

SOLMUKOHTIA

HETA MULARI (TOIM.)



Näkökulmia lasten media-
kulttuurien tutkimusmenetelmiin
ja mediakasvatukseen

Solmukohtia

Näkökulmia lasten mediakulttuurien
tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen

Solmukohtia

Näkökulmia lasten mediakulttuurien
tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen

HETA MULARI (toim.)

Nuorisotutkimusverkosto/
Nuorisotutkimusseura
Verkojulkaisuja 103



Nuorisotutkimusverkoston julkaisut

Tiede

Teosten sisältö ja tyyli ovat akateemisten kriteerien mukaisia.

Kenttä

Erilaiset raportit ja selvitykset.

Liike

Ajankohtaiset yhteiskunnalliset puheenvuorot.

Kannen kuva: Venla Heiskanen

Kansipohja: Sole Lätti

Kustannustoimitus ja taitto: Ari Korhonen

Tiivistelmän käännös ruotsiksi ja englanninkielisen tiivistelmän kielentarkistus:

Käännöstoimisto Bellcrest Käännökset Oy

© Nuorisotutkimusseura ja tekijät

ISBN 978-952-7175-14-9 (nid.)

ISBN 978-952-7175-15-6 (PDF)

Julkaisuja (Nuorisotutkimusseura) ISSN 1799-9219, nro 183, *Kenttä*

Verkkojulkaisuja (Nuorisotutkimusseura) ISSN 1799-9227, nro 103, *Kenttä*

Paino Unigrafia, Helsinki 2016

Julkaisujen tilaukset:



Nuorisotutkimusverkosto

Asemapäällikönkatu 1

00520 Helsinki

<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/catalog>

Sisällys

ESIPUHE	7
1. JOHDANTO <i>Heta Mulari</i>	9
 2. "MÄ EN OO KATTONUT MUT MÄ VAAN TIIÄN NE": Havainnointi, medialeikit ja eronteot päiväkodissa <i>Annikka Lehtikangas & Heta Mulari</i>	21
3. OIVALLUKSIA ESKARISTA! Varhaispedagogiikan kehittämistä lasten mediasuhteiden näkökulmasta <i>Johanna Sommers-Piironen & Heli Hemilä</i>	45
 4. LAPSET OMAN MEDIAKULTTUURINSA KUVAAJINA HAASTATTELUTUTKIMUKSESSA <i>Satu Valkonen</i>	55
 5. "TEE ILMEITÄ JA POSEERAUKSIA!" KANSSATUTKIJUUS JA VISUAALISET MENETELMÄT <i>Heta Mulari & Annukka Lehtikangas</i>	79
6. YKSISARVINEN SATEENKAARIPUISTOSSA: huomioita digitaalisista peleistä varhaisvuosien mediakasvatuksessa <i>Pekka Mertala</i>	103
 7. TAVARAT, VÄLINEET JA AFFEKTIT: tiedon tuottaminen lasten kotiympäristöissä <i>Elina Paju</i>	111
8. TUOMITSEMISESTA TUKEMISEEN: mediakasvatus pedagogisen kehittämisen haasteena varhaiskasvatuksessa <i>Saara Salomaa</i>	137

9. YHTEENVETOA JA TULEVAISUUDEN TEEMOJA <i>Heta Mulari, Satu Valkonen & Saara Salomaa</i>	145
KIRJALLISUUS	155
KIRJOITTAJAT	167
TIIVISTELMÄ	169
SAMMANDRAG	171
ABSTRACT	173

Esipuhe

Päiväkodin pihalla lauletaan Robinin *Boom Kahia* keinussa, leikitään *Star Warsia* ja *NinjaGota*, pukeudutaan *Frozen*-animaation piirroshahmojen ja *Angry Birdsien* koristamiin vaatteisiin ja jutellaan digitaalisista peleistä, kuten *Minecraftista*. Samalla leikitään kotia, tehdään hiekkakakkuja ja rakennetaan majaa. Lasten omissa huoneissa vilisee mediailmioitä vaatteista, leluista ja peleistä medialaitteisiin. Kuinka mediakuvastot ja laitteet lomittuvat lasten arkeen päiväkodissa ja kotona, ja millaisin kysymyksenasetteluin ja menetelmin teemaa voi lähestyä tutkimuksellisesti?

Alle kouluikäisten lasten mediankäytöstä ja mediakulttuureista puhutaan julkisessa keskustelussa usein kahtalaiseen sävyyn: yhtäältä painottaen jo pientenkin lasten mediaan liittyviä kompetensseja tablettien suvereenista hallinnasta pelaamiseen ja toisaalta maalaten huolia ja uhkakuvia lapsuuden perustavanlaatuisesta muutoksesta, joka kytkeytyy erityisesti digitaaliseen mediakulttuuriin. Tämän ristiriitaisen tilanteen tarkastelemisessa monimenetelmällisellä, lasten omaa kokemustietoa ja osallisuutta tavoittelevilla tutkimusasetelmilla on tärkeä paikkansa lapsuuden ja mediatutkimuksen kentillä.

Viimeisen kymmenen vuoden aikana menetelmällinen keskustelu on voimakkaasti lisääntynyt lapsuudentutkimuksen piirissä liittyen erityisesti lasten osallisuuteen tutkimuksessa, kanssatutkijuuteen, erilaisiin luoviin menetelmiin piirtämisestä valokuvaamiseen sekä näihin menetelmiin ja lähestymistapoihin liittyviin eettisiin kysymyksiin. Käsillä oleva tutkimusraportti pureutuu näihin keskusteluihin ja kokoaa yhteen Lasten mediakulttuurit -tutkimushankkeen tulokset metodologisesti painottuneiden tutkimusartikkelien sekä käytännön lapsilähtöistä mediakasvatusta pohdiskelevien näkökulmatekstien kautta. Hanketta rahoitti opetus- ja kulttuuriministeriö, ja se toteutettiin kahdessa pääkaupunkiseudun päiväkodissa sekä lasten kodeissa vuosien 2015 ja 2016 aikana. Hankkeessa työskentelivät tutkijat Heta Mulari, Elina Paju, Satu Valkonen, Saara Salomaa ja Annukka Lehtikangas.

Haluamme kiittää lämpimästi kaikkia tutkimushankkeeseen osallistuneita lapsia, päiväkoteja ja perheitä.

Tekijät

1. Johdanto

Heta Mulari

On aamupäivä Heinäsuon päiväkodin¹ 3–5-vuotiaiden lasten Hyrrät-ryhmässä. Neljävuotiaat Leila, Amanda ja Eevi ovat siivoamassa pois kotileikkiä, kun tulen huoneeseen tabletin kanssa. Leila pyörii huoneen keskellä ympyrää pitäen keltaista sifonkihuivia ilmassa kahdella kädellä. Huivi lentää Leilan ympärillä ja häntä naurattaa. Eevi pyörii mukana, ja kuulen, että tytöt juttelevat innokkaasti: ”Niin sitten se huivi lentää ja se kruunu lentää myös.” Kysytyäni kenestä puhutaan, Leila mainitsee minulle jotakin Elsasta. Tunnistan että kyseessä on tässäkin lapsiryhmässä suosittu Disney-elokuvan *Frozenin* päähenkilö, jääprinsessa Elsa. Tunnistan myös, että tytöt leikkivät elokuvan käännekohtaa, jossa Elsa (Idina Menzel) on jättänyt kotilinnansa, taivaltaa vuoren huipulle jäälinnaan ja voimaantumisen hetkellä laulaa *Let It Go* -kappaleen. Eevi ja Leilakin laulavat englanniksi: ”Let it go, let it go”, ja Leila tanssii hymyillen lattialla pyörittäen huivia päänsä yläpuolella.

Tämä tilanne keskellä päiväkodin arkisia rutiineja kuvaa hyvin sitä, kuinka globaali mediakulttuuri lomittuu osaksi lasten arkea, leikkiä ja vertaissuhteita. Walt Disney Pictures -yhtiön animaatioelokuva *Frozen – huurteinen seikkailu* oli yksi esimerkki tutkimusajankohtanamme päiväkodin arjessa läsnä olleesta globaalista mediakulttuurin ilmiöstä. (Ks. lisää *Frozenista* ja sen vastaanotosta Mayer 2016, 1–2.) H.C. Andersenin Lumikuningatar-satuun löyhästi perustuva *Frozen* sai ensi-iltansa vuonna 2013. Elokuvan päähenkilöt, siskosprinsessat Anna ja Elsa, sekä elokuvan muut hahmot, kuten lumiukko Olaf ovat muutaman vuoden aikana läpäisseet kaupallisen lapsille suunnatun kulutuskulttuurin. *Frozen*-ilmiöön kuuluu lukemattomia eri tuotteita peleistä vaatteisiin ja aamiaismuroista keräilykuviin. Päiväkodissa *Frozeniin* liittyvä tieto tuntui olevan hetkittäin tärkeää lasten vertaissuhteiden muodostumisen ja joukkoon kuulumisen kannalta. Vaikka elokuva yhdisti selvästi tyttöjä, se myös erotti: Amanda sai kuulla useaan kertaan Eeviltä tuomion ”Ei se noin mee!”, kun hän ei

1. Kirjassa esiintyvät päiväkodin, lasten ja henkilökunnan nimet ovat pseudonyymejä. Heinäsuon päiväkotij sijaitsee pääkaupunkiseudulla.



Eevin mielestä laulanut *Let It Go* -kappaletta oikein. Pari tuntia myöhemmin päivälevon jälkeen yksi lastenhoitajista letitti pöydän ääressä juuri heränneen Eevin hiuksia sivuletille. Nauraen hän totesi meille tutkijoille, että Eevi ei yleensä anna letittää hiuksiaan, mutta ”Elsa-kampauksen” tekemiseen tyttö suostuu.

Tällaiset päiväkodin arkea, lasten vertaissuhteita sekä lasten ja aikuis-ten välisiä suhteita jäsentävät tilanteet ja kohtaamiset ovat olleet Lasten mediakulttuurit -hankkeen keskeistä aineistoa. Tutkimuksemme kohteena olivat 3–6-vuotiaiden lasten mediakulttuurit, ja teimme hankkeemme päiväkotikenttäjaksos 3–5-vuotiaiden sekä esikouluikäisten ryhmissä. Tutkijat Heta Mulari, Annukka Lehtikangas ja Satu Valkonen tekivät monimenetelmäistä kenttätutkimusta kahdessa pääkaupunkiseudun päiväkodissa ja Elina Paju lasten kodeissa havainnoiden, haastatellen sekä erilaisia visuaalisia menetelmiä soveltaen. Tutkimushankkeen tavoitteina oli kehittää lasten mediakulttuurien tutkimuksen menetelmiä päiväkodeissa ja kotona, pohtia alle kouluikäisten lasten kanssa tehtävään tutkimukseen ja tutkimuksen raportointiin liittyviä erityiskysymyksiä, sekä sitä, kuinka tutkimustietoa voidaan hyödyntää päiväkodeissa varhaiskasvatuksen piirissä tehtävässä mediakasvatuksessa. Käsillä oleva loppuraportti kokoa yhteen hankkeen tulokset menetelmällisten tutkimusartikkelien sekä niitä täydentävien, lapsilähtöiseen mediakasvatukseen pureutuvien näkökulmatekstien kautta. Tekstejä yhdistää lapsilähtöisyyden kriittinen pohtiminen sekä tutkimuksessa että mediakasvatuksessa. Raportin nimi, *Solmukohtia*, viittaa median moninaisiin merkityksiin lasten arjessa. Ensinnäkin nimi kytkeytyy niihin kohtaamisiin, joita mediakulttuuri mahdollistaa – ja myös rajaa – lasten, päiväkodin henkilöstön, vanhempien ja tutkijoiden välillä. Toiseksi nimi viittaa siihen, kuinka media kietoutuu ja solmiutuu lasten arkeen ja niihin ristiriitaisiin ajatuksiin, joita median läsnäoloon lasten elämässä usein liitetään.

Kenttätutkimusjaksomme sijoittui varhaiskasvatuksen osalta mielenkiintoiseen ajankohtaan. Varhaiskasvatukseen kohdistuvat leikkaukset ja subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaaminen puhuttivat – ja syystäkin, sillä leikkauksiin kytkeytyy lukuisia uhkia ryhmäkokojen kasvusta lapsuuden eriarvoistumiseen. Kevään 2016 tilannetta luonnehti varhaiskasvatuksen perusteiden valtakunnallinen uudelleen luonnosteleminen. Laajan uudistamistyön osana monilukutaito sekä tieto- ja viestintätekniikka tulivat osaksi varhaiskasvatussuunnitelmaa. Varhaiskasvatuksen suunnittelun

lähtökohtana tulisi olla lasten elämä ja mielenkiinnon kohteet, mukaan lukien monimuotoisen mediakulttuurin erilaiset laitteet ja sisällöt, leikit ja lasten oma sisällöntuotanto.

Uudet varhaiskasvatuksen perusteet painottavat näin lasten näkemysten ja kokemusten kuulemistä ja hyödyntämistä, jolloin mediakasvatusta ajatellen lasten kokemustieto omasta mediakulttuuristaan nousee erityisen tärkeäksi. Kuten Kansallisen audiovisuaalisen instituutin (KAVI) erityisasiantuntija Saara Salomaa toteaa osuvasti tässä raportissa, uudet opetussuunnitelmalinjaukset tarjoavat erinomaiset puitteet mediakasvatuksen kehittämiseen, mutta samalla niiden myötä ollaan merkittävien haasteiden edessä: varhaiskasvatussuunnitelmiin mediakasvatukselliset sisällöt eivät ole toistaiseksi kuuluneet kovinkaan laajasti, ja päiväkotien välillä on suuria alueellisia eroja.

Alle kouluikäisten lasten mediakasvatukseen on viime vuosina alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota, mihin on vaikuttanut yhtäältä yhteiskunnan nopea digitalisoituminen ja toisaalta aiheesta saatu tutkimustieto, kuten alle kouluikäisten lasten mediakasvatuksen tueksi tuotetut materiaalit (ks. esim. Sintonen, Ohls, Kumpulainen & Lipponen, Lasse 2015; Valkonen, Hemilä, Tossavainen, Laakkonen & Sommers-Piironen 2015; Mediamuffinssi-hankkeesta ks. Välimäki & Ojala 2008) sekä vuodesta 2010 toteutetut *Lasten mediabarometrit*, joista vuosien 2011 ja 2013 barometreissa huomio kohdistettiin 0–8-vuotiaisiin lapsiin (ks. Kotilainen, toim. 2011; Suoninen 2014) ja vuonna 2012 7–11-vuotiaisiin lapsiin (ks. Pääjärvi, toim. 2012).

Raportin tekstien yhteisenä kantavana teemana on ensinnäkin nostaa esiin alle kouluikäisten *lasten kokemustieto* ikkunana siihen, kuinka lapset merkityksellistävät medialaitteita ja -sisältöjä puheessaan, leikissään, vertaissuhteissaan sekä suhteissaan aikuisiin. Toiseksi teksteissä kiinnitetään huomiota *lasten mediakulttuurien tutkimuksen menetelmällisiin kysymyksiin*. Millaisin tutkimusmenetelmin voimme päästä käsiksi siihen lasten omaan merkityksenantoon, joka liittyy mediaan, medialaitteisiin ja mediankäyttöön? Millaisia mahdollisuuksia niin sanotut lasten osallisuutta lisäämään pyrkivät, lapsinäkökulmaiset menetelmät voivat tarjota? Entä mitä eettisiä erityiskysymyksiä niihin liittyy? Kolmanneksi lapsilähtöistä mediakasvatusta käsittelevissä näkökulmateksteissä kurotetaan *lasten omien mediakulttuurien merkityksiin ja mahdollisuuksiin varhaiskasvatuksen piirissä toteutettavassa mediakasvatuksessa*.



Kohti lasten mediakulttuureja

Lasten mediankäyttöön ja mediakulttuureihin liittyvä tutkimus on viime vuosien aikana lisääntynyt selvästi Suomessa ja kansainvälisesti (ks. esim. Chaudron 2015). Tähän on osaltaan vaikuttanut yhteiskunnan voimakas medioituminen ja digitalisoituminen ja erityisesti mobiililaitteiden käytön lisääntyminen 2010-luvun alussa. Lapset elävät monin eri tavoin medioituneessa lastenkulttuurissa, joka merkitsee medialaitteiden, mediasisältöjen ja median käyttötapojen tiivistä lomittumista arkeen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tässä raportissa huomio kohdistuu lasten jokapäiväiseen mediankäyttöön, tapoihin ja tottumuksiin: siihen, kuinka media kietoutuu osaksi arkea päiväkodissa ja kotona. Tutkijalle pääsy tällaiseen arkiseen, usein itsestään selvänä näyttyytyvään tietoon ei aina ole helppoa, ja teeman lähestyminen vaatii tutkimusmenetelmiltä joustavuutta ja refleksiivistä kehittämistä. (Couldry 2012, 180–181; Mulari & Vilmilä 2016.)

Vuonna 2014 julkaistussa Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos-pitkittäishankkeen kolmannessa osassa *Mobiilimukset* Elina Noppari nostaa esiin sen, että mobiiliteknologian aikaansaaman murroksen myötä kännykät ja tabletit ovat tulleet yhä enemmän myös alle kouluikäisten lasten ulottuville ja että mobiilipelaamisen suosio lisääntyy myös kaikkein nuorimpien lasten parissa. (Noppari 2014, 5; ks. myös Sintonen, Ohls, Kumpulainen & Lippinen 2015.) Tätä tukevat myös vuonna 2014 julkaistun uusimman *Lasten mediabarometrin* tulokset, joista käy ilmi, että alle kouluikäisten lasten internetin käyttö, erityisesti kuvaohjelmien katselu, on yleistynyt huomattavasti vuodesta 2010. Vuonna 2010 vain kymmenesosa lapsista katsoi kuvaohjelmia internetin kautta, kun taas vuonna 2013 jo yli neljä viidesosaa 0–8-vuotiaista lapsista katsoi kuvaohjelmia internetistä. (Suoninen 2014, 24, 34.) Reilut 90 prosenttia yli 2-vuotiaista lapsista katseli kuvaohjelmia päivittäin (Suoninen 2014, 16, 24; ks. lisää Kupiainen 2014, 7–8). Kodeissa sähköisen median ja laitteiden lisääntyminen näkyy entistä enemmän arkivuorovaikutuksessa sekä lasten ja vanhempien välisissä suhteissa ja vapaa-ajassa (Lahikainen, Mälkiä & Repo 2015, 11; Lahikainen 2015, 15–18). Ilmiöön on kiinnitetty huomiota myös kansainvälisellä tutkimuskentällä. Euroopan unionin rahoittaman EU Kids Online -verkoston tutkimusraportissa vuonna 2013 todetaan, että 0–8-vuotiaiden lasten internetin käyttö

oli selkeästi lisääntynyt 2010-luvun alusta alkaen: iästä riippuen lapset viettivät aikaa netissä pelaten, videoita katsoen, tietoa etsien, läksyjä tehden ja osallistumalla lasten virtuaaliyhteisöihin (Holloway, Green & Livingstone 2013, 4–5; myös Kupiainen 2014, 7–9).

Digitaaliseen murrokseen kytkeytyy usein huolipuhetta lasten suojaamisesta median vaikutuksilta. Moderniin lapsuuskäsitykseen liittyy myös laajemmin ajatus lapsuuden hauraudesta ja viattomuudesta sekä tarpeesta suojata lapsia (Ruckenstein 2013, 13–14). Julkisessa keskustelussa näkökulma lapsiin on usein riskien, uhkien ja ongelmien sävyttämää (Ruckenstein 2013, 157; Kullman ym. 2012, 23), mikä ulottuu koskemaan myös lasten mediankäyttöä ja mediasuhdetta (ks. esim. Kupiainen 2013; Repo & Nätti 2015, 108; Saarikoski 2009, 37; Salomaa 2016). Katja Repo ja Jouko Nätti (2015, 110) esittävät, kuinka huolet lasten median käytöstä ilmenevät usein tarkkailuna ja normittamisena, kuten median kanssa vietetyn ajan rajoittamisena sekä keskusteluina niin sanotusta ruutuajasta. Elina Noppari (2014, 100) toteaa vanhempien huolen liittyvän ennen kaikkea mobiiliin internetiin, liialliseen pelaamiseen ja median väkivaltaisiin sisältöihin. EU Kids Online -verkoston raporteissa on kiinnitetty huomiota muun muassa netissä tapahtuvaan kiusaamiseen sekä haitallisiin sisältöihin kuten pornografiaan (Holloway, Green & Livingstone 2013).

Digitaaliset teknologiat ja kotien mediaympäristön nopea murros esimerkiksi älypuhelimien ja tablettien kehityksen myötä herättävät myös ajoittain innostunutta keskustelua mediakompetentista ja taitavasta ”digisukupolvesta”. Vaikka digitaalisen mediamailman nopean muutoksen keskellä uudet ohjeistukset ovat aiheellisia, on samalla vaarana, että keskustelu pelkistyy huolta tai innostusta korostaviin ääripäihin. Keskustelu digitalisoitumisesta ja laitteiden arkipäiväistymisestä kodeissa ja päiväkodeissa jättää helposti huomiotta kaksi tärkeää näkökulmaa, joihin haluamme tässä kirjassa tarttua.

Ensinnäkin, nopeista muutoksista huolimatta lasten mediaympäristössä ja mediasuhteessa on pysyvyyttä, joka jää helposti vähemmälle huomiolle nopeaa muutosta korostavassa yhteiskunnallisessa keskustelussa. Nämä pysyvyydet liittyvät esimerkiksi mediakulttuurien ja -käyttötapojen sukupuolittuneisuuteen sekä median kytkeytymiseen sosiaalisiin suhteisiin (vrt. Noppari 2014, 5; Kotilainen & Suoninen 2014, 16–24; Pääjärvi 2011, 64) ja mediasisältöjen käyttöön leikissä (Pennanen 2008;



Ylönen 2010). Mediaa ei tulisi ymmärtää irrallisena saarekkeena lapsen elämän muista ulottuvuuksista kuten perhe- ja päiväkotit-instituutioista tai vertaissuhteista. Median lomittuneisuus lasten arkeen ja vertaissuhteisiin tuo mukanaan myös tutkimuksellisia haasteita siinä mielessä, että mediaa koskeva tieto tulee esiin lasten puheessa ja leikeissä usein välähdyksenomaisesti ja hetkittäin. Tällöin erityistä huomiota tulisi kohdistaa laadullisiin tutkimusmenetelmiin ja siihen, kuinka tutkimuksen kautta on mahdollista tavoittaa lasten mediateksteille, -kuvastoille ja -laitteille antamia merkityksiä.

Toiseksi näkökulma diginatiiveista, digitaalisen ajan lapsista, joiden oletetaan käyttävän suvereenisti digitaalisia laitteita ja mediasisältöjä osana arkeaan, jättää helposti huomiotta lasten omat, moninaiset näkökulmat sekä heidän välisensä erot mediankäytössä ja kiinnostuksen kohteissa. Vaikka kaupalliset ja viihteelliset sisällöt määrittävät tutkimusjoukossamme lasten mediakulttuuria (vrt. Noppari 2008, 5), kaikki lapset eivät olleet kiinnostuneita samoista ”hittijutuista”, kuten *Frozenista* tai *Minecraftista*. Mediankäyttö kytkeytyy kuluttamiseen, eikä kaikilla lapsilla ole samanlaisia mahdollisuuksia laitteiden tai mediasisältöjen äärelle. Mediakulttuuri voi näin ollen olla myös eriarvoistavaa kulttuuria. On myös huomattava, että mediakulttuureita on monenlaisia: tässä hankkeessa on tutkittu vain pientä lapsijoukkoa pääkaupunkiseudulla. Suosituimpien mediatekstien globaalista yhdenmukaisuudesta huolimatta mediatiedon sovellukset ovat aina sidoksissa tiettyssä paikassa ja ajassa muotoutuvaan lastenkulttuuriin.

Tavoittaaksemme nämä näkökulmat – lasten mediasuhteen saman aikaisen nopean muutoksen ja pysyvyyden sekä lasten omat käsitykset omasta mediasuhteestaan ja mediankäytöstään – käytämme tässä kirjassa käsitettä *lasten mediakulttuuri*. Lasten mediakulttuuri käsittää erilaisten laitteiden käytön ja lapsia ympäröivät mediatekstit ja -kuvastot ja painottaa mediankäytön sosiaalista ulottuvuutta ja tiivistä yhteyttä paikalliseen lastenkulttuuriin – leikkeihin ja vertaissuhteisiin – sekä vuorovaikutukseen perheessä ja päiväkodissa. Lasten mediakulttuuriin kuuluu myös yhteiskunnallinen ulottuvuus, ja se kannustaa kriittiseen pohdintaan siitä, kuinka paljon lasten omat näkemykset mediasta näkyvät esimerkiksi varhaiskasvatuksessa tai julkisessa keskustelussa. Mediakulttuuri lomittuu näin myös osallisuuden kysymyksiin ja lasten oikeuksiin saada tietoa, kehittää kriittistä medialukutaitoa ja ilmaista mielipiteitään medioituneessa yhteiskunnassa. (Vrt. Noppari ym. 2008, 10; Pekkala 2016, 9–10.)

Tutkimuskohteena alle kouluikäisten kokemustieto

Heta: Minkä ikäisenä teistä ois hyvä et sais oman kännykän?

Minttu: Seittemänvuotiaana.

Sara: Niin seittemän.

Heta: Niin sit kun menee kouluun?

Matilda: Niin meiän äiti anto mun isosiskolle silloin kun se meni kouluun.

Heta: Joo.

Matilda: Ja sit se sai kamerankin ja sitte se sai...

Minttu: Mul on kuitenkin jo oma tietokone.

Heta: Ai onko?

Minttu: Ja mä pääsen seittemänvuotiaana Robinin keikalle.

Heta: Aa.

Minttu: Äiti on luvannut.

(*Videolainaus*, Jojot 21.10.2015)

Tämä keskustelupätkä yhdessä tutkijoiden ja kolmen kuusivuotiaan tytön kanssa tallentui tabletille yhtenä päiväkodin kenttätutkimuspäivänä. Löyhää keskustelua käytiin pienessä ryhmässä samaan aikaan piirtäen ja värittäen sekä välillä yhdessä tietokoneelta media-aineistoja, kuten elokuvajulisteita tutkien. Mintun, Saran ja Matildan lauseissa voi panna merkille useita lasten mediankäyttöä ja mediasuhteita jäsentäviä tekijöitä, kuten mediakulttuurin (sekä laitteiden että sisältöjen) merkitys koulunaloituksen kaltaisissa siirtymävaiheissa: kännykkä on näiden lasten mielestä hyvä saada silloin, kun menee kouluun, ja seitsemänvuotiaana on tarpeeksi vanha pääsemään yhdessä äidin kanssa suosikkilaulaja Robinin keikalle. Toiseksi lasten puheessa painottuvat suhteet sisaruksiin ja vanhempiin ja se, kuinka perheen käytännöt vaikuttavat siihen, miten lapset jäsentävät näkemyksiään mediasta. Kolmanneksi keskustelu on osoitus vertaissuhteiden kautta tapahtuvasta neuvottelusta, jonka kautta lapset arvioivat esimerkiksi ikärajoja tai tiettyjen mediatekstien, kuten pelien tai elokuvien merkityksellisyyttä. Nämä teemat ovat esimerkkejä etnografisen havainnoinnin kautta lasten kanssa yhdessä tuotetusta kokemustiedosta.

Raportin kaikki tutkimusartikkelit ponnistavat yhteiskuntatieteellishumanistisesti painottuneelta lapsuudentutkimuksen kentältä, jossa lapsuus ymmärretään sosiaalisesti neuvoteltuna ja yhteiskunnallisesti rakentuneena konstruktiona, johon sijoitutaan ja jota eletään eri tavoin riippuen esimerkiksi yhteiskuntaluokasta, sukupuolesta, asuinpaikasta



tai terveydentilasta. Lapsuus on yhtä aikaa elettyä ja koettua että yhteiskunnallisesti määriteltyä ja rajattua: lapsuus siis muotoutuu sekä diskursiivisesti että materiaalisesti. Suomalaisessa nyky-yhteiskunnassa tähän muotoutumiseen liittyvät keskeisesti erilaiset lapsuuden instituutiot, kuten perhe, päiväkotit ja koulu. Myös median voi ymmärtää lapsuutta määrittelevänä ja tuottavana instituutiona. Suomalaisessa lapsuudentutkimuksessa instituutionäkökulma on ollut melko hallitseva: lapsuutta ja lapsia on tutkittu erityisesti nimenomaan kouluissa ja päiväkodeissa. (vrt. Lappalainen 2006, 8–10; Kalliala 1999, 27–28; Ruckenstein 2013, 15; myös Mustola ym. 2015, 18.)

Kuten Minna Ruckenstein huomauttaa, ”lapsuutta koskevalle antropologiselle ja sosiologiselle tutkimukselle on ollut tärkeää nähdä lapset oman elämänsä tekijöinä ja aktiivisina merkityksen tuottajina” (Ruckenstein 2013, 11–14; ks. myös Kumpulainen, Mikkola & Salmi 2015, 137–138). Tässä raportissa jaetaan näkemys lasten oman merkityksenannon tärkeydestä tutkittaessa lapsuutta: lapsuus on elämänvaiheena arvokas sinällään, eikä sitä ymmärretä ”odotushuoneena” kohti aikuisuutta (vrt. Ojanen 2011). Tutkimushankkeemme keskiössä oli näkemys lapsista oman kulttuurinsa asiantuntijoina sekä eetos, jonka mukaan tutkimusta tehdään yhteistyössä lasten kanssa, heidän näkemyksiään aktiivisesti kuunnellen – ja samaan aikaan huomioiden tutkimukseen väistämättä sisältyvät valta-asetelmat.

Tutkimuksellisesti alle kouluikäisten lasten mediankäyttöä ja mediakulttuureita on usein tarkasteltu kysymällä aiheesta aikuisilta, kuten päiväkotien kasvattajilta tai vanhemmilta. Esimerkiksi *Lasten mediabarometrissä 2013* alle kouluikäisten lasten mediakäyttöä selvitettiin aikuisille suunnatulla postikyselyllä. Aiemmissa, 0–8-vuotiaille suunnatussa *Lasten mediabarometrissä 2010* ja 7–11-vuotiaille suunnatussa *Lasten mediabarometrissä 2011* sovellettiin myös osallistuvaa havainnointia päiväkodeissa ja lasten kodeissa, piirtämisen yhteydessä toteutettuja teemahaastatteluja, sekä yläkouluikäisten tekemiä 1.–2.-luokkalaisten lasten haastatteluja. (Kotilainen toim. 2011; Pääjärvi toim. 2012.)

Lapsuudentutkimuksen kentällä kiinnostus lasten kanssa tehtäviin ja heidän kokemustietoaan painottaviin tutkimusasetelmiin on ollut kasvussa jo parinkymmenen vuoden ajan. (ks. Pyyry 2012, 35–37; Kumpulainen, Mikkola & Salmi 2015, 136–138; Thomson 2008, 1–20; Kullman 2015, 11–13; Pääjärvi 2012, 11–12.) Kansainvälisesti kehitykseen on vaikut-

tanut YK:n lapsen oikeuksien sopimus, jossa painotetaan lasten oikeutta saada tietoa, tuottaa itse tietoa, tutustua kulttuurielämään ja taiteisiin sekä tulla suojelluiksi (ks. *Hyvä medialukutaito: suuntaviivat 2013–2016*). Alle kouluikäisten lasten mediakulttuuria käsittelevät suomalaiset, laadullisella ja etnografisella otteella tehdyt tutkimukset ovat kuitenkin olleet harvassa: esimerkkeinä voi mainita media-aiheisia leikkejä käsittelevät tai niitä sivuavat tutkimukset (Pennanen 2009; Ylönen 2010; Kalliala 1999), lasten televisionkatselua koskevan tutkimuksen (Valkonen 2012) sekä osana laajempia tutkimushankkeita tehdyt laadulliset osiot (ks. Lasten mediaympäristön muutos -hankkeesta Noppari ym. 2008; Uusitalo ym. 2011; Noppari 2014) sekä *Lasten mediabarometrit 2010* ja *2011*.

Lasten kokemustiedon merkityksellisyys ja lapsinäkökulmaisuus kytkeytyvät tässä raportissa paitsi tutkimusmenetelmiin, myös mediakasvatukseen ja sen kehittämiseen. Kuten Annikka Suoninen (2014, 8) korostaa *Lasten mediabarometri 2013* -julkaisussa, ajankohtainen tieto lasten mediankäytöstä on tarpeen, jotta mediakasvatukselliset toimet voitaisiin kohdentaa kussakin ikäryhmässä ajankohtaisiin medioihin ja mediasisältöihin ja mediakasvatuksen suunnittelun pohjaksi. Mediakasvatus on ”kasvatusta mediakulttuuriin ja mediakulttuurissa”: elämme teknologisoituneessa ja medioituneessa yhteiskunnassa, jossa on tärkeätä, että mediakasvatus pitää sisällään kulttuurisen ja tiedostavan medialukutaidon kehittämisen, jonka kautta voidaan vahvistaa ihmisten toimijuutta ja osallisuutta (vrt. Pekkala 2016, 11–12).

Näkökulmia tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen

Tämän raportin kaikkia tekstejä yhdistää lapsilähtöisyyden kriittinen pohtiminen sekä tutkimuksessa että mediakasvatuksessa ja osallisuuskökökulman eettisten erityiskysymysten avaaminen. (Ks. myös Kullman 2015, 11–12; Thomson 2008, 1–20; Pääjärvi 2012; Kumpulainen, Mikkola & Salmi 2015, 136–137.) Fanny Vilmilän (2015) esiin nostamat kolme lasten ja nuorten mediasuhteen ja mediankäytön tutkimuksen keskeistä määritettä, *toimijuus, monimenetelmäisyys ja dialogisuus*, ovat keskeisiä näkökulmia myös tämän raportin teksteissä. Tutkimusartikkeleja luonnehtii orgaaninen monimenetelmäisyys, jonka näemme soveltuvan erityisen hyvin alle kouluikäisten lasten kanssa tehtävään tutkimukseen,



jossa tarkasteltavat tilanteet muuttuvat nopeasti ja kaikki menetelmät eivät välttämättä toimi samalla tavalla kaikkien lasten kanssa. Tutkimushankkeemme kenttäjakson lyhyt kesto sekä aiempien tutkimusten vastaavanlaiset laadulliset osiot (erityisesti *Lasten mediabarometrit 2010 ja 2012*) vaikuttivat myös siihen, mitä menetelmiä testasimme ja millaisella laajuudella. Tutkimuseettiset kysymykset nousivat erityisen pohdinnan kohteeksi kaikissa osatutkimuksissamme.

Tämän tutkimushankkeen aikana kehitetyt ja tämän raportin tutkimusartikkeleissa käsitellyt laadulliset tutkimusmenetelmät ovat: lasten etnografinen havainnointi ja erilaiset haastattelut päiväkodissa ja kotona sekä lasten oma valo- ja videokuvaaminen, piirtäminen ja lasten tekemät vertaishaastattelut. Vaikka tämän hankkeen ensisijaisena painopisteenä ei ollutkaan lasten mediakulttuurien temaattinen kartoittaminen vaan menetelmällinen kehittäminen, tämän raportin artikkeleissa vilahtelee lasten puheessa ja leikissä pinnalla olevia ajankohtaisia teemoja mediasisällöistä käyttötapoihin sekä niihin liittyviin ajatuksiin ja tunteisiin. Nämä sisällölliset ulottuvuudet kulkevat tutkimusartikkeleissa rinnan menetelmällisen pohdinnan sekä aiemman tutkimustilanteen kartoittamisen kanssa.

* * *

Raportin ensimmäisessä tutkimusartikkelissa Annukka Lehtikangas ja Heta Mulari tarkastelevat lyhytkestoista etnografista havainnointia päiväkotiympäristössä. Vaikka kenttäjakson tiiviynä vuoksi menetelmää ei voi määritellä puhtaasti etnografiseksi, kirjoittajat paikantavat havainnointiin sekä kentällä tehtyyn videokuvaamiseen liittyviä etuja, joiden kautta tutkija voi päästä käsiksi lasten omaan merkityksenantoon liittyen mediasisältöihin ja medialaitteisiin.

Toisessa artikkelissa Mulari ja Lehtikangas käsittelevät lasten osallisuuden ja äänen tavoittamisen problematiikkaa liittyen erityisesti lasten omaan valo- ja videokuvaamiseen sekä videoituihin vertaishaastatteluihin tutkimusmenetelminä. Kirjoittajat tarkastelevat viime vuosina voimistunutta, niin sanottuihin lapsilähtöisiin tutkimusmenetelmiin kohdistuvaa keskustelua ja niihin lomittuvia eettisiä erityiskysymyksiä erityisesti liittyen lasten keskinäiseen sekä tutkijoiden ja lasten väliseen, usein piiloon jäävään vallankäyttöön. Kirjoittajat pohtivat myös kriit-

tisesti sitä, millaista osallisuutta lapsille voi avautua tämänkaltaisessa lyhytkestoisessa tutkimuksessa, jossa lasten aktiivinen toiminta painottui aineistokeruuvaiheeseen.

Kolmannessa tutkimusartikkelissa Satu Valkonen avaa haastattelumenetelmän käyttämistä osana päiväkotitutkimusta. Valkonen tarkastelee artikkelissaan lasten haastatteluun liittyviä erityiskysymyksiä sekä erilaisia haastattelumuuotoja yksilö-, pari- ja ryhmähaastattelujen sekä niihin liittyvien visuaalisten viriketehtävien kautta. Artikkelin osoittaa, kuinka haastattelu tarjoaa mahdollisuuden päästä käsiksi lapsen elämässä niihin asioihin, jotka eivät arkikeskusteluissa tai vuorovaikutuksessa muutoin ehkä ilmenisi.

Neljännessä tutkimusartikkelissa Elina Paju käsittelee lasten kodeissa tehtävää tutkimusta liittyen tutkimustilanteen materiaalisuuteen ja affektiivisuuteen. Paju avaa teemaa kotien tavaroiden, tutkimusvälineiden sekä tutkijan paikkaan liittyvän affektiivisuuden ja eettisten erityiskysymysten kautta.

Mediakasvatuksen lapsilähtöisiä menetelmiä avataan kirjan näkökulmateksteissä. Pekka Mertalan, Saara Salomaan sekä Johanna Sommers-Piironen ja Heli Hemilän artikkeleissa pohditaan mediakasvatuksen paikkaa ja tehtävää nykyisessä nopeasti muuttuvassa ja digitalisoituvassa mediamaailmassa. Kukin artikkeli tarkastelee lasten kokemustiedon merkitystä mediakasvatuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Pekka Mertalan artikkelissa avataan lapsinäkökulmaista pelisuunnittelua, ja Saara Salomaan tekstissä kasvatustietoisuutta mediakasvatuksessa. Johanna Sommers-Piironen ja Heli Hemilän tekstissä käsitellään pääkaupunkiseudulla toteutetun Oivalluksia eskarista -mediakasvatushankkeen aikana kertynyttä tietoa varhaiskasvattajien näkemyksistä lasten mediankäytöstä ja mediamaailmasta.

Kirjan päättävä yhteenvetoartikkeli kokoaa yhteen tutkimushankkeen antia ja katsoo kohti tulevaisuutta. Heta Mulari, Satu Valkonen ja Saara Salomaa nostavat esiin neljä teemaa, joihin olisi tärkeää kiinnittää huomiota tulevaisuudessa lasten mediakulttuurien tutkimusta kehitettäessä: lapsinäkökulmaisuus ja osallisuus, menetelmälliset valinnat, visuaalinen aineisto ja siihen liittyvät eettiset kysymykset sekä tutkimustiedon ja mediakasvatuksen välinen dialogi.



2. “Mä en oo kattonut mut mä vaan tiiän ne”: havainnointi, medialeikit ja eronteot päiväkodissa¹



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Annukka Lehtikangas & Heta Mulari

Leila on vetänyt valkoisen lakanan päänsä yli ja leikkii aavetta. Tulee kohti minua ja tablettia. Leevi ja Kasper huomaavat, Leevi menee lähelle ja sanoo, ettei häntä pelota. Kuvaan, ja Leevi haluaa katsoa tabletin ruudulta, mitä siinä näkyy. Leevi sanoo, ettei Leilan esittämä aave häntä pelota, eikä Leila näytä pelottavalta, koska Leila näyttää ”ihan tytöltä”. Pojat kierivät patjalla, välillä toistensa yli, ja sanovat, etteivät tykkää tytöistä, koska niillä on huulipunaa, kynsilakkaa ja koruja, jotka ovat ällöttäviä. Sanon, että ”eihän mullakaan ole huulipunaa tai kynsilakkaa”. Pojat jatkavat, sanovat etteivät tykkää pinkistä. Leila kuuntelee hiljaa, vetää lakanan pois. Hymyilee vähän poikien jutuille, kääntyy pois päin. [...] Pojat sanovat, etteivät tykkää prinsessoista. Kysyn ”Ettekö te tykkää prinsessoista?”, ja molemmat huutavat ”Eeei!” ja sanovat, että he ovat poikia. Pojat kierivät edelleen patjalla, pitävät toistensa vyötäröistä kiinni, painivat ympäri. Kun kysyn, mistä pojat sitten tykkäävät, he vastaavat että tykkäävät enemmän rajuista jutuista, kuten *Turtlesista* ja *NinjaGosta*. Sitten juttelu alkaa kyllästyttää ja he pyytävät minua auttamaan majan rakentamisessa.

(*Kenttäpäiväkirja*, Hyrrät 5.10.2015)

Yllä kuvattu arkinen esimerkki valottaa etnografisen päiväkotitutkimuksen aikana kertyvää tietoa. Kyseessä oli pieni, kenttäpäiväkirjaan ja videolle tallentunut hetki päiväkodin arjessa vapaan leikin aikana, joka havainnollistaa, kuinka mediasisällöt lomittuvat osaksi lasten puhetta, leikkiä ja vertaisuuhteita (Pennanen 2009; Saarikoski 2009; Ylönen 2012, 85–115). Kenttäpäiväkirjalainauksessa kuvattu tilanne jatkui neljävuotiaiden Leevin ja Kasperin majaleikillä, jossa *Turtles*-animaatiosta tutut kilpikonnahahmot ryöstivät koti- ja kauppaleikin tavaroita yhteiseen

1. Sara, 6 vuotta, Jojot. Lasten, henkilökunnan ja päiväkodin nimet ovat artikkelissa pseudonyymejä. Tutkimuksen kenttäjakso toteutettiin osana opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa ja Nuorisotutkimusverkoston toteuttamaa Pienten lasten mediakulttuurit -tutkimushanketta (2015–2016).



majaansa tuolin alle. Spontaanisti käynnistynyt *Turtles*-leikki on yksi esimerkki lasten medialeikkeihin liittyvistä havainnoista, joita teimme kenttäjaksomme aikana. Lasten puheessa, leikeissä, laulussa ja liikkeessä vi-lahtelivat myös muun muassa *Star Wars*, *Keijupoukama*, Robin, Elastinen, *Winx*-klubi, *Barbie*, *Frozen*, *Littlest Pet Shop*, *NinjaGo*, *Minecraft*, *Angry Birds*, *Ryhmä Hau* sekä *Onneli ja Anneli* -elokuvat. Toiseksi esimerkki avaa näkökulman siihen, kuinka (globaali) mediakulttuuri näkyy lasten puheessa ja leikeissä erilaisten sukupuoleen liittyvien erontekojen vä-lineenä. Lapsille suunnatut mediakulttuurin tuotteet ja kuvat ovat varsin sukupuolittuneita, ja molemmissa tutkimusryhmissämme näkyi selkeästi se, kuinka lapset kommentoivat mediatekstejä joko ”tyttöjen” tai ”poikien juttuina”. Kuten Barrie Thorne on kouluikäisten kanssa tekemässään etnografisessa tutkimuksessa todennut, lapset tekevät aktii-visesti sukupuolta eri konteksteissa, joista instituutiot, kuten päiväkotii ja koulu, muodostavat oman erityisen näyttämönsä (Thorne 1993, 29; Nayak & Kehily 2008, 9–11).

Lainaus avaa etnografisesti orientoituneen tutkijan roolia päiväko-dissa tehtävässä kenttätutkimuksessa (ks. päiväkotietnografiasta mm. Lappalainen 2006; Paju 2015; Strandell 2012; Thorne 1993). Kaikki huoneessa olleet lapset ottivat tutkijaan kontaktia koko keskustelun ajan, ja lainauksesta huomaa, kuinka tutkija alkoi kevyesti kyseenalaistaa poikien käsitystä ”tyttömäisistä” jutuista, ehkä haluten osoittaa tilan-teessa tukea Leilalle, joka kuunteli hiljaa poikien juttelua siitä, kuinka pojat ovat tyttöihin verrattuna paljon ”hurjempia” ja ”pelottavampia”. (Vrt. Lappalainen 2006, 20–21.) Tilanne nostaa esiin ne moninaiset neuvottelut, joita etnografista päiväkotitutkimusta tekevän tutkijan on käytävä kentällä ollessaan: kuinka paljon seurata tilanteita sivusta, milloin puuttua, miten erottautua henkilökunnasta ja kantaa aikuisena eettinen vastuu esimerkiksi riitatilanteissa? (Vrt. Strandell 1994, 34; Paju 2013, 53; Thorne 1993, 18–20.)

Tässä artikkelissa kuvaamme lyhytkestoista etnografista tutkimusta päiväkotiympäristössä sekä metodologisesta näkökulmasta että empiiris-ten esimerkkien analyysin kautta. Kuvaamme sitä, millaista tietoa lasten mediasuhteesta ja -kulttuureista sekä lasten merkityksenannosta voi saada etnografisen havainnoinnin ja sen tukena käytetyn valo- ja videokuvaa-misen kautta. Käsittelemme ensin lyhyesti havainnointia menetelmänä, tutkijan paikkaa kentällä sekä lasten mediatiedon erityispiirteitä. Toiseksi

analysoimme kenttäjaksomme aikana havainnointiaineistosta esiin nousevia medialeikkejä sekä mediaan liittyviä affektiivisia erontekoja, joita lapset tekivät liittyen erityisesti sukupuoleen ja ikään. Päiväkoti sekä virallisena kasvatusinstituutioon että epävirallisena lasten vertaissuhteiden ja lastenkulttuurin neuvottelun paikkana (vrt. Tolonen 2001) nousee tekstissä erityisen huomion kohteeksi.

Havainnointi ja tutkijan paikantuminen

Toteutimme tutkimusjaksomme syksyllä 2015 Heinäsuon päiväkodissa pääkaupunkiseudulla. Kenttäjaksoomme sisältyi yhteensä kahdeksan tutkimuspäivää, joista vietimme neljä päivää 3–5-vuotiaiden Hyrrien ja neljä päivää esikouluikäisten Jojojen ryhmässä. Tutkimukseen osallistui Hyrrien ryhmästä yhteensä 14 lasta ja Jojojen ryhmästä 18 lasta. Tutkimuskäyntihimme kuului lasten leikkien, puheen ja vuorovaikutuksen havainnointia, jonka ohella juttelimme lasten kanssa mediasisällöistä sekä mediaan liittyvästä toiminnasta, kuten pelaamisesta, television katsomisesta tai musiikin kuuntelusta. Valo- ja videokuvasimme lasten toimintaa ensimmäisestä tutkimuskäynnistämme alkaen (ks. kattavasti videokuvaamisesta ja siihen liittyvistä hierarkioista päiväkotietnografiassa Paju 2015; myös Pink 2007). Teimme molemmissa ryhmissä pienimuotoisia haastatteluja yksittäin, pareittain ja ryhmissä sekä annoimme lasten valo- ja videokuvata itse päiväkodin sisätiloja, pihaa ja toinen toisiaan, piirtää sekä tehdä vertaishaastatteluja (ks. lasten omista valokuvista ja videoista sekä vertaishaastatteluista Mulari & Lehtikangas tässä raportissa). Määrittelimme tutkimuksemme lyhytkestoiseksi päiväkotietnografiaksi, jota luonnehti läpi kenttäjakson monimenetelmäisyys ja joustavuus. Havainnointi kulki joustavana ja organisaationa menetelmänä mukana läpi koko tutkimusjaksomme, sillä koimme, että se tarjosi erityisen hyvän mahdollisuuden tavoittaa lasten näkemyksiä mediasta liittyen heidän vertaissuhteisiinsa ja lastenkulttuuriinsa.

Tilastotietoa eri-ikäisten lasten mediankäytöstä sekä mediasuhteesta on kerätty systemaattisesti Suomessa vuodesta 2010 saakka, jolloin *Lasten mediabarometri* -tutkimukset käynnistyivät (Suoninen 2014, 8). *Lasten mediabarometreissä* tietoa lasten mediankäytöstä on kerätty lähinnä vanhemmille suunnatulla postikyselyllä. Vuoden 2010 media-



barometrissä, joka tarkasteli 0–8-vuotiaita, ja vuoden 2011 vastaavassa barometrissä, jonka kohteena olivat 7–11-vuotiaat, sovellettiin myös osallistuvaa havainnointia päiväkodeissa ja lasten kodeissa, piirtämisen yhteydessä toteutettuja teemahaastatteluja sekä yläkouluikäisten tekemiä 1.–2.-luokkalaisten lasten haastatteluja. (Kotilainen toim. 2011; Pääjärvi toim. 2012.) *Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimuksessa* (2016) kohderyhmänä olivat ensimmäistä kertaa myös 7–9-vuotiaat lapset. Tämä tutkimus toteutettiin laadullisesti haastattelemalla lapsia ja nuoria itseään. Päiväkotikäisiin tutkimusta ei ainakaan toistaiseksi ole ulotettu.

Alle kouluikäisten lasten mediakulttuureista ei ole toistaiseksi kerätty Suomessa systemaattisesti tietoa laadullisin menetelmin, vaikka etnografiset menetelmät ovatkin olleet varsin usein käytössä päiväkotitutkimuksissa. (Ks. esim. Lappalainen 2006; Paju 2013, 14; Strandell 2010, 94–95; Thorne 1993.) Tilastollisin menetelmin toteutettujen ja lasten vanhemmille suunnattujen kyselyjen kautta saadaan tärkeää tilastollista tietoa esimerkiksi siitä, miten ja kuinka paljon lapset käyttävät erilaisia medialaitteita sekä voidaan seurata lasten mediasuhteessa tapahtuvia muutoksia. Lasten mediakulttuuri on kuitenkin paljon muutakin kuin tilastollisin menetelmin saavutettavissa olevaa tietoa, sillä mediakulttuuri on ilmiönä paljon laajempi kuin mitä välineellinen näkökulma tuo esille. Laadullisten menetelmien kuten havainnoinnin ja haastattelujen käyttäminen voi mahdollistaa tiedontuottamisen dialogisessa suhteessa lasten itsensä kanssa.

Tutkijan paikantuminen päiväkodissa

Kuten Mari Käyhkö kuvaa, etnografisen tutkimuksen keskeinen tavoite on tehdä ymmärrettäväksi jotain tiettyä kulttuurista maailmaa (Käyhkö 2006, 34). Tässä tutkimuksessa kyse on päiväkotilasten mediakulttuureista ja heidän mediallyle antamista merkityksistä. Karoliina Ojanen on tallityttökulttuureja käsittelevässä tutkimuksessaan huomauttanut, että etnografiaa määrittää pyrkimys ymmärtää inhimillistä elämää tietyssä yhteisössä ja kontekstissa. Tämän pyrkimyksen kannalta oleellista on tutkijan paikantuminen yhtäältä tutkimuskentälle, siis suhteessa tutkittavaan yhteisöön, ja toisaalta suhteessa tutkimuksen teoreettis-metodologiseen kehikkoon. (Ojanen 2011, 59–60.) Tutkimuskenttä muokkautuu tutkimusprosessin aikana, vuorovaikutuksessa tutkijan ja kentän toimijoiden välillä. Etnografinen tieto ei näin ollen ole valmiina odottamassa tutkijaa

kentällä, vaan se muodostuu dialogisesti toimijoiden – tässä tapauksessa lasten, kasvattajien ja tutkijoiden – välisessä vuorovaikutuksessa (ks. tutkimussuostumusten hienovaraisuudesta Mulari ja Lehtikangas tässä raportissa). Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä tutkijan viipyminen kentällä (ks. esim. Paju 2013, 65), sillä tutkija ei pääse ”sisälle” heti, vaan kentän arkisten järjestysten oppiminen ja niissä eläminen yhdessä tutkittavien kanssa muotoutuu vähitellen. (Ks. Ojanen 2011, 59.) Tutkimushankkeemme lyhytkestoisuus vaikutti väistämättä siihen, keihin lapsiin saimme havainnointijaksomme aikana enemmän kontaktia. Ulospäinsuuntautuneet, rohkeat lapset tulivat helposti juttelemaan meille ja kuvaamaan kanssamme jo ensimmäisenä päivänä. Ujompisiin lapsiin saimme kontaktin vasta viimeisten päivien aikana, jolloin useimmat lapset olivat yhä enemmän tottuneet meihin ”mediatutkijoina”.

Karoliina Ojanen nostaa tutkimuksessaan esiin tärkeän huomion feministisen etnografian emansipatorisesta pyrkimyksestä, joka liittyi hänen tutkimuksessaan tavoitteisiin nostaa esiin tallityttökulttuuria ja talliyhteisöä monimuotoisena, sukupuolitetun luonteensa vuoksi erityisen mielenkiintoisena paikkana. Tutkimalla talliyhteisöä ja tyttöyksien neuvottelua talleilla päästään myös kriittisesti tekemään näkyviksi ja purkamaan yhteiskunnan kapeita sukupuoli-odotuksia. (Ojanen 2011, 59–60.) Kuten Beverley Skeggs toteaa, etnografiaa ei voi tarkastella irrallaan valtasuhteista. Etnografia metodologiana yhdistääkin teoreettiset paikantumiset poliittiseen tarkoitukseen ja tietoisuuteen siitä, miten eri metodeja yhdistetään tutkimuksessa ja miten tutkija suhtautuu vallan ja eettisyyden kysymyksiin (Skeggs 1997, 23). Etnografisen havainnoinnin kautta tutkijan huomio kohdentuu laajempiin kysymyksiin vallasta, hallinnasta ja vastarinnasta. Hallintanäkökulma ulottuu päiväkodin strukturoituun arkeen – esimerkiksi päivärytmiin ja siihen, millaiset mediaan liittyvät leikit ovat kasvattajien mielestä toivottavia tai ei-toivottavia.

Päiväkodin voi näin ollen nähdä instituutiona, joka kohdistaa jäseniinsä – lapsiin ja aikuisiin – tietynlaisia odotuksia. On kuitenkin huomattava, että lapset työstävät itse niitä odotuksia ja hallintaa, joita heihin kohdistetaan. (Strandell 2012, 19–21.) Kuten tämän raportin johdannossa on kuvattu, keskustelua alle kouluikäisten lasten mediankäytöstä leimaa aikuisnäkökulmainen ja kahtalainen näkemys joko diginatiivi-ihastelun tai huolipuheen kautta, jota tarkastelimme tietoisella tavalla kriittisesti. Kenttäjaksoamme luonnehti näkemys lapsista oman lastenkulttuurinsa



asiantuntijoina ja eetos, jonka mukaan tutkimusta tehdään yhdessä heidän kanssaan (ks. Thomson 2008, 1–2; vrt. Holloway & Valentine 2003, 1–3; 72–73).

Kentälle paikantumisemme oli jatkuvan, konkreettisen neuvottelun kohteena. Meidän oli tehtävä tietoisia päätöksiä siitä, millaisen roolin otimme: kuinka paljon olimme mukana erilaisissa toiminnoissa ja tapahtumissa ja missä tilanteissa siirryimme sivustaseuraajiksi? (Paju 2013, 37, 42.) Lasten kanssa tutkimusta tehdessä tilanteet muuttuvat nopeasti, ja tutkijan on tehtävä päätöksiä niin, että tutkimusasetelma on eettisesti mahdollisimman kestävä. Pyrimme olemaan herkkiä huomioimaan, milloin lapset ottivat meidät mielellään mukaan seuraamaan leikkiään ja milloin he taas tekivät mieluummin jotakin muuta. Kerroimme heille, että olimme kiinnostuneita heidän ajatuksistaan ja tekemisistään, ja että arvostimme heidän asiantuntijuuttaan. (Alanen 2005, 42–43; Thomson 2008, 1–2.)

Päiväkotietnografiassa ovat mukana paitsi tutkimukseen osallistuvat lapset, myös kasvattajat, ”muut aikuiset”, joihin tutkija väistämättä ikänsä vuoksi vertautuu. Päiväkotietnografioissa on ollut yleistä se, että tutkija on välttänyt asettumista ”auktoriteetti-aikuisen” rooliin ja tätä kautta pyrkinyt tietoisesti minimoimaan valtasuhdetta tutkijan ja lasten välillä. (Lappalainen 2006, 18–19; Paju 2013, 43, 47; Strandell 1994, 34; Thorne 1993, 18–20.) Kuten Elina Paju huomauttaa, eettiseen toimintaan lasten kanssa kentällä sisältyy kuitenkin monimuotoisia ulottuvuuksia, eikä aikuisen valtaa tulisi nähdä ainoastaan huonona asiana (Paju 2013, 53). On tilanteita, joissa tutkijan on eettisten syiden vuoksi puututtava tilanteiden kulkuun, kuten esimerkiksi riitatilanteet tai tilanteet, joissa lapsen on sattunut (ks. Thorne 1993, 19–20).

Paikantuminen liittyy näin ollen aina tutkijoiden ja tutkittavien välisiin affektiiviseen ja keholliseen vuorovaikutussuhteeseen, jonka kautta tutkimustieto tuottuu (ks. lisää affektiivisuudesta Elina Pajun artikkeli tässä raportissa). Seuraava lainaus havainnollistaa, kuinka jutteluhetki kuusivuotiaiden Mintun, Saran ja Matildan kanssa avaa mediakuvaston – tässä tapauksessa *Onnelin ja Annelin talvi*-elokuvan (Saara Cantell, 2015) tulkinnan kehollista ja affektiivista ulottuvuutta sekä tutkijan ja lasten vuorovaikutussuhdetta. Viittaamme tässä affektiivisuudella feministifilosofi Sara Ahmedia seuraten niihin tunneintensiteetteihin ja ruumiillisiin tuntemuksiin, joita kohdistetaan esimerkiksi mediateksteihin, tässä

tapauksessa elokuvaan. Tämän ruumiillisen ulottuvuuden huomioiminen voi avata ikkunoita siihen, millaisia tunteita lapset liittävät mediateksteihin, ja kuinka median ymmärtäminen on ruumiillista, hiljaista tietoa, joka jää usein näkymättömiin (Ahmed 2004; ks. myös Kontturi & Taira 2007, 44–45; Koivunen 2008, 5–6).

Matilda: Lähiaikoina mä oon käyny kattoon sellasen *Onnelin ja Annelin talvi* [heiluttaa piirustuspaperia kädessään, katsoo kameraan].

Minttu: [vetää syvään henkeä, innostuu, huudahtaa]: Mäkin! Mä katoin viikonloppuna... öö... *Onnelin ja Annelin talvi* -elokuvan!

[...]

Heta: Mitäs siin tapahtu? Mä en oo nähny sitä.

Matilda: Noo, siinä oli sellasii pikkusii ihmisii.

Minttu: Ja siinä tuli sitten pikkujoulukin! [värittää, hymyilee]

Matilda: Niin ja kolari! Siinä ihan alussa. Mut niille ei käynyt niille pikkuihmisille mitään... [katsoo Minttuun]

Minttu [innostuneella äänensävyllä, hymyilee]: Ja niillä oli pieni vauva ja ne Onneli ja Anneli anto sille pienelle vauvalle helistimen ja sen iskälle sellasen kauhan kun se keitti puuroa [hymyilee, katsoo meitä] Ja sitten ne leipo sellasia ihan pieniä pullia... [siristää silmiään, näyttää sormilla kokoa]

Sara [puhuu Mintun ja Matildan päälle, katsoo ylös piirustuksesta]: Ja sitten niillä oli se auto

Matilda [puhuu Saran ja Mintun päälle, katsoo ylös piirustuksesta]: Ja sitten ne maistoi sitä niin sitte...

Sara: Se pikkuauto.

Matilda: Niin se oli sinkku jaa jaa tota [jatkaa värittämistä].

Minttu: Se vietiin korjaamoon.

Matilda: Niin koska se oli tehnyt kolarin. Ison auton kanssa mutta [katsoo ylös meihin] auto ei murskaantunut ihan kokonaan silleen pläts [lyö oikealla kämmenellä lattiaan] pläts [lyö vasemmalla kämmenellä lattiaan]

Minttu: Siinä semmonen iso lumiaura ajoi sen auton syrjään [katsoo tiiviisti meitä, näyttää vakavalta, puhuu huolestuneella äänensävyllä, eläytyy] ja sit siit lähti renkaat ja se ei enää käynnistynyt

Heta: Okei. [huolestuneella äänensävyllä, kysyvästi]

Minttu: Se auto pienet ihmiset kaatui toisinpäin [kallistaa päätä oikealle, esittää kaatumista] koska se auto... [”kaatuu” polvien päältä puoliksi makaamaan lattialle]

Matilda: Niin aluks se ajo tälleen [suoristaa kädet eteensä kämmenet vastakkain, Minttu nousee takaisin istumaan] sit tääl tulee se ”tik” [kiertää toisen kämmenen yläkaurta toisen päälle] se ajo sen sivuun ja sitte näin [näyttää kädessään olevalla kynällä, miten päin auto kaatui, katsoo meihin]



Minttu: Se kaatu. [huolestuneella äänensävyllä, katsoo meihin]

Inkeri: Niin toisinpäin.

Heta: Aa! [yllättyneellä, uteliaalla äänensävyllä]

Videolainaus, Jojot 21.10.2015

Lainaus havainnollistaa, kuinka *Onnelin ja Annelin talvi* -elokuva oli Mintulle, Saralle ja Matildalle mediaan liittyvää jaettava tietoa, josta he kaikki innostuivat puhumaan. Erityisesti Mintun kertomuksessa on mukana voimakas eläytyminen ilosta huoleen sekä kehollisuus, kun hän kertoo, kuinka pieniä Onnelin ja Annelin leipomat pullat olivat ja kun hän kaatuu itsekin kyljelleen kertoessaan, mitä Vaaksanheimon perheen autolle tapahtui. Videokamera kuvaa ainoastaan tyttöjä, mutta taustalta kuuluva tutkijan ääni muuttuu sävyltään puheenaiheen mukaan huolestuneesta uteliaaseen ja yllättyneeseen, osoittaen lasten ja tutkijan vuorovaikutusta juttelutilanteessa. Näin ollen tutkijan oma paikantuminen osaksi innostunutta keskustelua vaikutti todennäköisesti myös siihen, että tutkimustilanteesta muodostui dialoginen ja aineistollisesti rikas ja tiheä.

Lasten mediatiedon ulottuvuuksia

Alle kouluikäiset lapset elävät monin eri tavoin medioituneessa lastenkulttuurissa ja yhteiskunnassa, ja he tulevat globaaliin mediaan kytkeytyvän kulutuskulttuurin kohteeksi ja toimijoiksi jo nuoresta alkaen. (Buckingham 2011, 5–7.) Media on läsnä päiväkodissakin monella eri tavalla lasten vaatteista päiväkodin sisustukseen, leluihin ja kirjoihin sekä lasten leikkeihin, joissa vilahtelee monenlaisia mediasisältöjä. Samalla on kuitenkin huomattava lasten väliset erot, sillä kaikki lapset eivät ole kiinnostuneita medialaitteista ja -sisällöistä samalla tavalla, eikä kaikilla ole myöskään mahdollisuutta osallistua kaupalliseen mediakulttuuriin samalla tavalla. Siten mediakulttuuri samaan aikaan sekä tuo lapsia yhteen että erottaa heitä toisistaan kiinnostuksenkohteiden ja mediatiedon perusteella. Median kuluttaminen ja tuottaminen muotoutuvat ennen kaikkea sosiaalisissa suhteissa vertaisiin, vanhempiin ja muihin aikuisiin. (Buckingham 2011, 143–144.) Jaamme Nick Couldryn näkemyksen siitä, että media-analyysien tulisi pohjata jokapäiväiseen käyttöön, tapoihin ja tottumuksiin. Sosiaalisen kytköksen huomioiminen on erityisen tärkeää tämän päivän mediaympäristössä, jossa teknologinen kehitys on nopeaa. (Couldry 2012, x–xi; 8–9.)

Päiväkoti-ikäisten lasten kanssa toteutettava kenttätutkimus koostuu lyhyistä hetkistä, kohtaamisista ja nopeasti vaihtuvista tilanteista. Videomateriaalissa ja kenttäpäiväkirjoissamme on kuvauksia useista lyhyistä jutteluhetkistä lasten kanssa, joissa media tuli esiin eri tavoin jaettuna kokemustietona. Jutteluhetket keskeytyivät usein, kun lapset jatkoivat sillä hetkellä meneillään olevaa leikkiä tai aloittivat uuden leikin. Seuraava lainaus kenttäpäiväkirjasta eskari-ikäisten Jojojen ryhmästä kuvastaa hyvin päiväkodissa kertyvää tietoa ja havainnointitilanteiden nopeaa tahtia. Oli ensimmäisen kenttäpäivän aamu, ja istuimme lattialla seuraamassa Helmin ja Siirin leikkiä muovisilla pienillä eläimillä. Tytöt olivat päästäneet tutkijat mielellään seuraamaan leikkiään, emmekä aluksi puuttuneet tyttöjen jutteluun mitenkään. Emme alussa kysyneet heiltä mitään media-aiheista, sillä meistä tuntui siltä, että olisimme jollakin tavalla häirinneet käynnissä olevaa leikkiä. Lopulta päädyimme kuitenkin kysymään tytöiltä, katsovatko he televisiota tai elokuvia. Helmi totesi, ettei ”kauheasti tykkää katsoa” ja Siiri kertoi, että katsoo mielellään *Frozenia*. *Frozenin* mainitseminen innosti tytöt puhumaan yhteen ääneen.

Tyttöjen puheessa on yhtäkkisesti nousevaa intoa, intonaatio ja ääni nousevat, kun he kertovat *Frozenista*. Molemmat nousevat seisomaan, tulevat lähemmäksi, laulavat: ”Let it go, let it go”, katsovat suoraan minuun. Helmi sanoo: ”Mä osaan sen melkein kokonaan englanniksi”, molemmille tuntuu olevan tärkeää kertoa *Frozenista* mahdollisimman nopeasti, osoittaa, että he tietävät, mistä elokuvassa on kysymys. Tuntuu, että tytöt melkein kilpailevat siitä, kumpi saa kertoa *Frozenista* ensin, ja osoittaa, että tietää. *Frozen* tuntuu olevan näille tytöille olennaista mediakulttuurista pääomaa, josta pitää tietää. Tietämällä hahmot kuuluu tiettyyn yhteisöön, ehkä tietämättömyys sulkee puolestaan ulos. Ei ole väliä, vaikkei välttämättä olisi nähnyt elokuvaa loppuun, tai muistaisi sitä. [...] Vaikka tytöt innostuvat kovasti kertomaan *Frozenista*, juttua ei riitä pitkäksi aikaa, toisin kuin muissa leikeissä. *Frozen* tai mikään muukaan media ei tule esiin heidän leikkejään havainnoidessa, eikä mitenkään ensimmäisenä, kun kysyn tytöiltä heidän lempileikeistään kotona ja päiväkodissa.

(Kenttäpäiväkirja Jojot 30.9.2015)

Frozeniin liittyvästä kenttäpäiväkirjalainauksesta tulee hyvin ilmi, kuinka media ei tullut lasten puheessa juurikaan esiin, ellemme sitä erikseen heiltä kysyneet. Kukaan tutkimusryhmään osallistuneista lapsista ei nimennyt lempileikikseen tai tekemisekseen ensimmäisenä mitään



mediaan liittyvää, ja kysyttäessä pelaamisesta he mainitsivat korttipelit tai lautapelit. Mediasta erikseen kysyttäessä lapset usein innostuivat hetkeksi kertomaan jostakin heille tärkeästä elokuvasta, televisio-ohjelmasta tai pelistä tai esimerkiksi laulamaan Robinin *Paperilennokki*-laulua, kunnes puhe kääntyi johonkin muuhun, sillä hetkellä tärkeämpään aiheeseen. Seuraava videolle tallentunut esimerkki päiväkodin pihalla käydystä keskustelusta neljävuotiaiden Kertun ja Eevin kanssa ilmentää mediatiedon tyyppillistä hetkittäisyyttä lasten puheessa.

Annukka: Okei aika hurja. Mitä leikkejä te tykkäätte leikkiä täällä ulkona?

Eevi: Mä tykkään aina kaikkia prinsessajuttuja.

Annukka: Prinsessa okei. Sulla onkin vähän niinkun tollanen prinsessahamekin päällä. Aika tommonen. Ja sama Kertullakin on semmonen ihan prinsessahame.

Kerttu: Mä tykkään aina leikkiä keijukaista.

Annukka: Keijukaista okei...

Kerttu: Sitä Keijupoukamaa!

Annukka: Okei. Ooks sä nähnyt jotain keijusarjoja tai elokuvia?

Kerttu: Mää oon kattonut kotona mul on toi *Keijupuokama*-elokuva kotona niin mä oo kattonut sitä tuol kotona.

Annukka: Okei. Onks Eevi nähnyt sellaista elokuvaa?

Eevi: Mä tuun varovasti tästä.

Kerttu: Joo!

Annukka: Joo tuu varovasti ettet kaadu siihen.

Eevi: Mut mä en kyl uskalla mennä.

Annukka: Niin no älä mene jos et uskalla.

Kerttu: Mää ainakin uskallan.

Annukka: Ai jaa...

Kerttu: Kun mää oon mä oon nytten näin monta vuotta [näyttää neljää sormea].
(*Videolainaus*, Hyrrät 28.9.2015)

Lasten kanssa yhdessä havainnoiden tuotettavan laadullisen tiedon tärkeänä ulottuvuutena on pääsy lasten omiin hienovaraisiin, mediaan liittyviin merkityksenantoihin. Havainnoimalla päiväkotiympäristössä ja kotona lasten leikkejä sekä mediaan liittyvää juttelua, eleitä, ja muita ruumiillisia ilmaisuja voidaan saada tietoa siitä, kuinka globaali ja paikallinen media ovat läsnä lasten arjessa ja sosiaalisissa suhteissa, kuinka lapset itse merkityksellistävät median ilmiöitä ja kuinka mediatieto toimii erontekojen välineenä. Lasten oma merkityksenanto ei myöskään palaudu usein esitettyyn kritiikkiin lapsuuden ja nuoruuden läpikotai-

sesta kaupallistumisesta tai tasapäistymisestä. Seuraava aineistoesimerkki havainnollistaa, kuinka mediatieto on vuorovaikutuksellista ja yhdessä jaettua tietoa.

Heta: Mitäs noi muut on? [näyttää tietokoneen ruudulta *Onnelin ja Annelin talvi* -elokuvan julistekuvaa, Minttu ja Matilda kurkottavat tabletin näytön yli, molempien hiukset roikkuvat näytöllä.]

Minttu [kertoo innostuneella äänellä]: Tos on Tinglestiina ja Tangelstiina ja rouva Ruusupuu.

Matilda: [yhtä aikaa Mintun kanssa]: Rouva Ruusupuu!

Sara [konttaa lähemmäs tietokonetta, tulee kuvaan Hetan viereen]: Ja rouva Rusina!

Minttu: Missä se rouva Rusina on? [kumartuu Matildan kanssa lähemmäs ruutua]

Sara [näyttää sormella]: Tuol alhaalla [Minttu, Matilda ja Sara lähtevät tietokoneen äärestä takaisin piirtämään ja värittämään]

Sara: Se rouva Ruusupuu on ihana se rouva Ruusupuu *aina* muuttaa kun *aina* on joku virhe [painottaa aina-sanoja]

Heta: Ai niin niissä taloissa joo...

Sara: Niin aluks se pyysi yhden vanhan rouvan sitten siit tuli kahden tytön ja sitten taas tuli ison perheen [vilkaisee Matildaa] eiks niin [piirtää, katsoo alas piirustukseensa]

Matilda: Mm... [katsoo alas piirustukseen]

Heta: Kenen kans te kävitte kattoon ton?

Matilda: Äidin ja isosiskon.

Sara: Mä en oo kattonut.

Minttu: Iskän kaa...

Sara: Mä en oo kattonut mut mä vaan tiään ne. [hymyilee]

(*Kenttäpäiväkirja*, Jojut 21.10.2015)

Kenttäjaksomme aikana ensi-iltansa saanut *Onnelin ja Annelin talvi* tuli esiin useaan kertaan videolle tallennetuissa jutteluhetkissä. Lainauksessa elokuva yhdistää Saran, Mintun ja Matildan tutkijoiden kanssa tietokoneen ääneen yhteisen, selvästi kaikille mieluisen mediatekstin luokse (ks. kuva 1). Tytöt jakavat mielellään tietoa elokuvasta ja elokuvateatterikokemuksestaan, täydentävät toistensa lauseita ja muistelevat elokuvan tapahtumia. Koska Sara ei ole nähnyt elokuvaa, hän varmistaa puheensa lomassa Matildalta, että hän varmasti kertoo siitä meille oikein: ”Eiks niin?” Kun Matilda vahvistaa Saran puheen, Sara lopuksi toteaa, että vaikka hän ei ole katsonut elokuvaa, hän tietää tarinan ja hahmot – ja



Kuva 1.

on samalla osa näiden lasten jaettua, mediaan liittyvää kokemustietoa, joka tuo heidät tässä haastatteluhetkessä yhteen.

Näin *Onnelin ja Annelin talvi*, vuonna 2011 julkaistu *Onneli ja Anneli* sekä myös Marjatta Kurenniemen kirjat, joita osa tytöistä oli lukenut, muodostuvat haastattelun hetkellä ja päiväkotikontekstissa jaetuksi, mieluiseksi ja yhteiseksi kokemukseksi. Keskustelussa painottuu myös mediakulttuurin yhteys sosiaalisiin suhteisiin ja elokuvissa käyminen erityisenä, vanhempien ja sisarusten kanssa jaettuna hetkenä. Mediakulttuuriin osallistuminen ei – kuten Sara hyvin tiivistää – kuitenkaan välttämättä vaadi elokuvan katsomista, vaan yhteinen vertaissuhteissa jaettu sekä puheen ja leikin kautta sovellettu tieto riittää.

"Päiväkodissa ei pelata mitään, vaan leikitään":
medialeikit ja sukupuoli

Suvi Pennanen (2009, 187–192) on määritellyt medialeikin leikiksi, jossa lapset soveltavat ja käyttävät mediasisältöjä, esimerkiksi televisiosarjojen tai elokuvien hahmoja tai juonenkäänteitä. Leikki on näin aika- ja kulttuurisidonnaisesti, rakentuva sosiaalinen ilmiö, jossa painottuu lasten aktiivinen toiminta. (Kalliala 1999, 59; Vuorisalo 2009, 156–157.) Marjatta

Kallialan (1999, 179–180) mukaan ”lastenkulttuuriseen kompetenssiin” kuuluu tiettyjen mediailmiöiden, kuten ohjelmien ja elokuvien tunteminen. Medialeikkeihin sisältyvä mediatieto on lastenkulttuureissa arvokasta kulttuurista pääomaa: tietoisuus mediasisällöistä sitoo lapsen osaksi tiettyä lapsiryhmää ja saattaa myös sulkea ulos. Tieto siirtyy lasten vertaissuhteissa nopeasti eteenpäin ja muuntuu samalla – lapsiryhmästä kukaan ei välttämättä ole nähnyt *Star Warsia*, mutta kaikilla on tieto elokuvien tapahtumista ja päähenkilöistä (ks. myös Willett 2015, 415).

Mediaan liittyvissä leikeissä ovat läsnä usein ajankohtaisimmat ja globaalit mediailmiöt, joita lapset soveltavat osaksi omaa arkeaan ja vertaiskulttuuriaan. Leikki on näin ollen luovaa, aktiivista ja ruumiillista merkityksen luomista, ja mediaan kytkeytyessään sitä voi usein tulkita myös eräänlaisena fanikulttuurin muotona (vrt. Saarikoski 2009, 31–37). Ilman mediakulttuurista tietoa lasten medialeikkien tunnistaminen voi olla tutkijalle haastavaa (Ylönen 2012, 96, 100). Mekin kysyimme usein lapsilta tarkentavia kysymyksiä tai otimme tutkimuspäivien välissä selvää lasten mainitsemista leluista, televisiosarjoista, elokuvista tai peleistä.

Globaali mediakulttuuri näkyy lasten puheissa ja leikeissä myös erilaisten sukupuoleen liittyvien eronkojen välineenä. Elokuvatutkija Teresa de Lauretisin teoretisointeja soveltaen mediakulttuuria voi ymmärtää sukupuoliteknologiana, joka tuottaa käsityksiä sukupuolesta tietyssä yhteiskunnallisessa, historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa (de Lauretis 2004, 37–38, ks. myös Mulari 2015, 22). Lapsille suunnattua media- ja kulutuskulttuuria voi tulkita arenana, joka muodostaa käsityksiä sukupuolesta, rodullisuudesta ja yhteiskuntaluokasta ja tarjoaa lapsille erilaisia mahdollisuuksia rakentaa käsitystä itsestään.

On myös huomattava, että kaupallinen lastenkulttuuri on varsin sukupuolittunutta ja rodullistettua: lelut, elokuvat ja pelit on usein jaettu selkeästi erikseen tytöille ja pojille, ja kaupallisen mediakulttuurin hahmot ovat valtaosin valkoisia (Anouk & Kehily 2008, 126–156.) Myös me huomasimme kenttäjaksomme aikana, kuinka nimenomaan median katsominen, kuunteleminen ja siitä jutteleminen johti lasten välisiin spontaneihin keskusteluihin tyttöjen ja poikien väreistä, leluista, peleistä ja televisio-ohjelmista. Sukupuolen lisäksi nämä eronteot liittyivät myös lasten neuvotteluihin medialaitteiden ja -sisältöjen ikärajoista, sekä päiväkodin ja perheen lasten mediankäytölle asettamiin, toisinaan ristiriitaisiin rajoituksiin.



Kasvatusinstitutionaalisten käytäntöjen mukaan lapset ovat päiväkodissa aikuisten kasvattajien kontrollin, sääntelyn ja valvonnan kohteena, ja heitä ohjataan toimimaan tietyllä tavalla esimerkiksi kannustaen tietynlaisiin leikkeihin. (Strandell 2012, 19–21, 103.) Päiväkodin kasvattajien käsityksillä ja mielipiteillä mediasta on suuri vaikutus siihen, millaiseksi leikkiympäristöksi päiväkotitoiminta muotoutuu medialeikeille. Kasvattajat voivat vaikuttaa joko tukemalla tai rajoittamalla tiettyjä lasten leikkejä. (Kalliala 1999, 297–300, Pennanen 2009, 182, 192.) Huolinäkökulmaa korostavassa tulkinnassa lasten nähdään jopa olevan päiväkodissa ”turvassa” medialta ja sen vaikutuksilta sekä kulutuskulttuurilta (Pennanen 2009, 185; ks. myös Ylönen 2012, 111–112; Ruckenstein 2013, 158). Käytännössä mediaa on kuitenkin miltei mahdoton erottaa päiväkodin arjesta, jossa se on monin tavoin läsnä, esimerkiksi lasten leikeissä, puheissa, vaatteissa tai päiväkodin leluissa. Lapset ovat päiväkodissa myös itse mediakulttuurin kuluttajia ja muokkaavat erilaisia mediasisältöjä leikkeihinsä ottaen kantaa päiväkodin henkilökunnan rajoittamiin ja tukemiin mediailmioihin (Ruckenstein 2013, 19–20).

Tutkimuspäiväkodissamme mediasisällöt eivät juurikaan näkyneet päiväkodin virallisessa järjestyksessä ja päivärytmisissä. Keskusteluissamme kasvattajien kanssa tuli usein esiin varauksellisuutta liittyen mediasisältöihin – usein mainittiin, että päiväkodin olisi hyvä olla medialta suojattu paikka, ”kun lapset kuitenkin pelaavat kotona niin paljon”. Päiväkodin rooli ”mediasta vapaana” ympäristönä tuntui myös ohjaavan lasten vastaushalukkuutta ja -haluttomuutta esimerkiksi kysyttäessä pelaamisesta tai kielletyistä medialeikeistä: lasten pelaamista digitaalisista peleistä saimme usein tietoa vasta, kun niistä erikseen kysimme. Seuraavassa otteesta tulee esille, kuinka kuusivuotiaalla Ali osoittaa tietävänsä, että digitaaliset pelit eivät kuulu päiväkotiin.

[...] Kysyn pojilta, mitä he rakentavat. Niilo kertoo rakentavansa pienen laivan isomman laivan sisälle. Muut pojat kertovat rakentavansa panssarivaunuja ja lentokoneita. Ali sanoo ”tää ois suklaamaailma”. Yritän kysellä lisää tästä suklaamaailmasta ja selviää, että suklaamaailma on *Minecraft*-pelissä. Selviää, että Ali tykkää pelata *Minecraftia* kotona. Kysyn, mitä muita pelejä Ali tykkää pelata. Ali kertoo, että tykkää pelata myös *Tintti*-peliä konsolilla. Kun kysyn, mitä hän pelaa päiväkodissa, sanoo Ali: ”Päiväkodissa ei pelata mitään, vaan leikitään.” Sitten Ali jatkaa taas legoleikkejä ja juttelumme peleistä jää lyhyeksi.

(*Kenitätäpäiväkirja*, Jojot 30.9.2015)

Suvi Pennasen päiväkotitutkimuksen mukaan lapsia harvemmin kannustettiin tai tuettiin medialeikkeihin päiväkodissa. Yleisempää puolestaan oli se, että kasvattajat estivät tai rajoittivat lasten medialeikkejä joko suoraan tai välillisesti (Pennanen 2009, 196). Leikit kielletään usein sillä perusteella, että lasten pelätään vahingoittavan itseään joko fyysisesti tai psyykkisesti.

Kiellettyjen leikkien voidaankin nähdä heijastavan aikamme normeja, moraalikäsitteitä, odotuksia ja näkemyksiä. (Hänninen 2003, 57; ks. myös Saarikoski 2009, 37.) Heinäsuon päiväkodissa esimerkiksi *Turtlesista* ja *NinjaGosta* kumpuavat taisteluleikit vaikuttivat olevan erityisesti poikien suosiossa. Kasvattajat puolestaan kokivat nämä leikit sopimattomiksi niiden vauhdikkuuden, äänekkyuden ja rajuuden vuoksi (vrt. Pennanen 2009, 201). Satu Valkonen (2012, 197) on havainnut, että kertoessaan mieleisistään televisio-ohjelmista erityisesti pojat ovat kiinnostuneita taisteluista (ks. myös Rydin 2003, 83; Garitaonandia & Olega 2001, 144). Taisteluleikit oli Hyrrien ryhmässä kielletty kokonaan, mikä tulee ilmi myös seuraavasta kenttäpäiväkirjan otteesta.

Lauri ja Imran menevät hakemaan hiekkaleluja. Menen kysymään pojilta, aikovatko he rakentaa hiekkakakkuja. Pojat kuitenkin kieltävät, että eivät he aio mitään hiekkakakkuja rakentaa. Imran sanoo, että he eivät leiki *NinjaGota* vaan voimataistelua lapiolla. Anna kuitenkin puuttuu tähän ja sanoo, että lapiolla kuuluu leikkiä vain hiekkaleikkejä. Anna sanoo, että taisteluleikit on kielletty tässä ryhmässä.

(*Kenttäpäiväkirja*, Hyrrät 12.10.2015)

NinjaGo-hahmot nousivat esiin myös toisessa yhteydessä saman kenttäpäivän aikana, mikä osoitti sen, että myös tätä mediaailmiötä sovellettiin päiväkodin arkipäivään taisteluleikkien kieltämisestä huolimatta. Kenttäpäivä sijoittui syyslomalle, jolloin päiväkodissa oli vähemmän lapsia paikalla ja enemmän aikaa normaalista päivärytmistä poikkeavaan ohjelmaan. Lauri, Imran ja Kasper olivat päässeet yhdessä lastentarhanopettajan kanssa tietokoneelle kertomaan omat *NinjaGo*-tarinansa ja tulostamaan kuvat itselleen. Imranin *NinjaGo*-tarina oli kirjoitettu kuvien alle:

Käärmeiset hyökkää ja *NinjaGo* tuli ja taisteli sitä ja sitten *NinjaGo* meni taistelemaan käärmeiden kaa aseilla. *NinjaGo* hyökkää ja *NinjaGo* alkoi voittaa ja lohikäärme lentää ja valkoinen lohikäärme lentää. Toi on hyvämpi hyökkääjä toi vihree koska sillä on hyviä voimia. (4-vuotiaan Imranin tarina)



Huomasimme kuitenkin selvästi *NinjaGo*-ilmiöön liittyvät rajoitukset kysyessämme lapsilta kuvista. Leikin kieltäminen päiväkodissa vaikutti näin myös meidän pääsyymme mediatietoon. Kukaan lapsista ei innostunut kertomaan kuvista tarkemmin, vaikka he tunsivat jo meidät ja olivat jutelleet kanssamme innokkaasti saman päivän aikana. Kun pyysimme Imrania ja Lauria valokuvaan *NinjaGo*-kuviansa kanssa, he nostivat paperit vakavannäköisinä kasvojensa eteen, eivätkä kertoneet meille tarkemmin kuvien sisällöstä. Myöhemmin pojat menivät pöydän alle rakennettuun majaan yhdessä kuvien kanssa, ja vaikuttivat näin rakentavan päiväkodin järjestykseen oman medialeikkittelänsä, johon kasvattajilla tai tutkijoilla ei ollut pääsyä. Osa median ilmiöistä jäi näin meidän tutkijoiden ulottumattomiin lasten vertaiskulttuurin alueeksi. Myöhemmin yksi kasvattajista, Saara, kertoi, että lapsilla oli tapana kertoa jo kaukaa lähestyville aikuisille, etteivät he leikkineet *NinjaGo*-taisteluleikkiä tai lopettaa se heti, jos aikuinen sattui tulemaan paikalle. Saara totesi, ettei katsonut tällaisen kasvattajan toiminnan olevan pedagogisesti oikein, ja jäimme pohtimaan sitä, kuinka helposti taisteluksi muuttuvaa medialeikkiä olisi parasta käsitellä lasten kanssa.

Sukupuoleen liittyvä eronteko tulee erityisen selkeäksi, kun *NinjaGo*-leikkiä vertaa *Frozen*-leikkiin, jota Hyrrien ryhmän Leila, Amanda ja Eevi leikkivät samana päivänä laulaen ja tanssien *Let It Go* -laulua keskellä siivoushetkeä. *Frozen*-leikki määrittyi päiväkodissa sallituksi medialeikiksi, ja ryhmän aikuiset hyödynsivät sitä myös itse arkipäiväisissä toimissaan, kuten lasten hiusten kampaamisessa animaation Elsa-hahmon hiusten kaltaisiksi.

Näin ollen sekä ryhmän lapset että aikuiset tekivät sukupuoleen liittyvää erontekoa mediasisältöjen kautta ja niitä hyödyntäen. Mediatiedon sukupuolittuneisuus oli lasten ja aikuisten jaettua tietoa: Leilan istuessa värittämässä *Turtles*-kuvaa pöydän ääressä hän kysyi yhdeltä lastenhoitajalta, Annalta, miten kuva pitäisi värittää oikein. Anna kehotti Leilaa kysymään toisen pöydän ääressä värittävältä Laurilta neuvoa, sillä ”Lauri tietää enemmän *Turtlesista*”.

Toisaalta lapset myös haastoivat mediakulttuurin sukupuolittuneisuutta puheessaan. Näytimme molemmille ryhmille patkän *Ryhmä Hau*-animaatiosarjasta (*Paw Patrol*), ja havainnoimme, millaisista aiheista lapset alkoivat spontaanisti jutella ja mitä teemoja he liittivät näke-

määnsä ja kuulemaansa. Valitsimme *Ryhmä Haun* sillä perusteella, että se oli havaintojemme perusteella tuttu kummankin ryhmän lapsille, eikä se vaikuttanut määrittävän suoraan ”tyttöjen tai poikien” televisio-ohjelmaksi. Katsomisen aikana sekä Hyrrät että Jojot puhuivat enimmäkseen hahmojen sukupuolesta, tyttö- ja poikaeläimistä, sekä siitä, mihin hahmoon he samaistuivat. Seuraava videolta litteroitu keskustelulainaus kuusivuotiaiden Roopen, Luukaksen, Adan ja Matildan kanssa ilmentää lasten neuvottelua sukupuolesta.

Roope: Mä haluisin olla täs se poliisi se... [epäselvää]

Ada: Niin mäkin se kissa ja se pöllö ja...

Luukas: Mä haluan olla ne kaikki!

Roope: Mä oon kaikki paitsi Kaja!

Luukas: Mä oon kaikki. Mä oon ihan kaikki!

Roope: Ooks sä Kaja?

Luukas: Joo. Eihän tytöis oo mitään vikaa.

Ada: Ei niin. Pojat voi olla tyttöjä. Mä oon yleensä poikaeläin.

Matilda: Joo oon mäkin mä oon tosi monesti mun vanhassa päiväkodissa ihan melkeen aina poika...

(*Videolainaus*, Jojot 27.10.2015)

Aineistoesimerkki havainnollistaa sitä, kuinka mediasisällöt voivat avata moninaisia neuvotteluja sukupuolesta – myös normatiivisia sukupuolikäsityksiä haastavia. Mediasisällöt voivat näin ollen olla myös lähtökohtana, kun lasten kanssa pohditaan sukupuoleen liittyviä teemoja. Havaintojemme mukaan lapset kokivat nämä pohdinnat varsin tärkeiksi, ja alkoivat spontaanisti keskustella niistä mediatekstien kautta. Lasten leikkien havainnoiminen antaa näin ollen mahdollisuuksia tunnistaa monenlaisia median vaikutuksia ja sidoksia lasten arjessa tekemiin erontekoihin – mutta myös välineitä siihen, kuinka erontekoja voidaan haastaa.



"Mutta mä en saa kattoa tätä": ikään liittyvät eronteot ja affektiivisuus

Tyttöjen ja poikien mediasisältöjen lisäksi lapset puhuivat paljon siitä, minkä ikäisille tietyt mediasisällöt ovat sopivia. Mediasisältöjen ikärajasuositukset, joita vanhemmat ja kasvattajat usein valvovat (ks. esim. Noppari ym. 2008, 154; Noppari 2014, 115), tulivat esille esimerkiksi neljävuotiaiden Eevin ja Ellan puheessa. Eevi ja Ella leikkivät kotileikkiä, jossa Eevi oli äiti ja Ella isosisko. Eevi piti kädessään pientä kukkaroa, jota koristivat *Winx*-animaatiosta tutut keijut. Tytöt tunnistivat sarjan keijut sekä niihin liittyvät lelut ja muut tuotteet, mutta kertoivat, etteivät ole vielä tarpeeksi vanhoja katsomaan sarjaa. Ikärajoituksesta tulee keskustelussa lasten yhteistä, jaettua ja myös yhteisesti hyväksyttyä tietoa: ”Ja mäkään en saa sitä kattoa.”

Eevi: Tää on äidin oma lompakko leikisti...

Heta: Ai se?

Eevi: Joo!

Heta: Mitäs siinä on? Näytätkö sä sitä vähän tänne kun mä en näe sitä? Ai siinä on keijuja. Tiedäks sä mitä noi keijut on?

Eevi: Ne on Winxiä.

Heta: Ai ne on Winxjää.

Eevi: Joo.

Ella: Tämä isosisko käyttää...

Heta: Onks se Winx onks se telkkarissa?

Eevi: Joo!

Heta: Joo.

Eevi: Mutta mä en saa kattoa tätä.

Heta: Aijaa.

Eevi: Kolmevuotiaana mä aloin kattoo tätä... [nauraa]

Heta: Oliks se sit liian jännä?

Eevi: Mm [nyökkää] joo.

Ella: Montakovuotiaalle tää on?

Eevi: Öö kymmenenviisituhattanelkyt!

Ella: Ja mäkään en sitä saa kattoa.

Eevi: Ei saa.

Ella: Mutta mua ei pelota...

Eevi: Sitä kestää et me ollaan niin vuotiaita.

(*Videolainaus*, Hyrrät 5.10.2015)

Ikärajaneuvotteluiden lisäksi lainaus havainnollistaa mediasisältöihin liittyvää affektiivisuutta ja tunneulottuvuutta, kun Ella vakuuttaa, ettei *Winx* pelota häntä. Pelko ja jännitys olivat usein läsnä lasten puheessa, ja he liittivät useimmiten nämä tunteet ”isompien lasten” tai aikuisten ohjelmiin ja peleihin. Sara Ahmedia (2004) seuraten affektiivisuuden voi ymmärtää tuottavana voimana: kysymys on siitä, mitä affektiivinen suhde mediakulttuurin tekstin ja kokijan välillä tuottaa. Kuinka affektiivisuus näyttäytyy sosiaalisena, tunteiden julkisena määrittelynä ja jaettuna tunnekokemuksena? Seuraavassa lainauksessa neljävuotias Lauri kertoo tutkijalle dinosauruselokuvista, jotka hän jakaa lasten, 6-vuotiaiden ja aikuisten elokuvaan.

Annukka: Okei. Onks siitä joku elokuvakin? Ooks sä nähnyt?

Lauri: On. Meil on kotona elokuva. Toinen on lasten ja toinen on 6-vuotiaiden.

Annukka: Okei. Toinen on lasten ja toinen on 6-vuotiaiden vai? Ooks sä nähnyt ne molemmat?

Lauri: Oon joo...

Annukka: Joo. Mitäs niissä tapahtuukaan? Mä en oo nähnyt niitä meinaa.

Lauri: Tota niissä taistellaan. Ja siinä lastenelokuvassa ei taistella mutta siinä aikuistenelokuvassa taistellaan vähän. Ja siinä on ja siinä aikuisten dinosauruselokuvassa tapahtuu niin että ne menee metsäretkelle. Ja sit ne myös löytää mökin. Ja sitten siinä tapahtuu niin että sieltä tulee paljon tyrannosaurusrexejä. Ja sit sieltä tulee se lentolisko.

Annukka: Onks se pelottava?

Lauri: On. Tosi hurja!

Annukka: Uskallatko sä yksin katsoa sitä?

Lauri: Uskallan!

Annukka: Oho!

(*Videolainaus*, Hyrrät 28.9.2015)

Aineistolainauksen perusteella affektiivinen – pelon tai jännityksen – kautta suuntautuminen mediakulttuuriin oli lapsiryhmässä jaettua, hiljaista ja ruumiillista tietoa. Tämä tieto konkretisoitui lasten tietoisuutena ikärajoista sekä heidän omassa luokittelussaan pienempien ja isompien lasten sekä aikuisten mediasisältöihin. Näin ollen virallinen tieto ja ruumiillinen tieto lomittuvat toisiinsa ja tulivat koetuksi, etelyiksi ja jaetuiksi sekä henkilökohtaisesti että yhteisöllisesti.



Lapset olivat usein varsin tietoisia mediaan kohdistuvasta huolipuheesta ja rajoittamisesta. Seuraavassa aineistoesimerkissä tulee esille, miten esikoulu-ikäinen Roope on sisäistänyt median käyttöön liittyvän yhteiskunnallisen ja kasvatuksellisen huolipuheen. Katja Repo ja Jouko Nätkin (2015,110) esittävät, kuinka huolet lasten median käytöstä ilmenevät usein tarkkailuna ja normittamisena, kuten median kanssa vietetyn ajan rajoittamisena. Elina Noppari (2014, 100) on tutkimuksessaan todennut vanhempien huolien liittyvän ennen kaikkea mobiiliin internetiin, liialliseen pelaamiseen ja median väkivaltaisiin sisältöihin. Kun puhumme Luukaksen ja Roopen kanssa, minkä ikäisenä heistä olisi hyvä saada oma puhelin, kieltää Roope heti puhelimen hyödyn. Roope liittyy puhelimen vahvasti pelaamiseen eikä heti muista, että puhelinta voisi käyttää myös yhteydenpitoon. Roope ottaa kantaa pelaamiseen kielteisenä asiana, mutta toisaalta kertoo heillä kotona olevan monia pelejä. Roopen puheesta heijastuu mahdollisesti aikuisten suhtautuminen siihen, että liika pelaaminen on pahasta.

Heta: Minkä ikäisenä teistä olisi hyvä et sais oman puhelimen?

Luukas: No kuusivuotiaana.

Roope: Tuhattuotiaana.

Heta: Aijaa.

Roope: Mä en halua puhelinta.

Heta: Sä et halua?

Roope: En.

Annukka: Mikset sä halua?

Roope: No kun niis ei oo mitään järkeä.

Annukka: Okei.

Luukas: No on.

Roope: No mitä?

Luukas: Että voi soitella...

Roope: Ai niin se. Pelaaminen ei oo järkeä sil menettää mun järjen.

Luukas: Meil on paljon pelejä kotona. Ainakin yks *Star Wars* -legopeli...

Roope: Meilläkin on yks *Star Wars* -legopeli tai kaks eiku kolme eiku neljä eiku viis...

Luukas: Meil on...

Roope: Eiku viistoista.

Luukas: Meil on yks *Star Wars* -peli ja yks legopoliisipeli.

(*Videolainaus*, Jojot 21.10.2015)

Tämä lainaus korostaa eroja, jotka liittyivät lasten perheissä läsnä oleviin ja mediankäyttöön liittyviin rajoituksiin, joista Luukas ja Roope neuvottelevat yhdessä. Luukas oli aiemmin samana päivänä osoittanut osaavansa käyttää tablettia sujuvasti (paremmin kuin tutkijat) ja kertoi innostuneeseen ja lämpimään sävyyn *Minecraft*-pelistä, jota hän pelaa yhdessä isänsä kanssa. Roopen näkemys pelaamisesta on kielteisempi ja korostaa pelaamisen haittoja. Lainaus tuo näin esiin mediasuhteen affektiivisuuden monet ulottuvuudet ja lasten väliset erot: samaan maailmiin voi suuntautua monella eri tavalla, sekä omasta kiinnostuksenkohteista että perheen käytännöistä riippuen.

Boom Kah pihakeinussa: eronteot ja affektiivisuus

Palasimme reilun kuukauden mittaiselta kenttäjaksoltamme muistiinpanovihkojen, valokuvien, videoiden ja piirustuksien kanssa. Kun aloimme käydä läpi aineistoa, meidät valtasi aluksi hämmennyisyys: mitä suuresta, hajanaisesta ja moninaisesta aineistosta oli mahdollista saada irti? Mitä etnografisen havainnoinnin kautta päiväkodissa tuotettu tieto voi kertoa lasten mediasuhteesta ja mediakulttuureista?

Ensikatsauksella aineisto jätti ristiriitaisen olon. Media tuntui olevan siinä läsnä yhtä aikaa ei-missä ja kaikkialla. Lasten vaatteissa ja päiväkodin sisustuksessa, kirjoissa ja leluissa välähtelivät Disneyn prinsessat, *Turtlesit* ja *Angry Birds* ja liukumäki muuttui leikissä oivalliseksi *Star Wars*-hahmojen ja *Hämähäkkimiehen* kodiksi. Samaan aikaan mediasisällöt ja niiden merkitykset tuntuivat pakenevan tutkijaa: mediatieto oli usein hetkittäistä ja nopeaa, lempileikeistä kysyttäessä lapset harvemmin mainitsivat televisio-ohjelmia tai digitaalisia pelejä, ja päiväkodissa muut leikit, kuten kotileikki tai ulkona haravoiminen, kiinnostivat mediasisältöjä enemmän. Kuten olemme tässä artikkelissa kuvanneet, myös päiväkodin käytännöt osittain piilottivat mediaan liittyvää puhetta, leikkiä ja tunteita – *NinjaGon* innoittamien taisteluleikkien kieltäminen oli tehnyt koko *NinjaGo*-aiheesta vaikeammin lähestyttävän, eivätkä lapset mielellään kertoneet meille tästä maailmiöstä tai siihen liittyvistä ajatuksista tai tunteista.

Aineiston tarkka läpikäyminen alkoi kuitenkin nostaa esiin tiettyjä toistuvia teemoja, jotka määrittivät tutkimusryhmämme lasten



mediasuhdetta. Ensinnäkin lapset käyttivät mediatekstejä aktiivisesti ja vuorovaikutuksellisesti, jolloin median ilmiöistä tuli lapsia yhteen kokoavia asioita. Tietoisuus *Star Warsista* tai *Onnelista ja Annelista* muodosti yhteistä, jaettua lastenkulttuuria, johon pystyi osallistumaan, vaikkei olisi nähnyt elokuvaa tai pelannut pelejä. Kuten 6-vuotias Sara osuvasti toteaa tämän luvun pääotsikossa: ”Mä en oo kattonut, mut mä vaan tiän ne.” Lapset myös liittivät median seuraamisen perheeseen ja sisarusuhteisiin: juuri kukaan ei kertonut pelaavansa tai katsovansa televisiota yksin. Yhteiskunnallisessa keskustelussa pahimpana mediaan liittyvänä uhkakuvana pidetään usein yksinäistä lasta tai nuorta, joka syrjäytyy normaalina pidetystä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, koska on niin uppoutunut ”tietokone- ja pelimaailmaan” (Repo & Nätti 2015, 109), mitä lasten omat näkemykset selvästi haastoivat. Aineistossamme alle kouluikäisten lasten mediankäyttö määrittyi nimenomaan sosiaalisen ulottuvuuden kautta ja vuorovaikutuksessa muihin lapsiin, sisaruksiin ja vanhempiin (vrt. Noppari ym. 2008, 57–61).

Lapset käyttivät mediasisältöjä myös moninaisten erontekojen välineenä. Nämä eronteot liittyivät ensinnäkin sukupuoleen. Globaalin, lapsille suunnatun kaupallisen mediakulttuurin sukupuolittuneisuus näkyi selkeästi myös päiväkodin arjessa siten, että keskustelut mediasta päätyivät johdattelematta ”prinsessoihin ja *Turtleseihin*”, tyttöihin ja poikiin. Tulkintamme mukaan lapset tekivät aktiivisesti sukupuolta hyödyntäen (vrt. Thorne 1993) usein varsin kaavamaisia mediakuvastoja. Toisaalta lapset saattoivat myös haastaa sukupuoli-odotuksia ja valita samastumisen kohteeksi sekä tyttö- että poikahahmoja. Sukupuoleen liittyvää, mediaan lomittuvaa neuvottelua voi pitää rajatyönä (*borderwork*), jossa lapset muodostavat sukupuolen mukaan eriytyneitä ystäväryhmiä (Thorne 1993; Nayak & Kehily 2008, 9–11).

Rajojen vetäminen muodostaa kuitenkin myös mahdollisuuksia niiden ylittämiseen ja haastamiseen, kuten *Ryhmä Hau* -ohjelmaa koskeva keskusteluesimerkki osoittaa. Eronteot liittyivät myös ikään. Jo 3–4-vuotiaat lapset olivat varsin tietoisia ikärajoista, ja kommentoivat elokuvia, pelejä ja televisiosarjoja pienten tai isojen juttuina. Tietoisuus globaalista mediakulttuurista tuntui myös osaltaan häivyttävän sosiaaliseen luokkaan liittyvää eroa tässä tutkimuspäiväkodissä, jonka lapset olivat luokka- ja kulttuuritaustoiltaan varsin erilaisia. On kuitenkin huomattava, että hyvin harvalla lapsella oli vielä omaa puhelinta tai muita medialaitteita,

jotka voivat toimia luokkaan perustuvan eronteon välineenä vanhempien lasten kohdalla.

Lopuksi haluamme kiinnittää huomiota lasten, kasvattajien ja tutkijoiden mediasuhteen affektiivisuuteen. Lapset suuntautuivat mediakulttuuriin ja ottivat sitä omakseen lukuisten eri tunneulottuvuuksien kautta. Robinista ja Elastisesta pitävän neljävuotiaan Kertun innokas *Boom Kab*-laulu pihakeinussa ilmensi iloa ja osaamisen ylpeyttä: ”Mä voin laulaa vielä yhden laulun!” Kuusivuotiaalle Luukakselle isän kanssa vietetty aika *Minecraft*-pelin parissa tuntui olevan erityisen tärkeää, ja kuusivuotias Niilo kertoi ylpeänä katsovansa mieluiten luontodokumentteja. Internet-meemi kauhunalle *Freddystä* herätti pelonsekaista innostusta kuusivuotiaassa Alissa. Etnografisessa tutkimuksessa on huomioitava myös tutkijan affektiivinen suhde tutkittaviin ja tämän tutkimuksen tapauksessa myös mediakulttuuriin. Ei ehkä ollut sattumaa, että lyhyen kenttäjaksomme innokkaimmat keskustelut kietoutuivat *Onnelin ja Annelin* kaltaisen elokuvan ympärille. Omat kiinnostuksen kohteemme ja sukupuolemme saattoivat osaltaan vaikuttaa siihen, miksi *NinjaGo*-ilmiö jäi meille vieraammaksi.

POHDITTAVAKSI: MEDIAPUHEEN JA MEDIALEIKKIEN HAVAINNOINTI PÄIVÄKODISSA

- Millä eri tavoilla mediasisällöt (televisiosarjat, pelit, elokuvat) näkyvät lasten puheessa ja leikeissä osana päiväkodin arkea?
- Millaisia mediaan liittyviä asioita (leluja, kuvia, kirjoja) päiväkodin tilassa on?
- Mitkä medailmiöt ovat pinnalla juuri nyt, ja millaisia ajatuksia ja tunteita ne herättävät lapsissa? Mistä medailmiöistä lasten mielestä on tärkeää tietää? Miksi jotkut mediakulttuurin ilmiöt ovat lapsista tärkeitä ja toiset taas vähemmän tärkeitä?
- Mitä mediaan liittyviä ilmiöitä tämän päivän leikkien sisällöistä voi löytää, ja millaisessa muodossa näitä sisältöjä leikeissä käytetään? Miten medialeikkeihin suhtaudutaan päiväkodissa?
- Toimivatko medailmiöt lasten keskenään jakamana tietona vai erottavatko ne lapsia toisistaan (esimerkiksi pojille ja tytöille suunnatut mediakuvastot ja ikärajat)?
- Millainen on kasvattajien oma mediasuhde?



3. Oivalluksia eskarista! Varhaispedagogiikan kehittämistä lasten mediasuhteiden näkökulmasta

Johanna Sommers-Piironen ja Heli Hemilä

Lasten mediamaailma ja -kokemukset ovat läsnä jokaisen päiväkodin arjessa. Mediakulttuuri näkyy erityisesti lasten leikeissä, leluissa, vaatteissa ja muissa arjen hyödykkeissä, kuten myös lasten kokemusmaailmaan heijastuvissa perheiden mediankäytön ja vuorovaikutuksen käytännöissä. Mediaan liittyvät kokemukset ja asenteet näkyvät ja kuuluvat myös aikuisten toiminnassa ja puheissa. Mediakulttuuria ei siis enää voi sulkea päiväkotien ulkopuolelle, vaan se on varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä otettava huomioon kuten muutkin lasten kasvuun ja oppimiseen vaikuttavat tekijät.

Mediamaailma ilmiöineen näyttäytyy varhaiskasvatuksen ammattilaisten puheissa ja kasvatustyössä usein lasten hyvinvointia ja kasvua uhkaavana ja päiväkotien toimintakulttuuria haastavana tekijänä (Ylönen, 2012). Myös kasvattajat itse ovat monien haasteiden edessä nivoessaan mediakasvatusta päivittäiseen toimintaan – mahdollisista ennakkoluuloista ja vierauden tunteesta huolimatta. Esiopetuksen uudet opetussuunnitelmat, jotka otetaan kunnissa käyttöön elokuussa 2016, velvoittavat ammattilaisia huomioimaan toimintaa suunnitellessaan ja toteuttaessaan lasten kiinnostuksen kohteet ja kokemukset sekä pitämään huolta lasten monilukutaidon edistämisestä, mukaan lukien medialukutaidon sekä tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen. Sama vaatimus laajenee koskemaan koko varhaiskasvatusta, kun uudistetut varhaiskasvatussuunnitelmat otetaan käyttöön syksyllä 2017.

Tässä artikkelissa kerromme Helsingissä käynnissä olevasta esiopetuksen toimintakulttuurin kehittämishankkeesta ja siitä, miten kehitämme siinä yhdessä esiopetusryhmien kasvattajien kanssa lasten mediasuhteista ja -kokemuksista ammentavaa pedagogiikkaa. Tarkastelemme hankkeessa tuotetun tiedon ja kokemusten valossa sitä, miten lasten mediakulttuuri



näkyä toiminnassa ja sen suunnittelussa, sekä sitä, miten kasvattajat ottavat mediakasvattajuuden ja lasten mielenkiinnon kohteista lähtevän mediakasvatuksen osaksi esiopetusta.

Yhdessä uutta ymmärrystä ja osaamista

Helsingin varhaiskasvatusvirastossa käynnistyi elokuussa 2015 *Oivalluksia eskarista! – monilukutaitoa ja mobiilia oppimista edistämässä* -hanke, jolla kehitetään ja vahvistetaan uudistuneen opetussuunnitelman mukaista toimintakulttuuria ja pedagogista osaamista esiopetusryhmissä. Nelihenkinen projektitiimi pohtii ja kehittää yhdessä yli 300 helsinkiläisen esiopetusryhmän kanssa lasten monilukutaitoa ja tieto- ja viestintäteknistä osaamista edistävää kasvatusta. Vuoden 2016 loppuun kestävä hanke on saanut tukea opetus- ja kulttuuriministeriöltä. Vaikka hankkeen tavoitteena on kehittää erityisesti digitaalisiin välineisiin ja mobiiliin oppimiseen liittyvää osaamista, on sen lähtökohtana ja kantavana voimana kasvatus mediakulttuurissa ja -kulttuuriin.

Oivalluksia eskarista! -kehittämismalli perustuu muun muassa Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskuksen (MEKU) vuosina 2012–2013 toteuttaman hankkeen kokemuksiin ja tuloksiin päiväkotien mediakasvatuksen kehittämistyöstä (Kuuluu kuvaan -hanke; Pääjärvi & Sommers-Piironen 2013) sekä Helsingin varhaiskasvatusviraston pedagogista yhteistyötä tukeviin rakenteisiin ja käytäntöihin. Kehittämistyössä keskeistä on kehitettävien sisältöjen ja menetelmien sekä erilaisten koulutus- ja ohjaustapahtumien lisäksi olemassa olevan osaamisen ja hankkeessa toteutettujen käytäntöjen näkyväksi tekeminen ja jakaminen toisten kanssa.

Hankkeen aluksi kartoitimme esiopetusryhmien mediakasvatuskäytäntöjä, -osaamista ja -resursseja sekä päiväkotien kehittämistarpeita ja -toiveita. Toteutimme sähköisen kyselyn, johon saimme 314 vastausta, sekä tapasimme kaikkien varhaiskasvatusalueiden ja päiväkotien esimiehet ja esiopetusryhmien lastentarhanopettajat alueellisissa tapaamisissa ja johtoryhmissä. Esittelimme hankkeen lähtökohdat ja tavoitteet, keskustelimme kasvattajien ja esimiesten kokemista kehittämistarpeista ja -haasteista sekä mietimme yhdessä olemassa oleviin käytäntöihin nivoutuvia kehittämistapoja. Osallistimme lapsia hankkeen nimen ja logon suunnitteluun piirtämällä ja visioimalla unelmien ja tulevaisuuden

”eskaria” kahden päiväkodin lasten kanssa sekä järjestämällä logon suunnittelukilpailun kaikille esiopetusryhmille.

Olemme järjestäneet kymmenen koko henkilöstölle suunnattua Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa -koulutusta johdatteluna aiheeseen. Esiopetuksen (media)pedagogisten käytäntöjen kehittämisen tueksi loimme esiopettajien alueellisten tapaamisten ja päiväkoteihin tehtävien ohjauskäyntien muodostaman pitkäjänteisen prosessin, jota täydentävät pedagogisiin sisältöihin ja menetelmiin käytännönläheisesti pureutuvat työpajat. Prosessin tavoitteena on, että jokainen esiopetusta toteuttava kasvattajatiimi oppii tunnistamaan ja tiedostamaan ryhmänsä mediakasvatukselliset tarpeet ja mahdollisuudet sekä löytää ryhmälleen parhaiten soveltuvat opetussuunnitelman mukaiset pedagogiset käytännöt ja välineet.

Kehittämistapaamisia järjestetään kaikilla viraston kolmellatoista varhaiskasvatusalueella kolme kertaa, ja niihin kutsutaan kunkin alueen kaikki esiopetuksessa työskentelevät lastentarhanopettajat. Tapaamisissa tarkastellaan kasvattajien omia ja erityisesti lasten mediasuhteita ja -kokemuksia kasvatustyön perustana, työstetään ja ideoidaan uuden opetussuunnitelman mukaisia pedagogisia sisältöjä ja menetelmiä, pohditaan lasten ja vanhempien osallisuutta, jaetaan kokemuksia sekä esitellään esiopetustiimeissä suunniteltua ja toteutettua mediakasvatusta. Projektityöntekijän ohjauskäynnillä pohditaan ja arvioidaan kunkin kasvatustiimin kanssa heidän mediakasvatuksellisia käytäntöjään sekä ideoidaan ja kokeillaan uusia tapoja toteuttaa mediakasvatusta hyödyntämällä käytettävissä olevia digivälineitä.

Kaikkiin koulutuksiin ja tapaamisiin sisältyy runsaasti reflektiota ja keskustelua pedagogisista käytännöistä sekä uusien toimintatapojen ideointia ja yhteiskehittelyä. Työstettyä dokumentoidaan ja jaetaan sähköisesti varhaiskasvatusviraston sisäisillä kanavilla. Yhdessä oivallettua tehdään näkyväksi myös muille sosiaalisen median ja hankkeen verkkosivuston kautta. Hyödynnämme tässä artikkelissa hankkeen aikana syntynyttä dokumentaatiota, muun muassa alkukartoituksen aineistoa, tapaamisissa kirjattuja keskusteluja ja palautteita sekä esiopetustiimien tekemiä suunnitelmia.



Varhaiskasvattajan lähtökohdat mediakasvattajuuteen

Moni varhaiskasvattaja ei pidä itseään mediakasvattajana, ainakaan aluksi. Mediakasvatus on käsitteenä joillekin vielä jäsentymätön ja voi kuulostaa jopa "liian hienolta", kuten eräs kasvattaja totesi hankkeen esittelyssä. Mediakasvatus yhdistyy kasvattajien puheissa ja käsityksissä helposti muusta kasvatuksesta erillisiin projekteihin, joissa käytetään tietokoneita tai muita digivälineitä (ks. myös Mertala & Salomaa 2016).

Jos käsitettä ei ole yhteisesti avattu, saattavat siihen liittyvät ennakkoletukset vaikuttaa myös oman osaamisen arvioimiseen. Pyysimme alun kyselyssä esiopetusryhmissä työskenteleviä kasvattajia arvioimaan ammatillisia valmiuksiaan pienten lasten mediakasvatukseen seitsemänportaisella asteikolla (1=erittäin puutteelliset, 7=erittäin hyvät). Vajaa kolmannes sijoitti valmiutensa asteikon puoliväliin, 42 % koki ne keskitasoa puutteellisimpina ja vain reilu neljännes keskitasoa parempina. Näkemys omasta osaamisesta alkaa kuitenkin avartua heti, kun mediakasvatusta käsitellään yhdessä.

Matka tietoiseksi mediakasvattajaksi aloitetaan hankkeemme tapaa- misissa kasvattajien omien mediasuhteiden ja -osaamisen tarkastelulla ja reflektoinnilla: Millainen mediankäyttäjä itse olen? Miten suhtaudun mediaan? Mitä ajattelen lasten mediankäytöstä ja kasvatuksesta mediakulttuurissa? Jotta voisi tietoisesti kehittyä mediakasvattajana, mediaan liittyvien tietojen, taitojen ja osaamisen lisäksi on tärkeää tunnistaa sekä oman että kollegan kasvatustoiminnan ja -valintojen taustalla vaikuttavia ajatuksia, arvoja, käsityksiä ja osaamista (Pääjärvi & Sommers-Piironen 2013; Salomaa 2016). On hyvä huomata, että jokaisella kasvattajalla on omanlaisensa mediasuhde, joka heijastuu siihen, millaista mediakasvatusta lapsille ryhmässä tarjotaan.

Ymmärrän nyt, että "digikasvatus"/mediakasvatus on paljon muutakin kuin aikuisen negatiivisia ennakkoluuloja median käytöstä

Jokaisella meistä on oma mediasuhde. Voi kuinka monisyisiä keskusteluja tästä vielä syntyykään työpaikallani.

Iso osa kasvattajista käyttää itse mediaa vapaa-aikanaan, joten välineet ovat monille tuttuja. Alun kyselyssä kasvattajat kokivatkin valmiutensa mediavälineiden pedagogiseen hyödyntämiseen kohtuullisen hyvinä.

Seitsenportaisen asteikon (1=erittäin puutteelliset, 7=erittäin hyvät) keskitasolle valmiutensa sijoitti noin neljännes kasvattajista. Keskitasoa puutteellisempina niitä piti reilu kolmannes ja keskitasoa parempana 41 % kasvattajista. Suurin osa kasvattajista (yli 84 %) kaipasi kuitenkin tukea ja ohjausta mediakasvatukseen ja/tai tieto- ja viestintätekniikan pedagogiseen hyödyntämiseen. Avoimissa vastauksissa korostuivat digitaalisten välineiden käyttöön, mutta myös niiden saamiseen liittyvät tarpeet sekä toiveet uusista pedagogisista ideoista ja vinkeistä.

Yksittäisen välineen tai laitteen mukaanotto toimintaan saattaa tuntua helpommalta kuin lasten mediakulttuurin ilmiöiden huomioiminen ja mediakasvatuksen toteuttaminen laajemmin osana kasvatuksellista toimintaa (ks. myös Mertala & Salomaa 2016). Mediakasvatus jää helposti lapsiryhmässä vain tabletin ja oppimispelien käytöksi, tai se jätetään jopa kokonaan tekemättä, koska välineitä ei ole käytettävissä. Joskus pelkän mediavälineen saamisen päiväkotiin odotetaan tuovan mediakasvatuksen mukanaan ryhmään.

Pulmana mediakasvatuksessa mielestäni on laitteiden olemattomuus. Ei ole tabletteja, lapset eivät saa käyttää kaupungin tietokoneita edes oppimispeleihin. Mielestäni minun ei tarvitse työssäni käyttää omia välineitä.

Ihan hyvä hanke, jos annetaan välineet. Meillä ei ole ryhmätilassa edes pöytäkonetta työntekijöille, joten aika alkeellista on meidän hommat. Suoraan 90-luvulta.

Mediavälineet eivät sellaisenaan innosta kaikkia kasvattajia ottamaan mediakasvatusta jokapäiväiseksi osaksi ryhmänsä toimintaa. Osa kasvattajista suhtautuu varauksella teknologiaan tai jopa ”pelkää” laitteita, ja niiden pedagoginen käyttö ja siten koko mediakasvatus jätetään mielellään taitavammille. Moni löytää kuitenkin lasten mediakulttuurin ja siihen liittyvien ilmiöiden kautta yhteyden ja motivaation mediakasvatukseen sekä luontevan tavan tutustua lasten kanssa myös teknologian pedagogisiin mahdollisuuksiin (ks. myös Pääjärvi & Sommers-Piironen 2013). Lasten ilmaisun ja kerronnan rikastuttaminen, lasten kiinnostuksen kohteiden ja kokemusmaailman huomioiminen sekä osallisuuden edistäminen innostavat monia mediakasvatukseen.

Innostuin ajatuksesta, että mediakasvatus on muutakin kuin välineitä, lasten osallisuuden ja lapsen oman tuottamisen tärkeys.



Päätin, että kokeilen kameran antamista lapsille, myös esityksen videoimiseen, *Minecraft*-jumpaa lasten ideoiden pohjalta.

Kun varhaiskasvattajien tieto ja näkemys mediakasvatuksesta ja sen monimuotoisuudesta laajenee koulutusten ja pedagogisten kokeilujen myötä, vahvistuvat myös ymmärrys ja tietoisuus omasta mediakasvattajuudesta. On tärkeää, että kasvattajat oppivat myös tunnistamaan, mikä omassa kasvatustyössä ja toiminnassa on jo mediakasvatusta. Hankkeen aikana on ollut mahdollista huomata, kuinka tiedon lisääntyessä epävarmuus mediakasvattajana vaihtuu pedagogiseksi voimaantumiseksi siitä, että osaakin jo ja tekee oikeita asioita.

Minäkin voin olla ihan hyvä mediakasvattaja, vaikka laitteiden käyttö tuottaakin minulle hankaluutta.

Ymmärrän nyt, että osaan jo vaikka mitä! Mediakasvatus on yksi osa sisältöjä ja voidaan liittää kaikkeen muuhun toimintaan.

Lasten mediasuhteet ja -kokemukset päiväkodin toiminnassa

Mediakasvatustietoisella varhaiskasvattajalla on käsitys ja ymmärrys siitä, millaisissa ympäristöissä ja vuorovaikutussuhteissa lapset kasvavat ja toimivat sekä miten nykyinen mediakulttuuri vaikuttaa lapsen kasvuun ja kehitykseen (Salomaa 2016). Hankkeemme tapaamisissa tarkastelemmekin kasvattajien mediasuhteiden jälkeen lasten mediamaailmaa. Keskustelemme lasten leikeissä, puheissa ja muussa toiminnassa näkyvistä mediakokemuksista ja -ilmiöistä sekä pohdimme, millaisia kasvatuksellisia tarpeita, mutta myös mahdollisuuksia tehdyistä havainnoista nousee. Kuvaamme seuraavaksi sitä, millaisina lasten mediakulttuuri ja -kokemukset näyttäytyvät niissä keskusteluissa, joita kasvattajat ovat tapaamisissa kirjanneet.

Lasten mediasisältöihin liittyvät kokemukset nousevat vahvasti esiin esiopetuksessa työskentelevien keskustelukirjauksista. Lasten leikeissä, puheissa, piirustuksissa, vaatteissa ja lelupäivän leluissa näkyvät suosittu kuvaohjelmat ja pelit, kuten *Frozen*-elokuva, *Minecraft*-peli, viihdeohjelmat *Putous*, *Vain elämää* ja *The Voice of Finland*. Lasten kerrotaan katselevan kuvaohjelmia verkossa Netflixin ja YouTuben kautta. YouTubesta

kuunnellaan myös musiikkia, suosikkiartistina Robin ja Cheek. Esillä ovat myös uutiset, joiden teemoista esimerkiksi pakolaiskysymys näkyy sekä lasten puheissa että leikeissä.

Kasvattajien havaintojen mukaan mediakokemukset heijastuvat myös lasten vertaissuhteisiin. Niiden nähdään toisaalta toimivan lapsia myönteisesti yhdistävänä tekijänä, mutta toisaalta ne saattavat johtaa siihen, että lapset, joilla ei ole tietoa median keskeisiksi muodostuneista sisällöistä, suljetaan leikin ulkopuolelle (ks. myös Ylönen 2012; tässä raportissa Lehtikangas & Mulari 2016). Keskusteluissa kävi ilmi myös huoli lasten runsaasta pelaamisesta, kaupallisuudesta, ikärajoista ja niiden noudattamisesta sekä vanhempien sallivasta suhtautumisesta lapsille sopimattomiin mediasisältöihin.

Lasten mediatoimijuuteen viittaavia havaintoja keskusteluissa tuli esiin jonkin verran. Lasten kerrotaan tutkivan mediaa: piirtävän ja askartelevan esimerkiksi pelejä, älypuhelimia ja tietokoneita. Kotona olevista laitteista puhutaan ja omaa puhelinta odotetaan. Joissakin ryhmissä lapset myös kehuskelevat laitteilla ja vertailevat niitä. Kasvattajat kertovat lasten suhtautuvan luontevasti digivälineisiin ja olevan teknisesti taitavia niiden käytössä, mutta tarvitsevan kuitenkin opastusta siihen, mitä niillä saa tehdä ja milloin.

Mielenkiintoista kirjatuissa keskusteluissa on se, että niissä ei juuri ole mainintoja esiopetuksen tarjoamista mediakokemuksista. Yksittäisiä mainintoja on eskarikirjan hahmoista, lepopetoksen saduista, valokuvamisesta ja dokumentoinnista sekä lastenkirjoista. Lasten mediasuhde ja -kokemukset nähdään ehkä vielä asiana, joka rakentuu ja tapahtuu pääasiassa päiväkodin ulkopuolella.

Esiopettajien keskusteluista keskeisimmiksi pedagogisesti lasten kanssa työstettäviksi asioiksi nousevat turvataidot, esimerkiksi ikärajat ja pelottavista asioista aikuisille kertominen, toden ja fiktion selvittäminen sekä lasten kertomien mediasisältöjen ja -kokemusten käsittely. Lapsille halutaan tarjota vaihtoehtoja medialle, mutta myös monipuolisempia sisältöjä ja tapoja käyttää mediavälineitä. Mediaan liittyvien teemojen käsittely vanhempien kanssa koetaan myös tärkeäksi.

Vaikka lasten mediakokemukset näkyvät selvästi päiväkodin arjessa, moni esiopetuksessa työskentelevä kokee tuntevansa huonosti lasten media-arkea. Yhdeksi parhaimmista keinoista tutustua lasten media-maailmaan on havaittu se, että annetaan lasten kertoa heitä itseään kiin-



nostavista kirjoista, elokuvista, peleistä ja ohjelmista. Tämän voi nähdä myös tärkeänä osoituksena aikuisen kiinnostuksesta ja arvostuksesta lasta ja tämän elämää kohtaan. Eräässä ryhmässä kasvattaja päätti hankkeen myötä tutustua paremmin lasten mediamaailmaan seuraamalla, kyselemällä ja keskustelemalla. Lapsen kommentti “Liisa, sä oot kiinnostunut lego-jutuista?” kertoo, että aikuisen kiinnostus ja tapa toimia eri tavalla oli pantu merkille.

Mediakasvatus osana esiopetusta

Mediakasvatus ei ole vielä nivoutunut osaksi suunnitelmallista ja tavoitteellista varhaiskasvatusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2013) selvityksen mukaan vain viidesosassa kunnista yli puolet varhaiskasvatustyksiköistä toteuttaa tietoista mediakasvatusta. Alkukartoituksemme perusteella näyttää siltä, että mediakasvatusta toteutetaan tai ollaan toteuttamatta myös helsinkiläisissä päiväkodeissa lähinnä kasvattajien oman kiinnostuksen mukaan. Yli puolet kasvattajista vastasi kyselyssä, että esiopetustiimin suunnitelmassa ryhmän toimintaa sille asetetaan vain harvoin tavoitteita, jotka liittyvät lasten mediataitojen kehittymiseen.

Kaikki kyselyyn vastanneet kasvattajat käsittelevät lasten kanssa mediaa jollakin tavalla vähintään viikoittain. Valtaosa vastaajista keskustelee lasten kanssa heidän mediakokemuksistaan sekä heitä mediassa mietityttävistä asioista. Selvästi harvemmin – vaikka monissa paikoissa kuitenkin kuukausittain – lasten mediakokemuksia käsitellään myös muilla tavoilla, esimerkiksi piirtäen, liikkuen tai leikkien. Lasten vanhempien kanssa lapsiin ja mediaan liittyvistä asioista ja kasvatustavoitteista keskustelee vähintään kuukausittain reilusti alle puolet vastaajista. Työyhteisön sisällä keskustelua lapsista ja mediasta osana varhaiskasvatusta esiintyi selvästi enemmän, vaikka se ei vielä näkynytkään päiväkodin yhteisinä mediakasvatuksen suunnitelmina tai tavoitteina.

Esiopetusryhmissä lasten mediatuottaminen tai medialaitteiden käytön opettaminen vaikutti kyselyn perusteella olevan vielä vähäistä. Digikamerat ja tietokoneet ovat tähän asti olleet päiväkodeissa enemmän aikuisten työvälineitä. Hankkeemme aikana monet ovat innostuneet ajatuksesta, että kameran voi antaa lasten käsiin ja kuvaamista hyödyn-tää paitsi toiminnan dokumentointiin myös lasten ilmaisuuden välineenä.

Kehittämistyön palautteiden perusteella innostus on siirtynyt myös käytäntöön: moni kertoi jo antaneensa kameran lapsille ja kokeilleensa erilaisia juttuja.

Omassa ryhmässäni kokeilin monenlaista. Eniten innosti lasten tarinat ja kuvat. Valokuvausta lapsen silmin, lapset enemmän valokuvaajina.

Kokeilin valokuvasuunnistusta, oppimisympäristön uudelleen organisointia, että välineet ovat entistä paremmin lasten saatavilla.

Myös suurin osa päiväkoteihin tehdyistä ohjauksenkäynneistä on keskittynyt mediatuottamiseen: kerrontaan, kuvaamiseen ja videointiin, animaatioihin, lehden tekoon ja sarjakuviin. Innostus lisätä lasten omien mediatuotosten tekemistä näkyy myös esiopetustiimien pedagogisissa suunnitelmissa, joita kasvattajat esittelevät kolmannessa tapaamisessa.

Sadutus, haastattelut, kuvausleikit, omat lehdet, runokirjat ja äänimaailmat ovat käytännön esimerkkejä siitä, mitä lasten kanssa jo tehdään tai suunnitellaan tehtävän. Ajattelutavan muutos ei kuitenkaan tapahdu hetkessä. Monet ideat suunnitellaan toteutettaviksi ensi vuonna tai jollakin tietyllä retkellä, vaikka esimerkiksi kuvaamista ja kerrontaa olisi helppo nivoa osaksi päivittäistä toimintaa jopa saman tien.

Lapsille halutaan opettaa muun muassa turvallisia käyttötaitoja, mediakriittisyyttä sekä toden ja tarun eroa. Suunnitelmista voi kuitenkin tehdä sen havainnon, että lasten mediasuosikkeja hyödynnetään suhteellisen vähän. Lasten mediasuhteet ja -kokemukset huomioidaan suunnitelmissa lähinnä keskusteluina lasten kanssa sekä niin, että kasvattajat tutustuvat lapsia kiinnostaviin sisältöihin. Monia kasvattajia mietityttää median kaupallisuus, mikä saattaa osaltaan estää sisältöjen käyttämistä osana muuta opetusta.

Digiajan kasvatuksesta ja sen kehittämisestä

Isossa organisaatiossa toimintakulttuurin tuloksellinen kehittäminen koko esiopetusväen kanssa on haastavaa. Varhaiskasvatusalueiden ja päiväkotien toimintakulttuureissa ja resurssissa on eroja. Vahvaa varhaiskasvatusosaamista löytyy kuitenkin kaikkialta. Oivalluksia eskarista! -hankkeessa olemme etsineet keinoja toimijoiden osaamisen esiintuomi-



seksi ja sellaisten toimintatapojen luomiseksi, jotka sopivat luontevasti jo olemassa oleviin käytäntöihin tukien asioiden toisin katsomista, yhteistä tekemistä, keskustelua ja osaamisen jakamista.

Ensimmäisen kerran jälkeen oli vähän silmät pyöreänä kaikesta tiedosta eikä tiennyt kuinka suhtautua, mutta nyt viimeisen kerran jälkeen tuntuu selkeämmältä ja saimme päiväkotiin hyviä vinkkejä.

Kuten kasvatus yleensä, myös mediakasvatus on moninaista. Oivallus omasta roolista digiajan kasvattajana sekä ymmärrys mediakasvatuksen merkityksestä ovat keskeisiä kasvatuskäytäntöjen kehittämisessä. Kouluttaminen, pedagogisten vinkkien jakaminen tai uuden digiväliseen käytön opettelu eivät sellaisenaan vielä riitä muuttamaan toimintaa ja ajattelua. Tarvitaan pitkäkestoista ja työyhteisössä pedagogisesti johdettua prosessia, jossa kasvattajia haastetaan uusilla näkökulmilla, reflektoidaan olemassa olevaa, kokeillaan uusia menetelmiä ja jalostetaan vanhoja sekä arvioidaan opittua ja sanallistetaan oivallettua toisille. Kehittämistyön palautteissa moni kasvattaja kertoo hyötynensä eniten juuri yhteisestä keskustelusta sekä osaamisen ja kokemusten jakamisesta, mutta esiin nousee toiveita myös koko työyhteisön yhteisestä kehittämisestä.

Esiopetuksen opetussuunnitelma sekä uudistuva varhaiskasvatussuunnitelma velvoittavat jatkossa jokaisen varhaiskasvattajan, tiimin ja yksikön pohtimaan mediakasvatukseen liittyviä käytäntöjään. Kuten Mertala ja Pääjärvi (2016) osuvasti toteavat, hyvänä lähtökohtana tähän työhön on “keskittyä sisällöllisesti niihin ilmiöihin, jotka näyttäytyvät lapsille arjessa merkityksellisinä”. Nämä ilmiöt varhaiskasvattaja löytää mediakasvatuksen keinoin antamalla tilaa ja välineitä lapsille käsitellä heitä kiinnostavia ja mietityttäviä asioita tutkien, leikkien, kokeillen, kertoen ja itseään eri tavoin ilmaisten.

Innostuin ajatuksesta, että yhteistyössä toisten kanssa voin tehdä LASTEN kanssa pienestä suurta!

4. Lapset oman mediakulttuurinsa kuvaajina haastattelututkimuksessa



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Satu Valkonen

Pienten lasten mahdollisuudet osallistua heitä koskevan tiedon keräyttämiseen ovat perinteisesti olleet vähäisiä. Tämä selittyy ainakin osittain sillä, että erilaiset kielellisyyteen ja kirjalliseen tekstiin keskittyvät menetelmät ovat hallinneet tutkimusta. Lukutaito määrittää lasten osallistumisen mahdollisuuksia; esimerkiksi kyselyitä on kohtalaisen helppoa ja kustannustehokasta toteuttaa koululuokissa, kun taas haastattelu on melko aikaa vievä ja kallis tiedonkeruutapa. Tämä on yksi syy siihen, miksi alle kouluikäisten lasten mediakulttuureista tai mediankäytöstä ei vielä toistaiseksi ole valtakunnallisesti tai kansainvälisesti kattavaa tutkimustietoa heidän itsensä kuvaamina (ks. kuitenkin Chaudron 2015).

Kouluikäisistä vastaavaa tietoa on saatavilla (esim. EU Kids Online -tutkimukset kuten Livingstone ym. 2011; Livingstone, Haddon & Görzig 2012; Livingstone ym. 2014 sekä kotimaiset mediabarometrit kuten Pääjärvi 2012; Suoninen 2013). Kun on tutkittu nuorempien lasten mediankäyttöä ja mediakulttuuria, lapsia koskevan tiedon tuottajina ovat toimineet tavallisesti vanhemmat (esim. Kotilainen 2010; Pääjärvi, Happo & Pekkala 2012; Suoninen 2013). Niissä tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu alle kouluikäisten lasten suhdetta mediaan, ilmiön tavoittamiseksi on kehitelty erityisiä lapsikeskeisiä tai -ystävällisiä tutkimusmenetelmiä. Niiden ajatellaan saavuttavan lapsen ääni perinteisiä lähestymistapoja paremmin ja olevan myös lapsille mieluisa tapa osallistua tutkimukseen (esim. Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos -pitkittäistutkimuksen julkaisut Noppari ym. 2008; Uusitalo, Vehmas & Kupiainen 2011; Noppari 2014 sekä Walamies 2011; Chaudron 2015).

Tässä artikkelissa käsittelen sitä, millaisin haastattelumenetelmin lasten mediakulttuuria voidaan tehdä näkyväksi lasten kielellisiä ja kehollisia viestejä kuunnellen. Menetelmien avulla voidaan kartoittaa, miten lasten mediakulttuuri on läsnä lapsen arjessa ja miten se ilmenee lapsen vertaissuhteissa ja leikeissä. En niinkään kuvaa tai analysoi lasten mediakulttuureita sinänsä, vaan tarkastelen tapoja, joilla lapsia



voidaan osallistaa tutkimustiedon tuottamiseen. Havaintoni perustuvat Nuorisotutkimusverkoston toteuttamaan Lasten mediakulttuurit -hankkeeseen (2015–2016), jossa tehtävänäni oli haastattelumenetelmien ideointi ja pilotointi esikouluikäisten lasten kanssa pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa päiväkodissa.

Yhdistin haastatteluun visuaalisia tutkimusmenetelmiä, jotka ovat viime aikoina olleet suosittuja etenkin lasten näkemysten selvittämisessä (Mustola ym. 2015; Buckingham 2009). Haastatteluiden lisäksi toteutin sekä osallistuvaa että ei-osallistuvaa havainnointia, joka osaltaan rikastaa kuvaa lasten mediakulttuurista, mutta joka toisaalta oli välttämätöntä haastatteluiden prosessinomaisessa suunnittelussa. Artikkelia kuljettaa eteenpäin kysymys siitä, millaisia mahdollisuuksia haastattelu tarjoaa lasten näkökulmien esittämiselle. Käsittelen ensin lasten äänen tavoittamisen ehtoja ja siirryn sitten tarkastelemaan haastattelua ja havainnointia. Visuaalisia menetelmiä käsittelen lopuksi erikseen.

Lapsen äänen ajallinen ja paikallinen rakentuminen

Haastattelumenetelmien menestyksellisyys on yhteydessä tutkimuksen sosiaaliseen kontekstiin eli siihen, kuinka lasten ääni kuullaan ja miten sitä tulkitaan (Kumpulainen, Mikkola & Salmi 2015, 136; Komulainen 2007, 13). Lasten äänen rakentuminen haastattelututkimuksessa kytkeytyy fyysiseen, kulttuuriseen ja sosiaaliseen ympäristöön ja saa lopulta muotonsa haastattelun vuorovaikutuksen tulkinnoissa. Käsittelen seuraavaksi tutkijan roolia ja positioita sekä haastattelupaikan, ajoituksen ja muiden ihmisten vaikutusta haastattelussa koottuun tietoon.

Lasta osallistavia tiedontuottamisen tapoja kehitettäessä on pohdittava, tarvitaanko lasten tutkimisessa erityisiä lapsikeskeisiä menetelmiä, miltä tutkimuksen tiedontuottajana, kanssatutkijana tai kohteena olo lapsesta tuntuu ja miten tutkimukseen osallistuminen saattaa muuttaa lapsen elämää. Lasten käsittäminen tutkimuksen subjekteiksi nostaa tutkimuseettiseen keskusteluun kysymykset siitä, mitä ovat lapsen oikeudet olla osallisina tutkimuksen tekemisessä (Lundy & McEvoy 2012) ja mitä tutkimuksen mahdolliset vaikutukset lasten elämään voivat olla (Alderson & Morrow 2004; Strandell 2010). Näitä teemoja tarkastellaan myös muissa tämän raportin tutkimusartikkeleissa.

Tutkimusmenetelmien valintaa määrittävät sekä suhtautuminen lasten kompetensseihin että heidän oikeuksiinsa (Strandell 2010, 92–93). Lasten osaamisen korostamisella pyritään legitimoimaan lasten oikeus osallisuuteen (Gallacher & Gallagher 2008). Tutkimuksen suunnittelussa tulee kuitenkin huomioida lasten erilaisuus ja erityisyys, haastattelututkimuksessa erityisesti menetelmän kielelliset vaatimukset (Winstone ym. 2014; Eder & Fingerson 2002). On pohdittava, missä määrin lasten tuottama tieto on samankaltaista kuin aikuisten ja missä määrin se eroaa tästä (Waksler 1991). Tietyissä mielessä on hyväksyttävä, että lasten tavat toimia haastattelututkimuksen tiedontuottajina ovat toisenlaisia kuin aikuisten.

Lasten haastattelua käsittelevissä metodologisissa tarkasteluissa nostetaan toisinaan esiin myös kysymys lapsen tuottaman tutkimustiedon pätevyydestä (Parkinson 2001). Lähtökohtaisesti oletetaan, että tutkimushenkilöllä on haastattelijan tavoittelema ainutkertainen tieto (Grover 2004, 82), mutta samanaikaisesti ajatellaan, että lapsi joko osaamattomuuttaan, epähuomiossa tai jopa tarkoituksellisesti tuottaa epätosia tai asiaankuulumattomia vastauksia tutkijan esittämiin kysymyksiin.

Suhtautuminen tiedon validiuteen kytkeytyy olettamuksiin siitä, millaista tietoa sosiaalisesta todellisuudesta lapsen ääni välittää. Tässä tutkimuksessa lapsen ääni käsitetään tilanteittain rakentuvana, tutkijan ja tutkittavan kohtaamisessa tuotettuna ja riippuvaisena käytetyistä tutkimusmenetelmistä (ks. myös Kraftl 2013, 17). Lapsen tieto on sosiaalisesti muotoutunutta ja sidoksissa niihin perspektiiveihin, joiden perusteella he tekevät havaintoja. Lapsi luo omat käsityksensä ja merkityksensä todellisuudesta, mutta hänen subjektiivisimmatkaan tulkintansa eivät ole täysin yksilöllisiä ja ainutkertaisia. Haastattelumenetelmien välityksellä ei siis päästä käsiksi lapsen sosiaaliseen todellisuuteen sinänsä tai onnistuta ikään kuin kurkistamaan hänen päänsä sisään. Sen sijaan lapsen ääni heijastelee niitä tapoja, joilla lapset aktiivisesti rakentavat todellisuuttaan, ja siten kuvaa konstruktioprosesseja, jotka ovat näin syntyvän todellisuuden perustana. Tutkimusmenetelmien avulla pyritään siis tavoittelemaan lapsen ääntä, joka tarjoaa mahdollisuuden analysoida lapsen käsitystä sosiaalisesta todellisuudesta. Näin on kuitenkin selvää, että todellisuus ja lapsen ääni kietoutuvat perustavalla toisiinsa: lapsen ääni luo todellisuutta yhdessä niiden sosiaalisten ja materiaalistien kontekstien ja elementtien kanssa, joiden kanssa ja avulla ääni tuotetaan. (Holstein & Gubrium 2005, 484; Valkonen 2012, 32–35; Mannion 2007, 416–417.)



Vaikka lapsen kertoma otetaan vastaan arvokkaana tutkimustietona, haastattelijan on muovattava toimintaansa ja haastatteluvuorovaikutusta oman tutkimusintressinsä mukaisesti hankkiakseen tietoa nimenomaan niistä asioista, joista hän tutkijana on kiinnostunut (Kirmanen 2000, 35; Waksler 1991, 62). Näin ollen lapsuuden tutkijalle ei riitä pelkkä teoreettinen tieto lapsista ja lapsuudesta, vaan heillä on oltava kokemuksia, joiden perusteella tutkimustiedon pätevyyttä voidaan arvioida haastattelun aikana. Arkielämästä kumpuava tieto lapsista ja lapsuudesta on haastattelussa tärkeää. (Ginsberg 1997, 24–25.)

Tätä tutkimuksen ulottuvuutta voi havainnollistaa seuraavalla esimerkillä. Jouduin pohtimaan lapsen tuottaman tutkimustiedon pätevyyttä, lapsen vastauksiin suhtautumista ja omaa tutkijarooliani jo ensimmäisen päiväkotivierailuni aikana. Pyysin pienryhmähaastattelussa lapsia piirtämään ja kertomaan omista arjen mukavista tekemisistä. Tällöin eräs lapsi tuotti tietoa kertomalla piirustuksestaan seuraavaan tapaan: ”Tämä jätkä on kakalla. Kattokaa mitä vessanpöntölle kävi, tääl on pikkasen paljon gagaa. Kato hei, miten paljon gagaa, kato miten paljon gagaa!” Piirtämisen aikana epäsovinnaiset jutut huvittivat muita lapsia, joukossa tirskuttiin ja oman piirtämisen ohessa seurattiin hauskuuttajaa. Tätä jatkui jokunen tovi. Tutkijana mieleeni tuli väistämättä kysymys siitä, ikuistaako lapsi todella tässä kohtaa nimenomaan itselleen tärkeän ja merkityksellisen asian omasta arjestaan. Pohdin, pitäisikö minun muistuttaa lasta tehtävästä, käytössäännöistä ja siitä, mistä on soveliaista puhua? Kerronko uudelleen, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja että poistua saa, mikäli mukanaolo ei kiinnosta? Yritin saada kiinni avoimesta ja uteliaasta tutkijuudestani ja samalla vaientaa esiin nousevan aikuisen, opettajan ja vanhemman äänen. Ajattelin yhtä aikaa huvittuneena ja turhautuneena, avaako lapsen kertoma tarina mahdollisuuksia tutkimusilmion toisin ymmärtämiselle? Tarjoaako se tapoja havaita jotain uutta?

Kun kuuntelin tallennetta, haastattelun toteuttamisesta oli vierähtänyt jo jonkin aikaa. Haastattelutallenteesta välittyivät into ja naurunpurskahdukset. En tavoittanut lainkaan ärtynyttä tunnelmaa. Kun lapsi jatkoi naurun lomassa, ”Minä piirrän sitten että täällä on telkkarin katsominen hauskinda”, haastattelutilanteesta muodostuneita muistoja oli tulkittava uudelleen. Hömpötys johti viittauksiin lapsen suhteesta mediaan eli viitoitti lasta tuottamaan tietoa juuri tutkimuksen kohteesta. Havainto

ohjasi kysymään itseltä, millä ehdoin hyväksymme lapsen erilaisia tapoja tutustua tutkijaan, tuottaa tutkimustietoa, olla osallisena niin lapsiryhmässä kuin tutkimustilanteessa? Lapsen erilaisia osallistumisen tapoja tutkimukseen ja tutkimustiedon tuottamiseen pohditaan tässä raportissa myös Heta Mularin ja Annukka Lehtikankaan sekä Elina Pajun teksteissä.

Edellä esitetty esimerkki havainnollisti, ettei lasta ole syytä pitää epäluotettavana tai osaamattomana, tottelemattomana ja tahallisesti asiaan-kuulumatonta tietoa tuottavana. Pikemminkin kyse on tutkijan ja lapsen positioiden välisestä ristiriidasta: lapset voivat toimia haastattelutilanteessa ensisijaisesti mieltymystensä ja mielialansa mukaan ja vasta toissijaisesti tutkijan asettamien velvoitteiden mukaisesti (Lahikainen ym. 1995, 101). Kun tämän huomion ottaa lähtökohdaksi, haastattelutilanteen järjestely, muut lapset ja lapsen vire jäsenyvät olennaisiksi tekijöiksi lapsen äänen tavoittamisen kannalta. Laadukkaan haastatteluaineiston kokoaminen kytkeytyykin vahvasti tutkijan taitoon kohdata lapsi tieteellisen tiedon tuottajana: lapsen ääni täytyy ymmärtää vuorovaikutuksellisesti rakentuvana, ajallisesti ja paikallisesti tuotettuna prosessina.

Tieteellinen toiminta on vahvasti inhimillistä toimintaa, jonka eri-näisten vuorovaikutuksellisten prosessien tuotoksena tieteellinen tutkimusaineisto muodostuu. Järventie (2006) on painottanut aineistonkeruumetodien olevan tutkijoiden aikaansaannoksia, jotka laitetaan käytäntöön yhdessä tutkimushenkilöiden kanssa. Myös haastattelijan käytännössä tekemät valinnat ja menettelytavat määrittävät olennaisesti kerätyn aineiston sisältöä, minkä vuoksi niiden julki tuominen on metodologisissa tarkasteluissa tärkeää. Myös Mustola ja kumppanit (2015, 16) toteavat, ettei tutkimusaineisto odota kerääjäänsä valmiina, vaan rakentuu tutkijan menetelmällisten ja käsitteellisten valintojen tuloksena. Omista ajattelutavoista on tultava tietoiseksi ja pohdittava, millaisia esteitä ne lapsen äänen tavoittamiselle voivat asettaa. Edellä esitetty esimerkki havainnollisti tehokkaasti sitä, kuinka oma tulkintani lapsen motivaatiosta olla osallisena haastattelutilanteessa muuttui, kun analysoin tallennetta. Erittelyn tuloksena keskeiseksi muodostuivat oma motivaationi, keskittymiseni ja vastaanottavaisuuteni lapsen kertomalle. Olinko riittävän sensitiivinen lapsen kertomalle ja hänen tavalleen tuottaa tietoa? Mitä hänen kehonkielensä kertoi, entä mitä viestin itse?

Myös haastattelupaikkaa pidetään tutkimusaineiston rakentumisessa keskeisenä. On esitetty, että kouluissa ja päiväkodeissa lapsen vastaukset



voivat heijastaa läheisten aikuisten ajattelua tai heidän olettamuksiaan oikeista vastauksista (Eder & Fingerson 2002). Päiväkoti ei ole vain virallinen kasvatusinstituutio, vaan eri tiloihin paikallistuu tietynlaista toimintaa, ja tiloissa on lapsille kertyneiden kokemusten muodossa läsnä monia sääntöjä ja normeja. Edellä esitetty haastattelukatkelma oli tallennettu tilassa, jossa lapset saivat tavallisesti olla hyvin vapaasti, kiipeillä puolapuissa ja ottaa itse esiin monenlaisia liikkumiseen tarkoitettuja välineitä. Oikein tekemisen paineen ja suorittamisen sijaan haastattelutilaan yhdistyi tekemisen omaehtoisuus, tuttuus ja rentous (ks. haastattelutilan valinnasta myös Mulari & Lehtikangas tässä raportissa).

Myös haastattelutilan päivästainen vaikutus kävi ilmi selkeästi. Kun kaksi muuta pienryhmän lasta osallistui toisen tutkimuskäynnin aikana parihaastatteluun päiväkodin johtajan toimistossa, he pyysivät aluksi puheenvuoroa viittaamalla, vartalot suorina ja vähän jäykkinä. Tutkija oli jälleen uuden edessä. Reflektoinnin kohteeksi nousi jälleen kysymys tiedon rakentumisen ehdoista, mutta myös osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Tulkitsen lasten jäykkyyden liittyvän pikemminkin haastattelutilaan kuin tutkija-auktoriteettiin (vrt. Mauthner 1997, 19–22; Mannion 2007), sillä samat lapset olivat aiemmin olleet kanssani tutkimusolosuhteissa hyvin luontevasti. Haastattelutilanteen virallisuutta oli tarkoituksellisesti purettava, jotta vuorovaikutus oli luontevaa ja sujuvaa. Korostin yhdenvertaisuutta järjestelyillä, jotka pystyin haastattelutilanteessa välittömästi toteuttamaan. Olin lapsen kanssa fyysisesti samalla tasolla ja lähekkäin (esim. Lahikainen ym. 1995) – itse asiassa asetuin hetkittäin lattialle puolimakuulle lasten istuessa sohvalla. Käyttäydyin myös aluksi jopa korostetun välittömästi (esim. Harden ym. 2000). Kiinnitin lisäksi huomiota siihen, että kielenkäyttöni rohkaisee vastaamaan ja rentouttaa tilannetta (esim. Eder & Fingerson 2002).

Lasten vastaustyylisiin saattoi aluksi vaikuttaa myös se, että yksi ryhmän aikuisista työskenteli samassa tilassa luvallamme. Haastattelutilan määrittämät reunaehdot, erityisesti mahdollisuus yksityisyyteen on tutkimuskirjallisuudessa paljon käsitelty teema (Mauthner 1997). Muiden ihmisten läsnäolon vaikutukset lapsen äänen tavoittamisessa on arvioitava tilannekohtaisesti, sillä tutun ihmisen läsnäolo voi joko kannustaa tai estää lasta vastaamasta haluamallaan tavalla kysymyksiin. Tässä tapauksessa juttelun välittömyys loi tunnelman, jossa lapset eivät näyttäneet hetken kuluttua välittävän lainkaan siitä, että tuttu kasvattaja oli samassa

huoneessa. Tulin tästä tietoiseksi, kun itse vilkuilin aikuisen ilmeitä ja tutkailin, mitä hän mahtoi lasten vastauksista ajatella. Kun jäimme kolmestaan, lapset jatkoivat innostuneina puheluun, makoilivat rennosti sohvalta, tekivät välillä kuperkeikkaa ja näpräisivät toistensa varpaita, kun sukatin oli jossain välissä riisuttu. Esimerkki kuvastaa sitä, miten tutkija-haastattelija sekä haastateltavat lapset kykenivät tulkitsemaan toistensa kielellisiä ja kehollisia viestejä vuorottain niin, että lapselle syntyi halu ja mahdollisuus kertoa omasta mediakulttuuristaan.

Haastattelun ajoittaminen on myös yksi tutkimustiedon rakentumiseen vaikuttava asia. Ajoitus on suhteessa lapsen motivaatioon (Parkinson 2001, 141). Jos lapsi on nälkäinen tai väsynyt, hän ei välttämättä jaksa keskittyä tutkijan esittämiin kysymyksiin. Lapsen mielenkiinto riippuu hyvin paljon siitä, mitä muuta tekemistä lapselle on tarjolla. Myös hetket ennen haastattelua vaikuttavat tiedon rakentumiseen, sillä ne määrittävät tutkijan ja lapsen olettamuksia haastattelun etenemisestä. Käytännössä tässä hankkeessa mahdollisuudet lasten toiminnan havainnointiin ja haastatteluiden toteuttamiseen olivat kenttäjakson lyhyiden vuoksi sidoksissa ryhmän aikatauluihin. Aina ennen haastattelua selvitin lapselta itseltään, haluaako hän irtautua omista tekemisistään haastattelun ajaksi tai pyysin luvan leikkien seuraamiselle ja kuvaamiselle.

Lapselle on oltava selvää, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja että hän voi kieltäytyä tai keskeyttää haastattelun niin halutessaan (Alderson & Morrow 2004). Kun tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus on ymmärretty, lapset voivat mutkattomasti kertoa tekevänsä mieluummin muuta kuin vastata tutkijan esittämiin kysymyksiin. Esimerkiksi yksi lapsista, jota olin jo jututtanut hänen mediankäytöstään, kieltäytyi keskustelemasta asiasta toisen kerran ja selitti jo sanoneensa kaiken mielestään olevan ja haluavansa leikkiä mieluummin *Lego Star Warsilla* sotaa. Toinen taas halusi osallistua tiedon tuottamiseen monin eri tavoin kaikilla tutkimuskäynneilläni.

Kaikki esikouluryhmän lapset eivät osallistuneet tutkimukseen, mutta se ei silti estänyt heitä kertomasta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä minulle. Tässä raportissa kysymyksiä tutkimuksen ulkopuolelle jäävistä asioista ja lapsen oikeudesta kertoa mielipiteensä pohditaan tarkemmin Heta Mularin ja Annukka Lehtikankaan artikkeleissa. Tutkimusaiheen kiinnostavuutta kannattaakin miettiä kaikkien lasten näkökulmasta, myös niiden, joilla ei ole lupaa osallistua tutkimukseen. On myös huomattava,



että toisaalta kaikilla tutkimukseen osallistuvilla ei välttämättä ole suurta intoa tutkimuksen kohteena olevien asioiden näkyväksi tekemiseen. Eettinen asenne ilmenee siinä, että tutkija pohtii kaikissa tilanteissa, mitä hyötyä tutkimushenkilöille on osallistumisestaan tai onko heillä yhtään hyvää syytä osallistua tutkimukseen (Eskola & Suoranta 1998).

Lasten äänen tavoittaminen ja monistrateginen haastattelu

Lapsuudentutkimuksen metodikeskustelussa menetelmien paremmuutta ei aina perustella tutkimustehtävän näkökulmasta, vaan keskitytään yleisemmin pohtimaan metodeja, jotka tavoittavat lapsen parhaiten (Gallacher & Gallagher 2008). Tutkimusjoukon erityisyys saattaa määrittää tutkimusmetodien valintaa tutkimustehtävää enemmän (ks. kuitenkin Christensen & Prout 2002, 48). Lasten haastattelemisen tapoja kehittäneet tutkijat ovat muistuttaneet, että tutkimuksen tiedonintressi vaikuttaa myös lapsuuden tutkimuksessa aina halutun tiedon laatuun sekä niihin ehtoihin, jotka tiedon tuottamista määrittävät (Garbarino ym. 1989, 183).

Vierailin pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa tutkimuspäiväkodissa tutustumiskäynnin lisäksi neljä kertaa. Esikoululaisten tilat koostuivat eteisestä, jonka yhteydessä oli oleskelutila, ruokailuhuoneesta sekä salista. Tämän lisäksi toiminnassa hyödynnettiin eteis- ja vessatiloja. Ulkoilualaue oli laajahko ja sisälsi keinut, hiekkalaatikon, liukumäen ja kiipeilytelineen.

Toteutin pienryhmä-, pari- ja yksilöhaastatteluita sekä havainnoin lapsia osallistuvan ja ei-osallistuvan havainnoinnin keinoin. Kullakin kerralla pyrin tavoittamaan lasten ääntä tietyn haastattelumetodin avulla. Menetelmien kehittäminen oli vaiheittaista ja tarkoituksena oli, että jokaisen päiväkotivierailun jälkeen seuraava strategia suunnitellaan edellisten kokemusten perusteella. Aloitin yleisestä, julkisesta ja siirryin sosiaalisten suhteiden kautta lapsen subjektiivisiin kokemuksiin palaten havainnoinnin kautta jälleen kuhunkin tutkimusulottuvuuteen. Käytännössä tutkimusaineiston rakentuminen oli spiraalimaista, sillä kuva lasten mediankäytöstä ja mediakulttuureista tarkentui jokaisen ulottuvuuden suhteen kaikilla tutkimuskäynneillä siitä huolimatta, että haastattelustrategioiden avulla keskityttiinkin hieman eri asioihin. Tutkimusaineistoksi muodostui

kenttämuistiinpanoista tuotettuja tapauksia eli caseja, valokuvia, videoita, tallenteita lapsen puheesta sekä lasten mediakulttuuria visuaalisesti kuvaava dokumentti.

Kuvaan nyt haastattelustrategioita siitä näkökulmasta, millaista tietoa lasten mediankäytöstä ja mediakulttuurista moninäkökulmaisen haastattelun avulla voidaan tuottaa. Pienryhmä- ja yksilöhaastattelun esittelen aluksi suppeasti, sillä palaan niihin ja niiden osana soveltamiini visuaalisiin menetelmiin vielä artikkelini lopussa kun tarkastelen sitä, miten haastatteluun yhdistetyt visuaaliset menetelmät voivat tuoda lapsen ääntä ja heidän mediakulttuuriaan esiin.

Pienryhmähaastattelut

Tein ensimmäisellä tutkimuskäynnilläni pienryhmähaastatteluita, joiden aikana tutustuin paremmin tutkimukseen osallistuviin lapsiin. Aluksi kerroin tutkimuksesta, pyysin jokaiselta henkilökohtaisen suostumuksen ja motivoin lapsia osallistumaan tutkimustiedon tuottamiseen.

Toteutin pienryhmähaastatteluissa piirrostehtävän, jota kuvaan tarkemmin visuaalisten menetelmien esittelyn yhteydessä. Pyysin lapsia piirtämään mieleisiä asioita tai tekemistä niin esikoulussa kuin kotonakin. Kerroin, että mukava asia voi olla jotain kivaa tekemistä tai se voi olla jokin tavara, lelu tai muu asia, josta pitää. Tässä vaiheessa en ohjannut lapsia tuottamaan kuvia tai tarinoita mediaan liittyvistä asioista, mutta aina kun lapsi itse toi mediakulttuurisen ilmiön esiin, pyrin syventämään keskustelua. Tavallisesti ne olivat viittauksia televisionkatseluun, pelaamiseen tai kirjojen ja lehtien lukuun. Kirjasin kaikki lasten mediakulttuuriin liittyvät aiheet interaktiiviseen ilmoitustauluun (Padlet) ja myöhemmin liitin muistiinpanon yhteyteen kuvan.

Pienryhmähaastatteluiden tarkoituksena oli tutustua tutkimukseen osallistuviin lapsiin ja kartoittaa, millaisia mediaan liittyviä mieluisia ilmiöitä lapset ottavat esiin ilman, että heiltä suoraan kysytään asiasta. Pienryhmähaastatteluiden jälkeen syvennyin lasten mediamielityksiin ja jatkoin haastattelua kolmen lapsen kanssa, seurasin lasten leikkejä sekä tutkailin lasten materiaalista ympäristöä, kuten heidän henkilökohtaisia tavaroitaan ja päiväkodin varustelua. Kirjasin myös nämä havainnot Padlettiin.



Parihaastattelut

Toisen tutkimuskäynnin aikana tein parihaastatteluita, joiden aluksi konkretisoin tutkimuskohdetta näyttämällä Padletista, millaisia asioita lasten mediakulttuuriin voi esimerkiksi kuulua ja mistä asioista olin kiinnostunut kuulemaan. Kun ensimmäisen tutkimuskerran tavoitteena oli kartoittaa yleisesti lasten mediakulttuuria, parihaastatteluissa keskityin selvittämään, miten media on mukana lapsen sosiaalisissa suhteissa. Aluksi tarkastelimme mediaa osana lapsen vertaissuhteita ja leikkiä, ja tämän jälkeen siirryimme keskustelemaan perheiden mediankäytöstä ja mediasta osana perhevuorovaikutusta. Hyödynsin haastatteluissa virikemateriaalina videota. Haastattelu eteni ennalta päätettyjen teemojen mukaisesti, mutta tarkentavat kysymykset ohjasivat keskustelua haastateltavien esiin nostamia aiheita mukaillen.

Teemahaastattelun kysymyksiä lasten vertaissuhteiden osalta olivat muun muassa:

- Millaisia leikkejä lapsi leikkii päiväkodissa toisten lasten kanssa, entä yksin?
- Missä tiloissa päiväkodissa leikitään ja mitä?
- Millaisilla leluilla leikitään? Mitä leikeissä tapahtuu? Millaisia rooleja ja hahmoja leikeissä on?
- Mistä leikin ideat syntyvät, kehitelläänkö niitä yhdessä? Tuleeko leikkiin tai puheisiin asioita televisio-ohjelmista, elokuvista tai peleistä, ja millaisia nämä asiat ovat?
- Onko päiväkodissa hetkiä medialaitteiden kanssa, millaisia nämä hetket ovat?

Teemahaastattelun kysymyksiä kodeissa tapahtuvasta mediankäytöstä olivat muun muassa:

- Miten kotona käytetään televisiota, tietokonetta, tablettitietokoneita ja kännyköitä?
- Kenen kanssa ja mitä laitteita käytetään? Mitä lapsi itse käyttää mielelliten, entä muut?
- Tuleeko mediankäytöstä erimielisyyksiä, ja millaisia nämä erimielisyydet ovat? Miten ne ratkotaan?
- Joutuvatko vanhemmat kieltämään mediankäyttöä, miksi?

- Saako lapsi käyttää medialaitteita ilman lupaa? Millaisia mediankäyttöä koskevia sääntöjä kodissa on, onko niihin pystynyt vaikuttamaan ja miten?
- Käyttävätkö muut perheenjäsenet paljon aikaa median parissa? Onko lapsi koskaan pyytänyt heitä lopettamaan? Entä miten vanhemmat tai sisarukset suhtautuivat siihen?

Kun puhe kohdennettiin lasten keskinäisiin suhteisiin, vastaukset liittyivät yhtäältä toimintaan ja liikkeeseen ja toisaalta tavaroihin ja leluihin, mediakulttuurin materiaalisuuteen. Poikaparit mainitsivat parhaaksi *Star Wars* -legot ja kertoivat, että päiväkodin eli ”päikän” ”lelut ovat mukavia”. Kun toistin lapsen kertomaa siitä, että päiväkodissa on mukavia legoja, sanomani tyrmättiin kertomalla, että ”Päikän legot ovat tylsiä”. ”Paitsi yleensä me tuodaan kyllä meidän kotoa, koska täällä on aika vanhat lelut. Ne on kuluneita silleen, eikä siellä (päiväkodissa) oo yhtään *Star Warsia*.” Kun keskustelu eteni muihin päiväkodin tavaroihin, ja kysyin, ”Onko päiväkodissa lasten käytettävissä joitain medialaitteita?” sain heti kieltävän vastauksen: ”Joo ei täällä oo mitään – paitsi tulostuskone ja tietokone.” ”Mut onks sellaisia, mihin lapset saa mennä?” kysyin, jolloin lapset vastasivat kieltävästi. Kysyin vielä: ”Voiko päiväkodissa käyttää laitteita aikuisen kanssa?” ja lapset vastasivat, että ovat saaneet ”ainakin vaan yhden kerran”. Kun taas kysyin: ”Mikä tilanne kodissa on?” toinen lapsista vastasi heti, että hänellä on tietokone, mutta tarkensi sitten, että ”isällä on”. ”Lisäksi on kaksi iPadia ja kaksi puhelinta”, mihin lapsi lopuksi lisäsi kotona vielä olevan kaksi tossua, jolloin molemmat lapset alkoivat nauraa, kun havaitsivat luettelon täydentyvän nyt jollain, joka ei selvästikään kuulunut joukkoon.

Lasten mediakulttuuriin liittyvät tavarat olivat vahvasti mukana lasten puheessa. Lasten kuvaama mediakulttuuri ei pelkistynyt kuitenkaan vain materiaan, ja parihaastatteluisia lapset kertoivat paljon etenkin ulkoleikeistään, joissa mediahahmot tai televisio-ohjelmien, elokuvien tai pelien tapahtumat muokattiin osaksi kuvitteellista leikkiä. ”No ollaan *Angry Birds* -hippaa, *Hulk*-hippaa liukumäellä ja leikitään *Star Warsia*”, he saattoivat kertoa. Lapset lainasivat ja muotoilivat luovasti ja kekseliäästi uudelleen sisältöjä heille tuotetusta mediakulttuurista. He neuvottelivat leikissä rooleista ja tapahtumien kulusta. Haastattelupuheessa lasten suhde mediakulttuurin konkreettisten puitteiden ja lapsen sisäisen kokemuksen



välillä ilmentyi yhteisissä tekemisissä, osallistumisessa oman kulttuurin uusintamiseen. (Ks. myös Valkonen 2012, 171–181.)

Lapset saivat tuoda päivittäin omia leluja päiväkotiin. Useimmiten ne tässä ryhmässä olivat pojilla uusia *Star Wars* -legoja, tytöillä taas *Frozen* -aiheisia nukkeja. Leikissä lapsille järjestyi tilaa ja aikaa käsitellä ja käsitteellistää omaa mediakulttuuriaan vertaissuhteissaan. Lasten toimijuus oman mediakulttuurin tuottamisessa ja myös oman lapsuuden muotoilemisessa jää helposti näkymättömiin silloin kun lasten mediakulttuuria tarkastellaan vain lelujen ja tavaroiden kautta (Buckingham & Sefton-Green 2003) tai kun tutkitaan lasten median parissa käyttämää aikaa. Sen sijaan lapsen ääni teki näkyväksi lapsen toimijuutta vertaisten, tavaroiden ja lelujen sekä ympäristön kanssa.

Varhaiskasvatuksessa ajankohtainen kysymys onkin, miten lasten mediakulttuurista toimijuutta vahvistetaan, miten sille tarjotaan mahdollisuuksia ja miten lasten mediankäyttö ja kokemukset mediasta nivotaan osaksi pedagogiikkaa. Tämä edellyttää kasvattajilta ajanmukaista tietoa lasten osallisuudesta mediaympäristössään. Esimerkiksi vanhemmilta kerättävä tilastotieto lapsen mediankäytöstä ei tuota valmiuksia päiväkodin ja esiopetuksen mediakasvatuksen toteuttamiseen (ks. Suoninen 2014, 72–75), vaan tarvitaan kattavaa tietoa siitä, miten lapsen toimijuus ilmenee median käyttötilanteissa ja niiden ulkopuolella (Prout 2005). Tämän kirjan loppuluvussa palaamme siihen, millaisia tiedontuottamistapoja ehdotamme lasten mediankäytön ja mediakulttuurien tutkimiseen, jotta tutkimuksella olisi vahvasti käytännöllistä merkitystä.

Yksilöhaastattelut

Kolmannella tutkimuskäynnillä tein yksilöhaastatteluita, joissa pyrin selvittämään lasten henkilökohtaisia näkemyksiä ja kokemuksia mediasta. Haastattelussa sovelsin useita erilaisia toiminnallisia ja visuaalisia menetelmiä. Tein yksilöhaastatteluita myös spontaanimminkin havaintojeni pohjalta jututtaessani lasta havainnoinnin yhteydessä.

Tutkin lasten subjektiivisia näkemyksiä mediasta diagramman avulla, jota kuvaan tarkemmin visuaalisten menetelmien esittelyn yhteydessä.

Haastattelussa käsiteltäviä näkemyksiä ja kokemuksia olivat:

- mediasta kumpuava ilo ja nautinto
- median synnyttämä pelko ja ahdistus

- median sisällöt tai tekemisen tavat, jotka ovat tylsiä
- mediaan kytkeytyvä mieluinen tekeminen ja toiminta
- mediasisältöjen arviointi ja arvottaminen
- mediankäyttö yksin ja yhdessä

Sovelsin haastattelussa useita erilaisia kuvakortteja, joiden avulla käsitelin haastatteluteemoja lapsen kanssa. Lapsi päätti, missä järjestyksessä eri aihealueista puhuttiin, ja tarkentavien kysymysten avulla pyrin pääsemään ilmiöön yhä syvemmälle. Yksilöhaastattelussa pystyin kaikkein parhaiten ottamaan puheeksi lasten näkemykset mediasta, ja lapset tuottivat monipuolisesti tietoa suhteestaan mediaan ja mediakokemuksistaan. Esittelen esimerkkejä tästä tiedosta visuaalisten menetelmien tarkastelun yhteydessä.

Havainnointi

Kaikilla tutkimuskerroilla havainnoin lasten käyttäytymistä, leikkejä, puheen sisältöjä, käden töitä ja muuta toimintaa, joka kuvasti lasten mediakulttuuria päiväkodin arjessa. Kirjasin havaintoni kenttämuistiinpanoihin. Pääosin havainnointi oli luonteeltaan osallistuvaa, eli kyselin ja kommentoin lasten toimintaa samalla, kun seurasin, mitä he tekivät. Viimeisellä eli neljännellä tutkimuskerralla havainnoin lasten toimintaa muistiinpanoja tehden, valokuvaten ja videoiden. En mennyt tilanteisiin mukaan, vaan yritin olla vaikuttamatta lasten toimintaan ja tallentaa heidän leikkejään ja puheitaan sellaisena kuin ne näin ja kuulin. Käytin havainnointeja myös spontaanisti toteuttavien tässä-ja-nyt-haastatteluiden perustana. Esimerkiksi kun lapset tutkailivat lelulehtisiä, seurasin heidän toimintaansa ja kyselin lehden katselemisen jälkeen mieleen tulleita kysymyksiä tai pohdin lasten kanssa jälkikäteen leikin tapahtumia ja roolituksia.

Ensimmäisellä tutkimusvierailulla havainnoin lasten leikkejä ulkoilun aikana. Kerroin olevani kiinnostunut siitä, mitä he tekevät ja mistä he juttelevat. Pyrin saamaan käsitystä siitä, minkä verran mediaan liittyvät teemat olivat mukana lasten toiminnassa. En kertonut lapsille tässä vaiheessa, että olen päiväkodissa tutkimassa erityisesti heidän mediakulttuuriaan. Havainnoinnin haasteena oli, etten vielä tuntenut lapsia kovinkaan hyvin enkä aina tiennyt, ketkä lapsista olivat antaneet suostumuksensa tutkimukseen osallistumiselle. Lapset kiinnittivät huomiota siihen, että seurasin heidän leikkejään sivusta, mutta en usko läsnäoloni vaikuttaneen leikin kulkuun.



Aluksi mitään mediaan liittyvää ei tullut esiin, vaikka havainnoin useamman lapsiryhmän ulkoleikkejä. Lapset leipoivat hiekasta pizzaa pienen piknikpöydän äärellä, leikkivät kuormureilla hiekkalaatikolla, leikkivät kotia ja hippaa tai laskivat liukumäkeä. Ensimmäiset havaintoni olivat siis vastakkaisia suhteessa siihen näkemykseen, että lasten elämän ajatellaan medioituneen ja lapsen arjen olevan medioiden lävistämää. Edes lasten ulkovaatteissa ei näkynyt merkkejä kaupallisesta mediakulttuurista. Sitten hiekkalaatikolla kaksi lasta mainitsi Antti Tuiskun. Odotin tästä kehkeytyvän keskustelun, joka kannattaisi tarkoin kirjata. Odotusteni vastaisesti lapset kuitenkin alkoivat puhua erään lapsen pikkuveljestä, jota kutsuivat Antti Tuiskuksi. Tässä vaiheessa kysyin lapsilta, seurasivatko he televisiosta *Vain elämää* -ohjelmaa, jossa Antti Tuisku oli mukana. Muutama lapsi kertoi katso-neensa jonkun kerran, yksi kertoi nähneensä Elan, joku taas kysyi, mistä ohjelmasta oikein on kyse. Pian puhe siirtyi takaisin kuormurien lastaukseen. Virtuaaliseen muistitauluun (Padlet) kirjasin ulkoilun ajalta vain merkinnän ”*Vain elämää*” ja sen alle ”Antti Tuisku ja Ela”.

Havainnoin lapsia myös seuraavilla vierailuilla, ja median käyttöön, televisio-ohjelmien, elokuvien ja pelien tarinoihin ja hahmoihin kytkeytyvää toimintaa, puhetta ja materiaa alkoi ilmetä. Toisinaan kyse oli vain yksittäisistä maininnoista. Esimerkiksi kerran lapset päättivät leikkiä liukumäessä *Hauskoja kotivideoita*, ja kaikki innostuivat tekemään hauskoja telkkariohjelmiä. Päiväkodin aikuinen huomasi lasten innostuksen ja kysyi lapsilta, mitä he leikkivät. Lapset vastasivat leikkivänsä liukumäkihippaa, ja aikuinen alkoi ajaa lapsia takaa. Hauskojen telkkariohjelmien tekeminen sai jäädä heti alkuunsa.

Joskus kyse oli taas aikuisen suunnittelemasta toiminnasta. Havainnoin esimerkiksi tilannetta, jossa kaksi tyttöä ja kaksi poikaa askarteli naamarin. Aikuinen oli piirtänyt leikattavan mallin kartongille, keltaiseen kartonkiin kissanaamarin ja mustaan Batmanin naamion. ”Mä teen Batman -naamarin”, toinen pojista sanoi. Toinen tytöistä vastasi, että ”pojat valitsevat Batmanin ja tytöt kissan”. Lapset pohtivat yhdessä, onko kissanainen pahis. Toinen tytöistä sanoi, ettei ”kissanaiset oo pahiksia”. Pojat taas olivat sitä mieltä, että ne ovat, koska oikeassakin Batmanissa niin on. Tytöt maalasivat naamarit punaisiksi, pojat tekivät naamareistaan valkoiset. Toinen pojista kertoi, että hänen tekemänsä naamari on ”Jääbatman ja siksi valkoinen”. ”Jääbatman on sellainen, joka jäädyttää, ja mulla on sellainen peli”, hän kertoi viedessään naamariaan kuivamaan.

Tiheimmät ja rikkaimmat kenttämuistiinpanot liittyivät tilanteisiin, joissa lapsilla oli vapaus valita, mitä he tekivät ja kenen kanssa. Pidemmistä lasten leikin kuvauksista välittyi yhdessä tekemisen monitasoisuus, neuvottelut leikin etenemisestä, rooleista ja tapahtumien kulusta. Kaiken sanomisen ja liikehdinnän, elehtimisen kudelmissa viittaukset mieluisiin mediasisältöihin tulivat näkyviksi ja niiden kautta myös itsensä positiointi suhteessa toisiin, sukupuoleen ja ikään (ks. Hadley & Nenga 2004).

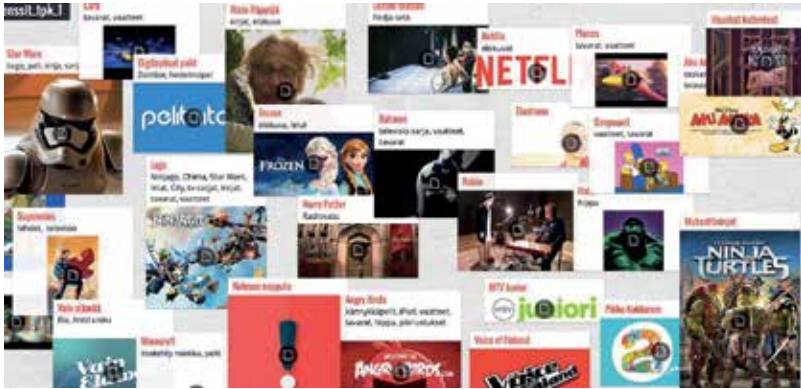
Visuaaliset menetelmät osana haastattelua

Tarkastelen seuraavaksi sitä, miten visuaaliset menetelmät osana haastattelua tarjoavat mahdollisuuksia lapsen äänen esittämiselle.

Kollaasi

Kokosin heti ensimmäisellä tutkimusvierailulla lasten puheesta sekä havainnoistani listan virtuaaliseen muistitauluun (Padlet). Tarkoituksena oli kartoittaa sitä, millaisista aineksista lasten mediakulttuuri koostuu, millaisia asioita ja ilmiöitä lapset lukevat siihen mukaan kuuluviksi silloin, kun voivat vapaasti puhua leikeistään, tekemisistään ja kulutustottumuksistaan (Nyyssölä 2015, 30). Kirjasin kaikki lasten mediakulttuuriin viittaavat asiat ja niihin liittyvät määreet. Esimerkiksi kun lapset puhuivat *Minecraftista*, kirjasin ylös kaikki tähän liitetyt asiat, kuten itse tehdyn paperimiekan, pelin, lelumiekan, kirjan, ja *Frozenin* kohdalla taas lelun, paidan, elokuvan ja hiuskoristeen. Liitin kirjaamiini asioihin kuvan, jotta muistitaulu konkretisoisi tutkimusilmiötä myös niille lapsille, jotka eivät vielä osaa lukea ja kirjoittaa. Lopputulos oli lasten mediakulttuuria kuvaavia aineksia yhdistelevä kokonaisuus, kollaasi (ks. kuva 2). Muistitaulu sisälsi muun muassa televisio-ohjelmia, elokuvia, leluja, lehtiä, musiikkia, julkisuuden henkilöitä ja digitaalisia pelejä.

Kollaasissa en tavoitellut yhtenäistä näkemystä vaan moniäänisyyttä. Toivoin, että kollaasi kuvastaisi mahdollisimman rikkaasti lasten äänten kirjoa siitä, millaiset asiat he kokevat mediakulttuurissaan merkitykselliseksi. Elokuva, lelu tai vaate on tietystä mielessä kaikille lapsille samanlainen, mutta tavat kertoa mediामीllyksistä heijastavat yksilökohtaisia eroja mediakulttuurin merkityksenannoissa. Mediakulttuurilla ei ole mekaanista vastinetta lapsen kokemusmaailmassa, vaan lapsen ääni ku-



Kuva 2. Kollaasi.

vastaa mediakulttuurin omakohtaisia merkityksiä ja preferenssejä (ks. Lahikainen ym. 1995, 33).

Kollaasi kuvaa konkreettisesti tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä eritoten silloin, kun puhutaan vaikeasti hahmotettavasta ja abstraktista asiasta (Nyyssölä 2015). Sekä media että kulttuuri ovat käsitteinä laaja-alaisia, epätarkkoja ja jatkuvassa muutoksessa (Griffiths 2013). Kun tavoitellaan lasten mediakulttuuria lasten kuvaamana, on tärkeää, että lapsi voi käsitteellistää tutkimuskohteen oman elämäkokemuksensa perusteella, ei tutkijoiden tekemien määrittelyiden mukaan. Tämän tutkimushankkeen kokemusten perusteella voi esittää, että kollaasin avulla lasten oli helppo miettiä itselle tärkeitä mediasisältöjä ja että siten he saivat välittömästi kiinni siitä, mitä lasten mediakulttuurilla tässä hankkeessa tarkoitettiin. Kollaasin etuna oli myös se, että tutkimuksen kohteen pystyi jälkikäteen havainnollistamaan myös niille lapsille, jotka osallistuivat tutkimukseen myöhemmin. Näin mediapreferenssien tuottamiseen osallistuneet lapset toimivat heidän opastajinaan tutkimusintressin selkeyttämisessä.

Piirtäminen

Lasten piirtäminen ei ole uusi tapa tuottaa tutkimustietoa. Aiemmin lasten piirrosten avulla selvitettiin kuitenkin ensisijaisesti heidän kognitiivisia valmiuksiaan ja kykyjään (ks. esim. Kellog 1969). Sittemmin tutkimuksessa on kiinnostuttu tulkitsemaan lasten piirrosten symboliikkaa eli lasten itsensä piirroksille luomia merkityksiä, joiden avulla lasten

näkemyksiä ja kokemuksia pyritään ymmärtämään (Einarsdottir, Dockett & Perry 2009; Coates & Coates 2006).

Tässä tutkimuksessa haastattelututkimuksen alkuun luotiin piirtämisen avulla tilanne, jossa lapset pystyivät itse säätelemään tapoja olla suorassa vuorovaikutuksessa tutkijan kanssa ja määrittämään itse omaa osallistumistaan. Lisäksi ajatuksena oli, että yhdessä tekeminen ja puuhaaminen purkavat mahdollisia ennakko-oletuksia tutkimushaastateltavana olemisesta. Piirtämisen avulla aineiston tuottaminen aloitettiin lapsille tuttujen työtapojen ja materiaalien avulla.

Pienryhmähaastattelussa piirrettiin aluksi sarjakuva-aihio (kahden kuvan sarjakuva) mukavista tekemisistä. Valitsin sarjakuva-aihion työmuodoksi siksi, että ajattelin varsinaisen sarjakuvan piirtämisen olevan esikoululaisille hankalaa ja aikaa vievää. Kyseisessä ryhmässä *Aku Ankan taskukirjat* olivat poikkeuksellisen paljon mukana lasten päivässä ohjaten etenkin siirtymätilanteita. Päivän mukavien tekemisten kuvaaminen olisi saattanut hyvin onnistua myös useamman kuvan avulla, etenkin kun piirtämisen aikana lapsilla oli mahdollisuuksia vaihtaa näkemyksiä toisten kanssa ja jutella tekemisestään. Lopuksi pyysin lapsia kertomaan omin sanoin piirustuksestaan. Kuvausten perusteella pyrin ymmärtämään, mikä lapsista oli mukavaa tekemistä esikoulussa ja kodissa ja millä tavoin mediaan liittyvät ilmiöt olivat läsnä lasten piirustuksissa ja puheessa. Rohkaisin lasta kertomaan lisää mediaan liittyvistä asioista aina silloin, kun hän itse niitä nosti esiin ja kirjasi asiat Padlettiin.

On tavallista, että lapset seuraavat, mitä muut tekevät tutkimustilanteessa. He saattavat ottaa vaikutteita toisiltaan ja toistaa samoja asioita. Tutkimusaineistoa käsiteltäessä on tärkeää tiedostaa, että lasten piirroksat ja niille annetut merkitykset saattavat muodostua ryhmässä yhteisesti tuotetuiksi (Einarsdottir, Dockett & Perry 2009). Esimerkiksi ensimmäisessä pienryhmähaastattelussa sarjakuva-aihiot täyttyivät pitkälti *Aku Ankan taskukirjojen* teemoista, sillä lapset puhuivat niistä keskenään.

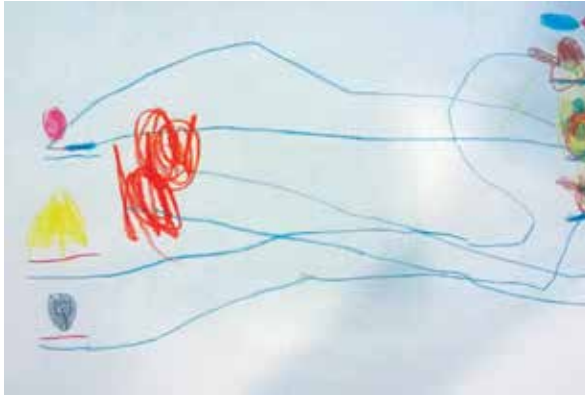
Piirtäjän omaa ajattelua voidaan sen sijaan kuulla silloin, kun lapset esittelevät omaa piirrostaan muille. Piirustusten tutkimuksellisten mahdollisuuksien tunnistaminen edellyttää lapsen tulkinnan kuulemista, ei pelkkää valmiin piirroksen analysointia. Näin valmiin piirroksen lisäksi näkyväksi tulevat tarina kuvan takana ja kuvaus piirtämisestä prosessina (Drew & Guillemain 2014). Lasten piirrosten mahdollisuudet tuoda



esiin lapsen ääntä sijoittuvat siis ennen kaikkea piirustusten kuvauksiin ja tulkintoihin. Piirtämisen avulla voidaan syventyä tarkastelemaan lapsen merkityksenantoja ja perehtyä tarkentavien kysymysten avulla syvällisemmin lapsen ajatteluun (Einasdottir, Dovkett & Perry 2009). Huomion kiinnittäminen piirtämiseen prosessina ja lapsen piirtämisen aikana tekemiin merkityksenantoihin onkin perustellut lasten piirrosten käyttämistä tutkimusaineistona. (Stanczak 2007.)

Tallensin myös tietoa lasten omaehtoisista piirtämisen ja askartelun hetkistä. Kyse on niistä tapahtumista, joissa lapset spontaanisti ryhtyivät piirtelemään tai askartelemaan jotain, joka vaikutti ilmentävän heidän mediakulttuuriaan. Näiden hetkien taltioiminen oli haasteellista, sillä tutkija ei ennalta voi tietää, milloin tutkimuksen kannalta arvokas hetki alkaa tai miten tutkijan mukaan meneminen muuntaa tilannetta. Kun huomio on piirroksen tai askartelun tuottamisessa ja oman tekemisen sanoittamisessa, tekemisen konteksti on tärkeä. Tähän vaikuttavat käytössä olevat resurssit, kuten käytettävät materiaalit, paperit ja kynät, kulttuuriset käytänteet ja sosiaalinen konteksti sekä kavereiden tai aikuisten läsnäolo. Esimerkiksi sopii tapahtuma, jossa lapset alkoivat askarrella *Minecraft*-miekkää, jonka mallin aikuinen oli piirtänyt paperille. He värittivät ensin piirretyn mallikuvan ja leikkasivat sitten miekan irti. Muissa leikeissä ja toimissa olleet lapset kiinnostuivat tekemään samaa havaittuaan paperimiekat osana leikkiä, ja koska tilassa oli tarjolla sekä tarvittavat materiaalit että seura, useat lapset ryhtyivät askartelemaan innolla.

Eräässä toisessa tapauksessa taas havaitsin erään lapsen piirtelevän *Angry Birds* -peliä muistuttavaa piirrosta ja asetuin hänen viereensä seuraamaan piirtelyhetkeä tarkemmin. Lapsi vaihtoi vieressä piirtelevän kaverin kanssa näkemyksiä ja selitti ääneen piirroksen tapahtumia. Kinnunen (2015, 41) on todennut, että piirtäminen on jälkien ja ajatusten vuoropuhelua, kun lapset piirtäessään kommunikoivat tekemänsä jäljen kanssa. Tällä tavoin he ovat sisällä tarinassaan. Koin itsekin päässeeni sisälle hetkeen. Muistiinpanojen kirjaaminen tai tabletin hakeminen tilanteen tallentamiseksi olisi saattanut rikkoo lapsen tarinan. Tarkentavien kysymysten kautta avautui kuitenkin mahdollisuus ymmärtää, miten lapsi kuvasti piirtämällä todellisen pelin tapahtumia ja pelin logiikkaa. Lopuksi otin kännykällä valokuvia, jotta hänen keskittymisensä, ajattelun luovuus ja täsmällisyys tulisivat tallennetuiksi (ks. kuvat 3, 4, ja 5).



Kuvat 3, 4 ja 5. Lasten media-aiheisia piirustuksia.



Visuaalinen virikemateriaali

Lasten haastattelussa voidaan käyttää virikemateriaalia kuten erilaisia kuvia, kortteja tai videoita. Virikemateriaalin avulla pyritään ylläpitämään ja helpottamaan vuorovaikutusta ja motivoidaan haastateltavaa kertomaan tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä monipuolisesti. Lasten haastattelussa virikemateriaalin käyttö rytmittää puhetta ja tuo vaihtelua muutoin kielelliseen kerrontaan perustuvaan tiedon tuottamiseen. (esim. Punch 2002.)

Parihaastattelun osana näytin lyhyen (kestoltaan noin puolitoista minuuttia) videon, joka käsitteli perheissä tapahtuvaa mediankäyttöä lapsen näkökulmasta. Videon katsomisen jälkeen kysyin lapselta, onko hänelle joskus käynyt niin, että äiti tai isä ei ole ehtinyt kuuntelemaan häntä, leikkimään hänen kanssaan tai että hän ei ole saanut vanhemmiltaan huomiota, koska he ovat olleet tietokoneella, puhelimesta tai tehneet jollain muulla laitteella jotain. Kysyin myös, miltä se tuntui, mitä lapsi oli tehnyt tilanteessa ja miten tilanne päättyi. Tämän jälkeen pyysin lasta kertomaan mukavan muiston jostain perheen yhteisestä tekemisestä, median parissa tai muutoin. Tutkimuseettisesti on tärkeää huolehtia siitä, ettei haastattelusta jää päällimmäiseksi mieleen epämieluisat tai ahdistavat asiat (Alderson & Morrow 2004).

Parihaastattelun aikana oli jo käsitelty kattavasti mediaa lapsen vertaisuhteissa ja leikeissä sekä kotien mediankäyttöä, joten video jaksotti pitkäkköä puheeseen perustuvaa haastattelua ja kannusti lasta kertomaan omista kokemuksistaan. Videon tarinan kautta lapsen ajattelua suunnattiin tutkimusilmiöön, jäsennettiin ja ohjattiin lapsen kokemuksia ja muistia. Kerronnallisuus kannusti lapsia tuottamaan tietoa omasta kokemusmaailmastaan. (Engel 1995.) Oletuksena oli, että lapsen vastaukset heijastelevat hänen kokemuksiaan samankaltaisista tapahtumista (Punch 2002, 51; Goldman, L'Engle Stein & Guerry 1983, 223–250). Ilman videota lasten kerronta olisi oletettavasti ollut vähäisempää ja lasten näkemykset mediasta osana perheissä tapahtuvaa vuorovaikutusta eivät olisi tulleet siinä määrin esiin kuin nyt videon avulla käsiteltäessä.

Yksilöhaastattelussa sovelsin niin sanottua hyönteisdiagrammaa (ks. Lahikainen ym. 1995; Hill, Laybourn & Borland 1996; Punch 2002) ja kuvakortteja (ks. kuva 6). Kuvakortit koostuivat emoji-symboleista. Korteissa oli kuvattu mediaa kuten digilaitteita, kirjoja ja musiikkia sekä



Kuva 6.

lisäksi ihmisiä ja tekemistä. Kuvat visualisoivat tutkimusaihetta, kirvoittivat puhumaan ja rytmittivät haastattelua. Diagramma rakennettiin haastattelun alustaksi yhdessä lapsen kanssa. Alusta koostui hyönteisen ruumiista, joka kuvasti yleisesti lapsen mediakokemuksia. Lapsi laittoi siihen kuvakortteja mediasta eli laitteista, musiikista tai kirjoista, joiden kautta mediakokemukset välittyvät hänelle. Tällä tavoin tehtiin näkyväksi lapsen mediankäyttöä. Hyönteisten jalat kuvastivat haastattelun teemoja, ja jokaisen jalan kohdalle lapsi laittoi teemaa kuvaavan kortin. Haastattelualustan rakentaminen havainnollisti haastattelun kokonaisuutta lapselle. Haastattelun aikana lapsi käsitti myös itse, missä vaiheessa haastattelua milloinkin oltiin menossa. Puheeksi otettavien teemojen käsittelyjärjestyksellä ei ollut väliä, ja lapsi päätti itse, milloin mistäkin teemasta puhuttiin. Muita kuvakortteja liitettiin alustaan haastattelun aikana.

Kuvakorttien käyttö on yksi esimerkki tehtäväperustaisesta menetelmästä (Winstone ym. 2014; Cook & Hess 2007; Punch 2002). Sen sijaan että haastattelija ja haastateltavat tuijottaisivat toisiaan silmiin ja tietoa vaihdettaisiin kysymys-vastaus-muotoisesti – jollaisia lasten haastattelut tietenkin harvoin todellisuudessa ovat – tehtäväperustaisessa tiedon tuottamisessa tehdään yhdessä ja lapsi saa toimia. Kokemusteni mukaan tämä on lapsille mieluista (ks. myös Valkonen 2012, 52–60). Yksilöhaastattelussa toiminnallisuus voi myös vähentää haastateltavan mahdollisesti kokemaa jännitystä samoin kuin lieventää haastateltavan ja haastattelijan välisen valtasuhteen epätasa-arvoisuutta (Eder & Fingerson 2002; ks. haastattelutilanteen toiminnallisuudesta myös tässä raportissa Mulari & Lehtikangas).

Yleisesti ottaen lapsen yksilöhaastattelulla voidaan tuottaa moniulotteinen kuvaus yksittäisen lapsen median käytöstä ja mediakulttuurista.



Useamman kuin yhden haastattelun tekeminen tukee puolestaan sitä, että onnistutaan kartoittamaan laajasti lasten erilaisia käyttökokemuksia sekä ajattelu- ja suhtautumistapoja. Moniäänisyyden esiin tuominen lasten mediankäyttöä koskevissa tutkimuksissa on tärkeää, sillä nimenomaan lasten mediankäyttöön liittyy yleistyksiä, joita on tarpeellista purkaa – yksi kaikkein tavallisin näistä yleistyksistä on puhe lapsista diginatiiveina (Prensky 2001), vaikka lapset ovat itse asiassa omaksuneet hyvin erilaisia rooleja mediankäyttäjinä (Kupiainen 2013).

Visuaalisen virikemateriaalin käytettävyydestä voi tämän tutkimuksen perusteella sanoa sen, että kuvakortit toimivat haastattelussa hyvin muistuttamassa haastattelijaa käsiteltävistä teemoista ja visualisoimassa lapselle, mistä asioista hänen kanssaan jutellaan. Kuvakortteja oli kuitenkin liikaa ja haastattelun lopussa hyönteinen ja hyönteistä ympäröivä alue oli kokonaisuutena sekava, vaikkakaan ei epämääräinen. Menetelmässä on kehittämisen varaa. Esimerkiksi muut kuin alustaan tulevat kortit voivat olla kooltaan huomattavasti pienempiä kuin haastatteluteemoja kuvaavat kortit. Korttien kuvia kannattaa myös kehittää yleisempään suuntaan. Nyt käytössäni oli esimerkiksi useita kuvakortteja erilaisista perheistä, mutta vastaisuudessa kannattaa valita vain yksi tapa kuvata perhe, sillä korttien suuri määrä johtaa siihen, että lapsi tarvitsee runsaasti aikaa omaksuakseen, millaisia kortteja haastattelussa on käytettävissä.

Valmiit kortit saattavat myös ohjata lapsen vastausta. Lapsikeskeisten metodien käyttäminen ei aina toimi tutkijan tarkoittamalla tavalla (Barker & Weller 2003, 220; Waksler 1991, 66), eikä lapsi toimi haastattelutilanteessa aina niin kuin tutkija on ennakoanut. Esimerkiksi menetelmään tutustumisen vaiheessa yksi haastateltavistani teki hyönteisen sijaan ”ukkelin” ja näpräili kuvakortteja kertoen, että tekee niistä ”joulupaketin, pienen joulupaketin”. Nämä lapsen irtiotot tutkijan suunnittelema tavasta käyttää virikemateriaalia eivät kuitenkaan asettaneet menetelmällä tuotettavan tiedon pätevyyttä kyseenalaiseksi. Jos lapsen omat ideat virikemateriaalin käytöstä haastavat tutkimusaineiston validiteetin, haastattelijan on suunnattava puhetta uudelleen tutkimuksen kohteena oleviin asioihin, sillä pääasiallisena tarkoituksena on tuottaa pätevää tietoa tutkimusilmioistä lapsen perspektiivistä.

Yhdessä uudelleen tuotettu lapsen ääni

Monistrategisen haastattelun ja havainnoinnin avulla lapsia voidaan eri tavoin osallistaa tutkimusaineiston tuottamiseen. Lähestymistapa myös huomioi lapsen vaihtelevat taidot ja motivaation, ja sen avulla voidaan saada aikaan moniääninen kuvaus lasten mediakulttuureista. (Darbyshire, MacDougall & Schiller 2005.) Haastattelun etuna on, että sen avulla voidaan tutkia lasten elämään olennaisesti kuuluvia asioita, jotka eivät tavallisissa arkikeskusteluissa tai vuorovaikutuksessa muutoin ilmenisi (Eder & Fingerson 2002, 181) ja että lyhyenkin tutkimusjakson aikana voidaan saada kootuksi arvokasta tietoa suoraan lapsilta.

Haastattelussa kertynyt tieto ei kuitenkaan kuvasta suoraan lasten kokemusta eikä lapsinäkökulmaisesti suunnitelluilla menetelmillä automaattisesti saavuteta lasten todellista ääntä. Haastattelutallenteiden, kenttämuistiinpanojen, valokuvien ja videotallenteiden kautta tuotetaan todenkaltaista, mutta tutkijan ja tutkimukseen osallistuneiden yhteistyön kautta koostuvaa tutkimusaineistoa (Paju 2015, 120). Tieto rakentuu haastattelijan ja lapsen välisessä kerronnan tilassa (Buckingham 2009), joka prosessoituu tutkijan ja tutkittavan kohtaamisissa tietoisesti ja tiedostamatta (Kinnunen 2015, 36).

Lapsuudentutkimuksen menetelmien on huomioitava lasten tuottaman tiedon rakentuminen vuorovaikutuksessa yksilön ja hänen sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristönsä välillä, jota määrittävät myös yhteisön muut jäsenet, säännöt ja arvot sekä materiaaliset ja käsitteelliset tekijät (Kumpulainen, Mikkola & Salmi 2015, 136–137). Kun haastattelu ymmärretään vuorovaikutukseksi, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa ja joiden yhteisen toiminnan tuotoksena tutkimusaineisto rakentuu, voidaan kysyä, onko tutkimuksessa muotoutuva lapsen ääni lapsen oma ja omistaako hän sen (Kiilakoski & Rautio 2015, 86). Tuottaako haastattelijä tutkimansa ilmiön uudelleen yhdessä lasten ja haastattelun puitteiden kanssa? Millä tiedoilla, taidoilla ja ymmärryksellä lasten ääntä esitetään?

Lapsuudentutkimuksen metodologia ei kaipaakaan vain siihen soveltuvia ja erityisiä menetelmiä, vaan tarvitaan hyviä tutkimuskäytäntöjä ja tarkoituksenmukaista tapaa soveltaa erilaisia lähestymistapoja yhdessä lasten kanssa. Myös haastattelijan persoonalliset ominaisuudet vaikuttavat ratkaisevalla tavalla siihen, miten haastattelutekniikoiden soveltaminen käy-



tännössä onnistuu (Ginsburg 1997; Mannion 2007). Tutkimusaineiston vuorovaikutuksellista luonnetta korostavissa tarkasteluissa tutkijan persoonana on tiedonhankintatapojen ohella tärkeä metodologinen työväline. Lapsuudentutkimuksen tutkijalla on oltava metodologisia keinoja lapsen äänen tavoittamiseksi (Gallacher & Gallagher 2008, 513), ei vain äänen antamiseksi vaan äänen uudelleen esittämiseksi.

5. "Tee ilmeitä ja poseerauksia!"

Kanssatutkijuus ja visuaaliset menetelmät



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Heta Mulari & Annukka Lehtikangas

Huomaan, että kameralle esitetään ainakin *Hauskoja kotivideoita* ja säätiedotusta. Lapset valikoivat luovasti mediasisältöjä, joita he esittävät ja kuvaavat kameralle. Leena kuvaa Minttua, joka konttaa kameran edessä koiraa esittäen, kiipeää ylös kiipeilytelineen päälle. Tutkimuksellisenä haasteena on, että kaikki pihalla olevat lapset kuvaisivat mielellään, mutta vain pienellä osalla on tutkimussuostumus. Muuten pihaympäristö on erinomainen paikka lasten omaehtoisempaan kuvaamiseen, paljon parempi kuin pienet sisätilat. Ulkona lapset myös selvästi innostuvat ideoimaan sitä mitä kuvaisivat, esiintyvät kameralle enemmän jne. Vaikuttaa siltä, että lasten oman kuvaamisen kautta voi saada tosi hienosti tietoa lastenkulttuurista päiväkodin pihalla.

(Kenttäpäiväkirja, Jojot 14.10.2015)

Tämän artikkelin aloittava kenttäpäiväkirjalainaus on kolmannelta tutkimuskerraltamme Heinäsuon päiväkodissa¹ esikouluikäisten Jojosten ryhmässä, jolloin testasimme ja sovelsimme tutkimusmenetelminä lasten omaehtoista valo- ja videokuvaamista sekä videoituja vertaishaastatteluja. Päiväkodin pihalla tabletille tallentuneet videot leikkittelanteista kertovat paitsi siitä, miten lapset valikoivat media-aineistoja kameralle esitettäväkseen (muun muassa *Hauskat kotivideot*, uutiset, ”oikeanlainen” poseeraus kameralle), myös siitä, millaisia alle kouluikäisten lasten pihaleikit (maa-meri-laiva, Kuka pelkää mustekalaa?) ovat 2010-luvun pääkaupunkiseudulla.

Visuaalisten menetelmien, kuten lasten oman valo- ja videokuvaamisen tai piirtämisen, kautta on usein pyritty lapsen näkökulman tavoittamiseen tutkimuksessa (vrt. Pennanen 2015, 106–107; Thomson 2008, 1–20; Burke 2008, 23–27). Visuaalisten menetelmien käyttäminen lapsuu-

1. Tutkimuksen kenttäjakso toteutettiin osana opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa Lasten mediakulttuurit -tutkimushanketta (2015–2016), jonka tavoitteena oli kartoittaa ja testata alle kouluikäisten lasten mediakulttuurien tutkimuksen menetelmiä. Toteutimme kenttäjaksoamme kahdessa lapsiryhmässä, 3–5-vuotiaiden Jojosten sekä 6-vuotiaiden, esikouluikäisten Hyrrien ryhmässä. Tekstissä käytettävät päiväkodin, lapsiryhmien ja lasten nimet ovat pseodonyymejä.



dentutkimuksessa on yleistynyt viime vuosina selkeästi Suomessa ja kansainvälisesti osana laajempaa sosiaalitieteiden ”visuaalista käännettä”, jota digitaalisten laitteiden yleistyminen on ollut pitkälti mahdollistamassa (Thomson 2008, 8–9;). On kuitenkin huomattava, että visuaalisen aineiston tuottaminen yhdessä tutkittavien kanssa on ollut keskeinen osa etnografista tutkimusta sen alusta saakka (Mustola ym. 2015, 11–12; Paju 2015, 119–120; Thomson 2008, 9). Digitaalisten laitteiden tarjoamat mahdollisuudet on syytä nähdä jatkumona etnografisen tutkimuksen laajemmassa perinteessä.

Kenttäjaksomme aikana valokuvasimme ja videoimme molempien lapsiryhmien kanssa ja teimme esikouluikäisten kanssa vertaishaastatteluja, joissa lapset saivat kysyä toisiltaan muun muassa lempiharrastuksistaan, elokuvista, leluista ja peleistä. Näiden menetelmien käyttämisen kautta huomiomme kohdistui kahteen seikkaan: siihen, mitä kansatutkijuus ja lasten osallisuus voivat tarkoittaa tutkimuksen eri vaiheissa, ja kansatutkijuuteen väistämättä liittyviin valta-asetelmiin. Lisäksi pohdimme tällaisen tutkimuksen välttämättä herättämiä eettisiä kysymyksiä – toteutetaanhan tutkimus päiväkodin arjessa, mikä väistämättä muuttaa arjen rutiineja ja lasten vertaisryhmien muodostumista. Lyhytkestoinenkin tutkimus voi vaikuttaa lasten vertaisuuhteisiin ja paitsi tarjota mahdollisuuksia lasten omaehtoiseen toimintaan ja vaikuttamiseen, myös toimia ulossulkevana käytäntönä. Kansatutkijuuden problematiikka ja tutkimusetiikka ovat erityisen tärkeitä kysymyksiä juuri tällä hetkellä, kun kiinnostus osallistaviin (ja visuaalisiin) tutkimusmenetelmiin on kasvussa Suomessa ja kansainvälisesti.

Vaikka puhummekin tässä artikkelissa visuaalisista menetelmistä sekä kuva- ja videoaineistoista, ymmärrämme aineistonkeruutapamme, aineistomme sekä sen tulkinnan olevan luonteiltaan moniaistisia (Mustola ym. 2015, 13–15; Tani & Ameel 2015, 150; 156–158)². Tutkimusjaksomme aikana valo- ja videokuvaamisen sekaan mahtui hyppimistä, pyörimistä, liukumista, kiipeämistä, piirtämistä, vatsalaudalla taiteilua, pihalla juoksemista ja spagaattien tekemistä – mutta myös hiljaa olemista, pois kääntymistä, kuiskaamista ja kieltämistä: ”Mä en halua että mua kuvataan”,

2. Kuten Marleena Mustola ym. toteavat, visuaalisuus ja visuaaliset menetelmät -määritteitä käytetään tutkimuksessa usein melko huolettomasti ja näkökykyyn kytkeytyen. Visuaalisten aineistojen tuottaminen ja tulkinta on kuitenkin paitsi kulttuuri- ja aikasidonnaista, myös vahvasti moniaistista ja kehollista: esimerkiksi audio-visuaalisessa aineistossa on mukana myös ääni ja liike. (Mustola ym. 2015, 12–15.)

”Mä haluisin jo lopettaa”. Tutkimustamme luonnehtiikin ajatus siitä, että kehollinen ulottuvuus ja liike ovat olennainen osa tiedon muodostumista. Tiedon ja tietämisen kehollista ulottuvuutta on usein hankalaa tavoittaa kenttäpäiväkirjaan nopeasti vaihtuvissa tilanteissa, jolloin (audio)visuaalinen aineisto voi tarjota mahdollisuuden tähän (Kuusisto-Arponen & Laine 2015, 93). Kehollinen olemistapa pätee myös tutkijan paikkaan päiväkodissa ja lasten ja tutkijoiden väliseen vuorovaikutukseen tutkimusprosessissa: kenttäjaksomme aikana istuimme lattialla, konttasimme, kyyristyimme, juoksimme pihalla, keinuimme ja piirsimme.

Tässä artikkelissa tarkastelemme ensin kanssatutkijuuden erilaisia ulottuvuuksia päiväkotitutkimuksessa tutkimussuostumusten ja niihin liittyvien moninaisten eettisten kysymyksien kautta. Tämän jälkeen avaamme lasten omaa valo- ja videokuvausta sekä vertaishaastatteluja kanssatutkijuuteen tähtäävinä menetelminä ja palaamme lopuksi kanssatutkijuuden määrittelyyn lyhytkestoisessa päiväkotitutkimushankkeessa.

Kanssatutkijuuden ulottuvuuksia päiväkodissa

Alle kouluikäisten lasten osallisuudesta tutkimukseen ja kanssatutkijuudesta tutkimuksen eri vaiheissa on parin viime vuosikymmenen ajan käyty paljon keskusteluja monitieteisen lapsuudentutkimuksen kentällä. Kehitykseen on vaikuttanut YK:n *Lapsen oikeuksien sopimus* (1990), jossa painotetaan lasten oikeutta muodostaa ja ilmaista mielipiteitään (ks. Thomson 2008, 1–2), sekä lapsuudentutkimuksen kentällä viime vuosikymmenien aikana tapahtunut murros, jossa lasten osallisuuteen tutkimuksen eri vaiheissa on alettu kiinnittää erityistä huomiota (esim. Alderson 2008; Kullman 2015; Thomson 2008; Kinnunen 2015; Penanen 2015; Kuusisto-Arponen & Laine 2015; Kumpulainen, Mikkola & Salmi 2015).

Lapsuudentutkimuksessa kanssatutkijuuden tavoitteeksi määritellään usein tiedon tuottaminen *yhdessä lasten kanssa* tutkimusasetelmassa, jossa lapset ymmärretään aktiivisina toimijoina ja korostetaan lasten ja tutkijan välisen kohtaamisen ja vuorovaikutuksen merkitystä tiedontuotannossa. (Kullman 2015 11–14; Pyyry 2012, 35, Thomson 2008, 6–8.) Lasten osallisuutta eksplisiittisesti vahvistamaan pyrkiviä metodologisia valintoja on alettu ymmärtää myös eettisinä valintoina (Pyyry 2012, 39; Pyyry



2015, 17; Alderson 2008, 278) ja painottaa lasten asiantuntijuutta ja oikeutta osallistua heitä itseään ja heidän omia kulttuurisia käytäntöjään koskevan tiedon tuottamiseen (Marsh 2012, 508; Alderson 2008, 288; Thomson 2008, 1–3). Lasten mediankäytön ja mediakulttuurien lapsilähtöisestä tutkimuksesta hyvä esimerkki on Elina Nopparin ym. toteuttama pitkittäistutkimushanke lasten mediaympäristön muutoksesta alkaen vuonna 2007 (Noppari ym. 2008).

Tutkijan on oltava tarkka huomioimaan tutkimuksessa mukana olevia valta-asetelmia ja arvioimaan jatkuvasti sitä, mitä kanssatutkijuus voi tarkoittaa alle kouluikäisten lasten kanssa tehtävän tutkimuksen eri vaiheissa (Cook & Hess 2007, 29–30; Holland ym. 2010, 360–362; myös Hunleth 2011, 81–82; Strandell 2010, 92–93). Anna-Kaisa Kuusisto-Arposen ja Markus Laineen tutkimus esikoululaisten osallistumisesta Tampereen Pikkukakkosen leikkipuiston suunnitteluun piirtäen, keskustellen ja leikkien on hyvä esimerkki kehittämishankkeesta, jossa lasten mukanaolo ja kanssatutkijuus pyrittiin varmistamaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa suunnittelusta arviointiin (Kuusisto-Arponen & Laine 2015, 93–104). Lasten mediakulttuurit -hankkeessa lasten rooli kanssatutkijoina sijoittui hankkeen teeman mukaisesti lähinnä kenttäjakson aikana testattujen menetelmien kehittämiseen, ei niinkään menetelmien valintaan tai tulosten tulkintaan. Yksi konkreettinen kanssatutkijuutta rajaava tekijä ovat tutkimusluvut ja -suostumukset, joilla voi päiväkotiympäristössä olla suuri merkitys lasten vertaissuhteille ja vuorovaikutukselle.

Tutkimussuostumukset ja päiväkodin käytännöt

Arkipäiväiset käytännöt, kuten päivä- ja viikkorytmi sekä lasten ryhmäjako muodostavat päiväkodissa toteutettavan tutkimuksen kehikon. Olimme sopineet ennalta, että osallistumme ryhmien toimintaan päivinä, jolloin ohjelma oli vapaampi ja sisälsi paljon vapaata leikkiä sisällä ja ulkona. Tällaisten päivien aikana meille tutkijoille avautui enemmän mahdollisuuksia spontaaneihin kohtaamisiin ja keskusteluihin lasten kanssa.

Pääsymme päiväkotiin mahdollistivat tutkimusluvut, jotka haimme varhaiskasvatusvirastolta sekä päiväkodin johtajalta. Suostumukset tutkimukseen pyysimme kirjallisesti vanhemmilta sekä lapsilta itseltään suullisesti. Vanhempien allekirjoittamat tutkimussuostumukset muodostivat ensimmäisen, tutkimuksen käytäntöihin liittyvän pulman, sillä kaikki lapset eivät päässeet osallistumaan tutkimukseen. Saimme

tutkimussuostumukset suunnilleen puolelta kummankin ryhmien lasten vanhemmista.³ Emme voineet ottaa valokuvia tai videokatkemia lapsista, joilla ei ollut huoltajan suostumusta osallistua tutkimukseen, eivätkä nämä lapset myöskään voineet muuten osallistua tutkimukseen kertomalla tai kuvaamalla itse.

Tämä aiheutti tutkimuseettisiä ongelmia, joita oli vaikeaa kiertää. Molemmissa ryhmissä päiväkodin henkilökunta jakoi lapsiryhmän useimmiten kahtia, ja me vietimme aikaa niiden lasten kanssa, joilla oli tutkimussuostumukset. Uusi ryhmäjako muutti arkipäiväistä vuorovaikutusta sekä lasten omaehtoisten ryhmien muodostumista ja aiheutti välillä hämmennystä lapsissa. Näin ollen tutkimuksemme väistämättä muutti päiväkodin vuorovaikutussuhteita tavoilla, joita emme olisi toivoneet. Esikouluikäisten Jojojen ryhmässä lapset, joilla ei ollut huoltajien allekirjoittamaa tutkimussuostumusta, lähtivät kahtena tutkimuspäivänämme metsäretkelle. Jäimme pohtimaan, olisiko tutkimusryhmän lapsistakin osa halunnut mieluummin lähteä retkelle kuin jäädä päiväkodille meidän kanssamme osallistumaan tutkimukseen. Toinen esimerkki päiväkodin käytäntöjen ja meidän tutkijoiden välisestä neuvottelusta osui hiihtolomaviikolle, jolloin ryhmän lapsista oli paikalla vain kolmasosa. Teimme päivän aikana vertaishaastatteluja lasten kanssa pareittain ja kolmisin. Samana päivänä oli myös muuta tavallisesta arkirytmistä poikkeavaa ohjelmaa, kuten ohjattu joogahetki sekä vapaata leikkiä ja voimistelua päiväkodin pienessä liikuntasalissa, ”peuhiksessa”. Seuraava ote kenttäpäiväkirjasta kuvaa hyvin tasapainoilua tutkimuksen vapaaehtoisuuden ja päiväkodin omien käytäntöjen välillä.

Joogahetki on loppunut ja peuhiksessa hypitään trampoliinilla ja rakennetaan linnaa. Tytöt hyppivät korkealle, tekevät melkein spagaatteja. Tuntuu kurjalta mennä hakemaan Eveliniä, Minttua ja Siiriä pois leikeistä. Siksi epäröimmekin Annukan kanssa ovella, mutta ohjaajat kehottavat meitä toistamaan tyttöjen nimet kovempaa ja ottamaan heidät mukaan. Tämä ei ehkä ole tutkimuseet-

3. Tutkimuspäiväkotimme lapset olivat sosioekonomisesti ja -kulttuurisesti hyvin erilaisista taustoista, ja monessa perheessä ei puhuttu suomea ensimmäisenä kielinä. Tämän vuoksi kävimme ennen tutkimusprojektimme alkua vanhempainillassa kertomassa tutkimuksestamme, sillä arvelimme, että pelkät lasten lokeroihin jätetyt infokirjeet eivät avaisi tutkimuksemme tarkoitusta tarpeeksi. Tästä huolimatta emme tavoittaneet kaikkia vanhempia, ja meidän olisi ehdottomasti kannattanut kääntää suostumuskäsitteet useammille kielille.



tisesti ihan oikein, ajattelen, mutta tytöt tulevat ovelle. He ovat jo sen verran tottuneet koulumaiseen rytmiin, että aikuisen pyytessä tulevat mieluisasta tekemisestä seuraavaan. Menemme heidän kanssaan taaimmaiseen huoneeseen ja sanon, että jatkettaisiin kyselyä ja kuvaamista ja että meistä olisi kivaa, jos tytöt voisivat kertoa vähän ohjelmista, joita he katsovat. He ottavat vuorollaan kameran ja tabletin, mutta eivät oikein muuten innostu. Littlest Pet Shop ja Winxit vilahtavat puheessa, muuten tytöt lähinnä kuvaavat toisiaan ja liukuvat lattialla vatsalautojen päällä. Yritämme vähän ohjata tyttöjä juttelemaan, mutta he eivät oikein tänään innostu.

(Kenttäpäiväkirja, Jojot 14.10.2015)

Toisaalta osa lapsista, joilla ei ollut vanhempien allekirjoittamaa tutkimussuostumusta, olisi halunnut mielellään kuvata tai olla kuvattavana. Tämä näkyi erityisesti pihaleikeissä, joissa koko ryhmän lapset olivat yhtä aikaa ulkona. Heidän ”ulossulkemisensa” ei toiminut lasten osallisuutta edistäen, minkä kuitenkin pitäisi olla tämänkaltaisen tutkimuksen keskiössä. Pihaleikkien aikana juttelimme näiden lasten kanssa samoin kuin muidenkin, mutta videoita, joissa he olivat sattumalta mukana, emme voineet käyttää analyysivaiheessa. Emme myöskään kirjanneet kenttäpäiväkirjoihimme näiden lasten kanssa käytyjä keskusteluja (vrt. Vuorisalo 2010, 113–114).

”Mä en haluis että kuvataan”: tutkimussuostumuksen hienovaraisuus

Etnografinen tutkimus on aina luonteeltaan vuorovaikutuksellista, ja siinä tieto tuottuu kohtaamisessa tutkittavien ja tutkijoiden välillä. Lasten kanssatutkijuutta ja osallisuutta eksplisiittisesti painottaviin menetelmiin voi kuulua myös sisäänrakennettu ennako-oletus ja vaade siitä, että aikuisten tutkijoiden tulisi voimaannuttaa lapset tutkimuksen aktiivisiksi toimijoiksi (Hunleth 2011, 82-83; Callacher ym. 2008, 503). Tällöin voidaan helposti sortua siihen, että lasten väliset erot jäävät huomaamatta – kaikki lapset eivät välttämättä halua osallistua tutkimuksen toteuttamiseen tai heidän osallistumisen tapansa voivat olla erilaisia.

Tomi Kiilakoski (2014, 42) nostaa esille osallisuuden edistämiseen liittyvän ongelmallisen seikan: se tapahtuu usein aikuisten säätämässä kehikossa, kun taas lapsista ja nuorista itsestään lähtevä osallisuuden määrittely on harvinaisempaa. Onkin tärkeää pohtia kriittisesti sitä, millainen osallisuus on ylipäänsä mahdollista aikuisten säätämässä järjestyksissä, jos niissä on mukauduttava aikuisten päättämiin aiheisiin ja käsittelytapoihin

(ks. Farthing 2012, 83). Kuinka tutkija esimerkiksi ottaa huomioon niiden lasten toimijuuden, jotka eivät halua osallistua valokuvaamiseen tai videokuvaamiseen? Kuinka hän voi lukea hiljaisia, non-verbaalisia viestejä, jotka ovat puheen ohella olennaisia tiedon tuottumisessa? On tärkeää huomata, että osallisuuteen kuuluu omien näkökulmien esille tuomisen lisäksi myös oikeus olla hiljaa (Kaukko 2015a, 77).

Pyrimme läpi tutkimushankkeemme olemaan herkkiä huomioimaan lasten välisiä eroja ja lasten viestejä siitä, halusivatko he sillä herkellä osallistua tutkimukseen. Ensinnäkin kysyimme jokaiselta lapselta suostumuksen erilaisiin tutkimukseen osallistumisen tapoihin, kuten valokuvaamiseen, videokuvaamiseen tai vertaishaastattelujen tekemiseen. Toiseksi pyrimme aktiivisesti sanoittamaan sitä, että lapsi sai perua suostumuksensa missä vaiheessa tahansa ja siirtyä tekemään jotakin muuta. Kolmanneksi pyrimme varmistamaan, että lapsilla oli mahdollisimman paljon vaihtoehtoja osallistua tutkimukseen juuri hänelle parhaiten sopivalla tavalla. (Ks. Thomas & O’Kane 1998, 339.) Kaikki lapset eivät halunneet osallistua vertaishaastatteluihin ja niiden kuvaamiseen tai ottaa omia valokuvia tai videoita, jolloin he saivat tehdä jotain muuta tai mennä toisten lasten kanssa ulos leikkimään. Jotkut lapset halusivat jäädä tutkimusryhmään seuraamaan muiden kuvaamista ja haastatteluja, mutta eivät halunneet itse osallistua. Kuvaamisen tai piirtämisen kaltaiset visuaalisen itseilmaisun muodot eivät ole automaattisesti luontaisia kaikille lapsille, vaan itseilmaisun tavat vaihtelevat (vrt. Kiilakoski & Rautio 2015, 78).

Käytännössä tilanteet muuttuvat päiväkotitutkimuksessa nopeasti, ja tutkijalta vaaditaan jatkuvaa herkkyyttä tilanteille. Yksi pareittain ja pienryhmissä tekemistämme vertaishaastatteluista muuntui yhteiseksi piirtämiseksi ja jutteluksi, sillä Elli ja Anni eivät kumpikaan halunneet kuvata tai olla kuvattavina. Sen sijaan nauhoitimme harrastuksia, kirjoja, elokuvia ja leluja käsitelleen keskustelun seinään osoitetulla videokameralla. Nauhoituksen alussa kuuluu tutkijan ääni: ”On hyvä että sanotte, jos ette halua että kuvataan.” Ellin ja Annin haastattelussa pyrimme näin tietoisesti vahvistamaan lasten osallisuutta ja itsemääräämistä heistä otettaviin kuviin ja videoihin.

Emme onnistuneet yhtä hyvin toisessa parihaastattelussa, jonka teimme samana päivänä Evelinin ja Amalian kanssa. Molemmat olivat edellisellä viikolla tehneet innoissaan vertaishaastatteluja isommassa ryhmässä, mutta tällä kertaa he ujoselivat ja jännittivät tilannetta selvästi. Erityisesti jälkepäin videolta huomasimme, kuinka kumpikaan ei olisi kovin



mielellään kuvannut, haastatellut tai edes jutellut meidän kanssamme. He kuitenkin aloittivat vertaishaastattelun tekemisen, kun pyysimme heitä tekemään niin.

Evelin: Nyt Amalia sä... [epäselvää]

Amalia: [hiljaisella äänellä] Mä harrastan tanssia... [katsoo välillä kameraan, välillä alas, hymyilee vähän]

Evelin: [kuiskaa] Okei. Mitä muuta?

Amalia: No... [katsoo alas, miettii] en mitään muuta.

Evelin: [nauraa hiljaa] Okei. Mikä sun lempiohjelma on?

Amalia: Toi... [katsoo alas, miettii] Barbi.

Evelin: Mikä sun lempilelu on?

Amalia: No... [katsoo alas, miettii] Pet Shopit.

Evelin: Aha. [kuiskaa] Mä en tiä mitä muuta mä kysyn.

(*Videolainaus*, Jojot 21.10.2015)

Tämän jälkeen Amalia haastatteli Eveliniä, mutta kysymyksiä oli vaikeaa keksiä, eikä Evelinkään vastannut niihin kovin pitkästi. Videolta näkyy, kuinka molemmat vaikuttavat vaivaantuneilta, Amalia vilkuilee välillä kameraan kulmat kurtussa, molemmat katsovat mieluummin alas piirustukseensa ja keskittyvät piirtämiseen ja värittämiseen. Kumpikin puhuu kuiskaten. Evelinillä on nuha, ja hän vaikuttaa videolla väsyneeltä. Meille tämä video oli jälkeensä katsottuna silmiä avaava. Kuten Harriet Strandell on todennut, tutkimussuostumuksen pyytäminen erityisesti alle kouluikäisiltä lapsilta tulisi olla esillä tutkimuksen koko ajan. Vaikka Amalia ja Evelin olivat edellisillä viikoilla haastatelleet ja kuvanneet mielellään ja jopa kilpailleet kuvausvuorosta muiden kanssa, tuona päivänä he eivät selvästi olisi halunneet vastailta kysymyksiin, kysellä itse tai olla kuvattavina. Molemmat halusivat mieluummin piirtää, ja he antoivat kamerat meille. Jatkoimme piirtämisen lomassa juttelua, ja kyselimme muun muassa peleistä, *Littlest Pet Shop* -ohjelmasta ja leluista sekä *Onneli ja Anneli* -elokuvista. Jatkoimme kuvaamista, vaikka jälkeensä videolta katsottuna etenkin Amalia vaikuttaa selvästi kiusaantuneelta kameran läsnäolosta. Tällaisissa tilanteissa verbaalisten viestien tulkitsemisen lisäksi tutkijan tulisi olla erityisen herkkä eleille ja ilmeille, sille nonverbaaliselle vastarinnalle, jonka me tutkijoina huomasimme vasta myöhemmin videolta (Strandell 2010, 96–97).

Vertaishaastatteluihin, kuten lasten kanssatutkijuuteen ja osallisuutta lisäämään pyrkiviin menetelmiin ylipäänsä, täytyy näin ollen suhtautua kriittisellä otteella. Innokas puhe kanssatutkijuudesta saattaa helposti johtaa tietynlaiseen yksinkertaistamiseen, jossa lähtökohdan katsotaan suoraan edustavan ”eettistä” ja ”parempaa” tutkimusta Kuten Harriet Strandell toteaa. Tutkijan on siis oltava kriittinen kanssatutkijuuden ihanteen suhteen. Strandell kuvaa tilannetta, jossa tutkimukseen osallistuva lapsi saattaa pikemminkin päätyä tutkimuksen ”panttivangiksi”, toteuttamaan tutkimusta kanssatutkijana vaikkei välttämättä edes haluaisi osallistua. Tällöin tutkimus ei onnistu lisäämään lapsen osallisuutta vaan tarjoaa ”enemmän symbolista kuin todellista vaikutusvaltaa” (Strandell 2010, 105). Erityisesti lyhytkestoisessa tutkimuksessa vaarana on tutkijan innostus ja tarve saada tietoa. Tämän tutkimuksen tapauksessa viattomilta vaikuttavat innostus ja tarve johtivat kanssatutkijuuden ja vapaaehtoisuuden periaatteiden vastaiseen toimintaan.

Kanssatutkijuus menetelmällisenä kehittämisenä

Huomasimme hankkeemme aikana käytännössä, että lyhyt kenttäjakso asettaa kanssatutkijuutta tavoittelevan tutkijan haasteen eteen. Neljän tutkimuspäivän aikana ja suuren lapsiryhmän kanssa lasten osuus varsinaiseen tutkimusprosessiin on väistämättä rajallinen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö lapsilla voisi olla aktiivinen rooli myös lyhytkestoisessa tutkimuksessa. Tutkijan on kuitenkin tärkeää miettiä, kuinka käyttää kanssatutkijuuden käsitettä silloin, kun tutkimusaika on lyhyt ja lapset ovat mukana lähinnä aineiston keruuvaiheessa, eivätkä niinkään tutkimuksen suunnittelussa tai analyysissä. (ks. kanssatutkijuuden erilaisista tulkinnoista Higgins ym. 2007, 105; Smith ym. 2002, 192; Alderson 2008, 278–282.) Tutkimuksessamme kävimme kyllä läpi lasten itse tuottamaa aineistoa, kuten piirustuksia, valokuvia ja videopätkiä yhdessä heidän kanssaan, ja tarjosimme aktiivisesti heille tilaisuuksia kertoa niistä lisää. Emme kuitenkaan systemaattisesti keränneet tietoa keskustelemalla jälkepäin lasten kanssa piirustuksista tai heidän jo ottamistaan valokuvista tai videopätkistä.⁴ Poikkeuksen tähän muodosti käyntimme päiväkodissa varsinaisen kenttäjakson jälkeen, jolloin näytimme lapsille

4. Ks. valokuvahaastattelusta lisää Clark-Ibanez 2007; piirustuksien käytöstä valokuvahaastattelua soveltaen Kuusisto-Arponen 2015, 94–95; ks. myös Eskelinen 2012, 20–34.



tähän raporttiin alustavasti valittuja kuvia, kysyimme heidän ajatuksiaan kuvista ja tutkimushankkeesta sekä pyysimme jokaiselta suostumuksen kuvien julkaisemiseen raportissa.

Tutkimuksemme aikana lasten kanssatutkijuus oli erityisesti kenttäjakson aikana tapahtunutta *vuorovaikutuksellista menetelmällistä kehittämistä* (vrt. Marsh 2012, 508–513). Vertaishaastattelutilanteissa kysyimme usein tarkentavia kysymyksiä lapsihaastattelijoiden lisäksi ja haastattelutilanteet saattoivat muuntua havainnoinniksi tai parihaastatteluiksi – muutamalla kerralla myös meistä tutkijoista tuli haastateltavia, ja lapset käänsivät kamerat meihin. Tämänkaltainen vuorovaikutteinen tutkimusasetelma johti siihen, että tutkimuksemme oli metodologisesti jatkuvassa liikkeessä (Pyyry 2012, 49). Välillä suunnittelemamme metodit eivät toimineet ja muunsimme niitä saman kenttäpäivän aikana. Koemme, että tämänkaltainen tutkimuksen refleksiivisyys on välttämätöntä, kun tarkoituksena on muodostaa tietoa vuorovaikutteisesti yhdessä lasten kanssa.

Piirtämisestä tuli nopeasti etenkin isompien ryhmässä yksi havainnoinnin ja vertaishaastatteluiden ulottuvuus, joka lähti lasten omista toiveista. Piirtäminen toi lapsille tekemistä, jonka aikana juttelu media-aiheistakin tapahtui luontevammin (ks. piirtämisestä tutkimusmenetelmänä esim. Kuusisto-Arponen & Laine 2015, 93–104; Leitch 2008, 37–58.) Toisaalta myös media-aiheet saattoivat tätä kautta tulla luontevasti osaksi piirroksia: paperille taltioituivat muun muassa Onnelin ja Annelin sängyt, *Littlest Pet Shopin* eläinhahmoja, *Winxejä* ja *Minecraft*-rakennusmaailmaa. Käsittelemme seuraavaksi sitä, kuinka menetelmällinen kehittäminen yhdessä lasten kanssa näkyi valo- ja videokuvaamisessa sekä vertaishaastatteluissa.

Kameran kanssa: lasten omat valokuvat ja videot

Millaisia metodologisia ulottuvuuksia lasten omat valokuvat ja videot tarjoavat? Mitä ne voivat kertoa lasten arkipäivästä, ja kuinka niitä voi tulkita osana tutkimusprosessia? Voivatko omat valokuvat ja videot välittää lastenkulttuurin hiljaista tietoa? Kristiina Kumpulainen, Anna Mikkola ja Saara Salmi ovat tarkastelleet visuaalisten menetelmien merkitystä tutkimuksessa silloin, kun tutkimuksen tavoitteena on mahdollistaa lapsen osallisuus tutkimukseen dialogisessa prosessissa yhdessä tutkijoiden kanssa.

Tutkijat antoivat esikouluikäisten lasten käyttöön digitaaliset kamerat, joiden avulla he saivat taltioida ”päiväkotiympäristönsä merkityksellisiä ja iloa sekä myönteisiä kokemuksia tuottavia hetkiä ja asioita”. (Kumpulainen, Mikkola & Salmi 2015, 136–137.) Sama lähtökohta oli myös Kristiina Eskelisen tutkimuksessa, jossa hän antoi iltapäivätoiminnassa mukana oleville lapsille käyttöönsä kamerat, joilla he tallensivat iltapäiväänsä kuuluvia merkityksellisiä asioita. Jälkeenpäin kuvista keskusteltiin yhdessä lasten kanssa (Eskelinen 2012, 20–34).

Kim Kullmanin tutkimuksessa *Mobility Experiments: Learning Urban Travel with Children in Helsinki* alakouluikäiset lapset kuvasivat merkityksellisiä asioita koulumatkoiltaan sekä kävelivät matkoja yhdessä tutkijan kanssa. Kullman kuvaa omaa tiedontuottamisprosessiaan yhteistyönä ja *empiirisinä hetkinä* tutkimukseen osallistuneiden lasten, heidän vanhempiensa ja kasvattajien välillä: kuvatessaan lapset eivät vain tuottaneet aineistoa tutkimusta varten vaan myös oppivat lisää omasta arkipäivästään ja kulttuuristaan. Osallistumisen ja itseilmaisun muodot muuttuivat näin tutkimuksen edetessä. (Kullman 2015, 13.)

Tutkimushankkeessamme lähestyimme lasten omaa kuvaamista sekä spontaanisti että ohjatusti. Spontaanit kuvaustilanteet lomittuivat osaksi päiväkodin arkista rytmiä, jossa olimme mukana sekä kirjoittaen muistiinpanoja että kuvaten lasten leikkejä ja juttutuokioita tabletilla ja videokameralla. Näissä tilanteissa lapset usein pyysivät laitteita itselleen ja me tarjosimme heille myös aktiivisesti mahdollisuutta kuvata itse. Ohjattuja kuvaustilanteita olivat erityisesti 3–5-vuotiaiden Hyrrien ryhmässä tekemämme videokierrokset (vrt. Kumpulainen ym. 2015), joissa lapset kiersivät päiväkodin tiloissa kuvaten heille tärkeitä leikkejä, esineitä, toisia lapsia, seinätauluja, leluja ja piirustuksia. Esikouluikäisten Jojojen ryhmässä lapset kuvasivat itse pihaleikkejä sekä tekivät tabletilla vertaishaastatteluja.

Valo- ja videokuvaamishetket sijoittuivat päiväkodin aikataulutetussa arjessa hetkiin, jolloin ryhmällä oli ”vapaata leikkiä” joko sisällä tai ulkona: toisin sanoen he saivat valita erilaisista tekemisistä itselleen mieluisen. Tosin ihan mitä vain ei saanut tehdä. 3–5-vuotiaiden Hyrrien ryhmässä jokainen valitsi tarjolla olevista leikeistä (kotileikki, autoleikki, rooli-vaateleikki, majaleikki jne.) mieleisensä sekä toisen lapsen tai kaksi lasta mukaansa leikkimään. Yhdessä leikissä sai yleensä olla korkeintaan kolme lasta kerrallaan. Myös eskari-ikäisten ryhmässä vapaata toimintaa ohjattiin



niin, että yhdessä leikissä tai pelissä ei kerrallaan ollut kovin montaa lasta. Tilallinen ohjaaminen näkyi myös päiväkodin institutionalisoituneessa vapaa-ajassa, jota vapaammat valokuvaus- tai videokuvaushetket muokkasivat välillä epäkonventionalisempaan suuntaan. Spontaanit kuvaustilanteet tuntuivat välillä tuovan strukturoituun arkeen avoimempia, monitulkintaisia ja lapsille itselleen merkityksellisiä itseilmaisun paikkoja sekä visuaalisen ilmaisun kautta avautuvia kohtaamisia sekä toisten lasten että tutkijoiden kanssa. (Vrt. Kiilakoski & Suurpää 2014, 63.)

Kuvat, videot ja vuorovaikutus

Valokuvaus ja videokuvaus voivat menetelminä tuoda esiin lasten arjen ulottuvuuksia, tärkeitä paikkoja, vuorovaikutusta ja lastenkulttuuria, jotka saattaisivat muutoin jäädä aikuisilta tukijoilta huomaamatta (Paju 2015). Kristiina Eskelinen kirjoittaa *kuvien kuuntelemisesta*, herkistymisestä sille, mitä lapset kertovat kuvista sekä kuvien ja videoiden tulkitsemisesta osana lasten tuottamaa kuvavirtaa (Eskelinen 2012, 22–24).

Valo- ja videokuvaamisen kohteiden merkityksellisyys päiväkodin materiaalisen ympäristön taltioijana avautuu hyvin 4-vuotiaan Leilan valokuvista. Kun lapset saivat itse päättää mitä kuvasivat, etenkin Hyrrien ryhmässä taltioitiin usein päiväkodin materiaalisia ulottuvuuksia – lattiaa, kattoa, tuoleja, patjoja, kankaita, suosikkileluja. Leila kuvasi ulkona vapaan leikin aikana päiväkodin pihaa rajaavaa aitaa sekä puuta, jossa oli kirkkaan keltaisia ja punaisia syksyn lehtiä, ja otti myös itsestään selfien. Leilalle itselleen selfie, aitakuva sekä lehdet olivat erityisen merkityksellisiä kuvia, ja katsoimme niitä yhdessä päiväkodin pihalla huvimajassa. Selfie sekä tutkijan kanssa otettu yhteiskuva naurattivat Leilaa, ja lehtikuvaa hän halusi katsoa useamman kerran uudelleen kirkkaiden värien takia. Voi myös olla, että lehtikuvan tärkeyteen vaikutti se, että parina aiempana päivänä päiväkodissa oli kerätty lehtiä pihalta askartelua varten. Leilan ottamat kuvat avaavat näkökulman päiväkodin materiaaliseen ympäristöön lapsen silmien korkeudelta. Aitakuvassa kamera on tarkentunut aidan pienoihin, joiden välistä näkyy vastakkainen kerrostalo sekä piha puutarhakalusteineen. Tutkijan näkökulmasta tämä kuva herätti huomaamaan lapsen ja aikuisen näkökulmien välisen eron: kun aikuisina pystyimme kurottamaan katseemme aidan yli, lapsen silmien tasolta kuvattuna aita vaikutti hyvin hallitsevalta. (Ks. kuvat 7 ja 8.)



Kuvat 7 ja 8.

Oikeanlainen poseeraaminen kameralle ja vuorovaikutuksessa tapahtuva ohjailu olivat myös läsnä lasten omilla valokuvissa ja videopätkissä. Nelivuotiaan Iidan sisällä ottamissa kuvissa ja videopätkässä on muita lapsia, muun muassa 3-vuotias Venla, jota Iida kehottaa videolla nauramaan kameralle ohjaten näin Venlaa poseeraamaan kameralle ”oikein”. Eskari-ikäisen Siirin pihalla kuvaamassa videossa Oskari esittää kameralle *Hauskoja kotivideoita* juosten, kaatuillen ja muovisen kuorma-auton päällä



Kuva 9. Kuvakaappaus *Hauskoista kotivideoista*.

kiipeillen (ks. kuva 9). Pitkässä, päiväkodin pihalla kuvatussa videossa kuusivuotias Leena kysyy Mintulta, haluaako Minttu, että hän on yksin videossa. Minttu nyökkää ja hymyilee, jolloin Leena käskee häntä liikkumaan: ”Liiku!” Minttu alkaa kävellä takaperin, ja Leena kuvaa häntä. Tämän jälkeen Leena sanoo: ”Tee jotain hassuja poseerauksia.” Minttu irtistää ensin kameralle, menee sen jälkeen kyljelleen maahan makaamaan, katsoo ylös kameraan pää kallellaan ja hymyilee kameralle. Tämän jälkeen hän hyppii paikallaan, kieli ulkona. Video jatkuu Leenan ohjeistuksilla: ”Oo heppa”, ”Tee ilmeitä ja poseerauksia”, ”tee hassuja liikkeitä”, joita Minttu toteuttaa. Välillä hän keksii omia esiintymisen tapoja, tervehtii kameraa: ”Hei hei!”, kulkee marssien, esittää lintua ja apinaa. Kuvaajan ja kuvatun välillä on käynnissä jatkuva vuorovaikutus ja neuvottelu siitä, millainen poseeraaminen ja esiintyminen ovat hyväksyttävviä: Minttu menee kiipeilytelineen alle istumaan, katsoo hymyillen kameraan ja poseeraa aivan liikkumatta, jolloin Leena nauraa ja sanoo: ”Tää on aika hyvä.”

Lasten omia kuvia ja videoita tarkastelemalla pääsee myös lähemmäksi sitä, kuinka lapset ottavat mediasisältöjä haltuunsa osana vapaata leikkiä. Jojojen ryhmän lapset esittivät spontaanisti kameralle muun muassa eläinohjelmia, säätiedotuksia sekä *Hauskoja kotivideoita*. Säätiedotusvideossa Minttu puhuu suoraan kameralle, nauraen, tavoitellen uutistenlukijan intonaatiota:

Tänään säätiedotuksessa on luvattu vähän sateista [näyttää oikealla kädellään ”sääkarttaa”]. Ja ukkosta. [Leena kysyy kameran takaa: ”Missä ukkostaa?”] Seuraavana päivänä on aurinkoa. Ukkosta tulee lännessä, etelässä jaa... Helsingissä. Hyvää säätiedotusta! Hei hei! [Minttu hyppää maahan polvilleen istumaan].
Videolainaus, Jojut 14.10.2015

Toisena tutkimuspäivänä Leena, Evelin, Sara ja Minttu tulivat luoksemme unilelujen kanssa ja kysyivät, saisivatko kuvata leluista videota. Menimme päiväkodin eteiseen, ja tytöt rakensivat spontaanisti matalista tuoleista teatterilavan, jolla pehmolelut esiintyivät. Kolme tytöstä esiintyi kameralle liikutellen pehmoleluja lavalla ja yksi kuvasi. Vuoroja vaihdettiin niin, että kaikki saavat vuorollaan kuvata. Kaikki käyttivät videokameraa tottuneesti ja esiintyivät mielellään kameralle. Ensimmäisissä videoissa pehmolelut juttelivat kameralle ja toisilleen, jälkimmäisissä videoissa pehmoleläimet alkoivat laulaa Robinin *Puuttuvaa palasta* ja *Boom Kahia* osittain itse keksityillä sanoilla. Tyttöjen kuvausleikissä yhdistyivät näin Robinin laulujen kautta osaksi leikkiä medialaitteen käyttäminen, kameralle esiintyminen, pehmoleluilla leikkiminen ja mediasisällön soveltaminen. (Ks. kuva 10.) Lasten omiin, spontaanisti tehtyihin videoihin tallentui kenttäjaksomme aikana paljon lastenkulttuuriin kuuluvaa hiljais-tietoa vertaissuhteista ja leikeistä sekä sisällä ja ulkona ja siitä, kuinka mediasisällöt lomittuvat osaksi lasten puhetta ja leikkiä.



Kuva 10. Pehmolelut esiintymislavalla.



Vertaishaastattelussa tuottuva kehollinen tieto

Videoidut vertaishaastattelut olivat yksi eskari-ikäisten Jojojen ryhmässä testaamistamme tutkimusmenetelmistä, jonka tavoitteena oli mahdollistaa lasten kanssatutkijuus sekä antaa heille mahdollisuus pohtia omaa arkeaan, ystävyysuhteitaan ja mediakulttuuriaan yhdessä muiden lasten ja meidän tutkijoiden kanssa. Kuten Noora Pyyry kuvaa, vertaishaastattelu voi parhaimmillaan tasoittaa valtasuhdetta tutkijan ja tutkittavien välillä ja tukea lasten ja nuorten osallisuutta tutkimuksessa. Erityisesti instituutiokontekstissa, kuten päiväkodissa tai koulussa, aikuinen tutkijahaastattelija saattaa saada kysymyksiinsä mekaanisempia, koulutyöksi miellettyjä vastauksia. (Pyyry 2012, 41–43; ks. myös Puuronen 2000, 217; Hunleth 2011, 82.).

Seuraavassa videolainauksessa tulee selvästi ilmi, kuinka lapset innostuivat vertaishaastattelun tekemisestä, kilpailevat näkymisestä kameran edessä. Toisaalta voi huomata, kuinka videolle tallentuu väistämättä vain osa tutkimustilanteen vuorovaikutuksesta. Tuomaksen ja Ellin toiminta on videolla näkymättömämpää mutta silti aktiivista: Tuomas yrittää häiritä Amaliaa, joka kuvaa, ja Elli kääntyy pois kamerasta ja keskittyy piirtämiseen. Lainaus on kenttätutkimuspäivältä, jona kokeilimme videoituja vertaishaastatteluja ensimmäistä kertaa Jojojen ryhmän lasten kanssa. Lapset tunsivat jo meitä jonkin verran, ja tiesivät, että olimme päiväkodissa siksi, että ”halusimme tietää lasten ajatuksista, leikeistä sekä mieluisista televisio-ohjelmista, peleistä ja elokuvista”. Pyysimme lapsia haastattelemaan toisiaan heidän lempiasioistaan, leluistaan, leikeistään ja harrastuksistaan. Halusimme pitää tehtävänannon aluksi väljänä, jotta siihen olisi helppo tarttua ja toisaalta myös siksi, ettemme ensimmäisellä kerralla ohjaisi lasten puhetta liian suoraan mediaan, jos he eivät omaloitteisesti ottaisi siihen liittyviä sisältöjä esiin. (vrt. Noppari 2008, 22–23.) Saran puheessa lempiohjelma tulee vasta viimeisenä, kun hän mainitsee elokuvan *Barbie Superprinsessa*.

Sara: Okei mä voin. Moi mun nimi oon Sara ja mä oon kuusvuotias
[Siiri hyppää kuvaan Saran viereen vasemmalle puolelle istumaan. Ali tulee myös lähemmäksi kameraa. Evelin istuu kauempana takana Ellin kanssa, joka piirtää lattialla selin kameraan]

Ali: Moikka! Mä oon Ali ja mä oon kuusivuotias!

[Sara nauraa, työntää Alia kauemmas kamerasta. Siiri kiertää Saran takaa toiselle puolelle, hihittää kovaan ääneen, katsoo Saraa]

Sara: Ja mä harrastan... [katsoo Siiriä silmiin, sitten takaisin kameraan, hypistelee kaulakoruaan]

Amalia: Tuomas! [huutaa harmistuneena] Tuomas lopeta!

Sara: ...tota jumppaa ja purjehdusta ja muskarissa... muskaria...

Evelin [huutaa taustalta, katsoo Saran ja Siirin yli kameraan, Amalia nostaa tablettia]: Ja anteeks vaan mä unohdin et mä harrastan Eestin lastenlaulustudioo

Annukka [Evelinille]: Mikä se oli?

Sara: Ja... [nousee polvilleen istumaan, tulee lähemmäksi kameraa]

Siiri: [huutaa sivusta] Ja mä, anteeks vaan mut mä harrasten luistelua [Amalia kääntää kameran Siiriin], mä harrastan ainaki luistelua [Amalia kääntää kameran takaisin Saraan].

Evelin: [Annukalle] [epäselvää]

Sara: Ja tota... mun lempiherkku on jätski!

Evelin [Annukalle]: ...koska se ei oo suomalainen, koska se on blablabla.

Siiri: Niin munki!

Sara: [katsoo Siiriä, molemmat nauravat] Ja mun lempielokuva on noi Barbit. Meil on, meil on...

Siiri: Hei niin munki vähäsen!

Sara: Meil on Barbie ja superprinsessa. Jaa [miettii]. Öö mulla ei taida olla muuta. [nousee seisomaan, lähtee pois kameran edestä]

Amalia: Ookoo. Kenen vuoro nyt on kuvata?

Ali: Mun!

Evelin: Saran Saran Saran vuokki [istuu lattialla piirtämässä, osoittaa Saraa]...

(*Videolainaus*, Jojot 8.10.2015)

Aineistolainaus on vertaishaastattelutuokiomme loppupuolelta, ja siinä näkyy, kuinka lapset ovat kehittäneet haastattelumenetelmää omaan suuntaansa. Alun lyhyistä kysymys-vastaus-vuoropuheluista muodostui lasten keskinäinen tilanne, jossa oli omat sääntönsä ja hierarkiansa [”Tuomas lopeta!”; ”Saran Saran Saran vuokki”], ja jossa jaettiin tietoa ja kokemuksia harrastuksista ja mieliasioista. Myöhemmässä haastattelussa näkyy, kuinka Evelin ohjaa uudelleen haastatteluun haluavaa Saraa seisomaan huoneita jakavan sermin eteen yksin ja kieltää Alia huiskimasta ja Siiriä hyppimästä. Ihannehaastattelu tuntuu olevan sellainen, jossa haastateltava seisoo paikoillaan yksin, rauhallisesti ja liikkumatta. Lainaus kertoo myös siitä, kuinka lasten välisillä suhteilla ja sosiaalisella dynamiikalla on suuri merkitys siihen, toimivatko vertaishaastattelut metodina



ja millaiseksi tutkimustilanne muotoutuu (vrt. Pyyry 2012, 44). Vaikka tiedon rakentaminen yhdessä ja vastavuoroisesti on vertaishaastattelujen tavoitteena, ei tutkimustilanteista muodostu aina tasa-arvoisesti dialogisia ilman tutkijan aktiivista vaikuttamista. Tutkijan on näissä tilanteissa toimittava niin, että yhtäältä ryhmän lapset pääsevät halutessaan osallistumaan heille sopivalla tavalla ja että toisaalta heillä säilyy mahdollisuus halutessaan kieltäytyä osallistumasta.

Mediakulttuurin tietämys lisääntyi ja muuntui vuorovaikutuksellisesti lapsiryhmän sisällä jaetuksi kokemustiedoksi sekä vertaishaastattelujen aikana että niiden lomassa spontaaneissa keskusteluissa lasten ja tutkijoiden välillä. Yleisesti ottaen lasten ja nuorten tekemien vertaishaastattelujen etuna onkin pidetty sitä, että nuorilla ja lapsilla on niin sanottua kulttuurista ja vertaiskulttuurista pääomaa (*mix of cultural and subcultural capital*), jota aikuisilla tutkijoilla ei välttämättä ole (Higgins ym. 2007, 107–108). Tämän tutkimuksen puitteissa voi sanoa, että vertaishaastattelujen aikana vuorovaikutuksellisesti tuottunut mediatieto käsitti erilaisten mediasisältöjen tuntemisen ja medialaitteiden käytön lisäksi myös lasten näkemyksiä pelaamisesta, ikärajoista ja mediankäytön sosiaalisuudesta.

Viimeisellä vertaishaastattelukerralla teimme haastatteluja pareittain tai kolmisin ja ohjasimme lasten puhetta enemmän televisioon, elokuvaan, peleihin ja mediaan liittyviin leikkeihin. Koska tutkimusjaksomme kesto oli rajallinen, pyrimme tekemään jokaisen lapsen kanssa ainakin yhden vertaishaastattelun. Muutama lapsista oli erityisen innokas osallistumaan, joten he olivat mukana useammassa haastattelussa. Varasimme haastatteluhuoneeseen myös piirustuspaperia ja kyniä, sillä ajattelimme että lapset voisivat myös piirtää mediaan liittyviä kuvia ja että haastattelutilanteessa oli hyvä olla jotakin muutakin tekemistä. Seuraavassa lainauksessa Luukas ja Roope juttelevat pitkään *Minecraft*-pelistä piirtämisen lomassa, ja Luukas piirtää samalla *Minecraft*-lippua. Lapset olivat antaneet videokameran ja tabletin meille, ja keskittyivät alkuinnostuksen jälkeen mieluummin piirtämiseen ja jutteluun kuin vertaishaastatteluiden tekemiseen.

Roope: Mä oli skeleton.

Luukas: Niin skeleton tippu sinne...

Roope: Näkyks siin Roope?

Luukas: Joo!

Roope: Se oli sitten minä koska mäkin pelasin silloin *Minecraftia*.

Luukas: Tai Oskari.
 Roope: Niin.
 Luukas: Olikko sä paha tai hyvä?
 Roope: Öö paha.
 Luukas: Mä oli hyvä siis mun isä oli. Sen takia sä jäit siihen ansaan.
 Roope: Mä vaan ihmettelin et miten tää räjähti kun mä vaan lensin alas äääää phph ai. Mä lensin päälle...
 Luukas: Ja sitten isä äkkiä laittoi siihen paikan päälle ja sitte isä rakensi siihen äkkiä semmosen jutun että sä et pääse sieltä pois.
 Roope: Mut mä rakensin siihen semmosen et mä pääsen sinne salakäytävään...
 Luukas: Mutta et sä voinut se oli raudasta tehty ja se oli...
 Roope: Mut rautaa voi tuhota!
 Luukas: Ei vaan mitään ei voi tuhota Minecraftissa!
 Roope: Öö ei. Kaikkia voi tuhota.
 Luukas: Mutta se oli niin et jotai et sinä...
 Roope: Paitsi arvaa mitä voi tuhota
 Luukas: No
 Roope: Hohtokiveä. Läpi menee. Kato sit joutuu jonneki muuhun paikkaan...
 Luukas: Isä tais tehdä sen hohtokivestä.
 Roope: Niin siit tehdään toi portaali [sanoo meille].
 Luukas: Niin se tekikin sen.
 Annukka: Aijaa.
 Luukas: Niin se teki sen vankilan alaosan hohtokivestä.
 Roope: Ja hohtokiveen se on aika herkkää [sanoo meille] jos sitä pistää lattialle ja siel on ansa alhaalla niin heti tippuu sinne...
 Luukas: Niin sen takia isä teki siinä siitä. Jouduikko sä jonneki toiseen maahan?
 Roope: Joo mä jouduin sun isän kanssa taistelemaan mä taistelin jonku ukon kaa...
 Luukas: Minkä ukon?
 Roope: En mä tie mä en lukenut sen nimeä.
 Luukas: No miltä se näytti?
 Roope: Erikoiselta...
 Luukas: Niin mun isä oli erikoinen tyyppi...
 Roope: Oliko se skeleton?
 Luukas: Ei. Isä oli tappanut monta tyyppiä ja sen takia ne tyypit oli tullut siihen isään kiinni koska isä oli tappanut monta tyyppiä.
 (*Videolainaus*, Jojot 21.10.2015)

Keskustelussa Roope ja Luukas merkityksellistävät *Minecraft*-pelin hahmoja, elementtejä ja tapahtumia vuorovaikutteisessa suhteessa toisiinsa sekä meihin tutkijoihin. Luukaksen ja hänen isänsä pelihetkestä



tulee ystävysten välisen keskustelun aikana ystävyysuhteessa jaettua mediakulttuurista pääomaa, kun lapset päättävät, että Roope olisi pelannut *Minecraft*-peliä samaan aikaan omalta laitteeltaan. Keskustelu oli intensiivinen ja jatkui pitkään, piirtäminen keskeytyi ja pojat kuvasivat innokkaasti puheen, ilmeiden ja eleiden kautta pelin eri ulottuvuuksia: hahmoja, rakennusmateriaaleja, taisteluita sekä pelaamisen vuorovaikutteista luonnetta. Keskustelun teemat ovat varsin tyypillisiä aineistossamme: kaikissa eskari-ikäisten lasten kanssa käymissämme pelikeskusteluissa esiin nousi pelaamisen sosiaalisuus ja lomittuminen vanhempien, isovanhempien, sisarusten ja ystävien kautta tuleviin mahdollisuuksiin ja rajoituksiin. Videolla näkyy myös, kuinka Roope kääntyy välillä selittämään meille tutkijoille pelin ulottuvuuksia kuten portaalin tekemistä tai hohtokiven ominaisuuksia, joita hän ei oleta meidän ymmärtävän ja joista hän myös arvelee meidän olevan kiinnostunut.

Monimenetelmäisyys ja kehollisuus

Päiväkotipilottimme aikana huomasimme, että toimivin tapa toteuttaa vertaishaastatteluja lasten kanssa oli moneen suuntaan ulottuva, orgaaninen monimenetelmäisyys, johon sisältyi ohjeistetun tehtävän lisäksi muun muassa piirtämistä, liikkumista, juttelua sekä löyhää, tutkijan ohjaamaa haastattelua. Seuraava lainaus on pienryhmässä toteutetusta vertaishaastattelusta, jonka teimme Alin, Luukaksen ja Danielin kanssa päiväkodin pienessä liikuntasalissa, peuhiksessa. He innostuivat kyselystä ja kuvaamisesta enemmän, kun mukana oli samalla muuta toimintaa ja liikettä, kuten hypymistä, kiipeämistä ja liukumista. (Ks. kuvat 11 ja 12.)

[Ali makaa vaahtomuovista tehdyn ”linnan” päällä, katsoo kameraan. Luukas kantaa pitkulaista vaahtomuoviosaa linnan luo ja yrittää saada sitä pysymään pystyssä. On selin kameraan.]

Daniel: Mitä tykkää pelata Luukas?

Luukas: No minä tykkään pelata ännkäreiä ja myöskin tuota [pystyttää linnan tornin ja kiertää tornin ympäri, alkaa kiivetä Alin luokse]...

Daniel: Unoa [Ali heiluttelee jalkojaan, makaa edelleen mahallaan linnan päällä]!

Luukas: Juu ja unoa ja myöskin tuota *Minecraftia* [nojaa linnan torniin].

Daniel: Mitä nytte?

Ali: Mä tykkään pelata *Minecraftia* mä tykkään pelata sitä Tinttiä mä tykkään pelata mm mikä se olikaan mm mm [heiluttelee jalkojaan, mieltii]...

Luukas: Kattokaa tää on kivaa [kiertää tornin ympäri linnan eteen]!

Ali: Frediä! Ja mä tykkään pelata...

Luukas: Wuhuu [ottaa tornista kiinni, alkaa kaatua eteenpäin tornipalikan kanssa, kaatuu lattialle]!

Ali: *Angry Birds*ä. Vaan niitä pelejä.

Luukas: Kato mä [poistuu kuvasta]!

Heta: Milläs sä pelaat sitä *Angry Birds*ä?

Ali: Xboxilla [Luukas tulee takaisin kuvaan, kantaa neliönmuotoista palikkaa].

Luukas: Mä pelaan isän puhelimella...

Daniel: Hei no mitä nyt pitää tehdä?

(*Videolainaus*, Jojat 21.10.2015)

Seuraavassa keskustelulainauksessa Matilda, Sara ja Minttu piirtävät media-aiheisia kuvia *Onnelista ja Annelista* ja *Winxeistä* sekä juttelevat pelaamisesta. Kaikki istuvat lattialla keskittyneinä piirtämiseen ja yhteiseen



Kuvat 11 ja 12. Vertaishaastattelu ja liike.



jutteluun. Tunnelma on rauhallinen, vapautunut ja iloinen, ja lapset juttelevat mielellään. Videolla on läsnä paitsi jaettu tieto ja eskari-ikäisten erilaiset pelikulttuurit, myös tiedon kehollinen ulottuvuus ilmeistä äänensävyyn ja jalan polkemiseen.

Heta: Pelaatteks te niinkun noilla puhelimella tai tabletilla tai tollasilla koskaan?

Matilda: [vetää henkeä, kurtistaa kulmia, mieltii]

Sara: Tabletilla!

Matilda: En mä niin paljon... mun äiti ei tykkää et me pelattais niin paljon.

Sara: Mä pelaan!

Matilda: Mä oon joskus meiän, meiän mummon ja vaarin kaa pelannut.

Minttu: Mä pelaan tabletilla.

Matilda: ...sitten äiti ja isä oli silleen: ”Ai sitten mentiin pelaamaan!” [imitoi, puhuu korkealla äänellä] Se ei haluis et me pelattais. Niin me ei sit oikein pelata niin paljon.

Heta: Mimmosia pelejä te ootte jos te ootte pelannut niin mimmosia ne on ollut?

Matilda: *Angry Birds* -pelejä ja mutta...

Sara: Meil oli tabletissa *Angry Birds* -peli mut mun sisko joka on jo neljätoista niin se aina veti ne [polkee toista jalkaa maahan, puhuu harmistuneella äänen-sävyllä]... Mä pelasin vaan ykkösmäata.

(*Videolainaus*, Jojot 21.10.2015)

Parhaimmillaan vertaishaastattelut voivat tarjota tämänkaltaisia hetkiä (vrt. Kullman 2015, 13), joissa tieto tuottuu lasten kesken sekä vuorovaikutuksessa tutkijoiden kanssa niin, että molemmat oppivat tilanteesta jotakin uutta.

Hyvä esimerkki tutkimusasetelman orgaanisuudesta ja muuntumisesta oli myös eräs vertaishaastattelukerta, jonka aikana Luukas ja Roope käänisivät tabletin ja videokameran kohti meitä tutkijoita ja kysyivät vuorostaan meiltä meidän lempileikeistämme, harrastuksistamme ja peleistämme. Tällaiset hetket voivat tarjota välähdyksiä kansatutkijuuden toteutumisesta siten, että sekä lapsille että tutkijoille tarjoutuu mahdollisuuksia pohtia mediakulttuurin merkityksiä yhdessä. Edellä esitetyt aineistolainaukset ovat esimerkkejä lasten mediatiedosta, jota tilastotieto ei tavoita. Niissä painottuvat mediankäytön vuorovaikutuksellisuus, lasten omat ymmärrykset mediaan liittyvistä rajoituksista ja kontrollista sekä moninaiset, mediankäyttöön liittyvät tunteet harmistuksesta iloon ja innostukseen.

Lasten kanssatutkijuus mediakulttuurien tutkimuksessa

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet lasten kanssatutkijuuteen liittyviä erityiskysymyksiä ja sitä, kuinka lasten osallisuuden pyrkiviä tutkimusmenetelmiä, kuten lasten omaa valo- ja videokuvaamista ja vertaishaastatteluja voi hyödyntää päiväkodissa tehtävässä lyhytkestoisessa tutkimuksessa. Nähdäksemme tämänkaltaisessa lyhyessä tutkimushankkeessa osallisuuden pyrkivät menetelmät toimivat parhaiten organisaation ja soveltaen muun tiedontuottamisen, kuten havainnoinnin tai haastattelujen tukena. Kriittisenä huomiona on sanottava, että kun tutkija käyttää osallisuuden pyrkiviä menetelmiä osana lasten kanssa toteutettavaa tutkimusta, herkkyyks tutkimustilanteesta läsnä oleville valta-asemille ja vuorovaikutukselle on hyvin tärkeää. Tutkijan on seurattava sekä tutkijoiden ja lasten välisten että lasten keskinäisten valtasuhteiden ja hierarkioiden kehittymistä ja reagoitava muutoksiin aktiivisesti. (Vrt. Aaltonen & Högbacka 2015, 16–17; Noppari 2008, 23–24.)

Lapsuudentutkimuksessa keskustelu lapsen äänestä on viime vuosikymmeninä käynyt kiivaana. Kyse on ollut myös perustavanlaatuisesta kriittisestä. Harvoin enää esitetään, että osallistavimmatkaan tutkimusmenetelmät kykenisivät mahdollistamaan lapsen äänen välittymisen tutkimuksessa suoraan tutkijalle: tutkimuksessa tuottuva tieto on aina vuorovaikutuksellista ja suodattuu tutkimukseen tutkijan teoreettisten ja metodologisten valintojen sekä tulkintojen kautta. (Ks. tiedon tuottumisesta vuorovaikutuksellisesti myös Elina Pajun artikkeli tässä raportissa.) Aineistosta välittyvä lasten ääni on kontekstisidonnaista ja siinä voidaan kuulla yhtä aikaa useita ääniä tilanteesta, päivästä ja vuorovaikutustilanteesta riippuen. (Thomson 2008, 4–6.) Mikään yksittäinen metodi ei myöskään voi automaattisesti tarjota tai taata osallisuutta (Pyyry 2015, 17). Huomasimme kenttäjaksomme aikana selvästi, että lasten oma valokuvaaminen, videokuvaaminen ja vertaishaastattelut paitsi tuovat siitä kiinnostuneet lapset yhteen mieluisen tekemisen pariin, myös jakavat lapsia kiinnostuksen kohteen perusteella ja saattavat sulkea joitakin lapsia ulos tutkimuksesta.

Tutkimuksen toteuttaminen alle kouluikäisten lasten kanssa vaatii tutkijalta erityistä refleksiivisyyttä, joustavuutta ja valmiutta muokata tutkimusmenetelmiä nopeasti tilanteen ja lapsiryhmän mukaan. Myös kanssatutkijuuden käsitteen käyttö vaatii refleksiivisyyttä: ovatko lapset



mukana tutkimuksen kaikissa vaiheissa suunnittelusta analyysiin? Millaisia yhteisiä tiedon tuottamisen paikkoja eri menetelmät voivat tarjota?

Tässä tutkimushankkeessa kansatutkijuus toteutui selkeimmin lasten omaehtoisessa valo- ja videokuvaamisessa, jonka aikana lapset saivat itse päättää mitä kuvasivat. Videokatkemat ovatkin aineistoina tiheimpiä ja rikkaimpia myös mediakulttuurien tutkimuksen näkökulmasta, sillä niiden kautta tutkija pääsee lähemmäs sitä, miten mediasisällöt lomittuvat osaksi lasten puhetta ja leikkiä. Vertaishaastatteluissa lasten mahdollisuus vaikuttaa kansatutkijutensa muotoihin oli rajatumpaa, sillä kysymykset olivat osaksi tutkijoiden ennalta päättämiä.

Tässä tutkimushankkeessa kansatutkijuus, jolla tarkoitetaan lapsen näkökulmien ottamista huomioon tutkimuksen eri vaiheissa, toteutui erityisesti menetelmällisenä kehittämisenä. Tutkimuksen aikana kävi selvästi ilmi, että videokuvaaminen ja vertaishaastattelut vaativat menetelminä aikaa ja toimivat parhaiten yhdistettynä monimenetelmäiseen, joustavaan kehikkoon, joka sisältää myös havainnointia ja haastatteluja. Erilaiset osallisuuteen pyrkivät menetelmät tarjoavat kuitenkin näköaloja lasten mediakulttuurien ja mediasuhteen vuorovaikutuksellisiin ja kehollisiin merkityksiin, lasten vertaisryhmien muodostumiseen sekä heidän välisiin ystävyyksiin ja hierarkioihin.

**POHDITTAVAKSI:
OMAEHTOISEN VALOKUVAAMISEN JA
VIDEOKUVAAMISEN MAHDOLLISUUKSIA PÄIVÄKODISSA**

- Onko päiväkodissa käytössä tabletteja tai videokameraa? Antakaa lasten kuvata vapaan leikin aikana leikkejä ja toisiaan. Käykää läpi valokuvia ja videoita yhdessä. Mitä lasten valokuvat ja videot kertovat lapsiryhmän vuorovaikutuksesta ja median läsnäolosta lasten puheessa ja leikissä? Mitä asioita lapset nostavat esiin omista kuvistaan ja videoistaan?
- Vertaishaastatteluja voi toteuttaa myös ilman kameraa tai tablettia. Lapset voivat haastatella toisiaan ja päiväkodin aikuisia media-aiheista: lempielokuvista, televisiosarjoista ja peleistä. Mitä tunteita lapset liittävät eri mediasisältöihin tai laitteisiin? Millaisia eroja lasten välillä on mediasisältöihin ja medialaitteisiin liittyvissä kiinnostuksen kohteissa? Tuovatko mediasisällöt ja laitteet lapsia yhteen, ja voivatko ne myös erottaa heitä toisistaan?

6. Yksisarvinen sateenkaaripuistossa – huomioita digitaalisista peleistä varhaisvuosien mediakasvatuksessa

Pekka Mertala

Oppimispelejä ja peleistä oppimista

Tässä artikkelissa pyrin osoittamaan, että varhaiskasvatuksessa on olemassa sekä tarve että tila digitaalisten pelien ja pelaamisen mediakulttuuriselle käsittelylle sellaisin metodein, joissa huomioidaan sekä lasten oma tieto että tietämisen tavat. Tarve digitaalisten pelien huomioimiselle kumpuaa ensisijaisesti niiden roolista pienten lasten elämässä. Esimerkiksi 5–6-vuotiaista suomalaislapsista yli 70 % pelaa digitaalisia pelejä vähintään viikoittain (Suoninen 2014). Pelit ovat myös yleinen teema leikeissä ja muussa itseilmaisussa. Lisäksi niihin liittyvät tiedot ja taidot ovat kulttuurista pääomaa, jolla on merkitystä lasten vertaaisuhteille. (esim. Aarsand 2010; Mertala 2015a; Pennanen 2009.) Mediakulttuurisessa lähestymistavassa on kysymys juuri tämän moninaisuuden tavoittamisesta ja huomioimisesta: pelit ymmärretään kulttuurituotteina, jotka ovat osa lapsille merkityksellistä kokemusmaailmaa sekä välittömällä (esimerkiksi pelaaminen toimintana) että välillisellä (esimerkiksi peleihin liittyvä tieto kulttuurisena ja sosiaalisena pääomana) tasolla.

Varhaiskasvatuksen kontekstissa digitaaliset pelit kuitenkin ymmärretään usein kapea-alaisesti didaktisena työkaluna: oppimispelien käyttämiseen suhtaudutaan kritiikittömän myönteisesti (Mertala & Pekkarinen 2015), mutta lasten kotipelaaminen koetaan ongelmalliseksi ja lapsia saatetaan kieltää leikkimästä peliteemaisia roolileikkejä (Pennanen 2009; Ruckenstein 2010). Mediakasvatuksen näkökulmasta tämä aselema on ongelmallinen. Olemme Saara Salomaan kanssa määritelleet varhaisvuosien mediakasvatuksen tavoitteelliseksi kasvatustoiminnaksi, jonka osapuolina ovat kasvattajat, kasvatettavat ja mediakulttuuri, ja jossa päämääränä on medialukutaidon edistämisen myötä tukea var-



haiskasvatuksen kokonaisvaltaisia tavoitteita (Mertala & Salomaa 2016). Yksioikoinen kieltäminen ei täytä kasvatuksen kriteerejä, eikä oppimispelien pelaaminen tavoita pelien mediakulttuurista monimuotoisuutta. Toisaalta peliteemaisten leikkien kieltäminen ei tarkoita sitä, ettei niitä leikkittäisi. Lapset voivat piilottaa tai naamioida ei-toivotuiksi kokemiaan leikkejä, jolloin kasvatuskäytäntöön syntyy tarpeettomia jännitteitä lasten ja kasvattajien välille (Pennanen 2009; Ruckenstein 2010).

David Buckinghamin ja Andrew Burnin (2007) mukaan peleillä opettamista tulisi edeltää aina ”peleistä opettaminen”, jolla he tarkoittavat nimenomaisesti pelien käsittelyä (media)kulttuurituotteina. Uusissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (EOPS) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteluonnoksissa (VASU) digitaaliset pelit onkin nimetty oppimisen kohteeksi. Niissä molemmissa tieto- ja viestintäteknologinen (TVT) osaaminen on liitetty osaksi laajempia (joskin määrittelemättömiä) mediataitoja, ja TVT-osaamisen yhteydessä todetaan suorasanaisesti, että esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa tutustutaan erilaisiin peleihin. Osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta sekä kykyä käyttää osaamista tilanteen edellyttämällä tavalla. (Opetushallitus [OPH] 2014, 2016.) Viimeksi mainitun osaamisulottuvuuden tulkitsen viittaavaan lapsen kehittyvään kykyyn säädellä omaa toimintaansa.

Pelien ja pelaamisen näkökulmasta kyky säädellä omaa toimintaansa tarkoittaa esimerkiksi pelaamisen tuottamien kokemusten ja oman toiminnan ja mielialan välisen yhteyden tunnistamista ja säätelyä. Kasvatuskäytännön tasolla tämä voi olla yksinkertaisesti kysymysten ”Miksi pidät juuri tuosta pelistä?” ja ”Milloin pelaaminen on mielestäsi mukavaa ja milloin ei?” esittämistä (ks. Mertala & Salomaa 2016). Näiden kysymysten kautta voidaan esimerkiksi tavoittaa ja käsitteellistää pelisuunnittelun näkymättömiä valta-asetelmia (Buckingham & Burn 2007; Lipponen, Rajala & Hilppö 2014) ja käydä lasten kanssa läpi muun muassa peleihin ja pelaamiseen liittyviä onnistumisen ja turhautumisen kokemuksia. Tarkastelun viitekehyksenä voidaan käyttää esimerkiksi Gabe Zichermannin ja Christopher Cunninghamin (2011) jäsennyttä, jonka mukaan pelisuunnittelu muodostuu kolmesta elementistä: mekaniikasta, dynamiikasta ja estetiikasta. Mekaniikalla tarkoitetaan pelissä olevia pisteitä, tasoja, haasteita, palkkioita ja sanktioita. Dynamiikka puolestaan on pelaajan ja mekaniikan vuorovaikutusta ja estetiikka pelaamisen aikana

ja jälkeen läpikäytyjen kokemusten ja tunteiden laatua ja kirjoa. On myös tärkeää muistaa, että pelaamiskokemuksen laatua määrittää usein pelin lisäksi myös sosiaalinen konteksti: pelaaminen saattaa olla lapsen ja vanhempien sekä sisarusten yhdessä viettämää merkityksellistä aikaa (ks. Meriläinen 2016; Suoninen 2014).

Unelmien peli

Vaikka kyseessä ei ole empiirinen tutkimusartikkeli, hyödynnän ajatusteni ja tulkintojeni konkretisoinnissa otteita Unelmien peli -tutkimusprojektin aineistosta, joka on tuotettu yhteistyössä oululaisen 5–7-vuotiaiden lasten (N=26) päiväkotiryhmän kanssa keväällä 2016. Projektin käynnisti ryhmän kasvattajien havainto siitä, miten paljon lasten leikit, puheet ja piirroukset ammentavat peleistä. Projektin ensimmäisessä vaiheessa lapsia pyydettiin suunnittelemaan piirtämällä, millainen olisi heidän mielestään maailman paras peli. Artikkelin aineisto-otteet ovat peräisin tästä vaiheesta. Piirrostehtävä nähtiin omasta lempipelistä kertomista paremmaksi ratkaisuksi, koska se mahdollistaa kokemusten ja toiveiden yhdistämisen ja uuden luomisen. Piirroukset toimivat myös orientaatiotehtävänä ryhmän omien lauta- ja korttipelien työstämisessä. Pelejä koko kevään ajan työstäneet pienryhmät muodostettiin lasten piirroksista esiin nousseiden teemojen ympärille. Pelien tekeminen ymmärrettiin lapsille mielekkääksi ilmiölähtöiseksi projektiksi, johon voidaan mediakasvatuksellisten tavoitteiden lisäksi integroida myös taidekasvatuksen, yhteistyötaitojen, kielellisen tietoisuuden sekä matemaattis-loogisten taitojen harjoittelua. Ammatillisen kehittymisen näkökulmasta projekti koettiin hyödylliseksi lapsi- ja lapsuudentuntemuksen syventämisessä.

Tän nimi on Sateenkaaripuisto. Jos kävely loppuu niin joutuu etsiin jäätelötötteröitä. Sit kun ne syö sen, niin ne juoksee tosi nopeasti. Ne on sellasia voimakiviä. Tää tyttö on Alexandra. Se juoksee kissan ja koiran kanssa. Kissa on Miisa ja koira on Mikko. Tän kissan nimi on sama kun meidän kissan kun se näyttää vähän samalta kuin se. Jos ne löytää sateenkaaren ne voi liukua sen päältä jos haluaa. Yksisarvinen juoksee nopeasti ja jos ne haluaa, ne voi mennä sen selkään. Sitten kun on päässyt maaliin, siellä on jätskitötterö. Kun ne on syönyt ne, niin ne nukahtaa.



Näillä sanoin kuvaili kuusivuotias Alina¹ unelmien peli -piirrostaan (kuva 13). Keskustelun aikana selvisi, että Alinan peli-idea oli saanut innoituksensa Yleisradion tuottamasta *Pelihaaste*-ohjelmasta², jossa alakouluikäiset lapset koodaavat pienryhmissä itse suunnittelemaansa pelejä. Alina kertoi katsoneensa *Pelihaastetta* useamman kerran ja hänen piirroksessaan olikin vaikutteita Team Creeperit -ryhmän aiheista, jossa tyttöhahmolla kerättiin kissan ja koiran kanssa sateenkaarikiviä ja kolikoita (kuva 14). Samankaltaisuudesta huolimatta kyse on valikoiduista vaikutteista, ei puhtaasta kopioinnista. Tästä Alina oli itsekin tietoinen ja totesi oman peli-ideansa olevan ”vähän hassumpi” kuin innoittajansa. Alina antoi tyttöhahmolle omaa nimeään alkuäänteiltään muistuttavan nimen (Alexandra) ja piirsi tälle omaansa vastaavan väriset hiukset. Kissan hän nimesi perheensä kissan mukaan ja antoi nimen vielä koirallekin. Sateenkaarien sijaan Alinan pelissä kerättiin jäätelöitä. Sateenkaari oli pelissä siksi, että sen päältä pystyi laskemaan kuin liukumäestä. Merkittävin ero on kuitenkin yksisarvinen. Sitä ei ollut innoittajapelissä, mutta Alinan piirroksessa se on keskeinen elementti. Haastattelun aikana Alina kertoi, että ”yksisarviset on mun ihan lempijuttuja ja joskus me leikitään Iinan [isosisko] kanssa niitä niin kauan, että Iina sanoo, että ’ihan tylsää’”. Meillä on sellainen yksisarvinen, jossa on timantteja kun sitä painaa, niin sen sarvi hehkuu.”

Timanttikuviointin ja hehkuvan sarven perusteella Alinan kuvaama yksisarvinen on *My Little Pony* -sarjan Rarity.

Mistä on pienen tytön peli tehty?

Seuraavaksi tarkastelen Alinan piirrosta ja kerrontaa pelisuunnitteluelementtien kautta jäsentäen (ks. Zichermann & Cunningham 2011). Mekaniikkaa suunnitelmassa edustivat hahmot, tehtävät ja palkkiot. Pysyäkseen liikkeessä Alexandran ja eläinystävien tehtävänä oli etsiä jäätelöitä, joiden avulla he pystyvät myös liikkumaan nopeammin. Lisävoimaa tai muita etuja antavat ”power up:it” ovat tyypillinen mekaniikkaelementti

1. Kaikki nimet ovat pseudonyymeja. Lisäksi Alinan keksimän pelihahmon nimi on muutettu vastaamaan foneettisesti alkuperäisnimien suhdetta.

2. <http://pelihaaste.fi/#/pelihaaste>



Kuva 13. Alinan piirros.

Kuva 14. Ruutukaappaus *Pelahaasteesta*.

tasohyppelypeleissä. Esimerkkinä voi mainita *Super Mario* -saagan sienet, jotka antavat lisäelämiä tai hetkelliset supervoimat. Pelityypille ominaista toimijoiden motiiveja selventävää kehyskertomusta Alinan pelisuunnitelmaan ei kuulunut, vaan siinä oli kyse pikemminkin mahdollisuudesta toimia reaali maailman rajat ylittävissä fantasiaympäristössä. Laura Emin ja Frans Mäyrän (2007) mukaan tämä on lasten yleisesti arvostama ominaisuus peleissä.

Yksi Alinan Sateenkaaripuistopelin merkityksellisimmistä piirteistä on sen paljon mahdollisuuksia tarjoava dynamiikka, sillä toisinaan lapsia kiinnostavat toimintapotentialit on rajattu valintamahdollisuuksien ulkopuolelle. Merja Koivula ja Marleena Mustola (2015) kuvaavat, kuinka kaksi esiopetusikäistä poikaa pelaa peliä, jossa tehtävänä on pitää huolta dinosauruksen hygieniasta. Kesken pelin toinen pojista saa idean, että dinosaurus voisi käydä pelimiljöönä toimivan kylpyhuoneen vessanpöntöllä. Pönttö on kuitenkin vain osa pelaajan valintoihin reagoimatonta taustaa, eivätkä pojat pettymyksekseen pysty toteuttamaan aikomustaan. Sateenkaaripuistossa ei moisia rajoituksia ollut, vaan sateenkaarta pitkin pystyi laskemaan ja yksisarvisen selkään sai hypätä ratsastamaan. Mikään ei esimerkiksi viittaa siihen, että yksisarvisella ratsastaminen edellyttäisi tiettyä kerättyjen jäätelöiden määrää.

Esteettisen ulottuvuuden näkökulmasta Alinan unelmien pelin ydin on, että se mahdollistaa asioita, joita Alina ei leikeissään muuten pystyisi tekemään. Yksisarvisella ratsastaminen ei onnistu pienikokoisilla figuureilla leikkiessä, mutta pelissä ei siihen ole estettä. Se, että Alina liitti pelihahmoon runsaasti omia piirteitään (nimi, hiusten väri ja malli, kissan



nimi) kertoo siitä, että hän samaistui hahmoon (ks. Mertala ym. 2016), jolloin yksisarvisella ei hänen peli-ideassaan ratsasta vain ”joku”, vaan hän itse. Tähän liittyy myös peli-idean toinen tehtävä. Alinan kerronnan perusteella hänen siskonsa kyllästyy yksisarvisleikkeihin toisinaan ennen häntä, ja dynamiikaltaan avoin peli voidaan ymmärtää myös mahdollisuudeksi jatkaa tärkeitä leikkiä. Toisin sanoen idean esteettisen arvon voidaan tulkita olevan korkea: tematiikka on Alinalle läheinen, ohjattava hahmo häntä suuresti muistuttava eikä mekaniikka aiheuta turhautumista.

Pedagogisia huomioita

Varhaiskasvattajien kielteinen suhtautuminen lasten mediakokemusten kaupalliseen alkuperään on yksi varhaisvuosien mediakasvatusta haastavista tekijöistä. Kielteisyys perustuu usein käsitykseen kaupallisen median vahingollisesta vaikutuksesta lapsiin. (Pennanen 2009.) Pelaamiseen liittyikin oleellisia piiloon jääviä valta-asetelmia esimerkiksi siksi, että pelaajan valintamahdollisuudet ovat viime kädessä aina pelisuunnittelijan määrittlemiä. Alinan peli-idean innoittajana ei kuitenkaan ollut valmis kaupallinen peli, vaan neljän Alinaa vain vähän vanhemman lapsen keskeneräinen peliaihiio. *Pelahaasteen* myötä Alinan on ollut mahdollista havainnoida pelien rakennusaineksia, jotka valmiissa peleissä ovat ”valautuneessa” ja vaikeasti erotettavassa muodossa (Lipponen ym. 2014). Pelkkä havainnointi ei kuitenkaan riitä, ja kriittisen mediakasvatuksen metodeihin onkin perinteisesti kuulunut mediatekstien kriittinen tarkastelu niiden tuottamisen kautta (peleistä ks. Buckingham & Burn 2007). Itse tuottaminen on nostettu myös yhdeksi EOPS:n ja VASU:n TVT-osaamisen keskeisistä menetelmistä (OPH 2014, 2016).

Vaikka nykyaikaiset graafiset peliohjelmointityökalut ovat varsin yksinkertaisia, vaatii niihin perehtyminen työssäoppimiselle kohdennettua aikaa, jota varhaiskasvatuksen hektisessä arjessa ei liiaksi ole (Mertala 2015b). Lähihistoriasta löytyykin esimerkkejä peliprojekteista, joissa päiväkodit ovat tehneet yhteistyötä yritysten ja perusopetuksen kanssa (Kronqvist & Kumpulainen 2011). Tällaiset yhteistyömuodot voivat rikastuttaa varhaiskasvatusta ja toimia otollisina oppimistilanteina niin lapsille kuin kasvattajille, mutta on selvää, että kaikilla päiväkodeilla ei niihin ole mahdollisuutta. Ylipäätään ajatus siitä, että osa kasvatuksesta

on jotain, mikä täytyy ulkoistaa, ei tue varhaisvuosien mediakasvatuksen kontekstilähtöistä kehittämistä, vaan pahimmillaan tuottaa varhaiskasvattajille kokemuksen riittämättömyydestä ja luo riippuvuussuhteen ulkopuolisiin asiantuntijoihin (Mertala & Salomaa 2016).

Onkin tärkeää ymmärtää, että pelimekaniikan tutkiminen ei vaadi erityisiä digitaalisia välineitä, sillä ”oikean” pelin tekemistä tärkeämpää on pelimekaniikan ja siihen liittyvien kokemusten tarkastelu varhaiskasvatuksen pedagogiikalle ominaisin metodein. Eihän foliolla päällystetty pahvilaatikkokaan ole ”oikea” avaruusraketti, mutta se ei liene syy jättää lasten innostuksen, yhteisöllisen suunnittelun, rakentamisen ja leikin mahdollistamat pedagogiset potentiaalit hyödyntämättä. Tässä artikkelissa hyödynnetyn piirtämisen lisäksi lasten suunnittelema ”peli” voi siten olla vaikkapa jumpparata, jonka haasteet vaikeutuvat kierros kierrokselta. Toisin sanoen pelien mediakasvatuksellinen käsittely ei tarvitse aina tarkoittaa kokonaan uuden pedagogisen käytännön kehittämistä, vaan se voi perustua myös olemassa olevien käytänteiden tarkasteluun ja toteuttamiseen uudesta näkökulmasta.

Lasten ja aikuisten tavat ymmärtää, tulkita ja arvottaa asioita ja ilmiöitä poikkeavat usein toisistaan (Viljamaa & Kinnunen 2016), ja lasten ideoimaan ja toteuttamaan pelisuunnitteluelementtejä hyödyntävään tuotokseen voi taltioitua jotain sellaista, mitä aikuisten tulkinnat ja suunnitelmat eivät pysty tavoittamaan. Myös *Pelihaasteen* ryhmien pelit ovat voineet kertoa ohjelmaa seuranneille lapsille jotain, mikä meille aikuisille näyttäytyy valautuneena ja vaikeasti erotettavana. Niin ikään Alinan suunnittelema unelmien peli oli kiehtova ja kompleksinen yhdistelmä vanhaa ja uutta, arkea ja fantasiaa, koettua ja haaveita. Itseilmaisun mahdollistavien ja lapsia kuuntelevien metodien kautta kasvattajien onkin mahdollista saada lasten mediasuhteista tietoa, joka ylittää informaatioarvoltaan ikäluokkaraporttien prosenttiluvut, klikkiotsikoiden uhkat ja lupaukset, mutta myös leikkien osallistumattoman havainnoinnin. Se on tietoa juuri heidän ryhmänsä lasten kokemuksista, näkemyksistä, tulkinnoista ja arvoista, ja täten itseisarvoisen tärkeää laadukkaan lapsi- ja lapsuuslähtöisen varhaispedagogiikan toteuttamiselle. Olennaista on hahmottaa, että peleihin ja pelaamiseen liittyvien kokemusten ja tuntemusten tutkiminen ja harjoittelu ovat välittömässä yhteydessä varhaiskasvatuksen laajempien tavoitteiden kanssa. Lapsuutta ei voi pilkkoa päiväkotiin kuuluviin ja kuulumattomiin osiin.



7. Tavarat, välineet ja affektit: lasten mediakulttuurit ja tiedon tuottaminen kotiympäristöissä



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Elina Paju

Tässä artikkelissa käsittelen lasten parissa tehtävää tutkimusta heidän kodeissaan. Erityisenä kiinnostuksen kohteena aineiston koonnissa on ollut alle kouluikäisten lasten mediakulttuurit. Tarkastelen tiedon *välityneisyyttä*, eli sitä, kuinka tietämisen ja tutkimisen prosesseissa erilaiset tekijät vaikuttavat siihen, miten ja millaista tietoa syntyy. Esitän, että tiedontuotannon tilanteisiin vaikuttavat aineelliset ja affektiiviset tekijät, eivät ainoastaan tutkimukseen osallistujat ja tutkijat.

Lähden liikkeelle ranskalaisen tieteenfilosofi ja antropologi Bruno Latourin ajatuksesta, että tiedon tekemisen *käytännöt* ja *välineet* tuottavat maailmasta tietoa aivan erityisellä tavalla (ks. Latour & Woolgar 1986). 1980-luvun refleksiivisen käänteen jälkeen tieteen tekemisen tuottavuus on ollut yleisesti hyväksytty ajatus. Puhuttaessa tuottavuudesta ei tässä yhteydessä viitata taloudelliseen tuottavuuteen tai innovaatio-jargoniin. Kyse on yksinkertaisesti siitä, että tutkiessamme emme vain yksiselitteisesti ja objektiivisesti kuvaa tutkimaamme ilmiötä, vaan osallistumme sen tekemiseen, eli olemme mukana tuottamassa sitä. (Ks. esim. Clifford 1986; Law & Urry 2004.) Tästä seuraa myös erilaisia eettisiä haasteita ja vastuita tutkijalle. Esiin nousevat esimerkiksi kysymykset siitä, kenen ääni tutkimuksessa kuuluu, kenellä on valta päättää tulkinnoista ja tehdä valikointia, joka aina väistämättä kuuluu tutkimusprosessiin. Valikointia tapahtuu tutkimuksen kaikissa vaiheissa tutkimuskysymysten laadinnasta havaintojen tekemiseen ja merkityksellisiksi miellettyjen löydösten valikoitumiseen tutkimusraporttiin kirjattaviksi. Laajasti tulkittuna näiden niin lapsuudentutkimuksessa kuin muussakin ihmistieteellisessä tutkimuksessa esillä olevien pyrkimysten voi katsoa kuuluvan erityisesti 1900-luvun lopulla kehittyneeseen paradigmaan, jonka mukaan kokemusta ja tunnustamista (engl. *recognition*) on ajateltava poliittisina (Lee 2001, 175).



Paikannan käsittelyni lapsuudentutkimuksen piirissä erityisesti sosiologisesti tai sosiaalitehteellisesti painottuneeseen lapsuudentutkimukseen. Tämä 1980-luvulla alkunsa saanut tutkimussuuntaus on painottanut lasten tutkimista vertaisryhmissään, mutta myös suhteissaan aikuisiin. Lapsia on tämän tutkimussuuntauksen piirissä tutkittu pitkälti etnografisin menetelmin. (Ks. esim. Strandell 1994, Corsaro 1985.) Yksinkertaisuuden vuoksi puhun tästä tutkimussuuntauksesta ”lapsuudentutkimuksena”. Myös lapsuudentutkimuksessa kysymykset tutkimuksessa kuuluvista äänistä, mahdollisista toimijuuden muodoista ja osallisuuksista ovat olleet vahvasti esillä. Käytännössä nämä pitävät usein sisällään tutkimuksen reflektoinnin aikuisen tutkijan ja lapsi-osallistujien välisen valtasuhteen näkökulmasta (esim. Noppari ym. 2016; ks. myös Paju 2013, 41–54). Lapsuudentutkimuksen piirissä on myös kritisoitu itsestään selvästi eettisesti ”oikeilta” näyttäviä pyrkimyksiä lasten äänen, toimijuuden ja valtaistumisen lisäämiseen. Kritiikissä on esitetty, että toimijuus ja valta näyttävät lapsuudentutkimuksen keskusteluissa ominaisuuksina, joita lapsilla voi olla hallussaan, mikäli aikuinen tutkija tämän mahdollistaa. Tällaisista näkökannoista uupuu analyyttinen suhde toimijuuden ja vallan käsitteisiin. (Holland ym. 2010, 362–363.)

Kysymykset tutkimukseen osallistuvien äänestä, toimijuudesta ja valtaistamisesta kytkeytyvät tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien väliseen suhteeseen. Antropologi Begonya Enguix (2014) käsittelee toiseuden tuottamista tiedon tuotannossa, ja sitä, miten tutkijan identifioituminen ja samanlaisuus tai erilaisuus tutkittaviin vaikuttaa tiedon tuotantoon. Hän perustaa päättelynsä kokemuksiinsa naistutkijana homoseksuaalimiesten kulttuurissa ja päätyy toteamaan, että täydellinen identifioituminen tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien välillä ei ole mahdollista, eikä se myöskään ole ymmärtämisen ehto. Enguix’n argumentit toimivat myös asetelmassa, jossa aikuiset tutkijat tutkivat lapsia. Lapsuudentutkimuksen piirissä onkin käsitelty kysymystä siitä, miten lasten tutkiminen eroaa aikuisten tutkimisesta ja tarvittaisiinko lapsuudentutkimuksessa erilaisia tutkimusmenetelmiä kuin aikuisia tutkittaessa (ks. esim. Punch 2002). Enguix’n ajatuksen pohjalta voi päätyä argumenttiin siitä, että aikuis-tutkijan ja lapsi-osallistujan välinen ero ei estä aikuista ymmärtämästä lasta ja tämän maailmaa. Ajattelen kuitenkin, että tutkimustilanteeseen ja tiedon tuotantoon liittyy muitakin tekijöitä kuin tutkija ja tutkimukseen osallistuja.

Tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien välisiä suhteita analysoitaessa tutkimusasetelma näyttäytyy helposti kaksinapaisena. Tässä artikkelissa tarkastelen tutkijuutta ja tutkimukseen osallistajuutta osana laajempaa verkostoa, johon ne sijoittuvat. Tällainen toimijaverkostoteoreettiselle (engl. *Actor-Network Theory*) lähestymistavalle ominainen tarkastelu tuo esiin sen, kuinka tutkija sijoittuu erilaisiin tieteellis-poliittisiin ja taloudellisiin riippuvuussuhteisiin. Tutkija ei tässä tulkinnessa ole yksilönä tekemässä tietoa ja saavuttamassa löydöksiä, vaan myös hän tutkijana muotoutuu tieteellisen työn käytännössä, julkaisu- ja urakilpailujen verkostoissa. Myös kohde, tutkimuksen objekti, tulee olevaksi tutkijan tekemän työn kautta. Näin käy esimerkiksi silloin, kun tutkija valitsee aineistomassasta merkittäviksi kokemansa löydökset ja jättää jotkin toiset aineistossa ilmenevät asiat huomiotta. (Latour & Woolgar 1986.)

Tässä artikkelissa en kuitenkaan avaa kaikkia tutkijan ja tutkimukseen osallistujien verkostoja ja kytköksiä, vaan keskityn niihin tekijöihin, jotka tutkijoihin aineiston koonnin aikana tapahtuvissa tilanteissa vaikuttavat. Tutkija, tutkimukseen osallistujat ja heidän verkostonsa ja kytköksensä luovat tutkimuskohteen. Tarkastelen kotien aineellista maailmaa, tutkijan mukanaan tuomia virikkeitä ja tutkimusvälineitä sekä affektiivisuutta seikkoina, jotka osallistuvat tutkimustiedon tuottamiseen.¹

Etenen kotiympäristössä tuotetun tiedon tarkastelussa käsittelemällä ensin kotia erityisenä tutkimustiedon tuottamisen paikkana. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan kodin aineellisuutta ja erityisesti sitä tavaramaailmaa, joka liittyy tutkimuksen keskiössä olevaan aiheeseen eli lasten mediakulttuureihin. Tämän tarkastelun kautta jäsentyy, miten aineellinen ympäristö vaikuttaa tutkimustiedon kokoamiseen. Vein kotikäynneille myös visuaalisia representaatioita lasten tämänhetkisestä mediakulttuurista, ja näiden virikkeiden käyttöä käsittelem seuraavassa osiossa. Artikkelin viimeinen empiirinen tarkastelu koskee affektiivisuutta, ja sitä, mitä se tuo tiedontuotannon tilanteisiin. Tarkastelen kotitutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä kaikissa näissä osioissa. Lopetan artikkelin tutkijuuden, tutkimuskohteen ja tiedon tuottamisen tarkasteluun.

1. Toimijaverkostoteoreettinen näkökulma painottaa sitä, että ei ole olemassa erillisiä yksilöitä tai asioita ilman suhdetta toisiin, vaan ne tulevat olemassa oleviksi suhteessa toisiinsa (Lehtonen 2008, 116). Tämä antaisi mahdollisuuden tarkastella tutkijan ja osallistujien muotoutumista, jonka voi ajatella olevan tutkimusasetelman laadinnan keskeisiä seurauksia. Tämän artikkelin puitteissa tähän ei päästä täysin pureutumaan, vaikka sivuankin erityisesti tutkijan muotoutumista tutkimusprosessin aikana.



Koti tutkimuskenttänä ja etnografinen ote

Keskityn tässä artikkelissa lasten kodeissa tehtyjen tutkimuskäyntien analyysiin. Kotikäynnit toteutettiin osana Lasten mediakulttuurit -tutkimushanketta, jonka kotitutkimusosuudesta vastasin. Kolmelle kotikäyntikerralle osallistui tutkimusavustajana toiminut Eeva Holopainen. Tätä artikkelia kuvittavat Eeva Holopaisen sarjakuvat ovat syntyneet kotitutkimuskäyntien inspiroimina. Tutkimusluvut kotikäynneille neuvoteltiin samassa yhteydessä, kun päiväkodeissa järjestettiin tiedotustilaisuudet tutkimuksesta. Tämä artikkeli perustuu käynteihin seitsemän lapsen kotona. Iältään tutkimukseen osallistuneet lapset olivat 3–6-vuotiaita. Lasten nimet on korvattu lasten itsensä valitsemilla pseudonyymeillä. Pseudonyymit vaihtelevat tavallisista erisnimistä mediahahmojen nimiin – tosin jotkin nimistä jäävät näiden kategorioiden ulkopuolelle, kuten ”Kissa” ja ”Ei-Mikään”.

Joissakin kodeissa oli paikalla lasten sisaruksia, jotka osallistuivat myös ainakin osin tutkimustilanteisiin ja niissä käytyihin keskusteluihin. Toisissa kodeissa vanhempi otti aktiivisesti osaa tutkimuskeskusteluihin. Tämä tapahtui joko lapsen eksplisiittisestä toiveesta, tai sen vuoksi, että vanhemmat olivat kiinnostuneita kertomaan näkemyksiään ja perheen sääntöjä ja käytäntöjä. Tiedon karttuminen ei siten tapahtunut vain lapsen ja tutkijan vuorovaikutuksen tuloksena.

Lasten medioiden käyttöä kotona pitkittäistutkimuksella tutkivat Noppari ym. (2016, 4–5) esittävät, että kodeissa vallitsevat sosiaalinen järjestys ja jännitteet vaikuttavat siellä tehtävään tutkimukseen. Kodin sosiaalinen järjestys ja jännitteet voivat nousta esiin esimerkiksi suhteessa median katsomista ja sisältöjä koskeviin rajoihin ja sääntöihin. Tutkija saattaa haastaa näitä rajoja kysymyksillään ja esiin nostamalla aihealueillaan. Siten vanhemmat saattavat myös joutua ottamaan uudelleen kantaa perheen neuvottelemiin sääntöihin tutkimukseen osallistumisen seurauksena.

Kotikäynneilläni en pyrkinyt erityisesti eristämään tutkimukseen osallistuvia lapsia muusta perheestä, vaan mukana oli sisaruksia tai vanhempia tilanteen mukaan. Ajattelen, että etnografiselle kenttätöölle oleellista on yrittää asettua tutkitulle kentälle sellaisena kuin se tutkimukselle tarjoutuu. Tästä valinnasta seurasi kuitenkin joitakin haasteita. Erityisesti pienten

sisarusten läsnäolo hankaloitti toisinaan keskittymistäni tutkimukseen osallistuvaan lapseen. Kun tilanteessa oli tutkimukseen osallistuvan lapsen lisäksi tämän sisarus ja vanhempi, tunsin, että informaatiota tuli niin monesta suunnasta samaan aikaan, että oma havainnointikyky oli koetuksella. Toisaalta tilanne on tyyppinen etnografian tekijälle juuri siksi, että kenttätyössä havainnon kohteina ovat kenttä ja sen osallistujat, ei yksi siitä eristetty tai erotettu ihminen. Eri osallistujien läsnäolo vaatii yhtä kaikki tutkijalta erilaisten roolien ja vuorovaikutustapojen välillä sukkulointia.

Tutkimuskäynnit toteutettiin suurimmaksi osaksi arki-iltoina lapsen päiväkotipäivän ja vanhemman työpäivän jälkeen. Käynnit kestivät keskimäärin reilut kaksi tuntia. Riippuen lapsen muusta rytmistä lapsi saattoi syödä päivällistä kesken käynnin. Kirjoitin kenttämuistiinpanoja mahdollisuuksien mukaan paikan päällä. Vuorovaikutus lasten kanssa aiheutti kuitenkin sen, että suurin osa muistiinpanotyöstä jäi tehtäväksi kotikäynnin jälkeen. Tässä artikkelissa esitellyt aineistolainaukset ovat peräisin kenttäpäiväkirjastani. Minulla oli mukanaani tabletti kotikäynneillä, mutta kuvasin sillä hyvin vähän. Tarjosin myös lapsille mahdollisuutta kuvata tabletilla esimerkiksi omaa huonettaan tai lelujaan, mutta suureksi osaksi lapsetkaan eivät olleet kiinnostuneita kuvaamisesta.

Lasten mediakulttuurit -hankkeen puitteissa kävin myös neljä kertaa lasten päiväkotiryhmissä. Olen aiemmin koonnut väitöskirja-aineistoni vuoden kestäneen etnografisen kenttäjakson aikana päiväkotiympäristössä (Paju 2013). Vaikka en näitä päiväkotiaineistoja suoranaisesti käsittelekään tässä tekstissä, ne kuitenkin vaikuttavat tutkimusotteeni taustalla. Tutkimuskäytäntöihini ja tulkintoihini voi vaikuttaa sekin, että olen päiväkotietnografian lisäksi tehnyt vuoden kestäneen etnografisen kenttäjakson nuorten työpajoilla. Pitkäkestoisempi kenttäjakso on siis minulle lähtökohtaisesti tutumpi kuin tämän artikkelin taustalla olevat lyhyemmät tutkimuskäynnit.

Lähestymistapani voi siis lukea etnografisen tutkimusotteen piiriin: etnografialle tyyppillisesti pidän oleellisena tutkijan ruumiillisista asemoitumista tutkittavalle kentälle ja osallisuutta tutkittavien arkisessa ja tavanomaisessa tekemisessä (ks. esim. Honkasalo 2008). Tutkijan oma kokemus tutkittavasta kentästä on etnografeille oleellinen. Etnografisesta otteesta kenttätyöskentelytapani on ikään kuin ”valunut” eräänlainen



tutkimustilanteiden avoimuus. Tällä tarkoitan sitä, että etnografina kiinnostukseni on mahdollisimman paljon myötäillä ja osallistua siihen toimintaan, joka tutkimallani kentällä muutoinkin on menossa. Koska tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuitenkin tuottaa tietoa nimenomaan mediakulttuurista ja sen tutkimukseen soveltuvista menetelmistä ja koska kyseessä oli varsin rajattu pilottitutkimus, koin, että minun piti jossain määrin irtautua avoimen seuraajan, havainnoijan ja osallistujan roolistani. Tämän tein kyselemällä enemmän kuin olisin ehkä pitkäkestoisemmassa tutkimuksessa tehnyt ja suuntaamalla kysymyksiä nimenomaan mediakulttuuriin liittyviksi.

Kotikäynneillä tutkimusotteeni erosi tyypillisestä etnografisesta kenttätöystä siten, että tutkimusjakso oli lyhyempi ja että ohjailin vahvemmin tilanteita ja puheenaiheita. Tällä valinnalla sain tuotettua lasten kanssa tietoa nimenomaan mediakulttuureihin liittyen. Valinta ei kuitenkaan ole ongelmaton: kun tutkija haluaa tietää ja kyselee nimenomaan mediakulttuureista ja -sisällöistä, niiden merkitys lasten elämässä myös väistämättä korostuu. Kyseleminen korostaa verbaalisesti välittyvää tietoa, minkä voi ajatella suosivan erityisesti kielellisesti lahjakkaita lapsia (Noppari ym. 2016, 3). Ajattelen, että haastattelu, jutusteleminen ja kyseleminen menetelminä korostavat lisäksi refleksiivistä otetta omiin kokemuksiin, eikä tapahtumisia, toimintaa ja itsestäänselvyydeksi muuttuneita käytäntöjä, joiden tavoittaminen on pitkäkestoisen etnografisen otteen vahvuus.

Koti tutkimusympäristönä

Tutkimukseni kenttänä olivat siis lasten kodit. Tietyssä mielessä voi ajatella, että tein monipaikkaista etnografiaa (Hannerz 2003), jossa oleellista on, että tutkittava ilmiö ei paikannu vain yhteen fyysiseen paikkaan, vaan tutkija liikkuu joustavasti eri paikkoihin tutkiessaan tiettyä ilmiötä. Lasten mediakulttuurit olivat siten se ilmiö, joka vei minut useisiin koteihin. Nämä kodit yhdessä muodostavat tutkimukseni kentän.

Koti mediakulttuurien tutkimuspaikkana on hedelmällinen, sillä sen voi tulkitä yhdeksi niistä kentistä, joilla lapsi tutustuu mediamailmoihin laitteista sisältöihin (Noppari ym. 2016, 3). Kenttänä koti on erityinen tutkimuspaikka. Oma erityisyytensä tulee siitä, että tämän tutkimuksen kodit sijaitsevat samassa kulttuurisessa kontekstissa kuin omani. Lisäksi

omat lapseni ovat vain muutaman vuoden tutkimukseen osallistuneita lapsia vanhempia. Tutkimuskenttäni oli siis lähellä omaa kotiani.

Marja-Liisa Honkasalo (2008, 45) esittää, että tällainen lähietnografia haastaa tutkimuksen kentän ja tutkijan oman henkilökohtaisen elämän välistä erontekoa. Eronteko oman kodin ja tutkimuskentän välillä liittyy laajempaan keskusteluun etnografisen ymmärryksen luonteesta ja erityisesti siitä, missä määrin eronteko ja erilaisuus ovat ymmärryksen ehto (vrt. Enguix 2014). Honkasalo kirjoittaa, että tutkijan oman kodin ”piiri laajenee ja suodattuu etnografiseen työhön”. Huomasinkin usein pohtivani, missä kulkee tutkijan ja ”tavallisen ihmisen” raja löytäessäni itseni varsin kotoisista tilanteista, esimerkiksi lukemasta ääneen Kissan kanssa Disneyn prinsessa-kirjaa tai selaamasta Filipin kanssa hänen Legokuvastoaan. Kotien tavarat, erityisesti lasten tavarat, olivat minulle tuttuja omasta kodistani. Joihinkin koteihin sisään astuessani ensimmäinen tunteukseni oli se, että ”olen kotona”. Tämä tuttuus mahdollisti mukavuuden tunteen, mutta myös hämmensi minua. Martyn Hammersley ja Paul Atkinson (2007) kirjoittavat siitä, että liiallinen mukavuuden kokemus ei ole etnografille hyvästä: epämukava olo on perusteltu, sillä se mahdollistaa tutkimuksessa vaadittavan analyttisen otteen. Tuntiessani oloni mukavaksi tutkimuskentän tuttuudessa päädyinkin pohtimaan, johtaako tämä asetelma epäonnistumiseen tiedon tuottamisessa.

Honkasalo ilmaisee asian osuvasti kirjoittaessaan lähiantropologian erityisestä haasteesta: ”Kentällä havaittavat erot suhteessa tutkijan omaan elämäkokemukseen ovat usein vähäisiä. Niiden huomioiminen vaatii erityistä tarkkaavuutta, eläytyvyyttä ja viipymistä kentällä” (Honkasalo 2008, 47). Viipyminen ei ollut mahdollista tämän tutkimuspilotin puitteissa, mutta tunsin sen tarpeen akuutisti. Paitsi, että huomasin kulkeutuvani uusissa kohtaamisissa vaistonvaraisesti kohti omaa arkista kokemustani, ajattelen, että viipymisellä on eettinen ulottuvuus suhteessa lasten parissa tehtävään tutkimukseen. Tutkijan kokemuksellinen aika on erilainen kuin lapsen: lapsi saattoi alkaa ”lämmetä” kysymyksille ja tilanteelle vasta käynnin loppupuolella, jolloin itse taas aloin olla jo väsynyt ja keskittymiskykyäni rikkonainen. Lapsille tutkimuksen kohteena oleminen on usein vieras asia ja saattaa aiheuttaa jännitystä, vaikka ympäristö, oma koti, olisi muuten tuttu ja turvallinen. Edes muutaman kerran toistuvat käynnit antaisivat lapselle mahdollisuuden valmistautua tulevaan tutkimuskäyntiin kokemuksensa perusteella. Voidaan ajatella,



että ”informoitu suostumus”, jota virallisissa tutkimuseettisissä ohjeistuksissa usein painotetaan (ks. Christian 2000), vaatisi nimenomaan tämän. Tutustuminen tutkimukseen osallistumiseen on oleellista, jotta myös lapselle tarjoutuisi mahdollisuus säädellä käytöstään. Tämä säätely pitäisi sisällään myös mahdollisuuden vetäytyä tutkimustilanteesta.

Useat vanhemmat kertoivat jutelleensa lastensa kanssa ennen tutkimuskäyntiäni siitä, mitä osallistuminen olisi. Tästä huolimatta voi spekuloida, että lasten ja vanhempien väliset valtasuhteet saattavat vaikuttaa lapsen kokemukseen tutkimuksesta kieltäytymisen mahdollisuudesta. Käytäntö lupien pyytämiseksi etukäteen onkin tässä mielessä nurinkurinen, sillä vasta osallistuttuaan lapsella (tai aikuisella) voi olla selkeä käsitys siitä, haluaako hän olla mukana tutkimuksessa vai ei.

Seuraavassa siirryn tarkastelemaan koteja tarkemmin tutkimusympäristöinä, jotka vaikuttavat tutkitun tiedon muotoutumiseen. Erittelen erityisesti kotien tavaramaailmaa, joka linkittyi tutkimusaiheeseen, eli mediakulttuureihin. Nämä tavarat vaihtelivat kodista toiseen. Tavarat toimivat osin virikkeinä keskusteluille ja tutustumiselle, osin ne tuntuivat mahdollistavan lapsille ulospääsyn tutkimustilanteesta (vrt. Noppari ym. 2016).

Kodit ja niiden tavarat

Tutkimuskotiin sisään astuessa kävi yleensä ilmeiseksi, että asunnossa asui lapsi tai lapsia. Lapset näkyivät eräällä tavalla kodin tilallisena elementtinä: lapselle oli varattu omaa tilaa joko kokonaisen huoneen tai huoneen osan muodossa. Tilallinen järjestely kävi ilmi tavaroiden kautta. Lapsen sänky, harrastusvälineet, syöttötuolit tai lelut viestivät paikoista, jotka oli kodin järjestyksessä merkitty lapselle tai jossa lapsi vietti aikaansa. Vaikka kaikilla lapsilla oli selkeästi itselleen merkittyjä paikkoja kodissa, kuten oma sänky, lasten tavaroita sijaitsi yleensä myös koko perheen käytössä olevissa tiloissa.

Voikin ajatella, että lapsen tavarat merkitsivät kotitilaa lapsen käyttötilaksi. Lapsen olemassaolo paikantui kotiin tavaroiden kautta, mutta tavarat myös kurottivat kodin ulkopuolelle. Antropologi Webb Keane (2005) on kirjoittanut siitä, miten erilaiset käyttötavaramme merkityksellistyvät meille niiden käyttötarkoituksen kautta, esimerkiksi tuolilla on

meille merkitys istuimena. Lasten tavaroissa oli myös ulottuvuus, joka ei suoranaisesti ollut riippuvainen niiden käyttötarkoituksesta, mutta jonka kautta tavara sitoo lapsen kodin ulkopuoliseen maailmaan. Esimerkiksi Emmen ulkomaanmatkalta hankitut *Littlest Pet Shop* -lelut kurrottavat menneeseen muistoon perheen lomamatkasta. Ei-Minkään vaarin kanssa rakentamat legolinnat puolestaan viittaavat lapselle läheiseen henkilöön, joka ei ole kodissa kaiken aikaa läsnä.

Lapsille suunnattujen kulutustavaroiden joukossa medialeluilla oli näkyvä paikka. Esimerkiksi televisiossa, elokuvissa tai tietokone- ja tablettipeleissä kohdatut hahmot näkyivät kaikkien lasten kodeissa myös jossakin muussa muodossa: vaatteissa, kirjoissa, leluissa, julisteissa, vappupalloissa tai joulukalentereissa. Voi ajatella, että medialeluilla on tällä tavoin itsessään kyky siirtyä paikasta toiseen. Emmen *Littlest Pet Shop* -muovilelut sijaitsivat lelulaatikossa, mutta hän pelasi samojen animoitujen hahmojen kanssa tabletilla *Pet Shop* -pelissä ja oli katsonut televisiosta *Pet Shop* -ohjelmaa. Sosiologi David Oswell (2013, 207) huomauttaa, että animoitujen mediahahmojen tuotteistaminen leluiksi ja vaatteiden kuvituksiksi liittyy animaatiotuotannon taloudellisiin järjestelyihin: koska animaatioiden tuotanto on hyvin kallista, osa tuotoista haetaan nimenomaan näistä tuotteista ja niiden ympärille neuvoteltavista markkinoista.

Antropologi Minna Ruckenstein (2013, 105) kirjoittaa siitä, miten lapsille suunnatut tuotteet luovat oman ”monimediallisen mielikuvitusmaailmansa”. Tässä maailmassa lapsen on mahdollista liikkua eri tarinan tekemisen paikoissa, esimerkiksi leikkien tavaraksi tehdyillä leluhahmoilla, seurata niille kirjoitettua ja niistä animoitua tarinaa televisiosta tai pelata niihin liittyviä pelejä. Ruckenstein (2013, 105) toteaa, että *Pokémonia* pidetään tällaisten tuotteiden suhteen käänteentekeväenä, se ikään kuin aloitti nyt jo monista muista sovelluksista tutun tavan ketjuttaa hahmoja ja tarinoita eri medioihin. Yhdessä mediassa hahmon kanssa toimiminen ei sulje pois halua toimia ja leikkiä sen kanssa toisellakin tavalla. Emma toivoi saavuttavansa tabletilla pelatessaan tietyn tason, josta hän kykenisi saamaan peliin mukaan toivomansa hahmon. Samoja hahmoja hän toivoi myös leluiksi itselleen. Siten *Pet Shopien* tai *Pokémonin* kaltaiset hahmot haastavat kodin tilallisia rajoja: sama hahmo kuuluu tärkeään leluleikkiin omassa huoneessa, mutta sillä voi pelata myös netissä. Lasten medialeikkejä tutkinut Suvu Ylönen (2012, 87) tulkitsee lasten luovan näin omia tilojaan.



Se, miten ja missä lapsi kohtaa mediatuotteen riippuu osin myös perheen säännöistä eli siitä, mitä lapsi saa kotona tehdä ja katsoa ja mitä ei. On kuitenkin myös mahdollista nähdä kotona kiellettyjä ohjelmia kaverin kotona vanhempien tietämättä tai kuten Ei-Minkään tapauksessa, kaupassa mainosvideolta.

Mediahahmoihin liittyvät tavarat ja hahmojen esiintyminen eri medioissa kuljettaa siis omasta kodista tuttujen lelujen hahmoja toisiin paikkoihin kohdattaviksi. Sama tapahtuu myös toisinpäin, kun käyttöesineet on koristeltu mediahahmojen kuvilla, kuten yölamppu *Cars*-kuvilla. Lasten käyttötavaroiden kuvittaminen erilaisilla mediahahmoilla tuo ne läsnä oleviksi lapsen arkiseen elämään visuaalisuutensa ansiosta ilman, että hahmolla olisi mahdollista leikkiä. Hahmot voivat viestiä lapsen kiinnostuksen kohteista ja kulutuspäätöksistä (Noppiari ym., 2016, 4). Samalla ne voivat ilmentää kiinnostuksen kerroksellisuutta: osa tavaroista on nopeasti ja suhteellisen huokeasti vaihdettavissa, kuten julisteet, kun taas pysyvämmät sisustustavarat, kuten lamput ja matot, voivat kuvastaa lapsen kiinnostuksen kohteita vuosienkin takaa.

Mediahahmoille olennaista onkin niiden muuntuvuus. Tämä aiheuttaa sen, että vaikka mediahahmot tarjosivat tutkimukselleni luontevan aasinsillan niistä jutusteluun (vrt. Noppiari ym., 2016), tilanne on moniulotteisempi. Lapset esittelivät näitä hahmoja minulle itse, toisinaan taas minä aloitin niistä kyselyn. Lapsi saattoi mediahahmon kuvalla koristettua tavaraa esitellessään esitellä joko kuvaa tai tavaraa. Esimerkiksi Darth Vaderin Disney-hahmolla koristetun purkin esittelyssä merkityksellistä ei ollut koristeena oleva hahmo, vaan se, että purkki sisälsi lapsen säästämiä rahoja. Mitä nämä mediahahmojen kuvilla koristetut tuotteet kertovat tutkijalle?

Ajattelen, että mediahahmoissa oleellista on niiden muuntuvuus. Laboratorio-etnografiaa tehneet Bruno Latour ja Steve Woolgar (1986, 50) kirjoittavat siitä, miten sama asia, esimerkiksi tieteellinen löydös muuntuu erilaisiksi tieteenpiiriin kuuluviksi asioiksi, näyteputkista numeroiksi ja siitä tietokoneella tuotetuksi käyräksi. Uusissa muodoissaan sama asia saa aikaan erilaisia reaktioita, kuten ihastusta laboratorion muilta työntekijöiltä tai yleisöä maan rajojen yli akateemisessa julkaisussa. Jos ajatellaan, että mediahahmot läpikäyvät samanlaisen muutoksen kuin mistä Latour ja Woolgar (1986, 50) kirjoittavat, tutkijan kohtaama mediahahmo vappupallossa tai säästöpurkissa edustaa vain yhtä osaa siitä

prosessista, joka lapsen kokemusmaailmassa kyseisen hahmon ympärille kietoutuu. Mediahahmoista tehdyissä tuotteissa oleellista onkin niiden muuntuvuus ja kerroksellisuus. *Cars*-yölamppu voi viitata aikaan, jolloin lapsi itse oli innostunut elokuvasta, *Nalle Puh* -rasia voi muistuttaa ajasta, jolloin se vanhemman mielestä soveltui pienen lapsen huoneeseen. Transformerin minulle esittelemät *Star Wars* -legot saivat uuden ulottuvuuden kuultuani, että hän on katsonut elokuvia vanhempiensa kanssa silloin, kun pienempi sisarus on ollut nukkumassa.

Lapset eivät tuotteista mediahahmoja, mutta valitsemalla ne huoneensa sisustukseen tai leikkimällä niillä, ne tulevat aktiivisiksi osiksi arkista elämää. Lapsilla on mahdollisuus tuottaa omaa tarinaa mediahahmojen ympärille leikeissään. Tämä mahdollisuus nousi esille myös tutkimustilanteissa. Esimerkiksi vieraillessamme Ei-Minkään kotona, Eevan ja minun kyselyt ja Ei-Minkään vastaukset kietoutuivat leluhahmon ympärille. Jatkuessaan keskustelu kehittyi eräänlaiseksi leikiksi, jossa hahmojen ympärille kehittyi mielikuvituksellinen tarina niiden aineenvaihdosta.

Näytän Ei-Millekään toista hero factorya ja kysyn, mitä se tekee. Samassa ymmärrän, että punainen laatikon näköinen sen kädessä on ase. Ei-Mikään sanookin, että se on ase. Ihmettelen joistain hero factoreista, että missä niiden silmät tai suut ovat. Joillakin ei ole silmiä tai suuta. Ei-Mikään sanoo yhdestä hahmosta, että sillä on vaan silmä, ei suuta.

Kysyn, että millä se sitten syö. Ei-Mikään vastaa, että se syö sillä silmällä. Ei-Mikään esittelee, että yksi hero factory syö vatsallansa. Yhden pää on väärinpäin. Sillä on kaksi suuta.

Eeva kysyy siitä: Onks sillä vaan yks silmä?

Ei-Mikään: On.

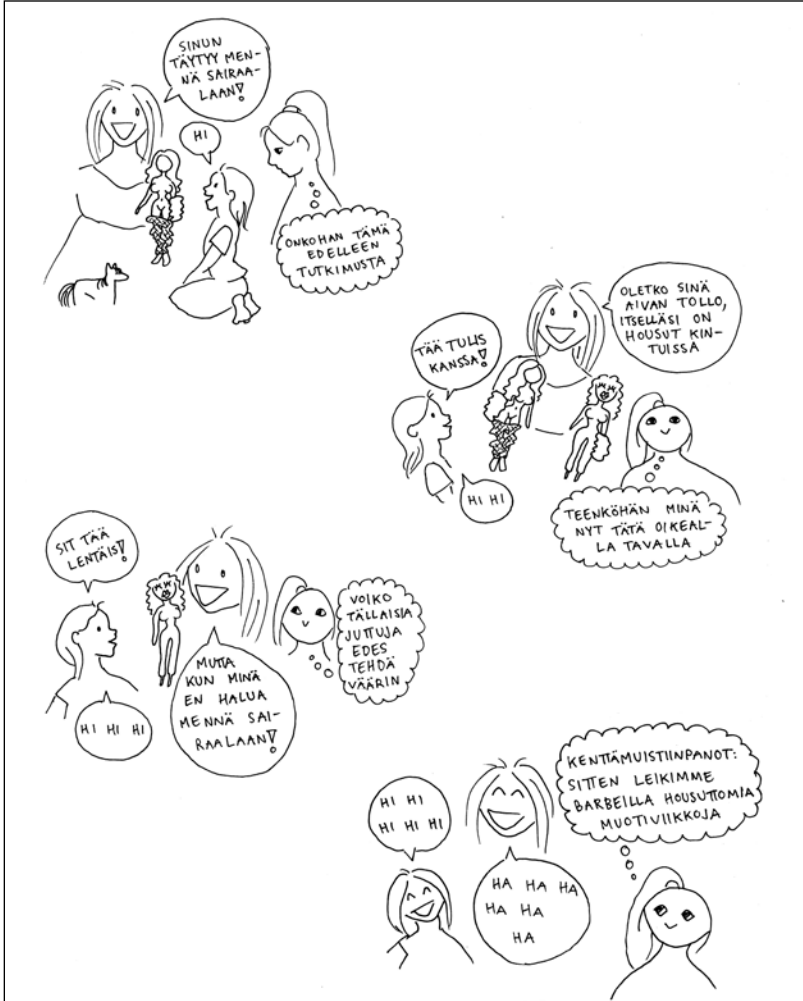
Ei-Mikään selittää, että yksi ei tarvi ruokaa, vaan se kasvaa ilman ja se syö sen kädestä namia.

Lainauksessa *Hero factory* -hahmot saavat ulottuvuuksia, joita aikuisten niille kehittämässä tarinoissa ei ole. Samalla tutkimustilanne muistuttaa leikkiä tutkijoiden toistuvina kysymyksinä ja osallistujan huikeana tarinankerrontana. Tilanteessa muotoutuu yhdessä tehty, ja sen eteneminen on molempien osapuolten käsissä, vaikka tutkijat kysymykset esittävätkin.

Olen tässä osuudessa eritellyt kotien aineellisuutta suhteessa lapsille suunnattuihin mediahahmoihin. Kysymys on siitä, millaisen merkityksen nämä hahmot esineinä saavat. Honkasalo (2004) kuvaa tutkimuksessaan



pojhoiskarjalaisessa kylässä naisten tapaa sormeilla, nostaa paikaltaan ja silmäillä sukulaisten valokuvia, pyyhkiä niistä pölyjä. Monien naisten lapset olivat muuttaneet töiden perässä etelään, pois kuihtuvalta rajaseudulta. Honkasalo tulkitsee kuvien katsomisen ja sormeilun kiinni pitämiseksi, jatkumon rakentamiseksi niihin, jotka ovat menneet läheltä pois. Hiukan



Kuva 15.

samaan tapaan voidaan tulkita mediahahmoleluja. Ne sitovat lapset tiettyyn kulttuuriin, osin monimediaiseen tarinamaailmaan, joka tavaran ympärille on eri medioissa tuotettu. Osin lelu sitoo lapsen suhteeseen vertaisiinsa, niihin jatkumoihin, joissa leikitään hahmoilla ja omistetaan tiettyjä hahmoja, kaverin omistaessa joitain toisia. Ajattelen, että jatkumot eivät kulje vain lapsesta toiseen lelujenkaan kohdalla, vaan sitovat tai katkovat siteitä suhteessa lapsen vanhempiin. Viitteet mediatuotteisiin kerrostuvat ja muotoutuvat osaksi sitä yhteyttä, josta lasten ja heidän vanhempiensa suhde koostuu. Jutellessani Darth Vaderin kotona hänen kanssaan Disneyn prinsessaelokuvista ja siitä, onko hän leikkinyt Barbeilla, hänen äitinsä kommentoi spontaanisti omia katselu- ja leikkikokemuksiaan lapsena. Näin äidin omat muistot Disney-elokuvien katsomisesta tai Barbie-leikkien väliin jättämisestä tarjoavat yhteyden ja siteen lapsen elämään ja kokemukseen. Lapsille suunnatuilla mediatuotteilla on siten tulkittu voivan olla aikuisia ja lapsia yhteen tuova vaikutus, ei siksi, että ne puhuttelisivat jotain jaettava ”lapsenomaisuutta” aikuisessa ja lapsessa, vaan siksi, että ne ovat yli sukupolvien kiinnostavia (Oswell 2013, 204).

Medialaitteilla itsellään on myös kodeissa yhteen tuova tai eriyttävä vaikutus. Yhdessä kodissa joitakin ohjelmia kerääntyi koko perhe katsomaan yhdessä television ääreen. Filipin kodissa televisio oli ollut lainassa jalkapallon MM-kisojen aikana, jolloin hän oli saanut seurata kisoja. Lasten omat tabletit tuntuivat olevan enemmän heidän henkilökohtaisessa kontrollissaan, tosin niitä säilytettiin yleensä perheen yhteisissä tiloissa. Välineen kanssa voi myös olla itsekseen ja kuitenkin yhdessä. Tätä kuvasi Sofian perheen kuvaus sateisesta päivästä, jolloin koko perhe puuhasi omilla tableteillaan.

Laitteet toivat tutkimustilanteisiin myös oman lisänsä. Ne saattoivat toimia eräänlaisena jäänmurtajana tutkijan ja lapsen välillä lapsen esitellessä tabletin tai tietokoneen sisältämiä pelejä ja niiden pelaamisen sääntöjä. Tässä mielessä ne vauhdittivat tutustumista. Toisaalta koin, että laite tarjosi lapselle myös mahdollisuuden päästä pois tutkimustilanteesta, ikään kuin vaipua pelin maailmaan, ja keskittyä siihen sen sijaan, että olisi kiinnostunut kysymyksistäni. Pidempikestoinen etnografinen tutkimus olisi tässä mielessä paikallaan, sillä se antaisi mahdollisuuden seurata pelaamista ja laitteiden kanssa olemista ilman painetta tuottaa tutkimusaineistoa nopeasti. Sinällään mahdollisuus uppoutua tabletin tai tietokoneen äärelle kertoo myös laitteiden mahdollistamasta tilasta



lapsille. Voi ajatella, että ne tarjosivat lapsille tämänkin tutkimusasetelman puitteissa mahdollisuuden häivyttää itsensä vähäksi aikaa tutkijan ulottuvilta.

Tutkimustilanteet myös avasivat lapsille mahdollisuuksia, joita tavallisessa arjessa ei ollut: he saattoivat käyttää ja näyttää tutkijalle tutkimustilanteessa laitteita, joita muutoin perheen arjessa koski vahvat säännöt. Joissakin perheissä esimerkiksi arki-iltana ei olisi saanut pelata tietokoneella tai tabletilla lainkaan, toisissa sallittu aika oli lyhyempi kuin mitä tutkimuksessa laitteen parissa käytettiin. Tutkijan läsnäolo ja tutkimukseen osallistuminen toi tähän tilanteeseen poikkeuksen. Kodin säännöt vaikuttavat tutkimuksen tekoon yleensä rajoittavasti, mutta saattavat myös joustaa (vrt. Noppari ym. 2016). Tutkimukseen osallistumisesta saattaakin aiheutua joillekin osallistujille – tässä tapauksessa lapsille – myös välitöntä nautintoa.

Tutkimusvälineet: Mihin kuvat virittävät?

Tässä osuudessa käsittelen sitä, miten tutkimuksen välineet ovat tuottamassa tutkimustilanteita ja siten myös varsinaista tutkimusaineistoa. Keskittän tarkasteluni tutkijan käyttämiin virikkeisiin. Ajattelen, että muut tutkimuksen välineet vaikuttavat samansuuntaisesti. Esimerkiksi kameran tai ylipäänsä kuvaamisen käyttö vaikuttaa aineiston kokoamisen tilanteissa eri tavoin kuin muistiinpanojen kirjoittaminen (ks. Paju 2013, 60–66).

Kotikäynnit vaihtelivat sisällöltään sen mukaan, millaisia asioita tuli esiin jutellessani lapsen kanssa. Vahva vaikutin tälle oli se, mikä lasta itseään kulloinkin kiinnosti. Jotta keskustelujen aiheet olisivat sivunneet edes osin lasten käsityksiä mediakulttuureista, otin suurimmalle osalle käyntikerroista mukaan virikepapereita. Papereihin olin koonnut ajankohtaisia kuvia lapsille suunnatuista mediahahmoista, esimerkiksi tutkimuksen tekohetkellä *Pikku Kakkosessa* tai kaupallisilla TV-kanavilla pyörivistä lastenohjelmista. Kuvia oli esimerkiksi *Ryhmä Hausta*, *Pipsa Possusta*, *Transformerseista* ja *Winx*-klubista. Lisäksi kuvia oli erilaisista sarjakuvahahmoista ja esimerkiksi leluista, joista osa seikkailee omissa ohjelmissaan, kuten Legon *Star Wars* -hahmot ja Barbie-nukke. Yhteen paperiin lapsi saattoi piirtää, mitä ohjelmaa älypuhelimesta tai tabletista, televisiosta ja tietokoneesta tulisi. Otin virikepaperit esiin, kun katsoin



Kuva 16.

ajankohdan sopivaksi. Tämä tapahtui vaihtelevasti ja riippui esimerkiksi siitä, ajattelinko lapsen olevan kyllästynyt tilanteeseen tai siitä, että toivoin kuvien avulla ohjaavani keskustelun lähemmäs tutkimuksen aihetta. Keskustelu kuvien ympärillä muotoutui sellaiseksi, että annoin lapsen katsoa kuvia ja kysyin, tunsiko hän niissä olevia hahmoja tai oliko katsonut niitä.

Virikkeiden käyttäminen on varsin yleistä haastattelujen yhteydessä. Kun kuvia käytetään virikkeinä, ne voivat olla tutkijan mukanaan tuomia tai vaikkapa osallistujan perhealbumikuvia. Etnografisessa tutkimuksessa luontevaa on käyttää joko tutkijan tai tutkimukseen osallistujien kentältä



ottamia kuvia. Sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa on käytetty verrattain paljon virikkeitä haastattelutilanteiden tukena (Harper 2012; Pauwels 2015). Ajatuksena on, että tutkijan tai tutkimukseen osallistuvien haastattelutilanteeseen mukanaan tuomat tavarat, kuten valokuvat, virittävät haastattelua tutkijan toivomaan suuntaan. Virikkeiden kautta puhuminen voi olla luontevampaa tutkimukseen osallistuvalla kuin ilman niiden suoma tukea jutusteleminen. Kenttätyössä otettujen kuvien on katsottu tulevan tutkijalle ymmärrettäväksi, kun tutkimukseen osallistujat ovat kertoneet niihin haastattelutilanteissa oman näkökulmansa. Osallistujien näkökulmaa kuviin voi pitää tätä ajatusta mukaillen niiden käyttökel-poisuuden ehtona. (Collier 1967, 49.)

Tutkijan tuomia virikkeitä voi kuitenkin myös helposti kritisoida. Itse virikekuvien valinta on haastavaa johtuen siitä valtavasta määrästä lastenkulttuuriin liittyvää mediakuvastoja, joita tällä hetkellä on tarjolla. Valinta on valikointia, joka ohjaa tutkimuslöydösten syntymistä. Koteihin viemissäni virikekuvissa ei esimerkiksi ollut kuvia tutkimuksen teon aikoihin televisiossa pyörineistä koko perheelle suunnatuista ohjelmita, esimerkkinä *Vain elämää* ja *Voice of Finland*. Näiden mahdollinen seuraaminen perheissä tuli siten ilmi muissa yhteyksissä kuin virikepaperien äärellä. Jos menetelmää kehittäisi pidemmälle, kuvien valintaan olisi syytä käyttää enemmän huomiota ja poimia mukaan esimerkiksi eri aikakausien mediakuvastoja. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteenani virikekuvissa oli lähinnä se, että niiden kautta ajattelin olevan mahdollista suunnata keskustelua media-aiheisiin. Kuvien sisällöt kuitenkin myös rajasivat keskustelun juuri niihin asioihin ja hahmoihin, joita kuvat esittivät.

Vaikka virikkeillä voi olla tällainen rajoittava vaikutus, ne eivät kuitenkaan täysin sanele sitä, miten niitä käytetään. Ensiksikin, vaikka kaikki lapset, joille näytin virikekuvia, katsoivat niitä, eivät he kaikissa tapauksissa juurikaan puhuneet niistä. Näin kävi siis siitä huolimatta, että yritin virittää kysymykseni kuvien ympärille. Osan kohdalla kyse saattoi olla siitä, että virikekuva tai sen esittämä hahmo ei kiinnostanut. Toki on myös mahdollista, että keskustelu tutkijan kanssa ei kiinnostanut lasta. Toiseksi, lapset saattoivat käyttää virikkeitä, miten tahtoivat. Näin paperi, jonka toisella puolella oli virikkeiksi tarkoitettuja kuvia ja toinen puoli tyhjä, tarjosi mahdollisuuden keskittyä piirtämään jotakin aivan muuta kuin mediahahmoja. Kolmanneksi, oli myös mahdollista ymmärtää vi-

rikkeet eri tavoin kuin miksi olin ne tarkoittanut. Kun itse olin naiivisti ajatellut niiden ”vain virittävän keskustelua”, suhtautui osa lapsista niihin paljon vakavammin. Ne muodostuivat ikään kuin tehtäviksi, ja osalle kyse oli tuskallisestikin oikeassa olemisen vaateesta. Kun virikkeet näin olivat määrittäneet tehtäviksi, tunsin hämmennystä tilanteesta:

Kun Sofia ”tekee tehtäviä” (tuntuu kyllä vähän omituiselta, koska niitähän ei ollut sellaisiksi aiottu – onko niin, että itsekin performoin tutkimusta? Että itse yritän toteuttaa jotain sellaista, jonka tutkimukseen osallistuvat lapset ja heidän vanhempansa ymmärtäisivät tutkimuksena?), yritän kysellä häneltä erilaisia asioita.

Kodin erityispiirteitä tutkimuskenttänä analysoidessani nostin esiin sen, miten kodissa kiteytyy lapsen sidoksellisuus muihin ihmisiin, erityisesti perheeseen. Tämä sidoksellisuus näkyy myös siinä, miten tutkijana koin, että minun täytyi osoittaa vanhemmille olevani pätevä tutkija. Noppari ym. (2016, 5) kirjoittavat samankaltaisesta kokemuksesta ja siitä, miten tutkija kodissa tutkimusta tehdessään risteilee eri roolien välillä. Tutkijan on vakuutettava lasten vanhemmat, mutta myös luotava lapsiin luottamuksellinen ja turvallinen suhde. Tämä aluksi tiedostamaton asenne ja huoli näkyvät edellisessä lainauksessa. Valitsinko joitakin tutkimusmenetelmiä siksi, että ne vaikuttaisivat lapsen vanhemman mielestä enemmän tutkimukselta kuin minulle muutoin tyypillisempi havainnoiminen, kuunteleminen ja osallistuminen siihen, mitä kentällä tapahtuu?

Virikkeen määrittäminen tehtäväksi aiheutti osalle lapsista stressiä hänen miettiessään, mikä kukin hahmo oli. Tähän ei auttanut, vaikka yritin painottaa, ettei tässä tarvinnut oikeastaan tietää mitään. Tässä mielessä virikkeen myönteinen mahdollisuus virittää keskustelua osallistujan ja tutkijan välille ei toiminutkaan, kun se tulkittiin osaamista ja tietämistä mittaavaksi tekijäksi. Antropologi Sarah Pink (2013) kirjoittaa, että visuaalisen tutkimuksen tekijän tulisi olla refleksiivinen sen suhteen, millainen kuvakäsitys tutkijalla itsellään on, millainen kuvakäsitys tutkimukseen osallistujalla on ja vielä, millaiseksi tutkijan ja tutkimukseen osallistuvan suhde on muotoutunut. Tätä refleksiivisyyden kolmijakoa voi käyttää myös muussa kuin visuaalisessa tutkimuksessa. Käsillä olevassa tapauksessa refleksiivisyys sen suhteen, mitä kukin osapuoli pitää tutkimuksena ja tietona, on avaava. Tutkimus voi lapselle samastua tietämisen ja sitä kautta



oman kyvykkyyden arvioinniksi. Lapsilla ei useinkaan ole käsitystä siitä, mitä tutkimus on, ainakaan sosiaalitieteellinen tutkimus. Kuvina tuodut virikkeet saattavat yhdistyä heidän mielissään esimerkiksi neuvolassa suoritettuihin testeihin tai esikoulussa koulunkäyntiin johdatteleviin tehtäviin. Virikkeiden määrittäminen tehtäviksi nostaa esiin sen, miten tutkimuksen välineet ovat tuottamassa tutkimustilanteita. Ne eivät asetu tyhjiöön, vaan ovat riippuvaisia osallistujien ja tutkijan tulkinnoista.

Lapsuudentutkija Priscilla Alderson (2008) nostaa haitan tuottamisen minimoimisen tutkimuseettisen ohjeistuksen keskeiseksi tekijäksi. Virikkeiden kohdalla mietin, miten tutkijan mukanaan tuoma väline ja aineisto saattavat asettua ristiriitaiseen suhteeseen kodin sääntöjen kanssa. Valitsemani kuvasto saattoi esimerkiksi koskea ohjelmia, joita lapsi ei saanut katsoa. Virikkeet saattoivat virittää lapsen niin innostuneeseen tilaan, että sen tasapainottamiseen tarvittiin erityistä työtä. Esimerkiksi Kissa, joka innostui lastenohjelmien kuvien näkemisestä, joutui tasapainottelemaan pettymyksen kanssa, kun kodissa oli tehty sopimus, että tabletin katsomista rajoitettaisiin. Samalla tutkimukseen osallistuminen vaati myös lapsen vanhemmalta luovimista, kuten kenttäpäiväkirjassani kuvaan:

Kissa itkee äidin sylissä kiukkuisesti, että haluaa nähdä Ryhmä Haun. Kissan äiti selittää, että heillä on nyt pädi tauolla, kun sitä tuli katsottua niin paljon [...]. Kissa sanoo kiukuissaan, että hän haluaa nähdä Ryhmä Haun: Ryhmä Hau!
Mietin, miten eettinen tämä tutkimus oikein on, kun lapsille syötetään suoraan näitä hahmoja, jotka muutenkin ovat niin koukuttavia eivätkä vanhempien näkemyksissä kuitenkaan ehkä se kaikkein paras asia.

Jos tutkija haluaa ottaa vakavasti Aldersonin (2008) mainitseman eettisen koodiston varoituksen vahingon tuottamisesta tutkimukseen osallistuvalla, miten tuo vahinko määritellään? Tutkija on läsnä tutkimustilanteessa vain rajatun ajan, mutta ne jäljet, joita hän tutkiemiensa ihmisten elämään jättää, voivat olla pidempikestoisia. Tätä asiaa pohdin myös silloin, kun usean lapsen kanssa kävi ilmi, että oli ohjelmia, leluja tai pelejä, joita he olisivat halunneet katsoa, pelata tai joilla olisivat halunneet leikkiä, mutta joihin heillä ei ollut lupaa. Tutkimustilanteessa ajatus näistä aktivoituu, mutta tutkijan poistuttua rajanvedot ja mahdolliset uudet neuvottelut jäävät lasten ja heidän vanhempiansa vastuulle.

Tässä osuudessa olen käsitellyt sitä, miten tutkimukseen valitut välineet ovat tuottamassa tutkimustietoa. Mediakuvavirikkeet voi tulkita Latourin ja Woolgarin (1986, 51) käsitettä käyttäen *kaivertamisen välineiksi*. Tällä käsitteellä he viittaavat yleensä teknologiaan tai tekniseen välineeseen, joka muuttaa tutkimushavainnon – laboratorio-olosuhteissa usein materian – kirjoitukseksi, koodiksi, käyräksi tai muuksi sellaiseksi muodoksi, jonka avulla tutkimuksessa muotoillaan argumentti. Virike on osaltaan ohjaamassa puhetta, joka kääntyy tai kaivertuu tutkijan muistiinpanoihin kirjoitukseksi. Kuten tieteesosiologi John Law (2004, 29) toteaa, Latourin ja Woolgarin jäsennyksen mukaan kaivertamisen välineet myös tuottavat todellisuuksia. Feministitutkija ja kvanttifysikko Karen Barad (2007) selvittää tutkimusvälineiden tuottavaa vaikutusta siten, että ne valikoivat: nostaessaan tutkittavasta ilmiöstä jotakin esiin, jotakin jää samalla tutkivan katseen katveeseen. Väline ei koskaan ole neutraali vaan, kuten mediakuvavirikkeiden tapauksessa tulee selkeästi esiin, se on tulkittavissa oleva. Pinkin (2013) ohjeiden mukainen tieto tutkimukseen osallistuvan tutkimuskäsityksestä pitäisi siis sisällään myös tiedon siitä, miten tämä tulkitsee ja ymmärtää tutkimuksessa käytettävät välineet, olivat ne sitten fyysisiä tai käsitteellisiä. Tämän tehtävän toteuttaminen vaatii puolestaan aikaa – paljon enemmän kuin yksi tutkimuskäynti.

Tutkimustilanteen affektiivisuus

Edellä käsitellyt osiot ovat painottaneet materiaalista luentaa tutkimustilanteista tavaroiden ja välineiden kautta. Tässä viimeisessä empiirisessä osuudessa siirrän katsetta hieman toisaalle, ja analysoin, miten affektit vaikuttavat tutkimustilanteeseen ja tiedon ja tulkinnan muotoutumiseen. Keskustelua affekteista on käyty viime vuodet niin humanistisissa kuin yhteiskuntatieteissäkin. Erityisen kiinnostuneita affektien analyysistä ovat olleet feministisesti virittyneet tutkijat, joille henkilökohtaisten ja poliittisten risteämispintojen ja jännitteiden tarkastelu on tuttua (ks. esim. Ahmed 2006, Gorton 2007).

Kyseisissä keskusteluissa affekti erotetaan pelkästään yksityiseksi käsitetyistä tunteista: sen sijaan affekti määrittyy julkisen ja yksityisen risteämispinnalle. Samanaikaisesti se on merkityksellinen nimenomaan julkisen piirissä mutta koetaan kuitenkin kunkin omassa yksityisessä



ruumiissa. Affekteihin liittyvässä keskustelussa affektin ja tunteen yhteys ja ero sekä affektin julkisen ulottuvuuden saama painoarvo suhteessa intiimiin kokemukseen ovat kiistanalaisia asioita, joista tutkijoilla on eriäviä näkemyksiä. Tässä seuraan Sara Ahmedin (2006) tulkintaa: hänelle kysymys siitä, *mitä affekti voi tehdä* tai saada aikaan, on oleellisempi kuin kysymys siitä, mitä affekti sinällään on.

Ahmed tarkastelee affektin käsitettä erityisesti suhteessa kysymyksiin rodusta ja eronteosta. Minä puolestani pohdin tässä tutkimuksessa, millaisia näkymiä affektin käsite voisi avata tutkijan ja osallistujan suhteesta ja tiedon muodostumisesta tutkimustilanteiden erilaisissa kohtaamisissa. Kun Ahmedin tarkasteluissa oleellisia ovat etäisyys ja läheisyys suhteessa inhon affektiin, omassa tutkimuksessani tarkastelen sitä, miten läheisyys ja etäisyys sekoittuvat ja tulevat tärkeiksi suhteessa tulkintojen eri tasoihin ja tutkijuuden muotoutumiseen.

Jo artikkelin alkupuolella nostin esiin ajatuksen siitä, miten joihinkin koteihin astuessani tunsin todella vahvasti tulevani ikään kuin omaan kotiini. Ajoittain kotien, mediahahmojen ja tilanteiden tuttuus hämmensi minua kotikäyntejä tehdessäni. Ajattelen, että näissä hetkissä on kyse nimenomaan affektiivisuudesta: henkilökohtaisesta elämästäni tutut ja emotionaalisesti latautuneet ymmärryksen tavat kuroivat välimatkaa tutkittaviin koteihin tavalla, joka ammattitutkijan positiosta käsin tuntui hämmäntävältä. Seuraava esimerkki kuvaa tilannetta Filipin luona, jossa yhtäkkiä huomaan kulkeutuvani tutkijan positiosta käyttämään henkilökohtaisen elämäni tulkintoja:

Filipin sängyllä on Lego-kuvasto, josta hän näyttää, millaisia legoja toivoisi. Toinen on Lego Cityn kilpa-auto, Porsche, ja toinen Star Wars -sarjan lumikkiituri. Samalla sivulla on se vähän mammutin näköinen, joka kantaa klooneja siellä lumisessa paikassa, sanon, että sekin on hienon näköinen. Kysyn Filipiltä, onko Lego-kuvasto uusi, ja huomaan kannesta, että on, se on kesästä jouluuun 2015. Kysyn Filipiltä, voinko katsoa sitä, kun en ole nähnyt sitä vielä. Filip antaa luvan. Istumme Filipin sängyllä vierekkäin ja aloitamme kuvaston katsomisen alusta. Varmaan tätä tilannetta helpottaa se, että olen itse ihan oikeasti kiinnostunut kuvastosta. Kun selaamme kuvastoa ja katsomme legoja tuntuu tosi luonnolliselta. Ja samalta kuin poikani Merrin kanssa, silloin kun Merrille oli tosi tärkeää saada uusin Lego-kuvasto [...] Muistan, miten hartaasti niitä kuvastoja tutkittiin. Ja miten paljon Merri tiesi Star Warsista esimerkiksi juuri niiden Lego-kuvastojen ja pakkausten kautta. [...] Samalla näiden ajatusten kanssa tajuan, että joku vaihe

omassa elämässä on ohi ja se vähän kuristaa, sillä nykyään Merri ei enää halua [...] kiirehtiä hakemaan uusinta kuvastoa. Että ehkä se tosi luonteva ja mukavakin olo johtui juuri tästä, että niihin legoihin ja tietoon, jolla niitä ja niiden kautta laajempiakin ilmiöitä hallitaan (tai siis lapsi kokee hallitsevansa), liittyy itsellä niin vahvoja muistoja omasta pienestä pojasta.

Lähdettyäni Filipin kodista mietin hämmentyneenä, miten helpolta tutkimustilanne oli tuntunut. Tietämykseni asioista, joista Filipkin oli kiinnostunut, ei suurimmaksi osaksi johdu akateemisista ansioistani, vaan elämän elämisestä tutkijan työn ohella. Läheisyys, jonka tunsin Filipin maailmaa kohtaan, tuntui oudolta, sillä tutkimus ja sen osapuolet määrittellään edelleen vahvasti eronteon kautta. Vaikka eriäviä mielipiteitä ja analyysiä aiheesta on tuotettu jo parikymmentä vuotta, tutkimuksen subjektin ja objektin erottamisen perinteet istuvat syvässä. Eronteko liittyy myös ajatukseen rationaalisesta, ei affektiivisesta, tutkijasta.

Ajattelen, että edellisessä esimerkissä on kyse affektin vaikutuksesta siinä, että se herättelee ja häiritsee tutkijan määrittymistä erilliseksi, pelkästään rationaaliseksi olennoksi. Affekti mahdollistaa sen, että tietämys kulkeutuu tutkijan elämän eri kerroksista toisille. Samalla affekti tuo yhteen eri ajallisissa tilassa olevia asioita, kuroo yhteen tilanteeseen mukaan kokemuksia menneestä. Affektiivisuuden esiin nostama ongelma saattaa olla akateeminen, erityisesti tutkijan positioon liittyvä, ongelma. Kuvaavaa nimittäin on, että oman kokemuksen ja elämän eriyttäminen tuntui olevan enemmän oma ongelmani kuin Filipin, joka kuullessaan minulla olevan oman pojan, saattoi luontevasti kysäistä hänestä keskustelumme lomassa suhteessa itseään kiinnostavaan asiaan.

Affektin käsitettä koskevassa keskustelussa painotetaan tunteiden sosiaalisuutta ja julkista määrittymistä. Häpeä on tässä suhteessa tunteista mitä sosiaalisin. (Gorton 2007.) Ajattelen, että affekti toimii paitsi edellä kuvatun kaltaisesti yhteisyyttä luovana ja tutkijan elämän lokerointia purkavana tekijänä myös tietyn stabiliteetin luojana johtuen juuri sosiaalisesta määrittymisestäään. Niinpä oma käytökseni vaikutui tilanteista, joissa lapsi hermostui tai pahoitti mielensä, kuten Kissan kohdalla aiemmin esitetyssä tilanteessa. Samoin kun Darth Vader esimerkiksi silminnähden tuskastui kokiessaan unohtaneensa jonkun virikepapereissa esiintyvän hahmon nimen, koin vahvasti velvollisuudekseni yrittää torjua mielipahaa. Voidaan ajatella, että kyse on yleisistä eettisistä säännöistä haitan tuottamisen minimoinnista, mutta ajattelen, että kyse on myös sosiaalisesti



lapsen ja aikuisen suhteen affektiivisesta määrittelystä: kulttuurisessa ja sosiaalisessa tunteiden työnjaossa aikuisella on kirjoittamaton eettinen vastuu lapsen lohduttamisesta.

Tässä osuudessa olen käsitellyt tutkimustilanteiden affektiivisuutta. Olen halunnut käsitteilläni nostaa esiin sen, että tutkimustilanteet koostuvat lukemattomista tekijöistä tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien ohella. Aineelliset tekijät, tutkimusympäristö ja tutkimusvälineet, ovat kaikki osallistuvia komponentteja. Niiden lisäksi myös muut asiat vaikuttavat siihen, millainen tilanteesta muodostuu, ja millaista tietoa on lopulta mahdollista tuottaa. Affektit, sidokset ja eronteot eri ryhmien välillä, samoin kuin tutkimuksessa käytettävät käsitteet, osallistuvat tutkimusaineiston tuottamiseen ja tulevat esiin siinä, millaisia kysymyksiä tutkija kentällä esittää ja millaista virikemateriaalia käyttää.

Lopputulema: välittyneet tiedot

Lapsuudentutkimuksen piirissä on viime aikoina käyty keskustelua lasten ottamisesta tutkimukseen mukaan uudella tavalla tutkimuksen subjekteina tai tekijöinä eikä vain kohteina ja tehty kehitystyötä tämän tavoitteen saavuttamiseksi (esim. Christensen & James 2008; Punch 2002; Holland ym. 2010). Tähän muutokseen ovat vaikuttaneet lapsuudentutkimuksellisen keskustelun mukanaan tuoma ajatus lapsista kompetentteina tulkitsijoina ja maailmansa ja sosiaalisten suhteidensa tekijöinä ja muokkaajina. Tämän artikkelin havainnot pyrkivät osaltaan jatkamaan ja monipuolistamaan käytyä keskustelua.

Tutkimusmenetelmien kehittämisen kohdalla olisi nähdäkseni käytävä vakavaa reflektiota suhteessa siihen, mitä tutkimuksella halutaan saavuttaa, ja mitä ajattemme tiedosta ylipäänsä. Visuaalisuuden tutkija Luc Pauwels (2015, 113) esittää, että olisi syytä tehdä ero yhtäältä sellaisiin tutkimusasetelmiin, joissa osallistetaan tietyn kentän toimijat visuaalisten materiaalien tuottamiseen tieteellisillä päämäärillä, ja toisaalta niihin tutkimusasetelmiin, joissa kuvien tuottamisella ajatellaan olevan osallistujan elämänlaatua parantava vaikutus. Pyrkimykset näissä kahdessa ovat erilaiset: ensimmäisessä tieteelliset, toisessa emansipatoriset ja valtaistavat. Vaikka nämä tarkoitukset voivat käytännössä kietoutua toisiinsa, ajattelen, että analyttisesti on syytä erotella ne toisistaan. Se,

onko päämääränä tieteellinen vai poliittinen tarkoitus, vaikuttaa siihen, miten tutkijan ja kohteen välistä suhdetta kannattaa käsitellä ja kehittää.

Lapsuudentutkimuksen piirissä käyty keskustelu keskittyy tutkimusasetelman subjektiuden ja objektiuden analyysiin ja muuttamiseen (ks. esim. Alderson 2008). Subjekteiksi, tutkimuksen tekijöiksi, nousevat entiset tutkimuksen kohteet, eli lapset. Enää ei näe kirjoitettavan lapsista tutkimuksen kohteina vaan osallistujina. Tutkijan valtaa koskevat pohdinnat ovat olleet esimerkiksi antropologian keskiössä 1980-luvun kriisin ja refleksiivisen käänteen jälkeen. Ehkä tästä syystä johtuen myös etnografian piirissä on päädytty analysoimaan hienosyisemmin tutkimuksen subjekti- ja objektipositioita. Keskustelua on käyty esimerkiksi siitä, miten nämä positiot eivät ole yksiselitteisiä eivätkä stabiileja: tutkimusprosessissa tutkimuksen tekijän ja kohteen positiot ovat kiistanalaisia ja vaativat aina uudelleen neuvottelua (ks. esim. Enguix 2014). Näkisinkin, että lapsuudentutkimus hyötyisi vahvemmasta tutustumisesta näihin keskusteluihin. Lapsuus ja aikuisuus tutkimusasetelmissa tuovat toki vallan ulottuvuuden mukaan tutkimuskuviioon, mutta lasten parissa tehtävä tutkimus ei ole mitenkään yksin tai ainutlaatuinen tässä suhteessa.

Tässä artikkelissa olen halunnut laajentaa tutkimukseen osallistujan kategoriaa entisestään. Tutkimukseen osallistajuus ei käsittelyssäni tyhjenny ihmisten ominaisuudeksi tai asemaksi tutkimusasetelmassa. Olen esittänyt, että tutkimustilanteisiin eivät vaikuta vain ennalta määrätty tekijät, tutkija ja tutkimukseen osallistuvat informantit, vaan tutkimusympäristö aineellisuuksineen ja erilaisine välineineen samoin kuin tutkimustilanteissa ilmenevä affektiivisuus. Näin nähtynä tutkijuus, osallistajuus ja tieto ovat asioita, jotka *syntyvät* niissä tilanteissa, joissa tutkimusta tehdään.

Tässä artikkelissa olen keskittynyt kenttäkokemukseen ja tutkimusaineiston kokoamisen tilanteisiin. Näihin tilanteisiin vaikuttavat lukuisat tekijät, kuten tutkijan historia, tieteenalalla parhailaan hyväksytyt näkemykset ja tutkimuksessa käytetyt kategorisoinnit (vrt. Latour & Woolgar 1986). Siten tätäkin tutkimusta voisi tarkastella pohtien sitä ajatusta, jonka tutkimuksen keskiössä oleva käsite ”media” pitää sisällään. Se, miten tutkija tämän keskeisen käsitteen ymmärtää, vaikuttaa siihen, mitä hän lapselta kysyy, minkä tiedon hän havaitsee merkitykselliseksi kuunnellessaan lasta tai seuratessaan tämän leikkiä, ja millaisia esimerkkejä ja virikkeitä hän lapselle esittää. Käsite on siten jo itsessään mitä



syvimmissä määrin apparaatti, joka ohjaa tutkimusta ja tuottaa tietoa. Metodologisen kehittelyn kannalta puuttuminen myös omiin itsestään selvänä pitämiinsä käsityksiin on tutkijalle välttämätöntä.

Käsillä olevassa tutkimuksessa osaan kotikäyntikerroista on vaikuttanut myös toisen aikuisen tutkijan läsnäolo. Tässä artikkelissa olen valikoinut tutkimustilanteisiin vaikuttavina tekijöinä analyysin kohteeksi fyysisen ympäristön tavaroineen, fyysiset tutkimusvälineet ja affektit.

Ajattelen, että tutkimus on erityinen prosessi, jossa tutkimuksessa aikaansaatu tieto objektivoituu suhteellisen nopeasti tuottaen uusia vaikutuksia (Law 2004). Havainnot ja päätelmät ikään kuin ketjuuntuvat ja tuottavat uusia havaintoja ja päätelmiä (vrt. Latour & Woolgar 1986). Kun jokin asia – joko tutkimustilanteessa aikaansaatu tai aiemmin tuotettu, vaikkapa piirros tai lehtiartikkeli – otetaan tutkimusaineistoksi, se muuttuu heti, merkityksellistyy uudella tavalla ja asettuu suhteeseen muuhun aineistoon. Tällöin hyvin monet eri seikat, jotka voivat olla peräisin monista ajallisista ja tilallisista kerrostumista, saattavat asettua tähän suhteeseen. Tilanteessa, jossa istuin Filipin vieressä ja katselin lelukatalogia, osaksi aineistoa lipui kokemukseni oman poikani kanssa samanlaisesta tilanteesta joitakin vuosia sitten. Tätä samaa asiaa on kuvattu etnografisessa kirjallisuudessa puhumalla tutkijan positiosta, siitä sosiaalisesta, historiallisesta ja kulttuurisesta paikasta, johon tutkija asemoituu ja josta käsin hän tutkimusta tekee, ja vaadittu tämän position reflektointia. Vaikka ajattelen, että reflektointi sinällään on suotavaa, se ei poista sitä affektiivista tiedontuotannon hetkeä, jossa eri ärsykkeet, kerrokset ja välineet kohtaavat. Hetkessä kohtaa elementtejä, jotka ovat lähtöisin tutkimukseen osallistujasta, joita tutkija on tuonut erityisinä välineinä mukanaan (sisältäen muistiinpanokirjat, kamerat, haastatteluissa käytetyt virikkeet mutta myös käsitteellistykset), ja jotka aktivoituvat tutkijassa ja osallistujassa kohtaamisten seurauksena. Affektiivisuus on yksi tapa kuroa eroa tutkijan ja osallistujien välillä, ja se on yksi komponentti tutkimustilanteessa muotoutuvassa sommitelmassa.

Tutkimustilanteisiin liittyvien valintojen tuottavuus linkittyy käsityksemme todellisuuden luonteesta. Law (2004, 24) toteaa, että euroamerikkalaisessa ajattelussa on yleisesti hyväksytyjä ja jaettuja ontologisia oletuksia todellisuuden luonteesta: todellisuus edeltää meitä ja on meistä riippumatta olemassa, se on irrallinen toimistamme ja havainnoistamme. Law (mt. 31–32) näkee Latourin ja Woolgarin käsityksen tieteellisen

tiedon tuottamisesta haastavan tällaiset oletukset todellisuudesta. Jos todellisuus tuottuu tutkimuksissamme, se ei olekaan itsenäinen, meitä edeltävä asia, vaan tutkimuksen osalta hyvinkin vahvasti kiinni erilaisissa kaivertamisen välineissämme ja tieteen tekemisen käytännöissämme.

Jos ajatellaan, että tutkimuksen teko luo todellisuutta, tuo tekemisen prosessi vaikuttaa niin tietoon, tutkijuuteen, kuin kohteeseenkin, niiden luomiseen ja uudelleen muokkaantumiseen. Oli tutkimusasetelma millainen tahansa, tutkimustiedon muotoutumiseen osallistuvat useat eri tahot. Nämä tahot voivat olla tutkimustilanteessa välittömästi läsnä, mutta usein tutkimustilanteessa kerrotut seikat tai siinä läsnä olevat esineet ovat osa laajempia yhteyksiä, joiden kautta lapsi on mukana esimerkiksi globaalissa kulutuskulttuurissa. Samalla ne voivat yhdistää lapset myös vanhempansa kokemuksellisiin muistoihin omasta lapsuudestaan. Tutkimuksen subjektin ja objektin oppositiopari purkautuu siten näihin erilaisiin vaikutusten ketjuihin, jotka kulkevat tutkimustilanteen tässä- ja nyt-hetkestä ajassa ja tilassa kauempana oleviin vaikuttimiin.



8. Tuomitsemisesta tukemiseen: mediakasvatus pedagogisen kehittämisen haasteena varhais- kasvatuksessa

Saara Salomaa

Kuten tämän raportin eri artikkeleissa on todettu, mediakulttuurit ovat läsnä varhaiskasvatuskäisten lasten arjessa niin kodeissa kuin institutio-naalisen varhaiskasvatuksen piirissäkin. Medialaitteet ja -sisällöt kuuluvat arkeen konkreettisten esineiden ja tekemisen myötä, mutta heijastuvat myös muun muassa puheisiin, leikkeihin ja ihmisten välisiin suhteisiin. Tutkimuksessa kävi kuitenkin myös ilmi, että varhaiskasvatuksen arjessa mediakulttuurien tarjoumia ei aina hyödynnetä pedagogisesti, vaikka ne osaltaan tukisivat juuri sellaista lasten elämään ja kiinnostuksenkohteisiin perustuvaa pedagogista toimintaa, jota varhaiskasvatuksessa tulisi painottaa (Stakes 2005; OPH 2014). Mediakasvatuksen avulla lapsia voidaan ohjata hyödyntämään median mahdollisuuksia muun muassa tutkivassa oppimisessa ja erilaisten ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa sekä kohdistamaan uteliaan katseen ja kokeilun eri medioiden tuotantoprosesseihin ja ilmaisutapoihin. Näin arkisen mediankäytön rinnalle nostetaan toinen taso, tavoitteellinen pedagoginen toiminta, jonka avulla lapsia tuetaan medialukutaidon kehittämisessä.

Varhaiskasvatuksen pedagoginen kehittäminen on erityisen ajankoh-taista nyt, kun ala on läpikäymässä historiallisia muutoksia: yli 40 vuotta odotettu varhaiskasvatustalaki on alustavasti uudistettu ja se painottaa pedagogiikkaa. Lisäksi ensimmäiset koulutuksen tarjoajia velvoittavat esiopetuksen opetussuunnitelmat [EOPS] (Opetushallitus [OPH] 2014) astuvat voimaan ja OPH viimeistelee parhaillaan ensimmäisiä varhaiskasvatussuunnitelman perustelinjauksia.

Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksella tarkoitetaan tässä artikkelissa tavoitteellista varhaiskasvatusta, jossa osapuolina ovat kasvattajat, kasvatettavat ja mediakulttuuri ja jonka päämääränä on medialukutaidon edistämisen myötä tukea varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisia tavoitteita



(Mertala & Salomaa, 2016). Uudet opetussuunnitelmalinjaukset tarjoavat erinomaiset puitteet mediakasvatuksen kehittämiseen, mutta haasteita riittää. Varhaiskasvatuksessa ammattilaisten koulutustaso on merkittävästi muuta koulutusjärjestelmää matalampi ja koulutuksiin on kuulunut niukasti mediakasvatuksellisia sisältöjä. Kuntien vastaavien viranhaltijoiden arvion mukaan valtaosassa varhaiskasvatuksen yksiköitä vain vähemmistö henkilöstöstä tuntee mediakasvatusta (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM] 2013). Lisäksi tieto- ja viestintätekniset resurssit ovat usein puutteellisia (Hujala ym. 2012).

Käsittelen tekstissäni sitä, millaiselta varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen tila nykyisellään näyttää ja kuinka lasten mediakulttuureita voitaisiin hyödyntää pedagogisesti entistä laajemmin. Media ja medialukutaito ovat käsitteinä monitulkintaisia, alati muutoksen tilassa ja niiden merkitys vaihtelee kulloisenkin kontekstin mukaan (Palsa & Ruokamo 2015). Näin ollen medialukutaidon pedagoginen edistäminen on sekin elävä käsite. Medialukutaidon edistämiseen ei sen moninaisen luonteen vuoksi ole valmiita ratkaisuja eikä sellaisia vakiintuneita didaktisia menetelmiä tai oppisisältöjä, jotka kaikkien kasvattajien pitäisi ehdottomasti hallita. Siksi ammattilaisten kasvatustietoisuus suhteessa mediaan nousee keskeiseksi kehittämisen kohteeksi.

Mediasta ja medialla – mediakasvatus varhaiskasvatuksen kentällä ja asiakirjoissa

Perusopetuksessa mediakasvatukselliset sisällöt otettiin osaksi opetussuunnitelmaa jo yli 40 vuotta sitten. Usein unohtuu, että varhaiskasvatuksessa tilanne on hyvin toisenlainen. Toistaiseksi käytössä oleva varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes 2005) ei edellytä minkäänlaista mediakasvatuksen toteuttamista, ainoastaan kasvattajilta tutustumista lastenkulttuuriin, jossa media mainitaan yhtenä osa-alueena.

Vuoden 2014 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014) muuttanee tilannetta kuitenkin merkittävästi, sillä siihen sisältyvät laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudet monilukutaito ja tieto- ja viestintätekninen osaaminen, jotka molemmat kytketään eksplisiittisesti medialukutaitoihin. Monilukutaidolla tarkoitetaan opetussuunnitelmissa laajaan tekstikäsitteeseen perustuvaa viestien tulkinnan ja tuottamisen taitoja, ja

se sisältää myös medialukutaidon. Mediasta oppiminen ja opettaminen sisältyvät myös muun muassa kuluttajakasvatukseen ja lisäksi mediasisältöjä ohjataan käyttämään välineinä esimerkiksi yhteiskunnallisiin ja eettisiin kysymyksiin tutustuttaessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet tulevat käyttöön syksyllä 2016 ja parhaillaan OPH valmistelee varhaiskasvatussuunnitelman perusteita. Nämä perusteet tulevat valmistumaan syksyllä 2016, ja ne ovat myös ensimmäistä kertaa luonteeltaan koulutuksen järjestäjiä velvoittavia. Ensimmäisten luonnosten perusteella varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden rakenne ja sisällöt tulevat mukaillemaan esiopetuksen vastaavia, joten mediakasvatusta sisällytettäneen osaksi koko varhaiskasvatusta.

Kun vaaditaan lisää mediakasvatusta varhaiskasvatukseen, on kysyttävä, kuka mediakasvatusta toteuttaa ja millä kompetensseilla. Nyt uusien linjausten myötä kunnat ovat velvoitettuja tarjoamaan mediakasvatusta, mutta miten lienee henkilöstön osaamistason laita. Varhaiskasvatuksen mediakasvatusta on tutkittu ja kehitetty ylipäänsä vähän perusopetukseen verrattuna (Pekkala ym. 2013; Palsa ym. 2014), ja kattavaa tietoa henkilöstön kompetensseista ei ole saatavilla. Kahdeksan vuotta sitten toteutettujen selvitysten perusteella valtaosa ammattilaisista ei ollut opiskellut lainkaan mediakasvatusta ja lastentarhanopettajaopiskelijat kokivat, että mediakasvatuksen sisällöt olivat liian vaatimattomassa roolissa koulutuksessa (Suoninen 2008, Alanen 2007). Tuore katsaus lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmiin osoittaa, että mediakasvatuksen osuus pakollisista sisällöistä on useimmissa yliopistoissa edelleen hyvin ohut (Pääjärvi & Mertala 2015). Myös Korkeakoulujen arviointineuvoston raportissa (Karila ym. 2013) peräänkuulutettiin lisää tutkimusperustaista mediakasvatuksen opetusta varhaiskasvatuksen alan peruskoulutuksiin.

Pienten lasten mediakasvatusta on kuitenkin tuettu kansallisella tasolla yli kymmenen vuoden ajan erilaisin linjauksin ja kehittämissuunnitelmin (Rantala 2011; OKM 2013). Suurimpana satsauksena voidaan pitää Lapset ja media -ohjelman hankeavustuksia, joita on myönnetty vuodesta 2005 alkaen yhteensä yli yhdeksän miljoonaa euroa lasten mediakasvatuksen edistämiseen. Rahoituksen turvin toteutuneissa hankkeissa on tuotettu erityisesti koulutuksia ja oppimateriaaleja niin kansallisella kuin paikallisellakin tasolla (Palsa ym. 2014). Osa kunnista on lisäksi panostanut mediakasvatuksen kehittämiseen joko hanketyönä tai osana



muuta kehittämistä. Esimerkkinä hankekehittämisestä toimii toisaalla tässä raportissa esiteltävä Oivalluksia eskarista -hanke. Tampereen kaupunki taas on kehittänyt mediayhdyshenkilömallia, jossa osa kasvattajista toimii kollegoille mediakasvatuksen mentoreina (OKM 2013). Hyviä esimerkkejä löytyy myös esimerkiksi järjestötasolta ympäri Suomen, mutta alueellinen epätasa-arvo vaikuttaa syvältä: suurten kaupunkien henkilöstö osallistuu koulutuksiin selvästi useammin kuin pienten, suurissa kaupungeissa henkilöstön tietoisuus aiheesta on paremmalla tolalla ja mediakasvatus on useammin sisällytetty varhaiskasvatussuunnitelmiin (OKM 2013).

Sen sijaan vaihtelu lasten median käytössä asuinalueen perusteella on vähäistä (Suoninen 2014, 11), joten alueelliset erot selittynevät jollain muulla kuin lasten tarpeilla. Suurissa kaupungeissa onkin tarjolla enemmän vaihtoehtoja kouluttautumiseen ja yhteistyöhön eri toimijoiden välillä kuin pienissä kunnissa. Vastuu kasvatuksen kehittämisestä on kuitenkin kuntatason lisäksi myös jokaisella kasvattajalla ja kasvattajien yhteisöllä. Mediakasvatuksen kehittämistä voikin hyvin, jopa parhaiten, toteuttaa osana jokapäiväistä työtä.

Uusin silmin – mediakulttuuri mahdollisuutena

Aiemmat lasten mediakulttuureja päiväkodeissa selvittäneet tutkimukset (esim. Ruckenstein 2010; Pennanen 2009) antavat viitteitä siitä, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset suhtautuvat lasten mediakulttuureihin usein valikoivasti. Myös tätä raporttia varten tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että vain osa mediakulttuurisista sisällöistä hyväksyttiin osaksi sekä lasten välistä toimintaa että lasten ja aikuisten välistä kasvatuksellista vuorovaikutusta: esimerkiksi kun aikuiset tukivat tyttöjen *Frozen*-leikkiä ja hahmoihin samastumista, poikien *NinjaGo*-leikkeihin suhtauduttiin torjuvammin. Asetelma kuulostaa varsin tyyppilliseltä, sillä erityisesti taistelun- ja kamppailuleikit ovat aiempienkin havaintojen valossa aiheuttaneet päiväkodeissa päänvaivaa (esim. Pennanen 2009; Mertala & Salomaa 2016). Tilanne on haasteellinen, sillä lasten omaehtoisen leikin merkitystä ja mielenkiinnon kohteiden huomioimista korostetaan varhaiskasvatuksessa vahvasti (Stakes 2005; OPH 2014). Miksi lasten mediakulttuuriset leikit ja mielenkiinnon kohteet sitten monin paikoin torjutaan?

Ilmeinen syy taisteluleikkien torjumiselle ovat niiden aiheuttamiksi oletetut ei-toivotut seuraukset, esimerkiksi aggressio (Pennanen 2009). Kasvatuksellisesti on kuitenkin riittämätöntä, jos lasten ei-toivottuihin käyttäytymismalleihin reagoidaan kieltämällä mielikuvitusleikki. Esimerkiksi oman toiminnan säätelyn ja toisten huomioimisen opetteleminen sekä toden ja tarun välisen eron hahmottaminen ovat tärkeitä lasten kasvuun ja kehitykseen kuuluvia asioita. Mikäli lapsi mediasisällöistä innoittuneita kamppailuleikkejä leikkiessään satuttaa muita oikeasti, esimerkiksi tunteiden ja voimankäytön säätelyn hiomissa tarvitaan vielä apua, eikä pelkkä mediasisällön kieltäminen anna lapselle tarpeeksi eväitä tähän kehittymiseen. Lapsen kasvun, oppimisen ja kehityksen tukeminen tulisi olla varhaiskasvatuksen ydintä ja leikin keskeinen arvo (Stakes 2005), joten näiden asioiden kärsivälliseen työstämiseen täytyy löytyä aikaa ja mahdollisuuksia.

Kun varhaiskasvatuksessa kyse on holistisesta kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisesta, ei kasvatustehtävästään tietoinen ammattilainen voi mediakulttuuriin liittyvissä kysymyksissäkään vapauttaa itseään kasvatustietoisuudesta. Kuten Sirkka Hirsjärvi (1980) on määritellyt, kasvatustietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta toimimisesta kasvattajan roolissa sekä tähän rooliin liittyvistä oikeuksista ja velvollisuuksista. Hirsjärven mallin pohjalta mediakasvatustietoisuuden voidaan nähdä pitävän sisällään neljä keskeistä pääaluetta: käsitykset varhaiskasvatuksen tavoitteista ja arvopäämääristä suhteessa medialukutaitoon, käsitykset lapsen kasvusta ja kehityksestä sekä ihmisen olemuksesta, käsitykset mediasta ja edelleen käsitykset itsestä mediakasvattajana sekä varhaiskasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkityksestä inhimilliselle kasville mediakulttuurissa (Salomaa 2016). Vaikka kasvatustietoisuus itsessään ei suoraan muutu kasvatusteoksi, kasvatustietoisuutta on usein pidetty keskeisenä kasvattajan toimintaa ohjaavana tekijänä. Kasvatustietoisuus mahdollistaa oman toiminnan reflektoinnin ja edelleen sen säätelyn (esim. Hirsjärvi 1980; Hoppo 2006). Toiminko itse, ja toimimmeko me kasvatusyhteisönä niin, että edistämme varhaiskasvatuksen hyviä tavoitteita myös suhteessa medialukutaidon edistämiseen?

Monien päiväkotien arjen ja kasvatuksen ideaalien välistä ristiriitaisuutta havainnollistaa hyvin Suvi Pennanen (2009) luokittelu niistä puhetavoista, joita ammattikasvattajilla on lasten medialeikeistä. Pennanen nimesi aineistonsa perusteella *kasvatus*-puhettavaksi diskurssin, jossa medialeikit



nähtiin ongelmana, joita kasvatuksen keinoin pyrittiin ratkaisemaan. Näkisinkin yhdeksi keskeisimmistä kehittämiskohteista nimenomaan tämän puhettavan vallan murtamisen: kuinka vaihtaa näkökulmaa niin, että tulevaisuuden tutkimuksissa *kasvatus*-puhettavaksi voitaisiin havaita ja nimetä diskurssi, jossa mediakulttuuri nähdään kasvun, itseilmaisun, vuorovaikutuksen ja oppimisen areenana? Miten löydetäisiin diskursseja ja käytäntöjä, joissa mediakulttuurista ammennetaan resursseja lasten ilon, hyvinvoinnin ja kompetenssien vahvistamiseen – onhan kasvatus nimittäin myönteisten elementtien edistämistä, pyrkimystä hyvään ja J.A.Hollon klassikkomääritelmän mukaan *kasvamaan saattamista* (1952). Myös varhaiskasvatusta ohjaavat linjaukset kannustavat positiivisiin käytäntöihin: kehittämiseen, tukemiseen, vahvistamiseen. Lähtökohtaisesti hyväksyvä ja kiinnostunut suhde lasten mediakulttuureihin ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei kasvattajalla olisi oikeutta (ja velvollisuutta) tehdä kasvatuksellisia valintoja myös mediakasvatuksessa. Näin voidaan esimerkiksi monipuolistaa lasten roolia suhteessa mediaan ja tarjota median käyttämisen lisäksi kokemuksia sen tuottamisesta. (Mertala & Salomaa 2016.)

Mediakasvatuksessa lasten suojelemisen sekä viihteen tuomitsemisen perinteet yltyvät pidemmälle kuin lasten mediakulttuurin arvostamisen ja pedagogisen hyödyntämisen juuret (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007). Lisäksi julkinen keskustelu lapsista ja mediasta keskittyy usein uhkakuviin ja yleistyksiin (Mertala & Salomaa 2016). Muun muassa näiden seikkojen vuoksi varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen painopisteiden uudistaminen kauhistelevalta kannustavaksi ei varmasti ole yksinkertaista. Toisaalta juuri samasta syystä käsillä olevan tutkimusraportin kaltaisia, lasten mediakulttuurisiin kokemuksiin keskittyviä tutkimuksia tarvitaan.

Kun lasten elämän mediakulttuuriset merkitykset tulevat näkyviksi, ne voivat haastaa aikuisten ja julkisen puheen valitsemat ”totuudet” siitä, mitä lapsuus mediakulttuurissa on. Tutkimus voi näyttää konkreettista mallia siitä, kuinka lasten kokemukset ja kulttuurinen tietämys nostetaan yhdeksi varhaiskasvatuksen lähtökohdista. Kuten Kaisu Hermanfors ja Mervi Eskelinen (2016) varhaiskasvatuksesta toteavat, lastenkeskistä sekä lasten ja aikuisten välistä keskustelevuutta olisi syytä lisätä ja arvostaa enemmän. Samoin varhaiskasvatuksen mediakasvatusta kehitettäessä on tärkeää, että kasvatusta lähdettäisiin kehittämään kasvatusyhteisöissä, ei vain yksittäisten kasvattajien voimin. Vaikka kasvatustietoisuuden vahvistamista on jokaisen kasvattajan työstettävä myös henkilökohtaisesti,

lasten kasvatuksellinen ympäristö muodostuu kaikista kasvatusyhteisön jäsenistä. Hyvää mediakasvatusta ei kasvatusyhteisössä synny yksittäisten henkilön irrallisista teoista, vaan lasten kasvatustodellisuus muodostuu kokonaisuuksista, joihin vaikuttavat monet kasvattajat.

Muutos voi olla hidasta, mutta mediakasvatuksen osalta suunta on ollut myönteinen, ja mediakasvatus huomioidaan nykyään systemaattisesti useammassa kunnassa kuin vielä viime vuosikymmenellä (OKM 2013). Lisäksi tahtoa mediakasvatuksen kehittämiseen varhaiskasvatuksen kentällä selvästi on: vuonna 2016 Mediataitoviikkoon, Kansallisen audiovisuaalisen instituutin koordinoimaan mediakasvatuksen teemaviikkoon, osallistui yli 800 päiväkotia tai esiopetusryhmää ympäri Suomen. Samoin varhaiskasvatuksen alan tutkimus on viime vuosien aikana tuottanut hyviä esimerkkejä siitä, kuinka mediaa ja mediakulttuuria voidaan käyttää pedagogisesti mielekkäillä ja lasten osallisuutta sekä mediakulttuureita kunnioittavilla tavoilla (esim. Mertala 2015a; Leinonen & Sintonen 2014). Alan tutkimusta ja kehittämistä tarvitaan kuitenkin edelleen runsaasti lisää. Lasten näkökulmien korostaminen on tärkeää, ja tutkimuksellista katsetta olisi syytä keskittää myös kasvatuksen ammattilaisten toimintaan ja käsityksiin. Esimerkiksi tämän tutkimuksen havainnot erilaisesta suhtautumisesta tyttöjen ja poikien suosiossa oleviin mediasankareihin herättävät kiinnostusta sukupuolinäkökulmaiseen tutkimukseen alalla, jonka työntekijöistä yli 97 % on naisia (Säkkinen & Kuoppala 2015). Tutkimuksista ja kehittämishankkeista kertyneen tiedon avulla voidaan tuottaa vakaata pohjaa alan ammattilaisten perus- ja täydennyskoulutuksiin, mikä puolestaan heijastuu tulevaisuuden varhaiskasvatuksen media-arkeen.



9. Lopuksi: yhteenvetoa ja tulevaisuuden teemoja

Heta Mulari, Satu Valkonen ja Saara Salomaa

Heta: Voiks sitä *Minecraftia* leikkiä, leikitte te ikinä sitä täällä päiväkodissa?

Roope: Ei sitä voi koska siinä voi mennä ilmaan...

Heta: Oho!

Roope: Siinä voi lentää ja rakentaa ilmaan kodin. Se on mahdoton leikki.

Luukas: Mutta on olemassa myöskin sellainen vähän niin kun rauhallinen *Minecraft*-peli siinä vaan rakennellaan, mutta siinä kuolee, jos ei syö. Me pelataan isän kaa taistelu-*Minecraftia*

(*Videolainaus*, Jojot 21.10.2016)

Syksyllä 2015 esikouluikäisille Roopelle ja Luukakselle digitaalinen *Minecraft*-peli oli tärkeä osa vertaiskulttuuria, joka näkyi päiväkodissa muun muassa innokkaana keskusteluna sekä peliin liittyvien kuvien piirtämisenä. Erityisesti Luukas puhui paljon *Minecraftin* eri muodoista: pelkkään rakentamiseen keskittyvästä ”rauhallisesta” pelistä sekä taistelu-*Minecraftista*, jota hän sai pelata vain isänsä kanssa. Pelaamisen ikärajat, sosiaalinen ulottuvuus ja kokemusten ja tunteiden jakaminen yhdessä oli haastattelutilanteen aikana molemmille lapsille tärkeää.

Omasta mediatekemisestä kertominen saattoi olla erityisen merkityksellistä siksi, että muutoin pelaamiseen liittyvien kokemusten kertomiseen ja pohdiskeluun ei aina järjestynyt päiväkodissa mahdollisuuksia. Myös muutamat muut tässä päiväkodissa kohtaamamme lapset osoittivat puheellaan (tai vaikenemisellaan), etteivät kaikki mediaan liittyvät sisällöt, kuten jotkut digitaaliset pelit, sopineet päiväkotiin. Roopen puheessa tulee esimerkiksi ilmi, ettei hän koe, että *Minecraftin* lentämiselementti olisi sovellettavissa leikkiin nimenomaan päiväkodissa. Havaintojemme perusteella leikkien mediasisällöt vaikuttavat olevan tietystä mielessä luvanvaraisia. Esimerkiksi Luukas kertoo, että on olemassa myös rauhallinen peli, jossa rakennellaan. Tutkimusajankohtanamme samassa ryhmässä leikittiinkin pihalla juuri tätä rauhallista *Minecraftin* rakennusversiota, jossa kootaan erilaisista palikoista maailmoja.



Kuten olemme tässä raportissa havainnollistaneet, lapset yhdistelevät leikkiinsä kiinnostavia elementtejä kaikkialta ympäristöstään eikä media ole tästä poikkeus. Tutkimuspäiväkodeistamme toinen näyttäytyi sekä lasten että kasvattajien puheessa alueena, josta pyrittiin tekemään media-vapaata, vaikka alun lainaus osoittaa lasten mielenkiinnon mediakokemuksen käsittelyyn vertaisryhmässä sekä motivaation kertoa pelaamisestaan aikuiselle. Toisessa tutkimuspäiväkodissamme mediasisältöjä ja lasten omaehtoista mediakulttuuria käytettiin enemmän ja se nivottiin osaksi ryhmän toimintaa. Lasten pienryhmät olivat saaneet nimensä lasten suosimista mediasisällöistä, henkilöstö hyödynsi lasten askarteluissa monin tavoin aineksia lasten mediakulttuurista ja lapset saivat tuoda päiväkotiiin päivittäin omia leluja, minkä todettiin olevan erityisen tärkeää mediaan kytkeytyvien kokemusten käsittelyssä ja myös oman identiteetin rakentamisessa. Näiden kahden päiväkodin välinen vertailu osoittaa, että lasten mediamieltymyksiä ja mediakulttuuria nivotaan hyvin eri tavoin osaksi suunnitelmallista ja tavoitteellista varhaiskasvatusta.

Lasten mediankäyttöä ja mediasuhteita tarkasteleva tutkimustoiminta on viime vuosina ollut Suomessa vilkasta, tästä keskeisimpinä esimerkkeinä muun muassa *Lasten mediabarometrit* (Kotilainen, toim. 2011; Pääjärvi, toim. 2012; Suoninen 2014), Tampereen yliopiston toteuttama laadullinen pitkittäistutkimus lasten mediaympäristön muutoksesta (Noppari ym. 2008; Uusitalo ym. 2011; Noppari 2014), osana kansainvälistä *EU Kids Online* -verkoston tutkimustoimintaa tehdyt raportit (Kotilainen, Nikunen & Suoninen 2014; ks. myös Holoway, Green & Livingstone 2013) sekä Suomen Akatemian rahoittama tutkimusprojekti *Media, perheen vuorovaikutus ja lasten hyvinvointi* (2010–2014), jonka osana julkaistiin kirja *Media lapsiperheessä* (toim. Lahikainen, Mälkiä ja Repo) vuonna 2014. Kiinnostus niin sanottuun lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen, lasten kansatutkijuuteen sekä osallisuutta lisäämään pyrkiviin, erityisesti visuaalisiin menetelmiin on ollut myös kasvussa Suomessa ja kansainvälisesti (esim. Alderson 2008; Kullman 2015; Thomson 2008; Kinnunen 2015; Pennanen 2015; Kuusisto-Arponen & Laine 2015; Kumpulainen, Mikkola & Salmi 2015). Tutkimushankkeemme sijoittui osaksi paitsi näitä tutkimusperinteitä, myös erityisesti päiväkodeissa toteutettua lapsuudentutkimuksen perinnettä, jota leimaa metodologinen monimuotoisuus ja soveltavuus (ks. esim. Lappalainen 2006; Lehtinen 2000; Paju 2013; 2015; Lappalainen 2006; Strandell 1995; 2010; Ylönen 2010).

Olemme tässä tutkimusraportissa lähestyneet lasten mediakulttuuria sekä tutkimusmenetelmien että mediakasvatuksen kautta. Ensi sijainen tavoitteemme oli lapsinäkökulmaisten tutkimusmenetelmien kehittäminen lyhytkestoisessa tutkimushankkeessa, mutta olemme samalla halunneet nostaa esiin myös lasten omaehtoisen mediatiedon merkitystä mediakasvatuksessa.

Mediakasvatusta tehdään monista eri näkökulmista ja monin eri painotuksin. Tässä raportissa painottuu lasten omista mediaan liittyvistä kiinnostuksen kohteista ja heille tärkeistä mediailmiöistä ponnistava mediakasvatus, mutta on huomattava, että mediakasvatuksella on myös muita tärkeitä tehtäviä. Mediakasvatuksen tehtävänä on myös monipuolistaa lasten mediakokemuksia, syventää ymmärrystä monenlaisista mediailmiöistä, tarjota kokemuksia median hyödyntämisestä sekä auttaa lasta hahmottamaan ja erittelemään myös niitä mediailmiöitä, jotka eivät nouse vertaisryhmässä esiin. Olemme tässä raportissa pyrkineet dialogiin lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja mediakasvatuksen välillä ja pohtimaan sitä, kuinka erilaiset osallisuuteen pyrkivät tutkimusmenetelmät ovat sovellettavissa mediakasvatukseen ja päinvastoin.

Lapsinäkökulmaisesti tuotetun tiedon merkitys lasten mediakulttuureista on ajankohtainen erityisesti kevään 2016 tilanteessa, kun varhaiskasvatuksen perusteita luonnosteltiin uudelleen valtakunnallisesti ja suunnitelmiin sisällytettiin mukaan monilukutaito sekä tieto- ja viestintätekniikka. Mediakasvatukselliset toimintatavat nousevat esille myös muissa uusien varhaiskasvatuksen perusteiden osuuksissa. Varhaiskasvatuksen sisällöllisen suunnittelun lähtökohtana ovat lasten elämä ja mielenkiinnon kohteet. Siitä huolimatta, että tässä raportissa hahmoteltu jäsenitys lapsen äänestä heijastelee kiistatta median tärkeyttä lasten elämässä, lasten mediakulttuurin pedagoginen hyödyntäminen on monessa päiväkodissa vielä varsin uusi asia. (Salomaa 2016, 38.) Varhaiskasvattajien mediakasvatusosaamisen on todettu vaihtelevan suuresti kuntien välillä (OKM 2013). Kasvatus- ja opetusalan henkilöstö tarvitsee koulutusta hyödyntääkseen tieto- ja viestintäteknologiaa pedagogisesti sekä edistääkseen lasten monilukutaitoa. Perustan monipuoliselle mediakasvatukselle rakentaa aito kiinnostus ja arvostus lapsen mediakulttuuriin, ja lasten mediakokemusten kohtaaminen on osa lapsen ja kasvattajan kokonaissuhdetta. (Ks. esim. Mertala 2015; Sintonen, Ohls, Kumpulainen & Lipponen 2015.)



* * *

Nostamme tässä kirjan päättävässä loppuluvussa esiin neljä teemaa, jotka nähdäksemme ovat keskeisiä alle kouluikäisten lasten mediakulttuurien tutkimuksessa tulevaisuudessa.

- Lapsinäkökulmaisuus ja osallisuus
- Menetelmälliset valinnat
- Visuaalinen aineisto ja eettiset kysymykset
- Tutkimustiedon ja mediakasvatuksen dialogi

Lapsinäkökulmaisuus ja osallisuus

Olemme tämän raportin eri teksteissä keskittyneet lapsinäkökulmaisuuden sekä tutkimuksessa että mediakasvatuksessa. Näemme lapsinäkökulmaisuuden liittyvän oleellisesti siihen, kuinka lasten kokemustietoa nostetaan esiin ja hyödynnetään tutkimuksessa ja myös mediakasvatuksen suunnittelussa (ks. esim. Sintonen, Ohls, Kumpulainen & Lipponen 2015, 5–6). Lasten kokemustiedon painottaminen kytkeytyy lapsi- ja nuorisopoliittiseen periaatteeseen, jonka mukaan lapsilla on oikeus osallistua omista lähtökohdistaan käsin itseään koskevaan päätöksentekoon ja ilmaista itseään. Konkreettisimmillaan tämä lähtökohta voi tarkoittaa tutkimuksessa menetelmällistä kehittämistä yhdessä lasten kanssa, erilaisille lapsille sopivien tutkimusmenetelmien testaamista ja lasten osallisuutta tutkimuksen eri vaiheissa suunnittelusta raportointiin ja jatkotutkimusaiheiden suunnitteluun.

Anna-Kaisa Kuusisto-Arposen ja Markus Laineen tutkimus esikouluikäisten osallistumisesta Tampereen Pikku Kakkosen leikkiopiston suunnitteluun piirtäen, keskustellen ja leikkien on hyvä esimerkki lasten elämään suoraan liittyvästä kehittämishankkeesta, jossa lasten mukanaolo pyrittiin takaamaan kaikissa vaiheissa suunnittelusta toteutukseen ja lopputuloksen arviointiin (Kuusisto-Arponen & Laine 2015, 93–104). Oman tutkimushankkeemme kannalta katsottuna tämä esimerkki avaa selkeän kehittämiskohteen: meidän hankkeessamme tutkimukseemme osallistuneilla lapsilla oli aktiivinen rooli vain kenttäjakson aikana menetelmällisessä kehittämisessä, ei niinkään tulosten tulkinnessa tai loppuraportin arvioinnissa. Tämä on toki ymmärrettävää lyhykestoisessa hankkeessa, jossa ensisijaisesti pyrittiin kehittämään menetelmiä, joilla tehdä näkyväksi lapsen ääntä. Pidämme kuitenkin tärkeänä, että lasten

esiin tuomat asiat herättäisivät entistäkin useammat kasvattajat ajattelemaan sitä, miten lapselle merkityksellisiä mediakokemuksia voidaan kuulla ja käsitellä kasvatuksellisesti. Uudistetut esiopetussuunnitelman ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet antavat osaltaan tukea lasten mediakokemusten hyödyntämiseen.

Lapsinäkökulmaisuus merkitsee myös lasten välisten erojen huomioimista. Nämä erot voivat liittyä esimerkiksi sosioekonomiseen asemaan tai asuinalueeseen ja -paikkaan. Nostamalla esiin erilaisia mediakulttuureja ja mediankäyttötapoja voidaan haastaa yhtäältä huoleen ja kontrolliin ja toisaalta diginatiiviuuden ihasteluun kytkeytyvää puhetta. Näemmekin, että tulevaisuudessa tarvittaisiin entistä enemmän systemaattista ja laadullista tutkimusta alle kouluikäisten lasten mediakulttuureista, jota tehtäisiin eri puolilla Suomea alueelliselta ja sosioekonomiselta taustaltaan erilaisten ja eri-ikäisten lasten parissa. Näin toimittiin esimerkiksi Lasten mediabarometri 2010 -tutkimuksessa, johon sisältyi havainnointijaksoja ja haastatteluja erilaisissa päiväkodeissa ja lasten kodeissa (Walames 2011, 45). Lasten välisiä eroja huomioivilla tutkimusasetelmilla voidaan päästä käsiksi myös siihen, kuinka mediakulttuuri yhtä aikaa yhdistää lapsia yhteisten kiinnostuksenkohteiden, kuten pelien ja medialeikkien äärelle ja saattaa myös erottaa mediaan liittyvän tiedon tai medialaitteiden omistamisen perusteella.

Menetelmälliset valinnat

Laadullisilla menetelmillä kuten etnografisella havainnoinnilla, tutkijoiden sekä lasten itsensä tekemillä haastatteluilla sekä erilaisilla visuaalisilla menetelmillä, kuten piirtämisellä sekä valo- ja videokuvaamisella, on merkittävä rooli silloin, kun halutaan selvittää lasten omaa merkityksenantoa liittyen mediasisältöihin ja medialaitteisiin. Kuten tämän raportin tutkimusartikkeleissa olemme todenneet, mikään menetelmä ei voi suoraan taata osallisuutta, eivätkä kaikki lapset koe kaikkia menetelmiä omikseen. Tutkijan on tärkeää olla herkkä tutkimustilanteessa väistämättä mukana oleville valta-asetelmille sekä erilaisille tekijöille, jotka vaikuttavat lapsen tiedontuottamiseen. Näitä tekijöitä ovat muun muassa tutkijan tieto lapsesta ja hänen arjestaan, lapsuudesta elämänvaiheena sekä lasten kommunikaatio- ja tiedontuottamistavoista. Myös tutkimustilanteen ulkoiset puitteet ja sosiaalinen konteksti sekä tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus ovat merkityksellisiä tekijöitä tiedontuottami-



nessa. Monimenetelmäiset tutkimusasetelmat voivat parhaimmillaan lisätä lasten osallisuutta tarjoamalla mahdollisuuden oman näkökulman ilmaisuun (Kumpulainen, Mikkola & Salmi 2015, 136; Sintonen, Ohls, Kumpulainen & Lipponen 2015) eri tavoin: puhumalla, elehtimällä, liikkumalla, valo- tai videokuvaamalla tai piirtämällä.

Lasten mediatieto on usein hetkittäistä ja tuottuu nopeissa vuorovaikutustilanteissa, eikä tutkijan pääsy siihen ole aina helppoa. Hetkittäisesti tuottuva tieto vaatii myös tutkimusasetelmalta joustavuutta ja menetelmällistä muuntuvuutta. Tämän vuoksi lyhytkestoiset laadulliset tutkimushankkeet ovat väistämättä haastavia, ja niihin sisältyy eettisiä erityiskysymyksiä siitä, tuoko tutkija mukanaan mediakulttuuria lasten arkeen, sinne missä sitä ei välttämättä muutoin olisi, tai vaikuttaako hän haluamattaan päiväkodin arkisiin järjestyksiin ja vuorovaikutussuhteisiin.

Etnografisella havainnoinnilla on menetelmänä etunsa tarkasteltaessa lasten mediasuhdetta sekä päiväkodissa että kotona, sillä sen kautta tutkija voi päästä käsiksi lasten omaan mediaan liittyvään merkityksenantoon osana arkea ja sosiaalista vuorovaikutusta (vrt. Noppari ym. 2008, 5). Havainnointi lisää tietoa siitä, kuinka media lomittuu lasten arkeen ja vertaiskulttuureihin sekä valottaa lasten mediasisältöihin ja -laitteisiin liittämiä ajatuksia. Tällainen havainnointi valaisee myös sitä, millaisia tunteita ja ongelmia lapset käsittelevät mediasisältöjen kautta.

Havainnointi vaatii aikaa, ja siihen onkin järkevää yhdistää lasten haastatteluja joko yksin, pareittain tai ryhmässä. Haastattelumenetelmän tulee olla sovellettavissa lasten ja tilanteen mukaan, esimerkiksi erilaisten virikkeiden käyttämisellä osana haastattelutilannetta. Haastattelun etuna on, että sen avulla voidaan tehdä näkyväksi lasten omia käsityksiä heidän elämästään ja heidän tapojaan hahmottaa sosiaalista todellisuutta. Haastattelu tarjoaa mahdollisuuden päästä käsiksi niihin lapsen elämän asioihin, jotka eivät arkikeskusteluissa tai vuorovaikutuksessa muutoin ehkä ilmenisi. Haastattelun avulla voidaan siis keskittyä tutkimuksen kannalta olennaisiin seikkoihin riippumatta siitä, miten ne lapsen elämässä ilmenevät. (Eder & Fingerson 2002, Valkonen 2012.)

Näemme, että tulevaisuudessa lasten mediasuhdetta ja mediankäyttöä koskevassa tutkimuksessa tilastollisia ja laadullisia menetelmiä yhdistelevät tutkimusasetelmat ovat erityisen tärkeitä kehittämiskohteita. Vuosien 2010 ja 2011 *Lasten mediabarometreissä* toteutettiin tilastollisen, vanhemmille suunnatun kyselyn ohella lasten havainnointia päiväkodissa ja

kotona sekä yläkouluikäisten tukioppilaiden tekemiä lasten haastatteluja. Tämänkaltaiset monimenetelmäiset ja osallisuutta lisäämään pyrkivät tutkimusasetelmat, joissa yhdistyvät tilastolliset kyselyt, lasten haastattelut, havainnointi sekä erilaisten luovien menetelmien, kuten piirtämisen tai valo- ja videokuvaamisen käyttäminen, muodostavat moniulotteisen lähtökohdan lasten mediakulttuurien tutkimukselle. Monimenetelmäisen tutkimusasetelman kehittämisen tausta-ajatuksena tulee myös olla sen toistettavuus, mikä mahdollistaa erityisesti visuaalisten menetelmien soveltamisen tarvittaessa.

Visuaalinen aineisto ja eettiset kysymykset

Erilaisten visuaalisten menetelmien kuten piirtämisen ja lasten oman valo- ja videokuvaamisen käyttäminen on lisääntynyt lapsuudentutkimuksessa selkeästi viime vuosina. Visuaaliseen aineistoon liittyy monimuotoisia eettisiä kysymyksiä muun muassa anonymiteetistä ja tekijänoikeuksista, jotka painottuvat erityisellä tavalla silloin, kun tutkimusta tehdään yhdessä alle kouluikäisten lasten kanssa. Anonymiteetin turvaaminen tutkittaville kuuluu olla yksi tutkimuksen tärkeistä lähtökohdista – mutta joissakin tilanteissa kysymys on väistämättä vaikea: miten toimitaan silloin, kun tutkimusaineisto on lasten itsensä tuottamaa? Toistaiseksi tekijänoikeudet ja alle kouluikäisten lasten oikeus itse tuottamaansa aineistoon, kuten valokuviiin ja videoihin, ei ole vielä ollut Suomessa laajemman keskustelun kohteena.

Lasten kanssa tehtävän ja osallisuutta lisäämään pyrkivän tutkimuksen lähtökohtana tulisi olla lapsen mielipiteen kuunteleminen ja huomioon ottaminen tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Tutkijat ovat kuitenkin eettisten kysymysten edessä siinä vaiheessa, kun lapset haluaisivat oman nimensä osaksi tutkimusraporttia ja esiintyä kuviensa ja videoidensa tekijöinä – mihin mekin törmäsimme tutkimuspäiväkodeissamme (ks. myös Valkonen 2012, 51–52). Jo tutkimuslupien saaminen sekä tutkimuseettiset ohjeistukset vaativat kuitenkin anonymiteettiä myös sellaisissa tutkimusasetelmissa, joissa ei käsitellä arkaluontoisia teemoja. Tämänkaltaisessa tilanteessa tutkimusraportit voivat siten itse asiassa toimia osallisuuden lisäämisen periaatteen vastaisesti.



Tutkimustiedon ja mediakasvatuksen dialogi

Nykyisessä teknologisoituneessa ja digitalisoituneessa kulttuurissamme mediakasvatus on kasvatusta sekä *mediakulttuurissa* että *mediakulttuuriin* (Pekkala 2016, 11). Fanny Vilmilän raportissa *Media+lapsi+kasvatus: mediakasvatuksen tutkimuksellinen kehittäminen* listaamat kolme lasten ja nuorten mediakulttuurien tutkimuksen määritettä *toimijuus, monimenetelmällisyys ja dialogisuus* pätevät tutkimuksen lisäksi myös mediakasvatukseen: yhteiskunnassamme tarvitaan lasten toimijuutta ja osallisuutta painottavaa, monimenetelmäistä ja dialogista tutkimusta ja mediakasvatusta.

Käsityksemme mukaan dialogi tutkimuksen ja mediakasvatuksen välillä on tiedon monimuotoista palauttamista. Tutkimushankkeemme havainnot siitä, kuinka mediatieto ja mediakulttuuriin osallistuminen jäsentävät lasten vertaissuhteita, ovat tärkeitä myös mediakasvatuksen kontekstissa. Esimerkiksi lasten medialeikkeihin sitoutuu paljon hiljaista tietoa liittyen lasten vertais- ja valtasuhteisiin, median sukupuolittuneisuuteen sekä mediaan liittyviin tunteisiin pelosta innostukseen, joista tässä teoksessa pystyimme tarjoamaan vain suppeita esimerkkejä. Median sukupuolittuneisuus sekä tiettyjen medialeikkien kieltäminen ja toisten salliminen olivat teemoja, joista kävimme keskustelemassa toisessa tutkimuspäiväkodissamme kenttäjaksomme jälkeen. Sukupuolittuneet suhtautumistavat mediakulttuuriin painottavat myös kriittisen medialukutaidon merkitystä mediakasvatuksessa: vaikka olemmekin tässä raportissa painottaneet lasten oman mediatiedon merkitystä mediakasvatuksen lähtökohtana, olisi myös suotavaa, että varhaiskasvatuksessa ohjattaisiin lapsia tulemaan tietoisiksi heille tuotetun kaupallisen mediakulttuurin sukupuoliasetelmista. Tutkimustiedon palauttaminen merkitsee myös tiedon siirtämistä laajempaan lapsia ja mediakulttuureja koskevaan yhteiskunnalliseen keskusteluun, johon tutkijoiden osallistuminen on tärkeää.

Päiväkotien ja tutkijoiden välinen yhteistyö voi myös osaltaan avata uusia näkökulmia siihen, millaista tietoa lasten mediakulttuureista voidaan saada. Miten tieto muuttuu silloin, kun tiedon kerääjänä on lapsille tuttu päiväkodin työntekijä eikä ennalta tuntematon tutkija? Millaista vaikutusta tällä on lasten toimintaan ja toisaalta siihen, miten mediatieto voi tulla aiempaa laajemmin osaksi mediakasvatusta? Millaista vaikutusta systemaattisemmalla, päiväkotien ja tutkijoiden yhteistyönä toteutetulla tiedon keräämisellä ja raportoinnilla voi olla lapsia koskevaan politiikkaan?

Miten tällaisen tiedon lisääminen vaikuttaa siihen, kuinka lapset voivat itse kokea osallisuutta ja asiantuntijuutta tiedon keräämisessä? Näemme että tulevaisuudessa tärkeä pohdinnan paikka on se, miten päiväkotien ja tutkijoiden välistä dialogia vahvistetaan tukemalla molemminpuolista oppimista ja kanssatutkijuutta.

Varhaiskasvattajien kiinnostus ja taito selvittää lasten mediakulttuurin ilmentymiä sekä yhteistyö tutkijoiden kanssa voisivat tuoda lapsen hiljaisen mediatiedon yhteisen keskustelun kohteeksi ja osaksi päiväkodin arjessa tapahtuvaa mediakasvatusta. Uskomme että kun lapselle merkitykselliset kokemukset otetaan mediakasvatuksen lähtökohdaksi ja kun kasvattaja pohdiskelee ja käyttää mediaa yhdessä lapsen kanssa, sekä lapset että aikuiset oppivat ympäröivän maailman asioita median välityksellä – ja mikä tärkeintä, näin opitaan yhdessä siitä, miten suhtautua mediaan, siihen perustavanlaatuisen välittävään tekijään, jonka kautta maailman asiat meille ilmenevät. Samalla haluamme painottaa lasten oikeutta omaan kulttuuriinsa – aivan kaikki mediaan liittyvät leikit ja ilmiöt eivät ulotu keskusteluihin aikuisten kanssa – eikä tarvitsekaan.



Lähteet

- Aaltonen, Sanna & Högbacka, Riitta (2015) Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa Sanna Aaltonen & Riitta Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press, 9–31.
- Aarsand, Pål (2010) Young Boys Playing Digital Games. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5(1), 38–54.
- Ahmed, Sara (2006) *Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Alanen, Leena (2005) Women's Studies / Childhood Studies: Parallels, Links and Perspectives. Teoksessa Jan Mason & Toby Fattore (toim.) *Children Taken Seriously: In Theory, Policy and Practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 31–45.
- Alanen, Ville (2007) Lastentarha- ja luokanopettajaopiskelijat ja mediakasvatus. Käsitteitä mediakasvatuksen tärkeydestä, kokemuksia mediakasvatuksen opinnoista ja toimenpide-ehdotuksia helpottamaan mediakasvatuksen toteuttamista. Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL/ Mediamuffinssi. http://www.mediakasvatus.fi/files/u4/mediamuffinssi_raportti.pdf (Viitattu 19.3.2016).
- Alderson, Priscilla (2008) Children as Researchers. Participation Rights and Research Methods. Teoksessa Allison James & Pia Christensen (toim.) *Research with Children*. 2. painos. Oxon: Routledge, 276–288.
- Alderson, Priscilla & Morrow, Virginia (2004) *Ethics, Social Research and Consulting with Children and Young People*. Essex: Barnado's.
- Allison, Anne (2006) *Millennial Monsters: Japanese Toys and the Global Imagination*. Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press.
- Barker, John & Weller, Susie (2003) 'Never Work with Children?' the Geography of Methodological Issues in Research with Children. *Qualitative Research*, Vol. 3(2), 207–227.
- Buckingham, David (2009) Creative Visual Methods in Media Research: Possibilities, Problems and Proposals. *Media, Culture & Society*, Vol. 31(4), 633–652.
- Buckingham, David (2011) *The Material Child: Growing Up in Consumer Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, David & Burn, Andrew (2007). Game Literacy in Theory and Practice. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, Vol 16(3), 323.
- Buckingham, David & Sefton-Green, Julian (2003) 'Gotta Catch'em All': Structure, Agency & Pedagogy Children's Media Culture. *Media, Culture & Society*, Vol. 25(3), 379–399.
- Burke, Catherine (2008) Play in Focus: Children's Visual Voice in Participative Research. Teoksessa Pat Thomson (toim.) *Doing Visual Research with Children and Young People*. London & New York: Routledge, 23–36.
- Cahill, Caitlin (2007) Doing Research with Young People: Participatory Research and the Rituals of collective Work. *Children's Geographies*, 5(3), 297–312.



- Chaudron, Stephanie (2015) *Young Children (0–8) and Digital Technology: A Qualitative Exploratory Study across Seven Countries*. European Commission, Joint Research Centre, Institute for the Protection and Security of the Citizen, Report EUR 27052 EN.
- Christensen, Pia & Prout, Alan (2002) Working With Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, Vol. 9(4), 477–497.
- Clifford, James (1986) Introduction: Partial Truths. Teoksessa Clifford, James & George E. Marcus (toim.): *Writing Culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Coates, Elizabeth & Coates, Andrew (2006) Young Children Talking and Drawing. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 14(3), 221–241.
- Collier, John Jr. (1967) *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cook, Tina & Hess, Else (2007) What the Camera Sees and from Whose Perspective: Fun Methodologies for Engaging Children in Enlightening Adults. *Childhood*, Vol. 14(1), 29–45.
- Corsaro, William A. (1985) *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood: Ablex.
- Darbyshire, Philip, MacDougall, Colin & Schiller, Wendy (2005) Multiple Methods in Qualitative Research with Children: More Insights or Just More? *Qualitative Research*, Vol. 5(4), 417–436.
- De Lauretis, Teresa (2004) *Isepäinen vietti: Kirjoituksia sukupuolesta, elokuvasta ja seksuaalisuudesta*. Suom. Tutta Palin & Kaisa Sivenius. Toim. Anu Koivunen. Jyväskylä: Gummerus.
- Drew, Sarah & Guillemin, Marilyn (2014) From Photographs to Findings: Visual Meaning-making and Interpretive Engagement in the Analysis of Participant-generated Images. *Visual Studies*, Vol 29(1), 54–67.
- Eder, Donna & Fingerson, Laura (2002) Interviewing Children and Adolescents. Teoksessa Jaber F. & James A. Holstein (toim.) *Handbook of Interview Research. Context & Method*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Einasdottir, Johanna, Dockett, Sue & Perry, Bob (2009) Making Meaning: Children's Perspectives Expressed through Drawings. *Early Child Development and Care*, Vol. 179(2), 217–232.
- Engel, Susan (1995) *The Stories Children Tell: Making Sense of Narratives of Childhood*. New York: Freeman.
- Enguix, Begony (2014) Negotiating the Field: Rethinking Ethnographic Authority, Experience and the Frontiers of Research. *Qualitative Research*, Vol. 14(1): 79–94.
- Ermi, Laura & Mäyrä, Frans (2007) Fundamental Components of the Gameplay Experience: Analysing Immersion. Teoksessa Suzanne De Castell & Jennifer Jenson (toim.) *Worlds in Play: International Perspectives on Digital Games Research*. New York: Peter Lang Publishing Inc., 37–53.
- Eskelinen, Kristiina (2015) 'Iltapäivätoiminnan osallistumisen tilat ja puhuvat kuvat', *Nuorisotutkimus* 30 (1), 20–34.
- Eskola, Antti & Suoranta, Juha (1998) *Jobdatus laadulliseen tutkimukseen*. (3. painos) Tampere: Vastapaino.
- Farthing, Rhys (2012) Why Youth Participation? Some Justifications and Critiques of Youth Participation Using New Labour's Youth Policies as a Case Study. *Youth & Policy*, 109, 71–97.

- Gallacher, Lesley-Anne & Gallagher, Michael (2008) Methodological Immaturity in Childhood Research: Thinking through 'Participatory Methods'. *Childhood*, Vol. 15(4), 499–516.
- Garbarino, James, Stott, Frances M. & Faculty of the Erikson Institute (1989) *What Children Can Tell Us: Eliciting, Interpreting and Evaluating Information from Children*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Ginsberg, Herbert P. (1997) *Entering Child's Mind: The Clinical Interview in Psychological Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldman, Jaquelin, L'Engle Stein, Claudia & Guerry, Shirley (1983) *Psychological Methods of Child Assessment*. New York: Brunner/Mazel Publishers.
- Gorton, Kristyn (2007) Theorizing Emotion and Affect: Feminist Engagements. *Feminist Theory*, Vol. 8(3): 333–348.
- Griffiths, Merris (2013) Locating Commercial Media in Children's Everyday Lives: A Comparative Study of Free-time Activity Preferences in the UK and USA. *Journal of Audience & Reception Studies*, Vol. 10(2), 3–21.
- Grover, Sonja (2004) Why Won't They Listen to Us? On Giving Power and Voice Children's Participating in Social Research. *Childhood*, Vol. 11(1), 81–93.
- Hammersley, Martyn & Paul Atkinson (2007) *Ethnography: Principles in Practice*. London & New York: Routledge.
- Hadley, Kathryn Gold & Nenga, Sandi Kawecka (2004) From Snow White to Digimon: Using Popular Media to Confront Confucian Values in Taiwanese Peer Culture. *Childhood*, Vol. 11(4), 515–536.
- Hannerz, Ulf (2003) Being There... and There... and There! Reflections on Multi-site Ethnography. *Ethnography*, Vol. 4(2), 201–216.
- Happo, Iris (2006) *Varhaiskasvattajan asiantuntijuus: Asiantuntijaksi kehityminen Lapin läänissä*. Acta Universitatis Lapponiensis 98. Lapin yliopisto.
- Harden, Jeni, Scott, Sue, Backett-Milburn, Kathryn & Jackson, Stevi (2000) Can't Talk, Won't Talk?: Methodological Issues in Researching Children. *Sociological Research Online*, Vol. 5(2).
- Harper, Douglas (2012) *Visual Sociology*. New York & London: Routledge.
- Hermanfors, Kaisu & Eskelinen, Mervi (2016) Varhaiskasvatuksen nykytila. *Kasvatus* 47 (1), 70–75.
- Higgins, Jane & Nairn, Karen & Sligo, Judiht (2007) Peer Research with Youth. Negotiating (Sub)cultural Capital, Place and Participation in Aotearoa/ New Zealand. Teoksessa Sara Kindon & Rachel Pain & Mike Kesby (toim.) *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting People, Participation and Place*. Abingdon: Routledge, 104–111.
- Hill, Malcolm, Laybourn, Ann & Borland, Moira (1996) Engaging with Primary-aged Children about Their Emotions and Well-being: Methodological Considerations. *Children & Society*, Vol. 10 (2), 129–144.
- Hirsjärvi, Sirkka (1980) *Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitteet: Teoreettinen tarkastelu*. University of Jyväskylä Department of Education. Research reports 88/1980.
- Holland, Sally & Renold, Emma & Ross, Nicola J. & Hillman, Alexandra (2010) Power, Agency and Participatory Agendas: A Critical Exploration of Young People's Engagement in Participative Qualitative Research. *Childhood* 17(3): 360–375.



- Hollo, Juho August (1952) *Kasvatuksen maailma*. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Holoway, Donell & Green, Lelia & Livingstone, Sonia (2013) *Zero to Eight: Young Children and Their Internet Use*. London: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science. http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf (Viitattu 15.5.2016).
- Holloway, Sarah L. & Valentine, Gill (2003) *Cyberkids: Children in the Information Age*. London & New York: Routledge & Falmer.
- Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. (2005) Interpretive Practice and Social Action. Teoksessa Norman K. Dezin & Yvonna S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3. painos) Thousand Oaks, CA: Sage, 483–506.
- Honkasalo, Marja-Liisa (2008) *Reikä sydämessä: Sairaus pohjoiskarjalaisessa maisemassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Honkasalo, Marja-Liisa (2004) ”Elämä on ahasta täällä”: Otteita maailmasta joka ei pidä kiinni. Teoksessa Honkasalo, Marja-Liisa et al. (toim.): *Arki satuttaa: Kärsimyksiä suomalaisessa nykypäivässä*. Tampere: Vastapaino, 51–81.
- Hujala, Eeva & Backlund-Smulter, Therese & Koivisto, Päivi & Parkkinen, Hely & Sarakorpi, Hanna & Suortti, Outi & Niemelä, Tarja & Kuronen, Ilpo & Knubb-Manninen, Gunnel & Smeds-Nylund Ann-Sofie & Hietala, Risto & Korkeakoski, Esko (2012) *Esiopetuksen laatu. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 61*. http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_61.pdf (Viitattu 19.3.2016).
- Hunleth, Jean (2011) Beyond on or with: Questioning Power Dynamics and Knowledge Production in ‘Child-oriented’ Research Methodology. *Childhood* 18(1), 81–93.
- Hyvä medialukutaito: Suuntaaviivat 2013–2016*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:11. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Hänninen, Riitta (2003) *Leikki, ilmiö ja käsite*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 76. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Järventie, Irmeli (2006) Teorioiden ja metodien lapset: oikean ja väärän tuloksen dilemma tutkimuksessa. Teoksessa Irmeli Järventie, Miia Lähde & Juulia Paavonen (toim.) *Lapsuus ja kasvuympäristöt -tutkimuksen kuvia*. Helsinki: Yliopistopaino, 15–40.
- Kalliala, Marjatta (1999) *Enkeliprinsessa ja itsari liukumässä: Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, Kirsti & Harju-Luukkainen, Heidi & Juntunen, Armi & Kainulainen, Sakari & Kaulio-Kuikka, Kati & Mattila, Virpi & Rantala, Krister & Ropponen, Markus & Rouhiainen-Valo, Tuula & Sirén-Aura, Monica & Goman, Jani & Mustonen, Kirsi & Smeds-Nylund, Ann-Sofie (2013) *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa: Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013. http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf (Viitattu 19.3.2016).
- Kaukko, Mervi (2015a) *Participation In and Beyond Liminalities: Action Research with Unaccompanied Asylum-seeking Girls*. University of Oulu: Faculty of Education.
- Kaukko, Mervi (2015b) *The P, A and R of Participatory Action Research with Unaccompanied Girls*. *Educational Action Research*, (Published online: 30 July 2015). URI: <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2015.1060159>: 1–17.

- Keane, Webb (2005) Signs Are not the Carb of Meaning: On the Social Analysis of Material Things. Teoksessa Miller, David (toim.): *Materiality*. Durham & London: Duke University Press.
- Kellog, Rhonda (1969) *Analysing Children's Art*. Palo Alto, CA: National Press Books.
- Kiilakoski, Tomi (2014) *Koulu on enemmän: Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 155. Tampere: Juvenes Print.
- Kiilakoski, Tomi & Rautio, Pauliina (2015) Viivojen jäljet: Piirtäminen aineiston tuottamisen menetelmänä. Teoksessa Marleena Mustola, Johanna Mykkänen, Marja Leena Böök & Antti-Ville Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 170, 77–88.
- Kiilakoski, Tomi & Suurpää, Leena (2012) Meidän on opittava olemaan luovia kriittisellä tavalla: Keskustelu Debbie Watsonin kanssa. *Nuorisotutkimus* 32 (3), 57–66.
- Kinnunen, Susanna (2015) Kato papukaija! Spontaanit piirustushetket lapsen ja tutkijan kohtaamisen ja tiedonrakentamisen tilana. Teoksessa Marleena Mustola, Johanna Mykkänen, Marja Leena Böök & Antti-Ville Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 170, 35–45.
- Kirmanen, Tiina (1999) Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena: Kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa Isto Ruoppila, Eeva Hujala, Kirsti Karila, Jarmo Kinos, Pirkko Niiranen & Mikko Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus, 194–217.
- Kirmanen, Tiina (2000) *Lapsi ja pelko: Sosiaalipsykologinen tutkimus 5–6-vuotiaiden lasten peloista ja pelonhallintakeinoista*. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Koivula, Merja & Mustola, Marleena (2015) Leikisti pelissä – pohdintaa lasten digitaalisesta leikistä. *Pelitutkimuksen vuosikirja 2015*, 39–53.
- Koivunen, Anu (2004) Mihin katse kohdistuu? Feministisen elokuvatutkijan metodologinen itserefleksio. Teoksessa Liljeström, Marianne (toim.): *Feministinen tietäminen: Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 228–251.
- Koivunen, Anu (2008) Affektin paluu? Tunneongelma suomalaisessa mediatutkimuksessa. *Tiedotustutkimus*, 3/2008, 5–24.
- Kontturi, Katve-Kaisa & Taira, Teemu (2007) Affekti: Käsitteen säikeet, keskustelun lonkerot. *Niin & Näin* 2/2007, 43–45.
- Komulainen, Sirkka (2007) The Ambiguity of the Child's 'Voice' in Social Research. *Childhood*, Vol. 14 (1), 11 - 28.
- Kotilainen, Sirkku (toim. 2011) *Lasten mediabarometri 2010: 0–8-vuotiaiden lasten mediankäyttö Suomessa*. Mediakasvatusseura: Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2011.
- Kotilainen, Sirkku & Suoninen, Annikka (2014) Tyttöjen ja poikien nettikulttuurit mediakasvatuksen haasteena. Teoksessa Reijo Kupiainen, Sirkku Kotilainen, Kaarina Nikunen & Annikka Suoninen (toim.) *Lapset netissä: puheenvuoroja lasten ja nuorten netin käytöstä ja riskeistä*. Helsinki: Mediakasvatusseura, 16–24.
- Krafl, Peter (2013) Beyond 'Voice', Beyond 'Agency', Beyond 'Politics'? Hybrid Childhoods and some Critical Reflections on Children's Emotional Geographies. *Emotion, Space and Society* Vol. 9, 13–23.



- Kronqvist, Eeva-Liisa & Kumpulainen, Kristiina (2011) *Lapsuuden oppimisympäristöt: Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOY.
- Kullman, Kim (2015) *Mobility Experiments: Learning Urban Travel with Children in Helsinki*. Helsinki: Unigrafia.
- Kullman, Kim & Strandell, Harriet & Haikkola, Lotta (2012) Lapsuuden muuttuvat tilat: Näkökulmia lapsuuteen 2000-luvulla. Teoksessa Harriet Strandell, Lotta Haikkola & Kim Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino, 9–26.
- Kumpulainen, Kristiina, Mikkola, Anna & Salmi, Saara (2015) Osallistava visuaalinen tutkimus ja lapsen äänen tavoittaminen. Teoksessa Marleena Mustola, Johanna Mykkänen, Marja Leena Böök & Antti-Ville Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 170, 136–145.
- Kupiainen, Reijo (2013) Diginatiivit ja käyttäjälähtöinen kulttuuri. Wider Screen 1/2013. <http://widerscreen.fi/numerot/2013-1/diginatiivit/> (Viitattu 1.5.2016).
- Kupiainen, Reijo (2014) EU Kids Online: Suomalaislasten netin käyttö, riskit ja mahdollisuudet. Teoksessa Reijo Kupiainen, Sirkku Kotilainen, Kaarina Nikunen & Annikka Suoninen (toim.) *Lapset netissä: puheenvuoroja lasten ja nuorten netin käytöstä ja riskeistä*. Helsinki: Mediakasvatusseura, 6–15.
- Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara & Suoranta, Juha (2007) Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Julkaisussa Heikki Kynäslähti & Reijo Kupiainen & Miika Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. Helsinki: Mediakasvatusseura, s. 3–26. <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf> Luettu 20.3.2016.
- Kuuluu kuvaan –hanke: Mediakasvatus osaksi varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Hankeraportti. Helsinki: Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus MEKU ja Kulttuuri-politiittisen tutkimuksen edistämisyhtiö Cupore. <http://www.mediataitokoulu.fi/kuuluukuvaanraportti.pdf> (Viitattu 11.6.2016).
- Kuusisto-Arponen, Anna-Kaisa & Laine, Markus (2015) Leikkien ajateltu – piirtäen tehty: Esikoululaiset leikkipuistoa suunnittelemassa. Teoksessa Marleena Mustola & Johanna Mykkänen & Marja Leena Böök & Antti-Ville Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkoston/ Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 170. Helsinki: Unigrafia, 93–104.
- Käyhkö, Mari (2006) *Siivoojaksi oppimassa: etnografinen tutkimus työläistyöstä pubdis- tusspalvelualan koulutuksessa*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lahikainen, Anja Riitta (2015) Media lapsiperheen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Teoksessa Anja Riitta Lahikainen, Tiina Mälkiä & Katja Repo (toim.) *Media lapsiperheessä*. Tampere: Vastapaino, 15–39.
- Lahikainen, Anja Riitta, Kraav, Inger & Maijala, Leena (1995) *Lasten turvattomuus Suomessa ja Virossa: 5–12-vuotiaiden lasten huolien ja pelkojen vertaileva tutkimus*. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 25.
- Lahikainen, Anja Riitta, Mälkiä, Tiina & Repo, Niina (2015) Johdanto. Teoksessa Anja Riitta Lahikainen, Tiina Mälkiä & Katja Repo (toim.) *Media lapsiperheessä*. Tampere: Vastapaino, 11–14.

- Lappalainen, Sirpa (2006) *Kansallisuus, etnisyyt ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Latour, Bruno & Steve Woolgar (1986) *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Law, John & John Urry (2004) Enacting the Social. *Economy & Society*, 33(3): 390–410.
- Lehtonen, Turo-Kimmo (2008) *Aineellinen yhteisö*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Leinonen, Jonna & Sintonen, Sara (2014) Productive Participation – Children as Active Media Producers in Kindergarten. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9 (3), s. 216–237.
- Leitch, Ruth (2008) Creatively researching children’s narratives through images and drawings. Teoksessa Par Thomson (toim.) *Doing visual research with children and young people*. London & New York: Routledge, 37–56.
- Lipponen, Lasse & Rajala, Antti & Hilppö, Jaakko (2014) Kuka pelaa ja kenen säännöllä? Ajatuksia pelien pedagogisista seurauksista. Teoksessa Leena Krokfors & Marjaana Kangas & Kaisa Kopisto (toim.) *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisyyt ja leikillisyyt oppimisessa*. Tampere: Vastapaino, 145–152.
- Livingstone, Sonia, Haddon, Leslie & Görzig, Anke (toim.) (2012) *Children, Risk and Safety on the Internet: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*. Bristol: Policy Press. Chapter abstracts: <http://eprints.lse.ac.uk/44761/>
- Livingstone, Sonia, Haddon, Leslie, Görzig, Anke, & Ólafsson, Kjartan with members of the EU Kids Online Network (2011). *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children*. Full findings. <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>
- Livingstone, Sonia, Mascheroni, Giovanna, Ólafsson, Kjartan & Haddon, Leslie with the networks of EU Kids Online and Net Children Go Mobile (2014) *Children’s Online Risks and Opportunities: Comparative Findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile*. <http://eprints.lse.ac.uk/60513/>
- Lundy, L. & McEvoy, L. (2012) Children’s Rights and Research Processes: Assisting Children to (In)formed Views. *Childhood* Vol. 19 (1), 129–144.
- Mannion, Greg (2007) Going Spatial, Going Relational: Why ”Listening to Children” and Children’s Participation Needs Reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Vol. 28 (3), 405–420.
- Marsh, Jackie (2012) Children as Knowledge Brokers of Playground Games and Rhymes in the New Media Age. *Childhood*, 19(4), 508–522.
- Matikkala, Ulla & Lahikainen, Anja Riitta (2005) Pelit, tietokone ja kännykkä lasten sosiaalisissa suhteissa. Teoksessa Anja Riitta Lahikainen, Pentti Hietala, Tommi Inkinen, Marjatta Kangassalo, Riikka Kivimäki & Fran Mäyrä (toim.) *Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus, 92–109.
- Mauthner, Melanie (1997) Methodological Aspects of Collecting Data from Children: Lessons from Three Research Processes. *Children & Society*, Vol 11(1), 16–28.
- Mayer, Sophie (2016) *Political Animals. The New Feminist Cinema*. London & New York: I.B. Tauris.
- Meriläinen, Mikko (2016) Toimiva pelikasvatus rakentuu pelisivestykselle. Teoksessa Leo Pekkala & Saara Salomaa & Sanna Spišák (toim.) *Monimuotoinen mediakasvatus*. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2016, 92–109.



- Mertala, Pekka (2015a) Kolmas tila suhteisuuden näyttämönä – mediaviitteet ja läheisten nimet yhteisöllisyyden osoittajina esiopetusikäisten lasten luovassa kirjoittamisessa. *Media & viestintä*, 38(1), 40–56.
- Mertala, Pekka (2015b) Tieto- ja viestintäteknikka ja työssä oppiminen - (mikro)ker-
tomuksia esiopetuksesta. *Aikuiskasvatus*, 35(3), 189–198.
- Mertala, Pekka & Pekkarinen, Asko (2015) *Oulun kaupungin päiväkotien tieto- ja vies-
tintäteknikkakartoitus*. Julkaisematon raportti.
- Mertala, Pekka & Karikoski, Hannele & Tähtinen, Liisa & Sarenius, Vesa-Matti (2016)
The Value of Toys: 6–8-year-old Children’s Toy Preferences and Functional Analysis
of Popular Toys. *International Journal of Play*, 5(1), 11–27.
- Mertala, Pekka & Salomaa, Saara (2016) Kasvatukseen näkökulma varhaisvuosien
mediakasvatukseen. Teoksessa Leo Pekkala & Saara Salomaa & Sanna Spišák (toim.)
Monimuotoinen mediakasvatus. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja
1/2016, 154–174.
- Mustola, Marleena & Mykkänen, Johanna & Böök, Marja Leena & Kärjä, Antti-Ville
(2015) Johdanto. Teoksessa Marleena Mustola, Johanna Mykkänen, Marja Leena
Böök & Antri-Ville Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutki-
muksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 170.
- Mustola, Marleena & Mykkänen, Johanna & Böök, Marja Leena & Kärjä, Antti-Ville
(toim. 2015) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Nuorisotut-
kimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 170.
- Nayak, Anoop & Kehily, Mary Jane (2008) *Gender, Youth and Culture: Young Mascu-
linities and Femininities*. New York: Palgrave Macmillan.
- Noppiari, Elina & Uusitalo, Niina & Kupiainen, Reijo & Luostarinen, Heikki (2008)
”Mä oon nyt online”: Lasten ja nuorten mediaympäristö muutoksessa. Tampereen
yliopisto, Tiedotusopin laitos. Julkaisuja Sarja A. 104/2008 [http://tampub.uta.fi/
bitstream/handle/10024/65730/978-951-44-7293-0.pdf;sequence=1](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65730/978-951-44-7293-0.pdf;sequence=1)
- Noppiari, Elina (2014) Mobiilimuksut: Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos,
osa 3. Journalismin, median ja viestinnän tutkimuskeskus COMET, Tampereen
yliopisto. <http://www.uta.fi/cmt/index/mobiilimuksut.pdf>
- Noppiari, Elina & Kupiainen, Reijo & Uusitalo, Niina (2016) Talk to me! Possibilities
of constructing children’s voices in the domestic research context. *Childhood* 1–16.
- Nyysölä, Niina (2015) Kuva puhututtaa. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M.L.
Böök & A-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*.
Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 170, 25–34.
- Ojanen, Karoliina (2011) Katsaus tyttö tutkimuksen suomalaisen historiaan ja keskus-
teluihin. Teoksessa Karoliina Ojanen, Heta Mulari & Sanna Aaltonen (toim.) *Entäs
tytöt: johdatus tyttö tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino & Helsinki: Nuorisotutki-
musseura/Nuorisotutkimusverkosto, 9–44.
- Ojanen, Karoliina (2011) *Tyttöjen toinen koti: Etnografinen tutkimus tyttö kulttuurista
raikasustallilla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Opetushallitus (2014) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet
2014: 94. [http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_ope-
tussuunnitel-
man_perusteet_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitel-
man_perusteet_2014.pdf) (Viitattu 11.6.2016).

- Opetushallitus (2016) *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteluonnos*.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2013) Mediakasvatus kuntien varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:10. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm10.pdf?lang=fi> (Viitattu 11.6.2016).
- Paavonen, Juulia E. & Roine, Mira & Korhonen, Piia & Valkonen, Satu & Partanen, Jukka & Lahikainen, Anja Riitta (2011) Media ja lasten hyvinvointi. *Duodecim* 127:15, 1563–70.
- Paju, Elina (2013) *Lasten arjen ainekset: Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Paju, Elina (2015) Kuvallisuudet, osallisuus ja eettisyys lasten parissa tehtävässä tutkimuksessa. Teoksessa Marleena Mustola, Johanna Mykkänen, Marja Leena Böök & Antti-Ville (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 170, 119–127.
- Palsa, Lauri & Pääjärvi, Saara & Tossavainen, Tommi & Pekkala, Leo (2014) Mediakasvatushankkeet 2009–2014: Selvitys opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalla rahoitetuista hankehakemuksista. Helsinki: Kansallinen audiovisuaalinen instituutti. https://kavi.fi/sites/default/files/documents/kavi_selvitys_mediakasvatushankkeet_2009-2013.pdf Luettu 20.3.2016
- Palsa, Lauri & Ruokamo, Heli (2015) Behind the Concepts of Multiliteracies and Media Literacy in the Renewed Finnish Core Curriculum: A Systematic Literature Review of Peer-reviewed Research. *Seminar.net – International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning* 11(2): 101–119.
- Parkinson, Debra D. (2001) Securing Trustworthy Data from an Interview Situation with Young Children: Six Integrated Interview Strategies. *Child Study Journal*, Vol 31(3), 137–156.
- Pauwels, Luc (2015) 'Participatory' Visual Research Revisited: A Critical-constructive Assessment of Epistemological, Methodological and Social Activist Tenets. *Ethnography*, Vol. 16(1): 95–117.
- Pekkala, Leo (2016) Esipuhe. Teoksessa Leo Pekkala, Saara Salomaa & Sanna Spisak: *Monimuotoinen mediakasvatus*. Helsinki: Kansallinen Audiovisuaalinen Instituutti, Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2016, 8–17.
- Pekkala, Leo & Pääjärvi, Saara & Palsa, Lauri & Korva, Saana & Löfgren, Anu (2013) *Katsaus suomalaisen mediakasvatustutkimuksen kenttään: Selvitys kotimaisesta mediakasvatukseen liittyvästä tutkimuksesta erityisesti opinnäytteiden ja journaliartikkeleiden osalta pääosin vuosien 2007–2012 ajalta*. Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus MEKU ja Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö.
- Pennanen, Lea (2015) Lapsen toimijuuden tarkastelua visuaalisen aineiston avulla. Teoksessa Marleena Mustola & Johanna Mykkänen & Marja Leena Böök & Antti-Ville Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkoston/ Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 170. Helsinki: Unigrafia, 105–118.
- Pennanen, Suvi (2009) Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 182–206.
- Pink, Sarah (2013) *Doing visual ethnography*. London: Sage.



- Premsky, Marc (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*, Vol 9(5), 1–6
- Prout, Alan (2005) *The Future of Childhood*. New York: Rutledge.
- Punch, Samantha (2002) Interviewing Strategies with Young People: The 'Secret-box', Stimulus Material and Task-based Activities. *Children & Society*, Vol. 16(1), 45–56.
- Pyry, Noora (2012) Nuorten osallisuus tutkimuksessa. Menetelmällisiä kysymyksiä ja vastausyriksiä. *Nuorisotutkimus* 30 (1), 35–53.
- Pyry, Noora (2015) *Hanging out with Young People, Urban Spaces and Ideas: Openings to Dwelling, Participation and Thinking*. Unigrafia, Helsinki.
- Pääjärvi, Saara (2012) Johdanto: Lapsilähtöistä ja osallistavaa mediakasvatusta. Teoksessa Saara Pääjärvi (toim.) *Lasten mediabarometri 2011: 7–11-vuotiaiden lasten mediankäyttö ja kokemukset mediakasvatuksesta*. Helsinki: Mediakasvatusseura, 6–8.
- Pääjärvi, Saara (toim.) (2012) *Lasten mediabarometri 2011: 7–11-vuotiaiden lasten mediankäyttö ja kokemukset mediakasvatuksesta*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2012.
- Pääjärvi, Saara, Hoppo, Hanna & Pekkala, Leo (2012) *Lapsiperheiden mediakysely 2012: 0–12-vuotiaiden lasten mediankäyttö ja kotien mediakasvatus huoltajien kuvaamina*. Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus / Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämiskeskus.
- Pääjärvi, Saara & Mertala, Pekka (2015) Media Education and ICT in Kindergarten Teacher Education. Poster EECERA tutkimuskonferenssissa Barcelona 7.–8.9.2015. https://kavi.fi/sites/default/files/documents/mertala_paajarvi_2015_a4.pdf (Viitattu 20.3.2016).
- Pääjärvi, Saara & Sommers-Piironen, Johanna (2013) Mediakasvatus kuuluu kuvaan varhaiskasvatuksessa. Kokemusten jakamista ja toimintamalleja varhaisen mediakasvatuksen yhteiseen kehittämiseen. Helsinki: Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus MEKU. <http://www.mediataitokoulu.fi/kuuluukuvaan.pdf> (Viitattu 11.6.2016).
- Rantala, Leena (2011) Finnish Media Literacy Education Policies and Best Practices in Early Childhood Education and Care Since 2004. *Journal of Media Literacy Education*, 3(2). <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol3/iss2/7> Luettu 20.3.2016.
- Repo, Katja & Nätti, Jouko (2015) Lapset ja nuoret yksin ja yhdessä median parissa. Teoksessa Anja Riitta Lahikainen, Tiina Mälkiä & Katja Repo (toim.) *Media lapsiperheessä*. Tampere: Vastapaino, 108–131.
- Ruckenstein, Minna (2010) Toying With the World: Children, Virtual Pets and the Value of Mobility. *Childhood*, 17(4), s. 500–513.
- Ruckenstein, Minna (2013) *Lapsuus ja talous*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saarikoski, Helena (2009) *Nuoren naisellisuuden koreografioita: Spice Girlsin fanit tyttöiden tekijöinä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Salomaa, Saara (2016) Mediakasvatustietoisuuden jäsentäminen varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*. 5 (1), 136–161.
- Sintonen, Sara, Ohls, Olli, Kumpulainen, Kristiina & Lipponen, Lasse (2015) *Mobiilioppiminen ja leikkivä lapsi*. Helsingin yliopisto: Opettajainkoulutuslaitos.
- Skeggs, Beverley (1997) *Formations of Class and Gender*. London: Sage.
- Smith, R., M. Monaghan and B. Broad (2002) Involving Young People as Co-researchers: Facing up to the Methodological Issues. *Qualitative Social Work* 1(2), 191–207.

- Stakes (2005) *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Stakes: Oppaita 56.
- Stanczak, Gregory C (2007) Introduction: Images, Methodologies, and Generating Social Knowledge. Teoksessa Gregory C Stanczak (toim.) *Visual Research Methods*. London: Sage, 1–22.
- Strandell, Harriet (1994) Sociala mötesplatser och barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, Harriet (2010) Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Hanna Lagström, Tarja Pösö, Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 92–112.
- Strandell, Harriet (2012) *Lapset iltapäivätoiminnassa: Koululaisten valvottu vapaa-aika*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoninen, Annikka (2008) Mediakasvatus päiväkodissa ja esiopetuksessa: Mediakasvatuksen tilan ja Mediamuffinssi-oppimateriaalien käyttöönoton arviointi syksyllä 2007. Mediamuffinssi-hanke ja Jyväskylän yliopiston nykykulttuurin tutkimuskeskus. https://staff.jyu.fi/Members/kuilju/mediakasvatus_paivakodissaRaportti.pdf (Viitattu 20.3.2016).
- Suoninen, Annikka (2013) *Lasten mediabarometri 2012: 10–12-vuotiaiden tyttöjen ja poikien mediankäyttö*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 62.
- Suoninen, Annikka (2014) *Lasten Mediabarometri 2013: 0–8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010*. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura julkaisu 149. Helsinki: Unigrafia.
- Säkkinen, Salla. & Kuoppala, Tuula (2015) *Lasten päivähoito 2014*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisu 28/2015. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2015122325274> (Viitattu 20.3.2016).
- Tani, Sirpa & Ameel, Lieven (2015) Nuoret visuaalisten aineistojen tuottajina ja kuluttajina – esimerkkinä parkour, Teoksessa Marleena Mustola & Johanna Mykkänen & Marja Leena Böök & Antti-Ville Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkoston/ Nuorisotutkimusseuran julkaisu 170. Helsinki: Unigrafia, 149–158.
- Thomas, Nigel & O’Kane, Claire (1998) The Ethics of Participatory Research with Children. *Children and Society*, 12(5), 336–48.
- Thomson, Pat (2008) Children and Young People: Voices in Visual Research. Teoksessa Pat Thomson (toim.) *Doing Visual Research with Children and Young People*. London & New York: Routledge, 1–20.
- Thorne, Barrie (1993) *Gender Play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Tolonen, Tarja (2001) *Nuorten kulttuurit koulussa: Ääni, tila ja sukupuolen arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Uusitalo, Niina, Vehmas, Susanna & Kupiainen, Reijo (2011) *Naamatusten verkossa: Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 2*. Tampereen yliopisto, Viestinnän, median ja journalismin yksikkö.
- Valkonen, Satu (2012) *Television merkitys lasten arjessa*. Tampere: Tampere University Press.



- Viljamaa, Elina & Kinnunen, Susanna (2016) Ymmärrätkö? Teoksessa Liisa Karlsson & Anna-Maija Puroila & Eila Estola (toim.) *Välkkeitä, valoja ja varjoja – kertomuksia lasten hyvinvoinnista*. Oulu: N-Y-T NYT Oy, 36–51.
- Vilmilä, Fanny (2014) *Media+lapsi+kasvatus: Mediakasvatuksen tutkimuksellinen kehittäminen*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto: Julkaisuja 157, verkkojulkaisuja 80.
- Vuorisalo, Mari (2009) Ken leikkiin ryhtyy: Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 156–181.
- Välimäki, Anna-Leena & Ojala, Varpu (toim. 2008) *Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Stakes & Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke.
- Walamies, Terhi (2010) Lasten havainnointien ja haastatteluiden antia. Teoksessa Sirkku Kotilainen (toim.) *Lasten mediabarometri 2010: 0–8-vuotiaiden lasten mediankäyttö Suomessa*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2011.
- Waksler, Frances Chaput (1991) Studying Children: Phenomenological Insights. Teoksessa Frances Chaput Waksler (toim.) *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. London: Falmer Press, 60–69.
- Willett, Rebekah (2015) Children’s Media-referenced Games: The Lived Culture of Consumer Texts on a School Playground. *Children & Society*, 29 (5), 410–420.
- Winstone, N., Huntington, C., Goldsack, L., Kyrou, E. & Millward, L. (2014) Eliciting Rich Dialogue Through the Use of Activity-oriented Interviews: Exploring Self-Identity in Autistic Young People. *Childhood* Vol 2. (2), 190–206.
- Ylönen, Suvi (2012) Sallittua, salaista vai kiellettyä? Lasten medialeikkilasta käydyt neuvottelut päiväkodissa. Teoksessa Harriet Strandell, Lotta Haikkola & Kim Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino, 85–115.
- Zichermann, Gabe & Cunningham, Christopher (2011) *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O’Reilly Media, Inc.

Kirjoittajat

Heli Hemilä (KM, LTO) on Helsingin eurooppalaisen koulun esikoulun opettaja, joka tällä hetkellä työskentelee projektityöntekijänä Helsingin varhaiskasvatusvirastossa. Hän haluaa kehittää erityisesti lasten ilmaisu- ja tuottamista rikastuttavia pedagogisia toimintatapoja pienten lasten opetuksessa ja kasvatuksessa.

Annukka Lehtikangas (VTM) toimi korkeakouluharjoittelijana ja tutkimusavustajana Nuorisotutkimusverkostossa Lasten mediakulttuurit-tutkimushankkeessa (2015-2016). Mediakulttuuri on keskeisellä sijalla myös hänen pro gradu -tutkielmassaan *Tyttöjen ystävyyskulttuurisia esityksiä*, jossa hän tutki, miten nuoret tytöt muodostavat ja ylläpitävät ystävyys-suhteitaan kasvokkain ja verkossa. Lehtikangas työskentelee projektisihteerinä Suomen Opiskelija-Allianssi – OSKU ry:ssä AMIS-tutkimushankkeessa, jossa tarkastellaan ammattiin opiskelevien mielipiteitä, arvoja ja asenteita.

Pekka Mertala (KM, LTO) toimii väitöskirjatutkijana ja tuntiopettajana Oulun Yliopistossa. Hänen mielenkiinnon kohteitaan ovat varhaiskasvatuksen digitalisaation pienet ja vaihtoehtoiset kertomukset.

Heta Mulari (FT) toimii tutkijana Nuorisotutkimusverkostossa. Hän oli Lasten mediakulttuurit -hankkeen vastaavana tutkijana (2015–2016) ja työskentelee tällä hetkellä Koneen säätiön rahoittamassa Diginuoruus mediakaupungissa -tutkimushankkeessa. Mulari on kiinnostunut lasten ja nuorten mediakulttuureista, urbaanista etnografiasta ja feministisestä elokuvatutkimuksesta.

Elina Paju (VTT) toimii tutkijatohtorina Helsingin yliopiston sosi-aalitieteiden laitoksella, sosiologian oppiaineessa. Hänen etnografinen väitöskirjatutkimuksensa tarkasteli päiväkodin arkea aineellisuuden ja ruumiillisuuden näkökulmista. Paju on innostunut laadullisten menetelmien, erityisesti etnografian kehittämisestä ja koettelusta.



Saara Salomaa (KM) toimii Kansallisessa audiovisuaalisessa instituutissa mediakasvatuksen erityisasiantuntijana ja Tampereen yliopistossa väitöskirjatutkijana. Salomaa on kiinnostunut pienten lasten mediakasvatuksesta erityisesti kasvattajien ammatillisuuden sekä lasten mediankäytön ja mediasuhteiden näkökulmista.

Johanna Sommers-Piironen (KM, LTO) on mediakasvatuksen asiantuntija ja kouluttaja, joka työskentelee tällä hetkellä projektivastaavana Helsingin varhaiskasvatusvirastossa. Hän pyrkii työssään innostamaan, tukemaan ja opastamaan lasten kanssa mediakulttuurissa työskenteleviä ammattilaisia osallistaviin, yhteisöllisiin ja osaamisen jakamista edistäviin työtapoihin.

Satu Valkonen (YTT, KM, LTO) toimii mediakasvatuksen kehittämis- ja asiantuntijatehtävissä. Hän on kirjoittanut mediakasvatuksellisia oppaita vanhemmille, ammattikasvattajille sekä terveydenhuollon henkilöstölle sekä tuottanut koulutusaineistoja. Valkosen vahvaa osaamisaluetta ovat lapsen ja nuoren kehitys, vuorovaikutuksen tutkimus sekä mediapsykologia. Valkonen toimii myös tutkijana keskittyen tällä hetkellä erityisesti lapsuuden tutkimuksen metodologiaan ja median rooliin perhevuorovaikutuksessa.

Tiivistelmä

Solmukohtia: näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen

Alle kouluikäisten lasten mediakulttuureista puhutaan julkisessa keskustelussa usein kahtalaiseen sävyyn: yhtäältä painotetaan lasten kompetensseja ja niin sanottua diginatiiviutta ja toisaalta viljellään huolipuhetta lapsuuden perustavanlaatuisesta ja erityisesti mediakulttuuriin liittyvästä muutoksesta. Tämän vuoksi monimenetelmäisillä, lasten kokemustietoa ja osallisuutta tavoittelevilla tutkimusasetelmilla on tärkeä paikkansa lapsuuden ja mediatutkimuksen kentillä. Kouluikäisten lasten mediankäyttöä ja mediakulttuureita on nimittäin useimmiten tutkittu tilastollisin menetelmin ja kysymällä aiheesta pelkästään aikuisilta.

Lasten mediakulttuurit -tutkimushankkeessa testattiin ja kehitettiin laadullisia menetelmiä alle kouluikäisten lasten mediakulttuurien tutkimiseen päiväkodeissa ja kotona. Tämä tutkimusraportti kokoaa yhteen tutkimushankkeen tulokset. Raportti koostuu metodologisesti painottuneista tutkimusartikkeleista ja lapsilähtöiseen mediakasvatukseen puretuvista näkökulmateksteistä. Hanketta rahoitti opetus- ja kulttuuriministeriö ja se toteutettiin kahdessa pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa päiväkodissa sekä lasten kodeissa vuosien 2015 ja 2016 aikana. Hankkeessa työskentelivät tutkijat Heta Mulari, Elina Paju, Satu Valkonen, Saara Salomaa ja Annukka Lehtikangas.

Raportin tekstejä yhdistää lapsinäkökulmaisuuuden ja lasten osallisuuden kriittinen pohtiminen sekä tutkimuksessa että mediakasvatuksessa. Raportin nimi, *Solmukohtia*, viittaa median moninaisiin merkityksiin lasten arjessa. Ensinnäkin nimi kytkeytyy niihin kohtaamisiin, joita mediakulttuuri mahdollistaa – ja myös rajaa – lasten, päiväkodin henkilöstön, vanhempien ja tutkijoiden välillä. Toiseksi nimi viittaa siihen, kuinka media kietoutuu ja solmiutuu lasten arkeen ja niihin ristiriitaisiin ajatuksiin, joita median läsnäoloon lasten elämässä usein liitetään.

Raportin tekstien yhteisenä kantavana teemana on ensinnäkin nostaa esiin alle kouluikäisten *lasten kokemustieto* ikkunana siihen, kuinka lapset merkityksellistävät medialaitteita ja -sisältöjä puheessaan, leikissään, vertaissuhteissaan sekä suhteissaan aikuisiin. Lasten kokemustiedon



painottaminen kytkeytyy lapsi- ja nuorisopoliittiseen periaatteeseen, että lapsilla on oikeus ilmaista itseään ja osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon omista lähtökohdistaan. Toiseksi teksteissä kiinnitetään huomiota *lasten mediakulttuurien tutkimuksen menetelmällisiin kysymyksiin*. Millaisin tutkimusmenetelmin voimme tavoittaa lasten medialle antamia merkityksiä? Millaisia mahdollisuuksia lasten osallisuutta lisäämään pyrkivät, lapsinäkökulmaiset menetelmät voivat tarjota? Entä mitä eettisiä erityiskysymyksiä niihin liittyy? Kolmanneksi lapsilähtöistä mediakasvatusta käsittelevissä näkökulmateksteissä kurotetaan *lasten omen mediakulttuurien merkityksiin ja mahdollisuuksiin varhaiskasvatuksen piirissä toteutettavassa mediakasvatuksessa*.

Raportissa tarkastellaan lasten mediakulttuurien tutkimuksen laadullisia menetelmiä päiväkoti- ja kotiympäristöissä toteutettavan havainnoinnin, haastattelun sekä lasten osallisuutta lisäämään pyrkivien visuaalisten menetelmien, kuten piirtämisen sekä valo- ja videokuvaamisen kautta. Raportissa ehdotetaan, että tilastollisia ja laadullisia menetelmiä yhdistelevät tutkimusasetelmat ovat tärkeitä kehittämiskohteita tutkittaessa lasten mediasuhdetta ja mediankäyttöä. Monimenetelmäiset ja lasten osallisuutta lisäämään pyrkivät tutkimusasetelmat, joissa yhdistyvät tilastolliset kyselyt, lasten haastattelu ja havainnointi sekä erilaiset visuaaliset ja keholliset menetelmät, muodostavat moniulotteisen lähtökohdan lasten mediakulttuurien tutkimukselle.

Sammandrag

I den offentliga debatten diskuteras mediekulturer för barn under skolåldern ofta i dubbla toner: å ena sidan betonar man barnens kompetenser och deras status som så kallade digitalt infödda, men å andra sidan bekymrar man sig över en grundläggande förändring i barndomen som i synnerhet kopplas ihop med den digitala mediekulturen. Därför har forskning som omfattar flera olika metoder och med fokus på barns erfarenhetskunskap och delaktighet en viktig roll inom barndoms- och medieforskningen. Oftast har man samlat information om barns användning av media och mediekulturer genom att utnyttja kvantitativa metoder och tillfråga vuxna om ämnet.

Inom forskningsprojektet Barns mediekulturer (Lasten mediakulttuurit) testade och utvecklade man kvalitativa metoder för forskning i mediekulturer för barn under skolåldern i daghem och hemma. Denna forskningsrapport samlar forskningsprojektets resultat. Rapporten består av metodologiskt betonade forskningsartiklar och opinionstexter som fördjupar sig i barnfokuserad mediefostran. Projektet finansierades av undervisnings- och kulturministeriet och genomfördes i två daghem i huvudstadsregionen samt i barnens egna hem under 2015 och 2016. De forskare som arbetade inom projektet var Heta Mulari, Elina Paju, Satu Valkonen, Saara Salomaa och Annukka Lehtikangas.

Det som rapportens texter har gemensamt är en kritisk granskning av barnaspekten och barnens delaktighet inom både forskning och mediefostran. Rapporten hänvisar till mediernas sociala betydelse i barnens vardag och de möten som mediekulturen möjliggör och begränsar mellan barnen, daghemmets personal, föräldrarna och forskarna.

De gemensamma bärande temana i rapporten består för det första i att lyfta fram den *erfarenhetskunskap* som barn under skolåldern har som en inblick i hur barn ger betydelse till medieapparater och -innehåll i sitt tal, sina lekar, sina kamratrelationer och sina förhållanden till vuxna. Att betona barnens erfarenhetskunskap hör ihop med den barn- och ungdomsfokuserade betydelsen av att barn har rätt att i enlighet med sina egna utgångspunkter delta i beslutsfattande som berör dem själva och uttrycka sig. För det andra fäster texterna uppmärksamhet vid *metodiska frågor inom forskning i barns mediekulturer*. Med hurtuna forskningsmetoder



kan vi nå de betydelser som barnen ger media? Vilka möjligheter kan erbjudas av de barnfokuserade metoder som strävar till att öka barns delaktighet? Och vilka särskilda etiska frågor hör ihop med dessa? För det tredje sträcker sig opinionstexterna beträffande barnfokuserad mediefostran in i *barnens egna mediekulturers betydelser och möjligheter för den mediefostran som utförs som en del av småbarnsfostran*.

I rapporten granskas kvalitativa metoder för forskning av barns mediekulturer genom observationer, intervjuer och visuella metoder som strävar till att öka barns delaktighet, till exempel att teckna samt fotografi och filmning, som utförs i hemmen och daghemmen. I rapporten föreslås att undersökningsstrukturer som kombinerar kvantitativa och kvalitativa metoder är viktiga utvecklingsobjekt då man forskar i barns medieförhållande och användning av media. Undersökningsstrukturer som utnyttjar flera olika metoder, som strävar till att öka barns delaktighet, och som kombinerar kvantitativa enkäter, intervjuer och observation av barnen samt olika visuella och kroppsliga metoder skulle utgöra en mångfacetterad utgångspunkt för forskning i barns mediekulturer.

Abstract

In public dialogue, media cultures of pre-school aged children are often discussed in dual tones: on the one hand, we focus on children's abilities and their status as digital natives, while on the other, we express concerns regarding the fundamental changes taking place in childhood, which are connected, in particular, with the digital media culture. Therefore multi-method research designs, focusing on children's experiential knowledge and participation, play an important role in childhood and media research. Most frequently, data on media use by pre-school children and their media cultures have been collected using statistical methods and by asking adults about the subject.

In the Children's Media Cultures research project, qualitative methodologies for researching pre-school aged children's media cultures were tested and developed at daycare centres and at home. This research report compiles the research project's results. The report comprises research papers focusing on methodology, and opinion essays examining child-oriented media education. The project was funded by the Ministry of Education and Culture and was carried out at two daycare centres in the Helsinki Metropolitan Area and at children's own homes over the period 2015-2016. The researchers who worked on the project were Heta Mulari, Elina Paju, Satu Valkonen, Saara Salomaa and Annukka Lehtikangas.


The common subject of the report's texts is critical analysis of the child perspective and of children's participation, both in research and media education. The report emphasizes media's social significance in children's daily life and the encounters that media culture enables and limits between children, daycare centre staff, parents and researchers.

The important common themes in the report's texts comprise firstly of highlighting the *experiential knowledge* of pre-school aged children to provide an insight into the way that they give meaning to media devices and content in their speech, play, peer relationships and relationships with their parents. Emphasis of children's experiential knowledge is connected with the child and youth policy concept that children are entitled, in their own way, to participate in decision-making that concerns them, and to express themselves. Secondly, the texts focus on *methodical questions within research on children's media cultures*. Which research methods



will allow us to discover the meanings that children give to media? What kinds of opportunities can be offered by the child-oriented methods that aim at increasing children's participation? And what special ethical questions are associated with these? Thirdly, the opinion essays discussing child-oriented media education consider *the meanings and opportunities in children's own media cultures for the media education that is provided as a part of early childhood education.*

The report examines the qualitative methods in the study of children's media cultures through observation, interviews and visual methods that aim to increase participation by children, such as drawing, and taking photos and videos, that are carried out in daycare centres and at home. The report suggests that research designs that combine statistical and qualitative methods are important areas for development when studying children's media relationship and media use. Multi-method research designs that aim to increase children's participation and which combine statistical questionnaires, interviews with and observation of children, and various visual and physical methods would form a multidimensional starting point for research into children's media cultures.

A vibrant, stylized illustration of a diverse group of children and young people. They are depicted in various poses, some looking at digital devices like smartphones and tablets. The style uses bold colors and patterns, creating a sense of movement and engagement. The background is a mix of light and dark tones, with a prominent orange vertical bar on the right side.

Alle kouluikäisten lasten mediakulttuureista puhutaan julkisessa keskustelussa usein kahtalaiseen sävyyn: yhtäältä painotetaan lasten kompetensseja ja niin sanottua diginatiiviutta ja toisaalta viljellään huolipuhetta lapsuuden perustavanlaatuisesta ja erityisesti mediakulttuuriin liittyvästä muutoksesta.

Solmukohtia luo näkökulmia mediakasvatukseen ja lasten mediakulttuurien laadullisiin tutkimusmenetelmiin päiväkodeissa ja kotona. Kirjassa esitetään, että tilastollisia ja laadullisia menetelmiä yhdistelevät tutkimusasetelmat ovat tärkeitä kehittämiskohteita tutkittaessa lasten mediasuhdetta ja mediankäyttöä. Monimenetelmäiset ja lasten osallisuutta lisäämään pyrkivät tutkimusasetelmat, joissa yhdistyvät lasten haastattelut ja havainnointi sekä erilaiset visuaaliset ja keholliset menetelmät, muodostavat moniulotteisen lähtökohdan lasten mediakulttuurien tutkimukselle.

Nuorisotutkimusverkosto
Nuorisotutkimusseura
ISBN 978-952-7175-14-9
ISSN 1799-9219

