



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Visuaalinen lukutaito lasten puheessa ”Mä piirsin paljon väriä ja tontun”

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Varhaiskasvatuksen maisteriopinnot
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Toukokuu 2020
Iida Lavikainen

Ohjaajat: Kristiina Kumpulainen ja Jenni
Vartiainen

| | | |
|---|--|---|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta | | |
| Tekijä - Författare - Author Iida Lavikainen | | |
| Työn nimi - Arbetets titel Visuaalinen lukutaito lasten puheessa ” Mä piirsin paljon väriä ja tontun” | | |
| Title Visual literacy in children´s speech “I drew a lot of colour and an elf” | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede, varhaiskasvatus | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kristiina Kumpulainen ja Jenni Vartiainen | Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2020 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 63 s + 1 liites. |
| Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata lasten visuaalisen lukutaidon ilmenemistä lasten puheessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmenemistä sekä aikuisen roolin merkitystä kuvien tuottamiseen ja tulkitsemiseen tabletilla. Tutkimukselle asetettiin kaksi tutkimuskysymystä. Ensimmäinen tutkimuskysymys tarkasteli sitä, kuinka lapset ilmaisevat verbaalisesti visuaalista lukutaitoaan tuottaessaan ja tulkitessaan multimodaalista teosta. Toinen tutkimuskysymys selvitti aikuisen roolia lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan mahdollistajana. Tutkimus pohjautuu aiempaan tutkimukseen visuaalisesta lukutaidosta. Visuaalisen lukutaidon tutkimusten lisäksi tutkimus pohjautuu kuvien tuottamiseen ja tulkitsemiseen liittyviin aikaisempiin tutkimuksiin.</p> <p>Tutkimukseen osallistui kuusi 4–6 -vuotiasta lasta. Tutkimuksen aineisto koostui lapsista kuvatuista videoista, joissa lapset tuottivat pareittain tabletilla multimodaalisen teoksen. Aineisto kerättiin osallistuvalla havainnoinnilla, jossa tutkija itse videokuvaasi tutkimuksen aineiston. Osallistuvalla havainnoinnilla saatu aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmällä. Sekä kuvien tuottaminen että tulkitseminen käsiteltiin jokaisessa analyysin vaiheessa erillisinä osina, jotta voitiin taata tutkimusaineiston kokonaisvaltainen tarkastelu. Tutkimuksen tulokset koostuivat aineistosta nousseiden ilmauksien luokitteluille, jotka kuvaavat lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisia ilmauksia.</p> <p>Tutkimuksesta saatiin kaksi päätulosta. Ensimmäisen päätuloksen mukaan lasten visuaalisen lukutaidon verbaalinen kerronta ilmeni oman teoksen tuottamisen verbaalisena sanoittamisena sekä yksinkertaisimpien visuaalisten elementtien käyttämisenä, kuten värien verbaalisena sanoittamisena. Tutkimuksen toisen päätuloksen mukaan lasten visuaalisen lukutaidon verbaalinen kerronta ilmeni sekä kuvien tuottamisen että tulkitsemisen näkökulmassa pohjautuen paljon aikuisen tukemana tapahtuvaan toimintaan. Tutkimuksen johtopäätöksen mukaan aikuisen rooli on mallittaa lapsille verbaalisesti sekä tuottamiseen liittyviä visuaalisia elementtejä että tulkitsemiseen liittyviä elementtejä. Tutkimuksen mukaan havaitaan lasten tarvitsevan paljon aikuisen sanallista johdattelua, jotta he ilmaisevat verbaalisesti omaa visuaalista lukutaitoaan.</p> | | |
| Avainsanat - Nyckelord Monilukutaito, visuaalinen lukutaito, kuvien tuottaminen, kuvien tulkitseminen | | |
| Keywords | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | |

| | | |
|--|---|--|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences | | |
| Tekijä - Författare - Author Iida Lavikainen | | |
| Työn nimi - Arbetets titel Visuaalinen lukutaito lasten puheessa - ”Mä piirsin paljon väriä ja tontun” | | |
| Title Visual literacy in children´s speech – “I drew a lot of colour and an elf” | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Education | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master´s Thesis / Kristiina Kumpulainen and Jenni Vartiainen | Aika - Datum - Month and year May 2020 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 63 pp. + 1 appendices |
| Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The paper studies manifestation of children's visual literacy in their speech from exercises of giving interpretation of multimodal motion and static pictures, and that adults play significant supportive roles in developing children's ability of using language to express visual objects. The paper evaluates children's ability in expressing verbally visual literacy via the making of and interpretation of multimodal pictures as well as the significance of adults' role in supporting and empowering children's ability in their acquisition literacy on speech and interpretation of visual objects. The research is based on previous research on visual literacy. In addition to research on visual literacy, research related to the production and interpretation of children's images is examined.</p> <p>Material supporting the hypothesis included videotaped motion pictures in which a researcher instructed six children (aged 4-6 years) to work in pairs and complete multimodal work on a tablet computer. The video obtained via participatory observation was analysed using a data-driven approach, in which children's effort in making and giving interpretation of the images presented for their exercises are individually analysed to support holistic perspective of the hypothesis.</p> <p>The study concludes that for the accomplishment of creativity exercises, children's ability in expressing verbally visual literacy manifests through verbal communication and abundant use of simple visual features and creative liberty, such as verbalizing different colours. And that adults can support and empower children to express verbally their visual literacy through creativity exercises and through encouraging them to give interpretation of their visual elements of choice. The formation of children's linguistic model is supported by their accompanying adults and is continuously developed while the children carry out creativity exercises and interpret their usage of visual elements. The study eventually concludes that children must find abundant verbal support from their accompanying adults to successfully obtain their verbal visual literacy skills.</p> | | |
| Avainsanat - Nyckelord | | |
| Keywords Multiliteracy, visual literacy, image production, interpretation of images | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses) | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | |

Sisällys

| | |
|---|----|
| 1 JOHDANTO..... | 1 |
| 2 MONILUKUTAITO JA VISUAALINEN LUKUTAITO | 2 |
| 2.1 Lukutaidon muutokset..... | 2 |
| 2.2 Monilukutaito ja multimodaalisuus | 4 |
| 2.3 Visuaalinen lukutaito | 6 |
| 2.4 Pienten lasten visuaalinen lukutaito..... | 10 |
| 3 KUVIEN TULKINTA JA TUOTTAMINEN | 14 |
| 3.1 Lapset kuvia tuottamassa | 14 |
| 3.2 Lapset kuvia tulkitsemassa..... | 16 |
| 3.3 Tabletti lasten tuottamisen ja tulkitsemisen välineenä..... | 17 |
| 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 21 |
| 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS..... | 22 |
| 5.1 Laadullinen tapaustutkimus..... | 22 |
| 5.2 Haltijan kuiskaus -projekti | 23 |
| 5.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu | 24 |
| 5.4 Osallistuva havainnointi..... | 25 |
| 5.5 Aineiston analyysi | 26 |
| 6 TULOKSET | 32 |
| 6.1 Lasten visuaalinen lukutaito kuvien tuottamisessa..... | 32 |
| 6.2 Lasten visuaalinen lukutaito kuvien tulkitsemisessä | 41 |
| 6.3 Tulosten yhteenveto..... | 45 |
| 7 POHDINTA..... | 47 |
| 7.1 Päätulokset ja johtopäätökset | 47 |
| 7.2 Yhteenveto päätuloksista | 54 |
| 7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus | 55 |
| 7.4 Tutkimuksen eettisyys..... | 57 |
| 7.5 Tutkimuksen merkitys..... | 58 |
| 7.6 Jatkotutkimusaiheita | 59 |
| LÄHTEET..... | 60 |
| LIITTEET..... | 1 |

1 Johdanto

Visuaalinen lukutaito on osa monilukutaitoa ja varhaiskasvatuksen kentällä monilukutaito on tällä hetkellä pinnalla oleva aihe. Monilukutaidoista puhutaan kaikissa Suomalaisissa tämän hetken opetussuunnitelmissa niin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) kuin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014). Monilukutaito nähdään opetussuunnitelmissa taitoina ja tietoina ymmärtää ja tuottaa merkityksiä erilaisiin tarkoituksiin ja yleisöihin vaihtelevissa ympäristöissä. (Kumpulainen & Sefton-Green, 2019, s. 10.) Lisäksi monilukutaito liittyy vahvasti multimodaalisuuteen eli erilaisia tekstejä rakennetaan niin kuvan, liikkuvan kuvan, musiikin, kirjoitetun tekstin, puhutun kielen kuin ääniefektien varaan (Duncum, 2004, s. 252). Monilukutaito on otettu osaksi opetussuunnitelmia, koska se nähdään tänä päivänä keskeisenä perustaitona ymmärtää kulttuurisesti erilaisia viestejä sekä ympäröivää maailmaa (Opetushallitus, 2018).

Visuaalista lukutaitoa on tutkittu maailmalla laajasti (mm. Friedman, 2016; Friedman, 2018; Wiseman, Mäkinen & Kupiainen, 2015; Lopatovska, Hatoum, Waterstraut, Novak & Sheer, 2016), mutta tutkimukset ovat painottaneet joko perinteistä taidekuvien tarkastelua tai hyödyntäneet digikameralla valokuvaamista tutkimuksen välineenä. Tutkimuksen aihe valikoitui oman mielenkiinnon pohjalta lasten visuaalisten taitojen ilmenemiseen. Erityisesti tabletti valikoitui tutkimuksen välineeksi, koska tabletti on monipuolisempi kuin perinteinen digikamera. Aiheen valintaan vaikutti myös aikaisempien tutkimuksien vähyys erityisesti tabletin käytön näkökulmasta.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmenemistä sekä aikuisen roolin merkitystä kuvien tuottamiseen ja tulkitsemiseen tabletilla. Aihetta on tärkeä tutkia, koska täysin samanlaista tutkimusta ei ole aikaisemmin tehty. Tutkimuksessa hyödynnetään välineenä tablettia. Lapset käyttävät tabletteja varhaiskasvatuksessa ja kotona hyvin paljon tänä päivänä. Tablettia lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan välineenä ei ole vielä tutkittu. Näin ollen on merkityksellistä tutkia aihetta tästä näkökulmasta.

2 Monilukutaito ja visuaalinen lukutaito

Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä painottuu monilukutaito ja erityisesti visuaalinen lukutaito. Teorian pohjan taustalla ovat lukutaidon muutokset sekä monilukutaito ja multimodaalisuus. Tarkemman tarkastelun kohteena on visuaalisen lukutaidon käsitteen avaaminen sekä aikaisempien tutkimuksien esittelemine. Visuaalinen lukutaito voidaan nähdä sisältävän medialukutaidon sekä kuvanlukutaidon. Lisäksi tarkastelun kohteina ovat lasten kuvien tuottaminen ja tulkitseminen sekä tabletti tuottamisen ja tulkitsemisen välineenä.

2.1 Lukutaidon muutokset

Lukutaidolla voidaan ajatella olevan merkityksellinen asema, jotta lapsista tulee täysvaltaisia yhteiskunnan jäseniä. The New London Groupin (1996, s. 61) mukaan lukutaito auttaa ihmisiä liittymään osaksi kulttuurista ja kielellistä diversiteettiä maailmaamme. Näin ollen lukutaito on monilukutaidon ja visuaalisen lukutaidon takana vaikuttava voima.

Perinteisessä mielessä Duncumin (2004, s. 255) mukaan lukutaidolla on tarkoitettu pelkästään mekaanista lukutaitoa, jota on pidetty yksilöllisenä, psykologisenä ja kiinteänä taitona. Tänä päivänä lukutaitoa pidetään sosiaalisena taitona. (Duncum, 2004, s. 255.) Lukutaidon käsite on Lankshearin ja Knobelin (2011, s. 21) mukaan vuodesta 1980 alkaen liitetty useampaan erilaiseen toimintaan muodostaen käsitteen monilukutaito. Tänä päivänä pystytään asettamaan lukutaidon käsitteen alle useita erilaisia lukutaitoja. Lukutaidon käsitteen alle voidaan lukea kuuluvaksi esimerkiksi suullinen lukutaito, visuaalinen lukutaito, informaation lukutaito, medialukutaito, kuvanlukutaito, tieteen lukutaito ja tunteiden lukutaito. (Lankshear & Knobel, 2011, s. 21.)

Lukutaidon käsitteeseen sisältyy Warlickin (2006, s. 89–90) mukaan sellaisia merkityksellisiä taitoja, joita tarvitaan saavuttaaksemme tämän päivän informaatioympäristön asettamat tavoitteet. Tähän ympäristöön kuuluvat informaation kolme muotoa: informaatio on verkostoitunutta, digitaalista sekä informaatiota on saatavilla runsaasti. Lankshearin ja Knobelin (2007, s. 4) mukaan lukutaito auttaa herättämään keskustelemaan toisten ihmisten kanssa sekä luomaan merkityksiä myös omista luomistamme teksteistä. Ilman

tekstejä ei ole olemassa lukutaitoa ja jokainen teksti on merkityksellistä, koska sillä on sisällöllistä arvoa. (Lankshear & Knobel, 2007, s. 4.)

Lukutaito sosiokulttuurisessa perspektiivissä tarkoittaa Lankshearin ja Knobelin (2007, s. 1–3) mukaan sitä, että lukeminen ja kirjoittaminen voidaan nähdä sosiaalisessa, kulttuurisessa, poliittisessa, ekonomisessa ja historiallisessa kontekstissa. Myös sosiaalisten käytäntöjen taustalla lukutaito sosiokulttuurisessa näkökulmassa kulminoituu lukemisen, kirjoittamisen ja merkitysten luomisen elementteihin. Lukutaitoon kuuluu myös diskurssin -käsite. Diskurssit ovat sosiaalisesti tunnistettuja tapoja käyttää kieltä, ilmeitä ja muita semioottisia tapoja olla yhteydessä toisiin ihmisiin ja muihin sosiaalisesti merkittäviin ryhmiin. (Lankshear & Knobel, 2007, s. 1–3.)

Myös The New London Groupin (1996, s. 84) mukaan ihmisten tiedot ja taidot näyttävät sosiokulttuurisessa näkökulmassa, mutta ne ovat vahvasti riippuvaisia tiettyihin tieteen aloihin ja käytänteisiin. Toisin sanoen lasten käyttäessä tablettia luodakseen multimodaalisen teoksen lasten tiedot ja taidot ovat riippuvaisia heidän sosiokulttuurisesta näkökulmastaan. Lisäksi oleellista on minkälaisia tietoja ja taitoja heillä on niin välineestä kuin heidän käytettävissään olevasta menetelmästä. Lasten tiedot ja taidot ovat tiivistä liitettyinä kontekstiin, jotka voidaan saavuttaa ainoastaan kokemalla sekä taidoilla tunnistaa käytettävissä olevaa materiaalia. (The New London Group, 1996, s. 84.)

Lukutaidon käsitteeseen voidaan nähdä kuuluvan oleellisena osana myös lukemisen -käsite. Lukeminen itsessään ei ole muuttunut, mutta lukutaitoon kuuluvat taidot ovat lisääntyneet ja muuttuneet paljon (Warlick, 2006, s. 93). Kupiaisen ja Sintosen (2009, s. 47) mukaan ei ole olemassa vain yhtä lukutaitoa vaan puhutaan lukutaidoista. Lukutaidot voidaan Kupiaisen ja Sintosen (2009, s. 37, 47) mukaan jakaa eri alueisiin ulottuviksi. Näitä alueita voivat olla esimerkiksi koti, koulu ja vapaa-aika. Jokainen alue jakautuu rajattuun paikkaan, esimerkiksi kotiin rakennuksena tai kouluun rakennuksena. Näihin jokaiseen lukutaidon alueeseen liitetään kutakin aluetta vastaava tavoite. Esimerkiksi koulun lukutaidon tavoite on opettaa mekaanista lukemista ja kirjoittamista. Näitä voidaan kutsua institutionaalisiksi lukutaidoiksi. Institutionaalista lukutaitoa käytetään vain tietyissä instituutioissa. Esimerkiksi terveydenhuollon ja koulun tavoitteet ovat lähtökohtaisesti erilaiset. Tämän takia lukutaitoa pidetään ylipäättänsä sivistyksen merkinä ja myönteisenä asiana. Omaamalla erilaisia taitoja lukea erilaisia tekstejä eri konteksteissa antaa se

mahdollisuuksia hahmottaa oman yhteiskunnan tilaa ja tarvittaessa kyseenalaistaa sitä. (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 37, 47.)

Näin ollen monilukutaito -terminä vastaa enemmän tämän päivän lukutaidon tavoitteisiin. Lukutaito on Duncumin (2004, s. 253) mukaan sosiaalinen ilmiö. Tärkeintä ei ole eri kommunikaation moodien vastaavuudet, vaan ymmärtää lukutaito julkisesti ilmaistuna mielipiteenä. Lukutaito voidaan nähdä olevan vääjäämättömästi sulautettu sosiaalisiin käytäntöihin. Lukutaidon termiä käytetään osoittamaan merkitysten rakentumista erityisesti kommunikatiivisissa tavoissa. Toisin sanoen monilukutaito -termiä käytetään silloin kuin tarkoitetaan merkitysten rakentamista erilaisten kommunikatiivisten merkkijärjestelmien eli moodien välillä. (Duncum, 2004, s. 253.)

2.2 Monilukutaito ja multimodaalisuus

Monilukutaito lisää The New London Groupin (1996, s. 60) mukaan lasten mahdollisuuksia oppia lukutaitoja monipuolisemmin kuin aikaisemmin. Tämän päivän pedagogiikan tulee kyetä vastaamaan tarpeisiin ymmärtää multimodaalisia tekstejä erilaisissa konteksteissa. Tekstien ymmärtämisessä tulee pystyä hyödyntämään omia aikaisempia kokemuksia sekä tarkastelemaan niitä kriittisesti. (The New London Group, 1996, s. 69.) Monilukutaidon käytön harjoittelu on tarpeellista aloittaa jo varhaiskasvatuksessa, jotta tähän lisääntyneeseen tarpeeseen tarkastella multimodaalisia tekstejä kyettäisiin vastaamaan paremmin. Monilukutaidolla on tarkoitus kehittää Lo Biancon (2003, s. 92) mukaan lapsia kielellisesti päteviksi kansalaisiksi. Monilukutaidon merkitys on kehittynyt myös globalisaation myötä kielellisestä ja kulttuurillisesta aspektista tarkastellen. Nykypäivänä lapset kasvavat usein monikieliseksi, globaaleiksi kansalaisiksi. Lapset tarvitsevat tietoja ja taitoja tarkastella multimodaalisia tekstejä erilaisissa konteksteissa. (Lo Bianco, 2003, s. 92–93.)

Tässä tutkimuksessa monilukutaidolla tarkoitetaan The New London Groupia (1996) mukailten tekstien tulkitsemista, käyttämistä ja tuottamista erilaisin välinein erilaisissa tilanteissa monin eri tavoin. Monilukutaito mahdollistaa lapsille tasavertaisen mahdollisuuden osallistua erilaisten tekstien tulkitsemiseen sekä tuottamiseen. Kehittämällä monilukutaitoaan lasten on mahdollista oppia kriittisesti tarkastelemaan erilaisia tekstejä. Monilukutaito lisää lasten kesken kulttuurillista ja kielellistä tietoisuutta sekä

harjaantuneisuutta, mikä katsotaan eduksi tämän päivän yhteiskunnassa. (New London Group, 1996.)

Monilukutaidossa käytetään termiä teksti. Tekstillä ei tarkoiteta pelkästään kirjoitetussa muodossa olevaa tekstiä vaan teksti voi olla myös valokuvattuna, videoituna, puhuttuna, piirrettyinä tai laulettuna. Tekstejä voi tuottaa ja tulkita monella eri tavalla. (Kumpulainen, Sintonen, Vartiainen, Sairanen, Nordström, Byman & Renlund, 2018, 6; Sieppi, Karpelin, Mäkinen & Ryhänen, 2015, s. 178.) Rasin ja Kankaan (2018, s. 16–17) mukaan monilukutaitoon kuuluu tiedon hankkiminen, yhdistäminen, muokkaaminen, esittäminen ja arvioiminen yhdessä tuottamisen ja tulkitsemisen kanssa. Lisäksi tiedon tulisi olla eri muodoissa sekä sitä tulisi käsitellä erilaisissa ympäristöissä ja konteksteissa. Monilukutaitoon kuuluu myös taito perustella omia argumenttejaan ja valintojaan. (Rasi & Kangas, 2018, s. 16–17.)

Monilukutaitoon voidaan katsoa kuuluvan osaksi multimodaalisuuden käsite. Multimodaalisuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa Stöckliä (2004, s. 9–10, 12–13) mukaillen kommunikatiivisia artefakteja sekä prosesseja. Artefakteihin ja prosesseihin yhdistyvät erilaiset merkkijärjestelmät eli moodit. Moodien tuottaminen ja vastaanottaminen vaatii kommunikoitsijoilta erilaisien merkkirepertuaarien toisiinsa yhdistämistä. Moodeja voi olla esimerkiksi painetussa mediassa käytetty kieli sekä kuvat tai televisiossa ja elokuvissa liikkuva kuva, käytetty kieli, ääni ja musiikki. Näillä moodeilla on olemassa myös osamoodeja riippuen siitä mitä tarkastellaan. Osamoodit voivat olla esimerkiksi kirjaimet tai kuvissa käytetyt värit. Tänä päivänä erilaiset mediat käyttävät monipuolisesti semioottisia merkkejä yhdistämällä liikkuvaa kuvaa, puhuttua ja kirjoitettua kieltä, ääntä ja musiikkia. Kaikki moodit pohjautuvat pääsääntöisesti kuulo- tai näköaisteihin. (Stöckl, 2004, s. 9–10, 12–13.)

Moodeja voidaan Kressin (2003, s. 185) mukaan pitää merkitysten kommunikaatioina ja representaatioina. Esimerkkinä Kress antaa grafologisen tutkimuksen, jossa selvitetään ihmisen luonteenpiirteitä käsialasta. Grafologisessa tutkimuksessa hyödynnetään erilaisia moodien osia. Näin ollen pelkästään kuvaileva kirjoitus voi olla multimodaalista. (Kress, 2003, s. 185.)

Multimodaalisuus on tärkeää nykypäivänä, koska tekstit ja tekstityypit ovat muuttuneet. Kress (2003, s. 182–184, 187) toteaa, että erilaiset kommunikaation moodit ovat ottaneet vallan, erityisesti lisääntyneen julkisen monimuotoisen kommunikaation takia. Kaikki

tekstit voidaan nähdä nykypäivänä multimodaalisina. Aikaisemmin keskiössä olleet erityisesti kielelliset moodit ovat saaneet seurakseen visuaalisia piirteitä omaavia moodeja. Näin ollen nykypäivän kieltä täytyy ajatella multimodaalisena ilmiönä. (Kress, 2003, s. 182–184, 187.)

Merkitysten rakentaminen on multimodaalista ja tähän ajatukseen yhtyy myös The New London Group (1996). The New London Groupin (1996, s. 82) mukaan multimodaalisten merkitysten rakentamisessa ja erilaisten tarkoitusten suhteissa voi havaita kaksi pääkonseptia: hybridisyys ja intertekstuaalisuus. Hybridisyydellä tarkoitetaan luovuuden mekanismeja ja kulttuuria prosessina. Ihmiset perustavat käytäntöjä ja tapoja eri tarkoituksiin moodien kesken ja sisällä. Esimerkiksi erilaiset kulttuuriset traditiot voidaan purkaa ja rakentaa uudelleen uudistettuun muotoon. (The New London Group, 1996, s. 82.)

Intertekstuaalisuudella tarkoitetaan The New London Groupin (1996, s. 82) mukaan sitä, kuinka esimerkiksi kielellisiä tarkoituksia asetetaan uudenlaiseen suhteeseen erilaisten tekstien, tekstityyppien, narratiivien ja toisten moodien kanssa. Tällaisia moodeja voivat olla esimerkiksi visuaalinen muotoilu ja arkkitehtuurinen tai maantieteellinen asema. Jokaista tekstiä tulisi kyetä tarkastelemaan myös historiallisessa näkökulmassa. Esimerkiksi elokuvissa on paljon ristiviittauksia, joko tarkoituksella luotuja tai elokuvan sisällöstä katsojan mielessä tulkittuja. (The New London Group, 1996, s. 82.) Tekstin tarkastelijalla on vaikutuksia siihen, millaisia merkityksiä hän rakentaa. Näin ollen on tarpeellista kehittää lasten monilukutaitoa, jotta näiden merkitysten lukeminen ja tulkitseminen mahdollistuisi monipuolisemmin.

2.3 Visuaalinen lukutaito

Kuvien tuottamisesta on tullut tänä päivänä normi. Mobiililaitteella, kuten älypuhelimella, on hyvin helppo napata kuvia tai videopätkä. Määrällisesti kuvia tuotetaan Hilanderin (2017, s. 3) mukaan tänä päivänä hyvin paljon. Kuvien tuottamisen rinnalle on nousut esille visuaalisuudesta keskusteleminen. Nykyään ei pelkästään tuoteta kuvia, vaan myös puhutaan kuvista ja niiden sisällöistä hyvin paljon. (Hilander 2017, s. 3.) Visuaalinen lukutaito on Serafin (2014) mukaan monimutkainen ja moniulotteinen. Visuaalisilla aloilla työskentelevien eri teoreetikoiden on ollut vaikeuksia löytää konsensusta visuaalisen lukutaidon määrittelyssä. Serafin teoksessa John Debes esitteli jo vuonna 1968, että visuaalisella lukutaidolla tarkoitetaan strategioita ja taitoja käsitellä erilaisia kuvia. Myös

Fransecky ja Debes esittivät vuonna 1972, että visuaalisella lukutaidolla tarkoitetaan ihmisten voivan kehittää kykyään nähdä kuvaa ja samaan aikaan yhdistää siihen muita kokemuksiaan. Näiden kykyjen kehittäminen nähdään fundamentaalisenä osana ihmisten oppimiselle. (Serafi, 2014, s. 21.)

Varhaisimmat visuaalisen lukutaidon määritelmät keskittyvät Serafin (2014, s. 22) mukaan yksilön kognitiivisiin kykyihin, mutta nykyään visuaalisen lukutaidon määritelmät keskittyvät enemmän sosiaaliin ulottuvuuksiin. Serafi (2014, s. 22) esittelee neljän eri teoreetikon määritelmän visuaaliselle lukutaidolle. Ensimmäisen määritelmän esittää Ausburn ja Ausburn vuodelta 1978. Heidän määritelmänsä mukaan visuaalisen lukutaidon nähdään sisältävän joukon taitoja, jotka mahdollistavat yksilön ymmärtää ja käyttää visuaalisia kuvia tarkoituksenmukaisesti kommunikoinnin välineenä. Toisen Serafin esittelemän määritelmän esittää Messaris vuodelta 1994, jonka mukaan visuaalinen lukutaito tarkoittaa tiedon ja kokemusten hankkimista visuaalisen mediaan kuuluvista töistä. Visuaaliseen lukutaitoon kuuluu Messaroksen mukaan myös tietoista herkistymistä visuaalisille töille. Kolmas Serafin esittelemä Avgerinounin vuonna 2009 julkaistun määritelmän mukaan visuaalinen lukutaito viittaa joukkoon hankittuja taitoja, jotka ovat kuvien ymmärtäminen (lukeminen) ja käyttäminen (kirjoittaminen) kuin myös ajatteleva ja oppiminen kuvien kautta. (Serafi, 2014, s. 22.)

Neljännens Serafin (2014, s. 22) esittelemän määritelmä mukaan visuaalinen lukutaito sisältää Bamfordin vuoden 2003 määritelmää mukailleen erilaisia taitoja. Näitä taitoja tarvitaan kuvien sisällön tulkintaan, kuvien sosiaalisten vaikutusten tutkimiseen ja tarkoituksesta, omistajuudesta ja kohderyhmästä keskustelemiseen. Taitoihin sisältyy kykyä visualisoida kuvia omissa ajatuksissaan, kommunikoida visuaalisuudesta verbaalisesti sekä lukea ja tulkita kuvia. Visuaalinen lukutaito sisältää teoksien luotettavuuden, tarkkuuden ja arvon hahmottamisen. Visuaalisesti lukutaitoinen ihminen kykenee erottamaan ja järkeistämään visuaalisia objekteja ja kuvia, luomaan visuaalisia teoksia, käsittämään ja arvostamaan toisten luomia visuaalisia teoksia sekä visualisoimaan objekteja mielessään. Ollakseen pätevä kommunikoitsija jokaisen tulisi kyetä tulkitsemaan, luomaan ja valitsemaan teoksia ilmaistakseen erilaisia tarkoituksia. (Serafi, 2014, s.22.)

Serafi (2014, s. 23) painottaa myös, että visuaalinen lukutaito on nimenomaan kognitiivinen kyky, mutta siihen sisältyy myös tunteet. Visuaalista lukutaitoa voidaan kuvailla kyvyksi, taidoksi ja pätevyudeksi sisältäen kyvyn kirjoittaa (koodata) ja lukea (tulkita)

visuaalista kommunikaatiota. Serafi muistuttaa myös, että visuaalista lukutaitoa on mahdollista harjoitella ja kehittää. (Serafi, 2014, s. 23)

Kuvat ovat Räsänen (2015, s. 105) mukaan keskeinen väline merkityksien luomisessa ja kommunikoinnissa tänä päivänä. Näin ollen on oleellista myös opettaa lapsia varhaisesta vaiheesta asti lukemaan erilaisia kuvia, niin taidekuvaa, valokuvaa kuin liikkuvaa kuvaa. Visuaalisesta lukutaidosta on Suomessa alettua puhua 1980-luvulla, jolloin se on liitetty tiiviisti yhteen medialukutaidon kanssa. Laajemmassa merkityksessä visuaaliseen lukutaitoon sisältyy kaikki ihmisten väliseen kanssakäymiseen liittyvä, näköhavaintoihin perustuva viestintä sekä kaikki taiteeksi luokiteltavat ilmiöt. Visuaalinen lukutaito vaatii käyttäjältään kykyä verbaalisti ilmaista visuaalisia kokemuksiaan ja keskustella niistä toisten ihmisten kanssa. Lisäksi visuaaliseen lukutaitoon lasketaan kuuluvaksi kyky tuottaa visuaalisia esityksiä. (Räsänen, 2015, s. 105–106.)

Hilanderin (2017, s. 3) mukaan visuaalinen lukutaito kattaa koko visuaalisen ympäristön. Perusedellytys visuaalisella lukutaidolla on se, että kuva ymmärretään viestintänä eli kommunikaationa. Kaikkeen tähän kuuluu se, että visuaalinen tieto on aina jonkin tahon tuottamaa. (Hilander, 2017, s. 3) Näin ollen on oleellista tarkastella lasten verbaalista visuaalista lukutaitoa niin tuottamisen kuin tulkitsemisen kontekstissa. Kuvien tuottaminen on nopeaa ja mutkatonta tänä päivänä. On siis perustelua käyttää välineenä tablettia, joka on yhtä lailla laajasti käytetty mobiililaitte siinä missä älypuhelin ja tietokonekin.

Tässä tutkimuksessa käytetään termiä visuaalinen lukutaito kattamaan sekä kuvien tuottamisen että kuvien tulkitsemisen, koska käsitteenä visuaalinen lukutaito kattaa enemmän kuin pelkkä kuvanlukutaito. Tärkeintä visuaalisessa lukutaidossa Räsänen (2015, s. 107) mukaan on kulttuurin ja yhteiskunnan merkitystuotannon mekanismien ymmärtäminen, eikä niinkään kuviin liittyvien lainalaisuuksien hallinta. Lasten visuaalisella lukutaidolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kykyä tuottaa visuaalista esitystä, sanoittaa omia visuaalisia ajatuksia sekä kommunikoida omista visuaalisista kokemuksista toisten kanssa. Tässä tutkimuksessa visuaaliseen lukutaitoon kuuluu sekä kuvanlukutaito että medialukutaito.

Kuvanlukutaito

Kuvista keskusteleminen ja erityisesti niiden tulkitseminen vaatii lapsilta kuvanlukutaitoa. Kuvanlukutaidolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa Setälää (2012, s. 78) mukaillen sitä, että lapsella on kyky havaita teoksessa olevia erilaisia, konkreettisia elementtejä. Pääpainona ei ole merkitysten tarkasteleminen, vaan konkreettisesti nähtävät elementit. Pienillä lapsilla ajattelun taidot eivät ole vielä niin pitkälle kehittyneitä, jotta he kykenisivät tarkastelemaan teoksien merkityksiä ja piilomerkityksiä. (Setälä, 2012, s. 78.) Duncumin (2004, s. 258) mukaan lasten tutkiessa kuvakirjoja he nauttivat etsiessään kuvien ja sanojen välisiä yhteyksiä. Kuvakirjoja luettaessa aikuinen kertoo tarinaa ja lapsi kuunnellensa katsoo kirjan kuvia samalla yhdistäen kuulemansa näkemiinsä kuviin. Näin ollen lapsille on luonnollista ennen kirjoitustaitoa tuottaa erilaisia kuvia. Kuvien tuottaminen voidaan nähdä tukevan varhaista kirjoittamista. Visuaalisuus ei ole siis koskaan pelkästään visuaalista, vaan siihen on liitettyä muitakin elementtejä. (Duncum, 2004, s. 258.)

Medialukutaito

Visuaalisen lukutaiton käsite sisällyttää itseensä myös medialukutaidon käsitteen. Esimerkiksi Yhdysvalloissa Hobbsin (2006, s. 100) mukaan medialukutaitoa käytetään paljon oppilaiden tutustuttamiseen kulttuuriopintoihin sekä media- ja kommunikaatiopintoihin sisällyttäen sekä tulkinnan että tuottamisen näkökulman. Medialukutaitoon liittyy vahvasti myös kommunikaatioteknologia, jota käytetään välineenä medialukutaidon opetuksessa. (Hobbs, 2006, s. 100.) Tässä tutkimuksessa käytetään Räsänen (2015, s. 308) määrittelemää medialukutaitoa. Räsänen määrittelee medialukutaidon niin, että se on kykyä saavuttaa, analysoida, arvioida ja käyttää erilaisia muotoja viestien välittämisessä. (Räsänen, 2015, s. 308.)

Medialukutaito on Räsänen (2015, s. 303–304) mukaan oleellinen osa visuaalista lukutaitoa, koska yksi keskeinen osa nykypäivän kulttuuria on osata lukea erilaisia medioita. Tekstikäsitteet ovat laajentuneet vuosien saatossa ja lasten on kyettävä tunnistamaan eri medioiden rajat. Tarkoituksena ei ole pelkästään kuvien analysoiminen, vaan on pyrittävä tarkastelemaan mediaa syvällisemmin. Median tarkasteluun kuuluu sen sisällön ja rakenteiden tarkastelu. Kuvia tuottaessa luodaan erilaisia merkityksiä ja viestejä. Näihin

viesteihin liittyy aina myös vallan näkökulma. Opettamalla lapsille kriittistä medialukutaitoa opetetaan heille myös tapoja havaita sekä muuttaa rakennettuja valtasuhteita. (Räsänen, 2015, s. 303–304.)

Serafi (2014, s. 24–25) esittelee Buckinghamin vuonna 2003 esittämää neljää pääkäsitystä medialukutaidosta. Ensimmäinen osa on produktio eli tuotos. Tuotoksella tarkoitetaan sitä, että media on tiedostaen tuotettu. Tietoisesti tuotetun median taustalla on aina ekonomiset tarkoitukset. Toinen osa on kieli. Jokaisella välittäjällä on oma resurssien yhdistelmä, joka tuo esille kommunikatiivisia tarkoituksia. Jokainen välittäjä käyttää tiettyjä koodeja, merkintätapoja tai kielioppeja rakennuspalikoinaan. Kolmas osa on representaatio. Representaatiolla tarkoitetaan sitä, kuinka media tarjoaa muokatun version maailmasta, ei maailmaa sellaisenaan kuin se on. Jokainen esittää todellisuutta käytettävissä olevilla välineillä, reflektoiden kiinnostuksen kohteita ja tuottajien motivaatioita. Neljäs osa on yleisö. Medialla on aina jokin yleisö tai kohde, jolle mediaa tuotetaan. (Serafi, 2014, s. 24–25.) Medialukutaito voidaan määritellä myös kyvyksi ymmärtää, kyseenalaistaa ja kriittisesti arvioida kuinka media toimii tuottaakseen tarkoituksia ja kuinka media järjestee, välittää ja rakentaa todellisuutta. Toisin sanoen, medialukutaidossa ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka media vaikuttaa jokaisen ihmisen elämään. (Serafi, 2014, s. 25.)

2.4 Pienten lasten visuaalinen lukutaito

Alle kouluikäisten visuaalista lukutaitoa on jonkin verran tutkittu kansainvälisesti (mm. Friedman, 2016; Friedman, 2018). Tutkimuksia on tehty erityisesti digitaalisen valokuvaamisen saralla interventiotutkimuksen perinteitä noudattaen (mm. Friedman, 2018; Friedman, 2016; Wiseman, Mäkinen & Kupiainen, 2015) tai perinteisen taidekasvatuksen saralla, jossa tarkastelun kohteena on taidekuvat (Lopatovska, Hatoum, Waterstraut, Novak & Sheer, 2016; Lopatovska, 2016). Tämän tutkimuksen kohteeksi valikoitui visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan tutkiminen, koska visuaalisessa lukutaidossa yksi oleellinen osa on visuaalisuuden verbaalinen ilmaiseminen. Visuaalisesti tuottaminen ja tulkitseminen pohjautuu lapsilla pitkälti fyysiseen toimintaan, mutta myös oman toiminnan verbaaliseen ilmaisuun. Näin ollen tutkimuksen kohteeksi valikoitui visuaalisen lukutaidon verbaalinen kerronta.

Visuaalista lukutaitoa on tutkittu jo useamman vuosikymmenen ajan. Esimerkiksi Gardner (1970) tutki Amerikassa lasten sensitiivisyyttä erilaisille maalaustyyleille ja lasten kyvyille tunnistaa tiettyjä visuaalisia elementtejä. Tutkimukseen osallistui ensimmäisen, kolmannen, kuudennen ja yhdeksännen vuosiluokan oppilaita. Tutkimuksen tuloksissa selvisi, että yhdeksäsluokkalaiset kiinnittivät eniten huomiota erilaisiin visuaalisen lukutaidon toteutuksen ja muotojen elementteihin, kun taas nuoremmat oppilaat keskittyivät enemmänkin maalausten aiheisiin kuin toteutuksen elementteihin. (Gardner, 1970.)

Chang ja Cress (2014) tutkivat aikuisen merkitystä lasten visuaalisen puheen ilmaisulle. Tutkimuksessa selvitettiin kuinka vanhempien ja lasten interaktiot kehittävät lasten verbalisia taitoja visuaalisen taiteen tarkastelun kontekstissa. Tutkijat toteuttivat erilaisia piirtämis- ja maalaamisaktiviteetteja vanhempien ja lasten välillä. Tutkimuksen tuloksissa havaittiin, kuinka merkityksellistä aikuisen läsnäolo on lasten taiteen luomisen prosessin sanoittamisessa. Erityisesti puheenvuorojen antamisessa ja aiheen eteenpäin viemisessä johdattelemalla. Aikuiset auttoivat lapsia eteenpäin taiteellisesti samalla kunnioittaen lasten omia aloitteita. Tutkimuksessa todetaan, että aikuisen tulisi olla sujuva kielenkäyttäjä ja hänen tulisi auttaa lapsia muuttamaan ilmaisut verbalisesti sujuviksi ilmaisuiksi. (Chang & Cress, 2014, s. 415–416, 421–422.) Tämän tutkimuksen toiseksi kohteeksi valikoi aikuisen roolin merkitys Changin ja Cressin (2014) tutkimuksessa saatujen tuloksien mukaan. Aikuisen rooli lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan mahdollistajana on tukea ja auttaa lapsia niin verbalisesti kuin fyysisestikin.

Lasten visuaalisen lukutaidon verbaalinen kerronta valikoitui tutkimuksen kohteeksi, koska Friedmanin (2018) tutkimuksessa todettiin lasten käyttävän valokuvatessaan monipuolisemmin kieltä. Friedmanin tutkimukseen osallistui 3–4 -vuotiaita lapsia. Lasten tehtävänä oli hyödyntää mahdollisimman paljon valokuvaamista muun opetuksen ohella. Tutkimuksen kohteena oli lasten kyky lukea valokuvaa eli antaa kuvalle tarkoitus sekä kirjoittaa eli luoda valokuvia yksin tai pienissä ryhmissä. Valokuvaamista käytettiin rohkaisemaan lapsia tuottamaan multimodaalisia teoksia monipuolisesti sekä tiedostamaan omaa verbaalista visuaalista lukutaitoaan. Tutkimuksen tuloksissa havaittiin lasten käyttävän monipuolisemmin kieltä ja erityisesti heidän sanavarastonsa laajeni valokuvaamisen ja kuvien tulkinnan myötä. Lapset käyttivät monimutkaisempia lauseita, kysyivät enemmän kysymyksiä sekä kertoivat kuvista tarinoita. (Friedman, 2018.)

Wiseman ym. (2015) tutkivat myös lasten visuaalista lukutaitoa valokuvaamisen näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena olivat kolmannen vuosiluokan oppilaat. Oppilaat osallistuivat opetusohjelmaan, jossa tarkoituksena oli kehittää lasten lukutaitoja valokuvaamisen avulla. Tutkimuksen tuloksissa selvisi, että valokuvaaminen yhdessä muiden oppiaineiden rinnalla, antoi lasten käyttöön erilaisia vaihtoehtoisia tapoja toimia sekä mahdollisuuksia ilmaista monipuolisemmin omaa ymmärrystään. Visuaalisten moodien, kuten esimerkiksi valokuvien käyttö opetuksessa, lisää lasten itsearviointitaitoja ja kriittistä ajattelua sekä yhdistyy helpommin osaksi lasten omaan elämään. (Wiseman ym., 2015.) Tämän tutkimuksen välineeksi valikoitui tabletti, jossa on mahdollista käyttää valokuvaamista yhtenä visuaalisena menetelmänä. Tabletin valikoitui digikameran tilalle siksi, että se antaa lapsille enemmän mahdollisuuksia tuottaa multimodaalista teosta.

Teknologisen laitteen valinta visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmenemisen välineeksi lisää myös lasten itsenäistä työskentelyä. Tätä ajatusta tukee Friedmanin vuonna 2016 tekemä tutkimus. Friedman (2016) tutki 3–4 -vuotiaiden lasten valokuvaamista visuaalisen lukutaidon näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia mahdollisia yhtäläisyyksiä esiopetuksen ja vanhempien kanssa tehtyjen valokuvaamiseen liittyvien tehtävien vaikutusta visuaaliseen lukutaitoon. Friedmanin tutkimuksessa seurattiin kahden vuoden ajan 3–4 -vuotiaiden lasten digikameroiden käyttöä ja erityisesti kuinka aikuiset auttoivat lapsia kehittämään omaa visuaalista lukutaitoaan. Tutkimuksen ohjelmassa valokuvaamista lisättiin jokaiseen opetuksen osa-alueeseen ja valokuvaamista käytettiin päivittäin. Tutkimusaineisto kerättiin videomateriaalina, jonka pohjalta aineisto analysoitiin. Tuloksissa ilmenee aikuisen roolin merkitys lapsille hyödyllisen teknologian esittelemisessä ja hyödyntämisessä. Tutkimuksen mukaan lapset toimivat itsenäisemmin ja hyödynsivät monipuolisesti heille annettua teknologiaa. Lasten ongelmaratkaisukyky myös kehittyi ohjelman aikana. (Friedman, 2016, s. 15, 28.)

Lopatovska ym. (2016, s. 1199) esittelevät tutkimuksessaan visuaaliseen lukutaitoon liittyviä kuvien elementtejä. Lopatovska ym. tutkivat lasten tietämystä visuaalisen lukutaidon elementeistä. Tutkimukseen osallistui 4–6 -vuotiaita lapsia yhteensä 17. Tutkimus toteutettiin haastatteluna. Lapsia haastateltiin erilaisista taidekuvista ja haastattelussa lapsia ohjattiin verbaalisesti kuvien tarkastelun aikana. Haastattelussa lapsille näytettiin kaksi kuvaa, joista ensimmäisen kuvan aikana lasta ohjattiin verbaalisesti. Tutkimuksen tuloksien mukaan visuaalisen lukutaidon elementit ovat visuaalisen lukutaidon kuvien tulkinnan osan oleellisin kohta. Nämä elementit voidaan jakaa klassisiin elementteihin, kuten

värit, muodot ja linjat. Näiden klassisten elementtien lisäksi elementtejä ovat myös perspektiivi ja keskisyys. Muita elementtejä voivat olla tasapainoisuus, symmetria, tyyli ja rytmi. Värit ja muodot ovat lasten eniten käyttämiä visuaalisen lukutaidon elementtejä. Erityisesti väreihin lapset Lopatovskan ym. tutkimuksen mukaan kiinnittävät erityisen paljon huomiota. Lisäksi lapset tunnistavat yksinkertaisia muotoja. Tutkimuksen tuloksien mukaan lasten tietämys visuaalisen lukutaidon elementeistä lisääntyi ohjaamisen jälkeen. (Lopatovska ym., 2016, s. 1199.)

Lopatovskan (2016, s. 3) mukaan lapset kertovat mielellään niistä visuaalisista elementeistä, joista heillä on jo entuudestaan tietoa. Lopatovskan tutkimuksen mukaan lapset kertovat esimerkiksi väreistä ja muodoista, jotka he jo tietävät ja jotka ovat heille jo entuudestaan tuttua. Väreinä lapset luettelevat perusvärejä: sinisiä, vihreitä, keltaisia ja punaisia. Lapset siis hyödyntävät vahvasti omia aikaisempia konkreettisia kokemuksia ja havaintoja. (Lopotovska, 2016, s. 3.)

Lopatovska ym. (2016) sekä Lopatovska (2016) tutkivat millaisiin visuaalisiin elementteihin lapset kiinnittävät huomionsa sekä aikuisen ohjaamana että itsenäisesti. Lapset ilmaiset verbaalisesti aikaisempien tutkimuksien mukaan eniten itselleen tuttuja elementtejä ilmaistessaan visuaalista lukutaitoa. Tämän tutkimuksena tarkoituksena on vahvistaa aikaisempien tutkimusten tuloksia siitä, että lapset ilmaisevat verbaalisesti pääsääntöisesti kaikkein yksinkertaisempia visuaalisia elementtejä. Lisäksi lapset kertovat teoksista visuaalisesti havaittavia muita elementtejä ja yhdistävän niitä omiin aikaisempiin kokemuksiinsa.

Tutkimuksen välineeksi valikoitui tabletti, koska Wiseman ym. (2015) ovat tutkimuksessaan todenneet valokuvaamisen antavan lapsille vaihtoehtoisia tapoja toimia yhdessä muiden oppiaineiden kanssa. Tabletti myös lisää lasten itsenäistä työskentelyä sekä kehittää lasten visuaalisen lukutaidon verbaalista kerrontaa, kuten Friedman (2016; 2018) tutkimuksissaan todisti. Lisäksi tutkimuksen kohteeksi valikoitui aikuisen roolin merkitys, koska Chang ja Cress (2014) todistivat tutkimuksessaan aikuisen verbaalisella ohjauksella olevan merkitystä lasten verbaaliseen ilmaisuun.

3 Kuvien tulkinta ja tuottaminen

Luvussa 3 tarkastellaan tarkemmin lasten kuvien tuottamista ja kuvien tulkitsemista. Kuvien tuottamisessa pohjaudutaan perinteiseen tapaan tuottaa esimerkiksi piirrettyä kuvaa. Samoin kuvien tulkinnassa pohjaudutaan vahvasti perinteisen taidekuvan tarkastelun ilmiöön. Lopuksi luvussa syvennyttään siihen, miten mobiililaite, eli tässä tutkimuksessa tabletti, näyttäytyy kuvien tuottamisen ja tulkitsemisen kontekstissa.

3.1 Lapset kuvia tuottamassa

Kuvia tuottaessaan lapset toimivat pääsääntöisesti hyvin avoimesti, sellaisina kuin he ovat. Setälä (2012, s. 239–240) havaitsi tutkimuksessaan, että lapset kuvia tuottaessaan ovat hyvin läsnäolevia eivätkä kuvat synny ilman lasten läsnäoloa. Läsnäolo on sekä tiedostettua että tiedostamatonta. Lapset tuovat kuvissaan esille omaa läsnäoloaan ja olemassaoloaan hyvin peittelemättömästi. Lasten kuvien tuottamisessa Setälä havaitsi tutkimuksessaan, että lapset saavat paljon vaikutteita toisilta lapsilta ja suoranaisesti kopioivat toisten lasten kuvaamisen tapoja. Vertaiskulttuurin voima kuvien tuottamisessa on siis vallitseva voima lasten kuvien tuottamisessa. Lapset ovat myös valmiita jakamaan omia tietojaan ja toimimaan yhteistyössä kuvia tuottaessa. (Setälä, 2012, s. 239–240.)

Lapsilla todetaan olevan Setälän (2012, s. 239–240) tutkimuksen mukaan kokeileva, leikkisä ja utelias tapa kuvata, mutta myös hyvin konventionaalinen asenne kuvien tuottamiseen. Lasten ajatellaan Willatsin (2005, s. 193, 215) mukaan olevan luonnollisesti lahjakkaita artisteja ja heidän tuottamansa kuvat ovat vapaita, spontaaneja ja luovia. Lisäksi lasten artistisuus ja luovuus kukkii itsessään, jos lasten annetaan toimia oman luontaisen tapansa mukaan. (Willats, 2005, s. 193, 125.)

Lasten kuvien tuottamisessa tärkeää on Setälän (2012, s. 240–241) mukaan huomioida populäärikulttuurin vaikutus sekä aiemmin nähtyjen muiden kuvien vaikutus tuotokseen. Lapset eivät siis Setälän mukaan välttämättä tiedosta näitä vaikutuksia, mutta eivät ole myöskään täysin tietämättömiä. (Setälä, 2012, s. 240–241.) Aikuisilla on erityistä vaikutusta Willatsin (2005, s. 217–218) mukaan lasten kuvalliseen tuottamiseen. Ajatellaan, että aikuiset saattavat vaikuttaa turmelevasti lasten kuvien tuottamiseen, koska he tuovat lapsille esimerkkejä ja omia ideoitaan ja tämän voidaan ajatella vaikuttavan lasten kuvien tuottamiseen. Erityisesti puhtaan taideopetuksen voidaan nähdä vaikuttavan lapsiin

turmelevasti. Opettajan tulisi olla ennemminkin henkilö, joka suojelee lasta näiltä turmelevilta vaikutuksilta antamalla lapsen luovuuden kukkia luonnollisessa tilassaan. Toisaalta ei ole tarkoituksenmukaista nähdä lasten tekemän taiteen olevan samankaltaista kuin taitelijaksi itseään nimittävien aikuisten. Lasten taiteella ja kuvien tuottamisella on omat lakinsa ja sääntönsä. Näiden lakien ja sääntöjen ajatellaan olevan universaaleja ja koskevan kaikkia maailman lapsia. (Willats, 2005, s. 217–218.)

Toisaalta Rusanen, Kuusela, Rintakorpi ja Torkki (2014, s. 51) toteavat, että aikuisen verbaalinen mallintaminen on tärkeää lapsille. Myös aikuisten esittämät teemat tulisi olla lapsille motivoivia, eli konkreettisia tai mielikuvitusta innostavia. (Rusanen ym., 2014, s. 51.) Tärkeää ei ole myöskään Rusasen (2009, s. 48) mukaan kiinnittää lasten huomiota pelkästään tuloksiin, vaan luovuuden kehittäminen nähdään olevan enemmän asenteiden ja prosessien tukemista. Lapsi uskaltaa toteuttaa itseään luovasti ja luoda kuvia, kun hänelle annetaan tilaa ja mahdollisuuksia kokeilla omalla tavalla ja antaa itsenäisesti ratkaista ongelmia. (Rusanen, 2009, s. 48.)

Jotta lasten kuvien tuottaminen olisi mielekästä ja hedelmällistä on tärkeää huomioida itse tehtävänanto. Tehtävänannossa tulisi Rusasen (2009, s. 49–51) mukaan olla lapselle merkityksellinen tema. Aikuisen tulee antaa tilaa lapselle luoda omaa kulttuuriaan. Kaikenlaiset piirroksot, maalaukset ja muut luovat teokset ovat konkreettisia esimerkkejä lasten kulttuurista. Lasten tuottamisissa kuvissa on yleensä hyvin yksinkertaisia muotoja ja viivoja, joskus jopa mahdollisesti hahmoja. Lasten tuottamisissa kuvissa esteettiset valinnat kohdistuvat väreihin ja muihin käytettäviin välineisiin. Aikuisen tehtävä lapsen tuottamisissa kuvissa on tarjota välineitä, mutta myös ratkaisuja esillepanoa varten. (Rusanen 2009, s. 49–51.) Tämän tutkimuksen pohjalle toteutettiin erillinen Haltijan kuiskaus -projekti. Projektin tarkoituksena oli antaa lapsille tema, jonka ympärille he tuottivat omat multimodaaliset teoksensa.

3.2 Lapset kuvia tulkitsemassa

Lapsilla on rajalliset verbaaliset valmiudet Setälän (2012, s. 69) mukaan tulkita erilaisia kuvia aikuisiin verrattuna. Lisäksi aikuinen vahvasti vaikuttaa lapsen ilmaisuun. Paitsi että aikuinen vaikuttaa lapsen tapaan ilmaista, aikuinen myös edistää sekä antaa mahdollisuuksia lapselle ilmaista itseään kannustamalla ja rohkaisemalla kertomaan omia näkemyksiään. (Setälä, 2012, s. 69.) Tähän tutkimukseen valikoitui kuitenkin lasten puheen tutkiminen, koska on tärkeää tutkia lasten verbaalisia valmiuksia tulkita erilaisia kuvia.

Tässä tutkimuksessa aikuinen on tukemassa lapsia ilmaisemaan itseään verbaalisesti, jolloin lapset saavat tarvitsemansa tuen. Setälän (2012, s. 69) mukaan aikuiset antavat lapsille välineitä ilmaista itseään monipuolisesti ja tässä tutkimuksena välineenä ovat tabletti sekä lapsen lähiympäristössä olevat tilat ja muut välittömässä läheisyydessä olevat välineet (kepit, kynät ja paperi). 4–5 -vuotiaat lapset ovat vielä hyvinkin riippuvaisia aikuisesta, erityisesti aikuisten tuesta, tulkitessaan omia ja toisten tuottamia multimodaalisia kuvia. (Setälä, 2012, s. 69.)

Jotta kuvia pystyy tulkitsemaan, on tulkitsijalla oltava Batesin (2009, s. 33) mukaan käsitys kielestä, jota käytämme. Oikean sanan löytäminen ei ole tärkeintä tulkitessa kuvaa, vaan oikean psykologisen mielikuvan löytäminen. Jotta tämän psykologisen mielikuvan pystyy verbaalisesti kertomaan ja tuottamaan, on tulkitsijalla oltava perustaidot käytössä olevasta kielestä. (Bate, 2009, s. 33.) Kielellisellä pätevyydellä ja ylipäättänsä kielellä on myönteisiä vaikutuksia lasten kuvallisiin taitoihin (Liddell, 1997, s. 266). Näin ollen lapset tarvitsevat perus kielitason kyetäkseen verbaalisesti tulkitsemaan ja ilmaisemaan näkemäänsä.

Tämän päivän maailma on vahvasti multimodaalinen, joten merkityksiä ei rakenneta Lim Fein (2004, s. 51–56) mukaan pelkästään kielellä. Visuaalisilla kuvilla voidaan nähdä olevan ilmaisullinen (esillä oleva kerros) sekä sisällöllinen pinta (kieliopillinen ja semanttinen kerros). (Lim Fei, 2004, s. 51–56.) Vanhemmilla on Liddellin (1997, s. 269) mukaan vaikutusta siihen kuinka paljon lapset tulkitsevat kuvia. Vanhemmat tukevat lapsia Lim Feitä (2004, s. 51–56) mukailleen luomaan näitä ilmaisullisia ja sisällöllisiä pintoja. Lapset alkavat Liddellin (1997, s. 269) mukaan kertomaan omaehtoisemmin kuvista tarinaa, kun heille on kotona luettu ja kerrottu erilaisia tarinoita, joissa on kuvia mukana. Toisin sanoen lapsia on opetettu jo kotona dekodeamaan erilaisia kuvia. Erityisesti länsimaissa

lapsia opetetaan tulkitsemaan erilaisia kuvia ja hyödyntämään näitä kuvia harjoitellessaan monilukutaitoja. (Liddell, 1997, s. 269.)

Setälä (2012, s. 240–241, 243) painottaa myös, ettei lapsen selitys tekemästään kuvasta ole lopullinen ja ainoa, vaan myös muiden lasten sekä aikuisten tekemät tulkinnat ovat yhtä oikeita kuin itse kuvan tekijän. Sen lisäksi lasten kuvien tulkinnoissa kuvaaminen kietoutuu vahvasti erilaisiin kuvamieltymyksiin ja on sidonnainen katseluhetkestä. Lisäksi lapset suhtautuvat aikuisten mieltämiin, niin kutsuttuihin kuvausvirheisiin, leikkisästi ja luovasti. (Setälä, 2012, s. 240–241, 243.) Lasten taidekokemus syntyy Räsänen (2015, s. 166) mukaan vasta kun hänen taiteilijan- sekä katsojanidentiteettinsä kohtaavat. Tämä kohtaaminen tapahtuu teoksen luomisen sekä tulkitsemisen aikana. Lapset voivat luomisprosessin aikana tai tulkitessa kertoa kuinka käsittelyssä oleva teos liittyy heidän omaan elämäänsä. (Räsänen, 2015, s.166.)

Lasten tuottamien kuvien sisältö ei aikuiselle avaudu ilman lasten omaa kerrontaa ja sanallista selitystä. Setälän (2012, s. 243) havaitsi tutkimuksessaan, että ilman lasten omia kertomuksia aikuiset tulkitsevat lasten tuottamat kuvat oman tärkeysjärjestyksensä mukaan jopa täysin virheellisesti. Lasten kuvien tulkinnassa on tärkeää siis kuunnella mitä lapsilla itsellään on sanottavana omista kuvistaan (Setälä, 2012, s. 243). Näin ollen on tarpeellista tutkia lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmentymistä lasten tulkitessa kuvia. Lopatovskan (2016, s. 3) tutkimuksessa taas lapset luovat ja jakavat tarinoita tulkitsemistaan kuvista, kun heitä pyydetään kertomaan niistä. Lapset yhdistivät Lopatovskan tutkimuksessa omia kokemuksiaan tarkastelemaansa teokseen ja keksivät omia tarinoita niistä. Lasten omat kertomukset omista töistään ovat merkityksellinen osa lasten kuvien tulkintaa ja näin ollen osa lasten visuaalisen lukutaidon verbaalista kerrontaa. (Lopotovska, 2016, s. 3.) Lasten verbaalinen kertominen on heille luontainen tapa toimia ja siksi tärkeä tutkimuskohde.

3.3 Tabletti lasten tuottamisen ja tulkitsemisen välineenä

Tässä tutkimuksessa mobiililaitteilla tarkoitetaan kosketusnäytöllisiä laitteita, kuten esimerkiksi tabletteja. Tabletti -pohjaisten aktiviteettien todettiin Flewittin, Messerin ja Kucirkovan (2015, s. 289) tutkimuksessa lisäävän lasten motivaatiota ja keskittymiskykyä. Tablettien todettiin tuottavan rikkaampia mahdollisuuksia yhteistyöhön, kommunikointiin, itsenäiseen oppimiseen ja lapsille korkeampaan mahdollisuuteen kokea onnistumisen

tunteita. (Flewitt, Messer & Kucirkova, 2015, s. 289.) Tähän tutkimukseen valikoitui tabletti välineeksi sen helppokäyttöisyyden vuoksi. Lasten toimimista tablettien kanssa on tutkittu suhteellisen paljon (mm. Tagawa, 2018; Price, Jewitt & Crescenzi, 2015; Bilund, Muinonen & Sintonen, 2016; Oakleyn ym., 2018).

Tablettien on aikaisemmissa tutkimuksissa todettu vähentävän lasten luovuutta (House, 2012), mutta Kucirkova ja Sakr (2015, s. 71) toteavat tutkimuksessaan, että näin ei ole. Kucirkova ja Sakr (2015, s.71) tutkivat isien ja lasten välistä kuvien tuottamista digitaalisilla ja ei-digitaalisilla menetelmillä ja laitteilla. Kucirkovan ja Sakrin (2015, s. 71) tutkimuksessa todetaan olevan monimutkainen suhde digitaalisen ja analogisen tuottamisen välillä. Tärkeää on huomioida molempien, niin digitaalisen kuin ei-digitaalisen tuottamisen moniulotteiset mahdollisuudet lisätä lasten luovuutta. (Kucirkova & Sakr, 2015, s. 71.)

Lapset käyttävät tänä päivänä paljon erilaisia mobiililaitteita joka päiväisessä elämässään. Oakleyn, Wildyn ja Bermanin (2018, s. 3) mukaan on olemassa todisteita siitä, että digitaalisella teknologialla on arvokas paikka varhaiskasvatuksessa. Lapset käyttävät Oakleyn ym. (2018, s. 3) mukaan paljon erilaisia digitaalisia laitteita koulun ulkopuolella ja usein lapset käyttäessään näitä laitteita käyttävät niitä myös leikkimisen välineinä. Näin ollen varhaiskasvatuksessa Oakleyn ym. (2018, s. 3) tutkimuksen mukaan erilaisia teknologisia laitteita tulisi käyttää opetuksen välineinä rikastamaan lasten oppimisen mahdollisuuksia. (Oakley ym., 2018, s. 3.) Myös Bilundin ym. (2016, s. 69) tutkimuksessa todettiin, että oppilailta on voimakas halu työskennellä digitaalisilla laitteilla, koska he kokevat sen mukavaksi. Oppimisen välineen miellyttävyys lisää lasten oppimisen mahdollisuuksia. (Bilund ym., 2016, s. 69.)

Oakleyn ym. (2018, s. 17) tutkimuksessa havaittiin lasten sosiaalisten taitojen kehittyvän lasten käytettäessä tablettia. Tablettien käytön havaittiin lisäävän lasten sosiaalista interaktiota ja suullista kielitaitoa. (Oakley ym., 2018, 17.) Myös Shamir-Inbal ja Blau (2016, s. 968) toteavat tutkimuksessaan, että teknologisten laitteiden käyttö vaatii käyttäjältään laajaa kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen kirjoa. Toisaalta Shamir-Inbal ja Blau kertovat tutkimuksessaan myös, ettei tämän hetken tutkimuskirjallisuudessa ole löytynyt konsensusta siihen ovatko tabletit parempia opetuksellisia välineitä kuin perinteiset tietokoneet. (Shamir-Inbal & Blau, 2016, s. 968.) Tähän tutkimukseen valikoitui parityöskentely

tabletin sosiaalisen näkökulman takia. Tuottaessaan tabletilla lapset toimivat tiiviisti yhdessä käyttäen ja kehittäen sosiaalisia taitojaan.

Tabletin sosiaalista näkökulmaa tuo myös Bilundin ym. (2016) tutkimus. Bilundin ym. (2016, s. 67) tutkimuksen tuloksien mukaan yhdessä sisällön tuottaminen digitaalisella laitteella tekee oppilaiden tuominnasta ja oppimisesta läpinäkyvää. Toiminta on myös aktiivista ja innostavaa sekä ennen kaikkea toiminnallista. Tuotos kertoo eri tavoista käsitellä erilaisia ilmiöitä sekä antaa lapsille ja nuorille mahdollisuuden käyttää hyödyksi erilaisia ilmaisumuotoja. Lisäksi sisällön tuottaminen tuo näkyväksi omaa ajattelua ja kiinnostuksen kohteita. Tutkimuksessa todettiin siis teknologian antavan monipuoliset mahdollisuudet tiedon rakentamiselle, näkökulmien avartumiselle, esittämisen tavoille sekä ennen kaikkea tapoja toimia yhdessä yhteisöllisesti. (Bilund ym., 2016, s. 67.)

Bilund ym. (2016, s. 68) havaitsivat tutkimuksessaan, että erilaiset mobiiliteknologiset laitteet kannustavat oppilaita työstämään ja muokkaamaan tuotoksiaan, mutta myös siemämään virheitään ja oppimaan niistä. Erilaiset mobiililaitteet antavat vapauden valita oma työväline ja näin kannustavat lapsia ja oppilaita luovuuteen hyödyntäen omaa osaamistaan monipuolisesti sekä tuoden esille digitaalisen osaamisensa. (Bilund ym., 2016, s. 68.) Tähän tutkimukseen valikoitui tabletti välineeksi sen takia, että tabletti antaa lapsille vapauden valita erilaisista sovelluksista ja kuinka he itse haluavat oman teoksensa työstää. Lisäksi tabletti välineenä on Shamir-Inbalin ja Blaun (2016, s. 967, 970) mukaan joustava, koska sitä voi liikutella niin sisällä kuin ulkona. Tablet in joustavuus lisää myös sen arvoa verrattuna esimerkiksi perinteiseen pöytätietokoneeseen. Toisaalta taas tableteissa on verrattain pienikokoinen näyttö, alhainen suorituskky sekä rajoittuneet vaihtoehdot syöttää tietoa laitteeseen. (Shamir-Inbal & Blau, 2016, s. 967, 970.)

Tablettien ja muiden mobiililaitteiden helppokäyttöisyydestä lasten kanssa on tutkittu jonkin verran. Esimerkiksi Price ym. (2015, s. 136–140) tutkimuksen tuloksissa todetaan kuinka eri tavalla lapset käyttävät käsiään ja sormiaan työskennellessään tabletilla verrattuna perinteisellä paperilla työskentelyyn. Tutkimuksessa todetaan tabletin käytön vaativan käyttäjältään vain yhden sormen käyttöä esimerkiksi värin vaihtamisessa, kun taas perinteisen paperin käyttämisessä tarvitaan koko kättä. Toisaalta tutkimuksen tulokset myös korostavat sitä, että tabletti rajaa sensoristen kokemusten mahdollisuutta verrattuna esimerkiksi maalaamiseen aidoilla maaleilla. Tutkimuksen mukaan tabletin käyttö siis rajoittaa sekä lisää lasten oppimisen konteksteja. (Price ym., 2015, s. 136–140.)

Tablettien koskettamisen ominaisuus on Tagawan (2018, s. 52) tutkimuksen mukaan oleellinen osa, minkä takia tabletteja käytetään lasten kanssa. Pöytätietokoneet ja kannettavat tietokoneet koetaan haastavana käyttää lasten kanssa, koska ne vaativat enemmän hienomotorisia taitoja kuin tabletit. Hiiren ja näppäimistön käyttäminen tietokoneissa on haastavampaa lapsille kuin kosketuspinta. Perinteisen näppäimistön käyttäminen vaatii lapsilta esimerkiksi kirjainten tunnistamista, mikä rajaa ulos nuoremmat käyttäjät. (Tagawa, 2018, s. 52.)

Aiemmat tutkimukset visuaalisesta lukutaidosta painottavat taidekuvien tarkastelua (Lopatovska ym. (2016) tai valokuvaamista menetelmänä kehittää lasten visuaalista lukutaitoa (Wiseman, Mäkinen & Kupiainen, 2015; Friedman, 2016; Friedman, 2018). Aiempaa tutkimusta visuaalisen lukutaidon ilmenemisestä lasten puheessa tabletilla toimiessa ei ole vielä tutkittu. Tabletti valikoitui käytettäväksi välineeksi toisin kuin digikamera, koska tabletti antaa lapsille enemmän mahdollisuuksia toteuttaa itseään. Tabletti ja perinteinen digikamera eroavat toisistaan teknisiltä ominaisuuksiltaan. Tabletissa on käytettävissä erilaisia kameravaihtoehtoja ja sovelluksia sekä tabletti on muodoltaan erilainen pitää kädessä kuin digikamera. Näin ollen on tarpeellista tutkia lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmenemistä lasten tuottaessa ja tulkitessa tabletilla multimo-
daalista teosta

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukselle asetettiin kaksi tutkimustehtävää. Tutkimuksen ensimmäisenä tehtävänä oli kuvata lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmenemistä lasten tuottaessa ja tulkitessa tabletilla multimodaalista teosta. Toinen tutkimuksen tehtävä oli selvittää aikuisen roolia lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan mahdollistajana. Tutkimuksessa painottuu verbaalinen kerronta, koska tutkimukseen kerätty aineisto painotti lasten verbaalista kerrontaa.

Tutkimuksen aineistokeruumenetelmä on osallistuva videohavainnointi, josta saadulla aineistolla pyritään vastaamaan tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Aiemmissa tutkimuksissa visuaalista lukutaitoa on tutkittu haastattelemalla (mm. Lopatovska ym., 2016; Wiseman ym., 2015), kuvan lukemista testaamalla (mm. Friedman, 2018), pelkästään puheen äänittämisellä (mm. Chang & Cress, 2013) sekä yhdistämällä haastattelua ja havainnointia (mm. Wiseman ym., 2015; Friedman, 2016). Aikaisemmat tutkimukset ovat hyödyntäneet jonkin verran havainnointia, koska havainnoimalla on mahdollista saada tutkittavista monipuolisemmin tietoa. Erityisesti videohavaintoihin on mahdollista palata uudestaan ja tarkistaa.

Tutkimustehtävien pohjalta tutkimukselle asetettiin kaksi tutkimuskysymystä. Tutkimuskysymykset muotoiltiin niin, että ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tutkitaan lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmentymistä multimodaalisen teoksen tuottamisen ja tulkitsemisen kontekstissa. Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastellaan aikuisen roolia. Ensimmäinen tutkimuskysymys pyrkii vastaamaan siihen millä tavoin lapset ilmaisevat verbaalisesti visuaalista lukutaitoaan tuottaessaan ja tulkitessaan multimodaalista teosta. Toinen tutkimuskysymys pyrkii vastaamaan siihen millä tavoin aikuinen mahdollistaa lasten verbaalisen visuaalisen lukutaidon ilmentymisen.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavasti:

1. Kuinka lapset ilmaisevat verbaalisesti visuaalista lukutaitoaan tuottaessaan ja tulkitessaan multimodaalista teosta?
2. Millainen rooli aikuisella on lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan mahdollistajana?

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen toteutukseen liittyviä metodologisia ratkaisuja sekä tutkimuksen aineiston analyysin vaiheita. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa aineisto on kerätty osallistuvana havainnointina videoimalla lapsia. Videoiminen toteutettiin tutkijan toimesta. Aineisto on analysoitu laadullisena aineistolähtöisenä sisälönanalyysinä.

5.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena tapaustutkimuksena. Tapaustutkimus tutkii Metsämuurosen (2006, s. 90–91) mukaan toiminnassa olevaa tapahtumaa ja tapaus voi olla lähes mikä vain. Tässä tutkimuksessa on yhden päiväkotiryhmän kuusi lasta. Tapaustutkimuksessa oleellista on, että tutkimuksen kohteesta pyritään saamaan monipuolisesti tietoa eli ymmärtämään käsillä olevaa ilmiötä syvällisemmin. (Metsämuuronen, 2006, s. 90–91.) Tapaustutkimuksessa käsitellään Noorin (2008, s. 1602–1603) mukaan sitä, kuinka ja miksi erilaisia ilmiöitä tapahtuu. Tarkoituksena ei ole tutkia kokonaisia organisaatioita, vaan yksittäisiä tapauksia. Tapaustutkimuksella on mahdollista saavuttaa holhollinen näkemys tutkittavasta ilmiöstä ja kohteesta. (Noor, 2008, s. 1602–1603.) Tapaustutkimukselle ominaista Laineen, Bambergin ja Jokisen (2007, s. 10) mukaan on pyrkiä selvittämään ja selittämään ilmiötä, joita ei ole tiedossa. Näitä ilmiöitä on kuitenkin tarpeellista ratkaista. Tärkein päämäärä on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Laine ym., 2007, s. 10.)

Tapaustutkimus on Erikssonin ja Koistisen (2014, s. 7–8) mukaan kontekstuaalista eli tutkittava tapaus halutaan ymmärtää olevan osana tiettyä kontekstia. Konteksti voi olla tapaustutkimuksissa laajempi tai suppeampi. Se voidaan muodostaa esimerkiksi kulttuuriympäristöstä tai poliittisesta tilanteesta, jossa tutkittava tapaus toimii. Tässä tutkimuksessa konteksti on varhaiskasvatusyksikön lapset, jotka hyödyntävät lähiympäristöään. Lapset myös hyödyntävät välineenään tablettia, jonka voidaan myös ajatella olevan osana tutkimuksen kontekstia. Tutkimuksen aikana on käynnissä muitakin prosesseja lasten maailmassa, jotka vaikuttavat lasten prosessiin tutkimuksessa. Tapaustutkimukseen valittu konteksti on se, joka tekee tapauksesta ymmärrettävän. Näin ollen on oleellista kuvailla tapaus ja sen analyysi tarkoin siinä kontekstissa, mikä on tutkimukseen valittu. (Eriksson & Koistinen, 2014, s. 7–8.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole luoda uutta teoriaa, vaan vahvistaa aikaisemmissa tutkimuksissa saatuja tutkimustuloksia tämän tutkimuksen näkökulmasta. Tästä tutkimuksesta saadut tulokset lisäävät ja vahvistavat käsitystä lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisesta kerronnasta aikaisempien tutkimuksien valossa.

5.2 Haltijan kuiskaus -projekti

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena ja tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2019 videohavainnointina Etelä-Suomalaisessa päiväkodissa. Tutkimukseen osallistui yhteensä kuusi lasta 4–6 -vuotiaita. Ennen aineiston keruuta lasten kanssa toteutettiin *Monilukutaitoa opitaan ilolla* (MOI) hankkeessa kehitetty Haltijan kuiskaus -materiaalin (Kumpulainen ym., 2018, s. 29–33; Erfving, Hintsa, Sintonen, Sairanen & Kumpulainen, 2017) perustuva projekti. Materiaalin pohjalta toteutettiin noin kahden kuukauden pituinen Haltijan Kuiskaus -projekti, jossa lapsia valmisteltiin tulevaan tutkimukseen harjoittelemalla tablettin käyttöä sekä antamalla lapsille ideoita siitä, kuinka ja miten tablettin kanssa voi toimia. Projektin suunnittelussa hyödynnettiin Haltian Kuiskaus -materiaalin valmista materiaalia (Erfving ym., 2017).

Haltijan kuiskaus -materiaali liittyy suomalaisiin luonto uskomuksiin ja erilaisiin luontoon liittyviin myytteihin (Erfving ym., 2017). Materiaalin tavoitteena on herättää lasten kiinnostus luontoa ja vanhoja uskomuksia kohtaan. Tehtävien avulla lapsia ohjataan pohtimaan, keksimään, havainnoimaan ja kokeilemaan itse. (Kumpulainen ym., 2018, s. 30.) Kokonaisuudessaan projekti toteutettiin tutkijan toimesta kerran viikossa noin kahdeksan viikon ajan. Projekti tapahtui kokonaan läheisessä metsässä, mikä oli lapsille entuudestaan tuttu. Projektiin osallistuivat lähes kaikki yhden päiväkotiryhmän lapset sekä toisen pienemmän ryhmäperhepäiväkotiryhmän ja kerhon lapset. Mukana projektissa oli 2–6 -vuotiaita lapsia ja tehtäviä sovellettiin lasten taitotasojen mukaan.

Projektiin valittiin yhteensä neljä tehtäväkorttia Haltian kuiskaus -materiaalista. Tehtäväkortit valikoituivat ajankäytön ja lasten ikätason perusteella. Koska projektiin osallistui lapsia 2–6 -vuotiaita tehtävien tuli olla jokaiseen ikäryhmään ja taitotasoon sovellettavissa olevia. Tehtäväkorteiksi valikoituivat: *Kaikella on haltija*, *Haltijat piilosilla*, *Tapion valtakunta* ja *Myyttiset olennot* (Erfving ym., 2017). Jokaiseen tehtäväkorttiin lisättiin jokin tablettiin liittyvä sovellus ja toiminta. Tehtäväkorttien tehtäviä käsiteltiin aina kahtena kertana kahden viikon ajan, jotta mahdollisimman moni lapsista pääsi

kokeilemaan tabletin käyttöä. Projektia toteutettiin kokonaisuudessaan aina yhtenä päivänä viikossa. Ennen jokaista tehtävää tutkija kokoontui yhteen lasten kanssa ja esitteli päivän tehtävän. Lapset pohtivat myös yhdessä jokaiseen tehtäväkorttiin liittyviä aiheita. Lapset suorittivat tehtävät pienryhmissä ja muut aikuiset auttoivat tarvittaessa.

Ensimmäiseksi tehtäväkortiksi valikoitui *Kaikella on haltija* -tehtäväkortti. Tehtävänä oli etsiä pienryhmissä metsästä haltijoita ja kuvata niitä käyttäen StopMotion -sovellusta. Toinen tehtäväkortti oli *Haltijat piilosilla*. Tässä tehtäväkortissa etsittiin pienryhmissä haltijoita ja lasten haltijoista luotiin kuvakollaasi hyödyntäen PicCollage -sovellusta. Kolmas tehtäväkortti oli *Tapion valtakunta*. Tässä tehtäväkortissa tehtävänä oli etsiä haltijoiden koteja metsässä ja kuvata niitä. Kuvat muokattiin Photo editor -sovelluksella.

Neljäs tehtäväkortti oli *Myyttiset olennot*, jossa tarkoituksena oli luoda itse myyttisiä olentoja metsästä löytyvistä materiaaleista ja luoda lyhyet elokuvat ShowMe -sovelluksella. Neljännen tehtäväkortin suorittaminen jäi kesken aikataulullisten syiden vuoksi, eivätkä lapset toteuttaneet ShowMe -sovelluksella lyhyitä elokuvia.

5.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruu

Tutkimukseen osallistui yhteensä kuusi 4–6 -vuotiasta lasta. Lapset jaettiin projektin toteuttamisen jälkeen pareiksi tutkijan toimesta. Lasten jako perustui tutkijan omiin aikaisempiin havaintoihin lasten taito- ja kielitasosta. Jaossa huomioitiin kielitaitotaso ja ikä. Parit muodostettiin niin, että yksi pareista oli 5–6 -vuotiaita ja kaksi muuta paria 4–5 -vuotiaita. Lapset toimivat pareittain tuottaessaan teoksiaan, mutta kuvien tulkitseminen tapahtui kaikkien lasten kanssa yhdessä. Kuvien tuottamisen havainnointi ja videokuvaaaminen tapahtui kolmen päivän aikana. Jokainen lapsipari kuvattiin erillisinä päivinä. Kuvien tulkitsemisessä lapset kokoontuivat yhtenä päivä yhteen ja kävivät tutkijan kanssa yhdessä läpi lasten tuottamia teoksia. Myös koko kuvien tulkitsemisen prosessi videokuvattiin alusta loppuun. Yhteensä lapsia havainnoitiin neljänä eri päivänä: kolmena päivänä tuottamista ja yhtenä päivänä tulkitsemista. Havainnoinnit jakautuivat useammalle päivälle, koska lasten toiminta sijoittui aamupäivään ja käytettävissä ollut aika oli rajallinen. Lisäksi huomioitiin lasten vireystaso osallistua toimintaan.

Ennen tutkimuksen aloitusta lasten huoltajilta kysyttiin kirjallinen lupa osallistua tutkimukseen sekä lapsilta suullinen lupa. Lapset olivat tutkijalle entuudestaan tuttuja. Yhteensä kerättyä aineistoa kertyi 96 minuuttia ja 76 sekuntia. Tutkimusaineisto kuvattiin

kokonaisuudessaan tutkijan toimesta tutkijan järjestelmäkameralla ilman ulkopuolista apua.

Aineistonkeruu tapahtui lasten päivähoitopäivän aikana tutkijan omien työvuorojen puitteissa. Aineisto kerättiin osana varhaiskasvatuksen toimintaan ja siinä huomioitiin lasten päiväkotipäivän rytmi, kuten esimerkiksi lounastauot ja ulkoilu. Osa aineistosta kuvattiin metsäretkellä, osa päiväkodin pihalla ja osa sisällä. Aineistoa kerätessä ympärillä olevat muut lapset vaikuttivat tutkittavien lasten toimintaan juttelemalla heille tai tutkijalle tai katsellessa mitä tutkittavat tekevät. Muita haittaavasti vaikuttavia tekijöitä aineiston keruussa oli lasten mielen- ja vireystila sekä fyysinen tila, jossa aineistoa kerättiin.

Lapset jaettiin tutkimuksen aineistonkeruussa projektin toteuttamisen jälkeen pareihin tutkijan toimesta ja jokainen lapsipari toimi yhdessä tai erikseen tutkijan havainnoissa sekä tukiessa. Ennen teoksen toteuttamista tutkija antoi lapsille esimerkkejä vaihtoehtoisista tavoista toimia, joiden perusteella lapset tekivät päätöksensä toteuttaa teoksensa yksin tai yhdessä. Tutkimusaineistossa lapset valitsivat tutkijan opastuksella sopivat menetelmät omiin teoksiinsa esimerkiksi valokuvaaminen tabletin kameralla, piirtäminen paperille ja sen kuvaaminen, piirtäminen maahan ja sen kuvaaminen sekä äänittäminen. Lapset myös saivat valita käyttämänsä tabletin sovelluksen. Kaikissa aineistonkeruun vaiheissa tutkija oli mukana antamassa vinkkejä ja tarvittaessa neuvomassa sekä ohjaamassa lasta toimimaan tabletin kanssa. Ennen aineistonkeruuta tehdyn projektin aikana lapset tutustuivat tutkijan johdolla erilaisiin sovelluksiin ja kuinka tabletti toimii. Näin ollen tutkittaville lapsille tabletti ei ollut vieras laite.

5.4 Osallistuva havainnointi

Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui osallistuva havainnointi ja koko havainnointiprosessi videokuvattiin. Erityisesti lapsia tutkittaessa osallistuva havainnointi on perusteltu menetelmä, koska lapset toimivat omassa tutussa ympäristössään. Haastattelut voivat olla hämmentäviä lapsista, jolloin mahdolliset vastaukset tai vastaamattomuus voi vaikuttaa tuloksien luotettavuuteen. Osallistuva havainnointi valikoitui siksi, että tutkittavasta aineistosta on haastavaa muuten kerätä tietoa.

Osallistuva havainnointi toteutettiin videokuvaamalla lapsia, jotta tutkittavaan aineistoon pystyy palaamaan uudestaan analyysivaiheessa. Lapsia videokuvattiin käsin järjestelmäkameralla tutkijan toimesta. Videomateriaalia kerättiin aamupäivisin päiväkodin

aikatauluun sopivana ajankohtana. Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä on tutkittavaan aiheeseen sopiva, koska aihetta ei ole tutkittu paljon. Videohavainnoinnilla saatu tieto on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 94) mukaan monipuolista, koska videomateriaalia voidaan tarkastaa useita kertoja verrattuna käsinkirjoitettuihin havainnoiteihin.

Aineistonkeruun aikana tutkija oli koko ajan vahvasti läsnä ohjaamassa ja opastamassa lapsia. Tutkijan rooli oli aktiivinen osallistuja koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksen havainnoitsija on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 94) mukaan osallistava havainnoitsija, koska tutkija oli koko ajan läsnä ja vuorovaikutuksessa tutkittaviin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 94.) Osallistuva havainnoitsija osallistuu Hirsjärven ym. (2015, s. 216) mukaan tutkimukseen osallistuvien lasten ehdoilla eli havainnoi ja kuuntelee lapsia koko aineistonkeruun ajan.

Tässä tutkimuksessa lasten kanssa toimittiin ennen aineistonkeruuta yhteisessä projektissa sekä tiiviisti koko aineiston keruun ajan. Näin ollen Alasuutaria (2012, s. 64–65) mukailten tutkimuksen aineisto koostui dokumentoiduista tilanteista, koska tässä tutkimuksessa tilanteet oli järjestetty tutkimuksen kannalta suotuisalla tavalla eikä lapsia ole havainnoitu heidän luonnollisissa tilanteissansa ilman tutkijan luomaa tutkimuksen kannalta oleellista kehystä.

5.5 Aineiston analyysi

Kerätty videomateriaali litteroitiin tekstiksi. Litteroitua aineistoa kertyi 54 sivua. Litteroidussa tekstissä jokaiselle lapselle annettiin oma tunnus ja lapset pseudonymisoitiin, jotta lapsia ei olisi mahdollista tunnistaa aineistosta. Litteroinnissa keskityttiin kirjoittamaan ylös tutkimuksen kannalta oleellisia asioita eli lasten ja tutkijan puhetta. Litteroinnissa videoaineistosta poistettiin tutkimuksen ulkopuolelle kuulumatonta puhetta, kuten esimerkiksi keskustelut lasten kanssa, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen. Nämä poistetut osat valikoituivat siten, että keskustelut tapahtuivat muiden kuin tutkimukseen osallistuvien lasten kanssa. Lisäksi analyysin ulkopuolelle jätettiin tutkijan omat ääneen puhumiset erityisesti teknisiin ongelmiin liittyvissä kohdissa. (Metsämuuronen, 2011, s. 254.)

Litteroinnissa tarkoituksena oli kirjata ylös sanatarkasti lasten sanomisia, mutta ilman kiinnittämättä huomiota sananpainoihin ja kielen yksityiskohtiin. Tehdyssä litteroinnissa oltiin kiinnostuneita puheen sisällöstä enemmän kuin tavasta käyttää kieltä. Litteroidusta

materiaalista etsittiin molempiin tutkimuskysymyksiin sopivia verbaalisia ilmaisuja liittyen visuaaliseen lukutaitoon. Nämä verbaaliset ilmaisut jaoteltiin tuottamisen ja tulkitsemisen alle. Tuottamista ja tulkitsemista analysoitiin omina osioina. Näiden lisäksi molempien alle jaoteltiin aikuisen roolin liittyviä ilmauksia.

Aineiston analyysissä analyysiprosessi lähti liikkeelle litteroidun aineiston läpi lukemisella ja videoiden katsomisella. Koko aineisto liitettiin Atlas.ti ohjelmaan, jossa erityisesti videoiden läpikäyminen oli helpompaa. Atlas.ti ohjelmassa litteroitu videoaineisto sekä videot käsiteltiin perusteellisesti koodaten tutkimuskysymyksiä vastaavia ilmauksia. Lisäksi litteroitu videoaineisto tulostettiin ja tulosteita käytiin läpi alleviivaten kynillä sekä kirjoittamalla tulosteisiin. Litteroidun aineiston käsitteleminen paperisena versiona oli selkeämpää, kuin Atlas.ti ohjelmassa. Aineistoon pääsi lähemmin käsiksi toimimalla mekaanisesti käsin. Videoiden analysoiminen jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle pitkän harkinnan jälkeen, koska videomateriaali itsessään oli liian epäselvää, jotta sitä olisi voinut luotettavasti arvioida. Pääpaino aineiston analyysissä oli puheen analysoiminen. Tässä tutkimuksessa keskityttiin pelkästään videomateriaalin äänten tekstimuotoon litteroidun aineiston käsittelyyn. Lopullinen analyysi tapahtui vain litteroidun aineiston pohjalta.

Aineisto analysoitiin Tuomea ja Sarajärveä (2018, s. 108) mukailten aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi valikoitui analyysin menetelmäksi, koska tutkimuksen aiheen ilmiötä on tutkittu aikaisemmin vain vähän. Etsimällä tutkimuskysymyksiin viittavia ilmaisuja aineistosta on niitä redusoimalla ja edelleen klusteroimalla isommiksi luokiksi mahdollista saada tutkimuksen kannalta oleellista tietoa. Aineistolähtöisessä analyysissä tarkoitus on luoda aineiston pohjalta teoreettinen kokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108.) Tässä tutkimuksessa teoreettinen kokonaisuus näkyy tutkimuksen tuloksien linkittämisenä aikaisempiin ilmiöstä tehtyihin tutkimuksiin.

Laadullisesti aineistolähtöisesti kerätystä aineistosta etsittiin erilaisia ilmaisuja kuvaamaan lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisia ilmauksia tuottamisen ja tulkitsemisen näkökulmasta. Lisäksi aineistosta etsittiin ilmaisuja kuvaamaan aikuisen roolia mahdollistaa lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmenemistä. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 117–118) mukaan laadullisessa sisällönanalyysissä on tarkoituksena saada selkeyttä aineistoon samalla säilyttäen aineiston informaatioarvo. Aineiston käsittely selkeytyy jakamalla löydettyt ilmaisut tuottamisen ja tulkitsemisen mukaan. Tuottamisen ja

tulkittamisen kokonaisuuksien alta etsittiin tarkentavia ilmaisuja liittyen molempiin tutkimuskysymyksiin. Näin ollen järjestelemällä tutkimuksen aineistosta löydetty ilmaukset omiksi luokikseen on mahdollista pitää aineisto selkeänä sekä säilyttää sen informaatioarvo.

Laadulliseen aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin kuuluu kolmivaiheinen prosessi (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 108). Ensimmäisenä analysoinnin vaiheena on karkeiden luokkien luominen litteroidusta aineistosta etsityistä ilmaisuista eli redusointi. Karkeat luokat ilmaisuille luotiin lukemalla litteroitua aineistoa sekä koodaamalla litteroidusta tekstistä tutkimuskysymyksiin vastaavia ilmaisun kohtia. Koodatut ilmaisut litteroidussa aineistossa valikoituivat sekä lasten että tutkijan puheesta löytyvillä visuaaliseen lukutaitoon ja sen ohjaamiseen liittyvillä ilmaisuilla. Tällaisia ilmaisuja olivat esimerkiksi erilaiset tuottamiseen liittyvät elementit kuten esimerkiksi valokuvaamisesta puhuminen tai aiheen keksimisen pohtiminen sekä esimerkiksi erilaisiin väreihin ja muotoihin huomion kiinnittäminen. Pelkistetyissä ilmauksissa kiinnitettiin huomiota myös tutkijan puheeseen, koska sillä oli aineiston pohjalta merkitystä lasten toimimiseen.

Pelkistetyt ilmaukset luotiin litteroidusta aineistosta kyniä käyttämällä. Litteroidusta aineistosta koodattiin tutkimuskysymyksiin kannalta oleellisia ilmauksia. Koodauksessa käytettiin eri värejä kyniä merkkamaan tuottamista ja tulkittamista. Lisäksi huomioitiin aikuiseen sekä tablettiin liittyvät kohdat erikseen. Nämä ilmaukset muutettiin lyhyiksi sanallisiksi luokiksi eli alaluokiksi. Kaikki alaluokat koottiin yhteen tiedostoon ja jaoteltiin lasten tuottamisen sekä tulkittamisen alle ja aikuisen ohjaamisen ja tablettiin liittyvien osioiden alle. Aineiston luokittelussa niin tuottamisen kuin tulkittamisen näkökulmasta nostettiin esille luokkia molempiin tutkimuskysymyksiin liittyen. Luokissa oli eriteltynä lasten verbaalisen tuottamisen sisältöjä, visuaaliset elementit sekä aikuisen roolin näkyminen.

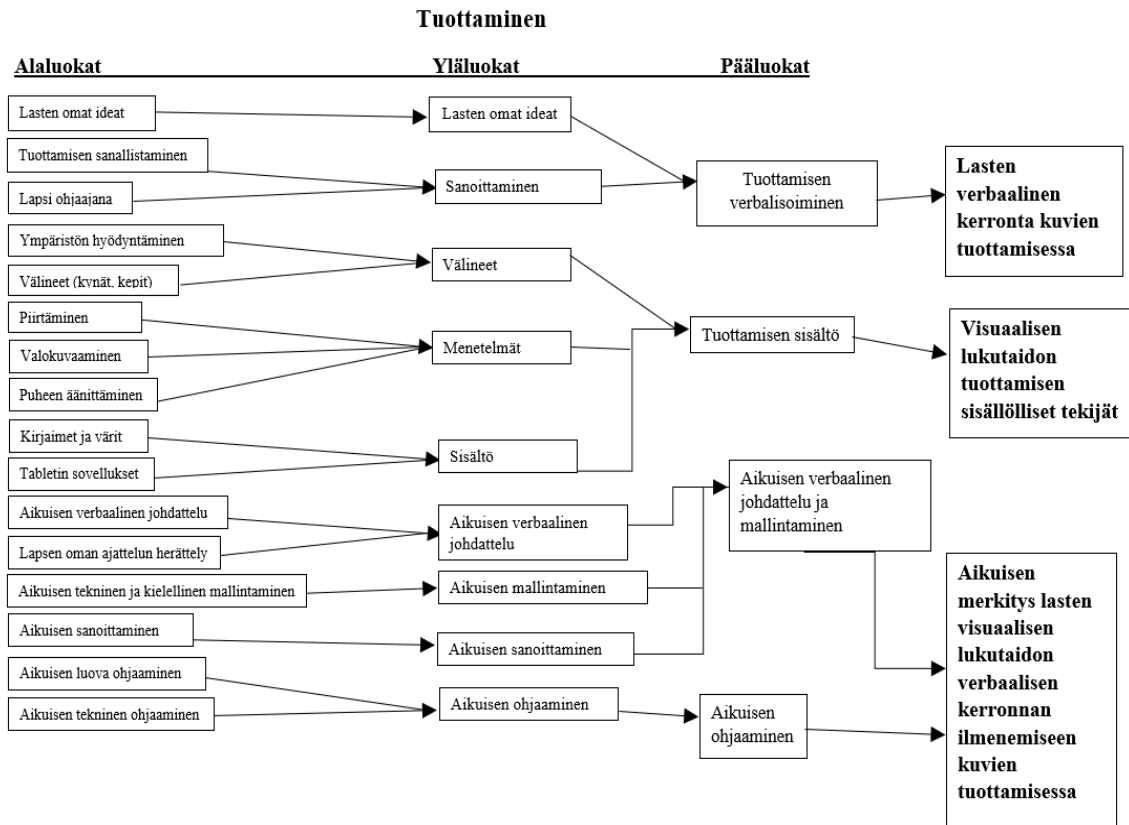
Ensimmäisen vaiheen pohjalta Tuomea ja Sarajarveä (2018, s. 122–127) mukaillen muodostettiin alaluokat löydettyjen pelkistettyjen ilmaisujen mukaan. Alaluokat lajiteltiin yhteen tiedostoon eritellen tuottamisen ja tulkittamisen erilleen. Tuottamisen ja tulkittamisen luokitteluprosessit on kuvattu kuvioissa 1 ja 2. Kuvioissa on kuvattuna luokitteluprosessien päävaiheet.

Ensimmäinen vaihe oli alaluokkien muodostaminen aineistosta löytyneistä ilmaisuista. Alaluokkia luotiin yhteensä 16 (kuvio 1). Alaluokkien luomisen vaiheessa osa alaluokista

nivottiin jo yhteen, jos niitä ilmeni hyvin vähän. Lisäksi tuottamisen alle laskettiin myös aikuisen toiminnan kohdat sekä tabletin käyttöön liittyvät kohdat erillisinä kohtina. Alaluokat muodostuivat litteroidusta materiaalista nousseista lasten verbaalisista ilmauksista, jotka tiivistettiin kuvaamaan tuottamista ja tulkitsemista. Alaluokissa huomioitiin myös aikuisen roolin näkyvyys.

Alaluokat ryhmiteltiin sellaiseen järjestykseen, jonka pohjalta muodostettiin yläluokat. Toinen aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaihe on klusterointi eli aineiston tiivistäminen yläluokiksi (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 122–127). Yläluokkia muotoutui alaluokkien luokittelun jälkeen yhdeksän. Yläluokat muodostuivat seuraavasti: *Lasten omat ideat, Sanoittaminen, Välineet, Menetelmät, Sisältö, Aikuisen verbaalinen johdattelu, Aikuisen mallintaminen, Aikuisen sanoittaminen ja Aikuisen ohjaaminen*. Yläluokkien muodostamisen perustana oli eritellä lasten oma puhe ja aikuisen puhe sekä nostaa esille lasten ilmaisemat visuaaliset elementit. Lopuksi näistä yläluokista klusteroitiin pääluokat.

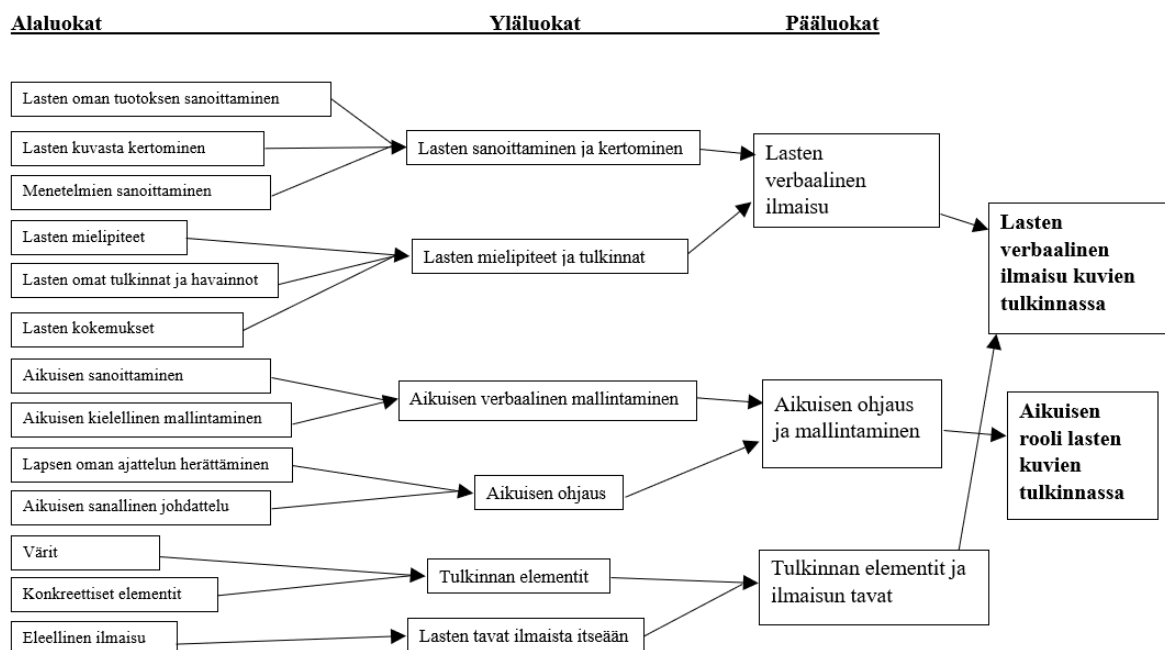
Pääluokkia muodostui yhteensä neljä tuottamisen osiossa. Pääluokat muotoutuivat seuraavasti: *Tuottamisen verbalisoiminen, Tuottamisen sisältö, Aikuisen verbaalinen johdattelu ja mallintaminen ja Aikuisen ohjaaminen*. Pääluokat tiivistettiin vielä tiiviimmin eli yhteensä kolmeen osaan: *Lasten verbaalinen kerronta kuvien tuottamisessa, Visuaalisen lukutaidon tuottamisen sisällölliset tekijät ja Aikuisen merkitys lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmenemiseen kuvien tuottamisessa*. Pääluokat jaettiin vielä tiiviimmin, jotta lasten puhe ja ilmaisemat visuaaliset elementit erottuisivat. Lisäksi kolmanneksi pääluokaksi nousi aikuisen roolin vaikutus lasten tuottamiseen, koska aineistossa korostui aikuisen mallintaminen, sanoittaminen ja ohjaaminen kaikissa vaiheissa.



Kuvio 1. Tuottamisen luokitteluprosessi.

Tulkinnan osiossa alaluokat ryhmiteltiin aihepiireittäin järjestykseen, jonka pohjalta muodostettiin yläluokat. Ryhmittelyssä kiinnitettiin huomiota, onko kyseessä lapsen tuottama puhe, aikuisen puhuminen vai tiettyihin visuaalisiin elementteihin huomion kiinnittäminen. Tulkinnan osioon alaluokkia muodostui yhteensä 13 (kuvio 2). Näistä 13:sta alaluokasta muodostettiin yhteensä kuusi yläluokkaa. Yläluokiksi muodostuivat *Lasten sanoittaminen ja kertominen*, *Lasten mielipiteet ja tulkinnat*, *Aikuisen verbaalinen mallintaminen*, *Aikuisen ohjaus*, *Tulkinnan elementit* ja *Lasten tavat ilmaista itseään*.

Tulkitseminen



Kuvio 2. Tulkitseminen luokitteluprosessi.

Yläluokista klusteroitiin eli tiivistettiin kolme pääluokkaa. Pääluokat nimettiin seuraavasti: *Lasten verbaalinen ilmaisu*, *Aikuisen ohjaus ja mallintaminen* ja *Tulkinnan elementit ja ilmaisun tavat*. Kokonaisuudessaan tulkinnan osiossa oli vähemmän luokkia kuin tuottamisen osiossa, koska aineistossa käsiteltiin enemmän tuottamista kuin tulkitseminen. Näiden kolmen pääluokan perusteella tiivistettiin luokat vielä kahteen tiiviimpään pääluokkaan: *Lasten verbaalinen ilmaisu kuvien tulkinnassa* ja *Aikuisen rooli lasten kuvien tulkinnassa*. Kolme pääluokkaa tiivistettiin kahdeksi pääluokaksi tulosten tarkastelun selkeyttämiseksi. Näiden kahden pääluokan avulla tarkastellaan tarkemmin tulokset -osiossa pääluokkien sisältöjä.

6 Tulokset

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen kannalta keskeisimpiä tuloksia. Ensimmäinen tulosluku käsittelee lasten visuaalisen lukutaidon verbaalista kerrontaa kuvien tuottamisessa ja toinen tulosluku käsittelee lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisia elementtejä kuvien tulkinnessa. Tulososiossa A -merkitsee aikuisen puheen osiota ja L -merkinnät lapsen puheosuutta. Lasten puheosuudet on merkitty numerokoodein selventämään lukijalle, kuka lapsista puhui missäkin kohdassa. Lisäksi tulososiossa käytetään lasten tuottamia teoksia visualisoimaan tuloksia.

6.1 Lasten visuaalinen lukutaito kuvien tuottamisessa

Ensimmäinen tuloksien osa koostuu lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan näkökulmasta kuvien tuottamiseen. Aineistosta nousi määrällisesti enemmän ilmaisuja tuottamisen näkökulmasta verrattuna tulkitsemisen näkökulmaan. Tutkimuksen aineistosta muodostui kolme toisistaan erillistä luokkaa kuvaamaan lasten visuaalisen lukutaidon osa-alueita kuvien tuottamisessa. Nämä pääluokat olivat *Lasten verbaalinen kerronta kuvien tuottamisessa*, *Visuaalisen lukutaidon tuottamisen sisällölliset tekijät* ja *Aikuisen merkitys lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmentymiseen kuvien tuottamisessa*. Ensimmäinen osa käsittelee lasten verbaalisia kerronnan ilmauksia, toinen osa sisällöllisiä ilmaisuja ja kolmas osa aikuisen roolin merkitystä tuottamiseen. Sisällöllisinä tekijöinä osiossa esitellään myös lasten tekemät tuotokset visualisoimassa lukijalle lasten käyttämiä menetelmiä, välineitä ja sisältöjä.

Lasten verbaalinen ilmaisu kuvien tuottamisessa

Tutkimuksen aineistosta nousi hyvin vahvasti esille erilaisia verbaalisen kerronnan ilmauksia, joita lapset käyttävät tuottaessaan multimodaalisia teoksia. Näissä verbaalisissa ilmaisuissa korostui lasten omien ideoiden sanoittaminen ja niiden hyödyntäminen tuottaessa teosta. Lapset kertoivat havainnoissa omista ideoistaan monipuolisesti hyödyntäen omia aikaisempia kokemuksiaan. Aikaisemmista kokemuksista lapset kertoivat samalla kuin tuottivat teoksia. Ennen aineiston keruuta lasten kanssa oli toteutettu pidempi

Haltijan kuiskaus -projekti, jossa oli käsitelty lasten kanssa erilaisia haltijoita. Näitä aikaisempia kokemuksiaan lapset kertoivat tuottaessaan teoksiaan. Lapset verbalisoivat

omaa tuottamistaan esimerkiksi kertomalla minkälaisen hahmon tulee teokseensa tekemään.

A: Mitäs L1 tekee? Teet sä haltijan jollekin tai piirräät sä sen itse haltijan siihen? L2 on tehnyt tänne nyt laivan, joka on veden päällä. Piirräät sä sen laivan haltijan?

L1: Ei, mä teen kodin.

A: Kodin? Onks se haltijan koti? Asuuko se haltija siellä?...okei

L1: Tonttu!

A: Tonttu! Tontut on kans niitä haltijoita. Joo muistat hyvin.

Omien ideoiden kertominen ei pelkästään painottunut aikaisempien kokemusten nimeämiseen ja muistamiseen. Lapset keksivät myös itse ja toimivat luovasti tuottaessaan multimodaalisia teoksia. Aikuisen verbaalisesta johdattelusta huolimatta osa lapsista toi itsenäisesti teoksiinsa omia ideoitaan ja ajatuksiaan esille. Lapset esittivät verbaalisti kertomalla omia ajatuksiaan ja ideoitaan avoimesti tuottamisen prosessin eri vaiheissa. Lasten esittämät ideat kytkeytyivät äänimaailmaan, omaan perheeseen, ympäristön hyödyntämiseen, teoksen tuottamisen erilaisiin menetelmiin (videokuvaus, valokuvaus ja piirtäminen) sekä teosten sisällöllisiin kohtiin, kuten esimerkiksi värien käyttöön. Lapset verbaalisesti kuvasivat ääniä esimerkiksi linnun ääninä, antaen näin äänelle muodon.

A: ... Mitä te voitte vielä tähän tehdä? Tähän videoon? Nyt ku me lisätään ne teidän äsken muokkaamat kuvat tänne.

L5: Ääniä!

A: Ääntä joo.

L6: Mäki haluaisin.

A: Joo. Mitäs muuta? Minkälaista ääntä te haluatte tehdä siihen?

L5: Niinku linnun ääntä.

Aikuisella oli nähtävissä roolinsa lasten mielipiteiden huomioimisessa ja vaihtoehtoisten ideoiden esittämisessä. Aikuinen esitteli lapsille erilaisia menetelmiä, kuinka tuottaa omaa teosta. Huolimatta aikuisen esittelemistä ideoista lapset itse kertoivat miten tulevat teoksensa tekemään.

Lapset hyödynsivät omia kokemuksiaan kertoessaan teoksen tuottamisen prosessia. Erittäin lapset kertoivat omista elämäkokemuksistaan samalla kuin tuottivat teoksia. Näin myös heidän kertomat kokemuksensa tulivat usein osaksi teosta tavalla tai toisella. Kertoessaan omista kokemuksistaan lapset kertoivat esimerkiksi heille tärkeistä ihmisistä. Lasten maailmassa oma perhe on tärkein ja tutuin, joten lasten oman perheen hyödyntäminen osana teoksien sisältöä ilmenee myös lasten verbaalisessa kerronnassa.

Lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan tärkeimmässä osassa ovat itselle tutujen elementtien sanoittaminen jo tuottamisen vaiheessa. Näitä tuttuja elementtejä saattavat olla esimerkiksi sisaruksien tuominen osaksi teosta. Omia kokemuksia hyödynnettiin myös ideoimisessa, joten omat kokemukset ja lasten ideat yhdistyivät monesti yhteen.

A: Mitä sä L2 piirrät sinne sun kuvaan?

L2: No mun äitin ja isän.

Aineistosta ilmeni, että lapset verbaalisesti kertovat paljon omasta tuottamisen prosessistaan. Oma tuottamisprosessia verbalisoitiin kertomalla ideoita sekä sanoittamalla jo tehtyä tuotosta. Aineistosta ilmeni, että lapsille on ominaista kertoa mitä ovat tekemässä samalla kun työskentelevät ja tuottavat kuvia. Oman tuottamisen sanoittaminen on siis lasten tapa tuottaa kuvia. Oman toiminnan sanoittamisessa oli aikuisella merkittävä rooli. Osa lapsista ei ilmaissut itseään muutoin kuin aikuisen rohkaisemana.

Visuaalisen lukutaidon tuottamisen sisällölliset tekijät

Aineistosta nousi yhtenä osana lasten kuvien tuottamiseen lasten itse ideoimat ja käyttämät välineet, menetelmät ja sisällöt. Välineinä lapset kertoivat käyttävänsä perinteisiä kyniä ja paperia (kuva 2), myös ympäristöä hyödynnettiin (metsä) sekä maasta löytyneitä keppejä. Metsästä lapset kertoivat käyttävänsä hyödyksi erilaisia koloja ja puita teoksissaan (kuva 4). Päiväkodin pihalla lapset kertoivat käyttävänsä keppejä piirtäessään maahan. Sisällä toimiessa perinteiset tussi ja paperit innoittivat lapsia tuottamaan sisältöä. Ympäristön hyödyntäminen näkyi myös päiväkodin sisällä, kun lapset tarkastelivat seinillä olevia julisteita samalla verbaalisesti kertoen kuvista.

Lapset verbaalisesti sanoittivat käyttämiään tuottamisen liittyviä sisällöllisiä tekijöitä. Tämä näkyi erityisesti lasten kertoessa mitä ovat tekemässä tai mitä tulevat tekemään. Suurin osa lasten kertomista sisällöllisistä tekijöistä muodostui aikuisen sanallisen ohjauksen tuloksena. Aikuinen johdatteli lapsia kertomaan mitä tulevat tekemään tai minkälaisia välineitä lapset käyttävät tuottaessaan kuvaa. Näin ollen lasten käyttämien tuottamisen sisällöllisten tekijöiden erittelemisen yhtenä osana lasten visuaalista lukutaitoa on oleellista. Lapsille erilaiset sisällölliset tekijät, kuten käytetyt välineet ja ympäristö, ovat kaikista tutuimpia.

Aineiston mukaan lapset kertoivat käyttävänsä eniten menetelmänä valokuvaamista. Lisäksi yksi lapsi äänitti omaa puhettaan teoksen päälle siihen soveltuvalla sovelluksella

(kuva 1). Valokuvaaminen oli suosituin tapa käyttää tablettia, koska lapset kokivat sen tutuimpana menetelmänä. Toinen suosittu menetelmä oli piirtäminen. Lapset piirsivät mielellään otettuihin valokuviiin, maahan sekä paperille. Perinteisen kuvien piirtämisen lisäksi lapset innostuivat kirjoittamaan ja tunnistamaan kirjaimia. Kuvassa 1 näkyy värien käyttö, valokuvan muokkaaminen sekä erilaisten kirjaimien ja alkeellisen kirjallisen tekstin hyödyntäminen osana multimodaalista teosta. Lasten käyttämät kirjaimet olivat heille tuttuja oman tai lähipiirissä olevan ihmisen nimestä. Lapset nimesivät myös kirjaimia äänen niin omasta kuin kaverin nimestä. Kuvaa 1 on muokattu tutkijan toimesta tietosuojasystä. Kuvasta on sensuroitu lasten kirjoittamat nimet harmaalla, mutta niin että on mahdollista tunnistaa joitakin kuvassa olevia kirjaimia.



Kuva 1. Teos 1 muokattu. ShowMe -sovelluksella muokattu valokuvia sekä äänitetty kuvien päälle. Kahden lapsen yhteisteos.

Kuvien muokkaaminen nousi lapsilla suosituimmaksi ratkaisuksi jatkaa valokuvien työstämistä. Lapset käyttivät kuvien muokkaamisessa PhotoEditor- sovellusta sekä ShowMe-sovellusta, joissa kuviin pystyi piirtämään ja kirjoittamaan erivärisillä ja -paksuisilla kynillä, lisäämään tarroja ja kehyksiä. Lisäksi kyniä pystyi muokkaamaan esimerkiksi niin, että lapset pystyivät päättämään kuinka peittävästi kynällä voi piirtää, paksuuden ja värin lisäksi. ShowMe- sovelluksessa pystyi myös äänittämään kuvan päälle. Kuvien

muokkaamisten vaiheet lapset verbaalisesti sanoittivat aikuisen avustamana, koska lapsilla ei vielä ole taitoa lukea sovelluksien kirjoitettua tekstiä.

iMovie sovelluksella lapset tuottivat videon, jossa he hyödynsivät ottamiaan valokuvia sekä PhotoEditor- sovelluksella muokkaamiaan valokuvia. iMovie -sovellus itsessään sisältää erilaisia ääniefektejä sekä teemoja, joita lapset hyödynsivät teoksissaan. Lisäksi iMovie -sovelluksessa lasten oli mahdollista valita eri värisiä suodattimia videonsa päälle (kuva 4). Kuvissa 2 ja 3 lapset muokkasivat ottamiensa valokuvia tarroilla ja kehyksillä PhotoEditor -sovelluksella. Jokaiseen sovellukseen liittyvässä kohdassa lapset eivät itse verbaalisti kertoneet tuottamistaan teoksista ilman aikuisen antamaan verbaalista esimerkkiä.



Kuva 2. Teoksessa 2 lapsi hyödynsi valokuvaamisen lisäksi kuvanmuok-
kausta PhotoEditor -sovelluksella tarran ja kehyksien muodossa.



Kuva 3. Teoksessa 3 lapsi peitti valokuvansa PhotoEditor -sovelluksella suurentamalla tarraa ja lisäämällä kehykset.

Lasten valokuvien sisältöinä olivat metsästä löytyneet yksityiskohdat (kuva 4), toiset lapset ja omat piirrokset (kuva 1 ja 2). Lapset kertoivat metsästä löytämiään asioita. Lasten puheessa nousi esille myös toiset lapset sekä omasta tekemisestä puhuminen. Metsä oli lapsille tuttu paikka, joten lasten puheessa korostui esimerkiksi omien lempikohtien ilmaiseminen. Näitä lempikohtia lapset hyödynsivät myös kuvien tuottamisessa.

Ääntä käyttivät teoksissaan kaksi lapsiparia. Yksi pareista hyödynsi iMovie -sovelluksen teemamusiikkia ja ääniefektejä ja yksi lapsista äänitti omaa ääntänsä. Oman puheen äänittämisessä korostui lapsen oman tuottamisen ja tuotoksen sisällön verbaalinen kertominen. Näin ollen lapset tuottivat monipuolista sisältöä käyttäen erilaisia medioita. Kuvasta 1 lapsi äänitti teoksen päälle seuraavasti:

*L2: Minä tekin äitin ja isän ja kirjoitin nimen ja piirsin nurmikkoa ja *lapsen oma nimi* piirsin sinne. Ja laivan! Ja veden. Valmis!*

Lapsen äänityksestä kävi ilmi minkälaisia sisällöllisiä tekijöitä lapsi hyödynsi tuottamisessaan. Lisäksi äänityksestä ilmeni lapselle tärkeistä ihmisistä verbaalasti kertominen.

Valokuvaamisen lisäksi yksi lapsipareista loi iMovie -sovelluksella lyhyen videon ottamistaan ja muokkaamistaan valokuvista. Videossa yhdistyi ääni ja kuva, jossa kuvia oli

muokattu omien mieltymysten mukaan (kuva 4). Videosta oli otettu kuvakaappaus tutkijan toimesta. Kuvassa 4 oleva muokattu valokuva toistui videossa useampaan kertaan. Videon tuottamisen aikana lapset kertoivat aikuisen ohjauksella kuinka haluavat luoda videonsa. Aikuisen ohjauksella oli erityisen vahva rooli videon tuotossa, koska sovelluksena iMovie oli lapsille vieras. Erityisesti erilaisiin teknisiin ongelmiin ja ratkaisuihin lapset tarvitsivat aikuisen sanallista ja fyysistä ohjaamista. Sovelluksessa käytetyt termit, kuten ääniefekti tai suodatin, eivät olleet lapsille entuudestaan tuttuja. Näin ollen aikuisen verbaalinen tukeminen ja ohjaaminen oli välttämätöntä.



Kuva 4. Teos 4 on lasten tuottama iMovie -elokuva, jonka päälle on aseteltu suodatin muokkaamaan elokuvan värimaailmaa. Videon päällä kuuluu taustamusiikkia sekä erilaisia ääniefektejä linnun laulusta hurraaviin lapsiin.

Tärkeiksi lasten verbaalisesti kertomiksi sisällöllisiksi elementeiksi aineistosta nousivat myös eri värien ilmaiseminen. Lapset kertoivat erilaisten värien käytöstä tuottaessaan teoksia. Värien käyttö näkyy esimerkkinä kuvassa 1. Lapset nimesivät tuottaessaan eri värejä, jolloin lapset verbalisoivat myös omaa tuottamistaan ääneen. Tärkeää lasten tuottamien kuvien sisällöissä oli ääneen kertominen. Lapset kertoivat tuottamisprosessinsa aikana minkälaisia elementtejä käyttävät. Verbaalisti kerrottuja elementtejä olivat värit, musiikit, tarrat ja erilaiset kynät. Lisäksi lapset kertoivat muista tuottamiseen liittyvistä menetelmistä, kuten esimerkiksi piirtämisestä.

Myös aikuisen ohjauksella lapset kertoivat esimerkiksi tabletin sovelluksien sisällä olevista elementeistä, kuten esimerkiksi kuvan päälle asetettavasta suodattimesta tai

teemasta. Aineistosta ilmeni, että lapset kertovat tuottaessaan teoksia paljon erilaisista sisällöllisistä tekijöistä erityisesti niihin kohtiin mitkä voi omin silmin nähdä.

Aikuisen merkitys lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmenemiseen kuvien tuottamisessa

Yksi suurimmista havainnoista oli se, kuinka paljon vaikutusta aikuisella on lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan mahdollistajana erityisesti kuvien tuottamisessa. Tärkeäksi osaksi nousi aikuisen verbaalinen johdattelu tuottamiseen. Suurimmaksi osaksi havainnoista aikuinen tavalla tai toisella verbaalisesti johdatteli lapsia tuottamaan omaa teostaan. Verbaalinen johdattelu ilmeni esimerkiksi vaihtoehtojen esittelemisenä.

Aikuisen verbaalinen johdattelu oli usein yhteydessä myös verbaalisen ohjaamisen kanssa. Aineistosta kävi ilmi, että lapset tarvitsivat paljon verbaalista johdattelua ja ohjaamista, jotta lapset pääsivät alkuun kuvien tuottamisessa. Aikuinen oli ideoiden antajana kertomalla lapsille verbaalisesti eri vaihtoehtoista. Aineistosta ilmeni myös, että aikuinen käytti ohjauksessaan hyväkseen lasten aikaisempia kokemuksia herätelläkseen lasten omaa ajattelua.

A: Nonii. Hei tota te muistatte ne haltiat. Etsittiin niitä koteja. Tänää te saatte tabletilla yhdessä keksiä, onko se sitten kuva, valokuva, videokuva, piirros. Yhdessä saatte päättää.

L3: Valokuva

A: Yymm.. Te saatte ite miettii mitä te teette. Onko se se haltija minkä te teette? Haltijan koti...

L3: Haltijan koti...

A: Mitäs..Teidän pitää yhdessä keskustella.. L4 kanssa keskustele L3.. Mitä te haluutte tehdä?

L3: Kuva.

L4: Ku...

A: L3 haluis kuvan, minkälaisen...Ai L4 halus valokuvan. No minkälaisen kuvan vois lähte tekemään?

L3: kuvaamaan. //L4: kuvaamaan.

A: Valokuvan?

L3: Joo.

A: Joo-o... Mitä te valokuvaatte?

L4:Eee...tabletilla

A: Tabletilla valokuva joo, mutta mitä te sillä tabletilla valokuvaatte?

*L3: *Sanoo L4 nimen**

A: Toisianne voi joo...

Aineistosta ilmeni, että lapset tarvitsivat paikoitellen pitkääkin verbaalista johdattelua ennen kuvien tuottamista. Aikuisen antamat esimerkit tukivat lasten kuvien tuottamista. Verbaalisella johdattelulla aikuinen auttoi lapsia hyödyntämään omia ideoitaan ja kokemuksiaan tuottamisen näkökulmasta. Aineistosta ilmeni, että aikuinen auttoi lapsia muitelemaan omia kokemuksia ja sitä kautta hyödyntämään niitä omassa tuottamisessaan.

Aikuisen verbaalisen ohjauksen ja johdattelun lisäksi aineistosta ilmeni aikuisen tekninen ja verbaalinen mallintaminen. Verbaalinen mallintaminen näkyi esimerkiksi värien ja kirjainten nimeämisenä. Aineistosta ilmeni aikuisen teknisen ohjaamisen tarve tuottaessa kuvia tabletilla. Aikuinen sanoitti verbaalisesti lapselle, kuinka tabletin kanssa voi toimia. Tekninen ohjaaminen korostui erityisesti tabletin toimintoihin tai sisältöihin liittyvien osioiden verbaalisena mallintamisena. Samalla ohjatessaan aikuinen mallinsi verbaalisesti tablettiin ja valokuvaamiseen liittyviä teknisiä ratkaisuja antaen esimerkkejä ja vinkkejä. Tekniseen mallintamiseen liittyi vahvasti myös fyysinen ohjaaminen verbaalisen ohjaamisen lisäksi.

A: Siellä on kato L2 tehnyt laivan. Nyt sitten mitens me saatais se koko kuva. Tuut sä tännepäin. Mä annan semmosen vinkin et kannattaa täältä suunnasta kuvata. Täältäpäin katso, kokeileppa täältä niin sit saisit näkyviin sen sun koko laivan ja... Näkykö se. Nyt näkyy!

A: Hyvä. Mä annan semmosen vinkin et kokeilehan ottaa näin pystyasennossa se sun kuva.... Ja nyt kato tähtäät siihen ni näkyy se sun piirustus siinä eikä mitään muuta.

Esimerkkikohdissa näkyi aikuisen antama verbaalinen tuki tekniseen toteuttamiseen. Näin ollen sekä verbaalinen mallintaminen että tekninen fyysinen mallintaminen kulkivat käsi kädessä. Teknistä fyysistä mallintamista tapahtui myös näyttämällä konkreettisesti esimerkiksi, kuinka kuvaa muokatessa voi muuttaa kynän väriä tai paksuutta. Tekniseen mallintamiseen liittyi myös visuaalisten elementtien verbaalista mallintamista. Erityisesti kuvan muokkaamisessa aikuinen verbaalisesti sanoitti lapsille mitä he ovat sillä hetkellä tekemässä. Tällaista aikuisen ilmaisemista oli esimerkiksi kynän paksuuden ja näkyvyyden kuvailu tai tarrojen koon vaihtelun visuaalinen merkitys kuvalle.

6.2 Lasten visuaalinen lukutaito kuvien tulkitsemisessa

Aineistossa kuvien tulkitseminen painottui yhteiseen kokoontumiseen kuvien tuottamisen jälkeen. Lapset myös verbaalisesti tulkitsivat ja sanoittivat omia tuotoksiaan jo tekovaiheessa, jolloin tuottaminen ja tulkitseminen voidaan ajatella menevän lapsilla päällekkäin. Näin ollen tuottamista ja tulkitsemista ei voi täysin toisistaan erottaa. Tulkinnan osio jakautuu kahden pääluokan mukaan: *Lasten verbaalinen ilmaisu kuvien tulkinnassa* ja *Aikuisen rooli lasten kuvien tulkinnassa*. Ensimmäisessä osassa käsitellään lasten itsestä verbaalista ilmaisua kuvien tulkinnassa ja toisessa osassa aikuisen roolia lasten kuvien tulkinnassa.

Lasten verbaalinen ilmaisu kuvien tulkinnassa

Kuvien tulkinnan osiossa aineistosta ilmeni lasten oman tuotoksen verbaalista kuvailemista sekä omista havainnoista ja tulkinnoista kertomista. Lisäksi lapset ilmaisivat toisten lasten teoksiin pohjautuvaa verbaalista kerrontaa sekä kiinnittivät verbaalisesti huomiota visuaalisiin yksityiskohtiin. Konkreettisia visuaalisia elementtejä, joihin lapset pääasiassa verbaalisti kiinnittivät huomiota, olivat värit, erilaiset eläimet sekä puut. Osa konkreettisista visuaalisista elementeistä oli lasten omaa tulkintaa eikä suoraan havaittavissa kuvasta. Lapset myös korostivat visuaalisia elementtejä eleellisellä ilmaisulla, kuten esimerkiksi matkimalla kanan liikkumista. Eniten tulkinnoissa korostuivat värit ja niihin liitetyt tulkinnat teoksista. Kuvien tulkinnan aikana lapset kertoivat kuvista niitä elementtejä mitkä he konkreettisesti voivat nähdä.

A: Noni hei L5 mitäs sä, mitä sun mielestä tässä kuvassa on?

L5: kana.

A: Kana? Okei, mitä muuta siinä kuvassa on? Kerro kaikki mitä sun mielestä siinä kuvassa on.

L5: Puu.

L3: Ja minä.

A: Joo.

L5: Elävä puu.

A: Joo. Elävä puu okei. Mitäs tota muuta sä näet tässä kuvassa?

L5: En tiedä.

A: Et tiedä. No L6 kerroppas mitäs sinä näät tässä kuvassa?

L6: En... Äiti.

A: Äidin joo. Mitä muuta? Mitä värejä siinä on? Miten se on aseteltu?

L6: Punaista ja vaaleeta. Sinistä ja mu...harmaa.

A: Yhyym... Paljon värejä!
A: No L2, mitä sinä näät tässä kuvassa?
L2: eeee... Kana!
A: Kanan näät kuvassa! Mikä siitä tekee kanan?
*L2: *tekee käsillä kanaliikettä**

Aineistosta havaittiin lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisessa kerronnassa huomioivan konkreettisesti nähtävän asian, esimerkiksi värin ja yhdistävä sen itselle merkityksellisiin asioihin, kuten esimerkiksi omiin vanhempiin. Värit olivat käytetyin visuaalinen elementti lasten verbaalisessa kerronnassa. Värit olivat myös tutuimpia visuaalisia elementtejä lapsille. Esimerkiksi kuvan asettelua lapset eivät vielä ymmärtäneet tai osanneet verbaalisti ilmaista.

A: No L1, kerro sinä mitä tässä kuvassa sinun mielestäsi on.
L1: Äiti.
A: Äiti. Mikä siitä tekee sinun mielestäsi äidin?
L1: Siniset.
A: Sininen tekee sinun mielestäsi äidin.

Esimerkkihavainnoista voidaan todeta lapsilla olevan vielä haastavaa ilmaista sanallisesti omia tulkintojaan ja perustella niitä. Lapset kiinnittävät huomionsa konkreettisiin asioihin, kuten esimerkiksi väreihin tulkinnoissaan. Tulkitessaan lapset myös kertoivat mielipiteitään töistä. Lasten tulkinnoissa korostuivat aineiston perusteella oman työn verbaalinen sanoittaminen. Lapsia pyydettiin kertomaan omista töistään ennen kuin muille lapsille annettiin mahdollisuus kertoa oma mielipide käsillä olevasta teoksesta. Lasten verbaalisesti sanoittaessa omia töitään he ilmaisivat verbaalisesti omaa visuaalista lukutaitoaan. Lasten sanavalinnoissa korostuivat heille tutuimmat visuaaliset menetelmät, elementit sekä he liittivät teoksien visuaaliset elementit omiin aikaisempiin kokemuksiinsa.

Aineistosta voitiin havaita lasten omien mielipiteiden kertomisen toisten lasten teoksista olevan vielä haastavaa. Lasten mielipiteiden kertomisessa korostuivat erityisesti konkreettisesti nähtävien visuaalisten elementtien verbaalinen sanoittaminen. Myös aikuisen roolilla oli merkitystä lasten mielipiteiden verbaaliseen kertomiseen. Aikuisen rooli lasten mielipiteiden kertomiseen voi havaita esimerkkihahdassa. Ilman aikuisen verbaalista johdattelua lasten mielipiteiden kertominen toisten lasten töistä jäi vähäiseksi. Aikuinen johdatteli omalla puheellaan lapsia kertomaan mielipiteensä toisten lasten tuottamasta teoksesta.

A: Joo-o. No mitäs mieltä te ootte tästä L4 tähdestä?

L5 ja muita lapsia: Kiva, hieno.

A: Joo. Mikä siitä tekee hienon?

L6: Oranssi.

L5: Mun mielestä silmät. Se oli tosi kiva, kun hän hymyili. Se oli tosi ihana.

A: Ihana joo. No L6 mitä mieltä sä oot tästä työstä?

L6: Siinä on liilaa ja ruskee ja oranssia ja keltaista ja sinistä ja mustaa. Tollasta sinistä ja mustaa.

Lasten tulkinnoissa korostuivat myös omien kokemusten verbaalinen sanoittaminen. Yksi lapsista kertoi omista kokemuksistaan kertoessaan muille lapsille omasta tekemästään työstä. Lasten kertomat omat kokemukset liittyivät vahvasti omaan lähipiiriin, eli esimerkiksi omaan perheeseen. Omista kokemuksista kertominen lasten tulkitsessa kuvia voidaan todeta liittyvän siihen, että lapsi kykenee verbaalisesti tarkastelemaan teosta konkreettisia elementtejä pidemmälle. Tietyt visuaaliset elementit muistuttavat lasta hänelle itselleen tutusta ihmisestä tai tapahtumasta. Lapset kertovat mielellään itselleen tärkeistä kokemuksista osana visuaalisten elementtien verbaalista kerrontaa. Ennen kokemusten kertomista edelsi oman tuottamisprosessin verbaalista sanoittamista, kuten kertomalla missä ja miten kyseinen teos on tehty. Näin ollen lapset käyttivät omia kokemuksiaan pohjana tulkinnoille. Lasten visuaalisen lukutaidon verbaaliseen kerrontaan kuuluu siis myös teoksen herättelemien mielikuvien kerrontaa, jotka pohjautuvat lasten aikaisempiin kokemuksiin.

Aikuisen rooli lasten kuvien tulkinnassa

Aineistosta voitiin havaita aikuisen roolilla olevan merkitystä lasten kuvien tulkinnassa. Aikuisen rooli korostui aineistossa johdattelevien verbaalisten kysymyksien esittäjänä. Esittämällä kysymyksiä aikuinen vie lasten kuvien tulkintaa eteenpäin. Esitetyt kysymykset olivat joko konkreettisiin elementteihin tai kuvan sisältöön liittyviä kysymyksiä. Aikuisen verbaalinen johdattelu auttoi lapsia tulkitsemaan toisten lasten töitä, joka ei vielä syntynyt spontaanisti. Aikuisen johdattelua tapahtui koko tulkintaprosessin ajan. Verbaalinen johdattelu ja kysymykset auttoivat lasta kertomaan omia tulkintojaan ja mielipiteitään. Aikuisen rooli lasten kuvien tulkinnassa oli olla johdatteleva ja keskustelua eteenpäin vievä voima.

A: ... Noni L1. Kerroppas sinä minkälainen sun mielestä tää video oli. Kerro vaan mistä sä pidit eniten.

LI: Mä pidin sinisestä.

A: Siinä oli sinistä jossain kohtaa okei. Mistä muusta sä pudit?

LI: Keltaisesta.

A: Yhyym... Muistat sä miltä se video näytti?

LI: Ööö...

A: Oliko siinä muuta hyvää?

LI: Oli.

A: No mikäs siinä oli hyvää?

LI: Siinä oli hyvää leikkiä.

A: Hyvää leikkiä? Nii lapset leikkivät siinä niissä kuvissa.

Lasten mielipiteiden kertominen ei tapahtunut tutkimuksen aineistossa lapsilta spontaani, vaan mielipiteen kertomista edelsi aina aikuisen esittämä kysymys. Kuten edeltävässä esimerkissä näkyy, aikuisen pitkäjänteinen johdattelu ja kyseleminen johdatti siihen, että lapsi kertoi mikä videossa oli hänen mielestään hyvää. Lasten mielipide kohdistuu konkreettisesti näkyvään tilanteeseen tai esimerkiksi visuaaliseen elementtiin, kuten väreihin.

Aikuisen verbaaliseen johdatteluun liittyi myös lasten aikaisempien kokemusten esiin nostaminen tulkitsemisessa. Lasten omien aikaisempien kokemusten esiin houkuttelu herätti lapsia myös ajattelemaan itsenäisemmin. Aikuinen houkutteli verbaalisesti lapsia kertomaan ja muistelemaan tekemisiään. Lisäksi lapset kertoivat aikuisen muun verbaalisen johdattelun tuloksena omista kokemuksistaan helpommin. Lapset kertoivat aikuisen verbaalisen johdattelun tuloksena esimerkiksi omista lempiväreistään tai minkälaisia kokemuksia kuvan sisältö heissä herätti. Lasten kertoessa omista kokemuksistaan voidaan olettaa sen olevan heidän tapansa ilmaista itseään ja omaa visuaalista lukutaitoa. Lapsille on haastavaa ilmaista esimerkiksi kuvan sommittelua tai perspektiiviä ilman aikuisen apua. Paljon luonnollisempaa lapsille oli kertoa heille tärkeisiin ihmisiin liittyvistä ilmiöistä ja ajatuksista, mitä kuva heille kertoo. Oman mielipiteen ilmaiseminen on osa visuaalista lukutaitoa lapsilla.

Aikuisen verbaalisen johdattelun lisäksi aikuinen mallinsi lapsille kieltä ja kielen rakenteita verbaalisesti. Verbaalinen mallintaminen kohdistui pääsääntöisesti visuaalisten elementtien sanoittamiseen, mutta myös kirjaimien nimeämiseen. Aikuinen auttoi lapsia verbaalisesti sanoittamaan esimerkiksi värejä tai yksittäisiä muita kohtia. Verbaalinen mallintaminen yhdistyi myös yleiseen puheen sanoittamiseen, mutta myös lapsen puheen tulkitsemisen mallintamiseen. Osittain myös toiset lapset olivat aineistossa verbaalisesti mallintamassa yhdessä aikuisen kanssa.

A: L4 työ. L4 tule tänne eteen kertomaan mitä sinä olet tehnyt tässä sinun työssä. Käänny muille päin ja kerro kaikille.

L4: Teki tättin.

A: Tatin?

L4: Tädin.

A: Tädin?

L4: Tättin.

L5: Tähdän.

A: Mikäs se tatti on?

L5: Tähdän.

A: Tähdän. Okei tähden teit. No mitä siinä tähdessä on?

L4: Oranssi ja ja musta ja vihree ja pinkki ja keltainen.

Pelkästään aikuisen oma tulkinta lapsen puheesta ei aina ollut oikea tulkinta. Myös toiset lapset auttoivat niin aikuista kuin äänessä olevaa lasta verbaalisti kertomaan haluamansa asian. Yhdessä toisten lasten kanssa aikuinen verbaalisesti johdatteli lasta kertomaan mielipiteensä sekä auttamaan lasta verbaalisesti sanoittamaan omaa työtänsä. Näin ollen aikuinen ja toiset lapset olivat tukemassa lasta verbaalisesti ilmaisemaan itseään. Lapset tarvitsevat tulkinnoissaan suhteellisen laajan sanavaraston, jotta kykenevät ilmaisemaan itseään tarpeeksi selkeästi ja kattavasti. Toisaalta aikuinen on tulkinnan hetkissä mukana tukemassa ja verbaalisesti mallintamassa puhetta lapsille.

6.3 Tulosten yhteenveto

Lasten visuaalisen lukutaidon verbaalinen kerronta ilmenee tuottamisessa erityisesti tuottamisen menetelmien ja välineiden verbalisoimisena. Tuottamisprosessin ajan lapset tarvitsevat aikuiselta vahvaa verbaalista tukea. Erityisesti tablettiin liittyvien sovellusten ominaispiirteiden verbalisoimisessa aikuisella on iso rooli. Aikuinen myös vie eteenpäin lasten tuottamisprosessia verbaalisesti johdattelemalla.

Kuvien tulkinnassa lapset kiinnittävät erityisesti huomiota yksinkertaisimpiin visuaalisiin elementteihin. Näitä visuaalisia elementtejä ovat esimerkiksi värit ja muodot. Lapset verbalisoivat tulkinnoissaan myös omia aikaisempia kokemuksiaan ja heille merkityksellisiä asioita, joita teos heissä herättää. Aikuisen roolilla on merkitystä myös kuvien tulkinnassa. Aikuinen vie verbaalisesti ohjaten lasten tulkintaa eteenpäin esimerkiksi esittämällä tarkentavia kysymyksiä. Lasten visuaalisen lukutaidon verbaalinen kerronta ilmenee heille tuttujen visuaalisten elementtien sekä aikaisempien kokemusten verbaalisena

kerrontana. Lisäksi lapset tarvitsevat aikuisen vahvaa verbaalista ohjaamista, jotta lapset ilmaisevat omaa visuaalista lukutaitoaan verbaalisesti.

7 Pohdinta

Tässä luvussa käsitellään tämän tutkimuksen tuloksien yhteyttä aikaisempien tutkimusten tuloksiin. Päätuloksissa ja johtopäätöksissä avataan aikaisempien tutkimusten tuloksien ja tämän tutkimuksen tuloksien yhteyttä tutkimuskysymyksiin. Sen jälkeen pohditaan tutkimuksen luotettavuuteen, eettisyyteen ja merkitykseen liittyviä ajatuksia. Lopuksi käsitellään mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

7.1 Päätulokset ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten visuaalinen lukutaito näyttäytyy lasten puheessa erityisesti lasten tuottaessa ja tulkitessa multimodaalista teosta ja minkälainen rooli aikuisella on lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmenemiselle. Visuaalisella lukutaidolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kykyä tuottaa visuaalista esitystä, sanoittaa omia visuaalisia ajatuksiaan sekä kommunikoida verbaalisesti omista visuaalisista kokemuksista toisten kanssa. Tutkimuksen päätulokset jaetaan kahteen osaan tutkimuskysymyksiin perusteella. Aluksi käsitellään visuaalista lukutaitoa lasten puheessa tuottamisen ja tulkitsemisen konteksteissa ja lopuksi käsitellään aikuisen roolin merkitystä lasten visuaalisen lukutaidon ilmenemiseen. Päätuloksissa nivotaan yhteen tutkimuksen aineistosta saadut tulokset ja aikaisemmissa tutkimuksissa saadut tulokset.

Visuaalinen lukutaito lasten puheessa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli vastata siihen, *Kuinka lapset ilmaisevat verbaalisesti visuaalista lukutaitoaan tuottaessaan ja tulkitessaan multimodaalista teosta*. Tutkimuksen tuloksien mukaan lapset verbaalisesti sanoittavat hyvin vahvasti omaa tuottamisprosessiaan. Lasten tuottamisen verbaalinen kerronta kohdistuu oman tekemisen verbaaliseen sanoittamiseen, visuaalisten ja audittiivisten elementtien sekä omien kokemusten verbaaliseen kerrontaan. Aikuisen verbaalisen johdattelun avulla lasten tuottamisprosessi menee aineiston mukaan eteenpäin. Erityisesti aikuisen verbaalisesti ja fyysisesti esittelemät tabletin tekniset toiminnot sekä erilaiset sovellukset vaikuttivat lasten tuottamiseen.

Friedmanin (2018) tutkimuksessa lasten valokuvaaminen ja tuottamisprosessin verbaalinen sanallistaminen kehitti lasten kielitaitoa. Näin ollen on merkityksellistä, että lapset

verbaalisesti sanoittavat myös tuottamisprosessinsa aikuisen tukemana. Aikuinen mallittaa lapsille tablettiin liittyvää vierasta sanastoa, jolloin lapsen sanavarasto karttuu sekä visuaalisen lukutaidon verbaalinen kerronta edistyy.

Kuvat ovat Räsänen (2015, s. 105) mukaan merkityksellisimpiä tekstejä lasten elämässä, koska heiltä puuttuu vielä kyky tulkita kirjoitettua tekstiä. Näin ollen kuvien tuottaminen piirtäen, valokuvaten ja videoiden on pienimmillä lapsilla luontaisin tapa tuottaa tekstiä. Lapset verbaalisesti kertovat kuvien tuottamisen sisällöllisistä tekijöistä. Nämä visuaalisen lukutaidon sisällölliset tekijät koostuvat pääsääntöisesti piirtämisestä ja valokuvaamisesta. Erityisesti on lapsille piirtäminen tuttu ja turvallinen luomisen menetelmä. Poikkeuksena tähän on yhden lapsen itse äänittämä puhe, jossa hän verbaalisesti kertoo omasta työstään. Tässä äänityksen keskiössä on oman työn verbaalinen ääneen sanoittaminen, eli lapsille ominaista tuottamisprosessissa on verbaalisesti sanoittaa ääneen omaa tuottamistaan. Toisin sanoen lasten visuaalisen lukutaidon verbaalinen kerronta kuvien tuottamisessa ilmenee pääsääntöisesti tuottamisen prosessin verbaalisena ääneen sanoittamisena.

Visuaalinen lukutaito vaatii Räsänen (2015, s. 105–106) mukaan käyttäjältään kykyä verbaalisti kertoa omista visuaalisista kokemuksistaan ja kommunikoida niistä. Lisäksi visuaaliseen lukutaitoon lasketaan kuuluvaksi kyky tuottaa visuaalisia esityksiä. (Räsänen, 2015, s. 105–106.) Näin ollen lasten visuaalisen lukutaidon verbaalinen kerronta näyttyy vahvasti tuottamisprosessin verbalisoimisena. Lapsille on luontaista kertoa mitä ovat milloinkin tekemässä. Toisaalta oman tuottamisen verbalisoiminen vaatii lapsilta tarpeeksi kielitaitoa, jotta lapsi kykenee ilmaisemaan itseään sanallisesti. Jotta lapsi kykenee tulkitsemaan tai kertomaan omasta työstään, on lapsella oltava tarpeeksi laaja sanavarasto. Valokuvaamisen on todettu Friedmanin (2018) tutkimuksessa lisäävän lasten sanavarastoa sekä kehittävän lasten lauseista monimutkaisempia. Lapset hyödynsivät paljon menetelmänä valokuvaamista, joten pidemmällä tähtäimellä tabletilla valokuvaamisella on mahdollisesti hyötyä lasten sanavaraston kehittäjänä. Jotta lapset kykenevät visuaalisesta lukutaidosta verbaalisti kertomaan on heillä oltava tarpeeksi laaja sanavarasto.

Lasten visuaalisen lukutaidon verbaalinen kerronta kuvien tulkinnassa pohjautuu vahvasti aikuisen läsnäoloon ja verbaaliseen johdatteluun. Aikuisen roolilla on merkitystä lasten kuvien tulkintaan. Lasten omassa verbaalisessa ilmaisussa oleellista on omasta kuvasta kertominen, eli omat kokemukset sekä toisten kuvasta mielipiteen verbaalinen ilmaisu ja omien kokemusten sanoittaminen. Tulkintaprosessissa oleellista lapsilla on

kertoa mitä itse on omaan kuvaansa tehnyt. Lasten tulkinnan elementteinä nousevat esille pääsääntöisesti visuaaliset elementit ja jonkin verran myös auditiiviset elementit. Tulkinnaassa lapset hyödyntävät lisäksi eleellistä ilmaisua sekä omia kokemuksiaan.

Tämän tutkimuksen tuloksien perusteella tulkinnassa väreillä ja muilla visuaalisilla elementeillä on erityinen paikka lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisessa kerronnassa. Näin on todennut myös Lopatovska ym. (2016) tutkimuksessaan. Lapsille värit ovat kaikista tutuin elementti, jolloin lapset myös käyttävät kaikista eniten eri värien nimiä puheessaan. Näin ollen lasten verbaalinen kuvien tulkinta pohjautuu pitkälti väreihin ja värien herättämiin muistoihin. Värien herättämät muistot saattavat liittyä omaan perheeseen ja muihin lapsille hyvin tuttuihin ihmisiin ja tilanteisiin. Myös muiden tuttujen elementtien verbaalinen kerronta on lapsille luontaista. Muita konkreettisia verbaalisia tulkinnan elementtejä lapsilla voivat olla helposti tunnistettavissa olevat muodot, kuten esimerkiksi puu, tähti tai silmät. Tällaiset muodot ovat lapsille entuudestaan tuttuja, jolloin ne ilmenevät heidän puheessaan eniten.

Lasten kuvien tulkinnassa heidän puheessaan ilmenee eniten yksinkertaisia visuaalisia elementtejä. Erilaisia visuaalisia elementtejä voivat olla värit ja muut elolliset ja elottomat, mutta tutut muodot ja hahmot. Lopatovska ym. (2016) havaitsi tutkimuksessaan, että lapset kiinnittävät huomionsa ja verbaalisti kertovat kaikista yksinkertaisemmista visuaalisista elementeistä, joihin värit kuuluvat. Yksinkertaisimpia visuaalisia elementtejä lapset ilmaisevat verbaalisesti. Visuaaliset elementit katsokaan kuuluvaksi osaksi lasten visuaalista lukutaitoa.

Lapset eivät vielä tulkinnoissaan kiinnittäneet huomiota esimerkiksi perspektiiviin tai keskisyyteen, mikä taas olisi vaatinut lapsilta enemmän taitoja. Lapset kiinnittävät eniten huomiota Lopotovskan ym. (2016) määrittelemiin klassisiin elementteihin eli väreihin, muotoihin ja linjoihin. Tässä tutkimuksessa lapset eivät verbaalisesti kiinnittäneet huomiota teoksien linjoihin, vaan pääpaino oli väreissä ja lapsille tutuissa muodoissa.

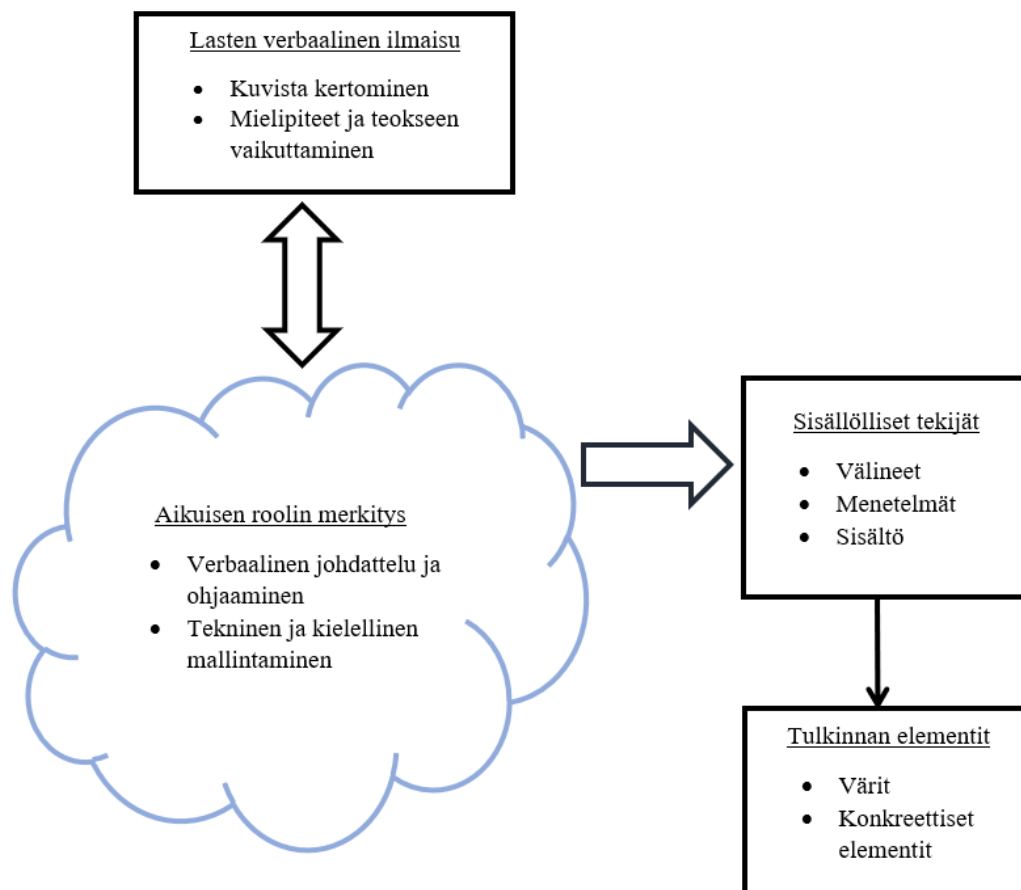
Tulkinnassa esiin tulleet elementit yhdistyvät myös omien kokemusten verbaaliseen kerrontaan. Lapset verbaalisesti kertovat omista kokemuksistaan tulkitessaan toisten tekemiä teoksia. Omat kokemukset pohjautuivat pääsääntöisesti verbaaliseen kerrontaan omasta perheestä ja sen tärkeydestä. Näin ollen lasten verbaalisessa tulkinnassa yhdistyy omien kokemusten hyödyntäminen, mikä antaa sisältöä lasten tulkinnalle. Lopotovskan (2016) mukaan lapset kertovat mielellään juuri niistä elementeistä, mistä he jo tietävät jotain.

Tämän takia värit ja konkreettiset tutut asiat ilmenevät herkemmin lasten puheessa. Toisaalta taas lapsi verbaalisesti kertoo tulkinnan aikana, kuinka käsittelyssä oleva teos liittyy hänen omaan elämäänsä, niin kuin Räsänen (2015, s. 166) on todennut olevan lapsille luontainen tapa tulkita kuvia.

Kuvien tulkinnassa lapsilla olennaista on myös omien mielipiteiden kertominen. Aikuisen sanallisella ohjauksella lapset kertovat mielipiteensä työstä. Mielipiteet pohjautuvat pääsääntöisesti kuvan pitämiseen ja perusteluina lapset käyttivät esimerkiksi värejä. Setälän (2012, s. 240–241, 243) tutkimuksessa todetaan, että lasten kuvien tulkinnoissa kuvaaminen on kiedottu vahvasti pitämiseen ja on myös sidonnainen katseluhetkestä. Myös tässä tutkimuksessa lapset kiinnittävät huomiota kuvissa kohtiin, joista heille on jäänyt aikaisempia muistijälkiä ja jotka ovat heille merkityksellisimpiä. Näin ollen lasten visuaalinen lukutaito ilmenee lasten puheessa myös omien mielipiteiden kertomisena, koska mielipiteisiin liittyy usein visuaalisten elementtien verbaalinen sanoittaminen.

Aikuisen roolin merkitys lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan mahdollistajana

Toinen tutkimuskysymys muotoiltiin niin, että *Millainen rooli aikuisella on lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan mahdollistajana*. Tutkimuksen tuloksien perusteella voidaan todeta aikuisen roolilla olevan hyvin vahva merkitys siihen, kuinka lapset ilmaisevat verbaalisesti visuaalista lukutaitoaan. Aikuisen roolin merkitys voidaan nähdä ulottuvan sekä tuottamiseen että tulkittamiseen. Tutkimuksen tuloksissa ilmenee aikuisen vaikutus jokaiseen tuottamisen osa-alueeseen. Aikuinen voidaan nähdä olevan malliesimerkkinä lapsille ja antavan erityisesti verbaalisia esimerkkejä ja ideoita toiminnan tueksi. Aikuisen merkitys lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmenemiseen avataan kuviossa 3. Sen mukaan aikuisen roolin merkitys kohdistuu niin sisältöllisiin tekijöihin sekä suoraan lasten verbaaliseen ilmaisuun. Tutkimuksen tuloksien perusteella aikuisen roolilla on merkittävä osa lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmenemiselle.



Kuvio 3. Aikuisen roolin merkitys lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmentymiselle.

Tuottamisen näkökulmasta Rusanen, Kuusela, Rintakorpi ja Torkki (2014, s. 51) toteavat, että aikuisen verbaalinen sanoittaminen ja mallintaminen lapsille ovat tärkeitä lasten tuottaessa kuvia. Chang ja Cress (2014) yhtyvät myös tutkimuksessaan tähän ajatukseen, että aikuisen roolilla on merkitystä erityisesti lasten visuaalisen lukutaidon verbaaliseen kerrontaan. Aikuisen tehtävänä on antaa tilaa lapsille tuottaa, mutta samalla verbaalisesti ohjaten ja neuvoen tarvittaessa. Aikuisen ohjaava ja inspiroiva asema voidaan havaita tutkimuksen tuloksissa. Erityisesti tuottamisen osiossa aikuinen auttoi verbaalisesti viemään eteenpäin lasten tuottamisprosessia kohti valmiita teoksia.

Chang ja Cress (2014) ovat todenneet tutkimuksessaan, että lasten toimiminen yhdessä aikuisten kanssa on merkityksellistä. Aikuisen läsnäolo ja tuki voidaan nähdä vievän eteenpäin lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmaisua. Aikuisen verbaalisen mallintamisen merkitys näkyy tässä tutkimuksessa niin kuin myös Changin ja Cressin (2014) tutkimuksessa. Aikuinen vie verbaalisesti ohjaten eteenpäin lasten tuottamista

samalla auttaen lapsia verbaalisesti mallintamalla kertomaan tuottamisprosesseista eli verbaalisesti kertomaan omasta teoksestaan. Lasten visuaalisen lukutaidon verbaalinen kerronta ilmenee tuottamisessa erityisesti aikuisen tukemana. Aikuinen antaa lapsille esimerkkejä ja näiden vihjeiden varassa lapsi tekee omat itsenäiset päätöksensä. Erityisesti tekninen verbaalinen mallintaminen on pääasiallisesti vielä aikuisen verbaalisen ohjauksen varassa, koska pienemmillä lapsilla ei vielä välttämättä ole tarvittavaa sanavarastoa ilmaista itseään tällä osa-alueella.

Aikuisen roolilla on merkitystä myös siihen, kuinka lapset verbaalisti kertovat tuottamisprosessistaan. Lapset kertovat mitä tulevat tekemään tai mitä olivat jo tehneet. Aikuinen auttaa lapsia verbaalisesti sanoittamaan sisällöllisiä tekijöitä tuottamisprosessissa, erityisesti liittyen tabletin toimintoihin. Aikuisen vaikutus sisällöllisiin tekijöihin ilmenee esimerkiksi verbaalisesti eri vaihtoehtojen antamisena sekä konkreettisesti kysymällä lapsilta esimerkiksi mihin lapset voisivat ulkona piirtää. Myös lapset itse verbaalisesti sanoittavat esimerkiksi minkä värisen kynän haluavat tai minkälaista musiikkia videoonsa. Tietyn värisen kynän ilmaiseminen verbaalisti on yksi visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan elementti erityisesti pienillä lapsilla (Lopatovska ym., 2016, s. 1199). Toisaalta näihin sanoittamisiin yleensä pohjautui aikuisen aikaisempi verbaalinen ohjaus, vaikka idea olikin lapsen oma. Näin ollen aikuisen roolin merkitys näkyy myös lasten visuaalisen lukutaidon elementtien verbaaliseen ilmaisemiseen erityisesti kysymyksillä johdatteluna.

Toisaalta Setälän (2012, s. 239–240) mukaan lapset ovat itsestään hyvin läsnä tuottaessaan kuvia eivätkä kuvat synny ilman lasten omaa läsnäoloa. Aikuisen läsnäolo tuottamisprosessissa on olla esimerkkinä ja inspiroijana, mutta ei vaikuttamassa itse tuottamisprosessiin tai teoksen sisältöön millään tavoin. Aikuinen on antamassa lapsille verbaalisia vihjeitä ja tarvittaessa auttamassa verbaalisti kertomaan käsillä olevaa työskentelyn vaihetta. Lisäksi se, että lapset kykenevät valokuvaamaan tosiaan tai omia teoksiaan vaatii lapsilta Setälän (2012, s. 239–240) mukaan tietoisuutta kuvailmaisusta. Lapset ovat siis tietoisia tuottamisprosessista, ilman että he pystyvät sitä välttämättä vielä verbaalisti kertomaan. Lapset käyttävät visuaalista lukutaitoaan hyödyksi, mutta erityisesti tabletilla kuvien tuottamisessa visuaalisen lukutaidon verbaalinen kerronta jää yksinkertaisten elementtien kielentämiseen. Tässä vaiheessa aikuisen roolilla on erityisesti merkitystä, koska aikuinen omalla puheellaan tukee lasten visuaalisen lukutaidon verbaalista kerrontaa.

Aikuinen avustaa verbaalisesti kertomalla esimerkiksi valokuvaamisen prosessia lapsille. Tähän ajatukseen yhtyy myös Friedman (2016) omassa tutkimuksessaan, jonka tuloksien mukaan aikuisen rooli on esitellä ja näyttää mallia kuinka esimerkiksi tietynlaiset teknologiset laitteet toimivat. Lisäksi Friedmanin (2018) tutkimuksen mukaan lasten sanavarasto kehittyy lasten valokuvaamisen ja siihen liittyvän verbaalisen prosessoinnin myötä. Aikuisen verbaalisen mallintamisen avulla lasten sanavarasto laajenee, erityisesti toimiessa tabletilla. Tablettiin liittyvä sanasto voi olla lapsille vierasta, jolloin aikuisen sanallisen mallintamisen merkitys korostuu.

Lapset kertovat verbaalisti omista aikaisemmista kokemuksistaan tuottaessaan sisältöä. Tähän on myös aikuisen roolilla merkitystä. Aikuisen ohjailusta huolimatta lapset itse kertoivat, minkälaista musiikkia halusivat tai videon päälle tulevan suodattimen värin. Aikuinen on verbaalisesti mallintamassa lapsille kertomalla heille vaihtoehtoista, mutta lopullisen päätöksen tekevät aina lapset itse. Aikuisen vaihtoehtojen verbaalisella kertomisella oli vaikutusta lasten päätöksen tekoon, mutta silti lopullisen mielipiteen kertoi aina lapsi itse. Aikuisen verbaalisti kertomat vaihtoehdot tukevat myös niitä lapsia, joilla kielitaito ei ole vielä riittävän laaja itse kertomaan. Näin ollen aikuisen verbaalinen rohkaisu ja mallintaminen on tukemassa lapsen verbaalisen visuaalisen lukutaidon ilmaisua lapsen tuottaessa multimodaalista teosta.

Kuvien tulkinnassa pystyy selvästi havaitsemaan lasten rajalliset verbaaliset valmiudet kuvien tulkintaan verrattuna aikuisiin. Aikuinen antaa lapsille eväitä tulkintaan esittämällä monipuolisia kysymyksiä. Aikuisen tehtävä onkin Setälän (2012, s. 69) mukaan toimia enemmän kannustajana ja rohkaisijana lasten kuvien tulkinnassa. Aikuinen on tukemassa lasta koko tulkintaprosessin ajan niin pelkällä läsnäolollaan kuin verbaalisella ohjauksellaan. Verbaalinen ohjaus voi olla johdattelevaa puhetta tai antamalla lapsille oman vuoron puhua, jotta kaikkien lapsien ääni tulee kuulluksi. Lopatovskan ym. (2016) tutkimuksessa havaittiin, että lasten tietoisuus visuaalisista elementeistä kehittyy vasta heidän opettamisensa jälkeen. Aikuisen rooli on antaa verbaalisia esimerkkejä, kuinka tulkita kuvia, koska lasten sanavarasto ei ole vielä tarpeeksi kattava.

7.2 Yhteenveto päätuloksista

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta aikuisen roolilla olevan tärkeä merkitys lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan mahdollistajana lasten tuottaessa sekä tulkitessa multimodaalista teosta. Lapset käyttävät tuottaessaan multimodaalista teosta monipuolisesti perinteisiä menetelmiä yhdistäen ne tabletille ominaisiin menetelmiin. Tuottaessaan teoksiaan lapset verbalisoivat kaikkia prosessin vaiheita aikuisen tukemana. Toisin sanoen voidaan tämän tutkimuksen tuloksien perusteella todeta lasten käyttävän visuaalisen lukutaidon verbaalista kerrontaa monipuolisemmin ja rikkaammin tuottaessaan tabletilla multimodaalista teosta, koska lapset joutuvat verbaalisesti kertomaan omaa toimintaansa enemmän kuin pelkästään perinteisiä menetelmiä käyttäen. Toiseksi tuloksien perusteella voidaan todeta lapsien tarvitsevan huomattavasti enemmän aikuisen verbaalista sekä fyysistä mallintamista, jotta he kykenevät tuottamaan tabletilla multimodaalisen teoksen. Lapset hyötyvät aikuisen verbaalisesta ohjaamisesta koko tuottamisprosessin ajan.

Aikuisen roolilla lasten tulkinnassa on merkitystä jokaisen tulkinnan osa-alueeseen. Aikuisen verbaalisen johdattelun avulla lapset kertovat mielipiteitään tai omia kokemuksiaan sitä kysyttäessä. Lapsien omien kokemusten tai mielipiteiden verbalisoiminen voidaan katsoa kuuluvan osaksi lasten visuaalista lukutaitoa. Lasten kuvien tulkitseminen pohjautuu hyvin pitkälle heille tuttuihin elementteihin ja niiden pohjalta syntyneisiin mielikuviin. Aikuinen myös auttaa lapsia kertomaan kuvista esimerkiksi verbaalisesti mallintamalla hankalia sanoja tai selventämällä muita kohtia lapsen puheilmassaan. Aikuisen roolilla on hieman merkitystä siihen minkälaisiin tulkinnan elementteihin lapset huomionsa kiinnittävät. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta aikuisen roolin olevan linkittävä verbaalisella johdattelulla lapset käyttämään erilaisia tulkinnan elementtejä. Toisin sanoen lasten visuaalisen lukutaidon verbaalinen kerronta ilmenee multimodaalisten teoksien tulkinnassa pohjautuen vahvasti erilaisten visuaalisten elementtien verbalisoimiseen ja omien kokemusten kertomiseen, joihin aikuinen on vaikuttamassa omalla puheellaan ja toiminnallaan.

Tämän tutkimuksen ensimmäinen johtopäätös on se, että lasten visuaalisen lukutaidon verbaalinen kerronta ilmenee lapsilla erityisesti konkreettisiin visuaalisiin elementteihin huomion kiinnittämisenä enemmän kuin itse kuvien merkityksiin. Lapset verbaalisti ilmaisevat erityisesti värejä ja heille tuttuja muotoja.

Toinen tutkimuksen johtopäätös on se, että aikuisen roolin merkitys lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmenemiseen kuvien tulkitsemisessa ja tuottamisessa on merkittävässä asemassa koko prosessin ajan. Aikuisen roolin merkitys ulottuu jokaiseen tuottamisen ja tulkitsemisen osa-alueeseen. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta aikuisen roolin olevan mahdollistava ja edistää lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmenemistä lasten tuottaessa ja tulkitessa multimodaalisia teoksia tabletti välineenä.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus

Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitiin useasta eri näkökulmasta. Aineiston keruussa tutkija oli lapsille entuudestaan tuttu, joten hänelle on jo syntynyt tietty rooli lasten elämässä. Tutkijan ollessa entuudestaan tuttu voi syntyä ristiriita tutkittavien kanssa, koska tässä tutkimuksessa tutkija on lapsille tuttu ja turvallinen aikuinen ja tutkimuksen aineistoa kerätessä tutkija on keräämässä tietoa tieteellisiä tarkoituksia varten. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2015, s. 216–217.) Lisäksi videohavainnoinnin aikana Pattonin (2002, s. 269) mukaan ihmiset käyttäytyvät eri lailla, kun he tiedostavat heitä kuvattavan. Lasten tiedostaessa, että heitä kuvataan, sillä voi olla vaikutusta lasten toimintaan sekä erityisesti ujoimpien lasten kohdalla pidättäytymiseen. Näin ollen kuvatessa lapsia sillä on vaikutusta heidän toimintaansa ja näin ollen saatuja tuloksia on syytä tarkastella kriittisesti.

Tutkimuksen otos on hyvin pieni, mikä näkyy myös esimerkiksi kuvien tulkinnan tulossosiossa. Lisäksi on otettava huomioon, että tutkimus toteutettiin hyvin pienellä ikähaarukalla ja ryhmä oli täten hyvin homogeeninen. Ulkopuolelle jääneet esikouluikäiset tai alle kolmevuotiaiden visuaalisen lukutaidon verbaalinen kerronta vaihtelee lasten taitotasojen mukaan. Näin ollen saturaatiopisteen saavuttamiseksi olisi tutkimukseen osallistujia ollut hyvä olla enemmän ja laajemmassa ikähaarukassa. Tutkimukseen valikoituneet lapset valikoituivat tutkijan toimesta. Tutkija itse valitsi tutkimukseen mukaan otettavat lapset omien aikaisempien havaintojensa pohjalta. Tutkimuksen yleistettävyyttä ja uskottavuutta olisi lisännyt pidempiaikainen työskentely lasten kanssa sekä useamman tutkittavan lapsen mukaan ottaminen. Lisäksi lasten satunnainen valinta olisi mahdollisesti vaikuttanut tutkimustuloksiin.

Havainnointiin osallistui kuusi 4–6 -vuotiasta lasta, jotka työskentelivät pareittain yhdessä. Havainnoinnit kuvattiin kaksi lasta kerrallaan. Lisäksi lopuksi lapset kokoontuivat yhteen tulkitsemaan teoksia. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta havaintojen osalta, koska tutkimuksen aineisto kerättiin osissa lapsille ja heidän luontaiselle toiminnallensa sopivina ajankohtina. Aineistonkeruun pilkkominen vielä pienempiin osiin olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta ennestään, koska näin olisi voitu varmistaa lasten vireystason sekä motivaation pysyminen maksimaalisena koko tutkimuksen ajan.

Tutkimuksen luotettavuutta nostaa se, että havainnot videokuvattiin järjestelmäkameralla käsikirjoitettujen havaintojen tilalla. Kamera tallentaa tarkemmin niin ääntä ja kuvaa, joten aineistoon on tutkijan helpompi palata uudestaan tarpeen mukaan. Tutkija kuvasi itse koko aineiston, jolloin paikoitellen kameran liikkeet ja mikin peittäminen on saattanut jättää ulkopuolelleen tärkeitä kohtia tutkimuksen kannalta. Toisen kuvaajan tai useamman kameran käyttäminen olisi lisännyt tutkimuksen aineiston luotettavuutta tuomalla vakaampaa ja tasaisempaa aineistoa. Havainnoinnin aikana lapset myös kiinnittivät huomiota jonkin verran kameraan, mikä häiritsi lasten keskittymistä työskentelyyn.

Toisaalta Pellegrini, Symons ja Hoch (2008, s. 86) pohtivat havainnoitsijan ennakkoasenteita tutkittavia kohtaan. Tutkijan tieto tutkittavista voi vaikuttaa havaintojen objektiivisuuteen. Tutkittavien tuttuus vaikuttaa tutkijan tapaan olla ja kohdata tutkittavia. Näin ollen myös tutkittavien tapaan olla ja kohdata tutkija. (Pellegrini ym., 2008, s. 86.) Tutkijan oleminen tutkittaville tuttu ja turvallinen aikuinen vaikuttaa tutkittaviin. Tutkija myös itse valitsi omien havaintojensa perusteella tutkimukseen osallistuvat lapset, jolloin osallistujien valinnassa oli mukana tutkijan omia ennakkoasenteita tutkittavien kompetenssiin liittyen.

Havainnointia voidaan pitää Pellegrinin ym. (2008, s. 3) mukaan pätevänä, jos havainnoitsija tallettaa havaintoja säännöllisesti ja on olemassa yhteisymmärrys tutkijan ja tutkittavien välillä. Havaintoja voidaan pitää pätevinä silloin kun ne mittaavat mitä niiden tulisi mitata eli havainnoinnit ja teoreettinen viitekehys tutkimuskysymyksineen kohtaavat. Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimusmetodien pätevyys eli tutkimuskohteen tarkasteleminen objektiivisesti yhteistyössä tutkittavien kanssa. Luotettavuus liitetään Pellegrinin ym. (2008, s. 140) mukaan yhteen pätevyyden kanssa, koska pätevyys viittaa mittauksen totuudenmukaisuuteen.

Tutkimus ei ole yleistettävissä sen pienen otoksen takia, koska tutkimukseen osallistui vain kuusi lasta. Lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan taidot vaihtelevat lapsi kohtaisesti riippuen kieli- ja taitotasoista, joten tutkimuksesta saadut tulokset eivät ole yleistettävissä kaikkien lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan taitoihin. Voidaan kuitenkin olettaa, että tutkimuksen tulokset ovat hyvin vähäisessä määrin yleistettävissä, koska tämän päivän lapset käyttävät ja toimivat hyvin jouhevasti mobiililaitteiden kanssa sekä ovat tekemisessä erilaisten medioiden ja muun visuaalisen materiaalin kanssa.

Luotettavuutta tässä tutkimuksessa lisää tulosten analysoinnin läpinäkyvyys ja julkisuus. Jokainen analyysin vaihe on pyritty kirjoittamaan auki mahdollisimman tarkasti. Lisäksi Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 165) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimusprosessin julkisuus. Tutkimuksen tekoprosessi on julkinen, säilyttäen kuitenkin aineiston tarpeellisen salassapidon. Näin ollen tutkimuksen tekemisen prosessi on pyritty kirjoittamaan auki mahdollisimman tarkasti.

Aikaisempia tutkimuksia visuaalisesta lukutaidosta on tehty kansainvälisesti jonkin verran. Koska lasten visuaalista lukutaitoa tabletin kontekstissa ei ole tutkittu juuri ollenkaan, oli teoriapohjan kerääminen haastavaa. Näin ollen tutkimuksen teoria rakentui lukutaidon, monilukutaidon ja visuaalisen lukutaidon pohjalle huomioiden tabletin ja sillä tuottamisen. Teoreettinen tausta rakentui näistä yksittäisistä osista eheäksi teoreettiseksi viitekehykseksi. Teoreettisen viitekehyksen pirstaleisuus ja lähteiden laaja käyttö antaa tutkimukselle tukevan pohjan sekä tarjoaa uutta tietoa lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisesta kerronnasta mobiililaitteiden kontekstissa. Aineiston analyysille teoriapohja antoi johtavan ajatuksen, mutta ei vaikuttanut lopullisiin tuloksiin tai analyysiin.

7.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimus on pyritty toteuttamaan eettisesti, koska kaikilta tutkimukseen osallistuvilta lasten huoltajilta pyydettiin kirjallinen lupa sekä lapsilta suullinen lupa. Ennen huoltajilta pyydettyä lupaa tutkijan toimesta pyydettiin kaupungilta tutkimuslupa. Lasten huoltajille annettiin kirje (liite 1), jonka mukaan oli liitetty kirjallinen lupalappu. Lasten huoltajat päättivät ensin lapsen luvasta osallistua, jonka jälkeen tutkija pyysi lapsilta itseltään luvan. Tutkimuksessa saatuja aineistoja on käsitelty ja säilytetty luottamuksellisesti koko

tutkimusprosessin ajan. Vain tutkija on itse päässyt käsittelemään saatua aineistoa. Tutkimuksesta kerätty aineisto tuhoetaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Tutkimukseen osallistuminen ei ole aiheuttanut tutkimuksen kohteena oleville lapsille haittaa. Aineistonkeruun vaiheessa lapsia ei pakotettu osallistumaan toimintaan, vaan lapset saivat itse päättää osallistumisestaan. Aineistonkeruu jakautui useammalle päivälle, jotta lasten jaksaminen ja päivittäinen rytmi säilyisi.

Aineiston analyysissä toteutettiin tutkimuksen eettisiä periaatteita kirjoittamalla avoimesti auki jokainen analyysin vaihe. Jokainen vaihe myös kuvailtiin mahdollisimman tarkasti, jotta tutkimus on toistettavissa uudestaan. Tutkimuksen läpinäkyvyys lisää tutkimuksen luotettavuutta ja toistettavuutta. Tutkimuksen aikana lasten toteuttamia teoksia hyödynnettiin tutkimuksen tuloksien avaamisessa. Myös näiden teoksien julkaisuun on pyydetty lasten vanhemmilta ja lapsilta itseltään lupa. Lisäksi mahdollisia tunnistetietoja lasten teoksissa on tutkijan toimesta sensuroitu, koska ne olivat osana lasten tuotosta oleellisesti. Tutkimuksesta saadut tulokset ovat avoimesti saatavilla ja julkisia. Tutkimus on toistettavissa, koska sen voi toteuttaa missä tahansa päiväkotitai esiopetusryhmässä.

7.5 Tutkimuksen merkitys

Tällä tutkimuksella on jonkin verran merkitystä. Merkitys korostuu siinä, että aihetta ei ole tästä näkökulmasta tabletti välineenä tutkittu. Toisaalta tämä tutkimus vahvistaa aikaisempien tutkimusten tuloksia, siitä kuinka merkityksellistä on opettaa visuaalista lukutaitoa lapsille. Tutkimus on merkityksellinen, koska se nostaa esille varhaiskasvattajien roolin lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan tukemisessa niin kuvien tuottamisessa kuin tulkitsemisessäkin. Aiheesta tehtyä tutkimusta on vähän, joten tämä tutkimus tarjoaa vahvistusta sille, että tarvetta vastaavalle tutkimukselle on tällä hetkellä.

Suoranaista uutta tietoa tutkimus ei tuota otannan pienuuden takia. Voidaan kuitenkin todeta, että tutkimuksesta ja sen tuloksista saatu tieto hyödyttää eniten varhaiskasvatuksen piirissä toimivia henkilöitä lisäämällä heidän tietoisuuttaan omasta toiminnastaan lasten kanssa. Sellaisenaan tutkimuksesta saatuja tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia saman ikähaarukan lapsia.

Uusimmassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) huomioidaan monilukutaito osana laaja-alaista osaamista. Tutkimuksesta saatuja tuloksia voidaan

hyödyntää varhaiskasvatuksen monilukutaitoa kehittävässä suunnittelussa. Suunnittelussa voidaan hyödyntää tutkimuksessa käytettyjä menetelmiä sekä tuloksista saatua tietoa. Tutkimuksen tuloksia voi hyödyntää yksittäinen varhaiskasvattaja kehittämään omaa tapaansa toimia lasten kanssa, jotta voidaan maksimoida lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan kehittyminen.

Tutkimuksesta saadut tulokset osoittavat, että lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmaisu tekstien tuottamisessa ja tulkinnessa on vaihtelevaa. Tämä tarkoittaa monilukutaidon kehittämiseksi tarkoitettujen pedagogiikan mahdollisuuksien korostamista ja esille tuomista niin opettajien koulutuksessa kuin varhaiskasvatuksen yksiköille suunnatuissa koulutuksissa. Tutkimus nostaa esille aikuisen merkityksen lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan ilmenemisen mahdollistajana tekstien tuottamisessa ja tulkitsemisessä.

7.6 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen aiheen näkökulmasta aikaisempaa tutkimusta on, mutta perinteisen valokuvaamisen tai taiteen tarkastelun kontekstissa. Näin ollen jatkotutkimusaiheita on paljon erilaisia tutkimuksen aiheen piiristä. Tutkimusta aiheesta tulisi tehdä laajemmassa mittakaavassa ottaen mukaan useamman havainnoitavan kohteen, koska tämän tutkimuksen otanta oli pieni. Lasten visuaalisen lukutaidon verbaalinen kerronta myös näyttäytyy eri lailla tuottamisen ja tulkitsemisen näkökulmassa eri ikäisillä, joten tarpeellista olisi tutkia tarkemmin jokaisen ikäluokan näkökulmaa.

Tutkimustuloksista nousi esille aikuisen roolin vahva merkitys lasten tekstien tuottamisen prosessin ja tulkitsemisen verbaalisena mallintajana. Yksi mielenkiintoinen tutkittava näkökulma aiheeseen on varhaiskasvatuksen opettajan sanallisen ohjauksen merkitys lasten visuaalisen lukutaidon verbaalisen kerronnan kehitykselle.

Aikaisempi tutkimus on painottanut taidekuvien tarkastelua tai valokuvaamista menetelmänä ja tuloksissa ilmenee lasten kielitaidon ja erityisesti sanavaraston lisääntyminen (mm. Friedman, 2018). Tänä päivänä varhaiskasvatuksessa yhä useampi lapsi on monikielinen ja varhaiskasvatuksessa on käytössä monenlaisia erilaisia kielen tukemisen menetelmiä. Näin ollen yksi kiinnostava jatkotutkimusaihe olisi kuinka valokuvaaminen aikuisen tukemana tabletilla kehittää monikielisten lasten visuaalisen lukutaitoon liittyvää sanastoa varhaiskasvatuksessa.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2012). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Bate, D. (2009). *Photography: the key concepts*. Oxford, New York: Berg.
- Bilund, M-L, Muinonen, M & Sintonen, S. (2016). Tilannetaju ja tahdikkaus oppilaiden yhteisöllisessä digitaalisessa työskentelyssä. *Media & viestintä: kulttuurin ja yhteiskunnan tutkimuksen lehti*, 39 (1), 55–72.
- Chang, N. & Cress, S. (2014). Conversations about visual arts: facilitating oral language. *Early Childhood Education Journal*, 42, 415–422.
- Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual: multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 45 (3), 252–264.
- Erfving, E., Hintsala, A., Sintonen, S., Sairanen, H. & Kumpulainen, K. (2017). *Haltijan kuiskaus*. Helsingin yliopisto: Playful Learning Center.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). Monenlainen tapaustutkimus. *Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä*, 11.
- Flewitt, R., Messer, D. & Kucirkova, N. (2015). New directions for early literacy in a digital age: the iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15 (3), 289–310.
- Friedman, A. (2016). Three-year-old photographers: educational and parental mediation as a basis for visual literacy via digital photography in early childhood. *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 15–31.
- Friedman, A. (2018). To “read” and “write” pictures in early childhood: multimodal visual literacy through Israeli children’s digital photography. *Journal of Children and Media*, 12(3), 312–328.
- Gardner, H. (1970). Children's sensitivity to painting styles. *Child Development*, 41(3), 813–821.
- Hilander, M. (2017). *Kuvatulkinta ja maantieteellinen tarkkaavaisuus: semioottinen ajattelutapa nuorten visuaalisen lukutaidon osana*. Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2015). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hobbs, R. (2006). Reconceptualizing media literacy for the digital age. Teoksessa A, Martin & D, Madigan (toim.), *Digital literacies for learning* (99–109). London: Facet publishing.
- House, R. (2012). The inappropriateness of ICT in early childhood. Arguments from philosophy, pedagogy and developmental research. Teoksessa S. Suggate ja E. Reese (toim.), *Contemporary debates in childhood education and development* (105–120). London and New York: Routledge.
- Kress, G. (2003). Multimodality. Teoksessa B, Cope ja M, Kalantzis (toim.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (182–202). London: Routledge.

- Kucirkova, N. & Sakr, M. (2015). Child–father creative text-making at home with crayons, iPad collage & PC. *Thinking Skills and Creativity*, 17, 59–73.
- Kumpulainen, K., Sintonen, S., Vartiainen, J., Sairanen, H., Nordström, A., Byman, J. ja Renlund, J. (2018). *Kurittomat palaset: monilukutaitoa opitaan ilolla*. Helsinki: Kiriprintti Oy.
- Kumpulainen, K. ja Sefton-Green, J. (2019). Multiliteracies and early years innovation: Perspectives from Finland and beyond. Teoksessa K, Kumpulainen ja J, Sefton-Green (toim.), *Multiliteracies and early years innovation. Perspectives from Finland and beyond* (1–20). London and New York: Routledge.
- Kupiainen, R., & Sintonen S. (2009). *Medialukutaidot osallisuus ja mediakasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Laine, M., Bamberg, J. ja Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine., J, Bamberg. ja P, Jokinen (toim.), *Tapaustutkimuksen taito* (9–38). Helsinki: Gaudeamus.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies*. McGraw-Hill Education (UK).
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2007). Sampling “the new” in New Literacies. Teoksessa M. Knobel ja C. Lankshear (toim.), *A new literacies sampler* (1–24). New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Liddell, C. (1997). Every picture tells a story – or does it? Young South African children interpreting pictures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28(3), 226–283.
- Lim Fei, V. (2004). Problematizing semiotic resource. Teoksessa E, Ventoja., C, Charles & M, Kaltenbacher (toim.), *Perspectives on multimodality* (51–63). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lo Bianco, J. (2003). Multiliteracies and multilingualism. Teoksessa B, Cope ja M, Kalantzis (toim.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (92–105). London: Routledge.
- Lopatovska, I., Hatoum, S., Waterstraut, S., Novak, L. & Sheer, S. (2016). Not just a pretty picture: visual literacy education through art for young children. *Journal of Documentation*, 72(6), 1197–1227.
- Lopatovska, I. (2016). Engaging young children in visual literacy instruction. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 53(1), 1–5.
- Metsämuuronen J. (2006). II Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (80–147). Helsinki: International Methelp. E-kirja.
- Metsämuuronen, J. (2011). III Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2* (212–278). Helsinki: International Methelp. E-kirja.
- New London Group (1996). A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 1, 60–92.
- Noor, K B M. (2008). Case Study: a strategic research methodology. *American Journal of Applied Sciences*, 5(11), 1602–1604.

- Oakley, G., Wildy, H. & Berman, Y. (2018). Multimodal digital text creation using tablets and open-ended creative apps to improve the literacy learning of children in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1–25.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014) *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluating methods*. California: Sage publications.
- Pellegrini, A. A., Symons, F. & Hoch, J. (2008). *Observing children in their natural worlds: A methodological primer 2nd Edition*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Price, S., Jewitt, C. & Crescenzi, L. (2015). The role of iPads in pre-school children's mark making development. *Computers & Education*, 87, 131–141.
- Rasi, P. & Kangas, M. (2018). Mediakasvatus osana opettajan työnkuvaa. Teoksessa V. Willman (toim.), *Mediakasvatuksen käsikirja* (11–34). UNIPress.
- Rusanen, S., Kuusela, M., Rintakorpi, K. & Torkki, K. (2014). *Musta tuntuu punaiselta: kuvataiteellinen toiminta varhaisiässä*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Rusanen, S. (2009). Lapsen kuvista kulttuurin kuviin. Teoksessa I. Ruokonen., S. Rusanen ja A-L. Välimäki (toim.), *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: iloa, ihmettelyä ja tekemistä* (48–55). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Räsänen, M. (2015). *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Seppä, A. (2012). *Kuvien tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Serafi, F. (2014). *Reading the visual: an introduction to teaching multimodal literacy*. New York: Teachers College Press.
- Setälä, P. (2012). *Lapsi kuvan takana: erityisiä piirteitä lasten valokuvailmaisussa*. Musta taide. Aalto-yliopisto.
- Shamir-Inbal, T. & Blau, I. (2016). Developing digital wisdom by students and teachers: the impact of integrating tablet computers on learning and pedagogy in an elementary school. *Journal of Educational Computing Research*, 54(7), 967–996.
- Sieppi, H., Karppelin, S., Mäkinen, H. & Ryhänen, J. (2015). Monilukutaito kuvataiteessa. Teoksessa T. Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* (178–199). Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Stöckl, H. (2004). In between modes. Language and image in printed media. Teoksessa E, Ventoja., C, Charles & M, Kaltenbacher (toim.), *Perspectives on multimodality* (9–30). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Tagawa, D. (2018). *iPads in preschools: a collective case study about tablet technology in subsidized preschool programs*. Liberty University.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Warlick, D F. (2006). Contemporary literacy – the thee Es. Teoksessa A, Martin & D, Madigan (toim.), *Digital literacies for learning* (89–98). London: Facet Publishing.
- Willats, J. (2005). *Making sense of children's drawings*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbau Associates, Inc.
- Wiseman, A., Mäkinen, M. & Kupiainen, R. (2015). Literacy through photography: multimodal and visual literacy in a third grade classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44, 537–544.

LIITTEET

LIITE 1

Hei hyvät vanhemmat,

Tulen Helsingin yliopiston kasvatustieteellisestä tiedekunnasta ja suoritan parhaillani Pro gradu - tutkimusta. Tutkimukseni käsittelee monilukutaidoista kuvalukutaitoa ja erityisesti kuvien tulkin- nan taitoja lapsilla. Keskityn tutkimuksessani tablettiin välineenä kuvalukutaidon ja kuvan tulkin- nan taitojen ilmentäjänä. Tämä tutkimus liittyy Monilukutaitoa opitaan ilolla (MOI) -hankkee- seen. Tutkimukseni tarkoitus on kerätä tietoa siitä, miten tabletti välineenä tuo esille lasten kuva- lukutaidon piirteitä sekä kuvan tulkitseminen taitoja.

Kerään tutkimukseni datan videoimalla lasten työskentelyä tabletilla. Lapset työskentelevät 2-3 lapsen pienryhmissä tuottaen digitaalisen esityksen pohjautuen ryhmässä tehtävään Haltijan kuis- kaus -projektiin. Videomateriaalista havainnoin lasten puheessa ilmeneviä kuvalukutaidon merk- kejä sekä kuvan tulkintaan liittyviä merkkejä ja erityisesti niitä piirteitä, mitkä ovat ominaisia tablettia käyttäessä. Videomateriaalin kerään kevään aikana Suviradan päiväkotiryhmässä ryh- män normaaleina toiminta-aikoina häiritsemättä lasten päivittäistä rytmiä. Keräämääni videoma- teriaali säilytetään suojatusti tutkimuksen teon ajan ja sen tulee näkemään vain tämän tutkimuksen tekijä. Tutkimuksessa saatua dataa käsitellään niin, ettei tutkimukseen osallistunutta lasta voida siitä identifoida. Lasten mahdollisia digitaalisia tuotoksia (esimerkiksi kuvaa tai videota) saatan käyttää Pro graduni elävöittämiseen kuvina. Vastaathan alla olevaan kyselyyn kuvien käytöstä ja palautat tämän kirjeen tutkijalle.

Annan lapseni _____ tekemää digitaalista tuotosta käyttää osana pro gradun kuvitusta Kyllä: _____ Ei : _____.

Vastaa mielelläni esiin tuleviin kysymyksiin sähköpostitse. iida.lavikainen@helsinki.fi

Yhteistyö terveisin,

Iida Lavikainen