

Into Teaching

Medialeikki materiaalin tuottamisen ja jakamisen välineenä

– Tutkimus 3-6-vuotiaiden lasten mediataidoista

Jonna Leinonen

012401215

Mediakasvatuksen seminaari

Mediakasvatus 35 op

Sisällysluettelo

Sisällysluettelo	2
1. Johdanto.....	3
2. Teoreettista taustaa	4
2.1 Mediakulttuuri ja mediataidot.....	4
2.2 Lasten osallisuus.....	5
3. Tutkimustehtävä.....	7
3.1 Tutkimuskysymykset.....	7
4. Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen toteutus	8
4.1 Tutkimukseen osallistujat.....	8
4.2 Analyysi	9
5. Tutkimuksen tulokset	10
5.1 Mediamateriaalin tulkitseminen	10
5.2 Mediamateriaalin tuottaminen	11
5.3 Omistajuuden rakentuminen	15
5.4 Osallisuuden ilmenemisestä.....	18
6. Johtopäätökset ja pohdinta	20
Lähteet:	23
Liitteet.....	25

1. Johdanto

Media on merkittävä osa 2010-luvun lasten elämää jo varhaiskasvatusikäisenä. Taito lukea ja käyttää mediaa kehittyikin jo pienelle lapselle yhteisöllisten kokemusten ja vastavuoroisuuden kautta. Meitä ympäröivä mediakulttuuri kehittyvine teknologisine sovellutuksilleen tarjoaa myös lapsille mahdollisuuden luoda ja tuottaa mediamateriaaleja (esim. Kupiainen ja Sintonen, 2010)

Mediamateriaalien käytöstä ja medialukutaidosta (erityisesti digitaalisesta lukutaidosta, jolla tarkoitetaan sähköisten materiaalien; kuvien, äänten ja videon tulkintaa) ei kuitenkaan ole varhaiskasvatuksen asiakkaiden parissa juurikaan tehty tutkimuksia. Harvat tutkimukset kartoittavat pääosin kasvattajien käsityksiä lasten uusmedian käytöstä ja niistä heijastuu ajatus uusmedian uhkasta lasten kehitykselle. (esim. Comers & al. 2008). Mediasta ja mediakasvatuksesta puhuttaessa lapset määritellään myös usein uhreiksi (esim. MLL; Jenkins, 2004).

Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena, jossa mediakasvatus leikin keinoin vietiin 3-6-vuotiaiden päiväkotilasten lasten pienryhmätoimintaan. Digitaalista lukutaitoa sekä lasten omistajuuden ja osallisuuden rakentumista tarkastellaan osallistuvan havainnoinnin keinoin toiminnassa, jossa lapset saavat omaehtoisesti tutkia ja tuottaa sisältöjä ja materiaalia.

Tutkimuksen aineistona syntyi n. 100 minuuttia ääninauhaa, joka purettiin ja luokiteltiin pelkistetyiksi ilmaisuiksi. Lisäksi tutkimusaineisto käsitti lasten ja tutkijan ottamia digitaalisia kuvia lasten tuottamista mediasisällöistä, erityisesti lasten tuottamista mediahahmoista. Aineistoa täydennettiin tutkijan havainnoilla lasten sitoutumisesta toimintaan.

Tuloksissa tarkastellaan lasten mediamateriaalin tulkitsemista ja tuottamista sekä omistajuuden ja osallisuuden rakentumista tämän prosessin ympärille.

Johtopäätöksinä pienten lasten toiminnasta mediamateriaalin parissa, voidaan sanoa, että jo pienet lapset ovat pystyviä toimijoita, jotka nopeasti omaksuvat uusia laitteita ja menetelmiä toimintaansa. He tuottavat materiaalia sekä itse valiten, että jakaen valintoja ryhmätovereiden kanssa. Mediamateriaalia tuottaessaan he kuvailevat toimintaansa ja luovat leikinomaista tarinaa, joka etenee ja rakentuu mediahahmon ympärille.

2. Teoreettista taustaa

Jenkins (2006) määrittelee osallisuuden kulttuuriksi nykyisen, sosiaalisen median kyllästäjän yhteiskunnan, jossa jokainen jäsen on sekä mediamateriaalien tuottajan, että kuluttajan roolissa. Osallisuuden käsite on viimevuosina noussut myös kasvatustieteellisen keskustelun ja tutkimuksen keskiöön lapsuuden uuden sosiologisen paradigman (esim. Corsaro, 1997) sekä YK:n lasten oikeuksien sopimuksen (YK, 1989) myötä.

2.1 *Mediakulttuuri ja mediataidot*

Nykyikäisten lapset kasvavat kulttuurissa, jossa mediasisällöt ja mediateknologia ovat osa arkea. He ovat median kuluttajia jo ennen kuin osaavat nousta istumaan ja heille tuotetaan sekä he itse tuottavat uusia mediasisältöjä. (Kotilainen & Arnolds-Granlund, 2010.) Heille media on otettavissa haltuun kaikilla aisteilla ja monet oppivat tunnistamaan inhimillisiä peruspiirteitä, tunteita, sosiaalisia suhteita ja valtarakenteita mediasisältöjen avulla.

Mediakulttuurin määritelmä sisältää paljon samoja asioita, joita pelkkä kulttuuri itsessään. Vahvoja yhteisön omistamia, jopa yhteisöllisiä tapoja, tulkintoja, joita sosiaalisen median tapauksessa jaetaan, ei vain yhdellä vaan monella yhteisellä kielellä. Kuten mihin tahansa kulttuuriin, myös mediakulttuuriin täytyy toisaalta sulautua, mutta toisaalta myös kulttuuria voi muokata omien aikomustensa suuntaan. Piaget'n kasvatustieteelliset teoriat assimilaatiosta ja akkommodaatiosta (esim. 1952) kietoutuvat lapsuuden uuden sosiologian käsityksiin (Corsaro, 1997), joiden mukaan lapset ovat kompetentteja toimijoita, jotka sekä tulkitsevat, että uusintavat yhteisöä, jossa toimivat ja vaikuttavat.

Median käyttäjäksi kasvamiseen tarvitaan sosiaalistumista ja oppimista. Valtautuminen median maailmaan käy medialukutaidon – tai mediataidon – kautta, jota Uusitalo (2010, 71) kuvaavat taidoksi osallistua tai olla osallinen kulttuurissa ja yhteisöissä tasa-arvoisena käyttäjänä ja tuottajana muiden kanssa. Medialukutaito, taito ymmärtää, tulkita ja tuottaa, mutta myös kommentoida, keskustella, suunnitella, työstää yhteisöllisesti ja jakaa erilaisia mediatekstejä (kirjoitusten lisäksi kuvia, videoita, audioita jne.), tarjoaa väylän olla osallinen sosiaalisessa mediassa, jota ristiriitaisesti ei olisi olemassakaan ilman osallistuvia yksilöitä (Kupiainen ja Sintonen, 2010, 59–60).

Toisaalta medialukutaidon on määritelty käsittävän myös tiedot ja taidot median käytöstä välineenä.

Tämä ajattelu pitää sisällään ajatuksen siitä, että lapset tarvitsevat opetusta ja ohjausta mediaväliseen käyttöön ennen kuin he voivat käyttää ja tuottaa mediaa.

Digitaalisella lukutaidolla Sintonen ja Kupiainen (2009) tarkoittavat taitoa seurata ja tulkita myös muuta mediamateriaalia, kuin kirjoitettua tekstiä. Tutkijat suhtautuvat kriittisesti suomalaisessa koulussa painotettuun oppimiseen luetun ja kirjoitetun tekstin kautta. Varhaiskasvatuksessa, jossa lapset eivät vielä hallitse lukemista ja kirjoittamista, kuvien merkitys on perinteisesti ymmärretty ja osattu hyödyntää paremmin. Uusmedioiden tarjoamaa mahdollisuutta kehittää lasten kriittistä digitaalista lukutaitoa tai toisaalta tarjota lapsille mahdollisuuksia olla paitsi informaation vastaanottajina, myös omaehtoisina tuottajina, ei vielä ole opittu hyödyntämään.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatukseen lasten taitoja ja tapoja lukea ja tulkita mediamateriaalia sekä edelleen ilmaista itseään tuottamalla materiaalia omaehtoisesti.

2.2 Lasten osallisuus

Lasten osallisuus on ollut ajankohtainen tutkimuksen ja keskustelun aihe niin kansainvälisesti kuin kansallisestikin viimeisen kymmenen vuoden ajan, kun esimerkiksi kehittyvien maiden lapsityöllisyydestä sekä länsimaiden ylisuojelluista lapsista on tehty tutkimuksia osallisuusnäkökulmasta (esim. Thomas, 2002). Viimeisten vuosien aikana myös kiinnostus alle kouluikäisten lasten mahdollisuuksista saada vaikuttamisen ja osallistumisen kokemuksia on kasvanut ja myös taaperoikäisten lasten oikeus olla aktiivisia toimijoita omassa arjessaan on huomattu (esim. Bae 2009, Nyland 2009, Suhonen, 2006).

Oikeus osallisuuteen rakentuu lasten oikeuksien sopimuksen (YK, 1989) ajatukselle siitä, että lapsen äänen tulee kuulua hänen arkeensa liittyvissä asioissa. Jo pieni lapsi on kompetentti harjoittelemaan oman mielipiteen ilmaisua ja omaan itseensä liittyvistä asioista päättämiseen, eikä lapsen ääni saa hukkuu aikuisten ”tiedän paremmin, mikä sinulle on hyvästä” -ajattelun alle (esim. Nyland, 2009). Yhteistoiminnallisuus ja toimiminen ryhmässä ovat jo pienen lapsen arkea päiväkodissa, eikä osallisuus tarkoita sitä, että joka asiassa tulisi saada toimia vain itsekkäästi, ottamatta muita huomioon. Aloitteet, niihin vastaaminen, mutta toisaalta myös omien ajatusten ja ideoiden esille tuominen ja yhteinen kehittäminen ovat sosiaalisen toiminnan perusteita, joissa myös lapset ovat jo taaperoina

taitavia (Kronqvist, 2006). Lapsilla on oikeus olla osallisia myös omaan oppimiseensa ja oppimiseen sitoutuminen edellyttääkin, että oppija tuntee oppimisen haasteet omakseen (Berthelsen & Bronwlee, 2009).

Lasten oikeuden osallisuuteen tulisi toteutua jo varhaiskasvatuksessa, mutta käytännön päiväkotityön ja osallisuuden ideologian kohtaamiseen on saatavilla vain vähän työvälaineitä. Eräät tutkijat (Shier 2001; Thomas 2002; Venninen, Leinonen & Ojala 2010) ovat määritelleet lapsen osallisuuden kehittyvinä ja päällekkäin rakentuvina käytäntöinä, joita ohjaamaan em. tutkijat ovat luoneen hierarkkisia malleja lasten osallisuuden tukemiselle. Shierin (2001, 10–13) osallisuuden tasojen mukaisesti lasten osallisuus kasvaa, sitä mukaan kun kasvattajat sitoutuvat työssään yhä vaativampiin osallisuutta tukeviin toimintatapoihin lähtien lapsen äänen kuulemisesta ja edeten mielipiteiden ilmaisun tukemisen kautta vaikuttamiseen ja päätöksentekoon osallistumiseen. Venninen & al. (2010, 17–18) määritelmä on luotu varhaiskasvatusikäisiä lapsia varten ja sen mukaan lapsen osallisuus koostuu iloitsemisesta itsestään sekä yhdessä toisten kanssa, mahdollisuuksia itseilmaisuun sekä valintojen tekoon ja päätöksentekoon osallistumista. Osallisuus on myös oppimista aikuisen tukemana, sekä kiinnittymistä ympäristöön ja yhteisiin kiinnostuksen kohteisiin.

Osallistavalla pedagogiikalla viedään käytännön kasvatustilanteisiin Freiren ajatusta siitä, että oppimista tapahtuu ymmärtämällä (tulkitsemalla) yhdessä sellaisia tilanteita, joita on tarkoitus muuttaa. Osallistavassa pedagogiikassa merkityksellistä on perinteisen valtarakenteen murtaminen, niin että oppijan ääni ja näkemykset pääsevät esille ja oikeiden vastausten sijaan etsitään yhteistä tulkintaa. (esim. Hooks, 1994.) Myös oppimistilanteisiin lapset tuovat mukanaan yhteisöjen (perheen, päiväkotiryhmän yms.) kulttuurin, jossa he ovat tottuneet toimimaan. Lapset tulkitsevat ja uusintavat yhteiskunnan ja yhteisöjen, myös päiväkotiyhteisön kulttuuria luonnostaan uuden sosiologisen lapsuuden paradigman mukaan (Corsaro, 1996). Kupiainen ja Sintonen (2009) nostavat esille myös sosiokulttuurisen lukutaidon merkityksen osallisuuden kokemuksissa: yhdessä tulkittu ja toteutettu toiminta tarjoaa lapsille mahdollisuuden tuntea kuuluvansa ryhmän kulttuuriin ja sekä omaksua ryhmän tapoja viestiä, mutta myös muokata kulttuuria.

Tässä tutkimuksessa lapsen osallisuutta tarkastellaan lähtien lapsen oikeudesta kuulluksi tulemiseen aina yhteisöön (ryhmään) vaikuttamiseen ja omistajuuden kehittymiseen käsiteltävään aiheeseen.

3. Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata ja arvioida osallistavaan pedagogiikkaan pohjautuvaa oppituokiota pohjautuen sekä lasten kompetenssiin luoda ja tuottaa materiaali oppituokiolla että lasten mediataitojen tukemiseen.

Erityisiä tarkastelunäkökulmia ovat edellä esitetyn mukaisesti:

*Tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatusikäisten lasten taitoja ja tapoja lukea ja tulkita mediamateriaalia sekä edelleen ilmaista itseään tuottamalla materiaalia omaehtoisesti.

*Tutkimuksessa lapsen osallisuutta tarkastellaan lähtien lapsen oikeudesta kuulluksi tulemiseen aina yhteisöön (ryhmään) vaikuttamiseen ja omistajuuden kehittymiseen käsiteltävään aiheeseen.

*Tutkimuksessa arvioidaan myös kriittisesti tuokioihin osallistuvan ohjaajan pedagogista taitoja ja valmiuksia tukea lasten osallisuutta oppituokion sisällä Vennisen & al. (2010) osallisuuden tukemismallin mukaisesti.

3.1 Tutkimuskysymykset

Edellä esitetyn mukaan tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

- Millaisia tapoja tulkita mediamateriaalia ilmenee 4-6-vuotiailla lapsilla?
- Millaista mediamateriaalia lapset tuottavat?
- Millaisilla aloitteilla ja toiminnoilla lapset luovat omistajuutta käsiteltävään aiheeseen?
- Miten osallisuus näyttäytyy lapsiryhmässä päiväkodin toimintatuokiossa eri osallisuusteorioiden valossa?

4. Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen toteutus

Tämän tutkimuksen tutkimusote oli laadullinen toimintatutkimus, jonka kantavana ajatuksena on demokraattinen päämäärä siitä, että ihmiset valtautuisivat tai olisivat osallisia omaa elämäänsä koskevassa päätöksenteossa (Huttunen & Heikkinen, 187). Toiminnallisen tutkimuksen avulla pyritään hankkimaan tutkittavien, tässä tapauksessa lasten arjesta uutta tietoa (Huttunen, Hakkori ja Heikkinen, 112). Digitaalista ja yhteisöllistä lukutaitoa ei ole juurikaan testattu ei vielä perinteistä lukutaitoa omaavien lasten parissa. Siksi on mielekästä lähestyä tutkimuksen aihepiiriä toiminnallisesta lähtökohdasta ja samalla havainnoiden kerätä tietoa siitä, miten lapset rakentavat mediaan omistajuuden ja tuottavat, tai luovat ryhmässä toimien uusia mediasisältöjä.

Tutkimus on luonteeltaan toiminnallinen kvalitatiivinen tutkimus, jossa pyritään kuvaamaan todellista ryhmätilannetta varhaiskasvatuksen arjessa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Toiminnallinen tutkimus on tilanteeseen sidottua, yhteistyötä vaativaa, osallistavaa ja osallistuvaa tutkimusta, johon sisältyy itsensä tarkkailu ja arviointi (Metsämuuronen 2003, 162; 181–182).

Tutkimusmenetelmänä toimi osallistuva havainnointi. Tutkija toteutti pienryhmätilanteeseen toimintatuokion, jonka pääroolissa oli lapsiryhmän lisäksi mediamateriaali, jossa esiintyi nimetön olento musiikin tahtiin koottuna kuvajana selvästi pysäytetyistä kuvista. Puhetta, laulua tai animoitua liikettä materiaali ei sisältänyt. Toimintatuokio toteutettiin ja dokumentointiin kahdessa eri päiväkodissa huhtikuussa 2011. Toimintatuokion tarkoitus oli edetä lasten aloitteiden ja toiminnan suuntaan, eikä tuokiolla ollut muuta etukäteissuunnitelmaa, kuin materiaalin esittely ja alustus sekä lasten ottamien digikuvien kokoaminen videoon. Tuokion tavoitteina oli tutustuttaa lapset mediahahmoon, synnyttää omistajuus hahmoon ja aiheeseen ja tuottaa tukea lapsia tuottamaan haluamaansa mediamateriaalia. Tuokioiden pituudet olivat keskimäärin tunnin mittaisia.

Tutkimus dokumentoidaan sekä nauhoittamalla lapsiryhmän keskustelua tuokion aikana, että kuvaamalla tuokion aikana syntyviä tuotoksia. Lisäksi tutkijan tekemät havainnot opettajan perspektiivistä täydentävät aineistoa.

4.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimus toteutettiin toiminnallisena tutkimuksena Espoolaisten päiväkotien pienryhmissä, 3-6-

vuotiaiden lasten kanssa. Toimintatuokiot ajoitettiin aamupäivään, päiväkodin tavallisen rytmin mukaisesti, aamiaisen jälkeen ennen ulkoilua ja lounasta. Ryhmiin osallistui yhteensä 9 lasta, 5 poikaa ja 4 tyttöä. Lapsista nuorimmat olivat 3-vuotiaita (*poika 1 ja poika 2*) ja vanhimmat 6 vuotta täytäneitä (*poika 4, poika 5, tyttö 3, tyttö 4*). Lisäksi tuokioihin osallistui kaksi 4-vuotiasta tyttöä (*tyttö 1, tyttö 2*) 5-vuotias poika (*poika 3*). Lapset olivat olleet päiväkodeissaan jo pitkän aikaa ja tilat, kaverit ja toimintakulttuuri olivat heille tuttuja. Lisäksi tutkimukseen osallistui tutkijan lisäksi yksi aikuinen molemmista päiväkodeista.

4.2 Analyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin siten, että lasten ääni kuuluu osallisuuden periaatteiden mukaisesti myös tutkimustuloksissa. Analyysissä käytetään sisällönanalyysia, mutta erityisesti lasten osallisuutta tarkastellaan myös Vennisen & al. (2010) osallisuuden osatekijöiden valossa.

Nauhoitettu tuokioaineisto litteroitiin, jonka jälkeen se luettiin läpi muutaman kerran, jotta saatiin kokonaiskäsitys tuokion tapahtumista, lasten mielialasta ja osallistujien sitoutumisesta tuokioon. Tämän jälkeen aineisto purettiin Atlas TI ohjelmalla pelkistetyiksi ilmaisuiksi eli koodeiksi. Pääasiassa aineisto koostui lasten ja aikuisten puheenvuoroista, jotka koodattiin vuorovaikutteisiksi yksiköiksi (esim. aloite, ehdotus, kysymys jne.), toiminnoiksi (tekeminen, näyttäminen). Seuraavaksi aineistoista etsittiin ja pelkistettiin osallisuuteen, yhteisöllisyyteen ja omistajuuteen liittyviä puheenvuoroja.

Pelkistettyjä ilmaisuja, koodeja, syntyi yhteensä 1466 kappaletta, lapsen ja aikuisen puhe erotettiin toisistaan, siten, että pelkistetyistä ilmaisuista 631 oli aikuisten puheesta ja 810 lasten puheesta.

5. Tutkimuksen tulokset

5.1 Mediamateriaalin tulkitseminen

Lapsille kerrottiin toimintatuokion aluksi, että mediahahmo (ks. liite 1) oli lähettänyt tutkijalle videon, jonka voitaisiin katsoa yhdessä. Toisessa ryhmässä lasten materiaaliin tutustumisen apuna oli myös käsinukke mediahahmosta, toisessa hahmosta kerrottiin vain kuvan avulla. Katseltuaan kuvajanan (videon) lapset lähtivät tulkitsemaan sitä tutkijan pyynnöstä. He keskittivät huomiotaan hahmon väriin ja kuvajanan taustalla soivaan musiikkiin. Myös kuvakortteihin kuvatut eleet askarruttivat lapsia.

Tutkija: ”Mitä mieltä te olitte siitä?”

Tyttö 1: ”Se oli semmonen sininen ja se laulo”

Poika 2: ”Se laulo ja soitti?”

Tyttö 2.: ”Tai mun mielestä se kerto jotain tai hippaa tai jotain...”

Tyttö 4: ”Noi on nuotteja”

Vaikka kuvajana ei sisältänyt animaatiota tai liikettä, lapset rakensivat nopeasti käsityksen mediahahmon toiminnasta, aikuisen ja tutkijan pyynnöstä he lähtivät kuvailemaan kuvia liikkeen ja toiminnan lähtökohdista. Lapset suhtautuivat mediamateriaaliin avoimesti ja ehdottelivat erilaisia tekemisiä kuvista ja hyväksyivät nopeasti sen, ettei yhtä, oikeaa vastausta ollut olemassa. Huomioitavaa oli, että lapset tulkitsivat hahmon toimintaa toimimalla ja tekemällä myös itse.

Poika 4: ”Soittaa jotain. Ku sill on joku kädessä”

Tyttö 1: ”Joku simpukka!”

Tyttö 4: ”No eiii. Kun sillä ei vielä ole suuta.”

Tutkija: ”Aikun se ei osannut puhua?”

Tyttö 2: ”On sillä suu, kun se osasi laulaa, mutta se ei vaan pysty heiluttaan [hammasta], kun sillä ei oo käsiä.

Aineistosta löytyi kaikkiaan 81 pelkistettyä ilmaisua, jotka liittyivät näyttämiseen ja tekemiseen:

Tyttö 3: [näyttää että käsillä painetaan poskia]

Poika 3: [näyttää, että käsillä kehrätään ilmassa]

Poika 2: ”Se menee bussipysäkille [nousee ylös ja ottaa Tyttö 2:sta käsistä kiinni]”

Havaintojen perusteella lapset suhtautuivat mediamateriaaliin kuin mihin tahansa leikin ja toiminnan välineeseen tai kohteeseen. Vaikka tietokone ei varhaiskasvatuksen työvälineenä ollut lapsille ennestään tuttu, kaikilla lapsilla oli kokemuksia tietokoneen käytöstä yhdessä vanhemman kanssa ja kuvamateriaalin sekä musiikin katselu ja kuuntelu tietokoneelta suuntasivat lasten huomioita ja toimintaa mediasisältöjen suuntaan. Välineellä ei siis ollut lapsille suurta merkitystä, mutta muutama kysymys siitä esitettiin:

Tyttö 3: ”Mitä me tehdään tolla tietokoneella sitten”

Tutkija: ”Me voidaan laittaa esimerkiksi ne kuvat näistä piirustuksista sinne tietokoneelle...”

5.2 Mediamateriaalin tuottaminen

Lapset lähtivät tuottamaan omaa mediamateriaalia suhtautumalla hahmoon kuin väritystehtävään. Nopeasti into rakentaa hahmoa eteenpäin vahvistui ja hahmon visuaaliseen luomiseen käytettiin paljon aikaa toimintatuokiosta. Hahmon värittämisen lisäksi hahmon silmät ja hiukset kiinnostivat erityisesti tyttöjä.

Tyttö 4: ”Mää laitan silmät vihreeksi”

Tyttö 2: ”Niin tääkin! Onks vaan yks' vihree?”

Tyttö 2: ”Sit sille voi tehdä tukkaa”

Tyttö 3: ”Mä piirrän tälle siivet”

Tyttö 1: ”Ja minä”

Kun hahmot olivat valmiita, tutkija ohjasi lapsia kiinnittämään ne elokuvakankaalle. Lapset lähtivät luomaan hahmojen maailmaa hahmon ympärille. Maailman luomisessa lapsiryhmät erosivat toisistaan.

Kun toisessa kaikki lapset olivat yhtä mieltä siitä, että mediahahmo oli matkustanut avaruudesta päiväkotiin, lähtivät toisen ryhmän lapset rakentamaan kukin omaa tarinaa hahmolleen. Arkiset asiat, kuten hahmon asuinpaikka ja matkustaminen päiväkotiin sekä hahmon tykkäämiset olivat lasten keskustelunaiheina.

Hahmon nimi kiinnosti lapsia ja molemmissa ryhmissä lapset pohtivat hahmon nimeä ja esittivät ehdotuksia. Koska nimeämiseen päästiin jo tuokion alussa, lapset etsivät aikuiselta tukea esittämilleen ideoille. Toisessa ryhmässä nimikeskustelu kulki mukana hahmojen luontiprosessissa ja hahmojen nimiin palattiin tämän tästä tuokion kuluessa. Ryhmässä yritettiin aluksi löytää mediahahmolle yleisnimeä, mutta nimiehdotukset eivät innostaneet kaikkia lapsia. Viimein eräs lapsi ehdotti, että jokaisella hahmolla tulisi olla oma nimi:

Poika 4: ”Mä en tykkää...jostain silmästä sen nimi tai jos se...”

Tyttö 4: ”Mikä ehdotus Tyttö 2:lla olis vielä? Olisko?”

Tutkija: ”Kyllä se voi olla Silmälasipää, jos te olette sitä mieltä. Se on hyvä ehdotus.”

Tyttö 4: ”Mut mä en haluu.”

Tutkija: ”No sit ei oteta semmosta”

Tyttö 4: ”Kaikki voi keksiä ihan semmosen, mistä ite tykkää...”

Tyttö 2: ”Mitä jos kaikilla on oma nimi?”

Tutkija: ”Sekin käy. Mikä sinun otuksen oma nimi olisi?”

Tämän jälkeen lapset lähtivät etsimään hahmoilleen nimiä. Nimet valittiin ensin lapsille tutusta mediasta (esim. HelloKitty) tai kuvaamaan hahmon väriä (esim. Ruusu). Eräs lapsi nimesi mediahahmonsä tilannesidonnaisesti Mikkihiireksi ja yhden hahmon nimi vaihtui vielä tuokion loppupuolella.

Poika 2: ”mun on Tassu!”

Tyttö 4: ”Ootsä keksinyt sille jo Poika 4 nimeä?”

Poika 4: ”En...Keksinpäs: Mikki Hiiri!”

Tutkija ja aikuinen: ”Mikki Hiiri!”

Poika 4: ”Joo, se on ton [tietokoneen mikrofonin] kaveri”

Toisessa ryhmässä mediahahmo nimettiin ennen kuin lapset ryhtyivät värittämään omia hahmojaan. Näin ollen ryhmä päätyi nimeämään hahmon yhteisellä nimellä.

Tyttö 3: "huipui, blööblööbläääblääh"

Aikuinen: "Voiks jonkun nimi olla hui, blööblööbläääblääh?"

[lapset nauravat]

Tutkija: "Vois' kestää hetken aikaa kirjoittaa tota [näyttää kädellä kirjoituselettä]"

Aikuinen: "...nimmaria"

Tyttö 3: "Plööplöö, bläähblääh, bui"

Poika 3: "Kakkihokale!"

Poika 4: "HOKARE!"

Aikuinen: "Mikä?"

Tyttö 3: "Hokare"

Tutkija: "[näyttää käsinukkeä] se on vähän samaa mieltä. Se vois' tykätä olla Hokare."

Ryhmässä esiintyi myös vasta-argumentteja, kun hitaasti lämpiävät lapset eivät ehtineet tuoda omaa panostaan yhteiseen keskusteluun, mutta nopeasti kaikkien lasten omistajuus nimeen kasvoi ja lapset alkoivat käyttää ilmaisua "mun Hokare".

Toisessa ryhmässä tarina mediahahmosta lähti elämään piirustusten lisäksi toimintaan, kun lapset ideoivat ja toteuttivat paperilennokit mediahahmoilleen.

Tyttö 3: "Hei. Mitäs jos me tehdään niille lennokit? Paperilennokit!"

Poika 1: "Tehdään heti raketit"

Aikuinen: "Kukahen meistä osaisi taiteilla yhden paperilennokin?"

Poika 1 ja 3: "Me...minä!"

Tyttö 3: "Tehdään kaikille omat lennokit"

Tutkija: "Se onkin hyvä idea."

Tyttö 1: "Mä en halua lennokkia"

Mediahahmot kiinnitettiin lennokkeihin ja toiminnallinen leikki alkoi, kun hahmot lentelivät tilassa.

Tuottaessaan mediamateriaalia lapset perustelivat ja kuvailivat tekemistään aktiivisesti. He myös tekivät valintoja sekä itsenäisesti, että yhdessä kaverin kanssa. Lapset jakoivat, erityisesti toisessa ryhmässä ideoitaan ja ajatuksiaan toistensa kanssa. Mediamateriaalin tuottamiseen liittyviä pelkistettyjä ilmaisuja kertyi yhteensä 249 kappaletta, joka on 31 % kaikista pelkistetyistä lasten ilmaisuista. Näistä suurin osa liittyi hahmon kuvailemiseen joko kaverille tai aikuiselle (taulukko 1). Myös valintoja kertyi yhteensä 63 mainintaa, joista puolet yksin tehtyjä ja puolet kaverin kanssa tehtyjä.

Mediamateriaalin tuottaminen / pelkistetyt ilmaisut	Ryhmä 1	Ryhmä 2	Yhteensä
Kuvailee hahmoa	46	96	142
Valitsee/päätää itse	17	16	33
Jaettu valinta	8	22	30
Perustelee valintaa	16	13	29
Pohtii hahmoa	2	7	9
Löytää ristiriidan hahmosta / tarinasta	6	0	6
<i>Yhteensä</i>	<i>95</i>	<i>154</i>	<i>249</i>

Taulukko 1 – Mediamateriaalin tuottamiseen liittyvät lasten ilmaisut

Esimerkki itsenäisestä päätöksestä ja jaetusta valinnasta:

Poika 3: ”Mun oman pitää mennä saareen ja sit löytää aarre [piirtää karttaa, jossa on x keskellä]”

Tyttö 4: ”Tule Tyttö 2...nääh [mediahahmot] vois yhdessä mennä leikkimään”

Tuokiossa lapsille tarjottiin mahdollisuus ottaa digitaalisia kuvia omasta toiminnastaan sekä tuotoksistaan. Havaintojen mukaan lapset omaksuivat kameran käytön nopeasti, sillä moni oli käyttänyt

kameraa aikaisemminkin ja ne kaksi lasta, jotka oman kertomuksensa mukaan eivät olleet ennen kuvanneet, sisäistivät nopeasti välineen käytön. Kamerat olivat lapsille oman toiminnan jatke sekä toisaalta merkittävää toimintaa sinänsä ja kuvia otettiin tuokion kuluessa runsaasti. Lapsille oli erityisen tärkeää se, että oma mediahahmo jäisi heidän käyttöönsä myös tuokion jälkeen ja tutkija veisi mukanaan vain tuokiossa otetut kuvat.

Toisessa ryhmässä kameroista ja kuvaamisesta syntyi leikki tuokion sisällä ja lapset hakivat päiväkodin leikkikameroita mukaan tuokioon ja kuvasivat ja videoivat niillä tuokion kulkua ahkerasti. Lapsille oli pienoinen pettymys, ettei vanhoja filmikameroita saatu toimimaan oikeasti edes paristojen avulla.

Poika 1 ja 3: [hakevat lelulaatikosta leikkiin tarkotettuja kameroita]

Tyttö 3 [Tyttö 1:lle]; [näyttää löytämiään digikameran varapattereita] ”Hei, laitetaan tohon [lelukameraan] nää patterit.”

Tyttö 1: ”Joo, sit me voidaan ottaa kuvia.”

Poika 1: ”Oikeestaan mä haluisin kuvata”

Kuvien ottaminen oli siis lapsille paitsi leikkiä, myös motivoivaa ja tuokiota eteenpäin vievää toimintaa ja kuvia tunnistettiin tietokoneen ruudulta. Myös videon, johon lasten ottamat kuvat leikattiin ja liitettiin, katsominen oli lapsista jännittävää ja innostavaa.

Tutkija: ”Nyt alkaa elokuva”

Tyttö 4: ”Mä katon”

[lapset nauravat ja kikattavat]

Poika 4: ”mikä tää on?”

Tutkija: ”Se on [valmis kuva] siitä sen ekasta elokuvasta, se [hahmo on sujauttanut meidän elokuvaan omansa”

Poika 4: ”Mikä toi...mä en nähnyt oikein kunnolla”

Tyttö 2: ”Se hyppii, kun vaan yksi jalkaan”

5.3 Omistajuuden rakentuminen

Omistajuuteen liittyviä ilmaisuja ja toimintaa etsittiin aineistosta pääasiassa omistajuuteen liittyvien

ilmaisujen kautta. Tällaisiksi ilmaisuissa kuvailtiin syntyvän median ja mediahahmon ominaisuuksia, siten että lapsi liitti ominaisuuksia itseensä tai kuvasi hahmoaan ilmaisuilla ”minun” tai ”minulla”.

Tyttö 4: ”Mun oma ei oo [vielä valmis], mä oon tekemässä vasta tukkaa”

Aikuinen: ”Osaakohan se siellä avaruudessakin olla...ja laulaa ja soittaa ja tanssia?”

Tyttö 1: ”Osaa! Ainakin mun.”

Kaikkiaan aineistosta laskettiin yhteensä 72 mainintaa, joissa lapset suoraan rakensivat omistajuuttaan mediahahmoon. Maininnat jakautuivat tasaisesti päiväkotiryhmien välille (35 / 37) ja ajoittuivat molemmissa ryhmissä tuokion puolen välin jälkeen, jolloin lapset olivat jo tutustuneet materiaaliin. Omistajuus liittyi vahvasti myös mediahahmon ominaisuuksiin. Esimerkiksi tuokion alussa lapset valitsivat värejä omien mieltymystensä mukaan ja suhtautuivat vielä hahmoon, kuten väritystehtävään:

Poika 1: ”Mä otan varmaankin sinistä”

Poika 2: ”Minä aloittaa keltaisella...tää tummuks...menee tummaksi.

Mä tykkään keltaisesta”

Tyttö 4: ”Sä teet raidallista? Mäkin teen”

Poika 4: ”Ja mä!”

Värikeskustelut muuttuivat tuokion loppua kohti hahmokohtaisiksi ja mediahahmon tarinaa eteenpäin vieviksi:

Tyttö 3: ”Täll on keltanen tukka siks’ koska muuten se ei näkis mitään”

Tutkija: ”Tarkotatsä et tuleeks’ siitä jotain valoa siitä keltasesta?”

Tyttö 3: ”Tulee!”

Poika 4: ”...ja arvaa miss’ tää violetti näkyy?”

Tutkija: ”Missä se näkyy? Onks sillä sitä olkapäässä ja kädessä?”

Poika 4: Se näkyy jos tota tää menee meren alle. Sitten se nä...jos tää menee avaruuteen, niin sitten se näkyy.

Tyttö 3: "Ei vaan se mun....Se värjää...se on niinku käärme, niin se värjättää...Niinku kameleontti. Ku se näkee jotakin, niin se muuttuu samanväriseksi. Näin: Stiuh! [piirtää erivärisen raidan hahmoon]"

Omistajuuden rakentumista löydettiin myös muunlaisissa hahmon tarinan rakentamiseen liittyvissä puheenvuoroissa. Erityisesti lapsia kiinnosti molemmissa ryhmissä kuvailla ja pohtia hahmon ympäristöä, erityisesti sitä, millaisessa paikassa hahmo asui ja miten hahmo oli saapunut päiväkodille.

Tyttö 2: "Hei! Niille voi piirtää siihen alle kodin: Sen koti voi olla sini...mer...vesi"

Poika 5: "Eikä mun oma tullut Ufolla, se asuu meressä"

Tyttö 4: "Mun oma tuli Ruusuveneellä!" Se asuu siellä.

Tutkija: "missä se vene on?"

Tyttö 4: "No maalla. Tää on raahannut sen maalle, ettei se vaik kaadu myrskynä..."

Tuokion loppua kohti omistajuus oli jo hyvin vahvaa ja mediahahmoista puhuttiin tämän tästä ilmaisuilla "minun" tai "tää mun". Omistajuus rakentui myös laajemmin, elokuvakangas oli "tää meidän", otetut kuvat puolestaan "mun kuva" tai "mä otin tosta kuvan" ja lapset tunnistivat myös hahmonsia otetuista kuvista ja niistä rakennetusta elokuvasta.

Poika 5: "Mä tunnen mun omat...mä tiedän mun omat"

Tyttö 2: "Mä tiedän mitä toi mun oma...se sanoo, ettei se tahdo olla tuolla"

Itse elokuvaan omistajuus ei liittynyt yhtä vahvasti. Vain yksi lapsista kiinnostui kuvien käytöstä tietokoneella, muita riitti motivoimaan kuvien ottaminen ja mediamateriaalin luominen reaali maailmassa. Lapsi myös koki, että hänen tuotoksiaan oli väheksytty ja kyseenalaisti elokuvan koostumuksen. Lapsen kanssa päätettiin, että hänelle tärkeät kuvat liitettäisiin myös elokuvaan.

Poika 4: ”Miksei niitä mun kaikkia sinivalaita laitettu sinne [videoon]?”

Tutkija: ”Olisko ne jääny tänne kameraan? ootas mä katon.”

Poika 4: ”Sit tehdään se toinen osa ...se jossa on ne sinivalaat”

Tutkija: ”Elokuvan toinen osa?”

5.4 Osallisuuden ilmenemisestä

Pienten lasten osallisuuden määritelmän mukaan osallisuus varhaiskasvatuksessa sisältää muun muassa iloitsemista itsestään ja yhdessä toisten kanssa. Tuokioissa oli mukana paljon naurua ja iloa ja lapset nauttivat toiminnasta niin paljon, että sitoutuivat pienimmästä suurimpaan tuokioon käytännössä koko ajaksi.

Poika 3: Mun Hokare on täällä näin [nauraa]

Poika 4: Mut siellä on se ohjaamo

Aikuinen: ainiin, juu, totta toki...eihän nyt voi matkustaja mennä sinne ohjaamoon...

[poika 3 ja tyttö 1 nauravat]

Tyttö 1: Sinä voisit ohjata

Aikuinen: ...muutenhan raketti vois lentää...

Tyttö 1: Sinä saat ohjata

Aikuinen: aa...ooh

Poika 3: Mul onkin aika iso, et sinne mahtuu monta ohjaajaa

Poika 4: Tää Hokare saa ohjata itse tätä rakettia

Lapsille oli luontevaa nousta välillä ylös piirustusten äärestä, tanssia ja liikkua, sekä tutkia mediavälineitä (kameroita). Lapset tuottivat kuitenkin kokoajan tarinaa mediahahmostaan ja kiinnittivät hahmoa omaan arkeensa päiväkodissa. Tuokion alussa lapset olivat hieman varauksellisempia ja etsivät selvästi ”oikeita”, aikuisia miellyttäviä vastauksia aikuisten kysymyksiin. Kun kaikki vastaukset kuitenkin hyväksyttiin, lapset muuttivat nopeasti käsitystään toiminnasta ja lähtivät toteuttamaan sitä leikin keinoin. Jokainen lapsi pääsi ilmaisemaan itseään sekä puheen, mutta myös mediatuotoksien kautta. Mediatuotoksiin liittyi valintoja ja toiveita, sekä jonkin verran yhteisiä päätöksiä.

Tyttö 2: ”Sit sille voi tehdä tukkaa”

Tutkija: ”Hyvä idea, niinpäs voikin kun sillä ei ole tässä kuvassa ollenkaan. Sittenhän sä voit valita millaset hiukset sillä olisi.”

Poika 4: ”Mä haluisin, et sä teet noista...kuvaa”

Tyttö 2: ”Mitä me voidaan tehdä vielä...voidaan piirtää niille muitakin juttuja”

Tutkija: ”Toi oli hyvä idea, voidaan piirtää tonne elokuvakankaalle sellaisia yhteisiä asioita, mistä ne olisi kiinnostuneita.”

Osallisuus näyttäytyi vahvasti myös ryhmien sosiokulttuurisessa kontekstissa. Lapset tulkitsivat ja toteuttivat toimintaa nimenomaan ryhmänä ja ottivat toisten esille nostamia aloitteita ja ideoita vastaan. Toisaalta lapset myös sanoivat suoraan, jos eivät pitäneet jostain ajatuksesta tai ideasta. Taulukossa 2 on esitetty, millaisia osallisuuteen liittyviä ja sitä eteenpäin vieviä tai tyrmäviä toimintoja tuokioissa esiintyi kummankin ryhmän osalta.

Osallisuuteen liittyvä toiminta	Ryhmä 1	Ryhmä 2	Yhteensä
Ehdottaa /tekee aloitteen	30	13	43
Vie eteenpäin toisen aloitetta	19	21	40
Tyrmää toisen aloitteen	24	31	55
Kysyy kaverilta; rakentaa osallisuutta	17	16	33
Jaettu kokemus	8	22	30

Taulukko 2 Lasten osallisuus medialeikkituokiossa

6. Johtopäätökset ja pohdinta

Alle kouluikäisten lasten taidoista tuottaa ja tulkita mediaa on olemassa varsin vähän tutkittua tietoa. Tutkimukset keskittyvät kouluikäisten lasten medialukutaitoihin ja erityisesti kykyihin tarkastella kriittisesti valmiita medioita. Toisaalta nuorten ja aikuisten tavat käyttää sosiaalista mediaa ja jakaa yhteisön kanssa tuottamia asioita ovat herättäneet tutkijoiden kiinnostuksen ja oppimista on lähdetty yhä enemmän tarkastelemaan aikaan ja paikkaan sidoksissa olemattomana tapahtumana, jota sosiaaliseen mediaan kasvaneet sukupolvet toteuttavat yhteisöllisesti myös koulun ulkopuolella (Thompson, 2007).

Tämän tutkimuksen perusteella jo pienet lapset ovat paitsi kiinnostuneita, myös kompetentteja mediamateriaalin tuottajia sekä tulkitsijoita. Leikinomaisessa mediatoiminnassa lapset havainnoivat ja omaksuvat nopeasti luontevan tavan toimia ja tuottaa materiaalia. He kokeilevat ja rakentavat maailmaa, mediahahmojen tarinaa ja keksivät samalla itselleen ja ryhmälle mielekästä tekemistä.

Lapset tulkitsivat mediamateriaalia pohtien ja kuvaillen. Alkukankeuden hälvennyttyä lapset oivalsivat nopeasti, että aikuiset eivät odottaneet yhtä, ”oikeaa” vastausta, vaan heillä oli vapaat kädet luoda ja kehittää tulkintojaan haluamaansa suuntaan. Lapset suhtautuivat mediamateriaaliin avoimesti ja kuvailivat sitä paitsi suullisesti, myös näyttämällä ja tekemällä itse. Tämä on tärkeä huomio, kun otetaan huomioon lasten nuori ikä. Liikkuminen on yhdessä leikkimisen kanssa yksi lapsille ominainen toimintatapa (esim. Venninen & al. 2010) ja on luontevaa, että lapsi, joka ei vielä puhuen pysty tuottamaan haluamaansa kokonaisuutta, tuottaa materiaalia myös liikkuen, näyttäen sekä visuaalisia välineitä käyttämällä. Lapsille ei tietokoneen ja kameroiden käytöllä näyttänyt olevan erityistä merkitystä: He hyödynsivät ja käyttivät välineitä, mutta välineistä ei tullut toiminnan itsetarkoituksia. Samoin näin pienten lasten kanssa jakamista sosiaalisessa mediassa on vaikeaa, ellei mahdotonta toteuttaa (johtuen monien verkkopalveluiden ikärajoista, lupakäytännöistä sekä verkkopalveluiden kirjoitettuun kieleen perustuvasta pohjasta). Jakamisen harjoittelu, jakamisen periaatteet ja jakaminen sinänsä ovat kuitenkin pienten lasten arkipäivää oman yhteisönsä, päiväkodin, harrastusten ja kodin sisällä: Kaikki tuotettu materiaali, keksityt ideat ja oivalletut yhteydet jaetaan ryhmän ja opettajan kanssa välittömästi (esim. Kalliala, 2009). Leikki kaikissa muodoissaan perustuu sosiaaliseen yhteistyöhön ja jakamiseen. Jakaminen onkin lapsille yllättävän luonteva toiminnan muoto ja kaverien

sekä aikuisen jakamiin materiaaleihin suhtaudutaan päiväkodin piilonormien velvoittamana positiivisesti ja aloitteita viedään eteenpäin yhteistä päämäärää kohti. Mediakasvatuksellisesti on tietysti mielekästä pohtia, pitäisikö lapsille tarjota parempia (turvallisempia? helpommin hallittavampia?) alustoja myös sosiaalisen median käyttöön, sillä yhä pienemmät lapset käyttävät kompetentisti sovelluksia, joiden käyttöön ovat saaneet opastusta sekä luovat uusia tapoja tietokoneen (sis. puhelin ym.) käyttöön. Kenties jakaminen päiväkotiyhteisössä yhdistettynä verkkosovellusten (pelien ja opetusohjelmien) käyttämiseen kaipaisi rinnalleen uusia mediakasvatusinnovaatioita, kuten esimerkiksi projekteja, joissa paitsi jaetaan verkossa, myös tutkitaan ja pohditaan yhdessä toisten verkonkäyttäjien jakamaa materiaalia.

Lapset suhtautuivat aluksi mediamateriaalin tuottamiseen kuin tehtävään, jonka suoritettuaan he voisivat palata vapaan leikin pariin. Mediamateriaalin tuottaminen osallisuuden periaatteiden mukaisesti imaisi kuitenkin kaikki lapset mukaansa ja lapset lähtivät sitoutuneesti ja innostuneesti luomaan hahmon maailmaa ja tarinaa, ilman, että aikuisten tarvitsi edes motivoida heitä jatkuvasti. Hahmojen ympäristöä kuvattiin tarjolla olevilla menetelmillä piirtäen ja kertoen, lisäksi lapset myös toivat tuokioon omia aloitteitaan hahmojen tarinasta ja yhteisestä toiminnasta (esim. lennokit, avaruusaluukset). Tuokiot kestivät pidempään kuin normaalit päiväkodin toimintatuokiot, lasten osallistuessa sitoutuneesti ja innostuneesti. Nuorimmat osallistujat, 3-vuotiaat pojat, lopettivat ensimmäisinä tuokion teemaan keskittymisen ja tarvitsivat aikuiselta eniten tukea jaksakseen keskittyä mediahahmonsa luomiseen. Huomioitavaa kuitenkin oli, että saatuaan tukea lapset palasivat aiheen pariin ja kehittivät sitä edelleen.

Omistajuus ja osallisuus, jotka olivat tutkijan erityisen kiinnostuksen kohteena toimintatuokiassa, määriteltiin toisaalta osallisuuden kulttuurin ja lasten sitoutumisen kautta, toisaalta pienten lasten osallisuutta kuvaavien osatekijöiden kautta. Omistajuus mediahahmoon rakentui tasaisesti tuokion aikana ja näkyi sekä puheen, että toiminnan tasolla. Omistajuus siirtyi myös yhteisesti tuotettuun maailmamateriaaliin ja lapsesta riippuen he käyttivät yhteisöllisiä omistamista kuvaavia ilmaisuja (esim. ”meidän”) tai vain yksilöllistä omistajuutta kuvaavia ilmaisuja (esim. ”minun”).

Osallisuutta varhaiskasvatuksessa on kuvattu yhteisen ilon ja sitoutumisen kautta ja iloa toiminnassa riitti. Vapaasti rakentuvassa toiminnassa lapsilla oli suhteessa paljon valinnanmahdollisuuksia ja

päätöksenvapautta, joita lapset käyttivät yhteisöllisen hyvän luomiseen, mutta pitivät myös kiinni omista periaatteistaan ja kiinnostuksen kohteistaan. Vygotskyn sosiokulttuurisen oppimisen teorioita (vuosilta 1930–1938) tutkineet Berk ja Winsler (1995) ovat esittäneet jo toistakymmentä vuotta sitten, että alle kouluikäisten lasten oppimiselle sisäinen motivaatio ja ryhmän yhteistyö, jossa konfliktien sijasta pyritään yhteisymmärrykseen ja intersubjektiivisuuteen. Näin varhaiskasvatuksen oppituki, joissa jakaminen ja yhteiseen päämäärään pyrkiminen, tässä tapauksessa mediahahmojen yhteisen maailman ja tarinan luominen, yhteinen ymmärrys ja aihepiirin tutuus, tässä tapauksessa omistajuus paitsi omaan henkilökohtaiseen mediahahmoon, myös hahmojen yhteiseen tarinaan, saa aikaan todellista oppimista. Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu, millaisia oppimistuloksia tuokio synnytti tai miten tuokiassa käsitellyt aiheet jäivät lasten mieliin. Lasten sitoutuminen, halukkuus jakamiseen ja yhteisten merkitysten luomiseen, sekä toistensa osallisuuden tukemiseen kuvaavat kuitenkin nähdäksesi selkeästi toiminnan tavoitteiden toteutumista, osallistavaa oppimista.

Mediakasvatuksellisen aspektin (media välineenä ja media sisältönä) yhdistäminen perinteiseen varhaiskasvatuksen toimintatuokioon, jota vielä höystettiin omistajuuden ja osallisuuden ideologioilla oli myös minulle opettajana motivoivaa ja mielenkiintoista. Lasten taitavuus kameroiden käyttäjänä herätti pohtimaan, pitäisikö kameroita käyttää entistä enemmän toiminnan ja oppimisen dokumentoinnin välineinä. Median pelätään usein olevan uhka lapsille ja päiväkoteja on haluttu ajatella paikkoina, joissa perinteiset leikit ja askartelut eivät muutu, vaikka maailma ympärillä muuttuu. Lapset saavat kuitenkin kodeissa sekä kavereiltaan kosketuksen myös median sosiaaliseen maailmaan, eikä mediaa enää voi erottaa lapsuuden arjesta. Siksi mediamateriaalin hyödyntäminen uudella tavalla, sekä lasten oma into ja ilo materiaalin tuottamisesta, antavat intoa suunnitella tulevaa varhaiskasvatusta. Pelko siitä, että media nielaisee tai turruttaa lapsuuden on turha: Lapsille päivähoitoryhmän sosiaalinen yhteisö on koneita ja laitteita tärkeämpi ja motivoivampi oppimisympäristö ja lapset ovat luontaisia innovaattoreita ja jakajia, jotka toteuttavat itseään ja oppivat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ryhmän jäsenten kanssa.

Lähteet:

- Bae, B. (2009). Children's Right to Participate – Challenges in Everyday Interaction, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 3, pp. 391–406.
- Berk, L.E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*, NAYEC – Research into Practice Science, Washington.
- Berthelsen, D. (2009). Participatory Learning. In: *Berthelsen, Brownlee, Johannsson, 2009, Participatory Learning in Early Years. Routledge. London.*
- Comers, J.S, Furr, J.M, Beidas, R.S, Babyar, H.M. & Kendall, P.C. (2008). Media use and children's perceptions of societal threat and personal vulnerability, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2008 vol 3, pp. 622-630.
- Corsaro, W.A. (1997). *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press, California, USA.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress – Education as the Practice of Freedom*. New York and London; Routledge.
- Huttunen, R. Kakkori, L. & Heikkinen, H. (1999). Toiminta, tutkimus ja totuus. Kirjassa: *Heikkinen, Huttunen, Moilanen, 1999, Siinä tutkija, missä tekijä – Toimintatutkimuksen perusteita ja näkökulmia. Atena-kustannus.*
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. (1999). Toimintatutkimus ja demokratia. Kirjassa: *Heikkinen, Huttunen, Moilanen, 1999, Siinä tutkija, missä tekijä – Toimintatutkimuksen perusteita ja näkökulmia. Atena-kustannus.*
- Jenkins, H. (2004). *Media Literacy Goes to School*
(<http://www.technologyreview.com/biomedicine/13429/?a=f>)
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: where old and new media collide*, New York: New York University Press.
- Kotilainen S. & Arnolds-Granlund, S-B. (2010). Introduction – Insight the Nordic Research of Media Literacies. IN: *Kotilainen & Arnolds-Granlund, 2010, Media Literacy Education – Nordic Perspective, Nordicom.*

Kronqvist, E-L. (2006). *Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa.* Oulun yliopisto, Oulu.

MLL, (2006). Lapsi ja Media (<http://www.mll.fi/julkaisut/verkkojulkaisut/>)

Nyland, B. (2009). The Guiding Principles of Participation. Infant, Toddler Groups and the United Nations Convention on the Rights of the Child. In D. Berthelsen, J. Browlee & E. Johansson, (eds.), *Participatory Learning in the Early Years. Research and Pedagogy.* pp. 26-43. London: Routledge.

Piaget, J-C. (1952). The Origins of Intelligence of Children.

Shier, H. (2001) Pathways to Participation, *Children and Society*, vol. 15, 107–117, UK.

Sintonen S. ja Kupiainen R., (2010). Media literacy as a focal practice. IN: Kotilainen & Arnolds-Granlund, 2010, *Media Literacy Education – Nordic Perspective, Nordicom.*

Thomas, N. (2002). *Children, family and state. Decision-making and child's participation.* Policy Press.

Thompson, J. (2007). Is Education 1.0 ready for web 2.0 students, *Innovate - Journal of Online*, http://innovateonline.info/pdf/vol3_issue4/Is_Education_1.0_Ready_for_Web_2.0_Students_.pdf

Uusitalo, N. (2010). Constructing Media Literacy as a Civic Competence. IN: Kotilainen & Arnolds-Granlund, 2010, *Media Literacy Education – Nordic Perspective, Nordicom.*

Venninen, Leinonen & Ojala, (2010). ”Parasta on kun yhteinen kokemus muuttuu jaetuksi iloksi” – *Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkoteissa*, Soccan Julkaisusarja 3:2010, Painotalo Niini.

Liitteet

Liite 1 – INTO-kuvakortti

