

TAMPEREEN YLIOPISTO

Mediakasvatusta kirjastossa

-

Satumainen mediamatka

Viestinnän, median ja teatterin yksikkö

Mediakasvatuksen pro gradu -tutkielma

Milla Helminen

elokuu 2016

Tampereen yliopisto

Viestinnän, median ja teatterin yksikkö

Milla Helminen: Satumainen mediamatka -mediakasvatusta kirjastossa

Yhteiskuntatieteiden pro gradu -tutkielma, 70 sivua, 3 liitesivua

Elokuu 2016

Nopea digitalisaatio ja pienten lasten yhä aikaisempi kosketus mediaan ja medialaitteisiin on luonut tarpeen mediakasvatukselliselle tutkimukselle. Kirjastoilla on perustoiminnan lisäksi tehtävänä tarjota mediakasvatuspalveluita asiakkailleen. Kirjastojen satutunneilla on pitkät perinteet liittyen tarinankerrontaan, lukutaitoon ja lastenkirjallisuuteen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kirjaston satutunnin soveltuvuutta päivähoito- ja alkuopetusikäisten mediakasvatushetkenä.

Tutkin mediakasvatusaiheisten satutuntien toteutusta toimintatutkimuksen keinoin Hyvinkään kirjastossa pitämilläni satutunneilla. Lapset laativat uutisia kuulemistaan saduista piirtäen ja kirjoittaen. Toiminnan tavoitteena oli mediatietoisuuden alkeiden hahmottaminen. Tutkimuksen praktisena tavoitteena oli kehittää kirjaston satutunneille mediapedagogisia käytäntöjä, jotka kehittävät lasten eri lukutaitojen alkeita.

Tässä tutkimuksessa hyödynsin tutkimuspäiväkirjaa, dokumentointia, oman toiminnan reflektointia sekä lasten ja heidän vanhempiansa haastatteluja. Teemahaastattelin kolmea lasta ja heidän vanhempansa teemahaastattelumenetelmällä. Tutkimustulokset kuvaavat toimintatutkimuksen, suunnittelua ja toteutusta kolmessa eri syklissä: Media-aiheiset satutunnit, Sadusta uutiseksi ja Oman elämän uutiset.

Tutkimuksen perusteella kirjastojen satutunnit osoittautuivat hyväksi mediakasvatushetkeksi. Kirjastoissa voitaisiin hyödyntää satutuntien jo olemassa olevaa rakennetta mediakasvatuksessa. Tutkimuksen perusteella mediapedagoginen osaaminen osoittautui keskeiseksi tekijäksi mediakasvatuksen toteuttamisessa kirjaston satutunneilla. Tutkimustulokset tukevat satutuntia mahdollisena mediakasvatuspaikkana ja mallintavat esimerkinomaisesti satutunteja kirjaston pedagogisena mediakasvatushetkinä.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan erottaa kolme keskeistä osa-aluetta kirjaston satutunneilla toteutettavalle mediakasvatukselle päiväkotij- ja alkuopetusikäisille lapsille: kirjaston henkilökunnan pedagogiset ja mediakasvatustaidot, toiminnan tavoitteellisuus ja lasten mahdollisuus osallistua toimintaan sen edetessä. Koska kirjastojen henkilökunta on keskeisessä asemassa kirjastojen mediakasvatuksen järjestämisessä, tulisi erityisesti lastenosastojen henkilökunnalla olla mediakasvatuksellista ja pedagogista tietotaitoa. Nämä taidot olisi hyvä huomioida myös kirjastoalan opinnoissa.

Avainsanat: mediakasvatus, medialukutaito, informaatiolukutaito, monilukutaito, esi- ja alkuopetus, kirjastot, satutunnit ja sadut.

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 MEDIAKASVATUSTA KIRJASTOSSA	3
2.1 <i>Kirjastot ja niiden haasteet alle 10-vuotiaiden mediakulttuuriin liittyen</i>	6
2.2 <i>Medialukutaidon moniulotteisuus osana mediasuhteita</i>	11
2.2.1 Medialukutaito	13
2.2.2 Informaatiolukutaito	14
2.2.3 Monilukutaito.....	17
3 SADUT MEDIAKASVATUKSEN VÄLINEENÄ KIRJASTOSSA	20
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
4.1 <i>Toimintatutkimusta kirjastossa</i>	25
4.2 <i>Aineistonkeruumenetelmät ja analysointi</i>	29
4.3 <i>Satumainen mediamatka –projekti ja tutkimuksen toteutus</i>	31
5 TUTKIMUSTULOKSET	33
5.1 <i>Toimintatutkimuksen tulokset sykleittäin</i>	35
5.1.1 Sykli 1, Media-aiheiset satutuokioid.....	37
5.1.2 Sykli 2, Sadusta uutiseksi, erilaisten satujen testaamista	41
5.1.3 Sykli 3, Arkirealistiset sadut ja oman elämän uutiset	46
5.2 <i>Haastattelut ja lasten tekemien uutisten kategorisointi</i>	49
6 TUTKIMUKSEN PÄTEVYYDESTÄ	52
6.1 <i>Tutkimustulosten yhteenveto</i>	56
7 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	59
LÄHTEET:.....	62
LIITTEET.....	68
<i>Liite 1 Tiedote vanhemmille</i>	68
<i>Liite 2 Haastattelulupa</i>	69
<i>Liite 3 Teemahaastattelurunko</i>	70

1 JOHDANTO

Työssäni kirjaston satutätinä ja lastentarhanopettajana olen huomannut nopean muutoksen lasten ja median suhteessa. Lapset käyttävät enemmän aikaa medialaitteiden parissa ja kaipaavat keskustelua sekä toimintaa mediakokemuksiinsa liittyen. Jo pienet lapset tarvitsevat työkaluja mediainformaation käsittelemiseen. Koska kirjastojen tehtävänä on myös mediakasvatuspalveluiden tarjoaminen, koskevat lasten ja perheiden mediakasvatustarpeet myös kirjastoja. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, miten mediakasvatusta voidaan toteuttaa kirjaston satutunnilla. Tutkimuksella pyrin kehittämään kirjastojen satutunteja ja tuomaan kirjastojen mediakasvatukseen uudenlaisia toimintatapoja.

Mediakasvatuksen tarve näkyy lasten tarpeena kysyä, kuulla ja keskustella eri medioista ja niiden herättämistä tunteista. Tämä tulee esiin lasten intona heittäytyä media-aiheiseen työskentelyyn ja keskusteluun. Heillä oli kova tarve keskustella mediaan liittyvistä teemoista. Tarkastelen tässä tutkimuksessa satua mediakasvatuksen välineenä sekä kirjaston satutunnin soveltuvuutta mediakasvatuksellisen toiminnan toteutuspaikaksi.

Mediabarometri 2013:n mukaan lasten mediankäyttö alkaa jo vauvaiässä ääneen luetun kuuntelemisella sekä radion ja musiikin kuuntelulla. (Suoninen, 2014, 57.) Perhe-elämälle on ollut suuri haaste sijoittaa teknologisen kehityksen mukanaan tuoma sähköinen vallankumous uuden median myötä perhe-elämän perinteisiin puitteisiin. Tämä on luonut perhe-elämälle aivan uudet olosuhteet. (Lahikainen, 2015, 38, 39.) Vanhemmat ovat kiinnostuneita mediasta, mutta heiltä usein puuttuu ymmärrys, taito, aika ja resurssit ohjata lapsia muuttuvassa mediaympäristössä ja kiinnostua lastensa mediasuhteiden laadusta. Kodeissa, kerhoissa ja päivähoidossa tulisi huomioida entistä säännöllisemmin lasten monimuotoinen arki viestimien parissa. (Kotilainen, 2002, 34.) Tämä tulisi huomioida myös kirjastoissa järjestämällä toimintaa, joka vastaisi lasten sen hetkisiä mediakasvatustarpeita. Yhä aikaisemmin aloitettu mediankäyttö aiheuttaa uudenlaisia haasteita niin kodeissa, päiväkodeissa kuin kouluissakin. Kirjastot tarjoavat vaihtelevasti mediakasvatusta eri-ikäisille lapsille ja voisivat yhä enemmän olla tukemassa perheiden mediakasvatusta tarjoamalla perheille, koulu- ja päiväkotiryhmille omia työpajoja ja koulutuksia.

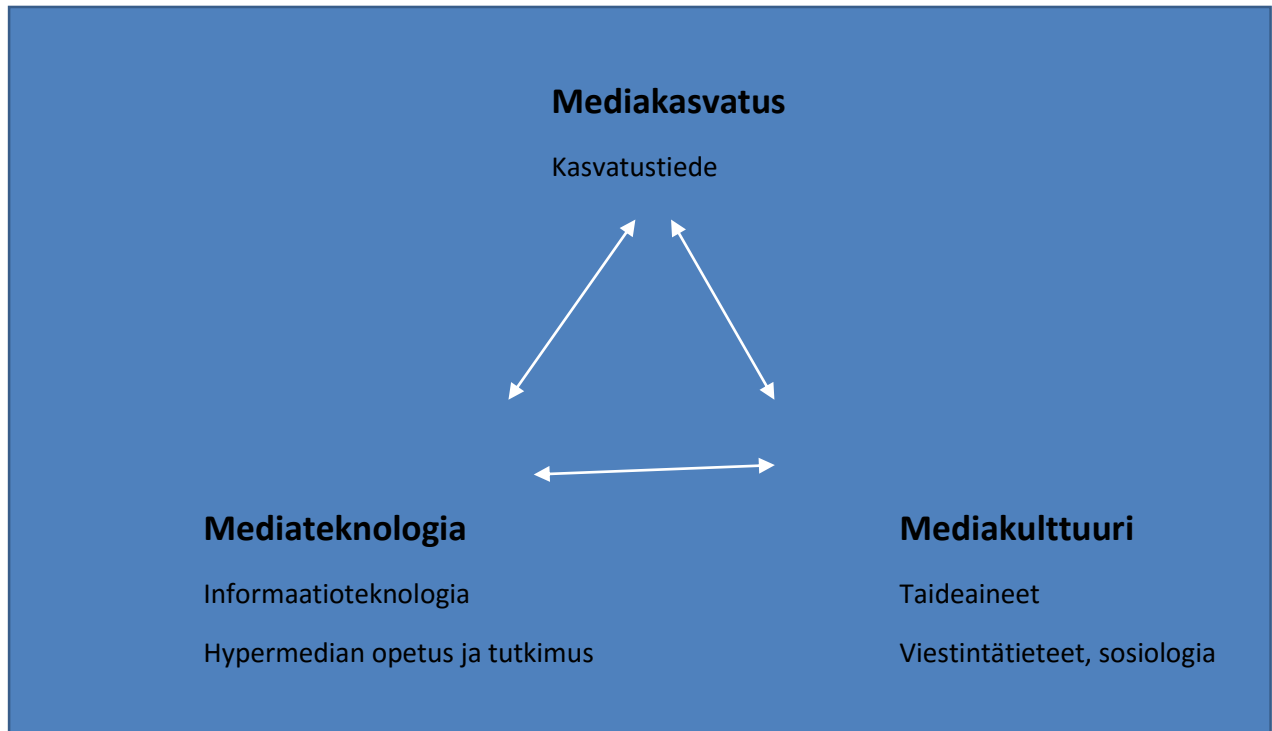
Tutkimukseni on laadullinen toimintatutkimus, jossa hyödynnän myös teemahaastattelua ja sisällönanalyysiä. Pysin toimintatutkimuksella selvittämään, miten satua voi hyödyntää mediakasvatuksen välineenä kirjastossa. Olen myös kiinnostunut satutunneista pedagogisina mediakasvatushetkinä. Toimintatutkimuksessani hyödynsin satuja mediakasvatuksen välineenä kirjastossa kevätkauden, tammikuu- huhtikuu 2015 ajan. Keskeisenä työskentelymuotona käytin tutkimuspäiväkirjaa, johon dokumentoin lasten kommentteja ja tuotoksia, satutunnin kulkua sekä arvioin toimintaa. Toiminnassa hyödynsin valmiita satuja. Lapset laativat uutisia kuulemistaan saduista sekä omasta elämästään. Tutkin myös lasten tuottamia uutisia sekä haastattelin lopuksi muutamia satutunneilaisia ja heidän vanhempiaan teemahaastattelun avulla. Keräämässäni aineistossa kiinnitän huomioni erityisesti lasten ajatus- ja kokemusmaailmaan sekä käytännön pedagogisiin ratkaisuihin liittyen esimerkiksi sadun valintaan ja käyttämiseen. Tarkastelen myös satutunnin toteuttamista, omia huomioitani, lasten kokemuksia ja tuotoksia sekä satujen hyödyntämistä osana mediakasvatusta.

Tutkimuksen alussa käsittelen tutkimukselleni keskeisiä termejä ja kokonaisuuksia liittyen lapsiin, mediakasvatukseen, kirjastoihin sekä satuihin. Koska Satumainen Mediamatka on suunnattu 3-8-vuotiaille kirjaston satutunnilla käyville lapsille, pohdin tutkimukseni teoriaosuudessa lapsia, mediakasvatusta sekä kirjastoja ja niiden palveluita. Avaan Satumainen mediamatka projektiani tuomalla esiin huomioita ja kokemuksia siitä. Lopussa analysoin projektia, tutkimuksen etenemistä, tutkimustuloksia ja tutkimuksen luotettavuutta sekä pohdin satujen hyödyntämistä mediakasvatuksessa, opetuksessa sekä pohdin koulujen ja kirjastojen yhteistyötä.

2 MEDIAKASVATUSTA KIRJASTOSSA

Mediakasvatusta voidaan pitää toimintana, jonka tavoitteena on tuottaa osallistuvia ja itseään sujuvasti ilmaisevia kriittisiä kansalaisia, jotka jatkuvasti päivittävät viestintäteknologista osaamistaan (Mustonen 2006a, 237.) Nämä samat ominaisuudet ovat myös kirjastojen kirjastolakiin pohjautuvan mediakasvatuksen tavoitteena. Mediakasvatus voidaan jakaa muun muassa *mediavälineisiin* ja niiden käyttämiseen tai *mediaesityksiin*, niiden analysointiin ja erittelyyn keskittyvänä. Mediakasvatus voidaan nähdä myös sen *eri orientaatioiden* mukaan. Mediavälineitä ja mediaesityksiä voidaan myös lähestyä eri näkökulmista. (Kynäslahti, Kupiainen, Lehtonen 2007, 23). Tässä tutkielmassa hyödynnän viimeistä mainittua luokittelua ja lähestyn uutisia mediakasvatuksen näkökulmasta hyödyntämällä satuja ja taito- ja taidekasvatuksen menetelmiä (kuvataide, uutisaiheiden piirtäminen). Muut mediakasvatukselliset orientaatiot voidaan jakaa kolmeen osaan sisällön mukaan. Teknologiasvatuksellinen orientaatio painottaa viestintävälineiden teknistä käyttöä, kun taas taidekasvatuksellisessa orientaatioissa hyödynnetään ilmaisun keinoja mediakasvatuksen toteutuksessa. Kolmas mediakasvatuksen orientaatio keskittyy mediaesitysten ja mediakulttuurin arviointiin yhteiskunta- ja kulttuurikriittisesti. Näitä kolmea lähestymistapaa voidaan yhdessä pitää median ja mediakulttuurin monipuolisen tutkimuksen, kehittämisen ja opettamisen lähtökohtana. (Kynäslahti ym. 2007, 24.) Käytän toimintatutkimuksessani mediakasvatuksen taidekasvatuksellista orientaatiota hyväkseni, sillä se soveltuu satutunnin luonteeseen ja perinteeseen, onhan satu tärkeä osa lasten kasvatusta sekä taidekasvatusta. Lisäksi lasten piirtämät uutisaiheet edustavat taidekasvatuksellista mediakasvatusta, jossa lapsi saa itse olla luova ja tuottaa materiaalia.

Tässä tutkimuksessa on mediapedagoginen näkökulma. Tutkin mediakasvatuksen käytännön toteutusta pedagogisesta näkökulmasta. Mediapedagogiikan synonyyminä voidaan pitää mediakasvatusta. (Kotilainen, 2001, 13). Mediapedagogiikassa on kysymys muusta kuin pelkästä piristävästä puuhastelusta viestimien parissa. Mediapedagogiikan ja mediakasvatuksen tavoitteena on tukea yksilöiden identiteettien rakentumista mediakulttuurissa. Tavoitteena on myös kriittisten ja osallistuvien kansalaisten kasvun tukeminen. (Kotilainen 2000, 28–30). Kupiaisen ja Sintosen (2009, 91) mukaan mediakasvatusta voidaan pitää monitieteisenä ja monikäytännöisenä ilmiönä, jossa on käytössä monia eri kuvailuja ja malleja.



KUVIO 1 Mediakasvatus tieteiden vuorovaikutuksessa (Kotilainen, 2001, 51.)

Kotilaisen mallin (2001) (ks. Kuvio 1) mukaan mediakasvatus sisältää kasvatustieteen näkökulman ja samalla se on läheisessä vuorovaikutuksessa mediakulttuurin ja mediateknologian kanssa. Tässä tutkimuksessa mediakasvatus ja -kulttuuri korostuvat, vaikkakin taustalla vaikuttaa mediateknologia muun muassa lasten mediakokemuksissa mediavälineiden asemassa. Mediakasvatus konkretisoituu tavoitteellisessa ja suunnitelluissa satutuokioissa, joissa on pyritty vuorovaikutukseen ja lasten mediatietoisuuden herättelemiseen. Mediakulttuuri tulee puolestaan esiin tarinankerronnassa, taideaineiden (kuvataide) hyödyntämisessä sekä lasten omien uutisten työstämisessä. Seuraan James Careyn teoriaa yhteisöllisestä viestintäkäsityksestä. Careyn mukaan viestintä on symbolinen prosessi, jossa todellisuutta tuotetaan, ylläpidetään, korjataan ja siirretään eteenpäin. (Carey 2009, 19). Tutkittaessa viestintää tutkitaan oikeaa sosiaalista prosessia, jossa merkittävät symboliset mallit luodaan, ymmärretään ja käytetään. Viestintää ei voida erottaa sitä ympäröivästä todellisuudesta. Viestintä on osa asioita, joita sillä halutaan ilmentää. Se on osa erilaisia symbolisia järjestelmiä; taide, tiede, journalismi, uskonto, maalaisjärki ja mytologia. (Carey, 2009, 24).

Tässä tutkimuksessa viestintä esitetään osana kontekstia, aikaa, paikkaa ja siihen liittyviä ihmisiä. Viestintäteorioissa on alkanut vallata alaa ymmärrys viestinnästä osana kulttuurista

vuorovaikutusta ja merkityksen muodostumisen prosessia. Viestintää ei nähdäkään enää siirtämisenä, vaan ennen kaikkea merkitysten tuottamisena, vaihtona ja vastaanottamisena. (Kynäslähti ym. 2007, 23). Kotilaisen (2009) mukaan media voidaan joukkoviestimien lisäksi nähdä laajemmin merkityksiä välittävänä rakenteena esityksineen sekä käytön ja tulkinnan tapoineen. Media näin välittää ja kytkee käyttäjänsä erilaisiin suhteisiin kanssaan, myös oppimaan suhteissa mediaan. (Kotilainen 2009, 7.) Mediakasvatuksen ollessa kasvatuksen keskiössä oppimisen käsite on tälle tutkimukselle myös keskeinen. Oppimisprosessi on uuden informaation taltiointia ja tulkintaa. Tulkintamme pohjalta rakennamme koko ajan jäsentyvää ja rikastuvaa kuvaa fyysisestä ja sosiaalisesta maailmasta ja itsestämme sen osana. (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 50.) Lasten hahmottaessa mediaa ja ollessa sen kanssa tekemisissä, keskeisessä osassa on lapsen kehitystaso ja sen kolme aluetta; sosiaalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen kehitys. Tähän vaikuttaa myös lapsen yleinen kokemus maailmasta ja hänen omakohtainen kokemuksensa mediasta. (Buckingham, 2005, 6.)

Kirjastoa voidaan pitää kulttuurisena laitoksena. Käsiteltäessä kirjaston toimintaa ja satutunteja on tärkeää huomioida myös kulttuurinnäkökulma. Kulttuuri on sarja käytäntöjä, ihmisen toiminnan tapa, prosessi, jossa todellisuutta luodaan, ylläpidetään ja siirretään. Kulttuuri voi myöhemmin itsenäisesti konkretisoitua. (Carey, 2009, 50.) Näkökulmaani voi pitää osittain myös sosiokulttuurisena, koska toimintatutkimuksessani pyrin antamaan satutunnilla käyville lapsille mahdollisuuden osallistua yhteiseen ryhmässä tapahtuvaan vuorovaikutukseen mediateeman ympärillä keskustellen ja uutta luoden esimerkkinä lasten omatekemät uutiset. Sirkku Kotilainen (2001, 26) kuvailee väitöskirjassaan opettajan ja mediakasvattajan roolia sosiokulttuuriseksi innostajaksi. Sosiokulttuurisen innostajan tulisi sitoutua toimintaan, hallita ryhmätyön menetelmiä, omata erityistaitoina taiteellisen ilmaisun tai mediatekniikan hallintaa ja avoimuutta ympäröivää todellisuutta kohtaan.

Kirjastomme täällä Euroopan Pohjoisnurkassa ovat saaneet alkunsa hyvin vaatimattomista lähtökohdista maailman huipulle. (Mäkinen 2001, 5.) Historian valossa suomalaisia kirjastoja on pidetty neutraaleina paikkoina kansalaisten tehdä itsenäisiä päätöksiä, jopa radikaaleimmalla vasemmistoajalla 1970 ja 1980-luvuilla (Mäkinen 2001, 132.) Keskeinen tekijä kirjastojen modernisoitumisessa on ollut Mäkisen mukaan halu ohjata kirjastojen kehitystä systemaattisesti ja suunnitelmien mukaisesti (2001, 138.) Kirjastojen kehitys johti akateemisesti koulutetun henkilökunnan tarpeeseen, joka on puolestaan mahdollistanut kirjastojen onnistuneen kehityskulun (Mäkinen 2001, 140). Suomessa informaatiotutkimuksen opinnot yliopistoissa ovat

keskittyneet tutkimukseen sekä tieteenalan ydinkursseihin: tiedon palautus, tiedon haku ja tiedon hallinta. Suomalainen kirjastoalan koulutus on menestynyt laadullisesti, koska siinä on onnistuttu yhdistämään tutkimustyö uusien kirjastoalan työntekijöiden koulutuksessa (Mäkinen 2001, 140). Suomalainen kirjastoverkko ja kirjastopalvelut ovat laaja ja monipuolinen palvelukokonaisuus, joka rahoitetaan julkisilla varoilla. Kirjasto tarjoaa kaikille mahdollisuuden päästä tiedon äärelle, niin perinteisten kirjojen, kuin uusien medioidenkin. Mediakasvatus kuuluu osaksi kirjastojen monipuolisia palveluja ja se luetaan osaksi kirjaston mediakasvatustyötä. (Mustikkamäki, 2015, 5.)

2.1 Kirjastot ja niiden haasteet alle 10-vuotiaiden mediakulttuuriin liittyen

Kirjastoissa tapahtuva mediakasvatus pohjautuu Kirjastolakiin (904/1998 2§), joka säätelee yleisten kirjastojen toimintaa. Kirjastolain mukaan yleisten kirjastojen tulee edistää väestön yhtäläisiä mahdollisuuksia sivistykseen, kirjallisuuden ja taiteen harrastukseen, jatkuvaan tietojen, taitojen ja kansalaisvalmiuksien kehittämiseen, kansainvälistymiseen sekä elinikäiseen oppimiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) on aktiivisesti tukenut kirjastojen mediakasvatustoimintaa. OKM:n vaikuttavuustutkimuksen mukaan mediakasvatuksen antamista pidetään yleisesti tärkeänä ja mediakasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena pidetään lukemaan innostamista. Kirjaa puolestaan pidetään tärkeimpänä mediana. Yleisin mediakasvatuksen kohderyhmä on 9-18-vuotiaat. Viidennes kirjastoista antaa mediakasvatusta säännöllisesti myös 0-8-vuotiaille. Merkittävimpinä esteinä kirjastojen mediakasvatukselle pidetään ajanpuutetta ja henkilökunnan vähyyttä. (OKM 2013:23, 8.) Alle kouluikäisille suunnattu mediakasvatus on kirjastoissa vielä suhteellisen vähäistä. Perinteinen satutuntitoiminta on levinnyt laajalle ja sillä on pitkät perinteet. Hyvinkään kirjastossa mediakasvatusta on ollut aikuisille, lähinnä tiedonhaun ja medialaitteiden käytön opastusta.

Media on tullut yhä suuremmaksi osaksi yhä nuorempien lasten elämää. Mediaa hyödynnetään yhä monipuolisemmin, multimodaalisemmin, median muodot limittäen ja yhdistäen lasten mediakulttuurisessa toiminnassa. (Haavisto, 2007, 117.) Helsingin Sanomat alkoi julkaista lasten uutisia osana Helsingin Sanomia perjantaina 18.3.2016. Lasten uutiset ilmestyvät perjantaisin Helsingin Sanomissa, lisäksi on lasten uutislähetys HSTV:ssä. Helsingin Sanomien lasten uutisten sivuilla <http://www.hs.fi/lastenuutiset/> on sekä video että tekstiuutisia. Lasten uutisten etusivulla lukee: ”Lasten Uutiset lapsille, jotka haluavat tietää”. Helsingin Sanomat on tiennäyttäjänä muille medioille Suomessa lasten uutisten tuottajana. Lasten uutiset osoittavat, että mediakasvatuksen

tärkeyteen ollaan heräämässä ja että sitä arvostetaan enemmän. Uutisten suuntaaminen suoraan lapsille on tärkeä edistysaskel koskien lasten mediasuhteita ja mediakasvatusta yleensä.

Kirjastoille ja tietopalvelulle ei ole ollut missään aikaisemmassa yhteiskuntakehityksen vaiheessa näin kovaa tilausta. On luotava keinot vastata yleiseen tiedontarpeeseen, järjestää tieteellisen tiedon saanti, tyydyttää elinikäisen oppimisen tiedontarve ja säilyttää oma kulttuuriperintö jälkipolville. (Haavisto 1999, 217.) Kirjastot ja media 2012- kyselytutkimuksen mukaan vain 16% kirjastoista on mukana jossain mediakasvatukseen liittyvässä verkostossa ja vain joka neljännessä kirjastossa mediakasvatus sisältyi osaksi jonkun työntekijän työnkuvaa (OKM 2012b, 20). Mediakasvatuksen tavoitteellinen kehittäminen on ollut kirjastoissa lähinnä aktiivisten ja alasta kiinnostuneiden toimijoiden varassa. (Mustikkamäki 2014, 4). Kirjaston henkilökunnan koulutus tulisi sitoa asiakkaiden informaatiotarpeiden ja käyttötapojen muutoksesta nouseviin osaamisvaatimuksiin. Nämä osaamisvaatimukset liittyvät muun muassa monimediaisuuteen, digitaalisen kulttuurin ymmärtämiseen ja arvostamiseen sekä sisältöjen tuottamiseen. (Mustikkamäki 2010, 13.) Kirjastoissa olisi siis tarvetta mediakasvatuksen tavoitteelliselle kehittämiselle ja kehittämissuunnitelmat tulisi perustaa kirjaston asiakkaitten tarpeisiin.

Kirjojen ja lehtien lukemista sekä kuvaohjelmien katselua voidaan pitää pienten lasten yleisimpinä mediankäytön tapoina. Kaksi kolmasosaa lapsista lukee (tai heille luetaan) ja katselee kuvaohjelmia ainakin kerran päivässä ja lähes kaikki melkein joka päivä. (Suoninen, 2014, 70.) Lasten mediabarometrin 2013 mukaan lähes kaikista 0-8-vuotiaiden kodeista löytyi tietokone ja internetyhteys ja kahdella kolmasosalla perheistä pelikone. Barometrin mukaan vain harvoilla lapsilla oli mahdollisuus mediavälineiden käyttöön omassa huoneessaan (Suoninen, 2014, 15.) Suurin muutos 2010-luvulla liittyen lasten mediankäyttöön on ollut erilaisten internetpalvelujen käytön yleistyminen ja internetin käytön aloittamisen aikaistuminen. Internetin käyttö aloitetaan jo alle 2-vuotiaana, kun nettipelaaminen alkaa puolestaan yleistyä 3-4-vuoden iässä. (Suoninen, 2014, 70.) Median mukanaolo perheen vuorovaikutuksessa on käytännössä moni-ilmeistä ja häilyvää. Yksikin päivä voi sisältää valtavan määrän perheenjäsenten erilaisten laitteiden erilaisia käyttörupeamia. (Lahikainen, 2015, 35.) Nykyisin lapsiperheiden jokapäiväiseen elämään kuuluu myös mediavälitteinen, kodista käsin tapahtuva vuorovaikutus kodin ulkopuolella oleviin ihmisiin, tuttuihin ja tuntemattomiin. (Lahikainen, 2015, 15.) Kotien mediavarustelu on tärkeä lasten kasvuympäristöjä erotteleva tekijä, jonka vaikutuksia on tutkittu vain vähän. (Lahikainen, 2015, 17.) Perheiden erilaisuus aiheuttaa eroja myös sosiaalistumisen lopputulokseen, jona voidaan pitää muun

muassa lapsen sosiaalisuutta, yksilöllisiä kapasiteetteja kuten tietoja, taitoja sekä hänen yksilöllistä ominaisuuttaan. (Lahikainen, 2015, 21.) Nämä erot näkyvät muun muassa myös mediasuhteissa, -kasvatuksessa sekä -varustelussa. Tämä on yksi haaste lisää perheille. Lahikaisen (2015, 24) mukaan mediavarustelun lisääntymisen myötä on alettu kiinnittää enemmän huomiota lasten mediakasvatukseen. Painopiste keskustelussa on median käytön määrässä, sisältöjen haitallisuudessa ja mediankäytön kontrollissa. Uudet mediat voidaan nähdä vanhan hyväksi koetun uhkana. Lapset alkavat helposti pelätä sota ja nälänhätää nähtyään niistä tv:ssä. (Lahikainen, 2015, 29.) Koska kirjastojen tehtävänä on myös mediakasvatustyö, tulisi kirjastojen kyetä vastaamaan ajankohtaisiin haasteisiin siihen liittyen. Kirjastot voisivat olla kehittämässä mediakasvatuspalveluita myös alle kouluikäisille.

Hanna Niinistö ja Anu Ruhala (2007, 124) kirjoittavat pienten lasten mediakasvatuksen mielekkyyden tärkeydestä. Heidän mukaansa lasten mediakulttuuria voidaan pitää kasvatuksellisenä resurssina, jota voidaan hyödyntää toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Lapsen mediatodellisuutta huomioivaa, lasta kuuntelevaa ja lasta osallistavaa mediakasvatusta ei voida heidän mukaansa pitää uhkana lapsuudelle, vaan mahdollisuutena. Reijo Kupiainen korostaa, että olisi tärkeää löytää lasten mediakulttuuria ja varhaiskasvatusta yhdistäviä pedagogisia toimintamuotoja, jotka olisivat samalla mielekkäitä ja vahvistaisivat lasten medialukutaitoa. (2007a, 22). Mediakasvatuksen tulisi koskettaa lapsen elämää, olla konkreettista ja vuorovaikutteista, lapsen ajatuksen huomioonottavaa. Kirjastojen mediakasvatuksen tulisi myös huomioida lasten mediakulttuuri ja -kasvatuksen ajankohtaisuus. Mediakasvatuksen alueella kirjastoja on tutkinut oikeastaan vain Mika Mustikkamäki (2010).

Mediakulttuurin yhtenä leimallisista piirteistä voidaan pitää viihteellisuuden ylikorostumista. Englannin kielessä on jo pitkään ollut käytössä termi *edutainment*, jolla tarkoitetaan kasvatuksen (education) ja viihteen (entertainment) yhteen sulautumista. (Merilampi 2014, 85). Viihteellisyys aiheuttaa tietynlaisia haasteita myös satutunnille. Riittääkö enää pelkkä kirja? Monien lasten on vaikea keskittyä ja istua pitkään paikallaan. Käytän satutunneilla hyödykseni oheisrekvisiittaa: satuun liittyvä eläinkäsinukke, laulu, loru, soittaminen, laulaminen tai vuodenaikaan liittyvät luonnonmateriaalit. Koska mediasta on tullut yhä enenevässä määrin viihdettä, huvia ja nautintoa, asettaa se myös vanhemmat ja huoltajat haastavaan tilanteeseen. Heillä ei usein ole aavistustakaan, että heidän tulisi olla tietoisempia lastensa mediasuhteesta, saati mediakasvatuksesta. Mediakasvatus on osa myös kotikasvatusta ja huoltajat ”mediakasvattavat” lapsiaan myös ei-tietoisesti omalla mediakäyttytymisellään ja ovat omilla mediasuhteillaan

antamassa mallia mediankäyttöön. Mediakenttä, -laitteet, -sovellukset ja -välineet ovat kehittyneet, mutta ovatko kaikki pysyneet mukana kehityksessä? Voisiko kirjasto olla enemmän tukemassa opettajia ja perheitä mediakasvatuksessa?

Lapsen oppimaa tulisi osata hyödyntää koulujen ja varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa pedagogisesti ja suunnitelmallisesti. Mediakulttuuri tulisi tuoda luonnolliseksi osaksi kasvatustoimintaa. (Kupiainen 2007a, 21). Mediakasvatukseen olisi tärkeätä saada pedagogisia osaajia myös kirjastoihin esimerkiksi pedagogisten informaattikkojen roolissa. Media on jo suuri osa lasten ja aikuisten elämää, sen ei tulisi opetuksessakaan olla irrallinen osa, vaan integroitua luonnollisena osana muuhun opetukseen. Lahikaisen (2015, 33) mukaan mediaa voidaan pitää keskeisenä, monissa suhteissa erilaisia perheitä ja perhe-elämää yhtenäistävänä tekijänä kotiympäristöissä. Perheet muokkaavat samalla mediaa omiin tarpeisiinsa. Kirjasto puolestaan on ”neutraali” maaperä, joka mahdollistaa puolueettoman lähestymistavan esimerkiksi kouluun tai kotiin nähden. Kirjasto on paikkana julkinen ja avoin kaikille. Kirjastot antavat jo mediakasvatusta suoraan lapsille esimerkiksi satutunneilla, koska satutunteja voidaan pitää mediakasvatuksena. Kuitenkaan tavoitteellista mediakasvatusta satutunneilla ei ole vielä tehty. Lapset saattavat olla satutunnilla ilman vanhempiaan, joten mediakasvatus ja satutunnilla saatu mediaosaaminen voi ohittaa vanhemman. Vaikka lapsen ensisijainen mediakasvattaja onkin hänen vanhempansa voi kirjaston mediakasvatus esimerkiksi satutunnilla, olla lapsen ensikosketus median tietoiseen käsittelemiseen.

Kirjastot ovat saaneet vähitellen suuremman roolin informaatio- ja medialukutaitojen opetuksessa. Tähän vaikuttaa sekä internetin asema tiedonhaun keskeisenä välineenä lasten ja nuorten keskuudessa sekä koululaitoksen vähentynyt kiinnostus mediakasvatuksen tarpeita kohtaan. (Kupiainen 2012, 8, 9.) Koulun ja kirjaston suhde on ollut Suomessa läheinen 1860-luvulta lähtien. (Niinikangas 1999, 7.) Kirjastojen, koulujen ja päiväkotien yhteistyöllä on suuria eroja paikkakunnittain. Kirjastoiden tarjoama mediakasvatus on erilaista eri kohderyhmille. Alle kouluikäisten mediakasvatustarjontaan kuuluvat muun muassa satutunnit, laadukkaat kuvakirjat sekä kirjaston koko muu aineisto. Vanhemmille lapsille ja nuorille on tarjolla informaation- ja tiedonhallinnan taitojen opetusta. Aikuisväestön mediakasvatustarjonnasta käytetään yleensä termiä tietoyhteiskuntataidot. (Mustikkamäki 2014, 5.)

Satutunnit ovat jo itsessään eräänlaisia mediakasvatushetkiä, mutta satutunteja on myös mahdollista toteuttaa painottaen erityisesti mediakasvatusta. Suunnitelmallinen ja tavoitteellinen mediakasvatus voitaisiin tuoda osaksi kirjastojen satutunteja. Satutunnilla on mahdollista lukea esimerkiksi media-aiheisia satuja tai liittämällä sadut mediateemaan erilaisin keinoin, vaikka taidekasvatuksellisia orientaatioita hyödyntäen keskustelua unohtamatta. Hyvinkään kirjaston satutunneilla on hyödynnetty monipuolisesti erilaisia tarinankertomistapoja, nukketheateria, musiikkia, kuvataidetta, varjoteatteria, lausuntaa ja draamaa. Kokemukseni mukaan satutunneilla on mahdollista ohjata lapsia kohti media- ja informaatiolukutaitoja, tai ainakin niihin liittyvää ajattelua. Esimerkiksi kuinka erilaisista asioista voi saada tietoa ja mistä sitä voi ja kannattaa etsiä?

Medialaitteiden kehittyminen on luonut ihmisille lisäpainetta analysoida, ottaa vastaan ja painaa mieleensä medioista tulvivaa informaatiota. Mediavarustelun kasvu ja kehitys ovat tuoneet mukanaan myös joukon uusia kysymyksiä. (Lahikainen, 2015, 28.) Itse olen lastentarhanopettajan työssä kokenut tarpeen mediakasvatukselliselle osaamiselle ja kirjasto olisi niin sanottu matalan kynnyksen paikka mennä lapsiryhmän kanssa. Keskeisessä osassa on kirjaston tarjoama sisältö. Olisi erinomaista, jos kohderyhmä voisi vaikuttaa sisältöön. Esimerkiksi kirjastoon tulevan ryhmän opettaja voisi ennalta valita työpajan, joka koskettaa parhaiten juuri omaa lapsiryhmää. Jokaisessa lapsiryhmässä on omat haasteensa ja sama sisältö ei voi palvella kaikkia. Siksi olisi tärkeää, jos kirjasto voisi tarjota muutamia vaihtoehtoja mediakasvatukseen esimerkiksi satutunnit tai työpajat media ja mediakasvatus -aiheista. Opettajat kokevat suurena haasteena mediakasvatuksen vähäisyyden opettajankoulutuksessa (Kotilainen, 2002, 35.) Kriittiset teoretikot ovatkin nostaneet esiin kysymyksen intellektuaalisen opetustyön trivialisoinnista, eli opettajien deprofessionalismista. Tämä on vaarana, jos opetus nähdään vaan tekniikkaan turvautumisena ja tiedon kvantitatiivisuutena (Merilampi 2014, 163.) Jos mediakasvatus asettaa haasteita opettajille ja muille kasvatustalon ammattilaisille, niin se asettaa suuria haasteita myös lasten vanhemmille. Varhaiskasvatustavan ja koululain kasvatustavoitteiden mukaisesti päiväkodin ja koulun tulee tukea koteja niiden kasvatustehtävässään. Päiväkodit, koulut ja kodit jakavat kasvatustehtävänsä myös ”mediakasvatukselliset innostuksensa ja inhonsa”. (Merilampi 2014, 26.) Tästä asetelmasta seuraa väistämättä vastakkainasettelua, joka on turhaa. Onhan kaikilla, sekä vanhemmilla, että ammattikasvattajilla yhteinen tavoite, lapsen paras. Kasvattajat ovat hämmentyneitä median muuttumisesta kirjallisesta visuaalisempaan ja printtimediasta digitaalisempaan suuntaan.

(Kupiainen 2007a, 17.) Tämän päivän lapsia voidaankin kutsua digitaalisiksi natiiveiksi ja kasvattajia puolestaan uuden kielen ja kulttuurin oppijoiksi (Niinistö, Ruhala 2007, 125).

Mediakasvatusta on kutsuttu eri vuosikymmenillä eri termeillä: viestintäkasvatus, joukkotiedotuskasvatus ja elokuvakasvatus. 2000-luvulla termi vakiintui mediakasvatukseksi, jonka rinnakkaiskäsitteinä voidaan pitää esimerkiksi medialukutaitoa, monilukutaitoa, mediaoppia, mediasivistystä (Kupiainen ym. 2007, 4-5.) Kirjastomaailmassa on turhaan vierastettu sanaa kasvatus. Kirjastojen asiakastyöhön on aina sisältynyt mahdollisuus asiakkaiden elämänlaadun, käsitysten, arvojen ja mielipiteiden muutokseen. (Mustikkamäki 2014, 5.) Mediakasvatuksen monipuolisuus, monitieteisyys ja ”rajapinnalla oleminen” luovat kirjastolle etulyöntiaseman mediakasvatuksen tarjoamispaikkana. Kirjasto voisi olla paikka, joka tarjoaa mediakasvatuksellisia työpajoja, koulutuksia, satutuokioita tai asiakkaan tarpeisiin räätälöityjä kokonaisuuksia mediakasvatukseen liittyen. Näitä asiakkaita voivat olla niin yksityiset ihmiset kuin yritykset, aikuiset, lapset, koululuokat ja päiväkotiryhmät. Tämän takia on tärkeää tutkia satutuokioita mediakasvatuksen toteutuspaikkoina.

Amerikkalaisessa koulututkimuksissa on 2000-luvulta lähtien näkynyt kirjastojen laadukas mediakasvatus vaikuttaa positiivisesti oppilaiden koulumenestykseen. Esimerkiksi mediakasvatuksen merkitystä on tutkinut muun muassa Keith Curry Lance tutkimusryhmineen. Heidän kyselytutkimuksiinsa osallistui satoja oppilaita ala- ja yläasteilta, eri osavaltioissa. Yleinen tutkimustulos noissa tutkimuksissa oli, että kouluilla, joissa oli kirjastoissaan ammatillisesti koulutettua henkilökuntaa (*library media specialists*) oli positiivinen korrelaatio oppilaiden koulumenestyksen kanssa (Harada & Yoshina, 2010, 13, 14.) Tutkimus kohdistui koulukirjastoihin, mutta Suomessa koulukirjastot ovat yleisesti vaatimattomampia, ja kunnan tai kaupunginkirjastot vastaavat heidän koulukirjastojaan. Vastaavanlaista tutkimusta suomalaisessa kontekstissa ei ole tehty.

2.2 Medialukutaidon moniulotteisuus osana mediasuhteita

Nykypäivän yhteiskunta toimii tiedon ja informaation varassa. Emme voi kiistää median, informaation ja teknologian eri muotojen vaikutusta henkilökohtaiseen, taloudelliseen, poliittiseen ja sosiaaliseen elämäämme. Lukutaito-termiä käytetään nykypäivänä monissa eri yhteyksissä

uudella tavalla, laajemmin kuin perinteiset luku- ja kirjoitustaidon käsitteet. Perinteisten lukutaitojen merkitystä ei voida kiistää. Media- ja informaatiolukutaitojen inkluusio tarkoittaa, että median ja informaation tuottajien toimintojen tulisi ymmärtää (esimerkiksi kirjastot, joissa kirjat edustavat mediaa). Media- ja informaatiolukutaidot mahdollistavat opettajille ja oppilaille laajan valikoiman mahdollisuuksia rikastaa oppimisympäristöjä ja edistää dynaamisempaa opetus-oppimiskulttuuria. (Tuominen & Kotilainen, 2012, 9). Suomi (o)saa lukea- Tietoyhteiskunnan lukutaidot – työryhmän linjauksissa mainitaan seuraavat taidot: mediakielitaito, monilukutaito ja tekstivalmiudet. (OPM 4:2000). Kun tutkitaan median ja kasvatuksen välistä suhdetta nousevat esiin kysymykset lukutaidosta. Lukutaito sanana sisältää käsiteellisesti myös kirjoitus- ja laskutaidon. Lukutaitoa voidaan tarkastella eri perspektiiveistä. (Merilampi 2014, 132). Kasvatus kuuluu kulttuuriseen todellisuuteen ja mediakasvatus kuuluu mediakulttuuriseen todellisuuteen. Kulttuuri voidaan nähdä todellisuutta luovana, ylläpitävänä tai muuttavana prosessina. (Merilampi 2014, 86). 2000-luvun digitaaliseen maailmaan liittyvät uudenlaiset lukutaidot ovat luoneet uudenlaisia haasteita. Englannin kielen sanalla literacy tarkoitetaan suomen kielellä ilmaistuna kolmea eri asiaa: luku-, kirjoitus- ja laskutaitoa. Alun perin literacy-termi viittasi oppineisuuteen ja sivistyneisyyteen. Berliinissä vuonna 2002 pidetyn uuden vuosituhannen ensimmäisen vuosisadan lukutaitoja käsittelevässä huippukokouksessa laaditun suosituksen mukaan kehittääksemme tietojamme sekä kriittisiä ajattelutaitojamme nyt tarvitaan seuraavan laisia ominaisuuksia; teknologialukutaitoa, informaatiolukutaitoa, luovia mediavalmiuksia ja sosiaalista kompetenssia sekä vastuuta (Varis, 2002, 25).

Tähän asti lukutaito on merkinnyt pääosin kirjoitetun kielen ymmärtämistä, tietoista reagointia siihen sekä kirjaimellisesti että tulkitsevilla tavalla. Tekstien muututtua monimuotoisemmiksi mediateksteiksi, kyse on myös kuvitetun ja äänitetyn kielen ymmärtämisestä ja niihin reagoinnista. (Merilampi 2014, 132.) Unescon julkaisemassa *Pedagogies of Media and Information Literacies* käy ilmi että informaatioteknologian kehitys ja uudenlaisen digitalisen median ja uudenlaisten oppimisympäristöjen leviäminen korostaa medialukutaitojen tärkeyttä. Medialukutaitoja pidetäänkin nykyään yhtenä olennaisimmista koulutukseen liittyvistä taidoista (key competence). (Tuominen & Kotilainen, 2012, 5.) Uudet opetussuunnitelmaperusteet korostavat laaja-alaista oppimista ja edellyttävät niitä sekä oppilailta että opettajilta. Opetuksen laaja-alaisen osaamisen kehittäminen edellyttää tiedon- ja taidonalat ylittävää oppimista, joka tarkoittaa oppilaiden aktiivisen toimijuuden lisäämistä kouluympäristössä. Vain tällä tavalla opiskelijoiden on mahdollista kyetä hyödyntämään kasvavan informaatiotarjonnan tuomia mahdollisuuksia. (Ropo, Sormunen & Heinström, 2015, 10).

2.2.1 Medialukutaito

Sirkku Kotilaisen mukaan medialukutaidolle on olemassa monia vaihtoehtoisia käsitteitä, joilla on kullakin omanlaisia piirteitä, näitä ovat muun muassa mediakielitaito, mediataju ja mediakompetenssi. (Kotilainen, 2001, 21-23.) Kupiaisen ja Sintosen mukaan (2010) medialukutaito, kuten muukin lukutaito on sosiokulttuurisesta perspektiivistä sosiaalinen käytäntö. Perinteisesti lukutaito ymmärretään individualistisena ja kognitiivisena taitona. Esimerkkinä tästä voidaan pitää luku- ja kirjoitustaitoja. Kupiaisen ja Sintosen näkökulman mukaan medialukutaito on jokapäiväiseen elämään ja kanssakäymiseen liittyvä prosessi. (Kupiainen & Sintonen 2010, 59.) Mediakasvatuksessa mediataitojen kehittämisen lisäksi on tavoitteena kehittää myös medialukutaitoa. Medialukutaito on taito, joka saavutetaan vähitellen. (Niinistö & Ruhala, 2007, 127). Lapsi alkaa hahmottaa mediaa ja hänen medialukutaitonsa alkaa kehittyä näistä ensimmäisistä kokemuksista alkaen. Aluksi suhde mediaan on tiedostamatonta, mutta vähitellen tietoisuus lisääntyy. Tässä satutunnit voisivat olla hyvä konteksti konkretisoida lapsille mediaa. Käytännönläheisesti ajateltuna medialukutaito sisältää sekä lukemisen että kirjoittamisen taitoja sekä luomista, päättelyä ja tuottamista suhteessa eri medioihin.

Kuten myös medialla on medialukutaidolla monenlaisia määritelmiä. Medialukutaito voidaan jakaa neljään eri osa-alueeseen. Esteettiset ja luovat taidot sisältävät taidot katsoa, kuunnella, luoda ja tulkita mediasisältöjä. Oppilaat voivat kehittää näitä luomalla omia mediasisältöjä. Vuorovaikutteisiin taitoihin kuuluvat taidot kommunikoida median avulla ja kyvyt tunnistaa eri mediarooleja. Näitä taitoja on mahdollista harjoitella yhteistoiminnallisella oppimisella ja tekemisellä. Kriittisiin analysoinnin taitoihin liittyy kyky antaa merkityksiä ja ymmärtää erilaisia mediasisältöjä. Oppilas voi tulkita ja arvioida median muotoja ja sisältöjä erilaisin analyttisin välinein. Nämä taidot kehittyvät parhaiten eri mediasisältöjen ja tyylien opiskelulla. Turvallisuustaidot tarkoittavat taitoja ratkoa ongelmallisia tilanteita ja välttää epämiellyttäviä olosuhteita. Kun tarkoitetaan verkkoturvallisuutta, tärkeimmät turvallisuustaidot sisältävät yksityisyyden suojan sekä haitallisten sisällön ja kontaktien välttämisen. (Tuominen & Kotilainen, 2012,13.) Esteettisten ja luovien taitojen opettaminen satutunnilla voisi olla helppojen ja nopeitten mediasisältöjen tuottamista esimerkiksi uutisten kuuntelemista, keksimistä, piirtämistä, leikkaamista sekä keskustelua niistä. Vuorovaikutteisten medialukutaitojen opetus satutunnilla voisi olla valokuvien ottamista, eläytymistä eri mediarooleihin. Kriittisien analysoinnin taitoja on mahdollista

harjoittaa satutunneilla tutkimalla yhdessä erilaisia satuja ja mediasisältöjä sekä keskustelemalla niistä. Turvallisuustaitoja voisi käsitellä esimerkiksi tekemällä ongelmatilanteesta sadun ja yrittämällä yhdessä lasten kanssa pohtia mahdollisia ratkaisumalleja.

Media- ja informaatiolukutaidon keskeisimpinä elementteinä ja niitä yhdistävinä tekijöinä voidaan pitää muun muassa median vaikutusten ja ilmentymien ymmärtämistä sekä kykyä tehdä harkittuja itsenäisiä päätöksiä, sitoutua elinikäiseen oppimiseen, tuottaa informaatiota, ajatella kriittisesti, käyttää mediaa itseilmaisuuksiin ja luovuuteen sekä käyttää mediaa turvallisesti ja vastuullisella tavalla. (Tuominen & Kotilainen, 2012, 14, 15.)

2.2.2 Informaatiolukutaito

Nyt muotoutumassa olevassa osallistavassa kulttuurissa, kulttuuri mukautuu uuden median teknologioihin ja kuluttajat arkistovat, kommentoivat, arvoivat ja jakavat mediaa uudella tavalla voimakkain keinoin. Tällainen koko ajan muuttuvien teknologioiden maailma tarkoittaa, että uusien medialukutaitojen tulee sisältää sekä taitoja, tietämystä, eettisiä malleja sekä itseluottamusta käyttää niitä. (Hobbs, Jensen 2009, 5) Kirjastoympäristössä käytetään useimmiten termiä informaatiolukutaito. Informaatiolukutaidolla tarkoitetaan informaation etsinnän, hankkimisen, arvioinnin ja soveltamisen valmiuksia. Informaatiolukutaitoa on tutkittu kasvatustieteessä hyvin vähän ja sen painopiste onkin informaatiotutkimuksen näkökulmassa. (Sormunen & Poikela, 2008, 10.). Tietoyhteiskunnassa keskeisiä taitoja ovat esimerkiksi taito löytää ja arvioida informaation relevanttisuutta, eettisyyttä ja oikeellisuutta. (Ropo, Sormunen & Heinström, 2015, 9).

Informaation oikea käyttäminen riippuu taas ihmisen kyvystä analysoida omia informaation tarpeitaan, löytää, omaksua se ja arvioida löytämänsä informaation laatu. Informaatio-termillä on lukemattomia määritelmiä. Informaatio voi olla dataa, tutkimuksesta saatua tietämystä, kokemusta, tai ohje; signaali tai symboli. (Tuominen & Kotilainen, 2012, 9). Informaatiolukutaito on kokoelma taitoja, joilla hankitaan, ymmärretään, arvioidaan, mukaudutaan, luodaan, säilötään ja esitetään informaatiota ongelmiin ja päätöksentekoon. Informaatiolukutaitoisella henkilöllä on taidot kriittiseen ajatteluun, informaation analysointiin ja sen käyttöön itse ilmaisussa. Informaatiolukutaitoinen henkilö hallitsee myös itsenäisen opiskelun, produsoinnin, informoituna

kansalaisena sekä ammattilaisena olemisen, ja osallistuvuuden yhteiskunnallisiin demokraattisiin prosesseihin. (Tuominen & Kotilainen, 2012, 11).

Perinteisesti päivähoito- ja esiopetusikäisiä ei vielä ole ohjattu informaationhankintaan, mutta informaatioyhteiskunnassa jo päiväkotikäiset hyötyvät noista taidoista. Kirjastojen mediakasvatusta olisikin hyvä tuottaa myös päiväkotikäisille huomioimalla medialukutaidon lisäksi lasten informaatiolukutaidot. Keskeistä informaatiolukutaidossa on oppia hakemaan oikeaa tietoa, oikealla tavalla oikeasta paikasta. Informaatiolukutaitoon sisältyy sekä tiedon keruu, -prosessointi ja järjestäminen sekä johtopäätösten tekeminen. Tämä on mahdollista myös alle kouluikäisille ja alaluokille heidän omalla tasollaan. Jo alle kouluikäisen on tärkeä ymmärtää, että kuten saduissa, myöskään netissä kaikki ei ole totta. UNESCO määrittelee media- ja informaatiolukutaidot yhtenä ilmiönä (MIL, Media and Information Literacy). Unescon mukaan media- ja informaatiolukutaidot voidaan nähdä yhtenä osaamiskokonaisuutena, johon liittyvät tiedot taidot ja asenteet. MIL-käsitteeseen sisältyvät kaikki median muodot ja informaation tarjoajat kuten kirjastot, arkistot, museot ja internetin. Unesco onkin luonut MIL-opetussuunnitelman opettajille MIL-perustaitojen opettamiseen. (verkkolähde: Unesco). Informaatiolukutaito sisältää monenlaisia eri taitoja. Informaatiotarpeen tunnistamiseen liittyy kysymys, mitä haluan tietää tai minkä ongelman ratkaista? Informaatiolähteiden tunnistamisessa on kyse siitä, käytetäänkö internetiä, kirjoja vai televisiota? Tiedon paikallistaminen tarkoittaa mistä tietoa pitää etsiä? Tiedon luotettavuuden arvioimisella tarkoitetaan pohdintaa siitä, mistä tiedetään, että tieto on luotettavaa? Tiedon järjestely ja säilytys kuvaa kuinka eri lähteistä tullut tieto järjestetään tehokkaasti? Tiedon käyttö eettisesti, tehokkaasti ja toimivasti tarkoittaa tekijäoikeuksien huomioonottamista. Uuden tiedon käyttäminen uuden luomiseen ja vuorovaikutukseen kuvastaa kuinka tieto esitetään. Informaatiolukutaitoinen henkilö tietää myös, milloin lopettaa tiedonhaku. On mahdotonta omaksua kaikkea mahdollista tietoa. (Tuominen & Kotilainen, 2012, 11-12). Informaatiolukutaitoa voisi pienten lasten kanssa harjoitella yksinkertaisesti siten, että yhdessä pohdittaisiin mistä saa tietoa erilaisista asioista, lähtien liikkeelle omasta kodista, vanhemmista, perheestä, asuinpaikasta ja niin edelleen.

Tieto haltuun- hankkeessa Tampereen lukioissa kokeiltiin erilaisia informaatiolukutaidon opetusmuotoja ja laadittiin opettajan ja kirjastonhoitajan yhteistyönä tiedonhallintataitojen opetussuunnitelma. (Alamettälä & Sormunen 2015, 277.) Artikkelissa viitattiin informaatiolukutaidon opettamiseen liittyen Carol Kuhlthaun tiedonhaun

prosessimalleihin, ISP-malli (Kuhlthau 2004, 45.). Kuhlthau mukaan oppimiseen kuuluva tiedonhankinta on, kuten oppiminenkin, ymmärryksen rakentamisen prosessi, johon kuuluu paljon epävakautta sekä kognitiivisesti että emotionaalisesti. Onnistuneessa oppimisprosessissa oppilaan on onnistunut kehittää oppimistehtävän aiheeseen fokuoitetua näkökulmaa. Tämä näkökulma edesauttaa puolestaan mielekästä tiedonhakua, lähteiden valintaa ja niiden työstämistä. Informaatiolukutaidossa voidaan liikkua pinnallisella ja syvällisellä tasolla riippuen siitä kuinka syvällisesti informaatio sisältöjä käsitellään. (Alamettälä & Sormunen 2015, 279.) Informaatiolukutaidon opetuksessa puhutaan ohjatun tutkimisen mallista. Tässä mallissa ohjatulla tutkimisella on pyritty sulauttamaan informaatiolukutaidon opetus luonnolliseksi osaksi kouluopetusta. Opettajien ja kirjastonhoitajien yhteistyö on keskeinen osa tätä mallia. (Kuhlthau 2012, 1, 8-11).

Ohjatussa tutkimisessa oppimistehtävät nähdään moniulotteisina prosesseina, joissa on mahdollisuus monipuoliseen oppimiseen. (Alamettälä & Sormunen 2015, 286.) Ohjatun tutkimisen mallissa korostuu oppilaan ohjaaminen oppikirjan lisäksi muiden lähteiden luo esimerkiksi verkkolähteet ja e-kirjastot. (Alamettälä & Sormunen 2015, 290.) Informaatiolukutaito ei ole pelkästään geneerinen valmius, vaan siihen kuuluu eri aloihin liittyvät piirteet. (Alamettälä & Sormunen 2015, 300.) Alakohtaisuuden vuoksi informaatiolukutaitoa tulisikin harjoittaa eri sisältöjen kautta, monipuolisesti. Informaatiolukutaidon oppiminen voi tapahtua kuin sivutuotteena muun opetuksen yhteydessä tavallisissa tiedonhaku tilanteissa. Informaatiolukutaidon oppiminen on mielekkäämpää sen sitoutuessa oikeaan oppimistilanteeseen.

Internetin kehittyminen on vaikuttanut suuresti koulujen informaatioympäristöön. Uusien lukutaitojen opetus on käynyt sitä tärkeämmäksi, mitä tärkeämpiä niistä on tullut myös työelämässä. Koulujen kannalta olennaisin uusista lukutaidoista on informaatiolukutaito. Informaatiolukutaidolla tarkoitetaan kykyä hankkia ja käyttää tietoa itsenäisesti ja tehokkaasti erilaisten tehtävien tai ongelmien ratkaisemisessa kaikissa elämän eri yhteyksissä. Informaatiolukutaidon opetusta suositellaan usein sulauttamaan sitä aineopetuksen tietosisältöihin (Tanni 2015, 305). Informaatiolukutaitoa on mahdollista jäsentää Bloomin taksonomian kognitiivisen alueen taitojen mukaisesti kahdelle eri tasolle, matalalle ja korkealle. Matalan tason informaatiolukutaitoon kuuluu esimerkiksi kyky palauttaa relevantti tieto muistista ja ymmärtää luettua tekstiä. Korkean tason informaatiolukutaitoon sisältää muun muassa tiedon analysoinnin, syntetisoinnin ja arvioinnin. (Tanni 2015, 307-308). Kriittisellä medialukutaidolla puolestaan

tarkoitetaan massamedian ja populaarikulttuurin sekä niiden suhteiden kriittistä analysointia median, yleisön, informaation ja vallan näkökulmista.

2.2.3 Monilukutaito

Monilukutaito mainitaan uusissa opetussuunnitelman perusteissa yhtenä seitsemästä osasta laaja-alaista osaamista. (POP 2014, 22) Medialukutaidon käsite on uuden opetussuunnitelman perusteissa korvautunut monilukutaidon käsitteellä, joka perustuu tekstin laaja-alaiseen käsittämiseen. Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja. Nämä taidot auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään (Opetushallitus 2014, 20). Monilukutaidolla tarkoitetaan taitoa hankkia, yhdistää, muokata tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla. (Ropo, Sormunen & Heinström, 2015, 10). Vaikka satutunti-ikäisten lasten kanssa ei vielä voida suoranaisesti tuottaa ja tulkita tekstejä, on satutunneilla mahdollista rakentaa pohjaa monilukutaidolle media-aiheisella työskentelyllä. Keskeistä on lasten kuuleminen, heidän kokemustensa huomioiminen ja näistä keskustelu. Esimerkiksi keskustelu siitä onko kaikki todellista televisiossa? Mikä on todellista ja miksi?

Monilukutaito-käsite kehitettiin 1990-luvulla kasvatustieteen piirissä. The New London Group halusi laajentaa lukutaidon käsitettä sekä opetusta. Heidän mukaansa kommunikaatiokanavien, eri kielten ja kulttuurien monipuolisuudesta johtuen nyky maailmassa tarvitaan kieleen perustuvan lukutaidon käsitteen rinnalle laajempi lukutaidon käsite: monilukutaito. (The New London Group: Cazden, Courtney. Cope, Bill. Fairclough, Norman. Gee, Jim & al, 1996, 60.) Monilukutaidon määrittelyä (Kupiainen, Kulju, Mäkinen 2015, 13).

Lukutaitoa ei voi määritellä pelkästään tiedon levittämiseen liittyväksi, vaan sitä voidaan pitää myös tunteen, estetiikan ja emootioiden alueena. Kirjoitustaito ei myöskään ole pelkkää tiedon tuottamista, vaan tiedon ja tunteen alueen ohella juuri tahdon aluetta. (Merilampi 2014, 132). Pienten lasten kanssa on tärkeää keskustella ja työstää median herättämiä tunteita (esimerkiksi tv-ohjelmat ja elokuvat). Aikuisen kanssa on mahdollista käsitellä ja työstää erilaisia tunteita, keskustellen ja eri tunteita nimeten. Tällaista työskentelyä voidaan pitää medialukutaidon kehittymiselle tarvittavien mediataitojen ensiaskeleina. Näihin esitaitoihin kuuluu esimerkiksi faktan ja fiktion erottaminen. (Niinistö & Ruhala, 2007, 128). Kirjastojen satutunnit ja sadut

soveltuvat oman kokemuksen mukaan erinomaisesti tämän tyyppiseen työskentelyyn. Sadun lukemisen jälkeen on mahdollista käydä avartavia keskusteluja lasten kanssa sadun tapahtumista. Voisiko satu tapahtua oikeassa elämässä, miksi, miltä osin? Mediakasvatuksella pyritään kehittämään mediakulttuurissa elämisen perustaitoja, eli mediataitoja. Mediataidolla tarkoitetaan kykyä hankkia tietoa medially ja mediasta. Mediataitoja ovat myös kyky viestiä ja ilmaista itseään eri mediavälinein sekä analysoida ja arvioida erityyppisiä mediatekstejä. Tavoitteellisella mediakasvatuksella pyritään kehittämään yksilön medialukutaitoa ja sen avainsanoja ovat toisin ajattelemisen kehittäminen sekä mediakulttuurin hämmästely. (Suoranta, 2005, 126). Kirjastojen tavoitteellinen mediakasvatus vaatii syventymistä sekä mediakasvatukseen, kehityspsykologiaan sekä lasten maailmaan. Kirjaston ja myös muiden oppimisympäristöjen mediakasvattajien on tärkeää olla ajan hermolla siitä, mitä lasten mediakentällä tapahtuu juuri nyt? Minkälaiset ilmiöt ovat pinnalla lasten mediassa? Minkälainen on lasten maailma tällä hetkellä? Kuinka kirjasto voi tukea tällä hetkellä akuutteja mediakasvatukseen liittyviä sisältöalueita? Tässä tutkimuksessa keskeisessä osassa onkin median hämmästely eri näkökulmista kuitenkin suhteutettuna vahvasti lapsen omaan ajatus- ja kokemusmaailmaan.

Mediasuhteet voivat olla moninaisia ja viestimme mediavälitteisessä symbolisessa ympäristössä. Mediasuhteista puhuttaessa media määrittyy luonnollisella tavalla merkitysten vastavuoroisena välittämisenä ja välittymisenä, kulttuurisena suhteena. (Kotilainen 2009, 7.) Media tarjoaa joka paikassa läsnä olevan tunnepitoisen ympäristön, sosiaalisia suhteita sekä laajan valikoiman elämysvoimaista sisältöä. Käyttäjillä on yhä aktiivisempi ja vuorovaikutteisempi rooli median kanssa. Eri mediasisällöt; uutiset, tarinat, kilpailut ja interaktiiviset palvelut herättävät tunteita. (Mustonen, 2009, 133-134). Mediasuhteissa haasteena voidaan nähdä keskustelu siitä tulisiko (media)kasvatuksella säädellä vai rajoittaa mediasuhteita vai tulisiko ennemminkin kannustaa mediataitojen kehittämiseen, jotta tietoyhteiskunnan vaatimat kansalaistaidot saavutettaisiin. Näin kasvatuksen suunta muotoutuu siitä, millaisena lasten ja nuorten mediasuhde nähdään. (Kupiainen, 2009, 167). Lasten mediasuhteissa kyse on enemmästä kuin sisällön tai medialaitteen ja lapsen keskinäisestä suhteesta. Pikemminkin tätä suhdetta määrittävät tilannesidonnaiset sosiaaliset tekijät. Jännittävä ohjelma voi olla nautittavaa vanhemman sylistä katsottuna tai metatason kommentteilla maustettuna. Lasten mediasuhteissa vertaisryhmien osuus on merkittävä, mediasuhteet eivät synny tyhjästä tai vain lasten toimesta. (Kupiainen, 2009, 170). Mediatietoisuus muotoutuu pikkuhiljaa. Aluksi lapsi alkaa tiedostaa konkreettisemmat asiat ja sen

jälkeen siirtyä abstraktimpiin kokonaisuuksiin (Buckingham, 2005, 14). Seuraavassa luvussa käsitellään satuja ja mediakasvatusta kirjastossa ja satuja mediakasvatuksen välineenä.

3 SADUT MEDIAKASVATUKSEN VÄLINEENÄ KIRJASTOSSA

Sadut ovat aina olleet osa kirjastoja niin kirjojen kuin järjestetyn toiminnan puolesta. Satutunnit ovat olleet Suomessa perinteinen kirjastojen järjestämä toiminta lapsiperheille. Suomessa on pidetty satutunteja tiettävästi ainakin jo vuodesta 1909. Ensimmäiset satutunnit olivat ruotsinkielisiä. Säännöllisesti satutunteja järjestettiin sekä Helsingin pääkirjastossa että Kallion kirjastossa 1920-luvulta alkaen, josta satutuntitoiminta levisi hiljakseen koko maahan. Satutunteja ovat pitäneet kirjastohenkilökunnan lisäksi näyttelijät, lastentarhanopettajat, opiskelijat ja muut saduista kiinnostuneet henkilöt. Perinteiset satutunnit olivat vuorovaikutteeltaan yksisuuntaisia: lapset istuivat hiljaa ja kuuntelivat (Mäkelä, 2002, 10-). Suomen Kirjastoseura tukee internetiin liittyvissä kysymyksissä erityisesti lasten ja nuorten mediakasvatusta ja sen tukemista. Vuonna 2006 alkoi Kirjastot ja mediakasvatus -hanke, jonka Suomen Kirjastoseura toteutti yhteistyössä Metkan, mediakasvatusseuran ja koulukinon kanssa. Suomen Kirjastoseura on jatkanut kirjastojen erilaisten hankkeiden tukemista ja järjestämistä muun muassa opetus- ja kulttuuriministeriön avustuksilla. (Haasio, 2010, 143.)

Olen pitänyt Hyvinkään kirjastoissa satutunteja jo reilut kymmenen vuotta ja lisäksi työskennellyt satujen parissa pitkään myös lastentarhanopettajan roolissa. Kokemukseni mukaan satuja voi hyödyntää monipuolisesti eri teemojen ympärillä. Satu voi viihteen lisäksi olla toiminnan alustus, lähtökohta toiminnalle. Satu voi myös olla kohokohta, jota odotetaan ja johon virittäydytään. Satu voi olla myös yhdessä tuotettu, kudelma, jossa on meiltä jokaiselta jotakin. Satu voi olla puhuttelevaa, hoitavaa tai jopa terapeutista. Satu vetoaa tunteisiin, se voi ilahduttaa, naurattaa, herättää kysymyksiä, itkettää tai lohduttaa. Sadun kuunteleminen on yhteisöllinen kokemus. Vanhoissa saduissa kiehtoo se, kuinka ne edelleen puhuttelevat nykylapsia. Teknologian, multimedian ja digitaalisuuden aikakaudella sadut ja satukirjat eivät ole menettäneet merkityksiään. Myös vanhojen satujen hyödyntäminen mediakasvatuksessa on mielenkiintoista. Satujen avulla on mahdollista opettaa myös mediakasvatusta sekä erilaisia lukutaitoja.

Kirjaston toiminnan keskiössä ovat asiakkaat. Asiakkaat tekevät kirjaston omalla läsnäolollaan ja myös valitsevat kirjaston kokoelmat. Kirjastoissa joudutaan nykyään pohtimaan

tarkasti ”mikä tässä ajassa on tärkeintä asiakkaillemme?”. Onko tärkeintä koulutus, tutkimus, opiskelu, omaehtoinen harrastaminen ja viihtyminen vai jokapäiväisen tiedon seuranta? (Talja, 1998, 32). Miksi satutunteja sitten tarvitaan? Kupoli tutkimusraportin (1992, 118) mukaan yhteiskunnan kahtiajakautuminen alkaa jo lapsuudessa. Kokemukseni mukaan satutuokioilla on mahdollista järjestää laadukasta ja monipuolista lastenkulttuuria. Satutunnilla voidaan satujen lukemisen ja kuuntelemisen lisäksi nähdä ja tehdä pöytäteatteria tai nukketeatteria, katsella lastenelokuvia tai dioja, kuunnella musiikkia, loruja, runoja sekä lastenkuunnelmia. Satutuntien toteuttamiselle on lukuisia erilaisia mahdollisuuksia.

Hyvinkään kirjaston satutuokioilla on ollut erilaisia toteutustapoja eri vuosina. Satutunneilla on ollut kuukausittaisia teemoja, esimerkiksi metsän eläimet, avaruus, talvi, kulkuvälineet jne. Usein satutunneilla myös huomioidaan kirjaston tapahtumat esimerkiksi Pohjoismainen kirjastoviikko, jolloin luetaan Pohjoismaisia satuja. Nähdäänkö satutunnit enää nykylapsia ja -perheitä palvelevana konseptina? Osataanko satutuokioita muuttaa nykylapsille sopivammiksi? Voitaisiinko mediakasvatusta yhdistää satutuokioihin?

Satu on käsitteenä rajautunut folkloristisessa tutkimuksessa tarkoittamaan melko tarkasti tiettyä kertomusperinteen lajia. (Piela & Rausmaa, 1982, 85). Saduilla ei ole pelkästään lapsia viihdyttävä ja heille virikkeitä antava merkitys. Oikein käytettynä saduilla on ”syvästi positiivinen vaikutus lapsen psyyken ja persoonallisuuden kasvuun” varhaislapsuuden vuosina, jolloin hänen maailmankuvansa ja käsityksensä itsestä alkaa hahmottua. (Ojanen, Lappalainen & Kurenniemi, 1980, 7.) Satutuntikokemukseni mukaan lapset nauttivat viihteellisistä ja hauskoista saduista, mutta ne jäävät usein hetkellisemmiksi ja pinnallisemmiksi kuin vakavammat sadut. Jos saduissa on käsitelty esimerkiksi kiusaamista, se saattaa olla hyvinkin puhutteleva ja koskettava satutuntikerta, keskustelut päättyvät hyvin filosofisiksi satutunnin päätteeksi. Mielestäni satujen valintaan ja kerrontaan liittyy myös vastuu. Onko tämä satu hyvän maun mukainen? Minkälaista huumoria sadussa on? Voiko satu olla loukkaava tai syrjivä jotain kohtaan? Minkälaista maailmankuvaa tämä satu hahmottaa?

Perinteiset kansansadut ovat saaneet alkunsa ihmisten tarpeesta hahmottaa itselleen elämän tarkoitusta. Kulttuurista ja vuosisadasta toiseen säilyneiden satujen salaisuus on siinä, että ne koskettavat ihmisen persoonallisuuden syvintä tiedostamatonta aluetta. (Ojanen, 1980, 11.) Satujen ikä vaihtelee paljon ja vanhimmat sadut ulottuvat jopa tuhansien vuosien taakse

babylonialaisiin nuolenpääkirjoituksiin ja egyptiläisiin hieroglyfeihin. Sadun kerronta on suoraviivaista ja pitäytyy tiukasti juonen kulkuun” (Piela & Rausmaa, 1982, 85-86.) Kertojan tavoitteena on kasvattaa lapsessa myötäelämisen taitoa. Saduissa koetaan tärkeimmäksi niiden herättämä tunne-elämys. (Ojanen ym., 1980, 11.) Saduille ei ole helppoa keksiä yksiselitteistä määritelmää. Useimmat määritelmät sisältävät satulajin esimerkiksi ihmesadut, koko perinnelajin sijasta. Kaikille satulajeille on yhteistä, että ne perustuvat mielikuvitukseen ja ovat ajanvietteeksi kerrottuja kertomuksia, joihin ei uskota. Näihin tuntomerkkeihin voidaan osoittaa poikkeuksia ja satujen olemus vaihtelee eri puolilla maailmaa sekä eri aikoina. Useimmat luonnehdinnat perustuvatkin eurooppalaisiin satuihin. (Piela & Rausmaa, 1982, 85). Sadut voidaan ryhmitellä eri periaatteiden mukaisesti, mutta ryhmät ovat aina varmasti limittäin. Suomessa sadut on lajiteltu perinteisesti Antti Aarneen mukaan seuraavasti: eläinsadut, ihmesadut, novellisadut, legendasadut, sadut tyhmästä paholaisesta, pilasadut ja kaavamaiset sadut. (Piela & Rausmaa, 1982, 99, 100.) On olemassa myös satuja, jotka hassuttelevat vanhojen klassikkosatujen kustannuksella. Esimerkiksi Mauri Kunnaksen Hurjan hauskassa autokirjassa muun muassa Punahilkka ja Hannu ja Kerttu seikkailevat autojen ja moottoripyörien kanssa modernissa nykymaailmassa. Tällaiset kirjat voidaan myös nähdä medialukutaidon harjaannuttamiseen soveltuvina. Useimmat satutunnilla käyvät noin 5-vuotiaat lapset alkavat jo ymmärtää sadun genre-leikin ja se kuvastaa hyvin mediatietoisuuden alkeiden kehittymistä.,

Ihmisten saattaa olla vaikeaa enää ymmärtää sadunkerronnan merkitystä ja asemaa entisessä yhteiskunnassa. Sadunkerronta oli suuressa asemassa ja itseasiassa monia satujen teemoja löytyy muunneltuina viihdekirjallisuudesta, lehdistöstä, tv:stä ja elokuvista (Piela & Rausmaa, 1982, 104.) Aikoinaan sadut eivät olleet tarkoitettuja lapsille, vaan ne olivat viihdettä aikuisille. (Piela & Rausmaa, 1982, 104.) Sokrateen mukaan myös aikuisen sisäinen lapsi kaipaa satuja, muunlaisia viestinnän muotoja kypsän ja järkevän viestinnän ohella. (Ojanen ym., 1980, 11.) Saduilla on aina ollut suuri merkitys kasvatuksessa. Saduilla opetetaan oikeaa ja väärää sekä toisen ihmisen asemaan asettumista. Sadut vahvistavat kaikenikäisten lasten, niin tyttöjen kuin poikienkin minää. Satujen merkityksellisyyttä ei voi ennalta tietää, vaan lapsi paljastaa itse sen tunteensa voimakkuudella ja reagoimalla pyytämällä kuulla sadun uudelleen. (Ojanen, 1980, 18.) Satujen merkittävyyden ja vaikutuksen arvaamattomuus on sekä riski että rikkaus. Jostain sadusta saattaakin lähteä lumipalloeefekti, joka johtaa hienoihin oivalluksiin, mutta ei ehkä niihin jotka olivat tavoitteena. Kertomukset sisältäen myös mediatarinat ovat aina olleet samanaikaisesti viihdytystä ja kasvatuksellinen keino maailman hahmottamiseen ja lapsen maailman kaoottisuuden järjestämiseen.

(Mustonen, 2002, 55.) Satu valmistaa lasta elämään, se auttaa selvittämään tunteita ja sosiaalisia suhteita ja löytämään vastauksia kysymyksiin. (Ojanen ym., 1980, 11.) Mielikuvitusta ja tunnetta voidaan pitää lapsen ensisijaisina rakennuspalikoina enemmän kuin järkeä. Siksi tunteet ja sadut ja lapsi ja sadut kuuluvat yhteen. (Ojanen, 1980, 19.) Satutunneilla on mahdollista harjoittaa monilukutaitoja monipuolisten satujen avulla.

Lapset ovat monissa median teknisissä käyttötaidoissa parempia kuin vanhempansa, mutta tulkittaessa viestejä kriittisesti sekä luotaessa ymmärrystä apuna tarvitaan vanhemman elämäkokemusta. (Mustonen, 2002, 55) Symbolisessa interaktiossa ihminen on vapaaehtoisen toiminnan synnyttämä olento, joka luo toiminnan prosessissa merkityksiä yhdessä muiden kanssa kieleksi kutsumamme symbolisen systeemin kautta. Ihmisten välisessä verbaalisessa ja nonverbaalisessa viestinnässä syntyvät kaikki merkitykset (Merilampi 2014, 71). Symbolinen interaktio kuvastaa hyvin sadun lukemistilannetta. Se on vuorovaikutteinen tilanne, joka luo uusia merkityksiä kielen avulla. Kieli onkin sadun lukemisessa keskeinen, sadun välittämisen ja ymmärtämisen kannalta. Kirjailija, lastenkirjailija ja lastenkirjojen kuvittaja Markus Majaluoma (2001, 24) kirjoittaa kirjassa Tutkiva katse kuvakirjaan seuraavasti: *”Kuvakirjat ovat kaikkein kiehtovin, jännittävin ja antoisin osa työtäni. Kylläkin myös haastavin ja vaativin. Joskus tuntuu, että arvostan kuvakirjaa liiaksikin, jopa niin paljon, että pelkään sen voimaa ja mahdollisuuksia muokata pienen lapsen maailmankuva.”*

Mediakasvatus kuuluu luonteensa mukaisesti koulun ja yhteiskunnan rajapinnalle päästään samalla koulun sisään mediakulttuurisia merkityksiä (Suoranta 2002, 19.) Mediakasvatuksen erityinen merkitys voisi olla tukea sekä päiväkodin, koulun että kodin yhteisöllistä roolia vahvistamalla lasten ääntä. Mediakasvatuksen tulisi samalla tuoda paikalliset ja myös maailmanlaajuiset merkitykset osaksi lasten ja kasvattajien arkea. (Suoranta 2002, 20.) Mediakasvatuksessa tavoitteena on myös vahvistaa lapsen identiteetin sekä tunnetaitojen rakentumista. Media vaikuttaa tunteisiin ja herättää monenlaisia tunteita. (Niinistö & Ruhala, 2007, 127.) Näihin kaikkiin edellä mainittuihin tarpeisiin satu on kokemukseni mukaan erinomainen keino vastata. Satu yhdistää koulun ja kodin, sillä lasten ainakin tulisi kuulla satuja molemmissa paikoissa. Sadut ja kirjallisuus kuuluvat Suomessa varhaiskasvatussuunnitelmaan ja perusopetussuunnitelmaan, vaikka niitä ei suoranaisesti mainita opetusmetodina. (POP 2004.) Opetussuunnitelmassa todetaan, että työtapojen tulisi kehittää ajattelua, oppimista, sosiaalisia taitoja ja ongelmanratkaisukykyä. Työtapojen tulee myös mahdollistaa elämyksellisyys, luova toiminta ja leikki. (POP 2004, 17.) Satu ja kuvakirja ovat myös

omanlaisiaan medioita, jotka tempaavat mukaansa. Ne herättävät myös tunteita ja keskustelua. Sadulla on mahdollista käsitellä lasten mieltä askarruttavia asioita, lapselle miellyttävällä ja elämyksellisellä tavalla.

Median sylissä kirjassa Reijo Kupiainen kirjoittaa seuraavasti: ”Ymmärrys affektiivisesta sitoutumisesta mediateksteihin, yhteisöllisyyden kokemisesta median välityksellä, median utooppisesta ja leikinomaisesta luonteesta voi kuitenkin auttaa myös luomaan pedagogisia käytänteitä pienten lasten kanssa tapahtuvan mediakasvatukseen. (2002, 74, 75.) Toimintatutkimuksessani käyttämäni Sadusta uutiseksi – tyyppinen työskentely on esimerkki Kupiaisen kuvailemasta toiminnasta. Toimintatutkimuksessani olen pyrkinyt yhteisöllisessä, leikinomaisessa toiminnassa affektiivisen sitoutumisen avulla luomaan uudenlaista mediakasvatustoimintaa, esimerkkinä tästä myös lasten tekemät oman elämän uutiset. Kupiainen kirjoittaa samassa kirjassa tarinoiden hyödyntämisen tapoja mediakasvatuksessa. Näitä tapoja ovat muun muassa keskustelu tarinan henkilöistä, heidän rooleistaan, tarinan aiheuttamista tunteista tai tarinan lähestyminen eri mediavälineiden lähtökohdista (esimerkiksi sama tarina sarjakuvana, videona tai kirjana). Myös käsiteltävää mediailmiötä voidaan alkaa työstää tarinaksi. (Kupiainen, 2002, 79).

Tässä tutkimuksessa sadut ja tarinat ovat keskiössä. Sadut ja tarinat ovat kautta aikojen olleet osana tiedonvälitystä ja opettamista. Tarinan avulla tieto on pysynyt esimerkiksi paremmin muistissa. Oppimiseen liittyvä narratiivinen näkökulma korostaa merkitysten ja niistä koostettavien kertomusten keskeistä asemaa oppimisessa. Oppimisprosesseiden seurauksena oppilas muodostaa asioista sekä ilmiöistä itseään täydentäviä kertomuksia ja tarinoita. Tarinat koskevat niin tietosisältöjä kuin myös käsitystä itsestä oppijana. (Ropo, Sormunen & Heinström, 2015, 13). Oman elämän uutisten avulla on myös mahdollista kertoa tietosisältöistä tarinaa osana oppimisprosessia.

Tällä toimintatutkimuksella haluan selvittää: Kuinka kirjaston satutunneilla voidaan toteuttaa mediakasvatusta päiväkotij- ja alkuopetusikäisille lapsille? Tutkin toteutusta toimintatutkimuksena Hyvinkään kirjastossa pitämilleni satutunneilla. Osana toimintaa lapset laativat uutisia, tavoitteena mediatietoisuuden alkeiden hahmottaminen. Toimintatutkimuksen praktisena tavoitteena oli kehittää kirjaston satutunneille mediapedagogisia käytäntöjä, jotka kehittävät eri lukutaitojen alkeita.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä mediakasvatuksen Pro gradu -työ pohjautuu projektiopinnoissani toteuttamaani Satumainen Mediamatka-projektiin, jonka toteutin Hyvinkään kirjaston satutunneilla, kevätkaudella 2015, välillä tammikuu-huhtikuu, kolmessa syklissä. Satumaisen mediamatkan tavoitteena oli avata mediaa mediakasvatuksellisesta näkökulmasta satutunneilla käyville lapsille sekä synnyttää mediatietoisuuden siemen tai syventää jo herännyttä mediatietoisuutta hauskasti ja lapsia puhuttelevasti. Tarkoituksena oli säilyttää satutunnin tutut elementit; alku- ja loppurutiinit sadun lukeminen ja monipuoliset taito- ja taidekasvatuksen elementit sadun rinnalla. Satumaisella mediamatkalla keskustelimme lasten kanssa mediasta, heidän kokemuksistaan ja ajatuksistaan siihen liittyen sekä työstimme uutisaiheita erilaisista saduista. Satutunnilla pohdimme ryhmässä muun muassa asioiden hyviä ja huonoja puolia. Tutkimuksessani lajittelen ja analysoin keräämiäni lasten ajatuksia ja kokemuksia.

4.1 Toimintatutkimusta kirjastossa

Tutkimukseni on empiirinen kehittävä toimintatutkimus, joka on tutkimusmenetelmiltään kvalitatiivinen ja monimenetelmäinen. Kvalitatiivista tutkimusta voidaan myös kutsua kuvailevaksi tutkimukseksi tai kenttätutkimukseksi ja siinä usein hyödynnetään eri tieteenalojen metodologisia käytäntöjä. (Lodico, Spaulding, Voegtler 2010, 142.) Käytettäessä kvalitatiivista tutkimusta olettamuksena on, että löydettävät näkökulmat ovat moninaisia. Kvalitatiivisen tutkimuksen tutkijalla on induktiivinen ajattelutapa, jossa tutkimuksesta kerätyn kokemuksen ja aineiston pohjalta perusteellaan ja järjeilläään johtopäätöksiä. (Lodico, Spaulding, Voegtler 2010, 175.) Induktiivinen järjeily muistuttaa palapelin kokoamista, lopulta palasista muodostuu kuva.

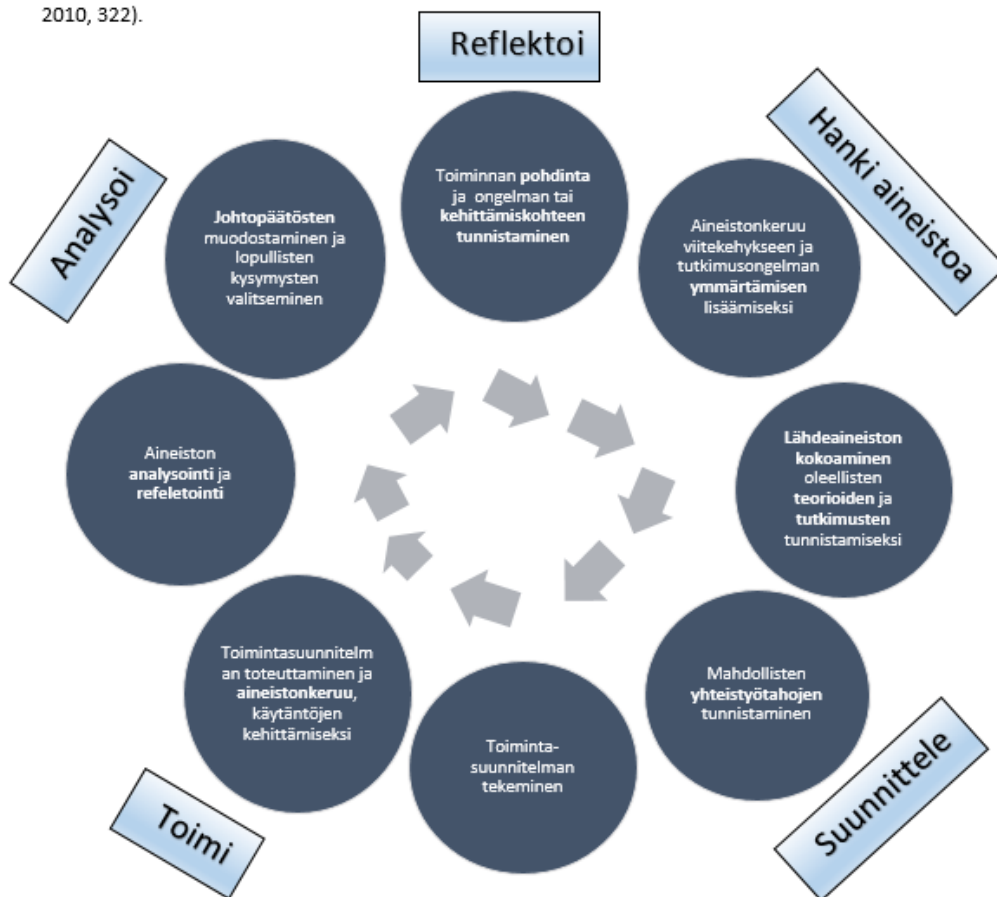
Aineistoa kokosin mediakasvatusprojektissani toteuttamalla, havainnoimalla ja dokumentoimalla pitämiäni satutunteja ja niistä itselläni ja lapsilla heränneitä kokemuksia ja ajatuksia. Lisäksi projektin lopussa haastattelin kolmea satutunneille osallistunutta lasta ja vanhempaa lisäaineistonkeruumenetelmänä. Hankin siis kvalitatiivisen aineistoni havainnoiden, kirjaten, haastatellen ja lasten tuottaman sadusta uutiseksi-aineiston pohjalta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa triangulaation avulla prosessoidaan eri aineistonkeruumenetelmillä hankittua tietoa ja sitä vertaillaan ja analysoidaan keskenään ja suhteessa tutkimukseen. (Lodico, Spaulding, Voegtler

2010, 175.) Sadusta uutiseksi-toimintatutkimuksessani hyödynnän triangulaatiota yhdistämällä edellä mainitsemiani eri tutkimusmenetelmiä omaan tutkimusaineistooni (omat kokemukset ja havainnot, tutkimuspäiväkirja, lasten työstämät uutiset sekä teemahaastattelulla keräämääni haastatteluaineisto). Tutkin sekä omia että lasten ja heidän vanhempiansa kokemuksia sadusta uutiseksi tyyppisestä mediakasvatustoiminnasta. Tutkimukseni subjektit, minä toimijatutkijana ja satutunnilla käyvät lapset olemme todellisuutta aktiivisesti luovia olentoja, maailmaa passiivisesti seuraavan olennon sijaan. Tutkimuksen lähestymistavassani on siis myös tältä osin pragmatistisia piirteitä. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale, 2010, 239). Tutkijan ja tutkittavien suhde on edellytys tutkimukselliselle ymmärrykselle ja tutkija on myös itse osa tutkittavaa empiiristä kokemusmaailmaa. Tutkijan onkin huomioitava itsensä ja tutustuttava kokemuksiinsa, jotta hän kykenisi erottamaan kokemuksensa niistä, jotka ilmenevät suhteessa tutkittaviin. (Perttula, 2005, 134). Tutkin tässä tutkimuksessa lasten ajatusten ja tulkintojen lisäksi myös omia havaintojani ja ajatuksiani mediakasvatukseen ja sadusta-uutiseksi tyyliseen toimintaan liittyen. Kokemukset ovat siis eri tasoisia; lasten kokemukset, toimija-tutkijan kokemukset ja tutkija-toimijan kokemukset. Tässä tutkimuksessa tutkin lähinnä tiedostettuja kokemuksia, mutta toisaalta lasten työstämissä uutisissa myös ei niin syvällisesti tiedostetut teemat saattavat nousta esiin. Lisäksi kerään täydentävää aineistoa teemahaastattelulla muutamilta lapsilta sekä heidän vanhemmiltaan. Tavoitteenani onkin perustaa tutkimukseni huolelliselle toiminnan ja sen etenemisen valmistelulle, toteuttamiselle ja dokumentoinnille.

Toimintatutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, jossa tutkitaan ihmistä ja tuotetaan tietoa käytännön kehittämiseksi. Toimintatutkimus kohdistetaan erityisesti sosiaaliseen toimintaan, joka pohjaa vuorovaikutukseen ja se on yleensä ajallisesti rajattu tutkimus- ja kehittämisprojekti. Kirjastojen satutunnit ovat sosiaalista toimintaa, joka perustuu kieleen ja vuorovaikutukseen. Toimintatutkimuksessa tyypillisesti suunnitellaan ja kokeillaan uusia toimintatapoja sekä haetaan käytännön hyötyä ja käyttökelpoista tietoa. (Heikkinen, 2003, 16-19). Toimintatutkimus (action research) tyypillisesti hyödyntää teemahaastattelua ja havainnointia toiminnan arvioinnissa ja kehittämisessä. Toimintatutkimuksessa on mahdollista kerätä sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista aineistoa. Kuitenkin näkökulma on pragmatistinen – tavoite on käytännön toiminnan kehittämisessä (Lodico, Spaulding & Voegtle, 2010, 314). Tavoitteenani onkin satutuntitoiminnan kehittäminen ja uusien toteutustapojen etsiminen itse toimimalla (toimintatutkimus). Empiirisellä tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, jossa tutkitaan psyykkisessä tajunnallisessa toiminnassa muodostuvia kokemuksia (Perttula, 2005, 133.) Tällä tutkimuksella mallinnan esimerkinomaisesti sadun hyödyntämistä kirjaston mediakasvatustoiminnassa.

Toimintatutkimusta on pidetty vähittäisen ymmärtämisen ja tulkinnan prosessina vuoksi hermeneuttisena kehänä ja hermeneuttisena prosessina (Heikkinen, 2006, 20, 21.) Syklisyys onkin toimintatutkimukselle tyypillinen toteutumismuoto myös metodisesti. Itseään refleктоiva syklien ketju sisältää toimintatutkimuksen koko prosessin; suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion. (Carr & Kemmis 1986, 162.) (ks. Kuvio 2) Tässä tutkimuksessa syklejä oli kolme ja ensimmäinen sykli toimi valmistelevana ja muokkaavana jaksona toista sykliä ajatellen, kun kolmannessa syklissä toiminta tarkentui oman elämän uutisiin lapsilähtöisessä hengessä. Lodicon ym. (2010, 317) mukaan pragmatistiseen viitekehykseen sijoittuvalle toimintatutkimukselle tärkeää on ilmiön tutkiminen sen omassa tapahtumaympäristössä esimerkiksi koulussa. Tässä tapauksessa tutkimus tehdään kirjaston satutunnilla, kun tavoitteena on kirjastotoiminnan kehittäminen. Heikkisen, Rovion ja Kiilakosken mukaan toimintatutkimus syklinä, johon kuuluu sekä konstruoivia että rekonstruoivia osia. Konstruoiva on uutta rakentavaa toimintaa, kun taas rekonstruoivaa voidaan pitää toteutuneen toiminnan havainnoimisena ja arvioimisena. Alkuperäisen mallin toimintatutkimuksen kehästä kehittäjä Kurt Lewin, mutta kehästä on tehty lukuisia muunnoksia. Lewinin näkemyksenä toimintatutkimusta (action research) voidaan pitää keskeisenä tapana kehittää perustutkimusta sosiaalitieteiden alalla. (2006, 78, 80).

Kuvio: Toimintatutkimuksen prosessi (Action Research Process), (Lodico, Spaulding & Voegtle, 2010, 322).



KUVIO 2: Toimintatutkimuksen prosessi, Action Research Process, (Lodico, Spaulding & Voegtle, 2010, 322).

Toimintatutkimuksen juuria on löydettävissä 1920- ja 30-luvuilta progressiivipedagogien, kasvatustieteen pioneerien ajatuksista. Amerikkalainen pedagogi Dewey liitetään usein toimintatutkimuksen pioneereihin. (Metsämuuronen, 2008, 30.) Carrin ja Kemmisin mukaan toimintatutkimuksella voidaan pitää olevan kaksi keskeistä tavoitetta: kehittää ja osallistaa (1986, 165). Tämä tutkimus on sekä kehittävä että osallistava. Tutkimus pohjautuu sekä käytännön toimintaan lasten kanssa että tuon lähtökohtana olleen toiminnan kehittämiseen.

Tutkimusaineiston uudelleenjärjestämisprosessia kutsutaan termillä abstrahointi. Tämän perusteella tehdyt johtopäätökset on mahdollista irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja siirtää yleiselle teoreettiselle ja käsitteelliselle tasolle. (Metsämuuronen, 2008, 48.)

4.2 Aineistonkeruumenetelmät ja analysointi

Tässä tutkimuksessa keräämäni ja hyödyntämäni aineistot olivat keskenään hyvin erilaisia: teoreettinen aineisto, omat kokemukset ja havainnot, joiden pohjalta kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa, lasten tuotokset sekä lasten ja vanhempien haastattelut. Lähtötilanne tutkimukselle oli se, että pohjustin tutkimusta tutustumalla mediakasvatuksen ja informaatiotutkimuksen teorioihin, hain tietoa kirjastoista, satutunneista ja kirjastojen mediakasvatuksesta. Etsin, luin ja keräsin mahdollista lähdekirjallisuutta. Olen aineistolähtöisesti kategorisoinut ja tyypitellyt lasten tekemiä uutisia. Toiminnan analysointi on ollut koko ajan käytössä (ks. Kuvio 3).



KUVIO 3: Tutkimusaineistojen analysointiprosessi

Ensimmäisessä syklissä aloitin tutkimuspäiväkirjan kirjoittamisen. Jatkoin teoreettisen viitekehyksen kokoamista keräämällä lähdeaineistoa. Kirjasin myös lasten ajatuksia mediasta.

Toisessa syklissä jatkoin tutkimuspäiväkirjan kirjoittamista ja aloitin lasten tekemien uutisten dokumentoinnin. Jatkoin lähdekirjallisuuteen tutustumista ja lähdeaineiston keräämistä. Kolmannessa syklissä kirjoitin edelleen tutkimuspäiväkirjaa, sillä tutkimuksen viimeinen käytännön sykli oli käynnissä. Aloitin käytännön ja teorian reflektoinnin. Jatkoin myös lasten uutisten ja ajatusten dokumentointia. Kolmannen syklin jälkeen aloin uudelleen järjestellä lasten tekemiä uutisia ja keräämääni aineistoa.

Työpajojen suunnittelussa ja toteutuksessa minun tuli ottaa huomioon muun muassa lasten perheiden informointi projektiin liittyen. Minun tuli myös saada lupa lasten vanhemmilta satutuntien dokumentointiin valitsemallani tavalla (esim. keskustelujen äänitys). 9.1.2015 kävin keskustelemassa Hyvinkään kaupunginkirjaston johtajan Mervi Jokisen ja Hakalan kirjaston johtajan Sari Niemitukian kanssa siitä, että kevätkaudella haluaisin ottaa mediakasvatusta mukaan satutunneilleni. He olivat sitä mieltä, että Hyvinkään kirjastolle sopii kuvailemani projekti. Minulle myös annettiin ”satutunnin hengen säilyessä” vapaat kädet tuoda mediasisältöjä kevätkauden satutunneille. Satutuntien sisältöä koskevat valinnat minun oli tehtävä perustellusti, jotta voin perustella ne raportissani. Miksi tein kyseiset valinnat esimerkiksi miksi valitsin juuri kyseisen sadun? Halusin jättää tilaa myös lapsilähtöisyydelle muun muassa keskustelujen osalta. Lapset saivat esittää mielipiteitään ja kertoa ajatuksiaan. He saivat jokaisella kerralla tehdä kyseisen kerran sadusta uutisen piirtäen ja käyttäen täten mielikuvitustaan ja luovuuttaan. Oikeita vastauksia ei ollut ja kaikenlaiset uutiset kelpuutettiin. Lauloimme myös mediaan liittyviä lauluja. Koska satutunneilla perinteisesti olemme keskustelleet lasten kanssa, koin luonnolliseksi lasten kokemusten/keskustelujemme dokumentoinnin esimerkiksi äänittämällä satutuntikeskustelut. Äänittämisen koin luonnollisemmaksi, ei häiritseväksi toiminnaksi. Videoiminen olisi voinut vaikuttaa lasten käyttäytymiseen ja keskeistä tutkimukseni näkökulmasta on lasten tuottama puhe sekä yhteinen vuorovaikutus satutunnilla. Muita aineistonkeruumenetelmiä olivat tutkimuspäiväkirjan pitäminen sekä projektin lopussa muutaman satutunneille osallistuneen lapsen ja vanhemman haastattelu temahaastattelun keinoin. Aineiston analysoinnissa hyödynsin triangulaatiota reflektoiden ja vertaillen eri menetelmin saatua aineistoa.

Keskeisin haaste tutkimuksen johtopäätösten kannalta oli päästä pureutumaan siihen, mikä oli tämän kokeilun merkitys? Millä tavoin tämä tutkimus voi esimerkinomaisesti mallintaa kirjastoille satujen hyödyntämistä osana mediakasvatusta? Voisiko projektin ja tutkimuksen tuloksena syntyä uudenlaista toimintaa, joista voisi olla hyötyä Hyvinkään kirjastoille? Voisivatko kirjastojen satutunnit ja satujen hyödyntäminen mediakasvatuksessa olla myös päiväkodeille ja

koululuokille tarjottava uudenlainen opetustyötä tukeva palvelumuoto? Entä voiko kirjasto auttaa lapsiperheitä satutuntien mediakasvatuksella hallitsemaan median aiheuttamia tunteita sekä oppia ymmärtämään mediaa ja sen toimintaa? Voisiko satuja hyödyntää enemmän yleisesti osana mediakasvatusta esimerkiksi kouluissa ja päiväkodeissa? Uskon, että satuja ja kirjastojen satutunteja voidaan hyödyntää mediakasvatuksessa helpolla, monipuolisella ja lapset huomioivalla tavalla. Oman kokemukseni mukaan kirjasto voisi myös mediakasvatuksen alueella toimia yhteistyössä koulujen ja kotien kanssa lasten ja perheiden hyvinvoinnin tukemiseksi.

Kaksoisroolissani toimija-tutkijana oli käytännönläheisyyden riski, olinko liian lähellä tutkittavaa kohdetta? Pystyinkö näkemään kaiken tarpeellisen tutkijan näkökulmasta ja tekemään oikeat valinnat? Yksi haaste oli myös tuoda kaikki olennaiset havainnot ja kokemukset esiin, samoin kuin oman kaksoisroolin analysointi. Satutunti on ollut aikuislähtöinen tapahtuma, jossa huomioidaan kuitenkin lasten ajatuksia ja toiveita. Haaste minulle toimija-tutkijana oli antaa lapsille ja heidän ajatuksilleen enemmän tilaa, mutta samalla pitää mielessä suunnitelmani ja jokaisen kerran fokus. Ryhmän vaihtuvuus ja suuri ikäjakauma asettivat satutunneille ennalta-arvaamattomuutta, joten minun oli hyvä valmistautua huolellisesti.

4.3 Satumainen mediamatka –projekti ja tutkimuksen toteutus

Mediakasvatusta kirjaston satutunneilla; Satumainen mediamatka toteutettiin Hyvinkään Hakalan kirjastossa välillä 8.1.-23.4.2015 30+10 minuuttia. Hyvinkäällä on asukkaita 46 000. Hyvinkäällä on kaksi kirjastoa Hyvinkään pääkirjasto sekä Hakalan kirjasto. Hakalan kirjasto sijaitsee Hakalan kaupunginosassa, Hakala-talossa n. 2,5 kilometrin päässä Hyvinkään keskustasta. Hakala-talossa sijaitsevat Hakalan kirjaston lisäksi myös Hakalan koulu, Hakalanpolun erityiskoulu, Hakalan neuvola sekä Hakalan päiväkotit. Koulutukseltani olen kasvatustieteen kandidaatti ja lastentarhanopettaja. Olen pitänyt satutunteja pääosin Hyvinkään Hakalan kirjastossa, mutta myös pääkirjastossa vuodesta 2001. Rakkaus satuihin on vain syventynyt tuona aikana. Satutunti on puolen tunnin mittainen tuokio, jossa luen lapsi-aikuisen-ryhmälle satuja ja tarinoita. Satutunnilla lauletaan, leikitään, hassutellaan ja lorutellaan. Välillä satutunnilla on nukketeatteria ja sadutusta. Satutunteihin en ole saanut varsinaista suoraa ohjeistusta. Kuitenkin olen pitänyt satutuntia erillään ainakin uskonnollisista teemoista. Vaikkakin kulttuurillisia teemoja olemmekin käsitelleet.

Toteutin Satumaisen mediamatkan kolmessa syklissä.

- Sykli 1, Media-aiheiset satutunnit: 8.1.-26.2.2015 (4 satutuntikertaa)
- Sykli 2, Sadusta uutiseksi, erilaisten satujen testaamista: 5.3.-26.3.15 (4 satutuntikertaa)
- Sykli 3, Arkirealistiset sadut ja oman elämän uutiset: 9.4.-23.4.2015 (3 satutuntikertaa)

Satumaisella mediamatkalla oli yhteensä 11 satutuntikertaa. Satutuntien kävijämäärä vaihteli 7-20 lapsen ja 0-5 aikuisen välillä). Aikuisia ei ole ollut aikaisemmin satutunnilla näin vähän, johtuneekohan aikuisten vähentynyt osanotto tutkimuksesta? Ensimmäisessä syklissä kokeilin eri mediateemoja satutunnin pohjana. Toisessa syklissä teimme sadusta uutisia ja kolmannessa syklissä lapset saivat tehdä oman elämänsä uutisia. Jokaisessa syklissä kehitin ja muokkasin toimintaa eteenpäin. Syklissä 2 sain lasten tuotoksista idean lasten oman elämän uutisista. Lapsilla tuntui olevan suuri tarve tehdä näitä omia uutisia, joten halusin jatkaa lapsilähtöisesti toimintaa tähän suuntaan. Halusin työskennellä lapsilähtöisesti ja antaa lasten ideoiden ja tuotosten vaikuttaa projektin kulkuun, jotta toiminnasta tulisi mahdollisimman mielekästä.

Satutuokio on kerran viikossa torstaisin syyskuun alusta huhtikuun loppuun. Satutunnille ei ole ennakkoilmoittautumista ja se kuuluukirjaston maksuttomiin palveluihin. Hakalan kirjaston satutunneilla käy noin 12-22 lasta ja 3-10 aikuista. Kerran lapsia on ollut jopa 34, vähimmillään noin seitsemän. Lasten ikäjakauma on ollut hyvin suuri, mikä vaikuttaa paljon satutunnin suunnitteluun ja kulkuun. Satutunnit on pääosin tarkoitettu 3-7-vuotiaille lapsille, mutta ikäsuositus on joustava. Suositus kolmen vuoden iästä on siksi, että 3-vuotiaiden on koettu voivan jäädä myös ilman aikuista satutunnille. Sillioin kun tilaa on, myös kaikki halukkaat aikuiset ovat tervetulleita. Yläikärajastakin olemme joustaneet. Satutuntien kävijöiden vaihtelevuus on suurta. Periaatteessa satutunneilla käy samoja ihmisiä, mutta hyvin erilaisilla kokoonpanoilla. Satutunneilla on pitkä perinne Hyvinkään kirjastossa. Hakalan kirjastossa satutunteja on pidetty jo 1980-luvulla. Itse kävin lapsena Hyvinkään pääkirjaston satutunneilla useiden vuosien ajan. Satutuntien vapaamuotoisuus ja lasten suuri ikäjakauma aiheuttivat haasteita satutuntien pitämiselle, koska ryhmän koko ja lasten iät vaihtelevat. Toisaalta eri-ikäiset lapset rikastuttavat toistensa kommentteja, pienemmät ottavat mallia isommistaan ja oppivat nopeasti heidän mallistaan. Ryhmän koostumus vaihtelee kerrasta toiseen, riippuen siitä ketkä ovat tulleet paikalle. Tämän vuoksi myös ryhmädynamiikka vaihtelee ja ryhmäytymiselle on omat haasteensa. Vanhemmat ovat kokeneet satutunnit, niiden vapaamuotoisuuden ja koko toiminnan hyvin positiivisesti.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Juha Perttulan mukaan mikään kokemus ei ole väärä tai outo, kun se on elävästi sidoksissa arkeen (2005, 119). Pysin seuraavassa kappaleessa kuvaamaan Satumainen mediamatka-projektin käytäntöjä mahdollisimman perusteellisesti. Projekti kokonaisuudessaan sisälsi kolme sykliä. Syklit 1, 2 ja 3 auttoivat konkreettisella tavalla näkemään edistymisen ja jokaisen syklin alussa oli uusi mahdollisuus toteuttaa projektia entistä paremmin. Projektissa onnistuin rajaamaan ja suuntaamaan sitä ryhmän innostuksen mukaisesti uutisiin ja sitä kautta oman elämän uutisiin. Onnistuin kokemukseni, lasten reagoinnin ja tutkimuspäiväkirjassa olleiden huomioitteni mukaan kiinnittämään satutunneilla tapahtuvan mediakasvatuksen osaksi lasten elämää ja kokemusmaailmaa heitä puhuttelevalla tavalla.

Lapsille jäi mieleen haastattelujen perusteella uutiset. Haastattelujen mukaan vaikuttavimpina he ovat kokeneet oman elämänsä uutiset. Tämä idea syntyi lasten tuotoksista, kun he välttämättä halusivat tehdä uutisia omasta elämästään. Ajattelin, että viimeisellä kerralla he saavat tehdä uutisen omasta elämästään. Heillä oli valtava tarve käsitellä jotain tiettyjä asioita piirtämällä ja kertomalla. Jo tämä asia yksinään teki projektista toteuttamisen arvoisen. Oravan jääminen auton alle ja sen käsittely mediakasvatuksen avulla voi olla pienen lapsen elämässä paljon tärkeämpi asia kuin se, että hän osaisi ajatella, mikä tarinan osa olisi uutisotsikon arvoinen. Uutisen tekeminen aiheesta kuin aiheesta, vaikka omaa elämää koskettavasta pienestä tapahtumasta voi kuitenkin kehittää mediatietoisuuden alkeita ja ymmärrystä uutisesta ja sen tekemisestä. Tämän tyyppinen työskentely voi myös kehittää tietoisuutta siitä, mikä uutinen on ja mistä se tulee. Lapselle syntyvä ajatus siitä, että uutinen on joku tapahtuma, se on jonkun tekemä, jonkun valitsema ja kirjoittama, on jo mediatietoisuuden ja medialukutaidon alkeiden syntymistä ja arvokasta toimintaa.

Syklit 1, 2 ja 3 mahdollistivat jatkuvan toiminnan kehittämisen (ks. Taulukko 1). Tavallaan kaikki oli sallittua, kunhan sen pystyi perustelemaan, avaamaan, purkamaan osiin ja arvioimaan. Pienet epäonnistumiset, epäolennaisuudet eivät tuntuneet pahoilta, vaan ne olivatkin kehityskohteita epäonnistumisten sijaan. Toiminnan analysointi oli käynnissä koko ajan. Pysin myös koko ajan toiminnan kuluessa kehittämään sitä paremmaksi, jolloin jouduin muuttamaan suuntaa, yksinkertaistamaan ja valmistelemaan paremmin joitain toiminnan osia. Nämä osuudet osasin huomioida paremmin seuraavilla kerroilla. Jouduin työstämään omaa ajattelutapaani koko ajan ja

esittämään itselleni kysymyksiä muun muassa toiminnan tavoitteista. Mitä haluan tältä toiminnalta? Mitkä asiat ovat arvokkaita tällaiselle työskentelylle? Minkälainen lopputuotoksen (uutisen) tulisi olla? Onko lopputuotoksella väliä (esimerkiksi esteettisyys), kun tulen joka tapauksessa analysoimaan lasten tuotoksia sellaisina kuin ne ovat? Olisin halunnut tehdä kauniimpia uutisia, ehkä hyödyntää erilaisia kuvataiteen tekniikoita tai esimerkiksi muita taidekasvatuksen sisältöalueita. Minulla oli ryhmässäni pienet lapset ja olin heidän kanssaan yksin. Toisaalta nyt pystyn paremmin vertaamaan lopputuloksia, sillä uutiset on toteutettu samalla tavalla. Sykli 3:ssa lasten oman elämän uutiset nousivat pääosaan.

Syklit:	Kerrat:
1. Media-aiheiset satutunnit	<ol style="list-style-type: none"> 1. Satutunnin sanomat 2. Televisio-ohjelmat 3. Television katselu 4. Uutiset
2. Sadusta uutiseksi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uusi satu 2. Perinteinen, tuttu satu 3. Kaksi lyhyttä satua 4. Disneyn versio vanhasta sadusta
3. Oman elämän uutiset	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aamutouhut, päiväkotiin lähtö 2. Kivaa ja tyhmää 3. Uutinen satutunnista

TAULUKKO 1: Satutuntikerrat sykleittäin

Toimintatutkimus eteni kolmessa syklissä seuraavasti. Ensimmäisessä syklissä lähestyin satuja mediakasvatuksen näkökulmasta eri medioiden kautta; muiden muassa sanomalehti, tv ja uutiset. Ensimmäisen syklin koin onnistuneena, mutta se oli turhankin laaja. Päätinkin rajata aihetta enemmän uutisiin, koska olin kokenut sen toimivaksi ensimmäisellä satutuntikerralla. Satu toimi hyvin uutisen pohjana ja lasten tuotokset vaikuttivat mielenkiintoisilta ja tutkimuksen arvoisilta. Toisessa syklissä teimme sadusta uutisen. Oli mielenkiintoista huomata, että lapset halusivat työstää sadusta riippumattomia uutisaiheita. Tämä jäi kiinnostamaan minua ja halusin kokeilla kolmannessa

syklissä vielä oman elämän uutisten tekemistä arkirealistisen sadun inspiroimana. Kuvaan seuraavassa syklejä ja kertoja tulosten valossa.

5.1 Toimintatutkimuksen tulokset sykleittäin

Ensimmäinen sykli käsitteli media-aihetta. Ensimmäisessä syklissä lähestyin satuja mediakasvatuksen näkökulmasta eri medioiden kautta; sanomalehti, tv, uutiset jne. Ensimmäisen syklin koin onnistuneena, ja tarvitsinkin sen huomatakseni, että konteksti on liian laaja. Päätin rajata aihetta enemmän uutisiin, koska olin kokenut sen toimivaksi ensimmäisellä satutuntikerralla. Satu toimi hyvin uutisen pohjana ja lasten tuotokset vaikuttivat mielenkiintoisilta ja tutkimuksen arvoisilta. Sykli 1 oli oikeastaan tämän aiheen ihmettelyä yhdessä lasten kanssa, miten satu ja uutinen voivat toimia yhdessä? Entä miten mediakasvatus voi toimia satutunnilla? Syklisyys inhimillisti prosessia ja teki siitä loogisemman yhdenlaisen ongelmanratkaisuprosessin, jossa pienin askelin etenemällä ja pieniä päätöksiä ratkaisemalla edetään suureen lopputulokseen. Toimintatutkimukselle koko mediankentän käsittely olisi ollut raskas teema, joten rajasin seuraavaa sykliä varten painopistettä uutisiin. Laatisimme satutunneilla joka sadusta uutisen. Merkittävin tulos ensimmäisessä syklissä oli huomata, kuinka pienillä elementeillä satutunnista sai mediakasvatushetken ja kuinka hyvin satu toimii myös mediakasvatuksen välineenä, keskustelun sekä mielikuvituksen herättäjänä.

Toisessa syklissä teimme saduista uutisia. Siirtyessäni sykliin 2, ”Sadusta uutiseksi” olin tehnyt monenlaisia päätöksiä siitä, miten en halua tehdä jatkossa. Tässä syklissä teimme saduista uutisia. Ensimmäisellä kerralla lasten ryhmätyönä tekemän uutisen jälkeen en halunnut enää ryhmätyönä tehtyä uutista, vaan yksilöllisiä uutisia. Tämä selkeytti toimintaa ja säästi aikaa. Lapset joutuivat ensimmäisellä kerralla odottamaan pitkään omaa vuoroaan piirtää yhteiseen ”Satutunnin Sanomat”-paperiin sen sijaan, että he olisivat vain piirtäneet heti omat pikku uutisensa. Jokainen lapsi myös sai oman uutisensa, kun ryhmätyössä olisi pitänyt tehdä valintoja, mitkä uutisista valitaan yhteiseen tuotokseen. Tämä myös mahdollisti enemmän aikaa keskustelulle ja sadulle, kun aikaa säästyi uutisen työstöprosessissa. Huomasin myös, että minun tulee kiinnittää enemmän huomiota sadun valintaan. Uutistehtävänannon kannalta satu ei saisi olla liian pitkä ja sen olisi hyvä olla rakenteeltaan selkeä. Ajattelin ensin, että moniulotteinen satu toisi rikkautta uutisaiheisiin, mutta en ollut huomionnut heidän ikätasoaan riittävästi. Tehtävänannon selkeyttäminen oli yksi muutettava elementti. Huomasin, että lapset kaipaavat alusta asti vieläkin selkeämpiä ohjeita ja muistutusta, että

tavoitteena on tehdä uutinen – kuunnelkaa tarkasti! Muistatteko mikä on uutinen? Tuokion valmistelu tulisi tehdä entistä huolellisemmin - kaikki tarvikkeet tulisi olla heti valmiina toimintaa varten. Jokaiselle lapselle omat uutispaperit (pienet) ja kynät sivupöydillä odottamassa aseteltuna leveästi (helpottaa aloittamista, kun ei tarvitse jonottaa). Pitäytyessäni uutisteemassa pystyin keskittymään paremmin yhteen asiaan. Pystyin myös paremmin vertailemaan lopputuotoksia keskenään, kun aihe on sama. Halusin yhtenäistää ohjeita sekä päädyin siihen, että laulamme jokaisella kerralla medialaulua. Laulu oli aika vaativa, vaikka sen melodia olikin suurimmalle osalle lapsista tuttu (Maanantaina mamma meni, mansikoita ostamaan -laulu). Ohjeiden yhtenäistämällä tarkoitan sitä, että halusin antaa selkeämmät ohjeet, jotka ovat jokaisella kerralla samat ja tulevat samoissa kohdissa heti satutunnin alussa, sadun jälkeen ja vielä ennen toimintaa. Tämä tuo tutkimukselleni luotettavuutta sekä helpottaa uutisaiheiden työstöä käytännön tasolla. Toisen syklin merkittävimmät tulokset liittyvät sadusta uutisen tekemiseen oivalluksiin. Lapsille oli tärkeää saada tehdä oma uutinen, vaikkakin yhteisestä aiheesta. Yhteistoiminnallinen uutinen ei tämän kokeilun mukaan toiminut näin pienillä. Tämän syklin vaikutuksesta koin tärkeänä antaa lapsille mahdollisuuden kokeilla oman elämän uutisia arkisista aiheista seuraavassa syklissä.

Kolmannessa, ”Oman elämän uutiset”-syklissä halusin muokata eteenpäin lasten tuottamista uutisista tekemääni havaintoa. Erityisesti oman elämän uutiset jäivät kiinnostamaan minua ja halusin kokeilla kolmannessa syklissä vielä oman elämän uutisten tekemistä arkirealistisen sadun inspiroimana. Huomasin, että lapset halusivat välillä tehdä uutisia omasta elämästään, eikä suoraan sadusta. Luin arkirealistisia satuja oman elämän uutisten tueksi. Oman elämän uutiset toivat esille enemmän lasten omia ajatuksia, kokemuksia ja havaintoja kuin satuun perustuvat uutiset. Tämän syklin tärkein tulos oli oman elämän uutisten puhuttelevuus, henkilökohtaisuus ja tärkeys lapsille. Heistä oli hienoa saada tehdä uutisia heille jo tapahtuneista tai tulevista tapahtumista. Tämä työskentely oli jopa voimaannuttavaa, sillä lapset odottivat todella paljon uutisten tekemisvaihetta ja selkeästi nauttivat uutisten työstämisestä.

Viimeisen syklin jälkeen oli vuorossa haastatteluiden tekeminen. Haastatteluilla keräsin vielä lisää aineistoa tarkoitukseni saada tukea havainnoilleni ja kokemuksilleni Satumaisesta mediamatkasta. Haastattelut toteutin huhti- ja toukokuussa 2015 teemahaastattelumenetelmällä. Haastattelin kolmea lasta ja heidän vanhempansa, kahta äitiä ja yhtä isää. Nämä vanhemmat ovat välillä olleet satutunnin aikana mukana satutunnilla ja välillä

satutuntitilan ulkopuolella. Lapset olivat kolme tyttöä viisi-, kuusi- ja seitsenvuotiaat. Sekä lapset että vanhemmat ovat olleet satutunneilla. Haastattelut tuottivatkin omia kokemuksiani tukevaa aineistoa lasten kokemuksista.

5.1.1 Sykli 1, Media-aiheiset satutuokiot

5.1.1.1 Sykli 1, kerta 1, 8.1.15 ”Satutunnin Sanomat”

Ensimmäisellä satutuntikerralla toteutimme ”Satutunnin Sanomat” Punahilkka -sadusta. Halusin aloittaa perinteisillä vanhoilla saduilla: Punahilkka ja Piparkakkupoika (kirjasta Richard Scarry: Iloiset Eläinsadut). Päätin noudattaa satutunneillani tuttua satutuntieni kaavaa, jossa aloitamme satutunnin satulauluilla ja satupussista tulee ulos päivän kirja. Näin teimme siis tänäänkin. Lapsia oli paikalla 11 ja aikuisia 3. Osallistujia oli hieman normaalia vähemmän varmaankin koska oli kyseessä vuoden ensimmäinen satutunti ja loma oli juuri loppunut. Hieman yli puolet lapsista oli tyttöjä. Vierelleni olin laittanut valmiiksi sermin, johon olin kiinnittänyt valkoisen kartongin, johon olin piirtänyt keskelle kuvan kehykset. Tämä kartonki esitti sanomalehden etusivua ja sitä aloimme tutkia ensimmäisen sadun jälkeen. Pohdimme yhdessä lasten kanssa, mikä on uutinen ja mikä tässä Punahilkka-sadussa voisi olla uutinen? Lapsilla kesti hetken verran päästä jyvälle asiasta ja jouduin antamaan muutamia esimerkkejä. Sitten kun esitin kysymyksen: ”Mikä tässä sadussa oli tärkeintä?”. Syntyneet uutisotsikot olivat seuraavanlaisia: ”*No se, että se (Punahilkka) syötiin!*”, ”*Se, että ne pelastu!*” ja ”*Se, että susi kuoli!*”.

Lapset innostuivat kovasti pohdinnasta. He myös tunnistivat johdattelevan kysymykseni, kun kysyin, voisiko se, että mummo sairastui olla uutinen? Moni lapsi sanoi tähän kieltävästi. Pohdimme sitten, että sairastuminen on tavallista, ehkä pelkkä sairastuminen ei ole uutinen. Oli mielenkiintoista nähdä lasten oivaltavan, mistä oli kysymys, kun kerroin, että viereisellä sermillä oleva paperi on lehden kansi ja että he saisivat lopuksi tehdä oman Satutunnin Sanomalehden kannen, he eivät olisi meinanneet jaksaa odottaa. Seuraavaksi luimme Piparkakkupoika-sadun ja pohdimme myös siitä uutisotsikkoo. Lapset ehdottivat uutisaiheiksi pojan karkaamista, sitä että se tuli syödyksi, sitä että se oli tuhma ja niin edelleen. Lopuksi aloimme miettiä, mitkä uutisotsikot valitsimme lehtemme. Lapset halusivat valita Punahilkasta sen, että Punahilkka pelastui, koska se oli onnellinen uutinen. He myös halusivat uutiseksi, että piparkakkupoika pelastuisi, koska he toivoivat hyviä uutisia. Tämä oli niin kiinnostava seikka, että hyväksyin

Piparkakkupojan pelastumisen lehden otsikoksi, vaikka niin ei sadussa käynytäkään. Halusin, että Satumaisella mediamatkalla voisimme kokeilla hullunkuriseltakin tuntuvia ratkaisuja ja että olisi monenlaisia vaihtoehtoja, ratkaisuja ja vastauksia. Aloitimme seuraavan satutunnin (toinen kokeilukerta) pohtimalla sitä, että voisiko oikeita uutisia vain muuttaa iloiseksi, jos lehden tekijät niin haluavat? Aloitimme työstää lehden kantta. Olin yllättynyt, että suurin osa halusi osallistua. Jouduimme lopettamaan kannen työstämisen hieman kesken ja laulamaan loppulaulun, koska satutunti lähestyi loppuaan. Jatkoin satutunnin jälkeen vapaaehtoisten kanssa kannen työstämistä.

Onnistuin noudattamaan satutunnin perinteistä kaavaani ja tyyliä siihen asti, kunnes tulimme kansilehden työstämävaiheeseen. Arvioin sekä toiminnan keston että lasten osallistumishalut väärin. Lähes kaikki halusivat osallistua. Olin ajatellut, että valitsen muutamasta halukkaasta lapsesta, jotka vuorotellen pääsevät piirtämään ja kirjoittamaan kansilehteä. Tämä on satutunnillani uudenlainen toimintamuoto. Emme ole tehneet kädentöitä, vaan keskittyneet enemmän itse satuun, laulamiseen ja loruttelemiseen. Koska minulle oli tärkeää, että kaikki halukkaat saavat osallistua toimintaan varsinkin ensimmäisellä kerralla, aikaa kului selkeästi enemmän kuin olin ajatellut. Jos olisin ottanut tämän huomioon, minulla olisi ollut useampi kartonki, joita lapset olisivat voineet työstää samanaikaisesti. Kuitenkin satutunnilla säilyi rauhallinen ilmapiiri, vaikka lapset joutuivatkin odottamaan vuoroaan. Satutunti alkoi lähestyä loppuaan, joten päätin hetkessä, että jatkamme vapaaehtoisesti lasten kanssa työstämistä vielä varsinaisen satutunnin jälkeen. Tämä osoittautuikin hyvin toimivaksi tavaksi. On tärkeää, että tässä projektissa satutunnin perusidea säilyy, mutta aiheet ja teemat liittyvät mediaan ja mediakasvatukseen.

Koska saan satutuntien pitämisestä palkkaa, en halua, että henkilökohtainen projektini vie aikaa itse satutunnilta ja sen tärkeimmiltä elementeilä saduilta ja elämyksiltä. Toisin sanoen, en usko, että vanhemmat haluavat satutunnin muuttuvat piirtelyksi, tutkimuksen teoksi tai pelkäksi mediakasvatuskokeiluksi. Uskon kuitenkin, että kun satutunnin peruseriaatteet ja tyyli säilyvät, vanhemmat ovat tyytyväisiä. Lapset ovat usein vanhempiaan ennakkoluulottomampia. Kuitenkin tässä yhteydessä on olemassa valmis konteksti tai palvelu, jonka perheet ovat valinneet ja hyväksineet, ei sitä voi lähteä liikaa muuttamaan. Minulle on aina ollut rakasta keskustella satutunneilla lasten kanssa. Heidän huomionsa, kommenttinsa ja tapansa ajatella ovat mielenkiintoisia, aitoja ja välillä jopa syvällisen filosofisia. Huomasin, että kokeilukerralla onnistuin säilyttämään keskustelemaan tunnelmamme, vaikka käsitelimme media-aihetta. Kiinnitin huomiota siihen, että lapset ottivat samalla lailla osaa keskusteluihin kuin ennenkin. Lapset suhtautuvat hyvin

mutkattomasti asioihin ja tähän medially maustettu satutuokio keskusteluineen oli heille toisaalta kuin mikä tahansa muukin satutuokio. Kuitenkin satutunnin lopussa oleva Satutunnin Sanomalehden kannen suunnittelu vaikutti olevan heistä vielä tavallistakin mukavampaa (ks. Kuva 1). Tämä oli myös tavoitteenani. Media kuuluu jo niin luonnollisena osana pienten ja isompienkin lasten elämään, ettei siitä tarvitse tehdä mitään numeroa. Ensimmäisestä kokeilukerrasta jäi hyvä mieli ja tunne sitä, että tämä on kokeilemisen arvoinen projekti.



Kuva 1 Lasten yhdessä työstämä sanomalehden kansi: Satutunnin Sanomat 8.1.2015

5.1.1.2 Sykli 1, kerta 2, 15.1.15 "Televisio-ohjelmat"

Satutunti alkoi hyvin poikkeuksellisesti, sillä lapsia oli vain yhdeksän, eikä tällä kertaa yhtään vanhempaa tullut mukaan. Tämä on todella harvinaista, näin käy ehkä vain kerran vuodessa. Tarkoitukseni oli aloittaa palaamalla edelliskerran Satutunnin Sanomiin, mutta lapsista vain kaksi oli ollut edelliskerralla, joten keskustelu ei oikein ottanut alkaakseen. Luin Mauri Kunnaksen sadun Riku Roope ja Ringo televisiossa, jonka jälkeen lauleskelimme ja hyräilimme tunnusmusiikkeja lastenohjelmista (esimerkiksi Pikkukakkonen, Muumit ja Kaapo)."Kivat ohjelmat", "Voice Kids", luontodokumentit", Winx Club", Pikkukakkonen ja Juniori" sekä Kingi. Huonoa televisiossa oli lähinnä lapsia pelottavat asiat esimerkiksi: "kun karhu tappeli ihmistä vastaan", "Mä näin semmosen, että paha voitti hyvän!", "Leijona söi ihmisen", "Duudsonit, kun ne räjäyttää taloja", ja "Poliisit-ohjelma."

Kävimme mielenkiintoisia keskusteluja näistä aiheista. Kerroin lapsille, että ovathan he tietoisia, että Duudsonit eivät räjäytä mitä tahansa taloja vaan vanhoja taloja, jotka muutenkin puretaan. Kaikki eivät olleet tästä tietoisia ja tulivat ilmeisen helpottuneiksi asiasta! Yksi noin 4-vuotias tyttö aivan huokaisi helpotuksesta kuullessaan tämän. Minulle tuli vahvasti sellainen tunne, että jo tämä keskustelu teki tästä projektista toteuttamisen arvoisen. Lapsilla on paljon ajatuksia mediaan liittyen, joista he ovat huolissaan, tai jotka vaivaavat heidän mieltänsä. Toinen mieleenpainuva kommentti oli se, kun kysyin pelottaako Poliisit sarja kommentin antanutta lasta. Hän sanoi, että ei, mutta se on vaan huono ohjelma. Minusta tuntuu, että oikeasti se oli pelottava, mutta hän ei kehdannut sanoa sitä. Lopuksi lorutelimme mediasankariaiheisen lasten liikuntaloron: ”Action man vuorelle loikkaa”.

Erityisesti Duudson-kommentin ja sitä seuranneen keskustelun vuoksi, minulle tuli vahva tunne siitä, että lapset tarvitsevat keskusteluja eri medioiden aiheuttamista ajatuksista ja tunteista. Minusta on hienoa, että lapset kertovat minulle ajatuksistaan ja tunteistaan. Lapsista oli hassua, kun mietimme ja lauleskelimme lastenohjelmien tunnusmusiikkeja. Varsinkin Pikkukakkosen tunnusmusiikin laulaminen aiheutti hihittelyä, koska tunnusmusiikki on instrumentaalinen, joten siinä ei ole sanoja. Minulle on tärkeää, että lapset viihtyvät satutunnilla. Toisaalta haluan, että satutunnilla voidaan puhua vakavasti, mutta toisaalta tyylini on usein hassutteleva. Tasapainottelen näiden roolien välillä satutädin roolissani.

5.1.1.3 Sykli 1, kerta 3, 22.1.2015, Television katselu

Kolmannella satutunnilla halusin Televisio-ohjelmien sijasta puhua television katselusta. Luimme kirjan koirasta, joka töllötti liikaa televisiota: Hekku hylkää television. Lapset olivat jotenkin korostuneen tietoisia tv:n liiasta katsomisesta ja kommentoivat Hekun liiallista töllötystä kesken satua arvostellen ja käskivät Hekkua lopettamaan. Keskustelimme sadun jälkeen kirjasta ja television katsomisesta. Kirjasin ylös lasten lempiohjelmia. Lopuksi jumppasimme yhdessä lasten kanssa liikuntaloron, jossa lastenohjelmista tutut mediasankarit tekevät erilaisia liikkeitä: ”Action man vuorelle loikkaa. x 2 Spidermanille moikkaa. x 2 Batman juoksee perässä. x2 Digimon pienessä kerässä. x 2. Lopussa jäi hieman aikaa, joten keksimme lasten kanssa vaihtoehtoisia hahmoja ja liikkeitä lorun jatkoksi. Lapset eläytyivät liikuntaleikkiin innostuneina.

5.1.1.4 Sykli 1, kerta 4, 29.1.2015, "Uutiset"

Tarina Rasavilli piltistä oli hauska ja mukaansatempaava. Sadun jälkeen lauloimme medialaulun ja lapset jäivät miettimään, mikä on media. Isotkaan lapset eivät olleet varmoja siitä, mikä media on. Lopuksi lauloimme Medialaulun, jonka sanat ystäväni Mirja Tuomi teki minulle (Maanantaina mamma meni-laulu). Tämä laulu osoittautui niin monipuoliseksi, että lauloimme sitä useasti myöhemminkin. ”Maanantaina Maija istui, telkkaria katsomaan. Media on mukavaa, sitten voi taas liikkua. Tiistain unisatukirja, vei mut uuteen maailmaan. Media on mukavaa, sitten saa taas nukkua. Keskiviikkona me kaikki, Nintendoa pelattiin. Media on mukavaa, kun pelaa kavereiden kaa. Torstaina raju rokki, radiossa soi ja soi. Media on mukavaa, kun hiljaa vain olla saa. Perjantaina Panu pisti, blueray-levyn pyörimään. Media on mukavaa, voi elokuvaa tapittaa. Lauantaina lähdettiin, teatterin maailmaan. Media on mukavaa, se meille uutta opettaa. Sunnuntaina Suvi soitti suvullensa Saksaan. Media on mukavaa, voi toiseen maahan jutella.



Kuva 2 Utinen: ”Junaonnettomuus”

6-vuotias tyttö halusi tehdä oman juna uutisen. Hän oli kuullut autossa radiosta, että jossain oli sattunut junaonnettomuus ja selvästi halusi käsitellä tuota uutista piirtämällä.

5.1.2 Sykli 2, Sadusta uutiseksi, erilaisten satujen testaamista

5.1.2.1 Sykli 2, kerta 1, 5.3.2015 Sadusta Uutiseksi, lapsille ennestään tuntematon satu

Aloitin satutunnin kertomalla lapsille, että tällä satutunneilla jatkamme uutisten tekoa. Tarkoitukseni oli tehdä kaikille selväksi, että lapset kuuntelisivat tarkasti satua, koska tehtävänä on tehdä siitä lopuksi uutinen. Osa lapsista alkoi heti sanoa, ”että mä en oo ollut...”. Mutta ohjeistin heitä sanomalla, että se ei haittaa, jos joku ei ole vielä ollut, sillä tänään kaikki saavat olla mukana

ja tehdä omat uutisensa luetusta sadusta. Omat uutiset koin paremmaksi vaihtoehdoksi, kuin ryhmän yhteiset, jotka teimme kokeilukerroilla. Aikaa on valitettavasti hyvin rajallisesti käytettävissä, sillä satutunti alkaa kello 18:00 ja kestää 30 minuuttia, jonka jälkeen teemme uutisten työstämisen. Hakalan kirjasto sulkeutuu kello 19:00. Sadun jälkeen lyhyesti muistutin uutisaiheestamme, lauloimme loppulaulun ja halukkaat saivat sen jälkeen alkaa työstää omaa uutistaan. Oli mielenkiintoista, että osa lapsista halusi tehdä omia, sadun ulkopuolisia uutisia ja annoin heidän tehdä. Heillä oli selkeästi tarve saada piirtää juuri nuo uutiset oravan kuolemasta ja äidin papan kuolemasta. Miksi ei? Jos uutinen ei ole suoraan sadusta, niin haittaako se? Satu on ollut alustuksena toiminnalle ja jos oma uutinen tuntuu tärkeämmältä tehdä kuin uutinen sadusta, niin silloin oma uutinen on paikkansa ansainnut. Vaikka satutunneilla ryhmä vaihteli hyvin paljon, niin lapset toivat esille ajatuksiaan rohkeasti ja avoimesti. Tuntui siltä, että uudesta tuntemattomammasta sadusta oli vaikeampi tehdä uutista kuin esimerkiksi kokeilukerrallamme olleesta Punahilkka-sadusta. Toisaalta lapset tekivät myös omia uutisia, kun se heistä tuntui tärkeämmältä. On tärkeää, että tämän kaltaisessa vapaamuotoisessa työskentelyssä lapset saavat tehdä oman versionsa, sen mikä heistä parhaalta tuntuu. Mikä on toiminnan tavoite; onko tavoite opettaa mediaa vai onko tavoite käsitellä mediakokemuksia tai kenties muita kokemuksia mediakasvatuksen avulla? Lasten tarve tehdä oman elämänsä uutisia yllätti minut.

5.1.2.2 Sykli 2, kerta 2, 12.3.2015 perinteinen, lapsille tuttu satu

Aloitimme satutunnin perinteisesti satulauluilla, jonka jälkeen kerroin lapsille, että lopuksi he saisivat tehdä jälleen tämän kerran sadusta uutisen. Tämä aihe alkaa kirkastua lapsille ja yhä useammalle uutisen tekeminen olikin jo tuttua. Paikalla oli vain 9 lasta ja 2 aikuista. Tämä on oikeastaan aika ideaali ryhmäkoko, sillä aikaa keskustelulle jää enemmän. Ryhmänhallinta ei vie niin paljon aikaa ja vaivaa kuin isossa ryhmässä ja jokainen halukas ehtii sanoa sanottavansa sekä ehdin heitä myös kuunnella. Halusin kokeilla vaihteeksi perinteikkäämpää satua ja nähdä tuleeko uutisaiheissa enemmän variaatiota kuin uudemman sadun kanssa. Siksi valitsin vanhan version Lumikki-sadusta, jossa on sopivasti kuvaa ja tekstiä. Olen huomannut, että vanhanaikaiset satukirjat, jossa edes joka aukeamalla ei ole kuvia, ovat hyvin raskaita nykylasten seurata. He ovat kasvaneet hyvin kuvallisessa ympäristössä ja tarvitsevat kuvia avuksi keskittymisessä satuun.

Satu on hyvin perinteinen versio Lumikista hyvin raa'alla sisällöllä, esimerkiksi metsästäjän tuli tappaa Lumikki puukolla. Lapset olivat aivan hiiskumatta johtuen varmaankin juuri sadun raakuudesta ja jännittävydestä. Olen vahvasti kokenut satutunnilla sen, että sadun

onnellisella lopulla on hyvin parantava vaikutus. Tämä vaikutus aivan kuin kumoaa kaiken pahan edellä tapahtuneen. Sadun kaiken mahdollistavuus on lohdullista, hoitavaa ja tuo turvaa. Kaikkea paha tapahtuu, mutta sankari tai sankaritar selviää ja kaikki kääntyy hyväksi. Sadun jälkeen pyysin lapsia miettimään uutisaiheita tästä kyseisestä sadusta. Ehdotuksia tuli nopeammin ja paremmin kuin uudemman sadun kanssa ja ehdotukset olivat myös uutismaisempia. Toisaalta raakuutensa vuoksi vanha versio Lumikki-sadusta ehkä olikin ”uutisystävällisempi”, mitä en ollut tullut ajatelleeksi. Lauoimme lopuksi medialaulun. Lapset tuntuivat kovasti pitävän siitä ja he muistivatkin sitä jo vähäsen. Uutisaiheita Lumikki-sadusta: ”Se kun se myrkytti sen!”, ”Se kun se vei sen metsään!”, ”Se kun se sai sen valkoisen ja toinen punaisen” (Tässä tarkoitetaan omenaa, jonka paha äitipuoli jakoi Lumikin kanssa ja Lumikki sai myrkyllisen puolen.) ”Se kun se kuoli!”, ”Se kun se heräsi!” ”Kun Lumikki elää!” (ks. Kuva 3), ”Se kuoli ja se heräsi henkiin!” ja ”Se kun se noita myrkytti Lumikin”. Tämän kerran uutiset päätin antaa lasten tehdä eriväriselle kartongille voidakseni selkeästi erottaa eri kertojen uutiset taustavärin mukaan. Tällä kertaa sain vain neljä uutista, joista valitsin kolme. Kaikki tämän kertaiset uutiset liittyivät satuun, johtuiko tämä sitten sadun tuttuudesta vai siitä, että tämä työskentelytapa alkaa tulla tutummaksi lapsille.



Kuva 3 *Uutinen: ”Kun Lumikki elää”T7*

5.1.2.3 *Sykli 2, kerta 3, 19.3.2015, 2 lyhyttä satua*

Tällä satutuntikerralla halusin kokeilla kahden lyhyen sadun lukemista ja sitä, miten se soveltuu uutisten tekoon. Epäonneksi lapsia tuli paikalle vain 7, joista yksi oli alle 3-vuotias ja joutui lähtemään kesken kaiken pois, kun ei jaksanut keskittyä satuun. Tällä kerralla kaikki satutuntilaiset olivat tyttöjä. Tämän kerran sadut olivat Sherri Rinkerin Hyvän yön höyryjuna ja Katri Kirkkopellon Pikku Pesu ja iso ikävä. Ajatuksenani oli kokeilla runomuotoon kirjoitettua satua, mutta lyhyytensä vuoksi jouduin ottamaan toisenkin sadun. Päädyin ottamaan toisen suhteellisen lyhyen sadun.

Satutunti eteni rauhallisissa merkeissä todella vähäisen lapsimäärän vuoksi. Lapset tuntuivat nauttivan runomuotoisesta sadusta ja kovasti eläytyivät siihen. He olisivat halunneet lausua runoa kanssani. Ensimmäisen sadun jälkeen kyselin lapsilta uutisaiheita ja se ei ollut aivan yksinkertaista. Johtuiko se sitten sadun runomuodosta vai lasten vähäisestä määrästä. Nyt toimin suunnitelmani mukaisesti: puhuimme uutisesta alussa, ensimmäisen sadun jälkeen ja vielä lopuksi ennen itse uutisen työstämistä.

Toinen satu oli Katri Kirkkopellon kirja Pikku Pesu ja iso ikävä. Tarina kertoi yökylään menevästä Pikku pesukarhusta, jolle tulee ikävä mummolassa. Lapset tuntuivat eläytyvän voimakkaasti Pesun tunteisiin. Yhdelle lapsista satu oli jo tuttu ennestään ja hän sanoi useaan otteeseen kesken sadun, että hän haluaa sitten tehdä uutisen tästä sadusta. Kaikki kuusi päätyivätkin tekemään sadun Pikku Pesun ikävästä. Tämä kirja ja Pikku Pesun ikävä kosketti lapsia kovasti, joten ymmärrän valinnan. Mutta riimimuotoon kirjoitetun kirjan juoni ei ollut niin selkeä, siinä eläimet vaan matkustivat junalla. Tällä kerralla ”oman elämän uutisia” ei syntynyt, mutta yksi 3-vuotias tyttö teki ”muun uutisen”, kuvassa oli kuulemma ”tanssimista”. Lasten tekemiä uutisaiheita olivat: ”Siinä tapahtu se, että ikävä tuli”, ”Ikävä on tulossa itkettämään sitä”, ”Ikävä on menossa sitä pientä pesukarhua itkettämään”.



Kuva 4 Uutinen: ”Pesukarhua harmittaa ja Ikävää naurattaa ja se joutuu vankilaan”T7

5.1.2.4 Sykli 2, kerta 4, Disneyn versio vanhasta sadusta

Neljännellä satutuntikerralla halusin nähdä, miten lapset suhtautuvat vanhaan tuttuun satuun, mutta Disney-versiona. Satutunneilla en yleensä ole lukenut Disney-kirjoja, sillä ne ovat jo muutenkin suosittuja. Olen kokenut tärkeäksi erityylisten sekä uusien ja vanhojen satujen lukemisen. Mielenkiinnolla odotin sitä, miten tänä keväänä tyttöpainotteinen ryhmä suhtautuu Disneyn

prinsessa-kirjaan. Valitsin Prinsessa Ruususen saduksi Disneyn satulukemistosta, toiveena sadun tuttuus. Kolmannessa syklissä haastattelen muutamaa satutunnilla käyneen lapsen vanhempaa ja lasta. Tavoitteenani olisi vahvistaa jo tekemiäni johtopäätöksiä ja löytää uusia näkökulmia muun muassa siitä, onko mediamatka näkynyt/kuulunut kodeissa jotenkin ja miten. Uutisten teko ja Disney-aihe aiheutti keskustelua: ”Miks me tehhään aina uutiset?”, ”Frozen on hyvä!” ja ”Mulla on Frozen-peli puhelimessa.”

Satutunnilla oli taas pelkkiä tyttöjä, yhteensä yhdeksän, minkä koin ihan mukavaksi asiaksi, olihan kyseessä Disneyn versio Prinsessa Ruususesta. Satutunti alkoi rauhallisesti ja lapset kommentoivat harvakseltaan satua. Satutunnin alussa kerroin heille, että ostin uudet tussit. He olivat riemuissaan ja odottivat uutisten tekoa innoissaan. Satu oli yllättävän pitkä, vaikka sivuja ei ollut paljon. Tällä kerralla arvioin todella väärin sadun keston, mutta onneksi aikaa jäi uutisten teolle. Emme kuitenkaan ehtineet laulaa medialaulua. Tähän listaan hyvin tyypillisiä satutuntikommentteja, jotka sanottiin tällä kerralla: ”Luetaanks me toi kokonaan?”, ”Mul on tää leffa!”, ”Mä tiedän miten täs käy, mut mä en vaan kerro!”, ”Pelottaa... Nyt pelottaa!”, ”Hei, mä oon just se Prinsessa Ruusunen, joka makaa.” Tämän kerran uutisaiheita olivat seuraavat: ”Prinsessa meni makaamaan siihen lattialle.” ”Prinsessa nukahti, kuvassa värttinä ja toffeekarkki”, ”Se prinsessa oli siellä mökissä.” ”T7, ”Ruusunen on nukkumassa.”, ”Se lohikäärme kuoli.”, ”Prinsessa meni mökkiin.”



Kuva 5 Uutinen: ”Se prinsessa kuoli ja heräsi henkiin. Prinssi taisteli niin urheasti.”T6



Kuva 6 Uutinen: ”Kun prinsessa menee häihin.” T7

Satutunnin päätteeksi kyselin varovasti muutamalta vanhemmalta ja isovanhemmalta, miten he suhtautuisivat, jos haastattelisin heitä ja heidän lapsiaan tämän satutuntikauden päätteeksi. Tajusin, että olisin voinut projektin alkaessa laskea, kuinka monta tyttöä ja kuinka monta poikaa on ollut jokaisella kerralla. En näin kuitenkaan tehnyt, kun se ei tuntunut oleelliselta. Lasten töihin olen merkinnyt t=tyttö tai p= poika. Ryhmä on koko ajan ollut tyttöpainotteinen ja näin jälkikäteen ajateltuna, sukupuolijakauma olisi ollut hyvä kirjata ylös. Jos olisin tiennyt tyttöpainotteisuuden ennalta, olisi se voinut vaikuttaa työskentelyyni. Nyt sisällöt ja työskentelytavat olivat sukupuolineutraalit.

5.1.3 Sykli 3, Arkirealistiset sadut ja oman elämän uutiset

5.1.3.1 Sykli 3, kerta 1, 9.4.2015, Oman elämän uutiset: Aamutouhut/Päiväkotiin lähtö

Tällä satutunnilla luin Timo Parvelan arkirealistisen sadun Annan ja Antin aamutouhut, joka kertoo Annan ja Antin perheen aamuisesta päiväkotiinlähdestä (Timo Parvela). Kirja on humoristinen ja kuvaa lapsiperheen välillä kovin kaoottisia aamuja. Satutunnin alussa kerroin heti, että tälläkin kerralla teemme uutisen, mutta nyt hieman eri tavalla. Lapset saavat tehdä sadun jälkeen oman elämänsä uutisen, valitsemastaan aiheesta. Lapset innostuivat kovasti ja kyselivät, että ihanko mistä aiheesta vaan saa tehdä? Vastasin, että kyllä, jos se vaan liittyy omaan elämään. Päätin tällä kertaa antaa lasten tehdä ensin minulle uutisen ja sen jälkeen piirtää saman uutisen tai mitä vaan itselleen. He ovat kovasti halunneet uutisia mukaansa, mutta olen kuitenkin tutkimukseni vuoksi joutunut

pitämään uutiset itse. Nyt lapset saivat vihdoin mukaansa omia töitään. Satutunti sujui hyvin. Satu toisin oli aika railakas ja humoristinen, mikä aiheutti levottomuutta ja hieman riehumistakin lapsiryhmässä. Vaikka ryhmä oli pieni, jouduin käyttämään ryhmänhallintaan enemmän aikaa kuin tavallisesti. Lapset pitivät sadusta kovasti ja erityisesti oman elämän uutinen tuntui rakkaalta aiheelta. Uutisaiheet olivat seuraavia: tivoliin meno (Tivoli oli juuri kaupungissa), ystävyys, päiväkodin vierailu ortodoksisessa kirkossa (oli kyseisenä päivänä käyty). Tämän kerran uutisaiheita ja kuvia olivat seuraavat aiheet: ”Me ollaan menossa kaverin kanssa tivoliin.” T5, ”Minä olen mun elämässä tavannut mun kaverin.” T6, ”Se on sellainen uutinen, minä käyn huomenna tivolissa.” T6, ”Mun kuva.” T3, ”Ortodoksinen kirkko, koska mä kävin siellä tänään.” T6, ”Se on mun sisko, se mököttää mun huoneessa.” T4



Kuva 7 Uutinen: ”Mä meen tivoliin, siellä on karuselli.” T7

Oman elämän uutiset olivat hyvin erilaisia. Ne onnistuivat hyvin ja arvasin, että ensimmäisellä kerralla tulee monta uutista samasta aiheesta. Minulla kävi mielessä, että tivoli aihe saattaisi nousta uutiseksi. Mutta toisaalta se oli myös paikallislehdessä uutinen, tivolihan oli ajankohtainen tapahtuma paikkakunnallamme!

5.1.3.2 Sykli 3, kerta 2, 16.4.15 Oman elämän sadut: ”Kivaa ja tyhmää”

Halusin tällä kerralla kokeilla teemoitettua oman elämän satua. Kirjoiksi valitsin Kaksi erilaista kirjaa: ”Tyhmää, tyhmää” ja ”Jos minä olisin sinä”. Toinen kirjoista edusti ”tyhmiä asioita” ja se kertoi ankasta ja hiirestä, jotka kisailivat siitä, kumpi on tyhmempi. Toinen kirja puolestaan edusti ”kivaa” ja kertoi isästä ja tyttärestä, jotka hassuttelivat aiheesta, jos minä olisin sinä ja sinä olisit minä. Tällä kertaa satutunnilla oli myös poikavahvistuksia (kaksi) ja yhteensä yhdeksän lasta ja yksi aikuinen. Satutunti sujui rauhallisesti ja lapsia nauratti päivän aihe ”Tyhmää ja kivaa”. Sadut aiheuttivat yleistä hilpeyttä, mutta ryhmänhallinnallisia toimia minun ei tarvinnut tehdä. Satutunnin

alussa lauloimme perinteiset satulaulut ja kerroin lapsille (jälleen) oman elämän uutisen tekemisestä ja että tällä kerralla he saavat tehdä omaan elämään liittyvän tyhmän tai kivan uutisen. Toive olisi, että uutinen liittyisi jotenkin omaan elämään. Satutunnin jälkeen lapset tekivätkin oman elämän uutisensa ja oli mukava nähdä, että he ovat oppineet jo toimintatavan ja hahmottavat jo uutisentekoprosessia. Yksi lapsi ei keksinyt uutisaihetta, eikä siis tehnyt uutista ollenkaan, vaikka häntä siihen rohkaisin. ”Tyhmää Ja kiva” -uutisaiheita tuli molempia, mikä oli mukava huomata. Osa aiheista liittyi tulevaisuuteen, ollaan menossa risteilylaivalle, ja osa menneisyyteen, oli tyhmä päivä päiväkodissa. Kaikki uutisaiheet vaikuttivat olevan lasten omia uutisaiheita, heidän omasta elämästään. Uutissaldo: kaksi tyhmää, neljä kiva ja yksi molempiin kategorioihin kuuluva uutinen: ”Tyhmää ja kiva, mä jäin sinne museoon ja mummo pelasti.” T6, ”Tyhmä-uutinen, se oli vihainen se anka.” T3, ”Kiva uutinen, mä leikin mun uudessa kerhossa ja tulin sieltä.” T4, ”Kiva uutinen, kun kerhossa löydettiin iso kivi.” T6, ”Kivoja isoja koneita.” P3, ”Kiva, maailmanpyörä. Mä oon ollu siellä kerran.” T6

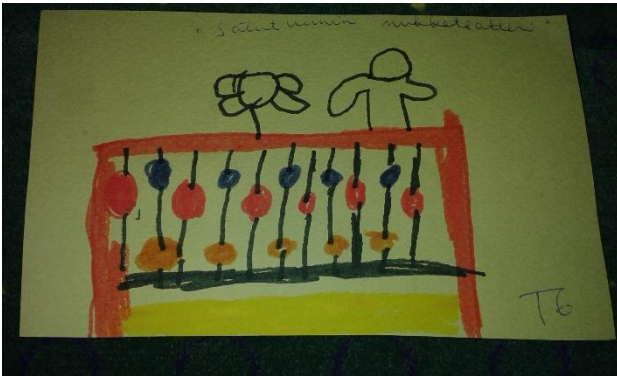


Kuva 8 Uutinen: ”Tyhmä uutinen, tyhmä päivä eskarissa.” T6

5.1.3.3 Sykli 3, kerta 3, 23.4.15 Uutinen satutunnista.

Projektin viimeistä kertaa halusin juhlistaa satutuntiaiheisella sadulla. Satutunnit, jos mitkä kuuluvat näiden lasten elämään. Minua myös kiinnosti tehdä satutunneista omat uutisaiheet, ovathan satutunnitkin lasten oman elämän uutisia. Tämä olisi myös minulle hyvä tapa saada palautetta satutunneista. Toisaalta tämä saattaisi myös antaa negatiivista palautetta, olemmehan käsitelleet ja harjoitelleet myös negatiivisten uutisaiheiden tekoa. Satutunti eteni normaalisti satutunnin rakenteen mukaisesti, alku ja loppulaulut huomioiden. Lapsia oli tavanomainen määrä, yhdeksän lasta ja kaksi aikuista. Lapsista yksi oli poika ja kahdeksan tyttöä. Luin kirjan nimeltä Kirjaston leijona. Kirjassa kirjastoon tulee leijona ja se ottaa osaa myös satutunneille. Kirja kertoo siitä, että joskus on rikottava

sääntöjä, jos joutuu vaikka auttamaan toista hädässä. Lapset eläytyivät kirjaan ja ihastelivat leijonaa. Osa lapsista reagoi voimakkaasti siihen, että eivät leijonat saa tulla kirjastoon! Sadun aluksi kerroin lapsille, että tällä kerralla he saavat tehdä viimeisen uutisen ja se saa kertoa satutunneista! Lapset olivat innoissaan aiheesta. Uutisaiheita: ”Tässä on sinä ja sä puhua pälpätät.” T6, ”Leijona” T3, ”En enää tiedä.” T3, ”Tässä luetaan.” T5, ”Sä puhut siinä.” T5, ”Sinä kerrot leijonasatua.” T6, ”Sinä kirjastossa.” T5, ”Me lauletaan kovaa.” T6 ”Se kun sä luet.” T7



Kuva 9 Uutinen: ”Satutunnin nukketeatteri.” T6

Lasten satutuntiaiheiset uutisotsikot eivät yllättäneet minua. Suurimmassa osassa lukeminen oli keskiössä. Kuitenkin niissä oli mukavasti vivahte-eroja. Esimerkiksi satutunnin nukketeatteri tuli mainittua, vaikka nyt kevätkaudella yhtään nukketeatteria ei ollut. Myös laulaminen, kirjasto ja sadut tulivat mainituiksi. Moni uutinen esitti minua lukemassa tavalla tai toisella. Viimeisen satutunnin kunniaksi jaoin lapsille pienet yllätyspussit.

5.2 Haastattelut ja lasten tekemien uutisten kategorisointi

Haastattelut toteutin toukokuussa 2015. Haastattelin kahta äitiä ja yhtä isää satutunneilta sekä heidän kolmea eri-ikäistä tyttöään, joiden iät olivat 5-, 6- ja 7-vuotta. Haastattelut tukivat omia havaintojani suhteessa satutuntien onnistumiseen, lasten mielenkiintoon ja siihen, että kirjaston tarjoamaan mediakasvatukseen ollaan tyytyväisiä ja se koetaan hyödylliseksi. Olin kuitenkin yllätynyt siitä, että haastattelemani vanhemmat eivät koe vielä haasteita mediakasvatukseen liittyen. Olin odottanut jotain ongelmia tai haasteita mediaan liittyen esimerkiksi ruutuajan rajaaminen, pelaamisen rajoittaminen. Ovatko lapset vielä niin nuoria? Vai ovatko satutunnilla käyvät perheet valikoituneet

siten, että he ovat tietoisempia kasvatuksellisista asioista, eivätkä sen vuoksi koe haastetta mediakasvatukseen liittyen. Vanhemmilla oli hyvin selkeät ajatukset koskien mediaa ja heidän lapsillaan oli hyvin selkeä ja rajoitettu suhde eri medioihin. Uutisten pelottavuus mainittiin haastattelussa ja yksi äiti pyrki estämään lasten uutisten näkemistä. Toisella äidillä televisio oli päällä vain valvotusti, kun siellä oli lastenohjelmaa. Uskon, että satutunneilla käyvät perheet ovat tietoisempia kasvatuksellisista asioista. Samalla he ovat valikoitu joukko ihmisiä, jotka käyttävät kirjastoa ja jotka tuovat lapsensa satutunneille. Tässä on jo selkeästi tietyllä tavalla rajattu joukko ihmisiä, joilla on yhdensuuntaisia arvoja.

Lapset tekivät satutunneilla itsenäisesti yhteensä 51 erilaista uutista. Oman elämän uutisia näistä 51stä uutisesta oli 23, loput olivat sadusta uutiseksi teemalla. Aiheet nousevat suoraan tehtävänannoista ja syklien teemoista ("Sadusta uutiseksi" - ja "Oman elämän uutiset" -syklit). Lasten työt voidaan karkeasti jakaa näiden perusteella kolmeen luokkaan, jotka esittelen alla:

- 1) alkuperäinen "tehtävänantoa mukaileva" uutinen (kuva 10), joka esimerkiksi liittyy perinteiseen Lumikki satuun:



Kuva 10 "Se kun se noita myrkytti Lumikin." (12.3.2015 T6)

- 2) Uutinen, joka liittyy omaan elämään. Uutiset äidin papan (kuva 11) ja oravan kuolemasta (kuva 12) kuuluvat tähän kategoriaan. Tässä on kaksi esimerkkiä 5.3.2015 satutunnilta:



Kuva 11 ”Mun äitin pappa on kuollut. T7” ja **Kuva 12** ”Se auto oli ajanut oravan päälle ja se oli kuollut.”T7.

- 3) Kolmas kategoria on muu uutinen, tämä uutinen ei liity tehtävänantoon, eikä ole selvästi suoraan lapsen elämästä, tai hän ei osaa sitä nimetä. Tähän ”uutisluokkaan” kuuluu ns. ”enkeliuutinen” (kuva 13).



Kuva 13 ”Enkeliuutinen”T5

6 TUTKIMUKSEN PÄTEVYYDESTÄ

Tutkimukseen osallistui kevään 2015 aikana Hyvinkään Hakalan kirjaston satutunneilla käyviä 3-8-vuotiaita lapsia. Lasten lisäksi osallistuin itse toimija-tutkijan roolissa satutuokioiden suunnittelijana, toteuttajana, lasten tuotosten sekä koko toiminnan dokumentoijana. Lisäksi haastattelin projektin jälkeen kolmea satutunneilla käynnyttä vanhempaa ja lasta (kaksi äitiä ja yksi isä, lapset 5-, 6- ja 7-vuotiaita tyttöjä).

Tutkimuksen reliabiliteetti, eli pätevyys vastaa siihen, kuinka hyvin tutkimus kuvaa tutkittavaa ilmiötä, kun validiteetti viittaa tutkimuksen logiikkaan, johdonmukaisuuteen. Pätevyys tarkoittaa myös, että tutkimuksen on osoitettava linkki tutkittavan asian ja tutkimustulosten välillä, (Ronkainen, Pehkonen ja Lindblom-Ylänne, 2011, 130, 131). Tutkimuksen analysointia voi tehdä eri lähtökohdista: uskottavuuden, luotettavuuden ja alkuperäisyyden mukaan (Lodico, Spaulding, Voegtler 2010, 169.) Validiteetilla tarkoitetaan mittaako tutkimusmenetelmä tutkittavaa asiaa vai jotain muuta? Tutkimusmenetelmän on mahdollista olla reliaabeli, mutta ei validi, sen avulla saa luotettavaa tietoa, mutta väärästä aiheesta. Mutta jos tutkimusmenetelmä on validi, sen on oltava myös reliaabeli. (Lodico, Spaulding, Voegtler 2010, 97.) Validointi soveltuu tähän tutkimukseen paremmin kuin validiteetti. Hannu L. T. Heikkinen ja Leena Syrjälä kirjoittavat toimintatutkimuksen validoinnista, että kun validiteetilla viitataan johonkin pysyvään, on validoinnissa kyse prosessista, jossa ymmärrys maailmasta kehittyy vähitellen. Validiteetista validointiin siirtymistä on ehdottanut Steinar Kvale. Kvalen ajatusten pohjalta Heikkinen ja Syrjälä ehdottavat viittä periaatetta toimintatutkimuksen arvioimiseksi. Nämä periaatteet ovat historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus (2008, 149). Tarkastelen seuraavaksi toimintatutkimustani näiden viiden periaatteen pohjalta.

Historiallisen jatkuvuuden periaatteella tarkoitetaan toimintatutkimuksen toimintahistoriallista analyysiä ja sen juonellistamista (Heikkinen ja Syrjälä, 2008, 149, 151). Olen kertomukseniomaisesti kertonut vaiheittain ja sykleittäin toimintatutkimuksen etenemisestä. Olen kuvaillut tarkasti jokaista vaihetta, omia ja kohderyhmään toimia. Olen myös tuonut esiin oman historiani suhteessa tapahtumapaikkaan ja kohderyhmän lapsiin. Freeman ja Mathison kirjoittavat lasten kokemuksen tutkimisesta, että ympäristö vaikuttaa lasten käyttäytymiseen ja myös tutkijoiden käyttäytymiseen kyseisessä tilanteessa (Freeman, Mathison, 2009, 56.) Tälle tutkimukselle on ollut

edullista se, että se on tapahtunut lapsille tutussa ympäristössä, lapsille tutun henkilön toteuttamana ja satutunnille soveltuvia menetelmiä (satuja) hyödyntäen.

Reflektiivisyydellä validointiprosessissa tarkoitetaan tutkijan kykyä reflektoida rooliensa toimintatutkimuksessa samalla kun hän reflektoi omaa identiteetin rakentumisen prosessiaan tutkimuksessa. (Heikkinen ja Syrjälä, 2008, 152, 54). Toimintatutkimukseni perustuu reflektiolle. Erityisesti syklit ovat rakennettu vuorovaikutteisen suunnitellun toiminnan ja sitä seuranneen reflektion pohjalle. Koska tutkin elettyä kokemusta, huomioita ja oletuksia, uskomukset on asetettava sivuun tai tuotava julki (Danaher, Brior, 2009, 217.) Olen pyrkinyt tuomaan julki mahdollisimman paljon havaintoja ja huomioita. Tarkoituksellisesti en ole siirtänyt sivuun sisältöä, pikemminkin yrittänyt olla mahdollisimman valppaana erityisesti toimintatutkimuksen syklien muotoutumisessa ja toiminnan reflektoinnissa.

Dialektisuutta voidaan pitää totuuden rakentumisena dialektisenä prosessina keskustelussa. Dialektisuudessa totuus rakentuu teesien eli väitteiden ja antiteesien eli vastaväitteiden tuloksena synteesiin (Heikkinen ja Syrjälä, 2008, 154-155). Olen tuonut oman reflektioni ja tutkimuspäiväkirjan lisäksi tutkimustani tukevaa teoriaa, olen dokumentoinut lasten tekemistä töistä sekä kuvaillut tekemäni haastattelut. Toimintatutkimus on rakentunut keskustelun tai palapelinomaisesti pala palalta hyvin loogisesti ja tasaisesti. Ajoittain prosessi on pysähtynyt, mutta tällöinkin ajatustyö on ollut käynnissä. Kokemuksen tutkimukseen liittyviä oleellisesti liittyviä teemoja ja merkityksiä tulisi etsiä sekä intuitiivisesti (passiivisesti) että kuvitteellisesti (aktiivisesti) (Danaher, Brior, 2009, 217.) Sekä teoria- että käytännön toimintatutkimuksessa olen hyödyntänyt molempia menetelmiä. Edetessäni toimintatutkimuksessa, joskus seuraava askel on tullut otetuksi teoriasta, joskus lapsiryhmästä, joskus taas tutkimuspäiväkirjastani.

Toimivuusperiaatteessa tarkastellaan toimintatutkimusta sen käytännön vaikutusten esimerkiksi hyödyn tai osallistujien voimaantumisen kannalta (Heikkinen ja Syrjälä, 2008, 155-158). Satumaisella mediamatkalla minulla oli tavoitteena työskennellä huolellisesti ja järjestelmällisesti ja työstää samanaikaisesti satutuokioita sekä toimintatutkimusta. Olen täyttänyt tutkimus- ja projektipäiväkirjaa mahdollisimman pian työskentelyn jälkeen. Hieman haastetta on asettanut se, että kirjasto sulkeutuu hyvin pian (30 minuuttia) satutunnin loppumisen jälkeen. Jos lasten piirustuksissa on ollut nimiä, olen ne poistanut kuvista. Kuvien alareunaan olen merkinnyt

esim. T6 (tyttö 6v.). Lasten etunimet ja iät olen kirjoittanut uutiskuvien taakse varmuuden vuoksi, jos haluan mahdollisesti oman pohdinnan vuoksi palata johonkin työhön ja tekijä tulisi tunnistaa. Kuitenkin olen huolehtinut tarkasti lasten identiteetin suojasta. Toimintatutkimus on ollut hyvin toimiva käytännössä ja se on edennyt luontevasti. Danaherin ja Briorin mukaan toimintatutkijan tulee luoda tutkimuksesta keskeinen kokemusmaailmaan liittyvä aihe. Tämän aiheen tulee olla liittyä kokemusmaailmaan, olla mielenkiintoinen ja auttaa ymmärtämään tutkittavien kokemusmaailmaa (2009, 217). Tutkimuskysymykseni: ”Kuinka kirjaston satutunneilla voidaan toteuttaa mediakasvatusta päiväkotij- ja alkuopetusikäisille lapsille?” on ohjannut minua tutkimaan lasten kokemusmaailmaa. Tutkimusaihe on ollut ainakin minulle itselleni erittäin mielenkiintoinen ja koen myös aiheen tärkeäksi.

Havahduttavuudella toimintatutkimuksessa tarkoitetaan, että hyvä tutkimus voi havahduttaa uudella tavalla ajattelemaan ja tuntemaan asioita. Tämä tarkoittaa esimerkiksi tutkimuksen arvioimista taiteellisin kriteerein, mutta tiede ja taide lähentyvät. Esteettiset arvot eivät ole koskaan puuttuneet tutkimuksen laadun arvioinnista. (Heikkinen ja Syrjälä, 2008, 159, 60). Uusien ajatusten lisäksi toimintatutkimuksella on mahdollista saada aikaan uusia käytäntöjä ja toimintatapoja. Tämän toimintatutkimuksen aikaansaamat uudet toimintatavat mallintavat kirjastoille, kuinka alkuopetus- ja alle kouluikäisille voidaan järjestää mediakasvatusta satutunneilla. Olen halunnut ottaa mukaan tähän Pro Gradu-työhön kuvia lasten tekemistä uutisista, jotta ne pääsevät oikeuksiinsa. Yksi kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa. Toimintatutkimuksen voimavarana voidaan pitää tutkimuksen monipuolista tutkimusaineistoa ja sen monipuolista käyttämistä tutkimuksen aikana. Tutkimusmenetelmän laatua tukee tutkimuksen jatkuva tarkastelu muun muassa tutkijoiden reflektion ja triangulaation ansiosta (Lodico, Spaulding, Voegtler 2010, 346). Olen pyrkinyt keräämään, analysoimaan ja vertaamaan eri aineistoja. Yhdessä huolellisen tutkijan reflektion kanssa tämä tukee tutkimuksen luotettavuutta.

Koska toimintatutkimuksessa usein kerätään monen tyyppistä aineistoa, triangulaatiota käytetään johtopäätösten tukena. (Lodico, Spaulding, Voegtler 2010, 347) Toimintatutkimus on jatkuva prosessi, jossa tutkijan tulee analysoida aineistoa jatkuvasti ja esittää seuraavia kysymyksiä: Onko tutkimuskysymykseni vielä vastattavissa tai onko se tavoittelun arvoinen? Mitä aineistosta käy ilmi omaan toimintaani liittyen? Mikä toimii ja mikä ei toimi? Puuttuuko jotain oleellista aineistoa, joka auttaisi tutkimuksessa? (Lodico, Spaulding, Voegtler 2010, 350). Olen pyrkinyt noudattamaan näitä ohjeita. Toimintatutkimuksen edetessä, olen tasaisesti palannut tutkimuskysymyksen äärelle ja

myös joutunut muokkaamaan sitä. Olen tehnyt jatkuvaa reflektiota eri aineistojen kanssa ja edennyt systemaattisesti eteenpäin. Olen myös pyrkinyt keräämään monipuolisen tutkimusaineiston.

Mediakasvatuksellisten satutuntien onnistumisen kannalta voidaan tämän tutkimuksen perusteella erottaa kolme keskeistä osa-aluetta: (Kuvio 3): mediakasvatuksellinen ja pedagoginen osaaminen, toiminnan tavoitteellisuus ja toimintaan sisällytetty lapsilähtöisyys. Mediakasvatuksellinen ja pedagoginen osaaminen mahdollistavat laadukkaan, lasten ikä- ja kehitystasoa vastaavan toiminnan. Mediakasvatuksellisen ja pedagogisen osaamisen pohjalta on mahdollista asettaa toiminnalle tavoitteet sekä toimia lapsilähtöisesti teeman puitteissa. Informaatio- ja medialukutaito sisältyvät kaikkiin osa-alueisiin ja ne tulisi ottaa huomioon sekä toiminnan suunnittelussa että toteutuksessa. Kirjastot voisivat olla mukana kehittämässä tavoitteellista alle kouluikäisten sekä esi- ja alkuopetusikäisten mediakasvatusta.

Kirjastot voisivat päivittää satutuntikonseptia mediakasvatuksen suuntaan. Satutuntien mediakasvatuksellistaminen tukisi kirjastojen mediakasvatustehtävää, eikä vaatisi valtavia ponnistuksia tai rahoitusta. Koska rahoitus nousee usein ongelmaksi uusien käytäntöjen ja palveluiden aikaansaamisessa voidaan jo olemassa olevaa satutuntikäytäntöä ja rakennetta hyödyntää. Tällöin on mahdollista saada aikaan enemmän vähemmillä resursseilla. Oman elämän uutiset voisi olla lapsilähtöinen menetelmä, jolla voitaisiin lähteä liikkeelle kirjastojen mediasatutunneilla. Uutisen tekemisen avulla lapset alkavat tietoisesti hahmottaa mediaa ja sen roolia tiedon välittäjänä. He pääsevät tällöin itse tuottamaan mediaa, vaikkakin leikinomaisesti. Tämän toiminnan avulla he alkavat myös hahmottaa toden ja sadun eroa, kun he samalla pystyvät tuomaan omaa kokemusmaailmaansa mukaan toimintaan. Kun toiminta kohdistuu lapsen omaan kokemusmaailmaan ja hän kokee voivansa vaikuttaa siihen, toiminta merkityksellistyy, oppiminen ja myös motivaatio paranee. Peter Brooks esittelee kirjassa *Reading for the Plot* (1984) psykoanalyttisen määritelmän, jonka mukaan ihmiselämässäkkin toteutuvat kertomuksen elementit, aristoteeliset luonnehdinnat alku, keskikohta ja loppu. Tässä saattaa piillä kertomusten voima. (Hietala, 2006, 106).

6.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia satutunutta mediapedagogisena toimintatuokiona. Satumainen mediamatka-projektin yhteydessä tulien havainnoineeksi lasten tapaa suhtautua mediaan ja käsitellä sitä. Sadun elementit toistuvat myös mediassa ja sadun avulla on mahdollista opettaa medialukutaidon alkeita.

Lapsen kehittyessä ja oppiessa syntyy mikrotason ymmärtämistä, jossa lapsi jo luo skeemoja laajempiin yhteyksiin kuten tyylilajiin tai kerrontaan. Nämä skeemat ovat kuin kognitiivisia oikopolkua, joiden avulla hän voi arvioida sitä, kuinka tarina päättyy, arvioida hahmoja tai pohtia tarinan todenmukaisuutta. (Buckingham 2005, 14.) Satutunneilla on mahdollista luoda edellä mainittua mikrotason ymmärtämistä satujen avulla. Usein olen keskeyttänyt sadun lukemisen kriittisessä kohdassa, laittanut kirjan sivuun ja kysynyt lapsilta: ”Mitä luulette, että nyt tapahtuu?”. Lasten ajatukset ovat olleet mielenkiintoisia, liikuttavia ja usein vahvasti sidoksissa heidän omaan elämäänsä. Lasten vahva usko ja toivo onnelliseen loppuun ovat olleet aina vahvasti läsnä. Tässä on kysymys jo medialukutaidon alkeista ja mediatietoisuuden syntymisestä. Lapset ovat omaksuneet satukirjojen genren, onnellisen lopun ja kenties päähenkilön voittamattomuuden. Kognitiiviset skeemat ovat muotoutuneet luettaessa lukuisia satukirjoja ja pohdittaessa niiden sisältöjä.

Erilaisten lukutaitojen näkökulmasta toimintatutkimus toi esiin, että satujen avulla on mahdollista lähestyä mediaa ja opetella eri lukutaitojen alkeita lapsille luontevalla ja miellyttävällä tavalla. Reijo Kupiainen esittää, että monilukutaidon sijasta voitaisiin puhua translukutaidosta. Esimerkiksi monikulttuurisuus -termillä viitataan perspektiiviin valtakulttuurin sisällä, kun tulisi puhua transkulttuurisuudesta, rajat ylittävästä vuorovaikutusprosessista kulttuurien leikkauspisteissä. Translitteracy-termi on käytössä Ranskassa. (Kupiainen, Kulju, Mäkinen, 2015, 22). Satuja, tarinoita ja oman elämän uutisia voidaan hyödyntää juuri eri lukutaitojen rajapintojen ja alkeiden opetteluun. Voisiko sadun tai uutisen lukutaitoja kehittää vieläkin pitemmälle monilukutaidon tai translukutaidon tapaan? Kupiainen on sitä mieltä, että monilukutaito viittaakin juuri translukutaitoon, sillä siinä lukutaidot lävistävät toisiaan ja muodostava toimijoiden aktiivisessa käytössä uusia alueita. (Kupiainen, Kulju, Mäkinen, 2015, 23). Alle kouluikäisten translukutaitoja olisi hyödyllistä tutkia lisää. Kuinka alle kouluikäisten moni-, trans-, informaatio- tai medialukutaitoja voitaisiin kutsua? Monilukutaidon- tai translukutaidon alkeet? Tämän

toimintatutkimuksen perusteella translukutaidon alkeet vastaavat hyvin alle kouluikäisten lukutaitojen määritelmää. Näihin taitoihin voidaan lukea tähän tutkimukseen liittyen esimerkiksi

- lapsi alkaa tunnistaa toden ja sadun eroja: uutinen on totta, mutta satu ei.
- lapsi alkaa ymmärtää eri mediasisältöjen tyyllilajeja esimerkiksi sadut ja tarinat - leikillisuus ja mielikuvitus, kun uutisissa käsitellään todellisia asioita vakavammin ja virallisemmin

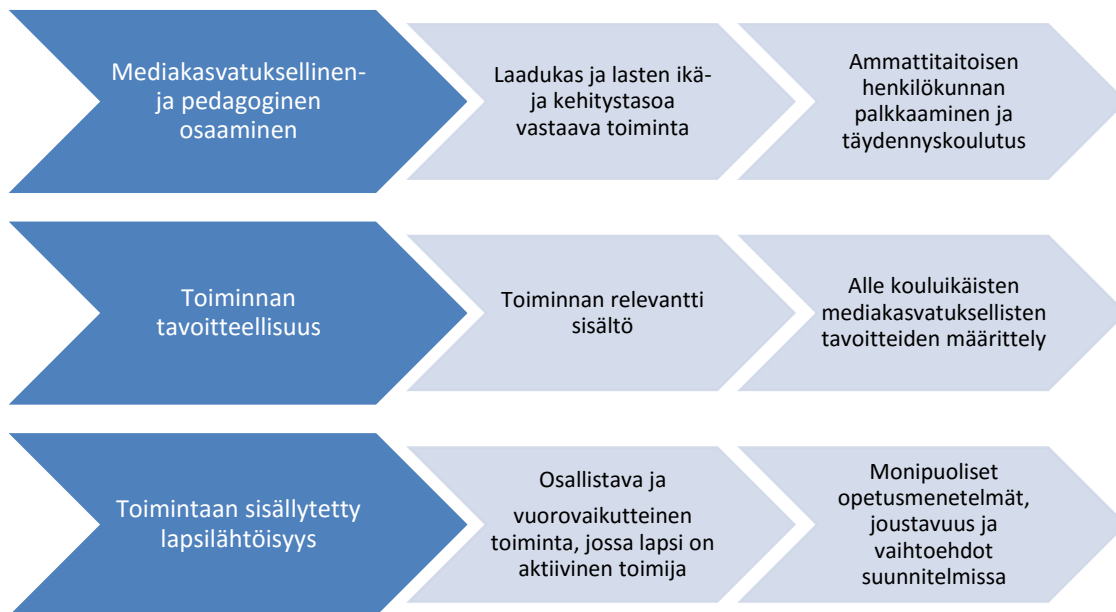
Oppimisen kannalta tärkeää onkin työstää satuja ja uutisia eri lukutaitojen lähtökohdista. Saduilla, niiden genreillä ja niistä tehdyillä uutisilla on mahdollista pedagogisesti leikitellä toden ja tarun välillä. Tällainen leikkittely, sadusta uutisen tekeminen tai oman elämän uutisen luominen auttavat lasta käsittämään toden ja tarun sekä toisaalta sadun ja uutisen eroa. Uutisaihe myös sitoo toiminnan mediaan. Tällöin lapsi alkaa hahmottaa mediaa myös näistä näkökulmista.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli myös tutkia kirjaston satutunnin soveltuvuutta päivähoito- ja alkuopetusikäisten mediakasvatushetkenä ja kehittää sitä edelleen. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan erottaa kolme keskeistä osa-aluetta kirjaston satutunneilla toteutettavalle mediakasvatukselle päiväkotij- ja alkuopetusikäisille lapsille:

Osa-alueet:

Tavoitteet:

Menettely kirjastossa:



KUVIO 4: Mediakasvatuksellisten satutuntien toteuttaminen kirjastossa

Mediakasvatuksellinen ja pedagoginen osaaminen tulisi olla keskiössä myös kirjastoiden mediakasvatustoiminnassa (Kuvio 4). Myös mediakasvatustoiminnan tulisi olla lasten ikä- ja kehitystasoa vastaavaa. Näihin haasteisiin kirjastojen on mahdollista vastata rekrytoinneilla ja henkilökunnan täydennyskoulutuksella. Ammattitaitoisen henkilökunnan palkkaus on tärkeää, jotta voidaan tarjota pedagogisesti korkeatasoista mediakasvatusta sekä tarjota relevanttia sisältöä kohderyhmille. Toiminnan tulisi myös olla sidoksissa lasten jokapäiväiseen elämään sekä olla helposti muokattavissa lapsiryhmän aktiivisuustason tai luonteen mukaan. Toiminnassa olisi tärkeää muistaa myös mielekkyys ja ilo.

7 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Toimintatutkimuksessani tavoitteenani oli selvittää: Kuinka kirjaston satutunti soveltuu mediakasvatushetkeksi? Tutkimuksen tulokset osoittavat, että satu on lapsiystävällinen ja mielekäs mediakasvatuksen väline. Lapset ovat kiinnostuneita mediakasvatuksesta ja vanhemmat kokevat sen tärkeäksi, vaikka heillä ei varsinaisia haasteita sen suhteen olisikaan. Satu on vanha ja lapsille luonnollinen tapa oppia uutta. Kokemukseni mukaan median yhdistäminen satuihin oli helppoa. Vaikkakin itse media-termi oli vaikeaselkoinen, niin median aiheet olivat lapsille hyvin läheisiä ja tärkeitä. Lapset kokivat media-aiheen mielenkiintoisena ja odottivat kovasti satutunnin tekemisvaihetta. ”Koska saadaan tehdä omat uutiset?” Satua voi hyödyntää mediakasvatuksessa sinällään lukemalla media-aiheisen sadun, joka kertoo jonkun näkökulman tai opetettavan asian mediasta. Satua voi myös hyödyntää mediakasvatuksessa, vaikka siinä itsessään ei olisi media-aihetta. Satu voi olla lähtökohtana mediakasvatukselliselle toiminnalle, työskentelylle tai keskustelulle.

Tulin tässä projektissa huomaamaan, että mediakasvatus on lähellä kasvatusta, lasten päivittäistä arkea ja elämää, ehkä jopa lähempänä kuin olin tajunnutkaan. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että mediakasvatus integroitaisiin varhaiskasvatuksessa ja koulussa muihin aineisiin ja että sitä käsiteltäisiin lapsen elämään liittyvällä tavalla ja käytännönläheisesti. Tutkimuksen perusteella olisi tärkeää kehittää lapsille luontaisia mediakasvatusmenetelmiä, joiden avulla he saisivat työstää kokemuksiaan ja ajatuksiaan mediasta turvallisesti ja heille palkitsevalla tavalla. Sadun tekeminen uutiseksi ja oman elämän uutisten tekeminen voisivat olla mediakasvatuksellinen tapa kuulla lasta. Tämän tyyppinen toiminta voisi sopia esimerkiksi mediakasvatustuokion tai -hetken alkuun, esimerkiksi jonkun mediakasvatusprojektin ensimmäisiksi tehtäviksi. Tässä toiminnassa lapset voivat peilata omaa elämäänsä median kautta. Tällöin oppiminen konkretisoituu, toiminta tulee lapselle mielekkäämmäksi, kun sen sidotaan hänen omaan elämäänsä ja hän voi itse työstää sitä konkreettisesti.

Toimintatutkimuksessani kävi ilmi, että mediakasvatus on hyvin moniulotteista ja sitä on helppoa integroida toimintaan lasten kanssa jopa kirjaston satutunneille. Uskon, että mediakasvatuksen monitieteisyys tekee siitä helposti integroitavan asian teemaan kuin teemaan. Toisaalta sadut ovat hyvin kiitollinen lähtökohta alkaa työstää mitä tahansa aihetta. Kokemukseni

mukaan lapset olivat vilpittömän kiinnostuneita teemoista, vaikka media-termi olikin pienille lapsille vaikea hahmottaa. Pyrkimykseni sitoa toiminta lasten kokemusmaailmaan toimi hyvin. Myös keskustelut olivat monipuolisia ja minusta tuntui, että lapset nauttivat, kun saivat kertoa ajatuksiaan. Oli mukavaa, että olin varannut aikaa myös keskustelulle, joten satu ja sen kuunteleminen eivät päässeet dominoimaan. Satutunnit soveltuvat erinomaisesti mediakasvatuksen toteutuspaikoiksi, niiden molempien joustavan luonteen ja moniulotteisuuden vuoksi. Koin, että lasten tarve kertoa ja oikeastaan jakaa omia kokemuksiaan liittyy vahvasti myös mediaan. Kodeissa ei ehkä puhuta mediasta ja sen tuottamista ajatuksista ja tunteista tarpeeksi. Itse tunnistan tämän äitinä. Voisin keskustella lasteni kanssa tästä aiheesta enemmän.

Projekti herätti monia ajatuksia ja kysymyksiä: vaikuttaako uutiseen sadun rakenne tai se, että se on jo ennestään lapsille tuttu (esimerkiksi vanha satu tai uusi satu)? Entä vaikuttaako tarinan rakenne, monia tapahtumia tai klassinen juoni siihen minkälaisia uutisia lapset tekevät? Satujen avulla voisi opettaa isompien lasten kanssa, vaikka eri uutistyyylejä, jos Punahilkka-sadusta tehtäisiin uutisotsikko YLE:n pääuutisiin, niin minkälainen se olisi. Mikä voisi olla Punahilkka-aiheinen Iltalehden lööppi? Entä, miten tehtäisiin Punahilkka-aiheinen mainos? Vanhojen satujen taika on tuotavissa nykyaikaan helposti ja humoristisesti. Myös oman elämän uutiset osoittautuivat mielenkiintoisiksi. Se on aihe, jota ehdottomasti haluan jatkaa tulevassa työssäni mediakasvattajana. Oman elämän uutiset koin mielekkääksi tavaksi kuulla lasta, tämä on vähän kuin mediakasvatuksellista saduttamista ja lapsen kuulemistä. Saduttamisella tarkoitetaan menetelmää, jossa lapsi (tai aikuinen) saa kertoa sadun ja aikuinen kirjoittaa sen muistiin juuri niin kuin lapsi sen kertoo. Lopuksi lapsi saa kuulla tarinaansa ja muuttaa sitä, jos haluaa. Jos lapsen on vaikea kertoa ajatuksiaan tai mitä hänelle kuuluu, voisi oman elämän uutinen auttaa häntä hahmottamaan ja sanoittamaan ajatuksiaan sekä tunteitaan liittyen omaan elämään. Oman elämän uutisen tekeminen voisi myös olla lapselle tapa alkaa tutustua uutismaailmaan ja elämään. Oman elämän uutisen tekeminen voisi toimia yhtenä tietoisesti mediakasvatuksen ensiaskeleena.

Jo pienet lapset olisi tärkeää huomioida kirjastojen mediakasvatuksessa. Tämän tutkimuksen perusteella mediakasvatuksellinen osaaminen ja mediapedagogiikka ovat keskeisessä asemassa kirjastoissa tapahtuvan mediakasvatuksen onnistumiselle. Kirjastojen henkilökunta on avainasemassa mediakasvatuksen järjestämisessä, joten kirjaston henkilökunnan erityisesti

lastenosastoilla, olisi tärkeää, kuten myös mediakasvatuksen sekä mediapedagogisten taitojen huomioiminen kirjastoalan opinnoissa.

Projekti auttoi näkemään ja hyödyntämään mediakasvatuksellista näkökulmaa työssä lasten kanssa. Oman elämän uutinen, oli yksi oivallus, joka tuli lapsiryhmää kuuntelemalla ja olemalla läsnä. Teknologiaa olisi mahdollista yhdistää satutunneilla tapahtuvaan mediakasvatukseen. Satutunneille olisi mahdollista ottaa esimerkiksi Smartboard, johon lapset voisivat yksin, pareittain tai ryhmässä tehdä uutisia sadusta tai omasta elämästään. Tai lapset voisivat skannailla qr-koodeja. Kuinka tulevaisuuden kirjastoissa voitaisiin huomioida mediakasvatus satutunneilla? Tämän tutkimuksen jatkotutkimus voisi olla tarkastella Sadusta uutiseksi – tyyppistä toimintaa koululuokan tai päiväkodin kontekstissa. Tutkimuksessa voitaisiin dokumentoida esimerkiksi lasten tekemiä oman elämänsä uutisia ja heidän kokemuksiaan tästä prosessista. Toimintatutkimusta tarvitaan myös idean jatkokehittämiseen.

LÄHTEET:

Alamettälä, Tuulikki ja Sormunen Eero (2015). Opettajien käytännöt informaatiolukutaidon opetuksessa. Teoksessa: Ropo, Eero Sormunen, Eero, Heinström Janica (toim.): Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere University Press.

Buckingham, David (2005). *The Media of Children and Young People. A review of the literature on behalf of Ofcom.*

Carey, James (2009). *Communication as Culture. Essays on Media and Society. Revised edition. 2.nd edition..* Routledge. Taylor & Francis Group New York and London.

Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1983, 1986). *BECOMING CRITICAL Education, Knowledge and Action Research.* Deakin University, Geelong Victoria, Australia 3217.

Cazden, Courtney. Cope, Bill. Fairclough, Norman. Gee, Jim & al (1996). *New London Group. A Pedagogy of Multiliteracies.* Harward Educational Review.

Danaher, tom. Marc Briod (2009). *Phenomenological Approaches to research with children.* Teoksessa: *Researching children's experience.* Greene, Sheila & Diane Hogan. SAGE Publications-ltd. British Library Cataloguing in Publication data.

Freeman, Melissa. Sandra Mathison(2009). *Researching children's experiences.* The Guildford Press, New York, London . A Division of Guilford Publications, Inc

Haasio, Suomen kirjastoseura 1985-2010: tietoyhteiskunnan tekijä. Suomen kirjastoseura. 2010.

Haavisto, Tuula (2007). *Mediakasvatus ja kirjastot.* Teoksessa Kynäslähti, Heikki. Kupiainen Reijo & Lehtonen Miika (toim.): *Näkökulmia mediakasvatukseen.* Mediakasvatusseura, 117-122.

Haavisto, Tuula (1999). *...ad astra –kirjastoille tähtiurooli yhteiskunnassa?* Teoksessa: Mäkinen (toim.), *Kirjastojen vuosisata.* BTJ Kirjastopalvelu. Helsinki 1999. Gummerus Kirjapaino Oy Jyväskylä 1999.

Harada, Violet H. & Yoshina, Joan M (2010). *Librarians and Teachers as Partners.* Second edition revised and expanded. Libraries unlimited, Abc Clio, LLC.

Heikkinen, Hannu L. T., Konttinen, Tiina ja Häkkinen, Päivi (2006). *Toiminnan tutkimisen suuntaukset.* Teoksessa Heikkinen, Hannu L. T., Rovio Esa, ja Syrjälä Leena (toim.) (2006). *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat.* Dark Oy. Vantaa.

Heikkinen, Hannu L. T., Rovio Esa, ja Syrjälä Leena (toim.) (2006). Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Dark Oy. Vantaa.

Heikkinen, Hannu L.T. Rovio, Esa. Kiilakoski, Tomi (2006). Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa: Heikkinen, Hannu L. T., Rovio Esa, ja Syrjälä Leena (toim.) (2006). Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Dark Oy. Vantaa.

Heikkinen Hannu L.T. ja Rovio Esa Tutkimuksen arviointi. Teoksessa: Heikkinen, Hannu L. T., Rovio Esa, ja Syrjälä Leena (toim.) (2008). Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Dark Oy. Vantaa.

Heikkinen Hannu L.T. ja Syrjälä Leena Esa Toimintatutkimuksen raportointi. Teoksessa: Heikkinen, Hannu L. T., Rovio Esa, ja Syrjälä Leena (toim.) (2006). Toiminnasta tietoon.

Hietala, Veijo (2006). Kertovuus. Teoksessa: Ridell, Seija, Väliaho, Pasi, Sihvonen Tanja (toim.). Mediaa käsittämässä. Vastapaino. Juvenes Print. Tampere 2006.

Järvinen, Irma-Riitta. Knuuttila, Seppo (toim.) (1982). Kertomuserinne Kirjoituksia proosaperinteen lajeista ja tutkimuksesta. Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Kellner, Douglas & Share, Jeff (2007). Critical Media Literacy, and the Reconstruction of Education. UCLA CHANGE Publications and Recourse. UC Regents 2009.

Kotilainen, Sirkku (2000). Viestintäkasvatusta perusopetuksessa: Tilastollinen kuvaus aihealueen toteutumisesta kouluissa keväällä 1998. Tampere. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A.

Kotilainen, Sirkku (2001). Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle. Väitöskirja, kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. Tampere University press.

Kotilainen, Sirkku (2002). Kasvattaja lapsen tulkkina mediaympäristössä. Teoksessa Sintonen, Sara (toim.) (2002). Median sylissä, kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Tammer-Paino Oy, Tampere. Oy Finn Lectura Ab.

Kotilainen, Sirkku (toim.) (2009). Suhteissa mediaan. Gummerus kirjapaino oy Vaajakoski. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99. Jyväskylän yliopisto 2009.

Kuhlthau, Carol, Maniotes L., Caspari A (2012). Guided inquiry design. Santa Barbara Libraries unlimited.

Kuhlthau, Carol (2004). Seeking Meaning: A Process approach to library and information services. Westpoint Libraries Unlimited.

Kupiainen Reijo (2012). Kirjastot medialukutaidon kansalaistoreina. Teoksessa Mediametkaa Osa 6 - Kirjasto kutsuu seikkailuun. Ruhala, Anu (toim.), Niinistö, Hanna (toim.) ja Pentikäinen Antti (toim.). Mediakasvatuskeskus Metka ry. Bookwell Oy Porvoo.

Kupiainen Reijo (2002). Mediakokemuksia viihteen, mielihyvän ja nautinnon labyrinteissa. Teoksessa Sintonen, Sara (toim.) (2002). Median sylissä, kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Tammer-Paino Oy, Tampere. Oy Finn Lectura Ab.

Kupiainen, Reijo. (2007a). Pienten lasten medialukutaito. Teoksessa Pentikäinen, Leena (toim.), Ruhala, Anu (toim.) & Niinistö, Hanna (toim.) Mediametkaa! Osa 2 Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan. Jyväskylä: Gummerus, 16–22.

Kupiainen Reijo & Sintonen Sara (2009). Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Helsinki University press/Palmenia.

Kupiainen Reijo & Sintonen Sara (2010). Media Literacy as a Focal Practice. Teoksessa Kotilainen, Sirkku & Arnolds-Granlund S-B. (toim.) Media Literacy Education. Nordic Perspectives. Nordicom, 57-67.

Kupiainen, Reijo (2009). Teoksessa: Kotilainen, Sirkku (toim.) (2009). Suhteissa mediaan. Gummerus kirjapaino oy Vaajakoski. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99. Jyväskylän yliopisto 2009.

Kupiainen, Reijo. Sintonen, Sara & Suoranta Juha (2007). Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa Kynäslahti, Heikki. Kupiainen Reijo & Lehtonen Miika (toim.): Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseura, 3-36.

Kupiainen, Reijo. Kulju, Pirjo. Mäkinen, Marjatta (2015). Mikä monilukutaito. Teoksessa: Tapani Kaartinen (toim.): Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampereen yliopiston normaalikoulu. Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes.

Kupoli (1992). Kulttuuripolitiikan linjat komiteanmietintö 1992:36. Valtion painatuskeskus Helsinki.

Kynäslahti, Heikki. Kupiainen, Reijo. Lehtonen Miika (toim.) (2007). Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseura. Helsinki.

Lahikainen, Anja Riitta & Arminen Ilkka (2015). Perheet, media ja tulevaisuus. Teoksessa Lahikainen, Anja Riitta. Mälkiä, Tiina. Repo, Katja (toim.) (2015). Media lapsiperheessä. Vastapaino Tampere. Hansaprint Vantaa. s 264.

Lahikainen, Anja Riitta. Mälkiä, Tiina. Repo, Katja (toim.) (2015). Media lapsiperheessä. Vastapaino Tampere. Hansaprint Vantaa.

Lodico, Marguerite. Spaulding, Dean T. Voegtle Katherine H. (2010). Methods in Educational Reseach, From Theory to Practice, Second Edition. U.S.A. PB Printing.

Maarno, Rauha (2015). Kirjastot vauhdittavat koulujen digiloikkaa. Helsingin Sanomat, mielipide 21.9.2015.

- Majaluoma, Markus (2001). Lastenkuvakirjoja... kenelle ja miksi? Teoksessa: Rättyä Kaisu (toim./ed.) & Raija Raussi (2001). Tutkiva katse kuvakirjaan. Critical perspectives on picture books. Suomen Nuorisokirjallisuuden instituutin julkaisuja nro 23. BTJ Kirjastopalvelu OY SNI.
- Metsämuuronen, Jari (2008). Laadullisen tutkimuksen perusteet. International Methelp Ky. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä 2008. 3. Uudistettu painos.
- Merilampi, Ritva-Sini (2014). Mediakasvatuksen perusteet. Avain 2014. BTJ Finland Oy.
- Miettinen, Timo. Pulkkinen, Simo. Taipale, Joonas (toim.) (2010). Fenomenologisia ydinkysymyksiä. Gaudeamus Helsinki University Press. Hakapaino Helsinki 2010.
- Mustonen, Anu (2006). Mediakasvatusta kaikenikäisille. Aikuiskasvatus. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 3/2006 . Vol 26. 236-240
- Mustonen, Anu (2009). Media tunnemylllynä. Teoksessa: Kotilainen, Sirkku (toim.) (2009). Suhteissa mediaan. Gummerus kirjapaino oy Vaajakoski. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99. Jyväskylän yliopisto 2009.
- Mustonen, Anu (2002). Teoksessa: Sintonen, Sara (toim.): Median sylissä Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. FINN LECTURA, 55.
- Mustikkamäki, Mika (2010). Uusien sisältöjen haasteet yleiselle kirjastolle. Teoksessa Mediametkaa Osa 5 - Kirjasto kohtaa mediakulttuurin.. Ruhala, Anu (toim.), Pentikäinen Antti (toim.) ja Niinistö, Hanna (toim.).Mediakasvatuskeskus Metka ry.Bookwell Oy Porvoo.
- Mäkelä, Marja-Leena. 2002 Satuseikkailu kirjastossa BTJ Kirjastopalvelu, Gummerus kirjapaino oy Saarijärvi
- Mäkinen toim., (2001). Finnish Public Libraries in the 20th Century. Tampere University Press 2001. Tampereen Yliopistopaino Juvenes Print 2002.
- Niinikangas, Liisa (toim.) (1999). Kirjasto koulussa –opas uuteen koulu- ja oppilaitoskirjastoon. Opetushallitus. BTJ Kirjastopalvelu Oy Helsinki 1999. Gummerus kirjapaino Oy Saarijärvi 1999.
- Niinistö, Hanna & Ruhala, Anu (2007). Pienten lasten mediakasvatus. Teoksessa Kynäslahti, Heikki. Kupiainen, Reijo. Lehtonen Miika (toim.). Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseura, 123-137.
- Ojanen, Sinikka. Lappalainen, Irja. Kurenniemi, Marjatta (1980). Sadun avara maailma. Sadut varhaiskasvatuksen tukena. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset Keuruu 1980.
- OKM (2012b). Kirjastot ja media 2012. Selvitys mediakasvatuksen tilasta yleisissä kirjastoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:23. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Piela, Ulla & Rausmaa, Pirkko-Liisa (1982). Sadut. Teoksessa Järvinen, Irma-Riitta. Knuuttila, Seppo (toim.) (1982). Kertomusperinne Kirjoituksia proosaperinteen lajeista ja tutkimuksesta. Suomalaisen kirjallisuuden seura. s.85-106

Perttula, Juha (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, Juha & Latomaa, Timo (toim.) (2005). KOKEMUKSEN TUTKIMUS Merkitys- tulkinta – ymmärtäminen. Dialogia Oy. Guttenberg AS. Tartu. s. 155-162.

Perttula, Juha & Latomaa, Timo (toim.) (2005). KOKEMUKSEN TUTKIMUS Merkitys- tulkinta – ymmärtäminen. Dialogia Oy. Guttenberg AS. Tartu.

Rauste-Von Wright, Maijaliisa. Von Wright, Johan. Soini Tiina. Oppiminen ja koulutus. WSOY Helsinki. WS Bookwell Oy Juva 2003
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Ronkainen, Suvi. Pehkonen, Leila. Lindblom-Ylänne, Sari (2011). Tutkimuksen voimasanat. WSOYPro

Ropo, Eero. Sormunen, Eero & Janica Heinström. Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere University Press. Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print. Tampere 2015.

Rättyä, Kaisu (toim./ed.) & Raija Raussi (2001). Tutkiva katse kuvakirjaan. Critical perspectives on picture books. Suomen Nuorisokirjallisuuden instituutin julkaisuja nro 23. BTJ Kirjastopalvelu OY SNI.

Sintonen, Sara (toim.) (2002). Median sylissä, kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Tammer-Paino Oy, Tampere. Oy Finn Lectura Ab.

Sormunen, Eero & Poikela, Esa (toim.) (2008). Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere University Press. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes print. Tampere.

Suoranta, Juha (2002). Mediakasvatus yhteiskunnallisessa todellisuudessa: Mediakasvatuksen kulttuurinen voima. Teoksessa Sintonen, Sara (toim.): Median sylissä Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. FINN LECTURA, 18-22.

Suoninen, Annikka (2014). Lasten mediabarometri 2013. 0-8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010. Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 149, Hybridit.
Talja, Musiikki, kulttuuri, kirjasto. Tampereen yliopisto. 1998.

Tanni, Mikko (2015). Opettajaharjoittelijoiden käsityksiä informaatiolukutaidon opettamisesta. Teoksessa: Ropo, Eero (toim.); Sormunen, Eero (toim.); Heinström Janica (toim.): Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere University Press

The New London Group: Cazden, Courtney. Cope, Bill. Fairclough, Norman. Gee, Jim & al, (1996) A Pedagogy of Multiliteracies. Harvard Educational Review.

Tuominen, Suvi. Kotilainen, Sirkku (2012). Pedagogies of Media and Information Literacies. Published by the UNESCO institute for Information Technologies in Education, UNESCO 2012 Russian Federation

Varis, Tapio (2002). Teoksessa: Sintonen, Sara (toim.): Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. FINN LECTURA, 25.

Verkkolähteet:

Hyvinkään kaupungin kotisivut: <http://www.hyvinkaa.fi/fi/Hallinto-ja-kaupunkitieto/Hyvinkaa-info/#.VLDJUXvMhSk>

Mustikkamäki, Mika (2014). Mediakasvatus yleisissä kirjastoissa: Suosituksia ja suuntaviivoja. Suomen kirjastoseura. Opetus ja kulttuuriministeriö.

http://www.kirjastot.fi/sites/default/files/content/mediakasvatus_koko%20julkaisu%20netiss%2024%202%202014_0.pdf

Opetus- ja Kulttuuriministeriö (2012): Kirjastot ja media 2012. Selvitys mediakasvatuksen tilasta yleisissä kirjastoissa. Opetus- ja Kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:23

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/OKM23.pdf?lang=fi>

viitattu 11.9.2015

Opetushallitus, 2014. Tietoyhteiskunnan lukutaidot työryhmä. Suomi (o)saa lukea, Tietoyhteiskunnan lukutaidot-työryhmän linjaukset.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2000/liitteet/opm_561_lukutaidot.pdf?lang=fi Viitattu 25.8.2015

POP, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 29.4.2016

POP, 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 21.3.2015.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 29.1.2015.

Opetusministeriö, 4:2000

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Suoranta, Juha. (2005). Professori Suorannan haastattelu mediakasvatuksesta.

Mielekäs 2. http://www.mielenterveystaimi.fi/mielekas/2005_2/09.htm (Viitattu 10.9.2007)

Unesco: www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/, (Viitattu 23.10.2015)

LIITTEET

Liite 1 Tiedote vanhemmille

Hyvät satutuntilapset ja satutuntilasten vanhemmat!

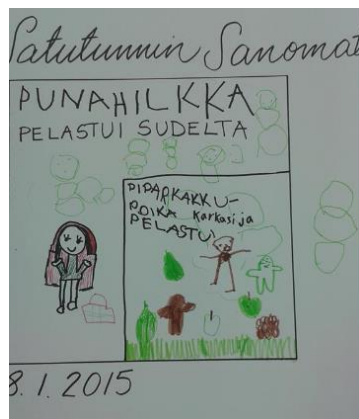
Hakalan kirjaston satutunneilla on kevätkauden aikana luvassa:

Satumainen Mediamatka.

Satumaisella mediamatkalla toteutetaan mediakasvatusta satujen ja tarinoiden avulla. Mediamatka-projekti liittyy mediakasvatuksen maisteriopintoihini Tampereen yliopistossa.

Satutunnit jatkuvat pääosin entisellään; satutunnilla luetaan satuja, keskustellaan niistä, lauletaan, lorutellaan ja hassutellaan. Mediakasvatus tulee mukaan satutunnille joko itse sadussa tai sadun jälkeisessä toiminnassa sekä keskustelussa. Kevään satutuntien loppuksi lasten on mahdollista jäädä työstämään aihetta kanssani vielä noin kymmeneksi minuutiksi satutuntitilaan, jos lapsilla/perheillä riittää aikaa ja halukkuutta. Dokumentoin tuotoksia ja toimintaa valokuvin (lapsia ei tunnista kuvista) ja mahdollisesti haastattelulla/videoimalla.

Satutuntiprojektilla ja siitä tekemälläni projektiraportilla suoritan projektiopintoni Tampereen yliopistoon sekä saatan hyödyntää kokemuksiani ja muistiinpanojani mediakasvatusaiheisessa Pro gradu-työssäni.



Kerron mielelläni lisää projektistani.

ystävällisin terveisin

Hakalan satutäti Milla

Liite 2 Haastattelulupa

Haastattelulupa

Annan Milla Helmiselle luvan käyttää minun ja lapseni haastattelua

Pro gradu-työssä nimettömästi.

Aika ja

paikka

Allekirjoitus

Nimenselvennys

Liite 3 Teemahaastattelurunko

Satutunnit:

Miten löydettiin/alettiin käydä?

Miksi käydään?

Miten uutisteema on näkynyt kotona?

Satutuntien mediakasvatus

Mediasuhde:

Lapsen ja perheen mediasuhde mitkä mediat liittyvät lapsen elämään?

Onko kotona mediankäyttöön liittyviä sääntöjä?

Mediakasvatus:

Onko vanhempi kokenut mediakasvatusta:

- haasteelliseksi?
- helpoksi?
- tärkeäksi?

Millä tavalla?

Mikä mediassa on hyvää/huonoa?

Kirjastoissa tapahtuva mediakasvatus/miten koetaan

Onko tarpeellista? Onko kirjasto oikea paikka?

Mitä kirjasto voisi tarjota?