

**DIGITAALINEN TARINANKERRONTA LAPSEN KO-
KEMANA – digitaalisen välineen käytön ja osallisuuden
kautta tarkasteltuna**

Susanna Isotalo

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Isotalo, Susanna. 2019. DIGITAALINEN TARINANKERRONTA LAPSEN KOKEMANA –digitaalisen välineen käytön ja osallisuuden kautta tarkasteltuna. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 75 sivua + liitteet 4.

Tutkimukseni tarkoituksena oli tuottaa tietoa digitaalisen tarinankerronnan kautta toteutettavasta mediakasvatuksesta niin digitaalisen välineen käytön kuin osallisuuden kannalta. Tutkimuksen päätutkimusongelmana oli, miten lapsi kokee digitaalisella välineellä toteutetun tarinankerronnan. Tutkimusongelma jakautui kahteen alaongelmaan: miten lapsi kokee digitaalisen välineen tarinankerronnassa sekä miten lapsi kokee osallisuuden digitaalisen tarinankerronnan prosessissa. Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä toimi digitaalinen tarinankerronta mediakasvatuksen toteutuksen välineenä sekä lapsen osallisuus. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tapaustutkimuksena ja tutkimusaineisto koostui 16 lapsille toteutetusta pienryhmähaastattelusta, jotka toteutettiin suomalaisissa STORIES -hankkeeseen osallistuvissa päiväkodeissa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaan. Analyysissä hyödynnettiin myös kvantifiointia.

Tulosten mukaan digitaalinen väline koettiin positiivisena ja tämä motivoi lapsia. Lapselle oman hahmon toteutus ja tarinan suunnittelu nousivat vahvoiksi toimijuuden ilmentäjiksi. Lapselle tärkeää oli tarinan viihdyttävyyttä sekä leikkillisuus ja aikuisen tuen tärkeys korostui osallisuuden toteutumisessa. Tarinan käyttötarkoitus jäi kuitenkin lapselle epäselväksi, kun tavoitteita ei asetettu yhdessä ja valmista tarinaa ei käytetty reflektion välineenä. Tärkeää lapselle oli päästä toteuttamaan omaa luovuuttaan itselleen ominaisella tavalla. Tutkimus tuloksia voidaan hyödyntää ottamalla lapsi mukaan myös toiminnan tavoitteiden asetteluun sekä toteutumisen arviointiin. Näin tuettaisiin lapsen kykyä arvioida omaa toimintaansa ja oppimistaan sekä lapsen osallisuutta tehokkaammin.

Avainsanat: digitaalinen tarinankerronta, varhaiskasvatus, osallisuus, toimijuus, mediakasvatus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	MEDIAKASVATUKSEN TOTEUTTAMINEN DIGITAALISEN TARINANKERRONNAN KAUTTA	3
2.1	Mediakasvatukseen liittyviä käsitteitä	5
2.2	Digitaalinen tarinankerronta	11
3	OSALLISUUS JA DIGITAALINEN TARINANKERRONTA	16
3.1	Osallisuus käsityksen monimuotoisuus.....	17
3.2	Digitaalinen tarinankerronta lapsen osallisuutta tukemassa.....	23
4	TUTKIMUSONGELMA	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
5.1	Tutkimuskohde, osallistujat ja tutkimuksen eteneminen.....	29
5.2	Aineistonkeruutapa.....	31
5.3	Aineiston analyysi	35
5.4	Tutkimuksen eettisyys	41
6	TULOKSET	43
6.1	Lapsen kokemus välineestä ja oppimisesta tarinankerronnassa.....	43
6.2	Lapsi aktiivisena toimijana ja arvioijana ryhmässä	48
6.3	Tulosten tarkastelu	56
7	POHDINTA	64
7.1	Johtopäätökset.....	64
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	66
7.3	Jatkotutkimushaasteita	68
	LIITTEET	76

1 JOHDANTO

Tutkimukseni tarkoituksena on tuottaa tietoa digitaalisen tarinankerronnan kautta toteutetusta mediakasvatuksesta sekä lasten kokemuksesta digitaalisen välineen käytöstä sekä osallisuudesta prosessissa. Lähtökohtana on siis se, miten lapsi itse kokee digitaalisen tarinankerronnan ja millä tavoin osallisuus näyttäytyy prosessissa lapselle. Vaikka tällä hetkellä varhaiskasvatusiässä olevat lapset ovat niin sanottuja digiajan lapsia, on tärkeää tutkia myös sitä, kuinka lapset itse kokevat digitaalisten välineiden käytön. Vilmilän (2015) mukaan diginatiivisuuden käsitteenä lanseerasi 2000-luvun alkupuolella Marc Prensky. Tämän mukaan nykyajan lapset puhuvat ”digitaalista kieltä” ja heidän elämäänsä on kytkeytynyt teknologia sekä media päivittäisenä osana. (Vilmilä 2015, 7-13.) Diginatiivius käsitteen käyttöön on hyvä suhtautua kriittisesti, vaikka tämä viittaa siihen, että olettamuksena usein saatetaan pitää, että nykylapselle digitaalisten välineiden käyttö on hyvin tuttua. Tässä tutkimuksessa haluan selvittää sitä, onko oletamus kuinka todenperäinen ja miten varhaiskasvatukseen lapset kokevat välineen tarinankerronnan näkökulmasta.

Aiemmissa tutkimuksissa on esimerkiksi Robin (2006) todennut, että osallistuminen digitaalisten tarinoiden tekemiseen kehittää lasten taitoja hyvin kokonaisvaltaisesti. Tarinoiden suunnittelu, luominen sekä esittämisen eri vaiheet kehittävät muun muassa lasten vuorovaikutus-, organisointi- ja ongelmanratkaisutaitoja. Välineen käyttö kehittää lapsen teknologisia taitoja ja lapset oppivat uusia sisältöjä sekä niiden tuottamista ja arvioimista ja lisäksi digitaalisen tarinankerronnan on todettu kehittävän myös lasten luku- ja kirjoitustaitoa. (mm. Robin 2006; Palmgren-Neuvonen, Mikkola & Kumpulainen 2011.)

Aiemmat tutkimukset ovat painottuneet usein vahvasti alakouluikäisten lasten digitaalisen tarinankerronnan tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa keskitytään varhaiskasvatukseen lapsiin ja aihetta lähestytään osallisuuden näkö-

kulmasta. Keskeistä onkin varhaiskasvatusikäiset lapset ja heidän kokemuksensa. Lapsen osallisuus on monimuotoinen käsite, joka sisältää muun muassa niin tiedon-, kommunikaation- kuin myös tunneyhteyden näkökulmat (Turja 2007; 2010; 2017). Tutkittaessa varhaiskasvatusikäisten lasten digitaalisen tarinankerrontaa ja heidän kokemaansa osallisuutta, on tärkeää huomioida, että lapsen niin kielellisten taitojen, sosiaalisten taitojen kuin oppimisen kehitystasot ovat vielä hyvin eri tasolla verrattuna alakouluikäiseen lapseen. Turjan mukaan pienen lapsen osallisuus vaatiikin aluksi enemmän aikuisen suunnittelemaa toimintaa, johon lapsi vain osallistuu. Ajan ja kokemuksen myötä muuttuu toiminnan suunnittelu ja toteutus enemmän lapsesta lähteväksi ja aikuisen ja lapsen yhteistoiminnaksi. (Turja 2010; 2017.)

Pienemmillä lapsilla niin digitaalisen välineen käytön opettelu, tarinan suunnittelu ja toteutus sekä ryhmätyöskentely vaativat enemmän aikuisen tukea kuin hieman vanhemmilla lapsilla. Ohjaajaa tarvitaan erityisesti siihen, että kaikki lapset saisivat äänensä esiin ja näin vain äänekkäimmät eivät määrittele tarinan toteutusta sekä sisältöä (Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 73-75). Näistä näkökulmista katsoen mielenkiintoista on, kuinka lapsen osallisuus ilmenee ja kuinka lasten ideat esimerkiksi tarinan juoneen sekä toteutukseen pystytään siirtämään käytännön toteutukseen ja tästä jatkumona, kokevatko lapset osallisuutta prosessin aikana. Ja jos he kokevat, niin miten se heidän kokemuksissaan ilmenee.

Tutkielmani rakentuu siten että ensin esittelen tutkimukselleni olennaiset käsitteet kuten mediakasvatus sekä tämän osana digitaalinen tarinankerronta. Näitä käsitteitä käsittelen pääasiassa lapsen taitojen kehittymisen ja oppimisen näkökulmasta. Avaan myös lapsen osallisuuden moninaisuutta ja yhdistän digitaalisen tarinankerronnan lapsen osallisuuden pedagogiikkaan. Tutkimukseni on kvalitatiivinen tapaustutkimus ja tutkimusaineiston kerään suomalaisista päiväkodeista, jotka ovat mukana kansainvälisessä digitaaliseen tarinankerrontaan keskittyvässä STORIES -hankkeessa.

2 DIGITAALINEN TARINANKERRONTA MEDIAKASVATUKSEN TOTEUTUKSEN MUOTONA

Tässä kappaleessa esittelen digitaalisen tarinankerronnan osana suurempaa kokonaisuutta eli mediakasvatusta. Tässä tutkimuksessa viitekehyksenä toimiikin varhaiskasvatuksessa tapahtuva lapsen osallisuutta tukeva mediakasvatus ja siihen liittyvät medialukutaito, tieto ja viestintäteknologiset välineet sekä niiden käyttötaidot, joita voidaan harjoitella esimerkiksi digitaalisen tarinankerronnan kautta. Avaan ensin tarinankerronnan käsitettä erityisesti digitaaliseen välineeseen liitettynä, jonka jälkeen valotan mediakasvatuksen määritelmää sekä siihen liittyviä medialukutaidon ja tieto- ja viestintäteknologian käsitteitä. Tämän jälkeen avaun digitaalisen tarinankerronnan ja esittelen mediakasvatuksen asettamia tavoite taitoja, joita digitaalisella tarinankerronnalla voidaan harjoitella.

Digitaalista tarinankerrontaa voidaan rinnastaa perinteisempänä nähtyyn kirjoitettuun tarinankerrontaan. Tarinankerronta jakautuu seitsemään elementtiin ja digitaalinen toteutus antaa näille tarinankerronnan perinteisille elementeille hieman erilaisen lähestymistavan (Robin 2006). Näillä seitsemällä elementillä kuvataan niitä osa-alueita, jotka ovat tarinan suunnittelussa ja toteutuksessa tärkeitä ja kuuluvat digitaalisen tarinankerronnan toteuttamiseen saumattomasti.

Ensimmäinen Robin (2006) listaa seitsemästä digitaalisen tarinankerronnan elementistä tarinankerronnan näkökulman, eli sen millainen lähestymistapa tarinaan valitaan ja mikä on sen ydin. Toisena on draaman kysymys eli tarinassa pohjana toimiva kysymys tai ongelma, joka pitää mielenkiinnon yllä ja johon vastataan tarinan lopussa. Kolmantena määritellään tunnepohja tai tunneyhteys tarinan kertojan sekä kuulijan ja tarinan välillä ja joka sitoo katsojan tarinaan. Seuraavana elementtinä hän esittää kertojan äänen merkityksen eli sen, että kertojan, eli tässä tapauksessa lapsen, oma ääni kuuluu tarinassa ja personoi tarinaa. Viidentenä on musiikin ja äänen merkitys tarinan tukena sekä viimeistelevänä silauksena. Tarinan taloudellisuus tarkoittaa sitä, että tarinassa on juuri sopivasti

sisältöä, ei liikaa mutta ei myöskään liian vähän. Viimeinen elementti on tarinan rytmitys eli se, kuinka nopeasti tai hitaasti tarina etenee kohtauksesta toiseen. (Robin 2006.) Nämä seitsemän tarinankerronnan elementtiä ohjaavat digitaalisen tarinankerronnan etenemistä suunnittelusta toteutukseen. Nämä ovatkin siis erityisen tärkeitä pohdittavia siinä vaiheessa, kun digitaalisen tarinan tekoa aloitetaan lasten kanssa. Digitalisoituminen eri alueilla tuokin oman kulmansa varhaiskasvatukseen ja oppimiseen.

Esimerkiksi nykypäivänä Suomessa suurin osa vuorovaikutuksesta on mediavälitteistä eli elämme mediakulttuurissa (Seppänen & Väliaverron 2014, 5-8). Mediakulttuuriin liittyväkin digitaalisuus ja siihen moninainen joukko erilaisia käsitteitä, jotka ovat osittain päällekkäisiä. Yleisesti termistö digitaalisuudesta keskusteltaessa on myös melko uutta, sillä se on vakiintunut käyttöön vasta 2000-luvulla (Vilmilä 2015, 13) ja lisäksi kansainvälinen tutkimus tuo oman haasteensa termien tarkasteluun (Ruokamo, Kotilainen & Kupiainen 2016, 19). Tämän tutkimuksen oleellisia käsitteitä ovat kuitenkin mediakasvatus sekä tähän liittyvät medialukutaito sekä tieto- ja viestintäteknologiset taidot, joita digitaalisen tarinankerronnan kautta voidaan kehittää.

Mediakasvatus ja siihen liittyvät käsitteet ovat ajankohtaisia sillä, tulevaisuuden oppijalta edellytetään uudenlaisia taitoja. Näitä uusia taitoja ovat esimerkiksi digitaalinen luku- ja kirjoitustaito (Webb, Cox, Davis & Voogt 2011, 3392; Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 78-80). Tätä lukutaidon laajenevaa kenttää avaan hieman myöhemmin lisää. Lisäksi tarvitaan myös vuorovaikutustaitoja sekä yhteisöllisen työskentelyn ja yhteistoiminnallisuuden taitoa toimittaessa ryhmässä. Lisäksi, tarinan teko kehittää myös luovuutta, kriittistä ajattelua sekä ongelmanratkaisutaitoja, kun tarinaa suunnitellaan ja valmistellaan. (Webb ym. 2011, 3392; Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 78-80.) näistä taidoista on hyötyä sillä tulevaisuudessa digitaalisuus ja digitaalisten välineiden käyttö ei ainakaan vähene, vaan välineet ja ohjelmat kehittyvät ja niitä käytetään enenevässä määrin niin osana oppimista kuin työelämää.

2.1 Mediakasvatuksen määritelmä

Viitattaessa mediakasvatukseen nähdään se tässä tutkimuksessa Kotilaisen (1999) määritelmän mukaan pedagogisena toimintana, jonka päämääränä on tukea lapsen kasvua median parissa (Kotilainen 1999, 33). Tällöin media nähdään yhtenä kasvatuksen pedagogisena osa-alueena, jonka arviointiin lapsi tarvitsee tukea. Lapsen kyky analysoida ja tulkita mediaa sekä taito osallistua mediakulttuuriin aktiivisena toimijana viittaavat onnistuneeseen mediakasvatukseen (Kotilainen 1999, 34-35). Tärkeää onkin, että lapsi oppii tulkitsemaan mediaa sekä ilmaisemaan itseään median avulla. Kupiaisen ja Sintosen (2009) tulkinta mediakasvatuksesta liittyy mukaan myös tavoitteellisen vuorovaikutuksen, jonka osapuolina toimivat kasvattaja, kasvatettava sekä mediakulttuuri ja tämän vuorovaikutuksen tavoitteena on medialukutaito (Kupilainen & Sintonen 2009). Huomionarvoista on, että median käyttö huolimatta siitä, että se näyttää passiiviselta on aktiivista toimintaa, jossa lapsi kokee tunteita ja ajattelee (Mustola & Rissanen 2017).

Mediakasvatuksesta ei tulisi kehittää omaa "oppiainetta" (Palsa 2016). Palsa viittaa tällä siihen, että mediakasvatusta ei tulisi täysin erottaa muusta toiminnasta. Palsan (2016) mukaan kasvatusta tulisi kehittää niin, että entistä paremmin huomioitaisiin mediakulttuuri sekä sen merkitys ja mahdollisuudet lapsille sekä lapsuudelle. Tärkeää olisi huomioida myös median vaikutus kasvattajien lapsuuskäsityksille sekä itse kasvatukselle prosessina. (Palsa 2016.) Mediakasvatuksen tulisi siis olla ennemminkin osa kaikkea toimintaa, eikä sitä tulisi erottaa omaksi erilliseksi kokonaisuudekseen.

Mediakasvatus ei Mertalan ja Salomaan (2016) mukaan välttämättä edellytäkään minkään tietyn opetusmenetelmän, mediasisällön tai -laitteen hallintaa vaan keskeisenä edellytyksenä on mediakasvatukseen liittyvän kasvatustietoisuuden kehittäminen. Tällöin varhaiskasvattajilla on jo suurin osa mediakasvatukseen tarvittavista valmiuksista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen asiantuntijoina. (Mertala & Salomaa 2016, 157.) Tällä argumentilla Salomaa ja Mertala viittaavat siihen, että mediakasvatus ei siis ole jonkin tietyn laitteen hallintaa,

vaan juurikin pedagoginen lähestymistapa, jossa kasvattaja pyrkii tukemaan lapsen mediataitojen kehittymistä.

Mediakasvatus nähdään keskeisenä käsitteenä myös huolimatta siitä, käytetäänkö termiä esimerkiksi perusopetuksessa vai mediakasvatuksen tutkimuksessa (Ruokamo ym. 2016). Mediakasvatus onkin median piirissä tapahtuvalle opetus- ja tutkimustoiminnalle yläkäsite ja se sisältää kaiken tähän liittyvän toiminnan, kuten esimerkiksi tiedonhaun ja -hallinnan, medialukutaidon, media-kriittisyyden ja mediantuottamisen sekä mediavälineiden käytön opetteluun sekä tutkimukseen. Käsitteen moninaisuuden takia, on mediakasvatuksen sisälle hahmoteltu useita tieteenaloja edustavaa mediakasvatuksen tutkimussuuntaa, joka sisältäisi neljä eri näkökulmaa: teknologian, suojelun, kulttuurintutkimuksen ja kriittisyyden näkökulmat (Vilmilä 2015, 18).

Tässä tutkimuksessa mediakasvatus käsite on olennaista ymmärtää siksi että digitaalinen tarinankerronta on osaltaan mediakasvatuksen muoto ja siihen sisältyy monipuolisesti mediakasvatukseen liitettviä osa-alueita. Näitä ovat esimerkiksi digitaalisessa tarinankerronnassa kehittyvät teknologiset taidot (Dogan 2011; Ohler 2006; Palmgren-Neuvonen ym. 2011; Robin 2006), erilaiset lukutaidot, kuten medialukutaito (Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 24) sekä informaatio- ja kuvallinen lukutaito (Dogan 2011; Ohler 2006; Palmgren-Neuvonen ym. 2011). Mediakasvatuksellisen kokonaisuuden Ruokamon ym. (2016) mukaan muodostavat toisistaan lähes erottamattomat opetus ja oppiminen niin median ja tieto- ja viestintäteknologian avulla kuin myös mediasta ja tieto- ja viestintäteknologiasta (emt). Tästä syystä nostankin erityiseen tarkasteluun mediakasvatukseen liittyvät medialukutaidon sekä teknologiset taidot, joista tässä tutkimuksessa puhutaan tieto- ja viestintäteknologisilla taidoilla.

Medialukutaito

Mediakasvatus ja medialukutaito nähdään toisiinsa liittyvinä erillisinä käsitteinä (Palsa 2016, 37) ja suurin ero näille käsitteille on se että, medialukutaito on taito, jonka kehittymiseen mediakasvatuksella pyritään (Kupiainen & Sintonen 2009). Eli medialukutaidosta puhuttaessa on se siis yksi tavoite, johon mediakasvatus

pyrkii. Medialukutaidosta puhuttaessa täytyy ymmärtää sen sijoittumista lukutaidon, nykyisin hyvin laajaan kenttään. Digitalisoituvan maailman myötä perinteinen tekstin lukutaito vaatii laajenevia näkökulmia ja näin ollen niin kirjoitetun, puhutun, audiovisuaalisen kuin digitaalisen lukutaidon huomioimista ja hallintaa (Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 75–80). Medialukutaito on eri tarkoituksissa informaation saavuttamisen, analysoinnin, arvioinnin ja tuottamisen kykyä (Tyner 1998, 118–120) ja lisäksi se nähdään myös yksilön osaamisena ja sivistyksenä, joka kattaa osallisuuden, itseilmaisun ja eettisyyden (Buckingham 2007, 44-46; Varis 2010, 76). Medialukutaitoa määriteltäessä voidaan sen laajasti nähdä sisältävän niin mediavälineet, -sisällöt ja ilmiöt kuin myös erilaiset näkökulmat, tavoitteet ja lukutaidon eri ulottuvuudet (Palsa 2016, 37-39). Medialukutaito voidaankin siis nähdä käsittävän yleisesti kaiken mediaan liittyvän, mediavälineistä tuotettuun mediaan, sen tavoitteisiin sekä näiden viestien tulkintaan sekä ymmärtämiseen. Tavoitteena medialukutaidossa onkin taito ymmärtää mediaa ja nähdä sen tuottamien merkitysten taakse sekä suodattaa ja arvioida tätä informaatiota.

Palsan (2016) mukaan medialukutaitoon voidaan nähdä liittyvän tiettyjen mediavälineiden käyttö, erilaiset mediasisällöt, erilaiset näkökulmat sekä ilmiöt ja näin sen alle kuuluukin joukko erilaisia lukutaitoja, jotka eroavat määrittelyiltään toisistaan (Palsa 2016, 37-39). Kuten aiemmin jo mainitsin, vaaditaankin yksilöiltä aiempaa laajempaa lukutaitoa eli medialukutaitoa, joka huomioi niin kirjoitetun, puhutun, audiovisuaalisen kuin digitaalisen lukutaidon hallinnan sekä kriittisen tiedon tulkinnan ja ajattelun (Webb et al. 2011, 3396; Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 75–80). Medialukutaito onkin näin tavallista lukutaitoa laajempi käsite ja siihen kuuluu myös taito käyttää asianmukaisia välineitä ja hallita, tulkita ja arvioida niiden sisältöjä.

Medialukutaidon käsitystä voidaan tarkentaa kolmella näkökulmalla, joita ovat mediaan kohdistuva, lukutaitoon ja tavoitteisiin liittyvät näkökulmat (Potter 2010, 678-680). Mediaan kohdistuvasta medialukutaidosta puhuttaessa puhutaan eri medioiden lukutaidosta. Näitä ovat esimerkiksi televisiolukutaito, elo-

kuvalukutaito tai pelilukutaito (Burn & Durran 2007). Tässä näkökulmassa kiinnitetään huomio siihen, mitä mediallylla tarkoitetaan ja mihin se liitetään puhuttaessa medialukutaidosta ja näin osa-alueiksi voidaan laskea eri mediavälineisiin, -sisältöihin ja ilmiöihin liittyvät medialukutaidot (Palsa 2016, 46).

Toisaalta medialukutaidon osa-alueita voidaan hahmottaa tarkastelemalla lukutaitoon liittyviä tavoitteita. Näitä ovat erilaisten medioiden tulkinta- ja tuottamistaidot (Palsa 2016, 46) mutta se voi myös sisältää sivistyksellisen ulottuvuuden (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 15) tai tietosisältöjä (Martens 2010, 19). Tällöin medialukutaitoon liitettävät opittavat tiedot ja taidot liittyvät niin media-teollisuuteen, mediaviesteihin, mediayleisöön kuin median vaikutuksiin (Martens 2010, 20-22). Tästä näkökulmasta medialukutaito käsittää siis tuotetun medianlukutaidon lisäksi median tuottajat ja tuottamisen taidot, median vastaanottajat ja heidän tulkintansa sekä median vaikutukset näihin ryhmiin.

Kolmas näkökulma on tavoitteisiin kohdistuva, jossa medialukutaitoon liittyvät tavoitteet ovat keskiössä. Näitä tavoitteita ovat joko suojelulliset tai voimaannuttavat tavoitteet (Hobbs 2011, 420-421). Suojelullisista tavoitteista puhutaan, kun tarkastellaan median käytön ja medialukutaidon suhdetta (Palsa 2016, 47). Tärkeää on se, kuinka media vaikuttaa päätöksiin, joita tehdään ja olettamuksena on, että parempi medialukutaito ohjaa järkevämpiin päätöksiin.

Voimaantumista edistävää medialukutaitoa taas on kriittinen medialukutaito ja sitä voidaan tarkastella myös osallisuuden demokratian näkökulmasta. Kriittiseen medialukutaitoon liittyvät kyky erotella ja arvioida mediasisältöjä sekä tarkastella kriittisesti eri mediamuotoja. Kriittisyys voidaan liittää koskemaan myös median vaikutuksia sekä sen käyttötapoja ja tämä ohjaa yksilöä käyttämään mediaa viisaasti sekä rakentamaan vaihtoehtoista mediaa. (Kellner & Share 2007, 4.) Kriittinen medialukutaito painottaakin taitoja, joiden avulla ihminen pystyy arvioimaan mediasisältöjä kriittisesti ja median esitystapoja tulkiten.

Medialukutaidon jakaminen tarkentaviin näkökulmiin saattaa aiheuttaa ongelmia. Mediaan liittyvässä näkökulmassa voi yksi esimerkiksi kattaa useampia medioita kuten vaikkapa digitaalinen medianlukutaito kattaa kaikki erilaiset digitaaliset mediat (Buckingham 2007, 47). Medialukutaidon moninaisuus jää

myös paitsioon jaettaessa vain suojelulliseen ja voimaantumista painottavaan mediakasvatukseen (Teurlings 2010, 361-362) ja huomioitava on, että medialukutaitoon vaikuttaa myös kulttuurinen tekijä (Palsa & Ruokamo 2015, 103). Näin siis aika ja paikka saattavat vaikuttaa siihen, miten medialukutaidon osa-alueet ymmärretään. Erilaiset tavoitteet ja näkökulmat vaikuttavatkin siihen, kuinka medialukutaito ymmärretään ja tässä tutkimuksessa puhuttaessa medialukutaidosta, viitataan sen laajimpaan näkökulmaan, joka sisältää niin mediavälineet, -sisällöt ja ilmiöt, näkökulmat, tavoitteet sekä erilaiset lukutaidon ulottuvuudet.

Lopuksi haluan vielä nostaa esiin medialukutaidon kanssa usein esiintyvän käsitteen monilukutaidon. Kyseistä käsitettä voidaan pitää medialukutaidon kanssa osin päällekkäisenä ja siihen läheisesti kytkeytyvänä käsitteenä (Palsa & Ruokamo 2015, 103; Palsa 2016). Monilukutaito nähdään useimmin käytetyn viittattaessa erilaisten viestien tulkinnan tai tuottamisen taitoihin ja perusopetuksessa monilukutaito nähdään erilaisten kommunikaatiokykyjen kokonaisuutena (Ruokamo ym. 2016). Tässä tutkimuksessa käytettävä keskeinen käsite mediasta puhuttaessa on kuitenkin medialukutaito, sillä se nähdään monilukutaitoa laajempaan kokonaisuutena.

Tieto- ja viestintäteknologia

Mediakasvatukseen liittyvät erottamattomana osana myös teknologiset välineet kuten tietokoneet, tablettitietokoneet ja älypuhelimet sekä niiden sosiaaliset sekä tiedonhaun ja -jakamisen ulottuvuudet (Kupiainen & Sintonen 2009, 22-25). Näistä puhuttaessa puhutaankin tieto- ja viestintäteknologiasta. Yleisesti teknologiasta puhutaan, kun puhutaan elämää helpottavasta ja ongelmien ratkaisussa käytettävästä soveltavasta toiminnasta, joka hyödyntää tiedettä, materiaaleja, välineitä ja osaamista (Turja 2017b). Teknologian käyttö opetuksessa takaa omalta osaltaan lapsille tasa-arvoiset mahdollisuudet harjoitella, lasten oppimisen ja kehityksen tavoitteina olevia kansalaisen perustaitoja, tarjoamalla kaikille ajantasaisten välineet ja menetelmät harjoitella näitä taitoja (Vähähyyppä 2011, 18-19). Tasa-arvon näkökulmasta varhaiskasvatusympäristön tehtävä on osaltaan ajan-

mukaisin välinein taata, riippumatta lapsen taustasta, mahdollisuuden harjoitella teknologisia taitoja (Mustola & Koivula 2017). Tieto- ja viestintäteknologian nostavat esiin myös valtakunnalliset esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Näiden mukaan tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on osa perheiden arkea, nyky-yhteiskuntaan osallistumisessa ja vuorovaikutuksessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen onkin näin osa medianluku- ja oppimistaitoja, joita tarvitaan päivittäisessä elämässä sekä opiskeluissa ja työelämässä.

Teknologiakasvatuksen tavoitteena on vahvistaa lapsen kokemusta osavana teknologisenä toimijana ja tukea lapsen kehittyvää identiteettiä (Turja 2017b). Näin teknologiset välineet toimivatkin lapselle väylänä harjoitella hänelle tärkeitä taitoja. Teknologian käytön kautta kehittyviä taitoja ovat Vähähyyppän (2011) mukaan muun muassa ajattelun-, työskentelyn ja vuorovaikutuksen taidot (emt). Taidot kehittyvät esimerkiksi, kun lapset teknologian käytön kautta osallistuvat erilaisiin sosiaalisiin yhteisöihin ja tämä vuorovaikutus johtaa uudenlaisiin oppimisen polkuihin (Hillman & Säljö 2016, 306).

Teknologia onkin suuressa osassa mahdollistamassa arkea helpottavien uusien ja luovien työtapojen muovautumista sekä yhteisöllisyyden kehittymisen tukena. Lisäksi teknologian käyttö tukee lapsen osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä itsetuntemuksen ja vastuullisuuden taitoja. (Vähähyyppä 2011, 19-20.) Teknologiaa voidaanakin käyttää niin arjessa helpottamaan lapsen toimintaa kuin myös lapsen oppimisen apuna ja sen avulla voidaanakin laajentaa myös lapsen oppimisympäristöjä digitaalisiin ympäristöihin. Teknologiaan tutustumisen tulisi tapahtua lapselle ominaisilla tavoilla eli tutkimalla ja havainnoimalla teknologiaa, liittämällä teknologia leikkiin ja mielikuvitukseen sekä omien tuotosten suunnittelulla ja valmistamisella teknologiaa hyödyntäen (Turja 2017b). Tieto- ja viestintäteknologian kautta kehittyviä taitoja käsittelen tarkemmin digitaalisen tarinankerronnan yhteydessä. Mediakasvatukseen liittyvät tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä medialukutaidon harjoittaminen, ovatkin tärkeitä niin lasten tasa-arvoisuuden kuin taitojen oppimisen kannalta. Lisäksi tärkeää

on, että lapsi oppii käyttämään tieto- ja viestintäteknisiä välineitä turvallisesti ja oppii arvioimaan sisällön luotettavuutta sekä turvallisuutta.

2.2 Digitaalinen tarinankerronta

Digitaalinen tarina on yleensä digitaalisella välineellä koostettu pienoiselokuva, jonka kesto on 3–5 minuuttia ja tärkeää tarinassa on kertojan ääni (Robin 2016). Digitaalinen tarinankerronta onkin siis tällaisen kuva- tai videomuotoisen tarinan suunnittelua, koostamista erilaisista kuvista, videoleikkeistä, musiikista ja puheesta. Näin perinteisenä tarinankerronnan muotona nähty sanallinen tarinankerronta on saanut uusia ulottuvuuksia niin kuvallisen, videoiden, sosiaalisen näkökulman ja digitaalisuuden laajentaessa tarinankerronnan käsitettä (Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 75–80). Kuten aiemmin todettiin sisältää mediakasvatus niin erilaiset mediavälineet, -sisällöt ja ilmiöt sekä myös sen erilaiset näkökulmat ja tavoitteet. Mediakasvatukseen kuuluvat myös erilaiset lukutaidon ulottuvuudet. Nämä näkökulmat liittävät digitaalisen tarinankerronnan mediakasvatukseen ja seuraavaksi käsitellenkin digitaalisen tarinankerronnan käyttöä lapsen kehityksen tukemisessa.

Digitaalinen tarinankerronta voidaan jakaa erilaisiin tarinatyyliihin. Robin (2006) jakaa sen kolmeen tyyliin. Ensimmäisenä ovat henkilökohtaiset narratiivit, jotka sisältävät henkilökohtaisia elementtejä lapsen elämästä, kuten esimerkiksi tarina siitä mitä tein kesällä. Toisena tyylinä ovat historialliset dokumentit, joissa käsitellään dramaattisia tapahtumia, jotka auttavat lasta ymmärtämään menneitä. Kolmantena tyylinä hän listaa opetus tai informointi tarinat, joissa käsitellään esimerkiksi vaikkapa liikenneturvallisuutta. (Robin 2006.)

Eri tyylien valinnan myötä voidaan tarina suunnata käsittelemään sellaisia asioita, joita halutaan käsitellä tai oppia. Toisaalta digitaalinen tarinankerronta opettaa muutakin kuin vain käsiteltävän teeman ja siksi se onkin hyvä toimintamuoto (Frazel 2010, 11). Digitaalinen tarinankerronta kehittääkin käsiteltävän aiheen lisäksi monia taitoja, joita oppilaat tarvitsevat tulevaisuudessa.

Ryhmässä toteutettavan digitaalisen tarinankerronnan kautta kehittyviä taitoja ovat muun muassa kriittisen ajattelun taidot sekä vuorovaikutus- ja ryhmätyöskentelytaidot. Tarinaa toteutettaessa kehittyvät myös tekniset- ja tiedonhankintataidot etsittäessä ja tuotettaessa materiaalia tarinaan sekä organisointikyky ja kielitaito. (Malita & Martin 2010, 3061.) Digitaalinen tarinankerronta onkin monipuolinen opetusmuoto, jossa lapsi pääsee harjoittelemaan uusia taitoja ryhmässä. Tärkeää on myös, että luomalla digitaalisia tarinoita itse, lapset toimivat aktiivisina median tuottajina sen sijaan, että he vain olisivat passiivisia median kuluttajia (Ohler 2006, 45).

Tarinan tekemisessä on useita eri vaiheita, alkaen sen suunnittelusta ja päätyen valmiiseen tarinaan. Tarinan suunnittelua ja tekemistä onkin hyvä pilkkoa pienempiin osiin. Jos työtä tehdään esimerkiksi ryhmissä, on hyvä jakaa jokaiselle omat työtehtävät ja vastualueet, jolloin arviointi helpottuu, kun kunkin lapsen työtä voidaan arvioida vastualueen mukaan (Frazel 2010, 35–38). Niin opettajan kuin lapsen työn helpottamiseksi, voidaan digitaalinen tarinankerrontaprosessi jakaa erilaisiin vaiheisiin. Hytönen, Jokinen, Pitkänen ja Korkeamäki (2011) jakavat projektin neljään osaan, joita ovat valmistelu, käsikirjoitus- ja mediamateriaalin hankinta, editointi sekä esittäminen (Hytönen ym. 2011, 36–37). Nämä eri osat eivät ole toisistaan täysin irrallisia kokonaisuuksia. Eri vaiheet voivat edetä myös osittain samanaikaisesti ja tällainen neljään osaan jako onkin suunniteltu erityisesti esi- ja alkuopetuksen käyttöön (Hytönen ym. 2011, 37).

Nämä neljä vaihetta ohjaavat digitaalisen tarinankerronnan suunnittelua ja niitä on hyvä pohtia siinä vaiheessa, kun digitaalisen tarinan tekoa aloitetaan lasten kanssa. Projekti lähtee liikkeelle ideoinnista, jossa opettaja toimii työskentelykehityksen antajana mutta tärkeää on antaa lasten ideoille sekä ajatuksille mahdollisuus (Hytönen ym. 2011, 36–37). Tärkeää on huomioida, että tarinan teossa on mukana myös kasvatuksellinen näkökulma, jotta vähennettäisiin niin sanottujen huonojen tarinoiden mahdollisuutta (Robin 2008, 222). Tarinaa ei siis tule tehdä vain tarinan takia, vaan tekemiselle on asetettava myös selkeä tavoite. Lisäksi valitaan väline, jolla tarina tehdään ja yleisö kenelle tarina tehdään (Frazel 2010, 35–38).

Seuraavaksi on vuorossa käsikirjoitus- ja mediamateriaalin hankintavaihe, jossa voi hyödyntää esimerkiksi sadutusta sekä kuvakäsikirjoitusta. Tarinan materiaalia voidaan tuottaa myös itse, kuten äänittämällä musiikkia, ääntä ja äänitehosteita sekä ottamalla kuvia ja videota. (Hytönen ym. 2010, 26-37.) Esimerkiksi musiikin tuottaminen tarinaan itse, integroi myös musiikkikasvatuksen projektiin tai tarinan hahmojen ja taustojen teko taas kuvataidekasvatuksen. Tärkeää on huomioida valmiin materiaalin käytössä tekijänoikeuksien kunnioitus ja tähän ratkaisuna voi olla juuri oman materiaalin tuotto tai tekijänoikeuksista vapaat sivustot (Robin 2006). Kolmas vaihe on editointivaihe, jossa tuotetusta ja kerätystä materiaalista koostetaan valmis tarina. Editointivaihe tapahtuu yleensä aikuisen avustamana, jotta tarinasta saadaan looginen kokonaisuus (Hytönen ym. 2011, 36). Viimeinen eli neljäs vaihe on esitysvaihe. Tärkeää on, että tarinan esitetään ja tärkeää olisi, että lapsella olisi mahdollisuus saada tarina kotiin näytettäväksi (Hytönen ym. 2011, 36-37). Tarina voidaan esimerkiksi tallentaa muistitikulle tai tehdä oma sivusto, josta tarinat voi käydä katsomassa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) korostaa toiminnan digitaalisen dokumentoinnin ja sisällön tuottamisen merkitystä osana media- ja monilukutaidon kehittymistä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Tähän tarpeeseen digitaalinen tarinankerronta vastaa hyvin, sillä jo tuotettu tarina itsessään on dokumentti, johon voidaan yhdessä palata myöhemmin.

Digitaalisen tarinankerronnan kautta kehittyvät taidot

Palmgren-Neuvonen, Mikkola ja Kumpulainen (2011) toteavat että kuvat, ääni, videot ja vuorovaikutus kuuluvat nykylasten elämään ja uusi teknologia on muuttanut lukemisen ja kirjoittamisen kulttuuria yhä sosiaalisemmaksi, multimodaaliseksi ja epälineaariseksi (Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 75-80). Nämä muuttavat ja ovat jo muuttaneet yksilöiden käsitystä ja kokemusta niin lukemisesta, kirjoittamisesta kuin tarinankerronnasta ja uutta teknologiaa voidaan hyödyntää lapsen kehityksen tukemisessa. Digitaalisen tarinankerronnan kautta

lapsi voi oppia melko laajasti erilaisia taitoja, niin ajattelun taitoihin, työskentelytaitoihin, työskentelyn välineisiin kuin aktiivisen kansalaisen taitoihin liittyen (Binkley ym. 2012, 18–55).

Ajattelun taidoista kehittyä esimerkiksi oppimaan oppiminen (Bikley ym. 2012). Digitaalisten tarinoiden teko tukee lapsen luovuuden ja innovatiivisuuden sekä kriittisen ajattelun kehittymistä ja harjaannuttaa tutkimaan tarinan taustoja sekä arvioimaan ja käsittelemään tietoa (Dogan 2011, 1108-1111; Ohler 2006, 45-47; Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 75–80). Robinin (2006) mukaan digitaalinen tarinankerronta kehittää organisointi- ja ongelmanratkaisutaitoja tarinaan tarvittavien materiaalien mietinnässä ja hankinnassa sekä projektin etenemisen suunnittelussa (emt). Näin siis kehittyvät lapsen oma ajattelu sekä luovuus, jotka tukevat lapsen toimimista päivittäisissä tilanteissa.

Työskentelytaidoista kehittyvät ainakin esitys-, haastattelu- ja vuorovaikutustaidot (Robin 2006; Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 75–80). Nämä taidot kehittyvät, kun tarinaa esitetään, kerätään materiaalia tarinaan ja toimitaan ryhmässä. Viitanen ym. (2014) mukaan kehittyä myös kommunikaatio, ideoiden jakaminen, mielipiteiden perustelu sekä neuvottelu ja ristiriitojen ratkaisemistaidot, sillä digitarinoita tehdään monesti juuri ryhmissä. Ryhmässä lapsi joutuu perustelemaan ja tekemään kompromisseja sekä antamaan periksi ja kuuntelemaan toisia. (Viitanen ym. 2014.) Tällä tavoin lapsen ryhmässä toimimisen taidot sekä vuorovaikutustaidot kehittyvät. Lapsi myös oppii kuuntelemaan toisten mielipidettä, yhdessä muiden kanssa tarinaa suunniteltaessa.

Työskentelyn välineet taas sisältävät esimerkiksi teknologiset taidot, joita harjoitellaan välineiden tai ohjelmien käyttöä opeteltaessa. Videoiden kuvaaminen ja videoiden muokkaaminen voivat nimittäin olla uusia taitoja monille oppilaille. (Viitanen ym. 2014; Robin 2006.) Informaatiolukutaito taas kehittyä, kun etsitään tietoa ja arvioidaan sen luotettavuutta. Tarinoita tehdessä tulee pohdittua sitä, kuinka asiaa halutaan tarinassa käsitellä ja näin lapsi huomaa myös, että asioihin on useita näkökulmia (Viitanen 2014). Robinin (2006) mukaan digitaalinen tarinankerronta kehittää myös kirjoitustaitoa suunniteltaessa ja laadittaessa

käsikirjoitusta (emt). Näin digitaalinen tarinankerronta kehittääkin lapsen niin teknologista osaamista kuin myös esimerkiksi medianlukutaitoa.

Lasten näkemykset avartuvat ja suvaitsevaisuus kehittyy, kun tarina jaetaan asuinalueen tai jopa maan rajojen ulkopuolelle joka osaltaan kehittää lapsen aktiivisen kansalaisen taitoja (Malita & Martin 2010, 3062). Tarinoiden jakaminen ja niiden esittäminen ja muiden tarinoiden katsominen avartavat lapsen näkemystä ja mahdollisesti lisäävät myös lapsen kulttuurituntemusta, jos tarinoita jaetaan muun kulttuurin edustajien kesken. Aktiivisen kansalaisen taitoihin liittyen Viitanen ym. (2014) nostavat esiin kulttuurisen tietoisuuden kehittymisen lisäksi myös itsenäisen työskentelyn, vastuullisuuden sekä ajankäytön organisoimisen kehityksen (Viitanen ym. 2014). Lapsen ottaessa vastuuta ryhmä- ja projektityössä, omasta sekä ryhmän toiminnasta kehittyikin lapsen vastuullisuus sekä ajankäytön organisointi.

Teknologian uudet ulottuvuudet, kuten kuva, ääni ja video, ovat nykylap- sille hyvin arkipäiväisiä menetelmiä tuottaa sisältöä ja ilmaista itseään. Digitaalinen tarinankerronta tarjoaa taitojen harjoittelulle alustan, jossa taidot pääsevät kehittymään ja perinteinen kirjoittaminen on saanut rinnalleen niin kuvallisen-, nauhoitetun- kuin videokuvatun ilmaisun ja näiden erilaiset yhdistelmät (Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 75–80). Kuten todettu, tällaisten uusien ulottuvuuksien käyttö vaikkapa tarinankerronnassa on todettu kehittävän lapsen taitoja hyvin monipuolisesti ja digitaalisia tarinoita voidaankin käyttää opetuksen osana ja arvioinnissa oppimisen näkyväksi tekemisessä.

3 OSALLISUUS JA DIGITAALINEN TARINAN- KERRONTA

Jotta voidaan tutkia lapsen kokemusta jostain, vaatii se toteutunutta mahdollisuutta lapselle osallistua toiminnan suunnitteluun, itse toimintaan ja myös sen arviointiin. Tällöin puhutaan osallisuudesta, josta oman mallinsa on luonut esimerkiksi Hart (1992) ja Shier (2001) (Turja 2007; 2010; 2017a). Tässä tutkimuksessa käytän lapsen osallisuuden määrittelyyn kuitenkin Turjan (2007) mallia. Malli nojaa edellä mainittujen näkemykseen, mutta on näitä moniulotteisempi ja se keskittyy erityisesti varhaiskasvatustoimintaan (Turja 2007; 2010; 2017a). Tässä kappaleessa käsittelen ensin toimijuus ja osallisuus -käsitteiden suhdetta, jonka jälkeen avaan Turjan esittämää mallia osallisuudesta ja lopuksi käsittelen osallisuutta myös digitaalisen tarinankerronnan konseptissa.

Lapsen oikeuksien sopimus, joka on Yhdistyneiden kansakuntien (YK) laatima lasten ihmisoikeussopimus, toimi pohjana lapsen kuulluksi tulemiselle ja ikätasolleen soveltuvalle osallistumiselle itseään koskevilla päätöksillä (Turja 2010). Sopimuksen määrittelemien periaatteiden noudattamiseen jokainen sopimuksen ratifioinut valtio on sitoutunut, ja valtioiden tehtävänä on toteuttaa sekä valvoa periaatteiden toteutumista (YK, Lapsen oikeuksien sopimus). Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan lapsen oikeuksien sopimus nähdään usein tiivistyvän kolmeen keskeiseen teemaan, joita ovat suojeleminen, osallistuminen ja vaikuttaminen sekä oikeus yhteiskunnallisiin voimavaroihin (Turja & Vuorisalo 2017). Lapsen oikeuksien keskeisissä teemoissa nousee siis esiin esimerkiksi lapsen osallistuminen ja vaikuttaminen, jotka jo sinällään ovat lapsen osallisuuden keskeisiä tekijöitä.

Lapsen oikeuksien sopimuksen periaatteiden toteutumista on turvattu Suomessa varhaiskasvatuslailla ja laki velvoittaa niin päättäjiä kuin kasvattajia suunnittelemaan sekä toteuttamaan toimintaa lapsen edun mukaisesti. Varhaiskasva-

tuslakiin on kirjattu muun muassa määräyksiä varhaiskasvatuksen järjestämisestä ja henkilöstöstä, suunnittelusta ja toteutuksesta, lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen ja valvonnasta. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018.)

Laki määrittää myös valtiolliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joka toimii konkreettisenä toteuttamisväylänä varhaiskasvatuslaitteille. Perusteisiin on määritetty varhaiskasvatuksen tavoitteet ja sisällöt Suomessa tarjottavalle varhaiskasvatukselle ja jokainen kunta on velvoitettu tekemään oman varhaiskasvatussuunnitelmansa, jossa osallisuus on yksi toimintakulttuurin osa-alue (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan tämä tarkoittaa sitä, että lasten aloitteita, näkemyksiä ja mielipiteitä arvostetaan, kehitetään osallisuutta tukevia toimintatapoja sekä rakenteita, lapset kohdataan sensitiivisesti sekä tuotetaan myönteisiä kokemuksia kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Osallisuus on siis tärkeä osa lapsen kasvamista osaksi toimivaa ja tasa-arvoista yhteiskuntaa. Jotta lapsi kokisi voivansa vaikuttaa omaan toimintaansa tulevaisuudessa, on osallistumisen mahdollisuus huomioitava jo varhaisessa vaiheessa ottamalla hänet osaksi päätöksen tekoa. Ryhmän toimintaan osallistuminen, omien ideoiden esille tuominen ja päätöksen tekoon vaikuttaminen tukevat lapsen osallisuutta sekä samalla kehittävät ja vahvistavat muun muassa lapsen sosiaalisia- ja vuorovaikutustaitoja.

3.1 Osallisuuden monimuotoisuus

Osallisuus toteutuu erityisesti vuorovaikutustilanteissa ja se edellyttää osallistujilta vastavuoroisuutta (Turja & Vuorisalo 2017). Näin siis osallisuuden mahdollistuminen vaatii vuorovaikutuksen olemassaoloa. Osallisuus on lisäksi pääosin yhteisöllistä toimintaa, jossa lapsi on osallisena. Osallisuutta ei kuitenkaan tule ymmärtää pelkkänä toimintaan osallistumisena. Tällaista lähestymistapaa on kritisoitu ja sen yhteydessä on puhuttu esimerkiksi pakko-osallistamisesta (Mattihielinen 2017, 155) tai kärjistäen jopa superdemokratiasta (Kananen 2014, 19). Osalli-

suus on pelkän osallistumisen sijaan monimuotoisempi käsite, joka sisältää vahvasti toiminnan ja toimijuuden sekä toimintaan osallistumisen ja olemisen käsitteet. Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan osallisuus voidaankin nähdä kahden päällekkäisen käsitteen, osallisuus ja toimijuus, muodostamana kokonaisuutena (Turja & Vuorisalo 2017; Virkki 2015) johon liittyy vuorovaikutus (Turja & Vuorisalo 2017) ja motivaatio (Turja 2010). Tästä näkökulmasta lähdetäänkin avaamaan osallisuuden käsitettä.

Toimijuuden ja osallisuuden suhde

Toimijuuden käsite osallisuudessa viittaa lapsen aktiiviseen toimintaan yhteisössä ja tämän toiminnan tuottamiin seurauksiin. Osallisuus voidaankin nähdä toimijuutena, joka tapahtuu vuorovaikutussuhteissa ja joka edellyttää vastavuoroisuutta (Turja & Vuorisalo 2017). Toisin sanoen toimijuutta tarvitaan, jotta osallisuus voisi toteutua. Toimijuus on siis osallisuuden mahdollistavaa eikä näitä käsitteitä tulisi erottaa vaan ne ovatkin näin ollen päällekkäiset ja rinnakkaiset. Osallisuuden yhteydessä toimijuudella viitataan yksilön kykyyn ja mahdollisuuden muuttua, haastaa ja kyseenalaistaa yhteiskunnan rakenteita (Turja & Vuorisalo 2017). Toimijuus käsittää lapsen aktiivisen roolin toimintaan osallistujana sekä vaikuttajana, ja se kuvaa sitä mitä he tekevät, miten toimivat ja mitä toiminnasta seuraa. Toimijalla on mahdollisuus valita mitä tekee ja miten toimii, näin lapsi oppii toimimaan aloitteellisesti ja vastuullisesti resurssien suomissa rajoissa (Virkki 2015, 10). Toimijuudessa tärkeää on mahdollisuus valita itselleen mieluisa vaihtoehto ottamalla osaa päätöksentekoon ja näin kuulluksi tuleminen ja vaikuttaminen ovat tärkeä osa toimijuutta. Toimijuus yksinkertaisimmillaan kuvaakin tätä lapsen kykyä ja mahdollisuuksia vaikuttaa ja ottaa osaa (Turja & Vuorisalo 2017).

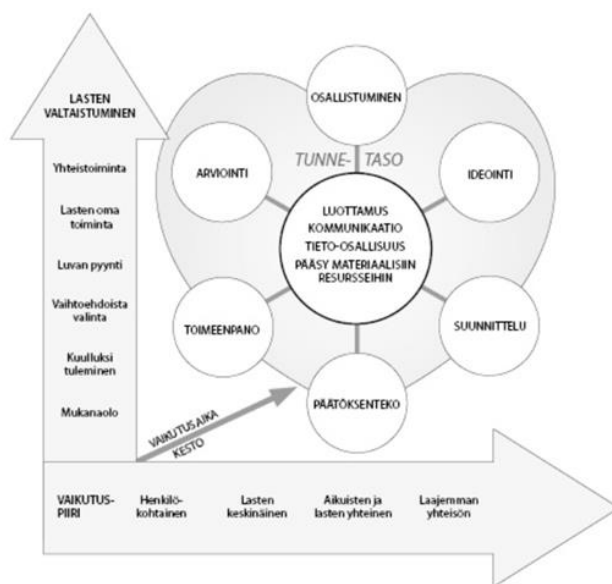
Toimijuus toteutuu vuorovaikutuksessa siten että lapsen mielipidettä kuunnellaan ja lapsen mielipiteellä on todellisuudessa merkitystä. Virkin (2015) mukaan päiväkodissa lasten toimijuus nähdään ryhmäilmiönä, joka merkitsee sekä yksilön että lapsiryhmän tunnetta siitä, että minä teen tai me teemme asioita. Tärkeää on kokemus siitä, että asiat eivät vain tapahdu, vaan me vaikutamme

niihin. (Virkki 2015, 10-12.) Yhteenvedona voidaan todeta, että pelkästään lapsen kuuleminen ei riitä, vaan tärkeää on, että mielipiteen huomioiminen aiheuttaa myös jonkinlaisen reaktion tai seurauksen toiminnan suunnassa. Huomioitava onkin, että lapsi otetaan aktiivisena ja pätevänä toimijana yhteisöön.

Osallisuuden edellytykset

Osallisuus voi ilmetä monenlaisessa toiminnassa ja tämän toiminnan ideointiin, suunniteluun, toimeenpanoon, päätöksentekoon kuin myös arviointiin lapsen tulisi päästä osallistumaan (kuvio 1) (Turja 2007; 2010; 2017a). Tärkeää on, että lapsi pääsee osallistumaan kaikkiin näihin eri vaiheisiin alkaen ideoinnista ja päättyen toiminnan arviointiin. Se että lapsi otetaan mukaan toiminnan eri vaiheisiin ei kuitenkaan pelkästään riitä, vaan lapsen osallistumisella on oltava myös merkitystä lopputulokseen. Tämä merkityksellisyys vaikuttaa myös motivaatioon.

Motivaatio lisääntyy, kun lapsi kokee osallistumisen tuottavan tulosta ja Turjan mukaan osallisuus vaatii neljän perusedellytyksen; luottamus, kommunikaatio, tieto- osallisuus sekä materiaalsiin resursseihin pääsyn toteutumisen. Lisäksi se vaatii tunnetason ja se ilmenee kolmessa eri ulottuvuudessa; ajallinen, valtaistuminen sekä vaikutuspiiri.



KUVIO 1 Malli lasten osallisuudesta Turjan (2007) mukaan

Kuvio 1 esittelee Turjan (2007) mallin osallisuuden moninaisista näkökulmista. (Turja 2007; 2010; 2017a.) Perusedellytyksiä lapsen osallisuuden toteutumiseksi on neljä (kuvio 1). Näitä ovat luottamus, kommunikaatio, tieto-osallisuus sekä pääsy materiaalisiin resursseihin. Luottamus tarkoittaa niin luottamusta itseensä kuin myös muihin. (Turja 2017a; Turja & Vuorisalo 2017.) Luottamuksen kautta lapsi kokee toimintaympäristön turvalliseksi ja luottamalla itseensä hän pystyy ottamaan osaa. Kommunikaatiolla tarkoitetaan sitä, että yhteisöllä on yhteinen kieli ja keinot kommunikoida (Turja 2017a; Turja & Vuorisalo 2017). Tärkeää on, että jokainen lapsi voisi osallistua keskusteluun ja tuoda omat näkökulmansa ilmi ja niitä myös kuunnellaan. Tieto-osallisuus taas tarkoittaa sitä, että lapsella on tarpeeksi tietoa siitä missä puitteissa toiminta tapahtuu, mitkä ovat säännöt ja esimerkiksi mitä välineitä on käytettävissä (Turja 2017a; Turja & Vuorisalo 2017). Lapselle tulisi siis tarjota tietoa siitä mikä toiminta on mahdollista ja missä suunnittelun rajat menevät. Pääsy materiaalisiin resursseihin taas kiteytyy päiväkodin tiloihin, materiaaleihin ja välineisiin (Turja & Vuorisalo 2017). Välineiden helppo saatavuus ja tieto siitä missä mikäkin sijaitsee auttavat lasta tiedostamaan resurssien käytettävyyttä.

Osallisuus näyttäytyy Turjan mallissa (2007) myös tunnetasolla (kuvio 1) ja näin ollen se vaatii tunnetilan sekä se myös aiheuttaa tunteita. Onnistuessaan osallisuus aiheuttaa yhteenkuuluvuuden, hyväksytyksi tulemisen, ilon ja ylpeyden tunteita. (Turja 2017a; Turja & Vuorisalo 2017.) Tunne-elämykset liittyvät erottamattomasti myös toiminnan merkitykselliseksi kokemiseen (Turja 2010). Positiiviset tunteet liittyvät vahvasti varsinkin minäpystyvyyden tunteeseen. Onnistuneet kokemukset osallisuudesta vahvistavat juuri luottamusta itseensä ja muihin sekä synnyttävät positiivisen, osallisuuden edellytyksiä lisäävän, kierteen (Turja & Vuorisalo 2017). Yhteenvetona edellisiin näkökulmiin viitaten lapsen kannalta katsottuna osallisuus onkin sitä, että hänellä on mahdollisuus ja edellytykset halutessaan vaikuttaa aktiivisesti niin omaan elämäänsä kuin yhteisön asioihin, mahdollisuuksiin ja toimintoihin. ja että tämä tapahtuu positiivisen tunneilmapiirin vallitessa.

Valtaistuminen, vaikutuspiiri ja ajallinen ulottuvuus

Turja (2007) esittää osallisuuden myös kolmessa eri ulottuvuudessa (kuviot 1), joita ovat valtaistuminen, vaikutuspiiri ja ajallinen ulottuvuus. Valtaistumisen ulottuvuuden taustalla lapsen ja aikuisen välinen valta-asema. Turjan mallin valtaistumisen taustalla on Hartin (1998) kehittämä osallisuuden tikasmalli, jossa jokainen askelma kuvaa osallisuuden tasoja. Mitä ylemmäs askelmilla siirrytään, sitä enemmän lapsen osallisuus toteutuu. Alimmilla tasoilla lapsen osallisuus ei toteudu, keskivaiheilla osallisuus toteutuu, mutta on lapsen johtamaa, yläpäässä toiminta on lapsen ja aikuisen välisen keskustelun ja pohdinnan tulosta ja he toimivat rinnakkain ja vuorotellen. (Turja 2007; 2010; 2017a.)

Jokainen askelma ylöspäin lisää lapsen mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa toimintaan ympärillään. Alimmalle tasolle Turjan (2007) mallissa sijoittuu mukanaolo, jolloin lapsi osallistuu, mutta ei osallistu toiminnan ideointiin tai toteutukseen. Välimaastoon sijoittuu lapsen johtama toiminta ja ylimmälle tasolle sijoittuu yhteistoiminta, joka sisältää juuri näkökulman, jossa lapsi ja aikuinen toimivat yhdessä. (Turja 2007; 2010; 2017a.) Ylin taso on se mihin osallisuudessa pyritään. Keskivaiheilla lapsen osallisuus toteutuu, mutta siitä puuttuu päämäärät ja tavoitteet, jos aikuinen antaa lapsen itse päättää kaikesta (Turja 2007; 2010; 2017a). Lapsi ei vielä varhaiskasvatusiässä ole valmis kantamaan täyttä vastuuta valinnoista ja itsenäisten ratkaisujen tekemiseen alle kouluikäiset lapset tarvitsevatkin aikuisten tukea ja apua.

Pienen lapsen osallisuus alkaakin valmiiksi suunnitellussa toiminnassa mukanaolosta, josta edetään portaita ylöspäin lapsen ohjaamaan toimintaan, jossa aikuinen on lähinnä sivusta seuraaja. Korkeimmalle tasolle sijoittuva yhteistoiminta vaatii aikuisen ja lapsen yhteistyötä, joka toimii yhtenä tavoitesuuntana lapsen valtaistumisen rinnalla. (Turja 2017a.) Opettajan rooli, onkin erityisesti pienempien lasten kohdalla tärkeä toiminnan ohjaajana ja toimintaan osallistajana. Lapsen omien taitojen karttuessa opettaja tulisi ohjata toimintaa siten, että jokaisen lapsen osallisuus olisi mahdollistettu.

Vaikutuspiiri kattaa sen ketä tilanne, toiminta tai asia koskee ja se laajenee henkilökohtaisista asioista laajempaan ympäristöön. Henkilökohtaiseen piiriin

kuuluvaan asiaan on helpompi vaikuttaa kuin vaikkapa koko ryhmää koskevaan asiaan. Ajallinen ulottuvuus taas kattaa sen, miten kauaskantoisesti toiminta jatkuu. Esimerkiksi kertaluontoiseen toimintaan on helpompi päästä vaikuttamaan kuin vaikkapa pysyviin sääntöihin. (Turja 2017a.) Kun lapsi saa tarpeeksi opastusta ja tukea päätöksen tekoon, voi hän turvallisin mielin harjoitella osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja ja laajentaa vaikutuspiiriä pikkuhiljaa.

Aikuinen osallisuuden mahdollistajana

Aikuinen tukee lapsen osallisuutta mahdollistamalla lapsen osallistumisen toimintaprosessiin, eli ideointiin, suunnitteluun, toimeenpanoon, päätöksentekoon kuin myös arviointiin (Turja 2007; 2010; 2017a). Toimintaprosessiin osallistuminen tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapsi pääsee esittämään ideoita, valitsemaan ja päättämään toiminnan välineitä sekä tiloja. Toisaalta, jotta lasten osallisuus päiväkodin toiminnassa voisi toteutua, tulee kasvattajien keskittyä tukemaan lasten osallisuutta luomalla myös myönteinen ilmapiiri ja olosuhteet (Virkki, 2015; Turja & Vuorisalo 2017). Myönteinen ilmapiiri on erityisen tärkeä onnistumisen kokemusten saavuttamiseksi. Jokaisella ryhmällä on myös yleensä ominainen tunneilmapiiri, jonka myönteisyyttä voidaan vahvistaa aikuisen toimesta dokumentoimalla toimintaa ja tuomalla näkyväksi niitä toimintoja ja kokemuksia, joissa on koettu toimijuutta (Turja & Vuorisalo 2017). Aikuinen toimii toiminnan näkyväksi tekijänä ja ikään kuin reflektoinnin alustana. Olosuhteiden luomista on esimerkiksi se, että aikuinen on valmis joustamaan suunnitelmistaan ja pystyy kytkemään tavoitteita toimintaan, jonka kulkuun myös lapset ovat päässeet vaikuttamaan (Turja & Vuorisalo 2017). Viime kädessä aikuinen toimii siis osallisuuden portinvartijana ja hänen toimintansa mahdollistaa lapsen osallisuuden (Turja 2007; 2010; 2017a). Aikuisen toiminta näyttölee suurta roolia osallisuuden perusedellytysten saavuttamisessa, sillä yleensä aikuisella on niin tieto kuin materiaaliset resurssit hallinnassa sekä hänellä tulisi olla taito tukea kommunikaatiota ja rakentaa luottamusta ryhmässä.

Aikuinen voi vaikuttaa kuinka lapselle toteutuvat osallisuuden perusedellytykset luottamus, kommunikaatio, tieto-osallisuus sekä pääsy materiaalsiin resursseihin. Aikuisen tulisi luottaa lasten kykyihin ja rohkaista ja tukea niitä, jotka sitä tarvitsevat. Lisäksi aikuisen tulisi tarvittaessa tukea lapsen kommunikointia esimerkiksi kuvin tai vaihtoehtoisin kommunikaatiomenetelmin, jotta lapsi voi ottaa osaa päätöksentekoon Tiedonsaannin takaamiseksi aikuisen tehtävänä on edistää tiedon kulkua lapsille ja ottaa lapset mukaan myös esimerkiksi yhteisön sääntöjen laadintaan. Materiaalisista resursseista aikuisen tulisi varmistaa, että välineet olisivat helposti saatavilla ja että lapset myös esimerkiksi tietävät mitä tiloja voi käyttää. (Turja & Vuorisalo 2017.)

Osallisuuden saavuttamiseksi aikuisilla tulee olla taitoa kehittää lasten osallisuutta tukevia toimintatapoja omassa työssään (Turja 2010; Virkki 2015). Aikuisilla tulee olla riittävästi ammattitaitoa kerätä tietoa, havainnoida ja päästä sisälle lapsen maailmaan sekä kykyä hyödyntää tätä lapsilta saatavaa tietoa toiminnassa. Osallisuus onkin yhteisön mielipiteiden kuulemista ja huomioimista sekä yhdessä neuvottelua, ei pelkästään yksittäisten lasten toiveiden täyttämistä (Turja 2010). Aikuisella on kuitenkin vastuu siitä, että jokaisella lapsella on edellytykset ja mahdollisuus saada äänensä kuuluviin ja osallistua keskusteluun ja toiminnan suunnitteluun.

3.2 Digitaalinen tarinankerronta lapsen osallisuutta tuke- massa

Kuten aiemmin mainitsin jakavat Hytönen ym. (2011) digitaalisen tarinankerronnan projektin neljään osaan, joita ovat valmistelu, käsikirjoitus- ja mediamateriaalin hankinta, editointi sekä esittäminen (Hytönen ym. 2011). Turjan mukaan osallisuus voi ilmetä monenlaisessa toiminnassa ja tämän toiminnan ideointiin, suunnitteluun, toimeenpanoon, päätöksentekoon kuin myös arviointiin lapsen tulisi päästä osallistumaan (Turja 2007; 2010; 2017a). Tällöin kun lapsi pääsee itse osallistumaan digitaalisen tarinan suunnitteluun ja osallistumaan sen toteutukseen, tuetaan jo sinällään lapsen osallisuutta.

Lisäksi kuten aiemmin mainitsin, määrittelee Turja neljä perusedellytystä lapsen osallisuuden toteutumiseksi, joita olivat luottamus, kommunikaatio, tieto-osallisuus sekä pääsyn materiaaliin resursseihin (Turja 2010; 2017a). Digitaaliseen tarinankerronnan kautta kehittyvien taitojen kautta, voidaankin vahvistaa lapsen osallisuutta. Luottamuksen kautta lapsi kokee toiminta ympäristön turvalliseksi ja luottamalla itseensä hän pystyy ottamaan osaa toimintaan (Turja 2017a). Tätä luottamuksen vahvistumista voidaan ajatella tuettavan muun muassa digitaalisten tarinoiden teon kautta kehittyvien taitojen kautta. Näitä taitoja ovat esimerkiksi luovuus ja innovatiivisuus sekä kriittisen ajattelun taidot. (Dogan 2011; Ohler 2006, ; Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 75–80). Näiden taitojen kehittyessä lapsi oppii arvioimaan ja suunnittelemaan toimintaa sekä luottamus omaan osaamiseen vahvistuu.

Kommunikaatiotaitojen vahvistumista tukee digitaalisen tarinankerronnan kautta kehittyvät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot sekä ongelmanratkaisutaidot. Kommunikaatiolla Turja (2017) tarkoittaa sitä, että yhteisöllä on yhteinen kieli ja keinot kommunikoida (Turja 2017a; Turja & Vuorisalo 2017). Kommunikaatio- ja vuorovaikutustaidot kehittyvätkin digitaalisessa tarinankerronnassa, kun lapsi kysyy kysymyksiä, pääsee ilmaisemaan mielipiteitään tarinaa tehdessä ja itse rakentamaan tarinoita sekä silloin kun lapset miettivät kysymyksiä ja heillä on oma rooli ryhmässä (Robin, 2006; 2016). Lapsi siis myös oppii kuuntelemaan toisten mielipidettä, yhdessä muiden kanssa tarinaa suunniteltaessa. Viitanen ym. (2014) mukaan ideoiden jakaminen, mielipiteiden perustelu sekä neuvottelu ja ristiriitojen ratkaiseminen kehittävätkin juuri kommunikaatiotaitoja (Viitanen ym. 2014). Digitaalisen tarinan kerronnan yhteinen kieli kehittyä myös välineen tuntemuksen ja termistön opettelussa (Robin 2006). Digitaalisen tarinankerronnan kautta kehittyvillä taidoilla voidaankin tukea lapsen osallisuutta, luomalla mahdollisuus osallistua keskusteluun ja suunnitteluun ryhmässä.

Tieto-osallisuus tarkoittaa sitä, että lapsella on tarpeeksi tietoa siitä missä puitteissa toiminta tapahtuu eli mitkä ovat säännöt ja mitä välineitä on käytettävissä (Turja 2017a; Turja & Vuorisalo 2017). Tätä tukevat muunmuassa digitaali-

sen tarinankerronnan kautta kehittyvät teknologiset taidot, joita harjoitellaan välineiden tai ohjelmien käyttöä opeteltaessa (Viitanen ym. 2014; Robin 2006). Osallisuuden näkökulmasta lapselle tulisikin tarjota tietoa siitä mikä toiminta on mahdollista ja missä suunnittelun rajat menevät (Turja 2017a). Lapsen tietoisuus välineestä ja sen käytön osaaminen mahdollistavat esimerkiksi toiminnan toteuttamisen sekä välineen käytön mahdollisuuksien ymmärtämisen, joka osaltaan mahdollistaa lapsen osallisuutta. Tässä aikuinen on tärkeässä roolissa tiedon siirtäjänä.

Pääsy materiaaliin resursseihin kiteytyy päiväkodin tiloihin, materiaaleihin ja välineisiin (Turja & Vuorisalo 2017). Tähän liittyen digitaalinen tarinankerronta tukee väline tietämystä, kehittyvien teknologisten taitojen kautta. Välineen käyttö kehittääkin lapsen teknologisia taitoja, ja lapset oppivat uusia sisältöjä sekä niiden tuottamista ja arvioimista (Robin 2006; 2016; Palmgren-Neuvonen ym. 2011, 75–80). Digitaalisessa tarinankerronnassa tutustutaan myös digitaalisessa muodossa olevien materiaalien tuottamiseen ja hankintaan. Digitaalisen tarinankerronnan myötä kehittyi muunmuassa lapsen informaatiolukutaito, joka kehittyi juuri silloin kun etsitään tietoa ja materiaaleja sekä arvioidaan niiden luotettavuutta (Viitanen 2014). Digitaalisiin ympäristöihin liitetty materiaalin hankinta ja sen arviointi onkin osallisuuden edellytys, opetuksessa käytettävän teknologian käytön lisääntymisen myötä. Opettajan rooli digitaalisessa toiminnassa on toimia enemmän oppimisympäristöjen suunnittelijana sekä oppilaan ja oppimisympäristöjen suhteen tukijana (Kupiainen, Leinonen, Mäkinen & Wiseman, 2016). Lapsi oppii aikuisen tukemana käyttämään digitaalisia ympäristöjä ja etsimään niistä tietoa sekä materiaalia sekä arvioimaan sen luotettavuutta. Näin hänen pääsynsä materiaaliin resursseihin on turvattu.

Osallisuudessa valtasuhteesta puhuttaessa ylimmälle tasolle Turjan (2007) mallissa sijoittuu yhteistoiminta, jossa lapsi ja aikuinen toimivat yhdessä (Turja 2007; 2010; 2017a). Digitaalisessa tarinankerronnassa lapsella on aktiivinen rooli tarinan suunnittelussa ja yleensä roolihahmon esittämisessä. Aikuinen toimii työskentely kehyksen antajana mutta hänen tulisi antaa lasten omille ideoille ti-

laa (Hytönen ym. 2011). Myös tarinan käsikirjoitusvaiheessa voidaan toimia yhdessä. Tarina voidaan tehdä esimerkiksi saduttamalla lapsia ja lisäksi voidaan tuottaa yhdessä erilaisia materiaaleja tarinaan, kuten ääntä ja videota (Hytönen ym. 2011, 35-37). Aikuinen toimii yhdessä lapsen kanssa tarinan teossa ja tällä tavoin osallisuuteen liitetty lapsen ja aikuisen yhteistoiminta toteutuu digitaalisessa tarinankerronnassa. Opettajan rooli muuttuu lasten kokemuksen ja iän karttuessa tuen antajaksi ja tarvittaessa auttajaksi, ja lapset ottavat enemmän vastuuta tarinan teosta ja oman oppimisensa ohjaamisesta (Harju & Viitanen 2014).

Osallisuudesta puhuttaessa vaikutuspiiri kattaa sen ketä tilanne, toiminta tai asia koskee (Turja 2017a). Digitaalisten tarinoiden jakaminen onnistuu helposti esimerkiksi oman ryhmän, vanhempien tai jopa maan rajojen ulkopuolelle. Tämä avartaakin näkemyksiä sekä kehittää suvaitsevaisuutta (Malita & Martin 2010, 3061). Tämän kautta voidaan laajentaa sitä piiriä, mihin toiminnalla vaikutetaan.

Ajallinen ulottuvuus taas kattaa sen, kuinka kauan toiminta kestää (Turja 2017a). Digitaalinen tarinankerronta prosessi onkin aina pidempi projekti, jonka Hytönen ym. (2011) jakavat neljään osaan, joita ovat valmistelu, käsikirjoitus- ja mediamateriaalin hankinta, editointi sekä esittäminen (Hytönen ym. 2011, 36-37). Tällainen projekti luontoinen toiminta tukeekin ajallisen ulottuvuuden näkökulmaa, sillä se on kauaskantoista toimintaa. Ottamalla lapsi mukaan jokaiseen digitaalisen tarinankerronnan vaiheeseen, varmistetaan lapsen osallisuus pidempi aikaisesti.

Lapsen osallisuuteen vaikuttaa vahvasti myös motivaatio. Tärkeää motivaation kannalta on, että lapsi kokee hänen mielipiteillään ja osallisuudellaan olevan vaikutusta (Turja 2010). Osallisuuteen liittyvää motivaatiota, on tutkittu myös digitarinoiden teossa ja on todettu, että lapset motivoituvat digitarinoiden teossa samoista syistä kuin muissakin uutta teknologiaa hyödyntävissä tutkimusprojekteissa. Näitä ovat yleisesti juuri teknologian käyttö sekä yhdessä tekeminen. Lisäksi tarinan tekoon osallistuminen sekä oman tarinan julkistaminen ja tarinan omistajuus koettiin motivoivina. (Wild 2000; Palmgren-Neuvonen ym.

2011, 75–80.) Myös esimerkki tarinoilla voidaan innostaa nuoria oppilaita digitarinoiden pariin (Hytönen ym. 2011, 39).

Jo digitaalisen välineen mukaan otto toimintaan saattaa motivoida lapsen motivaatiota. Myös kokemus tarinan itse tekemisestä ja erityisesti sen omistamisesta voi motivoida lasta tekemään projektia. Tarinan tekeminen ja esittäminen myös motivoivat lapsia, kun kanavana on yksilöllinen ja merkityksellinen kohde eli lapsen oma tarina. Lapsen osallisuus digitaalisessa tarinankerronnassa vaatii siis niin lapsen omaa halua ja motivaatiota kuin myös varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja lapsen läheisten aikuisten aktiivista panosta. Tärkeää onkin kannustaa lasta toimimaan niin aikuisen kanssa yhdessä kuin myös itsenäisesti.

4 TUTKIMUSONGELMA

Tutkimukseni tavoitteena on tutkia lasten kokemuksia digitaalisen välineen käytöstä tarinankerronnassa lapsen kokeman osallisuuden kautta. Lähtökohtana tutkimusongelmieni asettelulle ovat siis varhaiskasvatikäisen lapsen kokemukset digitaalisella välineellä pienryhmässä toteutetusta digitaalisesta tarinankerronnasta, lapsen osallisuuden kautta tarkasteltuna. Muotoilin tutkimukselleni yhden päätutkimusongelman:

Miten lapsi kokee digitaalisella välineellä toteutetun tarinakerronnan?

Tämä jakautuu kahteen alaongelmaan:

1. Miten lapsi kokee digitaalisen välineen tarinankerronnassa?
2. Miten lapsi kokee osallisuuden digitaalisen tarinankerronnan prosessissa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Pro gradu tutkielmani on tapaustutkimus, osana kansainvälistä STORIES -hanketta (Fostering Early Childhood Media Literacy Competencies, 2015-2018, Erasmus+), jossa tutkitaan digitaalista tarinankerrontaa niin varhaiskasvatuksen opettajan kuin lapsen näkökulmasta (STORIES -hankkeen kuvaus). Lähestyin aihetta laadullisen tutkimuksen näkökulmasta, sillä tavoitteenani oli selvittää lasten kokemuksia ja näkemyksiä digitaalisesta tarinankerronnasta kokonaisuutena. Kvalitatiiviselle eli laadulliselle tutkimukselle ominaista on hypoteesittomuus sekä pyrkimys säilyttää objektiivisuus tutkittavaan ilmiöön sekä tutkittaviin ja tuloksissa pääosassa ovat tutkittavien näkökulmat tutkittavaan ilmiöön (Eskola & Suoranta 1998). Tavoitteenani olikin ymmärtää lapsen omakohtaiset kokemukset tarinankerronnasta digitaalisella välineellä ja kuvata sitä, kuinka lapsi itse kokee osallisuutensa tarinankerronnassa sekä oman ja aikuisen roolin. Koska tutkimukseni on tapaustutkimus, ei sen tavoitteena ole määrittää selkeitä yleistettävyyksiä, vaan tarkastella tietyn kohdejoukon näkemyksiä ja kokemuksia tutkittavasta asiasta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a). Tässä tapauksessa siis STORIES -hankkeeseen osallistuneiden varhaiskasvatusikäisten lasten näkemyksiä ja kokemuksia digitaalisesta välineestä ja tarinankerronnasta. Puhuttaessa varhaiskasvatusikäisistä lapsista, viitataan Suomessa julkisen tai yksityisen varhaiskasvatuksen piirissä oleviin 3–6 -vuotiaisiin lapsiin.

5.1 Tutkimuskohde, osallistujat ja tutkimuksen eteneminen

Tutkimukseni kohteena ovat lasten kokemukset digitaalisen välineen käytöstä tarinankerronnassa ja osallisuudesta tarinankerrontaan liittyen. Lähestyin digitaalista tarinankerrontaa varhaiskasvatusikäisten lasten kokemuksen kautta. Tutkimukseen osallistuneet ovat iältään 4-6 -vuotiaita. Tutkimukseen osallistu-

neita lapsia oli lopulta 53, kolmesta Suomalaisesta, STORIES -hankkeessa mukana olevasta päiväkodista. Kaksi näistä päiväkodeista sijaitsee Jyväskylässä ja yksi Helsingissä. Alun perin STORIES -hankkeessa oli mukana neljä päiväkotia Suomessa, mutta yksi ei ollut hankkeen edetessä osallistunut kovin aktiivisesti, joten tämä päiväkotikiitos karsiutui pois. STORIES -hanke on osa Erasmus+ Fostering Early Childhood Media Literacy Competencies, 2015-2018 -hanketta, jossa tutkitaan digitaalista tarinankerrontaa niin varhaiskasvatuksen opettajan kuin lapsen näkökulmasta. Hankkeen keskiössä on päiväkodeissa tapahtuva mediakasvatus ja sen kehittäminen digitaalisen tarinankerronnan kautta. (STORIES-hankkeen kuvaus.) Osallistuneet lapset tekivät päiväkodissa hankkeeseen liittyen digitaalisia tarinoita. Tarinoiden tekoon lapsiryhmät käyttivät i-Theatre -välinettä tai tablettitietokoneita. i-Theatre on suunniteltu digitaalisten tarinoiden tekoon siten, että lapsi voi itse suunnitella ja toteuttaa hahmon sekä taustat tarinoihin erilaisin tekniikoin, kuten esimerkiksi itse piirtämällä tai valitsemalla jonkin valmiin kuvan ja siirtämällä sen laitteelle. Välineellä voi myös tallentaa ääntä ja musiikkia. Väline on suunniteltu erityisesti ryhmäoppimisen välineeksi. (i-Theatre välineen kuvaus.)

Tablettitietokoneina päiväkodeissa oli käytössä iPad -tablettitietokoneet. Näissä laitteissa tarinan tekoon käytettiin sovelluksia iMovie, iMotion, Puppet Pals ja Book Creator. iMovie ja iMotion ovat iOS eli Applen laitteille suunniteltuja sovelluksia, jotka on tarkoitettu tablettitietokoneella otettujen videoiden tai kuvien muuttamiseen digitaalisiksi elokuviksi, näihin äänen ja musiikin lisäämiseen sekä näiden elokuvien jakamiseen verkossa (iMovie & iMotion sovellusten kuvaukset). Puppet Pals on sovellus, joka löytyy niin iOS kuin Android eli Windows -pohjaisille laitteille ja se on suunniteltu digitaalisten tarinoiden muodostamiseen sovelluksesta löytyvien valmiiden hahmojen sekä taustojen kautta ja näihin tarinoihin voidaan itse nauhoittaa puhetta (Puppet Pals sovelluksen kuvaus). Book Creator on niin ikään iOS kuin Android laitteille löytyvä sovellus, joka on suunniteltu digitaalisten kirjojen luomiseen tabletilla itse otetuista kuvista ja videoista sekä puhutusta tai kirjoitetusta tekstistä (Book Creator sovelluksen kuvaus).

Hankkeeseen osallistuneet lapset toteuttivat digitaalisia tarinoita pienryhmissä, joissa oli yleensä 2-5 lasta ja heidän apunaan toimivat päiväkotiryhmien varhaiskasvatuksen opettajat. Ryhmien varhaiskasvatuksen opettajille pidettiin STORIES -hankkeen puolesta koulutuksia niin mediakasvatukseen kuin media-lukutaitoon, digitaaliseen tarinankerrontaan, tarinankerronnan teknisiin välineisiin sekä ryhmässä toteutettaviin omiin digitarina projekteihin liittyen (STORIES -hankkeen kuvaus). Päiväkotiryhmille ei ollut ennakoon määritelty, mihin aiheisiin liittyen he tekisivät digitarinoita. Päättävältä oli siis täysin heillä ja tarinoiden teemat, hahmot ja taustat olivatkin ryhmien itsensä keksimiä. Tarinoiden juoni, hahmot, taustat ja äänimaailma olivat myös täysin ryhmien omassa päätännässä. Näitä lasten tekemiä digitaalisia tarinoita käytin keskustelun herättäjinä tutkimushaastatteluissa.

5.2 Aineistonkeruutapa

Keräsin tutkimusaineiston puolistrukturoituina teemahaastatteluina pienryhmissä. Ryhmäkoot haastatteluissa vaihtelivat kahdesta neljään lapseen. Tein osallistujille videoidut pienryhmähaastattelut joulukuun 2017 – helmikuun 2018 aikana ja näitä haastatteluja kertyi lopulta 17. Lähetin ensimmäisenä lasten vanhemmille tiedon haastattelujen sisällöstä sekä käyttötarkoituksesta. Tämä vanhemmille lähetetty saatekirje löytyy liitteistä (liite 1). Lasten haastatteluissa käytettyjen kysymysten runko ja teemat löytyvät myös liitteistä (liite 2).

Käytin jokaisen haastattelun alussa inspiraationa lasten itse tekemiä digitaalisia tarinoita. Katsoimme lasten tarinat ensin läpi ja näin lapset saivat alustuksen haastattelutilanteelle. Tällä tavoin lapset ohjautuivat muistelemaan miltä tarinan teon vaiheet olivat tuntuneet. Tällaista virikkeiden käyttöä voidaan käyttää yksistään tai kysymysten jatkeena ikään kuin johtolankana haastattelulle, kun halutaan nostaa tutkittava ilmiö keskustelun ja tulkinnan kohteeksi ja virike itse osallistuu näin merkityksen rakentamiseen (Törönen 2017). Itse käytinkin näitä virikkeitä juuri johdatteluna aiheeseen ja herättämään keskustelua. Tarinat saivat yleensä aikaan vilkkaan keskustelun niiden teosta ja näin pystyin paneutumaan

aiheeseen kysymysten kautta syvemmin. Lapset olivat tehneet tarinat joko iTheatre -välineellä (14 lasta haastatelluista) taikka iPad -tablettitietokoneella (37 lasta haastatelluista).

Koska pyrin ymmärtämään juuri lasten koemusta digitaalisesta tarinankerronnasta, määritti tutkimukseni kohdejoukon STORIES -hankkeeseen osallistuneet päiväkodit ja juuri ne ryhmät näistä päiväkodeista, jotka olivat osallistuneet hankkeen digitaaliseen tarinan tekoon. Laadullisessa tutkimuksen kohdejoukko valitaankin kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkoituksenmukaisesti, sillä pyritään kuvaamaan tiettyä tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettista tulkintaa jostain ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998). Tässä tutkimuksessa, tutkimusjoukko määräytyikin siis sen mukaan, ketkä lapsista olivat ottaneet osaa hankkeeseen.

Lasten haastattelu luo monia erityispiirteitä tutkimushaastattelulle. Lasten vanhemmilta oli esimerkiksi etukäteen pyydetty suostumus lapsen osallistumisesta tutkimukseen ja haastatteluun. Tämän luvan ollessa kunnossa, oli vielä karotettava lasten oma halukkuus ja suostumus haastatteluun osallistumiseen. Haastattelut toteutin pienryhmissä puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Hirsjärvi ja Hurme (2008) mainitsevat, että ryhmähaastattelut ovat hyväksi havaittu yleinen keino saada mielipiteitä pieniltä lapsilta (Hirsjärvi & Hurme 2008). Päädyinkin tekemään haastattelut pienryhmissä juuri siksi, että tein haastattelut pienille lapsille. Koin, että lapset uskaltautuisivat vastaamaan paremmin, kun heitä olisi useampi paikalla ja he olisivat toisilleen entuudestaan tuttuja.

Kävin myös esittäytymässä ryhmille ennen haastattelujen aloittamista. Lapset saattavat arastella vierasta aikuista ja onkin hyvä, että lapsilla on jonkinlainen mahdollisuus tutustua haastattelijaan etukäteen (Hirsjärvi & Hurme 2008). Ryhmien lapset olivat yleisesti melko tottuneita erilaisiin vierailijoihin ryhmissä ja eivät tuntuneet jännittävän minun läsnäoloani ja kysymyksiäni juurikaan. Koin kuitenkin, että ennen haastattelua, haastattelutilanteen alussa ja kysymysten välissä tapahtunut rento jutustelu, auttoi hiljaisempiakin lapsia osallistumaan aktiivisemmin. Raittila, Vuorisalo ja Rutanen (2017) vertaavatkin lasten haastatteluja ennemminkin keskusteluun lasten kanssa, jossa lapset pääsisivät esittämään

omat ajatuksensa ja näkemyksensä omalla kielellään, luottamuksellisessa ja luonteudessa tilanteessa (Raittila ym. 2017). Luottamuksen rakentamiseen liittyy myös haastattelun käyttötarkoitus. Lapsia kiinnosti kovin, miksi kyselen heiltä näitä asioita ja kerroinkin tekeväni tutkimusta. Usein pohdimmekin lasten kanssa yhdessä mitä tutkiminen on, ennen kuin jatkoimme haastattelua. Ruusuvuori ja Tiittula (2017) mainitsevatkin että tärkeää luottamuksellisen haastattelutilanteen kannalta on se, että haastateltava tietää ja ymmärtää haastattelun tarkoitusperät (Ruusuvuori & Tiittula 2017).

Koska haastattelujen tavoitteena oli hankkia tietoa lasten kokemuksia esimerkiksi digitaalisen välineen käytöstä, pyrin jättämään omat ennako-oletukseni välineen käytöstä ja toiminnasta tausta-alalle. Tähän pyrin esimerkiksi sillä, että annoin lasten kertoa minulle vapaasti niiden toiminnasta ja ohjelmista sekä niiden käytöstä. Lapset saivatkin toimia minulle niin sanotusti opastajina näiden maailmassa. Lasten kanssa haastattelutilanne onkin parhaimmillaan välitön vuorovaikutustilanne. Tässä tilanteessa tutkijan on tiedostettava haastattelun tavoitteet ja teemat, joiden käsittelyyn hän haluaa paneutua ja tämän kautta haastateltavat ja haastattelija tuottavat yhdessä aineiston, keskustelun keinoin (Raittila ym. 2017). Tämä keskustelumainen vuorovaikutustilanne synnyttääkin uusia merkityksiä asioille, haastateltavan ja haastattelijan yhteisrakentamisen tuloksena. Haastattelua käytettäessä tiedon nähdään olevan haastateltavalla ja tutkijan pitäisi jättää omat ennako-tietämyksensä sivuun (Ruusuvuori & Tiittula 2017).

Puolistrukturoitujen teemahaastattelujen etuna koin lasten haastattelussa sen, että haastattelut etenivät teemojen mukaan sen sijaan, että olisin kysynyt hyvin yksityiskohtaisia kysymyksiä heiltä. Tämä haastattelu menetelmä antoi minulle mahdollisuuden toistaa kysymykset eri tavoin tai muilla sanoilla, jos koin että lapset eivät ymmärtäneet täysin mitä kysyin. Hirsjärvi ja Hurme (2008) toteavatkin että teemahaastattelussa tutkija on päättänyt haastattelukysymykset etukäteen, mutta niiden järjestystä ja sanamuotoa hän voi haastattelun edetessä muovata kyseiseen haastattelutilanteeseen sopivaksi. Lisäksi kysymys on lasten

haastattelussa hyvä toistaa toisessa muodossa, jotta varmistutaan siitä, että lapsi on ymmärtänyt kysymyksen. (Hirsjärvi & Hurme 2008.)

Tämän, ei liian tarkkaan mietityn kysymysten asettelun ja järjestyksen, koin lasten haastatteluissa hyväksi keinoksi. Lapsia haastateltaessa eivät asiat välttämättä aina menneet niin kuin olin itse suunnitellut ja välillä lapset saattoivat häiriintyä päiväkotiympäristössä olevista leluista tai esimerkiksi kuvaamiseen käyttämäni laitteista. Tutun tilan on kuitenkin todettu saattavan auttaa lasta vastaamaan ja itse tallennusvälineisiin tutustuminen saattaa innostaa lasta osallistumaan haastatteluun (Raittila ym. 2017). Tästä syystä haastattelutilat olin pyrkinyt valitsemaan siten, että ne olisivat rauhalliset ja lapselle päivittäisissä toimissa tuttuja. Kuten aiemmin jo mainitsin, päiväkodissa tilan valinta täysin ärsykykkeitä vapaaksi oli haastavaa. Koin kuitenkin, että tilan ärsykykkeitä aiheuttamat sivujuonteet keskustelussa lujittivat tärkeää luottamusta haastattelijan ja lasten välillä ja lapset uskaltautuivat vastaamaan vapautuneemmin haastattelijan esittämiin kysymyksiin.

Haastattelukysymykset muotoilin tutkimusongelmieni nostamien ja teoreettisen viitekehityksen vahvistamien teemojen perusteella. Näitä teemoja ovat välineen käyttö ja oppiminen sekä osallisuus ja toimijuus vuorovaikutuksessa. Haastattelut kestivät vain noin 10-20 minuuttia kerrallaan, sillä lasten haastattelussa on otettava huomioon se, että lapsen keskittymiskyky on vielä rajoittunutta (Hirsjärvi & Hurme 2008; Raittila ym. 2017). Joissain haastatteluissa jätin joitain kysymyksiä esittämättä koska koin, että lapset eivät enää jaksaneet keskittyä tai heidän mielenkiintonsa oli jo menetetty. Lasten haastattelussa haastavaa olikin ymmärtää miten lapsi hahmottaa digitaalisen välineen, tarinankerronnan ja millaisilla termeillä he esimerkiksi tableteista tai niissä olevista ohjelmista puhuivat. Kun kysymykset ovat tarkoituksenmukaisia ja lapsille ymmärrettäviä, johtaa se lapsen omaan kerrontaan ja pitää lapsen mielenkiinnon yllä (Hirsjärvi & Hurme 2008; Raittila ym. 2017). Tavoitteena olikin vapaamuotoisempi keskustelu tilanne lasten kanssa, jossa jokainen pääsi kertomaan omia mietteitään ja mielipiteitään.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimukseni aineisto koostuu siis lasten pienryhmähaastatteluista, jotka videoin. Tutustuin ensin aineistooni kokonaisuutena katsomalla läpi kaikki videoidut haastattelut (17) ja etsien niistä alustavasti vastauksia tutkimuskysymyksiini. Haastatteluja katsoessani huomasin, että yksi haastattelu ei antanut minulle tietoa tutkimuskysymyksiini, sillä lasten vastaukset olivat hyvin kyllä-ei -tyylisiä, vaikka yritin saada lapsilta enemmän omaa kerrontaa. Tämän haastattelun päättin siis jo tässä vaiheessa jättää jatko analyysin ulkopuolelle. Näin lopulliseksi analyysissä käytetyksi haastattelujen lukumääräksi jäi 16 kappaletta. Yhden haastattelun karsiuduttua pois, jäi lasten lukumääräksi N51. Seuraavaksi litteroin nämä 16 haastattelua. Litterointi tarkoittaa tässä tapauksessa puhutun aineiston purkamista ja koodaamista tekstimuotoon (Eskola & Suoranta 1998). Haastattelut litteroin käyttäen fonttia Times New Roman, fonttikokoa 12 ja riviväliä 1,5. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 101 sivua. Numeroin haastateltavat litteroinneissa H1-H51 ja näitä lyhenteitä käytin myös aineiston analyysin eri vaiheissa, jotta lasten anonymiteetti säilyisi. Tutkimustuloksissa en ole nostanut näitä esiin, vaan päädyin laskemaan samankaltaisille vastauksille kokonaisesiintymis määrät.

Haastatteluaineisto on litteroitu sanatarkasti, sillä tarkoituksenani oli kerätä lasten kokemuksia digitaaliseen tarinankerrontaan liittyen. Kun haastattelut litteroidaan kokonaisuuksina, auttaa se löytämään haastattelussa ilmenneitä sisältöjä ja huomaamaan yksityiskohtia, joita pelkällä video- tai äänitallenteen kuuntelulla jäisi huomaamatta (Ruusuvuori & Nikander 2017). Tämä koko aineiston litterointi osoittautui myös lähes pakolliseksi kahdestakin syystä. Ensinnäkin siksi, että lapset puhuivat välillä päällekkäin ja jos en olisi kirjannut jokaisen sanomaa erikseen ylös, olisi jotain oleellista voinut jäädä huomaamatta. Toisaalta siksi, että yhdessä päiväkodissa haastattelut tein ruotsinkielellä, joka ei ole oma äidinkieleni. Näitä haastatteluista on kolme kappaletta ja litteroinneissa käänsin nämä haastattelut suomeksi.

Tarkoitukseni oli alun perin käyttää myös päiväkodeissa tarinoiden teko vaiheessa kuvattua video materiaalia, mutta litteroituani ja tutustuttuani videoituun aineistoon koin, että aineisto paisuisi videoiden myötä niin suureksi, että minulla ei olisi ollut mahdollisuutta sitä yksin käsitellä. Tutustuttuani haastatteluaineistoon totesin myös, että jo haastatteluaineisto antaa minulle tutkimusongelmiini tarvittavaa tietoa. Näin ollen analyysissä on käytetty ainoastaan videoitua ja litteroitua haastatteluaineistoa.

Koodattuani aineiston tekstimuotoon luin aineiston läpi ja aloin jäsentää aineistoa aluksi teemahaastattelun pohjalla olleiden teemojen mukaan. Eskola ja Suoranta (1998) toteavatkin että esimerkiksi teemahaastattelun teemat ovat hyvä tapa aloittaa aineiston jäsenitys, jotta välttyisi suurimmilta harharetkiltä analyysissä (Eskola & Suoranta 1998). Käytin tutkimuksessani litteroidun haastatteluaineiston analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Kokonaisvaltaisen tarkastelun jälkeen keräsin aineistosta tutkimukselleni olennaiset ilmaukset ja pilkoin ne pelkistetyiksi ilmauksiksi. Pelkistämisen toteutin siten, että keräsin litteroidusta haastatteluaineistosta ilmaukset jotka, kuvasivat lasten kokemuksia liittyen digitaaliseen tarinankerronnan välineeseen sekä osallisuuteen, oppimiseen ja vuorovaikutukseen. Tätä vaihetta kutsutaankin aineiston redusointi- eli pelkistämisvaiheeksi. Tuomi & Sarajärvi (2009) avaavatkin että tässä vaiheessa aineistosta jätetään tutkimukselle epäolennainen tieto pois ja aineistosta koodataan tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset, jotka pilkotaan pelkistetyiksi ilmauksiksi. Nämä voivat esimerkiksi kuvata tutkimuksen tutkimusongelmia. (emt, 2009.) Pelkistämisvaiheessa keräsinkin aineistosta sellaiset ilmaukset, jotka liittyivät tutkimusongelmieni teemoihin ja keräsin ne taulukkoon pelkistettyinä ilmauksina.

Tämän jälkeen ryhmittelin alkuperäiset pelkistetyt ilmaukset alaluokiksi sen mukaan, että samaa asiaa tai toimintaa kuvaavat ilmaukset muodostivat aina yhteisen alaluokan. Näitä alaluokkia aineistosta muodostui yhteensä 17 kappaletta ja jokainen alaluokka sisältääkin jonkin tutkimusongelmiini sisältyvän teeman tai sen osan kuvaavat ilmaukset. Taulukko 1 kuvaa tutkimusongelman en-

simmäisen alaongelmaan liittyvien alaluokkien muotoutumista aineistosta koodatuista pelkistetyistä ilmauksista. Alaluokat käsittävät pelkistettyjä ilmauksia liittyen digitaalisten välineiden aiempiin käyttökokemuksiin ja välineen käyttötaitoihin, lapsen mielenkiintoon digitaalisia välineitä kohtaan sekä tarinan suunnitteluun ja valmisteluun liittyviä kokemuksia. Lisäksi se sisältää kokemuksia oppimisesta. Taulukosta on luettavissa, että tätä tutkimusongelmaa selittämään muotoutui kuusi alaluokkaa.

TAULUKKO 1: Pelkistetyt ilmaukset sekä ala- ja yläluokkien muodostaminen

Pelkistetyt ilmaukset liittyen ensimmäisen tutkimuskysymyksen ensimmäiseen alaongelmaan	Alaluokat liittyen ensimmäisen tutkimuskysymyksen ensimmäiseen alaongelmaan	Yläluokat liittyen ensimmäisen tutkimuskysymyksen ensimmäiseen alaongelmaan
Digitaalisen välineen käyttö pelaamiseen Lapsella oma digitaalinen väline Jonkin digitaalisen välineen aiempi käyttö kotona Jonkin digitaalisen välineen aiempi käyttö päiväkodissa Kyseisen välineen aiempi käyttö Ei aiempaa kokemusta välineestä	Digitaalisten välineiden aiemmat käyttökokemukset	Digitaalinen väline tarinankerronnassa
Välineellä tarinankerto uutta Hahmon leikkaaminen välineellä haastavaa Hahmon koon säätely välineellä haastavaa Hahmon välineeseen siirtämisen opettelu Hahmon liikuttelu välineellä helppoa Hahmon liikuttelu välineellä haastavaa Käytettävän ohjelman käytön tietämys Tarina videona Kuvien otto tarinaa varten Ääniefektit Kuvat videoksi Äänitys puhumalla välineeseen Monen hahmon liikuttamisen haasteet Taustojen vaihto välineellä Taustojen siirtäminen laitteelle Kirjojen kuvat taustoina Taustan kuvaaminen luonnossa	Välineellä tarinan tekoon liittyvät taidot	
Välineen käytön opetus haastattelijalle Kiinnostus digitaalisia välineitä kohtaan Tarinan teon opetus muille Ohjelmien/välineiden erot iTheater laitteen yksipuolisuus	Lapsen mielenkiinto digitaalisia välineitä kohtaan	Tunne kokemus
Tarinan teon vaikeus Tarinan teko kivaa Taustan teko haastavaa Taustan lavastus Hahmon tekeminen haastavaa Hahmon tekeminen hauskaa Hahmon tekeminen helppoa Vuodenaika inspiroi Rekvisiitta päiväkodin esineistä taustalle Tarinan teko helppoa Tarinan teko hassua Tarinan teko tuntui hyvältä Tarinan teko jännää Inspiroituminen kuvista	Tarinan suunnitteluun ja valmisteluun liittyvät kokemukset	
Äänen voimakkuuden säätö Välineen käytön opettelu Välineellä hahmon leikkaaminen/roskiuksen käyttö Välineellä kuvaaminen/videokuvaaminen Välineen käyttö haastavaa aluksi Muistitikkujen käyttö Välineen käynnistys/sammutus Digitaalinen väline tarvitaan Tabletilta tiedoston etsiminen haastavaa Ei turhaa rämpäämistä iTheatre laitteelta tiedoston etsiminen haastavaa	Digitaaliseen välineeseen liittyvä oppiminen	Lapsen kokema oppiminen
Tarinan teosta ei ole opittu mitään Ei aiempaa kokemusta tarinan teosta Tarinan teosta aiempaa kokemusta Opittu miten tarinoita tehdään Pitää tietää miten kuvataan Ei tarvitse osata lukea Ei turhia tarinoita Lukemisen oppiminen Paikallaan pysyminen suunnitellessa Tarinan teko inspiroi mielikuvitusta Tarinaa tehdessä oltava rauhassa Aikuista kuunneltava Tarinan tekoon tarvitaan mielikuvituksen Pitää olla hiljaa Askartelun oppiminen	Oppiminen tarinankerronta prosessissa	

Kuten taulukosta 1 käy ilmi, sisältää esimerkiksi ensimmäinen alaluokka ”digitaalisten välineiden aiemmat käyttökokemukset” lasten kokemuksia aiemmasta digitaalisten välineiden käytöstä joko kotona, päiväkodissa tai jossain muualla. Toinen (taulukko 1) ilmenevä alaluokka ”välineellä tarinan tekoon liittyvät taidot” taas sisältää erilaisia ilmauksia taidoista, joita lapset kokivat tarinan tekoon tarvittavan.

Tätä aineiston ryhmittelyä kutsutaan klusterointi- eli ryhmittelyvaiheeksi ja siinä käydäänkin läpi aineistosta koodatut alkuperäiset ilmaukset, minkä jälkeen aineistosta etsitään käsitteitä, jotka kuvaavat samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia ja nämä ryhmitelläänkin sekä yhdistetään alaluokiksi. Tässä vaiheessa ne myös nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä, jossa tutkittavan ilmiön ominaisuus, käsitys tai piirre voi toimia luokitteluyksikkönä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009; 2018.) Tässä vaiheessa siis yhdistelin pelkistetyt ilmaukset samaa asiaa kuvaaviksi alaluokiksi ja luokan nimesin sen mukaan, mitä asiaa tai toimintaa kyseinen alaluokka kuvaa.

Analyysin seuraava vaihe, yläluokiksi yhdistämisen, toteutin siten että, kerättyäni pelkistetyt ilmaukset ja nimettyäni ne alaluokiksi kuvaavalla käsitteellä, jatkoin alaluokkien ryhmittelyä yläluokkien kautta tutkimuksen alaongelmia kuvaaviksi pääluokiksi. Taulukko 2 kuvaakin tätä prosessia ja siinä on nähtävissä, että yläluokkia muotoutui yhteensä kuusi.

TAULUKKO 2: Aineistosta muotoutuneet alaluokat, yläluokat ja pääluokat

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat
Digitaalisten välineiden aiemmat käyttökokemukset	Digitaalinen väline tarinankerronnassa	Lapsen kokemus välineestä ja oppimisesta tarinankerronnassa
Välineellä tarinan tekoon liittyvät taidot		
Lapsen mielenkiinto digitaalisia välineitä kohtaan		
Tarinan suunnitteluun ja valmisteluun liittyvät kokemukset	Tunne kokemus	
Digitaaliseen välineeseen liittyvä oppiminen	Lapsen kokema oppiminen	
Oppiminen tarinankerronta prosessissa		
Toimintaan osallistumiseen vaikuttaminen	Osallisuus toiminnassa ja arvioinnissa lapsen kokemana	Lapsi aktiivisena toimijana sekä arvioijana ryhmässä
Suunnitteluun ja valmisteluun osallistuminen		
Toimintaan osallistumisen arviointi		
Tarinankerronta prosessin ja toteutuneen tarinan arviointi		
Lapsen toimijuus tarinassa		
Suunnittelu ryhmässä	Vuorovaikutus lapsen kokemana digitaalisessa tarinankerronnassa	
Tarinan teko ryhmässä		
Vuorovaikutuksen haasteet ryhmässä	Aikuinen opastajana, kumppanina sekä auktoriteettina	
Aikuinen välineen käytön opastajana		
Aikuinen kumppanina tarinan teossa		
Aikuinen auktoriteettina		

Ensimmäiset kolme pääluokista selittävät tutkimuksen ensimmäistä alaongelmaa. Nämä kolme yläluokkaa yhdistyivät pääluokaksi ”lapsen kokemus välineestä ja oppimisesta tarinankerronnasta”. Jälkimmäiset kolme pääluokista yhdistyivät pääluokaksi ”lapsi aktiivisena toimijana sekä arvioijana ryhmässä” ja tämä pääluokka selittääkin toista tutkimukseni alaongelmaa. Taulukko 2 kuvaa siis sitä, kuinka alaluokkien yhdistäminen yläluokkien kautta päätutkimusongelmia selittäviksi pääluokiksi tapahtui. Pääluokkaan yhdistyy aina useampi yläluokka, yläluokkiin taas aina useampi alaluokka. Alaluokista muotoutuneet yläluokat jakautuivat siten, että ne selittävät tutkimusongelmien alaongelmien käsittelemiä teemoja, joita ovat digitaalisen välineen käyttö tarinankerronnassa, tunne kokemus ja lapsen kokema oppiminen sekä osallisuuteen liittyen, toiminta sekä sen suunnittelu, vuorovaikutus ryhmässä ja aikuisen rooli toiminnassa.

Ensimmäinen yläluokka (taulukko 2) ”digitaalinen väline tarinankerronnassa” käsittää aineistosta nousseita ilmauksia liittyen lapsen aiempiin kokemuksiin digitaalisesta välineestä. Toinen yläluokka ”tunne kokemus” taas sisältää lapsen tunne kokemuksen tarinan teosta. Nämä yläluokat vastaavat osaltaan tutkimuksen päätutkimusongelman ensimmäiseen alaongelmaan; miten lapsi kokee digitaalisen välineen tarinankerronnassa. Yläluokka ”lapsen kokema oppiminen” sisältää lasten kokemuksia oppimiseen liittyen, niin digitaalisen välineen käyttöön, tarinan tuottamiseen ja esimerkiksi tarinan hahmojen tekemiseen viitaten. Tämä yläluokka vastaa edelleen tutkimukseni päätutkimusongelman ensimmäiseen alaongelmaan. Näin nämä kolme ensimmäistä yläluokkaa yhdessä muodostavat pääluokan ” lapsen kokemus välineestä ja oppimisesta tarinankerronnassa” joka valottaa tutkimukseni ensimmäistä alaongelmaa ja sen esiin tuomia teemoja.

Tätä yllä kuvailtua kutsutaan aineiston abstrahointi- eli käsitteellistämisvaiheeksi, jossa tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotetaan ja teoreettisia käsitteitä muodostetaan valikoidun tiedon perusteella. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan luokituksia yhdistelemällä abstrahointia jatketaan niin pitkään kuin se on aineiston sisällön kannalta mahdollista. Yhdistämisen tarkoituksena onkin

teoreettisten kokoavien käsitteiden sekä mallien muodostaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009; 2018.) Tätä käsitteellistämistä olenkin tehnyt yhdistämällä luokkia niin kauan, kunnes aineistosta muotoutui alaongelmiani kuvaavat pääluokat.

Seuraava yläluokka (taulukko 2) ”osallisuus toiminnassa ja arvioinnissa lapsen kokemana” antaa tietoa tutkimukseni toiseen alaongelmaan; miten lapsi kokee ryhmässä toimimisen digitaalisen tarinankerronnan prosessissa. Tämä sisältääkin lasten kokemuksia toimintaan osallistumiseen vaikuttamisesta, toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta, valmiin tarinan arvioinnista sekä siitä miten lapsi näkee oman roolinsa tarinankerronnassa. Lapset puhuivat haastatteluissa osallistumisesta niin toimintaan, sen suunnitteluun kuin vaikkapa valmisteluun. Nämä lasten puheet toimintaan osallistumisesta sisälsivät lapsen aktiivisena toimijana, joten käsitteellistin nämä kaikki lapsen osallisuuskäsityksen alle. Tutkimuksen toista alaongelmaa selittämään muotoutui myös ”vuorovaikutus lapsen kokemana digitaalisen tarinankerronnassa” joka sisältää lapsen kokemuksia niin ryhmässä tarinan suunnittelusta kuin ryhmässä toimimisesta sekä niistä haasteista, joita vuorovaikutukseen sisältyy. Kolmas tutkimuksen toista alaongelmaa selittävä yläluokka on ”aikuinen opastajana, kumppanina ja auktoriteettina”. Tämä yläluokka sisältää niitä kokemuksia, joita lapset toivat esiin aikuisen rooleista välineen käytön opastajana, tarinan teossa mukana ja sääntöjen sekä rajoitteiden asettajana. Nämä kolme yläluokkaa muodostavat pääluokan ”lapsi aktiivisena toimijana ja arvioijana ryhmässä”. Tämä pääluokka vastaakin kokonaisuudessaan toiseen tutkimukseni alaongelmaan ja kuvaa niitä teemoja, joita kyseinen ongelma nosti esiin.

Tuomi ja Sarajärvi toteavat, että aineisto tiivistyy luokittelussa mitä pidemmälle siinä edetään. Yleisempiin käsitteisiin sisällytetään yksittäiset tekijät ja näin yhdistämällä alaluokat yläluokiksi ja yhdistämällä nämä pääluokiksi, saadaan lopulta yhdistävä luokka kuvaamaan koko tutkimusaineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2009; 2018). Aineistoa kuvaamaan muotoutuikin siis kaksi pääluokkaa, jotka kuvaavat sitä mitä lapset toivat ilmi tutkimusongelman teemoihin liittyen ja jotka yhdessä vastaavat tutkimukseni päätutkimusongelmaan: miten lapsi kokee digi-

taalisella välineellä toteutetun tarinakerronnan. Näistä muotoutui vielä yksi yhdistävä luokka ” digitaalinen tarinankerronta lapsen kokema, osallisuuden moninaisuuden kautta tarkasteltuna”, joka kuvaa tutkimusaineistoani kokonaisuutena ja josta muotoutuikin tutkimukseni otsikoksi.

5.4 Tutkimuksen eettisyys

Kun tutkimuksen kohteena ovat lasten kokemukset ja tutkimuksen osallistujina ovat lapset, on eettisyyttä pohdittava erityisen tarkasti. Seikkoja, joita on pohdittava haavoittuviksi laskettavien, kuten juuri lasten ja nuorten haastattelussa, tuovat esimerkiksi haastattelun kulku, valtasuhde, vapaaehtoisuus ja luottamus (Luomanen & Nikander 2017). Ensimmäisenä nousevat esiin lupa-asiat (Eskola & Suoranta 1998). Tutkimuslupa haettiinkin STORIES -hankkeen toimesta. Tämän jälkeen lapset saivat itse päättää haluavatko he osallistua tarinan tekoon. Erillinen lupa osallistua haastatteluihin, pyydettiin vielä tutkimushankkeeseen osallistuneiden lasten vanhemmilta. Jos vanhempi antoi luvan osallistua haastatteluun, sai lapsi vielä valita, haluaako hän osallistua tutkimushaastatteluun. Tärkeää onkin, että osallistuminen on vapaaehtoista, eikä sitä edellytetä jonkin muun päämäärän saavuttamiseksi (Eskola & Suoranta 1998). Lasten vanhemmilta kysyttäessä, saivat vanhemmat kirjallisen tiedon haastattelun sisällöstä (liite 1) ja lapsille pyrin selittämään sanallisesti mitä ja miksi tutkin. Tämä onkin yksi eettisen yhteydenoton kannalta tärkeää, jotta esimerkiksi tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus tulisi esille (Luomanen & Nikander 2017).

Tutkimuksessa en eritele missä päiväkodeissa tai ryhmissä haastatteluita toteutettiin ja tutkimukseen osallistuneiden lasten henkilöllisyyksiä ei paljasteta tutkimuksessa. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tämä tunnistamisen ongelma saattaa olla haastava monelle tutkijalle esimerkiksi siitä syystä, miten lukija haluaa lisätietoa tutkimuskohteesta hankkia. Tästä syystä on pohdittava tarkkaan mitä tietoa tutkimukseen osallistuneista antaa. (Eskola & Suoranta 1998.) Lisäksi, haastattelumateriaali ja litteroinnit säilytän omalla tietokoneellani,

joka on koodilla suojattu sekä hankkeen työympäristössä, johon ainoastaan suomalaisilla hankkeeseen kuuluvilla henkilöillä on pääsy. Suunnitelma aineiston säilyttämisestä kuuluu myöskin eettisen pohdinnan piiriin, jotta säilytys ja arkistointi tapahtuu tietosuoja käytänteiden mukaan (Luomanen & Nikander 2017).

Kaikkea tutkimuksen aineisto on arkistoitu ja käsitelty siten että siihen ei ole pääsyä muilla, kuin tutkimukseen liittyvillä henkilöillä. Haastatteluvideoita ei ole käsitelty ja litteroinut kuin hankkeeseen liittyvät henkilöt. Litteroinneissa lapsista on käytetty lyhenteitä H1-H51, joten tämäkään ei paljasta haastatelluista lapsista tietoa. Tärkeää tutkimusaineiston käsittelyssä onkin juuri luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta 1998) ja että tutkittavien anonymiteetti on turvattu (Luomanen & Nikander 2017). Olen pyrkinyt säilyttämään suhteeni tutkittaviin sellaisena, että en vaikuttaisi tutkittavien tuottamiin vastauksiin tuomalla valmiita ehdotuksia tai laittaisi sanoja heidän suuhunsa. Tämä on myös yksi eettisyyteen liittyvä näkökulma, sillä aikuinen lapsi suhde saattaa aiheuttaa Eskolan ja Suorannan (1998) mainitseman riippuvuussuhteen (Eskola & Suoranta 1998). Lapsia haastateltaessa tämä olikin välillä haasteellista, sillä lapsi voi nähdä aikuisen tutkijan auktoriteettina ja näin myös omaksua mitä tutkija sanoi. Tärkeää onkin, että haastattelun tarkoitus on olla enemmän keskustelutilanne lasten ja tutkijan välillä, jolloin valtasuhde tasoittuu (Raittila ym. 2017). Lisäksi varhaiskasvatusikäisen lapsen oma kielellinen tuotto saattaa olla vielä rajallista ja näin kysymyksiä täytyi miettiä tarkkaan ja esittää ne tarvittaessa eri muodoissa, kuitenkin antamatta valmiita vastauksia.

Lapset olivat tietoisia siitä, miksi kyselen heiltä asioita ja he olivat oikeutettuja esittämään myös lisäkysymyksiä, joita myös tuli. Jos lapselle oli epäselvää, miksi tutkija oli paikalla, tutkija pyrki selittämään lapselle asian. Tämä liittyy eettiseen näkökulmaan, jossa tutkittavien tulisi olla tietoisia mitä tutkimus koskee (Eskola & Suoranta 1998). Toteuttaessaan tutkimusta olen pyrkinyt myös säilyttämään objektiivisuuden liittyen tutkittavaan ilmiöön, jättämällä omat oletukseni ja ennakkotietoni sivuun. Tähän liittyen olenkin pyrkinyt välttämään liika tulkintaa tai hypoteesien esittämistä tutkimustuloksista.

6 TULOKSET

Tässä kappaleessa esittelen tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksiin vastaten. Tulosten tarkastelu -osiossa tuon yhteen tutkimukseni keskeiset tulokset ja tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Tutkimuksen johtopäätöksiä avaan tarkemmin pohdinnan johtopäätösosiossa. Tuomi ja Sarajärvi (2009) mainitsevatkin, että ensin analyysissä edetään teoreettisiin käsitteisiin ja lopulta niistä johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009). Isompien aihekokonaisuuksien ilmenemismäärät kokonaisuudesta, olen ilmoittanut tekstissä suluissa. Tämän jälkeen esitän näihin kokonaisuuksiin liittyvät lasten haastattelujen suorat lainaukset *kursi-voidusti* ja näiden lainausten perässä on tähän suoraan lainaukseen rinnastettavien ilmaisujen ilmenemismäärät haastateltujen lasten kokonaisuudesta lasketuna. Esimerkiksi näin: Monella lapsella oli jokin digitaalinen väline kotona (17), jota oli käytetty. Sillä oli esimerkiksi *pelattu* (12) kotona ja/ tai päiväkodissa ja sillä oli *otettu kuvia* ja/ tai *videoita* (8) aiemmin.

6.1 Lapsen kokemus tarinankerronnan välineestä ja oppimisesta

Tutkimukseni ensimmäinen alaongelma on; miten lapsi kokee digitaalisen välineen tarinankerronnassa. Käsittelenkin tähän tutkimusongelmaan liittyviä tuloksia siihen liittyvien teemojen kautta. Teemoiksi tähän tutkimusongelmaan muotoutuivat välineen käyttötaidot, tunne yhteys sekä oppiminen. Digitaalinen väline nosti ristiriitaisia kokemuksia ja nämä usein liittyivät siihen, oliko väline heille entuudestaan tuttu. Lapset ilmaisivat pääasiassa kuitenkin positiivisia tunteita välineeseen liittyen, mutta tarinantekeminen oli herättänyt myös negatiivisempia tunnekokemuksia. Oppimiseen liittyen oman oppimisen reflektointi jäi monilta osin melko pintapuoliseksi. Lapset ilmaisivatkin usein, että heille ei ollut täysin selvää miksi kyseistä tarinaa oli tehty. Tässä kappaleessa käsittelenkin tuloksia näiden teemojen kautta.

Digitaalinen väline tarinankerronnassa

Välineen käyttöä koskeviksi kokemuksiksi ilmeni digitaalisten välineiden aiemmat käyttökokemukset ja välineellä tarinan tekoon liittyvät taidot. Yleisesti aiemmillä kokemuksilla digitaalisten välineiden käytöstä, oli positiivinen kaiku välineen käytön koettuun helppouteen. Lapset toivat haastatteluissa esiin, että käytetyistä välineistä varsinkin tablettitietokoneen käyttö oli jossain määrin tuttua ja monella olikin oma digitaalinen väline kotona (17), jota oli käytetty. Sillä oli *pelattu* (12) kotona ja/tai päiväkodissa ja sillä oli *otettu kuvia* ja/tai *videoita* (8) aiemmin. Tästä syystä tabletilla tarinan tekninen toteutus koettiin yleisemmin helpoksi verrattuna i-Theatre välineeseen, joka oli uusi tuttavuus ryhmässä. Digitaalisella välineellä oli myös esimerkiksi *katsottu Youtube -videoita* (5) ja lapset kokivatkin, että aiempi digitaalisten välineiden käyttö helpotti myös i-Theatre:n käyttöä. iTheatre:n käyttö koettiin helpoksi oppia (12) esimerkiksi siksi, että *siinä on vaan muutama nappula* (8), joita pitää painaa ja koska *siinä vaan siirrettiin niitä juttuja sormella* (5). Tämä viittaa siihen, kuinka saman tyyliseksi myös i-Theatre:n näytön käyttö koettiin, verrattuna tablettitietokoneen kosketusnäytön käyttöön.

Välineellä tarinan tekoon liittyvät taidot, sisältää lasten sanoittamia kokemuksia ja huomioita tarinantekoon tarvittavista välineen käyttötaidoista. Lapsille uusi väline i-Theatre oli kokemuksen mukaan aluksi aiheuttanut haasteita (12) sillä sitä ei ollut aiemmin käytetty ja tähän liittyen esimerkiksi välineen *käynnistäminen/sammuttaminen piti kysyä opettajalta* (4). Haastetta aiheutti myös *äänenvoimakkuudensäätönappulan löytäminen* (6). i-Theatre:lla hahmojen leikkaaminen ja roskikseen laittaminen koettiin myös ensin haastavana, koska se oli uutta ja *opettaja ensin näytti miten, se tehdään* (4) myös i-Theatre:n muistitikku oli muutamille uusi tuttavuus ja sitä oli harjoiteltava aluksi niin ikään opettajan avustuksella. Tähän liittyen, myös oman tarinan löytäminen kummaltakin digitaaliselta välineeltä, koettiin aluksi haastavana sillä *ei tunnettu koko laitteen sisältöä* (3) ja ei muistettu (4) tai ei tiedetty minne tarina oli tallennettu (11). Myös hahmon siirto iTheatre -välineelle ja sen leikkaaminen koettiin haastavaksi (9), jos hahmo piti skannata välineeseen ja leikkaaminen taas siksi, että hahmon reunat tuli *leikata*

tarkasti sormella piirtämällä (4) ja *sormeja ei saanut nostaa (4)* ennen kuin oli valmis. Nämä hahmon siirtämiseen ja leikkaamiseen liittyvät haasteet koettiin liittyvän juuri useammin i-Theatre:n käyttöön, sillä tabletilla tehdyissä tarinoissa hahmot olivat monesti joko leluja tai ohjelmassa olevia valmiita hahmoja. iTheatre:lla hahmo tai tausta ensin piirrettiin, väritettiin itse tai valittiin kirjasta ja skannaamalla siirrettiin välineeseen. Hahmon tai taustojen liikuttelu taas koettiin niin helpoksi (11) kuin haastavaksi (16), riippuen hieman siitä mihin lapsi liikuttamisella viittasi. Helpoksi liikuttelu koettiin, jos lapsi puhui yleisesti sormella hahmon liikuttamisesta ruudulla eri suuntiin. Haastavaa liikuttelussa oli yleensä iTheatre -välineellä tehtävä hahmon koon säätely (10), välillä hahmo *suureni (4)*, *pieneni (5)* tai *se kääntyi ympäri (2)*. Liikutteluun liittyvänä haasteena koettiin myös se, jos kerralla piti liikuttaa useampaa hahmoa. Kun käytössä oli erilaisia taustakuvia, koettiin kuvien vaihto helppona (9) koska tarvitsi vaan *vetää tupsusta (5)* tai *painaa nappia (4)*. Lapset kokivatkin, että tekniset taidot on hallittava ennen kuin tarinaa voi tehdä.

Tunnekokemus

Tunnekokemus sisältää kokemuksia liittyen lapsen kiinnostukseen digitaalisia välineitä kohtaan sekä tarinan suunnitteluun ja valmisteluun liittyviä tunnekokemuksia. Mielenkiinto välinettä kohtaan ilmeni usein esimerkiksi siten, että lapset halusivat *pelata (11)* tai he pyysivät, että *katsotaan (muitakin) videoita (15)* haastattelutilanteessa. Moni lapsi myös innolla alkoi opastaa haastattelijaa välineen käytössä (16) ja he olisivat esimerkiksi halunneet *näyttää (haastattelijalle) miten (tarinaa) tehtiin (11)*. Kiinnostus digitaalisten välineiden toimintaan näkyi myös siinä, kuinka muutamat haastateltavat lapset pohtivat välineiden ja niissä olevien ohjelmien eroja ja käyttötarkoituksia. Esimerkiksi i-Theatre koettiin melko yksipuoliseksi, koska *sillä voi vaan tehdä tarinoita eikä muuta (4)*. Ohjelmien eroja lapset pohtivat, jos lapsi oli käyttänyt kahta eri sovellusta tarinoiden tekoon. Näiden ominaisuuksia arvioitiin esimerkiksi tarinan tekoon käytetyn ohjelman helppouden/vaikeuden kautta. Lapsia kiinnosti myös tutkijan haastattelujen kuvaami-

seen käyttämä väline (12) ja välineen kuvatessa oli lapsista hauskaa muun muassa käydä katsomassa mitä ruudussa näkyi tai heitä kiinnosti mitä tutkija tekee videolla. Digitaaliset välineet koettiin yleisesti mielenkiintoisina ja mielekkäinä työkaluina, joiden käyttömahdollisuudet kiinnostivat lapsia.

Tarinan suunnitteluun ja valmisteluun liittyvät tunnekokemukset näyttäytyivät pitkälti positiivisin kuvailuin. Tarinan tekoa lapset kuvailivat esimerkiksi siten että se oli *hauskaa* (13), *hassua* (5), *helppoa* (13), *kivaa* (17) ja *tuntui hyöältä* (2). Näihin positiivisiin tunteihin liittyi yleensä kokemus siitä, että he olivat saaneet tarpeeksi ohjausta ja tukea opettajalta. Myös kavereiden kanssa tekeminen oli monesta mukavaa. Hauskaksi tarinan teon teki myös tarinan tekoon käytettyjen omien lelujen (6) tai roolivaatteiden (4) käyttö leikissä, tarinan kuvaamisen jälkeen. Hassua oli lasten mukaan tapahtumat ja äänet, joita tarinaan yhdessä laitettiin sekä pieleen menneet kohtaukset, näille naureskeltiinkin yhdessä vielä tarinaa katsottaessa. Helppouteen lapset liittivät usein kokemuksen valmiiden taustojen tai kuvien käytöstä (6). Osa lapsista kuvaili tarinan teon olevan *jännää* (9) tai *vaikeaa* (7). Tarinan teko koettiin ”jännäksi”, sillä se oli osalle uutta ja *ei tiedetty mitä siitä tulee* (7). Toisaalta ”jännäksi” koettua oli, että tarinaa piti kertoa tai vuorosanoja sanoa samalla, kun muut ryhmän jäsenet kuuntelivat. Vaikeaksi koettiin lähinnä tarinan aiheen ja juonen keksiminen tai ryhmässä kompromissien teko. Muutama lapsista mainitsi myös hahmon valmistamisen vaikeaksi ja tämä saattaisi lasten mielestä karsia lasten mielenkiintoa tarinan tekoon. Varsinkin muutamassa ryhmässä nousi esiin hahmon valmistaminen ompelemalla, jonka oli koettu olevan *työlästä* (4) ja siinä oli mennyt kauan. Taustojen teossa koettiin myös osaamattomuuden tunnetta, kun lapsi koki, että *en osaa niin hyvin* (3) piirtää. Ratkaisuksi lapset olivat päätyneet jakamaan taustojen piirtämisvastuun niille lapsille, jotka kokivat osaavansa. Digitaalinen tarinankerronta nosti esiin niin positiivisia tuntemuksia niin ryhmässä tekemisestä kuin leikkiin yhdistämisestä sekä negatiivisempia tunteita vaikkapa sosiaalisessa tilanteessa esiintymisen jännitykseen tai tarinan rekvisiitan valmisteluun.

Lapsen kokema oppiminen

Lapsen kokema oppimista kuvaavat välineeseen liittyvä oppiminen sekä oppiminen tarinankerronta prosessissa. Ensimmäinen sisältää lasten kokemuksia välineeseen liittyvien taitojen oppimisesta ja jälkimmäinen taas kokemuksia siitä mitä muuta lapset kokivat oppineensa digitaalisen tarinankerronnan edetessä. Ensimmäiseen liittyvät yleisesti tarinan teon oppiminen (18) ja erityisesti sen tekemisen digitaalisella välineellä (23). Tarinan tekoon liittyen, lapset kokivat oppineensa esimerkiksi *sen (välineen) käyttöä* (16), *kuvaamista* (14) sekä *ohjelmien käyttöä* (13). Kuten aiemmin jo mainitsin, oli i-Theatre lasten mukaan aluksi aiheuttanut haasteita, sillä välinettä ei ollut aiemmin käytetty. Tähän liittyivät lasten mukaan välineen käynnistäminen/sammuttaminen, äänenvoimakkuuden säätö, välineellä hahmojen leikkaaminen, muistitikkujen ja siihen liittyen myös oman tarinan löytäminen välineeltä. Lisäksi hahmojen liikuttaminen saattoi aluksi aiheuttaa haasteita. Näitä taitoja lapset kuitenkin kokivat oppineensa, kun tarinaa oli tehty. Välineen käyttötaitojen oppimiseen liittyi varhaiskasvatuksen opettajan antama opastus ohjelmien käytöstä ja niillä tarinan teosta, kuten hahmojen valmistuksesta, liikuttamisesta ja tallentamisesta. Myös itse tarinan teko välineellä oli suurimmalle osalle lapsista uutta ja lapset viittasivatkin siihen, että ensin *piti oppia, miten tarinoita tehdään* (12). Välineen käytöstä lapset kertoivat oppineensa myös käyttösääntöjä (7) kuten esimerkiksi, että välinettä *ei saa "rämpätä"* (1) tai *sen päälle ei saa kiivetä* (4), jotta se ei mene rikki. Tärkeänä välineen käytön oppimisessa ja tarinan teossa digitaalisella välineellä koettiin, että opettaja auttoi käytössä ja opasti tarvittaessa ja lapset tunnistivatkin tilanteita, joissa heidän omat taitonsa eivät riittäneet.

Toiseen näkökulmaan liittyvät oppimiseen yhdistetyt muut kokemukset. Lapsille näiden sanoittaminen oli välillä haastavaa ja lapset mainitsivatkin jonkin verran, että *ei ole opittu mitään* (4), *ei muista* (3) tai *ei osaa sanoa* (6) mitä on opittu. Lasten olikin siis välillä haastavaa kuvailla mitä taitoja digitaalinen tarinankerronta vaatii ja mitä taitoja he ovat osanneet ennen tarinankerronnan aloitusta. Asiat, joita lapset toivat ilmi oppimisen yhteydessä eniten, olivat tarinantekotilanteessa toimimisen säännöt (19). Näihin liittyivät esimerkiksi asiat mitkä ovat

kiellettyjä, kun tarinaa tehdään tai kuinka tulee käyttäytyä. Lapset mainitsivat esimerkiksi sellaisia asioita kuin *pitää pysyä paikallaan* (5) ja *pitää olla rauhassa* (3) tarinaa tehdessä, *on oltava hiljaa* (6), *aikuista on kuunneltava* (6) ja *turhia tarinoita ei saa tehdä* (2). Paikallaan pysymisen ja rauhassa olon kerrottiin olevan tärkeää silloin kun suunnitellaan tai kuvataan tarinaa. Hiljaa oleminen taas liittyi siihen, että kuvatessa ei saanut jutella muita asioita, ettei se kaikki tulisi nauhalle. Tähän liittyi myös aikuisen kuuntelu, sillä lapset kokivat aikuisen neuvojen kuuntelun tärkeänä. Muista opituista taidoista lapset kokivat esimerkiksi lukutaidon kehittävän (4) ja askartelutaitojen kehittymisen (12). Tarinan tekoon liittyen lapset mainitsivat myös mielikuvituksen käytön (9) tarinankerronnassa ja muutama lapsi mainitsikin oppineensa mielikuvituksen käyttöä digitaalisen tarinankerronnan kautta. Kokemuksia oppimisesta tuli siis myös sosiaalisissa tilanteissa käyttäytymissäntöihin sekä ajattelun taitojen kehittymiseen liittyen.

6.2 Lapsi aktiivisena toimijana ja arvioijana ryhmässä

Tutkimukseni toinen alaongelma on; miten lapsi kokee osallisuuden digitaalisen tarinankerronnan prosessissa. Tähän liittyviä teemoja haastatteluissa nousi muun muassa osallisuus ja siihen liittyvä toimijuus sekä vuorovaikutus ja aikuisen rooli. Nämä teemat sisältävät lasten ilmaisemina asioita, joita he olivat tehneet, mihin he olivat osallistuneet ja mihin he olivat saaneet vaikuttaa. Lapset myös ilmaisivat ryhmässä toimittaessa vuorovaikutustilanteita ja niiden haasteita. Tärkeänä lapset pitivät myös aikuisen apua tarinanteon ideoijana ja tarinan teossa kumppanina sekä opastajana. Nämä kaikki teemat liittyvät lapsen osallisuuden ja käsitteellistinkin nämä koskemaan osallisuuden monimuotoisuutta. Alla käsittelen tuloksia aineistosta nousseiden teemojen kautta.

Osallisuus toiminnassa ja arvioinnissa lapsen kokemana

Osallisuutta toiminnassa ja arvioinnissa kuvaavia tekijöitä muotoutui viisi. Näitä ovat toimintaan osallistumiseen vaikuttaminen, suunnitteluun ja valmisteluun osallistuminen, toimintaan osallistumisen arviointi, tarinankerronta prosessin ja

toteutuneen tarinan arviointi sekä lapsen toimijuus tarinassa. Toimintaan osallistuminen käsittää lasten kokemukset siitä, kuinka he kokivat päässeensä vaikuttamaan tarinan tekoon osallistumiseen. Ensinnäkin lapset ilmaisivat osallistumisen omasta halusta (17) tarinan tekemiseen. Rajoittavana tekijänä mainittiin *lupalappu* (2), joka oli pyydetty vanhemmalta. Halukkaat olivat siis saaneet ilmoitautua osallistuvansa, mutta osallistuminen kuitenkin lopulta riippui vanhemman antamasta luvasta. Tämä luvan kysyminen johtui projektin luonteesta, sillä tarinat tehtiin osana tutkimusta ja tutkimukseen osallistumiseen lapsien vanhempien tuli ensin antaa suostumus. Lapset kertoivat myös, että joku lapsista oli tullut ryhmään *yhden (lapsen) tilalle* (3), kun joku oli halunnut jättäytyä pois. Poisjättäytyminen oli tapahtunut joko lapsen omasta halusta tai aikataulullisista syistä. Aikataululliset syyt olivat lähinnä sitä, että lapsi oli ollut poissa silloin kun tarinaa oli tehty ja näin ollen hän ei voinut osallistua. Lapset toivat esiin myös halukkuutta osallistua ryhmän koon tai dynamiikan valintaan. Osa olisi halunnut tehdä tarinaa pienemmissä ryhmissä (6), *kaverin kanssa* (7) tai *yksin* (6). Tämä ilmentää sitä, että ryhmät, joissa tarinoita tehtiin eivät olleet ihan lapsien itsensä valitsemia ja näin niihin saatettiin olla hieman tyytymättömiä. Yleisesti kuitenkin lasten kokemus oli, että he pääsivät vaikuttamaan toimintaan osallistumiseen.

Toisena nousi esiin lapsen kokema rooli niin tarinan, hahmojen kuin taustojen suunnittelussa ja toteutuksessa. Lapset toivat vahvasti esiin sen, että he saivat itse joko valmistaa tai valita hahmon (38), jota käyttivät tarinassa. Jos hahmo valmistettiin itse, lapsi myös suunnitteli itse minkä hahmon hän valmistaa. Hahmoja tehtiin piirtämällä, värityskuvista tai ompelemalla. Jos hahmo oli jokin valmis hahmo, niin se oli joko lapsen *oma lelu* (11), *päiväkodin lelu* (6) tai kirjasta, mutta tässäkin lapset olivat avain asemassa valitessaan näitä. Osa lapsista toimi itse tarinan hahmoina, jolloin lapset toivat itse roolivaatteet (4), jotka he pukivat kuvaa varten. Yhdessä päiväkodissa kuvaa omasta naamasta (16) käytettiin tarinan hahmon kasvoina. Lapset kertoivatkin innolla hahmojen valmistuksesta ja niihin liittyvistä kokemuksistaan. Heidän mielestään hahmojen teko olikin ollut muun muassa hauskaa, helppoa, vaikeaa tai haastavaa. Osallistuminen välittyi innostuneena kuvailuna hahmojen ja taustojen valikoitumisesta tarinaan lapsen

tai ryhmän itsensä valitsemana. Lapset pääsivät ottamaan myös kuvia ja videoita tarinaa varten. Taustoihin lapset valitsivat rekvisiittaa kirjoista (8), päiväkodin tavaroista (8), askarreltiin itse (16) tai piirrettiin/väritettiin (7) ja näiden inspiraationa käytettiin esimerkiksi vuodenaikaa (3) tai avaruutta (3). Tarinoiden aiheet ja juonet olivat joko lapsen itsensä keksimiä (8) tai ryhmässä keksittyjä (32). Selkeää oli, että lapset kokivat saaneensa osallistua ja vaikuttaa tarinan elementteihin ja tarinan kulkuun. Tarinan aihe saattoi tulla myös aikuiselta (8), mutta tässä tilanteessa lapsi teki esimerkiksi *mystisiä eläimiä* tarinaan tai valitsi tarinan (3), jonka kertoo kirjasta. Tarinan suunnitteluun osallistumisesta kertoo myös se, että lapset kertoivat, kuinka tarinaa oli ideoitu ja lapset kokivat, että tarina tulee suunnitella ennakkoon (13). Yhdessä ryhmässä tarina kuitenkin muotoutui sitä mukaa kun sitä tehtiin (5). Tarinan suunnitteluun liittyen lapset mainitsivat esimerkiksi, että tärkeää on *vuorosanojen päättäminen* (8) sekä tarinan *tunnetilan päättäminen* (2). Nämä olikin mietittävä ennen, kun tarinaa alettiin tekemään välineellä. Tarinan suunnittelu ja valmistelu koettiin yleensä mukavana ja osin myös tärkeänä ja lapset kokivat päässeensä osallistumaan tähän ja varsinkin oman hahmon valmistus koettiin tärkeänä.

Kolmas käsittää lasten kokemuksia siitä, miten he itse kokivat toimintaan osallistumisen. Kuten aiemmin toin ilmi, olivat lapset saaneet vaikuttaa omaan osallistumiseensa ja lapset kokivat osallistumisen yleisesti hauskana. He myös kokivat suuressa määrin, että muutkin lapset *pitäisivät* (16) tarinoiden teosta, mutta että esimerkiksi se *ei sovi pienille lapsille* (3). Yksi lapsi oli myös sitä mieltä, että tytöt tykkäisivät tarinan teosta enemmän kuin pojat. Jotkut lapset painottivat sitä, että jokaisella lapsella on *oma mielipide* (6) halusta osallistua ja se pitäisi aina ottaa huomioon. Lisäksi lapset nostivat esiin sen, että *pitää tietää kuinka tarinoita tehdään* (11) ja välinettä käytetään, ennen tarinan tekemistä. Tärkeää siis on opastus niin itse tarinan tekoon kuin myös tarinan tekoon käytettävän välineen käyttöön, muuten tarinan teko ei onnistu. Ryhmässä, jossa hahmon valmistaminen tapahtui ompelemalla, koki osa lapsista sen olevan vaikeaa ja heistä se saattaisi vähentää toimintaan osallistumisen miellyttävyyttä (3). Esiin nousi myös lasten

halu opettaa muille lapsille välineen ja tarinan teon taitoja. Tarinoita lapset olisivat myös halunneet tehdä *useampia* (11). Yleisesti ottaen nämä kertovatkin siitä, että toimintaan osallistumisen lapset kokivat mielekkäänä, kunhan opastusta oli saatu tarpeeksi. Lapset myös tiedostivat sen, että kaikille tämän tyylinen toiminta ei sovellu.

Neljäs näkökulma avaa lasten kokemusta toteutuneesta tarinasta eli toiminnan toteutumisen arviointia. Yleensä tarinat koettiin hauskoina katsoa (27) ja oma tarina esitettiin tutkijalle innokkaasti (35). Lisäksi lapset sanoittivat tarinan tapahtumia ja tarinan tulevia tapahtumia kuvailtiin kuten että *seuraavaksi tulee hauska kohta* (3), *toi oli hassu* (4) tai *nyt ne menee piiloon* (4). Tällä tavoin lapset osoittivat elävänsä tarinan mukana ja muistelevansa tarinan muotoutumista. Tarinoita myös haluttiin katsoa uudelleen ja tarinoita kommentoitiin innokkaasti toisille. Tarinan teon hauskuudesta kertoo myös yhden lapsen mainitsema pelko siitä, että *(oma hahmo) poistuu tarinasta kesken kaiken, sen jäädessä vankilaan*. Lapsi halusi, että hänen hahmonsansa on mukana koko tarinan ajan. Myös muiden lasten tekemiä tarinoita lapset olisivat halunneet katsoa ja näyttää minulle haastattelijana (15). Yleinen kokemus toteutuneista tarinoista oli positiivinen ja moni lapsista kertoi tarinan olevan juuri *sellainen kuin (itse) haluttiin* (18). Lopputulokseen oltiin pääosin tyytyväisiä, vaikka osa lapsista mainitsikin, että tehdessä *hieman jännitti, millainen tarinasta tulee* (11). Epävarmuutta aiheutti myös se, että lapsilla ei ollut tietoa mihin tarkoitukseen tarinaa tehdään (16). Tähän liittyen taustalla oli epätietoisuus siitä, että näytetäänkö tarina muillekin ryhmän lapsille tai jopa vanhemmille. Toiveena lapsilla olikin, että tarinat tallennetaan siten, että sen olisi voinut näyttää muillekin (10), esimerkiksi omille vanhemmille. Tarinoissa erityisen hauskoiksi koettiin ääniefektien käyttö tarinan tukena ja niille myös naureskeltiin tarinaa esitettäessä. Muutamia negatiivisiakin kokemuksia lapsilta nousi. Yksi mainitsi tarinoiden olevan mälsä, sillä ne ovat yleensä *niin pitkiä*. Pituuteen liittyen myös muutama muu lapsi mainitsi, että omasta tarinasta tuli niin pitkä (5), ettei sitä esimerkiksi oikein jaksa katsoa. Yleisesti toteutuneet tarinat

lapset kokivat mieluisiksi mutta niiden käyttötarkoitus jäi usein lapsille epäselväksi. Tarinoiden jakaminen muiden kanssa tai vanhemmille, olisi syventänyt lapsen kokemusta tarinan merkityksellisyydestä.

Viides näkökulma käsittää lasten korostaman oman hahmon toimijuuden tarinassa sekä sen tärkeyden lapselle. Tämä näkyi vahvasti omaan hahmoon kiintymisenä ja oman hahmon näkyväksi tuomisena (42) minulle tutkijana. Esiin nousi selkeästi se, että lapsi *itse* oli yleensä *valinnut* (16) minkä hahmon tekee tai ottaa tarinaan. Hahmojen valinta oli näin ollen hyvin itsenäistä, vaikka toimitiinkin ryhmänä tarinan teossa. Jotkut lapset olivat antaneet omalle hahmolleen nimen (8) ja lapset korostivat sitä, että hahmo oli *itse tehty* (21) ja lapset korostivat, että *liikutin itse* (14) hahmoa. Tärkeää oli tuoda esiin myös se, että hahmon ääni oli lapsen oma ääni ja lapsi itse puhui (12). Myös muiden tekemät hahmot luettiin tutkijalle ja näin ne erotettiin omasta. Tärkeää lapsille oli siis korostaa oman hahmon roolia ja sitä että itse oli juuri kyseistä hahmoa esittäneet ja että hahmo puhuu lapsen omalla äänellä. Tämän kautta lapsi tuokin esiin oman hahmon omistajuuden tärkeyden ja korostaa henkilökohtaista toimijuuttaan tarinassa.

Vuorovaikutus lapsen kokemana digitaalisessa tarinankerronnassa

Vuorovaikutukseen liittyvät tekijät jakautuvat kolmeen tekijään, joita ovat tarinan suunnittelu ryhmässä, tarinan teko ryhmässä sekä vuorovaikutuksen haasteet ryhmässä. Ensimmäiseen liittyvät lasten kokemukset ryhmässä tarinan suunnittelun ja valmistelun kokemuksista. Lähes jokainen lapsi nosti esiin sen, että tarinan kulku oli lasten suunnittelema ja tähän liittyen korostettiin oman pienryhmän roolia (21). Lapset korostivat sitä, että *me olemme tehneet* ja he erottivat oman pienryhmänsä selkeästi muusta lapsiryhmästä. Lapset toivat esiin monesti sen että, tarina oli kyseisen pienryhmän aikaansaannos, ei koko päiväkotiryhmän. Yksi ryhmä kertoi, että he olivat valinneet *yhdessä* myös *tarinan hahmot* (7). Yleisemmin yhdessä päätettyjä tarinan elementtejä olivat kuitenkin taustakuvat (15), rekvisiitta tai kuvauspaikka. Yhdessä ryhmässä lapset olivat esimerkiksi miettineet ensin tarinan hahmot ja sen jälkeen piirtäneet taustat yhdessä. Muutamissa ryhmissä myös taustat oli valittu niin, että *jokainen sai valita yhden* (7) ja

kaikkia näitä käytettiin. Tätä menetelmää oli käytetty esimerkiksi pienempien lasten ryhmässä, joten myös lasten ikä saattoi vaikuttaa siihen, kuinka asioita päätettiin. Tarinan teossa lapset kokivat oman ryhmän panoksen merkittäväksi ja oma pienryhmä haluttiin erottaa muusta ryhmästä.

Toinen sisältää muun muassa tarinan lopulliseen muodostamiseen käytettyjä metodeja. Yhteistä näille oli se, että jokainen metodi osallisti koko ryhmän tarinan tekoon. Osa vaati kuitenkin enemmän yhteistyötä ja vuorovaikutusta ryhmän lasten kesken. Kaikkein eniten yhteistyötä vaatinut ja myös kaikkein useimmin käytetty metodi oli se, että tarinan kulku ideoitiin ja tehtiin täysin yhdessä (15) ja tämä vaati eniten keskustelua ja kompromisseja ryhmäläisten kesken. Tässä metodissa lasten hahmot keskustelivat tarinassa ja jokaisella oli omat vuorosanat. Seuraavaksi eniten yhteistyötä vaati vuorotellen tarinan tekeminen (9). Tässä oli otettava huomioon se mitä tarinassa aiemmin oli tapahtunut ja oman osuus jatkoi tätä jo aloitettua tarinaa. Tässäkin menetelmässä kuvaus vaiheessa monta hahmoa saattoi olla samassa kohtauksessa ja nämä kävivät vuoropuhelua. Näin siis vaikka tarinaa oli ideoitu erikseen, oli tarina yhtenäinen. Kolmas ja vähiten yhteistyötä vaatinut menetelmä oli, että jokainen teki oman kohtauksensa tarinaan (3) ja vuorot oli jaettu etukäteen. Tässä tarinassa hahmot saattoivat näkyä samassa kohtauksessa, mutta vain yhden lapsen hahmo toimi kerrallaan. Tällaisen menetelmän mainitsi käytetyksi kuitenkin vain yksi ryhmä. Lapset kertoivat tarinan teon vaatineen *eläytymistä*, joka mainittiin olevan jännittävää (7), kun koko ryhmä oli paikalla. Tarinan teossa muiden läsnäolon koettiin välillä myös *pelottavaa* (7), koska vuorosanoja piti sanoa muiden kuunnellessa. Eläytymiseen helpottavaksi piirteeksi tässä tapauksessa mainittiin kuitenkin se, että muutkin ryhmän jäsenet puhuivat samassa kohtauksessa (3) ja näin hahmojen keskustelu oli vastavuoroista. Tällöin tilannetta ei koettu niin jännittäväksi koska muut eivät vain seuranneet sivusta. Osa lapsista oli tehnyt tarinan myös yksin ja he kertoivat sen olleen hyvä ratkaisu. Yhteisöllisyys projektin aikana vaihtelikin ryhmien kesken ja myös sovelluksen valinnalla oli merkitystä siihen, kuinka itsenäisesti tai ryhmässä lapset toimivat. Sosiaalinen tilanne aiheutti myös jännitystä, kun tarinankerrontaan piti eläytyä ryhmässä.

Kolmas keskittyy niihin kokemuksiin vuorovaikutuksesta, jotka lapset kenties kokivat haastavina ja millaisia ratkaisuita tällaisiin tilanteisiin ryhmässä oli kehitetty. Haasteita, joita lapset nostivat esiin, olivat esimerkiksi ongelmat siitä *kuka aloittaa* (4) ja *koska on minun vuoroni* (7). Osassa ryhmistä lapset olisivat kaikki halunneet aloittaa ja näin vuoroista sovittiin erikseen (9). Lapset kertoivatkin, että tässäkin tilanteessa oman vuoron odotus tuntui haastavalta ja tähän liittyen toiselle työrauhan antaminen oli tärkeää huomioida. Muille piti antaa mahdollisuus puhua omat vuorosanat. Haasteelliseksi lapset kokivat kohtaauksissa, joissa oli useampi hahmo sen, että *ei puhuta toisen päälle* (7). Tätä tilannetta selkeytti lasten mukaan se, että tarina oli suunniteltu etukäteen ja kaikki tiesivät mitä kohtaauksessa tapahtuu. Lapset toivat esiin vuorovaikutustilanteista sen, että jokaisella lapsella on *oma mielipide* (6) ja sitä pitäisi kuunnella. Aina ei kuitenkaan päästy yhteisymmärrykseen ja tällaisissa tilanteissa saattoi lasten mukaan syntyä jopa *riitaa* (3), jos joku koki, että hänen mielipidettään ei kuunneltu tai hän ei saanut vaikuttaa mielestään tarpeeksi. Lapset kertoivat että, tilanne ratkaistiin asiasta *keskustelemalla* (2) tai *äänestämällä* (3). Lapset eivät tuoneet esiin, oliko keskustelu ja äänestys heidän itsensä ideoita, vai lähtikö tällaiset tilanteen ratkaisuehdotukset aikuisilta. Tarinankerronta projektin aikana nousivat sosiaalisten tilanteiden käyttäytymisnormit esiin ja projekti aiheutti ryhmässä myös ristiriitoja, joita ryhmänä ratkottiin.

Aikuinen opastajana, kumppanina vai auktoriteettina

Aikuisen roolia digitaalisessa tarinankerronnassa kuvaaviksi tekijöiksi nousi kolme näkökulmaa, joita ovat aikuinen välineen käytön opastajana, aikuinen kumppanina tarinan teossa sekä aikuinen auktoriteettina. Kuten ensimmäinen antaa olettaa, opettajalla oli tärkeä tehtävä erityisesti välineen käytön opastajana ja opettajana (23). Opettajan ohjeistus laitteen käyttöön nähtiin tärkeänä ja esimerkiksi *opettaja näytti* (14), kuinka ohjelmaa tai välinettä käytettiin. Erityisesti iTheater:in käyttö oli lapsille uutta ja tässä opettajan rooli olikin erityisen tärkeä, jotta tarinan teko onnistuisi. Opettaja ei kuitenkaan ohjannut niinkään tarinan suunnittelua, vaan hän antoi *ideoita* (9) ja *näytti esimerkkiä* (14), kuinka välinettä

käytettiin ja tarinaa tehtiin. Lapset kokivat, että aikuiselta pystyi *pyytämään apua* (15) tarvittaessa, mutta lapset itse saivat pääosin käyttää digitaalista välinettä. Pienempien lasten ryhmässä aikuinen usein oli enemmän myös itse tarinan toteutusvaiheessa mukana ja näytti esimerkkiä. Usein opettaja pienempien lasten ryhmässä myös käytti tarinan tekoon käytettävää välinettä ja *kuvasi* (3), kun taas lapset itse keskittyivät liikuttamaan hahmoja ja kertomaan tarinaa. Lapset kokivat aikuisen avun tervetulleeksi, sillä hyvin suuri osa lapsista ei ollut aiemmin käyttänyt digitaalista välinettä tarinan tekoon. Virheellisten kohtausten poistoon lapset tarvitsivat myös yleensä aikuisen apua (5), jotta *se (kohtaus) saatiin poistettua*. Useimmin tämä jälkikäteen muokkaus esiintyi hieman pienempien haastatteluvaiheiden puheissa ja opettajan rooli olikin kenties siksi tärkeä. Oppimista tapahtui myös vielä haastattelu tilanteessa, kun lapsi ja lastentarhanopettaja tai tutkija keskustelivat tarinan tekemisestä ja sanoittivat tarinan tapahtumia. Varhaiskasvatuksen opettaja esimerkiksi lasten mukaan opasti tarvittaessa välineen käyttöön myös haastattelu tilanteessa (8) ja lapsen halu oppia välittyi myös näissä tilanteissa kysymysten muodossa kuten *mihin se (muistitikku) laitetaan* tai *mistä se (ääni) otetaan pois*. Kaiken kaikkiaan aikuisen rooli opastajana ja auttajana oli välineen käyttöön liittyen hyvin tarpeellista. Oppiminen ei kuitenkaan rajoittunut vain tarinan teko prosessiin, vaan oppimista tapahtui myös vielä tarinaa katsottaessa.

Toinen näkökulma eli, aikuinen kumppanina tarinan teossa, taas näyttäytyi esimerkiksi digitaalisella välineellä tarinan teon keksimisessä (17). Aikuinen *keksi sen, että tarina tehdään* mutta lapset itse saivat keksiä mistä tarina tehdään. Nuorempien lasten ryhmässä opettaja saattoi toimia kertojana (3) tai yhtenä hahmona tarinassa (1). Opettajan apua oli kaivattu myös esimerkiksi hahmon suunnittelussa. Lasten mukaan aikuinen esimerkiksi *näytti kuvan* (3) eläimestä minkä lapsi halusi tehdä. Aikuinen siis auttoi lasta, kuitenkin viemättä lapsen omaa päätäntävaltaa. Tärkeää olikin, että tarvittava tuki ja opastus oli lapsen saatavilla, jotta hän voi oman kehitystasonsa mukaan osallistua toimintaan. Yleisesti opettajan

apu myös itse tarinan teossa koettiin tarpeelliseksi ja idea tarinan tekoon oli osallistuneiden lasten mielestä hauska. Aikuinen koettiin tarinan teossa myös kumppanina.

Kolmantena nousi aikuinen auktoriteettina ja tähän liittyvät pääasiassa toimintaan liittyvät säännöt ja rajoitukset (16), jotka usein tulivat aikuiselta. Esimerkiksi *nappeja ei saa painella turhaan* (1). Tällä lapsi viittasi nappien paineluun silloin kun niitä ei tarvitse painella. Lapset viittasivatkin siihen, että tällainen toiminta saattaa johtaa siihen, että väline *menee rikki* (3). Nämä sanat viittasivat opettajien antamiin ohjeisiin ja viittasivat siihen, kuinka digitaalisen välineen kanssa tulisi käyttäytyä ja että on hyvinkin mahdollisuus siihen, että välineelle aiheutuu jotain vahinkoa, jos sitä ei käytetä oikealla tavalla. Muitakin laitteen rikkoutumiseen viittaavia tekijöitä mainittiin, kuten että iTheater välineen ”aisalla” *ei saa kiipeillä* (2) tai että välineen *päälle ei saa kiivetä* (4). Tällaiset säännöt lapset olivat sisäistäneet hyvin ja he myös kertoivat haastattelijalle mitkä asiat eivät olleet sallittuja ja puuttuivat toistensa toimintaan, jos joku rikkoi näitä sääntöjä. Lapset mainitsivat myös, että *aikuista on kuunneltava* (6), kun hän antaa ohjeita tai sanoo jotain. Aikuinen myös päätti, milloin tarina tehdään (3). Nämä näkemykset liittyvätkin lapsen kokemukseen aikuisen toimimisesta rajojen asettajana.

6.3 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tulokset kiteytyvät yhdistävään luokkaan: digitaalinen tarinankerronta lapsen kokemana - osallisuuden moninaisuuden kautta tarkasteltuna. Tämä käsittää koko aineiston ja antaa vastauksen tutkimusongelmaani: miten lapsi kokee digitaalisella välineellä toteutetun tarinakerronnan. Tässä kappaleessa käsittelen tutkimukseni tuloksia tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa rinnakkain. Kokoaviksi teemoiksi muotoutui digitaalisen väline, tunne yhteys, oppiminen digitaalisen tarinankerronnan kautta, lapsen kokema osallisuus toiminnassa ja arvioinnissa sekä lapsen toimijuus, vuorovaikutus ryhmässä ja aikuisen rooli.

Yleisesti aiemmilla kokemuksilla digitaalisten välineiden käytöstä, oli positiivinen yhteys välineen käytön koettuun helppouteen. Erityisesti tablettitietokoneen käytön lapset kokivat tuttuna, koska moni oli kotona tai päiväkodissa käyttänyt tablettitietokonetta tai puhelinta, jolla oli pääasiassa aiemmin pelattu, katsottu videoita tai otettu kuvia. Tämä tukeekin Vilmilän (2015) käsitystä nykyajan diginatiivi lapsista, jotka ovat kasvaneet aikana, jolloin digitaalinen media on kytkeytynyt heidän elämäänsä joka päivä (Vilmilä 2015). Kuitenkin tätä näkemystä ei tule yleistää koskemaan mitä tahansa teknologista välinettä. i-Theatre välineen käyttö nimittäin ei ollut lapsille entuudestaan tuttua ja tämän käytön opetteluun tarvittiinkin enemmän aikuisen opastusta. Lapset tunnistivatkin nämä tilanteet, joissa heidän oma osaamisensa ei riittänyt ja he tarvitsivat aikuisen apua. Vaikka lapset ovatkin näitä niin sanottuja diginatiiveja ja tuntevat tekniikan käyttöä paremmin kuin aiemmat sukupolvet, tarvitaan aikuisen opastusta niin välineen käyttöön sekä myös muun muassa tulkitsemaan ja arvioimaan mediasisältöjä (Mustola & Rissanen 2017). Välineen käytön haasteisiin liittyivät niin tarinan hahmojen ja taustojen valmisteluun liittyvien perustaitojen opettelu kuin tarinoiden löytäminen välineestä. Vähähyypän (2011) mukaan tällaiset uudet teknologiset taidot usein toimivatkin uusien, luovien työtapojen mahdollistajana, yhteisöllisyyden kehittäjänä ryhmässä sekä myös joissain tilanteissa arjen helpottajana (emt). Digitaalisessa tarinankerronnassa kehittyvät myös teknologiset taidot, joita harjoitellaan välineiden tai ohjelmien käyttöä opeteltaessa (Viitonen ym. 2014, 199-202; Robin 2006) ja nämä taidot liittyvät työskentelyyn välineisiin, joita lapsi tarvitsee tulevaisuudessa (Binkley ym. 2012). Tulosten perusteella lapset kokivat, että opettajan ohjeistuksen jälkeen välineen käyttö tarinankerronnassa koettiin yleensä helppona ja apua pystyi kysymään. Tärkeää on kuitenkin osallisuuden kannalta, että materiaaliset resurssit ovat lapsen saatavilla ja aikuinen jakaa tieto-osaamistaan (Turja & Vuorisalo 2017). Yleisesti lapset kokivat, että teknologiset taidot on hallittava ennen kuin tarinaa voi tehdä.

Tulosten pohjalta näyttäisi, että digitaaliset välineet koettiin yleisesti mielenkiintoisina ja mielekkäinä työkaluina, joiden käyttömahdollisuudet kiinnostivat lapsia. Tunne-elämykset liittyvätkin erottamattomasti myös toiminnan

merkitykselliseksi kokemiseen (Turja 2010). Tämä näkyi esimerkiksi siten että välineen käyttöä esiteltiin tutkijalle ja lapset kertoivat auliisti, miten he olivat tarinoita tehneet. Oma tarinaa haluttiin näyttää useaan otteeseen ja niistä keskusteltiin kavereiden kanssa. Tähän liittyy tunne toiminnan kokemisesta merkitykselliseksi ja se vaikuttaa lapsen motivaatioon positiivisesti. Motivaatio lisääntyykin, kun lapsi kokee osallistumisen tuottavan tulosta (Turja 2010). Tässä tapauksessa konkreettinen osallistumisen tulos oli digitaalinen tarina, johon oli helppo samaistua vielä jälkikäteen. Lapset myös pohtivat välineiden eroja niiden käytön helppouden/vaikeuden taikka ominaisuuksien kautta. Tämä tukee Viitasen ym. (2014) näkemystä ajattelun- ja kommunikaatiotaitojen kehittymisestä digitaalisessa tarinankerronnassa (Viitanen ym. 2014). Onnistuessaan lapsen osallisuus aiheuttaa niin ryhmässä kuin yksilöille yhteenkuuluvuuden, hyväksytyksi tulemisen, ilon ja ylpeyden tunteita (Turja 2017a; Turja & Vuorisalo 2017). Näihin positiivisiin tunteihin liittyikin yleensä kokemus siitä, että oli saatu tarpeeksi ohjausta ja tukea opettajalta sekä kavereilta. Hauskaksi tarinan teon teki myös tarinan tekoon käytettyjen omien lelujen tai roolivaatteiden käyttö leikissä, tarinan kuvaamisen jälkeen. Turja (2017) viittaaakin että teknologiaan tutustumisen tulisi tapahtua lapselle ominaisilla tavoilla eli tutkimalla ja havainnoimalla teknologiaa sekä liittämällä teknologia leikkiin ja mielikuvitukseen (Turja 2017b). Negatiivisemmat tunteet liittyivät yleensä sosiaalisessa tilanteessa esiintymisen jännitykseen sekä epätietoisuuteen lopputuloksesta. Toiminnalle tulisikin asettaa tavoitteita (Turja & Vuorisalo 2017). Näitä tavoitteita tulisi selventää myös lapsille, jotta lapsi pystyisi arviointivaiheessa reflektoida oppimistaan. Välineeseen liittyvä mättömiä haastetta aiheut hahmojen tai taustojen askartelussa tai piirtämisessä. Lisäksi haasteita lapset kokivat hienomotorisia taitoja vaativassa hahmojen liikkutuksessa tai muokkaamisessa. Robinin (2006) mukaan tällaisia hienomotoriakin taitoja voisi harjoittaa digitaalinen tarinankerronnan kautta kehittyvän kirjoitustaidon kautta (Robin 2006).

Lapsille oppimisen sanoittaminen oli välillä haastavaa ja kenties lapsille ei ollut täysin selvää mitä taitoja digitaalinen tarinankerronta vaatii ja mitä taitoja he ovat osanneet ennen tarinankerronnan aloitusta. Tärkeänä välineen käytön

oppimisessa ja tarinan teossa digitaalisella välineellä koettiin kuitenkin, että opettaja auttoi käytössä ja opasti tarvittaessa. Aikuisen tuleekin tukea lapsen osallisuutta, mahdollistamalla lapsen osallistumisen toimintaprosessiin (Turja 2007; 2010; 2017a). Kun opastusta koettiin saadun tarpeeksi, kertoivat lapset myös oppineensa välineen käyttöä ja tarinankerrontaa. Digitaalinen tarinankerronta kehittääkin lapsen teknologisen osaamisen taitoja ja digitaalisen välineen tietämystä. Teknologiakasvatuksella pyritään Turjan (2017) mukaan juuri vahvistamaan lapsen kokemusta osaavana teknologisenä toimijana ja näin myös tukemaan lapsen kehittyvää identiteettiä (Turja 2017b). Välineen käytöstä lapset kertoivat oppineensa myös sen käyttösääntöjä. Varhaiskasvatusiässä lapsi ei ole valmis kantamaan täyttä vastuuta valinnoista. Siksi tärkeää on, että aikuinen toimii rajojen asettajana ja opastajana (Turja 2007; 2010; 2017a). Lapsen muut kokemukset oppimisesta painottuivat sosiaalisissa tilanteissa käyttäytymissääntöihin sekä ajattelun taitojen kehittymiseen. Lapset toivatkin esille sitä, että ovat oppineet kuinka on käyttäytyttävä tarinaa tehdessä. Muista opituista taidoista lapset kokivat esimerkiksi lukutaidon ja askartelutaitojen sekä mielikuvituksen kehittymisen. Teknologian käytön kautta kehittyviksi taidoiksi Vähähyyppä (2011) ja digitaalisen välineen käytön kautta kehittyviksi taidoiksi Binkeyn ym. (2012) listaavatkin muun muassa juuri ajattelun-, työskentelyn sekä käden ja ilmaisun taidot (Vähähyyppä 2011; Binkey ym. 2012). Digitaalisten tarinoiden teko tukee myös juuri luovuuden ja innovatiivisuuden taitoja (Dogan 2011; Ohler 2006; Mikkola ym. 2009). Tutkimuksessa kävi ilmi se, kuinka lapset eivät välttämättä osaa sanoittaa omaa oppimistaan liittyen tarinankerrontaan, mutta tunnistivat kuitenkin taitoja, joita tarinankerronnassa tarvitaan. Aikuisen toimesta tällaista toiminnan dokumentointia olisi voinut käyttää näkyväksi tekemisessä. Tuomalla näkyväksi dokumentoinnin avulla niitä toimintoja ja kokemuksia, joissa on koettu toimijuutta (Turja & Vuorisalo 2017). Aikuisen tulisikin toimia ikään kuin reflektoinnin alustana.

Lapsen toimijuus ja osallisuus ilmenivät päällekkäisinä käsitteinä. Osallisuus voi ilmetä monenlaisessa toiminnassa ja tämän toiminnan ideointiin, suunniteluun, toimeenpanoon, päätöksentekoon kuin myös arviointiin lapsen tulisi

päästä osallistumaan. (Turja 2007; 2010; 2017a.) Tässä projektissa lasten kokemus oli, että he pääsivät vaikuttamaan toimintaan osallistumiseen. Kun lapsella on mahdollisuus valita mitä tekee ja miten toimii, lapsi oppii toimimaan aloitteellisesti ja vastuullisesti resurssien suomissa rajoissa (Virkki 2015). Rajoittavana tekijänä mainittiin lupa, joka oli pyydetty vanhemmalta. Lapset toivat esiin myös halukkuutta osallistua ryhmän koon tai dynamiikan valintaan. Tämä tukisi lapsen toimijuutta sillä, toimijuus kun Turjan ja Vuorisalon mukaan yksinkertaisimmillaan kuvaa lapsen kykyä ja mahdollisuuksia vaikuttaa ja ottaa osaa päätöksentekoon (Turja & Vuorisalo 2017). Tarinan suunnittelu ja valmistelu koettiin yleisesti ottaen mukavana ja oman hahmon valmistus erityisen tärkeänä. Lapset pääsivät ottamaan myös kuvia ja videoita tarinaa varten ja selkeää oli, että lapsi koki saaneensa osallistua ja vaikuttaa tarinan elementteihin ja tarinan kulkuun. Mediamateriaalin hankintavaiheessa, voidaankin tuottaa itse omaa materiaalia kuvin ja videoin (Hytönen ym. 2010). Jos tarinan aihe tuli aikuiselta, lapsi valmisti kuitenkin hahmon tai valitsi tarinan, jonka kertoo kirjasta. Tarinan suunnitteluun osallistumisesta kertoo myös se, että lapset kertoivat, kuinka tarinaa oli ideoitu ja lapset myös kokivat, että tarina tulee suunnitella ennakkoon. Lapsen tuleekin päästä osallistumaan käsikirjoitusvaiheeseen, jossa voidaan hyödyntää esimerkiksi sadutusta (Hytönen ym. 2010). Toimintaan osallistuminen koettiin mielekkäänä, kunhan opastusta oli saatu tarpeeksi. Lapset myös tiedostivat sen, että kaikille tämän tyylinen toiminta ei sovellu. Jotkut lapset painottivat sitä, että jokaisella lapsella on oma mielipide halusta osallistua ja se pitäisi aina ottaa huomioon. Toimijuudessa tärkeää olisikin mahdollisuus valita itselleen mieluisa vaihtoehto ottamalla osaa päätöksentekoon ja näin kuulluksi tuleminen ja vaikuttaminen ovat tärkeä osa toimijuutta (Virkki 2015). Yleisesti toteutuneet tarinat koettiin mieluisiksi mutta niiden käyttötarkoitus jäi usein lapsille epäselväksi. Tärkeää digitaalisessa tarinankerronnassa olisi, kuten Hytönen ym. (2011) ilmaisivat se, että tarinat esitetään ja että se saadaan myös kotiin näytille (Hytönen ym. 2011). Tarinoiden jakaminen muiden kanssa tai vanhemmille, olisi syventänyt lapsen kokemusta tarinan merkityksellisyydestä. Tämä myös kehittäisi aktiivisen kansalaisen taitoja, kun tarinoita jaettaisiin asuinalueen tai jopa maan

rajojen ulkopuolelle (Malita & Martin 2010). Tärkeää lapsille oli korostaa oman hahmon roolia ja sitä että itse oli juuri kyseistä hahmoa esittäneet ja että hahmo puhuu lapsen omalla äänellä. Tämän kautta lapsi tuokin esiin oman hahmon omistajuuden tärkeyden ja korostaa henkilökohtaista toimijuuttaan tarinassa. Tämä liittyy lapsen kokemaan vaikutuspiiriin, joka laajenee lapsen taitojen ja iän karttuessa. Turjan (2017) mukaan henkilökohtaiseen asiaan, tässä tapauksessa oma hahmo ja ryhmän oma tarina, on helpompi vaikuttaa kuin vaikkapa koko ryhmää koskevaan asiaan. Ajallinen ulottuvuus osallisuudessa taas kattaa sen, miten kauaskantoisesti toiminta jatkuu. (Turja 2017a.) Tällainen projektiluontoinen toiminta tukee myös ajallisen ulottuvuuden näkökulmaa.

Tarinan teossa lapset kokivat oman pienryhmän panoksen tärkeänä ja oma pienryhmä haluttiinkin erottaa muusta ryhmästä erittelemällä kyseiseen tarinaan osallistuneet lapset nimillä. Tämä voidaan liittää myöskin lapsen kokemaan vaikutuspiiriin. Vaikutuspiiri kun osallisuudessa käsittää sen ketä tilanne, toiminta tai asia koskee ja joka laajenee henkilökohtaisista asioista laajempaan ympäristöön (Turja 2017a). Yleisemmin yhdessä päätettyjä tarinan elementtejä olivat taustakuvat ja tarinan juoni. Yhteisöllisyys projektin aikana vaihteli ryhmien kesken ja myös sovelluksen valinnalla oli merkitystä siihen, kuinka itsenäisesti tai ryhmässä lapset toimivat. Yhteistä näille oli se, että jokainen metodi osallisti koko ryhmän tarinan tekoon. Tätä tukee Viitasen ym. (2014) näkemys siitä, että digitaalisen tarinankerronnan yhteydessä ryhmässä ideoiden jakaminen, mielipiteiden perustelu sekä neuvottelu tukevat lapsen kommunikaatiotaitojen kehitystä (Viitanen ym. 2014). Osa menetelmistä vaati kuitenkin enemmän yhteistyötä ja vuorovaikutusta ryhmän lasten kesken. Sosiaalinen tilanne aiheutti myös jännitystä, kun tarinankerrontaan piti eläytyä ryhmässä. Digitaalisen tarinankerronnan kautta voidaan juuri esimerkiksi esitys- ja haastattelutaitoja harjoitella (Robin, 2006; Mikkola ym. 2009.) Nämä taidot kehittyvät, kun tarinaa esitetään, kerätään materiaalia tarinaan ja toimitaan ryhmässä. Projekti aiheutti ryhmässä myös ristiriitoja, joita ryhmänä ratkottiin. Haasteita, joita lapset nostivat esiin, olivat esimerkiksi ongelmien vuorojenjaosta, jota helpotti selkeä tarinan suunnit-

telu ja omat roolit. Kommunikaatiota parantaakin se, että lapsi pääsee itse rakentamaan tarinoita ja kun heillä on oma selkeä rooli ryhmässä (Robin 2006; 2016). Aina ei kuitenkaan päästy yhteisymmärrykseen ja tällaisissa tilanteissa saattoi syntyä jopa riitaa, jos joku koki, että hänen mielipidettään ei kuunneltu tai hän ei saanut vaikuttaa mielestään tarpeeksi. Ristiriitojen ratkaiseminen kehittää myös lapsen kommunikaatiotaitoja (Viitanen ym. 2014). Tilanne ratkaistiin asiasta keskustelemalla tai äänestämällä. Kommunikaatio- ja vuorovaikutustaidot kehittyvätkin lapsen päästessä ilmaisemaan oman mielipiteitään tarinaa tehdessä (Robin 2006). Lapset eivät tuoneet esiin, oliko keskustelu ja äänestys heidän itsensä ideoita, vai lähtikö tällaiset tilanteen ratkaisuehdotukset aikuisilta. Tärkeää kommunikaation kannalta Turjan (2017) mukaan on kuitenkin se, että yhteisöllä on yhteinen kieli ja keinot kommunikoida (Turja 2017a; Turja & Vuorisalo 2017). Juuri näitä edellytyksiä keskusteleminen ja yhdessä päättäminen kehittävät.

Kaiken kaikkiaan aikuisen rooli opastajana ja auttajana oli välineen käyttöön liittyen hyvin tarpeellista. Opettaja ei kuitenkaan ohjannut niinkään tarinan suunnittelua, vaan hän antoi ideoita ja näytti esimerkkiä. Tämä lapsen ottaminen tarinan suunnitteluun mukaan tukee Hytösen ym. (2011) näkemystä siitä, että aikuisen tulisi antaa digitarina -projektissa lasten omille ideoille tilaa (Hytönen ym. 2011). Opettajalla oli tärkeä tehtävä erityisesti välineen käytön opastajana ja opettajana, erityisesti iTheater:in käytön yhteydessä. Tämä liittyykin lapsen tietoisuuteen ja tukee sitä, että lapsella on tarpeeksi tietoa siitä missä puitteissa toiminta tapahtuu ja esimerkiksi mitä välineitä on käytettävissä (Turja 2017a; Turja & Vuorisalo 2017). Lapset kokivat, että aikuiselta pystyi pyytämään apua tarvittaessa. Tämä liittyy osallisuuden edellytysten toteutumiseen, sillä luottamuksen kautta lapsi kokee toiminta ympäristön turvalliseksi ja luottamalla itseensä hän pystyy ottamaan osaa. Luottamus tarkoittaaakin niin luottamusta itseensä kuin myös muihin. (Turja 2017a; Turja & Vuorisalo 2017). Lapsella oppiminen ei kuitenkaan rajoittunut vain tarinantekoprosessiin, vaan oppimista tapahtui myös vielä haastattelu tilanteessa, kun lapsi ja lastentarhanopettaja tai tutkija keskustelivat tarinan tekemisestä ja sanoittivat tarinan tapahtumia. Kupiaisen ja Sintosen (2009) tulkinta mediakasvatuksesta sisältääkin tavoitteellisen

vuorovaikutuksen, jonka osapuolina toimivat kasvattaja, kasvatettava sekä mediakulttuuri ja jonka tavoitteena medialukutaito on (Kupilainen & Sintonen 2009). Tästä syystä tuotosten yhteinen arvioiminen olisi tärkeää. Lisäksi digitaalisessa tarinankerronnassa tapahtuva toiminnan dokumentointi olisi oiva välinen arvioida toiminnan toteutumista lapsen kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) korostaakin toiminnan digitaalisen dokumentoinnin ja sisällön tuottamisen merkitystä osana toiminnan arviointia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Aikuinen koettiin tarinan teossa myös kumppanina sillä aikuinen keksi sen, että tarina tehdään mutta lapset itse saivat keksiä mistä tarina tehdään. Projekti lähteekin yleensä liikkeelle juuri ideoinnista, jossa opettaja toimii työskentely kehyksen antajana mutta antaa lasten omille ideoille tilaa (Hytönen ym. 2011). Nuorempien lasten ryhmässä opettaja saattoi toimia kertojana tai yhtenä hahmona tarinassa. Osallisuudessa valtasuhteesta puhuttaessa ylimmälle tasolle Turjan (2007) mallissa sijoittuukin yhteistoiminta, jossa lapsi ja aikuinen toimivat yhdessä ja pienen lapsen osallisuus alkaakin valmiiksi suunnitellussa toiminnassa mukanaolosta, josta edetään portaita ylöspäin (Turja 2017a). Tärkeää oli, että tarvittava tuki ja opastus oli lapsen saatavilla, jotta hän voi oman kehitystasonsa mukaan osallistua toimintaan. Lapset kokivat aikuisen myös rajojen asettajana ja tähän liittyivät pääasiassa toimintaan liittyvät säännöt ja rajoitukset, jotka usein tulivat aikuiselta. Tämä liittyy osallisuudessa tieto-osallisuuteen ja lapsella tuleekin olla tarpeeksi tietoa siitä missä puitteissa toiminta tapahtuu ja mitkä ovat toiminnan säännöt (Turja 2017a; Turja & Vuorisalo 2017). Tällaiset säännöt lapset olivat sisäistäneet hyvin ja he myös kertoivat haastattelijalle mitkä asiat eivät olleet sallittuja ja puuttuivat toistensa toimintaan, jos joku rikkoi näitä sääntöjä.

7 POHDINTA

Tässä kappaleessa esitän ensin johtopäätökset tutkimuksestani, jonka jälkeen pohdin tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi esittelen tutkimukselleni jatkotutkimusaiheita, jotka jatkotutkimuksen kannalta olennaisiksi.

7.1 Johtopäätökset

Tulosten pohjalta lasten aiemmillä kokemuksilla digitaalisten välineiden käytöstä, oli positiivinen yhteys välineen käytön koettuun helppouteen ja digitaalinen väline koettiin mielekkäänä ja motivoivana työkaluna. Lapsille tärkeää oli oman hahmon sekä ryhmän rooli tarinassa ja sen teossa, ja tämän kautta lapset korostivatkin henkilökohtaista toimijuuttaan. Osallisuuden näkökulmasta lapset saivat vaikuttaa omaan osallistumiseensa ja toimijuuteensa, mutta tutkimuksen takia vanhemmalta pyydetty lupa rajoitti tätä mahdollisuutta. Lapset myös tunnistivat tilanteet, joissa heidän oma kykenevyyden rajansa meni ja että he tarvitsivat aikuisen apua. Osallisuuden kannalta tarinankerrontaprosessissa aikuisen kumppanuus, opastus ja tuki onkin tärkeää lapsen osallisuuden mahdollistajana enemmän kuin selkeänä ulkoisena auktoriteettina tai opettajana.

Lapsille oppimisen sanoittaminen oli välillä haastavaa mutta lasten oppiminen ei rajoittunut vain tarinantekeprosessiin, vaan oppimista tapahtui myös vielä haastattelu tilanteessa, kun lapsi ja lastentarhanopettaja tai tutkija keskustelivat tarinan tekemisestä ja sanoittivat tarinan tapahtumia. Tarinoiden käyttötarkoitus jäi kuitenkin usein lapsille epäselväksi. Tärkeää olisi, ennen kuin projektia aloitetaan, miettiä lasten kanssa miksi tarina tehdään. Lisäksi lapset toivat esiin myös halukkuutta osallistua ryhmän koon tai dynamiikan valintaan. Tällaiset toimet tukisivatkin osallisuuden edellyttämää lapsen toimijuutta. Lisäksi tärkeää olisi palata jälkikäteen tekeprosessiin ja valmiisiin tuotoksiin, lapsen toiminnan näkyväksi tekemiseksi sekä reflektoimiseksi. Pohtimalla lasten kanssa yhdessä, miten ja mitä tehtiin sekä mitä opittiin eli ottamalla lapsi mukaan toi-

minnan toteutumisen arviointiin, vahvistettaisiin toiminnan mielekkyyttä ja lapsen kokemusta oppimisesta. Tärkeää olisi myös, että valmiit tarinat esitetään sillä tarinoiden jakaminen muiden kanssa, syventäisi lapsen kokemusta tarinan merkityksellisyydestä.

Tunne-elämykset liittyvät myös erottamattomasti lapsen osallisuuteen ja toiminnan merkitykselliseksi kokemiseen. Onnistumisen kokemukset loivat myönteisiä tunteita ryhmässä ja vahvistivat positiivista tunneilmapiiriä. Lasten katsoessa valmiita tarinoita, välittyi heistä ylpeydetunne. Vaikka tarinat eivät aikuisen silmään näyttäneetkään täydellisen loogisilta oli lapselle tarinan teossa tärkeää oman luovuuden käyttö ja tarinanteon leikillisuus. Tärkeää olisikin pohdita voisiko digitaalisen välineen liittää leikkiin päivittäisessä toiminnassa vahvemmin. Hyvä olisi kyseenalaistaa se, kuinka selkeästi digitaalinen väline tulisi sulkea pois lapsen leikeistä asettamalla rajoja ja sääntöjä välineen käyttöön. Sääntöjä itsessään lapset eivät niinkään kokeneet kielteisiksi, vaan ne ymmärrettiin välineen jatkokäytön kannalta tarpeellisiksi. Tämä ajattelu kumpuaa siitä, että digitaalisen välineen ei ajatella olevan lelu. Mietinnän arvoista kuitenkin on, onko asian oltava näin, vai voisiko välinettä ajatella leluna muiden joukossa.

Tutkimuksen tuloksia voidaan yleisesti soveltaa digitaalisella välineellä toteutettuun toimintaan, sillä se antaa paljon tietoa siitä, kuinka varhaiskasvatusikäinen lapsi kokee digitaalisen välineen ja mitä on hyvä ottaa huomioon tutkimusasetelmaa tai toimintaa suunniteltaessa. Tulokset osoittavat, että lapsi kokee tärkeäksi sen, että hänellä on tiedossa toiminnan tavoitteet ja että hän pääsee jakamaan valmiin tarinan yleisölle. Tulevissa tutkimuksissa digitaalisesta tarinankerronnasta onkin huomioitava lapsen tarve osallistua myös toiminnan tavoitteiden asetteluun. Näin lapsi tiedostaa miksi ja mihin tarinaa tehdään, joka osaltaan lisää lapsen motivaatiota. Tulokset osoittavat myös, että lapsi tulisi ottaa osalliseksi oppimisen reflektointiin sekä toiminnan arviointiin. Näin lapsen kokema oppiminen ei jäisi pelkästään sääntöjen sisäistämisen sekä teknologisten taitojen tasolle. Tämä osaltaan vahvistaa lapsen kokema toimijuutta ja toiminnan merkitykselliseksi kokemista. Muillekin tutkimuksille hyödyllistä tietoa antavat tulok-

sista nousevat lapselle tärkeät roolit toimia niin yksilönä kuin ryhmänä. Varhaiskasvatuskasvatusikäinen lapsi liittyykin myös esimerkiksi digitaalisella välineellä toteutetun toiminnan leikkiin ja leikillisyyden näkökulma toiminnassa on tärkeää. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi suunniteltaessa laajempaa tutkimusta lapsen ja mediakasvatuksen suhteesta. Tulokset osoittavat, että digitaalinen väline on lapselle mielekäs ja motivoiva väline toteuttaa toimintaa ja lapselle tärkeintä ei ole täydellinen lopputulos vaan oman luovuuden ilmaiseminen prosessissa. Tuloksista nousee esiin myös se, että lapsen oppiminen ei rajoitu ainoastaan toimintaan vaan sitä tapahtuu myös vuorovaikutustilanteissa aikuisen kanssa tarinaa katsottaessa. Tämä näkökulma onkin hyvä tiedostaa, jos tutkimusnäkökulmaa laajennetaan. Aikuisen onkin tärkeää opastaa ja tukea lasta toiminnan toteutuksessa, tehdä toimintaa näkyväksi ja reflektoida tätä lapsen kanssa yhdessä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä monella tavalla ja sitä tuleekin myös arvioida monesta näkökulmasta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija itse onkin pääasiallinen luotettavuuden kriteeri (Eskola & Suoranta 1998). Tutkimuksen aihe on ajankohtainen, sillä digitaalisten välineiden käyttö on lisääntynyt varhaiskasvatuksessa ja lisäksi lasten osallisuuden nostaa esiin uusi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Tällöin kerätty aineisto voidaan nähdä merkittävänä, jonka Eskola ja Suoranta (1998) nostavat myös aineiston luotettavuuden näkökulmasta esiin (Eskola & Suoranta 1998). Tutkimusongelmat olen rajannut selkeästi ja yksiselitteisesti. Tämä lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta, sillä tulokinnanvaraisuus on näin ollen pyritty minimoimaan tutkimusongelmien suhteen. Tämä on tärkeää tutkimuksen toistettavuuden kannalta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b).

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa myös se, että olen avannut tutkimusprosessin alusta loppuun. Tutkimuksen lukija pystyy seuraamaan, kuinka tutki-

mus on toteutettu. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkimuksen vaiheet ovat selkeästi esillä. Tärkeää onkin pyrkiä kertomaan mahdollisimman tarkasti mitä aineiston keräämisessä ja sen jälkeen on tapahtunut (Eskola & Suoranta 1998). Tällä tavoin tutkimuksen toistettavuus paranee ja tutkimuksen pystyisi toistamaan toinenkin tutkija käyttämällä samoja metodeja kuin itse olen käyttänyt. Tärkeää on, että lukija voi seurata tutkijan päättelyä ja tulkintasäännöt on esitetty mahdollisimman yksiselitteisesti (Eskola & Suoranta 1998).

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta. Pystyin suuntaamaan haastattelun niin, että haastattelussa keskityttiin asettamiini tutkimusongelmiin etukäteen mietittyjen kysymysten kautta. Näin siis pystyin varmistamaan sen, että haastateltavat lapset ymmärtävät kysymyksenasettelun ja he pystyivät vastaamaan. Minulla oli myös mahdollisuus toistaa kysymys tai asetella se toisin, jos näytti siltä, että lapsi ei ymmärrä mitä häneltä kysyttiin. Haastattelut on myös videoitu, jonka avulla myös muut tutkijat voivat analysoida aineistoa ja vertailla havaintoja (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b). Osaltaan luotettavuutta nostaa haastateltujen lasten määrä (N 51). Aineiston keruussa voidaankin käyttää sen riittävyyden mittana saturaatiota eli sitä kun uudet tapaukset eivät enää tuota uusia näkemyksiä asiaan (Eskola & Suoranta 1998). Koska haastattelu on tehty näinkin suurelle joukolle, tuli vastaan saturaatiopiste ja tulosten voikin näin ollen olettaa kuvaavan melko kattavasti lapsen kokemusta digitaalisesta tarinankerronnasta.

Aineiston analysoin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Analysoinnin vaiheet olen myös avannut, joten lukija voi seurata kuinka aineistosta on tiivistetysti kerätty tutkimusongelmiini liittyvät olennaiset ja merkitykselliset asiat. Sisällönanalyysin tehtävä onkin koota aineistosta aineistoa selkeyttävä ja selittävä malli. Aineiston analyysi tulee avata lukijalle, jotta hän voi seurata tutkijan tekemiä päätöksiä ja päättelyitä (Eskola & Suoranta 1998). Aineistoa analysoidessa olen tehnyt luokittelua ja nämäkin vaiheet olen avattu tulosten analysoinnin yhteydessä. Lisäksi tärkeää on nostaa aineistosta esiin lainauksia, selittämään tekemiäni tulkintoja ja näin olenkin tulokset -luvussa tehnyt. Olen myös käynyt läpi

tutkimukseni tulokset teoreettiseen viitekehykseen verraten. Tulkintojen tulisi-kin saada tukea muista samaa aihealuetta käsittelevistä tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998). Aineiston on käsitellyt myös toinen tutkija ja analysoinut sekä kerännyt aineistosta pää tutkimustulokset. Nämä tulokset olivat hyvin pitkälle saman suuntaiset kuin mitä minun saamat tulokseni. Tällainen tutkija triangu-laatio lisääkin tutkimuksen luotettavuutta tässä tapauksessa siten, että aineiston analyysin tulokset olivat hyvin yhtenevät molemmilla tutkijoilla, joka lisää luotettavuutta ja vähentää tulosten tulkinnan varaisuutta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b).

Tulokset olen pyrkinyt esittämään mahdollisimman autenttisesti. Aineis-tokatkelmat ovatkin keino havainnollistaa tutkijan käyttämiä tulkintasääntöjä (Eskola & Suoranta 1998). Tuloksissa olen nostanut ilmauksia tutkittavien sanoin ja näiden kursivoitujen autenttisten ilmausten perään on sulkuihin merkitty, kuinka usein kyseinen asia on mainittu lasten suusta. Raportoitavien tulosten tu-leekin olla esitetty mahdollisimman selkeästi, jotta tulkinnan varaa jää mahdolli-simman vähän (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimushavainto onkin luotettava sil-loin kun se kuvaa tutkittavan ilmiön juuri sellaisena kuin se on ja tällainen use-ampi analyysimenetelmä myös osaltaan parantaa luotettavuutta (Eskola & Suo-ranta 1998). Vastausten esiintyvyys määrät auttavat myös lukijaa hahmottamaan kuinka yleisestä asiasta on kyse ja näin ollen se myös nostaa tutkimuksen luotet-tavuutta.

7.3 Jatkotutkimushaasteita

Vaikka tällä hetkellä varhaiskasvatusiässä olevat lapset ovat niin sanottuja di-giajan lapsia, on tällainen kuitenkin sidoksissa siihen millaisia ja mitä välineitä lapset ovat käyttäneet ja mistä heiltä on kokemusta. Lapsi kuitenkin tarvitsee opastusta ja neuvoja välineiden käytössä ja niillä toimimisesta. Oppimisen näkö-kulmasta tulokset jäivät kuitenkin hieman vajavaisiksi. Digitaaliseen tarinanker-rontaan ja sen kautta oppimiseen liittyviä prosesseja olisikin hyödyllistä tutkia.

Näkökulmana voisi toimia tiedon arviointinäkökulma, eli miten digitaalisia tarinoita voisi hyödyntää tehokkaammin oppimisessa ja erityisesti uuden tiedon oppimisen arvioinnissa.

Lapset kokivat osallisuutta digitaalisessa tarinankerronnassa, mutta hyödyllistä olisi tutkia miten vuorovaikutustilanteet näyttäytyivät tarinankerronnan tilanteissa. Tämä tutkimus tutkii ainoastaan lapsen sanoittamaa omaa kokemusta vuorovaikutuksesta, mutta esimerkiksi tutkimus, joka syventäisi sitä, miten lasten vuorovaikutus on toteutunut käytännössä ja miten heidän ryhmä dynamiikkansa toimii, voisi olla hyödyllinen. Tämä toisi tietoa siitä, miten esimerkiksi riskitilanteita selvitettiin tai miten lasten väliset ryhmäroolit jakautuvat.

Tutkimuksessa lasten ideat tarinan juoneen sekä toteutukseen pystyttiin siirtämään toteutukseen, mutta tutkimuksessa kävi ilmi myös, että tässä projektissa lapsille tarinan tarkoitus jäi epäselväksi. Mielenkiintoista olisi tutkia miten tämä muuttuisi, jos heidän kanssaan yhdessä asetettaisiin tavoitteet sekä reflektoitaisiin toimintaa. Osaisivatko lapset tällöin tuoda selkeämmin esiin vaikkapa oppimiseen liittyviä näkökulmia ja nostaisiko tämä edelleen lapsen motivaatiota tarinan tekoon sekä kokemusta osallisuudesta.

LÄHTEET

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J. Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. Defining twenty-first century skills. Teoksessa Griffin, P. McGaw, B. & Care, E. (toim.) *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer, 17–66.
- Book Creator -sovelluksen käyttökuvaus. Red Jumper. <https://bookcreator.com/>. Luettu 28.10.2018.
- Buckingham, D. 2007. Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2 (1), 43–55.
- Burn, A. & Durran, J. 2007. *Media Literacy in Schools. Practice, Production and Progression*. Lontoo: SAGE.
- Dogan, B. 2011. Educational Uses of Digital Storytelling: Results of DISTCO 2010, an Online Digital Storytelling Contest. Teoksessa Koehler, M. & Mishra, P. (toim.) *In Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference: Nashville, Tennessee, March 7–11*. AACE: Chesapeake, VA, 1104–1111.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 17.2.2018.
- Eskola, J & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Frazel, M. 2010. *Digital Storytelling Guide for Educators*. International Society for Technology in Education
- Harju, V. & Viitanen, K. 2014. Vaikeaa vai ei? Digitarinoiden käyttö opetuksessa. Teoksessa Niemi, H. & Multisilta, J. (toim.) *Rajaton luokkahuone*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hillman, T. & Säljö, R. 2016. Learning, knowing and opportunities for participation: Technologies and communicative practises. *Learning, Media and Technology* 41 (2), 306–309.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria & käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

- Hobbs, R. 2011. The state of media literacy: A response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 55 (3), 419–430.
- Hytönen, M., Jokinen, P., Pikänen, M. & Korkeamäki, R-L. 2011. Pedagogisia toimintamalleja uusien luku- ja kirjoitustaitojen oppimiseen. Teoksessa Mikkola, M., Jokinen, P. & Hytönen, M (toim.) *Tulevaisuuden koulua kehittämässä – Uusi teknologia haastaa ja inspiroi*. Oulun yliopisto, 19-60.
- iMotion -sovelluksen käyttökuvaus. AppStore: Apple. <https://itunes.apple.com/fi/app/imotion/id421365625?mt=8>. Luettu 28.10.2018.
- iMovie -sovelluksen käyttökuvaus. AppStore: Apple. <https://itunes.apple.com/fi/app/imovie/id408981434?mt=12>. Luettu 28.10.2018.
- i-Theatre -välineen käyttökuvaus. Endutech. <https://www.i-theatre.org/en>. Luettu 28.10.2018.
- Kananen, A. 2014. Superdemokratia – vakavaa asiaa ironialla höystettynä. *Tiedonjyvä* 49 (4), 19.
- Kellner, D. & Share, J. 2007. Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. Teoksessa Macedo, D. & Steinberg, S. (toim.) *Media literacy: A reader*. New York: Peter Lang Publishing, 3–23.
- Kotilainen, S. 1999. Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa Kotilainen, S., Hankala, M & Kivikuru U-M. (toim.) *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita, 31–42.
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa Kaartinen, T. (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 13–24.
- Kupiainen, R., Leinonen, H., Mäkinen, M. & Wiseman, A. 2016. A Digital book project with primary education teachers in Finland. Teoksessa Knobel, M. & Kalman, J. (toim.) *New Literacies and Teacher Learning: Professional Development and the Digital Turn*. New York: Peter Lang Publishing.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Gaudeamus.
- Luomanen, J & Nikander, P. 2017. Haavoittuvat haastateltavat? Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Malita, L. & Martin, C. 2010. Digital storytelling as web passport to success in 21th century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2 (2), 3060–3064.
- Martens, H. 2010. Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future directions. *Journal of Media Literacy Education* 2 (1), 1–22.

- Matthies, A-L. 2017. Osallistumisen lupaus ja petos hyvinvointipalveluissa. *Sosiologia* 54 (2), 150–166.
- Mertala, P. & Salomaa, S. 2016. Kasvatuskeskeinen näkökulma varhaisvuosien mediakasvatukseen. Teoksessa Pekkala, L., Salomaa, S. & Spisák, S. (toim.), *Monimuotoinen mediakasvatus*. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2016.
- Mustola, M. & Koivula, M. 2017. Monilukutaito. Teoksessa Koivula, M., Siippanen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.), *Valloitava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino. Tampere.
- Mustola, M. & Rissanen, M-J. 2017. Mediaympäristö. Teoksessa Koivula, M., Siippanen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.), *Valloitava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino. Tampere.
- Ohler, J. 2006. The world of digital storytelling: Through creating electronic personal narratives, students become active creators, rather than passive consumers, of multimedia. *Educational leadership*, December 2005/January 2006 63 (4) *Learning in the Digital Age*, 44–47.
- Palmgren-Neuvonen, L., Mikkola, H. & Kumpulainen, K. 2011. FutureStory – Digitarinat yhteistoiminnallista oppimisen edistäjänä. Teoksessa Mikkola, H., Jokinen, P & Hytönen, M. 2011. *Tulevaisuuden koulua kehittämässä: uusi teknologia haastaa ja inspiroi*. Oulu: Uniprint Oy, 73–92.
- Palsa, L. 2016. Käsitteellisestä hajanaisuudesta medialukutaitojen moninaisuuteen. Teoksessa Pekkala, L., Salomaa, S. & Spisák, S. (toim.) *Monimuotoinen mediakasvatus*. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2016.
- Palsa, L. & Ruokamo, H. 2015. Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *Seminar.net – International journal of media, technology and lifelong learning* 11 (2), 101–119.
- Potter, W. J. 2010. The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 54 (4), 675–696.
- Puppet Pals -sovelluksen käyttökuvaus. AppStore: Apple. <https://itunes.apple.com/us/app/puppet-pals-hd/id342076546?mt=8>. Luettu 28.10.2018.
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.

- Robin, B. 2006. The educational uses of digital storytelling. University of Houston. <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf>. Luettu 20.3.2018.
- Robin, B. 2008. Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory in practice*. (47), 220–228.
- Robin, B. 2016. The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. University of Houston: Digital education review, December 2016.
- Ruokamo, H., Kotilainen, S. & Kupiainen R. 2016. Mediakasvatusta nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa Pekkala, L., Salomaa, S. & Spisák, S. (toim.) Monimuotoinen mediakasvatus. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisu 1/2016.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastattelun litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, T. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006a. Tapaustutkimus, kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_5.html. Luettu 13.3.2019.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006b. Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3_2.html Luettu 20.05.2019.
- Seppänen, J. & Väliaverronen, E. 2014. Mediayhteiskunta. 3. tark. p. Tampere: Vastapaino.
- STORIES, Fostering Early Childhood Media Literacy Competencies. 2015-2018. Hankkeen kuvaus, Peda.net. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos <https://peda.net/hankkeet/stories>. Luettu 15.4.2018.
- Teurlings, J. 2010. Media literacy and the challenges of contemporary media culture: On savvy viewers and critical apathy. *European Journal of Cultural Studies*. 13 (3), 359-373.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–196.
- Turja L. 2010. Lapset osallisina -kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa Turja, L. & E. Fonsén (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Tampere: Suomen varhaiskasvatus, 30–47.
- Turja, L. 2017a. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Turja, L. 2017b. Teknologiakasvatus varhaisvuosina. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Turja, L & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessä. Teoksessa Koivula, M., Siippanen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino.
- Tyner, K. 1998. Literacy in a digital world. Teaching and learning in the age of information. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Törönen, J. 2017. Virikehaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Unicef. Lapsen oikeudet. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/>. Luettu 24.11.2018.
- Varhaiskasvatustilasto 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. Luettu 24.11.2018.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf. Luettu 17.2.2018.
- Varis, T. 2010. Understanding media literacy. Teoksessa Carlsson, U. (toim.) Children and Youth in the Digital Media Culture from a Nordic Horizon. Göteborg: The International Clearinghouse on Children Youth and Media, 75–85.

- Viitanen, K., Harju, V., Niemi, H. & Multisilta, J. 2014. Digitaalisen tarinankerron monet mahdollisuudet. Teoksessa Niemi, H. & Multisilta, J. (toim.), Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilmilä, F. 2015. Media + lapsi + kasvatus: mediakasvatuksen tutkimuksellinen kehittäminen. Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto 2015.
- Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Publications the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities and Theology. (66) University of Eastern Finland, Helsinki.
- Webb, M., Cox, M., Davis, N., & Voogt, J. 2011. Twenty first century pedagogy for technology enhanced learning. Teoksessa M. Koehler, & P. Mishra (toim.) Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education. International Conference: Chesapeake, VA: AACE, 3390–3397.
- Wild, M. 2000. Information communication technologies and literacy learning in literacy learning in the early years. Philadelphia, Penn: Open University Press.
- Vähähyyppä, K. 2011. Tieto- ja viestintäteknikka koulussa nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa Kankaanranta, M. (toim.) Opetusteknologia koulun arjessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 17–20.

LIITTEET

Liite 1 Vanhemmille lähetetty saatekirje

Hei,

Lapsenne on osallistunut päiväkodissaan Stories- hankkeeseen, joka on Erasmus+ -hanke. Hankkeessa kehitetään periaatteita ja käytännön ohjenuoria digitaalisen tarinankerronnan toteuttamiseen päiväkodissa.

Olen Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatustieteen maisteriopiskelija ja teen pro gradu tutkielmani liittyen Stories - hankkeeseen. Tarkoitukseni on selvittää millaisena lapset kokevat digitaalisten laitteiden käytön, kuinka digitaalisten tarinan kerronnan muodot ja ohjelmat kehittävät heidän vuorovaikutustaitojaan sekä tarinankerronnan taitojaan. Tutkielmani valmistuu vuoden 2018 aikana, kesällä/alku syksystä.

Stories- hankkeeseen ja pro gradu- tutkielmaani liittyen, teen lapsille pienryhmä haastatteluja päiväkodissa, tammi-helmikuussa 2018. Kyselen heidän kokemuksistaan liittyen digitaalisten laitteiden ja ohjelmien käyttöön, tarinoiden teossa. Haastattelen ainoastaan niitä lapsia jotka itse haluavat osallistua haastatteluun. Haastattelut videoidaan, mutta näiden haastattelujen käsittelyyn ja analysointiin ei osallistu kuin hankkeeseen liittyviä henkilöitä. Näiden haastatteluaineistojen sekä video havainnointi aineiston perusteella teen tutkielmani. Yksittäiset lapset eivät ole tunnistettavissa lopullisesta tutkielmasta. Toimitan valmiin pro gradu -tutkielman päiväkodille ja tätä kautta myös te, hyvät vanhemmat, voitte halutessanne tutustua tutkimuksen tuloksiin ja loppu päätelmiin.

Jos haluatte tiedustella jotain haastatteluihin tai hankkeeseen liittyen, voitte ottaa minuun yhteyttä sähköpostilla.

Ystävällisin terveisin: Susanna Isotalo

Varhaiskasvatustieteen maisteriopiskelija

Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen ja psykologian laitos

susanna.m.isotalo@student.jyu.fi

Liite 2 Haastattelukysymykset haastatteluteemoittain

Digitaalinen laite tarinan kerronnan välineenä:

- Oliko laitteen käyttö tuttua teille jo ennestään?
- Miltä tarinan tekeminen on tuntunut laitteella (hauskaa/vaikeaa/helppoa ym..) Mistä syystä oli helppoa/vaikeaa/hauskaa ym..?
- Haluatteko käyttää laitetta myös jatkossa tarinoiden tekemiseen?

Tarinankerronnan näkökulmasta: (henkilökohtainen kokemus)

- Miltä tarinan tekeminen on tuntunut (hauskaa/vaikeaa/helppoa ym..) Mistä syystä oli helppoa/vaikeaa/hauskaa ym..? TAI Mitä pidit tarinan teosta?
- Onko jotain mitä olisitte halunneet tehdä toisin? Miksi?
- Onko jotain mitä olisit halunnut tehdä enemmän /jotain mitä et olisi halunnut tehdä?

Oppiminen digitaalisen tarinan kerronnan kautta:

- Mitä olet oppinut tehdessäsi tarinaa laitteella?
- Mitä muut lapset voisivat oppia tekemällä digitaalisia tarinoita?
- Mitä haluaisitte opettaa muille lapsille/aikuisille, jotka eivät ole laitetta käyttäneet, tarinan teosta?

Lastenvälinen vuorovaikutus:

- Saitteko itse päättää mistä teitte tarinan?
- Mistä tarina sai ideansa? / Kuka keksi tarinan idean?
- Oletteko yhdessä tehneet/ottaneet tarinassa käytetyt elementit (hahmot/kuvat/taustat ym)? TAI Kuka/ketkä on/ovat tehnyt/tehneet tarinassa käytetyt elementit?
- Ovatko kaikki päässeet tekemään tarinaan omia hahmoja/ympäristöjä?
- Oliko kaikilla oma rooli tarinaa tehdessä?

Liite 3 Pelkistettyjen ilmausten ryhmittely alaluokiksi ja yläluokiksi alaongelmit- tain

TAULUKKO 3: Pelkistettyjen ilmausten ryhmittely tutkimusongelmittain

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat ensimmäiseen tutkimusongelmaan	Yläluokat ensimmäiseen tutkimusongelmaan	Pääluokka ensimmäiseen tutkimusongelmaan
Digitaalisen välineen käyttö pelaamiseen Lapsella oma digitaalinen väline Jonkin digitaalisen välineen aiempi käyttö kotona Jonkin digitaalisen välineen aiempi käyttö päiväkodissa Kyseisen välineen aiempi käyttö Ei aiempaa kokemusta välineestä	Digitaalisten välineiden aiemmat käyttökokemukset	Digitaalinen väline tarinankerronnassa	Lapsen kokemus välineestä ja oppimisesta tarinankerronnassa
Välineellä tarinanteko uutta Hahmon leikkaaminen välineellä haastavaa Hahmon koon säätely välineellä haastavaa Hahmon välineeseen siirtämisen opettelu Hahmon liikuttelu välineellä helppoa Hahmon liikuttelu välineellä haastavaa Käytettävän ohjelman käytön tietämys Tarina videona Kuvien otto tarinaa varten Ääniefektit Kuvat videoksi Äänitys puhumalla välineeseen Monen hahmon liikuttamisen haasteet Taustojen vaihto välineellä Taustojen siirtäminen laitteelle Kirjojen kuvat taustoina Taustan kuvaaminen luonnossa	Välineellä tarinan tekoon liittyvät taidot		
Välineen käytön opetus haastattelijalle Kiinnostus digitaalisia välineitä kohtaan Tarinan teon opetus muille Ohjelmien/välineiden erot iTheater laitteen yksipuolisuus	Lapsen mielenkiinto digitaalisia välineitä kohtaan	Tunne kokemus	
Tarinan teon vaikeus Tarinan teko kivaa Taustan teko haastavaa Taustan lavastus Hahmon tekeminen haastavaa Hahmon tekeminen hauskaa Hahmon tekeminen helppoa Vuodenaika inspiroi Rekvisiitta päiväkodin esineistä taustalle Tarinan teko helppoa Tarinan teko hassua Tarinan teko tuntui hyvältä Tarinan teko jännää Inspiroituminen kuvista	Tarinan suunnitteluun ja valmisteluun liittyvät kokemukset		
Äänen voimakkuuden säätö Välineen käytön opettelu Välineellä hahmon leikkaaminen/roskiksen käyttö Välineellä kuvaaminen/videokuvaaminen Välineen käyttö haastavaa aluksi Muistitikkujen käyttö Välineen käynnistyminen/sammutus Digitaalinen väline tarvitaan Tabletilta tiedoston etsiminen haastavaa Ei turhaa rämpäämistä iTheatre laitteelta tiedoston etsiminen haastavaa	Digitaaliseen välineeseen liittyvä oppiminen	Lapsen kokema oppiminen	
Tarinan teosta ei ole opittu mitään Ei aiempaa kokemusta tarinan teosta Tarinan teosta aiempaa kokemusta Opittu miten tarinoita tehdään Pitää tietää miten kuvataan Ei tarvitse osata lukea Ei turhia tarinoita Lukemisen oppiminen Paikallaan pysyminen suunnitellessa Tarinan teko inspiroi mielikuvitusta Tarinaa tehdessä oltava rauhasa Aikuista kuunneltava Tarinan tekoon tarvitaan mielikuvituksen Pitää olla hiljaa Askartelun oppiminen	Oppiminen tarinankerronta prosessissa		

TAULUKKO 3: Pelkistettyjen ilmausten ryhmittely tutkimusongelmittain

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat toiseen tutkimusongelmaan	Yläluokat toiseen tutkimusongelmaan	Pääluokka toiseen tutkimusongelmaan
Korvaavana toimijana ryhmässä Lapsi itse valitsi osallistuu Vanhemmilta lupalappu Jättäytyminen pois kesken prosessin Tarinan voi tehdä yksin Kaverin kanssa tekeminen Pienempi ryhmä parempi	Toimintaan osallistumiseen vaikuttaminen	Osallisuus toiminnassa ja arvioinnissa lapsen kokemana	Pääluokka toiseen tutkimusongelmaan Lapsi aktiivisena toimijana sekä arvioijana ryhmässä
Hahmon valinta itse Hahmot tuotu kotoa (pehmolelut) Hahmot värityskuvista Hahmon piirtäminen itse Hahmot kirjoista Toimiminen itse tarinan hahmona (kuva) Tarina keksittiin itse/yhdessä Roolivaatteiden hankinta Hahmon askartelu itse Hahmot valikoitiin päiväkodin esineistä Hahmon suunnitteleminen ja tekeminen itse Mielikuvituksen käyttö tarinan teossa Suunnittelu tärkeää Suunniteltu tarina Tarina tehty spontaanisti Taustan teko itse Rekvisiilten askartelu/valmistus itse Taustan valinta itse Tarinan kulun vaihtoehdot Tarinan tunnetila päättäminen Valmiiden hahmojen "modifiointi"	Suunnitteluun ja valmisteluun osallistuminen		
Ei sopiva pienille lapsille Useamman tarinan teko Muille tarinan teon opettaminen Muille laitteen käytön opettaminen Muut lapset pitäisivät myös tarinan teosta Muut lapset ei pitäisi myöskään ompelusta Ei osaa sanoa tykkäisikö muut lapset Tytyt tykkäisi tarinan teosta Pojat ei tykkäisi Muut lapset ei tykkäisi tarinan teosta	Toimintaan osallistumisen arviointi		
Tarinan pituus (pitkä) Oma tarina koettiin hauskana Oman tarinan esitettiin innoissaan Pelko että oma hahmo poistuu kesken tarinan "Ääniefektien" hauskuus Jännitys lopputuloksesta Oman tarinan "kritisointi" Muiden tarinat kiinnostavia Tarina sellainen kuin haluttiin Epätietoisuus tarinan käyttötarkoituksesta Tarinan tallentaminen ja kotiin vienti Tarinan määliä Jännitys julkisesta esityksestä	Tarinankerronta prosessin ja toteutuneen tarinan arviointi		
Tarinan kuvaaminen oman hahmon kannalta Oman hahmon rooli tarinassa Oman roolin korostus Hahmon ääni lapsen oma Hahmon tekijän nimeäminen Oman hahmon esittäminen Tarinan tapahtumien kuvaus Tarinan teon kuvaus hahmoje kautta Oman roolin kuvaus tarinassa Hahmojen liikkuttaminen Hahmon teon kuvaus Hahmon (itse) tekemisen korostus	Lapsen toimijuus tarinassa		
Jokainen valitsi vähintään yhden taustan Hahmojen päättäminen itse Oman hahmon korostus/nimeäminen Jokaisella oma hahmo/itse liikutti Tausta tehtiin yhdessä Roolivaatteet leikissä mukana Hahmojen valinta yhdessä Kuvauspaikka mietittiin yhdessä	Suunnittelu ryhmässä	Vuorovaikutus lapsen kokemana digitaalisessa tarinankerronnassa	
Jokaisella oma kohtaus Tarina ideoitiin vuorotellen/yhdessä Suunnittelu yhdessä Lapselta/lapsilta idea tarinaan Eläytyminen tarinaan Vuorosanojen päättäminen Vuorojen jako Tarinan esitys tärkeää Pienryhmän korostus tarinan teossa Pelottavaa kun muut seuravasivat vierestä	Tarinan teko ryhmässä		
Tarinan teko vaikeaa ryhmässä (riidat) Oman vuoron odotus Kuka aloittaa Vuorotellen liikkuttaminen Kaikilla oma mielipide Muille työrauhan antaminen Asioista äänestämisen/keskustelu Ei toisten päälle puhumista	Vuorovaikutuksen haasteet ryhmässä		
Aikuinen opettajana Aikuinen auttaa LTO laitteen käytön opastajana Kättä ei saa laittaa kuvaan Virheellisten kohtausten poisto LTO esimerkkinä	Aikuinen väliseen käytön opastajana	Aikuinen opastajana, kumppanina sekä auktoriteettina	
LTO:rooli itse tarinassa LTO valitsi äänen LTO hahmon inspiroijana LTO tarinan teon keksijänä Tarinan idea aikuisilta Tarinan yhdessä LTO:n kanssa	Aikuinen kumppanina tarinan teossa		
Laitteen turha räjäyttämisen Laitteen käytön rajoitteet ja kiellot Laitteen nappien painaminen Paikallaan pysyminen suunnitellessa Ei turhia tarinoita Aikuista kuunneltava	Aikuinen auktoriteettina		

Liite 4 Alaluokat, yläluokat, pääluokat ja yhdistävä luokka

TAULUKKO 4: Alaluokat, yläluokat, pääluokat ja yhdistävä luokka

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat	Yhdistäväluokka
Digitaalisten välineiden aiemmat käyttökokemukset	Digitaalinen väline tarinankerronnassa	Lapsen kokemus välineestä ja oppimisesta tarinankerronnassa	Digitaalinen tarinankerronta lapsen kokoamana, osallisuuden moninaisuuden kautta tarkasteltuna
Välineellä tarinan tekoon liittyvät taidot			
Lapsen mielenkiinto digitaalisia välineitä kohtaan	Tunne kokemus		
Tarinan suunnitteluun ja valmisteluun liittyvät kokemukset			
Digitaaliseen välineeseen liittyvä oppiminen	Lapsen kokema oppiminen		
Oppiminen tarinankerronta prosessissa			
Toimintaan osallistumiseen vaikuttaminen	Osallisuus toiminnassa ja arvioinnissa lapsen kokemana	Lapsi aktiivisena toimijana sekä arvioijana ryhmässä	
Suunnitteluun ja valmisteluun osallistuminen			
Toimintaan osallistumisen arviointi			
Tarinankerronta prosessin ja toteutuneen tarinan arviointi			
Lapsen toimijuus tarinassa			
Suunnittelu ryhmässä	Vuorovaikutus lapsen kokemana digitaalisessa tarinankerronnassa		
Tarinan teko ryhmässä			
Vuorovaikutuksen haasteet ryhmässä			
Aikuinen välineen käytön opastajana	Aikuinen opastajana, kumppanina sekä auktoriteettina		
Aikuinen kumppanina tarinan teossa			
Aikuinen auktoriteettina			