UNIVERSITY OF HELSINKI

https://helda.helsinki.fi

# Elokuva ja monilukutaidon pedagogiikka varhaiskasvatuksessa : Muumien Taikatalven (2017) merkitysten muotoilu

**Valkonen, Satu**

**Hupaniittu, Outi; Kovanen, Marjo; Mulari, Heta**

**2024**

http://hdl.handle.net/10138/588782

Valkonen, S 2024, Elokuva ja monilukutaidon pedagogiikka varhaiskasvatuksessa : Muumien Taikatalven (2017) merkitysten muotoilu. julkaisussa O Hupaniittu, M Kovanen & H Mulari (toim), Suomalainen lastenelokuva. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Toimituksia, Nro 1498, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Sivut 117-143. https://doi.org/10.21435/skst.1498

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository. https://helda.helsinki.fi
This is an electronic reprint of the original article.
This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.
Please cite the original version.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

# Elokuva ja monilukutaidon pedagogiikka varhaiskasvatuksessa

## *Muumien taikatalven* (2017) merkitysten muotoilu

*Satu Valkonen*
https://orcid.org/0000-0001-9577-7266

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lapsen kehitystä ja oppimista, lisätä lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä vahvistaa lasten osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. Tarkastelen tässä luvussa, miten lastenelokuvaa voisi hyödyntää tässä tehtävässä. Viitekehyksenäni toimii monilukutaidon pedagogiikka,[1] jossa *Muumien taikatalvi* -elokuvaa (2017) sovelletaan merkitysten luomisen ja muotoilun prosessissa sekä uuden tuottamisessa lasten kanssa. Monilukutaidon pedagogiikassa merkitysten muotoilusta käytetään termiä suunnittelu (*design*).[2] Elokuva tarjoaa päiväkotiin tekstuaalisten merkitysten moninaisen maailman. Kuvaan, miten sitä voidaan lähestyä monilukutaidon pedagogiikan avulla.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittävät, millaista opetusta päiväkodissa tulee toteuttaa. Tämä koskee myös monilukutaidon opettamista. Monilukutaidolla viitataan perusteasiakirjassa erilaisten viestien tulkinnan ja tuottamisen taitoihin ja siihen katsotaan sisälty-

1 New London Group 1996.
2 Cope & Kalantzis 2009, 10–15.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

vän erilaisia lukutaitoja kuten medialukutaito ja kuvanlukutaito.[3] Tutkimuskirjallisuudessa monilukutaidolla tarkoitetaan perusteasiakirjan osaamisperustaisesta määritelmästä poiketen pedagogista lähestymistapaa, missä merkityksessä käytän käsitettä tässä luvussa.[4] Määrittelen monilukutaidon New London Groupin (1996) mukaisesti kahden moneuden avulla: ensimmäinen liittyy laajentuneeseen tekstikäsitykseen, multimodaalisuuteen, ja toinen oppijoiden erilaisiin lähtökohtiin, sosiaaliseen diversiteettiin.[5]

Näin ollen käsitän monilukutaidon ensinnäkin laajentuneena ja moninaistuvana lukutaitojen alueena, jossa tekstien moninaisilla muodoilla ja eri viestimillä on keskeinen asema. Monilukutaidossa on kyse inhimillisestä ja sosiaalisesta toiminnasta, jossa maailmaa tarkastellaan uusista näkökulmista ja jossa opittua sovelletaan uusissa yhteyksissä yhdessä uutta luoden.[6] Monilukutaidon pedagogiikassa siis sovelletaan erilaisia tekstityyppejä ja -tyylejä ja opetellaan hankkimaan, yhdistämään, muokkaamaan, tulkitsemaan ja tuottamaan tietoa eri muodoissa, ympäristöissä ja tilanteissa.[7] Toiseksi, kun monilukutaitoa lähestytään pedagogiikkana, on tärkeää, että opetuksessa vastataan sosiokulttuurisen moninaisuuden asettamiin vaatimuksiin.[8] Sosiokulttuurisen moninaisuuden tunnustamisella viittaan oppijoiden sosiaaliseen diversiteettiin eli heidän moninaisten taustojensa, kiinnostustensa, osaamisensa ja tarpeidensa yhdistelmään, jotka huomioiden rakennetaan sellaisia oppimisympäristöjä, joissa kaikkien oppijoiden toimijuutta voidaan vahvistaa ja näin kehittää heidän mahdollisuuksiaan toimia muuttuvassa ja moninaisessa yhteiskunnassa.[9]

Monilukutaidon pedagogiikka pyrkii erityisesti persoonan kasvuun, identiteetin vahvistamiseen sekä toiset huomioon ottavaan käyttäytymiseen ja kykyyn toimia yhteistyössä erilaisten ihmisten kanssa.[10] Moni-

3 OPH 2022, 28.
4 New London Group 1996; ks. myös Kulju ym. 2011; Kupiainen ym. 2015; Palsa & Ruokamo 2016.
5 New London Group 1996; Cope & Kalantzis 2009; Kalantzis & Cope 2012.
6 New London Group 1996; Kalantzis & Cope 2012.
7 Kupiainen ym. 2015; Luukka 2013.
8 Boyd & Brock 2015; Palsa & Ruokamo 2016.
9 Kupiainen 2016; Kalantzis & Cope 2005.
10 Kupiainen 2016, 25.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

lukutaidon yhteydessä kehitetään kasvatuksen ja koulutuksen yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisempaa maailmaa.[11] Tämä on ymmärrettävissä yhtenäiseksi varhaiskasvatuksen sivistystehtävän kanssa, jossa lapsen identiteetin muotoutumista ohjataan tietoisesti siten, että lapset oppivat havaitsemaan oman toimintansa vaikutuksia toisiin ihmisiin ja ympäristöön ja jossa lapsen kehitystä tuetaan niin, että he oppivat toimimaan toisten hyväksi. Lapsia myös ohjataan muodostamaan omia mielipiteitä ja arvioimaan kriittisesti vallitsevia ajattelu- ja toimintatapoja sekä toimimaan eettisesti kestävällä tavalla.[12]

Tässä luvussa kuvaan, miten lastenelokuva voidaan ottaa monilukutaidon oppimisen keskiöön varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Siitä huolimatta, että perusteasiakirja velvoittaa moni- ja medilukutaidon edistämiseen, lasten kiinnostusta mediaan ei ole perinteisesti totuttu käsittelemään päiväkodissa pedagogisesti tai nivomaan niitä tavoitteellisesti osaksi toteutettavaa pedagogiikkaa.[13] Etenkin elokuva nähdään suomalaisessa koulutuksessa vahvasti viihteellisenä: elokuvia käytetään ajankäytön hallinnassa tai palkkiona.[14] Ajankohtaista ja kattavaa tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö soveltaa elokuvan kasvatuksellisia mahdollisuuksia tukea lapsen oppimista, kehitystä ja hyvinvoinnin toteutumista ei ole saatavilla. Kansainvälinen tutkimus viittaa kuitenkin siihen, ettei elokuvakasvatus ole kyennyt saamaan vahvaa sijaa koulutuksessa.[15] On myös huomattava, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa elokuvaa ei käsitteenä mainita lainkaan, vaikka monilukutaidon yhteydessä viitataan audiovisuaalisiin teksteihin, media- ja kuvanlukutaitoon sekä lapsille soveltuviin kulttuuripalveluihin, joita esimerkiksi elokuvateatterit ovat.[16]

Lisäksi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen selvityksen mukaan ymmärrys monilukutaidon tavoitteista ja sisällöistä on varhaiskasvatuksessa hataraa: henkilöstö ei tiedä, millaista pedagogiikkaa heidän

11 Kupiainen 2021.
12 OPH 2022, 22–23.
13 OKM 2013; Mulari 2016; ks. myös Marsh 2007.
14 Herkman 2007; Kovanen 2013; Kupiainen 2021.
15 Anderson & Jefferson 2020.
16 OPH 2022, 28.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

tulisi monilukutaidon osalta toteuttaa.[17] Hämmennystä aiheuttaa myös se, että perusteasiakirjassa monilukutaito käsitetään yksilöllisenä tiedon ja taidon alueena, kun taas tutkimuskirjallisuudessa monilukutaitoa lähestytään pedagogiikkana.[18] Vain käsitteellistämällä monilukutaito pedagogiikkana se voidaan yhdistää varhaiskasvatuksen julkilausuttuihin arvoihin, tavoitteisiin ja pedagogiikkaan typistämättä sitä moninaisten tekstien tulkinnaksi ja tuottamiseksi tai yksilölliseksi osaamiseksi.[19] Pidän tarpeellisena tuoda esiin monilukutaidon yhteyksiä varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteisiin lisätäkseni ymmärrystä siitä, millaista pedagogiikkaa monilukutaidon edistäminen varhaiskasvatuksen henkilöstöltä edellyttää. Lisäksi tavoitteenani on vahvistaa lasten populaarin mediakulttuurin, erityisesti lastenelokuvan, asemaa varhaiskasvatuksen suunnitelmallisessa ja tavoitteellisessa toiminnassa.

Lähestyn monilukutaidon pedagogiikkaa käytännönläheisesti esittelemällä, miten *Muumien taikatalvi* -elokuvan merkitysten muotoilulla voidaan edistää monilukutaitoa. Käsittelen ensin elokuvan merkitystä lapsen persoonallisessa kasvussa, identiteetin kehittymisessä sekä eettisessä toiminnassa, jonka jälkeen tarkastelen monilukutaidon pedagogiikan toteuttamista merkitysten muotoilun näkökulmasta. Sen jälkeen esittelen luvun perustana olevan tutkimusasetelman ja havainnollistan lyhyiden kuvausten avulla elokuvan mahdollisuuksia tavoitella sellaisia sosiaalisia tiloja, tietämystä ja taitamista, joilla oppijoiden osallisuutta ja toimijuutta voidaan tukea.[20]

## Elokuvakasvatus avartuu monilukutaidon vahvistamiseen

Muiden taide- ja kulttuurimuotojen tapaan elokuva herkistää aisteja maailman kokemiselle ja tarjoaa mahdollisuuksia eläytyä monenlaisiin tilanteisiin ja myötäelää muiden tunteita. Elokuvien kautta lapset voivat osallistua kuvitteelliseen tarinaan ja peilata käsityksiään itsestä, toi-

17 Karvi 2019.
18 Mertala 2018; Palsa & Mertala 2018; 2019; Kupiainen 2016.
19 Mertala 2018, 109.
20 Ks. myös Kupiainen 2016; 2021.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

sista ihmisistä ja ympäristöstä ja näin jäsentää käsitystään itsestään ja maailmasta. Elokuvat välittävät samaistumisen mahdollisuuksia, jotka kuvastavat mahdollisia tapoja toimia sekä käsitteellistää ja arvottaa todellisuutta. Elokuvat voivat tukea lapsen kasvua ihmisyyteen eritoten silloin, kun niiden avulla pyritään tavoitteellisesti tekemään omaa elämää ymmärrettäväksi ja lujittamaan käsitystä itsestä. Väitöstutkimuksessani havaitsin, että varhaiskasvatusikäiset lapset arvioivat heille suunnattujen audiovisuaalisten sisältöjen moraaliutta hyvinkin analyyttisesti ja heidän tapansa tehdä tarinaa ymmärrettäväksi ilmensi vahvasti heidän käsitystään oikeudenmukaisuudesta ja ihmisten hyvyydestä.[21] Elokuvien avulla varhaiskasvatuksen henkilöstö voi keskustella lasten kanssa arvoista ja ihanteista sekä tukea sivistystä, joka ilmenee tavassa suhtautua itseen, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia oikein. Ihmisyyteen kasvu on yksi varhaiskasvatuksen arvoperustan keskeinen periaate.[22]

Monilukutaidon pedagogiikan voidaan katsoa sisältävän samansisältöisiä tavoitteita. Monilukutaidon pedagogiikassa opetellaan muotoilemaan vaihtoehtoisia tulevaisuuksia, mikä antaa oppijoille eväitä rakentaa oikeudenmukaista yhteiskuntaa. Tätä tavoitellaan tarjoamalla kaikille oppijoille yhdenvertaiset mahdollisuudet päästä käsiksi teksteihin, joiden avulla he voivat ilmaista itseään ja vaikuttaa yhteiskunnallisesti.[23] Monilukutaitoisuus on moninaisen lukutaidon vahvistamista ja elokuvan audiovisuaalista tekstimuotoa voidaan hyödyntää tässä monin tavoin. Lapset voivat esimerkiksi tutkia tarinan rakennetta ja juonta, äänimaailmaa, lavastusta ja kuvakulmia. He voivat myös tuottaa itse sisältöjä, jotka voivat olla muun muassa kirjoitetussa, puhutussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa. Näin elokuvakasvatus avartuu myös monilukutaidon vahvistamiseen. Työskentely tunnustaa elokuvan merkityksen lasten kulttuurissa, heidän sosiaalisessa elämässään ja kokemuksissaan[24]. Monilukutaidon pedagogiikka auttaa näkemään populaarikulttuurin tekstit lasta motivoivina lukutaitojen oppimisen

21 Valkonen 2012.
22 OPH 2022.
23 Kupiainen 2021.
24 Buckingham 1996; Hesterman 2011a; 2011b; Valkonen 2012; Parry 2013.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

resursseina, joka heijastelee lukutaitoon liittyvien käsitysten muuttumista sekä lasten (populaari)kulttuurin merkityksen tunnustamista osana opetusta.[25]

Elokuva voi opettaa jäsentämään itseä ja maailmaa koskevaa tietoa ilman että tätä tarkoituksellisesti tavoitellaan.[26] Varhaiskasvatuksessa toteutettavan toiminnan tulee kuitenkin olla sekä suunnitelmallista että tavoitteellista ja siksi henkilöstön on punnittava elokuvan käsittelyn tapoja lapsiryhmän kannalta. Monilukutaidon pedagogiikan lähtökohtana on sellaisten oppimisympäristöjen luominen, jotka tarjoavat moninaisten tilojen ja välineiden kautta lapsille mahdollisuuden tuoda esiin omaa ääntä.[27] Hyödyntämällä esimerkiksi visuaalisia, kielellisiä ja ei-kielellisiä sekä haptisia lukutaidon muotoja lapset pystyvät osallistumaan merkitysten muotoiluun omaehtoisesti ja aktiivisesti. Varhaiskasvatuksessa keskeisessä asemassa ovatkin sosiomateriaaliset ja aistiset lukutaidon muodot, sillä lapsilla ei välttämättä ole vielä peruslukutaitoa.[28] Itseilmaisu moninaisten tekstien avulla voi näin vahvistaa lasten identiteettiä oppijoina ja tuottaa monenlaisia osallistumisen taitoja, jotka edistävät lapsen kasvua yksilöinä ja yhteisönsä jäseninä.[29]

Merkitysten muotoilua nimitetään monilukutaidon pedagogiikassa suunnitteluksi (*design process*). Siihen sisältyy ajatus tiedon jakamisen, tulkinnan ja uudelleenmuotoilun yhteisöllisyydestä: merkityksiä siis rakennetaan yhdessä. Merkityksen muotoilun prosessi muodostuu monilukutaidon pedagogiikassa kolmesta osatekijästä: käytettävissä olevista kulttuurisista resursseista (*Available design*), joilla viitataan oppijoiden käyttämiin keinoihin tulkita ja tuottaa merkityksiä (esimerkiksi digitaalinen osaaminen, käsitteiden hallinta). Suunnittelu on merkityksen kommunikoimista toisille ihmisille kulttuuristen resurssien avulla. Suunnittelu ilmentää oppijoiden identiteettejä, kun merkitysten muotoilussa hyödynnetään niitä kulttuurisia resursseja, joita kullakin oppijalla on käytettävissään. Se on päämääräsuuntautunutta, tarkoituksellista ja

25 Parry 2013; Parry 2014; Kulju ym. 2018.
26 Kytömäki 1999; Valkonen 2012.
27 Ks. Kupiainen 2021.
28 Mills 2016.
29 Kupiainen 2021.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

valikoivaa. Merkitysten muotoilussa oppijan identiteetit yhdistyvät ainutkertaisella tavalla, kun kukin hyödyntää näkemyksiään välittäessään omanlaisiaan ilmaisun tapoja. Tämän tuloksena syntyy aina uusi tuotos (*The Redesigned*). Uusi tuotos on osa tekstuaalisten merkitysten maailmaa, jota sovelletaan edelleen merkitysten muotoilussa – esimerkiksi valokuvaa tai elokuvan perusteella rakennettua lavastusta voidaan käyttää uudelleen.[30]

Suunnittelussa oppijat kehittävät ilmaisullisia valmiuksiaan sekä harjoittelevat vaikuttamista. Juuri erilaisiin lukutaitoihin ja monenlaisten tekstien käsittelyyn perustuva merkityksen muotoilun prosessi kiinnittää monilukutaidon pedagogiikan mahdollisuuteen vahvistaa oppijoiden identiteettiä sekä edistää heidän toimijuuttaan ja yhteiskunnallista osallisuutta. Samoin se tarjoaa tilaisuuksia tulevaisuuksien vaihtoehtoiselle muotoilulle: monilukutaidon pedagogiikassa on eittämättä kyse kasvatuksen, opetuksen ja laajentuneen lukutaidon mahdollisuudesta muuttaa maailmaa.[31]

Tämä nostaa keskiöön varhaiskasvatuksen henkilöstön merkityksellisen roolin monilukutaidon pedagogiikan toteuttamisessa. Resurssit, materiaalit ja välineet eivät itsessään auta lapsia muotoilemaan oppimastaan uutta, vaan he tarvitsevat tässä tukea, ohjausta ja kannustusta.[32] Henkilöstön on luotava edellytykset merkitysten muotoilulle rakentamalla lapsille mielekäs ja tarkoituksenmukainen oppimisympäristö, jossa he voivat oppia yhdessä ja toisiltaan. Perusteasiakirjan hyödyntämän sosiokulttuurisen taustateorian mukaan oppijoiden ajatellaan olevan vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa ja vaikuttavan toisiinsa. Siten oppiminen ja kehitys nähdään luonteeltaan yhteisölliseksi ja kulttuuriseksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa käytetään tässä yhteydessä oppivan yhteisön käsitettä. Oppivassa yhteisössä rohkaistaan jakamaan ajatuksia, kokeilemaan uutta ja yrittämään sinnikkäästi. Siinä on tilaa erilaisille mielipiteille ja tunteille, mutta toisia on kohdeltava huomaa-

30 New London Group 1996; Kalantzis & Cope 2005; 2012; Kulju ym. 2018; Kupiainen 2019; Kalantzis 2006.

31 Kupiainen 2019; 2021.

32 Valkonen ym. 2020.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

vaisesti ja kunnioittavasti.[33] Monilukutaidon pedagogiikassa painotetaan vastaavasti yhteenkuulumista, oman oppimisen omistajuutta ja muutosta. Yhteenkuuluminen ja oman oppimisen omistajuus viittaavat oppimisen kiinnittämiseen lasten moninaisiin kokemusmaailmoihin, taustoihin ja identiteetteihin. Muutos taas viittaa oppijan tiedon ja taitojen avautumiseen ja laajentumiseen totutusta ja arkipäiväisestä kuitenkin nojautuen niihin.[34] Monilukutaidon pedagogiikan viitekehyksellä on näin ollen tiivis yhteys varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin periaatteisiin ja pedagogisen toiminnan viitekehykseen.[35]

## Muumien merkitysten muotoilu

Nojaan sosiokulttuuriseen tutkimusperinteeseen sekä monilukutaidon pedagogiikan viitekehykseen ja oletan, että lasten motivaatio lukutaitojen harjaannuttamiseen vahvistuu, kun yhteinen merkitysten muotoilu perustuu kiinnostaviin teksteihin, joiden käsittelyssä voidaan hyödyntää aiempia oppimiskokemuksia sekä erilaisia tulkitsemisen ja tulkinnan keinoja. Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata ja eritellä, miten elokuvaa voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksessa monilukutaidon edistämisessä ja erityisesti lasten toimijuuden ja osallisuuden vahvistamisessa perusteasiakirjan mukaisesti.

Tutkimus perustuu eräässä pääkaupunkiseudun päiväkodissa syksyllä 2017 tutkijakollegani Anna Mikkolan kanssa toteuttamiini työpajoihin (N=17). Työpajat toteutettiin 4–5-vuotiaiden lasten muodostamissa pienryhmissä. Työpajat olivat kestoltaan noin 30–40 minuuttia. Esitän kustakin työpajasta lyhyen tapauskuvauksen, vinjetin, joiden avulla kuvaan elokuvan käyttöä monilukutaidon edistämisessä sekä erittelen lasten sitoutumista yhdessä tekemiseen, joka tuottaa osallisuutta sekä toimijuuden kautta vahvistuvaa oppijaidentiteettiä. Tutkimusaineisto koostuu työpajojen äänitteistä (4 t 5 min), lapsiryhmän henkilöstön haastatte-

33 OPH 2022, 32–37.
34 Cope & Kalantzis 2009; 2015; Kalantzis & Cope 2012.
35 OPH 2022, 31–44.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

lusta (1 t 5 min) sekä kollegani kanssa käymästä reflektiokeskustelusta (1 t 28 min). Lisäksi hyödynnän suunnittelukirjauksia, valokuvia sekä havaintoja ja keskusteluja lasten ja henkilöstön kanssa. Tutkimuksen toteuttamiseen haettiin tutkimuslupa kunnalta, vanhempia tiedotettiin tutkimuksesta ja lasten suostumus kysyttiin suullisesti.

Ennen varsinaisen työpajatyöskentelyn aloittamista selvitimme, millainen monilukutaitoa vahvistava työskentely lasten kanssa olisi tarkoituksenmukaista ja heitä motivoivaa. Keskustelimme lapsiryhmän henkilöstön kanssa sekä havainnoimme lukutaitoihin liittyvää pedagogista toimintaa. Tämän perusteella kehitimme työpajatyöskentelymallin. Ensimmäinen työpajoista tutustutti lapset Muumien maailmaan tarinallisen leikin avulla. Toisessa työpajassa kävimme elokuvateatterissa katsomassa *Muumien taikatalvi* -elokuvan. Teatterivierailu poikkeaa muista työpajoista, sillä siihen ei sisältynyt pienryhmätyöskentelyä eikä siitä ole olemassa tallennetta. Kolmas työpaja keskittyi elokuvan lavastuksen rakentamiseen kädentyöllisen toiminnan kautta, neljäs valokuvaukseen ja kuvamuokkaukseen green screen -tekniikalla, ja viidennessä työpajassa perehdyimme animointiin stop motion -tekniikan avulla. Kuudennessa ja viimeisessä työpajassa monilukutaitoa harjoiteltiin askartelemalla.[36]

Hyödynnän tutkimusaineiston käsittelyssä temaattista analyysiä, joka soveltuu hyvin yhdessä luotujen merkitysten ja kokemusten erittelyyn. Temaattinen analyysi on aineistolähtöinen työkalu, jolla nostetaan esiin tutkimustehtävän kannalta merkittäviä aiheita ja tunnistetaan aineiston säännönmukaisuuksia ja rakenteita. Temaattisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutustuin tutkimusaineistoon ja kirjasin ylös tutkimustehtävän kannalta keskeisiä teemoja (alustavien koodien hahmottelu ja tuottaminen). Toisessa vaiheessa perkasin aineistoa merkitysten muotoilussa ilmenevien toimijuuden ja osallisuuden aiheiden näkökulmasta (teemojen etsiminen ja tarkastaminen). Kolmannessa vaiheessa koostin kustakin työpajasta tiivistetyn kuvauksen, vinjetin, jonka avulla oppimista voidaan eritellä monilukutaidon suunnittelun näkökulmasta, huomioiden aiempien analyysivaiheiden kautta täsmentyneet toimijuu-

36 Ks. myös Valkonen ym. 2020, 482.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

den ja osallisuuden teemat (teemojen täsmentäminen ja selkeyttäminen).[37]

Vinjetit ovat lyhyitä narratiivejä, jotka havainnollistavat tutkimuksen kohteena olevia ilmiöitä tiivistetysti. Vinjettejä hyödynnetään etenkin tapaustutkimuksissa, joissa tutkimusaineisto saattaa olla moninaista eikä esimerkiksi suoria haastattelukatkelmia ole mielekästä esittää. Vinjetit ovat tutkijan luomia kerronnallisia artefakteja ja perustuvat niin sanottuun sisäpiiritietoon niistä tapahtumista, joita tutkimuksessa on päätetty tarkastella. Vinjetit kuvaavat todellisia tapahtumia yhteenvedonomaisesti ja riittävän monipuolisesti, jotta myös ulkopuoliset saavat hyvän käsityksen tapahtumista.[38] Tarkistutin vinjettien pätevyyden tutkijakollegallani, jolla tutkimuksessa mukana olleena oli mahdollisuus arvioida niiden paikkansapitävyyttä.

Olennaista temaattisessa analyysissä on, että teoreettisen viitekehyksen onnistuu yhdistämään empirian käsittelyyn eikä analyysi jää teemojen esittelyn tasolle. Tässä tekstissä olen päättänyt esitellä työpajat eri järjestyksessä kuin missä ne järjestettiin, sillä se kuvaa parhaiten elokuvan käyttöä monilukutaidon edistämisessä tarjoten silti mahdollisuuksia käsitellä oppijoiden toimijuutta ja osallisuutta merkityksen muotoilussa (aineiston ja aiemman tutkimuskirjallisuuden yhdistäminen).[39] Lopuksi tarkastelen tulkintojeni merkitystä laajemmin suhteessa oppijoiden identiteettiin sekä monilukutaidon pedagogiikan painottamaan muutokseen.[40]

Seuraavat tapauskuvaukset havainnollistavat lasten oppimista rikkaassa ja monipuolisessa tekstiympäristössä. Työpajojen aktiviteetit on suunniteltu siten, että lapset voivat ilmentää ymmärrystään elokuvasta aistillisen ja kehollisen itseilmaisun avulla: elokuvaan ei tutustuta ja sitä ei käsitellä vain kielellisesti, vaan hyödyntämällä monilukutaidolle tyypillistä tekstuaalista moneutta.[41]

37 Braun & Clarke 2012.
38 Reay ym. 2019; Fetterman 1989; Cohen ym. 2018.
39 Braun & Clarke 2012.
40 New London Group 1996.
41 New London Group 1996.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

## Tarinallinen leikki

Jokainen pienryhmä odotti ensimmäisen työpajan alkua ryhmän kotileikkinurkkauksessa. Olimme lavastaneet tilaan sinisestä kankaasta puron, jonne piilotimme pullopostin. Pullon löydyttyä arvuuttelimme, mitä se pitää sisällään. Pullosta paljastui kartta, jossa oli numeroitu neljä kohdetta. Kartta ohjasi reitille, joka johdatti meidät tilaan, jossa lapset lepäävät ja joka toimii myös muuna toiminta- ja leikkitilana. Olimme pimentäneet tilan ja lavastaneet sen *Kuinkas sitten kävikään* -teosta[42] myötäillen. Kukin lapsi sai vuorollaan led-lampun, jolla tilaa pystyi valaisemaan. Pysähdyimme aluksi ovelle ja tutkailimme talouspaperista tehtyä lumista polkua ja sen päässä hahmottuvaa varjokuvaa. Luimme lyhyitä otteita kirjasta ja pohdimme, mahtaako polun päässä näkyä Muumitalon savupiippu, mutta havaitsimme sen lopulta olevan Pikku Myyn nuttura. Tutkittuamme jälleen kirjaa ymmärsimme, että tehtävänämme on etsiä Pikku Myy.

Suunnistimme kartan avulla seuraavaan kohteeseen, joka ohjasi meidät läkkipurkin luo. Läkkipurkkina toimi leikkitunneli, jonne ensin kurkimme ja lopuksi ryömimme sen läpi. Väliin luimme pieniä otteita kirjasta, tulkitsimme Vilijonkan ilmeitä ja kirjassa olevaa reikää, jonne Vilijonkka kauhuissaan pakeni. Olimme virittäneet verhotangosta ja kopiopaperista kerrossänkyjen väliin seinän, jonka läpi kulkiessaan lapset pystyivät toistamaan kirjan tapahtuman. Tämän jälkeen suunnistimme kartan avulla nojatuolille kasatulle vuorelle, jonka uumenista Pikku Myy vihdoin löytyi. Pikku Myy oli pieni leluhahmo. Näytimme lapsille kirjan kuvia ja keskustelimme muumihahmoista ja kertomuksesta. Lopuksi kokoonnuimme yhteen iloitsemaan tehtävästä suoriutumisesta, nautimme ”vaapukkamehua” ja muumikeksejä sekä musisoimme muumisoittimilla.

Lisätäksemme lasten tietoutta muumeista ennen elokuvateatterivierailua toteutimme edellä kuvatun orientoivan työpajan soveltamalla tarinallisen leikin perusajatuksia.[43] Loimme oppimisympäristön, jossa

42 Jansson 1953.
43 *Tarinasta leikiksi – Tarinallisen leikin käsikirja* 2017.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

lapset harjaantuivat yhteistoimintaan yhdessä ratkaistavan tehtävän avulla, kykenivät osin ohjaamaan tapahtumien kulkua ja rytmitystä sekä harjaannuttamaan oman toimintansa säätelyä. Havaintojemme mukaan tämäntyyppinen työskentely oli lapsiryhmässä harvinaista siitä huolimatta, että lapset eivät jaksaneet keskittyä tavanomaiseen kirjojen kuunteluun. Näin ohjasimme oppijoita uusiin kokemuksiin ja tekstikäytänteisiin sekä kriittisen tulkinnan alueelle, joiden avulla lapset kykenivät myös tunnistamaan kokemuksiaan suhteessa vertaisiinsa.[44] Monilukutaidon pedagogiikassa on tärkeää tuntea oppijat, jotta oppimisympäristöt voidaan rakentaa mielekkäiksi ja kaikkien oppimista tukeviksi.[45] Tarinallisessa leikissä aikuiset oppivat tuntemaan lapsia ja ymmärtämään heidän tapaansa jäsentää ympäröivää maailmaa. Lisäksi herkistytään kannustamaan lapsia heidän tarpeilleen sopivalla tavalla samalla kun lapsia rohkaistaan toteuttamaan omia ideoitaan.[46] Lähestymistapa oli näin ollen perusteltu ensimmäiseksi työpajaksi.

Keskeistä työskentelyssä oli monilukutaidon hahmottaminen sosiaaliseksi käytännöksi, ei yksilölliseksi kognitiiviseksi taidoksi.[47] Työpajan toteuttamisessa olikin huomioitava erityisesti lasten kommunikaatiotaidot ja vuorovaikutusosaaminen, joissa henkilöstön mukaan useimmilla oli vaikeutta. Rakensimme oppimisympäristön, jossa erilaiset oppijat voivat tuoda äänensä esiin ja osallistua merkitysten muotoiluun omista lähtökohdistaan. Monilukutaidon pedagogiikassa lapset voivat soveltaa erilaisia kommunikoinnin ja kielenkäytön keinoja, myös kehollisuuttaan, mikä saattaa poiketa tavanomaisesta kirjanlukutilanteesta. On esitetty, että normatiiviset lukutaidon käytännöt varhaiskasvatuksessa saattavat olla kuunneltavaan tarinaan sitoutumisen ja eläytymisen lisäksi yhtä aikaa myös kehollista käyttäytymistä ohjaavien sääntöjen omaksumista – esimerkiksi hiljaa paikoillaan istumista.[48]

Tarinallisessa leikissä jokainen lapsi voi olla osallisena yhteisessä tekemisessä omien taitojensa ja valmiuksiensa mukaisesti. Tämä on

44 Kupiainen 2019.
45 New London Group 1996.
46 *Tarinasta leikiksi – Tarinallisen leikin käsikirja* 2017.
47 Cope & Kalantzis 2009; Kalantzis & Cope 2012; Mills 2016.
48 Luke 1992; 2005; ks. myös Valkonen ym. 2020.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sekä monilukutaidon pedagogiikan lähtökohta. Ensimmäisen työpajan pyrkimyksenä oli vahvistaa lasten aktiivista osallistumista ja aktiivisuuden omaehtoista säätelyä ja näin tukea lasten toimijuutta. Toimijuus voidaan määritellä osallistumisen kautta muodostuneeksi käsitykseksi itsestä aloitekykyisenä ja vastuullisena. Sen ajatellaan saavan lapsessa aikaan pystyvyyden kokemuksen ja herättävän hänessä halun vaikuttaa ja sitoutua yhteiseen tekemiseen. Edellytyksenä on, että lapset tulevat nähdyksi, heidän aloitteensa huomioidaan ja he käsittävät oman toimintansa vaikutukset.[49] Kartan tulkitseminen, numeroiden, numerojärjestyksen ja symbolien tunnistaminen sekä käsitteisiin tutustuminen ja asioiden nimeäminen muodostivat rikkaan tekstiympäristön, johon tutustuttiin aikuisten ohjauksessa, kuten perusteasiakirja edellyttää. Keskustelimme lasten havainnoista ja ajatuksista, jotta he havaitsisivat, miten heidän ehdotuksensa ja tekemisensä vaikuttivat yhteisen leikin etenemiseen.

Merkitysten muotoilussa nousivat olennaiseksi myös yhteisen työskentelyn aloittamisen herättämät tunnereaktiot. Myönteisten tunteiden merkitys oppimisessa on laajalti tunnustettu ja oli tärkeää, että ensimmäinen työpajatyöskentely herätti lapsissa kiinnostuksen elokuvan katsomiseen ja sen käsittelyyn. Lapset eläytyivät tarinaan ja kokivat pimennettyyn huoneeseen siirtymisen ja tehtävän alun jännittäväksi, mutta myös läkkipurkkiin ryömiminen ja paperiseinän läpikulku olivat kiehtovia ja elähdyttäviä. Työskentely harjaannutti lasten itsesäätelytaitoja. Pystyimme tukemaan lapsia tunteidensa säätelyssä, joka työskentelyn tavoitteiden näkökulmasta oli olennaista. Orientoituminen elokuvateatterivierailuun onnistui, sillä tulkitsimme tarinallisen leikin herättäneen uteliaisuutta ja kiinnostusta uudenlaista tekstien käsittelyä kohtaan.

## Elokuvateatterivierailu

Elokuvateatterivierailun aluksi palautimme lasten mieleen muumien maailmaa aiemman työpajatyöskentelyn avulla ja kävimme yhdessä läpi

49 Mayall 1994; 2002.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

elokuvateatterissa noudatettavat käyttäytymissäännöt. Samalla kuulostelimme lasten odotuksia elokuvasta ja juttelimme lasten aiemmista elokuvakokemuksista. Teatterissa *Muumien taikatalven* tarina heräsi vahvasti eloon ja jo hieman tutuksi tulleet hahmot tempaisivat lapset mukaan seikkailuun ja saivat heidät väliin kuiskuttamaan kaverille, kiljahtelemaan tai nousemaan penkistä seisomaan. Elokuvan aikana lapsia jouduttiin toisinaan muistuttamaan sopivasta käyttäytymisestä, sillä lasten eläytyminen elokuvaan häiritsi muita katsojia. Elokuvan päätyttyä vaihdoimme pikaisesti ajatuksia elokuvasta ja sen herättämistä tunnelmista henkilöstön kanssa ennen lapsiryhmän paluuta päiväkotiin.

Vierailu elokuvateatteriin laajensi varhaiskasvatuksen oppimisympäristöä päiväkodin tiloista ja lähiympäristöstä ja tarjosi lapsille elokuvaelämyksen isolta kankaalta ja teatterin äänitehostein. Elokuvateatterissa lapset saivat mahdollisuuden vastaanottaa heille tuotettua kulttuuria sekä havainnoida, jäsentää ja arvottaa ympäristöään: elokuvan yhteisöllinen, esteettinen kokeminen huomioi aisteihin perustuvan kokonaisvaltaisuuden ja tarjosi välineitä kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen. Kuvataidekasvatusta mukaillen vierailun yhteiskunnalliseksi päämääräksi voidaan asettaa lapsen kasvu kulttuuriseksi osallistujaksi.[50] Kulttuuripalveluiden hyödyntäminen varhaiskasvatuksessa on tärkeää taiteen ja kulttuurin yhdenvertaisen saavutettavuuden ja osallistumisen vuoksi. Tämä on erityisen tärkeää huomioida alueilla, joilla asuu paljon alhaisessa sosioekonomisessa asemassa olevia perheitä.[51] Monilukutaidon pedagogiikalla tavoitellaankin yhteiskunnallista osallisuutta, jonka pyrkimyksenä on lisätä kulttuuriselta tai sosioekonomiselta taustaltaan tai sosiaalisesti erilaisten ihmisten mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun ja merkityksenantoon.[52]

Elokuvateatterivierailun pedagogisiin ulottuvuuksiin on liitetty myös tapakasvatus.[53] Muistutimme lapsia ennen näytöksen alkua kohteliaista käytöstavoista. Joillekin lapsille elokuvateatteri oli kohtalaisen vieras paikka, jolloin he eivät voineet nojautua aiempiin kokemuksiinsa siitä,

50 Rusanen 2009; ks. myös Kupiainen 2019.
51 Westerlund ym. 2016; Martin 2017; Laes ym. 2018.
52 Kupiainen 2016.
53 Kovanen 2013.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

millainen käyttäytyminen teatterissa on soveliasta. Elokuvateatterin tottuneet kävijät, jotka olivat sisäistäneet tietynlaisen käyttäytymiskoodiston eivät pitäneet sopivana lasten moniaistista merkityksen rakentamisen prosessia katselun aikana. Monilukutaidon pedagogiikan suunnittelun näkökulmasta osalla lapsista ei siis ollut kulttuurisia resursseja, joiden avulla he olisivat pystyneet rakentamaan merkityksiä teatterissa sopivaksi katsotulla tavalla. Yhteiskunnallinen osallisuus edellyttääkin normien mukaista toimintaa sekä kykyä toimia tilanteen edellyttämällä tavalla, joita varhaiskasvatuksessa harjoitellaan osana laaja-alaisen osaamista.[54]

## Käsityöllinen toiminta

Elokuvateatterin jälkeisessä työskentelyssä rakensimme käsityöllisen toiminnan avulla elokuvan lavasteet. Varasimme monenlaista aisteja virittäviä materiaaleja kuten salmiakkiraetta, kanelitankoja, tähtianiksia, kardemummaa ja kuivia palkokasveja. Tämän lisäksi saatavilla oli monenlaisten askartelukartonkien ja -välineiden lisäksi piippurassia, taikahiekkaa, muovailuvahaa, pumpulia ja erilaisia kankaita. Asettelimme materiaalit työskentelypöydälle. Aloitimme työskentelyn muistelemalla elokuvateatterivierailua ja kertaamalla elokuvan tapahtumat. Esittelimme tämän jälkeen lapsille muumifiguurit, joiden avulla johdattelimme keskustelua hahmojen rooleihin elokuvassa ja elokuvan juoneen. Keskustelimme myös elokuvan teosta. Tämän toistimme kaikissa seuraavissa työpajoissa. Ennen varsinaisen työskentelyn aloittamista kukin sai valita itselleen mieluisan muumihahmon ja kertoa muille, mikä hahmossa viehättää. Tämän jälkeen tutustuimme materiaaleihin: tunnustelimme, haistelimme ja maistelimme. Tarjosimme lapsille ilmaisun vapauden eikä tarkoituksena ollut jäljentää suoraan elokuvan puitteita. Työskentelyn aikana nimesimme asioita ja esineitä sekä opettelimme käsitteitä, mikä on monilukutaidon edistämisessä keskeistä. Lopuksi lapset saivat asettaa aiemmin valitsemansa hahmon rakennettuihin puitteisiin ja lopputulosta arvioitiin yhdessä keskustellen.

54 OPH 2022, 25–29.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

Käsityöllinen toiminta harjaannuttaa monipuolisesti hieno- ja karkeamotoriikan taitoja, silmän ja käden koordinaatiota sekä aisteja. Käsityöllisessä toiminnassa on keskeistä tehdä näkyväksi luova prosessi ja oma kädenjälki.[55] Työpaja antoi tilaa lasten omalle ilmaisulle, sillä tarkoituksena ei ollut toisintaa elokuvan *mise-en-scèneä*, vaan luoda uutta yhteisen suunnittelun ja tuottamisen kautta. Monilukutaidon pedagogiikan näkökulmasta kyse on oman äänen esiin saamisesta niillä välineillä ja taidoilla, joita merkityksen muotoilussa hyödynnetään.[56] Työskentely voidaan nähdä lapsen identiteettiä rakentavana toimintana, jonka aikana lapsi jättää itsestään yksilöllisen jäljen, eräänlaisen heijastuksen itsestään. Varsinaisen käsityöllisen toiminnan rinnalla kognitiivinen ajattelu, päätökset ja ratkaisut työskentelystä sekä sosiaalisen ja tunne-elämän jäsentäminen ovat läsnä. Näin työskentely yhdistyy laajempiin kasvatuksellisiin tavoitteisiin lapsen ihmisessä kasvussa.[57]

Ohjasimme keskustelua elokuvan teeman mukaisesti ystävällisyyteen ja keskinäiseen avunantoon, sillä yhdessä toimiminen oli henkilöstön mukaan lapsiryhmässä hankalaa. Myös itse työskentelyssä tarvittiin yhteistoimintaa, sillä jokaisen pienryhmän oli rakennettava yhteinen lavastus. Koska tarjolla oli monipuolisesti materiaaleja, jokainen pystyi osallistumaan lavasteiden rakentamiseen, vaikka lapsilla oli erilaiset taidot ja kiinnostuksen kohteet. Lapset loivat uutta käyttäen hyödykseen aiempaa tietoaan – kulttuurisia resurssejaan – ja siten jokaisen oppijan ainutkertainen suunnittelu kyettiin valjastamaan yhteiseksi toiminnaksi, jossa merkitykset rakentuvat vuorovaikutuksessa.[58] Monilukutaidon pedagogiikassa on tärkeää valita aktiviteetit huolella, jotta ne tukevat oppijoiden tiedon prosessointia riippumatta heidän erilaisista lähtökohdistaan, valmiuksistaan tai identiteeteistä. Työskentelyn lähtökohtana oli, että merkityksiä välittäväksi ilmaisuksi ymmärrettiin sosio-materiaaliset ja aistiset lukutaidot,[59] Huomioimalla oppijoiden erilaiset taustat ja lukutaitojen moninaisuus, kykenimme rakentamaan oppimisympäristön, jossa jokainen pystyi nauttimaan omasta ja yhteisestä työskentelystä.

55 OPH 2022, 46.
56 Kupiainen 2021, 75.
57 Rusanen 2009.
58 New London Group 1996; Kalantzis 2006.
59 Mills 2016.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

## Väriavainnus ja kuvanmuokkaus

Työpajassa kuvattiin tablettitietokoneella muumihahmo ja hyödynnettiin sitten laitteen kuvankäsittelyohjelmia kuvan muokkauksessa. Ensin harjoittelimme hahmon asettelua, testasimme kuvakulmia ja kokeilimme tarkennusta. Sitten lapset ottivat valokuvan valitsemastaan hahmosta. Kun jokainen oli tyytyväinen ottamaansa kuvaan, rohkaisimme lapsia miettimään, minne eriskummalliseen paikkaan he voisivat valitsemansa hahmon sijoittaa. Kuljeskelimme ryhmän tiloissa ideoiden ja sopivan paikan löydyttyä autoimme lasta ottamaan uuden kuvan. Lapset tarvitsisivat jonkin verran tukea sekä ideoinnissa että valokuvan ottamisessa. Kuvaamisen jälkeen siirryimme työskentelemään pieneen leikkihuoneeseen kuvankäsittelyohjelmia hyödyntäen (Background Eraser ja Photo-Layers). Autoimme lapsia siirtämään väriavainnuksen avulla kuvatun hahmon paikkaan, jonka lapset olivat valinneet. Varmistimme, että jokainen oli tyytyväinen lopputuloksena syntyneeseen kuvaan. Lapset olivat ihmeissään lopputuloksesta, sillä muokatun kuvan avulla hahmo oli sijoitettu paikkaan, jossa se todellisuudessa ei ollut; esimerkiksi Nipsu sijoitettiin riippumaan katossa olevan ilmastointiputken päälle ja lapset palasivat toistuvasti tarkistamaan muokattua kuvaa vertaamalla sitä näkemäänsä. Osa lapsista halusi sijoittaa myös itsensä jonnekin sellaiseen paikkaan, jossa he eivät todellisuudessa voisi olla, ja kuvasimme lopuksi myös heitä. Tässä yhteydessä käsittelimme lasten kanssa kuvaamisen ja kuvien jakamisen etiikkaa.

Tablettitietokoneet ja työpajassa käytetyt sovellukset olivat lapsille tavoitteellisessa työskentelyssä vielä tuntemattomia, mikä vaikutti lasten aloitteellisuuteen ja toiminnanohjaukseen ja edellytti meiltä työpajan järjestäjinä vahvaa ohjausta, tukea ja motivointia.[60] Onkin todettu, että digitaalista teknologiaa hyödynnetään vielä varsin rajatusti varhaiskasvatuksessa.[61] Osalle lapsista oli vaikeaa suorittaa yleisesti yksinkertaisina pidettyjä toimintoja tablettitietokoneella kuten raahausta tai pyyhkäisyä siitä huolimatta, että laitteiden käyttö kotona oli heille tuttua. Tehtävän

60 Ks. Valkonen ym. 2020.
61 Salomaa & Mertala 2019.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

vaikeuden ja yksilöllisen ohjauksen vuoksi osa lapsista joutui odottamaan vuoroaan, mikä koetteli heidän keskittymistään. He eivät aina malttaneet seurata vertaisten työskentelyä, ja odotellessaan he nahistelivat keskenään. Omalla vuorollaan he keskittyivät kohtalaisesti kuvanmuokkaukseen. Koska työskentelytapa oli uusi, lapset eivät ehkä osanneet ohjeistuksesta huolimatta ennakoida tablettityöskentelyn lopputulosta, mikä olisi saattanut ylläpitää tarkkavaisuutta digitaalisessa tekemisessä (*digital making*)[62], sillä he olivat joka tapauksessa hyvin vaikuttuneita lopputuloksesta ja osoittivat innostusta vastaavaan toimintaan tulevaisuudessa.

Digitaalisen teknologian nivominen monilukutaidon oppimiseen edellyttää, että lapsia innostetaan tutkimaan, käyttämään ja tuottamaan viestejä digitaalisissa ympäristöissä. Tällöin on hyvä huolehtia, että tehtävät ovat lapsia kiinnostavia ja että niiden toteuttamiseen on riittävästi aikaa. Lisäksi digitaaliselle tekemiselle on järjestettävä säännöllisesti mahdollisuuksia, jotta lasten tietotekniset taidot harjaantuvat, he pystyvät ohjaamaan oppimistaan omaehtoisemmin ja voivat kokea omistajuutta omasta oppimisestaan sekä nauttia yhdessä tekemisestä kumpuavasta yhteenkuuluvuudesta.[63]

## Stop motion -animaatio

Työpajan aluksi muistelimme aiemmassa työpajassa rakentamiamme lavasteita, sillä hyödynsimme niitä tämän työpajan animaation taustana. Aluksi sadutimme ja kannustimme lapsia kehittelemään lyhyen tarinan animaation juoneksi. Virikemateriaalina hyödynsimme muumihahmoja sekä muumikuva- ja magneettikirjaa, jotta kaikkien olisi mahdollista osallistua suunnitteluun siitä huolimatta, että monilla oli todettu vaikeuksia puheentuottamisessa. Monilukutaitoa edistävässä varhaiskasvatuksessa hyödynnetäänkin puheen ohella esimerkiksi visuaalisia tekstejä.[64]

62 Dezuanni 2018.
63 Valkonen ym. 2020; ks. myös Cope & Kalantzis 2015; Kalantzis & Cope 2012.
64 OPH 2022, 46.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

Tarinan juoneksi valikoitui Pikku Myyn etsiminen, joka oli lapsille tuttu ensimmäisestä työpajasta. Käytimme animoinnissa älypuhelimia ja lapsilla oli mahdollisuus tutustua laitteisiin ennen työskentelyyn ryhtymistä. Kukin lapsi toimi vuorostaan kuvaajana ja muut asettelivat muumihahmoja lavasteeseen tarinan mukaisesti. Vaihtelimme sanallisen ohjauksen määrää eri pienryhmissä. Työpajan päätteeksi katsoimme yhdessä lopputulosta ja keskustelimme animaatioiden teon vaatimasta työstä ja elokuva-ammattilaisten työstä peilaten ajatuksiamme *Muumien taikatalvi* -elokuvaan. Olennaisinta työpajassa ei ollut animaation lopputulos vaan harjaannuttaa lasten taitoja digitaalisen tekstin tuottamisessa.

Kykenimme ohjauksemme avulla säätelemään lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja siten heidän mahdollisuuksiaan tiedon käsittelyyn ja tunteiden ilmaisuun. Mikäli ohjeistus kuvien ottamiseen oli tarkka, lasten keskinäinen vuorovaikutus väheni ja keskittyminen ohjautui teknisesti animaation tekoon. Kun taas lapset ohjasivat kuvien ottamista ja hahmojen asettelua omaehtoisesti, vuorovaikutus oli rikasta ja he osoittivat runsaasti myönteisiä tunteita. Lopputuloksen kannalta ohjaustavalla on keskeinen merkitys: väljemmällä ohjauksella voidaan keskittyä digitaaliseen tekemiseen, jossa tekemisen prosessi on lopputulosta merkityksellisempää, tarkemmalla ohjauksella sen sijaan mahdollistui huomion kiinnittäminen lopputuloksen laatuun (*media production*).[65] Ohjeistus vaikutti lasten tapoihin toimia ja osallistua animaation työstämiseen. Monilukutaidon pedagogiikassa painopiste voi vaihdella, mutta olennaista on, että henkilöstö on tietoisesti valinnut kyseisen työskentelytavan ja osaa perustella pedagogiset valintansa[66]. Ohjeistuksemme vaihtelu osoitti, että oppijoiden mahdollisuudet toimia ”tiedon toimijoina ja oman oppimisensa omistajina”[67] ovat vahvasti sidoksissa henkilöstön pedagogiseen ja didaktiseen ymmärrykseen monilukutaidon edistämisestä. Monilukutaidon pedagogiikan näkökulmasta olennaista on, että käytetyistä kulttuurisista resursseista muotoutuneesta uudesta tuotoksesta rakentuu puolestaan käytettävä resurssi taas uudelle tuotokselle,

65 Dezuanni 2018.
66 Ks. Kupiainen 2019.
67 Kalantzis 2006, 11.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

ja että suunnittelu avaa mahdollisuuksia vuoropuheluun ja asioiden ja ilmiöiden uudenlaiseen tarkasteluun. Tähän perustuu ajatus suunnittelusta muutosta edistävänä tekijänä, mikä edellyttää monilukutaidon käsitteellistämistä sosiaalisena käytäntönä yksilöllisen taito- ja osaamisnäkökulman sijaan.

## Askartelu

Viimeisessä työpajassa käsittelimme kaikkea yhdessä kokemaamme ja kukin sai kertoa mieluisia muistoja aiemmista työpajoista. Sanoitimme lapsille työpajojen kokonaisuutta ja kunkin työpajan tarkoitusta, jotta he ymmärtäisivät paremmin omaa oppimistaan. Viimeisessä työpajassa lapset valmistivat omat hattivatteja esittävät käsinuket valkoisista sukista, heijastinkankaasta ja tarrataustaisista liikkuvista silmistä. Työskentelyn aikana keskustelimme hattivattien ominaisuuksista ja tutustuimme niiden avulla sähkön käsitteeseen. Asioiden ja esineiden nimeäminen sekä käsitteiden opettelu ovat keskeinen osa monilukutaidon vahvistamista. Lisäksi perehdyimme ihmisten väliseen yhteistoimintaan ja keskinäiseen riippuvuuteen kuvailemalla hattivattien tapaa liikkua laumoissa. Ujutimme valmiiden käsinukkien sisään pienen led-lampun, joka sai hattivatit loistamaan. Käsinukkien valmistuttua lapset kehittelivät oma-aloitteisesti yhteisiä leikkejä eli rakensivat askartelutuotoksen avulla yhteistä kuvitteellista leikin maailmaa.

Keskeistä työpajojen päätteeksi oli, että käsillä tekemisen iloon yhdistyi lasten käsitys omasta pystyvyydestään. Tehtävä harjaannutti puhutun viestinnän ymmärtämistä ja olimme suunnitelleet sen siten, että kaikki kykenevät suoriutumaan tehtävästä itsenäisesti tai vähäisellä tuellamme. Valmiin tuotoksen ajateltiin edistävän hyvää mieltä ja osaamista sekä kiinnittävän lapsia yhteiseen leikkiin ja näin tukevan lasten yhteistoiminnan taitoa ja luovaa ajattelua.[68] Lisäksi käsillä tekemisen yhteydessä oli mahdollista sivuta luonnontieteellisen tiedonalan ajatustapoja[69], kun

68 Karppinen 2009.
69 Cope & Kalantzis 2015; Kalantzis & Cope 2012; Kupiainen 2019.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

tuotosta tehdessä lasten aiemmin kuulemat tarinat hattivattien sähköisyydestä otettiin yhteisen tarkastelun kohteeksi. Tämä mahdollisti lasten ajattelun kehittämisen ja käsitteellistämisen, jolla monilukutaidon pedagogiikassa viitataan dialogiin ja kriittiseen analyysiin, jonka avulla lapselle tuttu ilmiö asetetaan osaksi uusia yhteyksiä ja kokonaisuutta. Käsitteellistämisen merkityksen luominen ja ymmärtämisen rakentaminen nähdäänkin monilukutaidon pedagogiikassa menetelmänä, jonka avulla vahvistetaan oppijoiden identiteettiä ja jäsenyyttä oppivassa yhteisössä.[70]

## Lopuksi

Laajentunut ja moninaistunut käsitys lukutaidoista on yhteiskunnallisen osallisuuden ja vaikuttamisen edellytys. Monilukutaito mainitaan päivitetyssä varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa omana laaja-alaisen osaamisen alueenaan, mutta sen yhdistäminen mekaanisesti yksilölliseen osaamiseen tai taitoon on riittämätöntä, sillä tällöin käsitteeseen liittyvät sivistykselliset ulottuvuudet tulevat sivuutetuiksi.[71] Sivistys voidaan määritellä luovana prosessina, jossa omalla toiminnalla muokataan itseä ja omaa kulttuurista ympäristöään. Näin se sisältää ajatuksen olemassa olevan ylittämisestä. Pedagogisesti tarkasteltuna se tarkoittaa ihmiseksi tulemista ja siten sen katsotaan olevan yleinen ihmisyyteen kytkeytyvä velvoite; sivistys ei tunnusta erioikeuksia, vaan sivistys on sivistystä kaikille.[72] Tämä sopii hyvin yhteen monilukutaidon pedagogiikan lähtökohdan kanssa, mutta eriytyy selvästi perusteasiakirjan näkemyksen kanssa, joka ei huomioi monilukutaitoon kytkeytyvää poliittisuutta.[73]

Monilukutaidon pedagogiikalla tavoitellaan kaikkien oppijoiden yhtäläistä yhteiskunnallista osallisuutta, jolloin varhaiskasvatuksessa on keskityttävä siihen, miten moninaisten lukutaitojen ja merkityksen rakentamisen tapojen avulla voidaan tavoitella sosiaalisesti oikeudenmukaista

70 Kalantzis & Cope 2012.
71 Buckingham 2006, 264–265; Kupiainen ym. 2015, 14–15.
72 Siljander 2019, 34–35.
73 Kupiainen 2021.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

yhteiskuntaa. On pohdittava, miten varmistaa, etteivät kulttuuriset erot, kieli tai sukupuoli ole este oppimiselle[74] ja kysyttävä, miten voidaan luoda tiloja, välineitä ja taitoja, joilla oppijoiden ääni voi kuulua lokaalisti ja globaalisti.[75] Monilukutaidon pedagogiikan ja poliittisuuden huomiotta jättäminen voivat johtaa tilanteeseen, jossa monilukutaitoa edistetään vain yhdistämällä digitaalisia laitteita, erilaisia tekstimuotoja ja -tyylejä tai populaarikulttuurin tuotoksia opetukseen kiinnittämättä huomiota oppijoiden sosiaaliseen diversiteettiin sekä monilukutaidon perimmäiseen tavoitteeseen muotoilla ja suunnitella sosiaalisia tulevaisuuksia (*Designing Social Futures*).[76]

Olen edellä kuvannut, miten huomioimme oppijoiden erilaiset lähtökohdat ja valmiudet painottaen toiminnan suunnittelussa oppijoiden omaa merkityksen muotoilussa tapahtuvaa tiedonmuodostusta. Kyse ei ole erojen häivyttämisestä, vaan siitä, että otetaan huomioon kaikki se moninaisuus, jota oppijat tuovat oppimistilanteeseen ja valjastetaan se oppimisen resurssiksi.[77] Toteutetut työpajat tarjosivat tutkimukseen osallistuville lapsille uudenlaisen työskentelymallin ja he sitoutuivat vahvasti yhdessä tekemiseen. Erittelyn perusteella lasten toimijuus ja osallisuus ilmentyi vahvana etenkin silloin, kun he kykenivät hyödyntämään kulttuurisia resurssejaan. Sen sijaan monilukutaidon painottamat yhteistoiminnallisuus ja oppimisen omistajuus saattoivat herkästi purkautua silloin, kun merkitysten muotoilussa hyödynnettiin digitaalista teknologiaa, jossa lapsi tarvitsi aikuisen tukea ja ohjausta.[78]

Yleisesti ottaen *Muumien taikatalvi* -elokuva tarjosi perustan ohjata lapsia muotoilemaan merkityksiä ja luomaan uutta kiinnittämällä kokemukset omaan identiteettiin, kulttuuriin ja yhteiskuntaan ja myös yhdistämään oppijoiden erilaisuudesta kumpuavan keskustelun tuottamisen ja tulkinnan alueelle, jossa kokemuksellistamisen, käsitteellistämisen, analysoinnin ja soveltamisen kautta ylitettiin tavanomainen[79]. Tavan-

74 New London Group 1996, 61.
75 Kupiainen 2021, 75.
76 Boyd & Brock 2015; New London Group 1996.
77 New London Group 1996; Cope & Kalantzis 2015.
78 Ks. myös Valkonen ym. 2020.
79 Cope & Kalantzis 2015.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

omaisuuden ylittämisellä viittaan henkilöstön näkemykseen siitä, että työskentelytavat olivat erilaisia kuin he olivat tottuneet lapsiryhmässä hyödyntämään ja että tämä oli tuonut lapsista esiin toimijuutta ja osallisuutta, jota he eivät olleet aiemmin havainneet ja tunnistaneet. He eivät siis olleet osanneet huomioida tekstien ja oppijoiden moninaisuutta monilukutaidon ja yleisemmin varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamisessa. Lasten vaikeudet esimerkiksi itsensä ilmaisussa kielellisesti, keskittymisessä ja yhteistoiminnassa eivät muodostuneet ongelmiksi työpajojen toteuttamisessa, kun taas tavanomaisessa toiminnassa henkilöstö suunnitteli pienryhmille selkeästi lyhytkestoisempaa toimintaa, toiminta keskeytyi useasti eikä tiukasti ohjeistuissa pienryhmätilanteissa ollut tilaa lasten itseilmaisulle.

Työpajoissa oppijoiden ja tekstien moninaisuus nivottiin osaksi elokuvan käsittelyä ilman, että lasten tarvitsi luopua omasta identiteetistään, päinvastoin monitahoinen työskentely erilaisten tekstien ja viestimien parissa näytti vahvistavan lasten identiteettiä oppijoina.[80] Kun monilukutaidon katsotaan pyrkivän toimijuuteen ja muutokseen, se tarkoittaa myös koulutuksen muuttumista ja mahdollisuuksia hahmottaa tulevaisuutta toisin. Tässä tapauksessa päiväkodin oppivassa yhteisössä havahduttiin toisin tekemisen tapoihin: lapsilla oli mahdollisuus tuoda esiin oma ääni omaa opetustaan koskevissa asioissa ja henkilöstö käsitti erilaisten tekstien ja merkityksen rakentamisen tapojen tärkeyden opetuksessa. Monilukutaidon teoreetikkojen mukaan merkitysten muotoilussa syntynyt muutos voi olla pieni, mutta maailma ei ole muutoksen jälkeen enää sama.[81] Muutokset niin lasten oman oppimisen omistajuudessa ja toimijuuden viriämisessä kuin henkilöstön laajentuneen tekstikäsityksen ymmärryksessä eivät ole mitättömiä sikäli kun ne johdattavat oppivaa yhteisöä yhteisen sosiaalisen tulevaisuuden suunnitteluun.

80 Kalantzis 2006.
81 Cope & Kalantzis 2009.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

## LÄHTEET

### ELOKUVAT

*Muumien taikatalvi* (2017). Sk: Jakub Wronski, Ira Carpelan ja Piotr Szczepanowicz. O: Ira Carpelan. T: Oy Filmkompaniet Alpha Ab, Animoon. Suomi. Ensi-ilta: 1.12.2017. Kesto: 88 minuuttia. Ikäraja S.

### TUTKIMUSKIRJALLISUUS

Anderson, Michael & Jefferson, Miranda. 2020. *Teaching the Screen. Film education for Generation Next.* New York: Routledge.

Braun, Virginia & Clarke, Victoria. 2012. Thematic Analysis. Teoksessa Harris Cooper, Paul Camic, Kenneth Sher, Abigail T. Panter, Debra Long & David Rindskopf (toim.): *APA Handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research Designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. Washington DC: American Psychological Association, 57–71.

Boyd, Fenice B. & Brock, Cynthia H. 2015. *Social Diversity within Multiliteracies. Complexity in Teaching and Learning*. New York: Routledge.

Buckingham, David. 1996. *Moving images. Understanding children's emotional responses to television*. Manchester: Manchester University Press.

Buckingham, David. 2006. Defining digital literacy. *Digital Kompetense* 1 (4), 263–276.

Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Keith Morrison. 2018. *Research methods in education*. New York: Routledge.

Cope, Bill & Kalantzis, Mary. 2009. "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal* 4 (3), 164–195.

Cope, Bill & Kalantzis, Mary. 2015. The things you do to know: An Introduction to the pedagogy of multiliteracies. Teoksessa Bill Cope & Mary Kalantzis (toim.): *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design*. London: Palgrave, 1–36.

Dezuanni, Michael. 2018. Minecraft and children's digital making: implications for media literacy education. *Learning, Media and Technology* 43 (3), 236–249.

Fetterman, David, M. 1989. Ethnography: Step by step. *Applied social research methods series*, 17. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Herkman, Juha. 2007. *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.

Hesterman, Sandra. 2011a: A contested space: The dialogic intersection of ICT, multliteracies, and early childhood. *Contemporary Issues in early Childhood* 12 (4), 349–361.

Hesterman, Sandra. 2011b: Multiliterate Star Warians: The force of popular culture and ICT in early learning. *Australasian Journal of Early Childhood* 36 (4), 86–95.

Jansson, Tove. 1953. *Kuinkas sitten kävikään*. Suomentanut Hannes Korpi-Anttila. Ruotsinkielinen alkuteos 1952. Helsinki: WSOY.

Kalantzis, Mary. 2006. Changing Subjectives, New Learning. *Pedagogies: An International Journal* 1 (1), 7–12.

Kalantzis, Mary & Cope, Bill. 2005. *Learning by Design*. Melbourne, AU: Victorian Schools Innovation Comission.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

Kalantzis, Mary & Bill Cope. 2012. *Literacies.* Melbourne, AU: Cambridge University Press.
Karppinen, Seija. 2009. Kädentyötaidot ja käsityökasvatus. Teoksessa Inkeri Ruokonen, Sinikka Rusanen & Anna-Leena Välimäki (toim.): *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa.* Helsinki: Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos.
Karvi = Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2019. *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
Kovanen, Marjo & työryhmä. 2013. *Elokuvakasvatuksen opas.* Helsinki: Nemokustannus.
Kulju, Pirjo, Kupiainen, Reijo & Jyrkiäinen, Anne. 2018. Monilukutaidon pedagogiikan jäljillä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9 (2). [viitattu 21.4.2021] Saatavilla: https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2018/monilukutaidon-pedagogiikan-juurilla
Kupiainen, Reijo, Pirjo Kulju & Marita Mäkinen. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa Tapani Kaartinen (toim.): *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.
Kupiainen, Reijo. 2016. Monilukutaidon pedagogiikka ja sosiaalinen diversiteetti. Teoksessa Kaisa Leino & Outi Kallionpää (toim.): *Monilukutaitoa digiaikaan. Lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
Kupiainen, Reijo. 2019. Monilukutaidon pedagogiikan lähtökohtia. Teoksessa Minna Harmanen & Mikko Hartikainen (toim.): *Monilukutaitoa oppimassa*. Helsinki: Opetushallitus.
Kupiainen, Reijo. 2021. Monilukutaito muuttaa maailmaa. *Aikuiskasvatus* 41 (1), 73–76.
Kytömäki, Juhani. 1999. *Täytyy kattoa jos saa kattoa. Laadullinen tutkimus televisiosta ja videosta 10–15-vuotiaiden arkielämässä.* Helsinki: Helsingin yliopisto.
Laes, Tuulikki, Junttunen, Marja-Leena, Heimonen, Marja, Kamensky, Hanna, Kivijärvi, Sanna, Nieminen, Kati, Tuovinen, Tuulia, Turpeinen, Isto, Elmgren, Heidi, Linnapuomi, Aura & Korhonen Outi. 2018. Saavutettavuus ja esteettömyys taiteen perusopetuksen lähtökohtana. ArtsEqual Policy Brief 1/2018. [viitattu 2.10.2021] Saatavilla: https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/Saavutettavuus-+toimenpidesuositus+%28PDF%29/9143ee82-6222-433f-9538-0a91009c08ba
Luke, Alan. 1992. The body literate: Discourse and inscription in early literacy training. *Linguistic and Education* 4 (1), 107–129.
Luke, Alan. 2005. Foreword. Teoksessa Kate Pahl & Jennifer Rowsell (toim.): *Literacy and Education: Understanding the new literacy studies in the classroom*. Lontoo: Paul Chapman Publishing.
Luukka, Minna-Riikka. 2013. *Opetussuunnitelmat uudistuvat. Tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monitaituriksi. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 4 (5)*. [viitattu 22.3.2021] Saatavilla: https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi
Marsh, Jackie. 2007. New literacies and old pedagogies: recontextualizing rules and practices. *International Journal of Inclusive Education* 11 (3), 267–281.
Martin, Mari. 2017. *Lastenkulttuurikeskukset osallisuutta tuottamassa*. Helsinki: ArtsEqual. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7218-24-2
Mayall, Berry. 1994 (toim.): *Children's Childhoods Observed and experienced.* Lontoo: Falmer Press.

https://doi.org/10.21435/skst.1498

Mayall, Berry. 2002. *Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University.

Mertala, Pekka. 2018. Lost in translation – Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media & viestintä* 41 (1), 107–116.

Mills, Kathy A. 2016. *Literacy theories for the digital age. Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Bristol: Multilingual Matters.

Mulari, Heta. 2016. *Solmukohtia. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen*. Nuorisotutkimusverkosto Julkaisuja 183. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

The New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures'. *Harvard Educational Review* 66 (1), 60–93.

OPH = Opetushallitus. 2022. *Varhaiskasvatussunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. *Mediakasvatus kuntien varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. [viitattu 2.10.2021] Saatavilla: http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-216-6

Palsa, Lauri & Mertala, Pekka. 2018. Monilukutaidot paikallisissa opetussuunnitelmissa. *Informaatiotutkimus* 37 (3), 77–80.

Palsa, Lauri & Mertala, Pekka. 2019. Multiliteracies in local curricula: Conseptual contextualisations of transversal competence in the Finnish curricular framework. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 5 (2), 114–126.

Palsa, Lauri & Ruokamo, Heli. 2016. Käsitteellisestä hajanaisuudesta medialukutaitojen moninaisuuteen. Teoksessa Leo Pekkala, Saara Salomaa & Sanna Spišák (toim.): *Monimuotoinen mediakasvatus*. Helsinki: Kansallinen audiovisuaalinen instituutti, 36–53.

Parry, Becky. 2013. *Children, Film and Literacy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Parry, Becky. 2014. Popular Culture, participation and progression in the literacy classroom. *Literacy* 48 (1), 14–22.

Reay, Trish, Zafar, Asma, Monteiro, Pedro & Glaser, Vern. 2019. Presenting Findings from Qualitative Research: One Size Does Not Fit All! Teoksessa Tammar B. Zilber, John M. Amis & Johanna Mair Bingley (toim.): *The Production of Managerial Knowledge and Organizational Theory: New Approaches to Writing, Producing and Consuming Theory*. Bingley: Emerald Group Publishing.

Rusanen, Sinikka. 2009. Lapsen kuvista kulttuurin kuviin. Teoksessa Inkeri Ruokonen, Sinikka Rusanen & Anna-Leena Välimäki (toim.): *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Salomaa, Saara & Mertala, Pekka. 2019. An education-centered approach to digital media education. Teoksessa Colette Gray & Ioanna Palaiologou (toim.): *Early Learning in the Digital Age*. Lontoo: Sage Publications Ltd.

Siljander, Pauli. 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere: Vastapaino.

*Tarinasta leikiksi – Tarinallisen leikin käsikirja*. 2017. Vantaa: Vantaan kaupunki. [viitattu 2.10.2021] Saatavilla: https://leikkipaiva.fi/wp-content/uploads/LEIKKI-KA_SIKIRJA-FI-2017.pdf

https://doi.org/10.21435/skst.1498

Valkonen, Satu. 2012. *Television merkitys lasten arjessa*. Tampere: Tampere University Press

Valkonen, Satu, Kupiainen, Reijo & Michael Dezuanni. 2020. Constructing social participation around digital making: A Case study of multiliteracy learning in a Finnish day care centre. *Journal of Early Childhood Education research* 9 (2), 477–497.

Westerlund Heidi, Lehikoinen, Kai, Anttila, Eeva, Houni, Pia, Karttunen, Sari, Väkevä, Lauri, Furu, Patrick, Heimonen, Marja, Jansson, Satu-Mari, Juntunen, Marja-Leena, Kantonen, Lea, Laes, Tuulikki, Laitinen, Liisa, Laukkanen, Anu & Pässilä, Anne. 2016. *Taiteet, tasa-arvo ja hyvinvointi. Katsaus kansainväliseen tutkimukseen.* Helsinki: Artsequal. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-6670-97-3