittamisen lähtökohtana. Lähinnä fiktitiivisten tekstien kuvien merkityksien pohdinnoissa sekoittuivat joillakin haastateltavilla

taru ja todellisuus. Kuvan merkitystä saatettiin käsitellä aivan kuin se olisi totta tai jopa loisi totuutta.

Haastattelussa käyttämäni multimodaalisten tekstimallien kuvat olivat värillisiä, joten kysyin erikseen haastateltavista kuvien sisältämien värien merkityksistä. Lapset katsoivat värien erottavan asioita toisista asioista tai esimerkiksi taustasta. Erityisesti kartassa värien ajateltiin symboloivan todellisuutta. Myös muiden tekstien kohdalla värien merkityksenä pidettiin sitä, että ne kuvaavat todellisuutta: kuvissa olevien esineiden ja asioiden värit ovat samantaisia kuin todellisuudessakin.

## 6.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia

Edellisessä luvussa esittelin tämän tutkimuksen sisällä yleistettävät vastaukset tutkimuskysymyksiini. Mutta mitä hyötyä niistä on? Tiedeyhteisölle tämän tutkimuksen merkitys ei varmasti ole suuren suuri, sillä tutkimuksen aineisto on pieni ja aikatauluni työn tekemiseen tiukka. Laadullisessa tutkimuksessa ei tietysti pyritäkään yleistämään tuloksia, mutta toki niitä Alasuutarin (1993: 93) mainitsemia toisenlaisissakin tapauksissa päteviä *selitysmalleja* olisi isommasta aineistosta ollut mahdollista löytää. Haastateltavien pienen määrän lisäksi haastateluun osallistuneet lapset olivat kaikki samalta luokalta. Toisaalta tästä oli etua vastausten analysoinnissa, sillä lasten kokemusmaailma esimerkiksi aapisen sivusta oli samanlainen. Toisaalta lapset olivat sosiaalistuneet kaikkia samaan koulun malliin, mikä puolestaan vähentää yleistettävyyden mahdollisuutta. Tutkimuksellani on kuitenkin merkitystä siinä mielessä, että aihetta ei Suomessa ole tutkittu kovin paljon. Varsinkin lasten käsitykset kuvien merkityksistä antavat ehkä jotain uutta tietoa tekstitaitojen kehityksestä. Tämä tieto pätee kuitenkin vain näiden tiettyjen esimerkkitekstien kohdalla, sillä tutkimuksen perusteella kuvien merkitykset vaihtelivat sen mukaan, millaiseen tekstiin ne liittyivät. Isommassa tutkittavien joukossa ja tekstimäärässä kuvien merkitykset saattaisivat ryhmittyä selvemmin. Tämä tutkimushan oikeastaan vain raapaisi kuvien merkitysten pintaa, niissä olisi taatusti aihetta aivan omaan tutkimukseensa.

Tässä tutkimuksessa selvimmin esiin tullut käsitys siitä, että teksti käsitteenä konkretisoituu tämän ikäisille lapsille lähinnä kirjoitettuna tekstinä, ei sinällään ole mitenkään yllättävä tulos. Yllättävämpää sen sijaan on se, että kun vertaa näitä ensimmäisen luokan oppilaiden käsityksiä tekstistä Mäyryn (2005) pro gradu työssään tutkimiin yhdeksännen luokan oppilaiden käsityksiin, ei muutosta peruskoulun aikana juuri näytä tapahtuvan. Myös yhdeksännen

luokan oppilaiden käsitykset tekstistä yhdistyvät lähinnä kirjoitettuun tekstiin (Mäyry 2005: 106). Ehkäpä olisi hyvä tutkia vaihteeksi opettajien tekstikäsitteitä. Voihan olla että esimerkiksi luokanopettajien käsitykset tekstistä liittyvät lähinnä kirjoitettuun kieleen.

Mielenkiintoisempaa antia tässä tutkimuksessa taitavatkin olla haastatteluun osallistuneet lapset yksilöinä. Tästä esimerkkinä ovat haastateltavien käsitykset omasta lukutaidostaan, jotka olivat hyvin yksilöllisiä. Lukutaitokäsityksen perustana oli monenlaisia tekijöitä, kuten tämän hetkinen lukutaito sekä se, milloin lapsi on lukutaidon oppinut. Tutkimuksen analyysia kirjoittaessani mielessäni kävikin monta kertaa, olisiko tässä tutkimuksessa teemojen ja tyyppillisten vastausten sijaan voinut laatia jokaisesta lapsesta hänen käsitystensä ja näkemystensä perusteella ”tekstitaitoprofiilin”. Jos tutkimuksen lähtökohta olisikin ollut yksilökeskeinen, olisi ehkä ollut mahdollista selvittää tarkemmin myös sitä, mistä lasten käsitykset ovat peräisin. Toisista lapsistahan on tämän tutkimuksen aineiston avulla helpompaa sanoa, millaista kirjallisuutta kotona on luettu ja suosittu kuin toisista. Tällaisia selvempiä tyyppejä ovat esimerkiksi Fanni, Jonna ja Eero. Toisaalta joidenkin poikien, esimerkiksi Rasmuksen ja Leevin, käsitykset ja niiden taustat jäivät aika epäselviksi. Tämä voi johtua siitä, että haastattelussa käytetyt tekstit olivat kaikki peräisin kirjoista. Ehkäpä nämä pojat olivat omaksuneet tekstitaitoja jostakin muualta, esimerkiksi peleistä ja televisiosta. Niiden merkitystä tämä tutkimus ei millään tavalla selvittänyt, vaikka teorialuvuissa käsittelenkin laajemmin lasta ympäröivää tekstimaailmaa. Tässä mielessä näkökulma lasten tekstitaitojen omaksumiseen ja teksteihin oli tässä tutkimuksessa varsin perinteisesti kirjakeskeinen. Jossakin toisessa tutkimuksessa ehkä tulevaisuudessa selvitetäänkin sitä, mistä kaikkialta lapsi voi tekstitaitoja omaksua. Tällöin lähtökohtana voisi olla lapsi yksilönä, koska jokaisen lapsen tausta on erilainen.

Tutkimuksen tuloksia on joiltakin osin mahdollista hyödyntää äidinkielen opetuksessa. Ensiksi on selvää, että tekstin käsitettä pitäisi jo heti ensimmäiseltä luokalta alkaen laajentaa tarkoittamaan muutakin kuin kirjoitettua kieltä. Muuten opetussuunnitelman laaja tekstikäsitteily jää saavuttamatta. Opetussuunnitelman toteutuminen ei tietystikään voi olla ainoa päämäärä, vaan tällä asialla on merkitystä myös lasten kasvamisessa kriittisiksi lukijoiksi, jotka osavat arvioida lukemiensa tekstien sisältöjä ja merkityksiä. Kuvien ja kirjoitetun kielen yhdistäminen samaan tekstikäsitteeseen opetuksen avulla ei todennäköisesti tuota lapsille kovin suuria hankaluuksia. Tämänkin tutkimuksen tuloksista näkee, että useimmat haastateltavat helposti suvaitsivat kuvat tekstiin kuuluviksi vaikka eivät erityisesti maininneetkaan niiden siihen liittyvän. Huomattavasti hankalampaa on opetuksessa havainnollistaa se, miten puhuttu teksti voi olla teksti. Tässä apuna voisivat olla esimerkiksi tunnettujen satujen kirjoihin painetut versiot ja niistä tehdyt dvd-tallenteet tai äänisadut, joiden avulla olisi mahdollista konk-

reettisesti havainnollistaa, miten kirjoitettu teksti muuttuu puhutuksi. Nämä esimerkit ovat kuitenkin vain muutamia mahdollisia vaihtoehtoja sille, miten tekstin käsitettä opetuksessa olisi mahdollista laajentaa ja havainnollistaa. Kun kirjoitin tutkimuksen teoriaosuutta, pohdin haastattelussa käyttämieni tekstien tekstiyyttä ja analysoin tutkimuksen teksteihin liittyviä osuuksia, huomasin nimittäin kerta toisensa jälkeen, miten monimuotoinen ja suorastaa hankala käsite teksti on. Tämä tekee sen opettamisestakin haastavaa. Multimodaalisen tekstin määrittely on oikeastaan mahdollista vain esimerkkien kautta, ja esimerkkien kautta on sen opetuksenkin kuljettava. Toisaalta monimuotoiset tekstit antavat mahdollisuuden tekstin olemuksen ja tunnuspiirteiden pohdiskelulle, jolloin opetuksessa ole lainkaan tarvetta etsiä oikeita tai vääriä vastauksia saati erotella tekstejä ei-teksteistä.

Toinen tärkeä asia, mitä tämän tutkimuksen perusteella opetuksessa pitäisi korostaa, on kuvien totuus tai epätotuus. Tämä liittyy myös kriittiseen lukutaitoon. Olisi tärkeää pohtia sitä, mikä kuvissa on totta ja mikä ei ja miten kuvien totuuksia on mahdollista luoda ja muokata. Opetuksessa olisi tärkeää käydä läpi myös sitä, miten tekstejä voidaan tehdä ja millainen valta tekstien kirjoittajalla on. Näin lapsille ei jäisi sellaista käsitystä, että kaikki kuvat ovat totta ja niiden perusteella myös kaikki kirjoitettu teksti on totta. Tällaiset käsitykset toki varmasti useimmilla lapsilla muuttuvat myös iän lisääntyessä. Joillakin lapsilla ne kuitenkin voivat säilyä pitkäänkin, minkä vuoksi niitä olisi hyvä käsitellä opetuksessa. Tällä on suuri merkitys myös sen vuoksi, että lapset elävät tekstien kyllästävässä maailmassa, erilaisten tekstin ympäröimänä. Jos lapsi pitää totena suurinta osaa itseään ympäröivästä tekstimaailmasta, olisi aikuisten todellakin rajoitettava tekstien laatua ja määrää. Koska tämä ei taida olla mahdollista, toinen keino lapsen näkemysten kehittämiseksi on käsitellä lapsen ikätasoon soveltuvien tekstien totuudellisuutta yhdessä lapsen kanssa, jolloin lapsi vähitellen oppii erottamaan toden ja epätoden sekä suhtautumaan kriittisesti tekstien totuudellisuuteen. Tässä on koulun lisäksi tietysti oma vastuunsa myös kodeilla.

Yllä esittelemäni opetus- ja tutkimusehdotukset muodostuivat tämän tutkimuksen tekemisen myötä, kun omat käsitykseni tarkentuivat. Kun haastattelin lapsia ja kuuntelin haastattelunauhoja, huomasin, miten usein minun kauttani kuuluivat opettajan ja koulun äänet. Ja vaikka tutkimuksen taustalla oli ajatus tekstitaitojen sosiokulttuurisesta lähestymistavasta, voi haastatteluesimerkeistä selvästi nähdä, kuinka haastatteluissa ohjaan lapsia ajattelemaan luku- ja kirjoitustaitoja kognitiivisena prosessina. Oma opettajataustani vaikuttikin joissakin osissa liikaa. Onneksi lasten käsitykset lukutaidosta olivat niin vahvoja, että he useimmiten toivat ne ilmi avoimien kysymysten avulla. Ehkä tällä tutkimuksella – kuten pro gradu – töillä varmasti suurimmaksi osaksi – onkin suurin merkitys tekijälleen eli minulle. On ollut erinomaisen

opettavaista siirtyä hetkeksi pois opettajan töistä ja kerrankin rauhassa (monta kertaa peräkkäin) kuunnella, mitä lapsilla on asioista sanottavaa. Tällaisen työn tekemisen jälkeen minulla opettajana voisi kenties olla mahdollista päästä Bearnen (2003: 143) ehdottamaan tapaan kehittää lasten tietoisuutta teksteistä. Hänen mukaansa lasten koulun ulkopuolelta tulema teksti-tieto olisi hyvä yhdistää koulun perinteiseen tekstiformaattiin, ja hän kehottaa luomaan teknologian vallankumouksen mukaisesti tekstologian (*textnology*), uuden näkemyksen tekstien toimimisesta. Tämän näkemyksen perustana olisivat vuorovaikutuksessa keskenään lasten omat tekstikokemukset ja koulun lähestymistapa teksteihin. Bearnen näkemys on hieman mahtipontinen, mutta ymmärrän hyvin näkemyksen taustalla olevan ajatuksen. Koska tekstit ympärillämme ovat muuttuneet ja monipuolistuneet – ja muuttuvat ja monipuolistuvat jatkuvasti – pitäisi näiden muutosten näkyä opetuksessakin.

## LÄHTEET

- Ambridge, Ben – Lieven, Elena V.M. 2011: *Child language acquisition. Contrasting theoretical approaches*. Cambridge: University Press.
- Alanen, Riikka 2000: Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. – Paula Kalaja & Liisa Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa* s. 95–120. AFinLAN vuosikirja 2000 / n:o 58. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Alanen, Riikka – Dufva, Hannele 2000: Tutkija ja tutkittava: Bathin, Vygotski ja kokeellinen tutkimusasetelma. – Helena Sulkala & Leena Nissilä (toim.), *XXVII Kielitieteen päivät Oulussa 19.–20.5.2000* s. 25–34. Acta universitatis Ouluensis (B 41). Oulu: Oulun yliopisto.
- Alanen, Riikka – Dufva Hannele – Mäntylä, Katja (toim.) 2006: *Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Alasuutari, Pertti 1993: *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Barton, David 1994: *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford/Cambridge: Blackwell.
- Barton, David – Hamilton, Mary 1998: *Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, David – Ivanic, Roz – Appleby, Yvon – Hodge, Rachel – Tusting, Karin 2007: *Literacy, lives and learning*. London: Routledge.
- Bearne, Eve 2003: Playing with possibilities: children's multidimensional texts. – Eve Bearne, Henrietta Dombey & Teresa Grainger, *Classroom interaction in literacy* s. 129–143. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Cairney, Trevor. H. 2003: Literacy within family life. – Nigel Hall, Joanne Larson & Jackie Marsh (toim.), *Handbook of early childhood literacy* s. 85–98. London: Thousands Oaks.
- Denzin, Norman K. – Lincoln Yvonna S. (toim.) 1998: *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousands Oaks: Sage.
- Doverborg, Elisabet – Samuelsson, Ingrid Pramling 2000: *Att förstå barns tankar. Metod för barnintervjuer*. Stockholm: Liber AB.
- Dufva, Hannele – Alanen, Riikka – Aro, Mari 2003: Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? – Merja Koskela & Nina Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus* s. 295–315. AFinLAN vuosikirja 2003 / n:o 61. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Dufva, Hannele – Alanen, Riikka – Mäntylä, Katja 2000: Ei kissa ole mikään sana: lasten näkökulmia kieleen. – Helena Sulkala & Leena Nissilä (toim.), *XXVII Kielitieteen päivät Oulussa 19.–20.5.2000* s. 35–45. Acta universitatis Ouluensis (B 41). Oulu: Oulun yliopisto.
- Eskelä-Haapanen, Sirpa 2003: *Esikoulun äänne- ja sanatuokioista eväitä ekaluokan äidinkielen tunneille. Fono-logisen tietoisuuden harjoiteohjelman avulla pehmeä lasku lukutaitoon*. Lisensiaatintyö. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Gillen, Julian – Hall, Nigel 2003: The emergence of early childhood literacy. – Nigel Hall, Joanne Larson & Jackie Marsh (toim.), *Handbook of early childhood literacy* s. 3–12. London: Thousands Oaks.
- Gombert, Jean 1992: *Metalinguistic development*. New York: Harvester Wheatsheaf. Alkuperäisteoksesta englanniksi kääntänyt Tim Pownall.
- Gregory, Eve – Williams, Ann 2000: *Learning to read across generations and cultures*. London. Routledge.
- Hall, Nigel – Larson, Joanne – Marsh, Jackie 2003: *Handbook of early childhood literacy*. London: Thousands Oaks.
- Halliday, M. A. K. 1975: *Learning how to mean – Explorations in the development of language*. Explorations in language study. London.
- 2002: On grammar. – Jonathan Webster (toim.), *Collected works of M. A. K. Halliday*. London: Continuum.
- Hannon, Peter 2000: *Reflecting on literacy in education*. Master classes in education series. London: Routledge-Falmer.
- Hiidenmaa, Pirjo 2000: Lingvistinen tekstintutkimus. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 161–190. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskuksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Hirsjärvi, Sirkka – Hurme, Helena 2001: *Tutkimushaastattelu*. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 2007: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Kankaanniemi, Laura 2007: *Kertomus kertoo kaikkee: tutkimus lasten metatekstuaalisesta tietoisuudesta esi- ja alkuopetuksessa*. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Karhiola, Eija 2000: *Oppilaan metakognitiivisen ja kielellisen tietoisuuden kehittyminen ensimmäisen kouluvuoden aikana lukemaan oppimisen yhteydessä*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 2. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Karvonen, Pirkko 2005: *Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Studies in education, psychology and social resreach 270. Jyväskylä: University Printing House.
- Kohonen, Viljo – Eskelä-Haapanen, Sirpa 2006: *Kielellinen tietoisuus alkuopetuksessa. Suomen Ja-Ling-Projektin taustaa, peruskäsitteitä ja toteutus*. – Viljo Kohonen & Sirpa Eskelä-Haapanen (toim.), *Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: opetuskokeilun tuloksia* s. 7–44. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A29.
- Koskela, Elina 2007: *”Se on erisnimi, mutta ons se silti sana?” Neljäsluokkalaiset määrittelevät metakielen käsitteitä*. Pro gradu –tutkielma Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Kosonen, Kirsti – Lehti, Päivi 2009: *Tekstitaidot peruskoulussa*. Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyörytyksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 45–58. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja.
- Kotilainen, Sirkku (toim.) 2011: *Lasten mediabarometri 2010. 0–8-vuotiaiden lasten mediankäyttö Suomessa*. Helsinki: Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2011.
- Kress, Gunther 2003: *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- 2010. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, Gunther – van Leeuwen, Theo: 1996. *Reading images. The grammar of visual desing*. London: Routledge.
- Kupiainen, Reijo 2007: *Voiko kuvaa lukea? Visuaalisen lukutaidon kysymyksiä*. – Leena-Maija Rossi & Anita Seppä (toim.), *Tarkemmin katsoen. Visuaalisen kulttuurin lukukirja* s. 36–54. Helsinki: Helsinki University Press.
- Lankshear, Colin – Knobel, Michele 2006: *New literacies: Everyday practices & Classroom learning*. Glasgow: Open university press.
- Linnakylä, Pirjo 2007: *Finnish reading literacy challenged by cultural change*. – Pirjo Linnakylä & Inga Arffman (toim.), *Finnish reading literacy. When quality and equity meet* s. 35–59. University of Jyväskylä. Institution for educational resreach. Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- Luke, Allan – Carrington Victoria – Kapitzke, Cushla 2003: *Textbooks and early childhood literacy*. – Nigel Hall, Joanne Larson & Jackie Marsh (toim.), *Handbook of early childhood literacy* s. 249–257. London: Thousands Oaks.
- Luukka, Minna-Riitta 2009: *Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin*. Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyörytyksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 13–25. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009.
- 2004a: *Tekstejä, luovuutta ja prosesseja*. – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 9–22. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Painorauma Oy.
- 2004b: *Tulevaisuuden tekstitaitureita?*. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 111–120. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Painorauma Oy.
- Marsh, Jackie 2003: *Early childhood literacy and popular culture*. – Nigel Hall, Joanne Larson & Jackie Marsh (toim.), *Handbook of early childhood literacy* s. 112–125. London: Thousands Oaks.
- Metsämuuronen, Jari 2006: *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 3.laitos, 2. korjattu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mäyry, Leena 2005: *Yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä teksteistä ja tekstitaidoista: kuvaus kahdelta Alavuden yläasteen yhdeksänneltä luokalta*. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Nikolajeva Maria 2003: *Verbal and visual literacy: the role of picturebooks in the reading experience of young children*. – Nigel Hall, Joanne Larson & Jackie Marsh (toim.), *Handbook of early childhood literacy* s. 235–248. London: Thousands Oaks.
- Nikoljeva, Maria – Scott, Carole 2006: *How picturebooks work*. New York: Routledge.
- Noppiari, Elina – Uusitalo, Niina – Kupiainen, Reijo – Luostarinen, Heikki 2008: *”Mä oon nyt online!”*. *Lasten mediaympäristö muutoksessa*. Tampereen yliopisto, Tiedotusopin laitoksen julkaisuja A 104/2008.
- Pavlik, Anthony 2010: *”A special kind of reading game”*: Maps in children’s literature. – *International research in Children’s literature* 3 (1) s. 28–43.
- Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy 2004.



- Ruusuvuori, Johanna – Nikander, Pirjo – Hyvärinen, Matti 2010: Haastattelun analyysin vaiheet. – Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander, Pirjo & Matti Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi* s. 9–36. Tampere: Vastapaino.
- Salokoski, Tarja – Mustonen, Anu 2007: *Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja –sääntelyn käytäntöihin*. Mediakasvatusseuran julkaisu 2/2007.
- Sarmavuori, Katri 2007: Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Helsinki: BTJ Finland Oy.
- Street, Brian V. 1984: *Literacy in theory and practice*. Cambridge studies in oral and literate culture 9. 3. painos. Cambridge University Press.
- Street, Brian V. – Lefstein, Adam 2007: *Literacy. An advanced resource book*. London: Routledge.
- Tunmer, William E. – Pratt, Christopher – Herriman, Michael L. 1984: *Metalinguistic awareness in children*. Springer series in language and communication 15, Germany.
- Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2001: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusyhtiö Tammi
- Uusitalo, Niina – Vehmas, Susanna – Kupiainen, Reijo 2011: Naamatusten verkossa. *Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 2*. Tampereen yliopisto, Journalisimin tutkimusyksikkö. Tampere: Juvens Print Oy.
- Williams, Geoff 1998: Children entering literate worlds. Perspectives from the study of textual practices. – Frances Christie & Ray Misson (toim.), *Literacy and schooling*, s. 18–44. London: Routledge.
- 2006: The pedagogic device and the production of pedagogic discourse: a case example in early literacy education. – Frances Christie (toim.), *Pedagogy and the shaping of consciousness*, s. 88–122. London: Continuum international publishing group.

## AINESLÄHTEET

- Heiskanen, Linda – Julkunen, Marja-Liisa – Piippo, Kari 1983: *Oma aapinen*. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset.
- Kunnas, Kirsi 2004: *Tapahtui Tiitiäisen maassa*. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Kunnas, Mauri 1998. *Yökirja*. Helsinki: Otava.
- Lindgren, Astrid 1984: *Peppi Pitkätossun tarina*. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset.
- Luonnon aakkoset. Koko perheen luontokirja*. Oy Valitut Palat – Reader's Digest Ab Helsinki.
- Nuutinen, Anna Maarja – Tolvanen, Pirjo – Alanen, Erkki 2000: *Luonnonkirja*. Helsinki: WSOY.
- Palosaari, Matti – Rantanen, Pirkko – Vahtola, Jukka (toim.) 1983: *Koulun kartasto*. Keuruu: Otava.

# LIITTEET

## LIITE 1. TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

### TAUSTATIEDOT

- Mikä sinun nimesi on?
- Kuinka vanha olet?
- Milloin täytät / olet täyttänyt seitsemän vuotta?

### TEEMA 1, lukemis- ja kirjoittamiskokemukset ja -näkemykset

- Mitä osaat jo lukea?
- Mitä luet itse?
- Mitä luet kaikista mieluiten, lempilukeminen?
- Mitä sinulle luetaan kotona?
- Mitä haluaisit lukea?
- Millaisia kirjoja kotona on?/ kirjastosta lainataan?
- Mitä sinä kirjoitat?
- Mitä aikuiset kirjoittavat?

### TEEMA 2, teksteihin liittyvät käsitykset

- Mikä sinun mielestäsi on teksti? Kerro omin sanoin.
- Millaisia kaikenlaisia tekstejä tiedät olevan olemassa? Millaisia tekstejä olet nähnyt?
- (Näyttää numeroituja tekstejä yksi kerrallaan.) Onko tämä teksti? Miksi?
- Mistä tiedät, että...
- (Laitan kaikki tekstit esille samaan aikaan.) Mikä näistä teksteistä sinun mielestäsi on eniten teksti? Miksi?
- Mikä näistä on vähiten teksti? Miksi?

### TEEMA 3, tekstiin ja kuvaan liittyvät käsityksiä

- Miksi tässä on kuva?
- Miksi tässä on tällainen kuva?
- Miksi tämä kuva on tässä paikassa?
- Miksi se on tämän värinen?
- Entä jos tässä tekstissä ei olisi kuvaa... Mitä sitten tapahtuisi?
- Voiko tätä kuvaa lukea? / Miten tätä kuvaa luetaan?
- Miksi kaikissa teksteissä ei ole kuvaa?

## LIITE 2. LITTEROINTIMERKINNÄT

(teksti)	epäselvästi kuultu sana
(xx)	sanan mittainen epäselvä kohta
(xxx)	sanaa pidempi epäselvä kohta
((nyökkää))	toimintaa
-	keskeytynyt puhunnos tai sana
?	lauseella kysymysfunktio
.	pieni tauko, alle 4 sekuntia
((tauko))	4–10 sekuntia kestävä tauko
((pitkä tauko))	11–20 sekuntia kestävä tauko
TEKSTI	äännetään korostetusti
...	haastateltava ei vastaa kysymykseen
**	litteroimaton kohta (tutkimuksen kannalta tarpeeton tai haastateltavan tunnistamiseen vaikuttava kohta)
—	lainauksen tms. katko
[teksti]	puhunnoksen tilanteeseen liittyvä selvennys

## LIITE 3. TEKSTI 1 (työohje)

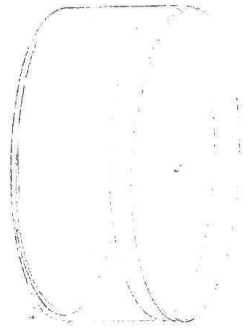
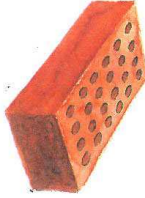
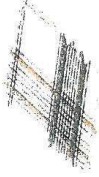
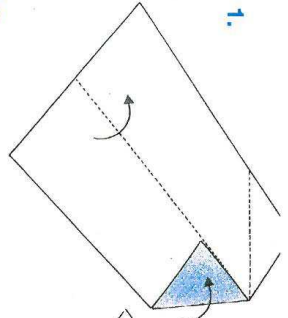
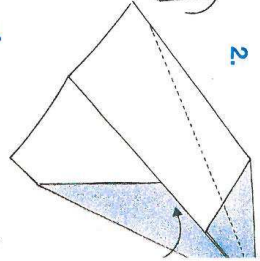
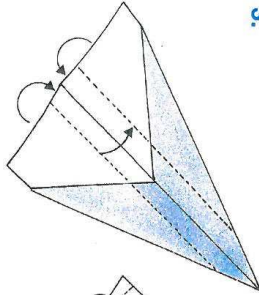
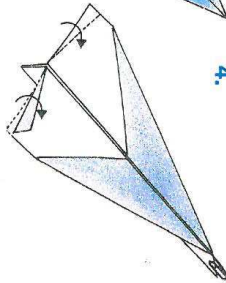
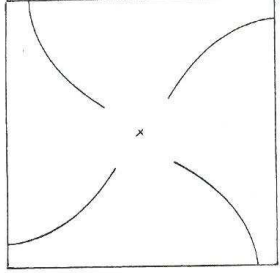
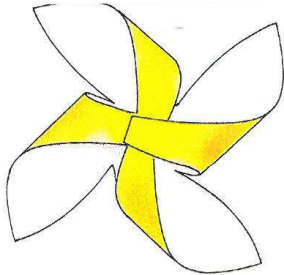
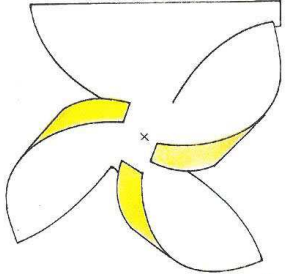
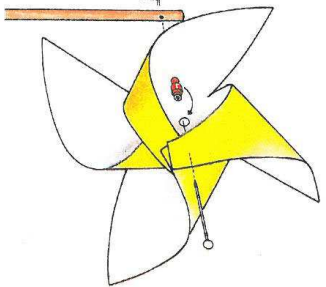
**Kertaa ja tutki****Et-si il-maa**

U-po-ta e-si-ne ve-si-as-ti-aan.

Tut-ki, mis-tä e-si-nees-tä

nou-see il-ma-kup-il-a.

Se e-si-ne si-säl-tää il-maa.

**Ra-ken-na  
en-to-ko-ne****1.****2.****3.****4.****Ra-ken-na****tuu-li-hyr-rä****1.****2.****4.**

## LIITE 4. TEKSTI 2 (kuvaton kirjan aukeama)

*Peppi saa hienon vieraan*

Eräänä kesäpäivänä Peppi ja Tommi ja Annikka istuivat Pepin kuistin portilla syömässä mansikoita, jotka he olivat poimineet aamupäivällä. Oli ihana kesäilta: himmuntuuhi, kukkien tuoksu — ja mansikoita. Kaikki oli niin rauhallista. Lapset söivät mielii äänettömänä. Tommi ja Annikka ajattelivat, miten ihanaa oli että oli kesä, ja miten hyvä oli, ettei koulu alkaisi vielä pitkään aikaan. Pepin ajatuksia on vaikea tietää.

— Peppi, nyt sinä olet asunut täällä Huvivuonossa kokonaisten vuodien, sanoo Annikka äkkis ja puristi Pepin käsiä.

— Niin ne vuodet vierivät ja aletaan tulla vanhoiksi, sanoo Peppi. — Minä täytän syyspuolella kymmenen vuotta, ja silloin kai ihminen on jo nähnyt parhaat päivätään.

— Luuletko asuvasi täällä aina? kysyi Tommi. — Tarkoitatan siihen asti, kun olet niin iso, että voit ruveta merirosvoiksi.

— Kuka tietää, sanoo Peppi. — Minä luulen ettei isä jää ainaaaksi tuolle neekerisarelle. Hän tulee varmasti hakemaan minua. Hei kun saa vengen valmiksi.

Tommi ja Annikka huokaisivat. Äkkiä Peppi ponnahdi pyörtyportille. Hän harppasi puutarhakäytävän poikki kolmella loikkauksella. Tommi ja Annikka seuraisivat epäoivelden perässä ja näkivät hänen heittäytyvän hyvin ihavaan punaviisisen ja merimieshousuisen miehen kaulaan.

— Isä Efraim, huusi Peppi ja sätkytti niin innoissaan säskäriään, että hänen suuret kenkänsä lensivät jalasta. — Isä Efraim, kyläpä olet kasvanut!

— Peppi! Peppi! Katsokas! Katsokas! Katsokas! Efraim huusi. — Peppi! Peppi! Katsokas! Katsokas! Katsokas! Efraim huusi. — Peppi! Peppi! Katsokas! Katsokas! Katsokas! Efraim huusi. — Peppi! Peppi! Katsokas! Katsokas! Katsokas! Efraim huusi.

— Arvasin sen, siksi ehätinkin edelle, haha!

— Lapset, oletko yhtä voimakas kuin ennenkin?

— Voimakkampi, sanoo Peppi. — Väännetäänkö kättä?

— Olkoon menneeksi, sanoo isä Efraim.

Puutarhassa oli pöytä ja sen ääreen Peppi ja hänen isänsä asettuivat väännetään kättä Tommin ja Annikan katoessa. Maailmassa oli vain yksi yhtiä vahva ihminen kuin Peppi, ja se oli hänen isänsä. Siinä he nyt istuivat ja yrittivät kaikin voimin, mutta kummankaan ei onnistunut väännetään kättä. Lopulta kapteeni Pitkäsovuun käsi väännetään kättä hieman vapisti, ja Peppi sano:

— Kun minä täytän kymmenen vuotta, voitaa sinut varmasti, isä Efraim.

Isä Efraimkin uskoi sen.

— Mutta sydänkäpyseni, sanoo Peppi, minähän olen unohtanut esillä. Tässä ovat Tommi ja Annikka, ja tämä on minun isäni, kapteeni ja hänen majesteettinsa Efraim Pitkäsovu, niin, kyllä kai sinä olet neekerikuningas, isä?

— Priää paikkansa, sanoo kapteeni Pitkäsovu. — Olen kurreduur-neekerien kuningas saarella, jonka nimi on Kurrekurreduur-saari. Kellun sinne silloin kun tuuli pyyhkäisi minut mereen, muistathan.

— Juuri niin kuin minä arvelinkin, sanoo Peppi. — Minä tiedin koko ajan, ettei sinä ole hukunut.

— Hukkunut, e-hei! Minun on yhtä mahdotonta hukkua kuin kamelin mennä neulan silmään läpi. Minä kellun läskin varassa.

## LIITE 5. TEKSTI 3 (Aapisen sivu)



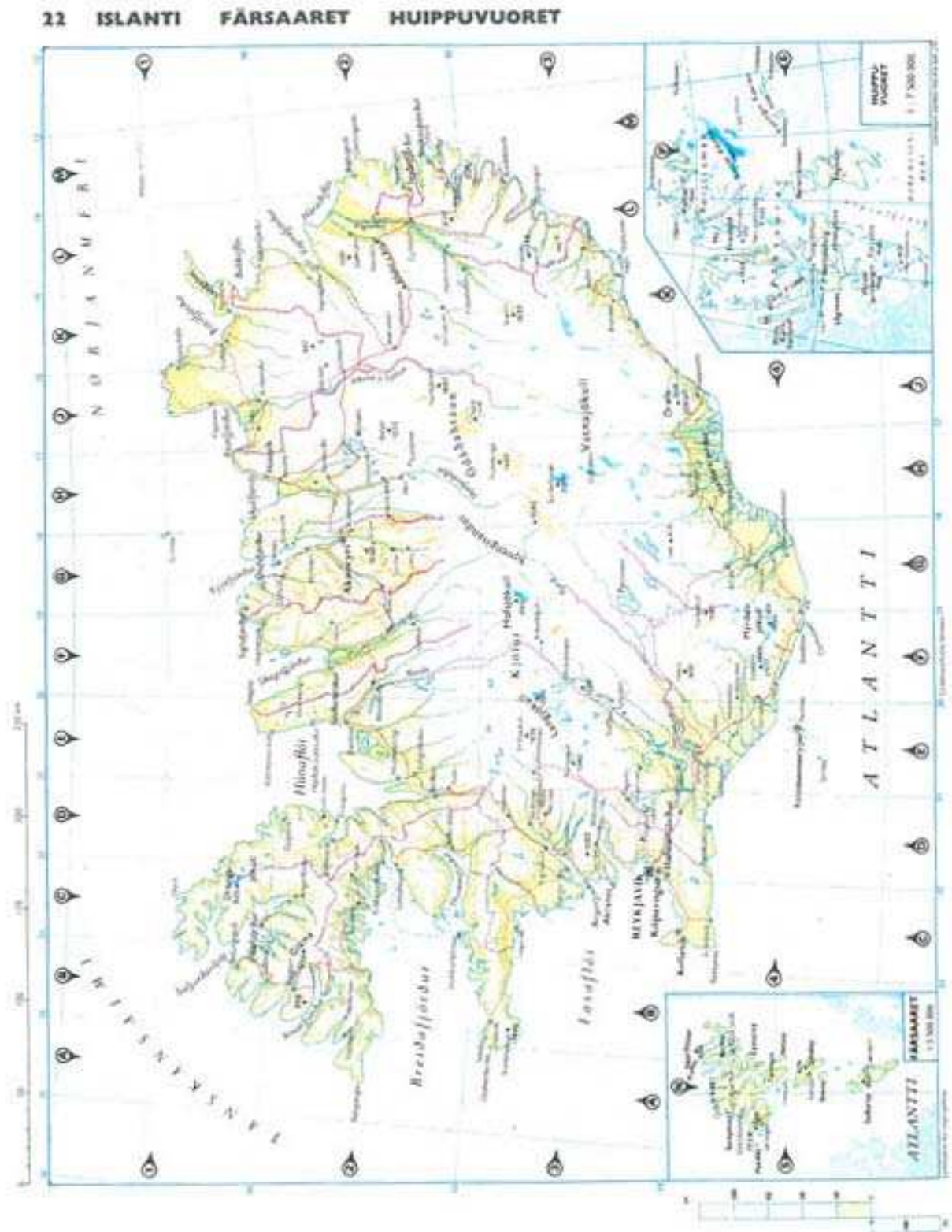
U UU AU IU u uu

UA UI UUI ua ui

UU

UAI au

LIITE 6. TEKSTI 4 (kartta)



## LIITE 7. TEKSTI 5 (tietoteksti)

## Veden kiertokulku

## Miksi vesi ei loppu?

Maapallon vesivaraisto on valtava: sen kokonaismäärä on yli 1400 miljoonaa kuutiokilometriä. Koko vesimäärästä noin 97 prosenttia on suolaisissa merissä ja kaksi prosenttia sitoutuneena jäätiköihin. Käytökelpoista makeaa vettä on vain vajaa prosentti, ja se on levittäytynyt ympäri maapallon järviin, jokiin sekä maanpinnan alle pohjavedeksi.

Makean veden niukat varastot täydentyvät jatkuvasti. Jos ei näin kävisi, joet ja järvet kuivuisivat, pellot ja metsät kuihtuisivat ja kaikki elämä päättyisi vähitellen maan päällä. Vesi on päättymättömässä ja monimutkaisessa kiertokulussa meren, ilman ja maan välillä.

Aurinko on se voimanlähde, joka pitää myös veden kiertokulkua yllä. Se lämmittää merten pintaa muuttaen vet-

tä höyryksi. Vettä haihtuu myös ilmaan järivistä, joista, kasvien lehdistä ja jopa jäätiköistä. Ilman vesihöyry, jota silmä ei havaitse, tiivistyy miljooniksi pikku pisaroiksi ja jääkiteiksi, jolloin syntyy pilviä. Lopulta pilvien sisältämä kosteus palaa maahan vesi- tai lumisateena ja muina sateen muotoina. Maahan satanut vesi alkaa jälleen haihtua ilmaan, ja näin veden päättymätön kiertokulku jatkuu.

## Aurinko pitää yllä vedenkiertoa: se tuottaa energiaa, joka haihduttaa vettä.

Pilvistä sataa lunta. Lunta syntyy vesihöyrystä ja jääkiteistä.



Pohjaveden pinnan taso

Vesi palaa valtameriin sulavasta lumesta ja jäätiköistä.

Maalla vesi palaa valtameriin jokiin pitkin. Meren ylle syntyy uusia pilviä, kun merivettä haihtuu ilmaan.

Maahan imeytyvä vesi voi joutua kasvien kosteudeksi tai suodattua pohjavedeksi. Maanpäällä imeytyneet vedet valuvat aina toiputa järviin tai jokiin.

## Miten sadepisarat syntyvät?

Taivaalla ajelehtivat pilvet sisältävät biljoonia pienen pieniä vesipisaroita ja jääkiteitä. Yksittäisessä pilvessä voi olla useita tonneja vettä, mutta se voi kulkea silti ylitse antamatta edes pientä sadekuuroa. Pilvi tarvitsee aivan tietynlaiset olosuhteet luovuttaakseen osan kosteudestaan alas sateena.

Pilvet ovat lukemattomien sadeepisaroiden kasautumia. Ne syntyvät lämpötilojen, kosteuden ja ilmavirtausten vaikutuksesta. Kun lämmin ja kostea ilma kohoaa ylös ja kylmenee, ilman sisältämä kosteus tiivistyy. Pisarat ke-

rääntyvät tiivistymiskeskukseksi kutsuttujen pöly- ja muiden mikroskooppisten pienten hiukkasten ympärille. Aluksi ne ovat niin pieniä, että ne sananmukaisesti kelluvat ilmassa. Mutta kun ne ajelehtivat ilmavirtauksissa, ne törmäilevät toisiinsa ja liittyvät yhteen muodostaen vähitellen suurempia pisaroita. Ajan myötä pisarat muuttuvat niin raskiksi ja suuriksi, että ne putoavat alas sateena.

On myös toisenlaisia sadepisaroita, joiden syntyhistoria on paljon monimutkaisempi. Ensimmäisessä muodossaan ne ovat lumi- tai jääkiteinä pil-

vien kylmissä yläosissa, sitten ne sulavat vesipisaroiksi alempana olevissa lämpimämmässä ilmakehroksissa ja putoavat lopulta sateena maahan. Luultavasti vähintään puolet kaikista sateesta lähtee liikkeelle lumena.

Pienimmät, tiheiksi luokitellut sadepisarat putoavat alaspäin niin hitaasti, että ne näyttäisivät leijuvan ilmassa. Suurimmat, yli puoli senttiä läpimitältään, piiskaavat maata yli kahdeksan metrin sekuntinopeudella. Pisarat eivät ole koskaan kyynelel muotoisia, vaan useimmat niistä ovat pyöreitä, suurimmat voivat olla litteäpohjaisia.



## LIITE 8. TEKSTI 6 (kuvakirjan aukeama)



## LIITE 9. TEKSTI 7 (runo)

## Herra Pii Poo

Herra Pii Poo  
oli takturi.  
Hän huusi: hii hoo!  
ja maata polkaisi  
ja tirkko-

rusiinotta  
mannakkoita  
omenoita  
perunottoa  
porkkarottoa  
prinsessoita  
makkarottoa.

sis-  
herra Pii  
Poo  
oli noia-

Kerran  
herra Pii Poo  
kuuki Espalla.  
Hän huusi: hii hoo!  
ja maata polkaisi  
ja sitten vespalla  
hän ajeli.

Se oli herra Pii Poon  
suuri erehdys.

Naes, noidan mahti  
ei pysty koneisiin  
ei moottoriin  
ei mutteriin  
ei polkimiin  
ei vaihteisiin  
ei kytkimiin

kerta kaikkiaan:  
koneella on koneen tahti.



No niin,  
herra Pii Poo  
ajoi asemalle.  
Hän huusi: hii hoo!  
ja vespaa polkaisi  
ja jäi junan alle.

Kuolen,  
huusi Pii Poo,  
liian aikaisin!  
Hän huusi: hii hoo!  
ja kuoli myöhemmin.

