

**Lapset multimodaalisten tekstien tulkitsijoina ja
tuottajina esiopetuksessa**

Iiris Pohjola

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pohjola, Iris. 2017. Lapset multimodaalisten tekstien tulkitsijoina ja tuottajina esiopetuksessa. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 54 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa multimodaalisten tekstien esiintymistä sekä niiden tulkitsemista ja tuottamista esiopetuksessa. Multimodaaliset tekstit ovat tekstejä, jotka yhdistelevät montaa eri ilmaisun kanavaa eli moodia, kuten esimerkiksi ääntä, kuvaa ja liikettä.

Tutkimus toteutettiin yhdessä Keski-Suomen alueen esiopetusryhmässä havainnoimalla ryhmän toimintaympäristöä sekä tekstien tulkinnan ja tuottamisen tilanteita. Tutkimukseen osallistui 16 esiopetusikäistä 6–7-vuotiasta lasta sekä 3 ryhmän henkilökunnan jäsentä. Aineisto analysoitiin hyödyntäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että esiopetusryhmässä esiintyi eri tavoin painottuneita multimodaalisia tekstejä. Multimodaaliset tekstit jakautuivat auditiivisesti, visuaalisesti sekä hajullis-taktillisesti painottuneisiin teksteihin. Tekstejä esiintyi sekä digitaalisessa että painetussa muodossa. Lasten tekemät tulkinnat multimodaalisista teksteistä jakautuivat yksilölliseen sekä yhteisölliseen tulkintaan. Multimodaalisia tekstejä lapset tuottivat luomalla tekstejä kokonaan itse, tuottamalla omia tekstejä hyödyntäen muiden luomia tekstejä tai lisäämällä kommunikaation moodeja olemassa oleviin teksteihin, jolloin muodostui uusi multimodaalinen teksti.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että esiopetuksessa esiintyi varsin monipuolisesti erilaisia multimodaalisia tekstejä, joita lapset aktiivisesti tulkitsivat joko itsenäisesti tai yhdessä toisten kanssa. Tuottaessaan itse multimodaalisia tekstejä toiminnassa korostui luovuus ja kekseliäisyys sekä valmiiden tekstien hyödyntäminen.

Asiasanat: multimodaalinen teksti, esiopetus, monilukutaito

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	1
2	MONILUKUTAITO ESIOPETUKSESSA	3
	2.1 Laaja tekstikäsitys	3
	2.2 Sosiokulttuurinen lukutaito	4
	2.3 Monilukutaito.....	6
3	ESIOPETUKSEN TEKSTIYMPÄRISTÖT	9
	3.1 Multimodaaliset tekstit	9
	3.2 Lapset tekstien tuottajina ja tulkitsijoina	12
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT/-KYSYMYKSET .	15
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	16
	5.1 Tutkimuksen lähestymistapa	16
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	18
	5.3 Aineiston keruu.....	20
	5.4 Aineiston analyysi	24
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	28
6	MULTIMODAALISET TEKSTIT , TULKINTA JA TUOTTAMINEN	31
	6.1 Multimodaaliset tekstit esiopetuksessa	31
	6.2 Multimodaalisten tekstien tulkitseminen.....	36
	6.3 Multimodaalisten tekstien tuottaminen	40
7	POHDINTA.....	45
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	45
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	51
	LÄHTEET	55
	LIITTEET.....	59

1 JOHDANTO

Digitalisoituvassa yhteiskunnassa törmätään yhä moninaisempiin teksteihin. Lapset oppivat pienestä pitäen tulkitsemaan ja tuottamaan erilaisia viestejä, tulevaisuudessa entistä enemmän sähköisessä muodossa. Tekstien muuttuessa monikanavaisemmiksi sujuvaan toimimiseen erilaisten tekstien parissa tarvitaan entistä monipuolisempia luku- ja kirjoitustaitoja. Monilukutaidolla tarkoitetaan laajaa luku- ja kirjoitustaitojen kokonaisuutta, johon liittyy taito tulkita ja tuottaa erilaisia tekstejä, erityisesti digitaalisissa tekstiympäristöissä esiintyviä tekstejä. Monilukutaidon taustalla on laaja-alainen tekstikäsitys, jonka mukaan teksti voi esiintyä monessa eri muodossa perinteisen kirjoitetun tekstin lisäksi, esimerkiksi kuvina, ääninä, liikkeenä tai näiden kaikkien eri ilmaisun muotojen yhdistelminä. Tällaisia eri ilmaisun muotoja yhdisteleviä tekstejä kutsutaan monikanavaisiksi eli multimodaalisiksi teksteiksi. Tulkitakseen ja tuottaakseen multimodaalisia tekstejä, tulee lasten ymmärtää tekstien moninaisuus ja erilaiset tavat viestiä.

Tässä tutkimuksessa tuon esiin monilukutaidon ja multimodaalisten tekstien käsitteitä esiopetuksen kontekstissa. Monilukutaito (engl. "multiliteracy" tai "multiliteracies") on The New London Groupin (1996, 64) artikkelissaan esittelemä käsite, jolla pyrittiin vastaamaan muutoksesta luku- ja kirjoitustaitoihin uudenlaisten tekstikäsitysten ja digitalisaation myötä. Monilukutaitoa on tutkittu kasvatustieteissä jossain määrin koulun kontekstissa (Kallionpää 2014; Luukka ym. 2008), mutta tutkimusta monilukutaidosta varhaiskasvatuksessa ei juurikaan ole tehty. Monilukutaidon käsite kuitenkin mainitaan uudessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) sekä myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) osana laaja-alaisen oppimisen kokonaisuutta, joten sen voidaan ajatella kuuluvan jo osaksi varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa.

Multimodaalisuutta on taas tutkittu aiemmin sekä ihmisten välisen vuorovaikutuksen että tekstien kontekstissa erityisesti kielitieteissä (Kress 2003, 2010; Hofinger & Ventola 2004). Multimodaaliset tekstit eivät siis varsinaisesti

ole uusi käsite, mutta niiden tarkastelua varhaiskasvatuksen kontekstissa ei ole aikaisemmin juurikaan tehty. Aihe on kuitenkin ajankohtainen, kun ymmärretään multimodaalisten tekstien merkitys monilukutaidon kehittymisen taustalla. Digitaaliset toimintaympäristöt tuovat yhä laajemman ja monipuolisemman tekstiympäristön myös lasten ulottuville. Varhaiskasvatuksen monilukutaitopedagogiikassa kannattaisi pohtia, millaisessa tekstimaailmassa lapset elävät ja millaisia tulkita- ja arviointitaitoja lapset kohtaamiensa tekstien kanssa tarvitsevat (Mustola & Koivula 2017). Siksi haluan tutkimuksessani konkreettista tekstiympäristöä havainnoimalla kartoittaa ja pohtia, millaisia multimodaalisia tekstejä esiopetuksen kontekstissa esiintyy ja miten monilukutaidon kehitys on yhteydessä erilaisten tekstien tulkitsemiseen ja tuottamiseen.

Monilukutaidon kehitys alkaa jo varhain ennen kouluikää, minkä vuoksi monipuolisen tekstiympäristön käsittelyyn tulee kannustaa lapsia jo varhaiskasvatuksessa. Valitsin kohderyhmäkseni esiopetusikäiset, sillä heidän luku- ja kirjoitustaitonsa ovat juuri aktiivisen kehittymisen kohteena. Kielelliset taidot ovat myös perinteisesti olleet esiopetuksen yksi tärkeä sisältöalue. Kasvattajilla on tärkeä rooli lasten monilukutaidon kehityksen tukemisessa sekä monipuolisesti erilaisia tekstejä käsittelevien oppimisympäristöjen luomisessa. Tutkimukseni voi auttaa kasvattajia hahmottamaan, millaisessa tekstiympäristössä lapset tällä hetkellä päiväkodeissa elävät ja miten heidän monilukutaitoaan voitaisiin tukea perustuen siihen tekstiympäristöön, jonka lapset arjessaan kohtaavat.

2 MONILUKUTAITO ESIOPETUKSESSA

2.1 Laaja tekstikäsitys

Seuraavaksi tarkastelen teksteihin ja lukutaitoon liittyviä käsityksiä kirjallisuuden avulla ja pyrin tuomaan ilmi ajattelun tasolla tapahtuneita laajempia muutoksia, jotka ovat monilukutaidon ja sitä kautta myös multimodaalisten tekstien taustalla. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 18) mukaan monilukutaidon taustalla on laaja tekstikäsitys, jonka mukaan teksti voi esiintyä muun muassa kirjoitetussa, puhutussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa. Teksti ymmärretään siis laajemmaksi käsitteeksi kuin pelkästään kirjoitettu teksti tai puhe. Teksti voidaan tulkita laajasti sisältävän perinteisen kirjoitetun tekstin lisäksi tai sen sijaan muita ilmaisun muotoja, kuten kuvaa, liikettä, ääntä, merkkejä tai värejä (Kallionpää 2014, 63). Tämä näkemys on varsin olennainen monilukutaitoa ja multimodaalisuutta tarkastellessa, jotta todella voidaan tavoittaa se tekstien kirjo, joka nykyisessä tekstiympäristössämme vallitsee.

Tekstikäsityksemme laajentumisen taustalla voidaan ajatella olevan monia eri tekijöitä. Yhtenä suurena muutoksena voidaan pitää The New London Groupin (1994) pohdintaa kielellisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden lisääntymistä kaikilla yhteiskunnan saroilla sekä myös ihmisten yksityiselämässä. Kulttuurinen ja kielellinen monimuotoisuus muovaavat käsityksiämme kielen merkityksestä ja käytöstä nyky-yhteiskunnassa. (New London Group 1996, 64.) Elämme maailmassa, jossa ihmisten välinen kommunikaatio ei enää keskity painettujen tekstien välillä käytävään viestintään, vaan perinteisten muotojen rinnalle on tullut suuri määrä erilaisia kanavia ja keinoja ihmisten väliseen viestintään. Digitaalinen media ja visuaaliset tekstit vaativat monipuolisia, uusia tapoja ymmärtää tekstien ja kuvien välisiä suhteita (Hasset & Curwood 2009, 270). Toimiakseen aktiivisena kansalaisena muuttuvassa yhteiskunnassa, tarvitaan laajaa ymmärrystä teksteistä sekä monilukutaitoa niiden tulkitsemiseen ja tuottamiseen.

Käsityksemme teksteistä on siis viime vuosikymmenien aikana muuttunut ja laajentunut. Uusi, laaja tekstinäkemys haastaa käsityksen tekstistä pysyvänä rakenteena sekä määrittää tekstin suhteessa tilanteeseen, jossa sitä käytetään (Savola 2009, 113). Tarvitaan uudenlaisia keinoja erilaisten tekstien tulkitsemiseksi.

2.2 Sosiokulttuurinen lukutaito

Perinteinen käsitys luku- ja kirjoitustaidoista ei riitä kuvaamaan tekstitaitoja, jotka vaativat luku- ja kirjoitustaitojen kognitiivista lähestymistapaa laajempaa näkökulmaa (Harmanen 2016, 15). Siksi on hyvä myös tarkastella, miten tällä hetkellä käsitämme lukutaidon ja mitä laaja tekstikäsitys merkitsee käsityksillemme nyky-yhteiskunnassa vaadittavasta lukutaidosta. Kallionpää (2014, 61) nostaa artikkelissaan esiin uusien lukutaitojen (engl. new literacy) käsitteen ja pohtii luku- ja kirjoitustaitojen muutosta eri näkökulmista. Luku- ja kirjoitustaitojen tutkimuksen suuntaus on siirtynyt aiemmasta psykologiviestisestä, yksilön kognitiivisia taitoja korostavasta traditiosta nykyään vallalla olevaan sosio-kulttuuriseen näkemykseen (Kallionpää 2014, 61).

Aikaisemmin lukutaito on mielletty yksilön henkilökohtaiseksi kognitiiviseksi taidoksi, joka omaksutaan yleensä esikouluiässä pääasiassa harjoittelemalla lukemaan painettua tekstiä (Herkmann & Vainikka 2012, 35). Tähän näkemykseen on kuitenkin tullut muutosta tekstiympäristöjen laajentuessa ja lukutaitoa voidaankin tarkastella sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Sosiokulttuurinen lukutaitokäsitys ymmärtää lukemisen ja kirjoittamisen merkityksiä luoviksi, sosiaalisiksi ja kulttuurisiksi käytänteiksi, eikä niinkään yksilöllisiksi taidoiksi (Herkmann & Vainikka 2012, 38). Kyse on siis yksilön mekaanisen taidon lisäksi sosiaalisen ympäristön merkityksestä yksilön lukutaidolle. Lukeminen ja kirjoittaminen sosiokulttuurisesti hahmottuneina eivät ole yleisiä kykyjä ja toimintoja vaan sosiaalisia käytänteitä, joissa toimitaan yhteisön määrittelemän tavoin (Kauppinen 2010, 155). Sosiaalinen ympäristömme määrittelee, millaista lukutaitoa tarvitsemme, ja taas

toisaalta yksilöt myös muovaavat ympäröimäämme tekstiympäristöä ja lukutaitoa omilla tuotoksillaan.

Sosiokognitiivinen lukutaidon käsitys korostaa monimutkaisten kognitiivisten toimintojen ja laajojen sosiaalisten resurssien erottamatonta yhteyttä (Hasset & Curwood 2009, 272). Lukutaidon oppiminen vaatii yksilöltä paljon älyllistä ponnistelua sekä mekaanista harjoittelua. On hyvä kuitenkin muistaa esiopetuksen luku- ja kirjoitustaitojen oppimista tarkastellessa, että lukemisessa on aina kyse myös sosiaalisista käytännöistä. Lukemaan ei opita yksin, eikä merkityksiä muodosteta tyhjiössä (Herkmann & Vainikka 2012, 43). Digitalisoituva yhteiskunta osaltaan vaatii osallistumista sekä sosiaalisessa ympäristössä toimimista niin fyysisesti kuin virtuaalisestikin. Kirjoittamisesta on tullut ensisijaisesti sosiaalinen taito, joka näkyy muuttuvina toiminnallisina käytäntöinä erilaisissa konteksteissa (Kallionpää 2014, 64). Yhä nuorempana lapset osallistuvat viestintään sosiaalisissa medioissa, joissa keskustelukumppanit ovat näkymättömissä, mutta silti läsnä keskustelussa. Tällöin perinteisten luku- ja kirjoitustaitojen rinnalle nousevat sosiaaliset taidot ja niiden merkitys viestittäessä nykyisessä digitaalisten medioiden viidakossa, jossa tulee osata tulkita ja tuottaa tekstejä sekä ennen kaikkea toimia sosiaalisten normien määrittelemillä tavoilla kussakin viestintäkanavassa.

2.3 Monilukutaito

Monilukutaito on laaja käsite, jota voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. The New London Group (1996, 64) määritteli ensimmäisenä monilukutaidon (engl. "multiliteracies") käsitteen artikkelissaan pedagogiikaksi, joka keskittyy kielellisen ilmaisun lisäksi laajasti myös muihin ilmaisun moodeihin. Luukka (2013, 2) määrittelee monilukutaidon "erilaisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen taitona, taitona toimia tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa ja erilaisia tehtäviä varten". Monilukutaitoon voidaan ajatella sisältyvän monia eri lukutaidon osa-alueita. Monilukutaito onkin sateenvarjokäsite monille erilaisille luku- ja kirjoitustaidoille, kuten medialukutaidolle, teknologiselle lukutaidolle, kuvanlukutaidolle, kulttuuriselle, eettiselle ja kriittiselle lukutaidolle (Leino & Kallionpää 2016, 7). Monilukutaito voidaan siis nähdä laajana ilmaisun eri muotoja ja erilaisia luku- ja kirjoitustaitoja hyödyntävänä pedagogisena käsitteenä. Luukan (2013, 2) mukaan yhteistä monilukutaidon eri määritelmille on näkemys monilukutaidosta joustavana toimintana monimuotoisten tekstien kanssa erilaisissa, myös teknologisesti tuetuissa ympäristöissä.

Vaikka monilukutaidon käsite painottaa monipuolista tekstien tulkintaa ja tuottamista erityisesti teknologisissa ympäristöissä, ei pidä unohtaa perinteisen lukutaidon merkitystä myös monilukutaidon taustalla. Ilman perinteistä, teknistä lukutaitoa, kirjainten oppimista ja kykyä tulkita sanojen merkityksiä mikään lukeminen ei olisi mahdollista (Herkmann & Vainikka 2012, 36). Perinteinen lukutaito ja monilukutaito liittyvät yhteen, eikä ole mielekäästä erottaa niitä toisistaan. Esiopetuksessa on jo pidemmän aikaa keskitytty tukemaan lapsen kielellistä kehitystä sekä kielitietoisuutta, ja sitä kautta pyritty tukemaan lapsen orastavaa luku- ja kirjoitustaitoa. Nämä taidot toimivat pohjana myös monilukutaidon omaksumiselle.

Koska tekstit ovat kuitenkin varsin monimuotoisia, täytyy niitä osata tulkita laajasti. Monilukutaitopedagogiikassa kieli ja myös muut merkityksen luomisen moodit, kuten symbolit ja kuvat, nähdään merkityksen välittämisen keinoina, joita yksilöt hyödyntävät erilaisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa tilanteissa (Mustola & Koivula 2017). Monilukutaitoinen ymmärtää, että

painettujen tekstien lisäksi on muitakin tapoja viestiä, ja osaa käyttää eri kanavia hyödyksi myös omassa viestinnässään. Nyky-yhteiskunnassa lukutaito ei ole enää yhtäläinen taito vaan varsin moninainen taitokokonaisuus, sillä erilaiset tilanteet, paikat ja toiminnot vaativat erilaisia taitoja (Kupiainen 2016, 29). Jotta lapset oppisivat monilukutaitoisiksi jo varhaiskasvatuksesta alkaen, on tärkeää tarjota heille tilaisuuksia toimia monimuotoisissa tekstiympäristöissä ja auttaa heitä ymmärtämään, että tekstien tulkinnan ja tuottamisen käytänteitä on monenlaisia (Luukka 2013, 4).

Usein monilukutaidosta puhuttaessa korostetaan tekstien moninaisuuden ymmärtämistä sekä niiden tulkitsemiseen liittyviä taitoja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016, 23) monilukutaidon yhteydessä tuodaan vahvasti esiin tieto- ja viestintäteknologista osaamista. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen liittyy olennaisesti monilukutaitoon. Leino (2016, 53) tuo esiin monilukutaitoa digitaalisen median näkökulmista ja hahmottaa monilukutaitoon kuuluvan tekniset tiedot ja taidot, informaation hallinnan sekä mediatuntemuksen. Digitaalisissa ympäristöissä toiminen edellyttää erilaisten digitaalisten välineiden ja sovellusten käytön hallitsemiseen liittyviä taitoja, kykyä käsitellä ja myös kriittisesti arvioida median suuria viestitulvia sekä tunnistaa erilaisia medioita ja ymmärtää, miten niissä viestitään.

Käytännön taitojen lisäksi monilukutaidossa on kyse myös henkilön toimijuuden tukemisesta. The New London Group (1996, 65) nosti artikkelissaan esiin yhteiskunnan muutoksen entistä moninaisemmaksi eri kielten ja kulttuurien suhteen. Näin ollen monilukutaitopedagogiikassa ei ole kyse vain tekstitaitojen harjoittelemisesta, vaan uusien tapojen omaksumisesta itsensä ilmaisemiseen. Monilukutaitopedagogiikassa tähdätään toimijuuden kehittämiseen muuttuvassa ja moninaisessa yhteiskunnallisessa toimintaympäristössä (Kupiainen 2016, 28). Luukan (2013, 5) mukaan monilukutaidossa kyse onkin ennemmin muutoksesta pedagogisissa käytänteissä: siirrytään sisältöjen hallinnan korostamisesta toiminnan ja käytänteiden harjoittelamisen korostukseen ja yksin opiskelun sijaan painotetaan

yhteistoiminnallisuutta. Enää ei ole mielekästä opetella ulkoa laajoja sisältökokonaisuuksia eri teemoista, vaan tulee enemmän ymmärtää, miten ja mistä tietoa voi hankkia. Samalla myös siirrytään lähemmäs kohti yhteistoiminnallista oppimista, jossa oppiminen ei ole vain yksilön kognitiivinen prosessi.

Monilukutaidossa eri medioiden ja tekstien tulkinta usein korostuu, mutta monilukutaitoajatteluun liittyy olennaisesti myös tekstien tuottaminen (Mustola & Koivula 2017). Monilukutaitoiseksi kasvaessaan lapsi oppii tulkitsemaan kieltä, symboleja, numeroita, kuvia, liikkuvaa kuvaa sekä ääniä käyttäviä tekstejä ja ennen kaikkea osaa myös itse tuottaa merkityksiä niiden avulla (Luukka 2013, 3). Esiopetus tarjoaa hyvät puitteet erilaisten tekstien tuottamiseen monilukutaidon näkökulmasta. Tällä hetkellä monissa kaupungeissa päiväkodeista löytyy esimerkiksi tabletteja lasten käyttöön. Monilukutaidon näkökulmasta tekstejä voidaan tuottaa aivan uudenlaisia luovia tapoja hyödyntäen, kun käytössä on välineitä ja mahdollisuuksia digitaalisissa ympäristöissä työskentelyyn.

Tekstejä tutkittaessa ja tuottaessa monilukutaidon näkökulmasta opettajan roolilla on merkitystä. Opettaja voi luoda edellytyksiä tekstien tarkastelulle ja tuottamiselle, suunnittelee oppimisympäristöjä ja näin ollen voi tarjota välineitä tekstien tutkimiselle (Kupiainen 2016, 32). Siksi tarvitaan sekä tietoa ja ymmärrystä monilukutaidon käsitteestä. Erityisesti varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa monilukutaito on vielä varsin uusi ja tuntematonkin käsite, eikä monilukutaidon tukeminen välttämättä ole vielä kasvattajille selkeästi rakentunutta. Lapset ovat kuitenkin jo hyvin pienestä pitäen taitavia teknologian käyttäjiä, ja usein puhutaankin diginatiiveista (Kallionpää 2014, 71). Vaikka lapset kasvavat uudenlaiseen digitaalisuutta painottavaan tekstiympäristöön, ei monilukutaitoiseksi voi kehittyä itsekseen, vaan tiedon hakua, arviointia, hyödyntämistä kuin tuottamistakin täytyy harjoitella aktiivisesti (Leino 2016, 61). Opettajan aktiivisuutta ja asiantuntijuutta voidaankin hyödyntää monin eri tavoin lapsen oppimisen tukemiseksi.

3 ESIOPETUKSEN TEKSTIYMPÄRISTÖT

3.1 Multimodaaliset tekstit

Monikanavaiset eli multimodaaliset tekstit ovat tekstejä, joissa yhdistyy useampaa eri aistikanavaa hyödyntäviä ilmaisun muotoja. Multimodaaliset tekstit koostuvat kirjoituksen lisäksi äänistä, kuvista, videoista tai muista merkityksiä välittävistä elementeistä (Kallionpää 2014, 63; Bearne 2009, 157). Multimodaalisuus käsitteenä on varsin laaja ja sen avulla voidaan analysoida vuorovaikutusta ja tekstejä monella tavalla, mutta tässä tutkimuksessani haluan keskittyä tarkastelemaan multimodaalisuutta nimenomaan tekstien yhteydessä. Teksti voi sisältää monia eri ilmaisun moodeja, jotka yhdistelevät elementtejä, kuten painettua tekstiä, kuvia sekä muita ilmaisun muotoja (Hasset & Curwood 2009, 270). Tekstit rakentuvat erilaisista ilmaisun muodoista tai tarkemmin sanottuna niissä yhdistellään erilaista merkin tuottamisen käytänteitä eli moodeja (Kääntä & Haddington 2011, 14; Stöckl 2004, 9). Moodeja voidaan tarkastella eri intensiteeteillä ja niihin voidaan syventyä eri tasoilla. Tässä tutkimuksessani pyrin tarkastelemaan multimodaalisuutta hieman yleisemmin tekstien näkökulmasta.

Multimodaalisuus on melko uusi ja etenkin varhaiskasvatuksen kontekstissa vielä tuntematon käsite. Multimodaalisuus ei kuitenkaan ole täysin uusi ilmiö, vaan sitä on tutkittu jonkin verran kielitieteen puolella, erityisesti semioottisesta näkökulmasta (ks. Kress 2003, 2010; Hofinger & Ventola 2004). Semiotiikka (engl. "semiotics") voi tarkoittaa yksistään teoriaa kielen rakenteista tai laajempaa teoreettista näkökulmaa, jossa huomioidaan kielen rakenteen lisäksi muut merkityksen luomisen komponentit (Bearne 2009, 157). Multimodaalisia tekstejä on ollut jo olemassa pidemmän aikaa, mutta niihin on alettu kiinnittää enemmän huomiota digitaalisissa tekstiympäristöissä (Kress 2003, 5). Näin ollen multimodaaliset tekstit ja monilukutaito ovat tulleet ajankohtaisemmiksi

teemoiksi myös kasvatuksen kentällä digitaalisten tekstiympäristöjen lisääntyessä.

Tärkeä multimodaalisuuteen liittyvä käsite on moodi. Moodi (engl. "mode") on käsite, jota voidaan jäsentää monella tavalla ja eri tutkijat jaottelevatkin moodeja eri tavoilla ja kriteereillä. Yleisesti moodilla viitataan merkityksiä välittävään systeemiin (engl. "sign system") tai semiotikkaan (engl. "semiotics"), josta henkilö voi poimia merkkejä kommunikointiinsa (Stöckl 2004, 11). Kyse on siis merkityksien tuottamisen tai viestinnän kanavasta, jolla voidaan luoda merkityksiä eri tavoin. Multimodaalisia tekstejä tarkastellessa moodin merkitys on helpompaa hahmottaa niiden jaottelun kautta. Multimodaalisen tekstin moodit voidaan jaotella suulliseen, kirjalliseen, auditiiviseen, gestuaaliseen eli eleitä hyödyntävään, taktilliseen sekä spatiaaliseen moodiin (Cope & Kalantzis 2016, 4; Hersterman 2011, 351).

Stöcklin (2004,11) mukaan moodit pohjautuvat ihmisen eri aisteihin ja moodi voi yhdistellä eri aistikanavien tuottamaa informaatiota. Kirjallisessa moodissa esiintyvät puhe ja painettu sekä puhuttu teksti eri muodoissaan, auditiivisella moodilla viitataan kuuloaistin kautta havaittaviin viesteihin, joka voi olla puhetta, ääntä tai musiikkia. Gestuaaliseen moodiin sisältyy kaikki eleet ja kasvoniilmeet, joilla pyrimme kommunikoimaan ei-verbaalisesti. Taktillinen moodi viittaa tuntoaistin kautta havaittaviin viesteihin, kuten eri muotoihin tai pintoihin, kun taas spatiaalisen moodin keinot liittyvät avaruudellisen hahmottamisen ja tilan käsitteisiin. Moodit voidaan jaotella omiin luokkiinsa, mutta nämä rajat ovat hyvin liukuvia. Sama viestintäkeino, esimerkiksi puhe, voi sisältyä sekä kirjalliseen että auditiiviseen moodiin. Luokittelun ajatuksena on kuitenkin selvittää, millaisia erilaisia moodeja multimodaalisissa teksteissä voi tarkastella sekä millaisia eri aistikanavia hyödyntäviä elementtejä multimodaalisissa teksteissä esiintyy.

Multimodaalisuuden ilmiötä tarkemmin tarkastellessa voidaan huomata, että monet tekstit ovat jollain tapaa multimodaalisia, sillä useat lajit yhdistävät eri ilmaisun kanavia (Stöckl 2004, 10; Kress 2000, 1). Hassetin & Curwoodin (2009, 271) mukaan lapset hyödyntävät monipuolisesti multimodaalisuutta

tuottaessaan merkityksiä sisältäviä tekstejä, kuten esimerkiksi puhetta, eleitä, draamaa ja piirtämistä. Perinteisen luku- ja kirjoitustaidon ollessa vielä kehittymätöntä, lapset hyödyntävät muita kommunikaation muotoja varsin tehokkaasti. Mustola & Koivula (2017) toteavat artikkelissaan, että laajan tekstikäsitteksen myötä myös käsitys lasten kompetenttiudesta tekstien tuottajina voi muuttua. Lapset voivat olla hyvinkin taitavia multimodaalisten tekstien tuottajia lukutaidon puutteesta huolimatta, ja heidän tulkintansa teksteistä eivät välttämättä eroa aikuisen omasta tulkinnasta huonompaan suuntaan.

Multimodaalisuus liittyy vahvasti nykyiseen digitalisoituvaan tekstiympäristöön, jossa tekstit siirtyvät painetusta tekstistä ruudulle digitaaliseen muotoon. Erilaiset ruutujen kautta tulkittavat tekstit lisääntyvät digitalisaation myötä yhteiskunnassa, mutta myös kasvatuksen kentällä (Bearne 2009, 156). Multimodaalisten tekstien tulkitseminen ja tuottaminen vaatii aivan uudenlaisia tekstinkäsittelyn taitoja. Tuottaessa multimodaalisia tekstejä, luova suunnittelu ja esteettisyys korostuvat (Kallionpää 2014, 63). Yhdistääkseen tekstiä, kuvaa ja ääntä harmoniseksi tekstikokonaisuudeksi, täytyy ensiksi oivaltaa, miten moniulotteisia tekstejä on olemassa. Olennaista on myös osata yhdistellä eri moodeja tavalla, joka vaatii luovuutta ja estetiikan ymmärrystä, jotta tuotettu teksti on eheä ja lukijan silmälle ystävällinen tuotos.

Digitaalisten tekstiympäristöjen rooli multimodaalisten tekstien tulkinnassa ja tuottamisessa on merkittävä, mutta on hyvä muistaa, että multimodaaliset tekstit eivät aina ole ainoastaan ruudun välityksellä esiintyviä tekstejä (Bearne 2009, 158). Tarkastellessa multimodaalisia tekstejä voidaan huomata, että muillakin kuin kielellisillä moodeilla on tärkeä merkitys teksteissä sellaisenaan. Kirjoitettu teksti ei enää toimi itsenäisesti merkityksen välittäjänä, vaan myös muiden moodien kautta voidaan luoda merkityksiä ja muut moodit saattavatkin olla kirjallista moodia näkyvämmässä asemassa tekstejä tarkastellessa (Kress 2003, 35). Esimerkkejä multimodaalisuuden merkityksestä lasten tulkitsemisissa sekä myös heidän tuottamisissaan teksteissä tuovat ilmi kansainväliset tutkimukset, joista seuraavaksi nostan esimerkkeinä Hassetin &

Curwoodin (2009) sekä Bearnen (2009) tutkimukset, joissa multimodaalisia tekstejä on tutkittu varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Hasset & Curwood (2009, 271) tuovat artikkelissaan esiin lastenkirjallisuutta, jossa päähuomio kirjoitetun tekstin sijaan on muissa multimodaalisissa moodeissa tai merkityksen viestinnän muodoissa, kuten esimerkiksi kuvissa tai väreissä. Tekstien tarkastelemisessa ja tuottamisessa ei pääroolissa ole aina kirjoitettu teksti, vaan multimodaalisuus osaltaan haastaa kirjoitetun tekstin roolin ainoana merkityksen tuottajana ja nostaa esiin muita moodeja teksteissä. Nykyinen lastenkirjallisuus tarjoaa laajan määritelmän tekstille ja hyödyntää monipuolisesti eri ilmaisun muotoja painetun tekstin lisäksi (Hasset & Curwood 2009, 270). Bearne (2009, 184) toteaa artikkelissaan tutkittuaan lasten tuottamia multimodaalisia tekstejä, että pelkkä kielellisten elementtien tarkasteleminen merkityksen tuottamisen keinoina jättää paljon puuttumaan tekstin kokonaisuuden tarkastelusta.

3.2 Lapset tekstien tuottajina ja tulkitsijoina

Tutkiessani lapsia multimodaalisten tekstien kanssa toimijoina, on olennaista myös tarkastella sitä, millaisen tekstin tulkitsemisen ja tuottamisen ympäristön esiopetus lapsille tarjoaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016, 24) todetaan, että lapset saavat tutkia, käyttää ja tuottaa viestejä erilaisissa ympäristöissä sekä kehittyäkseen monilukutaitoiseksi, lapsi tarvitsee aikuisen mallia ja rikasta tekstiympäristöä. Esiopetuksessa tekstitaitojen ja luku- ja kirjoitustaitojen harjoittelu on näkyvässä roolissa, ja näitä taitoja tuetaan ohjatussa sekä vapaassa toiminnassa. Erityisesti rikas ja monipuolinen, myös digitaalisia tekstejä sisältävä tekstiympäristö tukee lasten monilukutaidon kehitystä.

Rikkaaseen tekstejä sisältävään oppimisympäristöön liittyy vahvasti monimediaisuus, jolla tarkoitetaan erilaisia ympäristöjä ja välineitä, joilla tekstejä voidaan tuottaa ja tulkita (Mustola & Koivula 2017). Esiopetuksessa on näkyvillä monet eri mediat, joiden kautta tekstejä tulkitaan sekä tuotetaan. Lapset

tulkitsevat maailmaa perinteisten medioiden, kuten kirjojen kautta, mutta myös kuvien, digitaalisten ympäristöjen, eleiden ja taiteen kautta (Kuby & Vaughn 2015, 434). Erityisesti perinteisempiä medioita, kuten kirjoja ja taidetta hyödynnetään varhaiskasvatuksessa digitaalisia medioita laajemmin, mutta resurssien lisääntyessä myös mahdollisuuden digitaalisten tekstien laajempaan tarkasteluun helpottuvat. Esimerkiksi erilaiset digitaaliset pelit hyödyntävät monipuolisesti erilaisia multimodaalisia tekstejä, joilla on tärkeä merkitys itsessään lasten oppimiselle. Pelien kautta on mahdollista oppia tekstiä, kuvaa, ääntä ja liikettä yhdistelevien multimodaalisten tekstien lukutaitoa ja ylipäättään kielitaitoa (Tainio & Piirainen-Marsh 2011, 177). Multimodaalisten tekstien tulkitseminen kehittää lasten kielellisiä taitoja monipuolisesti.

Multimodaalisessa tekstiympäristössä korostuvat vahvasti tulkinnan lisäksi myös tekstien tuottamisen taidot. Uusien digitaalisten medioiden kanssa toimiessa kohdataan täysin uudenlaisia, luovia tekstilajeja, kuten vaikkapa snapchatteja tai videoblogeja. Näille uudennlaisille, yhteisöllisten prosessien tuloksena tuotetuille, jaettaville tekstilajeille on tyypillistä erilaisten multimodaalisten elementtien yhdistely, olemassa olevan tekstimateriaalin ja oman luovan tuotoksen yhdistäminen. (Kallionpää 2014, 64.) Lasten tulee siis osata luovasti tuottaa omia tekstejä hyvin erilaisiin tarkoituksiin ja konteksteihin. Näin ollen lukeminen ja kirjoittaminen eivät ainoastaan sisällä niitä tekstityökaluja tai moodeja, joilla tuotetaan merkityksiä, vaan myös sosiaaliset käytänteet liittyvät vahvasti siihen, miten tunnistamme ja tulkitsemme monipuolisia merkkejä ja moodilajeja merkityksellisinä (Hasset & Curwood 2009, 272). Sosiaalinen ympäristö muokkaa sitä, millaisia tekstejä lapset tuottavat ja määrittelevät niitä eri ilmaisun keinoja, joita kussakin tilanteessa käytetään. Näin ollen multimodaalisten tekstien tuottaminen voidaan nähdä vahvasti myös sosiaalisena prosessina.

Multimodaalisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen mahdollisuuksia tarkastellessa tärkeä rooli on opettajalla ja oppimisympäristöillä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 33) todetaan seuraavasti: "Lasten lukutaidon kehittymistä tuetaan järjestämällä heille mahdollisuuksia leikkiliseen

kirjoittamiseen ja omien tekstien tuottamiseen tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen”. Esiopetuksessa tiedostetaan, miten merkityksellistä on tarjota monipuolinen tekstiympäristö ja sisällyttää siihen myös digitaalisia ympäristöjä. Mustola & Koivula (2017) nostavatkin esiin artikkelissaan, että varhaiskasvatuksessa tulisikin pyrkiä takaamaan kaikille lapsille tasa-arvoiset mahdollisuudet oppia monilukutaitoon ja tieto- ja viestintäteknologian liittyviä asioita yhdessä kasvattajien kanssa turvallisessa, kannustavassa ja monipuolisessa oppimisympäristössä. Esiopetuksessa tähän on hyvät mahdollisuudet, sillä tällä hetkellä Suomessa esiopetus on velvoittavaa ja kaikki lapset osallistuvat esiopetukseen. Näin ollen teoreettisesti lapsi pääsee multimodaalisten tekstien kanssa tekemisiin riippumatta siitä, millaiset mahdollisuudet hänellä siihen olisi vapaa-ajallaan.

Oppimisympäristöjen lisäksi tärkeä rooli on opettajalla siinä, millä tavoin hän järjestää mahdollisuuksia lapsille tulkita ja tuottaa erilaisia multimodaalisia tekstejä. Multimodaalisten tekstien yhteisöllisyyttä painottava ominaisuus mahdollistaa kielellisten taitojen harjoittelussa sen, että lapsikin voi olla opettajan, johtajan, tuottajan ja visiönäärin rooleissa (Kuby & Vaughn 2015, 458). Tällöin vuorovaikutuksellisen oppimisen muodot korostuvat, kun tekstejä tulkitaan sekä tuotetaan yhteisöllisenä prosessina. Multimodaaliset tekstit käsitteenä voivat kuitenkin olla vielä varsin vieraita kasvattajille, ja monilukutaito on vasta hiljattain linjattu varhaiskasvatuksen suunnitelmissa. Siksi olisi hyvä tutkia myös enemmän sitä, miltä multimodaalisten tekstien luominen käytännössä näyttää ja mitä se kasvattajilta sekä lapsista itseltään oikeastaan vaatii (Kuby & Vaughn 2015, 435).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT/-KYSYMYKSET

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia multimodaalisia tekstejä lapset tulkitsevat sekä myös itse tuottavat esiopetuksessa. Pyrin havainnoinnin avulla jäsentämään lasten konkreettista kokemusmaailmaa päiväkodin kontekstissa. Havaintojeni kautta pyrin tuomaan ilmi erilaisia multimodaalisia tekstejä ja erittelemään niiden eri kommunikaation moodeja perustuen muun muassa Copen & Kalantziksen (2016, 4) moodien luokitteluun. Havainnoissani keskityn tarkastelemaan painettuja ja digitaalisia tekstejä. Multimodaalisten tekstien tutkiminen auttaa myös jäsentämään sitä, millaista monilukutaitoa lapset tarvitsevat esiopetuksessa perustuen siihen tekstiympäristöön, jossa he toimivat.

Tutkimukseni tarkemmat tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1. Millaisia multimodaalisia tekstejä lapset kohtaavat esiopetuksessa?**
- 2. Miten lapset tulkitsevat ja tuottavat kohtaamiaan multimodaalisia tekstejä?**

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tässä tutkimuksessa käytän laadullista eli kvalitatiivista lähestymistapaa. Kvalitatiivinen lähestymistapa on laaja käsite, joka sisältää erilaisia tutkimuksia sekä pohdintaa eri metodeista sekä filosofisista suuntauksista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 9). Seuraavaksi esittelen lyhyesti laadullisen tutkimuksen piirteitä tässä työssä sekä pohdin valitsemani tutkimusmenetelmän teoreettista taustaa. Työn lähestymistavan ja metodivalintojen pohdinta on tärkeä, sillä tutkimusaineisto ei odota kerääjäänsä valmiina, vaan rakentuu tutkijan menetelmällisten ja käsitteellisten valintojen tuloksena (Valkonen 2015, 58).

Laadulliselle tutkimukselle ymmärtäminen tai tulkitseminen on usein tyypillistä, ja empiirisen tiedon merkitys korostuu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 11). Munterin & Siren-Tiusasen (1999, 180) mukaan laadullinen lähestymistapa mahdollistaa ilmiöiden avaamisen sisältäpäin ja he kuvaavat sen olevan perustutkimusta ilmiöstä kontekstissaan. Omassa tutkimuksessani tarkastelin monilukutaitoa ja multimodaalisia tekstejä niiden esiintymiskontekstissaan. Tarkoituksenani ei ollut kartoittaa koko varhaiskasvatuksen tilannetta monilukutaidon kehityksen suhteen, vaan pyrin yhden esiopetusryhmän esimerkin perusteella ymmärtämään ja havainnollistamaan sitä, millainen on tämän yksikön tekstiympäristö ja miten lapset toimivat siellä vuorovaikutuksessa multimodaalisten tekstien kanssa.

Vaikka havainnointini on vahvasti yhteydessä käytännön kontekstiin, sitä ohjaa myös se, mitä ilmiöstä jo tiedetään. Tutkimuksen menetelmäratkaisut ovat alisteisia tutkimuksen teoriavalinnoille ja tutkimusongelmille (Niiranen 1999, 242). Se, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään, vaikuttaa väistämättä tutkimuksen tuloksiin, vaikka tarkoituksena olisikin toteuttaa tutkimusta kontekstin ohjaamana. Näin ollen kaikki tieto on subjektiivista, sillä tutkija päättää tutkimusasetelmansa oman ymmärryksensä varassa (Tuomi & Sarajärvi

2009, 20). Tutkimukseni tuloksiin vaikuttavat oma tietämykseni tutkimusaiheesta ja siitä tehty aikaisempi tutkimus.

Laadullisen tutkimuksen piirteiden lisäksi tutkimuksestani löytyy piirteitä erilaisiin metodologisiin lähestymistapoihin. Yksi tällainen lähestymistapa on etnografia. Etnografia pohjautuu alunperin antropologiaan, jossa perinteisesti tutkittiin eristyneitä yhteisöjä ja heidän primitiivisiä tai eksoottisia kulttuurejaan. Modernit antropologit hyödyntävät etnografiaa tutkiessaan nyky-yhteiskuntaa ja sen erilaisia sosiaalisia ulottuvuuksia. (Patton 2002, 81.) Etnografia on havainnoinnin muoto, joka tapahtuu sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa (Eskola & Suoranta 1998, 76). Tässä tutkimuksessa olosuhteiksi muodostuivat yhden kunnallisen päiväkodin esiopetusryhmä sekä heidän fyysiset tilansa. Etnografisen tutkimuksen tavoite on tehdä ymmärrettäväksi tiettyä kulttuurista maailmaa (Lehtikangas & Mulari 2016, 24). Omassa tutkimuksessani kulttuuri, jota pyrin osallistuvan havainnoinnin kautta kuvaamaan ja ymmärtämään, on tietyn esiopetusryhmän päiväkotiympäristö ja ryhmän multimodaaliseen tulkitsemiseen ja tuottamiseen liittyvä kulttuuri.

Havainnoimalla esiopetusryhmän arkea tarkoitukseni oli päästä osaksi ryhmän kulttuuria. Etnografisessa tutkimuksessa tavoitellaan tutkittavien omaa näkökulmaa tutkittavien arkeen osallistumalla, kuuntelemalla, katselemalla ja kyselemällä (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 182). Tutkimuksessani pyrin pääsemään osaksi lasten kokemusmaailmaa havainnoimalla sitä aktiivisesti usean päivän ajan. Etnografisessa lähestymistavassa pyritään tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä kenttätutkimuksen keinoin ja päädytään arkipäivästä piirtyvään kuvaan sekä sen kautta ilmiön teoreettiseen ymmärrykseen (Aarnos 2015, 175). Havainnointityöskentely tässä tutkimuksessa voidaan ajatella konkreettiseksi kenttätyöskentelyksi, josta tuottamaani aineistoa analysoin muodostaakseni tutkittavasta ilmiöstä teoreettisen kuvan.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii sisäistämään tutkimansa yhteisön kulttuurin ja päästä osaksi tätä kulttuuria. Siksi on tärkeää kiinnittää erityistä huomiota tutkijan rooliin tutkimuksessa. Lehtikankaan ja Mularin (2016, 26) mukaan päiväkotietnografioille on ollut tyypillistä se, että tutkija on välttänyt

asettumista ”auktoriteetti-aikuisen” rooliin ja tätä kautta pyrkinyt tietoisesti minimoimaan valtasuhdetta tutkijan ja lasten välillä. Tutkija on siis ainoastaan tutkimassa ja havainnoimassa arkea, eikä siinä mielessä ”yksi aikuisista”, kuten ryhmän työntekijät ovat. Tällaiseen rooliin pyrin itsekin tässä tutkimuksessa, jotta mahdollisimman vähän vaikuttaisin omalla toiminnallani lasten tekstien tuottamiseen ja tulkitsemiseen.

Etnografisten piirteiden lisäksi tutkimuksessani on piirteitä kielitieteessä enemmän esiintyvistä semiotiikasta. Semiotiikka keskittyy sekä kielen säännömukaisuuksien ja yksittäisten merkkien analysointiin kuin myös kielen ja käyttäytymisen välisen suhteen tarkasteluun (Patton 2002, 113). Tässä tutkimuksessa syvennyn erityisesti kielen ja sen käyttäjän väliseen suhteeseen kartoittamalla sitä, miten lapset tulkitsevat ja vastaanottavat heidän esiopetusympäristössään esiintyviä multimodaalisia tekstejä sekä sitä, miten he mahdollisesti itse tuottavat tällaisia tekstejä yksin tai yhdessä muiden lasten kanssa. Pattonin (2002, 113) mukaan semiotiikan perustavanlaatuinen kysymys on, miten merkit, kuten sanat ja erilaiset symbolit, tuottavat ja kantavat merkitystä tietyissä konteksteissa. Tekstien tuottamisessa on usein kyse myös merkityksen tuottamisesta ja tässä tutkimuksessa erityisen tarkastelun alla ovat eri ilmaisen moodit sekä niihin liittyvät sanat ja symbolit.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui yksi kunnallisten varhaiskasvatuspalveluiden yksikkö Keski-Suomen alueella. Havainnoin kyseisen yksikön esiopetusryhmää, johon kuului 17 iältään 6–7-vuotiasta lasta sekä 3 kasvattajaa. Ryhmän lasten havainnointiin kysyin luvat kaikilta vanhemmilta ja tutkimukseen osallistui 16 lasta. Kyseinen päiväkotiyksikkö valikoitui tutkimukseen vastattuaan sähköpostiin, jossa kartoitettiin kiinnostusta osallistua havainnointitutkimukseen. Lähestyin kyseistä päiväkotia sähköpostitse, koska tiesin etukäteen heidän hyödyntävän tablettilaitteita esiopetuksessa, ja

tutkimukseni kannalta olisi tärkeää saada havaintoja myös digitaalisten ympäristöjen teksteistä.

Valitsin tutkittavikseni lapset, sillä halusin tutkia lasten toimintaa tekstien parissa. Vaikka opetuksella ja oppimisympäristöllä on tärkeä merkitys lapsen luku- ja kirjoitustaitojen kehitykselle, on lapsi itse toimijana näiden taitojen kehittämisessä. Tarkemmaksi ikäryhmäksi tähän tutkimukseen valikoituivat esiopetusikäiset lapset, jotka ovat yleensä jo täyttäneet tai täyttävät saman vuoden aikana 6 vuotta. Rajauksen taustalla on kielellisen kehityksen vaihe ja esiopetuksessa painottuva luku- ja kirjoitustaitojen harjoittelu. Esiopetuksessa kielen opiskelu laajenee vuorovaikutustaitojen oppimisesta kielen sekä luku- ja kirjoitustaitoon liittyvien valmiuksien opiskeluun (Aerila ym. 2010, 58). Näitä taitoja harjoitellessa luonnollisesti myös tekstien kanssa toimiminen lisääntyy, ja lapset kohtaavat sekä tuottavat myös enemmän multimodaalisia tekstejä kuin aiemmin varhaiskasvatuksessa.

Luku- ja kirjoitustaidot ovat myös monilukutaidon pohjalla, ja niiden kehittymisen myötä myös monilukutaito alkaa hahmottua lapsille. Monilukutaidon teemat on nähty yleensä enemmän kouluikäisten lasten kohdalla ajankohtaisiksi, mutta koska multimodaaliset tekstit ovat läsnä yhä nuorempien lasten arjessa, on tärkeää ymmärtää, että niiden tulkitsemiseen ja tuottamiseen tarvitaan monilukutaitoon liittyvää osaamista. Siksi tässä tutkimuksessa haluan tarkastella esiopetusta, sillä esiopetuksessa painottuu tekstien kanssa toimiminen ja myös monilukutaito on nostettu esiin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014).

5.3 Aineiston keruu

Valitsin tutkimusaineistoni keruun tavaksi havainnoinnin, sillä se tutkimusmenetelmänä sopii sellaisten ongelmien tutkimiseen, joista ei etukäteen ole paljon tietoa (Törrönen 1999, 221). Kuten tämän tutkimukseni teoriaviitekehysessä olen tuonut ilmi, ei multimodaalisia tekstejä ole esiopetuksen kontekstissa vielä kovin laajasti tutkittu, joten esimerkiksi kasvattajien haastattelemisen aiheesta saattaisi olla vielä haasteellista. Grönforsin (2015, 150) mukaan lasten arki päiväkodissa on niin monimuotoista, että siitä on vaikeaa saada tietoa muulla tavoin kuin havainnoimalla. Multimodaalisten tekstien kanssa toimimista kartoittaa parhaiten osallistuva havainnointi, jossa pääsen seuraamaan arkea ja mahdollisuuksien myös osallistumaan aihetta käsitteleviin keskusteluihin.

Havainnot toteutettiin 3 päivän aikana jakautuen kahdelle eri viikolle. Havainnoin esiopetuksen aktiivisen toiminnan aikaa pääasiassa aamupäivisin klo 9–12 välillä, mutta myös iltapäivän vapaan leikin aikana. Havainnointitunteja kertyi yhteensä 15 tuntia. Havainnoissani keskityin tarkastelemaan sellaisia tilanteita, jossa lapset olivat vuorovaikutuksessa multimodaalisten tekstien kanssa joko tulkitsemalla tai itse tuottamalla multimodaalisia tekstejä. Tarkensin multimodaalisten tekstien tarkastelun tässä tutkimuksessa painettuihin ja digitaalisiin teksteihin, joita olivat esimerkiksi videot, pelit, kirjat ja lasten piirustukset. Kiinnitin havainnoissani vuorovaikutustilanteiden lisäksi myös erityistä huomiota lapsiryhmän fyysisessä ympäristössä esiintyviin multimodaalisiin teksteihin, kuten erilaisiin symboleihin, merkkeihin ja seinällä oleviin kuviin sekä lasten omiin kuvallisiin tuotoksiin. Nämä havainnot tallensin aineistoksi valokuvaamalla.

Havainnointia varten tutkijan tulee olla hyvin valmistautunut ennakkoon. Tutkijan tärkein työväline on hänen oma ajattelunsa ja sen virittämiseksi hän tarvitsee tutkimuksen ja menetelmäkirjallisuuden tuntemusta (Niiranen 1999, 238). Jotta on ylipäätään mahdollista havainnoida multimodaalisten tekstien kaltaisia moniulotteista ilmiöitä, täytyy tutkijalla olla vahvaa ennakkotietoa tutkimusaiheestaan. Pyrin perehtymään tutkimukseni teoriaviitekehukseen

laajasti ennen havainnointipäiviä ja tarkensin tutkimukseni rajauksen painettuihin ja digitaalisiin teksteihin. Perehdyin myös havainnoinnin käytännön toteuttamiseen menetelmäkirjallisuuden keinoin.

Havainnointia toteutettaessa tutkimuksen toteuttajana toimii mittarin sijaan itse tutkija. Tutkijan rooli havainnoitavassa yhteisössä voi vaihdella aktiivisesta osallistumisesta aitoihin kenttätilanteisiin ulkopuolisena henkilönä toimimiseen osallistumatta lainkaan itse toimintaan (Eskola & Suoranta 1998, 73). Pyrkimykseni oli olla osittain ulkopuolinen havainnoija siten, että en aktiivisesti pyrkinyt osallistumaan kaikkeen toimintaan tai itse ohjaamaan toimintaa. En kuitenkaan halunnut rajata pois mahdollisuutta osallistumiseen tutkimuskysymyksellisesti mielenkiintoisissa tilanteissa esimerkiksi keskustelun myötä, joten tästä näkökulmasta ajatellen tutkimukseni havainnointi oli osallistuvaa havainnointia. Osallistuva havainnointi on aineistonkeruutapa, jossa tutkija jollain tavalla osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan (Eskola & Suoranta 1998, 73). Tässä tutkimuksessa osallistumiseni oli lähinnä fyysistä läsnäoloa ja keskusteluja luonnollisissa tilanteissa lasten sekä ryhmän henkilökunnan kanssa. Osallistuminen havainnoinnin apuvälineenä tuo aineistonkeräykseen myös muut aistit kuin kuulon ja näön (Grönfors 2015, 152).

Osallistuva havainnointi edellyttää jatkuvaa ja intensiivistä havainnointia, eli kuuntelemista, katselemista ja keskustelua (Törrönen 1999, 222). Jotta havainnot voidaan myöhemmin tieteellisesti analysoida, ne tulee tallentaa huolellisesti. Tallensin havaintojani kirjaamalla käsin muistiinpanoja paperille havainnoistani lyhyillä lauseilla, jotka myöhemmin samana päivänä kirjasin kuvailevammiksi narratiiveiksi sähköiseen muotoon. Muistiinpanojen tukena hyödynsin videokuvausta tablettilaitteellani, jonka pohjalta laadin keskustelulitteraatit vuorovaikutustilanteista. Fyysiseen ympäristöön liittyviä havainnot tallensin valokuvaamalla, samoin hyödynsin valokuvia lasten tekstitutosten tallentamiseen.

Huolellisesta havaintojen dokumentoinnista huolimatta ei ole mahdollista tallentaa kaikkea. Arki varhaiskasvatuksessa on usein varsin nopeatempoista ja lasten vuorovaikutus ei ole aina välttämättä kovin pitkäkestoista. Lasten kanssa

toteutettava kenttätutkimus koostuu lyhyistä hetkistä, kohtaamisista ja nopeasti vaihtuvista tilanteista (Lehtikangas & Mulari 2016, 29). Siksi on tärkeää suunnitella etukäteen, mihin keskittyy havainnoitaessa ja millaisen roolin tutkija itselleen ottaa. Havainnointiin ja aineistonkeruun liittyvät ratkaisut voivat olla yhteydessä siihen, millaista tietoa lapsista saadaan (Niiranen 1999, 242). Kaikkea ei voi eikä kannata dokumentoida, vaan tulee erottaa tutkimuksen kannalta olennaiset tilanteet vähemmän olennaisista hetkistä. Tällaiset valinnat vaikuttavat väistämättä siihen, millaista tietoa tutkijan tuottama havainnointiaineisto tarjoaa. Päiväkodin arjen nopeatempoisuus tuo erityisen haasteen tutkijan huomion suuntaamiselle, kun olennaisetkin hetket voivat mennä ohi huomion herpaantuessa muualle.

Otantamenetelmäni tässä tutkimuksessa vastaa parhaiten tapahtumaotantaa. Tapahtumaotanta soveltuu harvinaisen käyttäymisen tai tapahtuman kulun tutkimiseen, jolloin tutkija seuraa lapsen tai lapsiryhmän toimintaa, mutta tekee muistiinpanoja vain tietystä käyttäytymisestä tai tietyistä tapahtumista (Niiranen 1999, 242). Tässä tutkimuksessa rajasin havaintojen kohteeksi sellaiset tilanteet, jossa lapset tulkitsevat kohtaamiaan multimodaalisia tekstejä tai tuottavat sellaisia itse. Tekstien käyttö rajoittui selvästi tiettyihin aikoihin, jolloin muina aikoina, kuten lasten ulkoillessa keskityin havaintomuistiinpanojeni kirjoittamiseen kuvailevan narratiivin muotoon.

Saadakseen nopeasti muuttuvat tilanteet tallennettua, on hyvä valmistautua dokumentointiin huolellisesti etukäteen. Havainnoimisessa havaintojen tallentamiseen liittyvä ennakostrukturi vaihtelee. Tutkija voi antaa tutkimustilanteen ohjata kiinteästi havaintojaan ja mennä tilanteen mukana, tai tutkija voi noudattaa tarkasti etukäteen strukturoitua havainnointisuunnitelmaa (Eskola & Suoranta 1998, 74). Koska tutkimukseni tarkoituksena oli kuvailla ja määritellä tutkimaani ilmiötä, en halunnut rajata havaintojani liikaa tarkalla havainnointisuunnitelmalla. Pyrin avoimesti tarkkailemaan kaikkia mahdollisia painettuja ja digitaalisia tekstejä, jotka vaikuttivat jollain tasolla multimodaalisilta. En myöskään rajannut liikaa havaintojani tiettyihin tilanteisiin, vaan pyrin olemaan läsnä läpi päivän

erilaisissa tilanteissa. Usein mediasisällöt lomittuvat osaksi lasten puhetta, leikkiä ja vertaissuhteita (Lehtikangas & Mulari 2016, 21). Myös multimodaalisia tekstejä saatetaan kohdata ja tuottaa muissakin kuin tällaiselle toiminnalle suunnitelluissa tilanteissa. Siksi on hyvä pitää määrittelemänsä raja-alue mielessä, mutta silmät avoimena kaikissa tilanteissa.

Havainnoidessani arjen tilanteita pyrin mahdollisimman vähän vaikuttamaan tilanteisiin omalla toiminnallani. Eskola & Suoranta (1998, 74) toteavat, että osallistuvassa havainnoinnissa vuorovaikutus tapahtuu pitkälti tutkittavien ehdoilla, ja tutkijan pitäisi vaikuttaa mahdollisimman vähän tutkimansa yhteisön arkeen. Havainnoidessani pyrin säätelemään osallistumiseni astetta lasten ehdoilla ja heidän reaktioitaan seuraten, jotta toisiin tilanteisiin mahdollisimman vähän häiriötä. Tutkija tulee asettua noviisin rooliin, eikä pyrkiä esiintymään asiantuntijana, vaan hänet vedetään ilmiöön sisälle tutkittavien toimesta ja heidän ehdoillaan (Grönfors 2015, 155). Havainnointini eteni lasten ehdoilla, ja tulin tilanteisiin mukaan vain, jos he niin toivoivat. Jos huomasin, että lapsi häiriintyi läsnäolostani, siirryin kauemmaksi tilanteesta. En myöskään tarkoituksellisesti johdatellut tai ohjaillut lapsia, vaan tulin aidosti uteliaana, ilman ennakko-oletuksia katsomaan, mitä he tekevät ja miksi.

5.4 Aineiston analyysi

Laadullisen analyysin toteuttamiseen on olemassa hyvin erilaisia menetelmiä. Tutkijan tulee kuitenkin tehdä valinta ja valita tutkimuksen lähestymistapaa ja tutkimuskysymystä parhaiten tukeva vaihtoehto. Tutkimukseni analyysissa hyödynsin Tuomi & Sarajärven kirjassaan (2009) esittämää mallia laadullisesta sisällönanalyysistä. Sisällönanalyysi voidaan ajatella laajemmaksi teoreettiseksi kehykseksi tai tarkemmaksi laadullisen aineiston analyysimenetelmäksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Tässä tutkimuksessa hyödynnän sisällönanalyysia aineistoni analyysimetodina.

Laadullinen analyysi voidaan jaotella aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen tai teorialähtöiseen riippuen tutkimuksen suhteesta teoriaan (Eskola 2010, 182). Tässä tutkimuksessa hyödynsin aineistolähtöistä analyysia. Aineistolähtöinen on tarpeellista etenkin silloin, kun halutaan perustietoa jonkin tietyn ilmiön perusolemuksesta (Eskola & Suoranta 1998, 15). Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa ja kuvailla multimodaalisia tekstejä esiopetuksen kontekstissa. Aineistolähtöisessä analyysissa teoria pyritään koostamaan aineistosta (Eskola 2010, 182). Analyysissa ei tällöin suoraan hyödynnetä tiettyä teoriaa, vaan käsitteet ja johtopäätökset pyritään luomaan puhtaasti aineiston pohjalta. Tutkimuksen teorialla ei pitäisi olla vaikutusta analyysin toteuttamisen kannalta, vaan teoria, joka liittyy analyysiin, koskee vain analyysin toteuttamista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95).

Tutkimukseni analyysissa pyrin siis muodostamaan tutkimuskysymykseeni liittyviä johtopäätöksiä aineistoni pohjalta. Silti ei voi täysin väittää, etteivätkö ennakko-oletukset tai teoriaviitekehyksen hahmotteleminen vaikuttaisi havainnointiini. Tuomi & Sarajärven (2009, 96) mukaan ei ole olemassa objektiivisia havaintoja, vaan jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät vaikuttavat aina tuloksiin. Erityisesti tutkittaessa vielä jossain määrin vähän tutkittua teemaa, kuten tässä tutkimuksessa, ennakkotiedon merkitys havaintojen ohjaajana voi olla tavallista selkeämpää. Jotta osasin kiinnittää huomioni tutkittavaan ilmiöön, täytyi minun tutkijana olla siihen erittäin hyvin perehtynyt. Vaikka objektiivisuus on

haasteellista, ongelmaan auttaa se, että tutkija kirjoittaa auki omat ennakkokäsityksensä ilmiöstä ja suhtautuu niihin tietoisesti analyysin aikana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96).

Analyysivaiheessa objektiivisuuden ja aineistolähtöisyyden pohtimisen lisäksi nousi olennaiseksi pohtia päättelyketjun etenemistä tässä analyysissa. Aineistolähtöistä analyysia voidaan varauksella nimittää induktiiviseksi päättelyksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Induktiivinen analyysi etenee tarkoista havainnoista kohti yleisten johtopäätösten muodostamista, kun taas deduktiivisessa näkökulmassa pyritään taustateorian ja hypoteesien avulla muodostamaan johtopäätöksiä tutkittavista tapauksista (Patton 2002, 56). Vaikka havainnointini taustalla on aina havainnot ohjaavia ennakkokäsityksiä ja teoriakäsitteitä, analyysini tarkoituksena oli ennakkohypoteesin muodostamisen sijaan keskittyä juuri tarkastelemaan yksittäisiä tekstejä ja tekstien tulkinnan sekä tuottamisen tilanteita. Näiden havaintojen pohjalta pyrin muodostamaan laajempia johtopäätöksiä ja pohdintoja multimodaalisista teksteistä ilmiönä esiopetuksessa.

Aineiston analysointi on prosessinomaista työstöä. Aineistolähtöisessä analyysissa pyritään luomaan aineistosta teoreettinen kokonaisuus valitsemalla analyysiyksiköt tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Analyysin tarkoituksena on tuottaa tutkimusaineiston pohjalta tietoa tutkittavasta aiheesta tiivistetyssä ja jäsennellyssä muodossa. Aineistolähtöisessä analyysissa on tärkeää pohtia aineiston rajausta mielekkään ja järkevän analysoinnin näkökulmasta, sillä laadulliset aineistot voivat usein olla varsin laajoja (Eskola & Suoranta 1998, 15). Vaikka tutkimukseni oli varsin pienimuotoinen, havainnointi aineistonkeruun menetelmänä oli varsin työläs ja materiaalia kertyi paljon. Siksi oli tärkeää rajata jo havainnointivaiheessa havaintojen keskittymistä tutkimuskysymyksen kannalta olennaisiin tietoihin. Analyysin voidaankin ajatella alkavan jo kentällä niistä päätöksistä ja rajauksista, joita tehdään (Palmu 2007, 167).

Analyysin varsinainen toteutus vastaa Tuomen & Sarajärven (2009) esittelemää aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallia. Aineistolähtöinen

sisällönanalyysi etenee kolmen eri vaiheen kautta: aineiston redusoinnin eli pelkistämisen, klusteroinnin eli ryhmittelyn ja abstrahoinnin eli teoreettisten käsitteiden luomisen kautta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Ensimmäisessä vaiheessa eli aineiston pelkistämässä on kyse pitkälti aineiston rajaamisesta. Pelkistämässä aineistoa karsitaan niin, että vain tutkimukselle olennainen tieto poimitaan analysoitavaksi. Aukikirjoitetusta aineistosta etsitään tutkimustehtävän kysymyksillä niitä kuvaavia ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Aloitin kirjaamalla havaintomuistiinpanoni sähköiseksi tiedostoksi, johon lisäsin videomateriaalista litteroituja keskusteluja. Seuraavaksi rajasin ja tiivistin laajasta havainnointimateriaalista tutkimuskysymysten kannalta olennaiset tiedot.

Analyysin aluksi tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana, lause tai ajatuskokonaisuus, joka sisältää useita lauseita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Analysoidessani keskityin ajatuskokonaisuuksiin, joissa viitattiin mihin tahansa tekstiin, sen vastaanottamiseen tai tuottamiseen. Lisäksi poimin eri moodeihin viittaavia tekstien yhteydessä, esimerkiksi tuoksu, ääni, musiikki sekä muita vastaavia ilmaisuja. Hyödynsin myös analyysissäni lapsiryhmän tiloista ottamiani valokuvia. Muokkasin valokuvista tarvittaessa kuvamuokkausohjelmalla lasten nimiä sisältäneet kohdat piiloon anonymiteetin takaamiseksi. Listasin aineistostani poimimani ajatuskokonaisuudet kolmeen luokkaan tutkimuskysymysteni mukaan. Ensimmäiseen luokkaan järjestelin aineistokatkemat ensimmäisen tutkimuskysymykseni, eli millaisia multimodaalisia tekstejä esiopetuksessa esiintyy, mukaan listaksi. Seuraavaksi poimin aineistosta sellaisia katkelmia, jotka kuvaavat tilanteita, joissa lapset tulkitsevat edellisessä luokassa tekstejä ja viimeiseksi listasin omaan ryhmäänsä tekstikatkelmat, joissa lapset tuottavat tekstejä. Tämän jälkeen muodostin valitsemistani alkuperäislainauksista pelkistetyt ilmaisut.

Pelkistettyjen ilmaisujen kokoamisen jälkeen analyysiprosessi jatkuu ryhmittelemällä aikaisemmin koottuja ilmaisuja. Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä.

Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään luokaksi ja luokka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Ryhmittelin pelkistetyt ilmaisut tutkimuskysymyksittäin. Ryhmittelyn myötä muodostin ensin pelkistetyistä ilmauksista alaluokkia ja nimesin alaluokat aineistoa kuvaavalla termillä. Jatkoin yhdistelemällä alaluokkia edelleen yläluokiksi ja nimesin luokat jälleen alaluokista kumpuavilla termeillä.

Ryhmittely ei kuitenkaan ollut täysin suoraviivainen prosessi, vaan palasin tekemiini luokitteluihin jälkikäteen. Esimerkiksi pohtiessani lasten tekstien tulkintaa kohtasin luokittelussa haasteita. Aluksi pohdin tulkinnan tapoja aktiivisina ja passiivisina. Aktiiviseen ja passiiviseen tulkintaan jaottelu on hieman haasteellista, sillä ulospäin passiivisempi, yksilön omiin kognitiivisiin tulkintakeinoihin perustuva tekstien tulkitseminen on itsesään aktiivista toimintaa, se ei vain näy ulospäin. Mustola ym. (2016, 6) toteavat artikkelissaan, että on mahdotonta päästä yksiselitteisesti selville yksilön tunteista, mielikuvituksesta ja ajattelusta ja siksi on vaikea ymmärtää, mitä yksilö todella kokee kohdatessaan mediatuotoksia. Siksi korostan tulkintoja analysoidessani aktiivinen-passiivinen-jaottelun sijaan yhteisöllistä sekä yksilöllistä tulkinnan ulottuvuutta.

Viimeisessä analyysivaiheessa luodaan aineiston analyysin perusteella havaittavissa olevat johtopäätökset. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä edetään kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111). Abstrahoinnin myötä aineistosta voidaan koota analyysin päätulokset, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. Analysoidessani yläluokkia muodostin jokaiseen tutkimuskysymykseen 2-3 pääluokkaa, jotka tiivistävät tutkimusaineiston sisällöt tiiviiksi kokonaisuuksiksi. Pääluokat kuvaavat tiivistetysti analyysini tuloksia tutkimuskysymyksittäin. Prosessia kuvaa taulukko 1 (ks. luku 6.1), johon olen kirjannut esiin ala-, ylä- ja pääluokat. Aineiston pääluokat edustavat johtopäätöksiä, joita kysymysteni pohjalta muodostin.

5.5 Eettiset ratkaisut

Seuraavaksi pohdin tutkimukseni eettisyyttä sekä valintoja, jotka vaikuttavat tutkimukseni eettisyyteen. Tuon ilmi tutkimuseettisiä periaatteita sekä pohdin niiden toteutumista omassa tutkimuksessani. Tutkimukseen osallistumisen tulisi aina perustua vapaaehtoisuuteen. Tutkittavien suojaamisen periaatteeseen kuuluu vapaaehtoisuus tutkimukseen osallistumisesta, minkä mukaan tutkittavalla on oikeus kieltäytyä osallistumisesta tai keskeyttää tutkimus milloin tahansa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tässä tutkimuksessa osallistuminen perustui täysin vapaaehtoisuuteen. Lasten tutkimiseen tarvitaan myös huoltajan lupa, sillä lainsäädännöllisesti lapset kuuluvat suojeltaviin erityisryhmiin, joilla ei ajatella olevan täyttä kompetenssia tehdä päätöstä osallistumisestaan (Kuula 2015, 100). Itse pidin silti tärkeänä pyytää myös lapsilta itseltään suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta, sillä halusin toimia avoimesti enkä piilohavainnoida lapsia heidän tietämättään.

Lasten tutkimuslupien lisäksi tutkimuksesta on hyvä informoida kaikkia yhteistyötahoja sekä anoa heiltä luvat tutkimukseen, kuten kaupungilta, havainnointiin osallistuneen päiväkotiyksikön päiväkodinjohtajalta sekä esiopetusryhmän lasten vanhemmilta lomakkeen avulla (liite 1). Myös lapsille on tärkeää kertoa tutkimuksen tarkoitus ikätason mukaisesti joko kirjallisesti tai mikäli he eivät osaa lukea, tutkimuksesta voi kertoa esimerkiksi kuvien avulla (Kuula 2015, 104). Ensimmäisen havaintopäivän yhteisellä aamukokoontumisella esittelin itseni ja kerroin tutkimuksesta kuvasarjan avulla. Tämän jälkeen pyysin suullisen luvan lapsilta heidän havainnointiinsa, johon kaikki suostuivat. Osa halusi myös kirjoittaa nimensä paperille suostumuksen merkiksi, mutta tämä ei ollut pakollista vaan katsoin myös pelkän suullisen luvan riittäväksi.

Tutkimuslupien lisäksi tärkeä eettisyyteen liittyvä tema on anonymiteetin takaaminen tutkittaville. Anonymisoinnissa aineistosta poistetaan tai muutetaan yksilön tunnistamisen mahdollistavat ilmaisut, jotta tutkittavan tunnistamisesta tulee mahdollisimman vaikeaa, vaikkakin täydellinen anonymiteetti voi olla vaikea saavuttaa (Kuula 2015, 139; Eskola & Suoranta 1998, 42). Mitä

arkaluontoisempi tutkimusaihe on kyseessä, sitä tärkeämpää on suojata anonymiteettia (Eskola & Suoranta 1998, 42). Tutkimusaineistostani käsittelin tosin suhteellisen yleistä teemaa. Poistin havainnointiaineistosta selkeät tunnistettavuustekijät, kuten esimerkiksi paikkojen tai henkilöiden oikeat nimet, ja korvasin lasten ja aikuisten nimet itse keksimilläni peitenimillä. Myöskään lopullisessa raportissa ei esiintynyt tutkittavien oikeita nimiä tai päiväkodin nimeä.

Anonymiteetin takaamisen lisäksi oli tärkeää käsitellä tutkimusaineistoa luottamuksellisesti. Tutkimusaineisto on tarkoitettu vain tutkimuskäyttöön, eikä sitä tulisi luovuttaa ulkopuolisten nähtäväksi (Kuula 2015, 80). Kaupungin tutkimuslupaa anoessani sitouduin tutkimusaineiston suojaamiseen, minkä vuoksi käsittelin aineistoa vain itse tai luottamuksellisesti proseminaarin tapaamisissa. Sitouduin myös siihen, että havainnointiaineistoa käytetään ainoastaan tähän kandidaatin tutkielmaan. Tutkielmani valmistuttua hävitin kaiken havainnointiaineiston, eikä sitä arkistoitu muuta käyttöä varten.

Yleisten eettisten periaatteiden noudattamisen lisäksi merkityksellistä on tässä tutkimuksessa pohtia omaa rooliani tutkijana. Havainnoinnissa tutkijan rooli korostuu, sillä hän on aineiston keruun toteuttaja luottaen omiin aisteihinsa. Havainnoija itse vaikuttaa havainnoitavaan ilmiöön ja sen toimintaan tutkimuksen aikana (Eskola & Suoranta 1998, 74). Vaikka tutkija pyrkisikin ohjailemaan tutkittavien toimintaa mahdollisimman vähän, on uuden aikuisen läsnäololla ryhmään aina jokin vaikutus, joskin tällaista vaikutusta voi tutkijan näkökulmasta olla hyvin vaikea havaita. Myös ennako-oletukset suuntaavat havainnointia ja jotain saattaa myös jäädä täysin huomaamatta (Eskola & Suoranta 1998, 74). Tässä tutkimuksessa havainnointiani ohjasivat tutkimuskysymykseni sekä perehtyminen ilmiöön teoriaviitekehyksen työstämisen kautta.

Tutkijan rooliin liittyy myös pohdinta siitä, milloin puuttua lasten toimintaan ja milloin ei. Päiväkotitutkimusta tekevän tutkijan on hyvä pohtia kentällä ollessaan, kuinka paljon seurata tilanteita sivusta, milloin puuttua, miten erottautua henkilökunnasta (Lehtikangas & Mulari 2016, 22). Tavoitteenani oli

erottautua henkilökunnasta siinä, etten aktiivisesti pyrkinyt ohjailemaan lasten toimintaa, mutta toisaalta tiedostin oman vastuuni aikuisena ja tarvittaessa puutuin lasten ristiriitatilanteisiin joko suoraan tai pyytämällä ryhmän vastuuaikuisen paikalle tilanteeseen. Havainnointitilanteessa oli usein kuitenkin ryhmän henkilökuntaa läsnä, ja he puuttuivat lasten käyttöön tarvittaessa, jolloin omaksi rooliksi jäi keskittyä havainnointiin.

Merkittävä tekijä omassa roolissani tutkijana on oma tausta varhaiskasvatuksen ammattilaisena. Tutkija tekee työtä aina omalla persoonallaan, ja sen vaikutuksista tutkimustuloksiin tulee olla tietoinen. (Grönfors 2015, 147). Koulutukseni myötä valmistun lastentarhanopettajaksi, joten vuosien perehtyminen alaan sekä harjoittelut päiväkodeissa asiantuntijan roolissa varmasti vaikuttivat toimintaani havainnoidessa. Tuntui jopa vaikealta aluksi siirtyä pois omasta ammattiroolista lasten opettajana puhtaasti vain havainnoimaan tilanteita itse lainkaan niitä ohjailematta. Täytyi totutella ensin rooliinsa tutkijana ja hyväksyä olevansa muussa roolissa tutussa kontekstissa kuin työntekijänä. Tutkimuskontekstin tuttuus on haaste eettisyydelle, sillä en välttämättä osaa yhtä kriittisesti ja ennakkoluulottomasti suhtautua päiväkodin arkeen ja sen tilanteisiin kuin tutkija, jolle päiväkotikontekstina on täysin tuntematon. Toisaalta kontekstin hyvä tuntemus auttaa sisäistämään nopeasti päivärutiinin ja keskittämään havainnot sellaisiin tilanteisiin, joista arvelee olevan eniten tutkimuksellisesti hyötyä.

6 MULTIMODAALISET TEKSTIT , TULKINTA JA TUOTTAMINEN

6.1 Multimodaaliset tekstit esiopetuksessa

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli, millaisia multimodaalisia tekstejä lapset esiopetuksessa kohtaavat. Analyysini pohjalta löysin kolme pääluokkaa, joihin esiopetuksen arjessa havaitsemani multimodaaliset tekstit jakaantuvat. Luokat ovat auditiivisesti painottuneet, visuaalisesti painottuneet ja hajullis-taktillisesti painottuneet tekstit. Tämän kysymyksen tulokset on esitelty taulukossa 1, joka havainnollistaa myös analyysiprosessin kulkua. Painotuksilla viitataan tekstien monimodaaliseen olemukseen. Teksteissä usein korostui tietty ilmaisun moodi, kuten visuaalinen tai auditiivinen, joka vaikutti samalla vahvasti myös tekstin tulkintatapaan. Silti, koska multimodaalinen teksti määritellään tekstiksi, jossa esiintyy useita eri viestinnän moodeja, eivät havaitsemani tekstit ole puhtaasti vain auditiivisia tai visuaalisia moodeja hyödyntäviä, vaan niissä on nähtävissä kahta, kolmea tai jopa useampaa ilmaisun eri moodia samassa tekstissä. Tekstien luokittelut eivät myöskään ole täysin selvärajaisia, vaan samoja tekstejä voi osittain esiintyä useammissa luokissa.

Taulukko 1. Multimodaalisten tekstien luokittelu.

Tutkimuskysymys: Millaisia multimodaalisia tekstejä lapset kohtaavat esiopetuksessa?		
Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
pelkistetyt ilmaukset		
sadun kuuntelu pelin tunnusmusiikki pelin puhutut ohjeistukset äänien luominen peliin kirjan pokemoneille äänien luominen uutisten luku selotus videolla	Äänipainotteiset	Auditiivisesti painottuneet
tablettipelin ohjekuvakkeet esittelytekstit videolla sarjakuvaruudut eri kokoisilla ja värisillä teksteillä	Tekstipainotteiset	
värikkäitä, koko aukeaman kokoisia kuvia kirjoissa kierrätysastioiden tunnukset vaarallisen jätteen symbolit valokuvien työstö videoksi	Kuvapainotteiset	Visuaalisesti painottuneet
videolle muovailuvahasta muotoillut hahmot tablettipeleissä kuvien liikuttelu sormella	Muotoilua ja liikettä yhdistävät tekstit	Hajullisesti ja taktillisesti painottuneet
tuoksuva huulikiilto piirustuksessa	Tuoksuvat tekstit	

Auditiivisesti painottuneet tekstit korostavat tekstin tuottamista äänen avulla. Auditiivisissa multimodaalisissa teksteissä pääosassa oli usein puheääni usein tilanteissa, joissa tekstiä luettiin lapsille joko aikuisen ääneen lukemana (esimerkki 1) tai pelin lukemana osana pelaamisen ohjeistusta (esimerkki 2).

Esimerkki 1.

Ryhmä vierailee lähikirjastossa, jossa kirjaston työntekijä pitää lapsille satuhetken. Työntekijä lukee satua ja osoittaa kirjan värikkäitä, lähes koko aukeaman kokoisia kuvituksia lapsille lukiessaan. Sadussa on kuvailtu Taron ja Karhun suunnitelma numerovaiheittain ja kuvien avulla vanhempien ajatusten ohjaamiseksi. Työntekijä lukee suunnitelman kohta kerrallaan ääneen samalla sormella osoittaen vaihetta kuvaavaa kuvaa.

Esimerkki 2.

Kaisa pelaa tablettipeliä nojatuolissa istuen. Kaisa valitsee pelistä kentän, jossa pitää löytää pelin antamien värien väriset esineet ruudulta yksi kerrallaan. Peli sanoo äänen englanniksi värin, jota vastaava kuva pitäisi klikata näytöltä. Kaisa klikkailee kaikkia ruudulla näkyviä esineitä, ja väärän esineen kohdalla pelistä kuuluu summeriääni. Kaisa jatkaa klikkailua kunnes lopulta osuu oikeaan väriin ja saa peliltä uuden värin etsittäväksi.

Edellä esiintyvät esimerkit edustavat tyypillisiä multimodaalisia tekstejä, joissa merkityksiä pyritään pääasiallisesti välittämään puheen kautta, jota lapset kuuntelevat. Esimerkissä 1 kirjaston työntekijä lukee ääneen sadun tekstiä samalla kirjan kuvia hyödyntäen ja näin kertoo lapsille tarinaa monikanavaisesti ääntä, tekstiä ja kuvia yhdistellen. Esimerkissä 2 Kaisan peli ohjeistaa toimimaan pelin haluamalla tavalla, jolloin pelin tekijät pyrkivät puheen sekä ruudulla näkyvien liikuteltavien kuvien sekä äänimerkkien avulla ohjailemaan pelaajan toimintaa toivottuun suuntaan.

Auditiiivisiin teksteihin liittyy myös lasten omat puheen tai muun ääntelyn kautta tuottamat tekstit.

Esimerkki 3.

Leevi ja Iiro selaavat Pokemon Go- pelin ohjekirjan sivuja läpi. Kirjan sivuilla on kuvia älypuhelimien näytöstä, jossa kyseinen peli on kuvattuna.

Pojat osoittelevat kännykkäruutujen kuvia ja luovat ääniä pelille.

Leevi: Viuu, boom.. tushhh... (osoittaa Pokemonin kuvaa ja liikuttaa kättään kirjan sivulla)

Iiro: Tsuhh... (osoittaa sormella kuvaa)

Esimerkissä 3 lapset tutkivat tekstiä ja kuvaa yhdistelevää kirjaa, johon he itse lisäävät tuottamia ääniä imitoiden kuvissa esiintyviä Pokemon-hahmoja. Multimodaalisten tekstien tuottamiseen palaan myöhemmin tarkemmin tässä

luvussa, mutta auditiiviseen viestinnän moodiin voidaan lukea puhe sekä itse tuotetut äänet ja myös musiikki esimerkiksi pelien taustalla tai osana videota.

Visuaalisesti painottuneissa teksteissä merkityksen välittäminen tapahtuu korostuneesti näköaistin varassa. Tähän ryhmään kuuluvat esimerkiksi kirjat, joissa tapahtumien kulkua kerrotaan lapselle kuvallisen ilmaisun ja tekstin avulla (esimerkki 1). Kirjoissa usein esiintyy tekstin lisäksi värikkäitä, jopa koko aukeaman kokoisia kuvia, joihin on yhdistelty tarinan kerrontatekstiä. Kirjojen kuvien lisäksi esiopetuksen arjessa on esillä erilaisia värein, tekstein ja symbolein varustettuja tekstejä, kuten seuraavassa esimerkissä 4 ilmenee.

Esimerkki 4.

Kaksi näyttelijää, toinen peikoksi pukeutunut ja toinen juontaja, ovat tulleet kertomaan ryhmälle kierrätyksestä. He esittelevät lapsille eri jätelaatikoiden merkkejä, joissa lukee jätteen laatu eri värisillä teksteillä sekä kyseisen jäteastian symboli sekä teksti, esimerkiksi yhdessä kyltissä lukee biojäte ruskealla, ja sen vieressä on biojätteen virallinen kierrätysymboli. Kylttien lisäksi näyttelijät esittelevät lapsille vaarallisen jätteen kylttejä.

Juontaja: Missä olette nähneet tällaisia merkkejä? (osoittaa symboleja hiuslakkapullon kyljessä)

Kaapo: Kiinassa

Elmo: Kaikkialla

Esimerkissä 4 juontaja kysyy lapsilta, tunnistavatko he usein jäteastioiden ja vaarallisten jätteiden pakkauksissa esiintyviä merkintöjä, joissa merkityksiä välittävät eri värit ja kierrätyskylteissä esiintyvät symbolit (esimerkiksi biojäteastiassa ruskea teksti, pahvikeräyslaatikossa siniset tekstit) sekä kuvat. Lapset tunnistavat kylttejä ja kertovat nähneensä niitä kaikkialla, mikä osoittaa tilanteessa tekstien tulkintaa, kun lapset pohtivat yhteyksiä näkemiensä merkkien ja edessään näkyvän merkin välillä.

Kuvien ja tekstien yhdistelemistä edustavat myös lapsiryhmän tilojen seinillä esiintyvät visuaaliset tekstit, joista esimerkkinä seuraava kuva (Kuva 1).

Kuva 1.



Kuvassa esiintyy lasten omia visuaalisia tekstituotoksia (kuva 1). Lasten tuottamissa kellotauluissa (kuva 1) visuaalisiin elementteihin, kuten väreihin, kuviin ja teksteihin yhdistyy myös liikkeen hyödyntäminen, kun kellon viisareita voi liikutella haluamaansa asentoon harjoitellakseen kellonaikoja. Visuaalisesti painottuneet tekstit voivat yhdistellä monia eri kuvallisen ilmaisun ja tekstin tuottamisen keinoja esimerkiksi liikkeeseen, jolloin kokonaisuudesta muodostuu multimodaalinen.

Aineistosta löytyi myös esimerkkejä multimodaalisista teksteistä, joissa merkityksiä tuotettiin tuoksujen (esimerkki 5) ja taktillisen, tuntoaistiin ja kosketukseen perustuvan työskentelyn kautta (esimerkki 6).

Esimerkki 5.

Aava piirtää värikästä korttia ihastukselleen. Hän piirtää ensin paperille sydämiä eri väreillä, kirjoittaa ihastuksensa nimen ja kaivaa sitten tuoksuvan huulikiilto puikon esille.

Aava jatkaa piirustustaan ja lisää paperiin tuoksuvaa huulikiiltoa puikosta levittämällä kiiltoa reilusti paperille.

Aava: (nuuhkaisee paperia) Mmmmm... ihana tuoksu tulee...

Esimerkki 6.

Lastentarhanopettaja esittelee tableteilta minulle ryhmässä aikaisemmin toteutettuja tarina-projekteja. Videoille kuvattiin pyöteatteri-esitys, jossa lapset tekivät

muovailuvahasta tarinan hahmot, joista he ottivat valokuvia. Valokuvat koottiin traileriksi i movie -ohjelmalla, ja videoon lisättiin tekstit sekä musiikit taustalle.

Esimerkissä 5 lisätään tuoksua huulikiillosta paperille, jolloin piirroksesta luodaan multimodaalinen teksti tuomalla siihen myös hajuaistillinen ulottuvuus. Esimerkissä 6 hyödynnetään muovailuvahasta työstettyjä hahmoja merkityksen välittäjinä videolla, joka muodostetaan kuvaamalla itse tuotettujen hahmojen toimintaa. Esimerkeissä tulee ilmi, miten monipuolisia ja yllättäviäkin multimodaalisia tekstejä esiopetuksen arjessa kohdataan. Hajullis-taktillisesti painottuneissa teksteissä pohjana toimii jokin toinen ilmaisun kanava (esimerkeissä piirustus, video), mutta multimodaaliseksi teksti rakentuu juurikin tuoksujen ja tuntoaistiin perustuvan muovailun kautta.

6.2 Multimodaalisten tekstien tulkitseminen

Toinen tutkimuskysymykseni oli, miten lapset tulkitsevat ja tuottavat multimodaalisia tekstejä. Seuraavaksi tarkastelen tutkimuskysymystä ensin tulkitsemisen näkökulmasta ja tarkennan omassa alaluvussaan multimodaalisten tekstien tuottamista. Tarkastellessani tekstien tulkitsemista huomasin, että lasten tulkintaa oli varsin vaikeaa havainnoimalla havaita, sillä useinkaan kognitiivinen, ajattelua vaativa tekstin tulkitseminen ei näy lapsesta ulospäin. Tutkijana voin siis vain arvailla, millaisen tulkinnan lapsi tekstistä tekee, ellei hän puheen tai muun ilmaisun keinoin pyri sanoittamaan tekstistä tekemäänsä tulkintaa. Siksi pyrin enemmän sanoittamaan ja kuvailemaan tilanteita, joissa multimodaalisia tekstejä kohdataan ja oletettavasti myös tulkitaan.

Multimodaalisia tekstejä kohdataan useissa eri tilanteissa lapsiryhmän arjessa, kuten kirjoja luettaessa (esimerkki 1, 3), pelatessa tablettipelejä (esimerkki 2), työstettäessä yhteisiä projekteja (esimerkki 6) sekä usein myös piirustustilanteissa (esimerkki 5). Aikaisempien esimerkkitalanteiden lisäksi jo lapsiryhmän fyysisten tilojen havainnoiminen tuo tilanteita, joissa kohdataan multimodaalisia tekstejä (kuva 1). On mahdoton määritellä yksiselitteisesti, miten kohdattuja tekstejä tulkintaan ja tulkitaanko välttämättä ollenkaan, mutta

seuraavaksi pyrin hieman tarkemmin erittelemään sellaisia tilanteita, missä tulkintaa oletettavasti tapahtuu ja pyrin hahmottelemaan erilaisia tulkinnan tapoja.

Tulkinnan tavat voidaan aineiston perusteella jakaa kahteen pääryhmään: yhteisölliseen tulkintaan ja yksilölliseen tulkintaan. Yhteisöllisillä tulkinnan tilanteilla viitataan sellaisiin tilanteisiin, jossa multimodaalista tekstiä tulkitaan ja tämän jälkeen jollain toiminnalla työstetään tai sen pohjalta luodaan omaa tekstimateriaalia pareittain tai ryhmässä. Tällöin voidaan ajatella, että lapsi tuottaessaan uutta tekstiä tulkitun multimodaalisen tekstin pohjalta hyödyntää aktiivisesti omaa tulkintaansa jo valmiista tekstistä luodakseen uuden, oman tekstituotoksen yhteistyössä toisten kanssa. Esimerkissä 7 ryhmä oli tulkinnut valmista mediatuotosta, josta oli muokattu ryhmän oma tulkinta.

Esimerkki 7

Lapsiryhmän lastentarhanopettaja esittelee minulle lasten projektia tabletilla. Kaksi tyttöä kuuntelee takanani kiinnostuneina ja alkavat hihittää, kun näkevät itsensä videolla. Opettaja jatkaa, että projektia varten katsottiin ensin lasten kanssa oikeita urheilu-uutisia ja pohdittiin yhdessä, mitä eri osia ja elementtejä uutisten tekemiseen liittyy. Tämän jälkeen lähdettiin toteuttamaan projektia valitsemalla taustamusiikkia, kuvaamalla lähetykseen kannustusjoukot sekä kuvaamaan pienten metallisten mäkihyppääjänukkeiden avulla mäkihyppyfinaali, johon oli olemassa myös selostukset.

Esimerkissä 7 tulkinta tapahtuu ryhmän katsellessa valtamedian tuottamia uutisvideoita. Lapset havainnoivat tarkasti, millaisia erilaisia multimodaalisia elementtejä, kuten esimerkiksi ääntä, kuvaa ja liikkuvaa kuvaa, uutisraporteissa hyödynnetään ja soveltavat näitä elementtejä omiin tuotoksiinsa. Näin ollen tekstin tulkinta vaatii yksilöltä aikaisemmin kohtaamansa tekstin työstöä luodakseen itse uuden tekstituotoksen sekä samalla myös neuvottelua muiden kanssa siitä, millaiseksi heidän tuottamansa teksti rakentuu, kun kaikkien omat tulkinnat yhdistetään ja otetaan tasapuolisesti huomioon.

Myös pelitilanteissa voi ilmetä vastaavanlaista toimintaa, jossa multimodaalista tekstiä tulkitaan tuottaakseen uusia kokemuksia yhdessä. Tällöin ei välttämättä tuoteta näkyvää, konkreettista tekstituotosta, vaan kokemuksellinen ulottuvuus korostuu, kuten esimerkiksi 8. Esimerkissä 9 taas

kuvataan tilannetta, jossa yksilön kognitiivinen tulkinta ja yhteinen peli sekoittuvat.

Esimerkki 8.

Lapset pelaavat pöydän äärellä. Roosa ja Tiina piirtävät, Kaisa pelaa tabletilla. Lastentarhanopettaja Leena istuu Kaisan selän takana auttaakseen tätä pelin pelaamisessa.

Leena osoittaa ruudun yläkulmassa esiintyvää kuvaketta Kaisalle

Leena: Tiiätkö että mennään.. tässä varmaan kerrotaan ohjeet tässä alussa

Tiina: Ei välttis

Leena: No kyllä näissä usein on ollu...

Kaisa painaa kuvaketta sormella ja peli siirtyy valittuun kenttään. Pelin taustamusiikki lähtee soimaan

Peli: Kiikaria kallistamalla etsi kaloja

Tiina: Nii kiikaria kallistamalla! (osoittaa sormella kiikarin kuvaa)

Leena ohjaa Tiinan käden pois tabletin päältä.

Leena: (katsoo Kaisaa) No kuulitko sää mitä se sano?

Kaisa nyökyttää päätään

Leena ottaa yhdessä Kaisan kanssa kiinni tabletista ja ohjaa kallistamaan sitä

Leena: Nyt sun pitää ettiä sielä näät tommonen kala (osoittaa kalan kuvaa peliruudulla)..

Kaisa kallistaa tablettia ja samalla kiikarin ruutu liikkuu tabletin ruudulla liikkeen mukana. Pelissä kiikari liikkuu nyt ruudulla ylöspäin. Kaisa jatkaa tabletin kallistelua ja kiikari liikkuu ympäri ruutua. Kaisa kallistaa tablettia eri suuntiin samalla etsien haluttua kalaa. Lopulta kala osuu kiikariin.

Esimerkki 9.

Tytöt pelaavat tablettipeliä molemmat omaa kenttäänsä keskittyneinä. He yrittävät sormella tökkien pyydystää örkkejä ja muita hahmoja pelissä ja näin edetä aina kentästä seuraavaan.

Noora: Liisi kato!

Liisi keskeyttää pelaamisensa ja katsoo Nooran häntä kohti ojentamaa tablettia

Liisi: Tää pääsee pensaaseen pois tää.. (siirtää örkin pelin pensaaseen sormellaan)

Noora: (kikattaa) Kokeile säki... jos sä meet tänne niin kokeile vaa...

Liisi: Ööö.. huono uutinen.. tää ei pääse enää pois Noora tästä

Tytöt kumartuvat yhdessä katsomaan Liisin tablettia. Liisi yrittää siirtää hahmoa haluamaansa paikkaan siinä onnistumatta

Noora: Tässä.. sen voi tehdä (osoittaa oikeaa kohtaa sormellaan)

Liisi klikkaa pois oman kenttensä ja siirtyy takaisin päävalikkoon. Noora jatkaa aiemmin keskeytyneen kenttensä pelaamista.

Esimerkissä 8 Kaisa pelaa tablettipeliä, jossa ohjeita pelaamiseen antaa pelin äänikäskyt sekä myös Leena-opettaja ohjaa Kaisan pelaamista. Tiina yrittää osallistua myös pelin pelaamiseen, tosin vastoin opettajan toivetta, jolloin opettaja yrittää toppuutella Tiinaa puuttumasta toisen pelaamiseen. Esimerkissä 9 Liisi ja Noora pyrkivät yhteistyöllä sekä omalla aktiivisella keskittymisellä ratkaista pelin kenttiä yksi kerrallaan ja samalla kokevat pelin viihdyttäväksi ja hauskaksi. Peliä pelatessa ei pyritä luomaan uutta multimodaalista tekstiä, mutta kuitenkin tulkitaan aktiivisesti tekstiä ratkaistakseen pelin tuoman haasteen ja näin ollen tuottamaan itselle mieluisan kokemuksen. Tällöin tulee aktiivisesti tulkita pelin sekä opettajan ja mahdollisesti muiden lasten ohjeita sekä yhdistää liikettä, esimerkiksi sormilla siirtelyä tai tabletin kallistusta saavuttaakseen halutun tuloksen.

Edellä kuvatuissa multimodaalisten tekstien tulkinnoissa yhteistyön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen rooli multimodaalisten tekstien tulkinnassa korostui. Yksilön kognitiivisessa tulkinnassa taas korostuu tekstin työstäminen itsenäisesti. Tekstiä ei aktiivisella toiminnalla tai puheella sanoiteta ollenkaan, vaan tulkinta jää ikään kuin lapsen omaksi ja yksityiseksi tehtäväksi. Esimerkki 10 kuvastaa yksilön kognitiivista tulkintaa.

Esimerkki 10.

Juuso istuu pelaamassa nojatuolissa keskittyneesti peliä, jossa sormella täytyy saada kiinni kentällä liikkuvia eri värisiä ja kokosia örkkejä. Kun Juuso saa kaikki yhden kentän örkit kiinni, peli kilahtaa ja ruutuun ilmestyy tähtiä onnistumisen merkiksi. Tämän jälkeen peli siirtyy takaisin päävalikkoon, josta voi valita uuden kentän. Kulkiessaan kentällä örkit päästävät erilaisia huudahduksia ja mörisevää ääntä.

Juuson pelatessaan tulkitsi pelin multimodaalista, ääntä, liikettä ja liikkuvaa kuvaa, yhdistelevää tekstikokonaisuutta itsenäisesti oman ajattelunsa kautta. Hän ei työstä tulkintaansa yhdessä toisten kanssa, vaan muodostaa sen itse. Näin ollen tulkinnan tavoista voidaan erottaa kaksi elementtiä: yhteisöllinen ja yksilöllinen. Molemmissa tulkinnan tavoissa yksilön kognitiivinen työskentely on tärkeässä roolissa, mutta yhteisöllisessä tulkinnassa yhteistyö ja sosiaalinen vuorovaikutus luovat oman lisänsä multimodaalisten tekstien tulkintaan.

6.3 Multimodaalisten tekstien tuottaminen

Toisessa tutkimuskysymyksessäni halusin myös selvittää sitä, miten lapset itse tuottavat multimodaalisia tekstejä. Tekstien tuottaminen voidaan jaotella kolmeen pääluokkaan, jotka kuvastavat erilaisia keinoja multimodaalisten tekstien tuottamiseksi. Lapset loivat itse kokonaan uusia multimodaalisia tekstejä, loivat uusia multimodaalisia tekstejä hyödyntämällä jo valmiita muita tekstejä tai toivat lisää kommunikaation moodeja jo valmiisiin teksteihin, jolloin muodostui myös uusi multimodaalinen teksti. Seuraavaksi tarkastelen laajemmin erilaisia tuottamisen tyylejä.

Luodessaan täysin uusia multimodaalisia tekstejä lapset kokosivat alusta multimodaalisen kokonaisuuden. Lapsiryhmässä tällaista tekstiä edustavat aikaisemmin vuoden aikana toteutetut Storytelling-projektiin liittyvät muovailuvaha-animaatiot (esimerkki 6). Näissä animaatioissa yhdistyi muovailu, äänten tuottaminen videolle sekä videon kuvaaminen, jolloin saatiin aikaiseksi uusi multimodaalinen tekstituotos. Esimerkissä 11 toteutetaan hieman erilainen tekstiprojekti, pehmolelujen muotinäytös.

Esimerkki 11.

Ryhmän lapset alkavat valmistella pehmolelujen muotinäytöstä, jonka toteuttamiselle lastentarhanopettaja Anna on antanut luvan jo aikaisemmin viikolla. 5 tyttöä ryhtyvät yhdessä valmistelemaan näytöstä yhteen huoneeseen. Hetken kuluttua tytöt tulevat pyytämään kaikki katsomaan näytöstä. Lapset asettuvat penkeille istumaan. Esiintyjät ovat valmiina jonossa lavan takana. Myös lastentarhanopettaja Anna osallistuu näytökseen omalla pehmolelullaan. Opettaja Ulla toimii näytöksen juontajana legoista rakennettu mikrofoni kädessään. Tutkija asettuu tilaan Ullan viereen toimiakseen tuomarina lasten pyynnöstä. Lavan lisäksi tilan valkoiselle tussitaululle on kirjoitettu muotinäytös sekä piirretty erilaisia kuvioita, kuten tähtiä ja sydämiä koristeeksi. Tauluun on kiinnitetty magneetilla myös vihreä sifonkihuivi. Muotinäytös alkaa.

Roosa kiipeää lavalle pehmokoiransa kanssa. Yleisö antaa aplodit.

Ulla: Ensimmäisenä estradille astuu.. (ojentaa mikrofonin Roosalle)

Roosa: Öööö..... Antti-koira (naurahtaa)

Ulla: Antti-koira. Ja hänellä on.. kevättalven muodikastah.. vihreetä päällä ja sitten myöskin tämmönen kimalteleva kruunu päässä.

Roosa tanssittaa koiraan lavalla.

Ulla: Antakaamme aplodit Antille!

Katsojat taputtavat. Roosa kiipeää alas pyödältä ja poistuu lavalta. Muotinäytös etenee vastaavalla tavalla, kunnes kaikki pehmolelut ovat esiintyneet yleisölle. Tuomari julistaa voittajan ja yleisö antaa esiintyjille aplodit.

Esimerkissä 11 lapset tuottavat oman esityksensä, johon kuuluu visuaalisia (koristeet taululla), auditiivisia (juonto ja esiintyjien repliikit) sekä kinesteettisiä (liike lavalla) elementtejä. Näytös itsessään voidaan siis ajatella multimodaaliseksi kokonaisuudeksi, johon liittyy useita tekstejä. Projektien lisäksi uusia tekstejä tuotettiin multimodaalisia keinoja hyödyntäen myös pienemässä mittakaavassa kuin projektit, kuten esimerkistä 12 ilmenee.

Esimerkki 12.

Lastentarhanopettaja pitää eskarituokiota, jossa harjoitellaan t-kirjaimen kirjoittamista ja tunnistamista. Seuraavaksi harjoitellaan yhdessä T-kirjaimen muodostamista taululle:

Opettaja: Kuka tietää, miten se t oikein tehdään?

Aapo: Saanks mä näyttää?

Opettaja: No, tuu näyttää. Oota sää omalla paikalla, Aapo tekee nopeen T:n.

Opettaja: Niin

Aapo: Se on tommonen pistooli (piirtää tussilla valkotaululle samalla kuvaillessan tuotostaan)

Opettaja: Pistooli tai sieni... joo nyt voit kokeilla omalla paikalla. Tehdään yhdessä kaikki ilmassa. (opettaja ja lapset piirtävät sormella ilmaan t-kirjaimen)

Harjoituksen jälkeen lapset siirtyvät harjoittelemaan t-kirjaimen kirjoittamista eskarivihkoihinsa kynällä.

Esimerkissä 12 tuotetaan yhdessä uusi teksti, tässä tapauksessa t-kirjain havainnoimalla Aapon tuottamaa kirjainta taululla sekä myös yhdistämällä käden liike sekä myöhemmin myös paperille kirjaimen piirtäminen. Multimodaalinen teksti ei siis aina ole välttämättä suuritöinen videoprojekti, vaan multimodaalisia elementtejä voi löytyä varsin tavanomaisista, tyypillisistä esiopetuksen opetustilanteista.

Uusien tekstien luomisen lisäksi yksi tapa tuottaa multimodaalisia tekstejä oli hyödyntää jo valmiita, olemassa olevia tekstejä. Aikaisemmissa esimerkeissä (esimerkit 6 ja 11) taustalla ilmeni toki valmiita tekstejä (perinnesatu videoiden juonen pohjalla, muotinäytöksessä malli oikeasta näytöksestä television kautta), mutta tässä tekstin tuottamisen kategoriassa valmiit tekstit olivat vielä tiiviimmin yhteydessä lasten multimodaalisten tekstien tuottamiseen, kuten esimerkeistä 13 ja 14 ilmenee.

Esimerkki 13.

Iltapäivällä jälleen Aava, Fanni ja Juulia jatkavat piirtämistä yhdessä. Aava kiipeilee tuolillaan etsien sopivan väristä kynää, Fanni ja Juulia istuvat omilla paikoillaan. Fanni leikkelee saksilla piirustustaan pienempiin paloihin. Juulia hypistelee kädessään huulikiiltopuikkoa, jossa on englanninkielistä tekstiä.

Aava: Mite se happy lips kirjoittaa?

Juulia: (aloittaa sanelemaan kirjaimia) Aaa... H... P.... P.. Y..... L....

Aava: L...

Juulia: L..... P... piipii mmmm... (miettii)... S

Fanni: Ei tuu äs

Aava jatkaa kirjoittamalla Juulian sanelun mukaisesti. Lopulta Aavan värikkääseen piirustukseen on saatu myös lisättyä englanninkielestä tekstiä puikon tekstiä hyödyntäen.

Esimerkki 14.

Roosa selailee Risto Räppääjä-kirjaa kirjaa edestakaisin. Istun Roosan viereen ja Roosa alkaa keskustella kirjasta kanssani.

Roosa: Mää oon kuunnellu sen äänilevyn niin mää tiän mitä siinä tapahtuu

Tutkija: Nii joo.. siitäkö on.. siitä taitaa olla äänikirjako tehty

Roosa: Nii

Tutkija: Joo se on ihan kiva..

Roosa jatkaa selailua

Tutkija: Siitä vaan puuttuu aina ne kuvat

Roosa: Nii-in

Tutkija: Pitää ite vähän kuvitella et mitä siinä.. milt se näyttäis

Roosa: Nii mää aina... ite mää aina.. ku mää oon kattonu kaikki ne Risto Räppääjä-elokuvat nii mä tii.. nii mää tiän.. tiän miltä se näyttää nii mää oikein ajattelen sen...

Tutkija: Ai nii justiin.. tuleeks sulla aina mieleen se elokuva siinä.. siitä tarinasta..

Roosa: Minkä näkönen ne on siinä nii mää niinku mietin sen silleen... melkeen kaikissa mut ei ihan kaikissa niinku näy se niitten talo.

Esimerkissä 13 tytöt tuottavat multimodaalisen piirustuksen teksteillä, väreillä ja piirroksilla paperille. He hyödyntävät huulikiiltopuikkoa apuvälineenä lisätäkseen tekstiä multimodaaliseen kokonaisuuteensa. Esimerkissä 14 Roosa kuvailee, kuinka hän kuvittelee visuaalisesti mielessään elokuvan esimerkin pohjalta, miltä sadun henkilöt ja paikat näyttävät, samalla kun hän kuuntelee luettua tarinaa. Hän hyödyntää valmista multimodaalista tekstiä (elokuvaa) tuottaakseen mieleensä oman visuaalisen tekstin tarinan henkilöistä. Näistä esimerkeistä ilmenee, miten tiiviisti valmiit tekstit ja mediatuotokset ovat yhteydessä lasten omiin multimodaalisiin tekstituotoksiin.

Kolmannessa tekstien tuottamisen kategoriassa lapset tuovat lisää kommunikaation moodeja teksteihin, jolloin niistä muodostuu uusi, multimodaalinen teksti. Tästä erinomainen esimerkki on esimerkki 5 (ks. luku 6.1 Multimodaaliset tekstit esiopetuksessa), jossa Aava lisää askartelemaansa korttiin tuoksuva huulikiiltoa, jolloin tekstiin tulee uusi kommunikaation

moodi, tuoksu, olemassa olevien visuaalisten elementtien lisäksi. Myös esimerkissä 3 pojat tuovat yhdessä katselemaansa Pokemon go -ohjekirjaan visuaalisen moodin lisäksi auditiivisen moodin keksiessään kirjan kuvissa esiintyville Pokemoneille itse äänet. Lapset tuottavat multimodaalisia tekstejä varsin monipuolisesti. He tuottavat uusia tekstikonaisuuksia, yhdistävät omaa tuottamistaan jo valmiisiin teksteihin sekä lisäävät moodeja teksteihin tehdessään niistä samalla multimodaalisia. Edellä esitellyt esimerkit valottavat hieman sitä luovuutta, kekseliäisyyttä sekä monipuolisuutta, jota lasten multimodaalisten tekstien tuottamiseen liittyy.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia multimodaalisia tekstejä lapset kohtaavat esiopetuksessa. Tulokset jakautuivat kolmeen pääluokkaan, johon eri multimodaaliset tekstit eriteltiin: auditiivisesti painottuneet, visuaalisesti painottuneet sekä hajullis-taktillisesti painottuneet tekstit. Multimodaalinen teksti yhdistelee ilmaisun eri moodeja toisiinsa, jolloin yksi teksti voi sisältää montaa eri moodia, kuten kuvaa, ääntä, liikettä ja painettua tekstiä (Kääntä & Haddington 2011, 14 ; Stöckl 2004, 9; Hasset & Curwood 2009, 270). Havainnointiaineistosta löytyi laajasti varsin eri tyyppisiä multimodaalisia tekstejä, joissa kaikissa esiintyi vähintään kahta tai kolmea eri kommunikaation moodia. Painottuneisuus viittaa siihen, että jokin elementti, kuten visuaalinen kuvailu tai ääni on tekstissä pääroolissa, mutta koska multimodaalinen teksti määrittellään sisältävän useampaa kuin yhtä ilmaisun moodia yhdessä tekstissä, ei tällöin voi väittää tekstin olevan puhtaasti vain visuaalista tai auditiivista moodia edustava. Silti painottuneisuudet olivat melko selkeitä ja nopeasti löydettävissä aineistoa analysoidessa, mikä osoittaa, että teksteissä tietyllä moodilla on usein korostunut asema suhteessa multimodaalisen tekstin muihin moodeihin.

Aivan yksiselitteistä multimodaalisten tekstien luokittelu ei ole. Olennainen kysymys multimodaalisia tekstejä määriteltessä on se, tulkintaanko painettu teksti auditiivista vai visuaalista moodia hyödyntäväksi. Jossain teoreettisissa määrittelyissä (Kalantzis & Cope 2016, 4; Hasset & Curwood 2009, 271; Bearne 2009, 160) painettuihin teksteihin liitettiin mukaan myös auditiivinen moodi puheen tuottamisen kautta. Toisaalta painettu teksti sellaisenaan voidaan määritellä visuaaliseksi, sillä se havaitaan näköaistin avulla, toisin kuin puhe taas kuuloaistin avulla. Omassa tutkimuksessani tulkitsen tekstiä edellisten määritelmien yhdistelmänä. Toisaalta, teksti on visuaalinen elementti, mutta auditiiviseksi se muodostuu, kun yksilö lukee sen ääneen

itselleen mielessään tai ulospäin tuotettuna puheena. Tutkimuksen lisäksi näkemystä tukee empiirinen aineisto. Esiopetusikäiset lapset ovat joko juuri oppineet tai harjoittelevat aktiivisesti lukutaitoa, jolloin tekstin ääneen lukeminen korostuu tavallista enemmän. Lapset lukivat usein ääneen lähestulkoon kaikki tekstit, joita kohtasivat. Osalla lapsista taas lukutaito ei ole vielä täysin kehittynyt, jolloin voidaan ajatella, että heille tekstin rooli visuaalisina symboleina korostuu. Jos lapsi ei osaa vielä lukea, hän ei pysty hyödyntämään tekstien auditiivista ulottuvuutta, vaan tulkinta tekstistä jää pelkästään visuaaliseksi.

Multimodaaliset tekstit ovat tulleet näkyvämmäksi digitalisaation myötä, ja digitaalisten ympäristöjen voidaan ajatella mahdollistavan modernin multimodaalisen viestinnän (Kallionpää 2014, 63; Kress 2003, 5). Havainnointiaineistoni sisälsikin useita digitaalisten tekstien kanssa toimimisen tilanteita, kuten tabletilla pelaamista. Hassetin & Curwoodin (2009, 270) mukaan perinteisten kommunikoinnin muotojen rinnalle on tullut suuri määrä erilaisia kanavia ja keinoja ihmisten väliseen viestintään. Kallionpää (2014) puhuikin artikkelissaan uusista kirjoitustaidoista, joihin sisältyy myös multimodaalinen kirjoittaminen. Tutkimukseni perusteella voidaan todeta, että digitaalisia tekstejä esiintyi esiopetuksen arjessa varsin monipuolisesti. Lapset kohtasivat ja tuottivat hyvin erilaisia ja eri tavoin painottuneita multimodaalisia tekstejä arjessaan.

Digitaaliset tekstit eivät kuitenkaan ole ainoa multimodaalisten tekstien ilmenemismuoto. Bearnen (2009, 158) mukaan huolimatta multimodaalisten tekstien ruutupainottuneisuudesta, kaikki multimodaaliset tekstit eivät esiinny digitaalisina teksteinä. Tämä tuli esiin myös omassa tutkimusaineistossani. Digitaalisten tekstien lisäksi aineistostani löytyi myös perinteisempiä, painettuja tekstejä, jotka olivat multimodaalisia hieman yllättävälläkin tavalla. Esimerkiksi lasten piirustukset saattoivat sisältää visuaalisten elementtien lisäksi tekstiä ja jopa tuoksua. Digitaaliset tekstit voi olla helpompi selkeästi tunnistaa multimodaaliseksi teksteiksi. Kyse onkin siitä, miten multimodaalisuus käsitteenä tunnetaan ja miten tekstejä tunnistetaan multimodaaliseksi.

Multimodaalisuutta ei useinkaan arjessa ajatella eikä käsitettä tuoda aktiivisesti esiopetuksessa esille.

Haasteena multimodaalisten tekstien tunnistamiselle ja määrittelylle on myös aiheen vähäinen aiempi tutkimus. Tutkimukseni teema on varsin tuore, joten siitä ei ole vielä olemassa kovin laajasti aiempaa tutkimusta. On vaikea tunnistaa ja hyödyntää multimodaalisiin teksteihin liittyviä käsitteitä, sillä ne eivät vielä ole kovin vakiintuneita ja tutkimukseni lähdekirjallisuudessa määritelmät esimerkiksi moodeista vaihtelevat selvästi (ks. Kalantzis & Cope 2016, 4; Stcökl 2004, 11; Hesterman 2011, 351). Tutkimustyön kannalta aiemman tutkimustiedon puute tai käsitteiden vaihtelevuus toivat haasteita teoriaviitekehyksen rakentamiseen sekä myös johtopäätösten tarkasteluun. Tarvitaan vielä lisää tutkimusta aiheesta, jotta voidaan muodostaa vakiintuneita käsitteitä, jotka voidaan vähitellen omaksua osaksi sekä tutkimustyötä mutta myös esiopetuksen arkea.

Toinen tutkimuskysymykseni oli, miten lapset tulkitsevat ja tuottavat multimodaalisia tekstejä. Ensiksi pohdin tekstin tulkinnan tilanteita. Tutkimustani toteuttaessa huomasin tulkinnan havainnoinnin olevan varsin haasteellista, sillä yksilön kognitiivista prosessia on lähes mahdoton havainnoida ulkopuolelta. Siksi keskityin tulosten tarkastelussa tulkinnan tilanteiden analysointiin ja kuvailuun. Lasten multimodaalisten tekstien tulkitseminen jakaantui kahteen pääluokkaan: yhteisölliseen ja yksilölliseen tulkintaan. Molemmissa tulkinnan tavoissa merkityksellistä on yksilön kognitiivinen työskentely, mutta yhteisöllisen tulkinnan tilanteissa myös toisten lasten ja aikuisten läsnäolo ja heidän tulkintansa tekstistä yhdistyvät yksilön tekemään tulkintaan. Yksilöllisessä tulkinnassa taas tulkinnan muodostaminen tekstistä jää enemmän lapsen omaksi tehtäväksi, eikä toisten läsnäolo juurikaan vaikuta tekstistä tehtyyn tulkintaan.

Tekstien tulkitseminen on helppo ajatella passiiviseksi vastaanottamiseksi. Mustola ym. (2016, 5) toteavat artikkelissaan, että usein puhuttaessa median tulkitsemisesta ja tuottamisesta nähdään nämä toistensa ääripäinä, joissa tulkitseminen on passiivinen ja tuottaminen aktiivinen prosessi. Jaottelu

aktiiviseen ja passiiviseen toimintaan ei kuitenkaan ole mielekästä, sillä tulkintaan liittyy myös aktiivista, kognitiivista työskentelyä. Empiiriset havainnot ovat osoittaneet, että lapsi käy läpi aktiivisia kognitiivisia prosesseja pelatessaan itse tai katsellessaan toisen pelaamista (Mustola ym. 2016, 9). Tämä pitää paikkaansa myös multimodaalisten tekstien tulkitsemisen suhteen. Tekstin tulkinta voi olla aktiivinen prosessi, se ei vain näy ulospäin tutkijalle, sillä prosessi työstetään lapsen oman pään sisällä. Koska prosessia on mahdoton havaita ulkopuolelta, jää yhä mysteeriksi, milloin tekstejä aktiivisesti tulkitaan vai tulkintaanko kenties ollenkaan. Voidaan kuitenkin jossain määrin olettaa, että kaikissa tilanteissa joissa kohdataan multimodaalisia tekstejä, syntyy niistä jonkinlainen tulkinta yksilölle. Jo viestin vastaanottaminen vaatii aktiivista työstöä aistikanavissa, mutta avoimeksi voi jäädä tulkinnan tietoisuuden taso jopa tulkitsijalle itselleenkin.

Tekstien tulkintaa voidaan yksilön kognitiivisen työskentelyn lisäksi tarkastella yhteisöllisen tulkinnan näkökulmasta. Kun samaa tekstiä tarkastelee kaksi tai useampi henkilö samanaikaisesti, tekstin ja yksilön välisen vuoropuhelun lisäksi tulkintaan yhdistyy yksilöiden keskinäinen vuorovaikutus, joka myös vaikuttaa tekstistä tehtävään tulkintaan. Sosiaaliset käytänteet vaikuttavat tulkintaamme merkityksiä välittävistä moodeista (Hasset & Curwood 2009, 272). Yhteisöllinen tulkinta liittyy sosiokulttuuriseen käsitykseen lukutaidoista. Herkmann & Vainikka (2012, 38) korostavat lukutaitoa luovina, sosiaalisina käytänteitä yksilöllisten taitojen lisäksi. Kallionpää (2014, 61) puhuu artikkelissaan luku- ja kirjoitustaitojen muutoksesta kohti sosiokulttuurista näkemystä sekä viittaa uusiin luku- ja kirjoitustaitoihin, joita mediapainotteinen kulttuurimme nykypäivänä yksilöiltä vaatii. Multimodaalisten tekstien yhteisöllinen tulkinta on sosiaalista toimintaa, joka osaltaan muovaa ja ohjaa yksilön omaa tulkintaa sekä lukutaitoa multimodaalisten tekstien suhteen.

Multimodaaliset tekstit vaikuttavat siis yksilön luku- ja kirjoitustaitojen kehitykseen. Ne luovat myös pohjan monilukutaidon kehitykselle. Leino (2016, 52–53) korostaa monilukutaidossa erilaisten painettujen ja digitaalisten tekstien

tuntemisen sekä monilukutaitoon liittyvien teknisten taitojen, informaation hallinnan ja mediatuntemuksen olevan tärkeää. Monilukutaidon voidaan ajatella rakentuvan siis monipuolisten multimodaalisten tekstien tunnistamisesta sekä niiden kanssa toimimisesta. Multimodaaliset tekstit muodostavat monilukutaidon pohjan, jonka päälle laajempia tekstitaitoja aletaan rakentaa. Pohdittaessa, millaista monilukutaitoa varhaiskasvatuksen pedagogiikassa halutaan tukea, on syytä ensiksi tarkastella sitä tekstimaailmaa, jossa lapset elävät ja pohtia, millaisia tulkita- ja arviointitaitoja lapset kohtaamiensa tekstien kanssa tarvitsevat (Mustola & Koivula 2017). Jotta monilukutaitopedagogiikka pohjautuisi todella esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen kontekstiin, tulee tuntea sekä tunnistaa tekstien monipuolisuus ja monikanavaisuus.

Toisessa tutkimuskysymyksessäni tarkastelin myös sitä, miten lapset tuottavat multimodaalisia tekstejä. Tulokset jakautuivat kolmeen pääluokkaan, joissa lapset loivat itse kokonaan uusia multimodaalisia tekstejä, toivat lisää kommunikaation moodeja jo valmiisiin teksteihin, jolloin muodostui myös uusi multimodaalinen kokonaisuus tai loivat uusia multimodaalisia tekstejä hyödyntämällä valmiita tekstituotoksia. Lapset siis tuottivat tekstejä omista lähtökohdistaan tai valmiita tekstejä hyödyntäen. Rajanveto itse tuotettuihin ja muihin teksteihin hyödyntävään tuottamiseen on usein kuitenkin häilyvää, sillä on vaikea määritellä, milloin teksti on täysin lapsen oma tuotos ja milloin siinä on lähtökohtana toinen teksti. Kallionpään (2014, 64) mukaan multimodaalisille teksteille onkin tyypillistä juuri erilaisten elementtien yhdistely, olemassa olevan tekstimateriaalin ja oman luovan tuotoksen yhdistäminen. Lapset kohtaavat ja tulkitsevat arjessaan paljon erilaisia tekstejä, ja tulkintojen voidaan ajatella muovaavan myös lasten tapoja tuottaa omia tekstejä tai olevan jopa osa multimodaalisen tekstin luonnetta. Multimodaalisuuteen kuuluu eräänlainen tekstien ja moodien välinen dialogi, kun eri moodit muodostavat harmonisen kokonaisuuden keskenään.

Lasten tuottamia multimodaalisia tekstejä tarkastellessa keskeiseksi tekijäksi muodostui tekstien luovuus. Tuottaessaan multimodaalisia tekstejä,

luova suunnittelu ja esteettisyys korostuvat (Kallionpää 2014, 5). Tässä tutkimuksessa luovuus ja tekstien suunnitelmallisuus tuli esiin. Lapset suunnittelivat tuotoksensa välillä hyvinkin tarkasti, kun taas välillä ne muodostuivat hieman spontaanimin. Yhteistä teksteille oli kuitenkin se, etteivät ne syntyneet sattumalta, vaan tekstien tuottamiseen käytettiin ennakosuunnittelua sekä niiden eteen nähtiin selvästi vaivaa. Tekstit olivat usein myös varsin kekseliäitä ja luovuutta vaativia tuotoksia. Esimerkiksi piirrettyyn korttiin lisättiin värien ja tekstien lisäksi tuoksuva huulikiiltoa (Esimerkki 5), joka osoitti varsin luovaa päättelykykyä sekä enakkoluulotonta elementtien yhdistelyä. Luovuus ja rohkeus uudensuunniteltuihin tulee esiin useissa eri esimerkeissä. Lapset tarvitsevat monipuolisen ja rikkaan tekstiympäristön, jotta multimodaalisten tekstien tulkinta ja tuottaminen mahdollistuvat.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 24) korostetaan aikuisen mallin ja rikkaan tekstiympäristön merkitystä lasten monilukutaidon kehityksen kannalta. Tutkimuksessani korostui myös kasvattajien roolin merkitys. Tutkimuskohteenani olleessa esiopetusryhmässä oli tietoisesti panostettu monilukutaidon sekä mediakasvatuksen osa-alueiden sisällyttämiseen osaksi esiopetuksen pedagogiikkaa. Näin ollen myös multimodaalisia tekstejä esiintyi ryhmän arjessa runsaasti. Kasvattajien omilla asenteilla ja osaamisella onkin tärkeä merkitys sille, millaiseksi ryhmän tekstiympäristö muodostuu. Aktiivisella otteella ja omalla innokkuudella päästään jo varsin pitkälle, mutta toisaalta ryhmän kasvattajien kanssa käytyjen keskustelujen perusteella tuli ilmi, että hekin kaipasivat lisää tietoa sekä koulutusta monilukutaidon tukemiseen.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida monien eri käsitteiden ja kriteerien avulla. Ei ole olemassa yhtä tapaa pohtia tutkimuksen luotettavuutta, mutta nostan seuraavaksi esiin muutamia menetelmäkirjallisuudessa esiintyviä käsitteitä. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden pääkriteeri on tutkija itse ja tutkimuksen arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1998, 151). Siksi olen pohtinut omaa rooliani tutkijana laajasti alaluvussa 5.5 Eettiset ratkaisut, ja seuraavaksi syvennyn tarkemmin tutkimusprosessin arvioimiseen.

Pohdittaessa tulosten merkitystä laajemmassa mittakaavassa voidaan puhua siirrettävyydestä. Tutkimustulosten siirrettävyys voi myös olla jossain määrin mahdollista, joskin laajoja yleistyksiä laadullisessa tutkimuksessa ei yleensä pyritä tekemään (Eskola & Suoranta 1998, 154). Näin pienimuotoisen tutkimuksen pohjalta ei ole mielekästä eikä missään määrin edes mahdollista muodostaa yleistäviä johtopäätöksiä koko esiopetuksen kontekstia ajatellen. Lähinnä tutkimukseni valottaa esimerkin omaisesti sitä, millaisia multimodaalisia tekstejä on mahdollista kohdata esiopetuksessa. Tutkimuskohteenani ollut esiopetusryhmä oli hyvin aktiivinen erilaisten medialaitteiden kanssa toimimisessa sekä ryhmässä tuotettiin ja tulkittiin laajasti erilaisia multimodaalisia tekstejä. Näin ollen tutkimustulokseni voivat olla myös esimerkkejä siitä, millaista multimodaalista pedagogiikkaa on mahdollista ylipäätään toteuttaa ja kokeilla arjessa. Kaikissa esiopetusyksiköissä digitaalisia laitteita ei välttämättä hyödynnetä yhtä laajasti kuin havainnointipäiväkodissani, joten aktiivisessa digitaalisten ja multimodaalisten tekstien hyödyntämisessä esiopetuksessa saattaa olla selviä yksikkö- ja kuntakohtaisia vaihtelevuuksia.

Tarkastellessa tutkimukseni toteutusta luotettavuuden näkökulmasta tulee pohtia tutkimusmetodin valintaa sekä aineistonkeruun toteutusta. Yksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä on triangulaatio. Triangulaatiolla tarkoitetaan tiivistettynä erilaisten metodien, tutkijoiden ja teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143). Tällöin mahdollistuu

saman asian tarkastelu useammasta kuin yhdestä näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa haasteena on sen pienimuotoisuus sekä resurssien vähyys, joka johti vain yhden tutkimusmenetelmän, osallistuvan havainnoinnin, valintaan sekä tutkimuksen aikataulullisista syistä toteutin tutkimukseni yksin. Tällöin omat tulkintani sekä ennakkokäsitykset tutkittavasta aiheesta nousivat varsin olennaisiksi. Siksi pohdin laajasti omaa rooliani tutkijana alaluvussa 5.5 Eettiset ratkaisut tuodakseni avoimesti esiin omia ennakkokäsityksiäni ja ajatuksiani tutkittavasta aiheesta.

Tutkimukseni luotettavuutta vahvistava tekijä olisi ollut toinen tutkija erityisesti aineistonkeruun vaiheessa. Toinen havainnoija lisää havainnoinnin luotettavuutta tuomalla toisen ihmisen näkökulman esiin samasta havainnoitavasta tilanteesta, sekä vahvistaa myös tarkkaavaisuuden tasoa, mikäli toisen tutkijan huomio syystä tai toisesta herpaantuu muualle (Niiranen 1999, 248). Omassa tutkimuksessani tulokset pohjaavat vain tekemiini havaintoihin ja on sekä mahdollista että myös hyvin todennäköistä, että jotain olennaista jäi minulta havaitsematta tehdessäni tutkimuksen aineistonkeruuta. Tiedostaen nämä haasteet, pyrin hyödyntämään havainnoinnin tukena mahdollisimman paljon videokuvausta, jonka avulla saatoin palata tilanteisiin jälkikäteen.

Vaikka menetelmällinen sekä tutkijoiden välinen triangulaatio oli tutkimuksessani vähäistä, vahvaa triangulaatiota esiintyi kuitenkin teoriaviitekehyksessä. Teoriaan liittyvässä triangulaatiossa tutkimuksessa otetaan huomioon monia teoreettisia näkökulmia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 145). Teoriaviitekehyksessäni toin ilmi useita eri määritelmiä esittelemilleni käsitteille ja pyrin avaamaan itsellenikin uutta tutkimusaihetta mahdollisimman laajasti eri tutkijoiden sekä myös eri tieteenaloja hyödyntäen. Aiemman tutkimuksen hyödyntämiseen liittyy myös vahvistuvuuden käsite. Vahvistuvuudella viitataan siihen, että tutkijan tekemät tulkinnat saavat tukea samasta aiheesta aiemmin tehdystä tutkimuksesta (Eskola & Suoranta 1998, 154). Johtopäätökseni multimodaalisista teksteistä toivat aiheeseen uusia näkökulmia, mutta osittain myös vahvistivat jo aikaisemmin tutkittua tietoa.

Tutkimuksen teoriaviitekehys toi toisaalta myös haasteita tutkimuksen luottavuuden kannalta. Kuten on aikaisemmin todettu, tutkimusaiheeni on hyvin tuore, eikä siitä ole tehty vielä kovin mittavasti aiempaa tutkimusta. Tämä asetti haasteita käsitteiden määrittelyille sekä tulosten analysoinnille. Vakiintuneiden käsitteiden puuttuessa jouduin tekemään itse valintoja käsitteiden esittelyn suhteen. Näin ollen tämä tutkimus tuo esiin vain yhden näkökulman tutkimusaiheeseen, jolloin myös muunlaisia määritelmiä ja käsitteellistämisiä multimodaalisista teksteistä on mahdollista muodostaa. Analysoidessa multimodaalisen tekstin vaihteleva määrittely lähdekirjallisuudessa toi haasteita pohdinnalle siitä, mikä teksti todella on multimodaalinen ja missä suhteessa.

Johtopäätösten laatimiseen liittyy uskottavuuden käsite. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, miten tutkijan käsitykset ja tulkinnat vastaavat tutkittavien omia käsityksiä samasta tilanteesta (Eskola & Suoranta 1998, 153). Tutkimuksessani uskottavuudelle haasteita luo tutkittavien kohderyhmään liittyvät rooliasetelmat. Lapset eivät välttämättä itse osaa sanoittaa vielä omia tulkintojaan ja usein aikuiset eivät syystä tai toisesta näe lasten tulkintoja tavalla, jolla lapset itse kuvailisivat tulkintaansa. Tässä tutkimuskontekstissa päiväkotitilaisuutena luo aikuisten ja lasten väliseen suhteeseen auktoriteetti-aseman, mikä myös osaltaan vaikuttaa siihen, millä tavalla lapset tuovat omaa tulkintaansa esiin. Aikuinen ei välttämättä edes pysty näkemään lapsen tulkintaa tai tuottamista lapsen silmin. Herää toisaalta kysymys siitä, onko kyse kuitenkin iästä, vai onko ylipäätään mahdollista nähdä toisen ihmisen tuotosta tavalla, millä hän sen itse näkee. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto oli kuitenkin varsin laaja ja monipuolinen, mikä on yksi tutkimuksen vahvuuksista. Aineistossa pääpaino oli kuvailevilla havaintokatkelmilla ja keskusteluilla, joissa lapsen oma ääni pääsi esiin. Myös videomateriaalin hyödyntäminen aineistonkeruun apuna auttaa palaamaan tutkimustilanteisiin tarkasti jälkikäteen, jolloin havainnot eivät perustu vain tutkijan muistiin tai kirjallisiin muistiinpanoihin.

Tässä tutkimuksessa toin uutta näkökulmaa multimodaalisten tekstien tutkimiseen esiopetuksen kontekstissa, jossa sitä ei aikaisemmin ole juurikaan tutkittu. Tutkimukseni aineisto oli varsin laaja ja monipuolinen, mutta silti tutkimukseni jäi vielä varsin pienimuotoiseksi. Jatkotutkimuksen kannalta olisikin mielenkiintoista tutkia multimodaalisia tekstejä laajemmin esiopetuksen ja myös varhaiskasvatuksen kontekstissa, erityisesti tekstien tuottamisen ja tulkinnan näkökulmista. Tällöin voisi perehtyä laajemmin siihen, mitä tässä tutkimuksessani jo alustavasti toin esiin ja tarkentaa erilaisia multimodaalisten tekstien tuottamisen ja erityisesti tulkinnan keinoja yksittäisen lapsen, mutta toisaalta myös koko lapsiryhmän tasolla. Jatkotutkimuksessa voisi kartoittaa myös, miten lapset itse määrittelevät käsitteellisellä tasolla, millaisia ovat multimodaaliset tekstit. Olisi mielenkiintoista tarkastella sitä, poikkeavatko lasten omat näkemykset ja määritelmät multimodaalisista teksteistä tutkimuskirjallisuuden esittelemistä määritelmistä.

Tutkimukseeni osallistunut päiväkotiryhmä oli monilukutaitopedagogiikassaan erittäin aktiivinen, joten tutkimukseni voi antaa kasvattajille myös käytännön esimerkkejä siihen, millaisin eri tavoin monilukutaitoa voidaan tukea ja kehittää. Monilukutaito on kuitenkin varsin uusi käsite valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelmassa ja uuden käsitteen omaksuminen osaksi arjen pedagogiikkaa vie usein aikaa sekä vaatii aktiivista panostamista. Tämän tutkimuksen perusteella tuli esiin, ettei multimodaalisuus ollut esimerkiksi tutkimusryhmän kasvattajille käsitteenä lainkaan tuttu. Mielenkiintoista olisikin tutkia tarkemmin, miten varhaiskasvattajat ymmärtävät monilukutaidon ja siihen vahvasti liittyvän multimodaalisuuden käsitteet sekä millaiseksi he kokevat valmiutensa multimodaalisten tekstien kanssa toimimiseen. Multimodaaliset tekstien tarkastelu auttaa kasvattajia ymmärtämään varhaiskasvatusympäristön tekstien laaja-alaisuutta, monipuolisuutta sekä sitä luovuutta, jota lapset hyödyntävät tulkitessaan ja tuottaessaan uudenlaisia tekstejä merkitysten välittämiseen.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.). 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. Juva: PS-Kustannus. 164-179.
- Aerila, J. , Kinos, J. & Pöntelin, R. 2010. Kielen opettaminen ja vuorovaikutus 4–5 vuotiaiden lasten ryhmässä. Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö & Aerila, J-A (toim.). 2010. Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turku: Uniprint. 45-64.
- Bearne, E. 2009. Multimodality, literacy and texts: Developing a discourse. *Journal of Early Childhood Literacy* 2009 (9): 2, 156-187.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-Kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.). 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. Juva: PS-Kustannus. 146-163.
- Harmanen, M. 2016. Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta-kielitietoinen käänne opetussuunnitelmien perusteissa. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.). 2016. Monilukutaitoa digiaikaan. Lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016. 13-27.
- Hassett, D.D & Curwood, J. S. 2009. Theories and Practices of Multimodal Education. *The Reading Teacher*, 63(4). 270-282.
- Herkman, J. & Vainikka, E. 2012. Lukemisen tavat. Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella. Tampere University Press. Viitattu 2.5.2017.

- http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66381/Lukemi_tavat_2012.pdf?sequence=1
- Hesterman, S. 2011. A Contested Space: the dialogic intersection of ICT, multi-literacies, and early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2011 (12):4.
- Kallionpää, O. 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & viestintä* 2014 (37): 4, 60–78.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 2.5.2017.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24964/9789513940119.pdf?seque>.
- Kress, G. 2003. *Literacy in the New Media age*. Lontoo: Routledge.
- Kress, G. 2000. Multimodality. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.). 2000. *Multiliteracies. Literacy Learning and the Desing of Social Futures*. Lontoo: Routledge.
- Kuby, C. & Vaughn, M. 2015. Young children's identities becoming: Exploring agency in the creation of multimodal literacies. *Journal of Early Childhood Literacy* 2015, (15):4. 433–472.
- Kupiainen, R. 2016. Monilukutaidon pedagogiikka ja sosiaalinen diversiteetti. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää(toim.). 2016. *Monilukutaitoa digiaikaan. Lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016. 27–34
- Kääntä, L. & Haddington, P. 2011. Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.) 2011. *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. 11– 49.
- Leino, K. & Kallionpää, O. 2016. Toimittajien alkusanat. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää(toim.). 2016. *Monilukutaitoa digiaikaan. Lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016. 7–13.
- Leino, K. 2016. Monipuolinen verkkotekstien käyttö tukee tekstitaitoja. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää(toim.). 2016. *Monilukutaitoa digiaikaan. Lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2016. 51–64.

- Lehtikangas, A. & Mulari, H. 2016. "Mä en oo kattonu, mut mä vaan tiän ne": Havainnointi, medialeikit ja eronteot päiväkodissa. Teoksessa H. Mulari (toim.). 2016. Solmukohtia.Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen.Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 103.
<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>.
- Luukka, M-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 2013 (12). Viitattu 2.5.2017.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42865/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi.pdf?sequence=1>.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A. 2008. *Maaailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Munter, H. & Siren- Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoidon tutkimisessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) 1999. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena. 177-193.
- Mustola, M. & Koivula, M. 2017. *Monilukutaito*. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus*. Tampere: Vastapaino. Tulossa.
- Mustola, M., Koivula, M., Turja, L. & Laakso, M-L. 2016. Reconsidering passivity and activity in children's digital play. *New Media & Society* 2016. 1-18.
- Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) 1999. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena. 234-254.
- Opetushallitus. 2016. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Viitattu 2.5.2017.
http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf.
- Opetushallitus. 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Viitattu 2.5.2017.

http://oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

- Palmu, T. 2007. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.). Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press 2007. 126-158.
- Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd Edition. Thousand Oaks (CA): Sage cop.
- Stöckl, H. 2004. In between modes: Language and image in printed media. Teoksessa E. Ventola, C. Charles ja M. Kaltenbacher (toim.). 2004. *Perspectives on Multimodality*. Amsterdam: Philadelphia, J. Benjamins Pub. Co cop.
- Tainio, L. & Piirainen-Marsh, A. 2011. Vuorovaikutuksen tilat ja keinot videopelin pelaamistilanteessa. Teoksessa P. Haddington & L. Käätä (toim.) 2011. *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. 177-201.
- The New London Group 1996. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) 1999. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena. 221-233.
- Valkonen, S. 2016. Lapset oman mediakulttuurinsa kuvaajina haastattelututkimuksessa. Teoksessa H. Mulari (toim.). 2016. *Solmukohtia. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 103.
<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupakaavake havainnointiryhmän vanhemmille

TUTKIMUSLUPA

Hei huoltajat!

Olen 3.vuoden lastentarhanopettaja opiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen kandidaatin tutkielmaani aiheesta lapset multimodaalisten tekstien tulkitsijoina ja tuottajina esiopetuksessa. Multimodaaliset tekstit ovat sellaisia tekstejä, jotka koostuvat kirjoituksen lisäksi äänistä, kuvista ja videoista tai muista merkityksiä välittävistä elementeistä. Tavoitteenani on selvittää, millaisia multimodaalisia tekstejä lapset päiväkodissa kohtaavat ja miten he niitä tulkitsevat ja tuottavat.

Toteutan tutkimukseni havainnoimalla lapsia 3-5 päivää 23.-24.2 ja 9.-10.3.2017. Havainnoinnin aikana seurailen ryhmän arkea ja havainnoin erityisesti sellaisia tilanteita, jossa lapset ovat tekemisissä erilaisten monikanavaisten tekstien kanssa. Kirjaan näistä tilanteista muistiinpanoja ylös sekä myös videoin tällaisia tilanteita. Videot eivät päädy valmiiseen työhön, vaan käytän niitä ainoastaan oman havainnointi tueksi, jotta vain palata tilanteisiin tarkasti jälkikäteen. Lapsista tehdyt havainnot analysoidaan anonyymisti, eikä tutkimustekstistä voida tunnistaa yksittäisiä henkilöitä tai päätellä, mitä päiväkotiryhmää olen ollut havainnoimassa. Aineistonkeruu toteutetaan siten, ettei siitä koidu ylimääräistä haittaa tai työtä lapselle tai hänen perheelleen.

Havainnointiaineistoani (omat muistiinpanot ja videot) eivät saa nähdä ulkopuoliset henkilöt ja aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja huolellisesti. Työn valmistuttua toukokuussa 2017 hävitän havainnointiaineiston, eikä sitä arkistoida. Minua sitoo vaitiolovelvollisuus havainnoidessani ryhmää. Osallistuminen tutkimukseeni on täysin vapaaehtoista, ja havainnoimisesta voi myös kieltäytyä. Silloin en kirjaa mitään lapseenne liittyviä havaintojani ylös. Toivon kuitenkin, että mahdollisimman moni ryhmän lapsista voisi osallistua pienimuotoiseen tutkimukseeni. Kerron myös lapsille tekeväni heidän ryhmästään tutkimusta ja lyhyesti myös, miksi havainnoin heitä.

Mikäli teillä on kysyttävää tutkimuksestani tai haluatte tietää tarkemmin sen taustoista, vastaan kysymyksiinne mielelläni.

Yst.terv.

Iiris Pohjola

iiris.e.m.pohjola@student.jyu.fi, 0504340072

Lapseni _____

Saa osallistua havainnointiin

Ei saa osallistua havainnointiin

Päiväys ja huoltajan allekirjoitus
