

Reijo Kupiainen, Hanna Niinistö, Kirsi Pohjola ja Sirkku Kotilainen

**MEDIAKASVATUSTA ALLE 8-VUOTIAILLE**  
Keväällä 2006 toteutetun Mediamuffinssi-kokeilun arviointia



Journalismin tutkimusyksikkö

Tampereen yliopisto

Tampere 2006

# TIIVISTELMÄ

## Lapset entistä tietoisemmiksi median käytöstään, ohjaajille avautui mediakasvatus

Mediamuffinssi on opetusministeriön vuonna 2006 käynnistämä hanke, joka kehittää mediakasvatusta ja mediakasvatuksen oppimateriaaleja alle 8-vuotiaille ja heidän kasvattajilleen. Hankkeen pilotti toteutettiin keväällä 2006 ja siihen liitettiin arviointiselvitys, jota käsillä oleva raportti koskee.

Mediamuffinssin pilottihankkeen arviointiselvityksen päätulokseksi voidaan kirjata, että lasten mediankäyttö ja mediakasvatus tulivat näkyviksi osallistujille. Sekä lapset että aikuiset alkoivat pilotin aikana pohtia sopivan ja ei-sopivan mediankäytön rajoja. Ohjaajille selkiytyi pilotin aikana, että mediaa voidaan pitää myös kasvatuksen resurssina eikä pelkästään uhkana lapsuudelle. Ohjaajat tulivat myös tietoisiksi mediakasvatuksesta entistä suunnitelmallisempaan kasvatusyönä.

- Mediamuffinssissa käytetyt oppimateriaalit ohjasivat kokeilujen toteutusta ja syntyneitä tuloksia: oppimateriaalilla oli tässä suhteessa merkittävin rooli.
- Mediamuffinssin pilotoinneissa mukana olleet kasvatusalan ammattilaiset kiinnostuivat mediakulttuurista ja heistä tuli entistä tietoisempia mediakasvattajia.
- Mediamuffinssiin osallistuneiden lasten sosiaaliset taidot ja tunnetaidot kehittyivät, ja he oppivat mediakriittisyyttä erityisesti erottelemalla itselleen sopivaa ja ei-sopivaa mediankäyttöä.

Aineistosta erottuu sekä lasten että ohjaajien keskuudessa erilaisia ryhmiä sen suhteen, mitä pilottissa on eniten opittu. Esimerkiksi lasten haastatteluryhmät voidaan jakaa neljään tyyppiin suhteessa Mediamuffinssiin: 1) oppimismyönteiset lapset, 2) refleктоivat ja ilmiötä ironisoivat lapset, 3) mediakasvatusta uhmaavat lapset ja 4) mediakasvatuksesta osattomiksi jäävät lapset.

Pilotti on täyttänyt tehtävänsä hyvin innostamalla mediakasvatustyöhön varhaiskasvatuksessa. Mediakasvatus vaatii kuitenkin paitsi suunnitelmallisuutta myös pitkäjänteistä työtä. Selvityksen perusteella voidaan odottaa, että pilottiin osallistuneet ryhmien ohjaajat jatkavat mediakasvatusta yksiköissään. Innostuksen jatkuminen edellyttää kuitenkin tukirakenteita, esimerkiksi oppimateriaalia tiedonhankintaa varten ja kokemusten vaihdon mahdollisuutta muiden kasvattajien kanssa.

Pilotti on paikannut omalta osaltaan Mediakasvatuksen kehittämistarpeet 2005 -selvityksessä havaittuja aukkoja, kun se on kohdistettu varhaiskasvattajiin ja alle kouluikäisiin. Projektin aikana on herätelty lasten mediakulttuuriin vanhempiakin, kun mediakasvatuksen projektit ovat tähän saakka keskittyneet enimmäkseen kouluun ja opettajien koulutukseen. Pilottia on kuitenkin leimannut erityisen kiireinen aikataulu, joka tuntuu kärjistäneen viestinnän, yhteistyön ja suunnittelun pulmia. Näitä pulmia on havaittu myös aikaisemmissa mediakasvatuksen arvioinneissa.

## SAATESANAT

Opetusministeriön Mediamuffinssihankkeen pilotointi keväällä 2006 on toteutettu samaan aikaan, kun mediakasvatuksen alueella tapahtui myös muita aluevaltauksia Suomessa. Mediakasvatusseura – Sällskapet för Mediefostran aloitti toimintansa vuonna 2005 ja rekisteröitiin yhdistysrekisteriin keväällä 2006. Opetusministeriö kokosi keväällä Mediataitojen ja -osaamisen kehittämisen toimenpideohjelma -työryhmän, jonka toimenpide-ehdotuksia on odotettavissa alkuvuodesta 2007. Keväällä 2006 alkoi myös Tampereen yliopistossa tiedotusopin laitokselle sijoitettu mediakasvatushanke, jonka tehtävänä on koordinoida mediakasvatuksen opetusta ja tutkimusta. Käsillä oleva Mediamuffinssipilottiin liittyvä selvitys onkin toteutettu sekä Mediakasvatusseuran että Tampereen yliopiston mediakasvatushankkeen voimakkaalla tuella.

Selvityksen toteuttajana on Tampereen yliopiston Journalismin tutkimusyksikkö ja edellä mainittu mediakasvatushanke. Selvityksen rahoittajana on ollut opetusministeriö.

Pilotoinnin arviointia johti FT, mediakasvatuksen yliassistentti Reijo Kupiainen Tampereen yliopistosta. Tutkijoina toimivat dosentti Sirkku Kotilainen ja YTT, erikoistutkija Kirsi Pohjola Jyväskylän yliopistosta sekä TaM Hanna Niinistö Helsingin yliopistosta. Tutkimusavustajana oli kasvatusstie-teen ylioppilas Elina Johnson Jyväskylän yliopistosta.

Kupiainen toteutti selvityksessä oppimateriaalin arvioinnin ja vastaa myös loppuraportin tekstin muotoiluista. Tutkijat Pohjola ja Niinistö keräsivät ja tulkitsivat haastatteluaineistot ja havainnoivat ryhmien toimintaa. He toteuttivat myös lasten mediapäiväkirjan ja lasten vanhemmille kohdistetun kyselyn. Tutkija Kotilainen teki yhteenvedon aineistoista ja niiden tulkinnasta mediapedagogin päiväkirjan avulla. Tutkimusavustaja Johnson koodasi kyselylomakkeet ja taulukoi niiden tuloksia.

Selvitys on toiminut kiinteässä yhteistyössä Mediamuffinssipilotin kanssa, mitä korostaa myös se, että Niinistöllä oli toimintatutkimuksellinen rooli hänen toimiessaan myös Mediamuffinssin oppimateriaalin tekijänä ja koulutusten suunnittelijana. Yhteistyöstä kiitämme lämpimästi erityisesti pilottiin osallistuneita lapsiryhmiä ja ohjaajia, Tampereen kaupunkia ja Joutsan kuntaa. Kiitokset kuuluvat myös Mediakasvatuskeskus Metkan mediapedagogille Anu Ruhalalle sekä Mediamuffinssihankkeen koordinaattorille Varpu Ojalalle. Kiitos myös Esa Reunaselle hyödyllisistä kommentteista.

Kiitokset hyvästä yhteistyöstä ja menestystä Mediamuffinssille.

*Tampereella 1.9. 2006  
Reijo Kupiainen*

1. TAUSTAA.....	1
1.1. Pilotointi .....	1
1.2 Selvityksen lähtökohdat ja tavoitteet .....	2
1.3 Selvityksen toteuttaminen .....	4
1.4 Raportin rakenne .....	6
2. OPPIMATERIAALIARVIO .....	7
2.1 Aineiston kuvaus.....	7
2.2 Arvioinnin lähtökohtia.....	9
2.3 Tehtävien luokittelu .....	11
2.4 Oppimateriaalin arviointi .....	13
2.5 Metkan oppimateriaali arviointikriteerien valossa.....	16
3 OHJAAJIEN ASEENTEET MEDIAAN JA MEDIAKASVATUKSEEN .....	20
3.1 Koulutuspäivät .....	20
3.2 Ohjaajien haastattelut ja päiväkirjat .....	22
3.3 Kokemuksia Mediamuffinssin oppimateriaaleista.....	23
3.4 Mediakasvatuksen ajankohtaisuus varhaiskasvatuksessa .....	25
3.5 Asenteet muuttuivat .....	27
4 YHTEISTÄ OPPIMISTA .....	31
4.1 Kriittinen suhde mediaan .....	31
4.2 Vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja.....	32
4.3 Tunnetaitoja .....	33
4.4 Yleistietoja ja -taitoja sekä tekemisen riemua .....	34
4.5 Lapsen ääni kuuluviin .....	34
4.6 Vanhemmat mukana mediakasvatuksessa.....	36
4.7 Mediakasvatuksen jatko pilottiryhmissä .....	37
5. LASTEN MEDIASUHTEET .....	39
5.1 Oppimismyönteinen tyyppi.....	40
5.2 Refleктоiva ja ironisoiva tyyppi.....	41
5.3 Vastustus- ja uhmatyyppi.....	43
5.4 Osattomien tyyppi .....	44
6. PÄÄTELMÄ JA POHDINTAA .....	45
6.1 Oppimateriaalit ovat ohjanneet toimintaa.....	45
6.2 Ohjaajat entistä tietoisemmiksi mediakasvattajiksi.....	47
6.3 Pulmia matkalla .....	49
6.4 Lapset ryhtyivät rajankäyntiin sopivasta median käytöstä.....	50
LÄHTEET.....	58

LIITE1: Koulutustapahtumien kyselylomake

LIITE2: Ohjaajien haastattelurunko

## 1. TAUSTAA

Mediamuffinssi on opetusministeriön vuoden 2006 alussa käynnistämä hanke, joka on suunnattu alle kahdeksanvuotiaalle lapsille ja heidän kasvattajilleen. Hanke perustuu opetusministeriön Lapset ja media -toimenpideohjelmaan ja sen tavoitteena on tuottaa mediakasvatustietoutta ja -materiaaleja varhaiskasvatukseen ja koulujen aamu- ja iltapäivätoiminnan tarpeisiin. Hankkeen suojelijana toimii kulttuuriministeri Tanja Saarela.

Mediamuffinssihanketta koordinoi Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Hanke on käynnistänyt mediakasvatuksen koulutustapahtumia ja tuottanut oppimateriaaleja varhaiskasvatukseen suunnatun mediakasvatuksen tueksi. Koulutuksia ja oppimateriaaleja tuottavat Kerhokeskuksen lisäksi hankkeen muut keskeiset toimijat Koulukinoyhdistys ry. sekä Mediakasvatuskeskus Metka ry.

Mediamuffinssin oppimateriaalia ja koulutuksia pilotoitiin maaliskoukokuussa 2006. Pilotointiin liitettiin myös hankkeen vaikuttavuutta mittaava arviointi, jota käsillä oleva raportti koskee. Raportti keskittyy pilotointiin osallistuneiden lasten ja lapsiryhmien ohjaajien kokemuksiin ja pilotissa käytettyyn oppimateriaaliin, joka oli keväällä työversio. Työversiossa oli mukana Mediakasvatuskeskus Metkan kirjallinen materiaali, juonilanka, diakehys ja muutamia esimerkkejä visuaalisista leluista sekä Koulukinon oppimateriaali elokuvaan *Viiru ja Pesonen: Viirun syntymäpäivä*. Oppimateriaalien työversioista saatuja kokemuksia hyödynnettiin syksyllä 2006 julkaistujen oppimateriaalien tekemisessä.

### 1.1. Pilotointi

Mediamuffinssin pilotointi toteutettiin kahdella paikkakunnalla, Joutsan seudulla ja Tampereella keväällä 2006. Joutsassa ja Tampereella järjestettiin koulutustapahtuma, johon osallistui pilotointihankkeeseen kuuluneiden lapsiryhmien ohjaaja ja muita kasvatusalan henkilöitä ja opiskelijoita. Hankkeen keskeiset toimijat organisoivat koulutustapahtuman ja pilotit yhteistyössä Keski-Suomen ja Pirkanmaan elokuvakeskusten kanssa, jotka valitsivat alueeltaan pilotiryhmät. Päävastuu pilotointien käytännön toteutumisesta oli Mediakasvatuskeskus Metkalla.

Pilottijaksot alkoivat koulutustapahtumalla, jossa esiteltiin Mediamuffinssi-hanke, sen keskeiset toimijat ja pilotoitava materiaali sekä kuultiin asiantuntijaluento mediakasvatuksesta ja -vanhemmuudesta. Lisäksi Joutsassa katsottiin elokuva *Valo* ja Tampereella *Viiru ja Pesonen: Viirun syntymäpäivä*. Koulutustapahtuma järjestettiin Joutsassa nuorisoseurantalolla ja Tampereella Pirkanmaan elokuvakeskuksen elokuvateatteri Niagarassa. Koulutustilassa oli esillä ja jaossa mediakasvatusaiheista materiaalia ja esimerkkejä alueellisen elokuvakeskuksen toiminnasta.

Koulutustapahtuman jälkeisellä viikolla Metkan mediapedagogi kiersi varmistamassa, että pilotti käynnistyy yksiköissä, auttoi tarvittaessa suunnitelmien konkretisoimisessa ja opasti oppimateriaalin käytössä. Tämän jälkeen työskentely jatkui ryhmissä itsenäisesti kolmen viikon ajan. Jokaisen ryhmän tuli valita Mediakasvatuskeskus Metkan viidestä eri ”Noin kymmenen askelta” -oppimateriaalista kustakin vähintään yksi tehtäväkokonaisuus opetusryhmän kanssa toteutet-

tavaksi. Ryhmien ohjelmaan kuului myös elokuvan Viiru ja Pesonen katselu ja elokuvan käsitte-ly Koulukinon oppimateriaalin avulla.

Lopuksi mediapedagogi kokosi ja purki pilottijakson ja materiaalin herättämiä kokemuksia ja tunnelmia. Tämä tapahtui keskustelemalla ohjaajien kanssa. Kolmessa Joutsan ryhmässä seurattiin ja kuvattiin Mediamuffinssityöskentelyä dokumenttielokuvaa varten. *Lintu vai sammakko? Kurkistus pienten lasten mediakasvatukseen* -dokumenttielokuva valmistuu syyskuussa 2006 ja sitä käytetään tulevissa Mediamuffinssikoulutuksissa koulutusmateriaalina.

Tampereen pilotointi toteutettiin huhti–toukokuussa, Joutsassa kuukautta aikaisemmin. Joutsassa ja sen ympäristökunnissa pilotointi kosketti ja siihen osallistui välittömästi 120 lasta ja 13 ohjaajaa. Mukana oli yhteensä yhdeksän ryhmää: kaksi alakoulun ykkösluokkaa, kaksi iltapäiväkerhoryhmää, alkuopetusluokka, koulun esikouluryhmä, päiväkot-, ryhmäperhepäivähoito-, ja perhepäivähoitoryhmä. Päiväkotiryhmässä lapset olivat 3–5 -vuotiaita, ryhmäperhepäivähoitossa 2–5 -vuotiaita ja perhepäivähoitoryhmässä 3-vuotiaita. Vaikka Joutsan pilottiryhmät sijaitsivat sekä Joutsassa että sen ympäristökunnissa, raportissa puhutaan yhteneväisyyden vuoksi Joutsan seudusta ja Joutsasta.

Tampereella pilottiryhmiä oli yhteensä seitsemän. Ohjaajia oli 14 ja lapsia 139. Pilottiryhmistä kolme oli 3–5-vuotiaiden päiväkotiryhmiä, yksi oli päiväkodin esikouluryhmä ja yhdessä ryhmässä oli sekä 3–5-vuotiaita lapsia, esikoululaisia että aamu- ja iltapäiväkerholaisia. Lisäksi Tampereella pilottiryhminä oli kaksi seurakunnan iltapäiväkerhoa.

Pilottiin osallistuneiden ryhmien vetäjät olivat opettajia, lastentarhanopettajia, lastenhoitajia ja -ohjaajia. Välillisesti pilotointi kosketti myös laajempaa joukkoa niin lapsia kuin aikuisiakin. Lapset ja aikuiset kantoivat pilottin kokemuksia mukanaan myös välittömän pilottiprojektin ulkopuolelle keskusteluihin ja leikkeihin.

Mediamuffinssin pilotointiin liitettiin kummallakin paikkakunnalla arviointi, jonka toteutti Tampereen yliopiston mediakasvatushanke ja Journalismin tutkimusyksikkö. Arviointiaineiston keruu toteutettiin pilottin aikana ja välittömästi pilottin loputtua huhti–toukokuussa 2006. Aineisto analysoitiin kesäkuussa ja raportoitin syyskuussa 2006. Arviointijakson lyhyen keston vuoksi osa aineistosta jäi myöhempää tarkastelua varten.

## 1.2 Selvityksen lähtökohdat ja tavoitteet

On monesti todettu, että suomalainen mediakasvatus on vasta alkuvaiheessa, vaikka mediakasvatusta on toteutettu Suomessa 70-luvulta lähtien uuden peruskoulun myötä. Mediakasvatukselle on eri historiallisissa tilanteissa ja yhteiskunnallisessa ilmastossa rakentunut kuitenkin erilaisia lähtökohtia ja tavoitteita vaihtuvien mediakasvatuskäsitysten mukaisesti. Suomalaisessa perinteessä esimerkiksi Len Mastermanin vuonna 1989 suomennetun *Medioita oppimassa* -kirjan myötä keskeinen tavoite oli median demystifointi. 1970-luvulla olennaista oli joukkoviestinnän näkeminen osana yhteiskuntaa. Ensimmäinen suomalainen julkisen organisaation tuottama mediakasvatuksen oppimateriaali onkin vuodelta 1976, *Janne ja joukkotiedotus*. Materiaali perustui Yleisradion alkuopetuksen joukkotiedotuskasvatuksen ohjelmasarjaan.

Varsinaisesti varhaiskasvatukseen oppimateriaaleja on suunnattu hyvin niukasti. Näistä voidaan mainita 1998 julkaistu *Mediaa muruille* ja vuonna 2002 julkaistu *Hattiaisten mediakirja*. Unohtaa ei myöskään sovi Koulukinon internetissä julkaisemia elokuvakasvatuksen oppimateriaaleja ([www.koulukino.net](http://www.koulukino.net)), joista osa on suunnattu alle kouluikäisten tarpeisiin.

Vaikka mediakasvatus on tullut suomalaisiin kouluihin ja peruskoulun opetussuunitelmiin 1970-luvulta lähtien, päiväkodeihin ja esiopetukseen mediakasvatus ei ole järjestelmällisesti ulottunut. Päiväkodeissa on kuitenkin tehty runsaasti erilaisia mediakasvatuksen projekteja. Esimerkiksi elokuva- ja televisiokasvatuksen keskus (nykyinen Mediakasvatuskeskus Metka) toteutti Suomessa ruotsalaista Barn Media Kunskap -metodia 1990-luvulla. Suomessa toimii myös erityisesti mediakasvatuksen painopistealueekseen ottaneita päiväkoteja, joista esimerkkeinä on hämeenlinnalainen Jukolan päiväkotikoti ja vantaalainen ilmaisupäiväkotikoti Illusia. Tampereella toimi puolestaan 90-luvulla eri alueiden päiväkotien opettajista koostunut elokuvakasvatustyöryhmä.

Vuosituhanneen vaihteessa erityisesti animaatiopajat olivat päiväkodeissa vahvoja mediakasvatuksen muotoja. Animaatiopajoista tehtiin Pikku Kakkoseen kaksi 10-osaista tv-sarjaakin nimellä *Kuvat liikkuvat*. Toteuttajana oli Pirkanmaan elokuvakeskus. Alueellisilla elokuvakeskuksilla onkin merkittävä rooli mediakasvatuksen edistämiseksi varhaiskasvatuksessa. Nykyisin lastenkulttuuriverkosto Taikalamppu on myös ottanut tärkeän roolin mediakasvatuksen toteuttamiseksi varhaiskasvatuksessa. Esimerkiksi Porin lastenkulttuurikeskus ja Satakunnan ja Lapin lastenkulttuuriverkostot järjestävät aktiivisesti päiväkotikoti-ikäisille suunnattua mediakasvatusta.

Vaikka varhaiskasvatukseen suunnattuja mediakasvatuksen oppimateriaaleja on ollut tarjolla niukasti, koululaisille ja heidän opettajilleen suunnattuja oppimateriaaleja on jo runsaastikin, mutta hajanaisesti. *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet* -raportissa todetaankin, että ”oppimateriaalien kansallinen koordinointi, laaduntarkkailu ja tuki niiden käytölle on ensisijainen kehittämistarve.” (OM5/2005, 15). Mediamuffinssi-hankkeen yksi keskeisistä tavoitteista onkin lasten kehitystason huomioivien varhaiskasvatukseen sopivien oppimateriaalien kehittäminen.

Varhaiskasvatuksessa sanalla ’mediakasvatus’ on hieman pelottava maine (Korhonen 2002, 40). Se johtuu osittain mediakasvatukseen liitetystä korkean teknologian vaatimuksesta, kuten että mediakasvatus edellyttää digitaalisia kameroita, kuvankäsittelyohjelmia, editointiohjelmia ja niin edelleen. Nämä välineet eivät ole perinteisesti kuuluneet varhaiskasvatuksen ytimeen. Mediamuffinssissa on kuitenkin lähtökohtana tuoda esiin mediakasvatuksen perusajatuksia ilman teknisen osaamisen tai laitteiden tuomaa painolastia ja integroida mediakasvatus varhaiskasvatuksen arjen pedagogiikkaan.

Hankkeeseen liittyvässä arvioinnissa tarkasteltiin, millaisen vastaanoton oppimateriaalit saavat aamu- ja iltapäiväkerhoissa ja päiväkodeissa, miten niitä käytetään ja mitä työskentely niiden parissa saa aikaiseksi kasvattajissa, lapsissa ja toimintayhteisössä. Pyrkimyksenä oli selvittää myös lasten mediasuhteita ja kasvattajien käsityksiä mediakasvatuksesta ja sen merkityksestä. Lisäksi tavoitteena oli kehittää ja testata mittareita, joiden avulla lapsille suunnattuja opetusmateriaaleja ja niiden käyttöä voidaan vastaisuudessa arvioida.

Koska pilottijakso kesti vain noin kolme viikkoa, ei ole kyse pitkäkestoisesta vaikuttavuustutkimuksesta, jossa selvitetään muutoksia ennen ja jälkeen pilotin, vaan pikemminkin voidaan puhua havaintojen ja käsityksien raportoinnista.

Kyseessä on arviointiselvitys, jonka tavoitteina on ollut arvottaa toimintoja, osaamista ja kehittää niitä sekä mediakasvatusta. Mediakasvatuksen kehittäminen kiinnittyy edellä mainittuun mittaristoon mutta myös hankkeeseen osallistuneiden ohjaajien työhön. Tällä osittain toimintatutkimuksellisella arvioinnilla on siis praktisia ja kriittisiä tavoitteita.

Arvioinnille ei ole yksiselitteistä tulkintaa, mutta yleisesti kyse on toiminnan arvottamisesta suhteessa tavoitteisiin, kuten tässä raportissakin tehdään. Vaikuttavuuden arvioinnissa on kyse esimerkiksi näiden kokeilujen tuottamista kvalifikaatioista, joita ovat esimerkiksi muutokset osallistujien mediatietoudessa, mediakasvatuksen taidoissa ja mediaan liittyvissä asenteissa, sekä halu kehittyä jatkossa (vrt. Kotilainen 2001). Toiminnan vaikuttavuutta voidaan arvioida myös yhteisöllisestä näkökulmasta, esimerkiksi miten mediakasvatushanke on muuttanut päiväkodin roolia paikallisyhteisössä. Arviointitutkimusta on tehty mediakasvatuksen alueella jonkin verran esimerkiksi opettajankoulutuksessa. Lasten mediasuhteita on tutkittu jo pitkään, mutta mediakasvatuksen vaikuttavuuden osalta työ on vasta alussa.

Huomionarvoista Mediamuffinssi-hankkeessa on se, että kohderyhmänä ovat varhaiskasvatuksen toimijat ja alle 8-vuotiaat lapset. Tässä ikävaiheessa on hyvä ryhtyä rakentamaan pohjaa myöhemmälle mediaosaamiselle. Arviointityö on ollut haastavaa, koska alle kouluikäisten muutoksia on vaikea tulkita. Tärkeää olisi mediakasvatustoiminnan jatkuvuus, jotta se kiinnittyisi kasvatuksen arkeen, koska paras lapsen arvioija tässä suhteessa on oma ohjaaja. Hän voi myös tarttua välittömästi ohjauksen keinoin erilaisiin signaaleihin lapsen mediasuhteissa niitä havaitessaan. Mediakasvatuksessa hedelmälliseksi onkin havaittu kasvattajan oma toimintatutkimuksellinen ote omaan ryhmäänsä. Säännöllisten kokeilujen ja arvioinnin kautta voi syntyä uusia ja omaan työhön toimivia tapoja ja tehtäviä (Kotilainen, Hankala & Kivikuru 1999).

### 1.3 Selvityksen toteuttaminen

Pilotoinnista kerättiin aineistoa huhti-toukokuun ajan pilottipaikkakuntien Joutsan ja Tampereen ryhmiltä. Aineiston keräämiseen käytettiin teemahaastatteluja, kyselylomakkeita, päiväkirjoja, työsuunnitelmia ja oppimateriaaleja. Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa kerättiin seuraava aineisto:

1. Palautteet ja kyselylomake koulutuspäiviltä (Joutsan ja Tampere)
2. Vanhempien kyselylomake
3. Pilottiryhmien suunnitelmat
4. Pilottiryhmien päiväkirjat
5. Lasten medianallepäiväkirjat
6. Pilottiohjaajien haastattelut
7. Lasten ryhmähaastattelut
8. Ryhmien toimintatuokioiden havainnointi
9. Mediapedagogin pilottipäiväkirja
10. Pilotin oppimateriaalit

Aineistosta lasten mediapäiväkirjojen analyysi ja vanhempien kysely eivät sisälly lopulliseen raporttiin aineiston laajuuden vuoksi.



Runsaalla aineistonkeruulla ja niin sanotulla aineistotriangulaatiolla pyrittiin havainnoimaan sitä, miten eri aineistot tukevat toisiaan, miten esimerkiksi ohjaajien ja mediapedagogin päiväkirjat ja ohjaajien haastattelut ovat linjassa keskenään. Näin pyrittiin vahvistamaan sitä tietoa, mitä aineisto tuotti. Koulutuspäivien palautteilla ja kyselylomakkeilla sekä vanhempien kyselylomakkeilla pyrittiin puolestaan saamaan tietoa sekä pilottiin osallistuvien ohjaajien mediakasvatuskokemuksesta ja -näkömyksestä että lasten mediasuhteista yleensä. Lasten mediasuhteilla on keskeinen merkitys siihen, miten mediakasvatukseen asennoidutaan. Keskeistä tässä suhteessa olivat myös lasten haastattelut, jotka kertoivat lasten omista kokemuksista mediakasvatuksesta ja mediasuhteista yleensä. Pilotin oppimateriaalia arvioitiin erillisenä kokonaisuutena siten, että oppimateriaaliarviointiin kehitettiin mittareita mediakasvatuksen teorioihin ja arviointitutkimuksen perinteeseen pohjaten.

Joutsassa ja Tampereella eri tutkijat seurasivat opetustuokioita ja haastattelivat kasvattajia ja lapsia. Joutsassa painopiste oli enemmän lasten haastatteluissa ja lasten mediasuhteiden tarkastelussa laajemmin. Lasten mediasuhteen selvittämistä tarvitaan, jotta voidaan arvioida mediakasvatukseen kohdennettavuutta ja toimivuutta ja miten materiaali soveltuu varhaiskasvatukseen. Tätä tarkoitusta varten on koottu lasten tuottamina kaksi aineistoa, haastattelut ja mediapäiväkirjat. Lasten mediasuhteen selvittämisen avuksi kysyttiin myös vanhempien näkökulma, joka koottiin kyselyaineistolla. Kyselyllä haluttiin selvittää, missä media(väline)ympäristössä lapset elävät ja miten vanhemmat näkevät lapsensa median käytön. Mediapäiväkirjoja ja vanhempien kyselylomaketta ei kuitenkaan raportissa käsitellä kuin viitauksenomaisesti. Tampereen pilotoinnissa tutkimuksen keskiössä olivat opetustuokiot ja ylipäätään pedagoginen ulottuvuus.

Lisäksi tutkimuksessa arvioitiin Mediakasvatuskeskus Metkan tuottama mediakasvatuksen oppimateriaali. Koulukinon yksittäinen materiaali on oppimateriaaliarviossa jätetty tarkastelun ulkopuolelle. Tarkastelu keskittyy nimenomaan Mediakasvatuskeskus Metkan Noin kymmenen askelta -materiaaliin, joka muodostaa oman kokonaisuutensa.

Kirsi Pohjola vastasi ennen kaikkea Joutsan seudulla lasten haastatteluista, Hanna Niinistö puolestaan opetustilanteiden analysoimisesta ja aineiston keräämisestä Tampereella. Tampereen osuuden arvioinnissa Niinistöllä oli pitkälti toimintatutkijan rooli. Aineistoa kerätessä tutkijan rooli sekoittui ajoittain mediapedagogin rooliin. Aineiston keruun ohella tutkija saattoi keskustella sekä lasten että ohjaajien kanssa mediakasvatuksesta ja toiminnasta, kuvata lapsia ja avustaa työskentelyä. Tämä on tyypillistä toimintatutkimukselle, jossa tutkija ja tutkittavat tekevät yhteistyötä ja tutkija osallistuu tutkittavien kanssa yhdessä toimintaan. Aaltola ja Syrjälä (1999, 18) määrittelevät toimintatutkimuksen prosessiksi, joka tähtää asioiden muuttamiseen ja kehittämiseen entistä paremmiksi. Toimintatutkimuksella pyritään muuttamaan todellisuutta ja synnyttämään uudenlaista ymmärrystä asiaa kohtaan. Näin myös tässä tapauksessa. Niinistö on ollut lisäksi suunnittelemassa ja toteuttamassa Mediamuffinssi-hanketta yleisesti ja siihen liittyvää koulutusta sekä materiaalia. Vierailut pilottiyksiköissä ja niihin liittyvät keskustelut sekä kerätty tutkimusaineisto oli arvokasta materiaalia oppimateriaalin ja koulutuksen suunnittelun ja hankkeen kehittelyn kannalta.

Myös keskustelut pilottiyksiköissä kiertäneen mediapedagogi Anu Ruhalan kanssa herättivät ja jalostivat ajatuksia. Ohjaajien haastattelut tehtiin Tampereella Hanna Niinistön ja Anu Ruhalan yhteistyönä ja haastattelujen sisältöä, pilotoinnin tunnelmia ja tulevia koulutuksia sekä materiaalikokonaisuutta pohdittiin yhdessä. Nämä keskustelut eivät voi olla vaikuttamatta tutkijan käsityksiin asiasta.

## 1.4 Raportin rakenne

Raportin toisessa luvussa esitellään oppimateriaalin arviointi. Arviointi on kiinnitetty sekä pedagogisiin että mediakasvatuksen tavoitteellisiin kriteereihin. Kolmannessa luvussa käsitellään ryhmien ohjaajien lähtötilannetta suhteessa mediakasvatukseen, heidän kokemuksiaan ja pilotin aikaansaamaa muutosta suhteessa mediaan ja mediakasvatukseen. Neljännessä luvussa tarkastellaan temaattisesti aineistossa esiin tulleita muutoksia sekä lasten että aikuisten kohdalla. Viidennessä luvussa pääpaino on lasten haastatteluissa ja haastatteluiden esiin nostamissa lapsityypeissä. Kuudennessa luvussa luodaan yhteenvetoa aineiston analyysistä laajemman mediakasvatusta tarkastelevan arviointitutkimuksen valossa.

Raportissa esiintyvät nimet on muutettu. Haastattelujen yhteydessä ilmoitetut merkinnät O ja L tarkoittavat ohjaajaa ja lasta. PK tarkoittaa päiväkotia, PPH perhepäivähoitoa, RPPH ryhmäperhepäivähoitoa, EK esikoulua, K koulua ja IP aamu- ja iltapäivätoimintaa. Paikkakunnat on merkitty koodein J (Joutsa) ja T (Tampere). Esimerkiksi merkintä O/PK/T tarkoittaa ohjaajan haastattelua päiväkodissa Tampereella.

## 2. OPPIMATERIAALIARVIO

Oppimateriaaliarvion luvussa 2.1 kuvataan aineisto ja 2.2 esitellään pedagogiset ja mediakasvatukselliset lähtökohdat arvioinnille. Luvussa 2.3 esitellään oppimateriaalin luokitteluperusteet ja luvussa 2.4 tulkitaan oppimateriaali luokittelun perusteella. Luvussa 2.5 esitellään oppimateriaalin arvioinnin tulokset.

Mediamuffinssin työversiovaiheessa olevat oppimateriaalit pilotoitiin päiväkodeissa, ryhmäpäivähoidossa ja aamu- ja iltapäiväkerhoissa Joutsassa ja Tampereella maaliskuussa 2006. Jokaiseen pilottiin kuuluvaan ryhmään jaettiin Mediakasvatuskeskus Metkan tuottama mediakasvatuksen oppimateriaalipaketti, joka sisälsi seuraavat materiaalit:

- ”Noin kymmenen askelta” –materiaalit:
  - Noin kymmenen työkalua mediaan
  - Noin kymmenen askelta ilmaisuun
  - Noin kymmenen askelta elävään kertomiseen
  - Noin kymmenen askelta turvalliseen median käyttöön
  - Noin kymmenen askelta mediavanhemmukseen
- 2 kpl pläriä
- 2 kpl thaumatroppeja
- 2 kynäanimaatiopohjaa
- diakehys
- juonilanka

Lisäksi pilotointiin kuului elokuvanäytös elokuvasta *Viiru ja Pesonen: Viirun syntymäpäivä* ja Koulukino ry:n oppimateriaali elokuvasta.

Muffinssipilottien aikana pilottiin osallistuneiden ryhmien oli määrä suunnitella mediakasvatus-toimintaa materiaalien avulla. Suunnittelussa ja mediakasvatuksen toteuttamisessa toimi tukena Mediakasvatuskeskus Metkan mediapedagogi.

Käsillä olevaan raporttiin on kerätty keskeiset huomiot pilotissa jaetusta oppimateriaalista. Oppimateriaalin tarkastelu perustuu tarkastelua varten luoduille oppimateriaalin arviointikriteereille. Lisäksi tarkasteluun kuuluu yksittäisten tehtävien arviointi. Arviointia varten tehtävät on luokiteltu tehtävän mukaisesti luokkiin. Arviointi perustuu mediakasvatuskirjallisuudessa esitettyihin keskeisiin lähtökohtiin, tavoitteisiin ja käsitteisiin.

### 2.1 Aineiston kuvaus

Oppimateriaali oli toteutettu kirjallisessa, lapsiryhmien ohjaajille suunnatussa muodossa. Jokainen ”askel”-materiaali sisälsi tietoutta mediakasvatuksesta, tehtäväkokonaisuuden ja yksittäisiä tehtäviä. Esimerkiksi Noin kymmenen askelta turvalliseen median käyttöön sisälsi lyhyen johdannon mediavaikutuksiin, median luonteeseen ja lasten mediasuhteisiin. Tehtäväkokonaisuudet oli jaoteltu seuraavien otsikoiden alle: 1) Lapsen kehitysvaiheet ja media, 2) Suojaan medi-

an haitallisilta vaikutuksilta, 3) Oppimista ja tiedonhakua turvaverkossa, 4) Elokuvat ja televisio-ohjelmat harjoittavat tunteita, 5) Työstetään mediaan liittyviä pelon tunteita, 6) Totta vai tarua?, 7) Media voi innostaa liikkumaan ja harrastamaan, 8) Lapsen kehitykselle haitallisten mediasisältöjen tunnistaminen, 9) Kohti turvallista median käyttöä, 10) Noudata ikäraja ja 11) Mediat mukaan kasvatustalkoisiin. 'Noin kymmenen askelta' kuvaa siis tehtäväkokonaisuuksien määrää. Kukin tehtäväkokonaisuus sisälsi esimerkiksi mainitussa "askel-sarjassa" yhdestä seitsemään yksittäistä tehtävää ja hieman lisätietoa asiasta. Jotkut tehtäväkokonaisuudet sisälisivät myös riimitettyjä loruja. Seuraavassa on esimerkkinä tehtäväkokonaisuus Kohti turvallista median käyttöä:

### 9. Kohti turvallista median käyttöä

Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sen enemmän aikuisella on mahdollisuus vaikuttaa lapsen mediankäyttöön ja ehkäisemään pelottavia tilanteita median parissa. Aikuinen voi valita ohjelmat joita katsotaan tai ei katsota lapsen läsnä ollessa, päättää mitä medioita ja miten niitä käytetään ja omalla mediankäytöllään olla esimerkkinä. Keskustelut ja mahdollisesti yhteisesti sovitut mediankäytön säännöt lasten kavereiden vanhempien kanssa luovat turvallisuutta. Illoinen ja optimistinen kasvuympäristö rauhoittaa lasta.

Aikuisen kiinnostus lapsen mediankäyttöä kohtaan, on perusta lapsen pelkojen havaitsemiselle. Mediäväkivalta saattaa aiheuttaa ahdistusta, pelkoa, levottomuutta ja painajaisia. Pienet lapset saattavat oirehtia kastelemalla, itkuisuudella, tarrautumisella aikuiseen tai heräilemällä öisin. Lapset ovat erilaisia ja he reagoivat erilaisiin asioihin ja eri tavoin asioihin. Lapselle pelottavaa voi olla mikä tahansa ja se on otettava vakavasti, ilman yliireagointia. Koska reaktio voi olla hyvin erilainen eri lapsilla, selkeästi havaittava käyttäytymisen muutos on otettava vakavasti. Lapsen oireet ovat hätähuuto kasvattajalle. Jos lapsi pelkää, aikuisen tulee puuttua tilanteeseen

- sammuttamalla televisio, tietokone, peli tai ottamalla pelottava kuva tai lehti pois lapsen näköpiiristä
- puhumalla lapsen kanssa asiasta, mitä hän näki ja mikä siinä pelotti ja kuinka paljon.
- kuuntelemalla lapsen ajatuksia nähdystä
- lohduttamalla lasta, ottamalla hänet lähelle ja viettämällä aikaa yhdessä
- piirtämällä, muovailemalla tai leikkimällä

Joitain lapsia voi helpottaa pelottavan asian katsominen yhdessä aikuisen kanssa tai pelästyttäneen asian lavastaminen muulla tapaa. Jos pelkoreaktio on otettava viipymättä yhteys paikalliseen perheneuvolaan. Sieltä saa tukea lasten pelkojen käsittelyyn.

Lapsen kanssa on tärkeää käydä läpi miten lapsi itse voi toimia, jos näkee tai pelkää näkevänsä jotakin pelottavaa. Ensimmäiseksi on suljettava tietokone, peli, televisio tai muu pelottava media. Jos törmää johonkin pelottavaan, on kerrottava aikuiselle. Lapselle on tärkeä korostaa, että aina voi ja pitää sanoa ei, jos ei ole aivan varma haluaako nähdä jotakin tai tehdä jotakin median parissa. Tällaisia tilanteita varten voi olla hyvä käydä läpi joitakin toimintamalleja kieltäytyä.

Suuri, söpö  
pelkopöpö  
mönkii mieleen  
kiipeää kieleen  
nostaa pystyyn tukan  
saa tutisemaan sukan  
maailmanmiehen elkein  
pelästyttää melkein.

Muista aina:  
nappia paina  
pistä kone kii  
ei tarvitse katsoa pelottavii!  
Aikuisen syyliin kapua  
saat pöpöön ensiapua:  
Huis höpö

pelkopöppö!

Se, miten väkivalta mediassa esitetään, on merkityksellistä. Viihteellistetty väkivalta esittää väkivallan hyväksyttynä ja houkuttelevana. Elokuvan väkivaltaista sankaria saatetaan ihailta ja peleissä väkivaltaisesta käyttäytymisestä voidaan palkita. Huumorin yhdistäminen väkivaltaan on tutkimuskirjallisuudessa esitettyjen arvioiden mukaan asennevaikutukseltaan erityisen haitallista. Väkivalta, jossa uhrin ja heidän kärsimyksensä ovat näkyvissä, voivat muovata positiivisella tavalla asenteita ja herättää ajattelua. Tällaisia mediaesityksiä voivat olla esimerkiksi dokumentit ja uutiset. Pienille lapsille uutiset eivät ole yleensä sopivaa katsottavaa, mutta vaikka niiden katselua rajoitettaisiin, uutiset tavoittavat silti myös lapset. Pelottavien uutisten selittäminen ja käsittely lapsen kehitykseen sopivalla tavalla on tärkeää.

\*Harjoitelkaa erilaisia ilmeitä peilin edessä. Irvistelkää, karjukaa ja olkaa tosi pelottavan näköisiä. Ottakaa parit ja asettukaa seisomaan kasvokkain. Esittäkää vuorotellen hurjia tai hassuja ilmeitä ja eleitä toisillenne. Kun toinen esittää niin toinen yrittää matkia niitä peilin tavoin.

\*Ottakaa jännittäviä ja pelottavan näköisiä valokuvia toisistanne. Kokeilkaa peilin ääressä hurjia ilmeitä ja sammuttakaa valot. Valaiskaa taskulampulla leuan alta kasvoja ja taltioikaa hurjat ilmeet valokuvain eli ottakaa lopuksi kuva automaattikameralla ilman salamaa.

\*Pohtikaa yhdessä mikä lapsia yleensä pelottaa? Miten pelko näkyy ulospäin? Miten pelon voi voittaa? Keskustelkaa myös siitä milloin joku teistä on ollut tosi rohkea. Oletteko joskus puolustaneet ystäväännne? Mitä silloin teitte? Mitkä värit voisivat kuvata pelkoa tai pelottavia asioita? Kertokaa tai piirtäkää keskustelun pohjalta.

\*Tutkikaa sanomalehden kuvia. Hyvä kuva auttaa lukijaa ymmärtämään paremmin lukemaansa ja kuvaa katsomalla lukijan pitäisikin päästä jyvälle, mitä artikkeli käsittelee. Etsikää erilaisia kuvia. Etsikää kuvia, jotka kertovat uutisia, mainostavat jotakin, kertovat urheilusta, lapsista, eläimistä, viihdyttävät, jne. Miettikää mitä näette kuvassa? Mitä kuvassa tapahtuu tai on tapahtunut? Mitä kuvassa oleva henkilö tekee tai ajattelee? Millä mielellä hän on? Miltä kuvaa katsoessa tuntuu itsestä? Keksikää oma uutisseloste tai artikkeli tai mainosteksti. Voitte verrata kuvasta keksittyjä selostuksia alkuperäisiin.

\*Luekaa tai selatkaa lasten kanssa heidän omia lehtiään tai kuvakirjojaan. Keskustelkaa lehtien, sarjakuvien ja kirjojen kuvista. Mitkä kuvat ovat pelottavia ja miksi? Miettikää miksi kuva tuntuu pelottavalta ja miksi sitä ei kuitenkaan tarvitse pelätä. Miten kuvasta saisi vähemmän pelottavan tai jopa iloisen kuvan? Etsikää myös kuvia, jotka naurattavat ja miettikää mikä niissä on hauskaa? Mitkä ovat surullisia ja mikä tekee niistä surullisen?

\*Etsikää ympäriltänne hyvien uutisten aiheita. Ikävistä ja pahoista uutisistakin voi löytää positiivisia asioita ja niitä voi käsitellä sellaisesta näkökulmasta, että lapsen turvallisuuden tunne vahvistuu. Aikuinen voi ”treenata” ikävien uutisten käsittelyä lukiessaan päivän sanomalehteä. Kun ikävä uutinen osuu silmiin, pysähtyy hetkeksi miettimään mitä eri näkökulmia uutiseen liittyy ja voisiko uutisoidusta tapahtumasta tai sen seurauksista löytyä jotakin positiivista.

Yksittäiset tehtävät tehtäväkokonaisuudessa on yllä merkitty asteriskilla.

## 2.2 Arvioinnin lähtökohtia

Arvioinnin lähtökohtana olivat yleiset mediakasvatuksen tavoitteet. Nykyiselle mediakasvatukselle esitettyjä tavoitteita voidaan tarkastella median ja mediakulttuurin muutoksen näkökulmasta. Olennaista tavoitteiden asettamisessa on myös käsitys lapsista ja lasten suhteesta mediaan ja mediakulttuuriin. Nykyisessä mediakasvatuskeskustelussa korostuu lapsilähtöinen pedagogiikka ja lasten oman mediaympäristön huomioiminen. Lapsilähtöisellä näkökulmalla pyritään välttämään sitä, että aikuiset ja opettajat pyrkisivät tarjoamaan lapsille ja oppilaille oman

makunsa mukaista mediaa ja ulkokohtaista analyysia. Tällaista mediakasvatusta ei tällä hetkellä erityisesti suosita. Samoin puhtaasti suojellullinen näkökulma on nykyisen mediakasvatuksen näkökulmasta rajoittunut. Vallalla on nykyisin lapsilähtöinen ja mediaosallistumista korostava käsitys mediakasvatuksesta, jota David Buckingham (2003, 13) on nimittänyt valmistavaksi tai tuottavaksi mediakasvatuksen muodoksi (*form of preparation*). Sen tavoitteena on kehittää ymmärrystä mediakulttuurista ja osallisuutta siihen. Tässä valossa on yhä tärkeämmäksi tullut *demokraattisen kansalaisuuden* käsite. Tavoite on, että lapset jo pienestä pitäen osallistuvat mediakulttuuriin ja jopa muuttavat sitä. Osallisuus tarkoittaa omien viestien ja sisältöjen tuottamista, oman äänen esiin tuomista ja kommunikointia ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Mediakasvatuksessa olennaista on julkisuus, eli tuotettujen mediaesitysten ankkuroiminen laajempaan ympäristöön kuin vain siihen ympäristöön, jossa ne on tuotettu. Mediaesityksillä osallistutaan kamppailuun merkityksistä ja ilmaistaan itselle tärkeitä asioita, joten niiden julkinen esittäminen on keskeinen osa osallisuutta ja aktiivista kansalaisuutta. Sirkku Kotilainen on kutsunut tätä mediakasvatuksen paradigmaa mediakulttuuriseksi paradigmaksi (Kotilainen 1999, 22). Tavoitteena siinä on osallisuuden lisäksi lapsen ja oppilaan itse- ja kulttuurikriittisyys.

Mediakasvatuksen oppimateriaalin arvioinnin lähtökohtana voidaan siis pitää nykyistä käsitystä mediakasvatuksesta. Siinä korostuvat lapsilähtöisyys, lasten oma mediakulttuuri, osallisuus mediakulttuurissa, kriittisyys, valtautuminen, yhteisöllisyys ja yhteistoiminnallisuus. Mediakasvatuksen tavoitteissa usein todetut mediakompetenssi ja medialukutaito voidaan hahmottaa käsitteen mediataito alla, kun mediataito ymmärretään laaja-alaisena osaamisena, joka koskee niin mediatekstien ymmärtämistä ja arvottamista, medialaitteiden hallintaa kuin myös mediatekstien tuottamista.

Nykyisen mediakasvatusajattelun lisäksi tässä hahmotetut arviointikriteerit muodostuvat käyttäjänäkökulmasta. Yksi keskeisimpiä oppimateriaalien arviointikriteerejä on yleisesti käytettävyyttä. Mediakasvatuksen kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että tehtävät ja materiaali ovat helposti sovellettavissa erilaisten ryhmien käytäntöihin. Mediakasvatusta pelätään toisinaan korkean teknologiatason, teknologiataitojen ja mediataitojen vaatimusten vuoksi. Olennaista kuitenkin on, että mediakasvatukseen on mahdollisuus myös sellaisissa olosuhteissa, jossa ei ole käytettävissä erityisiä mediavälineitä.

Käyttäjänäkökulmaan kuuluu myös lasten luontaisen toiminnan hyödyntäminen. Pienten lasten toiminta on leikkiä ja liikkumista, kehollisten ärsykkeiden tuottamista, kokeilua ja arviointia. Oppimateriaalia on siksi tärkeä arvioida myös lasten luontaisen toiminnan näkökulmasta.

Oppimateriaalin tehokas käyttö edellyttää myös riittävää tukea oppimateriaalille, mikä tarkoittaa esimerkiksi esimerkkien, kuvallisten ja kirjallisten ohjeiden tai muun tukimateriaalin käyttöä.

Edellisten näkökulmien pohjalta oppimateriaalin arviointiin tuotettiin seuraavat kriteerit:

- 1) Mediakulttuurin huomioiminen
  - a. Median käsittelyn laaja-alaisuus
  - b. Lasten mediakulttuurin hyödyntäminen
- 2) Päivähoidon ja kerhotoiminnan arjen huomioiminen
  - a. Toiminnallisuus
  - b. Käytettävyys
- 3) Mediakasvatuksen tavoitteiden huomioiminen
  - a. Persoonan valtautuminen

- b. Mediataitojen lisääminen
- 4) Yhteisöllisyyden huomioiminen
  - a. Yhteistoiminnallisuus
  - b. Julkisuus
- 5) Pedagoginen tuki

Mainitut kriteerit ovat selvityksen pääasialliset arviointikriteerit. Oppimateriaalia arvioidaan lisäksi julkaisuna, joka tuottaa käsitystä mediakasvatuksesta. Tällöin kiinnitetään huomiota 1) materiaalin sisältämään käsitykseen mediakasvatuksesta sekä 2) materiaalin toteutusta osana mediakulttuuria.

## 2.3 Tehtävien luokittelu

Arviointia varten tehtävät luokiteltiin tehtävätyypin ja mediakasvatuksen avainalueiden mukaan. Ensimmäinen jako tapahtui sen mukaisesti, kehoitettiinko tehtävässä analysoidaan mediaesityksiä, pyydettiinkö siinä pohtimaan tai miettimään jotakin, kuten pelon aiheita, perustuiko se siihen, että ryhmässä keskustellaan jostakin asiasta, oliko siinä nähtävissä selvästi toiminnallisia aineksia, ohjasiko tehtävä tuottamaan jotakin, kuten esimerkiksi mediaesityksiä, oliko tehtävän pohjavire mediasuojeluun tähtäävä ja hahmottuiko tehtävässä ulospäin suuntautuva julkinen sisältö, kuten esimerkiksi näyttelyn järjestäminen.

Luokittelu tehtävätyypin mukaan:

Analysoiva  
 Pohtiva  
 Keskusteleva  
 Toiminnallinen  
 Tuotannollinen  
 Suojelullinen  
 Julkinen

Tällä luokittelulla pyrittiin tarkastelemaan erityisesti oppimateriaalin sisältämiä pedagogisia työtapoja ja niiden soveltuvuutta varhaiskasvatuksen arkeen, pedagogista tukea ja yhteisöllisyyttä.

Useat tehtävät voitiin luokitella useaan eri luokkaan. Tehtävien asettelun vuoksi (esim. tehtävät sisältävät runsaasti kysymyksiä) luokittelu ei myöskään ollut yksiselitteistä, mutta se antaa kuvan erilaisista tehtävätyypeistä.

Tehtävät luokiteltiin myös yleisten mediakasvatuksen aspektien tai alueiden valossa. Kyseisiä аспекteja on sovellettu erityisesti brittiläisessä mediakasvatuskirjallisuudessa. Tällä luokittelulla pyrittiin tarkastelemaan minkälaisen mediakasvatuskäsityksen ja minkälaisia tavoitteita ja sisältöjä oppimateriaali sisältää.

Kaikki kasvatus on tavoitteellista toimintaa. Mediakasvatuksessa tavoitellaan usein ymmärrystä mediasta ja sen toimintatavoista. Pelkkä tekeminen ilman tekemiseen liittyvää tavoitetta ja sisältöä ei vielä toteuta tavoitteellisen kasvatuksen ideaa. Siksi on tärkeää, että kaikkeen opetustoimintaan liittyy ajatus mihin opetuksella pyritään. Kasvatuksen tavoitteita voi hahmottaa eri

tavoin. Mediakasvatukseen on kuitenkin vakiintunut tiettyjä peruseriaatteita, jotka jäsentävät kasvatuksellista toimintaa. Pedagoginen toiminta rakentuu tämän mukaisesti muutamien peruskäsitteiden varaan. Nämä peruskäsitteet liittyvät mediaesityksiin ja -kokemuksiin ja niiden avulla voidaan hahmottaa miten mediaesitykset tuottavat merkityksiä. Näiden käsitteiden avulla voidaan arvioida myös sitä tavoitteellisuutta, joka mediakasvatuksen oppimateriaaleihin liittyy; mihin median tarkastelulla, tekemisellä ja median parissa toimimisella pyritään.

Brittiläisen mediakasvatuksen niin sanotut avainaspektit hahmottavat juuri tätä tavoitteellisuutta mediakasvatuksen pedagogiikassa. Aspektit on esitetty alkuperäisesti seuraavassa muodossa: tuottaja, kategoria, tekniikka, kieli, yleisö ja representaatio (Bazalgette 1992). David Buckingham (2003) on myöhemmin tiivistänyt ne muotoon tuotanto, kieli, representaatio ja yleisö. Sirkku Kotilainen esittää puolestaan mediakasvatuksen avainalueet muodossa mediatuotanto, media-ilmaisu ja median vastaanotto (Kotilainen 2001, 21) Tässä raportissa käytetään luokittelun lähtökohtana Buckinghamin käsitteitä tuotanto, kieli, representaatio ja yleisö. Nämä avainalueet tai -käsitteet sisältävät eräänlaisen opetussuunnitelmallisen viitekehyksen, jossa mediakasvatuksen sisällöt ja tavoitteet tulevat esille. Jatkossa käytetään termiä avainalueet.

Kiinnittämällä huomiota tuotantoon, kysytään kuka mediaesityksiä tekee, miten niitä tehdään ja millaisia valintoja tehdään. Kieleen keskittyvä mediakasvatus nostaa esille mediaesitysten kielipioppia ja tapoja rakentaa merkityksiä. Representaatioon keskittyvät tarkastelut nostavat esille pohdintaa, analyysia ja valintaa siitä, millaisina asiat esitellään ja kiinnittävät huomiota muun muassa stereotyyppioihin ja sukupuolisuuteen. Representaatiota pidetäänkin mediakasvatuksessa perustavanlaatuisena alueena (Buckingham 2003, 57; Suoranta ja Ylä-Kotola 2000, 71). Käsitteellä pyritään tuomaan esille se, että mediaesitykset eivät ole suorita ikkunoita maailmaan, vaan ne tuottavat esityksillään käsitystä maailmasta, kutsuvat näkemään asiat tietyllä tavalla. Neljäntenä avainalueena arviossa on yleisö. Yleisöön liittyvät kysymykset kohdistuvat mediaesitysten kohderyhmiin, käyttöön ja mielihyvään.

Myös varhaiskasvatuksen oppimateriaaleissa voidaan ottaa huomioon tässä esitetyt mediakasvatuksen yleiset peruseriaatteen. Olennaista on, että huomioidaan ikäkaudelle sopiva toiminnan muoto ja tehtävien taso. Peruskäsitteet on pikemminkin integroitu tehtävien sisään mediakasvatustähtäystä ohjaavina. Kyse ei siis ole opetettavista käsitteistä, vaan tehtäviä jäsentävistä mediakasvatuksellisista periaatteista.

Luokittelu mediakasvatuksen avainalueiden mukaan:

Ei avainaluetta  
 Tuotanto  
 Kieli  
 Representaatio  
 Yleisö

Useat Metkan tehtävät voitiin myös näiden kategorioiden mukaan luokitella useaan eri luokkaan.



## 2.4 Oppimateriaalin arviointi

Arvioinnissa lähdetään liikkeelle yksittäisten tehtävien tarkastelusta, jota kautta edetään kokonaiskuvaan oppimateriaalista. Tarkastelun keskiössä on tässä erityisesti oppimateriaalin sisältö, jota tarkastellaan tehtävätyyppien luokittelun avulla, sekä tehtävien mediakasvatuksellinen sisältö, jota tarkastellaan mediakasvatuksen avainalueiden avulla. Näin saadaan selville miten tehtävät ottavat huomioon yleiset mediakasvatukselliset tavoitteet.

Tehtävät luokiteltiin siis analysoiviin, pohtiviin, keskusteleviin, toiminnallisiin, tuotannollisiin, suojelullisiin ja julkisiin. Useat tehtävät sopivat kuitenkin useampaan luokkaan eivätkä piirtyneet aivan selvällä tavalla. Luokittelu on siis karkea, mutta antaa kuitenkin kuvan siitä, minkä tyyppiä tehtävät olivat. Varsinaisia prosenttijakaumia ei tässä voida luokittelun ongelmallisuuden vuoksi esittää. Luokittelun lähtökohtana oli itse oppimateriaali, eli nämä luokat kuvaavat yleisesti käytetyn oppimateriaalin tyyppiä.

Pääosa tehtävistä oli luonteeltaan toiminnallisia. Tähän on luettava myös tuotannolliset tehtävät, eli tehtävät, joiden parissa tehdään mediaesityksiä tai tuotetaan kuvia yms. Toiminnallisia tehtäviä oli kuitenkin myös muita, kuten liikkumaan kannustavia tehtäviä. On myös huomattava, että toiminnalliset tehtävät olivat pääasiassa yhteistoiminnallisia. Tällaiset tehtävät sopivat hyvin varhaiskasvatuksen arkipäivään ja ottavat huomioon lasten luontaisen toimintatavan ja -ympäristön.

Myös pohtivia ja keskustelevia tehtäviä oli runsaasti. Keskustelu ja pohdinta ovatkin tärkeitä mediakasvatuksen metodeja. Keskustelu opettaa lasta ajattelemaan, perustelevaan mielipiteitään ja ymmärtämään erilaisia kokemuksia ja mielipiteitä.

Varsinaisesti suojelullisia tehtäviä oli vain muutama. Tällainen oli esimerkiksi tehtävä, jossa pyydettiin jakamaan vanhemmille tietoa pelien ikärajoista. Suojelullinen näkökulma tehtävissä tuli esille enemmän tehtävien yleisessä sävyssä, sillä useat pohtivat, toiminnalliset ja keskustelevat tehtävät tähtäsivät kuitenkin mediaturvallisuuden lisäämiseen. Tehtävissä ei itsessään kuitenkaan asetettu selvästi suojelullisia tavoitteita.

Mediakasvatuksen vaikuttavuuden kannalta olennaisia julkisia tehtäviä oli myös vähän. Julkisilla tehtävillä tarkoitamme mediakasvatuksen ulottamista päiväkotien seinien sisältä ulospäin esimerkiksi erilaisin näyttelyin tai yhteistoiminnassa ympäröivän yhteisön kanssa. Tällainen julkisuus toisi esille lasten omaa ääntä ja vaikuttaisi toimintakykyä lisäävästi sekä toteuttaisi sitä valtautumisen tunnetta, jota pilotissa tavoiteltiin. Lasten ääni tuli pilotissa kuitenkin esille muun muassa sadutuksessa, jota raportissa kuvataan myöhemmin.

Yhteisöllisyys toteutui pilotissa ryhmien sisällä lasten yhteistoiminnallisessa tekemisessä mutta ei iinkään ulospäin. Keskisin elementti tässä mielessä oli yhteydet vanhempiin, mikä toteutui mediavanhemmuuutta käsittelevissä materiaaleissa. Sitä vastoin demokraattisen kansalaisuuden tukeminen jäi oppimateriaaleissa vähemmälle. Varhaiskasvatuksessa tätä voitaisiin toteuttaa muun muassa antamalla lapsille mahdollisuuksia vaikuttaa ympäristöönsä esimerkiksi viestimien avulla. Mediakasvatuksessa lapset voisivat kuvata ympäristöään valokuvakameralla ja järjestää näyttelyn, mikä toisi esille lasten oman näkökulman ympäristöönsä, sen vaaroihin, estetiikkaan, leikkimahdollisuuksiin ja niin edelleen. Demokraattinen kansalaisuus on osallistuvaa ja kommunikoivaa ja myös lapsille voidaan luoda mahdollisuuksia siihen.

Selvityksessä luokiteltiin oppimateriaalin sisältämiä tehtäviä myös mediakasvatuksen avainalueiden avulla, jotka olivat tuotanto, kieli, representaatio ja yleisö. Näiden käsitteiden näkökulmista katsottiin edistääkö materiaali kysymään ja tarkastelemaan 1) mediatuotantoa, kuka tekee mediaa, miten niitä tehdään ja millaisia valintoja tehdään; 2) mediaesitysten ja -tuotannon kieltä, millä keinoin merkityksiä mediaesityksissä tuotetaan (esim. rajaukset, kuvakulmat jne.); 3) mediaesitysten ja -tuotannon representaatiota, millaisina asiat mediassa esitellään, millaisia stereotyyppioita esityksissä rakentuu (esim. sankarit ja roistot, sukupuoli, etnisuus jne.); 4) millaiselle yleisölle mediaesitykset ja -tuotannot on tarkoitettu ja miten niitä käytetään tai miten ne tuottavat mielihyvää ja tunteita. Näiden avulla voidaan hahmottaa mediakasvatuksen yleisten tavoitteiden täyttymistä tehtävissä.

Karkeasti jaoteltuna reilusti yli puolet tehtävistä ei sisällä avainalueita lainkaan. Tällaiset tehtävät ovat toiminnallisia ja varhaiskasvatuksessa usein käytettyjä ja siksi päivähoitotoimintaan hyvin sopivia tehtäviä. Esimerkkinä tällaisesta on Noin kymmenen askelta turvalliseen median käyttöön -materiaalista tehtäväkokonaisuuden tehtävä numero neljä (Elokuvat ja televisio-ohjelmat harjoittavat tunnetaitoja), jossa muun muassa pyydetään tuomaan pehmoleluja kotoa ja valmistamaan näytelmiä tunnetiloista. Näytelmä sinänsä on esitys, representaatio, mutta tehtävässä ei varsinaisesti tarkastella tunnetilojen esittämistä, tuotantoa tai vastaanottoa, joten sitä ei voida luokitella avainalueiden perusteella. Kyse ei ole tavoitteellisesta median tai mediasuhteiden tarkastelusta, sillä näytelmiä ei tehtävänannossa pyydetä käsittelemään tai purkamaan. Tehtävää voidaan kuitenkin pitää mediakasvatuksellisina laajassa mielessä.

Useissa tehtävissä kuitenkin käsiteltiin mediaesityksiä, joko kiinnittämällä huomiota mediaesitysten kieleen tai representaatioon. Esimerkkinä representaatioon liittyvästä tehtävästä on Noin kymmenen askelta elävään kertomiseen -oppimateriaalista tehtäväkokonaisuudesta Satu- ja tarinoita: ”Luekaa yhteisesti satuja. Miettikää mistä satu on tehty. Harjoitelkaa keskittyntä kuuntelemista ja keskustelua kuullusta. Miettikää sadun ja toden suhdetta.” Kysymys representaatiosta aukeaa pohdinnassa sadusta ja todesta, eli millaisena satu esittää todellisuuden, mitä kerrotaan ja mitä jää kertomatta.

Mediatuotantoon ja yleisöön kiinnittyviä tehtäviä oli vähemmän. Tällainen oli muun muassa Noin kymmenen askelta turvalliseen median käyttöön -materiaalin tehtävä, jossa tutustuttiin internetsivustoihin ja pohdittiin miksi sivusto on tehty ja kenelle se on tehty, kuka sen on tehnyt ja onko tekijä luotettava. Tehtävässä oli siis arvioitava sivusto mediatuotannon kannalta, eli tuotiin esiin että sivustolla on tekijä jolla on tiettyjä päämääriä. Samassa tehtävässä tuli tarkastella myös yleisöä, eli kenelle sivusto on tehty.

Edelliset esimerkit tuovat esiin, että tehtävät olivat osin melko vaativia pohdintoja ja edellyttivät ohjaajilta tietoja viestinnästä. Ohjaajilla oli kuitenkin vapaus soveltaa tehtäviä omien ja lasten kykyjen mukaan. Mediakasvatus toteutuu tällöin hyvin monitasoisena ja on sidottu toteuttajien taitoihin ja kokemuksiin.

Mediakasvatuksen syvällisemmän ymmärryksen ja vaikuttavuuden lisääminen edellyttää kuitenkin mediakasvatuksen avainalueiden hyödyntämistä tehtävissä. Tämä on yhteydessä tehtävien tavoitteellisuuden kanssa, jossa on toivomisen varaa. Myös sellaisiin tehtäviin, joista avainaluetta ei ole luettavissa, se toki voidaan toiminnassa tuoda mukaan, mutta tämä edellyttäisi puolestaan päivähoito- ja kerhotoiminnan henkilökunnan perehdyttämistä syvemmälle mediakasvatukseen tai vahvaa oppimateriaalin tukea.

Tarkasteltaessa pilottiryhmien valitsema tehtäväkokonaisuuksia voidaan huomata, että valinnoissa oli runsaasti tehtäviä, joissa mediakasvatuksen avainalueet olivat mukana. Tehtäväkokonaisuuksien valintaa seurattiin ryhmien suunnitelmien ja päiväkirjojen avulla. Näiden mukaan tehtävien valinta hajautui varsin paljon; mitään suurta kasaumaa, jossa jokin tehtävä olisi osoittautunut muita huomattavasti suosituimmaksi, ei ilmennyt. Tätä selittää osin se, että oppimateriaalin käytön ohjeissa pyydettiin valitsemaan vähintään yksi tehtäväkokonaisuus jokaisesta kymmenen askelta -kokonaisuudesta.

Suosituimmat tehtäväkokonaisuudet olivat lähes yhtä suurella suosiolla olivat:

Noin kymmenen työkalua mediaan: tehtäväkokonaisuus 7, Analysoidaan mediaa

Noin kymmenen askelta ilmaisuun: tehtäväkokonaisuus 1, Tutkitaan mediaesitystä

Noin kymmenen askelta elävään kertomiseen: tehtäväkokonaisuus 5, Elokvakäynnin etiketti

Noin kymmenen askelta turvalliseen median käyttöön: tehtäväkokonaisuus 4 ja 6, Elokvat ja televisio-ohjelmat harjoittavat tunteita ja Totta vai tarua?

Noin kymmenen askelta mediavanhemmukseen: tehtäväkokonaisuus 4, Meidän perheen mediasäännöt.

Myös Noin kymmenen työkalua mediaan tehtäväkokonaisuudet numero 11 (Liikutetaan kuvia), 9 (Tutkitaan rajattua todellisuutta) ja 10 (Tutkitaan tarinaa juonilangalla), noin kymmenen askelta ilmaisuun tehtäväkokonaisuus numero 4 (Mediaa liikkuen) ja 5 (Kuvitellaan käsillä) sekä noin kymmenen askelta turvalliseen median käyttöön tehtäväkokonaisuus numero 9 (Kohti turvallista median käyttöä) herättivät kiinnostusta. On kuitenkin huomattava, että erot eivät olleet suuria, mikä tietysti johtuu myös siitä, että pilottiin osallistui vain 16 ryhmää. Kaikkein suosituin oppimateriaali oli Koulukinon tuottama materiaali elokuvaan *Viirun syntymäpäivä*. Suosio johtui siitä, että kyseisen elokuvan katsominen kuului jokaisen ryhmän ohjelmaan.

Tehtäväkokonaisuuksien valinnat osoittavat, että toiminnalliset ja analysoivat mediaesitysten tarkastelut olivat mieluisimpia. Mediaesitysten analyysi ja tutkiminen sisälsivät erityisesti tehtäviä, jotka olivat luonteeltaan paitsi analyttisiä, myös pohtivia ja keskustelevia ja sisälsivät myös representaatiota tarkastelevaa toimintaa. Elokvakäynnin etiketti oli luonnollisesti mukana, kun valmistauduttiin elokuvanäytökseen. Turvalliseen median käyttöön osoitetut tehtävät tunnetaidoista ja mediaesitysten totuudesta nostivat myös esille representaation keskeisenä aspektina.

Tehtävävalinnat näyttävät tukevan sitä, että mediakasvatuksessa on pidetty keskeisenä juuri representaatiota. Representaation osuutta voisi kuitenkin korostaa vielä temaattisesti vahvemmin. Materiaalista puuttuivat nyt mm. sukupuolisuuden ja etnisyyden teemat. Oppimateriaalin mediakasvatuserityisyyttä on siis varaa lisätä, kunhan samalla huomioidaan käytännönläheinen ja varhaiskasvatukseen sopiva toimintamalli, jota oppimateriaali nyt edustaa.

Lasten omaan mediatuotantoon tähtäävät tehtävät eivät olleet kaikkein suosituimpia. Nykyinen mediaosallistumista korostava mediakasvatus ei siis tule materiaalissa parhaalla mahdollisella tavalla tuetuksi. Mediakasvatus näyttää pikemminkin määrittävän mediatutkimuksellisen lähtökohdan mukaisesti: tutkitaan mediaesityksiä, representaatioita, tunteita ja mediaesitysten todellisuutta. Pilottiryhmien tekemät valinnat oppimateriaalin käytöstä vahvistavat näin sitä, että oppimateriaali on mediaintensiivistä ja valmiiden mediaesitysten tarkastelua. Median tuottaminen edellyttäisi varhaiskasvatukselta medialaitteita ja näihin liittyvää erityistä osaamista. Tässä tuensaaminen korostuu entisestään.

Nykyinen valmistava tai tuottava mediakasvatuksen muoto, joka on keskeistä demokraattisen kansalaisuuden ja osallisuuden kannalta, jää oppimateriaalissa ja ryhmien valinnoissa vähemmälle. Oppimateriaalin mediakasvatuskäsitystä voisi tässä mielessä hieman tarkentaa siten, että se tuottaisi paremmin mahdollisuuksia lasten osallisuudelle ja äänen kuuluvuudelle muutenkin kuin sadutusta käyttämällä.

Ryhmät tekivät yhteistyötä paikallisten mediakasvatuksen ammattilaisten kanssa muun muassa animaatioiden teossa ja muussa mediatuotannossa. Hyvän mediakasvatusverkoston luominen valtakunnallisesti mahdollistaisikin monipuolisen mediakasvatustoiminnan. Yhteistyötä alueellisten elokuva- ja mediakeskusten sekä koulujen ja sosiaali- tai nuorisotoimen parissa työskentelevien media-asiantuntijoiden kanssa onkin tärkeää vahvistaa. He voisivat toimia mediapedagogin tapaan varhaiskasvatuksen ja aamu- ja iltapäivätoiminnan mediakasvatuksen tukemisessa.

## 2.5 Metkan oppimateriaali arviointikriteerien valossa

Yleisesti ottaen Metkan tehtävät olivat monipuolisia ja pyrkivät lapsilähtöisyyteen. Ohjaajille lapsilähtöiset työmuodot olivat tuttuja. Tehtävissä hyödynnettiin lasten omaa mediakulttuuria ja -makua. Aikuisille tehtäväksi annettiin tarkkailla ja hankkia tietoa lasten omasta mediakulttuurista ja mediasuhteista. Tällainen mediamakujen välinen dialogi on mediakasvatuksessa tärkeätä, jotta aikuiset ymmärtävät median merkityksen lasten näkökannalta.

Jotkut tehtävistä olivat melko heikosti ohjeistettuja. Esimerkiksi Noin kymmenen työkalua mediaan sisälsi ohjeet zoetroopin rakentamiseksi, mutta ohjeista ei käynyt selväksi mikä zoetrooppi on. Ohjaajilta vaadittiinkin omaehtoista tiedonhakua monen tehtävän läpiviemiseksi. Esimerkiksi seuraavanlainen tehtävä ei avaudu ilman kokemusta median analyysistä: ”Tarkastelkaa erilaisia kuvia, kuten uutiskuvia, kirjan kuvituskuvia, mainoskuvia, taidekuvia, pilakuvia, opastauluja, jne. Selvittäkää mihin tarkoitukseen mikäkin kuva on tehty ja miettikää mistä sen voi päätellä.” (Kymmenen työkalua mediaan. Tehtäväkokonaisuus 7. Analysoidaan mediaa)

Tehtävät olivat myös paljon ohjeellisia ja sisälsivät huomiota ja kysymyksiä ohjaajien työn viritämiseksi. Ohjaajilta vaadittiin siis huomattavaa soveltamistaitoa tehtävien tekemiseksi. Pilotin aikana materiaalin käyttöä helpotti mediapedagogin ohjaustyö.

Tehtävien pahin puute oli tavoitteiden puuttuminen. Mediakasvatus on tavoitteellista toimintaa jossa pyritään kasvatuksellisiin päämääriin. Tehtävien soveltaminen mediakasvatuksen viitekehysessä edellyttäisi ohjaajilta aika hyvää mediakasvatuksen perusteiden tuntemista voidakseen soveltaa tehtäviä mediakasvatuksen kontekstissa. Tehtävien välissä olevat lyhyet teemat johdattelivat asioihin ja auttoivat tavoitteiden asettamisessa mutta eivät riittävästi pohjustaneet toimintaa. Toisaalta ohjaajien haastatteluissa tuli ilmi, että monet olivat tehneet samankaltaisia tehtäviä jo ennen Mediamuffinssia. Kysymykseksi jää, olivatko tavoitteet mediakasvatuksellisia.

Oppimateriaalille oli asetettu yleiset tavoitteet Noin kymmenen työkalua mediaan -osuudessa. Ne olivat: tukeminen nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi, innostaminen tutkimiseen, avoin, vuorovaikutteinen ja yhteistoiminnallinen toimintakulttuuri, lasten mahdollisuus toimintakulttuurin kehittämiseen ja kriittinen medialukutaito. Varsinainen mediakasvatuksellinen tavoite

oli siis kriittisen medialukutaidon kehittäminen. Kriittinen medialukutaito määritettiin materiaalis-  
sa seuraavasti:

”Kriittinen medialukutaito on mediakasvatuksen päätavoite. Se on kykyä analysoida, tul-  
kita, luoda, ilmaista ja osallistua. Kriittisen medialukutaidon omaava kykenee käyttämään  
mediaa omien tarpeidensa pohjalta ja nauttimaan siitä. Hän ajattelee itsenäisesti, tarkas-  
telee asioita eri näkökulmista, tunnistaa lajityyppejä. Kriittinen medialukutaito on kykyä  
kyseenalaistaa, kysyä ja luoda uutta. Medialukutaitoinen henkilö pystyy jäsentämään ja  
tiivistämään tietoa ja tekemään eettisiä päätöksiä ja toimimaan aktiivisesti (jolloin puhu-  
taan valtautumisesta.)” (Noin kymmenen työkalua mediaan)

Tavoite on asetettu huomattavan laajasti, eikä se ei ole materiaalin kohdalla kovin käyttökelpoinen, koska määrittelee mediakasvatusta yleisesti ja abstraktilla tasolla. Materiaalin tehtäville tulisikin osoittaa rajatumpia ja eritellympiä tavoitteita, jolloin ne olisi helpompi sijoittaa opetus-  
suunnitelmaan.

Materiaali toimii kuitenkin erittäin hyvänä ideapankkina ja antaa runsaasti mahdollisuuksia so-  
veltamiseen. Soveltamisen voi tehdä monella eri tavalla riippuen ohjaajan omasta asiantunti-  
juudesta mediakasvatuksen alueella. Jos esimerkiksi median analyysistä ei ole kokemusta,  
siihen pureutuvat tehtävät antavat kovin vähän viitteitä analyysin tavoista ja mahdollisuuksista  
lasten kanssa.

Materiaaleissa on onnistuttu siinä, että tehtävät eivät vaadi erityisiä mediataitoja tai medialait-  
teita, vaan ne ovat sovellettavissa myös perhepäivähoidossa ja aamu- ja iltapäivätoiminnassa.  
Toisaalta myös medialaitteita hyödyntäviä tehtäviä on sopivasti mukana.

Tehtäviä voisi kokonaisuudessaan luonnehtia melko mediaintensiivisiksi tai medialähtöisiksi,  
jolloin lähtökohtana on mediakulttuurissa esillä olevien asioiden nostaminen tietoisien tarkaste-  
lun kohteeksi. Monissa tehtävissä tarkastellaan esimerkiksi kuvia tai muita mediaesityksiä tai  
vaihtoehtoisesti tehdään mediaesityksiä. Näkökulma mediakasvatukseen rakentuu siis me-  
diakulttuurin tai mediatutkimuksen viitekehystä. Jos puhutaan mediakasvatuksen niin sano-  
tuista heimoista (Kotilainen & Suoranta 2005, 74–75), tehtävien luonne painottuu suojellisen  
ja kulttuurintutkimuksellisen välille. Kotilaisen ja Suorannan esittämät muut heimot ovat tekno-  
loginen ja kriittinen. Edellisessä heimossa korostetaan teknologian asemaa ja erityisesti infor-  
maatio- ja kommunikaatioteknologian käyttöä, ja jälkimmäisessä median valtaa, osallisuutta  
mediaan ja mediasuhteissa syntyviä toimintamahdollisuuksia. Tehtävissä painottuu sitä vastoin  
pyrkimys median ja mediasuhteiden ymmärtämiseen, joka lukeutuu kulttuurintutkimuksellisen  
heimon piiriin (emt.). Samoin tehtävissä on havaittavissa myös suojellinen näkökulma.

Vaikka lähtökohtana on monin paikoin lasten oma mediakokemus ja mediakulttuuri, varsinais-  
essa pedagogisessa lapsilähtöisyydessä on puutteita. Osa tehtävistä voisikin rakentua lapsi-  
lähtöisten projektien tai eräänlaisen tutkivan toiminnan ja oppimisen mallille, jossa päiväkodin  
arjen asioita lähestyttäisiin myös mediakasvatuksen menetelmin. Tuloksena olisi varhaiskasva-  
tuksen opetussuunnitelman ja mediakulttuurin selkeämpi integrointi, niin että ne eivät olisi erilli-  
siä tai että mediakasvatustoiminta olisi pistemäisesti muun kasvatustoiminnan lomassa. Tällai-  
sia projekteja on päiväkodissa toteutettu muun muassa ympäristö- ja luonnontiedon alueella  
tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen (Ks. esim. Kangassalo ym. 2005). Kyse voisi olla esi-  
merkiksi ympäristön tutkimisesta valokuvaamalla, video- ja äänilaittein, sarjakuvan, kirjan, port-

folion jne. tekemisen avulla, ja samalla huomioitaisiin mediavalintojen ja esitystapojen edellytykset ja monet mediatuotannon ja medialukutaidon kannalta olennaiset asiat.

Pilotissa käytetty oppimateriaali oli lähes yksinomaan kirjallista muutamia visuaalisia leluja lukuun ottamatta. Mediakasvatuksen näkökulmasta voidaan arvostella sitä, että mukana ei ollut ollenkaan kuva- tai digitaalista materiaalia. Monien tehtävien tekeminen mediakasvatuksen tavoitteiden mukaisesti edellyttäisi esimerkkiaineistojen käyttöä. Näin myös tutustuminen mediakasvatukseen olisi helpompaa. Esimerkki aineistoltaan laajasta mediakasvatuksen oppimateriaalista on Iso-Britanniassa vuonna 1992 julkaistu *Media Education. An Introduction*. Materiaali sisälsi tekstikirjan mediakasvatuksen teoriasta, tehtäväkirjan, videonauhan, c-kasetin ja dia-sarjan. Erityisesti audiovisuaalisella aineistolla tuettiin mediakasvatuksen toimintaa ja esitettiin esimerkkejä tehtävien tekemisestä ja käytännön mediakasvatustoiminnasta muun muassa dokumentein. Mukana oli myös lasten omia kommentteja tehtävistä. Materiaali tuki erityisesti sen soveltamisen suunnittelua.

Oppimateriaalin tuki olisi rakennettavissa myös digitaalisten audiovisuaalisten tekniikoiden avulla esimerkiksi dvd-rom -muotoon, joka sisältäisi kuva- ja äänimateriaalia sekä esimerkkejä tehtävien toteuttamisesta.

Oppimateriaali otti laajasti huomioon lasten mediakulttuurin moninaisuuden: kuvat, tekstit, television, äänimaailman, erilaiset tunteet, lelut, mainokset, uutiset ja monet muut arkeen ja lasten omaan mediamaailmaan kuuluvat asiat. Myös käsittelytapa oli moninainen. Puutteina voidaan nähdä, että esimerkiksi median sukupuolisuuutta ei käsitelty missään tehtävässä, vaikka monet lastenohjelmat ja mainokset tarjoavat ilmeisiä sukupuolittuneita representaatioita. Median sukupuoli kuvat ovat aihe, josta esimerkiksi esikouluikäisten kanssa voidaan jo hyvin puhua. Sukupuolta tarkastelevat tehtävät liittyvät yleensä mediakasvatuksen kriittisen heimon näkökulmiin, joita Mediamuffinssissa ei kuitenkaan ole painotettu, vaikka kriittinen medianlukutaito tavoitteissa mainitaankin.

Oppimateriaaliarvion alussa esitettyjen kriteerien perusteella voidaan tiivistää seuraavat huomiot. Pilotin oppimateriaali huomioi laajasti mediakulttuurin eri alueita ja käsittelee hyvin moninaisia media-aineksia. Oppimateriaalissa hyödynnetään myös laajasti lasten omaa mediakulttuuria ja mediasuhteita. Tehtävissä jopa kannustetaan ohjaajia tarkkailemaan lasten mediasuhteita ja medioiden ilmenemistä leikeissä.

Oppimateriaalissa otetaan hyvin huomioon varhaiskasvatuksen arki niin päivähoidon, perhepäivähoidon kuin kerhotoiminnankin kontekstissa. Tehtävät eivät vaadi erityistä mediatekniikkaa ja -osaamista, vaan hyödyntävät varhaiskasvatuksen tuttuja työmenetelmiä. Tehtävät ovat pääsääntöisesti toiminnallisia ja sopivat näin lasten omaan toimintaympäristöön. Tehtävien käytettävyydessä on sen sijaan puutteita, jotka johtuvat lähinnä ohjeistuksen riittämättömyydestä.

Myös mediakasvatuksen tavoitteiden huomioimisessa on puutteita. Oppimateriaali kylläkin kehittää lasten keskustelukykyä ja tietoisuutta mediakulttuurista ja medioista, ja tässä mielessä mediataidot ovat tehtävissä esillä, mutta tehtäville ei kuitenkaan ole asetettu selkeitä tavoitteita, jotka auttaisivat tehtävien soveltamisessa ja mediataitojen määrittämisessä. Materiaali myös sisältää tehtäviä, jotka tukevat lapsen persoonallista ja sosiaalista kehitystä, siis valtautumisen tunnetta median parissa, mutta tämä jää julkisen toiminnan vähäisyyden takia vaille riittävää tukea.

Oppimateriaalista puuttuu pedagoginen tuki lähes kokonaan. Tuki on järjestetty kiertävän mediapedagogin avulla, mikä ei ole kestävä lähtökohta. Kiertävä mediapedagogi on toki erinomainen tukijärjestely, mutta sellaisen käyttö laajemmassa oppimateriaalin käytössä lienee taloudellisesti mahdotonta. Yksi mahdollisuus jota nytkin käytettiin, voisi olla yhteistyö alueellisten toimijoiden, esimerkiksi elokuvakeskusten kanssa.

### **3 OHJAAJIEN ASEENTEET MEDIAAN JA MEDIAKASVATUKSEEN**

Raportin kolmannessa luvussa tarkastellaan erityisesti pilottiin osallistuneiden ohjaajien kokemuksia Mediamuffinssista. Luvussa 3.1 keskitytään koulutuspäivien antiin ja pilottiin osallistuneiden ohjaajien näkemyksiin mediakasvatuksesta ennen pilotin käynnistymistä. Luvussa 3.2 esitellään haastattelu- ja päiväkirja-aineisto ja luvussa 3.3 tuodaan esiin oppimateriaalin herättämät ensiajatukset. Luvussa 3.4 esitetään ohjaajien käsitykset mediakasvatuksen tärkeydestä varhaiskasvatuksessa ja luvussa 3.5 kuvataan ohjaajien asenteiden muutoksia pilotin jälkeen.

#### **3.1 Koulutuspäivät**

Mediamuffinssin koulutuspäivät toteutettiin Joutsassa 16.3. ja Tampereella 10.4. Koulutuspäiville osallistui yhteensä 73 henkeä. Koulutuspäiviltä kerättiin lomakkeilla tietoa osallistujista ja heidän mediakasvatustilanteistaan ja kokemuksistaan sekä palautetta koulutuksesta. Kyselylomake on raportin liitteenä (liite 1). Koulutustilaisuuksiin osallistui myös opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita. Tampereella opiskelijat olivat opintojensa vuoksi läsnä vain osan koulutustilaisuudesta, joten heidän vastauksiaan ei ole huomioitu analyysissä. Analyysiin otettujen vastausten yhteismäärä on 44.

Vastanneista (N=44) muffinssipilottiin kuului vajaa puolet, 43 %. Eniten koulutukseen osallistui lastentarhanopettajia, yhteensä 13. Osallistuneiden joukossa oli lisäksi mm. lastenhoitajia, päivähoitajia ja opettajia. Puolella vastaajista oli yli kymmenen vuoden työkokemus takanaan.

Peräti 75% vastaajista ilmoitti toteuttaneensa mediakasvatusta työssään moninlaisin tavoin, kuten tietotekniikan, television, pelien ja satujen parissa. Lisäksi oli tehty teatteri-, elokuva- ja näyttelykännytejä, omia kuvia, satuja, sarjakuvia, lehtiä ja näytelty itse. Vastauksissa tuli esiin myös valokuvaaminen, oman elokuvan tekeminen ja keskustelu ajankohtaisista media-aiheista ja ikärajoista sekä lasten että heidän vanhempiansa kanssa.

Kyselyyn vastanneista 39 %:lla oli suoritettuna yksittäisiä mediakasvatuskursseja. Aikaisempia mediakasvatustilaisuuksia ei ollut lainkaan 59 %:lla vastanneista. Sillä, missä ammatissa tilaisuuteen osallistuneet työskentelivät tai mikä koulutustausta heillä oli, ei ollut tilastollisesti merkitystä mediakasvatustilaisuuksien laajuudelle.

Kysely osoittaa, että mediakasvatusta on tuttua toimintaa varhaiskasvatuksessa, sillä kolmasosa koulutukseen osallistujista ilmoitti tehneensä mediakasvatustyötä varhaiskasvatuksessa. Mediakasvatuksen sisältöjä ei tässä kuitenkaan voitu arvioida muuten kuin huomioimalla mitä medioita ja työskentelymuotoja oli käytetty. Kysely paljastaa, että mediakasvatusta ymmärretään varsin laajasti elokuva- ja näyttelykännyteistä omaan mediatuottamiseen (lehdet, elokuvat, valokuvat, sadut, sarjakuvat) ja keskusteluun ajankohtaisista media-aiheista. Media-aiheet tulevat jatkuvasti esille lasten puheissa ja leikeissä. Lasten kohdalla voidaan puhua medialapsuudesta, joka tarkoittaa lasten elämänsä maailman kietoutumista mediakulttuuriin ja sen sisältöihin (Kupiainen 2002, 72).



Päivähoitoon ja varhaiskasvatukseen osallistuvat lapset ovat jo mediakulttuurin kansalaisia, joiden mediasuhteet ovat keskeisiä leikeissä, identiteetin rakentumisessa ja sosiaalisissa suhteissa. Varhaiskasvatuksessa on siis täytynyt ottaa media huomioon, vaikkei varsinaista koulutusta mediakasvatukseen olisi hankittu. Osallistujista 39% oli siis osallistunut yksittäisille mediakasvatuksen kursseille, mutta esimerkiksi arvosanakoulutusta oli erittäin harvoilla. Tästä voidaan vetää johtopäätös, että varhaiskasvatuksen ja lastenhoidon koulutukseen ei ole kuulunut mediakasvatuksen opintoja. Vain kaksi osallistujaa mainitsi opintoihinsa kuuluneen mediakasvatusta. Muuten mediakasvatustietoutta oli saatu muun muassa yksittäisiltä luennoilta, elokuvakeskuksen koulutuksista, opistotason koulutuksista, Opetusalan koulutuskeskuksen ja ammattikorkeakoulun kursseilta. Jotkut olivat osallistuneet korkeakoulujen kursseille tai opiskelivat media-alaa. Huomattava osa koulutuksesta liittyi kuitenkin ATK-koulutukseen.

Kyselyssä kysyttiin myös koulutustapahtumassa esitellyn oppimateriaalin tuttuutta. Koulukinon oppimateriaalit eivät olleet tuttuja ennen koulutustilaisuutta 43 %:lle vastaajista. 9 % vastaajista tunsi ne kuitenkin erittäin hyvin. Aiempaa tietoa materiaaleista oli useimmiten saatu internetistä. Tieto materiaaleista oli levinnyt myös erilaisissa seminaareissa, työkavereiden kautta ja Koulukino-esitysten yhteydessä. Niiden soveltuvuudesta omaan työhön oli 40 % hieman epävarmoja. Epävarmuutta synnytti se, että materiaaliin ei oltu ehditty vielä tutustua kyselyyn vastatessa, saati testata sitä käytännössä. Kuitenkin 33 % koki niiden soveltuvan melko hyvin ja 17 % erittäin hyvin omaan työhön. Koulukinon, kuten myös Noin kymmenen askelta -materiaalin koettiin tarjoavan vinkkejä työskentelyyn ja olevan sovellettavissa omalle ryhmälle.

Noin kymmenen askelta -oppimateriaali esiteltiin ensimmäistä kertaa koulutustapahtumissa. Ensitutustumisen perusteella 49 % uskoi tämän oppimateriaalin soveltuvan melko hyvin ja 15 % erittäin hyvin omaan työhön. Materiaalin sopivuudesta omaan työhön oli melko epävarmoja 27 %. Myös tämän materiaalin kohdalla epävarmuutta synnytti se, ettei materiaaliin ehditty koulutuspäivän aikana vielä syvällisemmin perehtyä. Vastanneista 45 %:n mielestä esitelty Mediamuffinssi-oppimateriaalipaketti on sovellettavissa oman ryhmän opetus- tai kasvatussuunnitelmiin tai aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteisiin melko hyvin ja 14 %:n mielestä erittäin hyvin. Hieman epävarmoja materiaalin sovellettavuudesta suunnitelmiin oli 28 % ja vielä enemmän empi 14 % vastaajista.

Ensitutustumisen jälkeen vastaajat olivat erityisen kiinnostuneita oppimateriaalipaketissa mediavanhemmus-aiheesta ja mediakasvatuksen työkaluista. Lisäksi heitä kiinnosti animaation tekeminen. Nämä samat aihepiirit nousivat esiin myös kysyttäessä koulutus- ja oppimateriaalitarpeesta mediakasvatuksen alueella. Lisäksi kaivattiin tietoa digitaalisista peleistä.

Mediakasvatuksessa vastaajat pitivät tärkeänä mediakriittisyyttä, kasvatusyhteisön herättelyä ja kodin kanssa tehtävää yhteistyötä. Koulutuspäivän tärkeimpinä anteina pidettiin materiaalipakettia ja saatua tietoa aiheesta. Anteina mainittiin myös alustus mediavanhemmudesta, mediakasvatuksen merkityksellisyydestä muistuttaminen ja kontaktit eri tahoihin.

Koulutuspäivä koettiin kyselyn mukaan pääosin innostavana. Sitä pidettiin sopivan pituisena, hyvin jäseneltynä ja järjestettynä. Osallistuminen oli saatu järjestettyä helposti. Osallistuneet aikoivat toteuttaa mediakasvatusta omassa työssään ja olivat kiinnostuneita hakeutumaan mediakasvatuskoulutuksiin jatkossakin.

### 3.2 Ohjaajien haastattelut ja päiväkirjat

Kuten raportin alussa todetaan, selvitys on jaettu Joutsan seudun ja Tampereen välillä siten, että ensimmäisessä keskitytään pilotoinnissa mukana olevien lasten ja median suhteeseen laajemmin. Tampereen pilotoinnissa keskiössä ovat opetustuokiot ja niiden työmuodot.

Selvitystä varten haastateltiin pilotointiin osallistuneet aikuiset, kasvattajien ammattikunta, johon lukeutui alakoulun luokanopettajia, esikoulunopettajia, lastentarhanopettajia, lastenohjaajia ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajia. Yhteneväisyyden vuoksi raportissa puhutaan ohjaajista. Ohjaajien haastattelussa käytiin läpi kokemuksia pilotoinnista ja aineistojen toimivuudesta. Haastatteluissa pohdittiin ohjaajien käsitystä mediasta ja mediakasvatuksesta ja sitä, muuttuiko käsitys pilotin kuluessa ja jos muuttui, niin millä tapaa.

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluina. (ks. haastattelurunko, liite 2). Joutsan seudulla ohjaajien haastattelut olivat yksittäishaastatteluja, yhteensä 13 ohjaajaa yhdeksästä eri yksiköstä. Poikkeuksen tästä teki vain päiväkotia, missä ohjaajat haastateltiin ryhmänä, koska he olivat toteuttaneet mediakasvatustuokiot ryhmänä, eivät yksittäisesti.

Tampereella haastateltuja ohjaajia oli yhteensä 14 seitsemästä eri yksiköstä. Haastattelutilanteeseen osallistui kussakin yksikössä yhdestä kolmeen ohjaajaa ja ne nauhoitettiin kahta alkuhaastattelua lukuun ottamatta. Tampereen ryhmissä ohjaajia haastateltiin kaksi kertaa, ja alkuhaastattelut tehtiin yhdessä mediapedagogin kanssa, kun hän kiersi ryhmissä tukemassa pilotin käynnistymistä. Joutsassa ohjaajia haastateltiin kerran pilottijakson jälkeen. Tampereella loppuhaastattelut tehtiin mediapedagogin kootessa pilotin kokemuksia ja tunnelmia jakson päätteeksi. Alkuhaastattelun teemoja olivat odotukset ja tunnelmat pilotin alkaessa, materiaalit, koulutustapahtuma ja pilottijakson suunnitelmat. Loppuhaastatteluissa koottiin tunnelmia pilotista, mielipiteitä materiaalista, ajatuksia kodin kanssa tehdystä yhteistyöstä, käsityksiä opitusta, mediakasvatuksen merkityksestä ja siitä mitä jäi käteen kolmeviikkoisesta sekä mediakasvatuksen määritelmiä.

Ohjaajia pyydettiin kirjaamaan päiväkirjanomaisesti tapahtumia, ajatuksia, lasten kommentteja ja toimintaa pilotin ajan. Ohjaajat pitivät vaihtelevasti päiväkirjaa. Joissakin yksiköissä havainnointiin lasten toimintaa ja kirjattiin päiväkirjaan havaintoja lasten mediaan liittyvästä omaehtoisesta toiminnasta ja media-aiheisista keskusteluista. Joissakin yksiköissä ohjaajien jakson alussa tekemä pilottisuunnitelma miellettiin päiväkirjaksi.

Ohjaajien päiväkirjat avaavat arjen työskentelyä: mitä tehtiin ja miten. Lisäksi niissä on kuuluvissa lasten ääni. Päiväkirja-aineistoon tuo lisää syvyyttä kaikissa ryhmissä kahteen otteeseen kiertäneen mediapedagogin päiväkirja, johon on koottu hänen itsensä ja pilottien ohjaajien ajatuksia ja havaintoja molemmilta pilottipaikkakunnilta ja kaikista ryhmistä.

Tampereella käytiin kussakin pilottiyksikössä seuraamassa muffinssimateriaalin pohjalta suunniteltu toimintatuokio. Seuratut tuokiot olivat hyvin erilaisia. Niissä tarkasteltiin lasten kanssa esimerkiksi kuvia, tehtiin elokuvaa, sadutettiin, eläydyttiin mediapöpöiksi ja käsiteltiin kuvia tietokoneella. Seuratut toimintatuokiot videoitiin. Niiden kesto vaihteli noin puolesta tunnista lähes kolmeen tuntiin. Seurattavien tuokioiden ajankohdasta sovittiin ohjaajien kanssa heti ensimmäisellä pilottiviikolla.

### 3.3 Kokemuksia Mediamuffinssin oppimateriaaleista

Mediamuffinssin oppimateriaali jaettiin koulutustilaisuudessa, jonne oli kutsuttu pilottiyksiköiden ohjaajat ja muita varhaiskasvatuksen mediakasvatuksesta kiinnostuneita. Tilaisuudessa materiaalipaketti esiteltiin, mutta osallistujat eivät ehtineet perehtyä siihen syvällisesti. Koulutustahtuman jälkeen pilottiryhmien ohjaajilla oli Tampereella viikon verran ja Joutsan seudulla vain viikonloppu aikaa tutustua itsenäisesti materiaaliin. Joutsan seudun kohdalla perehtymisaikaa jäi liian vähän, mikä aiheutti paniikin tunteita. Useat ohjaajat kokivat, että pilotoinnin vauhti oli liian nopea, niin alun tiedottamisen, perehdyttämisen kuin suunnittelunkin suhteen:

*Tiivis tietopaketti käteen ja toteuttamaan... A.PU-VA! Milloin mä ehdin lukea nää? Entä suunnitella? Joka päivä vaihtuu lapset ja työaika [klo 5 - 21.45]. Mihin mä olen itseni työntänyt? Tai mihin mut on työnnetty! (O/RPP/J)*

*Aikaisemmin olisi pitänyt kaikki jo infota. Kun Sami sanoi että kaksitoista viikkoa, mutta sitten että se olikin kolme viikkoa. (O/PK/J)*

*Kun vuoden paketti yritetään räpäistä kolmessa viikossa. Aikataulu oli aivan liian vauhdikas. Se olisi pitänyt olla kokonainen vuosi. (O/PK/J)*

Joutsan seudulla alkuun tuli myös joitain väärinkäsityksiä pilotoinnin luonteesta. Ohjaajat olivat ymmärtäneet, että he saavat enemmän sekä materiaalista että ohjauksen tukea. Yllätys olikin, että ohjaajat itse joutuivat toteuttamaan ”mediakasvatusta”.

*Kun me sanottiin että ei meillä ole välineitä, videoita tai muuta. Sami sanoi että rahoitus järjestyy. Kaikki tulee. (O/PK/J)*

*Me oletettiin että asiantuntemus tulee tänne paikanpäälle, että tämä otetaan tänään ja tehdään. Aika vähän saatiin tukea tähän tekemiseen. (O/PK/J)*

*Alkuinfo oli kyllä harhaanjohtava, annettiin kuva että meidän ei tarvitse tehdä mitään, että toiset tulee tekemään, tai että yhdessä tehdään. Mutta sitten annettiin paperipino, ja siitä vaan tekemään ja kamera käyntiin. [Viittaavat dokumentin tekemiseen, missä päiväkodin mediakasvatustuokiot kuvattiin.] Miten me nyt mediakasvatusta kun ei meillä ole mitään välineitä. Soitettiin Samille ja kysyttiin, niin hän rupesi ensin etsimään omia nurkkiaan ja vanhoja vehkeitään. (O/PK/J)*

Myös yhdessä Tampereen pilottiyksiköistä koettiin alkujärkytys. Tieto oli kulkenut ohjaajalle toisen ohjaajan ja heidän esimiehensä välityksellä puhelimessa. Kumpikaan ohjaajista ei ollut osallistunut koulutustahtumaan vaan heidän esimiehensä. Ohjaajien järkytys kuitenkin vaihtui heti materiaaliin tutustumisen jälkeen vahvaksi innostukseksi asiaa kohtaan.

*Ensimmäinen oli jo sana mediakasvatus sanana ja tuli mieleen, että mihin se Ritva on meidät pannu?! Ja se puhelu oli kyl järkyttävä, ku ei ollu nähny materiaalia. (O/IPK/T)*

Alun sekavien tunnelmien jälkeen seurasi Joutsankin ohjaajilla helpotus siitä, että aineistoissa on paljon tuttua, samoja aiheita ja menetelmiä, mitä ohjaajat ovat tottuneet työssään käyttämään. Tuttujen sisältöjen koettiin madaltavan kynnystä tarttua materiaaliin ja tutustua uusiinkin kokonaisuuksiin ja lähteä toteuttamaan mediakasvatusta omassa ryhmässä. Alun hämmennysten ja ristiriitaisten oletusten ja tuntemusten jälkeen mediakasvatusaineistojen käyttö osoittautui myönteiseksi kokemukseksi. Aineistoihin tutustumisen jälkeen kaikki oppimateriaalit saivat kokonaisuudessaan ja kauttaaltaan erittäin myönteistä palautetta.

Oppimateriaalia pidettiin runsaana. Ohjaajien mukaan se tarjosi riittävästi valinnanvaraa ja kokonaisuudesta löydettiin helposti omalle ryhmälle sopivat sisällöt. Oppimateriaali tarjosi paljon mahdollisuuksia, mutta vaati suunnitelmallisuutta ja aikaa. Sisältöjä riittäisi ohjaajien mielestä ainakin kokonaiseksi toimintavuodeksi.

Ohjaajille annettiin ohjeeksi valita kustakin Noin kymmenen askelta -materiaalista ja Viiru ja Pesonen -elokuvaoppimateriaalista yksi asia kokeiltavaksi. Pilottisuunnitelmiin ohjaajat kirjasiivat, mitä he valitsivat, millaista toimintaa he suunnittelivat pilottijaksolle ja missä aikataulussa se oli tarkoitus toteuttaa. Mediapedagogi tähdensi sekä koulutustapahtumassa että alkutapaamisessa, että ohjaajilla on vapaat kädet muuttaa toimintaa, jos siihen on tarvetta tai toiminta lähtee eri suuntaan kuin on suunniteltu.

Keskeinen havainto oli, että materiaalien tarjoamat käytänteet ovat suurimmaksi osaksi samoja, mitä ohjaajat ovat työssään toteuttaneet jo aiemmin, mutta siten, että aineisto nostaa tekemisen tietoiseksi toiminnaksi sekä syventää ohjauksen ja opetuksen otetta.

*Kaikkea tätä on ollut meillä toiminnassa ennenkin, mutta nyt se on tullut tietoisemmaksi. Oivaltaa yhteyksiä ja miksi tätä tekee ja näitä juttuja nostaa esiin. (O/EK/J)*

*Nää on muuten tosi hyviä juttuja. Että näin yksinkertaisia juttuja ei omalla päällä ole osannut ajatella. (O/PK/J)*

*Hyvä asia, että on tuttujakin asioita, kun on jotakin sellaista, jota on jo ennenkin tehnyt, on helpompi toteuttaa uusiakin. (O/PK/T)*

*Paljon tuttuja juttuja. Näitä on tehty kyllä, mutta ei ole ajatellut mediakasvatuksena. Nyt sisäistää. Tosi mielenkiintoista. (O/PK/T)*

Oppimateriaalit koettiin myös kattaviksi, niitä oli helppo käyttää, ja aiheet olivat ohjaajien mielestä käytännönläheisiä. Lisäyksenä aineistoon toivottiin mainonnan, ennen kaikkea lapsille suunnatun mainonnan käsittelyä. Puutteeksi koettiin lähinnä aivan pienten lasten, alle kolmevuotiaiden aineiston puuttuminen. Jotkut kokivatkin, että aineisto oli suunnattu ennen kaikkea esikoulu- ja alakouluikäisille. Kritiikkinä esitettiin, että jotkin lauseet ovat toiminnasta irrallisia.

*Meillä on kyllä ammattitaitoa runsaasti, mutta ei tähän asiaan, tulkita täältä kaikkia näitä lauseita [selaa Muffinssi-oppimateriaalia ja lukee:]. ”Pyrkimyksenä on vahvistaa lapsen identiteetin rakentumista ja mediataitojen monipuolista kehittymistä”. Tuokaan sana ei mulle sano mitään. (O/PK/J)*

Aihepiiri tarjosi myös uutta sisältöä ja vaihtelua käytännön työskentelyyn ja toimintaan lasten kanssa. Näin koettiin erityisesti iltapäiväkerhoissa.

*Itselle vaihtelua ja lapsille vaihtelua, tärkeää, että lapsillekin jäi tuotos käteen. Siivussa media ja ensimmäisellä sijalla yhdessä tekeminen, [media] kulkee siinä siivussa. (O/IPK/T)*

*Tuo uusia ideoita toteutukseen ja päivään. Sellaiseen ryhmään, jossa vilkkaita, yksi vaihtoehto hengailulle. (O/IPK/T)*

*Koululaisille tuli selvästi, että he osaa tehdä – ”hei mä sain tän tehtyä”. Tietokoneen käyttö oli sellainen selkeä. Ja se, että lapset ovat kiinnostuneet lehdestä. Ovat nyt selvästi kiinnostuneet enemmän lehdestä. Kun siinä [paikallislehden] juttussa oli tuttujen kuvia, siitä ollut juttua nyt. Ja sitten tietysti se elokuva oli ihan uusi juttu monelle. Eivät olleet saaneet nukuttua yöllä, ku olivat jännittäneet. (O/IPK/T)*

Materiaalin työtapojen ja sisältöjen koettiin sopivan oman yksikön toimintaan ja olevan sovellettavissa monenlaiseen työskentelyyn.

*Sopii meidän lapsilähtöiseen toimintaan. Projektityöskentelyä, pienryhmätyöskentelyä. Tätä ei oikein muuten voi toteuttaaakaan kuin pienryhmissä. Sopii meidän toiminta-ajatukseemme. (O/PK/T)*

Alkujärkytys oli poikkeuksetta vaihtunut innostukseksi materiaaliin tutustumisen jälkeen eivätkä mielipiteet materiaalista muuttuneet pilottijakson aikana. Se oli ohjaajien mielestä pääosin helpposti luettavaa, selkeää, runsasta, käytännönläheistä eikä liian valmiiksi pureskeltua vaan sovellettavissa erilaisiin tarpeisiin ja ryhmiin.

Eri materiaaliosioiden päällekkäisyys ja kuvitus herättivät kysymyksiä ja ajatuksia. Päällekkäisyyttä pohdittiin tulevaisuuden näkökulmasta eli jos materiaali tulee yksiin kansiin, sitä olisi hyvä tiivistää. Kuvitusta kaivattiin keventämään tekstiä.

Oppimateriaaleihin ja niiden käytettävyyteen suhtauduttiin kaiken kaikkiaan hyvin myönteisesti. Kaikissa toimipaikoissa todettiin, että mediakasvatus ja Mediamuffinssi-oppimateriaali otetaan ilman muuta ja ”automaattisesti” käyttöön tulevana syksynä. Ylipäätään mediakasvatus tulee jatkossa olemaan osana toimintaa.

*Mediamuffinssi on hyvä herätys media-asioihin. Jatkossa, syksyn ja kevään toimintasuunnitelmissa, tulee aivan varmasti olemaan mukana ihan automaattisesti. (O/IP/J)*

### **3.4 Mediakasvatuksen ajankohtaisuus varhaiskasvatuksessa**

Länsimaisessa kulttuurissa mediaympäristö muodostuu koko ajan merkittävämmäksi osaksi ihmisen kasvu- ja elinympäristöä. Elämme mediakulttuurissa, jossa suurin osa päivittäisistä havainnoistamme tulee jonkin median välityksellä. Käsityksemme ja kokemuksemme maail-

masta ovat yhä useammin median välittämiä tai läpäisemiä. Median viesteistä tulee tärkeä osa jokapäiväistä toimintaamme ja media muokkaa päivärytmiämme. Median sisällöt ovat tärkeitä identiteettimme rakentamisen välineitä. (Suoranta 2001, 18.) Mediakulttuuri on luonteva osa lasten elämämaailmaa. Se on keskeinen oppimis- ja toimintaympäristö. Pilottien ohjaajat kokivatkin mediakasvatuksen ja Mediamuffinssi-hankkeen alusta asti tärkeäksi ja ajankohtaiseksi ja mediakasvatuksen tulisi heidän mielestään olla pitkäkestoista.

*Kyllä tää on tärkeätä, ku se on niin joka puolella, kaikki tietokoneet ja kännykät. (O/IPK/T)*

*Kun tästä aiheesta koko ajan puhutaan oli ihan kiinnostava lähteä mukaan. (O/IPK/T)*

*Se on hirveen silleen positiivista. Kiva kun lähdette mukaan. Tää on tärkeä asia. Tää on iso asia. Tää on vähän kuin televisio ja videot, ku ne löi itsensä läpi. (O/IPK/T)*

Tampereella Mediamuffinssia odotettiin kiinnostuneina. Tällaiselle projektille koettiin olevan tilausta sekä ympäröivän mediatodellisuuden kannalta että yksikön yhteisenä projektina.

*Olemme vähän kuin odottaneet jotakin tämän kaltaista kokoavaa yhteistyötä. Se kokoaisi lapsillekin tämän rikkonaisen vuoden. (O/IPK/T)*

*Itselle hurautti täysillä, kun huomasi oman innostuksen, ja työkaverin innostuksen, ja kun on aikaa paneutua, ja voi paneutua vaan tähän. Oli kyllä tosi...hieno kokemus. Ja miten vielä enemmän vois hyödyntää tätä. Nyt päästiin alkuun, että miten vois jatkaa tätä aina vähän jotenkin. Kun aika paljon puuhastellaan yksi yhtä ja toinen toista, tässä se kiva, kun vois yhdistää. Jatkossa tulee varmaan ujutettua mediakasvatusta eri juttuihin. (O/IPK/T)*

*Mä oon ainakin ollu niin innoissaan tästä. Kiva on ollu olla mukana. (O/IPK/T)*

*Me ollaan ollu tosi innostuneita, ei oo yksikään lapsista eikä aikuisista hanttiin laittanut. (O/IPK/T)*

Yhteistyö koettiin voimavarana. Mediakasvatuskeskus Metkan lisäksi yhteistyötä tehtiin Joutsassa kulttuuritoimen ja Keski-Suomen elokuvakeskuksen kanssa, Tampereella Pirkanmaan elokuvakeskuksen ja Tampereen kaupungin taidetalon kanssa. Tampereella elokuvakeskuksen kouluttajan avustuksella päästiin kokeilemaan elokuvan tekemistä ja välineiden lainaaminen mahdollisesti omien kokeilujen ja toiminnan dokumentoinnin.

*Oli tosi upeeta, että sai ammattitukea Pirkanmaan elokuvakeskuksesta, kun oli idea. Näin lyhyessä ajassa ei olisi välttämättä kyennyt toteuttamaan sitä muuten. Ja just se, että oli niitä välineitä. (O/IPK/T)*

Ohjaajien kokemus oli, että myös lapset odottivat ja osallistuivat muffinssiin innokkaasti, johon lienee vaikuttanut aikuisten positiivinen asenne hanketta kohtaan. Muutamat lapset olivat ensin epäroineet, mutta halunneet olla mukana nähtyään muiden työskentelevän muffinssin parissa. Muffinssiryhmään kuulumisen tuntui ohjaajien kertoman mukaan olevan lapsille ylpeyden aihe.

*Lapset ottivat tämän tosi hyvin vastaan. Olivat tosi kiinnostuneita. Ovat varmaan sellaisia julkisuuden hakuksia lapsia. Päästääk me sitten uutisiin, kysyivät heti. Haluavat olla valokeilassa. (O/IPK/T)*

*Ja jotenkin tänä päivänä sitä tietoa tulee joka suunnasta. On tosi tärkeää tarttua tähän. Ja lasten kanssa yhdessä, se tulee tässä esiin. Yhdessä lasten kanssa, annetaan heidän oivaltaa. Ollaan niin kuin sellaisia mahdollistajia. Puhutaan ja tehdään yhdessä. Kyllä lapsetkin ovat olleet kovin innostuneita. (O/IPK/T)*

*...ja lapsille se, että ollaan muffinssissa. Tultiin innostuneena kertomaan, että minä olin muffinssissa, minäkin olin, minäkin olin...(O/IPK/T)*

### **3.5 Asenteet muuttuivat**

Leikkimällä lapsi kehittyy, oppii ja voi hyvin. Leikkiinsä lapset poimivat näkemänsä, kuulemansa ja kokemansa merkitykselliset asiat. Nykyisin lasten leikit saavat vaikutteita televisiosta ja eri medioista. Medialeikit eivät välttämättä eroa muista leikeistä, sillä lapset sekoittavat leikkeihinsä elementtejä arjesta, mielikuvituksesta ja mediasta.

Lasten havainnointi osoitti, että media kuuluu lasten puheissa, synnyttää keskustelua, on mukana leikeissä ja leikittää lapsia. Myös pilotin työskentelyn huomattiin siirtyvän lasten omaehtoiseen leikkiin.

*Heti sen [oman elokuvan kuvaamisen] jälkeen elokuvan tekeminen siirtyi leikkeihin ja sama se majan tekeminen. (O/IPK/T)*

Yhdellä pilottiryhmän pojista oli myös mukana rikkinäinen kamera, joka synnytti koko ryhmän yhteisen omaehtoisen valokuvausleikin. Kameran takana ollut kuvaaja siirteli kymmenen lapsen ryhmää sopiviin kuvauspaikkoihin ja pyysi oikeanlaista ilmettä tottunein ottein. Sopivin väliajoin vaihdettiin kuvaajaa ja haluttiin katsoa otettuja kuvia kamerasta, kuin se olisi ollut digitaalikamera. Lapset siis työstivät pilotin kokemuksia ja ”uusia mediasuhteita” leikeissä. Näin pilotilla oli myönteisiä vaikutuksia lasten mediataitojen kehittymiseen erityisesti siinä, että pilotti rikastutti lasten mediasuhteita ja tuotti vaihtoehtoisia toimintamuotoja.

Ohjaajat uskoivat herkistyneensä kuulemaan ja reagoimaan lasten media-aiheisiin puheisiin ja leikkeihin sekä lasten mediaan liittyviin huomioihin. Tämän herkistymisen voi nähdä askeleena kohti lapsikeskeisempää toimintakulttuuria. Lasten keskusteluihin tartuttiin aiempaa herkemmin ja niistä keskusteltiin tai niistä saattoi syntyä toimintatuokio.

*Ja sittenhän näitä Euroviisuja, on tehty esiintymislava ja tuotu paperista leikattuja Lordin kuvia. (O/IPK/T)*

*Salatut elämäthän vilahtelee silloin tällöin. Kyllä se vaan tulee, vaikkei uskois. Ja vastapainoksi sieltä tulee tämä Puuha Pete. Se on antanut leikkeihin rikasta sisältöä, kun on kypärät päässä naputettu vasaralla. Yleensä vaan tulee puhe näistä negatiivisista. (O/IPK/T)*

Ohjaajat mainitsivat haastatteluissa monia eri ajankohtaisia mediailmiöitä, jotka esiintyvät lasten jutuissa ja leikeissä. Tällaisia olivat esimerkiksi Lordi, Tanssii tähtien kanssa, Teletapit, Pokémon, Bionicle, Transformer, Titanic, Antti Tuisku, Puuha Pete, Salatut elämät, Harry Potter ja Mirri Manteli. Kaikkia näitä ei ole suunnattu lapsille, vaikka lapset ne tuntevatkin. Tietoisuuden lisääntyminen lasten mediasuhteista herätti näin yksiköissä keskustelua ikärajoista sekä lasten että vanhempien kanssa. Ikärajakeskusteluilla oli myös vaikutuksia lasten omaan suhtautumiseen mediaan, mikä tuli ilmi lasten haastatteluissa.

Paitsi lasten mediakulttuurin kokonaisvaltaisuus, myös sen kaupallisuus herätti pilotin aikana keskustelua. Lapset ovatkin muutaman viime vuosikymmenen aikana nousseet yhä tärkeämmäksi kuluttajaryhmäksi, joka paitsi itse käyttää rahaa, myös vaikuttaa perheiden ostopäätöksiin (Kupiainen & Suoranta 2005, 294-296). Erityisesti erilaiset mediailmiöihin liitetyt brändit ja brändien avulla saavutettavat sosiaalisten suhteiden ja identiteetin rakennusaineet ovat kiinnittäneet lapsia ja nuoria yhä vahvemmin mediakulttuuriin (ks. Lehtimäki & Suoranta 2006).

Mediamuffinssiryhmien ohjaajat toivatkin esiin myös entistä selvemmän tietoisuuden lasten mediakulttuurin kaupallisuudesta, erilaisista median oheistuotteista ja niiden synnyttämistä leikeistä ja keskusteluista.

*Lapsilta tulee mediaan liittyviä asioita ja nyt sitä eri tavalla kuuntelee...että mulla on tällainen Nalle Puh -pyyhe vaikka. Onko lapset enemmän puhuneet vai onko meidän korvat auenneet? ... Meidän korvat on vähän auenneet, on olleet ennenkin, nyt osaa tiedostaa.*

*Lapsiryhmästä lähtee yleensä toimintaa. Mirri Mantelia ja Transformereita, robotia ja prinsessaa. Kuinka moni ei ole noussut mediasta, sitä on hyvä miettiä. Mitä lapset leikkivät? Mitä leluja tuovat? Kirjat, niistä se lähtee. Ja kaupallisuus – mitä kaupasta löytyy – mistä se lähtee alun perin? (O/PK/T)*

Mediakasvatuksen yhtenä tehtävänä on piirtää näkyviin sitä mediatodellisuutta, jossa lapset kasvavat, elävät ja toimivat. Haastattelut tuovat esiin erityisesti sen, että ohjaajat tunsivat itse oppineensa pilotin aikana ja aktivoituneensa huomaamaan ympäröivän median, medioiden ja mediakulttuurin moninaisuuden sekä mediakulttuurin merkityksen lasten elämässä. Monet olivat jo aikaisemminkin toteuttaneet mediakasvatusta tiedostamattaan, mutta nyt toiminta oli muuttunut tietoisemmaksi. Pilottijakso antoi myös rohkeutta tarttua uusiin tuntemattomiin haasteisiin. Myös pedagogiset taidot lisääntyivät.

*Aatellen just omaa ammattitaitoa, laajeni ja syveni moni asia. Me ollaan niin kuin tehty tiedostamatta näitä asioita, että ollaan ihan oikeassa suunnassa ohjattu lasta, muttei olla niin kuin tietoisesti tehty mediakasvatusta. Se oli hieno itse oivaltaa. Onko se sitä hiljaista tietoa? Ei me olla siitä puhuttukaan ja nyt tuotu paljon julki, ollu täällä sisällä ja nyt tuotu esiin. (O/PK/T)*

*Kyllä joo (olen oppinut), kun en oo mikään tekniikkapainotteinen. Muutenkin on tullut tämän työn kautta uutta ja ruvennu hakkaa päätä seinään. Nyt vielä lisää kokeilua. Uusia aluevaltauksia. Tajus vasta tehdessään, mitä kaikkea se media sisältää, koko ajan se laajeni se homma siitä. Kyllä siinä aika paljon tuli sellaista uutta. (O/PK/T)*



*Kyllä, mä oon ainakin miettiny enemmän, telkkaria katsoessa ikärajoja, kuvia katsoessa mitä niissä oikeastaan on. Lehtiä lukiessa kiinnitän huomiota mediajuttuihin...Ne on pompannut vähän kuin esiin. Oon ainakin huomannut, miten tuollaisilla pienillä jutuilla saa lapset mukaan – ei tarvii olla mitään telkkaria vaan esimerkiksi noi kehykset, kynäanimaatiot tai digikamera. (O/IPK/T)*

Ohjaajissa tapahtunutta muutosta suhteessa mediaan voi kuvata median muuttumisella syntipukista kasvatuskumppaniksi. Ohjaajat olivat kokeneet median aiemmin pitkälti negatiivisena ja epäilyttävänäkin. Taustalla on uusiin mediavälineisiin usein liitetty ”mediapaniikki”, jossa median epäillään itsessään aiheuttavan ongelmallista käyttäytymistä tai levottomuutta. Mediapaniikkien historia ulottuu sanomalehdistä elokuvan ja television kautta internetiin, joten aivan uudesta ilmiöstä ei ole kyse (ks. Järvinen 1999, 169). Mediympäristön nopea muutos on kuitenkin lisännyt mediaan kohdistuneita huolia. Ennen 1980-lukua mediympäristö muuttui varsin hitaasti, kunnes muutosvauhti 1990-luvulla kiihtyi, lähinnä digitaalitekniikan ansiosta. Kuten mediatutkijat Bolter ja Grusin (2002, 4-5) ovat todenneet, osasyynä huoliin ja pelkoihin on se, että juridiset ja pedagogiset instituutiot eivät pysy mediakulttuurin muutoksessa mukana.

Pilotin myötä suhde mediaan muuttui monin paikoin epäilyttävästä ja torjuttavasta ilmiöstä neutraalimmaksi, jopa toivottavaksi osaksi lasten elämismaailmaa.

*Kuinka media on joka paikassa koko ajan. En oo käsittänyt yhtä laajasti mediaa kuin mitä se materiaalissa tulee. Muutaman vuoden ajan olen vasta asennoitunut positiivisesti, ei peikkona. Tämä vielä vahvisti sitä sopivasti. (O/PPK/T)*

Ohjaajat myös korostivat, että heidän koulutuksensa ei ole antanut valmiuksia mediakasvatukseen tietoiseen toteuttamiseen. Useimmilla heistä koulutuksesta oli jo vuosia, ja heidän mukaansa lasten ohjaamisen, opettamisen ja kasvattamisen vaateet ovat muuttuneet paljon. Kuten koulutustilaisuuksien kyselystä kävi ilmi, ohjaajilla oli varsin vähän mediakasvatukseen liittyneitä opintoja. Näin ollen mediakasvatuksen alue sinänsä on ollut suhteellisen tuntematon.

Kun ohjaajilta kysyttiin, muuttuiko heidän käsityksensä mediasta tai mediakasvatuksesta, he vastasivat kysymykseen myöntävästi. Muutos riippui kuitenkin pitkälti ohjaajan koulutustaustasta. Enemmän koulutetut, kuten luokanopettajat, olivat tietoisempia mediakasvatusaineiston sisällöistä jo ennestään. Vähemmän koulutetut, kuten iltapäivätoiminnan ohjaajat, saivat suhteessa enemmän uusia aineksia aineistosta. Vastaavasti he kokivat pilotoinnin vaativampana ja työläämpänä kuin luokanopettajat.

*Haastattelija: Muuttiko pilottiin osallistuminen kuvakulmaa lasten ja median suhteeseen?*

*Kokeilun aikana valkeni käsitys mitä kaikkea media on ja mitä siihen kuuluu. Ennen tätä mielikuva media sanasta oli, että se on jotain ”hienoa”. (O/PPK/J)*

*Hankkeen aikana valkeni, että mediakasvatus onkin hyvin konkreettista ja pitkälle myös sitä, mitä on tullut aikaisemmin tehtyä ja toteutettua, mitä sitä ei ole mieltänyt tai nimennyt mediakasvatukseksi. Hanke ikään kuin avasi silmät. (O/PPH/J)*

*Muuttui käsitys sanasta mediakasvatus tosi paljon. (O/RPPH/J)*

*No oikeastaan ei, kun ne puhuu siitä niin paljon, just peleistä ja mitä ne on kattooneet televisiosta. Kyllä mä tiedän että ne kattoo K15 sarjoja ynnä muuta. Ei kauheasti mitään uutta. (O/K/J)*

*Musta tuntuu että sä olet niin valveutunut että tää ei tuo mitään uutta. Ei varmaankaan. (O/K/J)*

Myös nuoremmat ohjaajat olivat jo ennestään paremmin selvillä lasten mediakulttuurista.

*Kun itse pelaan samoja pelejä ja katson samoja sarjoja niin tiedän kyllä mistä ne puhuu. (O/K/J)*

*Ja kun ne puhuu jostain uudesta pelistä, mun on pakko ottaa selvää mistä ne puhuukaan. (O/K/J)*

Suhtautumisen muutos oli samantyyppistä, kuin vanhemmat kuvaavat mediakasvatussisältöissä vanhempainilloissa: näkemys mediasta yksinomaan uhkakuvia ja riskejä sisältävänä muuttuu siten, että he ainakin osin alkavat tarkastella mediaa lasten kokemusmaailmasta käsin.

Seuraavassa kuvaus perhepäivähoitajan asenteellisesta muutoksesta:

*Olen ollut tässä asiassa väärässä, ja on ihana asia että Mediamuffinssin kautta suhtautumiseni muuttui. Olen ollut esimerkiksi ehdoton siitä, että kaverin kanssa ei pelata, mutta nyt olen huomannut, että sehän on tosi sosiaalista ja lapsille kivaa, ja kun kuuntelen miten he ohjaa ja neuvoo ja kannustaa toisiaan. Oma näkemys on kyllä muuttunut tämän pilotin ansiosta. (O/RPPH/J)*

Käsitykset eivät muuttuneet vain median ja mediakasvatuksen suhteen, vaan myös sen suhteen, mikä ikäisille mediakasvatuksen ajatellaan sopivan. Lapsen ja median suhteelle ei ole alaikäraja. Lapset syntyvät mediakulttuuriin. Media on aina osa lapsuutta. Mediakasvatuksen tarve ei ala vasta esikoulu- tai kouluiässä. Perhepäivähoitaja kertoo aikaisemmin ajatelleensa, että mediakasvatus ei koske pieniä ja että se on vain laitteiden hallintaa. Hänen käsityksensä mediakasvatuksen tarpeellisuudesta pienten, alle kolmevuotiaiden lasten kohdalla kuitenkin muuttui ja tuli hänen ryhmässään osaksi jokapäiväistä arkea. Mediakasvatusta pidettiin myös osoituksena olla aidosti kiinnostunut tämän päivän lapsesta.

*Entistä tärkeämpänä näen mediakasvatuksen ja se pitää saada päiväkodin arkeen. Ihan sen positiivisuuden vuoksi ja nähdä mitä kaikkea voi tehdä. Päästä lähemmäs tämän ajan lapsia, kun se on niin lähellä heitä. Vaikkei voikaan päästä sisälle lasten maailmaan, voi nähdä vähän, miten kokevat ja näkevät maailman. Välittää heistä. (O/PK/T)*

## 4 YHTEISTÄ OPPIMISTA

Mediakasvatus määritellään opetuksiksi mediasta (Buckingham 2003, 4). Se on toimintaa, jolla tietoisesti pyritään vaikuttamaan yksilön median käyttöön ja mediataitoihin. Mediakasvatuksella kehitetään mediakulttuurissa elämisen perusvalmiuksia, opetellaan havaintojen ja valintojen tekemistä sekä tähdätään mielekkääseen toimintaan mediaympäristössä ja -kulttuurissa.

Mediakasvatuksessa on erilaisia työmenetelmiä, joiden yhdistävänä tekijänä on usein ajankohtaisuus, kokemuksellisuus, yhteistyö ja tutkiva ote. Nämä mediakasvatuksen piirteet voi tiivistää laajempaan käsitteeseen aktiivinen oppiminen. Ihanteena voidaan pitää sellaista työtapaa, jossa eri viestimet ovat mukana opetuksen arjessa jatkuvasti ja tiedostetusti. Mediakasvatuksen ydin on tutkivassa otteessa eli asioiden kyseenalaistamisen taidossa, analyttisyydessä ja päättelyssä. (Kotilainen & Hankala 1999, 53-54.) Pilottien työskentelyssä oli havaittavissa edellä mainittuja piirteitä, kuten ajankohtaisuus ja yhteistyö. Kahdessa ryhmässä toimitettiin lehteä, joissa tuotiin esiin viihteellisen aineiston lisäksi ajankohtaisia aiheita. Yhdessä ryhmässä tutkittiin aamulla päivän sanomalehteä yhteisesti koko ryhmän voimin. Seuratut toimintatuokiot olivat pääosin opettajajohtoisia. Toimintatuokiassa ohjaajat toteuttivat pääasiassa kyselevää opetusta, jonka avulla he kannustivat lapsia itse ajattelemaan asiaa. Lapset joutuivat siis miettimään, ottamaan selvää ja tekemään ratkaisuja itse.

### 4.1 Kriittinen suhde mediaan

Kriittinen medialukutaito on mediakasvatuksen keskeinen tavoite. Kun osaamme lukea, arvioida ja tarvittaessa myös vastustaa mediaa ja sen vaikutuksia, kykenemme toimimaan mediakulttuurissa. (Kellner 1998, 10.) Myös pilotissa ohjaajat pitivät tärkeänä sitä, että lapset ymmärtävät median olevan väline vaikuttaa ja tulla vaikutetuksi.

*Sitä tulee nyt ihan joka tuutista, törmää kaikkialla. Lapset eivät aina voi ymmärtää, että mitä ja miksi. On tärkeää oppia ymmärtämään, ettei kaikki ole totta. Ja, että ne on aikuisten asioita, kaikkea ei tarvitse lukea, vaikka ne hyppäävätkin silmille. Nykypäivänä media vähän pyörittää maailmaa enemmän ja enemmän ja kuitenkin lapset eivät muutu, vaan pystyvät jäsentämään vain oman kehityksensä tasolta. (O/IPK/T)*

Ohjaajat pitivät tärkeänä faktan erottamista fiktiosta ja kriittisyyden kehittymistä. Tarun ja toden erottaminen vähentää pelkojen ja stereotyyppien syntymistä, ja voi myös rikastaa leikkiä ja lisätä lapsen itsekontrollia (Mustonen 2002, 59). Lapsille tarun ja toden erottaminen on sitä hankalampaa, mitä pienemmästä lapsesta on kyse. Itse tekemällä (esimerkiksi elokuvaa tai kokeiluja kameralla) saatiin konkreettisesti nähdä, miten todellisuutta voidaan muuttaa.

*Ihan selkeesti se, että ei kuvattu silloin, kun se tuli pois sieltä. Konkreettisesti huomasivat, että elokuva voi kertoa jotakin, mikä ei ole totta. Sanallisesti jos ker- too, niin eivät varmasti tajua. (O/IPK/T)*

Media välittää yhteiskunnassamme vallitsevia arvoja ja käsitystä todellisuudesta, mutta myös muokkaa todellisuuttamme ja asenteitamme tarjoamalla erilaisia käyttäytymis- ja identiteettimalleja ja arvoja. Lapsen lähipiirin ihmisillä on mahdollisuus vaikuttaa siihen, ettei lapsen arvoja todellisuuskäsitys tai maailmankuva rakennu yksinomaan median pohjalta (Mustonen 2006, 16). Haastattelutilanteissa ja toimintatuokioiden keskusteluissa mietittiin lasten kanssa toden ja tarun erottamista. Aiheen pariin saattoi johdattaa esimerkiksi lapsilta tullut lause tai tutut mediahahmot.

*Keskusteltiin onko Salkkarit totta vai satua? Satua vaikka se näyttää oikealta. Peppi oli satua ja joidenkin mielestä totta. Pepissä poliisit ei ole totta, koska ne sais oikeesti rosvot heti kiinni. Eikä kukaan voisi nostaa hevosta oikeesti käsin ilmaan. Sekin on satua. (IPK:n ohjaajan päiväkirja/T)*

*Tai en mä tiedä onko salkkarit satua. [Tyttö, 6 v, jonka lempiohjelma on Salatut elämät, jota hän katsoo kolmasluokkalaisen isosiskonsa kanssa.] Se on pelkkää kuvattua varmaan tai sit jos ne ihmiset ei koskaan tiä [että niitä kuvataan]. Sel-laista. [Poika 5v jatkaa keskustelua] (L/PK/T)*

Ohjaajat pohtivat myös julkisuuden henkilöitä mielipiteiden muovaajina ja uusien, yhä interaktiivisempien ohjelmien vaikutuksia.

*Ennen oli ohjelmat, joihin pystyt vaikuttamaan soittamalla. Nyt on Lordi ja Euroviisut, joissa voi äänestää vaikka seiskavuotiaana ymmärtämättä yhtään mistä on kyse. Miten helppo sun on vaikuttaa sellaiseen, merkittäväänkin. Ja käänteisesti miten riemastuttavan hauskaa se voi olla...Päästään seuraamaan tietoa, näkemään kauniita asioita, internetin pomminteko-ohjeita ja pannukakkureseptejä. (O/IKP/T)*

*Koska lapsiin voidaan vaikuttaa medialla. Millaisia lapsia haluamme tulevaisuudessa? Fiksut pärjää aina. Tietoyhteiskunta on niin läsnä, että ne taidot täytyy olla. Huono renki, mutta hyvä isäntä. Ja kun se anti lisääntyy koko ajan, siihen on vastattava nyt eikä viiveellä. Että lapselle pienestä asti kehittyisi sellainen käsitys, että media on vain väline ja me hallitaan sitä eikä media meitä. Esimerkiksi telkkarin elävät ihmiset, eivät ole telkkarissa. (O/PK/T)*

Ohjaajat toivat vahvasti esiin myös positiivisen näkökulman, esimerkiksi sen, että mediassa on paljon ”hyvää ja opettavaista”. Merkityksellistä on se ”mitä kattoo, kenen kanssa ja miten paljon”. Sääntöjen laatimista ohjaajat eivät kokeneet ongelmaksi, vaan olivat sitä mieltä, että ”lapset kyllä hyväksyy säännöt, ne hyväksyy ne muissakin asioissa, miksei media-asioissa”. (O/PK/T)

## 4.2 Vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja

Ohjaajat kokivat pilotin vahvistaneen yhteistyötaitoja ja tutustuttaneen ryhmän lapsia toisiinsa ja naapuriryhmän lapsiin. Erilaisissa ja erikokoisissa ryhmissä toimimisen uskottiin vahvistaneen ryhmässä työskentelyn taitoja.

*Yhteishenkeä ryhmässä se on lisännyt, sen on selvästi huomannut. (O/IPK/T)*

*Ja huomannut, että on hyvä ryhmähenki tässä ryhmässä. Tää on luonut paljon myös ryhmähenkeä lisää. Tää on niin kuin meidän juttu. Vedetään yhtä köyttä. (O/IPK/T)*

Vuorovaikutustaidot olivat esillä myös lasten toimintatuokioissa. Sosiaaliset tilanteet harjoittivat itsessäänkin näitä taitoja. Toimintatuokioissa piti tuoda ymmärrettävästi esiin omia mielipiteitä ja ajatuksia, työskennellä yhdessä muiden kanssa, toimia ryhmän jäsenenä ja opastaa kaveria työskentelyssä.

Yhteistoiminnallisissa toimintatuokioissa lapset opastivat toisiaan opettajan pysytellessä taustalla. Esimerkiksi Tampereella iltapäiväkerholaiset tekivät kirjankansia digitaalista kuvankäsittelyä hyödyntäen. Ensiksi leikattiin lehdistä kuvia, sommiteltiin ja liimattiin kuvat kanteen ja jatkettiin piirtäen ja maalaten kannen työstämistä. Tämän jälkeen kannet skannattiin tietokoneelle ja niiden värejä ja kokoa muuteltiin ja lisättiin tekstiä. Tietokoneella oppilaat avustivat toinen toisiansa tekemisessä. Ohjaaja toimi taustatukena ohjaavilla kysymyksillä.

[Opettaja antaa yleisohjeita]: *kaksoisklikkaa*, [oppilasapuri näyttää mistä]. *Osaatko neuvoa ne värien säätämiset* [apuri näyttää ruudulta]. (O/IPK/T)

Yhteistoiminnallinen vertaistyöskentely tarjoaa Makkosen (2005, 263-264) mukaan lapsille mahdollisuuden harjoitella yhdessä erilaisia oppimisessa tarvittavia taitoja. Toiminta antaa lapsille mahdollisuuden asettaa omia tavoitteita, saavuttaa niitä keskinäisen vuorovaikutuksen avulla, ratkaista erilaisia ongelmia, rakentaa yhteisiä merkityksiä ja käyttää esimerkiksi mielikuvitusta toiminnan lähtökohtana. Makkosen (emt.) mukaan keskeistä on osallistujien taito käyttää saatavilla olevia välineitä ja vertaistyöskentely tarjoaakin lapsille mahdollisuuden tutustua erilaisten välineiden käyttöön yhdessä. Tällöin lapset voivat sekä neuvoa toisiaan että innostaa ja rohkaista kokeilemaan uusia asioita. Kun toimitaan yhdessä erilaisten ihmisten kanssa, opitaan erilaisia asioita.

### **4.3 Tunnetaidot**

Media itsessään tarjoaa tunnekokemuksia, tietoa tunteista ja mahdollisuuden harjoitella tunteiden tulkintaa (Mustonen 2001, 102). Lapsen terveeseen kasvuun kuuluu kyky nimetä, tunnistaa ja ottaa huomioon sekä omia että muiden tunteita. Omien tunteiden hyväksyminen ja arvostaminen vahvistavat minäkäsitystä ja luovat pohjaa vuorovaikutustaidoille. Ohjaajat havaitsivat toiminnan kehittäneen empatiakykyä ja yleensä sosiaalisia taitoja sekä rohkaisseen ilmaistamaan itseä. Toimintatuokioissa oli myös havaittavissa elementtejä, jotka kehittivät tunnetaitoja. Tuokioissa harjoiteltiin esimerkiksi omien tunteiden ilmaisemista, eläytymistä eri tilanteiden synnyttämiin tunnetiloihin sekä annettiin tilaisuuksia esiintymiseen ja eläytymiseen.

Pilotin aikana lapset kävivät katsomassa elokuvaa. Sen synnyttämiä tunteita oli työstetty esimerkiksi keskustellen ja piirtäen.

[Lapset tekivät ilmeitä kameralle.] *Mieti mikä saa sinut tosi surulliseksi, näyttäkää kasvoilla. Kaikki me ollaan oltu joskus surullisia. Kun tulette ovesta, mä melkein kyllä tiedän teidän ilmeistä millainen päivä on ollut. Miettikää, että koulussa on ollut jotakin surullista. Millainen on silloin ilme? Jos se on ollut iloinen, millainen on ilme? Entäs jos on ollut synttärit? Synttäreillä on tapahtunut jotakin, mikä on hirveästi teitä hämmästyttänyt...* (O/IPK/T)

#### 4.4 Yleistietoja ja -taitoja sekä tekemisen riemua

Tunnetaidot ja niiden harjaannuttaminen kuuluvat osaksi uutta terveystieteiden oppiainetta. Samoin mediakasvatuksen sisällöissä on yhtymäkohtia taidekasvatuksen kanssa. Kuten opetustilanteisiin yleensäkin, myös näihin mediakasvatustuokioihin sisältyi mediakasvatuksen lisäksi monia muita ulottuvuuksia. Niiden aikana harjoiteltiin esimerkiksi laskemista, lukemista, muotojen tunnistamista ja käytöstapoja. Useimmissa oli näkyvissä taidekasvatuksen piirteitä, kuten piirtämistä, maalaamista, kuvan tarkastelua, draamaa tai laulamista. Sen lisäksi niissä vahvistettiin myös yleistietoja ja -taitoja eri elämäntilanteista.

[Kuvantarkastelun yhteydessä ohjaaja esitti esimerkiksi seuraavia kysymyksiä ja ohjeita:] *Mikä vuodenaika? Mikä vuorokaudenaika? Mistä tiedätte? Mitä ääniä? Miltä tuntuisi kosketellessa? Miksi? Mitä tapahtuu kun on kevät? Mistä tietää, että on kesä? Miten ruokapöydässä käyttäydytään? Esityksen jälkeen taputetaan.* (O/IPK/T)

Mediakasvatuksen ydintehtävä on Sintosen (2005, 146-147) mukaan motivoida lapsia ottamaan mediakulttuuri haltuun kuluttajina ja tuottajina ja saada heidät osallistumaan ja tekemään yhdessä mediakulttuuria. Pilotin ohjaajat pitivät lasten omaa tekemistä tärkeänä ja uskoivat sen toteutuneen työskentelyssä. Ohjaajat antoivat arvoa myös riemulle, jota työskentely synnytti.

*Lapsille jäi ainakin sellainen tekemisen riemu, elämyksellisyys, oman kättensä ja tuotostensa näkeminen myös sellaisilla alueilla, jota ei ennen oltu tehty.* (O/IPK/T)

*Ku ihan oikeasti sai itse tehdä. Painaa nappia, oikeasti itse tehdä.* (O/IPK/T)

*Pelkkää toiminnallisuutta. Lasten omaa. Se, että pystyvät itse vaikuttamaan esim. uutislehteen, elokuvaan, että itse tekemällä pystyy vaikuttamaan ja tekemään. Se on sellainen opetuksellinen juttu. Ja sitten se, että tavoitteena se, että tulisi kriittistä suhtautumista. Tuntuu, että joillakin ainakin, että niillä joilla toivoisikin.* (O/IPK/T)

#### 4.5 Lapsen ääni kuuluviin

Niin lapselle kuin aikuisellekin on tärkeä saada kokea itsensä aktiiviseksi toimijaksi. Lapset ovat yleensä passiivisessa osassa yhteiskunnassamme. Lapsen näkökulman esiin nostaminen ja osallisuuden lisääminen muuttaa lapsen asemaa eri toimintakulttuureissa ja yhteiskunnassa. (Karlsson 2000, 14-15.) Pilotissa päiväkirjantäytön ohjeeksi annettiin kirjata lapsilta tulevia me-

dia-aiheisia kommentteja ja toimintaa. Tämän havainnoinnin seurauksena lasten näkökulmaa tuli myös päivittäiseen toimintaan, kun havainnot medialeikeistä tai -keskusteluista muutettiin tietoisiksi toiminnaksi.

Oman mediaesityksen tekeminen tarjoaa myös lapselle mahdollisuuden omien ajatusten esittämiseen. Toimintatuokioissa tehtiin esimerkiksi omaa elokuvaa, lehteä ja kirjaa. Vaikka seuratut tuokiot olivat opettajajohtoista työskentelyä, ja esitystä työstettiin ehkä mekaanisesti, työskentelyssä oli läsnä lasten omaa ilmaisua ja ajattelua. Lisäksi lasten työskentelyprosessia ja sen tuloksia esiteltiin vanhemmille esimerkiksi päivittäisissä tapaamisissa, sähköpostiviesteissä, käytävänäyttelyissä ja kevätjuhlissa. Toimintatuokioiden työskentely yksittäisinä kokeiluina ei varmaankaan lisännyt lasten osallisuutta mediakulttuurissa kuin hetkeksi. Sen sijaan lapsen äänen huomioiminen ja osallisuus lisääntyivät pilotin aikana ennen kaikkea ohjaajien tullessa tietoisemmiksi lasten mediakulttuurista ja -suhteista. Haastatteluissa ohjaajat kertoivat kuuntelevansa herkemmin lapsen puhetta mediasta ja pyrkivänsä ottamaan tämän huomioon toiminnan lähtökohtina.

*On niin nykylapsen maailmaan olennaisesti kuuluva. On aiemminkin useaan kertaan harmittanut se, että useat lastenohjelmat, tv, tuomitaan, on ne sitten Turtleisia tai Pokemonia, ennen kuin niihin on tutustuttu kunnolla. Koska ne on lapsille niin tärkeitä, on tärkeää, että lapset tuntevat niitä. Päiväkodinkin toiminnassa sen pitäisi näkyä, ei voida vain sivuuttaa. Vaikka päiväkotikielikin keskittynyt johonkin tiettyyn, ei voida sivuuttaa mediaa. Jos lapset leikkivät vapaasti, se tulee kuitenkin sieltä jotenkin esiin, joskus voimakkaammin joskus vähemmän, mutta jotenkin. Vaikka satuja olisikin suullisesti kerrottu, on niin paljon visuaalisesti kerrottuja tarinoita. (O/PK/T)*

Mediakasvatustuokioissa annettiin lapsille puheenvuoro myös saduttamalla. Sadutuksessa lapsella on mahdollisuus kertoa omia satuja aikuisen tai vanhempien lasten toimiessa sadun kirjajina. Se tuo esiin lapsen omia ajatuksia ja tarjoaa mahdollisuuden ilmaista niitä. Tällöin ei ole olemassa ennalta määriteltyjä oikeita tai väriä ratkaisuja. Sadutuksen taustalla on käsitys aktiivisesta ja osaavasta lapsesta. Lasten tehdessä satua ryhmäsadutuksena, on jokaisen kuunneltava mitä muut kertovat ja huomioitava se omassa kertomuksessa. Lapselle itselleen on merkityksellistä, että hän tulee näin kuulluksi. Aikuinen antaa aikaansa lapsen kuulemiselle, häntä kiinnostaa mitä lapsi ajattelee, tuntee ja kertoo. Sadutuksella on mahdollisuus vahvistaa lapsen itsetuntoa ja osoittaa lapselle, että hänen ajatuksensa ovat arvokkaita. Samalla sadutus tuo esiin lasten omaa kulttuuria, tukee kielen oppimista ja ilmaisua. Sadutuksessa aikuinen voi hermistyä huomaamaan lasten mielenkiinnon kohteita, kysymyksiä ja pohdintoja ja saa virikkeitä toiminnan monipuolistamiseen lasten ehdoilla. (Karlsson 2000, 92-94.) Pilotissa lasten saduista syntyi myöhemmin esimerkiksi kuvia ja nukketeatteriesityksiä, joita esitettiin vanhemmille.

Lapsia kuunneltiin myös keskusteluissa suosikkiohjelmista ja median hyvistä ja pahoista hahmoista. Yhteinen keskustelu mediavalinnoista harjoituttaa lasten kriittistä ja eettistä ajattelua (Mustonen 2002, 62.) Toimintatuokio synnytti ohjaajien kesken keskustelun harjoituksen toimuudesta ja kehittelystä sekä lasten televisionkatselusta. Lähes kaikissa ohjaajahaastatteluissa ilmeni, että ammattikasvattajat ja vanhemmat ovat pitkälti tietämättömiä siitä, mitä lapset televisiosta katsovat.

## 4.6 Vanhemmat mukana mediakasvatuksessa

Ohjaajat pitivät tärkeänä vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Koulun puolella mediakasvatusaiheiset vanhempainillat ovat keskeisiä keinoja vahvistaa koulun ja kodin yhteistyötä. Tämä on entistä tärkeämpää, sillä ohjaajat toivat esiin huolen siitä, että vanhemmat eivät ole aina tietoisia lastensa mediankäytöstä. Tämän tilanteen korjaamiseksi Mediamuffinssi tuntui tuoneen työvälineitä. Yhtenä mediakasvatuksen merkityksenä voidaan nähdä sekä päiväkodin ja koulun että kodin yhteisöllisen roolin tukeminen. Varhaiskasvatuksessa käytetään termiä kasvatuskumppanuus, kun puhutaan lapsen vanhempien ja ammattikasvattajien yhteistyöstä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Kasvatuskumppanuus nousikin selvästi esiin ohjaajien vastauksissa.

Pilotissa ohjaajat kokivat tärkeäksi tuoda mediakasvatustoiminnan näkyväksi vanhemmille ja kutsua heidät ”mediakasvatustalkoisiin”. Mediakasvatusta pidettiin kodin ja varhaiskasvatuksen yhteisenä asiana. Mediakasvatuksesta uumoiltiin näkyvää teemaa vanhempien ja henkilökunnan keskustelutuokioihin, ns. vanhempainvartteihin ja vanhempainiltojen aiheeksi. Ainakin kolmessa yksikössä suunniteltiin Mediamuffinssille osuutta kevätjuhliissa.

Ylipäätään ohjaajat arvelivat aktiivisten ja passiivisten vanhempien erottuvan suhteessa yhteistyöhön.

*Huolestuttavinta, että ne perheet, jotka ovat syvällä tässä asiassa, niin eivät välttämättä huolestu ja toisaalta ne, jotka ovat kiinnostuneita, niillä ei varmaankaan ole hätää. (O/PK/T)*

Vanhempien kiinnostus pilotin työskentelyä kohtaan vaihteli eri yksiköissä. Vanhemmat sitoutettiin projektiin kaikissa yksiköissä tutkimusaineiston keruun avulla. Medianallepäiväkirjat ja vanhempien kyselylomakkeet kiersivät kodeissa ja myös oppimateriaali käsitteli mediavanhemmuutta. Suurin osa pilottiyksiköistä otti vanhemmat mukaan projektiin myös muulla tapaa, esimerkiksi kevätjuhlan tai käytävänäyttelyn merkeissä, mediasääntöjen miettimisen tai vilkkaan sähköpostikommunikoinnin avulla.

*Ja kevätjuhliissa katsotaan niin, että vanhemmatkin näkee. Ja laitetaan kiitoskirje koteihin, että ovat olleet aktiivisesti mukana. Sähköpostilla tietty, kun ollaan muutenkin paljon sähköpostilla yhteydessä. Se on niin helppo, kun lähes kaikki vanhemmista käyttää sähköpostia päivittäin. Sähköpostilla mä oon laittanu aina välillä parista kolmesta viikosta ohjelmaa, että pysyvät ajan tasalla. (O/IKP/T)*

Myös mediakasvatuksen merkitystä pohdittaessa nousi esiin vanhempien rooli ja se, että media on merkittävä osa lasten elämää. Vanhempien epäiltiin olevan ”hukassa sen kaiken kanssa”. Tässä yhteydessä nostettiin esiin sekä kielteiset että myönteiset asiat. Epävarmoja oltiin vanhempien suhtautumisesta ikärajoihin, mediaesitysten sisältöihin ja lasten mediankäyttöön. Lisäksi pohdittiin aikuisten tietoisuutta omista mediankäyttötottumuksista.

*Mediakasvatus on merkityksellistä siksi, että lapset elävät keskellä mediaviidakkoa. Kyllä tuntuu, että vanhemmatkin ovat aika hukassa siellä mediaviidakossa. Just tullut media sellaisella ryminällä lapsille ja vanhemmatkin ovat hukassa sen kaiken kanssa. (O/IKP/T)*



## 4.7 Mediakasvatuksen jatko pilottiryhmissä

Muutammat ohjaajat osallistuivat samaan aikaan tai olivat osallistumassa koulutuksiin, jotka liittyvät mediakasvatukseen. Näiden koettiin tukevan toinen toisiaan. Myös kipinä välineiden hankintaan näytti saavan tulta pilottityöskentelyn aikana. Ohjaajat olivat kiinnostuneita heidän käyttöönsä sopivista digitaalisista videokameroista ja kahdessa yksikössä oli saatu lupa hankkia kamera. Mediamuffinssi ja pilottiin osallistuminen oli näin toiminut kimmokkeena kouluttautua ja varustaa yksikköä digitaaliaikaan ja mediakasvatusta silmällä pitäen.

*Menen Hiiripiiri-koulutukseen, en ehkä olisi muuten mennytkään, ellei tätä olisi ollut. Toteutui vaan toinen ryhmistä ja taitaa olla niitä tuttuja nimiä. (O/IPK/T)*

*On saanut ihanan lahjapaketin, saanut kokeilla vähän, muttei aukaista sitä kokonaan. Jääkö tämä nyt meille? Voisimme koulutustilaisuuksissa esitellä tätä muillekin syksyllä. (O/IPK/T)*

Yksi ohjaajista havaitsi mediakasvatuksen puuttuvan Tampereen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmista ja vei tiedon asiasta eteenpäin opetussuunnitelmatyöryhmään. Joillakin ryhmillä työskentely oli loppuhaastattelujen aikaan vielä käynnissä ja projekti jatkui kolmeviikkoisen jälkeenkkin. Työskentelyä aiottiin kaikissa yksiköissä jatkaa syksyllä ja mediakasvatusta suunniteltiin osaksi perustoimintaa.

*Hyvät materiaalit, uutta tietoa ja taitoa ja intoa! (O/IPK/T)*

*Ajattelen jo syksyä ja jäi tosi paljon eväitä. Monta hyvää ideaa käsitellä asioita. (O/IPK/T)*

*Kiinnostaisi ruveta tekemään digitaalista kasvun kansiota. Sen se vaatii, että kaikki tekevät. Se on hirveän helppoa, jos osaa tietokoneen avata. Se siinä on, missä on se aika. (O/IPK/T)*

*Käteen jäi herkullinen paistettu muffinssi. Hyvä olo ja oma mielenkiinto heräsi kaikkeen. (O/IPK/T)*

Ohjaajilla oli myös toive, että hanke olisi järjestänyt jonkinlaisen loppuyhteenvedon tai seminaarin.

*Olisi kyllä vielä kaivannut jotain loppukoontia. Se oli se kolme viikkoa ja sitten se loppui kuin kananlento. Olisi kiva kokoontua muidenkin, vaikka perhepäivähoitajan kanssa, että miten he koki tämän. (O/PK/J)*

Pilottihanke jäi tältä osin kesken. Ohjaajat jätettiin pilotin päättymisen jälkeen melko yksin, eikä kokemuksia koottu yhteen, vaikka yhteisestä tapaamisesta keskusteltiin ja mediapedagogi toi sen loppukeskusteluissa esille. Loppukoonnilla olisi ollut merkittävä itsetuntoa ja mediakasvatukseen edelleen innostava merkitys. Tämä ongelma on yhteneväinen oppimateriaalissa havai-

tun tukirakenteen puuttumisen kanssa. Vaikka mediapedagogi ja alueelliset toimijat tukivat pilottin käytännön toteutumista, muilta osin tuki puuttui.

## 5. LASTEN MEDIASUHTEET

Lasten mediasuhteita ja kokemuksia pilotista havainnointiin ryhmähaastatteluilla, jotka painottuivat Joutsan seudulle. Ryhmien koko vaihteli kahdesta kuuteen lapseen. Haastateltuja ryhmiä oli seitsemän, näissä yhteensä 55 lasta, joista jokaista kuunneltiin.

Lasten haastatteleminen on haasteellista ja eroaa joltain osin aikuisten haastattelemisesta. Heidän keskittymiskykynsä on rajallinen ja he ovat aikuisia alttiimpia ympäristön ärsykeille. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 129-130.) Edellä kuvattuja haasteita pyrittiin ylittämään sillä, että lapsia ei haastateltu yksittäisesti, jolloin tilanne saattaa lapsesta näyttäytyä aikuisen ja lapsen auktoriteettisuhteelta ja lapsi ehkä pyrkii vastaamaan ns. oikein. Ryhmähaastattelutilanne luo lapsille yhteistä tilaa ja rohkeutta edustaa ”lasten näkökantaa”. Haastattelut pyrittiin tekemään lapsille mahdollisimman luontevassa ympäristössä. Media-asioista juteltiin samalla kun lapset piirsivät tai askartelivat tavallisen päiväohjelman mukaisesti. Haastatteluja tehtiin myös koulun pihalla ja kiipeilytelineissä.

Ensimmäiseksi lapsilta kysyttiin, mikä on heille mieluisinta tekemistä vapaa-ajalla. Tässä yhteydessä heitä pyydettiin muistelemaan ja kertomaan edellisillan tapahtumia ja tekemisiä. Näin pyrittiin välttämään johdattelua ja aikuisten arvolatautuneita käsityksiä toivottavasta tai ei-toivottavasta tekemisestä. Sen sijaan lapsia rohkaistiin itse kuvailemaan illankulkua ja tekemisiään. Tällä menetelmällä myös medioiden osuus asettuu siihen mittakaavaan, minkä osuuden ja painoarvon lapset sille itse antavat. Arvioinnissa pidettiin tärkeänä, että asioita ja kokemuksia kysytään suoraan lapsilta itseltään eikä niin, että ohjaaja tai vanhempia pidetään lasten puhemiehinä. Perinteisesti tutkimuksissa aikuiset ovat toimineet lasten elämän ja näkemysten edustajina, vaikka lapset ovat oman elämänsä parhaita informantteja (Ridge 2002, 7). Pyrkimyksenä oli saada lasten omat ajatukset ja kokemukset kuuluviin sekä ryhmien työskentelystä että elämästä mediakulttuurissa.

Kolmen viikon mediakasvatusjaksosta ei voida rakentaa vaikuttavuustutkimusta ennen ja jälkeen asetelmalla. Se vaatisi huomattavasti pidemmän tutkimusajanjakson sekä lisäksi verrokkipäiväkoteja ja -kouluja, joissa mediakasvatusjaksoja ei ole. Sen sijaan tässä selvityksessä tarkasteltiin niin ohjaajien kuin lastenkin suhdetta ja suhtautumista medioihin ja mediakasvatukseen. Koottu tieto antaa suuntaa, millä tapaa mediakasvatusta on syytä toteuttaa, miten opimateriaalit vastaavat nykytilanteeseen ja miten niitä voidaan kehittää. Seuraava esimerkki kuvaa, miten mediakasvatuspilotointi näyttäytyy lasten kokemusmaailmasta käsin.

*Mitä teille tulee mieleen sanasta media?*

- *Ne muffinssit. [leipoivat]*
- *Syöminen.*
- *Telkkari.*
- *Tietokone.*
- *Lentävät lautaset.(L/K/J)*

*Mitä teille tulee mieleen sanasta media?*

- *Mediamuffinssi.*
- *Teeveen katselu.*
- *Tietokoneet.(L/PK/J)*

*Muistatteko kun teillä oli täällä Mediamuffinssi? Mitä siitä tulee teille mieleen?*

- *Ne kuvasi sillee jänskästi, kameralla.<sup>1</sup>*
- *Se oli jännää, joku niistä äänitti.(L/EK/J)*  
*Mitä teille tulee mieleen sanasta media?*
- *Se on sellainen kuvausryhmä.*
- *Ne käy aina kuvaamassa, ne kävi koulullakin.*
- *Ykkösellä vaan, ei kakkosella. (L/PK/J)*

Vastaukset kuvaavat, että pilotoinnin tapaisesta, lyhytkestoisesta ja hieman näyttävyyttäkin hakevasta kampanjassa jää lapsille helposti päällimmäisenä mieleen päivähoidon arjesta poikkeava toiminta, mikä korostui tässä tapauksessa kun kuvausryhmä oli paikalla. Lasten kommentit eivät kuitenkaan tee tyhjäksi tai heikennä mediakasvatusjakson uskottavuutta. Se kertoo pikemminkin lasten kokemusten tutkimisen haasteellisuudesta ja tuo esiin pitkäkestoisuuden merkityksen, jota onnistunut mediakasvatus edellyttää.

Selvityksessä koettiin, että lapsia ei voida tarkastella yhtenä suurena 0–8 -vuotiaiden ryhmänä, vaan on kiinnitettävä huomiota lasten mediasuhteiden moninaisuuteen ja oppimisedellytysten erilaisuuteen. Lasten ja median suhde voi olla hyvin moninainen samassa ikävaiheessakin.

Lasten haastattelut toivatkin esiin erilaisia suhtautumistapoja mediaan ja arvoarvostelmia, jotka eivät suinkaan ole yhteneväisiä samassa ikävaiheessa tai samassa hoito- tai luokkaryhmässä. Erilaisista suhtautumistavoista voitiin haastattelujen pohjalta rakentaa näin erilaisia vuorovaikutustilanteissa rakentuvia tyyppisiä, jotka olivat *oppimismyönteinen tyyppi, refleктоiva ja ironisoiva tyyppi, vastustus- ja uhmatyyppi sekä osattomien tyyppi*.

## 5.1 Oppimismyönteinen tyyppi

*Jos muistelette eilistä iltaa, mitä kaikkea te teitte?*

- *Mä söin välipalan, menin pihalle leikkiin, tulin sisälle ja katoin Maija Poppasta. Vielä käytiin pihalla ja tultiin kattoon Maija Poppanen loppuun. Sitten oli jo ruoka ja mä katoin illalla Salkkarit. Mä menin sit nukkuun ja mamma kertoi iltasadun.*

*Kun teillä oli täällä se Mediamuffinssi, vaikuttiko se niin, että erilailla katsoitte telkkaa tai jotain.*

- *Mä en oo pitkään aikaan kattonu sellaisia ohjelmia mitä ennen katsoin, semmosia ihan tyhmiä.*

- *En mäkään katso enää kauheesti semmosia mitä mä ennen katoin, semmosia elokuvia mitä mä en sais, niin mä en enää niitä kato.*

*Mitä semmoisia teille tulee mieleen mitä te ette enää katso?*

- *Käenpesää, enkä tota Teho-osastoa. (L/K/J)*

Haastateltujen lasten elämäntapa näyttäyty monipuolisena. Koulun jälkeen leikitään ulkona ja tullaan sisälle katsomaan lastenohjelmia. Välillä tehdään läksyjä ja illalla katsotaan taas televisiota. Haastatteluissa kuvataan myös välipalat ja muut syömiset sekä perheen yhteiset työt ja

<sup>1</sup> Joutsan osuuteen kuului dokumenttiohjelman kuvaaminen.

saunomiset. Samaan tapaan medioiden käyttö on monipuolista: tietokoneella ladataan musiikkia, luetaan sähköpostia, pelataan ”mitä vaan” toiminta- tai oppimispelejä.

Kysymykseen Mediamuffinssin vaikutuksesta, eli katsovatko lapset nyt jotenkin eri lailla esimerkiksi televisiota, tulee kahdelta tytöltä varsin sovinnainen vastaus, että he eivät enää katso sellaisia tyhmiä ohjelmia mitä ennen. Kiellettyjä ja sopimattomia ovat heidän, tai aikuisten mielestä, tv-sarjat Teho-osasto ja Käenpesä ja elokuvat, joilla on ikäraja. Kutsumme tällaista lapsiryhmää, jonka asenne on pilotin aikana muuttunut *oppimismyönteisten lasten tyyppiä*.

Samoin kahden iltapäivätoiminnassa mukana olevan tytön haastattelu tuo esille oppimiseen myönteisesti suhtautuvat lapset, joilla on tietoinen suhde medioihin ja niiden käyttöön.

*Mitä te yleensä teette koulun ja iltapäivätoiminnan jälkeen?*

- *Mä meen aina mun isän työpaikalle, siellä mä piirtelen ja pelaan tietsikalla. Siellä on mun vanha tietsikka, sitä mä osaan käyttää. Sitten mä saatan mun uutta kännykkää pelata. Mä en halua pelata kovin pitkään, mä en oikein jaksa pelata pitkään.*
- *Ei todellakaan voi unohtaa läksyjä.*
- *Tänä aamuna tuli hirveesti kalaa.*
- *Ja sitte se pelaa pleikkaria siellä, aitassa, [toinen tyttö kommentoi kaverinsa tekemistä.]*
- *Meillä on kaksi hevosta ja kissat kuoli. Ja vuohia. Musta tulee isona maatilantäjä. (L/IP/J)*

Tyttöjen kuvailut ajankäytöstään koulun ja iltapäivätoiminnan ulkopuolella kertovat hyvin siitä toiminnan moninaisuudesta, joka näkyy myös lasten päiväkirjoissa. Mediaan tullaan ja mennään, siinä poiketaan ja tehdään erilaisia asioita. Iltaan ja aamuun mahtuu myös muita tärkeitä asioita, ulkona olemista, luontoa ja eläimiä. Haastattelussa tulee esille lasten tietoinen mediasuhde, kun tyttö ilmoittaa heti aluksi, että ei halua pelata pitkään. Kun toinen tyttö kertoo, ettei läksyjä voi unohtaa, tuo tämä kommentti esille tietoisuuden elämänhallinnasta; mediaan ei voida uppoutua hallitsemattomasti. Lasten mediasuhteisiin kuuluu ymmärrys median käytön sopivuudesta, sen ajoista ja paikoista. Lasten moraalisisista jäsennyksistä suhteessa mediaan kertoo myös toisen tytön kantelunluonteinen tieto, että toinen tyttö pelaa aitassa aamuisin. Hyväksytyjen ja ei-hyväksytyjen mediasisältöjen raja ilmenee myös suhteessa kiroiluun, jota ei lasten kertoman mukaan ole hyvä kuulla ja katsoa tv-ohjelmissa. Sopivuudessa ja sopimattomuudessa käydään ylipäätään kulttuurista määrittelytyötä – mikä on lasten elämänpiiriin kuuluvaa ja mikä taas ei. Median on perinteisesti nähty lyhentävän lapsuutta tuomalla lasten tietoisuuteen asioita, joita sinne modernina aikana ei ole katsottu kuuluvaksi.

## 5.2 Reflektioiva ja ironisoiva tyyppi

Samassa lapsiryhmässä esiintyi myös toisenlaista asennetta mediaa kohtaan. Tämä näkyi erityisesti, kun lapset kertoivat ohjelmasta, jossa oli kuollut lapsia. Haastatellut toivat ilmi, ettei kuoleman näkeminen ole oikein soveliaista. Samalla he kuitenkin olivat hyvin tietoisia siitä, että kyseessä on fiktiivinen ohjelma, jossa ei kukaan oikeasti kuole.

- *Kun ne yhet lapset on kuollu. [lisäsi sormillaan sanaan kuollu lainausmerkit]*

[Kun kysytään onko siinä kuollut lapsia, hän selittää:]

- *Joo, kun ne ei halunneet enää näytellä.*

- *Yks jäi metron alle ja se kyllä selviytyi siitä, kun se halusikin jatkaa näyttelemistä. (L/K/J)*

Haastateltava kuvaa ohjelmaa lapsille sopimattomaksi ja on selvästi tietoinen puheesta mediaväkivallan "haitallisuudesta" samoin kuin ohjelman lajityypistä. Puheesta paistaa myös ironia siitä, mikä on "lapselle parasta". Ironiaa lisää huomautus, että kuolema ei suinkaan ollut todellinen, vaan että näyttelijä halusi lopettaa sarjassa näyttelemisen. Tämä tyyppi ilmaisee mediakulttuurisen lukutaitonsa, etenkin kriittisen lukutaidon.

Toisessa lapsiryhmässä keskustelu etenee seuraavaan tapaan:

*Mitä te tykkäsitte Mediamuffinsista?*

- *Kuorossa: Tosi tosi tosi kivaa!*

*Aloitteko te jotenkin erilailla kattomaan telkkaa?*

- *Kuorossa: Eeiii.*

*Onko teillä kotona tietokonetta?*

- *[Kuorossa:] Jooo.*

- *Sellanen kyllä pitää olla.*

- *Pitää kyllä päästä nettiin pelaamaan.*

- *Mä käyn esim Suuressa kuplassa piirtämässä haamupiirtäjää.*

- *Mutta mää en saa pelata. (L/K/J)*

Lapset puhuvat päällekkäin ja pelaaminen, sen sallittavuus ja kiellettyvyys herättävät kiihkeitä tunteita ja mielipiteitä mutta myös rohkean puolustuksen, että "pitää kyllä päästä nettiin pelaamaan". Ryhmään kuulu yksi lapsi, jolta pelaaminen on kokonaan kielletty. Eri perhekulttuurit, vanhempien luomat rajat ja tavat, vaihtelevat ja asettavat omanlaisensa haasteen mediakasvatukselle. Haastetta lisää myös se, että pelaaminen tapahtuu valtaosin koulu- tai päivähoitoajan ulkopuolelle, lasten vapaa-ajan piirissä, kodeissa ja kaveriporukoissa.

*Mitä te pelaatte?*

- *No, vaikka mitä. Seikkailupelejä.*

*Kun te ootte tietokoneella tai katotte telkkaa, niin tuleeko teille joskus niin että äiti tai isä tai joku sanoo, että ei enää?*

- *No välillä.*

- *Välillä äiti ei anna lupaa kattoo Salkkareita, mutta välillä me salaa katotaan kun huomataan että se tulee, ja äiti huomaa ja sanoo, että no voittehan te kattoo.*

*Minkähän takia Salkkarit on sellainen ohjelma että sitä ei saisi katsoa?*

- *Siinä on mukamas niin huonoja kohtia.*

*Tuleeko teille vielä muuta mieleen näistä asioista?*

- *Mä katon aina maanantaisin Salkkareitten jälkeen Käenpesän. [Äänessä on uhmakkuutta]. (L/K/J)*

Mediamuffinssilla ei lasten oman kertoman mukaan ole ollut vaikutusta heidän mediatottumuksiinsa, vaikka samanaikaisesti he pitivät sitä erittäin kivana kokemuksena. Jos ensimmäisen ryhmän puheista muodostuu oppimismyönteinen tyyppi, niin tämän ryhmän puheista voi koota mediaa ja etenkin mediakasvatusta *reflektioiva ja ironisoiva tyyppi*. Tyttö imitoi ironiseen äänensävyyn aikuispuhetta, kuinka *Salatut elämät* -sarjassa on *huonoja kohtia* ja siitä saa huonoja

vaikutteita. Vastaaja itse oli selvästi eri mieltä ohjelman huonoista vaikutteista ja myös siitä, että ohjelmien vaikuttavuutta liioitellaan ja lasten omaa käsityskykyä aliarvioidaan.

Lasten oma arvio televisiosarja Käenpesän ja Salatut elämät sarjojen sopimattomuudesta on monensävyinen: ne sekä ovat että eivät ole sopimattomia, jonkin verran tai hyvin vähän sopimattomia, mutta yhteneväinen näkemys on siitä, että ohjelmat ovat kivoja.

Tietoisuus median sopivuudesta ilmenee jo hyvin pienten, kolmevuotiaiden puheissa. Kysymykseen osaavatko ja saavatko he käyttää tietokonetta 3-vuotias tyttö nosti ovelasti hartioitaan ja kuiskasi: ”Salaa”.

*Onko teillä kotona tietokonetta?*

- *On, [tulee kovalla äänellä].*

*Saatteko te tehdä sillä mitään.*

- *Me saadaan sen ääressä värittää.*

*Saatteko te avata sitä?*

- *Ei, äiti avaa sen.*

*Ootteko te tehneet sillä jotain?*

- *Ei.*

- *Ollaan. Me ollaan välillä näppäilty sillä äitin näkemättäkin. (L/PPH/J)*

Perhepäivähoidossa olevien pienten, alle kolmevuotiaiden lasten haastattelusta nousee tietokoneen kulttuurinen latautuneisuus, mihin lapset kasvavat sisään jo pikkulapsivaiheessa. Siihen myös liitetään kielletyn hedelmän maku. Ennen kaikkea se on kulttuurisesti vahvasti läsnä. Jos ei muuta, niin sen vieressä piirretään.

### 5.3 Vastustus- ja uhmatyyppi

Seuraava ykkösluokkalaisten ryhmä on haasteellinen haastateltava. Haastattelun jälkeen opettaja kertoi, että hän laittoi hieman tarkoituksella samaan ryhmään luokan ongelmalliset lapset. Yksi lapsista ilmoitti jo heti haastattelun aluksi, että hän ei halua puhua mitään.

*Muistatteko kun teillä oli se Mediamuffinssi täällä, niin mitä te tykkäsitte siitä?*

[Enimmäkseen hiljaisuutta]

- *En mä muista mitään.*

*Oliko siinä jotain sellaista, että te aloitte vaikka vähän eri lailla kattoon telkkaa?*

[Jälleen hiljaisuutta, vähän mutinaa]

*Mikäs on teidän lempiohjelma telkassa?*

[Kikatusta, mutta ei pitkään aikaan vastausta, kysymys toistetaan]

- *Lastenohjelmat.*

- *Ööö, mikä se oli.*

[Sitten terävästi:]

- *Käenpesä ja Salkkarit.*

- *Ja K18 elokuvat.*

*Minkälaisia ne on ne K18 elokuvat?*

- *Kivoja. (L/K/J)*

Lapset esiintyivät uhmakkaina ja olivat levottomia, vastasivat päällekkäin eivätkä odottaneet vastausvuoroa. Kauhuelokuvien tai K18 elokuvista kertominen ei ollut samaan tapaan sopimattomuutta refleктоivaa kuin toisessa ryhmässä, vaan enemmän osa lasten elämään kuuluva, vaikka toki niiden paheksuttavuus on tiedossa. Tätä mediasuhdetta voi kuvata *vastustus- ja uhmatyypiksi*.

Laajemmin haastatteluja lukiessa voi todeta, että tietokoneiden käyttö näyttää olevan tämän tyyppin kohdalla yksipuolisempaa, lähinnä vain pelaamiseen keskittyvää. Pelaamisen voittopuolisuudesta kertoo myös ”pleikkarin” suosio tämän tyyppin keskuudessa. Ilmiö on yhdenmukainen tutkimusten kanssa, jotka kertovat mediavälineiden käytön yksipuolisesta kasautumisesta. Näyttää vahvasti sille, että ne lapset, joilla on jo lähtökohtaisesti vähemmän niin sosiaalista kuin kulttuuristakin pääomaa käyttävät myös mediaa yksipuolisemmin. (Livingstone 2005; Matikkala & Lahikainen 2005). Sen sijaan monipuolisesti mediaa käyttävät lapset käyttävät sitä myös sosiaalisesti ja ylläpitävät muita harrastuksia (Matikkala & Lahikainen 2005, 108).

Vastustusdiskurssia voi lukea myös seuraavista esikoululaisten puheissa:

*Onko semmosta mitä te ette saa katsoa?*

- *Ei.*
- *Mä saan katsoa kaikkee.*
- *Niin mäkin saan. Murhaleffojakin.*
- *Niin mäkin.*
- *Ai neljävuotiaana? Mä katoin jo neljävuotiaana. Ja Saara ei saanu, ja se oli 11. Pelottaako teitä siellä mikään?*
- *Mua ei pelottanut vaikka mä katoin Pahat pojat. Saitko sä katsoa sen?*
- *Joo, vaikka mä olin viisivuotias.*
- *Ja minä pelaan sotapelejä. [Selvää provosointia kiellettyjen asioiden kanssa.] Ei oo muutakaan tekemistä. (L/EK/J)*

## 5.4 Osattomien tyyppi

Äärimmilleen joissain vastauksissa ja lasten puheissa suhtautuminen Mediamuffinssiin ja ylipäänsä haastattelutilanteeseen ei kuvasta yksinomaan vastustusta, vaan myös vetäytymistä, osallistumattomuutta, välinpitämättömyyttä ja tietyllä tapaa osattomuutta. Lasten puheista on muodostettavissa siten myös *osattomien tyyppi*. Osattomien tyyppissä ei ole enää nähtävissä ”edes” vastustusta tai uhmakkuutta, kriittisestä refleksiivisyydestä puhumattakaan. Mediakasvatuksen yksi vakiintuneimpia sisältöjä on vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja ylipäänsä sosiaalisuuden ja yhteisöllisyyden vahvistaminen. Suurin haaste lienee kehittää mediakasvatuspedagogiikan muotoja siten, että osattomien tyyppi tulisi osalliseksi mediakasvatuksesta.



## 6. PÄÄTELMIÄ JA POHDINTAA

Mediamuffinssi-projektin päätulokseksi voidaan kirjata median ja mediakasvatuksen rakentuminen osallistujille näkyväksi. Tulos on selkeä erityisesti ohjaajien keskuudessa, jotka kuvaavat muutoksia asenteissaan ja haluajan entistä suunnitelmallisempaan aihealueen kiinnittämiseen omaan työhön. Vastaavia tuloksia on kirjattu aikaisemmissakin mediapedagogisissa hankkeissa, myös toteutuksessa koettujen pulmien osalta. Tätä projektia on kuitenkin leimannut erityisen kiireinen aikataulu, joka tuntuu kärjistäneen viestinnän, yhteistyön ja suunnittelun pulmia.

Projekti on kuitenkin täyttänyt tehtävänsä hyvin, koska tässä arvioinnissa esiin tulleita muutoksia esimerkiksi ohjaajien asenteissa ei voi enempää näin lyhytkestoiselta koulutus- ja kehittämistoimelta odottaakaan. Mediakasvatus vaatii paitsi suunnitelmallisuutta myös pitkäjänteistä työtä, jota juuri kasvattajat innostuttuaan aihealueeseen usein ryhtyvätkin tekemään lasten ja nuorten keskuudessa. Näin voidaan odottaa käyvän osaselvitysten perusteella tässäkin tapauksessa monen ohjaajan kohdalla. Innostuksen jatkuminen edellyttää kuitenkin tukirakenteita, esimerkiksi tiedonhankinnan tukea ja kokemusten vaihtoa.

Projekti on myös paikannut omalta osaltaan Mediakasvatus 2005 -selvityksessä havaittuja aukkoja, kun se on kohdistettu varhaiskasvattajiin, alle kouluikäisiin ja sen aikana on herätelty vanhempiakin lasten mediakulttuuriin. Aihealueen projektit ovat tähän saakka keskittyneet enimmäkseen kouluun ja opettajien koulutukseen, kun esimerkiksi muille aikuisille ei ole ollut juuri tarjolla tietoutta. Parin viime vuoden aikana erilaiset mediaan liittyvät vanhempainillatkin ovat selvästi lisääntyneet.

Lapsille on Mediamuffinssin aikana kertynyt sosiaalisia- ja tunnetaitoja ja kriittisyyttäkin. Aineistosta erottuu sekä lasten että ohjaajien keskuudessa erilaisia ryhmiä sen suhteen, millaista oppia projektista on käteen jäänyt. Tässä suhteessa erottelevina tekijöinä toimivat esimerkiksi ikä ja vanhempien/ohjaajan koulutus, joista on seurannut luonnollisesti erilaisia aikaisempia kokemuksia mediakulttuurista ja -teknologiasta.

Tässä nostetaan esiin päätuloksia projektissa käytettyjen oppimateriaalien arvioinnin sekä Tampereen ja Joutsan selvitysten pohjalta. Lisäaineistona toimii mediapedagogin päiväkirja, joka on hänen kertomuksensa pilotoinnista.

### 6.1 Oppimateriaalit ovat ohjanneet toimintaa

***Mediamuffinssissa käytetyt oppimateriaalit ovat ohjanneet kokeilujen toteutusta ja syntyneitä tuloksia: oppimateriaalilla on ollut tässä suhteessa merkittävin rooli. Sisältö painottuu median ja lasten mediasuhteiden ymmärtämiseen sekä mediaturvallisuuteen.***

Oppimateriaalit toimivat lapsilähtöisesti siten, että ohjaajat hyödynsivät tehtävissä lasten omaa mediakulttuuria ja -makua sekä hankkivat tietoa lasten mediasuhteista. Tämän myötä ohjaajille avautunut lasten mediamaailma on ollut merkittävä tekijä asennemuutoksille, joilla on varmasti kantavuutta myöhemminkin pedagogisessa työssä. Oppimateriaalien pohjalta mediakasvatusta

on voitu toteuttaa jopa ilman mediateknologiaa ja ne ovat tukeneet toiminnallisia ohjaustuokioita.

Oppimateriaalin kohdalla ongelma nähdään *pedagogisen* lapsilähtöisyyden puutteessa, koska materiaalit ovat mediasuhteisiin panostavia. Ohjaajien haastattelujen perusteella tällaista ongelmaa ei tule esiin varmaankaan siksi, että materiaalin käyttäjillä on ollut nimenomaan pedagoginen koulutus ja lasten mediakulttuuri on koettu enimmäkseen uutena asiana. Ohjaajat ovat kokeneet materiaalit toimiviksi ja kattaviksi, mutta lisää toivottiin mainonnan käsittelyyn liittyvää ja alle 3-vuotiaille soveltuvaa aineistoa.

Kritiikki projektin ja oppimateriaalin tehtävien pistemäisyydestä saa tukea ohjaajien haastatteluaineistoistakin: hanketta leimasi kiire eikä tavoitteita saati arviointia ollut kiinnitetty varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaan. Kun oppimateriaaleissa ei toiminnan tavoitteita ollut kirjoitettu auki, seurasi siitä epätietoisuutta ja mediakasvatuksen suunnittelun pulmia kokeilukohteissa varsinkin alussa. Yleistavoitteet olisi ollut hyvä kirjata oppimateriaalissa auki kahdella tasolla: ohjaajille ja lapsille määritetyt tavoitteet ja osatavoitteet eri tehtävien kohdalla.

Oppimateriaalien tehtävistä puuttuivat myös avainkäsitteet selityksineen ja pedagoginen tuki eli opastus siitä, millä tavalla kunkin tehtävän voisi lapsiryhmän kanssa toteuttaa. Tuki oli järjestetty ohjaajien yhdellä koulutuspäivällä ja kiertävän mediapedagogin turvin ja elokuvakeskusten, mutta tätä ei haastatteluissa koettu riittäväksi Joutsan seudulla. Pahimmillaan ohjaajilla oli aikaa tutustua oppimateriaaliin vain yksi viikonloppu ennen toteutusta.

*...juttelin päivähoitajapilotin kanssa, hän oli kovasti huolestunut, miten selviytyy pilotoinnista... Toisen ryhmän opettajalla oli selvät suunnitelmat mitä hän toteuttaa, mutta toisessa ryhmässä ryhmän henkilökunnan välinen työnjako ei ollut mielestäni kovin hyvin selvillä, mitä yhdessä toteutetaan. (Mediapedagogin päiväkirja)*

Tampereella tukea taas kiiteltiin, ja puuttuvista tavoitteista huolimatta osa ohjaajista asetti niitä itse omalle ryhmälleen:

*....päiväkodissa he halusivat tehdä elokuvan, jossa käytetään piksillaatiota, jotta lasten mediakriittisyys kehittyisi. Samoin digivalokuvanäyttelyllä oli tavoitteena vahvistaa esikoululaisten minäkuvaa. (Mediapedagogin päiväkirja)*

Oppimateriaalissa olisi ollut hyvä huomioida myös koulutustaustaltaan heterogeeninen ohjaajajoukko riittävällä mediapedagogisella tuella. Runkona olisi voinut toimia esimerkiksi David Buckinghamin (2003, 54-60) muotoilemat avainkäsitteet tuotanto, kieli, representaatio ja yleisö näiden termien ymmärtämistä auttavilla selityksillä. Ohjaajien koulutuskin olisi voinut rakentua tällaisten avaintermien ympärille, samoin pedagogisissa toteutuksissa olisi voitu ohjeistaa ohjaajat johtamaan itse kiinnittämään osatavoitteita näistä avaintermeistä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaan.

Mediakasvatuksessa toimii parhaiten niin sanottu dialogisen oppimisen malli, jonka taustalla on kriittisen pedagogiikan perinteitä (vrt. esim. Freire 2001; Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski, 2005). Oppijoiden kanssa lähdetään liikkeelle tiedostamisen herättelystä keskusteluihin ja analyysiin, siirrytään seuraavaksi omaan mediatuotantoon eli itse tekemiseen ja lopuksi reflektoidaan keskusteltua, tehtyä ja opittua. Tässä projektissa painottui ensimmäinen osio eli tiedos-

tamisen herättely ohjaajien tehtävävalinnoissa, mikä on luonnollista, kun kyse on lyhytkestoisesta hankkeesta uudella aihealueella. Avaintermien osalta tuettiin ilmaisun tason eli median kielen avautumista sekä syventymistä lapsen oman mediaympäristön tarkasteluun (minä median käyttäjänä/ yleisönä).

Kun mediakulttuuri on ohjaajalle uusi asia, valitsee hän mieluiten toteutettavaksi keskustelu- ja analyysitehtäviä, vaikka työtehtäviä tekniikan parissa olisikin tarjolla. Valinta on riippunut tietenkin pedagogin pohjakoulutuksen suomista teknisistä taidoista, käytettävissä olevista välineistä ja tuesta, mikä tulee ilmi haastatteluaineistoissakin. Koulutustausta ja oma elämänhistoria on ollut samalla tavalla erotteleva tekijä myös mediakasvatuksen toteuttamiseen liittyvissä opettajatutkimuksissa (vrt. esim. Kotilainen 2001). Jotta myös kokeneemmat mediakasvattajat olisi huomioitu, olisi oppimateriaali voinut kannustaa enemmän itse median tekemiseenkin. Erityisesti olisi ollut hyvä ohjata arvioivaan reflektioon, johon nyt ohjaus jäi kokonaan puuttumaan. Aineiston pohjalta jää epäselväksi, miten oppimisen arviointia on toteutettu mediakasvatuksuoioissa.

Monissa tehtävissä tarkastellaan esimerkiksi kuvia tai muita mediaesityksiä tai vaihtoehtoisesti tehdään mediaesityksiä. Kuten raportin oppimateriaaliarviossa tulkitaan, tehtävistä piirtyy esiin pyrkimys median ja mediasuhteiden ymmärtämiseen eli kulttuurintutkimuksellinen lähestymistapa. Selkeänä oppimateriaalissa on myös suojelullinen näkökulma, vaikka se ei aina tule lausutuksi julki. Mediaturvallisuus on kuitenkin nähtävissä tehtävien taustalla ja tuli ilmi ohjaajien ja lasten haastatteluissa ja asenteissa tehtäviin.

Positiivista onkin juuri se, että materiaali on kannustanut lapsen oman mediaympäristön ja median käytön tarkasteluun varsinkin turvallisen ja sopivan käytön näkökulmasta. Tällainen lapsen itsekriittisyyttä tukeva aines jää usein vähemmälle koulun mediakasvatuksessa, kun siellä keskitytään mediaesitysten tekemiseen, median ilmaisutapojen oppimiseen ja median meille tarjolle asettamien näkemysten eli representaatioiden analyysiin (vrt. Kotilainen, Hankala, Kivikuru 1999). Mediamuffinssin pilottimateriaaleissa taas on jäänyt vähälle lapsen kannustaminen vaikuttamaan median avulla, mikä on luonnollisesti keskiössä silloin, kun tuotetaan yhteisesti esityksiä vaikkapa verkkojulkisuuteen. Tällaisella toiminnalla voi olla voimaannuttavaa merkitystä paitsi lapselle toimijana, myös koko päiväkotiyhteisölle osana lähiympäristöään.

## **6.2 Ohjaajat entistä tietoisemmiksi mediakasvattajiksi**

***Mediamuffinssin pilotoinneissa mukana olleilla kasvatusalan ammattilaisilla heräsi kiinnostus mediakulttuuriin ja heistä tuli entistä tietoisempia mediakasvattajia.***

Ohjaajien kohdalla keskeistä on heidän ammatillisesta näkökulmastaan tietojen, taitojen ja asenteiden kehittyminen: tämä merkitsee muutoksia sekä henkilökohtaisella tasolla että suhteessa työyhteisöön ja sidosryhmiin, mikä näkyy usein enemmän ajan kuluessa kuin heti muutaman viikon kokeilun jälkeen. Tämä tarkoittaa esimerkiksi päiväkodissa yhteishankkeita eri ryhmien kesken, yhteistyötä vanhempien kanssa ja mediakasvatuksen suunnitelmien rakentamista (ks. Kotilainen 2001). Tältä pohjalta tämä lyhyt kokeilu on saavuttanut erinomaisesti tavoitteensa kohderyhmän keskuudessa, kun ohjaajien henkilökohtaiset ja ammatilliset oman työn kehittämiseen valmiudet ovat lisääntyneet monin tavoin. Mediakasvatus on kiinnittymässä

pilottipäiväkotien perustoimintaan, kun haastatteluissa moni ohjaaja ilmoittaa ottavansa mufinssimateriaalit käyttöön myös jatkossa.

Suurin osa ohjaajista tuli hankkeen aikana tietoiseksi omasta mediakasvatustoiminnastaan, jonka he ilmoittavat olleen osana työtä jollakin tavalla aikaisemminkin. Haastatteluissa he kuvaavat sitä, kuinka hanke nyt muutti tai vahvisti heidän asennoitumistaan mediakulttuuriin ja toi suunnitelmallisuutta mediakasvatuksen toteuttamiseen. Varsinkin näin lyhytkestoisessa hankkeessa voidaan useimmiten vain herätellä kiinnostusta, kun suunnitelmallisuuskin rakentuu pidemmän ajan kuluessa (ks. esim. Kotilainen 2002). Tämä hanke on kuitenkin ollut intensiivinen interventio omassa työssä, jossa on ollut mahdollista nähdä samalla lasten kehitys. Arviointiselvityksen haastattelijat ja mediapedagogi ovat osaltaan panneet ohjaajia myös reflektimaan, ja näin he ovat tukeneet opitun syventämistä jonkin verran. Arviointi on osaltaan toiminut siis ohjaajien kohdalla puuttuneen reflektio-osuuden paikkaajana.

Haastatteluissa ohjaajat mainitsevat oppineensa seuraavia asioita:

1. Herkistyminen tunnistamaan mediakulttuuria ja lasten reagoitua siihen
2. Tietoisuus omasta mediakasvatustoiminnasta ja vahvistusta sen toteuttamiseen
3. Lapsilähtöisiä pedagogisia taitoja
4. Rohkeus tarttua uusiin asioihin

*...pilottien asenne mediakasvatukseen oli muuttunut, silmät avautuneet, että olemme ennenkin tehneet mediakasvatusta, mutta nyt siihen on tullut tietoisuus mukaan! (Mediapedagogin päiväkirja)*

Kuten hankkeen eri paikkakunnilla kiertänyt mediapedagogi yllä kuvaa, niin myös haastatteluaineistoissa ohjaajat kertovat asennemuutoksistaan, joihin oli selvästi johtanut, lapsilähtöinen ote mediakulttuuriin ja sen myötä paikoin jopa yhteentörmäys heidän aikaisempien asenteidensa kanssa. Moni oli pitänyt mediaa yksistään syntipukkina ja pahan juurena, mutta nyt lasten kanssa toimiessa rakentui käsitys siitä, että media on syytä ottaa kasvatuskumppaniksi myös lasta vahvistavan toiminnan näkökulmasta.

Lapsilähtöistä otetta on esillä mediakasvatustuokioiden toteutuksissa kautta linjan: oppimateriaali kannusti tähän hyvin. Lapsen omaa ääntä alettiin kuunnella esimerkiksi päiväkodissa sadutuksella, omaehtoisella leikillä ja lasten keskusteluja seuraamalla. Näistä saatiin aineksia sitten toimintatuokioihin, joissa saatiin kyselevällä ohjauksella lapset pohtimaan ja tekemään ratkaisuja.

Ohjaajista lastentarhanopettajat ja peruskoulunopettajat kertoivat haastatteluissa Mediamuffinssin enimmäkseen vahvistaneen heillä jo olemassa ollutta tietoutta, koska he olivat aineiston perusteella jo ennen projektia tutustuneet mediakasvatukseen omassa koulutuksessaan. Henkilökohtaista kehittymistä tapahtui eniten vähemmän koulutettujen, esimerkiksi iltpäiväkerhojen ja perhepäivähoidon ohjaajien keskuudessa. He kokivat enemmän oppineensa uutta mediakulttuurin ja mediakasvatuksen alueilla ja heidän kohdallaan käsitykset mediasta muuttuivat eniten. He kokivat myös pilotoinnin vaativampana ja työläämpänä kuin luokanopettajat.

Pilottiin osallistuminen tuki henkilökohtaisten mediataitojen lisäksi ohjaajien oman ammattitaidon ja oman työyhteisön kehittämistä. Mediamuffinssi toimi esimerkiksi kimmokkeena koulutautua enemmänkin mediakasvatuksen alueella ja varustaa omaa yksikköä digitaalisin viesti-

min. Lisäksi eräs pilottiin osallistunut perhepäivähoitaja ryhtyi pohtimaan, miten voisi toteuttaa mediakasvatusta alle kolmevuotiaille lapsille, kun oppimateriaalista ei löytynyt tähän tukea. Ohjaaja-aineistossa on havaittavissa ammatillista vaikuttamista koko kaupunginkin varhaiskasvatuksen alueella, kun Tampereella yksi ohjaajista havaitsi mediakasvatuksen puuttuvan varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmista ja vei tiedon asiasta eteenpäin opetussuunnitelmatyöryhmään. Yhteisötason vaikuttavuuden esiintyminen kiinnittyi kannustaviin toimintakulttuureihin: mediakasvatusta rakentuu siellä missä on vapaus ja tuki toteuttaa ideoitaan (ks. esim. Kotilainen 2002).

Ohjaajat kokivat tärkeänä esitellä toimintaa myös vanhemmille, koska mediakasvatusta pidettiin kodin ja varhaiskasvatuksen yhteisenä asiana. Vanhempien vastuuta nostettiin haastatte- luissa esiin siten, että heidät haluttiin mukaan ”mediakasvatustalkoisiin” eli tuomalla aihealue teemaksi vanhempien ja henkilökunnan keskustelutuokioihin, ns. vanhempainvartteihin, kuten myös vanhempainiltojen aiheeksi.

### 6.3 Pulmia matkalla

Pilottipaikkakuntien toimintakulttuureissa näkyy aineistojen perusteella pienen ja ison tai kau- pungin ja maaseutumaisen alueen ero. Esimerkiksi suhtautuminen koko projektiin koettiin Tampereella pulmattomampana kuin Joutsassa. Myös pilotista tehdyn dokumentin kuvaus me- diakasvatustuokioiden aikana aiheutti epävarmuutta ja ahdistusta Joutsan seudulla: ehkä näin ei olisi käynyt suuremmalla paikkakunnalla Tampereella, missä on totuttu tutkijoiden lisäksi esimerkiksi erilaisiin opiskelijoiden kuvaushankkeisiin ja projekteihin.

Paikkakunnilla oli eroja myös siinä miten pilotti lähti käyntiin ja ohjeistettiin. Joutsassa kireä ai- kataulu ja väärinkäsitykset johtivat alussa järkytyksiin, mutta myös Tampereella oli koettu alku- järkytys, kun tieto Muffinssista oli kulkenut ohjaajalle toisen ohjaajan ja heidän esimiehensä välityksellä puhelimesta. Kumpikaan ohjaajista ei ollut osallistunut koulutustapahtumaan vaan heidän esimiehensä. Ohjaajien järkytys vaihtui kuitenkin heti materiaaliin tutustumisen jälkeen vahvaksi innostukseksi asiaa kohtaan. Tämä on hyvä esimerkki ensinnäkin siitä, miten vaikea- na mediakasvatus ensi kuulemalta koetaan, mutta omakohtaisen tutustumisen myötä innostus nousee. Organisaation johdon on hyvä tietää mistä on kyse, ja erityisesti tämä koskee niitä, joiden toteuttavaksi hanke jää. Tässä tapauksessa järkytystä lievensi ja innostusta edisti se, että ohjaajiksi ryhtyi kaksi henkilöä eikä se jäänyt yksin kenenkään harteille (vrt. Kotilainen 2001).

Pilottien aikana koettiin samoja yhteistyön toteuttamisen ja ajan riittävyyden pulmia kuin me- diakasvatuksen toteuttamisessa kouluissakin (vrt. Kotilainen 2001). Tässä hankkeessa koettiin erityisesti kiireen aikataulun tuottamia pulmia, kun kokeilut piti ehtiä toteuttaa vain kolmessa viikossa lyhyen yhden päivän opastuksen jälkeen. Kiire aiheutti katkoksia ja selkeyden puutetta viestinnässä pilottikohteiden sisällä ja suhteessa projektin päätoimijoihin.

Kiireen lisäksi merkittävä pulma oli tavoitteiden epämääräisyys, kun niitä ei oltu selkeästi kirjat- tu auki oppimateriaaleihin. Jotkut kehittivät omia tavoitteitaan, mutta jos tämä oli tarkoituskin, niin se olisi pitänyt ohjeistaa materiaalissa. Tavoitteiden puutteen lisäksi epäselväksi monelle jäivät aihealueeseen liittyvät avainkäsitteet. Niiden selittäminen varhaiskasvatuksen käytäntöön soveltaen olisi ollut paikallaan. Tästä aiheutui myös ylimääräistä ahdistusta, kun teksti ei oppi-

materiaalista avautunut kaikilta osin. Myös dokumentin kuvauksia Joutsan seudulla raportoidaan osittain stressaavana tilanteena.

Yhtenä pulmana esiin nousee myös mediapedagogisen tuen vähäisyys, kun tukea ei ollut aina saatavilla tarvittaessa tai ilmeisesti ei aina tiedetty, mistä sellaista kysyä. Molempien pilottipaikkakuntien yhteinen mediapedagogi kiersi kohteissa, mutta sitä ei koettu riittäväksi. Ohjaustuki puuttui myös oppimateriaalista eli tieto siitä, millä eri tavoilla esitetyjä tehtäviä lapsiryhmien kanssa voi käytännössä toteuttaa ja arvioida.

Pilottiin osallistuneet ryhmät käyttivät kuitenkin myös hyväkseen paikallisia mediakasvatuksen ammattilaisia muun muassa animaatioiden teossa ja muussa mediatuotannossa. Esimerkiksi alueellisilla elokuva- ja mediakeskuksilla ja paikallisilla koulujen tai sosiaali- tai nuorisotoimen media-assistenteilla voisi olla pilotin mediapedagogia korvaava rooli varhaiskasvatuksen ja aamu- ja iltapäivätoiminnan mediakasvatuksen tukemisessa.

## **6.4 Lapset ryhtyivät rajankäyntiin sopivasta median käytöstä**

***Mediamuffinssissa rakentui lapsille sosiaalisia ja tunnetaitoja sekä mediakriittisyyttä ainakin sopivan mediankäytön näkökulmasta.***

Tampereella ja Joutsan seudulla kirjattiin lapsille kertyneen seuraavia tietoja ja taitoja projektin mediakasvatustuokioiden aikana:

1. Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot
2. Tunnetaidot
3. Yleistietoja eri elämänalueilta
4. Kriittisyyttä

Nämä oppimistulokset perustuvat tutkijoiden mediakasvatustuokioiden havainnointiin ja ohjaajien haastatteluihin. Selkeimmin tulevat esiin lasten vuorovaikutus- ja tunnetaidot sekä yleistietous eri elämänalueilta, joka on toiminut tukisisältönä keskustelutuokioissa ja analyyseissa liittyen vaikkapa vuodenaikoihin. Onkin tietysti selvää, että korostettu ”oppiaines” jää muistiin varsinkin mediämateriaalein tuettuna. Kriittisyyden kehitykseen ei haastatteluissa eritellysti puututa, mutta ohjaajat puhuvat siitä yleisellä tasolla ikään kuin itsestäänselvyytensä: sitähan mediakasvatuksessa tulisi oppia. Osasyynä kriittisyyden erittelyn puuttumiseen saattaa olla se, ettei mediakriittisyys avautunut ohjaajille muuten kuin lapsille sopivan median käytön näkökulmasta. Kriittisyyden kehitystäkään ei ehkä ole osattu kaikilta osin tunnistaa. Tämä koskee luonnollisesti myös meitä raportin tekijöitä.

Lasten oma ääni tulee esiin heidän haastatteluissaan, joita toteutettiin pääosin Joutsassa. Lasten vastauksista nousee esiin kriittinen ja neuvotteleva ote mediaan sekä erilaiset ryhmäkohtaiset tulkinnat Mediamuffinssin annista. Mediakulttuurihan sosiaalista jo itsessään käyttäjiä, mutta hyväksyty ja ei-hyväksyty median käyttö tuli viimeistään nyt projektin aikana lapsille selväksi esimerkiksi keskustelutuokioissa, kun niissä keskityttiin lapsen omaan median käyttöön ja mediaympäristöön. Kautta aineistojen on luettavissa rajankäynti sopivasta mediakäytöstä niin lasten kuin aikuistenkin keskuudessa.

Lapset voidaan jakaa haastatteluiden perusteella kolmeen tyyppiin suhteessa mediakasvatus-  
tuokioiden antiin:

#### 1) Oppimismyönteiset lapset, joilla on tietoinen suhde medioihin ja niiden käyttöön

Tähän kuuluu ymmärrys median käytön sopivuudesta, sen ajoista ja paikoista. Median sopi-  
vuudessa ja sopimattomuudessa käydään ylipäättään kulttuurista määrittelytyötä siitä, mikä on  
lasten elämänpiiriin kuuluvaa ja mikä taas ei.

#### 2) Mediakasvatusta refleктоivat ja ilmiötä ironisoivat lapset

Tässä ryhmässä sallittavuus ja kiellettyvyys herättävät kiihkeitä tunteita ja mielipiteitä, samoin  
kuin rohkean puolustuksen omille median käyttötavoille. Lapset itse olivat eri mieltä esimerkiksi  
jonkin televisio-ohjelman huonoista vaikutuksista ja siitä, että ohjelmien vaikuttavuutta liioitel-  
laan ja että heidän omaa käsityskykyään aliarvioidaan.

#### 3) Mediakasvatusta vastustavat ja sitä uhmaavat lapset

Näille lapsille K18 elokuvien katsominen tai niistä kertominen ei tuntunut olevan samaan ta-  
paan sopimatonta kuin edellisten ryhmien puhetaivoissa. Lapsilta kielletty aines tuntui olevan  
enemmän osa heidän elämäänsä kuuluvaa, vaikka heillä olikin sen paheksuttavuus tiedossa.  
Tietokoneiden käyttö näyttää olevan tämän ryhmän kohdalla yksipuolisempaa lähinnä pelaami-  
seen keskittyvää.

#### 4) Osattomiksi jäävät lapset

Joidenkin lasten puheissa suhtautuminen Mediamuffinssiin ja haastattelutilanteeseenkin ei ku-  
vasta yksinomaan vastustusta, vaan myös vetäytymistä, välinpitämättömyyttä ja osattomuutta.  
Lasten osattomuuspuheissa ei ole nähtävissä vastustusta tai uhmakkuutta eikä kriittistä otetta-  
kaan.

Tässä esitetty luokittelu pohjautuu siis lasten vastauspuheisiin, kun haastattelija on esittänyt  
kysymyksensä lasten oman toiminnan, esimerkiksi leikin yhteydessä. Vastausten ja puheta-  
pojen rakentumisessa on huomioitava myös sen hetkisen vertaisryhmän vaikutus siihen, mitä he  
haluavat tuoda esille aikuishaastattelijalle. Se, mitä lapset kokevat mediakasvatuksesta oppi-  
vansa, on vähiten tutkittu alue ja vaatisi kiireisimmin jatkotutkimusta varsinkin lasten näkökul-  
masta, kuten tässäkin on osittain tehty. Tärkeää mediakasvatuksen kehittämisen kannalta olisi  
nimittäin tietous siitä, millä tavalla voitaisiin kiinnittää huomiota varsinkin ohjaustilanteissa las-  
ten erilaisiin tapoihin motivoitua ja oppia mediataitoja.

## Lähteet

- Alvarado, M., Boyd-Barrett, O. 1992, *Media Education. An Introduction*. Milton Keynes: BFI & The Open University.
- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999 Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä - toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 11-24.
- Bazalgette, C. 1992, Key Aspects of Media Education. Teoksessa Alvarado, M. & Boyd-Barrett, O. (toim.) *Media Education. An Introduction*. Milton Keynes: BFI Publishing & The Open University, 199-219.
- Bolter, J.D & Grusin, R. 2002, *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge, London: The MIT Press.
- Buckingham, D. 2003, *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity.
- Freire, P. 2001, *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy and civic courage*. New York: Rowman and Littlefield Publishers.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000, *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Issakainen, T, Baer, S. & Heikkinen, M. 2002, *Hattiaisten mediakirja – viestintäkasvatuksen opas*. Helsinki: Lasten keskus.
- Järvinen, A. 1991, Digitaaliset pelit ja pelikulttuurit. Teoksessa Järvinen, A. & Mäyrä, I. (toim.) *Johdatus digitaaliseen kulttuuriin*. Tampere: Vastapaino, 165-184.
- Kangassalo, M, Sommers-Piironen, J & Tanhua-Piirionen, E. 2005, Tekniikkaa ja tutkivaa oppimista lasten oppimisympäristöissä. Teoksessa Lahikainen, A. R., Hietala, P., Inkinen, T. ym. (toim.) *Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus, 145-163.
- Karlsson, L. 2000. *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Stakes ja Helsingin yliopiston kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Helsinki: Edita.
- Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) 2005, *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Korhonen, A. 2002, Mediakasvatusta Jukolan päiväkodissa. Teoksessa Sintonen, S. (toim.) *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*. Helsinki Finn Lectura, 40-54.
- Kotilainen, S. 2001. *Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle*. Acta Universitatis Tamperensis 807. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 98. Saatavilla [www-muodossa http://www.uta.fi/laitokset/kirjasto/vaitokset/2001/2001036.html](http://www.uta.fi/laitokset/kirjasto/vaitokset/2001/2001036.html) Viitattu 31.08..2006
- Kotilainen, S. (toim.) 2002. *Kohti viestintäkompetenssia: tavoitteita ja käytäntöjä eri kouluasteilla*. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A2: Tampere 2002,
- Kotilainen, S. 1999, Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa Kotilainen, S. & Hankala, M. (toim.) *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita, 32-42.
- Kotilainen, S., Hankala, M. & Kivikuru, U-M. 1999, *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita.
- Kotilainen, S. & Suoranta, J. 2005, Mediakasvatuksen kaipuu – ajatuksia alan tutkimuksen kehittämistarpeista. Teoksessa *OM5/2005*, 74-77.
- Kupiainen, R. 2002, Mediakokemuksia viihteen, mielihyvän ja nautinnon labyrinteissa. Teoksessa Sintonen, S. (toim.) *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakulttuurista*. Helsinki: Finn Lectura, 70-81.



- Kupiainen, R. & Suoranta, J. 2005, Kaikki mikä kimaltaa... Medialukutaito brändihoukutusten vastavoimana. Teoksessa Kiilakoski, T. & Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) 2005, *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 287-308.
- Lehtimäki, H. & Suoranta, J. (toim.) 2006, *Kasvattajan brändikirja*. Helsinki: Finn Lectura.
- Liila, M., Minkkinen, S., Puuppo, L., Vepsäläinen, S. 1976, *Janne ja joukkotiedotus*. Alkuopetuksen joukkotiedotuskasvatuksen ohjelmasarja, opettajan kirja. Oy Yleisradio Ab.
- Liukko, S. & Kangassalo, M. 1998, *Mediaa muruille*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Livingstone, S. & Bober, M. 2003, *UK Children go on line. Listening to young people's experiences*. E-Society.
- Makkonen, H. 2005, *Yhteistoiminnallisuus tavoitteena ja voimavarana: esiopetusikäisten lasten vertaistyöskentely avoimessa tehtävässä tietokoneella*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Masterman, L. 1989, *Medioita oppimassa – mediakasvatuksen perusteet*. Suom. T. Nevanlinna. Helsinki: Kansan sivistystyön liitto.
- Matikkala, U. & Lahikainen, A. 2005, Pelit, tietokone ja kännykkä lasten sosiaalisissa suhteissa. Teoksessa Lahikainen, A., Hietala, P., Inkinen, T., Kangassalo, M., Kivimäki R. & Mäyrä, F. (toim.) *Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- OM5/2005. *Mediakasvatus. Kansalliset kehittämistarpeet*. Opetusministeriön julkaisuja 5/2005.
- Mustonen, A. 2001. *Mediapsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Mustonen, A. 2002. Median rooli psykologisessa kehityksessä. Teoksessa Sintonen, S. *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*. Tampere: Finn Lectura, s. 55-69.
- Mustonen, A. 2006. Mediasta se pienikin ponnistaa. Teoksessa Niinistö, H. & Ruhala, A. 2006 (toim.) *Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla*. BTJ Kirjastopalvelu, 13-20.
- Ridge, T. 2002, *Childhood poverty and social exclusion. From a child's perspective*. Southampton: The Policy Press.
- Suoranta, J. & Ylä-Kotila, 2000, *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa*. Porvoo/Helsinki/Juva: WSOY.
- Suoranta, J. 2001, Cyberkids. Lapset mediakulttuurin toimijoina. Teoksessa Kangassalo, M. & Suoranta, J. 2001 (toim.) *Lasten tietoyhteiskunta*. Tampere University Press, 15-48.

## LIITE 1. KOULUTUSTAPAHTUMIEN KYSELYLOMAKE

Tampereen yliopiston Journalismin tutkimusyksikkö tekee selvitystä Mediamuffinssin pilottihankkeesta. Toivomme että Sinulle koulutustapahtuman osanottajana olisi mahdollista vastata oheisiin kysymyksiin ympäröimällä sopiva vaihtoehto ja kirjaamalla avoimille riveille oma vastauksesi. Voit halutessasi jatkaa vastauksia myös paperin kääntöpuolelle. Lisätietoja selvityksestä: Reijo Kupiainen, mediakasvatuksen yliassistentti, Tampereen yliopisto: [reijo.kupiainen@uta.fi](mailto:reijo.kupiainen@uta.fi), puh. 03 3551 8842. Lomakkeet kerätään koulutustapahtuman jälkeen.

Kiitokset vaivannäöstä.

1. Sukupuoli: 1) nainen 2) mies
2. Olen 1) lastentarhanopettaja 2) aamu-/iltapäiväohjaaja 3) luokanopettaja 4) opiskelija 5) Muu: mikä:

---



---

3. Vedä ylimääräinen yli ja täydennä: Koulutukseni/opiskelupaikkani on \_\_\_\_\_
4. Vedä ylimääräinen yli ja valitse: Työkokemukseni on/olen opiskellut 1) alle vuoden 2) 1-3 –vuotta 3) 4-5 - vuotta  
4) 6-10 –vuotta 5) yli 10 -vuotta
5. Olen opiskellut mediakasvatusta 1) en lainkaan 2) yksittäisiä kursseja 3) laajemman opintokokonaisuuden \_\_\_\_\_ opintoviikkoa

6. Jos olet opiskellut mediakasvatusta, niin mitä olet opiskellut ja missä?

---



---



---



---

7. Oletko toteuttanut mediakasvatusta työssäsi? 1) olen 2) en ole

8. Jos olet niin kuvaile mitä ja missä?

---



---



---



---

9. Minkä ikäisiä lapsia ryhmäsi kuuluu? 1) Minulla ei ole lapsiryhmää 2) \_\_\_\_\_ vuotiaita

10. Kuulutko mediamuffinssin pilottiryhmään? 1) kyllä 2) en

11. Arvioi koulutuspäivän materiaaleja asteikolla 1-5 siten, että 1=erittäin huonosti, 5=erittäin hyvin. Ympäroi omasta mielestäsi sopivin vaihtoehto.

a. Kuinka hyvin olit entuudestaan tietoinen Koulukinon oppimateriaaleista? 1 2 3 4 5

Jos olit tietoinen, mistä olet saanut tietoa Koulukinon oppimateriaaleista?

---



---



---

b. Kuinka hyvin Koulukinon oppimateriaalit soveltuvat elokuvakasvatukseen ryhmässäsi? 1 2 3 4 5

Miten ne soveltuvat tai mikä tekee niiden soveltumisesta hankalaa?

---



---



---

c. Kuinka hyvin Mediakasvatuskeskus Metkan oppimateriaalit soveltuvat mediakasvatukseen ryhmässäsi? 1 2 3 4 5

Miten ne soveltuvat tai mikä tekee niiden soveltumisesta hankalaa?

---



---



---

d. Kuinka hyvin elokuvakeskuksen toimintaa voi hyödyntää omassa mediakasvatustoiminnassasi?

e. 1 2 3 4 5

Miten sitä voi hyödyntää tai mikä tekee sen hyödyntämisen vaikeaksi?

---

---

---

- f. Kuinka hyvin esitelty oppimateriaali on sovellettavissa ryhmäsi opetus- tai kasvatussuunnitelmiin tai aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteisiin? 1 2 3 4 5

Miten opetus- tai kasvatussuunnitelma tai aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet vaikuttavat sovellettavuuteen?

---

---

---

12. Mistä esitetystä oppimateriaalista olet erityisen kiinnostunut ja miksi?

---

---

---

---

---

13. Minkälaista muuta koulutusta tai oppimateriaaleja kaipaat mediakasvatukseen?

---

---

---

---

---

14. Mitä pidät mediakasvatuksessa tärkeänä ryhmäsi kannalta?

---

---

---

---

---

15. Arvioi oletko samaa mieltä väitteen kanssa asteikolla 1 – 5: 1= täysin eri mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä
- |    |                                                |   |   |   |   |   |
|----|------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| a. | Koulutuspäivä oli erittäin innostava           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. | Koulutuspäivän oli hyvin jäsenetty             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. | Koulutuspäivä oli hyvin järjestetty            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. | Minun oli helppo päästä koulutukseen           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. | Hakeudun mediakasvatuskoulutukseen jatkossakin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f. | Aion toteuttaa mediakasvatusta ryhmässäni      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

16. Oliko koulutuspäivä 1) liian lyhyt 2) sopivan mittainen 3) liian pitkä

17. Mainitse kolme tärkeintä asiaa joita koet saaneesi koulutuspäivästä

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18. Muita kommentteja, ruusuja tai risuja

---

---

---

---

---

19. Palautetta kysymyslomakkeesta: ilmenikö lomakkeen täyttämässä erityisiä vaikeuksia? Olivatko annetut vaihtoehdot pielessä? Jäikö jotain oleellista kysymättä?

---

---

---

---

---

## LIITE 2. OHJAAJIEN HAASTATTELURUNKO

### ALKUHAASTATTELUT

- Millä mielellä olette pilotin alkaessa?
- Mitä mieltä materiaalista?
- Suunnitelmat pilottijaksolle?

### LOPPUHAASTATTELUT

- Miten tulitte mukaan Muffinssiin?
- Mitä ongelmia tai vaikeuksia kohtasit materiaalin käytössä? Miten kehittäisitte niitä?
- Mikä erityisesti toimi hyvin?
- Opitko itse jotakin? Mitä?
- Oppivatko lapset jotakin? Mitä?
- Miten materiaali tukee yhteistyötä kotien kanssa?
- Miten määrittelet mediakasvatuksen tämän kokemuksen jälkeen?
- Miksi mediakasvatus on mielestäsi tärkeää?
- Mitä Muffinssista jäi käteen?